

**MUSIIKIN INTEGROINTI TAITO- JA TAIDEAINEISIIN LUOKKIEN
1-4 OPETUKSESSA**

”Ei mahdollisuus vaan arkipäivää”

Sonja Lindén
Maisterin tutkielma
Musiikkikasvatus
Musiikin laitos
Jyväskylän yliopisto
Helmikuu 2015

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Lindén Sonja Emilia	
Työn nimi – Title Musiikin integrointi taito- ja taideaineisiin luokkien 1–4 opetuksessa: ”Ei mahdollisuus, vaan arkipäivää”	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Helmikuu 2015	Sivumäärä – Number of pages 103 + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää musiikin merkitystä ja käyttötapoja taito- ja taideaineiden opetuksessa peruskoulun luokilla 1–4. Lisäksi tehtävänä on kartoittaa minkälainen merkitys opettajankoulutuksella, työpaikan kannustuksella ja puitteilla sekä opettajan omalla kiinnostuksella on musiikin integrointimahdollisuuksiin.</p> <p>Työssäni käytän kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Työ koostuu teoria- ja empiirisestä tutkimusosuudesta. Teoriaosuudessa avaan integroinnin käsitettä, kerron musiikin integroinnista osana taito- ja taideaineiden opetusta, vertaan integrointia eri opetussuunnitelmien osalta ja esittelen tutkimukseeni liittyviä aikaisempia tutkimuksia. Aineistonkeruumenetelmänä käytän lomakekyselyä, jonka lähetin harkinnanvaraisella otannalla valituille 37:lle Jyväskylän yliopistosta vuosina 1984–2012 valmistuneille musiikin- ja luokanopettajalle. Kyselyyn vastasi 18 opettajaa. Kyselylomake sisälsi kymmenen kysymystä, joista osa oli avoimia ja osa strukturoituja.</p> <p>Tutkimustuloksissa ilmeni, että musiikki on erinomainen väline taito- ja taideaineiden integroimiseen. Musiikki motivoi, aktivoi, elävöittää, rauhoittaa, rentouttaa, tukee, edistää keskittymiskykyä ja tekee oppimisesta kokonaisvaltaisempaa. Suurin osa vastaajista piti musiikin integrointia helppona, hyödyllisenä ja mieluisana. Liikunnanopetuksessa musiikkia käytetään alkulämmittelyissä, tansseissa, voimistelussa, rytmikassa, leikeissä ja rentoutuksissa, kun taas kuvataide- ja käsityöopetuksessa musiikkia hyödynnetään mielikuvien herättäjänä ja tunnelman luojana. Opettajakoulutuksessa integrointia oli käsitelty opetusharjoittelussa ja kursseilla, mutta pääosin liian pintapuolisesti. Työpaikan kerrottiin suhtautuvan integrointiin joko kannustavasti tai avoimesti antaen opettajille vapaat kädet toteuttaa tai olla toteuttamatta sitä. Opettajat suhtautuvat integrointiin varsin positiivisesti. Suurimmiksi integroinnin esteiksi osoittautuivat kiire ja ajankäytön rajallisuus.</p>	
<p>Asiasanat – Keywords integraatio, opetuksen eheyttäminen, musiikki, taito- ja taideaineet, vuosiluokat 1–4, laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus</p>	
Säilytyspaikka – Depository Musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

Sisällysluettelo

Sisällysluettelo	3
1 JOHDANTO.....	4
2 INTEGROINTI	7
2.1 Käsitteen määrittely.....	7
2.1.1 Integroinnin muodot.....	9
2.3 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet	10
2.4 Ainejakaisuudesta kokonaisopetukseen	12
3 TAITO- JA TAIDEAINEIDEN INTEGROINTI PERUSKOULUSSA.....	15
3.1 Taidekasvatus peruskoulussa.....	15
3.1.1 Musiikkikasvatuksen tehtävät ja tavoitteet	17
3.1.2 Musiikkikasvatuksen sisältökuvaukset vuosiluokilla 1–4.....	20
3.2 Taito- ja taideaineiden integrointi.....	22
3.2.1 Musiikki integroinnin välineenä.....	22
3.2.3 Musiikin ja muiden taideaineiden välisiä yhtymäkohtia.....	28
4 INTEGROINTI MUSIIKIN- JA LUOKANOPETTAJAN KOULUTUKSESSA	35
4.1 Kahden aineen opettajankoulutuksen historiaa	35
4.2 Musiikin- ja luokanopettajan koulutus Jyväskylän yliopistossa	36
5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	38
6 TUTKIMUSASETELMA	45
6.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus	45
6.2 Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusmenetelmä.....	45
6.3 Tutkimuksen kohderyhmä	46
6.4 Aineiston keruu ja analyysi	47
6.5 Tutkimuksen luotettavuus	51
7 TUTKIMUSTULOKSET.....	53
7.1 Tutkittavien taustatiedot	53
7.2 Tulosten koonti	59
7.3.1 Tutkimustulosten yhteenveto.....	81
7.3.2 Tutkimustulosten luotettavuus ja eettisyys.....	91
8 POHDINTA	94
LÄHTEET	99
LIITTEET.....	104
LIITE 1: Saatekirje ja kyselylomake.....	104

1 JOHDANTO

Musiikkikasvatuksella on kouluissa pitkät perinteet, mutta sen asema on jatkuvasti heikentynyt. Puurula (1998, 11) on kertonut taito- ja taideaineiden opetuksen arvostuksen vähentyneen peruskoulujärjestelmään siirryttäessä 1970-luvulla, mikä on näkynyt taito- ja taideaineiden oppituntimäärien laskuna. 1990-luku on tuonut tiukasti ainejakoisen opetussuunnitelman, josta on minimoitu taideaineet, joita oli vielä runsaammin käytössä toisen maailmansodan jälkeen. Opetuksessa on alettu korostamaan niin sanottuja ”kovia” oppiaineita, joilla uskotaan olevan käyttöä työelämään sijoittumisessa. Puurula (1998) painottaa, ettei ole kuitenkaan itsestään selvää, että taideaineiden vähäinen merkitys työelämässä pitäisi paikkansa. (Puurula 1998, 11, 49.) Vesioja (2006, 4), kuten monet muutkin tutkijat ovat olleet huolissaan siitä, ”miten saada päättävät tahot Suomessa ymmärtämään, miksi musiikinopetusta ja musiikkikasvatusta tarvitaan koulussa?” (Vesioja 2006, 4). Luku-, kirjoitus- ja laskutaidon tärkeyttä oppilaan elämänhallinnan kannalta ei kyseenalaisteta, mutta yhtä vahvoja argumentteja eivät taito- ja taideaineiden edustajat ole pystyneet esittämään (Puurula 1998, 50). Peruskoulussa taito- ja taideaineet jäivät valitettavan helposti lukuaineiden arvostuksen varjoon, ja Kotilaisen ym. (2009) mukaan taideaineiden aseman huolenaiheeseen onkin yritetty vastata muun muassa taideaineiden välisellä yhteistyöllä (Kotilainen 2009, 193).

Pro gradu -tutkielmassani tutkin musiikin merkitystä taito- ja taideaineiden opetuksessa alakoulun luokilla 1–4. Selvitän miten musiikki tukee taito- ja taideaineiden opetusta, ja millä tavoin musiikkia voidaan integroida liikunnan, kuvataiteen ja käsityön opetukseen. Tiedustelen myös opettajan oman kiinnostuksen, opettajankoulutuksen sekä koulun antaman tuen merkitystä opettajien integrointivalmiuksiin ja -mahdollisuuksiin. Valitsin näkökulmaksi musiikin integroinnin alakoulun oppiaineisiin saadakseni eväitä tulevaan musiikin- ja luokanopettajan työhöni. Musiikin integrointi alakoulun oppiaineisiin tuntui yläkoulun tai lukion oppiaineisiin verrattuna luontevammalta, koska luokanopettaja opettaa useampia tai jopa kaikkia aineita omalle luokalleen. Hoffer & Hoffer (1982) ovatkin todenneet luokanopettajalla olevat paremmat mahdollisuudet integrointiin ja joustaviin opetusjärjestelyihin (Hoffer & Hoffer 1982). Aiheena taito- ja taideaineiden integrointi tuntui

sopivalta ja ajankohtaiselta, koska kyseiset aineet ovat menettäneet merkitystä ja jalansijaa kouluissa. Taito- ja taideaineiden sisällöt ja tavoitteet on viimeisimmässä opetussuunnitelman perusteissa (2004) määritelty neljän vuosiluokan kokonaisuuksina, minkä vuoksi integroinnin tarkastelu neljän ensimmäisen vuoden osalta tuntuikin luonteelta ja perustellulta.

Mielenkiintoni oppiaineiden integrointiin heräsi luokanopettajaopintoihin sisältyvän opetusharjoittelun myötä, jolloin oppitunteja seurattessani havaitsin oppilaita innostavia ja oppiaineita monipuolisia musiikin käyttötapoja muiden aineiden opetuksessa. Integrointitapoja olen itse päässyt ideoimaan lähinnä vasta teoriatasolla, sillä integroinnista minulla on vain opetusharjoittelujen verran käytännön kokemusta. Halusin tässä työssä kuulla valmistuneiden opettajien käytännön kokemuksia ja vinkkejä integroinnista. Eskolan & Suorannan (1998, 34–35) mukaan aiheen valinta on kohdillaan, kun aihe kiinnostaa, eikä se ole suoraan omasta kokemuspöydästä tai tutkijalle liian läheinen. Myös Grönfors (1982, 40) pitää tutkijan omaa mielenkiintoa tutkimusongelmaa kohtaan tärkeänä, sillä tutkimuksen tekeminen edellyttää pitkäjänteistä työskentelyä, jossa motivaatio auttaa ongelmatilanteiden yli.

Teoriaosuudessa selvennän integroinnin käsitettä niin yleisesti kuin peruskoulun taideaineiden osalta. Kuvailen ja vertaan taito- ja taideaineiden integrointia eri vuosien opetussuunnitelmien osalta. Tarkoitukseni ei ole perehtyä historiaan sen perusteellisemmin, vaan pikemminkin etsiä opetuksen eheyttämisen yhteisiä suuntaviivoja peruskoulun syntyvaiheista tähän päivään. Peruskoulun syntyvaiheista saakka eheyttäminen on kuulunut osaksi opetussuunnitelmaa. Jo vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä sanotaan näin: ”Komitea pitää välttämättömänä, että mahdollisimman pian päästään opetussuunnitelmaa integroimalla laajempiin oppiainekokonaisuuksiin ja siten myös nykyistä harvempiin oppiaineisiin” (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 66). Teoreettiseen taustaan olen koonnut tietoa Jyväskylän yliopiston musiikin- ja luokanopettajan koulutuksesta selventääkseni tutkittavien koulutustaustaa. Aiheen rajauksen vuoksi jätän vastaavan koulutuksen Oulun yliopiston osalta esittelemättä. Perehdyn teoriaosuudessa myös työni kannalta merkityksellisiin aikaisempiin tutkimuksiin. Empiirisen aineistoni keräsin verkkopohjaisen kyselytutkimuksen avulla. Kyselyyn vastanneet henkilöt ovat harkinnanvaraisella otannalla poimittuja Jyväskylän yliopistosta valmistuneita musiikin- ja

luokanopettajia, jotka toimivat alakoulussa luokanopettajan tehtävässä. Kyselyn lähetin yhteensä 37 henkilölle, joista kyselyyn vastasi 18. Heistä 13 oli naisia ja 5 miehiä.

Jyväskylän yliopiston musiikin laitokselle tehty ensimmäinen integraatioaiheinen pro gradu -tutkielma, ”Musiikinopetuksen integrointi äidinkielen-, kuvaamataidon- ja liikunnanopetuksen kanssa peruskoulun yläasteella”, on vuodelta 1988. Lenita Vaattovaaran tutkimuksen keskeisimmiksi tuloksiksi nousi, että musiikkia pidetään tarpeellisena integroinnin välineenä havainnollistamassa ja monipuolistamassa opetusta, mutta kiire ja kollegoiden yhteistyöhaluttomuus ovat suurimmat esteet integroinnille. Muita tutkimusaiheeseeni liittyviä keskeisimpiä aikaisempia tutkimuksia esittelen tarkemmin aikaisempien tutkimuksien osiossa luvussa viisi. Jonkin verran on löydettävissä integrointiin ja eheyttämiseen viittaavia aikaisempia tutkimuksia, mutta varsin vähän sellaisia, jotka käsittelevät musiikin ja alakoulun oppiaineiden, erityisesti taito- ja taideaineiden välistä integrointia siltä osin, että tutkimuksista nousisi kattavasti esiin konkreettisia käytännön musiikin integroinnin ideoita. Siihen nähden, ettei eheyttäminen ole uusi pedagoginen ilmiö, on myös Lehtinen (2005) ihmetellyt eheyttämisen toteuttamiseen tarvittavan tiedon vähäisyyttä (Lehtinen 2005, 5). Tällä tutkimuksella kartoitan musiikin merkitystä ja käyttötapoja taito- ja taideaineiden opetuksessa alakoulun neljällä ensimmäisellä luokalla. Lisäksi selvitän opettajankoulutuksen, työpaikan kannustuksen ja puitteiden sekä opettajan oman kiinnostuksen vaikutusta integrointimahdollisuuksiin.

2 INTEGROINTI

2.1 Käsitteen määrittely

Integraatio on peräisin latinankielisestä sanasta *integratio*, joka tarkoittaa eheyttämistä. Sanan lähtökohtana on verbi *integrare* (=korjata entiselleen, täydentää, uudistaa, eheyttää, sulauttaa). Synonyymejä integroinnille ovat yhdentyminen ja yhdentäminen. Englanninkielisellä sanalla *integration* tarkoitetaan kokonaiseksi tekemistä. Integrointi muistuttaa eheyttävää opetusta, ja se on eheyttämisen ”yläkäsité”. (Puurula 1998, 16, 30, 34.) Lehtisen (2005, 7) mukaan opetuksen eheyttämistä koskevia määritelmiä on paljon. Tässä työssä käytän oppiaineiden yhdistämisestä synonyymeinä termejä integraatio ja eheyttäminen.

Integroinnilla voidaan tarkoittaa eri asioita: opetuksen sisältöjä, resursseja, rakenteita tai pedagogiikkaa. Integroiva kasvatus saattaa tarkoittaa erilaisten oppilaiden, eri sukupuolta olevien, eri luokkatasolla olevien tai eri rotua olevien opettamista yhdessä ryhmässä. Erityisopetuksen puolella integrointi tunnetaan erityisongelmista kärsivien lasten ja muiden yhteisopetuksella. Oppiaineiden integroinnissa oppiaineet yhdistetään niin, että ne tukevat toisiaan. (Puurula 1998, 15–16, 34.) Oppiaines järjestetään opetussuunnitelmissa tai opetustilanteessa oppimiskokonaisuuksiksi, jolloin pyrkimyksenä on antaa oppilaalle tarkoituksenmukaisella tavalla hyödynnettäviä valmiuksia, taitoja, tietoja ja asenteita (Lehmuskallio 1977, 5). Integroinnilla pyritään opittavan asian syvällisempään ja laajempaan ymmärtämiseen ja hallintaan (Puurula 1998, 34).

Integroiva kasvatus perustuu oppilaan yksilöllisyyteen ja ominaispiirteisiin sekä aitojen, monisyisten käytännön tilanteiden hyödyntämiseen opetuksessa. Se leikkautuu oppiainerajojen läpi ja yhtenäistää opetussuunnitelmaa niin, että opetettavat asiat liittyvät lapsen elämänpiiriin. Useiden kasvatustieteellisten tutkimusten mukaan näin toteutettu integroiva kasvatus edistää oppimista tavanomaiseen opetustapaan verrattuna. Integroinnilla voidaan monipuolistaa ja elävöittää aiheen käsittelyä niin, että opittavasta asiasta saadaan laajempi kokonaisuus ja erilaisille oppijoille löydetään aiheeseen uudenlainen näkökulma ja tarttumapinta. Integraatio korostaa kokemuksen ja elämyksen merkitystä oppimisessa ja

tarjoaa erilaisille lapsille mahdollisuuden lähestyä aihetta eri tavoin tukien kunkin omaa oppimistyyliä. (Puurula 1998, 16, 34, 41.) Opetuksen eheyttämällä pyritään edistämään oppilaiden kokonaiskehitystä muodostamalla opetuskokonaisuuksia ja estää irrallisten tietojen jakamista (Kaikkonen & Lindh 1990, 4). Persoonallisuuden kokonaiskehitykseen kuuluvat tunteiden, ajatusten ja käyttäytymistapojen kehittyminen (Puurula 1998, 13).

Eheyttämisen tarkoituksena on yhdenmukaistaa kasvatusta ja opetusta sekä edistää kokonaisnäkemystä ottamalla huomioon muun muassa oppilaan kehitystaso, kyvyt, tarpeet, kiinnostuksen kohteet. Tällöin opetuksessa korostuvat yksilöllisyyden, kokonaisvaltaisuuden, toiminnallisuuden ja elämänläheisyyden periaatteet. (Kaikkonen & Lindh 1990, 7–8.) Suppeammin integroinnilla tarkoitetaan eri oppiaineiden liittämistä toisiinsa, mutta laajemmin siinä on kysymys holistisesta, kokonaisvaltaisesta näkökulmasta elämään. Oppiaineiden integrointia on yleisimmin tarkasteltu opetussuunnitelmien, sisältöjen ja opetusmenetelmien kautta. Käsitteeseen liittyvät sanat kokonaisopetus, teemapäivät, aihekokonaisuudet, projektiopetus sekä opettajien yhteistyö tiimi- ja työpariopetuksen muodossa. Integrointia voi olla lähes kaikessa toiminnassa. Koulussa sillä ymmärretään monipuolista, useista näkökulmista eri elämän osa-alueiden koskettavaa pohdintaa, opiskelua, tekemistä ja toimintaa. (Puurula 1998, 13, 15, 34.) Eheyttävä opetus pyrkii tarkastelemaan ilmiöitä eri tieteenalojen näkökulmasta kokonaisuuksia rakentamalla (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 36). Opettaja voi rikastuttaa työtään integroinnilla (Kotilainen 2009, 108–110). Opetusta on eheytetty koulussa jo luultavasti paljon ennen kuin se sanan nykyisessä merkityksessä on tullut tunnetuksi. Vuosisatojen ajan on pohdittu keinoja opetuksen parantamiseksi. Nykypäivänä koulutus liitetään yhteiskunnan muihin kehittämismuutoksiin, jotka edellyttävät integrointia. (Kaikkonen & Lindh 1990, 3.)

2.1.1 Integroinnin muodot

Edellä on esitetty kolme mahdollisuutta eheyttää opetusta ja välttää opetuksen sirpaloitumista tai kapeaa erikoistumista oppiaineisiin:

- 1) yhtymäkohdat: opetuksesta etsitään ajallisia, paikallisia ym. liittymäkohtia
- 2) välineiden soveltaminen: opittu taito tai käsite siirretään toiseen oppiaineeseen
- 3) yhdistävät teemat: laajat aineet/käsiterakennelmat näyttäytyvät kaikissa oppiaineissa.

Toiseksi oppiaineen eheyttämistavaksi on esitetty ketjuttaminen, kuten helpommasta asiasta vaikeampaan siirtyminen tai kokonaisuuksista osiin etenevä opettaminen. Ketjuttaminen muistuttaa vertikaalista integrointia. (Puurula 1998, 14–15.) Etenemistapa tutusta tuntemattomaan kehittää oppilaiden oppimiskokemuksista luontevia kokonaisuuksia, kun opittavat asiat pohjautuvat ennestään tuttuun, vaikka läheiseen ympäristöön. Etenemistapaa konkreettisesta abstraktimpaan voidaan toteuttaa viemällä oppilaiden suorituksia abstraktimmalle tasolle niin, että oppilaat kykenevät soveltamaan oppimaansa erilaisiin käytännön tilanteisiin. (Koskenniemi & Hälinen 1978, 210–211.)

Opetuksen integroiminen voi olla joko vertikaalista tai horisontaalista. Vertikaalisessa integroinnissa samaan kokonaisuuteen liittyvät kokemukset laitetaan peräkkäin, esimerkiksi eri vuosiluokille. Vertikaalisessa integroinnissa käytetyt menettelytavat ovat oppiaineen logiikan pohjalta tapahtuva integrointi, eteneminen tutusta tuntemattomaan ja eteneminen konkreettisesta abstraktimpaan. Oppiaineen logiikan pohjalta tapahtuva integrointi antaa aineen logiikan noudattamiseen useita mahdollisuuksia. Tällä tarkoitetaan asioiden kunkin oppiaineen logiikkaa ja asioiden käsittelyjärjestystä. Toisinaan tapahtumakulun käänteinen tutkiminen, nykyhetkestä taaksepäin, voi auttaa paremmin ymmärtämään historiallisia ilmiöitä kuin kronologisesti etenevä opiskelu. (Koskenniemi & Hälinen 1978, 199, 208–209.)

Horisontaalinen integrointi ilmenee oppiaineiden eri alueiden tai opetus- ja käyttötilanteiden välissä (Koskenniemi & Hälinen 1978, 199). Horisontaalinen integraatio on asioiden rinnakkaisasettelua ja se muodostaa vaakasuoran linjan vertikaaliseen verrattuna. Toisiaan lähellä olevat oppiaineet ja oppimistilanteet liitetään toisiinsa mielekkäiksi kokonaisuuksiksi niin, että oppiaines, oppimistapahtumat ja käyttötilanteet tukevat toisiaan ja muodostavat

laajan, ympäröivään maailman ulottuvan kokonaisuuden. (Lahdes 1986, 143; Lehmuskallio 1977, 6.) Käytetyt menettelytavat ovat rinnastaminen, jaksottais- eli periodiopiskelu, aineryhmien muodostaminen ja kokonaisopetus. Oppiainesten rinnastamisella tarkoitetaan sitä, että samat teemat pyritään käsittelemään eri aineiden opetuksessa samanaikaisesti. Järjestelyn toteuttaminen on helpointa luokanopettajalle, joka vastaa kaikkien tai lähes kaikkien aineiden opetuksesta. Samat asiat voidaan tällöin käsitellä eri tuntien sijaan yhden aineen tunnilla. Oppiaineiden rinnastaminen on sitä hankalampaa, mitä useammalle opettajalle oppiaineet on jaettu. Vaatimus jatkuvaan oppiaineiden rinnastamiseen on kohtuuton ja johtaa helposti keinotekoisiiin ratkaisuihin. Tämän eheyttämismenetelmän käyttöä suositellaankin vain silloin, kun siihen on erityistä aihetta. (Koskenniemi & Hälinen 1978, 201.) Vertikaalisella integraatiolla voidaan auttaa oppiaineiden sisällä mielekkäiden kokonaisuuksien syntymistä, ja horisontaalisella integraatiolla tukea tiedon syväkonstruoinnista siten, ettei oppiaineiden välille synny keinotekoisia rajoja, vaan oppiaineet muodostavat kokonaisuuksia. Lahdes (1986) puolustaa horisontaalisen integraation sopivuutta peruskoulun luokille 1-6, koska mitä nuoremasta oppilaasta on kyse, sitä kokonaisvaltaisemmin hän maailmaa hahmottaa. (Lahdes 1986, 143, 150.)

2.3 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet

Opetussuunnitelman perusteet on hallinnollinen ja didaktinen asiakirja, joka ohjaa kunnan opetussuunnitelman laadintaa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 8). Opetussuunnitelmaksi kutsutaan etukäteissuunnitelmaa, jonka avulla pyritään toteuttamaan koululle asetetut kasvatustavoitteet, ja joka säätelee opettajan työtä (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 37; Koskenniemi & Hälinen 1978, 76–77). Peruskoululain mukaan kouluhallituksen tehtävä on koota opetussuunnitelman perusteisiin valtakunnalliset oppimäärät sekä kunnan opetussuunnitelman laadintaa ja oppiaineiden opetusta koskevat yleiset ohjeet (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 7). Hallinnollisten tekijöiden ohella opetuksen järjestelyyn vaikuttaa ympäristö, kuten koulurakennus, opetustilat ja niiden varustus sekä koulun huolto. (Koskenniemi & Hälinen 1978, 76–77.)

Opetussuunnitelmassa päätetään perusopetuksen kasvatus- ja opetustyöstä ja täsmennetään perusteissa määriteltyjä tavoitteita ja sisältöjä sekä muita opetuksen järjestämiseen liittyviä asioita. Opetuksen järjestäjä on vastuussa opetussuunnitelman laatimisesta ja kehittämisestä. Perusopetuksen opetussuunnitelmaa laadittaessa tulee huomioida esiopetuksen opetussuunnitelma, perusopetuksen yhtenäisyys ja muut kunnan lapsia, nuoria ja koulutusta koskevat päätökset. Opettajan tulee opetuksessaan noudattaa opetussuunnitelmaa. Yhtenäinen perusopetuksen opetussuunnitelma edellyttää eri opettajaryhmien yhteistyötä suunnittelussa ja toteuttamisessa. Opetussuunnitelman perusteita tulisi tarkistaa määrävuosittain ja muuttaa kehittämistarpeiden ja koulutuspoliittisten tavoitteiden mukaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 8.) Opetussuunnitelman perusteet uusitaan kymmenen vuoden välein (Julkunen 2006, 323). Jatkuvasti kehittyvä opetussuunnitelma ei ole koskaan lopullisesti valmis (Linnankivi ym. 1988, 38).

Opetussuunnitelman laatiminen on aktiivinen ja jatkuva prosessi. Opetussuunnitelman avulla luodaan yhteistä näkemystä koko koulun toimintaan. Jatkuva opetussuunnitelmaprosessi lisää koulun yhteishenkeä, tuo työskentelyyn pitkäjänteisyyttä ja auttaa koko henkilöstöä sitoutumaan koulun toimintaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 16.) Opetussuunnitelman tavoitteena on määrittää oppilaiden kehitysprosessin sekä kasvatus- ja opetustoiminnan tavoitteet, sisällöt ja muodot (Malinen 1992, 25). Kunnan opetussuunnitelmaa laadittaessa huomioitavaa on, että alkuopetuksessa tulisi pyrkiä opetusta eheyttävään kokonaisopetukseen ja opetuskokonaisuuksien muodostamiseen. Aihekokonaisuuksia opettajien olisi hyvä suunnitella yhdessä ja niistä olisi hyvä mainita kunnan opetussuunnitelmassa. Opettajalla on opetussuunnitelmaa toteuttaessa vapaus valita opetusmenetelmänsä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 17, 60.) Opettaja vaihtelee opetussuunnitelman painopistettä ja soveltaa tavoitteita oppilaiden edellytysten mukaan. Opetussuunnitelmaan sisältyviä tavoitteita on muutettava yhteiskunnan tai muun kehityksen sitä vaatiessa. (Koskenniemi & Hälinen 1978, 34.)

Opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 36). Integrointiin liittyviä asioita ei ole sisällytetty opetussuunnitelmaan, sillä vaikka valtakunnallisella tasolla suunnitellaankin opintokokonaisuuksia, varsinainen integroinnin valmistelu tapahtuu koulussa ja oppimiskokonaisuudet syntyvät vasta oppimistilanteissa. Tätä

integrointiin perustuvaa toimintaa, opetussuunnitelman eheyttämistä, opettajan on tehtävä itse tuntisuunnittelussaan tai muiden kanssa suunnitteluryhmissä. Opetussuunnitelmien eheyttämisen tavoitteena on luoda oppilaille hyviä oppimiskokonaisuuksia. Oppilaan kehitystä ajatellen kaikki opetus pitää integroida kokonaisuudeksi. (Malinen 1992, 75–76.)

Koulun oppimisympäristöön vaikuttavia käytännön tekijöitä, kuten opetustilaa, tapasääntöjä, kurinpitoa, työmoraalia ja työskentelytapaa, ei kuvata opetussuunnitelmassa, vaan ne käyttävät nimeä *piilo-opetussuunnitelma* (Malinen 1992, 78). Opetussuunnitelmateorian tutkimuksissa on selvitetty piilo-opetussuunnitelman vaikutuksia opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumiseen. Käsitteellä piilo-opetussuunnitelma tarkoitetaan koulun opetuksen virallisen opetussuunnitelman rinnalla toteutuvaa epävirallista ja ennakkosuunnittelusta poikkeavaa suunnitelmaa. Piilo-opetussuunnitelman ensisijainen luoja ja toteuttaja on opettaja. Piilo-opetussuunnitelman sisältö ei käy ilmi virallisesta opetussuunnitelmasta eikä oppikirjojen aineksestä, vaan tapahtuu sananmukaisesti ”piilossa” ja kunkin oppilasryhmän ehdoilla. (Linnankivi ym. 1988, 9.)

2.4 Ainejakoisuudesta kokonaisopetukseen

Kansakouluajoista lähtien on vallinnut oppiainejakoisuus (Kaikkonen & Lindh 1990, 32). Ainejakoinen opetussuunnitelma ei palvele lapsen kokonaiskehitystä, joka on yksi opetussuunnitelman tavoite. Siksi se ei sellaisenaan sovellukaan alkuopetuksen opetussuunnitelmaksi. (Lehmuskallio 1977, 25.) Peruskoulussa oppiainejako rikkoo kokonaisoppimisen ideaa ja integrointi antaa mahdollisuuden päästä oppiainejaosta irti (Puurula 1998, 38). Integroivaan kasvatuseriaatteeseen kuuluu ainejaon sijaan kokonaisvaltainen työkasvatus ja projektiopetus (Salminen 1985, 64). Jatkuvan aiheen vaihtumisen on todettu häiritsevän pienimpien oppilaiden keskittymistä. Tiukka oppiainekohtainen opetuksen jakautuminen ja kaavamainen minuuttiaikataulu eivät tue oppilaiden persoonallisuuden eri osa-alueiden tasapainoista kehittymistä, saati edistä peruskoulun kasvatustavoitteiden saavuttamista. (Salonen 1989, 7.)

Kokonaisopetus on yksi keino eheyttää alakoulun opetusta (Salonen 1989, 3). Kokonaisopetuksen luojana pidetään saksalaista Berthold Ottoa (1859 -1933). Hänen määritelmiensä mukaan kokonaisopetus tarkoittaa opetuksen järjestelyä, jossa opetettava asia käsitellään samanaikaisesti eri aineiden aloilla niin, että opetusaineiden rajat heikkenevät tai katoavat ja opetuksesta tulee yksi suurempi asiakokonaisuus. (Lehmuskallio 1977, 8.) Päiväkodeissa toiminta suunnitellaan usein kokonaisuuksiksi, mistä syystä alkuopetusikäiset lapset ovatkin tottuneet työskentelemään aihekokonaisuuksien parissa (Kouluhallitus 1987, 36). Peruskoulun alimpien luokkien kokonaisopetuksessa opetussuunnitelma on vahvasti eheytetty, jolloin oppiainesta käsitellään ilman oppiaineiden välisiä rajoja ja viikkosuunnitelmat toteutetaan aihekokonaisuuksina. (Malinen 1992, 77.) Oppiainesvalinnalle ja ryhmittymiselle suuntaa antavat oppilaiden omat harrastukset, ongelmat ja yhteiskunnan asiat. Samaan aikaan tapahtuva opiskelu on nivoutunut johonkin eheään aiheeseen, jonka selvittely on oppilaille myös tärkeää. (Koskenniemi & Hälinen 1978, 204.)

Rinnasteiset aihepiirit helpottavat eri oppiaineiden välistä integraatiota ja kouluopetuksen linkittymistä ympäristöönsä. Tietoaineksen vahvistuessa ja laajentuessa ympäröivä yhteiskunta alkaa tuntua tutummalta. Kerran huolellisesti laadittu rinnasteinen opetussuunnitelma on käyttökelpoinen pitkäksi aikaa. (Kaikkonen & Lindh 1990, 27 -28.) Kyseisen asiakokonaisuuden läpikäyminen on aikaa vaativaa. Kokonaisopetuksen kannattajat eivät näe tietomäärään mahdollisesti jääviä aukkoja haitallisina, sillä oppilaat kykenevät ne täyttämään opiskelumuonteisyyden ja itsenäisyyden voimalla. Kokonaisopetussuunnitelman toteuttaminen yläkoulussa on hankalampaa kuin alakoulussa, jossa käsiteltävien kokonaisuuksien hallintaan riittää opettajalla helpommin pätevyyskin. (Koskenniemi & Hälinen 1978, 204–205.)

Lapsen kehitystason huomioon ottaminen on kokonaisopetuksen tärkeä lähtökohta. Eriyttäminen tapahtuu luontevasti ja väistämättömästi. Leikkimielisyys, toisten huomioiminen, asioiden monipuolinen tutkiminen sekä kriittiseen ja laaja-alaiseen ajatteluun suuntaaminen ovat tärkeitä asioita. (Salonen 1988, 36.) Kokonaisopetuksen suunnittelu lähtee tavoitteista, joiden lähtökohtana on mahdollisimman laaja-alainen lapsen kasvu ympäristön tukeminen. Suunnittelussa tulee huomioida peruskoulun yleiset kasvatustavoitteet, alkuopetuksen tavoitteet, eri oppiaineiden oppimäärät, paikalliset olosuhteet, oppilaiden

edellytykset, koulun mahdollisuudet ja käytettävissä olevat materiaalit. (Kouluhallitus 1987, 37.) Valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta eheyttämistä voidaan järjestää kunkin opettajan ja lapsiryhmän omien taipumusten ja kiinnostuksen kohteiden mukaan. Selviä malleja opetuksen järjestämiselle ei ole annettu, eikä erillistä kokonaisopetuksen suunnitelmaa ole syytä laatiakaan. (Salonen 1988, 37.) Eheyttämistä toteuttavat koulut ovat jakaneet kasvatusvastuuta niin koulun sisällä kuin koulun ulkopuolellakin olevien tahojen kanssa yhteistyön ja kokemusten vaihdon muodossa. Opetuskokonaisuuksien suunnitteluun onkin hyvä saada useampia saman luokka-asteen opettajia, jotta helpotetaan yksittäisten opettajien työurakkaa ja saadaan näkemysten ja erilaisten taitojen rikkautta. (Kouluhallitus 1987, 26–27, 38.)

Yksi eheyttävän opetuksen piirre ovat vaihtelevat työtavat. Opetuksessa ei pyritä käyttämään yhtä ainoaa hyvää opetusmenetelmää, vaan soveltamaan erilaisia pedagogisia ja didaktisia ratkaisuja. (Salonen 1989, 31–33.) Opetustavat ovat itse valittavissa, kunhan huolehditaan opetussuunnitelman asettamien tavoitteiden toteutumisesta. Suunnitelmaa laadittaessa on tärkeää tuntea ainejakoinen opetussuunnitelma. Tuntijaosta on annettu valtakunnalliset ohjeet, joiden mukaan opettajan tulee seurata että valtioneuvoston asettama tuntijako opetusta järjestäessä toteutuu. Opetussuunnitelmassa olevat sisällöt tulee käsitellä, eikä eri oppiaineiden tavoitteita pidä unohtaa. (Salonen 1988, 38–39.) Opettajan rooli ei ole suinkaan toimia tiedon jakajana, vaan oppilaiden tietämyksen rakentajana ja heidän työnsä ohjaajana. Oppilaiden tulisi olla yhteistoiminnallisia aktiivisia osallistujia. (Malinen 1992, 77.)

3 TAITO- JA TAIDEAINEIDEN INTEGROINTI PERUSKOULUSSA

3.1 Taidekasvatus peruskoulussa

Peruskouluun siirtymistä alettiin valmistella 1950-luvulla, vaikka sen rakenne valmistui perusteellisesti vasta 1965–1966 koulunuudistustoimikunnassa. Vaiheittainen siirtyminen peruskoulujärjestelmään tapahtui vuosina 1972–1977 ja peruskoulun opetussuunnitelma oli käytössä kaikissa kunnissa 1980-luvun alussa. Peruskoulun toteutuksen alkuvaiheessa periaatteiden ja käytännön välillä ilmeni ristiriitoja muun muassa siinä, että teoriassa pyrittiin kehittämään oppilaiden persoonallisuutta monipuolisesti, mutta käytännössä tuettiin tietopainotteisuutta luomalla laajoja ainekohtaisia oppimääriä. (Malinen 1992, 15–17.) Kansakoulun tapaan peruskoulun tärkeä kokonaistavoite on yksilön persoonallisuuden kasvattaminen. Tähän sisältyvät tiedollisten, taidollisten ja sosiaalisten tavoitteiden ohella yksilöllisten luonteenpiirteiden, ominaisuuksien ja lahjakkuuksien kehittäminen sekä luovaan toimintaan ohjaaminen. (Koskenniemi & Hälinen 1978, 57–62.) Puurula (1998, 22) korostaa, että taideaineet ovat yhtä tärkeä osa opetussuunnitelmaa ymmärtämisen ja rationaalisuuden opettamisessa minkä tahansa muun aineen rinnalla, minkä vuoksi niiden tulisikin olla opetussuunnitelman keskiössä. Opetussuunnitelmassa taidekasvatuksen tehtävät ovat intellektuaalisen kehityksen, esteettisen kehityksen, tunnekasvatuksen, arvojen tutkimisen ja selvittelyn, itseluottamuksen ja sosiaalisten taitojen sekä käytännöllisten ja havaintokykyihin liittyvien taitojen opettaminen. (Puurula 1998, 12, 22.)

Taidekasvatus kuuluu kaikille ja se avaa monia väyliä oppimiseen. Taide ja luovuus kuuluvat osaksi kouluikäisen lapsen jokapäiväistä elämää ja inhimilliseen kulttuuriin kasvua. Taidekasvatuksella on koulun ja kodin arjessa vahva merkitys kasvatuksellisenä voimavarana ja demokraattiseen yhteiskuntaan kuuluvana arvona. Taidekasvatuksen kokonaisvaltainen lähestymistapa, jossa leikki ja mielikuvamaailma ovat osa lapsen toimintoja, antaa parhaat edellytykset kehitykselle ja luovuudelle. Taidekasvatuksen avulla voidaan harjoittaa luovaa, moniaistista tietämistä ja kokemista, lisätä kulttuurista ymmärrystä ja toisten arvostusta, kehittää itseilmaisua sekä esteettisyyden kokemista ja elämyksellisyyttä. Lisäksi saadaan taiteiden ja taitojen sisällöistä oppimis- ja osaamiskokemuksia sekä tukea lapsen

kokonaiskehitykseen ja lapsen hyvinvointiin. (Karppinen, Ruokonen & Uusikylä 2005, 5–7.)

Taiteiden kielet ovat symboleina yhtä tärkeitä kuin kirjaimet ja numerot, sillä ne yhdistävät mielen, kehon ja hengen. Taiteen välityksellä ihminen voi kokea toisten ihmisten tunteita ja kehittyä herkkyydessä. Taide on työkalu, joka on opittava, ja jonka avulla ihminen voi kehittää suhdetta ympäristöönsä ja toisiin ihmisiin. (Salminen 1985, 23.) Taidekasvatus auttaa saavuttamaan oppilaan psykofyysisen tasapainon, sillä taidekasvatus toimii ihmisen tietoisella ja tiedostamattomalla alueella. Taidekasvatuksella on myönteinen vaikutus myös muun muassa persoonallisuuden, spontaanisuuden ja sensitiivisyyden kehittymiseen. Taideaineita tulisikin käyttää sisäisten tavoitteiden ohella yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamiseen. Toimintatavat, jotka aktivoivat toimimaan ja osallistumaan kokonaisvaltaisesti, harjoittavat ja kehittävät ihmisen kykyjä monipuolisesti. Taidekasvatus tukee oppilaan identiteettiä, henkistä kehitystä ja monipuolista kasvua sekä kehittää luovuutta, lisää hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä. Taiteissa olennaista on niiden vaikutus ihmisen psyykkis-henkiseen kokonaisuuteen. Taideaineiden opetus voi vaikuttaa siihen, mitä me olemme ja miten suhtaudumme toisiimme, sillä taiteet opettavat havainnoivaa suhtautumista kokemukseen sekä avointa asennetta ja kykyä toimia itsenäisesti ja yhteistyössä toisten kanssa. Taideaineissa aistiminen, ajattelu, tunteet ja kehon kieli ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Kehon kokemukset voivat auttaa ihmistä löytämään yhteyden itseensä ja kehollisuuteensa. (Anttila 2011, 64–69.)

Taideaineiden merkitystä on korostettu osana yleissivistystä, toisaalta on painotettu niiden mahdollisia vaikutuksia yksilön kasvuun ja kehitykseen myös muissa oppiaineissa. Taidekasvatuksen puolestapuhujat uskovat vankasti taideaineiden myönteiseen vaikutukseen, kuten esimerkiksi kognitiivisten kykyjen ja sosiaalisten taitojen kehitykseen. (Louhivuori, Paananen & Väkevä 2009, 11.) Taito- ja taideaineiden avulla mahdollistetaan tiedollisten, taidollisten ja tunneälyä kehittyvien alueiden kasvu (Karppinen, Puurula & Ruokonen 2001, 6). Taito- ja taideaineissa on suuri liikkumavapaus, sillä niitä eivät määrää tiukat taitovaatimukset, jotka kaventaisivat oppimistilanteita koskevia valinnan mahdollisuuksia. Oppimisprosessilla on vapaammat mahdollisuudet tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua, eivätkä etenemistä rajaa oppikirjojen ennalta määrätyt polut. (Hakala 1999, 76.) Taidekasvatuksen tulee olla pääasiassa toiminnallista, kuten laulamista, näyttelemistä, soittamista, säveltämistä, maalaamista, tanssimista, kirjoittamista, mutta siinä tulisi painottaa

luovaa ilmaisua pikemminkin kuin teknisten suoritustapojen harjoittamista (Koskenniemi & Hälinen 1978, 67). Taito- ja taideaineet antavat lapsille arvokkaita onnistumisen kokemuksia, rohkaisua, iloa, uskoa omaan kykyihinkin sekä mahdollisuuden syventää ja soveltaa tietoaineissa opittua. Taide- ja taitoaineet pehmittävät ja monipuolistavat koulua. (Kotilainen 2009, 41.) Taideaineissa lapset ja nuoret oppivat arvostamaan taitoa kun heidän kykynsä pitkäjänteiseen työntekoon kehittyvät (Puurula 1998, 5). Taidepedagogiikan kautta on nähtävissä kuinka voimme kommunikoida eheinä yhteiskunnan jäseninä, paitsi jakamalla tietoa ja taitoa, saamalla kokemuksia (Anttila 2011, 8).

3.1.1 Musiikkikasvatuksen tehtävät ja tavoitteet

1960–1990-luvun merkittäviin musiikkikasvatuksen kenttähahmoihin ja tienraivaajiin kuuluivat ennen kaikkea Reimer, Swanwick, Sloboda, Regelski ja Elliott, joiden yhteinen näkemys oli, että musiikkia on mahdollista ja velvollisuuskin opettaa kaikille. Reimer korostaa musiikin arvoa itsessään ja uskoo sen tarjoavan kognitiivisen kokemuksen, jota ei muuten voida saavuttaa. Swanwick uskoo musiikin muokkaavan ajatuksiamme elämästä ja itsestämme, kun taas Elliot uskoo musiikin olevan väline minän ja itsetuntemuksen kasvuun. (Anttila & Juvonen 2002, 20.) Karppinen ym. (2005) pitävät musiikkikasvatusta merkittävänä osana perusopetusta, koska musiikki edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä ja oppimisen edellytyksiä, ja on tärkeä osa lapsen tasapainoista kasvua. Karppinen (2005) uskoo musiikkikasvatuksella olevan positiivisia vaikutuksia lapsen yleisiin kouluvalmiuksiin, kuten keskittymiskykyyn sekä kielellisiin, fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin valmiuksiin. (Karppinen ym. 2005, 38, 87 -89, 122, 134.) Musiikin nähdään kehittävän motoriikkaa, hahmottamista, emotionaalisia taitoja, loogista ajattelua, keskittymiskykyä ja itsetuntoa (Kotilainen 2009, 73). Musiikki tukee monipuolisesti eri lahjakkuuden ja älykkyyden osa-alueita (Carruthers 2008, 129). Se on kanava luovuuteen, itseilmaisuuksiin ja yhteisölliseen kokemukseen (Karppinen ym. 2005, 10).

Musiikinopetuksella on kaksijakoinen tehtävä; antaa kaikille lapsille ja nuorille perustan musiikin elinikäiseen harrastamiseen sekä tukea lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä (Kotilainen 2009, 7). Alakoulun musiikinopetus on monella tapaa kokonaisvaltaista. Musiikkikasvatus ei rajoitu musiikintunteihin ja musiikkiluokkaan, vaan integroituu osaksi

koulun arkea ja juhlaa. Alakoulussa joustavat oppiainerajat antavat musiikkikasvatukselle mahdollisuuksia liittyä koulun jokapäiväiseen elämään. (Kotilainen 2009, 59.) Musiikin opetussuunnitelman toteutumiseen vaikuttavat yhteiskunnasta, oppilaasta ja opettajasta lähtevät tavoitteet. Yhtenä tavoitteena on yksilön koko persoonallisuuden kehittäminen ottaen huomioon sekä eheyttäminen että eriyttäminen. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 38–39.) Koulujen musiikinopetuksen päämäärä ja tavoitteet ovat pysyneet samansuuntaisina vuosikymmenten ajan. Yhteistoiminnallisuus on läsnä lähes kaikissa musiikin opetussuunnitelmissa. (Kotilainen 2009, 58.)

Opetussuunnitelman perusteissa (2004) kerrotaan, että koulun musiikinopetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa, rohkaista musiikilliseen toimintaan, antaa musiikillisen ilmaisun välineitä ja tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Opetuksen tehtävänä on saada oppilas ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista – erilaista eri aikoina, kulttuureissa ja yhteiskunnissa, ja sillä on eri merkitys ihmisille. Opettajan tulisi ottaa huomioon, että musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perustana ovat musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset. Musiikinopetuksen tulisi antaa välineitä oppilaan oman identiteetin muodostumiseen niin, että rakentuisi arvostava ja utelias suhtautuminen erilaisiin musiikkityyleihin. Yhteismusisoinnilla voidaan kehittää sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen että kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. Etsimällä yhteyksiä muihin oppiaineisiin, voidaan kehittää oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymistä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 230.)

Musiikinopetuksella voidaan rikastaa elämänlaatua kehittämällä tunnekokemuksia. Musiikki nähdään inhimillisenä toimintana, jonka avulla saavutetaan yleisiä elämänarvoja, kuten henkinen kasvu, itsetunnon ja itseluottamuksen vahvistuminen sekä ilon ja nautinnon kokeminen. (Reimer 1989, 27, 53.) Musiikkikasvatuksen tärkein tehtävä on herättää lapsessa rakkaus ja kiinnostus musiikkiin sekä musiikin tiedollisten ja taidollisten valmiuksien luominen ja vahvistaminen (Ranta-Mayer & Kaikkonen 1998, 71). Musiikkikasvatus pyrkii edistämään kestävien asenteiden, arvostusten ja tottumusten kehittymistä (Linnankivi ym. 1988, 32). Musiikkitoiminta perustuu aina aiempiin taitoihin, valmiuksiin ja kokemuksiin,

joten musiikillinen kehitys on kytköksissä lapsen kasvuympäristöön. Musiikin merkitys on tärkeä kasvuilmapiiriin luomisessa, sillä musiikki voi rauhoittaa, aktivoita, innostaa ja tuottaa iloa. (Karppinen ym. 2001, 123, 135.)

Musiikki auttaa lapsia ja nuoria oppimis-, keskittymis- ja kielellisissä vaikeuksissa, edistää äidinkielen oppimista, nopeuttaa motorista kehitystä ja parantaa tarkkaavaisuutta. Aktiivisesti musiikkia harrastaneiden kuulemiseen, motoriseen toimintaan ja kokonaisuuksien hahmottamiseen liittyvät aivojen alueet kasvavat ja niiden vaikutukset säilyvät aikuisikään saakka. Yhteislaulun avulla voidaan virkistää väsyneitä ja rauhoittaa ylikierroksilla käyviä. Musiikkituokiot parantavat ryhmähenkeä ja työrauhaa. Musiikin yhteys matemaattisiin taitoihin on nähtävissä sillä, että soittaminen, musiikin kuuntelu ja hyräily opettavat tunnistamaan eritasoisia käsitteitä ja hahmottamaan hierarkioita. Tunnistettaessa pop-kappaleesta säkeen, kertosäkeen ja instrumentaaliosuuden, on kyse hierarkioiden tunnistamisesta. Laulutaidolla on vahva yhteys myönteisen minäkuvan ja yhteenkuuluvuuden tunteeseen. Musiikilla on merkittävä vaikutus aivotoimintaan, minkä vuoksi kaikille lapsille on eduksi päästä tekemisiin musiikin kanssa, kuuntelijana ja osallistujana. (Ahonen 2012, 20 - 25.) Musiikki tuo tasa-arvoisempaan asemaan oppilaat, joilla on kielellisiä vaikeuksia, koska musiikillinen työskentely keskittyy pitkälti muuhun kuin kieleen (Kotilainen 2009, 60–61). Musiikin avulla voidaan kehittää muun muassa sanallisesti ja sanattomasti ilmaistavia ajattelun ja viestinnän alueita, kielenkehitystä, melodia- ja sanarytmikäsitystä, käsitteiden muodostumista, matemaattisia valmiuksia, mielikuvitusta, mielikuvavarastoa ja kykyä tehdä esteettisiä valintoja (Karppinen ym. 2001, 134).

Musiikki toimii tiedon välittäjänä siinä missä puhe, kuva, ele tai ilmekin (Vuorinen 1997, 167). Musiikin avulla voidaan koskettaa, ilmaista ja jakaa sisäisiä tunteita tavoilla, joita puheet ja sanat eivät tavoita (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piiroinen & Mäkinen 1993, 207; Ahonen 1993, 44). Musiikki vaikuttaa ihmiseen monipuolisesti ja ainutlaatuisella tavalla rakentaen ja tuoden sisältöä elämään (Hongisto-Åberg ym. 1993, 3). Musiikilla on monia vaikutuksia ihmisen psyykelle, sillä musiikki kanavoi tiedostamattomia impulsseja ja lisää tunteenpurkauksia, itsetuntemusta, vuorovaikutusta, esteettisiä kokemuksia, mielihyvää sekä vahvistaa egon heikkoja rakenteita (Ahonen 1997, 55). Musiikkitoiminnalla on parantava ja kuntouttava vaikutus (Kotilainen 2009, 73). Musiikin merkitys on tärkeä kasvuilmapiiriin

luomisessa, sillä se voi rauhoittaa, aktivoida, innostaa ja tuottaa iloa (Karppinen ym. 2001, 135). Musiikilla voidaan vedota, lumota ja vaatia (Vuorinen 1997, 27).

Musiikki tavoittaa muita koulun oppiaineita helpommin nuoret ihmiset ja heidän maailmansa, koska se on monelle nuorelle äärimmäisen läheinen, tärkeä ja intiimi asia (Anttila & Juvonen 2002, 9). Musisointi rakentaa lapsen maailmaa, itsenäisyyttä ja itsetuntoa, minkä vuoksi lapsia tulisi innostaa omien laulujen, tanssien sekä keho- että rytmisoitinsäestysten tekemiseen (Karppinen ym. 2001, 132). Musiikkiin perehtyessään oppilas käy läpi omia kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan, mikä jäsentää hänen identiteettiään. Musiikki auttaa myös ymmärtämään toisia, sillä musiikissa välittyvät kulttuuriset näkemykset ja perinteet. Musiikkikulttuurin kenttä on monipuolistunut viime vuosina. Teknologiakehityksen myötä musiikkikulttuurit ovat tulleet helposti saavutettaviksi ja on syntynyt uusia musiikin tekemisen ja kokemisen tapoja. Musiikinopetus toimii koulussa välineenä muiden aineiden oppimiseen, oman itsensä tuntemiseen ja yhteisön rakentamiseen. Musiikin kautta välittyvät koulun tiedostamattomat arvot. Musiikki on kokonaisvaltaista, sillä se virittää fyysisesti, älyllisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti, minkä vuoksi musiikilla on erityiset mahdollisuudet tukea erityis- ja yleisopetukseen integroitumista. Musiikki on mitä parhaimmassa asemassa tarkasteltaessa yhteyksiä muihin aineisiin. Musiikin integrointimahdollisuudet ovat rajattomat, sillä ei löydy alaa mihin sitä ei voisi yhdistää. (Kotilainen 2009, 60–61, 108–110.)

3.1.2 Musiikkikasvatuksen sisältökuvaukset vuosiluokilla 1–4

Vuosiluokkien 1–4 musiikinopetuksen tarkoituksena on oppilaan musiikillisen ilmaisun kehittäminen leikinomaisesti ja kokonaisvaltaisesti antamalla kokemuksia monenlaisista äänimaailmoista ja rohkaisemalla ilmaisemaan ja toteuttamaan omia mielikuvia. Tavoitteena on, että oppilas oppii käyttämään luontevasti omaa ääntään; ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja liikkuen sekä ryhmässä että yksin; kuuntelemaan ja havainnoimaan keskittyneesti ja aktiivisesti ääniympäristöä ja musiikkia; käyttämään musiikin eri elementtejä musiikillisen keksinnän aineksina; ymmärtämään musiikillisen maailman monimuotoisuutta ja toimimaan vastuuntuntoisesti musisoivan ryhmän jäsenenä ja musiikin kuuntelijana. Musiikinopetuksessa hyödynnetään teknologiaa ja mediaa. (Peruskoulun opetussuunnitelman

perusteet 2004, 230.)

Opetuksen sisältöihin kuuluvat äänenkäytön harjoitukset puhuen, loruillen ja laulaen; ikäkauteen sopivat laululeikit, lauluohjelmisto ja moniäänisyyteen valmentavat lauluharjoitukset, yhteissoittoon valmentavat harjoitukset; soitto-ohjelmisto keho-, rytmii-, melodia- ja sointusoittimilla, joissa lähtökohtana on perussyketajua kehittävät harjoitukset; musiikin kuuntelu erilaisia aktivointikeinoja käyttäen sekä omien elämysten, mielikuvien ja kokemusten kuvailua; musiikillista keksintää äänikerronnan, pienimuotoisten äänisommitelmien ja improvisoinnin keinoin; musiikin elementteihin – rytmiin, melodiaan, harmoniaan, dynamiikkaan, sointiväriin ja muotoon liittyvää peruskäsitteistöä musisoinnin, kuuntelun, liikunnan ja musiikillisen keksinnän yhteydessä; laulu-, soitto-, ja kuunteluohjelmistoa sisältäen suomalaisen- ja muiden maiden ja kulttuurien musiikin, ottaen huomioon eri aikakaudet ja musiikin lajit. Neljännen luokan päätyttyä oppilas osaa käyttää ääntään niin, että pystyy osallistumaan yhteislauluun; hahmottaa perussykkeen niin että pystyy osallistumaan soittamisen harjoitteluun ja yhteissoittoon; osaa lauluohjelmistoa osittain ulkoa; osaa ääntä, liikettä, rytmiä tai melodiaa käyttäen, yksin tai ryhmässä, keksiä omia musiikillisia ratkaisuja kaiku-, kysymys- ja vastaus- sekä soolo- ja tutti – harjoituksissa; tunnistaa kuulemaansa musiikkia ja osaa ilmaista kuuntelukokemustaan verbaalisesti, kuvallisesti tai liikkeen avulla sekä osaa toimia musiikillisen ryhmän jäsenenä huomioimalla muut jäsenet. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 230–231.)

Valtakunnallisessa opetussuunnitelman perusteissa 2004 opiskelun nivelkohta asettuu neljännen ja viidennen vuosiluokan väliin. Vuosiluokkien 1-4 musiikinopetuksessa on keskeistä oppilaiden musiikillisen ilmaisun kehittäminen leikinomaisessa toiminnassa. Opetuksessa tulisi rohkaista oppilasta mielikuviansa ilmaisuun ja toteuttamiseen. Hyvän osaamisen kuvaus neljännen vuosiluokan jälkeen vastaa opetukselle asetettuja tavoitteita, joita ovat luonteva äänenkäyttö, musiikillinen itseilmaisu, kuunteleminen, musiikin monimuotoisuuden ymmärtäminen ja vastuullisesti ryhmän jäsenenä toimiminen. (Kotilainen 2009, 57.)

3.2 Taito- ja taideaineiden integrointi

3.2.1 Musiikki integroinnin välineenä

1960–1970-luvun taitteessa musiikin merkitys taideaineena kasvoi ja syntyi ajatus musiikinopetuksesta luovana toimintana, joka tähtäsi ihmisen persoonan kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Musiikinopetus ei saanut jäädä enää pelkäksi musisoinniksi, vaan sen tuli luoda yhteyksiä muihin oppiaineisiin. Oppiaineiden kiinteät rajat siirtyivät luovan toiminnan idean myötä, sillä persoonan kokonaisvaltaisen kehittäminen edellytti oppiaineiden välistä integraatiota. Musiikin tuli linkittyä muuhun taideopetukseen jo opettajankoulutuksessa, koska vain siten integraatio toteutuisi koulussa. (Kotilainen 2009, 46–47.) Peruskoulun taito- ja taideaineiden arvostuksen heikennyttyä lamavuosien aikana, integrointiin alettiin kiinnittää entistä enemmän huomiota. Peruskoulun taito- ja taideaineiden opetustuntimäärät vähentyivät entisestään vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet – uudistuksen myötä, jolloin tiukat opetustunnit johtivat siihen, että päteviä opettajia oli entistä vaikeampi saada taito- ja taideaineisiin. (Puurula 1998, 9-10.) Puurula (1998, 35) uskookin integroinnin olleen mahdollisesti seuraus säästämisestä ja taloudellisesta tehokkuusajattelusta, kun puolestaan Alexander (1995, 68–69) ajattelee yhtenä integrointiin johtaneena ongelmana olleen valtakunnantason opetussuunnitelmien sisältämän liian laajan materiaalin mahduttaminen kouluvuosiin.

Musiikki on helppo liittää muihin oppiaineisiin (Karppinen ym. 2005, 87–89). Musiikillisten ja yleisten taitojen kehittymisellä on nähty tietynlainen säännönmukaisuus ja yhteys toisiinsa (Kotilainen 2009, 53). Integroimalla musiikkia muihin koulussa opetettaviin aineisiin ja teemoihin, saadaan syvennettyä musiikillista kokonaisilmaisua ja tuotua elämyksellisiä osaluonteita muihin oppiaineisiin (Karppinen ym. 2005, 38). On olemassa rentoutumiseen sävellettyä musiikkia, joka auttaa tehostamaan oppimista (Sovelius-Sovio 1992, 27–28). Musiikkia voidaan integroida spontaanisti tai teemaopetuksen puitteissa kaikkiin alkuopetuksen oppisisältöihin. Musiikki integroituu luontevasti moniin opetettaviin asioihin ja soveltuu eheyttävään kokonaisopetukseen (Karppinen ym. 2001, 7-10, 134). Taitava opettaja käyttää musiikkia eheyttäjänä monenlaisissa tilanteissa ja ryhmissä (Karppinen ym. 2005, 87–

89). Linnankiven ym. (1988) mukaan musiikin oppiaineksen tulisi integroitua aikaisemmin opittuihin asioihin. Ainekohtaisten tavoitteiden toteuttaminen ottaen huomioon peruskoulun kokonaistavoitteet, edellyttää opettajien välillä yhteistyötä ja yhteistä suunnittelua. Horisontaalinen integraatio on parhaimmillaan opettajien tehdessä yhteistyötä, muun muassa suunniteltaessa koulun yhteisiä tilaisuuksia, koulussa pidettäviä konsertteja ja kouluradio-ohjelmia eri aineiden ja aihepiirien yhteydessä. (Linnankivi ym. 1988, 232–233.)

Musiikin oppiaineessa horisontaalinen integrointi voisi toteutua niin, että valitaan kuunteluaines, jolle etsitään yhteisiä alueita eri oppiaineiden tai aihekokonaisuuksien väliltä. Musiikin kuunteluharjoitukset kehittävät luovaa ajattelua ja toimintaa sekä mahdollistavat integroinnin eri oppiaineisiin. Kuulohavainnosta voidaan edetä liikkeen kautta oman äänen symboliin. Omien symbolien keksiminen luo pohjaa laajemmille harjoituksille (keksiminen, sepittäminen, äänimateriaalin järjestäminen, piirtäminen, kuvaaminen ja merkitseminen erilaisin notaatioin), joiden teema voi olla integroitua. (Linnankivi ym. 1988, 206, 225.) Sormin, käsin, jaloin ja suulla voidaan aikaansaada mielenkiintoisia ääniä, joita on mahdollisuus käyttää laulujen ja musiikkiliikunnan säestyksinä. Lapset voivat toimia myös itse toistensa säestäjinä liikuntatuokioissa, jolloin heidän omatoimisuutensa kehittyy (Kroffors ym 1981, 6, 12). Kemppi (1983, 87) suosittelee sanarytmiikkaan perustuvien harjoitusten käyttöä alakoulussa, koska lorujen ja runojen pohjalle on helppoa keksiä yksinkertainen taputus- ja liikesarja, joka tukee kokonaisuuden hahmottamista.

3.2.2 Integrointi opetussuunnitelmissa 1970, 1994 ja 2004

1970-luvun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä on kerrottu, että musiikinopetuksen pitää liittyä muihin aineisiin, kuten äidinkieleen, vieraisiin kieliin, uskontoon, historiaan, maantietoon, kuvaamataitoon, ympäristöoppiin ja liikuntaan, ja että sillä on yhtäläisyyksiä useiden koulun oppiaineiden kanssa. Musiikilla voidaan tukea ja elävöittää muun muassa äidinkielen, muiden kielten, uskonnon ja ympäristöopin opetusta. Yhteistoiminnassa maantiedon kanssa musiikki, kuten laulu, kuuntelu ja soitto, antaa paremmat edellytykset ymmärtää vieraita kansoja ja niiden elinympäristöä. Historian, uskonnon ja musiikin opetuksen eräänä yhteisenä tarkoituksena on auttaa oppilaita eläytymään menneiden aikojen elämään. Historian ja maantiedon opetuksessa tutustumalla eri kansojen ja aikakausien laulu-

ja soitinmusiikkiin voidaan paremmin ymmärtää ja eläytyä menneisiin aikakausiin. Musiikin tehtävänä on innostaa kuvalliseen ja sanalliseen ilmaisuun, syventää kertomuksista, saduista ja runoista saatuja elämyksiä sekä helpottaa äänteiden oppimista ja ääntämistä. Musiikin kuuntelun avulla voidaan tukea kuullunymmärtämistä, jota tarvitaan äidinkielellä ja vieraissa kielissä. Virret ja hengelliset laulut soveltuvat musiikin ja uskonnon integrointiin. Joulunäytelmien puolesta on puhuttu erityisesti silloin, kun oppilaat saavat itse esittää puhe- ja lauluosat tai valmistaa rekvisiitat ja koristelut. Äidinkielen, musiikin, kuvaamataidon ja käsityön yhteinen pyrkimys on kehittää oppilaiden makua ja heidän kykyään oivaltaa esteettisiä arvoja. Koulun tehtävä on antaa musiikin elävöittää ja rikastuttaa kouluelämää ja auttaa oppilasta eläytymään koulun eri oppiaineisiin. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 277–285.)

Musiikki ja liikunta ovat aina kuuluneet yhteen. Musiikki- ja liikuntakasvatukselle yhteistä on, että ne pyrkivät poistamaan jännitystä ja edistämään tasapainoisuutta. Musiikki edistää luontevasti liikuntatottumuksia, koska sillä saadaan aikaan järjestystä. Musiikinopetuksessa tulisi hyödyntää yhteistoimintaa paitsi koulun muiden aineiden kanssa, myös ulkopuolisen musiikkielämän kanssa. Luokkien 1–4 sisältökuvauksissa on löydettävissä viitteitä integroinnista. Oppiaineeseen on sisällytetty vapaata ja kuvailevaa liikunnallista improvisointia ja laululeikkejä. 4. luokan opetukseen yhdistetään tanhu ja kansantanssit. Musiikki voi olla aiheenantaja ja rytmisen tuki liikunnallisessa ilmaisussa. Luokkien 1–2 liikunnanopetuksen sisältökuvauksissa on mainittu laululeikit ja rytmiikan alkeet ja luokkien 3–4 kohdalla rytmikka, kansantanssit ja piirileikit. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 274–296.)

Melodialinjaa voidaan havainnollistaa piirtämällä sävelkulku taululle, näyttämällä sitä käden liikkein tai selventämällä säkeen rytmistä rakennetta naputtamalla tai muulla tavoin. Kuuntelun yhteydessä työkirjoihin voidaan laatia piirroksia ja muistiinpanoja soittamista, kuvia tunnetuista säveltäjistä ja esittäjistä sekä tietoa sävellyksistä nuottiesimerkkien kera. Äänellisen ilmaisun ohella voidaan toteuttaa luovaa toimintaa, kuten esimerkiksi ”liiku niin kuin kuulet”. Muuta toimintaa ovat satu- ja eläinhahmoihin eläytyminen liikkein, laulujen ja kertomuksien näyttelemine sekä juonen sommittelu ja liikunnallisen esityksen ideointi soitinsävellyksiin. Liikunnallinen ilmaisu voidaan aloittaa laululeikeillä, joista osan oppilaat

saavat vapaasti improvisoida. Musiikin herättämät mielikuvat voidaan ilmaista myös visuaalisin keinoin. Oppilaiden kanssa voidaan luoda yhteisesityksiä, joissa äänellinen, liikunnallinen ja kuvallinen ilmaisu yhdistyvät. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 278–285.)

Kuvaamataidon 1. luokan opetuksen eheyttämisessä käytetään liikkumisen viivaa, jolla kuvataan liikettä sekä kuvan, äänen ja liikkeen yhdistämistä kokonaisilmaisuksi. 3.luokan opetuksessa musiikkia kuvataan rytmisesti ja sen tunnelmaa ilmaistaan värein. 4. luokan sisältöihin kuuluu näyttämöllisten tapahtumien rakentaminen kuvallista, äänellistä ja liikunnallista ilmaisua käyttäen. Kuvaamataitoa ja musiikkia voidaan yhdistää muuttamalla luovaan askarteluun liittyviä havaintoja äänellisiksi. Musiikin kuvaamisella voidaan selventää rytmiä ja aikaa. Musiikkia ja kuvaamataitoa yhdistävät taidehistoria ja musiikin historia tyylikausien osalta. Musiikki toimii kuvataiteellisen työskentelyn lähtökohtana ja oppiaineilla on yhteistä termistöä. Luokkien 1-2 käsityöopetusta, toisin sanoen käsityöaskartelua, tulee virittää laulun, leikin, runon tai sadun keinoin. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 315–339.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1985) on korostettu opetuksen eheyttämisen tärkeyttä ja kehoitettu kokoamaan eri oppiaineisiin nivoutuvaa materiaalia. Kuntakohtaisen opetussuunnitelman tehtävä on päättää musiikinopetuksen käytettävistä tuntimääristä, tavoitteista ja sisällöistä sekä toimia taidekasvatuksen eheyttämisen puolesta. Yhdeksi kehittämistyön tavoitteeksi on muodostunut pyrkimys aikaisempaa ehytetympään opetussuunnitelmaan. Tuntijaon mukaan musiikkia, kuvaamataitoa, käsitöitä ja liikuntaa tulee opettaa 1.–2. vuosiluokilla yhdestä kahteen tuntiin viikossa, kun taas 3.–4. luokille musiikkia ja kuvaamataitoa yhdestä neljään tuntiin, käsitöitä kahdesta neljään tuntiin ja liikuntaa kahdesta kolmeen tuntiin viikossa. Tyttöjen liikunnan opetuksen musiikkiin liittyviä opetusmenetelmiä ovat laululeikit ja rytmiharjoitteet sekä poikien liikunnassa rytmin ja liikkeen yhdistelmät. Käsityö - ja muiden aineiden yhteistyötä voidaan toteuttaa opettamalla aihekokonaisuuksia, jolloin oppiainesten valinta ja ajoittaminen järjestetään tarkoituksenmukaisella tavalla. Toimivien aihekokonaisuuksien suunnittelu korostaa opittujen asioiden tärkeyttä. Yhdysluokkaopetuksen kohdalla on mainittu, että musiikin, liikunnan, käsityön ja kuvaamataidon opetus etenee vuosiluokittain yhteisten aiheiden pohjalta niin, että

kunkin oppilaan henkilökohtaisia valmiuksia kehitetään tarkoituksenmukaisesti. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 17–43, 177–218.)

Musiikin oppiaineen sisältökuvauksissa suositellaan oppiainesta ja työtapoja valitessa huomioimaan, että eri osa-alueet muodostavat kokonaisuuden. Alakoulun musiikin oppiaine koostuu musiikin peruskäsitteiden (dynamiikka, sointiväri, rytmi ja tempo, melodia, harmonia ja muoto) sisältötavoitteista, jotka ovat samoja ensimmäisen ja kuudennen vuosiluokkien välillä. Nämä kokonaisuudet toteutuvat sekä oppiaineen sisällä että eri oppiaineiden eheytyessä. Erityisesti alkuopetuksessa huomioidaan kokonaisopetus, joka tukee oppiaineiden välistä eheytymistä. Aihekokonaisuuksia kehoitetaan käyttämään myös peruskoulun muilla luokilla. Koulun yhteiset tapahtumat ja teemat ehyttävät opetussuunnitelmaa. Yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa korostetaan, sillä oppiainesta ja työtapoja valitessa tulee saada hyödyntää koulun ulkopuolisen ympäristön musiikkivirikkeitä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 191–193.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (1985) ovat määritelleet kuntakohtaisen opetussuunnitelman tehtäväksi päättää musiikinopetukseen käytettävistä tuntimääristä, tavoitteista ja sisällöistä sekä toimia taidekasvatuksen ehyttämisen puolesta. Liikkuminen on yksi musiikinopetuksen työtapo, jonka avulla koetaan musiikkia ja opitaan lainalaisuuksia. Tyttöjen liikunnanopetuksen opetusmenetelmiä, jotka liittyvät musiikkiin, ovat laululeikit ja rytmiharjoitteet, kun taas poikien liikunnassa rytmi ja liikkeen yhdistelmät. Kuvaamataidon opetuksen luokkien 1-2 sisältökuvauksissa integrointiin viittaavia työtapoja ovat kuvan ja tekstin yhdistämisharjoitukset. Alkuopetuksen käsityötavoitteiden yhteydessä mainitaan, että oppiaineen valinnassa tulee huomioida tasapuolisesti oppilaan kykyjen kehittäminen, erilaisten valmiuksien harjoittelu sekä erilaisiin muihin tieto- ja taideaineisiin integrointi. Liikunnan opetuksen yleisiin sisältöihin kuuluu musiikkiliikunta, kuten tanssinopetus. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 177–267.)

Opetussuunnitelman perusteet (1994) on pitänyt tärkeänä ohjata oppilaita soveltamaan tietoa luovasti erilaisten ongelmien ratkaisemisessa ja käytännön tehtävissä, mikä edellyttää oppilaan tieto- ja taitorakenteen kytkemistä monipuolisesti yli oppiainerajojen. Koulun toiminnoissa se tarkoittaa entistä vahvempaa yhteissuunnittelua oppimisympäristöjä tehdessä. Opetussuunnitelma korostaa työtapojen vaikutusta siihen, miten ja mitä opitaan. Tehokas oppiminen on oppimismahdollisuuksien luomista ja positiivisen oppimismotivaation virittämistä ja säilyttämistä pedagogisten keinojen avulla. Eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien välityksellä on mahdollista huomioida yleissivistystä edellyttävät monenlaiset näkökulmat. Oppilas oppii sommittelua esimerkiksi tutkimalla kuvan elementtien suhdetta, liikettä ja rytmiä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10–99.)

Valtakunnallisessa tuntijaossa ei ole määritelty oppiaineiden alkamisajankohtia luokka-asteittain eikä oppiaineiden tuntimäärien ylärajoja. Tuntijaot voivat olla erilaiset niin eri kouluissa kuin saman koulun sisälläkin, mikä mahdollistaa opetuksen kehittämisen koulun omien erityispiirteiden mukaisesti. Opetussuunnitelma voi painottaa tiettyjä tietoja ja taitoja tai eri oppiaineisiin voidaan sisällyttää kokonaisuuksia, joiden opettaminen tapahtuu joka toinen vuosi tai eri vuosiluokilta kootuille ryhmille. Alakoulun opetussuunnitelma voidaan tehdä vuosiluokkakohtaisesti tai kokonaisopetussuunnitelmaksi. Kokonaisopetussuunnitelmassa on määritelty usean vuosiluokan opetuksen tavoitteet ja sisällöt yhtenä kokonaisuutena sekä useana vuonna opettavien oppiaineiden kokonaistuntimäärä, jonka tulee olla kunkin oppiaineen osalta sen minimimäärä. Opetussuunnitelman sisältöihin tulee kuulua opetuksen mahdollinen eheyttäminen sen mukaan, miten opetuksen järjestäminen sitä vaatii. Esi- ja perusopetuksesta tulee rakentaa ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus. Opintokokonaisuuksien osuudet voidaan tarvittaessa jakaa kahdeksi tai useammaksi opintokokonaisuudeksi, joita voidaan myös yhdistää eri oppiaineiden ja aineryhmien kesken integroiduiksi opintokokonaisuuksiksi. Opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä. Opetuksen eheyttämisen tavoite on ohjata tarkastelemaan ilmiöitä eri tiedonalojen näkökulmista niin, että kokonaisuudet rakentuvat ja yleiset kasvatukselliset ja koulutukselliset päämäärät korostuvat. Musiikkiin integroituvia liikunnan opetuksen sisältöjä ovat musiikki- ja ilmaisuliikunta sekä tanssit. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 9–246.)

Opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainittuja aihekokonaisuuksia ovat ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä- ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys sekä vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta. Ihmisenä kasvamisen tavoitteena on tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Aihekokonaisuuksien sisällöt ja tavoitteet rakentuvat useista oppiaineista, ja ovat toisin sanoen kasvatusta ja opetusta eheyttäviä teemoja. Aihekokonaisuudet toteutuvat eri oppiaineissa niille luonteenomaisista näkökulmista ottaen huomioon oppilaiden kehitysvaiheet. Opetussuunnitelmaa laadittaessa aihekokonaisuudet sisällytetään yhteisiin ja valinnaisiin oppiaineisiin sekä tapahtumiin. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 36–39.)

3.2.3 Musiikin ja muiden taideaineiden välisiä yhtymäkohtia

Englantilaisessa koulujärjestelmässä taidekasvatuksesta käytetään nimeä ”Combined arts”, yhdistetty taiteenopetus. Opetus on integroitua silloin, kun taiteiden väliset raja-aidat murtuvat. Puurulan (1998) mielestä integroitu taidekasvatus on vaativaa ja edellyttää erityistä kouluttautumista kyseisten aineiden opetukseen. Taito- ja taideaineita yhdistää jokin taito, joka mielletään motoriseksi ja on saatu pitkäaikaisella harjoittelulla. Toiminta on luonteeltaan sanatonta, ulospäin näkyvää tai kuuluvaa ja näillä toiminnoilla on yksilöllinen luomisprosessi, jonka tuloksena aistittava tuotos on syntynyt. Taito- ja taideaineiden väliset rajat on helppo rikkoa ja kyseiset aineet on helppo liittää aihepiirijattelun lähtökohtiin. Taideaineiden integrointiprojekti tarjoaa innostavan lähtökohdan toteuttaen samalla monia muita kasvatustavoitteita. Kaikissa taito- ja taideaineissa otetaan monipuolisesti huomioon ihmisen erilaiset tarpeet; esteettiset, moraaliset, fyysiset, henkiset, sosiaaliset ja kognitiiviset. Yhdessä nämä oppiaineet korostavat niiden terapeuttisuutta, kulttuurisidonnaisuutta ja perinteitä. (Puurula 1998, 22–77, 117, 152.) Muiden taide- ja taitoaineiden opetus perustuu musiikin oppiaineen tapaan yhteistoiminnalliseen oppimiseen (Kotilainen 2009, 58).

Liikunta on tärkeimpiä musiikkikasvatuksen osa-alueita (Simola-Isaksson, Jääskeläinen & Ruoppila 1988, 29). Koulun musiikinopetuksen suurimmat vaikuttajat 1900-luvulla olivat Emile Jaques-Dalcroze, Zoltan Kodaly ja Carl Orff. Liikunnasta on kehittynyt musiikinopetukseen tärkeä työtapo sveitsiläisen säveltäjän ja pedagogin Jaques-Dalcrozen (1965–1950) ansiosta. (Linnankivi ym. 1988, 126, 193.) Hän loi 1900-luvun alussa musiikkiliikunta -menetelmän, jossa perehdyttiin musiikin rytmioppiin liikkumalla (Simola-Isaksson & Vilppunen 1974, 5). Hänen teoriansa mukaan lapsilla on luontainen liikerytmi (Linnankivi ym. 1988, 193). Dalcroze-rytmiikan avulla on mahdollista integroida eri taidemuotoja samassa oppimisprosessissa, kehittää yksilön laaja-alaista oppimista sekä ulkomusiikillisia valmiuksia, kuten kommunikointi- ja vuorovaikutustaitoja, ilmaisua, mielikuvitusta, luovuutta, itsetuntemusta ja kokonaisvaltaista kehonhallintaa (Louhivuori ym. 2009, 246). Unkarilainen Kodaly yhdistää alusta pitäen musiikin ja liikunnan toisiinsa (Linnankivi ym. 1988, 126). Kodaly - menetelmän perusharjoituksiin kuuluu rytmin kokeminen koko keholla, mikä ilmentyy muun muassa oman maan kansantansseissa. Orff-menetelmässä liikunta ilmenee muun muassa improvisoinnin muodossa. (Simola-Isaksson ym. 1988, 29.) Orffin (1988) mukaan opetus lähtee rytmittäjän kouluttamisesta, jossa yhdistetään soittoa, laulua ja liikuntaa. Orffin käyttämiä kehosoitteita kuuluu taputus, lyönti polveen, sorminaputus ja jalalla polkaisu. (Linnankivi ym. 1988, 126, 168.)

Sammalkorven (1988) mukaan ihmisellä on luontainen tarve liikkumiseen, sillä musiikki ja liikunta ovat kulkeneet rinnakkain varhaisimpien kulttuurien ajoista lähtien (Sammalkorpi 1988, 1). Liike on luontainen tapa reagoida musiikkiin, sillä pieni lapsi yhtyy vaistomaisesti liikkumalla kuulemaansa rytmiin. Liikkeillä reagointi on alkuopetusikäisille oppilaille helpompaa kuin musiikin ilmiöiden kuvaaminen sanoin. Toiminnallisessa vaiheessa lapset pystyvät oppimaan musiikin lainalaisuuksia liikunnan kautta, minkä puolesta liikunta soveltuukin hyvin alakoulun musiikinopetukseen. Liikunnasta on tullut keskeinen toimintamuoto rytmittäjän ja nuottien lukutaidon kehittämisessä ja symbolien oppimisessa. Musiikin toteuttaminen liikkeiden avulla on vapauttavaa ja vähentää jännityksiä. (Linnankivi ym. 1988, 193.) Simola-Isaksson (1974, 58) kuvaa, että ”musiikki on kuultavaa liikettä ja liike näkyvää musiikkia”. Musiikilla ja liikunnalla on paljon yhteistä, sillä musiikilla voidaan tukea liikunnan tavoitteiden saavuttamista ja päinvastoin. (Simola-Isaksson ym. 1988, 9, 58.)

Inkeri Simola-Isakssonia voidaan pitää suomalaisen musiikkiliikunnan luoja. Ajatuksiin ja oppeihinsa hän on saanut vaikutteita Emile Jaques-Dalcrozen teoriasta, jossa yhdistämällä musiikkia ja liikuntaa kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi, mahdollistetaan myös muiden taidemuotojen ymmärtäminen. Isaksson pitää tärkeänä, että kaikille suodaan mahdollisuus osallistua musiikin tekemiseen laulaen, soittaen ja liikkuen. Musiikki ja liike ovat erottamattomia. Musiikkia ja integrointia on yhdistetty muun muassa näin: ”aluksi esimerkiksi vain kävellään ja taputetaan – tähän pystyvät kaikki iästä, musikaalisuudesta tai muista ominaisuuksista riippumatta”. Helposta voidaan siirtyä vaikeampaan sen mukaan miten ryhmä oppii. Tällä tavoin nekin oppilaat, jotka eivät pysty laulamaan tai soittamaan, voivat osallistua muiden mukana yhteiseen musiikkituokioon, oppia hahmottamaan musiikkia ja saada mieluisaa kokemusta musiikista ja liikunnasta. Simola-Isaksson mainitsee käyttävänsä improvisointia apunaan opetuksessa, sillä improvisointiharjoituksilla on terapeutin merkitys erityisesti jännittyneille ja aroille oppilaille. (Kotilainen 2009, 171–172.)

Musiikkiliikunnalla pyritään musiikillisen elämyksen ilmaisuun ja tulkintaan liikunnallisesti, omaa soitinta eli kehoa käyttäen. Musiikin ja liikkeen avulla luodaan läheisyyttä, yhdessäoloa, erilaisten tunteiden purkautumista, turvallisuutta sekä opitaan tuntemaan itseämme ja olemaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Musiikkiliikunnan kautta on mahdollisuus kokea musiikkia jokaisen omista lähtökohdista. Musiikkiliikunnan osa-alueita ovat säveltäjän ja musiikillisten aistien kehittäminen, liikekielen ja -tunnon kehittäminen sekä mielikuvituksen ja luovuuden kehittäminen ilmaisussa. Dalcrozen kehittämä musiikkiliikunta perustuu rytmikkaan, rytmiseen liikkumiseen, kuulohavainnon harjoittamiseen ja improvisointikyvyn kehittämiseen. (Sammalkorpi 1988, 1, 3.) Musiikkiliikunnan kautta lapsi jäsentää kehonsa toimintoja, jolloin hänen kuuntelutaito, rytmitaju, liikkeiden hallinta ja koordinaatio kehittyvät. Musiikkiliikunta, sormi- ja laululeikit sekä soittaminen kehittävät lapsen psykomotoriikkaa. Musiikkitoiminnan kautta erilaiset liikesarjojen, liikkumistapojen sekä hieno- ja karkeamotoristen taitojen harjoittelu ja oppiminen tapahtuvat luonnostaan. Leikki ja taide, erityisesti musiikki ja tanssi ovat samankaltaisia. (Karppinen ym. 2001, 76, 133–134.) Tanssin ja musiikin avulla opitaan itseilmaisua, itsetuntemusta sekä omia henkisiä ja fyysisiä ulottuvuuksia - ainutlaatuisuutta. Jokaisella on kyky vastaanottaa musiikkia, reagoida siihen, liikkua kuuleman mukaan ja tuottaa itse musiikkia. (Sammalkorpi 1988, 1.)

Liikerytmi etenee liikkeestä rytmiin tai rytmistä liikkeeseen. Liikuntarytmiikka jakautuu perusliikunta- ja lyömäsoitinrytmiikkaan. Perusliikuntarytmiikan harjoituksia ovat muun muassa voimistelu, musiikin rytmioppiharjoitukset, improvisointi, laulu- ja piirileikit, tila- ja muotoharjoitukset, liikuntarytmiikka sekä johtamis- ja jäljittelyharjoitukset. Lyömäsoitinrytmiikkaan sisältyvät lyömäsoittimet liikuntavälineinä ja -säestäjinä. Perusrytmiikkaharjoituksia voidaan soveltaa lyömäsoitinrytmiikkaan. (Kemppi 1983, 6-7.) Musiikin ja tilassa liikkuvan lapsen yhteys rakentuu lapselle tuttujen liikuntatapojen, kuten kävelyn, juoksun, tasahypyn, matalan hyppyaskelen, varsahypyn ja laukka-askelen kautta. Musiikin kuuntelu konkretisoituu liikkeisiin musiikillisten vastakohtien, korkea-matala, hidas-nopea, legato - staccato, avulla. (Juntunen 2010, 102.)

Kaikki liikkuminen perustuu rytmiin, sillä keho toimii rytmisesti. Liikunta on rytmistä ja rytmi on olennaisinta liikunnassa (Puurula 1998, 144). Liikerytmiseen kokonaiselämykseen on mahdollista päästä liikkeen ja rytmin kautta ilman valmiita soittimia (Simola-Isaksson & Vilppunen 1974, 5). Ihmisen keho on musiikki-instrumentti. Rytmiin liittyy aina motorinen elämys, sillä kaikenlainen musiikki on liikettä. Rytmi on ihmisen alkuperäisen itseilmaisun elementti ja liikuntaan liittyy aina rytmielämys. Rytmiä voidaan kutsua liikuntakasvatuksen lajien yhteiseksi nimittäjäksi ja sitä voidaan lähestyä liikuntarytmiikan tavoin. Rytmikasvatuksessa musiikki, runo ja rytmi ovat yhtä varhaislapsuudesta lähtien. (Kemppi 1983, 1-4.) Rytmi on liikettä, minkä vuoksi sitä on luontevaa opettaa liikkeiden yhteydessä. Rytmikasvatus kuuluu sekä musiikin että liikunnan opetusalueisiin. Rytmikasvatus tulisi aloittaa rytmin omaksumisesta, kuten liikkuen, laulaen, soittaen, lausuen, kuunnellen, piirtäen tai maalaten. (Linnankivi ym. 1988, 62.) Rytmiikka voi liittyä minkä alan rytmiin tahansa, esimerkiksi kuvataiteen, elokuvan, rakennuksen tai draaman rytmiin. Kaikki liikunta, niin perus- ja rytmisen voimistelu, kansantanssit, seurataanssit kuin piirileikit, ovat rytmistä. Rytmi on musiikin ja liikunnan koossa pitävä voima. (Kemppi 1983, 3.)

Rytmin ja liikkeen avulla voidaan lukemattomin mahdollisuuksin kehittää liiketuntoa, rytmittajua, liikunnallis-rytmistä mielikuvitusta, omatoimisuutta, yksilöllistä ilmaisua ja luovaa toimintaa. Liike-, rytmi- ja musiikkitehtävät soveltuvat hyvin alkuopetukseen. Liikunnalle ja musiikille on löydettävissä runsaasti integrointimahdollisuuksia

kuvaamataidon, äidinkielen, kirjallisuuden ja vaikkapa luonnontiedon alueelta. Vuorovaikutuksellisuuden ansiosta integraatiota on kaiken aikaa ollut, vaikka sitä ei olekaan aiemmin tietoisesti korostettu yhtä paljon kuin nykyään. (Simola-Isaksson & Vilppunen 1974, 6-8.) Musiikkiliikunnan integrointi muihin taideaineisiin, kuten kuvataiteeseen, draamaan, ja kirjallisuuteen on luontevaa ja musiikkiliikuntaa voidaan soveltaa myös muiden aineiden, kuten vieraan kielen ja matematiikan opetukseen (Juntunen ym. 2010, 13).

Musiikki tukee liikesuorituksia, sillä samat liikesarjat suoritetaan paremmin ja varmemmin musiikin säestyksellä kuin ilman sitä. Musiikki tukee myös voimistelijoiden ryhmäliikkeiden yhdenaikaisuutta. (Heino & Juutila 1974, 6.) Liikunnan ja kehorytmien kautta opimme ilmaisemaan musiikin perussykkeen ja melodiarytmin. Musiikin rytmi ilmenee erilaisin liikkumistavoin, kuten marssien, juosten, laukaten, hyppien tai keinuen. Liikkeet ja rytmit voidaan liittää musiikkiin tai lauluun, ja kehittää näin musiikillista muototajua. (Karppinen ym. 2001, 133.) Musiikkia ilmaisevissa liikeharjoituksissa kehon liike konkretisoi ja vahvistaa kuulohavaintoa ja ilmaisee oppilaan kyvystä kuulla. Musiikki itsessään aktivoi eri aistinalueita ja eri taidemuotojen yhdistäminen rikastuttaa aistimista. Dalcrozen rytmiharjoituksissa liike peilaa sekä kehollista että musiikillista ajattelua, tietämistä ja kokemista, mutta myös muuttaen niitä uudenlaiseen kokemiseen, ajatteluun ja ymmärrykseen. (Anttila 2011, 60–62.)

Rytmiset muunnokset, esimerkiksi tasajakoisesta kolmijakoiseen rytmiiin siirtymät, koetaan kuulemalla ja niihin voidaan eläytyä liikkein tai visuaalisesti. Notaatiolla merkitseminen, toisin sanoen se, että oppilas keksii kuulemaansa musiikkiin kuvallisen tai graafisen ilmaisun, kehittää sisäisen kuulemisen kykyä. Näin voidaan esittää tutun laulun melodinen linja tai kahden sävelen välinen matka piirtäen. Musiikin johtaminen on yksi liikuntaharjoitus, jossa rytmiin vastataan erilaisin liikkein ja taputuksin. Musiikin peruskäsitteitä havainnoidessa voidaan yhdistää kuulohavaintoon käden liike. Eräät tehokkaimmista musiikinopetusmenetelmistä integroivat äänen ja liikkeen. Kokonaisilmaisusta esimerkkinä on laulun sanojen dramatisointi näytellen. (Linnankivi ym. 1988, 26–33, 201–223.) Ikäkauden edellytysten mukaan musiikkiin, rytmiin tai melodiaan, voidaan yhdistää kuultua vastaavaa liikettä. Kun rytmissä kävely sujuu, liitetään käsien liike mukaan. Tasahyppy, haara-perushyppy sekä sivulaukka-askeleet kehittävät koordinaatiokykyä. Eri tasoilla käynti, kuten

sammakkohypyt, karhunkävelyt ja jättiläisaskleet, avaa uusia mahdollisuuksia liikkumiseen ja musiikin ilmentämiseen. Liikkeellä voidaan kuvata eri soitinten äänenväriä. Reaktiopesu kehittyy liikkeissä, joissa vaihdetaan suuntaa, pysähdytään, mennään kyykkyyn, tai joissa seurataan kahden soittimen vuoropuhelua. Liikkeiden yhdistelykyky kehittyy jo pienissä kansantansseissa ja piirileikeissä. (Sammalkorpi 1988, 7.)

Linnankivi ym. (1988) ovat esittäneet musiikin ja liikunnan integroitavaksi harjoituksen, jossa eläydytään liikkeen kuunteluun. Harjoituksen jälkeen voidaan keskustella mitä eläintä musiikki ilmensi. Linnankivi ym. (1988) ovat myös kuvanneet liikuntaharjoituksen, jossa Camille Saint-Saensin Eläinten karnevaali -teoksen eläinhahmoihin eläydytään musiikinäytteiden yhteydessä. Harjoituksessa voidaan yhtyä vapaasti liikkeen musiikkiin ja eläytyä erilaisiksi satu-, eläin- tai luontohahmoiksi. Kuuntelu auttaa oppilaita omakohtaisessa kokemisessa, havaintojen tekemisessä ja jäsentämisessä, koordinoinnissa sekä liikunnallisessa että luovassa ilmaisussa. Linnankivi ym. (1988) on esittänyt kolmannen esimerkin kuuntelutilanteista, jossa kuunnellaan lyhyt musiikinäyte ja eläydytään vapaasti kuunteluun esimerkiksi liikkeen, johtajan tai visualisoiden. Neljäs esimerkki on, että kuunnellaan jonkin tunnetun teoksen alku ja visualisoidaan käden liikkeen säikeiden kaarrokset. Pienten lasten kuuntelukokemuksen sisältö koetaan eläytymällä liikkeen avulla kuunteluun tai johtamalla kapellimestarin tavoin orkesteria. Näyttämömusiikki antaa monipuolisesti kuuntelukasvatuksellisia mahdollisuuksia eläytymiseen, toimintaan tai johdattelevien kysymysten tekemiseen. (Linnankivi ym. 1988, 200–223.)

Linnankivi ym. (1988) ovat kuvanneet harjoituksia, joiden kautta voidaan eläytyä liikkeillä musiikin peruskäsitteiden (voima, kesto, taso, sointiväri, tempo) vastakohtapareihin, esimerkiksi voimakas-hiljainen, voimistuva-hiljentävä, pitkä-lyhyt jne. Käden liikkeet voidaan visualisoida taululle. Integrointia edistää eri aiheiden tiimoilta suunniteltavat harjoitukset, joissa yhdistetään äänellistä, kuvallista ja liikunnallista ilmaisua. Esimerkki musiikin ja kuvataiteen integroinnista on kuvallinen ilmaisu, jossa kuunnellaan musiikinäytettä ja eläydytään musiikin tunnelmaan, jonka jälkeen tunnelma ilmaistaan piirtäen tai värittäen. (Linnankivi ym. 1988, 194–213.)

Musiikki ja kuvataide sijoittuvat opetussuunnitelmassa esteettisen kasvatuksen alle (Anttila & Juvonen 2002, 12). Niissä yhdistyvät elämyksellisyys ja ilmaisun sanattomuus. Niiden toisiaan vastaavia ilmaisun peruselementtejä ovat rytmi, melodia ja kuvan viivasommittelu tai vastaavasti väri ja sointivärit. (Puurula 1998, 12, 119.) Taidekuvia tarkasteltaessa musiikki tukee ja täydentää kuvien tai tekstien luomaa tunnelmaa. Musiikkia voidaan käyttää draamallisen ilmaisukyvyn ja tunnetilojen kuvaajana sekä kirjallisen ja kuvallisen ilmaisun lähteenä. (Sovelius-Sovio 1992, 29.) Koulussa järjestettävät juhlat ovat loistava toteuttamismahdollisuus integroida tekstiilityötä taito- ja taideaineisiin (Puurula 1998, 77). Musiikin, kuvataiteen (ja liikunnan) integroinnista Linnankivi ym. (1988, 211) kuvaavat äänipartituuriharjoituksen, jossa eri eläimillä on omat ääntelykuviot, joita voidaan havainnoida käden liikkein (Linnankivi ym. 1988, 211). Myös kuvan, teeman, runon tai muun pohjalta voidaan tehdä tuotos, kuten näytelmä, musikaali, nukketeatteriesitys tai video-ohjelma (Kotilainen 2009, 110).

4 INTEGROINTI MUSIIKIN- JA LUOKANOPETTAJAN KOULUTUKSESSA

4.1 Kahden aineen opettajankoulutuksen historiaa

Jyväskylän aineenopettajankoulutus aloitettiin vuonna 1982, josta lähtien pyrkimyksenä on ollut muuttaa musiikinopettajan koulutusta käytännön vaatimuksia vastaaviksi niin, että tutkintoon liitettäisiin musiikin lisäksi toinen koulussa opetettava aine (Kosonen 2006b, 242–243). Vuoden 1995 sivuaineasetuksen myötä POM -opinnot tulivat mahdolliseksi sivuaineeksi musiikkikasvattajille. POM -opinnoilla tarkoitetaan monialaisia opintoja, jotka valmistavat luokanopettajan ammattiin. Musiikkikasvatus sivuaineena tuli mahdolliseksi vuonna 1997. 40 opintoviikon sivuaineopintoihin pääsyn edellytyksenä olivat valintakokeet ja 60 opintoviikon sivuaineen opinto-oikeutta piti hakea oppiaineen professorilta. Musiikkikasvatus sisällytettiin kasvatustieteen maisterin tutkintoon laajana sivuaineena, mikä tarkoitti filosofian maisterin tutkinnossa, musiikkikasvatus pääaineena, toista opetettavaa ainetta eli luokanopettajan opintoja minimitutkinnon lisänä. Tutkintouudistuksen, syksyn 2004, myötä opinto-oikeus monialaisiin opintoihin tuli mahdolliseksi musiikkikasvatuksen valintakokeiden kautta sekä musiikkikasvatuksen opinto-oikeus luokanopettajankoulutukseen hyväksytyille musiikkivalintojen kautta. Sivuaineoikeuksia jo opiskelemassa oleville annettiin vanhaan tapaan. (Kosonen 2006a.)

Kahden aineen opettajankelpoisuuteen siirtymisen perusteena olivat työelämän tarpeet, musiikin aseman heikkeneminen peruskoulussa, taideaineiden aseman uhanalaisuus luokanopettajakoulutuksessa ja aineenopettajakelpoisten opettajien saaminen alakouluun. Opettajakoulutuksen tavoitteiksi tulivat musiikillisen osaamisen monipuolisuus ja pedagogiset taidot. (Kosonen 2006a.) Eheyttämisen kannalta kaksoiskelpoisuuden tulo merkitsi pääaineiselle musiikkikasvattajalle mahdollisuutta toimia yläkoulun- ja lukion aineenopettajan lisäksi alakoulussa luokanopettajana ja hyödyntää musiikkia muissa oppiaineissa. Ahosen (2009) mukaan kaksoiskelpoisella, musiikkia sivuaineenaan opiskelleella luokanopettajalla etuna on, että hän voi integroida musiikkia muiden aineiden opetukseen niin, että musiikkia on muillakin kuin musiikin tunneilla. (Ahonen 2009, 222.)

Musiikin sivuaineopintojen kautta on mahdollisuus syventää musiikillisia taitoja ja valmiuksia (Vesioja 2006, 2). Kahden aineen opettajankelpoisuuden hankkineilla opettajilla on hyvät lähtökohdat opettaa alakoulussa eri oppiaineita ja integroida musiikkia muiden aineiden opetukseen.

4.2 Musiikin- ja luokanopettajan koulutus Jyväskylän yliopistossa

Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma koostuu filosofian maisterin tutkinnosta, josta kandidaatin tutkinnon osuus on 170 opintopistettä ja maisterin tutkinnon osuus 120 opintopistettä. Kandidaatin tutkintoon sisältyvät musiikin perus- (30op) ja aineopinnot (60op) sekä syventävät (80op) opinnot. Maisterin tutkintoon sisältyvät opettajan pedagogiset opinnot (60op) ja sivuaineen opinnot (60op). Sivuaineen opinnoilla tarkoitetaan yhdistetyssä musiikin- ja luokanopettajan koulutuksessa opettajankoulutuslaitoksessa suoritettavia peruskoulussa opettavien aineiden monialaisia eli POM -opintoja. Musiikin- ja luokanopettajankoulutuksen yhdistelmällä opiskelija saa pätevyyden sekä musiikin aineenopettajan että luokanopettajan virkoihin. (Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelma 2013–2015.)

Luokanopettajakoulutuksen opetusohjelma (2014–2015) koostuu kasvatustieteen kandidaatin ja -maisterin, opettajankoulutuslaitoksen sivuaineopinnoista sekä tutkinnon vapaavalintaisiksi opinnoiksi soveltuvat opinnoista. Kasvatustieteen kandidaatin tutkinto (180op) sisältää kieli- ja viestintä sekä orientoivia opintoja (20op), kasvatustieteen perus- (25op) ja aineopintoja sekä perusopetuksessa opettavien aineiden ja integroivien oppimiskokonaisuuksien monialaiset eli POM -opinnot. Kasvatustieteen maisterin tutkintoon (120op) sisältyvät kieli- ja viestintäopinnot (5op) sekä kasvatustieteen syventävät opinnot. Näiden lisäksi opiskelijalla on mahdollisuus opiskella opettajankoulutuslaitoksen sivuaineopintoina musiikkikasvatuksen perusopinnot (30op) sekä tutkinnon vapaavalinnaisiksi soveltuvat opinnot. Luokanopettajakoulutuksessa olevilla opiskelijoilla on mahdollisuus hakea musiikkikasvatuksen sivuaineoikeutta, mikä tarjoaa mahdollisuuden laaja-alaiseen opettajapätevyyteen. Sivuaineopinnot yhdessä maisterin tutkinnon ja pedagogisten opintojen kanssa antavat perusopetuksen ja lukion toisen asteen pätevyyden. Sivuaineopintoja

täydentämällä saadaan aineenopettajan ensimmäisen asteen pätevyys lukiovirkaan. (Louhivuori ym. 2009, 197.)

Musiikkikasvatuksen opetussuunnitelman (2013–2015) sisällöissä ja tavoitteissa käsitettä integrointi tai eheyttäminen ei ole mainittu. Sen sijaan musiikkikasvatuksen monipuolisten aines sisältöjen ja tavoitteiden puolesta opiskelijalta odotetaan monipuolisen tiedon- ja taidon omaksumista ja soveltamista erilaisiin opetustilanteisiin. Opinnoissa opiskelija saa kattavat musiikilliset tiedot ja taidot, ja hyvät valmiudet hyödyntää musiikkia muiden aineiden opetuksessa. Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmassa (2014–2015) eri sisältöisten kurssien osaamistavoitteiksi on määritelty muun muassa oppiaineiden ja niiden oppimisen yhtäläisyyksien ja erojen hahmottaminen sekä opetussuunnitelmallisen integroinnin ja eheyttämisen valmiuksien saavuttaminen.

5 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Jyväskylän yliopiston musiikin laitokselle tehty ensimmäinen integraatiota käsittelevä tutkimus, ”Musiikinopetuksen integrointi äidinkielen-, kuvaamataidon- ja liikunnanopetuksen kanssa peruskoulun yläasteella”, liittyy läheisesti omaan tutkimusaiheeseen. Pro gradu -tutkielmassaan Vaattovaara (1988) selvittää integroinnin eli opetuksen eheyttämisen yleisyyttä ja musiikin integroinnin mahdollisuuksia kyseisiin aineisiin peruskoulun yläasteella. Integrointimahdollisuuksia hän selvittää vertailemalla kouluhallituksen julkaisemien opetuksen oppaiden oppiaineiden sisältöjä toisiinsa. Muita tutkimusongelmia, jotka käsittelevät integroinnin yleisyyttä, opettajien yhteistyötä koulun juhlien järjestämisessä ja integroinnin esteitä, hän tutkii kyselyn avulla. Kyselyn koehenkilöinä hän käytti eri puolilta Suomea satunnaisotannalla valittujen kunkin 61 yläkoulun yhtä musiikin-, äidinkielen-, kuvaamataidon-, poikien liikunnan sekä tyttöjen liikunnan opettajaa. (Vaattovaara 1988, 28.)

Vaattovaara (1988) selvitti oppisisältöjä tarkastelemalla, että mahdollisuuksia oppiaineiden väliseen integraatioon on. Tuloksissa nousi esiin, että äidinkielen-, kuvaamataidon- ja liikunnanopettajat olivat käyttäneet musiikkia apuna opetuksessaan, mutta eivät varsinaisesti integroineet opetustaan musiikkiin. Musiikinopettajat olivat integroineet opetustaan kyseisiin aineisiin jonkin verran. Kaikille opettajaryhmille oli tyypillistä käyttää integrointia pääasiassa itsenäisesti ilman opettajien välistä yhteissuunnittelua. Musiikkia käytettiin äidinkielessä ja kuvaamataidossa muun muassa havainnollistamassa ja monipuolistamassa opetusta. Liikunnanopetuksessa musiikkia käytettiin taustamusiikkina sekä säestämässä, rytmittämässä tai tahdittamassa liikuntasuoritusta. Musiikin ja kuvaamataidon välisiä yläkoulun oppisisältöjä olivat maalaaminen musiikin mukaan, soitinten värien visualisoiminen ja mahdollisesti levyn kansien tekeminen. Opettajat pitivät integraatiota tarpeellisena, mutta kiirettä ja opettajakollegoiden yhteistyöhaluttomuutta suurimpina esteinä. Musiikin- ja äidinkielen opettajat mainitsivat esteeksi integraatiovihjeiden vähäisyyden oppimateriaaleissa ja liikunnan- ja äidinkielenopettajat integraatiovalmiuksien riittämättömyyden. Koulun juhlissa äidinkielen-, kuvaamataidon- ja liikunnanopettajat olivat tehneet yhteistyötä musiikinopettajan kanssa musiikkiosuuksien ollessa vaativampia. Tutkimuksen mukaan on nähtävissä, että musiikki on käyttökelpoinen apuväline kyseisten aineiden, erityisesti tyttöjen liikunnanopetuksessa. (Vaattovaara 1988, 1-64.)

Karsikkaat (1989) toteuttivat kokonaisopetuksen kokeilun Kärsämäen kirkonkylän ala-asteella vuosina 1984–1985. Kokeilun kautta he lähtivät selvittämään, onko peruskoulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttaminen mahdollista ilman, että koulupäivä sidotaan oppiaineisiin. Kokeilun tarkoituksena oli auttaa oppilasta hahmottamaan kokonaisuuksia, saamaan myönteistä koulumotivaatiota ja vastuuta sekä yksinkertaistaa työskentelyrutiineja. Eheyttämiskokeilu toteutettiin alakoulun luokilla 1–3. Opetus eteni aiheittain tai aihepiireittäin ilman oppiainesidonnaisuutta. Oppikirjoja oli vain kaksi; aapinen ja matematiikan kirja. Muiden kirjojen käyttö oli mahdollista ja vapaaehtoista. Oppilaskeskeisiä työtapoja painotettiin, eikä tukiovetusta käytetty lainkaan. Kokeilun myötä oppilaat oppivat keskustelemaan avoimesti onnistumisistaan ja epäonnistumisistaan sekä auttamaan toisiaan. Karsikkaiden (1988) mielestä opettajien täydennys- ja jatkokoulutus tulisi saada motivoivaksi ja selkeäksi. Eheyttäminen ei heidän mielestään toimi ulkopuolelta tulevien ohjeiden tai määräysten mukaan, vaan eheyttämistarpeen tulee lähteä opettajasta ja opettajan omasta halusta muutoksiin. (Karsikas 1988, 7-48.)

Kaikkonen & Lindh (1990) ovat tutkineet tarkastelemalla ja kokeilemalla eheyttävän opetuksen merkitystä yhdysluokkaopetuksessa. Eheyttävän opetuksen kokeilu sai alkunsa muun muassa opetuksessa ja oppimisessa ilmenneistä ongelmista, jonka seurauksena opettajakeskeisen ja irrallista pintatietoa antavan opetuksen tilalle he lähtivät etsimään ymmärrystä ja ratkaisua keskittymällä ongelmakeskeistä opetusta kehittävään opetukseen. Eheyttävän opetuksen pyrkimyksenä oli edistää kokonaisvaltaista kehitystä, joihin kuuluvat terve minäkäsitys, itseluottamus, oma-aloitteellisuus, vastuuntunto ja toisen huomioon ottaminen. Kokeilun tehtävänä oli selvittää opetuksen sisältöjä eheyttämisen kannalta, eheyttävän opetuksen vaikutusta oppilaiden kehitykseen sekä eheyttävän opetuksen toteutumista niin kouluissa kuin opettajankoulutuksessa. (Kaikkonen & Lindh 1990, 1–69.)

Kaikkosen ja Lindhin (1990) kokeilussa mukana oli 3.–4. -luokan yhdysluokkaopettaja, joka puhuu eheyttävän opetuksen puolesta erityisesti yhdysluokkaopetuksessa. Opetuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin osallistuvat opettajat, opetusharjoittelijat, vanhemmat ja oppilaat. Opetuskokeilun työtapoina käytettiin muun muassa ryhmätyöskentelyä, yksilöllistä harjoittelua, itsenäisten havaintojen tekoa ja tietojen keruuta

omatoimisesti tai ryhmissä, retkiä, asiantuntijavierailuja, pelejä, leikkejä ja kisoja, oman viikkopäiväkirjan tekoa ja pikkukirjojen kirjoittamista, juhlien ja tapahtumien järjestämistä sekä video-, filmi-, kuva- ja sanomalehtitunteja sekä kirjallisuuden ja kirjaston hyödyntämistä. Eheyttävän opetuksen kokeilu koettiin erittäin myönteisenä. Sen todettiin edistävän ilmaisullista ja toiminnallista kehitystä, itsearviointitaitoja, luokan yhteishenkeä ja sosiaalisuutta sekä tiedollisten ja taidollisten asioiden oppimista. Kiinnostus uusiin asioihin lisääntyi ja itsenäisyys, vastuuntunto ja muiden huomioon ottaminen parantuivat. Myös heikkouksia ja erehdyksiä opittiin myöntämään helpommin. (Kaikkonen & Lindh 1990, 1–69.)

Juha Unkari (1992) on kuvannut kokemuksiaan taide- ja taitoaineiden integroinnista peruskoulun yläasteella tutkielmassaan ”Les Arts florissants, kukoistavat taiteet”. Tapaustutkimus koostuu laajamittaisesta opetuksen integrointiprojektista, jossa hän tutkii koulutyön kehittämistä kvalitatiivisen toimintatutkimuksen keinoin. Projektissa olivat mukana helsinkiläisen peruskoulun, Aleksis kiven yksi 7. luokka ja kyseisen luokan musiikin, kuvaamataidon, tekstiilityön, historian, äidinkielen sekä teknisen työn opettajat. Tämän lisäksi projektiin osallistui barokkiyhtye, jonka jäsenet olivat pääosin Sibelius-Akatemian opiskelijoita. Projektin aiheena oli Ranska 1600-luvun puolivälin tienoilla, tarkemmin ottaen Ludvig XIV eli Aurinkokuninkaan hovi, jonka pohjalta valmisteltiin näyttämöllinen kuvaelma. Oppilaat saivat hoviväen roolin barokkiyhtyeen toimiessa hoviorkesterina. Työn tarkoituksena oli selvittää laajamuotoisen projektin merkitystä opetuksen integroinnin, taidekasvatuksen ja luovan ilmaisun näkökulmista. Tutkimusmenetelmään hän käytti havainnointia, päiväkirjoja, haastatteluja, kyselyä ja videointia. (Unkari 1992, 91–120.)

Unkari (1992) raportoi, että projektissa koettiin hankalana normaalien oppituntien käyttäminen projektiin ja opetussuunnitelman ulkopuolinen ajankäyttö. Taideaineissa on tietoaineisiin nähden suurpiirteisempi opetussuunnitelma, mistä johtuen projektin erityisaihe tuntuikin sulautuneen paremmin niihin tunteihin. Yläkoulun oppilaita ei saatu täysin innostumaan kokeilusta, mikä oli tutkijan mielestä odotettua sillä perusteella, että lapset ovat ainejakoiseen opetustapaan tottuneet jo alakoulussa tai jopa ennen sitä. Projektin avulla saavutettiin parempia tuloksia, muun muassa motivaation ja opitun aineksen sisäistämisen suhteen. Opettajien välinen yhteistyö vapautti opettajat yksilövastuusta, vaikkakin

pidempiaikainen yhteistyö ja ainejakoisesta tavasta poisoppiminen vaatisi lisäkouluttautumista. Tutkimus osoitti, että koulun muuttaminen positiivisemmaksi, on opettajien ja oppilaiden käsissä. Hänen mielestään ei ole tarvetta keskittyä yleisiin organisaation muutoksiin, sillä perustyön laatua pitäisi parantaa panostamalla opettajan ja oppilaan välisiin opetustilanteisiin. (Unkari 1992, 91–120.)

Siru Anttila ja Katja Hietapakka (1999) tutkivat musiikin käytön mahdollisuuksia kokonaisvaltaisessa opetuksessa ja musiikin vaikutusta oppimiseen Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassaan 'Musiikki työvälineenä kokonaisvaltaisessa opetuksessa'. Fenomenologis-hermeneuttista tutkimustapaa käyttäen he selvittävät millä tavoin musiikilla voidaan helpottaa oppimista ja lisätä motivaatiota. Heidän tutkimusaineistonsa on kooste heidän kokemuspäiväkirjoihinsa merkittyjä muistiinpanoja opetustuokioista, joissa he käyttivät musiikkia opetusvälineenä. Tutkimustulosten perusteella musiikilla todettiin olevan vaikutusta ihmisen psykofyysiseen kokonaisuuteen, kuten rentoutumiseen, motivoimiseen, aktivoimiseen, tunteiden ilmaisemiseen, elämyksien luomiseen, mielenkiinnon ylläpitämiseen ja assosiaatioiden luomiseen. Musiikki nähtiin terapeuttisena välineenä, joka sopii pedagogisena kuntouttajana opetuksen tueksi, ja jonka avulla voidaan käsitellä vaikeitakin asioita. Musiikin katsottiin helpottavan ja tehostavan oppimista ja lisäävän lapsen itsetunnon kehittymistä.

Sanna Lehtinen (2005) on tutkinut eheytettyä opetusta Pro gradu -tutkielmassaan 'Kokonaisopetus eheyttämisen keinona alkuopetuksessa - kahden luokanopettajan kokemuksia kokonaisopetuksen opettamisesta'. Tutkimuksen empiirinen osuus koostuu tutkimushaastattelusta, jossa hän tutkii laadullista tutkimusmenetelmää käyttäen kahden kokeneen alkuopettajan kokemuksia eheyttävän opetuksen toteuttamisesta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisena eheyttämisen muotona kokonaisopetus nähdään, miten kokonaisopetus saavuttaa alkuopetukselle asetetut tavoitteet sekä miten ja miksi kokonaisopetusta toteutetaan. Tulokset osoittavat, että kokonaisopetus on tarkoituksellisin eheyttävän opetuksen muoto. Tutkittavien mielestä oppilaan kokonaisvaltainen ohjaaminen on edellytys alkuopetuksen tavoitteiden saavuttamiselle, minkä puolesta kokonaisopetus vastaa alkuopetukselle asetettuihin tavoitteisiin. Kokonaisopetuksella vastaajat pyrkivät muodostamaan kokonaisuuksia opetettavasta aineksesta ylittämällä oppiainerajat niin, että

opetus etenee ilman erillisiä oppiaineita. Koulunkäynnin aloittaminen kokonaisopetuksella todettiin luontevaksi. Kokonaisopetusta puolustettiin sillä, että se kasvattaa lapsista sosiaalisia, vastuuntuntoisia, itsenäisiä ja koulumyönteisiä. Lisäksi kokonaisopetuksen mainittiin lisäävän opettajan työn mielekkyyttä, työtapojen monipuolisuutta ja koulumyönteisyyttä. (Lehtinen 2005, 5–61.)

Laura Sipola (2005) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan luokanopettajien musiikinopetuskokemuksia ja -taitoja, opetuksen suunnittelua ja arviointia sekä musiikin integrointia muihin peruskoulun oppiaineisiin. Tutkimuksen kyselyyn vastanneista opettajista 92 % oli musiikkiin erikoistuneita luokanopettajia. Vain 39 % vastanneista koki omaavansa riittävät taidot musiikinopetukseen, ja loput kokivat taitonsa puutteellisiksi muun muassa bändisoiton ja musiikkiliikunnan opetuksessa. Taito- ja taideaineiden opetusta alakoulussa pidettiin tärkeänä mutta liian vähäisenä, jotta opetussuunnitelman mukaiset musiikin tavoitteet toteutuisivat. Tuloksissa ilmeni, että 55 % vastaajista oli integroinut musiikkia muihin oppiaineisiin, ja heistä 99 % kokivat sen hyödyllisenä. 97 % kaikista vastanneista piti oppiaineiden yhdistämistä, esimerkiksi teemakokonaisuuksien järjestämistä, tärkeänä. Yli puolet vastaajista kertoi koululla järjestettävien teemapäivien, joissa yhdistellään oppiaineita. Kaikkien vastaajien mielestä musiikki sopii hyvin integrointiin. Musiikin integrointi liikuntaan oli suosituinta, vaikka myös uskontoon, kuvataiteeseen ja äidinkielen musiikin koettiin hyvin soveltuvan. (Sipola 2005, 59–69.)

Terhi Vesioja (2006) selvittää pro gradu -tutkielmaan pohjautuvassa laadullisessa tapaustutkimuksessaan, minkälaisiksi 1980-luvulla opiskelleet luokanopettajat kokivat itsensä 10–12 vuoden luokanopettajana toimimisen jälkeen. Teemahaastatteluun osallistuneista 12 luokanopettajasta puolet oli erikoistunut musiikkiin. Tuloksissa kävi ilmi, että opettajalla tulee olla riittävä aineenhallinta, jotta tämä kokee olevansa musiikkikasvattaja. Heikot musiikillis-didaktiset valmiudet aiheuttivat opettajissa epävarmuutta ja innostumattomuutta sekä hankaloittivat suunnittelua, monipuolisten työtapojen käyttöä, eriyttämistä, arviointia ja oppilaiden innostamista. Tulokset osoittivat, että musiikin integrointimahdollisuuksia hyödynnettiin erityisesti alkuopetuksessa. Tutkittavat olivat lähestulkoon kaikki käyttäneet musiikkia opetuksessa, muulloinkin kuin musiikin tunneilla. Musiikkia oli integroitu muun muassa uskontoon, liikuntaan, äidinkielen, kuvaamataitoon ja matematiikkaan erityisesti

silloin kun omalla luokalla oli vain yksi tunti musiikkia viikossa. Musiikkia oli käytetty alkuopetuksessa matematiikassa ja aapisen uutta kirjainta opetettaessa. Musiikki koettiin toimivana taustamusiikin muodossa, rentoutuksessa, tunnelman luoja, virkistäjänä ja rauhoittajana. (Vesioja 2006, 220–260.)

Opetuksen eheyttämistä 1970-luvulta tähän päivään on käsitelty Marika Koskisen ja Minna Siltalan pro gradu -tutkielmassa 'Luokanopettajan ammatillinen kehittyminen kyläkoulun musiikinopettajana'. Tutkimuksessa Koskinen ja Siltala (2011) selvittävät, miten pitkän uran tehnyt musiikkia opettava luokanopettaja on kehittänyt ammattitaitoaan kyläkoulussa 1970-luvulta tähän päivään. Elämäkerrallisen ja fenomenologisen tutkimusmenetelmän tavoin he keskittyvät tarkastelemaan luokanopettajan ammatillista kehittymistä, musiikinopetusta, kyläkoulua työympäristönä sekä opettajaan kohdistuvien vaatimusten ja musiikinopetuksen sisällön muuttumista. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto koostuu yhden kyläkoulussa työskentelevän luokanopettajan teemahaastattelusta ja kyseisen opettajan henkilökohtaisista muistiinpanoista. (Koskinen & Siltala 2011.)

Koskisen ja Siltalan (2011) tutkimuksen mukaan luokanopettajan ammatti edellyttää laaja-alaista osaamista ja jatkuvaa kehittymistä. Opettajan ammatillinen kehittyminen on kokonaisvaltaista ja siihen vaikuttavat opettajan yliopisto- ja täydennyskoulutukset, henkilökohtaiset elämänmuutokset, opettajan oma kehittymisen halu, työkokemus, työyhteisön antama tuki sekä koulun resurssit. Tutkimuksen mukaan luokanopettajan on hallittava monia erilaisia musiikillisia tietoja ja taitoja. Tutkittava kuitenkin korostaa, ettei musiikkia opettavan luokanopettajan tarvitse hallita musiikin sisältöalueita täydellisesti, vaan tärkeintä on oikeanlaisella asenteella ja yrittämisellä pyrkiä kokonaisvaltaisuuteen ja monipuolisuuteen. Tutkittava on huolissaan opettajaan kohdistuneiden vaatimuksien lisääntymisestä ja musiikin tuntien vähäisestä määrästä opetussuunnitelman sisältöjen runsauteen nähden. Lisäksi uusia opetusmenetelmiä ja -sisältöjä olisi keksittävä, koska tavallinen opetus ei innosta ja motivoi oppilaita. Uusiin opetusmenetelmiin tottuminen vaatii puolestaan oppilaalle harjoittelua ensimmäisestä luokasta lähtien. Tutkittavan opettajan opetuksen punainen lanka on eheytetty opetus, jonka mukaan hän pyrkii rakentamaan oppimiskokonaisuudet. Haastateltava muistelee, ettei opettajankoulutus antanut valmiuksia eheyttävän opetuksen järjestämiseen. Sen toteutumista ovat helpottaneet

täydennyskoulutukset, kyläkoulussa ja sen tiiviissä yhteisössä työskentely, koulukohtaisen opetussuunnitelman väljyys sekä yhteistyö muiden opettajien kanssa ja heidän väliset samansuuntaiset ajatukset opetuksesta ja kasvatuksesta. Tutkittava on vapaaehtoisen työryhmänsä kanssa käynyt seuraamassa kollegoiden oppitunteja ja ottamassa oppia asioista. (Koskinen & Siltala 2011.)

Koskinen ja Siltala (2011) kertovat eheytyneen opetuksen suunnittelua ja toteuttamista helpottaneen se, että 1980–1990 -lukujen vaihteessa kouluilla oli runsaasti päätäntävaltaa koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimisessa. Hän kuvailee, ettei tuolloin ollut kiinteää lukujärjestystä. Koulupäivät muodostuivat suuremmista kokonaisuuksista, esimerkiksi niin, että yhden koulupäivän ajan keskityttiin yhteen oppiaineeseen eri näkökulmista. Hän harmittelee, että 1990-luvun laman myötä tilanne on muuttunut, eikä oppiaineiden supistaminen ole tukenut eheyttävää opetusta. Vielä viime vuosina opetus toteutettiin neljän viikon jaksoissa, jolloin kussakin jaksossa käsiteltiin kaikissa oppiaineissa samaa teemaa. Jaksoittainen opetus lopetettiin, koska uudet opettajat eivät olleet halukkaita jatkamaan eheytettyä opetusta, mihin syynä saattaa olla suunnittelun suuri työmäärä. Eheytetty opetus ei olisi ollut mahdollista ilman opettajien tukea ja tahtoa yhtenäistää koulun pedagogista linjaa. Tuloksissa ilmenee, että eri oppiaineita yhdisteltiin toisiinsa mielikuvituksen ja taitojen mukaan. Integraation avulla pystyttiin lisäämään musiikin osuutta opetuksessa. Musiikin yhdistämistä liikuntaan pidettiin todella toimivana, erityisesti kehorytmien, laululeikkien ja tanssien osalta. Eheyttäminen korostui projekteissa, esimerkiksi musiikkinäytelmissä, joissa musiikkiin yhdistettiin muun muassa äidinkieltä, kuvataidetta, draamaa ja käsitöitä. Koskinen ja Siltalan (2011) tutkimuksen valossa eheyttävä opetus vaatii vankkaa eksperttitasoa saavuttamista eli teoreettista pohjaa ja työkokemusta. (Koskinen & Siltala 2010, 14–117.)

6 TUTKIMUSASETELMA

6.1 Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen tarkoitus

Tutkimukseni ensisijaisena tarkoituksena oli selvittää, millä tavoin musiikki tukee taito- ja taideaineiden opetusta peruskoulun vuosiluokilla 1–4, ja minkälaisia integrointitapoja musiikin ja kyseisten oppiaineiden välillä on. Lisäksi halusin tiedustella opettajien valmiuksia musiikin integrointiin opettajakoulutuksen, työpaikan antaman tuen, opettajan oman kiinnostuksen sekä koulun puitteiden puolesta. Ryhdyin tutkimaan aihetta saadakseni eväitä tulevaa opettajan työtä varten sekä vahvistusta kokonaisvaltaiselle oppimiskäsitykselleni. Taito- ja taideaineet valitsin tarkasteltaviksi oppiaineiksi, koska kyseiset oppiaineet ovat menettäneet merkitystä, ja niiden tarvetta tulisi korostaa tietopainotteisten oppiaineiden rinnalla. Ennen kaikkea tämän työn tarkoituksena on tuoda esiin musiikin ainutlaatuinen merkitys ja mahdollisuudet opetuksen ja oppimisen tukena.

6.2 Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusmenetelmä

Tässä tutkimuksessa käytin kvalitatiivista tutkimusmenetelmää, koska sen avulla oli otollisinta saavuttaa perusteellista tietoa tutkittavasta asiasta. Soinin (1995, 30, 34) mukaan kvalitatiivisen tutkimusotteen lähestymistapa on hermeneuttinen, jossa tulkinnalla ja ymmärtämisellä on keskeinen asema. Hermeneuttisessa tutkimusotteessa ymmärtäminen perustuu aina jo ennalta ymmärrettyyn ja tulkintaprosessin edetessä esiyymmärrys tutkittavasta asiasta muuttuu (Siljander 1988, 115). Tuomen & Sarajärven (2004) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään muuttamaan tietoiseksi ja näkyväksi jokin tottumuksen myötä huomaamattomaksi ja itsestään selväksi muuttunut tai jokin koettu, mitä ei ole vielä tietoisesti ajateltu (Tuomi & Sarajärvi 2004, 35). Tutkimuksessani pyrin tuomaan esille musiikin integrointia, jota tulisi enemmänkin käyttää tukena alakoulun opetuksessa.

Laadullinen tutkimus muodostuu kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Käytännössä vaiheet nivoutuvat toisiinsa. (Alasuutari 2011, 39.) Työni ensimmäiseen vaiheeseen sisältyvät teoreettisen taustan ja empiirisen tutkimusaineiston esittely. Toisessa vaiheessa tulkitseen tuloksia. Nämä kaksi vaihetta muodostavat kokonaisuuden tapaustutkimukselleni. Eskola & Suoranta (1998, 66) nimittävät laadullisia tutkimuksia tapaustutkimuksiksi, joissa analysoitava aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, tapauksen. Soininen (1995, 80) kertoo Survey-tutkimuksen olevan kuvailevaa, jolloin kerätyn aineiston avulla pyritään kuvaamaan ilmiötä, tai vertailevaa, jolloin aineistolla pyritään selvittämään eroja ja yhtäläisyyksiä tai selittävää, jolloin haetaan syy-seuraussuhteita. Eskola & Suoranta (1998) toteavatkin, että kvalitatiivista tutkimusta voidaan ryhtyä tekemään ilman ennakoasetelmia ja -määritelmiä, ja että laadullisen tutkimuksen tutkimussuunnitelma elää ja muuttuu tutkimusaineiston mukana. (Eskola & Suoranta 1998, 15, 19.) Alkuperäinen tutkimussuunnitelmani täydentyi ja varmistui aineistonkeruun myötä, mutta yllättäviä käännteitä ei syntynyt.

6.3 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmäksi poimin harkinnanvaraisella otannalla Jyväskylän yliopistosta valmistuneita musiikin- ja luokanopettajia, joilta löytyy kaksoisopettajan kelpoisuus, ja jotka toimivat tällä hetkellä alakoulussa luokanopettajina. Eskola & Suoranta (1998, 18) uskovat, että harkinnanvarainen otanta perustuu tutkijan kykyyn perustella tutkimuksensa teoreettisesti. Pikemminkin voidaan puhua harkinnanvaraisesta näytteestä kuin otoksesta. Soinisen (1995) mielestä kvalitatiivisen tutkimuksen pienempää havaintoyksikköjen joukkoa voidaan kutsua näytteeksi. Harkinnanvaraisessa eli tarkoituksenmukaisessa otannassa tutkija valitsee otokseen sellaiset tapaukset, jotka hän kokee harkintansa perusteella tarpeellisiksi. (Soininen 1995, 103, 106.)

Valitsemieni tutkittavien koulutus oli hyvinkin sopiva ja täsmällinen tutkimukseeni, jossa selvitän musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan yhdistelmäkoulutuksen suorittaneiden ajatuksia ja kokemuksia oppiaineiden integroinnista koulutuksensa ja työnsä tiimoilta. Tutkittavien valintaa ja soveltuvuutta tutkimukseeni perustelen sillä, että kyseiset opettajat ovat erikoistuneet musiikkiin ja saaneet kelpoisuuden opettaa alakoulussa kaikkia oppiaineita.

Tuomen & Sarajärven (2004, 87–88) mielestä on tärkeää, että laadullisen tutkimuksen koehenkilöt tietävät tutkittavasta asiasta mahdollisimman paljon, koska tutkimus ei pyri tilastolliseen yleistettävyyteen, vaan sen tarkoitus on kuvata ja tulkita ilmiötä tai tapahtumaa sekä ymmärtää tiettyä toimintaa. Musiikin- ja luokanopettajiksi kouluttautuneet opettajat, joilta löytyy opetuskokemusta alakoululta, oli mielestäni otollisin kohderyhmä tutkimusaiheelleni.

Jyväskylän yliopiston musiikin laitokselta sain nimilistan Jyväskylän yliopistosta valmistuneista musiikin- ja luokanopettajista, joilta löytyy kaksoisopettajan pätevyys. Koulutusnimikkeiltään he ovat filosofian – ja/tai kasvatustieteiden maistereita. Nimi- ja paikkakuntavihjeiden perusteella löysin kyseisten henkilöiden yhteystiedot internetistä. Harkinnanvaraisella otannalla poimin nimilistasta tutkimukseen 37 opettajaa, joista viisi eivät soveltuneet vastaajiksi syystä, että he eivät opeta alakoulussa ja kokevat vastaamisen hankalaksi. Kyselyyn vastanneista (18/37) henkilöistä naisia oli 13 ja miehiä 5. Soinisen (1995) mukaan kvalitatiivisessa tutkimusmenetelmässä otos on tavallisesti pienempi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa (Soininen 1995, 106). Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarpeen tai mahdollistakaan tutkimusyksiköiden suuri joukko ja tilastollinen argumentointitapa (Alasuutari 2011, 39). Tavallisesti tutkitaan suhteellisen pientä tapausmäärää keskittymällä analysoimaan niitä sitäkin perusteellisemmin (Eskola & Suoranta 1998, 18).

6.4 Aineiston keruu ja analyysi

Tutkimusaineistoni keräsin lomakekyselyllä, joka sisälsi sekä strukturoituja, että puolistrukturoituja kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 73–75). Soininen (1995) tähdentää, että kyselylomakemenetelmää käytetään, kun halutaan selvittää tutkimusjoukon ominaispiirteitä, mielipiteitä tai uskomuksia. Kvalitatiivisen tutkimuksen kyselylomakkeet ovat ”avoimia” eivätkä sisällä valmiiksi strukturoituja vastausvaihtoehtoja. Vastaukset toimivat myös raporteina, joissa tutkittavat ilmentävät syvimpiä tuntemuksiaan. (Soininen 1995, 114.) Empiirisen aineiston keräsin internetiin laitettulla verkkopohjaisella kyselylomakkeella, johon vastaajat pääsivät näppärästi heidän sähköposteihinsa lähettämäni linkin kautta vastaamaan. Joulukuussa lähettämistäni kyselyistä palautui tammikuun loppuun

mennessä 12 kyselyä, jonka jälkeen lähetin toisen kierroksen kyselyt. Helmikuun loppuun mennessä olin saanut takaisin yhteensä 18 kyselyä.

Eskola & Suoranta (1998, 164) ovat todenneet, että oli pa tutkimusmenetelmä mikä tahansa, aineisto kerätään usein liian aikaisin. Itselläni aineistonkeruu tapahtui sopivassa vaiheessa tutkimusta, sillä ennen kyselyjen lähettämistä olin jo ehtinyt perehtyä aiempiin tutkimuksiin ja kirjoittamaan teoreettista aineistoa, minkä pohjalta kyselyn kysymyksetkin muotoutuivat. Tutkielman teoriaan tutustuminen ja kerääminen alkoivat syksyllä 2012, ja tiedon jäsentäminen tapahtui kevään ja syksyn 2013 aikana. Teoriaosuuden teemoiksi lopulta muodostuivat integrointi ja eheyttäminen, taito- ja taideaineiden opetus ja integrointi, musiikin- ja luokanopettajankoulutuksen antamat valmiudet integrointiin ja aiemmat tutkimukset. Kyselylomakkeen kysymykset muotoutuivat teoreettisen taustan ja oman ideologian pohjalta. Lomakkeesta tuli varsin laaja, koska halusin saada sillä kattavan ja monipuolisen aineiston. Kommentteja kyselylomakkeen toimivuuteen kysyin muutamalta yliopisto-opettajalta ja -opiskelijalta ennen kyselyjen lähettämistä. Lisäksi testautin lomakkeen yliopiston graduryhmällä. Lopulliseen versioon, joka muokkaantui alkuperäisestä suhteellisen paljon, olin tyytyväinen. Loppusyksystä tehneeni kyselylomakkeen sain viimeisteltyä ja lähetettyä opettajille tammikuun puolivälissä 2013. Vastausaikaa opettajat saivat pari viikkoa ja viimeiset lomakkeet palautuivat helmikuun puolella.

Kyselylomakkeessani käytin sekä strukturoituja että puolistrukturoituja kysymyksiä. Eskolan & Suorannan (1998, 87) määritelmän mukaan strukturoidussa haastattelussa eli lomakehaastattelussa vastausvaihtoehdot on valmiiksi annettu, kun taas puolistrukturoidussa haastattelussa ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja. Kummassakin haastattelutavassa haastattelulomake on kaikille vastaajille täysin samanlainen. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Edellä esitetyt määritelmät pätevät niin haastatteluun kuin kyselyynkin. Lähetin samanlaisen kyselyn kaikille vastaajille. Puolistrukturoidut eli avoimet kysymykset antavat vapautta vastaamiseen, mutta ovat tutkijalle ennalta arvaamattomia. Strukturoidut kysymykset keventävät vastaajan työtä, sillä vastaaminen annettujen vastausvaihtoehtojen vuoksi saattaa olla helpompaa, koska ei tarvitse pohtia ja kirjoittaa niin paljon.

Eskolan & Suorannan (1998, 94) mukaan tutkimuksen yhteydessä haastateltavalle on kerrottava tutkimuksen suorituslaitos, tutkimuksen tarkoitus, haastateltavien valintaperuste sekä vastaamisen luottamuksellisuus ja vapaaehtoisuus. Laitoin haastateltaville joulukuussa 2012 sähköpostia, jossa kerroin tutkimuksestani. Heiltä, joiden sähköpostiosoitetta en koulujen internetsivujen kautta löytänyt, laitoin viestiä Facebook -sovelluksen kautta pyytääkseni sähköpostiosoitteita tutkimuslomakkeen lähettämistä varten. Painotin opettajille, että vastaaminen tapahtuu nimettömästi ja on täysin vapaaehtoista. Lähetin tutkittaville tutkimukseen liittyvän esittelykirjeen (liite 1) ja sen ohessa linkin kyselyn vastaamiseen. Verkkopohjainen kyselylomake avautui linkkiä painamalla vastausvalmiiseen muotoon, eikä edellyttänyt vastaajalta erityistä tietoteknistä osaamista. Kyselyyn vastaamiseen kuluvan ajan koin hankalaksi arvioida avoimien kysymysten ja vastaajien erilaisuuden vuoksi, joten jätin sen mainitsematta.

Verkkopohjaisessa kyselylomakkeessa selvitin vastaajien taustatiedot perusteellisesti. Taustatiedoissa kysyn ikään, sukupuoleen, koulutukseen, opetuskokemukseen ja kouluun liittyviä taustatietoja helpottaakseni varsinaisen tutkimusaineiston käsittelyä. Varsinainen kyselylomake (liite 1) sisälsi pääasiassa avoimia eli puolistrukturoituja kysymyksiä, mutta joukossa oli myös muutama strukturoitu kysymys. Lomakkeessa oli yhteensä kymmenen kysymystä. Kysymykset etenivät teemoittain ja joissain kysymyskohdissa oli esitetty useita alakysymyksiä. Ensimmäisessä kysymyksessä selvitän integrointia opettajaopinnoissa, toisessa koulun antaman kannustuksen ja tuen merkitystä, kolmannessa opettajien omakohtaista näkemystä integroinnin suhteen, neljännessä musiikin käyttötapoja taito- ja taideaineissa oppiainekohtaisesti, viidennessä musiikin soveltuvuutta integrointiin, kuudennessa opettajien välistä yhteistyötä integroinnin suhteen, seitsemännessä integrointiin saatuja vinkkilähteitä, kahdeksannessa integroinnissa käytettäviä oppimateriaaleja ja käytännön sovelluksia, yhdeksännessä integroinnissa käytettäviä luokkatiloja ja kymmenennessä integroinnin tulevaisuuden näkymiä.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston määrä on varsin kattava huolimatta siitä, että tutkimus perustuu suhteellisen pieneen tutkittavien määrään (Eskola & Suoranta 1998, 61). Kyselylomakkeesta tuli laaja ja tutkimuksen aineistosta kattava. Halusin kuitenkin pitää kiinni valitsemistani tutkimuskysymyksistä, koska koin niiden selvittämisen tärkeänä. Eskolan ja

Suorannan (1998) mukaan aineiston kattavuus on aineistonkeruun yhteydessä yleisin esitetty kysymys. Tutkimuksen onnistumisen kannalta laadullisen aineiston koolla ei ole välitöntä ja suoranaista merkitystä. Aineiston tarkoituksena on toimia tutkijan apuna hänen etsiessä käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston riittävyys voidaan testata kylläntymisellä eli saturaatiolla, jolloin merkki aineiston riittävydestä on se, etteivät uudet tutkittavat tapaukset enää tuota tutkimuskysymysten kannalta olennaista tietoa. Tutkijan tehtävä on tutkimuskohtaisesti päättää milloin kerättyä aineistoa on riittävästi. (Eskola & Suoranta 1998, 60–64.) Tutkittavien vastauksissa ilmeni jonkin verran toisteisuutta, mistä päätellen saturaatio todettiin, eikä kokenut tarvetta kerätä enempää vastauksia.

Tutkimusaineistoni käsittely alkoi siitä, kun sain kysymyslomakkeet takaisin. Analysointi tapahtui vähitellen kevään aikana, sillä kirjoitus- ja ajatteluprosessi vaati aikaa. Tutkimusaineiston analyysimenetelmänä käytän kirjoitetun sisällönanalyysiä, joka on Tuomen ja Sarajärven (2004, 93) mukaan paitsi yksittäinen tutkimusmetodi, myös väljä teoreettinen kehys tutkimukselle. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettisen kokonaisuuden luominen lähtee tutkimusaineistosta (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93, 97). Kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillistä on induktiivinen eli aineistolähtöinen etenemistapa yksittäisestä yleiseen (Eskola & Suoranta 1998, 83). Induktiivinen ajattelutapa, toisin kuin deduktiivinen, etenee yksityistapauksista laajempiin kokonaisuuksiin ja yläkäsitteisiin (Soininen 1995, 23). Kysymyslomakkeiden kautta saadun aineiston käsittelin kysymyslomake kerrallaan osista kokonaisuuteen eli yksittäisistä yleiseen. Aineiston käsittelyn jälkeen ryhdyin tarkastelemaan aineistoa kokonaisuutena, mikä onkin Alasuutarin (2011, 38) mukaan tyypillistä laadullisessa analyysissä. Lopulta ryhdyin Eskolan & Suorannan (1998, 138) sanoin tiivistämään ja selkeyttämään aineistoa luoden myös uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä.

Laadullinen tutkimus on tekstiä sisältävän aineiston ja analyysin muodon kuvausta ei-numeraalisesti (Eskola & Suoranta 1998, 13–15). Kvalitatiivinen tutkimus sisältää paljon kuvausta ja suoria lainauksia alkuperäisestä aineistosta. Tutkija voi saada uskottavuutta saamiinsa tuloksiin käyttämällä tarkkoja sisällönkuvauksia ja suoria lainauksia. Raporttia kirjoittaessa on huomioitava tutkimuksen anonymiteetti, jonka tarkoituksena on suojella tutkimukseen osallistuneita. (Syrjälä & Numminen 1988, 137, 149.) Tietojen luottamuksellisuudesta tulee pitää kiinni myös tietoja julkistettaessa. Tutkijalla tulisi olla

tutkittavaan ilmiöön naturalistinen ote, joka pyrkii tavoittamaan tutkittavien oman näkökulman ja säilyttämään tutkittavan asian sellaisena kuin se on. Tutkimuskohdetta tulisi katsella ulkoapäin puolueettoman katsojan näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 1998, 16–17, 57.) Aineistoa käsitellessä ja analysoidessa pyrin unohtamaan vastaajien henkilöllisyyden, sukupuolen sekä omat vastauksiin kohdistuneet ennako-odotukset. Vastausten analysoimisen jälkeen vasta otin subjektiivisen roolin kommentoidessani opettajien vastauksia.

Alasuutarin (2011) mielestä ihmisten ja havaintoyksiköiden väliset erot ovat tärkeitä laadullisessa analyysissä (Alasuutari 2011, 43). Kvalitatiivisen aineiston etuna on analyysitapojen runsaus. Aineiston tulkinta on kuitenkin laadullisen tutkimuksen ongelmallisin vaihe, koska sen tekemiseen ei juuri löydy ohjeita. (Eskola & Suoranta 1998, 147, 163.) Aineistolähtöisellä analyysillä tarkoitetaan teorian rakentamista empiirisestä aineistosta käsin. On tyypillistä ettei laadullinen aineisto lopu, minkä vuoksi aineiston rajaaminen on tärkeää. (Eskola & Suoranta 1999, 19.) Teoria-aineistoa kerätessäni pyrin hahmottelemaan tutkimuskysymyksiä löydetyn tiedon pohjalta ja kartoittamaan sitä, mitä asioita halusin saada kysymysten kautta selville. Empiirisen aineiston avoimet kysymykset antoivat vastaajalle oikeuden johdatella teorian rakentumista tiettyyn suuntaan, mihin minulla ei ollut tarkkaa ennakkomääritelmää.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta mittaavat käsitteet validiteetti ja reabiliteetti. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimusmenetelmän sopivuutta tutkimuskohteen tutkimiseen, kun taas reliabiliteetti mittaa tutkimuksen toisteisuutta. (Heikkinen & Syrjälä 2007, 147–148.) Laadullinen menetelmä soveltui hyvin tutkimusaiheeni tutkimiseen, koska pyrin kuvaamaan musiikin integroinnin merkitystä ja tapoja kokonaisvaltaisesti, enkä määrällisen tutkimuksen tapaan tilastojen ja numeroiden avulla. Tekemäni tutkimus ei perustu sattumanvaraisuuteen, sillä vastaavanlaisia tutkimuksia on tehty aiemminkin.

Empiirisessä analyysissä aineistonkeruu- ja analyysimetodit ovat keskeisessä asemassa, sillä näitä kuvaamalla annetaan mahdollisuus tutkimuksen arvioimiseen ja tulosten uskottavuuteen (Tuomi & Sarajärvi 2004, 20). Aineistonkeruumenetelmänä kyselylomakkeen luotettavuutta

lisäsi se, että kyselyyn oli mahdollisuus vastata nimettömänä ja omassa rauhassa vastaajalle sopivana ajankohtana, jolloin vastaukset olivat luultavasti harkitumpia kuin haastattelussa, jossa tutkittava saa kuulla kysymykset vasta itse tilanteessa, ja jossa hän saattaisi kokea painetta ollessaan tutkijan tarkkailtavana. Verkkopohjaisen kyselyn koin tutkimukselleni eduksi, koska se teki vastaamisen helpoksi, mikä taas vaikutti vastausten määrään taatusti positiivisesti. Käytin kyselylomakkeessani pääasiassa avoimia kysymyksiä saadakseni kattavan vastausaineiston kysymyksiini ja välttääkseni vastausten ohjaamista. Strukturoiduilla kysymyksillä selvitin tutkittavien taustatietoja aineiston tulkitsemisen tueksi ja tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi. Uusitalo (1991, 84) on esittänyt kyselytutkimuksen yhdeksi ongelmaksi sen, että vastaaja saattaa ymmärtää kysymyksen eri tavalla kuin tutkija on sen ajatellut. Kuitenkaan tässä tutkimuksessani en havainnut tällaista, sillä vastaajien vastaukset vastasivat esitettyihin kysymyksiin ja vastaukset olivat suhteellisen hyvin tulkittavissa.

Tutkimuksen kohderyhmä oli tutkimuskysymysten kannalta tarkoituksenmukainen ja kysymykset olivat olennaisia tutkittavan asian kannalta. Vastaukset eivät jättäneet tutkijalle tarkentamistarvetta, vaan tutkittavat vastasivat kysymyksiin hyvinkin tyhjentävästi. Eskolan & Suorannan (1998) mukaan aineiston tieteellisyyden kriteeri ei ole määrä vaan laatu (Eskola & Suoranta 1998, 18). Tutkittavien määrä oli riittävä, sillä kyselyt saavuttivat saturaation eli tiedon toisteisuuden. Näin ollen tutkittavien määrän lisääminen ei olisi muuttanut tutkimustuloksia merkittävästi. Jyväskylän yliopistosta valmistuneet kaksoistutkinnon suorittaneet musiikin- ja luokanopettajat olivat tutkimuskysymyksiini paras vastaajaryhmä, koska heiltä löytyy laaja-alainen luokan- ja aineenopettajan kelpoisuus sekä käytännön kokemusta alakoulun luokanopettajana toimimisesta. Tutkittavien poimiminen harkinnanvaraisella otannalla mahdollisti laaja-alaisen vastaajien kirjon ja sen, ettei minulla ollut mahdollisuutta tutkijana valita tutkittavia puolueellisesti.

7 TUTKIMUSTULOKSET

7.1 Tutkittavien taustatiedot

Kyselyssä selvitän tutkittavien taustatietoja, kuten sukupuolta, ikää, koulutusta, opetusalan työkokemusta, tämän hetkisen työsuhteen laatua, koulun ja kunnan tietoja sekä opetettavia luokka-asteita ja oppiaineita. Esittelen tarkasti tutkittavien taustatiedot, jotta vastauksia voidaan tarkastella kokonaisvaltaisesti. Selventääkseni vastaajien eroavaisuuksia, käytän tutkittavista opettajista numerointia 1-18 ja sukupuolesta kirjaimia N= nainen ja M= mies. Vastaajista 13/18 oli naisia ja 5/18 miehiä. Prosentuaalisesti naisia oli kaikista vastanneista 72 % ja miehiä 28 %. Tutkittavat olivat iältään 25–52 -vuotiaita.

Tutkittavat ovat Jyväskylän yliopistosta valmistuneita kaksoistutkinnon suorittaneita musiikin- ja luokanopettajia, tutkintonimikkeiltään filosofian- tai/ja kasvatustieteen maistereita. Yksi vastaaja (M2) valmistui vuonna 1984, yksi vastaaja (N11) vuonna 1999 ja loput vastaajista vuosina 2002–2012. Vastaajista seitsemän (N7, N8, N10, N11, N14, M18) mainitsi olevansa filosofian maistereita, viisi (N1, M2, M13, N16, N17) kasvatustieteiden maistereita ja viisi (N3, N5, M9, N12, M15) oli maininnut molemmat maisteritutkinnot. Viiden vastaajan (N4, N6, N7, N8 ja N17) osalta jää epäselväksi onko heillä vain toinen vai molemmat maisteritutkinnot. Kuudella vastaajalla (N4, N5, N6, N7, M18, M18) löytyi edellisten tutkintojen lisäksi muita tutkintoja. Musiikin- ja luokanopettajan tutkinnon lisäksi N4 oli kouluttautunut laulunopettajaksi, N5 koulunkäyntiavustajaksi, N6 muusikoksi ja lähihoitajaksi, N7 musiikkipedagogiksi, N17 erityisopettajaksi ja M18 medianomiksi. N5, N6, N7, N17, M18 olivat opiskelleet muut tutkinnot ennen musiikin- ja luokanopettajan opintoja ja N4 niiden jälkeen.

Seuraavassa taulukossa (taulukko 1) on kunkin vastaajan sukupuoli, ikä ja koulutus. Lyhenne N= nainen, M= mies, KM= kasvatustieteiden maisteri ja FM= filosofian maisteri.

TAULUKKO 1. Vastaajan sukupuoli ja järjestysnumero sekä ikä, koulutus ja suoritusvuosi.

Vastaaja	Ikä	Koulutus ja suoritusvuosi
N1	30	Kasvatustieteiden maisteri 2008
M2	52	Kasvatustieteiden maisteri 1984
N3	32	Kasvatustieteiden maisteri 2005, Filosofian maisteri 2007
N4	34	Luokanopettaja 2004, Musiikinopettaja 2006, Laulunopettaja 2008
N5	26	Koulunkäyntiavustaja 2007, KM ja FM (Musiikin- ja luokanopettaja) 2012
N6	28	Lähihoitaja 2004, Muusikko 2011, Musiikin- ja luokanopettaja 2012
N7	34	Musiikkipedagogi (amk) 2002, FM (Musiikin- ja luokanopettaja) 2006
N8	34	FM/Musiikkikasvatus 2005, Luokanopettaja 2006
M9	30	KM/Luokanopettaja 2008, FM/Musiikinopettaja 2010
N10	29	Ylioppilas 2002, FM 2008
N11	38	FM 1999
N12	27	KM 2009, FM/Musiikinopettaja 2011
M13	43	KM 1995, Musiikkikasvatus 2005
N14	25	FM 2011
M15	28	KM 2011, FM/Musiikkikasvatus 2012
N16	26	KM/Luokanopettaja 2012
N17	28	KM/Luokanopettaja ja erityisopettaja 2008, Musiikin aineenopettajan opinnot 2011
M18	30	Medianomi 2007, FM 2012

N1 on toiminut aiemmin vuoden musiikkiluokanopettajana ja nyt viimeiset puolitoista vuotta luokan- ja musiikinopettajana. M2:lla oli pisin opetushistoria kaikista vastanneista, sillä hän kertoi olleensa luokan- sekä musiikkiluokanopettajana 18 vuoden ajan. N3 oli toiminut pariin otteeseen musiikkiluokanopettajana vuoden ja neljän vuoden pätkissä. N4:lta löytyi kolmen vuoden luokanopettajakokemus, puolentoista vuoden luokanopettajakokemus sekä vuoden musiikinopettajan sijaisuus kansalaisopistosta. N5 oli ollut nykyisessä luokanopettajan tehtävässä saman lukuvuoden elokuusta saakka. Lisäksi häneltä löytyi luokanopettajan

kokemusta lukuvuodelta 2005–2006 sekä eripituisia luokan-, aineen-, ja erityisopettajan sijaisuuksia. N6:llä oli vastaajista lyhin opetuskokemus, joka oli tämänhetkinen viiden ja puolen kuukauden mittainen luokanopettajan sijaisuus. N7 oli aiemmin ollut musiikkileikkikoulunopettajana kahdeksan vuoden ajan, ja nyt toiminut luokan/musiikinopettajana vuodesta 2006 lähtien. N8 oli toiminut musiikkiluokanopettajana kuusi vuotta, joista viisi vuotta hän oli ollut samanaikaisesti musiikinopettajana. Hän oli tutkittavista ainut, jolta löytyi lisäksi apulaisrehtorin kokemusta parilta vuodelta.

N10 oli ollut luokanopettajana neljä vuotta, musiikinopettajana viisi vuotta, erityisopettajana vuoden ja pianonsoitonopettajana kolme vuotta. Hänellä oli monipuolisin opetusalan työkokemus kaikista vastanneista. N11 oli toiminut musiikinopettajana kaksi vuotta ja luokanopettajana yhdeksän vuotta. N12 oli ollut musiikkiluokanopettajana pari vuotta ja musiikin sivutoimisena tuntiopettajana neljä kuukautta. M13:lla oli toiseksi pisin opetushistoria, sillä hän oli ollut noin 15 vuotta luokanopettajana ja kaksi vuotta lukion musiikin aineenopettajana. N14 oli toiminut luokanopettajana kaksi vuotta ja samanaikaisopettajana puolen vuoden ajan. M15 oli toiminut yhden lukuvuoden luokanopettajana. N16:ltä löytyi kuuden kuukauden luokanopettajakokemus, kahden kuukauden musiikin aineenopettajakokemus sekä eripituisia opettajan sijaisuuksia kahden vuoden ajalta. N17 oli ollut kahden vuoden ajan musiikkiluokan opettajana ja M18 vuoden luokanopettajana.

12/18 mainitsi toimineensa luokanopettajan tehtävissä ja puolet (6/12) heistä oli opettanut musiikkiluokkaa. 8/18 oli toiminut musiikinopettajan tehtävissä, 1/18 samanaikaisopettajana, 1/18 musiikin sivutoimisena tuntiopettajana, 1/18 apulaisrehtorin tehtävissä, 1/18 musiikkileikkikoulunopettajana, 1/18 pianonsoitonopettajana, 2/18 tehneensä musiikinopettajan sijaisuuksia koulussa tai kansalaisopistossa ja 2/18 tehneensä erityisopettajan töitä määräaikaisesti tai sijaisuuksien muodossa. Vastaajista 10/18 (N5, N6, N7, N10, N12, N14, M15, N16, N17, M18) on tällä hetkellä määräaikaisessa työsuhteessa ja 8/18 (N1, M2, N3, N4, N8, M9, N11, M13) vakituisessa työsuhteessa. Kaksi henkilöä oli rastittanut kohdan ´muu´, joista toinen (N6) mainitsi tekevänsä vuoden mittaista sijaisuutta ja toinen (N10) kertoi olevansa ”määräaikainen virkavapaalla”. Olen heidät luokitellut määräaikaiseen työsuhteeseen. Koulun ja kunnan tietoja kysyessäni halusin selvittää koulun

nimen ja kunnan, koulun oppilaiden lukumäärän, oman luokan oppilaiden lukumäärän ja musiikkia opettavien opettajien lukumäärän. Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) on vastaajien antamat tiedot kouluista, joissa he työskentelevät tällä hetkellä.

TAULUKKO 2. Koulun nimi ja kunta sekä koulun oppilaiden lukumäärä, oman luokan oppilaiden lukumäärä ja musiikkia opettavien opettajien lukumäärä.

Koulun nimi ja kunta	Koulun oppilaiden lukumäärä	Oman luokan oppilaiden lukumäärä	Musiikkia opettavien opettajien lukumäärä
Hamarin koulu, Porvoo	140	19	2
Haukivuoren aseman koulu, Mikkeli	135 yläk./70 alak.	18	3 luokanopettajaa 1 musiikinopettaja
Kalevan koulu, Kuopio	400	23	6
Kanjonin koulu, Tampere	200	14	7
Keuruun ala-aste, Keuruu	432	18	8
Kypärämäen koulu, Jyväskylä	300	23	10
Kypärämäen koulu, Jyväskylä	300	20	10
Kypärämäen koulu, Jyväskylä	-	-	-
Mikkolan koulu, Vantaa	700	24	5 luokanopettajaa 6 musiikinopettajaa
Mäkelänmäen koulu, Muurame	700	20	10
Raholan koulu, Tampere	372	23	8
Riihikallion koulu, Tampere	580	26	4 luokanopettajaa 3 musiikinopettajaa
Tahvonlahden ala-aste, Helsinki	150	16	2
Taivallahden peruskoulu, Helsinki	550	17	2
Uomatinteen koulu, Vantaa	650	23	15
Vehniän koulu, Laukaa	130	20	2
Veittijärven koulu, Ylöjärvi	520	20	8

Kyselyyn vastanneet opettajat työskentelevät erisuuruisissa kouluissa. Koulun oppilaiden lukumäärä vaihtelee 130–700 välillä. Oman luokan oppilaiden lukumäärä on vaihtelevasti 14–26 ja musiikkia opettavien opettajien määrä koulussa 2-15. Yksi vastaaja jätti osiot tyhjäksi. Vain muutamat opettajat ovat eritelleet musiikkia opettavien opettajien lukumäärissä luokan- ja musiikinopettajat erikseen.

Vastaajista löytyi kaikkien luokka-asteiden opettajia. Kahden vastaajan (N10 ja M13) oma opetettava luokka oli 1. luokka. N10 opettaa omalle luokalleen äidinkieltä, matematiikkaa, ympäristö- ja luonnontiedettä, uskontoa, käsityötä, kuvataidetta, musiikkia ja liikuntaa. Lisäksi hän opettaa musiikkia 2., 3. ja 6. luokalle, 3.–4. luokalle espanjaa sekä 4.–6. luokille bändikerhoa. M13 opettaa omalle luokalleen kaikkia muita aineita paitsi käsitöitä. Lisäksi hän pitää musiikkikerhoa 2. luokkalaisille. Yhden vastaajan (N6) oma opetettava luokka oli 2. luokka, jolle hän opettaa äidinkieltä, musiikkia, ympäristö- ja luonnontietoa, liikuntaa, käsityötä ja kuvataidetta. Oman luokan lisäksi hän opettaa 6. luokalle fysiikkaa, kemiaa, liikuntaa, biologiaa ja maantietoa sekä 4. luokalle uskontoa. Yhden vastaajan (N16) oma opetettava luokka oli 3. luokka, jolle hän opettaa matematiikkaa, äidinkieltä, ympäristö- ja luonnontiedettä, kuvataidetta, liikuntaa, musiikkia ja uskontoa. Oman luokan lisäksi hän opettaa musiikkia 3., 5. ja 6. luokalle.

Kuuden vastaajan (M2, N4, N7, M9, M15, N17) oma opetettava luokka oli 4. luokka. M2 kertoi opettavansa omalle luokalleen äidinkieltä, matematiikkaa, kuvataidetta, musiikkia, liikuntaa ja yleistietoa. Lisäksi hän opettaa liikuntaa 1.luokalle sekä musiikkia kahdelle 3. luokalle ja yhdelle 5. luokalle. N4 opettaa omalle luokalleen matematiikkaa, musiikkia, äidinkieltä, yleistietoa, kuvataidetta, englantia, uskontoa ja liikuntaa. N7 oli ainut opettaja, jonka oma opetettava luokka, 4.luokka, oli musiikkiluokka. Omalle luokalleen hän opettaa musiikkia, matematiikkaa, äidinkieltä, ympäristö- ja luonnontietoa ja uskontoa. Lisäksi hän opettaa musiikkia kahdelle 2. luokalle, yhdelle 3. luokalle (musiikkiluokka), kolmelle 4. luokalle ja yhdelle 8. luokalle. M9:n oman luokan opetettavat aineet (yhteensä 10h) ovat musiikki, liikunta, suomi, YT ja uskonto. Lisäksi hän opettaa 18h viikossa musiikkia yläkoulun 7-10. luokille. M15 opetti omalle luokalleen matematiikkaa, äidinkieltä, liikuntaa, ympäristötietoa, musiikkia ja kuvataidetta. Lisäksi hän opettaa musiikkia 1., 2., 5. ja 6. luokalle sekä ilmaisutaitoa 6. luokalle. N17 opettaa omalle luokalleen suomea toisena kielenä,

matematiikkaa, ympäristötietoa, uskontoa, liikuntaa, musiikkia ja kuvataidetta. Lisäksi hän opettaa liikuntaa 4. luokalle ja musiikkia 6. luokalle.

Kolmen vastaajan (N8, N11, M18) oma opetettava luokka on 5. luokka. N8:n oman luokan opetettavat aineet ovat äidinkieli, matematiikka, uskonto, kuvataide ja musiikki. Lisäksi hän opettaa musiikkia 7.luokalle ja espanjaa valinnaiselle 8.luokalle. Hän kertoo opettaneensa lukuvuonna 2006–2007 4. luokalle liikuntaa, lukuvuonna 2010–2011 5.luokalle historiaa ja lukuvuonna 2011–2012 6. luokalle biologiaa. N11 opettaa omalle luokalleen kaikkia muita aineita paitsi käsityötä, elämäntietoa, kieliä ja poikien liikuntaa. Oman luokan lisäksi hän opettaa liikuntaa toiselle 5. luokalle. M18 opettaa omalle luokalleen äidinkieltä, matematiikkaa, biologiaa ja maantietoa, liikuntaa, musiikkia ja teknisiä töitä. Lisäksi hän opettaa musiikkia 1. ja 3. luokalle, teknisiä töitä 4. luokalle ja liikuntaa 6. luokalle.

Neljän vastaajan (N1, N5, N12, N14) oma opetettava luokka on 6. luokka. N1 opettaa omalle luokalleen äidinkieltä, matematiikkaa, biologiaa ja kemiaa, uskontoa, musiikkia, kuvataidetta ja liikuntaa. Muille luokille hän opettaa liikuntaa (4. ja 5. luokka) ja musiikkia (5., 7., 8. ja 9. luokille). N5 opettaa omalle luokalleen äidinkieltä, matematiikkaa, historiaa, uskontoa, biologiaa ja maantietoa, liikuntaa, kuvataidetta sekä tekstiilitöitä. Lisäksi hän opettaa 4. luokalle tekstiilitöitä. N14 opettaa omalle luokalleen musiikkia, äidinkieltä, matematiikkaa, historiaa, uskontoa ja kuvataidetta. Lisäksi hän opettaa musiikkia 2b., 3. (puolet tunneista), 4. ja 5. luokille. N12 opettaa omalle luokalleen äidinkieltä, matematiikkaa, musiikkia, liikuntaa, kuvataidetta, biologiaa, maantietoa, fysiikkaa, kemiaa, historiaa ja uskontoa. Yhden vastaajan (N3) oma opetettava luokka on yhdysluokka 3–6. Hänen opetettavat aineet ovat musiikki (sisältäen orkesterin ja musiikin teorian), kuvataide, liikunta, matematiikka, äidinkieli, uskonto, historia sekä biologia ja maantieto. Lisäksi hän opettaa 4. luokalle musiikkia ja liikuntaa. N12 ja N4 olivat ainoat vastaajat, jotka opettavat pelkästään oman luokkansa oppilaita.

Vastaajista 1/18 (N5) ei opeta ollenkaan musiikkia, 4/18 (N4, N6, N12, M13) opettaa musiikkia ainoastaan omalle luokalleen, ja loput 13/18 opettaa musiikkia oman luokan lisäksi yhdelle tai useammalle muulle luokalle. Kolmea vastaajaa lukuun ottamatta (N7, M13, N14) kaikki 18 vastaajaa opettavat liikuntaa ja neljää vastaajaa lukuun ottamatta (N7, M9, M13, M18) kaikki 18 kuvataidetta. Kaikista vastaajista käsitöitä opettaa vain neljä (N5, N6, N10, M18), joista yksi (M18) on eritelty opettavansa teknisiä töitä ja yksi (N5) tekstiilitöitä.

7.2 Tulosten koonti

Kysymys 1: Millä tavoin integrointia käsiteltiin opettajaopinnoissasi? Minkälaista palautetta antaisit opettajankoulutuslaitokselle integrointia käsittelevien opintojen suhteen?

M9:n mukaan integrointia käsiteltiin opettajaopinnoissa, mikä oli hänen mielestään hyvä asia. Joillain kursseilla annettiin käytännön vinkkejä ja ehdotuksia musiikin integroinnista muihin oppiaineisiin. Hän muistaa, että integrointia harjoiteltiin myös opetusharjoittelussa. N5 muistelee myös, että vahvimmin integraatio tuli esille opetusharjoittelussa. Harjoitteluohjaaja antoi hyviä vinkkejä integraation toteuttamiseen ja oppiaineiden häivyttämiseen. Vaikka hän kokeekin saaneensa käytännön vinkkejä integroimiseen eniten harjoittelun kautta, hän täydentää, että integroinnista puhuttiin myös muilla luokanopettajaopintojen kursseilla. Puolestaan musiikkikasvatuksen opinnoissa integraatio mainittiin lähinnä vain sivulauseessa. M13 muistelee, että integrointia käsiteltiin jonkin verran. N10 ja N14 mainitsevat opettajaopintojen sivunneen integroinnin aiheita. N14 kuvaa opettajakoulutuksen antamia konkreettisia integroinnin havainnollistamistapoja: *”muistan elävästi kun eräs didaktikko kuvaili miten eri oppiaineiden palaset (oppisisällöt) voidaan levittää pöydälle ja kasata täysin uusiksi, eheytyiksi kokonaisuuksiksi”*. Hän kuitenkin täydentää, ettei integraatioon ja eheyttämiseen perehdytty sen syvällisemmin, minkä vuoksi opintojen puolesta käsitys asiasta jäi lähinnä oppiaineiden yhdistelyksi.

N10:n mukaan integrointia käsiteltiin muiden asioiden yhteydessä, eikä se ollut koskaan varsinaisesti tunnin tema tai aihe esimerkiksi *"näin integroit sitä ja tätä"*. Hänelle itselleen integrointi on merkinnyt sitä, että *"oman mieltymyksen mukaan kyllä itse keksii, missä kohtaa voisi integroida ja missä ei"*. Hänelle integrointi on tullut opetukseen luontevasti. N12 muistaa integrointia käsiteltävän oman oppimiskäsityksen ja eri oppiaineiden didaktiikan yhteydessä. Hän kokee saaneensa käytännön vinkkejä integrointiin melko vähän ja yrittääkin työssä keksiä tavat ja mahdollisuudet integrointiin. N1 ei tarkalleen enää muista millä tavoin integrointia käsiteltiin opettajaopinnoissa, mutta luultavasti POM -opinnoissa keskityttiin oppiaineen pedagogiikkaan. Hän muistaa, että erilaisissa ryhmätöissä sai miettiä integrointimahdollisuuksia, ja että opetusharjoittelussa piti vaikka väkisin integroida eri oppiaineita toisiinsa, mikä hänestä ei tuntunut aina kovin luontevalta. N6:n mielestä integroinnista oli puhe useilla kursseilla, etenkin POM -opinnoissa. Integroinnin käyttöä suositeltiin ja opettajia rohkaistiin tekemään yhteistyötä eri oppiaineiden välillä. M15:n mieleen on jäänyt erityisesti aihekokonaisuuksien käsittely. POM -opinnoissa keskityttiin lähinnä tietyn oppiaineen käsittelyyn, eriyttämiseen ja muihin sinänsä tärkeisiin asioihin. N4, N7 ja N11 muistelevat, ettei integrointia taidettu käsitellä kovin paljoa. N16:n mielestä integroinnin hyödyllisyyttä korostettiin, mutta konkreettisia käytännön vinkkejä hän koki saaneensa vähän. M2 kokee integroinnin käsittelyn opettajan opinnoissa melko negatiivisena: *"hyvin keinotekoista oli silloin. Tästähän voisi vaikka sitten piirtää jotain" -tyyppistä"*. M18 ei muista, että integrointia olisi käsitelty opinnoissa, ainakaan kovin laajasti, vaikka yksittäisiä vinkkejä saatettiin antaa.

N3:n vastauksista ilmenee, että hän on suorittanut luokanopettajaopinnot Turun opettajankoulutuslaitoksella. Hän kertoo opettajankoulutuslaitoksen kannustaneen oppiaineiden integrointiin ja kokee saaneensa hyvät tiedolliset ja taidolliset eväät siihen. Integrointitapoja hän on oppinut opetusharjoittelussa ja demoilta. Integrointitapoja pohdittiin ja toteutettiin esimerkiksi musiikkiliikunnan ja ainerajoja (kuvataide, musiikki, käsityö, tanssi) ylittävien projektien muodossa, joita olivat esimerkiksi näytelmät. Musiikin- ja luokanopettajan tutkinnon lisäksi erityisopetuksen opintoja tehnyt vastaaja N17 muistelee näin: *"erityisoppilaiden integrointia yleisopetukseen käsiteltiin paljon ja yleensä kun puhutaan vain "integroinnista" tarkoitetaan sitä"*. Eri oppiaineiden välistä integrointia ei hänen mielestään käsitelty paljoa, mutta taas yleisten opiskelutaitojen, elämänhallinnan

taitojen ja sosiaalisten taitojen opettelua eri aineiden kautta käsiteltiin paljonkin.

N6 toivoo, että opettajankoulutuslaitos antaisi konkreettisempia ideoita integroinnin toteuttamiseen, josta hyvä esimerkki olisi tulevan opettajan ideakansio. N8 antaa positiivista palautetta siitä, että opettajankoulutuslaitos piti esillä integrointiajatusta, mikä on käytännön työelämässäkin ollut mielessä. N17 ei ole osannut antaa palautetta siksi, ettei ole opiskellut opettajankoulutuslaitoksessa. N10 ei ole osannut antaa palautetta opettajaopinnoista ja perustelee sen näin: *”niiden takia tai niistä huolimatta se on mielestäni sen verran henkilökohtainen juttu, että miten sen tekee ja milloin tekee”*.

Kysymys 2: Millä tavoin koulu (työpaikkasi) antaa tukea/kannustaa oppiaineiden väliseen integrointiin? Minkä verran yhdistät oppiaineita opetuksessasi? Mikä sinua mahdollisesti estää integroimasta?

N7:n koululla kannustetaan integroimaan oppiaineita mahdollisimman paljon ja halukkaita opettajiaakin löytyy. M15:n mukaan integrointia pidetään hyvänä ja toivottavana asiana. Hän itse pitää integroivista projekteista, joilla saadaan *”monta kärpystä yhdellä iskulla”*. M13 toteaa: *”koulu näyttää vihreää valoa, loppu on itsestä kiinni”*. Hän kertoo integroivansa aina kun muistaa ja jaksaa. N10:n koulu antaa vapaat kädet oppituntien suunnitteluun ilman valmista ohjeistusta siitä, miten opetusta tulisi toteuttaa. Opetussuunnitelmien aihekokonaisuudet antavat suuntaa ja ideoita, ja hän yhdistelee oppiaineita aina kun mahdollista. Hänelle asioiden toisiinsa liittäminen sujuu luonnostaan ja spontaanisti itse opetustilanteessa. Hän on kuvaillut integrointiaan näin: *”Ekaluokan kanssa esimerkiksi yritän liittää oppikirjan asioita arkeen, ja jos asiat sivuavat toista oppiainetta, nostan sen esille”*.

N17:n työpaikalla pidetään tärkeänä yhteisöllisyyttä ja koulun juhlia, sillä juhlat ja erityistapahtumat, kuten koulun kulttuurikatselmus ja oppilaskunnan tapahtumat, antavat hyvät mahdollisuudet ylittää oppiaineiden välisiä rajoja. N12:n mielestä yhteiset juhlat ja projektit ovat luontevia tilaisuuksia oppiaineiden integrointiin. Siinä mielessä koulun toimintakulttuuri edesauttaa eri aineiden yhdistämistä. N1 mainitsee, ettei koulussa mitenkään erityisesti kannusteta tai tueta esimies- ja kollegatasolla integrointiin, mutta jokainen opettaja toteuttaa omalla tavallaan oppiaineiden yhdistämistä. Hän täydentää, ettei integrointia pidetä

koulussa tai työyhteisössä kuitenkin huonona asiana vaikkakaan sitä ei painoteta erityisemmin. Heidän koulullaan on joka kevät taidetapahtuma, jossa painotetaan eri taideaineita, mutta jossa varsinaisesti oppiaineet eivät yhdisty toisiinsa. Hän yhdistelee itse oppiaineita opettamien aineiden rajoissa melko paljonkin. Hänen oma luokkansa on yläkoulun puolella missä opettajien välistä yhteistyötä ei juuri ole. Alakoulussa yhteistyö opettajien välillä on luontevampaa, mutta koska hän työskentelee eri rakennuksissa, yhteistyö on melko vähäistä.

N16 kertoo koulun antavan mahdollisuudet integrointiin, vaikkakaan koulu ei erityisesti kannusta siihen. Vastaja integroi kaikkia aineita toisiinsa. M2:lla ja N16:lla on yhteinen näkemys siitä, ettei koulu erityisesti kannusta tai tue integrointia, mutta ei myöskään estä integroimasta. N16 mainitsee oman integroinnin olevan aika tavallista oppiaineiden yhdistelyä. N6 kertoo, ettei integroinnista ole teemapäiviä lukuun ottamatta heidän koulullaan juurikaan puhuttu. Hän yhdistelee melko paljon musiikkia liikuntaan ja kuvataiteeseen, ja puolustaa integrointia musiikinopettajan työssä näin: *”musiikinopettajana musiikkia on helppo integroida oikeastaan mille tahansa oppitunnille. Oppilaat myös pitävät siitä”*.

N8 kertoo koulunsa suhtautuvan avoimesti integrointiin. Hän yhdistää oppiaineita jonkin verran, välillä jopa ilman suurempaa suunnittelua. N5 mainitsee myös, että vaikka hänen työpaikkansa ei kovin aktiivisesti tuekaan integraatiota, suhtautuu se silti siihen myönteisesti. Oppiaineita hän yhdistelee vaihtelevasti. Hän kuvaa sitä näin: *”Välillä itekin pitää miettiä, miten asiat linkittyvät toisiinsa ja miten toisen oppiaineen työtapojen avulla voisi edistää toisen oppimista”*. Hän pyrkii jatkuvasti tuomaan esimerkiksi reaaliaineiden, kuten uskonnon ja historian välisiä yhteyksiä esille. Musiikkia hän kertoo käyttävänsä opetuksessaan melko paljon. Vastaja N3 tuo myös esiin, ettei koulu erityisesti korosta integrointia. Koska hän kokee olevansa opetettavista aineistaan (musiikki, kuvataide ja liikunta) kiinnostunut, integrointi tulee opetukseen ikään kuin luonnostaan. Keskimäärin hän yhdistelee kyseistä kolmea ainetta enemmän keskenään ja hänen sanojen mukaan *”melkein joka tunti jotain”*. Musiikkia hän käyttää myös reaaliaineissa.

M9 puolustaa integrointia näin: *”pyrimme laadukkaaseen perusopetukseen, johon mielestäni kuuluu eri oppiaineiden integrointi silloin tällöin opetuksen elävöittämiseksi ja tueksi”*. Hän kertoo yhdistävänsä musiikkia liikuntaan ja uskontoon tilanteesta ja integroinnin tarpeesta ja hyödystä riippuen. N12 kertoo hyödyntävän musiikkia muissa oppiaineissa luvattoman vähän, mutta liikunnassa enemmänkin. Draamaa hän yhdistää uskontoon, äidinkieleen, historiaan ja musiikkiin, ja taas kuvataidetta reaaliaineisiin ja äidinkieleen. Uskonto ja historia ovat hänen mielestään helppo yhdistää, koska niissä on yhteisiä asioita. Hän on todennut, että *”Integrointiin ei kannusteta, vaan opetusryhmien sekoittamiseen”*. Musiikin ja matematiikan integroinnista hän mainitsee kertotaulut, joita on harjoiteltu räppien avulla. Musiikkia hän käyttää paljon englannin tunneilla laulamisen muodossa. Yleistiedon aineita hän liittää kuvataiteeseen ja äidinkieleen pyrkien huomioimaan vuodenajat opetuksessaan. M18 mainitsee, ettei integrointi ole hänen koulullaan kovin yleistä, mikä saattaa johtua asenteista. Hän on varma, ettei kukaan kuitenkaan estä oppiaineiden integrointia.

N11 kertoo, että työkavereidensa kanssa hänellä on mahdollisuus suunnitella ja toteuttaa integrointia. Kovin paljoa hän ei oppiaineita yhdistele, sillä kiire, opetettavan aineksen suuri määrä ja luokan omat haasteet vievät perustyössä paljon aikaa. Hänelle valmiit materiaalit auttaisivat paljon, mutta valitettavasti niiden tekemiseen ei ole työn lisäksi voimaa eikä aikaa. N14 toteaa: *”joskus heitellään opettajien kesken ajatuksia saman aihepiirin käsittelystä eri oppiaineissa, ja joskus ne saattavat jopa edetä konkretian tasolle”*. Hän puhuu musiikin luontevuuden puolesta työkaluna eri oppiaineiden käsittelyyn. Parhaimmillaan integraatio toteutuu hänellä näin: *”yritän ajan ja jaksamisen puitteissa yhdistää eri oppiaineiden yhteen linkittyviä aineksia teemoiksi ja ajoittaa niiden käsittelyn järkevästi. Muiden kuin oman luokan kanssa toiminta kuitenkin jää helposti pintaraapaisuksi, eikä integrointi pääse etenemään sille tasolle, jossa se välttämättä syventäisi oppimista”*. Niiden ryhmien osalta, joille hän opettaa ainoastaan musiikkia, hän haluaisikin suunnitella integrointia huolella ja yhdessä luokanopettajan kanssa.

M18 pitää integrointia mahdollisena omien tuntien puitteissa ja silloin, kun liikuntasali tai muut tilat ovat vapaana. N7 on maininnut integroinnin esteiksi tämän hetkiset siirtotilat, joissa he työskentelevät. Hän lisää: *”Välillä haastetta luovat myös pirstaleiset lukujärjestykset jotka sitovat oppitunteja tiettyihin paikkoihin ja näin ollen ei ole mahdollista tehdä pidempiä kokonaisuuksia yhtäjaksoisesti (=toisten opettajien/luokkien tunnit, maahanmuuttajien vaihtotunnit, palkitusopetus...)”*. N4:lle musiikkiin integroiminen olisi varmasti luontevaa, mutta hän toteaa, että ryhmissä on paljon muitakin kuin musiikkiluokkalaisia, joten oppilaiden taidot ovat hyvin erilaiset. Hän uskoo tämän seikan vähentäneen integrointia. Syyksi integroinnin vähäisyyteen N16 on maininnut koulun jatkuvan kiireen. Hän kuvaa ongelmaa näin: *”mikäli tarvitsee jotakin tiettyä ”välineistöä”, materiaalia tai tilaa (joista jatkuva pula) integroimiseen, saattaa se jäädä toteuttamatta, kun/jos ei ehdi etsimään tarvittavia asioita (esim. kuvisvälineet, tietyt soittimet, liikuntatilojen varaus)”*. Mahdolliseksi esteiksi N8 mainitsee haastavan oppilasryhmän, koska se tarvitsee tarkan struktuurin, ja aikapulan tuntien suunnittelussa. N5:n este integroinnille on ajanpuute, sillä integrointi vaatii jonkin verran ajatustyötä, jonka edelle akuutimmat työtehtävät saattavat mennä.

N3:n mielestä integroinnille on harvoin esteitä, mutta sen suurin ongelma on ajankäyttö erityisesti reaaliaineiden tunneilla. *”Tuntikehys on tiukka ja opetussuunnitelman asiat on käytävä läpi toisinaan aika tehokkaasti. Myös suunnittelu ja välineiden ”haaliminen” voi kiireessä jäädä”*, hän kertoo. Esteiksi integroinnille N10 mainitsee oman saamattomuuden, sairastelun tai väsymyksen, jolloin ei jaksakaan panostaa niin paljon kuin mahdollista. N17:n ajatus on samansuuntainen: *”integrointia estää se, ettei itse jaksaa suunnitella, toisaalta pidän tärkeänä myös tavallista ”tylsää arkityötä”*. Yksi vastaaja (N12) tuo esille aloittelevan opettajan ongelman näin: *”Aloittelevana opettajana on vaikeaa hahmottaa kokonaisuuksia. Siksi integrointi tuntuu usein hankalalta. Esteitä integroinnille on juuri se noviisin hankaluus hahmottaa kokonaisuuksia”*. Toinen este integroimattomuudelle on opettajantyö, muun muassa yhteydenpito vanhempiin ja käytännön toimistotyö, joka vie opettajan suunnittelulta aikaa.

Kysymys 3: Minkälaisena koet musiikin integroinnin muihin oppiaineisiin? Perustelee!

Vastauksissa oli kolme kohtaa, johon jokaisesta kohdasta tuli valita yksi vaihtoehto:

1. työläänä, helppona vai en osaa sanoa
2. hyödyttömänä, hyödyllisenä vai en osaa sanoa
3. epämieluisana, mieluisana vai en osaa sanoa

Vastaajista 14/18 pitävät musiikin integrointia muihin aineisiin helppona, hyödyllisenä ja mieluisana. N7:n mielestä *”musiikki on helppo oppiaine integroida niin alkuopetuksessa kuin ylemmillä luokka-asteilla”*. Hän täydentää, että erityisesti musiikkiluokilla musiikki on jo muutenkin olennainen osa arkipäivää. M2 kiteyttää, että musiikki on oikeassa tilanteessa hyvä ja mielekäs. M13:n mielestä myös musiikkia, esimerkiksi opetusaiheisia lauluja on helppo yhdistää moneen oppiaineeseen. N16 nostaa esiin huomionarvoisen asian: *”koska olen myös musiikinopettaja, koen musiikin integroimisen lähes oppiaineeseen kuin oppiaineeseen helppona, motivoivana ja tervetulleena ”lisämausteena”*. Hänen kokemustensa mukaan myös oppilaat pitävät siitä ja vanhemmiltakin on tullut positiivista palautetta, esimerkiksi musiikin liittämistä tunnekasvatukseen. N5 on myös todennut, että *”kun musiikki on itsellä vahva aine, on hyvin helppoa ottaa vaikkapa uskonnon tunnille jokin teemaan sopiva laulu tai opettaa oppilaille äidinkielen sijamuodoista tehty rallatus”*. Hänen mukaan musiikki elävöittää opetusta ja edistää oppimista. Hän kannattaa sijamuotolaulun käyttöä sijamuotojen opetuksessa. N6 toteaa: *”kun itse osaa ja pitää musiikista, on helppo innostaa oppilaita”*. N3 lisääkin, että *”oma harrastuneisuus ja osaaminen tekee integroinnista helppoa”*.

N17:lle musiikin käyttö on opetuksessa luontaista ja helppoa, eikä sitä tarvitse suunnitella niin tarkasti kuin esimerkiksi kuvataiteen käyttämistä. M18 kokee omaavansa hyvät edellytykset musiikin ja liikunnan integrointiin, mutta uskoo, että musiikin integrointi muihin aineisiin saattaisi olla työläämpää. N1:n mielestä musiikin integrointi on helpompaa nykyään, koska erikoisiinkin musiikkilajeihin pääsee käsiksi internetin kautta. Hän on havainnut, että musiikin kuuntelu rauhoittaa, rentouttaa ja auttaa keskittymään suurinta osaa oppilaista. Lisäksi se luo varsinkin lukuaineisiin toisenlaista näkökulmaa tuoden mukaan luovempia elementtejä faktatiedon oheen. M9 ajattelee, että *”jos integrointi on hyödyllistä, se todennäköisesti käsittääkseni myös tapahtuu aika luontevasti opetuksessa”*. N4, N8 ja N14

eivät ole perustelleet musiikin oppiaineen helppoutta, hyödyllisyyttä ja mielekkyyttä millään tavoin.

Kaksi vastaajaa (N11 ja M15) kokee musiikin integroinnin muihin aineisiin työläänä. N11 ei perustele kantaansa tässä yhteydessä, mutta edellisestä kysymyksestä käy ilmi että kiire, opetettavan aineksen määrä ja luokan haasteet vievät jo liikaa aikaa. M15 pitää musiikin integrointia kuvataiteeseen helppona, mutta moniin muihin oppiaineisiin usein hankalana, työläänä ja usein tehottomanakin. Vastaaja N11 pitää integrointia työläänä, mutta hyödyllisenä ja mieluisana. Hän pitää musiikin käyttöä tärkeänä, sillä se on kuulunut aina osaksi ihmisten elämää ja kaikkea. N10 ei ota kantaa siihen, onko musiikin integrointi helppoa, hyödyllistä tai mieluisaa. Hän perustelee vastauksen näin: *”mielestäni musiikkia ei pidä väen vängällä integroida mukaan. Jos se sopii, niin sitten”*. Hänen mukaan mieluisuus ei aina ole itsestä kiinni, vaan opetusryhmällä on suuri vaikutus integroinnin mielekkyyteen. Hän toteaa asian näin: *”ryhmät ovat erilaisia ja joku juttu menee jollain ryhmällä helposti läpi ja jollain toisella ei”*. N12 ei osaa sanoa onko musiikin integrointi helppoa vai työlästä, mutta pitää sitä hyödyllisenä ja mieluisana. Hän ei ole perehtynyt musiikin ja muiden aineiden väliseen integrointiin. Hän pitää musiikin integroimista hyödyllisenä erityisesti musiikkiluokkalaisten kohdalla. Integrointi olisi hänelle mieluisaa, koska saisi hyödyntää omia vahvuusalueita myös muualla, mutta puolestaan vaatisi aikaa ideoinnille ja suunnittelulle.

Kysymys 4: Kuvaile käytännön esimerkeillä millä tavoin käytät/käyttäisit musiikkia taito- ja taideaineissa, kuten

a) liikunnan opetuksessa

N7:n mukaan musiikkia voidaan käyttää muun muassa alkulämmittelyissä, rytmikassa, musiikkiliikunnassa ja tanssissa. N17 mainitsee musiikin ja liikunnan yhdistämistavoiksi tanssinopetuksen, kuten kansantanssit, afrikkalaisen tanssin ja paritanssit, tanssillisen ilmaisun, ryhmävoimistelun ja perinteisen jumpan; M15 tanssin, kehorytmiikan ja laululeikit, M2 tanssin ja muun musiikkiliikunnan sekä rentoutuksen; N3 tanssin ja musiikin tempuradan taustalla. N6 käyttää musiikkia jumppatunneilla esimerkiksi alkuverryttelyssä ja loppurentoutuksissa. M13 mielestä musiikki toimii liikunnan virikkeenä ja rytmin tukena

esimerkiksi tempon vaihteluissa. N16 käyttää musiikkia taustamusiikkina, itseilmaisuharjoituksissa ja tanssissa; N1 puolestaan tanssinopetuksessa ja musiikkiliikunnassa (musiikki + koreografiat). N1:n mielestä musiikki tukee kuntopiiriharjoittelua, koska se luo ilmapiiriä ja kannustaa liikkumaan. N11 käyttää musiikkia kuntopiirin taustalla luomassa energiaa, mutta myös tanssin ja musiikkiliikunnan opetuksessa, osittain kuultuna ja osittain kehorytmiikkana. N3 mainitsee harjoituksen *”liiku musiikin tavoin”*, jossa erilaisilla musiikinäytteillä voidaan havainnollistaa robottia, elefanttia, pikkusipsuttelua, marssia ja mahtipontisuutta, kuten taistelua. N10:n mukaan liikunnan opetuksessa musiikkia voidaan käyttää tanssissa ja luistelussa taustamusiikin muodossa, rentoutuksessa ja rauhoittumisessa sekä tehtävässä, jossa musiikkia ilmennetään jonkin liikkeen avulla.

M18:n mukaan musiikkia ja liikuntaa yhdistää rytmi. Musiikkiliikuntaan hän on yhdistänyt leikkejä, voimistelua ja rentoutusharjoituksia. N5 kuvaa musiikin tärkeyttä näin: *”musiikin avulla voidaan harjoitella esimerkiksi rytmin ja liikkeen yhdistämistä, mikä on monissa lajeissa tärkeä osataito”*. Hän kertoo käyttävänsä musiikkia liikuntatunneilla tunnelman nostattamiseen, sillä venyttelytunti, kuntopiiri tai vaikkapa telinevoimistelurata sujuu paljon mukavammin, kun taustalla soi musiikki, joka joko rauhoittaa tai lisää energiaa tarpeen mukaan. Tällöin sellaisetkin oppilaat, jotka tavallisesti suhtautuvat liikuntaan negatiivisesti, saattavat innostua liikkumisesta uudella tavalla. N4 toteaa musiikkiliikunnan olevan yksi osa opetussuunnitelmaa, minkä vuoksi sen käyttäminen on hänen mielestään luontevaa. Hän kertoo pitävänsä musiikkiliikuntaa toisinaan musiikintunneilla. N12:n pitämällä musiikkiliikuntajaksolla oppilaat tanssivat ja suunnittelivat konserttiin oman kehorytmiesityksen. Lisäksi hän mainitsee käyttäneensä musiikkia rentoutuksissa. M2 käyttää liikuntaa musiikin rakenteiden opiskelussa, jolloin rytmiasioiden avulla voidaan ilmentää tietyn liikkeen olennainen rytmi (esimerkiksi lay up koripallossa). M9 ajattelee, että musiikin dynamiikan oppimista voidaan soveltaa erilaisiin tapoihin liikkua ja musiikkia voidaan käyttää aktivoivana tekijänä voimistelussa tai kuntopiirissä ja rauhoittavana tekijänä tarvittaessa. N8:llä ei ole juurikaan kokemusta liikunnan opetuksesta, mutta voisi ajatella käyttävänsä musiikkia lämmittelyharjoituksissa, tansseissa ja musiikkiliikunnassa. N14 ei opeta liikuntaa, ja on siitä syystä jättänyt vastauksen tyhjäksi.

b) kuvataiteen opetuksessa

N16 käyttää musiikkia kuvataiteen opetuksessa taustamusiikkina sekä mielikuvien ja mielikuvituksen herättäjänä; M13 virikkeenä ja tunnelman luojana tekemisen taustalla. N7:n mukaan musiikkia voidaan käyttää taustamusiikkina, helpottamassa aihealueiden ideointia, virittämässä ajatuksia ja luomassa tunnelmaa. Musiikkia ja kuvataidetta voidaan hänen mukaan yhdistää niin, että tehdään laulun sanoista kuvia. N1 kuunteluttaa musiikkia kuvataiteen tunnilla tunnelman rentouttamiseksi tai keskittymisen parantamiseksi. Hänen mielestään musiikki sopii hyvin myös kuvataidetoiden pohjaksi, kun maalataan tai piirretään tietyn musiikin tunnelmien tai kerronnan mukaan. Työtapojaan hän on kuvannut näin: *”Viimeisimmäksi kuuntelimme neljää hyvin erityylistä musiikkia, mukana sekä klassista musiikkia että popmusiikkia, ja oppilaat maalasivat musiikin luomien tunnelmien ja tuntemuksien mukaan samaa maisemaa. Olen myös pienempien oppilaiden kanssa kuunnellut monia erityylyisiä kappaleita peräkkäin ja oppilaat ovat värittäneet annetulle paperille järjestyksessä sen värin, joka sopii parhaiten kuhunkin kappaleeseen. Myös sarjakuvaa olemme piirtäneet erilaisten musiikkien soidessa niin, että yksi ruutu piirretään yhden kappaleen soidessa ja seuraavassa ruudussa tapahtumat muuttuvat uuden kappaleen tunnelmaan ja tyyliin sopivaksi”.*

N4 on käyttänyt klassista musiikkia taustamusiikkina rauhallisen tunnelman luomiseen esitellessään oppilaille säveltäjiä ja teoksia. N5:n mukaan musiikki voi toimia kuvataiteessa inspiraation lähteenä, jolloin voidaan esimerkiksi kuvittaa musiikin tunnelmaa. N14:n mielestä myös musiikki toimii tuotoksen lähtökohtana ja inspiraation antajana (esimerkiksi Saamen musiikki tai muu kappaleen mukaan nimetty teos). N8 on kirjoittanut näin: *”Kuvataiteen historian yhteydessä tutustutaan samalla saman aikakauden musiikkiin, esim. tehdään Akseli Gallen-Kallelan työ Kullervon kirous + tutustutaan Sibeliukseen ja kuunnellaan työtä tehdessä Sibeliuksen musiikkia. Musiikki ja mielikuvat maalaamalla, piirtämällä. Voidaan myös piirtää kappaleessa oleva tarina, esim. lasten laulu pienempien oppilaiden kanssa”.*

N6 käyttää musiikkia taustamusiikkina tai töiden, kuten maalauksien, piirustusten tai muiden pohjana. N12 on kuvannut integrointituntiaan näin: *”teimme musiikkimaalauksen Holstin planeetat -teoksesta. Aihe integroitui viime vuonna myös FyKeen, missä käsitelimme planeettoja”*. N10 käyttää musiikkia *”piirrä mitä kuulet”* -tehtävissä sekä taustamusiikkina. N3 kertoi myös yhdistävänsä musiikkia ja kuvataidetta näin: *”piirrä mitä kuulet, käytä niitä värejä jotka mielestäsi sopivat”*. Lisäksi he ovat oppilaiden kanssa kuvittaneet maalaamalla tai piirtämällä kuuntelun lomassa musiikkisatuja, joista esimerkkinä on Pekka ja Susi. Muita mainittuja teoksia olivat Moldau ja Edvard Griegin Per Gynt (aamutunnelmaa). N11 on ottanut esiin myös teosten kuvittamisen, samoin kuin M2, joka vastasi näin: *”kuunteluteokseen liittyvät mielikuvat tai selkeät mallit (Näyttelykuvia” jne.)”*. M15 yhdistää aineita näin: *”kuullun musiikin maalaaminen eri värein, muodoin, kuvin, symbolein...”* M18 kertoo käyttäneensä 1.luokan musiikin kuuntelukasvatuksen yhteydessä mielikuvamaalaamista, jolloin kuunneltavaan kappaleeseen liittyviä mielikuvia maalataan paperille. N17 kertoo käyttävänsä musiikkia ja kuvataidetta tunnelmien kuvaamiseen ja sävellysten tutustumiseen ja mainitseekin esimerkkinä SOI 3-4 -kirjan Peer Gynt -kokonaisuuden. M9 ei ole vastannut kysymykseen oletettavasti siksi, koska ei opeta kuvataidetta.

c) käsityön opetuksessa

N6 ja N14 ovat käyttäneet käsityönopetuksessa musiikkia lähinnä taustalla ja M13 tunnelman luoja ja virikkeenä. N10 ei käytä ensimmäisen luokan käsityöopetuksessa musiikkia, mutta ehdottaa sen hyödyntämistä taustamusiikkina. N7:n mielestä musiikki toimii alkuopetuksessa käsityönopetuksen taustalla ja virittäytymisessä. N1 ei ole opettanut käsitöitä lyhyitä sijaisuuksia lukuun ottamatta. Niissä hän on käyttänyt musiikkia töiden tekemisen taustalla. Soittimia he ovat oppilaiden kanssa ”askarrelleet”. M15 on ehdottanut musiikin ja käsityön integraatiotuotokseksi myös soittimen valmistusta. N5 on käyttänyt neulonnan opetuksessa rytmikkäitä hokemia (rap-tyyliin) siitä, miten silmukan neulominen tai luominen tapahtuu. Musiikki toimii rennon tunnelman luoja ja usein he kuuntelevatkin tunnilla oppilaiden valitsemaa musiikkia. M18 tunnustaa, ettei ole teknistä työtä yhdistänyt vielä musiikinopetukseen. Yhdeksi integrointiaiheeksi hän ehdottaa soittimen valmistusta, jolloin omatekoisia soittimia voitaisiin hyödyntää musiikin tunneilla. Hän on todennut, että

musiikkiteknologia olisi toinen hyvä väylä tähän, mikäli koulun puitteet olisivat sopivat. Miksausperiaatteiden ja ääniopin läpikäyminen edellyttäisi miksauspöydän. Hän ei itse osaa yhdistää musiikkiteknologiaa käsitöiden opetukseen, koska oppilaiden kanssa ei rakenneta äänentoisto- tai muita laitteita. Musiikkiteknologian hän mieltääkin käsitöiden sijaan pikemmin muiden aineiden opetukseen, kuten vaikka aihekokonaisuuksien pariin.

d) muiden aineiden opetuksessa

M18 on lyhyesti kuvannut musiikin ja muiden aineiden integrointia: ”*muissa aineissa musiikkia voi käyttää laulun keinoin hyväksi. Esim. heinäkasvien, äidinkielen ja englannin kielioppisääntöjä voisi opettaa laulun muodossa*”. N5 korostaa musiikin olevan ehdoton väline ulkoa opeteltavien asioiden oppimisessa. Näistä esimerkkejä ovat matematiikan laskujärjestys, äidinkielen sijamuodot ja pronominit. Asiat jäävät huomaamatta mieleen, kun opetellaan niitä laulutoistojen avulla. Uskonnon tunneilla lauletaan virsiä ja hengellisiä lauluja, jotka johdattelevat tunnin teemaan. M9 nostaa esiin uskonnonopetuksen yhteydessä myös hengelliset laulut, virret ja elämää käsittelevät kappaleet. He ovat kuunnelleet myös urkumusiikkia. N17 on ehdottanut eri aihepiireihin liittyvien laulujen (uskonto ja ympäristötieto) ja runouden eri tyyli-lajien käyttöä. N6 toteaa: ”*jos biisi, joka käsittelee esim. uskonnontunnin aiheeseen liittyvää asiaa, on mieluisaa soittaa sellaista musiikkia tunnin kuluessa*”. Ympäristötiedon tunneilla eri maita tai Suomea tarkemmin käsitellessä hän on ottanut jonkun kansallislaulun oppilaiden kanssa yhdessä laulettavaksi.

N14 on yhdistänyt musiikkia historian opetukseen (länsimaisen taidemusiikin historia - keskiaika, renessanssi jne), maantietoon (eri maiden musiikki), kuvataiteeseen, biologiaan (esim. vuorokauden aikojen synty tietyn kappaleen mukaan), Englantiin (sävelnimet ja nuotit sanojen muodostuksessa) ja uskontoon (lähetykskäskyn opettelu reggae -versiona). N1:n integrointiesimerkkejä ovat biologiassa ja maantiedossa eri maiden kansanmusiikki, uskonnossa virsien ja eri uskontokuntien musiikin kuuntelu, äidinkielessä kirjoitusten tukeminen musiikkitarinoilla niin, että tietyt kappaleet voidaan sovittaa tiettyihin kohtauksiin. Elokuvajaksossa on pohdittu elokuvamusiikin merkitystä ja yhdistelty kohtauksiin epäsopivia musiikkipätkiä. Matematiikassa hän ei juuri käytä musiikkia, mutta hänen mielestään musiikin matemaattinen puoli voisikin olla kiinnostava integroinnin aihe. Historiaan

yhdistyvät aikakausien musiikki.

N4 on teettänyt äidinkielen tunnilla sanoitukset lauluun, matematiikassa on räpätty kertotaulun ja jakokulman ohjeita, englannissa on opeteltu laulujen avulla viikonpäiviä ja kuukausia, ja uskonnotunneilla laulettu virsiä. N16 mainitsee myös matematiikkaan liittyvät laulut, joiden avulla voidaan vaikkapa räpätä kertotaulut. Äidinkieleen liittyvät laulut voivat liittyä aakkosiin, vokaaleihin ja sanaluokkiin ja uskonnonaiheiset hengelliseen laulu- tai soitinmusiikkiin. N11 kertoo, että musiikin historiassa tulee kutakuinkin käytyä historiaan liittyvä puoli, mutta muuten se tulisi integroida historianopetukseen. Hän on lisännyt näin: *”Nyt tulee vaan mainittua/palautettua lasten mieleen, mitä meni milloinkin taiteiden saralla”*. N3 mukaan uskonnon, historian, biologian ja maantiedon tunneilla voidaan yhdistää aiheeseen sopivia lauluja. Maantiedossa voidaan laulaa eri maihin tutustuesssa kansallislauluja, historiassa keskiaikatunnilla faktatietojen ohessa kuunnella keskiaikamusiikin näytteitä sekä katsella maalauksia ja kuvia.

N12 kertoo rohkeasti integrointiyrityksestään: *”viime vuonna lauloimme musiikintunneilla eri maihin liittyviä lauluja samalla, kun opiskelimme kyseisiä maita maantiedossa. Se oli ainakin ideana, joskin se ei aina ihan natsannut, kun opetin musaa rinnakkaisluokalle, enkä aina ollut ihan perillä, missä kohtaa he ovat maantiedossa menossa. Yritys hyvä! =)”* M15 uskoo, että musiikki olisi hyvä kieltenopetuksessa muun muassa sanaston kehittämisessä. M2 on yhdistänyt musiikkia ja äidinkieltä muun muassa räppien teon muodossa. M13 käyttää opetuslauluja muun muassa matematiikan, äidinkielen, ympäristötiedon ja uskonnon tukena sekä englannin kielen, ääntämisen ja sanaston oppimisen tukena. N10 käyttää äidinkielessä aapislauluja, jotka on suunniteltu käytettäväksi osana aiheen opiskelua. Lisäksi hän on maininnut joululeivonnan, jonka taustalla soi joulumusiikki. N7 käyttää musiikkia lukemaan oppimisen, tavuttamisen harjoittelemisen, matemaattisten ja äidinkielellisten muistisääntöjen sekä tarinasäveltämisen tukena. Hänen mukaan musiikkia voidaan käyttää myös muuntaessa runoa rytmiksi. N8 on kokeillut neljännen luokan opetuksessa Pohjoismaa -projektia, jonka yksi osa-alue on eri maiden taidekulttuurit, ja jossa oppilaiden tulee selvittää kunkin maan merkittävät artistit, bändit yms.

Kysymys 5: Kuvaile musiikin soveltuvuutta integrointiin ja merkitystä opetuksen ja oppimisen tukena?

N4:n mielestä musiikki soveltuu integrointiin todella hyvin ja auttaa monia oppimaan. N5 on myös todennut musiikin soveltuvan integrointiin erittäin hyvin, sillä rytmin ja melodian avulla asiat jäävät paremmin mieleen. Vastaajan mukaan musiikki elävöittää opetusta ja jättää paremmin muistijälkiä yhtäläillä kuin puhe tai tehtävien tekeminenkin. Musiikki myös rauhoittaa luokkatilannetta erittäin tehokkaasti ja sen avulla voi hyvin helposti vaikkapa luoda pienen rentoutushetken kiireisen koulupäivän keskelle. M13:n mielestä musiikilla on suuri merkitys, sillä se tehostaa muun muassa ulkoa oppimista ja asioiden mieleen jäämistä tuoden hauskuutta ja vaihtelua opiskeluun. N7 on todennut musiikin motivoivaksi oppimisen väyläksi. Musiikin avulla hän on opettanut monia asioita ja todennut, että esimerkiksi laulun sanojen kautta moni asia jää hyvin mieleen. Hän toteaa, että musiikki on monille lapsille mieluista ja musiikin avulla saadaan oppilaat ikään kuin huijattua opiskelemaan muuten vaikealta tuntuvaa asiaa. N3 uskoo musiikin herättävän mielikuvia ja tunteita sekä rikastuttavan ja monipuolistavan oppimista tehden oppimisesta kokonaisvaltaisempaa.

M9 uskoo, että tiettyjen asioiden oppiminen ja hahmottuminen helpottuu varmasti musiikin avulla, mikä saattaa lisätä oppilaiden motivaatiota. Hän pyrkii välttämään musiikin käyttämistä pelkästään opetuksen täyteenä ja taustalla, jossa oppilaiden keskittymis-, havainnointi- ja musiikin elementtien tarkastelukyky eivät todennäköisesti kehity. Toisaalta taas taustamusiikki voi hänen mukaansa aktivoita oppilaita, ja sillä voi olla integroinnin kannalta hyvin terapeuttinen vaikutus. N16 on kuvannut musiikin integrointimahdollisuuksia näin: *”Mielestäni musiikkia voi integroida mihin tahansa oppiaineeseen, vain opettajan ja oppilaiden oma mielikuviutus on rajana”*. Hänen kokemustensa mukaan oppilaat usein toivovat, että musiikkia hyödynnettäisiin muiden aineiden tunneilla. Musiikin tärkeys piilee hänen mielestään siinä, että se vahvistaa ja tukee oppimista, erityisesti kun kyseessä ovat tarkkaavuushäiriöiset, suomi toisena kielenä - sekä lukivaikeuksia omaavat oppilaat.

N1:n mielestä musiikki on luontevimpia aineita integroida aineeseen kuin aineeseen. Toisinaan musiikki toimii hänen mielestään rentouttajana ja keskittymistä edistävänä tekijänä. Hän uskoo musiikin tukevan oppilaiden luovien prosessien kehittymistä, sillä kuvataidetunnilla on nähtävissä kuinka oppilaat eläytyvät kuuntelun myötä omaan työhönsä eri tavalla. Aktiivisen kuuntelun kautta saadaan hänen mukaan uusia näkökulmia eri oppiaineisiin ja lisäksi maantietoon, historiaan ja uskontoon tulee elävyyttä ja syvyyttä, kun yhdistetään opetukseen kulttuurien ja kansojen musiikki. Myös luovaan kirjoittamiseen saadaan musiikin kautta lisäpotkua. Musiikki on hänen omassa opetuksessaan suuressa roolissa, ja ajatteleekin, että ehkäpä kuvataiteeseen erikoistunut opettaja integroi puolestaan kuvataidetta eri oppiaineisiin. Hän kuitenkin kertoo olevansa itsekin kuvataiteeseen erikoistunut ja integroi sitä aineisiin, mutta musiikki on hänellä silti suuremmassa integroinnin roolissa. M15 uskoo, että taitava opettaja saisi musiikista todella paljon irti mihin tahansa oppiaineeseen, mutta kokee, ettei ole itse vielä lähelläkään tätä tasoa.

N12:n mielestä musiikki on mainio integroitava aine, sillä sanoituksiltaan sopivia lauluja löytyy aiheeseen kuin aiheeseen. Hän korostaa olevansa tietoinen siitä, että musiikki aktivoi aivoja ja erilaisia liikkeitä (esimerkiksi kehon keskiviivan ylitystä) sekä auttaa aivopuoliskojen yhteistyön kehittymistä. Koska musiikilla on tutkitusti vahva yhteys tunteisiin, hän uskoo että musiikin tuoma tunnekokemus edesauttaa oppimista. Kokemuksiaan hän on kuvannut näin: *”esim. äidinkielessä on monia kielioppirimpsuja ja sääntöjä, joita olemme opetelleet tekemällä niistä räppejä tai muuten rytmittämällä ja riimittelemällä. Mahdollisuuksia on varmasti paljon kunhan opettajalla riittää mielikuvitusta”*. N17 pitää musiikkia omassa opetuksessa helppokäyttöisenä lisämausteena eri oppiaineisiin, sillä se soveltuu hyvin ilmaisun ja kehollisen työskentelyn herättäjäksi esimerkiksi äidinkielen draamatunneille. Hän nostaa esiin oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja kiinnostukset näin: *”Oppilaat, jotka pitävät musiikista voivat kokea sen motivoivana elementtinä, toisaalta jos musiikkia käyttää paljon se voi ärsyttää niitä jotka kokevat musiikkiin osallistumisen haastavana”*.

M18 kuvaa musiikin integroinnin helppoutta ja tärkeyttä näin: *”Laulu ja rytmit ovat aina käytettävissä eri oppisisältöjen opettamisessa, mikäli jaksaa nähdä vaivaa suunnittelussa. Musiikki kehittää luovuutta ja tarjoaa oppilaille ”hengähdyspaukseja” muun opiskelun lomassa”*. Hän uskoo, että ainakin joidenkin oppilaiden kohdalla musiikki (kuuleminen) toimii muistin tukena, kuten esimerkiksi siinä, että osaa yhdistää Sibeliuksen Kullervon kirous – maalaukseen ja muistaa tätä kautta kyseessä olevan aikakauden. Hän käyttää musiikkia ryhmässä, jossa erilaiset musiikkiharjoitukset luovat yhteishenkeä ja yhdessä tekemistä. N14:n mielestä musiikin kautta on luontevaa käsitellä monia aiheita, sillä työstettävät laulut voidaan valita joustavasti opetussuunnitelmaa toteuttaen. Hänen mielestään on hankalaa sanoa milloin aiheen sivuaminen on todellista ja oppimiseen vaikuttavaa integrointia. N11 tuo myös esiin oppilaiden erilaiset kiinnostukset toteamalla, että musiikki lisää elämyksiä ja on joillekin merkityksellistä, kun taas toisia se ei kiinnosta.

N6:n mukaan musiikki on yksi innostava keino ilmaista sama asia toisella tapaa sekä tapa aktivoita oppilaiden keskittymistä ja tavoittaa joitain oppilaita, kuten erityisoppilaat. N10 on edellisten kysymysten tapaan nostanut tässäkin yhteydessä esiin sen, ettei musiikin integrointi ole yleisesti ajateltuna niin yksiselitteistä. Hän pitää musiikin yhdistämistä mihin tahansa mieluisana, ja voisikin musiikkia rakastavana ihmisenä tehdä mitä tahansa musiikin soidessa taustalla, mutta ymmärtää sen, että vaikka hän itse pitää musiikista ja uskoisi musiikin parantavaan voimaan, kaikki opetusryhmät eivät innostu musiikista samalla tavalla. Tähän hän on todennut vaikuttavan lasten erilaisuudet; eri lähtökohdat, persoonallisuudet, oppilaiden keskinäinen henkilökemia ja hierarkia. Hän kehottaa kunkin ryhmän kanssa tunnustelemaan, miettimään ja kokeilemaan mikä ryhmällä toimii parhaiten. Onnekseen hänellä on positiivisia kokemuksia ryhmistä, joihin musiikki on auttanut ja tehonnut. Hän on kokenut musiikin parantavan työrauhaa hiljaisen työn taustalla sekä englannin oppikirjan verbilaulujen helpottavan verbien taivutusten muistamista. M2 suhtautuu integrointiin kriittisesti: *”helppo tehdä aika keinotekoiseksi – parhaimmillaan ”piirtäkää musiikista tulevia ajatuksia” tms. - mutta ajateltuna ja hyvin suunniteltuna voi tukea musiikin oppimista tai musiikin avulla muun tiedon oppimista”*.

Kysymys 6: Teetkö yhteistyötä eri opettajien kanssa integroinnin suhteen?

M2 kertoi tekevänsä yhteistyötä muiden opettajien kanssa ennen kaikkea isojen projektien yhteydessä, joissa tarvitaan monen alan asiantuntijoita. Projekti voi hänen mukaan olla vaikkapa valtiosta tehtävä opetusvideo, jossa musiikki esiintyy tanssien taustamusiikkina tai ilmaisemassa paikallista kansanmusiikkia. N10 kertoo tekevänsä ensimmäisen rinnakkaisluokan opettajan kanssa lähes aina yhdessä retket lähimaastoon, metsään jtai rantaan, joissa on integroitu luonnontietoa ja liikuntaa. N11 suunnittelee ja toteuttaa integrointia yhdessä niin, että useampi luokka on mukana. Hänen vastuullaan on usein musiikkipuoli. M9 suunnittelee muiden opettajien kanssa yhdessä ohjelmistoa, jossa musiikilla on tärkeä rooli, ja josta suurempi opetuskokonaisuus koostuu. N12 mainitsee tehneensä aiemmin kuvatussa planeettateemassa yhteistyötä rinnakkaisluokan kuvataideopettajan kanssa. Hän lisää saaneensa hienon integrointi-idean kyseiseltä opettajalta, jonka kanssa ovat myös yhdessä toteuttaneetkin sitä.

M13 on todennut: ”syötämme toisillemme ideoita ja joskus pidämme yhteisiä tunteja”. N3 on kertonut, että jos jollain on ideoita, se jaetaan ja käytetään. Hän lisää, että yhteistyö on kiinni muistakin opettajista ja heidän mielenkiinnostaan. Suurin este yhteistyölle hänen mukaansa on suunnitteluajan puute ja kiire, sillä yksin ideointi ja toteutus on nopeampaa ja helpompaa. N7 mainitsee yhteistyön liittyvän teema- ja juhlapäiviin. Kollegojen kanssa tehtävää integrointiin liittyvää yhteistyötä hän on kuvannut näin: *”Minulla on useita kollegoja joiden kanssa saatamme tehdä päivän aikana ekstempore integrointeja, kun joku keksii hyvän idean”*. N14 kertoo yhteistyötä olevan harvoin, mutta joitakin kertoja lukukaudessa. Hänen mielestään suunnittelu jää usein pinnalliselle tasolle. N1 harmittelee opetustilojen sijainnin eri rakennuksissa rajoittavan muiden opettajien kanssa tehtävää yhteistyötä, joka onkin kyseisen seikan vuoksi vähäistä. Hän kertoo olevansa, toisin kuin muut alakoulun opettajat, yläkoulun rakennuksessa. Hän on kuitenkin sopinut yhteisiä teemoja, joita käsitellään yhtä aikaa musiikissa sekä esimerkiksi historiassa. N8 mainitsee, että opettajat tekevät keskenään paljon yhteistyötä, mutta eivät varsinaisesti tai ainakaan tietoisesti oppiaineiden integrointiin liittyen.

Kysymys 7: Mistä muualta olet saanut apua ja vinkkejä integrointiin? (voit valita useita)**Vastausvaihtoehdot olivat:**

- a) opinnoista**
- b) oppikirjoista**
- c) opettajien koulutuspäiviltä/täydennyskoulutuksesta**
- d) kursseilta**
- e) mediasta (internet ym.)**
- f) muualta, mistä?**

Kahdella vastaajalla (N4 ja N6) oli rengastettu vain yksi vastausvaihtoehto. N4 on saanut vinkkejä oppikirjoista ja N6 opinnoista. Viisi vastaajaa (N10, N11, N12, N14 ja M18) ovat rengastaneet kaksi vaihtoehtoa. N10 on saanut vinkkejä mediasta, kuten internetistä ja televisio-ohjelmasta (esimerkiksi askarteluohjelmasta kuvataiteeseen ja ympäristötietoon liittyviä vinkkejä), N11 oppikirjoista ja mediasta, N12 opinnoista ja oppikirjoista, N14 on saanut opintojen lisäksi apua ja vinkkejä integrointiin oman eheyttämiseen liittyvän gradunsa kautta ja M18 oppikirjoista ja mediasta. Kolmen vastausvaihtoehdon ruksanneita vastaajia oli kahdeksan. N12 oli saanut apua opinnoista, oppikirjoista ja kollegoilta, N7 on saanut apua oppikirjojen ja kollegojen lisäksi kursseilta, N3 opintojen ja oppikirjojen lisäksi opettajien koulutuspäiviltä ja täydennyskoulutuksesta, N17 oppikirjoista, kursseilta ja kollegoilta. N1 oli saanut vinkkejä oppikirjojen ja median lisäksi ammattikirjallisuudesta. Kolme vastaajaa (N5, M15 ja N16) ovat saaneet vinkkejä opinnoista, oppikirjoista ja mediasta. Kolme vastaajaa (N8, M13 ja M9) ovat rastittaneet enemmän kuin kolme vaihtoehtoa. N8 vastasi opinnoista, oppikirjoista, kursseilta ja kollegoilta. M13 oli valinnut kaikki muut kohdat paitsi viimeisen itse keksittävän muualta -kohdan. M9 sai tuttuun tapaan vinkkinsä opinnoista, oppikirjoista, opettajien koulutuspäiviltä, mutta poikkeava mitä muilta ei löytynyt, oli *”itse keksimällä”*. Yksi vastaaja (M2) jätti jostain syystä kokonaan vastaamatta tähän kysymyksen.

Kysymys 8: Minkälaisia opetusmateriaaleja tai -välineitä käytät musiikin- ja taitoaineiden (liikunta, kuvataide, käsityö) välisessä integroinnissa oppitunneilla? Merkitse kolme (3) käytetyintä!

a) valmiit soittimet

b) itse tehdyt ”soittimet”

c) kehosoittimet

d) lauluääni

e) äänitteet

f) nuottikirjat

g) muuta, mitä?

Yksi vastaaja (N1) käyttää kaikkia edellä mainittuja vaihtoehtoja musiikin ja taideaineiden välisessä integroinnissa. Lisäksi hän mainitsee käyttävänsä internetiä musiikin kuunteluun. Kolmeksi käytetyimmäksi opetusvälineeksi hän nimeää äänitteet/internetin, lauluäänen ja valmiit soittimet. M2 on merkinnyt käyttävänsä kaikkia muita paitsi nuottikirjoja integroinnissa. Käytetyimmiksi työvälineiksi hän merkitsee kyseisessä järjestyksessä valmiit soittimet, kehosoittimet ja kolmanneksi itse tehdyt ”soittimet”. Viisi vastaajaa (N4, N8, M9, N12 ja N16) ovat merkinneet käyttävänsä lauluääntä, kehosoittimia, lauluääntä ja äänitteitä musiikin ja taitoaineiden välisessä integroinnissa. N12 on laittanut käytetyimmiksi lauluääni, kehosoittimet ja äänitteet. Neljä vastaajaa (N3, N5, M13 ja N14) ovat valinneet integrointivälineiksi valmiit soittimet, lauluäänen ja äänitteet. N14 on laittanut kolmeksi käytetyimmäksi äänitteet, laulamisen ja valmiit soittimet kuvataiteessa. N6 on maininnut käyttävänsä kehosoittimia, äänitteitä ja nuottikirjoja, N11 äänitteitä, internetiä ja kehosoittimia, N17 kehosoittimia, lauluääntä, äänitteitä ja nuottikirjoja ja M18 valmiita soittimia, kehosoittimia ja lauluääntä. M15:n käytetyimmät välineet opetuksessa ovat valmiit soittimet, kehosoittimet ja äänitteet, N7:lla puolestaan lauluääni, kehosoittimet ja valmiit soittimet. N10 on valinnut soittimet, lauluäänen ja tietokoneen, mutta käytetyimmiksi hän nimeää kitaran, lauluäänen ja cd-soittimen.

Kysymys 9: Käytätkö omaa opetustilaa integrointitunneilla vai koulun muita opetustiloja? Kuvaile luokkien ja niiden varustuksen sopivuutta integroinnille?

N6 pystyy käyttämään omaa luokkatilaansa integroinnissa oikein hyvin, sillä koulussa on loistava atk-laittevarustus; cd-soittimia löytyy ja soittimia on mahdollisuus tarpeen mukaan lainata omaan luokkaan. M13 käyttää integroinnissa myös omaa luokkatilaa, jonka varustukseen kuuluvat sähköpiano, kitara, tietokone, kaiuttimet sekä cd-soitin. N5 kertoo käyttävänsä eniten omaa opetustilaa integroidessaan. Hänen luokkansa varustus on parantunut sen myötä, kun luokkaan on saatu hänen toiveestaan kitara ja piano. Häneltä löytyy lisäksi ajanmukainen tekniikka musiikin kuunteluun ja netistä löytyvien nuottien ja äänitiedostojen hyödyntämiseen. Hän kuitenkin huomauttaa, että liikunnan tunneilla musiikin integroiminen opetukseen vaatii hieman järjestelyjä, sillä salissa ei ole valmiiksi äänentoistolaitteita. Äänentoistolaitteet ovat kuitenkin järjestettävissä. M15 on myös sanonut oman luokkansa varustuksen (piano, äänentoistolaitteet, internet) riittävän hyvin, vaikkakin toisinaan liikuntasali on oivallinen. N8 käyttää myös pääasiassa omaa luokkatilaa, josta löytyy muun muassa rytmisoittimia, äänentoistolaitteet ja piano. N4 kertoo käyttävänsä omaa luokkatilaa, minkä toteaa liikkumiseen liian pieneksi.

N7 kirjoittaa positiiviseen sävyyn luokkatilastaan, musiikin luokasta, jossa on hyvä hyödynnettävissä oleva soittimisto sekä tilaa liikkua ja tehdä kuvallista ilmaisua. Tarvittaessa hän käyttää käsityötiloja. N10 vaihtelee luokkatiloja tunnista riippuen, vaikka hän väittääkin, ettei luokkien varustuksen sopivuudessa ole mitään sellaista, mikä ei sopisi integrointiin. N14 käyttää integroidessa omaa tai musiikinluokkaa. Hänen mielestään dokumenttikameralla, tietokoneella, äänentoistojärjestelmällä ja musisointijärjestelmällä selviää pitkälle. N3 käyttää niin omaa luokkaa, musiikinluokkaa kuin liikuntasalia integroimiseen. Hän toteaa, että varustus on hyvä, medialaitteet toimivat ja soittimia on riittävästi. N12 kertoo käyttävänsä omaa luokkaa, ellei kyse ole musiikkiliikunnasta, johon hän tarvitsee joko musiikkiluokan tai liikuntasalin, koska oman luokan tila on liikkumiseen liian pieni. M9 on kertonut käyttävänsä joko omaa luokkaa tai liikuntasalia. Tilat ovat hänen mielestään suhteellisen hyvät. N11 sanoo luokkien varustuksen olevan hyvä, vaikkakin tilaa saisi olla enemmän. N1 on kuvannut tyytymättömyyttään musiikkiluokkaan seuraavanlaisesti: *"Koulumme "musiikkiluokka" on*

niin ahdas ja kelvoton järkevään työskentelyyn (auditoriomallinen, johon soittimet on ahdettu ja liikkuminen luokan etuosassa on hankalaa), että käytän mieluiten omaa luokkaani tai kyseisen oppiaineen luokkaa ja tuon tarvittaessa soittimet ja muun välineistön musiikkiluokasta”.

N16 harmittelee joutuvansa käyttämään omaa pientä luokkaa, koska koulun tiloista on pulaa. Hän kertoo käsityö- ja musiikkiluokan olevan yhdistettyinä samoissa tiloissa, mikä osittain vaikuttaa siihen, että aina ei ole mahdollista päästä ”soitinten ääreen” musiikin tunneilla. Liikuntasaliin ei pääse kuin liikuntatunneilla, koska se on niin varattu. M2 kertoo käyttävänsä monipuolisesti pääasiassa sekä omaa luokkaa, musiikkiluokkaa että liikuntasalia sen mukaan mikä on tarvittava välineistö. N17 käyttää integroimiseen niin omaa luokkaa kuin koulun muita tiloja. Musiikinluokassa on hyvin tilaa liikkua ja siellä on hyvät äänentoistolaitteet, kun taas liikuntasalissa on tilaa liikkua, mutta puolestaan äänentoistolaitteet ovat puutteelliset. M18 pitää liikuntasalia hyvänä tilana musiikin ja liikunnan yhdistämiseen. Hän pitää tunteja myös omassa luokassaan, jossa soittimia on eniten ja riittävästi, vaikkei kattavasti.

Kysymys 10: Millaisia mahdollisuuksia ja asioita integrointi voisi tarjota tulevaisuudessa ja millä tavoin?

N6 uskoo, että integrointi tulee olemaan tulevaisuudessa samankaltaista kuin nykyäänkin, mutta laajemmassa mittakaavassa. Hänen muutosehdotuksensa on, että integroinnin asiantuntijaryhmä kiertelisi kouluilla esittelemässä opetussuunnitelmien pohjalta tehtyjä tuntisuunnitelmia eri luokka-asteille. Hänen mielestään integraatiota käsittelevä käytännöllinen lehti olisi myös erittäin hyödyllinen. N1:n ajatukset ovat samansuuntaiset. Hän uskoo, että tulevaisuudessa tietoteknisen osaamisen lisääntyessä ja erinäisten laitteiden (tabletit, interaktiiviset opetusnäytöt yms.) hallinta voisivat tuoda osaltaan lisää eri aineiden yhdistämiseen, vaikka hän ajatteleekin, että perusasiat tulevat pysymään samoina mitä tähänkin asti. Hän pitää yhtenä parhaista välineistä integroinnissa opettajan omaa mielikuvitusta ja innovatiivisuutta yhdistettynä ammatilliseen osaamiseen. Hänen mielestään koulun tulisi ottaa oppia erilaisista nykyprojekteista ja -kilpailuista, joihin luokat voivat osallistua, ja jotka edellyttävät monenlaista osaamista, sen sijaan että odotettaisiin valmiiden projektiehdotusten saapumista sähköpostiin. Vaikka hän ymmärtääkin kyseisten projektien

työläyden, hän uskoo että pitkäjänteisellä työllä saisi kouluun vuosiluokittaisia projekteja, joissa eri oppiaineita voitaisiin yhdistellä luontevasti ja palkitsevasti.

M9 luottaa siihen, että tulevaisuudessa opettajien tiimityön lisääntyessä oppiaineiden yhdistely helpottuu. Sen seurauksena isompien kokonaisuuksien ja projektien tuottaminen helpottuu ja oppilaiden hyvinvointi lisääntyy. Hän on vakuuttunut siitä, että musiikkia tarvitaan monestakin syystä entistä enemmän luokkahuoneisiin, niin musiikin tuntien kuin musiikin integroinnin muodossa. Nuori ja alkutaipaleella oleva opettaja (N5) uskoo, että hänen ammattitaitonsa integraation suhteen tulee taatusti kehittymään jatkossa. Jatkuvasti syntyy uusia ideoita, joiden kautta hän saa vähitellen monipuolisemman työkalupakin integrointiin. Integraation mahdollisuuksia hän kuvaa näin: *”integrointi mahdollistaa kokonaisvaltaisemman opettamisen ja oppimisen, johon halutaan oppilaideni kohdalla pyrkiä”*. Vaikka integrointi onkin hänen mielestään ollut yleisessä keskustelussa ja oppikirjoissa pitkään, sen mahdollisuuksia hyödynnetään vielä melko tehottomasti. Hän on toiveikas siitä, että tulevaisuudessa voitaisiin entistä enemmän pyrkiä kokonaisvaltaiseen opetukseen jyrkän oppiainejaon sijaan. N4 aikoo käyttää jatkossakin integrointia, ja uskoo että uusia ideoita saattaa syntyä. M15 haluaisi integroinnin tarjoavan oppimista tehostavaa, oppilaita innostavaa ja aktivoivaa oppiainerajoja ylittävää toimintaa niin projekteina kuin pikkuvälitunteina oppituntien lomassa.

N8:n mielestä integroinnin avulla voitaisiin saada tukea oppimisvaikeuksiin. N10 toivoo, että oppiaineita saataisiin liitettyä enemmän arkeen ja lasten kokemusmaailmaan. Hän kiteyttää asian näin: *”Kaikki on yhteydessä kaikkeen, niin jotenkin sen nostaminen tietoisemmaksi. Hallittavien asioiden määrän koko ajan kasvaessa on varmasti hyötyä siitä, jos ilmiöt ja asiat rakentuvat eheiksi kokonaisuuksiksi. Koska todellisuuskaan ei ole rakennettu irrallisista asioista vaan kaikki liittyy kaikkeen, niin on se ilmiö syytä ottaa huomioon myös koulumaailmassa”*. N7:n mukaan integroinnin kautta voitaisiin opiskella monipuolisemmin asioita ja hyödyntää lasten tietoja ja taitoja paremmin, jotta lapsi saa kokonaisvaltaisen kokemuksen oppimisprosessista. Hänen mielestään integroinnissa tärkeintä on, että opettajilla on halu tehdä sitä. N12 uskoo, että integroinnilla saataisiin lisää mielekkyyttä oppimiseen kun asiat linkittyisivät toisiinsa irrallisen ja pirstaleisen tiedon sijaan. Hän toivookin, että *”Se voisi tukea enemmän oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä”*. N11 on sanonut näin: *”No,*

jos vähitellen päästään oppikirjoista eroon ja saadaan materiaali, jossa on integroitu paljon, niin oltaisiin siinä, missä meidän jo pitäisi olla. Ulkoa pänttäämisen sijaan elämyksellisyys korostuisi, ja olisi enemmän aikaa samalla tukea lasten kasvua ja kehitystä. Olisi hyvä, että asiat tulisivat sitten kokonaisuuksina, helpottaisi lastenkin hahmottamista”.

M2 on puolestaan todennut näin: *”Opetus on mielestäni nykyisin enemmän tai vähemmän sen tyyppistä, että jatkuvaa integrointia tapahtuu lähes joka tunti. Siksi koko sana vaikuttaa minusta aika vanhahtavalta. Se ei ole niinkään mahdollisuus vaan arkipäivää. Miten muuten voi opettaa?”.* M13:n mielestä integroinnilla on rajattomat mahdollisuudet, joissa vain mielikuvitus on rajana. Yksi vastaaja (N3) on mainitsemattomasta syystä jättänyt vastaamatta kyseiseen kysymykseen. Aikaisempien kysymysten yhteydessä hän on kertonut, ettei koulu erityisemmin korosta integrointia ja häneltä integrointi tulee luonnostaan. Hän suhtautuu positiivisesti integrointiin ja uskoo integroinnin tekevän oppimisesta kokonaisvaltaisempaa. M18:ää kiinnostaisi musiikkiteknologian tarjoamat mahdollisuudet. Hän on sanonut näin: *”Jos jokaisella oppilaalla olisi käytössä yksinkertainen sävellysohjelma, voitaisiin eri muistisääntöjä pukea helposti oppilaiden itse tekemiin lauluihin”.* Hänen mielestään musiikki voisi olla tehokas tuki myös erityisopetuksessa, sillä rytmit ja melodiat tukisivat asioiden muistamista. N17 näkee eri oppiaineiden välisen integroinnin suurimpina etuina yhteisöllisyyden ja ryhmäyttämisen.

7.3.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Kahdella vastaajalla oli selkeät ja positiiviset muistikuvat siitä, että integrointia käsiteltiin opettajaopinnoissa. Parhaimmillaan opetusharjoittelun ja kurssien kautta oli saatu käytännön vinkkejä integraation toteuttamiseen sekä oppiaineiden yhdistämiseen ja häivyttämiseen. Monet vastaajat muistavat, että opettajakoulutuksessa sivuttiin ja kannustettiin integroimaan, mutta käsittely jäi liian pinnalliseksi, eikä konkreettisia käytännön vinkkejä annettu tarpeeksi. Yksi vastaaja ei muista käsiteltiinkö integrointia opinnoissa, ja kolme vastaajaa muistelee käsittelyn olleen vähäistä. Opinnoissa integrointia oli käsitelty muun muassa opetusharjoittelussa, kurseilla, POM- eli monialaisissa opinnoissa, ryhmätöissä, mutta myös oppimiskäsityksen, aihekokonaisuuksien ja oppiainedidaktiikan yhteydessä. Kaikista vastauksista ei ilmene, onko integrointia käsitelty luokan- vai musiikinopettajan opinnoissa,

mutta vastaukset viittaavat pikemminkin luokanopettajaopintoihin. Yksi vastaaja kertoo musiikkikasvatuksen opintojen ainoastaan sivunneen integroinnin käsitettä. Omista opiskeluaajoistani muistan, kun luokanopettajan opintojen opetusharjoittelussa minua kehoitettiin keksimään kirjainten opettelua edistävä laulu. Luokanopettajaharjoittelussa rakensimme alakoululaisten kanssa erilaisista käsityö- ja kuvataidemateriaaleista soittimia. Muistan myös, että monialaisten opintojen historian kurssin yhtenä tehtävänä oli keksiä Antiikin Kreikasta erilaisia tehtävämuotoja, joissa integrointi tuli esille. Muistikuvani integroinnista liittyvät luokanopettajaopintoihin, enkä suoranaisesti muista musiikkikasvatuksessa integrointia esiintyneen. Konkreettisempia integrointimalleja jäin opettajakoulutuksesta itsekin kaipaamaan.

Palautetta opettajankoulutuslaitokselle tuli vain kahdelta opettajalta, mikä kertoo siitä, ettei muutosehdotuksia ole uskallettu, osattu tai haluttu antaa. Opettajaopintoihin kaivattiin lisää käytännön vinkkejä musiikin ja muiden aineiden yhdistämiseen. Nissilä (2013, 17) harmittelee monialaisten opintojen niukkaa tarjontaa ja painottaa, että lähiopetukseen ja harjoitteluun tulisi olla tarpeeksi resursseja. Samoin jatko- ja täydennyskoulutusta tulisi olla tarjolla kaikille halukkaille. Pedagogisen aineenhallinnan rinnalla opettajalla tulee olla halu kehittää itseään, opettajaidentiteettiään ja osaamistaan. (Nissilä 2013, 17–18.) Ahosen (2012, 24) mielestä opettajan perus- ja täydennyskoulutus olisi hyvä väylä saada opettajat kiinnostumaan musiikin käytöstä opetuksessaan.

Vastaajien työpaikka suhtautuu joko positiivisesti tai avoimesti integrointiin. Suurin osa vastaajista kuitenkin kokee, ettei koulu korosta, tue tai kannusta integrointiin tarpeeksi. Opettajalla on mahdollisuudet ja vapaat kädet toteuttaa integrointia koulussa omalla tavallaan. Tukea integrointiin saadaan opetussuunnitelmien aihekokonaisuuksista ja muilta opettajilta. Integrointia suunnitellaan myös yhdessä kollegoiden kanssa, tai sitä toteutetaan spontaanisti suunnittelematta. Opettajat integroivat oppiaineita vaihtelevasti ja pitkälti opettamien aineiden rajoissa. Reaaliaineista uskontoa ja historiaa oli yhdistelty eniten keskenään. Musiikkia oli yhdistetty joko kaikkiin aineisiin, reaaliaineisiin, tai liikuntaan ja kuvataiteeseen. Musiikkia, liikuntaa ja kuvataidetta oli yksi opettaja integroinut keskenään. Draamaa oli integroitu uskontoon, äidinkieleen, historiaan ja musiikkiin; kuvataidetta reaaliaineisiin, äidinkieleen, uskontoon ja historiaan sekä yleistietoa kuvataiteeseen ja äidinkieleen. Yksi opettaja antoi

ymmärtää, että koulun asenteista johtuen integrointi ei ole koulussa yleistä. Musiikin integrointia puolustettiin sillä, että se on luontevaa ja helppoa varsinkin musiikin aineenopettajalle, ja että oppilaat pitävät musiikista. Integrointia toteutetaan oppituntien lisäksi muun muassa integrointiprojektien, juhlien, erityistapahtumien (koulun kulttuurikatselmus ja oppilaskunnan tapahtumat), taidetapahtumien ja teemapäivien muodossa.

Integroinnille mainittuja esteitä ovat jatkuva kiire ja ajanpuute lähinnä tuntien suunnittelussa, pirstaleiset lukujärjestykset, oppiaineksen suuri määrä, opettajantyö esimerkkinä yhteydenpito vanhempiin ja paperityöt, luokan haasteet, haastava ryhmä ja ryhmän taidolliset erot, oma saamattomuus, sairastelu, väsymys ja tilojen puute sekä noviisin hankaluus hahmottaa kokonaisuuksia. Yleisin este integroinnille on ajanpuute. Yksi opettaja mielsi integroinnin haastavaksi kokemattomalle opettajalle, koska kokonaisuuksien hahmottaminen on vielä hankalaa. Ylipäättään tilan puute ja välineiden kuljettaminen koetaan hankaliksi.

Suurin osa vastaajista kokee musiikin yhdistämisen muihin aineisiin helppona, mikä näkyy siinä, että integrointi saattaa tulla opetukseen luonnostaan ilman sen suurempaa suunnittelua. Erityisesti musiikkiluokalla musiikki nähdään osana arkipäivää. Musiikki koetaan mieluisaksi, koska oppilailta ja vanhemmiltakin saatu palaute on ollut positiivista. Myös opettajan musiikillisen ammattitaidon ja harrastuneisuuden koetaan helpottavan ja lisäävän kiinnostusta integroida musiikkia. Oppilasryhmällä nähdään olevan vaikutusta integroinnin mielekkyyteen ja opettajan ajanpuutteella sekä puutteellisilla tietotaidoilla integroinnin työläyteen. Musiikki koetaan tärkeäksi, koska se on aina kuulunut ihmisten elämään. Musiikkia pidetään opetuksessa hyödyllisenä, sillä se elävöittää opetusta, edistää oppimista, rauhoittaa ja rentouttaa sekä auttaa keskittymään. Musiikin avulla saadaan muihin, erityisesti reaaliaineisiin, uutta näkökulmaa ja luovuutta. Internet mahdollistaa sen, että integrointi on nykypäivänä yhä helpompaa. Taito- ja taideaineista liikunta ja kuvataide nousivat selkeästi esille musiikin integroinnin osalta. Musiikkia integroidessa tulisi muistaa, ettei sitä pidä sen sopivuutta huomioimatta väkisin yhdistää muihin aineisiin.

Vastaajien mukaan musiikkia voidaan käyttää ilmapiirin luoja, liikunnan ilmentäjänä, rytmin antajana ja taustamusiikkina esimerkiksi luistelun, teline- tai tempuradan taustalla

sekä alkulämmittelyissä ja loppurentoutuksissa. Musiikki koetaan hyödylliseksi niin rauhoittumiseen kuin tunnelman nostattamiseen. Musiikin ja liikunnan yhdistämistavoiksi mainittiin tanssit, tanssillinen ilmaisu, ryhmävoimistelu ja jumpat, musiikkiliikunta, (keho) rytmikka, liikunta- ja laululeikit sekä rentoutus-, kuntopiiri- ja itseilmaisuharjoitukset. Yleisin liikuntamuoto, missä musiikkia käytettiin, oli tanssi. Liikuntaa oli hyödynnetty myös musiikin rakenteiden opettelussa siten, että liikkeellä ilmennetään tiettyjä musiikin rytmejä ja dynamiikkaa. Vastauksissa nousi esiin konkreettinen ja käyttökelpoisen musiikin ja liikunnan integrointiharjoitus ”liiku musiikin tavoin”. Eräs vastaaja oli antanut oppilaiden keksiä kehorytmiesityksen. Musiikki nähtiin tärkeänä apuvälineenä rytmin ja liikkeen yhdistämiseen. Opettajien vastaukset olivat hyvin samansuuntaiset. Jäin kaipaamaan musiikin ja liikunnan yhdistämiseen liittyen enemmän konkreettisia käytännön esimerkkejä, kuten kuvauksia erilaisista integroivista leikeistä ja harjoituksista.

Musiikkia käytetään kuvataidetunnilla liikunnan tapaan taustalla, mielikuvien herättäjänä, tunnelman luoja ja rentouttajana, innoittajana, keskittymisen parantajana, ajatusten virittäjänä ja mikä mielenkiintoista, aihealueiden ideoiden helpottajana ja tuotoksen antajana. Yleisimmin musiikkia hyödynnetään taustamusiikin muodossa tai kuvataidetoiden pohjana. Kuvataidetoissa lähinnä mielikuvia, tunnetiloja, musiikin tunnelmaa, tarinaa ja kerrontaa kuvataan piirtämällä tai maalaamalla. Kuvataidehistorian yhteydessä voidaan tutustua musiikin aikakausien musiikkiin sekä kuvittaa teoksia ja laulun sanoja. Musiikkia ja kuvataidetta yhdistetään ”Piirrä mitä kuulet” -tehtävän tavoin. Musiikin maalaamiseen voidaan käyttää eri värejä, muotoja, kuvia, symboleja ym. Olin positiivisesti yllätynyt, miten monipuolisesti opettajat kuvasivat musiikin ja kuvataiteen yhdistämistapoja. Sopiviksi teoksiksi integroinnille mainittiin Holstin planeetat, Pekan ja Suden, Moldaun, Edvard Griegin Peer Gyntin ja Näyttelykuvat.

Puurulan (1998, 31) mielestä yhteiset produktit, konsertit, matkat, juhlat ja tapahtumat antavat erinomaisen mahdollisuuden integrointiin. Anttilan (2010, 69–70) kuvaa taideaineiden integraatiosta hyvinä esimerkkeinä musikaaliprojektit, joissa musiikki, laulu, puhe, tanssi, näyttelemine, lavastus ja valot ovat osa kokonaisuutta, ja joissa eri taideaineiden opettajat työskentelevät yhteisen taiteellis-kasvatuksellisen päämäärän saavuttamiseksi. Ihanteellinen tilanne olisi, jos taideaineiden ei tarvitsisi enää kilpailla keskenään eikä muiden aineiden

kanssa. Taito- ja taideaineiden työmuotoja voidaan käyttää myös muiden aineiden opetuksessa. Musiikkia ja liikettä voidaan soveltaa matematiikan opetukseen, Äidinkielessä kuultua, nähtyä, koettua ja luettua voidaan työstää improvisoinnin, kerronnan, leikin ja draaman avulla, integroimalla myös muihin taideaineisiin. Erityisopetuksessa taideaineisiin integrointi on tuttua, sillä kieliä opiskellaan liikkeen ja rytmin avulla ja matematiikkaa väreinä. Näitä työtapoja soveltamalla kaikkien lasten opetukseen, oppimisessa esiintyviä ongelmia voitaisiin vähentää, oppimista tehostaa ja tehdä oppimisesta hausempaa. (Anttila 2011, 69–70.)

Vastaajista vain neljä (N5, N6, N10 ja M18) opettaa tällä hetkellä käsitöitä. Näiden lisäksi muutama muukin on ottanut kysymykseen kantaa aikaisemman opetuskokemuksensa perusteella. Musiikkia käytetään käsitöiden opetuksessa taustalla ja tunnelman virittäjänä. Kolme vastaajaa on maininnut soittimen tekemisen, ja kaksi heistä on opetuksessaan ideaa toteuttanutkin. Musiikkia oli käytetty lisäksi neulonnassa silmukan opetteluun tukena. Musiikin työtapana laulaminen koetaan toimivaksi välineeksi oppia uusia asioita eri oppiaineissa. Tähän liittyy myös ulkoa oppimisen tehostuminen musiikin avulla ”huomaamatta”, erityisesti kielten opetuksessa.

Uskonnon opetuksen yhteyteen liitettiin virret, hengelliset ja elämänläheiset laulut sekä urkumusiikin kuuntelu. Kielten opetuksessa musiikki tukee muistamista, ääntämistä ja sanaston oppimista. Ympäristötiedon tunneilla lauletaan kansallislauluja; äidinkielessä tehdään räppejä, keksitään sanoituksia lauluun sekä lauletaan aapislauluja, aakkosia, vokaaleja ja sanaluokkia. Englannin tunnilla opetellaan laulujen kautta viikonpäiviä ja kuukausia, matematiikassa räpätään kertotaulun ja jakokulman ohjeita, historiaan liitetään eri aikakausien musiikkia, biologiaan vuorokauden aikojen syntyyn liittyvää musiikkia ja maantietoon eri maiden musiikkia. Musiikin koettiin toimivan äidinkielessä lukemaan ja kirjoittamaan oppimisen, muistisääntöjen, taivuttamisen ja tarinasäveltämisen harjoittelun tukena sekä runon rytmittäjänä. Joulumusiikkia oli käytetty joululeivonnan taustalla. Erityisen hieno uskonnon tunnin opetuksellinen integrointi-idea oli lähetyskäskyn opettelu reggae -versiona. Erikoisempia integrointitapoja olivat projektit, kuten Pohjoismaa -projekti, jossa tutkittiin eri maiden musiikkikulttuuria ja elokuvakurssi, jossa tutustuttiin elokuvamusiikkiin. Musiikkia yhdistetään taito- ja taideaineisiin vähemmän kuin muihin oppiaineisiin, mikä

saattanee johtua siitä, että taito- ja taideaineiden opetussisällöissä ei ole vastaavanlaisia tukea ja motivaatiota vaativia haasteita mitä reaaliaineissa. Musiikin soveltuvuutta perusteltiin sillä, että musiikin, kuten melodian, rytmin ja laulun sanojen kautta, asiat jäävät helpommin mieleen ja ulkoa muistaminen tehostuu. Musiikki koetaan ”hengähdyspaussina” ja ”helppokäyttöisenä lisämausteena” oppiaineisiin, koska lauluja löytyy joka aiheeseen.

Aktiivisen kuuntelun koettiin helpottavan oppimista ja hahmottamista sekä lisäävän musiikkikulttuurista näkemystä maantiedon, biologian ja uskonnon opetuksessa. Äidinkielessä musiikkia voidaan yhdistää riittelyyn, rytmittelyyn ja räppeihin, draamatunnilla ilmaisua ja kehollisuutta tukemaan, luovaan kirjoittamiseen lisäpotkun antajaksi ja kuvataiteessa opetuksen elävöittäjäksi. Musiikin koettiin elävöittävän, rikastuttavan, motivoivan, jättävän muistijälkiä, lisäävän keskittymistä, herättävän tunteita ja mielikuvia sekä rauhoittavan, minkä vuoksi sen nähtiinkin soveltuvan rentoutushetkiin. Lisäksi musiikin uskottiin tuovan opetukseen syvyyttä, luovuutta, hauskuutta ja vaihtelua. Musiikki on hyvä ryhmähengen luoja ja vahva tuki ennen kaikkea erityisoppilaiden oppimisessa. Eräs tutkittava vetosi vastausten yhteydessä musiikin hyödyllisyyttä mittaaviin tutkimuksiin, joiden mukaan musiikilla on vaikutusta aivojen aktivoinnissa, liikkeiden yhdistämisessä ja tunteiden herättäjänä. Useampi vastaaja kokee, että musiikkia voidaan integroida mihin tahansa oppiaineeseen mielikuvituksen sallimissa rajoissa. Yksi vastaaja kokee, että taitavalla opettajalla on monipuoliset mahdollisuudet integrointiin, vaikka ei näekään itseään vielä vastaavalla tasolla. Tärkeä vastauksista esiin tullut seikka oli se, että lapset pitävät musiikista, ja että musiikin avulla lapsia saadaan ”hujattua” oppimaan asioita. Kaikkein tärkein vastauksista noussut asia mielestäni oli, että musiikki tekee oppimisesta kokonaisvaltaisempaa.

Neljä vastaajaa suhtautuu musiikin integrointiin epäileväisemmin kuin muut. Yhdellä heistä on positiiviset ajatukset musiikin integroinnista ja musiikin voimasta, mutta hänen epäileväisyytensä johtuu oppilasryhmien erilaisuudesta. Hän kehottaakin kokeilemaan, kuinka musiikki kuhunkin ryhmään tehoaa. Toisen vastaajan ajatukset ovat samansuuntaiset, sillä hän uskoo musiikin olevan motivoiva elementti sopivassa määrin tuotuna, mutta liiallisesti tarjottuna herättävän mahdollisesti ärsytystä heikompihahjaisissa. Kolmas vastaaja, joka suhtautuu integrointiin kriittisesti, ajattelee, että musiikin integrointi on pahimmillaan

keinotekoista. Neljännen vastaajan mielestä opetussuunnitelman puitteissa integroitavaa oppiainesta on helppo keksiä, mutta sen hyödyllisyydestä oppimiseen hän ei ole aivan vakuuttunut. Tällä hän todennäköisesti tarkoittaa hetken mielijohteesta tapahtuvaa integrointia, sillä hänen mielestään integrointi voi hyvin ajateltuna ja suunniteltuna toimia onnistuneesti. Eräs vastaaja on maininnut musiikin olevan toisille merkityksellistä, toisille merkityksetöntä.

Yli puolet vastaajista (11/18) tekee yhteistyötä muiden opettajien kanssa integroinnin suhteen. Integrointia oli suunniteltu yhdessä opettajien kanssa ja jopa toteutettukin muiden luokkien kanssa. Yhteistyö oli liittynyt yhteisiin teema- ja juhlapäiviin, retkiin, opetuskokonaisuuksien ohjelmiston suunnitteluun sekä projektien suunnitteluun ja toteutukseen. Yksi vastaaja kertoo saaneensa integrointiprojektien vastuualueekseen musiikin, mikä on uskoakseni yleistä luokanopettajalle, jolta löytyy musiikin aineenopettajan pätevyys, ja jonka vahvuusalue on musiikki. Yhteistyön idea parhaimmillaan olisikin mielestäni hyödyntää ja jakaa opettajien kesken vahvuusalueita, saaden samalla toisilta opettajilta ideoita ja apua omiin heikompiin osa-alueisiin. Eräs vastaaja kertoo yhteistyötä olevan paljon opettajien kanssa, muttei varsinaisesti integrointiin liittyen. Uskon, että muidenkin vastaajien kohdalla saattaa olla niin, että yhteistyötä tehdään enemmän muiden asioiden kuin varsinaisesti integroinnin tiimoilta. Yhden vastaajan mukaan yhteistyötä tehdään vain joitakin kertoja lukukauden aikana ja suunnittelu jää usein pinnalliselle tasolle. Yhteistyön sanotaankin riippuvan paljon opettajien kiinnostuksesta ja yhteisestä ajasta.

Vastauksissa todetaan, että opetuksen ideointi on yksinään nopeampaa ja helpompaa kuin muiden kanssa. Toisaalta, yksi vastaaja on kertonut vaihtavansa integrointi-ideoita spontaanisti kesken koulupäivän, mikä taas osoittaa, että integrointi-ideoiden vaihtaminen ei vaadi kovin paljon yhteistä aikaa opettajilta. Tämä riippuu varmasti siitä, miten paljon opettajilta syntyy ideoita ikään kuin ´lennosta´ välituntien aikana, ja kuinka innokkaita he ovat ideoita toistensa kanssa niitä vaihtamaan. Kokeneempia opettajia saattaa estää integroimasta halu toteuttaa opetustaan vanhojen tuttujen ja turvallisten tapojensa mukaisesti. Vasta-alkaneella opettajalla puolestaan uuteen työhön tottuminen ja suunnittelu vaatii oman aikansa, eikä välttämättä aivan aluksi pysty tai halua mieltä integrointi-ideoiden vaihtamista muiden kanssa. Niin kokematon kuin kokenutkin opettaja voivat integrointivinkkejä

vaihtaessaan kuitenkin saada omaan opetukseensa uutta, erilaista näkemystä.

7/18 vastaajista (N4, N5, N6, N8, M15, N16 ja M18) ei tee yhteistyötä muiden opettajien kanssa. Syitä he eivät ole kertoneet, ja olisikin ollut kiinnostavaa tietää, miksi opettajat eivät tee yhteistyötä integroinnin suhteen. Jälkikäteen ajateltuna tämän kysymyksen yhteydessä olisi voinut kysyä mikä opettajia estää tekemästä yhteistyötä. Toisaalta kysymyksen ”Mikä sinua mahdollisesti estää integroimasta?” vastaukset soveltuvat tähänkin kohtaan. Oletettavasti kiire ja ajanpuute vaikuttavat siihen, etteivät opettajat integroi, eivätkä tee yhteistyötä keskenään. Eräs vastaaja kertoo integroinnin olevan vähäistä siitä syystä, että hän työskentelee muiden opettajien kanssa eri rakennuksessa. 14/18 vastaajista oli saanut apua integrointiin oppikirjoista, 10/18 opinnoista, 8/18 mediasta ja 7/18 muualta. ”Muualta” – kohdasta nousivat esiin ammattikirjallisuus, omaan integrointiaiheeseen liittyvä gradu, omat ideat sekä kollegat. Kolme vastaajaa mainitsi kollegat, toistona edellisestä kysymyksestä. 3/18 vastanneista oli saanut vinkkiä opettajien koulutuspäiviltä ja täydennyskoulutuksesta, samoin kursseilta.

Vastauksista voidaan todeta, että erityisesti opettajaopinnoilla on ollut tärkeä merkitys integrointiin, ja olettaisinkin musiikin kaksoistutkinnon saaneilla olevan paremmat valmiudet integroida musiikkia muihin aineisiin kuin opettajilla, jotka eivät kyseistä tutkintoa ole suorittaneet. Oppikirjoilla näyttää olevan vieläkin tärkeämpi merkitys oppiaineiden integroinnin suunnittelussa ja toteutuksessa. Oppikirjat ovat opettajan konkreettinen apuväline, josta saada ideoita. Oppikirjojen puolesta opettajat ovat samalla viivalla integroidessaan oppiaineita. Opinnoista puolestaan kullakin saattaa olla muistissa tai paperilla eri asioita. Opettajien koulutuspäiviltä, täydennyskoulutuksesta ja kursseilta on koettu saavan yhtä paljon apua integrointiin. Tässä kohtaa merkitystä ei ole sillä, ovatko termit mahdollisesti menneet vastaajilla sekaisin, vaan sillä että opettajat ovat kokeneet saavansa apua integrointiin myös opintojen, koulun ja oppimateriaalien ulkopuolelta, eli järjestettäviltä kursseilta ja koulutuksilta. Tämä osoittaa, että kyseisillä kursseilla ja koulutuspäivillä on käsitelty integrointia, jota kyseisten kurssien järjestäjät pitävät tärkeänä. Kolmanneksi suosituin integrointi-ideoiden lähde oli media (internet yms.). Media on laaja käsite, minkä vuoksi olisin voinut kyselyyn vieläkin tarkemmin avata käsitettä tai eritellä sen osa-alueet. Annettujen vaihtoehtojen lisäksi mainittiin viimeisessä vapaa sana -kohdassa kollegat,

televisio-ohjelmat, oma aiheeseen liittyvä gradu, ammattikirjallisuus ja oma oivallus. Yksi vastaajista onkin tarkentanut, että televisiosta saattaa saada muun muassa askarteluohjelman kautta vinkkejä kuvataiteeseen.

Käytetyimmiksi työtavoiksi osoittautuivat lauluääni ja äänitteet, joita 15/18 vastanneista mainitsi käyttävänsä integroinnissa. 13/18 vastanneesta käyttävät kehosoittimia ja 10/18 valmiita soittimia. 3/8 käyttävät integroinnissa nuottikirjoja ja 3/8 valitsivat kohdan ”muuta”. Vain 2/18 käyttivät itse tehtyjä soittimia. Melkein kaikki vastaajat, 15/18, ovat maininneet käyttävänsä kolmea opetusmateriaalia/välinettä. Itselleni heräsi epäily, ovatko vastaajat ymmärtäneet tehtävän väärin. Tarkoituksena oli merkitä kaikki opetusmateriaalit ja -välineet, joita integroinnissaan käyttää, ja sen lisäksi niistä kolme käytetyintä. Otsikoidussa kysymyksessä ei olisi kannattanut mainita ”merkitse kolme (3) käytetyintä”, sillä se saattoi aiheuttaa hämmennystä. Vastausvaihtoehtojen perässä oli lisäksi erikseen kyseinen kohta: ”valitse kolme (3) käytetyintä” -laatikko. Vastauksista tuli esiin ennen kaikkea kolme käytetyintä opetusmateriaalia/välinettä, vaikkakin se, mitä kaikkia välineitä opettajat käyttävät, jäi hieman mysteeriksi. Kolmeksi käytetyimmäksi välineeksi osoittautuivat äänitteet, lauluääni ja kehosoittimet kyseisessä järjestyksessä. Seuraavaksi käytetyimpänä olivat valmiit soittimet. Viimeiseen kohtaan ”muuta” vastaajat laittoivat tietokoneen ja internetin muun muassa musiikinkuuntelun yhteydessä.

Itse tehdyt ”soittimet” halusin laittaa vaihtoehtoihin omaksi kohdaksi, koska varsinaisen soittimen ja itse tehdyn ”soittimen” välillä on eroja. Itse tehty soitin voi olla esineestä rakennettu viritelmä, joka ei edes yritä muistuttaa oikeaa soitinta, mutta josta tulee ääni. Yllätyksekseni vain kaksi oli maininnut käyttävänsä itse tehtyjä soittimia. Itse olen teettänyt kuvataide- ja käsityöopetuksen puitteissa alakouluikäisillä oppilailla kartongeista, kankaista, rasioista, herneistä yms. rakennettuja soittimia, joita hyödynsimme musiikin- ja liikunnan opetuksessa. Se, miksi vain kaksi on maininnut käyttävänsä nuottikirjoja integroinnin apuna, kertoo mahdollisesti siitä, että nuottikirjoissa ei ole auditiivista ja kinesteettistä kanavaa tukevia tapoja niin kuin esimerkiksi käytettäessä lauluääntä, kehosoittimia tai valmiita soittimia. Kolme vastaajaa nostaa esiin internetin tärkeyden muun muassa musiikkia kuunneltaessa. Yllättävää on, että äänitteet ovat saaneet suuremman suosion kuin internet, jonka kautta musiikki on helpommin kuunneltavissa.

Vastaajat käyttävät integrointitunneilla niin omaa kuin koulun muita tiloja vaihtelevasti tuntien mukaan. Melkein kaikki vastaajat mainitsivat käyttävänsä omaa luokkatilaa integrointiin. Omaa luokkaansa käyttävät vastaajat, jotka ovat opetustilaansa tyytyväisiä, kertovat omaan tai lainattavaan varustukseen kuuluvan riittävän laitteiston, mukaan lukien tietokoneen ja internetin, cd-soittimen, kaiuttimet ja soittimia (mm. sähköpiano, kitara ja rytmisoittimet). Yksi vastaaja on maininnut varustukseksi dokumenttikameran. Yksi vastaaja toteaa oman luokkansa internetin, pianon ja äänentoistolaitteet olevan riittäviä. Oman luokkatilan negatiivisia puolia olivat pienet tilat. Oman luokan lisäksi integroinnissa saatettiin käyttää liikuntasalia sekä käsityö- ja musiikkiluokkaa. Liikuntasalin eduksi mainittiin suuri tila, ja puutteiksi huonot äänentoistolaitteet, jotka eivät välttämättä ole liikuntasalissa valmiina. Myös liikuntasaliin pääsy oli hankalaa liikuntatuntien ulkopuolella. Eräs vastaaja koki yhdistetyn musiikki- ja käsityöluokan haasteelliseksi, koska soittimet eivät ole helposti esillä. Musiikinluokan etuina nähtiin liikkumiselle vaadittava tila, hyvä soittimisto ja kelvolliset äänentoistolaitteet. Haitaksi ilmeni auditoriomallisessa luokassa liian pieni tila liikkumiseen. Lisäksi tulkituin vastauksista, että soittimisto on toisinaan turhan kaukana tai hankalassa paikassa. Ylipäätään koulun tilat koettiin riittävinä integroinnille. Opettajat kaipasivat lisää tilaa liikkumiselle ja kunnollisempia äänentoistolaitteita.

Pari vastaajaa uskoo, että integroinnin perusajatus tulee pysymään tulevaisuudessakin samana, vaikka se tulee esiintymään laajemmassa mittakaavassa. Opettajien yhteistyön nähtiin vaikuttavan positiivisesti integroinnin lisääntymiseen sekä kokonaisuuksien ja projektien järjestämiseen, mitä kautta oppilaiden hyvinvoinnin nähtäisiin parantuvan. Uskottiin myös, että musiikkia tarvitaan itsessään ja integroinnin muodossa lisää kouluihin. Esitettynä muutosehdotuksena oli toive saada kouluihin kiertelevä integraation asiantuntijaryhmä ja käytännön lehti. Ajatus asiantuntijaryhmästä oli mielestäni hyvin käyttökelpoinen ja tarpeellinen, mutta riittävätkö siihen koulun resurssit? Toisaalta täydennyskoulutus ajaa saman asian, mutta opettajien on helpompaa osallistua ja olla väistämättä ”koulutusta” sen ollessa koulussa. Käytännön lehti tai oppikirja olisi konkreettinen ja omasta mielestäni hyödyllinen idea toteuttavaksi. Useampi opettaja kannattaa teknologian hyödyntämistä tulevaisuudessa yhä enemmän. Eräs vastaaja haaveili, että kullekin oppilaalle saisi koulun puolesta järjestettyä sävellysohjelmia, joilla voisi tehdä

asioiden muistamista tukevia lauluja. Sävellysohjelmat kuitenkin vaativat rahallisia resursseja, joita kouluilla on heikosti tarjolla.

Yksi vastaaja kannattaa omatoimisempaa projektien kehittämistä valmiiden ideoiden saamisen sijaan. Opettajilla on vapaat kädet toteuttaa opetustaan, ja enimmäkseen integroinnin esteet johtuvat mielestäni omasta tahdosta ja viitseliäisyydestä. Kuten aikaisempien kysymysten yhteydessä on mainittu, musiikki nähdään tehokkaana tukena erityisopetuksessa, sillä rytmit ja melodiat vahvistavat muistamista. Oppiaineiden välistä integrointia puolustettiin, sillä että hallittavan oppiainemäärän kasvaessa oppiaineiden eheyttämisestä olisi hyötyä. Integrointi koettiin ryhmähenkeä parantavana, oppimista tehostavana, innostavana ja aktivoivana oppiaineita ylittävänä toimintana. Opettajien innovatiivisuus, mielikuvitus ja ammatillinen osaaminen nähtiin vaikuttavina asioina integroinnin kehittämisessä. Muutama opettaja kertoo käyttävänsä integrointia jatkossakin ja uskoo kehittyvänsä siinä koko ajan. Vaikka integrointia erään vastaajan mukaan hyödynnetäänkin vielä varsin heikosti, hän toivoo, että oppiaineista ollaan siirtymässä kohti kokonaisvaltaisempaa opetustapaa. Kaikki liittyy kaikkeen, joten miksi oppiaineita ei liitettäisi lasten arkielämään? Mikä tärkeintä, integroinnin nähdään olevan avain kokonaisvaltaiseen opetukseen ja oppimiseen!

7.3.2 Tutkimustulosten luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen eettisiin tekijöihin kuuluu tutkittavan oikeus pysyä tuntemattomana (Soininen 1995, 129). Tutkimuksessani en paljasta tutkittavien henkilöllisyyttä, sillä tutkittavista selviää lukijoille ainoastaan ikä ja sukupuoli. Soinisen (1995, 131) mukaan tulokset tulee esittää rehellisinä siinä muodossa kuin ne ovat kontrolloitavissa, ja työstä tulisi olla nähtävissä alkuperäinen aineisto. Alkuperäisen tutkimusaineiston olen kirjoittanut mahdollisimman tarkasti auki ja vastaajan aidon ajatuksen olen pyrkinyt toteuttamaan käyttämällä olennaisimmissa asioissa suoria lainauksia. Aineiston tarkoituksena ei ole tuoda esiin ehdottomia totuuksia, vaan kuvata musiikin moninaisia käyttömahdollisuuksia taito- ja taideaineiden opetuksessa. Tutkimuksen teoriaosuuden tehtävänä on tukea ja täydentää empiiristä aineistoa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tekee uskottavaksi vastaavuus, siirrettävyys, luotettavuus ja vahvistettavuus (Soininen 1995, 125). Tutkimustani vastaavia tuloksia on löydettävissä aiemmista tutkimuksista. Soininen (1995, 122) on kertonut kvalitatiivisen tutkimuksen uskottavuuteen vaikuttavan objektiivisuuden tarkoittavan sitä, että löydöksiä selitetään tutkittavien ominaisuuksista, eikä tutkittavan kiinnostuksesta, motivaatiosta tai näkökulmista käsin (Soininen 1995, 122). Tutkijan tulee tarkkailla omaa rooliaan tutkimuksessa, koska laadullinen tutkimus perustuu pitkälti tutkijan ymmärrykseen ja tulkintaan (Heikkinen & Syrjälä 2007, 152). Tutkimusaineistoa analysoidessa ja käsiteltäessä yritin olla tuomatta omaa näkökulmaani esiin tarkastelemalla aihetta mahdollisimman objektiivisesti. Tulosten yhteenveto- ja pohdinta -osiossa vasta otan itse kantaa tutkimustuloksiin.

Tutkijan tulee olla tutkimuksensa kriitikko, joka raportoi rehellisesti työnsä puutteet (Soininen 1995, 131). Kyselyssä koulutusta selvittäessäni olisi ollut hyvä esittää valmiit vaihtoehdot, kuten kasvatustieteiden maisteri, filosofian maisteri ja vaihtoehtoinen kohta ”jokin muu”, sillä vastaajat käyttivät eri termejä tutkinnoistaan. Toisaalta tämä ei ole tutkimustulosten luotettavuuden kannalta merkittävä asia, koska vastaajat ovat kuitenkin kaikki pätevyydeltään musiikin- ja luokanopettajia, olivatpa kasvatustieteiden- tai/ja filosofian maistereita. Kyselyn useista kysymyksistä nousi keskenään samankaltaisia vastauksia. Muotoilemalla tai yhdistämällä kysymyksiä paremmin, olisin voinut välttää vastausten toisteisuuden, ja saada näin ollen tiiviimmäksi ja selkeämmäksi myös tulosten koonti -osiota. Olisin toivonut saavani tutkimukseen enemmän käsitöitä opettavia opettajia, sillä hyvin pieni osa tutkittavista opetti käsitöitä koulussa, minkä vuoksi musiikin ja käsityön integrointitapojen suhteen aineisto jäi suppeaksi.

Alasuutarin (2011) mielestä empiirisen tutkimuksen havaintoja ei voida sinällään nimittää tuloksiksi, vaan ne ovat johtolankoja, joita tulkitsemalla pyritään pääsemään havaintojen taakse. Vaikka asioita ei mielletä sellaiseksi miltä ne näyttävät, ei tarkoita ettei haastateltavien puheita pidettäisi totuudenmukaisina. (Alasuutari 2011, 78, 81.) Tutkimuksen teoriaosuutta keräsin pidemmältä ajalta, ja aineistolle oli vaikea tehdä rajanvetoa. Jouduin karsimaan kerättyä ainesta pois rankalla kädellä työn loppumetreille saakka. Tämän tutkimuksen tulokset ovat satunnaisella otannalla valittujen musiikin- ja luokanopettajien ajatuksia, ja niistä vedettyjä johtopäätöksiä, jotka ovat tulkinnanvaraisia, eivätkä täysin yleistettävissä. Ihmisten

toimintatapoja ja mielipiteitä tutkittaessa on aina mahdollisuus käsitteiden subjektiivisuuteen ja moninaisuuteen. Tutkittavien valitseminen erilaisen kokemus- ja koulutustaustan tai maantieteellisen sijainnin perusteella olisi voinut saada aikaan puolestaan erilaisia tutkimustuloksia.

Eskolan & Suorannan (1998) mukaan tutkimuksesta ja sen kulusta tulisi yllättyä, vaikka vanhoilla kokemuksilla olisikin vaikutusta havaintoihin. Laadullisen tutkimuksen tutkimustulokset eivät ole ajattomia ja paikattomia, vaan historiallisesti muuttuvia ja paikallisia. (Eskola & Suoranta 1998, 16–20.) Tästä tutkimuksesta nousseet tutkimustulokset ovat harkinnanvaraisesti otannalla valittujen opettajien ajatuksia ja kokemuksia musiikin integroinnista taito- ja taideaineisiin. Ajatukset ja kokemukset oppiaineiden integraatiosta saattavat hieman vaihdella koulutuksen, kokemuksen ja koulun resurssien vaihdellessa sekä yhteiskunnan kehityksen mukana. Tämän tutkimuksen tulokset ovat suuntaa antavia ja ajankohtaisia.

8 POHDINTA

Tutkimukseni päämääränä oli selvittää musiikin käyttökelpoisuus integroitavana oppiaineena sekä löytää musiikin ja muiden taideaineiden välisiä integrointitapoja. Halusin kysyä tutkittavilta nähdäänkö opettajankoulutuksella, työpaikan kannustuksella ja tuella sekä opettajan omalla kiinnostuksella merkitystä integroinnin mahdollisuuksiin. Tutkimustulosten perusteella musiikkia yhdistetään taito- ja taideaineiden osalta eniten liikuntaan ja vähiten käsitöihin. Musiikki ja liikunta linkittyvät vahvasti yhteen, ennen kaikkea rytmiiikan, tanssin, voimistelun, musiikkiliikunnan ja kuntopiirin kautta. Musiikkia käytetään kuvataidetoiden pohjalla ideoiden antajana ja käsityössä silmukan opettamisessa, samoin soittimien rakentamisessa. Ylipäänsä musiikkia hyödynnetään taideaineissa rentouttajana, rauhoittajana, ilmapiirin ja tunnelman luoja, innoittajana ja keskittymisen parantajana. Eniten musiikkia käytetään opetuksessa taustalla rentouttajana tai rauhoittajana, mistä herääkin kysymys, voidaanko musiikin käyttöä taustamusiikin muodossa kutsua integroinniksi ilman, että sillä on opetuksellista merkitystä integroitavaan oppiaineeseen? Mielestäni musiikin hyödyntämistä opetuksessa ei voida missään muodossa vähätellä, sillä musiikilla voi olla opetukseen ja oppilaisiin tiedostamattomiakin vaikutuksia.

Opetussuunnitelmissa on kehoitettu integroimaan opetusta, keräämään integroivaa opetusmateriaalia, tekemään integroinnin suunnitteluun liittyvää yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa sekä muodostamaan esi- ja perusopetuksesta ehyt ja johdonmukainen kokonaisuus. Päiväkodeissa varhaiskasvatuksen työtavat tukevat lapsen kokonaisekehitystä erittelemättä oppimisen osa-alueita toisistaan. Päiväkodin jatkumona koulun on luontevaa hyödyntää tätä lapsille tuttua oppimismallia, jossa oppiaineita integroimalla luodaan innostavia ja kokonaisekehitystä tukevia oppimistapoja. Alakoululaiset turhautuvat helposti ja kaipaavat koulupäiväänsä liikkumista ja tilanteiden vaihtuvuutta. Musiikki tuo vaihtelua, monipuolisuutta ja toimintaa tunteihin, mikä puolestaan edistää työrauhan ja mieleen painuvien oppimiskokemusten saavuttamista. Alakoulu sopii joustavien oppiainerajojen ja laajan opetusmateriaalin puolesta hyvin integroinnille. Luokanopettajan on luontevaa toteuttaa integrointia, koska hän opettaa samalle luokalle

useampia tai kaikkia kouluaineita.

Tutkimuskysymyksiäni sivuten selvitin kiinnostuksen ja vertailun vuoksi musiikin ja muiden aineiden välisiä integrointitapoja, mistä ilmeni, että musiikkia yhdistetään reaaliaineisiin enemmän kuin taideaineisiin. Taide- ja taideaineiden osalta musiikki sopii liikuntaan luonnostaan hyvin, mutta kuvataiteella ja varsinkin käsityöllä on musiikin kanssa vähemmän yhtäläisyyksiä. Reaaliaineita opettaa suurin osa alakoulun opettajista, mutta taideaineiden opettamisesta vastaavat usein ne opettajat, joilla on erityisosaamista ja kiinnostusta taideaineisiin. Taideaineiden integroimiseen kynnys on suurempi, mikäli opettaja kokee omat taitonsa puutteellisiksi. Tietopohjaisiin reaaliaineisiin integroituna musiikki tuo erilaista kontrastia mitä taideaineisiin. Musiikkia integroidessa muihin taito- ja taideaineisiin, luodaan monipuolisempia ja rikkaampia taidetyökaluja lukuaineiden rinnalle ja mahdollistetaan lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen. Anttilan (2010, 69–70) sanoja lainatakseni, ihanteellista olisi jos taideaineiden ei tarvitsisi enää kilpailla keskenään reaaliaineiden kanssa.

Tutkimuksen mukaan opettajankoulutuksessa integrointia käsiteltiin opetusharjoittelun, kurssien, monialaisten opintojen, ryhmätöiden, oppimiskäsitysten, aihekokonaisuuksien ja oppiainedidaktiikan yhteydessä, mutta sen odotettiin tarjoavan konkreettisempia vinkkejä ja käytännönläheisempää lähestymistapaa integrointiin. Olen samaa mieltä Kotilaisen (2009, 46–47) kanssa siitä, että musiikin integroinnin käytännön toteutumisen edellytyksenä on musiikin linkittäminen taito- ja taideaineisiin jo opettajankoulutuksessa. Opettajankoulutuksen tehtävänä on innostaa ja tarjota integroinnin työkaluja käytännön opettajan työhön. Pienillä opintosisältöjen muutoksilla integrointia saataisi lisää opettajaopintoihin helpostikin. Opettajakoulutuksen kursseilla ja opetusharjoittelussa voitaisiin tuoda enemmän esille integroinnin ideoita ja opiskelijoita voisi kannustaa luomaan itse uusia integrointitapoja ja integroivia tuntisuunnitelmia, joita opiskelijat voisivat hyödyntää tulevaisuudessa opettajan työssä. Integroinnille suurimmiksi esteiksi osoittautuivat ajanpuute ja opettajan kokemattomuus. Saataisiinko integroinnin esteitä pienennettyä lisäämällä integrointiin liittyviä sisältöjä opettajakoulutukseen? Olen samaa mieltä Ahosen (2012, 20–25) kanssa siitä, että perus- ja jatkokoulutuksella on hyvät mahdollisuudet innostaa opettajia integroimaan musiikkia opetukseensa. Lisäkoulutusta ja – kursseja integrointiin liittyen tulisi olla monipuolisesti tarjolla niitä haluaville tai tarvitseville. Muulla

paikkakunnalla järjestettävät lisäkoulutukset ovat useille opettajille lähtemisen kynnys, mutta entäpä jos integroinnin asiantuntijaryhmä saataisiinkin kouluille puhumaan aiheesta?

Työpaikan koettiin suhtautuvan pääosin positiivisesti tai avoimesti integrointiin, vaikka sen toivottiinkin tukevan ja kannustavan integrointiin enemmän. Mutta millä tavoin työpaikka voisi tukea paremmin integrointia? Integrointi-ideoiden jakaminen ja toteuttaminen yhdessä muiden opettajien kanssa saattaisi lisätä mahdollisesti integroinnin toteuttamisen mielekkyyttä ja helppoutta. Myös opettajat voisivat kannustaa oppilaita ideoimaan oppiaineiden tai juhlien puitteissa oppiainerajoja ylittäviä projekteja tai sisältöjä. Tavallista lukujärjestystä poiketen luokkien yhteiset integrointitunnit tai kiertävät pisteet voisivat niin opettajille kuin oppilaille luoda kiinnostavampia kokonaisuuksia. Koulun juhlissa taideaineiden integrointia on mahdollisuus tuoda vieläkin enemmän esiin.

Oppiaineiden integrointitapoihin liittyvää kirjallisuutta löytyy hämmästyttävän vähän puhumattakaan opetusmateriaaleista. Odotin tutkimusta tehdessäni löytäväni monipuolisemmin erilaisia integrointitapoja – niin kirjallisuudesta kuin tutkittavien vastauksista. Eri oppiaineiden kirjoista löytyy tehtäviä, joissa on saatettu mainita muiden oppiaineiden hyödyntämisestä, mutta oppimateriaali, jossa olisi koottuna eri oppiaineiden välisiä integrointitapoja, olisikin hyvä kehittämisen idea. Integrointia käsittelevä opetusmateriaali palvelisi niin kokeneen kuin noviisin opettajan työtä.

Musiikin positiivisista vaikutuksista on tehty paljon tutkimuksia ja tämä tutkimus vahvisti näitä näkemyksiä entisestään. Musiikki on hyvin käyttökelpoinen väline alakoulun niin taideaineiden kuin muidenkin aineiden opetukseen. Musiikki koettiin luontevana ja helppona integroitavana aineena erityisesti musiikin aineenopettajalle, mutta työläänä, mikäli opettajalla on puutteelliset musiikilliset taidot. Musiikkia integroidessa on hyvä muistaa, ettei opetuksen tarkoitus ole musiikillisten taitojen opettaminen, vaan muiden aineiden opetustyylien monipuolistaminen ja elävöittäminen sekä oppilaan oppimisen tukeminen. Koulussa tulisi huomioida ja hyödyntää enemmän opettajien erilaisia osaamisalueita integroitaessa niin musiikin kuin muidenkin oppiaineiden suhteen. Musiikin aineenopettajan koulutuksen saaneilla luokanopettajilla on hyvät lähtökohdat tuoda musiikkia opetukseensa ja antaa vinkkejä niillekin, jotka musiikkia mielellään käyttäisivät, mutta eivät koe taitojaan

riittäviksi. Musiikkia integroidessa on suotavaa käyttää monipuolisesti erilaista musiikkia ja varoa tarjoamasta oppilaille liikaa opettajan omia makuelämyksiään, jotka opetukselliselta lähtökohdiltaan jäävät usein yksipuoliseksi. Opettaja ei saisi välittää musiikin kautta liikaa omia arvojaan oppilaille.

Integroinnin hyödyntäminen jää valitettavan usein opettajan oman kiinnostuksen ja kekseliäisyyden varaan. Integrointia tulisi ideoida entistä enemmän niin koulun sisällä muiden opettajien kuin koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Huomioitavaa olisi, että integrointi tapahtuisi luontevasti opettajan omasta tahdosta, ilman pakotteita niin, että sitä käytettäisi tarkoituksellisesti opetuksessa. Opettajankoulutus ja työpaikka voi antaa eväitä ja kannustusta integrointiin, mutta sen toteuttaminen on opettajan omasta ammattitaidosta ja kiinnostuksesta kiinni. Vastavalmistuneella opettajalla integrointia saattaa vaikeuttaa hankaluus hahmottaa kokonaisuuksia, kun puolestaan kokeneen opettajan haaste on jämähtää helposti tuttuihin ja turvallisiin opetusmetodeihin. Integrointi vaatii rohkeutta, heittäytymistä ja totuttujen kaavojen rikkomista. On hyväksyttävä, etteivät integrointi-ideat ole aluksi välttämättä ehyitä ja onnistuneita, ja uskallettava kokeilla, erehtyä ja epäonnistua. Opetuksessa vain mielikuvitus ja toteutusmahdollisuudet ovat rajana. Ei ole olemassa yhtä ainutta oikeaa tapaa opettaa, vaan jokaisella opettajalla on oikeus toteuttaa integrointia omien taitojensa ja toiveidensa mukaisesti.

Simola – Isakssonin & Vilppusen (1974, 6–8) kertomaan viitaten integrointia on opetuksessa ollut kaiken aikaa, mutta se on nykyään entistä tärkeämpää ja tiedostetumpaa. Nykyaikaisella teknologialla integrointimahdollisuudet ovat rajattomat, ja koulun tulisikin luoda integroinnille suotuisat puitteet. Integroinnilla saadaan jäsennettyä opettavien kokonaisuuksien hahmottamista, minkä ansiosta saamme paremman käsityksen oppimistamme osa-alueista osana elämäämme. Tietopainotteisen yhteiskunnan vastapainoksi meidän tulisi tarjota taideaineiden kautta luovia oppimisen ja rentoutumisen kokemuksia oppilaalle. Musiikki on aina kuulunut ihmisten elämään, joten miksipä emme liittäisi sitä osaksi koulun muitakin oppiaineita. Opettajankoulutus, työpaikan resurssit, työyhteisön kannustus ja yhteistyö, opetussuunnitelmat, kirjallisuus, oppilasryhmät ja opettaja itse vaikuttavat integroinnin toteuttamiseen ja onnistumiseen. Tutkimukseni päällimmäisenä pyrkimyksenä on osoittaa musiikin ja muiden taito- ja taideaineiden hyödyllisyys ja tärkeys

osana perusopetusta sekä tuoda esiin musiikin- ja taideaineiden välisiä integrointitapoja. Toivon tämän työn antavan itselleni ja muille opettajille näkökulmaa ja rohkaisua musiikin hyödyntämiseen muiden aineiden, etenkin taideaineiden opetuksessa.

LÄHTEET

- Ahonen, H. (1993). *Musiikki, sanaton kieli: musiikkiterapian perusteet*. Helsinki: Finn Lectura.
- Ahonen, M-L. (2012). Lisää laulua luokkaan. *Laulu oppitunnin alkuun. Rumpupalikat lapsen käteen. Sävelet soimaan luokassa. Opettaja*, 22, 20–25.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus*. (4. painos). Tampere: Vastapaino.
- Alexander, R. (1995). *The problem of good primary practice*. Teoksessa P. Murphy, M. Selinger, J. Bourne and M. Briggs (toim.) *Subject learning in the primary curriculum. Issues in English, science and mathematics*. (s. 68–69). London: Routledge.
- Anttila, E (toim.). (2011). *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosikurssin musiikkikasvatusta*. Joensuu: Joensuu University Press.
- Anttila, S. & Hietapakka, K. (1999). *Musiikki työvälteenä kokonaisvaltaisessa opetuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu.
- Atjonen, P. (1992). *Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää? Väitteitä ja vastaväitteitä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 43. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Carruthers, G. (2008). Educating professional musicians: lessons learned from school music. *International Journal of Music education*, 26, 129.
- Elliott, D. J. (1996). Music Education in Finland. A New Philosophical View. *Musiikkikasvatus: Finnish journal of music education* 1, 1.
- Engeström, Y. (1983). *Oppimistoiminta ja opetustyö*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Grönfors, M. (1982). *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Hakala, L. (1999). *Liikunta ja oppiminen: mitä merkitystä on kuperkeikalla?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H.L.T. & Syrjälä, L. 2007. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalitusseura.
- Heino, H. & Juutila, T. (1974). *Musiikkiterapia liikunnanopettajan näkökannalta katsottuna*.

- Erikoistyö. Helsinki: Helsingin yliopiston voimistelulaitos.
- Hoffer, C. R. & Hoffer, M. L. (1982). *Teaching music in the elementary classroom*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. (1993). *Hip hoi, musisoi!: musiikki varhaiskasvatuksessa*. Espoo: Fazer musiikki.
- Julkunen, M-L. (toim.) (2006). *Tutkimuksia yhtenäistyivistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 98. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Juntunen, M-L., Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. (2010). *Musiikkia liikkuen*. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOY pro.
- Kaikkonen, M. & Lindh, A. (1990). *Yhdysluokkatyöskentelyn teoreettinen lähestyminen ja käytäntö: eräs malli ehetytystä kouluvuodesta 3-4 -luokkatasolla*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja -selosteita 34. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. (2001). *Taiteen ja leikin lumous. 4–8 -vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatus*. Helsinki: Finn Lectura.
- Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. (toim.) (2005). *Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12 -vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta*. Helsinki: Finn Lectura.
- Karsikas, H. (1988). *Kokonaisopetus: Koulukokeilu Kärsämäellä, Pyhäjärvellä ja Helsingissä 1984–1987*. Kouluhallituksen julkaisuja. Kokeilu- ja tutkimustoimisto. Helsinki.
- Kemppi, K. (1983). *Liikuntarytmiikan perusteet*. (2. painos). Porvoo: WSOY.
- Korkeakoski, E. (toim.) (1998). *Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus peruskoulussa ja lukiossa. Taidekasvatuksen painotukset, opettajien kelpoisuudet, opetusresurssit, oppimistulokset ja kehittämistarpeet*. Arviointi 9/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. (1978). *Didaktiikka: lähinnä peruskoulua varten*. (4. painos). Helsinki: Otava.
- Kosonen, E. (2006a). Laaja-alainen koulutus musiikin- ja luokanopettajaksi. Julkaisematon dokumentti. Jyväskylän yliopisto.
- Kosonen, E. (2006b). Musiikkikasvatuksen uudet tuulet Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa M-L. Julkunen (toim). *Tutkimuksia yhtenäistyivistä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kotilainen, T. et al. (toim.) (2009). *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Helsinki: KMO.

- Kouluhallitus. (1987). *Peruskoulun opetuksen opas: Alkuopetus*. Helsinki.
- Krokfors, M., Lindeberg, A. & Nieminen, R. (1981). *Soittaminen. Lapsi ja musiikki*. Mannerheimin lastensuojeluliitto n:o 8. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Lahdes, E. (1986). *Peruskoulun didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Lehmuskallio, K. (1977). *Alkuopetuksen opetussuunnitelman integraatiomuotoja*. Oulun yliopisto 34. Oulu: Oulun yliopisto, Käyttäytymistieteiden laitos.
- Lehtinen, S. (2005). *Kokonaisopetus eheyttämisen keinona alkuopetuksessa. Kahden luokanopettajan kokemuksia kokonaisopetuksen toteuttamisesta*. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. (1988). *Musiikin didaktiikka*. Juva: WSOY.
- Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (2009). *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura.
- Luokanopettajan opetussuunnitelma 2014–2015. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Haettu 30.8.2014 osoitteesta [2014https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutus/luokon-opetusohjelma](https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutus/luokon-opetusohjelma).
- Malinen, P. (1992). *Opetussuunnitelmat koulutyössä*. Opetus & kasvatus. Helsinki: VAPK–kustannus.
- Musiikkikasvatus. Opetussuunnitelma 2013–2015. Jyväskylän yliopisto. Haettu 30.8.2014 osoitteesta <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/musiikki/oppiaineet/opsmka2013>.
- Nissilä, M-L. (2013). Opettajankoulutus uudistuu maltilla. *Opettaja*, 10, 17–19.
- Opetushallitus. (1994). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Opetusministeriö. (1970). *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. 2, Oppiaineiden opetussuunnitelmat*. Komiteamietintö A5. Helsinki.
- Puurula, A. (toim.) (1998). *Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa: kokonaisuus on enemmän -seminaarin (4.12.1997) puheenvuorot*. Studia pedagogica 17. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos, Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Ranta-Mayer, T. & Kaikkonen, M. (1998). *Lahjakkuus lentoon*. Sibelius-akatemia koulutuskeskuksen julkaisusarja 2. Helsinki: Sibeliusakatemia.

- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education: Advancing the vision*. (2nd ed). Englewood Cliffs (NJ): Prentice hall.
- Salminen, A. (toim.) (1985). *Näkökulmia taidekasvatukseen*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja B2. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Salonen, A. (toim.) (1989). *Ala-asteen opetuksen ja oppimisen eheyttäminen: ala-asteen eheyttämisprojektin seminaariraportti*. (2. painos). Helsinki. Kouluhallitus.
- Salonen, A. (toim.) (1988). *Ala-asteen opetuksen ja oppimisen eheyttäminen: ala-asteen eheyttämisprojektin seminaariraportti*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Sammalkorpi, A. (1988). *Musiikkiliikunta: musiikista liikkeeseen - liikkeestä musiikkiin*. Helsinki: Helsingin lastentarhanopettajaopisto.
- Siljander, P. (1988). *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset = Main orientations in hermeneutic pedagogics*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55. Oulu: Oulun yliopisto.
- Simola-Isaksson I., Jääskeläinen, L. & Ruoppila, I. (1988). *Musiikkiliikunta. Lapsi ja musiikki*. (3.painos). Mannerheimin lastensuojeluliitto P9. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Simola-Isaksson, I. & Vilppunen, P. (1974). *Musiikkiliikuntaa lapsille*. Helsinki: Fazer.
- Siponen, L. (2005). *Musiikinopetus peruskoulun alaluokilla. Musiikkia opettavien luokanopettajien ajatuksia nykypäivän musiikinopetuksesta*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Soininen, M. (1995). *Tieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisusarja A.43. Turku: Turun yliopisto.
- Sovelius-Sovio, E. (1992). *Esteettisyys opetuksen sisältönä: kuvaus esteettisen kasvatuksen kokonaisopetuskokeilusta = Aesthetic contents of education : a description of a pilot study of integrated teaching in aesthetic education*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B74. Jyväskylä: Kasvatustieteen tutkimuslaitos.
- Swanwick, K. (1981). *A basis for music education*. (Repr. with amendments). Windsor: The NFER-Nelson.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988). *Tapaustutkimus kasvatustieteessä = Case study in research on education*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51. Oulu: Oulun yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2004). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (3. painos). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

- Unkari, J. (1992). *Les arts florissants = Kukoistavat taiteet: kokemuksia taide- ja taitoaineiden integroinnista peruskoulun yläasteella*. Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A5. Helsinki: Helsingin kaupungin kouluvirasto. Sibelius-akatemia, musiikkikasvatuksen koulutusohjelma. Erikoistyö.
- Vaattovaara, L. (1988). *Musiikinopetuksen integrointi äidinkielen-, kuvaamataidon- ja liikunnanopetuksen kanssa peruskoulun yläasteella*. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma.
- Vesioja, T. (2006). *Luokanopettaja musiikkikasvattajana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja nro: 113. Joensuun yliopisto.
- Vuorinen, I. (1997). *Tuhat tapaa opettaa: menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. (4. painos). Suomen morenoinstituutin julkaisusarja nro 1. Naantali: Resurssi.

LIITTEET

LIITE 1: Saatekirje ja kyselylomake

Hei!

Opiskelen musiikin- ja luokanopettajaksi ja teen pro gradu -tutkielmaa, jossa tutkin musiikin integraatiomahdollisuuksia taito- ja taideaineiden opetuksessa vuosiluokilla 1-4.

Integrointi, laajemmalla nimeltään eheyttäminen, on keskeinen termi tutkimuksessani. Tässä yhteydessä tarkoitan sillä musiikin yhdistämistä muihin oppiaineisiin.

Valitsin haastateltaviksi harkinnanvaraisesti Jyväskylän yliopistosta valmistuneita musiikin- ja luokanopettajia, joilta löytyy kaksoisopettajan kelpoisuus, ja jotka toimivat tällä hetkellä alakoulussa luokanopettajina.

Toivon, että käytät hetkisen aikaa kysymysten perusteelliseen vastaamiseen. Palauta lomake täytettynä 31.1.2013 mennessä. Voit ottaa minuun yhteyttä, mikäli ilmenee kysyttävää tai haluat lisätietoja tutkimuksesta. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti eivätkä henkilötiedot tule näkyviin.

Ystävällisin terveisin,
Sonja Lindén
sonja.linden@jyu.fi
044-331 5997

4.9.2014

Korppi-järjestelmä

Kyselyiden hallinta -sivulle

Kyselyn esikatselu**Haastattelulomake****Kysymysryhmä****Sukupuoli**

nainen mies

Ikä

Koulutus (viimeisin ensin)

tutkinto

suoritusvuosi

<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Työkokemus opetuslalta

opetustehtävä

kesto

Mainitse enintään neljä
pisintä työtehtävääsi
opetuslalta

<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Tämän hetkisen työsuhteen laatu

- a) vakituinen
 b) määräaikainen
 c) muu, mikä?

Koulun ja kunnan tiedot

koulun nimi ja kunta

koulun oppilaiden lukumäärä

oman luokan oppilaiden lukumäärä

4.9.2014

Korppi-järjestelmä

koulun musiikkia opettavien opettajien lukumäärä

Mitä luokkia ja oppiaineita opetat? Merkitse kunkin luokka-asteen opettavat aineet omille riveille. Mikäli et opeta tänä lukuvuonna, merkitse tiedot viimeksi opettamasi lukuvuoden osalta

	luokka-aste	opettavat aineet
oma luokka	<input type="text"/>	<input type="text"/>
muut luokat	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>
	<input type="text"/>	<input type="text"/>

1. Millä tavoin integrointia käsiteltiin opettajaopinnoissasi? Minkälaista palautetta antaisit opettajankoulutuslaitokselle integrointia käsittelevien opintojen suhteen?

2. Millä tavoin koulu (työpaikkasi) antaa tukea/kannustaa oppiaineiden väliseen integrointiin? Minkä verran yhdistät oppiaineita opetuksessasi? Mikä sinua mahdollisesti estää integroimasta?

3. Minkälaisena koet musiikin integroinnin muihin aineisiin?

- työläännä helppona en osaa sanoa
1.
- hyödyttömänä hyödyllisenä en osaa sanoa
2.
- epämieluisana mieluisana en osaa sanoa
3.

4.9.2014

Korppi-järjestelmä

perustelut:

**4. Kuvaile käytännön esimerkeillä millä tavoin käytät/käyttäisit musiikkia taito- ja taideaineissa, kuten**

a) liikunnan opetuksessa

b) kuvataiteen opetuksessa

c) käsityön opetuksessa

d) muiden aineiden opetuksessa

5. Kuvaile musiikin soveltuvuutta integrointiin ja merkitystä opetuksen/oppimisen tukena?

4.9.2014

Korppi-järjestelmä

6. Teetkö yhteistyötä eri opettajien kanssa integroinnin suhteen?

kyllä en

Jos vastasit kyllä, kuvaile miten usein/missä muodossa teette yhteistyötä.

7. Mistä muualta olet saanut apua ja vinkkejä integrointiin? (voit valita useita)

- a) opinnoista
- b) oppikirjoista
- c) opettajien koulutuspäiviltä/täydennyskoulutuksesta
- d) kursseilta
- e) mediasta (internet yms.)
- f) muualta, mistä?

8. Minkälaisia opetusmateriaaleja tai -välineitä käytät musiikin ja taitoaineiden (liikunta, kuvataide, käsityö) välisessä integroinnissa oppitunneilla? Merkitse kolme (3) käytetyintä!

- a) valmiit soittimet
- b) itse tehdyt "soittimet"
- c) kehosoittimet
- d) lauluääni
- e) äänitteet
- f) nuottikirjat
- g) muuta, mitä?

Mainitse kolme (3) käytetyintä

4.9.2014

Korppi-järjestelmä



9. Käytätkö omaa opetustilaa integrointitunneilla vai koulun muita opetustiloja? Kuvaile luokkien ja niiden varustuksen sopivuutta integroinnille?

10. Millaisia mahdollisuuksia/asioita integrointi voisi tarjota tulevaisuudessa ja millä tavoin?

Kiitos vastauksistasi! Olen kiitollinen, jos jätät yhteystietosi mahdollista lisähaastattelua varten :)