



**TURUN  
YLIOPISTO**

## **Musiikin oppiainerajat ylittävä opetus**

Tapaustutkimus opettajien tavoista hyödyntää musiikkia opetuksessaan

Annika Peltoniemi  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Turun Yliopisto  
Opettajankoulutuslaitos, Rauma  
9.3.2023

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Annika Peltoniemi

**Otsikko:** Musiikin oppiainerajat ylittävä opetus – Tapaustutkimus opettajien tavoista hyödyntää musiikkia opetuksessaan

**Ohjaajat:** Professori Sara Sintonen, Professori Inkeri Ruokonen

**Sivumäärä:** 64 sivua + 5 sivua liitteitä

**Päivämäärä:** 9.3.2023

Musiikki on ja on aina ollut osa ihmisten elämää. Oppiaineena musiikki on joutunut vuosien saatossa keskustelun kohteeksi monta kertaa, jolloin musiikkikasvattajat ovat joutuneet perustelemaan musiikin merkitystä. Musiikille annettavia merkityksiä saatiin selville tutkittaessa opettajien käsityksiä ja kokemuksia heidän opetuksensa sisältävästä musiikin integroinnista. Musiikin integraatiolla viitataan opettajien tapoihin käyttää musiikkia opetuksessaan musiikin tuntien ulkopuolella.

Koulussa toteutettavalla musiikkikasvatuksella pyritään kannustamaan lapsia musiikin pariin, tukemaan heidän kasvuaan sekä sosiaalisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Musiikkia voidaan käyttää tunteiden ilmaisun kanavana ja sillä voidaan tukea oppimista muilla aloilla. Parhaiten musiikin ominaisuudet pääsevät esille, kun musiikki on läsnä luokassa joka päivä. Oppiaineiden integraatiota voidaan toteuttaa eri tavoin ja voimakkuuksin.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena. Lähtökohtana tutkimukselle toimi kokemus ja sen tutkiminen. Aineisto kerättiin neljässä teemahaastattelussa, joissa haastateltiin opetuksessaan musiikkia integroivia opettajia. Aineiston analyysitapana käytettiin teemoittelua, joka tuotti kaksi johtajatausta sekä neljä pääluokkaa.

Haastateltavat opettajat arvostavat työssään musiikkia. Heidän käsityksiensä mukaan musiikilla voidaan vaikuttaa oppilaiden oppimiseen, kun sitä käytetään hyödyksi opetuksessa. Musiikilla voidaan nostaa yhteishenkeä, rentouttaa, herättää ajatuksista, motivoida ja luoda muistoja. Musiikin ja sen käytön nähtiin palvelevan montaa asiaa. Opetuksessaan haastateltavat hyödyntävät erilaista musiikkia tilanteen mukaan. Musiikki voi olla rauhallista tai menevämpää, instrumentaalista tai sisältää sanoja.

Musiikin integraatio on haastateltaville luontaista ja helppoa toteuttaa. Haastattelussa he antoivat musiikin integraatiolle merkityksiä niin opettajan kuin oppilaiden näkökulmasta. Musiikin integrointitavat, jotka ilmenivät haastatteluista, olivat monipuolisia. Alkuopetuksessa laulettiin, käytettiin kehorytmejä ja kuunneltiin musiikkia. Vanhempien oppilaiden kanssa musiikkia käytettiin yhä enemmän tunnelman luomiseen. Musiikin koettiin sopivan yhteen monen oppiaineen kanssa. Laulaa pystyi mistä tahansa aiheesta. Integrointimahdollisuuksien ollessa monipuoliset, myös opettajilla, jotka eivät koe oppiainetta omakseen, on mahdollisuus integroida musiikkia opetuksensa.

**Avainsanat:** musiikkikasvatus, musiikinopetus, musiikin integraatio, eheyttäminen, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Musiikin monet mahdollisuudet</b>	<b>9</b>
2.1	Musiikki, muisti ja kognitiivinen kehittyminen	10
2.2	Musiikkiharrastuksen vaikutus oppimiseen	12
2.3	Musiikki herättää tunteita	13
2.4	Motivaation merkitys musiikin opiskelussa	14
2.5	Orff-pedagogiikka avaa väylän integroinnille	18
<b>3</b>	<b>Integraatio</b>	<b>20</b>
3.1	Integraatiotapoja	22
3.2	Musiikin integraatio	23
3.3	Integraation haasteet	24
<b>4</b>	<b>Musiikki ja integraatio perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa</b>	<b>27</b>
4.1	Musiikki alaluokilla	28
4.2	Musiikki yläluokilla	29
4.3	Integraatio perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	30
<b>5</b>	<b>Aiempiä tutkimuksia aiheesta</b>	<b>32</b>
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset</b>	<b>35</b>
<b>7</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>36</b>
7.1	Tutkimuksen lähtökohta: kokemus	36
7.2	Tutkimuksen kohde	38
7.3	Tutkimusaineisto ja sen analyysi	38
7.3.1	Teemahaastattelu aineistonkeruun menetelmänä	39
7.3.2	Haastattelujen toteuttaminen	39
7.3.3	Tutkimus- ja analyysimenetelmä	40
<b>8</b>	<b>Tutkimuksen tulokset</b>	<b>43</b>
8.1	Musiikki ilmiönä	43
8.1.1	Musiikin välinearvo	43
8.1.2	Käytetty musiikki	45
8.2	Integraation ulottuvuudet	47
8.2.1	Merkityksellisyys	47
8.2.2	Tavat toteuttaa	50
<b>9</b>	<b>Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys</b>	<b>55</b>
<b>10</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>58</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>61</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>65</b>
	Liite 1. Haastattelurunko	65
	Liite 2. Tutkimuslupapyyntö	66
	Liite 3. Suostumuslomake	67



## Kuviot

Kuvio 1. Motivaatiota määrittävien yksilöllisten ja ympäristötekijöiden vuorovaikutus (Hallam, 2002, 233).	17
Kuvio 2. "Eheyttävän oppimisprosessin luova kehä" (Ruokonen, 2016, 26).	24
Kuvio 3. Teemoittelu esitettyä teemakarttana.	42



# 1 Johdanto

Musiikki on aina ollut läsnä ihmisten elämässä kulttuurista tai aikakaudesta riippumatta. Musiikki on tunnustettu kaikissa tunnetuissa kulttuureissa ja kirjoitetussa historiassa. Arkeologisista kaivauksista on löydetty esi-isiemme soittimia. Musiikki on ollut ja on yhä mukana aina kun ihmiset kokoontuvat. Jako musiikin kuuntelijoihin ja tekijöihin on syntynyt musiikin historian valossa myöhään, noin viisisataa vuotta sitten. Osassa kulttuureista musiikki ja sen tuottaminen on kuitenkin edelleen jokaiselle yhtä luontevaa kuin kävely tai hengittäminen. (Levitin, 2010, 11–12.) Ihmisten jaottelu osaamisensa mukaan pätee meidän kulttuurissamme kaikilla aloilla. Joku on matemaattisesti lahjakas, toinen taas loistaa kirjallisuuden alalla ja kolmas on liikunnallisesti taitava. Jos ihmiseen on jostain syystä istutettu ajatus, ettei tämä osaa musisoida on ajatusta hankala lähteä poistamaan. Musiikki, sen kuuntelu, mutta myös tuottaminen on mahdollista kaikille ja tämä viesti pitäisi välittää koulunkin musiikin opetuksessa lapsille ja nuorille. Musikaalisuutta voidaan määritellä erilaisilla kyvyillä, joihin vaikuttaa perimän lisäksi myös ympäristö (Paananen, 2009, 142). Loppujen lopuksi suurin osa ihmisistä on enemmän tai vähemmän keskivertomusikaalinen ja vain todella harva epämusikaalinen (Korhonen & Milanov, 2010, 65).

Yhteiskunnan poliittiset päätökset ja odotukset koulutuksen tavoitteista sanelevat opetussuunnitelmaa (Suomi, 2019, 35). Suomessa musiikkikasvatuksen asemasta koulun opetussuunnitelmassa on käyty keskustelua yhtä kauan, kun musiikki on ollut oppiaineena (Louhivuori, 2009, 11). Koulun musiikkikasvatuksen asemaa on kyseenalaistettu musiikin saavutettavuuden kasvaessa (Juvonen, ym., 2012, 9). Toisaalta keskustelussa on tullut esiin myös laajempi, yhä perusteellisempi koulun musiikki- ja taidekasvatus, joka sisältäisi kaikki taiteen alat. Musiikin käsite on kokenut suuren laajentumisen 1900-luvun puolivälin jälkeen. Aiemmin jokseenkin elitistisenä, kaunotaiteena pidetty musiikki on muuttunut kaikille kuuluvaksi, luonnolliseksi ilmaisumuodoksi, jota jokainen voi harjoittaa sitoutumatta valmiisiin rakenteisiin tai ilmaisutapoihin. (Anttila & Juvonen, 2002, 7–12.)

Musiikkikasvattajat tekevät töitä sen eteen, että kasvatustieteilijät ja kasvatulinjoista päättävät poliitikot ymmärtäisivät lasten ja aikuisten musiikkitoiminnan merkittävänä päämääränä olevan elämänlaadun parantaminen (Juvonen, ym., 2012, 9). Aiheen ajankohtaisuudesta kertoo sen näkyminen myös uutisissa. MTV-uutiset tekivät syksyllä 2021 uutisen New Yorkin Suomi-koulusta, jossa suomen kieltä ja kulttuuria opetetaan erityisesti musiikin avulla (Karppinen, 2021). Helsingin Sanomat puolestaan uutisoi helmikuussa 2023 Helsingin kaupungin suunnittelevan painotetun opetuksen lopettamista koulushoppailun

estämiseksi. Tämä tarkoittaisi myös musiikkiluokkien lakkauttamista Helsingin kaupungin kouluissa. (Palkoaho, 2023.) Uutinen sai musiikin- ja luokanopettajat hereille välittämään viestiä kaupungin päättäjäille musiikkiluokkaopetuksen tärkeydestä.

Musiikki on kuulunut vahvasti omaan elämäni aina. Ensimmäisellä luokalla aloitin pianon soiton musiikkiopistossa ja kolmannen luokan alkaessa siirryin musiikkiluokalle. Nautin musiikin opinnoista, koulun kuorotoiminnasta ja esiintymisistä. Ne hitsasivat luokkamme todella vahvasti yhteen. Tämän saman yhteisöllisyyden olen huomannut myös yliopisto-opinnoissa. Musiikkileikki ja -liikunta -kurssilla tehdyt harjoitteet tutustuttivat uudet kasvot toisiinsa ja loivat yhteishenkeä. Vasta luokanopettajaopinnoissa olen alkanut pohtimaan itseäni oppijana, millainen opetus on itsestäni ollut hyvää. Heräsi ajatus musiikista ja sen hyödyntämisestä oppiainerajat ylittäen. Omiin alakouluopintoihini kuului paljon laulamista myös muiden oppiaineiden aiheista. Opettelimme muun muassa alistus- ja rinnastuskonjunktioit laulun muodossa. Alistuskonjuktioilaulua laulettiin molliasteikon mukaisesti ja rinnastuskonjunktioit duurisävellajissa, näin ne eivät menneen keskenään nimellisestikään sekaisin.

Kandidaatintutkielmassani tutkin kirjallisuuskatsauksena musiikin opetusta oppiainerajat ylittäen alkuopetuksessa. Jo tuolloin havaitsin, että aihetta oli tutkittu enemmän englannin kielellä. Vaikka taiteiden integraation on todettu olevan hyödyllistä, ovat kuitenkin tutkimukset käytetyistä opetustavoista ja niiden vaikutuksista vasta viime aikoina lisääntyneet (Overland, 2013, 32). Atjonen (1992, 4) totesi 1990-luvulla erityisesti suomenkielisen integrointiin kriittisesti suhtautuvan lähdemateriaalin puutteellisuuden. Tämä kaikki herättikin mielenkiintoni tutkia mitä suomalaiset opettajat ajattelevat musiikin integroinnista. Suomessa alakoulussa on kuitenkin perinteisesti käytetty taideaineita välineenä muiden oppiaineiden opetuksessa (Ruokonen, ym., 2014, 83). Tutkimukseni taustalla on ajatus saada selville, millaisia käsityksiä ja kokemuksia suomalaisilla opettajilla on musiikin integroimisesta muihin oppiaineisiin. Teoriataustalla pyrin saamaan lisätietoa niin itselleni kuin lukijallekin musiikin mahdollisuuksista ja ennen kaikkea selvittämään, miksi yhä monen vuoden jälkeen muistamme koulussa laulettu laulut. Luvussa kolme paneudun integraation käsitteeseen ja sen määrittelyn haasteisiin. Integraatiota ja musiikkikasvatusta opetussuunnitelman näkökulmasta käsittelem luvussa neljä. Viimeisenä, ennen tutkimuksen toteutuksen ja tulosten esittelyä esittelen muutamia mielenkiintoisia aiempia tutkimuksia aiheesta.



## 2 Musiikin monet mahdollisuudet

Musiikkikasvatuksella tarkoitetaan musiikin tekemiseen ja vastaanottamiseen liittyvien arvojen, tietojen ja taitojen opetusta. Musiikin didaktiikka tai musiikkipedagogiikka viittaa suunnitelmalliseen vuorovaikutukseen, joka tähtää musiikin oppimiseen. (Ruokonen, 2016, 21–22.) Musiikki on hyvin laaja-alainen oppiaine. Parhaiten musiikki pääsee oikeuksiinsa, kun se on osa koko oppimisympäristöä ja mukana joka päivä luokassa. Lapsen luontainen kiinnostus musiikkia kohtaan lisää sen arvoa. Musiikilla voidaan auttaa luokkaa toimimaan sosiaalisena ryhmänä tai muuttaa luokan tunnelmaa. (Glover & Young, 1998, 9.) Ahonen (2004, 14) toteaa, että musiikkia opitaan spontaanisti, olemalla vain alttiina ympäröivälle musiikille. Musiikin oppiminen on siis implisiittistä, oppimista tapahtuu ilman ponnisteluja (Ahonen, 2004, 14). Musiikin opetuksessa on kyse kokonaisvaltaisesta oppimisesta, joka parhaimmillaan sitouttaa lapsen innostumaan musiikillisesta toiminnasta ja oppimisesta (Ruokonen, 2016, 10).

Oppimisella tarkoitetaan tietojen, taitojen ja tapojen omaksumista (Ruokonen, 2016, 23). Perinteisen määritelmän mukaan oppiminen on ”kokemuksen aiheuttamia, suhteellisen pysyviä muutoksia organismin käyttäytymisessä” (Ahonen, 2004, 13). Oppiminen edellyttää aistien ja muistin läsnäoloa. Oppimista tapahtuu läpi elämän, alkaen jo ennen syntymää. Jokainen oppii omalla tavallaan. Opetuksen järjestämisessä olisikin hyvä ottaa huomioon oppijoiden yksilölliset erot ja moninaiset tavat oppia eri tilanteissa. (Ruokonen, 2016, 23.)

Musiikkikasvatuksessa keskeisenä tavoitteena pidetään osalliseksi tulemistä ja ihmiseksi kasvamista, joka mahdollistuu oppilaan ollessa musiikillisessa ja inhimillisessä vuorovaikutuksessa yhdessä muiden kanssa. Musiikki-oppiaineella voidaan katsoa olevan sekä hyödyllisyysarvoja että välineellistä arvoa. Yksi musiikin hyödyllisyysarvo on musiikkikasvatuksen sivistyksellinen ja kulttuurinen tehtävä, joka vaikuttaa myös lapsen kokonaispersoonallisuuden kasvuun ja kehitykseen. Musiikkikasvatuksella voidaan vaikuttaa positiivisesti lapsen yleisiin kouluvalmiuksiin sekä fyysisiin, psyykkisiin, sosiaalisiin ja kielellisiin valmiuksiin. Musiikin välineellisellä arvolla viitataan musiikin avulla opittaviin yhteiskunnan kannalta hyödyllisiin tietoihin. Välineellistä arvoa musiikissa lisää myös sen vaikutus positiivisesti lapsen aivotoimintaan ja laaja-alaiseen oppimiseen sekä auditiivisen ja spatiaalisen hahmotuskyvyn kehityksen tukeminen ja keskittymiskyvyn parantaminen. (Ruokonen, 2016, 10–14.)

Ruokonen (2016) jakaa musiikin oppimisen kolmeen osatekijään: musiikista oppiminen, musiikissa oppiminen ja musiikin avulla oppiminen. Musiikista oppiminen kattaa musiikin tuntemuksen ja tyyliä. Musiikissa oppiminen on mm. musisointivalmiutta, laulamista, soittamista, liikkumista ja luovaa ilmaisua. Musiikin avulla oppimisella viitataan musisoidessa automaattisesti opittaviin muihin oppimisen osa-alueisiin. Tätä voidaan myös tietoisesti edistää integroimalla musiikkia muihin oppiaineisiin. Musiikin avulla oppiminen voi olla hyvinvoinnin ja laaja-alaisen osaamisen, sosiaalisen ja tunne-elämän taitojen sekä luovan ajattelun ja ilmaisun taitojen kehittämistä. Musiikki on tärkeä osa kulttuuria, jolloin sen osa-alueet ovat väistämättä läsnä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja viestinnässä. (Ruokonen, 2016, 14–15.)

Musiikinopetuksessa käytetyt työtavat voidaan asettaa toistava – luova aktiivisuus - jatkumolle. Musiikkipedagogit kannattavat oppilaiden omaan luovaan toimintaan pohjautuvia työtapoja, mutta perinteisesti koulun musiikinopetuksessa on kuitenkin käytetty toistavaan aktiivisuuteen perustuvia opettajajohtoisia, lauluskeskeisiä työtapoja. Luovat opetusmenetelmät, jotka musiikinopetukseen sopisivat luontevasti, ottavat huomioon oppilaiden yksilölliset oppimistyyliä, poikkeavat muuta koulutyötä hallitsevasta lineaarisesta ajattelusta (esim. matemaattiset laskutoimitukset), tehostavat oppimista tiedonhankinnan ja tiedonkäsittelyn kautta, opettavat ongelmanratkaisua sekä kehittävät ilmaisullisia ja tulkinnallisia taitoja. Luovaa toimintaa, jota vahvasti edustavat säveltäminen ja improvisointi perustuvat omaehtoiseen, uusien musiikillisten ilmaisujen tuottamiseen. Lapsen musiikilliseen kehitykseen kuuluva spontaani, improvisoitu laulu 2–4 vuoden iässä olisi syytä hyödyntää kouluopetuksessa luovina resursseina. Luovien opetustapojen kautta tapahtuvaa oppimista on kutsuttu oppimispsykologiassa nimellä keksivä oppiminen. (Ahonen, 2004, 167–169.) Luova musisointi on merkittävä osa lapsen musiikkielämän kehitystä (Paananen, 2009, 150). Seuraavissa alaluvuissa käsitellän musiikin merkitystä muun muassa muistin, kognitiivisen kehittymisen, tunteiden ja motivaation näkökulmista.

## **2.1 Musiikki, muisti ja kognitiivinen kehittyminen**

Kognitiolla viitataan tajunnan sisältöön. Kognitiiviset prosessit taas ovat liittyvät tajunnan sisältöjen tapahtumiin. Kognition määritelmän mukaisesti se siis liittyy ihmisen mielen sisältöihin. Kognitiivisen tutkimuksen kohteena ovat tiedon hankinnan, taltioinnin ja käytön prosessit. Tällaisia ovat esimerkiksi tarkkaavaisuuden suuntautuminen, muistin rakenne ja toiminta, oppimisen strategiat sekä ongelmanratkaisuprosessit. (Lehtinen, Vauras &

Lerikkanen, 2016, 52.) Taideaineet, kuten musiikki tukevat kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehittämistä (Fiske, 1999, 12).

Muistin tutkimuksen juuret ovat assosiaatiopsykologiassa, josta saadut tulokset vaikuttava yhä oppimisesta ja opiskelua koskeviin uskomuksiin. Herman Ebbinghausin yli 100 vuotta sitten tekemät muistia koskevat tutkimukset vaikuttavat yhä käsityksiimme muistin luonteesta ja toiminnasta. Ebbinghausin mukaan unohtaminen on aluksi nopeaa ja suuri osa opitusta unohdetaan jo ensimmäisten päivien aikana, mutta pieni osa säilyy muistissa pitkään. Ebbinghausin käsityksiä kuitenkin kritisoitiin, sillä ne eivät tavoittaneet muistin toimintaa todellisissa tilanteissa. Onkin myöhemmin havaittu, että muistin tutkimuksissa ilmenneet erot pohjautuvat tutkijoiden omaksumien lähtökohtien ja kysymyksenasettelun eroista. Koulumaailmassa käytetään lukuisia erilaisia toimintamalleja varmistettaessa opitun asian säilyminen muistissa. Toistojen suosio kantaa niin alakoulusta korkeakouluihin. (Lehtinen, ym., 2016, 56–59).

Aivotutkimuksen alueella musiikkia on vastikään alettu tutkimaan enemmän. Kuitenkin voidaan jo suositella musiikin monipuolista käyttöä oppimisen ja kehityksen tukena. Musiikin vaikuttaa oppimiseen välittömästi. Musiikin luoma tunnelma ja tilannetekijät saavat aikaan muutoksia aivojen sähkökemiallisessa toiminnassa. (Huotilainen, 2009, 40.) Gregory kumppaneineen (2011, 94) toteaa, että taiteiden integraatio opetukseen voi tukea oppimista ja opittavan asian pitkäkestoista muistamista. Aivot jakavat tehtäviä musiikin käsittelyssä eri alueilleen, sillä lähes kaikki tunnistetut aivoalueet osallistuvat musiikin kuunteluun, esittämiseen ja säveltämiseen. Lisäksi lähes jokaisessa hermostollisessa alajärjestelmässä on musiikkiin liittyviä toimintoja. Musiikin kuuntelu alkaa aivojen kuorikerroksen alaisissa rakenteissa, kuten aivorungossa ja pikkuaivoissa. Tästä musiikki jatkaa ylös kuulokuorelle aivojen molemmille puolille. Tuttua musiikkia tai musiikkityyliä kuunnellessa lisää alueita aivoista aktivoituu, muun muassa hippokampus, joka toimii muistin keskuksena. Rytmi ja sen naputtelu aktivoi taas pikkuaivot. Musiikin esittäminen, millä tahansa tavalla näkyy otsalohkoissa sekä tuntoaivokuorialueella. Myös musiikin kuunteleminen ja sanoitusten muistelu aktivoivat omat aivojen alueensa. (Levitin, 2010, 15, 89–90.)

Miten sitten muisti toimii ja miten musiikki saa muistot aktivoitumaan. Lukuiset hermosolujen muodostamat kytkennät saavat aikaan ajatuksemme ja muistomme. Tietty hermosolujen verkostot aktivoituvat tiettyjen kognitiivisten toimintojen aikana ja ne voivat myös aktivoida toisia hermosoluja. Kun potkaisee varpaan pöydänkulmaan syttyvät eri

hermosolut kuin auton tuuttauksen tai musiikkikappaleen kuulemisesta. Kun informaatio aivoissa etenee aiemmin kuvatun mukaisesti kuuloaivokuoren aivorungosta ja pikkuaivoista korkeamman tason keskuksiin, tehdään niissä valtavasti töitä pyrkien ennustamaan, mitä musiikissa tapahtuu seuraavaksi. Arviointi tulevasta perustuu siihen, mitä on kuultu aikaisemmin, mitä muistamme, että tutussa kappaleessa tulee seuraavaksi tai mitä odotamme tämän musiikkityylin kappaleilta, sekä kaikkeen saamaamme lisäinformaatioon (Levitin, 2010, 94–107.)

## **2.2 Musiikkiharrastuksen vaikutus oppimiseen**

Musiikin mahdollistama lisäkapasiteetti aivoissa antaa paremmat lähtökodit kaikelle oppimiselle. Suomalainen tutkimus on havainnut muun muassa selkeitä yhteyksiä lukivaikeuden ja yksinkertaisten musiikillisten äänien havainnoinnin välillä. Varhainen musiikkikasvatus saattaisi muuttaa lapsen kehityskulkua. Musiikillisilla kyvyillä on havaittu olevan yhteyksiä yleisen älykkyyden, visuaalisen havaitsemiskyvyn sekä spatiaalisten kykyjen kanssa. Musiikkiharrastus on yhteydessä myös verbaalisen muistin kehityksessä ja lukutaidon parantamisessa. (Korhonen & Milanov, 2010, 65–70.)

Musiikin pitkäaikainen harrastaminen vaikuttaa aivotoimintaan suuresti. Musiikkiharrastus kasvattaa niitä aivojen alueita, jotka ovat välttämättömiä musiikin harrastuksessa. Musiikkiharrastus vaikuttaa aivojen toimintoihin tehostamalla aivokuoren alueiden välisiä yhteyksiä. Aivokuoren kuulo-, tunto- ja motoristen alueiden toimintojen laajeneminen ja tehostuminen näkyy myös kaikessa sellaisissa toiminnoissa, joissa näitä aivoalueita tarvitaan. Musiikkiharrastuksen aikaansaamat hyödyt siis näkyvät myös harrastuksen ulkopuolisissa tilanteissa. Jo lapsesta asti musiikkia harrastaneilla on paremmat mahdollisuudet oppia uusia taitoja, jotka edellyttävät kuulotiedon käsittelyä, hienomotoriikkaa sekä äänen ja motorisen toiminnan yhdistämistä. Esimerkiksi lukemaan oppimisessa tarvittava taito yhdistää kuulotieto ja motorinen toiminta kehittyy musiikkiharrastuksessa. (Huotilainen, 2009, 40–44; Korhonen & Milanov, 2010, 65–66.)

Aivotutkijat ovat havainneet musiikkia harrastavilla lapsilla keskittymiskyvyn ja tarkkaavaisuuden kehitystä. Esimerkiksi orkesterissa soittaessa on pystyttävä suuntaamaan tarkkaavaisuus omaan soittimeen, eikä antaa muiden soittimien soiton häiritä tarkkaavaisuuttaan. Koulussa tarkkaavaisuuden säätely on keskeinen oppimiseen liittyvä taito. Meluisassakin ympäristössä on pystyttävä työskentelemään ja tässä musiikkiharrastus auttaa kehittämällä kykyä suodattaa pois ympäristöstä tulevat epäolennaiset äänet. (Huotilainen,

2009, 40–44; Korhonen & Milanov, 2010, 70.) Musiikin harrastaminen edistää ihanteellisen oppimisympäristön luomisessa ja kehittää etenkin yleistä kuulojärjestelmää (Korhonen & Milanov, 2010, 70).

Juvonen kumppaneineen (2012) selvittivät musiikkiharrastuksen merkitystä oppilaiden suhtautumisessa koulun oppiaineisiin. Heidän aineistonsa mukaan musiikkiharrastus eri luokka-asteilla oli yhteydessä muista oppiaineista pitämiseen. Musiikin harrastajat pitivät esimerkiksi muita enemmän matematiikasta. Yhdeksäsluokkalaisilla musiikkiharrastus kulki käsi kädessä matematiikan ja kielten opiskelusta pitämisen kanssa. Musiikkiharrastuksella nähtiin olevan selkeä yhteys oppiainekohtaiseen motivaatioon, minäpystyvyyteen, minäkuvaan sekä sisäiseen motivaatioon. Musiikkiharrastus edellyttää tunneilmaisuja ja kommunikaatiota, jolloin kehittyvät myös monet puheen ja kieleen liittyvät elementit. Musiikin harrastajat suosivatkin tutkimuksessa erityisesti kieliä ja heidän usko omaan pärjäämiseen oli musiikin, uskonnon, kielten, äidinkielen ja kuvataiteen suhteen parempi kuin ei musiikkia harrastavilla. (Juvonen ym., 2012, 13–23.)

### **2.3 Musiikki herättää tunteita**

Kuten jo aikaisemmin mainittiin, musiikin aikaansaamat välittömät vaikutukset aivotoimintaan oppimistilanteissa pohjautuvat musiikin tuottamaan tunnelmaan ja tahdistumiseen (Huotilainen, 2009, 40). Tutkimukset osoittavat, että tunteet, niin positiiviset kuin negatiivisetkin voivat vaikuttaa pitkäkestoiseen deklaratiiviseen muistiin. Asia, joka herättää tunteita muistetaan paremmin kuin se asia, joka ei herättänyt minkäänlaisia tunteita. (Gregory, ym., 2011, 93.) Musiikki saa aikaan luokahuoneeseen tietynlaisen tunnelman ja vaikuttaa siten merkittävästi oppijan mielialan virtausilmiön, toisin sanoen flow-ilmiön syntymiseen (Huotilainen, 2009, 40). Lehtinen kumppaneineen (2016, 162) kuvailee flow-teorian perustuvan kokemukseen, jonka aikana henkilö on sisäisesti motivoitunut, eli suuntaa kaiken tarkkaavaisuutensa toimintaan sen enempää ajattelematta toiminnan positiivisia tai negatiivisia seurauksia. Mikäli flow-tilan saavuttaa, voi oppiminen tehostua, oppimisnopeus kasvaa ja oppiaineiden vaikeustasoa voidaan nostaa. Musiikkia hyödynnettäessä flow-tilan tavoitteluun, täytyy muistaa, että musiikki vaikuttaa eri tavoin eri ihmisiin.

Luokahuoneeseen ja oppimistilanteisiin sopivan musiikin löytäminen edellyttääkin kompromisseja. (Huotilainen, 2009, 40.)

Murrosiän aikaan saamat tunteet voivat olla monelle nuorelle yllättäviäkin. Musiikki voi tarjota kanavan murrosikään liittyville tunneilmaisuille. Nuori voi kokea musiikkia tehdessään

tai kuunnellessaan tullessaan kokonaisvaltaisesti ja rehellisesti kuulluksi. Tämä edesauttaa nuoren hyvinvointia ja mielenterveyden säilyttämistä. Musiikin avulla voidaan herättää tunteita, joita ei muuten osattaisi tunnistaa tai tiedostaa. (Huotilainen, 2009, 46.) Oppilaiden tehtäväsuuntautuneisuus vaihtelee suuresti niin oppiaineiden kuin oppituntien välillä. Kun oppilas on kiinnostunut opiskeltavasta aiheesta, osoittaa hän tämän usein tehtävään sitoutumisella. Oppilaiden intressejä tulisikin hyödyntää opetuksessa enemmän. Intressejä voidaan myös luoda. Tilannekohtainen intressi syntyy kiinnostavan kokemuksen tai tilanteen vaikutuksesta. Oppimisympäristöstä voidaan luoda helposti mukaansa tempaava, mielikuvituksen käyttöä mahdollistava, jolloin tilannekohtaisen intressin syntyminen mahdollistuu. Myöhemmin tilannekohtainen intressi voi muuttua persoonalliseksi intressiksi, jolloin oppilas suuntaa uudestaan mielellään kohteen pariin. (Lehtinen, ym., 2016, 166–167.) Musiikin aikaan saamat positiiviset tunteet voivat mahdollisesti johtaa intresseihin, jolloin tätä intressiä kannattaisi pyrkiä siirtämään myös muiden oppiaineiden opetukseen.

Musiikilla taideaineena on mahdollisuus tavoittaa oppilaita, joita ei muuten saataisi sitoutettua kouluun. Taide voi tavoittaa oppilaita sellaisella tavalla, mikä ei olisi mahdollista ilman taideainetta. (Fiske, 1999, 12.) Musiikki ja muut taidealat ovat osoittaneet potentiaalinsa luomalla oppimisympäristöjä, jotka omaksuvat ja tukevat monimuotoisuutta. Musiikilla voidaan vaikuttaa myönteisesti opiskelijoiden sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kehittymiseen, sillä se mahdollistaa osallistumisen ja saavutukset eri tavoilla riippumatta oppilaan sosiaalisesta taustasta, uskonnosta tai muista kulttuurieroista. (Jensen, 2019, 311–313.) Tutkimuksessa on myös havaittu, että oppilaat, joilla on vaikeuksia koulunkäynnissä, osoittautuvat taideaineiden tunneilla hyväksi suoriutujiksi. Taiteella on mahdollisuus sitouttaa oppilaita itseensä ja toisiinsa. Luominen ja luovuus, tapahtui se sitten musiikin tai kuvataiteen tunnilla on henkilökohtainen kokemus, jonka kautta oppiminen on muutakin kuin vain vastauksen tietämistä. Lisäksi taideaineet tarjoavat opettajille ja koulun muille aikuisille mahdollisuutta tutustua ja oppia nuorten elämästä. (Fiske, 1999, 12.)

## **2.4 Motivaation merkitys musiikin opiskelussa**

Motiivit ovat erilaisia tarpeiden, halujen ja viettien sisäisiä kannusteita. Motiivit toimivat motivaation perustana. Motivaatio ylläpitää toiminnan aktiivisuutta ja suuntautumista. Motivaatio on siis voima, joka säätelee, ohjaa ja ylläpitää toimintaa. Motiivi voi olla ulkoinen tai sisäinen. Ulkoiset motiivit voivat olla tavoitteita, palkintoja tai rangaistuksia. Motivaatio muodostuu tavoitteista, tunteista ja henkilökohtaisista uskomuksista. Sisäisesti motivoitunutta

opiskelijaa ohjaa kiinnostus opiskeltavasta sisällöstä, kun taas ulkoisesti motivoitunut opiskelija tavoittelee arvosanoja tai muita ulkoisia palkkioita. (Juvonen ym., 2012, 10; Lepola & Vauras, 2002, 13–38.)

Motivaatiota voidaan kuvata kolmen ominaisuuden avulla: vireys, suunta ja systeemiorientoituminen. Vireys on yksilössä olevaa energiavoimaa, joka ajaa henkilöä käyttäytymään tietyllä tavalla. Suunta on toiminnan päämääräsuuntautuneisuutta, toiminnalla pyritään saavuttamaan jokin. Systeemiorientoituminen tarkoittaa kaikkia niitä yksilössä tai tämän ympäristössä olevia voimia, jotka palauteprosessin kautta joko vahvistavat motivoituneen henkilön toimintaa ja energian suuntaa tai saavat henkilön luopumaan toiminnastaan ja suuntaamaan energiansa muualle. Prosessina motivaatio muuttuu ja kehittyy jatkuvasti. (Juvonen ym., 2012, 10.)

Asenne on yksilössä oleva sisäinen, pysyvä ja hitaasti muuttuva reaktiovalmius. Se vaikuttaa toiminnan laatuun. Asenne eroaa motivaatiosta olemalla pitkäaikainen, kun motivaatio on lyhytaikainen ja tilannesidonnainen. Muutokset motivaatiossa eivät automaattisesti vaikuta kyseessä olevan aiheen tai alan asenteisiin. Asenteesta voidaan käyttää myös nimitystä yleismotivaatio, mutta se on erotettava tilannemotivaatiosta, joka viittaa tilanteesta toiseen muuttuvaan motivaatioon. Asenteen lisäksi motivaatiosta on erotettava myös tahto. Tahto on sitkeyttä ja halua oppia. Riittävän vahvana tahto saa meidät suorittamaan opintomme loppuun. (Juvonen ym., 2012, 10–11.) Huono asenne esimerkiksi jotain oppiainetta kohtaan ei siis kuitenkaan poissulje mahdollista tilannemotivaatiota kyseisen oppiaineen tunnilla.

Opiskelumotivaatiota tutkittaessa etsitään syitä siihen, miksi jotkut oppilaat luovuttavat kohdatessaan vaikeuksia, kun taas toiset pitävät haasteista ja työskentelevät päämääräänsä kohti epäonnistumisista ja vaikeuksista huolimatta. Odotusarvoteorioilla on pyritty 1960-luvulta lähtien selittämään motivaatiota sillä, että motivaatio olisi sitä voimakkaampaa, mitä varmemmin yksilö uskoo pääsevänsä tavoiteltuun lopputulokseen ja mitä tärkeämmäksi hänen kokee. (Juvonen ym., 2012, 11.) Odotukset ovat oppilaan yksilöllisiä uskomuksia siitä, miten hän tulee suoriutumaan tietystä toiminnasta (Ahonen, 2004, 159). Opiskelumotivaatiota voidaan selittää myös oppilaan toiminnan taustalla vaikuttavilla odotuksilla ja arvoilla. Mitä oppilas odottaa itseltään ja suoriutumiseltaan sekä arvostaako hän tehtävää tai toimintaan liittyviä seikkoja. (Juvonen ym., 2012, 11.)

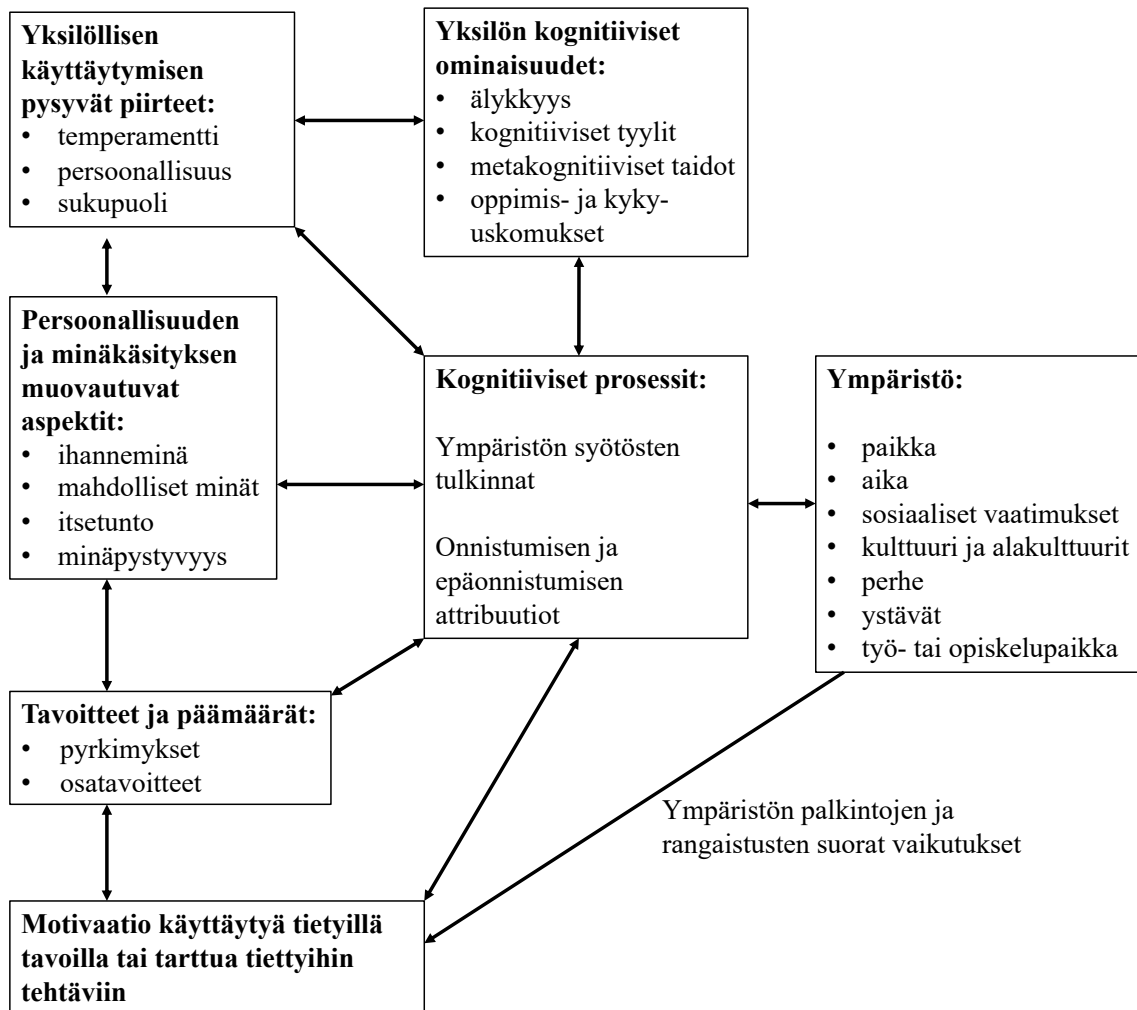
Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön arviota ja käsitystä omasta kyvystään selviytyä tietystä yksittäisestä tehtävästä (Ahonen, 2004, 157; Juvonen ym., 2012, 11). Minäkäsitys on

hyvin lähellä minäpystyvyyttä, mutta kuitenkin laajempi ja yleisempi käsitteenä.

Musiikillinen minäkäsitys rakentuu yksilön tietoisista ja subjektiivisista tulkinnoista omasta itsestään ja mahdollisuuksistaan musiikin oppijana. Tutkimuksen mukaan musiikillisen minäkäsityksen muodostumiseen vaikuttaa koulun musiikin opiskeluun liittyvät mielekkäät kokemukset ja asenteet sekä oppilaan kokemus vanhempien ja opettajan suhtautumisesta musiikin opiskeluun. Musikaalisuus tai koulumenestys ei ole suuressa merkityksessä musikaalisen minäkäsityksen muodostumisessa. (Ahoon, 2004, 158.) Tutkimuksissa on selvitetty perheen ja opettajan merkitystä motivaatioon. Erityisesti alkuopetusikäisillä oppilailta opettajat, jotka nähdään lämminhenkisinä ja sympaattisina ovat merkityksellisiä, sillä he takaavat positiivisen ja kritiikittömän ympäristön tutustua musiikin maailmaan. Vanhempien ja kodin merkitys musiikillisen motivaation muodostumisessa on suuri, sillä se että mahdollistaa lapselle mahdollisimman nuoresta lähtien musiikillisia kokemuksia vaikuttaa tulevaisuudessa positiivisesti lapsen motivaatioon opiskella musiikkia. (Hallam, 2002, 234.)

Motivaatiota musiikin opiskelua kohtaan määrittävät yksilölliset ja ympäristötekijät ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään (Hallam, 2002, 233). Tekijät ja niiden suhteet toisiinsa on kuvattu kuviossa 1.





Kuvio 1. Motivaatiota määrittävien yksilöllisten ja ympäristötekijöiden vuorovaikutus (Hallam, 2002, 233).

Motivaation tekijöitä ovat yksilön tavoitteet ja päämäärät, persoonallisuuden ja minäkäsityksen muovautuvat aspektit, yksilöllisen käyttäytymisen pysyvät piirteet, yksilön kognitiiviset ominaisuudet, kognitiiviset prosessit sekä ympäristö itsessään. Kaikki tekijät ja niiden suhteet määrittävät yksilön motivoituneisuuden musiikillista aktiviteettia kohtaan. Motivaation saavuttaminen ei kuitenkaan edellytä kaikkien tekijöiden yhtä vahvaa olemassaoloa samanaikaisesti, vaan painotuksia voi olla erilaisia. Samaan lopputulokseen voidaan päästä, vaikka soittoilon aikaan saama sisäinen motivaatio vaihtuisikin kurssisuorituksen herättämään ulkoiseen motivaatioon. (Hallam, 2002, 233; Ahonen, 2004,155.)

## 2.5 Orff-pedagogiikka avaa väylän integroinnille

Orff-pedagogiikka on pedagoginen lähestymistapa, jonka lähtökohtia ovat usko oppimiseen ja tilan antaminen opettajan ammattitaidolle ja innovaatiolle (Perkiö, 2010, 28). Orff-pedagogiikassa käytetään keksivään oppimiseen pyrkiviä työtapoja, korostaen oppilaiden aktiivista musisointia ja toiminnallisuutta soittamalla (Ahonen, 2004, 169–170). Pedagogiikan juuret ovat Saksassa. Saksalainen säveltäjä ja pedagogiikan isä Carl Orff on itse sanonut, että tahtoi luoda musiikkikasvatukseen lähestymistavan, joka ottaisi huomioon lapsen tarpeet lahjakkuuden tasosta välittämättä. Orff-pedagogiikka musiikkikasvatuksena on kokonaisvaltaista ja oppijalähtöistä. Opetusprosessi on vuorovaikutteista ja se koostuu kuuntelusta, liikkeestä, puheesta, laulusta ja soitosta. Kukin opetusryhmä muovaa opetusta oman kaltaisekseen ja opettaja pitää huolen prosessin loogisuudesta. Oppiminen tapahtuu kokeilun ja leikin kautta. Heterogeeninen ryhmä mahdollistaa oppimisen yhdessä ja muilta ryhmän jäseniltä. Orff-pedagogiikka painottaa oman kulttuurin lauluja, tanssia, kansansoittimia, loruja, runoja ja tarinoita, joiden kautta tutustutaan myös muiden maiden kulttuureihin ja historiaan. (Perkiö, 2010, 28.)

Orff-pedagogiikassa käytetään useita työtapoja, joihin kaikkiin liittyy improvisointi. Pedagogiikan mukaisesti kaikki kuuntelu on aktiivista. Liike on pedagogiikan lähtökohta ja jokaisen oma keho toimii tärkeimpänä soittimena. Liikettä voi toteuttaa eri tavoin esimerkiksi kävellen tai hypellen. Liikkeen laatua voidaan myös muunnella. Liikkeellä voidaan ilmaista musiikin tunnelmaa, muotoa tai sykkettä. Ilmaisussa tärkeää on yhdistää liike oman hengityksen lisäksi omaan ja yhteiseen sykkeeseen. Liikkeen ohella oma keho tuottaa ääntä, joka on äänikokeilujen lähtökohta. Äänen käytössä korostetaan leikkiä ja harjoituksia, kuunnellaan musiikin sävyjä ja melodioita edeten kokeilusta lauluun ja improvisointiin. Aivan kuten laulun kanssa, myös soittaminen alkaa kokeilusta ja kuuntelusta. Orff-soittimet oman kehon ohella mahdollistavat monipuoliset äänenväreet ja soittotavat. Soitonkin kanssa edetään kokeilusta muotorakenteisiin, improvisointiin ja omiin pieniin kappaleisiin. Puhe- ja erilaiset sanarytmit ovat tie rytmien oppimiseen ja muistamiseen. (Perkiö, 2010, 29.)

Orff-pedagogiikka mahdollistaa integroinnin muihin taiteisiin. Integrointia sisältävä opetusprosessi voi edetä tarinoista, loruista ja runoista musiikkiin, tanssiin tai draamaan. Musisoinnin lähtökohtana tai tuloksena voi olla kuvia, esineitä, muotoja tai itsetehty soitin. Ilmaisuu rakentuu leikin ja draaman kautta. (Perkiö, 2010, 29.) Orff-pedagogiikan tavoin, myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa kannustetaan käyttämään monenlaisia opetustapoja,

kehittämään ilmaisua ja tuottamaan omia ideoita. Musiikin opetuksessa pyritään toiminnallisuuteen ja opetuksen lähtökohtina hyödynnetään oppilaiden maailmaa. (Opetushallitus, 2014, 422–423.)

Orff-pedagogiikan tavoitteena on saada aikaan mahdollisimman monipuolinen oppimisprosessi hyödyntämällä vaihtuvia työtapoja. Oppijan prosessi etenee imitaatiosta omaan tekemiseen, osista kokonaisuuteen, yksinkertaisesta monimutkaiseen ja omasta kokeilusta ryhmän yhteiseen tekemiseen. Orffin mukaan rytmiä on vaikea opettaa, rytmissä yhdistyy kielen, musiikin ja liikkeen yhteinen energia. Perussykettä voidaan tehdä loruilien, liikkuen, taputtaen, laulaen tai soittaen. Sen kokeminen ja aktiivinen tekeminen ovat avain asemassa rytmin hahmottamisessa. (Perkiö, 2010, 29–30.)

Kaikki edellä ilmi tuodut musiikin näkökulmat auttavat ymmärtämään, miksi musiikin integraatiolle olisi syytä antaa mahdollisuus. Ymmärtääksemme, miksi juuri musiikki sopii integraatioon, täytyy olla tietoinen musiikin monista ulottuvuuksista. Luvussa avattujen ulottuvuuksien lisäksi musiikkikasvatuksella voidaan ajatella olevan myös muita merkityksiä, kuten taiteen merkitys taloudelliseen hyvinvointiin tai sosiaalisen pääoman kerryttäjänä (Louhivuori, 2009, 18–19). Jokainen musiikkia integroiva opettaja voi arvottaa musiikkia eri syistä.

### 3 Integraatio

Keskustelu integraatiosta on alkanut jo 1900-luvun alkupuolella, jolloin kasvatusalan ammattilaisten piireissä alettiin painottamaan lapsikeskeistä opetussuunnitelmaa ja kokonaisvaltaista oppimista. Tämä synnytti ajatuksen oppiainerajat ylittävästä opetuksesta – oppiaineiden integraatiosta. (Bresler, 1995.) Opetuksen eheyttäminen ja aihekokonaisuudet ovat kiinnostaneet tutkijoita ja käytännön pedagogeja. Vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetuksen tuli nojata eheyttämiseen, jossa oppimateriaalista muodostetaan kokonaisuuksia, jotka liittyvät lapsen elämänpiiriin sekä lapsen maailmankuvaa laajentaviin ja jäsentäviin sisältöihin. Keskustelu eheyttämisestä on vähitellen siirtynyt kohti jaettua tiedonmuodostusta tai yhteistoiminnallista oppimista, jolloin mielenkiinto suuntautuu opetus-oppimisprosessiin ja sen työtapoihin, opetusmenetelmiin sekä kognitioihin. Vaikka käsitteistä käytävä keskustelu on ajan saatossa vähentynyt, ei kuitenkaan itse asia eli kouluopetuksen ja oppimisen monimuotoistuminen ja pyrkiminen mielekkääseen, elämänläheiseen sekä ajattelua avartavaan pedagogiseen vuorovaikutukseen ole kadonnut minnekään. (Atjonen & Uusikylä, 2005, 89–93.) Siitä hyvänä esimerkkinä ovat vuoden 2016 voimaan tulleen perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen alueet sekä monialaiset oppimiskokonaisuudet (Opetushallitus, 2014, 20, 31).

Oppiainerajat ylittävää opetusta voidaan kutsua eri tavoin. Kokonaisopetus-termillä viitataan oppiainerajat ylittävään opetukseen silloin, kun oppiainejako pyritään häivyttämään opetuksesta lähes kokonaan. Suomessa taas integraatio käsitettä on käytetty kuvaamaan sellaisia muutoksia opetuksessa, jotka näkyvät kirjoitetussa opetussuunnitelmassa. Integraatio termiä voidaan kuitenkin käyttää myös eheyttämisen tavoin. (Atjonen & Uusikylä, 2005, 89–92.) Ilmiölähtöinen oppiminen on terminä yksi uusimista eri oppiaineita yhdistävistä opetustyyleistä, joka pyrkii vastaamaan perusopetuksen opetussuunnitelman esittämään haasteeseen tulevaisuuden taitojen oppimisesta. Ilmiölähtöisyyden tavoitteena on oppia opetussuunnitelman mukaisten sisältöjen lisäksi muita tulevaisuuden yhteiskunnan ja työelämän edellyttämiä hyödyllisiä taitoja. Näistä taidoista esimerkkinä ovat muun muassa ongelmanratkaisukyky, epävarmuuden sietäminen sekä vuorovaikutustaidot. Ilmiöoppimisen elementit ovat lähtökohtaisesti läsnä lasten arjessa ja leikissä heidän ihmetellessään ja pohtiessaan asioita. Ilmiölähtöisessä oppimisessä jokaisella oppijalla on aktiivinen rooli ja ymmärrystä rakennetaan yhdessä. (Lonka, ym., 2015, 49–56.)

Englanninkielisissä, kasvatustieteellisessä kirjallisuudessa käytetään termiä *integration*, jolla viitataan kahden samanarvoisen ryhmän eli oppiaineen yhdistämiseen, pyrkien luomaan yhtenäinen kokonaisuus (Berke, 2000, 9). Integraation käsite on haastava, sillä sitä käytetään kirjallisuudessa eri tavoin niin eri alojen välillä kuin saman alan sisälläkin. Käsitteellä on monenlaisia merkityksiä ja eri termejä käytetään osittain myös päällekkäin. (Aaltonen, 2003, 48.) Hellströmin (2000, 87) mukaan integraatiolla tarkoitetaan opetuksen didaktiikassa eheyttämistä, jolla taas viitataan oppiaineiden rajojen häivyttämiseen, luoden oppisisällöllisesti laajan sekä yhtenäisen kokonaisuuden. Cantell (2015, 14) taas määrittelee eheyttämisen pyrkimyksenä päästä eheään, kokonaiseen käsitykseen opiskeltavasta aiheesta. Tässä tutkimuksessa tulen käyttämään termiä integraatio eheyttämisen synonyyminä, jolla tarkoitan opettajien toteuttamaa oppiainerajat ylittävää opetusta. Musiikin integraatiolla viitataan siis opettajien tapoihin käyttää musiikkia opetuksessaan musiikin tuntien ulkopuolella.

Tietojen yhdistäminen integraation kautta on arvokasta oppimisen kannalta. Integroidun tiedon merkitys pohjautuu konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen, jonka mukaan oppija tulkitsee ja käsittelee uutta tietoa aikaisempien tietojensa ja käsitystensä pohjalta. Uusi tieto siis yhdistyy vanhaan tietoon tai esimerkiksi abstrakti käsite opetetaan käytännön ilmiön kautta. (Aksela, Haatainen & Turkka, 2017, 1404.) Samaan ajatukseen uuden tiedon ja taidon rakentumisesta aiemman ymmärryksen päälle sitä muokaten ja täydentäen, pohjautuu myös ilmiölähtöinen pedagogiikka (Lonka, ym., 2015, 55). Eheyttämisen ja integraation puolesta puhuu yhteiskunnan ilmiöiden laajuus, jotka eivät rajoitu oppiainerajojen mukaisesti, vaan ulottuvat useampaan eri oppiaineeseen. Osa tiedon- ja taidonaloista ovat sidoksissa toisiinsa, jolloin niiden opettaminen integroidusti kävisi järkeen. Eheyttämistä voidaan perustella myös kehityspsykologian kannalta. Lapset oppivat ja havainnoivat maailmaa kokonaisvaltaisesti. Konstruktivistisesti ajateltuna uusi tieto omaksutaan aiemmin opitun avulla ja asian ymmärtämiseen liittyy sen tulkinta laajemman tietorakenteen pohjalta. (Lahdes, 1997, 211–212.) Eheyttävällä, musiikkia ja muita oppiaineita integroivalla opetuksella voidaan tukea oppilaan minäkuvan kehitystä, sosiaalisia taitoja sekä asemaa ryhmässä. Lisäksi voidaan vaikuttaa positiivisesti koulunkäyntiin suhtautumiseen ja vähentää kouluahdistusta. (Ruokonen, 2016, 25.)

### 3.1 Integraatiotapoja

Integraatiota voidaan toteuttaa eri tavoin. Lahdes (1997, 211) jakaa opetuksen integraation kahteen: vertikaaliseen ja horisontaaliseen integraatioon. Vertikaalisesti integroidessa samaan kokonaisuuteen tai oppiaineeseen kuuluvat oppisisällöt sekä opetustilanteet järjestetään peräkkäin toimiviksi kokonaisuuksiksi. Horisontaalisella integraatiolla pyritään estämään tietojen ja taitojen pirstoutumista tukemalla oppilaita muodostamaan mielekkäitä oppiainerajat ylittäviä kokonaisuuksia. (Lahdes, 1997, 211.) Yhdistelemällä eri ideoita usealta tieteenalalta yhtenäiseksi kokonaisuudeksi kutsutaan englanninkielisessä kirjallisuudessa differentiaali-integraatioksi (*differential integration*). Yhtäläisyys-integraatioissa (*commonality integration*) erotetaan yhteinen tietojoukko eri tieteenaloilta, mitä opetuksessa käsitellään. (Aksela, ym., 2017,1405).

Bresler (1995) esitteli neljä integraatiomallia: alistuva integraatio (*subservient approach*), tasa-arvoinen integraatio (*co-equal, cognitive integration style*), affektiivinen integraatio (*the affective style*) ja sosiaalinen integraatio (*the social integration style*). Alistuva integraatio on jaottelun tavoista yleisin. Alistuvassa integraatiomallissa taideaineet tukevat normaalia opetus suunnitelmaa ja sen sisältöjä, pedagogiikkaa ja rakennetta tuoden ”lisämaustetta” muihin oppiaineisiin. Taideaineet mahdollistavat laajemmat opetustavat ja opettajan on helppo toteuttaa alistuvaa mallia ilman sen suurempaa taiteiden osaamista. Alistuvan integrointimallin positiivinen puoli on oppilaiden itsetunnon rakentaminen ja tukeminen opetustapojen kirjon laajentuessa. Tämä tarjoaa mahdollisuuden menestymiseen erilaisille oppilaille. Alistuva integraatiomalli tarjoaa opettajalle tavan opettaa akateemista sisältöä käyttäen opetuksessa muita muotoja kuin sanallista ja verbaalista. (Bresler, 1995, 31–37.)

Tasa-arvoinen integraatiomalli on Breslerin (1995) mukaan tieteellisen kirjallisuuden kannattama, mutta kuitenkin vain vähän käytetty integraatiomalli. Mallissa taideaine ja integroitava oppiaine ovat nimen mukaisesti tasa-arvoisia, jolloin toteutus vaatii tieteenalakohtaisia tietoja ja taitoja. Tätä integrointimallia käyttävät opettajat usein rohkaisevat oppilaita aktiiviseen havainnointiin ja kriittiseen pohtimiseen. (Bresler, 1995, 31–37.)

Affektiivinen integraatiomalli korostaa tunteita ja asenteita taiteita kohtaan. Opettajat, jotka käyttivät kyseistä integraatiomallia Breslerin (1995) tutkimuksessa pitivät taideaineita työkaluna itseilmaisuuksiin, yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden ilmentymiseen. Musiikkia soitettiin esimerkiksi muiden oppiaineiden tuntien taustalla, jolla pyrittiin oppilaiden

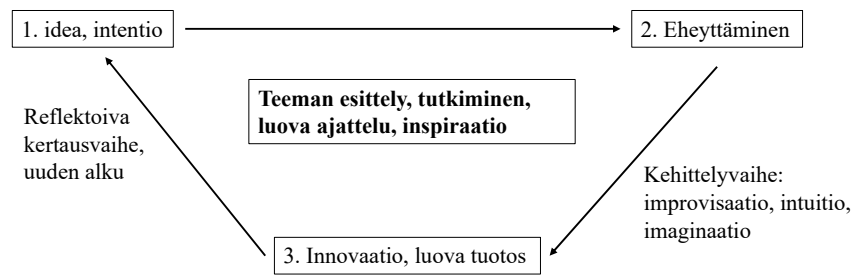
mielialan muuttamiseen. Käytetyt aktiviteetit vaativat enemmän vastaanottavaisuutta kuin aktiivista lähestymistä taiteeseen. Affektiivisen integraatiomallin tarkoituksena ei ole kartuttaa tiettyä taitoa tai tietoa, vaan ajatuksena on vain altistaa oppilaat taiteelle. Pedagogiikka on avointa: tarjotaan lähtökohta, mutta lopputulos riippuu oppilaista. (Bresler, 1995, 31–37.)

Neljäs Breslerin (1995) nimeämä integraatiomalli on sosiaalinen integraatio, joka korostaa koulun sosiaalista merkitystä ja roolia yhteiskunnassa. Taiteilla ja taideaineilla nähtiin olevan selkä rooli koulun yhteisissä tilaisuuksissa. Musiikkiesityksiä arvostetaan ja niitä voidaan käyttää myös viestin lähettämiseen. Koulujen juhlien ohjelmat ovat usein juhlavia ja monipuolisia, esityksiä valmistellaan ja harjoitellaan monta tuntia. Integraatiota voi siis toteuttaa monella eri tavoin ja harvoin yksikään mainituista tavoista esiintyy yksinään, vaan enemmän integraatio sisältää ja yhdistää yhtä, kahta, kolmea tai jopa neljää tyyliä. (Bresler, 1995, 31–37.)

### **3.2 Musiikin integraatio**

Aikaisemmin, luvussa 2, toin esiin monia musiikin hyötyjä, mutta se, miten nämä hyödyt saataisiin mahdollisesti vain kerran viikossa olevan musiikin oppitunnin ulkopuolella käyttöön, vaatii opettajalta ammattitaitoa. Huotilaisen (2009, 43) mukaan jo kaksi kertaa viikossa annettu musiikin opetus kehittää alakouluikäisten oppilaiden kuulokykyjä niin musiikissa kuin kielen havaitsemisen aivomekanismeissa. Perustellusti musiikin opetusta tulisi järjestää ainakin kahdesti viikossa. Yksittäisten musiikin tuntien lisäämisen sijaan Huotilainen (2009, 43) ehdottaa lisämusiikintuntien integroimista muihin oppiaineisiin, jolloin musiikinopettaja yhteistyössä muiden aineiden opettajien kanssa toteuttaisi integroituja musiikintunteja. Tämän toki voi alakoulussa luokanopettaja toteuttaa yksin. Musiikki on läpileikkaus ihmiselämästä, kulttuurista, politiikasta sekä kaikesta ihmisen toiminnasta, jolloin sen yhdistäminen integroiden muihin oppiaineisiin on luonnollista (Huotilainen, 2009, 43).

Lapsilla on tarve taiteelliseen ilmaisuun. Eheyttävä musiikkikasvatus on kokonaisvaltaista taidekasvatusta, jossa taide on saman arvoinen kuin muut tiedon tavat ja läsnä on laaja-alainen tiedonkäsitys. Integroiva oppimisprosessi etenee luovan prosessin kehän mukaisesti (kuvio 2). (Ruokonen, 2016, 24–26.)



Kuvio 2. "Eheyttävän oppimisprosessin luova kehä" (Ruokonen, 2016, 26).

Luovassa oppimisprosessissa lähdetään liikkeelle valitun aihepiirin, teeman ihmettelystä ja tutkimisesta. Opettaja integroi opetukseensa musiikkia ja muita oppiaineita. Teemaa voi lähteä tarkastelemaan useasta eri näkökulmasta. Oppilaiden kannustaminen, vastuun ja roolien jakaminen on tärkeää ja luo samalla merkityksellisyyden tunnetta oppimisprosessin aikana. Kehittelyvaihe vaatii opettajalta kokemuksen kerryttämää tietoa, joustavaa ja tilannekohtaista improvisaatiota ja mielikuvitusta. Luovassa oppimisprosessissa oppimista tapahtuu koko ajan. Oppilas oppii toisten kuuntelun lisäksi teemasta eri näkökulmia ja näkemyksiä. Luova oppimisprosessi päättyy siihen, että keksitään tai luodaan jotain uutta yhdessä. Prosessin loppu on aina uuden alku, jo matkalla on saatettu keksiä uusia ideoita, joista voidaan loppuarvioinnin kanssa lähteä reflektoiden luomaan uutta. Eheyttävä oppimisprosessi innostaa osallistujat mukaan. (Ruokonen, 2016, 26–27.)

### 3.3 Integraation haasteet

Yhtä lailla integraatiolla kuin millä tahansa muullakin opetusmenetelmällä on hyvien puoliensa lisäksi myös ongelmia ja haasteita. Integraatiota toteuttaessaan opettaja voi korostaa mieltymyksiensä mukaisesti joitain periaatteita ja aiheita tai suosia jotain oppiainetta toisten kustannuksella. Integraatiota toteuttaessaan opettaja voi valita kokonaisuuksia rikkovia oppiaineita tai sortua jopa näennäiseheyttämiseen. Aina integraatio ei ole arvokasta, vaan sen arvon määrittää se, millaisia prosesseja ja tuloksia se oppilaissa saa aikaan. Ainerajat ylittävää opetusta järjestettäessä on oltava tarkkana, että oppilas hallitsee tarpeeksi integroitavien oppiaineiden perustietoja ja -taitoja, muussa tapauksessa integrointi voi toteuttaa enemmän haittaa kuin hyötyä. (Lahdes, 1997, 216.)

Atjonen (1992) esittää useita väitteitä eheyttämisestä, tarjoten samalla vastauksia sekä puolesta että vastaan erityisesti opetussuunnitelman näkökulmasta. Yksi väitteistä koski



kasvatuksen tavoitteellista toimintaa, jossa ei tulisi voida edetä vain lasten mielenkiinnon sanelemin ehdoin. Puolustuksena väitteelle mainittiin muun muassa joidenkin oppimistehtävien systemaattisuuden kärsiminen tai tavoitealueiden heikko tarkastelu, mikäli oppilaiden omat mieltymykset ja ehdotukset ohjaavat opetuksen suuntaa päivän aikana. Vastaväitteessä korostettiin tarkasti etukäteen suunnitellun opetuksen rajoitteita. Väitteet käsittelivät myös byrokraattisia ongelmia. Teemojen ja aihekokonaisuuksien toteuttaminen on työlästä ja vie opettajalta suunnitteluineen runsaasti aikaa. Lisäksi ne edellyttävät opettajilta keskinäistä yhteistyötä, mille ei aina ole aikaa ja tahtoa. Vastaväitteessä tarjotaan eheyttämistä vähentämään oppimäärien ylikuormitusta, jolloin myös opettajien työmäärä kevenee, kun heille ja oppilaille jää aikaa syventyä tärkeisiin kysymyksiin. Opettajan tulee pystyä jatkuvasti kehittymään myös tässä asiassa. (Atjonen, 1992, 51–66.) Viimeisenä mainittu Atjosen väite on ehkä vanhentunut vuosien kuluessa. Totuus on kuitenkin nykypäivänä se, että opetussuunnitelma edellyttää monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutusta ainakin kerran lukuvuodessa (Opetushallitus, 2014, 31.) Lisäksi opettajien yhteistyö on kasvanut erityisesti alakoulussa yhteis- ja rinnakkaisopettajuuden yleistyessä, eikä työtä tarvitse aina tehdä yksin.

Osa väitteistä koski oppiaineiden asemaa. Erityisesti yläkoulun ja lukion opettajien koulutus on oppiaineiden mukaista, mikä voidaan nähdä esteenä opetussuunnitelman eheyttämiseksi. Hitaasti muuttuva tutkintojärjestelmä arvostaa asiantuntijuutta. Oppiaineet eivät ole pelkkiä tiedonmuotoja, vaan niiden taustalla on aina myös jokin ihmisryhmä omine intresseineen ja päämäärineen, tavoitteena puolustaa omia tavoitteita ja olemassaoloaan. Muualla kuin alakoulussa on haastava toteuttaa sellaista yhteistyötä, joka mahdollistaisi opetuksen eheyttämisen. Vastaväitteenä eheyttämistä puolustaen mainittiin aineenopettajakoulutuksen mahdollisuus muuttumiseen. Keskustelua opettajien koulutuksen joustavuudesta on käyty. (Atjonen, 1992, 62–63.) Toisaalta tähän ratkaisuksi voidaan esittää myös asiantuntijayhteistyötä integraation mahdollistajana. Opettaja-asiantuntija yhteistyöstä löytyy tapausesimerkkejä. Esimerkiksi Ruokonen ym. (2014) tutkivat taiteilijan ja aineenopettajan yhteistyötä positiivisin tuloksin. Yhteistyö oli kaksisuuntainen ja osaamista jaettiin kumpaankin suuntaan. Suunnitteluun ei aina löytynyt paljon aikaa, mutta kumpikin luotti toiseen ja tulokset olivat erinomaisia. (Ruokonen, ym., 2014, 88–89.)

Kaikki musiikkikasvattajat eivät kuitenkaan näe musiikin integraation mahdollisuuksia myönteisesti. Ajatus siitä, että musiikkikasvattajat käyttäisivät omaa vähäistä aikaansa edesauttaakseen oppimista muilla aloilla siten, että musiikin oppiminen heikkenee voi olla osalle mahdoton ajatus. Musiikin integraatio on kohdannut vastustusta myös muilla tavoin

musiikkikasvattajien puolelta. Osa musiikkikasvattajista on sitä mieltä, että musiikkia tulisi opettaa vain musiikin itsensä vuoksi. Toisaalta taas ei nähdä musiikin opettamisen ansioita, kun tehdään yhteistyötä luokanopettajien kanssa, joilla ei ole pätevyyttä musiikin opettamiseen. Musiikkikasvattajien piireissä on myös musiikin integraatioon kriittisesti suhtautuvia opettajia, jotka eivät usko väitteisiin, joissa tuetaan musiikin käyttöä välineenä siirtää opittua tieteenalojen rajojen yli. Tällaiset vastustukset voivat johtua väärinymmärryksistä. Musiikkia tulisi integroida itsensä vuoksi, mutta myös siksi, koska se voi olla keino parantaa oppimista muilla tieteesaloilla. (Scripp & Gilbert, 2016, 186.)

#### 4 Musiikki ja integraatio perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Opetussuunnitelmassa ja opetuksessa voidaan käyttää kahta tapaa jäsentää oppiainees. Ainejakoinen opetussuunnitelma noudattaa tiedonalojen didaktista rakennetta. Eheytetty opetussuunnitelma on vaihtoehto ainejakoiselle opetussuunnitelmalle. Näistä kahdesta jäsennystavasta ainejakoisuus on yleisempi ja kansainvälinen oppiaineiden esittämistapa. Kouluopetuksessa on pyritty noudattamaan tiedonaloille ominaisia rakenteita. Vahva yhteys oppiaineen ja tiedonalan välillä on edesauttanut oppiaineiden aseman vakiinnuttamista opetussuunnitelmassa, tällaisia oppiaineita ovat esimerkiksi matematiikka ja suomen kieli. (Atjonen & Uusikylä, 2005, 89–90.) Musiikin asema on toinen. 1970-luvulla peruskoulun musiikintunteja vähennettiin, vedoten tärkeämpien oppiaineiden lisätuntien tarpeeseen. Yle haastatteli tällöin musiikin opettajia ja opiskelijoita. Heidän viestinsä oli selvä. Suurin osa vastusti musiikin viikkotuntien vähentämistä. He näkivät musiikin opetuksen merkityksen laajuuden. (Pudas, 2014.)

Erilaisilla opetussuunnitelmilla voidaan ohjata integraation määrää opetuksessa. Keskitetyssä opetussuunnitelmassa sukulaisaineet on sulautettu yhteen yhdeksi yhteiseksi oppiaineeksi, näin on toimittu myös Suomessa, kun äidinkielen kielioppi ja kaunokirjoitus yhdistettiin. Kokonaisopetuksessa oppiaineita voidaan korvata muun muassa projekteilla ja teemoilla, jotka voivat pohjautua oppilaiden tarpeisiin ja harrastuksiin. Tällöin opetettava kokonaisuus suunnitellaan etukäteen, mutta joitain aineita, kuten äidinkieltä ja matematiikkaa voidaan silti opettaa erillisinä oppiaineina sisältöineen. Kokonaisopetus-termiä tulee käyttää vain silloin, kun oppiaineiden rajat on poistettu lähes kokonaan. Parhaiten kokonaisopetus sopisi alkuluokille. (Lahdes, 1997, 212–213.)

Lahdes (1997, 215) kuvasi teoksessaan Peruskoulun uusi didaktiikka opetuksen painotteisuutta nelikenttänä. Opetuksen sisällöllinen painotus etenee pienestä suureen, mikäli perinteinen tunti/aihe malli vaihdetaan sisällölliseen painotteisuuteen samalla kun menetelmällinen painotteisuus etenee kokonais- ja integroivaan opetukseen. Opetuksen menetelmällinen painotus taas siirtyy pienestä suureen, kun perinteinen tunti/aihe malli on vaihdettu menetelmälliseen painotteisuuteen sekä sisällöllinen painotus kokonaisopetukseen. Opetus on lähellä todellista eheyttämistä, kun opetuksessa on sekä menetelmällistä että sisällöllistä painotusta paljon. (Lahdes, 1997, 215.)

Opetussuunnitelmassa musiikin opetuksen perimmäisenä tavoitteena on ollut kannustaa musiikkia aktiivisesti harrastamattomat nuoret kiinnostumaan musiikista (Anttila & Juvonen, 2002, 8). Musiikin opetuksen tehtävänä on vuosiluokasta riippumatta luoda perusteet monipuoliseen musiikilliseen toimintaan. Musiikin kulttuurinen tehtävä nähdään vuoden 2016 opetussuunnitelmassa tärkeänä. Musiikin opetuksen tulisi ohjata oppilaita aktiiviseen kulttuuriseen toimijuuteen. Opetuksessa ohjataan tulkitsemaan musiikin merkityksiä eri kulttuureissa. Musiikin opetuksessa tulisi rakennetaan myös myönteistä ja arvostavaa suhdetta musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Opetus luodaan tukemaan oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä ottamalla huomioon oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet, muut oppiaineet, eheyttävät teemat, koulun juhlat ja tapahtumat sekä koulun ulkopuolella tapahtuva toiminta. Musiikin opetuksen tulisi olla kauttaaltaan monipuolista. (Opetushallitus, 2014, 141.) Vuonna 2004 voimaan tullessa opetussuunnitelmassa musiikin opetus jatkui, nykyisen, uusimman opetussuunnitelman mukaisesti läpi peruskoulun. Musiikin opetuksen tehtävänä vuoden 2004 opetussuunnitelman mukaisesti oli auttaa oppilasta löytämään omat musiikilliset kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan. Musiikin opetuksen tarkoituksena mainittiin myös oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen. Yhteyksiä muihin oppiaineisiin etsittiin jo vuoden 2004 opetussuunnitelmassa. Tällä pyrittiin tukemaan oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisuuden kehittymistä. (Opetushallitus, 2004, 232.)

#### **4.1 Musiikki alaluokilla**

Vuosiluokilla 1–2 musiikin opetuksessa toimitaan yhdessä, havaitaan ja koetaan, kuinka jokainen on musiikissa ainutlaatuinen. Iloitaan yhteisestä musisoinnista ja luodaan menneä. Pienillä oppilailla musiikin opetus tukee kinesteettisen ja auditiivisen hahmottamiskyvyn kehittymistä. Lisäksi opetuksessa kehitetään tervettä äänenkäyttöä sekä myönteisen musiikkisuhteen kehittymistä. (Opetushallitus, 2014, 141.)

Vuosiluokilla 3–6 harjoitellaan suhtautumaan toisten kokemuksiin avoimesti ja kunnioittavasti. Opetuksessa jäsennetään tietoisemmin musiikillisia kokemuksia ja ilmiöitä sekä musiikkikulttuureita. Oppilaiden ymmärrys musiikkikäsitteistä ja ilmaisukeinoista syvenee ja laajenee. Myös taidot soittaa, laulaa, säveltää, liikkua ja kuunnella kehittyvät. Luovuutta ja ilmaisua harjoitetaan suunnittelemalla ja toteuttamalla yksin tai yhdessä erilaisia musiikillisia tai monitaiteellisia kokonaisuuksia. 3–6 vuosiluokilla musiikillinen toiminta liitetään eheyttävästi opiskeluun koulun arjessa ja juhlassa. (Opetushallitus, 2014, 263.)

Musiikin opetuksen sisällöt on jaettu neljään sisältöalueeseen: Miten musiikissa toimitaan; Mistä musiikki muodostuu; Musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa; Musiikin opetuksen ohjelmisto. Sisältöalue yksi, miten musiikissa toimitaan kiinnittää huomiota erityisesti musisointiin ryhmän jäsenenä. Samalla sisältöalue kannustaa laulun ja äänenkäytön rohkeaan kehittämiseen sekä vuosiluokalla käytössä olevien soitinten tarkoituksenmukaisen käsittelyn harjoitteluun. Lisäksi sisältönä ovat ilmaisutaitojen kehittäminen. (Opetushallitus, 2014, 142, 264.)

Sisältöalue kaksi, mistä musiikki muodostuu, laajenee siirryttäessä vuosiluokilta 1–2 vuosiluokille 3–6, mutta kummassakin sisältöalue kiinnittää huomiota musiikin peruskäsitteiden hahmottamiseen. Musiikkikäsitteistö laajenee, käsitteitä nimetään sekä käytetään osaamisen kehittyessä. Vuosiluokilla 3–6 musisointiin tulee mukaan myös tulkintaa ja musiikillinen ilmaisu. Sisältöalue 3 koostuu musiikista oppilaiden omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa. Musiikin opetuksessa käsitellään myös oppilaiden omia kokemuksia ja havaintoja, pohditaan musiikin merkitystä omassa yhteisöissä ja rakennetaan yhteyksiä muihin oppiaineisiin. (Opetushallitus, 2014, 142, 264.)

Sisältöalue neljä, musiikin opetuksen ohjelmisto, kertoo nimensä mukaisesti, mihin opetuksessa käytettävä musiikki ja materiaali pohjautuu. Vuosiluokilla 1–2 musiikin opetuksessa käytetään paljon ikäkauteen sopivia lauluja, leikkejä ja loruja. Kun taas vanhemmilla oppilailla ohjelmisto koostuu laajemmin eri kulttuurien musiikista, taidemusiikista, populaarimusiikista sekä kansanmusiikista. Tärkeää on, että ohjelmistossa on monipuolista musiikkia. Valitulla musiikilla voidaan vaalia omia kulttuuriperintöjä, mutta myös avartaa oppilaiden kulttuurista ymmärrystä. (Opetushallitus, 2014, 142, 264.)

## **4.2 Musiikki yläluokilla**

Vuosiluokilla 7–9 musiikin opetus jatkaa aiempien taitojen pohjalta. Musiikin opetus mahdollistaa musiikillisen osaamisen kehittymisen, mutta myös laajentaa oppilaiden maailmankuvaa kriittisen lukutaidon kehittyessä. Kriittinen lukutaito koskee myös lukutaitoa musiikkikulttuurien alueella. Oppilaita ohjataan analysoimaan ja arvioimaan musiikin avulla tapahtuvaa viestintää ja vaikuttamista. Oppilaat oppivat tulkitsemaan musiikin merkityksiä sekä analysoimaan musiikkiin liittyviä tunteita ja kokemuksia. Oppilaille tarjotaan tilaisuuksia musiikilliseen ilmaisuun ja musiikin tuottamiseen yksin ja yhdessä muiden kanssa. Tähän yhdistetään myös muita ilmaisumuotoja hyödyntäen taiteidenvälistä työskentelyä ja teknologiaa. Vuosiluokilla 7–9 tutustutaan musiikin ja digitaalisen median

käyttömahdollisuuksiin ja tekijänoikeuksiin. Myös mahdollisesti esiin nouseviin eettisiin ongelmiin ja kysymyksiin tartutaan. (Opetushallitus, 2014, 422.)

Yläluokkien opetussuunnitelmassa jatkuvat samat sisältöalueet kuin aikaisemmillä luokilla, kuitenkin laajempina. Kolmannessa sisältöalueessa, musiikki omassa elämässä, yhteisössä ja yhteiskunnassa edelleen mainitaan yhteyksien rakentaminen muiden oppiaineiden välille. Tämän lisäksi kuluttamisen ja kestäväen hyvinvoinnin näkökulmat sekä erilaiset yhteiskunnalliset ilmiöt ja niiden yhteys musiikkiin ovat olennaisia. Opetuksessa pohditaan ja arvioidaan kriittisesti musiikin merkityksiä eri elämänvaiheissa, tilanteissa ja aikakausina. (Opetushallitus, 2014, 423.)

### **4.3 Integraatio perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa**

Integroimiseen on opetussuunnitelman perusteissa pyritty eri tavoin. Kouluissa on jo 1800-luvun puolivälistä lähtien toimittu eheyttämisen kaltaisesti jaksotuksia ja rinnastuksia käyttämällä. Jaksotusta on käytetty vähentämään oppilaan samanaikaisia oppiaineita ja rinnastuksessa taas sama aihe on otettu esille samaan aikaan eri aineissa. (Lahdes, 1997, 212.) 1977 peruskoulun opetusoppi -kirjassa integraatiota kuvattiin seuraavasti: ”Integraatiolla eli eheyttämällä tarkoitetaan yleensä yhtenäisen asiakokonaisuuksien muodostamista. Didaktiikassa integraatio on näin oppisisältöjen kokoamista järkeviksi kokonaisuuksiksi...” (Kangas, Kopisto & Krokfors, 2015, 38). Vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelmassa oppiaineiden integraatiota toteutettiin aihekokonaisuuksissa. Aihekokonaisuudet olivat ”oppiainerajat ylittäviä tärkeitä ja ajankohtaiseksi arvioituja teemoja, joiden avulla koulu voi nopeasti reagoida toimintaympäristönsä muutoksiin”. Tärkeää aihekokonaisuuksissa oli, että ne liittyivät oppilaiden kokemusmaailmaan sekä nuorille ajankohtaisiin ja merkityksellisiin asioihin. Aihekokonaisuuksia toteutettiin oppiaineiden yhteistyönä, teemoina tai projekteina. (Lahdes, 1997, 213.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa opetusta sai toteuttaa joko ainejakoisesti tai eheyttäen. Eheyttämisen tavoitteeksi mainittiin oppilaiden ohjaus ilmiöiden tarkasteluun eri tiedonalojen näkökulmista, pyrkien kokonaisuuksien rakentamiseen. Samalla tuli korostaa yleisiä kasvatuksellisia ja koulutuksellisia päämääriä. Eheyttämisen aihekokonaisuudet valittiin kasvatus- ja opetustyön keskeisiltä painoalueilta. Tavoitteiden ja sisältöjen tuli sopia useisiin oppiaineisiin. Aihekokonaisuuksia oli yhteensä kuusi ja niillä pyrittiin vastaamaan sen ajan koulutushaasteisiin. (Opetushallitus, 2004, 38.)

Suomessa opetus on aina perinteisesti ollut oppiainejakoista. Aiemmin opetussuunnitelman perusteissa pyrittiin aihekokonaisuuksien avulla kohti monialaisuutta. Vuonna 2016 voimaan tulleessa opetussuunnitelmassa aihekokonaisuudet korvattiin monialaisilla oppimiskokonaisuuksilla. (Cantell, 2015, 12) Opetuksen eheyttämisen tavoitteena on opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen. Opetuksen eheyttäminen on tärkeä tekijä tukemassa perusopetuksen toimintakulttuuria kohti yhtenäisyyttä. Integrointia eli eheyttämistä voidaan opetussuunnitelman mukaan toteuttaa eri keinoin. Rinnastettuna samaa teemaa opiskellaan kahdessa tai useammassa oppiaineessa samanaikaisesti. Jaksotettuna taas samaan teemaan liittyvät asiat järjestetään peräkkäin opiskeltaviksi. Eheyttämistä voidaan toteuttaa myös muodostamalla oppiaineista integroituja kokonaisuuksia. Suunnitellessa ja toteuttaessa monialaisia oppimiskokonaisuuksia eheytetään useita eri oppiaineita monin eri tavoin. Kokonaisopetus on myös mainittu opetussuunnitelmassa yhtenä eheyttämisen tapana, siinä kaikki opetus toteutetaan eheyteysti kuten esiopetuksessa. (Opetushallitus, 2014, 31.) Opetussuunnitelma korostaa tiedon- ja taidonalarajojen ylittävää laaja-alaista osaamista. Tämän laaja-alaisen osaamisen kehittämiseen vaikuttaa opiskeltavien sisältöjen lisäksi käytettävät työskentelytavat ja oppimisympäristö. (Kangas, ym., 2015, 37–43.)

## 5 Aiempia tutkimuksia aiheesta

Korhonen ja Milanov (2010) selvittivät musiikillisten kykyjen, musiikin harrastamisen ja lukutaidon yhteyttä peruskoulun kolmasluokkalaisilla. Lukeminen edellyttää melkein 20 aivojen alueen täsmällistä yhteistoimintaa. Lukeminen käyttää fonologista väylää, joka alkaa nähdystä kirjaimista, joille aivot tunnistavat tietyn äänen muodostaen tavuja. Ortografinen väylä mahdollistaa sanan kokonaishahmon tunnistamisen ilman tavuanalyysia, sujuvalla lukijalla tämä on nopeaa. Lukeminen edellyttää molempien väylien yhteistyötä, mutta fonologinen prosessointi on merkittävin lukemisen kehittäjä. Musisoidessa ja nuotteja lukiessa sekä visuaalinen että fonologinen prosessointikyky saa harjoitusta. Tutkimuksessa koehenkilöt osallistuivat musiikillisia kykyjä mittaaviin kuuntelutesteihin, minkä lisäksi heitä pyydettiin lukemaan ääneen kaksi- ja nelitavuisia suomen kieltä muistuttavia sanoja 45 sekunnin ajan. Tutkimuksessa selvisi, että vapaa-ajalla musiikkia harrastavilla lapsilla oli paremmat musiikilliset kyvyt kuin ei musiikkia vapaa-ajallaan harrastavilla. Erityisesti kyvyt olivat parempia äänen korkeuserojen määrittämisen ja musiikillisen muistin suhteen. Musiikkia harrastavat tekivät vähemmän virheitä lukutestissä sekä lukivat nopeammin kuin musiikkia harrastamattomat. Tämä tutkimustulos oli verrattavissa aikaisempiin musiikkia ja lukutaitoa käsittelevien kartoitusten kanssa. (Korhonen & Milanov, 2010, 67–70.)

Song (2012) tutki väitöskirjassaan musiikin integrointia matematiikan opetukseen. Tutkimuksen taustalla oli ajatus, että integroitaessa musiikkia matematiikkaan voidaan parantaa opiskelijoiden asennetta matematiikan opiskelua kohtaan, mutta myös lisätä opiskelijoiden matemaattista osaamista. Tutkimuksen tavoitteena oli tarjota opettajille uusia metodeja matematiikan opettamiseen sekä selvittää musiikin ja matematiikan integroidun opetuksen vaikutuksia alkuopetuksessa. Tutkimuksessa kartoitettiin 7–8-vuotiaiden oppilaiden matemaattista suoriutumista, prosessointikykyä sekä asenteita matematiikkaa kohtaan yhteensä kolmen kuukauden ajan. Tutkimukseen osallistuneet 56 oppilasta jaettiin kahteen ryhmään, ensimmäistä kutsuttiin tutkimuksessa musiikkiryhmäksi ja toinen ryhmä oli kontrolliryhmään. Musiikkiryhmän opettaja oli osallistunut seminaareihin, joissa aiheena oli musiikin ja matematiikan opetuksen integrointi. Musiikkiryhmä osallistui yhteensä 14 musiikkia ja matematiikkaa integroivaan oppituntiin. Tutkimuksessa käytettiin useita ennakko-, väli- ja lopputestejä, jotta saatiin selville integroitujen oppituntien vaikutukset opiskelijoiden matemaattiseen osaamiseen. Lisäksi haastatteluilla selvitettiin tarkemmin oppilaiden asenteiden ja osaamisen muutoksia. (Song, 2012, 6–7, 46–50.)



Musiikkia ja matematiikkaa integroivat oppitunnit sisälsivät eniten säveltämistä ja musiikkileikkejä. Oppilaille oli mahdollisuus käyttää monia instrumentteja sekä graafista notaatiota. Oikeilla musiikkikappaleilla pyrittiin tarjoamaan oppilaille mahdollisuus yhdistää musiikin teoria matematiikan oppimiseen. Oppilaille oli mahdollisuus kokea, harjoitella ja soveltaa ja jakaa keskenään monia matematiikan käsitteitä ja taitoja integroitujen oppituntien aikana. Tuloksissa havaittiin, että vaikka ennakkotestissä ei havaittu olevan eroja musiikkiryhmän ja kontrolliryhmän asenteiden välillä, osoittautui musiikkiryhmän pisteet kuitenkin lopputestissä tilastollisesti merkittävästi suuremmaksi kuin kontrolliryhmän. Musiikkiryhmän asenteet matematiikkaa kohtaan, muun muassa itseluottamus, ahdistuneisuus, motivaatio ja usko olivat parantuneet joka alueella ennakkotestiin verrattuna, kun taas kontrolliryhmän asenteet eivät olleet muuttuneet. Toisen tutkimuskysymyksen osalta havaittiin, että musiikkiryhmällä oli tilastollisesti merkitsevästi korkeampi matemaattinen osaaminen kuin kontrolliryhmällä integroidun opetuksen jälkeen. Tutkimuksessa havaittiin myös, että musiikkiryhmän matemaattinen osaaminen parantui musiikkia integroivan opetuksen aikana. (Song, 2012, 61, 66–84.)

King (2018) selvitti tapaustutkimuksessaan kolmen tarkoituksen mukaisesti valitun opettajan tapoja sisällyttää musiikkia opetukseensa. Opettajien pitämät musiikkiaktiviteetit olivat yleensä lyhyitä ja niitä pidettiin useampia viikon aikana. Musiikkiaktiviteetit sisälsivät pääasiassa laulua, kuuntelua tai esittävän taiteen musiikillisia aktiviteetteja. Musiikkihetket eivät erityisesti keskittyneet opettamaan musiikin elementtejä, vaan musiikin integroinnilla pyrittiin tukemaan oppimista toisen oppiaineen alueella. Musiikkia käytettiin sitouttamaan oppilaat tunnin aiheeseen, motivoimaan sekä rauhoittamaan heitä. Eniten musiikkia integroitiin englannin, matematiikan ja luonnontieteiden kanssa. Opettajan omalla osaamisella ja itseluottamuksella oli merkitystä integraation toteuttamiseen. (King, 2018, 48–56.)

Musiikki yhdistettiin biologiaan Wolkowiczin (2017) tapaustutkimuksessa, jossa sinfoniaorkesterin soittajat työskentelivät yhdessä opettajien ja alakoulun oppilaiden kanssa. Yhteistyötä on toteutettu useana vuonna ja se keskittyy aina käsitteisiin ja alueisiin, jotka ovat tärkeitä sekä musiikissa että toisessa integroitavassa oppiaineessa. Biologiaa ja musiikkia integroitaessa aiheeksi valikoitui sopeutuminen ja liike. Aihe ja tarvittavat käsitteet opetettiin ensin kummankin oppiaineen näkökulmasta. Myöhemmin oppilaat tutkivat eläinten liikkeitä, joka kuvattiin graafisella nuottitaululla. Tämän jälkeen soitettiin klassista musiikkia, jossa liike oli samankaltaista kuin eläimen liike. Oppilaat saivat tehdä myös omia sävellyksiä

liikkeestä. Nämä esitykset esitettiin integraatio-ohjelman päättäneessä konsertissa. (Wolkowicz, 2017.)

Ludke, Ferreira ja Overy (2013) tutkivat voiko laulamisella helpottaa vieraan kielen oppimista. Tutkimus tarjosi ensimmäiset kokeelliset todisteen siitä, että laulaminen voi helpottaa lyhytaikaista pariliitoslauseiden oppimista vieraalla kielellä. Tutkimus toteutettiin aikuisilla. Heidät ohjattiin sattumanvaraisesti yhteen kolmesta ”kuuntele ja toista” -harjoitteesta. Harjoitteista yksi sisälsi puhetta, toinen rytmistä puhetta ja kolmas laulua. Lauluharjoitteeseen osallistuneet osoittivat ylivoimaista osaamista lopputestissä, joka suoritettiin 15 minuuttia harjoitteen suorittamisen jälkeen. Useat tutkimukset, jotka osoittavat musiikin helpottavat sanallista oppimista ja muistamista antavat ymmärtää, että hyödyt ovat parhaimpia sanatarkassa muistamisessa. (Ludke, ym., 2013, 41–43.)

Yleisesti taiteiden integraatiota muihin oppiaineisiin käsittelevissä tutkimuksissa integraation on todettu vaikuttavan oppimiseen positiivisesti. Musiikkia on integroitu useisiin eri oppiaineisiin, ja tulokset ovat olleet saman kaltaisia. Kandidaatin tutkimuksessani kirjallisuuskatsauksessa mukana olivat edellä esitellyistä tutkimuksista Wolkowiczin (2017), Kingin (2018) sekä Songin (2012) tutkimukset. Tutkimuksessa totesin, että musiikin ja matematiikan integraatio oli suosituinta. Matematiikan opetuksessa yleisimmin käytetyt musiikkiaktiviteetit sisälsivät nuotteja ja nuotinkirjoitusta tai opetuslauluja. Toiseksi suosituinta musiikin integraatio oli kielten opetuksessa, jossa musiikilla nähtiin yhteys lukemisen, lausumisen ja puheen opettelussa. Kaikki oppiaineet huomioituna nousi opetuslaulujen käyttö yleisimmäksi tavaksi integroida musiikkia muihin oppiaineisiin. Yhteisenä linjana tutkimuksissa oli, että musiikin aikaan saamat vaikutukset oppimiseen lähtevät liikkeelle luokkahuoneen tunnelman muutoksesta. (Peltoniemi, 2021, 15–17.) Kuten edellä esitellyistä tutkimuksista havaitaan, on musiikin integraatiota tutkittu enemmän Suomen ulkopuolella. Tällöin luonnollisesti myös konteksti, jossa integraatiota on tutkittu, on ollut erilainen kuin mitä se olisi, jos asiaa tutkittaisiin Suomessa. Suomalainen musiikin opetus ja opetussuunnitelma poikkeaa kuitenkin muista maista. Niinpä tuleekin aiheelliseksi tutkia suomalaisten opettajien käsityksiä ja kokemuksia aiheesta, onko heidän viestinsä musiikin integraatiosta yhtä positiivinen kuin mitä aiemmissa tutkimuksissa annetaan olettaa.

## 6 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia perusopetuksessa opettavilla opettajilla on musiikin integroinnista muihin oppiaineisiin. Tutkimuskysymyksiä muodostui kaksi. Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä tavoitellaan ymmärrystä siitä, miten opettajat ymmärtävät musiikin integroinnin sekä millaisia merkityksiä he sille antavat.

Toisessa tutkimuskysymyksessä pohditaan vastauksia siihen, miten opettajat toteuttavat musiikin integrointia ja mitkä ovat ne taustatekijät, jotka vaikuttavat opettajien käsityksiin ja musiikin integroinnin toteuttamiseen.

Tutkimuskysymykset ovat:

Millaisia käsityksiä perusopetuksessa opettavilla opettajilla on opetukseensa liittyvästä musiikin integroinnista ja sen luonteesta?

Millaisia kokemuksia opettajilla on musiikin integroinnista ja mitkä tekijät ovat vaikuttaneet musiikin integrointiin?

## 7 Tutkimuksen toteutus

Seuraavaksi kuvaan tutkimuksen toteutuksen aloittaen tutkimuksen lähtökohdasta, edeten aineiston hankintaan ja analyysiin.

### 7.1 Tutkimuksen lähtökohta: kokemus

Kokemus rakentuu tajuavasta subjektista ja hänen tajunnallisesta toiminnastaan sekä kohteesta, johon toiminta suuntautuu. Kokemus yhdistää subjektin ja objektin yhdeksi kokonaisuudeksi. (Perttula, 2008, 116–117.) Kokemuksella on siis aina jokin kohde. Kokemuksen taustalla vaikuttavat aiemmat kokemukset sekä ennakoajatukset kokemisen kohteesta. Kokemuksen tutkimuksessa tarkastellaan kokemuksen sisältöjä sekä niiden jäsenystä ja teemoittelua. Laadulliset tutkimusmenetelmät sopivat yleisesti kokemuksen tutkimukseen. Tällöin tutkimusaineistoa luokitellaan ja jäsennetään, pyrkien muodostamaan aineistosta systemaattinen kuvaus tutkittavaan teemaan liittyvistä erilaisista kokemuksista, niiden sisällöistä, yhteyksistä ja rakenteista. (Kukkola, 2018, 42, 51.)

Kokemuksen käsitteelle voidaan antaa kaksi eri merkitystä. Kokemus voidaan ymmärtää totuuksista erillään olevana subjektiivisena tuntemuksena tai oletuksena, jota henkilön omat ennakkoluulot ja -käsitykset strukturoivat. Toinen merkitys käsittää kokemuksen omien käsitysten testaamisena suhteessa intersubjektiivisesti jaettuun, yhteiseen todellisuuteen. Nämä kaksi kokemuksen merkitystä liittyvät toisiinsa tiiviisti. Ihmisten ennakkoluulot eivät koskaan ole puhtaasti yksilöllisiä, vaan kuuluvat aina jonkin yhteisön tai ryhmän kollektiiviseen ennakkoluuloon. Todellisuus koetaan ja kohdataan yhteisöllisessä viitekehityksessä. Tätä kohtaamista värittää sekä yhteisön ennakkokäsityksen että todellisuuden yhteisyys. Tällöin kokeminen ei ole vain objektiivista informaation rekisteröintiä. Oma kokemus voidaan aina jakaa toisten kanssa, jolloin voidaan löytää yhteistä ”kokemuspintaa” ja päästä yhteisymmärrykseen sekä tarkastella omia ennakkokäsityksiä. (Backman, 2018, 26–27.) Kokemuksen luonteeseen kuuluu sen alttius kumoutumiselle. Kokemuksen ”vaaroiksi” voidaan laskea myös sen ennakoimaton ja hallitsematon luonne sekä ainutkertaisuus konkreettisissa kokemuksen tilanteissa ennako-oletuksien kanssa. Nämä vaarat filosofinen hermeneutiikka nostaa kuitenkin kokemuksen vahvuuksiksi. (Backman, 2018, 32–38.)

Filosofian historiassa kokemuksen käsitteen reunaehdot on määritelty kahdella eri tavalla. Nämä reunaehdot ovat tekijöitä, joiden perusteella kokemus ylipäättään on mahdollista, ja ne määrittävät yhä edelleen kokemuksen käsitettä. Immanuel Kantin mukaan kokemuksen mahdollistaa kokijan aktiiviset mentaaliset kyvyt. Kokijan henkilökohtaiset mielen kyvyt ovat

kokemuksen muodostumisen keskeinen tekijä. Martin Heidegger määritteli maailmallisuutta määrittävät ja jäsentävät tunnelmat, diskurssit ja ymmärryksen kokemuksen ehdoiksi. Yksilöstä irrallinen maailmallinen tunnelma sävyttää kokemusta, ymmärryksellä saadaan kokemukselle sen tarkoituksellinen luonne. Heideggerille kokemus oli yksilöä suurempi, maailmallinen ja historiallisesti muotoutunut tapahtuma. Kognitiotieteet korostavat Kantin näkemystä, eli mentaalisten kykyjen korostamista kokemuksen tarkastelussa. (Kukkola, 2018, 48–49.)

Kokemuksen tutkimuksessa tutkimusaineiston hankinnassa on tärkeää luoda tilanne sellaiseksi, että tutkittavat saavat vapaasti kuvata kokemuksiaan eletyn kaltaisesti ja todenmukaisesti. Empiiristä kokemuksen tutkimuksesta tekee tutkijan aito kiinnostus itsensä ulkopuolisesta elämästä etsien keinoja tutkia kokemusperäistä maailmaa. Lisäksi tutkijan tulee kuvata ja ymmärtää kokemusta sellaisena, kuin se on tutkittaville ilmennyt. Ennen empiiristä tutkimusta tutkija rajaa, mitä toisten merkityksellisiä kokemuksia hän haluaa tutkia ja sitä kautta ymmärtää. Seuraavaksi tutkija etsii ihmisiä, joiden elämäntilanteeseen tutkittava aihe sisältyy ja jotka ovat myös halukkaita kuvaamaan kokemuksiaan. Empiirisessä tutkimuksessa lähtökohtana on, että tutkittavan kokemus on muotoutunut tämän omassa elämässään. Tutkimusaineiston hankinnassa korostuvat keinot, miten tutkittavat saadaan ilmaisemaan kokemuksiaan. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi puheen, tekstin tai liikkeen taltioiminen. (Perttula & Latomaa, 2008, 13; Perttula, 2008, 137–140.) Kuvailtaessa omaa elettyä kokemusta, se muuttuu kuvatuksi kokemukseksi, jonka avulla voidaan rakentaa mielipiteitä, käsityksiä, asenteita ja uskomuksia (Tökkäri, 2018, 67).

Kokemuksen tutkimuksessa tutkijan tulee ennen aineiston hankintaa tiedostaa omat ennakkoajatuksensa ja kokemuksensa aiheesta, sillä ne vaikuttavat tutkijan työhön joko tiedostettuina tai tiedostamattomina (Tökkäri, 2018, 65). Omien totuttujen ajatusten syrjään siirtäminen ei kuitenkaan onnistu aina täysin, ja siksi aineiston analyysin vaiheessa tutkijan on hyvä arvioida omien ennakko-oletusten syrjään asettamisen onnistumisen tasoa haastattelutilanteessa. Kokemuksen tutkimuksessa on tärkeää tiedostaa, mikä on tutkittavan ja mikä tutkijan näkökulma, jolloin varmistetaan, että tutkitaan varmasti toisen ihmisen kokemuksia. (Perttula & Latomaa, 2008, 14.) Kokemuksen tutkimuksessa saavutettu tieto koskee yksittäistapauksia, mutta kokoavia johtopäätöksiä voidaan kuitenkin saada aikaan, kun tutkimukseen osallistuvien yksilöiden elämäntilanteet ovat keskenään riittävän samanlaisia. Tämä riittävä samankaltaisuus voi perustua esimerkiksi ammattiin. (Tökkäri, 2018, 66.)

Tässä tutkimuksessa haastateltavat, joiden kokemuksia tutkitaan, työskentelevät kaikki perusopetuksessa opettajina. Tutkimalla heidän kokemuksiaan, pyrin muodostamaan kuvaa siitä, millä tavoin opettajat näkevät musiikin integroinnin ja hyödyntävät sitä omassa opetuksessaan. Omista kokemuksistaan kertomalla opettajat avasivat samalla perusteluita opetusratkaisuidensa taustalla. Kuvatut kokemukset ovat rajoittuneet tiettyyn aikaan ja tilaan. Kokemukseen ovat vaikuttaneet merkittävästi oppilaat, jotka ovat omalta osaltaan olleet luomassa opettajan kokemusta.

## **7.2 Tutkimuksen kohde**

Tapaustutkimus on mukautumiskykyinen siinä mielessä, että se mahdollistaa tietojen etsinnän sieltä, mistä niitä on saatavilla (Ahonen, ym., 1994, 14). Helmikuussa 2022 etsin haastateltavia alakoulun opettajille, ohjaajille ja rehtoreille suunnatussa Facebookin Alakoulun aarreaitta -ryhmässä. Ryhmän kautta kaksi opettajaa oli minuun suoraan yhteydessä, jonka jälkeen lähetin heille liitteen 2 mukaisen tutkimuslupapyyntöni ja sovimme haastattelun ajankohdasta sähköpostitse. Kahteen muuhun haastateltavaan olin suoraan itse yhteydessä sähköpostilla. Haastateltavien tuli olla valmistuneita luokan- tai aineenopettajia. Kaikki haastateltavat työskentelivät eri kouluissa, jolloin tutkimusluvan saaminen oli paikkakunta- ja koulukohtaista. Haastateltavan suostumuksen jälkeen ryhdyin selvittämään tutkimusluvan saamista. Tutkimusluvut sain ennen haastatteluiden toteuttamista.

Tutkimuksen kohteeksi valikoitui neljä opettajauransa eri vaiheissa olevaa luokanopettajaa. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla on pohjana luokanopettajan koulutus. Lisäksi kaksi haastateltavista on aineenopettajia. Haastatteluiden toteutuksen aikaan haastateltavat olivat olleet työelämässä 3,5–22 vuotta. Kokemusta haastateltavilta löytyi varhaiskasvatuksen opetuksesta yliopistotason ohjaukseen. Kaikki haastateltavat mainitsivat olevansa kiinnostuneita musiikista. Kolmelta haastateltavalta löytyi soitintaustaa, joka oli saanut alkunsa jo lapsuudesta. Kolme haastateltavaa oli opiskellut opettajankoulutuksessa musiikkia sivuaineena. Lisäksi yksi haastateltavista oli opiskellut Orff-pedagogiikkaa. Kaksi haastateltavista työskenteli Länsi-Suomen alueella ja kaksi muuta Uudenmaan kunnissa.

## **7.3 Tutkimusaineisto ja sen analyysi**

Tutkimusaineisto kerättiin kevään 2022 aikana yhteensä neljässä haastattelussa. Haastatteluiden toteuttamisen jälkeen aineisto litteroitiin ja analysoitavaa materiaalia kertyi yhteensä 26 sivua. Haastattelut kirjoitettiin puhtaaksi sanasta sanaan, mutta jotkin kahteen kertaan puheessa esiintyvät sanat, kuten ”että”, kirjoitettiin vain yhden kerran. Litteroinnissa

ei myöskään otettu huomioon puheen taukoja tai äänensävyjä, sillä ne eivät olleet tutkimuksen kannalta olennaisia.

### 7.3.1 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on haastattelijan aloitteesta käynnistynyt vuorovaikutustilanne. Tavoitteena haastattelijalla on saavuttaa tilanteesta merkityksellistä tietoa tutkimuksensa kannalta. Haastateltavan tehtävänä on motivoida haastateltavaa sekä helpottaa tiedon kulkua ja jäsentämistä. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, sillä haastattelussa on samat aihepiirit jokaiselle haastateltavalle. (Hirsjärvi & Hurme, 1980, 98.) Puolistrukturoitu haastattelu sopii tilanteeseen, jossa on etukäteen päätetty mistä asioista tietoa halutaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006).

Teemahaastattelu pohjautuu ajatukseen, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen ja tutkija on perehtynyt alustavasti tutkimaansa ilmiöön, tietäen sen tärkeitä osia, rakenteita, prosesseja sekä kokonaisuuksia (Hirsjärvi & Hurme, 1980, 49–51). Teemahaastattelu etenee tiettyjen etukäteen valittujen, keskeisten teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten mukaisesti. Teemahaastattelun etuna on, että haastattelija voi tarkentaa ja syventää kysymyksiä haastateltavien vastaukset kuullessaan. Haastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimusongelman valossa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 87–90.)

Teemahaastattelulla on neljä keskeistä piirrettä, ensimmäinen on laajuus. Haastattelussa haastateltavan tulisi saada tuoda esiin kaikki tahtomansa näkökohdat. Toinen piirre, spesifisyys koskee haastateltavien reaktioita. Kolmas piirre on syvyys, jonka mukaan haastattelun tulisi auttaa haastateltavia kuvaamaan tutkimuksen kohteena olevan ilmiön affektiivisia, kognitiivisia ja evaluatiivisia merkityksiä. Samalla tulee ilmi, kuinka paljon haastateltava on paneutunut ilmiöön. Viimeinen, neljäs piirre ohjaa ottamaan huomioon haastateltavan henkilökohtaisen kontekstin. Teemahaastattelussa tulisi pyrkiä selvittämään haastateltavan aikaisemmat kokemukset, jotka vaikuttavat niihin merkityksiin, mitä haastateltava ilmiölle antaa. Nämä neljä piirrettä ovat keskinäisessä riippuvuussuhteessa. (Hirsjärvi & Hurme, 1980, 49–51.)

### 7.3.2 Haastattelujen toteuttaminen

Haastattelut toteutettiin kevään 2022 aikana. Haastattelut järjestettiin etäyhteyksin käyttämällä Zoom-verkkokokouspalvelua, sillä se oli kaikista helpoin tapa niin terveysturvallisuuden näkökulmasta kuin haastateltavien sijainnin ja elämän kiireellisyyden kannalta.

Haastattelutilannetta ennen lähetin haastateltaville allekirjoitettavaksi suostumuslomakkeen (liite 3). Haastattelussa ennen tallennuksen aloitusta pyysin haastateltavaa laittamaan kameras pois päältä, sillä kuva ei ollut tarpeellinen tutkimukseni kannalta, eikä täten tutkittavista jäänyt tunnisteeksi mitään muuta, kun ääni. Haastattelutalenne arkistoitiin Turun yliopiston IT-palveluiden ylläpitämään Seafire-pilvitalennuspalveluun.

Etäyhteys mahdollisti sen, että haastateltavat saivat itse päättää missä paikassa haastatteluun osallistuvat. Myös haastatteluajan haastateltavat saivat itse päättää. Haastateltavana pyrin menemään tilanteeseen ilman ennakkoluuloja ja avoimin mielin. Teemahaastattelun mukaisesti haastattelutilanne eteni keskustelunomaisesti. Haastattelu ei aina edennyt haastattelurungon (liite 1) mukaisessa järjestyksessä, mutta haastattelijana kuitenkin varmistin, että kaikki kysymykset käytiin läpi. Haastattelutilanteessa saatoin myös tarttua mielenkiintoisiin seikkoihin esittämällä aiheesta lisäkysymyksiä.

Haastattelujen kesto vaihteli 15 minuutista 60 minuuttiin. Lyhyestä haastatteluajasta huolimatta vastausten taso yllätti ja huomasin, että kysymyksiin oli selkeästi mietitty vastauksia, ehkä välillä kuitenkin liian tarkasti, ajatuksella ”mitä minun oletetaan vastaavan”. Haastattelukysymykset lähetin haastateltaville etukäteen, mikä saattoi vaikuttaa haastatteluiden kestoon lyhentäen niitä, sillä vastauksia oli voinut pohtia jo etukäteen. Myös haastateltavan työvuodet olivat yhteydessä vastausten pituuteen. Laajemmat vastaukset sain pidempään työssä olleilta opettajilta. Haastatteluiden edetessä huomasin kehittyväni haastattelijana ja muun muassa tarkentavien kysymysten esittäminen oli helpompaa.

### 7.3.3 Tutkimus- ja analyysimenetelmä

Tapaustutkimukselle ei ole esitettävissä yhtä yhdenmukaista määritelmää. Tapaus itsessään on jossain suhteessa muista erottuva ilmiö. (Ahonen, Saari, Syrjälä & Syrjäläinen, 1994, 10–16.) Tapaustutkimuksessa tutkimuskohteeksi valikoituu usein yksittäinen tapaus, tapahtuma, tilanne tai joukko tapauksia. Tutkittavasta ilmiöstä pyritään lisäämään ymmärrystä, kuitenkin yleistettävää tietoa tavoittelematta. Kysymyksillä miten ja miksi avulla tutkitaan, kuvataan ja selitetään tapauksia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Tämän tutkimuksen tapauksessa kiinnostuksen kohteena on tietyssä ympäristössä eli koulussa tai luokassa tapahtuva käytännön toiminta. Oleellista tapaustutkimuksessa on, että se tapahtuu nykyhetkessä, todellisessa tilanteessa. Tapaustutkimus ei siis voi perustua tutkijan kokeelliseen, keinotekoisesti järjestettyyn asetelmaan. Kvalitatiivinen tapaustutkimus on kuvailevaa tutkimusta ja siinä voidaan myös pyrkiä löytämään ilmiölle selityksiä.



Tapaustutkimus mahdollistaa induktiivisen päättelyn, jolloin tutkijalla on tutkimuksen alussa jonkinlainen lähtöoletus tutkittavasta ilmiöstä ja tämä oletus voi muuttua tutkimuksen edetessä. Tutkijan on tärkeää tiedostaa omat olettamuksensa ja tuoda ne myös esiin tutkimuksessaan. Tutkimusaineiston tarkastelu voi myös tuoda esiin uusia hypoteeseja, käsitteitä tai tapausta kuvaavia yleistyksiä. (Ahonen, ym., 1994, 10–16.)

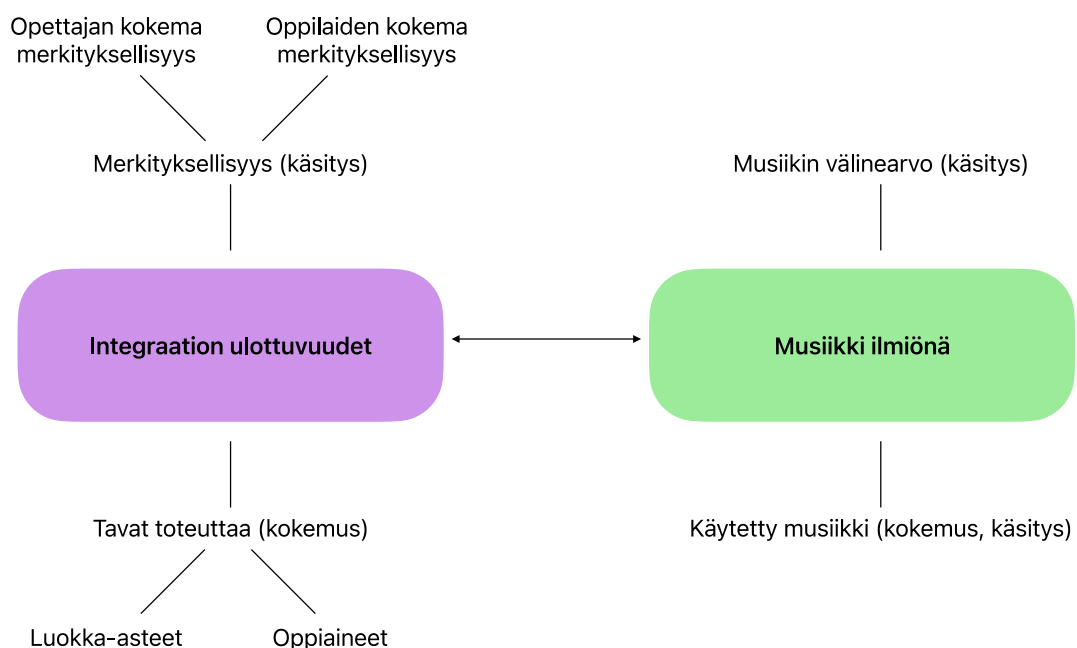
Tutkimuksen analyysi toteutettiin käyttämällä teemoittelevaa sisällönanalyysiä. Teemoitteleva sisällönanalyysi on yksi laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä. Teemoittelussa nostetaan aineistosta esiin tutkimusongelman kannalta olennaiset asiakokonaisuudet sekä usein esiintyvät tyypilliset piirteet. Teemoitteleva sisällönanalyysi sopii hyvin tehtäväksi haastatteluaineistosta. Teemoittelua ei kuitenkaan tehdä haastattelun teemojen mukaisesti, vaan analyysivaiheessa tulee kiinnittää tarkkaan huomiota aineistoon, jolloin esiin saattaa nousta aivan uusia jäsennostapoja ja teemoja. Syntyvät teemat toistuvat usein aineistossa ja esiintyvät useassa aineistoyksikössä. (Juhila, laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja.)

Teemoitteleva analyysi alkaa aineistoon tutustumisella, jonka jälkeen aineistosta erotetaan sitä ohjaavat johtoajatukset. Johtoajatuksien ympärille aletaan kokoamaan temaattista ”karttaa”, eli teemaan liittyvää kokonaisuutta. Analyysi etenee tiivistäen ilmaisuja sekä pohtien pelkistettyjen ilmauksien suhteita toisiinsa. Eri teemojen välisiä suhteita pohtiessa siirrytään alateemoista yläteemoihin. Teemoja määriteltäessä ja nimettäessä tulee varmistaa, että aineisto sopii teemoihin. Jokaisen teeman tulee olla sisällöllisesti johdonmukainen ja ulkoisesti erilainen kuin toiset teemat. Teemojen löytyminen edellyttää tutkijalta aktiivista aineiston tulkintaa. Tulkinta on aina tutkijakohtaista, eli samasta aineistosta voidaan saada erilaisia tulkintoja. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 140–145.)

Tutkimuksen alussa vaihtoehtoina aineiston analyysimenetelmiksi olivat fenomenografia sekä aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Teemoittelu nousi vaihtoehdoksi analyysivaiheen lähestyessä. Aineistosta nousivat selkeästi haastateltavien ajatukset integraatiosta sekä musiikista. Menetelmänä teemoittelu mahdollisti analyysin näiden kahden johtoajatuksen pohjalta.

Litteroidut haastatteluaineistot yksilöitiin nimillä H1-H4. Litteroinnit yhdistettiin yhdeksi tiedostoksi niin, että jokaisen haastateltavan vastaukset listattiin haastattelukysymysten alle peräkkäin. Näin aineisto oli purettu haastattelun teemojen mukaisesti. Analyysi eteni värikoodauksella johtoajatuksien mukaisesti. Vihreällä värillä koodattiin aineistosta kohdat, joissa haastateltavat sanoivat jotain musiikista. Violetilla värillä merkattiin kohdat, joissa

haastateltavat kuvasivat integraatiota. Esiin nostetut lausumat kahden teeman alla olivat merkityksellisiä teoreettisen ajattelun ja tutkimuskysymyksiä näkökulmasta. Tämä vaihe edellytti useaan otteeseen aineiston lukua. Kahtia jaon jälkeen samat värit koottiin omaksi tiedostoksi. Värikoodatusta aineistosta etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia ja sanontoja ryhmiteltiin samankaltaisuuksien perusteella. Näin johtoajatuksista muodostui neljä pääluokkaa, kaksi kummastakin. Kahdesta pääluokasta oli erotettavissa vielä yhteensä neljä alateemaa. Kuviossa 3 on esitetty aineiston teemoittelu.



Kuvio 3. Teemoittelu esitettyä teemakarttana.

Kaikki löydetty teemat nimettiin. Kaksi johtoajatusta ovat integraation ulottuvuudet ja musiikki ilmiönä. Nämä kaksi ovat selkeästi yhteydessä toisiinsa ja vaikuttavat kuvion 3 nuolen mukaisesti kumpaankin suuntaan. Johtoajatuksista muodostetut pääluokat ovat käsitteitä koskevat merkityksellisyys ja musiikin välinearvo sekä kokemuksia koskeva tavat toteuttaa. Neljäs pääluokka, käytetty musiikki vastaa sekä kokemuksiin että käsitteisiin. Näin ollen muodostetut pääluokat vastaavat kumpaankin asetettuun tutkimuskysymykseen. Tavoista toteuttaa oli eroteltavissa vielä alateemat luokka-asteet sekä oppiaineet. Pääluokka merkityksellisyys jakautui myös kahteen alateemaan, opettajan ja oppilaiden kokemaan merkityksellisyteen.

## 8 Tutkimuksen tulokset

Tutkimuskysymysten mukaisesti tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä ja kokemuksia musiikin integraatiosta muihin oppiaineisiin. Tulokset on jaettu lukuihin teemoittelun tuottamien johtajatuotteiden mukaisesti. Luvussa 8.1 esittelen opettajien havaintoja ja ajatuksia musiikista ilmiönä. Nämä havainnot ja ajatukset ovat vaikuttaneet opettajien käsityksiin musiikin integraatiosta ja sen toteuttamiseen, kuten kuvio 3 kävi ilmi. Luku 8.2 keskittyy integraatioon. Haastateltavat kuvailivat paljon tapoja, miten he integroivat musiikkia muihin oppiaineisiin. Integraatio käsitettiin merkitykselliseksi niin opettajien kuin oppilaidenkin näkökulmasta. Kokemukset musiikin integraatiosta taas ovat vaikuttaneet omalta osaltaan haastateltavien käsityksiin musiikista.

### 8.1 Musiikki ilmiönä

Musiikki ilmiönä teema pitää sisällään musiikin välinearvon sekä käytetyn musiikin.

#### 8.1.1 Musiikin välinearvo

Musiikin välinearvo pääluokka muodostuu haastateltavien käsityksistä musiikista. Musiikki käsitettiin nimenomaisesti instrumenttina, jonka avulla saavutetaan asioita. Sen mahdollisuudet nähtiin valtavina eivätkä ne rajoittuneet yhteen aiheeseen tai aineeseen. Musiikin ajateltiin tuovan positiivisia vaikutuksia muiden asioiden oppimiseen, jolloin päätavoite ei ole musiikin sisältöjen oppimisessa, vaan asioita tehdään musiikin kautta. Haastateltavista kaikki hyödynsivät musiikkia opetusarjessaan.

”Siin on monia asioita, miten niinkun musiikilla saa hyöttyä, tietenki et se myös rentouttaa ja luo semmosta yhteenkuuluvuutta, luo muistoja, et ne on ihan semmosii niinku, ne on ihania asioita mut et ne tulee sit siihen plussana.” (H2)

”Musta on ihanaa että tota että mä oon sen oivalluksen tehny että se voi olla läsnä ihan kaikessa. Se on läsnä silloin kun oppilaat höpisee niin mä voin ruveta laulamaan niille ohjeita ja sitten ne kuuntelee, hiljenee ja sit ne lähtee toimiin sen mukaan se on siis ihan missä tahansa mukana.” (H4)

Musiikin elementit, kuten laulu, kuuntelu ja kehorytmit nähtiin erityisen tärkeinä nykypäivänä. Uran aikana oli ollut havaittavissa muutosta niin lasten äänen kehityksessä kuin kehonhallinnassa, erityisesti keskilinjän ylittämisen hahmottamisessa. Tähän avuksi koettiin juuri musiikilliset harjoitteet. Jo kävely tiettyyn rytmiin sekä siihen yhdistetyt liikkeet toivat musiikin mukaan toimintaan samalla edistäen oppilaiden kehonhallintaa. Suomi toisena kielenä oppilaille suomenkieliset laulut toimivat suurena apuna sanaston opettelussa. Aina

tärkeimmäksi ei noussut sanojen ymmärtäminen, vaan tarpeellisena koettiin jo erilaisten sanojen kuuleminen, joka tuki ääntämisen oppimista. Lauluja saatettiin hyrällillä ja sitä kautta tarvittava sanasto muistui mieleen. Kielen opiskeluun ja lukemiseen liittyvä rytmitaju ja -tietous edistyy musiikin avulla.

”mun mielestä eka-tokaluokkalaisten kehonhallinta se on muuttunut aika paljon vuosien varrella niin siihen pitää saada paljon sitä harjoitusta ... tavallaan kaikki ne semmoiset mitä kehorytmeissä voi vaan tehdä niin ne on ihan järkyttävän tärkeitä” (H4)

”äänen tuotossa varmaan se et äänet on madaltunu tosi paljon. Sen takia pienen lapsen pitäis paljon laulattaa ylipäätään” (H2)

”Suomi toisena kielenä oppilaat, varsinkin alkuopetuksessa, nehän oppii just sitä suomalaista sanastoa lastenlaulujen kautta” (H4)

Musiikin ja muistin yhteys oli havaittu myös muilla kuin suomea äidinkielenä opiskelevilla. Eräs oppilas oli koetta tehdessään saanut vastattua kysymykseen, kun opettaja oli antanut vinkiksi muistella laulua. Laulun nimeä tai kohtaa ei ollut tarvinnut oppilaalle sanoa, vaan hän oli palannut omalle paikalleen, hyrällilyt laulua ja saanut näin vastattua kysymykseen. Musiikista on hyötyä muistamisessa myös pienillä lapsilla, joilla ei vielä ole lukutaitoa. Musiikkia voidaan kehittää erilaisilla liikkeillä, jotka helpottavat muistamista. Jo yksistään laulun sanojen oppiminen ulkoa on oma taitonsa ja vaatii paljon.

”Sisäistä kuuntelua ja ihan niinku muistin harjoittamista, mikä on kyl sellanen taito et se palvelee montaa asiaa.” (H2)

Musiikin välinearvona nähtiin erityisesti sen vaikutus tunnelmaan. Kaikki haastateltavat mainitsivat musiikin vaikuttavan oppitunnin etenemiseen juuri tunnelman muutoksen kautta. Musiikilla nähtiin rauhoittava vaikutus, se herättää oppilaiden huomion ja luo oppimisen ilmapiiriä. Yksi haastateltavista mainitsi kokeneensa musiikin mahdollistaneen henkilökohtaisen otteen lapsiin työskennelleensä erityisryhmän kanssa. Uniikki, ryhmälle sävelletty laulu oli lapsille tärkeä. Musiikin avulla saavutettiin elämyksellinen tapa opettaa asioita ja koulupäivän aikana saatiin kehoa aktivoitua. Myös vaihtelu ja monipuolisuus sekä oppitunnin jaksottaminen sitä keventäen olivat musiikin positiivisia puolia.

”mahdollistaa semmosia oppimistiloja joita ei niin kun välttämättä ilman sitä musiikkia saada luotuu” (H3)

”keventäväkin siinä mielessä et monet kokee sen aika mielekkääks” (H2)

”pystyy vähän jaksottamaan sitä oppituntia et välillä vähän semmonen kevyempi musiikkihetki ja sit taas jatkuu ... ja semmonen elämyksellinen ja just kokemuksellinen tapa opettaa asioita” (H1)

Tunnelman muutoksen lisäksi musiikilla oli vaikutusta myös tunteisiin, erityisesti opettajan tunteisiin. Haastateltava kertoi tuntevansa ylpeyttä seuratessaan oppilaiden itse tehtyjä esityksiä. Musiikin on annettu herkistää, eikä tunteiden näyttämislä ole vältytty. Oppilaiden negatiiviset tunteet ovat saattaneet tulla esiin, kun musiikkiaktiviteetteihin on pitänyt osallistua, mutta musiikin ei kuitenkaan nähty olevan siihen syytä. Opettajan käyttäessä usein musiikkia esimerkiksi taustamusiikkina ovat oppilaat tähän totuneet ja eivät luokkaan tullessa hätkähdä tilannetta. Musiikilla voidaan antaa esimerkki kaikenlaisien tunteiden sallimisesta ja näyttämisestä.

”Mun oppilaat on nähnyt kun mä olen herkistynyt musiikin tunnilla että ne myös näkee että musiikki saa niin kuin herättää tunteita että mulla menee kylmät väreet kun mä kuulen lasten laulavan jotain ihan antaumuksella ja sitten mä olen myös itkenyt onnesta siitä että miten te voitte laulaa näin kauniisti.” (H4)

Musiikilla tunnistettiin olevan myös merkitys oppilaiden yhteishengen luomisessa. Yhden oppilaan aloittaessa hyräily muut saattoivat spontaanisti yhtyä lauluun. Soittovälitunnit motivoivat oppilaita erityisesti siksi, kun kuultiin vertaisten soittavan. Musiikilla pystytään luomaan yhteenkuuluvuutta ja yhteisiä muistoja. Musiikilla on tuotu myös oppilaiden vanhempia lähemmäs koulua. Haastateltavat olivat saaneet yhteydenottoja vanhemmilta nuottien toivossa, jotta lapsi voisi laulaa kotona yksin ja yhdessä vanhempien kanssa.

”jotenkin minusta se on semmoinen yhteishengen kohottaja” (H4)

Musiikilla tunnistettiin siis olevan monia vaikutuksia, jotka toteutuvat ilman suuria ponnisteluja. Yksi haastateltavista kommentoikin muun muassa rentouden, yhteenkuuluvuuden ja muistojen tulevan ”plussana”. Täysin luonnostaan. Musiikin arvon koettiin olevan suuri juuri siksi, että oppilaat pitävät musiikista.

### 8.1.2 Käytetty musiikki

Toinen musiikki ilmiönä teeman alle syntynyt pääluokka on käytetty musiikki. Käytetty musiikki koostui niin haastateltavien käsityksistä kuin kokemuksista heidän käyttämästään musiikista. Oleellisesti haastateltavien käsitykset siitä, minkälainen musiikki on hyödyllistä ja tärkeää lapsille on vaikuttanut myös heidän käyttämänsä musiikkiin.

”Minusta on tärkeätä myös se, että lapsille tarjotaan erilaista musiikkia, että ei pelkästään niin kuin että pienten lasten pitää saada kuulla ikään sopivaa musiikkia

että niiden täytyy saada kuulla lastenmusiikkia, niiden pitää päästä myös tekemään oman tason mukaista musiikkia et se että ne osaa nauttia ihan pelkistä rytmisoittimista niin se on hirveän hienoa.” (H4)

Haastateltavien käyttämä musiikki oli joko valmiita kappaleita tai tarpeeseen itse sävellettyjä. Lauluja on saatettu tehdä yksin tai yhdessä kollegan kanssa. Jotkin lastenlaulut saattavat kielellisesti olla hyvinkin haastavia lapsille, joiden äidinkieli ei ole suomi. Itse lauluja tehdessä on otettu huomioon ryhmä, joka laulua tulee laulamaan. Kappale ei saa olla liian haastava, mutta ei turhan helppokaan.

”Mä koin että minulla ei ollutkaan yks kaks niinku kolmannen luokan oppisisältöihin tarpeeksi mielekkäitä lauluja ... niin sit mä rupesin tekemään omia lauluja joku vuosi sitten.” (H4)

”teen ne juuri sille luokalle toki niitä pystyy käyttämään muidenkin kanssa myöhemmin, mut et ne tulee niin kuin hirveän henkilökohtaisesti juuri sen hetken oppilaille niin sitten jos siellä on lapsia jotka on hitaita lukemaan niin alitajuisesti mä sen sanaston tai ne säkeistöt mietin silleen että ne pysyisi perässä” (H4)

Sopivaa musiikkia valittaessa otetaan huomioon oppilaiden ikä ja taso. Alkuopetuksessa haastateltavat kertoivat käyttäneensä lastenlauluja, kansanlauluja, omia oppilaiden tai opettajan tekemiä lauluja, pop-musiikkityylisiä kappaleita, lastenorkesteriryhmien levyjä sekä klassisia teoksia. Vanhemmille lapsille sopivat suomen kielen lisäksi myös englanninkieliset kappaleet. Myös perinteisten musiikin kirjojen kappaleet ovat olleet käytössä. Käytetyn musiikin ei kuitenkaan tarvinnut olla aina laulua tai kuuntelua, vaan se saattoi olla myös esimerkiksi lukujonojen opettelua hyödyntäen kehoa, rytmiä ja rytmisoittimia.

”että vaikka 3 kertotaulun tulokset luetellaan että jaloista tulee ykkönen ja kakkonen ja kädet on kolmonen ja 456789 ja sitten yritetään mennä kävellä ja otetaan rytmi haltuun ja mennään rytmikkäästi sitten luetellaan ylös ja alas ja sitten vähitellen jää jalkoihin jää töminä ja vain taputusten aikana sanotaan sen luku. Mä jotenkin miellän että sekin on tietynlaista musiikkia, koska siinä tulee se syke ja sit siinä tulee se 3:lla jaollisuus tai se marssimaisuus” (H4)

Eryteisesti pienille lapsille kappaleen tulee olla sopivan yksinkertainen ja konkreettinen. Oppilaiden omaa arkeen ja maailmaan sopivaa musiikkia. Valittuihin kappaleisiin vaikuttaa toki myös yleiset trendit. Näin oli yhden haastateltavan kohdalla rap-musiikin kanssa. Musiikkityylin suosion noustessa oppilaiden keskuudessa se rantautui myös hänen opetukseensa.

”on tunnelmaltaan toki erilaisia mut kyl ne aapisen ja lukukirjan laulut on hyvin pitkälle sellasia rallatuksia ja semmosia niinku aika mukaansatempaavia ja semmosta et ku on kerran kuunneltu ni lapsi osaa sen käytännössä jo ulkoa” (H1)

”riippuu vähän et mikä se tarkoitus on et ihan laidasta laitaan musiikkia. Et ihan klassista rauhallista tai sit ihan voi olla vaikka rokkia tai räppiä tai mitä millonki tarvitaan” (H3)

Käytettävään musiikkiin vaikuttaa se, mitä opetushetkellä tavoitellaan. Oppilaita aktivoitaessa voi musiikki olla nopeatempoisempaa. Kun taas halutaan tukea rauhallista työskentelyä, on rauhallisempi musiikki parempi valinta. Instrumentaalimusiikki koettiin hyväksi, sillä sanat eivät häirinneet hiljaista työskentelyä tai keskustelua, eikä niitä jääty kuuntelemaan. Melodia saattoi kuitenkin olla tuttu.

”se riippuu tietysti siitä et mitä mä toivon et sillä tai haluan saavuttaa sillä et jos se on niinkun rauhoit, semmosta rauhallista jos mä haluan et työskennellä rauhallisesti ja keskitytään siihen tekemiseen” (H3)

Myös oppilaat itse ovat saaneet vaikuttaa musiikkiin. Taustamusiikkina oppitunneilla on voitu käyttää oppilaiden toivekappaleita. Yhdessä oppilaiden kanssa on kuitenkin ensin täytynyt sopia esimerkiksi kouluun sopivasta sanoituksesta. Toivekappaleet ovat saattaneet liittyä myös johonkin juhlateemaan, kuten jouluun tai ystävänpäivään.

”viimeks kun oli ystävänpäivä niin ... tehtiin et jokainen sai laittaa oman toivebiisinsä lapulle ja toi sen purkkiin ja sitte just tehtävien aikana, hiljasen työskentelyn aikana sieltä purkista mä laitoin sit heidän niitä toivebiisejä soimaan.” (H3)

Tavallaan myös haastateltavien käyttämä musiikki sekä musiikin välinearvo olivat teemoina toisiinsa yhteydessä. Mikäli välinearvona tavoiteltiin oppilaiden rauhoittumista, oli myös käytetty musiikki sen tavoitteen mukaista, rauhallista. Kun taas tavoitteena oli jokin toinen, se vaikutti tietysti myös käytettävään musiikkiin.

## **8.2 Integraation ulottuvuudet**

Integraation ulottuvuudet teema jakautuu kahteen pääluokkaan, merkityksellisyyteen ja tapoihin toteuttaa.

### **8.2.1 Merkityksellisyys**

Merkityksellisyys pääluokka koostuu haastateltavien käsityksistä musiikin integraatiosta. Käsitykset olivat jaettavissa haastateltavien ajatuksiin integraation merkityksellisyydestä opettajille ja oppilaille. Miten musiikin integraatio näyttäytyy heille opettajana tai mitä he ajattelevat sen merkitsevän oppilaille. Pääviesti kaikilla haastateltavilla oli, että musiikin integraatio muihin oppiaineisiin on heidän mielestään helppoa, kannattavaa, luontaista, tärkeää ja innostavaa.

”Mä sanoisin et se on helppoa ja se on kannattavaa ja innostavaa.” (H2)

Toki mielipiteen taustalla tunnistettiin vaikuttavan vahvasti myös oma mielipide musiikista. Kun musiikki koetaan omaksi, mielekkääksi aineeksi ja aiheeksi niin sen integroiminen on luontevaa sekä helppoa. Näin ei kuitenkaan kaikkien kohdalla ole, eikä tarvitsekaan olla. Toinen kollega integroi musiikkia ja toiselle itseilmaisun väline voi olla kuvataide tai käsityö, jolloin näiden oppiaineiden integroiminen on heille luontevampaa ja musiikin hoitaa joku toinen opettaja. Sama näkyy myös oppilaissa. Jotkut oppilaat tahtovat työskennellä hiljaisuudessa, eivätkä kaipaa taustalle musiikkia.

”Mun mielestä se on hirveän tärkeätä ja tietysti kun se on mulle itselleni semmoinen luontainen ja helppo tapa niin mun on hyvä sanoa että minun mielestäni se tukee lapsia, et sitten toki on niitä opettajia jotka eivät koe että niinku se musiikki tulisi heiltä ollenkaan luontevasti niin he varmaan saa sen opetuksen sitten toteutettua omalle tyylilleen paremmin.” (H4)

”sitten on tietysti oppilaita, jotka tykkää työskennellä vaikka ihan hiljasessa tai rauhallisessa ympäristössä et ei kaipaa mitään musiikkia siihen taustalle” (H3)

Tämä vaatii opettajalta tarkkuutta. Kaikille musiikki ei ole luontaista, eikä heille ole helppoa heittäytyä musiikin maailmaan. Musiikin integraation kuvattiin olevan työllistävää myös oppilaille, se vaatii toisten huomioon ottamista, aivan kuten musiikin tunneilla. Rumpali ei voi rummuttaa lujaa, vaan hänen täytyy kuunnella myös muita. Opettajalla tulee olla ammattitaitoa ja oppilaantuntemusta. Ratkaisuille tulee löytyä pedagoginen peruste. Jotta kaikilla olisi mahdollisuus hyötyä musiikin integraatiosta, tulee opettajan suunnitella toiminta hyvin sekä tavoitteelliseksi.

”siinä on hirveän paljon eri vivahteita ja se vaatii kyllä semmoista niinku tuntosarvet pystyssä pitämistä, että mikä sopii millekin porukalle” (H4)

”se tyylilaji ja se oikea aikasuus tai jotenki sopivuus siihen teemaan niin se on ehkä se mikä on niin kun, täytyy suunnitella hyvin jotta se tukee sitä oppimista” (H3)

Omaa opettajuuden toteuttamista haastateltavat kuvailivat musiikin integroinnin tukevan ja helpottavan. Myös työpaikalla oli tässä merkitystä. Se, että koulu mahdollistaa työn toteuttamisen mielekkäällä tavalla koettiin tärkeäksi. Osa musiikin integraation merkityksellisyydestä opettajille on sitä, että se mahdollistaa työssä oman luovuuden esille tuomisen erinäisissä projekteissa.

”siihen että miten mä omaa luokanopettajatyötä teen niin se on helpottanut minua ... ei kielletä sitä että et saa opettaa tällä tavalla.” (H4)



Musiikin integraation merkityksellisyys oppilaille näyttäytyi opettajille monilla eri tavoin. Joskus integraatio saattaa lähteä oppilaista, eikä opettaja ole tässä tilanteessa tietenkään halunnut olla motivaation esteenä, vaan siihen on tartuttu. Toisinaan oppilaiden kyseenalaistaessa, miksi tietynlaista musiikkia jälleen kuunnellaan, on heidän kanssaan käyty keskustelua tarkoituksista. Kun oppilailla on ymmärrys, mitä opettaja ajaa takaa soittaessaan esimerkiksi Egypti-aiheista musiikkia, on kuuntelu kaikille mieluisampaa. Oppilailta saatu palaute on usein välitöntä.

”he yhtäkkiä innostu siis paljon kovasti musiikin historiasta ja silloin ku sellanen motivaatio tulee niin sitä ei ollenkaa haluis jarruttaa et sit sen jälkeen he integroi sen vielä kuvataiteeseen.” (H2)

”että puoli vuotta voi mennä ja sitten ne miettii että nyt me ei ole laulettu pitkään aikaan jotain tai voitaisiinko taas soittaa niin joku juttu niin mä koen että se on semmoista positiivista tai mun mielestä se on hyvä juttu että lapset itse myös ehdottaa ja he innostuu sitten kaikki siitä.” (H4)

Haastateltavista kaikki kertoivat musiikin integraation heijastuvan oppilaiden taidoissa. Alkuopetuksessa integraation kerrottiin sopivan kaikille, myös niille, joilla on haasteita keskittymisen kanssa. Kaikkien oppilaiden uskottiin hyötyvän musiikin integraatiosta erityisesti, kun toteutus on perusteellisesti tehty. Erityisesti kielten oppimiseen musiikin integraatio todettiin toimivaksi välineeksi. Suomenkieliset sekä suomi toisena kielenä -oppilaat hyötyvät englanninkielisistä lauluista, jolle vaihtoehtona olisi sanalistojen toistaminen. Laulut jäävät mieleen, mikä johtaa niiden hyräilyyn ja laulamiseen yhä uudestaan. Toisto toisen jälkeen kielen tuottamisen ja puhumisen nähtiin kehittyvän. Suomenkieliset laulut tarjoavat alkuopetusikäisille ja S2-oppilaille muistiväylän kirjaimiin ja äänteisiin. Haastateltavat uskoivat, että ilman musiikin integraatioharjoitteita käsitelty asia ei olisi tullut opittua niin hyvin. Harjoitteet luovat vahvan pohjan jatkolle, kohti haastavampia aiheita mentäessä.

”kehorytmeillä on niitä lukujonoja tankattu ekaluokan syksystä asti ni kyl mä veikkaan että lukujonot ja sitä kautta sitten monikerrat ja kohta ku alkaa kertolaskujakso meillä matikassa niin tulee olee helpompaa ku jos niitä kehorytmejä ja kaikkea loruttelua ei oltais tehty ... must tuntuu et kirjainmuoto ja se kirjaimen ääntäminen ja miten se suu menee ku sanotaan o, ni et se jotenki sieltä kauheen hyvin heille jäi selvästikki mieleen.” (H1)

Opettajan nähdessä musiikin integraation vaikutukset oppilaissaan kasvaa hänen silmissään myös musiikin integraation merkityksellisyys. Musiikkia voidaan integroida moneen oppiaineeseen. Tällöin myös siitä saatavat hyödyt tulevat kaikkien saataville. Musiikkihetki

voi tarjota tauon keskittymisen kanssa kamppailevalle oppilaalle ja samalla motivoida muita oppilaita. Musiikin integraatiota voidaan toteuttaa monin eri tavoin ja se tuo mukavaa vaihtelua oppitunteihin.

### 8.2.2 Tavot toteuttaa

Pääluokka tavot toteuttaa muodostuu nimensä mukaisesti opettajien kokemuksista toteuttaa musiikin integraatiota. Tapoihin toteuttaa vaikutti oppilaiden ikä sekä musiikin kanssa integroitava oppiaine. Eniten musiikin integraatiota mainittiin toteutettavan alkuopetuksessa. Musiikkia integroitiin muihin oppiaineisiin myös vanhempien oppilaiden kanssa. Toteutustavat vaihtelevat oppilaiden iän mukaan. Kehon hallinnan, itseohjautuvuuden sekä lukutaidon kehittyessä aukeaa uusia mahdollisuuksia integroida musiikkia opetukseen.

Kokonaisuutena eniten, kaikki luokka-asteet ja oppiaineet huomioiden, haastateltavat mainitsivat käyttävänsä opetuksessaan laulua. Toiseksi eniten käytössä oli musiikin kuuntelu. Kolmanneksi yleisin tapa integroida musiikkia opetukseen oli rytmin hyödyntäminen, erityisesti kehorytmit. Varsinaista soittamista musiikin tuntien ulkopuolella oli vähän, sillä se edellytti soittimia omaan luokkaan, eikä näin kaikilla ollut. Myös laajempia, musiikkia integroivia kokonaisuuksia oli toteutettu.

Alkuopetuksessa laulaminen aiheesta kuin aiheesta oli yleistä. Lauluja mainittiin käytettävän englannin, käsitöiden, ympäristöopin, äidinkielen, kuvataiteen sekä uskonnon aiheiden opetteluun. Integraatiota toteutettiin myös musiikin tunneilla laulujen sanojen muodossa. Teema saattoi olla toive luokan toiselta opettajalta. Vanhempien oppilaiden kanssa laulun kielen ollessa englanti, lauluhetkeen sisältyi tekstin kääntämistä, ääntämisharjoittelua sekä sanarakenteen tutkimusta.

”erilaiset enkkulaulut on kyllä ollu tosi isona isossa roolissa et niitten laulujen avulla me ollaan opeteltu tervehtimisiä ja viikonpäiviä ja värejä ja mitähän muuta, ruokia, kaiken näköstä” (H1)

”äänneharjoittelua ja sitten keskustellaan niistä et mitä tarkoittaa, onko joitain vaikeita sanoja tai jos on joitain semmosia fraaseja, mitkä kääntyy vähän hassusti ja rakenne et on näin. Et kyl siihen aina liittyy semmonen vähän tylsäkö keskusteluhetki” (H2)

Laulun tuominen oppitunnille saattoi olla hyvin spontaania ja tilannesidonnaista. Laulettu laulut ovat usein läsnä oppitunnilla, vaikka tarkoituksena ei olisikaan silloin laulaa. Oppilaat saattoivat muistella tietyn aihepiirin laulun avulla esimerkiksi missä järjestyksessä planeetat ovat tai mitä vokaalit olivat. Pienillä oppilailla käytetyt laulut olivatkin usein ulkoa

opeteltavia, sillä lukutaitoa ei vielä kaikilla välttämättä ole. Lauluja oli hyödynnetty monessa aiheessa, jotka vaativat ulkomuistista oppimista. Tällaisia aiheita mainittiin olevan esimerkiksi aakkosten opettelu, viikonpäivät sekä kuukaudet. Laulujen aiheet ja sisällöt vaikeutuivat oppilaiden iän mukaan.

”tehtiin käsityötunnilla ryijypistoa niin sitten me todettiin oppilaiden kanssa tähänkin pitäisi saada nyt joku tämmöinen joku hokema ja sitten sitä hokemaa kun ne on toistanut niin siitä on vähitellen ne on ruvennu rallattelee ja rallattelee ja ne tekee sitä käsityötä eteenpäin ja ja siinä on niinku semmoista sana rytmiä ja muuta” (H4)

Kuuntelua käytettiin enemmän myös alkuopetusikäisiä vanhemmilla oppilailla musiikin integraatioaktiiviteettina. Musiikin melodian lisäksi kuunneltiin kappaleen sanoituksia. Kuunneltava kappale saattoi olla opiskeltavan teeman mukainen. Kuuntelua käytettiin muun muassa historian, kuvataiteen ja ilmaisutaidon opetuksessa, mutta se saattoi olla läsnä minkä tahansa oppiaineen tunnilla luomassa esimerkiksi tunnelmaa tai auttamassa keskittymistä. Kuuntelun syyksi usein mainittiin juuri tunnelman tavoittelu. Aktiivisempaa kuuntelua toteutettiin kuvataiteen tunnilla, jolloin oppilaille oli annettu tehtäväksi kuvittaa kuulemaansa.

”yleensä meil on sit vähän semmosta aktiivisempaa kuuntelua et kuunnellaan vaik muutama lyhyt ja sit samalla kuvitetaan ja sit me keskustellaan tietenki niist kuvituksista et minkälaista me sit kuultiin siitä sävellyksestä” (H2)

”isompien oppilaitten kanssa se on enemmänki sellasta niinku tunnelmaa luovaa, siihen johdattelevaa” (H3)

Kuuntelua oppitunneilla toteutettiin yhdessä ja yksin. Hiljaisen työskentelyn aikana musiikkia soitettiin taustalla, jolloin se ei ollut keskiössä oppitunnilla, vaan tuki oppimista. Yksi haastateltava kertoi myös sallivansa oppilaiden itsenäisen kuuntelun kuulokkeilla tehtäviä tehdessä. Tämän mahdollisti se, että kaikilla oli laitteet koulun puolesta. Kuunteluhetket sijoittuvat oppitunneilla eri hetkiin. Niitä käytettiin esimerkiksi oppitunnin jaksottamiseen tai tunnin rauhalliseen lopetukseen.

”mikäli se on oppilaan omasta toiveesta ja se auttaa sitä oppimista, vie sitä toimintaa eteenpäin niin saavat kuulokkeilla kuunnella et meil on padit ja kuulokkeet koulun puolesta” (H3)

Kehorytmit toimivat välineenä musiikin integrointiin jo aivan ensimmäisen luokan syksystä lähtien. Eniten kehorytmejä hyödynnettiin alkuopetuksessa matematiikan opetuksessa. Kehorytmien avulla opeteltiin muun muassa lukujonoja. Kehon hyödyntäminen matematiikassa auttaa oppilaita hahmottamaan paremmin. Pienten oppilaiden kanssa

pidettävissä aamuhetkissä oli mukana kehorytmejä herättämässä koko kehon uuteen päivään. 3–6-luokkalaisten kanssa taustalle laitettiin soimaan musiikki, jonka rytmiin yhdistettiin erilaisia liikkeitä. Näitä hetkiä saatettiin ottaa päivässä eri aikoihin. Kehon ja rytmin hyödyntäminen näkyivät myös liikuntatunnilla tanssina ja muuna musiikkiliikuntana.

”oppilaat opettelee sen siinä mun kanssa aamulla ennen kun päivä alkaa niin opetellaan ulkoa ja sitten voi olla että seuraavana päivänä siellä on se sama mutta siinä on joku twist, että yks neljäsosa onkin muuttunut titeiksi ja näin että me saadaan se keho aktivoitua” (H4)

”joskus oppituntien vaikka alussa tai päivien alussa voi olla luokassa niinkun, meil soi joku musiikki ja sit tehään siihen rytmiin vaikka liikettä tai keksitään omat liikkeet tai katotaan joku musavideo, kuunnellaan se musiikki ja mietitään mitä se voi tehdä” (H3)

Haastateltavat mainitsivat myös muita, yksittäisiä tapoja musiikin integraation toteuttamiseen. Tällaisia oli esimerkiksi soittovälkät, äänimaailmojen teko, kuunnelmaprojekti ja muut taideprojektit, oppilaiden omat esitykset koko koulun esityspäiviin sekä monialaiset oppimiskokonaisuudet. Oppiaineiden integraatiota saattoi olla myös tietystä temasta puhuminen musiikin näkökulmasta. Laajemmat musiikin integraatiotavat, kuten taideprojektit työllistävät pitkään, harjoittavat taitoja monella alueella sekä mahdollistavat yhteistyön eri alan ammattilaisten kanssa.

”he teki semmosii ihan yhteisiä tanssiesityksiä ja siin tulee taas ihan luontaisesti se musiikin integroiminen, rytmitaju, yhtäaikaisuus, liikuntataito ja ihan niinku huomaamatta” (H2)

”mul tuli yks vitosluokanopettaja et heil on nyt kuuloasioita et korvan asioita et otatteks te vaikka kuulon suojautumista vähän sit musan tunnilla ni saa sen helposti niitä ideoita jaettua” (H2)

Haastateltavilta kysyttäessä, kuinka usein he musiikkia integroivat muihin oppiaineisiin vastaukset vaihtelivat. Alkuopetuksessa opettavilla päivän aloitushetket sisälsivät musiikkia, jolloin musiikin integraatiota saattoi ajatella tapahtuvan joka päivä. Musiikin integraation määrä vaihteli viikoittain. Koska musiikin integraatio saattoi saada alkunsa oppilaista, eikä opettaja aina ollut musiikkihetkiä suunnitellut, oli määrää haastava arvioida. Välillä saattoi tulla pitkiäkin taukoja, ettei musiikki ollut opetuksessa ollenkaan läsnä ja toisaalta yksi laulu ja oppilaiden toiveet saattoivat kantaa musiikin tunnilta toisen oppiaineen tunnille päivän aikana. Jo se, että oma opetusluokka on koulun musiikinluokka, sisällytti haastateltavan mielestä musiikin luokan arkeen.

”tietenki ite olen täs musaluokassa et tää on mejän kotiluokka et ehkä se jo tavallaan niinku sisällyttää mejät sinne et ne soittimet on yksinkertaisesti kokoajan näkyvillä” (H2)

” useemman kerran viikossa, meil on aina aamupiiri ja aamupiirissä usein tota noita just jotain lukujonoja käyään läpi ni siin on kyllä aina kehorytmit mukana mut muuten mä ehkä sanoisin et varsinaisesti musiikin tuntien ulkopuolella ni ehkä kerran pari viikossa” (H1)

Tapoja toteuttaa musiikin integraatiota mainittiin eniten alkuopetukseen. Kahdella haastateltavista oli työkokemusta eniten juuri alkuopetuksesta, joten sinne maailmaan musiikin nähtiin sopivan erinomaisesti. Vanhempien oppilaiden, yläkoulu- ja yliopisto-opiskelijoiden kanssa toteutettu musiikin integraatio oli eniten musiikin kuuntelua. Musiikin kanssa integroitavia oppiaineita mainittiin laajasti ja musiikin integraation hyväksi puoleksi mainittiin juuri sen mahdollisuus olla mukana monessa eri oppiaineessa.

Haastateltavien tavoissa toteuttaa integraatiota näkyi horisontaalisen integraation malli (Lahdes, 1997, 211). Käytetty musiikki ja laulujen teemat oli valittu usein tukemaan jonkin toisen oppiaineen oppisisältöjä. Breslerin (1995) integraatiotapojen jaottelusta kaikki tavat olivat esillä haastateltavien käsityksissä ja kokemuksissa. Alistuvan integraatiotavan mukaisesti musiikin integraatiolla tuettiin muiden oppiaineiden sisältöjä. Tällaista toteutusta tuloksissa edusti esimerkiksi laulaminen ympäristöopin tai englannin kielen aiheista. Laulua enemmän haastateltavien mukaan keskiössä olivat kuitenkin laulun sanat ja niiden käsittely. Tasa-arvoisen integraatiomallin toteutusta oli rytmin käyttö opetuksessa. Kehorytmit olivat käytössä aamulla luokan yhteisessä hetkessä ja niiden avulla saatiin keho hereille. Rytmin avulla haastateltavat kertoivat harjoittelevansa matematiikan lukujonoja, luetellessa kertotaulun tuloksia rytmikkäästi ylös ja alas opitaan kertotaulun lisäksi rytmikkaa ja yhdessä sykkeessä oloa. Myös kuuntelu voidaan laskea tasa-arvoisen integraation alle, mikäli se oli aktiivista ja kappale oli aiheeltaan opittavan teeman mukainen. Tällaisesta esimerkkinä olivat erään haastateltavan käyttämä Egypti-aiheinen kappale historian tunnilla tai kuvataiteen tunnilla työskentely musiikista kuultavan mukaan.

Breslerin (1995) integraatiomalleista affektiivinen ja sosiaalinen integraatio olivat myös edustettuina tuloksissa. Haastateltavien käsityksissä ja erityisesti musiikin välinearvo pääluokka sisälsi paljon musiikin affektiivisen integraation sisältöjä. Musiikin aikaan saamat tunnelman muutokset sekä oppimisen ilmapiirin rakentaminen ovat juuri affektiivisen integraation tavoitteita. Tarkoituksena ei ole kerryttää musiikillista taitoa. Affektiivista integraatiota oli esimerkiksi musiikin kuuntelu hiljaisen opiskelun aikana. Sosiaalista

integraatiotapaa toteutti vain yksi haastateltavista. Heidän koulussaan järjestetyt esityspäivät kokosivat yhteen oppilaat eri luokilta, ja oppilaat saivat esittää harjoittelmansa esitykset. Todennäköisesti myös muilla haastateltavilla oli kokemusta musiikkiesitysten järjestämisestä koulun eri juhliin, mutta koska näitä tapahtumia ei automaattisesti ajattele musiikin integraationa ne jäivät mainitsematta.

Kokonaisuutena tutkimuksen tulos on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Tutkimus kuitenkin tuotti uutta tietoa eritoten suomalaisten opettajien käsityksistä ja tavoista toteuttaa musiikin integraatiota. Tulosten valossa voidaan sanoa, että opettajat käyttävät musiikkia osana muiden oppiaineiden opetusta. Musiikin integraatiota kuvattiin juuri musiikin hyödyntämiseksi muissa oppiaineissa. Taustalla vaikuttivat ajatukset musiikista. Kun musiikki on opettajalle tärkeää, nähdään sen mahdollisuudet osana opetusta laajana. Käytetyissä musiikkiaktiviteeteissa oli tunnistettavissa yhtäläisyyksiä Orff-pedagogiikan työtapoihin. Tutkimukseen osallistuneista opettajista kuitenkin vain yksi oli opiskellut Orff-pedagogiikkaa. Kehorytmejä käytettäessä korostuu se, että oma keho on tärkeä soitin ja rytmittelyjä tehdessä tavoitellaan yhteisen sykkeen löytymistä. Musiikin integraatio on oppijälhtöistä, sillä käytettyyn musiikkiin ja työtapoihin vaikuttaa vahvasti oppilaiden ikä ja taso.

Tapaan integroida musiikkia oli vaikuttanut myös opettajan omat kouluajat. Haastateltavista yksi oli omana opiskeluaikanaan perehtynyt musiikin integrointiin, mutta pääosin heistä jokainen toteutti integraatiota omalla tavallaan, ilman laajempaa teoriatietoa taustalla. Tämä olikin mielenkiintoista siinä mielessä, että heidän tapansa toteuttaa ja ymmärtää musiikin integraatiota olivat hyvin yhtäläiset. Joskin toteutettujen musiikkiaktiviteettien laajuudessa oli eroja. Käsitykset musiikin integraatiosta olivat haastateltavilla rakentuneet pääosin kokemuksen kautta ja vaikka jokaisen kokemus oli itsenäinen, omassa sosiaalisessa kontekstissaan oleva, oli myös käsityksissä paljon yhtäläisyyksiä.

## 9 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta määrittävät kolme termiä: uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Uskottavuudella viitataan siihen, missä määrin tutkimuksen lukijat hyväksyvät tutkimuksen tulokset tosiksi sekä luottavat tutkimuksen aineiston asianmukaiseen ja huolelliseen keräämiseen sekä analyysiin. Luotettavuuden täyttääkseen tutkija vakuuttaa uskottavasti lukijan ammattitaidostaan valita ja käyttää oikeita lähestymistapoja ja menetelmiä ratkaistakseen tutkimusongelman sekä toteuttaakseen tutkimuksen. Luotettavuuden vaatimus on mukana jokaisessa tutkimuksen vaiheessa. Eettisyys koskee eettisten periaatteiden noudattamista koko tutkimuksen ajan. (Puusa & Juuti, 2020, 175.)

Haastatteluaineiston laatu määrittää sen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 184). Haastattelujen laatua pyrittiin varmistamaan luomalla hyvä, selkeä haastattelurunko (liite 1). Ennen haastatteluja harjoittelin haastattelutilanteen tallentamista, eikä se näin ollen ei aiheuttanut ongelmia oikeassa haastattelutilanteessa. Litteroin haastattelut pian haastattelujen jälkeen, yleensä kahden päivän kuluessa, joka myös omalta osaltaan paransi haastattelun laatua (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 185). Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 184) mukaan myös haastattelupäiväkirjan pito parantaa haastattelujen laatua. Haastattelutilanteessa kirjasin tulostettuun haastattelurunkoon haastattelusta esiin nousseita seikkoja, jotka tahdoin ottaa huomioon myös seuraavissa haastatteluissa tai muistaa analyysivaiheessa.

Teemahaastattelun onnistumista määrittää tutkijan riittävä ymmärrys tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, sen keskeisistä osa-alueista, taustalla vaikuttavista tekijöistä sekä näin ollen ilmiöstä kokonaisuutena (Puusa, 2011, 82). Tutkin musiikin integraatiota kirjallisuuskatsauksena kandidaatintutkielmassani. Kirjallisuuskatsauksen tuottaman tiedon, sekä oman esiymmärrykseni pohjalta minulla oli hyvät rakennusaineet teemahaastattelurungon luomiseen. Haastattelun onnistumiseen ja luotettavuuteen liittyy myös reaktiivisuus, jolla viitataan siihen, missä määrin tutkija vaikuttaa saatuihin vastauksiin ja tutkimustuloksiin, esimerkiksi johdattelevilla kysymyksillä. Haastateltavalla voi olla myös taipumusta antaa sosiaalisesti hyväksytyjä vastauksia eli hän antaa vastauksia, joiden uskoo noudattavan yleisesti hyväksytyjen vastausten linjaa. (Puusa, 2011, 78.) Täten haastateltavat luokanopettajat saattoivat vastausta antaessaan miettiä, mitä hänen tulisi ammattinsa edustajana asiasta sanoa. Haastattelutilanteessa pyrin esittämään kysymykset mahdollisimman avoimella tavalla, johdattelua välttäen. Jälkikäteen tunnistan kuitenkin tilanteita, joissa olen saattanut esittää kysymyksen muodossa, joka jo itsessään on tarjonnut haastateltaville tavan

vastata. Esimerkiksi kysyttäessä haastateltavien taustatietoja integraatiosta kysyin ” Ootko perehtynyt mitenkään sit tohon teoriataustaan tai tutkimustietoon vai onko ihan omalla fiiliksellä mennyt?”. Tämä kysymys saikin vastauksen ”ihan omalla fiiliksellä joo...”.

Ihmisten käsitykset syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, minkä vuoksi samasta ilmiöstä voidaan saada hyvinkin erilaisia näkemyksiä eri aikoina ja konteksteissa. Käsityksiä tutkivan tulee kuitenkin olettaa, että hän kykenee ymmärtämään asioita edes verrattain samoin tavoin kuin toiset ihmiset. Tällöin tulee tiedostaa, että tulkintatasoja on yhtä monta kuin tulkitsijoita. (Puusa, 2011,78.) Tämänkin tutkimuksen aineistosta toinen tutkija olisi voinut saada aikaan erilaisen analyysin. Tapaustutkimuksen koskettaessa aina tiettyä aikaa ja tiettyjä henkilöitä, myös toisilla haastateltavilla tulos olisi voinut olla erilainen. Tähän tutkimukseen haettiin erityisesti opettajien, joilta löytyi kokemusta musiikin integraatiosta, joten näkemyksiä musiikin integraatiota vastaan ei olennaisesti tutkimuksen tuloksissa tule esille.

Tutkimuksen toteuttamisessa noudatettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeita ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisistä periaatteista. Tutkijan tulee vastata hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta läpi tutkimusprosessin (TENK, 2012). Ennen aineiston hankintaa tein tarvittavat selvitykset tutkimusluvan hankkimiseen, nämä kaikki löytyvät liitteistä. Eettisessä pohdinnassa (Liite 4), tulin tulokseen, että tutkittaville henkilöille, heidän läheisilleen tai tutkijalle itselleen ei koidu tutkimuksesta riskejä eikä haittoja. Haastateltaville korostettiin tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista ja heillä säilyi mahdollisuus keskeyttää tai perua tutkimukseen osallistuminen koko ajan. Haastateltavia pyydettiin allekirjoittamaan suostumuslomake ja heille annettiin tarvittava informaatio tutkimuksesta ennen haastatteluja. Tutkimukseen osallistuneilla on säilynyt mahdollisuus saada lisätietoa sekä perua osallistumisensa läpi tutkimusprosessin. Tutkittavien yksityisyys varmistettiin säilyttämällä haastattelumateriaali litteroinnin ajan tieteellisen tiedon vaatimusten edellyttämällä tavalla Turun yliopiston IT-palveluiden ylläpitämässä tietoturvaisessa pilvitalennusjärjestelmässä. Haastattelut poistettiin litteroinnin valmistuttua, eikä litterointeihin jäänyt tutkittavista tunnistetietoja. Myös tutkimuksen raportissa varmistettiin tutkittavien yksityisyys, eikä käytetyissä lainauksissa ilmene tunnistetietoja.

Useiden eri menetelmien käytöllä voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, ym., 2009, 233). Tässä tutkimuksessa käytettiin vain yhtä menetelmää, teemahaastattelua. Toiseksi käytettäväksi menetelmäksi olisi sopinut esimerkiksi havainnointi tai haastateltavien mahdollisuus jälkikommentointiin. Havainnoinnin ja haastattelun yhdistelmä on usein hyvin



antoisaa ja haastatteluissa ilmi tuodut asiat olisi voitu nähdä oikeissa yhteyksissään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 93). Tutkimuskysymyksiä muokattiin alkuperäisestä tutkimussuunnitelmassa esiintyneistä muodoistaan tarkemmiksi ja lyhyimmiksi ennen aineiston analyysin aloitusta. Tutkimuskysymysten muokkauksella pyrittiin varmistamaan selkeä kysymys–vastaus linja tutkimuksen tuloksissa. Yksi tutkimuskysymys, joka koski luokan- ja aineenopettajien toteuttaman integraation eroja ja yhtäläisyyksiä poistettiin, sillä haastateltavista kaikki toimivat pääasiassa luokanopettajina, vaikka myös aineenopettajapätevyys löytyi.

## 10 Pohdinta

Musiikin integraation tavoitteena voidaan ajatella olevan taiteiden läsnäolon lisääminen koulussa. Fisksen (1999, 12–14) mukaan taiteiden läsnäololla koulussa voidaan tarjota ainutlaatuisia mahdollisuuksia oppimiseen. Taiteiden kautta oppimisesta on löydetty monta hyvää puolta. Taide, kuten musiikki, sitouttaa oppilaat opiskeluun ja he nauttivat oppimisesta. Taiteiden kautta oppiminen hyödyntää ja vahvistaa kaikkia oppimismuotoja (auditiivinen, visuaalinen ja kinesteettinen). Oppilaiden sitouttaminen opiskeluun niin fyysisesti kuin mentaalisesti saa aikaan todennäköisesti vahvemman muistijäljen. (Ruokonen, ym., 2014, 83.) Samoja havaintoja saatiin myös tässä tutkimuksessa. Kaikki haastateltavat kertoivat musiikin integroinnin hyödyttävän jokaista oppilasta. Heidän kuvailemansa toteutustavat tukivat vahvasti eritoten auditiivisia sekä kinesteettisiä oppijoita. Haastateltavat tunnistivat Gregoryyn ym. (2011, 94) ja Overlandin (2013, 32) tavoin musiikin integroinnin mahdollisuudet muistin vahvistamiseen. Oppilaissa oli havaittavissa tilanteita, joissa laulu oli tukenut muistista palauttamista. Yhdessä haastattelussa nousi esiin myös opettajan oma kouluaika ja se, kuinka hänelle lapsena oli jäänyt parhaiten mieleen juuri rytmittelemällä ja laulamalla opiskellut asiat. Tämän myös minä tutkijana itse tunnistan.

Haastateltavat antoivat musiikille erilaisia merkityksiä. Ne noudattivat enimmäkseen samanlaista linjaa, kun mitä Louhivuori (2009) esitti. Musiikkia perusteltaessa sille annettavat merkitykset ovat hyvin pitkälti välineellisiä. Musiikkikasvatusta voidaan tarkastella yhdessä hyvinvoinnin ja terveyden näkökulmien kanssa. Musiikilla voidaan esimerkiksi lisätä mahdollisuuksia itseilmaisuun ja toisaalta vähentää stressiä tai nuorten syrjäytymisriskejä. Yhteys liittyy osaltaan myös tunteiden säätelyyn. Musiikkikasvattajia onkin kannustettu olemaan perillä nuorten musiikista ja kuinka sitä käytetään. Tämä tieto tukisi yhä laajemman musiikin kirjon hyödyntämistä. Käytännön työn yhteydessä musiikkikasvattajat ovat havainneet musiikin sosiaalistavan vaikutuksen, musiikin merkityksen oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittäjänä. Musiikkikasvatuksen merkityksiä voidaan löytää myös kognitiivisen kehityksen alueelta. Tutkimuksissa on tuotu esiin, että musiikkiharrastus voi tukea kielellisten ja matemaattisten taitojen kehittymistä. (Louhivuori, 2009, 14–20.) Näitä samoja teemoja nousi esiin myös haastatteluissa. Musiikin integraatiolla tunnistettiin olevan merkitys niin luokan yhteishengen kohottajana, tunnelman luoja kuin oppimisen tehostajana kognitiivisten taitojen kehittämisen näkökulmasta.

Juvosen ym. (2012,16) tutkimuksessa suosituimpia oppiaineita olivat taide- ja taitoaineet. Haastatteluissa ilmeni, että musiikin integraatiolla on nähty olevan vaikutusta oppilaiden motivaatioon positiivisesti. Syyksi mainittiin erityisesti se, että musiikki on monelle mieluinen oppiaine. Musiikin integraatiolla voidaan siis ajatella olevan mahdollisuuksia nostaa oppilaiden opiskelumotivaatiota myös muiden oppiaineiden tunneilla. Ja kuten teoriataustassa ilmeni, asenne ja motivaatio ovat eri asia. Siispä musiikin opetukseen negatiivisesti suhtautuva oppilas voi kuitenkin motivoitua musiikin integroinnin avulla yksittäisellä tunnilla. Haastateltavien viesti oli selvä. Musiikin integraatiolla voidaan tukea kaikkia oppilaita. Jo valmiiksi aktiivisia oppilaita musiikki kannustaa ja motivoi lisää, samalla kun se auttaa keskittymisen kanssa kamppailevia oppilaita taas heräämään koulutyöhön.

Haastatteluissa nousi esiin syitä, miksi juuri haastateltaville musiikin integraation toteuttaminen on helppoa ja luontevaa. Kun musiikki on ollut omassa elämässä läsnä aina muun muassa musiikillisena harrastuksena, näkee sen positiiviset puolet helposti ja integraation toteuttaminen on mukavaa. Kaikille opettajille musiikki ei ole vahva oppiaine eikä sitä koeta omaksi. Tällöin musiikin integraatiota ei voida olettaa toteuttavan. Tässä tutkimuksessa kuitenkin havaitsin, että tapoja toteuttaa musiikin integraatiota on monia ja sen hyödyt on saavutettavissa helposti. Niinpä voin suositella myös musiikista mitään tietämättömälle kokeilua laittaa musiikkia soimaan itsenäisen työskentelyn ajaksi oppitunnilla. Täytyy kuitenkin muistaa, että jokainen oppii omalla tavallaan ja joillekin musiikin integraatio ei sovi, mutta sille kuitenkin kannattaa antaa mahdollisuus, sillä kannustaahan opetussuunnitelman monipuolisten opetusmenetelmien käyttöön.

Oman kokemukseni mukaan opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopintojen pakollisissa musiikin opinnoissa ei ole nostettu esiin musiikin integraatiota muihin oppiaineisiin. Musiikkia opiskellaan yhteensä kuuden opintopisteen edestä ja opinnoissa painotetaan enemmän soittotaitoa, kuten säestystä, kuin näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksistä. Toki opetussuunnitelma on muuttunut omista muutaman vuoden takaisista musiikin kurseistani, mutta ei integraatiota tuoda esille ainakaan musiikin kurssien opetussuunnitelmassa. Opinnoissa eheyttäminen on tullut ilmi ainoastaan perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien käsittelyn yhteydessä. Tutkimuksien tuottaessa vankkaa tietoa musiikin integroinnin myönteisistä kokemuksista ja vaikutuksista, olisi aiheellista informoida myös tulevia luokanopettajia musiikin mahdollisuuksista.

Tutkimuksen teon aikana syntyi ajatus jatkotutkimuksesta. Songin (2012) tavoin olisi mielenkiintoista tutkia musiikin integraation vaikutusta tietyn aiheisällön oppimiseen tarkemmin, mutta Suomen opetussuunnitelman mukaista opetusta noudattaen.

Tutkimusryhmä saisi musiikki-integroitua opetusta jakson ajan ja verrokkiryhmä noudattaisi normaalia opetusta. Tutkimusprosessin aikana kartoitettaisiin ryhmien osaamisen kehitystä ja mielipiteitä opetuksesta. Mikäli tutkimus toteutettaisiin yläkouluikäisillä oppilaille olisi sen tuottama tieto erityisen arvokasta ja mielenkiintoista. Kiinnostavaa olisi myös selvittää laajemmin eri ikäisten oppilaiden asenteita ja ajatuksia musiikin integraatiota kohtaan.

## Lähteet

- Aaltonen, K. (2003). Pedagogisen ajattelun ja toiminnan suhde. Opetustaan integroivan opettajan tietoperusta lähihoitajakoulutuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 89. Väitöskirja.
- Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä Oy. 113–160.
- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. FINN LECTURA.
- An, Song. (2012). The effects of music-mathematics integrated curriculum and instruction on elementary students' mathematics achievement and dispositions. Texas A&M yliopisto. Väitöskirja. <https://core.ac.uk/download/pdf/9069402.pdf>
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhatvuotisen musiikkikasvatusta*. Joensuu University Press.
- Atjonen, P. & Uusikylä, K. (2005). *Didaktiikan perusteet*. WSOY.
- Atjonen, P. (1992) *Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää? Väitteitä ja vastaväitteitä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 43/1992.
- Backman, J. (2018.) Äärellisyyden kohtaaminen: kokemuksen filosofista käsittehistoriaa. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. (toim.). (2018). *Kokemuksen tutkimus IV: Kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapland University Press. 25–40
- Berke, M.K. (2000). Curriculum integration a two-way street. *General music today* 14(1). Luettu 4.3.2021 <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi/doi/abs/10.1177/104837130001400104>
- 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. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/10632913.1995.9934564>
- Cantell, H. (2015). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. PS-kustannus.
- Fiske, E. B. (1999). Champions of change: The impact of the arts on learning. Washington, DC: The Arts Education Partnership and The President's Committee on the Arts and Humanities. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435581.pdf>
- Gregory, E., Hardiman, M., Rinne, L. & Yarmolinskaya, J. (2011). Why arts integration improves long-term retention of content. *Mind, brain and education*, 2 (5).
- Glover, J., & Young, S. (1998). *Music in the early years*. Taylor & Francis Group.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1980). *Teemahaastattelu*. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutkija ja kirjoita*. Bookwell Oy.
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225–244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011939>
- Hellström, M. (2000). *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden kirja*. PS-kustannus. 87–89.
- Huotilainen, M. (2009). Musiikki ja oppiminen aivotutkimuksen valossa. Teoksessa Aro, A. (2009). *Taide ja taito : kiinni elämässä! : TaiTai, taide- ja taitokasvatus*. Helsinki: Opetushallitus.
- Jensen, J. B. (2019). Music, social learning and senses in university pedagogy: An intersection between art and academe. *Arts and Humanities in Higher Education*, 18(4), 311–328. <https://doi.org/10.1177/1474022217732944>
- Juhila, K. Teemoittelu. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> . Viitattu 26.1.2023.

- Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H. (2012). Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa: Musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin. *Musiikkikasvatus* 1(15), 9–25
- Kangas, M. Kopisto, K. & Krokfors, L. (2015). Eheyttäminen ja laajentuvat oppimisympäristöt. Teoksessa Cantell, H. (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. PS-kustannus. 37–45.
- Karppinen, M. (23.11.2021). Makaronilaatikkoo ja pullaa: MTV vieraili New Yorkin Suomi-koulussa – tavoitteena identiteetin säilyttäminen. MTV-uutiset. <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/mtv-vieraili-new-yorkin-suomi-koulussa-lapsille-opetetaan-kielta-valilla-tehdaan-makaronilaatikkoo-ja-nakkikeitto/8276500>. Viitattu 26.1.2023.
- King, F. (2018). Music Activities Delivered by Primary School Generalist Teachers in Victoria: Informing Teaching Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(5). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.10>
- Korhonen, R. & Milovanov, R. (2010). Musiikin harrastaminen ja lukemisvalmiudet. Teoksessa Aerila, J., Korhonen, R. & Rönkkö, M. (toim.), *Pienet oppimassa: kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Uniprint.
- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. (toim.). (2018). *Kokemuksen tutkimus IV: Kokemuksen käsite ja käyttö*. Lapland University Press. 41–63.
- Lahdes, E. (1997). *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Otava. Helsinki. 211–216
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M.-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. PS-kustannus.
- Lepola, J. & Vauras, M. (2002). Oppiminen ja motivaation kehittyminen. Teoksessa Lehtinen, E. & Hiltunen, T. (Toim.). (2002). *Oppiminen ja opettajuus*. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Levitin, D. J. & Pauku, T. (suom.). (2010). *Musiikki ja aivot: ihmisen erään pakkomielteen tiedettä*. Terra Cognita.
- Ludke, K. M., Ferreira, F., & Overy, K. (2013). Singing can facilitate foreign language learning. *Memory & Cognition*, 42(1), 41–52. <https://doi.org/10.3758/s13421-013-0342-5>
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S. (2015). Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa Cantell, H. (2015). *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. PS-kustannus. 49–76.
- Louhivuori, J. (2009). Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) (2009). *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen Musiikkikasvatusseura - FISME ry. 11–27.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: oppivelvollisille tarkoitettujen opetussuunnitelman perusteet: perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet: lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2004.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2004.pdf)
- Overland, C. T. (2013). Integrated Arts Teaching: What Does It Mean for Music Education? *Music Educators Journal*, 100(2), 31–37. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/0027432113497762>

- Paananen, P. (2009). Musiikillinen kyky, kehitysvaiheet ja yksilöllisyys. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) (2009). *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen Musiikkikasvatusseura - FISME ry. 139–155.
- Palkoaho, M. (15.2.2023). Helsinki pyrkii eroon koulushoppailusta järeillä keinoilla. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009394296.html>. Viitattu 17.2.2023.
- Peltoniemi, A. (2021). Musiikin opetus oppiainerajat ylittäen. Kandidaatin tutkielma. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Perkiö, S. (2010). Orff-pedagogiikka. Teoksessa Juntunen, M.-L., Perkiö, S., & Simola-Isaksson, I. (2010). *Musiikkia liikkuen*. WSOYpro. 28–36.
- Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.). (2008). *Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (4. p.). Lapin yliopistokustannus.
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.). (2008). *Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (4. p.). Lapin yliopistokustannus. 115–162.
- Pudas, A. (7.2.2014). Musiikkia pidettiin 1970-luvun peruskoulussa hanttiaineena. Yle. [https://yle.fi/aihe/artikkeli/2014/02/07/musiikkia-pidettiin-1970-luvun-peruskoulussa-hanttiaineena?fbclid=IwAR3OclLadqce3XudztoUrzcs-\\_ito3NL8SItdDuL9tkoYxceT4Lggx5NE](https://yle.fi/aihe/artikkeli/2014/02/07/musiikkia-pidettiin-1970-luvun-peruskoulussa-hanttiaineena?fbclid=IwAR3OclLadqce3XudztoUrzcs-_ito3NL8SItdDuL9tkoYxceT4Lggx5NE)
- Puusa, A. & Juuti, P. (toim.). (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). (2011). *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. JTO. 73–87.
- Ruokonen, I., Ruismäki, H. & Salomäki, U. (2014). Learning through the arts: Developing teacher-artist co-operation. Teoksessa Ruismäki, H. & Ruokonen, I. (2014) *Voices for Tomorrow: 6th international journal of intercultural arts education*. Research report 352.
- Ruokonen, I. (2016). Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka. Finn Lectura.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>. Viitattu 26.1.2023.
- Scripp, L., & Gilbert, J. (2016). Music plus music integration: A model for music education policy reform that reflects the evolution and success of arts integration practices in 21st century American public schools. *Arts Education Policy Review*, 117(4), 186–202.
- Suomi, H. (2019). Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations 83. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7765-8>. Viitattu 15.2.2023.
- Tuomi, J., & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turkka, J., Haatainen, O. & Aksela, M. (2017) Integrating art into science education: a survey of science teachers' practices. *International Journal of Science Education* 39(10), 1403–1419. Luettu 18.2.2021 DOI: 10.1080/09500693.2017.1333656
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje

2012. Helsinki. Saatavilla: [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Viitattu 20.2.2023.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologinen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Toikkanen, J. & Virtanen, I. A. (toim.). (2018). Kokemuksen tutkimus IV: Kokemuksen käsite ja käyttö. Lapland University Press. 64–84.
- Wolkowicz, T. (2017). Concept-Based Arts Integration: Lessons Learned from an Application in Music and Biology. *Music Educators Journal*, 103(4), 40–47. Luettu 30.3.2021 <http://dx.doi.org.ezproxy.utu.fi/10.1177/0027432117697004>



## **Liitteet**

### **Liite 1. Haastattelurunko**

#### **Teemahaastattelurunko**

##### **Taustatietoa**

- Minkälainen koulutustausta sinulla on?
- Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana?
- Millainen musiikillinen tausta sinulla on?

##### **Mitä?**

- Mitä ajattelet musiikin integroinnista/musiikin eheyttävästä opetuksesta?
- Oletko perehtynyt musiikin integroinnin teoria-/tutkimustietoon?
- Millainen merkitys musiikilla on mielestäsi? Entä oppilaiden näkökulmasta?

##### **Miten?**

- Millä tavoin otat musiikkia mukaan muiden oppiaineiden opetukseen?
- Minkä arvioisit olevan yleisin tapa sisällyttää musiikkia opetukseesi?
- Miten usein integroit musiikkia muiden oppiaineiden kanssa?
- Missä oppiaineissa hyödynnät musiikkia?
- Millä luokka-asteilla olet hyödyntänyt musiikkia muiden oppiaineiden opetuksessa?
- Millaista musiikkia otat mukaan muiden oppiaineiden opettamiseen?

##### **Miksi?**

- Millaiset oppilasryhmät tai oppilaat mielestäsi hyötyvät tai eivät hyödy musiikin integraatiosta?
- Miten musiikin integraatio on vaikuttanut mielestäsi opetukseesi tai oppilaiden oppimiseen?
- Millaista palautetta oppilaat ovat antaneet musiikkia integroivien oppituntien jälkeen?

Onko sinulla vielä jotain lisättävää?

## **Liite 2. Tutkimuslupapyyntö**

Hei,

Olen neljännen vuoden luokanopettajaopiskelija Turun yliopistosta. Teen tällä hetkellä pro gradu -tutkielmaani. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja aineenopettajilla on musiikin integroinnista, sen määrästä ja luonteesta. Lisäksi tarkoitukseni on selvittää, millaisia eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä luokanopettaja- ja aineenopettajataustaisten integroinnin määrässä ja tavoissa on, sekä vaikuttaako opettajan oma musiikillinen tausta musiikin integrointiin.

Tutkimuksen aineisto kerätään yksilöteemahaastatteluilla. Haastattelu toteutetaan etäyhteyksin, käyttämällä Zoom-verkkokokouspalvelua. Haastattelut tullaan nauhoittamaan ja litteroimaan. Käsittelen tutkimusaineistoa luottamuksellisesti ja anonyymisti. Haastattelussa kysytään haastateltavan koulutus- ja musiikkitaustaa, työkokemusta sekä käsityksiä ja kokemuksia musiikin integroinnista. Kaikki haastattelumateriaali tallennetaan käyttämällä Turun yliopiston tietoturvallista Seafire-pilvitallennuspalvelua ja haastattelumateriaali tullaan poistamaan tutkimuksen valmistuttua.

Tutkimukseeni osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa niin halutessaan ilmoittamalla asiasta minulle, tutkimuksen tekijälle. Tutkimukseen osallistuva voi myös halutessaan kieltää käyttämästä haastattelussa kertomiaan asioita tai osia.

Vakuutan noudattavani tutkimuseettisen toimikunnan ohjeita sekä Turun yliopiston ohjeistusta hyvästä tieteellisestä tutkimuskäytännöstä. Olen tietoinen lainsäädännön ja erityisesti henkilötietolain asettamista vaatimuksista sekä vastuustani tietojen lainmukaisesta käsittelystä.

Pro gradu -tutkielmaani ohjaa professori Inkeri Ruokonen (inkeri.ruokonen@utu.fi).

Kiitos yhteistyöstä jo etukäteen! Vastaan mielelläni kysymyksiin, mikäli niitä tutkimussuunnitelman (liitteenä) lukemisen jälkeen vielä tulee.

Ystävällisin terveisin, Annika Peltoniemi

### Liite 3. Suostumuslomake

Turun yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos

#### SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen ”Musiikkia integroiva opetus läpi opetussuunnitelman”.

Tutkimuksessa kenenkään tutkittavan henkilöllisyys ei tule missään vaiheessa esille. Tutkimusaineistoa säilytetään Turun yliopiston tietosuojaturvallisessa Seafile-kansiossa ja se hävitetään tietoturvallisesti tietosuojailmoituksessa ilmoitettuun päivämäärään mennessä.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle kirjallisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Annika Peltoniemi. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

**Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.**

---

Allekirjoitus

---

Päiväys

---

Nimen selvennys

***Suostumus vastaanotettu***

---

*Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus Päiväys*

---

*Nimen selvennys*

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen vastuullisen johtajan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Kun aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

#### **Liite 4. Eettinen pohdinta**

Pro gradu -tutkielma ”Musiikkia integroiva opetus läpi opetussuunnitelman”

Annika Peltoniemi

Turun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta, Rauman opettajankoulutuslaitos

Tutkielmaa ohjaa professori Inkeri Ruokonen, [inkeri.ruokonen@utu.fi](mailto:inkeri.ruokonen@utu.fi)

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää millaisia käsityksiä luokanopettajilla ja aineenopettajilla on musiikin integraatiosta muihin oppiaineisiin sekä musiikin mahdollisen integroinnin määrästä ja luonteesta. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, millaisia eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä luokanopettaja- ja aineenopettajataustaisten opettajien integroinnin määrässä ja tavoissa on, sekä vaikuttaako opettajan oma musiikillinen tausta musiikin integrointiin. Tutkimuksessa pyritään hyvään tieteelliseen käytäntöön noudattamalla Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita.

Tutkittavien henkilötietoja ei kerätä eikä taltioida. Tutkimusaineisto koostuu tutkittavien kokemuksista ja käsityksistä musiikin integraatiosta. Haastattelussa kysytään tutkittavien koulutus- ja musiikkitaustaa sekä työkokemusta. Tutkimusaineistot anonymisoidaan aineiston keruuvaiheessa ja tallennetaan GDPR-yhteensopivaan ja salasanalla suojattuun digitaaliseen tallennustilaan, Turun yliopiston IT-palveluiden ylläpitämään Seafire-pilvitallennukseen. Koska tutkimusaineisto koostuu haastatteluista, tunnistetiedoista ääni jää aineistoon, kunnes haastatteluaineistosta on kirjoitettu tekstitiedosto, minkä jälkeen haastattelutalenne poistetaan. Tämän vaiheen jälkeen aineistossa ei ole mitään tunnistetietoja tutkittavista. Tutkimusaineisto tuhoetaan tutkimuksen julkaisun jälkeen.

Tutkittavalla on oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä tutkimuksen vaiheessa tahansa, ilmoittamalla siitä tutkijalle sähköpostitse. Tutkittava voi myös kieltää käyttämästä osia haastatteluaineistosta.

Tutkittavalla on oikeus saada informaatiota tutkimuksen etenemisestä ja heille on toimitettu ajoissa ennen haastattelua tiedote tutkimuksesta, tietosuojailmoitus sekä suostumuslomake. Viimemainittu toimii kirjallisena suostumuksena tutkimukseen osallistumisesta ja sen tulee olla allekirjoitettuna ennen haastattelua. Suostumuslomakkeessa on noudatettu Turun yliopiston ohjeistusta.

Eettisen ennakoarvioinnin perusteella tutkittaville henkilöille, heidän läheisilleen sekä tutkijalle itselleen ei koidu tutkimuksesta riskejä eikä haittoja.