

Musiikki ja monialainen oppiminen

**Yläkoulun oppilaiden kokemuksia monialaisesta
oppimiskokonaisuudesta ja musiikin oppimisesta sen osana**

Tutkielma (maisteri)

2.3.2021

Lauri Grünthal

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Musiikki ja monialainen oppiminen. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia monialaisesta oppimiskokonaisuudesta ja musiikin oppimisesta sen osana.	94
Tekijän nimi	Lukukausi
Lauri Grünthal	Kevät 2021
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Perusopetuksen valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan jokaisen oppilaan opintoihin on sisällytettävä vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa. Tämä tutkimus tuo musiikkikasvatuksen näkökulman monialaisen oppimisen tutkimiseen. Tutkimuskysymyksenäni on:</p> <p>Millaisia kokemuksia oppilailla on monialaisesta oppimisesta ja musiikista osana sitä?</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jonka aineisto on kerätty havainnoimalla ja haastattelemalla eräässä yläkoulussa toteutettuun monialaiseen oppimiskokonaisuuteen osallistuneita oppilaita. Päättökysymyksen alla olen kiinnostunut siitä, kokivatko oppilaat toteutetun projektin sellaisena kokonaisuutena, joka olisi esimerkiksi kokemuksellisuuden kautta motivoinut heitä oppimaan. Tämän lisäksi tarkastelen, mitä oppilaat kokivat kokonaisuuden aikana oppineensa ja miten oppimiskokemukset vertautuvat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin tavoitteisiin.</p> <p>Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä on aiempi monialaisia oppimiskokonaisuuksia koskeva tutkimus, minkä lisäksi selvitin kokemukselliseen oppimiseen ja motivaatioon liittyviä kysymyksiä. Motivaatioteorioista keskeisimpinä tarkastelin itsemääräämistä ja sosiaalista ympäristöä korostavia teorioita.</p> <p>Tutkimukseni perusteella oppilaat kokivat toteutetun kokonaisuuden pääosin positiivisena. Suurimpia kokemuksiin ja sen myötä oppilaiden motivaatioon vaikuttavia tekijöitä olivat annettu tehtävänanto sekä sosiaalinen ympäristö. Tärkeäksi näkökulmaksi nousi tehtävänannon mielekkyyden lisäksi kokemus sen sopivasta rajauksesta ja arvio omista suoriutumismahdollisuuksista tehtävässä. Lisäksi merkitystä oli ryhmällä ja opettajan ohjauksella. Sen sijaan aiemmassa tutkimuksessa korostetut esteettiset kokemukset ja taiteelliset sisällöt eivät nousseet oppilaiden kokemuksissa merkittävään rooliin.</p> <p>Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden näkökulmasta toteutettu kokonaisuus palveli erityisesti laaja-alaisten tavoitteiden saavuttamista, ja oppilaat kokivat oppineensa esimerkiksi kärsivällisyyttä ja ryhmätyöskentelyä. Sen sijaan kokemukset musiikin oppiaineen sisältöjen oppimisesta vaihtelivat enemmän; toiset ryhmät kehittivät musiikin yhteistoiminnallisessa luovassa tuottamisessa hyvinkin paljon siinä missä toiset eivät kokeneet oppineensa musiikista kovinkaan paljoa.</p> <p>Tutkimukseni avaa näkökulmia ajankohtaiseen kysymykseen siitä, miten musiikkia ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia voidaan oppilaiden näkökulmasta parhaiten yhdistää. Keskeisimpiä havaintojani on, että taiteellisten sisältöjen yhdistäminen monialaisuuteen ja esimerkiksi esteettisten kokemusten laajempi mahdollistaminen vaatii paljon suunnittelua ja pohdintaa mielekkään monialaisen oppimisen tueksi. Lisää tutkimusta tarvitaan myös siitä, miten tätä esimerkiksi voisi toteuttaa.</p>	
Hakusanat: musiikkikasvatus, monialaisuus, projektioppiminen, motivaatio, kokemuksellisuus	
Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään 2.3.2021	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	5
2 Monialainen oppiminen	10
2.1 Monialaisen oppimisen tausta	10
2.1.1 Käsitteistä	11
2.1.2 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys.....	13
2.1.3 Monialainen oppiminen perusopetuksen opetussuunnitelmissa.....	15
2.2 Monialainen oppiminen käytännössä	16
2.2.1 Yhteisöllinen, oppijalähtöinen monialaisuus.....	16
2.2.2 Monialaisen oppimisen sovelluksia.....	18
2.3 Musiikinopetuksen konteksti.....	19
2.3.1 Luovuus, taidepedagogiikka ja monialainen oppiminen	20
2.3.2 Musiikin yhteistoiminnallinen luova tuottaminen osana monialaista oppimista.....	22
3 Kokemuksellisuus ja motivaatio oppimisessa.....	26
3.1 Kokemuksellinen oppiminen.....	26
3.1.1 Kokemus oppimisprosessin lähtökohtana	26
3.1.2 Kokemuksellisuuden rooli monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa.....	30
3.2 Motivaation rooli.....	31
3.2.1 Mistä motivaatio rakentuu?	32
3.2.2 Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja motivaatio	33
4 Tutkimusasetelma	36
4.1 Tutkimustehtävä	36
4.2 Tutkimusmenetelmä	37
4.2.1 Laadullinen tapaustutkimus	37
4.2.2 Nuorten tutkimisesta.....	38

4.3 Aineistonkeruu	39
4.3.1 Osallistuva havainnointi	40
4.3.2 Ryhmähaastattelu aineistonkeruun menetelmänä.....	41
4.4 Aineiston analyysi	42
4.5 Tutkimuseettinen pohdinta	44
5 Tulokset.....	47
5.1 Aineiston esittely	47
5.2 Oppilaiden kokemukset.....	49
5.2.1 Millaisena oppilaat kokivat työskentelyn?	49
5.2.2 Tekijöitä kokemusten taustalla	51
5.3 Motivaation ja oppimisen taustatekijöistä.....	57
5.3.1 Vaikutusmahdollisuudet omaan työskentelyyn sekä niiden merkitys	58
5.3.2 Tehtävänannon vaikutus	59
5.3.3 Opettajan rooli	62
5.3.4 Ryhmän vaikutus	63
5.3.5 Kokemus omasta työstä osana kokonaisuutta.....	65
5.4 Mitä opittiin?	67
5.4.1 Yleiset taidot ja laaja-alaiset tavoitteet	67
5.4.2 Musiikin oppimisen näkökulma	69
5.4.3 Kokemuksellinen oppiminen.....	73
6 Pohdinta	76
6.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelua	76
6.2 Luotettavuustarkastelu.....	83
6.3 Tulevia tutkimusaiheita	84
Lähteet.....	87

1 Johdanto

Monialainen oppiminen ja koulun oppiainesisältöjen yhdistely ovat viime vuosina nousseet osaksi pedagogista keskustelua, ja niiden toteuttamistavat herättävät opettajissa voimakkaita ajatuksia eri näkökulmista. Vaikka monialaisuudesta on vuonna 2016 käyttöön otettujen perusopetuksen valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden myötä tullut keskeinen osa peruskouluarkea, sitä on tutkittu varsin vähän, eikä aihetta ole ennen viime vuosia niinkään korostettu myöskään opettajankoulutuksessa.

Tässä tutkielmassa tuon musiikkikasvatuksen näkökulman monialaisen oppimisen tutkimiseen. Tutkielmani keskiössä ovat oppilaat: tutkin heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään eräästä pääkaupunkiseudun yläkoulussa toteutetusta monialaisesta oppimiskokonaisuudesta pohtien niiden merkitystä suhteessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin sekä teoreettiseen viitekehykseeni. Oppilaiden näkökulma eli heidän kokemuksiinsa ja näkemyksiinsä keskittyminen on oman tutkielmani keskeisintä uutta antia musiikkikasvatuksen tutkimukselle. Musiikinopetusta on tutkittu ja tutkitaan paljon opettajan näkökulmasta, ja etenkin uusien opetusmenetelmien käytöstä haastatellaan erityisesti opettajia ja pyritään pääsemään selville heidän ajatuksistaan; verrattuna opettajiin oppilaiden ääni jää kuitenkin usein heikommaksi alamme aiemmassa tutkimuksessa. Tästä syystä haluan itse lähestyä aihetta toisesta suunnasta, oppilaiden kokemusten kautta.

Oppilaiden näkökulman tuominen keskusteluun on tärkeää myös opetussuunnitelman ajatusten vuoksi: perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilas nostetaan keskiöön, ja myös monialaisen oppimisen on tarkoitus osaltaan tukea opetuksen oppijälähtöisyyttä. Käytän tutkimistani nuorista nimenomaan oppilas-käsitettä, sillä tutkimukseni sijoittuu koulukontekstiin. Aiemman tutkimuskirjallisuuden (esim. Salmela-Aro 2018; Siljander 2014; Kauppila 2007) vuoksi käytän osin rinnan sen kanssa termiä oppija tarkoittaen omassa tutkimuksessani yläkoulun oppilasta.

Tutkielmassani tuon näkökulmia musiikinopetuksen soveltamiseen osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia, tutkin monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa opittavia taitoja ja tarkastelen myös yleisellä tasolla oppiainerajat ylittävän opetuksen yhteyksiä oppilaiden kokemuksiin ja oppimismotivaatioon. Käytän tutkimuksessani pääsääntöisesti käsitettä monialainen oppiminen, joka esiintyy opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 31–

31). Aiemmassa, monialaista oppimista käsittelevässä tutkimuksessa puhutaan myös eheyttävästä opetuksesta ja ilmiöpohjaisesta oppimisestakin, mutta pohjimmiltaan kyse on nähdäkseni samasta ajatuksesta: oppiminen tapahtuu eri oppiaineiden sisältöjä yhdistellen ja oppiainerajoja rikkoen erilaisten tutkittavien tai luotavien kokonaisuuksien pohjalta (ks. esim. Cantell 2017; Leppiniemi 2016; Niemelä 2019; myös POPS 2014).

Taidekasvatuksen näkökulmasta monialaisuus tarkoittaa parhaimmillaan myös taiteellisten sisältöjen ja tavoitteiden tuomista osaksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia (ks. esim. Bresler 1995; Wolkowicz 2017; Anttila 2011). Tutkin, mitä oppilaat kokivat musiikista oppineensa ja millaisia taiteellisia sisältöjä ja kokemuksia toteutettu kokonaisuus heille tarjosi. Luvussa 2 avaan tarkemmin monialaiseen oppimiseen liittyviä käsitteitä sekä yleisellä tasolla että musiikkikasvatuksen ja taidekasvatuksen näkökulmasta.

Tutkielmani pohjautuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja sosiokulttuuriseen näkökulmaan (ks. esim. Kauppila 2007 ja Lonka 2015). Niiden ydinajatus on, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutteisesti ryhmässä, jossa yhdessä rakennetaan ymmärrystä koettujen asioiden pohjalta. Sosiokulttuurinen näkökulma korostaa oppimisen sosiaalista, historiallista ja kulttuurista kontekstia eli ympäröivän maailman merkitystä. Tutkimukseni toisessa luvussa tarkastelen, mistä monialaisen oppimisen ja oppiainerajojen ylittämisen ajatus oppimiskäsitysten taustalla tai ulkopuolella kumpuaa. Rakennan yhteyksiä kasvatustieteiden näkemysten ja nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden välille monialaisten oppimiskokonaisuuksien ja musiikkikasvatuksen näkökulmasta.

Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on kokemuksista ja niille annettavista merkityksistä lähtevää muutosta oppijan ajattelussa (ks. esim. Kauppila 2007, Siljander 2014). Tässä tutkielmassani käytän kokemuksen käsitettä melko laajassa merkityksessä pohjanani toisaalta kokemuksellisen oppimisen teoreetikon David Kolbin (1984; myös Kauppila 2007) yleisesti oppimiseen liittyvä kokemuksesta ja toisaalta musiikkikasvatuksen ja taidekasvatuksen viimeaikaisessa tutkimustraditiossa korostunut, Deweyn pragmatistiseen filosofiaan pohjautuva ajatus kokemuksesta taidepedagogisen toiminnan perustana (esim. Väkevä & Westerlund 2011; Väkevä 2004; Dewey 1996/1934/LW 10).

Kokemukset ovat vallitsevan oppimiskäsityksen mukaan oppimisen lähtökohta, ja taidekasvatuksen tutkimuksessakin korostetaan oppilaiden esteettisten kokemusten merkitystä, joten tutkimuksessani keskityn oppilaiden kokemuksiin. Erityisen kiinnostunut olen oppilaiden kokemuksista liittyen asioihin, kuten tehtävänantoon tai oppimisen

sosiaaliseen ympäristöön, joiden tutkimuskirjallisuudessa on havaittu olevan yhteydessä motivaatioon (ks. esim. Salmela-Aro 2018; Deci & Ryan 2017). Motivaation syntyminen taas on nykykäsityksen mukaan merkittävää oppimisen kannalta (Salmela-Aro 2018). Motivaatioteorioiden pohjalta rakennan polun oppilaiden kokemuksista kiinnostuksen heräämiseen, motivoitumiseen, motivoituneeseen ryhmässä työskentelyyn ja näin yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Kokemusten merkitystä ja motivaation roolia ja edellä mainitsemiani teorioita käsittelen tarkemmin luvussa 3.

Ajattelen kriittisen ajattelun taidon olevan yksi tärkeimmistä sivistyneen ihmisen ominaisuuksista ja erityisesti tulevaisuuden taidoista, joten haluan tarjota jo aluksi lukijalle puettavaksi kahdet erilaiset kriittiset lasit – käytännössä voinee puhua lukuohjeista tutkielmaani varten. Ensimmäiset lasit liittyvät tulkinnallisuuteen, joka erityisesti laadullisessa tutkimuksessa on aina läsnä; tutkimusprosessini on eri vaiheissa sisältänyt paljon valintoja, ja esimerkiksi sitaatteja käyttäen ja havainnoistani avoimesti kertoen pyrin avaamaan lukijalle perusteita tulkintojeni taustalla. Pidättäydyn kuitenkin erityisesti aineistoa analysoidessani jatkuvasti korostamasta, että kyseessä on oma tulkintani oppilaiden vastauksista tai toiminnasta, ja haluan antaa lukijalle mahdollisuuden tehdä aineistoni perusteella myös omia tulkintojaan.

Suoraan monialaisia oppimiskokonaisuuksia koskevaa tutkimusta on olemassa varsin niukasti, eikä sinänsä ihme; onhan käsite vakiintunut osaksi pedagogista keskustelua vasta uusimpien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) myötä. Yksi harvoista kotimaisista monialaiseen oppimiseen keskittyneistä tutkijoista on Hannele Cantell (esim. 2015; 2017), joka lähestyy monialaisuutta eheyttävän opetuksen ajatuksen kautta painottaen opetuksen toteuttamisen käytännön näkökulmaa ja niissä opittavia, maailman ajankohtaisten ongelmien käsittelyssä vaadittavia monialaisia taitoja. Lonka (2015) puolestaan käsittelee monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisen erilaisia vaihtoehtoja oivaltavan oppimisen näkökulmasta ja tuo esille monenlaisia lähestymistapoja, kuten ilmiöpohjaisen, tutkivan ja ongelmalähtöisen oppimisen.

Taidekasvatuksen näkökulmaa monialaisen oppimisen tutkimuksessa edustaa esimerkiksi Harakkamäen (2018) opinnäyte, jossa tutkitaan teatteripedagogiikkaa suomalaisissa peruskouluissa. Hän tuo tutkimuksissaan esille voimakkaan ennakkoluuloisiakin suhtautumisia taidepedagogiikkaan osana myös muiden aineiden opetusta ja rakentaa kuvan peruskoulusta, jossa taidepedagogiikkaa erityisesti teatteripedagogiikan ja draaman näkökulmasta käytetään opetuksessa varsin vähän (Harakkamäki 2018). Musiikkikasvatuksen

alan aiempi tutkimus käsittelee monialaista oppimista yleisellä tasolla opetuksen eheyttämisen näkökulmasta. Kuisma (2019) on opinnäytteessään tutkinut musiikkiliikunnan käyttöä opetuksen eheyttäjänä alakoulun maantiedon opetuksessa, ja Rantala (2017) käsittelee luokanopettajien käsityksiä oppiainerajat ylittävistä musiikinopetuksesta alkuopetuksessa. Kaperi (2020) rakentaa tutkielmassaan teoreettisen mallin musiikin ja matematiikan oppiaineiden integroimiseen, ja Huttunen (2017, 185) mainitsee osallistavaa sävellytysmenetelmää käsittelevässä tutkimuksessaan ilmiöoppimisen, jossa sävellyttämistä voi hänen mukaansa hyvin hyödyntää.

Kansainvälisellä tasolla musiikin ja muiden taideaineiden tuomista osaksi oppiainerajat ylittävää opetusta on tutkittu hieman enemmän, erityisesti amerikkalaiskoulun kontekstissa. Liora Bresler (1995) totesi eri oppiaineiden integroinnin olevan muotia 1990-luvulla [Yhdysvalloissa] ja hahmotteli erilaisia parempia ja huonompia tapoja yhdistellä taidekasvatusta osaksi muiden oppiaineiden opetusta. Sittemmin musiikin yhdistämistä monialaiseen opetukseen ovat Yhdysvalloissa tutkineet esimerkiksi Wolkowicz (2018) ja Egger (2019). Eurooppalaistutkimuksissa esimerkiksi Viladot ym. (2018) vertailevat tutkimuksessaan musiikin ja matematiikan oppiaineiden integrointia englantilaisissa ja katalonialaisissa kouluissa.

Peruskoulun musiikkikasvatusta yleisesti on viime vuosina tutkittu erityisesti taidekasvatuksen näkökulmasta osana Taideyliopiston koordinoimaa ArtsEqual-hanketta. Oman tutkimukseni kannalta tärkeistä näkökulmista aiemmasta koulukontekstiin sijoittuvasta tutkimuksesta nousee erityisesti yhteistoiminnallista luovaa tuottamista koskeva tutkimus. Juntunen (2020; 2018; myös 2015) on tutkinut erityisesti opetuskäytäntöjä sekä niiden vaikutusta ja Partti ja Väkevä (2018) musiikin luovaa tuottamista kouluissa. Viimeaikaisista väitöskirjoista mainittakoon Muhosen (2016), Huttusen (2017) ja Ojalan (2017) peruskoulun musiikinopetusta yhteistoiminnallisen luovan tuottamisen näkökulmasta käsittelevät tutkimukset.

Musiikkia ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia yhdistävää, suomalaiseen kouluun keskittyvää tutkimusta on käytännössä hyvin vähän. Tällaiselle tutkimukselle on kuitenkin suuri tarve, sillä monialaista oppimista korostetaan sekä opetussuunnitelmassa että julkisessa koulutusta koskevassa keskustelussa. Esimerkiksi musiikin luova tuottaminen osana monialaisten kokonaisuuksien oppimista mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisissa tavoitteissa (POPS 2014).

Johdannon lopuksi haluan tarjota lukijalle puettavaksi vielä toiset kriittiset lasit, tällä kertaa kehottaen lähdekriittisyyteen tutkimuskirjallisuuden ja teoreettisen viitekehitykseni

suhteen. Aiempi monialaista oppimista koskeva tutkimus on suhtautumiseltaan varsin varauksetonta, ja monialaisen oppimisen merkitystä problematisoidaan vähän jos lainkaan. Tutkimuksessa korostuvat monialaisen oppimisen mahdollisuuksiin ja hyviin puoliin keskittyvät äänet, ja aiemmat esimerkit poimitaan pääosin työskentelyistä, joissa tämä oppiainerajat ylittävän opetuksen potentiaali on parhaimmillaan päässyt hyvinkin käyttöön. Oman tutkimukseni pohjalta monialaisessa oppimisessa ja erityisesti taideaineiden, kuten musiikin, yhdistämisessä osaksi sitä on kuitenkin myös suuria ratkaistavia kysymysmerkkejä liittyen erityisesti taiteellisiin sisältöihin ja tavoitteisiin – kuten Bresler (1995) totesi jo neljännesvuosisata sitten, voidaan taidetta yhdistellä osaksi muiden aineiden opetusta monella huonollakin tavalla. Osaltaan toivon oman tutkielmani nostavan esille myös tällaisia kriittisiä näkökulmia monialaiseen oppimiseen ja sen tutkimukseen.

Monialainen oppiminen on ajankohtainen aihe, ja musiikin yhdistäminen osaksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia tarjoaa paljon mahdollisuuksia sekä musiikin oppiaineen että oppiainerajat ylittävän opetuksen näkökulmasta. Oma tutkielmani vastaa osaltaan näitä näkökulmia eli monialaista oppimista ja musiikinopetusta yhdistävän tutkimuksen puutteeseen. Aihe on ajankohtainen, ja otan tutkielmallani kantaa myös monialaisesta oppimisesta käytävään koulutuspoliittiseen keskusteluun. Selvitän, mihin monialainen oppiminen ajatuksena perustuu eli mikä on sen oppimiskäsityksellinen ja filosofinen tausta. Oman aineistoni kautta tutkin, minkälaisiin kokemuksiin monialainen oppiminen johtaa käytännössä musiikinopetuksen osalta. Lukijalle olen tarjonnut lukuevääksi kahdet lähdekriittiset lasit toisaalta havaintojeni tulkinnanvaraisuuden ja toisaalta aiemman tutkimuksen varauksettomuuden varalta, ja nämä lasit silmillä kehotan lukijaa jatkamaan eteenpäin tutkielmani parissa.

2 Monialainen oppiminen

Olen jakanut tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen kahteen eri lukuun. Ensimmäisessä luvussa avaan monialaiseen oppimiseen liittyviä käsitteitä, ja toisessa tarkastelen monialaisten oppimiskokonaisuuksien näkökulmasta koko oppimisprosessiin olennaisesti liittyviä tekijöitä, kokemuksellisuutta ja motivaatiota.

Tässä luvussa käsittelen monialaisen oppimisen käsitettä nykyisessä pedagogisessa ajattelussa vallitsevan sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen ja tämänhetkisten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) pohjalta. Ensimmäisessä alaluvussa avaan monialaiseen oppimiseen liittyvää käsitteistöä, toisessa alaluvussa tarkastelen sen erilaisia sovelluksia.

Kolmannessa alaluvussa käsittelen monialaista oppimista musiikkikasvatuksen ja taidepedagogiikan näkökulmasta. Koska tutkimusaineistoni pohjautuu oppimiskokonaisuuteen, jossa hyödynnettiin musiikin yhteistoiminnallisen oppimisen työtapoja ja yhteisöllistä musiikin luovaa tuottamista, avaan lyhyesti myös näitä käsitteitä. Keskeisimmät havaintoni ovat, että musiikin ja taiteen integroimista osaksi monialaista oppimista on toistaiseksi tutkittu varsin vähän etenkin kotimaisen peruskoulun kontekstissa, vaikka toisaalta esimerkiksi luovuus nousee vahvasti esille monialaisen oppimisen teoreettisessa tarkastelussa.

2.1 Monialaisen oppimisen tausta

Monialaisen oppimiskokonaisuuden käsite nousee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014, 31). Sillä tarkoitetaan Leppiniemen (2016, 25) mukaan monen oppiaineen rajapinnalla kulkevaa oppimista, ja *monialaisessa oppimisessa* pyritään löytämään eri oppiaineita yhdisteleviä sisältöjä. Monialaiseen oppimiseen liittyviä, ja ajatuksen kanssa rinnakkaisia käsitteitä on ja käytetäänkin varsin paljon ja päällekkäin, ja Cantell (2017, 223) kokeekin käsitteellisen epätasällisuuden yhtenä aihepiiriä koskevan keskustelun haasteista. Seuraavana yritän kuitenkin selventää tätä käsitteistöä ensin yleisellä ja jäljempänä käytännön tasolla.

2.1.1 Käsitteistä

Ylätason käsitteenä nykytutkimuksessa eri oppiainesisältöjä yhdistelevää, kokonaisuuspohjaista opetuksen lähestymistapaa kutsutaan *eheyttäväksi opetuksiksi* (Hellström 2008; Halinen & Jääskeläinen 2015; myös Kuisma 2019.). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan eheyttävän opetuksen tavoitteena on mahdollistaa ”opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen” (POPS 2014, 31). Keskeisiä pyrkimyksiä eheyttämisessä ovat ”oppilaan kiinnostuksen herättäminen, elämyksellisyys ja yhteistoiminnallisuus, tiedon merkityksellisyys ja yhteinen tiedon rakentaminen, oppilaan oma-aloitteisuus ja osallisuus sekä opitun reflektointi ja itsearviointi” (Halinen & Jääskeläinen 2015, 26). Itse jäsenän opetussuunnitelman perusteiden pohjalta eheyttävän opetuksen käsitteen jokseenkin synonyymiksi monialaisen oppimisen kanssa.

Ajatus ei ole uusi: kasvatustilfilosofi John Dewey peräänkuulutti jo 1900-luvun alussa opetussuunnitelmilta yhteisiä kasvatuksellisia tavoitteita, ja näki tiukan oppiainejakoisuuden vaarana myös tavoitteiden ja kasvatuksellisten arvojen liiallisen eriytymisen. Dewey korosti, että eri oppiaineissa voidaan tavoitella samoja arvoja (joita tulkintani mukaan nykykontekstiin soveltaen voidaan kutsua esimerkiksi osaamistavoitteiksi tai taidoiksi) ja että elämän kannalta olennaiset sisällöt liittyvät pohjimmiltaan hyvinkin moneen koulun oppiaineeseen. (Dewey 1996/1916/MW 9, 252–258.)¹ Näin ollen olen samoilla linjoilla Cantellin (2017) kanssa, joka ulottaa monialaisen ja ilmiöpohjaisen oppimisen filosofiset juuret Deweyn kasvatustilfilosofiaan. Merkillepantavaa on, että Dewey yhdistää ajattelussaan taiteiden opiskelun oppiaineiden yhteisten tavoitteiden saavuttamiseen, vaikka hän korostaakin erityisesti kuvataiteiden ja kirjallisuuden merkitystä (Dewey 1996/1916/MW 9, 240–258).

Kangas, Kopisto ja Krokfors (2015, 37) näkevät taustalla 1900-luvun pedagogisen ajattelun, jossa kouluun alettiin kaivata toimintatapoja, jotka yhdistäisivät koulutuksen kiinteämmin osaksi muuta elämää. Niemelä (2019) tarkastelee eheyttävän opetuksen käsitettä yleisellä tasolla, ja peruskoulukontekstissa eheyttävää opetusta ovat tutkineet esimerkiksi

¹ Deweyyn viitatessani käytän Väkevän ja Westerlundin (2011) hyväksi toteamaa mallia: ensimmäisenä lähteen eli kokoelmateoksen julkaisuvuosi, sitten alkuperäisteoksen julkaisuvuosi, osan tunnus, osan numero ja sivunumerot. EW = Early Works, MW = Middle Works, LW = Later Works.

Kujamäki (2014) ja Kyröläinen (1994). Taidepedagogiikan näkökulmasta eheyttävää opetusta tutkineista mainittakoon esimerkiksi Anttilan (2013) tutkimus tanssista osana koko koulun opetusta ja Karvisen (2003) väitöstutkimus kuvataiteesta opetuksen eheyttämisessä.

Niemelä (2019) näkee, että opetuksen eheyttämistä voidaan nykykoulussa toteuttaa eri tavoin. Oppijalähtöisin näkökulma on *ilmiöpohjainen oppiminen*, jossa korostuu tutkiva, yhteisöllinen oppiminen ja tiedollisten ja kokemuksellisten sisältöjen kietoutuminen yhteen. Toisaalta eheyttämistä voidaan toteuttaa opettajan oman pedagogisen tietämyksen pohjalta, tai kolmantena opetussuunnitelman rakenteiden tasolla esimerkiksi oppiaineiden ja koulutyön tavoitteita eheyttäen. (Niemelä 2019, 468–473.) Cantell (2017, 230) muotoilee kaksi tietä eheyttämiseen ja monialaisuuteen: joko jonkin ilmiön pohjalta tai yksittäisten tiedonalojen omista sisällöistä käsin.

Tästä ajattelusta juontuu Cantellin (2017) mukaan ilmiöpohjaisen tai ilmiölähtöisen oppimisen käsite, jota käytetään arkikielessä usein puhuttaessa monialaisesta oppimisesta. Leppiniemen (2016, 25–26) mukaan monialaisen oppimisen ja ilmiöoppimisen käsitteiden välillä on vivahde-ero: ensimmäinen on yleiskäsite eri oppiainesisältöjä yhdistelevälle oppimiselle, ja ilmiöoppiminen on tähän yksi keino (ks. myös Niemelä 2019). Cantell (2017, 223) huomauttaa, ettei ilmiöpohjaisen oppimisen käsite esiinny lainkaan viimeisimmissä² opetussuunnitelman perusteissa, vaan sen sijaan esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa puhutaan eheyttämisestä ja monialaisesta opetuksesta. Näiden toteuttamiseksi koulut on velvoitettu toteuttamaan vuosittain erityisiä monialaisia oppimiskokonaisuuksia. (POPS 2014; Cantell 2017.)

Eheyttävän opetuksen käsitteen alle sijoittuvat erilaiset monialaista oppimista soveltavat menetelmät, kuten *ilmiöpohjainen*, *ongelmalähtöinen* ja *tutkiva oppiminen* (Halinen & Jääskeläinen 2015, 26). Eri oppiainesisältöjä keskenään yhdistettäessä käytetään myös termiä integroivat menetelmät tai *integroiva oppiminen* – Niemelä (2019) näkee eheyttämisen ja integroinnin rinnakkaiskäsitteinä.³ Ilmiöpohjaisen ja tieteenalalähtöisen integroinnin yhdistävää eheyttävän opetuksen muotoa kutsutaan kokonaisopetukseksi

² Cantellin tutkimuksen julkaisuajankohtana POPS 2014 (ja LOPS 2015).

³ Musiikkikasvatuksen kontekstissa integrointia käsittelee esim. Kaperi (2020).

(Komulainen & Leijamaa 2019). Tieteen ja korkeakoulutuksen yhteydessä puhutaan monitieteisyydestä, tieteidenvälisyydestä ja poikkitieteellisyydestä (Cantell 2017, 226–227).

Kansainvälisissä tutkimuksissa käytetään eheyttävästä, oppiainerajat ylittävästä opetuksesta termiä *integration*, musiikin oppiaineen yhteydessä *music integration* tai *integration of music* (ks. esim. Egger 2019; Bresler 1995). Ilmiöpohjaiseen monialaisuuteen vertautuu käsite *concept-based integration* (ks. esim. Wolkowicz 2017). Ruotsissa, jossa monialaisuus niin ikään mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelmissa, käytetään termejä *ämnesövergripande undervisning* tai *ämnesintegrering* (ks. esim. Olovsson 2020; Söderlundh ym. 2017).

Aiemmassa kotimaisessa tutkimuksessa eheyttävää opetusta on tutkittu paljon ilmiöpohjaisena oppimisena, ja käsitteet vaihtelevat tutkimuksesta riippuen. Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta pidän eheyttävää opetusta yläkäsitteenä, ilmiöpohjaisuutta yhtenä mahdollisena lähestymistapana ja monialaista oppimista käytännön ratkaisuna eheyttävään opetukseen. Koska oma näkökulmani on musiikkilähtöinen ja tässä tapauksessa pikemmin oppiaineeseen kuin ilmiöön pohjautuva, käytän tässä tutkimuksessa käsitettä *monialainen oppiminen*. Aiemmasta tutkimuksesta johtuen sen rinnalla esiintyvät myös muut käsitteet – kuten luvun alussa Cantelliin (2017) viitaten totesin, ei aihepiiristä käytävän keskustelun vahvuutena voi pitää käsitteellistä selkeyttä.

2.1.2 Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys

Oppimiskäsitysten tasolla monialaisen oppimisen ajatus perustuu sosiokonstruktivistiseen ja sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä korostuu oppilaan rooli aktiivisena toimijana, ja yhteisöllisen oppimisen näkökulma on vahva (POPS 2014, 17). Kauppila (2007) liittää monialaisen oppimisen ja erilaiset monialaiset työskentelytavat vahvasti yhteisöllisyyteen ja yhteiseen ongelmanratkaisuun. Halinen ja Jääskeläinen (2015, 28) peräänkuuluttavat myös laajempaa koulutyön painopisteen muutosta: mitä-kysymysten sijaan on siirryttävä yhdessä pohtimaan miksi-kysymyksiä tarkastellen erilaisia ilmiöitä kokonaisvaltaisesti, monialaiselle oppimiselle ominaisesti.

Siljanderin (2014, 218–219) mukaan konstruktivismi edustaa 2000-luvun pedagogisessa ajattelussa valtavirtaa, ja kehityksen suunta on viime vuosikymmenen aikana ollut yksilökonstruktivistisista suuntauksista kohti sosiokonstruktivistisia näkökulmia. Konstruktivististen suuntausten keskeisiä ideoita on puolestaan esiintynyt useissa pedagogisissa

ajattelutavoissa ja teorioissa jo 1700-luvun lopulta alkaen, ja esimerkiksi hermeneutiikassa todellisuus käsitetään samaan tapaan tulkinnallisena kuin sosiokonstruktivistisissa suuntauksissa, joihin sosiokulttuurinen näkökulma myös luetaan. (Siljander 2014, 217–219.)

Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja ilmiöpohjainen oppiminen nostavat oppilaan keskiöön opettajan sijaan. Erilaisten monialaisen oppimisen työtapojen, kuten tutkivan tai ongelmalähtöisen oppimisen taustalla on ajatus siitä, että oppilaat luovat yhteisöllisesti uutta tietoa ja ymmärrystä. Tällainen yhteistoiminnallinen eli yhdessä tekemisen kautta tapahtuva oppiminen, esimerkiksi uuden kappaleen harjoittelu pienissä yhtyeissä, pohjautuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on tiedon rakentumista sosiaalisessa kontekstissa (ks. esim. Kauppila 2007). Monialainen oppiminen on tulkintani mukaan myös tiiviisti yhteydessä ajatukseen kokonaisvaltaisesta, kokemuksellisesta oppimisesta, jota käsitelen tarkemmin luvussa 3.1.

Sosiokonstruktivistisiin suuntauksiin lukeutuva sosiokulttuurinen näkökulma korostaa yhteisöllisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen kulttuurista kontekstia: oppiminen tapahtuu muiden ihmisten kanssa tietyssä kulttuurissa ja tietynä historiallisena aikana (Kauppila 2007). Esimerkiksi omaan oppimiseemme ja vaikka oppimateriaaleihimme, kuten kappalevalintoihimme, vaikuttaa väistämättä se kulttuurinen ilmapiiri, jossa kulloinkin elämme ja hengitämme ja se kulttuurinen perintö, josta ajatteluumme, arvoihimme ja tapoihimme ammennamme.

Sosiokulttuurisen ajattelun rakentajana pidetään 1900-luvun alussa vaikuttanutta Lev Vygotskia (ks. esim. Kauppila 2007, 79; myös Lonka 2015, 73; 104). Longan ym. (2015, 56) mukaan nykyajan ilmiölähtöinen pedagogiikka perustuu Vygotskin esittelemään kulttuuripsykologiseen teoriaan, jonka mukaan yksilön kehitys pohjautuu sosiaaliseen ympäristöön. Yksilö kehittyy muiden ihmisten, kulttuurin ja sen ilmenemismuotojen avulla, ja ymmärrys rakentuu vuorovaikutuksessa syntyneiden ajatusmallien ja tiedon pohjalta. (Lonka ym. 2015, 56.) Virranmäki (2013, 21–22) puhuu myös kontekstuaalis-pedagogisesta lähestymistavasta, joka painottaa oppimisen sosiaalisia ja yhteiskunnallisia näkökulmia sekä asioiden soveltamista osaksi oppilaan arkipäivän elämää. Musiikkikasvatuksen alan viimeaikaisissa väitöskirjoissa sosiokulttuuriseen näkökulmaan pohjaavat esimerkiksi Timonen (2020) ja Miettinen (2020).

2.1.3 Monialainen oppiminen perusopetuksen opetussuunnitelmissa

Monialaiset oppimiskokonaisuudet määritellään opetussuunnitelman perusteissa keskeiseksi opetusta eheyttäväksi ja laaja-alaista osaamista edistäväksi työväliseksi. Opetuksen eheyttämistä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia käsitellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luvussa 4.4, ja siinä korostetaan opiskeltavien asioiden suhteiden ymmärtämistä ja eri alojen tietojen ja taitojen yhdistämistä. Opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu velvoite, että jokaisen oppilaan opintoihin on sisällyttävä vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuodessa. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 31; POPS 2014, 31–32.)

Opetussuunnitelmatasollakaan ajatus oppiaineiden yhdistelystä ei ole uusi, vaan sitä on aiemmin pyritty toteuttamaan esimerkiksi erilaisten aihe- ja teemakokonaisuuksien kautta.⁴ Virranmäki (2013) toteaa Suomen opetussuunnitelman tarkan oppiainejaon olevan silti syvälle juurtunut perinne ja kansainvälisesti vertailtuna tiukemmin rajautunut. (Virranmäki 2013, 9–12; myös Cantell 2015, 12.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen eheyttämistä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia käsitellään alaluvussa 4.4. (POPS 2014, 31–32). Tekstin mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhtenä tarkoituksena on edistää erityisesti oppilaan laaja-alaisen osaamisen kehittymistä ja edesauttaa opetussuunnitelmassa asetettujen laaja-alaisten tavoitteiden saavuttamista. Tärkeää on myös mahdollistaa asioiden välisten suhteiden hahmottaminen ja niiden yhteydet omaan arkielämään, ja näin mahdollistaa maailmankuvan laajentaminen. (POPS 2014, 31–32.)

Monialaisen oppimisen korostumisen taustalla vaikuttavat myös opetussuunnitelmassa painottuvat tulevaisuuden taidot sekä ympäröivän maailman jatkuva muutos. Maailman suurimmat ongelmat ympäristökriisistä lähtien ovat paitsi läsnä jokaisen ihmisen arjessa, myös niin kompleksisia ilmiöitä, että niiden ratkaisemiseen tarvitaan uudenlaista, monialaista ajattelua (ks. esim. Cantell 2017). Eri alojen sisältöjä yhdistelevien oppimiskokonaisuuksien myötä oppilaille avautuu myös koulussa mahdollisuus oppia erilaisia tulevaisuuden taitoja, ja toisaalta arkielämän muuttuessa esimerkiksi globalisaation, teknologisoitumisen ja ilmastonmuutoksen myötä myös ihmiseltä vaadittavat taidot muuttuvat.

⁴ Oppiaineiden yhdistelemisen ja opetuksen eheyttämisen historiasta Suomessa ks. esim. Hellström (2008) ja musiikin näkökulmasta Kuisma (2019).

(Halinen & Jääskeläinen 2015, 28; Kangas ym. 2015, 50; Cantell 2017.) Näiden taitojen oppimiseksi opetussuunnitelma tarjoaa ratkaisuksi monialaista, maailman ilmiöistä lähtevää oppimista ja toisaalta yhteisöllistä, luovaa ongelmanratkaisua (POPS 2014).

2.2 Monialainen oppiminen käytännössä

Halisen ja Jääskeläisen (2015, 32) mukaan monialaisessa oppimiskokonaisuudessa on tärkeää oppilaan ”aito toimijuus ja aktiivinen rooli”. Sisällöt ja toteuttamistavat tulee valita oppilaiden kanssa siten, että oppilaat voivat kokea toiminnallisen työskentelyn merkitykselliseksi ja heidän kokemusmaailmaansa kuuluvaksi. Monialaiset oppimiskokonaisuudet tarkoittavat käytännössä ”tavoitteellisia, suunnitelmallisia ja kestoaltaan selkeästi yhtä teemapäivää tai opintokäyntiä pidempiä kokonaisuuksia, joiden toteuttamiseen osallistuu useita oppiaineita”. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 31–32.)

2.2.1 Yhteisöllinen, oppijalähtöinen monialaisuus

Arkikielessä monialaisesta oppimisesta ja ilmiöoppimisesta puhutaan usein ristiin, kuten edellä olen todennut, ja käytännössä ilmiöoppiminen eli ilmiölähtöinen tai -pohjainen oppiminen on yksi tapa toteuttaa monialainen oppimiskokonaisuus ja eheyttää oppimista. Virranmäen (2013, 19) mukaan ilmiöpohjaisuuden voidaan ajatella tarkoittavan ympärilämme tapahtuvien, havaittavien tai nähtävien seikkojen tai asioiden, toisin sanoen ilmiöiden opettelua. Oppimisen lähtökohtana ovat maailman todelliset, kokonaisvaltaiset ilmiöt, ja opetuksen tavoitteena on myös johdattaa oppija itse löytämään tutkittavat ja merkitykselliset asiat. (Virranmäki 2013, 19–20.)

Monialaisen oppimisen perustana voidaan pitää amerikkalaisen kasvatustieteilijän John Deweyn ajatuksia, jotka ovat vaikuttaneet olennaisesti myös musiikkikasvatuksen alan nykytutkimukseen (ks. esim. Huttunen 2017; Laes 2017; Väkevä & Westerlund 2011; Väkevä 2004; Westerlund 2002; myös Cantell 2017). Deweylle tärkeää oli opittavan asian kytkeminen osaksi oppilaan käytännön elämää ja hän nosti kasvatuksen yhdeksi tehtäväksi arkisiin toimiin kätkeytyneiden merkitysten tuomisen esiin. Dewey kritisoi myös ainejakoista opetussuunnitelmaa ja katsoi, että opittavia asioita tulisi lähestyä pikemminkin kokonaisvaltaisesti, todellisesta elämästä käsin. (Dewey 1996/1916, MW 9, 252–258; Väkevä 2004.)

Nykytutkimuksessa eheyttävän opetuksen ja monialaisen oppimisen merkitystä suhteessa perinteiseen, oppiainejakoon perustuvaan opetukseen korostaa esimerkiksi Lonka (esim. 2015). Lonka lähtee omista tutkimuksissaan liikkeelle pikemmin ilmiölähtöisestä kuin oppiainepohjaisesta eheyttämisestä, ja toteaa ilmiölähtöisyyden olevan ”oppiainerajoja ylittävä oppimisen muoto” (Lonka 2015, 131).⁵ Ihminen oppii hänen mukaansa luonnostaan ilmiölähtöisesti ja mieli pyrkii kohti kokonaisvaltaista maailmankuvaa oppiaineiksi jakautumisen sijaan. Oppimisessa tärkeää onkin maailman ilmiöihin tutustuminen monesta eri näkökulmasta ja luovasti sellaisten asioiden yhdisteleminen, jotka eivät välttämättä näennäisesti edes liity toisiinsa. (Lonka 2015, 121.) Niemelä (2019, 468) tosin korostaa, ettei eheyttämistä ja oppiainejakoista opetussuunnitelmaa tarvitse asettaa keskenään vastakkain, vaan ne voivat pikemminkin tukea toisiaan.

Lonka (2015, 234–235) yhdistää monialaisen oppimisen ja erityisesti ilmiölähtöisyyden osaksi laajempaa kokonaisuutta, omaa käsitettään ”oivaltavaa oppimista”. Hänen mukaansa kaikenlaiselle oivaltavalle oppimiselle on yhteistä opiskelun aloittaminen kiinnostavasta kysymyksestä tai ongelmasta, johon ei ole olemassa yksiselitteistä oikeaa vastausta. Ongelman ratkaisemisen sijaan sitä käytetään oppimisen sytykkeenä, ja oppimisprosessin aikana opettaja antaa runsaasti sekä tukea että palautetta. Tällainen työskentelymuoto korostuu monialaisessa oppimisessa ja liikuttaessa eri oppiaineiden sisältöjen välillä. (Lonka 2015.)

Monialainen, yhteisöllinen ja oppijalähtöinen oppiminen ei kuitenkaan tarkoita opettajan roolin vähentymistä vaan päinvastoin, opettajalta kattavan aineenhallinnan lisäksi yhä vahvempaa pedagogista asiantuntemusta ja kykyä tukea oppimisen edellytyksiä eri tavoin (Lonka 2015, 125). Käytännössä monialaiset oppimiskokonaisuudet, joita Cantell (2015, 14) vertaa monitieteisyyteen, edellyttävät toimiakseen myös eri opettajien sujuvaa yhteistyötä suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin osalta.

⁵ Vaikka Lonka puhuu tutkimuksissaan ilmiöoppimisesta käyttämättä juurikaan monialaisen oppimisen käsitettä, pitäydyn itse jälkimmäisessä käsitteellisen johdonmukaisuuden nimissä kokien monialaisuuden yhdistyvän riittävällä tasolla Longan ajatuksen yhteistoiminnallisesta, tutkivasta, oivaltavasta ja ongelmälähtöisestä oppimisesta.

2.2.2 Monialaisen oppimisen sovelluksia

Monialaisen oppimisen yläkäsitteen alle mahtuu monenlaisia eri asioita painottavia käytännön opetusmenetelmiin liittyviä sovelluksia, ja seuraavaksi luon lyhyen katsauksen tähän käsitteelliseen ja näkemykselliseenkin viidakkoon. Koska monialaisia oppimiskokonaisuuksia voidaan toteuttaa eri tavoin ja eri lähtökohdista, on tarpeen tarkastella joi-tain yleisimpiä ja teoriakirjallisuudessa eniten käsiteltyjä tapoja soveltaa monialaisen oppimisen ajatusta käytäntöön. Tällaisia seuraavaksi tarkasteltavia monialaisen oppimisen sovelluksia ovat esimerkiksi ongelmalähtöinen oppiminen, projektioppiminen, tutkiva oppiminen, yhteiskeksiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen.

Monialaisia oppimiskokonaisuuksia lähestytään usein yhteisöllisen ongelmanratkaisun kautta, ja keskiöön asetetaan ns. 2000-luvun taidot tai tulevaisuuden taidot, englanniksi *twenty-first-century skills* tai *21st century skills* (Häkkinen ym. 2016, 25; ks. myös Kangas ym. 2015, 50 ja Lonka 2015, 230). Näitä tulevaisuuden taitoja ovat esimerkiksi oppimistaidot, luovan ja kriittisen ajattelun taidot sekä yhteistyötaidot, joita silmällä pitäen on ollut tarpeen kehittää myös uusia oppimismuotoja ja opetusmenetelmiä. Häkkinen ym. (2016) nostavat tällaisista opetusmenetelmistä esille yhteisöllisen *ongelmalähtöisen oppimisen*, jossa oppiminen tapahtuu haasteiden kohtaamisen kautta eli ongelmalähtöisesti. (Häkkinen ym. 2016, 25–29.)

Työtapana kirjallisuudessa puhutaan myös *projektioppimisesta*, jonka on tutkittu olevan oppilaiden kiinnostusta tukeva ja motivaatiota lisäävä työtapana (ks. esim. Juuti & Lavonen 2018, 207). Monivaiheisessa prosessissa välillä myös opettaja opettaa uutta asiaa ”perinteisin tavoin”, ja sitä toteutettaessa on huomioitava työtavan aikaavievyyys. Projektioppimisessä ei voida siis käydä läpi samaa määrää sisältöjä kuin perinteisessä opetuksessa. Opetuksen lähtökohtana on useimmiten hyvinkin käytännönläheinen tapaus tai ongelma, johon aletaan yhdessä kehitellä ratkaisuja. (Juuti & Lavonen 2018, 207–208; Lonka 2015, 235.)

Toinen monialaisen oppimiseen ja varsinkin sen ilmiölähtöiseen sovellukseen usein liitettävä työtapana on *tutkiva oppiminen*. Tutkiva oppiminen rakentuu esimerkiksi jonkin tieteellisen ilmiön ympärille, ja sitä pyritään ymmärtämään ja selittämään pitkäjänteisen, yhteisöllisen työskentelyn kautta. (Virranmäki 2013, 24.) Ongelmalähtöisen oppimisen tavoin tutkivan oppimisen mallissa tarkoituksena on uuden asian ymmärtäminen yhteisöllisenä tutkimusprojektina, jonka aikana ryhmä luo yhdessä uutta tietoa ja ymmärrystä. Lonka (2015, 98; 102) vertaa oppimisprosessia uuden tiedon luomiseen esimerkiksi

taiteessa tai keksimisessä, ja toteaa myös taiteessa tarvittavan tutkimuksellisia taitoja. Taiteen tekemisen tutkimuksellista luonnetta, tutkivaa taidetta ja taiteellista tutkimusta käsittelee teoksessaan myös Varto (2017).

Huttusen (2017, 41) mukaan tutkivassa oppimisessa tulosten toivottavuus tulkitaan toiminnallisesti ja kokemuksellisesti. Projektin aikana luodaan uuden tiedon lisäksi uusia kysymyksiä ja usein myös erilaisia tuotoksia, esimerkiksi videoita, kirjoituksia tai blogeja (Lonka 2015, 103). Erilaiset luovan ongelmanratkaisun prosessit, joissa tuotetaan ryhmässä esimerkiksi innovaatioita, ovat Longan (2015, 99) mukaan läheistä sukua tutkivalle oppimiselle, joten näin ollen voidaan ajatella myös yhteisöllisen musiikin luovan tuottamisen olevan lähellä tutkivan oppimisen työtapoja.

Luovaa oppimista, jossa ryhmä rakentaa ja kehittää tietoa yhteisöllisesti, kutsutaan kirjallisuudessa myös *yhteiskeksimiseksi*. Se on tiedon luomisprosessi, jossa integroidaan eri oppiaineiden osaamista ja suunnitellaan erilaisia uusia sisältöjä tai asioita. Eri vaiheisiin jakautuvan prosessin yksi vaiheista on yhteissuunnittelu, jossa ratkaistaan monimutkaisia suunnitteluongelmia asteittain etenevänä luovana prosessina kokeilujen, yritysten ja epäonnistumisten kautta. (Riikonen ym. 2018, 163–164.) Näin yhteiskeksimisen prosessia voidaan verrata myös yhteistoiminnalliseen musiikin luovaan tuottamiseen ja esimerkiksi yhteissäveltämiseen. Riikosen ym. eräässä pääkaupunkiseudun peruskoulussa keväällä 2017 toteuttamassa yhteisöllisen keksimisen projektissa havaittiin yhteisöllisen luovan oppimisen onnistuneen parhaimmillaan erittäin hyvin. Avainasemassa oli oppilaiden sisäisen motivaation kasvaminen ja ryhmän yhteinen innostus omaa työtä ja aihetta kohtaan. (Riikonen ym. 2018, 169–176.)

2.3 Musiikinopetuksen konteksti

Tässä alaluvussa käsittelem monialaisia oppimiskokonaisuuksia musiikki- ja taidekasvatuksen näkökulmasta. Aiemmin tarkasteleman tutkimuskirjallisuuden pohjalta monialainen oppiminen ja sen sovellukset voidaan nähdä yhteisöllisenä luovana tiedonrakennusprosessina, ja luovuuden ajatuksen kautta on luontevaa tuoda taidekasvatus osaksi monialaisen oppimisen kontekstia. Koska oma tutkimusaineistoni on kerätty musiikin yhteistoiminnallista oppimista ja yhteisöllisen luovan tuottamisen työtapoja sisältäneen kokonaisuuden parissa, avaan myös näitä käsitteitä.

Valtioneuvoston vuonna 2012 antamassa, uutta perusopetuksen opetussuunnitelmaa koskevassa asetuksessa todetaan: ”Opetuksen tavoitteena on oppilaan laajan yleissivistyksen muodostaminen, maailmankuvan avartuminen ja syveneminen. -- Opetuksen on tarjottava esteettisiä kokemuksia ja elämyksiä kulttuurien ja taiteiden eri aloilta.” (Valtioneuvoston asetus 28.6.2012, 3 §) Laajan yleissivistyksen muodostamisessa taidekasvatuksella on siis oma keskeinen roolinsa, joka tarkoittaa myös sitä, että taidetta ja musiikkia on luontevaa yhdistää osaksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia.

2.3.1 Luovuus, taidepedagogiikka ja monialainen oppiminen

Monialaista oppimista koskevassa tutkimuksessa nousee usein esille luovan ajattelun käsite (esim. Riikonen ym. 2018, Lonka 2015; myös POPS 2014). Lonka (2015, 217) näkee oppiainerajat ylittävän työskentelyn antavan luovuudelle enemmän elintilaa, ja toteaa luovuuden olevan olennainen osa yhteisöllistä ongelmanratkaisua. Häkkinen ym. (2016, 25) mainitsevat luovan ajattelun taidot osana tulevaisuuden taitoja, joita myös monialaisten oppimiskokonaisuuksien voidaan nähdä kehittävän.

Luovassa ajattelussa ja ongelmanratkaisussa myös sosiaalisella ympäristöllä on merkittävä rooli, ja Hakkarainen (2013) näkeekin luovuuden vahvasti sosiaalisena prosessina. Tällaista yhteisöllistä eli ryhmässä tapahtuvaa, *kollektiivista luovuutta* on tutkinut esimerkiksi professori Keith Sawyer (esim. 2003), joka vertaa sitä jammailuun ja yhteisimprovisaatioon niin musiikissa kuin teatterissakin. Sawyer korostaa vuorovaikutuksen merkitystä onnistuneessa kollektiivisessa luovuudessa, vaikka toteaaakin, että se sisältää sekä innostunutta yhteistyötä että konflikteja. (Sawyer 2003; Hakkarainen 2013.)

Taidekasvatusta ja luovuutta tutkineet de Bruin, Burnard ja Davies (2018, 1–11) toteavat, että taide tarjoaa kiistatta erinomaisia keinoja yksilön luovuuden ja luovan ajattelun kehittämiseen. Luovuuden ja musiikin yhteistoiminnallisen luovan tuottamisen merkitystä musiikinopetuksessa on korostettu myös monissa viimeaikaisissa tutkimuksissa; esimerkiksi Veloso (2017) havaitsi tutkimuksessaan yhteissäveltämisen saavan aikaan sellaisia luovia yhteisöllisiä prosesseja, jotka muuten olisivat ehkä jääneet syntymättä (ks. myös Huttunen 2017; Muhonen 2016; Hopkins 2015; Partti & Westerlund 2013). Luovuus on näin ollen selkeä yhteinen nimittäjä monialaisen oppimisen ja sen sovellusten sekä taidekasvatuksen sisältöjen ja tavoitteiden välillä, ja taidepedagogiikalla voidaan ajatella olevan paljonkin annettavaa monialaisen oppimisen erilaisille, yhteisöllistä luovaa ongelmanratkaisua vaativille sovelluksille.

Tästä huolimatta taidepedagogiikan yhdistämistä muiden oppiaineiden opetukseen on kotimaisessa tutkimuksessa käsitelty varsin vähän, kansainvälisesti hieman enemmän. Anttila (2011) on toimittamassaan teoksessa *Taiteen jälki* koonnut erilaisia näkökulmia taidepedagogiikasta, jolla hän tässä tapauksessa viittaa kaikkiin sellaisiin opetus- tai oppimistilanteisiin, joissa taide on jollain tavalla läsnä. Tärkeää tällaisissa tilanteissa on huomioida se, että taide on yhtä lailla oppimisen ja tarkastelun kohteena eikä vain näennäisesti opetukseen liitettynä (Anttila 2011, 5–6). Tällaista näennäistä taidepedagogiikkaa on myös toiminta, joka tähtää taiteelliseen toimintaan liittyvän taidon oppimiseen, mutta josta puuttuu kokonaan esteettinen, aistillinen ja taiteellinen kokemus (Anttila 2011, 6). Näennäistä taidepedagogiikkaa voisi siis olla esimerkiksi uuden kappaleen sointujen opettelua ilman musiikillista kokemusta koko kappaleen yhdessä soittamisesta. Anttila painottaakin sekä taiteellisten sisältöjen ja tavoitteiden että oppilaiden kokemusten merkitystä taidepedagogisessa toiminnassa.

Musiikkikasvatuksen tutkija Liora Bresler hahmotteli jo 1995 artikkelissaan neljä erilaista tapaa integroida taidekasvatusta muiden aineiden opetukseen. Ensimmäinen Breslerin jäsentämistä muodoista on taiteen käyttäminen ”mausteena” (*subservient approach*) – tämä toteutuu esimerkiksi kuuntelemalla Holstin Planeettoja käsiteltäessä aurinkokuntaa maantieteen tai fysiikan tunnilla, ja on esimerkki Anttilan (2011) mainitsemasta näennäisestä taidepedagogiikasta. Samaan kategoriaan lukeutuu Breslerin kolmas muoto, taiteen käyttäminen efektinä eli esimerkiksi Mozartin musiikin soittaminen matematiikan tehtävien taustalla (*affective style*). Neljäs keino integroida taidetta kouluarkeen on sen hyödyntäminen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, kuten koulun juhlissa (*social integration style*). (Bresler 1995.) Viimeistä muotoa on koulun juhlia ja kulttuuria käsittelevässä väitöstutkimuksessaan käsitellyt myös Nikkanen (2014).

Parhaimpana Bresler (1995) pitää artikkelinsa toista muotoa taiteen integrointiin, jossa käytännössä taidekasvatusta yhdistellään tasavertaisesti muiden aineiden opetukseen (*co-equal integration*); esimerkiksi historianopetuksessa musiikkikulttuurin käsitteleminen kontekstissaan palvelee lopulta molempien oppiaineiden tavoitteita. Bresler näkee kuvattun yhdenvertaisen integroinnin tarjoavan muihin muotoihin verrattuna täysin toisenlaisia mahdollisuuksia myös taiteen omien tavoitteiden ja sisältöjen kannalta – toisaalta haasteena on sen usein vaatima opettajien keskinäinen tiivis yhteistyö tai yhden opettajan poikkeuksellisen laaja-alainen osaaminen. (Bresler 1995.)

Taiteen yhdistäminen muihin oppiaineisiin on siis kaksiteräinen miekka: toisaalta tarjolla on mahdollisuus ymmärtää ja käsitellä syvällisesti muidenkin oppiaineiden aiheita, mutta

samalla vaarana on taiteellisten sisältöjen ja tavoitteiden jääminen varjoon (Wolkowicz 2017). Parhaimmillaan, huolellisesti suunniteltuna ja mielekkäästi yhdisteltynä, voidaan monialaisuudessa päästä Breslerin kuvaamaan yhdenvertaiseen integrointiin, jossa taidepedagogiikan keinoin voidaan kehittää myös muita taitoja kuin puhdasta tiedollista osaamista. Taiteen avulla voidaan harjoitella esimerkiksi aistimista, kokemista, ymmärtämistä, mielikuvitusta ja toisten ihmisten kanssa olemista monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti (Harakkamäki 2018, 50–51; Juntunen 2011, 69).

Suomalaisessa koulumaailmassa taidepedagogiikka on Harakkamäen (2018, 53) mukaan läsnä kolmella eri tavalla. Ensimmäinen tapa on kokea ammattilaisten tekemää taidetta esimerkiksi vierailemalla museossa, ja toinen tapa on taiteen tekeminen ja esimerkiksi oppilaiden valmistamien tuotosten esittäminen kausijuhlissa (tästä ks. myös Nikkanen 2014). Kolmas, yleistyvä tapa, on taidepedagogisten menetelmien käyttäminen oppimisen välineenä myös muiden aineiden opetuksessa. Harakkamäki peräänkuuluttaa tällaista taiteen ja taidepedagogiikan tuomista osaksi koulujen arkea mahdollisimman monipuolisesti ja ennakkoluulottomasti. Monialaisen oppimisen muodoista sekä Harakkamäki (2018) että Wolkowicz (2017) korostavat ilmiöpohjaisen (*concept-based*) lähestymistavan roolia taidekasvatuksen integroinnissa monialaiseen oppimiseen ja Harakkamäki myös taidepedagogiikan arkistumisessa koulumaailmassa. Tärkeää on toisaalta etsiä yhteisiä tavoitteita eri oppiaineille, ja toisaalta nähdä taide alati läsnäolevana tapana tarkastella ympäröivää maailmaamme. (Wolkowicz 2017; Harakkamäki 2018, 50–54.)

Myös monialaisessa oppimisessä yleisellä tasolla yhdistyvät Anttilankin (2011) mainitsevat kaksi tasoa, sisällöllinen sekä toiminnallinen tai kokemuksellinen taso (Lonka ym. 2015, 70). Huttunen (2017, 163) puhuu ajattelun taidoista sekä kokemuksen ja järkeilyn suhteesta, jotka ovat keskeisiä osallistavassa, ilmiökeskeisessä tiedonrakenteluprosessissa, jossa valmistetaan luovia tuotoksia. Tuomalla taidepedagogiikka osaksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia voidaan siis parhaimmillaan yhdistää erilaiset sisällöllisen osaamisen tavoitteet ja toiminnallisuus sekä esteettiset kokemukset esimerkiksi taidetta tekemällä.

2.3.2 Musiikin yhteistoiminnallinen luova tuottaminen osana monialaista oppimista

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu taidekasvatuksen kehittävän yksilöiden luovuutta ja luovaa ajattelua (ks. esim. de Bruin, Burnard & Davies 2018; Veloso 2017) ja kuten edellisessä alaluvussa totesin, on luovuus selkeä yhteinen näkökulma taidekasvatukseen ja

monialaiseen oppimiseen. Koska luovuus on olennainen osa yhteisöllistä ongelmanratkaisua, voidaan erilaisten monialaisen oppimisen sovellusten nähdä olevan läheisessä yhteydessä myös musiikin luovaan tuottamiseen ja esimerkiksi yhteistoiminnalliseen säveltämiseen. Käytännössä musiikin yhteistoiminnallinen luova tuottaminen on näin hyvä keino sitoa musiikki osaksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Luova tuottaminen yleisesti on yksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostuvista musiikin osa-alueista sekä musiikinopetuksen tavoitteista jokaisella luokka-asteella (POPS 2014, 141; 263; 422).

Taide- ja musiikkikasvatuksen parissa luvussa 2.2.2 käsittelemiäni yhteisöllisiä työtapoja sovelletaan usein *yhteistoiminnallisen oppimiseen* (ks. esim. Huttunen 2017; Muhonen 2016; Gaunt & Westerlund 2013). Yhteistoiminnallisen oppimisen ydin on ajatus oppimisesta yhdessä toimimalla. Se on mitä ominaisin sosiokonstruktivistisen oppimisen muoto, jossa tieto ja oppiminen tapahtuu yhdessä toimimalla, keksimällä ja oppimalla – yhteistoiminnallisesti. (ks. esim. Bruffee 1999; Kauppila 2007, Lonka 2015, Riikonen ym. 2018.)

Yhteistoiminnallista oppimista musiikin näkökulmasta ovat aiemmin käsitelleet esimerkiksi Luce (2001), Gaunt ja Westerlund (2013) sekä Forbes (2020), ja kirjoitin aiheesta myös oman kandidaatintutkielmani keväällä 2017. Käytännössä yhteistoiminnallisuus voi tarkoittaa esimerkiksi ryhmässä tapahtuvaa musiikin luovaa tuottamista, kuten improvisointia tai säveltämistä (POPS 2014, 141; 263; 422; myös esim. Partti & Westerlund 2013 ja Hopkins 2015) tai yhteistä oman oppimisen reflektointia ja yhteisöllistä ideointia (ks. esim. Treacy 2020; Timonen 2020; Miettinen 2020).

Muhonen (2016) on tutkinut alakouluikäisten lasten kokemuksia tällaisesta yhteistoiminnallisesta säveltämisestä (*collaborative composing practice*). Ajatuksena on, että oppilaat työskentelevät ryhmänä rakentaen yhteisöllisesti kappaleelle melodian ja sanat, ja että ryhmän jokainen jäsen osallistuu yhteiseen työskentelyyn kykenevänä toimijana ja musiikin luovana tuottajana. Tutkimuksen mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen ja yhteisöllinen luova tuottaminen voivat johtaa ennalta näkemättömiin oppimistuloksiin ja oivalluksiin. (Muhonen 2016, 263.)

Myös Huttunen (2017) on väitöskirjassaan tutkinut oppilaiden yhteistoiminnallista luovaa tuottamista kehittämänsä osallistavan sävellytysmenetelmän (OSM) kautta. Sävellysmenetelmän ajatuksena on, että opettaja voi valita opetussuunnitelman pohjalta kokonaisuuden, esimerkiksi sävellytystehtävän, jonka hän sijoittaa osallistavan

sävellytysmenetelmän metodikehykseen. Keskeistä on tutkivalle oppimiselle ominainen tiedonrakenteluprosessi ja dynaaminen tietokäsitys, jossa tiedonhankinta ja luominen ovat tiiviissä yhteydessä. (Huttunen 2017, 183; 191.)

Huttusen kehittämä OSM soveltuu erityisen hyvin ilmiöoppimiseen (Huttunen 2017, 185). Menetelmänä osallistava säveltäminen kehittää erilaisia metataitoja, kuten ajattelua, oppimaan oppimista, osallisuustaitoja ja tiedonluomistaitoja. Menetelmää voi soveltaa myös muiden oppiaineiden opiskeluun, joissa tehdään ”luovia tuotoksia avoimien ongelmien ratkaisuksi”. (Huttunen 2017, 184–185)

Sekä Huttusen (2017) että Muhosen (2016) kokemukset yhteistoiminnallisesta säveltämisestä ovat pääosin positiivisia. Muhoselle (2016, 265–267) tärkeää on ajatus nimenomaan yhteisöllisestä tekemisestä ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta, ja toisaalta oppilaiden merkityksellisistä kokemuksista yhteisöllisen luovan tuottamisen kautta. Nämä kokemukset vahvistavat myös oppilaiden musiikillista toimijuutta ja toisaalta niillä on vahva merkitys osana lapsen kokonaisvaltaista kehitystä (emt., 265–267).

Muhosen (2016) tutkimuksen mukaan yhteisölliseen säveltämiseen osallistuminen tuottaa oppilaille monipuolisia kokemuksia. Koska elämme kokemustemme pohjalta, reflektoidemme niitä ja pohjaamme ajatuksiamme niihin, tulee kokemusten merkitystä korostaa myös osana musiikillisen elinikäisen oppimisen kaarta. Kokemukset voivat olla erilaisia käännekohtia oppilaiden elämässä ja parhaimmillaan johtaa elinikäisen musiikkiharrastuksen kehittymiseen. Kokonaisuutena Muhonen näkee tutkimuksensa pohjalta yhteistoiminnallisen luovan tuottamisen rakentavan merkityksellisiä kokemuksia ja oppimistilanteita musiikin parissa. (Muhonen 2016, 277–278.)

Musiikin luova tuottaminen ja yhteistoiminnallinen säveltäminen voidaan aiemman tutkimuksen pohjalta nähdä erittäin käyttökelpoisena työtapana osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia (esim. Wolkowicz 2017; Huttunen 2017; Muhonen 2016; Anttila 2011). Esimerkiksi ilmiöpohjaisesti toteutettavissa kokonaisuuksissa korostuu myös oppilasryhmän kollektiivinen luovuus, jota taidepedagogiikka ja yhteistoiminnallinen musiikin luova tuottaminen voivat parhaimmillaan olla edesauttamassa. Toisaalta integroimalla yhteistoiminnallista säveltämistä monialaiseen oppimiseen luodaan oppilaille mahdollisuus saavuttaa myös esteettisiä kokemuksia taiteen parissa.

Tässä luvussa olen avannut monialaisen oppimisen ja ilmiöpohjaisen oppimisen käsitteitä sekä yleisesti että taidepedagogiikan näkökulmasta. Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa ajatuksia näiden uudehkojen pedagogisten suuntausten taustalla on kuitenkin käsitelty

saati problematisoitu varsin vähän, ja esimerkiksi Lonka (2015; myös Lonka ym. 2015) argumentoi ilmiöoppimisen puolesta paikoin erittäinkin varauksettomasti ja varsin pinnallisella tasolla. On myös huomattava, että ilmiöoppimisen ja monialaisten oppimiskonaisuuksien valtavirtaistuminen ei suoraan tarkoita niiden pedagogista toimivuutta, vaan aiheita tulee tutkia lisää ja tarkastella kriittisesti. Tämän pohjalta on tarpeellista perehtyä siihen, miksi ilmiöpohjainen ja monialainen oppiminen oikeastaan voivat olla pedagogisesti perusteltuja ratkaisuja ja minkälaisiin filosofioihin tai näkemyksiin ne pohjautuvat.

3 Kokemuksellisuus ja motivaatio oppimisessa

Edellä olen todennut, että monialaisessa oppimisessa olennaista ovat esimerkiksi yhteistoiminnallisuus, oppijalähtöisyys, luova ongelmanratkaisu ja toisaalta erityisesti taidepedagogisessa kontekstissa myös taiteellisesti tavoitteelliset sisällöt ja esteettiset kokemukset. Tässä luvussa tarkastelen monialaisen oppimisen yhteyttä kokemuksellisuuteen ja tähän liittyen käsittelen yleisesti kokemusten merkitystä oppimisprosessissa. Toisessa alaluvussa avaan motivaation roolia oppimisessa erityisesti monialaisten oppimiskokonaisuuksien näkökulmasta.

Kokemuksellisuus ja motivaatio nousevat tämän luvun teemoiksi tutkimuskysymykseni pohjalta. Filosofisella tasolla kokemuksellisen oppimisen ajatukset liittyvät olennaisesti monialaiselle oppimiselle ominaiseen kokonaisuusajatteluun ja arkipäivän ilmiöihin kytkemiseen, ja musiikinopetuksen näkökulmasta pohdintaan taiteellisten kokemusten merkityksestä oppimisessa. Motivaatio ja erityisesti motivaation synnyttäminen puolestaan on viimeaikaisen tutkimuksen mukaan avainasemassa oppimisprosessin onnistumisessa, joten omassakin tutkimuksessani on olennaista tarkastella myös oppilaiden kokemuksia motivoitumisesta. Tätä taustaa vasten selvitän myöhemmissä luvuissani, ovatko oppilaat kokeneet toteutetun monialaisen oppimiskokonaisuuden projektina, joka kokemuksellisuuden kautta olisi motivoinut heitä oppimaan.

3.1 Kokemuksellinen oppiminen

Kokemusten merkitystä osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Ensimmäisessä alaluvussa lähestyn kokemuksia yleisellä tasolla pohjanani sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan kokemukset luovat pohjan kaikenlaiselle oppimiselle. Toisessa alaluvussa käsittelen kokemuksellisuutta liittyen erityisesti monialaiseen oppimiseen usein liitettävään yhteistoiminnallisuuteen ja ilmiöpohjaisuuteen.

3.1.1 Kokemus oppimisprosessin lähtökohtana

Kokemuksellisesta oppimisesta puhuttaessa on määriteltävä aluksi sekä kokemuksen että oppimisen käsitteet. Tässä tutkimuksessa ymmärrän Boudin ym. (1993, 6–7) pohjalta kokemuksen käsitteen varsin laajalti puhuttaessa siitä oppimisen yhteydessä, ja heidän

tavoin olen pikemminkin kiinnostunut kokemuksen merkityksistä ja vaikutuksista oppimiseen kuin itse kokemuksen käsitteen tarkasta rajaamisesta. Pragmatistisen näkökulman pohjalta tässä tutkimuksessa kokemus tarkoittaa siis varsin laajalti ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksellista suhdetta ja erityisesti sen merkityksellistämistä yksilön tiedonrakennusprosessissa. Deweyläiseen tutkimustraditioon nojaava musiikkikasvatuksen tutkimus käyttää tästä kokemuksesta käsitettä arkikokemus (ks. esim. Väkevä & Westerlund 2011).

Oppiminen puolestaan tarkoittaa Siljanderin (2014, 58–59) mukaan laajasti ymmärrettyä jonkinlaista muutosprosessia oppijan tiedoissa, taidoissa, ajattelutavassa tai toiminnassa. Yleensä oppimisen käsitteeseen liitetään myös ajatus kokemuksellisuudesta eli siitä, että oppimiseen liittyy olennaisesti oppijan oman kokemuksen muuttuminen tai kokemuksen merkityksellistäminen uudella tavalla; oppimisprosessissa tarvittava muutos mahdollistuu siis kokemuksen kautta. Millään tieteenalalla ei Siljanderin (2014, 62) mukaan kuitenkaan ole yksiselitteistä käsitystä siitä, mitä oppiminen pohjimmiltaan on tai mitä oppimisprosessissa kaiken kaikkiaan tapahtuu, vaan asiaa selittämään on syntynyt ajan saatossa erilaisia oppimiskäsityksiä. (Siljander 2014, 58–62.)

Kauppilan (2007, 30) mukaan kokemuksellisuus korostuu kaikissa humanistisissa oppimiskäsityksissä, jotka korostavat oppijan itsensä aktiivista roolia: kokemuksilla ja elämyksillä on oppimisessa keskeinen merkitys, ja opiskeluryhmissä näitä kokemuksia pyritään jakamaan ja yhteisöllisesti työstämään. David Kolb (1984, 38) määrittelee oppimisen prosessina, jossa tietoisuus rakentuu kokemusten muutoksen kautta.⁶ Näin ollen voidaan pitää oppijan kokemusta oppimisprosessin alkupisteenä myös sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta.

Kokemukseen perustuvan oppimisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen filosofinen pohja ulottuu Immanuel Kantin tietoteoreettiseen ajatteluun: tiedon syntymisen pohjana on ihmisen kyky tiedostaa eli järkeillä asioita ja merkityksellistää aistien empiirisiä havaintoja. Olennainen osa oppimista on myös oman toiminnan reflektointi eli oppijan omien aiempien käsitysten rekonstruointi. Rauste-von Wright, von Wright ja Soini (2003, 156) pitävät tätä rekonstruktioprosessia eli tietojen uudelleenjärjestelyä ja

⁶ ”Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.” (Kolb 1984, 38.)

merkityksellistämistä oppimisen ytimenä. (Rauste-von Wright ym. 2003, 153–156; myös Kauppila 2007, 33.)

Kokemuksellisen oppimisen tunnetuimpia teoreetikkoja on David Kolb (1984), joka rakentaa teoksessaan erilaisia malleja kokemuksellisesta oppimisprosessista. Vaikka Kolbia on kritisoitu esimerkiksi eri tutkijoiden näkemysten irrottamisesta alkuperäisestä kontekstistaan sekä kritiikittömästä ajattelusta (ks. esim. Miettinen 1998), voidaan Kolbin mallia pitää kokemuksellisen oppimisen lähtökohtaisena prosessikuvauksena. Kauppila (2007, 30–31) jäsentää Kolbin (1984, 21) pohjalta kokemuksellisen oppimisen nelivaiheisena prosessina, jonka lähtökohtana ovat yksilön henkilökohtaiset, konkreettiset kokemukset. Näiden abstraktia käsitteellistämistä seuraa tiedostavampi reflektiivinen käsittely eli kokemusten ja tilanteiden merkityksellistäminen, joka johtaa lopulta opitun soveltamiseen ja sen kokeilemiseen erilaisissa tilanteissa ja eri ympäristöissä. (Kauppila 2007, 30–31.) Vaiheittain listattuna Kauppilan (2007) muotoilema kokemuksellisen oppimisen prosessi kulkee siis seuraavasti:

1. Kokemus
2. Kokemuksen abstrakti käsitteellistäminen
3. Merkitysten luominen kokemukselle ja käsitteelle eli oppiminen
4. Opitun kokeileminen ja soveltaminen

Oppimisprosessin lähtöpisteenä oleva kokemus voi olla mitä vain: opettaja selittämässä tiettyä asiaa, omakohtainen oivallus esimerkiksi kirjaa lukiessa tai yhdessä koettu ahaa-elämys siitä, miten tietty kappale saadaan groovaamaan. Kokemuksen käsitteellistämisessä opettajalla on nähdäkseni suuri rooli, kun hän kertoo joko itse tai esimerkiksi luomansa materiaalin kautta, millä käsitteellä koettua asiaa voidaan kutsua. Merkityksellistämässä ja neljännessä vaiheessa eli opitun kokeilemisessä ja soveltamisessa korostuvat taas oppijan oma ajattelu ja sosiaalisen ympäristön merkitys.

Myös David Boud, Ruth Cohen ja David Walker (1993) pitävät kokemusta oppimisen lähtökohtana: oppiminen rakentuu aina kokemuksen pohjalle, ja toisaalta jokaisesta kokemuksestamme voimme oppia jotain (Boud ym. 1993, 8). Oppija rakentaa itse aktiivisesti kokemuksilleen merkityksiä aiempien kokemustensa pohjalta kokonaisvaltaisessa suhteessa ympäristön kanssa. Myös oppijan sosiaalisella ja kulttuurisella taustalla on tärkeä merkitys siinä, miten oppijat kokemuksiaan jäsentävät ja millaisia merkityksiä he niille rakentavat. Boudin, Cohenin ja Walkerin pohjalta voidaan todeta oppimisen olevan

kokonaisvaltainen, kokemuspohjainen ja vahvasti vuorovaikutteinen prosessi. (Boud ym. 1993, 8–16.)

Lauri Väkevä ja Heidi Westerlund nostavat tutkimuksissaan kokemuksen ja kokemuksellisuuden yhdeksi musiikkikasvatuksen ja taidekasvatuksen tärkeimmistä elementeistä (esim. Väkevä & Westerlund 2011; Westerlund 2008 ja 2002; Väkevä 2004; myös Anttila 2011). He pohjaavat kokemuskäsityksensä kasvatustilafilosofi John Deweyn näkemyksiin, joka Väkevän (2004) tutkimuksen mukaan näkee esteettisten kokemusten merkityksen keskeisenä onnistuneelle taidekasvatukselle.

Deweyn kokemuskäsitys on varsin laaja, ja hänelle termi kokemus (experience) kuvasi ihmisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutussuhteiden kokonaisuutta varsin kokonaisvaltaisella tavalla. Toisaalta kokemuksessa ajattelua ja toimintaa ei voi erottaa toisistaan, ja luonteeltaan kokemus on aina yhteisöllistä ja esimerkiksi kieleen sidottujen merkitysten kautta välittyvää. (Dewey 1996/1916/MW 9; Väkevä 2004, 67; Siljander 2014, 186–187.)

Väkevä ja Westerlund korostavat Deweyn filosofian pohjalta kokemusten merkitystä taidepedagogisessa ajattelussa ja näkevät, että ”taiteen ja esteettisen kokemuksen tulisi olla kasvatuksessa keskeisessä, ehkä jopa kaikkein tärkeimmässä asemassa” (Väkevä & Westerlund 2011, 51). Erityisen tavoiteltavaa on Deweyn ajatus *täyskokemuksesta*⁷, joka on hänelle tasapaino käytännöllisen intressin ja esteettisen kokemuksen välillä (Dewey 1996/1934/LW 10; Väkevä & Westerlund 2011, 41). Käytännössä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi tietyn asian parissa pinnistelemistä niin kauan, että saa suorituksen sujumaan teknisesti, mikä mahdollistaa entistä paremman kokemuksen. Täyskokemus tarkoittaa tämän tasapainotilan kokemista palkitsevana (Väkevä & Westerlund 2011, 42).

Deweylle (1996/1934/LW 10) taidekokemukset ja täyskokemuksesta toiseen etenevä elämä ovat myös kasvatuksen ja taidepedagogiikan tavoitteita (emt.; Väkevä & Westerlund 2011, 46; 50–51). Taiteella on vahvasti sekä esteettinen että yhteiskunnallis-kriittinen näkökulma, jotka eivät sulje toisiaan pois vaan tukevat toisiaan. Koska taide on vahvasti kytköksissä ympäröivään yhteiskuntaan ja sen teemoihin, voidaan nähdä Deweyn filosofian tukevan ajatusta taidekasvatuksen liittämistä myös osaksi monialaista oppimista. Ajatus esteettisen ja yhteiskunnallis-kriittisen näkökulman yhdistämisestä voidaan

⁷ Väkevän & Westerlundin (2011) mukaan ”an experience” tai ”consummatory experience”, käänös teoksesta Dewey 2010.

rinnastaa aiemmin esiteltyyn ajatukseen siitä, että monialaisessa oppimisessa ovat vahvana sekä sisällöllinen että toiminnallinen taso (ks. luku 2.3.1). Toisaalta Dewey toteaa myös, että taidekasvatuksessa on kyse laajemmasta ihmiseksi kasvamisesta ja sivistyksestä ja se sisältää jo itsessään omat kasvutavoitteensa. (Dewey 1996/1934/LW 10; Väkevä & Westerlund 2011, 41–45.)

Deweyn kasvatusfilosofiassa kokemuksellisuus liittyy edellä kuvatun pohjalta sekä ajatuksiin monialaisten oppimiskokemusten taustalla että erityisesti taidekasvatuksen filosofiaan kysymyksiin. Väkevä ja Westerlund (2011) korostavat täyskokemusten merkitystä kaikessa taidekasvatuksessa ja näkevät Deweyn pohjalta, että ”tällaisen ’täyskokemuksesta’ toiseen etenevän elämän edistäminen on taidekasvatuksen tärkein tehtävä” (emt., 43). Heidän mukaansa voidaan jopa sanoa, että mikäli taidekasvatus ei tuota kasvatettavissa täyskokemuksia, ei taiteita voida pitää esteettisinä aineina. (Väkevä & Westerlund 2011; Westerlund 2008.) Esteettisten, taiteellisten kokemusten ja täyskokemusten arvo on näin ollen suuri kaikenlaisissa oppimisprosesseissa, sillä edellisen pohjalta kaikki oppiminen pohjautuu kokemuksiin, niille luotuihin merkityksiin ja merkityksistä rakennettuihin oivalluksiin.

Kokemuksia ja kokemusten merkitystä yleisesti on tutkittu paljon myös psykologis-filosofisesta näkökulmasta (ks. Niskanen 2011). Tieteenaloina, lähestymistapoina ja tutkimusmenetelminäkin puhutaan fenomenologiasta ja hermeneutiikasta; fenomenologia tutkii itse kokemuksia etenkin kehollisesta näkökulmasta, ja hermeneutiikka keskittyy kokemusten merkityksiin. (Niskanen 2011, 111.) Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin fenomenologis-hermeneuttisen tutkimustradition sijaan sosiokonstruktivistisen ja pragmatistisen pedagogiikan kokemuskäsitykseen, Kauppilan (2007) kokemuksellisen oppimisen malliin sekä kokemuksellisen oppimisen merkitykseen monialaisten oppimiskokonaisuuksien näkökulmasta.

3.1.2 Kokemuksellisuuden rooli monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa

Kokemuksellisuus ja kokemuksellinen oppiminen liitetään monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luvussa 4.4: ”oppimiskokonaisuuksien tarkoituksena on käsitellä toiminnallisesti oppilaiden kokemusmaailmaan kuuluvia ja sitä avartavia asioita” (POPS 2014, 32). Perusopetuksen työtavoista yleisesti todetaan puolestaan luvussa 4.3: ”kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota” (POPS 2014, 30). Opetussuunnitelman perusteiden näkemys paitsi kokemuksellisen

oppimisen merkityksestä yleisesti, myös sen yhteydestä monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin on siis vahva.

Myös oppimiskäsitysten tasolla kokemuksellisuus ja monialaiset oppimiskokonaisuudet liittyvät toisiinsa olennaisesti. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys pohjautuu pragmatistiseen ajatteluun, jonka yhteys ilmiölähtöisyyteen ja tutkivaan oppimiseen on selkeä: lähtökohtana on se, että ajattelun kehitys perustuu luonnollisen elämän tilanteisiin ja ongelmiin, jotka herättävät pohtimaan ja etsimään niihin ratkaisua. Tiedonmuodostus voidaan nähdä prosessina, jonka lähtökohtana on jokin ongelmalliseksi koettu tai ratkaisua vaativa tilanne. (Siljander 2014, 188.)

3.2 Motivaation rooli

Edellä olen todennut oppimisen liittyvän pohjimmiltaan kokemuksiin ja niille luotuihin merkityksiin. Erityisesti taidekasvatuksellisesta näkökulmasta Väkevä ja Westerlund (2011) näkevät erityisen hedelmällisinä sellaiset esteettiset ja taiteelliset kokemukset, joita voi syntyä esimerkiksi yhdessä musisoimalla. Tällaisten kokemusten on havaittu kasvattavan myös oppilaan motivaatiota, joka on tehokkaan oppimisprosessin elintärkeä palanen – seuraavana tarkastelen siis motivaation merkitystä oppimiselle sekä motivaatiota kasvattavia tekijöitä.

Myös optimaalinen oppimiskokemus kasvattaa oppijan motivaatiota (Salmela-Aro 2018, 29). Tällaisessa optimaalisessa oppimiskokemuksessa haasteet, kiinnostavuus ja taidot ovat tasapainossa toistensa suhteen. Parhaimmillaan oppilas kokee tilanteen ”sopivasti haasteelliseksi, kiinnostavaksi ja tuntee, että hänellä on taitoja saavuttaa tilanteen vaatimukset” (Salmela-Aro 2018, 29). Salmela-Aron (2018, 29–30) ajatus haasteiden ja oppimiskokemusten tasapainosta optimaalisessa oppimiskokemuksessa on yhdistettävissä Väkevän ja Westerlundin (2011) korostamaan deweyläiseen täyskokemusajatuksen. Molempien teorioiden mukaan ihanteellisen tasapainon löytäminen haasteellisuuden ja esteettisen kokemuksen välillä on avain oppimismotivaation kasvuun ja toisaalta täyskokemusten jatkumoon ja tehokkaampaan kasvatukseen (Väkevä & Westerlund 2011; Salmela-Aro 2018).

3.2.1 Mistä motivaatio rakentuu?

Motivaatio on oppimiselle keskeinen edellytys (Järvenoja, Kurki & Järvelä 2018, 157). Salmela-Aro (toim., 2018) käsittelee oppimista, motivaatiota ja oppimismotivaatioteorioita teoksessaan *Motivaatio ja oppiminen*. Hänen mukaansa suosituin oppimismotivaatioteoria on tällä hetkellä Decin ja Ryanin *itsemääräämisteoria*, jonka mukaan oppilaat motivoituvat siitä, että he voivat itse vaikuttaa tekemisiinsä (Salmela-Aro 2018, 11). Toisen teorian, *odotusarvoteorian*, mukaan oppilaat motivoituvat, mikäli he uskovat pärjävänsä jossakin tehtävässä ja arvostavat siinä onnistumista. Kolmannen teorian, *tavoiteorientaatioteorian*, mukaan oppilaat jakautuvat suuntautumisensa mukaan niihin, jotka motivoituvat tietyistä tehtävistä ja niihin, jotka haluavat osoittaa olevansa kyseisessä tehtävässä parempia kuin muut. (Salmela-Aro 2018, 11.)

Tutkimuksessani lähestyn motivaatiota erityisesti Decin ja Ryanin (2017) itsemääräämisteorian kautta, jonka Lonka ym. (2015) yhdistävät monialaiseen oppimiseen. Teorian mukaan oppilaiden sisäisen motivaation heräämiseen voidaan vaikuttaa ennen kaikkea kolmesta näkökulmasta. Ensimmäinen on oppilaiden autonomian tunteen lisääminen eli kokemus siitä, että oppilas itse osallistuu, vaikuttaa ja kokee omistajuutta oppimiseensa. Toiseksi pyritään kasvattamaan oppilaan pystyvyyden tunnetta tarjoamalla oppilaille toimintaa, joka on yhtä aikaa sekä riittävän haastavaa että silti hänelle mahdollista. Kolmas näkökulma on yhteenkuuluvuuden tunne, joka syntyy oppilaiden työskennellessä pitkäkestoisessa yhteistyössä muiden kanssa. (Deci & Ryan 2017; Lonka ym. 2015, 58–59.)

Salmela-Aron (2018, 11–15) mukaan oppimismotivaatioon vaikuttavat lukuisat tekijät. Decin ja Ryanin (2017) teorian lisäksi monialaisen oppimisen näkökulmasta yksi olennainen seikka on oppijoiden sosiaalinen ympäristö. Koska oppiminen kuvataan yhä enemmän sosiaalisena ja tilannesidonnaisena vuorovaikutustapahtumana, jossa opitaan yhdessä, on sosiaalinen ulottuvuus noussut yhdeksi keskeisimmäksi asiaksi oppimismotivaation rakentumisessa. Tätä sosiaalista ulottuvuutta rakentavat niin opettaja, oppilas, vanhemmat kuin kaveritkin. (Salmela-Aro 2018, 15–16.)

Ryhmässä toimiessa oppimismotivaation haasteet ovat yksilöllisten haasteiden summa, mikä tekee niiden ratkaisemisesta monimutkaisempaa. Ryhmänä oppilaat voivat kuitenkin ratkaista toistensa haasteita rakentaen näin koko ryhmän oppimismotivaatiota ja päästen käyttämään koko oppimisen potentiaaliaan. Ryhmässä motivaation säätely on vuorovaikutteista ja ryhmän jäsenten yhteisiä tavoitteita palvelevaa, ja yhteisöllisen oppimisen

tilanteissa ryhmän jäsenet voivat oppia yhdessä säätelemään motivaatioon liittyviä haasteitaan. (Järvenoja, Kurki & Järvelä 2018, 147–150.)

Motivaatioon vaikuttavat edellä todetun mukaisesti moninaiset tekijät. Decin ja Ryanin (2017) teorian mukaan olennaista on oppilaiden itsemääräämisen ja pystyvyyden tunne ja yhteenkuuluvuus sosiaalisessa ympäristössä. Muissa tutkimuksissa korostetaan yhteisön ja ympäristön merkitystä, ja yhteistoiminnallisissa monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa sosiaalinen konteksti on keskeinen osa koko oppimisprosessin rakentumista.

3.2.2 Monialaiset oppimiskokonaisuudet ja motivaatio

Monialaisen oppimisen erilaisissa työtavoissa oppilaiden sisäinen motivaatio pyritään synnyttämään ryhmässä toimimisen ja oppilaiden aktiivisen osallistumisen avulla (Lonka ym. 2015, 59). Decin ja Ryanin (2017) teorian pohjalta oppilaat motivoituvat saamalla itse vaikuttaa esimerkiksi opeteltavaan asiaan, mikä on keskeinen ajatus monissa monialaisen oppimisen sovelluksissa. Esimerkki tällaisesta oppilaslähtöisestä, kiinnostusta tukevasta työtavasta on projektioppiminen, jossa ”oppilaat pääsevät heille merkityksellisen työskentelyn äärelle tai kokevat olevansa positiivisella tavalla riippuvaisia toisistaan” (Juuti & Lavonen 2018, 207). Merkityksellisyyden ja vaikuttamisen tunteen lisäksi korostuu yhteisö: positiivinen kokemus omasta toiminnasta osana ryhmää kasvattaa motivaatiota (emt., Deci & Ryan 2017).

”Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan, että työtapojen valinnan lähtökohtana ovat oppilaiden kiinnostuksen kohteet” (Juuti & Lavonen 2018, 198). Kiinnostus jaetaan tilannekiinnostukseen ja henkilökohtaiseen kiinnostukseen, joista ensimmäisenä tulee tilannekiinnostus, joka voi sopivassa ympäristössä kehittyä henkilökohtaiseksi kiinnostukseksi. Tilannekiinnostus täytyy ensin herättää ja sitten ylläpitää, minkä jälkeen kehkeytyvää henkilökohtaista kiinnostusta tulee tukea, jotta se kehittyy. (Juuti & Lavonen 2018, 199.) Itse jäsenen karkeasti tilannekiinnostuksen tarkoittavan pinnallista, kontekstisidonnaista motivaatiota esimerkiksi jonkin tehtävän loppuunsaattamiseksi hyvän arvosanan toivossa, kun taas henkilökohtainen kiinnostus tarkoittaa yksilön sisäisen motivaation syttymistä esimerkiksi jonkin tietyn aihepiirin äärellä. Juutia ja Lavosta (2018) tulkiten oppilaiden kiinnostusten kohteiden tukeminen ja ruokkiminen johtaa näin ollen pidemmän päälle tehtävään sitoutumiseen ja työskentelyyn motivoitumiseen.

Tilannekiinnostus voidaan herättää esimerkiksi teknologian, kilpailun tai ryhmätyöskentelyn keinoin järjestetyn uuden tilanteen avulla, ja opettaja voi esimerkiksi arkielämään tai tulevaan ammattiin aiheen linkittäen edistää tilannekiinnostuksen heräämistä. Tilannekiinnostusta ylläpitävät esimerkiksi yhteisölliset työtavat, joissa oppilas on vastuussa myös toisten oppimisesta, ja olennaista on kysymys, miten oppilas saadaan viipymään opiskeltavan asian äärellä. Tilannekiinnostuksen säilymistä edistää myös asiaa koskevan tiedon lisääntyminen ja kokemus oman tiedon kasvusta. Henkilökohtaiseen kiinnostukseen pyrittäessä opettaja voi edesauttaa tilannetta kuuntelemalla oppilaiden toiveita ja näkemyksiä. Kiinnostuksen kehittyminen on jatkumo, ja vaikka kyse on yksilöllisestä prosessista, voi ympäristö tukea sitä. (Juuti & Lavonen, 2018 200–203.) Monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa on näin olennaista ensin herättää tilannekiinnostus ja sen jälkeen pyrkiä ylläpitämään sitä.

Halinen ja Jääskeläinen (2015, 30) korostavat oppimisen mielekkyyden roolia myös opetuksen eheyttämisen eli monialaisuuden näkökulmasta. Oppiaineiden yhteistyö tarjoaa mahdollisuuden ”mielekkääseen oppimiseen sekä laaja-alaiseen osaamiseen ja sivistymiseen” (emt.). Heidän mukaansa mielekkyyden kokemuksessa tärkeää on se, miten relevantiksi ja kiinnostaviksi oppilaat kokevat käsiteltävät asiat. Kiinnostus puolestaan kasvaa, kun oppilas voi itse tutkia ja oivaltaa asioiden välisiä suhteita ja nähdä niiden merkityksen oman elämänsä, yhteisön ja ympäröivän maailman kannalta. (Halinen & Jääskeläinen 2015, 30.) Toisaalta Halinen ja Jääskeläinen eivät tässä käsittele oppilaan kokemuksen merkitystä, vaan näkevät oman tutkimisen suoraan johtavan kiinnostuksen viiriämiseen.

Monialaiset oppimiskokonaisuudet voivat edellä todetun pohjalta mielekkäästi toteutettuna kasvattaa oppilaiden oppimismotivaatiota merkittävästi. Niiden avulla oppilas voi saada kokemuksen siitä, että hän vaikuttaa olennaisesti opetukseen esimerkiksi valitsemalla itse ryhmänsä kanssa heitä kiinnostavan kohteen. Toisaalta oppilas toimii osana ryhmää ja voi kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta esimerkiksi yhteistoiminnallisen luovan prosessin kautta. Aiemmin esitellyn, Deweyn näkemyksiin pohjautuvan Väkevän ja Westerlundin (2011) pragmatistisen taidekasvatusfilosofian pohjalta myös esimerkiksi yhdessä musisoimalla saavutetut esteettiset kokemukset edistävät oppimista. Käsittelemieni teorioiden perusteella voidaan siis todeta, että positiiviset, eri asioihin liittyvät kokemukset ovat erittäin tärkeässä roolissa sisäisen motivaation syttymisessä. Tämän pohjalta tutkimukseni selvittää, missä määrin monialaiset oppimiskokonaisuudet, jossa

taidepedagogiikka ja musiikin yhteistoiminnallinen luova tuottaminen ovat läsnä, voisivat edistää tällaisia positiivisia kokemuksia ja siten lisätä oppilaiden oppimismotivaatiota. Tutkielmassani olen kiinnostunut oppilaiden kokemuksista monialaisesta oppimiskokonaisuudesta, ja teoreettisessa viitekehyksessäni olen rakentanut pohjaa näiden analysoinnille oppimisnäkemysten, taidekasvatuksen, motivaation ja kokemuksellisen oppimisen näkökulmista. Seuraavia lukuja silmällä pitäen näistä nousevat esille erityisesti motivaation taustatekijät, kuten sosiaalinen ympäristö ja itsemääräämisen ja merkityksellisyyden tunne, ja kokemusten osalta esteettiset kokemukset sekä taiteelliset sisällöt. Näiden lisäksi tärkeitä ovat myös opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet toisaalta monialaisuuden ja toisaalta musiikin oppiaineen osalta. Erityisesti näiden näkökulmien pohjalta analysoin luvuissa 5 ja 6 oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä toteutetusta monialaisesta oppimiskokonaisuudesta sekä tekijöitä niiden taustalla. Vielä ennen tätä selvitän seuraavassa luvussa tutkimusasetelmaani ja tutkimukseni toteutukseen liittyviä kysymyksiä.

4 Tutkimusasetelma

Tutkimukseni aineisto on kerätty eräässä pääkaupunkiseudun yläkoulussa toteutetun monialaisen oppimiskokonaisuuden yhteydessä. Aineistonkeruu ja tutkimusasetelma pohjautuvat edellä rakennettuun teoreettiseen viitekehykseen monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhteydestä kokemukselliseen oppimiseen ja motivaatioon, ja toisaalta monialaisesta oppimisesta musiikin oppimisen ja opetussuunnitelman tavoitteiden näkökulmasta. Menetelmällisesti tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus.

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksen toteutusta ja aineistonkeruuta. Ensimmäisessä alaluvussa erittelen tutkimustehtävääni ja tutkimuskysymyksiäni, ja toisessa luon katsauksen laadullisen tapaustutkimuksen periaatteisiin sekä nuorten tutkimiseen liittyviin kysymyksiin. Kolmas alaluku käsittelee aineistonkeruuta, neljäs aineiston analysointia ja viimeinen alaluku on tutkimuseettistä pohdintaa.

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tehtävänä on tutkia yläkoululaisten kokemuksia ja näkemyksiä monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Tieteenfilosofisesti tehtävä linkittyy laadullisen tutkimuksen pragmatistiseen perinteeseen.⁸

Tutkimuskysymykseni on:

Millaisia kokemuksia oppilaille on monialaisesta oppimisesta ja musiikista osana sitä?

Päätutkimuskysymykseni alakysymyksiä ovat:

Kokivatko oppilaat motivoituneensa oppimiskokonaisuudesta ja sen parissa työskentelemisestä? Jos, niin miksi tai miksi eivät?

Mitä oppilaat kokivat oppineensa monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana?

⁸ Laadullisen tutkimuksen perinteitä ja niiden eroja avaavat sangen havainnollistavasti esim. Tuomi ja Sarajärvi (2018).

Peilaan tutkimuskysymyksiä ja niihin saatuja vastauksia myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja selvitän, miten opetussuunnitelmassa määritetyt monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin ja kokemukselliseen oppimiseen liittyvät tavoitteet toteutuvat omassa aineistossani.

Päätutkimuskysymykseni alla olen lisäksi kiinnostunut siitä, miten oppilaat jäsentävät kokemuksiaan ja millaisia merkityksiä he niille antavat. Teorian pohjalta tutkin, kokevatko oppilaat motivoituneensa työskentelystä eli esimerkiksi kokevatko oppilaat toteutetun monialaisen oppimiskokonaisuuden projektina, joka olisi kokemuksellisuuden kautta motivoinut heitä oppimaan.

4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Koska aineistoni on kerätty nuorten parissa ja olen kiinnostunut nimenomaan oppilaiden näkökulmasta, tarkastelen tässä alaluvussa erikseen myös nuorten tutkimiseen liittyviä kysymyksiä.

4.2.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimuksessani tutkin 25 hengen suuruista oppilasryhmää havainnoiden heidän työskentelyään tietyn, rajatun kokonaisuuden puitteissa ja haastatteleamalla osaa havainnoimistani oppilaista. Pyrin ymmärtämään tutkimaani ilmiötä syvällisesti tavoitteenani saada tästä yksittäisestä tapauksesta – havainnoimastani monialaisesta oppimiskokonaisuudesta – yksityiskohtaista tietoa. Käsitteellisesti kyseessä on siis laadullinen tapaustutkimus. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015; Tuomi & Sarajärvi 2018; Hirsjärvi ym. 2009.)

Laadullisen tutkimuksen käsitteen alle mahtuu erilaisia suuntauksia, mutta yhteistä näille on ihmistieteellinen näkökulma, pyrkimys ymmärtää tutkittua kohdetta ja tulkita siitä saatua tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 64–65). Hirsjärvi ym. (2009, 161) korostavat kokonaisvaltaisuuden näkökulmaa: laadullinen tutkimus pyrkii ottamaan huomioon todellisuuden monitasoisen ja vuorovaikutuksellisen luonteen. Tämän pyrkimyksen takia laadulliselle tapaustutkimukselle on ominaista useiden tutkimusmenetelmien käyttö, kun yksittäisestä tapauksesta halutaan saada yksityiskohtaista tietoa. Olennaista on myös kerätyn tiedon tulkinta, ja esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat subjektiivisuutta laadulliselle tutkimukselle tärkeänä arvona. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015; Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Tapaustutkimuksen osalta Saarela-Kinnunen ja Eskola (2015, 185) pitävät tärkeämpänä tapauksen kokonaisvaltaista ymmärtämistä kuin tutkimuksen yleistettävyyttä. Yleistettäessä havaintoja on pyrittävä analyyttiseen ymmärtämiseen, mikä tarkoittaa esimerkiksi teorioiden yleistämistä ja laajentamista. Tutkimukseni havaintojen tarkoitus ei näin ole yksiselitteinen yleistettävyys, vaan sen sijaan tulokseni tuovat uusia näkökulmia, tärkeitä ilmiöitä ja keskeisiä kysymyksiä liittyen musiikkiin ja monialaiseen oppimiseen. Tapaustutkimuksessa korostuu myös tutkimusprosessin avoimuus; tutkijan on perusteltava, mitä kriteerejä tapauksen valitsemiseen ja rajaamiseen on käytetty ja millä perustein eri valinnat on tehty. Tällaisia tekemiäni valintoja avaan tarkemmin seuraavissa alaluvuissa. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 182–185.)

4.2.2 Nuorten tutkimisesta

Nuorisotutkimus on tutkimusalana varsin uusi, ja alan tutkimuskirjallisuudessa nuorisotutkimuksen käsite liitetään vahvasti nuorisotyöhön (esim. Kiilakoski & Honkatukia 2018, 8–9). Vaikka oma tutkimukseni ei suuntaudu nuorisotyöhön vaan peruskouluun, on nuoria tutkittaessa tärkeä perehtyä keskeisimpiin nuorten tutkimiseen liittyviin kysymyksiin. Näitä näkökulmia avaan nyt lyhyesti.

Nuoria tutkittaessa korostuu dialogisuuden ja luottamuksen rakentamisen merkitys (Kiilakoski ym. 2018, 70). Jotta nuorten näkökulma aineistossa ja tutkimuksessa saadaan esille, on luottamuksen rakentamiseen kiinnitettävä huomiota. Itse otin tämän huomioon valitessani aineistonkeruumenetelmiä ja pohtiessani aineistonkeruun laajuutta; kävin useaan otteeseen seuraamassa tutkimaani ryhmää, ja pyrin luomaan itsestäni helposti lähestyttävän, mukavan ja luotettavan henkilön tutkimilleni nuorille.

Nuoria koskevassa aineistossa on otettava huomioon se, etteivät nuoret aina joko uskalla tai osaa sanallistaa kaikkea tietoaan, eikä esimerkiksi nuoren ”joo” tarkoita aina ”kyllä” (Vilmilä 2018, 90; Kiilakoski ym. 2018, 70). Esimerkiksi haastatteluvastauksia analysoitaessa korostuu näin tutkijan oma tulkinta. Nuoria tutkittaessa havainnot syntyvät lähtökohtaisesti vuorovaikutuksessa, joten tutkijan on tärkeää pohtia omaa kommunikaatioitaan nuorten kanssa (Honkatukia ym. 2018, 367). Tutkimuksessa ja erityisesti aineistoa analysoitaessa on huomioitava myös se, että nuorten arki sijoittuu moniin institutionaaliin yhteyksiin, kuten kouluihin, joissa nuoret ovat usein muista ikäryhmistä erillään. Tämän vuoksi esimerkiksi koulu on nuorille vahvasti vertaislatautunut tila, mikä saattaa vaikuttaa tutkimukseen. (Kiilakoski ym. 2018.)

4.3 Aineistonkeruu

Aineistoni valikoitui pitkälti käytännön mahdollisuuksien sanelemana. Tutkimusprosessini aikana otin yhteyttä kymmeneen yläkouluihin pääkaupunkiseudulla kysymyksenäni se, toteutettaisiinko koulussa lähiaikoina jokin monialainen oppimiskokonaisuus, jossa musiikki oppiaineena olisi osana. Sain sähköposteihini vähän vastauksia, ja vain muutama opettaja kertoi, että tällainen kokonaisuus ollaan toteuttamassa – syynä voi olla toki myös opettajien kiireisyys tai haluttomuus ottaa luokkaansa vierailevaa tutkimusentekijää etenkin koronapandemian aikana vallinneessa maailmantilanteessa, mutta näkisin vastausten vähyyden kertovan osaltaan myös siitä, ettei musiikin yhdistäminen osaksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia ole kuitenkaan kovin yleistä. Lopulta loppusyksystä 2020 löysin kuitenkin koulun, jossa saatoin aineistonkeruuni toteuttaa, ja keräämäni havainnointi- ja haastatteluaineisto vastaa hyvin tutkimusasetelmani tarpeeseen.

Hirsjärvi ym. (2009) korostavat, että tutkimustehtävä ohjaa tutkimusmenetelmien valintaa. Koska tutkin itse yhtä tapausta, josta halusin saada laajasti tietoa ymmärtääkseni tapausta syvemmin, käytin aineistonkeruuseen kahta eri menetelmää. Valitsin menetelmikseni ryhmähaastattelun sekä osallistuvan havainnoinnin, sillä menetelmät tukevat ja täydentävät toisiaan (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018, 93–94). Tutkimusaineistoni koostuu siis haastatteluaineistosta sekä havainnointipäiväkirjoistani, joihin kirjoitin ylös havaintojani ja otteita keskusteluista oppilaiden tai työskentelyä ohjanneiden opettajien kanssa.

Keräsin tutkimukseni aineiston eräässä pääkaupunkiseudun yläkoulussa marras-joulukuussa 2020; käsittelen kokonaisuutta tarkemmin luvussa 5.1. Tutkimani ryhmä oli 25 oppilaan kokoinen, ja itse toimin kokonaisuudessa vain tutkijan roolissa eli havainnoin ja haastattelin enkä osallistunut oppilaiden opetukseen lainkaan. Kävin havainnoimassa oppilaiden työskentelyä neljänä eri päivänä yhteen laskettuna noin 12 oppitunnin verran, minkä lisäksi viimeisenä työskentelypäivänä haastattelin vielä erikseen kolmea eri pienryhmää. Haastattelut toteutin työskentelyn lomassa, minkä vuoksi ne olivat kestoiltaan lyhyitä, noin kymmenen minuutin mittaisia kukin. Haastateltavat pienryhmät valikoituvat koko ryhmästä osin sattumanvaraisesti eli sen pohjalta, mikä ryhmä sattui sopivassa välissä olemaan valmis haastateltavaksi. Lisäksi valikoitumiseen vaikutti tutkimuslupien tilanne – tutkin ainoastaan oppilaita, joiden huoltajilta olin saanut suostumuksen oppilaan tutkimukseen osallistumisesta. Litteroin haastattelut huolellisesti, mutta päädyin poistamaan litteraateista joitain täytesanoja (niinku, tota, öö) luettavuuden parantamiseksi.

4.3.1 Osallistuva havainnointi

Eräs yleisistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä on Tuomen ja Sarajärven (2018, 93) mukaan havainnointi, jota käytetään usein yhdistettynä muihin tutkimusmenetelmiin, kuten haastatteluun. Näiden kahden käyttäminen rinnakkain auttaa esimerkiksi yhdistämään haastattelussa esille nousevat asiat oikeisiin yhteyksiinsä (emt., 94). Hirsjärvi ym. (2009) toteavat, että havainnoinnin avulla saadaan selville, toimivatko tutkittavat niin kuin he ovat sanoneet toimivansa. Itse pidin tärkeänä yhdistää havainnoinnin ja haastattelun juuri edellä mainituista syistä; nuoria tutkittaessa haastatteluvastausten tulkinnallisuus korostuu⁹, joten halusin havainnointiaineistostani saada tukea haastatteluvastausten analysoinnille ja päinvastoin.

Osallistuva havainnointi (*participant observation*) on havainnointimenetelmä, jossa tutkija on ”aktiivinen osa tutkimuskohteeseen liittyviä todellisia tilanteita ja ympäristöjä” (Vilmilä 2018, 98). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija tiedostaa läsnäolonsa vaikuttavan ryhmän toimintaan ja näin ollen osallistuu siihen aktiivisesti – siinä, kuinka aktiivisesti, on menetelmän alalajien osalta koulukuntaeroja. Perinteisesti pyrittäessä ymmärtämään toimintaa tutkija ei pyri siihen kovin aktiivisesti vaikuttamaan. (Hirsjärvi ym. 2009, 215–216; Tuomi & Sarajärvi 2018, 95.) Itse pysyttelin oppilaiden työskentelyä havainnoidessani lähinnä taka-alalla – en pyrkinyt aktiivisesti vaikuttamaan toimintaan, mutta otin kontaktia oppilaisiin ja kyselin heiltä työskentelyn lomassa kokemuksia ja tunteita.

Vilmilä (2018) korostaa, että tutkijan havainnot ovat tilanteissa väistämättä valikoivia, ja tästä on oltava tietoinen. Koska valintojen seuraukset eivät ole ennalta tiedossa, on valintojen perustuttava tutkijan ihmiskäsitykseen sekä käsitykseen omaa toimintaa ohjaavista hyveistä. (Vilmilä 2018, 89–90.) Tulkintoja tehdessäni pyrin näin ollen kriittisyyteen omien havaintojeni ja analyysini suhteen.

Hirsjärvi ym. (2009) mainitsevat havainnoinnin haasteista esimerkiksi havainnoitsijan vaikutuksen toimintaan. Tätä tekijää voidaan kuitenkin esimerkiksi luokkahuonetutkimuksen osalta pienentää, mikäli havainnoitsija vierailee luokassa useaan otteeseen. (Hirsjärvi ym. 2009, 212–214.) Tästä syystä seurasin aineistoa kerätessäni oppilaiden

⁹ tarkemmin tästä ks. alaluvut 4.2.2 ja 4.3.2.

työskentelyä useaan otteeseen, minkä koin tärkeäksi myös luottamuksen rakentumisen kannalta (ks. alaluku 4.2.2 ja Kiilakoski ym. 2018).

4.3.2 Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Oman tutkimusaineistoni toisen puoliskon muodostaa keräämäni haastatteluaineisto. Honkatukian (2018, 166) mukaan haastattelu on ”hyvä metodi, kun halutaan selvittää ihmisten kokemuksia, niille annettuja merkityksiä tai tapoja kertoa omaan elämään ja ympäristöön liittyvistä asioista”. Toteutin haastattelut viimeisenä havainnointipäivänäni työskentelyn lomassa teemahaastatteluina ryhmähaastattelumenetelmää käyttäen. Haastattelin yhteensä kolmea eri pienryhmää, ja korostin kaikille haastatteluun osallistuville sen olevan täysin vapaaehtoista. Haastattelin nuoret samoissa ryhmissä, kuin joissa he työskentelivät eli joiden muodostumiseen he olivat itse saaneet vaikuttaa, sillä Honkatukian (2018, 163) mukaan nuorisotutkijoiden yleisnäkemyks on, että haastattelut onnistuvat hyvin, mikäli nuoret tuntevat toisensa.

Teemahaastattelu on laadulliselle tutkimukselle tyypillinen puolistrukturoitu aineistonkeruumuoto, jossa haastattelutilanteessa edetään etukäteen valittujen teemojen pohjalta kuitenkin melko vapaasti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Tutkija laatii teemahaastattelua varten haastattelurungon, jossa tutkimuskysymys on jaettu muutamaaan pääteemaan ja pilkottu teemojen perusteella apukysymyksiksi. Samanaikaisesti jätetään kuitenkin tilaa tutkittavien omille tulkinnoille ja heidän asioille antamilleen merkityksille. Kysymykset pyritään muotoilemaan niin, että ne puhuttelisivat haastateltavia ja että heidän olisi mahdollista vastata niihin. Haastattelun sujuvuutta edistää kysymysten muodostama kokonaisuus, kuten tarinallinen jatkumo, ja tämä lisää myös haastattelun kiinnostavuutta osallistujien näkökulmasta. Teemahaastatteluja tutkittaessa on myös todettu, että konkreettiset kysymykset tuovat yleistason kysymyksiä paremmin esiin niin tutkittavien faktoiksi kokemia asioita kuin moniulotteisia kulttuurisia näkemyksiäkin. (Honkatukia 2018, 154, 157; Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Nuorten tutkimuksessa hyödynnetään usein ryhmähaastattelumenetelmää (Honkatukia 2018, 154). Ryhmähaastattelu menetelmänä voi vähentää valtaeroja tutkittavan ja tutkittavien välillä, sillä nuoret voivat osallistua haastatteluun ryhmänä. Osallistuminen haastatteluun osana ryhmää tai esimerkiksi hyvän ystävän kanssa voi myös vähentää nuoren haastattelutilanteesta kokemaa jännitystä. Tämän lisäksi ryhmähaastattelutilanteissa nuoret konstruoivat merkityksiä heille luonteivissa puhetilanteissa verrattuna yksilöhaastatteluiden subjektiivisista kokemuksista kertomiseen. Seuraamalla nuorten keskustelua,

neuvottelua ja tapaa jäsenellä asioita tutkija pääsee havainnoimaan todellisuuden rakentamista puheen avulla haastattelutilanteissa. (Honkatukia 2018, 154–155.)

Luottamuksen rakentuminen on Honkatukian (2018) mukaan tärkeä osa haastattelutilanteen vuorovaikutusta, minkä vuoksi kiinnitin tähän huomiota suunnitellessani tutkimuksen aineistonkeruuta ja esimerkiksi havainnoinnin laajuutta. Haastattelutilanteessa haastattelijan on oltava avoin nuorten omille näkökulmille sekä asetettava myös itse vuorovaikutuksen osapuoleksi ja empaattiseksi kuuntelijaksi. Haastattelijan on toimittava myös haastateltavan ehdoilla ja esimerkiksi muokattava tilanteen kulkua ymmärtääkseen, mitä haastateltava todella haluaa sanoa. Toisaalta tutkijan on tiedostettava oman toimintansa vaikutus ja pohdittava, millaisia näkökulmia hänen aktiivinen toimintansa haastattelutilanteessa vahvistaa ja mitä tai keitä taas ehkä hiljentää. (Honkatukia 2018, 161–162.) Pekkarinen (2018, 88) korostaa, että nuoria haastatellessa on tärkeintä, että tutkija kohtaa haastateltavan ihmisenä ja kohtelee häntä hyvin. Tähän vuorovaikutukseen ja luottamuksen rakentamiseen kiinnitin itse myös paljon huomiota sekä koko aineistonkeruuni ja havainnoinnin yhteydessä että erityisesti haastattelutilannetta pohjustaessani.

Nuoret voivat olla haastatteluissa lyhytsanaisia, ja tutkijan on käytettävä kekseliäisyytään yrittäessään houkutella esiin muitakin kuin ei- tai joo-vastauksia. Nuorille voi esimerkiksi korostaa sitä, että tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita heidän näkemyksistään ja ettei kysymyksiin ole olemassa oikeita vastauksia. Honkatukian (2018, 162) mukaan jotkut nuorisotutkijat suosivat miksi-kysymysten sijaan miten-kysymyksiä, sillä ne houkuttelevat kertomaan yksityiskohtaisempia kertomuksia. Miten-kysymys voidaan myös kokea vähemmän painostavana eikä se aseta painetta vastata oikein. (Honkatukia 2018, 162.) Omassa tutkimuksessani pyrin ottamaan tämän parhaani mukaan huomioon muotoillessani haastattelukysymyksiä ja pohjustaessani haastattelutilannetta haastateltaville nuorille; tein selväksi, että arvostan kaikkia näkemyksiä ja että en esimerkiksi kerro kokonaisuutta ohjanneille opettajille heidän mielipiteitään tai mahdollista kritiikkiään.

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin lähtökohtana on ”luotettavien ja kiinnostavien vastausten saaminen tutkimuskysymyksiin”, ja sen aikana tutkija tekee aineistonsa pohjalta tulkintoja ja

päätelmiä (Honkatukia ym. 2018, 354–356). Toteutin aineiston analyysini teoriaohjaavana¹⁰ analyysinä. Käytin teoreettista viitekehystäni apuna aineiston analysoimisessa, mutta analyysini ei pohjautunut suoraan mihinkään yksittäiseen teoriaan. Aikaisemman tiedon vaikutus on nähtävissä teoriaohjaavassa analyysissä, mutta tarkoituksena ei ole niinkään jonkin tietyn teorian testaaminen, vaan uusien näkökulmien avaaminen teorioiden pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109; Eskola 2018, 212–214.)

Eskola (2018, 210) korostaa, ettei laadullisessa tutkimuksessa aineistosta itsestään nouse yhtään tulosta, vaan että tutkijan omat valinnat ja aktiivinen aineiston työstäminen – analyysi ja tulkinta – johtavat aineiston hahmottumiseen tutkimukseksi. Honkatukia ym. (2018, 351) painottavat, että aineisto ei puhu ilman, että sitä työstää ja pohtii, siis analysoi. On myös hyvä muistaa, etteivät uudet havainnot synny vain aineistoa lukemalla, vaan vuoropuhelu teorian ja aineiston välillä on olennaista; uuden tiedon syntyminen edellyttää myös uteliaisuutta ja mielikuvituksellisuutta. Aineiston analyysi on täten luova prosessi, jossa on tilaa tutkijan omalle keksinnälle ja logiikan rakentamiselle. (Honkatukia ym. 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Aineiston analysointia voi lähestyä systemaattisena prosessina, joka etenee johdonmukaisesti käytettävän menetelmän mukaan. Toisaalta analyysi ei voi olla ainoastaan mekaanista, sillä silloin siitä ei nouse mitään, vaan tutkijan on laitettava itsensä likoon tulkittamalla aineistoa. Analyysissä korostuvat näin myös tutkijan luovuus, aktiivisuus ja ajattelutaidot. Tutkijan on lisäksi tiedostettava oma roolinsa analysoidessa: hänen omat käsityksensä ja valintansa vaikuttavat analyysiin, ja erityisesti nuoria tutkittaessa tutkijan on syytä kiinnittää huomiota siihen, millaisiin keskusteluihin osallistuu ja millaista maailmaa rakentaa. (Honkatukia ym. 2018, 351–352.)

Itse etenin analyysissäni Eskolan (2018, 217–228) kuvaaman analyysin vaiheiden pohjalta. Ennen varsinaisen jäsentelyn aloittamista litteroin tietokoneelle sekä käsin kirjoittamani havainnointipäiväkirjojen aineiston että äänittämäni haastatteluaineiston. Tämän jälkeen jäsentelin aineistoni uudelleen – yhdessä sekä litteroidun haastatteluaineiston että oman havainnointipäiväkirjani aineiston – haastatteluissa käsiteltyjen teemojen pohjalta. Tämän teemoittelun jälkeen etenin tekemään systemaattisemmin tulkintoja, ja yhdistelemään havaintojani haastatteluastauksiin.

¹⁰ Eskola (2018) käyttää termiä teoriasidonnainen analyysi.

Teemoittelu tarkoittaa laadullisen aineiston jaottelua ja ryhmittelyä erilaisten aihepiirien mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 105). Teemojen eli näiden aihepiirien hahmottamisessa etenin myös teoriaohjaavasti käyttäen pohjana teoreettisen viitekehyksen teemojani ja erityisesti Decin ja Ryanin (2017) motivaatioteoriaa eri näkökulmineen. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, teemoittelussakin on kuitenkin lopulta kyse tutkijan omasta, aktiivisesta toiminnasta, jossa luovuudelle ja oman logiikan rakentamiselle on tilaa.

Aineistoni teemoittelun perustana käytin haastatteluteemojani, jotka olin valinnut aieman tutkimuskirjallisuuden ja teoreettisen viitekehykseni pohjalta. Teemoja, joiden perusteella olin haastattelukysymykseni jäsennellyt, olivat yleiset kokemukset ja koetut tunteet (ja erityisesti näiden taustalla vaikuttaneet tekijät) oppimiskokemukset, ryhmän ja tehtävänannon vaikutus, musiikin näkökulma ja näkemykset monialaisesta oppimisesta kokonaisuutena. Näiden lisäksi nostin erääksi analysoitavaksi näkökulmaksi havainnoisani korostuneen opettajan roolin, vaikka haastatteluissa siitä en erikseen oppilailta kysynyt. Aineiston perusteella jäsentämäni teemat ja näkökulmat toimivat pohjana tulosluvun eli luvun 5 rakenteelle.

4.5 Tutkimuseettinen pohdinta

Tutkimusetiikka voidaan käsitteenä määritellä joko kapeasti tai laajasti. Kapeasti ymmärrettynä sillä tarkoitetaan lähinnä tutkimuksen tekniseen toteutukseen, kuten aineistonkeruuseen tai tutkittavien anonymiteettiin liittyviä seikkoja. Laajasti ymmärrettynä jokainen tutkijan tutkimusprosessinsa aikana tekemä valinta on myös moraalinen valinta, ja esimerkiksi tutkimusaiheeseen, aineiston analyysiin ja aiheiden teemoitteluun liittyy myös tutkimuseettinen näkökulma. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 153.) Omassa tutkimuksessani pyrin huomioimaan molemmat näkökulmat, ja erityisesti nuoria tutkiessani pohdin varsin laajasti kaikkien tekemiäni ratkaisujen eettisyyttä.

Laadullisen tutkimuksen eettisyydestä keskusteltaessa on olennaista kiinnittää huomiota myös tutkijan moraalisiin; esimerkiksi jo tutkimusaiheen valinta on itsessään eettinen valinta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147, 153–154). Itse halusin valita tutkimukseeni nimenomaan oppilaslähtöisen näkökulman, oppilaiden ja ylipäänsä nuorten ääni jää alamme tutkimuksessa usein vähemmistöön.

Laukkasen ym. (2018, 77) mukaan eettisyys on ”yksi keskeinen tieteellistä ajattelua ja toimintaa ohjaavista periaatteista”. Tuomi ja Sarajärvi (2018) korostavat hyvän

tutkimuksen kriteereistä sisäistä johdonmukaisuutta sekä eettistä kestävyyttä. Näiden pohjalta pyrin parhaani mukaan noudattamaan tutkimuksessani Tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemää hyvää tieteellistä käytäntöä sekä ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaatteita (TENK 2012; TENK 2019). Kiinnitin huomiota yleiseen huolellisuuteen ja tarkkuuteen koko tutkimustyössäni, ja tiedonhankinnassa ja aiempaan tutkimukseen viittaamisessa käytin eettisesti kestäviä, määriteltyjä menetelmiä. (TENK 2012; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150.)

Kiilakosken ym. (2018, 70) mukaan tutkimuseettiset kysymykset korostuvat tutkittaessa nuoria. Vilmilä (2018, 90–91) painottaa, että tutkittavan nuoren suostumus tutkimukseen osallistumisesta on ”yksi kestävä tutkimuseetiikan kulmakivistä”. Nuoren on ymmärrettävä, mitä tutkitaan, kuka tutkii ja millä keinoin. Nuoren on tiedostettava, mitä häneltä odotetaan, mitkä hänen oikeutensa ovat, mitä aineistolle tapahtuu ja missä sekä miten tutkimustuloksia esitellään. Nuorella tulee koko tutkimuksen ajan olla mahdollisuus arvioida uudelleen osallistumisestaan tutkimukseen. Nuoren on myös itse annettava suostumus osallistua tutkimukseen – tutkijan on kuitenkin huomioitava, että kysymys vapaaehtoisuudesta voi olla kontekstisidonnainen ja esimerkiksi kouluympäristössä nuori voi kokea vaikeaksi kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, johon ystävät ovat menossa. (Vilmilä 2018, 90–91; Honkatukia 2018, 156.)

Itse keräsin tutkittavilta nuorilta tutkimusluvut etukäteen ryhmää ohjaavan opettajan avustuksella. Koska kaikki tutkittavat olivat alaikäisiä, pyysin suostumuksen myös heidän huoltajiltaan, ja koska tutkimus tapahtui kouluympäristössä, tarvittiin myös koulutuksen järjestäjän lupa. Suostumuksen yhteydessä toimitin asianomaisille henkilöille myös tutkimukseni tietosuojaselosteen ja avoimen kuvauksen siitä, miten tutkimukseni toteutan. Tässä tietosuojaselosteessa kirjoitin, että kyseessä on opinnäytteeni ja tutkimus raportoidaan maisterintutkielmana, ja että raportoinnissa pyritään anonymiteettiin poistamalla oppilaiden kaikki tunnistetiedot.

Vallinneen maailmantilanteen takia paperisten lupien kerääminen ei ollut mahdollista, joten keräsin tutkimusluvut sähköisesti, ja sain asianmukaiset luvat lähes kaikilta ryhmän opiskelijoilta. Niiden muutaman oppilaan, joilta itseltään tai joiden huoltajilta suostumusta en määräaikaan mennessä saanut, työskentelyä en aktiivisesti havainnoinut enkä heidän pienryhmiään luonnollisesti myöskään haastatellut. Haastateltavilta nuorilta pyysin vielä erikseen suostumuksen osallistua haastatteluun, ja pyrin tekemään selväksi, että haastatteluun osallistumisesta voi matalalla kynnyksellä myös kieltäytyä. Tein myös

selväksi, ettei kaikkiin kysymyksiin tarvitse vastata ja että haastattelutilanteen voi halutessaan keskeyttää. Varmistin myös, että kaikille haastateltaville sopi, että äänitän haastatteluni tutkimuskäyttöön säilyttäen äänitettä ainoastaan tutkimusprosessin ajan.

Itselleni oli tutkimuksen aikana erityisen tärkeää huolehtia siihen osallistuneiden alaikäisten nuorten anonymiteetistä. Tämän vuoksi kerron tutkimuksessani vain vähän välttämättömäksi kokemiani tietoja toteutetusta oppimiskokonaisuudesta, sillä nähdäkseni yksityiskohtaisempien tietojen perusteella koulun tunnistaminen voisi helpottaa, mikä puolestaan heikentäisi merkittävästi tutkittavien nuorten tietosuojaa. En kerro tutkimuksessani mitään henkilötietoja tutkittavistani, ja poistin tällaiset havainnointi- tai haastatteluaineistossani esiintyvät maininnat, kuten oppilaiden nimet, aineistosta jo litterointivaiheessa. Nuorten yksityisyydensuojan nimissä tuhoan sekä havainnointi- että haastatteluaineistoni tutkimusprosessin päätyttyä.

5 Tulokset

Olen jakanut tuloslukuni neljään alalukuun, joista ensimmäisessä esittelen aineistoni lyhyesti ja kolmessa jälkimmäisessä vastaan tutkimuskysymykseeni eri näkökulmista. Tutkimustehtäväni on tarkastella oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä monialaisesta oppimiskokonaisuudesta, johon he osallistuivat, ja pyrkiä ymmärtämään näiden kokemusten ja näkemysten taustoja. Käytän tulosluvussani rinnan kokemuksen ja näkemyksen käsitettä jäsentäen jälkimmäisen sisältävän enemmän mielipiteitä ja ensimmäisen enemmän tunteita ja ajatuksia.

Alaluvussa 5.2 käsittelen oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä yleisellä tasolla. Selvitän, minkälaisia kokemuksia havainnoimillani ja haastattelemillani oppilaille oli toteutusta oppimiskokonaisuudesta, tarkastelen näkemysten ja kokemusten muutoksia ja analysoin keskeisimpiä syitä näiden taustalla. Kolmannessa alaluvussa selvitän oppilaiden näkemysten ja kokemusten yhteyksiä teorialuvuissa esittelemiini monialaisen oppimisen tärkeisiin taustatekijöihin, kokemuksellisuuteen ja motivaatioon. Neljännessä alaluvussa analysoin oppilaiden kokemuksia omasta oppimisestaan ja peilaan niitä opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin ja sisältöihin sekä musiikin oppiaineen että laaja-alaisten tavoitteiden osalta. Tarkastelen kokemuksia musiikin oppimisesta myös verrattuna aiempaan tutkimukseen taiteellisista kokemuksista ja tavoitteista osana monialaista työskentelyä.

5.1 Aineiston esittely

Tutkimukseni kohteena on eräässä pääkaupunkiseudun yläkoulussa loppusyksystä 2020 toteutettu monialainen oppimiskokonaisuus, jota tutkin siihen osallistuneiden oppilaiden näkökulmasta. Tutkimusaineistoni koostuu havainnointipäiväkirjoistani, joita pidin havainnoidessani osallistuvasti oppilaiden työskentelyä, sekä haastatteluaineistosta, jotka keräsin havainnointini ohessa toteuttamistani ryhmähaastatteluista. Tuloksia käsitellessäni viittaan siis sekä sitaatteihin haastatteluaineistosta että omista päiväkirjamerkinnöistäni – haastatteluvastauksia siteeraan lähtökohtaisesti suoraan, kun taas epäsuorat viittaukset perustuvat erityisesti havainnointipäiväkirjani merkintöihin.

Tutkimani kokonaisuus oli yhden yläkoulun luokka-asteen kaikille oppilaille yhteinen projekti, jonka parissa oppilaat työskentelivät yhden lukukauden ajan pari tuntia viikossa

sekä lukukauden päättyessä parin päivän ajan pelkkää projektia työstäen. Luonteeltaan projekti tähtäsi yhteisen taiteellisen tuotoksen eli eräänlaisen esityksen valmistumiseen, ja eri ryhmillä oli tästä tuotoksesta ja kokonaisuudesta vastuullaan jokin määrätty osa. Oppiaineiden osalta kokonaisuuteen sisältyivät musiikin lisäksi muita taito- ja taideaineita sekä äidinkieli ja kirjallisuus.

Toteutetussa kokonaisuudessa oppilaat valmistelivat pienryhmissä osaa laajemmasta kokonaisuudesta. Luokkatason oppilaat oli jaettu oppiaineiden pohjalta parinkymmenen hengen ryhmiin, ja tutkimani ryhmä oli edelleen jaettu muutaman, noin 3–4 hengen kokiisiin pienryhmiin. Kullakin pienryhmällä oli siis vastuullaan tietty osuus kokonaisuudesta. Kaikki tutkimukseni piiriin kuuluneet pienryhmät kuuluivat osaksi musiikin oppiaineen kontekstissa ja musiikinopettajan ohjauksessa työskentelevää 25 oppilaan ryhmää. Ryhmän työskentelyä ohjasi koulun musiikinopettaja apunaan toinen koulun henkilökuntaan kuuluva aikuinen. Näiden lisäksi vastaavia oppiainejaon pohjalta jaettuja oppilasryhmiä oli tutkimuksessa muitakin, mutta oma aineistoni on kerätty ainoastaan musiikki-ryhmän parista ja heidän kokemuksiinsa keskittyen. Esittelen tutkimusaineistoani ja seuraamaani työskentelyä vielä yksityiskohtaisemmin seuraavien alalukujen yhteydessä osana aineiston teemoittaista analyysiä.

Tutkimani kokonaisuus oli esimerkki monialaisesta oppimiskokonaisuudesta, jota perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta vaaditaan jokaiselle oppilaalle vuosittain tarjottavaksi (POPS 2014, 31). Alaluvussa 2.2.2 tarkastelemieni monialaisen oppimisen sovelluksista työskentely sijoittuu eniten projektioppimisen käsitteen alle; oppilaat loivat pienryhmissä omaa osuuttaan laajemmasta kokonaisuudesta, ja työskentely oli projektilähtöistä, valmiiseen kokonaisuuteen tähtäävää.

Analysoitu tutkimusaineistoni muodostuu omista puhtaaksikirjoitetuista havainnointipäiväkirjoistani ja litteroiduista haastatteluvastauksista. Omiin päiväkirjoihini ja havaintoihini viittaa seuraavissa luvuissa yksinkertaisesti kertomalla, mitä havaintojeni mukaan tapahtui, ja joissain tapauksissa poimin päiväkirjoistani suoria sitaatteja esimerkiksi muistiin kirjatusta, sivukorvalla kuulluista keskusteluista.

Haastattelin yhteensä kolmea eri pienryhmää, joista käytän numeroita 1, 2 ja 3. Ryhmät 1 ja 2 olivat kokonaisuuden alkupuolella työskennelleet myös itse musiikkia tuottaen, mutta havainnoimanani jaksona heidän työnsä keskittyi musiikkiin liittyvän tekniikan, kuten äänentoiston tai valotekniikan pariin. Ryhmä 3 puolestaan tuotti koko havainnoimanani ajan omaa elävää musiikkia yhdessä improvisoiden ja säveltäen. Näissä ryhmissä

oli kaikissa 3–5 jäsentä, joista toiset olivat haastatteluissa muita enemmän äänessä. Ryhmän jäseniin viitataan kirjaimin A–C (1. ryhmän haastateltavat), H–I (2. ryhmä) ja M–O (3. ryhmä), itseäni etunimeni alkukirjaimella L. Tilanteissa, joissa ryhmän kokemus tai näkemys oli selvästi jaettu, en erittele puhujaa. Pienryhmien lisäksi viitataan myös havainnoihini muista ryhmistä, joita en erikseen nimeä vaan käytän nimitystä ”eräs pienryhmä” – näissä tapauksissa selvennän ryhmän taustoja ja tehtäviä tapauskohtaisesti asiayhteyksien hahmottamisen helpottamiseksi.

5.2 Oppilaiden kokemukset

Yleiset tunnelmat toteutetusta monialaisesta oppimiskokonaisuudesta olivat kaikilla haastattelemillani oppilailta ennemmin positiiviset kuin negatiiviset, ja samaan tulkintaan päädyin myös havainnointini pohjalta. Tässä alaluvussa käsitelen havainnoimieni ja haastattelemini oppilaiden kokemuksia toteutetusta kokonaisuudesta yleisellä tasolla sekä yksittäisiä hetkiä tämän ”yleisfiiliksen”¹¹ sisällä. Lisäksi tarkastelen tämän yleistunnelman kehittymistä työskentelyn aikana sekä suurimpia kokemuksen rakentumiseen ja sen muutoksiin vaikuttaneita tekijöitä.

5.2.1 Millaisena oppilaat kokivat työskentelyn?

Kokemuksellisuus ja kokemus oppimisprosessin lähtökohtana korostuvat nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksessä (ks. luku 3.1.1). Yksilön omat, konkreettiset kokemukset ja niiden reflektiivinen käsittely ja tiedostaminen rakentavat pohjan oppimiselle, ja kokemusta laajasti määriteltynä voidaan pitää kaiken oppimisen lähtökohtana. (Kauppila 2007; Boud ym. 1993; Huttunen 2017.) Näin ollen aloitan tutkimukseni tulosten esittelyn tarkastelemalla tarkemmin oppilaiden kokemuksia toteutetusta monialaisesta oppimiskokonaisuudesta.

Haastatellut oppilaat kuvailivat yleistunnelmansa kokonaisuudesta olevan esimerkiksi ”iha hyvä”, ”mukava” tai ”kiinnostava” – oppilas A:n mukaan ”iha hyvä, tai siis kyl aik helpoo sillai”. Kokonaisuuteen varattujen havainnoimieni oppituntien aikana lähes

¹¹ Näinkin puhekielistä ja määrittelemätöntä termiä käytän tässä yhteydessä poimintana haastatteluteemoistani, joista ensimmäisenä kysyin oppilailta heidän ”yleisfiilistään” työskentelystä.

kaikki oppilaat tekivät pääosin töitä ja työhön ryhdyttyä tarttuivat toimeen. Pienryhmissä työskennellessä tunnelma oli havaintojeni mukaan pääosin hyvä: oppilaat vaikuttivat viihtyvän keskenään ja työskentelivät hyvässä hengessä yhdessä luoden ja erilaisia ongelmia ratkoen. Havaintoni ovat linjassa haastatteluvastausten kanssa, joiden mukaan oppilaiden yleinen kokemus kokonaisuudesta oli pääosin positiivinen.

Kokemukset ja tunnelmat vaihtelivat kuitenkin myös yksittäisten oppilaiden kohdalla ajan kuluessa paljonkin, ja lähes kaikki oppilaat kokivat havaintojeni mukaan kokonaisuuden aikana monenlaisia tunteita onnistumisen hetkistä turhautumiseen ja tylsistymiseen. Samaten syyt positiivisen yleistunnelman taustalla vaihtelivat; toisille oli tärkeää tehdä yhteistä projektia, kun toisille kokonaisuus oli ensisijaisesti pääsylippu pois ”normaaleilta” oppitunneilta.

Ryhmiensä sisällä yksilöiden kokemuksissa oli myös eroja. Oppilas N kuvasi tilannetta hyvin oman ryhmänsä näkökulmasta:

olihan täs nyt totta kai sitä omaa – tai niinku jokaisella sitte omatki vaikeutensa asian kanssa ja sitte jotku asiat joittenki mielestä ei vaan suju ja jotkut saattaa kokee jotkut asiat ärsyttävänä ja...

Havaintojeni mukaan oppilaan mainitsemat ärsyttävät asiat liittyivät yleensä joko tehtävässä suoriutumiseen tai sosiaaliseen ympäristöön; mikäli ryhmän työskentelyä ei koettu menestyksekkäänä tai esimerkiksi joidenkin henkilöiden oli vaikea tulla toimeen keskenään, vaikutti se koko kokemukseen negatiivisesti. Sosiaalisen ympäristön merkitys oppilaiden kokemukseen vaikuttavana tekijänä oli havaintojeni mukaan kauttaaltaan suuri, mikä liittyy laajempaan ilmiöön sosiaalisen ympäristön korostumisesta taustalla vaikuttavissa sosiokonstruktivistisessä ja sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä (Kauppila 2007; Lonka ym. 2015).

Oppilaiden kokemukset ja tunteet myös vaihtelivat kokonaisuuden aikana. Oppilas M kuvasi tunnelmiensa muutoksia seuraavasti:

No alkuun ainaki mul oli tosi paljon semmonen et ei nyt on taas [työskentelyä kokonaisuuden parissa] ja tää on kauheen vaikeeta ja tulee tosi paljon niinku vastuuta ja niinku vapautta tehä asioita ni se tuntu hirveen vaikeelta mut nyt sitte ku on saanu just ohjausta ja on päässy niinku juttuun kiinni ni se on jo tosi kivaa ja

niinku helpompaa ja on just niinku tajunnu et mitä pitää tehdä ni nyt on paljon mukavampaa.

Tunnelma myös havaintojeni mukaan tarttui helposti oppilaista toisiin, ja niinkin arkiset asiat kuin aamuinen väsymys ja säätila eli joulukuinen, sateinen harmaus, vaikuttivat tunnelman vaihteluihin ja kokemuksiin näissä hetkissä. Kauttaaltaan tunnelma parani havaintojeni mukaan silloin, kun tunnin kuluessa päästiin jatkamaan työskentelyä, ja aamuisen istuskelun väsynyt tunnelma ajan myötä vaihtui toimeliaisuudeksi ja ilmapiiri puhe-
liammaksi.

Erään työskentelysession aluksi musiikkiryhmää ohjaava opettaja kysyi oppilailta, millaisia tunteita itse kukin työskentelyn aikana oli siihen mennessä kokenut. Viitattaessa itselleen sopivissa kohdissa noin puolet oppilaista kertoi kokeneensa jossain vaiheessa turhautuneisuuden tunnetta ja hieman pienempi osa jännittyneisyyttä, jotkut myös epätoivoa. Muutamat viittaajat olivat vaikuttuneita, joku myös toiveikkaana. Kysely oli toki hyvinkin vapaamuotoinen ja opettajan valitsemat tunteet hetkeen sidottuja; tällöin elettiin työskentelyn loppusuoran alkua varsin haasteellisessa vaiheessa kokonaisuutta jokseenkin mustana joulukuun perjantaiamuna, mikä saattoi osaltaan hyvinkin vaikuttaa oppilaiden vastauksiin ja kokemuksiin kyseisessä hetkessä.

Havainnointi- ja haastatteluaineistoni perusteella oppilaiden kokemukset syntyivät varsin vahvasti vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja pienryhmien kesken kokemukset olivat usein jaettuja; haastattelutilanteissakin oppilaat olivat usein samaa mieltä toistensa kanssa. Ilmiö liittyy olennaisesti työskentelynkäin taustalla vaikuttaviin oppimiskäsityksiin, jotka korostavat yhteisöllisen oppimisen ja vuorovaikutuksen roolia ja kasvattavat näin sosiaalisen ympäristön vaikutusta kaikkeen toimintaan (ks. esim. Kauppila 2007; Riikonen ym. 2018; Hakkarainen 2013). Toisaalta kokemukset vaihtelivat myös näiden ryhmien sisällä, ja yksittäisten oppilaiden tunnelmat saattoivat vaihdella nopeastikin riippuen esimerkiksi työskentelyn sujuvuudesta tai sosiaalisen ympäristön muutoksista. Yleisellä tasolla voidaan kuitenkin todeta oppilaiden kokemusten olleen enemmän positiivisia kuin negatiivisia.

5.2.2 Tekijöitä kokemusten taustalla

Suurimpia oppilaiden kokemuksiin vaikuttaneita tekijöitä olivat aineistoni perusteella kulloisenkin tehtävänannon mielekkyys ja riittävän selkeä rajaus oppilaan näkökulmasta

sekä oppilaiden näkemys omasta pystyvyydestään annetun tehtävän suhteen. Tämän lisäksi kokemuksiin vaikuttivat myös esimerkiksi omien toiveiden toteutuminen, ryhmä ja sen työskentelyilmapiiri sekä kokemus oman työn merkityksellisyydestä suhteessa kokonaisuuteenkin. Havaintojeni ja haastatteluvastausten perusteella nämä kokemukset olivat myös tiiviisti yhteydessä oppilaiden motivaatioon ja sen kautta oppimiseen.

Tehtävissä suoriutuminen

Kokemus omasta minäpystyvyydestä annetun tehtävän parissa eli oppilaan oma näkemys siitä, miten hän tehtävästä suoriutuu, oli tärkeässä roolissa oppilaiden tunteiden ja kokemusten muuttumisessa. Esimerkiksi eräässä pienryhmässä kokemus siitä, ettei oman sävellystyön jälki ole riittävän hyvää, aiheutti voimakkaan tunteenpurkauksen:

Nyt tää ei oo enää yhteen siin rytmissä, mä oikeest luovutan mä en enää jaksa – kello on jo kymmenen ja meil ei oo enää mitään, mä vaan pilasin ton – tää ei voi toimii oikeest (havainnointipäiväkirjani muistiinpanoista)

Havaintojeni mukaan tällainen oppilaiden kokemus siitä, että he eivät osaa tai pysty tai että heidän työnsä jälki ei ole riittävän hyvää, johti yleistunnelman merkittävään heikkenemiseen, ja saattoi saada aikaan myös negatiivisten tunteiden kierteen. Toisaalta saman ryhmän mieliala saattoi vaihdella nopeastikin; kun hommat sujuivat, oli kivaa, mutta jos jokin asia epäonnistui, latisti se työnteon ja tunnelman hyväksi toviksi.

Oppilaiden oma kokemus siitä, miten he annetuissa tehtävissä suoriutuivat, vaikutti tulkintani mukaan olennaisesti heidän ryhmiensä yleistunnelmaan kokonaisuuden työskentelystä. Eräs pienryhmä koki esimerkiksi, että heidän tuottamansa musiikillinen kokonaisuus ei kuulostanut riittävän hyvältä, mikä johti siihen, että tehtävässä vaadittu yhteistoiminnallinen musiikillinen keksintä tuntui vaikealta. Tämä puolestaan aiheutti stressiä ryhmän jäsenissä, ja eräs oppilas kuvasi erään tunnin päätteeksi, että häntä ”jännittää, saadaanko tää valmiiksi ja se stressaa” ja että hän ei tiedä yhtään, mitä pitäisi tehdä tai mikä ylipäänsä kuulostaa hyvältä. Tällaisissa tapauksissa kokemusten ja tunnelman parantamisen avainasemassa oli usein opettajan ohjaus tai kannustus. Empatia ja neuvot loivat uskoa ryhmään, joka kuitenkin oli itse tehtävästä motivoitunut, ja loi uskoa ryhmän tekemiseen taas joksikin aikaa.

Tehtävänannon mielekkyys

Joillain oppilailla oli myös vahvoja omia näkemyksiä siitä, mitä he halusivat tehdä. Esimerkiksi oppilas N:lle rumpujen soitto oli intohimo, ja mikäli sitä ei päässyt tekemään, vaikutti se heti negatiivisella tavalla kokemukseen koko kokonaisuudesta:

Mul oli sillee ku mä oon siis – mä tykkään soittaa todella paljon ite – ni mua sillee ärsytti sitte ku piti lopettaa se soittaminen ja piti siirtyä johonki biisien tekemiseen ja kaikkeen tämmöseen ni se vähän niinku ärsytti. Mä oon just tottunu siihen et mä istun noitten rumpujen takana tuol ja sitte soitan menemään ni sit se vaan totta kai niinku ärsyttää et joutuu vaan lopettaa jonku asian --

Tehtävänannon mielekkyys oli havaintojeni mukaan tärkeä tekijä hyvien kokemusten taustalla. Oppilaiden kokemuksen mukaan liian vaikea tai hankalasti hahmotettava tehtävänanto vaikutti kokemuksiin negatiivisesti, mutta toisaalta myöskään liian yksinkertaista tehtävänantoa ei koettu motivoivana. Ryhmän 1 haastatellut esimerkiksi totesivat yleisellä tasolla tunnelman olevan ”ihan hyvä”, mutta työskentelyn puolestaan ”aik helppoo sillai”.

Tehtävänannon selkeys ja tekemisen puute

Haastatteluvastausten ja havaintojeni mukaan kuitenkin jopa mielekkyyttä tärkeämpiä seikkoja olivat annetun tehtävänannon selkeys ja riittävä ohjeistus sekä se, että ylipäänsä oli tekemistä. Haastateltu H totesi, että ainoita huonoja puolia työskentelyssä oli se, että

[oli] välil sillee et ei oo niinku mitää tehtävää mut ku saa jonku tehtävän ni sit on paljon vapautta.

Yleisesti oppilaat olivat havaintojeni mukaan motivoituneita, jos heillä oli jokin selkeä tehtävä – jos tällaista ei ollut, keskittyminen herpaantui herkemmin, mikä taas johti mahdollisuuden tylsistyä ja turhautua. Havaintojeni mukaan suurin osa oppilaista teki mieluummin ylipäänsä jotain kuin istui toimettona; yleisin kokemus vaikutti olevan, että mukavaa on, kun jokseenkin mielekästä tehtävää riittää ja selkeää on se, mitä täytyy kulloinkin tehdä. Toisaalta näkemykset tehtävänannon rajoittavuuden sopivasta tasosta vaihtelivat oppilaiden välillä paljonkin, ja jotkut haastateltavat pitivät hyvänä sitä, että työskentely oli luonteeltaan hyvinkin vapaata, ja että sen ansiosta työn jälki oli ”meidän [oppilaiden] näköstä”.

Erityisesti yhdellä pienryhmällä oli lähes koko seuraamani ajan kokemus siitä, että heillä ei ole mitään oikeaa tekemistä ja että he lähinnä vain istuvat toimeettomina. Opettajan keskustellessa aiheesta ryhmän kanssa eräs ryhmän jäsen totesi ongelmaksi, että ”viimeki tunnillmä vaan istuin turhaan”. Tämän ryhmän osalta kokemus toimeettomuudesta johti työskentelyn mittaan turhautumiseen, hyvinkin voimakkaisiin vastareaktioihin ja yhteenottoihin ohjaavien opettajien kanssa. Ryhmä keskittyi suurimman osan ajasta juttelemaan keskenään jostain muusta, ja he tarttuivat toimeen vasta silloin, kun heille tarjottiin jotain helposti lähestyttävää, tarpeeksi yksinkertaista ongelmaa ratkaistavaksi. Toisaalta tällaisetkin hanttihommat saatettiin ryhmässä kokea turhiksi ja merkityksettömiksi – esimerkiksi opettajan pyytäessä ryhmää eräässä yhteydessä laittamaan kaikkien kaiuttimet laukukseen, eräs oppilas vastasi kysymällä opettajilta kärkkäästi ”miks te ette tee sitä? -- mitä me tienataan täst?”

Toisaalta tämä kertoo opettajan ja oppilaan roolien hämärtymisestä vastuun siirtyessä yhä vahvemmin oppilaille: kaikki oppilaat eivät kokeneet yhtä voimakkaasti projektia omakseen, ja pienryhmissä vastuuta kantoivat usein samat henkilöt tunnista toiseen. Eräs oppilas totesi tunnin lomassa kysyessäni fiilistensä projektista olevan ”ihan jees, ei ehkä just mulle mut iha jees” eli ainakaan hänellä ei ollut kokonaisuudesta vahvaa omistajuuskokemusta. Tekemisen puute tai kokemus tehtävänannon selkeydestä liittyi näin myös oppilaan omaan haluun kantaa vastuuta ja etsiä itselleen tekemistä; esimerkiksi eräs oppilas halusi eräänä aamuna jo kouluun tullessaan lähteä testaamaan vastuullaan ollutta valaistusta, kun ulkona oli vielä pimeää ja olosuhteet näin hänen mielestään työskentelylle otollisemmat.

Laajemmassa mittakaavassa edellä kuvaamani ryhmä, jolla oli erityisen voimakas kokemus merkityksettömyydestä, oli poikkeus. Ryhmä toimi kuitenkin osaltaan esimerkkinä ilmiöstä, jossa merkitykselliseksi koetun tekemisen puute yhdistettynä vaaditun itseohjautuvuuden puutteeseen johti eräänlaiseen kierteeseen, jossa ryhmän jäsenet kokivat turhautuneisuuden ja tylsistymisen tunteita ja kiinnostuksen puutetta; esimerkiksi opettajan ohjeisiin saatettiin reagoida kärkkäästi ”mitä me tehään sit ku me ollaan tehty se?” Tämä turhautuminen ja tylsistyminen puolestaan johti negatiiviseen yleiskokemukseen koko kokonaisuudesta – huonot kokemukset ruokkivat negatiivista suhtautumista kaikkeen, mitä ryhmän sisäinen dynamiikka lietsoi. Opettajan kysellessä, mikä on vikana, kyseisen ryhmän oppilaat vastasivat hänelle esimerkiksi hyökkävään sävyyn ”miten niin mua ei kiinnosta mä jauhan hommii” tai suoraan ”mua ei kiinnosta olla täällä”.

Toisaalta tässäkin ryhmässä tunteet saattoivat vaihdella nopeastikin, ja esimerkiksi eräänä päivänä ryhmän yhden erityisen vastahakoisen ja epämotivoituneen jäsenen ollessa poissa toiset ryhmän jäsenet tekivätkin sangen hyvin töitä. Ilmiössä näkyikin hyvin sosiaalisen ympäristön vaikutus, jota myös esimerkiksi Salmela-Aro (2018), Järvenoja, Kurki ja Järvelä (2018) sekä Boud, Cohen ja Walker (1993) tutkimuksissaan painottavat.

Poikkeavuus muusta koulunkäynnistä

Työskentelyn poikkeavuus verrattuna tavanomaiseen¹² opiskeluun vaikutti aineistoni perusteella positiivisesti oppilaiden kokemuksiin. Haastatellut oppilaat pitivät hyvänä sitä, että laajempi joukko oppilaita teki töitä yhteisen kokonaisuuden eteen, jolloin pääsi tekemään yhteistyötä useamman ihmisen kanssa. Vastauksissa oppilaat kertoivat näkemyksistään esimerkiksi seuraavasti:

I: ”Kyl mun mielest on mukava et yhdistetään kaikki [tietyn luokka-asteen oppilaat] ja tehdä joku projekti yhdessä.”

M: ”Ku on päässy niinku oikeesti tekee niinku ihmisten kanssa (--) yhdessä ja luomaan sitä kokonaisuutta ni on vähän parempi fiilis ku alussa.”

Yhteistoiminnallisen oppimisen merkitys näkyi oppilaiden vastauksissa ja toiminnassa vahvasti, ja yhdessä tekemistä pidettiin hyvänä asiana. Samoin oppilaiden kuvaama kokonaisuuden kokemisen merkitys ja asioiden yhteyksien hahmottaminen johti havaintojeni mukaan merkityksellisyyden tunteen kasvamiseen, mikä sai aikaan positiivisia tunteita ja kokemuksia.

Toisaalta positiivisen yleistunnelman taustalla syynä olevan vaihtelun taustalla saattoi olla myös näkemys siitä, että tavallisiin oppitunteihin verrattuna mikä tahansa oli positiivista. Tämä näkemys korostui erityisesti ensimmäisen haastatteluryhmän vastauksissa:

B: ”Kyl tää on sillai kiinnostavaa koska jos meil ei nyt olis tätä ni me oltais niinku oppitunneilla normaalisti”

L: ”Onks tää parempi ku normaali oppitunnit?”

A: ”O”

B: ”Jep”

¹² Tavanomaisella tarkoitan tässä tiukempaan oppiaine- ja oppituntijakoon pohjautuvaa opiskelua.

L: ”Miks?”

B: ”Emmä tiä kosk...”

A: ”Ei tartte opiskella”

B: ”... ei tartte niinku kirjottaa vihkoon ja sillee”

Kysyessäni, mitä kyseinen ryhmä on pitänyt parhaana asiana toteutetussa kokonaisuudessa, vastaus oli yksimielisesti ”vapaa-aika” eli vapaamuotoisen työskentelyn sivutuotteenä syntyvä loppoaika. Kokemusten taustalla vaikuttavat tekijät vaihtelivat siis varsin paljon ryhmien ja oppilaiden välillä.

Yleisellä tasolla suurin osa oppilaista vaikutti suhtautuvan työskentelyyn ja kokonaisuuteen kiinnostuneesti ja motivoituneina yhdessä ratkaisemaan erilaisia ilmeneviä haasteita. Oppilaat arvostivat ja tilaisuuden tullen kehuivat – esimerkiksi opettajan ohjatessa vertaispalautteen antamiseen – toistensa tekemisiä ja osallistuivat projektin kehittämistä koskeviin yleisiin keskusteluihin. Työskentelyn alkaessa toimeen tartuttiin pääosin hyvin, vaikka ajan myötä vapauden kasvaessa vaadittu itseohjautuvuuden taso oli joillekin liian suurta, mikä näkyi kiinnostuksen ja keskittymisen siirtymisenä sävellystyöstä kädenvääntökilpailuihin. Kokonaisuutena oppilaiden kokemukset toteutetusta kokonaisuudesta olivat havaintojeni ja haastatteluvastausten perusteella kuitenkin pääosin positiivisia.

Kaikki edellä kuvatut oppilaiden kokemuksiin vaikuttaneet tekijät ovat myös niitä, joita esimerkiksi Salmela-Aro (2018) sekä Järvenoja, Kurki ja Järvelä (2018) yhdistävät oppilaiden motivaation rakentumiseen. Näin ollen voidaan sanoa, ettei oppilaiden kokemuksiin ja motivaatioon vaikuttaneiden tekijöiden tai ylipäänsä näiden kahden ilmiön erottaminen ole helppoa, vaan pikemminkin tämänkaltaisessa työskentelyssä motivaatio rakentuu olennaisesti kokemusten kautta. Siitä, että oppilaiden kokemukset yleisesti ottaen olivat positiivisia, voidaan päätellä suurimman osan oppilaista olleen myös motivoituneita työskentelyyn. Toisaalta, kuten Huttunen (2017) toteaa, voidaan monialaisessa oppimisessa oppimistulosten toivottavuutta tulkita myös toiminnallisuuden ja kokemuksellisuuden itsensä kautta.

Vaikka harvat haastateltavat analysoivat kokemuksiinsa haastattelutilanteessa kovinkaan syvästi, olivat oppilaiden kokemukset aineistoni pohjalta yleisesti ottaen hyviä ja työskentely näin ollen useimmiten motivoivaa. Eroja ryhmien välillä kuitenkin esiintyi, ja joidenkin ryhmien näkemys työskentelystä oli ainakin havaintojeni mukaan enemmän negatiivinen kuin positiivinen. Kokemusten taustalla vaikuttavista tekijöistä korostuivat erityisesti oppilaiden näkemys tehtävänannosta sekä sosiaalisen ympäristön vaikutus ja

jossain määrin myös muut luvussa 3.2 käsittelemäni motivaatioon liittyvät asiat, kuten mahdollisuus vaikuttaa omaan tekemiseen ja arvio omasta suoriutumisesta tehtävän parissa. Aiempaan tutkimuskirjallisuuteen verrattuna omassa aineistossani korostui havainto siitä, että oppilaiden kokemuksiin vaikutti mielekkään tehtävänannon lisäksi olennaisesti tai jopa vielä näitä enemmän se, että ylipäänsä oli jotain tekemistä.

5.3 Motivaation ja oppimisen taustatekijöistä

Tässä alaluvussa analysoin haastattelu- ja havainnointiaineistoani motivaation merkityksen näkökulmasta ja tarkastelen, mitkä tekijät vaikuttivat tutkimieni oppilaiden oppimiseen toteutetun kokonaisuuden aikana. Kuten edellä totean, ei motivaatiota ja kokemuksellisuutta voida kuitenkaan täysin erottaa, enkä näe sen olevan tutkimuksessani mielekästäkään, joten oppimisen taustatekijöistä tekemäni havainnot liittyvät lähtökohtaisesti sekä oppilaiden kokemuksiin että sitä kautta heidän motivoitumiseensa.

Kysymykseen [L]: ”oliks tää (-- motivoivaa” oppilaat vastasivat esimerkiksi

I: ”Noo oli välil vähän tylsää mut kyl on enimmäksee ollu”, johon

J: ”Kyl se äänittäminen oli iha mukavaa.”

Toisessa ryhmässä kokemukset olivat vaihdelleet enemmänkin:

O: ”Joo...”

M: ”Aluks se ei kauheen paljon ollu mut nyt tässä sitten (-- ku on päässy tekee ni sit on ollu”.

Yleisesti ottaen oppilaat kokivat kokonaisuuden ainakin jossain määrin motivoivana, vaikka sekaan mahtui myös epämotivoivia tai tylsiä hetkiä. Seuraavana selvitän, mitkä tekijät vaikuttivat oppilaiden motivaation rakentumiseen kokonaisuuden aikana. Olen jäsennellyt tämän alaluvun edelleen alaluvuiksi aineiston analyysin yhteydessä tekemäni teemoittelun pohjalta, ja alaluvut käsittelevät eri tekijöitä, jotka keskeisesti vaikuttivat oppilaiden motivaatioon ja oppimiseen. Teemoittelussa käytin teoriaohjaavan analyysin menetelmin pohjana Salmela-Aron (2018) ja Decin ja Ryanin (2017) motivaatioteorioita sekä Kauppilan (2007), Väkevän ja Westerlundin (2011) ja Anttilan (2011) näkemyksiä kokemuksellisuudesta.

5.3.1 Vaikutusmahdollisuudet omaan työskentelyyn sekä niiden merkitys

Decin ja Ryanin (2017) itsemääräämisteorian mukaan oppilaan motivaatioon vaikuttaa keskeisesti se, kuinka hyvin oppija saa itse vaikuttaa siihen, mitä tehdään tai esimerkiksi mitä aihetta tutkitaan; oppilaat siis motivoituvat teorian mukaan siitä, että saavat itse vaikuttaa tekemisiinsä (Salmela-Aro 2018, ks. tarkemmin luvussa 3.2.1). Omien havaintojeni ja tulkintani perusteella tämä ei kuitenkaan ollut kovin keskeisessä roolissa tutkiemi oppilaiden motivoitumisessa kyseisen monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana.

Kokonaisuudessa oppilaat saivat varsin paljon vaikuttaa siihen, mitä he tekivät. Kokonaisuuden aluksi oppilaat tutustuivat työskentelyyn joka oppiaineen näkökulmasta, minkä jälkeen he saivat esittää toiveen tietystä oppiaineryhmästä, jossa työskentelyä jatkettiin. Edelleen projektin edetessä oppilaat saivat toivoa mieluisia tehtäviä pienryhmätyöskentelyä ajatellen, ja ohjaavat opettajat jakoivat oppilaat ryhmiin ja määräsivät heille tehtävät toiveiden pohjalta. Oppilas I kertoi, että ”se meni sillee et ketä halus mihinki ni sit se niinku sillee – tai sai päättää mihin halus mut ei et ketä kaikkii sinne tuli”.

Ryhmässä 3 todettiin vaikutusmahdollisuuksista seuraavasti:

O: ”Aika paljon ollaan saatu – no...”

M: ”Nii tää on niinku oma projekti ni tottahan kai täst tulee niinku sit tosi niinku vapaavalintaist et saa ite päättää et mitä tehään et täst tulee sit niinku meidän näkönen.”

Ohjaava opettajakin nosti tämän näkökulman esille jo esitellessään projektia: ajatuksena ja lähtökohtana on, että opettajat ovat rakentaneet raamit, joiden sisällä oppilaat pääsevät itse vastaamaan käytännön toteutuksesta ja tekemään sisällöstä haluamansa kaltaisen. Haastatellut oppilaat nostivat myös esille omat vaikutusmahdollisuutensa opettajilta saamiensa ohjeiden puitteissa:

I: ”Periaattees se peruspohja varmaan sit niinku oli sellai opettajien päättämä mut sit kuitenkin saadaan muokkaa siit semmone omanlainen...”

Havainnointini perusteella silloin, jos oppilaat saivat täysin vapaasti valita, mitä he projektin raamien sisällä tekevät, oli lopputuloksena usein liian laajan valinnanvapauden seurauksena päämäärätöntä loikoilua. Monelle seuraamalleni oppilaalle joko selkeän tehtävän puute tai selkeiden vaihtoehtojenkin määrä täysin vapaassa tilanteessa oli liikaa, kun kurinalaisuutta ja itseohjautuvuutta työskentelyyn olisi vaadittu sangen paljon. Tämä johti

pidemmän päälle tylsistymiseen, kiinnostuksen puutteeseen ja motivaation vähenemiseen. Sitä vastoin tilanteissa, joissa loikoilijoille kehitettiin jotain – lähes mitä tahansa – aktivoivaa tekemistä, oppilaat tekivät ja oppivat samalla, vaikka tehtävä ei ollutkaan heidän itsensä valitsema tai mielekkäin mahdollinen. Havaintojeni perusteella tällaisissa tilanteissa oppilaiden merkityksellisyyden tunne johti kuitenkin motivoitumiseen ja palveli oppimista pidemmän päälle paremmin kuin täysin vapaat kädet päättää itse, mitä tekee.

Tutkimani oppilaat olivat toki tästäkin näkökulmasta yksilöitä, ja ryhmään mahtui myös henkilöitä, joilla oli vahvoja näkemyksiä siitä, mitä he haluaisivat tehdä. Tällaisissa tapauksissa oman toiveen toteutumatta jääminen johti motivaation laskemiseen, kun taas oman toiveen toteutuminen joko saman tien tai pidemmän päälle kasvatti motivaatiota. Esimerkiksi omaa elävää musiikkia tehneen ryhmän (nro 3) jäsenet olivat toivoneet pääsevänsä nimenomaan tähän tehtävään; näissä tapauksissa Decin ja Ryanin (2017) itsemääräämisteorian mukaisesti motivaatio kasvoi huomattavasti oppilaiden saatuaan olennaisesti vaikuttaa siihen, mitä he tekevät.

Omaan työskentelyyn ja tehtävänantoon liittyvien vaikutusmahdollisuuksien osalta tutkimukseni keskeisimpiä havaintoja on edellä kuvaamani liian lavean ohjeistuksen tilanne. Erityisesti havainnointiaineistoni perusteella liian laaja vapaus vaikuttaa tehtäviin johti tutkimani kokonaisuuden kontekstissa usein tekemättömyyteen, tylsistymiseen ja motivaation laskemiseen. Mahdollisuus vaikuttaa siihen, mitä tehdään, ei havaintojeni perusteella ollen ollut tutkimuksessani yhtä merkittävässä roolissa. Sen sijaan saamiensa tehtävien puitteissa oppilaat saivat vastata käytännön toteutuksesta varsin vapaasti parhaaksi katsomallaan tavalla, mikä koettiin hyvänä ja motivoivana asiana. Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa ajatusta liian laajan vapauden ilmiöstä ei esiinny, vaikka omassa tutkimuksessani se oli eräs olennaisimmista oppilaiden kokemuksiin ja näkemyksiin vaikuttaneista seikoista.

5.3.2 Tehtävänannon vaikutus

Haastattelujen ja havaintojeni mukaan tehtävänanto ja siihen liittyvät näkökulmat olivat yksi keskeisimmistä tekijöistä, joka vaikutti oppilaiden kokemuksiin ja motivaatioon ja näiden kautta oppimiseen tutkimani monialaisen oppimiskokonaisuuden aikana. Kysymykseen tehtävänannosta liittyvät ainakin ohjeistuksen selkeys eli käsitys siitä, mitä pitää tehdä, tarpeeksi tarkat ja toisaalta tarpeeksi vapaat raamit, kokemus mielenkiintoisuudesta tai merkityksellisyydestä sekä oppilaiden oma näkemys

suoriutumismahdollisuuksistaan tehtävän parissa. Kuten edellä olen todennut, havaintojeni mukaan oppilaat motivoituivat selkeistä, ratkaistavista pulmista tai tehtävistä kokonaisuuksista, kun taas odottelu ja muiden työskentelyn seuraaminen laski motivaatiota. Keskeistä oli siis se, oliko oppilaille ylipäänsä tehtävää, mutta myös se, mitä tämä tehtävä oli ja miten oppilaat tehtävänannon kokivat.

Kokemukset tehtävänannosta vaihtelivat haastattemieni oppilaiden välillä sangen paljon: osa koki tehtävänsä helppoina, osa kovinkin vaikeina. Haastatteluryhmä 1, joka oli työskentelyn aikana tehnyt pääosin sangen yksinkertaisia tehtäviä, kertoi kaikkien saamiensa töiden olleen A:n sanoin ”aik helppoi”. Ryhmässä 2 taas koettiin samankaltaisista tehtävistä näin:

I: ”ei ne ainakaa liian helppoi ollu et meni hetki opetella siihe äänittämiseen ja sitte [toinen homma] oli ihan hyvät ettei ne ainakaa kovin vaikeit ollu”.

H: ”sit ku sen [tehtävä] oppi ni meni se sellai helposti sit”.

Toisaalta esimerkiksi haastatteluryhmä 3, jonka tehtävänä seuraamani jakson ajan oli luoda yhdessä elävää musiikkia, koki saamansa tehtävän paikoin hyvinkin vaikeana. Samoin he kokivat kärsivänsä liian laveista raameista, eivätkä aina tiedäneet, mitä tehdä seuraavaksi. Ryhmä koki havaintojeni mukaan tehtävänannon kyllä mielekkääksi, mutta sen toteuttamisen vaikeaksi. Tämä asetelma ei kuitenkaan vaikuttanut ainakaan heikentävän ryhmän motivaatiota, sillä ryhmä oli kiinnostunut tehtävästään. He työskentelivät pääosin sinnikkäästi yhteisen tavoitteensa eteen, vaikka työskentelyyn mahtuikin monenlaisia kokemuksia. Esimerkiksi eräässä hetkessä ryhmä oli saanut aikaiseksi kaksi musiikillista aihiota, joita he yrittivät yhdistää soittamalla niitä päällekkäin. Tämä ei kuitenkaan kuulostanut ryhmän mielestä hyvältä, mutta siitä huolimatta ryhmä ei luovuttanut tehtävänsä suhteen vaan jatkoi uuteen suuntaan osin opettajan neuvojenkin pohjalta.

Havaintojeni mukaan kokemus tehtävänannon vaikeudesta ei kyseisen muusikkoryhmän osalta ollut ratkaisevassa asemassa motivaation syntymisen kannalta. Ryhmä motivoitui mielekkääksi kokemastaan tehtävästä, vaikka se olikin heidän mielestään tehtävänä enemmän vaikea kuin helppo. Havainnointiaineistoni mukaan ryhmän työskentely vaikutti sen jäsenistä mielekkäältä, vaikka tuloksia syntyi hitaammin erityisesti ilman opettajan ohjausta.

Eräässä hetkessä oppilaat halusivat työskennellä tavoitteellisesti oman tehtävänsä parissa, vaikka pari muuta oppilasta oli kiinnostuneita seuraamaan heidän toimintaansa. Ryhmän

jäsen (merkintöjeni perusteella oppilas M tai N) kommentoi muille, että ”yleisö on se minkä takia me ei olla saatu mitään aikaseks ku ei olla saatu omaa rauhaa treenata”. Toisessa hetkessä saman ryhmän työskentelyn yhteyteen palaava jäsen huomautti ksylofonin soittelijoille, että ”teil on kivaa tääl”, johon soittelijat vastasivat ”me ei tiätä yhtään mitä me tehään”. Havainnointipäiväkirjaan kirjaamieni kommenttien perusteella ryhmä oli kuitenkin motivoitunut yhteiseen, mieluisaksi koettuun työskentelyyn, vaikka se tuntui-kin välillä vaikealta.

Decin ja Ryanin (2017) itsemääräämisteorian pohjalta oppilaille motivoivaa on toiminta, joka on yhtä aikaa sekä riittävän haastavaa että silti heille mahdollista; siis se, kokevatko oppilaat tehtävän sopivan haastavana vai liian vaikeana tai helppona. Haastatteluvastausten ja havaintojeni perusteella oppilaat kokivat tekemänsä tehtävät tältä pohjalta enimmäkseen motivoivina, vaikka työskentelyyn mahtui monenlaisia hetkiä ja hyvinkin vastakkaisia kokemuksia.

Tehtävänannon osalta oppilaat saivat tehtävilleen työskentelyä ohjanneen opettajan mukaan laveahkot raamit, joiden sisällä oli opettajan sanoin ”luovuusmahdollisuus” eli tilaa toteuttaa tehtävä omalla tavallaan. Yksi keskeisimmistä oppilaiden motivaatioon, kokemuksiin ja oppimiseen vaikuttaneista kysymyksistä oli tulkintani mukaan kysymys raamien riittävästä laveudesta eli tasapainoilu riittävän tiukan ja tarpeeksi vapaan ohjeistuksen ja tehtävän välillä, jota Decin ja Ryanin (2017) oppimismotivaatioteoriassa korostetaan (myös Lonka ym. 2015). Esimerkiksi tehtävänannosta sinänsä motivoitunut elävää musiikkia tuottanut pienryhmä kärsi ajoittain tehtävänannon liian laveista raameista. Tämä vaikutti oppilaiden kokemuksiin siitä, kuinka hyvin he tehtävässä suoriutuvat sekä näkemyksiin omista kyvyistään. Keskusteluissani opettajien kanssa esille nousi sama näkökulma: toisaalta oppilaille on annettava tilaa luoda, eikä liian tiukoissa raameissa tätä tilaa jää, mutta toisaalta liian vapaat kädet saattavat heikentää kokemusta minäpystyvyydestä ja näin vaikuttaa laskevasti motivaatioon, mistä myös oppiminen kärsii.

Sopivan motivoivan, haastavan ja mielekkään tehtävänannon korostuminen oppilaiden motivaation rakentajana ja positiivisten, oppimista tukevien kokemusten mahdollistajana korostaa oppijalähtöisessä oppimisessa hieman käänteisesti opettajankin roolia. Kun ohjeistuksella, tehtävänjaolla ja suunnittelulla on näin suuri merkitys, nousee avainasemaan lopulta osaltaan myös se, miten opettajat kokonaisuuden suunnittelevat ja toteuttavat. Vaikka oppilaat ovat viime kädessä vastuussa toteutuksesta, on tulkintani mukaan keskeistä se, millaiset lähtökohdat he käytännön toteutukselle saavat eli millainen on

opettajien tahollaan tekemä taustatyö. Seuraavassa alaluvussa käsittelemme siis opettajan roolia, joka teoreettisen viitekehitykseni tutkimuksissa ei varsinaisesti korostunut, mutta jonka havaitsin omassa tutkimuksessani olevan kuitenkin tärkeä näkökulma oppilaiden motivaatiota, kokemuksia ja oppimista ajatellen.

5.3.3 Opettajan rooli

Monialaisen oppimisen ja siihen usein sovellettavien työtapojen ajatellaan perinteisesti nostavan oppilaan keskiöön opettajan sijaan (ks. esim. Kauppila 2007). Tämä ei kuitenkaan tarkoita opettajan roolin pienenemistä, vaan aineistoni perusteella tehtävänannon noustessa keskeiseen asemaan oppilaiden oppimisen kannalta kasvaa toisaalta myös opettajan rooli; opettaja on vastuussa työskentelyn suunnittelusta, tehtävänantojen muotoilusta ja oppilaiden ohjaamisesta. Sama näkökulma opettajan roolin muuttumisesta on esillä myös aiemmassa monialaista oppimista koskevassa tutkimuksessa (ks. esim. Lonka 2015 ja Cantell 2015). Vaikka tutkimukseni keskiössä ovat oppilaat, luon tämän ilmiön takia kuitenkin katsauksen opettajan roolin keskeisimpiin näkökulmiin. Haastatteluvastauksissa oppilaat käsitelivät opettajan toimintaa vain vähän – tähän vaikutti varmasti osaltaan myös se, etten suunnitellut haastattelukysymyksiini omaa kysymystä opettajan roolista, sillä totesin sen nousevan omaksi teemakseen vasta aineiston analyysivaiheessa haastattelujen jälkeen. Näin ollen tulkintani opettajan roolista pohjautuvat pitkälti havaintoihini ja havainnointipäiväkirjamerkintöihini.

Oppilaiden vapauden lisääntyessä korostuu erityisesti opettajien tekemä valmistelutyö, ja toteutuksen huolellinen suunnittelu nousee korkeaan arvoon onnistuneen oppimiskokemuksen mahdollistajana. Koulussa, jossa aineistoni keräsin, opettajat tiedostivat vastuunsa paikoin liiankin tunnollisesti, ja kävi ilmi, että jotkut opettajat ovat tehneet kokonaisuutta valmistellessaan hyvinkin pitkiä työpäiviä ja murehtineet siihen liittyviä asioita jopa yöuniensa kustannuksella.

Erityisesti yhteistoiminnallisen musiikillisen keksinnän tehtävän parissa työskennelleen pienryhmän kokemusten muodostumisessa korostui opettajan vaikutus. Laajassa, mielekkääksi mutta vaikeaksi koetussa tehtävässä opettajan kannustus ja ohjaus oli havaintojeni mukaan välttämätöntä; vaikeasta tilanteesta päästiin eteenpäin, kun opettajalta saatiin apua ja neuvoja, ja toisaalta opettaja valoi myös uskoa ryhmän toimintaan ja tehosti osaltaan työskentelyä. Opettaja vietti kyseisen pienryhmän kanssa myös verraten paljon aikaa, ja veti heille esimerkiksi improvisointiin valmistavia harjoituksia ryhmän oman

työskentelyn tueksi, millä varmasti oli myös positiivisia vaikutuksia. Ryhmän jäsenet tiedostivat myös haastattelussa opettajan merkityksen, ja yhtenä tekijänä positiivisten kokemusten taustalla he mainitsivat ”opet jotka meit osaa auttaa” tai koko ryhmän yhteisessä vertaispalautetilanteessa ”mahtavat opet jotka on pistäny tähän tosi paljon panosta ja auttanu meitä aina kun tarvii”.

Opettajan vaikutus työskentelyyn näkyi myös epäsuorasti esimerkiksi läsnäolon tai sen puutteen kautta: kun opettaja poistui luokasta, havaitsin työskentelyn intensiteetin kauttaaltaan laskevan hieman, kun taas hänen tullessaan luokkaan jotkut makoilijat nousivat ylös ja opettaja alkoi aktivoida oppilaita ja jakaa ohjeita niitä tarvitseville. Ryhmät kysyivät yleisesti ottaen myös varsin paljon apua opettajilta, ja heillä oli havaintojeni perusteella yhteinen kokemus siitä, että apua saa matalalla kynnyksellä pyytää ja sitä myös aina pyytäessä saa. Opettaja vastasi myös tunnelman rakentamisesta ryhmään, ja esimerkiksi kokonaisuuden kääntyessä loppua kohti yhteisissä kokoontumisissa opettajat keskittyivät ohjeiden antamisen ohella myös hengenluontiin ja motivointiin.

Opettajan merkitys on siis tulkintani mukaan keskeinen tekemisen mielekkyyden mahdollistamisessa – jos tehtävä ei tunnu merkitykselliseltä, mielekkäältä tai toteutettavissa olevalta, kärsivät motivaatio ja kokemukset. Toisaalta opettajan rooli oppilaiden kokemusten ymmärtäjänä ja tuen jakajana oli myös tärkeä: kun oppilas koki turhautuneisuutta tai epäonnistumisen tunteita, opettajan tuki ja kannustus sai useimmiten aikaan oppilaan oman uskon palautumisen ja motivaation vähittäisen palaamisen sekä työskentelyn ja oppimisen tehostumisen näiden kautta. Lyhytkin kannustus riitti; esimerkiksi jo kommentti ”älä masennu, älä masennu, kaikki selviää kyllä” sai erään oppilaan jatkamaan työtään vaikeaksi kokemansa sävellystehtävän parissa.

Aineistoni pohjalta monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamisessa korostuivat opettajan toiminnan osalta kaksi asiaa. Toisaalta tärkeää oli koko toiminnan suunnittelu eli erityisesti tarpeeksi selkeiltä ja toteuttamiskelpoisilta tuntuvien tehtävien jakaminen ja ohjeistus, ja toisaalta ryhmissä toteutettavien tehtävien aikana työskentelyn ohjaaminen, neuvojen antaminen sekä oppilaiden kannustus ja motivointi.

5.3.4 Ryhmän vaikutus

Motivaation rakentumisen kannalta olennainen näkökulma oppilaiden työskentelyyn ja oppimiseen on myös se, keiden kanssa töitä tehdään. Tämä korostuu ongelmalähtöisessä

oppimisessa ja pienryhmätyöskentelyssä, joita tutkimassani kokonaisuudessa myös sovellettiin. Sekä Salmela-Aro (2018) että Deci ja Ryan (2017) korostavat sosiaalisen ympäristön vaikutusta motivaatioon; koska oppiminen on sosiaalinen ja tilannesidonnainen vuorovaikutustapahtuma, on ryhmän merkitys motivaatioon aiemman tutkimuksen mukaan keskeinen (Salmela-Aro 2018; myös Järvenoja, Kurki & Järvelä 2018). Käytännössä tämä tarkoittaa aiemmassa kirjallisuudessa erityisesti oppilaiden keskinäisiä suhteita, vaikka edellisessä alaluvussa käsitelty opettajan rooli ja toiminta voidaan lukea myös merkittäväksi sosiaalisen ympäristön rakentajaksi.

Tutkimukseni kokonaisuudessa oppilaiden ryhmät pysyivät lähes kauttaaltaan samoina koko pienryhmätyöskentelyn aikana, ja ryhmien koko oli keskimäärin 3–4 henkeä. Kysyttäni, onko merkitystä sillä, kenen kanssa työskentelee, ryhmä 1 totesi:

B: ”Joo sillai...”

A: ”O. Mieluummin kavereiden kaa.”

Kauttaaltaan haastatellut oppilaat pitivät hyvänä sitä, että oppilaat olivat saaneet itse vaikuttaa pienryhmien muodostumiseen. Myös työnteon sujuvuuden ja oppimisen kannalta oli oppilaan I mukaan ”iha hyvä et sit tietää paremmin sen ryhmän”.

Ryhmät toimivat havaintojeni mukaan kauttaaltaan hyvin. Oppilas N kuvasi omaa ryhmäänsä ”hyväksi tiimiksi”, ja toinen saman ryhmän jäsen oppilas M kertoi haastattelussa näin:

[M]: ”Ainaki mun näkökulmasta ni kaikki tulee sillai ihan hyvin toistensa kaa toimeen ni ei oo sillee tullu mitään semmosii niinku rähinöitä keskenää.”

Ryhmädynamiikka vaihteli ryhmien mukaan, mutta tyypillisessä tilanteessa ryhmässä oli joku muita enemmän yhteisestä tehtävästä vastuuta ottava oppilas, joka ohjasi myös muiden työskentelyä ja kantoi vastuuta ryhmän toiminnasta. Ryhmissä, joissa tällainen puuttui, vastuu jäi herkästi kantamatta eli jaettu vastuu oli lopulta ei-kenenkään vastuu, mikä näkyi ryhmän työnteossa. Toisaalta tilanteissa, joissa ryhmissä oli selkeä johtohahmo, saattoi muiden oppiminen myös kärsiä, mikäli dynamiikka sai aikaan jatkuvasti tilanteita, joissa yksi teki ja muut ryhmän jäsenet vain seurasivat tätä.

Erityisen paljon ryhmän merkitys korostui tilanteissa, joissa muissa oppimiseen tai motivaatioon vaikuttavissa tekijöissä kohdattiin haasteita eli kun esimerkiksi tehtävänanto tuntui vaikealta. Tällöin ryhmät parhaimmillaan ratkaisivat motivaatioon liittyviä

haasteita yhdessä ja joidenkin erityisen motivoituneiden yksilöiden usko ja innostus tarttuivat muihin.

Havainnointipäiväkirjaani olen kirjannut ylös tilanteen, jossa eräs ryhmä ajautui työskentelynsä aikana säveltämisen sijaan keskustelemaan fidget spinnereistä, mutta ryhmän motivoitunut jäsen patisti muita takaisin työhön: ”nyt meidän täytyy keksii, nyt käytetään brain power”. Yksittäisen henkilön motivaatio heijastui tässä tapauksessa muihin (”okei, okei”), ja vertaispaine sai aiheesta harhautuneet ryhmän jäsenet palaamaan tehtävän ääreen. Tämä nosti koko ryhmän motivaatiota ja vaikutti näin myös työntekoon ja oppimiseen: ryhmän eli sosiaalisen ympäristön merkitys motivaatioon ja työntekoon oli siis suuri erityisesti tämänkaltaisissa tilanteissa. Vastaavia havaintoja on esitetty myös aiemmassa tutkimuksessa (esim. Järvenoja, Kurki & Järvelä 2018).

5.3.5 Kokemus omasta työstä osana kokonaisuutta

Yhtenä motivaatiota kasvattavana ja kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta positiivisia kokemuksia synnyttävänä tekijänä kokonaisuudessa oli havaintojeni perusteella kokemus omasta työstä osana kokonaisuutta. Tutkimassani tapauksessa oppilaat työstivät pienryhmissä tahoillaan suuremman kokonaisuuden osaa, ja tämän kokeminen osana koko kokonaisuutta tai muiden työn hahmottaminen lisäsi merkityksellisyyden tunnetta, mikä aiemman pohjalta kasvatti oppilaiden motivaatiota ja paransi heidän kokemuksiaan toteutetusta oppimiskokonaisuudesta. Näin ollen voidaan ainakin tästä näkökulmasta nähdä oppilaiden kokeneen toteutetun monialaisen oppimiskokonaisuuden projektina, joka myös kokemuksellisuuden kautta motivoi heitä työskentelemään ja oppimaan.

Oppilas B:n mukaan oli ”sillai ihan kiinnostavaa (--) nähä mitä muut tekee ja sillee”, ja muiden tekemästä työstä oltiin usein myös vaikuttuneita. Oppilas I totesi kokonaisuuden kokemisesta, että ” no alku on totta kai aina vähän sekava mut ihan hyvä on [fiilis]”. Haastatteluryhmässä 3 työpanoksen liittäminen kokonaisuuteen auttoi myös hahmottamaan asioiden yhteyksiä ja synnytti oppimista uudesta näkökulmasta:

L: ”Miten se on nyt sit vaikuttanu (--) et on tullu kuva tost kokonaisuudesta?”

M: ”No ollaa ruvettu mieltii asioita”

N: ”Niinku alkanu hahmottuu”

L: Millasii asioita?

M: ”Niinku se et mihin väliin ehk joku tietty kohta tulee ja sitte saadaan totta kai myös sovittaa vähän itte asioita”

Havaintojeni mukaan oppilaat myös paneutuivat työhönsä uudella tavalla vakavuudella tilanteissa, joissa olivat työpanoksestaan vastuussa myös muille ryhmille. Oma tuotosta muille esiteltäessä työn laadusta oltiin tarkkoja, ja oma työ haluttiin lähtökohtaisesti hoitaa kunnialla. Vertaisten läsnäolo ja tarkkailu lisäsi näin havaintojeni mukaan sekä merkityksellisyden tunnetta, mielekkyyttä että oppimistakin.

Opetussuunnitelman perusteissa monialaisten oppimiskokonaisuuksien ja kokemuksellisen oppimisen välille rakennetaan vahva yhteys (POPS 2014, 30–32). Oman tutkimukseni kontekstissa kokemuksellisuus liittyy paitsi projektin hahmottamiseen ja kokemiseen kokonaisuutena eli oman työn jäljen kokemiseen yhteydessä muiden tekemään työhön, myös musiikin oppimiseen. Kokonaisuuden kokemusta ja kokonaisuusajattelua korostivat myös opettajat heidän kanssa keskustellessani.

Aineistoni perusteella oppilaat kokivat kauttaaltaan työskentelyn ja omien tehtäviensä tekemisen mielekkäämpänä, jos sen pääsi näkemään ja kokemaan osana kokonaisuutta muiden ryhmien kanssa. Yleisemmällä tasolla ei kokemuksellisuus omassa tutkimuksessani kuitenkaan noussut merkittävimäksi oppimiseen vaikuttaneista tekijöistä, vaan haastattelu- ja havainnointiaineiston perusteella tärkeämmässä roolissa motivaation, työskentelyn ja oppimisen kannalta olivat tehtävänanto ja siihen liittyvät näkemykset sekä sosiaalinen ympäristö eli pienryhmä ja opettajan ohjaus. Sen sijaan musiikin oppimisen näkökulmasta kokemuksellisuus oli merkittävä tekijä myös sen kannalta, mitä oppilaat työskentelyn aikana kokivat oppineensa. Tätä yhteyttä tutkin syvemmin seuraavassa aluvussa 5.4.

Aiempaan tutkimukseen verraten Salmela-Aron ajatus optimaalisesta oppimiskokemuksesta tai vastaava Deweyn sekä Väkevän ja Westerlundin näkemys täyskokemuksesta ei omassa aineistossani noussut merkittävään rooliin oppilaiden motivoitumisessa tai oppimisessa (Salmela-Aro 2018; Väkevä & Westerlund 2011). Sen sijaan sosiaalinen ympäristö vaikutti olennaisesti, ja oman työn kokeminen osana kokonaisuutta oli oppimismotivaatiota yleensä kasvattava tekijä. Juuti ja Lavonen (2018, 207) tunnistavat saman ilmiön: oppilaslähtöisissä, kiinnostusta tukevilla työtavoilla oppilaat ”kokevat olevansa positiivisella tavalla riippuvaisia toisistaan”. Oman tutkimukseni osalta tämä positiivinen riippuvuus ilmeni esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilaat saivat kokea oman työnsä kokonaisuuden kannalta merkitykselliseksi, ja tämä kokemus paransi sekä

oppimismotivaatiota että haastatteluvastausten perusteella näkemyksiä ja kokemuksia koko toteutetusta kokonaisuudesta.

5.4 Mitä opittiin?

Tässä alaluvussa analysoin oppilaiden kokemuksia siitä, mitä he toteutetun kokonaisuuden aikana oppivat. Ensin tarkastelen näitä yleisellä tasolla verraten opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisiin tavoitteisiin, ja tämän jälkeen selvitän musiikin oppimisen näkökulmaa, musiikin oppiaineen tavoitteita ja oppilaiden kokemuksia siitä, mitä he nimenomaan musiikista kokonaisuuden aikana oppivat. Kolmannessa alaluvussa vastaan kysymykseen, kokivatko oppilaat toteutetun työskentelyn kokonaisuutena, joka olisi kokemuksellisuuden kautta motivoinut heitä oppimaan.

5.4.1 Yleiset taidot ja laaja-alaiset tavoitteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien yhtenä tarkoituksena on edistää erityisesti oppilaan laaja-alaisen osaamisen kehittymistä ja edesauttaa opetussuunnitelmassa asetettujen laaja-alaisen tavoitteiden saavuttamista (POPS 2014, 31). Tulkintani mukaan oppilaat kehittyivät toteutetun kokonaisuuden aikana tällaisessa laaja-alaisessa osaamisessa yleisesti ottaen hyvin. Opettaja käytti keskusteluissamme näistä sisällöistä termiä ”yleiset taidot” viitaten esimerkiksi kärsivällisyyteen, itseohjautuvuuteen ja vuorovaikutustaitoihin. Nämä kaikki näkökulmat ovat esillä opetussuunnitelman perusteissa vuosiluokille 7–9 asetetuista laaja-alaisista osaamistavoitteista (POPS 2014, 281–285).

Kokonaisuuden ja sen musiikin osion oppimistavoitteet eivät havaintojeni ja haastatteluvastausten perusteella kuitenkaan olleet oppilaille selkeitä, vaikka opettaja kertasi eri-laisissa ryhmän yhteisissä tilanteissa näitä taitoja, joita työskentelyssä jatkuvasti opitaan. Kokemukset omasta oppimisesta vaihtelivat, ja osalle oppilaista oman oppimisen sanoittaminen oli aluksi vaikeaa.

Yleisellä tasolla kaikki haastatteleman oppilaat kokivat kuitenkin oppineensa kokonaisuuden aikana jotain. Opettajan kanssa käytyjen keskustelujen pohjalta suurimmat oppimissisällöt kokonaisuudessa kohdistuivat edellä mainittuun laaja-alaiseen osaamiseen ja

erilaisiin taitoihin, kuten kärsivällisyyden, itseohjautuvuuden ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen. Haastatteluissa oppilaat nostivat vastauksena kysymykseen ”mitä olette oppineet” kahdenlaisia taitoja: toisaalta esimerkkeinä mainittiin edellä kuvatut yleiset taidot, ja toisaalta nostettiin hyvinkin yksinkertaisia, konkreettisia taitoja, kuten jonkin laitteen käytön oppiminen. Havaintojeni mukaan erilaiset taidot kehittyivät jatkuvasti kokonaisuuden aikana eri ryhmien työskentelyssä.

Yleisten taitojen tasolla haastatellut oppilaat nostivat esimerkkeinä oppimastaan kärsivällisyyden, yhteistyön ja ryhmätyön. Haastatteluryhmässä 2 omaa oppimista pohdittiin seuraavasti:

L: ”Mitä ootte oppinu tän (--) aikana?”

H: ”Oppinu...”

I: ”Kärsivällisyyttä”

H: ”No sitä on ollu joo”

I: ”Sitte – mitäköhän muuta”

H: ”No ei kai mitään ihmeellistä muuta”

I: ”Yhteistyötä ja sitä kärsivällisyyttä aika paljon”

H: ”Nii”

Kolmannessa haastatteluryhmässä korostettiin myös ryhmätyötä, ja se nostettiin yhdeksi tärkeimmistä opeista toteutetusta kokonaisuudesta. Opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisista tavoitteista oppilaiden nostamat taidot liittyvät tulkintani mukaan erityisesti 7–9 vuosiluokkien sisältöihin ”ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1)” sekä ”kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)”. Nähdäkseni oppilaat siis kehittyivät laaja-alaisissa taidoissa kokonaisuuden aikana.

Cantell (2017) korostaa, että monialaisten oppimiskokonaisuuksien kasvaneen merkityksen taustalla vaikuttavat maailmamme kompleksiset ongelmat, jotka vaativat yhä monitahoisempia, monialaista ajattelua vaativia ratkaisuja. Hän korostaakin monialaisten oppimiskokonaisuuksien olevan nimenomaan tällaisten taitojen oppimista varten. Myös muut tutkijat painottavat yhteisöllistä ongelmanratkaisua ja tulevaisuuden taitoja monialaisten oppimiskokonaisuuksien taustalla, ja mainitsevat näistä esimerkiksi oppimistaidot, luovan ajattelun ja yhteistyötaidot. (ks. luku 2.2.2, Cantell 2017; Lonka 2015; Häkkinen ym. 2016.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa näitä samoja tavoitteita kuvataan erityisesti laaja-alaisen tavoitteiden yhteydessä (POPS 2014).

Joillekin haastatelluille oppilaille tällaisten laajojen, yleisten taitojen sanallistaminen vaikuttanut olemaan vaikeaa, vaikka nämäkin ryhmät havaintojeni mukaan näissä taidoissa kokonaisuuden aikana kehittyivät. Tällaiset oppilaat kokivat kysyttäessä oppineensa joitain yksittäisiä, konkreettisia taitoja, kuten käyttämään jotain teknistä välinettä. Tällaisten yksittäisten käytännön taitojen ja sisältöjen oppimisessa korostui havaintojeni mukaan vertaisoppiminen: oppilaat opettivat toinen toisiaan, ja pienryhmissä korostui yksittäisten oppilaiden osaaminen, johtajuus ja vastuunotto sekä muiden oppimisesta että koko ryhmän työskentelystä. Toisaalta näiden haastatteluvastausten analyysin osalta on huomioitava Kiilakosken ym. (2018) havainto siitä, että nuorille voi olla vaikeaa sanallistaa ajatuksiaan esimerkiksi haastattelussa.

Havaintojeni mukaan kokonaisuudella oli oppilaille annettavaa erityisesti laaja-alaisissa taidoissa, ja opettajan kanssa käytyjen keskustelujen mukaan tällaisia taitoja opitaankin erityisesti tutkimani tapauksen kaltaisissa yhteyksissä. Näistä taidoista korostuivat havaintojeni perusteella samat taidot, joita oppilaat haastatteluissa nostivat eli kärsivällisyys, pitkäjänteisyys ja yhteistyötaidot ryhmätyöskentelyssä. Näiden lisäksi oppilaat pääsivät havaintojeni mukaan kehittämään itseohjautuvuuttaan, projektinhallintataitojaan ja oman toimintansa johtamista; osa ryhmistä vastasi sangen kovaan haasteeseen muita paremmin ja osa kehittyi näissä taidoissa kokonaisuuden aikana muita enemmän.

Tämä näkyi havaintojeni mukaan suoraan ryhmän työskentelyssä: itseohjautuvuuteen pystyvät ja siinä kehittyneet saivat lyhyemmässä ajassa ja vähemmässä ohjauksessa enemmän aikaiseksi. Toisaalta opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen sisältöjen oppimista analysoitaessa korostuvat havainnoistani ja haastatteluvastauksista omat, tutkijana tekemäni tulkinnat, sillä haastatteluissa oman oppimansa sanoittaminen etenkin laaja-alaisen sisältöjen osalta vaikutti olemaan monelle oppilaalle vaikeaa – syitä oman oppimisen reflektoinnin vaikeudelle pohdin tarkemmin luvussa 6.1. Aineistoni perusteella voidaan kuitenkin todeta oppilaiden oppineen kokonaisuuden aikana näitä laaja-alaisissa tavoitteissa (POPS 2014) tarkoitettuja taitoja, joita myös esimerkiksi Cantell (2017) ja Häkkinen ym. (2016) tulevaisuuden taidoista puhuessaan peräänkuuluttavat monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteilta.

5.4.2 Musiikin oppimisen näkökulma

Tutkimassani tapauksessa seurasin nimenomaan projektin musiikkiryhmän toimintaa, joten kaikki havainnoimani ja haastattelemani oppilaat työskentelivät pienryhmissä

musiikillisten sisältöjen parissa tavalla tai toisella. Havaintojeni ja haastatteluvastausten perusteella kuitenkin vain osa oppilaista koki oppineensa jotain uutta musiikkiin liittyen.

Suuri osa pienryhmistä työskenteli jonkinlaisen yhteistoiminnallisen musiikin luovan tuottamisen parissa eli loi jotain musiikillista kokonaisuutta joko akustisin soittimin tai tableteilla. Jotkut pienryhmät taas työskentelivät tähän liittyvän tekniikan parissa ja näin ollen pitkälti vain nimellisesti musiikkiryhmän yhteydessä.

Oppimistaan taidoista useimmat haastattelemiani oppilaat nostivat musiikkiteknologisia esimerkkejä. Parikin haastatteluryhmää oli esimerkiksi äänittänyt projektin aikana sekä muiden tuotoksia että omaa soittoaan, ja he kokivatkin oppineensa uutta tässä työskentelyssä. Oppilas I kuvasi, kuinka ”no ne [äänitystyö] oli ihan uus juttu mulle”, ja H täydensi: ”joo en mä oo koskaan äänittäny – oli se ihan hauskaa”. Toteutettu kokonaisuus tarjosi oppilaille mahdollisuuden opetella näin ollen esimerkiksi uusia musiikkiteknologisia taitoja. Osalle haastatelluista oppilaista oppimiensa taitojen kuvaaminen tuntui olevan vaikeaa, mutta pohdinnan jälkeen hekin nostivat musiikkiteknologian sisältöjä esimerkkeinä:

L: ”... oottekste täs oppinu jotai (--) uutta?”

B: ”Öö, emmä tiiä”

A: ”Joo varmaa...”

B: ”Emmä tiiä, opin käyttää tota jotai juttuu tota – mitä tää tekee [osoittelee kaiketi äänityslaitteiston suuntaan].”

Jotkut havainnoimani pienryhmät saivat vastuulleen myös esimerkiksi äänentoiston kasaamista ja liveäänentoistoon liittyvää työtä, ja he opettelivat yhdessä siihen liittyviä taitoja, kuten mikserin käyttöä ja piuhojen käärimistä opettajan ohjatessa tätä ehtiessään. Näiden uusien taitojen opetteluun yhdistyi havaintojeni mukaan mielekäs yhteinen ongelmanratkaisu ja vertaisoppiminen, ja ryhmä vaikutti viihtyvän keskenään uusien sisältöjen ääressä. Myös opettaja nosti tilaisuuden tullen koko ryhmän kesken esille joitain ilmiöitä tai käsitteitä; esimerkiksi käsiteltäessä jonkin ryhmän tuotoksen ääniraitojen ta-soja opettaja käytti tilaisuuden hyväkseen puhuakseen kompressoinnista.

Haastatellut oppilaat tuntuivat yhdistävän musiikin oppimisen hyvin pitkälti soittamiseen tai jonkin instrumentin opetteluun. Kysymykseeni siitä, mitä haastateltavat kokivat oppineensa nimenomaan musiikista kyseisen kokonaisuuden aikana, ryhmä 2 vastasi:

H: ”mehän ei olla soitettu ollenkaa, mutta – no ollaan me kuultu ku nää muut soittaa”

I: ”joo ei me ite soiteta ni...”

Myös ryhmä 1 nosti soittamisen esimerkkinä musiikin opittavista sisällöistä kysytyäni, ovatko tällaiset kokonaisuudet heidän mielestään mielekkäitä:

B: ”Mmm, noo joo, siin oppii tai sillee...”

L: ”Mitä kaikkee?”

B: ”Mmm, esimerkiks just laittaa näit lamppui ja kaikkee... Öö ja vaik öö niinku – ensiks ku me äänitettii niit soittimii ni sit oppii soittaa ja sillai.”

Kokemukset näiden musiikillisten sisältöjen mielekkyydestä esimerkiksi tehtävän sopivan haastavuuden suhteen vaihtelivat. Haastatteluryhmä 1:n jäsenten mielestä työskentely oli kauttaaltaan ”aik helppoo”, ja esimerkiksi oppilas B kertoi oman ryhmänsä äänittämisestä soitosta että ”me ainaki äänitettii [oppilas C:n] kaa öö piano. Ja emmä tiä se oli vähä helppo kuitenkin.” Havaintojeni mukaan tässä toistuu sama ilmiö kuin tehtävänannoissa yleisemminkin: sangen yksinkertainen tehtävä voi tuntua helpolta, mutta kuitenkin mielekkäältä, sillä ylipäänsä on jokin selkeä tehtävä, kun taas vapaat kädet saanut ryhmä kokee tehtävänsä vaikeampana.

Erityisesti elävän musiikin tuottamisesta vastannut ryhmä 3 koki tehtävänantonsa vaikeana mutta mielekkäänä, kuten edellä olen todennut, ja haastatteluissa kokonaisuuden loppuvaiheessa he nostivat improvisoinnin yhtenä tärkeimmistä oppimistaan asioista:

L: ”Mitä te ootte oppinu tän (--) aikana?”

M: ”No todellaki ainaki improvisoimaan”

Tämä ryhmä kehittyi havaintojeni perusteella tämänkaltaisessa yhteismusisoinnissa ja yhteisessä keksinnässä projektin aikana hyvinkin paljon. Musiikillisen luovan tuottamisen sisällöt olivat heidän työskentelyssään hyvinkin läsnä, ja tulkintani mukaan kokonaisuus palveli heidän musiikin oppiainesisältöjenkin oppimistaan parhaimmillaan erittäin hyvin. Toisaalta tämä vaati paljon läsnäoloa ja ohjausta myös opettajalta, eikä vastaava kokemus mahdollistunut tasapuolisesti kaikille ryhmille johtuen mahdollisesti osin myös ryhmien omasta lähtötasosta.

Vastaavia, musiikilliseen luovaan tuottamiseen ja yhteistoiminnalliseen keksintään liittyviä oppimiskokemuksia saivat havaintojeni mukaan myös ryhmät, jotka esimerkiksi

tablettien avulla sävelsivät omia kappaleita. Näiden tuotosten kuuntelu yhdessä ja yhdistely muiden ryhmien tuotoksiin synnytti keskustelua sekä ryhmien kesken että niiden välillä, ja johti havaintojeni ja tulkintani mukaan oppimiseen. Näissä tapauksissa tärkeään asemaan nousi myös onnistumisen kokemus: mikäli idea tai tuotos kuulosti muidenkin mielestä hyvältä tai sopi esimerkiksi toisen ryhmän tuotoksen päälle, sai havainto aikaan positiivisen reaktion, mikä puolestaan ruokki motivaatiota jatkaa edelleen keksinnän ja luomisen parissa.

Oppimiskokonaisuuden aikana opitut musiikilliset sisällöt voidaan kuvaamani pohjalta jakaa karkeasti kahteen kokonaisuuteen: toisaalta musiikkiteknologisiin taitoihin, kuten äänitysvälineistön käytön tai musiikkisovellusten opetteluun, ja toisaalta musiikin luovaan tuottamiseen liittyviin taitoihin, kuten yhteissäveltämiseen tai improvisointiin. Koko ryhmän mittakaavassa on kuitenkin huomioitava se, että oppilaiden oman kiinnostuksen pohjalta syntynyt tehtävänjako ja ryhmien saamat erilaiset tehtävänannot johtivat siihen, etteivät kaikki ryhmät työskennelleet välttämättä lainkaan esimerkiksi musiikin luovan tuottamisen parissa, mikä vaikutti osaltaan myös heidän oppimiinsa taitoihin ja sisältöihin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) vuosiluokkien 7–9 musiikin opetuksen tavoitteista kokonaisuuden musiikilliset sisällöt keskittyivät tulkintani mukaan erityisesti kolmeen tavoitteeseen. Havaintojeni ja haastatteluvastausten perusteella oppilaiden työskentely ja näin myös oppiminen keskittyi asioihin, joita mainitaan tavoitteissa 1 (kannustaa oppilasta rakentamaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä), 6 (kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, sovittamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn) ja 7 (ohjata oppilasta musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia). (POPS 2014, 422–423.)

Näissä tavoitteissa mainitaan erikseen tieto- ja viestintäteknologian luova ilmaisullinen käyttö osana monialaisia oppimiskokonaisuuksia, ja tutkimukseni mukaan oppilaat kokivat kokonaisuuden aikana oppineensa esimerkiksi juuri näitä sisältöjä. Toisaalta havainnoistani ja haastatteluvastauksista välittyy oppimiskokemusten yksilöllinen vaihtelu: toiset työskentelivät hyvinkin monipuolisesti musiikin oppiaineen sisältöjen ja tavoitteiden parissa, kun taas toiset kokivat kokonaisuuden aikana oppineensa lähinnä joitain yksittäisiä konkreettisia, esimerkiksi teknisiä taitoja.

Anttila (2011) peräänkuuluttaa taideaineita sisältäviltä monialaisilta oppimiskokonaisuuksilta myös taiteellisia sisältöjä, sillä muutoin taideaineilla on vaarana jäädä vain näennäiseksi osaksi työskentelyä. Myös Bresler (1995) näkee, että taideaineita integroidaan osaksi muita aineita ja monialaista oppimista parhaimmillaan yhdenvertaisesti eli molempien sisällöt ja tavoitteet huomioiden. Omassa tutkimuksessani esimerkiksi taiteellisten kokemusten saavuttaminen vaihteli kuitenkin pienryhmästä ja oppilaista riippuen. Aineistoni mukaan esimerkiksi Breslerin (1995) ja Anttilan (2011) painottama yhdenvertainen integrointi ja taiteellisten tavoitteiden huomioiminen toteutuikin vain osassa ryhmistä esimerkiksi sen perusteella, mikä ryhmän tehtävä oli tai kuinka itseohjautuvasti he kykenivät työskentelemään taiteellisten kokemusten saavuttamiseksi.

5.4.3 Kokemuksellinen oppiminen

Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, motivoiko toteutettu oppimiskokonaisuus oppilaita kokemuksellisuuden kautta eli saivatko oppilaat sellaisia kokemuksia, jotka motivoivat heitä työskentelemään entistä paremmin. Kokemuksellisuus ei kuitenkaan noussut oppilaiden haastatteluvastauksissa tai omissa havainnoissani kovin suureen rooliin. Toisaalta oppilaiden kokemusten havainnoiminen on tulkinnallinen kysymys, jota käsitellessä kasvaa tulkinnanvaraisuuden kasvaessa väistämättä myös riski siitä, että tulkinnat ovat hätiköityjä tai vääriä.

Monialaisen oppimisen ajatusta jo varhain 1900-luvulla peräänkuuluttanut John Dewey korostaa kokemuksia ja niiden merkityksiä kaikenlaisen oppimisen ja tiedonmuodostuksen ehtona. Dewey näkee kokemuksen myös yhteisöllisenä toimintana, ja hänen filosofiansa pohjalta Väkevä ja Westerlund korostavat kokemusten merkitystä myös taidepedagogisessa ajattelussaan. (ks. luku 3.1.1; Dewey 1996/1934/LW 10; Väkevä & Westerlund 2011.) Kokemusten merkitystä oppimisessa käsittelee myös Salmela-Aro (2018), joka korostaa tasapainoa riittävän haastavan ja silti tehtävissä olevan tehtävän välillä. Hän käyttää ilmiöstä termiä optimaalinen oppimiskokemus, joka näkemykseni mukaan rinnastuu Deweyn ajatukseen täyskokemuksesta (ks. luku 3.2).

Havaintojeni pohjalta vain osa pienryhmistä sai työskentelyssään sellaisia taiteellisia, esteettisiä kokemuksia, jollaisten esimerkiksi Väkevä ja Westerlund (2011) korostavat olevan tärkeitä oppimiselle ja erityisesti taidekasvatukselle. Tästä näkökulmasta

hedelmällisimpiä kokemuksia olivat oppilaiden musiikilliset kokemukset heidän esimerkiksi säveltäessään tai tehdessään itse musiikkia. Haastattelussa kukaan oppilaista ei maininnut esteettisiksi kokemuksiksi miellettäviä esimerkkejä kysyttäessä esimerkiksi kohokohdista tai motivoivista hetkistä, vaan esille nousivat pikemminkin mielekkäiksi koetut tehtävät. Havaintojeni mukaan oppilaat kuitenkin saivat positiivisia esteettisiä kokemuksia esimerkiksi huomattaessaan, että heidän tuottamansa teos kuulostaa hyvältä tai että heidän luonnostelemansa musiikilliset aiheet toimivatkin päällekkäin pienellä muokkauksella.

Tällaiset kokemukset painoutuivat havaintojeni mukaan kuitenkin vain muutaman ryhmän työskentelyyn. Taustalla vaikuttaa nähdäkseni monia syitä, joista pääimmäisenä oppilaiden kuitenkin varsin suuri vaikutusmahdollisuus siihen, mitä he työskentelyssä tekivät. Tämän vuoksi kaikki oppilaat eivät lainkaan työstäneet omaa musiikillista materiaaliaan tai ainakaan tehneet sitä niin kunnianhimoisesti, että pitkäjänteinen työskentely olisi heidät vastaavasti merkittävästi esteettisillä kokemuksilla palkinnut. Sen sijaan jotkin pienryhmät, kuten omaa elävää musiikkia tuottanut ryhmä, kokivat tällaisia hetkiä, jotka motivoivat heitä jatkamaan työskentelyä ja oppimaan. Kaiken kaikkiaan voidaan kuitenkin todeta tällaisia täyskokemuksia tai optimaalisia oppimiskokemuksia saaneiden oppilaiden olevan vähemmistö koko ryhmästä.

Anttila (2011) korostaa, että monialaisia oppimiskokonaisuuksia toteutettaessa on tärkeää pitää kiinni myös taiteellisista sisällöistä ja tavoitteista, tai muuten taidepedagogiikka on vaarana jäädä vain näennäiseksi monialaisen oppimisen osaksi (ks. luku 2.3.1; myös Bresler 1995). Havaintojeni mukaan ja haastatteluvastausten perusteella oppilaat kokivat oppineensa myös musiikillisia sisältöjä kokonaisuuden aikana, vaikka tätäkin vain osa koko ryhmän oppilaista. Taiteellisten kokemusten näkökulmasta sen sijaan voidaan edellä kuvatun pohjalta esittää kritiikkiä toteutettua kokonaisuutta kohtaan: kokemukset, jollaisia Anttila (2011) tulkintani mukaan tarkoittaa, olivat loppujen lopuksi mahdollisia vain osalle oppilaista, ja toisaalta niiden saavuttaminen olisi edellyttänyt monilta oppilailta havaittua pitkäjänteisempää ja kunnianhimoisempaa yhteisöllistä työskentelyä. Havainto liittyy edellisessä alaluvussa esitettyyn tulokseen musiikin oppimisesta – myös sen osalta kokemukset olivat epätasaisia ryhmien kesken ja vain osa oppilaista koki oppineensa jotain uutta musiikista kokonaisuuden aikana.

Kokemuksellisuuden käsite laajasti ymmärtäen voidaan todeta, että oppilaat motivoituvat kokonaisuuden aikana myös kokemusten ja kokemuksellisuuden avulla. Pidän

tehtävänannon mielekkyyttä ja sosiaalista ympäristöä kuitenkin vielä merkittävämpinä tekijöinä motivaation ja oppimisprosessin taustalla; aineistoni pohjalta taiteellisten ja esteettisten kokemusten merkitys oppimiselle oli keskeinen vain joillain pienryhmillä, ja havaintojeni mukaan keskeisin sillä ryhmällä, joka työskenteli koko seuraamani ajan oman elävän musiikin luovan tuottamisen parissa.

6 Pohdinta

Viimeisessä luvussa vedän tutkimukseni langat yhteen; aluksi kertaan tutkimuskysymykseni ja vastaukseni siihen, pohdin tulosteni yleistettävyyttä ja tutkimuksestani nousevia ajatuksia laajemmassa kontekstissa ja tarkastelen tutkimustani kokonaisuutena. Toisessa alaluvussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja kolmannessa kartoitan tutkimukseni pohjalta nousevia jatkotutkimusaiheita.

6.1 Johtopäätökset ja tulosten tarkastelua

Tämän tutkielman tehtävänä oli tutkia yläkoululaisten kokemuksia ja näkemyksiä monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Tutkimuskysymykseni oli:

Millaisia kokemuksia oppilailla on monialaisesta oppimisesta ja musiikista osana sitä?

Päätutkimuskysymykseni alla olin kiinnostunut erityisesti kahdesta näkökulmasta: siitä, kokivatko oppilaat motivoituneensa oppimiskokonaisuudesta ja mistä tämä motivaatio saattoi rakentua, sekä siitä, mitä oppilaat kokivat toteutetun kokonaisuuden aikana oppineensa. Näihin kysymyksiin saamiani vastauksia tarkastelin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa asetettuihin oppimisen tavoitteisiin ja sisältöihin sekä laaja-alaisten tavoitteiden että musiikin oppiaineen näkökulmasta. Teoreettisen viitekehitykseni pohjalta tarkastelin myös oppimiskokonaisuuden kokemuksellisuutta ja sen yhteyttä motivaation rakentumiseen sekä opittuihin sisältöihin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkökulmasta.

Aineistoni perusteella vastasin tutkimuskysymyksiini edellisessä luvussa. Motivaation rakentumista ja tekijöitä sen taustalla käsittelemällä erityisesti luvussa 5.3, oppimiskokemuksia luvussa 5.4 ja oppilaiden kokemuksia yleisesti luvussa 5.2. Näkökulmien erottaminen toisistaan on kuitenkin vaikeaa, joten aiheiden käsittely kulki tuloslukuni alaluvuissa osin lomittain; esimerkiksi näkemys tehtävänannon mielekkyydestä liittyi sekä yleisesti kokemuksiin että motivaation rakentumiseen. Seuraavana kertaan vielä keskeisimmät tutkimustulokseni ja tulkitsen niiden merkitystä myös omaa tutkimustani yleisemmällä tasolla: tarkastelen tutkimukseni perusteella keskeisimpiä monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamiseen liittyviä näkökulmia erityisesti musiikin oppiaineen kannalta.

Yleisellä tasolla haastattelemi ja havainnoimi oppilailla oli enemmän positiivisia kuin negatiivisia kokemuksia ja näkemyksiä toteutetusta oppimiskokonaisuudesta. Tunnelmat vaihtelivat kuitenkin sekä yksilö- että ryhmäkohtaisesti ja työskentelyn mittaan myös ryhmien sisällä; ajan kuluessa ja kokonaisuuden alkaessa hahmottua yleistunnelma esimerkiksi havaintojeni mukaan parani hieman. Tulkintani mukaan oppilaiden kokemusten rakentumiseen vaikuttivat erityisesti tehtävänantoon liittyvät seikat, kuten se, koettiinko saatu tehtävä mielekkäänä tai tehtävissä olevana, sekä sosiaalinen ympäristö eli esimerkiksi ryhmän muiden jäsenten kokemukset ja näkemykset työskentelystä. Kokemukset syntyivät vahvasti vuorovaikutuksessa muiden kanssa, ja pienryhmän kesken kokemukset olivat usein jaettuina.

Oppilaiden kokemuksiin ja motivaatioon vaikuttaneista tekijöistä tutkimuksessani korostuivat erityisesti kaksi näkökulmaa: tehtävänannon ja sosiaalisen ympäristön merkitys. Nämä olivat tulkintani mukaan tärkeimpiä syitä oppilaiden kokemusten taustalla sekä siinä, miten oppilaat joko motivoituivat tai eivät motivoituneet kokonaisuuden parissa työskentelystä, ja näihin liittyviä tärkeimpiä näkökulmia käsittelen tarkemmin seuraavana. Tehtävänannon ja sosiaalisen ympäristön lisäksi oppilaiden kokemuksiin vaikutti myös merkityksellisyden tunne; esimerkiksi kokemus omasta työstä osana kokonaisuutta paransi oppilaiden motivaatiota – tämä näkökulma liittyy osaltaan myös kokemuksellisuuden ajatukseen, vaikka omassa tutkimuksessani esteettiset kokemukset tai taiteelliset sisällöt eivät motivaation tekijöinä korostuneet.

Oppilaat työskentelivät kokonaisuuden aikana pienryhmissä hyvinkin itsenäisesti saamiensa tehtävien pohjalta, ja tällaisessa työskentelyssä tehtävänannon merkitys korostui. Aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että erityisen tärkeää motivaation ja oppimisen kannalta on se, missä määrin oppilaat saavat näihin tehtäviinsä vaikuttaa, sekä toisaalta se, kuinka he arvioivat niissä suoriutuvansa; tehtävänannon pitää siis olla lähtökohtaisesti mielekäs ja samanaikaisesti ei liian helppo muttei liian vaikeakaan (ks. luku 3.2; esim. Salmela-Aro 2018; Deci & Ryan 2017.)

Omassa tutkimuksessani havaitsin kuitenkin jo ennen näitä näkökulmia tärkeimmäksi oppilaiden kokemuksiin, motivaatioon ja oppimiseen vaikuttavana tekijänä sen, oliko heillä ylipäänsä merkitykselliseksi koettua, riittävän selkeästi rajattua tekemistä. Tämä on toki vahvasti yhteydessä näkökulmiin tehtävänannon mielekkyydestä ja arvioon suoriutumiskyvystä, mutta silti oma, keskeisesti näkemyksiin tehtävänannosta vaikuttanut tekijänsä. Eräs haastateltava esimerkiksi koki, että välillä ei ollut mitään tehtävää, ja toinen koki, ettei oikein tiennyt, mistä lähteä liian laveassa tehtävässä liikkeelle. Tällaiset kokemukset

saattoivat aiheuttaa oppilaissa toimeettomuuden tunnetta ja turhautumista, mikä ruokki motivaation vähenemistä ja johti joissain tapauksissa negatiivisten kokemusten kierteseen. Sen sijaan tilanteissa, joissa ryhmä selvästi tiesi, mitä oli tekemässä, johti se yhteiseen ponnisteluun annetun tavoitteen eteen, mikä motivoi oppilaita työskentelemään ja sai aikaan oppimistilanteita, vaikka oppilaiden omat vaikutusmahdollisuutensa tehtävän sisältöön olisivatkin olleet jokseenkin vähäisiä.

Yksinkertaistetusti oppilaiden näkemyksen mukaan parempi ratkaisu oli siis se, että heille annettiin jokin varsin tarkasti määritelty, vaikkakin jonkun toisen tahon eli opettajan määrittelemä tehtävä, kuin se, ettei kokemusta mielekkäästä, merkityksellisestä tekemisestä syntynyt. Alaluvussa 5.3.1 käytin ilmausta ”liian laajan vapauden ilmiö”, jota vastaavaa ajatusta ei oman tutkielmani lähdekirjallisuudessa varsinaisesti esiintynyt. Omassa tutkimuksessani tämä oli kuitenkin merkittävä tekijä oppilaiden näkemysten, kokemusten ja motivaation taustalla. Lisäksi tehtävänannon suhteen korostuivat oppilaiden näkemys sen mielekkyydestä ja omasta tai koko ryhmän pystyvyydestä tehtävän parissa.

Tehtävänannon suuren merkityksen tunnistaminen on nähdäkseni tutkielmani keskeisimpiä havaintoja, minkä vuoksi on olennaista kiinnittää huomiota myös tahoon tehtävänannon taustalla – opettajaan. Tutkimukseni perusteella opettajan työskentelyssä korostui monialaisen oppimisen ja oppilaiden kokemusten ja motivaation näkökulmasta kaksi asiaa: tärkeää oli toisaalta opettajan tekemä suunnittelu- ja valmistelutyö, mutta vielä sitäkin välittömämmin oppilaiden kokemuksiin ja näkemyksiin vaikutti opettajan läsnäolo ja ohjaus erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa työskentelyn aikana. Opettaja, ja omassa tutkimuksessani opettajan apuna toiminut toinen aikuinen olivat merkittäviä sosiaalisen ympäristön luojia ja ilmapiirin rakentajia, ja heidän roolinsa oli tutkimukseni perusteella varsin keskeinen sekä koko kokonaisuuden että oppilaiden henkilökohtaisten kokemusten kannalta.

Tutkimuskirjallisuudessakin (esim. Cantell 2015 ja Lonka 2015) on todettu esimerkiksi yhteisöllisen oppimisen ja oppijälähtöisten työtapojen kasvattavan toisaalta opettajan roolia, ja oma tutkimukseni vahvistaa havaintoa. Omat tutkimustulokseni kohdentavat tätä roolia luokkatilanteessa tapahtuvan vuorovaikutuksen lisäksi erityisesti opettajan tekemään suunnittelu- ja valmistelutyöhön, kuten tehtävänantojen valmisteluun ja ohjeistusten suunnitteluun. Tutkimukseni perusteella tällainen opettajan tekemä työ on avainasemassa onnistuneen monialaisen oppimiskokonaisuuden toteuttamiseen, ja esimerkiksi musiikin oppiaineen näkökulmasta opettajan on kokonaisuutta suunnitellessaan kiinnitettävä huomiota siihen, mitä musiikillisia tavoitteita oppilaille asetetaan ja miten niihin

päästään sekä erityisesti siihen, miten taidekasvatusta integroidaan merkityksellisesti osaksi oppiainerajat ylittävää opetusta.

Opettajan lisäksi sosiaalisen ympäristön muotoutumiseen ja sen kautta motivaatioon ja oppimiseen vaikutti pienryhmä, jossa oppilaat työskentelivät. Käytännössä kaikki haastatellut oppilaat kokivat, että samoissa ryhmissä toimiminen helpotti työntekoa ja että kavereiden kanssa oli mukavampaa tehdä töitä. Pienryhmien vaikutus oppilaiden kokemukseen oli keskeinen – kokemukset syntyivät usein yhteisöllisesti, ja parhaimmillaan esimerkiksi motivaation haasteita ratkottiin koko ryhmän kesken.

Kokemuksellisuuden näkökulmasta tutkimani monialainen oppimiskokonaisuus tarjosi oppilaille varsin vähän esimerkiksi Anttilan (2011) ja Väkevän ja Westerlundin (2011) taidekasvatusfilosofiassaan peräänkuuluttamia esteettisiä kokemuksia. Yhteistoiminnallisten työtapojen myötä kokemuksellinen oppiminen oli kokonaisuuden aikana jatkuvasti enemmän tai vähemmän läsnä, mutta varsinaisia taiteellisten sisältöjen mahdollistamia kokemuksia ja elämyksiä saivat vain jotkut, taiteen tekemisen kanssa tiiviimmin työskennelleet oppilaat – opittuja sisältöjä ja oppilaiden oppimiskokemuksia käsittelen syvällisemmin seuraavana. Tutkimuksessani en myöskään havainnut Salmela-Aron ajatuksen optimaalisesta oppimiskokemuksesta tai Väkevän ja Westerlundin korostaman, alun perin Deweyn vastaavan ajatuksen täyskokemuksesta olevan tärkeä, oppilaiden kokemukselliseen oppimiseen vaikuttanut tekijä (Salmela-Aro 2018; Väkevä & Westerlund 2011).

Tutkimuksessani olin myös kiinnostunut siitä, mitä oppilaat kokivat toteutetun kokonaisuuden aikana erityisesti musiikin oppiaineen näkökulmasta oppineensa. Opetussuunnitelmassa asetetut musiikin oppiaineen tavoitteet tai sisällöt eivät kuitenkaan nousseet pääosaan oppilaiden oppimiskokemuksissa, vaan keskeisimmät opit liittyivät pikemminkin opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisiin tavoitteisiin (POPS 2014). Yleisesti ottaen kaikki haastattelemani oppilaat kokivat kuitenkin oppineensa kokonaisuuden aikana jotain.

Toteutetun oppimiskokonaisuuden aikana opitut musiikilliset sisällöt voidaan jakaa karkeasti kahteen kokonaisuuteen: toisaalta musiikkiteknologisiin taitoihin, kuten äänitysvälineistön käytön tai musiikkisovellusten opetteluun, ja toisaalta musiikin luovaan tuottamiseen liittyviin taitoihin, kuten yhteissäveltämiseen tai improvisointiin. On kuitenkin huomattava, että oppilaiden oma suuntautuminen ja pienryhmien tehtävänjako vaikutti erityisesti musiikillisten sisältöjen oppimiseen, ja musiikin oppimisen näkökulmasta oppilaiden oppimiskokemukset olivat omassa tutkimuksessani hyvinkin epätasaisia. Erityisen kiinnostavana pidän tulostani siitä, että havaintojeni ja haastattelujeni perusteella vain

osa oppilaista koki oppineensa kokonaisuuden aikana jotain uutta musiikkiin liittyen. Myöskään taiteelliset ja esteettiset kokemukset eivät olleet läsnä läheskään kaikkien ryhmien työskentelyssä, joten musiikin oppiaineen ja taidekasvatuksen näkökulmasta voidaan esittää kritiikkiä toteutettua kokonaisuutta kohtaan.

Sitä vastoin opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisissa tavoitteissa mainituissa taidoissa kehittyivät nähdäkseni enemmän tai vähemmän kaikki tutkimani oppilaat. Erityisesti opittiin kärsivällisyyttä, pitkäjänteisyyttä, itseohjautuvuutta ja vuorovaikutustaitoja, ja näitä taitoja oppilaat nostivat haastatteluissa kysyttäessä erilaisten yksittäisten konkreettisten taitojen rinnalla. Tulkintani mukaan monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla onkin erityisesti annettavaa opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen tavoitteiden oppimisessa, ja vielä laajemmin ajateltuna meitä ympäröivien maailman kompleksisten ongelmien, kuten ympäristökriisin tai eriarvoisuuden käsittelyssä. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien merkitys laaja-alaiselle osaamiselle ja erilaisille tulevaisuuden taidoille on tuotu esille myös aiemmissa tutkimuksissa (ks. luku 2.2.2, Cantell 2017; Lonka 2015; Häkkinen ym. 2016).

Omassa tutkimuksessani oppilaat kokivat monialaisuuden pääosin mielekkäänä. Tämä kertoo osaltaan siitä, että seuraamassani kokonaisuudessa opettajien suunnittelutyö oli tehty hyvin ja oppiaineet yhdistyivät projektityöskentelyssä toisiinsa luontevasti ja oppilaidenkin näkökulmasta järkevästi. Oman oppimisen sanoittaminen oli haastatelluille oppilaille kuitenkin paikoin vaikeaa. Tämä voi nähdäkseni kertoa monesta asiasta: kokonaisuuden työskentely esimerkiksi erosi kuitenkin sen verran merkittävästi muusta koulunkäynnistä, että se loi oppilaille uudenlaisia haasteita esimerkiksi oman oppimisen reflektointiin. Lisäksi yksittäisten konkreettisten opittujen asioiden nimeäminen oli oppilaille haastatteluissa helpompaa kuin laaja-alaisen taitojen oppimiselle ominainen pitkäjänteisempi kehitys. Kolmanneksi vaikutusta oli varmasti oppilaiden näkemyksillä oppimistavoitteiden selkeydestä; kokonaisuuden oppimistavoitteet eivät kuitenkaan vaikuttaneet olevan haastatelluille oppilaille kovin selkeitä. Näin ollen monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutuksessa on nähdäkseni tärkeää kiinnittää huomiota myös oppimistavoitteisiin ja niiden avaamiseen oppilaille myös työskentelyn aikana.

Peruskoulussa toteutettavilla monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla on tutkimukseni mukaan erityisesti annettavaa opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen taitojen suhteen, ja vähemmän yksittäisten oppiaineiden, kuten musiikin tavoitteiden ja sisältöjen kannalta. Toki nämä liittyvät toisiinsa, ja musiikin opiskelun kehittää nähdäkseni mitä suurimmassa määrin esimerkiksi kärsivällisyyttä, vaikka sitä ei perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa musiikin oppiaineen kohdalla mainitakaan (POPS 2014, 422). Oppiainerajat ylittävässä opetuksessa ja monialaisessa oppimisessä onkin tärkeää huolehtia siitä, että oppiaineiden yhdistely ja rajojen rikkominen on mielekästä ja että yhteisiä tavoitteita aidosti löytyy – näennäinen monialaisuus eli asioiden yhdistely vain yhdistelyn vuoksi tuskin tuo oppilaille merkityksellisyyden tunnetta tai kasvattaa heidän motivaatiotaan työskennellä saamiensa tehtävien parissa.

Monialaisen oppimisen taustalla vaikuttavat näkemykset ovat tutkimukseni perusteella hyviä, ja monialaiselle oppimiselle on kysyntää mainituissa laaja-alaisen tavoitteiden saavuttamisessa tai erilaisten maailman kompleksisten ilmiöiden käsittelyssä. Musiikkikasvatuksen ja taidekasvatuksen näkökulmasta yhteisiä tekijöitä monialaisen oppimisen kanssa ovat erityisesti kokemuksellisuus, yhteistoiminnallisuus ja luovan ajattelun oppiminen. Aiempien tutkimusten rinnalle omat tulokseni nostavat kriittisiä näkökulmia ja ratkaistavia kysymyksiä liittyen musiikin yhdistämiseen osaksi monialaista oppimista.

Kuten esimerkiksi Bresler (1995) ja Anttila (2011) ovat todenneet, voi taidetta integroida muiden aineiden opetukseen monin eri tavoin: huonoimmillaan taide jää vain muiden sisältöjen mausteeksi, kun taas parhaimmillaan voidaan saavuttaa taiteellisia tavoitteita ja saada esteettisiä kokemuksia ja toisaalta ymmärtää syvällisemmin myös muita ilmiöitä tai oppia laaja-alaisia taitoja. Työtavoista esimerkiksi yhteistoiminnallinen luova tuottaminen voi tulkintani mukaan edistää monenlaisten sisältöjen oppimista ja tavoitteiden saavuttamista.

Oman tutkimukseni pohjalta on musiikkia ja monialaista oppimista yhdistettäessä huomioitava erityisesti tavoitteenasetanta liittyen musiikin oppimiseen. Keskeinen kysymys on, kuinka taideaineita, kuten musiikkia, yhdistetään osaksi monialaista oppimista niin, että kaikki oppilaat voisivat oppia myös taiteesta ja musiikista ja esimerkiksi saada taidekasvatuksessa tärkeitä esteettisiä kokemuksia. Kysymys liittyy tehtävänantoon ja korostaa näin ollen opettajan suunnittelu- ja valmistelutyön merkitystä myös musiikillisten tavoitteiden kannalta. Toisaalta tärkeää on myös kuvata auki nämä kokonaisuuden oppimistavoitteet sekä laaja-alaisen osaamisen että musiikin oppimisen näkökulmasta.

Varsinaisen aineistoni ulkopuolelta on vielä nostettava eräs tutkimusprosessiini liittyvä kiinnostava havainto, jota sivusin luvussa 4.3: aineistonkeruupaikkoja kartoittaessani sain kymmeniin monialaisia oppimiskokonaisuuksia pääkaupunkiseudun yläkouluissa koskeviin sähköpostitiedusteluihini kuitenkin vain kourallisen vastauksia. Asiaan voi vaikuttaa se, että opettajat kokivat, ettei heidän koulussaan toteutettava kokonaisuus vastaisi opetussuunnitelman perusteiden näkemystä monialaisuudesta – vaikka viestissäni painotin

etsiväni kaikenlaisia näkökulmia. Toisaalta opettajien valtava työmäärä erityisesti vallinneena poikkeusaikana¹³ on varmasti ollut myös osasy; jo sähköpostiin vastaaminen saati tutkimusyhteistyön tekeminen on voinut näyttäytyä kuormittavana lisätyönä. Kolmantena näkökulmana on pohdittava kuitenkin myös sitä, kuinka laajasti musiikkia kuitenkin yhdistetään osaksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia, vaikka oman tutkimukseni pohjalta musiikin oppiaineen tavoitteilla, sisällöillä ja esimerkiksi yhteistoiminnallisilla, luovilla työtavoilla voisi olla monialaiselle oppimiselle hyvinkin paljon annettavaa.

Oma suhtautumiseni monialaisiin oppimiskokonaisuuksiin on tutkimusprosessini aikana vaihdellut paljonkin. Näen musiikin ja monialaisen oppimisen yhdistämisen sisältävän periaatteessa paljon mahdollisuuksia ja yhteisiä näkökulmia, mutta toisaalta esimerkiksi musiikin oppiaineen tavoitteiden saavuttaminen, taiteellisten sisältöjen toteutuminen tai esteettisten kokemusten mahdollistaminen vaatii opettajalta hyvin paljon suunnittelua ja osaamistakin. Musiikin oppimisen ja taidekasvatuksen näkökulmasta monialaiseen oppimiseen liittyy näin monia ratkaistavia kysymyksiä, kuten oppiaineiden sisältöjen rooli kokonaisuuksissa, joista toisaalta tarvitaan myös lisää tutkimusta. Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt avaamaan näitä kysymyksiä lukijalle ja tuomaan näin myös kriittistä näkökulmaa monialaisen oppimisen tutkimiseen. Huomattavaa on, että oppilaiden kokemukset ja näkemykset kokonaisuudesta eivät olleet yksinomaan positiivisia – toivon oppilaiden äänen ja tutkielmani näkemysten osaltaan lisäävän aiheesta käytävää kriittistä keskustelua.

Opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisten tavoitteiden näkökulmasta monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla on paljonkin annettavaa. Esimerkiksi ympäristökriisin ja muiden aikamme suurten ongelmien käsittelyyn peruskoulussa tarvitaan nähdäkseni mitä suurimmissa määrin kuitenkin myös monialaista ajattelua ja oppimista, peruskoulukontekstissa siis esimerkiksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Tutkimukseni pohjalta toimivinta on tarkoituksenmukainen yhdistäminen ja enemmän ilmiö- kuin oppiainepohjainen eheyttäminen, jotta työskentely on oppilaiden näkökulmasta mielekästä ja merkityksellistä – tällä on tutkimukseni mukaan suora vaikutus kokemuksiin, motivaatioon ja oppimiseen. Siitä, millainen musiikkikasvatuksen ja taidekasvatuksen rooli tässä voisi vielä konkreettisemmin olla ja miten taiteellisia sisältöjä voidaan eri tavoin onnistuneesti

¹³ Vuonna 2020 elettiin koronaviruspandemian keskellä, otettiin haltuun lukuisia teknologisia apuvälineitä ja omaksuttiin musiikin etäopetuksen toimivia ja toimimattomia käytäntöjä kantapään kautta tarvittaessa vaikka yhden viikonlopun aikana.

integroida osaksi monialaisuutta, jään odottamaan lisää tutkimusta; yhteisiä tavoitteita varmasti löytyy esimerkiksi luovan ajattelun ja kokemuksellisen oppimisen saralta.

6.2 Luotettavuustarkastelu

Tutkimusaineistoni perusteella pystyin vastaamaan tutkimuskysymykseeni hyvin eri näkökulmista, ja tutkimusprosessini aikana kiinnitin jatkuvasti huomiota tekemieni valintojen eettisyyteen – näin ollen olen arvioinut tutkimukseni luotettavuutta jatkuvasti tutkimusta tehdessäni. Tutkimukseni luotettavuuden osalta suurimmat kysymykset liittyvät nähdäkseni tulosteni tulkinnanvaraisuuteen ja aineistoni kattavuuteen.

Laadullista tutkimusta tehdessäni olen tutkijana tehnyt koko tutkimusprosessin aikana monia erilaisia valintoja, esittänyt kysymykseni, kerännyt aineistoni ja tehnyt analyysini ja tulkintani omista lähtökohdistani käsin. Tutkimukseni luotettavuutta ja tutkimuksen läpinäkyvyyttä olen pyrkinyt lisäämään selventämällä lukijalle näiden valintojeni perusteita ja toisaalta avaamaan selvästi, milloin ja millä perustein teen itse tulkintoja joko aineistostani tai tutkimuskirjallisuudestani.

Kuten totesin luvussa 4, aineiston keräämisessäni koin tutkimusprosessini suurimmat haasteet. Alkuperäisenä suunnitelmanani oli kerätä vielä kattavampi, ehkä vertailunkin mahdollistanut aineisto eri kouluista, mutta maailmantilanne ja myös yllättävän vähäinen tutkittavien kokonaisuuksien tarjonta supisti aineistonkeruuta suunnitellusta. Sain kuitenkin nähdäkseni varsin kattavan aineiston kerättyä yhdestä koulusta, ja aineiston pohjalta onnistuin hyvin vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

Tutkimukseni luotettavuuden suhteen on myös pohdittava, miten vähäinen valinnanvara tutkimuskohteissa mahdollisesti näkyy aineistossani. Voidaankin kysyä, rajautuivatko mahdollisia aineistonkeruupaikkoja kartoittaessani jo pois ne tahot, joissa opettajat kokivat, ettei monialainen työskentely ole kyllin mielekkääksi suunniteltua tai rajojen rikkominen tarkoituksenmukaista, minkä takia he saattoivat jättää vastaamatta tiedusteluihini ajatellen, etteivät halua monialaisia oppimiskokonaisuuksia tutkivaa opiskelijaa tällaista työskentelyä seuraamaan.

Oppilaiden haastatteluvastaukset olivat osin pintapuolisia, nopeita ja helppoja. Haastatte- luissa olisi voitu päästä vielä syvemmälle aiheiden ja ilmiöiden pohdintaan käyttämällä

haastattelutilanteiden rakentamiseen ja itse haastattelutilanteisiin vielä enemmän aikaa ja vaivaa. Tämänkin haastatteluaineiston perusteella ja se havainnointiaineistooni yhdistäen koin kuitenkin voivani vastata tutkimuskysymyksiin riittävällä tarkkuudella.

Nuoria tutkittaessa korostuu tutkimuksen tulkinnanvaraisuus, sillä nuoret eivät esimerkiksi haastattelussa aina sano, mitä ajattelevat (ks. esim. Kiilakoski ym. 2018). Toisaalta myös havainnointiaineistoa analysoitaessa ja jo sen keräysvaiheessa korostuu tutkijan subjektiivisuus ja tulkinta, ja tämän pyrin ottamaan huomioon käyttämällä eri tutkimusmenetelmiä eli yhdistämällä osallistuvan havainnoinnin ja ryhmähaastattelun aineistonkeruumenetelminäni. Näistä saamani aineisto tuki toisiaan, mikä helpotti analyysiäni ja tulkintojeni tekemistä.

Tutkimukseni pohjalta voidaan nostaa ilmiöitä, jotka on hyvä huomioida esimerkiksi monialaisia oppimiskokonaisuuksia tulevaisuudessa tutkittaessa tai toteutettaessakin. Tulosteni yleistettävyyden osalta on kuitenkin huomioitava aineistoni yksilöllinen luonne, joka nähdäkseni korostuu monialaisia oppimiskokonaisuuksia tutkittaessa: koulut ja oppilaat ovat yksilöitä, minkä lisäksi on harvinaista, että kokonaisuuksissa yhdisteltäisiin täysin samoja oppiaineita. Vaikka en koe tämän vaikuttavan suoranaisesti tutkimukseni luotettavuuteen, on näkökulma hyvä huomioida tulkintojani lukiessa ja tulosten laajempaa kontekstia pohtiessa.

6.3 Tulevia tutkimusaiheita

Monialaista oppimista koskevaa aiempaa tutkimusta on tehty jonkin verran, mutta taidekasvatuksen ja musiikkikasvatuksen näkökulma on aihepiirin kirjallisuudessa sangen ali-edustettu. Oma tutkimukseni vastaa tarpeeseen osaltaan, mutta varmasti lisää tutkimusta tarvitaan myös jo siitä, miten eri tavoin musiikkia voidaan monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa soveltaa.

Erityisen kiinnostavia tutkimusaiheita ovat omaa tutkimustani vastaavat asetelmat omien tulosteni vertailemiseksi. Koska itsekin päädyin luvussa 6.1 toteamaan, että monialaisuus lienee mielekkäintä ilmiöpohjaisesti toteutettuna, olisi nähdäkseni tärkeää saada lisää tutkimusta musiikin merkityksistä ilmiöpohjaisessa työskentelyssä. Käytännössä tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sen tutkimista, miten musiikinopetus tai musiikki oppiaineena voi

olla osana esimerkiksi ympäristökriisiä käsittelevissä maailman ilmiöihin tiiviimmin pohjautuvissa kokonaisuuksissa. Yksi näkökulma monialaisen oppimisen tutkimiseen voisi olla esimerkiksi ympäristökasvatuksen ja musiikkikasvatuksen yhdistämisen erilaiset mahdollisuudet.

Toisaalta kiinnostavia näkökulmia jatkotutkimusta ajatellen ovat myös tulokseni monialaisista oppimiskokonaisuuksista ja oppilaiden motivaatiosta yleisellä tasolla: esimerkiksi havaintoani liian laajan vapauden ilmiöstä voisi tutkia syvemmin selvittäen, miksi nuoret kaipaavat työskentelylleen selkeitä raameja eli miksei esimerkiksi luppoajasta tai täysin vapaasta ohjeistuksesta seuraa se, että oppilas ideoisi jotain täysin uutta. Toinen omiin havaintoihini liittyvä mahdollinen näkökulma on esteettisten kokemusten merkitys: omien tulosteni perusteella esteettiset kokemukset eivät nousseet merkittäväksi tekijäksi oppilaiden kokemusten ja näkemysten taustalla. Kiinnostavaa olisikin selvittää, miten eri tavoin esteettisiä kokemuksia ja muita taiteellisia sisältöjä voitaisiin tuoda osaksi monialaista oppimista.

Omassa tutkimuksessani tutkin oppilaiden kokemuksia monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Oppilaslähtöisen näkökulman lisäksi aihetta olisi kiinnostava tutkia alamme valtavirran mukaisesti esimerkiksi haastatellen opettajia heidän näkemyksistään ja kokemuksistaan musiikista ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Vastaavasti omaa, laadullista tutkimustani täydentäväksi monialaista oppimista voisi tutkia määrällisestä näkökulmasta: kvantitatiivista, monialaista oppimista tai eheyttävää opetusta koskevaa tutkimusta ei ole käytännössä lainkaan ja esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien osalta olisi kiinnostava tutkia, mitä oppiaineita näihin perusopetuksessa useimmiten yhdistetään tai millä tavoin monialaisia oppimiskokonaisuuksia ylipäätään yleensä toteutetaan. Samoin aiempien musiikin ja monialaisuuden yhdistämisen yleisyyttä koskeviin pohdintoihini voisi määrällinen tutkimus monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisesta peruskouluissa tuoda lisää näkökulmaa. Kansainvälinen konteksti voisi puolestaan avata kiinnostavia mahdollisuuksia vertailevalle tutkimukselle liittyen musiikin ja muiden oppiaineiden yhdistelyyn.

Kaiken kaikkiaan tarvitsemme lisää monialaista oppimista koskevaa tutkimusta. Jos ja tutkimukseni pohjalta kun voidaan todeta, että monialainen oppiminen on tärkeä tapa saavuttaa opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisia tavoitteita, joissa kuvattuja taitoja puolestaan tarvitaan maailman ajankohtaisten ongelmien käsittelyyn, tulee myös suomalaisessa koulussa löytää mahdollisimman toimivia työtapoja esimerkiksi

taidekasvatuksen ja monialaisuuden yhdistämiseen. Toisaalta suomalaisen opettajankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen tueksi tarvitaan ajankohtaista tutkimusta, jotta yhä useammalla opettajalla olisi tulevaisuudessa yhä parempia valmiuksia monialaisten oppimiskokonaisuuksien mielekkääseen toteuttamiseen.

Lähteet

- Anttila, E. 2011. Johdanto. Teoksessa Anttila, E. (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Edita, sivut 5–11.
- Anttila, E. 2013. Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyhteisössä. Acta Scenica 37. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. 1993. Introduction: understanding learning from experience. Teoksessa D. Boud, R. Cohen & D. Walker (toim.) Using experience for learning. Buckingham: SRHE and Open University Press, 1–17.
- Bresler, L. 1995. The Subservient, Co-Equal, Affective, and Social Integration Styles and their Implications for the Arts, Arts Education Policy Review, 96(5), 31–37.
- Bruffee, K. A. 1999. Collaborative learning. Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. London: The John Hopkins University Press.
- Cantell, H. 2015. Ainejakoisuus ja monialainen eheyttäminen opetuksessa. Teoksessa Cantell, H. (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–15.
- Cantell, H. 2017. Monialaisuuden haasteita ja mahdollisuuksia opettamisessa ja oppimisessa. Teoksessa Toom, A., Rautiainen, M. & Tähtinen, J. (toim.) Toiveet ja todellisuus: kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 223–250.
- de Bruin, L., Burnard, P., & Davis, S. 2018. Connecting creativities in the arts. Teoksessa de Bruin, L., Burnard, P. & Davis, S. (toim.) Creativities in arts education, research and practice: international perspectives for the future of learning and teaching. Leiden/Boston: Brill Sense, 1–11.
- Deci, E. & Ryan, R. 2017. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in motivation, development and wellness. New York, NY: Guilford Press.
- Dewey, J. 1953. School and society. [2nd] rev. ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1996. The collected works of John Dewey, 1882–1953. The electronic edition. Edited by Larry Hickman [EW = Early Works, MW = Middle Works, LW = Later Works].

- Dewey, J. 2010. Taide kokemuksena. (Suom. Antti Immonen & Jarkko S. Tuusvuori.) Tampere: Niin & näin.
- Egger, J. O. 2019. Effects of cooperative learning on preservice elementary teachers' interest in and integration of music into core academic subjects. *International journal of music education*, 37(4), 608–621.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 209–228.
- Forbes, M. 2020. The value of collaborative learning for music practice in higher education. *British journal of music education*, 37(3), 1–14.
- Gaunt, H. & Westerlund, H. 2013. The Case for Collaborative Learning in Higher Music Education. Teoksessa Gaunt, H. & Westerlund, H. (toim.) *Collaborative learning in higher music education*. Surrey: Ashgate 2013, 1–9.
- Hakkarainen, K. 2013. Mapping the Research Ground: Expertise, Collective Creativity and Shared Knowledge Practices. Teoksessa Gaunt, H. & Westerlund, H. (toim.) *Collaborative learning in higher music education*. Surrey: Ashgate, 13–26.
- Halinen, I. & Jääskeläinen, L. 2015. Opetussuunnitelmauudistus 2016. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 19–36.
- Harakkamäki, J. 2018. Peruskoulun ja taiteen välissä: teatteripedagogiikka suomalaisen peruskoulu-uudistuksen keskellä. Helsinki: Taideyliopisto.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta, Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. ym. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Honkatukia, P. 2018. Haastattelu nuorisotutkimuksen metodina. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä*. Tampere: Vastapaino, 149–170.
- Honkatukia P., Kiilakoski T. & Suurpää L. 2018. Aineistosta analyysiin. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä*. Tampere: Vastapaino, 351–371.

- Hopkins, M. T. 2015. Collaborative Composing in High School String Chamber Music Ensembles. *Journal of research in music education*, 62(4), 405–424.
- Huttunen, T. 2017. Osallistava sävellytysmenetelmä musiikinopetukseen: peruskoulun opetussuunnitelman 2014 tavoitteita ja oppimisen ydinmetaforia toteuttamassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Häkkinen, P., Järvelä S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P. & Valtonen, T. 2016. Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching* 7/2016, 1–17.
- Juntunen, M-L. 2010. Liike, rytmi ja musiikki. Jaques-Dalcrozen pedagogista perintöä jäljittämässä. Teoksessa Anttila E. (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Edita, 57–73.
- Juntunen, M-L. 2015. Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksessa. Taupaustutkimus toimijuuden näkökulmasta. *Musiikkikasvatus / Finnish Journal of Music Education*, 18(1), 56–76.
- Juntunen, M.-L. 2018. Using socio-digital technology to enhance participation and creative engagement in a lower secondary music classroom. *Nordic Research in Music Education Yearbook* 18, 47–74.
- Juntunen, M.-L. 2020. Embodied learning through and for collaborative multimodal composing: A case in a Finnish lower secondary music classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 21(29).
- Juuti, K. & Lavonen, J. 2018. Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 197–210.
- Järvenoja, H., Kurki, K. & Järvelä, S. 2018. Motivoidutaan yhdessä. Teoksessa Salmela-Aro K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–160.
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. 2015. Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 37–45.

- Kaperi, P. 2020. ”Enemmän kuin aaltoliikettä” – musiikin ja matematiikan teoreettinen integrointimalli kouluympäristöön. Maisterintutkielma. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Karvinen, H. 2003. Kohti kokonaisvaltaista opetuksen kehittämistä: Kuvataide osana eheyttämistä peruskoulun alaluokilla. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Väitöskirja.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. 2018. Johdanto teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä. Tampere: Vastapaino, 8–28.
- Kiilakoski, T., Honkatukia, P., & Huttunen, R. 2018. Teoria nuorten ja nuorisotyön tutkimuksessa. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä. Tampere: Vastapaino, 54–74.
- Komulainen, K. & Leijamaa, M. 2019. Kokonaisopetus yleissivistävän oppimisen edistäjänä. julkaisussa T Autio, L Hakala & T Kujala (toim.) Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. Tampere: Tampere University Press, 273–295.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kuisma, L. 2019. Musiikkiliikunta opetuksen eheyttäjänä : kokemuksia musiikkiliikunnan työtavoista alakoulun viidennen luokan maantiedon opetuksessa. Maisterintutkielma. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- 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.
- Laes, T. 2017. The (im)possibility of inclusion: Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

- Laukkanen, T., Pekkarinen, E. & Vilmilä, F. 2018. Nuorisotutkimuksen etiikka. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä. Tampere: Vastapaino, 75–97.
- Leppiniemi, H. 2016. Ilmiö nimeltä ilmiöpohjainen oppiminen. Opettajien käsityksiä ilmiöpohjaisesta oppimisesta. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. 1. painos. Helsinki: Otava.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A-P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S. K. 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa Cantell, H. (toim.) Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–76.
- Luce, D. 2001. Collaborative learning in music education: A review of the literature. Update - Applications of Research in Music Education, 19(2), 20–25.
- Miettinen, L. 2020. Visions through mobilizing networks: Co-developing intercultural music teacher education in Finland and Israel. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. Aikuiskasvatus 2, 84–97.
- Muhonen, S. 2016. Songcrafting practice: a teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. *Studia musica* 67.
- Niemelä, M. A. 2019. Eheyttäminen koulutyössä – katsaus käsitteeseen. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. Julkaisussa Rautiainen, M. & Tarnanen, M. (toim.) Tutkimuksesta luokkahuoneisiin. Ainedidaktisia tutkimuksia: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, nro 15. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 465–481.
- Nikkanen, H. M. 2014. Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 60.
- Niskanen, S. 2011. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Tampere: Juvenes Print, 89–114.

- Ojala, A. 2017. Learning through producing: The pedagogical and technological redesign of a compulsory music course for Finnish general upper secondary schools. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Olovsson, T. G. 2020. Ämnesövergripande undervisning i samhällsorienterande ämnen i svensk grundskola – vad säger lärarna? *Acta Didactica Norden*, 14(3).
- Partti, H. & Westerlund, H. 2013. Envisioning collaborative composing in music education: Learning and negotiation of meaning in operabyou.com. *British journal of music education*, 30(2), 207–222.
- Partti, H. & Väkevä, L. 2018. SongPump: Developing Composing Pedagogy in Finnish Schools Through Collaboration Between Professional Songwriters and Music Teachers. Julkaisussa Christophersen, C. & Ailbhe, K. (toim.) *Musician-Teacher Collaboration: Altering the Chords*. New York: Routledge, 91–103.
- Pekkarinen, E. 2018. – ks. Laukkanen ym. 2018.
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (Luettu 16.3.2019: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Rantala, E. 2017. Musiikki opetuksen eheyttäjänä. Luokanopettajien kokemuksia ja käsitteitä oppiainerajat ylittävästä musiikinopetuksesta alkuopetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Riikonen S., Sormunen, K., Korhonen, T., Kangas, K., Seitamaa-Hakkarainen, P. & Hakkarainen, K. 2018. Ryhmän oppimismotivaatio ja sitoutuminen yhteisöllisessä keksintöprojektissa. Teoksessa Salmela-Aro K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 161–180.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2015. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 180–190.
- Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa Salmela-Aro, K. (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–22.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauksat. Uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

- Söderlundh, H., Lind, T., & Nordström, A. 2017. Hur får man en högskolepedagogisk satsning att leva vidare? Några reflektioner kring ämnesintegrering av akademiskt skrivande på Polisutbildningen. *Högre Utbildning*, 7(2), 35–39.
- Timonen, V. 2020. Co-constructing globalizing music education through an intercultural professional learning community - A critical participatory action research in Nepal. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Treacy, D. S. 2020. Imagining possibilities: Musician-teachers co-constructing visions in the Kathmandu Valley. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Www-dokumentti. Saatavissa https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Luettu 4.2.2021.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Www-dokumentti. Saatavissa https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf. Luettu 4.2.2021.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Www-dokumentti. Saatavissa <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. Luettu 14.3.2018.
- Varto, J. 2017. Taiteellinen tutkimus: Mitä se on? Kuka sitä tekee? Miksi? Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu.
- Veloso, A. L. 2017. Composing music, developing dialogues: An enactive perspective on children's collaborative creativity. *British journal of music education*, 34(3), 259–276.
- Viladot, L., Hilton, C., Casals, A., Saunders, J., Carrillo, C., Henley, J. & Welch, G. 2018. The integration of music and mathematics education in Catalonia and England: Perspectives on theory and practice. *Music education research*, 20(1), 71–82.
- Vilmilä, F. 2018. – ks. Laukkanen ym. 2018.

- Virranmäki, M. 2013. Ilmiöpohjaisuus maantieteen opetuksessa ja oppimisessa – ilmiöpohjaisen opetuksen hyödyntäminen lukion tiedeleirikoululla. Oulu: Oulun yliopisto.
- Väkevä, L. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus: estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulu: Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis, 68.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. 2011. Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen: Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa Anttila, E. (toim.) Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä. Helsinki: Edita. 2011, 35–56.
- Westerlund, H. 2002. Bridging experience, action, and culture in music education. Sibelius-Akatemia.
- Westerlund, H. 2008. Justifying music education. A view from the here-and-now value experience. *Philosophy of Music Education Review* 16 (1), 79–95.
- Wolkowicz, T. 2017. Concept-Based Arts Integration: Lessons Learned from an Application in Music and Biology. *Music educators journal*, 103(4), 40–47.