

Musiikkiliikunta opetuksen eheyttäjänä

Kokemuksia musiikkiliikunnan työtavoista

alakoulun viidennen luokan maantiedon opetuksessa

Maisterintutkielma

28.2.2019

Laura Kuisma

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi Musiikkiliikunta opetuksen eheyttäjänä. Kokemuksia musiikkiliikunnan työtavoista alakoulun viidennen luokan maantiedon opetuksessa	Sivumäärä 65+8
Tekijän nimi Laura Kuisma	Lukukausi Kevät 2019
Aineryhmän nimi Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
Tiivistelmä <p>Tutkielmassa tarkastellaan alakoulun opetuksen eheyttämistä musiikkiliikunnan työtapojen avulla. Tutkimus jakautui kolmeen osaan: uuden opetusmateriaalin luomisen prosessiin, opetuskokeiluun käytännössä sekä oppilaiden ja opettajan haastatteluun opiskelun kokemuksista. Opetuskokeilun pääsisältönä oli Afrikan kasvillisuusvyöhykkeet alakoulun viidennen luokan maantiedon tunneilla. Työtapana käytettiin pääosin musiikkiliikuntaa. Yhtenä pyrkimyksenä oli tuottaa opetusmateriaalia, jota voitaisiin hyödyntää missä tahansa tilassa ja minkä tahansa aineen opettajan toimesta. Materiaalipaketti on tutkimuksen liitteenä.</p> <p>Tutkimuksen ajankohtaisena näkökulmana on opetuksen eheyttäminen ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Musiikin työtavoista pääosassa on musiikkiliikunta sen kokonaisvaltaisten oppimiseen ja hyvinvointiin vaikuttavien ominaisuuksien vuoksi. Tutkimuksen teoreettisena taustana on kehollinen oppiminen.</p> <p>Tutkimuksen aineisto koostuu oppilaiden ja opettajan haastatteluista sekä tutkija-opettajan omista havainnoista materiaalin luomisesta ja opetuksesta. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus fenomenografisilla piirteillä ja aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuskysymykset ovat 1. Millaisena alakoulun viidennen luokan oppilaat ja opettaja kokevat musiikkiliikunnan työtapojen avulla opiskelun? ja 2. Millaisia mahdollisuuksia koulumaailmassa on opetuksen eheyttämiseen musiikkiliikunnan avulla? Tutkimustehtävänä on selvittää myös, mitä eheyttävän materiaalin suunnittelussa tulee ottaa huomioon, millaisia valmiuksia opettajalta sen toteuttamiseen tarvitaan, millaisia haasteita musiikkiliikunnallisten työtapojen käyttämiseen koulumaailmassa on ja miten niitä voitaisiin ratkaista.</p> <p>Peruskoulun opettajalta vaaditaan laaja-alaisuutta, luovuutta sekä kykyä eheyttämiseen ja yhteistyöhön. Tutkimukseni perusteella musiikkiliikunnan työtavat sopivat monin tavoin kehollisuutta, kokonaisvaltaisuutta ja mielekkyyttä tuovaksi osaksi opetusta. Uusien työtapojen soveltamisen haasteita ovat esimerkiksi ryhmäkoot ja tilojen rajoitteet. Vastaavilla opetuskokeiluilla, opettajien koulutuksella ja helposti käyttöön otettavalla materiaalilla voitaisiin edistää oppiainerajat ylittävää yhteistyötä ja opetuksen eheyttämistä.</p>	
Hakusanat eheyttäminen, musiikkikasvatus, musiikkiliikunta, opetussuunnitelma, oppimateriaali	
Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään 28.2.2019	

Sisällys

1 Johdanto	5
1.1 Edeltäviä tutkimuksia.....	7
2 Eheyttäminen.....	8
2.1 Opetuksen eheyttämisen historiaa.....	8
2.2 Eheyttäminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	10
2.3 Teoreettisia ja käsitteellisiä lähtökohtia opetuksen eheyttämiseen	11
2.4 Taideaine opetuksen eheyttäjänä.....	14
3 Musiikkiliikunta opetuksen eheyttäjänä.....	16
3.1 Käsitteellisiä lähtökohtia musiikkiliikunnan opetukseen.....	16
3.2 Musiikkiliikunta suomalaisessa musiikkikasvatuksessa	17
3.2.1 Musiikkiliikunta ja Dalcroze-lähestymistapa.....	18
3.2.2 Musiikkiliikunta ja Orff-lähestymistapa	19
3.2.3 Yhteenveto suomalaisesta musiikkiliikunnasta.....	21
3.3 Kehollisuuden ja musiikkiliikunnan merkityksiä oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta	21
4 Tutkimusasetelma	23
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	23
4.2 Tutkimusmetodologia ja tutkimusmenetelmät.....	23
4.3 Tutkimuksen kulku, aineistonkeruu ja aineiston analyysi	25
4.4 Tutkimusetiikka	28
5 Tutkimustulokset.....	29
5.1 Opetusmateriaali ja tuntien kulku	29
5.2 Opetuskokeilun taustaa ja huomioita materiaalin käytöstä.....	34
5.3 Analyysi opetuskokeilusta haastatteluihin perustuen.....	36
5.3.1 Yleisiä tunnelmia kokeilusta: ”Kiinnostavaa, opettavaa ja aika semmosta jännää”.....	36

5.3.2 Tuntien sisältö: ”Sit pysty jotenki tietää millast aavikolla on”	38
5.3.3 Opetuskokeilu hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmasta: ”Eläytyminen musiikkiin vaikka piirtämällä, (...) tai mikä se oppilaan kyky onkin, (...) ois just tärkeitä”	42
6 Keskeiset tulokset ja johtopäätökset	46
7 Pohdinta	48
7.1 Eheyttämällä musiikkiliikuntaa opetukseen.....	48
7.2 Musiikkiliikunnalla eheyttä oppimiseen	51
7.3 Luotettavuustarkastelu	55
7.4 Jatkotutkimusaiheita.....	57
Lähteet.....	59
Liite 1 Opetuskokeilun tuntien aikataulu	66
Liite 2 Tuntien sisältö ja materiaalit	67
Liite 3 Aguno	73

1 Johdanto

Musiikin ja liikunnan mahdollisuudet oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseen ovat monien tutkimusten mukaan merkittävät. Niiden katsotaan tukevan oppijan monipuolista ja kokonaisvaltaista kasvua ja tuovan iloa oppimiseen. (Anttila 2013; Anttila ym. 2019; Numminen ym. 2009; Särkämö & Huotilainen 2012.) Oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen ja läpi elämän jatkuvan oppimisen mahdollistaminen määritellään uusimman peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa myös perusopetuksen päätehtäväksi (ks. POPS 2014). Erään musiikinopettajani motto oli aikanaan ”ensin innostus, sitten onnistus”. Paras väylä oppimiseen on innostuminen opiskelusta, tapahtui se sitten kiinnostavan aiheen, sosiaalisten suhteiden tai mielekkään työtavan kautta.

Kandidaatintutkielmassani (2014) tarkastelin musiikkiliikunnan osuutta alakoulun musiikin oppikirjassa ja opettajan oppaassa sekä musiikkiliikunnan käyttöä koulun musiikin tunneilla. Musiikkiliikunta näytti erityisesti oppikirjoissa painottuvan musiikkiin tutustumisen välineenä. Oppitunneilla käyttökohteita olivat myös muun muassa ilon tuominen koulupäivään ja oppilaiden ylimääräisen energian purkaminen. (Kuisma 2014.) Musiikkiliikunnan termi on väljä ja voidaan katsoa, että siihen kuuluu kaikki se toiminta, joka yhdistää musiikin ja liikkeen (Simola-Isaksson 2010, 37). Musiikkiliikunnan pioneerien, Émile Jaques-Dalcrozen ja Carl Orffin mukaan kaiken musiikin opiskelun ensimmäinen lähtökohta tulee olla kokonaisvaltainen kokemus, joka pyritään saavuttamaan liikkeen ja musiikin rytmin kautta (Juntunen 2010, 23; Juntunen & Westerlund 2001, 204; Perkiö 2010, 28).

Kehollisuus saattaa olla lähitulevaisuuden trendi jatkuvasti digitalisoituvassa koulumaailmassa, kertoo Ylen aamu-tv 23.1.2019. Haastateltavana on tanssipedagogiikan professori Eeva Anttila, joka korostaa tanssin yhteyttä tunne-elämään, ilmaisuun ja luovuuteen. (YLE 2019a.) Anttila pohjaa käsityksensä keholliseen oppimiskäsitykseen, jossa keho, mieli, tunteet, ajatukset ja kokemukset yhdistyvät yhdeksi kokonaisuudeksi (Anttila 2013, 44). Tanssin vuorovaikutus toisiin ihmisiin ja musiikkiin tempaa koko ihmisen helposti mukaansa ja esimerkiksi koordinaatio, keskittyminen ja kognitiiviset toiminnat kehittyvät siinä samalla, jopa aivan huomaamatta (YLE 2019a). Opettaja-lehden (2019) artikkelissa oululaislukion lehtori Jukka Juntunen taas kuunteluttaa historian ja yhteiskuntaopin tunneillaan klassista musiikkia, Suomi-filmiklassikoita ja kanta-aottavia lauluja. Musiikki on tämän opettajan oma intohimo ja

sitä kautta hän välittää myös oppilailleen musiikin merkittävyyden omien oppiaineidensa kannalta. (Ahonen 2019.)

Opetuksen eheyttäminen on yksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 isoista teemoista (POPS 2014). Eheyttämisen pääpyrkimyksenä on yleisesti tuoda mitkä tahansa irralleen joutuneet palaset takaisin yhteen. Koulun opetuksessa eheyttämisellä tarkoitetaan yleensä yhteistyötä ja yhteyksien etsimistä eri oppiaineiden välillä, mutta myös oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen voidaan katsoa olevan eheyttämistä. (Hellström 2008, 55; Hirsjärvi 1982, 65.) Voisiko musiikkiliikunta toimia opetuksen eheyttämisen yhtenä työtapana? Voitaisiinko musiikin ja musiikkiliikunnan avulla auttaa ja innostaa oppimaan uutta myös muualla kuin musiikin tunneilla?

Tässä tutkimuksessa yhdistän musiikkiliikunnan työtapoja maantiedon oppisisältöön. Tein alakoulun viidennelle luokalle opetuskokeilun, jossa opiskelimme Afrikan kasvillisuusvyöhykkeitä uuden, valmistelemani musiikkiliikunnan materiaalin avulla. Tutkimuksia musiikin ja muiden taideaineiden yhdistämisestä eri oppiaineisiin on tehty jonkin verran (mm. Anttila 2013; Karvinen 2003). Tällä tutkimuksella pyrin löytämään uusia harjoitteiden muotoja musiikin kehollisen kokemuksellisuuden hyödyntämiseen. Koska opiskelu koulussa tapahtuu käytännössä lähinnä opettajan ja oppilaiden välillä (Atjonen 1992, 29; Uusikylä & Atjonen 2000, 49–50), on ensiarvoisen tärkeää kuulla juuri heidän kokemuksiaan uusista opetusmenetelmistä. Siksi tutkimukseni pääaineistona on oppilaiden ja opettajan haastattelut. Lisäksi tarkastelen omia kokemuksiani opetusmateriaalin luomisesta ja opetuskokeilun sujumisesta käytännössä.

Esittelen seuraavaksi alaluvussa 1.1 muutamia suomalaisen kasvatuksen kontekstissa tehtyjä aiheeseen liittyviä tutkimuksia. Tutkielman teoriakehyksen luvussa 2 perehdyn eheyttävän opetuksen määritelmiin ja historiaan sekä opetussuunnitelman lähestymistapaan. Luvussa 3 käsittelen musiikkiliikunnan työtapoja ja mahdollisuuksia opetuksen eheyttäjänä. Kehollisuus on yksi koko tutkielmaa yhdistävä pääteema. Luvussa 4 kuvailen tutkimuksen kulkua ja perustelen metodologisia valintoja. Määrittelen myös tutkimustehtävän ja -kysymykset. Viidennessä luvussa raportoin tutkimustulokset materiaalin tekemisen, opetuksen kokemusten sekä haastattelujen pohjalta. Kuudennessa luvussa esittelen tutkimustulosten johtopäätökset ja luvussa 7 tarkastelen tuloksia eheyttämisen, musiikkiliikunnan ja kehollisuuden näkökulmista. Toivon tämän tutkielman tarjoavan uusia luovia ideoita opetuksen kehittämiseen erilaisten työtapojen

kautta. Opetuskokeilun materiaalin olen koonnut liitteisiin ja sitä saavat vapaasti hyödyntää uusia työtapoja etsivät opettajat.

1.1 Edeltäviä tutkimuksia

Esittelen tässä alaluvussa muutamia suomalaisen kasvatuksen kontekstissa oleellisia aiheeseen liittyviä tutkimuksia. Opetuksen eheyttämistä peruskoulussa yleisesti on tutkittu jonkin verran (mm. Kujamäki 2014; Kyröläinen 1994; Niemi 2009). Sen sijaan opetuksen eheyttämistä taideaineiden avulla on tutkittu suhteellisen vähän. Väitöskirjoissaan Anttila (2013) tutkii tanssia osana koko koulun opetusta ja Karvinen (2003) käsittelee kuvataidetta opetuksen eheyttämisen osana. Maisterintutkielmia musiikin osuudesta opetuksen eheyttämisessä on tehty viime aikoina enenevässä määrin (mm. Lundell 2018; Rantala 2017; Räsänen 2011). Myös musiikin integrointia yksittäisiin oppiaineisiin, kuten matematiikkaan, on tutkittu (mm. Marjanen 2013).

Anttilan (2013) väitöskirja *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä* koskee neljän vuoden mittaista hanketta, jossa koulun kaikki oppilaat osallistuivat koulun opetussuunnitelmaan integroituun tanssinopetukseen. Hankkeen pedagogisena lähtökohtana oli kehollinen oppiminen. Tutkimuksen mukaan tanssi edistää moniulotteista oppimista ja luontevaa suhtautumista omaan kehoon, keholliseen ilmaisuun, vuorovaikutukseen ja esiintymiseen. (Anttila 2013.) Karvinen (2003) taas selvitti väitöskirjassaan *Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä: kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla* opetuksen eheyttämistä ilmiönä. Oman opettajantyönsä kautta hän määritteli seitsemän kategorian, joihin eheyttävien aihekokonaisuuksien käsittely opetuksessa on yhteydessä. Nämä kategoriat ovat tila, resurssi, aiheen käsittelytapa, laajuus ja kesto, opetusjärjestelyt, työskentelymuoto ja ilmapiiri. (Karvinen 2003.)

Lundellin (2018) maisterintutkielmasta ilmenee, että varhaiskasvatuksessa musiikkia käytetään laaja-alaisesti, mutta musiikillinen osaaminen on usein pinnallista. Rantalan (2017) tutkielma osoittaa, että luokanopettajat käyttävät musiikkia työssään, mutta musiikin rooli on usein elävöittävä ja muita oppiaineita tehostava. Keskittyminen musiikin tavoitteisiin on vähäistä. Räsänen (2011) mukaan musiikin *Soi-*oppikirjasarjan opettajanoppaat ohjaavat musiikin ja muiden aineiden väliseen yhteistyöhön alakoulussa sekä toiminnallisesti että tiedollisesti.

2 Eheyttäminen

Tässä luvussa määrittelen eheyttämisen käsitettä historian ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmista. Perehdyn myös opetuksen eheyttämisen teoreettisiin ja käsitteellisiin lähtökohtiin. Lisäksi tarkastelen taideaineiden roolia ja mahdollisuuksia opetuksen eheyttäjänä.

2.1 Opetuksen eheyttämisen historiaa

Eheyttäminen on yksi suomennos englannin kielen sanasta *integration*. Muita esiintyneitä suomennoksia ovat muun muassa integraatio, integrointi, eheytyminen, kokonaistuminen, yhteenkuuluvan kokonaisuuden muodostaminen ja kokonaisvaltaisuus. (Hirsjärvi 1982, 65.) Aiemmin eheyttämisen sijaan on käytetty termejä integraatio ja integrointi, mutta 1900-luvun lopulta lähtien ne ovat viitanneet enemmän erityispedagogiikkaan (Hellström 2008, 87). Nykyisin erityispedagogiikan puolella käytetään termiä inkluusio, kun taas Hellströmin (2008) suosituksen mukaan integraatio tulisi korvata kokonaan sanalla eheyttäminen (Hellström 2008, 87). Puurulan (1998) mukaan integrointi tähtää opetuksen eheyttämiseen, mutta on terminä eheyttämistä moninaisempi ja sisältää useita merkityksiä (Puurula 1998, 15–16). Integroinnilla ymmärrän tarkoitettavan erilaisten sisältöjen yhdistämistä, kun taas eheyttäminen viittaa jo sanana näkökulmaan, jossa asiat nähdään lähtökohtaisesti yhteenkuuluvina. Tässä tutkielmassa pyrin opetuksen eheyttämiseen oppiaineiden integraatiolla. Musiikkiliikunta toimii siis oppiaineiden integraation kautta eheyttävän opetuksen työvälineenä, eri osia yhteen tuovana tekijänä. Tästä näkökulmasta eheyttämisen ja integraation termit ovat päällekkäisiä ja siksi on mielekästä käyttää molempia termejä riippuen kirjallisessa lähdeaineistossa käytetystä alkuperäisestä termistä.

Koulun oppiainejakoisuus on suurelta osin peräisin yliopistojen tieteenalajakoisuudesta. Eri oppiaineiden tarkoituksena on tuoda työskentelyyn uusia näkökulmia ja kuhunkin tieteenalaan pohjautuvia menetelmiä. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 24–25; Uusikylä & Atjonen 2000, 89-90.) Esimerkiksi Hellströmin (2008) mukaan todellisuus ei kuitenkaan jäsenny koulun oppiaineittain ja vahvasti oppiainejakoisessa opetuksessa opetettavat asiat voivat repeytyä irti niiden alkuperäisestä kokemusyhteydestä. Oppiaineita jaettaessa on keskitytty opetuksen, ei oppimisen näkökulmaan. (Hellström 2008, 55–56; ks. Halinen &

Jääskeläinen 2015.) Oppiainejakoisuus saattaa näin ollen tietyiltä osin vaikeuttaa opetuksen päätavoitteita eli laajaa yleissivistystä ja oppilaan harmonista ja kokonaisvaltaista kehittymistä (Halinen & Jääskeläinen 2015, 21; POPS 2014, 14, 17–19).

Uusikylän ja Atjosen (2000) mukaan kouluopiskelussa on pitkään korostunut tiedon yksityiskohtainen hallinta ja sen rinnalle on kaivattu kokonaisuuksia ja syvällistä oppimista. Yleisen käsityksen mukaan kokonaisuus muodostuu osista, jotka ovat yhteydessä toisiinsa ja oleellinen osa kokonaisuutta. (Uusikylä & Atjonen 2000, 85–88.) Kokonaisuuksien hahmottaminen ja niiden sisältämien osasten ymmärtäminen jo itsessään johtaa ajattelun kehittymiseen ja esimerkiksi syysuhteiden löytämiseen (Halinen & Jääskeläinen 2015, 24–25). Uusikylän ja Atjosen mukaan opetussuunnitelman ja opettajan ratkaistavaksi jää se menetelmä, jolla nämä yksityiskohdat sidotaan kokonaisuudeksi (Uusikylä & Atjonen 2000, 88). Hytösen (1987) jaottelussa eheyttäminen voi tapahtua hallinnon, opetussuunnitelman ja opettajan tasolla. Näistä viimeisintä pidetään erityisen merkityksellisenä, vaikka opettajan pedagogisten ratkaisujen tuleekin pohjata hallinnon ja opetussuunnitelman linjauksiin. (Atjonen 1992, 29.)

Opetuksen eheyttämisen perusajatukset löytyvät kaukaa pedagogiikan historiasta. Jo Jean-Jacque Rousseau (1712–1778) ajatus lapsen luonnollisen kasvun tukemisesta ja John Deweyn (1859–1952) ”learning by doing” -teesi tähtäsivät lapsen kaikenpuoliseen kehittämiseen. Opetuksen näkeminen oppilaan aktiivisena toimintana tuo keskiöön toiminnallisuuden, havainnollisuuden ja käytännönläheisyyden. (Husso 1989, 57; Raatikainen 1990, 28.) Suomessa eheyttämisen pioneereina pidetään Mikael Soinista (1860–1924) ja Aukusti Saloa (1887–1951). Soinisen näkemyksessä tieteenaloihin pohjaavat oppiainerajat säilyivät, mutta ainejakoisuuden tuntua pyrittiin heikentämään rinnastamalla ja jaksottamalla. (Husso 1989, 59.) Salon 1930-luvulla kehittelemässä kokonaisopetussuunnitelmassa opetettavana oleva oppiaines käsiteltiin samaan aikaan eri oppiaineissa.¹ Tavoitteena Salolla oli kokonaisopetuksen periaate: oppiaineiden rajat

¹ Salo (1935) itse ohjeistaa opetussuunnitelmastaan näin: ”*Opetussuunnitelman yksityiskohdista tietenkin saatetaan olla eri mieltä. Mutta kokonaisopetuksen suurta periaatetta älköön enää meidän kouluissamme viivyteltäkö toteuttamasta. Nämä opetussuunnitelmat – sitä on tässä kohdassa erityisesti syytä vielä korostaa – eivät ole tarkoitettut orjallisesti noudatettaviksi, vaan opettajille viitteiksi paikallisen opetustyön järjestämistä varten. Niiden tarkoituksena ei ole opetustyötä jäykistää vaan päinvastoin elävöittää ja tehostaa sekä olla opetuksen suunnittelun pohjana, noudatettakoonpa sitten joko vapaata tai sidottua kokonaisopetusta.*” (Salo 1935, 6.)

pyrittiin häivyttämään lähes kokonaan niin, että opetus muodostaisi yhden laajan aihekokonaisuuden. Oppiaineet olivat olemassa, mutta sulautuivat toisiinsa rinnastettuina. (Raatikainen 1990, 22–25; Salo 1935, 6.)

2.2 Eheyttäminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Jo vuoden 1970 ensimmäisestä peruskoulun opetussuunnitelman perusteista lähtien opetussuunnitelman keino eheyttämiselle on ollut tiettyjen aihekokonaisuuksien määrittely. Uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudet on jaoteltu seuraavasti: ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7) (POPS 2014, 20–24). Määritellyt aihekokonaisuudet ovat oppiaineiden ulkopuolisia teemoja, joiden odotetaan integroituvan muuhun opetukseen läpäisyperiaatteella. Niitä tulisi siis käsitellä kaikkien oppiaineiden ohessa koko lukuvuoden ajan tavoitteena yhdistää samaa asiaa koskevat oppisisällöt yhteen ja lieventää ainejaon ongelmallisuutta. Kokonaisuudet ovat esiintyneet kaikissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1970–2014, joskin hieman vaihtelevilla nimillä. (Hellström 2008, 11; Uusikylä & Atjonen 2000, 76-77.)

Joidenkin näkemysten mukaan opetussuunnitelmiin määritellyt aihekokonaisuudet ovat tärkeydestään huolimatta jääneet usein käytännössä vaillinaisesti toteutetuiksi (mm. Halinen & Jääskeläinen 2015, 24; Niemi 2012). Yksi syy voi olla Uusikylän ja Atjosen (2000) mainitsema yleinen väite: ”oppikirjat ovat opettajien opetussuunnitelma” (Uusikylä & Atjonen 2000, 56). Vaikka oppikirjat pohjaavat vahvasti opetussuunnitelmaan, ne ovat yleensä oppiainekohtaisia ja näin pilkkovat läpäiseviksi tarkoitettut aihekokonaisuudetkin helposti takaisin erillisiksi oppiaineiksi. Lisäksi oppikirjan esitys tietystä aiheesta rajoittuu kirjan tekijöiden näkemykseen, joka pahimmillaan rajoittaa myös opettajan omaa pedagogista ajattelua (Uusikylä & Atjonen 2000, 56).

Filosofiset pohdinnat siitä, millainen on hyvä opettaja ja mitä on tärkeää opettaa, tulisi olla ensisijaisesti opettajalle itselleen selvää. Uusikylän ja Atjosen (2000) mukaan

oppikirjat ovat opetussuunnitelman linjauksien pohjalta pitkään tarjonneet näihin ja muihin opetukseen liittyviin kysymyksiin vain näennäisesti valmiita vastauksia. Ne eivät yksinään täytä opetussuunnitelman vaatimia monipuolisia opetusmenetelmiä ja oppilaiden oman ajattelun aktivoitua, vaan saattavat jopa ajaa opettajan monenkirjavien materiaalien ja mielipiteiden syvyiksiin. (Uusikylä & Atjonen 2000, 56–57.)

Eheyttämisen rooli opetussuunnitelman ja käytännön opetusmenetelmien välillä on herättänyt keskustelua (mm. Atjonen 1992; Uusikylä & Atjonen 2000; Niemi 2012). Atjonen on koonnut opetussuunnitelman eheyttämistä vastustavista ja puoltavista väitteistä tutkimuksen vuonna 1992. Sen mukaan suomalaisen integraatiokeskustelun ongelmana on jo silloin ollut kriittisesti kantaa ottavien näkemysten puute. Oppiaineiden integraatiota ei tulisi opetuksen toteutuksen tasolla ottaa vain itsestään selvästi ”hyvänä asiana”, vaikka se usein onkin opetuksen tärkeä tavoite. Oppiainejakoinen ja eheytetty opetussuunnitelma tulisi vastakkaisuuden sijaan nähdä toisiaan täydentävinä malleina. Oppimateriaalin merkitystä opetustapahtumassa helposti myös aliarvioidaan, vaikka usein opettaja käyttää sitä suunnittelun pohjana, suhteuttaa toimintansa siihen ja sen avulla oppiaines lopulta kanavoitetaan oppilaille. (Atjonen 1992, 4, 37; ks. Laukkanen ym. 1990; Miettinen 1990.)

2.3 Teoreettisia ja käsitteellisiä lähtökohtia opetuksen eheyttämiseen

Hellströmin (2008) mukaan eheyttämällä voidaan yleisesti tarkoittaa minkä tahansa irralleen joutuneiden palojen yhteen palauttamista. Koulumaailmassa voidaan pyrkiä eheyttämään esimerkiksi opetusta tai koulupäivää. (Hellström 2008, 55.) Myös Hirsjärven (1982) mukaan integraatio koulumaailmassa voidaan käsittää suppeasti eri oppiaineiden yhteen sulattamisena tai laajemmin oppilaan koko persoonallisuuden tasapainoisena kehityksenä (Hirsjärvi 1982, 65). Eheyttävästä opetuksesta tai opetuksen integraatiosta puhuttaessa tarkoitetaan yleensä pyrkimystä oppiainejakoisuuden vähentämiseen sekä yhteistyön ja yhteyksien etsimiseen eri oppiaineiden välillä (Ruokonen & Ruismäki 2013, 116).

Opetuksen eheyttämisen lähtökohtia voivat olla esimerkiksi oppilaan omat kokemukset ja kiinnostuksen kohteet, todellisuuden hahmottaminen tiedonalalähtöisesti tai motivaation luominen opiskeluun kouluyhteisön vision näkökulmasta.

Opetussuunnitelmassa 2014 eheyttämisen lähtökohdaksi määritellään ympäröivän maailman ilmiöt ja teemat. Aiheet tulisi hakea oppilaita kiinnostavien asioiden joukosta ja opetus tulisi pyrkiä viemään aitoihin asiayhteyksiin ja oppimisympäristöihin. Yhtenä määrittävänä tekijänä on se, onko tavoitteena ymmärtää ilmiötä eri tiedonalojen kautta vai oppia ilmiön kautta eri tiedonalojen periaatteita. Elämyksellisyys, yhteistoiminnallisuus, oppilaan oman sisäisen motivaation herättäminen ja aktiivisuus osana oppimisprosessia ja yhteisöä ovat eheyttävän opetuksen keskeisiä tavoitteita. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 24–26.)

Rogersin (2016) mukaan ilmiöpohjainen lukujärjestys edistää oppilaiden kykyä hahmottaa tietoa ja maailmaa. Esimerkiksi luonnontieteet ja musiikki tukevat toisiaan ja sopivat integroitavaksi. Yhdistäviä tekijöitä ovat esimerkiksi ääniaaltoihin liittyvät fysikaaliset ilmiöt ja musiikin intervallien yhteys matematiikkaan. Näin ollen musiikin ja luonnontieteiden yhdistäminen luo hyvän pohjan ilmiölähtöiselle lukujärjestykselle. (Rogers 2016, 41, 47.) Oppiaineiden integraatiota suunniteltaessa ja toteutettaessa opettajalla on suuri rooli. Se kuitenkin tarjoaa Rogersin (2016) mukaan uusia, mielenkiintoisia mahdollisuuksia niin opettajalle kuin oppilaillekin. Paras tulos saadaan, kun eri oppiaineiden opettajat pääsevät tekemään yhteistyötä ja laajentamaan myös omaa ymmärrystään oppiainerajat ylittäen. (Rogers 2016, 41–42.)

Opetusta voidaan siis ajatella eheyttävän monen eri näkökulman pohjalta ja niitä yhdistäen. Erona on se, missä valtasuhteessa näkökulmat ovat toisiinsa nähden kussakin tilanteessa. Esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014) nykyinen malli ohjeistaa opetuksen sisällön lähtökohdiksi ilmiöpohjaisuuden ja oppilaslähtöisyyden, mutta oppilaan oman motivaation herättäminen ja aktiivisuus ovat toiminnan päätavoite. Menetelmissä tulee painottaa yhteistoiminnallisuutta ja elämyksellisyyttä ja opetuksen tulisi nähdä sekä oppilas että opiskeltava asia kokonaisuutena. (Ks. POPS 2014.)

Opetuksen eheyttämistä voidaan toteuttaa monessa eri mittakaavassa. Se voi tapahtua vain yhden oppitunnin aikana tai johtaa koko koulun yhteiseen, kaikkia oppiaineita sisältävään ja kouluyhteisön ulkopuolelle vietävään kokonaisuuteen, jota valmistellaan jopa kuukausia. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 26.) Mittakaavan ohella eheytyksen muotoja voidaan tarkastella vertikaalisen ja horisontaalisen näkökulman pohjalta. Vertikaalista eheyttämistä tapahtuu yksittäisten oppiaineiden ja aihealueiden käsittelyssä jo paljon, horisontaalisella eheyttämisellä on enemmän oppiainerajoja rikkovia

mahdollisuuksia. Jaottelun tavoitteena on herättää ajatuksia ja ideoita kuhunkin aihealueeseen tai oppiaineeseen sopivista opetusmenetelmistä. (Ks. Hellström 2008, 56–58.)

Vertikaalinen eheyttäminen on Hellströmin (2008) mukaan eheytyksen yksinkertaisin muoto, jossa opiskeltavat asiat järjestetään peräkkäin loogisesti. Opetuksessa voidaan edetä tutusta tuntemattomaan, konkreettisesta abstraktiin, vuosiluokkajärjestelmän tai oppiaineen logiikan ja käsittelyjärjestyksen mukaan. (Hellström 2008, 56–58.) Uusikylän ja Atjosen (2000) esittelemä jako kuuteen didaktiseen periaatteeseen yhden oppiaineen sisällä on samankaltainen ja toteuttaa vertikaalisen eheyttämisen periaatteita:

1. *Induktio* etenee omista havainnoista yleistyksiin
2. *Deduktio* etenee yleisistä periaatteista yksittäisiin havaintoihin
3. Edetään *tutusta tuntemattomaan*
4. Edetään *konkreettisesta abstraktiin*
5. *Spiraalisuudessa* aiemmin opiskeltua perusrunkoa syvennetään ja täydennetään myöhemmin eri tavoin
6. *Lineaarisuudessa* yksi asia opiskellaan kerralla kuntoon.

(Uusikylä & Atjonen 2000, 90.)

Horisontaalisen eheyttämisen käsitteen jako on monitahoisempi. Siihen kuuluvat *rinnastaminen, jaksottaminen, läpäisyperiaate, tapahtumien järjestäminen, laajat oppimiskokonaisuudet, oppiaineiden ryhmittely* ja *kokonaisopetus*. *Rinnastamisessa* samaa teemaa käsitellään samanaikaisesti eri oppiaineiden tunneilla. Esimerkiksi yksi oppiaine voi toimia keskuksena, jonka ympärille otetaan muiden aineiden asioita. *Jaksottamisessa* saman teeman asiat opiskellaan peräkkäin ja osa oppiaineista voi jäädä jakson ajaksi sivuun. *Läpäisyperiaatteessa* samasta teemasta kootut kokonaisuudet sijoitetaan tietyn rakenteen mukaan eri luokka-asteille ja useisiin oppiaineisiin. *Tapahtumien järjestämisellä* tarkoitetaan teemapäiviä, -viikkoja, kampanjoita tai muita useita oppiaineiden sisältöjä ja menetelmiä yhdistäviä tapahtumia. *Oppiaineiden ryhmittely* kokonaisuudeksi muodostaa aineryhmiä ja yksittäisten oppiaineiden määrä vähenee. *Kokonaisopetusta* voidaan toteuttaa vapaana tai sidottuna. Sen sidotummassa muodossa oppilaalle tarjotaan valmiiksi eheytettyjä kokonaisuuksia ennalta määrättyssä toteutusjärjestyksessä, mutta vapaassa muodossa. Kokonaisuudet perustuvat pitkälti oppilaan omille päätöksille ja mielenkiinnon kohteille. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 26; Hellström 2008, 56–58.)

Eheyttämisen eri muodot sopivat eri oppiaineille eri tavoin. Oppiainejaon pohjana ovat olleet yliopiston tieteenalat, joten myös opetuksen eheyttämisen muodot pohjaavat kunkin tieteenalan toimintatapoihin ja sisällön rakenteeseen (Uusikylä & Atjonen 2000, 90). Matematiikkaa on perinteisesti opiskeltu kumuloituvuuden periaatteen mukaisesti, jossa uusi opittava asia pohjaa aiemmin opittuun. Historiaa taas kronologisesti, jolloin opittavat asiat käsitellään vanhasta uudempaan. Maantiedon opiskelun lähtökohtana on usein tutkiva oppiminen ja pyrkimys vastata kysymyksiin mitä, missä ja miksi. Ulkoa muistamisella on suuri rooli ja syy-seuraussuhteiden hahmottaminen on tärkeää. Maantiedon sisällöt ovat vahvasti yhteydessä myös muihin luonnontieteisiin ja muihin oppiaineisiin, minkä vuoksi opettamisen peruseriaatteen sopii spiraalimaisuus, jossa käsiteltyyn asiaan palataan myöhemmin syvemmin, muiden asioiden opiskelun jälkeen. Musiikin opiskelu perustuu usein taitojen kehittämiseen pitkäjänteisellä harjoittelulla. Oman ilmaisun ja sosiaalisten taitojen kehittäminen yhdessä musisoimalla ovat tietosisältöjen oppimisen lisäksi musiikin opetuksen päätavoitteita. (EducationCorner.com 2019a, 2019b, 2019c; Opetushallitus 2018; Uusikylä & Atjonen 2000, 89; Yli-Panula & Matikainen 2009.)

2.4 Taideaine opetuksen eheyttäjänä

Taito- ja taideaineiden katsotaan monen artikkelin ja tutkimuksen mukaan sopivan hyvin integroitavaksi sekä keskenään että muiden oppiaineiden kanssa (Bresler 1995; Granö & Laitinen 1998; Jaakkola 1998; Karvinen 2004; Puurula 1998; Rogers 2016; Räsänen 2011). Tässä alaluvussa esittelen muutamia esimerkkejä taideaineiden integroinnin muodoista ja opetuksen eheyttämisen mahdollisuuksista taito- ja taideaineiden avulla.

Bresler (1995) tarkastelee artikkelissaan taito- ja taideaineiden opetuksen integroitumista. Hänen mukaansa taidetta voidaan opettaa osana laajempaa opetuskokonaisuutta oppiaineen sisäisistä lähtökohdista käsin. Bresler määrittelee taideaineiden integraation tavoiksi *alistuvan, tasaveroisen kognitiivisen, affektiivisen ja sosiaalisen tyylin*². Kun taide toimii muiden oppiaineiden elävöittäjänä, puhutaan *alistuvasta* lähestymistavasta. *Tasaveroisessa kognitiivisessa* lähestymistavassa kognitiivisten ja esteettisten ominaisuuksien kehittäminen nähdään nimensä mukaisesti saman arvoisena. *Affektiivisella* tyyllillä pyritään vaikuttamaan oppilaiden luovuuteen ja tunnetilaan ja

² The subservient approach, the co-equal cognitive integration style, the affective style and the social integration style (Bresler 1995).

edistämään oppilaan tietoisuutta omista tunteistaan. *Sosiaalisessa* tyyliässä taiteen merkitys nähdään sosiaalisten tilanteiden, kuten koulun juhlien sisältönä. Näitä pidetään teoreettisina yleistyksinä, mutta silti selvästi toisistaan erottuvina ja oikeassa elämässä esiintyvänä ilmiöinä. (Bresler 1995; Puurula 1998, 20–21; ks. Karvinen 2004, 152.)

Räsänen (2011) käsittelee maisterintutkielmassaan musiikin oppimateriaalin (Soi-kirjasarja) tekijöiden (Päivi Salminen ja Rami-Jussi Ruodemäki) ajatuksia eheyttämisestä musiikin avulla. Tutkimus osoittaa, että musiikki ja muut alakoulun oppiaineet sopivat musiikin oppikirjojen tekijöiden mielestä hyvin yhteen. Musiikin katsotaan olevan loistava apuväline muiden aineiden opetukseen ja samalla muiden oppiaineiden syventävän myös musiikin oppimista. Tekijät painottavat musiikin merkitystä erityisesti tunnetaitojen vahvistajana sekä oppilaan oppimismotivaation edistäjänä. Ihanteellisena he pitävät tilannetta, jossa musiikki on vakituinen osa koulutyötä ja opettaja osaa hyödyntää sitä muiden oppiaineiden opetuksessa. Näin voidaan rikastuttaa myös luokanopettajan työtä ja samalla luodaan yhteistyömahdollisuuksia opettajakunnan välille. (Räsänen 2011, 44.) Myös muiden taideaineiden katsotaan lisäävän työskentelyn ja opiskelun arvon kokemista ja auttavan oppilasta perehtymään monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti laajoihin aihealueisiin (Granö & Laitinen 1998, 95). Anttilan mukaan tanssia on helppo integroida alakoulun opetuksessa esimerkiksi siirtymiin paikasta toiseen, musiikin ja kuvataiteen tunneille ja jopa välitunneille sekä koulun erilaisiin tapahtumiin (YLE 2019a). Rogers (2006) taas pohjaa musiikin ja luonnontieteiden integroinnin niiden yhteiseen tiedolliseen sisältöön (Rogers 2006, 41).

Taideaineiden integrointia muihin oppiaineisiin on kritisoitu siitä, että taiteellinen sisältö voi jäädä käytännössä pintapuoliseksi ja taiteen arvo pelkästään välineelliseksi (Granö & Laitinen 1998, 95). Myös oppikirjojen tekijät ovat huolissaan musiikin arkipäiväistymisestä kaikessa alakoulun opiskelussa niin, että se muuttuu kokonaan läpäisyaineeksi ja jää ilman omia oppitunteja (Räsänen 2011, 44). Vaikka musiikin ja muiden taideaineiden toivotaan tulevan osaksi koulun arkipäivää, myös niiden omia oppitunteja tarvitaan. Ilman taideaineisiin ensisijaisesti keskittyvää opetusta taiteellinen oppiminen voi jäädä toissijaiseksi ja lopulta koko peruskoulun taideaineiden opetus pintapuoliseksi.³ (Granö & Laitinen 1998, 95; Jaakkola 1998, 133; Räsänen 2011, 44.)

³Esimerkiksi Granön ja Laitisen (1998) tutkimuksessa luokanopettajat, jotka eivät olleet erikoistuneet kuvataiteeseen, kokivat epävarmuutta kuvataiteen integroinnissa muuhun opetukseen (Granö & Laitinen 1998).

3 Musiikkiliikunta opetuksen eheyttäjänä

Tässä luvussa tarkastelen musiikkiliikuntaa ensin käsitteenä ja sitten osana suomalaista musiikkikasvatusta. Kehollisen oppimisen teoria on tärkeä pohja musiikkiliikunnalliselle työskentelylle ja toimii koko tutkielmani näkökulman kehyksenä. Pohdin lopuksi musiikkiliikunnan ja kehollisuuden merkityksiä oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta.

3.1 Käsitteellisiä lähtökohtia musiikkiliikunnan opetukseen

Musiikkiliikunta yhdistää nimensä mukaisesti musiikin ja liikkeen. Sen tärkeimpänä tavoitteena on ”*aktivoida koko keho – sielu, mieli, lihakset ja hermosto – reagoimaan, aistimaan, vastaanottamaan ja sisäistämään musiikkia*”. Liikkeen ja musiikin yhdistelmällä voidaan tarjota oppilaalle kokonaisvaltaisia elämyksellisiä kokemuksia. (Simola-Isaksson 2010, 37.) Hirsjärven (1982) mukaan musiikkiliikunnan tärkeimpinä tavoitteina on kehittää ja virittää säveltajua ja musiikkiaistia, liiketuntoa ja ilmaisua sekä rytmitajua. Musiikkiliikunnan merkitys on ”*terapeuttinen, persoonallisuutta kehittävä ja lasta sosiaalistava*”. (Hirsjärvi 1982, 119.)

Kehollinen oppiminen (*embodied learning*) on laaja ja moniulotteinen oppimiskäsitys, joka levittyy usealle tiedonalalle. Sillä on yhteyksiä myös muihin oppimiskäsityksiin, kuten Deweyn pragmatistisen kasvatustilafilosofian kokemukselliseen oppimiseen. Kehollinen oppiminen pohjaa filosofialtaan vahvasti ruumiinfilosofian näkemykseen, jossa keho on ihmisen kaiken toiminnan keskus ja näin myös mielen tai tajunnan perusta. Yhteistä näille käsityksille on niiden kritiikki dualismia eli mielen ja kehon erillisistä näkemistä kohtaan. (Anttila 2013, 31, 44; ks. Capponi-Savolainen & Kivijärvi 2017.) ”Kehollisessa oppimisessa ihminen siis aktivoituu kokonaisvaltaisesti: aistimusten, tuntemusten, tunteiden, mielikuvien, kielen ja ajattelun tasoilla” (Anttila 2013, 44).

Kehollisessa oppimisessa ihmisen aktiivinen fyysinen ja sosiaalinen toiminta yhdistyvät oman kehon kautta kokemiseen ja kietoutuvat yhteen ajattelun, kuvittelun ja merkitysten luomisen kanssa. Kehossa syntyvät aistimukset liikkeestä ja toiminnasta ovat oppimisen perusta. Oleellista on oppijan toiminnallisuus, reflektiivisyys ja huomion tietoinen suuntaaminen kehon tuntemuksiin. (Anttila 2013, 42–43; Capponi-Savolainen & Kivijärvi 2017.) ”Samalla kun ihminen liikkuu, hän ajattelee. Hän aistii ja havainnoi,

samalla nimeää havaintojaan ja antaa niille merkityksiä. Ihminen toimii kokonaisuutena, yhteys eri tietoisuuden tasojen välillä vahvistuu” (Anttila 2013, 42). Kokemuksen sanallistaminen ja jakaminen toisten kanssa edistävät kehollista oppimista. Luova suhde kieleen, esimerkiksi mielikuvien, metaforien ja runollisen kielen käyttö puolestaan tukevat tulkintaa. Kehollisuus nähdäänkin erinomaisena väylänä erityisesti lasten kielellisen ilmaisun rakentamiseen ja kehittämiseen. (Anttila 2013, 42–43; Capponi-Savolainen & Kivijärvi 2017.)

Tanssi on Anttilan (2013) mukaan kehollisen oppimisen erityismuoto. Se yhdistää liikunnan ja taiteen ja luo täten ainutlaatuisen mahdollisuuden hyödyntää molempien parhaita puolia. *Koko koulu tanssii* -projektissa termin tanssi synonyyminä käytettiin koulussa älyliikuntaa, ja opettajakunnassa syntyi keskustelua myös musiikkiliikunnan ja luovan liikunnan termeistä. (Anttila 2013, 118.) Musiikkiliikunta onkin terminä edelleen hyvin väljä ja aiemmin sitä on kutsuttu muun muassa nimillä liikuntataide, plastinen tanssi ja plastiikka. Tanssi on myös osa musiikkiliikuntaa ja siksi niiden molempien työtapojen ja merkitysten voidaan katsoa olevan hyvin lähellä toisiaan. Kaikille näille nimikkeille yhteistä on oppilaan monipuolinen kehittäminen, persoonallisuuden vahvistaminen ilmaisun kautta sekä fyysisen ja psyykkisen yhteyden kokeminen. (Anttila 2013, 44–50; Simola-Isaksson 2010, 38.)

3.2 Musiikkiliikunta suomalaisessa musiikkikasvatuksessa

Suomalainen musiikkiliikunta pohjaa vahvasti Émile Jaques-Dalcrozen (1865–1950) ja hänen jalanjälkiään seuranneen Carl Orffin (1895–1982) musiikkikasvatusideologioihin.⁴ Menetelmää tai metodia mielekkäämpää on puhua prosessista, lähestymistavasta tai filosofiasta, sillä muun muassa Dalcrozen pedagogiset näkemykset eivät anna varsinaisia ohjeita, joita tulisi tarkkaan seurata (Juntunen 1997, 88 & Juntunen 2010, 24). Seuraavaksi tarkastelen musiikkiliikunnan eri osa-alueita lähinnä Dalcrozen ja Orffin näkemysten pohjalta. Lopuksi tuon yhteen näkemysten pääteemat sitoen ne suomalaisen musiikkikasvatuksen kontekstiin.

⁴ Kolmantena uranuurtajana mainitaan usein Rudolf Laban (1879–1958).

3.2.1 Musiikkiliikunta ja Dalcroze-lähestymistapa

Rytmiikka on yksi tärkeimmistä musiikin peruselementeistä ja samalla Dalcrozen lähestymistavan peruspilari. Dalcroze-rytmiikan lähtökohtana ovat kehon luonnolliset liikerytmit eli rytmitaju, joka ilmenee tavallisten arkipäivän toimintojen, kuten kävelyn yhteydessä (Juntunen 2010, 20; Linnankivi ym. 1981, 50). Dalcrozen toimiessa harmonian ja säveltapailun opettajana Geneven Konservatoriossa, hän kiinnitti huomiota oppilaisiin, joilla oli suuria vaikeuksia rytmien käsittelyssä. Nämä oppilaat osoittivat oppituntien ulkopuolella kuitenkin erinomaista arkipäivän rytmitajua, kuten kävelyvauhdin mukauttamista vierellä kävelevän vauhtiin sopivaksi. (Linnankivi ym. 1981, 50; Juntunen 2010, 19.) Konservatorion opetustavoissa ilmeni se ongelma, että ne keskittyivät vain mielen harjoittamiseen, kokonaisvaltaisen kehon kautta kokemisen sijaan. Epärytmisyys (engl. arytmia) on Dalcrozen mukaan seurausta mielen ja kehon välisestä epätasapainosta eli ajatusta ja liikettä yhdistävän taidon puutteesta. (Juntunen 2004, 22–23.)

Musiikki itsessään on Dalcrozen mukaan voimakkain väline vahvistamaan aistien, lihasten ja mielen välisiä yhteyksiä. Erityisesti musiikin rytmiset elementit aktivoivat koko kehon lihaksistoa ja hermoratoja ja näin niillä on suuri potentiaali tuoda yhteen mieli, keho, tunteet, musiikki ja jopa muut taiteenlajit. (Juntunen & Westerlund 2001, 209.) Liikkeen ja musiikin kokemukset yhdistyvät aivoissa muisti- tai mielikuvina, joihin voidaan myöhemmin palata eri tilanteissa. Tässä kinesteettisessä kokemuksessa yhdistyy kehon liike, tunnekokemus, musiikillinen havainto ja ajattelu eli musiikin symbolien ja käsitteiden oppiminen. (Juntunen 2010, 21.) Liikkeen ja musiikin eri elementtien yhdistämisen kokeilut opetuksessa saivat Dalcrozen oppilaat paitsi oppimaan paremmin, myös innostumaan syvemmin (Juntunen 2004, 23). Dalcroze-rytmiikassa tärkeää onkin koko oppimisprosessista nauttiminen (Juntunen 1997, 90).

Dalcrozen lähestymistavalle ominaista on toteuttaa musiikilliset elementit liikkeen kautta. Rytmien käsittelyssä dynamiikka (voimakkuusvaihtelut), agogiikka (tempovaihtelut) ja muotorakenteet sopivat liikkeen avulla koettaviksi. Tahdonalaisen ilmaisukyvyn kehittäminen on Dalcrozen mukaan olennainen osa rytmitajua. Niinpä tehtävissä harjoitellaan sen kehittämiseksi muistia, herkkyyttä ja reagointikykyä. Ihmisen kehittäminen kokonaisuutena on tärkeimpiä näkökulmia. Kun ihminen on vapautunut, tasapainoinen ja käyttää omaa luovuuttaan, hän kokee musiikin herättämät tunteet ja oppii löytämään niiden ilmaisuun sopivat liikkeet. (Linnankivi ym. 1981, 50–51.)

Rytmiikan lisäksi Dalcrozen menetelmästä voidaan erottaa säveltapailun ja improvisoinnin eli oman keksinnän osa-alueet. Neljänneksi osa-alueeksi mainitaan toisinaan plastiikka, jonka tavoitteena on monipuolinen kehon hallinta ja tilan havainnointi. Säveltapailusta käytetään myös nimeä kuulokasvatus, jonka olennaisin taitosisältö on sisäisen kuulokyvyn kehittäminen. Nuottia lukiessaan oppilaan tulisi kuulla sisäisesti nuotin mukaiset rytmit, intervallit, fraseeraus ja dynamiikan vaihtelut. Säveltapailua voidaan harjoittaa liikkeen kautta esimerkiksi yhdistämällä melodian suunnan (ylös, alas, paikallaan) kuuntelu kävelyyn (eteenpäin, taaksepäin, paikallaan). Improvisoinnin tehtävä voi olla esimerkiksi hyvin avoin ”näytä omalla kehollasi, mitä kuulet musiikissa” tai rajattu säveltapailutehtävän sisään yhden tahdin melodian keksimiseen. Plastiikka yhdistää musiikkiin ja liikkeeseen ajan, tilan ja voiman esimerkiksi liikuntasommitelmana, jossa liikkeet suunnitellaan alkuasennosta, ryhmän jäsenten rooleista, tilan ja tasojen käytöstä loppuasetelmaan saakka. Yksittäisellä oppitunnilla yhdistetään usein kaikkia osa-alueita ja kaikkia lähestytään pääosin liikkeen kautta. Liike aktivoi ja konkretisoi, vahvistaa kokemusta ja tukee ymmärtämistä. (Juntunen 1997, 89; Juntunen 2010, 20–23, 183, 193.)

3.2.2 Musiikkiliikunta ja Orff-lähestymistapa

Dalcrozen huomiota herättäneeseen menetelmään tutustui 1920-luvulla myös Carl Orff (Linnankivi ym. 1981, 55). Dalcrozen näkemyksiä seuraten Orffin tavoitteeksi muotoutui liikkeen ja musiikin opetuksen yhdistäminen. Myös Orffin opetuksen lähtökohtana toimi rytmi, sillä hän katsoi sen olevan musiikin, tanssin ja puheen yhteinen elementti. (Linnankivi ym. 1981, 55; Perkiö 2010, 32–33.) Tanssin lisäksi Orffin harjoitteisiin kuului taputuksia, tömistyksiä ja rytmisoitinten soittamista. Hän itse korostaa elämäkerrassaan rummun merkitystä näin: ”Rumpu synnyttää tanssin. (...) Rytmi on aktiivista (...) kielen, musiikin ja liikkeen yhteistä energiaa.” (Perkiö 2010, 33.)

Liikkeen ja rytmien lisäksi Orffin menetelmän keskeisinä elementteinä mainitaan luovuus ja improvisointi eli oma keksintä. Orffin johtaman koulun opetussuunnitelmassa yleisotsikon improvisointi alla oli soittamisen lisäksi omien koreografioiden luominen, kuorolaulu, musiikin johtaminen, sointuoppi ja kenraalibasso. (Perkiö 2010, 32–33.) Imitaation eli mallista toistamisen harjoittaminen johtaa Orff-pedagogiikassa pääsääntöisesti improvisointiin. Lopulta niiden avulla päästään musiikillisten asioiden äärelle. (Locke 2009, 317.) Sisäisen kuulon ja muistin kehittäminen erityisesti oppilaan

oman keksinnän kautta ovat Orffin harjoitusten pääsisältö. Kehoa käytetään avuksi mahdollisimman kokonaisvaltaisesti musiikin asioiden opiskelussa esimerkiksi liikkeestä säestysrytmiin siirtymällä. Näin lapsen luontainen liikunnallinen ilmaisukyky kehittyy. (Linnankivi ym. 1981, 56.) Liikkumista pidetään Orff-pedagogiikassa ihmisen perusilmaisun muotona (Perkiö 2010, 35).

Musiikin dynamiikkaan, artikulaatioon, muotoihin ja rytmisiin kokonaisuuksiin tutustutaan Orff-pedagogiikassa puheen kautta. Lasten lorut, hokemat ja oma nimi toimivat harjoitteiden pohjana, josta voidaan siirtyä kehorytmeihin, rytmisoittimiin ja myöhemmin lauluun sekä melodiasoittimiin. (Linnankivi ym. 1981, 56.) Helppous ja yksinkertaisuus mahdollistaa jokaisen osallistumisen ja positiivisten kokemusten rakentamisen (Locke 2009, 317, 320). Orffin liikuntaharjoitusten tarkoituksena oli auttaa opiskelijaa kehittymään itsenäiseksi muusikoksi oman soittimensa kautta. Tätä helpottamaan tarvittiin helposti käsiteltäviä soittimia kuten rytmisoittimet, nokkahuilu, jousisoittimet ja kitara. Näiden soitinten kerääminen muodostuikin lopulta Orff-pedagogiikan yhdeksi kulmakiveksi. (Linnankivi ym. 1981, 55.)

Kaanon ja rondo mainitaan usein Orffin suosimiksi musiikin muotorakenteiksi. Kaanon perustuu osittain imitaatioon ja rondo antaa paljon tilaa improvisoinnille. (Linnankivi ym. 1981, 56.) Rondon rakenne on ABACA-tyyppinen, eli jokaisen uuden osan jälkeen välissä toistetaan esimerkiksi yhdessä opeteltu kertosaie (A). Välisosat (B, C, D) voivat olla improvisointia tai variaatioita toisistaan.

Erilaisten pedagogisten menetelmien tulisi toimia vain kehyksenä oppimiskokemuksen suunnittelulle, ei tarkasti noudatettavana opetussuunnitelmana. Myös Orff-pedagogiikka on avoin kehitykselle ja muutokselle. (Locke 2009, 316, 317; Perkiö 2010, 34.)

Orff korosti, että Schulwerk-kirjat ovat esimerkki siitä, miten lapsia voidaan johdattaa muusikkouteen, musiikilliseen ajatteluun ja kehittymiseen. Opettajan tehtävänä on rakentaa ryhmälle sopiva oppimisprosessi, jossa musiikilliset elementit ovat yhdessä liikkeen, puheen ja tanssin kanssa. (Perkiö 2010, 34.)

Ensimmäinen lähtökohta musiikin opiskeluun on sekä Dalcrozen että Orffin mukaan kokemus (Juntunen 2010, 23; Juntunen & Westerlund 2001, 204; Perkiö 2010, 28).

3.2.3 Yhteenveto suomalaisesta musiikkiliikunnasta

Musiikkiliikunnan harjoitteet tarjoavat mahdollisuuksia kehittää oppilaan taitoja kokonaisvaltaisesti ja tuottaa kokemuksia ja elämyksiä, jotka puolestaan johtavat asioiden syvempään ymmärtämiseen, tulkintaan ja oman persoonan toteuttamiseen. Vaikka musiikkiliikunnan ensisijaisena tavoitteena pidetään musiikin ymmärtämistä ja muita musiikkikasvatuksen päämääriä, on sen merkitys myös yleiskasvatuksellisesti huomattava. Tavoitteena on tasapainoinen, vapautunut, itseään ja omaa luovuuttaan toteuttava ihminen. (Simola-Isaksson 2010, 37; ks. Anttila 2013.)

Musiikkiliikunta on peruskoulun opetussuunnitelmissa melko uusi käsite. Vielä 1970-luvulla musiikkiliikunnan sisältö oli sijoitettu musiikin ja liikunnan yhteisille tunneille. Määriteltyjen tavoitteiden, opetusmenetelmien ja toimivan opetusmateriaalin puuttuminen herätti opettajista aluksi turhautumista, mutta myöhemmin musiikkiliikunta on vakiintunut osaksi peruskoulujen opetusta. (Simola-Isaksson 2010, 38.) Suomalaisen peruskoulujen tarjoama musiikkikasvatus ei kuitenkaan seuraa suoraan Dalcrozen tai Orffin lähestymistapaa, vaan musiikkiliikunta on vain yksi musiikinopetuksen osa-alue (ks. Hirsjärvi 1982; Linnankivi ym. 1981).

3.3 Kehollisuuden ja musiikkiliikunnan merkityksiä oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta

Musiikin, liikunnan ja niiden yhdistelmän merkitykset oppimiseen ja hyvinvointiin ovat kiistattomat (mm. Numminen ym. 2009; Särkämö & Huotilainen 2012). Musiikinalalla on viime aikoina tehty paljon aivotutkimusta, joka osoittaa musiikin aktiivisella harrastamisella ja jopa pelkällä kuuntelulla olevan monipuolisia positiivisia vaikutuksia aivojen toimintaan ja rakenteeseen. ”Musiikin harrastamisen on (...) havaittu edistävän niin päättelyn, kielen, tarkkaavuuden, muistin kuin motoriikan kehittymistä. Musiikilliset kyvyt ja musiikin harrastaminen näyttävät olevan yhteydessä myös puheen havaitsemiseen sekä vieraan kielen ääntämiseen.” (Särkämö & Huotilainen 2012.) Liikunnan taas on todettu edistävän oppimista lisäämällä aivojen verenkiertoa, hapensaantia, välittäjäaineita ja hermosolujen välisiä yhteyksiä ja vaikuttamalla näin myönteisesti aivojen aineenvaihduntaan, rakenteeseen ja toimintaan. Oppimista välillisesti edistäviä vaikutuksia kehollisuudesta syntyy esimerkiksi sosiaalisen vuorovaikutuksen, motoristen taitojen ja itsetunnon kehittymisen seurauksena. (Anttila

2013, 48–49; Anttila ym. 2019; ks. Capponi-Savolainen & Kivijärvi 2017; Kivijärvi ym. 2016.) Viimeaikaisen aivotutkimuksen mukaan myös tanssimisella voidaan vahvistaa muun muassa tunteisiin ja muistiin liittyviä prosesseja (Anttila ym. 2019).

Sekä musiikin että liikunnan alan tutkimukset nostavat vahvasti esiin myönteisen vaikutuksen sosiaaliseen kanssakäymiseen, ryhmäytymiseen ja vuorovaikutukseen (Anttila 2013; Anttila ym. 2019; Numminen ym. 2009; Särkämö & Huotilainen 2012). Nummisen ym. (2009) mukaan sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunne ja ryhmäponnistukset hyötyvät musiikista. Musiikki voi helpottaa yhteyden luomista myös tapauksissa, joissa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa on syystä tai toisesta vakavia vaikeuksia. Samoin kehollisuuden on havaittu rakentavan vuorovaikutusta ja yhteishenkeä, jopa ilman yhteistä puhuttua kieltä. (Anttila ym. 2019; Capponi-Savolainen & Kivijärvi 2017; Kivijärvi ym. 2016; Numminen ym. 2009.)

Musiikkiliikunnan merkitykset ovat hyvin monialaisia, joten monitieteellisyys siihen liittyvälle tutkimukselle on lähes välttämätöntä. Kehollisuuden teoria luo hyvän yhteisen pohjan koko alalle ottaessaan oppijan huomioon kokonaisvaltaisesti. Kun opetuksessa yhdistetään opittava tietosisältö keholliseen tai musiikkiliikunnalliseen työtapaan, näitä asioita ei tarvitse nähdä toisistaan erillisinä tai ainakaan toisiaan häiritsevinä (Anttila 2013, 140; Capponi-Savolainen & Kivijärvi 2017). Esimerkiksi Anttilan (2013) mukaan lapsi ja nuori ei tanssien opiskellessaan välttämättä edes ajattele opiskelevansa kahta eri asiaa: ”Kahden tai useammankin asian opiskelu samanaikaisesti on oppilaiden mielestä ilmeisen mielekäästä ja motivoivaa. Heillä ei vaikuta olevan käsitystä siitä, että keskittymällä yhteen asiaan tai aineeseen kerrallaan olisi parempi tai tehokkaampi tapa oppia” (Anttila 2013, 140).

4 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa keskityn tutkimusasetelman kuvaamiseen tutkimustehtävän ja -kysymysten sekä metodologisten ja menetelmällisten näkökulmien kautta. Luvun lopuksi tarkastelen tutkimusetiikan toteutumista tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen kulku ja aineisto ovat kolmiosaisia. Ensimmäisessä osassa tein opetusmateriaalia, joka yhdistää maantiedon sisällöt ja musiikkiliikunnan työtapana. Toisessa osassa tein yhteistyötä erään alakoulun viidennen luokan kanssa opetuskokeilun muodossa. Kolmannessa osassa haastattelin sekä luokan oppilaita että opettajaa.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni käsittelee musiikkiliikunnan soveltumista maantiedon sekä muiden oppiaineiden opetuksen työtavaksi. Tutkin erityisesti oppilaiden sekä luokan oman opettajan kokemuksia tällaisesta opiskelusta ja eheyttämisen mahdollisuuksia koulumaailmassa. Selvitän myös, mitä eheyttävän materiaalin suunnittelussa tulee ottaa huomioon, millaisia valmiuksia opettajalta sen toteuttamiseen tarvitaan, millaisia haasteita musiikkiliikunnallisten työtapojen käyttämiseen koulumaailmassa on ja miten niitä voitaisiin ratkaista.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisena alakoulun viidennen luokan oppilaat ja opettaja kokevat musiikkiliikunnan työtapojen avulla opiskelun?
2. Millaisia mahdollisuuksia koulumaailmassa on opetuksen eheyttämiseen musiikkiliikunnan avulla?

4.2 Tutkimusmetodologia ja tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa on fenomenografisia piirteitä. Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tavoitteena on todellisen elämän kuvaaminen sen moninaisuus ja kokonaisvaltaisuus huomioon ottaen. Todellisuuden tapahtumat muovaavat toinen toistaan ja monensuuntaisten suhteiden löytäminen tutkittavasta tilanteesta on mahdollista. Tutkijan omat arvolähtökohdat vaikuttavat tutkittavan ilmiön tarkasteluun ja objektiivisuuden saavuttaminen perinteisessä mielessä on mahdotonta.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tulokseksi saadaankin yleensä ehdollisia selityksiä tiettyyn aikaan ja paikkaan rajoittuen, eikä kaikenkattavia yleistyksiä voida aineiston perusteella tehdä. (Hirsjärvi ym. 2018, 134–135, 160–164.) Toimin itse tutkimuksessani sekä tutkijana että opettajana eli olin koko tutkimuksen ajan eräänlaisessa kaksoisroolissa. Opettajana minulla oli hyvin vahva vaikutus tutkimuksen kohteena olevaan tilanteeseen ja tutkijana pyrin ainoastaan havainnoimaan sitä. (Kohonen 1993, 66-67.) Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että riittävän objektiivisuuden saavuttaakseni minun on ollut tiedostettava oma roolini ja otettava se huomioon tutkimuksen kaikissa vaiheissa (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa näkökulmat voivat muuttua tutkijan ennakkoon suunnittelemapa, aiemmin tärkeäksi määriteltyjä teemoja muuttaen. Myös tutkimussuunnitelman ja -kysymysten tarkentuminen tutkimuksen edetessä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Aineistonkeruun, analyysin, tulkinna ja raportoinnin vaiheet voivat tapahtua limittäin perinteisen edellä mainitun järjestyksen sijaan. Näiden pohjalta johtoajatukset voivat rajautua uudelleen, tarkentua ja jopa muuttua kokonaan toiseksi. (Eskola & Suoranta 2001, 15–16; Hirsjärvi ym. 2018, 164; Kiviniemi 2007, 70–73.) Tutkimukseni isoimmat teemat, eheyttäminen ja musiikkiliikunta olivat selvillä jo aivan tutkimuksen alkuvaiheessa, mutta niiden merkitykset ja sisällöt tarkentuivat tutkimuksen edetessä. Myös tutkimuskysymykset ja tutkimustehtävä tarkentuivat tutkimuksen edetessä ja saivat lopullisen muotonsa vasta aineiston analyysivaiheessa.

Tapaustutkimukselle ominaisesti tutkimuksen kohteena oli yksittäinen tilanne, jossa oli osallisena tietty joukko ihmisiä (Hirsjärvi ym. 2018, 164). Kohdejoukko valittiin tarkoituksenmukaisesti siltä osin, että kyseisellä koululuokalla oli kokeiluun positiivisesti suhtautuva opettaja ja oppilasryhmällä tottumusta ja intoa uuden kokeiluun keskimääräistä koululuokkaa enemmän. Muutoin kyseessä oli ihan tavallinen alakoulun viides luokka. (Ks. Hirsjärvi ym. 2018, 164.) Koin tästä myönteisestä suhtautumisesta olevan tälle tutkimukselle hyötyä, sillä näin tutkimustulokset todennäköisesti olivat lähempänä tutkittavaa ilmiötä. Muutoin tutkimustulokset, erityisesti oppilaiden kokemukset saattaisivat olla uuden ja mielenkiintoisen tilanteen seurausta eivätkä varsinaisesti kertoa uuden työtavan kokeilusta. Koen myös oman roolini tutkija-opettajana muuttuneen luontevammaksi oppilaiden ollessa tottunut muutoksiin. Toisaalta oppilaiden ja opettajan erityisen myönteisen suhtautumisen vuoksi tutkimustulokset saattavat antaa keskimääräistä myönteisemmän kuvan eheyttämisen mahdollisuuksista koulumaailmassa.

Fenomenografisen tutkimusotteen lähtökohtana on ajatus siitä, että ihmisillä voi olla tutkittavasta asiasta hyvin erilaisia ja toisistaan poikkeavia käsityksiä. Lähestymistavan tavoitteena on lähinnä esitellä näiden käsitysten eroavaisuuksia. Tutkija pyrkii ensin vain hahmottamaan tutkittavien erilaisia käsityksiä kohteesta ja tämän jälkeen luomaan tulkintaa näistä käsityksistä ja tarkastelemaan ilmiön sisällön merkitystä eri käsitysten valossa. Kokemuksellisuus ja ajattelun muodot ovat usein tutkimuksen kohteena. Fenomenografisesta näkökulmasta ilmiö on aina sidoksissa kontekstiin, joka vaikuttaa ihmisen kokemuksiin ja ajatuksiin. Haastateltavan käsitysten taustalla oleva konteksti, tilanne ja asiayhteydet, on tärkeää tuoda esiin fenomenografisessa tutkimuksessa. (Rissanen 2006.)

4.3 Tutkimuksen kulku, aineistonkeruu ja aineiston analyysi

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa ideoin ja valmistelin tutkimuksen opetuskokeilun materiaalin. Halusin opetuksen sisällöksi sellaisen oppiaineen, jonka yhteydessä ei yleensä hyödynnetä musiikkia lainkaan. Sopivaksi oppiaineeksi valikoitui maantieto ja aihealueeksi Afrikan kasvillisuusvyöhykkeiden viidennen luokan oppisisältö. Työtavaksi muotoutui pääasiassa musiikkiliikunta. Tarkempi kuvaus materiaalista ja tuntien kulusta löytyy luvusta *5.1 Opetusmateriaali ja tuntien kulku* ja oppituntien aikataulu ja opetusmateriaalit *Liitteistä 1–3*.

Opetuskokeilu kohdistui erään alakoulun viidennen luokan 22 oppilaaseen ja luokan omaan opettajaan. Tutkimuksen aikaan luokan opettaja oli ollut sama lukuvuoden alusta asti, elokuusta huhtikuuhun, ja hän tunsu luokan oppilaat jo hyvin. Opetuskokeilu käsitti yhteensä yhdeksän oppituntia kahden viikon aikana. Aikataulu oli projektinomainen eli se rikkoi jonkin verran luokan oman lukujärjestyksen sisäisiä oppiainerajoja, mutta jätti tilaa myös tavanomaiselle opiskelulle. Luokan normaalin arjen häiritseminen pyrittiin minimoimaan, jotta voitiin tarkastella kokeilun käytännön mahdollisuuksia tavallisessa kouluarjessa. Aihekokonaisuus valittiin yhteistyössä luokan oman opettajan kanssa hyvissä ajoin syksyllä 2014. Opetuskokeilu tapahtui huhtikuussa 2015 ja haastattelut heti kokeilun jälkeen. Opetuskokeilun aikaan oli voimassa vanha perusopetuksen opetussuunnitelma 2004 ja uusi suunnitelma 2014 oli tulossa.

Koimme luokan oman opettajan kanssa parhaaksi, että suurimman osan materiaalista opetan luokalle itse opettajan läsnä ollessa ja tarvittaessa hänen avustuksellaan. Näin

vältimme sen väärinkäsityksen, joka olisi voinut aiheutua opetusmateriaalin erilaisesta tulkinnasta ja voimme keskittyä työtavan herättämiin kokemuksiin. Lisäksi luokan oma opettaja oli näin vapaampi havainnoimaan oppilaita sivusta ja sain opettajan haastattelun avulla paremman käsityksen oppilaiden reaktioista. Yhden oppitunnin luokan oma opettaja piti itse musiikinopettajan avustuksella suunnitelmani pohjalta. Lopuksi kertosimme ja kokosimme johdollani jakson harjoitteet ja sisällöt musiikintunnilla ja musiikinopettajan läsnä ollessa ilman luokan omaa opettajaa.

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineisto pyritään keräämään niin, että tutkittavien näkökulmat ja oma ääni pääsevät esiin. Tällaisia menetelmiä ovat esimerkiksi käyttämäni ryhmähaastattelut, teemahaastattelu ja osallistuva havainnointi. (Hirsjärvi ym. 2018, 160; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Valitsin päämenetelmäksi tutkimushaastattelun, sillä koin muilla keinoin saatavien vastausten jäävän mahdollisesti liian pinnallisiksi. Haastattelu antaa tutkimuskohteelle mahdollisuuden kertoa itse omista kokemuksistaan mahdollisimman vapaasti. (Hirsjärvi ym. 2018, 205.) Haastatteluja varten tein etukäteen kuvakoosteen kaikista jakson harjoitteista, jotta pystyimme haastattelun puolivälissä helposti palauttamaan mieleen tuntien sisällöt. Mielestäni erityisesti oppilaiden haastattelussa oli tärkeää käydä kaikki harjoitteet läpi, sillä näin kuulin kokemuksia myös siitä, mikä ei toiminut tai ollut niin mukavaa.

Oppilaiden haastattelut toteutin neljässä viiden hengen ryhmässä koulupäivän aikana oppilaiden oman luokan viereisessä tyhjässä varastotilassa. Ryhmähaastattelun koin järkevimmäksi muodoksi, sillä oppilaita oli suhteellisen paljon ja halusin lisäksi vähentää tilanteen mahdollista jännittävyyttä. Haastatteluiden pohjana käytin melko strukturoitua rakennetta, jotta ryhmien vastaukset ovat keskenään helpommin vertailtavissa. Strukturoitu rakenne helpotti myös kaikkien ryhmän jäsenten huomiontia ja vastausten tarkkuutta. Rakenteessa oli kuitenkin tilaa myös keskustelulle, jota lähes kaikissa ryhmissä syntyi jonkin verran. (Hirsjärvi ym. 2018, 208–211.) Opettajan haastattelu tapahtui koulupäivän jälkeen haastateltavan omassa luokassa. Pohjana käytin ennakkoon suunnittelemani teemoja, mutta annoin haastateltavan myös johtaa keskustelunomaista tilannetta muihin aiheisiin, jolloin esiin nousi uusiakin teemoja. Haastattelun muoto oli teemahaastattelun ja avoimen haastattelun välimaastosta. Opettajan haastattelun avoimuus mahdollisti sellaistenkin näkökulmien esiin nousemisen, jotka eivät olleet ennakoitavissa. (Ks. Hirsjärvi ym. 2018, 208–211.)

Litteroin kaikki haastattelut hyvin pian haastatteluiden jälkeen Hirsjärven ja Hurmeen (2001) suositteluun tapaan. Tutkimuksen laatu paranee, kun haastattelutilanne on vielä tuoreessa muistissa, varsinkin kun tutkija itse toimii sekä haastattelijana että litteroinnin toteuttajana. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185.) Äänityksen lisäksi videoin kaikki ryhmähaastattelut välttääkseni ryhmähaastattelulle tyypillistä epäselvyyttä puhujasta (ks. Hirsjärvi ym. 2018, 211). Haastattelujen lisäksi kaikki opetustuokioiden videot otettiin, myös oppitunti, jolla en ollut itse läsnä. Videointi osoittautui hyväksi keinoksi palata yksittäisiin haastatteluissa esiin nousseisiin tilanteisiin omia havaintojani tarkentaakseni. Laadukkaasta videoinnista ja äänitteistä oli hyötyä myös, kun palasin aineiston pariin nyt vuosia myöhemmin.

Osallistuva havainnointi voi olla passiivista tai aktiivista. Havainnoidessaan tilanteita, joissa on muita ihmisiä, tutkija ei koskaan ole käytännössä täysin ulkopuolinen. Olennaista on kuitenkin, että tutkittavat tottuvat tutkijaan, eikä hänen läsnäolonsa tunnu kiusalliselta. Havainnointitilanteessa tutkija toimii tavallaan kahdessa eri persoonassa: osallistujana ja seuraajana. Hänen on kuitenkin pystyttävä erittelemään oman roolinsa vaikutuksia tutkimustilanteeseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa roolini oli hyvin aktiivinen ja läsnäolollani oli opettajana hyvin paljon vaikutusta tutkittavaan ilmiöön. Koin kuitenkin oppilaiden ja opettajan tottuneen minuun hyvin nopeasti. Opetustilanteiden videoinnista koin myös olevan paljon hyötyä omaa rooliani eritellessäni ja kriittiseen tarkasteluun pyrkiessäni.

Tämän tutkimuksen haastattelujen sisällönanalyysin muoto on induktiivinen eli aineistolähtöinen. Lähtökohdaksi on siis aineiston yksityiskohtainen ja monitahoinen tarkastelu ja pyrkimyksenä on myös odottamattomien seikkojen esiin nostaminen. Analysoin aineistoa tälle menetelmälle ominaisesti erittelemällä, tiivistämällä ja yhtäläisyyksiä sekä eroja etsimällä. Aineiston pieniin osiin jakaminen, teemojen muodostaminen ja teemoittain uudelleen järjestäminen onkin aineistolähtöiselle analyysille tyypillistä. On kuitenkin toivottavaa, että aineistolähtöisyydestä huolimatta aineiston ja teorian välille syntyy vuoropuhelua. (Eskola & Suoranta 2001, 83; Hirsjärvi ym. 2018, 164; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Tuomi & Sarajärvi 2018, 103–110.) Oppilaiden ryhmähaastatteluista litteroidun aineiston kokosin ensin yhteen tiedostoon tarkastellakseni koko ryhmän yhteisiä kokemuksia aihe kerrallaan. Analysoin aineistoa myös yksi haastatteluryhmä kerrallaan pyrkien löytämään yksittäisiä mielenkiintoisia tapauksia koko ryhmästä. Opettajan haastattelun pohjalta pystyinkin

nostamaan esiin muutamia mielenkiintoisia tapauksia ja tarkastelemaan tarkemmin kokemusten merkityksiä erilaisten oppijoiden kohdalla.

4.4 Tutkimusetiikka

Tutkimukseni on tehty hyvää tieteellistä käytäntöä koskevien ohjeiden mukaisesti. Rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus ovat olleet läsnä tutkimukseni kaikissa vaiheissa. Olen ottanut muiden tutkijoiden työn ja saavutukset huomioon viittaamalla lähdeaineistoihin asianmukaisesti. Lisäksi olen hankkinut asianmukaiset luvat tutkimuksen tekemiseen ja aineiston keräämiseen ja sopinut yksityiskohdista kaikkien osallistuvien osapuolten kanssa. Opetusmateriaalin tekemisessä ja käytössä otin huomioon tekijänoikeudet. Suurimman osan materiaalista tein kokonaan itse. (TENK 2012.)

Tutkimus tapahtui keskellä koulun arkea ja kohdistui pääosin alaikäisiin lapsiin. Luokan oma opettaja sekä koulun rehtori katsoivat opetuskokeilun olevan osa normaalia koulun työtä ja näin ottavan huomioon eettiset periaatteet koskien ihmisiin kohdistuvaa tutkimusta. Kysyin luvan oppilaiden osallistumiseen myös oppilaiden vanhemmilta. Osallistumisen vapaaehtoisuus ei tuottanut ongelmia niin opettajan kuin oppilaidenkaan kohdalla, kaikki olivat kokeilusta pikemminkin innoissaan ja toivoivat lisää samanlaista toimintaa. (TENK 2018.)

Videoinnin kanssa ilmeni hieman ongelmia, sillä kahden oppilaan vanhemmat eivät antaneet oppilaille lupaa osallistua kuvaukseen. Päätimme luokan oman opettajan kanssa ratkaista asian jakamalla luokkahuoneen kahtia; ne oppilaat, joilla ei ollut lupaa olla kuvassa, pysyivät tietyn rajan toisella puolen ja pystyivät näin osallistumaan toimintaan täysipainoisesti kuvauskiellosta huolimatta. Videointi ei ollut tutkimukseni pääasiallinen aineistonkeruumenetelmä, vaan toimi lähinnä oman muistini tukena, muutamien haastattelussa esiin tulleiden tilanteiden kertauksena ja oman roolini vaikutusten tarkastelussa. Kyseiset kaksi oppilasta eivät myöskään osallistuneet haastatteluun.

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa raportoin tutkimukseni tulokset. Käsittelen käytännön tasolla samoja teemoja, joihin paneuduin teorian tasolla luvuissa 2 ja 3. Tutkimukseni aineisto koostuu kolmesta osasta: materiaalin suunnittelusta ja valmistelusta, opetustunneista ja niiden kulusta sekä oppilaiden ja opettajan haastattelusta.

5.1 Opetusmateriaali ja tuntien kulku

Tutkimukseni opetuskokeilussa opiskeltiin Afrikan kasvillisuusvyöhykkeitä musiikkiliikunnan keinoin. Valmistin opetusmateriaalin maantiedon oppikirjojen *Koulun biologia ja maantieto 5* (Jortikka ym. 2012, 72–107) ja *Opettajan kirjan* (Jortikka ym. 2008) pohjalta. Musiikillisia ideoita sain opetusmateriaalioppaista *Interdisciplinary Learning Through Dance; 101 Movements* (Overby & Post & Newman 2005) ja *Musiikkia liikkuen, musiikkiliikunnan käsikirja 1* (Juntunen ym. 2010). Vaikka opetuskokeilu tapahtui keväällä 2015 vanhan perusopetuksen opetussuunnitelman ollessa voimassa, pyrkimyksenä oli huomioida uuden opetussuunnitelman ajatukset. Keskustelin materiaalista tutkimuksen kohteena olevan luokan oman opettajan kanssa ja kyselin hieman myös musiikinopettajan suunnitelmista musiikintuntien sisällön suhteen kyseisellä ajanjaksolla. Sain molemmilta opettajilta arvokkaita vinkkejä, konkreettisia sisältöideoita ja näkemyksiä materiaalin kehittämiseen. Materiaalin valmisteluun kului paljon aikaa ja ensimmäiset luokan omalle opettajalle lähettämäni versiot poikkesivat lopullisista hyvin paljonkin.

Pyrin tekemään sellaista materiaalia, jota voitaisiin soveltaa käytettäväksi missä tahansa tilassa ja jota voisi opettaa minkä tahansa oppiaineen opettaja. Luokan oman opettajan kanssa käymämme keskustelun pohjalta harjoitteiden päätavoitteeksi muotoutui kunkin aihealueen avaaminen ja esittely musiikkiliikunnallisen kokemisen kautta. Opetuskokeilun jälkeen luokka jatkoi työskentelyä maantiedon opetuksen perinteisillä menetelmillä, kuten esimerkiksi diagrammien lukemisella. Luvuissa 2 ja 3 esiteltyjen eheyttämisen ja musiikkiliikunnan muotojen lisäksi materiaalin ideointia täydensivät erilaiset koululuokan työskentelyn muodot, kuten ryhmätyö, parityö ja yksilöllinen työ⁵

⁵ Lahdes (1997) jakaa opetusmenetelmät neljään kategoriaan omatoimisen oppimisen työmuodoista vastaanottavaan oppimiseen: oppilaan yksilöllinen työ, ryhmätyöskentely, luokkakeskustelu ja esittävä opetus (Lahdes 1997, 152; ks. myös Kuitunen & Meisalo 1995).

sekä paljon puhututtanut opettajan roolin muuttuminen tiedonvälittäjästä ohjaavampaan suuntaan⁶ (Kuitunen & Meisalo 1995; Lahdes 1997, 13, 152–173; Miettinen 1990, 11–16, 50; Partti ym. 2013, 66). Opetuskokeilun liikunnallisia harjoitteita varten luokkatilaan järjestettiin avointa lattiatilaa siirtämällä pulpetit luokan reunoille. Esittelen seuraavaksi tutkimustulosten kannalta oleelliset asiat tuntien kulusta. Materiaalipaketin olen tekijänoikeudet huomioiden koonnut liitteisiin (Liitteet 2–3).

Lämmittelyt

Tuntien lämmittelyä tehtiin useita musiikkiliikunnallisia tutustumisleikkejä, joita jatkettiin pitkin jaksoa rutiinin luomiseksi ja aivojen herättelemiseksi motoristen harjoitteiden kautta. Yhtenä läpi jakson jatkuneena leikkinä opeteltiin ghanalainen nyrkkileikki. Sitä harjoiteltiin yksin, pareittain ja jopa pienissä ryhmissä omia versioita keksien. Lisäksi oppilaat tiesivät jo entuudestaan beniniläisen laulun *Aguno*, joka toimi koko jakson yhteen tuovana elementtinä ja toistui siellä täällä jakson aikana.

1. Maapallon lämpövyöhykkeet

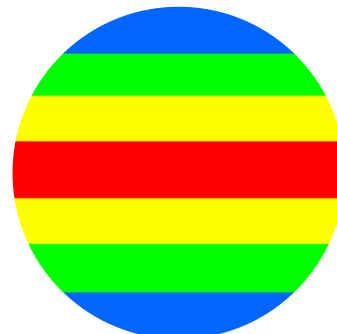
Päätimme luokan oman opettajan kanssa aloittaa jakson maapallon neljän lämpövyöhykkeen opiskelulla (kuuma, lämmin, lauhkea ja kylmä). Ne toimivat hyvänä johdantona varsinaiseen aiheeseen (kuuman lämpövyöhykkeen kasvillisuusalueet) ja linkittivät tulevat teemat oppilaiden aiemmin oppimiin asioihin.⁷ Musiikin ja musiikkiliikunnan työtavoista käytössä oli kuuntelu, musiikin tunnetilojen ilmaisu sanoin, värityksellä ja piirtämisellä. Lisäksi liikuimme tilassa vapaasti ja havainnollistimme maapallon muotoa piirimuodostelmalla. Lämpövyöhykeharjoite alkoi neljän musiikinäytteen kuuntelulla. Kukin näyte oli tarkasti valittu kuvastamaan kunkin lämpövyöhykkeen tunnelmaa. Näytteet olivat myös todellisuudessa peräisin eri lämpövyöhykkeiltä, suurin piirtein Suomen ja samalla Afrikan pituuspiirien kohdalta. Oppilaille jaettiin kullekin neljä A4-paperia ja neljä värikynää (punainen, keltainen, vihreä ja sininen). Näytteitä kuunnellessaan he saivat vapaasti valita yhden värin kullekin

⁶ Opettajan rooli on muuttumassa tiedonvälittäjästä oppilasta ohjaavaksi ja oppilaan omatoimisen työskentelyn tapoja pyritään painottamaan enenevässä määrin (Lahdes 1997, 13, 152; Partti ym. 2013, 66). Opettajan puheen määrä, luokan ryhmittäminen, oppilaiden osallisuus suunnitteluun, materiaali itsenäistä työskentelyä varten ja luokkahuoneen fyysinen järjestely ovat toimineet muutoksen määrittelijöinä (Miettinen 1990, 11-16). Opettajan päätehtäväksi on muotoutunut tiedon jakamisen lisäksi monipuolisten oppimisympäristöjen organisointi, ja luovan toiminnan ylläpitäminen. ”Jotkut jopa väittävät, että juuri luovien ympäristöjen ja sosiaalisten rakenteiden suunnitteluun opettaja pystyy helposti vaikuttamaan, kun sen sijaan oppiminen on oppijan omasta panoksesta kiinni”. (Partti ym. 2013, 66.)

⁷ Maantiedon sisällöissä tapahtui näin vertikaalista eheyttämistä (ks. luku 2.3; Hellström 2008, 56-58; Uusikylä & Atjonen 2000, 90).

näytteelle ja piirtää tai kirjoittaa musiikista heränneitä ajatuksia valitsemallaan värillä. Viimeiseen musiikkinäytteeseen värejä oli siis jäljellä vain yksi, eikä se välttämättä sopinut oppilaan mielestä kuunneltavaan musiikkiin. Sillä ei harjoituksen kannalta ollut väliä.

Seuraavassa vaiheessa paperit kerättiin ja teipattiin väreittäin lattialle kuvion 1 mukaisella tavalla. Vyöhykkeitä havainnollistettiin ja harjoiteltiin pienillä tehtävillä, kuten ”mene punaiselle vyöhykkeelle” tai ”mene vyöhykkeelle, jonka väristä tulee rauhallinen olo”. Kuuntelimme myös musiikkinäytteet uudelleen ja oppilaat saivat pohtia musiikin tunnetiloja tällä kertaa yhdessä ja arvuutella mistä päin maailmaa mikäkin musiikkinäyte voisi olla peräisin.



Kuvio 1. Maapallon lämpövyöhykkeiden värit.

Seuraavaksi teimme lattian värivyöhykkeiden ympärille piirin kuvastamaan maapallon muotoa. Sijoitimme pohjois- ja etelänavat sekä päiväntasaajan ja kääntöpiirit paikoilleen. Auringon merkitystä ja sijaintia harjoiteltiin erilaisilla kysymyksillä, kuten ”millä puolella maapalloa eli piiriä nyt nukutaan”. Kuuntelimme musiikkinäytteet vielä kertaalleen läpi ja sijoitimme pallolle maat, joista näytteet oikeasti olivat peräisin.

2. Afrikan pinnanmuodot

Afrikan mantereiden pinnanmuodot ja karttojen tutkiminen ovat maantiedon opiskeltavia sisältöjä viidennellä luokalla. Niillä on myös vaikutusta Afrikan kasvillisuusvyöhykkeisiin, joten seuraavaksi harjoitelimme pinnanmuotoja (joet, järvet, vuoret, saaret) Afrikan kartan avulla. Musiikin sisältönä oli rytmin soittaminen erilaisilla rytmisoittimilla (djembet, agogot, shakerit, sadeputket) ja nuotin seuraaminen. Nuottina toimi Afrikan kartta, johon olin merkinnyt eri pinnanmuodoille erilaiset ja eri väriset symbolit.

Soitettavat rytmit harjoiteltiin ensin kehorytmien avulla, minkä jälkeen sijoitimme pinnanmuodot symboleineen yhdessä Afrikan kartalle. Sitten valitsimme yhdessä oppilaiden kanssa kullekin pinnanmuodolle soittimen äänen perusteella yhden rytmisoittimen. Oppilaat jaettiin neljään ryhmään ja jokainen ryhmä sai oman pinnanmuodon ja siihen valitun soittimen. Ryhmä sai soittovuoron, kun opettaja näytti kartalta pinnanmuotoa ja sen kohdalle piirrettyä symbolia. Soittimia vaihdeltiin ja myös oppilaat pääsivät näyttämään ohjeita kartalta.

3. Aavikon äänimaisema

Kolmannen tunnin teemana oli ensimmäinen kasvillisuusvyöhyke, aavikko. Tunnin tavoitteena oli tutustua aavikon elämään tarinoiden ja äänimaiseman avulla. Tunti alkoi keskustelulla aavikoista ja oppilaiden ennakkotietojen kartoituksella. Musiikillisesti lämmittelimme tuottamalla erilaisia ääniä omalla keholla ja suulla. Näitä olivat esimerkiksi sormien naputtelu lattiaan, taputus sormenpäillä ja erilaiset suihin suulla.

Varsinaisessa harjoitteessa opettaja luki tarinan aavikon elämästä ja oppilaat kuvittivat tarinan erilaisilla äänillä. Osa oppilaista istui lattialla, osa tuoleilla ja joku pulpetin päällä, kaikki kuitenkin silmät kiinni. Tarinassa oli maantieteen oppisisällön faktoja, kuten lämpötiloja ja monia aavikon eläimiä. Tämän tarinan ja äänimaiseman jälkeen oppilaat jaettiin pieniin ryhmiin ja jokaiselle ryhmälle annettiin ennakkoon suunniteltu aihe aavikkoon liittyen (dyynit, keidas, kamelikaravaani ja Niili). Oppilaiden tehtävänä oli kirjoittaa aiheesta pieni tarina, jonka jälkeen tarinat luettiin ja kuvitettiin äänimaisemalla. Erään tarinan kohdalla innostuimme myös viemään eläytymisen pidemmälle ja osa oppilaista näytteli tarinan beduiineina ja kameleina.

4. Sademetsän liikkuva kuva

Toisena kasvillisuusvyöhykkeenä käsiteltiin sademetsää. Maantiedon oppisisältöjä olivat sademetsän eläimistö, kasvillisuuskerrokset ja ihmisen toiminnan vaikutus. Musiikkiliikunnallisesti työtapana oli tanssi ja oman kehon käyttäminen taustanauhan äänimaisemaan sekä tarinaan.

Tunti pidettiin liikuntasalissa, jossa oli huomattavasti enemmän tilaa liikkua. Alkulämmittelyä tehtiin liikunnallinen tehtävärata: kuperkeikkoja, kyykkyhyppyjä ja liikuntasalin heiluvien köysien väistelyä. Tämän jälkeen hiljennettiin kuuntelemaan tarina sademetsästä ja kuvittelemaan se omassa mielessä. Sitten oppilaat jaettiin kahteen ryhmään, joiden tehtävänä oli suunnitella, minkälaisen liikkuvan kuvan tarinasta voi tehdä. Rooleina oli muun muassa sademetsän puita, lintuja, gorilloja ja käärmeitä. Avuksi opettaja jakoi oppilaille taulukot, joissa oli eritelty eri roolien tapoja liikkua, liikkeen tasoa, tempoja ja voimaa. Huomiota kiinnitettiin myös siihen, missä kohdassa tarinaa ja millä tavalla kukin rooli astuu kuvaan. Sitten ryhmät esittivät liikkuvan kuvan toisilleen opettajan lukeman tarinan mukaisesti. Taustanauha tuki tarinaa hyvin ja toi liikkeeseen tanssillisuutta.

5. Savannitanssi

Kolmas käsiteltävä kasvillisuusvyöhyke oli savanni. Sen eläimistö oli maantiedon oppisisällön pääteema ja työmuotona oli tanssikoreografian luominen eläinkuvien avustuksella. Yhtenä musiikkiliikunnallisena teemana oli ryhmän yhteisen sykkeen löytäminen, jota harjoiteltiin muutamien harjoitteiden kautta. Ensin tehtiin lämmittelyksi *energiapallo*, jossa kuvitellaan, että kehon sisällä liikkuva pallo ravisuttaa kumpaakin kättä ja jalkaa vuorollaan. Tämän jälkeen lähdettiin liikkumaan tilassa vapaasti kävellen. Tehtävänä oli pysähtyä mahdollisimman nopeasti, kun joku ryhmästä pysähtyy ja lähteä liikkeelle heti, kun joku muukin lähtee. Tavoitteena oli herätä aistimaan ympäristöä ja muiden oppilaiden sijaintia. Seuraavaksi lähdimme pysähdyttäessä laskemaan numeroita yhdestä ylöspäin niin, että lähimpänä ikkunaa ollut oli numero yksi. Teimme tämän myös katsomatta sekä silmät kiinni.

Yhteistä sykettä lähdettiin etsimään kävellen taas vapaasti tilassa. Nopeutimme ja hidastimme tempoa koko ryhmän kanssa yhdessä. Jatkoimme suoraan tanssin rakenteen harjoitteluun: kävellään 7 x 4 iskua ja pysähdytään 1 x 4 iskun ajaksi. Teimme tätä myös äänettömästi toiset aistien ja lopulta pysähdyksessä liikettä olemattomaksi pienentäen, mutta pitäen yhteisestä sykkeestä sisäisesti kiinni. Tästä jatkoimme suoraan tanssiliikkeiden keksimiseen niin, että syke pysyi jatkuvasti jaloissa. Liikkeet kuvastivat savannin eläimiä tekemässä jotakin: seepra söi heinää, gnu lyhyttä ruohoa, korppikotkat liitelivät taivaalla ja leijona vaani heinikossa.

6. Kooste

Koostetunnilla tavoitteena oli tuoda yhteen kaikki jakson aikana käytyt asiasisällöt riimipareihin, joita myöhemmin käytettäisiin rap-sanoituksina oppilaiden aiemmin oppimaan beniniläiseen Aguno-lauluun. Riimipareja lähdettiin työstämään aukkotehtävän avulla. Oppilaat saivat lapun, jossa oli säkeitä jostakin kasvillisuusvyöhykkeestä. Tehtävänä oli täyttää puuttuvat sanat ja etsiä muut samanlaisen lapun saaneet oppilaat. Ryhmissä oppilaat etsivät oppikirjan avulla lisää riimejä aiheeseen liittyen, jonka jälkeen osa oppilaista meni luokan ulkopuolelle harjoittelemaan riimien räppäämistä. Muiden kanssa kerrattiin pinnanmuototunnilta tuttujen rytmien soittaminen, liikkuva kuva, savannitanssin liikkeet ja äänimaiseman tekeminen. Pikkuhiljaa osaluoteita tuotiin yhteen ja välissä laulettiin Agunon tuttu melodia. Laulun rakenteeksi

muotoutui rondo, jossa A-osana oli Aguno ja B-, C- ja D-osina kasvillisuusvyöhykeräpit. Koosteen harjoittelua jatkettiin vielä toisena päivänä musiikintunnilla.

5.2 Opetuskokeilun taustaa ja huomioita materiaalin käytöstä

Luokan oman opettajan kertomien ennakkotietojen mukaan opetuskokeilun oppilasryhmä oli hyvin aktiivinen ja reipas. He olivat rohkeita ja innokkaita kokeilemaan uusia lähestymistapoja. Niinpä opettaja oli myös tehnyt monenlaisia kokeiluja ja tarttunut helposti uusiin ideoihin. Luokka muun muassa päivitti omaa blogia, teki projektio-pintoja aihealueittain oppiaineiden sisällä ja rajojakin ylittäen. He käyttivät myös toisinaan työmuotoina esimerkiksi ilmaisutaitoa tai liikuntaa. Kuitenkaan näin intensiivisesti musiikki ja musiikkiliikunta eivät olleet olleet luokan toiminnassa aikaisemmin läsnä.

Opettaja kertoi, että monipuolisten työtapojen ja erilaisten kokeilujen lisäksi kouluvuoteen mahtuu paljon myös niin sanottuja rutiinitunteja, jolloin edetään perinteisten opetustyylien mukaan: opettaja esittelee aiheen ja oppilas jatkaa siitä itseksensä oppikirjatyöskentelyllä. Erilaiset istumajärjestykset toivat vaihtelua tähän ja luokan oppilaat olivat tottuneet opiskelemaan toisinaan myös luokan ulkopuolella. Luokassa oli useasti käynyt myös vierailijoita. Ryhmäytymistä, vapaata tekemistä ja vaihtuvia tilanteita ryhmä oli kohdannut paljon. Kameran ja vieraan opettajan läsnäolo ei alun tutustumisen jälkeen juurikaan näyttänyt vaikuttavan oppilaiden käyttäytymiseen. Jonkin verran vaikutusta oli sillä, etten tuntenut oppilaita yksilöllisesti, mutta näin on tietysti jokaisessa uudessa opetustilanteessa.

Koulussa tämän luokan kohdalla kokeiltiin myös yhteisopettajuutta. Käytännössä se tarkoitti sitä, että luokan oma opettaja osallistui viikon toiselle musiikinopettajan pitämälle tunnille ja näin heillä oli mahdollisuus tehdä enemmän yhteistyötä. Sairastapausten vuoksi tämän tutkimuksen aikana yhteistyö musiikinopettajan kanssa jäi vähemmälle. Yhteistunteja oli kokeilun aikana yksi, jolle en itse osallistunut ja projektin viimeinen oppitunti oli musiikintunnilla, jolle oma opettaja ei päässyt osallistumaan.

Materiaali toteutui käytännössä suurin piirtein suunnitelmieni mukaisesti. Ainoana selkeänä poikkeuksena oli sademetsän liikkuva kuva (4), jonka opettajana en toiminut itse. Näin kuitenkin videolta, kuinka tunti oli sujunut. Itse olin tulkinnut materiaalia hieman toisin siltä osin, että annetaanko taulukot eläinten liikkumisesta oppilaalle itselleen vai käydäänkö ne läpi opettajajohtoisesti. Lopputuloksen kannalta uskon, että

opettajan malli liikkumisesta olisi rohkaissut oppilaita suurempieleisiin liikkeisiin. Oppilaille jääneen kokemuksen en usko kuitenkaan olevan erilainen tämän seikan johdosta. Tapaus kertoo kuitenkin materiaalin teon haasteista ja harjoitteiden kirjallisen kuvaamisen vaikeudesta.

Muutaman harjoitteen kohdalla huomasin, että musiikkikasvatuksen opinnoista ja musiikkiliikunnan didaktisesta kokemuksesta oli merkittävää hyötyä tunnin kulun sujumisessa. Materiaalia tehdessäni pyrin minimoimaan tämän taidon tarpeen, mutta osa harjoitteista vaati sitä silti enemmän kuin toiset. Afrikan pinnanmuodot (2), jotkin lämmittelyt ja ehkä myös savannitanssi (5) vaativat musiikillista ymmärrystä opettajalta enemmän. Oli esimerkiksi tärkeää pystyä opettamaan rytmejä ja johtamaan ryhmää yhteisessä perussykkeessä. Samaan kategoriaan menee tietysti myös koosteen Agunolaulu (6), joka jo lähtökohtaisesti toteutettiin yhteistyössä musiikinopettajan ja musiikintuntien kanssa. Lämpövyöhykkeet (1), aavikon äänimaisema (3), sademetsän liikkuva kuva (4) ja sanoitusten tekeminen (6) sen sijaan olivat selkeästi matalamman kynnyksen harjoitteita, jotka vaativat asiaan perehtymättömältä opettajalta ainoastaan luottamusta materiaalin toimimiseen.

Opettaja varoitteli etukäteen oppilaiden levottomuudesta ja siitä, että hän saattaa joutua välillä pitämään kovastikin kuria tunneilla. Oman kokemukseni mukaan tunnit sujuivat hyvin ja oppilaat keskittyivät annettuihin tehtäviin aivan kuin mikä tahansa muukin noin 20-henkinen ryhmä. Myös videomateriaali ja opettajan haastattelu tukevat tätä havaintoa. Erityisen hyvin toimivat tehtävät, joissa yksittäiset ohjeistukset olivat pieniä ja liikkumisen ja paikallaan työskentelyn määrää vaihdeltiin. Esimerkiksi koostetunnin (6) sanoitustehtävä, jossa ensin pieni tehtävä tehtiin itsenäisesti ja sen jälkeen etsittiin oma pieni ryhmä, jonka kanssa tehtävää jatkettiin, tuntui edistävän keskittymistä myös levottomammilla oppilailla. Samankaltainen oli myös aavikon äänimaiseman tarinatehtävä (3).

Pienen poikkeuksen tuntien hyvään henkeen teki viimeinen koostetunti (6), joka pidettiin musiikinluokassa. Olin opettajana itse ja tunti tuntui paljon raskaammalta kuin aiemmat tunnit luokan kanssa. Oppilaat kyseenalaistivat harjoitteita ja tekemistään paljon enemmän kuin aiemmin. Oppilaiden haastatteluissa ilmi tulleet mielipiteet savannitanssista (5) selittävät tätä suhtautumista osaltaan. Lisäksi tilanne oli erilainen kuin mihin olimme tässä projektissa tottuneet: paikalla oli eri opettaja, omaa opettajaa ei ollut ja luokkatila oli eri. Kyseessä oli myös perjantaiamun ensimmäinen, tällä kertaa

yleistunnelmaltaan väsynyt tunti. Tästä tunnista ei haastatteluissa kuitenkaan tullut mitään mainintaa.

5.3 Analyysi opetuskokeilusta haastatteluihin perustuen

Tässä alaluvussa raportoin tutkimuksen kannalta oleellisen sisällön oppilaiden ja opettajan haastatteluista. Oppilaiden haastatteluihin viitattaessa käytän nimikettä oppilas 1a (haastatteluryhmä 1, oppilas a) selventääkseni tilanteita, joissa sama oppilas on sanonut useampia toisiinsa liittyviä asioita. Oppilaiden haastattelujen alkupuolella en millään tavalla tuonut itse esiin tekemiämme harjoitteita ja aihealueita, vaan halusin ensin kuulla mitä oppilaat itse muistavat tunneistamme. Tämän jälkeen palautimme yhdessä kuvakoosteen avulla mieleen tuntien kaikki aiheet ja sisällöt, jotta pääsimme keskustelemaan niistä yksityiskohtaisemmin. Poikkeuksen tekee yksi haastatteluryhmistä, joka ehti haastattelutilaan ennen minua ja näki tietokoneelle auki jääneen kuvakoosteen vilaukselta heti alkuun. Olen ottanut tämän seikan huomioon tuloksia analysoidessani.

5.3.1 Yleisiä tunnelmia kokeilusta: ”Kiinnostavaa, opettavaa ja aika semmosta jännää”

Sekä oppilaiden että opettajan mielestä opetuskokeilu oli tervetullutta vaihtelua muuhun koulutyöskentelyyn. Oppilaiden mielestä koko jakso oli ”ihan jees”, ”sairaana kivaa” ja ”jännää kivaa”. Monen mielestä jakson harjoitukset olivat ainakin mielekkäämpiä kuin tavanomainen kirjasta opiskelu ja harjoitukset tuntuivat uusilta. Asioita opittiin eri tavalla kuin kirjasta lukemalla ja oppilaista oli kivaa oppia sellaisia juttuja, joita ei ollut itse osannut. Jakso oli ”kiinnostavaa, opettavaa ja aika semmosta jännää”.

Se oli jotenki vähä erilaist ku normitunneil. (...) Enemmän lauletti ja niinku soitettiin ja tehti enemmän, ku yleensä niinku vaa istutaan pulpetil ja kuunnellaa ja sit vastataa, mut nyt siel niinku tehää jotain kans. (oppilas 3d)

Projekti oli myös erityisen sopivassa vaiheessa kevätlukukautta: kevätkauden loppu oli lähestymässä ja oppilaat ja opettaja alkoivat jo väsyä. Opettaja tiivistä kiireen merkityksen näin:

Kovasti on painetta, et kaikkee pitää opiskella ja tehdä, niin sillai ihan virkistävää on ollu mieltä, et mikä oikeesti on tärkeintä. Että ei se, että

se oppikirja saahaan kokonaan käytyä, vaan se, et sit mitä opiskellaan ni opiskellaan laadukkaasti ja et oikeesti jäis semmonen muistijälki siitä tekemisestä.

Opettajan mukaan oppikirjajohtoisella rutiinitunnilla oppiminen on paljolti hyvän lukutaidon varassa. Aina on oppilaita, joille se on luonteva väylä oppimiseen, mutta tämän ryhmän keskiverto-oppijalle sopii opettajan kokemuksen mukaan paremmin toiminnallinen työskentely. Opettajasta tuntui, että nämä työtavat toimivat yhtä hyvin kuin aiemmin heidän käyttämänsä ryhmätyön ja projektioppimisen muodot, tälle ryhmälle siis paremmin kuin pelkkä oppikirjapohjainen opiskelu. Vaihtelu mainittiin myös oppilaiden haastatteluissa moneen kertaan. Jatkossa oppilaat haluaisivat opiskella sekä tämän kokeilun, että oman opettajan menetelmillä. Lähes kaikki olivat kuitenkin sitä mieltä, että mieluummin tällä tavalla kuin kirjasta opiskelemalla. Yhden oppilaan mukaan myös kirjasta opiskelu on mukavaa, mutta tämä toi vaihtelua siihen. Joidenkin mielestä tämäkin oli ”tylsää” ja perusteluksi kerrottiin, että ”Afrikka on tylsä asia”. Toinenkin oppilas kertoi, että opiskelu oli tällä tavalla kyllä mukavampaa, mutta maantieto ei kiinnosta ollenkaan. Muutaman mukaan aihe sinänsä ei kiinnostanut, mutta tällä erilaisella tavalla sitä mielellään tutkisi lisää. Erään oppilaan mielestä ”tavalliset työt on tylsiä” ja tämä oli vaihtelua siihen. Myös aiheesta oltiin kiinnostuneita ja halu tutkia lisää oli kova.

Kokonaisuuksien etsiminen ja projektien teettäminen vaihtelevilla menetelmillä vaatii opettajalta paitsi suunnittelua ja vaivannäköä, myös rohkeutta. Haastattelussa tuli vahvasti esiin opettajan tarvitsema rohkeus poiketa oppikirjan ohjaamasta järjestyksestä ja menetelmistä. Opettajan tulisi olla pedagoginen päätöksentekijä ja hänen tulisi kyetä ajattelemaan oppimista juuri tämän ryhmän kannalta. Siihen tarvitaan ensin päätös siitä, mihin aiheisiin ryhmän kanssa keskitytään ja millä menetelmällä. Sitten tarvitaan vielä rohkeutta keskittyä sen opiskelemiseen kunnolla, vaikka oppikirjassa olisi vielä montakin aihetta läpikäytävänä. Haastateltava vertasi nykyhetkeä alkuvuosiinsa opettajana ja totesi rohkeuden kasvavan edelleen jatkuvasti:

(Alkuaikoina) sitä veti niinku hirveet pultit siitä et ehtiikö varmasti kaiken ja oonks mä nyt tehny tarpeeks ja et nyt ehkä uskaltaa sitte ajatella sillai syvällisemminkin sitä oppimista. (...) Liian usein, varsinki tähä aikaan ku alkaa toukokuu vaihtuu ni kuulee et 'hei vitsi meil on viel niin monta kappaletta'. So what! Seuraava vuosi tulee ja et voitako sillä, et vedetään nyt niinku täpppiin asti et kaiken vaa ehtii (...) vai että tehäänkö jotakin, niinkun, hyvin.

Toiminnallisten työtapojen käyttäminen näyttäisi olevan hyvin paljon opettajan omasta tahtotilasta kiinni. Haastattelun mukaan opettaja helposti ajattelee, että liikkumisesta tulee ”kauhee häslinki” ja se vaatii opettajalta enemmän työtä. Toiminnallisuus, kehollisuus ja kokonaisvaltainen ajatus oppijasta ovat haastateltavan mukaan alkuopetuksessa paljon selkeämmin esillä ja työtapoja alkuopetuksen sisältöihin on tiedossa enemmän.

Onhan se totta sillai että just ryhmätöitten teettäminen ja esimerkiks se yhteistoiminnallisen oppimisen idea (...) ni vaatii se sillai niinku opettajalta et on ite sen kokonaisuuden miettiny. (...) Ni onhan se työläämpää ku istua tohon pöyän taakse ja todeta että Afrikasta löytyy nämä kolme valtiota, luepa oppikirjasta ja katsellaan sitte vähä monisteita.

Opettajan haastattelussa tuli esiin myös mielenkiintoinen keskustelu muiden koulun opettajien kanssa, jotka olivat kovasti kiinnostuneita tästä projektista ja kokeilun oppituntien sisällöstä. Haastateltava mainitsi kertoneensa lämpövyöhykeharjoitteesta (1), sen musiikinäytteiden kuuntelusta, värin valinnasta musiikin tunnetilan mukaan ja niillä väreillä lämpövyöhykkeiden kokoamisesta. Muut opettajat olivat kiinnittäneet huomion siihen, että värin valinnalla ei alkuun ollut mitään väliä. Sitä pidettiin epäloogisena ratkaisuna, sillä silloinhan oppilas vastaa väärin eri lämpövyöhykkeen värin valitessaan. Tehtävän tarkoitus ei kuitenkaan ollut löytää oikeita tai väärä vastauksia ja tämä periaate oli tunnilla käytännössä toteutunut.

Se on ehkä se opettajan oma ahdasmielisyys et kaikki pitäis olla nii pedanttia, mut et eihän sillä oikeesti ollu mitään merkitystä et siin oli vaan tarkotus se että se, et se kuuntelee se laps, kunnolla ja et se tunnelma niin kun tulis siitä musiikista et se on ihan sama et vaikka se kylmän vyöhykkeen musaan (...) piirtäis punasella. Nii, et mä en kokenu siit sillai niinku epäloogisuutta että, koska eihän laps niinku vastannu väärin, vaan siis siin pyydettiin se mikä, et mitä tulee musiikista mieleen.

5.3.2 Tuntien sisältö: ”Sit pysty jotenki tietää millast aavikolla on”

Opettajan mukaan aihealueen ydinkohdat tulivat hyvin esiin harjoitteissa. Materiaali korosti myös syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä esimerkiksi lämpövyöhykkeiden osalta: miksi ne ovat tärkeitä koko maapallon eikä vain käsiteltävän Afrikan maanosan kannalta. Jakson jälkeen oppilaat ovat alkaneet täydentää omaa projektivihkoaan käsitellyistä aiheista, eivätkä ole tarvinneet opettajan apua siinä lainkaan. Se kertoo siitä,

että oppimista ja ymmärtämistä on todella tapahtunut ja asiat ovat ainakin toistaiseksi hyvin oppilaiden muistissa.

Oppilaiden haastattelujen alussa, ennen kuvakoosteen katsomista, jakson aiheista ja harjoitteista muistettiin monia. Maantiedosta oppilaat kertoivat oppineensa ”sekalaisia tietoja” Afrikasta: muun muassa saaria, vuoria, kaupunkeja, valtioita ja karttakuvaa. Afrikan alueet eli kasvillisuusvyöhykkeet ja monenlaiset eläimet mainittiin moneen kertaan. Musiikillisista asioista muistettiin afrikkalainen musiikki yleisesti sekä koosteen laulu (6) ja itse tehty räppi. Eri soitinten soittaminen (pinnanmuodot (2) ja kooste (6)) sekä nyrkileikki olivat jääneet oppilaiden mieleen ehdottomasti parhaiten. Myös lämpövyöhykeharjoitteen (1) muistivat kaikki ryhmät. Kuvakoosteen avulla haastattelussa muisteltiin vielä yhdessä sademetsän liikkuva kuva (4), aavikon äänimaisema (3) ja savannitanssi (5), jotka kaikkien ryhmien kanssa olivat aluksi jääneet muistamatta. Yhtenä selittävänä tekijänä unohdukseen voi olla se, että harjoitteet tulivat pääsääntöisesti esiin ensin tekemisen eikä maantiedon sisältöjen kautta. Harjoitteissa, jotka muistettiin paremmin, pääpaino oli ollut enemmän musiikin ja musiikkiliikunnan sisällöissä.

Lämpövyöhyketehtävän (1) osa oppilaista arvioi helpoimmaksi. Siitä myös pidettiin paljon ja se muistettiin erityisesti tekemisen kautta. Lämpövyöhyke-nimeä ei alkuun nimittäin tullut oppilaiden haastatteluissa esiin, vaan siitä puhuttiin tehtävänä, jossa piti piirtää tai kirjoittaa sanoja siitä musiikista ja valita värejä. Lämpövyöhykkeestä oli tunnin jälkeen myös kotiläksyä. Sen tekeminen koettiin helpommaksi, kun aihe oli ”kuultu ja nähty selitettävän sillee kunnolla”. Lukemalla ei olisi ymmärtänyt niin hyvin. Opettajaa lämpövyöhyketehtävässä (1) viehätti erityisesti eri aistien huomiointi, liikkuminen ja oppilaan oman ajattelun aktivointi tunnetilojen kautta: ”sit ku heijän piti sijottua vielä sinne lämpövyöhykkeitten päälle, et just se, et pääs liikkumaan ja sitte sai niinku ite prosessoida sitä. Ja sit siin oli vielä se tunnepuoli, että minkä tunnelman se musiikki luo.”

Lämpövyöhyketehtävän (1) alku herätti opettajassa aluksi epäilystä ja kysymyksiä, kun ääninäytteet eivät ohjanneetkaan ajatuksia suoraan Afrikkaan. Hetken päästä tehtävän taka-ajatus kuitenkin avautui: näytteet olivat pituuspiireiltään Afrikan kohdalta, mutta leveyspiireiltään eri lämpövyöhykkeiltä. Niiden tavoitteena oli paitsi luoda neljä eri tunnetilaa kuuntelu- ja väritehtävään, myös esitellä neljä eri valtiota ja sijoittaa ne esimerkkeinä maapallon eri lämpövyöhykkeille. Näin yhdistettiin tunnekokemus värien kautta lämpövyöhykkeisiin ja saatiin myös konkreettinen esimerkki kullakin

lämpövyöhykkeellä sijaitsevasta valtiosta. Opettaja koki musiikin alkuperän tunnistamisen olevan enemmän aikuistason oivallus, mutta myös oppilaille koko harjoitus ja sen opittava sisältö jäivät todella hyvin mieleen.

Karttatehtävän (2) monet oppilaat kokivat vaikeaksi. Yhtenä haasteena oli rytmien pitäminen. Se koski niin soittamista kuin kartasta näyttämistäkin. Oppilaat menivät helposti sekaisin kartan seuraamisessa, erityisesti silloin kun näyttäjiä oli kaksi yhtä aikaa. Silloin ei oikein tiennyt mihin pitäisi katsoa. Toisaalta se oli myös hauska tehtävä ja jonkun mielestä jopa yksi parhaista, kun mietittiin millaisia ääniä vesialueilta tai vuoristosta voisi kuulua. ”No ku pystys erilaisil soittimil tehä simmosii niinku joen äänet ja sitte mitä tuolt vuoristolt nyt vois kuuluu, tommosii rummunpaukutuksii” (oppilas 3c).

Myös nyrkkileikki koettiin vaikeaksi, mutta suurimman osan mielestä erityisen hauskaksi. Harjoituksessa oli jonkin verran motorista haastetta ja oppilaat mainitsivatkin erityisen vaikeaksi parin kanssa yhdessä tekemisen. Harjoitetta pidettiin myös outona siksi, ettei vastaavasta oltu koskaan kuultukaan. Toisaalta oppilaiden mielestä oli hauskaa oppia uutta ja sellaista, mitä ei itse tiennyt olevan olemassakaan.

Aavikon äänimaisema (3) oli erittäin onnistunut harjoite niin opettajan kuin oppilaidenkin mielestä. Äänimaisema koettiin helpoksi ja hauskaksi siksi, että sai tehdä mitä halusi. Toisaalta muutamien mielestä oli vaikeaa keksiä, mitä tekisi. Oppilaat kokivat mukavaksi myös omien tarinoiden tekemisen ja äänimaisema itsessään onnistui hyvin. ”Sitten ku piti tehdä niit äänimaisemaa ni sit pysty jotenki tietää millast aavikolla on” (oppilas 1a). Opettaja koki äänimaiseman onnistuneen tavoittamaan hyvin sen haetun ”aavikkofiiliksen”.

Myös sademetsän liikkuva kuva (4) onnistui hienosti. Paikalla ollut toinen opettaja oli luokan oman opettajan mukaan siinä merkittävästi apuna. Näin saatiin taustanauha, tarinan lukeminen ja oppilaiden ohjaus tasapainoon paremmin kuin olisi yksin ollut mahdollista. Oppilaiden mielestä liikkuva kuva oli jopa harjoitteista paras tai ainakin ehdottomasti hauskin. Se mainittiin myös vaikeimmaksi ja helpoimmaksi tehtäväksi. Vapaus ja itse omasta tekemisestä päättäminen, liikunnallisuus ja yhdessä tekeminen koettiin erityisen merkittäväksi. ”Munkin mielest toi liikkuva kuva (oli hauskin) koska me saatiin niinku tehä sitä yhdessä ja nii” (oppilas 4d). ”Niinnii esimerkiks see ku sai päättää et mikä hahmo on ja sellattii siel sai just vähä pelleillä, semmottii kaikkee tehä

jotai hauskaa” (oppilas 4e). ”Ja sit see ku siel naruis sai esim roikkuu ja sit se oli vähä sellast niinku liikunnallist” (oppilas 4a).

Savannitanssin (5) idea oli erityisesti opettajan mieleen. ”Ja sit tää tanssi näistä eläimistä, niin siinä niinku mun mielestä jotenki kristalloitu se et sen liikkeen kautta. Et sä muistat ne eläimet, et jos jollain on se kinesteettinen aisti vahva, ni sit se muistaa et mitä tehtiin, et joo okei tää oli kotka ja tää oli seepra.” Kaikki oppilaat eivät olleet aivan samaa mieltä. Yhden mukaan tanssin olisi voinut jättää pois, sillä se oli ”ihan sairasta”. Sitä pidettiin outona ja hassuna ja sitä tehtiin oppilaiden mielestä liikaa. Muutaman oppilaan mielestä se oli ihan kiva ja hauska lopputanssi. Oppilaat myös mainitsivat opittuna asiana useimmin ja tarkimmin nimenomaan savannin eläimet ja yksi oppilas arvioikin tanssin helpottavan muistamista.

Ajatus kaikkien tuntien sisällön tuomisesta lopulta yhteen musiikkikappaleeseen (6) ja näin kokonaisuuteen liittäen oli opettajan mielestä hieno idea, vaikkakin se jäi luokan oman opettajan kanssa vähän harmillisesti kesken. Kokoamiseen tarvittiin kaksi oppituntia, joista jälkimmäinen, koko projektin viimeinen tunti oli musiikinopettajan kanssa musiikkiluokassa. Kokoava näkökulma on tärkeä ja oppilaille kokonaisuus saatiinkin kasaan. Olin itse opettajana tällä viimeisellä tunnilla, jossa alkuun kerrattiin tanssin liikkeitä ja laulun osat. Sen jälkeen koko laulu äänimaisemineen, soittoineen, tansseineen ja sanoituksineen tuotiin yhteen.

Koosteen (6) räpin kirjoittaminen oli muutamien oppilaiden mielestä erityisen hauskaa, ilmeisesti vapaan tekemisen ansiosta. Samoin koosteen laulusta pidettiin. Afrikkalainen musiikki yleisesti mainittiin haastattelussa moneen kertaan, mutta mitä sillä tarkoitettiin, jäi hieman epäselväksi. Laulu tuntui oppilaista omituiselta ja erilaiselta, mutta oli kuitenkin ”tosi kiva”. Opettaja kertoi oppilaiden innostuneen koosteen (6) rap-osuudesta kovasti. Se tuntui opettajan mielestä heille luontevalta keinolta kirjoittaa runomaista omaa tekstiä. Kompin päälle oli helpompi lähteä rakentamaan myös runorytmiä. Tätä opettaja aikookin oppilaiden kanssa jatkaa esimerkiksi paikallisen taidenäyttelyn pohjalta. Muidenkin tuntien aiheita jatketaan oppilaiden kanssa vielä pari viikkoa. Aiheita kerrataan perinteisempien tehtävien muodossa kuvatulkintoina, tarinoina ja pieninä esitelminä. Esimerkiksi liikkuvan kuvan (4) oppilaat saavat myöhemmin piirtää still-kuvaksi. Lisäksi maantiedon omia menetelmiä, kuten erilaisia diagrammeja opiskellaan vielä Afrikan valtioihin liittyen.

Musiikkiliikuntaa ja rytmikkaa luokan oma opettaja koki olevan erityisesti kunkin teeman lämmittelyharjoitteissa. Ne olivat toisaalta tärkeitä työskentelyä avaavia tehtäviä ja toisaalta ne veivät aikaa varsinaisen aiheen eli maantiedon sisällön opiskelusta. Kuitenkin opettajan mukaan alkuharjoitteet olivat muun oppimisen ja työskentelyn, esimerkiksi ryhmäytymisen ja ryhmän toiminnan kannalta erittäin onnistuneita. Ehkäpä lämmittelyharjoitteet olisivat voineet johdatella jo paremmin tunnin maantiedolliseen aiheeseen, jolloin kokemus olisi vieläkin yhtenäisempi ja todennäköisesti mieleenpainuvampi. Jos maantiedon sisällön opiskelua ei huomioida, rytmikkatehtävät olivat opettajan mukaan kaikkein parhaimpia koko kokeilussa. Esimerkiksi savannitanssitunnin (5) lämmittely, jossa etsittiin koko ryhmän yhteistä sykettä kävelyn avulla ja harjoiteltiin huomion kiinnittämistä ympärillä oleviin, vahvasti opettajan mukaan ryhmän yhtenäisyyttä hyvin. Opettaja toi haastattelussa esiin harjoitteen liikunnallisenkin puolen: ”liikuntataidonakin se semmonen havaintomotorinen ja rytmisen taito että tilassa, ajassa, suhteessa toisiin niinku osaa liikkua.”

5.3.3 Opetuskokeilu hyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmasta: ”Eläytyminen musiikkiin vaikka piirtämällä, (...) tai mikä se oppilaan kyky onkin, (...) ois just tärkeitä”

Kuten aiemmin olen kertonut, tutkimuksen kohteena oli hyvin energinen oppilasryhmä. Opettajan mielestä he olivat tutkimuksen alussa niin sanotusti irti, pientä riehaantumista oli havaittavissa. Riehakuudessa oli kuitenkin positiivinen sävy ja enimmäkseen se olikin sitä iloa ja innostusta, mitä uusi kokeilu ryhmälle toi. Muutamien oppilaiden kohdalla innostus menee opettajan mukaan helposti hiukan yli ja he tarvitsevat opiskeluun muutenkin tukea erityisoppilaiden tapaan, oli diagnoosia tai ei. Oppilaille, joilla on keskittymisen ja tarkkaavuuden haasteita, levottomuutta tai puutteita tunne-elämän taidoissa, tutkimuksen harjoitteista oli toisaalta eniten hyötyä ja toisaalta ne toivat eniten haasteita. Opettajan sanoin musiikilla on terapialuonne jo itsessään ja jo pelkkä musiikin kuuntelu voi olla nautinto. Nykyisin koulussa on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota oppilaiden itsesäätelytaitojen ja tunnetaitojen kehittämiseen. Eikä se ole aivan helppo tehtävä, kun ryhmät ovat isoja ja oppijoita on ryhmässä monenlaisia.

Et esimerkiksi se sademetsäki et minkälaista siellä on ja minkälainen tarina alkaa tulla ni toisista lapsistahan näkee heti et niil niinku silmät pyörii tai jollain tavalla ne on niinku imassu jo siihen fiilikseen ja siihen tunnelmaan, mut et, näillä erityisoppilailla se ei oo ihan nii helppo systeemi.

Muutamalla oppilaalla levottomuus ja keskittymisen ongelmat tulivat esiin useissa harjoituksissa. Näiden oppilaiden on opettajan mukaan vapaissa tilanteissa vaikea pysyä annetussa tehtävässä ja sen tilalle tulee helposti näennäistoimintoja kuten juttelua muiden kanssa. Tämä taas herättää helposti levottomuutta myös muissa ja vaatii opettajalta enemmän ohjausta, jopa komentamista. Tehtävät edellyttivät melko paljon ohjeiden muistamista ja intensiivisyyttä osallistumisessa, mikä voi olla erityisen haastavaa juuri sellaisille oppilaille, joilla on erityisiä tarpeita. ”Emmää oikeen tiedä (mikä oli vaikeinta) paitsi no menin joskus sekasin siinä ku piti tehdä noi joet ja järvet niin et sen mä unohin” (oppilas 1a).

Opettajan kokemuksen mukaan erään oppilaan kohdalla tehtäviin osallistumista vaikeutti tunnetaitojen heikkous: ”Yhden kohdalla se johtuu siit tunne-elämän semmosesta puutteellisesta tavasta käsitellä niitä tunteita. Et se on semmone vieras, vähä suljettu alue hänelle että, et hän ei niinkun rohkene antaa vaikka sen musiikin viedä et sielt tulis aitoja asioita.” Aitojen tunteiden sijaan musiikin synnyttämät mielikuvat saavat helposti kiroilun tai huudahdusten muodon. Toisaalta tällaiset tehtävät ovat opettajan kokemuksen mukaan nimenomaan siihen erittäin hyvää harjoitusta. Sen havainnoiminen, miltä itsestä tuntuu ja millä tavalla kokee esimerkiksi rytmin tai musiikin ja millaisia mielikuvia siitä syntyy, on myös tälle oppilaalle tärkeä taito tulevaisuutta varten.

Mut et siinä niinku paljon puhuttii siitä että eläytyminen musiikkiin, vaikka piirtämällä tai kirjottamalla tai mikä se oppilaan kyky onkin, se voi olla liikkuminenkin, et se ois just tärkeitä semmosille kenellä on siinä aistijärjestelmäs ongelmia. Mut et ne ei vaan niinku avaudu helpolla sitä tekemään että, et siin on mun mielest täs on niinkun tietyl tavalla semmonen terapialuonne tän kaltases työskentelyssä, mikä on hyvä asia vaan.

Eräälle oppilaalle, jolla on erityistarpeita, nämä harjoitteet sopivat täydellisesti hänen oman kiinnostuksensa ansiosta. Hän on hyvin musikaalinen ja nauttii kaikesta musiikin tekemisestä, jolloin tässä tapauksessa myös muu oppiminen helpottui. Näin opiskeltaviin maantiedon aiheisiin syntyi suoraan erittäin positiivinen vire. Lisäksi opettajan mukaan hänelle tärkeää ja oppimista edistävää oli saada huomiota uudelta aikuiselta. Tämän oppilas oli myös haastattelussa aktiivinen ja mainitsi monta eri harjoitetta ja niihin liittyvää tekemistä. Hän oli esimerkiksi yksi niistä, joiden mielestä savannitanssi oli hauskaa. Erityisesti se, että itse pääsi keksimään, oli hänestä mukavinta.

Vaikka monelle erityisoppilaalle kokeilun kaltaiset harjoitukset ovat paljonkin tavallista haastavampia, opettajan mukaan ne ovat oppimisväylänä aivan yhtä tärkeitä kuin

muillekin. Kun ongelmia on monella tasolla, orientoitumisessa, hahmottamisessa, matemaattisissa ja kielellisissä taidoissa, niin oikeilla työmuodoilla voidaan parhaimmillaan helpottaa oppimista. Opettajaa kiinnosti erityisesti liikkumisen vaikutus orientoitumiseen ja mahdollisimman monen aistin aktivoiminen samassa harjoituksessa. Opettaja arveli, että yksi erityisoppilaita auttava tekijä olisi ollut pienempi ryhmä. Esimerkiksi ryhmän jakaminen kahteen osaan olisi voinut vähentää levottomuutta, vaikka toisaalta koko ryhmän yhteinen kokemus on myös sellaisenaan arvokas. ”Se yhdessä tehty ilo, se on sit erilainen jos puolet tekee ensin ja puolet sitte. Siin on kaks erillistä kokemusta.”

Opettaja mainitsi moneen otteeseen kaivanneensa harjoitteiden kanssa isompaan luokkatilaan. Tavallinen, oppilasmäärälle istuenkin hiukan ahdas luokka ei aivan riitä toiminnallisen opetuksen sujuvaan toteuttamiseen. Luokan omaa opettajaa kiinnostavatkin myös erilaiset ratkaisut pulpettien suhteen. Seisovat pöytäryhmät tai isot pöydät, jumppapallot ja satulatuolit olisivat opettajan mielestä mielenkiintoinen kokeilu luonnollisempaan aktiiviseen olemiseen. Pulpetteja täynnä olevassa luokassa on vaikea lähteä luontevasti liikkeelle. Sademetsän liikkuva kuva -tunnilla opettaja veikin luokan liikuntasaliin, jossa oli paremmin tilaa ja lisäksi köydet ja patjat toimivat hienosti tehtävän rekvisiittana. Myös oppilaiden mielestä vapaus oli kaikkein hauskinta. Liikkuva kuva mainittiin ehdottomasti parhaaksi harjoitteeksi. Sen toteutus liikuntasalissa vaikutti varmasti oppilaiden kokemukseen. Koulun liikuntatiloihin siirtyminen millä tahansa oppitunnilla on kuitenkin mahdotonta, sillä tiloissa on muitakin käyttäjiä. Isompaa tilaa vaativat projektit pitää suunnitella hyvissä ajoin etukäteen.

Opetuskokeilun yksi erityinen piirre oli se, että luokan oma opettaja pääsi kerrankin seuraamaan luokan oppituntia sivusta. Ulkopuolelta seuraaminen vahvisti opettajan ajatuksia ryhmän jäsenistä oppijoina ja hänestä tuntui erityisen hyvältä huomata, että hänen omat päätelmänsä erilaisista oppijoista olivat olleet oikeita. Sivusta seuraaminen avasi luokan oman opettajan silmiä ja hänestä olisi hienoa, jos koulun arjessa siihen olisi enemmän mahdollisuuksia. Esimerkiksi erään oppilaan kohdalla opettajalla oli jo ennestään havaintoja oppilaan eläytymistaidoista. Näiden tuntien myötä käsitys vahvistui ja jatkossa opettaja voi ottaa oppilaan ilmaisutaidolliset taipumukset huomioon ja tarjota entistäkin sopivampia tehtäviä. Huomasin itsekkin kyseisen oppilaan oman innokkuuden oikeastaan kaikkiin harjoitteisiin. Valitettavasti hän oli haastattelupäivänä pois enkä näin ollen voi verrata hänen kokemuksiaan opettajan havaintoihin.

Muistin kehittäminen tuli esiin opettajan haastattelussa myös monta kertaa. Kokemuksellinen oppiminen, mielikuvien synnyttäminen, tunnelatauksen luominen ja eri aistien aktivointi vaikuttavat kaikki muistiin. Erityisesti rytmikkatehtävät haastoivat oppilaita juuri sopivasti käyttämään aivojen eri puoliskoita tasavertaisemmin. Lapsi luontaisesti käyttää vahvempaa puolta luontevammin ja heikompi pitää haastaa erikseen. Siinä musiikkiliikunnan motoriset harjoitukset olivat vertaansa vailla. Opettaja painotti haastattelussa sitä, että suorittamisen paineen alla oppikirjan eteenpäin lukemisesta ei jää riittävästi muistijälkiä. Sen sijaan esimerkiksi kaikki hassut tapahtumat oppitunneilla jäävät hyvin mieleen. Aavikkotunnilla yhteen tarinaan äänimaiseman lisäksi keksittiin ex tempore pieni näytelmä, jossa yksi oppilaista pukeutui beduiiniksi ja kaksi esittivät kamelia. Se on opettajan mukaan yksi niistä asioista ”mitä sit mummuna muistellaan.”

6 Keskeiset tulokset ja johtopäätökset

Tutkimuksen keskeisimmät tulokset kiteytyvät muutaman aiheen ympärille, jotka ovat vaihtelevat työtavat sekä opettajan, oppimateriaalin ja konkreettisten puitteiden merkitys. Tiivistän pääkohdat seuraavaksi lyhyesti sekä materiaalin luomisen ja käytön kannalta että oppilaiden ja opettajien kokemusten kautta. Ilmenneisiin haasteisiin pyrin tarjoamaan muutamia ratkaisuvaihtoehtoja, joista jatkan konkreettisin esimerkein luvussa 7.

Uudenlaisen materiaalin valmistelu vaatii suhteellisen paljon aikaa, pohtimista ja suunnitelmien kehittelyä monien versioiden kautta. Kokemattomuuteni luokanopettajana ja rutiinin puuttuminen materiaalin suunnitteluun olivat varmasti syitä prosessin hitaudelle, mutta toisaalta uusien suuntien löytäminen ja ideoiden jalostuminen vie aina oman aikansa. Opettajan oma perehtyminen kaikkiin yhdisteltäviin aiheisiin ja työtapoihin riittävän syvällisesti on tärkeää materiaalin onnistumisen kannalta. Muutoin lopputulos saattaa jäädä päälle liimatun tai väkisin yhdistetyn kaltaiseksi, jolloin se ei tue lähtökohtana olleen eheyttämisen periaatteita.

Sekä oppilaiden että opettajan kokemusten mukaan vaihtelu työtavoissa virkistää, mutta perinteisiä opetusmenetelmiä, kuten kirjallista työskentelyä, ei sovi unohtaa kokonaan. Liikkuminen, toiminnallisuus, vapaus ja itse keksiminen tekevät opiskelusta oppilaiden mielestä hauskeempaa ja sopivat haasteet tuovat mielekkyyttä tekemiseen. Oppilaat kokivat kokeilun hauskimmat harjoitteet myös haastavimmiksi tai kokonaan uudennlaisiksi, jopa oudoiksi tehtäviksi. Esimerkiksi savannitanssiin (5) kohdistuneita negatiivisia tunteita voi selittää tanssin helppous ja liian pitkä harjoittelu. Eläytyminen musiikin ja liikunnan kautta opiskeltavaan aiheeseen (esim. aavikon äänimaisema (3) ja sademetsän liikkuva kuva (4)) näytti olevan yhteydessä siihen, miten hyvin asiat opittiin ja kuinka hyvin ne jäivät muistiin.

Ja sit se opiskelu ei ollu niinku semmottii semmottii vakavaa: 'tee tehtäviä, älä pelleile!' Se ei ollu semmost niinku vakavaa tai sillee (oppilas 4e). Se oli niinku sillee erilaista, helpompaa! (oppilas 2a)

Opettajan merkitys toimintatapojen ja opiskeltavien sisältöjen valinnassa on erittäin suuri. Oppimateriaalilla ja puitteilla, kuten käytössä olevalla tilalla, ajalla ja ryhmäkoolla on myös merkitystä. Toiminnalliset työtavat koetaan opettajaa enemmän työllistäviksi ja isompien kokonaisuuksien valmistelu vaatii opettajalta paljon etukäteissuunnittelua. Tukeutuminen oppikirjoihin ja opetussuunnitelmaan liian suurella määrällä aiheuttaa

opettajalle painetta käydä opiskeltavia aihealueita läpi niin nopeasti, ettei ehditä keskittyä opiskelun laatuun ja opetuksen suuntaamiseen juuri kyseiselle oppilasryhmälle sopivimmalla tavalla. Koululuokissa on monia erilaisia oppijoita ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on jatkuvasti enemmän. Se aiheuttaa lisäpaineita pitäytyä perinteisissä, liikkumattomissa työtavoissa, jolloin opettajalle koetaan jäävän enemmän aikaa auttaa yksittäisiä oppilaita. Uuden materiaalin tekeminen ja erilaisten työtapojen haltuun ottaminen vie aikaa ja energiaa ja vaatii opettajalta rohkeutta sekä monen osa-alueen tietotaitoa. Yhteistyö muiden aineenopettajien kanssa olisi työssä hyödyksi, mutta näyttää jo tämän aikaväliltään lyhyen tutkimuksen perusteella haastavalta. Vaikka tässä koulussa oli käynnissä pienimuotoinen yhteisopettajuuskokeilu, riittävän yhteisen ajan löytäminen on vaikeaa ja vaatii opettajilta omaa tahtoa.

Et enemmän se on varmaan sitä että, et miten sen yhteistyön rakentaa ja, et meil on vähä semmonen toimintakulttuuri vielä ehkä kouluissa et omilla pömpelöissä niinku toteutetaan niitä asioita ja, ja sit vaatii tahtotilan myös että ne opettajat ketkä tekis yhdessä, ne aidosti ja oikeesti halua sit kehittää sitä. (opettaja)

Tutkimukseni mukaan monipuoliset ja erityisesti liikkuvat, keholliset työtavat, edistävät oppilaiden oppimista. Eheyttämiseen tähtäävä opetus tuo opiskeltavia asioita loogisesti yhteen ja edistää oppilaiden ymmärrystä maailmasta syy-seuraussuhteiden avulla. Keholliset ja musiikilliset työtavat sekä eheyttävien kokonaisuuksien suunnittelu kuitenkin aiheuttavat opetukseen monia lisähaasteita, ja ennakkoluuloja uusia tapoja kohtaan on opettajilla paljon. Näiden tulosten perusteella olisi suositeltavaa, että ryhmäkokoja pyritään pienentämään ja koulun jo olemassa olevia isoja tiloja hyödyntämään mahdollisimman tehokkaasti. Panostaminen selkeään opetusmateriaaliin, joka kuitenkin antaa opettajalle sopivasti valinnanvapautta sekä yhteistyön lisääminen koulun oman opettajakunnan kesken ovat tärkeitä kehitettäviä asioita. Näiden lisäksi opettajien lisäkoulutus ja vastaavat kokeiluprojektit madaltavat kynnystä tutustua uusiin työtapoihin ja rohkaisevat etsimään juuri opettajan omalle oppilasryhmälle parhaita tapoja opiskella. Seuraavassa luvussa jatkan tutkimustulosten pohdintaa näiden suositusten pohjalta.

7 Pohdinta

Tässä luvussa käsittelen tutkimustehtävää ja -kysymyksiä teorialuvun pohjalta. Tarkastelen tuloksia ensin eheyttämisen ja sitten musiikkiliikunnan ja kehollisuuden näkökulmasta. Pyrin myös havainnollistamaan luvussa 6 mainitsemiani suosituksia käytännön esimerkein tutkimustulosten pohjalta.

7.1 Eheyttämällä musiikkiliikuntaa opetukseen

Tutkimukseni käsitteli musiikkiliikunnan soveltumista eheyttävän opetuksen työtavaksi. Tutkin erityisesti oppilaiden ja opettajien kokemuksia sekä eheyttämisen mahdollisuuksia koulumaailmassa. Lisäksi selvitin, mitä eheyttävän materiaalin suunnittelussa tulee ottaa huomioon, millaisia valmiuksia opettajalta sen toteuttamiseen tarvitaan, millaisia koulumaailman haasteita musiikkiliikunnan työtapojen soveltamisessa ilmenee ja miten niitä voitaisiin ratkaista. Tutkimuksessani oli kolme osaa: ensimmäisessä tein opetusmateriaalia, joka yhdistää maantiedon sisältöjä ja musiikkiliikunnan työtapoja. Toisessa osassa pidin materiaalin avulla opetuskokeilun alakoulun viidennelle luokalle. Kolmannessa osassa haastattelin luokan omaa opettajaa ja oppilaita opetuskokeilun kokemuksista. Teoriakehyksessä tarkastelin opetuksen eheyttämistä, taideaineiden integraatiota, musiikkiliikuntaa ja kehollista oppimista.

Tämän tutkimuksen aikana olen saanut tilaisuuden tarkastella eheyttämisen ja integraation termien yhtäläisyyksiä ja eroja sekä teoreettisesti että empiirisesti. Tarkastelen seuraavaksi, miten materiaalin luominen ja tekemäni harjoitteet suhteutuvat luvussa 2 erittelemiini eheyttämisen lähtökohtiin ja muotoihin.

Materiaalia luodessani pohdin paljon maantiedon ja musiikin tasapainoa ja suhdetta toisiinsa harjoitteissa. Osa opetuskokeilun harjoitteista oli selkeämmin maantiedon opetusta eheyttäviä ja osa selkeämmin oppiaineiden välistä integraatiota (ks. luku 2.1). Musiikkiliikunta tuntui helposti sopivan erityisesti lämmittelyyn (ks. Simola-Isaksson 2010, 37), uusien aihealueiden esittelyyn ja muistin tueksi (ks. Särkämö & Huotilainen 2012). Kahdessa harjoitteessa, Afrikan pinnanmuodot (2) ja savannitanssi (5), maantiedon opittava sisältö oli vahvasti sidoksissa muistiin, ilmiöiden ymmärtämisen sijaan. Niissä opeteltiin muistamaan paikannimiä ja niiden sijaintia kartalla sekä savannin eläinten nimiä ja esimerkiksi niiden ravintoa. Musiikkiliikunnallisesti harjoitteet

yhdistivät yhden rytmisen symbolin yhteen muistettavaan asiaan. Toisessa harjoitteessa rytmisen symboli oli tanssin liike ja toisessa soitinrytmi ja soittimen ääni. Nämä harjoitteet yhdistivät selkeästi musiikin ja maantiedon sisältöjä, mutta eivät varsinaisesti tukeneet minkään maantiedon ilmiön ymmärtämistä ja olivat siksi mielestäni enemmän integroivia kuin eheyttäviä. Osa maantiedon opiskeltavista sisällöistä on juuri tällaista ulkoa muistettavaa tietoa, joka jossain vaiheessa yhdistyy jonkin ilmiön syy-seuraussuhteiden ymmärtämiseen. Esimerkiksi Afrikan pinnanmuodoilla on vaikutusta sääilmiöihin, joihin luokan oma opettaja aikoikin seuraavaksi opetuksessa edetä. Tämä maantiedon opetuksen *vertikaalinen eheyttäminen* (ks. Hellström 2008, 56–58; Uusikylä & Atjonen 2000, 90) oltaisiin voitu kääntää myös toisinpäin, jolloin musiikkiliikunta olisi mahdollisesti toiminut eheyttävästi kokonaisuuden yhteen tuojana, eikä vain muistin tukena. Tämän tyyppiset harjoitteet sopivat helposti sovellettavaksi moneen muuhunkin oppiaineeseen, kuten matematiikkaan tai kieliin niiden muistettavien sisältöjen tueksi. Nämä yksittäiset työtavat eivät vaadi myöskään kovin paljon suunnittelua tai valmisteluja, vaan muutamalla käytännön esimerkillä olisivat helposti sovellettavissa eri oppiaineiden tunneille.

Aavikon äänimaisema (3) ja sademetsän liikkuva kuva (4) toivat maantiedon sisältöihin mielestäni enemmän eheyttä, vaikka olivatkin yksittäisiä työtapoja. Kumpaankin liittyi tarina, jossa tarkasteltiin jotakin tilannetta ja toimintaa. Niistä luotiin kokonaisvaltainen kokemus, joka sai oppilaat näkemään, tuntemaan ja aistimaan aavikon ja sademetsän ympäristön. Tällä tavoin aiheeseen on helppo tuoda mitä tahansa asiaan liittyvää oppisisältöä, kuten tässä esimerkiksi aavikon sääolosuhteet ja sen vaikutus eläimistöön tai sademetsän kasvusto, eläimistö ja ihmisen toiminnan vaikutus sademetsien olemassaoloon. Tällä päästään jo paljon lähemmäs *horisontaalisen eheyttämisen rinnastamisen periaatetta* (ks. Halinen & Jääskeläinen 2015, 26; Hellström 2008, 56–58), vaikka tällä kertaa pysyttiin pitkälti maantiedon sisällöissä. Äänimaisema ja liikkuva kuva sopivat siis monen tilanteen ja toiminnan kuvailuun maantiedon lisäksi vaikkapa historian tunneilla.

Harjoitteet, joissa musiikkiliikunta toimi eniten eheyttävänä työkaluna, olivat mielestäni maapallon lämpövyöhykkeet (1) ja kooste (6). Lämpövyöhykeharjoituksessa (1) avaruudellinen hahmottaminen yhdistettiin tilassa liikkumiseen ja värit tunnetiloineen laajojen alueiden sijaintiin. Tunnetilat ja värit toimivat enemmän maantiedon sisältöjen muistamisen tukena, mutta toivat myös esimerkiksi tunnetaitoja mukaan opiskeluun. Avaruudellinen hahmottaminen ja tilassa liikkuminen yhdistivät maantiedon,

matematiikan ja jopa fysiikan sisältöjä toisiaan tukeviksi kokonaisuuksiksi. Näitä työtapoja voitaisiin hyödyntää laajemmin esimerkiksi maantiedollisesti maapallon muiden alueiden, kuten merien ja maanosien, tai vaikkapa historian ajanjaksojen hahmottamisessa. Rap-sanoituksia (6) taas voidaan kirjoittaa melkein mistä tahansa aiheesta ja näin kehittää oppilaan omaa ymmärrystä ja ajattelua sekä tuoda yhteen aiemmin opittuja asioita monen eri oppiaineen tunneilta. Näissä harjoitteissa asiasisällöt yhdistyivät sekä *vertikaalisen* että *horisontaalisen eheyttämisen periaatteilla*, jopa kokonaisopetukseen asti sovellettavalla tavalla (Halinen & Jääskeläinen 2015, 26; Hellström 2008, 56–58). Esimerkiksi Atjosen (1992) mukaan oppiaineiden integraatiota ei kuitenkaan tulisi ottaa itsestään selvästi myönteisenä asiana, vaan myös oppiainekohtaiset työtavat ja menetelmät ovat tärkeitä. Olen edellä esitellyt muutamia tapoja, joilla eheyttäminen toimiikin Atjosen suosituksen mukaan oppiainejakoa täydentävänä. (Atjonen 1992, 4, 37; ks. luku 2.2.) Materiaaliopas, joka tähän tapaan tuo yhteen ja erittelee erilaisia yhteen sopivia sisältöjä ja työtapoja eri oppiaineiden saralta, olisi hyödyllinen työväline opettajalle työtapojen variointiin.

Breslerin (1995) jaottelu taito- ja taideaineiden integraation tavoista *alistuvaan, tasaveroiseen kognitiiviseen, affektiiviseen ja sosiaaliseen* tyyliin (Bresler 1995; ks. luku 2.4), on hyvin mielenkiintoinen. Koen vaikeaksi määrittellä taiteen roolia eheyttävässä opetuksessa tämän jaottelun mukaan, jopa tämän pienen opetuskokeilun puitteissa. Esimerkiksi Breslerin *tasaveroisessa kognitiivisessa tyyllissä* mainitsema kognitiivisten ja esteettisten ominaisuuksien samanarvoisuus on mielestäni yksi edellytys taiteiden ja muiden oppiaineiden onnistuneelle integraatiolle, eikä sitä näin ollen voida erottaa muista integraation tyyleistä. Lisäksi esimerkiksi *affektiivisessä tyyllissä* mainitut tunnetaidot, luovuus ja tietoisuus kietoutuvat aina yhteen taiteen tekemisen kanssa, eikä niitä voida erottaa *alistuvassa lähestymistavassa* mainitusta taiteen elävöittävästä ominaisuudesta. Kehollisuuden määritelmän mukaan ihminen liikkuessaan sekä ajattelee, aistii ja havainnoi että antaa havainnoille nimiä ja merkityksiä. Ihminen on kokonaisuus ja kehollisuuden kautta yhteys eri tietoisuuden tasojen välillä on vahva. (Anttila 2013, 42.) Siksi Breslerin jaottelu tuntuu hieman keinotekoiselta taiteen moninaisuuden kannalta.

Breslerin (1995) jaottelu havahduttaa pohtimaan myös sitä, pystyykö opettaja tai materiaalin laatija ennakkoon määrittelemään, mitä kaikkea oppitunnilla opitaan, ja tarvitseeko näin tehdä. Näyttäisi siltä, että taiteiden avulla opetukseen voidaan lisätä kokemuksellisuutta, oppilaan oman ajattelun aktivointia ja tunteiden käsittelyä, vaikka alkuperäisenä tarkoituksena on saattanut olla vain opetuksen elävöittäminen. Esimerkiksi

tutkimukseni opetuskokeilun koosteen rap-sanoitusten (6) ajattelin vain tuovan opitut teemat hyvin yhteen muistin tueksi. Muutamat oppilaista kuitenkin innostuivat harjoitteesta todella paljon ja oppivat todennäköisesti sekä musiikillisia että maantiedollisia asioita syvemmin kuin osasin odottaa. Sen sijaan savannitanssista (5) olin odottanut jollakin tavalla syvällisempää oppimista, mutta sen rooliksi muotoutuikin käytännössä lähinnä kokemuksen luominen tilanteesta ja muistijäljen jättäminen. Kokemuksen tulisi olla esimerkiksi Orffin ja Dalcrozen mukaan kaiken musiikin oppimisen lähtökohta (Juntunen 2010, 23; Juntunen & Westerlund 2001, 204; Perkiö 2010, 28; ks. Anttila 2013, 42–43), josta sitten voidaan jatkaa syvemmälle ja pidemmälle. Kuten kerroin jo aiemmin, musiikkiliikunnan harjoitteet painottuivat työskentelyn avaamiseen ja lämmittelyyn ja tuntuivat luokan oman opettajan mielestä näin vievän aikaa maantiedon sisältöjen opiskelulta. Oppilaat kuitenkin oppivat maantiedon sisältöjä opettajan kokemuksen mukaan vähintään tavanomaisen hyvin. Voi siis olla, että lämmittelyharjoitteet edistivät oppilaiden keskittymistä varsinaiseen opiskeltavaan aiheeseen niin, että oppimisen kannalta ei tarvittukaan niin paljon aikaa maantiedon sisällöille.

7.2 Musiikkiliikunnalla eheyttä oppimiseen

Opetuksen eheyttäminen ja oppiaineiden integraatio luovat monia mahdollisuuksia laaja-alaisen maailman ymmärtämiseen. Tutkimukseni mukaan musiikkiliikunta sopii eheyttämisen välineeksi ja erityisesti sen kehollinen ja luova lähestymistapa tuovat vaihtelua, iloa ja energiaa opiskeluun. Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) olivat tutkimuksen aineistonkeruun aikaan lähes valmiit ja ne oltiin ottamassa käyttöön seuraavan lukuvuoden jälkeen. Ne painottavat muun muassa oppilaslähtöisyyttä, toiminnallisuutta ja opetuksen eheyttämistä (ks. POPS 2014). Nämä eivät kuitenkaan ole uusia ajatuksia ja niiden opetuksesta tiedetään haastattelemani opettajankin mukaan melko paljon. Sen sijaan huomio pitäisi nyt kiinnittää opettajiin ja näkökulman viilaamiseen niin, että kouluissa uskalletaan ottaa oppikirjajohtoisen ja istuen tapahtuvan opetuksen ohien myös muita työtapoja. Opettajan merkitys koko oppimistilanteelle on suuri ja opettajan tulisi kyetä tarvittaessa poikkeamaan oppikirjasta ja kohtaamaan oppilaat heidän tarvitsemallaan tavalla. Erityisesti taideaineiden opetuksessa opettajan oma suhtautuminen opetettavaan sisältöön välittyy suoraan oppilaille. (ks. Granö & Laitinen 1998, 95; Jaakkola 1998, 139.) Ottamalla huomioon opettajien hyvinvoinnin, uskalluksen tehdä pedagogisia päätöksiä ja kannustamalla

opettajaa hyödyntämään opetuksessa omia kiinnostuksen kohteitaan, opetus pääsisi keskittymään oppimisen laatuun ja oppilaita varten suunniteltuun opetukseen.

Tutkimuksessani luokan oman opettajan mukaan toiminnalliset työtavat ja oppimisprojektien järjestäminen vaativat opettajalta enemmän aikaa ja suunnittelua, kuin oppikirjajohtoisen tunnin vetäminen. Yhtenä haasteena pidetään suuria ryhmäkokoja. Inklusio, eli erityisoppilaiden tuominen yleisopetuksen luokkaan tasapuolisuuden ja yhdenvertaisuuden nimissä, on viime aikoina herättänyt keskustelua ja esimerkiksi YLE julkaisi alkuvuodesta 2019 kaksi artikkelia aiheesta. Suomessa opiskellaan nyt jopa yli 50 hengen ryhmissä, erityistarpeiden kirjo ryhmissä on valtava ja opettajilta loppuvat keinot tilanteen kestämiseksi. (YLE 2019b; YLE 2019c.) Tutkimukseni mukaan jo 20-henkinen oppilasryhmä erityistarpeineen on haastava, kun pyrkimyksenä on samaan aikaan uudistuminen opetussuunnitelman uusiin teemoihin, monipuolisemmat työtavat ja ryhmän kaikkien erilaisten oppijoiden huomioiminen. Nykyinen tilanne johtaa väistämättä opettajien ylikuormittumiseen ja stressaantumiseen ja näin myös opetussuunnitelman uusien suuntien hidastuneeseen käyttöönottoon (ks. luku 2.2; Halinen & Jääskeläinen 2015, 24). Näiden uusien haasteiden edessä on entistä tärkeämpää löytää uusia opetusmenetelmiä ja luoda helposti omaksuttavaa materiaalia, jonka tekemisestä nauttivat niin oppilaat kuin opettajakin. Kehollisuus voisi tuoda nykyiseen haastavaan tilanteeseen apua vuorovaikutuksen edistäjänä ja ilmaisun tuojana sekä energian purkamisen välineenä.

Tutkimukseni opetuskokeilun oppilasryhmä oli hyvin aktiivinen ja energinen ja oppilaat pitivätkin kaikkein eniten liikkumisesta, vapaasta tekemisestä ja itse keksimisestä. Myös haastatteluissa harjoitteet muistettiin pääsääntöisesti ensin tekemisen kautta. Opetuskokeilussa parhaiten toimivat sellaiset harjoitteet, joissa vuoroteltiin jatkuvasti liikkumisen ja paikallaan työskentelyn kanssa. Alakouluikäisten oppilaiden on hyvin tärkeää päästä liikkeelle ja toimimaan luovasti. Sopivalla rytmityksellä oppilaat jaksavat ja haluavat kuitenkin opiskella myös kirjallisia töitä. Myös yhdessä tekemisellä ja nähdyksi tulemisella sekä luokkatovereiden että opettajan silmissä on paljon merkitystä oppilaiden keskittymiseen ja viihtyvyyteen. Nähdyksi ja kuulluksi tulemista voidaan edistää esimerkiksi vaihtelemalla työskentelyryhmien kokoa yhden tehtävän sisällä, kuten tapahtui aavikon äänimaisemat -tarinoissa (3) ja koosteen rap-sanoituksissa (6). Kun oppilas saa tehtäväkseen valmistella itsenäisesti tai pienessä ryhmässä jotain, minkä työstämistä tietää jatkettavan pian muiden kanssa, keskittyminen ja motivaatio tehtävän

tekemiseen näyttäisivät kasvavan. Musiikkiliikunnan työtavoissa on paljon mahdollisuuksia työskentelyryhmien koon ja liikkumisen määrän variointiin.

Opetuskokeilun kaksi harjoitetta eivät onnistuneet niin hyvin, kuin olin toivonut. Afrikan pinnanmuodot (2) ja savannitanssi (5) tuntuivat hieman vaivalloisilta ja väkinäisiltä opettaa. Tuntui, ettei niiden sisältö musiikin eikä maantiedon osalta ollut riittävän laajaa tai syvällistä. Yllätyin todella, kun Afrikan pinnanmuodoista oppilaat ja opettaja olivat kanssani aivan eri mieltä; heistä se oli hyvä ja jopa yksi parhaista harjoituksista (ks. luku 5.3.2). Yhtenä selittäväenä tekijänä ovat ilman muuta oikeat soittimet, jotka kiinnostavat oppilaita todella paljon. Toisena onnistuneena asiana voi olla joukkoon kuuluminen ja itsensä tarpeelliseksi kokeminen; jokainen oppilas oli soitinryhmänsä jäsenenä vastuussa oikeaan aikaan soittamisesta ja pääsi näin vuorollaan esiin, mutta vastuu onnistumisesta ei ollut yksin kenenkään. Myös tehtävän haasteellisuus teki harjoittelusta oppilaille mielenkiintoista. Nämä edellä mainitut seikat selittäisivät myös, miksi savannitanssi herätti oppilaissa niin erilaisia mielipiteitä. Savannitanssi oli monen mielestä tylsä. Itse en ehkä osannut tuoda tanssiin riittävästi ilmaisullista ja tanssillista haastetta, eivätkä oppilaat päässeet tehtävässä yksilöllisesti esiin. Myöskään eläinten kuvat, joiden mukaan tanssin liikkeet luotiin, eivät ehkä olleet riittävän mielenkiintoiset pitämään energiaa yllä. Luokan oma opettaja sen sijaan piti savannitanssia erityisen hyvänä esimerkkinä siitä, miten juuri liikkeen avulla voidaan muistaa erilaisia asioita, kuten vaikka eläimiä. Näistä tapauksista ei juurikaan voida vetää johtopäätöksiä tai tehdä yleistyksiä, mutta niiden pohjalta voidaan pohtia monia opetuksen ja materiaalin suunnittelussa huomioon otettavia näkökulmia.

Yhtenä tärkeänä esiin tulleena asiana on opettajan rooli ja opettajan omat taipumukset. Opettajalla on tutkimukseni mukaan valtava merkitys oppimistilanteen luomisen, ohjaamisen, opetuksen suunnittelun ja sisällön valintojen suhteen (ks. Atjonen 1992, 29; Rogers 2016, 42; Jaakkola 1998, 139). Kuten kirjoitin aiemmin (luku 5.2), huolimatta pyrkimyksestäni tehdä mahdollisimman helposti lähestyttävää materiaalia, osa harjoitteista vaati melko paljon musiikkipedagogisia taitoja: oli pystyttävä pitämään koko ryhmä samassa rytmissä, johtamaan musisointia ja tuomaan tekemiseen taiteellista merkitystä. Toisaalta ilman luokanopettajakokemusta maantiedon sisällöt saattoivat materiaalia tehdessäni jäädä puutteellisesti hyödynnetyksi. Ammattitaidon merkityksen huomasin erityisesti savannitanssin kohdalla. En ole tanssija, vaikka tanssista pidänkin, ja näin oppilaiden kanssa yhdessä ideoidut liikkeet saattoivat jäädä puolitiehen, omaan keholliseen ilmaisuun kannustaminen vaisuksi ja näin harjoituksen koko potentiaali ei

tullut käyttöön. Kehollisessa oppimisessa tärkeää on, että huomio osataan suunnata kehon tuntemuksiin ja liikkeet ovat merkityksellisiä ja tietoisia (Anttila 2013, 42–43; Capponi-Savolainen & Kivijärvi 2017). Opetuksessa se vaatii opettajalta taitoa ohjata oppilaita niin, että suunniteltu sisältö tulee mahdolliseksi oppia. Opetuksen suunnittelussa ja luomisessa, erityisesti eheyttämisen näkökulmasta, opettajalla tulee olla monen eri oppiaineen tietotaitoa riittävästi todellisen eheyttävän kokonaisuuden aikaansaamiseksi.

Yhdistettäessä taiteita muiden oppiaineiden opetukseen ilman riittävää taiteellista osaamista, selkeää suunnittelua ja taitoa ohjaamiseen, on siis olemassa riski, että taiteellisen sisällön laatu kärsii. Tästä osoituksena on myös luokan oman opettajan käymä keskustelu muiden koulun opettajien kanssa lämpövyöhykeharjoitteesta (luku 5.3.1). Muut opettajat olivat hyvin kriittisiä oppilaiden oikeiden vastausten puuttumisesta väriä musiikille valittaessa. Kokemuksellisuuden tuominen opetukseen ja vapaaseen ilmaisuun kannustaminen voi tuntua hyvin kaukaa haetulta opettajalle, jonka työ painottuu perinteiseen tietoa välittävään opetukseen ja faktoihin perustuviin vastauksiin. Kuten Anttila painottaa, kokemuksellisessa ja kehollisessa oppimisessä kaikki vastaukset ovat oikeita ja ilmaisussa tulisikin kannustaa oppijan omaa tapaa toimia (Anttila 2013, 52–53). Tätä haastetta voitaisiin helpottaa opettajakunnan välisellä yhteistyöllä, jossa taidepedagogiikkaan perehtyneet ja muuten taiteista kiinnostuneet opettajat pääsisivät vaihtamaan näkemyksiä taiteen opetuksen soveltamisesta ja tavoitteista. Lisäksi opettajille tarvittaisiin käytännön koulutusta uusien, kehollisuutta ja ilmaisua lisäävien työtapojen soveltamiseen. Hyötyä olisi tutkimukseni opetuskokeilua vastaavista projekteista, joissa alaan perehtynyt henkilö tuo tietoa ja taitoa suoraan opetukseen keskelle koulun arkea. Näin taidepedagogiikan näkökulma voisi aueta ja kynnys työtapojen soveltamiseen madaltua. Opetuskokeiluni luokan oma opettaja kertoi jo tämän kokeilun madaltaneen kynnystä vastaavien työtapojen soveltamiseen jatkossa.

Luvussa 2.4 kirjoitin siitä huolenaiheesta, että taideaineiden integraation arkipäiväistyessä riittävästi, taideaineet voivat lopulta jäädä kokonaan ilman omia oppitunteja (ks. Granö & Laitinen 1998, 95). Tämä on nähdäkseni todellinen huolenaihe, sillä taideopetusta helposti väheksytään esimerkiksi edellisessä kappaleessa mainitsemistani syistä. Siksi on tärkeää tuoda esiin taidepedagogien merkitys koko peruskoulun opetuksen kannalta. Ilman taiteisiin riittävän syvällisesti perehtyneitä ammattilaisia koko koulun taideopetus voi jäädä pintapuoliseksi ja näin myös sen integrointi muihin oppiaineisiin todennäköisesti katoaisi lyhyen ajan kuluessa. Näin on käynyt esimerkiksi Anttilan (2013) kahden vuoden mittaisissa tanssihankkeissa

kouluissa: kun tanssikokeilu koulussa on loppunut, koulutyö on jatkunut ilman mitään merkittävää muutosta entiseen (Anttila 2013, 24). Osalle opettajista hankkeiden menetelmät voivat kuitenkin jäädä arkikäyttöön yhdeksi työtavaksi, kuten uskon käyneen omassa opetuskokeilussani. Se on kuitenkin pitkälti kiinni kunkin opettajan omista taipumuksista ja persoonasta, kuten myös Lahdes (1997) kirjoittaa: työtavalla sinänsä ei ole väliä, mutta opettajan laaja työtapavarasto varmistaa kaikille oppilaille mielekkään ympäristön opiskella (Lahdes 1997, 152–153). Siksi painotan jälleen monipuolisten opetusmateriaalien, opettajien koulutuksen ja yhteistyön merkitystä. Yhteistyön osapuoliksi tarvitaan tietysti eri alojen osaajia ja riittävän pitkäkestoista työtä. Näin jokainen opettaja voi löytää itselleen parhaan tavan opettaa ja juuri omille oppilailleen parhaat tavat opiskella, jolloin oppimisen laatu ja mielekkyys kasvavat.

7.3 Luotettavuustarkastelu

Tarkastelen tässä luvussa tutkimukseni luotettavuutta. Huomioin tutkimuksen kohteen, tiedonantajat, tutkijan ja tiedonantajien välisen suhteen, tutkimuksen keston sekä aineistonkeruun, aineiston analyysin ja raportoinnin vaiheet (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002).

Kuten jo aiemmin mainitsin, toimin itse kaksoisroolissa opettajana ja tutkijana samaan aikaan. Se antaa syytä pohtia sekä tutkimuksen objektiivisuutta että opetuskokeilun tulosten luotettavuutta, sillä joissakin koululuokissa tapahtuvissa tutkimuksissa tutkijan läsnäolon on huomattu vaikuttavan tutkittavien käyttäytymiseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Täyttä objektiivisuutta ja täydellistä ymmärrystä asioista ei tutkimuksessa kuitenkaan voida koskaan saavuttaa. Havainnoinnin luotettavuutta ja oman kaksoisroolini erittelyä edistääkseni oli eduksi, että videoin kaikki opetustunnit. Videointi lisäsi paitsi objektiivisuutta, myös tarkkuutta havainnointiin. Tarkistin videolta muun muassa oppilaiden asentoja, ilmeitä ja eleitä, jotta käsitykseni kustakin opetustilanteesta olisi mahdollisimman todellinen. Ennen tutkimuksen opetuskokeilua olisi ollut hyvä vieraillla tutkittavassa tilanteessa muutaman kerran. Tällöin tutkittavat olisivat tottuneet läsnäolooni vieläkin nopeammin ja opetuksen kohdentaminen juuri tälle luokalle olisi ollut helpompaa. (Ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Haastattelujen luotettavuutta arvioidessa täytyy huomioida intersubjektiivisuuden näkökulma. Jokaisella ihmisellä on oma käsityksensä todellisuudesta, eikä toinen

ihminen voi olla täysin varma toisen täydellisestä ymmärtämisestä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 18.)

Haastatteleman opettaja oli jo ennestään minulle tuttu ja uskon sen auttaneen haastattelun tulkitsemista sillä tavoin kuin haastateltava on sanottavansa tarkoittanut (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 72). Koska toimin itse myös harjoitusten opettajana, on syytä pohtia roolini vaikutusta myös haastattelujen ja analyysin luotettavuuteen. Oppilaat eivät välttämättä tuoneet ilmi niitä epäkohtia, jotka koskivat minua ja rooliani opettajana. Tutkimukseni koski ensisijaisesti uuden työtavan ja materiaalin toimivuutta, mutta opettajan merkitystä ei sen suhteen sovi vähätellä. Toisaalta koen, että osallistuva havainnointi menetelmänä lisäsi tässä tapauksessa haastattelujen ja tutkimuksen validiteettiä, sillä näin haastattelijalla ja haastateltavilla oli kokemus samasta tilanteesta ja väärän tulkinnan mahdollisuus harjoitteista ja esimerkiksi jostain tietystä oppitunnin tapahtumasta puhuttaessa pieneni. Käytimme siis niin sanotusti yhteistä kieltä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Pyrin haastatteluissa myös olemaan johdattelematta haastateltavia ja koen onnistuneeni siinä. Haastattelutilanteessa joistakin oppilaista oli havaittavissa miellyttämisen tarvetta ja koko opetuskokeilusta puhuttiin hyvin myönteiseen sävyyn. Kaikkien ryhmien kanssa esiin tuli kuitenkin myös joitakin kielteisiä tuntemuksia ja ryhmän jäsenten välisiä mielipide-eroja. Se tukee käsitystäni vastausten rehellisyydestä ja kerrottujen kokemusten aitoudesta.

Tutkimukseni alkoi jo syksyllä 2014 ja päättyi keväällä 2019. Palatessani kirjoittamisen pariin kahden vuoden tauon jälkeen, jouduin tutustumaan keväällä 2015 kerättyyn aineistoon uudelleen ja palauttamaan opetuskokeilun mieleeni esimerkiksi videoiden avulla. Koin tästä ajan kulumisesta olleen enemmän hyötyä kuin haittaa, sillä näin pystyin paremmin erittelemään omaa rooliani tutkija-opettajana. Toisaalta näiden vuosien aikana uuden opetussuunnitelman perusteet (2014) olivat tulleet voimaan, opetuksen eheyttämisestä oli tehty uusia tutkimuksia ja esimerkiksi opetusmateriaalia oli tullut lisää. En koe tämän kuitenkaan vaikuttaneen tutkimukseni luotettavuuteen, sillä kyse on tapaustutkimuksesta, johon osallistuneiden kokemukset eivät ole vanhentuneet. Kuten viimeaikaisista artikkeleista (ks. YLE 2019a; Kelola 2019) käy ilmi, opetuksen eheyttäminen on edelleen keskustelun alla. Valmistelemani opetusmateriaali on edelleen ajankohtaista ja kehollisuus on vasta vähitellen saamassa jalansijaa koulun opetusmenetelmien joukossa.

7.4 Jatkotutkimusaiheita

Olen tätä tutkimusta tehdessäni tarkastellut sekä eheyttämisen että musiikkiliikunnan ja kehollisuuden näkökulmia peruskoulun opetuksessa. Kaikki nämä ovat nyt ajankohtaisia aiheita myös tutkimuskentällä ja uusia tutkimustuloksia on jo tämän projektin aikana (2015-2019) tullut jonkin verran (ks. luku 1.1). Erityisesti eheyttämisestä ja oppiaineiden integraatiosta tehdään tutkimusta monilla eri aloilla ja näin osa tutkimustuloksista saattaa jäädä yhden alan näkökulmasta tarkastellen pimentoon. Lisäksi eheyttämistä voi toteuttaa monen eri periaatteen, kuten kokemuksellisuuden, ilmiölähtöisyyden, oppilaslähtöisyyden ja kehollisuuden pohjalta. Kaikkia näitä yhdistää kuitenkin tavoite oppilaan kokonaisvaltaisen kehittymisen tukemiseen ja läpi elämän jatkuvan oppimisen mahdollistamiseen. Mielestäni nyt olisi paikallaan tehdä kokoavaa tutkimusta sekä eheyttämisestä ja integraatiosta että kehollisuuden ja musiikkiliikunnan mahdollisuuksista niiden työvälineenä. Lisäksi kaivataan tutkimusta siitä, onko eheyttävällä opetuksella todellisia myönteisiä vaikutuksia oppimiseen ja edistääkö se koulun perustehtävää oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukijana.

Näiden musiikki- ja taidekasvatukseen pohjaavien näkökulmien lisäksi eheyttämiseen voitaisiin hakea uusia suuntia esimerkiksi kulttuurituotannon alalta. Yleisötyön (*audience engagement*) näkökulma voisi tarjota mielenkiintoisia mahdollisuuksia oppilaiden osallisuuden kokemisen lisäämiseen ja taidekokemuksen syventämiseen. Esimerkiksi Brownin ja Ratzkinin (2011) artikkelissaan *Making Sense of Audience Engagement* esittelemä sitoutumisen kaari (*The Arc of Engagement*) erittelee taidekokemuksen eri vaiheita ja pohtii kulttuurituottajan mahdollisuuksia osallistujan kokemuksen syventämiseen ja pidentämiseen sen eri vaiheissa.

Kokoavan ja eri aloja yhdistävän tutkimuksen lisäksi mielestäni tarvitaan käytännön kokeiluja ja uutta materiaalia sekä niihin liittyvää tutkimusta. Esimerkiksi tämän tutkimuksen perusteella olisi hyvä tehdä laajempi kokeilu siitä, miten musiikkiliikunta toimii useampia oppiaineita kokoavana välineenä ja millaisia kokonaisuuksia, taiteellisia teemapäiviä tai tapahtumia sen avulla voitaisiin tuoda kouluihin. Kuten aiemmin kirjoitin, eheyttävän materiaalin luomiseen musiikkiliikunnan tai muiden taiteiden työtavoilla olisi hyvä saada työtapojen soveltamisen opas, joka aktivoisi opettajia itse tekemään pedagogisia päätöksiä oppilaiden parhaaksi. Lisäksi materiaalin teon ja opetuksen suunnittelun ohjeita kaivattaisiin jokaisen oppiaineen kannalta, sillä jokaisen oppiaineen tiedollisen sisällön lisäksi oppiaineen omien työtapojen opiskelu on tärkeää. Näitä

yhdistelevä opas loisi lisää mahdollisuuksia eheyttävän opetuksen suunnitteluun. Materiaalin käyttöönottoa ja omaksumista voitaisiin helpottaa esimerkiksi videoiden ja kouluun vietävän opettajien koulutuksen avulla. Tutkia voisi sitä, onko uusista menetelmistä hyötyä, jäävätkö ne osaksi koulun toimintaa myös koulutuksen tai kokeilun loputtua ja jos eivät, niin mistä syistä.

Yhtenä mielenkiintoisena näkökulmana pidän myös kehollisuuden ja muiden vaihtelevien työtapojen vaikutusta opettajien itsensä hyvinvointiin. Mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi, onko uusilla työtavoilla vaikutusta siihen, kuinka merkittävänä ja mielekkäänä opettaja kokee oman työnsä ja ulottuvatko kehollisuuden myönteiset vaikutukset myös opettajien väliseen kanssakäymiseen ja sitä kautta koko koulun ilmapiiriin ja opetuksen laatuun.

Lähteet

- Ahonen, M-L. 2019. Syvimmät sävâykset jazzista. *Opettaja* 02/19 (25.1.2019). 35.
- Anttila, E. 2013. Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. *Acta Scenica* 37. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Saatavilla: <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/42322> (viitattu 22.2.2019)
- Anttila, E. & Jaakonaho, L. & Kantomaa, M. & Siljamäki, M. & Turpeinen, I. 2019. Tanssi liikuttaa. Toimenpidesuositus Opetushallitukselle, opettajille, opettajankouluttajille, rehtoreille, kunnille ja poliittisille päättäjille. *Arts Equal policy brief* 1/2019.
- Atjonen, P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää? Väitteitä ja vastaväitteitä. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Bresler, L. 1995. The Subservient, CoEqual, Affective, and Social Integration Styles and their Implications for the Arts. *Arts Education Policy Review*, 96, 31–37.
- Brown, A.S. & Ratzkin, R. 2011. Making Sense of Audience Engagement. The San Francisco Foundation. Saatavilla: http://wolfbrown.com/images/books_reports/documents/Making_Sense_of_Audience_Engagement.pdf. (viitattu 2.2.2019)
- Capponi-Savolainen, A. & Kivijärvi, S. 2017. Exploring aesthetic experience in early childhood music education: John Dewey's and Mark Johnson's views on embodiment. *Finnish Journal of Music Education* 20(1), 100–106.
- EducationCorner.com 2019a. A Guide for Studying Math. <<https://www.educationcorner.com/math-study-guide.html>> (viitattu 18.2.2019)
- EducationCorner.com 2019b. How to Study Geography. <<https://www.educationcorner.com/geography-study-skills-guide.html>> (viitattu 18.2.2019)
- EducationCorner.com 2019c. How to Study History. <<https://www.educationcorner.com/history-study-skills-guide.html>> (viitattu 18.2.2019)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Granö, P. & Laitinen, S. 1998. Kuvaamataidon opetuksen tuloksellisuuskuva peruskoulussa. Tapaustutkimus viidessä eri ala-asteen ja kolmessa yläasteen koulussa. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997–1998 II osa. Arviointia 3/1998. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 12–99.
- Halinen, I & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmaudistus 2016. Sivistysnäkemys ja opetuksen eheyttäminen. Teoksessa Cantell, H. (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy, 19–45.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta, Keskeisten käsitteiden käsikirja. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell Oy.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. & Sajavaara P. 2018. Tutki ja kirjoita. 22. painos. Porvoo: Bookwell Oy.
- Husso, M-L. 1989. Kohti eheytyvää ja syvenevää oppimista. Teoksessa Korpinen, E. & Tiihonen, E. & Tuomi, P. (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala-asteen opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 57–70.
- Jaakkola, E. 1998. Musiikin opetuksen tuloksellisuus peruskoulussa. Tapaustutkimus neljän ala-asteen ja kahden yläasteen musiikkikasvatuksesta. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997–1998 II osa. Arviointia 3/1998. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 100-140.
- Jortikka, S. & Maijala, O. & Nyberg, T. & Palosaari, M. 2008. Koulun biologia ja maantieto 5, opettajan kirja. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Jortikka, S. & Maijala, O. & Nyberg, T. & Palosaari, M. 2012. Koulun biologia ja maantieto 5. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Juntunen, M-L. 1997. Dalcroze-rytmiikka ja muusikkous. Finnish Journal of Music Education 2 (1), 86–95.

- Juntunen, M-L. 2004. Embodiment in Dalcroze Eurhythmics. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis. Scientiae Rerun Socialium E73.
- Juntunen, M-L. 2010. Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa M-L. Juntunen & S. Perkiö & I. Simola-Isaksson Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro, 18–27.
- Juntunen, M-L. & Westerlund, H. 2001. Digging Dalcroze, or, Dissolving the Mind-Body Dualism: philosophical and practical remarks on the musical body in action. Music Education Research 3(2), 203–214.
- Juntunen, M-L. & Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. 2010. Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro.
- Karvinen, H. 2003. Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä: Kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Kelola, K. 2019. Tanssi on kehollista sivistystä - ja siksi sitä tarvitaan kouluihin lisää. Issue X 20.2.2019. Luettavissa: <https://www.uniarts.fi/uutishuone/tanssi-kehollista-sivistyst%C3%A4-ja-siksi-sit%C3%A4-tarvitaan-kouluihin-lis%C3%A4%C3%A4> (viitattu 26.2.2019)
- Kivijärvi, S. & Sutela, K. & Ahokas, R. 2016. A Conceptual Discussion of Embodiment in Special Music Education: Dalcroze Eurhythmics as a case. Approaches: An Interdisciplinary Journal for Music Therapy, Special Issue on Dalcroze approach, health and well-being, 8(2), 169–178.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kohonen, V. 1993. Kohti kokonaisvaltaista kasvua; opettaja oman työnsä kehittäjänä ja työympäristönsä uudistajana. Teoksessa S. Ojanen, (toim.) Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Hakapaino, 66–89.
- Kuisma, L. 2014. Liikuttava musiikki – Musiikkiliikunta alakoulun musiikin opetuksen työmuotona. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Kandidaatintutkielma (musiikkikasvatus).

- Kuitunen, H. & Meisalo, V. 1995. Luovan ongelmanratkaisun leviäminen koulun työtapana: Tapaustutkimus LOTTO-projektin toiminnasta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 144.
- Kujamäki, P. 2014. Yhteisenä tavoitteena opetuksen eheyttäminen: Osallistava toimintatutkimus luokanopettajille. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in education, humanities, and theology; 59. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Kyröläinen, K. 1994. Eheyttävä opetus ja eräät alkuopetuksen sosiaalis-emotionaaliset tavoitteet. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A: 169.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Laukkanen, R. & Piippo, E. & Salonen, A. (toim.) 1990. Ehyesti elävä koulu. Kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Linnankivi, M. & Tenkku, L. & Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.
- Locke, T. 2009. Orff and the 'ivory tower': fostering critique as a mode of legitimation. *International Journal of music education* 27 (4), 314-325.
- Lundell, M. 2018. Musiikin käyttö ja musiikilliset valmiudet varhaiskasvattajien työssä. Kvantitatiivinen tutkimus Helsingissä työskentelevistä varhaiskasvattajista. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Maisterintutkielma.
- Marjanen, J. 2013. ”Ope, miks me lauletaan, vaikka meillä on matikan tunti?” Musiikin ja matematiikan oppisisältöjen integrointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, musiikkikasvatus. Pro gradu -tutkielma.
- Miettinen, R. 1990 Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Painokaari Oy.
- Niemi, R. 2009. Onks tavallinen koe vai sellanen missä pitää miettiä. Ympäristölähtöisen terveystopagogiikan kehittäminen narratiivisessa tutkimuksessa. Publications of the University of Jyväskylä. Studies in Sport, Physical, Education and Health No 140.
- Niemi, E. K. 2012. Aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteutumisen seuranta-arviointi. Koulutuksen seurantaraportit 2012: 1. Helsinki: Opetushallitus.

- Numminen, A. & Erkkilä, J. & Huotilainen, M. & Lonka, K. 2009. Musiikki hyvinvoinnin evoluutiossa: Aivot, mieli ja yhteisö. Tieteessä tapahtuu 6/2009, 10–15. Saatavilla: <https://journal.fi/tt/article/view/2420/2250> (viitattu 4.11.2016)
- Opetushallitus 2018. Musiikki. <<https://www.edu.fi/perusopetus/musiikki>> (viitattu 18.2.2019)
- Overby, L. Y. & Post, B. C. & Newman, D. 2005. Interdisciplinary Learning Through Dance : 101 Movements. Printed in the United States of America. Human Kinetics.
- Partti, H. & Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, M-L. & Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja - Kohti reflektiivistä käytäntöä. PS-kustannus. Juva: Bookwell Oy, 54–70.
- Perkiö, S. 2010. Orff-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M-L. & Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Helsinki: WSOYpro, 28–36.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
Saatavilla: https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (viitattu 10.1.2019)
- Puurula, A. 1998. Integrointi taidekasvatuksessa – monitahoisuus tavoitteena. Teoksessa A. Puurula (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi: Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Studia paedagogica 17. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Hakapaino, 9–20.
- Raatikainen, T. 1990. Eheyttämisen historiaa. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.) Ehyesti elävä koulu; kohti kokonaisvaltaista oppimista. Helsinki: VAPK-kustannus 15–25.
- Rantala, E. 2017. Musiikki opetuksen eheyttäjänä. Luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä oppiainerajat ylittävästä musiikinopetuksesta alkuopetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto

- [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>> (viitattu 22.1.2019.)
- Rogers, G. L. 2016. The Music of the Spheres - Cross-Curricular Perspectives on Music and Science. *Music Educators Journal*, 103, 1, 41–48.
- Ruokonen, I. & Ruismäki, H. 2013. Eheyttävän musiikkipedagogiikan ja yhteistyön voima. Teoksessa Juntunen, M-L. & Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja - Kohti reflektiivistä käytäntöä*. PS-kustannus. Juva: Bookwell Oy, 116–128.
- Räsänen, A. 2011. Luokassa soi! – Opetuksen eheyttämiseen ohjaavat sisällöt Soi - sarjan opettajankirjoissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, musiikkikasvatus. Pro gradu -tutkielma.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>> (viitattu 22.1.2019)
- Salo, A. 1935. Alakansakoulun opetussuunnitelma kokonaisopetusperiaatteen mukaan. Helsinki: Otava.
- Simola-Isaksson, I. 2010. Suomalainen musiikkiliikunta. Teoksessa Juntunen, M-L. & Perkiö, S. & Simola-Isaksson, I. *Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja 1*. Helsinki: WSOYpro, 37–39.
- Särkämö, T. & Huotilainen, M. 2012. Musiikkia aivoille läpi elämän. Suomen Lääkärilehti 17/2012 vsk 67. 1334–1339. Saatavilla: <https://docplayer.fi/3573681-Musiikkia-aivoille-lapi-elaman.html> (viitattu 4.11.2016 ja 10.1.2019)
- TENK 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki. Saatavilla: https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. (viitattu 25.2.2019)
- TENK 2018. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Eettinen ennakoarviointi ihmistieteissä. Saatavilla: <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi-ihmistieteissa>. (viitattu 25.2.2019)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- YLE, 2019a. Pitäisikö kouluissa tanssia enemmän? Eeva Anttilan haastattelu Ylen aamutv:ssä 23.1.2019. <<https://areena.yle.fi/1-50053313>> (viitattu 11.2.19)
- YLE 2019b. Suomi siirsi erityisoppilaat suuriin luokkiin, eivätkä kaikki opettajat pidä muutoksesta: ”En ole koskaan ollut näin väsynyt”. YLE uutiset 18.1.2019. <<https://yle.fi/uutiset/3-10644741?fbclid=IwAR308R2w6LSyR-9qpCgr5CED-ATTNQeArrAmewvYkL7Ij92sBj9M5kPJq9o>> (viitattu 23.2.2019)
- YLE 2019c Erityisluokkien vähentäminen toi kouluihin kaaoksen: Lapselle se voi olla heitteillejätö ja opettajalle hyppy syvään päähän. YLE uutiset 24.2.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10657582?fbclid=IwAR2SCItYHG0YEr1x-oTQDOteqxpJtoBASz6AvfjnVp3TmGfpmZ_bMft9LMs> (viitattu 24.2.2019)
- Yli-Panula, E. & Matikainen, E. 2009. Biologia ja maantiede tiedekäsityksen ja luonnontieteellisen ajatteluun pohjaavia tutkivia oppiaineitako? Teoksessa M-L. Rönkkö, J. Lepistö & S. Kullas (toim.) Monialainen opettajuus. Kasvatuksellisia näkökulmia oppiaineisiin ja aihekokonaisuuksiin. Turun yliopisto, Rauman opettajankoulutuslaitos, 113–127.

Liite 1 Opetuskokeilun tuntien aikataulu

ti 14.4.	klo 10-10.45	Tutustuminen ja 1. Maapallon lämpövyöhykkeet, kuuntelu
	klo 11-11.30	1. Maapallon lämpövyöhykkeet
	klo 12.15-13	2. Afrikan pinnanmuodot
ke 15.4.	klo 12.15-13	3. Aavikon äänimaisema
	klo 13.15-14	3. Omat tarinat aavikosta
ma 20.4.	klo 12.15-13	4. Sademetsän liikkuva kuva (luokan oma opettaja)
ti 21.4.	klo 12.15-13	5. Savannitanssi
	klo 13.15-14	6. Sanoitustehtävä ja kooste
pe 24.4.	klo 9-9.45	6. Kooste (musiikintunnilla)
	klo 12	Haastattelut

Liite 2 Tuntien sisältö ja materiaalit

Tilanne tutuksi

- Tutustumista ja esittelyä
- Lämmittelyleikkinä ghanalainen nyrkkileikki (Musiikkia liikkuu. Musiikkiliikunnan käsikirja 1, Juntunen & Perkiö & Westerlund 2010, s. 92)
- Matkan varrella tai erikseen opetellaan beniniläinen laulu Aguno (Liite 3)

1. Maapallon lämpövyöhykkeet

- Kuunnellaan neljä eri musiikinäytettä, kukin eri lämpövyöhykkeeltä suurin piirtein Suomen pituuspiiriltä, tunnetilaltaan mahdollisimman erilaisia. *Esimerkiksi suomalainen joiku, virolainen kansanlaulu, italialainen Tarantella ja kenialainen kansantanssimusiikki ngoma.*
- Oppilaat piirtävät tai kirjoittavat paperille kuvailevia sanoja kustakin musiikista yhdellä neljästä väristä (sininen, vihreä, keltainen ja punainen). Kullekin musiikinäytteelle tulee siis oma väri ja viimeisen näytteen kohdalla vaihtoehtoja on jäljellä yksi.

- Levitetään ja teipataan paperit väreittäin lattialle maapallon lämpövyöhykkeiden mukaisesti (kuva oikealla).

Jos mahdollista, teippauksen voi tehdä myös pressun, lakanan tai suuren pahvin päälle, jolloin ”maapalloa” voidaan myös pyörittää. *Värilliset teipit rajaavat vyöhykkeet hauskasti.*

- Harjoitellaan hahmottamaan vyöhykkeet muutamilla helpoilla tehtävillä: Mene seisomaan punaiselle vyöhykkeelle. / Mene vyöhykkeelle, josta tulee rauhallinen olo. / Hypi vihreälle vyöhykkeelle.
- Kuunnellaan musiikinäytteet uudelleen, keskustellaan tunnetiloista (oppilas voi myös mennä haluamalleen väri vyöhykkeelle) ja arvuutellaan värien kanssa mistä päin maailmaa mikäkin musiikinäyte voisi olla.
- Harjoitellaan hahmottamaan värit maapallon lämpövyöhykkeinä ja sijoitetaan päiväntasaaja, pohjois- ja etelänapa, kääntöpiirit ja Suomi paikalleen. Tehdään piiri maapalloksi vyöhykkeiden ympärille ja harjoitellaan myös auringon sijainnin vaikutusta maapalloon: Kuka maapallolla eli piirissä on nyt päivän puolella? / Kuka yön? / Kuka on päiväntasaajalla? / Kuka pohjoisnavalla?
- Kuunnellaan musiikinäytteet vielä uudelleen ja käydään läpi mistä maasta mikin oikeasti on ja missä valtiot tällä maapallolla sijaitsevat.



2. Afrikan pinnanmuodot

- Nimetään Afrikan suurimmat pinnanmuodot kartasta ja päätetään yhdessä mikä rytmisoitin edustaa mitäkin. *Kullekin ryhmälle voidaan valita oma väri ja symboli ja piirtää ne karttaan pinnanmuotojen kohdalle.*
 - ✧ vuoret/vuoristot (Kilimanjaro, Atlasvuoret) – rummut
 - ✧ pitkät joet (Niili, Kongo) – sadeputket
 - ✧ suuret järvet (Victoriajärvi, Tanganjikajärvi) – shakerit
 - ✧ saaret (Madagaskar, Zanzibar) – agogot
- Jakaudutaan soitinryhmittäin ja harjoitellaan perussyke sekä haluttaessa rytmejä kunkin soittimen kanssa. Käydään läpi myös pinnanmuodot kartan avulla soittimiin yhdistäen.
Rytmit voidaan opetella laulun Aguno (Liite 3) mukaan.
 - Soitetaan kartasta niin kuin opettaja näyttää. *Opettaja voi pitää yllä rytmiä esimerkiksi laskemalla 1, 2, 3, 4 ja symbolia eli soittovuoroa vaihdetaan rytmissä esimerkiksi kahden tahdin välein.*
 - ✧ Kullakin ryhmällä voi olla oma rytmi perussykkeen sijaan
 - ✧ Oppilaat voivat myös itse näyttää soittovuoroja kartasta
 - ✧ Soittovuoroja voidaan yhdistellä, jolloin näyttäjiä tarvitaan kaksi
 - ✧ Symbolit ja/tai kartan voi jättää pois ja harjoitella pelkästään pinnanmuotojen nimien avulla

3. Aavikon äänimaisema

- Käydään ensin läpi perustietoja aavikoista sekä ideoita äänimaiseman tuottamiseen suulla ja keholla.
 - ✧ esimerkiksi suhinat sss ja zzz, puhaltaminen, taputtaminen koko kädellä tai sormenpäillä, lattian tai pöydän naputtaminen, reisien silittäminen
- Kuunnellaan opettajan lukema tarina aavikon elämästä (alla) ja tehdään äänimaisema tarinan mukaisesti silmät kiinni istuen. *Voidaan istua lattialla, tuoleilla ja jopa pöytien päällä.*
- Tehdään itse pienissä ryhmissä lisää tarinoita esimerkiksi aiheista dyynit, keitaat, kamelikaravaani tai Niilin elämä. *Apuna voi käyttää ennakkoon valmisteltuja pieniä tehtäviä (alla) tai oppikirjaa.*
 - Luetaan tarinat hitaasti ryhmä kerrallaan läpi muiden täydentäessä tarinaa äänimaisemalla.
 - ✧ Voidaan kokeilla lisätä myös pantomiimia tai jopa viedä teatterin suuntaan.

Tarina aavikon elämästä

Olemme aavikolla. On keskipäivä, aurinko paahtaa suoraan ylhäältä, pilvettömältä taivaalta. Edessämme näkyy hiekkaa, vaaleaa kaunista hiekkaa kuin hiekkarannalla. Rantaa vain ei näy missään. Ilman lämpötila on lähes 50 astetta. Auringon lämmittämä hiekka on vielä kuumempaa, jopa 80 asteista. Kaikki eläimet ovat suojassa auringon paahteelta hiekkaan kaivamissa tunneleissaan ja kallion koloissa. Isoimmat eläimet ovat vaeltaneet kauemmas varjoisammille alueille. Ainut liike tulee tuulesta joka saa hienoimmat hiekanjyvät kasaantumaan dyyneiksi.

Kun aurinko laskee, ilma viilenee 10-asteiseksi. Eläimet tulevat esiin koloistaan ja lähtevät etsimään ravintoa. // Pienet kovakuoriaiset, pillerinyörättäjät ja muut selkärangattomat lähtevät matkaan. Ne kipittävät hiekalla ravintoa etsien. // Matelijat, piikkihäntälisko ja monenlaiset käärmeet, tarvitsevat vain vähän vettä ja ravintoa elääkseen. Ne luikertelevat hiekalla kiireettöminä. // Skorpioni käyttää saalistamiseen takapänsä myrkyllistä piikkiä. Se lamaannuttaa saaliin. // Lintujen on helppo lentää juomapaikoille täydentämään nestevarastoaan. // Pienet nisäkkäät, gerbiilit ja aavikkosiilit pelkäävät suurempaa petoa aavikkokettua, jolla on kiire saada vatsansa täyteen ennen auringonnousua.

Auringon noustessa eläimet vaeltavat taas kauemmas varjoon tai pakenevat omiin pieniin koloihinsa auringon paahdetta piiloon.

Tehkää tarina. Aiheena dyynit.

- Miten dyynit muodostuvat?
- Miten hiekka muodostuu?

Sisällytettävät sanat: rapautuminen, aavikoituminen

Tehkää tarina. Aiheena kamelikaravaani.

- Millainen eläin kameli on?
- Miksi sitä kutsutaan aavikkolaivaksi?

Sisällytettävät sanat: kyttyrä, karavaani

Tehkää tarina. Aiheena keidas.

- Mitä keitaat ovat?
- Miksi ne ovat merkittäviä?

Sisällytettävät sanat: kangastus, viljely

Tehkää tarina. Aiheena Niili.

- Mikä Niili on? Miksi se on merkittävä?
- Millaista elämää Niilin ympärillä eletään?

Sisällytettävät sanat: suisto, viljely

4. Sademetsän liikkuva kuva (pohjaa harjoitteeseen *Save the rainforest* kirjassa *Interdisciplinary Learning Through Dance : 101 Movements*, Overby & Post & Newman 2005, s. 80)

- Tehdään matka omaan mielikuvitukseen silmät kiinni lattialla maaten taustanauhalla tulevaa äänimaisemaa ja ääneen luettua tarinaa (alla) kuunnellen.
- Kuvitetaan tarina liikkeen avulla.
 - Valitaan kullekin oppilaalle rooli tarinasta ja pohditaan yhdessä eri roolien liikkumista. *Apuna voidaan käyttää taulukkoa (alla), jossa on eritelty liikkeen tempo, dynamiikka ja taso kunkin eläimen kohdalla.*
 - Ryhmä suunnittelee tarinan juonelliseksi kokonaisuudeksi: kun tarinassa mainitaan vauvgorillat, vauvgorilloiksi valitut ilmestyvät kuvaan.
 - ✧ Tästä voidaan jatkaa myös pohjatarinan kehittelyyn pienissä ryhmissä
 - ✧ Voidaan yhdistää myös edellisen harjoitteen itsetehtyä äänimaisemaa

Sademetsän tarina (*Lynne Cherry – The Great Kapok Tree* -tarinaan pohjaten, Overby ym. 2005)

Sademetsässä on kaunista. Se on kuin villi eläintarha täynnä eksoottisia kasveja. Se on täydellisessä harmoniassa luonnon kanssa. Kenttäkerroksessa gorillavauvat venyttelevät, haukottelevat ja nukkuvat mitä kummallisimmissa asennoissa. Puukengurut leikkivät keskenään. Latvakerroksessa eksoottiset trooppiset linnut lentelevät puusta puuhun etsimässä ruokaa. Käärmeet kiemurtelevat hitaasti korkealla oksien ympärillä.

Eräänä päivänä, metsurit saapuvat sademetsän rauhaan isojen moottorisahojensa kanssa. He kaatavat kaikki metsän puut. Eläimet katselevat ympärilleen eivätkä löydä suojaa, sillä puita ei enää ole. Ne eivät voi elää ilman puita ja kuolevat pois, yksi kerrallaan.

Monien vuosien jälkeen, uusia puita istutetaan entisen sademetsän alueelle. Puut kasvavat, muut kasvit ja eläimet palaavat pikkuhiljaa. Gorillavauvat venyttelevät, haukottelevat ja nukkuvat jälleen mitä kummallisimmissa asennoissa. Puukengurut leikkivät taas keskenään, linnut lentelevät puusta puuhun ruokaa etsien ja käärmeet kiemurtelevat kaikkein korkeimpien oksien ympärillä.

Meidän täytyy suojella kauniita sademetsiämme pitämällä huolta ympäristöstä. Jokainen meistä voi tehdä maailmasta paremman paikan elää.

Taulukko sademetsän eläinten liikkeistä (Overby ym. 2005, 80)

	Puu	Gorillavauva	Trooppinen lintu	Puukenguru	Käärme
Tila	Omalla paikalla; korkea taso	Paikallaan ja vapaasti tilassa; matala taso	Vapaasti tilassa; matala, korkea ja keskitaso	Vapaasti tilassa	Vapaasti tilassa
Tempo	Hidas, kohtalainen, nopea	Hidas, kohtalainen	Kohtalainen	Kohtalainen	Hitaasta kohtalaiseen
Voima/ dynamiikka	Sulava, kevyt, legatomainen	Pehmeä, terävä	Pehmeä, kevyt, vapaa	Terävä, kevyt, vapaa	Sulava
Kehollinen liike	Keinunta, värinä, taipuvuus, venyvyys	Kävely, juoksu, venyttely, nukkuvat asennot	Juoksu ja loikkiminen, liitely, siivet	Hyppiminen, kehon muoto	Taipuisat, kaarevat kädet ja keskivartalo

5. Savannitanssi

- Alkulämmittelyjä ja harjoituksia ryhmän yhteisen perussykkeen löytämiseen kävelyn tempojen ja pysähdysten ja sykkeen pysymisen kautta
- Harjoituksia ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen löytämiseen ja kontaktin aistimiseen
 - Harjoitellaan tanssin rakenne kävelyn, tauon ja taputusten avulla
- Tehdään yhteinen tanssikoreografia savannin eläimistä ja siitä mitä ne tekevät kuvien avulla. *Voidaan hyödyntää myös sademetsän liikkuvan kuvan liikkeitä.*
 - *seepra* syö pitkiä heiniä
 - *gnu* syö lyhyttä heinää
 - *kirahvi* syö ylimpiä puiden oksia
 - *korppikotkat* lentelevät taivaalla
 - *naarasleijona* vaanii heinikossa
 - *urosleijona* lekottelee heinikolla
 - *gepard*i juoksee ja pysähtyy nopeasti
- ✧ Tanssiin voidaan tuoda lisää mielenkiintoa esimerkiksi vuorovaikutukseen tai ilmaisun liioitteluun rohkaisemalla
- ✧ Oppilaat voidaan myös jakaa kahteen joukkueeseen, joiden tarkoitus on tanssia toisensa kumoon – tähän voidaan hakea vaikutteita vaikkapa hiphop- tai rap-battleista

6. Afrikan kasvillisuusvyöhykkeet -kooste

- Tehdään omia rap-sanoituksia kustakin Afrikan kasvillisuusvyöhykkeestä
 - Sanoituksen pohjana voi käyttää esimerkiksi opettajan valmiiksi aiheesta etsimiä riimipareja, jotka tulee täydentää kokonaisuksi lauseiksi (alla)
 - Tehdään sanoitustehtävät ja keskustellaan pienissä ryhmissä mitä muuta aiheesta tiedetään ja löytyykö lisää riimejä esimerkiksi oppikirjan avulla
- Matkan varrella on opeteltu beniniläinen laulu Aguno (Liite 3), johon nyt liitetään kaikki tunneilla opitut asiat kokonaisuuden luomiseksi
 - ✧ Rytmit ja soitto Afrikan pinnanmuotoja -tunnilta ja rap-sanoitukset A-osaksi rytmin päälle
 - ✧ Tanssikoreografia sademetsä- ja savanni-tunneilta B-osaan
 - ✧ Äänimaisema aavikko-tunnilta introksi tai aavikko-säkeistön taustaksi

Afrikan _____ kerran kävelin, Saharan _____ hiippailin,
kasvillisuusvyöhyke synonyymi edelliselle

Egyptin _____ länteen päin, siellä, dyynit, keitaat ja _____ näin.
kaupunki eläimet

Kamelit _____ ssa tallustaa, ihmisten tavaroita _____
kameli-?? riimi

_____ suhina mun korviini käy, ei kasveilta taivas, ei maanpohja _____.
Eräs kasvillisuusvyöhyke riimi

Käärmeet ja linnut oksissa vilisee, _____ gorilla ei vastaan inise, se
Valtio päiväntasaajalla

karjuu ja _____ ja rintaan lyö, nukkuu, kun lepakoilla alkaa _____.
synonyymi riimi

_____ on paljon sarvikuonoja, _____ pensaita, heinää ja ruohoja,
kasvillisuusvyöhyke adjektiivi

_____, kirahveja, _____, norsuja varo, ne voi potkia!
Maailman nopeimpia lentelee taivaalla

Tansanian safarilla nämä nähdä voit, sitten _____ saarella tunnelmoit.
Tansanian rannikolla...

Liite 3 Aguno

AGUNO

SÄV. & SAN. GILDAS HOUSSEAU
SOV. SUSANNA MÄKINEN
RAP SAN. LAURA KUISMA

AAVIKKO

AFRIKAN AAVIKOLLA KERRAN KÄVELIN, SAHARAN HIETIKOLLA HIIPPAILIN
EGYPTIN KAIROSTA LÄNTEEN PÄIN, SIELLÄ DYYNIT, KEITAAT JA KAMELIT NÄIN. KAME-
LIT KARAVAANISSA TALLUSTAA, IHMISTEN TAVAROITA KULJETTAA

SADEMETSÄ

SADEMETSÄN SUHINA MUN KORVIINI KÄY, EI KASVEILTA TAIVAS, EI MAANPOHJA NÄY
KÄÄRMEET JA LINNUT OKSISSA VILISEE KONGON GORILLA EI VASTAAN INISE, SE
KARJUU JA HUUTAA JA RINTAAN LYÖ, NURKUU, KUN LEPAKOILLA ALKAA TYÖ

SAVANNI

SAVANNILLA ON PALJON SARVIKUONOJA VIHREITÄ PENSAITA, HEINÄÄ JA RUOHOJA
GEPARDEJA, KIRAHVEJA, KORPPIKOTKIA, NORSUJA VARO! NE VOI POTKIA!
TANSANIAN SAFARILLA NÄMÄ NÄHDÄ VOIT, SITTEN SANSIBARIN SAARILLA TUNNELMOIT