

**MUSIIKKILIIKUNTATUOKIOIDEN VAIKUTUS ALAKOULUN  
5. LUOKAN YHTEISÖLLISYYTEEN**

Sanna-Maria Saari  
Maisterintutkielma  
Musiikkikasvatus  
Jyväskylän yliopisto  
Kevätlukukausi 2021

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	<b>Laitos</b> Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
<b>Tekijä</b> Sanna-Maria Saari	
<b>Työn nimi</b> Musiikkiliikuntatuokioiden vaikutus alakoulun 5. luokan yhteisöllisyyteen	
<b>Oppiaine</b> Musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> Maisterintutkielma
<b>Aika</b> Kevätlukukausi 2021	<b>Sivumäärä</b> 76
<b>Tiivistelmä</b> <p>Tässä maisterintutkielmassani selvitän, millainen vaikutus musiikkiliikunnalla voi olla luokan yhteisöllisyyteen ja me-henkeen. Tutkimukseni on tapaustutkimus. Suunnittelen ja ohjaan musiikkiliikuntatuokioita eräälle 5. luokalle. Haastattelen kyseisen luokan opettajaa ennen tuokioita sekä tuokioiden jälkeen, ja selvitän hänen ajatuksiaan tuokioista ja niiden merkityksestä luokan yhteisöllisyyteen. Opettajan haastattelemisen lisäksi tutkin myös oppilaiden näkemyksiä kyselylomakkeiden avulla. Tutkimuksessani on läsnä myös stimulated recall -menetelmä (str-menetelmä), joka tarkoittaa tässä tapauksessa sitä, että musiikkiliikuntatuokioiden videoita, ja videotallenteita käytetään loppuhaastattelun tukena.</p> <p>Tämän tutkielman tulokset osoittavat, että musiikkiliikunnalla voi olla jonkinlainen rooli luokan yhteisöllisyyden ja me-hengen vahvistamisessa. Musiikkiliikunta itsessään ei ollut ainut yksittäinen tekijä, vaan luokan yhteisöllisyyteen vaikuttivat muutkin tekijät. Esimerkiksi keskustelu luokassa sekä friends-tunnit (eräänlaiset kaveritaitotunnit) yhdessä musiikkiliikuntatuokioiden kanssa auttoivat tässä tapauksessa kehittämään luokan yhteisöllisyyttä ainakin hieman eteenpäin.</p>	
<b>Asiasanat</b> – musiikkiliikunta, Dalcroze-pedagogiikka, Orff-pedagogiikka, yhteisöllisyys, luokkahenki, me-henki, yhteishenki.	
<b>Säilytyspaikka</b> Jyväskylän yliopisto	
<b>Muita tietoja</b>	

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Musiikkiliikunta</b> .....	<b>3</b>
2.1	Mitä musiikkiliikunta on? .....	3
2.2	Dalcroze-pedagogiikka .....	7
2.3	Orff-pedagogiikka .....	15
<b>3</b>	<b>Musiikkiliikunta alakoulun musiikin opetuksessa</b> .....	<b>21</b>
3.1	Musiikkiliikunta peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2014 .....	21
3.2	Musiikkiliikunnan oppimateriaaleja .....	23
<b>4</b>	<b>Yhteisöllisyys</b> .....	<b>28</b>
4.1	Yhteisöllisyys ja muita siihen liittyviä termejä .....	28
4.2	Yhteisöllisyys koulussa .....	33
4.3	Yhteisöllisyys musiikin opetuksessa .....	36
<b>5</b>	<b>Tutkimusasetelma</b> .....	<b>40</b>
5.1	Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite .....	40
5.2	Tutkimusmenetelmät .....	40
5.3	Aineiston keruu .....	46
5.4	Aineiston analyysi .....	47
5.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	49
5.6	Tutkijan rooli .....	49
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen tulokset</b> .....	<b>51</b>
6.1	Opettajan haastattelu .....	51
6.1.1	Alkuhaastattelu .....	51
6.1.2	Loppuhaastattelu .....	53
6.2	Oppilaiden kyselylomakkeet .....	60
6.3	Tulosten tarkastelu .....	63
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>65</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>66</b>
	<b>Liitteet</b> .....	<b>69</b>
Liite 1.	Wilma-viesti .....	69
Liite 2.	Opettajan alkuhaastattelukysymykset .....	70
Liite 3.	Opettajan loppuhaastattelukysymykset .....	71
Liite 4.	Oppilaiden alku- ja loppukyselylomake (hymiö-lomake) .....	72
Liite 5.	Oppilaiden lisäkysymyslomake viimeisen tuokion yhteydessä .....	73
Liite 5.	Musiikkiliikuntatuokioiden tuntisuunnitelmat .....	74

# 1 JOHDANTO

Tanssiminen on ollut pitkään mukana elämässäni. Lapsuuden ja nuoruuden aikana koetut muistot ryhmätanssitunneista sekä myöhemmin mukaansa temmannut lavatanssiharrastus ovat saaneet minut kerta toisensa jälkeen miettimään, miten liikkuminen musiikin tahtiin voi olla niin inspiroivaa. Opintoissani olen päässyt perehtymään myös muunlaiseen musiikkiliikuntaan kuin vain tanssiin; esimerkiksi ”Musiikki ja ilmaisu” -kurssin tuomat opit lisäsivät ymmärrystäni musiikkiliikunnan monipuolisuudesta ja kokonaisvaltaisuudesta ja vahvistivat kipinäni ylipäätään musiikin liikunnallista puolta kohtaan. Musiikkiliikunta ja sen mukanaan tuomien ilmiöiden havaitseminen ja tutkiminen alkoivat kiinnostaa minua yhä enemmän.

Musiikkiliikuntaan liittyy usein toiset ihmiset, sillä monesti sitä toteutetaan ryhmissä, yhdessä toisten kanssa. Sen vuoksi musiikkiliikuntaan kytkeytyy ryhmässä toimimisen näkökulma – kuten ryhmädynamiikka. Omat kokemukseni ovat vahvistaneet sitä olettamusta, että musiikkiliikunnan toteuttaminen yhdessä toisten kanssa voi parhaimmillaan kasvattaa ryhmän me-henkeä. Esimerkiksi eräällä lyhyellä, viikonlopun mittaisella kansantanssikurssilla sain kokea mahtavaa ryhmäharjoittelua ja yhteistyötä kurssilaisten kanssa, onnistumisen yhteisöllistä riemua ja me-henkeä. Tämä oli mielestäni hieman yllättävääkin, sillä en tuntenut muita kurssilaisia entuudestaan, ja kurssi oli luonteeltaan niin lyhykestoinen.

Omien kokemuksieni innoittamana olen varsin kiinnostunut, miten muut kokevat musiikkiliikunnan vaikutuksen ryhmän yhteisöllisyyteen ja me-henkeen – onko kyseessä ehkä jopa tunnistettava ilmiö, vai oliko omat kokemukseni harvinaisempia, kuin ajattelin. Tämä pro gradu -tutkielmani on jatkumoa kandidaatintutkielmalleni (Saari 2019), jossa perehdyin kirjallisuuskatsauksen keinoin musiikkiliikuntaan osana alakoulun musiikin opetusta. Tässä työssä syvennyn aiheeseen lisää erityisesti yhteisöllisyyden näkökulmasta.

Selvitän tässä tutkielmassani, millaisia mahdollisuuksia musiikkiliikuntatuokioiden voivat tuoda luokan yhteisöllisyyteen ja luokkahenkeen – vai voivatko? Toteutin tutkimuksen suunnittelemalla musiikkiliikuntatuokioita ja ohjaamalla ne eräälle alakoulun 5. luokalle. Kyseisen luokan opettaja seurasi tuokiota luokan sivusta. Haastattelin häntä ennen tuokioita ja

niiden jälkeen. Teetin myös oppilailla alku- ja loppukyselylomakkeet. Näin sain selville sekä oppilaiden että opettajan käsitykset siitä, millaisia vaikutuksia tuokioilla koettiin olevan luokan yhteisöllisyyteen.

## 2 MUSIIKKILIIKUNTA

### 2.1 Mitä musiikkiliikunta on?

Musiikkiliikunnan asiantuntija Inkeri Simola-Isaksson (2010) pohjustaa, että suomalaisen musiikkiliikunnan perustana ovat Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) ja Carl Orffin (1895–1981) musiikkikasvatusideat. Musiikkiliikunnassa pyritään yhdistämään musiikki ja liike kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi. Sitä kautta pyritään avaamaan oppilaille tiedon, taidon ja elämysmaailman kanavia. (Simola-Isaksson 2010, 37.)

Musiikkiliikunnan toinen asiantuntija Marja-Leena Juntunen (2010a) toteaa, että musiikkiliikunta on musiikkikasvatuksen osa-alue, jossa musiikilliset elementit (kuten kuuntelu ja laulaminen) yhdistetään kehon liikkeisiin ja omaan keksintään. Ajatuksena on lähestyä musiikin oppimista musiikin ja liikkeen yhdistävän toiminnan sekä siinä syntyvien kehollisten kokemusten kautta. Musiikkiliikunnassa nousee usein esille oppilaiden luovuus ja oma keksintä. (Juntunen 2010a, 11.) Joissain harjoituksissa saattaa olla myös valmiiksi mietittyjä liikesarjoja, liikkumistapoja ynnä muuta.

Simola-Isaksson (2010) kertoo, että musiikkiliikunta antaa mahdollisuuden musiikin kokemiseen ja analysointiin oman kehon eli oman liikkuvan instrumentin kautta. Tämä on mahdollista riippumatta siitä, millainen musikaalisuuden aste henkilöllä on. Musiikkiliikunta rohkaisee ja antaa luvan musisoida, ilmaista, oivaltaa sekä omaksua. (Simola-Isaksson 2010, 39.)

Sekä Simola-Isaksson (2010) että Juntunen (2010a) ovat sitä mieltä, että tavoitteena on aktivoida oppilaan koko keho aistimaan, vastaanottamaan ja sisäistämään musiikkia (Simola-Isaksson 2010, 37; Juntunen 2010a, 11). Juntunen (2010a) jatkaa, että musiikkiliikunnan avulla tapahtuvaa kokonaisvaltaista oppimista edistää se, kun ajattelu, havainnot, tunteet, kuuntelu ja aistitoiminnot yhdistyvät vahvasti toisiinsa. Ne vahvistavat kehon ja mielen yhteyttä. Musiikkiliikunta sisältää ajatuksen, että kehollisten kokemusten kautta tapahtuva oppiminen tapahtuu syvemmillä tasolla kuin pelkästään ajattelun avulla oppiminen. (Juntunen 2010a, 11.)

”Musiikki toimii opettajana” (Juntunen 2010b, 13). Aina kun mahdollista, oppilaille kannattaa antaa mahdollisuus tehdä itse havaintoja ja oivalluksia musiikista. Opettajan on hyvä rohkaista oppilaita keksimään itse tapoja, joilla he ilmaisevat musiikkia liikkuen. Kannattaa antaa myös aikaa sille, että oppilaat keskustelevat siitä, mitä he kuulevat musiikissa. (Juntunen 2010b, 13.) Omien havaintojen, kokemusten ja oivallusten kautta oppiminen vahvistaa oppilaassa oppimisen tuomaa iloa ja motivoi siten myös jatkamaan harjoittelua (ks. Juntunen 2010b, 13). Kun oppilaat tekevät havaintoja musiikista, keho toimii tällöin ”musiikillisena instrumenttina” (Simola-Isaksson 2010, 37; Juntunen 2010a, 11).

Luovuutta ja kekseliäisyyttä harjoittavien tehtävien ohella musiikkiliikunnassa on myös harjoituksia, joissa luovuus ei ole niin suuressa roolissa. Osassa harjoituksia saatetaan kertoa valmiiksi liikkumis- ja ilmaisutapoja. Joissain harjoituksissa voi olla tietynlainen tanssikoreografia. Tämänlaisetkin harjoitukset ovat myös tärkeä osa musiikkiliikuntaa. Ne ovat tukemassa oppilaiden luovuuden ja mielikuvituksen kehitystä. Kun oppilaille näytetään valmiita liikkeitä, liikkumistapoja tai koreografioita, he voivat saada niistä ideoita, sekä inspiraatiota omaankin ilmaisuunsa. Juntunen (2010a, 11) huomauttaa, että musiikkiliikunnassa oppilaat oppivat myös toisiltaan.

Niin ikään musiikkiliikunnan asiantuntija Soili Perkiö (2010a) on samoilla linjoilla Juntusen kanssa siitä, että musiikkiliikunnan ensisijaisena tavoitteena on musiikista oppiminen. Perkiön mukaan musiikkiliikunnan tavoitteena on kehittää kontakti- ja kommunikointikykyä, mielikuvitusta ja ilmaisua, musiikin elementtien ymmärtämistä, koordinaatiota ja kehonhallintaa. Hän jatkaa, että tavoitteena on myös kehittää keskittymiskykyä, havaintokykyä, ajattelua, muistia, aisteja ja kielellistä kehitystä. (Perkiö 2010a, 12.)

Myös Liisa Tenkun (1981d) toteamukset tukevat Juntusen ja Perkiön näkemyksiä musiikkiliikunnan pedagogisista tarkoituksista; Tenkku totesi jo lähes 40 vuotta sitten, että yksi tavoite musiikkiliikunnassa on kehittää musiikillista ajattelukykyä. Tenkku on sitä mieltä, että liikunnalliset harjoitteet ovat keskeisessä roolissa tiedollisen osa-alueen opettamisessa. Hän huomauttaa myös musiikkiliikunnan henkisestä ja fyysisestä virkistävästä vaikutuksesta, jota ei hänen mielestään sovi vähätellä. Tärkeänä hän näkee myös sosiaalisen puolen – musiikkiliikunnalliset kontaktiharjoitukset tukevat sosiaalistumista. Hän jatkaa, että oikeastaan

kaikenlainen yhteinen musiikin harjoittaminen edellyttää mutta myös edistää yhteistoimintaa. (Tenkku 1981d, 280.)

Musiikkiliikunnan laaja-alaisista tavoitteista ovat kirjoittaneet sekä Simola-Isaksson (2010) että Juntunen (2010a). Musiikkiliikunta tarjoaa elämyksiä ja kokemuksia, joiden myötä oppilaille avautuu lukuisasti mahdollisuuksia musiikin ymmärtämiseen, tulkintaan ja henkilökohtaiseen, persoonalliseen toteutukseen. Tulee kuitenkin muistaa, että vaikka musiikkiliikunnassa tähdätäänkin ensisijaisesti musiikkikasvatuksellisiin tavoitteisiin, niiden ohella on myös paljon yleiskasvatuksellisia tavoitteita. Päämääränä on tasapainoinen ja vapautunut ihminen, joka toteuttaa omia luovia kykyjään ja ratkaisujaan. Kasvatustyössä on huomattu varsin tärkeäksi ja merkittäväksi musiikkiliikunnan vapautta ja inspiraatiota vaaliva luonne. (Simola-Isaksson 2010, 37; Juntunen 2010a, 11.)

Musiikkiliikuntaharjoituksissa on tärkeää kiinnittää huomiota ryhmän ilmapiiriin. Kun ilmapiiri on turvallinen ja salliva, harjoituksiin on helpompi ja mukavampi heittäytyä mukaan. Hyvä ilmapiiri ryhmän jäsenten välillä tukee myös sitä, että harjoituksista saa kaikki hyödyt ja mahdollisuudet irti. Perkiön (2010a) mukaan musiikkiliikunnan lähtökohtana on turvallinen vuorovaikutus musiikin ja liikkeen yhdistävän kokemuksen kautta (Perkiö 2010a, 12). Juntunen (2010b) täydentää, että on olennaista luoda sellainen ilmapiiri, jossa jokainen toimintaan osallistuva tuntee, että hänet huomioidaan ja että hän on hyväksytty (Juntunen 2010b, 13). On tärkeää, että opettaja ymmärtää ryhmäytämisen merkityksen. Opettajan kannattaa opetustilanteen alussa tutustuttaa tarvittaessa osallistujat toisiinsa ja virittää/valmistella ryhmä tulevia harjoituksia varten (Juntunen 2010b, 13).

Turvalliseen ilmapiiriin liitetään usein ajatus siitä, että virheet eivät haittaa – niitä sattuu, ja ne ovat sallittuja. Juntunen (2010b) näkee, että opettajan tulee rohkaista oppilaita siihen, että he eivät välittäisi (niin sanotuista) virheistä tai erehdyksistä. Hän jatkaa, että ”virheet ovat ovia oppimiseen”. Oppiminen tapahtuu usein vähitellen: toistojen ja useiden harjoituskertojen kautta. (Juntunen 2010b, 13.) Opettajan tuleekin muistaa antaa tarpeeksi aikaa ja tilaa oppimiselle.



Juntunen (2010c) ottaa käsiteltäväksi myös musiikkiliikunnan haasteita. Hän huomauttaa, että joillekin oppilaille voi tulla vaivautunut olo, kun he liikkuvat musiikin mukaan. Tällainen epämukavuuden tunne voi koitua esteeksi positiivisille kokemuksille ja täten myös oppimiselle. (Juntunen 2010c, 17.) Tämänkin vuoksi opettajan kannattaa muistaa avoimen ja rennon ilmapiirin tärkeys ja tehdä tietoista työtä sen eteen, jotta osallistuminen tuntuisi luontevalta ja mukavalta. Juntunen (2010c) huomioi myös ajan ja toistojen tärkeyden – oppilaille kannattaa antaa ikään kuin mahdollisuus tottua musiikkiliikuntaan. ”Jos musiikkiliikuntaa tehdään usein ja säännöllisesti, siihen osallistuminen on oppilaille helpompaa.” Liikekokemuksille herkistyminen ottaa myös oman aikansa, kuten myös ajattelun, aistimisen, tuntemisen ja toiminnan välisten kytkösten muodostuminen, Juntunen muistuttaa. (Juntunen 2010c, 17.)

Myös Tenkku (1981c) on sitä mieltä, että musiikkiliikuntaharjoituksia tulee sisällyttää säännöllisesti koulun musiikintunteihin koko peruskoulun ajan. Hän jatkaa, että tämä säännöllisyys auttaa myös siinä, että murrosiässäkään musiikkiliikuntaa kohtaan ei syntyisi tarpeettomia estoja. Mikäli jotkut oppilaat ovat kuitenkin estyneitä harjoituksiin, heitä ei pidä pakottaa osallistumaan, mutta heitä kannattaa rohkaista kaikin tavoin mukaan. Opettaja osallistuu itse myös harjoituksiin. (Tenkku 1981c, 279.) Opettajan esimerkki aktiivisesta osallistumisesta toimii usein rohkaisevana tekijänä myös oppilaille.

Juntunen (2010a) muistuttaa, että leikin henki sekä aktiivinen ryhmässä toimiminen, jotka ovat läsnä musiikkiliikunnassa, vapauttavat oppilasta ylimääräisestä itsetietoisuudesta ja itsekritiittisyydestä. Leikkimielisyyden ja ryhmässä toimimisen on pyrkimys tuottaa iloa, joka puolestaan edistää oppilaan ilmaisukykyä ja mielikuvitusta. Myönteisten kokemusten avulla halu oppia ja opiskella kasvaa. Musiikkiliikunnan tavoitteena on musikaalisuuden herättäminen, muusikkouden kehittäminen laajassa merkityksessä sekä ihmisen kehittäminen kokonaisvaltaisesti. (Juntunen 2010a, 11.)

## 2.2 Dalcroze-pedagogiikka

Émile Jaques-Dalcroze on merkittävä musiikkiliikunnan uranuurtaja. Hänet tunnetaan musiikkiliikunnan isänä. Dalcroze syntyi Wienissä 6.7.1865 ja kuoli Genevessä vuonna 1950. (Juntunen 2010d, 18, 20.) Suomalainen musiikkiliikunta pohjautuu hänen kehittämäänsä Dalcroze-pedagogiikkaan, joka on tunnettu myös nimellä Dalcroze-rytmiikka (Juntunen 2010a, 11; Juntunen 2010d, 20).

Dalcrozen ajatuksena oli, että älyyn perustuvan musiikin opetuksen tilalle täytyisi saada toisenlaista opetusta – sellaista, joka pyrki oppilaan aistihavaintojen herättämiseen ja hyödyntämiseen oppimisprosessissa (Jaques-Dalcroze 1921/1980, viitattu lähteessä Juntunen 2009, 245). Dalcroze-pedagogiikassa keho on kokeva, maailmalle avoin ja myös muuttuva. Keho toimii väylänä musiikilliseen ymmärtämiseen. Se on myös väylä tunteisiin sekä tunteiden ja ajatusten linkittymiseen musiikillisessa kokemuksessa. Keho oppii niin tiedostetun kuin tiedostamattomankin toiminnan kautta. (Juntunen 2009, 247.)

Kokonaisvaltaisuus on keskeistä Dalcroze-pedagogiikassa. Pohjana on kokonaisvaltaiseen ihmis- ja oppimiskäsitys. (Juntunen 2010d, 18.) Oppilas pyritään huomioimaan kokonaisvaltaisesti. Hänen mielen ja kehon yhteyttä pyritään vahvistamaan musiikillisessa toiminnassa. On oletamus, että mielellis-kehollisia kokemuksia pidetään merkityksiä luovina ja mielekkäinä prosesseina. (Juntunen 2009, 246–247.) Kokonaisvaltaisuus nousee esille myös tavoitteissa liittyen muusikkouden kehittämiseen: Dalcroze-pedagogiikan yhtenä päämääränä on kehittää ja harjaannuttaa muusikkoutta kokonaisvaltaisesti ja laaja-alaisesti (Juntunen 2010d, 18).

Dalcroze-pedagogiikka on musiikin opetusta, jossa korostetaan kehollisuutta (Juntunen 2009, 245). Sen perustana ovat Dalcrozen kasvatusideat: musiikki ja kehon liikkeet yhdistetään musiikin opetuksessa. Dacroze on itse maininnut hänen pedagogiikkansa olevan kasvatusta, jossa musiikki on sekä päämäärä että väline. (Juntunen 2010d, 18.) Pedagogiikkaa on kuvattu jopa niin, että siinä kuvitellaan musiikin ja sinun itsesi olevan yksi ja sama (Mead 1994, 5).

Virginia Hoge Mead (1994) kirjoittaa Dalcroze-pedagogiikan perusajatuksena olevan, että kehon liikkeen välityksellä voi ymmärtää ja toteuttaa spontaanisti sekä yksilöllisesti niitä asioita, mitä kuulee musiikissa. Jos musiikkia opiskellaan kirjasta lukemalla, silloin ei ole mahdollista nauttia ilmiöstä, jossa tunteet, aistit, keho ja mieli muodostavat kokonaisvaltaisen kokemuksen. Dalcroze-pedagogiikan mukainen musiikkiliikunta puolestaan mahdollistaa sen. Dalcroze-pedagogiikka tarjoaa mahdollisuuden ”elää” musiikkia sillä tavalla, miten itse sen kuulee. (Mead 1994, 4.)

Juntunen (2010d) on luetellut Dalcroze-pedagogiikan pääpiirteitä. Sen lisäksi, että Dalcroze-pedagogiikka pohjautuu kokonaisvaltaiseen ihmis- ja oppimiskäsitykseen sekä pyrkii muusikkouden laaja-alaiseen kehittämiseen, pedagogiikan periaatteisiin lukeutuu tavoite oppilaan oman keksimisen ja luovuuden aktivoimisesta. Lisäksi yhtenä tärkeimmistä ajatuksista on, että monipuoliset musiikkiliikunnalliset kokemukset, joissa musiikki ja liike yhdistyvät, toimivat perustana ja tukena musiikin oppimiselle ja soittoharrastukselle. Dalcroze-pedagogiikka pitää sisällään oletuksen, että oppiminen tapahtuu ryhmässä, mutta omien, yksilöllisten kokemusten kautta. Pedagogiikan tavoitteena on eritoten tuoda esiin ilon merkitystä oppimisessa. (Juntunen 2010d, 18.)

Dalcroze-pedagogiikkaan kuuluu kolme osa-aluetta: rytmikka, säveltapailu ja improvisointi (Ingham 2007, 26; Juntunen 2010d, 18, 20). Tyypillisesti Dalcroze-pedagogiikan mukainen oppitunti sisältää kaikki kolme sisältöaluetta, sillä ne nivoutuvat usein samaan opetusprosessiin. Kun tutustutaan ensimmäisenä rytmikan osa-alueeseen, käy ilmi, että Dalcroze-pedagogiikan ajatuksena on seuraava: ”Musiikin rytmiä on mielekästä lähestyä kehon kautta”, sillä keho ja sen liikkeet ovat rytmisiä. Harjoituksissa oppilasta ohjataan tunnistamaan musiikissa oleva rytmi ja ilmaisemaan se liikkeen avulla. (Juntunen 2010d, 20.) Kuten harjoituksissa yleensäkin, näissäkin kannattaa edetä loogisesti helpommista harjoitteista vaikeampiin. Juntunen (2010d) kirjoittaa, että alkuvaiheessa on tärkeää kiinnittää huomio ajan tajun kehittämiseen. Yksi esimerkki sen harjoitteluun on tasaisen sykkeen kokeminen kävellessä. Kävelyyn osallistuvat lihakset toimivat tahdonalaisesti, joten kävely on varsin luonnollinen lähtökohta rytmin opiskelulle. (Juntunen 2010d, 20.)

Myös Tenkku (1981a) kirjoittaa Dalcrozen havainnoista rytmien luonnollisuuteen liittyen. Dalcroze oli Geneven konservatoriossa opettaessaan huomannut, kuinka joillakin oppilailla oli hankaluuksia omaksua rytmejä. Samoilta henkilöiltä paljastui kuitenkin erinomainen rytmitaju heidän jokapäiväisten toimintojensa yhteydessä. Tämän huomattuaan Dalcroze ymmärsi, että musiikin rytmin toteuttaminen perustuu ennen kaikkea kehon luonnollisiin liikerytmeihin. Tätä oivallusta Tenkku kuvailee erääksi Dalcrozen pääoivalluksista. (Tenkku 1981a, 50.)

Dalcroze pohti, että jos oppilaat osaavat liikkua rytmisesti, he todennäköisesti osaavat myös soittaa rytmejä tarkasti (Juntunen 2010d, 20). Hän oli myös sitä mieltä, että rytmisen liike saa ihmisessä aikaan voimakkaan aistikokemuksen. Dalcroze oli suorastaan vakuuttunut siitä, että kun oppilas tekee rytmisiä liikeharjoituksia, niiden avulla hän oppii ajattelemaan ja ilmaisemaan itseään rytmisesti. Tämän ohella spontaanius lisääntyy niin liikkeissä kuin mielikuvituksessakin. (Juntunen 2010d, 21.)

Ihmiset kokevat ja aistivat rytmejä elämässään luonnollisesti. Kehollista rytmikkaa voi huomata jo taaperokäisellä, kun hän seisoo tukea vasten ja notkuttelee polvillaan musiikin mukana. Siinä ilmenee, kuinka luonnollista musiikkiin ja rytmiin reagointi on kehon liikkeiden avulla. Myös taputtaminen on esimerkki kehollisesta, rytmisestä ilmaisusta. Kuvitellaanpa vaikka jonkin bändin keikka. Todennäköisesti yleisössä voi havaita eläytymistä rytmiin: ehkä tanssien, taputtaen, kevyesti nyökytellen tai vaikkapa vähäeleisesti varvasta liikuttaen tai sormea naputtaen. Ihmisten käytökseen ja rytmiseen ilmaisuun vaikuttavat monet asiat. Yhtenä esimerkkinä voisi nostaa keikan luonteen – onko kyseessä festarikeikka vai konserttitalissa järjestetty konsertti. Rytmien voi joka tapauksessa tuntea kehossa – se, kuinka vahvasti, on usein kytköksissä musiikkiin. Toisissa kappaleissa rytmi korostuu selkeämmin ja voimakkaammin kuin toisissa. Usein keikkojen lopussa yleisö yltyy taputtamaan yhdessä, jotta bändi palaisi lavalle ja soittaisi encore-kappaleen. Silloinkin huomaa sen, kuinka rytmisen liike on aistittavissa kehossa. Nämä esimerkit tukevat Dalcrozen havaintoa, että rytmisen liike saa ihmisissä aikaan aistikokemuksen.

Juntunen (2010d) nostaa esiin kinesteettisen aistin. Kinestesia tarkoittaa asento- ja liikeaistia, jonka avulla ihminen pystyy kontrolloimaan ja ohjaamaan liikkeitään sekä asentojaan. Kinestesia ohjaa liikkeitä suhteessa aikaan, tilaan ja lihasenergiaan. Kinesteettisen aistin avulla

ihmiselle syntyy käsitys liikkeittensä oikeellisuudesta ja siitä, miltä liikkeet tuntuvat. Tämän informaation perusteella hän kykenee arvioimaan fyysistä suoritustaan sekä parantamaan sitä. Kinesteettinen tiedostaminen tekee liikkeiden kautta oppimisen mahdolliseksi. Tätä taitoa pystyy kehittämään eri harjoitusten avulla. (Juntunen 2010d, 24.)

Kinesteettiset kokemukset, joissa musiikki ja liike yhdistyvät, tallentuvat aivoihin muistikuvina. Aivoissa nämä kinesteettiset eli liikkeen aistimiseen liittyvät mielikuvat yhdistyvät muihin mielikuviin, kuten visuaalisiin tai auditiivisiin. (Juntunen 2010d, 21.) Tämä tieto on linjassa sen yleisen käsityksen kanssa, että oppimista, muistamista ja ymmärtämistä voi tukea ja vahvistaa tekemällä kinesteettisiä, kehollisia harjoituksia. Siten aivoihin jää monipuolinen muistijälki koetusta asiasta ja aivoissa syntyy kytköksiä, ns. ”muistisilloja”, asioiden välille eri aistien hyödyntämisen ansiosta.

Kinesteettisten mielikuvien ja musiikissa käytettävien symbolien tai käsitteiden välille voidaan tehdä yhteyksiä (Juntunen 2010d, 21). Esimerkki tällaisesta tilanteesta voisi olla opetushetki, jolloin opetellaan äänenvoimakkuutta kuvaavia symboleja. Luokan taululle piirretään jana, jossa on järjestyksessä neljä eri äänenvoimakkuutta kuvaavaa termiä: p (=piano=hiljaa), mp (=mezzopiano=melko hiljaa), mf (=mezzoforte=melko voimakkaasti) ja f (=forte=voimakkaasti). Oppilaiden on tarkoitus ilmaista kutakin äänenvoimakkuutta omilla tömistelemällä jaloillaan. Opettaja näyttää taululta, missä kohti janaa mennään, ja oppilaat reagoivat siihen tömistelemällä oikeaksi katsomallaan voimakkuudella. Tällöin opiskeltavaan asiaan yhdistetään myös kehollinen toiminta, joka todennäköisesti tukee asian oppimista, ymmärtämistä ja muistamista.

Juntunen (2010d) jatkaa Dalcroze-pedagogiikan osa-alueiden käsittelyä: rytmiiikan ohella niihin lukeutuvat säveltapailu ja improvisointi. Säveltapailu viittaa yleisesti ottaen yksittäisiin harjoituksiin tai pidempään opintojaksoon, jossa tavoitteena on luoda yhteys kirjoitetun ja soivan musiikin välille siten, että oppilas pystyy kirjoittamaan nuottien avulla kuulemansa musiikin (rytmin, melodian, harmonian) sekä muuttamaan kirjoitetun nuottitekstin soivaan muotoon (omassa mielessään tai omaa ääntään käyttäen). Opiskelemalla säveltapailua sävelkorkeuden ja sävelsuhteiden hahmottaminen harjaantuvat. Myös kyky kuulla, kuunnella, muistaa ja erottaa äänen sävyjä kehittyvät. (Juntunen 2010d, 21.)

Säveltapailuharjoitukset kehittävät sisäistä kuulokykyä. Sisäinen kuulokyky tarkoittaa oman mielen sisällä ”kuultavia” sävelkulkuja tai soivia mielikuvia ilman soittimen tai äänen apua. (Juntunen 2010d, 21.) Tenkku (1981a) mainitsee, että sisäisen kuuntelukyvyn kehittäminen on yksi keskeisimmistä tavoitteista Dalcroze-pedagogiikassa (Tenkku 1981a, 51). Juntunen (2010d) myötäilee Tenkkua: Hän kertoo, että Dalcroze-pedagogiikan yksi päätavoite on kehittää oppilaiden sisäistä kuulokykyä niin, että nuottia lukiessaan oppilas kuulee sisäisesti, miltä nuottikuva kuulostaa soitettuna. Oppilaan on siis tarkoitus oppia kuulemaan sisäisesti esimerkiksi melodisia intervaleja, kirjoitettuja rytmejä ja dynaamisia vaihteluita. Säveltapailu antaa lisäksi pohjaa luovuudelle, kuten omien melodioiden säveltämiselle. (Juntunen 2010d, 21.)

Dalcrozen mielestä oli tärkeää, että säveltapailuopetus ei alkaisi nuoteista, vaan oppilaita aktivoivasta toiminnasta kuten laulamisesta tai luonnollisista tavoista liikkua. Liikunnallisissa säveltapailuharjoituksissa liike on oppimisen väylä – liikkeen avulla kuuntelukokemus aktivoituu, konkretisoituu ja vahvistuu. Liikunnallisten säveltapailuharjoitusten on myös tarkoitus tukea musiikillisen ilmiön ymmärtämistä. (Juntunen 2010d, 21.)

Juntunen (2010d) lisää, että Dalcroze-pedagogiikan mukaisissa säveltapailuharjoituksissa liike ilmaisee, mitä oppilas on kuullut ja ymmärtänyt (Juntunen 2010d, 21). Kun kuunteluharjoitukseen yhdistetään liikkeellinen ilmaisu, se saa jokaisen oppilaan keskittymään omaan toimintaansa. Tämä on hyvä asia sekä oppilaiden osallistumisen että opettajan havainnoinnin kannalta – opettajan on mahdollista seurata samanaikaisesti kaikkia oppilaita ja heidän osaamistansa. Tällä pyritään myös minimoimaan ”vääristä vastauksista” aiheutuvat nolouden tai jännityksen tunteet, sillä kun kaikki vastaavat ja reagoivat tehtävänantoon samanaikaisesti, jokainen oppilas keskittyy omaan tekemiseensä. (Juntunen 2010d, 21; Juntunen 2009, 252.) Toisaalta oppilaat saattavat nähdä tai seurata muidenkin reaktioita tehtävänantoon, jolloin he huomaavat erilaisia tapoja toteuttaa asioita, ja he mahdollisesti myös oppivat toisiltaan (Juntunen 2009, 252). Liikunnalliset säveltapailuharjoitukset tekevät myös hyvää aivoille; liikkeen yhdistäminen musiikin kuunteluun lisää aivojen eri aistialueiden ristikkäisaktivoitumista. (Juntunen 2010d, 21–22.)

Kolmas Dalcroze-pedagogiikan osa-alueista on improvisointi. Harjoituksissa improvisoidaan pääasiassa liikkuen, laulaen ja/tai soittaen, toisinaan myös näytellen. Harjoitusten myötä avautuu paljon mahdollisuuksia musiikin spontaaniin ilmaisuun. Spontaanit keholliset reaktiot musiikkiin voivat viedä uusien oppimiskokemusten äärelle, ja ne ovat omiaan myös vahvistamaan ilmaisullista kykyä. Opettajan tehtävänä on rohkaista oppilaita kokeilemaan ja etsimään erilaisia tapoja liikkua ja ilmaista musiikkia. On tärkeää, että opettaja suhtautuu näihin kokeiluihin ja tulkintoihin hyväksyvästi, kannustavasti ja kiinnostuneesti. (Juntunen 2010d, 22.)

”Soitin- tai lauluimprovisoinnissa oppilas voi antaa soivan muodon asioille, joita hän on oppinut rytmikassa ja säveltapailussa.” Tavoitteena on, että oppilaat löytävät musisoinnissa samankaltaisen vapauden ja rentouden kuin heillä on liikkueessaan musiikin mukana. (Juntunen 2010d, 22.)

Spontaanii ilmaisu ja luovuus muutoinkin koetaan usein herkkänä, henkilökohtaisena asiana. Ennen luovuutta harjoitettavia tehtäviä ja niiden aikana opettajan on hyvä tiedostaa turvallisen, hyväksyvän ilmapiirin merkitys ja ohjata esimerkiksi lämmittelyharjoituksia tai muutoin valmistaa oppilaita tuleviin harjoituksiin. Pyrkimys on, että ilmapiiri on rento ja ylimääräinen jännitys (mikäli sellaista on ilmennyt) on onnistuttu karistamaan pois. Opettajan oma osallisuus ja esimerkit auttavat ja helpottavat todennäköisesti oppilaiden luovaa toimintaa, kun he näkevät rohkaisevaa esimerkkiä opettajalta. Kun he näkevät opettajan työskentelevän eläytyen ja oman persoonansa likoon laittaen, heidänkin kynnys harjoituksiin heittäytymiseen madaltune.

Luovaa toimintaa usein helpottaa myös se, jos luovuutta ei odoteta niin sanotusti liikaa, vaan sitä harjoitellaan pala kerrallaan, eli tehtäville annetaan tietyt, selkeät raamit. Harjoituksissa raameja voi asettaa tehtävänannon ympärille siten, että määritellään etukäteen, kuinka paljon tilaa on käytettävissä, mitä kehonosia on tarkoitus käyttää, kuinka monta eri liikettä on tarkoitus keksiä ja niin edelleen. Kannattaa myös muistaa, että luovan toiminnan voi nähdä monesta eri näkökulmasta. Spontaanissa ilmaisussa pyritään tyypillisesti vapaaseen ilmaisuun, joka ei sisällä tarkasti ennalta mietittyjä elementtejä, mutta joissain harjoituksissa luovuutta voidaan harjoittaa puolestaan pitkäjänteisemmin – vaikkapa sävellysprosessissa oppilas voi ensin kokeilla jotain melodiapätkää, vähän muokata, kokeilla uudestaan ja niin edelleen.

Joka tapauksessa luovuutta kehittävässä tehtävissä opettajan näyttämät esimerkit voivat antaa sopivasti ideoita ja lähtökohtia, joita oppilaat voivat halutessaan hyödyntää jossain määrin omassakin työskentelyssä. Myös Mead (1994) tarttuu tähän aiheeseen. Hän jäsentää, että kun johonkin luovuutta harjoittavaan tehtävään valmistaudutaan, oppilaille tulisi näyttää esimerkkejä. Hän jatkaa, että oppilaat tarvitsevat tilaisuuksia kokeilla erilaisia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia ennen kuin he yrittävät improvisoida heidän omia musiikillisia ideoitaan. Mead toteaa, että se, mikä merkitsee enemmän, on spontaanin ilmaisun kokemukset ja elämykset eikä niinkään lopputulos. (Mead 1994, 15.)

Mead (1994) luettelee perusteita, miksi improvisaatio on tärkeä osa-alue Dalcroze-pedagogiikan harjoituksissa. Hänen mukaansa improvisaatiohetket havainnollistavat, mitä oppilaat ovat oppineet tai ymmärtäneet. Improvisaatio myös motivoi oppilaita ilmaisemaan heidän omia musiikillisia ideoitaan sekä aktivoi oppilaiden keskittymis- ja kuuntelukykyä. Myös mielikuvitus kehittyy ja musiikillinen ajattelu harjaantuu improvisaation avulla. Kun improvisointia harjoittelee, siitä saa myös saavutuksen tunnetta ja iloa. Näiden ohella Mead täydentää, kuinka selvältä vaikuttaa, että improvisointia harjoittamalla tulee paremmaksi kuuntelijaksi, tulkitsijaksi ja esiintyjäksi, ja musiikillinen ymmärrys epäilemättä laajenee ja vahvistuu. (Mead 1994, 15.)

Juntunen (2010d) kokoaa Dalcroze-pedagogiikan keskeisiä ajatuksia ja periaatteita. Hän kirjoittaa, että Dalcroze-pedagogiikan lähtökohtana on oppilaan kokemus; Oppimisen tulisi pääsääntöisesti perustua kokemukseen ja teorian tulisi olla jatkumona käytännölle. Tarkoituksena on, että oppilas voi todeta opetuksen jälkeen pikemminkin ”olen kokenut” kuin ”tiedän”. Dalcroze-pedagogiikassa korostetaan enemmän oppimisprosessia ja -kokemusta kuin valmista oppimistulosta. Se tarkoittaa, että oppilaat saavat oppia opetuksen sisältöä omalla tavallaan ja aikanaan. Harjoitusten on määrä saada oppilaan mielikuvitus aktivoitumaan sekä haastaa oppilasta löytämään omannäköisiä, persoonallisia ratkaisuja ja jatkojalostamaan niitä. Oppimiskokemusten pyrkimyksenä on saada aikaan kehitystä oppilaan itsenäisessä kyvyssä kuunnella, esittää ja luoda. Tämä tukee oppilaan varmuutta ja yksilöllistä ajattelua musiikillisessa toiminnassa. Juntunen sanoin: ”Kokemuksen kautta opittaessa oppimisen



tuloksena syntyneet ajatukset ovat alkuperältään ja autenttisesti oppilaan omia.” (Juntunen 2010d, 23.)

Dalcroze-pedagogiikkaan kytkeytyy myös oppilaan oma itsetuntemus. Yksi olennainen tavoite Dalcroze-pedagogiikassa onkin vahvistaa ja tukea oppilaan minuuden kokemusta sekä itsetuntemusta. (Juntunen 2009, 253.) Tenkku (1981a) kertoo, että harjoitusten lomassa opitaan tuntemaan itseä (Tenkku 1981a, 51). Juntunen (2009) on samoilla linjoilla: harjoituksissa oppilaalla on mahdollisuus luoda yhteys musiikin ohella myös itseensä. Tällainen tilanne voi olla esimerkiksi silloin, kun opettaja kehottaa kuuntelutilanteessa oppilasta käyttämään mielikuvitusta tai löytämään oman tyylinsä ilmaista musiikkia liikkeiden avulla. Myös huomion kiinnittäminen omiin tuntemuksiin sekä kehon reaktioihin auttavat oppilasta itsetuntemuksen kehittämisessä. Oman itseyden kokemisen myötä musiikin opiskelusta ja musisoinnista tulee todennäköisesti henkilökohtaisempaa. (Juntunen 2009, 253.) Kun oppiminen tuntuu omakohtaiselta, se usein vaikuttaa myös positiivisesti motivaatioon.

Juntunen (2010d, 2009) kirjoittaa oppimisen sosiaalisesta näkökulmasta. Vaikka Dalcroze-pedagogiikassa on paljon esillä yksilön oma kokemus ja sen kautta oppiminen, oppimisen sosiaalisuus on silti vahvasti läsnä. Toiminta tapahtuu aina ryhmässä ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Juntunen 2010d, 23; Juntunen 2009, 253.) Oppilaat ottavat usein jo luontaisesti vaikutteita toisiltaan esimerkiksi silloin, kun heitä pyydetään ilmaisemaan musiikkia liikkeellisesti (Juntunen 2010d, 23). Heitä voidaan myös joskus tarkoituksella rohkaista (oman työskentelynsä ohella) tiedostamaan ja huomioimaan toisten oppilaiden toimintaa ja tapoja ilmaista musiikkia sekä testaamaan ja soveltamaan itse toisten ideoita (Juntunen 2009, 253). Tällöin oppilaan oma liikevarasto laajenee, ymmärrys liikkeen ja musiikin yhteydestä vahvistuu sekä uusia mielikuvia ja kokemuksia syntyy (Juntunen 2010d, 23). Sosiaalisuus kehittyy, kun on löydettävä kontakti toisiin kanssaihmiisiin (Tenkku 1981a, 51).

Juntunen (2010d) muistuttaa, että vaikka harjoituksissa tehtävät liikesuoritukset olisivatkin joskus keskenään samankaltaisia, ne ovat kuitenkin ainutlaatuisia ja heijastavat kunkin oppilaan yksilöllisyyttä. Kun oppilas tiedostaa oman toimintansa ja huomaa sen samankaltaisuuden tai eroavaisuuden suhteessa toisiin oppilaisiin, se rakentaa hänen omaa tietoisuuttaan omasta itsestään. (Juntunen 2010d, 23.)

Viimeisimpänä vaan ei suinkaan vähäisimpänä ajatuksena Dalcroze-pedagogiikkaa tutkittaessa mainittakoon oppimisen ilo. Juntunen (2010d) mukaan Dalcroze itse uskoi, että ilo vahvistaa oppimista huomattavasti; Oppilaat oppivat paremmin, mikäli ilo on läsnä opetuksessa. Dalcroze koki, että leikin henki saa oppilaat päästämään irti liiallisesta itsetietoisuudesta. Leikillisuus tuottaa myös iloa. Näiden asioiden seurauksena esimerkiksi mielikuvitus ja taiteelliset kyvyt vahvistuvat. Myös ryhmässä toimiminen ja liikkuminen yhdessä toisten kanssa synnyttävät iloa. Juntunen kertoo Dalcrozen muistuttaneen ohjeissaan opettajille, että kun harjoitukset vaihtelevat helpon ja vaikean välillä, oppilaiden mielenkiinto pysyy yllä eivätkä he väsy. Jos oppilas saa onnistumisen kokemuksia hänelle osoitetuista tehtävistä, hän iloitsee ja nauttii oppimisprosessista sekä haluaa oppia lisää. (Juntunen 2010d, 24.)

Myös Tenkku (1981a) puoltaa ajatusta, että harjoituksissa on tärkeää ylläpitää hyvää yhteishenkeä ja iloista leikkimielä (Tenkku 1981a, 54). Huomion arvioista on myös, miten opettaja suhtautuu erehdyksiin, sillä se vaikuttaa olennaisesti ryhmän ilmapiiriin sekä oppilaiden rohkeuteen heittäytyä harjoituksiin. Tenkku (1981a) on sitä mieltä, että hyvä opettaja tekee itsekin toisinaan virheitä (Tenkku 1981a, 54). Kun opettaja myöntää omat erehdyksensä, se luo ilmapiiristä virheitä sallivamman ja sitä kautta myös rennomman. Siitä seuraa tyypillisesti myös ryhmän yhteishengen ja yhteisöllisyyden tunteen vahvistuminen. (Ks. Tenkku 1981a, 54.)

### **2.3 Orff-pedagogiikka**

Kuten Inkeri Simola-Isaksson (2010) mainitsee, suomalainen musiikkiliikunta pohjautuu paitsi Émile Jaques-Dalcrozen myös Carl Orffin musiikkikasvatusideoille (Simola-Isaksson 2010, 37). Perkiö (2010b) taustoittaa, että Orff-pedagogiikka on nimetty kehittäjänsä, saksalaisen säveltäjän Carl Orffin (1895–1981) mukaan. Orff-pedagogiikka on musiikkikasvatusta, jossa kokonaisvaltaisuus ja oppijälhtöisyys ovat suuressa roolissa. Pedagogiikan lähtökohtana pidetään vuorovaikutteista opetusprosessia, jonka elementtejä ovat kuuntelu, liike, puhe, laulu ja soitto. Musisointia lähestytään Orff-pedagogiikassa kokeilunomaisesti – edetään kokeilusta improvisointiin ja ilmaisuun. On myös tavanomaista, että musiikillista ilmaisua voidaan integroida muihinkin taideaineisiin. (Perkiö 2010b, 28.)

Perkiö (2010b) kertoo, että yksi Orff-pedagogiikan pääpiirteistä on seuraava: liike, tanssi, soittimet, ihmisääni ja kieli muodostavat kokonaisuuden (*musiké*) (Perkiö 2010b, 28). *Musiké* tarkoittaa alkujaan kreikkalaista taidetta, jossa yhdistyvät musiikki, liikunta, tanssi ja puhe (Goodkin 2002, 17; Perkiö 2010b, 28). Orff etsi uutta ilmaisua *musiké*-käsitteen tilalle, kun hän kehitti musiikkipedagogisia ajatuksiaan. Hän alkoi kutsua musiikkikasvatuksellista lähestymistapaansa ”villikukaksi”. Hän avasi käsitettä seuraavasti: ”Kun kukkaa hoidetaan huolella, se pääsee täyteen kukoistukseensa ja kuitenkin se läpi elämänsä pitää oman identiteettinsä, villikukan luonteensa.” Orff lisäsi, että hän tahtoi luoda musiikkikasvatukseen sellaisen lähestymistavan, joka ottaa huomioon lapsen tarpeet lahjakkuuden tasosta riippumatta. Orffin omat kokemukset opettivat hänelle, että lähes jokainen lapsi on musikaalinen ja että jokaisella on osa-alueita, joissa hän pystyy kehittymään. (Perkiö 2010b, 28.)

Tenkku (1981b) sanoo, että luova ja toiminnallinen lapsi on Orff-pedagogiikan lähtökohtana (Tenkku 1981b, 58). Perkiö (2010b) täydentää, että tarkoituksena on aktivoida ja virittää oppilaan luovaa kapasiteettia. Luovuudelle tulee antaa tilaa ja virikkeitä. Orff-pedagogiikkaan sisältyy ajatus siitä, että oppiminen tapahtuu oman kokeilun kautta. Leikin henki on läsnä oppimisessa. Opetustilanteissa musisoidaan laulaen, liikkuen ja soittaen yhdessä ryhmän kanssa, jolloin on mahdollista oppia asioita yhdessä sekä myös muilta ryhmän jäseniltä. (Perkiö 2010b, 28.)

Orff-pedagogiikkaan kuuluu myös kulttuureihin ja historiaan tutustuminen. Se, mistä lähdetään liikkeelle, on oman kulttuurin juuret. Sillä tarkoitetaan lauluja, tansseja, kansansoittimia sekä runoja, tarinoita ja loruja. Omiin juuriin tutustumisen jälkeen edetään myös muiden maiden kulttuureihin ja historiaan. (Perkiö 2010b, 28.)



KUVIO 1. Kuvaus äänen elementeistä ja Orff-pedagogiikan työtavoista (Perkiö 2010b, 28).

Perkiö (2010b) on sommitellut äänen elementit sekä Orff-pedagogiikan keskeiset työtavat yllä olevan kuvan mukaisesti. Hän korostaa heti alussa, että Orff-opetusprosessissa keskeiset elementit ovat kokeilu ja elämys. Musiikillisia elementtejä (KUVIO 1: vasemman käden termit) tutkitaan ja kokeillaan monien eri työtapojen (KUVIO 1: oikean käden termit) avulla. Oppimistilanteissa syntyneet elämykset antavat oppilaille välineitä omaan ilmaisuun. (Perkiö 2010b, 28.)

Työtapoja tarkemmin käsiteltäessä tutustutaan ensimmäisenä liikkeeseen ja tanssiin. Liike on Orff-pedagogiikan opetusprosessin lähtökohta (Perkiö 2010b, 28). Goodkin (2002) näkee liikkeen olevan jopa niin vahvasti kytköksissä musiikkiin, että hän kuvailee musiikin olevan soivaa liikettä ja liikkeen olevan tanssittua ääntä. Hän jatkaa havainnollistamalla, kuinka vahvana liike on ihmisellä omassa sisimmässään: Vaikka ihmisiä on meidän kulttuurissamme totutettu ja opetettu siihen, että konsertissa istutaan hiljaa ja kuunnellaan, ihminen silti tanssii oman kehonsa sisällä. (Goodkin 2002, 17.) Tähän kokemukseen voi varmasti moni samaistua – minäkin. Kun musiikki inspiroi ja ”vie mennessään”, tuntuisi luontevalta liikkua mukana ja ”elää rytmiä”. Kuinka joskus joutuukaan säästelemään sitä eläytymisen riemua, kun kuuntelee varsin svengaavaa musiikkia hienossa konserttisalissa, mutta joutuukin tyytymään vain pienieleiseen, huomaamattomaan eläytymiseen (kuten varpaan liikutteluun), kun tilaisuuden luonteeseen kuuluu istua vain paikoillaan.

Perkiö (2010b) toteaa, että oma keho on Orff-pedagogiikassa tärkein soitin. Liike on väylä ilmaisuun – sen avulla voidaan viestiä musiikin tunnelmaa, sykettä tai muotoa. Liikkumista voi toteuttaa eri tavoin, kuten kävellen, juosten, pomppien, hypellen tai ryömien. Liikkuessa voidaan testata erilaisia tapoja liikkeen laadun ja tilan käytön suhteen: liikutaan kevyesti, raskaasti, korkealla, matalalla, sulavasti, kankeasti ja niin edelleen. Ilmaisuu syntyy siitä, että huomaa ja tiedostaa liikkeen yhteyden omaan hengitykseen sekä omaan ja ryhmän yhteiseen musiikilliseen pulssiin/sykkeeseen. (Perkiö 2010b, 29.)

Toisena Orff-pedagogiikan työtapana on puhe ja laulu. Lähtökohtana pidetään puhuttua kieltä ja sen rytmiä (Tenkku 1981b, 56). Kaikki lähtee liikkeelle omasta äänestä ja sillä tehdyistä äänikokeiluista. Harjoituksissa kokeillaan ja tutkitaan erilaisia äänenvärejä ja äänen korkeuksia. Äänileikit ja ääniharjoitukset opettavat kuuntelemaan sävyjä ja melodioita. Äänikokeiluista edetään laulamiseen sekä improvisointiin. Lauluohjelmisto on monipuolista: siihen kuuluu niin muutaman sävelen yksinkertaisia lauluja kuin eri aikakausien ja eri kulttuureidenkin lauluja. (Perkiö 2010b, 29.)

Soittaminen on kolmas työtapana, jota Perkiö (2010b) käsittelee. Kuten puheen ja laulunkin kohdalla, myös soitossa lähdetään liikkeelle Orff-pedagogiikalle tyypillisestä kokeilemisestä (ja kuuntelemisesta). Harjoituksissa kehosoitimilla tuotetaan erilaisia äänenvärejä. Ympäristön ääniä havainnoidaan, esineistä lähteviä ääniä kuunnellaan ja soittimia tehdään myös itse. Orff-soittimisto luo mahdollisuuden monipuoliseen äänen elementtien kuunteluun ja kokeiluun, sillä soittimet on tehty erilaisista materiaaleista, ja ne eroavat toisistaan myös äänenväritään ja soittotavaltaan. Kokeilun jälkeen voidaan edetä esimerkiksi kappaleiden muotorakenteisiin, improvisointiin ja omien pienten kappaleiden säveltämiseen. (Perkiö 2010b, 29.)

Perkiö (2010b) noteeraa lisäksi sanarytmit. Hän mainitsee niiden olevan hyvä keino rytmien oppimiseen ja muistamiseen. Puhe- ja sanarytmeissä on lyhykäisyydessään kyse siitä, että puhuttu rytmi soitetaan kehosoitimilla, rytmisoittimilla tai melodiasoitimilla. (Perkiö 2010b, 29.) Tenkkukin (1981b) on sanarytmien hyödyntämisen kannalla. Hän kertoo, että ”alkeismateriaalia” rytmiharjoituksiin saa lasten nimistä, heidän hokemista sanonnoistaan ja loruistaan. Sanarytmejä soitetaan oman kehon avulla, esimerkiksi taputtaen, sormilla napsuttaen, reisiin kevyesti lyöden tai jaloilla tömistäen. (Tenkku 1981b, 56.)

Orff-soittimistoksi kutsutaan niitä soittimia, joita Carl Orff käytti opetuksessaan. Nimi on oikeastaan jokseenkin hämäävä, sillä Orff ei itse keksinyt ainuttakaan Orff-soittimiston soitinta, vaan ne ovat kooste eri puolilta maailmaa peräisin olevista kansansoittimista. Orff-soittimistossa on pientä vaihtelua ajasta ja kulttuurista riippuen, mutta nykyään siihen luetaan kuuluvaksi kahden kategorian soittimia: rytmisoittimia (eri kulttuureista) ja melodiasoittimia. (Perkiö 2010b, 33.)

Tämän päivän Orff-rytmisoittimistoon luetaan monenlaiset rummut, kuten djembe, conga, bongot, kehärumpu, tamburiini, patarummut ja niin edelleen. Rumpujen lisäksi rytmisoittimistoon kuuluu puisia soittimia: rytmikapulat, marakassit, guiro, putkipenaali, kastanjetit ja niin edelleen. Kolmantena soitinryppäänä rytmisoittimistossa ovat metalliset soittimet, kuten triangeli, lehmänkello, symbaalit, tuulikello, kulkuset, cabasa ja niin edelleen. Rytmisoittimiston osalta Orff itse näki rumpun merkityksen erityisen tärkeänä; hän kuvaili, kuinka ”rumpu synnyttää tanssin”. (Perkiö 2010b, 33.)

Orff-soittimiston melodiasoittimiin kuuluu neljän alakategorian mukaisia soittimia: laattasoittimia, puhallinsoittimia, kielisoittimia ja muita soittimia. Laattasoittimiin lukeutuu ksylofonien, metallofonien ja kellopelien kirjo. Ksylofonien ääni on lämmin, täyteläinen, lyhyt ja puinen. Metallofoneilla puolestaan on pehmeä, pitkä ja metallinen ääni. Kellopeleistä lähtee kirkas, selkeästi erottuva, raikas ja metallinen ääni. Toiseen alakategoriaan, puhallinsoittimiin, sisältyvät esimerkiksi nokkahuilut (eri äänialoittain) sekä muut puupuhaltimet. Kolmas alakategoria on kielisoittimet. Niihin lukeutuu monen eri kulttuurin omia soittimia, kuten kantele, ukulele, kitara, sello, kontrabasso ja niin edelleen. Neljäs eli viimeinen alakategoria on muut soittimet, esimerkiksi bändisoittimet. (Perkiö 2010b, 33.)

Työtavoista, joita Orff-pedagogiikassa käytetään, on nyt perehdytty liikkeeseen ja tanssiin, puheeseen ja lauluun sekä soittoon. Seuraava työtapa on KUVIO 1:n oikean käden termien mukaisesti kuuntelu. Perkiö (2010b) kirjoittaa, että aktiivinen musiikin kuuntelu auttaa rakentamaan siltaa kuuntelun ja oman musiikin tekemisen välille. Orff-pedagogiikan kuunteluharjoituksissa korostuu ajatus elämyksestä ja kokemuksesta. Musiikin kuuntelussa ilmenneitä elementtejä esitetään eri tavoin: liikkuen, soittaen, laulaen, piirtäen ja maalaten.

Oppimisen sosiaalinen näkökulma on läsnä kuunteluharjoituksissa: Vuorovaikutteisen kokonaiskasvun prosessiin kuuluvat muiden oppilaiden tuotosten kuuntelu ja analysointi. (Perkiö 2010b, 29.)

Viidentenä työtapana Perkiö (2010b) käsittelee integointia muihin taiteisiin. Opetusprosessissa voi olla monenlaisia elementtejä. Esimerkiksi tarinoiden, lorujen ja runojen kautta voidaan kulkea musiikkiin, tanssiin ja draamaan. Myös vaikkapa kuvat, esineet, muodot tai itsetehty soitin voivat toimia yhteismusisoinnin lähtökohtana – tai tuloksena. Leikin ja draaman avulla harjoitellaan ja kehitetään ilmaisua. (Perkiö 2010b, 29.)

Lopuksi Perkiö (2010b) käsittelee työtavoista improvisointia ja ilmaisua. Hän huomauttaa, että improvisointi kytkeytyy kaikkiin työtapoihin. Omaan keksimiseen ja improvisointiin saadaan ideoita ja malleja esimerkiksi kaikuleikkien ja imitaatioharjoitusten kautta. Opettajan rooli pienenee hiljalleen sitä mukaa, kun ryhmän ymmärrys liikkeestä ja äänistä vahvistuu sekä muutotaju harjaantuu. (Perkiö 2010b, 29.)

Perkiön ohella myös Liisa Tenkku (1981b) ja Ellen Urho (1981) ovat käsitelleet improvisointiteemaa. Tenkku noteeraa, että improvisoinnilla on keskeinen sija Orff-pedagogiikassa (Tenkku 1981b, 57). Urho (1981) luettelee improvisointiin liittyviä ajatuksia, joita Carl Orff on todennut Orff-seminaarissa Salzburgissa vuonna 1964. Yksi ajatuksista on, että opetuksessa kannattaa suosia leikinomaista asennetta, koska improvisointi on äänten ja sävelten leikkiä. Myös opettajan osallisuus nousee esiin. Kun opettaja on harjoituksissa mukana kokeilemassa ja tekemässä (autoritaarisen neuvonnan sijaan), musiikin harjoittaminen ja oppiminen sujuvat paremmin. Opettajan tulee kuunnella oppilaiden ideoita ja mielipiteitä ja ottaa ne huomioon. Niitä sovelletaan ja hyödynnetään opetuksessa mahdollisuuksien mukaan. (Urho 1981, 256.)

Urho (1981) täydentää, että improvisoinnin avulla voidaan kasvattaa itseluottamusta. Improvisoinnilla on lisäksi siirtovaikutus. Se tarkoittaa, että esimerkiksi mielikuvituksen käyttö ja luova ajattelu, joita improvisointi kehittää, ovat sovellettavissa mille tahansa muullekin alalle. Ryhmäimprovisointiharjoituksissa opitaan myös arvostamaan toisten suorituksia. Viimeisenä seikkana pohditaan ihmisen kasvua; Ihmisen kasvamisen kannalta musiikillinen lopputulos ei ole yhtä tärkeä kuin se koko prosessi, joka siihen johtaa. (Urho 1981, 256.)

### **3 MUSIIKKILIIKUNTA ALAKOULUN MUSIIKIN OPETUKSESSA**

#### **3.1 Musiikkiliikunta peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2014**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (POPS 2014) kerrotaan, että musiikin opetuksen tehtävänä on mahdollistaa monipuolinen musiikillinen toiminta. Toiminnallisuus nostetaan niin ikään esille heti alkumetreiltä lähtien. Toiminnallisen musiikin opetuksen ja opiskelun kerrotaan edistävän oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittymistä. Lisäksi toiminnallinen musiikin opetus tukee kokonaisvaltaista kasvua sekä kykyä toimia yhteistyössä toisten kanssa. (POPS 2014, 141, 263.) Toiminnallista musiikin opetusta ei määritellä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 tässä yhteydessä sen tarkemmin, mutta musiikkiliikunnan voidaan katsoa kuuluvan siihen, koska musiikkiliikunnassa on läsnä muun muassa oppilaiden aktiivinen osallisuus ja toiminta liikkeen avulla sekä kehollinen ja kinesteettinen lähestymistapa.

Vuosiluokkien 1–2 kohdalla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 otetaan esiin musiikillisen toiminnan luoma ilo ja yhteenkuuluvuuden tunne. Musiikin opetuksen mainitaan tukevan kinesteettisen hahmottamiskyvyn kehittymistä. Musiikkiliikunta mainitaan yhdeksi keinoksi (laulamisen, soittamisen ym. ohella) oppia musiikkikäsitteitä ja ilmaisukeinoja. Oppilaslähtöinen ja luovuuteen kannustava asenne, joka on läsnä myös musiikkiliikunnassa, kumpuaa opetussuunnitelman tekstistä: ”Oppilaiden luovaa musiikillista ajattelua sekä esteettistä ja musiikillista ymmärrystä edistetään luomalla tilanteita, joissa oppilaat voivat suunnitella ja toteuttaa erilaisia äänikokonaisuuksia sekä käyttää mielikuvitustaan ja kekseliäisyyttään yksin tai yhdessä muiden kanssa.” (POPS 2014, 141.)

Musiikkiliikunta tulee monin paikoin esiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 musiikin opetuksen tavoitteissa vuosiluokilla 1–2. Kolmantena lueteltuna tavoitteena (T3) on kannustaa oppilasta kokeilemaan ja hahmottamaan ääntä, ääniympäristöä, musiikkia ja musiikkikäsitteitä liikkuen ja kuunnellen. Tavoitteessa neljä (T4) käsitellään tilan antamista oppilaiden omille musiikillisille ideoille ja improvisoinnille. Samassa yhteydessä puhutaan myös tavoitteesta ohjata oppilaita pienimuotoisten sävellysten tai muiden kokonaisuuksien suunnitteluun ja toteutukseen käyttäen esimerkiksi äänellisiä, liikunnallisia, teknologisia,



kuvallisia tai muita ilmaisukeinoja. Musiikin opetuksen liikunnallinen puoli näkyy myös tavoitteessa viisi (T5). Siinä tavoitteena on innostaa oppilasta tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintöönsä leikin, laulun ja liikunnan keinoin. (POPS 2014, 141–142.)

Musiikin sisältöalueissa vuosiluokkien 1–2 kohdalla puhutaan musiikkiliikunnasta. Musiikillisten tietojen ja taitojen oppimisen mainitaan tapahtuvan musisoimalla eli laulamalla, soittamalla, kuuntelemalla, liikkumalla, improvisoimalla, säveltämällä sekä taiteidenvälisessä työskentelyssä. Ensimmäinen sisältöalue (S1) koskee sitä, miten musiikin opetuksessa toimitaan. Musiikkiliikunnan näkövinkkelistä siitä voidaan poimia ilmaisuun ja keksimiseen rohkaiseminen sekä myönteisen yhteishengen luominen. Neljäs sisältöalue (S4) koskee musiikin opetuksen ohjelmistoa. Siinä sanotaan, että musiikin opetuksessa käytetään lauluja, leikkejä ja loruja sekä liikuntaa, soittotehtäviä ja kuuntelutehtäviä. Opetuksessa luodaan lisäksi tilaisuuksia luovaan toimintaan. (POPS 2014, 142.)

Oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa vuosiluokilla 1–2 puhutaan muun muassa monipuolisista ja erilaisista työtavoista, vuorovaikutustilanteista, yhteismusisoinnista ja muusta musiikillisesta yhteistoiminnasta. Tekstissä korostetaan myös, kuinka tärkeää on oppimisen ilo, luovaan ajatteluun rohkaiseva ilmapiiri sekä myönteiset musiikkikokemukset ja -elämykset, koska ne innostavat oppilaita kehittämään heidän musiikillisia taitojaan. (POPS 2014, 142.)

Kun tarkastellaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 vuosiluokkien 3–6 musiikin opetusta musiikkiliikunnan näkökulmasta, tekstistä tulee ilmi pyrkimys kehittää seuraavia taitoja: laulaminen, soittaminen, säveltäminen, liikkuminen ja kuunteleminen. Musiikin ilmaisukeinoihin liittyvää luovaa ajattelua edistetään, kun järjestetään oppilaille tilaisuuksia suunnitella ja toteuttaa musiikillisia tai monitaiteellisiakin kokonaisuuksia ja projekteja. Oppilaiden oma mielikuvitus ja luova keksintä nousevat siis tässä esiin. Myös oppimisen ilo on esillä – myönteiset ja innostavat oppimiskokemukset rakentavat oppilaiden käsitystä itsestään musiikillisina toimijoina. (POPS 2014, 263.)

Musiikin opetuksen tavoitteissa vuosiluokilla 3–6 musiikkiliikunta näkyy selkeimmin tavoitteissa T2, T3 ja T5. Tavoitteena numero kaksi (T2) on opastaa oppilasta luontevaan

äänenkäyttöön ja laulamiseen. Tavoitteena on myös ohjata oppilasta vahvistamaan keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimien soittotaitoaan musisoivan ryhmän jäsenenä. Tavoite kolme (T3) käsittelee sitä, että opettajan tulee rohkaista ja kannustaa oppilasta ilmaisemaan kehollisesti musiikkia kokonaisvaltaisesti liikkuen. Tavoitteen viisi (T5) mukaan on pyrittävä siihen, että oppilasta rohkaistaan improvisoimaan. Lisäksi oppilasta kannustetaan suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia erilaisia keinoja, myös tieto- ja viestintäteknologiaa, apuna käyttäen. (POPS 2014, 263.)

Musiikkiliikunta on löydettävissä myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 vuosiluokkien 3–6 musiikin opetuksen sisällöissä. Kuten vuosiluokkien 1–2 kohdalla, myös vuosiluokkien 3–6 kohdalla kerrotaan, että musiikillisten tietojen ja taitojen oppiminen ja omaksuminen tapahtuvat musisoiden eli laulaen, soittaen, liikkuen, kuunnellen, improvisoiden, säveltäen sekä taiteidenvälisessä toiminnassa. Vuosiluokkien 3–6 sisältöalueissa S1 ja S2 musiikkiliikunta tulee selvitettäväksi esiin. Ensimmäisestä sisältöalueesta (S1) voidaan nostaa esiin erityisesti se, että opetukseen sisältyy liikkumista (musiikkiliikuntaa) sekä keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimien harjoittelua. Ilmaisutaitojen ja mielikuvituksen monipuolinen kehittäminen on keskeistä opetuksessa. Toisesta sisältöalueesta (S2) voidaan poimia se, että musiikillisessa toiminnassa tarkastellaan ja huomioidaan myös musiikin ilmaisullisia keinoja. Oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvät tavoitteet vuosiluokilla 3–6 ovat samassa linjassa vuosiluokkien 1–2 vastaavien tavoitteiden kanssa (niistä kirjoitin tämän pro gradun sivulla 23). (POPS 2014, 264.)

### **3.2 Musiikkiliikunnan oppimateriaaleja**

Monenlaisia musiikkiliikuntaharjoituksia on olemassa esimerkiksi musiikin oppikirjoissa ja netissä. Tässä pro gradu -tutkielmassani keskityn Marja-Leena Juntusen, Soili Perkiön ja Inkeri Simola-Isakssonin kahteen musiikkiliikunta-aiheiseen teokseen: *Musiikkia liikkuen – Musiikkiliikunnan käsikirja 1* (2010) ja *Musiikkia tanssien – Musiikkiliikunnan käsikirja 2* (2010). Valitsin tarkasteltavaksi juuri nämä kirjat, sillä kirjoissa on varsin monipuolisesti harjoituksia, jotka soveltuvat peruskoulun musiikintunneille. Kirjat sopivat hyvin musiikkiliikuntaa opettavien opettajien käyttöön; he voivat käyttää teoksia musiikkiliikunnan materiaalipankkeina/”opeoppaina”. Näiden kahden kirjan tekijät ovat myös alansa konkareita.

He ovat kirjoittaneet Musiikkia liikkuen -kirjaan useita asiantuntija-artikkeleita, jotka antavat lukijalle perusteellisen käsityksen musiikkiliikunnasta.

Kirjan artikkeleissa perehdytään musiikkiliikuntaan, musiikkiliikunnan tavoitteisiin, pedagogisiin periaatteisiin, tyypillisiin harjoitusmuotoihin, kehorytmiikkaan sekä käytäntöön. Myös musiikkiliikuntaan vahvasti kytkeytyvistä pedagogiikoista, Dalcroze- ja Orff-pedagogiikoista, on omat, kattavat artikkelinsa. Näiden lisäksi kirjan artikkeleissa tutustutaan suomalaiseen musiikkiliikuntaan ja sen historiaan sekä eri kohderyhmien (vauvat, lapset ja seniorit) musiikkiliikuntaan.

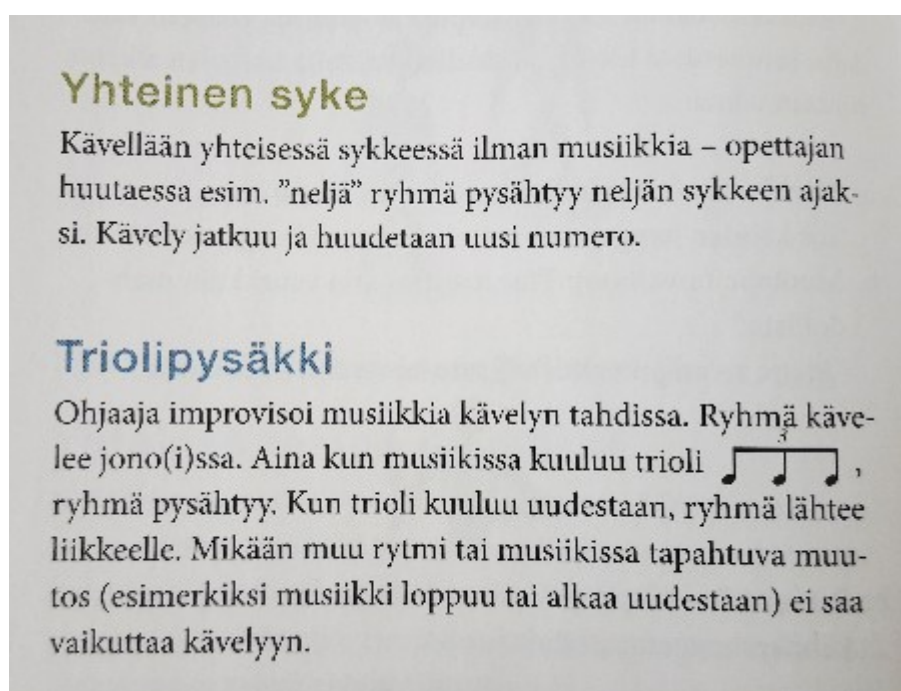
Tekijät ovat esitelleet ja pohjustaneet teoksiaan molempien kirjojen alussa. Musiikkia tanssien -kirjan alussa he selventävät, että Musiikkia tanssien ja Musiikkia liikkuen -kirjojen lisäksi kokonaisuuteen kuuluvat myös kolme Musiikkia tanssien -CD-levyä ja Musiikkia tanssien -DVD-levy. CD-levyillä on taustamusiikit Musiikkia tanssien -kirjan tansseihin sekä osaan laululeikeistä. Osa tansseista on tallennettu lisäksi DVD-levylle. DVD:n tarkoituksena on tukea tanssien oppimista ja tyylinmukaista toteuttamista. (Juntunen, Perkiö ja Simola-Isaksson 2010b, 6.)

Sekä Musiikkia liikkuen (Juntunen ym. 2010a) että Musiikkia tanssien -kirjojen (Juntunen ym. 2010b) alussa tekijät pohjustavat, että molemmat sarjaan kuuluvat kirjat sopivat kurssi- ja oppikirjaksi esimerkiksi opettaja- ja ohjaajakoulutuksiin. Kyseiset kirjat soveltuvat myös materiaaliksi kaikenikäisten musiikkiliikunnan opetukseen, harrastustoimintaan tai terapiaan. Kirjat sisältävät harjoitusprosesseja, jotka on tarkoitettu opetuksen tueksi ja opettajien oman ajattelun, luovuuden ja inspiraation perustaksi. Harjoitukset on suunniteltu ja koottu siten, että niissä on yritetty huomioida eri-ikäiset ja eri osaamisen tasolla olevat oppijat. Harjoitukset on värikoodattu vaativuustason mukaan. (Juntunen ym. 2010a, 8; Juntunen ym. 2010b, 6.)

Musiikkia liikkuen -kirjassa vaativuustasot etenevät seuraavasti: Taso 1 on helpoin taso, ja sen mukaiset harjoitukset on otsikoitu vihreällä värillä. Tason 2 harjoitukset on luokiteltu keskitasoisiksi, ja ne on otsikoitu sinisellä. Taso 3 on pidemmälle edistyneille; harjoitukset on otsikoitu oranssilla. Taso 4 on haasteellinen taso; harjoitukset on otsikoitu violetilla. (Juntunen ym. 2010a, 8.) Musiikkia tanssien -kirjan harjoituksissa on sen sijaan kolme tasoa: Taso 1

(helpoin taso), taso 2 (keskitaso) ja taso 3 (edellisiä haasteellisempi taso). Nämä kolme tasoa on värikoodattu samoin kuin Musiikkia liikkuen -kirjan kolme ensimmäistä/alinta tasoa. (Juntunen ym. 2010b, 6.)

Musiikkia liikkuen -kirjassa harjoitukset on järjestetty seuraavanlaisesti: ensin on tutustumis- ja kontaktiharjoituksia, sitten kehollisia valmiuksia kehittäviä harjoituksia, rytmikkaharjoituksia, ”musiikista liikkeeseen” -harjoituksia sekä luovaa liikuntaa kehittäviä harjoituksia. Lopuksi on eri taidelajien integrointiharjoituksia. (Juntunen ym. 2010a, 4–7.)



KUVIO 2. Esimerkkiharjoituksia Musiikkia liikkuen -kirjasta (Juntunen ym. 2010a, 106).

## Anu-Liisa

### Neliötanssi

Suomi

### Anu-Liisa

Anu-Liisa on suomalainen tanssi, joka on tallennettu Säamingissä. Musiikin muoto on AAB.

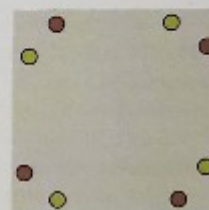
#### Musiikkiin tutustuminen

1. Liikutaan vapaasti tilassa: A-osan aikana laukataan yksin, B-osassa liikutaan kävelyaskelin yksin.
2. A-osa kuten edellä, B-osan aikana etsitään pari, ja kävellään tämän kanssa.
3. Pareittain: A-osan aikana ensimmäinen parista liikkuu laukaten (toinen parista seisoo paikallaan). Kun A-osa kerrataan, toinen parista liikkuu täsmälleen saman reitin kuin ensimmäinen. B-osassa kävellään käsi kädessä.

#### Tanssi

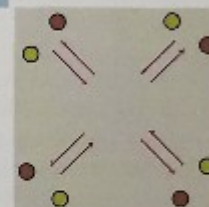
##### Alkuasento

Ollaan pareittain huoneen nurkissa (neliössä).



##### A-osa

Kaikki parit laukkaavat 4 laukkaa (tahdit 1 ja 2) keskelle lattiaa ja takaisin (tahdit 3 ja 4). Toistetaan sama (tahdit 5–8).



##### A-osan kertaus

Paikanvaihto: Kukin pari vaihtaa 8 laukka-askeleella paikkaa vastakkaisen parin kanssa (tahdit 1–4). Sama toistetaan (tahdit 5–8).

##### B-osa

Tehdään piiri, ja kävellään kädet käsissä 16 askelta myötäpäivään (tahdit 9–16).



KUVIO 3. Esimerkkiharjoitus Musiikkia tanssien -kirjasta (Juntunen ym. 2010b, 69).

Musiikkia tanssien -kirjassa harjoitukset on järjestetty siten, että aluksi on tutustumisleikkejä, ”tanssiin kutsu” -leikkejä sekä kontakti- ja laululeikkejä. Sen jälkeen edetään eri maiden tanssikulttuureihin. Kirjassa käydään läpi suomalaisia piirileikkejä ja kansantansseja, pohjoismaisia tansseja, eurooppalaisia tansseja, pohjois-amerikkalaisia ja meksikolaisia tansseja sekä israelilaisia tansseja. Tämän jälkeen kirjassa tutustutaan historiallisiin tansseihin, seuratansseihin ja kuorotansseihin. Kirjan loppuun on koottu tanssinopetuksen tavoitteita ja terminologiaa. (Juntunen ym. 2010b, 4–5.)

## 4 YHTEISÖLLISYYS

### 4.1 Yhteisöllisyys ja muita siihen liittyviä termejä

Ennen ”yhteisöllisyys”-sanaan perehtymistä on hyvä tutustua sanaan ”yhteisö”. Päivi Marjanen, Marjaana Marttila ja Marjo Varsa (2013) toteavat, että on yhteisön ja yhteisöllisyyden määrittelemisen ei ole helppoa, sillä kyseessä on moniulotteiset ilmiöt. He jatkavat, että yhteisön määrittelyyn kuuluu kuitenkin selvästi johonkin kuulumisen ja tähän kuulumiseen liittyvä me-henki. Yhteisö saa aikaan positiivisen tunnesiteen ihmisten välille, jonka vuoksi yhteisön merkitystä ja tärkeyttä usein korostetaan. Yhteisön määrittelyyn sisältyvät myös osallisuus, yhteinen tekeminen sekä mielenkiinnon kohteet. Yhteisöt pohjautuvat valintaan sekä yhteiseen toimintaan, joka on yhdessä luotu ja kehitetty. Tämä ei kuitenkaan ole yksiselitteistä – esimerkiksi moni lasten ja nuorten yhteisöistä on aikuisten luomia, määrittelemiä ja ylläpitämiä. Marjanen, Marttila ja Varsa jättävät ilmoille kysymyksen siitä, voiko esimerkiksi päiväkotiryhmää pitää aitona lasten yhteisönä, jos lapsella itsellään ei ole mahdollisuuksia päättää osallistumisestaan ryhmään tai määrittellä omaa yhteisönsä. (Marjanen, Marttila ja Varsa 2013, 10.)

Niin ikään Liisa Raina ja Rauno Haapaniemi (2007) kirjoittavat yhteisön ja yhteisöllisyyden olevan käsitteitä, joita käytetään paljon ja väljästi. Niillä tarkoitetaan myös useita eri asioita. Raina ja Haapaniemi tarkoittavat kirjassaan yhteisö-termillä sellaista toiminnallista kokonaisuutta, jossa yhteisön jäsenillä on yhteisesti hyväksytyjä ja ymmärrettyjä arvoja, päämääriä ja yhteistä toimintaa päämäärien saavuttamiseksi. Yhteisö tarvitsee rakenteet niin vuorovaikutukselle kuin toiminnan jäsentymisellekin: johtajuutta, työnjakoa sekä rakenteita keskustelulle ja päätöksenteolle. Yhteisöille on myös tyypillistä, että ne koostuvat yleensä useammista pienryhmistä, jotka ovat joko luonnollisesti rakentuneita tai tietoisesti rakennettuja. Pienryhmän dynamiikka eroaa suuren ryhmän dynamiikasta. Tämä täytyy ottaa huomioon, kun pyritään tietoisesti saamaan yhteisöstä toimiva, oli yhteisö sitten työyhteisö tai koululuokka. (Raina ja Haapaniemi 2007, 34–35.)

Kalevi Kaipio (2000) jäsentää, että vaikka ”yhteisö” ja ”yhteisöllisyys” -käsitteet ovat pulmallisia niiden useiden eri merkityksien vuoksi, yhteisö-käsite viittaa tavallisesti kuitenkin

ihmisen vuorovaikutuksen tapaan, yhteisyyteen, ihmisten väliseen suhteeseen tai siihen, mikä on tietyille ihmisryhmälle yhteistä (Kaipio 2000, 11). Liisa Raina (2012) toteaa olevan tyypillistä, että yhteisön jäsenillä on yhteisiä arvoja ja tavoitteita. Näihin seikkoihin liittyy sopimuksellisuus, mikä edellyttää vuorovaikutusta ja kommunikointia yhteisön jäsenten välillä. Yhteisyyden kokemus tukee ja vahvistaa yhteisöön liittymistä sekä ohjaa yhteisöllisyyden kehittymisen suuntaa. (Raina 2012, 12.) Merja Ikonen (2006) on samoilla linjoilla Rainan kanssa: yhteisöön liittymisessä on tärkeää yksilön kokemus yhteisöön kuulumisesta eli jäsenyydestä (Ikonen 2006, 150).

Jouko Haapamäen (2000, 16) mukaan yhteisöt syntyvät vuorovaikutuksen seurauksena. Hänen määritelmänsä on, että yhteisöä voidaan pitää ihmisten yhteenliittymänä, jonka perusta on yhteisessä toiminnassa, yhteisessä päämäärässä sekä mahdollisesti sovitussa normeissa ja arvoissa. Haapamäki kuvailee yhteisöä paikkana, jossa voi tuntea yhteenkuuluvuutta, tulla ymmärretyksi ja olla oma itsensä. Yhteisössä voi myös saada tukea, jakaa vaikeuksia sekä tehdä työtä itselle tärkeiden asioiden puolesta. Toisaalta yhteisö voi olla yksilölle myös ihannekuva siitä, kuinka toivoisi itselle tärkeiden ihmisryhmien toimivan. (Haapamäki 2000, 14, 16.)

Yhteisöllisyydellä on usein arkikielessä positiivinen maine. Yhteisöllisyyttä pidetään niin tärkeänä, että se mielletään jo itsessään arvoksi (Raina 2012, 21). Merja Koivula (2013) taustoittaa, että yhteisöllisyyttä on kuitenkin kartoitettu tutkimuksellisesti vain vähän. Yhteisöllisyys-termi esiintyy useissa tutkimuksissa lähinnä mainintana tai iskusanana, mutta yhteisöllisyyttä ei ole aina määritelty tai kuvattu kovinkaan tarkasti. (Koivula 2013, 20.) Koivulan kirjoittamassa artikkelissa yhteisöllisyydellä tarkoitetaan ihmisen omaan kokemukseen perustuvaa tunnetta siitä, että hän kuuluu yhteisöön eli tuntee olevansa yhteisön jäsen. Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan kyseisessä artikkelissa myös yhteisön merkitystä ja tärkeyttä yksilölle sekä hänen tarpeidensa toteutumiselle. (Chavis ym. 1986, 25; McMillan ja Chavis 1986, 9, viitattu lähteessä Koivula 2013, 20.)

Yhteisöllisyyden tunne on ryhmän jäsenten keskuudessa vallitseva tunne yhteen kuulumisesta ja merkityksestä toinen toisilleen. Yhteisöllisyyteen kuuluu myös jaettu usko siitä, että kun ryhmän jäsenet sitoutuvat yhdessä olemiseen, heidän tarpeensa täyttyvät. On kuitenkin huomattava, että kaikki yhteisöllisyys ei aina ole täysin samanlaista. Yhteisöllisyyden eri



näkökulmat voivat vaihdella yksilöittäin, minkä lisäksi ne ovat kytköksissä moniin kulttuurista ja paikasta riippuviin tekijöihin. (Chavis ym. 1986, 25; McMillan ja Chavis 1986, 9, viitattu lähteessä Koivula 2013, 20.)

Yhteisöllisyyteen voidaan ymmärtää sisältyvän neljä peruselementtiä, jotka luovat kriteerit yhteisöllisyydelle. Nämä peruselementit ovat:

1. Jäsenyys. Jäsenyydellä tarkoitetaan tunnetta yhteisöön kuulumisesta tai tunnetta henkilöiden välisestä yhteydestä.
  2. Vaikuttaminen. Vaikuttaminen sisältää tunteen siitä, että ryhmän jokainen yksilö on merkityksellinen ryhmän kannalta – samoin toisin päin: ryhmäkin on merkityksellinen sen yksilöille.
  3. Integraatio ja tarpeiden tyydyttäminen. Tähän sisältyy ajatus siitä, että yhteisön jäsenyys tyydyttää yksilön tarpeita.
  4. Jaettu emotionaalinen yhteys. Tällä tarkoitetaan sitä, että yhteisön jäsenillä on yhteinen jaettu historia, yhteistä aikaa ja samantyyllisiä kokemuksia.
- (Chavis ym. 1986, 25; McMillan ja Chavis 1986, 9, viitattu lähteessä Koivula 2013, 21.)

Rainan ja Haapaniemen (2007) näkemyksenä on, että yhteisöllisyys lähtee syntymään ja kehittymään, kun yhteisön jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Yhteisöllisyyden syntyminen vaatii myös yhteisön jäsenten yhteen liittymistä yhdessä sovittujen rakenteiden puitteissa. Yhteisyyden tunnetta tuottaa se, kun yhteisön jäsenet tiedostavat heitä yhdistävän asian. Yhteisöllisyyttä voidaan pitää ryhmän kehittyvänä ominaisuutena. Tarkoituksena on lisätä yhteistä tietoisuutta vuorovaikutuksen avulla, kun ryhmä pyrkii kohti yhteisiä tavoitteitansa. (Raina ja Haapaniemi 2007, 34.) Yhteisöllisyydessä kaikki ryhmän jäsenet ovat kumppaneita, jotka tarvitsevat toisiaan (Raina ja Haapaniemi 2007, 26).

”Yhteisöllisyys rakentuu osallisuuden kokemukselle” (Marjanen ym. 2013, 12). Osallistumisen tunne tulee yksinkertaisesti siitä, että on aidosti osallisena. Kun yhteisön ryhmäprosessi etenee, samalla vahvistuu mahdollisuus aitoon vuorovaikutukseen ja kuulluksi tulemisen kokemukseen. (Raina ja Haapaniemi 2007, 40.) Myös Haapamäki (2000) puoltaa, että yhteisön kehittymisen näkökulmasta on välttämätöntä, että yhteisön jäsenillä on mahdollisuus tuntea arkipäiväisten tapahtumien kautta kuuluvansa yhteisöönsä. Todella merkitseviä ovat yhteiset hetket, jolloin käsitellään yhteisön toimintaan liittyviä asioita ja myös voidaan vaikuttaa niihin. (Haapamäki 2000, 33.) Jotta yhteisöllisyyden myönteiset vaikutukset

näkyisivät ryhmässä, jokaisen yhteisön jäsenen tulee olla toiminnan ”sisällä” eli osallisena toimintaan (Haapamäki 2000, 30).

Salovaaran ja Honkosen (2011, 42) mukaan Hoikkala (2008) huomioi, että yhteisöt ja yhteisöllisyys kumpuavat osittain ihmisten luontaisesta sosiaalisuudesta. Yhteisöt mahdollistavat samankaltaisten ihmisten tapaamisen, ystävyysuhteiden solmimisen, tuen ja tarvittaessa myös turvan saamisen. Yhteisöllisyyteen tarvitaan jaettu arvoja, normeja sekä päämääriä. Yhteisöllisyyden kannalta on tärkeää, että yksilöllä on tunne siitä, että hän kuuluu ryhmään, hän on tarpeellinen ja merkityksellinen sekä ryhmä hyväksyy hänet. Hyvin toimiva yhteisö antaa jäsenilleen enemmän kuin jos kaikki sen jäsenet toimisivat erikseen yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Hoikkala korostaa myös, että yhteisössä täytyy pystyä keskustelemaan, neuvottelemaan ja hyväksymään erilaisuudet. Avoimuutta, luottamusta, vuorovaikutusta ja osallistumista tarvitaan – ja ne puolestaan edellyttävät yhteistä aikaa, paikkaa, kiinteitä toimintatapoja ja pysyvyyttä. (Hoikkala 2008, 7–9, viitattu lähteessä Salovaara ja Honkonen 2011, 42.)

Myös Raina (2012) ottaa esiin erilaisuuden hyväksymisen. Hän pohtii yhteisöllisyyttä eri näkökulmista – myös sellaisista, joita ei tule ensimmäisenä ajatelleeksi, kun on puhe yhteisöllisyydestä. Raina (2012) kirjoittaa hyvästä ja huonosta yhteisöllisyydestä. Yhtenä piirteenä huonossa yhteisöllisyydessä on hänen mukaan se, että yhteisössä vierastetaan erilaisuutta. Vieraat saatetaan mieltää joko ”vihollisiksi” tai muuten vain vääränlaisiksi. Jos yhteisön oman joukon sisällä ilmenee arvostelua, ryhmän sisällä olijaakin saatetaan alkaa pitää ”vieraana” – ehkä jopa sanktioiden kera. (Raina 2012, 27.)

Huonoon yhteisöllisyyteen kuuluu myös se, että yhteisössä on usein voimakkaasti valtaa pitävä johtaja tai useiden johtajien ryhmä, jatkaa Raina (2012) . Toisaalta vallankäyttö voi olla myös epäselvää tai ennalta arvaamatonta. Autoritäärinen johtajuus edellyttää muiden jäsenten sopeutumista, jopa alistumista, valmiiksi annettuihin sääntöihin, joihin he eivät pääse vaikuttamaan joko yhtään tai vain vähän. Tällaisessa yhteisössä voi esiintyä myös ryhmäajattelua. Autoritäärinen johtajuus on se taho, joka määrittelee, mitkä ajatukset ovat suositeltavia ja oikeanlaisia. Toisenlainen ajattelu koetaan ryhmän arvosteluna, ja siitä voi seurata sanktioita. Huonon yhteisöllisyyden piirteisiin kuuluu myös, että kilpailu ja kateus ovat

läsnä ryhmän jäsenten keskuudessa. Varsinkin yhteisön johtajan tai johtajien suosiota ja hyväksyntää haetaan, koska se takaa etuja toisiin nähden. (Raina 2012, 26–27.)

Raina (2012) lisää, että huonosti toimiva ryhmä voi pahimmillaan erkaantua ympäristöstään ja alkaa elää omanlaista todellisuuttaan. Se ei ole vuorovaikutuksessa muiden ryhmien kanssa, ja tällöin uudistuminenkin estyy. Yhteisöön ei pääse noin vain – uudet jäsenet valikoidaan huolella. Jos on kuulunut pitkään tällaiseen ryhmään, voi kokea suurta uhkaa ja pelkoa ulkopuolelle joutumisesta. Koska normaalin kulttuurin ominaisuuksiin kuuluu halu kehittyä, ei ole vaikea ymmärtää, että tällaista huonon yhteisöllisyyden yhteisöä pidetään pysähtyneenä. (Raina 2012, 27.)

Hyvän yhteisöllisyyden piirteisiin Raina (2012) puolestaan listaa avoimuuden ja dialogisuuden ympäristön kanssa. Jokaisella yhteisön jäsenellä on täysi mahdollisuus olla osana toimintaa. Johtajuutta ja vallankäyttöä leimaa avoimuus ja läpinäkyvyys. Vallankäyttö on yhteisin sopimuksin toteutettua. Hyvän yhteisöllisyyden vallitessa myös yhteisön jäsenten keskinäinen välittäminen sekä toisista huolehtiminen on luonnollista. Erilaisuutta ei koeta millään tavoin uhkana, vaan mahdollisuutena ja rikkautena. Lisäksi erilaisuutta hyödynnetään yhteisön hyväksi eikä vain oman edun tavoitteluun. Pelisäännöt on sovittu yhdessä, ja yhteisön toiminta pohjautuu niihin. Tällöin saadaan aikaan luottamusta, joka on tärkeää ja kannattelee yhteisöä. (Raina 2012, 27–28.)

Raina (2012) kirjoittaa myös globaalista yhteisöllisyydestä. Hän täsmentää, että kun yhteisön käsitettä määritellään, siihen muodostetaan jonkinlaiset rajat. Mitä pienempi yhteisö on, sitä konkreettisempia saattavat olla jäseniä koskevat odotukset esimerkiksi tavoitteiden, toiminnan, arvojen ja vuorovaikutuksen suhteen. Yhteisön koko ja tehtävä vaikuttavat siihen, kuinka hyvin jäsenet tuntevat toisensa ja kuinka paljon he sitoutuvat yhteisöön. Globaali yhteisöllisyys puolestaan hämärtää yhteisöjen rajapintoja ja edellyttää sitä, että ihmiset kykenevät välittämään ja pitämään huolta myös niistä ihmisistä, jotka eivät lukeudu omaan ydinyhteisöön (tai omiin ydinyhteisöihin). Jos esimerkiksi joku auttaa nälänhädästä kärsivää lasta, hän ei voi odottaa saavansa tältä autettavalta lapselta mitään vastineeksi. Globaali yhteisöllisyys ohjaa ihmisiä kuitenkin auttamaan toisiaan. ”Globaali yhteisöllisyys on maailmanlaajuinen suojaverkko”, Raina kiteyttää. (Raina 2012, 28–29.)

## 4.2 Yhteisöllisyys koulussa

Reija Salovaara ja Tiina Honkonen (2011) käsittelevät yhteisöllisyyttä kouluympäristössä kirjassaan ”Rakenna hyvä luokkahenki”. He toteavat, että yhteisöllisyys luo pohjan turvalliselle koululle. Yhteisöllisyys tarkoittaa yksittäisen oppilaan ja ryhmän kokemusta/tunnetta siitä, että koulussa on hyvä olla. Siihen sisältyy myös se, että kaikilla oppilaille on mahdollisuus olla osallisena koulun toiminnassa. Yhteisöllinen ilmapiiri on näkyvillä koulu yhteisön jäsenten keskuudessa, mutta se on havaittavissa myös ulkoapäin. Yleisesti ottaen pienet kouluarjen asiat, teot ja toimintatavat kehittävät ja vahvistavat yhteisöllisyyttä. (Salovaara ja Honkonen 2011, 41.)

Yhteisöllisyys ilmenee koulussa viihtymisenä sekä tunteena, että on mukava ja turvallista tulla kouluun. On todella olennaista, että jokainen kouluun saapuva – niin oppilas, opettaja kuin koulun aikuinenkin – tuntee kuuluvansa koulu yhteisöön sekä tuntee olonsa turvallisiksi koulussa ollessaan. Mikäli koulussa ilmenee yhteisöllistä iloa ja turvallisuuden tunnetta, myös yksilön ilo ja turvallisuuden tunne vahvistuvat sen seurauksena. (Salovaara ja Honkonen, 41–42.)

Myös Raina (2012) on samoilla linjoilla siitä, että yhteisöllisyys koulussa edellyttää sitä, että kaikilla on mahdollisuus osallisuuteen ja luokan asioihin vaikuttamiseen. Yhteisöllisyyteen kytkeytyy vahvasti myös turvallisuus, vuorovaikutus yhteisön jäsenten kesken ja yksilöllisyyden arvostaminen ja kunnioittaminen. Yhteisöllisyyden kehittyminen ei tapahdu hetkessä, vaan se on prosessi. Koulussa vastuu tämän prosessin johtamisesta on opettajalla. (Raina 2012, 52.) Raina ja Haapaniemi myötäilevät samankaltaisesti: Yhteisöllisyys ei tapahdu itsestään kouluissa, vaan se on opettajien tehtävä (Raina ja Haapaniemi 2007, 25).

Kaarina Laine (2005) kirjoittaa, että ryhmän voimakas koheesio vaikuttaa myönteisesti sekä yksilöön että koko ryhmään. Koheesio tarkoittaa ryhmän kiinteyttä eli yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmää kohtaan. (Laine 2005, 190, 192.) Koulukontekstissa tämä tarkoittaa, että luokassa vallitseva yhteenkuuluvuuden tunne saa aikaan myönteisiä vaikutuksia. Laineen (2005) mukaan on havaittu, että yhteisöissä, joissa on voimakasta yhteenkuuluvuuden tunnetta, on lisäksi hyvä ilmapiiri, jäsenet tuntevat viihtyvänsä ryhmässä ja välittävänsä toisistaan, ovat

avoimia toisilleen, ovat vuorovaikutuksessa keskenään sekä kunnioittavat toistensa toimintaa ja työtä ryhmässä. Tällainen yhteisökulttuuri tukee ryhmän jäsenten hyvinvointia, ja yksilön energia ei kulu omien puolustusmekanismien käsittelyyn. Tämän seurauksena ryhmän yksilöt ovat motivoituneita omaan työskentelyynsä, pystyvät hyödyntämään omia taitojaan ja kykyjään sekä haluavat tehdä yhteistyötä muiden kanssa. Ryhmän voimakkaan koheesion tuomilla myönteisillä vaikutuksilla on väliä myös ongelmatilanteissa. Mikäli ryhmässä vallitsee voimakas koheesio ja turvallinen, avoin ilmapiiri, ongelmista keskustelu luonnistuu avoimella ja rakentavalla tavalla ja myös kritiikkiä siedetään. (Laine 2005, 192.)

Laineen (2005) mukaan yhteisön yhteenkuuluvuuden tunteen syntymiseen vaikuttavat yleisellä tasolla muun muassa ihmissuhteet, ilmapiiri, toiminnan kohteet ja arvostus. Kun pyritään lujittamaan yhteisön yhteenkuuluvuuden tunnetta, olennaisinta on huomioida sosiaalinen ilmapiiri, koska se luo edellytykset myönteisille ihmissuhteille kuten myös yhteenkuuluvuuden tunteelle. Vaikka kaikki yhteisön jäsenet ovat osaltaan luomassa ilmapiiriä, ryhmän johto vaikuttaa kuitenkin eniten ilmapiirin muotoutumiseen. (Laine 2005, 193.)

Laine (2005) jatkaa, että koulussa luokan johtajalla eli opettajalla on suuri merkitys luokan ilmapiiriin: hän voi vaikuttaa siihen paljon ohjaamalla sitä, miten oppilaat käyttäytyvät. Opettaja voi kannustaa oppilaita myönteiseen vuorovaikutukseen toisten oppilaiden kanssa. Hän voi myös tukea oppilaita siinä, että he ilmaisisivat heidän tunteitaan, ottaisivat toiset huomioon ja kunnioittaisivat toisia. Opettaja voi totuttaa oppilaat yhteistyön tekemiseen. On myös tärkeää, että luokassa ei hyväksytä koskaan toisten pilkkaamista, nolaamista tai vähättelemistä. Opettajan tulisi ohjata, että negatiivisia tunteita voi purkaa keskustelemalla. Jos luokassa on tällainen sosiaalinen kulttuuri, oppilas todennäköisesti tottuu ystävälliseen ja kunnioittavaan käytökseen toisia kohtaan. Se taas lisää oppilaiden välistä myönteistä vuorovaikutusta, yhteenkuuluvuutta ja ryhmän yhteisöllisyyttä. (Laine 2005, 193.)

Salovaara ja Honkonen (2011) tähdentävät, että kouluympäristöstä saadaan rakennettua turvallisempi, kun edistetään oppilaiden keskinäistä ja oppilaiden ja opettajien välistä vuorovaikutusta. Turvallisuutta saadaan myös, kun luodaan yhteenkuuluvuuden tunnetta luokkien sisällä ja myös koko koulun tasolla. Yhteisöllistä me-henkeä syntyy yhteisten kokemusten, perinteiden, tapahtumien ja yhdessä tekemisen kautta. Konkreettisesti tämä voi

tarkoittaa esimerkiksi pienryhmä-, oppilaskunta- ja tukioppilastoimintaa, luokkien ryhmäyttämistä sekä koulun yhteisiä tapahtumia. Todellinen yhteisöllisyys muovautuu kuitenkin koulun arkisessa toimintakulttuurissa eikä vain yksittäisissä toimintamuodoissa tai toimenpiteissä. Koulun haasteena on usein koko koulun yhteisöllisyyden rakentaminen. Koulussa yhteisöllisyyttä voi kehittyä oman, pysyvän luokan kesken, mutta myös muulla tavoin. (Salovaara ja Honkonen 2011, 43.)

Helena Rasku-Puttonen (2006) nostaa esiin, että (koulukontekstissa) ryhmän sääntöjen laatiminen yhdessä on yksi olennaisimmista keinoista vahvistaa yhteisöön kuulumista ja vastuunottoa. Kun luokassa keskustellaan säännöistä, se auttaa oppilaita ymmärtämään niiden tarkoituksen. Ymmärtämisen kautta oppilaat voivat paremmin sitoutua sääntöihin ja oppivat ottamaan vastuuta luokan ilmapiiristä. (Rasku-Puttonen 2006, 112.)

Salovaara ja Honkonen (2011) jatkavat, että yksi keino lisätä yhteisöllisyyttä koulussa on esimerkiksi erilaiset tapahtumat ja teemaviikot. Ne tuovat myös vaihtelua koulun arkeen. Kun oppilaat pääsevät itse ideoimaan ja toteuttamaan koulun tapahtumia, se edistää myönteisen koulukulttuurin, yhteisöllisyyden ja turvallisen koulun rakentumista. Mahdollisuus tapahtumien suunnitteluun ja toteuttamiseen antaa oppilaille aktiivisen roolin sekä vastuuta turvallisen koulukulttuurin ja yhteisöllisyyden lujittamisesta siten, että oppilaat eivät ole ainoastaan toiminnan kohteena vaan nimenomaan itse toimijoita. (Salovaara ja Honkonen 2011, 78.)

Tapahtumien ohella kaikenlainen muukin oppilaiden aktiivisuus ja vaikuttaminen kouluyhteisössä edistävät ryhmään kuulumisen tunnetta ja yhteisöllisyyttä. Ne lisäävät myös sitoutumista, motivaatiota ja ryhmän jäsenten keskinäistä tukea. Kun oppilaat pääsevät vaikuttamaan kouluyhteisössä, he samalla oppivat paljon sellaisia taitoja, joista on hyötyä heille myöhemmin niin opinnoissa kuin työelämässäkin. (Salovaara ja Honkonen 2011, 78.)

Yksi teema, jota Salovaara ja Honkonen (2011) käsittelevät, ja joka liittyy koulussa viihtymiseen ja koulun yhteisöllisyyteen, on ilo. ”Ilo on perusvoima, jolla voidaan vastustaa ja vähentää sen vastavoimia – surua, riitoja, koulukiusaamista, pahaa oloa, epäsosiaalista käyttäytymistä ja väkivaltaa.” Iloa kannattaa lisätä tarkoituksella ja tietoisesti. Esimerkiksi

yhdessä tekeminen, toisten arvostaminen, huomaaminen, kiittäminen ja kannustaminen synnyttävät iloa. On tärkeää oppia tunnistamaan itselle iloa tuottavat asiat ja nähdä niiden kytkös toisten iloon. Iloa tuottavien asioiden ei tarvitse olla ihmeellisiä tai suuria, vaan ennemminkin pieniä, jokapäiväisiä ilon aiheita. (Salovaara ja Honkonen 2011, 84.)

Ilo ruokkii itse itseään. Oppilas tai opettaja voi levittää ympärilleen iloa ja hyvää mieltä olemalla itse iloinen. Ilo heijastuu myös yhteisöissä: yksilön ilo lisää yhteisön iloa, kuten myös yhteisön ilo tarttuu helposti yksilöön. Iloisuus koulussa voimaannuttaa oppilaita ja tukee heidän kasvuun. Ilo saa aikaan innostusta, yhteisöllisyyttä, aktiivisuutta ja kouluhyvinvointia. Luokassa tulee olla iloa ja naurua. Ilon tuottaminen luokassa on kaikkien yhteinen tehtävä. (Salovaara ja Honkonen 2011, 85.)

”Yhteenkuuluvuuden tunne ja hyväksyntä ovat aitoja ryhmätunteita.” Ryhmässä syntyy aitoa iloa silloin, kun jokainen saa olla ryhmässä omana itsenään. On merkityksellistä, että luokkaan muodostuu hyvän olon tunne. Luokassa voidaan yhdessä pohtia, mistä ryhmän hyvä olo syntyy. Se edellyttää ainakin sen, että hyväksytään erilaisuus, ”kömmähdykset” ja monenlaiset tunteet. Ilon tuottaminen edistää omaa iloa mutta myös ryhmän turvallisuutta. Ilo ei myöskään ole vain yksittäisen luokan asia, vaan sillä on merkitys koko koulun tasolla: ilo on kytköksissä koulun yhteiseen ilmapiiriin. (Salovaara ja Honkonen 2011, 84–85.)

### **4.3 Yhteisöllisyys musiikin opetuksessa**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (POPS 2014), musiikin oppiaineen kohdalla, puhutaan jonkin verran yhteisöllisyydestä ja yhteenkuuluvuuden tunteesta. Opetussuunnitelmassa todetaan: ”Vuosiluokkien 1–2 musiikin opetuksessa oppilaat voivat yhdessä havaita ja kokea, kuinka jokainen on musiikissa ainutlaatuinen ja kuinka musiikillinen toiminta luo parhaimmillaan iloa ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.” Musisointitilanteissa kiinnitetään myös huomiota ryhmän jäsenenä toimimiseen sekä myönteisen yhteishengen luomiseen. (POPS 2014, 141–142.) Musiikin opetuksessa vuosiluokilla 1–2 pyritään luomaan sellaisia opiskelukokonaisuuksia, jotka mahdollistavat esimerkiksi vuorovaikutustilanteet, yhteismusisoinnin ja muun musiikillisen yhteistoiminnan. Musiikin oppitunneilla myös pyritään vahvistamaan oppilaiden yhteistyötaitoja. (POPS 2014, 142–143.)

Musiikin opetuksessa vuosiluokilla 3–6 ajatuksena on, että oppilaat oppivat suhtautumaan avoimesti ja kunnioittavasti toisten mielipiteisiin ja kokemuksiin sekä rakentamaan yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässään. Opetuksen on myös tarkoitus kannustaa oppilasta osallistumaan yhteismusisointiin ja luomaan myönteistä yhteishenkeä. Kuten vuosiluokilla 1–2, myös vuosiluokilla 3–6 pyritään luomaan sellaisia opiskelukokonaisuuksia, joissa jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus vuorovaikutustilanteisiin, yhteismusisointiin ja muuhun musiikilliseen yhteistoimintaan. (POPS 2014, 263–264.)

Hyvää mieltä yhdessä -kirjassa, joka on tarkoitettu käsikirjaksi alakoululaisten mielenterveyden edistämiseen, käsitellään hieman musiikin yhteyttä mielen hyvinvointiin. Tekstissä puhutaan myös musiikin yhteisöllisestä näkökulmasta. Musiikki herättää kuuntelijassa (kuten myös esittäjässä) tunnekokemuksia sekä voi auttaa ihmistä saamaan yhteyden itseensä ja toisiin ihmisiin. Musiikilla onkin mahdollisuus olla väylänä yhteisöllisyyden lisäämiseen. Lisäksi musiikki voi antaa tunteen kuulumisesta johonkin. (Nurmi, Sillanpää ja Hannukkala 2014, 150.)

Musiikin kuuntelu sekä musisointi auttavat myös omien tunteiden purkamisessa ja ilmaisemisessa. Hyviä keinoja vuorovaikutustaitojen ja tunneilmaisun harjoitteluun ovat esimerkiksi monenlaiset laulut, leikit, lorut ja musiikkiliikunta. Musiikin välityksellä on sosiaalisesti hyväksyttävämpää ilmaista sellaisiakin tunteita, joita ei uskaltaisi tuoda esille ilman musiikin läsnäoloa. Yhdessä musisoiminen vahvistaa yhteishenkeä ja saa aikaan yhteisen onnistumisen tunteen ja elämyksen. (Nurmi ym. 2014, 151.)

Tässä yhteydessä voidaan myös tehdä katsaus Eeva Anttilan ”Koko koulu tanssii!” -julkaisuun. Kyseessä on hanke, joka toteutettiin vuosien 2009–2013 aikana. Tiivistettynä hankkeessa oli kyse siitä, että Kartanonkosken koulussa Vantaalla toimi päätoiminen tanssinopettaja neljän vuoden ajan, ja tanssinopetus integroitiin osaksi koulun opetussuunnitelmaa siten, että siihen osallistuivat kaikki koulun oppilaat. Koulun opettajille annettiin koulutusta, jossa käsiteltiin tanssia ja kehollista oppimista. Lisäksi järjestettiin erilaisia tanssiaiheisia vierailuja, tapahtumia ja esityksiä. Hankkeeseen kuului myös kattava tutkimusprojekti. Anttila taustoittaa, että hankkeen pedagogisena lähtökohtana sekä tutkimuksellisenä kiintopisteenä on kehollinen oppiminen. (Anttila 2013, 15.)



Vaikka ”Koko koulu tanssii!” -julkaisussa puhutaan tanssista, ollaan kuitenkin lähellä musiikkiliikuntaa. Anttila (2013) kertoo, että tanssi-käsitettä pohdittiin jonkin verran koulun opettajien keskuudessa. Osa opettajista ehdotti tanssi-sanan tilalle muita sanoja, kuten musiikkiliikunta, luova liikunta tai älyliikunta. (Anttila 2013, 118.)

Julkaisussa nostetaan monessa kohtaa esiin yhteisöllisyys. Anttila (2013) kertoo, että hänen tutkimuksensa perusteella kehollisuuden, liikkumisen, yhteisen luovan toiminnan ja tanssin avulla on mahdollista käynnistää ”ketjureaktio” tai positiivinen kierre, jossa yksilön kehollinen kokemus yhdistyy yhdessä tekemisen iloon. Tässä positiivisen kierteen syntymisessä on tärkeää se, että oppilaat tiedostavat, että tanssinopetukseen osallistuvat kaikki. Täten muodostuu yhteinen kokemus – jotain, mikä yhdistää kaikkia. (Anttila 2013, 169.)

Anttila (2013) avaa koulun opettajien näkemyksiä ja kokemuksia hankkeesta. Opettajien puheista nousee esiin positiivinen energia sekä yhteisöllisyys. Eräs opettaja kuvailee, että kun tanssitunneilla on toimittu yhdessä, se on hänen mielestään edistänyt ryhmäytymistä ja hyvää tunnelmaa luokassa. Toinen opettaja pohtii, että hankkeella on takuulla ollut myönteisiä kollektiivisia vaikutuksia koulun ilmapiiriin. Eräs aineenopettaja puolestaan kertoo, että hänestä hanke luo yhteisöllisyyttä koko koululle ja tuo tanssin lähelle jokaista oppilasta. (Anttila 2013, 169–170.)

Anttila (2013) huomauttaa, että yhteisöllisyys on kehittynyt varsinkin yksittäisten luokkien sisällä, mutta yhteiset tapahtumat ja esitykset ovat aikaansaaneet yhteisöllisyyden laajenemisen koko koulua koskevaksi ilmiöksi. Kun koulusta ja hankkeesta on puhuttu monissa eri yhteyksissä arvostavasti, se on jollain tapaa myös tarkentanut koulun identiteettiä. Opettajat ovat tuoneet esiin, että hanke on antanut koko koululle yhteistä identiteettiä. Lisäksi hanke on heidän mielestään lisännyt arvokkuuden tuntoa ja me-henkeä koulussa. (Anttila 2013, 170.)

Anttilan (2013) teettämistä loppuarvioinneista selviää, että erään opettajan mielestä on ollut mukava kertoa joissain koulun ulkopuolisissa tilanteissa, että heidän koulunsa on mukana ”Koko koulu tanssii!” -hankkeessa. Toinen opettaja toteaa seuraavasti: ”Pitkäjänteisyys kantaa hyvää hedelmää. Kartanonkoski on tullut kuuluisaksi tanssihankkeestaan. Arvostetuksi.” Yksi

luokanopettaja puolestaan kehuu hanketta hienoksi hankkeeksi, johon kaikki koulun oppilaat pääsivät mukaan. Hän lisää, että tanssi on ollut näkyvillä koulun juhlissa ja tapahtumissa. (Anttila 2013, 170.)

Anttilan (2013) julkaisusta käy ilmi, että ”oppilaiden ja opettajien esiintymiset yhteisissä tapahtumissa olivat merkityksellisiä ja toivat tanssin ja kehollisuuden näkyväksi kaikille koulu yhteisön jäsenille.” Esiintyminen oli tärkeää erityisesti yhteisöllisyyden rakentamisen kannalta. Toisaalta esiintyminen liittyy myös itseluottamuksen rakentamiseen. Anttilan mukaan esiintyminen vaikuttaa jollain tapaa liittävän yhteen itseluottamuksen ja yhteisöllisyyden. Kun itseluottamus nousee, esiintyminen tulee mahdolliseksi. Toisaalta esiintyminen itsessään edistää itseluottamuksen kehittymistä. Nähdynsi tuleminen ja esiintyminen mahdollistavat yhteisen kokemuksen, jolloin yhteisöllisyydelle syntyy tilaa kehittyä ja syventyä. (Anttila 2013, 171.)

Anttilan (2013) tutkimuksen perusteella kehollisen oppimisen ja tanssin tuottama osaaminen ylittää yli oppiainerajojen ja todennäköisesti yli koulumaailman rajojen. ”Tällainen osaaminen liittyy yhdessä olemisen ja elämisen taitoihin, itsensä ja toisten hyväksymiseen, luovuuteen ja yhteisöllisyyteen”, Anttila (2013, 185) kiteyttää.

## 5 TUTKIMUSASETELMA

### 5.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tavoite

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- Miten musiikkiliikuntatuokiot vaikuttavat luokan yhteisöllisyyteen opettajan mielestä?
- Miten musiikkiliikuntatuokiot vaikuttavat luokan yhteisöllisyyteen oppilaiden mielestä?

Tavoitteenani on selvittää, voiko musiikkiliikunta olla tukemassa yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteita luokassa, ja jos voi, miten.

### 5.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on laadullinen ja toiminnallinen tapaustutkimus. Suunnittelin ja toteutin neljä noin 15–20 minuutin mittaista musiikkiliikuntatuokiota, jotka ohjasin eräälle 5. luokalle. Näiden tuokioiden tarkoituksena oli selvittää, vaikuttaako musiikkiliikunta luokan yhteisöllisyyteen. Tästä otin selvää kahdella tutkimusmenetelmällä: haastattelulla ja kyselylomakkeella.

Haastattelin tutkimani luokan opettajaa kaksi kertaa: ennen ensimmäistä tuokiota sekä viimeisen tuokion jälkeen. Alkuhaastattelussa (liite 2) kartoitimme hänen käsityksiään yhteisöllisyydestä sekä kävimme läpi esimerkiksi luokan tämänhetkistä yhteisöllisyyttä ja ilmapiiriä (opettajan näkökulmasta). Loppuhaastattelussa (liite 3) kävimme läpi sitä, miten opettaja havainnoi tuokioiden mahdolliset vaikutukset luokan yhteisöllisyyteen. Loppuhaastattelu oli alkuhaastattelua avoimempi, sillä siinä käytiin läpi myös opettajan muistiinpanoja, joita hän oli tuokioiden aikana tehnyt. Haastattelussa käsiteltiin niistä kumpuavia asioita.

Tämän lisäksi haastattelun tukena oli tuokioiden videomateriaali. Tätä menetelmää kutsutaan stimulated recall -menetelmäksi (eli str-menetelmäksi), ja se tarkoittaa lyhyesti sanottuna sitä, että videomateriaali on tukena haastattelutilanteessa. Sen on tarkoitus myös tuoda tuokioiden tilanteet tuoreeseen muistiin, kun videoita katsomalla voi käydä tilanteita läpi uudelleen. Näin saadaan analysoitua tuokioiden eri vaiheita syvemmin, kun ei tarvitse olla pelkän ulkomuistin ja muistiinpanojen varassa, vaan voi ikään kuin elää tilanteet uudelleen ja katsoa, miten mikäkin kohta oikeasti meni.

Opettajan haastattelujen lisäksi koin tärkeäksi kuulla oppilaiden mielipiteitä. Suunnittelin oppilaille lyhyen kyselylomakkeen (liite 4), jossa selvitetään erilaisia hymiöitä ympyröimällä oppilaiden kokemuksia luokan yhteisöllisyydestä ja ilmapiiristä sekä siihen liittyvistä asioista. Oppilaat täyttivät kyselyn kaksi kertaa. Ensimmäinen kysely täytettiin juuri ennen ensimmäistä tuokiota. Näin sain selville oppilaiden kokemuksia ennen tuokiota. Viimeisen tuokion jälkeen oppilaat täyttivät kyselylomakkeen toisen kerran. Lisäksi he täyttivät tuolloin toisen, lyhyen lomakkeen (liite 5), jossa oli neljä avointa kysymystä tuokioihin liittyen. Tällä tavoin selvitin heidän kokemuksiaan kaikkien tuokioiden jälkeen. Näin sain selvyyttä, oliko oppilaiden kokemuksissa ja tuntemuksissa tapahtunut muutosta ensimmäisen ja viimeisen tuokion välillä.

Kun tarkastellaan valitsemiani tutkimusmenetelmiä teoreettisesta näkökulmasta, Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat haastattelun olevan yleisimpiä tiedonkeruumuotoja. Haastattelu on varsin joustava tutkimusmenetelmä, ja se sopii useisiin eri tyyppisiin tutkimustarkoituksiin. Haastattelutilanteessa tutkijan ja tutkittavan välillä on suora kielellinen vuorovaikutus, mikä mahdollistaa tiedonhankinnan suuntaamisen itse tilanteessa. Ei-kielelliset vihjeet auttavat todennäköisesti ymmärtämään ja tulkitsemaan vastauksia, joskus jopa ymmärtämään merkityksiä eri tavoin kuin alun perin ajateltiin. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 34.)

Haastattelun etuna Hirsjärvi ja Hurme (2000) listaavat sen, että haastatteleamalla pystytään selvittämään vastauksia ja syventämään saatavia tietoja – esimerkiksi haastateltavalta voidaan pyytää perusteluja hänen esittämilleen mielipiteille. Myös mahdolliset lisäkysymykset tuovat lisää syvyyttä tiedonkeruuseen. Haastattelulla korostetaan sitä, että ihminen nähdään tutkimustilanteessa subjektina. Hänelle on annettava tilaisuus tuoda esille häntä itseään

koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Kun tutkimuksessa on ihminen, hän on merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 35.)

Tuomi ja Sarajärvi (2002) tiivistävät haastattelun idean: Kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii tietyllä tavalla, on luontevaa kysyä asiaa häneltä. Haastattelun etuna Tuomi ja Sarajärvi näkevät joustavuuden – haastattelijan on tarvittaessa mahdollista toistaa kysymys, korjata väärinkäsityksiä, selventää ilmausten sanamuotoja sekä käydä vuorovaikutteista keskustelua haastateltavan kanssa. Tällaista mahdollisuutta ei ole esimerkiksi postitse lähetetyssä kyselyssä, jossa kaikki saavat ja täyttävät saman lomakkeen. Joustavuutta haastatteluun tuo myös se, että kysymyksiä voidaan käydä läpi siinä järjestyksessä kuin tutkija näkee aiheelliseksi. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 74–75.)

Teemahaastattelua kutsutaan puolistrukturoiduksi haastatteluksi. Siinä edetään tiettyjen, ennakkoon valittujen teemojen sekä niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. On makuasia, täytyykö haastateltaville esittää kaikki suunnitellut kysymykset, täytyykö kysymykset esittää samassa, aiemmin mietityssä järjestyksessä, täytyykö sanamuotojen olla samat jne. Teemahaastattelussa ei kuitenkaan voi kysellä mitä vain – täytyy pyrkiä löytämään olennaisia vastauksia tutkimuksen tarkoitusta silmällä pitäen. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 77.)

Myös Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat, että teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu kohdistetaan tiettyihin teemoihin, joita haastattelussa käydään läpi. Hirsjärven ja Hurmeen mukaan juuri tämä teemahaastattelussa olennaisinta – haastattelu etenee tiettyjen, olennaisten teemojen varassa, eikä niinkään yksityiskohtaisten kysymysten ehdoilla. ”Teemahaastattelu ottaa huomion sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa.” (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 47–48.)

Hirsjärvi ja Hurme (2000) jatkavat, että avoimuudeltaan teemahaastattelu on lähempänä strukturoimatonta haastattelua (eli syvähaastattelua) kuin strukturoitua haastattelua (eli kyselylomakehaastattelua). Teemahaastattelusta uupuu strukturoidulle lomakehaastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka järjestys ja muoto, mutta se ei ole aivan niin vapaa kuin syvähaastattelu. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 48.)

Opettajan loppuhaastattelussa hyödynsin stimulated recall -menetelmää. Patrikainen ja Toom (2004) kirjoittavat, että stimulated recall on tutkimusmenetelmä, jossa haastattelu toteutetaan toiminnan jälkeen. Toimintatilanteeseen liittyvää virikettä käytetään haastattelussa apuna. Virike voi olla esimerkiksi video- tai ääninauha, joka on tallennettu tilanteesta. Ideana on, että tallenteen avulla tutkimushenkilö pystyisi palauttamaan mieleensä alkuperäisen tilanteen mahdollisimman samanlaisena sekä kertomaan ajatusprosesseista, joita hänellä on toiminnan aikana ollut. (Patrikainen ja Toom 2004, 239.)

Patrikainen ja Toom (2004, 239) avaavat, että stimulated recall -menetelmästä huomaa käytettävän monia eri nimityksiä ja lyhenteitä, kuten stimulated recall -menetelmä, -metodologia tai -haastattelu sekä näiden lyhenteet: str-, sr- tai stri-menetelmä. Itse käytän tässä tutkimuksessani nimityksiä stimulated recall -menetelmä ja sen lyhenne, str-menetelmä.

Valitsin tutkimukseeni str-menetelmän siitä syystä, että loppuhaastattelussa saataisiin palautettua mieleen aiemmat musiikkiliikuntatuokioiden, ja voitaisiin käsitellä videoista kumpuavia ajatuksia. Tuokiota oli neljä, ja ne kestivät kukin noin 15–20 minuuttia. Järjestin aikataulut opettajan kanssa niin, että alkuhaastattelu, kaikki tuokioiden ja loppuhaastattelu olivat melko lyhyen ajan sisällä toisistaan. Näin asiat pysyivät paremmin mielessä, kun kovin pitkiä taukoja ei tulisi. Aikataulut saatiin sovittua tähän tavoitteeseen nähden mielestäni hyvin: alkuhaastattelu, kaikki tuokioiden ja loppuhaastattelu tapahtuivat kaikki hieman reilun kahden viikon sisällä. Myös Patrikainen ja Toom (2004) mainitsevat aikataulutuksen: Heidän mukaansa useat tutkijat, jotka ovat käyttäneet str-menetelmää, ovat todenneet, että haastattelu pitää pyrkiä suorittamaan mahdollisimman pian videoidun oppitunnin/tutkimustilanteen jälkeen (Patrikainen ja Toom 2004, 242).

Patrikainen ja Toom (2004) nostavat esiin, että str-menetelmää on tyypillisimmin käytetty laadullisen tutkimuksen puolella. He lisäävät, että str-menetelmän ominaisuuksiin kuuluu, että ”...aineisto kerätään mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa, tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten yksilö kokee tilanteen, ja haastattelussa tutkija ja tutkittava yhdessä rakentavat ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä.” (Patrikainen ja Toom 2004, 240.)

Patrikainen ja Toom (2004) kertovat lisää haastattelutilanteesta. Str-haastattelussa voidaan keskittyä joko koko oppituntiin/tutkimustilanteeseen tai osiin siitä. Videotallennetta katsotaan yhdessä tutkimushenkilön kanssa. Sekä tutkija että tutkimushenkilö voivat vaikuttaa siihen, milloin video pysäytetään tietyn videon kohdan tarkempaa käsittelyä varten. (Patrikainen ja Toom 2004, 242–243.)

Kuten mainitsinkin jo aiemmin, haastattelun ja str-menetelmän lisäksi tutkimuksessani oli menetelmänä myös kyselylomake, jonka teetin oppilailla kahteen otteeseen. Lisäksi teetin toisen, lyhyen, avoimia kysymyksiä sisältävän lomakkeen viimeisen tuokion lopuksi (samassa yhteydessä hymiö-lomakkeen kanssa). Valli (2010) kertoo kyselylomakkeen olevan yksi perinteisimmistä tavoista kerätä tutkimusaineistoa. Sitä on pidetty erityisen merkittävänä tapana kerätä aineistoa 1930-luvulta alkaen. Kyselylomakkeen muoto voi vaihdella paljonkin tarkoituksen ja kohderyhmän mukaan. Joskus tutkija itse voi olla läsnä aineistonkeruussa ikään kuin kokeenjohtajana. Toisinaan kokeenjohtajana voi toimia vaikkapa luokanopettaja, joka valvoo aineistonkeruuhetken oppilaidensa osalta. Joskus valvojaa ei taas ole ollenkaan, kuten postitse saapuvassa kyselylomakkeessa, jossa tutkimukseen osallistuva vastaa itsenäisesti saamiensa ohjeiden perusteella. (Valli 2010, 103.)

Kyselylomakkeen kysymysten tekemisessä ja sanamuotojen muotoilussa Valli (2010) painottaa huolellisuutta, koska kysymykset luovat pohjan sille, että tutkimus onnistuu. Kysymysten muoto on tekijä, joka aiheuttaa eniten virheitä tutkimustuloksiin, koska jos vastaaja ei ymmärrä kysymystä niin kuin tutkija sen on tarkoittanut, tulokset väistämättä vääristyvät. Tämän vuoksi sanamuodot vaativat tarkkuutta. Ne eivät saisi olla epämääräisiä eikä häilyviä. Myös kysymyksiin on syytä kiinnittää paljon huomiota: niiden tulee olla yksiselitteisiä, eivätkä ne myöskään saa johdatella vastaajaa vastaamaan tietyllä tavalla. (Valli 2010, 103–104).

Valli (2010) käsittelee tekstissään kyselylomakkeen rakennetta. Hän toteaa, että aivan lomakkeen alussa kysytään usein taustakysymykset, kuten sukupuoli, ikä ja koulutus. Ne ovat samalla lämmittelykysymysten roolissa ennen varsinaista aihetta. ”Nämä taustakysymykset ovat yleensä selittäviä muuttujia, eli tutkittavaa ominaisuutta tarkastellaan niiden suhteen. Esimerkiksi voidaan selvittää sukupuolen yhteyttä sosiaalisuuteen, siis miten naiset ja miehet eroavat tämän tutkittavan ominaisuuden suhteen.” Alun taustakysymysten jälkeen on yleensä

helppojen kysymysten vuoro. Tällaisissa kysymyksissä ei käsitellä vielä arkoja aiheita (mikäli kyselyssä sellaisia on), vaan kevyesti valmistellaan tai johdatellaan niihin. Sitten on arkojen aihealueiden kysymysten vuoro, mikäli sellaisia on. Viimeisenä on ”jäähdyttelyvaiheen kysymykset”, jotka tarkoittavat muutamia sellaisia kysymyksiä, joihin on helppo vastata. (Valli 2010, 104–105.)

Kyselylomaketutkimuksen toteuttamistapoja on useita. Tässä pro gradu -tutkielmassani toteutin kyselyn luokan oppilaille kahteen kertaan, ja olin itse molemmilla kerroilla myös paikalla. Valli (2010) nostaakin yhtenä kyselylomaketutkimuksen toteuttamistapana esiin juuri tällaisen tavan: kysely samanaikaisesti (isolle) ryhmälle, jossa tutkija on itse paikalla. Hän antaa esimerkiksi tällaisesta tavasta esimerkiksi koulujen luokat. Tällaisissa tapauksissa tutkija saapuu itse koululle ja kerää aineistoa luokan kaikilta oppilailta. Muita esimerkkejä tällaisesta toteutustavasta ovat esimerkiksi erilaiset kokous- tai koulutustilaisuudet, vaikkapa urheiluseurojen kokoontumiset. (Valli 2010, 108.)

Vallin (2010) mukaan tämän tyyppisessä toteutustavassa, jossa tutkija teettää tutkimuksen isolle ryhmälle ollen itse paikanpäällä, on etuna se, että tutkija voi tarkentaa ja selventää kysymyksiä, jos hän huomaa, etteivät vastaajat ymmärrä jotain kysymystä oikein tai jättävät täysin vastaamatta johonkin kysymykseen. Samoin vastaajat voivat hyödyntää tutkijan läsnäoloa ja kysyä, mikäli eivät ymmärrä jotain kysymystä. Silti on syytä muistaa, että kaikki ihmiset eivät kysy siitä huolimatta, että heillä olisi mahdollisuus. Kyselyn tulisi ensisijaisesti olla mahdollisimman yksiselitteinen, ja siitä täytyy karsia pois kaikki väärinymmärtämismahdollisuudet. (Valli 2010, 108.)

Valli (2010) kertoo, että kyselylomakkeessa voi olla monia erilaisia mitta-asteikkoja. Näitä voi olla esimerkiksi avoimet kysymykset, valmiit vastausvaihtoehdot ja erilaiset järjestysasteikkoiset mittarit, kuten esimerkiksi Likertin asteikko, semanttinen differentiaali, Flechen asteikko, VAS-mittari ja yksisuuntainen intensiivisyysasteikko. (Valli 2010, 117.) Teettämäni kyselylomake oli eniten lähellä Flechen asteikkoa. Valli (2010) lisää, että Flechen asteikkoa kutsutaan myös graafiseksi asteikoksi. Flechen asteikosta tunnetaan yleisesti varsinkin kaksi seuraavaa visuaalista vaihtoehtoa: joko eräänlainen ”neliö-vaihtoehto”, joissa on vastausvaihtoehtoina erikokoisia neliöitä tai ”hymiö-vaihtoehto”, jossa on



vastausvaihtoehtoina erilaisia naamojen kuvia/hymiöitä, usein surullisesta iloiseen -akselilla kuvattuna. (Valli 2010, 121.)

Täsmennän tässä yhteydessä, että tutkimukseni on pääosin laadullinen ja toiminnallinen tapaustutkimus, ja pääpaino on opettajan alku- ja loppuhaastatteluilla. Oppilaille teettämäni kyselylomakeet ovat vain pieni (mutta silti tärkeä) lisä haastattelujen rinnalle. Hymiökyselylomake oli lyhyt – se sisälsi tarkoituksella vain neljä huolella mietittyä kysymystä, joista pyrin saamaa ytimekkään ja tiivistetyn version oppilaiden kokemuksista. Kyselyn alussa tiedusteltiin yhtä taustatietoa: nimeä. Mitta-asteikkona käytin ”hymiö-asteikkoa” eli hymynaama-asteikkoa, joka voidaan luokitella Flechen asteikoksi. Hymiö-lomakkeen lisäksi teetin oppilailla viimeisen tuokion lopuksi (hymiö-lomakkeen täytön yhteydessä) lisälomakkeen, joka sisälsi neljä avointa kysymystä tuokioista ja tutkittavista aiheista. Olin itse paikalla, kun oppilaat täyttivät kyselylomakkeet.

### **5.3 Aineiston keruu**

Aineiston keruu tapahtui maaliskuussa 2019. Saimme tutkimani luokan opettajan kanssa sovittua aikataulut niin, että kaikki neljä musiikkiliikuntatuokiota sijoittuivat kahden viikon jaksolle. Koin tämän tärkeäksi seikaksi, jotta tuokiot muodostaisivat melko tiiviin ja yhtenäisen kokonaisuuden, ja opiskellut asiat säilyisivät oppilaiden muistissa tuokioiden välillä. Myös opettajan alku- ja loppuhaastattelut olivat ajallisesti lähellä tuokiota – kokonaisuudessaan aineiston keruuseen kului hieman reilu kaksi viikkoa.

Musiikkiliikuntatuokioiden tuntisuunnitelmat ovat liitteenä tässä tutkielmassa (liite 5). Sieltä löytyvät tarkat tiedot tuokioiden harjoituksista. Pääpiirteittäin tuokioiden teemat olivat seuraavanlaiset: Ensimmäisen tuokion aluksi oppilaat täyttivät alkukyselylomakkeen. Sen jälkeen ohjasin harjoituksia, joiden teemana olivat ryhmän kommunikointi ja yhteinen syke. Toisessa tuokiossa harjoittelimme edelleen yhteistä sykettä sekä teimme liikunnallisen kuunteluharjoituksen, jossa harjoiteltiin yksi-, kaksi- ja kolmiäänisten melodioiden erottamista toisistaan. Kolmannessa tuokiossa kantavana teemana oli kehorytmiikka. Neljännessä

tuokiossa ohjasin syke- ja kehorytmiharjoituksia. Lopuksi oppilaat täyttivät loppukyselylomakkeet.

Valitsin tutkittavaksi kohteeksi keskisuomalaisen koulun, jotta ajomatka kotoani olisi kohtuullinen. Luokka-asteeksi valitsin 5. luokan osittain jo siitäkin syystä, että alakoulu kiinnostaa minua. Opiskelen sivuaineena luokanopettajan opintoja, ja näen alakoulun potentiaalisena työympäristönä. Pohdin 5. luokan valintaa myös siitä näkökulmasta, että siinä ikävaiheessa oppilaat ovat jo viettäneet yhdessä jo monta vuotta samalla luokalla, joten he tuntevat toisensa jo vuosien ajalta. Oletan sen vähentävän riskiä, että tutkimukseen vaikuttaisi esimerkiksi se, että oppilaat olisivat vielä melko vieraita toisilleen tai jännittäisivät toisiaan.

Lähestyin opettajaa sähköpostitse. Kerroin tutkimuksestani ja hän lupautui mukaan. Saimme järjestelyä ja sovittua aikataulut niin, että ne sopivat molemmille hyvin. Haastattelut toteutimme sellaisissa paikoissa, jotka molemmille sopi, ja ajallisesti rauhassa, ilman kiireen tuntua.

## **5.4 Aineiston analyysi**

Tutkimusaineistoni sisältää kaksi nauhoitettua opettajan haastattelua, oppilaiden kyselylomakkeet sekä videomateriaalin neljästä ohjaamastani musiikkiliikuntatuokioista. Näiden materiaalien lisäksi tutkimusprosessissani käytin aikaa siihen, että suunnittelin huolella ja toteutin kyseiset musiikkiliikuntatuokiot. Haastattelut toteutimme kasvotusten, ja nauhoitin ne itselleni analyysia varten.

Analysoin aineistoani sisällönanalyysin keinoin. Tuomi ja Sarajärvi (2002) kertovat sisällönanalyysin olevan perusanalyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa. He jatkavat, että suurin osa eri nimillä kulkevista laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä pohjautuu jollain tasolla sisällönanalyysiin, mikäli sisällönanalyysilla tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyhen sisältöjen analyysia. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 93.)

Tuomi ja Sarajärvi (2002) avaavat tutkija Timo Laineen esittämän rungon, miten laadullisen tutkimuksen analyysi voisi edetä. Se menee seuraavasti: 1. Tee selkeä päätös, mikä aineistossa

kiinnostaa. 2.a. Käy aineisto läpi. Erottele ja merkitse ne asiat, jotka sisältyvät kiinnostukseesi. 2.b. Jätä/Rajaa kaikki muu pois tästä tutkimuksesta. 2.c. Kokoa merkitsemäsi asiat yhteen, erikseen muusta aineistosta. 3. Tee aineistolle luokittelu, teemoittelu tai tyypittely (tms.). 4. Kirjoita sitten yhteenveto. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 93–94.)

Tuomi ja Sarajärvi (2002) jatkavat, että tämä Laineen runko paljastaakin laadullisen analyysin pahimmat ”pullonkaulat”. On tiedostettava, että laadullisen tutkimuksen aineisosta löytyy aina monia mielenkiintoisia asioita, joita ei ole ehkä etukäteen osannut edes miettiä. Aloitteleva tutkija saattaa hyvinkin hämmentyä uusien kiinnostavien asioiden ilmestymisestä, koska kaikkea tätä olisi varmasti mielenkiintoista päästä tutkimaan ja raportoimaan omassa tutkimuksessa. Tällöin on kuitenkin ajateltava realistisesti ja laitettava jäitä hattuun. Kaikkia asioita ei ole tarkoitus tutkia yhden tutkimuksen puitteissa. Täytyy valita tarkkaan rajattu ilmiö, ja siitä on puolestaan kerrottava kaikki, mitä aineistosta irti saa. Kaikki muu kiinnostava materiaali, jota aineistossa tulee esiin, on syytä siirtää seuraavaan tutkimukseen. Tutkimuksen tarkoitus, tutkimusongelma tai tutkimustehtävä kertovat sen, mistä juuri tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 94.)

Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat, että litterointi tarkoittaa sanasanaista puhtaaksikirjoittamista. Tutkijalla on periaatteessa mahdollista valita kaksi tapaa. Ensimmäisessä tavassa aineisto litteroidaan eli kirjoitetaan tekstiksi. Litteroinnin voi tehdä koko haastattelulle tai valikoidusti osalle haastattelusta. Toinen tapa on, että aineistoa ei litteroida, vaan päätelmiä tai teemojen kokoamista tehdään suoraan tallennetusta aineistosta, kuten ääninauhoitteelta. Tapa yksi (1) eli aineiston litteroiminen on Hirsjärven ja Hurmeen mukaan yleisempää kuin päätelmien tekeminen suoraan aineistosta. (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 138.)

Litteroin nauhoittamani haastattelut. Koin litteroinnin tuovan selkeyttä aineiston tulkitsemiseen ja tarkastelemiseen. Kirjoitetun tekstin analysointi oli minusta selkeää, sillä kun näin tekstin, siitä pystyin helpommin poimimaan olennaisimmat asiat erilleen ja vastaavasti jättämään epäolennaisemmat kohdat ulkopuolelle. Litterointi auttoi siis aineiston analysoimista ja tutkimista.

## 5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseni on laadullinen ja toiminnallinen tapaustutkimus. Tuomi ja Sarajärvi (2002) kirjoittavat, että laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tuottamaan yleistettävää tietoa. Sen sijaan laadullisissa tutkimuksissa tavoitteena on esimerkiksi kuvata jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtää jotain toimintaa tai antaa teoreettisesti kiinnostava tulkinta tietylle ilmiölle. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 87.)

Myös Saarela-Kinnunen ja Eskola (2010) ottavat esiin, että tapaustutkimuksessa joudutaan tinkimään tai luopumaan tilastollisesta yleistettävyydestä. Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että yksittäisestä tapauksesta kerätään ja tuotetaan tarkkaa, yksityiskohtaista tietoa. Aineistonkeruun suhteen tyypillistä on se, että käytetään useita eri menetelmiä. Keskeistä on, että kerätty aineisto muodostaa tietynlaisen kokonaisuuden eli tapauksen. (Saarela-Kinnunen ja Eskola 2010, 189–190.)

Kun tutkimuksessani kohderyhmä oli peruskoulun 5.-luokkalaiset, eli osallistujat olivat alaikäisiä, tarvitsin tutkimukseeni tutkimusluvut. Hoidin luvat asianmukaisesti saamieni ohjeiden mukaan.

## 5.6 Tutkijan rooli

Tämän tutkimukseni aiheeseen vaikutti oma kiinnostukseni musiikkiliikuntaa kohtaan. Lisäksi tutkimukseen tuo oman vivahteensa se, että suunnittelin ja ohjasin itse neljä musiikkiliikuntatuokiota, joiden vaikutusta luokan yhteisöllisyyteen tutkin. Pohdin etukäteen ennen tutkimuksen aloittamista eri vaihtoehtoja: ohjaisinko itse tuokiot vai joku ulkopuolinen, kuten luokan oma opettaja. Mietin myös, miten tuokioiden suunnittelu tehtäisiin: suunnittelisinko minä, vai se, kuka tuokiota pitää (olin se sitten minä tai joku ulkopuolinen). Lopulta päädyin siihen, että suunnittelen ja ohjaan tuokiota itse, koska minua kiinnosti olla valitsemassa kohderyhmälle (5.-luokkalaisille) sopivia harjoituksia, joita sitten tehtäisiin ryhmänä. Oma roolini tutkimuksessa oli siis tietoinen valinta tutkimusprosessin kannalta.

Suunnittelin tuokioihin erilaisia musiikkiliikuntaharjoituksia, joissa opitaan musiikillisia asioita ja toimitaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa – niin pienryhmissä kuin koko ryhmänkin kera. Kun etsiskelin sopivia harjoituksia, hain inspiraatiota hieman netistäkin, eri lähteitä selailemalla, mutta erityisesti Musiikkia liikkuen ja Musiikkia tanssien -kirjoista, joita olen käsitellyt tämän tutkimuksen teoriaosassa. Suurimman osan harjoituksista valitsin joko suoraan niistä kirjoista tai muokkasin niiden pohjalta. Joku harjoitus oli myös itse keksimäni, kuten lyhkäinen taputus-/tanssikoreografia, jonka harjoittelimme piirissä koko luokan kanssa yhdessä minun johdollani. Rytmittelyn taustalla meillä soi sopivan tempoinen ja energinen kappale.

Vaikka itselläni oli oikeastaan aika iso rooli tuokioiden suunnittelun ja ohjaamisen myötä, pyrin kaikissa tutkimusvaiheissa mahdollisimman neutraaliin otteeseen. Myös omat, jonkinasteiset ennakkokäsitykseni, jotka tiedostin kyllä, pyrin sivuuttamaan kokonaan tutkimusta tehdessäni. Haastattelukysymyksien ja kyselylomakkeen kysymysten kohdalla pohdin tarkasti, etteivät kysymykset ole millään tavalla johdattelevia, vaan mahdollisimman neutraaleja. Tutkimukseeni osallistuva luokka ja sen opettaja olivat itselleni vieraita, eli en tuntenut heitä entuudestaan.

## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 6.1 Opettajan haastattelu

#### 6.1.1 Alkuhaastattelu

Kun kysyin opettajalta luokan ryhmäytymisestä, hän avasi minulle luokkansa taustoja. Haastatteluhetkellä luokka on 5. luokka. Opettaja kertoo aloittaneensa opettamaan kyseistä luokkaa 2. luokan puolivälistä alkaen. Niiden vuosien aikana yksi oppilas on lähtenyt luokalta pois, mutta muuten luokka on pysynyt samana.

Opettaja nostaa esiin luokan yllättävän selkeän sukupuolijakautumisen tyttöjen ja poikien ryhmiin esimerkiksi välitunneilla ja vapaa-ajalla. Kun oppilaat saavat itse muodostaa omat ryhmänsä, tytöillä ja pojilla on molemmilla omat ryhmänsä. Tytöillä opettaja kertoo olevan pienryhmiä, joissa on tapahtunut vaihtelua. Tämä on aiheuttanut hieman haasteitakin. Yhtäkkiä opettaja on huomannut, että tietty kolmikko tai nelikko ei enää hakeudukaan toistensa seuraan, vaan siihen on tullut muutosta, kuka ”hengailee” kenenkin kanssa. Tytöillä tämä kaveripiirien vaihtelu on siis ollut näkyvää. Pojilla puolestaan on ollut pysyvästi omia tiettyjä parhaita kavereita. Pojat kulkevat myös isommissa porukoissa kuin tytöt.

Lähestyvä murrosikäkin on opettajan mukaan vaikuttanut nyt pinnalla olevaan ilmiöön, eli siihen, että on selkeästi tyttöjen jutut ja poikien jutut. Pojat ovat saattaneet välillä tokaista: ”tytöt on tollasia”, ”tytöt sählää” tai ”tytöt hihittää”. Tytöt ovat puolestaan välillä huomauttaneet: ”pojat valittaa”, ”pojat haukkuu meitä” ja niin pois päin. Tähän tyttöjen ja poikien väliseen kuiluun tarvittaisiin opettajan mielestä lisää yhteisöllisyyttä ja hyvää luokkahenkeä.

Kun käsittelemme yhteisöllisyyttä, opettaja taustoittaa, että he aloittivat 3. luokalla tietoisesti yhteishengen luomisen kaikkien 3. luokkien (rinnakkaisluokkien) kesken. Heillä on ollut esimerkiksi yhteisopettajuutta, koko 3. luokkien yhteiset säännöt sekä koko vuosiluokan kanssa yhdessä tehdyt vierailut jonnekin. Kun he ovat lähteneet koululta jonnekin vierailulle, he ovat usein tehneet rinnakkaisluokkien kesken sekaryhmiä. Eli haastattelemallani opettajallakin on usein ollut sekaryhmä, jossa on ollut oppilaita kaikilta rinnakkaisluokilta.

Opettaja mainitsee, että ennen kolmasluokan rinnakkaisluokkien vahvaa yhteistyötä edelsi aika, jolloin luokkahenkirajat olivat tarkat. Esimerkiksi välitunneilla ei saatettu ottaa palloleikkeihin mukaan rinnakkaisluokkien oppilaita. Oppilaat saattoivat kokea, että vain heidän luokkalaiset saavat tehdä jotain tiettyä. Heillä oli näkemyksiä, että ”nuo luokkalaiset on tuollaisia, meidän luokkalaiset on tällaisia” ja niin edelleen. Tästä vahvasta luokkien erosta haluttiin pois, ja niin rinnakkaisluokkien opettajat päättivät ryhtyä rakentamaan rinnakkaisluokkien välistä ystävyyttä. Tässä oli yhtenä ajatuksena myös se, että opittaisiin saamaan ystäviä oman luokan ulkopuoleltakin, koska yläkoulussakin sitten aikanaan luokat sekoittuvat ja olisi hyvä tutustua ja kaveerata uusienkin oppilaiden ja eri luokkalaisten kesken.

Opettaja mainitsee huomanneensa rinnakkaisluokkien yhteisöllisyyden painottamisessa toisaalta myös huonoja puolia, kuten juuri oman luokkahengen vaikutuksen. Hän kokee, että toisaalta olisi todella tärkeää, että muistettaisiin juuri se oma pieni porukka – turvallinen ja tärkeä, oma kotiluokka.

Opettaja näkee yhteisöllisyyden ja luokkahengen merkityksen tärkeänä koulun arjessa. Hän pohtii, että negatiivisilla ilmiöillä (kuten vaikka tyttöjen ja poikien vastakkainasettelu) voi olla jopa sellaisia vaikutuksia, että jostain oppilaasta ei ole aina niin mukavaa tulla kouluun. Jos luokkahenki ei ole kovin hyvä, se voi siis vaikuttaa koulumotivaatioon. Lisäksi opettaja tuumii, että huono luokkahenki voi vaikuttaa esimerkiksi siihen, että joku ei uskalla tehdä jotain, esimerkiksi viitata. Tai vaikka kuvistöiden kohdalla joku voi pelätä arvostelua luokkakavereiden suunnalta. Huono luokkahenki voi vaikuttaa opettajan mielestä todella moniin asioihin.

Opettaja kertoo puhuneensa luokan kanssa viime aikoina paljon luokan ilmapiiristä. Negatiivisuutta on ollut ilmassa. Oppilaat ovat saattaneet kommentoida asioihin ”eiiii tätä” tai ”miks noin”, ja asioihin on suhtauduttu kovaan ääneen negatiivisesti. Luokassa on yritetty ja yritetään edelleen kohottaa sellaista luokkahenkeä, että kehuttaisiin ja kannustettaisiin, oltaisiin hyviä kavereita ja tuotaisiin positiivista ilmapiiriä. Näistä asioista luokassa on puhuttu.

Luokassa on keskusteltu monista asioista myös friends-tunneilla, joita koulukuraattori on alkanut melko vasta pitämään yhdessä opettajan kanssa. Kyseessä on tunnetaitopaketti, johon on tietty materiaali, joka käydään läpi. Näitä kaveritaitotunteja on ollut viikottain. Opettaja toteaa, ettei vielä osaa sanoa näiden tuntien suoraa vaikutusta luokan yhteisöllisyyteen, kun tunteja on ollut vielä sen verran vähän, mutta ainakin tunnit ovat opettajan mukaan auttaneet oppilaita puhumaan enemmän asioista.

Yksi iso asia luokan yhteisöllisyyden kannalta on opettajan mielestä luokkaretket. Hän kertoo huomanneensa selkeästi luokkaretkien positiiviset vaikutukset. He ovat tehneet jo aiemmin päätöksen, että he eivät kerää rahaa esimerkiksi leirikouluun, jonne pääsee mahdollisesti vain kerran, vaan he ovat käyneet 4. luokalla yhdellä retkellä, ja 5. ja 6. luokkien kevääälle on samat suunnitelmat – yksi retki joka vuonna. Haastatteluhetkelläkin (5. luokalla) heillä on jo luokkaretki suunnitteilla. Opettaja kertoo, että he katsovat säännöllisesti luokan rahapottia, että kuinka paljon siellä on rahaa, ja kuinka paljon kukakin on saanut myytyä niitä tuotteita, joita luokka myy. Koko luokkaretkiprosessi suunnittelusta rahankeruuseen ja lopulta itse retkipäivään on opettajan mukaan luokkahenkeä kohottava asia. ”Sen mä huomaan, että se on selvästi yhteinen ponnistus”, opettaja kiteyttää.

### **6.1.2 Loppuhaastattelu**

Loppuhaastattelussa kävimme ensin läpi opettajan tekemät muistiinpanot jokaisesta tuokiosta. Samalla, kun kävimme niitä läpi, katsoimme joitain tilanteita videonauhalla. Tämän jälkeen esitin opettajalle vielä varsinaiset loppuhaastattelukysymykseni.

Kun opettaja seurasi ensimmäistä musiikkiliikuntatuokiota, hän kertoo, että hänen silmiinsä pisti oppilaiden ennakkopelko/ennakkoahdistus. Hän oli kirjannut ylös, mitä luokassa tapahtui: pojat vitsailivat, hölöttivät ja pelleilivät. Tytöt ujostelivat, kieltäytyivät tekemästä jotain ja ilmeilivät. Joku oppilas keskeytti, joku kieltäytyi tekemästä, joku veti yli omaa tekemistään, joku leikki, joku taas etsi katsekontaktia kaveriin, jolle voisi heittää jonkun kommentin. Luokassa oli opettajan mukaan selvästi uuden jännittämistä, joka näkyi häiritsemisenä, keskittymisongelmina ja ”testaamisena”. Opettaja tuumii, että tämä oli hänestä sellainen tyypillinen ensimmäinen kerta, kun jotain uutta aloittaa uuden porukan kanssa – eteenkin, kun nyt ei ollut mitään itsekeseen tehtävää vihkotyöskentelyä tai muuta vastaavaa, vaan oltiin kaikki



siinä yhdessä toimimassa, keskellä luokkaa ja pois omilta pulpeteilta, ilman mitään välineitä tai kirjoja tai muuta.

Opettajan mukaan tuokion toinen harjoitus meni paremmin. Opettaja pohtii: ”Tämmöset harjoitukset, jossa kaikki tekee piirissä yhtä aikaa, toimii tosi hyvin. Et siinä ei oo varaa sille, et lähetään häsläämään, ku siinä tarvitaan kaikkia.”

Jossain vaiheessa tuokiota joku oppilas huusi muille ”hiljaa”. Oli havaittavissa, että jotkut oppilaatkin kyllästyivät jo siihen, että osa oppilaista hölisi omiaan. Opettaja kertoo, että friends-tunneilla on tullut ilmi, että yksi ilmapiiriä heikentävä tekijä oppilaiden mielestä on työrauhan puute. Se on heidän mielestään suuri juttu. On tullut ilmi, että monet oppilaat haluaisivat paljon, että olisi hiljaisuutta ja työrauhaa.

Opettaja katsoo toisen tuokion muistiinpanojaan ja kertoo, mitä hänelle jäi mieleen siitä. Hän nostaa esiin alussa olleen kuuntelutehtävän. Se toimi hänestä hyvin keskittymiskyvyn ja työrauhan kannalta. Sen jälkeen oli tehtävä, jossa kaikkia aktivoitiin, kun tehtävään joutui vastaamaan jollain asennolla. Se oli opettajan mielestä hyvä, kun kaikkia aktivoitiin, eikä niin, että muutama tekee ja muut katsovat.

Eräissä harjoituksessa opettaja huomasi taustalla olevan jonkin verran puhetta/pölinää, joka häiritsee osaa oppilaista. Harjoituksen aikana tapahtui mös tilanne, johon opettaja puuttui. Kahden oppilaan välejä on puitu jo aiemminkin, ja nyt oppilas 1 sanoi oppilas 2:lle räikeästi, ja oppilas 3:kin lähti tähän mukaan. Opettaja kertoi huomanneensa oppilas 2:n ilmeen, ja keskeytti hetkeksi tuokion ja puuttui tilanteeseen. Tuokion lopussa oli taputusharjoitus, joka oli opettajan mielestä hyvä. Hän kertoo kirjoittaneensa, että kaikki olivat hyvin hereillä siinä harjoituksessa.

Opettaja myös sanoo, että hänestä ryhmäkoko vaikuttaa näihin tuokioihin. Hän ottaa esimerkkinä erään tuokion, kun oli paljon oppilaita pois, ja jolloin se näkyi myös työskentelyssä positiivisesti. Hän miettii, että olisi hänestä hienoa, jos tällaisia tuokioita olisi mahdollisuus tehdä puolikkaan ryhmän kanssa kerrallaan.

”Koska sekin tähän ilmapiiriin, et jos on tämmönen neljän tunnin systeemi, ja se meniskin joka kerta huonommaksi ja huonommaksi, niin ilmapiiristä voi tulla jopa huonompi, se voi mennä jopa näin, jos nää

olosuhteet on. Et jos tän tahalteen tekis vaikka 30 hengen ryhmässä, eikä laittas mitään sääntöjä, siellä sais tehdä ihan mitä vaan, ja vetäis musiikkiliikuntaharjoituksia, niin se voisi mennä jopa huonommaksi se ilmapiiri. Niin et jos haluis tehdä tän ihan maksimaalisen hyvin, niin olisi tosi hyvä, jos ryhmäkoko sais pienemmäksi.” (Opettaja)

Opettaja huokaisee, että eihän tavallisilla oppitunneilla musiikinopettajana juuri ole mitään resursseja. Hänestä olisi hyvä, jos olisi ohjaaja, joka tekisi puolen luokan kanssa jotain sillä aikaa, kun opettaja vetäisi toiselle puolikkaalle tällaisia harjoituksia.

”Mut sitten taas... Sillä voi olla hyvä ilmapiiri siinä puolikkaassa ryhmässä, ja samoin toisessa puolikkaassa. Ja sitte tulee kaksi kuppikuntaa. Et siinä on puolensa ja puolensa. Mut sit ku näe harjoitukset tulis tutuiksi, vois tehdä isolla porukalla.” (Opettaja)

Opettaja pohtii myös sitä mahdollisuutta näin jälkikäteen, että jos oltaisiin tehty yhteiset säännöt ennen tuokioiden aloittamista. Hän kertoo, että kun he tekevät luokan kanssa draamajakson, he tekevät myös draamasopimuksen aluksi. Se tarkoittaa esimerkiksi, että puhutaan yhdessä ennen aloittamista seuraavia asioita: kenellekään ei naureta, ohjeet kuunnellaan ja niin edelleen. Opettaja huomasi tuokioita seuratessaan, että tilanne on nyt eri, kun on uusi aikuinen vetämässä tuokioita. Jos tuokioita vetäisi oma opettaja, oppilaat tietäisivät oman opettajansa toiminta- ja reagoitavat erilaisissa tilanteissa – mitä tapahtuu silloin, kun sujuu hyvin, ja mitä tapahtuu silloin, kun sujuu huonosti. Nyt, kun uusi aikuinen vetää tuokioita, tilanne on eri.

Toisaalta opettaja pitää hyvänä, että minulla oli tietynlainen lempeä ohjaustyyli tuokioiden aikana. Opettaja miettii, mitä se vaikuttaisi ilmapiiriin, jos tuokioiden ohjaaja olisi niin sanottu ”paha poliisi” ja huomauttaisi paljon oppilaille ”Nyt, sinä!” tai muuta vastaavaa. Hänestä oli hyvä, että ohjaustyylini oli sellainen kiltihkö/lempeähkö kuin se oli.

Kolmannen tuokion muistiinpanoja selatessaan opettaja kertoo pohtineensa silloin ilmapiiriä. Karusti ajateltuna, jos yksi tai kaksi tiettyä oppilasta olisivat olleet pois koulusta, opettaja luulee, että sillä olisi ollut ilmapiiriin suuri merkitys. Siitä huolimatta hän huomaa ilmapiirissä jo muutosta positiivisempaan suuntaan.

”Mutta ilmapiiri oli nyt jo paljon parempi. Tilanne oli tutumpi. Ei ollut vastustusta. Sit ku siellä oli sitä ”yhteisöä”, niin siellä oli jo hymyjä. Se koko piirin yhteinen kehorytmi oli tosi hyvä, se toimi hyvin. Ja siinä tarvittiin jokaista. Et se oli selkeä semmonen yhteishenki-juttu. Sit se taustamusikan tunnelma. Se

oli hyväntuulinen. - - Sen heti niinku huomasi, et se lähtee kehoon ja ilmeisiin se tunnelma. Musiikilla on tutkitustikin tunteisiin vaikutusta. Tässä just huomaa sen.” (Opettaja)

Opettaja lisää miettivänsä erään oppilaan haasteellista käytöstä. Hän pohdiskelee, miten sellaisen oppilaan kanssa täytyisi toimia, ja että paljonko ryhmä kestää sellaista käytöstä – milloin raja tulisi vastaan, että oppilas poistetaan esimerkiksi käytävään. Hän näkee tällaisen toiminnan toisaalta kurjana, koska lapsi kuuluu ryhmään, ja tavoitteena olisi koko luokan ryhmähenki. Opettaja silti jää pohtimaan, milloin olisi vedettävä raja tietynlaiselle haastavalle käytökselle, jos se vaikuttaa vain jatkuvan.

Tyypillinen ”kaari” neljälle tuokiolle näkyi opettajan mielestä tässä kolmannen tuokion kohdalla. Ensimmäinen tuokio aloitettiin hieman epävarmassa tai epämääräisessä alkutunnelmassa, toisessa tuokiossa käytiin ehkä jopa pohjalla, ja nyt ruvetaan nousemaan ylöspäin. ”Et ihan selvä tämmönen peruskaari tässä”, opettaja toteaa. Loppuun hän vielä lisää: ”Ja sanarytmistähän ne (oppilaat) muuten tykkäs hirveesti.”

Opettaja kertoo miettineensä neljännen tuokion aikana ryhmäkoon merkitystä. Sinä päivänä 23:sta oppilaasta vain 16 oli koulussa. Eli seitsemän oppilasta oli pois. Työskentely tässä tuokiossa oli paljon keskittyneempää opettajan mielestä. Toisaalta lopussa keskittyminen lähti laskemaan ja tuli hieman levotonta.

Minä kerroin tähän väliin opettajalle, että vilkaisin kelloa ennen viimeistä harjoitusta, koska edellinen harjoitus kesti kauemmin kuin oletin, ja pohdin hetken mielessäni, ehdimmehän tehdä vielä viimeisen harjoituksen. ”Ja ne luuli jo vähän, et nyt tää loppuu”, opettaja myötäilee kertomaani.

”Ja sit tämmönen huomio. - - ku näitä lomakkeita tehään. Et jos näiltä kysyy, et onks kivaa, niin ”EI”. Et jotenki se... En tiä, saatko sä niistä lomakkeista, et onko kukaan laittanu, et on parantunu se ilmapiiri. Ku jotenki siellä sanottiin heti kovaan ääneen, annettiin ymmärtää, et ainut oikea vastaus on laittaa, et meillä EI oo mitään hyvää ilmapiiriä. Et ne, ketkä on ikään kuin luokan ”johtohahmot”, niin ne ilmottaa, et miten tähän niinku pitäis vastata.” (Opettaja)

Kerron opettajalle, että muistan kyseiset kommentoinnit/sivuhuudahdukset. Toisaalta sanoin myös oppilaille silloin, että jokainen täyttää lomakkeen omassa rauhassa, täysin siten, mitä mieltä itse on kyseisistä asioista. Kävimme muutoinkin lomakkeeseen vastaamista läpi.

Puhumme opettajan kanssa myös asenteista musiikkiliikuntaa kohtaan ja siitä, miten jotkut voivat kokea sen lapsellisena.

”Tää oli niinku oikein hyvä tän ikäsille. Ihan hyvin vois vetää aikuisillekki tällasta. Se on vaan se suhtautuminen. Et halutaan olla jo isoja. Et se näkyy kaikessa. Tää on tosi jännä ikäryhmä nää vitoset. - Isot erot on kypsydessä.” (Opettaja)

Lopuksi käymme opettajan kanssa läpi laatimani loppuhaastattelukysymykset. Kun kysyn, miten musiikkiliikuntatuokiot vaikuttivat opettajan mielestä luokan yhteisöllisyyteen ja yhdessä toimimiseen, opettaja kuvailee:

”No mun mielestä tuki hirveen hyvin sitä, mitä nyt niinku luokan kanssa on käyty läpi tänä keväänä. Eli tosi hyvä tämmönen lääke heti näihin ongelmiin, mitä lapset kokee. Koska meillä oli jo valmiiks semmonen. Tai lapsilta oli tullu se ajatus, et täällä ei oo välttämättä aina ihan hyvä olla. Ja on semmonen tytöt vastaan pojat -asetelma. Niin tää oli musta hyvä ”lääke” siihen asiaan.” (Opettaja)

Opettaja kertoo myös, että hänestä oli hyödyllistä, kun hän pystyi seuraamaan tuokioita sivusta ja kirjoittamaan ylös konkreettisia asioita, joita luokassa tapahtui. Hän pystyi osoittamaan oppilaille myöhemmin heidän jutellessaan, että mitä kaikkea luokassa on tapahtunut ja miten se mahdollisesti vaikuttaa koko luokkaan. Esimerkkejä, joita opettaja huomasi joidenkin oppilaiden toiminnassa, on toisten ärsyttäminen, vitsailu, naureskelu ja erilainen nonverbaalinen viestintä, kuten kuiskuttelu tai ilmeet, kun pitää mennä istumaan jonkun tietyn viereen.

”Nää on kaikki just niitä, mitä sillon etukäteen on puhuttu, et täällä saattas olla ilmapiiriongelmaa. Niin nää on ne. Et pääsis niinku käsiks niihin juttuihin. Ja tässä tuli hyvin niitä näkyviin.” (Opettaja)

Opettaja huomasi tuokioiden osallistumisaktiivisuudessa muutosta ensimmäisen ja viimeisen tuokion välillä. Hän mainitsee, että ensimmäisessä tuokiossa oli muutamia, jotka eivät osallistuneet ollenkaan. Suurin osa teki myös vain jotain, että se näyttäisi siltä, että osallistuu. Viimeisessä tuokiossa puolestaan kaikki tekivät opettajan havaintojen mukaan sitä, mitä pitikin. ”Eli se osallistumisprosentti jotenki kasvo siinä”, opettaja sanoo. Hän lisää, että oppilaat rohkaistuivat tekemään tuokioiden harjoituksia yhä enemmän. Opettajan mukaan voisi myös kuvitella, että ilmapiiri on todennäköisesti parantunut, koska yhä enemmän uskallettiin jo tehdä ja osallistua paljon. Oli tullut sellainen ilmapiiri, että tehdään, eikä jäädä esimerkiksi taustalle

haahuilemaan. Oppilaat vaikuttivat siltä, että he kokivat sallittuna (sosiaalisesta näkökulmasta) ja muutoinkin hyvänä asiana sen, että he tekevät ja osallistuvat.

”Ja kyllähän me paljon näitten (tuokioiden) jälkeen aina puitiin ja puhuttiin. Et se asia niinku eteni siinä välissä. Et miten se sit taas vaikuttaa tutkimukseen. Mut jotenki pakko sen ryhmän kannalta ottaa niitä ilmi, et jos jotain tommosta tapahtuu. Näen, että käyttäydytään ikävästi toista kohtaan, niin kyllähän se on pakko purkaa sen jälkeen.” (Opettaja)

Tuokioiden avulla monet asiat tulivat opettajan mukaan näkyviksi. Kun he ovat jälkikäteen jutelleet luokassa, opettajalla on ollut esittää kirjattua faktaa siitä, millaista toimintaa luokassa on tapahtunut. He ovat jutelleet luokassa siitä, miltä oma toiminta mahdollisesti näyttää videotallenteella, jos oppilaat itse sitä olisivat katsoneet. Opettaja pyrki saamaan oppilaat ymmärtämään, mitä heidän käytöksensä ikävimmillään oli.

”Et jotenki oppis niinku näkemään sen, et hei, mähän en oo ollu hiljaa hetkeäkään, mää kävelin tonne ja tonne, mää häiritsin hänen keskittymistä, mää sanoin hänelle ikävästi... Et hetkinen, katse siihen omaan. Koska se on paljon semmosta... Se ilmapiirin heikentäminen. Se on paljon semmosta, mitä he ei tiedosta itse ollenkaan. Monet varsinki näistä pojista on semmosessa kehitysvaiheessa, et he ei kykene kattoon, mitä he ite teki, vaan he huomaa vaan, mitä ne muut teki.” (Opettaja)

Opettaja iloitsee, että oppilaat pääsivät askeleen eteenpäin luokan ilmapiirissä verrattuna siihen, mitä se oli ennen tuokioita. Hän kertoo, että nyt luokassa tiedetään tarkemmin, millaista oppilaiden tekeminen ja käyttäytyminen oikeasti on, ja miten omalla toiminnalla voi vaikuttaa ilmapiiriin. Opettaja harmittelee, että alkukeväästä oppilailla oli paljon sellaista asennetta, että heidän luokassaan on heidän mielestään huono ilmapiiri, mutta heti perään sanotaan ”ite en oo tehny mitään”. Syyteltiin muita, että ”noi tekee noin, ja noi tekee noin”. Opettajan mukaan oppilailta puuttui lähes kokonaan sellainen asenne, että mitä kukin itse voisi tehdä koko luokan ilmapiiriin eteen. ”Niin musta tuntuu, et siinä menttiin nyt paljon eteenpäin”, opettaja hymyilee.

Kun kysyn, onko luokan yhteisöllisyyteen ja luokkahenkeen vaikuttanut opettajan mielestä jokin musiikkiliikuntatuokioiden ulkopuolisia asia kyseisen kahden viikon ajanjakson aikana, opettaja nostaa esiin juttutuokiot, joita he yhdessä kävivät luokassa tuokioideni jälkeen. Hän ottaa esiin myös friends-tunnit. Hän selventää, että juuri kahtena viimeisenä friends-tuntina heillä on ollut aiheena selviytymissuunnitelma, kun tavoitteena on luokan ilmapiiri. Oppilaat ovat ryhmissä miettineet erilaisia askelia, millä päästäisiin hyvään ilmapiiriin. Näistä askelista, joita oppilaat ovat keksineet, opettaja antaa esimerkiksi työrauhan (”puhun vain silloin, kun

siihen on paikka”), toisten kannustamien, pyrkimyksen positiiviseen puheeseen luokassa sekä kaikkien tervehtimisen. Opettaja kiteyttää, että friends-tunnit ja musiikkiliikuntatuokiot ovat tukeneet toinen toisiaan.

Kun kysyn, onko opettaja huomannut kenenkään yksittäisen tai yksittäisten oppilaiden toiminnan muuttuneen, opettaja miettii:

”Musta tuntuu, et ne pari häsläriä, niin niitten vaikutus koko luokan toimintaan on niinku pienentyny. Musta tuntuu, että ei he hirveesti parantanu sitä omaa asennettaan. Toisella mä näin niin pahoja keskittymisongelmia, et hän ei niitten takia ehkä hirveesti pystyny kehittymään tässä tän aikana, mutta se hänen merkityksensä koko ryhmään menetti niinku merkitystään. Et se ei enää niin pystynytäkään vaikuttaa, ei saanutkaan enää niin paljon sitä häsläriä aikaan koko luokassa, mitä siinä ekassa tuokiossa.” (Opettaja)

Opettaja huomauttaa myös, että sellaiset oppilaat puolestaan rohkaistuivat, ketkä olivat alussa ”näkyttömiä” ja huomaamattomia.

Lopuksi kysyn opettajalta, tuleeko hänellä vielä mieleen jotain, mitä hän haluaisi tuoda esille. Opettaja kertoo, että hänestä tämä on ollut kokonaisuudessaan positiivinen juttu. Hän jatkaa, että hän ei opeta tänä vuonna musiikkia omalle luokalleen ollenkaan. Hän pohtii, että musiikkiliikunta voi usein olla opettajalle tietynlainen kynnys juurikin näiden asioiden takia, joita tässäkin tapauksessa on tullut esille.

”Paljon helpompi on pitää semmosia tunteja, missä kaikki on omalla paikallaan, ja siellä on selkee rutiini, miten se homma menee, ja kaikki näyttää, et jes, nyt tää meni niinku upeesti. Mut jos ei ikinä uskalleta ottaa tällästä, missä on mahdollisuus kaaokseen, niin silloin ei myöskään päästä siihen ongelmaan käsiksi.” (Opettaja)

Opettaja jatkaa, että jos ongelmiin ei päästä käsiksi, se on ongelmien lakaisua pöydän alle. Opettajan mukaan opettajat saattaavat kokea, että luokka toimii hienosti, kun oppilaat ovat omilla paikoillaan, luokassa vallitsee hiljaisuus ja työrauha. Toisaalta tällöin ei ole myös minkäänlaista yhteistoimintaakaan.

Musiikkiliikunta pohdituttaa opettajaa lisää: Hän tuumii, että se on sellainen aihe, joka varmaan usein saattaa jäädä unholaan. Ehkä moni ajattelee sen tulevan liikunnan tunneilla. Opettaja

korostaa, että hänestä on todella tärkeää, että musiikin tunneillakin lähdetään tekemään musiikkiliikuntaa ja että annetaan mahdollisuus sille.

Opettaja myös ottaa esiin asioiden ”ennalta pureskelun”. Vaikka asioita tulee usein pureskeltua ennalta ja valmistauduttua ja mietittyä erilaisiin tilanteisiin, niin toisaalta välillä ongelma saattaa olla se, että opettajat pureskelevat kaiken niin valmiiksi, että kaikki menee aina hyvin, mutta silloin ei koskaan päästä niiden tilanteiden äärelle, että opittaisiin jotain uutta. Jos tuleekin haaste, josta pitäisi päästä yli, siinä kehityttäisiin oikeasti enemmän.

”Ja tulee näkyväks semmoset jutut, että tässä luokassa toimii tää. Ja sit, ku tää onkin uudenlainen tilanne, niin huomaa, et oho, täällä näyttäytyykin tällstä, tätähän meidän pitää harjotella enemmän. Et uskaltaa antaa niitten ongelmien tulla näkyväksi.” (Opettaja)

Opettaja miettii hetken luokkansa tilannetta ja tätä tutkimusprojektia hänen luokassaan, ja sanoo lopuksi: ”Sää tulit oikeeseen hetkeen.”

## 6.2 Oppilaiden kyselylomakkeet

Oppilaiden (nimillä varustettuja) kyselylomakkeita analysoidessa huomasin, että jotkut oppilaat olivat olleet pois joko ensimmäiseltä tai viimeiseltä kerralla, kun lomakkeita täytettiin. Minulla oli siis joitain kappaleita irrallisia/yksittäisiä lomakkeita, joko vain ensimmäiseltä tai viimeiseltä tuokiolta. Tarkoitukseni on tutkia nimenomaan kaikkien neljän tuokion välistä jatkumoa, joten päätin, että analysoin vain niiden oppilaiden lomakkeet, jotka ovat olleet läsnä niin ensimmäisellä kuin viimeiselläkin kerralla. Näin saan vertailtua heidän alku- ja loppuvastauksiaan. Tällaisia oppilaita oli määrältään 15.

Oppilaat täyttivät siis kahteen kertaan (ensimmäisen ja viimeisen tuokion yhteydessä) kyselylomakkeen, jossa oli neljä kysymystä. Kysymyksiin vastattiin ympyröimällä sopivin hymiö viidestä eri vaihtoehdosta. Näiden lomakkeiden lisäksi oppilaat täyttivät lopuksi myös toisen lomakkeen, jossa oli neljä avointa kysymystä. Tämän tarkoituksena oli selvittää heidän ajatuksiaan tuokioista ja tutkittavista asioista omin sanoin kuvailtuna.

Hymiö-lomakkeen jokaisessa kysymyksessä on viisi erilaista hymiötä: surullisesta iloiseen. Tässä analyysissä muutan hymiöt numeeriseksi, viisiportaista asteikkoa käyttäen:

- kaikista surullisin hymiö on numero 1
- melko surullinen hymiö on numero 2
- ei surullinen mutta ei iloinenkaan hymiö on numero 3
- melko iloinen hymiö on numero 4, ja
- kaikista iloisin hymiö on numero 5.

Ensimmäinen kysymys hymiö-kyselylomakkeessa on ”Millainen luokkahenki/”me-henki” sinun luokassasi on?”. Alkulomakkeissa tämän kysymyksen keskiarvoksi muodostuu 2,87. Loppulomakkeissa tämän kysymyksen keskiarvo on 3. Luokkahengen osalta voinee siis päätellä hienoista kohoamista oppilaiden näkökulmasta.

Toinen kysymys hymiö-kyselylomakkeessa on ”Kuinka hyvin viihdyt luokassasi?”. Alkulomakkeissa tämän kysymyksen keskiarvo on 3,4. Myös loppulomakkeissa tämän kysymyksen keskiarvo on täysin sama, 3,4. Tämän perusteella luokkaviihtyvyydessä ei olisi tapahtunut muutosta.

Kolmas kysymys hymiö-kyselylomakkeessa on ”Kuinka tärkeäksi koet oman luokkasi ja sen jäsenet?”. Alkulomakkeissa tämän kysymyksen keskiarvo on 3,47. Loppulomakkeissa tämän kysymyksen keskiarvo on 3,4. Tämän kysymyksen kohdalla loppulomakkeiden keskiarvo on siis ihan vähän matalampi kuin alkulomakkeissa.

Neljäs kysymys hymiö-kyselylomakkeissa on ”Miten luokassasi sujuu yhteistyö? Arvioi yleisesti koko luokan yhteistyön sujuvuutta.” Alkulomakkeissa tämän kysymyksen keskiarvoksi muodostuu 2,13. Loppulomakkeissa tämän kysymyksen keskiarvo puolestaan on 2,93. Tässä kysymyksessä muutos alkutilanteen ja lopputilanteen välillä on suurin. Tämä antaa viitteitä siitä, että oppilaiden mielestä yhteistyössä olisi tapahtunut kehitystä.

Seuraavaksi poimin oppilaiden omin sanoin kuvaamia ajatuksia. Nämä ajatukset ovat viimeisen tuokion yhteydessä tehdystä toisesta kyselylomakkeesta, jossa oli neljä avointa kysymystä.



Ensimmäinen kysymys kuuluu ”Mitä mieltä olet Sanna-Marian ohjaamien musiikkiliikuntatuokioiden vaikutuksesta luokkasi yhteisöllisyyteen ja ”me-henkeen”?”. Kymmenen oppilasta on kirjoittanut omin sanoin, että tuokiot auttoivat vähän yhteishenkeen. Kolme oppilasta on kirjoittanut, että tuokiot eivät juurikaan auttaneet yhteishenkeen. Yksi oppilas täsmentää, että hänestä tuokiot lisäsivät yhteistyötä. Yksi oppilas kirjoittaa lyhyesti ”hyvä”. Näistä saa sen käsityksen, että vaikka oppilaat eivät ole kokeneet kovin suurta muutosta, moni on kuitenkin havainnut pientä muutosta parempaan.

Toinen kysymys avoimien kysymyksien lomakkeessa on ”Koitko sinä tuokioiden aikana yhteisöllisyyttä ja mukavaa yhdessä tekemisen ilmapiiriä?”. Joku kirjoittaa ”kyllä”, toinen vastaa ”vähäsen”, eräs on sitä mieltä, että ”en”. Kuitenkin yhteensä 11 oppilasta ilmaisee kokeneensa yhteisöllisyyttä ja mukavaa yhdessä tekemisen ilmapiiriä joko kunnolla tai ainakin vähän. Heistä seitsemän oppilasta ilmaisee kokemuksensa selkeästi ”joo”, ”kyllä koin” ja muilla vastaavilla ilmaisuilla, ja neljä oppilasta ilmaisee kokemuksensa varovaisesti, tähän tyyliin ”vähän” tai ”vähäsen”. Joukkoon mahtuu myös heitä, jotka eivät kokeneet yhteisöllisyyttä. Heitä on neljä. Yksi heistä täsmentää vastaustaan: ”En, koska jotkut pelleili.”

Kolmas kysymys avoimien kysymyksien lomakkeessa on ”Mitä tuokioista jäi päällimmäisenä mieleen?”. Tähän sain monenlaisia vastauksia, kuten ”yhdessä tekeminen”, ”viimeinen kerta”, ”että pitäis olla yksi tiimi”, ”harjoitukset”, ”liikkeet”, ”yhteisen sykkeen löytäminen” ja ”hyvä mieli”. Eräs kommentoi myös, että tuokiot toivat hieman lisää me-henkeä luokkaan. Yksi taas kirjoitti, että hänen kätensä väsyivät taputusharjoituksessa. Joku taas tuumi: ”ihan hauskoja tunteja”.

Neljäs kysymys avoimien kysymyksien lomakkeessa on ”Vapaa palaute.” Tähän vastasi osa oppilaista ja osa puolestaan jätti kohdan tyhjäksi. Sain esimerkiksi seuraavia vastauksia: ”Tuokiot olivat kivoja” ja ”Oli ihan hauskaa”. Yksi piti musiikkiliikuntaa hieman lapsellisena ja kirjoitti ”Sopisi enemmän päiväkotiin”. Eräs kirjoitti ”En oikein tiedä mutta kiitos”. Eräs vertaili tuokioita muihin oppiaineisiin ja tokaisi ”Parempaa kuin äidinkieli”. Lisäksi jotkut kirjoittivat ”Tuokiot olivat kivoja” ja ”Tosi kiva kun kävit!”.

### 6.3 Tulosten tarkastelu

Sain tutkimuksesta mielenkiintoisia ja monipuolisia tuloksia, joita analysoin. Kuten jo olen kertonut, tutkimukseni pääpaino on opettajan haastatteluilla, ja oppilaiden lyhyet kyselylomakkeet tuovat pienen, mutta tärkeän lisän haastatteluiden rinnalle. Kun kyseessä on ilmiön tutkiminen yhdessä luokassa, on kyse tapaustutkimuksesta, ja tulokset eivät ole yleistettävissä. Tulokset kertovat tilanteen kyseisessä tapauksessa, mutta niitä ei voi suoraan yleistää laajemmissa mittasuhteissa.

Opettajan haastattelu antoi kattavan kuvan siitä, miten opettaja koki tuokiot ja niiden vaikutuksen luokkaan. Haastattelutilanteet olivat antoisia, ja saimme rauhassa käytyä läpi opettajan haastattelukysymykset, opettajan muistiinpanot ja joitain videotallenteiden tapahtumia. Opettajan haastatteluista nostaisin tiivistetysti esiin sen, että hän koki musiikkiliikuntatuokioissa potentiaalia luokan yhteisöllisyyden kannalta. Hän näki tuokioissa positiivisuutta. Haastattelusta kävi ilmi, että hänestä musiikkiliikunta voi olla osaltaan tukemassa luokan yhteisöllisyyttä. Hän lisäsi, että he olivat keskustelleet luokassa tuokioista ja tuokion aikaisista tapahtumista. Tällaiset juttutuokiot olivat olleet vahvistamassa asiaa; luokan yhteinen keskustelu oli ollut tukemassa tuokioiden asioita.

Lisäksi friends-tunnit, jotka oli kohtalaisen vasta aloitettu ja joita pidettiin kerran viikossa, toivat todennäköisesti myös osansa luokan yhteisöllisyyteen. Tämä täytyy ottaa huomioon tuloksia pohtiessa. Voisikin todeta, että kaikki nämä – musiikkiliikuntatuokiot, niistä keskustelu ja friends-tunnit – tukivat todennäköisesti toinen toisiaan. Yhdessä ne olivat vahvistamassa hieman luokan yhteisöllisyyttä ja me-henkeä. Toki, kuten tuloksista kävi ilmi, aivan kaikki oppilaat eivät näin kokeneet, mutta monet oppilaat kokivat (ainakin jonkin verran), kuten myös opettaja koki.

Oppilaiden kyselylomakkeiden kanssa jouduin tekemään päätöksen, että analysoin vain niiden oppilaiden lomakkeet, jotka olivat paikalla sekä ensimmäisellä että viimeisellä kerralla. Tämän päätöksen tein siksi, että saisin vertailtua lähtö- ja päätöstilanteita keskenään. Jos oppilas oli läsnä vain ensimmäisellä kerralla, mutta ei viimeisellä, se olisi saattanut mielestäni vääristää

tuloksia, koska hänen loppuvastauksensa olisivat uupuneet. Lopulta analysoitavaksi jäi 15 oppilaan lomakkeet.

Salovaara ja Honkonen (2011) toteavat, että ryhmäytymistä ja yhteishenkeä tukevat monenlainen yhdessä tekeminen sekä yhteiset tavoitteet. He lisäävät, että koulussa yhteisöllisyys kehittyy ja vahvistuu pienistäkin arjen asioista, teoista ja tavoista toimia. (Salovaara ja Honkonen 2011, 25, 41.) Oma käsitykseni asiasta on samankaltainen. Yleisesti ajateltuna voidaan olettaa, että ryhmän yhteishengellä on mahdollisuus vahvistua, kun ryhmä tekee ja toimii paljon yhdessä. Näin ryhmässä on yhteistyötä ja vuorovaikutusta, ja ryhmän jäsenet tutustuvat yhä enemmän toisiinsa ja toistensa toimintatapoihin. Tähän oletukseen nojaten voisi ajatella, että musiikkiliikuntakin voi olla yhdenlainen keino lisätä yhteistä toimintaa esimerkiksi alakoulun musiikintunneilla (vrt. POPS 2014; musiikkiliikunnan tulee kuulua osaksi musiikin opetusta). Kun musiikkiliikuntaharjoituksia tehdään, siinä tarvitaan usein vuorovaikutusta toisten kanssa – riippuu toki harjoituksista, sillä niitä on monenlaisia. Monissa harjoituksissa kuitenkin toimitaan ja opitaan asioita yhdessä toisten kanssa. Siispä musiikkiliikunta on yksi esimerkki yhdessä toimimisesta, joka itsessään todennäköisesti saattaa tukea yhteishengen kehittymistä.

Tutkimustuloksistani tulkitsen, että musiikkiliikunta ei välttämättä yksistään ole taie yhteisöllisyyden vahvistumiselle, mutta se voi kuitenkin olla tukemassa (mahdollisesti muiden tekijöiden kanssa) yhteisöllisyyden vahvistumista. Tosin, tässä tutkimuksessani ohjasin neljä tuokiota. Olisi mielenkiintoista tietää, mikä tilanne olisi, jos musiikkiliikuntatuokioiden pitämistä olisi jatkanut pidemmänkin aikaa. Näistä tuloksista voi kuitenkin tulkita, että musiikkiliikunta yhdessä muiden tekijöiden (kuten keskustelun ja friends-tuntien) kanssa oli tässä tapauksessa ainakin jonkin verran tukemassa tutkimani 5. luokan yhteisöllisyyttä ja luokkahenkeä.

## 7 POHDINTA

Tämä tutkielmani oli minulle mielenkiintoinen ja myös pitkä prosessi. Se sisälsi lukuisia eri vaiheita alkumetreiltä loppurutistukseen. Tämä oli myös tietynlainen jatkumo kandidaatintutkielmalleni. Musiikkiliikunnan ja yhteisöllisyyden väliset kytkökset kiinnostivat minua ilmiönä, ja niin pääsin tutkimaan asiaa. Kun katsotaan tutkimushistoriaani, olen tehnyt tätä ennen kandidaatintutkielman ja seminaarityön. Tämä oli siis luonnollisesti ensimmäinen pro gradu -tutkielmani. Opin tutkielman aikana paljon uutta tutkielman teosta ja sen eri vaiheista. Myös sellaisia oppimisen hetkiä tuli, kun mietin esimerkiksi, että olisiko ehkä pitänyt tehdä joku asia hieman eri järjestyksessä tai eri tavalla, kuin aiemmin ajattelin.

Näin loppuvaiheessa haluan todeta, että uskon musiikin voimaan. Musiikki voi herättää vahvojakin tunteita ja olla esimerkiksi hyvinvoinnin tukijana. Musiikki voi luoda siteitä ihmisten välille. Näen musiikissa paljon potentiaalia, niin ihmisten arjessa yleensäkin kuin myös koulumaailmassa. Toivon, että kouluissa ymmärretään musiikin ja sen eri osa-alueiden (musiikkiliikunta, soittaminen, laulaminen, musiikin kuuntelu jne.) mahdollisuudet.

Olen iloinen, että yhteistyö tutkimukseeni osallistuneen luokan ja luokanopettajan kanssa sujui hyvin. Kun he lupautuivat mukaan tutkimukseeni, he mahdollistivat minulle tämän projektin. He antoivat minulle paljon. Toivon myös, että hekin kokivat saavansa minulta jotain. Olen myös kiitollinen kaikille minua matkan varrella tsempanneille. Suuret kiitokset varsinkin graduohjaajalleni Erja Kososelle.

## LÄHTEET

- Anttila, E. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia koulu yhteisössä*. Haettu 24.5.2021 osoitteesta [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42322/Acta\\_Scenica\\_37.pdf](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/42322/Acta_Scenica_37.pdf)
- Goodkin, D. (2002). *Play, sing and dance. An Introduction to Orff Schulwerk*. Miami: Schott Music Corporation.
- Haapamäki, J. (2000). Näkökulmia päivähoidon yhteisöllisyyteen. Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. ja Kuoksa, M. *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Helsinki: Tammi. 14–25.
- Hirsjärvi, S. ja Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ikonen, M. (2006). Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. ja Rasku-Puttonen, H. (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Ingham, Percy B. (2007). The Method: Growth and Practice. Teoksessa Jaques-Dalcroze, M., *The eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. (Julkaisupaikka tuntematon): Wildside Press. 23–36.
- Juntunen, M-L. (2009). Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. ja Väkevä, L. (toim.), *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FiSME. 245–257.
- Juntunen, M-L. (2010a). Mitä musiikkiliikunta on? Teoksessa Juntunen, M., Perkiö, S. ja Simola-Isaksson, I., *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1*. Helsinki: WSOYpro. 11.
- Juntunen, M-L. (2010b). Pedagogisia periaatteita. Teoksessa Juntunen, M., Perkiö, S. ja Simola-Isaksson, I., *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1*. Helsinki: WSOYpro. 13.
- Juntunen, M-L. (2010c). Käytäntöä. Teoksessa Juntunen, M., Perkiö, S. ja Simola-Isaksson, I., *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1*. Helsinki: WSOYpro. 17.
- Juntunen, M-L. (2010d). Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M., Perkiö, S. ja Simola-Isaksson, I., *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1*. Helsinki: WSOYpro. 18–27.

- Juntunen, M-L., Perkiö, S. ja Simola-Isaksson, I. (2010a). *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1*. Helsinki: WSOYpro.
- Juntunen, M-L., Perkiö, S. ja Simola-Isaksson, I. (2010b). *Musiikkia tanssien. Musiikkiliikunnan käsikirja 2*. Helsinki: WSOYpro.
- Kaipio, K. (2000). Mitä yhteisöllisyys on? Teoksessa Haapamäki, J., Kaipio, K., Keskinen, S., Uusitalo, I. ja Kuoksa, M. *Yhteisö kasvattaa. Päivähoito oppimis- ja kasvatusyhteisönä*. Helsinki: Tammi. 11–12.
- Koivula, M. (2013). Yhteisöllisyyden rakentuminen päiväkodin arjessa. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. ja Varsa, M. (toim.), *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus. 19–45.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Marjanen, P., Marttila, M. ja Varsa, M. (2013). Johdanto. Teoksessa Marjanen, P., Marttila, M. ja Varsa, M. (toim.), *Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus. 9–16.
- Mead, V. H. (1994). *Dalcroze eurhythmics in today's music classroom*. New York: Schott Music Corporation.
- Nurmi, R., Sillanpää, A. ja Hannukkala, M. (2014). *Hyvää mieltä yhdessä. Käsikirja alakoululaisen mielenterveyden edistämiseen*. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.
- Patrikainen, S. ja Toom, A. (2004). Stimulated recall – opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimisen menetelmä. Teoksessa Kansanen, P. ja Uusikylä, K. (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus. 239–260.
- Perkiö, S. (2010a). Musiikkiliikunnan tavoitteita. Teoksessa Juntunen, M., Perkiö S. ja Simola-Isaksson I., *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1*. Helsinki: WSOYpro. 12.
- Perkiö, S. (2010b). Orff-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M., Perkiö, S. ja Simola-Isaksson, I., *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1*. Helsinki: WSOYpro. 28–36.
- Peruskoulun opetuussuunnitelman perusteet (POPS)*. (2014). Haettu 24.5.2021 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetuussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetuussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Raina, L. (2012). *Uusi yhteisöllisyys. Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito*. Helsinki: Arator.

- Raina, L. ja Haapaniemi, R. (2007). *Yhteisöllinen pedagogia “...ettei tarvitse tehdä yksin.”*. Helsinki: Arator.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A. R. ja Rasku-Puttonen, H. (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Saarela-Kinnunen, M. ja Eskola, J. (2010). Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 189–199.
- Saari, S-M. (2019). *Musiikkiliikunta tukemassa alakoulun musiikin opiskelua*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Kandidaatintutkielma. Haettu 24.5.2021 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/62874#>
- Salovaara, R. ja Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Simola-Isaksson, I. (2010). Suomalainen musiikkiliikunta. Teoksessa Juntunen, M., Perkiö, S. ja Simola-Isaksson, I. (toim.), *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1*. Helsinki: WSOY pro. 37–39.
- Tenkku, L. (1981a). Oman aikamme musiikkikasvatus. Émile Jaques-Dalcroze. Teoksessa Linnankivi, M., Tenkku, L. ja Urho, E., *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus. 50–55.
- Tenkku, L. (1981b). Oman aikamme musiikkikasvatus. Carl Orff. Teoksessa Linnankivi, M., Tenkku, L. ja Urho, E., *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus. 55–59.
- Tenkku, L. (1981c). Liikunta. Affektiivinen alue. Teoksessa Linnankivi, M., Tenkku, L. ja Urho, E., *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus. 276–280.
- Tenkku, L. (1981d). Liikunta. Musiikkiliikunnasta. Teoksessa Linnankivi, M., Tenkku, L. ja Urho, E., *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus. 280–281.
- Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Urho, E. (1981). Soittaminen. Carl Orffin ajatuksia improvisoinnista. Teoksessa Linnankivi, M., Tenkku, L. ja Urho, E., *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus. 256.
- Valli, R. (2010). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 103–127.

## LIITTEET

### Liite 1. Wilma-viesti

Hei!

Olen Sanna-Maria Saari, ja opiskelen Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatusta ja luokanopettajaopintoja. Teen pro gradu -tutkielmaa musiikkiliikunnasta ja sen yhteisöllistävästä vaikutuksesta. Musiikkiliikunta kuuluu osaksi musiikin opiskelua - näin määritellään perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014. Musiikkiliikunta on tiivistettynä toiminnallista musiikin oppimista oman kehon koordinaatiota hyödyntäen.

Tulen (*koulun nimi piilotettu*) 5.-luokkaan keräämään tutkimusaineiston. Siihen sisältyy neljä musiikkiliikuntatuokiota, jotka ohjaan oppilaille viikkojen 12 ja 13 aikana, oppituntien lomassa. Jokaisen tuokion kesto on noin 15 min. Tuokioiden tarkoitus on selvittää, tukevatko musiikkiliikuntaharjoitukset luokan yhteisöllisyyttä/luokkahenkeä.

Tuokioiden lisäksi oppilaat täyttävät lyhyet alku- ja loppukyselyt: ennen ensimmäistä tuokiota ja viimeisen tuokion jälkeen. Kyselyihin vastataan etunimellä. Kyselylomakkeet tulevat vain minun käyttöni tulosten analysoimista varten. Tulokset raportoidaan anonymisti.

Kyselylomakkeet hävitetään, kun tiedot on analysoitu ja siirretty osaksi tutkimusaineistoa.

Videoin musiikkiliikuntatuokioiden tulosten analyysin tueksi. Videomateriaalin säilytyksessä noudatan yliopiston eettisiä periaatteita, eli materiaali on vain tutkimuskäytössä ja se hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkimuksessa ei tutkita yksittäisiä oppilaita, vaan ryhmäilmiötä: yhteisöllisyyttä ja luokkahenkeä. Tutkimuksen raportointi on anonymia: oppilaiden nimiä tai koulua ei tulla mainitsemaan.

Jokaisen oppilaan osallistuminen olisi tärkeää tutkimuksen onnistumisen sekä luokan yhteisöllisyyden kannalta. Mikäli lapsesi ei saa osallistua tutkimukseen, otathan yhteyttä (*opettajan nimi piilotettu*) viimeistään keskiviikkona 13.3.2019.

Jos haluat aiheesta lisätietoja, voit ottaa minuun yhteyttä.

Terveisin,  
Sanna-Maria Saari  
Jyväskylän yliopisto  
Musiikkikasvatus  
(*yhteystiedot piilotettu*)



## **Liite 2. Opettajan alkuhaastattelukysymykset**

### Yhteisöllisyys

- Miten käsität yhteisöllisyyden?
- Miten luokka on ryhmäytynyt? Onko kiinteitä pienryhmiä, kaveriporukoita tms.?

### Yhteisöllisyyden ja luokkahengen tärkeys

- Kuinka tärkeänä koet yhteisöllisyyden ja luokkahengen merkityksen koulun arjessa?

### Luokan yhteisöllisyys ja luokkahenki ennen musiikkiliikuntatuokioita

- Miten kuvaillet luokan yhteisöllisyyttä ja luokkahenkeä viime viikkojen aikana?
- Mitkä tekijät ovat vaikuttaneet luokan yhteisöllisyyteen ja luokkahenkeen tämän lukuvuoden aikana joko heikentävästi tai vahvistavasti?

### **Liite 3. Opettajan loppuhaastattelukysymykset**

Haastattelun alussa käydään ensin läpi opettajan tekemiä muistiinpanoja kaikilta neljältä tuokiolta. Sen jälkeen kysyn opettajalta haastattelukysymykset.

Loppuhaastattelun yhteydessä hyödynnetään stimulated recall -menetelmää (str-menetelmä). Tämä tarkoittaa, että musiikkiliikuntatuokioiden videomateriaali on haastattelujen tukena. Videoilta voidaan katsoa ja käydä uudelleen läpi joitain tilanteita, tehdä uusia havaintoja yms.

#### Luokan yhteisöllisyys ja luokkahenki musiikkiliikuntatuokioiden aikana

- Miten musiikkiliikuntatuokiot vaikuttivat mielestäsi luokan yhteisöllisyyteen ja yhdessä toimimiseen?
- Havaitsitko koko luokan toiminnan ja käytöksen muuttuneen ensimmäisen ja viimeisen tuokion välillä?
- Havaitsitko jonkin yksittäisen oppilaan (tai yksittäisten oppilaiden) toiminnan tai käytöksen muuttuneen tuokioiden aikana? Oliko sillä vaikutusta koko luokan toimintaan ja luokkahenkeen?
- Tuleeko sinulla vielä mieleen sellaisia asioita, mitkä koet tärkeäksi sanoa?

## Liite 4. Oppilaiden alku- ja loppukyselylomake (hymiö-lomake)

NIMI: \_\_\_\_\_

Vastaa kysymyksiin tämänhetkisten ajatustesi ja tuntemustesi pohjalta. Ympyröi mielestäsi sopiva hymiö.

1. Millainen luokkahenki / ”me-henki” sinun luokassasi on?
2. Kuinka hyvin viihdyt luokassasi?
3. Kuinka tärkeäksi koet oman luokkasi ja sen jäsenet?
4. Miten luokassasi sujuu yhteistyö? Arvioi yleisesti koko luokan yhteistyön sujuvuutta.



## **Liite 5. Oppilaiden lisäkysymyslomake viimeisen tuokion yhteydessä**

NIMI: \_\_\_\_\_

1. Mitä mieltä olet Sanna-Marian ohjaamien musiikkiliikuntatuokioiden vaikutuksesta luokkasi yhteisöllisyyteen ja ”me-henkeen”?
2. Koitko sinä tuokioiden aikana yhteisöllisyyttä ja mukavaa yhdessä tekemisen ilmapiiriä?
3. Mitä tuokioista jäi päällimmäisenä mieleen?
4. Vapaa palaute.

## Liite 5. Musiikkiliikuntatuokioiden tuntisuunnitelmat

**Päivämäärä:** Maanantai 18.3.2019

**Aihe:** Ryhmän kommunikointi, yhteinen syke

**Suunnitelma:**

- Alkukysely oppilaille.

- **Pulpettien siirtäminen** luokan sivulle yhdessä oppilaiden kanssa.

- **Yhteinen kävelytempo.** Oppilaat kävelevät tilassa ilman musiikkia ja kuuntelevat/havainnoivat toistensa askelia. Tarkoituksena on löytää yhteinen kävelytempo. Kun joku pysähtyy, kaikki muutkin pysähtyvät. Kun joku alkaa taas kävellä, kaikki alkavat kävellä uuteen tempoon. Kannattaa pyrkiä siihen, että aloitteentekijöitä on useita.

Aluksi riviin: jaetaan ryhmät (jako kuuteen). → 3-4 hengen ryhmiä.

Ensin: Tehdään harjoitus kolmen tai neljän hengen ryhmissä.

Sitten: Kaksi pienryhmää yhdistyy (6-8 hengen ryhmät).

Sitten haasteellisin osio: Koko luokka yhdistyy. Kaikki pyrkivät samaan kävelytempoon.

- **Sykkeeseen siirto.** Seistään piirissä. Haetaan yhteinen syke taputtamalla neljäsosia. Sitten opettaja ohjeistaa: ”Siirrä syke polveen / varpasiin / päähän / oikeanpuoleisen henkilön päähän / vasemmanpuoleisen henkilön olkapäähän / sekä oikean- että vasemmanpuoleisten henkilöiden käsiin.”

**Päivämäärä:** Tiistai 19.3.2019

**Aihe:** Kuuntelu (yksiäänisyys vs. moniäänisyys), yhteinen syke

**Suunnitelma:**

- **Yksi, kaksi vai kolme ääntä?** Käydään läpi, miltä kuulostaa pianolla soitettuna yksi-, kaksi- ja kolmiääninen soitto. Harjoitellaan: Kun kuulet yksiäänistä, ole kyykyssä. Kaksiäänistä: seiso. Kolmiäänistä: kädet kohti kattoa.

Sitten harjoitukseen: Kun opettaja soittaa pianolla yksiäänistä musiikkia, oppilaat liikkuvat tilassa yksin. Kun kaksiäänistä, pareittain. Kun kolmiäänistä, kolmen hengen ryhmässä. Parit ja ryhmät valitaan spontaanisti sillä hetkellä lähellä olevista ihmisistä. Ei tarvitse ottaa kädestä kiinni, riittää että liikkuu parin/ryhmän kanssa vierekkäin. HUOM: Olen tehnyt valmiit nuotit (2 melodiaa) tätä harjoitusta varten. Soita ne pianolla.

- **Sykepiiri.** Yhteinen syke piirissä taputtaen vuorotellen. Syke siis etenee henkilöltä toiselle. Haaste 1: Jos taputtaa kaksi kertaa, suunta vaihtuu. Muistuta, että syke ei saa jäädä junaamaan muutaman henkilön välille. Tätä kaksi kertaa taputtamista voi käyttää vain harkitusti.

Haaste 2: Oman taputusvuoron voi jättää väliin, jos menee kyykkyyyn suunnilleen pari taputusta ennen omaa vuoroa.

- **Tiimihuudahdus** piirissä käsi kädessä (jokaisen oma oikea käsi oman vasemman päältä):

”Kaikki meistä on tärkeitä, tämän ryhmän jäseniä.

Ollaan toisille ystäviä, pidetään hauskaa yhdessä!” → käännytään ympäri käsien alta.

---

**Päivämäärä:** Maanantai 25.3.2019

**Aihe:** Kehorytmiikka

**Suunnitelma:**

- **Kehorytmit.** Ei taululle ”nuottiviivastoa”. Käytännön/Mallin avulla oppiminen. Piirissä mennään läpi muutama eri kehorytmikomppi.

- **Kehorytmi”koreografia”.** Opetellaan yhdessä piirissä. Treenataan rauhassa osissa, pala kerrallaan. Lopuksi tehdään koreografia myös musiikin tahtiin.

Musiikki kehorytmin taustalle: Michael Bublé feat. Meghan Trainor: Someday.

- **Tiimihuudahdus** piirissä käsi kädessä (oikea käsi vasemman päältä):

”Kaikki meistä on tärkeitä, tämän ryhmän jäseniä.

Ollaan toisille ystäviä, pidetään hauskaa yhdessä!” → käännytään ympäri käsien alta.

---

**Päivämäärä:** Tiistai 26.3.2019

**Aihe:** Syke, kehorytmit

**Suunnitelma:**

- **Syke tauon aikana.** Taputetaan piirissä, yksi kerrallaan. Syke kiertää. Jossain vaiheessa opettaja huutaa ”yy, kaa, koo, nee!”. Taputukset jatkuvat tämän huudahduksen ajan normaalisti. Sen jälkeen on neljä iskua taukoa: kukaan ei taputa. Sen jälkeen kaikki taputtaa

yhtä aikaa yhden taputuksen. Tarkoituksena on ylläpitää syke omassa mielessä tauon aikana. Tämä harjoitus kehittää sisäistä kuuntelua eli sykkeen säilyttämistä silloinkin, kun musiikkia ei kuulu. Toistetaan joitain kertoja.

- **Kehorytmiharjoitus.** Sekä jalat että kädet yhtä aikaa. Jaloilla: taa-taa-taa-taa = askel-viereen-askel-viereen ("askel-täp-askel-täp"). Lähtee oikealla jalalla. Tämä pysyy jaloissa koko ajan. Samaan aikaan käsillä: tauko-taa-tauko-taa = tauko-taputus-tauko-taputus. Toinen tahti: taa-taa-taa-taa = molempien käsien taputukset sivulla olevien kanssa x2, napsutus (omilla sormilla) x2.

Treenataan ensin pelkät jalat. Sitten treenataan pelkät kädet. Sitten yhdistetään.

Helpompi versio: Jos on liian hankalaa, muuta käsien rytmi toisen tahdin osalta: tauko-taa-tauko-taa = tauko, molempien käsien taputukset vieruskavereille, tauko, molempien käsien taputukset vieruskavereille.

- **Tiimihuudahdus** piirissä käsi kädessä (oikea käsi vasemman päältä):

"Kaikki meistä on tärkeitä, tämän ryhmän jäseniä. Ollaan toisille ystäviä, pidetään hauskaa yhdessä!" → käännytään ympäri käsien alta.

- **Loppukysely.**