

LUOKASSA SOI!
OPETUKSEN EHEYTTÄMISEEN OHJAAVAT SISÄLLÖT
SOI -SARJAN OPETTAJANKIRJOISSA

Anniina Räsänen
Pro gradu -tutkielma
Musiikkikasvatus
Kevät 2011
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Anniina Räsänen	
Työn nimi – Title Luokassa Soi! – Opetuksen eheyttämiseen ohjaavat sisällöt Soi -sarjan opettajankirjoissa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year 28.5.2011	Sivumäärä – Number of pages 58
Tiivistelmä – Abstract <p>Perusopetuksen ajankohtaisena haasteena on tukea tiedonalojen yhteisen osaamisen, tietojen ja taitojen kehittymistä. Oppiaineisiin kaivataan uudenlaista tarkastelukulmaa ja kouluarkeen tilaa oppiainerajat ylittävälle projekteille. Oppiaineiden välisen eheyttämisen on esitetty olevan yksi keskeinen väline kokonaisvaltaisemman opetuksen toteuttamisessa. Tutkimukseni tarkoituksena oli analysoida teoriaohjaavan sisällönanalyysin ja sisällönerittelyn menetelmillä Soi -oppimateriaalisarjan 1-6 -opettajanoppaiden sisältöjä opetuksen eheyttämisen näkökulmasta. Tutkimustehtävinäni on selvittää, millaisia opetuksen eheyttämiseen ohjaavia sisältöjä kirjasarjassa esiintyy eri oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin liittyen, ja miten eri oppiaineet ja aihekokonaisuudet painottuvat Soi -sarjassa. Lisäksi tarkastelin eheyttämistä oppikirjasarjan tekijöiden näkemysten kautta.</p> <p>Tutkimuksessani selvisi, että Soi -sarjan opettajanoppaat antavat eväitä niin oppiaineiden välisen integraation toteuttamiseen kuin aihekokonaisuuksien käsittelyyn.. Oppiaineiden välisen integraation toteuttamisen painotukset näyttivät vaihtelevan: Soi 1-2 -oppaassa esiin nousi kuvataide, Soi 3-4 -oppaassa ympäristö- ja luonnontieto ja Soi 5-6 -oppaassa historia. Aihekokonaisuuksien kautta eheyttämään ohjattiin erityisesti Soi 3-4- ja Soi 5-6 -oppaissa, joissa molemmissa painopiste oli selvästi ”Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys” – aihekokonaisuudessa. Havaittiin, että eheyttämään ohjaavat sisällöt ohjaavat opettajan työtä joko tiedollisten tai toiminnallisten vinkkien avulla. Tiedollisten sisältöjen rooli näytti korostuvan ylemmillä luokilla, kun taas alkuopetuksessa painotus oli selvästi toiminnallisissa sisällöissä. Vaikka opetuksen eheyttäminen on viimeaikoina noussut keskeiseksi tavoitteeksi opetussuunnitelmassa, ei eheyttämisen toteuttamista oppimateriaalissa ole aiemmin tutkittu. Tämän tutkimuksen yhtenä tarkoituksena on edistää oppiainerajoja ylittävän ja eheyttämiseen ohjaavan oppimateriaalin kehittämistä sekä osaltaan edistää eheyttämisen toteuttamista opettajan työssä ja koulun arjessa.</p>	
Asiasanat – Keywords Eheyttäminen, integrointi, oppikirja-analyysi	
Säilytyspaikka – Depository Musiikin laitoksen kirjasto	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	AIHEESEEN LIITTYVIÄ TUTKIMUKSIA	3
3	EHEYTTÄMINEN	4
3.1	Opetuksen eheyttämisen määrittelyä ja tavoitteita	4
3.2	Integrointi eheyttämisen työkaluna	5
3.2.1	Vertikaalinen integrointi	5
3.2.2	Horisontaalinen integrointi	6
3.3	Eheyttämisen perusteluja	7
3.3.1	Oppijan näkökulma: kehityspsykologiset ja opetusopilliset perustelut.....	7
3.3.2	Tietoteoreettinen näkökulma: tiedon- ja taidonalat.....	9
3.3.3	Yhteiskunnallinen näkökulma	10
4	EHEYTTÄMINEN OPETUSSUUNNITELMISSA 1935–2004	12
4.1	Opetussuunnitelmat eheyttämisen määrittäjinä	12
4.1.1	Eheyttämisen juurilla: ensimmäiset eheyttämisyrittäykset suunnannäyttäjinä	12
4.1.2	POPS 1970	14
4.1.3	POPS 1985.....	14
4.1.4	POPS 1994.....	15
4.1.5	POPS 2004.....	16
4.1.6	Tulevaisuuden näkymiä opetussuunnitelman eheyttämisestä.....	18
4.2	Eheyttäminen muiden maiden opetussuunnitelmissa	19
5	EHEYTTÄMINEN MUSIIKKIKASVATUKSESSA	21
5.1	Eheyttäminen musiikkioppiaineessa	21
5.2	Eheyttäminen ja opettaja	23
5.3	Eheyttäminen ja oppimateriaali	23
6	TUTKIMUSASETELMA	26
6.1	Tutkimustehtävä	26
6.1.1	Tutkittavien musiikinoppikirjojen valinta ja esittely	27

6.2	Menetelmä	28
6.2.1	Menetelmän valinta.....	28
6.2.2	Sisällönanalyysi	29
6.2.3	Sisällön erittely.....	29
6.2.4	Menetelmien luotettavuudesta	30
6.2.5	Tutkimuksen eteneminen	31
7	TULOKSET	35
7.1	Eheyttäminen oppiaineiden näkökulmasta	35
7.1.1	Oppiaineiden väliseen integraatioon ohjaavat sisällöt eri luokka-asteilla.....	35
7.1.2	Oppiaineiden väliseen integraation ohjaavien sisältöjen sisältöluokat.....	38
7.2	Eheyttäminen aihekokonaisuuksien näkökulmasta	41
7.2.1	Aihekokonaisuuksiin liittyvän eheyttämisen sisällöt eri luokka-asteilla	41
7.2.2	Aihekokonaisuuksiin liittyvien sisältöjen sisältöluokat	42
7.3	Eheyttäminen oppimateriaalin laatijoiden näkökulmasta	43
8	PÄÄTÄNTÖ	47
9	LÄHTEET	49

1 JOHDANTO

Yhteiskunta, työelämä ja kasvattajat kohdistavat kouluun ja opetukseen lukuisia odotuksia, joihin koulu ja opetussuunnitelmat tahoillaan pyrkivät vastaamaan. Nykyajan monimuotoisessa ja alati muuttuvassa yhteiskunnassa toimimiseen tarvitaan monenlaisia vuorovaikutus- ja viestintätaitoja, tiedonhankinnan ja tiedonhallinnan osaamista, sekä kykyä hallita laajoja kokonaisuuksia. Koulumaailmassa näitä asioita ei opeteta minkään yksittäisen oppiaineen sisällä, ja niinpä kokonaisvaltaisen ajattelun ja oppiaineiden rajoja ylittävien laajempien taitojen kehittymiseen ei välttämättä kiinnitetä huomiota opetusta ja oppimista suunniteltaessa.

Yhtenä vaihtoehtona nykyajan yhteiskunnassa ilmeneviin haasteisiin vastaamiseksi on esitetty opetuksen eheyttämistä. Laajemmassa viitekehyksessä eheyttämisellä eli integraatiolla koulumaailmassa viitataan erilaisten oppilaiden tai eri oppiaineiden yhdistämiseen opetuksen puitteissa. Loukolan (2004, 17) mukaan siltojen rakentaminen paitsi eri oppiaineiden myös elämän eri osa-alueiden ja ilmiöiden välille on yksi mahdollisuus vastata tämän päivän kasvatus- ja opetustyön kuin yhteiskunnan esittämiin haasteisiin. Koulumaailmassa, kuten yhteiskunnassakin, tarvitaan kokonaisvaltaista lähestymistapaa, jossa tietojen ja taitojen osaset yhdistyvät suuremman kokonaisuuden käyttöön. Salosen (1990, 67) mukaan eheyteen pyrkimistä voidaan pitää tavoiteltavana päämääränä kaikilla elämän osa-alueilla. Eheyttämisen ihanteena on, että erilaiset palaset, olivatpa ne sitten erilaisia oppijoita, opettajia tai oppiaineita, yhdessä muodostavat ehyen, monimuotoisen kokonaisuuden, joka on vahvempi ja rikkaampi kuin toisistaan irrotetut yksittäiset palaset.

Eheyttämisen ajatuksia on toteutettu opetuksessa satunnaisesti kautta aikojen. Tietoisemmin eheyttämisen ideologiaa ja integraation erilaisia välineitä on käytetty ja kehitetty opetuksessa ja oppimisessa 1970-luvulta saakka. Nykypäivän koulumaailmassa integraatio on erityisen tärkeä ja ajankohtainen aihe siksi, että tiedon omaksumiseen, ongelmanratkaisuun ja uuden tiedon rakentamiseen tarvitaan yhä useammin kykyä yhdistää monien alojen osaamista ja erilaisten näkökulmien hyödyntämistä. Integraation ajatusten kehittäminen opetuksen ja

oppimisen kontekstissa on vieläkin lapsen kengissä, mutta tulevaisuudessa eheyttäminen voi tarjota mahdollisuuksia uudenlaisen opetuksen toteuttamiseen.

Tässä musiikkikasvatuksen Pro gradu –tutkielmassa tarkastelen eheyttämisen ajatusten ilmenemistä Soi –oppikirjasarjan opettajanoppaissa. Tutkimuskysymyksinäni pohdin eheyttämisen toteuttamista oppimateriaalissa: kuinka eheyttämisen ajatuksia on otettu huomioon tämän nimenomaisen oppimateriaalin laadinnassa? Entä millaisia eväitä musiikinopettajan oppaat antavat käyttäjilleen eheyttämisen toteuttamiseen musiikinopetuksessa? Tarkastelumenetelmänäni käytän teoriaohjaavaa sisällönanalyysia ja sisällön erittelyä.

Musiikin- ja luokanopettajaksi opiskellessani olen pohtinut monenlaisia kysymyksiä musiikin ja muiden oppiaineiden yhdistämiseen liittyen. Millä tavoin voisin luokanopettajana hyödyntää musiikkia muillakin kuin musiikintunneilla? Entä kuinka voisin musiikin aineenopettajana tukea myös muiden kuin musiikillisten päämäärien saavuttamista? Musiikin opettajanoppaat tarjoavat konkreettisen välineen, joka usein ohjaa kyseisen oppiaineen opetuksen toteuttamista. Opettajanoppailla voi siis olla suuri rooli musiikin oppiaineen sekä musiikin muiden oppiaineiden integroinnin opettamisen toteutumisessa käytännön koulumaailmassa.

Kiitän tutkielmani mahdollistamisesta erityisesti kustannusosakeyhtiö WSOY:ta. Soi -opettajankirjojen hankkiminen ja sen myötä tutkielman toteuttaminen olisi ollut mahdotonta ilman WSOY:n tukea ja avarakatseista suhtautumista tutkimuksen tekemiseen. Se, että WSOY on halunnut antaa tämän kirjasarjan opettajanoppaat arvioitaviksi ja analysoitaviksi, on osoitus pyrkimyksestä jatkuvaan kehittymiseen. Toivon, että tutkimukseni voisi hyödyttää musiikin opettajanoppaiden kehittämistä edelleen niin, että oppaat voisivat tarjota entistä laadukkaamman ja hyödyllisemmän apuvälineen opettajien työn tueksi.

2 AIHEESEEN LIITTYVIÄ AIEMPIÄ TUTKIMUKSIA

Opetuksen eheyttämiseen liittyvä tutkimus on keskittynyt pitkälti opetuskokeiluihin ja eheyttämisen toteutumisen tarkasteluun. Tutkimuksia on toteutettu niin alakoulun, yläkoulun kuin ammatillisen koulutuksen puolella. Opetuksen eheyttämisen huomioiminen oppimateriaalissa sen sijaan vaikuttaa olevan vielä varsin tutkimaton aihealue.

Sanna Lehtinen (2005) on perehtynyt Pro gradu -tutkielmassaan opetuksen eheyttämiseen alkuopetuksessa kokonaisopetuksen keinoin. Tutkimuksessaan ”*Kokonaisopetus eheyttämisen keinona alkuopetuksessa: kahden luokanopettajan kokemuksia kokonaisopetuksen toteuttamisesta*” Lehtinen sivuaa lyhyesti myös oppimateriaalin roolia opetuksen eheyttämisessä. Merkittävimmät yhtymäkohdat tähän tutkielmaan liittyvät kuitenkin teoriaosioon, jossa käsitellään eheyttämisen määrittelyä, sen toteutumismuotoja ja historiaa.

Lenita Vaattovaara (1988) on puolestaan tarkastellut musiikin yhtymäkohtia ja integrointimahdollisuuksia kuvaamataidon, äidinkielen ja liikunnan opetuksen kanssa tutkielmassaan ”*Musiikinopetuksen integrointi äidinkielen, kuvaamataidon ja liikunnanopetuksen kanssa peruskoulun yläasteella*”. Tutkielmassaan Vaattovaara käsittelee musiikkia integroitavana oppiaineena, ja keskeiseksi näkökulmaksi nousee opettajien välinen yhteistyö eheyttämisessä.

Heidi Karvinen (2003) on tutkinut väitöskirjassaan ”*Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä: kuvataide osana opetuksen eheyttämistä*” kuvataiteen osuutta eheyttämisessä peruskoulun alaluokilla. Eheyttämisen pedagogiikkaa Karvinen käsittelee käytännön opetustyössä toteutettujen opetuskokonaisuuksien kautta. Erityisenä kiinnostuksen kohteena tutkimuksessa on kuvataiteen osuus aihekokonaisuuksissa.

Oman tutkimukseni näkökulmasta mielenkiintoinen on myös Eliisa Ruohon (2008) Pro gradu -tutkielma ”*Kuinka syntyi Soi?: musiikin oppimateriaalin tuottamisen prosessi*”. Tutkielmassa Ruoho tarkastelee tutkimani Soi -oppikirjasarjan tekoprosessia luovana prosessina ja valottaa oppimateriaalin syntyvaiheita kirjantekijän ja tutkijan näkökulmasta.

3 EHEYTTÄMINEN

3.1 Opetuksen eheyttämisen määrittelyä ja tavoitteita

Eheyttäminen tarkoittaa yleisesti irralleen joutuneiden osien palauttamista yhteen. Koulussa tällaisia irrallaan olevia osia on monia, ja siksi puhutaan esimerkiksi oppilaan persoonan, koulupäivän ja opetuksen eheyttämisestä. (Hellström, 2000, 55.) Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan erityisesti opetuksen sisällöllistä eheyttämistä, jota tosin on mahdotonta käsitellä irrallisena sen todellisesta kontekstista: oppijasta, opettajasta ja oppimisympäristöstä.

Tutustuessani opetuksen eheyttämistä käsittelevään kirjallisuuteen sain pian huomata, että eheyttäminen nähdään monimuotoisena ja -tasoisena käsitteenä. Termistä vallitsee keskenään ristiriitaisia näkemyksiä, samoin myös sen suhteesta integroinnin käsitteeseen. Eheyttämisestä on aikojen kuluessa käytetty lukuisia termejä kuten integraatio, konsentraatio ja konteksti (Koskenniemi & Hälinen, 1972, 199; Puurula, 1998, 15; Raatikainen, 1990, 15–16). Kauranteen (1994) mukaan eheyttämiseen pyrkiviä periaatteita on puolestaan kutsuttu rinnastamiseksi, keskittämiseksi tai läpäisyperiaatteeksi (Kauranne, 1994, 163). Lahdes (1997) esittää ajatuksen käsitteistön täsmentämisestä, ja ehdottaa yläkäsitteeksi eheyttämistä. Alakäsitteinä hän suosisi rinnastusta, jaksotusta, aihekokonaisuutta ja teemaa. Integrointi-termiä hän kehottaa välttämään. (Lahdes, 1997, 214.) Kansainvälisessä kirjallisuudessa eheyttäminen korvautuu kuitenkin integraation käsitteellä, mikä tekee termin välttämisestä haasteellista (Juuti ym., 2007, 621).

Tutkimuskirjallisuudesta ei siis ole poimittavissa yhtä oikeaa määritelmää opetuksen eheyttämisestä, mutta tämä tutkimus pohjautuu Hellströmin (2000) määritelmään, jossa eheytetyn opetuksen ydin, tavoitteet ja toteutus tulevat mielestäni selkeästi esille.

Hellström (2000) määrittelee opetuksen sisällön eheyttämisen oppilaan tieto- ja taitorakenteen monipuoliseksi kytkemiseksi yli oppiainerajojen. Hänen mukaan oppiaines tulisi järjestää pedagogisesti mielekkäiksi ja järkeviksi kokonaisuuksiksi, jotka helpottaisivat oppijaa ymmärtämään laajojakin ilmiöitä ja näkemään yhteyksiä eri asioiden välillä. (Hellström, 2000, 55.)

Tässä tutkimuksessa eheytyellä opetuksella tarkoitetaan integroitujen opetuskokonaisuuksien laatimista, joka tähtää laaja-alaiseen tietämiseen ja kokonaisvaltaiseen oppimiseen. Integrointi ymmärretään oppiainerajat ylittävänä toimintana, jonka tavoitteena on opetuksen ja oppimisen eheyttäminen. Eheytetty opetus on kokonaisuus, jossa niin opetussuunnitelmalla, opetusmenetelmillä kuin oppimisvälineillä on merkittävä rooli, mutta kaiken toiminnan tavoitteena on tukea oppilaan persoonallisuuden tasapainoista ja kokonaisvaltaista kehitystä. (ks. myös Hellström, 2000, 55; Kari, 1994, 95; Niemi, 2009, 58.)

Monisyinen käsite eheyttäminen selkiytyy tarkasteltaessa eheyttämisen toteuttamistapoja. Opetuksen eheyttämisen pääjakona voidaan pitää Koskenniemen ja Hälinen esittämää jaottelua, jossa opetuksen sisällöllistä eheyttämistä lähestytään vertikaalisesta ja horisontaalisesta integroinnista käsin (Koskenniemi & Hälinen, 1972, 199–211). Samaan jakoon on päätyneet myös Hellström, mutta integroinnin sijaan hän puhuu oppimiskokemusten vertikaalisesta ja horisontaalisesta kumuloitumisesta (Hellström, 2000, 55–58).

3.2 Integrointi eheyttämisen työkaluna

3.2.1 Vertikaalinen integrointi

Vertikaalisesta integraatiosta on kyse silloin, kun samaan kokonaisuuteen, useimmiten samaan oppiaineeseen, kuuluva oppiaines ja oppimistilanteet järjestetään loogisesti peräkkäin. Pyrkimyksenä on toisiaan seuraavien oppimiskokemusten kytkeminen toisiinsa, ja keskeisenä kysymyksenä on se, miten eri asiasisällöt pohjautuvat aikaisemmin esille tuotuihin sisältöihin. Tämän toteuttamiseen Koskenniemi ja Hälinen esittävät neljä periaatetta: otetaan huomioon aineen logiikka ja käsittelyjärjestys, edetään tutusta tuntemattomaan, edetään konkreetista abstraktimpaan ja noudatetaan vuosiluokkajärjestelmää (Koskenniemi & Hälinen, 1972, 209–211).

Ruismäki (1998) määrittelee vertikaalisen integraation myös yksilölliseksi oppijatkumoksi, jossa uusi tieto integroituu jo aiemmin opittuihin merkitysrakenteisiin. Integrointi tapahtuu tässä tapauksessa opiskeltavan aineen sisällä, ja se luo pohjaa aineen syvemmälle hallinnalle

ja professionaalisuuden kehittymiselle. Kun puhutaan uuden asian liittymisestä jo olemassa oleviin ajatus- ja tietorakenteisiin, keskeiseksi termiksi nousee konstruktivistinen oppimiskäsitys. (Ruismäki, 1998, 35, 40.) Vertikaalisen integraation voi tiivistetysti määritellä oppiaineen sisäiseksi eheyttämiseksi (Karvinen, 2003, 64). Tässä tutkimuksessa integrointia lähestytään erityisesti oppiaineiden rajapintoja rikkovana, horisontaalisena ilmiönä.

3.2.2 Horisontaalinen integrointi

Horisontaalisen integroinnin lähtökohtana on ilmiöiden laaja-alainen tarkastelu. Lähestymällä oppiainesta ja ilmiötä yli oppiainerajojen ja useista eri näkökulmista pyritään estämään tietojen ja taitojen pirstoutumista ja edistämään kokonaisvaltaista oppimista. Horisontaalinen integrointi tähtää toiminnan tai opittavan asian syvällisempään hallintaan ja ymmärrykseen. (Lahdes, 1997, 211; Ruismäki, 1998, 34.)

Horisontaalinen integrointi tapahtuu joko oppiaineen eri alueiden välillä tai opetus- ja käyttötilanteiden kesken. Koskenniemi ja Hälinen (1972) ovat jakaneet horisontaalisen integroinnin neljään eri menettelytapaan, joita ovat rinnastaminen, periodiopiskelu, aineryhmien muodostaminen ja kokonaisopetus. Rinnastaminen tarkoittaa Koskenniemen ja Hälisen mukaan sitä, että asiallisesti yhteen kuuluvat oppiaineet käsitellään eri oppiaineissa samanaikaisesti. Luontevimmin tämän eheyttämismenetelmän käyttö on toteutettavissa alakoulussa, jolloin yksi opettaja vastaa lähes kaikkien aineiden opetuksesta. Periodiopiskelun he puolestaan määrittelevät jaksottelujärjestelmäksi, jossa opiskellaan samanaikaisesti vain muutamia oppiaineita. Aineryhmien muodostamisesta on kyse silloin, kun oppiaineita yhdistetään laajemmiksi kokonaisuuksiksi aiheen ja ainerakenteen yhtenevyyksien pohjalta. (Koskenniemi & Hälinen, 1972, 204.)

Näistä menettelytavoista rinnastaminen, periodiopiskelu ja aineryhmien muodostaminen ovat menetelmiä, joiden avulla pyritään lieventämään ainejakoisen opetussuunnitelman pirstaleisuutta. Ainejako kuitenkin säilyy oppiaineen ryhmittelyn perustana. Kokonaisopetuksessa lähtökohta on eri: kokonaisopetussuunnitelman ydinajatuksena on oppiaineen käsitteleminen ilman oppiainerajoja. Oppiaineen valinnan ja ryhmittämisen

perustalla on joko oppilaiden harrastukset, ongelmat tai yhteiskunnalliset kysymykset. (Koskenniemi & Hälinen, 1972, 201.)

Horisontaalista integraation on ajateltu soveltuvan erityisen hyvin alakoulun luokille 1-6 (mm. Lahdes, 1997). Hän perustelee väitettään sillä, että mitä nuorempi oppilas on, sitä kokonaisvaltaisemmin hän hahmottaa maailmaa. Lahdes painottaakin, että ainerajat ylittävän eli horisontaalisen integraation välttämätön ehto on kyllin hyvin onnistunut vertikaalinen integraatio. Oppilaan on siis hallittava riittävästi tietyn aineen perustiedot ja – taidot ja ymmärrettävä oppiaineen sisäinen rakenne ennen etenemistä oppiaineiden väliseen integraatioon. (Lahdes, 1997, 216.)

Käytännön koulutyössä sisällön horisontaalinen eheyttäminen tapahtuu pitkälti eri oppiaineissa toisiinsa liittyvien asioiden samanaikaisena opettamisena sekä erilaisten projektien ja teemapäivien toteuttamisena (Niemi, 2009, 57). Uusimmassa opetussuunnitelmassa määritellyt seitsemän aihekokonaisuutta ovat oppiaineiden välisen integraation ohella yksi tapa opetuksen syvällisen horisontaalisen eheyttämisen toteuttamiseen (Halinen, 2004, 11). Tässä tutkimuksessa keskitytäänkin eritoten oppiaineiden väliseen integrointiin ja aihekokonaisuuksien kautta tapahtuvaan eheyttämiseen.

3.3 Eheyttämisen perusteluja

Eheyttämisen syitä voidaan lähestyä useista eri näkökulmista. Muiden muassa Lahdes (1997), Räsänen (2008) ja Hellström (2000) ovat tarkastelleet eheyttämisen perusteluja kehityspsykologisista, opetusopillisista, tietoteoreettisista sekä yhteiskunnallisista lähtökohdista.

3.3.1 Oppijan näkökulma: kehityspsykologiset ja opetusopilliset perustelut

Koskenniemi ja Hälinen (1972) kuvaavat eheyttämisen tarpeen johtuvan koulun päätavoitteen, oppilaiden harmonisen kokonaiskehityksen edistämisestä. Kokonaiskehityksen näkökulman omaksuminen merkitsee huomion kiinnittämistä lapsen ajattelun, tunne-elämän ja toiminnan ja persoonallisuuden kehittymiseen koulun kaikissa toiminnoissa, niin yksittäisten oppiaineiden opetuksessa kuin välitunneilla. Lapsen taidot ja tiedot elämän eri

osa-alueilla rakentuvat limittäin ja samanaikaisesti, ja opetuksen suunnittelussa olisi tärkeää huomioida lapsen kehityksen eteneminen kokonaisuutena. (Koskenniemi & Hälinen, 1972, 199.) Hellströmin (2000) mukaan opetuksen sisällön eheyttämispyrkimysten taustalla on lukuisia eri tekijöitä. Yhdeksi keskeiseksi syyksi hän määrittelee sen, että aikuisten logiikkaa vastaava oppiainejako ei vastaa lapsen todellisuutta. Elämän ilmiöt ovat usein eri tieteiden välisiä, eikä erillisiin oppiaineisiin perustuva opetus palvele erilaisten tiedonpalasten yhdistämisen päämäärää. (Hellström, 2000, 55.)

Se, miten ja millaista opetusta kouluissa toteutetaan, on aina yhteydessä yhteiskunnassa kulloinkin vallalla olevaan oppimiskäsitykseen. Käsitys siitä, mitä oppiminen on ja miten se tapahtuu vaikuttaa oppisisältöjen valintaan ja koulun työskentelyn järjestämiseen. (Salonen, 1990, 66.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilöllisenä tietojen ja taitojen rakennusprosessina. Oppiminen nähdään seurauksena oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. (POPS 2004, 16.) Tämän niin kutsutun konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tieto ei siirry oppijaan vaan tieto rakentuu oppijan itsensä konstruoimana. Konstruoiminen tarkoittaa tiedon jäsentämistä, valikointia ja tulkittamista oppijan aiemman tiedon pohjalta. Uusi tieto kytkeytyy aiempiin tietorakenteisiin, skeemoihin. Oppija nähdään valikoivana tiedonetsijänä, joka pyrkii ymmärtämään uutta tietoa jo olemassa oleva tiedon perusteella ja tulkitsemaan tietoa käsitystensä, odotustensa ja tavoitteidensa perusteella. (Lahdes, 1997, 116–117; Tynjälä, 1999, 37–38.)

Konstruktivistisesta näkökulmasta katsottuna koulun opetuksella pyritään tarjoamaan oppilaalle mahdollisuuksia oppia ja itse aktiivisesti konstruoida eli rakentaa uusia tietoja ja taitoja. Konstruktivistisessa oppimisessa opettajan tehtävänä on lapsen oman oppimisprosessin ohjaaminen, ei valmiina olevan tiedon siirtäminen oppilaaseen. Konstruktivistisesta näkökulmasta katsottuna opetuksessa on oleellista keskittyä suurempiin kokonaisuuksiin ja keskeisiin ideoihin. Tämän lisäksi opetuksen tavoitteena on oppilaiden metakognitiivisten taitojen ja oppimaan oppimisen kehittäminen. (Lahdes, 1997, 116–117; 212).

Opetuksen eheyttämisen päämäärinä tavoitellaan siis jäsentyneiden tieto- ja taitokokonaisuuksien rakentumista, ei yksittäisten tietojen omaksuminen irrallisina palasina. Oppimista voidaan laadullisesti tarkastella pinta- ja syvätason konstruktioina. Pintakonstruktiossa oppilas keskittyy tarkastelemaan ilmiön yksittäisiä osia yrittämättä itse ymmärtää sitä, kun taas syväkonstruktiossa oppilas suhteuttaa oppimansa laajempiin tietorakenteisiin. Yksilön mielessään konstruoima tieto sisältää aina paitsi tietoulottuvuuden myös tunneulottuvuuden (Anttila, 2000, 322). Ajatellaan, että tunnepitoiset, oppilaalle jollakin tapaa merkitykselliset aiheet ja ongelmanratkaisutilanteet motivoivat oppilasta syvätason tiedonkäsittelyyn ja aktiiviseen oppimiseen, kun taas vähemmän henkilökohtaista kiinnostusta herättävissä oppimistilanteissa tiedonkäsittely voi usein jäädä pintatasolla tapahtuvaksi työskentelyksi.

3.3.2 Tietoteoreettinen näkökulma: tiedon- ja taidonalat

Eheyttämiseen liittyy ajatus monitieteisyydestä ja tieteidenvälisyydestä. On esitetty, että meidän aikamme yhteiskunnan ja myös koulujärjestelmän kohtaamat kysymykset vaativat laajempaa ajattelua ja eri tieteenalojen tarjoamien ideoiden yhdistämistä. Patrick Dillonin (2006) mukaan tieteidenvälisten ja sitä myötä myös oppiaineiden välisten raja-aitojen ylittäminen vaatii yhdistämiseen ohjaavaa pedagogiikkaa (pedagogy of connection) sekä uudenlaisia tapoja tiedon järjestämiseen ja yhdistämiseen. Tässä ajattelussa keskeisenä näyttäytyvät edellä esitellyt konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja tiedon aktiivisen rakentamisen ajatukset. (Dillon, 2006, 262.)

Mauri Åhlbergin (1998) mukaan kokonaisuutta koskevat, tieteiden välisiä rajoja ylittävät teoriat ja niin kutsuttu tieteellinen holismi eli kokonaisuuksiin pyrkiminen sisältävät ajatuksen systeemistä, sen osista ja siitä, miten osat liittyvät toisiinsa. Myös Åhlberg, kuten Dillon, liittää ajatukseen tieteiden välisestä integraatiosta konstruktivistiseen teoriaan, jossa tietoa etsitään syvempien syysuhteiden ja päättelyketjujen ymmärtämisen kautta. (Åhlberg 1998, 17–20.)

Räsänen (2008) näkee, että integraation tulisi perustua eri tiedonaloilla keskeisinä pidetyille tietorakenteille, ideoille ja käsitteille. Tiedonalojen sijaan Räsänen kehottaa kuitenkin puhumaan tiedon alueista ja etsimään merkityksiä eri alojen reuna-alueilta, eli rikkomaan totuttuja rajoja. Näin tietoa ei lähestytä oppiaineen pysyvästä olemuksesta käsin, vaan alojen ajatellaan olevan ainaisessa muutoksessa ja riippuvaisia vallitsevista olosuhteista. (Räsänen, 2008, 112–113.)

Viime aikoina Dillon (2006) on esittänyt eheyttämiseen liittyviä ajatuksia määritellesään yhteyksien pedagogiikkaa (a pedagogy of connection). Dillon perustelee oppiaineiden ja tieteiden integroimistarpeita kestävän tulevaisuuden näkökulmasta. Aikamme suuret ja kompleksiset kysymykset, sekä kasvatuksessa että yhteiskunnassa, eivät noudata oppiaineiden rajoja vaan vaativat ajattelua, joka on laajempaa ja yleisempää. Oppiaineiden rajat ylittävä työskentely vaatii ”juuriin menevää”(rhizomic) ajattelua tiedon organisoinnissa ja sekä integroivaa että yhdistävää (synthesise) ajattelua. (Dillon, 2006, 262.)

3.3.3 Yhteiskunnallinen näkökulma

Kehityspsykologisten ja opetusopillisten sekä tietoteoreettisten syiden lisäksi eheyttämistä on perusteltu yhteiskunnallisilla syillä. Kouluopetuksen keskeisenä tavoitteena on antaa oppilaille eväitä yhä laajenevassa ympäristössä ja monimutkaistuvassa maailmassa selviämiseen (Ala-asteen eheyttämistyöryhmän muistio, 1989, 194). Opetuksen eheyttäminen on yksi tapa vastata yhteiskunnan jäsenilleen asettamiin haasteisiin.

Monimuotoisessa ja muuttuvassa maailmassa tarvitaan taitoa yhdistää eri tahoilla hankittua tietoa, rakentaa kokonaiskäsitteitä ja hahmottaa erilaisten osasten toiminta suhteessa toisiin osiin. Yhteiskunnan ilmiöt eivät tapahdu toisistaan irrallaan, vaan poliittiset, taloudelliset historialliset ja kulttuuriset tekijät vaikuttavat toinen toisiinsa ja yhdessä luovat kontekstin muille tapahtumille. Koulua ympäröivässä yhteiskunnassa kansalaisilta edellytetään kykyä hahmottaa kokonaisuuksia sekä pyrkimystä erilaisten ilmiöiden ymmärtämiseen. Yhteiskunnan ilmiöt ja ongelmat ovat niin laajoja, että ne ulottuvat moniin oppiaineisiin. Todellisuus, jossa oppilaat elävät, ei noudata oppiainejakoa. (Lahdes, 1997, 211.) Opetuksen

eheyttäminen on eräs keino, jolla pyritään rakentamaan valmiuksia hahmottaa yhteiskunnan monien ilmiöiden värikäs kokonaisuus.

Aihekokonaisuudet ovat yksi eheytetyn opetuksen toteuttamisen muoto. Aihekokonaisuudet ovat sellaisia kasvatus- ja opetustyön keskeisiä painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Esimerkkejä aihekokonaisuuksista ovat ihmisenä kasvaminen, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta sekä ihminen ja teknologia. Aihekokonaisuudet voidaan nähdä kasvatusta ja opetusta eheyttävinä teemoina, mutta myös kannanottoina yhteiskunnassa kulloinkin vallitseviin koulutushaasteisiin. Aihekokonaisuuksien toteuttaminen on monimuotoista ja tapahtuu kunkin koulun toimintakulttuurin puitteissa.

4 EHEYTTÄMINEN OPETUSSUUNNITELMISSA 1935–2004

4.1 Opetussuunnitelmat eheyttämisen määrittäjinä

Opetussuunnitelmatekstit muodostavat perustan koulussa toteutettavalle opetukselle. Opetussuunnitelman keskeisimpinä tehtävinä on toimia perusopetuksessa tapahtuvan kasvatus- ja opetustyön tiedollisena ja pedagogisena ohjausvälineenä ja saattaa laissa esitetyt tavoitteet ja periaatteet lähemmäksi paikallista opetus- ja kasvatustyötä. (Vitikka, 2004, 76.)

Se, että onko eheyttäminen opetussuunnitelmatason asia vai pikemmin opetusmenetelmä muiden joukossa, on herättänyt kiivastakin keskustelua. Tästä todisteena on mm. Atjosen kokoamat 40 eheyttämistä koskevaa väitettä sitä puoltavine ja vastustavine perusteluineen (Atjonen, 1992). Opetussuunnitelmat tuovat yhdessä esiin eheyttämisen käsitteen monitasoisuutta sekä selventävät niitä tavoitteita ja toimintatapoja, joilla eheyttämistä on alakouluissa pyritty toteuttamaan (Karvinen, 2003, 67). Seuraavaksi luon katsauksen ensimmäisiin eheyttämispyrkimyksiin Suomessa ja tarkastelen eheyttämistä opetussuunnitelmateksteissä.

4.1.1 Eheyttämisen juurilla: ensimmäiset eheyttämispyrkimykset suunnannäyttäjinä

Opetuksen eheyttämisen juuret voidaan johtaa 1800-luvulle, progressiivisen pedagogiikan periaatteisiin. Keskeisiä eheyttämispyrkimysten taustalla olleita aatteita olivat mm. Rousseau'n ajatus lapsen luonnollisen kasvun tukemisesta, John Dewey'n näkemys tekemällä oppimisesta sekä Berthold Otton uudistusmieliset ajatukset ohjaajan ja oppilaiden välisistä suhteista sekä pyrkimyksestä lapsen ”kaikenpuoliseen kehittämiseen”. Näitä ns. uuden koulun edustajia yhdisti ajatus opetuksesta oppilaasta lähtöisin olevana aktiivisena toimintana, jossa toiminnallisuus havainnollisuus ja käytännölläisyys ovat keskeisessä roolissa. (Husso, 1989, 57; Raatikainen, 1990, 18, 28.)

Suomalaisen eheyttämisperinteen lähtökohdat kiinnittyvät Mikael Soinisen käsitykseen opetuksen integroinnista ja Aukusti Salon ajatukseen kokonaisopetuksesta. Soinisen näkemys

integraatiosta perustui siihen, että eri tieteenaloihin pohjautuvien oppiaineiden asema ja rajat pysyvät itsenäisinä. Soinisen aikaan opetussuunnitelman ainejakaisuutta pyrittiin heikentämään rinnastamalla ja jaksottamalla. (Husso, 1989, 59.) Aukusti Saloa pidetään merkittävänä eheyttämisen uranuurtajana Suomessa. Salo laati 1930-luvulla kokonaisopetusta noudattavan opetussuunnitelman, joka levisi lähes kaikkiin Suomen alakansakouluihin. (Salo 1935; Kauranne, 1994, 164.) Sysäyksen kokonaisopetuksen mukaisten opetussuunnitelman toteuttamiseen hän sai syksyllä 1929 ollessaan tutustumassa Wienin kansakoululaitokseen. Matkat Itävaltaan, Saksaan ja Pohjoismaihin vaikuttivat voimakkaasti hänen ajatteluunsa, mutta Salon opetusnäkemysten muodostumisessa oli merkittävä rooli myös saksalaisella pedagogisella kirjallisuudella sekä kasvatusajattelijoiden, muiden muassa Deweyn, Kilpatrickin ja Decrolyn näkemyksillä. Salon kokonaisopetuksen voi määritellä opetuksen järjestelyksi, jossa opetettava oppiaine käsiteltiin samanaikaisesti eri oppiaineissa. Pyrkimyksenä tässä opetuksen järjestelyssä oli, että opetusaineiden rajat heikkenevät, ja opetus muodostaa yhden laajan asiakokonaisuuden, ns. yhden ainoan oppiaineen. Oppiaineet säilyivät siis erillisinä, mutta limittäin rinnastettuina sulautuivat toisiinsa. Salon kokonaisopetuksessa korostettiin opetuksen etukäteissuunnittelua, ja opettajan vastuulle jäi yksityiskohtaisen, luokan ja oppilaiden kehitystason huomioivan opetussuunnitelman laatiminen. (Raatikainen, 1990, 22–25.) Opetussuunnitelman täytäntöönpanosta Salo toteaa seuraavasti (Salo, 1935, 6):

Opetussuunnitelman yksityiskohdista tietenkin saatetaan olla eri mieltä. Mutta kokonaisopetuksen suurta periaatetta älköön enää meidän kouluissamme viivytelkö toteuttamasta. Nämä opetussuunnitelmat – sitä on tässä kohdassa erityisesti syytä vielä korostaa – eivät ole tarkoitettu orjallisesti noudatettaviksi, vaan opettajille viitteiksi paikallisen opetustyön järjestämistä varten. Niiden tarkoituksena ei ole opetustyötä jäykistää vaan päinvastoin elävöittää ja tehostaa sekä olla opetuksen suunnittelun pohjana, noudatettakoonpa sitten joko vapaata tai sidottua kokonaisopetusta.

Salon opetussuunnitelmassa kulttuuriaines muodosti asiaopetuksen, ja ilmaisuna ja tekoina ilmenevää aineryhmää kutsuttiin muoto-opetukseksi. Kaiken läpäiseväksi eheyttämisperiaatteeksi Salo valitsi kotiseudun elämänpiirit (Kauranne, 1994, 164). Kokonaisopetuksen asema heikkeni sotavuosien aikana, johtuen sodan lisäksi myös alakansakoulun lakkauttamisesta ja Salon kuolemasta, mutta unohduksiin painunut eheyttämisen ajatus nousi esille taas vuoden 1970 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

4.1.2 POPS 1970

Vuoden 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön ensimmäisessä osassa (POPS 1970) todetaan, että ainejakoisessa opetussuunnitelmassa on heikkouksia. Mietinnössä tulee esiin ajatus ainejakoisesta opetussuunnitelmasta luopumisesta, mistä syystä mietintöön onkin otettu mukaan esitys integroidusta opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelmassa eritellään laajasti eheyttämisen tavoitteita ja tavoitellaan opetussuunnitelman integroimista laajempiin oppiainekokonaisuuksiin. Ehdotuksia opetussuunnitelmaa jäsentäviksi pääalueiksi ovat mm. tiedollinen kasvatus, uskontokasvatus sekä oppilaiden persoonallisuuden eheyden ja mielenterveyden vaaliminen. (Karvinen, 2003, 67–68; POPS I, 1970, 62–66, 76.)

Opetussuunnitelmakomitean mietinnöissä todetaan, että ainakin peruskoulun 1. ja 2. luokilla opetus tulisi toteuttaa keskitettyä tai osittaista kokonaisopetussuunnitelmaa noudattaen. Opetuksen rungoksi suositellaan asetettavan ympäristöoppi, johon kootaan näillä luokilla opetettava reaaliaines eri oppiaineista. Muu opetus tulisi rinnastaa opetuksen rungon ympärille. (POPS I, 1970, 66.)

Myöhemmillä luokilla oppiainekokonaisuuden eheyttämisen keinoiksi mainitaan mm. eri oppiaineiden oppiainekokonaisuuden sijoittaminen ajallisesti siten, että ne tukevat toisiaan, periodiopiskelu, yhteenkuuluvien seikkojen käsittely eri oppiaineissa samanaikaisesti, aihekokonaisuudet tai läpäisyperiaate. Aihekokonaisuuksien esimerkkinä mainitaan mm. jonkin kehitysmaan ongelmiin tutustuminen. Läpäisyperiaatetta noudattaen ehdotetaan opetettavan mm. maapallon kaikkien kansojen arvostamista, terveydestä huolehtimista, taloudellisuuskasvatusta ja joukkotiedotuskasvatusta. Oppiaine kansalaistaito puolestaan pyrki harjaannuttamaan oppilaan taitoja mm. käyttäytymisen, liikennekasvatuksen, perhekasvatuksen, ensiavun ja raittiuskasvatuksen sarjoilla. (POPS I, 1970, 67.)

4.1.3 POPS 1985

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 (POPS 1985) korostaa niin ikään eheyttämisen merkitystä. Eri oppiaineisiin sijoittuvaa, mutta samaan aiheeseen liittyvää ainesta kehoitetaan kokoamaan, ja pyrkimys yhä eheytympään opetussuunnitelmaan on asetettu yhdeksi pitkän aikavälin kehittämistyön tavoitteeksi. (POPS 1985, 17.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1985 tulee ilmi, että opetuksen eheyttämiseen tähtäviä toimia edellytettiin jo oppimäärien laadinnassa. Ala-asteella oppilaanohjaus ja osittain ympäristöopin opetus tulee sisällyttää muiden oppiaineiden oppimääriin, ja yläasteella puolestaan kansalaistaidon sisällöt tulee käsitellä muiden oppiaineiden yhteydessä.

Etenkin alkuopetuksessa opetuksen eheyttämiseen keinoksi suositellaan kokonaisopetusta ja tiettyjen opetuskokonaisuuksien muodostamista. Myös eri oppiaineiden oppimäärissä ilmoitettujen aihekokonaisuuksien opettamisen katsotaan järjestyvät parhaiten, jos opettajat suunnittelevat yhdessä opetuksen järjestämisen. (POPS 1985, 17.)

Aihekokonaisuudet ja opetusta sekä koulun toimintaa ohjaavat toimintaperiaatteet menevät osittain päällekkäin. Toimintaa ohjaaviksi periaatteiksi mainitaan oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen, yhteiskunta, työelämä ja ammatinvalinta, jatko-opintokelpoisuus, elinympäristö ja luonnonsuojelu, kansallinen kulttuuri ja kansalliset arvot, kansainvälinen yhteistyö ja rauha sekä sukupuolten välinen tasa-arvo. Aihekokonaisuuksia puolestaan ovat kuluttajakasvatus, joukkotiedotuskasvatus, terveystieteiden kasvatus, laillisuuskasvatus sekä perhekasvatus. Aihekokonaisuudet kuvataan joidenkin oppiaineiden yhteydessä ja niiden toteuttaminen on esitetty ohjeellisena. Aihekokonaisuuksien avulla pyritään osoittamaan oppimäärien integraation mahdollisuuksia, eikä niinkään tuomaan uutta tietoa opetussuunnitelmaan. (POPS, 1985, 10–14, 21; ks. myös Loukola, 2010, 2-3.)

4.1.4 POPS 1994

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 perustuu aiempien keskusjohtoisten mallien sijaan koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun. Opetussuunnitelma nähdään nyt runkona, jota täydentämällä laaditaan paikallisesti opetustyötä kuvaava, kehittävä ja käytännön opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma. (Karvinen, 2003, 72; POPS 1994, 9, 15.) Aihekokonaisuuksia tässä opetussuunnitelmassa käsitellään seuraavasti (POPS 1994, 9):

Opetussuunnitelmaan sisällytetään useissa oppiaineissa opettavia ja muussa koulutyössä huomioon otettavia aihekokonaisuuksia. Aihekokonaisuuksien avulla opetussuunnitelmaan voidaan sisällyttää oppiainerajat ylittäviä tärkeitä ja ajankohtaisiksi arvioituja teemoja.

Aihekokonaisuuksia nimetään, mutta koulu voi toiminta-ajatuksensa perustalta suunnitella myös omia aihekokonaisuuksia. Mahdollisina aihekokonaisuuksina esille nostetaan mm. kansainvälisyyskasvatus, kuluttajakasvatus, liikennekasvatus, perhekasvatus, terveystieteiden kasvatus, tietotekniikan käyttötaito, viestintäkasvatus, ympäristökasvatus sekä yrittäjyyskasvatus. Opetussuunnitelmassa korostetaan aihekokonaisuuksien liittämistä lasten ja nuorten omaan kokemusmaailmaan ja heille ajankohtaisiin ja merkityksellisiin asioihin. Aihekokonaisuuksia esitetään toteutettaviksi eri oppiaineiden yhteistyönä, projekteina ja teemoina. (POPS 1994, 32–37; Loukola, 2010, 3.)

4.1.5 POPS 2004

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 16) eheyttämistä määritellään seuraavalla tavalla:

Opetuksen eheyttämisen tavoitteena on ohjata oppilasta tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista rakentaen kokonaisuuksia ja korostaen yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä. Aihekokonaisuudet ovat sellaisia kasvatusta ja opetustyön keskeisiä painoalueita, joiden tavoitteet ja sisällöt sisältyvät useisiin oppiaineisiin. Ne ovat kasvatusta ja opetusta eheyttäviä teemoja. Niiden kautta vastataan myös ajan koulutushaasteisiin.

Opetussuunnitelmassa todetaan, että opetus voi olla oppiainejakoista tai eheytettyä. Opetuksen eheyttämisellä pyritään ohjaamaan oppijaa tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista siten, että tieto rakentuisi eheäksi kokonaisuudeksi. Toteuttamista helpottamaan on rakennettu seitsemän eri aihekokonaisuutta, jotka tulee sisällyttää jokaiseen oppiaineeseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määrittelyt ja perusopetuksen keskeisiin painoalueisiin liittyvät aihekokonaisuudet ovat ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä- ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia. (POPS 2004, 36.)

Aihekokonaisuudet ovat aiemmista opetussuunnitelmista poiketen normi. Nimetyille aihekokonaisuuksille on määritelty päämäärä, tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Tavoitteiden ja opetus sisältöjen jakaminen vuosiluokille on jätetty paikallisessa opetussuunnitelmatyössä tehtäväksi. Aihekokonaisuuksilla on haluttu varmistaa oppiainerajat ylittävien keskeisten

aihepiirien käsittely, ja niiden avulla pyritään eheyttämään opetusta sekä vertikaalisesti että horisontaalisesti. (POPS 2004, 36; Loukola, 2010, 1-3.)

TAULUKKO 1 Aihekokonaisuudet (POPS 2004, 38–43) peruskoulussa opettavien aineiden opetuksessa. (ks. myös Niemi, 2009, 59).

Aihekokonaisuuden nimi	Aihekokonaisuuden tavoite
1. Ihmisenä kasvaminen	Tavoitteena on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämänhallinnan kehittymistä. Tavoitteena on luoda kasvuympäristö, joka tukee yksilöllisyyden ja terveen itsetunnon ja toisaalta tasa-arvon ja suvaitsevuuteen pohjautuvan yhteisöllisyyden kehittymistä.
2. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys	Päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittämään valmiuksiaan kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen.
3. Viestintä ja mediataito	Päämääränä on kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja. Viestintätaidoista painotetaan osallistuvaa, vuorovaikutuksellista ja yhteisöllistä viestintää. Mediataitoja tulee harjoitella sekä viestien vastaanottajana että tuottajana.
4. Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys	Tavoitteena on auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmista ja kehittää osallistumisessa tarvittavia valmiuksia sekä luoda pohjaa yrittäjämäisille toimintatavoille.
5. Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta	Päämääränä on lisätä oppilaan valmiuksia ja motivaatiota toimia ympäristön ja ihmisten hyvinvoinnin puolesta. Tavoitteena on kasvattaa ympäristötietoisia, kestävään elämäntapaan sitoutuneita kansalaisia. Koulun tulee opettaa tulevaisuusajattelua ja tulevaisuuden rakentamista ekologisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestäville ratkaisuille.
6. Turvallisuus ja liikenne	Tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään turvallisuuden fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia ulottuvuuksia sekä opastaa vastuulliseen käyttäytymiseen. Perusopetuksen tulee antaa oppilaalle ikäkauteen liittyvät valmiudet toimia erilaisissa toimintaympäristöissä ja tilanteissa turvallisuutta edistäen.
7. Ihminen ja teknologia	Päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään ihmisen suhdetta teknologiaan ja auttaa näkemään teknologian merkitys arkielämässä. Perusopetuksen tulee tarjota perustietoa teknologiasta, sen kehittämisestä ja vaikutuksista, opastaa järkeviin valintoihin ja johdattaa pohtimaan teknologiaan liittyviä eettisiä, moraalisia ja tasa-arvokysymyksiä. Opetuksessa tulee kehittää välineiden, laitteiden ja koneiden toimintaperiaatteiden ymmärtämistä ja opettaa niiden käyttöä.

Eheyttämisen käytännön toteuttamiseen POPS 2004 ei anna ohjeistusta. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että koulujen laatiessa opetussuunnitelmiaan aihekokonaisuudet tulee sisällyttää yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin sekä koulun tapahtumiin. Aihekokonaisuuksien sisältöjen ja tavoitteiden nähdään sisältyvän useisiin oppiaineisiin, ja aihekokonaisuuksien todetaan toteutuvan eri oppiaineissa kullekin aineelle luonteenomaisista näkökulmista. (POPS 2004, 38.)

4.1.6 Tulevaisuuden näkymiä opetussuunnitelman eheyttämisestä

Kulttuuri- ja opetusministeriön asettaman työryhmän selvityksessä *Perusopetus 2020 – yleiset tavoitteet ja tuntijako* todetaan, että tulevaisuuden opetussuunnitelman haasteena pidetään sekä oppiaineen sisäistä integrointia että integrointia muihin oppiaineisiin. Opetuksen sisältöjä ja oppiaineita koskevissa lausunnoissa onkin korostunut yhtäältä osaamisen tavoitetason säilyttäminen korkealla ja toisaalta oppiaineiden eheyttäminen ja integraatio. Lausunnossa nousee esiin kysymys siitä, miten opetuksessa voitaisiin paremmin tukea eri tiedonaloille yhteisen osaamisen, tietojen ja taitojen kehittymistä. Oppiaineisiin kaivataan uudenlaista tarkastelukulmaa ja kouluarkeen tilaa ainerajat ylittävälle projekteille, jotta olennaisen löytäminen ja kokonaisuusien hahmottuminen helpottuu. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010, 48.)

Parhaillaan käynnissä oleva opetussuunnitelman uudistaminen on herättänyt viljalti keskustelua, ja työryhmä onkin saanut lukuisia ehdotuksia uuteen opetussuunnitelmaan otettaviksi oppiaineiksi ja kokonaisuuksiksi. Ehdotettuja oppiaineita ovat etiikka, filosofia, keksintöala, mediakasvatus, tanssi, teatteritaide ja tieto- ja viestintätekniikka. Opetussuunnitelman osaksi ehdotettuja laajempia kokonaisuuksia puolestaan ovat demokratiakasvatus, elämäntaito-opetus, liikennekasvatus, taidekasvatus, ulkona oppiminen, vapaaehtoistyö ja yrittäjyyskasvatus. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010, 48.)

4.2 Eheyttäminen muiden maiden opetussuunnitelmissa

Oppiainerajat ylittävä, opetuksen eheyttämiseen pyrkivä lähestymistapa ei ole vain suomalainen ilmiö, vaan sen asema on kansainvälisestikin vahva. Menetelmät ja laajuus, jolla eheyttämistä toteutetaan, eroavat kuitenkin eri maissa merkittävästi, eikä esimerkiksi suomalaisille aihekokonaisuuksille välttämättä löydy suoraa vastinetta. Myös aiheeseen liittyvän termistön kirjo on suuri. (Packalen, 2009, 2.)

Koonnissaan Packalen (2009, 2) viittaa brittiläisen INCA:n (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive) toteuttamaan vertailututkimukseen, jossa on tarkasteltu eri maiden opetussuunnitelmia. Alakoulujen opetussuunnitelmia käsittelevässä raportissa todetaan, että opetussuunnitelmat jakautuvat pääsääntöisesti joko oppiaineisiin tai laajempiin oppimisalueisiin. Jako oppiaineita tai oppimisalueita sisältäviin opetussuunnitelmiin ei kuitenkaan välttämättä ole ehdoton: Esimerkiksi Espanjassa opetussuunnitelman oppimisalueiden joukossa on myös yksittäinen oppiaine, matematiikka. Myös Uudessa Seelannissa laajemmat kokonaisuudet (esimerkiksi yhteiskuntatieteet) ja yksittäiset oppiaineet (englanti) kulkevat opetussuunnitelmassa rinnakkain. Viime aikoina kehityssuunta on ollut kohti laajempia oppimisalueita, ja INCA:n tutkimuksessa tarkasteltujen kymmenen maan joukossa vain kahdessa, Norjassa ja Sloveniassa, opetussuunnitelma oli oppiainejakoinen. Oppimisalueiden tai oppiaineiden lukumäärästä riippumatta opetussuunnitelmissa voidaan korostaa pyrkimystä opetuksen eheyttämiseen yli oppiaine- tai oppimisaluerajojen. (Packalen, 2009, 2-3.)

On tarpeen huomioida, että Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 määritellyt aihekokonaisuudet eivät yleensä muistuta edellä mainittuja oppimisalueita. Oppimisalueet ovat pikemminkin useammasta oppiaineesta koostuvia kokonaisuuksia, oppiaineryhmiä, joita Suomessa voisi verrata esimerkiksi käsitteeseen ”taide- ja taitoaineet”. Aihekokonaisuuksiin rinnastuvia teemojakin tosin on joistakin maista löydettävissä: Esimerkiksi Espanjassa oppimisalueiden lisäksi opetukseen sisältyy teemoja (cross-curricular themes), jotka eivät kuitenkaan näy tuntijaossa. Näitä teemoja tai aihekokonaisuuksia ovat mm. moraal-, terveys-, tasa-arvo- ja kuluttajakasvatus. Puolassa puolestaan erillisten oppiaineiden lisäksi opetetaan aihekokonaisuuksia (educational paths), kuten terveyskasvatus, ekologinen kasvatus, lukeminen ja mediataito sekä yhteiskunnallinen kasvatus. Yhteistä näille

teemoille maasta riippumatta on se, että niille ei pääsääntöisesti ole varattu omaa tuntikehystä, vaan ne tulee integroida muiden aineiden opetukseen. (Packalen, 2009, 3.)

Myös viime aikoina kansainvälisesti vahvistuneen kompetenssi-pohjaisen ajattelun Packalen (2009) näkee suuntana kohti opetuksen eheyttämistä. Määritellyt kompetenssit tai avaintaidot ovat tavoitteita, joita eri opetussuunnitelman osien tulee tukea, ja raja suomalaisen aihekokonaisuusajattelun ja kompetenssien välillä on joissain tapauksissa hyvin matala. Esimerkkejä kompetensseista tai avaintaidoista ovat mm. oman minän hallinta, ajattelun taidot, sosiaalinen vuorovaikutus sekä osallistuminen ja myötävaikuttaminen. (Packalen, 3, 11–12.)

5 EHEYTTÄMINEN MUSIIKKIKASVATUKSESSA

5.1 Eheyttäminen musiikkioppiaineessa

Musiikin oppiaineen tavoitteena on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja itseilmaisun kehittymistä. Eräs keskeinen keino oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisessa on etsiä ja rakentaa musiikin oppiaineen yhteyksiä muihin oppiaineisiin (POPS 2004, 232). Oppiaineena musiikki mahdollistaa eheyttämisen toteuttamisen monin eri tavoin. Koska musiikki on vahvasti läsnä kaikessa inhimillisessä toiminnassa, ja tavoittaa ihmisen rytmin, melodian, yhdessä tekemisen ja kuuntelemisen sekä monien muiden elementtien kautta, ovat musiikin opetuksen suomat mahdollisuudet opetuksen eheyttämiselle erityisen monipuoliset. Linnankivi kumppaneineen (1981) toteaaakin, että musiikki integroituu lähes kaikkiin koulun oppiaineisiin. Integroitumisen tapaan ja tasoon katsotaan tosin voimakkaasti vaikuttavan sen, mitkä aineet ovat kysymyksessä. (Linnankivi ym., 1981, 367.)

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että musiikki koetaan opettajien taholta keskimäärin mielekkääksi integroitavaksi oppiaineeksi (ks. esim. Siponen, 2005). Siponen on tarkastellut tutkimuksessaan musiikkia opettavien luokanopettajien kokemuksia tämän päivän musiikinopetuksesta. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat sitä mieltä, että musiikki sopii integroitavaksi oppiaineeksi muiden oppiaineiden kanssa. Oppiaineista liikunta osoittautui selvästi suosituimmaksi musiikin kanssa yhdistettäväksi oppiaineeksi, mutta myös uskontoon, kuvataiteeseen ja äidinkielen musiikin koettiin integroituvan hyvin. (Siponen, 2005, 68.)

Se että musiikkia tai muita taide- ja taitoaineita järjestetään yhteen toisten oppiaineiden kanssa, ei vielä tarkoita, että tapahtuisi todellista integraatiota. Puurula (1998) esittää Breslerin (1995) jaottelun taideaineiden integrointikäytännöistä muiden aineiden opetuksessa. Breslerin tutkimustulosten mukaan käytännön luokkatilanteessa on erotettavissa neljä eri integrointityyliä: alistuva tyyli (*a subservient approach*), affektiivinen tyyli (*an affective integration style*), sosiaalinen integraatiotyyli (*a social integration style*) sekä tasaveroinen ja kognitiivinen tyyli (*a co-equal, cognitive style*). Alistuvassa tyylissä taideaineiden tehtävänä on lähinnä elävöittää opetettavaa aihetta. Taideaineet toimivat tällöin muiden oppiaineiden

mausteena ja niiden kognitiivinen vaatimustaso on varsin matala. *Affektiiviselle tyylille* on ominaista se, että opettaja pyrkii taideaineiden avulla vaikuttamaan oppilaiden tunnetilaan. Keskeisenä tavoitteena ei ole taiteen tuottaminen, mieleenpainaminen tai harjoittelu vaan tunteiden ja niiden hallinnan opiskelu taiteiden avulla. *Sosiaalisella integrointityylillä* puolestaan viitataan toimintaan, jolla vastataan koulun juhlien ja tapahtumien ohjelmatarpeisiin. *Tasaveroisessa, kognitiivisessa tyylissä* taideaineet ovat tasa-arvoisessa asemassa opetettavan aineen kanssa. Tämä tyyli on taideaineiden kannalta tarkasteltuna suositeltavin, mutta käytännön opetustyössä tätä integrointityyliä havaittiin vähiten. Nämä käytännöt ovat yleistyksiä, mutta kyllin selvästi toisistaan erottuvia ja todellisuudessa havaittavissa olevia tapoja toteuttaa integrointia. Ne heijastavat käsityksiä taidekasvatuksen olemuksesta ja sen arvostuksesta. (Puurula, 1998, 20–21.)

Jotta integraatio ei jää oppiaineiden pinnalliseksi yhdistelemiseksi, on toiminnalla oltava syvälliset käsitteelliset ja pedagogiset tavoitteet (Räsänen, 2008, 119; Vaattovaara, 1988, 34). Puurula (1998) ehdottaakin, että taideaineiden keskinäisestä integraatiosta puhuttaessa käytettäisiin eri termiä kuin muiden oppiaineiden välisestä integraatiosta. Mikäli näin tehtäisiin, olisi tulevaisuudessa hämmöttämässä yhteisen perustan, esimerkiksi yhteisen opetussuunnitelman, miettiminen taito- ja taideaineille. Siten niiden asema muihin oppiaineisiin nähden selkeytyisi ja saisi mahdollisesti selväpiirteisemmän roolin. (Puurula, 1998, 26.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä (2010) selventää opetuksen eheyttämiseen ja musiikkiin liittyviä tulevaisuuden skenaarioita *Perusopetus vuonna 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako* -muistiossa. Selvityksessä todetaan, että lisäämällä musiikin ja muiden oppiaineiden välistä integraatiota musiikin opetuksen yhdeksi tavoitteeksi voidaan asettaa eri ilmaisu- ja viestintävälineisiin liittyvän syvemmän ymmärryksen saavuttaminen. Muistiossa korostuu tavoite siitä, että jo perusopetuksen aikana oppilaalla tulee olla mahdollisuus opiskella musiikkia muun muassa digitaalisissa verkkoympäristöissä siten, että musiikkiteknologisten taitojen ja mediakasvatukseen painottuvan musiikillisen lukutaidon kehittyminen mahdollistuu. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010, 159.)

5.2 Eheyttäminen ja opettaja

Opettajien yhteistyö on monitieteisen ja -kulttuurisen kasvatuksen keskeinen haaste, mutta syvällinen integraatio edellyttää, että kukin oppiaine säilyttää itsenäisyytensä. Taide- ja taitoaineiden avulla on mahdollista edistää monien yleisen kasvatuksen tavoitteiden toteutumista ja ne tarjoavat näkökulmia kaikkien kouluaineiden opetukseen.

Aaltonen korostaa opettajan merkitystä integraation toteutumisessa. Se, miten opettaja esimerkiksi hahmottaa integraatio-käsitteen näkyy voimakkaasti opetustilanteessa (Aaltonen, 2003, 72). Tutkimuksessaan Aaltonen viittaa Ledermannin ja Niessen (1997) näkemyksiin opettajien substanssiosaamisen laaja- tai kapea-alaisuudesta. Ledermannin ja Niessen mukaan opetuksen syvällinen integroiminen edellyttää opettajien pysyttämistä omalla asiantuntijuusalueellaan. Integraation toteutumiselle luodaan heidän mukaansa otollisimmat puitteet eri oppiaineiden opettajien välisellä yhteistyöllä. Tällöin opettajat voivat samanaikaisesti keskittyä omaan oppiaineeseensa ja yhteistyössä muiden opettajien kanssa ohjata oppijaa näkemään eri aineiden välisiä yhteyksiä. Opetustaan integroivan opettajan tulee kuitenkin olla tietoinen eri oppiaineiden välisistä yhteyksistä, jotta hän voi integroida opetussisältöjä tietyn aihealueen sisällä ja säilyttämään opetussuunnitelman yhtenäisyyden. (Aaltonen, 2003, 51–52.) Samoin Räsänen (2008) painottaa opettajien välisen yhteistyön merkitystä integraatiossa. Hän toteaa, että jotta integraatio ei jäisi yhteisen teeman pinnalliseksi sivuamiseksi eri oppiaineiden tunneilla, tarvitaan luokan- ja aineenopettajien yhteistyötä. Räsänen mukaan syvällinen integraatio edellyttää monialaisuutta, ja todelliseen yhteyksien löytämiseen opettajat tarvitsevat paitsi toisiaan myös täydennyskoulutusta ja oppimateriaalia. (Räsänen, 2008, 122.)

5.3 Eheyttäminen ja oppimateriaali

Kirjoitettu opetussuunnitelma ei sellaisenaan siirry käytännön opetustyöhön. Opetustapahtuman toteutumiseen ja luonteeseen vaikuttavat opettajan ja oppilaiden tiedot, taidot ja asenteet, opetusjärjestelyt, -tilat ja – materiaalit, joitakin keskeisiä tekijöitä mainitakseni. (Ks. myös Atjonen, 1992, 36.) Atjonen korostaa erityisesti oppimateriaalin

merkitystä opetustapahtumassa, sillä sen avulla oppiaine kanavoidaan oppilaille, ja opettaja suhteuttaa oman toimintansa käyttämiinsä materiaaleihin. (Atjonen, 1992, 37.)

Oppimateriaalien ja opetusvälineiden valinnan perusteena on yleensä ensisijaisesti se, että ne antavat mahdollisimman hyvät eväät opetukselle ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden toteuttamiseen. Toisaalta niiden tulee tukea tiettyjen opetuksellisten periaatteiden, kuten oppilaan aktiivisen tiedonhankinnan ja opetuksen horisontaalisen eheyttämisen, integraation toteutumista. (Nöjd, 1994, 174.) Oppimateriaalissa välittyy kirjantekijöiden käsitys ja tulkinta opetussuunnitelman sisällöstä, sillä Opetushallitus luopui oppimateriaalin tarkastamisesta 1990-luvun alussa. Yksityisten kustantajien ja kirjantekijöiden vastuu opetusmateriaalin kelvollisuudesta on täten merkittävä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2010, 26.)

Oppimateriaalin merkitystä opetuksen eheyttämisen tukemisessa on korostettu jo yli kahdenkymmenen vuoden ajan. (Kettunen, 1990, 50; Ala-asteen eheyttämistyöryhmän muistio, 1989, 204). Ala-asteen eheyttämistyöryhmän muistiossa (1989) painotetaan, että oppikirjoissa ilmiötä tarkastellaan usein liian yksinkertaistetusti ja useimmiten vain yhden oppiaineen näkökulmasta kerrallaan. Muistiossa todetaan, että oppimateriaalin tulisi ohjata lähestymään ilmiötä yli oppiainerajojen: *”Tilannetta parantaisi, jos oppimateriaalien ohjeistossa selvitettäisiin opettajalle monipuolisia käyttömahdollisuuksia ja ohjattaisiin oppiaineita ylittävään ja yhdistävään käsittelyyn.* (Ala-asteen eheyttämistyöryhmän muistio, 1989, 204–205.)

Oppimateriaalia tuottaessa eheyttämistyöryhmä (1989) kehottaa kiinnittämään huomiota mm. seuraaviin seikkoihin: materiaalin pitäisi edistää eri oppiaineiden integraatiota; materiaalin ei tulisi sisältää sellaista didaktista rakennetta, että se estäisi käyttämästä erilaisia opetusmenetelmiä; oppimateriaalin tulisi antaa työkaluja opetuksen yksilöllistämiseen ja tiedon eri syvyysulottuvuuksien käsittelyyn. (Ala-asteen eheyttämistyöryhmän muistio, 1989, 205.)

Atjonen (1992) esittää Hytösen (1987) jaottelun eheyttämisen kolmesta tasosta. Jaottelun mukaan eheyttämistä voi tapahtua hallinnon, opetussuunnitelman ja opettajan tasolla. Viimeisin, opettajan pedagogiset ratkaisut sisältävä taso nähdään erityisen merkityksellisenä,

vaikkakin opettajan toiminnan tulee perustua opetussuunnitelmaan ja hallinnon tasolla tehdyille päätöksille. (Atjonen, 1992, 29.)

6 TUTKIMUSASETELMA

6.1 Tutkimustehtävä

Selvitän tässä tutkimuksessani, millaisia opetuksen eheyttämiseen ohjaavia sisältöjä Soi -1-6 opettajanoppaat tarjoavat käyttäjälleen. Lisäksi tutkin eheyttävien sisältöjen tyyppiä ja tarkastelen, miten sisällöt jakautuvat paitsi oppiaineittain ja aihekokonaisuuksittain myös sisältötyypeittäin eri kirjoissa.

Tutkimuksen tarkoitusta pyritään usein luonnehtimaan neljän piirteen perusteella. Nämä tutkimusta määrittävät ominaisuudet ovat kartoittava, kuvaileva, selittävä ja ennustava. Tutkimukseni päämääränä on kartoittaa eheyttämiseen ohjaavia sisältöjä, ja tällaiseen kartoittavaan tutkimukseen soveltuu useimmiten parhaiten laadullinen tutkimus. (Hirsjärvi ym., 2009, 138–139.)

Päätutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia opetuksen eheyttämiseen ohjaavia sisältöjä Soi 1-6 -opettajanoppaista löytyy?
2. Mitkä oppiaineet ja aihekokonaisuudet painottuvat Soi 1-6 -opettajanoppaissa?

Tutkimuksen edetessä päätutkimustehtävieni rinnalle on tullut seuraavat tutkimustehtävät:

1. a) Millaisia eheyttämään ohjaavat sisällöt ovat eri oppiaineiden näkökulmasta?
1. b) Millaisia eheyttämään ohjaavat sisällöt ovat aihekokonaisuuksien näkökulmasta?
2. a) Miten eheyttävät sisällöt jakautuvat oppiaineittain eri kirjoissa?
2. b) Miten eheyttävät sisällöt jakautuvat aihekokonaisuuksittain eri kirjoissa?
3. Miten kirjantekijät ovat ottaneet eheyttämisen huomioon kirjasarjaa tehdessä?

6.1.1 Tutkittavien musiikinoppikirjojen valinta ja esittely

Tutkimusaineistonani ovat Soi -musiikinoppikirjasarjan 1–6-luokkien opettajanoppaat. Soi – sarja on WSOY-kustantamon alakoulun musiikinopetuksen oppikirjasarja ja se sisältää tarkastelemieni Opettajan vinkkipankkien lisäksi oppilaankirjan sekä kuuntelu-, laulu- ja komppi-cd-levyt. Valitsin kyseisen kirjasarjan siksi, että se on varsin uusi, viimeisimmän opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen tehty kirjasarja, johon tutustuin opetusharjoitteluvuoteni Jyväskylän normaalikoululla. Otaksuin sarjasta ilmenevän, miten eheyttäminen on huomioitu tämän päivän musiikin opettajankirjoissa. Erityisesti kiinnitin huomiota Soi 5-6 -opettajanoppaan (Ruodemäki ym., 2009, 6) alkuteksteihin, jossa todetaan seuraavasti:

Oppimateriaali sisältää paljon aineksia opetuksen laajempien aihekokonaisuuksien, kuten kansainvälisyyskasvatuksen, mediakasvatuksen, teknologiakasvatuksen ja ihmisenä kasvamisen käsittelyyn. Vinkkipankista löytyy ideoita myös integrointiin ja koulupäivän eheyttämiseen.

Opettajanoppaiden tehtäviä, vinkkejä ja taustatietoja analysoimalla toivon saavani selville, millaisia eväitä opettajalle tarjotaan eheytetyn opetuksen toteuttamiseen tässä musiikin oppikirjasarjassa.

Alun alkaen suunnitelmanani oli tarkastella Soi -sarjan ohella myös Otavan Musiikin Mestarit -oppikirjasarjaa. Ajatuksenani oli vertailla kahden eri kustantamon uusimpia musiikin oppikirjasarjojen opettajanoppaita. Lähtökohdat integroinnin ja eheyttämisen esilletuontiin sarjoissa poikkesivat suuresti toisistaan. Melko pian totesin, että kahden hyvin erityylisten kirjasarjan vertaileminen ei ole objektiivisen tutkimuksen teon kannalta mielekäästä.

Musiikin Mestareissa opetuksen eheyttämiseen liittyvien sisältöjen esilletuonti paitsi poikkeaa Soi -sarjan tavasta, myös vaihtelee sarjan sisällä. Alkuopetukseen suunnatussa opettajanoppaassa integrointivinkit ovat Soi -sarjan tapaan yleensä yhdistettyinä käsiteltävään lauluun. Kirjassa on myös selvästi opetusta eheyttäviä ja aiheita eri oppiaineiden näkökulmista lähestyviä sisältöjä, mutta integrointia ei ole aina mainittu.

Musiikin mestarit 3-4 kirjassa on jokaisen laulun yhteydessä integrointi-osio, mutta integrointi ei välttämättä liity toiseen oppiaineeseen tai aihekokonaisuuteen. Toisinaan integrointi viittaa pikemminkin aineen sisäiseen, vertikaaliseen, integrointiin.

Saku Sammakko. Integrointi. Mitä laulussa tapahtuu? Kuka on Hillevi Hiiri? Kuka on Matias Myyrä?" (Musiikin Mestarit 3-4 Opettajan kirja, 2006, 27).

Musiikin mestarit 5-6 opettajanoppaassa opetukseen eheyttämiseen liittyvät sisällöt on koottu otsikon ”Musiikin integrointia. 5. – 6. luokkien oppisisältöihin läpäisyaineita ja aihekokonaisuuksia” – alle. Pääsääntöisesti eri oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin liittyvien teemojen (esimerkiksi historia, biologia ja maantieto, ihmisenä kasvaminen, suvaitsevaisuus ja ystävyys ...) alle on koottu teemaan liittyviä lauluja. Integrointia ei tuoda enää kappaleen yhteydessä esille, eikä eheyttämisen käytännön toteuttamiseen ole liitetty ohjeita.

6.2 Menetelmä

6.2.1 Menetelmän valinta

Tutkimuksessani opetuksen eheyttämiseen ohjaavilla sisällöillä tarkoitetaan opettajanoppaiden taustatietoja, tehtäviä ja vinkkejä, jotka antavat aineksia opetuksen laventamiseen ja oppiaineksien kytkemiseen yli oppiainerajojen. Tutkimuksen kohteenani ovat Soi – oppikirjasarjan opettajanoppaat. Eskola ja Suoranta määrittelevät laadullisen aineiston karrikoidusti aineistoksi, joka on tekstimuodossa (Eskola & Suoranta, 2008, 15). Oppikirjat ja opettajanoppaat koostuvat tekstistä ja kuvista, joten aineistoni on laadullinen aineisto. Tutkimukseni noudattaa pitkälti laadullisen tutkimuksen suuntaviivoja, mutta koska tutkimusongelmani liittyvät myös eheyttämiseen ohjaavien sisältöjen määriin, käytän aineiston analysoimisessa myös kvantitatiivista menetelmää.

Tähän tutkimukseen parhaiten soveltuvat menetelmät ovat sisällönanalyysi ja sisällön erittely. Sisällönanalyysia käyttäen toteutan tutkimukseni laadullisen puolen ja sisällön erittelyn avulla määrällisen. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 103) määrittelevät sisällönanalyysin menetelmäksi, jolla voidaan analysoida erilaisia dokumentteja, kuten kirjoja, artikkeleita, haastatteluja, dialoageja tai mitä tahansa kirjallisessa muodossa olevia dokumentteja systemaattisesti ja

objektiivisesti. Sisällönanalyysin avulla tutkittavaa ilmiötä pyritään kuvaamaan tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 103.) Sisällön erittely mahdollistaa puolestaan kvantitatiivisen tiedon saamisen eheyttämään ohjaavien sisältöjen määristä ja esiintymistiheyksien suhteista tutkimassani kirjasarjassa.

6.2.2 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on yksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmistä. Se ymmärretään paitsi yksittäisenä metodina myös teoreettisena kehyksenä, ja sen avulla on mahdollista tehdä monenlaista tutkimusta. Sisällönanalyysi on jaettavissa kolmeen pääluokkaan, joita ovat aineistolähtöinen sisällönanalyysi, teoriaohjaava analyysi ja teorialähtöinen analyysi. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 91, 95.) Toteutan tämän tutkimuksen teoriaohjaavan sisällönanalyysin menetelmällä.

Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa tutkimuksen lähtökohtana on tutkittava aineisto. Erona aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan analyysin välillä on se, että teoriaohjaavassa analyysissa on teoreettisia kytkentöjä, vaikkakaan ne eivät perustu suoraan teoriaan. Analyysissa on tunnistettavissa aiemman tiedon vaikutus, mutta aiemman tiedon perusteella pyritään lähinnä avaamaan uusia ajatusuria. Abstrahointivaiheessa, eli analyysin vaiheessa, jossa luodaan teoreettiset käsitteet, tutkimusaineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin, jotka on määritelty jo ennen analyysin aloittamista. Teoriaohjaavassa analyysissa aineisto tuodaan esille valmiin aikaisemman tiedon pohjalta, kun taas aineistolähtöisessä analyysissa teoria luodaan aineistosta. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 96–97, 117.)

6.2.3 Sisällön erittely

Sisällön erittely on kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä, jonka avulla on mahdollista kuvata kommunikaation, esimerkiksi tekstin, sisältöä määrällisesti (Eskola & Suoranta, 2008, 185).

Jotta tutkimustehtäviini olisi mahdollista vastata kattavasti ja monipuolisesti, on tutkimuksessani luontevaa yhdistää toisiinsa laadullinen sisällönanalyysi ja määrällinen sisällön erittely. Tutkimuksessa selvitän ensin sisällönanalyysissa, mitä opetuksen

eheyttämiseen ohjaavia sisältöjä Soi 1-6 – opettajanoppaista löytyy. Sisällön erittelyn avulla pyrin puolestaan saamaan tietoa eri oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin liittyvien sisältöjen määristä, esiintymistiheyksistä ja jakautumisesta kirjasarjan sisällä. Sisällönanalyyysissa muodostuneen luokittelun pohjalta tarkastelen myös eritasoisten sisältöjen jakautumista oppiaineittain ja aihekokonaisuuksittain.

Tutkimustehtäviini vastaamiseen riittää eri sisältötyyppien ja -tasojen esiintymistiheyksien jakautumisen selvittäminen, joten tässä tutkimuksessa en tukeudu sisällön erittelyn piiriin kuuluviin perusteellisempiin tekniikoihin.

6.2.4 Menetelmien luotettavuudesta

Tutkimusta tehdessä pyritään välttämään virheiden syntymistä. Pyrkimyksestä huolimatta tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat, ja siksi keskeinen osa kaikkia tutkimuksia on tehdyn tutkimuksen luotettavuuden arviointi. (Hirsjärvi ym., 2009, 231.)

Laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi Eskola ja Suoranta (2008) määrittelevät tutkijan subjektiviteetin. Tutkijan on aiheen tunnustaa ja tunnistaa olevansa tutkimuksensa olennainen tutkimusväline. (Eskola & Suoranta, 2008, 210.) Vaikka laadullista tutkimusta määrittää ajatus tiedon subjektiivisesta luonteesta tutkijan ollessa usein paitsi tutkimusasetelman luoja myös tulkitsija, on tutkijan kuitenkin aiheen pyrkiä objektiivisuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa objektiivisuus rakentuu siitä, että tutkija pitää omat asenteensa, arvostuksensa ja uskomuksensa erillään tutkimuksesta. (Eskola & Suoranta, 2008, 17.) Täydellisen objektiivisuuden saavuttaminen lienee mahdotonta, mutta jos tutkija tunnistaa ja tiedostaa omat asenteensa tutkimusaiheeseen liittyen, on objektiiviselle tutkimuksenteolle hyvät lähtökohdat.

Hirsjärvi ym. toteavat, että tutkijan tarkka kuvaus tutkimuksen vaiheista ja etenemisestä lisää laadullisen tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym., 2009, 232). Tuomi ja Sarajärvi puolestaan muotoilevat asian niin, että tutkija on lukijoilleen velkaa uskottavan selityksen aineiston kokoamisesta ja analysoimisesta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 141). Pyrin kuvaamaan

sisällönanalyysin ja sisällön erittelyn vaiheet ja niissä tekemäni valinnat mahdollisimman tarkasti, jotta lukijan on mahdollista arvioida päätösteni pätevyyttä. Paitsi tutkimuksen yksityiskohtainen kuvaus, myös aineiston havainnointikertojen määrä parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 2008, 213). Lisäksi sen, että tutkimukseen osallistuu useampia tutkijoita eritoten tulosten analysointi- ja tulkintavaiheessa nähdään tarkentavan tutkimuksen validiutta, pätevyyttä (Hirsjärvi ym., 2009, 233). Koska toteutan tutkimuksen yksin eikä tutkimukseni luotettavuus näin ollen voi nojata useamman tutkijan varaan, olen analysoinut aineiston kolmeen kertaan. Eskola ja Suoranta suosittelevat analysointikertojen vähimmäismääräksi kahta, joten suorittamieni analyysikertojen lukumäärä ylittää tämän suosituksen (Eskola & Suoranta, 1996, 129). Sisällön erittelyn luotettavuus pohjautuu sisällönanalyysissa tekemilleni valinnoille ja tuolloin tehdyn luokittelun luotettavuudelle. Laskuvirheiden mahdollisuus on toki aina olemassa, mutta olen yrittänyt minimoida niiden todennäköisyyden tarkistamalla laskutoimitukset useaan kertaan.

Tutkimukseni luotettavuuden kannalta on olennaista huomioida, että Soi -sarjan tekijäkaartiin kuuluvat ja kirjantekijöiden näkökulman eheyttämisestä esille tuovat Henna Mikkonen, Sanna Salminen ja Rami-Jussi Ruodemäki ovat toimineet ohjaavina opettajinani yliopisto-opintojeni aikana. Sähköpostitse heidän kanssaan tapahtunut viestintä on myös keskeinen osa tutkimukseni lähdemateriaalia. Kuten edellä tuli ilmi, täydellisen objektiivisuuden saavuttaminen on luultavasti mahdoton tehtävä. Olen kuitenkin pyrkinyt analysoimaan opettajanoppaat mahdollisimman puolueettomasti ja tarkastelemaan tutkimuskohdetta ulkopuolisen silmin. Tähän pyrkimykseen ja objektiiviseen tutkimuksen tekoon olen saanut Mikkoselta, Salmiselta ja Ruodemäeltä täyden tuen.

6.2.5 Tutkimuksen eteneminen

Eskola ja Suoranta (2008) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa analyysin tehtävänä on selkiyttää aineistoa ja tiivistää siinä oleva tieto. Siten on mahdollista saada vastauksia tutkimuskysymyksiin. (Eskola & Suoranta, 2008, 137.)

Soi – Opettajan vinkkipankkien materiaali jäsentyy otsikoiden ”laulu ja soitto”, ”kuuntelu”, ”musiikkiliikunta”, ”taustatietoa”, ”lisätietoa”, ”käsitteet”, ”vinkki” sekä ”integrointi” alle.

Soi -sarjassa integrointi-termiä käytetään viitattaessa opetuksen horisontaaliseen eheyttämiseen. Jokaisen musiikinkirjassa esiintyvän kappaleen yhteydessä ei ole esitetty kaikkia edellä mainittuja vinkkityyppejä, vaan esille nostetut teemat vaihtelevat laulujen mukaan. Kun kävin ensimmäistä kertaa läpi tutkimusaineistoani, mielenkiintoni kohdistui kaikkiin eheyttämään ohjaaviin sisältöihin. Tässä vaiheessa kirjasin ylös kaikki teoretiedon valossa opetuksen eheyttämiseen liittyvät, eri oppiaineita ja aihekokonaisuuksia käsittelevät sisällöt. Otin huomioon kaikki kappaleiden yhteydessä olevat osiot, kuten tausta- ja lisätiedot, vinkit ja tehtävät.

Tutkimuksen edetessä ja eheyttämiseen liittyvien käsitteiden tullessa tutkijalle yhä selvemmiä totesin integroinnin olevan huomattavan laaja ja rajapintoja rikkova aihe. Yhteyksiä eri oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin oli helppo nähdä, ja siten hyvin erilaiset sisällöt oli mahdollista määritellä eheyttämään ohjaaviksi ja esimerkiksi tiettyyn oppiaineeseen kuuluviksi. Totesin, että analyysirunkoani on tarkennettava ja analyysin kannalta keskeiset valinnat ja päätökset tehtävä ennen toisen analyysikerran aloittamista.

Yksi tärkeistä päätöksistä liittyi analyysiyksikön valintaan. Useiden kappaleiden yhteydessä havaitsin opettajaoppaissa mainittavan integroinnin mahdollisuudesta useaan oppiaineeseen tai aihekokonaisuuteen (esimerkiksi *Integrointi: Ranska, historia, kansainvälisyyskasvatus*). Valitsin tutkimukseni analyysiyksiköksi kaikki erilaiset tavat nostaa esiin integroinnin mahdollisuudet. Tällöin kaikki integrointiin johdattavat maininnat tulivat yhdistetyiksi joko siihen oppiaineeseen tai aihekokonaisuuteen, johon maininnassa viitattiin. Havaitsin myös, että toiset integrointiin ohjaavat sisällöt olivat selkeästi teemaa esille nostavia integrointiohjeita (esimerkiksi ”*Integrointi: ympäristö- ja luonnontieto, kameleontti*”), kun taas toisiin integrointimahdollisuuksien esilletuonneista liittyi yksityiskohtaisempia tehtävänantoja tai toimintaohjeita (esimerkiksi ”*Integrointi: kuvataide. ”Kesän viimeinen kukkapenkki”*”). Työohjeet: 1. *Laveeraa vesiväreillä valkoinen vesiväripaperi hyvin vaaleansiniseksi*. 2. *Piirrä kuivuneeseen työhön liiduilla syksyn kukkijoita (esimerkiksi syysleimukukkia ja astereita)*. Päätin luokitella sisällöt paitsi oppiaineittain ja aihekokonaisuuksittain, myös sisältötyypeittäin teeman esille nostaviin ja tietoa antaviin ”tiedollisiin sisältöihin” ja toimintaan ohjaaviin ”toiminnallisiin sisältöihin”.

Seuraava valinta liittyi sisältöihin, jotka eivät kuuluneet selvästi mihinkään oppiaineeseen tai aihekokonaisuuteen (esimerkiksi *Integrointi: Sopii esimerkiksi meri- tai merimiesaiheisiin*). Koska tutkimukseni keskittyy oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin, päätin ottaa mukaan vain ne integroinnin esilletuonnit, joissa oli selvä maininta integroitavasta oppiaineesta tai aihekokonaisuudesta. Kolmas päätettävä asia liittyi niin ikään integroinnin esille tuontiin ja kohdistamiseen. Soi -sarjassa on runsaasti integrointiohjeita, joissa mainitaan integroinnin liittyvän johonkin maahan (esimerkiksi *Integrointi: Saksa*). Päätin luokitella eri maihin ja kulttuureihin liittyvät maininnat lähtökohtaisesti kansainvälisyyskasvatukseen eli ”Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys” – aihekokonaisuuden alle, enkä esimerkiksi ympäristö- ja luonnontietoon. Tälle valinnalle antoi tukea Soi 5-6 opettajan vinkkipankin takaa löytyvä hakemisto ”kansainvälisyyskasvatus”, johon on listattu kaikki maihin, maanosiin ja kansoihin liittyvät kirjan sisällöt. Soi 3-4 opettajanoppaassa vastaavaa hakemistoa ei ole, ja kirjassa kansainvälisyyskasvatuksen sijaan käytetään termiä monikulttuurisuuskasvatus. Siinä tapauksessa, että opettajanoppaiden vinkkipankeissa oli erikseen mainittu yhteys ympäristö- ja luonnontietoon, luokittelin sisällön myös sinne kuuluvaksi. Esimerkiksi Soi 3-4 Opettajan vinkkipankissa (2008, 95) todetaan seuraavasti:

Euroopan maat, joihin tässä vaiheessa tutustutaan, on valittu tukemaan ympäristö- ja luonnontiedon opetusta. Niinpä mukana ovat Suomen lisäksi muut Pohjoismaat sekä Baltian maat.

Pyrin tekemään tässä vaiheessa selvät luokittelukriteerit ja päätökset, jotta toimintani ja aineiston luokittelu toisella analyysikerralla olisi mahdollisimman johdonmukaista.

Toisella tarkastelukerralla analyysirunkoni oli selvästi tarkempi kuin ensimmäisellä kerralla. Nyt tutkimusintressini fokusoitui sisältöihin, joissa eheyttäminen tai integrointi on opettajan oppaissa erikseen mainittu. Nämä sisällöt koostuvat opettajalle tarkoitetuista ”integrointi”-osion tiedoista ja tehtävistä. Mikäli integrointi oli mainittu ja siihen liittyvä tehtävä tai vinkki oli erillään integrointi-osiosta, laskin toiminnallisen osuuden kuuluvan integrointiin (esimerkiksi Soi 5-6 Opettajan vinkkipankki, 92). Integrointimahdollisuuksien esillenostot toimivat myös analyysiyksiköinä, ja siksi päätin luokitella ne ensin joko oppiaineisiin tai aihekokonaisuuksiin, ja sen jälkeen sisältötyypin perusteella joko tiedollisiin tai toiminnallisiin sisältöihin. Toiminnallisiin sisältöihin luettiin kuuluviksi kaikki toimintaan ohjaavat vinkit ja tehtävät. Tarkastelun ulkopuolelle jätin kaikki muut sellaiset sisällöt, joissa ei ollut mainintaa integroinnista.

Kävin aineiston läpi vielä kolmannen kerran, ja pyrin kiinnittämään huomiota erityisesti huolellisuuteen ja tarkastelemaan kriittisesti aiemmilla tarkastelukerroilla tekemiäni valintoja. Kolmannella kerralla aineistoa läpi käydessä ei tullut esiin juurikaan uusia löydöksiä, ja havainnot vastasivat toisella analysointikerralla tehtyjä havaintoja.

Kun opetuksen eheyttämiseen ohjaavien sisältöjen luokittelu valmistui, ryhdyin tekemään tutkimukseni määrällistä osiota. Sisällön erittelyn avulla olen kuvannut tutkimusaineistoni sisältöä kvantitatiivisesti laskemalla eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien ja tiedollisten ja toiminnallisten sisältötyyppien esiintymistiheyksiä Soi -sarjassa.

Opettajanoppaiden ohella käytin tutkimusmateriaalinani kirjasarjan tekijöiden kirjallisia vastauksia kysymyksiini eheyttämisen toteuttamisen ajatuksista kirjasarjaa tehtäessä. Sähköpostitse lähettämissäni kyselyissä kysyin Jyväskylän normaalikoulun alakoulun musiikinopettaja Henna Mikkoselta, Jyväskylän yliopiston musiikin pedagogiikan opettajalta Sanna Salmiselta, sekä Jyväskylän normaalikoulun yläkoulun ja lukion musiikinopettaja Rami-Jussi Ruodemäeltä, mitä oppiaineita ja aihekokonaisuuksia kirjantekijät ovat kussakin kirjassa painottaneet, miten ja miksi. Kirjantekijöiden vastaukset käsittelin sisällönanalyysin avulla ja jäsenin näistä vastauksista saamani tiedon omaksi näkökulmakseen eheyttämisen toteuttamisen tulososiossa.

7 TULOKSET

Ensimmäinen tutkimustehtäväni oli kartoittaa, millaisia opetuksen eheyttämiseen ohjaavia sisältöjä Soi -sarjan opettajanoppaista löytyy. Eheyttämään ohjaavien sisältöjen tarkastelun jäsenin eheyttämiseen oppiaineiden näkökulmasta sekä aihekokonaisuuksien näkökulmasta. Tarkastelin myös oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien jakautumista kirjasarjan eri luokka-asteiden opettajanoppaissa. Aineiston analysointi tapahtui teoriaohjaavasti. Havaitsin, että eheyttämiseen liittyvät sisällöt on mahdollista jakaa kahteen eri luokkaan sisältötyypin perusteella. Sisällöt osoittautuivat joko aiheen esille nostaviksi tiedollisiksi sisällöiksi tai toimintaohjeita sisältäviksi toiminnallisiksi sisällöiksi.

Yhteensä oppiaineiden integroinnin ja aihekokonaisuuksien käsittelyn kautta eheyttämään ohjaavia sisältöjä osoittautui kirjasarjassa olevan 423 kappaletta. Niistä 326 (77,1 %) sisältöä liittyy oppiaineisiin ja 97 (22,9 %) aihekokonaisuuksiin. Eheyttämään ohjaavat sisällöt kirjasarjassa jakautuvat siten, että puolet (49,9 %) kaikista sisällöistä on Soi 1-2 opettajanoppaassa, vajaa neljännes (23,9 %) Soi 3-4 opettajanoppaassa ja reilu neljännes (26,2 %) Soi 5-6 opettajanoppaassa. Tiedollisten ja toiminnallisten sisältöjen osuuksia vertailtaessa selvisi, että toiminnallisia sisältöjä kaikista eheyttämään ohjaavista sisällöistä osoittautui olevan jonkin verran enemmän (57,7 %) kuin tiedollisia sisältöjä (42,3 %).

7.1 Eheyttäminen oppiaineiden näkökulmasta

7.1.1 Oppiaineiden väliseen integraatioon ohjaavat sisällöt eri luokka-asteilla

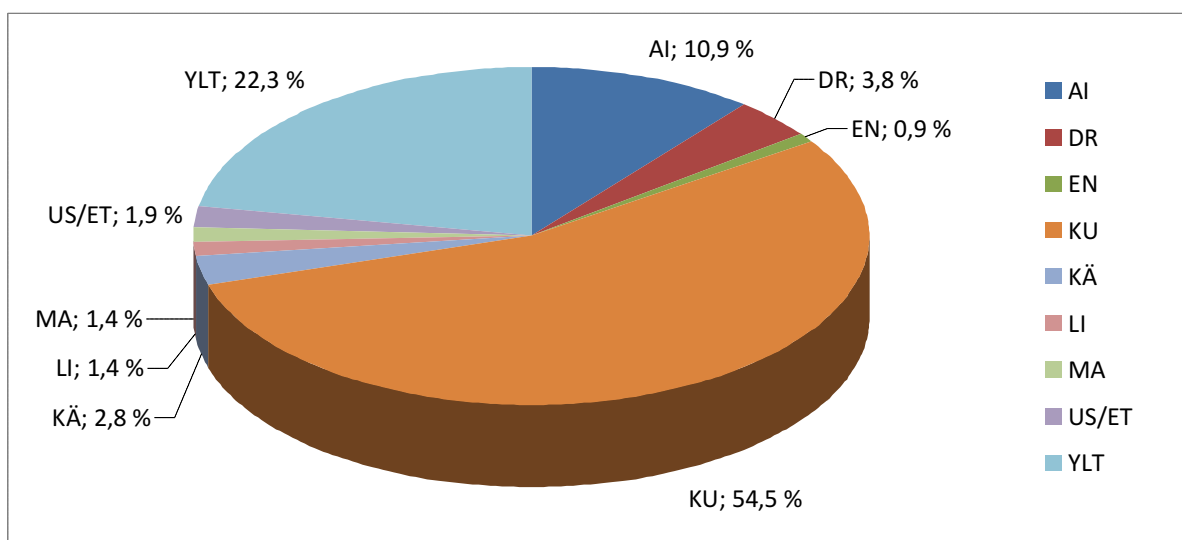
Soi -sarjan eheyttämään ohjaavat sisällöt tuovat integroinnin mahdollisuuden esille kaiken kaikkiaan yhteentoista oppiaineeseen liittyen: äidinkieleen ja kirjallisuuteen (AI), englantiin (EN), fysiikkaan ja kemiaan (FY/KE), historiaan (HI), kuvataiteeseen (KU), käsityöhön (KÄ), liikuntaan (LI), matematiikkaan (MA), uskontoon (US), elämäkatsomustietoon (ET) ja ympäristö- ja luonnontietoon (YLT). Draama (DR) on käsitelty omana osionaan, sillä Soi -sarjassa draamaan liittyvät sisällöt on tuotu esille omana lukunaan erillään äidinkielestä ja kirjallisuudesta. Uskonto ja elämäkatsomustieto on puolestaan analyysissa käsitelty yhtenä

oppiaineekokonaisuutena. Seuraavassa taulukossa esitetään eri oppiaineiden integrointiin liittyvien sisältöjen suhteellinen jakautuminen opettajanoppaissa.

TAULUKKO 2 Oppiaineiden integroinnin suhteellinen jakautuminen opettajanoppaissa.

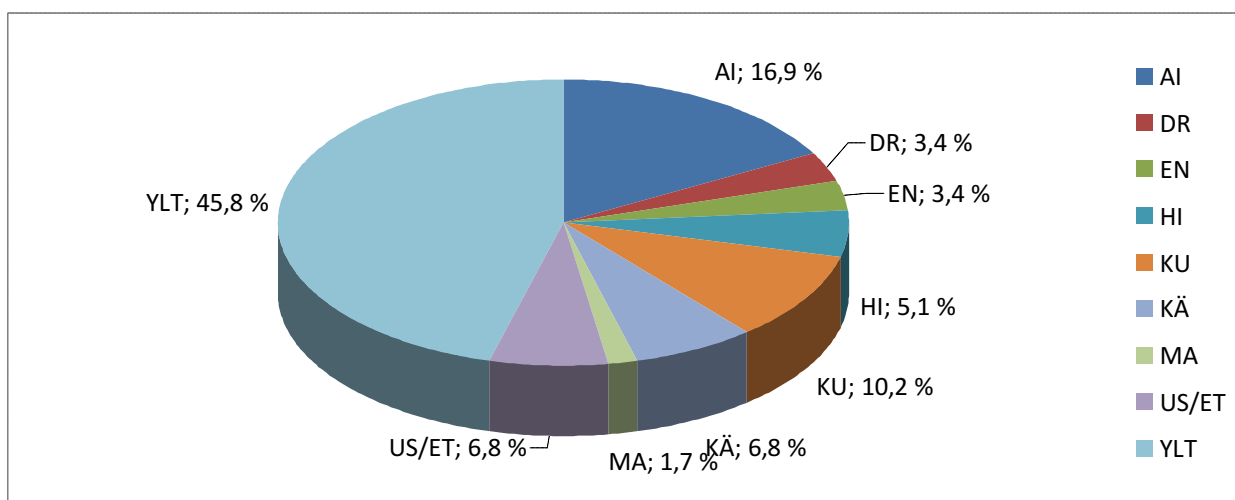
Soi 1-2		Soi 3-4		Soi 5-6	
AI	10,9 %	AI	16,9 %	AI	21,4 %
DR	3,8 %	DR	3,4 %	DR	0,0 %
EN	0,9 %	EN	3,4 %	EN	0,0 %
FY/KE	0,0 %	FY/KE	0,0 %	FY/KE	1,8 %
HI	0,0 %	HI	5,1 %	HI	42,9 %
KU	54,5 %	KU	10,2 %	KU	3,6 %
KÄ	2,8 %	KÄ	6,8 %	KÄ	3,6 %
LI	1,4 %	LI	0,0 %	LI	1,8 %
MA	1,4 %	MA	1,7 %	MA	0,0 %
US/ET	1,9 %	US/ET	6,8 %	US/ET	17,9 %
YLT	22,3 %	YLT	45,8 %	YLT	7,1 %

Soi 1-2 Opettajan vinkkipankissa on yhteensä 211 oppiaineiden integrointiin ohjaavaa sisältöä. Oppaassa selvä painotus on kuvataiteessa, johon liittyy yli puolet sisällöistä. Kuvataiteen jälkeen seuraavaksi eniten painottuvat ympäristö- ja luonnontieto (22,3 %) ja äidinkieli ja kirjallisuus (10,9 %). Oppaassa on otettu huomioon integrointimahdollisuudet myös draamaan, käsitöihin, uskontoon ja elämäntietoon, liikuntaan, matematiikkaan ja englantiin.



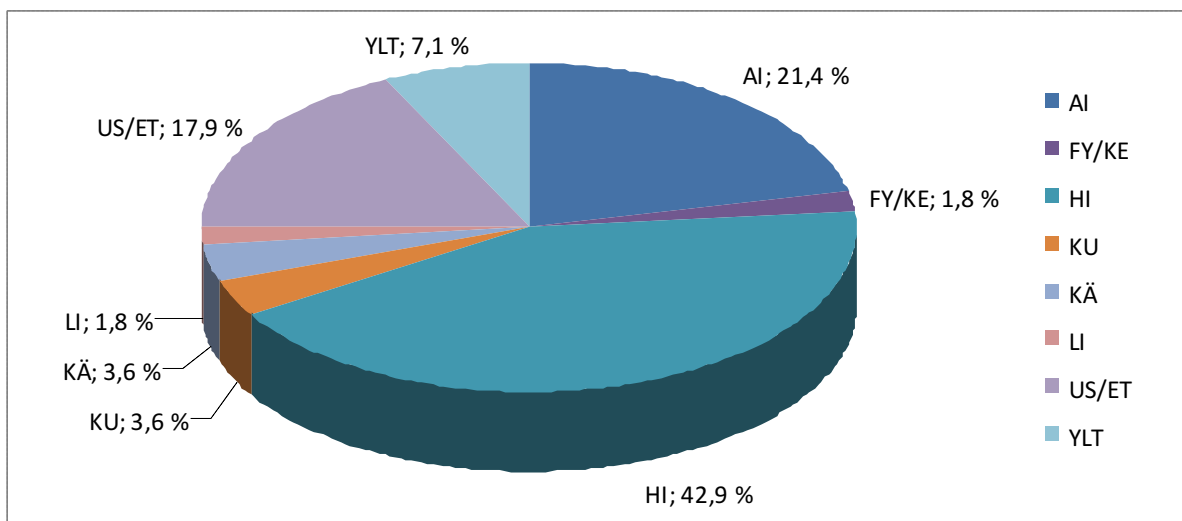
KUVIO 1 Oppiaineiden jakautuminen Soi 1-2 -opettajanoppaassa.

Soi 3-4 Opettajan vinkkipankissa on yhteensä 59 oppiaineiden integrointiin ohjaavaa sisältöä, mikä on hieman alle viidennes kaikista Soi -sarjan oppiaineiden integrointiin ohjaavista sisällöistä. Soi 3-4 opettajanoppaassa painopiste on ympäristö- ja luonnontiedossa, johon liittyy lähes puolet sisällöistä. Oppaassa painottuvat myös äidinkieli ja kirjallisuus (16,9 %), kuvataide (10,2 %) sekä uskonto ja elämäntietä (6,8 %). Vaikka kuvataide onkin painottunut kirjassa, on sen suhteellinen osuus merkittävästi pienempi kuin Soi 1-2 opettajanoppaassa.



KUVIO 2 Oppiaineiden jakautuminen Soi 3-4 -opettajanoppaassa.

Soi 5-6 Opettajan vinkkipankissa on yhteensä 56 oppiaineiden integrointiin ohjaavaa sisältöä, mikä on 17,2 % kaikista Soi -sarjan oppiaineiden integrointiin ohjaavista sisällöistä. Soi 5-6 opettajanoppaassa painotus on historiassa, äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä uskonnossa ja elämäntietä. Historiaan liittyy jonkin verran alle puolet, äidinkieleen ja kirjallisuuteen noin viidennes ja uskontoon ja elämäntietä hieman alle viidennes sisällöistä. Historian suhteellinen osuus on kasvanut erityisen paljon.



KUVIO 3 Oppiaineiden jakautuminen Soi 5-6 -opettajanoppaassa.

7.1.2 Oppiaineiden väliseen integraation ohjaavien sisältöjen sisältöluokat

Soi -sarjan eheyttämiseen liittyvät sisällöt on mahdollista jakaa kahteen eri luokkaan sisältötyypin perusteella. Tarkastelussani havaitsin sisältöjen osoittautuvan joko aiheen esille nostaviksi ja tietoa antaviksi ”tiedollisiksi sisällöiksi” tai toimintaohjeita sisältäviksi ”toiminnallisiksi sisällöiksi”. Tiedolliset sisällöt voivat olla mainintoja integroinnin kohteesta (esimerkiksi ”*Integrointi: ympäristö ja luonnontieto: vuorokaudenajat.*”) tai niihin voi liittyä taustatietoa. Toiminnalliset sisällöt puolestaan sisältävät selviä toimintaohjeita integroinnin toteuttamisesta.

Esimerkki tiedollisesta sisällöstä:

Pieni varislaulu: ”Integrointi: Ympäristö – ja luonnontieto: varis, hämähäkki, hyttynen. Varikset elävät metsissä, mutta mielellään myös asutuksen lähellä. Varis on kaikkiruokainen ja viisas lintu. Syksyllä osa variksista muuttaa etelämmäksi. Koiras ja naaras ovat samannäköisiä ja pysyvät yhdessä koko elämänsä ajan. Kaikilla hämähäkeillä on kahdeksan jalkaa ja ruumiissa vain kaksi osaa: eturuumis ja takaruumis. Hämähäkeillä on takaruumiissaan kehruelimet, joilla ne kehräävät seittiä. Kaikki hämähäkit ovat petoja: ne syövät muita hyönteisiä, toukkia ym. Suomessa on yli 600 hämähäkkilajia. Hyttysset ovat kesän riesa. Naarashyttysset pistävät ihmistä, sillä niiden on imettävä verta jotta munat kehittyisivät.” (Soi 1-2 Opettajan vinkkipankki, 2010, 65.)

Esimerkki toiminnallisesta sisällöstä:

Laulu asioista. Integrointi: äidinkieli ja kirjallisuus: substantiivit: ”Listatkaa laulussa luetellut asiat ja korvatkaa ne haluamillanne asioilla, substantiiveilla. Sijoittakaa sitten uudet sanat laulun tekstiin ja laulakaa laulu uudella sanoituksella. Uudesta sanoituksesta tulee lauluun hyvin istuva, jos uusien sanojen tavumäärät vastaavat alkuperäisten sanojen tavumääriä. Huom! Sanat ”munakas” ja ”töyhtö” saattavat olla vaikeita korvata uusilla, koska näitä sanoja määritellään laulussa. Muut sanat on helppo korvata uusilla.” (Soi 5-6 Opettajan vinkkipankki, 2009, 244.)

Soi 1-2 opettajan vinkkipankissa on yhteensä 211 oppiaineiden integrointiin ohjaavaa sisältöä. Näistä sisällöistä aiheen esille nostavia tiedollisia sisältöjä on 17,1 %, ja aiheen käsittelyyn ohjeita antavia toiminnallisia sisältöjä 82,9 %. Erityisen suuri toimintaan ohjaavien sisältöjen osuus on kuvataiteessa (100 %) ja äidinkielessä ja kirjallisuudessa (95,7 %). Tiedolliset sisällöt puolestaan painottuvat englannissa (100 %) ja ympäristö – ja luonnontiedossa (70,2 %). Soi 1-2 Opettajan vinkkipankissa toiminnallisten sisältöjen osuus on selvästi suurempi kuin muissa opettajanoppaissa.

TAULUKKO 3 Oppiaineet ja sisältötyypit Soi 1-2.

	TIEDOLLINEN	TOIMINNALLINEN	YHTEENSÄ (kpl)
AI	1	22	23
DR	0	8	8
EN	2	0	2
FY/KE	0	0	0
HI	0	0	0
KU	0	115	115
KÄ	0	6	6
LI	0	3	3
MA	0	3	3
US/ET	0	4	4
YLT	33	14	47

Soi 3-4 Opettajan vinkkipankissa on yhteensä 59 oppiaineiden integrointiin ohjaavaa sisältöä. Näistä sisällöistä aiheen esille nostavia tiedollisia sisältöjä on 62,7 % ja toiminnallisia sisältöjä 37,3 %. Tiedollisten sisältöjen suhteellinen osuus on kohonnut 45,6 % Soi 1-2 opettajanoppaasta. Kaikki käsitöihin, draamaan ja matematiikkaan liittyvät sisällöt ovat toiminnallisia, samoin kuin valtaosa kuvataiteen sisällöistä (83,3 %). Tiedollisten sisältöjen

osuus on suurin historiassa ja englannissa (100 %), uskonnossa ja elämäkatsomustiedossa (75 %) ja äidinkielessä ja kirjallisuudessa (60 %).

TAULUKKO 4 Oppiaineet ja tasot Soi 3-4.

	TIEDOLLINEN	TOIMINNALLINEN	YHTEENSÄ (kpl)
AI	6	4	10
DR	0	2	2
EN	2	0	2
FY/KE	0	0	0
HI	3	0	3
KU	1	5	6
KÄ	0	4	4
LI	0	0	0
MA	0	1	1
US/ET	3	1	4
YLT	22	5	27

Soi 5-6 Opettajan vinkkipankissa on yhteensä 56 oppiaineiden integrointiin ohjaavaa sisältöä. Näistä sisällöistä aiheen esille nostavia tiedollisia sisältöjä on 71,4 % ja toiminnallisia sisältöjä 28,6 %. Tiedollisten sisältöjen osuus on tässä kirjassa 8,7 % suurempi kuin Soi 3-4 opettajanoppaassa. Tiedolliset sisällöt painottuvat eritoten fysiikassa ja kemiassa (100 %) historiassa (91,6 %), uskonnossa ja elämäkatsomustiedossa (80 %) ja ympäristö- ja luonnontiedossa. Painopiste on täysin toiminnallisissa sisällöissä puolestaan kuvataiteessa, käsitöissä ja liikunnassa, joiden kaikki sisällöt sisälsivät toimintaohjeita.

TAULUKKO 5 Oppiaineet Soi 5-6.

	TIEDOLLINEN	TOIMINNALLINEN	YHTEENSÄ (kpl)
AI	6	6	12
DR	0	0	0
EN	0	0	0
FY/KE	1	0	1
HI	22	2	24
KU	0	2	2
KÄ	0	2	2
LI	0	1	1
MA	0	0	0
US/ET	8	2	10
YLT	3	1	4

7.2 Eheyttäminen aihekokonaisuuksien näkökulmasta

7.2.1 Aihekokonaisuuksiin liittyvän eheyttämisen sisällöt eri luokka-asteilla

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyjä aihekokonaisuuksia on seitsemän kappaletta: ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjäyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia. Aihekokonaisuuksien käsittelyyn ei ole varattu omaa tuntikehystä, vaan ne tulee sisällyttää yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin ja koulun tapahtumiin. (POPS 2004, 36.)

Yhteensä Soi 1-6 Opettajan vinkkipankeista löytyi 97 aihekokonaisuuksien kautta eheyttämään ohjaavaa sisältöä. Sisällöistä selkeä enemmistö (83,5 %) jäsentyy ”Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys” -aihekokonaisuuden alle, ja pienemmät osuudet jakautuvat ”Viestintä ja mediataito” -aihekokonaisuuteen (10,3 %), ”Ihmisenä kasvaminen” -aihekokonaisuuteen (5,2 %), ja ”Turvallisuus ja liikenne” – aihekokonaisuuteen (1,0 %).

Soi 1-2 Opettajan vinkkipankin ”integrointi”-osiossa ei varsinaisesti kertaakaan mainita suoraa yhteyttä tiettyyn aihekokonaisuuteen. Aihekokonaisuudet eivät siis näytä jäsentävän opetusta vielä ensimmäisellä ja toisella luokka-asteella. Kirjassa kuitenkin käytetään aihekokonaisuuksiin liittyviä sisältöjä, ja aihekokonaisuudet mainitaan jo kirjan johdannossa: ”*Oppimateriaali sisältää paljon aineksia opetuksen laajempien aihekokonaisuuksien, kuten kansainvälisyyskasvatukseen ja ihmisenä kasvamisen käsittelyyn*” (Soi 1-2 Opettajan vinkkipankki, 6). Kirjassa on muun muassa lukuisia tunteiden käsittelyyn liittyviä tehtäviä, joista esimerkkinä ”*Yön värit*”-kappaleen integrointiohje:

Integrointi: Moni lapsi pelkää pimeää ja yötä. Tämä laulu luo turvalliset puitteet luokkakeskusteluille: miksi me pelkäämme pimeää ja yötä? Luokan tauluun voidaan yhdessä koota lasten mielestä pelottavia asioita ja samalla vähentää pelkoja keskustelemalla niistä. (Soi 1-2 Opettajan vinkkipankki, 18.)

Sisältöjä liittyen esimerkiksi kansainvälisyyskasvatukseen ja mediakasvatukseen on kirjasta niin ikään löydettävissä, mutta sisällöt eivät täytä tässä tutkimuksessa käyttämäni analyysiyksikön vaateita.

Soi 3-4- opettajankirjasta aihekokonaisuuksien kautta opetuksen eheyttämiseen ohjaavia sisältöjä löytyi 42 kpl, mikä on 43,3 % kaikista aihekokonaisuuksiin liittyvistä sisällöistä Soi -sarjassa. Näistä sisällöistä lähes kaikki (95,2 %) liittyvät ”Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys” – aihekokonaisuuteen, joskin myös ”Viestintä ja mediataito”-aihekokonaisuus sekä ”Turvallisuus ja liikenne” – aihekokonaisuus tulevat edustetuiksi (molempien osuus 2,4 %).

Soi 5-6 opettajankirjassa on 56,7 % kaikista aihekokonaisuuksien kautta opetuksen eheyttämiseen ohjaavista Soi -sarjan sisällöistä. Aihekokonaisuudet näyttävät siis tulevan keskeisempään rooliin myöhemmillä luokka-asteilla. Soi 5-6 Opettajan vinkkipankin aihekokonaisuuksiin liittyvistä sisällöistä suurin osa (74,5 %) käsittelee ”Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys ” – aihekokonaisuutta, 16,4 % ”Viestintä ja mediataito” – aihekokonaisuutta ja 9,1 % ”Ihmisenä kasvaminen” – aihekokonaisuutta.

7.2.2 Aihekokonaisuuksiin liittyvien sisältöjen sisältöluokat

Kuten oppiaineiden kohdalla, aihekokonaisuuksien kautta tapahtuvaan eheyttämiseen liittyvät sisällöt jakautuivat sisältötyypin perusteella kahteen tasoon: tiedollisiin sisältöihin ja toiminnallisiin sisältöihin.

Soi 3-4 Opettajan vinkkipankin aihekokonaisuuksiin liittyvistä sisällöistä 83,3 % on luokiteltavissa tiedollisiin ja 16,7 % toiminnallisiin sisältöihin.

TAULUKKO 6 Aihekokonaisuudet ja sisältöluokat Soi 3-4.

	TIEDOLLINEN	TOIMINNALLINEN	YHTEENSÄ
Ihmisenä kasvaminen: suvaitsevaisuus- ja tunnekasvatus	0	0	0
Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys: kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatus	34	6	40
Viestintä ja mediataito	0	1	1
Turvallisuus ja liikenne	1	0	1

TAULUKKO 7 Aihekokonaisuudet ja sisältöluokat Soi 5-6.

	TIEDOLLINEN	TOIMINNALLINEN	YHTEENSÄ
Ihmisenä kasvaminen: suvaitsevaisuus- ja tunnekasvatus	1	4	5
Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys: kansainvälisyys- ja monikulttuurisuuskasvatus	30	11	41
Viestintä ja mediataito	0	9	9
Turvallisuus ja liikenne	0	0	0

Aihekokonaisuuksien kautta opetuksen eheyttämiseen ohjaavista Soi 5-6 opettajanoppaan sisällöistä 56,4 % on tiedollisia ja 43,6 % toiminnallisia sisältöjä. Toiminnallisten sisältöjen osuus on kasvanut Soi 3-4 -opettajanoppaasta 26,9 %.

7.3 Eheyttäminen oppimateriaalin laatijoiden näkökulmasta

Tutkimuksen teon yhteydessä minulle tarjoutui mahdollisuus koota Soi -oppimateriaalin laatijoiden ajatuksia tutkimukseni punaiseen lankaan, opetuksen eheyttämiseen, liittyen.

Keskeisimpänä mielenkiinnon kohteenani oli eheyttämisen huomioiminen kirjantekoprosessissa, josta oppimateriaalin laatijat lupautuivat kertomaan omin sanoin sähköpostitse. Esittämäni tehtävänanto sisälsi seuraavat kolme kysymystä: Mitä oppiaineita ja aihekokonaisuuksia kirjantekijät ovat kussakin kirjassa painottaneet? Miten? Miksi?

Kirjantekijöiden ääntä tutkimuksessa tuovat esille Jyväskylän normaalikoulun alakoulun musiikinopettaja Henna Mikkonen (näkökulmana erityisesti Soi 1-2), Jyväskylän yliopiston musiikin pedagogiikan opettaja Sanna Salminen (Soi 3-4) ja Jyväskylän normaalikoulun yläkoulun ja lukion musiikinopettaja Rami-Jussi Ruodemäki (Soi 5-6).

”Sen lisäksi, että musiikki on loistava väline muun opetuksen avuksi, syventää muun aineksen tuominen musiikinopetuksen yhteyteen musiikin oppimista.” (Salminen, 2011). Tämä Salmisen kiteyttämä ajatus musiikkioppiaineen ja alakoulun muun oppiaineen välisestä vuorovaikutuksesta nousee keskeiseksi teemaksi kirjantekijöiden pohdintoja.

Yhtenä lähtökohtana kirjasarjan suunnittelussa oli ollut se, että musiikin toivottiin tulevan osaksi oppilaan kouluarkea, päivärytmiä, vuodenvieroa ja juhlapäiviä (Ruodemäki, 2011). Salminen käsittelee samaa aihetta ja toteaa, että tilanne on ihanteellinen silloin, jos musiikki löytää tiensä osaksi koulutyötä, ja opettaja osaa hyödyntää sitä myös muiden aineiden opetuksessa. Salminen painottaa myös musiikin mahdollisuuksia tunne-elämyksen rakentajana ja oppimismotivaation vahvistajana. (Salminen, 2011). Musiikin toivotaan yhtäältä toimivan opetusta läpäisevänä oppimismenetelmänä ja osana oppilaan arkista koulutyötä, mutta toisaalta sen arkipäiväistymisestä ollaan huolissaan. Ruodemäki ruotii tätä ilmiötä seuraavalla tavalla:

Toivorikas ajatuksemme on, että tulella osaksi arkiviikkoa musiikki saisi enemmän aikaa oppilaan koulutyössä. Peikkona tässä ajatuksessa vaanii musiikin muuttuminen läpäisyaineeksi ilman omia oppitunteja. (Ruodemäki, 2011.)

Musiikin integroinnin nähdään myös rikastuttavan luokanopettajan työtä ja tarjoavan yhteistyömahdollisuuksia musiikin aineenopettajan kanssa (Ruodemäki, 2011). Olennaisena ajatuksena kirjantekijöillä onkin ollut se, että Soi -sarja vastaa sekä luokanopettajan että aineenopettajan tarpeisiin. Soi 1-2 -opettajanoppaasta Mikkonen kertoo näin:

Opettajan vinkkipankissa on otettu huomioon se, että erilaiset musiikilliset ainesosat pystytään yhdistämään jo opittuun tai tulevaan opittavaan asiaan jostakin muusta aineesta tai aihekokonaisuudesta. Luokanopettajat ja aineenopettajat voivat käyttää samaa materiaalia, vaikkei luokanopettaja opettaisikaan musiikkia. (Mikkonen, 2011.)

Myös Salminen toteaa, että opetussuunnitelmassa määritetyt aihekokonaisuudet ja koulun eri oppiaineet kattavat ihmisen elämään kuuluvia aihealueita, joista myös musiikki kertoo. Salminen korostaakin integroinnin merkitystä kaikessa musiikinopetuksessa. (Salminen, 2011.)

Opetuksen eheyttäminen on ollut keskeinen teema Soi -sarjan tekoprosessissa (Mikkonen, 2011). Opetuksen integrointiin ohjaavien sisältöjen toivotaan rohkaisevan opettajia käyttämään musiikkia koulun moninaisten oppiainesten opettamisessa (Salminen, 2011). Vinkkipankkia laadittaessa kirjantekijät ovat perehtyneet muiden aineiden opetussuunnitelmiin ja valinneet niistä integroitavia teemoja Soi -sarjaan (Ruodemäki, 2011). Mikkonen puolestaan kertoo Soi 1-2 – opettajankirjan integrointivinkkien taustasta seuraavaa:

Opettajan vinkkipankissa on käytetty apuna eri oppiaineiden integrointia musiikin kanssa niin, että kappaleiden yhteydessä on huomioitu 1. – 2.- luokkien opetussuunnitelmia sekä käytännön opetustyöstä tullutta kokemusta mm. kuvataiteessa, äidinkiessä ja kirjallisuudessa, käsityössä, liikunnassa sekä ympäristö- ja luonnontiedossa.” (Mikkonen, 2011.)

Opetuksen eheyttämisen painopiste on vankasti oppiaineiden välisessä integraatiossa alkuopetukseen suunnatussa Soi 1-2 – opettajan vinkkipankissa. Painopiste kuitenkin siirtyy vähä vähältä kohti aihekokonaisuuksia ylemmille luokkatasoille siirryttäessä. Ruodemäki toteaaakin, että kirjasarjassa ”ylöspäin” tultaessa aihekokonaisuudet saavat kirja kirjalta enemmän huomiota, ja samalla myös musiikin omia oppisisältöjä on mukana enemmän. Kirjasarjaa suunniteltaessa eniten huomiota saivat ne aihekokonaisuudet, joiden käsitteleminen tuntui luontevimmalta musiikkioppiaineen näkökulmasta. Painotus on Ruodemäen mukaan opetussuunnitelman kolmessa ensimmäisessä aihekokonaisuudessa, joita ovat ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys sekä viestintä ja mediataito. (Ruodemäki, 2011.)

Soi -kirjasarjassa on mukana myös integrointiin ohjaavia sisältöjä, jotka eivät selvästi liity tiettyyn oppiaineeseen tai aihekokonaisuuteen. Sisällöt voivat olla esimerkiksi aiheita opetuskeskusteluihin, ja niitä on mahdollista nostaa esiin monissa erilaisissa tilanteissa kouluarjen keskellä. Ruodemäki painottaa, että jokaisen kappaleen kohdalla kirjantekijät pysähtyivät miettimään laulujen muitakin kuin musiikillisia ulottuvuuksia. Nämä musiikin muut sisällöt kirjantekijät pyrkivät poimimaan opettajan vinkkipankin integrointivinkkitarjottimelle. (Ruodemäki, 2011.)

Opettajanoppaiden tarjoamat sisällöt opetuksen eheyttämiseen ovat tarkoitettu esimerkeiksi, joiden toivotaan lisäävän opettajien omia ideoita entisestään. Erilaisten, niin eheytyksen aiheen esille nostavien, laajempaa taustatietoa antavien kuin toimintaan ohjaavien integrointivinkkien avulla opettajia halutaan kannustaa luomaan omannäköisensä kokonaisuuden opetettavista asioista ja aihekokonaisuuksista. (Mikkonen, 2011; Salminen, 2011.)

Eheyttämisen ydinajatusta ja sitä, miksi integrointi on keskeisenä teemana Soi -sarjassa, Ruodemäki pohtii näin: *”Tänä päivänä minkään oppiaineen ei soisi enää olevan itsenäinen ja yksinäinen saareke, vaan asioiden toisistaan riippuvuus ja ilmiöiden esiintyminen elävässä elämässä pitäisi huomioida kaikessa opetuksessa”*. (Ruodemäki, 2011.)

8 PÄÄTÄNTÖ

Tässä tutkielmassa olen tarkastellut eheyttämistä musiikinopetuksen oppimateriaalissa. Omien selvittelyjeni perusteella opetuksen eheyttämisestä oppimateriaalin laadinnassa ei juurikaan ole tehty tutkimuksia. Olin kiinnostunut nimenomaan horisontaalisen eheyttämisen eli integroinnin toteuttamisesta, ja valitsin tarkasteltavakseni yhden kirjasarjan. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia opetuksen eheyttämiseen ohjaavia sisältöjä Soi 1-6 -opettajanoppaat tarjoavat käyttäjälleen. Tarkastelin sisältöjen jakautumista oppiaineittain ja aihekokonaisuuksittain eri luokka-asteiden opettajanoppaissa. Lisäksi tutkin eheyttämään ohjaavien sisältöjen tyyppejä, joita havaitsin olevan kahdenlaisia: tiedollisia ja toiminnallisia. Opettajanoppaiden ohella minua kiinnosti selvittää oppikirjasarjan tekijöiden ajatuksia eheyttämisestä ja eheyttämisen toteuttamisesta oppimateriaalissa. Kolme kirjasarjan tekemisprosessiin aktiivisesti osallistunutta opettajaa vastasi sähköpostitse lähettämiini kysymyksiin. Näiden tiedonantojen pohjalta pystyin tarkastelemaan eheyttämisen toteuttamista paitsi opettajanoppaissa esille tulevien, myös materiaalin laadinnan taustalla vaikuttaneiden ajatusten näkökulmasta.

Tutkimuksessani selvisi, että opetuksen eheyttämiseen Soi 1-6 -opettajanoppaissa käytetään monia erilaisia keinoja. Eheyttämään ohjaavat sisällöt ovat suunnaltaan erilaisia, eli viittaavat eri oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Eheyttämään ohjaavat sisällöt ovat myös laadultaan erilaisia, eli ohjaavat opettajan työtä joko tiedollisten tai toimintaan ohjaavien vinkkien avulla. Oppiaineiden näkökulmasta tarkasteltuna opettajanoppaissa ohjattiin eheyttämään eniten kuvataiteen kautta, mikä johtuu kuvataiteen korostuneesta asemasta Soi 1-2 -opettajanoppaassa. Soi 3-4 -opettajanoppaassa korostettiin puolestaan yhteyksiä ympäristö- ja luonnontietoon ja Soi 5-6 -opettajanoppaassa historiaan. Aihekokonaisuudet tulivat jäsentämään eheyttämistä selvimmin Soi 3-4 - ja Soi 5-6 -opettajanoppaissa, ja näissä molemmissa vahvimmin edustettuna oli ”Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys” – aihekokonaisuus. Soi 1-2 -opettajanoppaassa osoittautui niin ikään olevan aineksia aihekokonaisuuksien käsittelyyn, mutta sisällöt eivät täyttäneet tutkimuksessa käyttämäni analyysiyksikön vaateita.

Tutkielmassani havaitsin eheyttämään ohjaavien sisältöjen olevan laadultaan erilaisia. Tiedolliset sisällöt toivat esille integroinnin mahdollisuuden ja usein antoivat opettajalle taustatietoa aiheen käsittelyyn. Toiminnalliset sisällöt puolestaan ohjasivat yksityiskohtaisemmin ja käytännöllisemmin eheyttämisen toteuttamiseen opetustilanteessa. Tiedollisia sisältöjä oli koko Soi 1-6 -oppikirjasarjassa hieman vähemmän kuin toiminnallisia sisältöjä. Toiminnallisten sisältöjen osuus oli merkitsevästi tiedollisia suurempi Soi 1-2 -opettajanoppaassa, kun taas tiedollisten sisältöjen osuus oli hallitseva ylempien luokkasteiden opettajanoppaissa. Laatimani eheyttävien sisältöjen sisältöluokittelu ei ole ehdoton, ja aineisto olisi voitu luokitella toisinkin. Olennainen osa laadullista tutkimusta on se, että tutkimus rakentuu tutkijan tekemien päätösten varaan. Tällöin on myös mahdollista ja luultavaa, että joku toinen tutkija saisi erilaisen kuvan tutkimuksen kohteesta. Tutkimuksen tekemisessä keskeistä on, että tehdyt päätökset ovat perusteltuja, ja perustelujen logiikka on raportoitu totuudenmukaisesti lukijoille.

Kirjantekijöiden ajatusten tarkastelussa esiin nousi muutama keskeinen teema. Opetuksen eheyttäminen oli ollut keskeinen teema oppimateriaalia laadittaessa. Kirjantekijät olivat pohtineet musiikin moninaisia mahdollisuuksia muiden oppiaineiden opetuksessa ja aihekokonaisuuksien käsittelyssä. Kirjantekijät näkivät musiikin paitsi arvokkaana oppiaineena, myös oivallisena väylänä muiden oppiainesten omaksumiseen. Uhkakuvaksi kirjantekijät kokivat musiikin välineellisessä käytössä sen, että musiikki muuttuisi läpäisyaiheeksi ja jäisi vaille omia oppitunteja. Kirjantekijät toivoivat Soi -sarjan integroimaan ohjaavien sisältöjen rohkaisevan opettajia käyttämään musiikkia monipuolisesti osana kouluarkea.

Luokan- ja musiikinopettajan näkökulmasta eheyttäminen näyttäytyy tärkeänä aiheena, jonka toteuttamiseen opettaja tarvitsee tukea. Opettajanoppaiden tavoitteena on tukea opettajan käytännön työn toteuttamista. Opettajanoppaiden vinkkipankit tarjoavat monipuolisia eväitä opetuksen eheyttämiseen, mutta eheyttäminen tulee todeksi vasta opettajan käytännön opetustyössä. Mikäli eheyttämistä toivotaan tapahtuvan todellisessa kouluarjessa, on oppiainerajojen ylittämiseen ja opettajien yhteistyöhön eväitä antavan opetusmateriaalin kehittäminen avainasemassa. Toivon tämän tutkielman omalta osaltaan edistävän aiheesta käytävää keskustelua ja eheyttämisen toteuttamista kouluarjessa.

9 LÄHTEET

- Aaltonen, K. (2003). *Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto. Väitöskirja.
- Ala-asteen eheyttämistyöryhmän muistio. (1989). *Opetuksen eheyttäminen: Ala-asteen eheyttämistyöryhmän muistio*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Anttila, M. (2004). Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa Atjonen, P. & Väisänen, P. (toim.) *Osaava opettaja: keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuu: Joensuun yliopisto. 27–44
- Atjonen, P. (1992). *Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää?: väitteitä ja vastaväitteitä*. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Dillon, P. (2006). Creativity, integrativism and a pedagogy of connection. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 1 (2), 69-83.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 3. Painos. Tampere: Osuuskunta vapaapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Halinen, I. (2004). Aihekokonaisuudet opetuksen eheyttäjänä. Teoksessa Loukola, M-L., (toim.). *Aihekokonaisuudet perusopetuksen opetussuunnitelmassa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hellström, M. (2000). *Sata sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä. PS-kustannus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

Husso, M-L. (1989). Kohti eheytyvää ja syvenevää oppimista. Teoksessa Korpinen, E., Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) *Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä alasteen opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 57–70.

Juuti, K., Lampiselkä, J., Rantala, J., Suomela, L., & Tani, S. (2007). Luokanopettajaksi opiskelevien valmiudet tiedonalalähtöiseen eheyttämiseen. Teoksessa Lavonen, J. (toim.). *Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys*. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 286.

Kari, J. (toim.) (1994). *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Porvoo: WSOY.

Karvinen, H. (2003). *Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä: Kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.

Kauranne, J. (1994). *Koulutietä koko elämä*. Helsinki.

Kettunen, A. (1990). Kokemuksia eheyttämisestä kunnan opetussuunnitelmassa. Teoksessa Laukkanen, R., Piippo, E. & Salonen, A. (toim.) *Ehyesti elävä koulu: kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Helsinki: VAPK-kustannus. 45–52.

Koskenniemi, M., & Hälinen, K. (1972). *Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten*. Helsinki. Otava.

Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Helsinki: Otava.

Lederman, N. G. & Niess, M. L. (1997). *Integrated, interdisciplinary, or thematic instruction? Is this a question or is it questionable...* . *School Science and Mathematics* 97 (2), 57-59.

- Lehtinen, S. (2005). *Kokonaisopetus eheyttämisen keinona alkuopetuksessa: kahden luokanopettajan kokemuksia kokonaisopetuksen toteuttamisesta*. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutus laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1981). *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus.
- Loukola, M-L. (2010). *Perusopetuksen aihekokonaisuudet*. Muistio. Opetushallitus.
Tulostettu 23.3.2011
http://www.oph.fi/download/119831_Aihekokonaisuudet_Kokonaistarkastelu_Liite_2.pdf
- Mikkonen, H., Räsänen, T. & Salminen, P. (2010). *Soi 1-2 Opettajan vinkkipankki*. 1. painos. Helsinki. WSOYpro.
- Mikkonen, H. (2011). *Soi 1-2 ja opetuksen integrointi*. E-mail anniina.rasanen@jyu.fi
1.5.2011. Tulostettu 1.5.2011
- Niemi, R. (2009). *Onks se tavallinen koe vai sellainen, missä pitää miettiä?* Ympäristölähtöisen terveystkasvatuspedagogiikan kehittäminen narratiivisena toimintatutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Nöjd, O. (1994). *Oppimismallit, oppimateriaalit ja oppimisvälineet*. Teoksessa Kari, J. (toim.) *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Porvoo: WSOY. 173–202.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2010). *Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön muistioita ja selvityksiä*. Viitattu 29.4.2011.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf>
- Packalen, P. (2009). *Perusopetuksen tavoitteet ja tuntijako: aihekokonaisuuksia koskeva kansainvälinen vertailu*. Tulostettu 28.3.2011.
http://www.oph.fi/download/119839_Aihekokonaisuudet_kv_vertailu.pdf

Peruskoulun opetussuunnitelman mietintö I 1970. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki. Opetushallitus,

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako (2010)

Puurula, A. (1998). *Integrointi taidekasvatuksessa – monitahoisuus tavoitteena.* Teoksessa Puurula, A. (toim.) (1998). *Taito- ja taideaineiden integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa.* Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 9-28.

Raatikainen, T. (1990). *Eheyttämisen historiaa.* Teoksessa Laukkanen, R., Piippo, E., & Salonen, A. (toim.) *Ehyesti elävä koulu: kohti kokonaisvaltaista oppimista.* Helsinki: VAPK-kustannus, 15–25.

Ruismäki, H. (1998). *Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää – näkökulma musiikkikasvatuksessa.* Teoksessa Puurula, A. (toim.) (1998). *Taito- ja taideaineiden integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa.* Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos, 29–48.

Ruodemäki, R-J., Ruoho, E., Räsänen, T., & Salminen, S. (2008). *Soi 3-4 Opettajan vinkkipankki. 1. painos.* Helsinki: WSOY oppimateriaalit.

Ruodemäki, R-J., Ruoho, E. & Salminen, S. (2009). *Soi 5-6 Opettajan vinkkipankki. 1. painos.* Helsinki: WSOY oppimateriaalit.

- Ruodemäki, R-J. (2011). Soi 5-6 ja opetuksen integrointi. E-mail anniina.rasanen@jyu.fi.
Tulostettu 25.4.2011.
- Ruoho, E. (2008). Kuinka syntyi Soi?: musiikin oppimateriaalin tuottamisen prosessi. Pro gradu-tutkielma: Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos, musiikkitiede.
- Räsänen, M. (2008). *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Salminen, S. (2011). Gradu-juttuja Soi -sarjaan liittyen. E-mail anniina.rasanen@jyu.fi.
Tulostettu 28.4.2011.
- Salo, A. (1935). *Alakansakoulun opetussuunnitelma kokonaisopetuksenperiaatteen mukaan*. Helsinki: Otava.
- Salonen, A. (1990). *Eheyttäminen oppimisessa*. Teoksessa Laukkanen, R., Piippo, E., & Salonen, A. (toim.) *Ehyesti elävä koulu: kohti kokonaisvaltaista oppimista*. Helsinki: VAPK - kustannus, 115–116.
- Siponen, L. (2005). *Musiikinopetus peruskoulun alaluokilla. Musiikkia opettavien luokanopettajien ajatuksia nykypäivän musiikinopetuksesta*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Luokanopettajankoulutus. Pro gradu –tutkielma.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vaattovaara, L. (1988). *Musiikinopetuksen integrointi äidinkielen -, kuvaamataidon – ja liikunnan kanssa peruskoulun yläasteella*. Pro gradu –tutkielma, Jyväskylän yliopisto: Musiikin laitos, musiikkikasvatus.

Vitikka, E. (2004). Opetussuunnitelman perusteiden tehtävät. Teoksessa Saloranta-Eriksson, O. & Vitikka, E. (toim.) *Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen*. Helsinki: Opetushallitus, 76–82.

Åhlberg, M. (1998). Education for sustainability, good environment and good life. Teoksessa Åhlberg, M. & Leal Filho, W. (toim.) *Environmental education for sustainability: good environment, good life*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 25–43.