



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

KARPPINEN EMILIA & SINKO NIINA

LIIKUNTAA JA MUSIIKKIA OPETTAVIEN LUOKANOPETTAJIEN
KÄSITYKSIÄ JA KOKEMUKSIA MUSIIKKILIIKUNNASTA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kajaanin opettajankoulutusyksikkö

Luokanopettajan koulutus

2012

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 MUSIIKIN OPETUS PERUSKOULUSSA	4
2.1 Musiikin didaktiikka	5
2.1.1 Musiikin peruselementit	7
2.1.2 Luokanopettaja musiikkikasvattajana	9
2.2 Muuttuva musiikinopetus	10
3 LIIKUNNAN OPETUS PERUSKOULUSSA	12
3.1 Liikunnan didaktiikka	13
3.1.1 Luokanopettaja liikuntakasvattajana	16
3.2 Liikunnan opetuksen mahdollisuudet	17
4 MUSIIKKILIIKUNNAN OPETUS PERUSKOULUSSA	19
4.1 Musiikkiliikunta	19
4.1.1 Musiikkiliikunnan tavoitteet	20
4.1.2 Musiikkiliikunta käytännössä	23
4.2 Musiikkiliikunnan uranuurtajia	25
4.3 Musiikkiliikunnasta tehtyjä tutkimuksia	28
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	32
5.1 Tutkimuskysymykset	32
5.2 Laadullinen tutkimus	33
5.3 Fenomenografia tutkimussuuntauksena	34
5.4 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä	37
5.5 Tutkimuksen kohdejoukko, aineiston kerääminen ja analysointi	38
5.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	43
6 TULOKSET	48
6.1 Luokanopettajien kokemuksia musiikkiliikunnasta koulu – ja opiskeluajoilta	49
6.2 Opettajien käsityksiä musiikkiliikunnasta	53
6.3 Musiikkiliikunnan toteuttaminen peruskoulussa	67
7 TULOSTEN KOKOAVA TARKASTELU JA POHDINTA	79
LÄHTEET	86
LIITTEET	92

1 JOHDANTO

”Musiikki on soivaa liikettä” toteaa Suomen arvostetuimpiin musiikkiliikuntapedagogeihin kuuluva Inkeri Simola-Isaksson (1979, 28). Tässä lauseessa tiivistyy musiikkiliikunnan olemus, eli musiikin ja liikkeen tiivis yhteys. Tämä tiivis yhteys on huomioitu suomalaisessa musiikin – ja liikunnan opetuksessa vuosikymmenien ajan sen ollessa osa valtakunnallisten opetussuunnitelmien sisältöjä. (Kouluhallitus 1985, 177, 191; Opetushallitus 1994, 100, 109; Opetushallitus 2004, 231, 246; Simola-Isaksson 2010, 38.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön laatima esitys perusopetuksen tavoitteiden ja tuntijaon uudistuksesta hyväksyttiin pienin muutoksin kesäkuussa 2012 ja se astuu voimaan viimeistään 1.8.2016 (LIITE 1). Sen tavoitteena on muun muassa vahvistaa taito- ja taideaineiden opetusta lisäämällä niiden vuosiviikkotunteja. Oppiaineiden välistä yhteistyötä pyritään lisäämään ja erityistä huomiota kiinnitetään myös oppilaiden ilmaisutaitojen kehittämiseen. Uudistuksessa painotetaan, että perusopetuksen tulee tarjota esteettisiä kokemuksia ja elämyksiä sekä mahdollisuuksia kädentaitojen, luovuuden ja liikunnan taitojen kehittämiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 14, 28.) Luova ja ilmaisullinen liikunta kuuluu tällä hetkellä voimassa olevaan opetussuunnitelmaan, mutta se jää Kunnarin (2011, 155–157) mukaan erityisesti liikunnassa muiden aihekokonaisuuksien varjoon, sillä opettajan omat arvot ja ihanteet heijastuvat opetuksen sisältöön.

Juntusen (2010d, 17) mukaan musiikin ja liikkeen yhdistämisen tarjoamat kokemukset voivat olla oppilaille niitä harvoja hetkiä, jolloin he voivat kokea, tuntea ja ilmaista itseään kokonaisvaltaisesti. Yhdistämällä musiikkia ja liikettä oppilaat oppivat kehollisten kokemusten avulla, sekä ovat kehollisesti kontaktissa musiikin ja muiden oppilaiden kanssa. Musiikkiliikunta tarjoaa siis mahdollisuuksia musiikillisten, liikunnallisten ja ilmaisullisten

taitojen kehittämiseen. Musiikkiliikunta on oivallinen väylä uuden opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseksi.

Tämän tutkielman lähtökohtina ovat kiinnostuksemme sekä erikoistumisopintomme musiikkiin ja liikuntaan. Musiikkiliikunta on ollut harrastuneisuuden myötä läheinen aihe molemmille ja olemme sen avulla kokeneet monia onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä. Opettajaopintojen myötä olemme havahtuneet myös sen laajoihin pedagogisiin mahdollisuuksiin oppilaan kokonaisvaltaisena kehittäjänä.

Nämä lähtökohdat innoittivat meitä tekemään kandidaatintutkielmamme musiikkiliikunnasta. Kandidaatintutkielmamme tekemisen myötä tutustuimme kirjallisuuteen laajasti ja kävimme keskusteluita työelämässä olevien opettajien kanssa, minkä perusteella meille syntyi käsitys musiikkiliikunnan häilyvästä asemasta musiikin – ja liikunnanopetuksessa. Kirjallisuuden ja luokanopettajien kertomusten perusteella musiikkiliikunta jää helposti muiden oppiainesisältöjen jalkoihin.

Saimme positiivisia kokemuksia musiikkiliikunnan opettamisesta opetusharjoitteluissamme ja koimme, että sen avulla oppilaat motivoituivat musiikin ja liikunnan tietojen ja taitojen opettelusta. Erityisesti päättöharjoittelun tuomat positiiviset kokemukset musiikkiliikunnan opettamisesta lisäsivät kiinnostustamme tutkia musiikkiliikuntaa opettajan ja opettamisen näkökulmista. Halusimme ryhtyä tutkimaan luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä musiikkiliikunnasta ymmärtääksemme syitä musiikkiliikunnan toteuttamiselle ja toteuttamattomuudelle. Kokemukset, käsitykset ja asenteet ohjaavat opettajan toimintaa ja oppituntien sisältöjen valintaa.

Musiikkiliikunnan perusolemus on samanlainen niin musiikin kuin liikunnan opetuksessakin, sillä molemmissa on kyse liikkeen ja musiikin yhdistämisestä. Musiikkiliikunta on lähestymistavaltaan oppiaineissa erilainen niiden erilaisten tavoitteiden vuoksi. Musiikissa musiikkiliikunta on yksi työtavoista musiikin ilmiöiden ja elementtien opettamisessa (Perkiö 2010b, 12). Liikunnassa musiikkiliikunta on yksi sisältöalueista ja sitä voidaan käyttää myös apuvälineenä liikunnallisten taitojen opettamisessa (Lampinen 1987, 9).

Olemme käsitelleet musiikkiliikuntaa niin musiikin kuin liikunnankin näkökulmista, sillä halusimme saada näkemyksen musiikkiliikunnan luonteesta ja lähestymistavoista molemmille.

mista oppiaineista käsin. Erikoistumisemme vuoksi opetamme tulevaisuudessa sekä musiikkia että liikuntaa, minkä vuoksi haluamme ymmärtää syvällisemmin musiikkiliikunnan osuutta ja mahdollisuuksia molemmissa oppiaineissa. Musiikkiliikuntaa on tutkittu vähän ja tutkimukset on tehty pääosin musiikin näkökulmasta, mikä lisäsi kiinnostustamme ottaa mukaan tarkasteluun myös liikunnan opetuksen näkökulma.

Tutkielmamme tarkoituksena on kartoittaa musiikkiin ja liikuntaan erikoistuneiden luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia musiikkiliikunnasta sekä sen opettamisesta. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, miten luokanopettajat toteuttavat musiikkiliikuntaa erikoistumisaineissaan ja mitkä tekijät vaikuttavat sen opettamiseen.

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä tarkastelemme peruskoulun musiikki- ja liikuntakasvatusta sekä musiikkiliikuntaa osana näitä oppiaineita. Viitekehyksessä tarkastelemme myös luokanopettajaa musiikki- ja liikuntakasvattajana. Tutkielmamme empiirinen osa alkaa käyttämiemme tutkimus – ja analyysimenetelmien esittelyllä. Varsinainen tutkimus toteutettiin teemahaastattelemalla kahdeksaa liikuntaan, musiikkiin tai molempiin opinnoissaan erikoistunutta luokanopettajaa. Tulokuvauksessa esittelemme saamamme tulokset peilaten niitä aikaisempiin tutkimuksiin. Tulosten yhteenvetoa teemme tulokuvauksen yhteydessä sekä pohdintaluvussa.

2 MUSIIKIN OPETUS PERUSKOULUSSA

Tässä kappaleessa käsittelemme musiikin opetusta peruskoulun alakoulussa. Tarkoitamme tällä koulussa toteutettavaa tavoitteellista musiikin opetusta. Tällä hetkellä käytössä oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004, 232) käyttää termiä musiikinopetus, vaikka edelliset (Kouluhallitus 1985, 191; Opetushallitus 1994, 99) opetussuunnitelmat käyttävätkin termiä musiikkikasvatus.

Kasvatusta ja opetusta on määritelty useilla eri tavoilla. Harvan (1971, 25) näkemyksen mukaan kasvatus kohdistuu koko ihmisen persoonaan, kun taas opetus kohdistuu vain kognitiivisten tietojen ja taitojen kehittämiseen ja omaksumiseen sekä harrastusten ja asenteiden muokkaamiseen. Lahdeksen (1997, 11–12) mukaan tämä on kuitenkin liian suppeaa määrittelyä, sillä hänen mielestään tavoitteellinen vuorovaikutus ulottuu aina ihmisen kokonaisuuteen. Lahdes ei erota kasvatusta ja opetusta käsitteenä toisistaan, sillä hänelle koulumaailmassa opettaja on aina myös kasvattaja. Hän siis rinnastaa kasvatuksen ja opetuksen synonyymeiksi ja tätä näkökulmaa käytämme myös työssämme, sillä eri vuosikymmenten opetussuunnitelmissa on käytetty näitä termejä synonyymeinä. Käytämme määrittelyssä terminä musiikin opetusta, sillä sitä käyttää myös voimassa oleva opetussuunnitelma.

Käsitys oppimisesta ja opettamisesta ovat muuttuneet 1900-luvulla suuresti. 1900-luvun alkupuolella behaviorismi oli vallalla oleva oppimiskäsitys, jonka mukaan opettajan tehtävänä nähtiin tiedon välittäminen oppilaille. Oppilas koettiin tällöin vain tietoa vastaanottavaksi, eikä tietoa aktiivisesti prosessoivaksi. 1900-luvun puolella välissä kognitiivisen psykologian piirissä kiinnostuttiin siitä, mitä yksilön mielessä tapahtuu opetustilanteessa. Huomattiin, että ihminen valikoi ja käsittelee tietoa sekä liittää uutta vanhoihin tietorakenteisiinsa, eikä vain vastaanota sitä. Kognitiivisen psykologian pohjalle syntyivät konstruk-

tiiviset oppimiskäsitykset, joilla on samanlainen käsitys tiedosta. Tieto rakentuu eli konstruoituu yksilön tai yhteisön kognitiivisissa prosesseissa yhdessä sosiaalisen ympäristön kanssa. Oppiminen ei ole niinkään tietojen lisääntymistä, vaan oppijan tietorakenteiden laadullista muokkautumista, ajattelun kehittymistä ja tiedon käsittelytapojen oppimista. (Anttila & Juvonen 2004, 89–91.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 18) määritellään perusopetuksessa vallitseva oppimiskäsitys, jonka pohjalle on rakennettu opetuksen tavoitteet ja sisällöt. Alla katkelma oppimiskäsityskappaleesta:

”Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa aineista.”

Tämän katkelman perusteella voimme jo todeta, että perusopetus pohjautuu konstruktivistiin oppimiskäsityksiin.

2.1 Musiikin didaktiikka

Didaktiikalla tarkoitetaan opetuksen sisältöjä ja menetelmiä. Laajemmin ajateltuna didaktiikka on opetuksen ja oppimisen teoriaa ja käytäntöä. Yleisdidaktiikka käsittelee yleisesti opetuksen teoriaa ja käytäntöä. Yleisdidaktiikan rinnalla toimii myös ainedidaktiikka sellaisissa oppiaineissa, jotka vaativat omanlaisensa lähestymistapansa opetukseen. Musiikkia ja liikuntaa opettaessa on tunnettava yleisdidaktiikan lisäksi näiden oppiaineiden opettamisen erityispiirteet. (Uusikylä & Atjonen 2000, 23–24.) Tässä kappaleessa käsittelemme musiikin didaktiikkaa eli musiikin opetusta ja oppimista peruskoulussa. Esittelemme myös musiikin opetuksen sisältöjä ja menetelmiä.

Perinteisesti musiikin opetuksessa on korostettu taitojen opettamista. Musiikin opetus on kokenut haasteita musiikki-käsitteen laajetessa ja saataessa uutta tutkimustietoa musiikin oppimisesta. Uuden näkemyksen mukaan musiikin opetuksella on mahdollista kehittää oppilasta kokonaisvaltaisesti. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 9-10.)

Musiikin opetuksessa ei ole tarkoituksena käydä läpi tiettyjä oppisisältöjä, vaan opettaa oppilasta ilmaisemaan itseään musiikin kautta, löytämään oma tapa nauttia musiikista ja kasvaa ihmisenä. Voidaan ajatella, että tavoitteena on kasvattaa musiikkiin ja musiikin avulla. (Anttila 2006, 25, 108.)

Musiikin opetuksessa on huomioitava persoonallisuuden eri osa-alueet: kognitiivinen, psyykomotorinen ja affektiivinen. Opettaja painottaa opetuksessaan vaihtelevasti jotakin osa-alueista, minkä jälkeen hän valitsee parhaan työtavan tavoitteeseen pääsemiseksi. Musiikin opetuksessa työtapoja ovat verbaaliset, toiminnalliset ja esittävät työtavat. Verbaalisiin työtapoihin kuuluvat puhuminen ja kirjoittaminen, toiminnallisiin oppilaan ajattelukykyä kehittävät tehtävät sekä esittäviin laulaminen, soittaminen ja liikkuminen. Lisäksi kuulohavainto on koko musiikin opetuksen lähtökohta. Se ei kuitenkaan ole nähtävää toimintaa, joten se ei ole rinnastettavissa edellä mainittuihin työtapoihin. Kuulohavainnointi edistää kehittymistä kaikilla edellä mainituilla osa-alueilla ja se edistää musiikillista ajattelukykyä ja tunteita. (Linnankivi ym. 1988, 27–28)

Musiikin opetus voi siis olla onnistunutta, vaikka oppilaat eivät tietäisi esimerkiksi romantiikan ajan säveltäjiä tai italiankielisiä musiikkitermejä. Yläkoulu- ja lukioikäisten oppilaiden mielestä koulun musiikin opetusta tulisikin kehittää erityisesti oppisisältöjen ja työtapojen osalta siten, että tunneilla olisi enemmän käytännön musisointia, soittoa, laulua ja tanssia. (Anttila 2006, 25, 108.) Musiikki oppiaineena on erityinen, sillä se tavoittaa lapset ja nuoret sekä heidän maailmansa olemalla läsnä jokapäiväisessä elämässä. Opettaja voi suhteuttaa opetustaan niin, että musiikin lainalaisuudet opetetaan oppilaille läheisten musiikkityylien- ja muotojen avulla. (Anttila 2006, 29–31; Anttila & Juvonen 2004, 8–9.)

Perinteisesti musiikin opetus on ollut toistavaan aktiivisuuteen perustuvaa, jossa laulaminen ja opettajajohtoisuus ovat painottuneet. Tämä näkyy myös musiikin oppikirjoissa, joiden tehtävissä oppilailta vaaditaan vain vähän luovuutta. Ne tehtävät, joissa luovuutta vaaditaan, eivät kuitenkaan yleensä kehitä musiikillisen ilmaisun taitoja. Musiikkikasvatukseen syvästi perehtyneet suosittelvat kuitenkin oppilaan luovaan toimintaan perustuvia työtapoja. Luovat toiminnot mahdollistavat jokaisen oppilaan etenemisen omalla taitotasollaan ja kehittävät oppilaan itsenäistä ajattelua. Luovat toiminnot poikkeavat muiden oppiaineiden perinteisestä suoraviivaisesta etenemisestä asiasta seuraavaan. Luovuuteen liittyvät tehtävät edellyttävät oppilaalta kokonaisvaltaista tiedonkäsittelyä ja kehittävät oppilaan

ongelmanratkaisukykyä. Luovat toiminnot mahdollistavat oppilaan tulkinnallisten ja ilmaisullisten taitojen kehittymisen. (Ahonen 2004, 167–168.)

Opettajan velvollisuus on tehdä jatkuvaa arviointia myös musiikin opetuksessa, vaikka se ei ole opettajalle helppoa. Arviointi on merkittävässä yhteydessä opetuksen tavoitteiden määrittämiseen, oppisisältöjen sekä käytettävien materiaalien valintaan. Musiikin arvioinnissa opettajan on huomioitava oppilaidensa musiikilliset valmiudet sekä niiden kehittymisen, heidän kehitystasonsa ja harrastuneisuutensa. (Linnankivi 1988, 235, 239, 240.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004, 232–233) mukaan musiikillisen ilmaisun kehittäminen on keskeistä 1-4 vuosiluokilla. Musiikin opetuksessa tulisi vallita leikinomainen ja toiminnallinen ilmapiiri, jotta oppilaat voisivat vapaasti tutustua musiikkiin ja sen erilaisiin ilmaisukeinoihin. Opetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille kokemuksia monenlaisesta musiikista ja äänimaailmoista sekä kannustaa lasta kokeilemaan ja ilmaisemaan musiikkia myös itse. Vuosiluokkien 1-4 tavoitteet liittyvät pääasiassa luovaan itseilmaisuun laulaen, soittaen ja liikkuen, kuuntelun kehittämiseen, musiikillisen maailmankuvan laajentamiseen sekä ryhmässä toimimiseen. Siirryttäessä vuosiluokille 5-9 musiikin opetus painottuu luovan ilmaisun lisäksi musiikillisen maailman ja musiikillisten kokemusten jäsentämiseen. Vähitellen opetellaan käyttämään myös musiikkiin liittyviä merkkejä ja termistöä musisoinnin yhteydessä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman sisällöt on jaettu kahteen ikäryhmään: 1-4- ja 5-9-luokkalaisiin. Sisältöihin kuuluu muun muassa äänenkäytön, moniäänisyyden ja yhteissoiton harjoittelua, musiikin peruselementteihin liittyvän peruskäsitteistön harjoittelua toiminnallisesti eri tavoin, perussyketajua kehittäviä harjoituksia, kuuntelua erilaisia aktivointikeinoja käyttäen, laulu-, soitto- ja kuunteluohjelmistoja suomalaisen sekä ulkomaisten kulttuurien piiristä eri aikakausilta sekä musiikillista keksintää ja improvisointia. (Opetushallitus 2004, 232–234.)

2.1.1 Musiikin peruselementit

Musiikilla on oma järjestelmänsä ja rakenteensa. Musiikki nähdään kokonaisuutena, mutta se voidaan lisäksi jakaa erilaisiin perusaineksiin, jotka toimivat myös itsenäisesti. Niitä

ovat Hongisto-Åbergin, Lindeberg-Piiroisen ja Mäkisen (1994, 22–23) mukaan rytmi, harmonia, sointiväri, dynamiikka, melodia, tempo, muoto ja kesto. Linnankivi ym. (1988, 43–112) jakavat elementit dynamiikkaan, sointiväriin, rytmiin, melodiaan, harmoniaan ja muotoon. He eivät käsittele tempoa ja kestoja erikseen, vaan sisällyttävät ne rytmiin kuuluviksi elementeiksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman musiikin osiossa (Opetushallitus 2004, 232) 1–4 vuosiluokkien yhtenä tavoitteena on, että oppilas oppii käyttämään näitä musiikin elementtejä oman luovuutensa välineenä. Siitä syystä päätimme esitellä nämä elementit myös työssämme. Käytämme työssämme Linnankiven ym. jaottelua peruselementeistä.

Musiikin elementeistä dynamiikka tarkoittaa äänenvoimakkuutta ja sen vaihtelua. Tutkimuksen mukaan se on ensimmäinen musiikin käsite, jonka lapset omaksuvat. Äänen dynaamiset vaihtelut jaksottavat musiikkia ja luovat musiikille ilmeen. Dynaamisella vaihtelulla säveltäjä voi myös vahvistaa esimerkiksi muotorakenteita. Musiikki voi olla voimakasta, hiljaista tai sille voi olla ominaista voiman vaihtelu. Tätä dynaamista vaihtelua voi luoda vaihtelemalla soitinten määrää tai niiden sointiväriä. (Linnankivi ym. 1988, 43.)

Muoto tarkoittaa musiikin kokonaisrakennetta. Kaikella, mitä musiikissa tapahtuu, on kesto, sisältö, järjestys, alku ja loppu. Musiikista on usein löydettävissä sävel- ja rytmikuvioita tai tiettyjä elementtejä, jotka esiintyvät vain kerran tai toistuvat säännöllisesti. (Hongisto-Åberg ym. 1994, 33.) Jokainen sävellys kuitenkin noudattaa omaa ainutlaatuista muotorakennettaan, eikä musiikilla ole aina täsmällistä muotoa (Linnankivi ym. 1988, 112). Musiikin rakenneosia merkitään yleensä kirjaimin A, B, C ja niin edelleen, mutta muotoja voi ilmaista myös kuvallisesti (Hongisto-Åberg ym. 1994, 33).

Melodia tarkoittaa sävelkorkeutta ja sen vaihteluita. Melodia syntyy liittämällä peräkkäin eri korkeudella ja eri pituudella soivia ääniä sekä taukoja. (Hongisto-Åberg ym. 1994, 28; Kontunen 2002, 43.) Melodiaa on vaikea käsitellä muista musiikin elementeistä irrallaan, sillä siihen liittyy aina myös tempo, rytmi, sointiväri ja dynamiikka. (Linnankivi ym. 1988, 89.)

Maailmassa kaikki elollinen noudattaa tiettyä säännönmukaisuuttaan, omaa rytmiaan. Rytmillä musiikissa on monta merkitystä. Rytmillä tarkoitetaan musiikista löytyvää sykettä eli pulssia, joka jakaa ajan säännöllisesti, mutta myös tempoa, joka tarkoittaa liikettä ajas-

sa. Rytmii rakentuu saman- ja eripituisten äänten sekä taukojen vaihtelusta. Rytmiiin liittyy myös voiman käsite, joka jäsentää sen kokonaisuudeksi. (Linnankivi ym. 1988, 61–62.) Rytmii on musiikin ja liikkeen perusta. Rytmiiin liittyy aina motorinen elämys ja liikuntaan rytmiielämys, (Autio 2010, 251.) joten rytmiiitajun kehittäminen kuuluu niin musiikin kuin liikunnan piiriin (Vilppunen & Kemppi 1973, 9).

Harmonia on yhtä aikaa soivien sävelten muodostama kokonaisuus. Lapsen kyky kuulla sointuja kehittyy yleensä musiikin ominaispiirteistä viimeisimpänä. Melodia ja harmonia kulkevat rinnan, sillä jos soinnutus muuttuu, muuttuu myös melodian luonne. (Linnankivi ym. 1988, 103.)

Jokaisella äänellä on oma sointivärinsä. Soittimet soivat omalla luonteenomaisellaan tavallaan johtuen niille muodostuneista yläsävelsarjasta. Oman äänen sointivärin vuoksi myös laulajat ja puhujat ovat tunnistettavissa. Sointiväristä puhekielessä käytetään ilmausta ”saundi”, väri tai sävy. (Hongisto-Åberg ym. 1994, 30, 269.)

2.1.2 Luokanopettaja musiikkikasvattajana

Luokanopettajakoulutus on painottunut entistä tieto- ja teknologiapainotteisempaan suuntaan. Syitä tähän ovat tutkinnon muuttuminen ylemmäksi korkeakoulututkinnoksi ja yhteiskunnan vähentynyt arvostus sekä taloudelliset seikat. Tämä on vähentänyt aikaa ja resursseja taito- ja taideaineilta, myös musiikinopetukselta. (Juvonen 2006, 87; Vesioja 2006, 1-2).

Kajaanin opettajankoulutusyksikössä pakollisiin musiikin monialaisiin opintoihin kuuluu kaksi kurssia, jotka ovat laajuudeltaan yhteensä viisi opintopistettä. Pakolliset opinnot koostuvat musiikin teorian perusteista ja pianonsoitosta sekä musiikin didaktiikasta. Opiskelijalla on myös mahdollisuus suorittaa valinnaisia musiikin opintoja neljän kurssin verran. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö tarjoaa myös mahdollisuuden suorittaa musiikin 25 opintopisteen sivuaineen. (Kajaanin opettajankoulutusyksikön Kokyopas 2010–2011, 23, 28–29, 47–48.) Tutkintotodistuksen saanut luokanopettaja on muodollisesti pätevä opettamaan musiikkia peruskoulun alaluokilla, vaikka opintoja musiikista olisi vain viiden pakollisen opintopisteen verran (Perusopetuslaki 628/1998, 3 luku 4§).

Luokanopettajat kokevat musiikin opetusta toteuttaessaan tärkeimmäksi ominaisuudekseen aineenhallinnan, josta erityisesti soitto- ja laulutaito koetaan merkityksellisinä. Heidän mielestään heikot aineenhallinnalliset taidot estävät tuntemasta pätevyyden tunteita musiikkia opettaessa. (Vesioja 2006, 265.) Luokanopettajakoulutuksessa suurimmat haasteet ovatkin aineenhallinnassa sekä omaan musikkouteen liittyvissä valmiuksissa (Juntunen 2007, 62). Myös heikot musiikin didaktiikan valmiudet aiheuttivat epävarmuutta musiikin opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Oppilaiden innostaminen koettiin haastavana, ellei oma innostus ja aineenhallinta olleet korkealla tasolla. Vaikka opettajalla olisi hyvä aineenhallinta, se ei välttämättä saa opettajaa kokemaan itseään hyväksi musiikkikasvattajaksi. Siihen voivat vaikuttaa myös opettajan jaksaminen työssään tai opettajasta riippumattomat tekijät, kuten opetusryhmä tai vähäiset resurssit. (Vesioja 2006, 265.)

2.2 Muuttuva musiikinopetus

Opetussuunnitelman tavoitteena on ollut saada oppilas kiinnostumaan musiikista, jotta hän harrastaisi sitä vapaa-ajallaankin (Anttila & Juvonen 2004, 8). Musiikin opetus on ennen painottunut musiikkitaitojen, soittamisen ja laulamisen kehittämiseen sekä nuotinlukutaitoon, joka ei kuitenkaan parhaimmalla tavalla ole motivoinut opetussuunnitelman tavoitteeseen pääsyä (Linnankivi ym. 1988, 10). Nykyisessä opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 232–234) musiikin opetuksessa painotetaan taidollisten ja tiedollisten asioiden sijaan ilmaisullisuutta, mikä mahdollistaa oppilaan osallistumisen musiikin tunneille omalla tasollaan. Opetussuunnitelmien tavoitteet ja sisällöt ovat väljentyneet vuosikymmenten edetessä. Tänä päivänä opettaja voi suhteuttaa opetustaan paremmin opetettavan luokan ja yksilöiden taitotasoon sekä kiinnostuksen kohteisiin, sillä tiukkoja raameja opetukselle ei ole (Kouluhallitus 1985, 191–195; Opetushallitus 1994, 99–100; Opetushallitus 2004, 232–234.)

Yhteiskunnan musiikillisen maailman muuttuessa on myös musiikkikasvatuksen muututtava ja mukauduttava ajan haasteisiin hyödyntäen uutta tietämystä. Musiikkikulttuurin muuttuessa musiikkikasvatus saa uusia mahdollisuuksia muuttumiseen esimerkiksi teknisten edellytysten myötä. Globalisoituva ja moniarvoistuva maailma luovat musiikkikasvatukselle paineen tarkastella omia lähtökohtiaan. Ennen musiikki koettiin esteettisenä taidemuoto-

na, mutta nykyään musiikin ollessa läsnä joka puolella, se koetaan käytännöllisempänä ja kaikille kuuluvana ilmaisun keinona. (Anttila & Juvonen 2004, 7–8.)

Koulun musiikkikasvatus on siis ymmärrettävä laajemmin kuin vain musiikillisten tietojen ja taitojen opettajajohtoisena opettamisena. Musiikin opetuksessa on tärkeää painottaa oppilaiden luovuutta ja ilmaisullisuutta. Tällä tavoin vältetään suurien tasoerojen korostuminen ja oppilaiden on mahdollista edetä omien taitojen mukaan. Luovien tehtävien avulla oppilas saa työstää oppiainesta omista lähtökohdista, mikä edistää asioiden oppimista ja motivaatiota oppiainetta kohtaan. Ei siis riitä, että opettaja antaa valmiin mallin toimia. Opettajan tulisi antaa mahdollisuudet siihen, että oppilas oppisi itse löytämään ratkaisukeinoja ja tällä tavoin nauttimaan musiikista läpi elämän. Opettajan ei siis tarvitse hallita lukemattomia soittimia ollakseen hyvä musiikinopettaja. Tärkeämpää on hyvä pedagoginen ja didaktinen osaaminen, jolloin opettaja osaa suhteuttaa opetuksensa luokan oppilaiden mukaan.

3 LIIKUNNAN OPETUS PERUSKOULUSSA

Liikunta eroaa muista oppiaineista monelta osin. Liikunnan vaikutusmahdollisuudet ulottuvat persoonallisuuden kehittymiseen kokonaisvaltaisesti. Liikunnan opetuksessa opetetaan liikuntaa, mutta opitaan asioita myös liikunnan avulla. (Hakala 1999, 96; Laakso 2007, 21–22.) Liikunnan opetusta suunniteltaessa tulisikin ottaa huomioon persoonallisuuden eri osa-alueet: kognitiivinen, psykomotorinen ja sosioemotionaalinen. Käytännössä näitä osa-alueita voidaan kehittää ottamalla mukaan opetukseen tiedollisia, taidollisia ja asennoitumiseen liittyviä tavoitteita. (Numminen & Laakso 2001, 41.) Liikuntaan liittyy paljon sosiaalisia ja eettisiä tavoitteita, jotka on ymmärretty jo runsaan vuosisadan ajan. Näiden tavoitteiden saavuttaminen mahdollistuu liikunnan opetuksessa esiin tulevien tilanteiden kautta. Liikuntatunnit kehittävät oppilaan yhteistyökykyä, toisen huomioon ottamista ja itsetuntemusta. (Hakala 1999, 96; Laakso 2007, 21–22.)

Liikunta on yksi peruskoulun suosituimmista oppiaineista ja suurin osa koululaisista suhtautuukin myönteisesti liikuntaan (Nupponen & Telama 1998, 44). Toisaalta se on myös aine, joka herättää voimakkaimmin oppilaissa niin negatiivisia kuin positiivisia tunteita. Peruskoulussa liikunnan opetuksen tavoitteena ei niinkään ole opettaa varsinaisia urheilulajeja. Tavoitteena sen sijaan on kasvattaa oppilaasta aktiivinen, liikunnasta nauttiva ja liikunnallisen elämäntavan omaksuva kansalainen. (Hakala 1999, 96–97.)

Liikunnan opetus voidaan mieltää osaksi kulttuuri- ja taidekasvatusta. Liikunnan opetukseen sisältyy paljon esteettisiä, ilmaisullisia ja luovuutta kehittäviä elementtejä. Liikunnan opetukseen kuuluu olennaisesti kansallisen kulttuuriperinnön ylläpitäminen. Kulttuuriperinnön vaaliminen tulee esille liikunnan opetuksessa käytetyissä liikuntamuodoissa. (Laakso 2007, 22.)

3.1 Liikunnan didaktiikka

Käytämme työssämme termiä liikunnanopetus, koska myös voimassa oleva Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004, 248) käyttää sitä tavoitteellisesta koulussa tapahtuvasta liikuntakasvatuksesta. Liikunnanopetus sisältyy osaksi liikuntapedagogiikkaa yhdessä liikuntakasvatuksen kanssa. Pedagogiikalla tarkoitetaan kasvua sekä kasvatusta eli kasvatustoiminnan kokonaisuutta (Numminen & Laakso 2001, 31). Liikuntapedagogiikka on käsitteenä laaja ja se sisältää myös koulun ulkopuolella harrastettavan liikuntatoiminnan sekä epävirallisesti tapahtuvan liikuntakasvatuksen (Laakso 2007, 16.) Tarkastelemme liikuntaa vain koulukontekstissa, joten on aiheellista rajata työ peruskoulun liikunnanopetukseen.

Didaktiikka tarkoittaa opetusoppia, joka tutkii opetuksen tavoitteita, menetelmiä, sisältöjä sekä arviointia ja niiden välisiä suhteita. Liikunnan opetus on prosessimuotoista, joka lähtee liikkeelle tavoitteiden asettelulla. Opetussuunnitelmat ohjaavat tavoitteiden asettelua. Tavoitteita laatiessa on hyvä huomioida oppilaan persoonan eri osa-alueet, mutta yksittäiselle oppitunnille ei tarvitse kaikkia osa-alueita sisällyttää. Tavoitteiden avulla selviää myös se, mitä toiminnasta halutaan arvioida. (Numminen & Laakso 2001, 32, 40–41.)

Liikuntakasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi opettajan tulisi suunnitella huomioida useita asioita, jotta liikunnanopetus olisi mielekästä ja tarkoituksenmukaista. Lähtökohtana on opetuksen tarkoitus ja tavoitteet, jotka määrittelevät konkreettisen toiminnan suunnan. Opetus järjestetään huomioiden oppilaiden kehitystaso, taidot ja kiinnostukset, jotka ohjaavat suunnittelua. Opettajalla on suuri valta valita liikuntamuodot, sillä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) ei niitä tarkkaan määrittele. Opettajan tulee myös valita oppilaille ja liikuntamuodon opettamiseen sopivat opetusmenetelmät ja -välineet. Tutkimukset osoittavat, että menestyvät opettajat hallitsevat useita opetusmenetelmiä sekä osaavat yhdistellä niitä taitavasti. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 104–107.)

Liikunnanopetukseen kuuluu luonnollisesti myös arviointi, jota opettaja tekee joka tunti. Päämääränä on, että oppilas ymmärtää oman työnsä merkityksen hyvien tulosten edellytyksenä. Arvioinnin tavoitteena on antaa tukea oppilaan terveen itsetunnon kehitystä ja antaa realistista kuvaa itsestään liikkujana. Arviointia suoritetaan jatkuvassa seurannassa. Paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee olla määriteltyinä oppiainekohtaiset arvioinnin

periaatteet. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 110.) Liikunnan arviointi perustuu neljännellä ja yhdeksännellä luokalla valtakunnallisesti laadittuihin hyvän osaamisen kriteereihin. (Opetushallitus 2004, 260)

Peruskoulun liikunnanopetuksen tavoitteena on vaikuttaa oppilaaseen kokonaisvaltaisesti, sekä tietojen ja taitojen opetuksen kautta ohjata oppilasta kohti liikunnallista elämäntapaa. Liikunta on toiminnallinen oppiaine ja oppiminen tapahtuu leikin ja tekemisen kautta. Opetuksessa tulee myös huomioida oppilaiden henkilökohtaiset kehitysmahdollisuudet. Koulun liikunnan opetuksessa painotetaan vastuullisuutta, yhteisöllisyyttä, turvallisuutta sekä reilua peliä. (Opetushallitus 2004, 248.)

Opetussuunnitelmassa vuosiluokkien 1-4 päätavoitteena on, että oppilas oppii motorisia perustaitoja ja innostuu harrastamaan liikuntaa myös koulun ulkopuolella. Perusuimataidon sekä turvallisten liikuntataitojen oppiminen kuuluvat myös vuosiluokkien tavoitteisiin. Oppilaan tulee oppia myös toiminaan sekä yksin että yhdessä muiden oppilaiden kanssa ilman keskinäisen kilpailun korostamista. Tavoitteena on oppia noudattamaan yhteisiä sääntöjä sekä toimimaan reilun pelin hengessä. Vuosiluokkien 1-4 sisältöinä ovat juoksun, hypyn ja heiton soveltamista eri liikuntamuotoihin, voimistelua välineittä, välinein ja telineillä, tansseja, musiikki- ja ilmaisuliikuntaa, liikunnallisia leikkejä, pelejä ja palloilulajeja sekä luonto- vesi- ja talviliikuntaa. (Opetushallitus 2004, 248–250.)

Vuosiluokilla 5-9 liikunnan opetuksessa jatketaan samojen tavoitteiden parissa kuin aikaisemmilla vuosiluokilla. Luokkien 5-9 liikunnanopetuksessa on tärkeää huomioida ikävaiheeseen kuuluva voimakas kasvu ja kehitys, sekä niiden erot sukupuolten ja oppilaiden välillä. Aikaisempien tavoitteiden lisäksi päämääränä on, että oppilas oppii ymmärtämään liikunnan merkityksen hyvinvoinnin ja terveyden edistämisessä. On tärkeää, että oppilas opettelee hyväksymään itsensä ja suhtautumaan suvaitsevaisesti erilaisiin ihmisiin. Tavoitteisiin kuuluu myös tutustua liikunnan harrastusympäristöihin ja harrastusmahdollisuuksiin. Liikunnan opetuksen sisällöt vuosiluokilla 5-9 ovat lähes samankaltaiset kuin nuoremilla oppilailla. Liikuntamuotoina on juoksua, hyppyä ja heittoja eri liikuntalajeissa, monipuolista voimistelua, tanssia, musiikki- ja ilmaisuliikuntaa, pallopelejä, suunnistusta, talvi – ja vesiliikuntaa sekä kuntoliikuntaa, lihahuoltoa ja uusiin liikuntamuotoihin tutustumista. (Opetushallitus 2004, 248–250.)

Liikunnan opetuksessa voidaan käyttää useita eri opetusmenetelmiä, jotka ottavat huomioon niin opettajan kuin oppilaidenkin toiminnot. Liikunnan opetusmenetelmiä on luokiteltu eri tavoin, joista esittelemme Mosstonin luokittelumallin. (Varstala 2007, 134.) Mosston ja Ashworth (1994, 17–244, 255) jakavat liikunnan opetustyyliyt yhteentoista erilaiseen menetelmään. Osa menetelmistä on opettajajohtoisia, osa oppilaslähtöisiä. Opettajajohtoisiin tyyliin kuuluvat: komentotyyli, harjoitustyyli, vastavuoroinen tyyli, itsearviointityyli ja eriytyvä harjoittelu. Oppilaslähtöisiä tyyliä ovat ohjattu oivaltaminen, konvergentin ajattelun tyyli, divergentin ajattelun tyyli, oppilaan suunnittelema yksilöllinen ohjelma, oppilasaloitteinen tyyli sekä itseoppiminen. Konvergentissa ja divergentissa ajattelun tyyleissä käytetään ongelmanratkaisua. Opettajajohtoisissa tyyleissä toistetaan annettua tehtävää, kun taas oppilaslähtöisissä tyyleissä tarkoituksena on keksiä ja tuottaa uusia tehtäviä ja ratkaisuja.

Koululiikunta voi tukea tai vaikeuttaa kolmen psykologisen perustarpeen tyydyttämistä. Nämä ovat pätevyuden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Näiden tarpeiden tyydyttyessä oppilaat viihtyvät liikuntatunneilla ja panostavat itsensä kehittämiseen. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 159.) Oppimisen kannalta suotuisan psykologisen ilmaston rakentaminen koululiikunnassa on merkittävää oppilaiden viihtymisen kannalta. Koululiikunnassa viihtyminen ennustaa liikunnan harrastamisen jatkamista. Viihtyminen on myös yhteydessä sisäiseen motivaatioon. (Soini, Liukkonen, Jaakkola, Leskinen ja Rantanen 2007, 46.) Motivaatioilmastolla tarkoitetaan toiminnan psykologista ilmapii-riä. Motivaatioilmastolla on voimakas vaikutus oppilaan tiedollisiin ja toimintaan liittyviin tekijöihin. Motivaatioilmasto voi olla joko tehtävä- tai kilpailusuuntautuneesti korostunut. (Jaakkola 2003, 142–143.)

Kilpailusuuntautuneessa motivaatioilmastossa korostuu oppilaiden keskinäinen vertailu ja suoritusten lopputulokset. Kilpailusuuntautuneisuus on yhteydessä muun muassa ulkoiseen motivaatioon, alentuneeseen kiinnostukseen ja uskomuksiin, että liikunnan tarkoitus on parantaa sosiaalista asemaa. Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa opetusta toteutetaan eriyttäen ja oppilailla on mahdollisuus asettaa tavoitteita itselleen, mikä lisää motivaatiota toimintaa kohtaan. Tehtäväsuuntautunut ilmasto on lähtökohta liikunnan positiivisten kokemusten ja elämysten tarjoamiseen. (Jaakkola 2003, 142–144.)

Nupposen ja Telaman (1998, 122–123.) tekemän eurooppalaisten nuorten elämäntapatutkimuksen mukaan suomalaiset koululaiset ovat erityisen tehtäväorientoituneita. Kilpailu- ja tehtäväsuuntautuneisuudessa on sukupuolten välisiä eroja: Pojilla kilpailusuuntautuneisuus on yleisempää kuin tytöillä. Suomalaiset tytöt ovat erityisen tehtäväorientoituneita. Tämän perusteella voidaan siis perustella miksi liikuntatunnin suunnittelussa ja toteutuksessa on otettava huomioon paljon muutakin kuin vain fyysisen oppimisympäristön luominen. Tavoitteenahan kun koululiikunnalla on antaa eväitä elinikäisen liikuntaharrastuksen löytämiseen ja säilyttämiseen, jonka toteutumiseen on liikuntataitojen lisäksi oleellista opettaa myös hyvää asennetta ja positiivisten kokemusten saamista liikunnasta.

3.1.1 Luokanopettaja liikuntakasvattajana

Koululiikunta on ainut organisoidun liikunnan muoto, johon kaikki suomalaiset osallistuvat. Alakoulu muodostaa kaksi kolmasosaa peruskoulun ajasta, joten liikuntaa opettavalla luokanopettajalla on suuri merkitys lasten liikuntaan sosiaalistamisessa. Alakoulun ajalle sijoittuu myös herkkyykskaudet monien taitojen kehittämisessä, sillä lapsen otollisin aika oppia motorisia kykyjä on ennen murrosikää. Koululiikunta voi olla lapselle ainut ohjatun liikunnan muoto ja siitä saadut positiiviset ja negatiiviset kokemukset voivat olla todella merkittäviä liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa. Luokanopettajalla on siis suuri vaikutus siihen, millaisia liikuntakokemuksia lapset saavat. (Penttinen 1995, 37–38.)

Oppimiskäsitysten muutokset näkyvät liikuntaa opettavan opettajan arjessa. Opettaja ei ole enää tiukka kurinpitäjä ja liikuntalajien valmentaja. Rooli on enemmänkin hyvinvointi- ja ihmissuhdeasiantuntija, joka auttaa oppilasta löytämään sopivat liikuntamuodot, joiden parissa hän voisi viihtyä koko elämän. Tavoitteeseen pääsemiseksi opettajan on osattava käyttää monipuolisia opetusmenetelmiä ja ymmärrettävä konstruktivistisen oppimiskäsityksen merkitys. Liikuntaa opettavan opettajan vastuu ei rajaudu ainoastaan oppitunneille, vaan hänen on edistettävä fyysistä aktiivisuutta koko kouluympäristössä. (Laakso 2007, 23–24.)

Varstala (1996) tutki väitöksessään opettajan toimintaa ja oppilaiden liikunta-aktiivisuutta koulun liikuntatunneilla. Tämän perusteella syntyi peruskoulun liikunnanopetuksesta hyvin myönteinen kuva. Myös oppilaiden toiminta koettiin myönteiseksi. Nais- ja miesopettajien

välillä havaittiin eroja: Naiset käyttävät suunnitteluun enemmän aikaa, selittävät enemmän, mutta tarkkailevat opetustilanteessa vähemmän. Naiset myös asettavat taitotavoitteita useammin ja opettavat enemmän voimistelua. Oppilaiden liikunta-aktiivisuus on korkeampaa miesopettajien tunneilla. Myös opetussuunnitelmatekijöiden havaittiin vaikuttavan opetukseen. Jos opettaja on luonut opetussuunnitelmasta johdetut selkeät tavoitteet, sisällöt ja menetelmät, lisää se opettajan toiminnan tehokkuutta ja oppilaiden aktiivisuutta.

Kajaanin opettajankoulutusyksikössä liikunnan pakollisina monialaisina opintoina on yhteensä viisi opintopistettä, jotka koostuvat kahdesta kurssista: Liikunnan eri muodoista ja Liikuntakasvatuksen perusteista. Opiskelijalla on mahdollisuus myös suorittaa viisi opintopistettä liikunnasta monialaisten vapaavalintaisia opintokokonaisuuksia. Lisäksi on mahdollisuus erikoistua liikuntaan käymällä 25 opintopisteen liikunnan sivuainekokonaisuuden. (Kajaanin opettajankoulutusyksikön Kokyopas 2010–2011, 10, 26, 45.) Tämän lisäksi jokaisella opettajaksi opiskelevalla on omilta peruskouluajoiltaan noin tuhat liikuntatuntia sekä omat liikuntaharrastuskokemukset vaikuttamassa omaan liikuntaa opettavan luokanopettajan identiteettiin. (Penttinen 1995, 42.)

Opettajalla on siis tärkeä rooli liikuntaan kasvattajana. Olisi ihanteellista, jos liikuntaa opettavalla opettajalla olisi laaja näkemys opetettavan aineen tavoitteista, sisällöistä ja opetusmenetelmistä, joilla tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Elinikäisen harrastamisen kannalta on tärkeää, että oppilaat saisivat alakoulun aikana mahdollisimman monipuolisia ja positiivisia liikuntakokemuksia. Myös monien liikuntataitojen herkkyykskaudet sijoittuvat alakouluuikaan, joten liikuntaa opettavalla luokanopettajalla on vastuu ja mahdollisuus vaikuttaa oppilaan liikunnallisten perustaitojen kehittämiseen. Ilman sujuvia perustaitoja on vaikea oppia haastavampia lajitaitoja. Oppilaan on helpompi olla liikunnallisissa toiminnoissa mukana, kun perustaidot ovat hallinnassa ja se kannustaa myös liikunnan omaehtoiseen harrastamiseen.

3.2 Liikunnan opetuksen mahdollisuudet

Koululiikunnan on tarkoitus antaa positiivisia kokemuksia liikunnasta ja sitä kautta edistää fyysisesti aktiivisen elämäntavan omaksumista. Liikunnanopetuksen tulisikin olla sellaista, että se motivoisi oppilaita liikkumaan myös vapaa-ajalla. (Jaakkola 2003, 140; Liukkonen,

Jaakkola & Soini 2007, 158.) Liikunta on kouluaineena poikkeuksellinen, sillä sen avulla on mahdollisuus tukea oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä. Liikunnanopetuksessa voidaan huomioida psykomotorinen, kognitiivinen ja sosioemotionaalinen kehitys (Numminen & Laakso 2001, 41.)

Oppimisvaikeuksia omaavat oppilaat pääsevät harvemmin näyttämään osaamistaan koulussa. Taito- ja taideaineet ovat monesti tälle oppilasryhmälle tukea antavia oppiaineita. Olisikin hyvä jos moniammatillinen tiimi integroisi taito- ja taideaineita akateemisiin aiheisiin. Tämän takia olisi hyvä, jos liikunnan mahdollisuuksia opetusmenetelmänä korostettaisiin. (Huisman & Nissinen 2005, 32.)

Liikunta voidaan mieltää myös osaksi taidekasvatusta. Liikuntakasvatuksessa voidaan saavuttaa esteettisen kasvatuksen päämääriä, sillä oppilaille annetaan mahdollisuus itseilmaisuuksiin yhtä lailla kuin kuvataiteessa tai musiikissa. Liikunta on myös erinomainen mahdollisuus luovuuden kehittämiseen, sillä se ottaa huomioon koko ihmisen kaikkine aisteineen. Suomessa luovan liikunnan mahdollisuus on tiedostettu Eurooppalaisesti verrattain myöhään, vasta 1970-luvun alussa, sillä liikuntakasvatustamme on leimannut kurinalaisuus. Tämä on ollut ymmärrettävää johtuen maamme taustasta, jossa liikuntakasvatuksen päämääränä on ollut kehittää maanpuolustuksessa tarvittavia ominaisuuksia kuten fyysistä kuntoa ja tottelevaisuutta. (Freund 1977, 19–20.)

Kunnari (2011, 155–157) sai kuitenkin väitöstutkimuksessaan selville, että ilmaisu, esteettisyys ja yhteiset kokemukset jäävät liikuntaan erikoistuneella luokanopettajalla vähäiselle merkitykselle. Sen sijaan lajitaidot, liikuntalajit ja yksilöllisyys korostuvat voimakkaasti. Opettajilla olisi kehityksen paikka ymmärtää, että mitä kaikkea liikunnanopetuksella voidaan saavuttaa. Esteettisyyskasvatuksen ja ilmaisun huomioiminen voisivat luoda mahdollisuuksia oppilaiden oman luovuuden kehittymiselle. Varsinkin lapsille itsensä ilmaiseminen kehollisesti on todella luonnollinen keino (Anttila 2009, 18).

4 MUSIIKKILIIKUNNAN OPETUS PERUSKOULUSSA

Tässä kappaleessa esittelemme mitä musiikkiliikunta ja sen opetus ovat ja mitkä ovat sen tavoitteet niin musiikin kuin liikunnan opettamisen näkökulmista. Kerromme myös musiikkiliikunnan toteuttamisesta käytännössä. Lopuksi esittelemme musiikkiliikuntaan vaikuttaneita pedagogeja sekä musiikkiliikunnasta tehtyjä tutkimuksia.

4.1 Musiikkiliikunta

Musiikkiliikunnan nimen väljyys on ollut sen haaste kautta aikojen. Musiikkiliikunnan sisällöistä ja tavoitteista on monenlaisia näkemyksiä. Musiikkiliikunnasta on käytetty lisäksi nimityksiä liikuntataide, plastiikka ja plastinen tanssi. Huolimatta nimien erilaisesta painotuksesta aihekokonaisuus on aina pyrkinyt musiikillisten valmiuksien ja persoonallisuuden kehittämiseen sekä psyykkisen ja fyysisen yhteyden kokemiseen. (Simola-Isaksson 2010, 38.) Liikuntakasvatuksessa laajasti määriteltynä se on kaikkea liikuntaa, jossa on musiikki mukana (Penttinen 2007b, 14). Näin ajateltuna musiikkiliikunta mielletään yläkäsitteeksi. Musiikkiliikunta voidaan myös rinnastaa omaksi aihekokonaisuudekseen tanssin ja ilmaisuliikunnan kanssa, kuten opetussuunnitelma tekee. (Opetushallitus 2004, 248.)

Liikunnalla ja musiikilla on paljon yhteistä, vaikka niiden elementtejä määritellään yleensä hieman eri tavoin (TAULUKKO 1). Molemmissa rytmiä voidaan pitää yhteisenä voimana. Kumpaankin liittyy rytmin lisäksi muoto, dynamiikka, jännityksen ja laukeaman tapahtuma ja nopeuden vaihtelut. (Kemppe 1983, 3.) Musiikin avulla voidaan tukea liikunnan tavoitteiden saavuttamista ja liikunnalla musiikin tavoitteiden saavuttamista (Simola-Isaksson, Jääskeläinen & Ruoppila 1988, 9). Musiikin elementtien harjoittelu musiikin ja liikkeen avulla on hyvin tehokasta. Oman kehon käyttö instrumenttina luo paljon

mahdollisuuksia kokea musiikkia ja osallistua siihen. Liikkeen avulla musiikista voidaan havainnoida eri elementtejä, kuten melodiaa ja rytmiä. (Penttinen 2007a, 301.) Esimerkiksi rytmiä on luonnollista opettaa liikkeen avulla, sillä rytmi on liikettä. Lapsen on helppo oppia tempon ja voiman käsitteet, joita tulisikin harjoittaa liikkuen ja laulaen, jolloin lapsi voi oppia itse kokemalla. (Linnankivi ym. 1988, 61–62.)

TAULUKKO 1. Musiikin ja liikunnan yhteiset elementit Simola-Isakssonin ym. (1988, 9) mukaillen

MUSIIKKI	LIIKUNTA
Rytmi	Rytmi
Melodia	Liikkeiden laatu
Harmonia	Liikkeiden sopusointu
Sointiväri	Liikkeiden ilmaisutapa
Muoto	Koreografia

4.1.1 Musiikkiliikunnan tavoitteet

Musiikkiliikunnalla ei ole omaa ainedidaktiikkaa, sillä sitä toteutetaan joko liikunnan tai musiikin opettamisen näkökulmista. Tällöin käytettävä ainedidaktiikka määräytyy oppiaineen mukaan. Musiikkiliikunnalla on kuitenkin olemassa merkittäviä tavoitteita, joita käsitellään seuraavaksi.

Musiikkiliikunnan tavoitteita voi käsitellä eri näkökulmista, riippuen siitä ovatko tavoitteet musiikillisia vai liikunnallisia. (Penttinen 2007b, 14.) Musiikkiliikunnalla voidaan myös saavuttaa liikunnallisten ja musiikillisten päämäärien lisäksi yleisiä kasvatuksellisia, kuten sosiaalisia, eettisiä ja esteettisiä tavoitteita eli tavoitteena on kehittää lapsen koko persoonaa (Autio 2010, 244; Simola-Isaksson ym. 1988, 9). Musiikkiliikunnan tavoitteena onkin omaa luovuuttaan toteuttava, tasapainoinen ja vapautunut ihminen (Juntunen 2010b, 11).

Musiikkiliikunnassa edetään joko musiikista liikkeeseen tai liikkeestä musiikkiin, riippuen siitä ovatko tavoitteet musiikillisia vai liikunnallisia. Edettäessä liikkeestä musiikkiin musiikki tukee liikunnallista suoritusta. Kun edetään musiikista liikkeeseen, liikunta on mu-

siikillisten käsitteiden oppimisen tukena. (Autio 2010, 245; Simola-Isaksson ym. 1988, 28.)

Musiikkiliikunta on tärkeä osa musiikin opetusta, sillä lapsi oppii kokeilemalla. Musiikkiin on luontaista reagoida liikkeellä ja identiteetti rakentuu elämysten ja ilmaisun kautta. Musiikkiliikunta tähtää musikaalisuuden herättämiseen, musiikin liittämiseen osaksi elämäntapaa ja ihmisen kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Musiikin opetuksessa musiikkiliikunta yhdistää liikettä ja musiikkia sekä luo kehollisia kokemuksia. Tavoitteena on kokonaisvaltaisesti kokea musiikkia. (Juntunen 2010b, 11.) Musiikin opetuksen näkökulmasta musiikkiliikunnassa on tärkeää oppia ja ymmärtää musiikin elementit, jotka tulevat konkreettisiksi liikkeen avulla (Perkiö 2010b, 12). Musiikkiliikunta sopii erityisesti alakoulun työtavaksi lasten eläessä toiminnallista vaihetta, jolloin musiikin peruselementtejä on helppo oppia liikkeen kautta (Linnankivi ym. 1988, 193). Musiikkiliikunnan avulla oppilas voi saada kehollisia kokemuksia, joiden avulla oppiminen tapahtuu syvemmillä kuin pelkän ajatuksen tasolla. Liikuttaessa musiikin kanssa oppilaan keho toimii instrumenttina ja oppilaiden luovuus ja keksintä ovat tärkeässä asemassa. Tiedollisen ja taidollisen oppimisen lisäksi musiikkiliikunta antaa kokemuksia ja elämyksiä, jotka mahdollistavat musiikin omakohtaisen kokemisen. (Juntunen 2010b, 11.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 232–234) musiikin opetussisällöissä musiikkiliikunta on korvattu termillä musiikillinen ilmaisu. Vuosiluokkien 1-4 musiikin opetuksen tavoitteissa mainitaan musiikkiliikunta näin: *”oppilas oppii käyttämään luontevasti omaa ääntään ja ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja liikkuen sekä ryhmässä että yksin”*. 1-4 vuosiluokkien sisällöissä musiikkiliikunta ilmenee näin: *”musiikin elementteihin – rytmiin, melodiaan, harmoniaan, dynamiikkaan, sointiväriin ja muotoon – liittyvä peruskäsitteistöä musisoinnin, kuuntelun, liikunnan ja musiikillisen keksinnän yhteydessä”*. Ylemmillä vuosiluokilla 5-9 musiikkiliikunta on *”omien musiikillisten ideoiden kokeilua improvisoiden, säveltäen ja sovittaen esimerkiksi ääntä, laulua, soittimia, liikettä musiikkiteknologiaa käyttäen”*.

Liikunnassa musiikkia käytettäessä sillä on kaksi tehtävää: Musiikki on opetuksen apuväline ja toisaalta sen päämäärä. Jos musiikkia käytetään apuvälineenä, sen tehtävänä on pyrkiä vaikuttamaan emootioihin ja sitä kautta vaikuttaa oppilaiden motivoitumiseen, aktiivisuuteen ja tunnelmaan. Toisena tehtävänä on musiikki motoristen taitojen opettamisen

apuna kehitettäessä taitoa ja liikkumista musiikin kanssa. (Lampinen 1987, 9, 43.) Merkittävää on myös koordinaation ja kehonhallinnan kehittäminen (Perkiö 2010b, 12). Liikunnan opetuksessa musiikin käyttö parhaimmillaan elävöittää opetusta ja auttaa saavuttamaan koululiikunnalle asetettuja tavoitteita. Musiikin avulla voidaan tuoda liikuntatunneille vaihtelua. (Kauravaara 2011, 14.)

Musiikkiliikunta ei kuitenkaan ole pelkkää liikettä, jossa musiikki on mukana vain taustana. Musiikki toimii virikkeenä liikkeelle ja liikkeen muodolle. Oikein valittu musiikki inspiroi ja vapauttaa. (Autio 2010, 245.) Musiikki kannustaa ja innostaa oppilaita ja voi motivoida myös niitä oppilaita, joita liikunta itsessään ei kiinnosta. Perinteisesti musiikkia on käytetty liikunnassa rytmi- ja ilmaisuliikunnan yhteydessä, mutta sitä voi hyödyntää myös monissa muissa liikuntamuodoissa. Musiikista on apua liikkeen rytmin hahmottamisessa erityisesti niillä oppilailla, joille se muuten tuottaa vaikeuksia. Musiikkia voi käyttää rytmittämisen helpottamiseksi esimerkiksi luisteluhiihdon tekniikan opettelussa tai jalkapallon tekniikkatreeneissä. Sen lisäksi, että musiikki toimii liikkeen rytmittäjänä, se voi toimia myös innostavana sekä rauhoittavana elementtinä kuntopiirin, kuntosaliharjoittelun tai venyttely- ja rentoutumisharjoitusten yhteydessä. (Kauravaara 2011, 14.)

Liikunnan opetussuunnitelmassa sen sijaan käytetään termiä musiikkiliikunta yhdessä rinnastettuna ilmaisuliikunnan ja tanssin kanssa, jotka muodostavat yhtenäisen sisältökokonaisuuden koko perusopetuksen ajan. Musiikkiliikunta on yksi liikunnan arvioinnin osa-alue. 1-4 vuosiluokkien yhtenä hyvän osaamisen kriteerinä ”*oppilas osaa ilmaista itseään liikunnan avulla ja liikkua rytmin tai musiikin mukaan*”. Päätösarvioinnin kriteerien mukaan hyvä liikunnan osaaja ”*osoittaa toiminnassaan ymmärtävänsä rytmin merkityksen liikunnassa ja tanssissa*”. (Opetushallitus 2004, 249–250.)

Musiikkiliikunnan avulla voidaankin siis kehittää ja oppia eri asioita, joita ovat muun muassa: kontakti- ja kommunikointikyky, mielikuvitus ja ilmaisu, musiikin elementtien ymmärtäminen, koordinaatio ja kehonhallinta, keskittyminen, havaintokyky, ajattelu ja muisti, aistit, kielellinen kehitys sekä tanssit ja laululeikit. (Perkiö 2010b, 12.) Penttinen (2007a, 299) lisää musiikkiliikunnan hyötyihin myös kuuntelu- ja keskittymiskyvyn, ilmaisullisuuden sekä itsetunnon tukemisen. Musiikkiliikunnan kontaktiharjoitusten avulla edistetään myös sosiaalistumista (Linnankivi ym. 1988, 202). Musiikkiliikunnan avulla on siis mahdollista tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua.

Musiikin ja liikkeen yhteys on ilmeinen, mutta ilmiönä musiikkiliikunta tavoitteineen ja sisältöineen on todella rönsyilevä. Musiikkiliikunnalle ei ole määritelty opetussuunnitelmassa selkeitä tavoitteita eikä sisältöjä, joten on jokaisen opettajan omasta kiinnostuksesta ja asiantuntijuudesta kiinni, millaisia tavoitteita ja sisältöjä musiikkiliikunnalle annetaan. Musiikkiliikunnalla voidaan parhaimmillaan saavuttaa monipuolisia tavoitteita: Yleisistä kasvatuksellisista tavoitteista aina ainekohtaisiin tavoitteisiin. Musiikkiliikunnalla on myös suuri mahdollisuus luovien, sosiaalisten ja itsetuntemukseen liittyvien taitojen kehittymisessä. Me koemme musiikkiliikunnan tärkeäksi välineeksi lähestyttäessä ainekohtaisia tavoitteita, mutta myös itsessään arvokkaaksi ja tavoiteltavaksi.

4.1.2 Musiikkiliikunta käytännössä

Musiikkiliikunta-käsitteen moninaisuuden vuoksi sen sisältöjä ei ole tarkkaan rajattu (Penttinen 2007b, 14). Musiikkikasvatuksessa liikunta eli musiikkiliikunta mielletään yhdeksi työtavaksi (Linnankivi ym. 1988, 193; Hongisto-Åberg ym. 1994, 4) Musiikin opetuksessa liikunnasta on tullut tärkeä työtapa Jaques-Dalcrozen ansiosta. Työtapana musiikkiliikunta soveltuu alakoulun oppilaille, sillä he ovat kehityksen toiminnallisessa vaiheessa ja musiikin lainalaisuuksia on luonnollista oppia liikkeiden yhteydessä. Liikunnan tulisikin sisältyä lähes joka musiikintuntiin läpi peruskoulun. Tällä mahdollisesti onnistuttaisiin myös ehkäisemään tarpeettomien estojen syntymistä murrosiässä. (Linnankivi ym. 1988, 193, 202.) Liikunnanopetuksessa musiikkiliikunta ei niinkään ole työtapa, vaan yksi sisältöalue, kuten se näkyy Opetussuunnitelmassa. (Opetushallitus 2004, 250.)

Simola-Isaksson ym. (1988, 32–68) jakavat musiikkiliikunnan toimintamuodot sormi- laulu- ja piirileikkeihin, tanhuun, kansantanssiin, improvisointiin ja sommitteluun, roolileikkeihin sekä erilaisten tanssien askeleiden, otteiden ja kuvioiden harjoitteluun. Useissa lähteissä (Perkiö 2010a, 15; Kivelä-Taskinen & Setälä 2006; Penttinen 2007a, 310) musiikkiliikuntaan kuuluvaksi mielletään myös omalla keholla tuotetut kehorytmit.

Tiivistimme Simola-Isakssonin ym. (1988) tekemän toimintamuotojen jaon kolmeen pääluokkaan ja lisäsimme neljänneksi luokaksi kehorytmit, jotka ovat näkyvässä osassa uudessa musiikkiliikunnan kirjallisuudessa. Luokitteluun kuuluvat: 1. Musiikkia ja liikuntaa

yhdistävät leikit ja harjoitukset 2. Erilaiset tanssit 3. Luova ja ilmaisullinen liikunta, jossa musiikki ohjaa liikettä. 4. Kehorytmit. Simola-Isaksson ym. tekemä jako on peräisin 1980-luvulta, joten tiivistimme tarkemmat toimintamuodot (esimerkiksi sormileikki ja tanhut) tähän päivään sopivammiksi ja toisaalta myös laajemmiksi kokonaisuuksiksi, jotka sisältävät pienemmät aiemmin mainitut osa-alueet. Mielestämme tekemämme ryhmittely ottaa huomioon musiikkiliikunnan niin musiikin kuin liikunnan näkökulmasta. Seuraavaksi esittelemme tekemämme luokittelun mukaan musiikkiliikunnan eri toimintamuotoja tarkemmin.

Leikit ovat tärkeitä lapsen tunnealueen kehittämisessä, sillä niiden avulla syntyy turvallinen ilmapiiri oppimiselle. Leikki musiikkiliikunnassa vapauttaa itsekriittisyydestä sekä tuottaa iloa. (Juntunen 2010b, 11) Simola-Isaksson ym. (1988) edellä mainitut musiikkiliikunnan leikin muodot (sormi-, laulu-, piiri- ja roolileikit) kuuluvat tähän luokkaan. Leikkien lisäksi tähän luokkaan kuuluvat kaikki harjoitukset, joissa yhdistetään musiikkia ja liikettä. Tavallisia musiikkiliikunnan harjoitusmuotoja ovat esimerkiksi musiikin rytmin tai tunnelman seuraaminen liikkeellä, reagointi musiikin tapahtumiin liikkumalla, kaiku- ja kaanonharjoitukset opettajan johdolla, esimerkiksi taputtaen tai liikkuen. (Juntunen 2010a, 14.)

Anttilan (1994, 12) mukaan tanssissa ja musiikissa on paljon samoja elementtejä ja yhteys musiikkiliikunnan sekä tanssin välillä onkin läheinen. Anttila (1994, 5) esittää mielipiteen, että tanssin tulisi kuulua osaksi peruskoulun opetusta muiden taito- ja taitoaineiden ohella. Tällä hetkellä tanssi kuuluu osaksi liikunnan aihesisältöjä (Opetushallitus 2004, 250). Tanssiin kuuluu paljon erilaisia muotoja, jotka vaihtelevat sosiaalisesta tanssista esittävään taidetanssiin, sekä uskonnollisista rituaalitansseista tanssillisiin kuntoliikuntamuotoihin (Nieminen 2007, 284). Tanssikasvatuksella on Anttilan (1994, 11) mukaan kaksi tavoitetta: Tanssi kehittää oppilasta ihmisenä sekä kehittää oppilasta tanssitaiteen vastaanottajana, tulkitsijana ja luoja.

Ilmaisu kuuluu olennaisesti musiikkiliikuntaan ja positiivisten keksimisen kokemusten myötä se muuttuu myös uutta luovaksi toiminnoksi (Simola-Isaksson ym. 1988, 28). Olennaista luovassa ja ilmaisullisessa liikunnassa on, että aikuinen ei näytä lapselle mallia vaan lapsi saa mahdollisuuden etsiä omia ratkaisumalleja ja toimia itse aktiivisena kulttuurin luoja. (Anttila 2009, 17–18.) Luovassa ja ilmaisullisessa liikunnassa painotetaan itse

tuotetun liikkeen tärkeyttä, sen kokemista ja tiedostamista teknisen suorittamisen tai valmiiden askelkuvioiden sijaan (Nieminen 2007, 287). Luovan toiminnan lähtökohtana on lapsen oma kokemusmaailma, sillä lapselle tunteiden ja kokemusten ilmaiseminen liikkeen kautta on luontaista (Anttila 2009, 17–18). Luovaa ja ilmaisullista musiikkiliikuntaa voidaan toteuttaa osaimprovisoinnilla, kokonaisimprovisoinnilla sekä sommittelulla, jossa musiikki tai annettu aihe toimii virikkeenä liikkeelle. (Simola-Isaksson ym. 1988, 28.)

Kehorytmit ovat olleet jo läpi historian osa eri kulttuurien musisoimista sekä tanssia. Luodessaan kehorytmejä voi olla sekä soittajan että tanssijan roolissa. Kehorytmit ovat luonnollinen tapa kokea rytmiä kokonaisvaltaisesti, sillä se aktivoi monet aistit. Kehosoittimien avulla voidaan muunnella äänen väriä, korkeutta ja dynamiikkaa musisoimalla kehon eri kohdilla eri tavoin. Arvostetut musiikkipedagogit Jaques-Dalcroze ja Carl Orff korostivat opeissaan kehorytmittelyn merkitystä musiikkikasvatuksessa. (Perkiö 2010a, 15; Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 35–36.)

4.2 Musiikkiliikunnan uranuurtajia

Musiikkiliikunnan uranuurtajana pidetään sveitsiläistä Emile Jaques-Dalcrozea ja hänen ajatuksiaan seurannutta saksalaista Carl Orffia. Jaques-Dalcroze oli musiikkipedagogi, säveltäjä ja kirjailija, jonka menetit ovat edelleen suosittuja ympäri maailmaa. Carl Orff oli saksalainen kapellimestari, musiikkipedagogi ja säveltäjä ja tuli erityisen tunnetuksi Orff-soittimistaan. (Viitaila-Pulkkinen 1994, 195, 197.) Unkarilainen musiikkipedagogi, säveltäjä ja musiikkitieteilijä Zoltan Kodaly oli samaa mieltä Jaques-Dalcrozen ja Orffin ajatusten kanssa musiikin ja liikkeen luontaisesta yhdistämisestä ja sen luomista hyödyistä. Kodaly on tullut tunnetuksi unkarilaisen kansanmusiikin löytämisestä ja sen hyödyntämisestä opetuksessa. (Autio 2010, 251.)

Suomalainen musiikkiliikunta perustuu Jaques-Dalcrozen ja Orffin musiikkikasvatusperiaatteille. Maggie Gripenberg toi Dalcroze-rytmiikan Suomeen ja kehitti musiikkiliikuntaa toimiessaan monipuolisissa opetustehtävissä Sibelius-Akatemiassa, Kansallisteatterissa sekä Helsingin yliopistossa 1900-luvun alusta sen puoleen väliin saakka. Gripenberg on ollut merkittävä pedagogi, taiteilija ja koreografi, joka on luonut suomalaiselle perusteet,

jotka ovat mukautuneet ajan tarpeiden mukaan. (Simola-Isaksson 2010, 37–38.) Kerromme tässä kappaleessa hieman tarkemmin Jaques-Dalcrozen ja Orffin pedagogiikoista.

Emile Jaques-Dalcroze (1865–1959)

Muusikkouden edistäminen oli alun perin syy Dalcroze-rytmiikan luomiseksi, mutta pian huomattiin harjoitusten edut myös ihmisten arkielämän toiminnoissa sekä ihmisenä kasvamisessa. Jaques-Dalcrozen mukaan erilaiset harjoitukset ohjaavat oppilasta parempaan itsetuntemukseen sekä arvioimaan omia taitojaan ja mahdollisuuksiaan objektiivisesti. Myös oppilaan mielikuvitus kehittyy ja hän oppii sekä hallitsemaan että ilmaisemaan tunteitaan paremmin. (Juntunen 1999, 84.)

Jaques-Dalcrozen mukaan rytmi on peräisin kehosta ja tämän vuoksi se on fyysistä. Hän siis ehdottaa, että rytmiä on sen vuoksi luonnollisinta opettaa liikkeen kautta. (Juntunen 2004, 26.) Jaques-Dalcrozen mukaan rytmin ja musiikin oppiminen perustuu kehon luonnollisiin liikerytmeihin, sillä fyysinen reagointi auttaa ymmärtämään musiikkia paremmin. (Autio 2010, 246; Jaques-Dalcroze 1921/2000, 60.) Jaques-Dalcroze myös uskoi, että rytmiikan opettaminen henkisellä ja fyysisellä tasolla vaikuttaa hyödyllisesti koko persoonan kehitykseen ja hyvinvointiin (Juntunen 2004, 21). Jotta lapsesta tulisi kokonaisvaltaisesti musikaalinen, hänen tulisi omata fyysisiä ja henkisiä resursseja ja kapasiteettia. Ne koostuvat toisaalta korvasta, kuulosta, äänen tiedostamisesta, mutta toisaalta myös koko kehosta ja sen tuntemasta rytmistä. (Jaques-Dalcroze 1921/2000, 36.)

Dalcroze-rytmiikka on metodina lapsikeskeinen ja se korostaa kokeilemalla oppimista sekä keksimistä. Tarkoituksena on edetä helposta vaikeaan. (Viitaila-Pulkkinen & Nenonen 1994, 195.) Dalcroze-rytmiikka jaetaan kolmeen eri osa-alueeseen: rytmiikkaan, säveltapailuun ja improvisaatioon (Jaques-Dalcroze 1921/2000, 60). Suomessa neljänneksi osa-alueeksi eritellään myös plastiikka, joka tarkoittaa musiikkia tulkitsevaa ilmaisullista liikuntaa, jossa aika, tila ja voima ovat musiikin ja liikkeen yhdistäviä elementtejä. Dalcroze-opetus sisältää yleensä kaikki osa-alueet, mutta niitä voidaan opettaa myös erikseen. (Juntunen 1999, 106–108; Juntunen 2004, 24.)

Dalcroze-rytmiikan tavoitteet voidaan jakaa kolmeen eri osa-alueeseen: musiikillisiin tavoitteisiin, fyysisiin tavoitteisiin sekä emotionaalisiin ja henkisiin tavoitteisiin. Jaques-Dalcroze painotti musiikkikasvatuksessa musiikillisten valmiuksien ja kokemusten merkitystä. Hän ei juuri määrittele sisällöllisesti musiikin tiedollisia tavoitteita, mutta antaa kuitenkin lähtökohdat musiikin teorian ja säveltapailun opiskelulle. (Juntunen 1999, 85.)

Dalcroze-rytmiikan fyysisenä tavoitteena on kehittää lihaksia, vahvistaa hermostoa ja auttaa motorista järjestelmää toimimaan musiikin kanssa sopusoinnussa ja musiikillisten tavoitteiden eduksi. Jaques-Dalcrozen liikeharjoitusten tavoitteena on myös rikastuttaa mieltä ja aivoja vaihtelevilla motorisilla mielikuvilla sekä luoda mahdollisuuksia taiteelliselle ilmaisulle. (Juntunen 1999, 86.)

Dalcroze-rytmiikan opetuksen emotionaaliset ja henkiset tavoitteet ovat huomiokyvyn kehittäminen ja tietoisuus, huomion muuntuminen keskittymiseksi, sosiaalinen integraatio sekä taito ilmaista, toteuttaa ja kokea äänen ja tunteen sävyjä. Näiden tavoitteiden myötä Jaques-Dalcroze myös ymmärsi, että kyseessä oli kokonaisvaltainen kasvatusta, joka ei rajoittunut enää ainoastaan musiikkikasvatukseen alueelle. Jaques-Dalcroze painotti opetuksessaan esteettisyyden ja taiteellisuuden arvostamista. Lasta tuli myös ohjata ymmärtämään, että opetus kohdistui yhtäläisesti niin sydämeen kuin aivoihin. Hän itse totesi, että rytmiikka rakentaa pohjan kaikille niille taiteenmuodoille, jotka perustuvat liikkeeseen. Vaikka Dalcroze-rytmiikka on keskeinen osa musiikkikasvatusta, se on sovellettavissa myös kaikkiin muihin inhimillisen toiminnan muotoihin. (Juntunen 1999, 90.)

Carl Orff (1895–1982)

Orffin mukaan musiikki on tarkoituksenmukaisinta aktiivisen osallistumisen kautta. Musiikki ei siis koskaan toimi yksin vain kuunneltuna, vaan siihen yhdistetään tanssia, liikettä, puhetta ja soittoa. Tärkeää on pitää yllä oman maan kansanperinnettä käyttämällä maan omia runoja ja muita tekstejä. Orff-metodin liikunta pohjaa Dalcroze-rytmiikkaan, mutta se ei ole Orff-metodin lähtökohta. Orff-metodissa lähtökohtana on liikunta ja sen tulisikin kuulua jokaiseen musiikintuntiin. Liikunnasta edetään lauluun, tanssin ja soittoon. Orff-metodissa keskeistä on spontaani lapsesta lähtevä improvisointi. (Autio 2010, 248; Viitala-Pulkinen & Nenonen 1994, 197.)

Orff- pedagogiikassa kehorytmit ovat olleet erityisen käytettyjä, sillä Orff halusi herkistää koko kehon rytmien kokemiselle. Orffin mukaan kaikki oli koettava ensin kehon kautta ja vasta sitten voitiin siirtyä rytmien tuottamiseen instrumenttien avulla. (Kivelä- Taskinen & Setälä 2006, 36.) Orff-metodissa keskeistä on myös Orffin kehittämän soittimiston, niin sanottujen Orff-soittimien käyttäminen. Orffin kehittämiä soittimia ovat: ksylofoni, kello-peli, metallofoni. Hän myös nosti nokkahuilun ja rytmisoitinten asemaa koulusoittimina. Oppilaat säestävät itse ulkoaopetelluilla lauluilla tai soitinsäestyksillä muiden oppilaiden liikuntaa. (Autio 2010, 248; Viitala-Pulkinen & Nenonen 1994, 197.)

4.3 Musiikkiliikunnasta tehtyjä tutkimuksia

Musiikkiliikunnasta tehtyä tutkimusta Suomessa on suhteellisen vähän. Aiheesta on tehty toistaiseksi vain yksi väitöskirja, muutama lisensiaatintyö sekä useita Pro gradu-töitä. Musiikkiliikuntaa on käsitelty kuitenkin selvästi enemmän musiikkikasvatuksen kuin liikunta-kasvatuksen näkökulmasta.

Musiikkiliikuntaan liittyvät teokset ovat pääosin 1970- ja 1980-luvuilta, mikä lienee vuoden 1970 opetussuunnitelman ansiota. Tuntijaon toteuttamisohjeessa kerrottiin, että sekä musiikin että liikunnan opetukseen tulisi yhteensä käyttää kolme viikkotuntia ja se tuli jakaa tasaisesti molempien aineiden kesken. Perusteluna se, että molempien aineiden opetus voi tapahtua saman oppitunnin aikana. Musiikkiliikunta ei ollut oma oppiaineensa, mutta se oli selkeästi näkyvässä opetussuunnitelmassa. Käytännön toteutusta varten ei kuitenkaan ollut selkeitä ohjeita tai opetusmateriaalia, minkä vuoksi musiikkiliikunnan opettaminen koettiin haastavaksi. Vähitellen opettajien avuksi tuli monipuolista koulu- ja kurssitoimintaa. (Simola-Isaksson 2010, 38.) Kirjallisten teosten tekijöinä on muutamia valtakunnallisesti arvostettuja musiikkiliikuntapedagogeja, muun muassa Inkeri Simola-Isaksson ja Soile Perkiö. Vuosikymmenten hiljaiselon jälkeen Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson julkaisivat vuonna 2010 musiikkiliikunnan käsikirjan *Musiikkia liikkuen*.

Musiikkiliikunnasta on tehty Suomessa toistaiseksi yksi väitöskirja (Simola-Isaksson 2010, 39). Marja-Leena Juntunen on perehtynyt Dalcroze-rytmiikkaan lisensiaatintyössään (1999) sekä englanninkielisessä väitöskirjassaan (2004). Hän on tutkinut Jaques-Dalcrozen

kirjallisuutta ja sen avulla jäsentänyt ja tuonut Dalcroze-rytmiikan periaatteita ymmärrettävämpään muotoon käytännön opetusta varten. Juntunen korostaa työssään Dalcroze-rytmiikan kehollista ulottuvuutta ja sen mahdollisuuksia musiikin opetuksessa.

Ervasti (2003) on tutkinut lisensiaatintyössään musiikillista keksintää osana musiikkipedagogiikkaa. Hänen tutkimuksensa tavoitteena oli myös kehittää musiikilliseen keksintään liittyviä toimintamalleja kouluun. Tutkimuksen aikana luokanopettajaopiskelijat saivat opetusta kokonaisvaltaisissa musiikkitaidoissa ja niiden opettamisessa Orff-pedagogiikan mukaisesti. Aineiston Ervasti keräsi luokanopettajaopiskelijoilta saadusta kurssipalautteesta. Tutkimuksen mukaan luokanopettaja on valmis siirtämään musiikillisia toimintatapoja kouluun ja omaan musiikin opetukseen, jos hän omaksuu niitä omassa koulutuksessaan.

Penttinen (2007b) on tehnyt liikuntapedagogisen toimintatutkimuksen musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa kehittävstä kurssista liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Penttinen hyödynsi toimintatutkimuksessaan monipuolisesti Orff-pedagogiikkaa aineenopettajia opettaessaan. Penttinen (2007b) sai tutkimuksessaan selville, että hänen toteuttamastaan kurssista oli hyötyä opiskelijoille. Koulutuksen tuomat hyvät kokemukset lisäsivät opiskelijoiden itseluottamusta omassa musiikkiliikunnan opettamisessa. Hyvän ilmapiirin sekä monipuolisten opetustapojen tärkeys korostuivat musiikkiliikuntakurssilla. Musiikkiliikuntaa opiskeltaessa opiskelijat ja tutkija kokivat parhaiten oppimista tukeviksi opetusmenetelmiksi pari- ja pienryhmäharjoitukset sekä kehorytmit ja soittamisen.

Löysimme musiikkiliikunnasta pari kansainvälistä tutkimusta, jossa Zachopoulou, Derri, Chatzopoulou & Ellinoudis (2003, 51–57) tutkivat rytmikyvyn kehittymistä esikoululaisilla. Tutkimuksen tarkoituksena oli vahvistaa hypoteesi, että rytmikyvyn kehittyminen vaatii muutakin kuin vain biologista kypsymistä. Tutkijat pitivät oppilaille (n=34) Dalcroze- ja Orff-metodeihin pohjautuvan 10 viikon musiikkiliikuntajakson. Tutkimuksessa käytettiin verrokkiryhmää (n=38), jotka leikkivät vapaasti toisten ollessa ohjatussa musiikkiliikuntaharjoituksessa. Tutkimustulokset olivat merkittäviä: musiikkiliikunnan opetusryhmässä olleiden lasten kaikki tutkimuksessa testatut rytmikyvyn osa-alueet kehittivät toisin kuin verrokkiryhmän lasten. Johtopäätöksenä oli, että sopivalla musiikkiliikunnan opetusjaksolla voidaan kehittää esikouluikäisten lasten rytmikykyä.

Sariscsany (1991, 93–95) on tutkimuksessaan selvittänyt, että musiikin käyttäminen liikuntatunneilla on yksi keino lisätä oppilaiden motivaatiota. Musiikin käytöstä muussakin kuin rytmiliikunnassa on saatu positiivisia tuloksia oppilaiden motivaation suhteen. Erityisesti oppilaita miellyttävä musiikki on motivoivaa. Musiikki ei kuitenkaan ole ainut keino motivaation kohottamiseen, mutta se voi olla osa ratkaisua. Musiikin avulla voidaan luoda oppimisympäristö, jossa oppilas viihtyy ja johon hän mielellään palaa takaisin.

Koululiikunnan yhtenä keskeisenä tavoitteena on kannustaa oppilasta omaehtoiseen vapaa-ajan harrastuneisuuteen (Opetushallitus 2004, 248). Holopaisen (1990, 132) tutkimuksen mukaan liikuntaa harrastavilla oppilailla yleinen minäkäsitys ja koettu pätevyys olivat merkitsevästi parempia kuin liikuntaa harrastamattomilla. Liikuntaharrastuksen fyysisten hyötyjen lisäksi se vaikuttaa positiivisesti myös harrastajan itsetuntoon, mikä on myös vahva peruste omaehtoisen liikunnan harrastamisen tärkeydelle. Telama, Yang, Viikari, Välimäki, Wanne ja Raitakari (2005) ovat tutkineet 21 vuoden seurantatutkimuksessaan, että lapsuudessa ja nuoruudessa harrastettu liikunta voi lisätä liikunnan harrastamista aikuisiällä jopa kymmenkertaiseksi harrastamattomiin lapsiin ja nuoriin verrattuna.

Kansallisessa liikuntatutkimuksessa (2010, 15–16) on tutkittu lasten, nuorten, aikuisten ja senioreiden liikuntakäyttötymistä. Tutkimuksessa on tarkasteltu muun muassa urheilulajien harrastajamääriä. Musiikkiliikunnaksi lukeutuvat voimistelu (aerobic) ja tanssi ovat harrastajamääriltään aikuisten ja senioreiden tilastossa seitsemännellä (532 000 harrastajaa) ja neljännellätoista sijalla (114 000 harrastajaa). Molemmat lajit ovat kasvattaneet suosioitaan voimakkaasti, voimistelu 10 prosenttia ja tanssi 37 prosenttia edellisestä liikuntatutkimuksesta 2005–2006. Tästä voisimme päätellä, että musiikkiliikunta on aikuisten ja senioreiden keskuudessa suosittu liikuntamuoto, ja siksi on tärkeää antaa kokemuksia musiikkiliikunnasta kouluiässä.

Musiikkiliikunnan eri toimintamuodot ovat siis suosittuja vapaa-ajan harrastuksia. Koulussa on tärkeää tutustuttaa oppilaat monipuolisesti musiikkiliikuntaan ja sen muotoihin, jotta oppilaat saisivat kokemuksia siitä jo kouluiässä ja lähtisivät rohkeasti harrastamaan sitä myös vapaa-ajallaan.

Musiikkiliikuntaa voi toteuttaa käytännön opetuksessa monin eri tavoin. Opettajan ei tarvitse olla huippuosaja musiikkiliikunnassa ollakseen hyvä musiikkiliikunnan opettaja.

Apumateriaalia tuntien suunnitteluun löytyy ja toisaalta musiikkiliikuntaa voi toteuttaa hyvin yksinkertaisesti, kun vain ymmärtää musiikkiliikunnan tavoitteet ja monipuolisuuden. Opetuksessa tulisikin hyödyntää eri toimintamuotoja joustavasti oppilaiden ikäkaudet huomioiden. Näitä toimintamuotoja voidaan hyödyntää kaikilla ikäkausilla, pitää vain suhteuttaa tehtävät ikäkauden ja oppilaiden taitotason mukaiseksi. Opettajan olisi hyvä hyödyntää oppilaiden luovuutta ja suunnitella ja toteuttaa tunnit mahdollisimman oppilaslähtöisesti. Musiikkiliikunta on erinomainen keino luovan ilmaisuun ja sen harjoitteluun. Nyky-yhteiskuntamme arvostaa luovia ja innovatiivisia persoonia ja opettaja on suuressa roolissa näiden osaajien kasvattamisessa. Tämän vuoksi opettajan tulisi kannustaa oppilaita monin eri tavoin luoviin toimintoihin ja ongelmanratkaisuun. Musiikkiliikunta tarjoaa tähän oivallisen mahdollisuuden.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen empiirisen osan etenemistä, teorian tietoa tutkimuksen toteuttamisesta sekä perusteluja käytetyille tutkimusmenetelmille. Aluksi esittelemme tutkimuskysymykset ja kohdejoukon valinnan, minkä jälkeen esittelemme ja perustelemme käyttämämme tutkimusotteen, tiedonhankintatavan sekä analyysimenetelmän.

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja kartoittaa millaisia kokemuksia ja käsityksiä liikuntaa ja musiikkia tai molempia opettavilla luokanopettajilla on musiikkiliikunnasta ja sen opettamisesta. Tutkimuksen tavoitteena on myös selvittää, miten musiikkiliikunta käytännössä toteutuu alakoulun musiikin – ja liikunnanopetuksessa luokanopettajien toteuttamana. Tutkimuskysymykset on mietitty tutkimuksen tarkoituksen ja tavoitteiden näkökulmista.

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on musiikkiliikunnasta omilta koulu- ja opiskelua ajoilta?

Tavoitteena on ensin selvittää, millaisia kokemuksia musiikkiliikunnasta opettajat ovat saaneet peruskoulu- ja opiskelua ajoilta. Kiinnostavaa on myös se, kokevatko opettajat saaneensa näistä kokemuksista valmiuksia musiikkiliikunnan opettamiseen.

2. Miten luokanopettajat käsittävät koulussa opetettavan musiikkiliikunnan?

Toisessa tutkimuskysymyksessä on tarkoituksena selvittää, miten luokanopettajat käsittävät musiikkiliikunnan, mitä musiikkiliikunta heidän mielestään sisältää ja miten he kokevat sen vaikuttavan oppilaiden motivaatioon liikunnan- ja musiikinopetuksessa. Musiikkiliikunta on monipuolinen aihekokonaisuus ja näkökulmat ovat erilaisia musiikissa ja liikunnassa, joten tutkimuksessa pyritään selvittämään laajasti, miten luokanopettajat musiikkiliikunnan käsittävät.

3. Miten luokanopettajat toteuttavat musiikkiliikuntaa opetuksessaan?

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla pyritään selvittämään monipuolisesti musiikkiliikunnan toteuttamiseen liittyviä asioita. Tavoitteena on selvittää, millaisia toteutustapoja – ja menetelmiä luokanopettajat työssään käyttävät ja paljonko he käyttävät aikaa musiikkiliikunnan toteutukseen vuodessa. Tarkoituksena on selvittää myös, mistä luokanopettajat saavat virikkeitä musiikkiliikunnan toteutukseen sekä suunnitteluun, ja mitkä asiat koetaan helpoiksi ja haastaviksi musiikkiliikunnan opetuksessa.

5.2 Laadullinen tutkimus

Kasvatustieteellinen tutkielmamme on lähestymistavaltaan laadullinen. Keskustelussa synonyymeinä laadullisille tutkimusmenetelmille on usein käytetty käsitteitä kvalitatiiviset ja pehmeät menetelmät. (Eskola & Suoranta 1998, 13; Tuomi & Sarajärvi 2006, 9.) Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ymmärtäen, että todellisuus on moninainen. Laadullisella tutkimuksella tulokseksi on mahdollista saada vain ehdollisia selityksiä tiettyyn aikaan ja paikkaan rajoittuen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 157.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on Tuomen ja Sarajärven (2006, 27–28) mukaan ymmärtää tutkittavan ilmiön laatua, merkityksiä ja ominaisuuksia eli ymmärtää ilmiötä kokonaisvaltaisesti.

Laadullisessa tutkimuksessa tapausten määrä on pieni, mutta niihin pyritään perehtymään mahdollisimman syvällisesti. Määrän sijasta aineiston laatu on tieteellisyyden kriteerinä. Harkinnanvaraisessa otannassa tutkija rakentaa teoreettiset perusteet tutkimukselle, mikä

ohjaa aineiston hankintaa. Laadullista aineistoa ei ole hyödyllistä kerätä täysin sattumanvaraisesti, vaan tutkittava joukko on hyvä valita tutkimuksen teoreettisten käsitteiden määrittelyn mukaan. (Eskola & Suoranta 1998, 18.) Tutkittava kohde kannattaa valita niin, että sen avulla voidaan saada mahdollisimman syvällistä ja mielekästä tietoa ilmiöstä. Tutkittava kohde pyritään myös huomioimaan omassa kontekstissaan. (Kiviniemi 2001, 68) Eli tutkijan teoreettinen ymmärrys aiheesta auttaa häntä keräämään tarkoituksenmukaisen aineiston sopivalta joukolta ja päättämään tutkimuksessa käytettävät menetelmät.

Laadullisessa tutkimuksessa tarkoituksena on tilastollisen yleistyksen sijasta ymmärtää tapahtuma syvällisemmin ja saada uutta tietoa ja näkökulmia tapahtumiin ja ilmiöihin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 59). Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoitus testata hypoteeseja tai teorioita, vaan tarkastella aineistoa mahdollisimman monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti (Hirsjärvi ym. 2008, 160). Kaplanin (1964) mukaan laadullisen tutkimuksen tehtävänä on hypoteesien keksiminen. Laadullisen aineiston avulla tutkijan on mahdollista löytää uusia näkökulmia, ei vain vahvistaa epäilemäänsä. (Eskola & Suoranta 1998, 20.) Tutkijalla ei siis ole sinetöityjä ennako-oletuksia tutkimuksen tuloksista, mutta tutkijan aikaisemmat tiedot tahtomattaankin vaikuttavat havainnointiin, (Eskola & Suoranta 1998, 19) joten Hirsjärven ym. (2008, 157) mukaan laadullisessa tutkimuksessa perinteistä objektiivisuutta on mahdoton saavuttaa.

Tutkielmassamme pyrimme ymmärtämään musiikkiliikuntaa alakoulussa olevana ilmiönä syvällisemmin ja selvittämään, millaisena luokanopettajat kokevat ja käsittävät musiikkiliikunnan. Pyrimme myös kartoittamaan, miten musiikkiliikuntaa toteutetaan alakoulussa ja löytämään uusia näkökulmia musiikkiliikunnan toteuttamiseen. Laadullisen tutkimuksen periaatteet vastaavat parhaiten tutkimuksemme tavoitteisiin antamalla mahdollisuuden asian syvälliseen perehtymiseen ja uusien näkökulmien löytämiseen.

5.3 Fenomenografia tutkimussuuntauksena

Fenomenografiaa käytetään erityisesti kasvatustieteessä laadullisen tutkimuksen lähestymistapana (Huusko & Paloniemi 2006, 162). Sana fenomenografia tulee sanoista ilmiö ja kuvata. Fenomenografia tutkii maailman ilmenemistä ja rakentumista ihmisen tietoisuudessa. Fenomenografisessa tutkimuksessa halutaan selvittää ihmisten erilaisia tapoja käsit-

tää ympäröivä maailma. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 114.) Tutkimuksen kohteena ovat käsitykset arkipäiväisistä ilmiöistä sekä niiden erilaiset ymmärtämisen tavat (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163). Häkkisen (1996) mukaan tieteellisen totuuden sijaan tutkimuksen kohteena on ihmisten arki ajattelu (Niikko 2003, 29).

Fenomenografia tutkimussuuntauksena sai alkunsa 1970-luvulla Ference Martonin tutkimuksesta Göteborgin yliopistossa, jossa Marton kollegoineen tutki opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Myöhemmin fenomenografian avulla on tutkittu erilaisia ilmiöitä koulutuksen ja kasvatuksen kentällä. Martonin mukaan on olemassa rajallinen määrä tapoja, miten ihmiset käsittävät, ymmärtävät ja kokevat tiettyjä ilmiöitä. Fenomenografialla ei siis pyritä löytämään todellisuutta sellaisena kuin se on vaan pyrkimyksenä on löytää ja kuvata näitä erilaisia käsityksiä ilmiöistä. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163, 165.)

Fenomenografia näkee ihmisen järkipäisenä olentona, joka muodostaa käsityksiä kokemistaan ilmiöistä liittämällä tapahtumia toisiinsa ja pyrkien selittämään niitä. Käsitykset ovat muutettavissa olevia ilmiöitä, joita ihminen pystyy muuttamaan lyhyessäkin ajassa. Käsitys on mielipidettä syvempi asia, jonka ihminen on rakentanut mieleensä tietystä ilmiöstä. Ihminen jäsentää uutta tietoa ilmiöistä muodostamiensa käsitysten pohjalta. (Syrjälä ym. 1995, 114, 116–117.)

Ihmisten käsitykset eri ilmiöistä vaihtelevat laadullisesti riippuen kokemustaustoista, koulutuksesta, iästä ja sukupuolesta (Metsämuuronen 2006, 108). Kaikki ihmisen aiemmat kokemukset vaikuttavat siis vahvasti käsitysten muodostumiseen. Käsitys on mielensisältö, joka kertoo, miten ihmiset kokevat tietyn ilmiön. Fenomenografiassa käsityksellä tarkoitetaan syvällistä ymmärrystä ja näkemystä jostakin ilmiöstä, mikä edellyttää kokemusta asiasta. Asioiden käsittämiseen sisältyy merkitysten antaminen. Merkitysten antamisen kautta ihminen luo raamin, jonka sisällä hän muodostaa tietoa. (Niikko 2003, 25.)

Fenomenografiassa tutkittavat nähdään erilaisten tapojen omaajina käsittää, ymmärtää ja kokea ilmiötä. Fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ihmisten käsityksiä ja kokemuksia asiasta johdonmukaisesti. Tutkimuksessa yksilöiden käsityksiä ei verrata oikeisiin käsityksiin, vaan tutkimuksen kohteena ovat ilmiöstä laadullisesti erilaiset käsitykset. Tutkimussuuntaus painottaa sitä, miten asiat esiintyvät ja näyttäytyvät tietyille ihmisryhmälle.

Tietyn ryhmän käsitysten ja ymmärryksen mallit ja erot pyritään erottamaan fenomenografiassa. (Niikko 2003, 26, 28–29.)

Käsitykset rakentuvat sosiaalisesti ja saavat merkityksensä erilaisista kokonaisuuksista. Tutkimushenkilöiden valinnassa, tulkinnassa ja raportoinnissa on huomioitava kontekstuaalisuus. Käsitysten erot eivät ole tutkimuksen kohteena, mutta niiden ilmenemisyhteydet ovat silti tärkeitä käsitysten erojen ymmärtämiseksi. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Uljensin mukaan fenomenografiassa ei kuitenkaan olla kiinnostuneita siitä, minkä vuoksi asioita käsitetään niin kuin käsitetään. Fenomenografia ei myöskään pyri selittämään vaihtelun syitä. Nämä kysymykset kuuluvat fenomenologiseen tutkimusotteeseen. (Niikko 2003, 26.) Tässä tutkimuksessa pyrimme fenomenografiseen tutkimusotteeseen, joten emme varsinaisesti erittele käsitysten syy-seuraussuhteita, vaan huomioimme käsitysten erilaisuudet ja samankaltaisuudet sekä mahdolliset ilmenemisyhteydet.

Karkeasti ottaen fenomenografinen tutkimus etenee tiettyjä vaiheita pitkin. Aluksi kiinnitetään huomiota käsitteeseen tai asiaan, josta ihmisillä on hyvin erilaisia käsityksiä. Tämän jälkeen perehdytään käsitteeseen teoreettisesti ja jäsennetään käsitteeseen liittyvät näkökulmat. Seuraavaksi haastatellaan henkilöitä, joilla on erilaisia käsityksiä ilmiöstä. Lopuksi käsitykset luokitellaan merkitysten perusteella ja merkityksistä pyritään luomaan abstraktimpia merkitysluokkia. (Metsämuuronen 2006, 109; Syrjälä ym. 1995, 115.)

Fenomenografiselle tutkimuksen analyysille ei ole yhtä tiettyä menettelytapaa, joten fenomenografinen analyysi noudattaa yleensä kvalitatiivisille ihmistieteille tyypillisiä piirteitä. (Niikko 2003, 32.) Eskola ja Suoranta (1998, 162) toteavatkin, että laadullisen tutkimuksen analyysitavat eivät erotu toisistaan selvärajaisesti, vaan ne kietoutuvat toisiinsa ja vain harvoin on mahdollista hyödyntää vain yhtä analyysitapaa.

Tutkimuksemme on suuntaukseltaan fenomenografinen, sillä tutkimuksessamme perehdytään luokanopettajien käsityksiin ja kokemuksiin musiikkiliikunnasta ilmiönä. Musiikkiliikunta on musiikin ja liikunnan opetuksessa esiintyvä arkipäiväinen ilmiö, mikä käsitteensä hajanaisuuden vuoksi ymmärretään monin eri tavoin. Kiinnostuksemme kohteena ovat nämä käsitykset, joista pyrimme löytämään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia.

5.4 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Haastattelu on yleisimmin käytetty tiedonhankintamenetelmä laadullisissa tutkimuksissa (Eskola & Suoranta 1998, 86). Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään erilaisia kirjalliseen muotoon saatettavissa olevia aineistoja, muun muassa avoimia tai teemoittain eteneviä haastatteluja. Tärkeintä aineiston keräämisessä on kysymystenasettelun avoimuus, jotta tutkittavan henkilön käsitykset voivat tulla aineistosta ilmi. (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Haastattelun avulla on mahdollista esittää strukturoitujen kysymysten lisäksi avoimia ja tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla käsitykset tulevat mahdollisimman laajasti esille. Tämän vuoksi koimme haastattelun parhaaksi aineistonkeruumenetelmäksi tutkimuksellemme. Martonin (1986) mukaan fenomenografiassa yleisin tiedonhankintamenetelmä on yksilöllinen ja avoin haastattelu (Niikko 2003, 31).

Haastattelun etuna pidetään sen joustavuutta muun muassa siinä, että haastattelijan on mahdollista selventää haastateltavan ilmauksia ja oikaista väärinkäsityksiä. Tutkijan on myös mahdollista esittää haastattelun kysymyksiä aiheelliseksi kokemassaan järjestyksessä. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 75.) Haastattelun joustavuus sekä mahdollisuus täsmentää ja tarkentaa asioita, oli yksi peruste haastattelun valitsemiseksi aineiston keruumenetelmäksi. Osassa tekemistämme haastatteluista tutkittava varmistelikin oliko ymmärtänyt kysymyksen oikein ja pyysi tarkentamaan kysymystä. Vastaavasti me haastattelijoina kysyimme tarkentavia kysymyksiä haastateltavalta ja vaihdoimme kysymysten järjestystä sen ollessa tarpeen.

Tutkimushaastattelut eroavat toisistaan lähinnä strukturointiasteen perusteella eli sen mukaan millä tavoin haastattelija jäsentää tilannetta ja miten tarkasti kysymykset on muotoiltu (Hirsjärvi & Hurme 2000, 43; Tuomi & Sarajärvi 2006, 76). Tutkimuksessamme oli tärkeää, että tutkittavien erilaiset käsitykset tulevat laajasti ilmi, joten päädyimme teemahaastatteluun sen joustavuuden ja loogisuuden vuoksi. Teemahaastattelumme oli looginen, sillä se eteni samojen teemojen mukaan jokaiselle haastateltavalle. Samalla teemahaastattelu antoi haastateltavalle vapauden tuoda laajasti omia näkemyksiään ilmi myös teemojen ulkopuolelta.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan teemahaastattelua pidetään puolistrukturoituna menetelmänä, sillä aihepiirit ovat kaikille haastateltaville samoja. Teemahaastattelu etenee

teemojen mukaan, jossa kysymysten muotoa tai esittämisjärjestystä ei ole tarkasti määritetty, mutta se ei ole täysin vapaa kuten syvähaastattelu. Teemahaastattelun avulla voidaan tutkia yksilön ajatuksia, kokemuksia, uskomuksia ja tunteita. Teemahaastattelussa keskeistä ovat ihmisten asioille antamat merkitykset ja tulkinnat. Teemahaastattelu sopii käytettäväksi menetelmäksi, kun käsitellään heikosti tiedostettuja asioita, kuten ihanteita, arvostuksia ja perusteluja (Metsämuuronen 2006, 115).

Musiikkiliikuntaa käytetään varsinkin liikunnan opetuksessa muita liikuntamuotoja vähemmän (Varstala, Telama & Heikinaro-Johansson 1987, 74; Penttinen 1999, 77), vaikka se on opetussuunnitelmassa muiden lajien rinnalla. Opettajan täytyy tehdä perusteluja ja arvovalintoja valitessaan tunneilleen sisältöjä. Koimme haastattelun olevan paras tapa selvittää musiikkiliikuntaan liittyviä käsityksiä ja kokemuksia, jotka ohjaavat valintoja. Teemahaastattelu antaa haastateltaville vapauksia kertoa omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan haluamallaan tavalla, tutkijan ohjatessa keskustelua teemakysymysten avulla (Eskola & Suoranta 1998, 86).

Haastattelu sopi tutkimukseemme hyvin, sillä opettajat saivat kertoa vapaasti teemahaastattelun kysymysten raameissa omista musiikkiliikuntakokemuksistaan – ja käsityksistään sekä musiikkiliikunnan toteuttamisesta omassa opetuksessaan. Uskomme, että kyselylomakkeen vastaukset olisivat jääneet paljon pinnallisemmiksi ja vähäsanaisemmiksi. Myös vastaamattomuus olisi voinut kohota suureksi, niin kuin Tuomi ja Sarajärvin (2006, 76) kyselylomakkeesta toteavat. Kyselylomakkeen heikkous käsityksiä tutkittaessa on se, että tutkija harvoin pystyy laatimaan sellaisia vaihtoehtoja vastauksiin, jotka antaisivat täysin todenmukaisen kuvan tutkittavan ajatusmaailmasta ja käsityksistä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 37). Halusimme saada opettajien kokemuksista ja käsityksistä mahdollisimman syvällistä tietoa, minkä vuoksi teemahaastattelu on kyselylomaketta huomattavasti parempi ratkaisu (Metsämuuronen 2006, 115).

5.5 Tutkimuksen kohdejoukko, aineiston kerääminen ja analysointi

Tutkimukseen valittiin musiikkiin, liikuntaan sekä molempiin aineisiin opinnoissaan erikoistuneita luokanopettajia kahdelta peruskoululta Kainuun alueelta. Tutkimukseen osallistui kaksi miestä ja kuusi naista, joiden työurien pituus vaihteli kuudesta vuodesta 26 vuo-

teen. Tutkimukseen osallistui kolme musiikkiin, kaksi liikuntaan ja kolme sekä musiikkiin että liikuntaan opinnoissaan erikoistunutta luokanopettajaa. Yksi musiikkiin ja liikuntaan erikoistunut naisluokanopettaja on suorittanut myös musiikin aineenopettajan pätevyyden. Myös yksi liikuntaan erikoistunut miesluokanopettaja on suorittanut liikunnan aineenopettajan pätevyyden. Haastateltavien perustiedot ja lyhenteet näkyvät taulukossa 2. Tutkimuksessa haluttiin saada mahdollisimman todenmukainen ja laaja kuva luokanopettajien kokemuksista, käsityksistä ja toteuttamistavoista musiikkiliikunnan suhteen. Tämän vuoksi haastatteluihin valittiin alakoulussa musiikkia ja liikuntaa sekä molempia opettavia opettajia. Haastateltavat ovat eri-ikäisiä ja omaavat erilaisen taustan musiikista ja liikunnasta.

TAULUKKO 2. Haastateltavat

Tunniste	Opettajakokemus	Erikoistumisopinnot	Harrastustausta
MuMies	20–25 vuotta	Musiikki	Musiikkiliikunta, musiikki ja liikunta
MuNainen1	10–15 vuotta	Musiikki	Musiikkiliikunta, musiikki ja liikunta
MuNainen2	10–15 vuotta	Musiikki	Musiikkiliikunta, musiikki, liikunta
LiNainen	10–15 vuotta	Liikunta	Musiikkiliikunta, musiikki ja liikunta
LiMies	5-10 vuotta	Liikunta (60op.)	Liikunta ja musiikki
MuLiNainen1	5-10 vuotta	Musiikki (60op.) ja liikunta	Musiikki ja liikunta
MuLiNainen2	10–15 vuotta	Musiikki ja liikunta	Musiikkiliikunta, musiikki ja liikunta
MuLiNainen3	25–30 vuotta	Musiikki ja liikunta	Musiikkiliikunta, musiikki ja liikunta

Haastatteluun voidaan valita tutkimukseen sopivat henkilöt tarkoituksenmukaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan harkitusti ja tarkoitukseen sopivaksi. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 76, 88.) Valikoimme tutkimukseemme haastateltavaksi liikuntaan, musiikkiin tai molempiin erikoistuneita luokanopettajia. Ennen haastatteluun pyytämistä otimme selvää, ketkä kouluissa ovat erikoistuneet opinnoissaan liikuntaan, musiikkiin tai molempiin.

Kaikki haastatellut luokanopettajat työskentelevät Kainuun alueella. Osa haastateltavista oli ennestään tuttuja opettajia ja osa meille vieraita. Opettajien haastatteluun mukaan saaminen oli helppoa henkilökohtaisesti kysymällä. Ainoastaan pari miesopettajaa kieltäytyi osallistumasta haastatteluun. Pyrimme saamaan haastateltavia myös toisesta maakunnasta,

mutta sähköpostilla haastatteluun pyytäminen sisälsi vastoinkäymisiä ja lopulta päädyimme pyytämään kaikki haastateltavat henkilökohtaisesti haastatteluun Kainuun alueelta. Pyrimme saamaan mukaan erilaisia haastateltavia: erilaisia erikoistumisopintoja omaavia sekä molempia sukupuolia. Koimme myös saavamme kattavampia ja totuudenmukaisempia vastauksia haastattelun avulla, sillä kyselylomakkeeseen olisi todennäköisesti vastannut vain asiasta kiinnostuneet tai asiaan perehtyneet opettajat.

Aineiston kerääminen

Teimme teemahaastattelun alustavan kysymysrunгон, jonka mukaan toteutimme esihaastattelun liikuntaan erikoistuneelle luokanopettajalle helmikuussa 2012. Teimme esihaastattelun yhdessä, sillä halusimme yhtenäistää haastattelun toteutustapojamme, sillä tiesimme tekevämme varsinaiset haastattelut yksin. Esihaastattelusta viisastuneena muokkasimme muutamaa kysymystä sekä laadimme haastattelurunkoon lisäkysymyksiä. Teemahaastattelun kysymysrunko oli siis laadittu varsinaisiin haastatteluihin etukäteen, mutta tarvittaessa muokkasimme haastattelutilanteessa niiden esittämisjärjestystä ja – muotoa. Esitimme myös muutamia lisäkysymyksiä vastausten tarkentamiseksi. Teemahaastattelun runko löytyy liitteestä 2.

Aineisto kerättiin huhti-toukokuussa 2012. Tutkimuksen haastattelut olivat teemahaastatteluja, jotka toteutettiin yksilöhaastatteluna. Haastattelujen kesto vaihteli 25 minuutista 46 minuuttiin. Haastattelulle pyrittiin löytämään rauhallinen paikka, johon opettajan oli helppo tulla. Tämän vuoksi haastattelut tehtiin opettajan valitsemassa paikassa heidän kouluiltaan ja ne tehtiin joko ennen opetuksen alkamista aamulla, hyppytunnilla tai opetuksen päätyttyä iltpäivällä.

Aineiston analysointi

Aineiston kerääminen ja analysointi ovat laadullisessa tutkimuksessa määrällistä tiiviimmin yhteydessä toisiinsa (Ruusu vuori, Nikander & Hämäläinen 2010, 11). Laadullisessa tutkimuksessa analysointia tapahtuu jokaisessa vaiheessa aineiston ensiluvusta lähtien, eikä sitä voi erottaa varsinaiseksi omaksi vaiheekseen (Syrjälä ym. 1995, 166).

Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota on mahdollista käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysiä voidaan pitää sekä metodina että teoreettisena kehyksenä, jota voidaan käyttää erilaisissa analyysikokonaisuuksissa. Useimmat eri laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät perustuvat jollain tavalla sisällönanalyysiin, mikäli sisällönanalyysillä ymmärretään kuultujen, nähtyjen tai kirjoitettujen sisältöjen analyysiä. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 93.)

Sisällönanalyysi aineistolle voidaan toteuttaa Tuomen ja Sarajärven (2006, 115, 117) mukaan kolmella eri tavalla. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä uusi teoria muodostetaan aineistosta. Teoriaohjaava sisällönanalyysi, jota Eskola (2001, 136) kutsuu teoriasidonnaiseksi sisällönanalyysiksi, etenee aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinenkin. Ero aineistolähtöiseen analyysiin teoriaohjaavassa analyysissä on abstrahointivaiheessa, jolloin empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston analyysi pohjautuu aikaisempaan teoriaan tai käsitejärjestelmään.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi pohjautuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa tutkija etenee empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkimuksen kohteesta. Miles ja Huberman (1984) ovat jakaneet aineistolähtöisen analyysin kolmeen vaiheeseen: 1. Aineiston redusointiin eli pelkistämiseen, 2. Aineiston klusterointiin eli ryhmittelyyn ja 3. Abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden luomiseen. Teoriaohjaavassa analyysissä käsitteitä ei luoda ainoastaan aineiston pohjalta, vaan liitetään jo aiemmista teorioista tiedettyihin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 110, 115–116.)

Tämän tutkimusaineiston analysoinnissa on käytetty teoriaohjaavaa analyysiä. Analyysissä on huomioitu aineistosta nouseva uusi tieto, mutta tutkimuksen analyysissä on käytetty myös jo tunnettua teoriaa. Eskolan (2001, 137) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei nouse teoriasta eikä myöskään pohjaudu teoriaan.

Aineiston ensimmäinen vaihe on redusointi eli pelkistäminen, jossa karsitaan tutkimukselle epäolennainen asiasisältö. Aineistoa pelkistetään litteroimalla ja koodaamalla tutkimuskysymysten kannalta oleelliset ilmaukset. Tutkimuskysymykset ohjaavat aineiston pelkistämistä. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 111.) Aineiston analyysi alkoi nauhoitetun haastatteluaineiston litteroinnilla huhti- ja toukokuun 2012 aikana eli välittömästi haastattelujen jäl-

keen. Litteroinnit tehtiin sanatarkasti jättäen kuitenkin pois opettajan mahdolliset ilmaukset asiaan kuulumattomista asioista, kuten säästä. Litteroitua tekstiä kahdeksasta haastattelusta tuli 48 sivua. Litteroinnin jälkeen, ennen varsinaisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin tekoa, aineistoa luettiin ennakkoluulottomasti läpi useita kertoja kokonaiskäsityksen hahmottamiseksi.

Teemahaastattelua analysoitaessa ensimmäinen tehtävä on järjestää aineisto teemoittain (Eskola 2001, 143), joten jaottelimme litteroidun aineiston tutkimuskysymysten eli teemojen mukaan omiksi tiedostoikseen, säilyttäen opettajatapausten jaottelun. Seuraavaksi haastateltavien litteroidut vastaukset pelkistettiin tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliseksi ilmaisuiksi. Pelkistämävaiheen jälkeen aineisto koostui yksittäisistä sanoista ja asiakokonaisuuksista. Opettajatapaukset olivat merkittyinä pelkistetyissä merkityksellisissä ilmauksissa. Nämä merkitykselliset ilmaukset poimittiin vielä erilliseksi tiedostoksi tutkimuskysymysten mukaan.

Klusterointi on vaihe, jossa luodaan pohja tutkimuksen rakenteelle sekä saadaan alustavia kuvaksia tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2006, 112). Tutkimuskysymykset ja niihin sisältyvät teemahaastattelun teemat ohjasivat klusterointivaihetta. Klusterointivaiheen alussa ryhmittelimme pelkistetyt merkitykselliset ilmaukset tutkimuskysymysten ja niihin sisältyvien teemahaastattelun teemojen alle. Eskola ja Suoranta (1998, 153) sekä Hirsjärvi ja Hurme (2000, 149) toteavatkin, että teemahaastattelun teemat voivat toimia alustavana luokituksena aineistolle.

Aineistoa luokiteltaessa aineistosta käydään läpi pelkistetyt merkitykselliset ilmaukset ja aineistosta pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Samaa asiaa tarkoittavat ilmaukset yhdistetään luokaksi ja luokalle annetaan sisältöä kuvaava nimi. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 112.) Luokittelu on olennainen osa analyysiä, sillä se luo kehyksen tutkimuksen tulkinnalle ja tiivistämiselle (Hirsjärvi & Hurme 2000, 147). Karkean teemoittain etenevän luokittelun jälkeen aineiston merkitykselliset ilmaukset jaettiin kuvaaviin luokkiin. Luokat nousivat puhtaasti aineistosta ja teoretieto vahvasti osin luokkien muodostamista.

Sisällönanalyysiä voi jatkaa luokittelun jälkeen aineiston kvantifioinnilla. Kvantifiointi tarkoittaa, että aineistosta lasketaan ilmaisujen esiintymistiheys. Kvantifiointi voidaan

mieltää määrälliseksi aineiston analyysitavaksi, mutta sitä voi käyttää myös laadullisen aineiston käsittelyssä. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 117, 119.) Luokkien muodostamisen jälkeen niistä laadittiin taulukot, joissa on nähtävissä vastausten esiintymistiheys ja ilmaisun takana oleva opettajatapaus. Taulukoista on selkeästi nähtävissä vastausten erilaisuus tai samankaltaisuus. Aineiston tulkinnan pohjana on luokitteluun perustuva ja tulkinnallista lukutapaa vaativa yksinkertainen taulukointi.

Abstrahointi eli käsitteiden luomisvaihe kulki lomittain yhdessä klusterointivaiheen kanssa. Luokitellessamme vastauksia loimme niille jo teoreettisia yläkäsitteitä. Osa käsitteistä nousi puhtaasti aineistosta, mutta osa nousi aiemmista teorioista. Abstrahointivaihe määritteli tutkimuksemme analyysin olevan teoriaohjaava, sillä käsitteet luotiin pääosin aineistosta, mutta teoria ohjasi osin käsitteiden muodostamista.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia on kritisoitu luotettavuuskriteereiden epäselvyydestä (Eskola & Suoranta 1998, 209). Laadullisen tutkimuksen luotettavuusarvioinnista on monenlaisia ohjeistuksia, mikä johtuu laadullisen tutkimuksen hajanaisista tutkimusperinteistä (Tuomi & Sarajärvi 2006, 131). Epäselvyyttä aiheuttaa myös laadullisessa tutkimuksessa luotettavuustarkastelun nivoutuminen analyysivaiheen kanssa toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, jossa vaiheet erottuvat selkeästi toisistaan. (Eskola ja Suoranta 1998, 209).

Luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattukin tutkia. Reliabiliteetti tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta. Käsitteiden käyttöä laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelussa on kritisoitu, sillä ne ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja vastaavat paremmin sen tarpeisiin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkastelun yhteydessä ehdotetaan reliabiliteetin ja validiteetin hylkäämistä tai korvaamista toisin käsittein. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 133–134)

Eskola ja Suoranta (1998, 212–213) ehdottavat laadullisessa tutkimuksessa käytettäviksi *uskottavuuden, varmuuden, vahvistuvuuden ja siirrettävyyden* käsitteitä. Lincoln ja Guba

(1985) esittävät hieman erilaisin käsittein laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerejä, jotka koostuvat *totuusarvosta, sovellettavuudesta, pysyvyydestä ja neutraalisuudesta* (Virtanen 2006, 200). Tarkastelemme tutkimuksemme luotettavuutta Eskolan ja Suorannan käsitteisiin nojaten.

Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija tarkistaa tekemänsä käsitteellistystensä sekä tulkintojensa vastaavuuden tutkittavien käsitysten kanssa (Eskola & Suoranta 1998, 212). Uskottavuutta tälle tutkimukselle luo se, että olemme käyttäneet tuloskuvauksen ohessa tutkittavien suoria sitaatteja ja tuloksissa esitellään laajasti aineistosta esiin nousseet näkökulmat. Lukijan on mahdollista arvioida tekemiämme tulkintoja peilaten sitaatteja tekemiimme käsitteellistykseen.

Tutkimuksen *varmuutta* lisää tutkijoiden ennakko-oletusten ja käsitysten tiedostaminen (Eskola & Suoranta 1998, 213). Musiikkiliikunnallisen taustan ja aiheen henkilökohtaisen merkityksellisyyden vuoksi meillä on aihetta kohtaan tiedostettuja ja tiedostamattomiakin ennakko-oletuksia ja asenteita. Olemme tietoisia taustoistamme, joten olemme pyrkineet olemaan hyvin objektiivisiä aineistoa tulkitessamme. Parityöskentely on lisännyt tutkimuksen luotettavuutta, sillä olemme ”vahtineet” toisiamme tekemästä asenteidemme värittämiä tulkintoja aineistosta. Jyrhämän (2004, 224) mukaan täydellistä objektiivisuutta ei kuitenkaan ole laadullisessa tutkimuksessa mahdollista saavuttaa ja tutkija tekee aina päätelmiä aineistosta omista arvolähtökohdistaan käsin.

Vahvistuvuudella tarkoitetaan sitä, että saatuja tutkimustuloksia ja tulkintoja vahvistetaan aikaisemmista tutkimuksista saaduilla tiedoilla (Eskola & Suoranta 1998, 213). Olemme lisänneet tutkimuksemme vahvistuvuutta liittämällä aiempia tutkimustuloksia ja teoriaa tukemaan saamiamme tuloksia. Laadullisessa tutkimuksessa *siirrettävyys* on tietyin ehdoin mahdollista, mutta varsinaiset yleistyksiset eivät ole yleensä mahdollisia sosiaalisen todellisuuden monimuotoisuuden vuoksi (Eskola & Suoranta 1988, 212–213). Tutkimuksemme siirrettävyys on mahdollista rajoitetusti. Samoin menetelmin ja vastaavaa kohdejoukkoa tutkittaessa on mahdollista päätyä samankaltaisiin tuloksiin tietyin ehdoin. Kokemukset ja käsitykset ovat henkilökohtaisia ja ne voivat muuttua läpi elämän, joten edes samaa kohdejoukkoa tutkittaessa ei välttämättä saataisi samoja tuloksia.

Virtanen (2006, 202–203) esittelee yhdeksän kriteeriä, jotka vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta myös näiden kriteerien mukaan. Virtanen (2006, 202) painottaa, että tutkimusprosessin tulee olla johdonmukainen. Tällä hän tarkoittaa, että tutkittavan ilmiön, aineiston hankintatavan, teoreettisen lähestymistavan, analyysimenetelmän ja tutkimuksen raportointitavan välillä pitää olla selkeä yhteys. Tutkimusprosessin eri vaiheet on perusteltava ja niiden tulee olla näkyvissä tutkimuksen raportissa. Olemme edenneet tutkimuksen teossa johdonmukaisesti, aloittaen sen teoreettisen viitekehyksen luomisella jo kandidaatintutkielman vaiheessa. Teoreettisen ymmärryksen omaksuttuamme etenimme empiiriseen osaan tehden valintoja mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti.

Tutkimuksen toteutus - kappaleessa olemme pyrkineet perustelevaan menetelmällisiä valintoja lähdekirjallisuuden avulla. Olemme purkaneet tutkimuksen etenemisen, ja erityisesti analyysivaiheen mahdollisimman tarkasti, jotta lukijan on helppo seurata tutkimuksen kulua. Virtanen (2006, 203) mukaan tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että raportissa näkyy, miten tutkija on reflektoinut, analysoinut ja raportoinut aiheensa tutkimuksen edetessä. Laadullisessa tutkimuksessa aineistolähtöisyys kuuluu tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun (Virtanen 2006, 202). Aineisto on keskeisessä asemassa työssämme ja analyysi on edennyt aineiston ehdoilla.

Aineistoa tulkittaessa tulee ottaa huomioon, että tutkimusprosessi on sidoksissa kontekstiinsa, joten yksilökohtaisuus on pyrittävä säilyttämään mahdollisimman pitkään. On ymmärrettävä, että henkilökohtaisten kokemusten avulla voidaan ymmärtää ilmiötä syvällisemmin, mutta laajat yleistykset on syytä jättää tekemättä kontekstisidonnaisuuden vuoksi. (Virtanen 2006, 202.) Kontekstisidonnaisuus on huomioitu säilyttämällä tutkimushenkilöiden erikoistumisopinnot osana analyysiä. Olemme kuitenkin välttäneet yleistämistä, sillä jokainen haastateltava on ilmaissut itseään oman kokemusmaailmansa pohjalta.

Haastateltavien vastauksista on löydettävissä samankaltaisuuksia, jotka olemme tuloksetuksessa esitelleet. Yhtenä luotettavuuden kriteerinä pidetäänkin tiedon laadukkuutta, jolloin aineistosta nousee kontekstisidonnaisuudesta huolimatta samankaltaisuuksia, joiden avulla on mahdollisuus ymmärtää ilmiötä (Virtanen 2006, 202). Tutkimus tehtiin haastatteleamalla kahdeksaa opettajaa, joten kohdejoukko oli suhteellisen pieni. Se oli kuitenkin tut-

kimuksemme kannalta riittävä, sillä vastauksista nousi esiin samankaltaisuuksia, mikä lisää tutkimustulosten luotettavuutta.

Metodien yhdistäminen eli triangulaatio lisää tutkimuksen luotettavuutta (Virtanen 2006, 203). Tutkimuksessamme ei ole käytetty metoditriangulaatiota, mikä voi olla luotettavuutta heikentävä tekijä. Sen sijaan luotettavuutta lisäsi tutkijoiden yhteistyö. Yhteistyöllä saavutettiin uusia näkökulmia ja mielipiteitä, jotka kypsyivät ja vahvistuivat lukuisten keskusteluiden ja pohdintojen myötä. Erityisesti analyysimenetelmiä pohdittiin todella paljon ja yhteistyön avulla löysimme oikean suunnan, jota yhteistyö pro gradu-ohjaajamme kanssa vahvisti.

Viimeiseksi luotettavuuden kriteeriksi Virtanen (2006, 203–204) mainitsee tutkijan vastuullisuuden, jonka on oltava läsnä läpi tutkimusprosessin. Olemme sitoutuneet tutkimuksen toteuttamiseen tietyllä aikataululla ja kantaneet vastuun sen etenemisestä. Teoreettisen viitekehyksen luomisessa olemme käyttäneet mahdollisimman pätevää lähdemateriaalia. Olemme myös rakentaneet sen loogisesti eteneväksi ja kattavaksi, jotta ilmiö avautuisi lukijalle monipuolisesti ja siinä ilmenisi tutkimuksen kannalta oleelliset asiat.

Tuomen ja Sarajärven (2006, 75) mukaan haastattelun aihe ja kysymykset kannattaa lähettää haastateltaville etukäteen, jotta tietoa saataisiin mahdollisimman kattavasti. Ilmoitimme haastateltaville haastattelun aiheen, mutta emme lähettäneet kysymyksiä etukäteen. Tämä saattaa vähentää tutkimuksemme luotettavuutta, sillä haastateltavamme eivät ehtineet miettimään etukäteen kokemuksiaan ja käsityksiään, joten jotain oleellista saattoi muistamattomuuden vuoksi jäädä puuttumaan.

Haastattelutilanteissa vastuullisuus on näkynyt puolueettomuutena ja kunnioituksena haastateltavien näkökulmia kohtaan. Haastattelutilanne pyrittiin luomaan avoimeksi ja sallivaksi, jotta haastateltavilla oli mahdollisuus tuoda esiin kokemuksensa ja käsityksensä todenmukaisesti. Haastateltavia ei johdateltu ja vältimme ennako-oletusten muodostamista haastateltavista ja heidän vastauksistaan, esimerkiksi sukupuolen tai erikoistumisaineiden mukaan niin haastattelu- kuin analyysivaiheessakin. Haastateltavien rehellisyys heidän vastauksissaan vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. Haastateltavien vastaukset vaikuttivat todenmukaisilta ja puolueettomilta. Haastatteluja analysoitaessa vastauksia tulkittiin ja

se tehtiin pitäytyen kerronnan sisällössä. Tutkijayhteistyö auttoi hahmottamaan aineistosta oleelliset seikat ja teimme niistä tulkintoja puolueettomasti keskustellen.

Läpi tutkimuksen pyrimme pitämään yhteyden teorian, tutkimus- ja haastattelukysymysten, sekä analysoinnin välillä. Tutkimuksen luotettavuutta lisää, että kysymykset mittaavat asioita, joita on haluttu tutkia. Teoriaosa eli kandidaatintyömme oli tehty ennen tutkimuskysymysten ja haastattelurungon kysymysten laatimista, joten meillä oli käytännön taustan lisäksi teoreettinen ymmärrys tutkittavasta aiheesta. Tämä ymmärrys ohjasi kysymysten laatimista tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Testasimme esihaastattelun avulla kysymysrunkoamme. Sen perusteella muokkasimme kysymysten sanavalintoja ja lisäsimme muutamien kysymyksen laajentaaksemme saatavaa aineistoa vastaamaan paremmin tutkimuskysymyksiimme. Teoria tuki aineiston analyysiä, mutta pääpaino oli aineistosta nousseissa seikoissa.

Tutkijoiden tekemät eettiset ratkaisut ovat yhteydessä tutkimuksen uskottavuuteen, johon hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen kuuluu. Totuudenmukainen lähteiden käyttö ja tutkimuksen huolellinen raportointi kuuluvat hyvään tieteelliseen käytäntöön. Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu tutkittavien henkilöiden anonymiteetin suojaaminen sekä lupaus siitä, että tietoja ei käytetä muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2006, 128–129.) Haastateltavien anonymiteetti säilytettiin välttämällä liian yksityiskohtaisia kerrontoja opettajien kouluista ja taustoista. Haastatteluaineisto tuhottiin raportin valmistuttua ja pidämme haastateltavien henkilötiedot omina tietoinamme. Hyvää tieteellistä käytäntöä noudatettiin viittamalla aikaisempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen asianmukaisella tavalla ja totuudenmukaisesti, sekä toteuttamalla raportointi huolellisesti.

6 TULOKSET

Kappaleessa tutkimustulokset esitellään tutkimuskysymysten mukaan jaoteltuna. Tutkimuksessa oli kolmenlaisia tapauksia: musiikkiin, liikuntaan ja musiikkiin sekä liikuntaan erikoistuneita luokanopettajia. Havaittaessa tuloksissa eroavaisuuksia suhteessa erikoistumisaineisiin, tulokset on esitelty tuloskuvauksessa tapauksina. Tapausten välillä eroavaisuuksia ilmeni vain tutkimuskysymyksessä 1, joten siinä on ollut mielekäästä purkaa tulokset osin tapausten mukaan. Erilaisten opettajatapausten välillä ei ollut löydettävissä selkeitä eroavaisuuksia toisiinsa nähden tutkimuskysymyksessä 2 ja 3, joten tutkimustulokset on esitelty kaikkien haastateltavien kesken luokittelemalla. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä olemme käyttäneet luokittelun lisäksi myös tyypittelyä, kun vastaukset ovat olleet hyvin samansuuntaiset jokaisella haastateltavalla.

Tuloskuvauksessa käytämme haastateltavista luokanopettajista lyhenteitä, joissa ilmenee opettajan erikoistumisopinnot ja sukupuoli. Numerointia on käytetty, kun haastateltavissa on useampi saman erikoistumisaineen suorittanut opettaja, esimerkiksi MuLiNainen1 = yksi kolmesta musiikkiin ja liikuntaan erikoistuneesta naishaastateltavasta. Opettajien kouluja ei mainita nimilyhenteissä eikä tekstissä, sillä koulujen erot tai samankaltaisuudet eivät olleet tutkimuksen kohteena.

Olemme kuvanneet saamiamme tuloksia taulukoiden avulla, joista näkyy vastauksista muodostetut luokat sekä vastausten esiintymistiheys. Päädyimme sisällyttämään taulukot tekstikerronnan yhteyteen, jotta tulokset olisivat havaittavissa selkeästi. Tuloksista esitellään yhteenvetoa läpi tuloskuvauksen. Olemme tehneet pientä yhteenvetoa jokaisen otsikon loppuun, kun olemme kokeneet sen tarpeelliseksi. Kokoavaa yhteenvetoa teemme vielä pohdintaluvussa. Tuloskuvauksen yhteydessä tuloksia tuetaan ja kyseenalaistetaan aiemalla tutkimustiedolla.

6.1 Luokanopettajien kokemuksia musiikkiliikunnasta koulu – ja opiskeluajoilta

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tulokset on osin luokiteltu kaikkien haastateltavien ja osin erikoistumisaineiden eli tapausten mukaan. Kouluajojen kokemuksissa ei ollut eroja opettajatapausten välillä. Opiskeluaikaiset kokemukset on käsitelty opettajatapausten mukaan, sillä heidän kokemuksensa ovat samankaltaisia johtuen erikoistumisopintojen samankaltaisuudesta.

Luokanopettajien kokemuksia koulu- ja opiskeluaikojen musiikkiliikunnasta kysyttiin kolmella haastattelukysymyksellä. (LIITE 2) Kysymyksissä tiedusteltiin, onko luokanopettajilla itsellään ollut musiikkiliikuntaa koulu -ja opiskeluaikoina ja millaista se on sisällöltään ollut. Omakohtaiset kokemukset ovat tärkeitä minkä tahansa asian omaksumisessa, joten halusimme saada selville onko opettajille opetettu musiikkiliikuntaa ja miten monipuolisesti. Lisäksi kysyttiin, ovatko opettajat saaneet valmiuksia musiikkiliikunnasta ja sen opettamisesta koulu- ja opiskeluajoiltaan.

Peruskouluajan musiikkiliikuntakokemukset

Opettajien kokemukset peruskouluajansa musiikkiliikunnasta ja sen määrästä olivat hyvin samansuuntaiset. Jokainen vastaaja totesi haastatteluissa, että musiikkiliikuntaa on ollut peruskoulussa todella vähän tai ei ollenkaan. Myös Penttisen (1999, 78) tutkimuksen mukaan luokanopettajat olivat jääneet lähes kokonaan ilman tanssin oppimiskokemuksia omilla liikuntatunneillaan peruskoulussa.

”Peruskoulussa ei minkäänlaista musiikkiliikuntaa... Oota mä mietin vielä... En kyllä muista.” (MuMies)

”No siis peruskoulussa ei varmaan hirveesti muutaku tämmöstä muistan afrikkalaisia tansseja, piiritansseja ja tämmösiä.” (MuLiNainen1)

Kysyttäessä asiaa tarkemmin, osoittautui että vähäiset kokemukset musiikkiliikunnasta liittyivät taulukossa 3 esitettyihin sisältöihin. Yksi luokanopettajista ei muistanut mitään peruskouluajan musiikkiliikunnasta.

TAULUKKO 3. Opettajien kokemukset musiikkiliikunnan sisällöistä peruskoulussa

Haastateltava	Rytmiiliikunta Ala-aste Yläaste	Erilaiset tanssit	Laululeikki	Jumppa
MuMies				
MuNainen1				X
MuNainen2		X	X	
LiNainen	X		X	X
LiMies			X	
MuLiNainen1			X	
MuLiNainen2	X			
MuLiNainen3		X	X	

Kokemukset ja muistot ala-asteajoilta olivat todella vähäisiä. Ala-asteajoilta muistettiin laululeikit ja rytmiliikuntaharjoitukset. Yläasteella tehdyt rytmiliikuntaharjoitukset oli tehty tamburiinin tai rummun tahdissa.

”...että yläasteella ei ollu niinku aerobikkia tai semmosta et se musiikki ois ollu siinä liikkumises mukana, vaan se oli aina se rumpu, mikä siihen aikaan oli. Sillä rummulla annettiin sitä rytmiä.” (MuNainen2)

Erilaiset tanssit olivat olleet musiikkiliikunnan sisältöinä yläkoulussa. Vastauksissa korostuivat vakiotanssit, kuten valssi ja humppa. Tansseista mainittiin myös afrikkalaiset sekä oppilaiden itsetehdyt tanssit.

”No ensimmäinen semmonen niinku jossa musiikkiliikunta tulee mieleen on yläasteella se, kun seitsemännellä luokalla tuli nämä ihan perinteiset tanssit.”(MuNainen2)

Kaksi haastateltavaa nosti esiin yläasteajalta jumpan ja aerobicin. Toinen haastateltavista kuitenkin totesi aerobicin olleen nuoren sijaisen järjestämä poikkeustilanne.

”Yläkoulun puolella saattoi joku nuori sijainen ottaa jotain sen aikaista aerobicia, niin se oli niinku tosi hienoa...”(LiNainen)

Yksikään luokanopettaja ei maininnut, että olisi saanut hyötyä omaan opettajantyöhönsä peruskouluajan musiikkiliikuntakokemuksista.

Opiskeluajan kokemukset musiikkiliikunnasta

TAULUKKO 4. Opettajien kokemukset opiskeluajan musiikkiliikunnasta

Haastateltava	Liikunnan monialaiset perusopinnot	Musiikin monialaiset perusopinnot	Liikunnan erikoistumisopinnot	Musiikin erikoistumisopinnot
MuMies	X			X
MuNainen1	X			X
MuNainen2	X			
LiNainen			X	
LiMies			X	
MuLiNainen1				X
MuLiNainen2			X	
MuLiNainen3			X	X

Haastatellut opettajat ovat opiskelleet eri aikaan, mutta jokainen oli saanut kokemuksia musiikkiliikunnasta opiskeluajoiltaan. Liikunnan monialaiset- ja sivuaineopinnot nostettiin musiikin opintoja selvästi enemmän esiin musiikkiliikuntakokemuksista ja valmiuksista puhuttaessa. Tämä on mielenkiintoinen tulos, sillä sekä liikunnan että musiikin sivuainekokonaisuuksiin kuuluu tällä hetkellä ainakin Kajaanin opettajankoulutusyksikössä musiikkiliikunnan opintoja (Kajaanin opettajankoulutusyksikön Kokyopas 2010–2011, 45, 48).

Musiikin erikoistumisopinnot suorittaneet luokanopettajat viittaavat opiskeluaikeiden musiikkiliikuntakokemuksissaan liikunnan pakollisiin monialaisiin perusopintoihin ja siellä olleeseen musiikkiliikuntaan. Kaksi vastaajista mainitsee myös musiikin erikoistumisopinnoissa olleen musiikkiliikuntaa, mutta se on ollut todella vähäistä. Kokemukset musiikkiliikunnasta nousevat enimmäkseen liikunnan pakollisista monialaisista opinnoista musiikin erikoistumisopintojen sijaan. Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat kokevat saaneensa opiskeluajoilta vain vähän valmiuksia musiikkiliikunnan opettamiseen ja nämäkin valmiudet ovat tulleet liikunnan monialaisista opinnoista.

”Minusta sitä oli hyvin vähän. Ei oikeestaan musiikin opinnoissakaan. Yllättävää. Ehkä muutama kerta, jos kerroissa mietitään...yhen käen sormissa laskettavissa.” (MuMies)

”Ja okl:ssä on sit tullu perusopinnoissa liikunnassa. Joo liikunnassa enemmän et mitä niinku voidaan tehdä musiikkiliikunnassa ja millä tavalla... --...Niin ehkä sieltä on tullu enemmän sitä ideaa mitä sitte omassa työssä käyttää.” (MuNainen2)

Liikuntaan erikoistuneet opettajat muistavat saaneensa musiikkiliikuntakokemuksia liikunnan erikoistumisopinnoista, joista he erityisesti muistavat tanssikurssin. He kokevat saaneensa siitä valmiuksia musiikkiliikunnan opettamiseen. Naisopettajalla liikunnan erikoistumisopinnoissa on ollut muutakin musiikkiliikuntaa ja hän kokee liikunnan erikoistumisopintojen aikaiset musiikkiliikuntakokemukset positiivisina ja opettavaisina. Miesopettaja suhtautui neutraalisti omiin opiskeluaikaisiin musiikkiliikuntakokemuksiinsa ja koki selviytyneensä opinnoista hyvän rytmitajunsa ansiosta.

”En mä siitä ihan hirveitä kiksejä saa, mutta selvitin sen ihan kunnialla.” (LiMies)

”Opiskeluaikoina oli paljonkin ...-... Et ne oli tosi mukavia. Et eniten näistä olen saanut okl:stä.” (LiNainen)

Musiikkiin ja liikuntaan erikoistunut luokanopettaja, jolla on myös musiikin aineenopettajan pätevyys, kokee saaneensa aineenopettajaopinnoista todella paljon valmiuksia musiikkiliikunnan suhteen. Kaikki hänen mainitsemansa opiskeluaikaiset kokemukset liittyivät aineenopettajakoulutuksen musiikkiliikuntajaksoon. Tämän musiikkiliikuntajakson opettajana toimi Marja-Leena Juntunen, joka tunnetaan myös Suomen toistaiseksi ainoan musiikkiliikunta-aiheisen väitöskirjan tekijänä. Positiiviset kokemukset kyseiseltä musiikkiliikuntajaksolta muuttivat luokanopettajan suhtautumista musiikkiliikuntaan merkittävästi ja hän koki suorastaan musiikkiliikunnallisen heräämisen.

”Mut siis ennen ku mä menin tolle mukolle opiskelemaan, niin mulle musiikkiliikunta oli vaan tanssia, valssia ja näitä, mutta siis mulle avautui aivan uus maailma, aivan uus maailma kerta kaikkiaan!” (MuLiNainen1)

Sen sijaan loput kaksi sekä liikuntaan että musiikkiin erikoistunutta luokanopettajaa ovat saaneet kokemuksia musiikkiliikunnasta liikunnan erikoistumisopinnoissa. Toinen luokanopettajista kokee saaneensa valmiuksia myös liikunnan sivuaineopinnoista musiikkiliikunnan opettamiseen. Hän mainitsee saaneensa vähäisiä musiikkiliikuntakokemuksia myös musiikin erikoistumisopinnoista, muttei koe saaneensa niistä valmiuksia opettamiseen.

”Hmm, no liikunnan erikoistumisopinnot ovat jääneet minulle mieleen, et niistä oon saanu kaikkein eniten. Et siinä koulutusjaksossa on saanu käytännön vinkkejä ja kokemuksia tähän työhön, et ne on sieltä.” (MuLiNainen3)

Opettajien peruskouluajan musiikkiliikuntakokemukset eivät ole antaneet valmiuksia omaan musiikkiliikunnan opettamiseen. Luokanopettajaopinnoissa liikunnan opinnot ovat antaneet eniten kokemuksia ja valmiuksia musiikkiliikunnan opettamiseen. Musiikin opinnoista ainoastaan musiikin aineenopettajan opinnot ovat antaneet valmiuksia opettaa musiikkiliikuntaa. Vesiojan (2006, 266) tutkimuksessa opettajat kertoivat musiikin erikoistumisopintojen musiikkiliikuntaharjoitusten olleen hyödyllisiä ja niitä oli ollut riittävästi. Tässä ja Vesiojan tutkimuksessa haastateltavat ovat opiskelleet eri aikoina, eri opettajakoulutusyksiköissä ja eri opettajien johdolla. Voidaan siis olettaa, että musiikin opinnoissa on eroja musiikkiliikunnan opetuksen laadun ja määrän suhteen. Erot johtunevat erilaisista opetussuunnitelmista ja erilaisista valmiuksista omaavista yliopisto-opettajista.

6.2 Opettajien käsityksiä musiikkiliikunnasta

Toinen tutkimuskysymys esittelee luokanopettajien käsityksiä musiikkiliikunnan motiivisuudesta, opettamisen syistä, käsitteen sisällöstä ja opettavuudesta. Tähän tutkimuskysymykseen vastauksia pyrittiin saamaan teemahaastattelun kysymyksillä 10–15. Vastauksia tähän tutkimuskysymykseen nousi myös muutaman muun kysymyksen yhteydessä. Käsityksissä ei ollut samankaltaisuuksia erikoistumisaineiden mukaisten opettajatapausten sisällä, joten tulokset esitellään luokittelemalla kaikkien haastateltavien kesken.

Opettajien käsityksiä musiikkiliikunnan motivoivuudesta

Opettajilta kysyttiin, miten musiikkiliikunta vaikuttaa oppilaiden motivaatioon ja innostukseen. Yhtä lukuun ottamatta kaikki vastaajat totesivat, että musiikkiliikunta jakaa oppilasainesta motivoituviin ja motivoitumattomiin. Seuraavaksi esittelemme aineistosta esille nousevia, opettajien tekemiä havaintoja musiikkiliikunnan motivoivuudesta yleisesti, mikä jälkeen esittelemme syitä musiikkiliikunnan motivoivuudelle sekä motivoimattomuudelle.

TAULUKKO 5. Musiikkiliikunnan motivoivuus

Haastateltava	Motivoi osaa oppilaista, mutta ei kaikkia	Kaikki oppilaat motivoituvat	Alkuopetuksen oppilaat motivoituvat	Motivaatio musiikkiliikuntaa kohtaan laskee isommilla oppilaila
MuMies	X			
MuNainen1	X		X	
MuNainen2		X	X	
LiNainen	X		X	X
LiMies	X		X	X
MuLiNainen1	X		X	
MuLiNainen2	X		X	
MuLiNainen3	X		X	X

Kaikki haastatellut opettajat yhtä opettajaa lukuun ottamatta kokivat, että musiikkiliikunta ei motivoi kaikkia. Opettajien mukaan osa oppilaista kokee musiikkiliikunnan todella motivoivana, mutta oppilaissa on myös niitä, jotka eivät motivoitu musiikkiliikunnasta ja kokevat sen jopa ahdistavana. Juntusen (2010d, 17) mukaan liikkeen soveltaminen musiikinopetukseen eri konteksteissa ei ole aina ongelmaton: Jotkut oppilaat kokevat olonsa vaivautuneiksi liikkeessä musiikin mukana. Yksi musiikkiin erikoistunut opettaja koki musiikkiliikunnan ainoastaan motivoivana.

”Sitäki on kahta lajia. Suurimmasta osastahan se on kivaa ja ryhtyvät ihan mielellään tekemään niitä juttuja kuitenkin, mutta osa ahistuu siitä, ja aina on muutamia jotka ei motivoitu millään lailla ja pistävät sen sitten härdelliksi helposti. Mutta sanoisin, että valtaosa tekee ihan mielellään.” (MuMies)

”Riippuu oppilaasta, joillekki siis varmaan aivan ihanaa ja joittenki mielestä aivan kauhinaa” (MuLiNainen1)

Musiikkiin erikoistunutta miestä lukuun ottamatta kaikki opettajat kertoivat, että erityisesti alkuopetuksen oppilaat nauttivat ja motivoituvat musiikkiliikunnasta. Musiikkiliikunta koetaan motivoivana alkuopetuksessa niin musiikissa kuin liikunnassakin. Moreno (1977) kuvaa alkuopetusikäistä lasta toiminnannälkäisenä, joka prosessoii spontaanisti psyykkisiä prosessejaan kehollisen toiminnan kautta (Sura 1999, 222). Tämä lienee syy, miksi musiikkiliikunta motivoi etenkin alkuopetuksen oppilaita. Kolmessa vastauksessa nousi esiin, että vuosiluokkien edetessä oppilaiden motivaatio musiikkiliikuntaa kohtaan heikentyy.

”No hei! Pienet oppilaat täytyy sanoa, ne nauttii ihan hirveesti siitä, että musiikki soi ja se on mukaansatempaavaa, niin ne on kyl kaikki mukana.” (LiNainen)

TAULUKKO 6. Syitä musiikkiliikunnan motivoivuudelle

Haastateltava	Motivoi tuomalla vaihtelua oppitunneille	Musiikki itsessään motivoi	Motivoi kinesteettistä oppijaa	Harrastuneisuus lisää motivaatiota
MuMies				
MuNainen1	X			X
MuNainen2		X		
LiNainen		X		
LiMies				X
MuLiNainen1			X	X
MuLiNainen2	X			
MuLiNainen3	X			

Yksi musiikkiin erikoistunut ja kaksi musiikkiin sekä liikuntaan erikoistunutta luokanopettajaa mainitsevat musiikkiliikunnan motivoivan oppilaita tuomalla vaihtelua oppituntien sisältöihin. Opettajat kuvailevat musiikkiliikunnan rikkovan rutiineja ja olevan hauskaa myös siksi, että musiikkiliikunnassa tehdään asioita yhdessä, mikä tuo vaihtelua tavallisiin tunteihin. Yksi liikuntaan ja yksi musiikkiin erikoistunut opettaja kokee musiikin itsessään olevan motivaattori. Sariscany (1991, 93–95) mukaan musiikki motivoi oppilaita liikunta-

tunneilla niin rytmiliikunnassa kuin muussakin liikunnassa ja erityisesti oppilaita miellyttävä musiikki on motivoivaa. Yksi liikuntaan erikoistunut luokanopettaja vahvistaa, että oppilaille mieleinen musiikki toimii innostajana ja musiikkiin erikoistuneen opettajan mielestä motivoi myös niitä lapsia jotka eivät muuten ole kovin motivoituneita musiikista tai liikunnasta. Kauravaara (2011, 14) tukee tätä näkökulmaa, minkä mukaan musiikilla voidaan motivoida myös niitä oppilaita, joita liikunta itsessään ei kiinnosta ja tästä syystä osa opettajista saattaa käyttää musiikkia pelkkänä taustamusiikkina.

”No se musiikki niinku vetää lasta mukaan. Ei tarvi tavallaan muuten inspiroida ja miettiä niitä motivointikeinoja, et millä mä vetäisin kaikki mukaan, koska se on monesti jo se musiikki jo itsessään se mikä nappaa sen lapsen siihen tekemiseen.” (MuNainen2)

”Ja myös semmoset lapset, jotka ei muuten välttämättä oo liikunnallisia tai oo musikaalisia, mutku heille otetaan sitä mielekästä musiikkia, se ei aina oo se klassinen, vaan et otetaan sitä poppia, joka on heille niinku tärkeä ja yhistetään se siihen tekemiseen, niin huomaamatta innostuukin siitä ja se tekeminen ja tunti menee sutjakammin ku et jos siellä ei ois sitä musiikkia. Et se on selvä motivaattori lapsille.” (MuNainen1)

Yksi musiikkiin ja liikuntaan erikoistunut opettaja kertoi, että musiikkiliikunta on motivoivaa etenkin kinesteettisille oppilaille. Kinesteettiset oppijat ovat fyysisesti suuntautuneita (Vakkuri 1998, 81). Heille kehon kautta kokeminen saattaa olla hyvä ja ainoa keino oppia ymmärtämään musiikkia ja sen ilmiöitä. Kolme luokanopettajaa nostaa esiin oppilaiden harrastuneisuuden kysyttäessä musiikkiliikunnan motivoivuutta. Musiikkiliikunta motivoi erityisesti oppilaita, jotka harrastavat musiikkia tai musiikkiliikuntaa. Liimatainen (2000, 92) sai tutkimuksessaan selville, että liikuntaharrastus parantaa oppilaan koettua fyysistä pätevyyttä. Pätevyyden kokemukset lisäävät oppilaan viihtyvyyttä liikuntatunneilla, eli tällöin myös oppilaan motivaatio kasvaa (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 159, 161).

TAULUKKO 7. Musiikkiliikunnan motivoivattomuuden syyt

Haastateltava	Tottumattomuus	Jännite oppilaiden välillä	Musiikkiliikunnan tehtäväsuuntautuneisuus
MuMies	X		
MuNainen1		X	
MuNainen2			
LiNainen		X	X
LiMies	X	X	
MuLiNainen1			
MuLiNainen2			
MuLiNainen3		X	

Musiikkiliikunta ei kuitenkaan motivoi luokanopettajien mielestä kaikkia oppilaita. Tähän yhdeksi syyksi opettajat kertovat jännitteen oppilaiden ja erityisesti tyttöjen ja poikien välillä.

”Ei vielä pienillä, mutta jossakin vaiheessa tulee se ujous ettei voi ottaa pojan kanssa kädestä kiinni. Mutta musta lapset on innostuneita. Varmaan tuossa kuudesluokkalaisilla se vähän latistuu.” (MuLiNainen3)

Kaksi luokanopettajaa koki, että musiikkiliikunta on osalle oppilaista haastavaa musiikkiliikunnan esittävän ominaisuuden vuoksi, jolloin oppilaiden väliset jännitteet korostuvat. Toinen syy, jonka molemmat miesluokanopettajat erittelevät musiikkiliikuntaan motivoivattomuudelle, on oppilaiden tottumattomuus musiikkiliikuntaan. Musiikkiliikunta tuo tunteihin vaihtelevuutta, mikä koettiin osassa vastauksista positiivisena asiana, kuten edellä kerrottiin.

Vaihtelevuus sai toisenkin näkökulman. Opettajat sanovat, että musiikkiliikuntaa on peruskoulussa harvoin, minkä vuoksi oppilaiden taidot ja totumus siihen ovat vähäisiä. Musiikkia opettava miesopettaja kokee musiikkiliikunnan poikkeuksellisenä työtapana musiikintunnilla, mikä rutiinien rikkoutumisen myötä voi aiheuttaa oppilaissa ylimääräistä levottomuutta. Linnankivi, Tenkku ja Urho (1988, 202) esittävätkin ratkaisuksi liikunnan sisällyttämisen lähes joka musiikintuntiin läpi peruskoulun, jolloin onnistuttaisiin mahdollisesti ehkäisemään tarpeettomien estojen syntymistä murrosiässä. Liikuntaan erikoistunut miesopettaja myös korostaa, että musiikkiliikuntaa tulisi olla läpi peruskoulun, jotta oppilaat saisivat säännöllisten kokemusten kautta positiivisen asenteen musiikkiliikuntaa kohtaan.

”Se ei oo niin...tavallaan semmonen jokapäiväinen juttu, että kokevat etteivät oo niinku omalla vahvuusalueellaan ja kokevat etteivät niin haluais tehdä sitä. Se ei oo niinku tavallista niille että ne tanssii. Onhan meillä musiikkiluokat joiden kanssa se on eriliasta. Niillä on se musiikki niinku verissä niillä pojillaki. Varmaan yleisesti semmosta tottumattomuutta.” (LiMies)

Liikuntaan erikoistunut naisopettaja nostaa esiin vielä kilpailusta motivoituvat oppilaat, esimerkiksi palloilijat, jotka eivät juuri motivoitu musiikkiliikunnasta. Hän esittää tälle kaksi mahdollista perustelua: koulun musiikkiliikunta on tehtäväsuuntautunutta toimintaa, joten se ei motivoi kilpailusuuntautunutta oppilasta ja toisaalta musiikkiliikunta on myös kaukana näiden oppilaiden vahvuusalueilta eli pätevyyden kokemuksia ei synny heille musiikkiliikunnasta.

Musiikkiliikunta jakaa siis oppilasryhmää etenkin vanhemmilla oppilaille motivaation suhteen. Musiikkiliikunta on vain pieni osa musiikin- ja liikunnan ainesisältöjä eikä se aineiston mukaan kuulu musiikki- ja liikuntatuntien perusarkeen kuin yhdellä luokanopettajalla. Opettajien mukaan osa oppilaista kokee musiikkiliikunnan mielekkäänä vaihteluna rutineihin, mutta osa ahdistavana työtapana ja sisältönä muun muassa tottumattomuuden vuoksi. Juntusen (2010d, 17) mukaan musiikkiliikunta säännöllisesti ja usein tehtynä helpottaa oppilaiden osallistumista. Vanhemmilla oppilaille asennoitumiseen musiikkiliikuntaa kohtaan liittyyne myös murrosiän mukana tuleva itsekriittisyys, jännite vastakkaisen sukupuolen kanssa ja kasvupyrähdysten tuoma kömpelyys.

Musiikin ja musiikkiliikunnan harrastaminen lisää luonnollisesti musiikkiliikunnan osaamista. Osaaminen tuo pätevyyden kokemuksia, mikä saa oppilaan motivaatiotason kohoamaan. Musiikkiliikunnassa ei ole kilpailua toisia vastaan, joten kilpailusuuntautuneet oppilaat eivät pääse kokemaan kilpailemisesta tulevaa nautintoa. Pojat ovat kilpailusuuntautuneempia kuin tytöt (Nupponen & Telama 1998, 122–123), mikä osaksi selittänee poikien motivaation puutetta.

Musiikkiliikunta koettiin motivoivaksi toiminnallisuuden ja musiikin innostavuuden vuoksi. Musiikkiliikuntaa käytetään paljon alkuopetuksessa, sillä toiminnallisuus tekee opetettavista asioista konkreettisia. Myös kinesteettiset oppijat hyötyvät musiikkiliikunnan toi-

minnalisesta luonteesta. Musiikki itsessään toimii motivaattorina erityisesti silloin kun musiikki on kohderyhmän mieltymysten mukaista.

Musiikkiliikunnan opettamiseen vaikuttavat tekijät

Kaikki haastatellut luokanopettajat kokevat musiikkiliikunnan tärkeäksi osa-alueeksi opettamassaan aineessa. Kukaan ei kuitenkaan nosta tärkeysjärjestyksessä musiikkiliikuntaa muiden liikunnan ja musiikin osa-alueiden yläpuolelle, vaan useimmiten sen koetaan jäävän jopa muiden varjoon. Musiikkiliikunta on osa musiikin- ja liikunnanopetuksen kokonaisuutta ja se koetaan tärkeänä oppiaineiden monipuolisuuden vuoksi. Opettajat toteavatkin, että kaikkea olisi hyvä olla tasapuolisesti.

TAULUKKO 8. Musiikkiliikunnan opetukseen vaikuttavia syitä

Haastateltava	OPS	Oppimiseen ja kehitykseen vaikuttavat tekijät	Oppilaiden innostuneisuus	Ryhmä	Resursit	Aineenhallinta ja harrastuneisuus	Kulttuuriperinne
MuMies				X	X		
MuNainen1		X			X		
MuNainen2	X		X				
LiNainen	X		X				
LiMies		X	X	X		X	
MuLiNainen1		X	X		X	X	
MuLiNainen2	X	X	X	X			
MuLiNainen3	X	X			X	X	X

Puolet haastatelluista opettajista mainitsee opetussuunnitelman syyksi opettaa musiikkiliikuntaa opetuksessaan. Opetussuunnitelman maininneet opettajat kokevat sen tärkeimmäksi syyksi musiikkiliikunnan opettamiselle, sillä musiikkiliikunta kuuluu sekä musiikin että liikunnan oppiainesisältöihin. Vesiojan (2006, 197) tutkimuksen mukaan opetussuunnitelma koetaan tärkeäksi opetusta ohjaavaksi asiakirjaksi, erityisesti siinä oppiaineessa johon on erikoistunut. Kaikki Vesiojan tutkimukseen osallistuneet, musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat käyttivät opetussuunnitelmia musiikin opetuksensa perustana ja pitivät niitä tärkeinä.

Puolet opettajista kokee musiikkiliikunnan vaikuttavan positiivisesti oppilaiden kehittymiseen ja taitojen oppimiseen musiikissa ja liikunnassa. Musiikkiliikunta musiikin opetuksessa koettiin väylänä musiikin elementtien ja ilmiöiden ymmärtämiseen ja sen vuoksi luokanopettajat käyttävät musiikin opetuksessaan musiikkiliikuntaa.

”Lapset joille on se musiikin hahmottaminen vaikka vaikeeta, niin tämä on se väylä minkä kautta ne pääsee siihen sisälle.” (MuLiNainen1)

Kaksi opettajaa toteaa musiikkiliikunnan olevan keino oppia asioita huomaamattaan. Juntusen (2010c, 13) mukaan musiikkiliikunnan opetus on usein prosessi joka vaikeutuu vähitellen, jolloin oppimista tapahtuu kuin itsestään. Sosiaalisten taitojen oppiminen musiikkiliikunnan avulla koettiin luontaisena, koska oppilaat joutuvat ottamaan kontaktia toisiinsa normaalia luokkatilannetta enemmän. Linnankivi, Tenkku & Urho (1988, 202) toteavatkin, että musiikkiliikunnan kontaktiharjoitusten avulla on mahdollista edistää oppilaiden sosiaalistamista.

Liikuntaan erikoistunut miesluokanopettaja korostaa, että musiikkiliikunta tukee oppilaan sosiaalisten taitojen oppimisen lisäksi kokonaisvaltaista kehitystä ja oppilaan terveen itsetunnon rakentumista. Murrosikäisen itsetunto sisältää paljon uusia kehittymismahdollisuuksia. Nuori on vastaanottavainen ja altis vaikutuksille, valmis muuttamaan käsitystä itsestään sekä kokee onnistumisen tunteet voimakkaasti. (Keltikangas-Järvinen 1994, 34.)

”Kyllähän siinä voi oppia kaikkea... No itsetunnosta lähtien semmosta heittäytymistä. Varmaan se itsetunto on niistä se kaikkein tärkein juttu, mitä ite oon aatellu, että oppis sitten lapsesta lähtien, että sais semmosta heittäytymistä, että uskaltaa olla, tehdä ja liikkua. Sillä henkisellä puolella, sillä on paljon merkitystä. Ja tietenkin sitten rytmitajua, koordinaatiota ja tämmöstä, että ilman muuta niitäkin, kuntoa ja kaikkea muuta. Aattelisin, että tuommosella lapsella ja murrosikäisellä sen itsetunnon kehittämisessä ois se suurin vahvuus.” (LiMies)

Opettajista puolet mainitsee oppilaiden innostuneisuuden syynä opettaa musiikkiliikuntaa. Kolmessa vastauksessa esiin nousee, että musiikkiliikunta on oppilaiden mielestä hauskaa. Yksi opettaja mainitsee musiikkiliikunnan tekevän musiikintunnit miellyttävämmäksi op-

pilaille, sillä lapselle on luontaista reagoida musiikkiin liikkeellä, kuten Linnankivi, Tenku ja Urhokin (1988, 193) toteavat. Yksi opettaja mainitsee syyksi musiikkiliikunnan vähäiselle opetukselleen vanhempien poikaoppilaiden innostumattomuuden musiikkiliikuntaa kohtaan.

Ryhmä ja sen dynamiikka nostetaan vastauksissa esiin useaan kertaan. Ryhmän dynamiikka koetaan syyksi opettaa tai olla opettamatta musiikkiliikuntaa. Musiikkiliikuntaa toimii joillakin ryhmillä mainiosti ja joillakin ryhmillä ei ollenkaan, joten opettajat järjestävät opetusta ryhmän mukaan.

”Jollakin tavalla se ryhmä ja ryhmädynamiikkakin vaikuttaa, että on sitte ryhmiä kenen kanssa ei välttämättä voi ees, tai on niin työlästä, että se pysyis kasassa. Niin sen jättää pois, koska se syö niin paljon siitä tunnista aikaa. Mut sitten on toisenlaisia ryhmiä, jotka on niin innostuneita ja lähtevät tekemään, että niitten kans on paljon helpompi sitten ja pystyy toteuttamaan semmosena ettei se vie koko tuntia, mutta on ryhmiä, että on ihan turha.”
(MuMies)

Puutteelliset tila -ja aikaresurssit hankaloittavat musiikkiliikunnan toteutusta. Erityisesti musiikinopetuksessa tilat ovat usein pienet ja puutteelliset. Musiikinopetus toteutetaan yleensä tavallisessa koululuokassa, jossa vapaata liikkumistilaa on vähän. Tilan uudelleen organisointi tarkoituksenmukaisemmaksi koetaan työlääksi ja aikavieväksi, jolloin aikaa itse tekemiselle ei jää paljoakaan. Myös Juntunen (2010d, 17) mainitsee näiden tekijöiden hankaloittavan musiikkiliikunnan käytännön toteutusta. Hän kokee musiikkiliikunnan opetuksen kuitenkin olevan mahdollista pienessäkin tilassa, sillä sitä voi liittää muuhun musiikilliseen toimintaan.

Musiikissa ja liikunnassa on paljon muitakin oppiainesisältöjä, joten musiikkiliikuntaan käytettävä aika on vähäinen. Opettajat nostavat esiin myös musiikkiliikunnan suunnittelun, johon kuluu paljon aikaa. Aikaresurssit suunnittelussa ja toteutuksessa ovatkin muutamalle opettajalle syy musiikkiliikunnan vähäiseen opettamiseen.

”Suunnittelu vie ihan hirveesti aikaa ja sun pitää miettiä tosi tarkkaan kaikki siirtymät, systeemit, ohjeidenannot... Se ei oo mittään että heitetään pallo ja alkakaa pelaamaan.” (MuLiNainen1)

Opettajan aineenhallinta ja harrastuneisuus koetaan tärkeäksi musiikkiliikunnan opettamisessa. Ne opettajat joilla on koulutustaustaa tai harrastuneisuutta musiikkiliikuntaan, kokevat musiikkiliikunnan helpommin lähestyttävänä aiheena ja sen opettaminen koetaan luontaiseksi. Vesiojan (2006, 205, 207) tutkimus musiikkia opettavista luokanopettajista tukee tätä tulosta. Hänen tutkimuksessaan musiikkiliikunnan opettamisen helpoksi kokivat ne opettajat, jotka olivat aktiivisia musiikkiliikunnan harrastajia muiden opettajien kokiessa musiikkiliikunnan olevan yksi vaikeimmista musiikin aihealueista. Yksi opettaja nostaa esiin yhdeksi musiikkiliikunnan opettamisen syyksi myös kulttuuriperinteen välittämisen.

Musiikkiliikunnan opetukseen liittyy paljon siihen vaikuttavia tekijöitä. Nämä tekijät voivat tukea tai vaikeuttaa musiikkiliikunnan opettamista ja ne vaikuttavat musiikkiliikunnan opettamisen määrään positiivisesti tai negatiivisesti. Tekijät ovat lähtöisin oppilaasta, opettajasta, koulun resursseista sekä opettajaa velvoittavista asioista, kuten opetussuunnitelmasta. Musiikkiliikunnan opettaminen tai sen opettamatta jättäminen on monen tekijän summa.

Opettajien käsityksiä musiikkiliikunnasta ja sen sisällöstä

Tutkimuksessa haluttiin selvittää, miten luokanopettajat käsittävät musiikkiliikunnan ja sen sisällön. Kaikkien vastaajien mukaan musiikkiliikuntaa on todella vaikea määritellä. Samaa mieltä on Simola-Isaksson (2010, 38), joka toteaa musiikkiliikunnan hajanaisen käsitteen olleen sen haaste kautta aikojen. Käsitteen määrittelyn vaikeudesta huolimatta luokanopettajien vastaukset olivat samansuuntaisia, jotka tiivistimme kolmeen laajaan luokkaan.

TAULUKKO 9. Opettajien käsityksiä musiikkiliikunnasta ja sen sisällöstä

Haastateltava	Musiikin ja liikunnan yhdistämistä	Musiikkiliikunta apuväline muihin (li & mu) tavoitteisiin	Luovaa toimintaa
MuMies	X	X	
MuNainen1	X	X	
MuNainen2	X		
LiNainen	X	X	X
LiMies	X	X	X
MuLiNainen1	X	X	
MuLiNainen2	X	X	
MuLiNainen3	X	X	

Kaikki opettajat mainitsevat vastauksissaan musiikkiliikunnan olevan toimintaa, jossa musiikki ja liikunta yhdistyvät. Karkeimmillaan musiikkiliikunta onkin musiikin ja liikunnan yhdistämistä, Jaques-Dalcrozen sanoin: ”Liike on näkyvää musiikkia ja musiikki on kuuluvaa liikettä” (Penttinen 2007, 300). Kaikkien vastaajien mielestä musiikkiliikunnassa liikutaan musiikin mukaan, joten musiikkiliikunta ei ole heidän mielestään vain mitä tahansa toimintaa, missä musiikki ja liikunta yhdistyvät. Kukaan ei mainitse käyttävänsä musiikkia pelkästään liikkeen taustana, vaan sillä on aina jokin tehtävä. Musiikkiliikunta on siis musiikin huomioimista liikkeellä. Osassa vastauksista nostetaan esiin, että musiikkiliikunta voidaan toteuttaa ohjatusti tai vapaasti.

”Musiikkiliikunta on liikkumista musiikin rytmin mukaan joko ohjatusti tai vapaasti” (MuNainen2)

”Se on musiikkia ja liikuntaa yhdessä. Minä käsitän sillä tavalla, että siinä on musiikki ja siihen yhdistetään liikunta jotankin siihen rytmiin. Siinä tehdään musiikin tahdissa jotakin, oli se sitten mitä tahansa.” (LiMies)

Osa opettajista näkee musiikkiliikunnan apuvälineenä musiikin ja liikunnan tavoitteiden saavuttamiseksi, erityisesti musiikin. Musiikin opetuksessa musiikkiliikunta tukee musiikin elementtien ja ilmiöiden opettamista. Perkiön (2010b, 12) mukaan liikkeen kautta on mahdollista konkreettisesti ymmärtää nämä elementit ja ilmiöt. Liikunnan tavoitteiden näkökulmasta musiikkiliikunnasta tavoitellaan motoriikan kehittämistä, kehonhallintaa ja aineisältöjä.

”Onko oikeestaan mitään semmosta osa-aluetta, mitä me ei musiikkiliikunnan kautta jollain tavalla pystyttäis opettamaan... Mutta oikeestaan soittaminen, paitsi kehosoitimilla, muttei ehkä melodiasoittoa.” (MuLiNainen1)

Molemmat pelkkään liikuntaan erikoistuneet opettajat ottavat esiin myös musiikkiliikunnan luovan puolen käsitettä määriteltäessä. Toinen opettaja mainitsee luovat toimintamuodot kuten improvisaation, kun taas toinen korostaa oppilaasta lähtevää luovuutta ja ilmaissun vapautta, jossa kaikki ratkaisut ovat oikeita, jonka Juntunen (2010c, 13) korostaa olevan yksi musiikkiliikunnan pedagogisista periaatteista.

”Yhä enemmän mä huomaan omassa työssäni että se menee siihen että hyvin luovasti ja kaikki tekee omalla tavallaan oikein” (LiNainen)

Luokanopettajat kokevat musiikkiliikunnan käsitteen hyvin laajaksi ja vaikeasti määriteltäväksi. Musiikkiliikuntaan oleellisesti kuuluvan luovan toiminnan mainitsi tässä yhteydessä vain kaksi luokanopettajaa. Luovat toiminnot miellettiin useampaan kertaan kyllä musiikkiliikunnan toteuttamista kysyttäessä, mutta ei käsitteen määrittelyssä. Opettajat mieltävät musiikkiliikunnan kokonaisuudeksi, jossa musiikkia ja liikuntaa yhdistetään tavoitteellisesti. Opettajat eivät miellä tavoitteetonta taustamusiikin käyttöä musiikkiliikunnaksi, sillä musiikkiliikunta ei ole pelkkää liikettä, jossa musiikki on mukana vain taustana (Autio 2010, 245).

Opettajien käsityksiä musiikkiliikunnan opettavaisuudesta

Opettajilta kysyttiin, mitä musiikkiliikunnan avulla voidaan heidän mielestään oppia. Opettajien käsitykset jaettiin musiikin, liikunnan ja yleisten kasvatuksellisten tavoitteiden luokkiin. Vastaukset jakautuivat oletuksen mukaisesti: musiikkiin erikoistuneet nostivat esiin musiikin tavoitteita, liikuntaan erikoistuneet liikunnan tavoitteita ja molempiin erikoistuneet molempien tavoitteita. Kaikki mainitsivat vastauksissaan myös yleisiä kasvatuksellisia tavoitteita.

TAULUKKO 10. Opettajien käsityksiä musiikkiliikunnan opettavaisuudesta

Haastateltava	Musiikin tavoitteet	Liikunnan tavoitteet	Yleiset kasvatukselliset tavoitteet
MuMies	X		X
MuNainen1			X
MuNainen2	X	X	X
LiNainen		X	X
LiMies		X	X
MuLiNainen1	X	X	X
MuLiNainen2	X	X	X
MuLiNainen3	X	X	X

Musiikin tavoitteista nostettiin esiin musiikin elementtien ja ilmiöiden oppiminen musiikkiliikunnan avulla. Musiikin elementeistä erityisesti rytmitajun kehittäminen koettiin musiikkiliikunnan avulla opittavaksi. Rythmi on perusta musiikille ja liikkeelle, sillä rytmi tuottaa motorisia elämyksiä ja liikunta rytmielämyksiä (Autio 2010, 251.) Rythmi on selkein yhtymäkohta musiikin ja liikunnan välillä (Simola-Isaksson 1988, 9) ja niiden yhdyntymisessä tavoitellaan elämystä, jossa lasta kehitetään kokonaisvaltaisesti (Simola-Isaksson & Vilppunen 1979, 7). Musiikin elementeistä opittavina asioina mainittiin myös muotorakenteet, tempo, dynamiikka ja melodia sekä musiikin ilmiöistä kaanon, tauot ja tahtilajit.

Musiikkiliikunnan opettavaisuus liikunnanopetuksen tavoitteiden näkökulmasta voidaan vastausten perusteella jaotella kolmeen eri luokkaan: liikehallintaan, kuntotavoitteeseen ja oppiainesisältöihin. Neljässä vastauksessa nostettiin liikehallinnalliset tekijät, joilla tarkoitetaan motoriikan, kehonhallinnan ja koordinaation kehittämistä. Kuntotavoitteesta oltiin kahta mieltä. Liikuntaan erikoistunut mies koki, että musiikkiliikunnan avulla voi kehittää kuntoa. Kaksi naisopettajaa, joista toinen on erikoistunut musiikkiin ja liikuntaan ja toinen pelkkään musiikkiin, pitivät musiikkiliikuntaa liikuntatunnilla ongelmallisena, koska sen avulla ei voi kehittää oppilaiden kuntotekijöitä. Liikunnan ainesisällöistä mainittiin tanssin ja rytmiliikunnan oppiminen. Musiikkiin erikoistunut naisopettaja tuo esiin myös rytmin yhteisenä elementtinä musiikissa ja liikunnassa. Oikea rytmi on tärkeä monien liikunnallisten taitojen oppimisessa, esimerkiksi kärrynpyörässä ja koripallon lay upissa. Musiikin avulla on siis myös mahdollisuus tukea liikunnallisten taitojen oppimista.

Kasvatukselliset tavoitteet, joita voidaan musiikkiliikunnan avulla luokanopettajien mielestä oppia, jaettiin kahteen ryhmään: sosiaalisuuden sekä itsetunnon ja minäkuvan kehittämiseen.

seen. Opettajat kokevat, että musiikkiliikuntatunneilla syntyy paljon sosiaalisia tilanteita, mikä kehittää oppilaiden pari- ja ryhmätyöskentelytaitoja. Itsetunnon ja minäkuvan kehittämistä koetaan opittavan musiikkiliikunnan avulla. Tässä nousi esiin kaksi eri näkökulmaa: Kahden opettajan mielestä musiikkiliikunta kehittää sellaisten oppilaiden itsetuntoa, jotka ovat musiikkiliikunnassa hyviä, sillä he kokevat musiikkiliikunnassa ”starahetkiä” eli pätevyyden kokemuksia. Yksi opettaja taas kokee musiikkiliikunnan kehittävän itsetuntoa ja minäkuvaa, koska musiikkiliikunnassa on tilanteita, joissa joutuu heittäytymään ja esiintymään.

”Koulupuolella se opettaa ryhmässä toimimista ja erilaisuuden hyväksymistä. Esimerkiksi tanssit, joissa pari vaihtuu. Ne on silleen hyviä, että tehhään kaikkien kanssa eikä voi valita paria. Opitaan kohtaamaan toisia, reviiä, kättelyt, silmiin katsominen, koskettaminen otteen kautta. Kun ollaan mukavasti tekemisissä toisten kanssa eikä se oo semmosta virallista, niin se lyhentää välimatkoja ryhmän sisällä...--..Monesti sieltä löytyy niitä onnistujia, jotka onnistuu nimenomaan musiikkiliikunnassa. Siksikin monipuolinen liikunta on tärkeää, että jokainen saisi niitä ”tänään olen stara”-hetkiä.”

(MuNainen1)

Luovuuden ja ilmaisun kehittäminen musiikkiliikunnan avulla mainittiin viidessä vastauksessa. Luovuuden ja ilmaisun kehittäminen kuuluu niin musiikin kuin liikunnan tavoitteisiin sekä yleisiin kasvatuksellisiin tavoitteisiin (Opetushallitus 2004, 36, 230, 247). Yksi musiikkiin ja liikuntaan erikoistunut opettaja kertoi, että musiikkiliikunnan avulla voi oppia suomalaista kulttuuriperinnettä, mikä sisältyy opetussuunnitelman tavoitteisiin sekä musiikissa että liikunnassa (Opetushallitus 2004, 230, 246).

”No sitä rytmittäjän kehittämistä, oman kehon hallintaa, musiikin kuuntelemista ja sen yhdistämistä miten sen kuulee, niin sen yhdistämistä niihin liikkeisiin, luovuutta kun antaa vapaat kädet mitä tehdään kun saa tehdä itse musiikkiin et lähinnä sellasta.” (MuLiNainen2)

Opettajat käsittävät musiikkiliikunnan opettavaisuuden monipuolisesti. Musiikkiliikunta koetaan mahdollisuutena kasvattaa lasta kokonaisvaltaisesti ja opettaa monia oppiainesisältöjä. Musiikkiliikunnalla on aineiston mukaan mahdollisuus kasvattaa lasta tiedon, taidon

ja mielen osa-alueilla. Liikunta- ja musiikkikasvatuksen tavoitteena onkin huomioida oppilas kaikilla näillä persoonallisuuden osa-alueilla (Numminen & Laakso 2001, 41; Linnan- kivi ym. 1988, 28), sillä musiikkiliikunta aktivoi oppilaan havainnoinnin, aistimisen, toiminnan, tuntemisen sekä ajattelun (Juntunen 2010c, 13).

6.3 Musiikkiliikunnan toteuttaminen peruskoulussa

Kolmannella tutkimuskysymyksellä haluttiin saada tietoa opettajien musiikkiliikunnan toteuttamisesta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Aineistoa tähän kysymykseen hankittiin teemahaastattelun kysymyksillä 16–25 (LIITE 2). Tutkimuskysymyksessä selvitettiin luokanopettajien musiikkiliikunnan suunnittelua, toteutusta, arviointia sekä sen opettamiseen liittyviä käytännön kokemuksia ja työssä ilmenneitä tuntemuksia. Tuloksissa ei ollut merkittävää samankaltaisuutta erikoistumisaineiden mukaisten opettajatapausten sisällä, joten tulokset esitellään kaikkien haastateltavien kesken.

Kaikki haastatellut luokanopettajat kertoivat toteuttavansa musiikkiliikuntaa opetuksessaan. Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat kertoivat, että musiikkiliikuntaan käytettyjä oppitunteja on vaikea laskea, sillä musiikkiliikuntaa käytetään usein pieninä määrinä useilla musiikintunneilla. Musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat eivät pidä varsinaisia musiikkiliikuntatunteja, vaan musiikkiliikunta sopii paremmin käytettäväksi pieninä määrinä osana muuta musiikin opetusta. Liikuntaan erikoistuneet opettajat osasivat kertoa tarkkaan musiikkiliikuntaan käytettävien oppituntien määrän. Alkuopetusikäisiä vanhemmilla oppilaille musiikkiliikuntatunteja on noin kahdeksan tuntia vuodessa.

Molempiin sekä musiikkiin ja liikuntaan erikoistuneet opettajat käyttävät musiikkiliikuntaa samalla tavalla kuin pelkkään liikuntaan tai musiikkiin erikoistuneet opettajat. Musiikissa musiikkiliikuntaa käytetään pieninä määrinä osana oppitunteja ja liikunnassa kokonaisina oppitunteina 5-8 tuntia vuodessa.

”No musiikissa on niinku hirveen vaikee, ku mä en koskaan tee sillä lailla, että ”nyt tällä musiikintunnilla meillä on musiikkiliikuntaa” vaan se on joku, eli osa sitä- ... -liikunnassa se on niinku sanoin ehkä se kaks kertaa. Kyllä mulla liikuntasuunnitelmassa on jouluna ja keväällä kaks tuntia varattuna

musiikkiliikunnalle, eli niinku neljä tuntia ja neljä tuntia. Mutta musiikissa en osaa sanoa, ku sitä on siellä täällä.” (MuLiNainen1)

Musiikkiliikunnan suunnittelu

Kysyttäessä musiikkiliikunnan suunnittelusta, kaikki molempiin musiikkiin ja liikuntaan erikoistuneet opettajat sekä yksi musiikkiin erikoistunut miesopettaja mainitsivat musiikkiliikunnan suunnittelun olevan työlästä ja aikaa vievää. Musiikkiliikunnan suunnittelu vie aikaa, sillä esimerkiksi koreografiat ja laulut täytyy osata todella hyvin, jotta niitä voi opettaa ryhmälle.

TAULUKKO 11. Musiikkiliikunnan suunnittelun tukena olevat tekijät

Haastateltava	OPS	Ideat omasta päästä	Valmiit materiaalit/oppaat	Koulutukset ja kurssit	Kollegan kanssa ideoiden vaihto	Ryhmä antaa ideoita	Musiikkilähtöisyys
MuMies		X	X	X			
MuNainen1		X		X			X
MuNainen2	X	X	X				
LiNainen			X	X		X	
LiMies					X		
MuLiNainen1	X	X		X			X
MuLiNainen2			X	X			
MuLiNainen3		X	X				

Kaksi opettajaa mainitsee opetussuunnitelman, joka tavoitteillaan ohjaa musiikkiliikunnan suunnittelua niin musiikin kuin liikunnan tavoitteiden näkökulmista. Yli puolet vastaajista kertoi musiikkiliikuntaideoiden syntyvän omassa päässä ja yhdistellen kokeiltuja musiikkiliikuntaharjoitteita uusiin harjoitteisiin. Pelkkään liikuntaan erikoistuneet opettajat eivät mainitse suunnittelun lähtevän omista ideoista. Yksi musiikkiin ja liikuntaan erikoistunut opettaja kertoo ideoiden kumpuavan joskus vasta opetustilanteessa, minkä hän kokee olevan opettajakokemuksen tuomaa kekseliäisyyttä ja tilannetajua.

”Joskus ne kumpuaa siinä hetkessä, et ihan kaikkea ei voi aina ennakoida. Tietysti kokemuksen myötä se helpottaa ja tietysti se, että itte on ollu tekemisissä tämän asian kanssa.” (MuLiNainen3)

Viisi opettajaa mainitsee käyttävänsä musiikkiliikunnan suunnittelun tukena erilaisia oppaita ja valmiita materiaaleja. Suunnittelussa apuna käytettäviä materiaaleja ovat musiikin kirjat ja niiden opettajanoppaat, sekä koulutuksista ja kursseilta tulleet materiaalit. Opettajat, jotka eivät käytä valmiita materiaaleja musiikkiliikunnan suunnittelussa, kertovat niiden olevan vaikeaselkoisia ja vaikeasti toteutettavia. Toisen sanoiksi kirjoittaman liikekoreografian sisälle pääseminen on vaikeaa ilman todella selkeää kuvitusta tai omakohtaista kokemusta. Tästä syystä opettajat suunnittelevat musiikkiliikuntaa mieluummin omasta päästään.

”No haastavinta on tuottaa sisältöä. Se on vähän niinku tekis uutta musiikkia. Tietenkin se on aina sitä et yhistellään niitä elementtejä, joita on jo olemassa. Tietenkin se, että enemmän pitäis aikaa käyttää niitten materiaalien ettimiseen ja semmoseen ja niitten vanhojen ja olemassa olevien hyödyntämiseen. Voi olla helpompi tehdä itse uusia kun käyttää niitä vanhoja toisten tekemiä, koska niihin on niin vaikea päästä sisälle. Niitä lukiessa saa melkein karttaa piirtää, että ymmärtäis” (MuNainen1)

Opettajien suunnittelun tukena ovat myös koulutuksista ja kursseista saadut kokemukset ja koululla käyneiden asiantuntija – ja opiskelijavierailijoiden pitämät musiikkiliikuntatunnit. Niistä saatuja ideoita on helppo hyödyntää, sillä ne on koettu ja nähty käytännössä. Liikuntaan erikoistunut mies opettaa musiikkiliikuntaa yhdessä naiskollegansa kanssa, ja hän kokeekin saavansa tuen musiikkiliikuntatuntien suunnitteluun kollegan ideoista. Hän kokee kollegan avun olevan ensiarvoisen tärkeää musiikkiliikuntaa suunniteltaessa.

Pelkkään liikuntaan erikoistunut nainen on ainut, joka mainitsee ryhmän merkityksen suunnittelussa. Hän kokee, että omatoimisen ryhmän kanssa hänen ei tarvitse suunnitella kuin esimerkiksi tunnilla käytettävät välineet, joille oppilaat pystyvät luovasti keksimään käyttötapoja tanssin suunnittelun yhteydessä. Kaksi opettajaa mainitsee kiinnostavan musiikin olevan musiikkiliikunnan suunnittelun yksi taustatekijä, joka inspiroi suunnittelemaan liikettä.

Musiikkiliikunnan toteuttaminen

Musiikkiliikunnan toteuttamisesta kysyttäessä opettajien vastauksista ilmeni laaja toteuttamisen muotojen kirjo. Useimmat opettajat käyttävät vähintään kahta eri tapaa toteuttaa musiikkiliikuntaa. Toteuttamistavat jaettiin seitsemään eri luokkaan.

TAULUKKO 12. Musiikkiliikunnan toteuttamistavat

Haastateltava	Tanssit, jumpa	Musiikkia & liikuntaa yhdistävät harjoitukset	Kehorytmit	Luovat toiminnot	Leikit	Kuuntelu & liikkuminen
MuMies		X	X			
MuNainen1	X	X	X	X		
MuNainen2	X			X	X	X
LiNainen	X			X	X	
LiMies	X					
MuLiNainen1		X	X	X		X
MuLiNainen2	X		X	X	X	
MuLiNainen3		X	X	X	X	X

Molempiin sekä musiikkiin että liikuntaan ja pelkkään musiikkiin erikoistuneet naisopettajat toteuttavat musiikkiliikuntaa aineiston mukaan kaikkein monipuolisimmin. Jokainen heistä käyttää ainakin neljää erilaista toteuttamisen muotoa.

”Laululeikit niitähän on ykkös-kakkosilla hirveesti ja paljon tehdään. Ja ihan tällasiss, kun lähetään tutustumaan niin niissä otetaan mukaan sitä ja musiikkitunneilla. Kun harjoitellaan erilaisia rytmijuttuja niin niissä käytetään näitä kehosoitimia ja kehoa ja haetaan sitä rytmiä ja sitten kuvataan musiikkia, tehdään musiikkikuvaelmia ja haetaan erilaisia tunnetiloja. Luovaa liikuntaa tietysti et miten lapsi kokeilee. Et ei aina niin tarkasti.” (MuLiNainen3)

Viidessä vastauksessa mainittiin erilaiset tanssit ja jummat musiikkiliikunnan toteuttamisen muotona. Tanssi ja jumppa ovat pääasiassa ohjattuja harjoitteita ja niitä opetetaan yleensä vanhemmille oppilaille. Molemmat liikuntaan erikoistuneet opettajat käyttävät tanssia ja jumppaa opetuksessaan ja ne toteutetaan musiikkiliikuntajaksoina syksyisin ja keväisin. Liikuntaan erikoistunut nainen teettää myös paljon oppilaslähtöisiä tansseja, joissa oppilaat itse tekevät tanssinsa koreografian.

Opettajat toteuttavat musiikkiliikuntatuokioissa musiikkia ja liikuntaa yhdistäviä harjoitteita, joissa opetetaan muun muassa musiikin elementtejä ja ilmiöitä. He erittelivät elementteistä ja ilmiöistä opetettaviksi aiheikseen dynamiikan, rytmit, kaanonit ja soolo-tutti vaihtelut. Yhtä lukuun ottamatta kaikki musiikin erikoistumisopintoja suorittaneet opettajat mainitsivat käyttävänsä kehorytmejä ja muita rytmittelyjä musiikkiliikunnassa.

Oppilaslähtöisiä luovia toimintoja käytetään paljon musiikkiliikunnan toteuttamisessa. Viisi vastaajaa kahdeksasta kertoi käyttävänsä niitä opetuksessaan. Tämän perusteella voitaisiin ajatella, että luovien harjoitusten sisällyttäminen liikunnan- ja musiikinopetukseen on lisääntynyt, sillä Varstalan, Telaman ja Heikinaro-Johanssonin (1987, 74–75) tekemässä liikunnan sisältötutkimuksessa luovuusharjoitusten osuus taitoharjoituksista oli käytännössä mitätön. Myös Penttisen (1999, 99) tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olisivat toivoneet koululiikunnaltaan enemmän itseilmaisun ja luovuuden painottamista. Opettajat kertovat toteuttavansa erityisesti nuorempien oppilaiden kanssa luovaa liikuntaa musiikkiliikuntatuokioissa, joissa oppilaita kannustetaan keksimään omia tapojaan tulkita musiikkiliikkeellä. Luovissa toiminnoissa kaikki ratkaisut ovat oikeita ja oppilaat voivat osallistua omilla taitotasoillaan.

”Aika pitkälle siis et se voi olla mielikuvitusta ja kehontuntemusta ja kaikkea et ei oo vaan sitä et on yksi tapa tehdä oikein vaan. Paljon pitää antaa lapselle siis oppilaalle niitä omia valintoja et he pystyy valitsemaan et miten he sen liikkeen tekee. Et kyllä se luovuus on siinä se.” (LiNainen)

Opettajat toteuttavat musiikkiliikuntaa erilaisten laulu- ja piirileikkien muodossa alkuopetuksen oppilaiden kanssa. Yksi musiikkiin ja liikuntaan erikoistunut luokanopettaja integroi usein musiikkiliikuntaa äidinkieleen alkuopetuksessa laulu- ja piirileikkien kautta. Hänen luokkansa käyttämässä äidinkielen kirjasarjassa on siihen paljon materiaaleja ja virik-

TAULUKKO 13. Luokanopettajien käyttämät välineet musiikkiliikunnan opettamisessa

Haastateltava	Voimisteluvälineet	Rytmi- ja keho-soittimet	Roolivaatteet
MuMies		X	
MuNainen1	X	X	
MuNainen2	X	X	
LiNainen	X		X
LiMies			
MuLiNainen1	X	X	
MuLiNainen2	X	X	
MuLiNainen3	X		X

Kaikki haastatellut naisluokanopettajat kertoivat käyttävänsä voimisteluvälineitä opetuksessaan. Voimisteluvälineistä mainittiin huivit, pallot, narut ja nauhat. Viisi luokanopettajaa käyttää opetuksessaan rytmi- ja/tai keho-soittimia. Soittimia käyttävät opetuksessaan yhtä lukuun ottamatta kaikki musiikin erikoistumisopintoja tehneet luokanopettajat. Useat opettajat mainitsivat myös tunnilla käytettävän cd-soittimia, mutta pidimme sitä niin itsesäänselvyytenä, ettemme ottaneet sitä luokitteluun mukaan. Kaksi opettajaa nosti esiin myös roolivaatteiden käytön. Pelkkään liikuntaan erikoistunut luokanopettaja käyttää välineenä roolivaatteita liikunnan opetuksessaan, kun taas sekä musiikkiin että liikuntaan erikoistunut opettaja kertoo, että käyttää roolivaatteita vain musiikinopetuksen yhteydessä.

Luokanopettajat ovat aineiston mukaan ymmärtäneet musiikkiliikunnan sisältävän monipuolisia toimintamuotoja, joiden avulla oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä on mahdollista tukea. Musiikillinen ymmärrys näyttää tukevan musiikkiliikunnan toimintamuotojen monipuolista käyttöä. Penttisen (2007a, 300) mukaan musiikkiliikuntaa opettavalla opettajalla täytyy olla laaja käsitys musiikista sekä musiikin ja liikunnan yhteyksistä, jotta hän pystyy opettamaan musiikkiliikuntaa tarkoituksenmukaisesti.

Eriyisen ilahduttavaa tuloksissa oli luovien toimintojen runsas käyttäminen osana musiikin- ja liikunnanopetusta. Varstalan, Telaman ja Heikinaro-Johanssonin (1987) sekä Penttisen (1999) tutkimuksissa ilmennyt musiikkiliikunnan ja luovien toimintojen vähäinen käyttö on tutkimustulostemme mukaan kääntynyt nousuun, ja luovuuden sekä ilmaisullisuuden mahdollisuudet on ymmärretty lapsen kokonaisvaltaisena kehittäjänä.

Musiikkiliikunnan arviointi

Kaikkien haastateltavien vastaukset musiikkiliikunnan arvioinnista olivat hyvin samansuuntaisia. Musiikkiliikunnan koetaan olevan henkilökohtainen, herkkä ja luova aihealue, jossa oikeaa ja väärää on vaikea määritellä, minkä vuoksi sitä ei haluta taitojen osalta arvioida. Arviointi kohdistuu taitojen sijaan enimmäkseen oppilaiden käyttäytymiseen musiikkiliikuntatilanteissa.

TAULUKKO 14. Mitä opettajat arvioivat musiikkiliikunnassa

Haastateltava	Asenne ja yrittäminen	Kehonhallinta	Rytmitaju
MuMies	X		
MuNainen1	X	X	X
MuNainen2	X		
LiNainen	X		
LiMies	X	X	X
MuLiNainen1	X		
MuLiNainen2	X		
MuLiNainen3			

Luokanopettajat yhtä lukuun ottamatta arvioivat oppilaita musiikkiliikuntatilanteissa. Yksi musiikkiin ja liikuntaan erikoistunut opettaja kertoo, ettei oikeastaan arvioi pieniä oppilaita ollenkaan, vaan seuraa heidän kehitystään. Arviointia tekevät luokanopettajat pitävät musiikkiliikunnan arvioinnissa tärkeimpänä kriteerinä oppilaan asennetta ja yrittämistä. Monelle se on ainut arvioitava asia musiikkiliikunnassa.

Liikuntaan erikoistuneet opettajat tekevät arviointia musiikkiliikunnassa hienovaraisesti eivätkä anna numeroa musiikkiliikunnan taitojen ja osaamisen perusteella. Musiikkiliikuntatilanteet kuitenkin vaikuttavat liikunnan numeroarviointiin, mutta lähinnä asenteen kautta, sillä liikunnan opetuksen arviointikriteereinä ovat myös asenne ja yrittäminen (Opetushallitus 2004, 161, 162). Kaksi opettajaa huomioi arvioinnissa kehonhallintaa musiikkiliikunnan yhteydessä.

Musiikin puolella musiikkiliikunta vaikuttaa musiikin numeroon vain vähän. Musiikkiin erikoistuneet opettajat kertovat hyvän asenteen musiikkiliikunnassa vaikuttavan positiivisesti musiikin arviointiin. Yksi musiikkiin ja liikuntaan erikoistunut opettaja pohtii, onko musiikissa edes tarpeen tehdä numeroarviointia. Arviointi ei ole opettajalle helppoa ja sitä ei ole välttämättä tarpeen tehdä numeerisesti, vaan sanallinen arviointi voi olla oppilaan

kannalta tarkoituksenmukaisempaa (Linnankivi ym. 1988, 239). Asenteen ohella kaksi opettajaa mainitsee myös rytmitajun arvioitavaksi asiaksi. Se on kuitenkin vain musiikkiliikunnan arviointia tukeva asia, mikä voi positiivisesti vaikuttaa arviointiin.

”Tärkein kaikista on asenne eli minkä verran kiinnostaa olla mukana ja minkä verran uskaltaa laittaa itteensä peliin ja haluaa yrittää uutta, koska joillekin se on vähä vieraampi alue. Näkyhän sieltä sitte rytmitaju ja osaaminen, kehonhallinta ja kaikki tämmönen. Asenne on tärkein ja paikkaa aika paljon. Usein jos haluaa yrittää, niin oppiikin paljon.” (MuNainen1)

Opettajien tuntemuksia musiikkiliikunnan toteuttamisesta

Kaikki opettajat kokevat saaneensa onnistumisen kokemuksia musiikkiliikunnan toteuttamisesta. Onnistumisen kokemukset nousevat oppilaista ja heidän onnistumisen iloistaan. Positiivisia elämyksiä tarjoaa ryhmän onnistuneet produktiot sekä arjen perustilanteissa tapahtuvat onnistumiset. Musiikkiin ja liikuntaan erikoistunut opettaja kertoo saavansa onnistumisen elämyksiä erityisesti silloin, kun musiikkiliikunta on ollut oppilaalla apuvälineenä jonkin toisen asian oppimisessa. Pari luokanopettajaa kertoo, että musiikkiliikuntaa opettaessa on tullut myös pettymyksiä. Oppilaat eivät tällöin ole olleet vastaanottavaisia musiikkiliikunnalle ja opettajan tavoitteet musiikkiliikunnan toteuttamisesta eivät ole toteutuneet.

”Onnistumisen kokemuksilta ei voi vältyä. Ihan se että huomaa, että jollekin on joku juttu vaikea ja sitten kun se oppiikin sen. Lapsessa näkyy vielä se riemukin niin selvästi. Se on ihan huippuhetki...--....Ja esityksessä tietenkin kun oppilaat ovat oppineet jonkun vaikean jutun ja kun ryhmä toimii tavoitteen eteen. Tunne siitä, että on yhdessä onnistuttu, on ihana.” (MuNainen1)

Luokanopettajilta kysyttiin, minkä he kokevat helpoksi ja haastavaksi musiikkiliikunnan opettamisessa. Aineistosta ilmeni kaksi tekijää, mitkä koettiin helpoksi musiikkiliikunnan opettamisessa. Neljä luokanopettajaa, joilla on musiikin erikoistumisopintoja, kokivat aineenhallintansa olevan musiikkiliikunnasta niin vahva, että se tekee musiikkiliikunnan opettamisen helpoksi. Yksi musiikkiin ja liikuntaan erikoistunut luokanopettaja kertoo mu-

siikkiliikunnan olevan hänelle kaikin puolin luontaista. Kolme luokanopettajaa kertoo musiikkiliikunnan opettamisen olevan helppoa, koska musiikki motivoi lasta itsessään. Musiikkiliikunnan motivoivuudesta ollaan aineiston perusteella kuitenkin myös vastakkaista mieltä, kuten olemme tutkimuskysymyksen 2 tulokuvauksessa todenneet.

TAULUKKO 16. Haastavaksi koetut asiat musiikkiliikunnan toteuttamisessa

Haastateltava	Suunnittelu	Organisointi	Aineenhallinta	Asenne
MuMies		X		
MuNainen1	X			
MuNainen2	X			
LiNainen	X		X	
LiMies			X	X
MuLiNainen1	X	X		
MuLiNainen2	X			
MuLiNainen3	X			

Kuusi kahdeksasta luokanopettajasta kokee suunnittelun haastavaksi musiikkiliikunnan opetuksessa. Opettajat kertovat suunnittelun vievän paljon aikaa, esimerkiksi musiikin ja materiaalien etsiminen on työlästä ja koreografioiden opettelu hidasta. Liikuntaan erikoistunut miesluokanopettaja kertoo naiskollegan vahvan tuen ja osaamisen olevan lähes korvaamatonta musiikkiliikunnan suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Musiikkiliikunta on organisoinniltaan erilainen kuin normaali luokkatilanne, minkä kaksi opettajaa kokevat haasteelliseksi. Pelkkään liikuntaan erikoistuneet opettajat kokevat epävarmuutta aineenhallintansa suhteen, mikä tuo haastetta opetukselle. Liikuntaa opettava mies kertoi, että musiikkiliikunnallisten taustojen puuttuminen vaikeuttaa opettamista. Hän koki myös oman ”miehisen asenteensa” ja ryhmän innostumattomuuden tekevän musiikkiliikuntatunneista haastavia.

”No se on vaikeaa, että tuota suunnittelu vie ihan hirveesti aikaa ja sun pitää miettiä tosi tarkkaan kaikki siirtymät, systeemit, ohjeitten annot. Se ei oo mittään et heitetään pallo ja alkakkaa pelaamaan. Se vaatii ohjaajalta ihan 100 prosentista läsnäoloa.” (MuLiNainen1)

Haastatellut opettajat kokevat koulujensa ilmapiirin neutraalina tai positiivisena musiikkiliikunnan suhteen. Useimmat kertovat, että musiikkiliikunnan toteuttamiselle ollaan myönteisiä, mutta siitä ei juuri puhuta eikä siihen erityisemmin kannusteta. Toisen koulun

opettajista kaksi kertoo, että heidän koulussaan musiikkia ja liikuntaa pidetään todella tärkeinä, mutta musiikkiliikunta oppiaineiden sisältönä ei saa vastaavaa arvoa kuin muut sisällöt. Yksi musiikkiin ja liikuntaan erikoistunut opettaja huomauttaa, että vanhempia oppilaita opettavilla miesopettajilla olisi parantamista asenteessaan musiikkiliikunnan suhteen.

”No ei varmaan muuta ku että tää mejän kouluhan hirveesti toitottaa niinku musiikin puolesta ja liikkumisen puolesta. Et musiikki ja liikunta on ominaan tosi tärkeitä. Et musta opettajalle jää se oma valinta et miten sitä musiikkiliikuntaa toteuttaa. Mut et välineet ja kaikki puitteet on kyllä, et minusta hyvin suotuisa ilmapiiri.” (LiNainen)

Vakaumukselliset asiat nousivat useissa vastauksissa ilmapiiristä puhuttaessa. Opettajien mielestä koulun johtoportaan ja henkilökunnan vakaumus vaikuttaa koulun ilmapiiriin ja siihen, miten musiikkiliikuntaan suhtaudutaan. Molemmissa kouluissa kuitenkin koettiin, että heidän kouluissaan vakaumuksellinen ilmapiiri on salliva. Vakaumukselliset asiat tulevat esiin yksittäisinä oppilastapauksina. Paavolan ja Talibin (2010, 94, 207) mukaan Islamin usko ja vanhoillislestadiolaisuus haluavat varjella jäseniään uskovalle sopimattomalta musiikilta ja vanhoillislestadiolaisuus myös tanssilta, mikä opettajan tulisi huomioida opetuksensa järjestämisessä. Opettajat noudattavat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, joten he opettavat musiikkiliikuntaa vaikka ryhmässä olisikin siitä vakaumuksen vuoksi siitä kieltäytyviä oppilaita. Heille keksitään musiikkiliikuntatunneille tarvittaessa korvaavia tehtäviä.

”Musta meillä on aika hyvä et ei oo vaikka uskonto rajottava tekijä siinä, koska tiän semmosia kouluja jossa voi olla. Et jos vaikka rehtori ite on vakaumukseltaan sellanen tai jos alkaa vaikka olla puolet opettajaista niin alkaahan se jo vaikuttamaan. Meillä hyvin suhtaudutaan ja kodit lähtee hyvin mukaan jos on esityksissä. Tietenkin on myös niitä, jotka eivät osallistu ja ne ei sitte osallistu ja sillä siisti. Se on mejän opetussuunnitelman osa enkä sitten kauheasti vaihtoehtosia juttuja kehittele enkä myöskään vakaumuksellisten syitten takia jätä pois asioita.” (MuNainen1)

Opettajien vastaukset musiikkiliikunnan lisäkoulutuksen tarpeesta olivat hyvin samankaltaisia. Kaikki luokanopettajat kertovat osallistuvansa mielellään musiikkiliikunnan lisäkou-

lutukseen, jos sellaista järjestettäisiin. Luokanopettajat kuitenkin toteavat, että koulutuksia aiheesta on vähän ja ne ovat yleensä kaukana Kainuusta. Lisäkoulutuksesta kaivattaisiin uusia ideoita ja ajankohtaisia sisältöjä, kuten trenditansseja. Opettajat kokevat lisäkoulutuksen lisäävän omaa motivaatiota aiheen opettamiseen. Osa luokanopettajista kokee musiikkiliikunnan itselleen niin hauskaksi, että myös sen vuoksi he mielellään osallistuisivat musiikkiliikunnan lisäkoulutukseen. Kaksi luokanopettajaa kertoi lisäkoulutuksen olevan erityisen tärkeätä kollegoille, joilla ei ole riittävästi aineenhallintaa tai harrastuneisuutta musiikkiliikunnasta.

”Eihän se koskaan mikään lisäkoulutus ois pahitteeksi, että jos semmosta tarjolla ois, niin en varmasti kieltäytyis. Kun mä ite kuitenkin tykkään siitä ja tykkäänä tehdä ja se että niitä ei aina käyttäisikään, niin aina jotakin tarttuu kuitenkin ja sen voi yhittää muihin. Täydennyskoulutus musiikin alalla ois ihan tervetullutta, että sitä on aika vähän. Aina pitäis olla Helsingissä tai Oulussa.” (MuMies)

Aineistosta ilmeni, että musiikkiliikunnan käyttö opetuksessa ei ole mutkatonta. Vaikka se on osalle opettajista luontaista, se vaatii silti ylimääräistä vaivannäköä ja panostusta. Musiikkiliikuntaan liittyy myös normaalista luokkaopetuksesta eroavia, huomioitavia asioita kuten organisointi ja tilajärjestely. Huomioitavaa on myös, että musiikkiliikunta ei ole sallittua kaikissa uskonnoissa, joten kaikki oppilaat eivät voi vakaumuksensa vuoksi osallistua musiikkiliikunnan opetukseen. Se tekee siitä poikkeuksellisen sisällön koulumaailmassa.

7 TULOSTEN KOKOAVA TARKASTELU JA POHDINTA

Tämän tutkielman avulla pyrittiin saamaan tietoa musiikkiin, liikuntaan sekä molempiin erikoistuneiden luokanopettajien musiikkiliikuntakokemuksista ja – käsityksistä sekä heidän musiikkiliikunnan toteuttamisestaan käytännön tasolla. Musiikkiliikunta käsitteenä ja ilmiönä on laaja, mikä on ollut sen haaste kautta aikojen. Tämä osaltaan lisäsi kiinnostusta tutkia, miten luokanopettajat ymmärtävät ilmiötä. Halusimme erityisesti selvittää, miten opettajat käsittävät musiikkiliikunnan mahdollisuudet oppilaan motivoijana ja kokonaisvaltaisena kehittäjänä. Kiinnostavaa tutkimuksessa oli myös opettajien kertomukset musiikkiliikuntatuokioiden suunnittelusta, toteuttamisesta ja tuntemuksista, joita musiikkiliikunta heissä herättää.

Tutkimus toteutettiin aineiston ehdoilla peilaten siihen aikaisempaa tutkimustietoa ja tuoden esiin uusia aineistosta nousevia näkökulmia. Vastaukset myötäilivät aiempia tutkimuksia ja teoriaa, mutta aineistosta huomioitiin myös poikkeavat seikat, joita ei aikaisemmissa tutkimuksissa ole käsitelty. Musiikkiliikunnasta on tehty Suomessa vain vähän tutkimusta: joitakin pro gradu -töitä ja muutama korkeampi tutkimus. Tämä toi haastetta teoreettisen viitekehyksen muodostamiselle, mutta myös uteliaisuutta ottaa selvää tästä vähän tutkitusta aiheesta.

Haastateltujen luokanopettajien musiikkiliikuntakokemukset heidän omilta kouluajoiltaan ovat hyvin vähäisiä. Luokanopettajat kokevat saaneensa kokemuksia ja valmiuksia opettamiseen pääosin opettajankoulutuksessa liikunnan pakollisista - ja erikoistumisopinnoista. Luokanopettajat kokevat, että musiikin opinnot eivät tarjonneet kokemuksia ja valmiuksia musiikkiliikunnan opettamiseen. Tämä herättää ihmetystä, sillä musiikissa musiikkiliikuntaa pidetään yhtenä oppimisen työtapana yhdessä laulamisen ja soittamisen kanssa. Voi kuitenkin olla, että opettajat eivät mieltäneet musiikin opinnoissa mahdollisesti olleita lau-

lu- ja piirileikkejä sekä rytmittelyharjoituksia musiikkiliikunnaksi ja siksi he eivät muistaneet musiikin opintojen tarjonnan musiikkiliikuntaa. Liikunnan opinnoissa musiikkiliikunta on selkeästi oma aihekokonaisuutensa, minkä vuoksi se saattaa olla helpommin muistettavissa.

Opettajat käsittävät musiikkiliikunnan ilmiönä ja käsitteenä laajaksi ja vaikeasti rajattavaksi kokonaisuudeksi, joka pitää sisällään monia erilaisia toimintamuotoja. Kaikki tutkimuksen luokanopettajat käsittävät musiikkiliikunnan tavoitteelliseksi musiikin ja liikunnan yhdistämiseksi. Tutkimuksessa ilmeni, että musiikillinen ymmärrys laajentaa musiikkiliikunnan käsittämistä ja tuo musiikkiliikunnan opetukseen monipuolisuutta.

Musiikkiliikunnan osuus musiikin opetuksessa on keskeisempää kuin liikunnan opetuksessa, sillä musiikissa sitä käytetään työtapanä ja liikunnassa yhtenä sisältöalueista. Liikunnanopettajilla tätä musiikillista ymmärrystä ei välttämättä ole, minkä vuoksi musiikkiliikunnan käsittäminen ja toteuttaminen voi jäädä pinnallisemmaksi. Ilman musiikillista ymmärrystä musiikkiliikunta saattaa olla pelkkää taustamusiikin käyttöä tai rytmin hyödyntämistä. Molempiin sekä musiikkiin että liikuntaan erikoistuneet opettajat käsittävät tutkimuksen mukaan musiikkiliikunnan kattavimmin, mikä on luonnollista, sillä he ovat tarkastelleet ilmiötä molempien oppiaineiden näkökulmista. Harrastuneisuuden vaikutusta musiikkiliikunnan käsittämiseen ja toteuttamiseen emme tutkineet, mutta vastauksista kuului läpi harrastuneisuuden positiivinen vaikutus toteuttamismuotoihin ja asenteeseen.

Yksi selkeimmin aineistosta esiin nousseista asioista oli, että opettajat kokevat musiikkiliikunnan jakavan oppilaita selkeästi motivoivuuden suhteen. He kertoivat osan nauttivan siitä ja osan kokevan sen jopa ahdistavana. Luokanopettajat olivat yhtä mieltä, että musiikkiliikunta motivoi erityisesti alkuopetuksen oppilaita. Motivaation koetaan laskevan luokatasojen edetessä. Osa opettajista kokee motivaatiotason laskun isommilla oppilailta johdettavan tottumattomuudesta musiikkiliikuntaan. Heidän mukaansa musiikkiliikunta säännöllisesti toteutettuna voisi ehkäistä tarpeettomien estojen syntymistä ja tukea nuoren itsetuntoa. Musiikkiliikunnan ilmaisullinen ja esittävä luonne voi olla siihen tottumattomalle ja epävarmalle nuorelle haastavaa ja jopa kiusallista. Tämän päivän työelämä kuitenkin vaatii esiintymiskykyä, taitoa ilmaista itseään sekä luovaa ja innovatiivista otetta. Tämän vuoksi olisikin erittäin tärkeää, että koulu valmistaisi tulevaisuuden työntekijöitä tiedollisten ja taidollisten kykyjen lisäksi myös ilmaisemaan itseään. Varhain aloitettuna ja säännöllisesti

toteutettuna musiikkiliikunnalla voitaisiin motivoituneesti saavuttaa itseilmaisun ja luovuuden tavoitteita.

Tähän työelämän haasteeseen perusopetuksen uudet tavoitteet vastaavat, sillä draaman esiintymistaitojen osuutta oppiaineiden työtapana vahvistetaan. Myös taito- ja taideaineiden määrää lisätään huomattavasti ja yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi on määritelty oppilaiden ilmaisutaitojen kehittäminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b, 14, 28.) Kokoamme, että musiikkiliikunnalla on mahdollisuus saavuttaa ansaitsemansa arvo tulevaisuudessa lasten- ja nuorten ilmaisullisuuden ja luovuuden kehittäjänä. Tämän uudistuksen myötä musiikkiliikunnan asema yhtenä oppiainesisältönä ja työtapana mahdollisesti nousee.

Tutkimuksemme mukaan kaikki luokanopettajat kokevat musiikkiliikunnan opettamisen tärkeäksi. He kokevat sen opettavan oppiaineisiin kuuluvien tietojen ja taitojen lisäksi myös sosiaalisia taitoja. Opettajat korostivat musiikkiliikunnan kasvatuksellista ominaisuutta, sillä musiikkiliikuntatuokioissa tulee paljon tilanteita, joissa oppilaat joutuvat toimimaan ryhmässä ja ottamaan kontaktia eri tavoin kuin normaalissa luokkatilanteessa. Opettajat kokevat musiikkiliikunnan lähentävän oppilaita ja olevan tärkeää ryhmäytymisen kannalta. Oppilaiden ja ryhmän yhteisten musiikkiliikunnallisten projektien, kuten esitysten, onnistumiset tuottavat opettajalle ja ryhmälle iloa. Yhdessä onnistumisen tunne on tärkeä koko ryhmälle ja luo yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yksilöllisyyttä korostavassa yhteiskunnassamme olisi tärkeää opettaa lapsia myös ponnistelemaan yhteisten tavoitteiden ja päämäärien eteen.

Musiikkiliikunnan tärkeydestä huolimatta luokanopettajat kertovat sen jäävän yleisesti muita sisältöjä vähemmälle huomiolle etenkin vanhemmilla oppilailla. Osa opettajista haluaisi toteuttaa musiikkiliikuntaa opetuksessaan enemmän, mutta aika- ja tilaresurssit hankaloittavat sen järjestämistä. Osa taas kokee musiikkiliikunnan aineenhallinnan haastavaksi, joten se on helpompi jättää taka-alalle. Puutteellisia resursseja ja aineenhallintaa vaikuttavampi tekijä on kuitenkin suunnittelun työläys, jonka kaikki opettajat yhtä lukuun ottamatta mainitsevat. Suunnittelutyössä sisällön tuottaminen on työlästä, sillä sopivan musiikin etsiminen, koreografioiden ja laululeikkien tuottaminen sekä opettelu vievät paljon aikaa. On ymmärrettävää, että luokanopettajalla ei ole mahdollisuuksia käyttää yhden tun-

nin suunnitteluun kohtuuttomasti aikaa, kun opetettavia tunteja on viikossa paljon muitakin.

Musiikkiliikunnasta on olemassa jonkin verran valmiita materiaaleja, mutta niihin sisällyttämiseen on luokanopettajien mukaan vaikeaa ja aikaa vievää. Valmiiden materiaalien vaikeaselkoisuuden vuoksi on jopa helpompaa tuottaa itse sisältöä tunneille. Opettajien mukaan ideaalitalanne olisi, jos he pääsisivät itse tekemään kouluttajan johdolla harjoitteita ja koreografioita, sillä kehollisen kokemuksen kautta kirjallisten ohjeiden ymmärtäminen on helpompaa. Tätä materiaalia olisi helppo käyttää myös omassa opetuksessa.

Lisäkoulutusta ei juuri ole Kainuussa tarjolla, mutta sille olisi luokanopettajien mukaan paljon tarvetta. Toivottavaa olisi, että viimeistään opetussuunnitelmauudistuksen myötä opettajat saisivat lisäkoulutusta taito- ja taideaineiden monipuolisesta opettamisesta. Myös opettajankoulutuksen tulisi vastata näihin haasteisiin tarjoamalla opiskelijoille teoreettisten tietojen lisäksi yhä enemmän valmiuksia toteuttaa työssään uutta, luovuutta ja ilmaisullisuutta korostavaa opetussuunnitelmaa.

Luokanopettajat käyttävät musiikkiliikuntaa opettaessaan runsaasti erilaisia toimintamuotoja. Aineistosta nousi esiin kaikki toimintamuodot, jotka myös kirjallisuus esittelee. Luovien toimintojen käyttö mainittiin kaikkien naisten vastauksissa ja se oli eniten mainittu toimintamuoto. Opettajat ovat huomanneet, että luovien harjoitusten käyttö toimii oppilaille ja se motivoi heitä. Myös kehorytmejä ja tansseja käytetään paljon osana musiikkiliikuntaa.

Miehet eivät kertoneet käyttäneensä luovia toimintoja musiikkiliikuntatuokioissaan. Toinen miehistä mainitsi ”miehisen asenteensa” hankaloittavan hänen musiikkiliikunnan opetustaan, mikä vaikuttanee vähäiseen musiikkiliikunnan opettamiseen miehillä. Yksi naisopettaja harmitteli koulunsa liikuntaa opettavien miesten huonoa asennetta musiikkiliikuntaa kohtaan. Sukupuoliroolit ovat vielä läsnä musiikkiliikunnassa, vaikka ne alkavatkin hieman väljentyä. ”Pojista miehiä”- asenne huokuu ihmisten puheissa, vaikka näkökulmat ovat laajentuneet tanssin, jumpan ja ilmaisullisen liikunnan harrastuneisuuden ja näkyvyyden vuoksi. Toivottavasti opetussuunnitelman luovuutta korostavat uudistukset tekevät musiikkiliikunnasta miehillekin helpommin lähestyttävää. Tottumuksen ja arkipäiväistymi-

sen kautta musiikkiliikunta voisi tulla neutraalimmaksi ja tasa-arvoisemmaksi sisällöksi muiden lajien rinnalle myös poikien liikunnassa.

Luokanopettajat olivat hyvin yhtä mieltä musiikkiliikunnan arvioinnista. He arvioivat oppilaita yleisesti huomioiden taitojen kehittymisen sekä käyttäytymistä, kuten muillakin oppitunneilla. Musiikkiliikunnassa arviointi kohdistuu erityisesti oppilaan yrittämiseen ja positiiviseen asenteeseen, mikä on tärkeä osa varsinkin liikunnan arviointia. Opettajat kokevat, että musiikkiliikuntataitoja on vaikea arvioida sen herkkyyden ja henkilökohtaisen ilmaisuullisuuden vuoksi. Mielenkiintoista on, että oppilaiden musiikkiliikuntataidot eivät varsinaisesti vaikuta numeroon, kuten vaikka voimistelu- tai palloilutaidot. Viestiikö tämä siitä, että opettajat eivät arvosta musiikkiliikunnallista osaamista yhtä korkealle kuin laulua, soittoa tai perinteisiä liikuntamuotoja?

Uskonnolliset vakaumukset nousivat odottamattomana haastavuutta tuovana tekijänä musiikkiliikunnan toteuttamisessa. Osalle oppilaista musiikkiliikuntaan osallistuminen on kiellettyä vakaumuksen vuoksi, minkä opettajat huomioivat järjestämällä heille muuta toimintaa näiden tuokioiden ajaksi. Opettajat kunnioittavat oppilaidensa vakaumuksia, mutta myös muiden oppilaiden oikeuksia saada opetusta opetussuunnitelman mukaisista sisällöistä. Tämä herättää pohtimaan, että voiko opettajakin omaan vakaumukseensa vedoten olla opettamatta musiikkiliikuntaa, vaikka valtakunnallinen opetussuunnitelma siihen velvoittaa.

Halusimme saada tämän tutkimuksemme avulla tietoa musiikkiliikunnan tilasta peruskoulussa. Oli positiivista huomata, että opettajat kokevat musiikkiliikunnan tärkeäksi, käsittävät sen laajasti ja pyrkivät toteuttamaan sitä. Tutkimustiedon ja käytännön kokemuksen pohjalta oletimme musiikkiliikunnan olevan helposti syrjäytettävä työtapana ja opetussisältö musiikissa ja liikunnassa. Tutkimuksemme tuki tätä oletusta, mutta osoitti myös, että musiikkiliikunnan arvostus on kohoamassa ja opettajat ymmärtävät sen mahdollisuudet oppilaan kokonaisvaltaisena kehittäjänä. Musiikkiliikunta nähdään välineenä tietojen ja taitojen opettamiseen, mutta se koetaan tärkeäksi myös itsessään. Tutkimus osoittaa, että liikuntaan, musiikkiin sekä molempiin erikoistuneet luokanopettajat käsittävät musiikkiliikunnan hyvin kattavasti. Tehtäessä tutkimus liikuntaan ja musiikkiin erikoistumattomille luokanopettajille tulokset todennäköisesti olisivat erilaiset ja käsitykset suppeampia.

Tutkimuksen edetessä mieleen nousi kysymyksiä ja ajatuksia siitä, mitä aiheesta voisi tutkia jatkossa. Aihetta voisi tutkia oppilaiden näkökulmasta, sillä suurin osa musiikkiliikunnasta tehdyistä tutkimuksista on tehty opettajien näkökulmasta. Toimintatutkimuksen avulla olisi kiinnostavaa selvittää, miten ja kuinka motivoivina oppilaat kokevat musiikkiliikuntatuokiot. Pitkittäistutkimuksen avulla voisi tehdä tutkimusta, kuinka musiikkiliikunta säännöllisesti toteutettuna vaikuttaa oppilaiden motivaatioon, ilmaisukykyyn ja musiikin sekä liikunnan taitoihin.

Jälkikäteen tutkimuksen tekoa miettiessämme tekisimme muutamia asioita toisin. Lähettämällä tutkimuskysymykset opettajille etukäteen, opettajat olisivat ehtineet pohtia kysymyksiä rauhassa ja virittäytyä paremmin tulevaan haastatteluun. Huomasimme, että opettajat lämpenivät aiheelle haastattelun edetessä ja vastaukset muuttuivat loppua kohden informatiivisemmiksi, kun asiaa oli pohdiskeltu ääneen. Siitä huolimatta koemme saaneemme hyvän ja todentuntuisen aineiston tutkimuksellemme.

Lähdimme tekemään tutkimusta selkeiden erikoistumisaineiden mukaisten tapausten mukaan. Oletimme, että tapauksien sisällä vastauksissa olisi ollut enemmän samansuuntaisuutta, mutta luultavasti otoksen pienuuden vuoksi sitä ei selkeästi ollut. Tämä muutti alkuperäistä ajatustamme tulokuvauksen muodosta, sillä olimme suunnitelleet purkavamme aineiston tapaus kerrallaan. Aineisto päädyttiin analysoimaan pääosin kaikkien haastateltavien kesken, jolloin samansuuntaisuutta oli löydettävissä. Erikoistumisaineet ovat näkyvisissä haastateltavien lyhenteissä ja ne on huomioitu tuloksia analysoitaessa.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut parantaa suurentamalla otosta tai rajaamalla kohdejoukkoa vielä tarkemmin, esimerkiksi koskemaan vain pelkkiä musiikkiin erikoistuneita opettajia. Halusimme saada tietoa musiikkiliikunnasta peruskoulussa sekä liikunnan että musiikin näkökulmista, joten kohdejoukon valinta oli kuitenkin perusteltua. Haastattelututkimusta tehdessä opinnäytteen mittakaavassa otos jää väkisin pieneksi, eikä tulos ole laajasti yleistettävissä, mikä on tavallista laadulliselle tutkimukselle. Vastauksista oli kuitenkin löydettävissä yhteneväisyyttä toistensa ja aiemman teorian kanssa, mikä puoltaa tutkimuksen luotettavuutta.

Tämä prosessi on ollut odotetusti työläs, mutta kiitos parityöskentelyyn, se on ollut hauska ja antoisa. Laadullisen tutkimuksen kurssimme opettaja vertasi pro gradun kirjoittamista

omenan syömiseen: Se ei onnistu yhdellä haukkauksella, vaan pieninä palasina. Noudattimme tätä neuvoa etenemällä pienin palasin kohti suurempaa kokonaisuutta. Koemme, että tutkimuksentekoprosessin arki, ilot ja vastoinkäymiset ovat kasvattaneet meitä ihmisinä ja tulevina opettajina. Vaikka olemme onnellisia työn valmistuessa, koemme että matka on ollut vähintään yhtä tärkeä kuin saavutettu päämäärä. Haluamme tiivistää tunnelmamme yhden haastattelemamme luokanopettajan sanoihin:

”Tunne siitä, että on yhdessä onnistuttu, on ihana.”

LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Oy FINN LECTURA Ab.
- Anttila, E. 1994. Tanssin aika - Opas koulujen tanssikasvatukseen. Helsinki: Liikuntatieteellisen seuran julkaisu nro 139.
- Anttila, E. 2009. Tanssii tätien kanssa - Luova liikunta ja tanssi varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruokonen, S. Rusanen & A-L. Välimäki (toim.) Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Helsinki. Yliopistopaino Oy, 16–21.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2004. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta. Saarjärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Anttila, M. 2006. Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa M. Anttila & A. Juvonen. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta. Joensuun yliopistopaino, 15–155.
- Autio, T. 2010. Liiku ja leiki -motorisia perusharjoitteita lapsille. Vaajakoski: Bookwell Oy.
- Ervasti, S. 2003. Lorutan laulun, sävellän sillan, piirrän partituurin, äänikuvitan kertomuksen – Musiikillinen keksintä osana sovellettua Orff-pedagogiikkaa. Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Lisensiaatintutkimus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat – Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 133–157.
- Freund, M-L. 1977. Liikunta ja luovuus. Keuruu: Otava.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen – Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino.
- Harva, U. 1971. Suomalainen aikuiskasvatus. Helsinki: Tammi.
- Heikinaro-Johansson, P. & Hirvensalo, M. 2007. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: WSOY, 94–113.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

- Holopainen, S. 1990. Koululaisten liikuntataidot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistekeskus ja Sisäsuomi Oy. Akateeminen väitöstutkimus.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyyli ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi – Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Keuruu: Otava, 25–46.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hyvönen, L. 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Sibelius Akatemia: Musiikkikasvatuksen osasto. *Studia Musica* 5. Akateeminen väitöskirja.
- Jaakkola, T. 2003. Hyvinvointia tukeva motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WSOY, 139–150.
- Jaques-Dalcroze, E. 1921/2000. *Rhythm music & education*. The Dalcroze society.
- Juntunen, M-L. 1999. Dalcroze-rytmiikka – Kehollisuutta korostava ja muusikkoutta kehittävä musiikkikasvatuksen lähestymistapa. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunta. Lisensiaatintyö.
- Juntunen, M-L. 2004. Embodiment in Dalcroze Eurhythmics. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunta. Akateeminen väitöstutkimus.
- Juntunen, M-L. 2007. Musiikin didaktiikka opettajankoulutuksessa: Kokemuksia ja haasteita. *Musiikkikasvatus – The Finnish Journal of Music Education*. vol . 10 (1-2), 59-64.
- Juntunen, M-L. 2009. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus - Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 245–257.
- Juntunen, M-L. 2010a. Tyypillisiä harjoitusmuotoja. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOY, 14.
- Juntunen, M-L. 2010b. Mitä musiikkiliikunta on? Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOY, 11.
- Juntunen, M-L. 2010c. Pedagogisia periaatteita. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOY, 13.
- Juntunen, M-L. 2010d. Käytäntöä. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOY, 17.

- Juvonen, A. 2006. Problems in Finnish music education - The teachers point of view. Teoksessa A. Juvonen & M. Anttila (toim.) Challenges and visions in school music education: focusing on Finnish, Estonian, Latvian and Lithuanian music education realities. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 77–101.
- Jyrhämä, R. 2004. Sisällönerittelyn mahdollisuuksia. taulukkolaskentaohjelma analysoinnin apuna. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Juva: WS Bookwell Oy, 223–237.
- Kajaanin opettajankoulutusyksikön Kokyopas 2010–2011. 2010. Kajaani: Kajaanin kirjapaino Oy.
- Kansallinen liikuntatutkimus 2009–2010 – Aikuiset 19–65-vuotiaat. 2010. SLU:n julkaisusarja 6/2010. Helsinki: Suomen kuntoliikuntaliitto.
- Kauravaara, K. 2011. Musiikki liikunnanopetuksen tukena. LIITO – Liikunnan ja Terveystiedon opettaja 1/11, 14–15.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Juva: WSOY.
- Kemppi, K. 1983. Liikuntarytmiikan perusteet. Porvoo: WSOY.
- Kivelä-Taskinen, E. & Setälä, H. 2006. Rytmikylpy. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 68–84.
- Kontunen, J. 2002. Musiikin kieli: Perustiedot. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kunnari, A. 2011. Liikuntapääoma ja holistinen ihmiskäsitys liikuntaa opettavan työssä. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: WSOY, 16–24.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Lampinen, E. 1987. Musiikki voimistelussa ja tanssissa. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- Liimatainen, E. 2000. Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla. LIKES Research Reports on Sport and Health 126. Jyväskylän yliopisto: Liikuntatieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöskirja.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.

- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: WSOY, 157–170.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. Teaching physical education. New York: Macmillan College.
- Nieminen, P. 2007. Tanssin monet kasvot. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: WSOY, 284–298.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun Yliopisto.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2001. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11–16-vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Liikuntakasvatuksen laitos ja Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Kirjapaino Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012a. Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaosta. Tiedote 28.6.2012. http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html [luettu 11.9.2012]
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012b. Tulevaisuuden perusopetus – Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6.
- Paavola, H. & Talib, M-T. 2010. Kulttuurinen moninaisuus päiväkodissa ja koulussa. Juva: Bookwell Oy.
- Penttinen, A. 2007a. Rytmikka ja musiikkiliikunta. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: WSOY, 299–310.
- Penttinen, A. 2007b. Musiikista ja liikkeestä musiikkiliikuntaan. Toimintatutkimus musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa kehittävstä kurssista liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.

- Penttinen, S. 1995. Liikunnan opettajaksi oppiminen – näkökulmia kehityksestä liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola (toim.) *Liikkuva ihminen ja kasvatustieteet*. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C: Katsauksia ja puheenvuoroja 7, 37–51.
- Penttinen, S. 1999. Omien kouluvuosien merkitys liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi kehittymisessä. Lapin Yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Sarja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 30. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino.
- Perkiö, S. 2010a. Kehorytmiikkaa. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOY, 15–16.
- Perkiö, S. 2010b. Musiikkiliikunnan tavoitteita. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOY, 12.
- Perusopetuslaki 628/1998. Suomen säädöskokoelma.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: VASTAPAINO, 9-36.
- Sariscsany, M. 1991. Motivating physical education students through music. *Physical Educator*. 48 (2), 93–95.
- Simola-Isaksson, I. & Vilppunen, P. 1979. *Musiikkiliikuntaa lapsille*. Helsinki: Offset Oy.
- Simola-Isaksson, I., Jääskeläinen, L. & Ruoppila, I. 1988. Lapsi ja musiikki. *Musiikkiliikunta*. Mannerheimin lastensuojeluliiton P-julkaisusarja N:o 9.
- Simola-Isaksson, I. 2010. Suomalainen musiikkiliikunta. Teoksessa M-L. Juntunen, S. Perkiö & I. Simola-Isaksson (toim.) *Musiikkia liikkuen*. Helsinki: WSOY, 37–39.
- Soini, M., Liukkonen, J., Jaakkola, T., Leskinen, E. & Rantanen, P. 2007. Motivaatioilmas- to ja viihtyminen koululiikunnassa. *Liikunta & tiede* 1/2007, 45–51.
- Sura, S. 1999. Toiminnallisuus alkuopetusikäisen oppimisen edistäjänä. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) *Oppimisen ohjaaminen esi- ja alkuopetuksessa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B 64, 219–248.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West Point.
- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Välimäki, I., Wanne, O & Raitakari, O. 2005. Physical activity from childhood to adulthood. A 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*. 28 (3), 267–273.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerrus kirjapaino Oy.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Juva: WS Bookwell Oy.

- Vakkuri, K. 1998. Opi tehokkaammin – Opi oppimaan. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Varstala, V., Telama, R. & Heikinaro-Johansson, P. 1987. Koulun liikuntatuntien sisältö-tutkimus: Metodiraportti. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 52. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatun- nilla. Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden tiedekunta. Akateeminen väitöstutkimus.
- Varstala, V. 2007. Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro- Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: WSOY, 125–139.
- Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Akateeminen väitöstutkimus.
- Viitaila-Pulkkinen, E. 1994. Jaques-Dalcroze-metodi. Teoksessa M. Hongisto-Åberg, A. Lindeberg-Piiroinen & L. Mäkinen (toim.) Musiikki varhaiskasvatuksessa- Hip hoi musi- soi! Tampere: TammerPaino Oy, 195–196.
- Viitaila-Pulkkinen, E & Nenonen, P. 1994. Carl Orff-Schulwerk. Teoksessa M. Hongisto- Åberg, A. Lindeberg-Piiroinen & L. Mäkinen (toim.) Musiikki varhaiskasvatuksessa- Hip hoi musi- soi! Tampere: TammerPaino Oy, 197–200.
- Vilppunen, P. & Kemppe, K. 1973. Liike ja rytmi. Helsinki: Tammi.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Met- sämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerrus Kirja- paino Oy. 151–213.
- Zachopoulou, E., Derri, V., Chatzopoulou, D., & Ellinoudis, T. 2003. Application of Orff and Dalcroze Activities in Preschool Children: Do They Affect the Level of Rhythmic Ability? *Physical Educator*. 60 (2), 51–57.

LIITE 1. Tiedote perusopetuksen uudesta tuntijaosta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012a)

Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaosta
Tiedote/pressmeddelande
28-06-2012

Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaon uudistamisesta torstaina 28.6. uudistuksessa lisätään taide- ja taitoaineiden, yhteiskuntaopin ja liikunnan tuntimääriä. Kieliohjelmaa monipuolistetaan. Uskonnon tuntimäärää vähennetään. Draaman käyttöä opetusmenetelmänä lisätään sekä äidinkielen että yhteiskuntaopin opetuksessa. Fysiikkaa, kemiaa, biologiaa, maantietoa ja terveystietoa opetetaan 1-6-luokilla vastedes ympäristöoppiin integroituna.

Taide- ja taitoaineiden kaikille yhteistä opetusta lisätään neljällä vuosiviikkotunnilla. Liikuntaan, musiikkiin ja kuvaamataitoon kohdistetuilla lisäyksillä vahvistetaan taidekasvatuksen yhdenvertaisuutta sekä tuetaan aktiivisen liikuntaharrastuksen kehittymistä kaikille nuorille. Muutos myös tukee aiempaa paremmin kelpoisten taito- ja taideaineiden saataavuutta. kotitalous luetaan vastaisuudessa myös virallisesti taide- ja taitoaineiden kokonaisuuteen.

Historian ja yhteiskuntaopin opetusta varhennetaan ja lisätään kahdella vuosiviikkotunnilla. Nykyistä nuoremmat oppilaat saavat uuden tuntijaon tultua voimaan opetusta yhteiskunnallisen vaikuttamisen periaatteista ja osallistumaan ja vaikuttamaan oppimisesta muun muassa draaman keinoin sekä nykyistä syvemmin myös taloustiedon opetusta. Uudistuksella vastataan suomalaisten nuorten heikkoon kiinnostukseen yhteiskunnallisiin asioihin, tarpeisiin vahvistaa yhteiskunnallista ja arvokasvatusta sekä käytännön taloustiedossa ilmenneisiin puutteisiin. Uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetus vähenee uudessa tuntijaossa yhdellä vuosiviikkotunnilla.

Kieliohjelmaa monipuolistetaan tarjoamalla opetuksen järjestäjille mahdollisuus järjestää valinnaisten kielten ylimääräistä opetusta A2-kielessä ja B2-kielessä. Tähän liittyvästä rahoituksesta on tarkoitus säätää myöhemmin ennen uusien opetussuunnitelmien voimaantuloa. B1-kielen opetusta varhennetaan alkamaan kuudennella vuosiluokalla.

Valtioneuvosto hyväksyi kaksi lausumaa. Valinnaisiin oppiaineisiin kohdennettavasta kolmen vuosiviikkotunnin lisäyksestä vähimmäistuntimäärään on tarkoitus päättää keväällä 2013. Valtioneuvosto edellyttää myös, että opetus- ja kulttuuriministeriö valmistelee hallituksen esityksen vuoden 2014 loppuun mennessä, jossa esitetään vapaaehtoisen A2-kielen tarjoamisen säätämistä opetuksen järjestäjille pakolliseksi.

Valtioneuvosto päättää perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista sekä perusopetukseen käytettävän ajan jakamisesta eri oppiaineiden ja ainer ryhmien opetukseen sekä oppilaanohjaukseen (tuntijako).

Opetushallitus päättää perusopetuksen eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien, oppilaan ohjaukseen ja muun tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä sekä kodin ja koulun yhteistyön ja oppilashuollon keskeisistä periaatteista ja opetustoimeen kuuluvan oppilashuollon tavoitteista (opetussuunnitelman perusteet). Asetuksen mukaiset opetussuunnitelman otetaan käyttöön kaikkien perusopetuksen vuosiluokkien osalta 1.8.2016 lukien.

LIITE 2. Teemahaastattelun runko

Taustatiedot

1. Naisopettaja vai miesopettaja?
2. Opetatko alakoulussa musiikkia, liikuntaa vai molempia?
3. Kuinka monta tuntia viikossa opetat ko. aineita ja mille luokka-asteille?
4. Kauanko olet toiminut opettajana?
5. Minkälaiset erikoitumisopinnot sinulla on musiikkiin/liikuntaan?
6. Mitä harrastat/olet harrastanut vapaa-ajallasi?

Teema 1: Opettajien kokemukset musiikkiliikunnasta omilta koulu- ja opiskeluaikailtaan. (Tutkimuskysymys 1)

7. Miten ja millaista musiikkiliikuntaa sinulle on opetettu peruskoulussa ja okl:ssä?
8. Oletko saanut peruskoulun ja Okl:n musiikkiliikunnan opetuksesta eväitä omaan työhösi?
9. Oletko saanut oppilaana/opiskelijana onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä musiikkiliikunnasta?

Teema 2: Opettajien käsityksiä musiikkiliikunnasta ja sen opettamisesta (Tutkimuskysymys 2)

10. Miten musiikkiliikunta mielestäsi vaikuttaa oppilaan motivaatioon ja innostukseen?
11. Koetko musiikkiliikunnan tärkeäksi aihealueeksi opettamassasi oppiaineessa (musiikki/liikunta)?
12. Miten käsität musiikkiliikunnan?
13. Mitkä tekijät mielestäsi vaikuttavat musiikkiliikunnan opetukseesi?
14. Opetatko omassa liikunnan/musiikin opetuksessasi musiikkiliikuntaa? Jos opetat/et opeta niin miksi?
15. Mitä asioita voidaan musiikkiliikunnan avulla mielestäsi oppia?

Teema 3: Musiikkiliikunnan toteuttaminen (Tutkimuskysymys 3)

16. Kuinka paljon suurin piirtein lukuvuodessa käytät oppitunteja musiikkiliikunnan opettamiseen?

17. Millä tavalla suunnittelet musiikkiliikuntatunteja? Mistä saat ideoita?
18. Miten toteutat musiikkiliikuntaa?
19. Käytätkö jotain materiaaleja/välineitä musiikkiliikunnan opettamisessa? Jos, niin mitä?
20. Miten arvioit musiikkiliikuntaa?
21. Oletko saanut musiikkiliikuntaa opettaessasi onnistumisen kokemuksia? Jos olet, niin millaisia?
22. Minkä koet helpoksi musiikkiliikunnan opettamisessa? Miksi?
23. Minkä koet haasteelliseksi musiikkiliikunnan opettamisessa? Miksi?
24. Koetko tarvetta osallistua musiikkiliikunnan lisäkoulutukseen? Miksi?
25. Millaiseksi koet koulunne ilmapiirin musiikkiliikunnan suhteen?
26. Mitä muuta haluaisit sanoa musiikkiliikunnasta?