

OPPIAINERAJAT YLITTÄVÄ MUSIIKINOPETUS PERUSKOULUSSA

Joonas Marjanen
Kandidaatintutkielma
Musiikkikasvatus
16.5.2013
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Marjanen Joonas Aleks	
Työn nimi – Title Oppiainerajat ylittävä musiikinopetus peruskoulussa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Kandidaatintutkielma
Aika – Month and year 16.5.2013	Sivumäärä – Number of pages 23
Tiivistelmä – Abstract <p>Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun tehtävä on tarjota mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen, yleissivistyksen hankkimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen. Koulumaailma rakentuu oppiaineista, jotka ovat aikanaan muodostuneet akateemisen tieteenalajaottelun perusteella. Maailma ei kuitenkaan rakennu oppiainejaon mukaisesti, vaan erilaisten ilmiöiden, asioiden ja tapahtumien ympärille.</p> <p>Integroinnilla pyritään eheyttämään tieteenalajaottelun pirstomaa tietojen ja taitojen kenttää. Oppiainerajat ylittävä opetus on yksi integroinnin muodosta. Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella integrointia ja oppiainerajat ylittävää opetusta peruskoulussa erityisesti musiikin oppiaineen näkökulmasta. Määrittelin tutkimuksessa integroinnin käsitettä laajasti kirjallisuuden avulla. Lisäksi tein katsauksen kaikkiin peruskoulu-uudistuksen jälkeisiin opetussuunnitelmiin integroinnin näkökulmasta.</p> <p>Oppiainerajat ylittävää musiikinopetusta on tutkittu verrattain vähän, vaikka käytännön kouluelämässä musiikin oppiainetta on mahdollista yhdistää lukuisiin eri aineisiin. Integroinnista on kuitenkin yleisellä tasolla olemassa paljon kirjallisuutta ja tutkimustietoa. Aion tutkia aihetta lisää maisterintutkielmassani, joka tulee käsittelemään matematiikan ja musiikin oppisisältöjen yhdistelemistä ja niiden yhtäaikaista opettamista.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikkikasvatus, integrointi, oppiainerajat ylittävä opetus, opetussuunnitelma	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	INTEGROINNIN KÄSITE	6
2.1	VERTIKAALINEN INTEGROINTI	8
2.2	HORISONTAALINEN INTEGROINTI.....	9
2.3	LÄPÄISYPERIAATE.....	10
2.4	KOKONAISOPETUS.....	11
2.5	TAITO- JA TAIDEAINEIDEN INTEGROINTI.....	12
3	INTEGROINTI PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMISSA 1970–2004	14
3.1	POPS 1970	14
3.2	POPS 1985	16
3.3	POPS 1994.....	17
3.4	POPS 2004.....	18
4	POHDINTA	20
4.1	JATKOTUTKIMUSAIHEITA.....	21
5	LÄHTEET	22

1 JOHDANTO

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan koulun tehtävä on tarjota mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen, yleissivistyksen hankkimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen (POPS 2004, 12). Koulumaailma rakentuu oppiaineista, jotka ovat aikanaan muodostuneet akateemisen tieteenalajaottelun perusteella. Maailma ei kuitenkaan rakennu oppiainejaon mukaisesti, vaan erilaisten ilmiöiden, asioiden ja tapahtumien ympärille. Jos koulun tehtävä on kasvattaa itsenäisiä ja monipuolisesti ympäristöään hahmottavia kansalaisia, miksi koulumaailma ja arkielämän ilmiöt ovat niin kaukana toisistaan?

Ajattelin oppiainerajat ylittävää opetusta, yhtä integroinnin muodoista, opettajan näkökulmasta ensimmäisen kerran opintojeni alkuvaiheessa. Olin musiikinopettajan sijaisena alakoulussa. Eräs opettajakollega kertoi opettavansa usein asioita oppiainerajat ylittävinä kokonaisuuksina. Sillä hetkellä käsiteltiin Pohjoismaita: niihin tutustuttiin maantiedon, historian, kulttuurin ja kielen kautta. Minulla oli seuraavana päivänä musiikkitunti hänen luokalleen, ja hän kysyi voisinko myös musiikintunnilla pysytellä samassa aihepiirissä. Pidin tunnin kuuluisista norjalaisista säveltäjistä ja sain hämmästyä kerta toisensa jälkeen kaikista niistä tiedoista, joita oppilaat osasivat yhdistää musiikin ja eri aikakausien, paikkojen ja kansallismytologian välillä.

Usein oppiainejaotteluun liittyvät käytännöt on iskostettu syvälle pientenkin oppilaiden ajatusmaailmaan. Kun opettelimme erään kolmosluokan kanssa planeettoja laulun avulla, joku kysyi: ”Ope, miks me lauletaan vaikka meillä on yllin tunti?” Omalta peruskouluajaltani kokemuksia oppiainerajat ylittävästä opetuksesta on hyvin vähän.

Asioiden ja ilmiöiden yhteyksien hahmottaminen saattaa synnyttää oppimisen elämyksiä. Positiivisia tuntemuksia syntyy takuulla, kun lapsi lintulautaa rakentaessaan ymmärtää hyödyntää matematiikan, käsityön ja biologian tunneilla opittuja asioita. Ruismäen (1998, 31–32) mukaan tunteet ovat ratkaisevassa osassa siinä, miten ihminen kokee kulloisenkin tilanteen. Tarkasti oppiainejakoisessa opetuksessa monet toisiinsa oleellisesti liittyvät asiat

saattavat jäädä toisistaan irrallisiksi. Yhtymäkohtien löytäminen eri oppiaineiden välillä voi olla haastavaa etenkin pienille oppilaille.

Tässä tutkimuksessa pyrin kirjallisuuskatsauksen keinoin selvittämään, mitä integrointi on ja mitä oppiainerajat ylittävällä opetuksella tarkoitetaan. Olen kiinnostunut myös siitä, minkä oppiaineiden kanssa musiikkia on mielekästä yhdistää. Käytän termin ”integrointi” kanssa rinnakkain termiä ”eheyttäminen, joka on integroinnin yleisimmin käytetty ja mielestäni parhaiten, joskaan ei täydellisesti, sen ajatusta kuvastava suomennos.

2 INTEGROINNIN KÄSITE

Verbi *integroida* tulee latinan kielen sanasta *integrare*. *Integrointi* pohjautuu sanaan *integratio*, joka tarkoittaa eheyttämistä. Muita usein käytettyjä suomennoksia ovat yhdentyminen, sulautuminen ja kokonaistaminen. (Ruismäki 1998, 30.) Puurula (1998, 15–16) huomauttaa, että vaikka integrointi tähtää opetuksen eheyttämiseen, mutta nämä kaksi sanaa eivät ole toistensa synonyymeja: integrointi on terminä eheyttämistä monitahoisempi ja sisältää useampia merkityksiä. Erityisopetuksessa integroinnilla voidaan tarkoittaa erityistä tukea tarvitsevien ja muiden perusopetuksen oppilaiden yhteisopetusta. Sekaannuksien välttämiseksi erityisoppilaiden ja muiden yhteisopetusta on alettu viime vuosikymmeninä kutsua *inkluusioksi* (Hellström 2000, 87).

Integrointia pidetään tärkeänä, koska sen avulla tuetaan oppijan kasvua kokonaisena yksilönä. Nykypäivänä tiedon omaksuminen, ongelmanratkaisu ja uuden tiedon rakentaminen vaativat yhä useammin eri näkökulmien hyödyntämistä ja kykyä yhdistää monien eri alojen osaamista (Räsänen 2011, 1). Atjonen (1992, 90) kuitenkin painottaa, että opetussuunnitelman eheyttäminen ja ainejakoisuus tulisi käsittää toisiaan tukevinä ja oppimista edesauttavina suuntauksina sen sijaan, että ne sulkisivat toisensa pois.

Integrointi saatetaan helposti mieltää tuoreeksi, viime vuosikymmeninä syntyneeksi ilmiöksi. Tosiasiassa oppiainerajat ylittävän opetuksen perusajatus on ollut olemassa jo 1900-luvun vaihteessa. Puurula (1998, 13–14) on artikkelissaan *Integrointi taidekasvatuksessa – monitahoisuus tavoitteena* suomentanut Deweyn ajatuksia vuodelta 1902:

”Olen yrittänyt osoittaa, miten koulu voidaan liittää arkielämään, niin että lapsen saamat kokemukset kotoisessa ympäristössä voidaan siirtää kouluun ja toisaalta se, mitä lapsi oppii koulussa, voidaan siirtää arkielämään, jolloin koulu on orgaaninen kokonaisuus eikä yhdistelmä erilaisista irrallisista palasista. – Liittäkää koulu elämään, ja kaikki opinnot liittyvät sen jälkeen väistämättä toisiinsa.” (Dewey 1902.)

Integroinnin perusajatus on siis kirjoitettu selkein sanankääntein jo toistasataa vuotta sitten. Siitä huolimatta jyrkkä oppiainejakoisuus on edelleen vallalla suomalaisessa koululaitoksessa.

Ruismäki (1998) näkee integroinnin kokonaisvaltaisena näkökulmana elämään. Hänen mielestään oppiaineiden liittäminen ja lomittaminen toisiinsa sekä aihekokonaisuuksien luominen ovat integrointi-termin suppeampia merkityksiä. Integroinnilla tähdätään opittavan asian laajempaan hallintaa ja ymmärtämiseen yhdistämällä asioita, joiden ajatellaan tukevan toisiaan ja opetettavaa sisältöä. Teorian ja käytännön integrointi, oppiaineiden integrointi, koulutuksen ja työelämän integrointi sekä erityis- ja normaaliluokkien integrointi ovat Ruismäen mainitsemia esimerkkejä kasvatukseen ja koulutukseen liittyvistä integrointikohteista. (Ruismäki 1998, 34–35.)

McNeil on teoksessaan Curriculum (1990, 85–86) muotoillut kolme mahdollista tapaa välttää opetussuunnitelmassa opetuksen sirpaloitumista kapeisiin oppiainesektoreihin. Opetuksessa voidaan etsiä ajallisia, paikallisia tai muita *yhtymäkohtia*: esimerkiksi 1970-lukua voidaan käsitellä yhtäaikaisesti historian ja musiikin oppiaineiden näkökulmista. Toinen McNeilin mainitsema keino on *välineiden soveltaminen*: Opittu taito tai käsite otetaan käyttöön toisen oppiaineen tunnilla. Tietotekniikan tunnilla opittua kymmensormijärjestelmää voidaan hyödyntää äidinkielen tuntien ainekirjoituksessa, matematiikassa opiskeltuja murtolukuja nuottien aika-arvojen oppimisessa. Kolmas tapa on *yhdistävät teemat*: Laajoja aiheita käsiteltäessä voidaan ottaa huomioon useiden eri oppiaineiden näkökulmat. Johdantokappaleessa kertomani esimerkki usean eri oppiaineen tunneilla käsitellyistä Pohjoismaista on yksi käytännön sovellus yhdistävän teeman käytöstä oppiainerajat ylittävässä opetuksessa.

Ehetytyn opetuksen periaatteiden mukaisen opetussuunnitelman lähtökohtana olisivat yksilön tarpeet ja intressit. Painopisteinä olisivat opetuksen elämänläheisyys ja yksilön ongelmanratkaisutaidot. Oppiainejakoiseen opetussuunnitelmaan verrattuna ehetytyn mallin näkökulma on huomattavasti subjektiivisempi ja oppilaslähtöisempi. Opetuksen tulee olla yksilölle mielekästä ja sen tulee mukautua opetettavien tarpeisiin ja kehitystasoon. Usein opettaja tyytyy vain ns. kaatamaan tietoa oppilaan päähän, tarjoamaan valmiin lopputuloksen sen sijaan, että johdattelisi oppilasta ratkaisemaan itse ongelmia. (Atjonen 1992, 10–16.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen keskeinen ajatus on, että tieto ei siirry sellaisenaan, vaan oppija prosessoi uuden asian ja rakentaa sen uudelleen aikaisempien tietojensa ja käsitystensä pohjalta. Oppiminen on siis oppijan oman toiminnan tulosta. (Rauste-von Wright & von Wright 1994.)

Atjonen (1992, 16) jatkaa ajatusta oppilaskeskeisestä opetuksesta todeten, että opettajan tulisi olla ennemminkin mahdollistaja, yhteistyökumppani ja auttaja, kuin selkeässä auktoriteettiasemassa oleva aikuinen. Tämä kaksikymmentä vuotta sitten kirjoitettu ajatus alkaa olla vasta nyt arkipäivää käytännön koulumaailmassa. Laukkanen, Piippo ja Salonen (1990, 5) toteavat, että kulloinkin tehtävät opetuspoliittiset ratkaisut peilaavat sen hetkistä yhteiskunnallista tilannetta ja vallalla olevia arvoja. Uudet ja uudistusmieliset ajatukset ehtivät kuitenkin vanhentua, ennen kuin ne siirtyvät koulun arkeen. Iso laiva kääntyy hitaasti.

2.1 Vertikaalinen integrointi

Koskenniemi ja Hälinen (1972) ovat jakaneet integroinnin kahteen päätyyppiin. Tämän yli neljäkymmentä vuotta vanhan, mutta edelleen käyttökelpoisen jaottelun mukaan *vertikaalinen integrointi* tarkoittaa oppiaineen sisällä tapahtuvaa integrointia. Uudet oppimiskokemukset pyritään linkittämään aiemmin opittuun. Vertikaalisen integroinnin toteutustapoja on neljää päätyyppiä: oppiaineen logiikan pohjalla tapahtuva integrointi, eteneminen tutusta tuntemattomaan, eteneminen konkreettisesta abstraktiin sekä vuosiluokalta toiselle siirtäminen. (Koskenniemi & Hälinen 1972, 208–215.)

Oppiaineen logiikan pohjalla tapahtuva integrointi tarkoittaa oppiaineen käsittelyjärjestyksen muokkaamista oppilaan kannalta mielekkääksi. On muistettava, että oppiainetta vastaavan tieteen- tai taiteenalan logiikka on aikuisten kehittäminen eikä välttämättä vastaa kasvuiässä olevien lasten edellytyksiä omaksua kyseistä oppiainesta. Koskenniemi ja Hälinen käyttävät esimerkkinä historiaa: oppilaalle saattaa olla helpompaa hahmottaa historian kulkua, jos aiheita ja tapahtumia käsitellään käännettyssä kronologisessa järjestyksessä, siis nykyhetkestä taaksepäin. (Koskenniemi & Hälinen 1972, 209.)

Eteneminen tutusta tuntemattomaan tarkoittaa sitä, kun oppiminen nojautuu oppilaalle ennestään tuttuihin asioihin, esimerkiksi läheiseen elinympäristöön. Opetuksessa hyödynnetään aiemmin opittua. Koskenniemi ja Hälinen kritisoivat tätä toteutustapaa ja pitivät sitä yksin riittämättömänä, sillä joskus tuttujen asioiden olennaiset puolet tulevat esiin vasta, kun niitä voidaan verrata ennestään tuntemattomiin asioihin. Esimerkiksi suomalaisen yhteiskunnan ominaispiirteet on mahdollista hahmottaa paremmin, kun tutustuu

syvällisemmin toisenlaiseen elinympäristöön ja tarkastelee suomalaista yhteiskuntaa ikään kuin ulkopuolelta käsin. (Koskenniemi & Hälinen 1972, 210.)

Eteneminen konkreettisesta abstraktiin on kehityspsykologisia teorioita mukaillen relevantti lähestymistapa etenkin alkuopetuksessa. Ei pidä kuitenkaan aliarvioida lasten kykyä hahmottaa laajojakin asiakokonaisuuksia ja pitäytyä sen vuoksi pelkästään konkreettisissa asioissa ennalta määriteltyyn ikävaiheeseen saakka. Abstraktioiden hallintaa ja käyttöä tulee opetella, sillä vain niiden avulla on mahdollista ilmaista asioita yleisellä tasolla ja tiiviissä muodossa. (Koskenniemi & Hälinen 1972, 210–211, 233.)

Vuosiluokalta toiselle siirtäminen nähdään myös yhtenä vertikaalisen integroinnin toteutustapana. Jokaisella vuosiluokalla edellisinä vuosina opittua tietämystä syvennetään ja laajennetaan. Luokalle jättäminen voi vaikuttaa negatiivisesti oppilaan kasvuun, kehitykseen ja yksilöllisten oppimiskokemusten sarjaan. (Koskenniemi & Hälinen 1972, 211.)

Ruismäki (1998, 35) näkee, että vertikaalinen integrointi voidaan käsittää yksilöllisenä oppimistapahtumana, jossa uusi asia liittyy oppilaan jo olemassa oleviin ajatus- ja tietorakenteisiin. Tämä määrittelytapa on vahvasti konstruktivistisen eli tiedon uudelleen rakentamiseen perustuvan oppimiskäsityksen mukainen.

2.2 Horisontaalinen integrointi

Toinen Koskenniemen ja Hälinen (1972) määrittelemä integroinnin muoto on *horisontaalinen integrointi*. Sen menettelytapoja ovat rinnastaminen, jaksottaisopiskelu, aineryhmien muodostaminen sekä kokonaisopetus. Kolme ensin mainittua pohjautuvat oppiainejakoiseen opetussuunnitelmaan ja pyrkivät lieventämään sen hajanaisuutta, kokonaisopetus. Tämä tutkimus käsittelee integroinnin merkityksistä nimenomaan horisontaalista integrointia, perinteiset oppiainerajat ylittävää opetusta. Kokonaisopetusta käsittelemän alaluvussa 2.4.

Rinnastamisessa toisiinsa läheisesti liittyvät sisällöt käsitellään kussakin aineessa ajallisesti samaan aikaan. Kun musiikintunneilla käsitellään keskiaikaa, myös historiassa ja uskonnossa liikutaan samassa aihepiirissä. Aiheita voidaan käsitellä myös kokonaisuuksina lakisääteisen

tuntijakokehyksen sisällä joustuen. Rinnastaminen on helposti toteutettavissa etenkin alakoulussa, missä yksi opettaja hoitaa kaikkien tai lähes kaikkien aineiden opetuksen. Mitä useamman opettajan kesken saman ryhmän opetusvastuu jakautuu, sitä hankalampaa rinnastamisesta on sopia. (Koskenniemi & Hälinen 1972, 201.) Kaikkia toisiinsa liittyviä asioita ei ole tarpeen rinnastaa, sillä se saattaa johtaa keinotekoiisiin ratkaisuihin. Oppilaan omalle ajatteluprosessille on syytä jättää tilaa ja antaa mahdollisuus asioiden linkittymisen oivaltamisesta syntyville oppimiselämyksille.

Jaksottaisopiskelussa oppiaineet sijoitellaan lukuvuoden varrelle siten, että samanaikaisesti opiskellaan vain muutamia oppiaineita. Näin ollen yhtä aikaa opiskeltavien aineiden määrä vähenee ja rinnastaminen on ajallisesti helpompaa toteuttaa. Joitain aineita, kuten äidinkieltä ja matematiikkaa, on kuitenkin hyvä opiskella läpi vuoden, jotta oppiminen arkielämän kannalta ensiarvoisen tärkeissä aineissa on mahdollisimman tehokasta. Oppilaan fyysisen ja psyykkisen jaksamisen vuoksi myös taito- ja taideaineita on tarpeellista opiskella jatkuvasti. (Koskenniemi & Hälinen 1972, 201–203.)

Aineryhmien muodostamisella tarkoitetaan toisiinsa enemmän tai vähemmän linkittyvien aineiden sulattamista yhdeksi kokonaisuudeksi. Esimerkkinä mainitaan yhdysvaltalaisen opetussuunnitelman kokonaisuuden *social studies*, johon kuuluu historian, yhteiskuntaopin ja maantiedon oppisisältöjä. (Koskenniemi & Hälinen 1972, 204.) Puurula (1998, 26) väläyttää ajatusta taito- ja taideaineiden yhdistämisestä yhdeksi suureksi aineryhmäksi. Hänen mielestään näin taideaineet saisivat selväpiirteisemmän roolin suhteessa muihin aineisiin. Tällöin on Puurulan mielestä oleellista erottaa toisistaan taideaineiden sisäinen integrointi ja niiden integroimin muihin oppiaineisiin.

2.3 Lämpäisyperiaate

Kun samaan teemaan liittyvä opetettava aines kootaan yhteen ja sitä opetetaan yhtä aikaa eri oppiaineissa, käytetään *lämpäisyperiaatetta*: opetettava aihe sivuaa valittuja oppiaineita. Lämpäisyaiheet eivät ole omia oppiaineitaan, vaan niiden sisällöt on sijoitettu eri luokkatasoille ja eri oppiaineisiin siten, että ne muodostavat järkevät kokonaisuuden sekä itsenäisesti että

oppiaineen yhteydessä. Alaluvussa 3.5 esiteltävät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden aihekokonaisuudet noudattavat läpäisyperiaatetta. (Hellström 2000, 57.)

Musiikkia käytetään monissa luokkatilanteissa läpäisyaiheena. Ruodemäki (2011) ilmaisee henkilökohtaisessa tiedonannossaan Räsäselle (2011, 45–48) huolensa siitä, että musiikin arkipäiväistyessä sen käyttö koulun tilanteissa muuttuu pinnalliseksi ja musiikista tulee pelkkä *läpäisyaine*, joka jää tulevaisuudessa ilman omia tunteja.

2.4 Kokonaisopetus

Kokonaisopetus kuuluu Koskenniemen ja Hälisen (1972, 201) jaotteluun horisontaalisen integroinnin toteuttamistavoista. Aiemmin mainitut kolme horisontaalista integrointitapaa (rinnastaminen, jaksottaisopiskelu sekä aineryhmien muodostaminen) perustuvat oppiaineiden yhdistelemiseen ja sitä kautta opetuksen eheyttämiseen. Kokonaisopetuksessa opetus on järjestetty siten, että oppiaineiden rajat heikkenevät tai katoavat kokonaan.

Sidotussa kokonaisopetuksessa oppilaille tarjotaan ennalta integroituja kokonaisuuksia. Oppiaineet korvataan projekteilla ja elämänpiireillä, oppilaiden oman elämiskaailman ilmiöillä. Kokonaisuudet seuraavat toisiaan ennalta suunnitellussa järjestyksessä. (Hellström 2000, 57.)

Vapaassa kokonaisopetuksessa oppilaita kannustetaan muodostamaan itse integroituja kokonaisuuksia tilanteen mukaan. Kokonaisuudet muodostuvat oppilaiden harrastusten, tarpeiden ja mielenkiinnon kohteiden mukaan. (Hellström 2000, 57.)

Ongelmalähtöinen oppiminen, *Problem-Based Learning*, on 1970-luvulla Kanadassa kehitetty opetusmalli. Oppiminen perustuu ongelmanratkaisuun: ongelmanratkaisu on toiminnan virikkeenä ja keskipisteenä. Olennaista on oppia oppimaan, tunnistaa olennaiset ongelmat ja ratkaista ne. Opiskeluun liittyy tosielämää jäljitteleviä tilanteita ja kokemuksia, joita tutkitaan yksin ja ryhmissä. Opettaja täydentää tarvittaessa tietoaukkoja ja ohjaa oppimisprosessia. Lyhyesti sanottuna opettaja toimii oppaana niissä toimitissa, joiden avulla oppilas opettaa itse

itseään. Lopuksi oppimista arvioidaan itsearvion, vertaisarvion ja ohjaajan arvioinnin avulla. (Hellström 2000, 58.)

Mielestäni kokonaisopetus vaatii opettajalta hyvää pedagogista silmää, jotta hän osaa ohjata oppilaiden oppimisprosesseja oikeaan suuntaan kohti opetussuunnitelman asettamia tavoitteita. Toisaalta oppiaineen konkreettisuus ja oppilaslähtöisyys saattavat motivoida oppilaita ennennäkemättömällä tavalla.

2.5 Taito- ja taideaineiden integrointi

Breslerin (1995) mukaan koulussa esiintyy neljää erilaista tapaa, joilla taito- ja taideaineita voidaan integroida toisten aineiden opetukseen. Ne ovat *alistuva*, *sosiaalinen*, *affektiivinen* sekä *tasaveroinen kognitiivinen* tyyli. Ne ovat teoreettisia yleistyksiä, mutta silti selvästi toisistaan erottuvia ja oikeassa elämässä esiintyviä ilmiöitä. (Bresler 1995; Puurula 1998, 20–21.) Käytän konkreettisuuden ja selkeyden vuoksi esimerkkiaineena musiikkia koko taito- ja taideaineiden kirjon sijaan.

Alistuvassa integrointityylissä taiteella elävöitetään kulloinkin opiskeltavaa ainetta. Esimerkiksi englannin tunnilla kuunnellaan laulu kuukausista. Oppimisen kohteena ovat kuukaudet ja musiikki on oppimisessa vain mausteena. Englanti on kuin pulla, musiikki on rusinat – ilmankin pärjäisi, mutta maistuu vähän paremmalta. Alistuvan oppiaineen kognitiivinen vaatimustaso on varsin matala, eikä sen avulla pyritä kehittämään esteettistä tietoutta, kriittisyyttä tai taiteen tekemisen taitoja. Vähättelevästä nimestään huolimatta alistuva integrointi ei ole automaattisesti huono ratkaisu. Jos lapsi oppii kuukaudet laulun avulla, menetelmä on palvellut tarkoitustaan erinomaisesti. (Bresler 1995, 5–6; Puurula 1998, 20–21.)

Sosiaalinen integrointityyli liittyy sosiaalisiin tilanteisiin, kuten koulun juhlien järjestämiseen. Koulun juhlissa ja muissa normaaleista koulurutiineista poikkeavissa tilaisuuksissa musiikilla on usein merkittävä rooli. Millainen olisi joulujuhla ilman joululauluja? Didaktiset menetelmät ja tavoitteet määräytyvät kulloisenkin tilanteen mukaan juhlan perinteistä ja kaavasta riippuen. (Bresler 1995, 8; Puurula 1998, 20–21.)

Affektiivista integrointityyliä käyttämällä pyritään vaikuttamaan oppilaan tunnetilaan. Keskeisenä tavoitteena ei ole musiikin tuottaminen, mieleen painaminen tai harjoittelu, vaan tunne-elämän opiskelu musiikin avulla. Opettaja voi esimerkiksi laittaa rentouttavaa musiikkia soimaan luodakseen rauhallisen ja luovan ilmapiirin. Niin oppiaineen kuin opettajan luovuudelle annetaan tilaa. Affektiivisen integroinnin käyttö on yleistä etenkin erityisopetuksessa ja alakoulun ensimmäisillä luokilla. (Bresler 1995, 7–8; Puurula 1998, 20–21.)

Tasaveroinen, kognitiivinen integrointityyli on Breslerin (1995) mukaan se, jota on esitelty kaikkein eniten integrointia käsittelevässä kirjallisuudessa, mutta jota käytännön opetustyössä toteutetaan vähiten. Siinä opiskeltavat aineet ovat keskenään samalla viivalla: historiaa opiskellaan musiikin avulla samalla, kun musiikkia opiskellaan historian avulla. Kognitiivista integrointia voidaan tehdä myös opettajien yhteistyönä, jolloin kunkin opettajan henkilökohtaiset vahvuusalueet ja erikoisosaaminen pääsevät oikeuksiinsa. (Bresler 1995, 6–7; Puurula 1998, 20–21.)

Edeltävän jaottelun taustalla vaikuttavat erilaiset käsitykset taidekasvatuksen arvostuksesta ja ylipäänsä siitä, mitä taidekasvatus on. Alistuva tyyli pysyttelee tiukasti opetussuunnitelman asettamissa rajoissa, kun taas kognitiivinen tyyli pyrkii laajentamaan sitä taideaineiden avulla. Affektiivinen ja sosiaalinen tyyli täydentävät opetussuunnitelmaa niillä elementeillä, joita kukin opettaja haluaa siihen lisätä. (Puurula 1998, 20–21.)

3 INTEGROINTI PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMISSA 1970–2004

Opettajan ammatin peruspilari ja tärkein opetustyötä ohjaava asiakirja on valtakunnallinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (jäljempänä POPS). POPS on muuttanut toistuvasti muotoaan vuosikymmenten aikana: milloin se on ollut kuin yksityiskohtainen ohjekirja tuntien oppisisältöjen suunnitteluun, milloin ympäröivää lausekokoelmaa täynnä yleisiä tavoitteita ja kokonaisuuksia.

Kaikki peruskoulun historian aikaiset opetussuunnitelmat, nykyään käytössä oleva vuoden 2004 POPS mukaan lukien, ovat *oppiainekeksisiä*. Atjosen (1992) mukaan oppiaineet on jaoteltu tieteiden logiikka noudatellen. Olemassa oleva tieto on kategorisoitu sopivaksi arvioituihin osiin ja koulun oppiainejako on tehty tämän varsin spesifin erottelun pohjalta. Integroinnin puolestapuhuja kritisoivat kaikkein voimakkaimmin juuri tällaista objektivistista opetussuunnitelmaa. (Atjonen 1992, 10–55.)

Jokaisella oppiaineella on toisaalta omanlainen luonne ja logiikka. Ne saattavat edellyttää erilaisia ajattelun taitoja. Oppiainejakoisuus ei ole automaattisesti huono asia, sillä se voi luoda oivallisen perustan eheytylle opetukselle. Sama oppimisen kohde näyttää erilaiselta eri näkökulmasta tarkasteltuna. Atjonen kiteyttää tämän ongelman hyvin: integrointi edellyttää integroitavien osien tuntemusta. (Atjonen 1992, 10–55.) Seuraavissa alaluvuissa esittelen POPS:ihin sisällytetyjä, opetusta ehyttäviä ratkaisuja koko suomalaisen peruskoulun ajalta 1970-luvulta tähän päivään.

3.1 POPS 1970

Vuoden 1970 opetussuunnitelmakomitean mietintö on jaettu kahteen osioon. Ensimmäinen osio, *Opetussuunnitelman perusteet*, käsittelee yleisellä tasolla koulun käyntiä ja historiallista peruskoulu-uudistusta. Toinen osio, nimeltään *Oppiaineiden opetussuunnitelmat*, on nimensä

mukaisesti sen aikaisen oppiainejakomallin pohjalle rakennettu suunnitelma opetuksen ainejakoisesta toteuttamisesta. Käytän osioista nimitystä POPS I 1970 ja POPS II 1970.

Opetussuunnitelman perusteissa (POPS I 1970) luodaan didaktisia suuntaviivoja kasvatustyölle, eritellään opetusmuotoja ja työtapoja. Siinä linjataan myös yksityiskohtaisia koulunkäyntiin liittyviä asioita, kuten lyhennetyt, viisipäiväisen työviikon käyttöönotto, välitunnit, päivänavaukset ja muun muassa mitä harrastuksia koulunkäynnin tulisi tukea. Se lienee aikanaan ollut kullannarvoinen tietopaketti opettajalle. Useat komiteamietinnön linjaukset ovat edelleen aktiivisessa käytössä koulumaailmassa – edellisten opettajasukupolvien perintö on siis siirtynyt eteenpäin.

Kokonaisopetus ja integrointi olivat 1930-luvun jälkeen painuneet maassamme unohduksiin osittain sodan, osittain alakansakoulun lakkauttamisen ja suomalaisen integroinnin isänä pidetyn Aukusti Salon kuoleman vuoksi (Räsänen 2011, 13). Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä kokonaisopetuksen ylevä ideologia kaivettiin jälleen naftaliinista. POPS I 1970:ssa selvennetään integroitumisen ja differentioitumisen käsitteitä. Siinä missä integroituminen on yksittäisten asioiden nivoutumista kokonaisuudeksi, differentioitumisella tarkoitetaan osa-alueiden eriytymistä itsenäisiksi tekijöiksi. Todetaan, että on arvostuskysymys, kumpaan käytäntöön pohjautuva opetussuunnitelma halutaan laatia. Jos laajaa tietojen ja taitojen kokonaisuutta pidetään tärkeänä pitkälle spesifioituneen tietämisen sijaan, korostetaan opetussisällöissä laajoja kokonaisuuksia ja integrointia. (POPS I 1970, 60.)

Opetussuunnitelmakomitean jäsenenä on ollut Kaisa Hälinen, jonka ajatuksia integraatiosta olen käsitellyt luvussa 2. Koskeniemen ja Hälinen Didaktiikka-teoksesta (1972) tuttu vertikaalisen ja horisontaalisen integraation jaottelu löytyy myös POPS I 1970:sta. Kuten opetussuunnitelman laatijoiden, myös opettajien ja oppilaidenkin välillä on yksilöllisiä eroja siinä, kohdistuuko heidän mielenkiintonsa pitkälle differentioituneiden tietojen ja taitojen hallintaan vai laajojen kokonaisuuksien omaksumiseen (POPS I 1970, 60). Siksi on tärkeää, että oppisisällöistä ja opetussuunnitelmasta käydään keskustelua niin valtakunnan kuin yksittäisen luokan ja oppilaan tasolla.

Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa käsiteltävä oppiaineet ovat lähestulkoon samat kuin tätä nykyä käytössä olevat. Poikkeuksena mainittakoon yleissivistystä, hyvää käytöstä ja yhteisön arvoja käsittelevä *kansalaistaito*. Opetussuunnitelma on erittäin yksityiskohtainen: useissa

aineissa on koko peruskouluajan kattavat ajankäyttösuunnitelmat sisältöineen ja jopa valmiita ehdotuksia tunnilla toteutettaviksi tehtäviksi.

Integroinnin ajatus on vahvasti näkyvissä läpi teoksen. Sanat *niveltäminen*, *ehjä kokonaisuus* ja *yhtymäkohdat* toistuvat tämän tästä. Jokaisen oppiaineen yhteydessä on mainittu tapoja, joilla se sisältöjä voidaan integroida muiden oppiaineiden kanssa. (POPS II 1970.) Nykylukijalle esimerkiksi musiikin- ja uskonnonopetuksen yhdistäminen hengellisten laulujen avulla tai musiikin ja liikunnan yhdistäminen tanssin keinoin voi tuntua itsestään selvältä. Peruskoulun ensimmäiseen opetussuunnitelmaan ne on kuitenkin ollut hyvä kirjata, jotta integroinnin ajatus on tullut tutuksi kaikille.

Vuoden 1970 opetussuunnitelmaan on laadittu myös parikymmensivuinen ehdotus peruskoulun integroiduksi opetussuunnitelmaksi. Peruskoulun ensisijaisena tavoitteena pidetään oppilaan persoonallisuuden kehittymistä. Opetuksen pääalueita ovat mm. tiedollinen kasvatus, esteettinen kasvatus ja käytännön taitojen kehittäminen. Alkuopetuksen tulisi perustua pääasiallisesti kokonaisopetukseen, josta eri oppiaineet vähitellen eriytyvät. Vaikka opetus onkin integroitua, tulisi opettajan kyetä muodostamaan differentioitu kokonaiskuva siitä mihin eri puoliin kokonaisopetus vaikuttaa oppilaan kehityksessä. (POPS I 1970, 76–77.) Mikäli joku julkaisisi tällaisen opetussuunnitelmaehdotelman nykypäivänä, sitä pidettäisiin edelleen edistyksellisenä ja hyvin uudistushaluisena.

3.2 POPS 1985

Opetuksen eheyttäminen on kirjattu näyttävin sanamuodoin edelleen vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin. Opetuksessa kehoitetaan kokoamaan eri oppiaineisiin sijoittuvaa, mutta samaan aiheeseen liittyvää oppiainesta yhteen. Jokaisen aineen oppiaines eli opetuksen sisältö on kirjattu hyvin yksityiskohtaisesti joko sisällöittäin tai vuosiluokittain: esimerkiksi Pohjois-Amerikan alkuperäisväestöjen musiikki tulee käsitellä seitsemännellä luokalla. Joidenkin aineiden oppimäärien yhteyteen on kirjattu ohjeellisia, osittain oppiainerajat ylittäviä aihekokonaisuuksia, joita hyödyntäen on mahdollista integroida opetusta. (POPS 1985.)

Opetusministeriö on asettanut pitkän aikavälin tavoitteekseen luoda entistäkin yhtenäisempi opetussuunnitelma. Integrointiin tähtäviä toimenpiteitä on tehty jo uudessa tuntijakomallissa: uusi tuntijako edellyttää eri aineiden oppimäärien osittaista yhdistämistä. Ala-asteella oppilaanohjaus tulee järjestää muiden aineiden opetuksen yhteydessä, samoin kuin joidenkin ympäristöopin sisältöjen opetus. Kansalaistaitoa opetetaan vain ala-asteella, yläasteella se integroidaan muiden aineiden oppimääriin. (POPS 1985, 17.)

Kuntakohtaisten opetussuunnitelmien laatimisessa kehoitetaan pyrkimään integrointiin. Eritoten alkuopetuksessa tulisi pyrkiä kokonaisopetukseen ja selkeiden opetuskokonaisuuksien muodostamiseen. Eri oppiaineiden oppimäärissä mainittuja aihekokonaisuuksia kehoitetaan suunnittelemaan ja toteuttamaan opettajien yhteistyönä, jotta integroiminen olisi mahdollisimman tehokasta ja sujuvaa. (POPS 1985, 17.)

3.3 POPS 1994

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994 muutti radikaalisti aiempaa traditiota valtakunnanlaajuisesta, oppisisältöjä myöten yhtenäisestä opetussuunnitelmasta. Se luotiin suuntaa antavaksi rungoksi kunta- ja koulukohtaisille opetussuunnitelmille. Näin alueelliset erot (esim. pohjoisen ja eteläisen Suomen tai maaseudun ja kaupunkien) voitiin huomioida paremmin opetuksen suunnittelussa. Uudistus herätti aikanaan paljon keskustelua ja myös muutosvastarintaa, sillä se lisäsi luonnollisesti myös opettajien työtaakkaa, kun lukuvuoden oppimääriä ei voinut enää siirtää suoraan POPS:sta työjärjestykseen. Aloitin itse aikanaan peruskoulun tämän opetussuunnitelman tämän opetussuunnitelman käyttöönoton aikaan. Muistan, miten alakoulun opettajani haikaili usein vanhaa, parempaa opetussuunnitelmaa takaisin.

Integrointiin tähtäävä ajattelu on säilynyt samantyyllisenä kuin edeltävissä POPS:eissa. Aihekokonaisuuksilla tarkoitetaan useisiin oppiaineisiin sisältyviä ja muuhun koulutyöhön liittyviä opetussisältöjä. Niiden avulla opetukseen on mahdollista sisällyttää oppiainerajat ylittäviä tärkeitä ja ajankohtaisia teemoja. Toteutustavoiksi ehdotetaan projekteja, teemapäiviä ja eri oppiaineiden yhteistyötä. Esimerkkeinä aihekokonaisuuksista opetussuunnitelmassa on mainittu mm. tietotekniikan käyttötaito, kansainvälisyyskasvatus, terveyskasvatus ja

yrittäjyyskasvatus, mutta myös koulun omien aihekokonaisuuksien suunnittelemiseen kannustetaan. Aiheita ohjeistetaan valitsemaan läheltä lasten ja nuorten omaa kokemusmaailmaa ja heille merkityksellisiä asioita. (POPS 1994, 9–37; Räsänen 2011, 15–16.)

3.4 POPS 2004

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:ssä todetaan, että eheytyneen opetuksen tavoitteena on ohjata tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista kokonaisuuksia rakentaen. Aiemmissa opetussuunnitelmissa aihekokonaisuuksista on mainittu suuntaa antavia esimerkkejä, mutta POPS 2004:ssä niiden sisällöt ja tavoitteet on kirjattu ylös selkeyttämään koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimista. (POPS 2004, 36; Räsänen 2011, 16.) Integroinnin näkökulmasta opetussuunnitelma ei ole juurikaan muuttunut edeltäjästään. Integroitu opetus on edelleen ainejakoisen opetussuunnitelman marginaalissa, mutta aihekokonaisuuksia jäsentämällä eheyttämiseen on pyritty saamaan tarttumapintaa.

POPS 2004:n aihekokonaisuuksia kuvaillaan kasvatus- ja opetustyön keskeisiksi painoalueiksi, jotka linkittyvät useisiin oppiaineisiin. Ne toteutuvat koulun arjessa ja eri oppiaineissa kunkin aineen luonteenomaisista näkökulmista oppilaan kehitysvaiheen edellyttämällä tavalla. Aihekokonaisuudet tulee sisällyttää koulun opetussuunnitelmaan siten, että ne näkyvät koulun tapahtumissa ja toimintakulttuurissa. (POPS 2004, 36.) Käytännön toteutukseen ei anneta juurikaan ohjeita. Järkevästi toimiakseen aihekokonaisuudet vaativat paljon opettajien yhteistyötä.

POPS 2004:ssä on eritelty seitsemän eri aihekokonaisuutta. *Ihmisenä kasvamisen* tavoitteena on koko opetuksen ajan tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, itsetuntemusta ja elämänhallintaa. *Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys* opettaa tuntemaan suomalaiset kulttuurin merkityksen omassa elämässä ja kehittää valmiuksia kulttuurien väliseen kanssakäymiseen. *Viestinnän ja mediataidon* päämääränä on kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja sekä median käyttötaitoja. *Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys* pyrkii avaamaan yhteiskunnan rakennetta eri toimijoiden näkökulmasta, kehittämään oppilaan omatoimisuutta sekä auttamaan omien vaikutusmahdollisuuksien ymmärtämisessä. *Vastuu*

ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta liittyy kestävien elämäntapojen ja ympäristötietoisuuden lisäämiseen. *Turvallisuus ja liikenne* lienee aihekokonaisuuksista ikäkausisidonnaisin, sillä sen sisältöihin kuuluvat aiheet kiusaamisesta onnettomuuksiin ja kriiseihin sekä liikenteestä päihteisiin. *Ihminen ja teknologia* -aihekokonaisuuden tavoitteena on ohjata näkemään teknologian merkitys arkielämässä ja ohjata pohtimaan teknologiaan liittyviä eettisiä, moraalisia ja tasa-arvokysymyksiä. (POPS 2004, 36–41.)

4 POHDINTA

Koulun oppisisältöjen eheyttämisen puolesta löytyy useita lapsen kasvuun ja kehitykseen liittyviä argumentteja. Hellströmin (2000, 55) mukaan aikuisten laatima oppiainejako ei vastaa lapsen luonnollista käsitystä siitä, miten ympäristö rakentuu. Lapsi näkee maailman eriytymättöminä kokonaisuuksina ja tilanteina. Myös koulun maailman tulisi rakentua kokonaisuuksista, jotta lapsen olisi helpompi hahmottaa opittavaa asiaa ja yhdistää samaan teemaan liittyviä seikkoja.

Opetuksen eheyttämisen historian voidaan katsoa alkaneen 1800-luvun progressiivisesta pedagogiikasta. Taustalla vaikuttivat mm. Rousseau'n ajatus lapsen luonnollisen kasvun tukemisesta ja Dewey'n ajatus tekemällä oppimisesta. Yhdistävänä tekijänä oli ajatus oppimisesta siten, että itse oppija on aktiivinen toimija. Havainnollisuus, toiminnallisuus ja käytännönläheisyys ovat keskeisessä roolissa oppimisessa. (Räsänen 2011, 12.)

Suomessa integrointiajatuksat saivat jalansijaa 1900-luvun alkupuoliskolla. Suomalaisen integroinnin uranuurtajina pidetään Mikael Soinista ja Aukusti Saloa. Soinisen näkemys integroinnista pohjautui tieteenalaperustaiseen oppiainejakoon, jota pyrittiin eheyttämään rinnastamalla ja jaksottamalla opetusta (Husso 1989, 59). Salo sen sijaan pohjasi kokonaisopetukseen. Hänen 1930-luvulla kehittämiensä kokonaisopetussuunnitelma otettiin käyttöön lähes kaikissa Suomen alakansakouluissa. Salon kokonaisopetuksen ajatus oli, että aiheeltaan sama oppiaine käsiteltiin yhtä aikaa kaikissa oppiaineissa, jolloin opetus muodostaa yhden laajan asiakokonaisuuden. Oppiaineet säilyivät siis erillisinä, mutta ne käytännössä sulautettiin toisiinsa rinnastusta käyttäen. Salon mallissa suuri vastuu opetuksen suunnittelusta jätettiin opettajalle, sillä tämä pystyi parhaiten ottamaan huomioon vallitsevat olosuhteet ja kunkin oppilaan kehitystason. (Räsänen 2011, 12–13.)

Integrointi ei saa jäädä oppiaineiden pinnalliseksi yhdistelemiseksi, vaan toiminnalla on oltava syvälliset käsitteelliset ja pedagogiset tavoitteet. Peruskoulun ensimmäisen opetussuunnitelman tavoite oli edistää oppilaiden harmonista kokonaiskehitystä eli kasvattaa

lasta kokonaisuutena ja yksilönä. Kouluissa opittavilla tiedoilla ja taidoilla tulee olla käyttöä lapsen omassa elämisaailmassa. (Hellström 2000, 55.)

Tiedon luonne on murroksessa. Nykyisen tietoyhteiskunnan aikana tieto on alati muuttuvaa ja täydentyvää, kun taas aiemmin tietoa pidettiin objektiivisena ja staattisena. On tärkeää, että oppilaat osaavat jäsentää tietämystään ja rakentaa jatkuvasti uutta tietoa. (Hellström 2000, 55.) Tiedon rakentumisella tarkoitetaan sitä, että oppija itse jäsentää uudet opitut asiat aiemman tiedon perusteella. POPS 2004 perustuu juuri edellä kuvatun kaltaiseen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (POPS 2004, 16).

Toisaalta oppiainejako mahdollistaa sen, että oppilaalla on mahdollisuus tarkastella asioita eri katsantokannoilta ja saada perspektiiviä asioihin eri oppiaineista (Koskenniemi & Hälinen 1972, 210). Ei voida olettaa, että kaikki ihmiset näkevät asiat laajoina kokonaisuuksina, vaan jotkut ovat erikoistuneet ja kiinnostuneet kenties vain hyvin kapeasta tiedon alueesta. Myös opettajasta oppiainerajojen ylittäminen saattaa tuntua työläältä ja vaikealta.

4.1 Jatkotutkimusaiheita

Integrointi ja oppiainerajat ylittävä opetus ovat aiheena mielenkiintoisia ja niistä on olemassa jonkin verran tutkimustietoa. Musiikin integroinnista liikuntaan sekä kielten oppimiseen on tehty useita opinnäytteitä.

Musiikilla ja matematiikalla on myös eittämättä yhteyksiä. Nuottien aika-arvot ovat murtolukuja (esim. neljäsosanuotti ja puolinuotti), eli musiikin rytmiset elementit ovat hyvinkin hahmotettavissa matematiikan kautta. Tarkoitukseni on tehdä maisterintutkielma nimenomaan musiikin ja matematiikan yhtäaikaisesta opettamisesta.

5 LÄHTEET

Atjonen, P. (1992). *Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää? Väitteitä ja vastaväitteitä.* Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 43/1992.

Hellström, M. (2000). *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden kirja.* Jyväskylä: PS-kustannus.

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

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

Laukkanen, R., Piippo, E. & Salonen, A. (1990). *Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista.* Helsinki: Valtion painatuskeskus.

McNeil, J. D. (1990). *Curriculum.* USA: Harper Collins Publishers.

POPS I 1970. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Valtion painatuskeskus.

POPS II 1970. *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat.* Helsinki: Valtion painatuskeskus.

POPS 1985. Kouluhallitus. (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985.* Helsinki: Kouluhallitus.

POPS 1994. Opetushallitus. (1994). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994.* Helsinki: Opetushallitus.

POPS 2004. Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*.

Helsinki: Opetushallitus.

Puurula, A. (1998). Integrointi taidekasvatuksessa – monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa A.

Puurula (toim.) *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä ja teoriaa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 9–28.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

Ruismäki, H. (1998). Musiikki osana taidekasvatusta ja elämää – näkökulma

musiikkikasvatuksessa. Teoksessa A. Puurula (toim.) *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä ja teoriaa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 29–48.

Räsänen, A. (2011). *Luokassa Soi! Opetuksen eheyttämiseen ohjaavat sisällöt Soi-sarjan*

opettajankirjoissa. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.

Bresler, L. 1995. *The Subservient, Co-Equal, Affective, and Social Integration Styles and Their Implications for the Arts*. Haettu 14.5.2013 osoitteesta

http://faculty.education.illinois.edu/liora/sub_directory/pdf/subservient.pdf