

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Musiikkiliikuntakäsityksiä alakoulujen  
musiikin- ja liikunnanopettajien näkökulmasta**

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

**TUULIA LAINE**

**MIMI MALI**

**Kevät 2012**

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

TUULIA LAINE ja MIMI MALI: Musiikkiliikuntakäsityksiä alakoulujen musiikin- ja liikunnanopettajien näkökulmasta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 82 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2012

---

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakoulujen musiikin- ja liikunnanopettajien käsityksiä musiikkiliikunnasta. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, miten opettajat ymmärtävät musiikkiliikunnan käsitteen, minkälaista musiikkiliikuntaa he käyttävät ja mitkä tekijät vaikuttavat musiikkiliikunnan opetukseen. Lisäksi selvitettiin tarkemmin, ohjaavatko opetussuunnitelma, lapsen kokonaisvaltainen kehitys sekä opettajien opetusvalmiudet ja oma harrastuneisuus musiikkiliikunnan käyttöä.

Tutkimuksen tavoitteena oli muodostaa tutkittavasta ilmiöstä todellisuutta vastaava kuva tutkittavien käsitys- ja kokemusmaailmasta, mutta ei yleistää tutkimustuloksia laajemmin. Tutkimusote oli kvalitatiivinen ja aineisto kerättiin avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella. Tutkimukseen osallistui 14 erään Etelä-Suomen kunnan alakoulujen musiikkia ja liikuntaa opettavaa opettajaa. Tutkimusmenetelmä käytettiin teorialähtöistä sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat ymmärtävät musiikkiliikunnan käsitteen hyvin kattavasti. He liittivät siihen esimerkiksi rytmin, luovuuden, ilmaisun, eläytymisen ja toiminnallisuuden. Se ymmärrettiin ennen kaikkea musiikin ja liikkeen yhdistämiseksi.

Kaikki tutkittavat ilmoittivat käyttävänsä musiikkiliikuntaa opetuksessaan. Sen muodoista he toteuttivat tansseja, eläytymistä ja ilmaisua, kehorytmejä, leikkejä sekä aerobicia ja voimistelua, joista tanssi oli yleisimmin käytetty musiikkiliikunnan muoto. Vaikka opettajat kertoivat käyttävänsä monipuolisesti erilaisia musiikkiliikunnan työtapoja, he totesivat kuitenkin monien tekijöiden, kuten ajan ja tilan puutteen sekä musiikkiliikuntaan kohdistuvien kielteisten asenteiden, vaikeuttavan sen käyttöä opetuksessa. Musiikkiliikunnan käyttöä edistävinä tekijöinä vastaajat mainitsivat niin ikään lisääjän ja suurempien opetustilojen saamisen musiikin ja liikunnan opetukselle sekä rohkaistumisen luovienkin työtapojen käyttöön.

Tutkittavat näkivät opetussuunnitelman musiikkiliikunnan käyttöä ohjaavana tekijänä ja kaikki opettajat pitivät musiikkiliikunnan käyttöä tärkeänä osana opetusta. Osa vastaajista koki musiikkiliikunnan määritelmän opetussuunnitelmassa puutteelliseksi ja toivoivat sille suurempaa painoarvoa opetussuunnitelmassa.

Tutkimuksessa selvisi, että opettajat tiedostivat musiikkiliikunnan avulla edistettävät lapsen kehityksen osa-alueet, joista yleisimmin mainittiin liikunnallisen ja musiikillisen kehittymisen osa-alueet sekä esteettinen kehittyminen.

Kaikki tutkittavat kokivat omaavansa valmiuksia opettaa musiikkiliikuntaa. He nostivat esille kuitenkin seikkoja, jotka voisivat edistää opetusvalmiuksia. Tällaisia olivat esimerkiksi lisäkoulutautuminen ja oman asennoitumisen kehittäminen. Tutkimuksessa tuli esille opettajien monipuolinen harrastustausta, joka osaltaan näyttäisi vaikuttavan myönteisesti opettajien valmiuksiin opettaa musiikkiliikuntaa.

Tutkimuksen tuloksista oli tulkittavissa, että musiikkiliikuntaa arvostetaan opetusmuotona. Sen käyttöä opetuksessa voitaisiin lisätä antamalla sille suurempi painoarvo ja tarkemmat määritelmät opetussuunnitelmassa, lisäämällä opetukselle varattua aikaa ja parantamalla opetustiloja. Lisäksi suuri merkitys musiikkiliikunnan käytölle näyttäisi olevan opettajan omalla käsityksellä osaamisestaan ja valmiuksistaan, joten esimerkiksi lisäkoulutuksilla voitaisiin varmistaa musiikkiliikunnan monipuolisempi käyttö.

Avainsanat: musiikkiliikunta, rytmi, opetussuunnitelma, lasten kehitys, valmiudet, sisällönanalyysi

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>MUSIIKKILIIKUNNAN KÄSITE</b> .....	<b>7</b>
<b>3</b>	<b>MUSIIKKILIIKUNNAN KEHITYKSEEN VAIKUTTANEET URANUURTAJAT</b> .....	<b>9</b>
3.1	DALCROZE-PEDAGOGIIKKA .....	9
3.1.1	<i>Rytmiikka</i> .....	9
3.1.2	<i>Säveltäpailu</i> .....	10
3.1.3	<i>Improvisointi</i> .....	10
3.1.4	<i>Plastiikka</i> .....	10
3.1.5	<i>Dalcroze-pedagogiikan keskeiset ajatukset ja periaatteet</i> .....	11
3.1.6	<i>Kokemuksellinen oppiminen musiikkiliikunnassa</i> .....	12
3.2	ORFF-PEDAGOGIIKKA .....	13
3.2.1	<i>Elämyksellinen prosessi</i> .....	14
3.3	SUOMALAINEN MUSIIKKILIIKUNTA.....	15
3.4	STEINERPEDAGOGIIKKA .....	16
<b>4</b>	<b>MUSIIKIN JA LIIKUNNAN YHTEISET ELEMENTIT</b> .....	<b>17</b>
4.1	LIIKE JA RYTMİ .....	18
4.1.1	<i>Rytmi musiikissa ja liikunnassa</i> .....	18
4.1.2	<i>Melodia ja liikkeiden laatu</i> .....	18
4.1.3	<i>Harmonia ja liikkeiden sopusointu</i> .....	19
4.1.4	<i>Sointiväri, värisävy ja liikkeiden ilmaisutapa</i> .....	19
4.1.5	<i>Muoto ja koreografia</i> .....	19
4.2	RYTMISEN LIIKKEEN ELEMENTIT .....	20
4.2.1	<i>Tila</i> .....	20
4.2.2	<i>Aika</i> .....	21
4.2.3	<i>Voima</i> .....	21
4.2.4	<i>Muoto ja virtaus</i> .....	22
<b>5</b>	<b>OPETUSSUUNNITELMAN NÄKÖKULMA MUSIIKKILIIKUNTAAN</b> .....	<b>23</b>
5.1	MUSIIKIN JA LIIKUNNAN TAVOITTEET VALTAKUNNALLISESSA OPETUSSUUNNITELMASSA .....	23
5.1.1	<i>Musiikki ja musiikkiliikunta</i> .....	23
5.1.2	<i>Liikunta ja musiikkiliikunta</i> .....	24
5.2	MUSIIKIN JA LIIKUNNAN TAVOITTEET KUNNALLISEN TASON OPETUSSUUNNITELMASSA .....	24
5.2.1	<i>Musiikkiliikunta musiikin opetuksessa</i> .....	24
5.2.2	<i>Musiikkiliikunta liikunnan opetuksessa</i> .....	25
<b>6</b>	<b>MUSIIKKILIIKUNNAN TAVOITTEET</b> .....	<b>26</b>
6.1	MUSIIKILLISET TAVOITTEET .....	29
6.2	LIIKUNNALLISET TAVOITTEET .....	30
<b>7</b>	<b>LAPSEN MOTORINEN JA MUSIIKILLINEN KEHITYS</b> .....	<b>32</b>
7.1	LAPSEN KEHITYS .....	32
7.2	LAPSEN MOTORINEN KEHITYS .....	33
7.2.1	<i>Liikunnallisen kehittymisen vaiheet</i> .....	35
7.2.2	<i>Kouluikäisen lapsen liikunnallinen kehittyminen</i> .....	37
7.2.3	<i>Motoriikan yhteys lapsen kokonaisvaltaiseen kehittymiseen</i> .....	37
7.3	LAPSEN MUSIIKILLINEN KEHITYS.....	38
7.3.1	<i>Musikaalisuus</i> .....	38

7.3.2	<i>Musiikkikykyjen kehittyminen</i>	39
7.3.3	<i>Musiikilliset ympäristöt, harjoittelu ja motivaatio</i>	41
7.3.4	<i>Musiikillisen luovuuden kehittäminen</i>	42
<b>8</b>	<b>OPETTAJA OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTTAJANA JA LAPSEN KEHITYKSEN EDISTÄJÄNÄ</b>	<b>44</b>
<b>9</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b>	<b>46</b>
9.1	TUTKIMUSKYSYMYKSET	46
9.2	AIEMMAT TUTKIMUKSET JA KIRJALLISUUS	47
9.3	TUTKIMUSASETELMA	48
9.3.1	<i>Tutkimuksen tiedekäsitys</i>	48
9.3.2	<i>Kvalitatiivinen fenomenografinen tutkimus</i>	49
9.4	AINEISTON HANKINTA	50
9.5	ANALYYSIMENETELMÄNÄ SISÄLLÖNANALYYSI	51
<b>10</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b>	<b>53</b>
10.1	MUSIIKKILIIKUNNAN KÄSITE	53
10.2	MUSIIKKILIIKUNNAN KÄYTTÄMINEN OPETUKSESSA	55
10.3	MUSIIKKILIIKUNNAN KÄYTTÖÄ OHJAAVAT TEKIJÄT	60
10.3.1	<i>Opetussuunnitelman merkitys</i>	60
10.3.2	<i>Lapsen kehityksen edistäminen</i>	62
10.3.3	<i>Opettajien valmiudet ja harrastuneisuus</i>	68
<b>11</b>	<b>POHDINTA</b>	<b>71</b>
<b>12</b>	<b>TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS</b>	<b>76</b>
	<b>LÄHTEET</b>	<b>78</b>

# 1 JOHDANTO

Nykyään on yleisesti puhuttanut lasten hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Vaikka Suomen Pisa-tulokset kertovat meille hyvistä oppimistuloksista, tutkimukset kouluviihtyvyydestä osoittavat, etteivät suomalaiset lapset viihdy koulussa ja että he kokevat olonsa turvattomiksi verrattuna muihin tutkimuksissa tarkasteltuihin maihin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) yleistavoitteissa korostetaan oppilaan kokonaisvaltaista ja monipuolista kehittämistä. Yleisesti voidaan kuitenkin todeta, että peruskoulu on vahvasti tietopainotteinen eikä oppilaan omalle tekemiselle ja kokemiselle varata aina tarpeeksi aikaa. Opetuksen tulisikin olla oppilaslähtöisempää ja siinä tulisi korostua oppilaiden omien vahvuuksien ja kykyjen kehittäminen ja huomioiminen.

Luovuuteen ja elämykselliseen toimintaan tulisi panostaa kouluissa, koska niiden yhteys lasten hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseen on nykyään entistä paremmin tiedostettu. Luovuuden ja oppilaan itseilmaisun voidaan sanoa kehittyvän parhaiten taideaineiden yhteydessä, koska niissä oma keksintä on keskeisessä roolissa. Taideaineiden sisältöihin kuuluva musiikkiliikunta onkin itseilmaisua kohentava ja oppilaalle kokemuksia antava työskentelymuoto.

Opettajalla on tärkeä rooli siinä, kuinka paljon hän haluaa painottaa oppilaiden luovaa aktiivisuutta niin taide- kuin tietoaineissakin. Opettajan omat tiedot, taidot, asenteet ja valmiudet ovat yhteydessä siihen, millaisin menetelmin opettaja pystyy toteuttamaan opetustaan.

Tutkimuksemme lähtökohtana on oma kiinnostuksemme niin musiikkia ja liikuntaa kuin musiikkiliikuntaa sekä sen käyttömahdollisuuksiakin kohtaan. Meneillään oleva keskustelu taito- ja taideaineiden tuntimäärien lisäämisestä seuraavaan opetussuunnitelmaan sekä peruskoulun kehittämisestä nykyistä luovempaan suuntaan on myös kannustanut meitä tutkimaan musiikkiliikuntaa yhtenä käytettynä luovuutta edistävänä työskentelymuotona ja oppisisältönä.

Kiinnostustamme tutkia musiikkiliikuntaa ohjasi myös aikaisempien tutkimusten vähäisyys. Suomessa musiikkiliikunnasta on tehty vain yksi väitöskirjatasoinen tutkimus ja muita aiheesta tehtyjä tutkielmia on melko vähän. Mielenkiintoamme herättikin erityisesti musiikkiliikunnan tutkimaton luonne, mikä mahdollisti sen, että saimme valita tutkimusaiheemme hyvin vapaasti.

Tutkimuksessamme selvitämme alakoulujen musiikin- ja liikunnanopettajien käsityksiä musiikkiliikunnasta sekä sen merkityksestä ja käyttämisestä opetuksessa. Tutkimme opettajien käsityksiä laadullisen tutkimuksen menetelmin. Käytämme avoimia kysymyksiä sisältävää kyselylomaketta aineiston hankinnassa ja aineiston analysoinnissa sisällönanalyysia.

Viitekehyksessä kuvailemme musiikkiliikunnan taustaa ja käsitettä laajasti sen moniselitteisyyden vuoksi. Musiikkiliikunnalla tarkoitammekin tässä tutkimuksessa lähinnä opetusmuotoa eli työtapaa, jossa musiikki ja liike yhdistyvät kokonaisuudeksi. Tarkastelemme musiikkiliikunnan uranuurtajien näkemyksiä ja sitä, mistä musiikkiliikunta on saanut alkunsa ja miten ymmärrys siitä on kasvanut. Esittelemme myös musiikin ja liikunnan yhteisiä elementtejä. Lisäksi luomme katsauksen musiikkiliikunnan näkyvyyteen opetussuunnitelmassa. Tarkastelemme lapsen motorista ja musiikillista kehitystä sekä opettajaa näiden osa-alueiden kehittäjänä ja opetussuunnitelman toteuttajana. Nämä teoreettiset kokonaisuudet luovat pohjaa musiikkiliikunnan merkityksen ymmärtämiselle.

Suomalaisen musiikkiliikunnan uranuurtaja Simola-Isakssonin sanoin: ”Vaikka tiede, taide ja pedagogiikka saattavat ensisilmäyksellä vaikuttaa kovin erillisiltä, ne voivat merkittävästi rikastuttaa toinen toisiaan.” Musiikkiliikunta perustuu käytännön toimintaan, mutta myös tieteellä ja tutkimuksella on tärkeä asema musiikkiliikunnan pedagogisten mahdollisuuksien ymmärtämisessä sekä edelleen teoreettisen perustan kehittämisessä. (Juntunen, Perkiö & Simola-Isaksson 2010, 39.) Olemmekin omalla tutkimuksellamme halunneet osaltamme pyrkiä selvittämään musiikkiliikunnan pedagogisia mahdollisuuksia.

## 2 MUSIIKKILIIKUNNAN KÄSITE

Musiikkiliikunta ei ole uusi keksintö. Kautta aikain ihmiset ovat laulaneet, leikkineet, soittaneet ja tanssineet ja yhdistäneet siten musiikkia ja liikuntaa. Varsinaisemmin musiikkiliikunta käsitteenä pohjaa muutaman jo 1900-luvun alussa vaikuttaneen uranuurtajan kuten Èmile Jaques-Dalcrozen ja Carl Orffin ajatuksiin musiikkikasvatuksesta (Juntunen ym. 2010, 11). Suomalaista liikuntarytmiikkaa ja musiikkiliikuntaa ovat kehittäneet Maggie Gripenberg ja Inkeri Simola-Isaksson. He molemmat ovat perustaneet oppinsa Dalcroze-pedagogiikkaan, jossa tarkoituksena on luoda yhteys musiikin ja kehon välille musiikinopetuksessa. (Juntunen ym. 2010, 18; Penttinen 2007, 299.)

Musiikkiliikunta käsitteenä liitetään lähes aina musiikki- ja liikuntakasvatukseen. Sitä toteutetaan koulumaailmassa, vaikkakaan sillä ei ole omaa oppiaineasemaa. Musiikkiliikuntaa käsitteenä käytetäänkin useimmiten pedagogisessa merkityksessä, koska siihen sisältyy monia kasvatuksellisia periaatteita ja tavoitteita. Usein se liitetäänkin leikin avulla oppimiseen ja kasvattamiseen ja sen kohteena ovat pienet, alakouluikäiset lapset.

Kasvatustieteen käsitteistössä (Hirsjärvi 1990, 119) musiikkiliikunta on määritelty olevan liikkeen ja musiikin yhdistämistä, musisointia omalla instrumentilla kuulo-, näkö-, tunto- ja mielikuvi- tusvirikkeiden pohjalta. Hirsjärven (1990, 119) mukaan musiikkiliikunnan tavoitteena on säveltäjän ja musiikkiaistin, liiketunnon ja ilmaisun sekä rytmittäjän virittäminen ja kehittäminen. Sen merkitys on terapeuttinen, persoonallisuutta kehittävä ja lasta sosiaalistava.

Musiikkiliikunta käsitteenä pitää sisällään musiikin sekä liikunnan ja niiden välille muodostuu yhteys. Se syntyy luontevasti, sillä rytmi ja tempo sekä esimerkiksi tempon ja voiman vaihtelut ovat kummallekin ominaisia piirteitä. (Kauravaara 2011, 14.) Yhteisiä tekijöitä ovat myös tila, voima, aika, virtaus ja muoto, ja näiden kokeminen voimistuu, kun yhdistetään musiikillinen ja liikunnallinen elämys (Simola-Isaksson & Vilppunen 1979, 6–7).

Musiikilla on suuri merkitys liikunnalle ja vastaavasti liikunnalla musiikille. Musiikki tukee liikunnallisia suorituksia esimerkiksi auttaen hahmottamaan liikettä tai liikesarjaa ja antaen harjoitteelle muodon lisäksi värisävyn tai luonteen. Lisäksi musiikki vaikuttaa tanssillisuuteen ja lihasjänteytyksiin sekä motivoi syntyneiden emootioiden kautta aktiiviseen osallistumiseen. (Lampinen 1987, 42–44.) Vastaavasti liikunta tukee musiikin monien elementtien hahmottamista; musiikin tun-

teminen kehossa siihen yhdistetyllä liikkeellä syventää eläytymistä, kuuntelua ja helpottaa esimerkiksi soittamisen opettelua (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 8–9).



# 3 MUSIIKKILIIKUNNAN KEHITYKSEEN VAIKUTTANEET URANUURTAJAT

Tässä luvussa tutustumme Emile Jaques-Dalcrozen ja Carl Orffin pedagogioihin sekä suomalaiseen musiikkiliikuntaan ja Rudolf Steinerin luomaan Steinerpedagogiikkaan.

## 3.1 *Dalcroze-pedagogiikka*

Emile Jaques-Dalcroze (1865–1950) oli sveitsiläinen musiikkipedagogi, jonka merkittävimpänä kasvatusideana oli, että kehon luonnolliset liikerytmit luovat perustan musiikin ja rytmin toteuttamiselle. Tätä kutsutaan Dalcroze-pedagogiikaksi. Dalcroze (1930/1985) käytti tästä musiikkiliikunnan muodosta myös nimitystä eurytmiikka. Hänen näkemyksensä mukaan eurytmiikan avulla saadaan lapset kuuntelemaan ja innostumaan musiikista, kun he saavat käyttää sen kokemiseen koko kehoaan. (Juntunen 2004, 21.)

Dalcroze-pedagogiikkaan kuuluu kolme osa-alueetta, joita nimitetään rytmiiäksi, säveltapailuksi ja improvisoinniksi. Lisäksi omana osa-alueenaan voidaan pitää myös plastiikkaa, jolla viitataan musiikin visualisoimiseen eli musiikin näkyväksi tekemiseen liikkeen avulla. Kaikki nämä osa-alueet ovat niin tiiviisti sidoksissa toisiinsa, ettei niitä voida opettaa erikseen vaan ne yhdistyvät joko kaisessa opetusprosessissa. (Juntunen ym. 2010, 20.)

### 3.1.1 Rytmiiikka

Yksi keskeisimmistä Dalcroze-pedagogiikan ajatuksista on, että musiikin rytmiä on lähestyttävä kehon kautta, koska kehon liikkeet ovat pääsääntöisesti rytmisiä. Oppilasta ohjataan havainnoimaan ja aistimaan musiikin rytmi ja ajantajun kehittämisen kautta toteuttamaan se omissa liikkeissään. Esimerkiksi kävelyn luonnollisen rytmin kautta oppilaalle voidaan opettaa perussykkeen hahmottamista. Rytmin opiskelun lisäksi myös muihin musiikin elementteihin voidaan tutustua kehollisten kokemusten kautta, joissa yhdistyvät musiikki ja liike. Lapsen pitäisi saada mahdollisuus kokea ja tuottaa musiikkia koko kehollaan, jotta hänelle syntyisi käsitys musiikin esteettisistä

ominaisuuksista. Rytmisissä liikkeissä syntyy Dalcrozen mielestä kaikkein suurin aistikokemus ja nämä kokemukset tallentuvat muistikuviksi, joihin oppilaan on mahdollista palata, ja joita hän voi yhdistellä tulevissa musiikkiin ja liikuntaan liittyvissä kokemuksissa. (Juntunen ym. 2010, 20.)

### 3.1.2 Säveltapailu

Säveltapailu ymmärretään yleisesti tavoitteena luoda yhteys soivan ja kirjoitetun musiikin välille. Tämä tarkoittaa, että kuultuaan musiikin oppilas pystyy kirjoittamaan sen esimerkiksi nuottien avulla tai muuttamaan jo valmiiksi kirjoitetun nuotinnuksen soivaan muotoon. Dalcrozen mielestä säveltapailun opettamisen pitäisi alkaa aktiivisesta toiminnasta kuten luonnollisista tavoista liikua. Liikuntaan liittyvissä säveltapailuharjoituksissa kuuntelukokemus aktivoituu ja konkretisoituu liikkeen avulla. Liikkeellä pyritään vahvistamaan ja tukemaan musiikillisen ilmiön ymmärtämistä. Toisaalta liike kertoo myös siitä, mitä oppilas on kuullut ja ymmärtänyt. (Juntunen ym. 2010, 21.)

### 3.1.3 Improvisointi

Dalcroze-pedagogiikassa painottuu yhtenä osa-alueena improvisointi, jota toteutetaan liikkuen, laulaen ja/tai soittaen. Näin spontaanit ilmaisut ja keholliset reaktiot mahdollistuvat ja siten voidaan vahvistaa oppilaan ilmaisullista kykyä. Oppilasta tulisi kannustaa ja rohkaista kokeilemaan erilaisia tapoja liikkua ja ilmaista musiikkia. Jotta tämä mahdollistuisi, tulisi opettajan ja oppimisilmapiiriin olla hyväksyvä ja innostava. Musiikin mukaan liikkuminen vapauttaa ja tavoitteena onkin että oppilaat löytäisivät saman vapauden musisoidessaan. Improvisointikokemuksien myötä myös musisointitilanteisiin liittyvät pelot voivat vähentyä ja oppilaiden rohkeus ja luottamus omiin taitoihin kasvaa. (Juntunen ym. 2010, 22.)

### 3.1.4 Plastiikka

Plastiikalla Dalcroze viittaa liikunnalliseen kehon käyttöön, jossa kehoa käytetään luovana soittimenä (Autio 1995, 246). Siinä pyritään etenemään musiikista liikkeeseen ja saamaan musiikkia näkyväksi. Toisin sanoen musiikki visualisoidaan musiikkiin sopivien liikkeiden avulla. Toisaalta musiikki voidaan nähdä myös liikkeellisessä ilmaisussa itsessään. Dalcroze painottaa liikkeen yhteyttä tunteisiin, ajatteluun ja mielikuviin sekä luonnollisiin reaktioihin ja spontaanisuuteen. Tärkeintä plastiikassa on sisäinen kokemus sekä herkkyys ilmaista musiikkia liikkuen. (Juntunen ym. 2010, 22.)

### 3.1.5 Dalcroze-pedagogiikan keskeiset ajatukset ja periaatteet

Dalcroze-pedagogiikka korostaa kokemuksellista oppimista ja käytännönläheisyyttä. Oppiminen nähdään prosessinomaisena ja tämä prosessi on jokaisella yksilöllinen. Oppilaalla tulee olla mahdollisuus oppia omalla tavallaan ja omissa tahdissaan, eikä oppimisessa tulisi pyrkiä vain valmiisiin oppimistuloksiin. Oppimisessa pyritään oppilaan omien ajatusten aktivoimiseen, oppilaan varmuuden lisäämiseen ja itsenäiseen kykyyn luoda omia persoonallisia ratkaisuja. Reflektoinnin kautta mielen ja kehon yhteys sekä liikekokemusten ja musisoinnin välinen kytkös vahvistuu. (Juntunen ym. 2010, 23.)

Dalcroze (1930/1985) korosti eurytmikka-opissaan kokemuksen kautta tapahtuvaa oppimista. Hänen mukaansa oppiminen tapahtuu aina musiikin tutkimisen, kokemisen, analysoinnin ja soittamisen kautta. Näissä toiminnoissa on luontaista kehon ja mielen samanaikainen stimulointi, jolloin oppimiseen saadaan sekä kehollinen että kognitiivinen ulottuvuus. Dalcrozen mukaan erityisesti rytmin omaksuminen tapahtuu näissä toiminnoissa kaikkein parhaiten. Hän puhuu oppimisesta ”musiikin kautta” tapahtuvana toimintana. Dalcroze väittääkin, että pakottamalla keho ja mieli toimimaan samanaikaisesti pystytään luomaan yhteys aistimisen, toiminnan, ajattelun ja tuntemisen välille. (Juntunen 2004, 18.)

Vaikka Dalcrozen kasvatusideoissa painottuu yksilöllinen oppimiskokemus, myös oppimisen sosiaalinen puoli korostuu, koska toiminta tapahtuu aina ryhmässä. Oppilaalla on luontainen taipumus ottaa mallia muilta ja nämä uudet ideat laajentavat oppilaan omaa liikevarastoa ja synnyttävät uusia kokemuksia muun muassa liikkeen ja musiikin yhteydestä. Vaikka liikkeitä jäljiteltäisiin muilta, niistä näkyy aina oppilaan oma persoona. Oppilaan tiedostaessa tämän hän osaa verrata omia liikkeitään suhteessa toisiin ja hänen tietoisuutensa omasta itsestä laajenee. (Juntunen ym. 2010, 23.)

Dalcroze käsitti ihmisen kokonaisvaltaisena: mieli ja keho toimivat yhdessä ja tasapainoisena. Tämä toiminta on edellytys ihmisen hyvinvoinnille. Rytmisessä kasvatuksessa ja musiikin ja liikkeen yhdistävässä toiminnassa sekä mieli että keho aktivoituvat, eri aistitoiminnot ovat vuorovaikutuksessa. Syntyy kehollisia kokemuksia, jotka vaikuttavat myönteisesti ihmisenä kasvamiseen, ja psykofyysinen puoli vahvistuu. Tätä kautta tietäminen tapahtuu syvemmällä tasolla. (Mt. 23–24.)

Dalcrozen mukaan ilon kokemukset parantavat oppimista. Leikkimielisyys vähentää liian itse-tietoisia ajatuksia, kehittää oppilaan mielikuvitusta ja lisää taiteellisia näkemyksiä. Yhdessä toimien ja liikkuen oppilaat jakavat ilon kokemuksia, mikä synnyttää hyvän ilmapiirin. (Mt. 24.)

Kinestesialla on oma tärkeä asemansa Dalcroze-pedagogiikassa. Sillä tarkoitetaan asento- ja liikeaistia. Sen avulla kontrolloimme asentojamme ja liikkeitämme. Se toimii ikään kuin liikkeiden

tuntoaistina ja se antaa tietoa fyysisistä suorituksista, mikä mahdollistaa liikkeen kautta oppimisen. Kinesteettinen aistimus on usein tiedostamaton. Esimerkiksi ihminen kävelee tiedostamattaan tasaisella sykkeellä. Sykkeen yhdistäminen musiikin sykkeeseen on kuitenkin tietoinen tapahtuma, jossa kinestesian avulla liikettä voidaan tarkoituksenmukaisesti hallita. (Mt. 24.)

### 3.1.6 Kokemuksellinen oppiminen musiikkiliikunnassa

Dalcroze-pedagogiikan lähtökohtana on prosessi, jossa painottuu kokemusten merkitys oppimisessa. Tunnetuin kokemuksellisen oppimisen tutkija on David A. Kolb, joka kehitti nelivaiheisen kokemuksellisen oppimisen mallin. Hänen mukaansa oppimista voidaan kutsua kokemukselliseksi kahdesta syystä; ensinnäkin siksi, että hän haluaa näin sitoa mallinsa esimerkiksi Deweyn ja Piaget'n teorioihin oppimisesta, joissa kokemuksellisuus oppimisessa on korostetussa asemassa. Toiseksi tähän on syynä se, että hän halusi korostaa kokemuksen merkitystä oppimisprosessissa. Kolb pyrki mallissaan luomaan kokonaisvaltaisen näkökulman oppimiseen, johon hän on yhdistänyt kokemuksen, käsittämisen, kognition ja käyttäytymisen. Mallin mukaan oppiminen alkaa konkreettisesti kokemuksesta edeten refleктоivaan havainnointiin ja siten abstraktin käsitteellistämisen kautta aktiiviseen, kokeilevaan toimintaan. Näin oppiminen nähdään jatkuvasti etenevänä syklinä. (Kolb 1984, 20–21; 30.)

Kolb (1984, 26; 38) on määritellyt oppimisen prosessiksi, jossa kokemuksen muuttumisen kautta luodaan uutta tietoa. Kokemuksellisen oppimisen mallin mukaan oppimista kuvaa parhaiten siihen liittyvä prosessi eikä niinkään saavutettu tulos. Oppiminen prosessina onkin jatkuvasti muuttuva, sillä siihen vaikuttavat kaikki uudet kokemuksemme.

Myös kokemuksellista oppimista tutkinut John Dewey (1963) on korostanut omassa teoriasaan laadukkaan opetuksen merkitystä oppimisessa. Opettajalla on siis suuri vastuu siitä, tarjoaako opetus mahdollisuuden kokemukselliseen ja kokemuksen kautta oppimiseen. Opettajan tehtävänä kokemuksellispainotteisen oppimisen edistäjänä on valita oppitunneille sellaisia harjoitteita ja toimintoja, jotka kehittävät lapsen luovaa kokemusta. Kokemuksellinen oppiminen vaatii opettajalta tietämystä siitä, mitä ja miten hän opettaa, sillä tietotaustastaan irrallisten kokemusten tarjoaminen ei palvele tarkoitustaan. (Dewey 1963, 27–28.)

Opettajalla voidaan siis sanoa olevan Deweyn (1963) teoriaan viitaten merkittävä rooli kokemuksellisen oppimisen prosessissa. Kokemuksellinen oppiminen luovana, etenevänä prosessina on myös helposti liitettävissä musiikkiliikuntaan, sillä se on aina myös kokemuksiin ja kokemuksellisuuteen liittyvää toimintaa. Esimerkiksi Kolbin (1983) kokemuksellisen oppimisen malli musiikkiliikunnassa voitaisiin nähdä siten, että musiikkiliikunnan kehollinen toiminta on konkreettinen ko-

kemus, josta oppimissykli saa alkunsa. Kehollisesta toiminnasta saadut kokemukset toimivat uuden tiedon ja käsitteiden oppimisen pohjana, kun siirrytään käsitteellistämisen vaiheeseen oppimisessa. Esimerkiksi kehollisen toiminnan kautta voidaan käsittää paremmin rytmien merkitys liikkeessä ja musiikissa. Kun käsite on konkreettisen toiminnan kautta ymmärretty siitä voi syntyä tietoa eli kognitioita. Lapsi voi esimerkiksi käyttää rytmikäsitettä luodessaan omaa musiikkia tai koreografioita. Soittaessaan tai liikkuaan tiettyyn rytmiin lapsi kokeilee uutta, oppimaansa käsitettä sekä syventää tietämystään tästä käsitteestä toiminnan kautta, jolloin voi jälleen alkaa uusi oppimissykli.

### 3.2 Orff-pedagogiikka

Saksalainen säveltäjä Carl Orff (1895-1982) kehitti Orff-pedagogiikan, jonka perustana on vuorovaikutteinen opetusprosessi. Keskeiset elementit ovat kuuntelu, liike, puhe, laulu ja soitto. Pedagogiikka tarjoaa lähestymistavan, jossa korostuu usko oppimiseen ja opettajan oma innovatiivisuus. Tämän musiikkikasvatusmenetelmän tunnuspiirteinä ovat kokonaisvaltaisuus ja oppijälähtöisyys. (Juntunen ym. 2010, 24.)

Orffin mielestä tärkein peruseriaate oli, että musiikki toimii aina yhdessä liikkeen, tanssin, puheen ja soiton kanssa. Musiikki ei siis koskaan ole musiikkia yksin, vaan se on kokonaisuus, joka ei voi toimia ilman siihen liittyvää liikettä, tanssia tai puhuttua kieltä. Tätä kokonaisuutta kutsutaan kreikan taiteeseen viitaten termillä *musiké*. (Mt. 35.) Musiikki ja sen kuuntelu on tarkoituksenmukaista vain kun siihen osallistutaan aktiivisesti näitä elementtejä käyttämällä. Erityisesti lapsilla on Orffin mukaan taipumus ilmaista itseään kokonaisvaltaisesti käyttäen kaikkia näitä eli musiikkia, liikettä ja puhetta yhdessä. Orff-metodissa käytetty liikunta pohjaa Dalcrozen rytmikkamenetelmiin, mutta se ei ole pääasia opetuksessa, vaikka rytmi onkin erittäin tärkeässä asemassa Orffin pedagogiikassa. Rytmä on musiikin ja tanssin hallitsevin elementti, joten se toimii luontevana lähtökohtana lasten musiikkikasvatukselle. Rytmäiin liitetään loruja tai sanoja, joista lausuman kautta siirrytään laulamiseen. Näihin yhdistetään liikettä esimerkiksi taputuksen muodossa. (Autio 1995, 248.) Tämä on kuitenkin vain yksi esimerkki etenemisestä.

Orff määritteli yhdeksi opetuksen lähtökohdaksi oman kulttuurin juuriin tutustumisen laulun ja tanssin, runojen ja tarinoiden sekä kansansoittojen avulla. Näiden kautta tutustutaan myös muiden maiden kulttuureihin. Erityisen tärkeä Orff-pedagogiikan piirre kulttuurilähtöisyyden lisäksi on ryhmän merkityksen korostaminen. Ryhmässä toiminen mahdollistaa muilta ryhmän jäseniltä oppimisen. (Juntunen ym. 2010, 28.)

Orff-pedagogiikassa musiikkiin liittyviä elementtejä käsitellään monipuolisten työtapojen avulla. Näitä ovat liike ja tanssi, puhe ja laulu, soitto, kuuntelu, integrointi sekä improvisointi ja il-

maisu, jotka liittyvät kaikkiin muihin työtapoihin. Oma keho on Orffin mukaan tärkein soitin, jota liikuttaen voidaan ilmaista musiikin elementtejä, ja se on kaiken liikkeen ja tanssin perusta. Liikkeen laatua ja tilan käyttöä sovelletaan eri tavoin ja tilassa myös liikutaan erilaisilla tyyleillä, kuten kävellen, juosten tai pomppien. Ilmaisua syntyy tietoisuudesta oman hengityksen ja liikkeen yhteydestä. (Mt. 29.)

Puheen ja laulun opettamisessa lähdetään liikkeelle äänikokeilujen kautta harjoitellen omalla äänellä eri äänenvärejä ja äänen korkeuksia. Äänileikkien ja –harjoitusten kautta valmennetaan puhe- ja lauluilmaisuun sekä opitaan kuuntelemaan sävyjä ja melodioita. Lopulta edetään lauluun ja improvisointiin. (Mt. 29.)

Äänikokeilujen ja kuuntelemisen kautta voidaan edetä soittamiseen. Siinä muodostetaan äänenvärejä kehosoitimilla, tutustutaan ympäristöstä ja esineistä lähteviin ääniin ja valmistetaan itse soittimia. Orff kehitti oman soittimiston monipuolisten harjoitusten ja kokeilun tueksi. Näihin soitimiin kuuluu muun muassa kellopelejä, ksylofoni, metallofoni ja erilaisia rytmisoittimia. Nämä soittimet on tehty eri materiaaleista, joten ne ovat myös äänenväreiltään erilaisia. Soittimien kokeilu on väylä edetä improvisointiin, omien pienten kappaleiden tekemiseen sekä muotorakenteiden opetteluun. Rytmiejä opitaan puhe- ja sanarytmien avulla ja puhuttu rytmi voidaan myös soittaa erilaisilla soittimilla. (Autio 1995, 248; Juntunen ym. 2010, 29.)

Aktiivinen musiikin kuuntelu auttaa oppilasta kuuntelemaan myös itse tekemäänsä musiikkia. Kuunteluun liitetään liikkumista, piirtämistä, maalaamista, soittamista ja laulamista, joten siitä tulee elämyksellisempää ja aktiivisempää. Vuorovaikutteista prosessia tukee muiden oppilaiden tuotosten kuuntelu ja pohdinta. Oppimisprosessista tulee kattava kun integroidaan monipuolisesti eri taiteenlajeja, kuten musiikkia, tanssia, draamaa ja äidinkieltä. Myös kuvataiteessa ja käsitöissä valmistettuja kuvia ja tuotteita voidaan käyttää yhteisen musisoinnin lähtökohtana. Ilmaisua ja improvisointia rakennetaan muun muassa draaman kautta, ja ne liittyvätkin lähes kaikkiin musiikkiliikunnan työtapoihin. Opettajan tehtävänä tässä kaikessa on rohkaista lapsia liikkumaan eri tavoin sekä yhdistämään liikkumista musiikkiin. Opettajan rooli oppimisprosessissa pienenee, kun ryhmän oma ymmärrys liikkeestä ja äänistä kehittyy. (Autio 1995, 248; Juntunen ym. 2010, 29.)

### 3.2.1 Elämyksellinen prosessi

Opetuksen tavoitteena on Orffin mukaan mahdollisimman monipuolinen oppimisprosessi. Tähän päästään käyttämällä vaihtelevia työtapoja ja opetus voi lähteä liikkeelle lähes mistä työtavasta tahansa, kunhan liike on kaiken perustana. Opetusprosessin pitää olla kuitenkin looginen ja rakentua

jokaisen opetusryhmän ominaisuuksien mukaan yksilölliset erot huomioiden. (Juntunen ym. 2010, 28–29.)

Valittaessa mikä tahansa työtapo opetusprosessin tulisi lähteä joka tapauksessa yksikertaisista käsitteistä ja vähitellen edetä monimutkaisempiin. Oppijan prosessi kulkee myös imitaatiosta omaan tekemiseen. Ensin opettaja on esimerkkinä tekemisessä, kunnes oppilaat löytävät omat keinonsa toimia. Orff-pedagogiikan oppimisprosessissa edetään siis pienempien osien opettelemisesta isompaan ja yhtenäisempään kokonaisuuteen. Lisäksi prosessi etenee oppilaiden omista kokeiluista ryhmän yhteiseen työskentelyyn. (Autio 1995, 248.)

### 3.3 *Suomalainen musiikkiliikunta*

Suomalainen musiikkiliikunta pohjautuu sekä Èmile Jaques-Dalcrozen että Carl Orffin musiikkikasvatusperiaatteille. Suomessa ensimmäinen musiikkiliikunnan uranuurtaja oli tanssitaiteilija, koreografi, pianisti, taidemaalari Maggie Gripenberg (1881-1976). Hän oli kiinnostunut rytmikasta jo aiemmin, mutta erityisesti Jaques-Dalcrozen kesäkurssi innoitti hänet opiskelemaan lisää aiheesta. Hän työskenteli musiikin ja liikunnan parissa niin pedagogina, taitelijana kuin koreografinakin. Hänen pedagogiset ideansa levisivät hänen työskenneltyään voimistelijoiden rytmikan opettajana valmistuneiden opiskelijoiden kautta myös koulujen liikuntatunneille. Suomen kouluissa käytettävä musiikkiliikunta on syntynyt ja kehittynyt näistä Gripenbergin urauurtavista vapaan tanssin ja rytmikasvatuksen periaatteista. (Juntunen ym. 2010, 37–38.)

Toinen suomalaisen musiikkiliikunnan kehittäjä oli Ilta Leiviskä (1907-1979). Hän oli Gripenbergin oppilas ja jatkoi opettajansa työtä pohjaten opetuksensa myös Dalcroze-rytmikkaan. Leiviskän toimiessa Sibelius-Akatemian liikuntataiteen ja rytmikan opettajana liikuntataide ja rytmikka tulivat pakollisiksi oppiaineiksi musiikkiopettajia kouluttavassa koulumusiikkiosastossa vuonna 1958. Vaikka opetus säilyi pääosin samanlaisena, tarkoituksena oli antaa valmiuksia musiikkiliikunnan soveltamiseen koulun musiikinopetuksessa. Leiviskän oppilaana toimi myös Inkeri Simola-Isaksson (s.1930), jonka panos musiikkiliikuntakasvatukseen on ollut suuri ja hän onkin yksi merkittävimmistä suomalaisen musiikkiliikunnan kehittäjistä. (Mt. 38.)

Suomen peruskoulun opetussuunnitelmissa musiikkiliikunta on melko uusi käsite. Juntunen ym. (2010, 38–39) mukaan vielä 1970-luvulla musiikkiliikunnalla ei ollut selkeitä sisältöjä, tavoitteita eikä opetustapoja. Musiikin ja liikunnan yhdistäminen kuitenkin kiinnosti opettajia, vaikka musiikkiliikuntaa pidettiin aluksi pintapuolisena oppisisältönä. Tarvetta tavoitteiden määrittelylle alettiin hiljalleen täyttää opettajayhdistyksien ja opistojen järjestämällä monipuolisella koulutus- ja kurssitoiminnalla. Myöhemmin tätä järjesti myös koululaitos. Ajan myötä musiikkiliikunta on

saavuttanut pysyvän aseman yhtenä musiikki- ja liikuntakasvatuksen osa-alueena, mikä näkyy sen merkityksen kasvuna myös opetussuunnitelmatasolla. Tämän myötä koulutus on laajentunut opettajankoulutus- ja musiikkioppilaitoksiin. Lisäksi musiikkiliikunnan suosiosta kertoo opettajien runsas osallistujamäärä kurssimuotoisiin koulutuksiin.

### *3.4 Steinerpedagogiikka*

Itävaltalaisesta tohtori Rudolf Steineria (1861-1925) voidaan pitää steinerpedagogiikan kantaisänä. Hänen ihmiskäsityksensä mukaan ihminen on fyysinen, biologinen, sielullinen ja henkinen olento, jolla on yksilölliset kehitysvaiheet, tarpeet ja ongelmat. (Ingervo 2004, 8–9.) Steinerpedagogiikassa tavoitellaan sekä yksilöllistä että yleissivistyksellistä kasvua ja kehitystä. Yksilöllisellä tavoitteella tarkoitetaan oppilaan kehittämistä löytämään ja ilmaisemaan omaa ainutlaatuisuuttaan. Yleissivistyksellinen tavoite on jokaiselle yksilölle annettavaa omakohtaisesti ymmärrettyä yleissivistystä. (Dahlström 1999, 12.)

Taiteellinen työskentely koskettaa lasta kokonaisvaltaisesti; keskittyminen työskentelyyn on intensiivistä, lapsi aistii ja kokee. Lisäksi lapsi tulee tietoisemmaksi omasta itsestään ja kokee yhteyttä oman minuutensa ytimeen. Taiteen avulla saavutetaan älyn, tahdon ja tunteen tasapainoa. Rudolf Steiner kehitti eurytmiaksi kutsutun liikuntataiteen muodon. Eurytmiassa pyritään ilmentämään puheen ja musiikin muotoja ja lainalaisuuksia sekä liikkeiden että eleiden avulla. Eurytmia on osa opiskelun lähtökohtana olevaa taiteellista työskentelyä ja onkin pakollinen oppiaine steinerkouluissa. (Mt. 14; 20–21; 131.)

Steinerpedagogiikan eurytmian voidaan sanoa olevan musiikkiliikuntaa, koska siinä yhdistetään liikettä musiikkiin. Steinerkoulujen opetussuunnitelmassa eurytmialla on oma vahva asemansa erillisenä oppiaineena musiikin ja liikunnan ohella, mikä viittaa siihen kuinka tärkeänä sitä pedagogiikan piirissä pidetään. (Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma 2000.) Toisin on niin sanottujen tavallisten koulujen opetussuunnitelmissa; musiikkiliikuntaa liitetään musiikin ja liikunnan sisältöihin ja työtapoihin eikä sillä ole oppiaine asemaa.



## 4 MUSIIKIN JA LIIKUNNAN YHTEISET ELEMENTIT

Musiikilla ja liikunnalla on useita yhtymäkohtia, mutta näiden määritelmät ja sisällöt ovat hieman erilaiset. Tässä luvussa määrittelemme näitä yhtymäkohtia sekä musiikin että liikunnan näkökulmasta. Oli sitten kyse musiikista tai liikkumisesta, päätyemisestä musiikista liikkeeseen tai liikkeestä musiikkiin, ihminen kokee rytmielämyksen, joka tuottaa kokemuksia, keskustelee ominaisrytmimme kanssa sekä saa muodon ja ilmaisun liikkeenä. Liikunta on musiikkia, jos se on rakennettu oikealle fysiologiselle pohjalle. Siinä on jännityksiä ja laukeamisia, jäsentämistä, liikekokonaisuuksia sekä rytmiä. Näiden muotoutumiseen vaikuttavat äly, tunne ja tahto. (Simola-Isaksson, Jääskeläinen & Ruoppila 1982, 9; Simola-Isaksson & Vilppunen 1979, 5)

**TAULUKKO 1.** Musiikin ja liikunnan yhteiset elementit (Simola-Isaksson ym. 1982, 9).

<b>Musiikki</b>	<b>Liikunta</b>
Rytmi	Rytmi
Melodia	Liikkeiden laatu
Harmonia	Liikkeiden sopusointu
Sointiväri	Liikkeiden ilmaisutapa
Muoto	Koreografia

## 4.1 Liike ja rytmi

### 4.1.1 Rytmi musiikissa ja liikunnassa

Rytmi käsitteenä kuuluu sekä musiikkiin että liikuntaan. Sillä on erilaisia ilmenemismuotoja, jotka ovat esillä sekä musiikin että liikunnan harjoituksissa. Näitä ovat ääneen lausuttu rytmi, kuulois-  
tin välittämä rytmi, näköaistin välittämä rytmi, kosketusaistin välittämä rytmi, liikkeen välittämä  
motorinen rytmi, tunne-elämässä ilmenevä rytmi ja biologinen eli fysiologinen rytmi. (Simola-  
Isaksson & Vilppunen 1979, 7.)

Musiikissa rytmi muodostuu samanpituisten tai eripituisten äänien, sävelten tai taukojen vaihtelusta. Siihen liittyy tiiviisti myös voiman käsite, sillä voima on se, joka jäsentää rytmiä kokonaisuudeksi. Rytmi pitää sisällään myös musiikin muotoa rakentavia aineksia ja on musiikissa muotoa luova tekijä. Kuten ei muitakaan musiikin käsitteitä, ei myöskään rytmiä voida määrittellä liian kaavamaisesti, sillä ne kietoutuvat tiiviisti toinen toisiinsa. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 61.)

Sanalla rytmi voikin olla monenlaisia merkityksiä. Yksi näistä on perussyke eli pulssi. Tasaisena toistuvaa sykettä musiikissa voidaan verrata esimerkiksi sydämen sykkeeseen eli pulssiin. Liikunnassa käytetään myös samaa termiä, mutta sillä tarkoitetaan toistuvaa askelta tai liikettä. Tasainen syke jaotellaan usein pienempiin osiin jolloin viitataan iskualaan. Iskuala on pienin rytmisyksikkö. Jos rytmisyksikkö toistuu koko ajan samanlaisena ja siinä on peräkkäin iskullinen ja iskuton ääni, sitä kutsutaan tasajakoiseksi rytmiksi. Jos iskullisen äänen perässä on kaksi iskutonta ääntä, on kyseessä kolmijakoinen rytmi. Kaikissa muissa rytmeissä on yhdistelmiä näistä kahdesta. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 55; Linnankivi ym. 1988, 61; Simola-Isaksson & Vilppunen 1979, 22.)

Liike ja rytmi vastaavat toisiaan. Jos lähtökohtana on liike, siinä on sisäinen rytmi, joka aiheutuu ajan- ja voimavaihteluista. Jos taas lähtökohtana on musiikki, rytmi on ulkoinen. (Freund 1977, 53.)

### 4.1.2 Melodia ja liikkeiden laatu

Melodian muodostaa sarja toisiaan seuraavia säveliä, jotka ovat erilaisia niin kestoaltaan kuin säveltasoltaankin. Sävelet muodostavat musiikillisen idean; ajatuksen, jonka vastaanottaja käsittelee ja luo oman ymmärryksensä siitä. Samoin liikkeet seuraavat toisiaan, niissä yhdistyy useampi elementti; tila, aika, voima, virtaus, ja ne muodostavat erilaatuisten liikkeiden jatkumon. Näitä elementtejä muuntamalla ja yhdistelemällä muodostuvat siis erilaiset liikkeet. (Lampinen 1987, 30;

68.) Liikkeet, sävelten tavoin, voivat olla siis erilaisia niin kestoaltaan kuin voimakkuudeltaan. Näitä liikkeiden elementtejä ja niiden merkityksiä selitämme kappaleessa 4.2.

#### 4.1.3 Harmonia ja liikkeiden sopusointu

Toisiaan seuraavista sävelistä muodostuvaa melodiaa tukee ja täydentää harmonia, jossa yhtä aikaa soivat sävelet muodostavat kokonaisuuden (Lampinen 1987, 31). Yhtälailta liikunnassa liikkeiden sopusointu muodostuu erilaatuisten liikkeiden yhdistelemisestä ja siitä, kuinka ne soveltuvat keskenään yhteen. Tätä kutsutaan liikkeiden harmoniaksi. Aivan kuin musiikissa myös liikunnassa voidaan tavoitella eheää ja esteettistä kokonaisuutta, joka vaikuttaa kuulijasta, näkijästä, suorittajasta ja kokijasta sujuvalta, tasapainoiselta ja elämykselliseltä. Liikkeen harmonia syntyy, kun liiketekijät, eli aika (tempo), tila (liikerata) ja voima, yhdistyvät tasapainoiseksi muodoksi, liikkeeksi ja rytmiksi. (Vilppunen & Kemppi 1974, 10; 26.)

#### 4.1.4 Sointiväri, värisävy ja liikkeiden ilmaisutapa

Musiikissa sointivärillä tarkoitetaan musiikin luomaa tunnelmaa ja sen sävyä. Se muodostuu muun muassa duurin ja mollin vastakkaisuuksista sekä voimakkuuden ja tempon muutoksista. (Simola-Isaksson & Vilppunen 1982, 33.) Liikunnassa liikkeiden ilmaisutapa liittyy kiinteästi liikkeiden sopusointuun, laatuun ja rytmiin. Siihen ovat yhteydessä myös tempon ja dynamiikan muutokset. (Vilppunen & Kemppi 1974, 27.)

#### 4.1.5 Muoto ja koreografia

Jokainen sävellys toteuttaa omaa muotorakennettaan, jossa säe on musiikkirakenteiden solu. Muodon kokemiseen liittyy auditiivinen rakenne, joka voi olla musiikin perusrakennetta vastaava: parillinen AB, kahdenpuolinen ABA, jonomainen ABC tai rondomuoto ABACAD, jossa teema A toistuu lisäteemojen B, C, D kanssa vuorotellen. Auditiivisten rakenteiden hahmottaminen on tärkeää siksi, että niihin perustuvat sekä perinteiset että vapaammat musiikkimuodot. (Linnankivi ym. 1988, 112; Freund 1977, 65.) Koreografialla tarkoitetaan aiheeseen pohjautuvaa, laajamittaista ja useampia osia käsittävää liikunnallista kokonaisuutta. Se on niin sanottu suunnitelma, joka ilmentää sävellyksen eri muotoja ja rakennetta. (Freund 1977, 64.)

## 4.2 Rytmissen liikkeen elementit

Kuten edellä jo mainitsimme, musiikilla ja liikunnalla on yhteneviä piirteitä ja näistä selitämme vielä tarkemmin liiketekijöitä. Rytminen liikkuminen sisältää aina tekijöitä, joissa liikkeen jatkuva muuttuminen tapahtuu. Näitä ovat tila, aika, voima, virtaaminen ja muoto. Liike tapahtuu aina tilassa ja ajassa, siihen vaaditaan tietty määrä voimaa, se virtaa alusta loppuun ja se saa koetun ja nähdyn muodon. Kaikista näistä liikkeen perusaineksista erityisesti tila, aika ja voima ovat riippuvaisia toisistaan. Jos yksi näistä aineksista muuttuu, muutos näkyy myös kahdessa muussa. Mitä sopusuhtaisemmin nämä tekijät ovat kytköksissä toisiinsa, sitä kehittävämpi koko liikerytmisen kokonaisuus on. (Freund 1977, 41; Simola-Isaksson & Vilppunen 1974, 6.)

### 4.2.1 Tila

Tilan käsite on liiketekijöistä konkreettisin ja siksi siihen kannattaa tutustua ensimmäiseksi (Freund 1977, 41). Tila, jossa liikkuminen tapahtuu, voidaan jakaa kahteen osa-alueeseen: henkilökohtaiseen ja yleiseen tilaan. Henkilökohtaisella tilalla tarkoitetaan aluetta, johon ihminen yltää jäsenillään ja vartalollaan liikkumatta paikasta toiseen. Kun taas ihminen siirtyy paikasta toiseen ja yltää liikkeillään laajemmalle alueelle, kutsutaan tätä aluetta yleiseksi tilaksi. Näiden tilojen tiedostaminen on tärkeää siksi, että opitaan antamaan tilaa toisille ja sietämään muiden läheisyyttä. Samalla rohkeus käyttää tilaa liikkeissä lisääntyy sekä käytettävän tilan hallitseminen ja tulkitseminen helpottuu; tilaa käytetään siis ilmaisun välineenä. (Anttila 1994, 41A; Simola-Isaksson & Vilppunen 1974, 10.)

Tilan määrä on liikkumisen kannalta yksi merkittävimmistä tekijöistä. Kuten aikaisemmin mainitsimme, liike tapahtuu aina tilassa ja jokainen liike vie tästä tilasta aina oman tilansa, jonka määrä riippuu muista liiketekijöistä. Myös liikkumattomuus eli paikallaan olo vie oman tilansa. Monipuolinen tilan käyttö suhteessa sen määrään auttaa ymmärtämään, miltä tilamäärien käyttö tuntuu ja miten oma olemus ja liikkuminen tiedostetaan suhteessa ympäröivään tilaan. Tilankäytön määrää voidaan kokeilla myös vaihtelemalla liikkeen kokoa, jolloin esimerkiksi yhtä vartalon liikettä muunnellaan erikokoisiksi. Tällöin tilankäytön määrä selkenee suhteessa ajankäytön määrään: suuret liikkeet tarvitsevat enemmän tilaa sekä aikaa kuin pienet liikkeet. (Freund 1977, 41–42.)

Tilaa voidaan tarkastella myös suuntien, tasojen ja liikeratojen kannalta. Liikkeen suunnat jaetaan pääsuuntiin: ylös, alas, eteen, taakse, oikealle ja vasemmalle. Näiden lisäksi on pääsuuntien välimuodot ja käsite ”ympäri”, jossa yhdistyvät kaikki edellä mainitut suunnat. Suuntien tuntemi-

nen on pohja tietoiselle liikeilmaisulle. Suuntien vaihdot auttavat ymmärtämään, mikä merkitys suunnalla on liikkeeseen, ja miltä erilaiset suunnat tuntuvat liikesuorituksessa. Liike voi suuntien lisäksi tapahtua tasoissa, joita ovat perustasot eli ala-, keski- ja ylätaso sekä kaikissa tasoissa näiden välillä. Liikkumisen korkeuteen voidaan helposti yhdistää musiikin sävelten korkeus, kuten liikkumalla alatasossa matalien sävelten soidessa ja päinvastoin liikehtimällä ylätasossa, kun soiteaan korkeita säveliä. Tästä huolimatta ne ovat itsenäisiä elementtejä eivätkä ole toisistaan riippuvaisia. Tilan yhteydessä puhutaan myös liikeradoista, jotka voivat olla esimerkiksi suoria, kaarevia, pyöreäviivaista, kulmikkaita ja spiraalimaisia. Liikeradat on helppo suhteuttaa sopivaan musiikkiin. Esimerkiksi tasajakoiseen, staccato-musiikkiin on luontevinta yhdistää suoraviivaista liikettä ja legato-musiikkiin pyöreämuotoista liikehdintää. (Anttila 1994, 41A; Freund 1977, 44–51.)

#### 4.2.2 Aika

Liike tapahtuu aina ajassa ja se vie juuri oman kestopensa verran aikaa. Liikkeen voimatekijät jakavat aikaa osiin ja hahmottavat sen rytmiksi. Ajankäyttöä tuleekin siis tarkastella liikkeen kuluttaman ajan kannalta sekä suhteessa tapaan, jolla liike rytmittää eli jakaa käyttämänsä ajan. Aikaulottuvuus voidaan havaita liikkeessä sen nopeutena tai hitautena; äkillinen-viivästynyt liike sekä hidastuvana tai nopeutuvana tempona. Aikaelementti kertoo siis, millä rytmillä ja tempolla liike suoritetaan. (Anttila 1995, 44A; Freund 1977, 51; Simola-Isaksson & Vilppunen 1974, 22.) Aika on siis kiinteästi liitoksissa rytmin käsitteeseen, jota selvensimme jo kappaleessa 4.1.1. Ajankäyttöön liittyvät myös käsitteet isku, kesto, tempo, syke tahti, säe ja tauko (Anttila 1995, 44B). Rytmikäsitettä ei voida kuitenkaan pitää pelkästään ajankäyttöön liittyvänä, vaan sitä tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon siihen erottamattomasti liittyvä liikkeen voimankäyttö (Freund 1977, 53).

#### 4.2.3 Voima

Voima on jokaisen liikkeen edellytys. Kaikista liikkeen perusaineksista voima on tekijä, joka vaikuttaa eniten liikkeen laatuun. Se jäsentää ja muokkaa tilassa etenevää liikettä. Liikkeen voimankäyttö on myös yhteydessä ajankäyttöön: voiman suuretessa liike vaatii usein enemmän aikaa. Liikkeessä käytetty voima on sekä määrällistä että laadullista. Voimaa tarvitaan liikkeeseen tietty määrä ja siihen liittyy myös tapa, jolla voiman sisältämä energia vapautuu. Voiman määrää voidaan kuvailla vastakohtien avulla, kuten voimakas-kevyt, luja-ilmava ja paljon voimaa-vähän voimaa. Liikkeen laatuun vaikuttaa eri tavoin vapautuva energia. Yhtenäisessä voimankäytössä energia vapautuu tasaisesti, jolloin liike on jatkuva. Jos energia vapautuu pienissä osissa, katkonaisena

ja nopeana, liike on värisevää. Energia voi vapautua myös sykkähdyksen omaisesti, jolloin on kyse heiluriliikkeestä. Lisäksi yhtenä liikkeen laadullisena ilmentymänä pidetään aaltomaista liikettä. Tämä syntyy kun liikeimpulssi virtaa vartalon keskusosista sen ääreisosiin. (Anttila 1995, 44A; Freund 1977, 54–57; Simola-Isaksson & Vilppunen 1974, 18.)

Voiman käyttö liikkeessä vaatii voimanhallintaa ja kokemuksia erilaisista liikkeistä ja niiden voimanvaihteluista. Liikkeeseen oman voimankäytön lisäksi vaikuttavat myös ulkoiset voimat, kuten painovoima. Tästä seuraa esimerkiksi se, että painavuuden ilmentäminen on helpompaa kuin keveyden kokeminen liikkeenä. Tällaiset voimanvaihtelut saattavat ilmentyä jopa samassa liikkeessä, jolloin ne synnyttävät liikkeelle sen sisäisen rytmin. (Freund 1977, 54–57; Simola-Isaksson & Vilppunen 1974, 18.)

#### 4.2.4 Muoto ja virtaus

Tilan, ajan ja voiman lisäksi liikkeellä voidaan sanoa olevan muoto ja virtaus. Muodolla tarkoitetaan liikkeen koettua ja nähtyä hahmoa. Muotoon liittyy myös liikkeiden keskinäinen harmonia ja symmetria. Tähän liittyy kiinteästi oman sisäisen kokemuksen hahmottaminen ja sen ilmaiseminen. Virtaus merkitsee liikkeen jatkuvuutta. Liikkeellä on siis alkupiste, josta se etenee loppupisteeseen. Virtaus voi olla yhtäjaksoinen tai katkeileva, sidottu tai vapaa, sujuva tai jäykkä. Virtaus voi tapahtua myös yhtäaikaisesti koko kehossa tai eri aikaan kehon eri osissa. (Anttila 1995, 44B; Freund 1977, 69; Simola-Isaksson & Vilppunen 1974, 6.)

# 5 OPETUSSUUNNITELMAN NÄKÖKULMA MUSIIKKILIIKUNTAAN

*”Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen, jotta oppilas voi hankkia elämässä tarvitsemiaan tietoja ja taitoja, saada valmiudet jatko-opintoihin ja osallistuvana kansalaisena kehittää demokraattista yhteiskuntaa. Perusopetuksen on myös tuettava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä. Tavoitteena on myös herättää halu elinikäiseen oppimiseen.”* (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Omassa tutkimuksessamme olemme tutkineet musiikkiliikuntaa monipuolisen kasvun ja oppimisen kehittämisen näkökulmasta. Seuraavaksi esittelemme sekä valtakunnallisessa että kunnallisen tason opetussuunnitelmassa kuvattuja musiikin ja liikunnan opetuksen tavoitteita painottaen musiikkiliikuntaan liittyviä mainintoja.

## **5.1 Musiikin ja liikunnan tavoitteet valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa**

### **5.1.1 Musiikki ja musiikkiliikunta**

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa musiikin opetuksen tehtäväksi nähdään auttaa oppilasta löytämään musiikilliset kiinnostuksen kohteensa, rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, opettaa hänelle musiikillisen ilmaisun välineitä sekä tukea oppilaan kokonaisvaltaista kasvua. Opetussuunnitelmassa mainitaan yhteyksien löytäminen muihin oppiaineisiin oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymisen tukemiseksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Musiikkiliikuntakäsitteessä yhdistyykin sekä musiikki että liikunta. Musiikin opetussuunnitelmassa liikunta mainitaan lähinnä työtapana, jonka avulla voidaan opettaa musiikin elementtejä musisoinnin ja musiikillisen keksinnän yhteydessä. Musiikin opetussuunnitelman sisällöissä erilaiset laululeikit, kehorytmit ja kehosoitimet liittyvät liikuntaan. Musiikkiliikunnan ominaisuuksiin kuuluvat muun muassa kokemuksellisuus, elämyksellisyys, kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittyminen ja myös valtakunnallinen opetussuunnitelma korostaa näitä seikkoja musiikin opetuksessa. Mu-

siikkiliikunta on yksi musiikin opetuksen tarjoama väline oppilaan musiikillisen identiteetin muodostumiseen. (Mt.)

### 5.1.2 Liikunta ja musiikkiliikunta

Yleisinä liikunnan tavoitteina on mainittu oppilaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen toimintakyvyn myönteinen kehitys sekä oppilaan ymmärryksen lisääminen hyvinvoinnin ja liikunnallisen elämäntavan tärkeydestä. Liikunnallisen elämäntavan oppimisen kannalta on tärkeää, että liikunnan opetus tarjoaa monipuolisesti taitoja, tietoja ja kokemuksia. Jotta oppilaan olisi mahdollista omaksua omaehtoinen harrastuneisuus, tulee opetuksessa ottaa huomioon yksilölliset tarpeet ja kehittymismahdollisuudet. Oppimiskokemusten kautta oppilaan itsensä tuntemus vahvistuu ja suvaitsevaisuus lisääntyy. Yksilöllisten tarpeiden huomioimisen lisäksi liikunnan opetuksessa tulee korostaa yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta, reilua peliä ja turvallisuutta ja opetus tulee pohjata kansalliseen liikuntaperinteeseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.)

Musiikkiliikunta mainitaan suoraan liikunnan opetuksen keskeisissä sisällöissä omana kohtana eikä sitä ole sisällytetty vain yhdeksi työtavaksi, kun taas musiikin opetussuunnitelmassa korostui musiikkiliikunnan käyttäminen lähinnä työtapana tai opetuksen välineenä. Liikunnan tavoitteissa musiikkiliikunnalla viitataan ilmaisuliikuntaan ja tansseihin. Keskeisenä pyrkimyksenä on, että oppilas oppii ilmaisemaan itseään ja liikkumaan rytmin tai musiikin mukaan sekä myöhemmin ymmärtämään rytmin merkityksen liikunnassa ja tanssissa. (Mt.)

## 5.2 *Musiikin ja liikunnan tavoitteet kunnallisen tason opetussuunnitelmassa*

Tässä luvussa esittelemme erään eteläsuomalaisen kunnan opetussuunnitelmaa musiikkiliikunnan näkökulmasta. Tutkimukseen osallistui tämän kyseisen kunnan opettajia. Heidän yksityisyytensä suojaksi emme mainitse kunnan nimeä. Emme ole myöskään maininneet sitä lähdeviitteissä, vaan käytämme nimitystä: Eteläsuomalaisen kunnan opetussuunnitelma.

### 5.2.1 Musiikkiliikunta musiikin opetuksessa

Musiikkiliikunta kunnallisessa opetussuunnitelmassa mainitaan menetelmissä ja välineissä, joissa kehollinen ilmaisu on yksi keskeinen musiikin opetuksen työtapana. Tavoitteena onkin, että oppilas oppii ilmaisemaan itseään äänensä lisäksi myös kehollaan. Tärkeänä musiikin opetuksen tavoitteen-



na on myös oppilaan kehollisen rytmisen ilmaisun kehittyminen ja keho-soittimilla soittamaan oppiminen. (Eteläsuomalaisen kunnan OPS.)

Kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa on mainittu omana sisältönään kehollinen ilmaisu. Sen tarkoituksena on kannustaa oppilasta itseilmaisuun ja keholliseen toimintaan. Siihen sisältyy kiinteästi musiikkiliikunnan tavoitteita, kuten elämyksellisyys ja kokemuksellisuus. Kehollisen ilmaisun avulla voidaan kehittää oppilaan kuuntelutaitoa, motorisia taitoja ja rohkeutta itsensä ilmaisuun, jotka liittyvät myös muuhun musiikkiliikunnan käyttöön opetuksessa. Leikinomaisesti voidaan opettaa musiikkiin liittyviä käsitteitä kuunnellen ja liikkuen musiikin mukaan. (Mt.)

1.-2.luokilla luodaan pohja musiikkiliikunnalle ja keholliselle ilmaisulle. Näillä luokilla painotetaan teemoja *liikkeestä rytmiin ja rytmistä liikkeeseen*. Myös suuri osa musiikkiliikuntaan liittyvistä käsitteistä ovat keskeisessä roolissa. Näitä ovat muun muassa tila, voima, aika, virtaaminen, muoto, perussyke, tempo ja eläytyminen. Työtapoina käytetään runsaasti laulu- ja rytmileikkejä sekä loruja. Tanssirytmien alkeita opetellaan esimerkiksi piirileikeissä. (Mt.)

Myöhemmillä luokilla musiikkiliikuntaa käytetään pääosin musiikin elementtien opettamiseen. Tanssit monipuolistuvat ja asteittain vaikeutuvat; myös eri maiden kansantansseihin tutustutaan. Lisäksi oppilaiden omaa soveltamistaitoa ja luovuutta korostetaan. (Mt.)

## 5.2.2 Musiikkiliikunta liikunnan opetuksessa

Kunnallisen opetussuunnitelmankin puolella musiikkiliikunta liikunnan opetuksessa on yksi keskeinen sisältö, ei niinkään opetustapa. Opetussisällöissä se on mainittu liittyvän voimisteluun ja ilmaisuliikuntaan niin alemmilla kuin ylemmilläkin luokka-asteilla. Musiikkiliikuntaa ryhdytään käyttämään jo ensimmäiseltä luokalta lähtien liikunnan opetuksessa. Alemmilla luokka-asteilla (1.-4.) musiikkiliikuntaa toteutetaan leikkien, satuvoimistelun sekä tanssin muodossa. Pääasiallisesti se on liikkumista eri tavoin musiikin säestämänä tai ilman säestystä. Ylemmillä luokilla tansseilla toteutetaan musiikkiliikuntaa. Tanssien lisäksi käytetään perinteisiä liikuntamuotoja, kuten aerobicia, jotka kehittävät peruskunnan lisäksi myös rytmittäjää. (Eteläsuomalaisen kunnan OPS.)

## 6 MUSIIKKILIIKUNNAN TAVOITTEET

Tässä luvussa esittelemme musiikkiliikunnan avulla saavutettavia yleisiä lapsen kehitykseen liittyviä tavoitteita. Lisäksi erittelemme tarkemmin musiikillisia ja liikunnallisia tietoja ja taitoja, joita voidaan tavoitella musiikkiliikunnan avulla.

Musiikkiliikunta on musiikki- ja liikuntakasvatuksen osa-alue. Kasvatukseen liittyy aina oppimisenäkökulma, ja oppiminen on usein tavoitteellista, joten myös musiikkiliikunnalle voidaan määritellä useita eri tavoitteita. Yleisellä tasolla tarkasteltuna musiikkiliikunta voidaan jakaa kahteen etenemistapaan eli sen sisällä on kaksi eri teemaa. Nämä ovat: *liikkeestä musiikkiin* ja *musiikista liikkeeseen*. Edellinen toteuttaa fyysisen kasvatuksen tavoitteita ja siinä musiikki, erityisesti sen peruselementti rytmi, tukee liikunnallisia suorituksia. Jälkimmäinen liittyy nimenomaan musiikkikasvatukseen ja sitä voidaan käyttää tukena musiikillisten käsitteiden oppimisessa. (Autio 1995, 245; Simola-Isaksson ym. 1982, 28.)

Kaikki oppiminen tapahtuu aistien välityksellä ja lapsi vastaanottaakin suuren osan informaatiosta kehon toiminnan ja suorien havaintojen kautta. Myös kognitiivinen kehitys perustuu monipuolisiin aistillisiin ja motorisiin kokemuksiin. Kun kaikki aistikanavat ovat käytössä, ympäristöstä tulevan suuren tietomäärän jäsentely mahdollistuu. Musiikkiliikunta on eri aisteja aktivoivaa, joten siihen sisältyy luontevia ja lukuisia mahdollisuuksia opettaa ja oppia erilaisia taitoja ja musiikkiin ja liikuntaan liittyviä sisältöjä. (Anttila 1994, 15A.)

Musiikkiliikunnan opetuksen pienille lapsille tulisi olla jäseneltyä ja ohjeiden selkeitä, joten opettajan merkitys korostuu ainakin aluksi. Opettajan olisikin hyvä muistaa, että lapsi oppii parhaiten kokeilemisen ja matkimisen kautta. Kuitenkin olisi tavoiteltavaa pyrkiä pois täysin opettajajohtoisesta opetuksesta ja antaa oppilaille mahdollisuus itse kokeilla ja toteuttaa omia näkemyksiään, mikä taas kasvattaa oppilaiden itseluottamusta. (Baldauf 1974, 54–55; Juntunen ym. 2010, 44.)

Kaikki musiikkiliikunnan tavoitteet ovat moniulotteisia ja lähes kaikki liittyvät jollain tavalla toisiinsa. Karkean jaon tekeminen eri tavoitteiden pienempien osa-alueiden välillä onkin vaikeaa, sillä useimmat niistä liittyvät sekä musiikillisiin että liikunnallisiin tavoitteisiin. Olemme kuitenkin pyrkinet jaotteluillamme selkeyttämään niin musiikkiliikunnan tavoitteita kokonaisuudessaan kuin niihin liittyvien pienempienkin osa-alueiden ymmärtämistä.

Musiikkiliikunnasta voidaan jaotella erikseen musiikillisia ja liikunnallisia tavoitteita, mutta sen avulla voidaan kehittää paljon myös muita kykyjä ja ominaisuuksia, jotka ovat ihmiselle hyvin tärkeitä. Musiikkiliikunnan tärkeimpiä tavoitteita ovatkin lapsen persoonallisuuden kehittämisen edistäminen sekä sisäisesti vapautuneen ja tasapainoisen yksilön kasvattaminen. Tältä pohjalta rakentuvat muut tavoitteet, joita kuvaamme taulukossa 2.

**TAULUKKO 2.** Musiikkiliikunnan yleisiä tavoitteita (Autio 1995, 245; Juntunen ym. 2010, 12; Simola-Isaksson ym. 1982, 28)

Persoonallisuuden kehittyminen	- on kiinteästi yhteydessä muihin kehittymisen osa-alueisiin
Sosiaalinen kehittyminen	- ryhmään sopeutuminen - oman vastuun ottaminen, aloitekyvyn kehittäminen - kontakti- ja kommunikointikyvyn kehittäminen
Esteettinen kehittyminen	- luovuus, mielikuviutus, oma ilmaisu - uusien, luovien mahdollisuuksien löytäminen - elämyksellisyys - ilo, virkistuminen
Keskittymis- ja havainnointikyky, ajattelu, muisti	- keskittyminen tekemiseen - kykeneminen pitkäaikaisiin projekteihin - tilan ja ajan hahmottaminen - motorisen, akustisen ja visuaalisen muistin kehitys
Aistien kehittyminen	- kinesteettinen aisti - kuuloaisti - tuntoaisti - näköaisti - tasapainoaisti
Kielellinen kehitys	- rytmileikeistä apu kuullun jäsentämiseen ja puheen tuottamiseen - käsitteiden merkitysten ymmärtäminen tekemisen kautta
Kulttuuritietoisuuden laajentaminen	- oman maan ja muiden maiden kulttuuri - historia, perinteet - tapakulttuuri
Psykomotorinen kehittyminen	- rentoutuminen - aggressioiden hallintakyvyn parantaminen

Musiikkiliikunta on usein kollektiivista toimintaa ja keskinäistä vuorovaikutusta, ja sen kautta oppilaat oppivat toimimaan ryhmässä ja ottamaan toisiaan huomioon. Musiikkiliikuntaa voidaan käyttää välineenä kasvatettaessa oppilasta suvaitsevaisuuteen ja luonnollisen kontaktin luomiseen muihin

oppilaisiin. Se on hyvä keino totuttaa lapsia suhtautumaan esimerkiksi toiseen sukupuoleen, kehitysvammaisiin tai eri kulttuuritaustoista oleviin oppilaisiin. (Anttila 1994, 69B.)

Esteettisen kehittymisen osa-alueissa painottuu oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin lisääminen. Toiminnallisena ja luoviin omaperäisiin ratkaisuihin kannustavana oppimismetodinä musiikkiliikunta tarjoaa itseilmaisun välineitä, lisää oppimisen iloa, mahdollistaa onnistumiskokemusten syntymisen ja vahvistaa myös siten oppilaan itsetuntoa. (Autio 1995, 245.)

Musiikkiliikunta tarjoaa mahdollisuuden lasten pitkäjänteisyyden kehittämiseen erilaisten projektien parissa. Myöskin erilaiset liikesarjat, leikit, tanssit ja koreografiat parantavat muistia ja sen motorista, akustista ja visuaalista puolta. (Juntunen ym. 2010, 12.) Keskittymiskyvyn sekä avaruudellisen ja ajallisen suuntautumiskyvyn kehittymisen kautta tietoisuus itsestä, suhteesta toisiin ja muuhun maailmaan kehittyy ja yhteydet lapsen kokeman sisäisen ja ulkoisen maailman välillä vahvistuvat. (Anttila 1994, 14B–15A.)

Lapsen aistiminen on herkkää, syvää ja kokonaisvaltaista. Lapsi vastaanottaa erilaiset aistimukset avoimesti, eikä valikoi niitä kuten aikuiset. Aistien kehittämiseen musiikkiliikunta tarjoaa useita mahdollisuuksia; eri aistikanavia aktiivomalla tehdään tarkkoja havaintoja liikkeen ja musiikin yhteisistä elementeistä, mikä kehittää myös esteettistä tajua. (Mt. 14B.) Kinesteettisessä aistissa on kyse esimerkiksi kehon ja kehon eri osien suhteesta tilaan. Elementtien tunnistaminen musiikista kehittää kuuloaistia, kun taas näköaistia stimuloi musiikkia konkretisoiva liike sekä oma liikkuminen suhteessa muuhun ryhmään ja tilaan. Tuntoaistiin liittyy esimerkiksi voiman käyttö liikkeessä sekä kosketus lattiaan, muihin oppilaisiin ja välineisiin. Liikkeen suunta ja suunnan vaihto sekä liikkeen nopeuden vaihtelut liittyvät esimerkiksi tanssimiseen, minkä kautta voidaan kehittää tasapainoaistia. (Juntunen ym. 2010, 12.)

Rytmileikit voivat auttaa lapsen kielellistä kehitystä, sillä rytmikyvyllä, kielen oppimisella ja kirjoittamisella on todettu olevan voimakas korrelaatio (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 16). Leikeistä saattaisi siis olla apua esimerkiksi tavutuksen tai kuullun ymmärtämisen harjoittamisessa. Rytmileikkejä on käytetty apuna muun muassa terapioissa luki- ja kirjoitushäiriöiden hoidossa. Lisäksi musiikkiliikunnan kokemuksellisuuden ja toiminnallisuuden kautta voidaan auttaa lasta käsitteiden merkityksen ymmärtämisessä; esimerkiksi eteen, taakse, kevyesti, raskaasti, ryömien. (Juntunen ym. 2010, 12.)

Niin musiikkiliikunnassa kuin tanssissakin voidaan välittää tietoa oman sekä muiden maiden perinteistä, kulttuureista ja historiasta. Esimerkiksi vanhat laululeikit, lorut ja kansantanssit antavat oppilaalle tietoa kulttuuritaustastaan. Niiden kautta on luontevaa tutustua myös muiden maiden tapakulttuureihin. Esimerkiksi muiden maiden tansseja ja näiden askelkuvioita opettelemalla voidaan

elävöittää kansanmusiikkeihin tutustumista. (Juntunen ym. 2010, 12; Simola-Isaksson ym. 1982, 28.)

Jo lapsesta saakka on tärkeää opetella sekä fyysistä että psyykkistä rentoutumista, johon voidaan päästä sekä aktiivisella että passiivisella harjoittelulla myös musiikkiliikunnan saralla. Jo itsessään musiikkiliikuntaa voidaan pitää rentouttavana, sillä siihen kuten rentoutusharjoituksiinkin liittyy olennaisesti musiikki. Rentoutuminen on pohjana myös muiden musiikkiliikunnan tavoitteiden saavuttamisessa, sillä se parantaa esimerkiksi keskittymiskykyä ja rytmitajua sekä herkistää reagoitukykyä. (Lampinen 1987, 52; Vilppunen & Kemppe 1974, 42.)

### 6.1 Musiikilliset tavoitteet

Musiikkiliikunnan avulla voidaan opettaa ja lisätä oppilaiden ymmärrystä musiikin eri elementeistä, kuten dynamiikasta, rytmistä, muodosta, melodiasta, sointiväristä ja harmoniasta. Musiikkiliikunnan avulla soveltaen ja oivaltaen musiikin elementit tulevat konkreettisiksi ja liikkeestä tulee näkyvää musiikkia. Musiikkia ja liikettä yhdistämällä jokainen oppilas pystyy omalla tavallaan osallistumaan aktiivisesti musisointiin. (Juntunen, ym. 2010, 12.) Taulukossa 3. erittelemme musiikkiliikunnan avulla saavutettavissa olevia musiikillisiä tavoitteita.

**TAULUKKO 3.** Musiikkiliikunnan musiikilliset tavoitteet (Juntunen ym. 2010, 12; Simola-Isaksson ym. 1982; 28)

Musiikin elementteihin tutustuminen	- dynamiikka, rytmi, muoto, melodia, sointiväri ja harmonia
Motivoiminen ja kiinnostuttaminen musisointiin	- oivallus – omaksuminen – sisäistäminen - soveltaminen
Rytmitajun kehittäminen ja virittäminen	- perusrytmi, melodian rytmi(sanarytmi) - rytmin luonne: tasajakoinen, kolmijakoinen - muotorakenteet (säkeet, säeparit, lausekkeet)
Säveltäjän - musiikkiaistin kehittäminen	- ääni – tauko - eri tasoiset sävelet - sävelten kesto - yksi sävel – useampia yhtä aikaa - dynamiikka - tempo - sävy

Musiikkiliikunnan opetukseen sisältyy hyvin kiinteästi musiikillisiin elementteihin tutustuminen. Musiikkiliikunnan avulla voidaan monipuolisesti harjoittaa jokaista näistä elementeistä. Esimerkiksi musiikin dynamiikan muutoksia voidaan harjoitella matkimalla äänenvoimakkuudenvaihteluita muuttamalla liikkeen suuruutta. Esimerkiksi, kun musiikki soi hiljaa, liikkeet ovat pieniä ja voimakkuudeltaan heikkoja.

Koska musiikkiliikunta on usein luovaa, siinä on monia mahdollisuuksia oppilaan omakohtaiseen oivallukseen. Oivalluksien kautta oppilas pystyy omaksumaan ja siten myös sisäistämään musiikkiin liittyviä käsitteitä ja tekijöitä, minkä jälkeen syntyy edellytykset opittujen taitojen ja sisältöjen soveltamiselle. (Juntunen ym. 2010, 12.)

Musiikillisten elementtien tietoisesta opiskelemisesta lisäksi musiikkiliikunta vastaa monipuolisesti muihin musiikillisiin tavoitteisiin. Harjoitukset kehittävät monipuolisesti oppilaan musiikillista ja taidollista osaamista, kuten rytmi- ja säveltäjä tasolla.

## 6.2 Liikunnalliset tavoitteet

Musiikkiliikunnan liikunnallisista tavoitteista merkittävimpiä ovat koordinaatiokyvyn ja kehonhallinnan kehittäminen. Oppilaan on tärkeää oppia hallitsemaan kehon eri osia ja niiden yksittäisiä liikkeitä. Tämä luo myös pohjaa musiikin rytmin mukana liikkumiselle. Oman kehon tuntemus edesauttaa uusien tuntemattomien liikkeiden ja liikeratojen löytämistä. (Juntunen ym. 2010, 12.) Taulukossa 4. on jaoteltu musiikkiliikunnan avulla saavutettavia liikunnallisia tavoitteita.

**TAULUKKO 4.** Musiikkiliikunnan liikunnalliset tavoitteet (Simola-Isaksson ym. 1982, 9–19)

Motoriikan kehittäminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- koordinaatiokyky</li> <li>- tasapaino</li> <li>- ketteryys</li> <li>- reaktionopeus</li> <li>- nopeus</li> <li>- liikkeiden erottelukyky</li> <li>- liikkeiden yhdistelukyky</li> </ul>
Fyysiset ominaisuudet	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kestävyys</li> <li>- lihasvoima</li> <li>- nivelliikkuvuus</li> </ul>

Motoriikalla tarkoitetaan pääosin hermoston ja lihaksiston yhteistyötä ja se on kaiken liikkumisen perusta. Motoriikkaan liittyviä keskeisiä valmiuksia ovat koordinaatiokyky, tasapaino, ketteruus, reaktionopeus, nopeus ja liikkeiden yhdistelykyky. (Simola-Isaksson ym. 1982, 12–13.)

Koordinaatiokyky on kenties merkittävin liikunnallisista ominaisuuksista. Se vaikuttaa lajitaitojen oppimiseen sekä kestävyys-, voima- ja nopeussuorituksiin. Koordinaatiokyvyn kehittämisessä musiikkiliikunta on kaikissa muodoissaan erittäin hyödyllinen väline. Tällaisia harjoituksia ovat muun muassa erilaiset askeleet ja hypyt joko yksistään tai muihin liikkeisiin yhdistettynä. (Mt. 13–14.)

Koordinaatiokyky voidaan jaotella pienimpiin osa-alueisiin, joita ovat rytmikyky, avaruudellinen hahmotuskyky, reaktiokyky, erottelukyky ja yhdistelykyky. Kaikki nämä kyvyt liittyvät läheisesti toisiinsa, siksi niitä on vaikea erotella erillisiksi taidoiksi. Rytmikyvyllä tarkoitetaan liikkeen ajoittamistarkkuutta, oikea-aikaisuutta, kestoa sekä kykyä havainnoida liikkeen nopeuden muutoksia. Se vaikuttaa liittyvän läheisesti hahmotuskykyyn, joka käyttää kaikkia aisteja hyväkseen. Hahmotuskyvyllä ihminen havainnoi ja tarkastelee itseään suhteessa tilaan ja ympäristöön. Reaktiokyky on kykyä reagoida nopeasti ja tarkoituksenmukaisesti ärsykkeisiin. Reaktiokyky vaikuttaa muun muassa oppilaan kykyyn reagoida akustisiin, visuaalisiin ja kinesteettisiin merkkeihin. Lisäksi se helpottaa persoonallisten liikeratojen löytämistä nopeasti muuttuvissa tilanteissa, esimerkiksi peleissä ja leikeissä. Siihen tarvitaan myös eri aisteja ja siihen liittyy läheisesti myös tasapainotaito, joka on yksi motoriikan keskeinen valmius. Erottelukyvyllä viitataan aistien välittämän tiedon tarkkaan erotteluun ja käsittelyyn sekä lihasten vaihteellaiseen työskentelyyn ja rentoutukseen. Yhdistelykyvyllä vastaavasti liitetään liikeosat joustavasti yhteen. (Juntunen ym. 2010, 12; Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 15–18.)

Liikunnallisista tavoitteista tärkeitä ovat myös kestävyuden, lihasvoiman ja nivelliikkuvuuden kehittäminen. Musiikkiliikunta, kuten muukin liikunta, edesauttaa näiden ominaisuuksien kehittymistä. Ihmisellä on ominainen tarve liikkumiseen. Erityisesti lapset kokevat liian yksipuoliset toiminnot kuormittaviksi, koska heidän luonnollinen rytmensä vaatii useita lyhytkestoisia liikuntasuorituksia, joissa he pääsevät hengästymään. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 13.) Esimerkiksi oppitunneilla on helppo toteuttaa muunkin opiskelun lomassa lyhytaikaisia musiikkiliikuntatuokioita, joiden avulla voidaan parantaa oppilaiden keskittymiskykyä.

# 7 LAPSEN MOTORINEN JA MUSIIKILLINEN KEHITYS

Tässä luvussa käsittelemme lapsen kehitystä, josta painotamme motorisia ja musiikillisia osa-alueita. Tarkastelemme näiden eri vaiheita ja kehitykseen vaikuttavia tekijöitä. Olemme tuoneet esille myös musiikkiliikunnan näkökulmaa lapsen kehitykseen.

## 7.1 Lapsen kehitys

Jokaisen ihmisen aivot ovat samankaltaiset ja tietyt kokemukselliset puolet ovat yhteisiä kaikille ihmisille, joten on pystytty erottelamaan erinäisiä näkökulmia taitojen kehittymiseen. Nämä näyttäisivät olevan yhteneväisiä eri ihmisten välillä. (Sloboda 1990, 194.) Kuitenkin käsittäessämme maailmaa me aktiivisesti muodostamme omia yksilöllisiä kokemuksiamme ja ymmärrystämme maailmasta suhteessa omiin käsityksiimme ja aikaisempiin kokemuksiimme (Jardine 2006, 3).

Psykologi Jean Piaget kehittämän teorian mukaan lapset käyvät läpi tietyt kehitysvaiheet. Näistä vaiheista pitää kasvattajan olla tietoinen, jotta hän ei esimerkiksi opeta lapselle hänen kehitystasoonsa nähden liian vaikeaa tietoa tai taitoa. Lapselle pitää siis tarjota kullekin ikätasolle ja kehityskaudelle sopivaa materiaalia. Kehitystasot eivät kuitenkaan ole sama asia kuin ikä, ja niin ikään jokaisessa koululuokassa jokainen lapsi on yksilö ja yksilöt ovat kehitykseltään eri tasoilla. (Mt. 2.)

Lapsen kaikki kehitys on kokonaisvaltaista, jossa kaikki kehityksen osa-alueet kietoutuvat tiiviisti yhteen. Fyysisen kasvun lisäksi motorinen, kognitiivinen sekä sosiaalis-emotionaalinen kehitys ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Kehityksen eri puolet alkavat eriytyä lapsen varttuessa ja vastaavasti niiden keskinäiset yhteydet heikkenevät. Kuitenkin myös lapsuusiän jälkeenkin on havaittavissa niiden keskinäistä vuorovaikutusta, minkä lisäksi ne ovat jatkuvassa yhteydessä yksilön kasvu- ja kehitysympäristön kanssa. (Saarinen, Ruoppila & Korhonen 1994, 111.)

Lapsen leikki on tärkeä tekijä älykkyyden kuten muidenkin kehityksen osa-alueiden kehittämisessä. Lapsen toimintaleikit ovat luonteeltaan kokonais- tai havaintomotorisia, ja siten liikkeet ja havainnot yhteen kytkeviä. Liikkuminen ja muiden ihmisten sekä tilan havainnointi ovat yhteydessä



myös musiikkiliikuntaan. Leikillä voidaan kehittää siis monipuolisesti lapsen taitoja ja kykyjä liittyen niin liikkumiseen kuin älyllisiin toimintoihinkin. Leikit pohjautuvat toiminnasta syntyvään iloon, joka tulisi olla perustana myös musiikin, liikunnan ja musiikkiliikunnan opetuksessa. (Mt. 115–116.)

Lapsi kasvaa aina vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Yksilöllisyytemme kehittyy ryhmissä ja yhteisöissä, jotka perustuvat sosiaalisille suhteille. Lähes kaikkiin ihmisen elämässä tapahtuviin asioihin liittyvät toiset ihmiset ja sosiaaliset suhteet. Ihminen toimii siis parhaiten ryhmässä. Ryhmän toiminnan tarkoituksena on pyrkiä vaikuttamaan toisiin vuorovaikutuksen kautta. Samalla tavalla muut ryhmän jäsenet vaikuttavat yksilöön ja hänen toimintaansa. Ryhmätilanteissa yksilö rakentaa minuuttaan suhteessa muilta saamaansa palautteeseen ja reflektoi omaa toimintaansa. (Lintunen & Rovio 2009, 14; 20–21.)

Musiikkiliikunnassa toimitaan lähes aina ryhmässä. Vaikkakin musiikkiliikunnan harjoitukset koetaan henkilökohtaisella tavalla, ymmärtämiseen ja merkitysten antamiseen vaikuttaa kuitenkin ryhmässä muiden oppilaiden kanssa käyty monipuolinen vuorovaikutus. Lapsi peilaakin tekemistään muiden lasten toimintaan ja ryhmädynamiikkaan (ks. Lintunen & Rovio 2009, 14). Niin musiikkiliikunnassa kuin muissakin ryhmätilanteissa ryhmän jäsenenä toimimisena on siis suuri vaikutus lapsen yksilönä kehittymiseen.

## *7.2 Lapsen motorinen kehitys*

Tässä kappaleessa esittelemme ensin lyhyesti liikunnan merkitystä lapselle ja tämän kehitykselle, jonka jälkeen osoitamme yhteyden musiikkiliikunnan ja liikunnan tavoitteiden välillä, sillä on tärkeää huomata näiden kahden tiivis linkittyminen. Lopuksi kerromme yleisesti kouluikäisen lapsen motorisesta kehityksestä ja sen hierarkkisuudesta. Tästä on hyödyllistä kertoa siksi, että musiikkiliikunta pohjaa hyvin paljon liikkeelle, ja hallitut liikkeet voivat syntyä vain motorisen kehityksen seurauksena.

Lapsuudessa ja nuoruudessa harrastetulla liikunnalla on merkitystä niin nykyisen kuin myöhemmänkin elämän kannalta, sillä liikunnalla on vaikutusta lapsen psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen kasvuun. Kasvavan lapsen liikuntaelimestö tarvitsee harjoitusta ja toimintaa, ja tämän lisäksi liikunta tarjoaa myös merkittävän kasvuikäisen psyykkisen kehityksen ympäristön. Liikunnan avulla lapsi saa kokemuksia omasta kehostaan ja sen toiminnasta. Nämä kehosta saadut kokemukset ovat tärkeitä itsetuntemuksen ja minäkäsityksen kehittymiselle. Liikunta tarjoaa kasvuikäiselle myös tärkeän sosiaalisten kentän, jossa voidaan opetella yhteistyön taitoja ja toisen huomioon ottamista. (Laakso, Nupponen & Telama 2007, 42.)

Musiikkiliikunta tarjoaakin oivat puitteet niin musiikillisen kuin liikunnallisen kehittymisen tueksi. Musiikkiliikunnan tavoitteissa on hyvin samantyyppisiä päämääriä kuin yleisen liikuntakasvatuksenkin tavoitteissa. Liikuntakasvatuksen yksi keskeinen tavoite on kasvattaminen liikunnan avulla. Liikunnan avulla pystytään edistämään tehokkaasti monia muitakin yleisiä kasvatustavoitteita, kunhan opetustilanteet ovat järjestetty suotuisasti. (Mt. 21.) Muun muassa musiikkiliikunnassa opetustilanteen kannalta riittävä tila ilmaisulliseen toimintaan on hyvin merkittävässä asemassa (Simola-Isaksson & Vilppunen 1979, 9).

Musiikkiliikunnan keskeisiksi tavoitteiksi on määritelty lapsen persoonallisuuden monipuolinen kehittyminen sekä sisäisesti vapautuneen ja tasapainoisen yksilön kasvattaminen (Autio 1995, 245). Jotta näiden tavoitteiden saavuttaminen olisi mahdollista, on otettava huomioon kaikki ihmisen kehityksen osa-alueet; niin fyysinen, psyykinen kuin sosiaalinenkin. Näihin tavoitteisiin voidaan pyrkiä myös liikunnan keinoin, sillä liikunnalla on monia sosiaalisia ja myöskin eettisiä kasvatustavoitteita. Lisäksi se tarjoaa mahdollisuuden yhdessä toimimiseen ja uusien ihmiskontaktien luomiseen. Liikunnalla on myös runsaasti ilmaisullisia, esteettisiä ja luovuutta edistäviä elementtejä, jotka ovat esillä myös musiikkiliikunnan tavoitteissa. Aivan kuten musiikkiliikuntakin, liikunta voidaan nähdä osana kulttuuri- ja taidekasvatusta. (Laakso ym. 2007, 21.)

Esteettisyyden ja luovuuden kehittämisen lisäksi liikunnalla on muitakin yhteisiä tavoitteita musiikkiliikunnan kanssa. Kappaleessa 6.2 on mainittu musiikkiliikunnan liikunnalliset tavoitteet. Liikunnan keinoin voidaan pyrkiä siis kehittämään myös musiikkiliikunnassa tarvittavia ominaisuuksia ja taitoja, joita ovat muun muassa liikkeenhallintatekijöistä reaktiokyky, tasapainon hallinta ja avaruudellinen suuntautumiskyky eli tilan hahmottaminen. Liikkeenhallintatekijöitä kehittävät muun muassa tanssi ja muu rytmisen liikunta, joten musiikkiliikuntaa voidaan käyttää yhtenä keinona myös opeteltaessa liikunnallisia taitoja sekä päinvastoin. Näin nämä kaksi, liikunta ja musiikkiliikunta, kytkeytyvät hyvin tiiviisti toisiinsa. Kuntotekijöistä liikunnan avulla voidaan kehittää voimaa, nopeutta, kestävyyttä ja notkeutta. (Saarinen ym. 1994, 112–113.)

Liikkeen voidaan sanoa olevan ihmisen ensimmäisiä kommunikaatiokeinoja (Baldauf 1974, 52). Liike on siis jotain mikä on kaikille ihmisille luontaista. Liikkeiden kehittyminen etenee kaikilla ihmisillä tiettyjen säännönmukaisuuksien mukaan, mutta ei välttämättä kuitenkaan samassa tahdissa. Tätä kehittymistä kutsutaan kypsymiseksi. (Autio 1995, 53; Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 14.) Kypsymisellä tarkoitetaan perimää, jonka mukaan geenistössä on olemassa oleva suunta, jonka kypsymistä odotetaan. Kypsymiseen liittyy myös kiinteästi oppiminen, sillä mitään kehitystä ei tapahdu ilman näiden kahden yhteistoimintaa. Sen lisäksi, että ne saavat aikaan kaiken kehityksen, ne myös määräävät kaikki yksilön ominaisuudet ja kyvyt. Kypsymiseen liittyvällä oppimisella taas tarkoitetaan toistojen, ympäristön ja välineistön avulla tapahtuvaa toiminnan muutosta. On hyvin

vaikeaa määrittellä mikä osuus lapsen kehittämisestä on kypsymistä ja mikä oppimista. (Autio 1995, 54.)

### 7.2.1 Liikunnallisen kehittymisen vaiheet

Lapsen kehitykseen liittyy niin sanotut valmius- ja herkkyyskaudet, joiden aikana jonkin tietyn toiminnan oppiminen on helpompaa kuin milloinkaan muulloin. Jos jokin taito jää opettelematta sen herkkyyskaudella, on sen opetteleminen myöhemmin paljon vaikeampaa. Motorinen kehitys saavuttaa yleensä nämä vaiheet tietyssä järjestyksessä, mutta järjestys voi myös muuttua ja jotkut vaiheet saattavat jäädä kokonaan pois. Vaikka kehitys onkin jatkuvaa, se ei aina kuitenkaan etene tasaisesti tai asteittaisesti, mikä johtuu yksilöiden eroista. Siinä, milloin kukin taso saavutetaan, on lapsien välillä suuria eroja, eikä myöskään tasolta toiselle siirtyminen ole aina selvärajaista. (Autio 1995, 53.)

Herkkyyskausia on tärkeää hyödyntää lapsen kehittymisen tukemiseksi. Tasapainoiseen kehitykseen ovat yhteydessä niin ympäristö kuin sen ihmisetkin ja heidän aktiivisuutensa lapsen suhteen. Lapsen motorinen kehittyminen edellyttää sellaista ympäristöä, jossa lapsen liikkumista ei rajoiteta, ja jossa hän näkee erilaisia liikunnallisia malleja. Kehitys on suotuisampaa, kun lapsen ympäristö on virikkeellinen ja hän saa normaalin puuhastelunsa yhteydessä harjoittaa liikunnallisia perustaitoja. Jotta liikunnallinen kehittyminen edistyisi niin hyvin kuin mahdollista, tulee lapsen saada jo varhaisesta iästä lähtien määrätietoista ja monipuolista harjoitusta. Näillä harjoituksilla on ratkaiseva vaikutus myös lapsen kokonaiskehitykseen, sillä fyysinen ja psyykinen kehitys liittyvät kiinteästi toisiinsa. (Jääskeläinen, Korpilauri & Tikkanen 1985, 56.)

Motorinen kehitys etenee herkkyyskausien mukana hierarkkisesti: erilaiset alemmanasteiset kyvyt ja taidot yhdistyvät korkeammanasteisiksi rakenteiksi ja kokonaisuuksiksi. Hierarkkiseen taitojenopetteluun liittyy se, että jos jokin tärkeä osataito ei ole vielä kehittynyt, lapsi ei pääse etenevän uudelle tasolle ja laajentamaan siten kykyjään. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 14.) Tähän taitojen vaihteellaiseen oppimiseen liittyy myös jaottelu, jossa motorinen oppiminen on jaettu kolmeen vaiheeseen, joita ovat karkeamotorinen vaihe, hienomotorinen vaihe ja liikkeen vakiintumisen eli automatisoitumisen vaihe (Lampinen 1987, 45).

Pienen lapsen liikkumista kuvaa kömpelyys ja hataruus. Liikkeet ovat eriytymättömiä ja niistä on selkeästi havaittavissa koko kehon tai suurten osien liikkeet erillisinä. Liikkumista kutsutaan tällöin karkeamotoriseksi. Vähitellen liikkeet muuttuvat sirommiksi ja tarkemmiksi, jolloin kehitys on edennyt taloudellisen hallinnan vaiheeseen eli hienokoordinaatioon. Kuten jo aiemmin mainitsimme, tarkkoja liikkeitä opitaan vain toistamalla. Kun lapsi toistaa oppimaansa useitakin satoja kerto-

ja, häviävät liikettä tukevat myötäliikkeet ja liike jäsentyy. Näin on saavutettu vakiintumisen ja mukautumisen vaihe eli liike automatisoituu. (Autio 1995, 53–54.) Seuraavaksi esittelemme tarkemmin näitä liikkeen oppimisen ja liikkumisen kehittymisen vaiheita.

### **Karkeamotorinen vaihe liikkeen opettelussa**

Motorisen oppimisen alkuvaiheessa liikkeeseen orientoituminen on tärkeää, sillä se auttaa hahmottamaan kehon asennot sekä liikkeet tilan ja ajan suhteen. Tässä motorisen oppimisen ensimmäisessä vaiheessa liikkeistä muodostuu tietoinen malli: liike on hahmottunut ja tiedostettu aivoissa, mutta se ei ole vielä niin sanotusti kehossa. Opetuksessa olisi alusta asti harjoitettava liikkeitä mahdollisimman tarkoituksenmukaisiksi. Liikkeiden toistaminen tallentaa liikemallit aivojen motoriseen keskukseen, jolloin myös opitaan jättämään liikkeistä pois epätarkoituksenmukaiset liikehdinnät. (Lampinen 1987, 45.)

### **Hienomotorinen vaihe**

Tässä vaiheessa liikkeet jo tarkentuvat ja suurimmat virheet jäävät pois. Suorituksista tulee tiedostettuja, keholle taloudellisesti toteutettuja sekä rytmisesti oikeanlaisia. Musiikilla on myös oma merkityksensä liikkeen oppimisessa. Edellisessä vaiheessa musiikin käyttö saattaa olla haastavaa ja jopa tarpeetonta, sillä lapsen vastaanottokyky täyttyy opettajan antamien ohjeiden seuraamisesta. Musiikin käyttö liikkeen opettelemisessa karkeamotorisessa vaiheessa ei ole välttämättä tarpeellista, sillä liikkeet eivät ole vielä rytmisesti oikein jäsentyneitä, ja musiikin käyttö saattaa vaikeuttaa liikkeen oppimista. (Lampinen 1987, 46.)

Sen sijaan hienomotorisessa vaiheessa musiikilla voidaan vaikuttaa liikkeen ajoitukseen sekä sujuvuuteen. Kehittynyt ajoitustarkkuus tekee liikkeistä tarkoituksenmukaisempia, virtaavampia sekä rytmisesti tarkempia. Jotta musiikilla olisi oppimista edistävä vaikutus, sen tulisi olla selkeä rytmistä sekä tempoltaan suoritusta tukevaa. Hienomotorisen kehityksen kannalta musiikin elementeistä rytmi ja tempo ovatkin ratkaisevassa asemassa. Melodialla ja harmonialla ei ole niin suurta vaikutusta, koska vielä tässä vaiheessa ei pyritä ilmaisuun vaan liikkeen hallintaan ja niiden oikeaan suoritukseen. (Mt. 46.)

### **Liikkeen automatisoitumisen vaihe**

Liikkeen automatisoitumisen vaihetta kutsutaan myös vakiintumisen vaiheeksi. Tämän kehityksen tason saavutettuaan opitut liikkeet ovat siirtyneet pitkäkestoiseen muistiin. Suoritusvaiheessa ei enää tarvita tietoista liikkeen ohjausta ja tämä jättää tilaa ilmaisulle sekä muille liikkeeseen vaikut-

tavien tekijöiden huomioonille, kuten tilan, ajan, voiman ja virtauksen havainnoinnille ja niiden muuntelulle. (Lampinen 1987, 47.)

Tässä vaiheessa korostuu erityisesti musiikin merkitys liikkeiden suorituksessa. Päinvastoin kuin edellisessä eli hienomotorisessa vaiheessa, tässä vaiheessa korostuu harmonia, värisävy sekä musiikin esitystapa eli ilmaisullinen puoli. Musiikin elementtien lisäksi liikkeillä voidaan ilmaista myös sen dynamiikkaa, joka tekee musiikista eloisaa ja tunteisiin vetoavaa. (Mt. 47.)

## 7.2.2 Kouluikäisen lapsen liikunnallinen kehittyminen

Kouluikäisen lapsen liikunnallinen kehitys on erittäin nopeaa 7-12-vuoden iässä. Tähän ikävaiheeseen sijoittuu herkkyykskausista hienomotorisen kehityksen vaihe, jota voidaan kutsua myös nopean kehityksen vaiheeksi. Tässä vaiheessa liikuntataitojen oppimiskyky on hyvin suuri, eikä voida tarkasti erotella johtuuko oppiminen ja kehitys kypsymisestä, kasvusta, ympäristövirikkeistä vai harjoituksesta. Yksinkertaisimmat liikkeet saatetaan oppia pelkän katselun ja muutaman oman yrityksen jälkeen, joka siten motivoi lasta harjoittamaan taitoa ja myös opettelemaan uusia taitoja. (Holopainen 1990, 35; Jääskeläinen, Korpilauri & Tikkanen 1985, 64.)

Liikunnallisten taitojen oppimista edistää tässä vaiheessa etenkin lapsen oma kiinnostuneisuus ja myönteinen suhtautuminen liikunta kohtaan, joka kannattaa opetuksessa käyttää hyödyksi. Myös harrastuneisuudella ja omalla liikunta-aktiivisuudella on vaikutuksensa oppimiseen. Tässä vaiheessa aikaisemmin opitut perustaidot paranevat ja vakiintuvat huomattavasti ja lähes kaikki suorituskykyyn liittyvät osatekijät ovat kehitettävissä kouluiässä. (Holopainen 1990, 35; Jääskeläinen ym. 1985, 64.)

## 7.2.3 Motoriikan yhteys lapsen kokonaisvaltaiseen kehittymiseen

Lapsen kehitys on hyvin kokonaisvaltaista, jossa kietoutuvat yhteen niin fyysinen kasvu kuin motorinen, sosiaalinen ja emotionaalinenkin kehittyminen. Kaikki nämä osa-alueet ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään. Motorisella kehityksellä on erityinen yhteys lapsen kognitiiviseen, sosiaaliseen sekä tunne-elämän kehittymiseen. Muun muassa varhain liikkumaan oppinut lapsi on yleensä aktiivinen ja kykenee luomaan sosiaalisia vuorovaikutussuhteita paremmin kuin motoriselta kehitykseltään viivästynyt lapsi. (Saarinen ym. 1994, 117.)

Kun lapsi pystyy liikkumaan ympäristössään, hänelle kehittyy käsitys omista vaikutusmahdollisuuksistaan suhteessa ympäristöön, mikä taas osaltaan edesauttaa lapsen havaintotoimintojen, oppimisen, ajattelun ja kielen kehitystä. Motorisia taitoja voidaan kehittää jo varhaislapsuudesta lähti-

en, jolloin kehityksellä on myönteisiä vaikutuksia motorisen kehityksen lisäksi lapsen äidinkielen-taitoon sekä vuorovaikutustaitoihin. (Mt. 117.)

Myös vielä kouluiässä motorinen kehittyminen ja taitojen harjoittelu voi myötä vaikuttaa kognitiivisten taitojen omaksumiseen. Yhteys ei kuitenkaan ole yhtä voimakas kuin varhaislapsuudessa. Motoristen taitojen viivästyneisyydellä saattaa olla päinvastaiset vaikutukset lapsen kehitykselle, ja motoristen taitojen puute voi haitata lapsen kognitiivista, sosiaalista sekä tunne-elämän kehittymistä. (Mt. 117.) Tämän takia olisi erityisen tärkeää aloittaa motoristen taitojen harjoittelu jo varhaislapsuudessa ja jatkaa sitä edelleen päiväkodeissa ja kouluissa, jotta voitaisiin taata lapsen kokonaisvaltainen ja tasapainoinen kehittyminen.

### *7.3 Lapsen musiikillinen kehitys*

Tässä kappaleessa tarkastelemme musikaalisuuden ja musiikkikykyjen kehittymistä. Jälkimmäisestä kerromme tarkemmin laulun ja rytmikykyjen kehityksestä. Lisäksi kuvailemme musiikilliseen kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä sekä käsittelemme musiikillista luovuutta.

Lapsen kehitysvaiheiden tuntemus on perustana myös musiikkitoiminnan suunnittelulle ja käytännön työlle. Jokainen lapsi kehittyy kuitenkin omassa yksilöllisessä tahdissaan, eivätkä ikä ja kehitystaso siten välttämättä vastaa toisiaan. Lapsen taidollisten ja tiedollisten valmiuksien yksilöllisen kehittymisen takia musiikillisesta kehittymisestä voidaankin esittää vain yleisiä näkemyksiä. Musiikillinen kehittyminen ei siis etene kronologisessa järjestyksessä eikä niinkään noudattaen ikäkausittaista säännönmukaisuutta. (Hongisto-Åberg, Lindeberg-Piironen & Mäkinen 1993, 38.) Sen sijaan lapsen motorinen kehitys etenee enemmän hierarkkisesti ja noudattaa tarkemmin ikä- ja herkkyyskausia, kuten aikaisemmin esitimme.

#### **7.3.1 Musikaalisuus**

Musiikkikäyttäytymisellä voidaan käsittää kaikki toiminnot, jotka ovat liitoksissa musiikkiin. Siihen voidaan liittää esimerkiksi musiikin kuuntelu, liikkuminen musiikin mukaan, laulaminen, soittaminen, esteettiset reaktiot musiikkiin, improvisointi ja musiikin analysointi. Musiikkikäyttäytymisen alue on siis laaja ja moniulotteinen. Se ei pysy samana, jos näkökantaa vaihdetaan aikakaudesta, kulttuurista tai ihmisestä toiseen. Monimuotoisuus merkitsee myös sitä, että musiikkitoimintoihin tarvittavat taidot ja valmiudet vaihtelevat suuresti. Näiden kehittyminen kuitenkin edellyttää aina oppimisprosessia, jonka seurauksena oppijalle muodostuu ymmärrystä musiikin rakenteiden järjestyksestä. (Ahonen 2004, 13–14.)

Musikaalisuus voidaan ymmärtää monelta eri kantilta, eikä sille ole olemassa yhtenäistä määritelmää. Musikaalisuus voidaan käsittää yksilöllisiksi, synnynnäisiksi musiikillisiksi kyvyiksi, tai laajemmassa määrin musikaalisuuteen kuuluvina yksilön musiikillisina kykyinä ja ominaisuuksina, joita hänellä on, ja joita voidaan edelleen kehittää. Musikaalisuus muodostuu siis monista eri tekijöistä. Sen käytännön ilmenemismuotoja voidaan nähdä olevan esimerkiksi musiikillinen muisti, melodiataju, sointiväritaju, musiikillinen mielikuvitus ja rytmitaju. Musikaalisuus on osa ihmisen henkistä ja fyysistä kokonaisuutta sekä tunne- ja kokemusmaailmaa. Jokaisella ihmisellä on myös oma käsityksensä musikaalisesta osaamisestaan ja se muovautuu jo lapsuudessa. Muistikuvat ja kokemuksemme vaikuttavat ajattelutapoihin ja leimaavat asenteita kenties pitkälle myöhempään elämään. Käsitys omasta musikaalisuudesta liittyy siis vahvasti omaan minäkuvaan. Myös lapsien musiikillisen minäkuvan löytäminen merkitsee sitä, että heidän on opittava hyväksymään omaa musikaalisuuttaan sellaisena kuin se ilmenee. (Hongisto-Åberg, ym. 1993, 14–15.)

### 7.3.2 Musiikkikykyjen kehittyminen

Oppiminen ja kypsyminen liittyvät toisiinsa, joten lapsuudessa ja nuoruudessa tapahtuvan musiikillisen oppimisen määrittely on hankalaa. Kypsymisellä tarkoitetaan geneettisen perimän vaikutuksesta syntyvää väistämätöntä biologista prosessia. Esimerkiksi äänenmurros on kypsymistä, mutta soittotaito on vahvasti liitoksissa oppimiseen. Kypsyminen ja oppiminen eivät kuitenkaan ole toisistaan riippumattomia, sillä monet oppimissuoritukset edellyttävät tiettyjä motorisia, neurologisia ja sensorisia valmiuksia, jotka seuraavat yksilön kypsymisestä. Tarkasteltaessa lapsuuden musiikillisten taitojen oppimista tulee siis samalla ottaa huomioon ikäkauteen liittyvä yleinen kehitys ja kypsyminen. (Ahonen 2004, 16.)

Musiikkikyvyt näyttävät kehittyvän progressiivisesti ja limittäisinä jaksoina (Linnankivi ym. 1988, 17). Kaiken kaikkiaan musiikillinen kehitys on enemmänkin spiraalimainen kuin yksisuuntainen prosessi (Bamberger 2006, 71). Kehityspsykologiankin mukaan lapsuus ja nuoruus ovat omaksumisen aktiivisimmat ja merkittävimmät vaiheet. Lapsi omaksuu silloin asioita vaivattomasti ja näiden asioiden omaksuminen myöhemmällä iällä saattaa vaatia paljon enemmän aikaa ja harjoitusta. (Ahonen 2004, 84.)

Yleiseen kehityspsykologiseen tutkimukseen verrattuna lasten musikaalisuutta kehittymistä koskevaa tutkimusta on tehty vähän. Tähän on kenties syynä vaikeus määritellä musikaalisuuskäsitettä. Musiikkikykyjä on tutkittu keskittymällä tiettyihin tekijöihin, jotka on usein jaettu eri musiikillisiin taitoihin, kuten lauluun ja soittoon. Lapsen musiikkikykyjen kehittymistä koskeva tutkimus onkin painottunut laulutaidon ja rytmin havainnoimiseen. (Linnankivi ym. 1988, 14–15.)

## **Laulaminen**

Linnankivi ym. (1988, 15) ovat kertoneet Gardnerin (1983) tutkineen, että jo 2-kuukautiset vauvat pystyvät matkimaan äidin laulun tasoa, melodiaa ja dynamiikkaa. Neljän kuukauden iässä vauvat voivat matkia kuulemaansa rytmiä. Puolentoista vuoden iässä lapset alkavat tuottaa erillisiä ääniä, joista syntyy interalleja. Lasten laulu on spontaania ja he alkavat matkia kuulemiensa laulujen osia. Laulun rytmi opitaan lisäksi usein helpommin kuin melodia.

Laulamisen kehitys muuttuu, kun lapsi siirtyy niin sanottuun jäljittelyvaiheeseen ja alkaa matkia ja sekoittaa pidempiä kokonaisuuksia kuulemistaan lauluista. Melodioista, rytmeistä ja sanoista syntyy vapaamuotoisia yhdistelmiä. Kehityksen myötä lastenlaulut tulevat lapsien omien improvisaatioiden edelle. Kyky luoda omia melodioita ei siltikään katoa, vaan kyse on kulttuurimme musiikkikäyttäytymisessä, jossa ei ole luontevaa paikkaa improvisoitujen tuotosten esittämiselle. Jäljittelyvaiheessa lapsi siirtyykin egosentrisestä musisoimisesta kaikkien kulttuurin jäsenten kanssa jaettuun musiikkiin. Tonaalisen omaksumisen vaiheessa, eli suunnilleen esikoulu-alakouluikässä, melodian hahmottamista alkaa ohjata vakiona pysyvä diatoninen asteikkohahmo, minkä kautta muun muassa laulun sävelpuhtaus paranee. (Ahonen 2004, 87–88.)

Jokaisessa ikävaiheessa ääni pohjautuu anatomialle ja fysiologialle, jotka muodostavat paljon eroavaisuuksia laulamiskäyttäytymisessä. Ensimmäisten kuukausien aikana lapsen niin sanotut lauluotokset ovat seurausta ihmisen perustarpeista. Vähitellen ihmisääni alkaa luonnostaan kehittyä melodisemmaksi ja tutkivammaksi, kun lapsi saa kokemuksia musiikillisista elementeistä ja niiden hallinnasta. Lapsuuden ja aikuisuudenkin ajan laulun kehittyminen on seurausta neuropsykologisesta aktiivisuudesta, potentiaalista ja tietyistä sosiokulttuurisista ympäristöistä, joissa tietyt säveljärjestelmät ilmentävät vallitsevia musiikkikulttuureita. (Welch 2006, 325.)

Welch (2006, 325) on todennut myös, että laulun kehittymistä voidaan edistää tai hidastaa monilla eri tekijöillä, kuten aikuisen antamalla lapsen kehitystasoon nähden liian vaikeilla tai helpoilla laulutehtävillä, ikätovereiden odotuksilla tai arvolla, jota laulamislle missäkin kulttuurissa annetaan. Lapset, jotka vaikuttaisivat ylittävän tietyt laulutaidolliset odotukset, näyttäisivät saavan ympäristön tuen ja pohjan kehittääkseen itseään laulajana, kun taas lapset, joiden laulutaito nähdään olevan jotenkin puutteellinen, eivät näyttäisi saavan vastaavia tilaisuuksia kehittää itseään. Tästä muodostuu usein pitkäaikaisia käsityksiä ja asenteita itsestään laulajana, ja jopa itsensä leimaamista kyvyttömäksi laulajaksi. Kuitenkin jokaisella on potentiaali oppia laulamaan, ja siksi olisikin tärkeää löytää optimaalisia keinoja, joilla mahdollistettaisiin jokaisen perusoikeutta tutkailla ja laajentaa laulullista, kuten myös musikaalista, osaamistaan. Hongisto-Åberg ym. (1993, 16) ovat todenneet myös, että syvälle iskostuneiden omien asenteiden voittaminen vaatii myös omakohtaisen itsekritiikin madaltamista ja uskallusta heittäytyä musiikkiin.



## Rytmi

Musiikin rytmi herättää jo pienessä lapsessa spontaaneja liikereaktioita, mutta vasta vuosien kuluessa hän oppii hallitsemaan ja suhteuttamaan liikehdintäänsä musiikkiin tahdonalaisesti. Rytmillisten taitojen omaksuminen edellyttää siis lapsen motorista kehitystä. (Ahonen 2004, 91.)

Pieni lapsi alkaa tuottaa alkeellisia rytmejä spontaanien laulujen yhteydessä. Näissä toistuu usein sama aika-arvo, mikä viittaa perussykkeen käyttämiseen. Monipuolisempia rytmihahmojen löytämistä mahdollistaa sanojen liittäminen lauluihin. Lastenlaulujen jäljittely edesauttaa myös kulttuurin vakiintuneiden rytmimallien omaksumista. Tosin lapsen perussyke horjuu yleensä vaiheessa, jossa hän pystyy toistamaan kokonaisen lastenlaulun. Sykkeen muuttumista ilmenee erityisesti säkeiden välillä, koska lapsen tarvitsee pysähtyä hengähtämään. (Mt. 91–92.)

Rytmin omaksumisessa näyttäisi tapahtuvan merkittävää muutosta noin viiden vuoden iässä. Tällöin kulttuurisesti vakiintuneet rytmin muodot alkavat näkyä selkeämmin lapsen rytmisuorituksissa. (Mt. 92.) Sloboda (1987, 208–209) on todennut, että lapsilla on implisiittistä tietoa erilaisista rytmeistä, kuten tasa- ja kolmijakoisuudesta, ja he osaavat käyttää sitä omassa musisoinnissaan. He eivät kuitenkaan kykene vielä yhdistämään kuulemastaan musiikista rytmiä esimerkiksi omaan taputukseensa. Viiden ikävuoden jälkeen lapsen kyky tiedostaa, havainnoida ja reflektoida musiikkia luonnehtivia rakenteita, periaatteita ja kaavamaisuuksia kasvaa. Tämä kehitys tapahtuu hiljalleen kouluvuosien aikana noin 10 ikävuoteen saakka.

Lapsen musiikillisten kykyjen kehittymistä tukee koulussa toteutettava musiikkiliikunta. Musiikki ja liike ovat lapselle kokonaisuus; musiikki synnyttää lapsessa liikehdintää, kuten tanssimista ja hyppimistä, ja liikkuminen laittaa lapset musisoimaan ja laulamaan, esimerkiksi leikkiessään ja keinuessaan. Musiikin rytmin ja lapsen rytmitaitojen kehittymistä koskevan ymmärryksen lisäämiseksi musiikin opetuksessakin pitäisi ottaa lähtökohdaksi keho ja liikkuminen. (Sundin 1991, 64–65.)

### 7.3.3 Musiikilliset ympäristöt, harjoittelu ja motivaatio

Musikaaliset taidot omaksutaan vuorovaikutuksessa musiikillisen ympäristön kanssa. Musiikkikasvatus on myös aina vuorovaikutuksellista, jonka osapuolina kasvattaja ja kasvatettava on kumpikin omalta osaltaan. Sen vaikutukset limittyvät aina yksilön omiin kokemuksiin. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 17.) Kasvattajalla on merkittävä vastuu ja mahdollisuus tukea lapsen musiikillista kehitystä. Musiikillisen kasvatuksen haasteena on kuitenkin se, että musiikillisen kehittymisen kohdalla kasvattaja ei aina tiedä, mitä odottaa ja käsitykset musiikillisesta oppimisesta ovat sumeita (Swanwick

1990, 53). Lasten yksilölliset taidot musiikissa nimittäin vaihtelevat enemmän kuin muissa aineissa, kuten äidinkielessä (Ahonen 2004, 142).

Lapsuudessa ja kouluiässä musiikillinen kehittyminen on vähittäistä sopeutumista ympäröivään säveljärjestelmään ja tämän järjestelmän säännönmukaisuuksien oppimista. Ympäröivä musiikkikulttuuri vakiintuneine muotoineen siis määrittää suuntaa, johon lapsen musiikillinen kehitys tulee johtamaan. Länsimaisessa kulttuurissa tämä johtaa duurimolli-tonaalisen säveljärjestelmän omaksumiseen. Järjestelmä tarjoaakin aineksia elinikäiseen oppimiseen. Oppimisen kohteet ovat lapsuudessa ja nuoruudessa perustavanlaatuisia ja myöhempi oppiminen rakentuu näiden varaan. Lapset eivät niin ikään aina tietoisesti tavoittele musiikillisten taitojensa kehittymistä, mutta silti heidän kykynsä paranevat. (Mt. 14–15.)

Yksilölliset erot musiikillisissa taidoissa johtuvat suuresti ympäristöistä, joissa lapset varttuivat. Lapsuudessa merkittävä vaikutus musiikilliseen kasvuun on kotiympäristöllä ja vanhemmilla. Kouluiässä musiikkiin ja suuntautumiseen vaikuttavat opettajat, ikätoverit ja muut läheiset ihmiset. Merkittävin musiikin oppimiseen vaikuttava tekijä on harjoittelu. Harjoittelun aloitusikä, määrä ja laatu vaikuttavat suuressa määrin saavutettavaan taitotasoon, ja usein juurikin musiikillisten taitojen hankkimiseksi varhain aloitettu harjoittelu on hedelmällistä. Harjoittelussa ei ole kuitenkaan aina kyse vain teknisten taitojen harjoittamisesta tai sujuvan motoriiikan saavuttamisesta. Niiden ohella kehittyvät myös esimerkiksi kognitiiviset valmiudet sekä tulkinnallisuus. (Mt. 142; 149–150.)

Musiikin oppimiseen vaikuttavista tekijöistä myös motivaatiolla on suuri merkitys. Motivointuneen henkilön käyttäytymistä ohjaavat tehokkaan opiskelun tunnusmerkit, joita ovat esimerkiksi tarkkaavaisuuden suuntaaminen kiinnostavaan asiaan, toiminnan pitkäjänteisyys ja työskentelyn laatu. (Mt. 154.) Ahonen (2004, 154–155) on todennut tutkimuksien osoittaneen motivaation olevan joka tapauksessa heterogeeninen ilmiö, johon kuuluu monia yksilön persoonallisia sekä ympäristöön ja tilanteisiin liittyviä ominaisuuksia, jotka yhdessä vaikuttavat ihmisen tavoitteisiin suuntautuneeseen käyttäytymiseen. Peruskoulun musiikkiopetuksen tavoitteissa todetaankin, että opetuksen tarkoituksena on myönteisten asenteiden ja kiinnostuksen herättäminen musiikkiin, eikä niinkään erillisten tietojen ja taitojen välittäminen.

### 7.3.4 Musiikillisen luovuuden kehittäminen

Musiikinopetuksessa käytetään monenlaisia työtapoja, joista toiset perustuvat enemmän toistavaan ja toiset luovaan aktiivisuuteen. Perinteinen kouluissa toteutuva musiikinopetus on painottanut toistavaan aktiivisuuteen liittyviä työtapoja eli laulukeskeisyyttä ja opettajajohtoisuutta. Tämän rinnalla on kuitenkin käytetty luovia ja luovuuteen kannustavia työtapoja, jotka ovat luontevia keinoja opet-

taa musiikkia, koska musiikillista käyttäytymisestä esimerkiksi improvisointi ja säveltäminen pohjautuvat uusien musiikillisten ilmausten tuottamiseen. (Ahonen 2004, 167.)

Luova ajattelu ja toiminta kuuluvat kiinteästi toisiinsa. Ne eivät tarkoita erillistä opetuksen aluetta, vaan läpäisevät koko oppimisprosessin. Oppilaan musiikillinen kehittyminen ilmenee muun muassa erilaisissa toiminnoissa ja musiikin esittämisessä, kuten laulamissa, soittamisessa ja liikkumisessa. Laulamisen ja soittamisen keksinnän lisäksi musiikin esittämiseen kuuluu luovaa toimintaa eli musiikin tulkittamista. Lisäksi esimerkiksi musiikin kuunteluun sovellettu liikunta kehittää luovaa ajattelua lapsen suunnitellessa ja toteuttaessaan omia liikunnallisia ratkaisujaan. Luovaa toimintaa ei siis voida rajata kuuluvaksi vain tiettyihin musiikin osa-alueisiin. (Linnankivi ym. 1988, 205–206.)

Lapsen musiikilliseen kehitykseen kuuluu luonnostaan luovaa musiikillista ilmaisua, kuten spontaanit laulut 2-4 vuoden iässä. Improvisointia syntyy esimerkiksi silloin, jos lapsi ei ole vielä täysin oppinut jotain laulua ja joutuu täydentämään puuttuvia osia omalla keksinnällään. Formaalissa koulutuksessa tulisi noudattaa tätä luonnolliseen musiikilliseen kehitykseen kuuluvaa voimavaraa ja antaa lapsille mahdollisuus käyttää luovia ominaisuuksiaan ja resurssejaan. (Ahonen 2004, 169.) Musiikin eri osa-alueiden opetuksessa ja musiikillisten kykyjen kehittämisessä pitäisi kin tukeutua lähes aina oppilaiden omaan oivallukseen (Linnankivi ym. 1988, 205). Musiikinopetuksen yhtenä tärkeänä tavoitteena tulisi olla oppilaiden itsenäisyyden kehittyminen musiikin saralla, jolloin oppilaan tulisi oppia omaksumaan uutta tietoa ja kehittämään erilaisia musiikillisia taitojaan peruskoulun jälkeenkin. Näin mahdollistuisi oppilaan kykeneväisyys nauttia musiikista koko loppuikänsä ajan. (Ahonen 2004, 168.)

# 8 OPETTAJA OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTTAJANA JA LAPSEN KEHITYKSEN EDISTÄJÄNÄ

Kuvailemme tässä luvussa opettajan vastuuta opetussuunnitelman tulkitsijana ja toteuttajana sekä hänen tehtävänsä lapsen kehityksen edistäjänä. Pohdimme erityisesti vastuun ja vapauden suhdetta opetussuunnitelman toteuttamisessa sekä opettajan opetusvalmiuksien merkitystä opetukseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan: ”*Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa.*” Opetussuunnitelman perusteet ohjaavat opettajaa opetuksen toteuttamisessa: ”*Opetuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista. Työtapojen tehtävänä on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista.*”

Opetussuunnitelman tulkitsijana opettaja on se, joka päättää, mitä opetusmenetelmiä hän opetuksessaan käyttää. Swanwickin (1990, 53) mukaan opettajan tulee suhteuttaa käyttämänsä menetelmät oppilaiden kehitystasoon ja olla selvillä siitä, minkälaisia odotuksia hänellä voi olla lapsen edistymisestä. Opettaja ei voi kuitenkaan nojata vain yleisiin kehitysteorioihin (vrt. Vygotsky, Piaget) lapsen kehityksestä vaan hänen tulee huomioida jokainen oppilas yksilönä, jolla on omat henkilökohtaiset oppimistapansa ja tarpeensa (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Siihen, miten opettaja voi vastata näihin vaatimuksiin vaikuttaa niin opettajan kuin oppilaankin arvot ja aikaisemmat kokemukset sekä yksilölliset ominaisuudet ja mieltymykset, kuten oppimistyyli. Lisäksi ympäristöllä on aina oma vaikutuksensa oppimisprosesseihin ja kehittymiseen. (Ruohotie 1998, 125.)

Opettajalla on pedagoginen vapaus ja autonomia päättää käyttämistään työtavoista ja tehtävistä. Opettaja on kuitenkin velvollinen noudattamaan opetussuunnitelmaa. Hänen tehtävänä on myös kehittää omaa opetustaan sekä taitojaan ja siten luoda edellytyksiä seuraavan opetussuunnitelman kehittämiseksi. (Patrikainen 2009, 24–25.) Opettajan työn pedagoginen vapaus tarkoittaa

myös sitä, että työlle asetetut puitteet ovat melko väljät. Opettajalla on mahdollisuus käyttää erilaisia menetelmiä ja valita niistä omaan persoonalliseen tyyliinsä sopivimmat. Saatujen kokemusten ja syntyneen varmuuden kautta hän pystyy edelleen kehittämään ja kokeilemaan työtapoja, joilla kyetään vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, edellytyksiin ja oppimistyyliin. (Saarinen ym. 1994, 225.)

Atjonen (2004, 25–27) on ehdottanut opettajankoulutuksessa kehitettäviä näkökulmia, jotta saavutettaisiin tuleville luokanopettajille parhaat mahdolliset opetusvalmiudet. Ehdotettuja näkökulmia on kolme: tiedollisten, taidollisten ja asenteellisten tasojen kehittäminen. Tiedolliseen tasoon kuuluu muun muassa tieto oppilaan kehityksestä ja sen ohjaamisesta, oppisisällöistä ja kasvatuksesta. Taidollisella tasolla opettajan tulisi olla kykenevä pedagogiseen ajatteluun ja suunnitteluun, eettiseen kasvatukseen ja opetusmuotojen monipuoliseen käyttämiseen. Asenteellisen tason kehittämiseen liittyy kehittämis- ja kehittymismyönteisyys, pedagogisen kasvatusvastuun hyväksyminen, suvaitsevaisuus ja inhimillisyyden kunnioittaminen. Opettaja tarvitsee näitä kaikkia kolmea valmiustasoa edistääkseen oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä sekä omaa opettajuuttaan. Opettajan ammatillisten valmiuksien kehittymisen kannalta on myös tärkeää opettajan omien toimintatapojen reflektointi, sillä niin voidaan muuttaa opettamisen kontekstia, jolloin oppimistapahumista tulee entistä vuorovaikutuksellisimpia, oppilaiden osallistuminen lisääntyy ja kehitystä tapahtuu myös oppimisilmapiirissä. (Ruohotie 1998, 127.)

Opettajan opetusvalmiuksiin ja opetuksen laatuun voidaan sanoa vaikuttavan niin ikään koulutuksen ja tiedollisten asioiden lisäksi myös opettajan omat kiinnostukset. Opettaja todennäköisesti opettaa paremmin sitä, mitä hän jo osaa ja mihin hän on perehtynyt myös vapaa-ajallaan. Jos opettaja on itse innostunut opetettavasta aiheesta, hänen on helpompaa yrittää innostaa myös oppilaita osallistumaan ja oppimaan.

# 9 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelemme tutkimuskysymyksemme sekä aiheeseemme liittyviä aikaisempia tutkimuksia ja kirjallisuutta. Lisäksi tarkastelemme tutkimuksemme tiedekäsitystä ja sen kvalitatiivista luonnetta. Kuvailimme myös aineiston hankinnan sekä aineiston analyysissa käyttämäämme sisällönanalyysimenetelmää.

## 9.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää alakoulun musiikin- ja liikunnanopettajien käsityksiä musiikkiliikunnasta ja sen käyttämisestä opetuksessa. Itse pidämme musiikkiliikuntaa tärkeänä osana alakouluikäisten lasten opetusta, sillä se tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle sekä tavanomaisesta poikkeavia, innostavia opetusmuotoja. Kokemuksemme mukaan musiikkiliikuntaa toteutetaan kouluissa hyvin vähän.

Tutkimuskysymyksiksemme muodostuivat:

1. Miten opettajat ymmärtävät käsitteen *musiikkiliikunta*?
2. Minkälaista musiikkiliikuntaa opettajat käyttävät, jos käyttävät ja mitkä tekijät estävät sen käyttöä?
3. Mitkä seikat ohjaavat opettajaa käyttämään musiikkiliikuntaa opetuksessaan?
  - 3.1. Opetussuunnitelma
  - 3.2. Lapsen kokonaisvaltainen kehitys
  - 3.3. Opettajan omat valmiudet opettaa musiikkiliikuntaa sekä harrastuneisuus musiikin ja liikunnan saralla

Halusimme selvittää opettajien näkemyksiä musiikkiliikunnan käsitteestä. Tutkimuksemme kannalta oli tärkeää tietää, miten opettajat ymmärtävät sen, sillä tämä loi pohjan muille tutkimuskysymyksille ja niiden vastauksien tulkinnalle. Lisäksi halusimme selvittää musiikkiliikunnan käytännön toteutukseen liittyviä tekijöitä.

Opetussuunnitelma näkökulman otimme käsittelyyn siksi, että kaikkea opetusta ohjaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja sen pohjalta luodut kuntakohtaiset opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelma määrittää tavoitteet, jotka opetuksessa tulisi saavuttaa. Halusimme peilata opettajien käsityksiä musiikkiliikunnan tärkeydestä sen opetussuunnitelmassa saamaan asemaan. Viitekehyksessämme kerroimme sekä valtakunnallisesta että kuntakohtaisesta opetussuunnitelmasta, mutta vastauksia tulkittaessa täytyi kuitenkin ottaa huomioon, että opettajat ovat vastanneet kukin oman koulunsa opetussuunnitelman mukaan.

Opetuksessa ja kasvatuksessa täytyy ottaa huomioon lapsen kokonaisvaltainen kehitys. Lapsen kasvusta kirjoitettu teoria painottaa luovan toiminnan ja kokemuksellisuuden merkitystä lapsen tasapainoisen kehityksen edistäjänä, ja musiikkiliikunta on yksi väline, jolla kouluissa pystytään saavuttamaan kokonaisvaltaisen kehityksen tavoitteita. Halusimme saada selville, millaisen merkityksen opettajat antavat musiikkiliikunnalle lapsen tasapainoisen kehityksen edistäjänä. Lopuksi tarkastelemme, miten opettajan valmiudet ja harrastuneisuus ovat yhteydessä monipuoliseen musiikkiliikunnan käyttöön.

## *9.2 Aiemmat tutkimukset ja kirjallisuus*

Musiikkiliikunta tutkimusaiheena on melko vähän käytetty. Musiikkiliikuntaa on tutkittu lähinnä musiikkipedagogiikan näkökulmasta, ja liikuntapedagogiikan yhteydestä musiikkiliikuntaan on huomattavasti vähemmän tutkimuksia. Suomessa musiikkiliikunta tutkimusaiheena on painottunut lähinnä pro gradu –tutkielmiin. Tutkimuksien aiheina ovat olleet musiikinopettajien musiikkiliikuntanäkemykset (Dunder 1998), kehorytmiikka Jaques-Dalcrozen eurytmian sovelluksena (Forss 2000), alkuopettajien suhtautuminen musiikkiliikuntaan (Hangasluoma & Hirvelä 1987), musiikkiliikunta Suomen ja Etelä-Afrikan alakouluissa (Karhu 2010), musiikkiliikunnan vaikutukset sosiaaliseen kasvuun luokanopettajien näkökulmasta (Kokko 2003), musiikkiliikuntaoppimateriaali ja sen testaus peruskoulun seitsemännellä luokalla (Lehmusvaara 2007) ja kehorytmiikan soveltuvuus peruskoulun yläluokkien musiikinopetuksessa (Salmela 2006).

Liikuntapedagogiikan näkökulmasta tehdyt pro gradu -tutkimukset eivät ole käsitelleet suoraan musiikkiliikuntaa vaan lähinnä tanssia ja sen opetusta (esim. Hämeenaho 2005; Ollila 2005). Jatkotutkielmien opinnäytetöissä musiikkiliikuntaa on tutkittu Suomessa todella vähän. Musiikkipedagogian puolelta musiikkiliikuntaa ovat jatkotutkineet Marja-Leena Juntunen ja Marja Ervasti. Näiden tutkimuksien aiheina ovat olleet Dalcroze-rytmiikka musiikkikasvatuksen lähestymistapana (Juntunen 2000), Dalcroze-rytmiikan ilmentymät (Juntunen 2004) sekä musiikillinen keksintä osana sovellettua Orff-pedagogiikkaa (Ervasti 2003). Liikuntapedagogiikan näkökulmasta mu-

siikkiliikunta aiheisen jatkotutkimuksen on tehnyt ainoastaan Anu Penttinen (2007). Hän tutki musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa kehittävän kurssin vaikutuksia liikunnan aineenopettajakoulutukseen.

Musiikkiliikuntaan liittyvää kirjallisuutta on vähän ja se on pääasiallisesti melko vanhaa. Aiheesta ovat kirjoittaneet muun muassa Inkeri Simola-Isaksson ja Pirkko Vilppunen. Uudempaa täysin musiikkiliikunta-aiheista kirjallisuutta on hyvin vähän. Musiikkiliikunnasta on kuitenkin kirjoittanut esimerkiksi Marja-Leena Juntunen. Musiikkiliikuntaa sivutaan kuitenkin jonkin verran musiikin oppikirjoissa.

### 9.3 Tutkimusasetelma

#### 9.3.1 Tutkimuksen tiedekäsitys

Tutkimuksemme nojaa fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen, joka taas on osa laajempaa hermeneuttista perinnettä. Tämän tutkimusperinteen erityispiirteenä on se, että siinä sekä tutkimuskohteena että tutkijana on ihminen (Varto 1992, 26). Kaikessa tutkimuksessa on pohjana filosofisia ongelmia, joista keskeisimmät ovat ihmiskäsitys eli millainen ihminen on tutkimuskohteena sekä tiedonkäsitys eli miten ihmisestä tutkimuksen kohteena voidaan saada tietoa ja millaista tieto on luonteeltaan. Fenomenologis-hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä on tärkeintä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. Tiedonkäsityksessä on merkityksellistä ymmärtäminen ja tulkinta. (Laine 2001, 28.)

Kokemukset ovat fenomenologisen tutkimuksen kohteena. Kokemus tarkoittaa tässä yhteydessä ihmisen *kokemuksellista suhdetta omaan todellisuuteensa*. Kokemus syntyy siis vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Ihmisen suhde maailmaan on kokemuksellista ja näille kokemuksille luodaan merkityksiä. Ihminen toimii siis aina tiettyjen merkitysten pohjalta, ja nämä merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Merkitysten tutkimiseen liittyy myös ajatus siitä, että ihminen on perustaltaan yhteisöllinen. Merkityksien lähde on yhteisö, johon yksilö on kasvatettu. Ihmistä ymmärtämällä voimme ymmärtää myös todellisuutta, jossa ihminen elää. Yksilön kokemusten tutkimus paljastaa aina myös jotain yleistä. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritä niinkään universaaleihin yleistyksiin vaan halutaan ymmärtää tutkittavien ihmisten sen hetkisiä merkityssuhteita ja ainutlaatuisia käsityksiä maailmasta. (Mt. 29–31.)

Hermeneutiikka tulee mukaan fenomenologiseen tutkimukseen ymmärtämisen ja tulkinnan teorian kautta. Sen tarkoituksena on etsiä tulkinnalle sääntöjä, joista voimme luoda käsityksiä vääristä ja oikeammista tulkinnoista. Ymmärtämisellä pyrimme eläytymään tutkimuskohteiden ajatuk-



siin, tunteisiin ja heidän luomiinsa merkityksiin todellisuudesta, joten tavoittelemme ilmiöiden merkityksien oivaltamista. Ymmärtäminen on aina myös tulkintaa ja kaiken ymmärtämisen pohjana on jo aiemmin ymmärretty. Ymmärtämiseen vaikuttaa aina jo aikaisempi ymmärrys tutkimuskohteesta, ja ymmärtäminen etenee niin sanotusti hermeneuttisena kehänä. (Laine 2001, 31; Tuomi & Sarajärvi 2009, 28.)

### 9.3.2 Kvalitatiivinen fenomenografinen tutkimus

Tutkimuksemme pohjaa fenomenologis-hermeneuttiseen tiedekäsitykseen, ja tutkimusotteemme on fenomenografinen. Fenomenografia on laadullinen tutkimussuuntaus, jossa tutkitaan ihmisten ajattelussa ilmeneviä erilaisia käsityksiä ja tapoja kokea asioita. Fenomenografia pyrkii kuvailemaan ilmiöitä sellaisina kuin tietty ihminen tai pieni ihmisryhmä ne kokee. Tässä menetelmässä kiinnostus kohdistuu siis näiden käsitysten variaatioihin ja sisällöllisiin eroihin. Käsitysten erot johtuvat yksilöiden erilaisista viite- ja kokemustaustoista. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on siis kokemuksesta syntyneiden käsitysten tulkitseminen ja kuvaileminen. (Niikko 2003, 16–22; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 114–115.)

Fenomenografista tutkimusta voidaan lähestyä kahdesta eri tiedontasosta. Ensimmäisen asteen näkökulmasta tarkasteltuna pyritään hahmottamaan tutkittavien laadullisesti erilaisia tapoja käsittää ja ymmärtää tutkittavaa asiaa tai kohdetta. Tutkija itse kohtaa ilmiön kokemuksensa kautta. Toisen asteen näkökulmassa ei olla kiinnostuneita tutkijan tekemistä päätelmistä vaan toisten ihmisten kokemuksista. Tällöin tarkastelua viedään syvemmälle ja pyritään luomaan tulkintaa ihmisten käsityksistä ja niiden saamista merkityssisällöistä. Tähän kuuluu siis tutkijan omien kokemusten ja käsitysten poissulkeminen, jolloin pyritään orientoitumaan vain toisten ihmisten ajatuksiin ja kokemuksiin. (Niikko 2003, 24–25; Rissanen 2006.)

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on laatia ja luokitella aineistosta merkityskategorioita. Näillä hallitaan paremmin käsitysten joukkoa ja samalla voidaan kuvata käsitysten jakautumista eri ryhmissä. Tällä tutkimusotteella pyritään ymmärtämään aineistosta löytyneitä merkityksiä ja syventämään tulkintaa sekä kuvausten yhteensopivuutta tieteellisten käsitysten kanssa. (Rissanen 2006; Syrjälä ym. 1994, 125–126.) Olemme myös omassa tutkimuksessamme pyrkineet löytämään aineistosta syntyneille merkityskategorioille pohjaa teoreettisesta viitekehyksestä, joka osaltaan on tukenut ja syventänyt aineistomme tulkintaa.

Yleisimmin käytetty aineisto fenomenografisessa laadullisessa tutkimuksessa on empiirinen haastatteluaineisto. Niiden kautta esitetään haastateltujen erilaisia käsityksiä ja pyritään ymmärtämään niistä ilmeneviä laadullisia eroja tutkittavasta ilmiöstä. Merkitysten laadullinen erilaisuus

onkin tutkimuksen pääasiallisena kiinnostuksen kohteena. (Rissanen 2006; Syrjälä ym. 1994, 127.) Tutkimuksessamme emme käyttäneet varsinaista haastattelumenetelmää aineiston keräämiseen, vaan hankimme tietoa kohdejoukolta strukturoidun kyselylomakkeen avulla, jolloin saimme vastauksia juuri haluttuihin kysymyksiin. Tätä menetelmää käyttämällä emme kuitenkaan pystyneet oikaisemaan vastaajien mahdollisesti väärin ymmärtämiä kysymyksiä tai ohjaamaan heitä kertomaan aiheesta enemmän. Varsinaisessa haastattelussa tältä ongelmalta pystytään välttymään. Haastattelussa ongelmalliseksi kuitenkin voi muodostua se, että haastattelija ohjaa liikaa haastateltavaa vastauksissaan. Tämän takia päädyimme käyttämään avointa kyselylomaketta, jotta vastaajat voisivat vastata oman ymmärryksensä mukaisesti. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 79.)

#### *9.4 Aineiston hankinta*

Keskitimme tutkimuksemme alakouluun, koska siellä musiikkiliikunnan näkyvyys opetussuunnitelman oppisisällöissä on yksityiskohtaisempi kuin peruskoulun ylemmillä luokilla, joiden kohdalla musiikkiliikunnan muodoista mainitaan ainoastaan tanssi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Tutkimme opettajien käsityksiä siksi, että he tulkitsevat opetussuunnitelmaa ja päättävät, kuinka paljon mitäkin sisältöä he opettavat tai työtapaa käyttävät. Rajasimme kohdeyhmäksemme alakoulussa musiikkia ja/tai liikuntaa opettavat opettajat, koska heille jää useimmiten vastuu musiikkiliikunnan opettamisesta ja käyttämisestä. Opettajien anonymiteetin säilyttämiseksi emme mainitse kuntaa, jossa opettajat työskentelevät.

Päätimme käyttää aineiston keräämisessä kyselylomaketta (Liite 1), jossa on avoimia kysymyksiä. Koimme, että kyselylomake mahdollistaisi mahdollisimman monipuolisten näkemysten saamisen aiheesta. Pyrimme saamaan tietoa useammasta eri alakoulusta ja halusimme vastaajiin sekä musiikin että liikunnan opettajia, joten kyselylomake tuntui sopivalta tavalta hankkia aineistoa.

Laadimme kyselylomakkeen kysymykset siten, että saisimme mahdollisimman monipuolisesti tietoa eri teemoista aiheeseen liittyen. Jo kyselylomaketta laatiessamme muodostimme kysymykset teemoittain: musiikkiliikunnan käsite, musiikkiliikunnan käyttö opetuksessa, opetussuunnitelmanäkökulma, lapsen tasapainoinen kehitys, valmiudet opettaa musiikkiliikuntaa sekä opettajien harrastuneisuus. Halusimme selvittää, miten opettajat ymmärtävät käsitteen musiikkiliikunta sekä sen minkälaista musiikkiliikuntaa opettajat käyttävät opetuksessaan ja mistä asioista voisi olla hyötyä, jotta musiikkiliikuntaa voisi käyttää enemmänkin. Saman kysymyksen toisessa osassa kysyimme, mitkä seikat estävät musiikkiliikunnan käyttöä. Seuraava kysymys koski musiikkiliikunnan huomiointia opetussuunnitelmassa sekä sitä, kuinka tärkeänä opettajat itse kokevat musiikkiliikunnan opettamisen ja hyödyntämisen. Tämän jälkeen kysyimme, minkälaisia taitoja oppilaat saavat

musiikkiliikunnan avulla ja miten se opettajien mielestä palvelee lapsen tasapainoista kehitystä. Viimeiseksi teemaksi nostimme opettajien valmiudet opettaa ja käyttää musiikkiliikuntaa sekä opettajien musiikkiin ja liikuntaan liittyvän harrastuneisuuden.

Pyrimme olemaan huolellisia kysymysten laatimisessa, sillä tutkimuksen onnistumisen kannalta kysymysten muoto oli erittäin tärkeässä asemassa. Kysymysten tuleekin olla mahdollisimman yksiselitteisiä, eivätkä ne saisi johdatella vastaajia. Pyrimme laatimaan kyselylomakkeen siten, että lomake ei olisi liian pitkä, jotta vastaajat jaksaisivat keskittyä pohtimaan ja perustelevaan vastauksiaan. Hyvin laaditulla aineistonkeruumenetelmällä voidaankin parantaa tutkimuksen luotettavuutta.

Ennen varsinaisen kyselyn teettämistä testasimme kyselylomakettamme yhdellä testihenkilöllä. Vastaaja oli musiikinopettaja ja hänen mielipiteidensä pohjalta teimme muutamia muutoksia alkuperäiseen lomakkeeseen. Esitestauksella pyrimme muotoilemaan kysymyksistä sellaiset, että vastaajan omat mielipiteet tulisivat mahdollisimman hyvin esille. Veimme lopulliseen muotoon saate-  
tut kyselylomakkeet saatekirjeineen syyskuun 2011 aikana neljälle alakoululle eräässä Etelä-Suomen kunnassa. Annoimme vastausaikaa noin viikon, jonka jälkeen haimme täytetyt kyselylomakkeet takaisin. Kyselyyn vastasi yhteensä 14 musiikin- ja/tai liikunnanopettajaa. Kirjoitimme vastaukset puhtaaksi kysymyskohtaisesti analysoinnin helpottamiseksi. Tunnistetiedoiksi merkitsimme vastaajat 1-14. Tutkimustulosten raportoinnissa käytämme merkitsemistapaa Vastaaja 1 ja niin edelleen.

## *9.5 Analyysimenetelmänä sisällönanalyysi*

Käytämme tutkimuksessamme aineiston analyysimenetelmänä sisällönanalyysia, jota voidaan pitää laadullisen tutkimuksen niin sanottuna perusanalyysimenetelmänä ja se voidaan liittää moniin erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Sisällönanalyysilla voidaan analysoida erilaisia kirjoitetussa muodossa olevia dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Omassa tutkimuksessamme tarkasteltavat dokumentit ovat puhtaaksi kirjoitettuja kyselylomakkeiden vastauksia. Sisällönanalyysi onkin tekstianalyysia, jossa pyritään etsimään tekstistä merkityksiä ja kuvaamaan nämä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Tiivistettyyn muotoon saatettua aineistoa ei voida kuitenkaan esittää suoraan tutkimuksen tuloksina vaan siitä tulee tehdä mielekkäitä johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 93, 105–106.)

Olemme tutkimuksessamme käyttäneet aineiston analysoinnissa teorialähtöistä sisällönanalyysia. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissa aineiston analysointi pohjaa jo valmiiseen teoriaan tai malliin. Tutkimuksessa tulee tällöin kuvata ilmiöön liittyvä teoria tai malli ja sen mukaan tullaan määrittelemään tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet. Toisin sanoen tutkittava ilmiö määritel-

lään jonkin jo aiemmin luodun tiedon mukaisesti. Tutkimuksessamme olemme nojanneet aiheesta aiemmin kirjoitettuun teoriaan. Aineistosta esiin nostamamme tutkittavaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ja ulottuvuudet pohjasivat myös aiheesta kirjoittamaamme teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä on jo valmiiksi luotu kategorioita, joihin aineistoa myöhemmin suhteutetaan. Teorialähtöisessä analyysissä kyse on siis siitä, että aineiston analyysia ohjaa jo aikaisemman tiedon perusteella luotu kehys. (Mt. 99.)

Aineiston analyysissä olemme käyttäneet lisäksi apuna luokittelua, jossa tarkoituksena on muodostaa aineistosta luokkia ja laskea, montako kertaa kukin luokka esiintyy tekstissä. Olemme siis pyrkineet aineiston kuvailun lisäksi etsimään aineistosta esiin nousevia samankaltaisuuksia, ja laskemaan, kuinka monta kertaa ne mainitaan aineistossa. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 95.) Samankaltaisuuksien etsimisen lisäksi olemme nostaneet esille myös eroavaisuuksia, mikä taas on yksi fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksista (ks. Syrjälä ym. 1994, 126).

Teorialähtöisen analyysin ja luokittelun lisänä käytimme aineistoa analysoidessamme tutkijatriangulaatiota. Eskolan & Suorannan (1998, 70) mukaan tutkijatriangulaation tarkoituksena on, että aineistoa käsittelee kaksi tai useampi tutkija. Tällöin pyritään monipuolistamaan tutkimusta ja saamaan laajempia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Analysoimme vastauksia ensin erikseen, jonka jälkeen kävimme yhdessä läpi, mitä olimme kumpikin vastauksista havainneet ja saaneet tuloksiksi. Tämän jälkeen yhdistimme saadut tulokset sen mukaan, olimmeko saaneet samoja vastauksia. Näin saimme tuloksista luotettavampia, sillä olimme molemmat havainneet ja keskittyneet analysoinnissamme samankaltaisiin asioihin.

# 10 TUTKIMUSTULOKSET

## 10.1 Musiikkiliikunnan käsite

Musiikkiliikunta on käsitteenä moniulotteinen. Haasteelliseksi käsitteen ymmärtämisen tekee musiikkiliikunnan nimen väljyys, josta voidaan luoda monia erilaisia käsityksiä ja oletuksia sen sisällöstä ja tavoitteista (Juntunen ym. 2010, 38). Musiikkiliikunta pitääkin sisällään monia sekä musiikkiin että liikuntaan liittyviä elementtejä. Kaikkein yleisimmällä tasolla se on liikkumista musiikin mukaan ja musisointia liikkeen avulla. Jaques-Dalcrozen mukaan ”Liike on näkyvää musiikkia ja musiikki on kuuluvaa liikettä” (Penttinen 2007, 300).

Ensimmäisessä kysymyksessä eli teemassa halusimme selvittää, miten opettajat ymmärtävät käsitteen musiikkiliikunta (ks. Liite 1). Yhdeksän neljästätoista vastaajasta kuvaili musiikkiliikuntaa ”musiikista liikkeeseen” –näkökulman kautta eli liike nähtiin musiikkiin reagoimisena, jossa musiikki määrittää liikkumista (ks. Simola-Isaksson & Vilppunen 1979, 5). Yleisin opettajien antama vastaus siihen, miten he käsittävät musiikkiliikunnan, oli seuraavanlainen:

*Liikkumista musiikin mukaan. (Vastaaja 14)*

Kolmessa vastauksessa korostui musiikkiliikunnan ”liikkeestä musiikkiin” – näkökulma. Kaksi vastaajaa kuvaili musiikkiliikunnan olevan musiikin ja liikunnan yhdistämistä, eikä niissä tullut esille kumpikaan edellä mainituista musiikkiliikunnan määritelmistä.

Näiden yleisten näkökulmien lisäksi vastauksissa oli musiikkiliikuntaa tarkentavia käsitteitä ja määritelmiä, vaikkakin opettajista suurin osa oli vastannut kysymykseen melko lyhytsanaisesti. Vastauksista oli poimittavissa monia musiikkiliikuntaa määrittäviä tekijöitä, kuten rytmi, ilmaisu, eläytyminen, luovuus, tanssit ja kehollisuus.

Kymmenen vastaajista mainitsi rytmi-käsitteen, joka tarkoittaa musiikkiliikunnan määritelmää. Vahvin yhteinen tekijä musiikin ja liikunnan välillä onkin rytmi, joten on luonnollista, että lähes kaikki vastaajat mainitsivat sen kysyttäessä musiikkiliikunnan käsitteestä. Rytmi kuuluukin sekä musiikin että liikunnan osa-alueisiin. Musiikissa rytmi on olennainen tekijä, joka liittyy mu-

siikin muihin elementteihin kuten voimaan ja muotoon. Rytmii on myös liikettä, sillä liike sisältää aina tietyn rytmin. Rytmii voi olla liikkeen sisäistä tai se voi tulla ulkoisesti musiikin sanelemana. (Linnankivi ym. 1988, 61–62.) Musiikkiliikunnan yhteyttä rytmiiin kuvattiin muun muassa seuraavalla tavalla:

*Liikkumista musiikin tahtiin ja rytmiiin. (Vastaaaja 3)*

*Liikettä (minkälaiasta tahansa) musiikin tahdissa-- (Vastaaaja 7)*

Musiikkiliikuntaan käsitteenä liitetään luovuus, ilmaisu, kokemuksellisuus, toiminnallisuus sekä elämyksellisyys. Nämä kaikki liittyvät tiiviisti toisiinsa ja ovat ihmisen esteettisen kehittymisen osa-alueita. Luovuus on erityisen tärkeässä asemassa ihmisen kokonaisvaltaisessa kehittämisessä, jossa esteettisyys on vain yksi osa-alue. Luovuuteen liittyy kiinteästi kokemuksellisuus ja elämykset, jotka voidaan tuntemuksina saavuttaa oman ilmaisun ja keksinnän kautta. Musiikkiliikunnassa mahdollistuu musiikista ja liikunnasta nauttiminen ja niihin eläytyminen. Molempiin erikseen ja niihin yhdessä liittyy ilmaisu ja toiminnallisuus. Musiikkiliikuntaan liitetäänkin usein oma keksintä ja improvisointi, joita opetuksessa hyödyntämällä kehitetään estetiikan tajua. Oppiminen mahdollistuu ensisijaisesti toiminnan ja kokemusten kautta, ja se on siis liitoksissa toiminnasta syntyneisiin tunteisiin ja kokemuksista muodostuneisiin asenteisiin. Luova toiminta mahdollistaa toiminnasta nauttimisen ja synnyttää siten elämyksiä ja oppimisen iloa. (Juntunen ym. 2010, 11–13; Louhija & Montonen-Rinne 1974, 49; Puolimatka 2004, 127.)

Vastauksista yhdeksässä mainittiin jokin edellä mainituista estetiikan osa-alueisiin liittyvistä elementeistä. Kuusi opettajaa viittasi luovuuteen tai ilmaisuun, ja vastauksissa mainittiin myös eläytyminen, inspiroituminen sekä innostuminen. Opettajat liittivät ilmaisun myös keholliseen toimintaan, joka mainittiin neljässä vastauksessa.

*--Ilmaistaan itseä musiikin ja liikunnan keinoin-- tansseja voi tehdä itse-- musiikkiakin voi tehdä itse-- (Vastaaaja 2)*

*Kehollista ilmaisuua, johon liittyy musiikilliset elementit. Tekeminen voi olla ohjattua tai luovaa ja siinä voi painottua musiikki tai liikunta. (Vastaaaja 4)*

*Musiikin mukaan tapahtuvaa kehollista toimintaa ja ilmaisuua. (Vastaaaja 5)*

Musiikkiliikunta olisi helposti määriteltävissä vain musiikin ja liikunnan yhdistelmänä, mutta opettajat osasivat liittää musiikkiliikuntaan käsitteenä myös sen tärkeän ominaisuuden luovana ja ilmaisullisena toimintana. Sen sijaan opettajat eivät liittäneet musiikkiliikunnan käsitteeseen sen kognitiivisia ominaisuuksia, vaan he ovat määrittelyssään keskittyneet enemmän sen affektiiviseen puoleen. Musiikkiliikunta ei ole oppiaine siinä missä musiikki tai liikunta, ja opettajat käsittivätkin musiikkiliikunnan pääasiallisesti luovana, sosiaalisia kykyjä kehittävästä ja omaa ilmaisua sisältävänä toimintana, joka voidaan nähdä työtapana opetuksessa. Musiikkiliikunnan käsitteen väljyydestä huolimatta opettajat olivat tienneet monia teoriassakin esiin tulevia määritelmiä.

## *10.2 Musiikkiliikunnan käyttäminen opetuksessa*

Musiikkiliikuntaa on vaikea määritellä ja rajata, sillä kaikkea opetuksessa käytettävää musiikkiliikuntaa ei aina välttämättä tunnusteta suoraan musiikkiliikunnaksi. Musiikkiliikunta ei välttämättä ole aina ohjattua toimintaa vaan sitä voi esiintyä myös sisäsyntyisesti. Kaikki musiikkiliikunnaksi määriteltävä ei siis synny tietoisesti vaan musiikkiliikuntaa voi esiintyä tiedostamatta tai kenenkään, esimerkiksi opettajan, sitä erikseen ohjaamatta. Musiikkiliikunta voi kaiken kaikkiaan saada hyvin moninaisia muotoja käytännön opetuksessa. Varsinaisessa tiedostetussa musiikkiliikunnan käyttämisessä sitä voidaan toteuttaa monellakin eri tavalla.

Toinen analysoimamme kysymys eli teema käsitteli opettajien käyttämiä musiikkiliikunnan muotoja, ja sitä edistävätkö tai estävätkö jotkin tekijät sen käyttöä opetuksessa. Kaikki opettajat mainitsivat käyttävänsä musiikkiliikuntaa opetuksessaan ainakin jossain muodossa. Vastauksista nousi viisi teemaa opettajien käyttämisestä musiikkiliikunnan muodoista, jotka ovat esiintymismäärän mukaisessa järjestyksessä seuraavasti:

1. tanssit, johon liitimme askelkuviot ja koreografiat (11 mainintaa)
2. eläytyminen ja ilmaisu (7 mainintaa)
3. kehorytmit (5 mainintaa)
4. leikit, joihin kuuluvat laulu-, piiri- ja perinneleikit (4 mainintaa)
5. aerobic ja voimistelu (3 mainintaa)

Taulukkoon 5. merkitsimme, kuinka paljon tulkitsimme opettajien käyttävän musiikkiliikuntaa opetuksessaan. Yksi tähti merkitsee sitä, että opettaja oli viitannut käyttävänsä vähän ja kaksi tähteä sitä, että opettaja käyttää mielestään riittävästi musiikkiliikuntaa. Määrittelimme vastaajakoh-

taisesti myös, millaista musiikkiliikuntaa opettaja käyttää. Minkälaista musiikkiliikuntaa käytät? – sarakkeessa käytimme edellä mainittuja teemoja musiikkiliikunnan muodoista.

**TAULUKKO 5.** Musiikkiliikunnan käyttäminen

Vastaaja	Musiikkiliikunnan käyttäminen	Minkälaista musiikkiliikuntaa käytät?
1	**	tanssit, kehorytmit
2	**	tanssit, leikit, aerobic ja voimistelu
3	*	tanssit, aerobic ja voimistelu
4	**	tanssit, eläytyminen ja ilmaisu, kehorytmit
5	*	(ei maininnut käyttämiään muotoja)
6	**	eläytyminen ja ilmaisu
7	*	tanssit, eläytyminen ja ilmaisu
8	**	tanssit, eläytyminen ja ilmaisu
9	*	tanssit, eläytyminen ja ilmaisu, kehorytmit
10	**	tanssit, kehorytmit, leikit
11	*	tanssit, aerobic ja voimistelu
12	*	eläytyminen ja ilmaisu
13	**	tanssit, kehorytmit, leikit
14	**	tanssit, eläytyminen ja ilmaisu, leikit

Tanssi on yksi selkeimmistä musiikkiliikunnan käyttömuodoista, sillä musiikki tukee tanssin liikettä ja liikeilmaisua. Tanssissa musiikin ja liikunnan elementit ovat siis voimakkaasti yhteydessä toisiinsa. Tanssissa tulee esille myös musiikkiliikunnan luova ominaisuus, sillä se voi olla oman keksinnän tuotosta tai ulkopäin ohjattua. Lisäksi oikein valittu musiikki rohkaisee käyttämään luovuutta. (Kauravaara 2011, 14.) Tanssi opettajien eniten mainitsemana musiikkiliikunnan muotona kertoo juuri siitä, että tanssista tulee helposti esille musiikkiliikunnan piirteet.

Kehorytmit on liitetty tansseihin ja musiikkikulttuureihin useina eri aikakausina ja joka puolella maailmaa. Keho on siis jo pitkään nähty yhtenä instrumenttina ja nykyäänkin kehorytmit kuuluvat merkittävänä osana musiikkiliikuntaan. Kehon käyttö soittimena liittyy sekä Orffin että Dalcrozen musiikkiliikuntapedagogioihin, joissa kehorytmit nähdään sekä oppimisen välineenä että kohteena. Kehorytmit voidaan siis käsittää joko työtapana tai itsenäisenä oppimissisältönä, ja niiden avulla voidaan saavuttaa monia eri kehitystavoitteita. (Juntunen ym. 2010, 15; Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 8.) Viisi opettajaa mainitsi vastauksissaan kehorytmit, joissa keho oli nähty välineenä rytmien opettelemisessa ja tunnistamisessa. Kehorytmit käsitettiin siis yhtenä työtapana.



Musiikin ja liikunnan rytmiikat liittyvät erottamattomasti toisiinsa. Ne syventävät sisäistä eläytymistä ja siten myös sen pohjalta syntyvää liikeilmaisua. (Baldauf 1974, 53.) Eläytyminen ja ilmaisu mainittiin musiikkiliikunnan käsitteestä kysyttäessä, ja ne toistuvat jälleen konkreettisia musiikkiliikunnan muotoja kuvailtaessa. Opettajat viittasivat vastauksissaan erityisesti esiintymiseen, keholliseen ilmaisuun ja musiikin tunnelmaan eläytymiseen.

Myös leikit, kuten tanssikin, ovat luovan ilmaisukyvyn kehittäjiä ja ne sisältävät myös keho-rytmiikkaa (Mt. 53). Luovuutta musiikkiliikunnallisissa leikeissä kehittää niiden haasteellisuus, sillä ne edellyttävät heittäytymiskykyä ja sisältävät tilanteita, joissa lapsi ajautuu käyttämään omaa tietotaitoaan soveltaen (Juntunen ym. 2010, 13). Etenkin pienemmällä oppilaille musiikkiliikunta voidaan verhota laulu- ja piirileikkeihin, kun taas tanssit ja koreografiat ovat enemmänkin isompien oppilaiden musiikkiliikuntaa (Eteläsuomalaisen kunnan OPS 2005). Opettajat kertoivat vastauksissaan käyttävänsä opetuksessaan erilaisia leikkejä, joissa yhdistyvät liike, rytmit ja musiikki.

Opettajat mainitsivat yhtenä musiikkiliikunnan muotona aerobisin ja voimistelun. Yleensä nämä ovat ohjattua toimintaa ilman luovaa ominaisuutta, mutta niissä yhdistyvät usein musiikki ja liikunta. Molemmissa liikutaan musiikin tahtiin, ja rytmi on korostetussa asemassa. Sekä aerobicissa että voimistelussa musiikki onkin olennainen osa lajisuoritusta (Kauravaara 2011, 14).

*Erilaisia tansseja, kehonhallintaa ja taustamusiikkia liikkumisen tukena.-- (Vastaaaja 1)*

*”Perinteisessä” muodossa olevaa musiikkiliikuntaa (tanssi + muu koreografinen liikunta)-- Lisäksi käytän kehoa ilmaisun välineenä, esim. liikkuminen tunnelman mukaan-- (Vastaaaja 4)*

*Tanssia ja rytmin ilmaisemista taputtamalla ja liikkumalla.-- (Vastaaaja 9)*

*-- laululeikkejä pienille, isoille tanssia ja askelkuvioita-- Body-rytmejä säästyksellä. Perusrytmin hakua kehon avulla.-- (Vastaaaja 10)*

Kysyttäessä musiikkiliikunnan käyttöön vaikuttavista tekijöistä opettajat mainitsivat estävien tekijöiden lisäksi asioita, joista olisi hyötyä musiikkiliikunnan toteutuksen lisäämiseksi. Kokosimme näitä tekijöitä taulukkoon 6. Musiikkiliikunnan käyttöä edistävässä tekijöissä on mainittu asioita, joita opettajat toivoisivat lisää sekä asioita, jotka ovat jo suotuisia musiikkiliikunnan käytön kannalta. Estävissä tekijöissä sen sijaan on mainittu asioita, jotka tällä hetkellä koetaan rajoittaviksi musiikkiliikunnan opettamisessa.

## TAULUKKO 6. Musiikkiliikunnan käyttöä edistävät ja estävät tekijät

Musiikkiliikunnan käyttöä edistäviä tekijöitä	Musiikkiliikunnan käyttöä estäviä tekijöitä
<ul style="list-style-type: none"><li>- liikuntaan sopivat musiikit</li><li>- liikuntasaleissa paremmat äänentoistojärjestelmät</li><li>- lisäkoulutus</li><li>- suuremmat tilat</li><li>- suurempi painoarvo opetussuunnitelmassa</li><li>- aika</li><li>- oppilaiden totuttaminen musiikkiliikunnan muotoihin mahdollisimman pienestä lähtien</li><li>- yhteistyö kollegan kanssa</li><li>- rohkeus kokeilla</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- liikuntatiloissa ei soittimia</li><li>- pienet tilat</li><li>- pulpettien siirtely</li><li>- aika</li><li>- oppilaiden negatiivinen suhtautuminen</li><li>- kokemuksen puute</li><li>- suuret opetusryhmät</li><li>- tiettyjen uskontojen asettamat rajoitukset tanssiin osallistumiselle</li><li>- levoton ja tuomitseva ilmapiiri</li></ul>

Muutammat opettajat mainitsivat vastauksissaan suurimmiksi musiikkiliikunnan käyttöön vaikuttaviksi tekijöiksi tilan ja ajan. Tila on yksi merkittävistä tekijöistä liikkumisen kannalta, koska liike vaatii aina tietyn tilan. Tilasta muodostuu usein ongelma siinä vaiheessa, kun oppilasryhmät ovat kovin suuret. Tilan varustelulla on myös merkitystä siihen, miten mielellään opettajat käyttävät musiikkiliikuntaa.

*--Sopiva tila ja kunnan musiikkivälineet, jotka olisivat jo valmiina helpottaisivat musiikkiliikunnan opettamista. (Vastaaja 14)*

*Musiikintunneilla haittana suuret ryhmät ja pieni tila! (Vastaaja 13)*

Ajanpuute oli yksi opettajien mainitsema musiikkiliikunnan harjoittamista vaikeuttava tekijä. Ajanpuutteen ratkaisuksi ehdotettiin suuremman painoarvon saaminen opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelma näkökulmaa tarkastelemme lisää kappaleessa 10.3.1. Musiikkiliikunnan käyttöön liittyen opettajat viittasivat omiin valmiuksiinsa ja esimerkiksi lisäkoulutus sekä kokemuksen kertyminen nähtiin hyödyllisenä musiikkiliikunnan lisäämiseksi ja monipuolistamiseksi. Tätä seikkaa käsittelemme lisää kappaleessa 10.3.3.

*--Ajankäytöllisistä syistä jokin osa-alue jää aina hieman vähemmälle huomiolle ja kohdallani se on valitettavasti ollut musiikin kuuntelu ja musiikkiliikunta. (Vastaaja 4)*

*--Lisäkoulutus voisi monipuolistaa käyttöä. (Vastaaja 1)*

Vaikka opettajalla ei olisikaan riittävää koulutusta musiikkiliikunnan käyttämiseen opetuksessa, kokemuksen puute ei saisi vaikuttaa uskallukseen kokeilla uutta. Opettajalla tulisi olla rohkeutta kehittää ja monipuolistaa tätäkin kasvatuksen osa-aluetta. (Simola-Isaksson & Vilppunen 1979, 6.)

*--Rohkeus kokeilla olisi hyvä etu. Kokemuksen puute tästä kenties hidastaa itseä. (Vastaaja 7)*

Mitä aikaisemmin oppilaita aletaan totuttamaan musiikkiliikuntaan, sitä paremmin he pystyvät eläytymään musiikkiin ja tottuvat erilaisiin tapoihin liikkua musiikin mukana. Aikainen totuttaminen on tärkeää siksi, että mitä pienemmästä lapsesta on kyse sitä kokonaisvaltaisemmin hän saa kokemuksia ja elämyksiä musiikin mukaan liikkumisesta ja sitä tärkeämpää onkin tarjota lapselle monipuolisesti virikkeitä. Lapsi kokee kehonsa ikään kuin instrumenttina, jonka toimintaan hän voi itse vaikuttaa. Jos totuttamista eläytymiseen ei aloiteta tarpeeksi varhain, jäävät kokemukset musiikkiliikunnan luovasta ja elämyksellisestä puolesta vaillinaisiksi. Motivaatiota oppimiseen voidaan ylläpitää luomalla myönteinen ja luottamuksellinen suhde opettajan ja oppilasryhmän kesken. Näin lapsi oppii luottamaan omiin voimiinsa ja kykyihinsä ja se kannustaa oppilasta hankkimaan lisää uusia taitoja. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 18; Simola-Isaksson ym. 1982, 20–21, 26.)

*--oppilaat pitäisi mahdollisimman pienestä totuttaa erilaisiin tapoihin liikkua musiikin kanssa. Jo nelosluokkalaisille on hyvin hankalaa ryhtyä eläytymään yhtäkkiä musiikkiin. Hankaluus tässä nousee heistä itsestään; se on "noloa" tms.-- (Vastaaja 7)*

Kaiken kaikkiaan vastauksista on pääteltävissä, että opettajat käyttävät monipuolisesti erilaisia musiikkiliikunnan muotoja, mutta on edelleen monia seikkoja, jotka vaikeuttavat musiikkiliikunnan toteuttamista. Opettajat ovat toisaalta myös kiinnostuneita kehittämään taitojaan musiikkiliikunnan saralla ja olisivat valmiita käyttämään sitä enemmänkin musiikin ja liikunnan opetuksessa, mutta käytön lisääminen vaatisi tiettyjen asioiden muuttamista, kuten suvaitsevampaan ilmapiiriin kasvattamista, musiikkiliikunnalle suotuisten tilojen järjestämistä sekä ajankäytön varaamista musiikkiliikunnalle. Lisäksi vastauksissa tuli esiin se, että opettajat kaipaisivat lisää rohkeutta, jotta tulisivat käyttäneeksi musiikkiliikuntaa enemmänkin. Kokemuksen ja uskalluksen puute koettiin sen käyttöä estäviksi tekijöiksi.

Oppilaiden kehityksen kannalta aikainen totuttaminen rytmiseen liikkeeseen olisi erittäin tärkeää, ja tässä opettajalla on suuri vastuu siitä, milloin ja kuinka paljon musiikkiliikuntaa käytetään. Pienet oppilaat ovat avoimia monipuoliselle opetukselle ja opettajan tehtävänä on tiedostaa se, että heille tulisi tarjota erilaisia kokemuksia liittyen liikkeen ja musiikin yhdistämiseen, eikä oma kokemuksen puute saisi vaikuttaa käytön määrään. Aikainen totuttaminen johtaisi siihen, että oppilailla olisi myös rohkeutta osallistua musiikkiliikunnan opetukseen myöhemminkin ja näin ollen myös jatkossa opettajan olisi helpompi ryhtyä luovan ja ilmaisullisen opetuksen toteuttamiseen.

### *10.3 Musiikkiliikunnan käyttöä ohjaavat tekijät*

Tässä kappaleessa käsittelemme sitä, miten opetussuunnitelma, lapsen kokonaisvaltainen kehitys sekä opettajan valmiudet ja oma harrastuneisuus musiikin ja liikunnan saralla ohjaavat opettajia käyttämään musiikkiliikuntaa opetuksessa.

#### 10.3.1 Opetussuunnitelman merkitys

Musiikkiliikunnalla ei ole opetussuunnitelmassa oppiaineasemaa, vaan se on sisällytettyä erikseen sekä musiikin että liikunnan osioihin. Musiikissa liikkumisen käyttäminen opetuksen osana nähdään lähinnä työtapana, jonka avulla päästään musiikillisiin tavoitteisiin. Liikunnassa sen sijaan musiikin hyödyntäminen kuuluu ilmaisuliikuntaan ja tansseihin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Nämä osa-alueet on mainittu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa melko jalostamattomassa muodossa, koska ajatellaan sen näin olevan tulkittavissa kaikkialla samalla tavalla. Opetussuunnitelman tarkempi soveltaminen siirtyy siis opetuksen suunnittelijoille paikkakunnittain. (Vitikka 2004, 78–79.)

Kunnallisessa opetussuunnitelmassa on tuotu tarkemmin esille musiikkiliikunnan merkitys osana musiikin ja liikunnan opetusta ja edelleen koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa sen asema korostuu. Kuitenkaan koulukohtaisissakaan opetussuunnitelmissa ei mainita suoraan, kuinka paljon musiikkiliikuntaa pitäisi olla, vaan hyvin paljon jää opettajan oman kiinnostuksen ja harkinnan varaan. Opettajan oletetaan siis itse harkitsevan ja suunnittelevan, mitä asioita hän musiikista ja liikunnasta yhdistää ja millaiseksi hänen musiikkiliikunnan opetuksensa muodostuu.

Kysyimme opettajien mielipidettä siitä, onko musiikkiliikunta otettu riittävästi huomioon opetussuunnitelmassa sekä sitä, kuinka tärkeänä he itse kokevat musiikkiliikunnan opettamisen ja/tai hyödyntämisen opetuksessa. Opettajien mielipiteet jakautuivat, kun kysyttiin musiikkiliikunnan asemasta opetussuunnitelmassa. Viisi vastaajaa oli selkeästi sitä mieltä, että musiikkiliikunta

on otettu tarpeeksi huomioon ja viiden vastaajan mielestä sitä ei oteta riittävästi huomioon. Loput neljä vastaajaa ei ottanut kantaa asiaan. Syynä tähän saattaa olla koulukohtaiset opetussuunnitelmat sekä opettajien oma suhtautuminen ja arvostus musiikkiliikuntaa kohtaan. Osa opettajista huomioi, että musiikkiliikunta on mainittu erikseen sekä musiikin että liikunnan opetussuunnitelmissa. Sitä ei ole kuitenkaan määritelty kummassakaan osiossa kovinkaan tarkasti, mikä saattaa hankaloittaa musiikkiliikunnan käyttöä opetuksessa.

*Mielestäni se on aika hyvin edustettuna OPSissa. Tosin erikseen liikunnan ja musiikin osissa. Jotenkin kokonaisuus saattaa tällöin jäädä hahmottumatta.-- (Vastaaja 7)*

*Musiikkiliikunta on kyllä mainittu, mutta muistaakseni sitä ei ole tarkkaan määritelty. Osa opettajista ajattelee, että "se hoituu" musiikin tunneilla. Se saattaa jäädä välistä.-- (Vastaaja 2)*

*Riippuu opesta, paljonko musiikkiliikuntaa voi ja haluaa käyttää. (Vastaaja 6)*

Opetussuunnitelma jättää opettajille paljon vastuuta musiikkiliikunnan käyttämisestä. Myös tutkimusaineistostamme nousi esiin opettajien tietoisuus vastuustaan. Edellä esitetyissä lainauksissa näkyy myös se, että vastuu voidaan helposti siirtää toiselle opettajalle, jolloin musiikkiliikunnan käyttö oppitunneilla vähenee. Tämä johtuu luultavimmin siitä, että musiikkiliikuntaa ei voida selkeästi rajata vain yhden oppiaineen sisälle. Erityisen tärkeää olisikin yhteistyö musiikin- ja liikunnanopettajien välillä, joka oli mainittu musiikkiliikunnan käyttöä edistävänä tekijänä edeltävässä kappaleessa 10.2.

Huomiomme kiinnittyi erityisesti opettajiin, jotka olivat sitä mieltä, että opetussuunnitelmas- sa ei huomioida tarpeeksi musiikkiliikuntaa. Nämä opettajat pitivät kuitenkin musiikkiliikuntaa tärkeänä osana sekä musiikki- että liikuntakasvatusta. Pohdimmekin, hyödynnettäisiinkö musiikki- liikuntaa enemmän opetuksessa, jos se saisi opetussuunnitelmassa enemmän arvoa.

Kaikki opettajat pitivät kuitenkin musiikkiliikunnan hyödyntämistä tärkeänä opetuksessa. He kirjoittivat vastauksiinsa myös tarkennuksia ja perusteluja sille, miksi se on heidän mielestään tärkeää; se monipuolistaa opetusta, tuo siihen vaihtelua ja on toimiva työtapo monenlaisten sisältöjen opettamisessa. Opettajat tarkensivat myös, että musiikkiliikunta voi musiikillisten ja liikunnallisten elämyksien kautta innostaa myös sellaisia oppilaita, jotka eivät välttämättä muuten pidä liikunnasta tai heillä on erityisen tuen tarpeita.

*--Se tuo vaihtelua ja on osalle oppilaista ehkä paras tapa liikkua. Musiikin avulla ja kanssa voi harjoitella kaikkia perusliikuntataitoja ja tehdä harjoittelusta monipuolisempaa. (Vastaaja 2)*

*--Musiikki vapauttaa liikkumaan myös sellaisen lapsen, joka ei pidä liikunnasta. (Vastaaja 14)*

*--Hyödyntäminen oleellista esim. erityistä tukea tarvitsevien kanssa. (Vastaaja 11)*

Opetussuunnitelma ohjaa opettajia käyttämään opetuksessaan musiikkiliikuntaa, mutta antaa silti paljon vapautta sen suhteen, missä määrin ja miten sitä käytetään ja sisällytetään opetukseen. Käytännön toteutukseen vaikuttaa siis paljon opettajan omat mielenkiinnot ja näkemykset musiikkiliikunnan hyödyllisyydestä. Jos musiikkiliikunta olisi opetussuunnitelmassa tarkemmin määritelty, arvostus sitä kohtaan voisi olla isompi ja sitä kautta sen käyttökin saattaisi lisääntyä.

### 10.3.2 Lapsen kehityksen edistäminen

Kasvatuksellisesta näkökulmasta musiikin ja liikunnan yhdistämisessä on lukuisia mahdollisuuksia kehittää lasta kokonaisvaltaisesti. Ihminen on instrumentti, jolla on luontainen tarve liikkua. Liike, rytmi ja musiikki ovat keinoja, joiden avulla hän löytää ja käsittelee luovaa kykyään. Lapset on ensiksi ohjattava oman instrumenttinsa tuntemiseen ja hallintaan. Vapauttaminen ei yksistään riitä. (Simola-Isaksson & Vilppunen 1979, 6.) Musiikkiliikunta onkin erittäin kokonaisvaltaista. Sen elementit tukevat siis monipuolisesti myös lapsen holistista kehitystä.

*--Musiikkiliikunta palvelee juuri tasapainoa holistisuutensa vuoksi. (Vastaaja 11)*

Aivan kuten ihmisen kasvulla ja kehityksellä myös musiikkiliikunnalla on monia erilaisia tavoitteita. Sillä pystytään saavuttamaan sosiaalisia, esteettisiä ja eettisiä tavoitteita eli niin sanottuja yleisiä kasvatustavoitteita. (Simola-Isaksson ym. 1982, 9.) Musiikkiliikunnan avulla voidaan tavoitella myös oppiainekohtaisten sisältöjen oppimista ja sitä kautta syvempien merkitysten ymmärtämistä. Esimerkiksi tanssien avulla mahdollistuu musiikin syvämpi ymmärtäminen ja muun muassa muotorakenteet saavat näkyvän muodon ja ne voidaan konkreettisesti kokea, kun ne liikutaan. (Perkiö & Salovaara 2005, 27.)

Opettajalla on suuri merkitys lapsen kasvun ohjaajana ja tukijana. Hänen tehtävänä on antaa virikkeitä lapselle. Mitä paremmin opettaja on perillä liikkeen, rytmin ja musiikin yhdistämisestä ja mitä vankemmalla pohjalla hänen pedagoginen tietoutensa on, sitä paremmat edellytykset hänellä on antaa lapselle jäsentynyt kokemus näiden elementtien yhdistämisestä ja hahmottamisesta. Tämä taas tukee osaltaan lapsen kokonaisvaltaista kasvua. (Simola-Isaksson & Vilppunen 1979, 6.)

Tässä kappaleessa käsittelemme opettajien näkemyksiä siitä, minkälaisia taitoja oppilaat voivat saada musiikkiliikunnan avulla. Lisäksi tarkastelemme, miten musiikkiliikunta opettajien mielestä palvelee lapsen tasapainoista kehitystä (ks. Liite 1). Luokittelimme vastauksia teorian pohjalta ja muodostimme niistä kahdeksan teemaa musiikkiliikunnan tavoitteiden pohjalta. Teemoja tarkensimme vastaajien mainitsemilla käsitteillä. Teemat ovat esiintymismäärän mukaisessa järjestyksessä seuraavasti:

1. Liikunnallinen kehittyminen, johon liitimme kehonhallinnan, koordinaatiokyvyn, motorisen yhdistelykyvyn, tasapainon, rytmisen liikkumisen, lajitaidot ja lihasvoiman. (10 mainintaa)
2. Musiikillinen kehittyminen, johon liitimme musiikillisten elementtien oppimisen sekä sävel- ja rytmitajun kehittämisen. (8 mainintaa)
3. Esteettinen kehittyminen, johon liitimme luovuuden, itsensä ilmaisun ja elämyksellisyyden. (8 mainintaa)
4. Sosiaalinen kehittyminen, johon liitimme ryhmässä toimimisen, vuorovaikutustaitojen kehittämisen ja ilmapiirin vaikutuksen. (4 mainintaa)
5. Psykomotorinen kehittyminen, johon liitimme tunteiden hallinnan ja stressin poiston. (3 mainintaa)
6. Persoonallisuuden kehittyminen, johon liitimme itsensä tuntemisen ja itsetunnon kasvun. (2 mainintaa)
7. Keskittymiskyvyn ja muistin kehittyminen. (2 mainintaa)
8. Kielellinen kehitys (1 maininta)

Opettajat mainitsivat vastauksissaan monia eri kehityksen osa-alueita, joihin pystytään musiikkiliikunnalla vaikuttamaan, ja jotka on lueteltu musiikkiliikunnan yleisissä tavoitteissa taulukossa 2. Osa-alueet, joita kukaan vastaajista ei maininnut, olivat aistien kehittyminen ja kulttuuritietoisuuden laajentaminen. Päättelimme, että nämä jäivät opettajilta mainitsematta, koska esimerkiksi aistien kehittyminen on niin luonnollisesti tapahtuva toiminto, ettei sitä yleensä huomioida erillisenä kehityksen alueena. Eri asia on puhuttaessa erityisen tuen oppilaista, joilla on selkeitä aistitoimin-

tojen häiriöitä, jotka tarvitsevat erillistä kuntoutusta. Kulttuuritietoisuuden laajentaminen on sen sijaan vain pieni osa musiikkiliikuntaa ja toisaalta musiikkiliikuntaa ei välttämättä käsitetä kulttuuriin liittyvänä toimintana, ja todennäköisesti siksi se on jäänyt opettajilta mainitsematta vastauksissaan.

Selkeimmin opettajien vastauksista nousi esiin liikunnalliset, musiikilliset ja esteettiset kehittymisen osa-alueet. Musiikkiliikuntaan liittyy luonnollisesti sekä liikkuminen että musiikki, näitä yhdistävä toiminta ja tätä kautta syntyvät keholliset kokemukset (Juntunen ym. 2010, 11). Onkin ymmärrettävää, että opettajat ovat maininneet juuri liikunnallisia ja musiikillisia tavoitteita kysytässä musiikkiliikunnan merkityksestä lapsen kehitykselle.

Esteettisyys pitää sisällään luovuuden, itseilmaisun ja elämyksellisyyden, jotka ovat kaikki tavoiteltavia päämääriä musiikkiliikunnassa. Luovuus ei ole tärkeää vain musiikkiliikunnassa vaan myös kaikessa muussakin oppimisessa. Musiikkiliikunnan avulla pyritään löytämään keinoja, joiden avulla lapsi oppii käyttämään luovasti omia kykyjään ja toteuttamaan itseään. Sen avulla oppilaille voidaan tarjota elämyksiä ja kokemuksia, jotka mahdollistavat persoonallisen toteuttamisen kehittymisen. (Mt. 11.) Opettajat ovat siis ymmärtäneet, että musiikkiliikuntaan liittyy aina myös luova aspekti.

*Kehonhallinnan ja rytmiiän taitoja. Luovuus ja itse tanssien suunnittelemisen kehittävät fyysisiä ja henkisiä ominaisuuksia. (Vastaaaja 1)*

*Rytmissä liikkuminen harjaantuu. Musiikkiin eläytyminen konkretisoituu. Musiikista voi oppia erilaisia rakenteita-- (Vastaaaja 2)*

*Oman kehon hallinta, koordinaatiokyky paranee. Tanssin avulla voi ilmaista itseään. esim. kehorytmistä apua oppimiseen muissakin aineissa. (Vastaaaja 13)*

Musiikkiliikunta on lähes aina yhteistoiminnallinen oppimismuoto ja opetusmenetelmä. Siinä oppilas oppii toimimaan ryhmän jäsenenä ja saa paitsi henkilökohtaisia kokemuksia, myös positiivisia tuntemuksia yhdessäolosta ja keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Ryhmätoiminnan päämääränä ovat myös samanaikaissuoritukset, mikä luo pohjaa yhteismusisoinnille. Yhdessä toimimiseen liittyy kiinteästi myös ryhmätilanteissa syntyvä ilmapiiri. Sen tulisi olla sellainen, että jokainen ryhmän jäsen kokisi olevansa huomioitu ja tuntisi olonsa hyväksytyksi. (Juntunen ym. 2010, 13; Simola-Isaksson ym. 1982, 8.) Ilmapiirillä on siis merkitystä musiikkiliikunnan toimivuuteen. Koulussa pitää olla salliva kulttuuri ja ajattelutapa musiikkiliikunnan toteutuksen mahdollistamiseksi,



mutta tämä ei toteudu luonnostaan vaan se pitää luoda. (Perkiö & Salovaara 2005, 27.) Vain muutamat opettajat olivat yhdistäneet musiikkiliikuntaan sosiaalisen kehittymisen näkökulman, vaikka se onkin hyvin tärkeä osa musiikkiliikuntaa. Osa vastaajista oli kuitenkin ilmaissut kannustavan ilmapiirin oppimista edistävän vaikutuksen.

*--Ryhmän vaikutus on musiikkiliikunnassa suuri. Levoton ilmapiiri saa usein harjoituksen etenemään ei-toivottuun suuntaan ja toisaalta kannustava rohkaisee kokeilemaan eri juttuja. Musiikkiliikunta siis myös opettaa sosiaalisia taitoja. (Vastaaja 4)*

Musiikkiliikunnalla pystytään vaikuttamaan myös lapsen psykomotoriseen kehittymiseen, johon kuuluu muun muassa rentoutuminen ja aggressioiden hallintakyvyn parantaminen. Lisäksi tähän liittyvät itsetunto ja itsensä tunteminen sekä fyysisesti että psyykkisesti, jotka taas ovat osa persoonallisuuden kehittymistä. Kehon ja mielen yhteydellä on näiden kahden osa-alueen kehityksessä suuri merkitys. Lapsen itsetunto rakentuu sen pohjalle, miten hän arvioi itseään ja suorituksiaan, mutta osaamisen- ja hallinnantunne ei rajoitu vain toimintoihin ja suorituksiin, vaan siihen liittyy myös se, miten hän hallitsee omia tunteitaan. Tunteiden hallinnalla on yhteys lapsen itsetunnon kehitykseen. Tätä nimitetään itsesätelyksi ja sen avulla pyritään ylläpitämään tasapainoa. (Keltikangas-Järvinen 2008, 136–137; 179.)

Musiikkiliikunnalla voidaan saavuttaa monia psykomotorisia ja persoonallisuuden kehittymisen osa-alueita. Elämyksien ja vapautuneen tekemisen kautta oppilas voi työstää monenlaisia tunteita, esimerkiksi leikkien avulla lapsi oppii sietämään epäonnistumisia ja olemaan vähemmän itsekriittinen (Juntunen ym. 2010, 11). Lisäksi esimerkiksi tanssin avulla oppilas voi psyykkisesti vapautua ja hän voi löytää siitä itselleen ilmaisukanavan, jolla voi purkaa paineita ja kokeilla rajojaan (Tilli 2011, 9). Musiikkiliikunnan kautta oppilaan itseluottamus ja usko omiin kykyihinsä kasvaa. Tämä mahdollistuu hyväksyvässä ilmapiirissä, jossa omalle luovuudelle ja mielikuville annetaan paljon tilaa. (Baldauf 1974, 55.) Musiikkiliikunnalla on myös virkistävä ja rentouttava vaikutus, joka osaltaan tukee itsesätelyä, sillä musiikin ja liikkeen yhdistävän toiminnan avulla voidaan purkaa patoutumia ja ahdistuneisuutta (Simola-Isaksson ym. 1982, 8).

Psykomotoriseen ja persoonallisuuden kehittymiseen liittyviä mainintoja oli yhteensä viidellä opettajalla. He olivat tuoneet esille ymmärryksensä siitä, että musiikkiliikunnalla voidaan vaikuttaa kyseisiin kehityksen osa-alueisiin.

*--Musiikki ja liikunta niin yhdessä kuin erikseenkin ovat mielestäni tärkeitä lapsen tasapainoisen kehityksen kannalta. Molemmat tarjoavat selviytymiskeinoja ja auttavat esim. tunteiden hallinnassa. Selviytymiskeinoilla tässä tarkoitan esim. arjesta irrottautumista ja stressin poistoa. (Vastaaja 7)*

*--itsensä tunteminen (mieli + keho)-- (Vastaaja 11)*

*--Tunnetilaan vaikuttaminen. Itsetunto nousee, kun huomaa, että osaa liikkua. Musiikkiliikunnan avulla voi rentoutua.-- (Vastaaja 14)*

Kuten aikaisemmin olemme tuoneet esille musiikkiliikunnan ja kielellisen kehityksen yhteydestä luvussa kuusi, myös vastauksissa yksi opettaja oli huomioinut musiikkiliikunnan kielellisten taitojen kehittäjänä. Lisäksi kaksi opettajaa oli nostanut esille musiikkiliikunnan vaikutuksen muistiin ja keskittymiskykyyn.

*--Musiikkiliikunta opettaa paitsi kehonhallintaa, myös keskittymisen säilyttämistä yhdessä asiassa. --Tasapainoinen ja kokonaisvaltainen kehitys vaatii myös kehoallisen elementin, sillä hyvien motoristen taitojen on todettu olevan yhteydessä moneen kielellisiin taitoihin.-- (Vastaaja 4)*

Taulukossa 7. olemme lisänneet taulukkoon 5. sarakkeen, johon merkitsimme, mihin lapsen kehityksen osa-alueisiin musiikkiliikunta opettajien mielestä vaikuttaa. Seuraavaksi vertailemme opettajien käsityksiä musiikkiliikunnasta lapsen kehittäjänä heidän käyttämäänsä musiikkiliikuntaan.

**TAULUKKO 7.** Opettajan käyttämä musiikkiliikunta ja opettajien käsitykset musiikkiliikunnasta lapsen kehittäjänä

Vastaaja	Musiikkiliikunnan käyttäminen	Minkälaista musiikkiliikuntaa käytät?	Kehityksen osa-alueet, joita musiikkiliikunta palvelee
1	**	tanssit, kehorytmit	liikunnallinen, musiikillinen, esteettinen
2	**	tanssit, leikit, aerobic ja voimistelu	liikunnallinen, musiikillinen, esteettinen, sosiaalinen
3	*	tanssit, aerobic ja voimistelu	liikunnallinen, musiikillinen
4	**	tanssit, eläytyminen ja ilmaisu, kehorytmit	liikunnallinen, musiikillinen, sosiaalinen, keskittymiskyky, kielellinen kehitys
5	*	(ei maininnut käyttämiään muotoja)	-
6	**	eläytyminen ja ilmaisu	esteettinen
7	*	tanssit, eläytyminen ja ilmaisu	musiikillinen, esteettinen, psykomotorinen
8	**	tanssit, eläytyminen ja ilmaisu	liikunnallinen, esteettinen, sosiaalinen
9	*	tanssit, eläytyminen ja ilmaisu, kehorytmit	liikunnallinen, musiikillinen
10	**	tanssit, kehorytmit, leikit	esteettinen
11	*	tanssit, aerobic ja voimistelu	liikunnallinen, musiikillinen, persoonallisuuden kehittyminen
12	*	eläytyminen ja ilmaisu	liikunnallinen, psykomotorinen
13	**	tanssit, kehorytmit, leikit	liikunnallinen, musiikillinen, esteettinen
14	**	tanssit, eläytyminen ja ilmaisu, leikit	liikunnallinen, esteettinen, sosiaalinen, keskittymiskyky, psykomotorinen, persoonallisuuden kehittyminen

Taulukosta nousi selkeimmin esille yhteys tanssien sekä liikunnallisen että musiikillisen kehittämisen välille. Opettajista 11 oli maininnut käyttävänsä tansseja musiikkiliikunnan opetuksessa. Heistä kaikki yhtä lukuun ottamatta näkivät musiikkiliikunnan liikunnallisten ja musiikillisten taitojen kehittäjänä. Kaiken kaikkiaan myös 11 vastaajaa oli ymmärtänyt musiikkiliikunnan juuri näiden edellä mainittujen kehityksen osa-alueiden edistäjänä. Tämä täsmentää jo aikaisemmin toteamaamme tanssin selkeää asemaa yleisimpänä musiikkiliikunnan muotona, koska siinä musiikki ja liikunta yhdistyvät kaikkein yksiselitteisimmin. Musiikilliset ja liikunnalliset tavoitteet ovat tanssissa helpoiten havaittavissa ja siten selkeitä opetuksen ohjaajia.

Lapsen kehitystä koskevassa kysymyksessä kaksi vastausta erottui joukosta, sillä niissä oli mainittu vain esteettinen kehittyminen. Toinen vastaajista koki selkeästi musiikkiliikunnan olevan ilmaisullista ja eläytymiseen liittyvää toimintaa, kun taas toinen opettajista kertoi käyttävänsä mo-

nia muita musiikkiliikunnan muotoja, jotka eivät kuitenkaan ole ainoastaan esteettistä kehitystä tukevia. Tästä voi mielestämme päätellä sen, että opettajien käyttämällä musiikkiliikunnan muodoilla ei ole selkeää yhteyttä siihen, miten he kokevat musiikkiliikunnan kehittävän lasta. Tämä näkyi myös muissa vastauksissa, koska niistä ei löytynyt suoraa yhteyttä käytetyn musiikkiliikunnan ja kehitysnäkökulman välillä.

Opettajat olivat joka tapauksessa tuoneet monipuolisesti esille mahdollisuuksia vaikuttaa lapsen kehitykseen musiikkiliikunnan keinoin. Tieto siitä, miten kokonaisvaltaisesti musiikkiliikunnalla voidaan vaikuttaa lapsen kehitykseen, ohjaa todennäköisesti myös opettajia käyttämään sitä opetuksessaan. Opettajat siis tiedostavat lapsen tasapainoisen kehityksen tärkeyden sekä sen, mitä kaikkea siihen sisältyy, ja osaavat käyttää musiikkiliikuntaa yhtenä keinona näiden tavoitteiden saavuttamiseksi. Yksi opettajista oli jopa väittänyt, että taidot, joita musiikkiliikunnan avulla voidaan oppia, ovat rajattomat, mikä kertoo myös osaltaan musiikkiliikunnan monipuolisuudesta.

*Taidot mitä voi oppia: taivas rajana.-- (Vastaaaja10)*

### 10.3.3 Opettajien valmiudet ja harrastuneisuus

Tässä kappaleessa tarkastelemme ensiksi opettajien valmiuksia opettaa musiikkiliikuntaa. Koemme, että opettajien oma kokemus opetusvalmiuksistaan ohjaa heitä käyttämään musiikkiliikuntaa opetuksessaan. Opetusvalmiuteen vaikuttaa tiedollisten ominaisuuksien lisäksi opettajan asenne ja rohkeus musiikkiliikunnan opettamiseen. Myös Williams (1990) on todennut, että opettajan asenteet ovat yhteydessä koettuun opetustaitoon; opettaja ei opeta hyvin sitä, mitä hän ei ymmärrä tai mitä hän ei juurikaan arvosta (Anttila 1994, 13B).

Jokainen kyselyymme vastanneista opettajista koki, että hänellä on valmiuksia opettaa musiikkiliikuntaa. Useimmat opettajista sanoivat valmiuksiensa opettaa musiikkiliikuntaa olevan hyvät. He kertoivat saaneensa valmiuksia lähinnä aikaisemmista koulutuksistaan, kuten opettajankoulutuksesta ja tähän liittyvistä erikoistumisopinnoista sekä omalla ajalla käydyistä ylimääräisistä kursseista liittyen esimerkiksi musiikkiopintoihin.

Muutama opettajista totesi kuitenkin, että valmiuksia voisi vielä kehittää tai niissä on puutteita. Kerroimme jo kappaleessa 10.2, jossa käsitelimme musiikkiliikunnan käyttöä opetuksessa, opettajien todenneen, että lisäkoulutuksesta ja erilaisista kursseista olisi apua valmiuksiin opettaa

musiikkiliikuntaa. Lisäksi opettajat totesivat rohkaistumisen lisäävän musiikkiliikunnan käyttöä. Tässäkin kysymyksessä opettajat toistivat samojen asioiden vaikuttavan valmiuksiinsa.

Useimmat opettajista totesivat oman harrastustaustansa olevan yhteydessä musiikkiliikunnan opetusvalmiuksiinsa. Tästä kerromme lisää edempänä käsitellessämme kyselylomakkeemme viimeistä kysymystä, koskien opettajan harrastustaustaa (ks. Liite 1).

Opettajien mukaan valmiuksiin vaikuttavat myös oma asenne ja innostuneisuus. Myös Williams (1990) on sanonut, että opettajien asenteilla on suuri merkitys opettajien käsityksiin omista valmiuksistaan (Anttila 1994, 13B). Jos opettaja on itse kiinnostunut aiheesta, hän todennäköisesti myös tuo sen esille opetuksessaan ja jaksaa panostaa opettamiseen ja opetusmenetelmiin. Tämä on myös yhteydessä opettajan omaan luovuuteen ja keksintään opetuksen toteuttamisessa.

*--harjoituksia keksin myös omasta päästäni-- (Vastaaaja 4)*

*On valmiuksia. Saatua rohkeista omista kokeiluista oppilaiden kanssa. (Vastaaaja 6)*

Vastauksissa nousi esiin myös opettajien toteamus yhteistyön tärkeydestä. He viittasivat kollegoiden kanssa vaihdettuihin neuvoihin ja muun muassa opetusharjoittelijoilta saatuihin ideoihin. Yhteistyön merkitystä musiikkiliikunnan opetuksen edistäjänä opettajat toivat esille jo kappaleessa 10.2 käsitellyssä kysymyksessä.

Vaikka opettajat totesivat olevansa kykeneviä opettamaan ja käyttämään musiikkiliikuntaa opetuksessaan, mainitsivat he myös sen seikan, että se vaatii opettajalta kuin ympäristöltäkin paljon, eikä aina löydy intoa ja jaksamista opetuksen järjestämiseen. Tämä tuli esille jo kappaleessa 10.2, jossa opettajat mainitsivat musiikkiliikunnan käyttöä rajoittaviksi tekijöiksi muun muassa tilan ja ajan puutteen sekä oppilaiden negatiivisen asenteen.

*Koen, että valmiuksia on. Aina ei vain viitseliäisyyttä. Vetäminen on aika intensiivistä.-- (Vastaaaja 11)*

Seuraavaksi käsittelemme tarkemmin opettajien harrastuneisuuden ja harrastustaustan yhteyttä musiikkiliikunnan käyttöön. Olemme koonneet taulukkoon 8. opettajien käyttämän musiikkiliikunnan lisäksi opettajien harrastuksia, jotka olemme luokitelleet joko liikunnallisiin tai musiikillisiin harrastuksiin.

**TAULUKKO 8.** Opettajan harrastuneisuuden yhteys käytettyihin musiikkiliikunnan muotoihin

Vastaaja	Musiikkiliikunnan käyttäminen	Minkälaista musiikkiliikuntaa käytät?	Opettajan harrastuneisuus
1	**	tanssit, kehorytmit	liikunnallinen
2	**	tanssit, leikit, aerobic ja voimistelu	musiikillinen, liikunnallinen
3	*	tanssit, aerobic ja voimistelu	liikunnallinen
4	**	tanssit, eläytyminen ja ilmaisuus, kehorytmit	musiikillinen, liikunnallinen
5	*	(ei maininnut käyttämiään muotoja)	musiikillinen
6	**	eläytyminen ja ilmaisuus	musiikillinen, liikunnallinen
7	*	tanssit, eläytyminen ja ilmaisuus	musiikillinen, liikunnallinen
8	**	tanssit, eläytyminen ja ilmaisuus	musiikillinen, liikunnallinen
9	*	tanssit, eläytyminen ja ilmaisuus, kehorytmit	musiikillinen
10	**	tanssit, kehorytmit, leikit	musiikillinen, liikunnallinen
11	*	tanssit, aerobic ja voimistelu	musiikillinen
12	*	eläytyminen ja ilmaisuus	musiikillinen, liikunnallinen
13	**	tanssit, kehorytmit, leikit	liikunnallinen
14	**	tanssit, eläytyminen ja ilmaisuus, leikit	musiikillinen, liikunnallinen

Opettajat harrastivat paljon erilaisia musiikkiin ja liikuntaan liittyviä harrastuksia, ja yli puolet vastanneista harrasti sekä musiikkia että liikuntaa. Vain liikuntaa harrastavat näyttäisivät käyttävän enimmäkseen liikuntaa painottavia musiikkiliikunnan muotoja, kun taas ainoastaan musiikkia harrastavat näyttivät opettavan sekä musiikkiin että liikuntaan liittyviä muotoja. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, ettei harrastustaustalla näyttäisi olevan merkitystä käytettyihin musiikkiliikunnan osa-alueisiin.

Taulukkoa tulkittaessa vaikuttaisi kuitenkin siltä, että molempia harrastavat opettajat käyttivät opetuksessaan enemmän suoraan eläytymiseen ja ilmaisuun liittyviä opetustapoja. Pohdimme sitä, voisiko monipuolisemmalla harrastustaustalla olla yhteyttä musiikkiliikunnan käyttötapoihin ja käsityksiin siitä, mitä musiikkiliikunnalla voidaan saavuttaa.

# 11 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tutkia alakoulun musiikin- ja liikunnanopettajien käsityksiä musiikkiliikunnasta ja sen käyttämisestä opetuksessa. Meitä kiinnosti, miten opettajat ymmärtävät käsitteen musiikkiliikunta. Halusimme selvittää, minkälaista musiikkiliikuntaa opettajat käyttävät ja mitkä tekijät vaikuttavat sen käyttöön. Tarkastelimme heidän näkemyksiään opetussuunnitelman antamasta painoarvosta musiikkiliikunnalle, heidän omaa arvostustaan musiikkiliikuntaa kohtaan sekä näkemyksiään musiikkiliikunnasta lapsen kehityksen edistäjänä. Lisäksi selvitimme opettajien valmiuksia opettaa musiikkiliikuntaa sekä heidän harrastuneisuuttaan musiikin ja liikunnan taholla. Pohdimme myös, vaikuttavatko nämä edellä mainitut tekijät ohjaavan opettajia käyttämään musiikkiliikuntaa opetuksessaan.

Musiikkiliikunnasta on Suomessa tehty hyvin vähän tutkimusta. Varsinkin korkeamman tason tutkimuksia löytyy vain muutamia. Tämä olikin yksi seikka, joka vaikutti kiinnostukseemme lähteä tutkimaan musiikkiliikuntaa. Aluksi oli vaikeaa rajata tutkimuksen näkökulmaa, sillä aiheita oli monia tutkittavan aiheen moniulotteisuudesta johtuen. Tutkimusmahdollisuuksia olisi ollut lukuisia siitäkin syystä, että tutkimuksia aiheesta on niin vähän. Päädyimme kuitenkin selvittämään opettajien näkemyksiä musiikkiliikunnasta, sillä varsinkin teoriaan perehtymisen jälkeen ymmärsimme, miten suuri vastuu opettajalla on siitä, miten ja kuinka paljon musiikkiliikuntaa käytetään. Oletimme tutkimuksen alussa, että musiikkiliikuntaa käytetään alakouluissa melko vähän. Itse pidämme musiikkiliikuntaa erityisen tärkeänä osana alakouluikäisten lasten opetusta, sillä se tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemiselle sekä tavanomaisesta poikkeavia, innostavia opetusmuotoja. Myös teoria tukee sitä näkemystä, että musiikkiliikuntaa pitäisi ja kannattaakin käyttää yhtenä opetussisältönä sekä -metodina kouluissa.

Opettajien näkemyksiä keräsimme avoimia kysymyksiä sisältävällä kyselylomakkeella ja siihen vastasi yhteensä 14 musiikin- ja liikunnanopettajaa. Vaikka kyselylomaketta tehdessämme pyrimme muodostamaan kysymykset teorian pohjalta, aineiston analysointivaiheessa huomasimme, että kysymysten asettelussa olisi voinut olla tarkempi. Esitestaus olisi ollut hyvä suorittaa useammalla kuin yhdellä vastaajalla, jotta olisimme saaneet monipuolisemmin parannusehdotuksia. Kui-

tenkin opettajat olivat vastanneet tutkimuskyselyymme kattavasti ja saimme tietoa opettajien näkemyksistä ja vastauksia tutkimuskysymyksiimme.

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme koski opettajien ymmärrystä musiikkiliikunnan käsitteestä. Tarkastelemamme käsitteet ovat laajoja, joten opettajat saattavat ymmärtää hyvin väljästi esimerkiksi sen, mitä kuuluu muun muassa tansseihin. Tutkimukseen vastanneet opettajat ymmärsivät musiikkiliikunnan käsitteen moniulotteisesti. Yleisemmin se ymmärrettiin liikkeen ja musiikin yhdistämiseksi. Lisäksi opettajat liittivät musiikkiliikunnan käsitteeseen rytmin, luovuuden, ilmaisun, eläytymisen ja toiminnallisuuden. Nämä kaikki osa-alueet olivat esillä myös tutkimuksemme teoriassa. Opettajat käsittivät siis musiikkiliikuntaan liittyväksi samoja asioita, joita aiheesta teoriaa kirjoittaneet ovat myös korostaneet (ks. Juntunen, Simola-Isaksson). Musiikkiliikunta käsitettä käytetäänkin melko monipuolisesti ja siihen liittyväksi mielletään hyvin monenlaisia sovelluksia ja sisältöjä niin musiikista kuin liikunnastakin. Tieto opettajien käsityksistä antoi pohjaa muiden tutkimuskysymyksiä käsittelemälle.

Toisena tutkimusteemanamme oli musiikkiliikunnan käyttö. Selvitimme, käyttävätkö opettajat musiikkiliikuntaa opetuksessaan, minkälaista musiikkiliikuntaa opettajat toteuttavat sekä mitkä tekijät edistävät tai estävät käyttöä. Tulokset osoittavat, että kaikki kyselyyn vastanneet opettajat käyttävät opetuksessaan musiikkiliikuntaa, mikä kertoo siitä, että opettajat toteuttavat ainakin jossain määrin opetussuunnitelman sisältöjä. Musiikkiliikunnan muodoista opettajat mainitsivat käyttävänsä tansseja, eläytymistä ja ilmaisua, kehorytmejä, leikkejä sekä aerobicia ja voimistelua. Karhu (2010) tutki myös opettajien käyttämiä musiikkiliikunnan muotoja eli sitä, miten musiikkiliikuntaa toteutettiin kouluissa. Saamamme tulokset olivat melko yhteneviä Karhun tuloksien kanssa. Hänen tutkimukseensa vastanneet opettajat olivat myös todenneet käyttävänsä muun muassa tansseja, kehorytmejä ja vapaata liikkumista. Hänellä oli kyselylomakkeessaan valmiit musiikkiliikunnan kategoriat, joista yksi oli laulu. Laulua ei kukaan tuonut meidän tutkimuksessamme erikseen esille.

Tutkimuksessamme yleisin opettajien käyttämistä musiikkiliikunnan muodoista oli tanssi, joka nousi myös Karhun tuloksissa yhdeksi yleisimmistä käyttömuodoista. Tanssissa näkyy musiikkiliikunnan piirteitä hyvin selkeästi, koska siinä on yhdistettynä lähes aina musiikkia, liikuntaa ja luovuutta. Todennäköisesti siksi lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat (11/14) mainitsivat sen yhtenä käyttömuotona. Kaiken kaikkiaan opettajat olivat kertoneet käyttävänsä monipuolisesti musiikkiliikunnan eri muotoja ja ne vastasivat usein käyttötapoja, joita löytyy myös aiheeseen liittyvästä kirjallisuudesta.

Tutkimuksemme osallistuneet opettajat toivat esille monia musiikkiliikunnan käyttöä edistäviä ja estäviä tekijöitä. Karhun (2010) tutkimuksessa omat taidot, ajanpuute ja opetustilat olivat



yleisimpiä tekijöitä, jotka opettajat kokivat haasteellisiksi musiikkiliikunnan opetuksen kannalta. Lisäksi tutkimuksessa viitattiin opetusmateriaaleihin ja oppilaiden motivaatioon haasteellisina tekijöinä. Nämä kaikki nousivat esille myös omassa tutkimuksessamme ja näiden lisäksi opettajat kertoivat suurten opetusryhmien ja suvaitsemattoman ilmapiirin estävän musiikkiliikunnan käyttöä. Käyttöä edistäviksi tekijöiksi mainittiin niin ikään lisääjän saaminen musiikin ja liikunnan opetukselle, suuremmat opetustilat ja oman rohkeuden lisääminen. Tutkimustuloksemme viittaisivat siihen, että näihin tekijöihin pitäisi saada muutoksia, jotta musiikkiliikunnan opetus- ja käyttömahdollisuudet kouluissa voisivat parantua.

Kysyimme tutkimuksessamme opettajien näkemyksiä siitä, onko musiikkiliikunta otettu riittävästi huomioon opetussuunnitelmassa ja miten opettajat arvottavat musiikkiliikunnan opettamista. Jo edeltävässä kysymyksessä opettajat toivat esille toiveensa musiikkiliikunnan aseman parantamisesta opetussuunnitelmassa. Opettajien näkemys musiikkiliikunnan saamasta painoarvosta opetussuunnitelmassa oli vaihteleva. Opetussuunnitelma ohjaa käyttämään musiikkiliikuntaa opetuksessa, mutta sen määrittely on osan opettajien mielestä puutteellista sekä musiikin että liikunnan osioissa. Kaikki opettajat kuitenkin mainitsivat pitävänsä musiikkiliikunnan käyttöä opetuksessa tärkeänä ja sen aseman parantaminen opetussuunnitelmassa korostaisikin sen arvoa käytettynä opetusmuotona. Musiikkiliikunnan määritelmää tulisikin selventää, jotta sen monipuolisempi käyttö varmistettaisiin.

Opetussuunnitelma on muodostettu siltä pohjalta, mitä lapsen kehityksestä ja sen tukemiseen liittyvistä tekijöistä tiedetään. Tutkimuksessamme halusimme selvittää opettajien omaa näkökantaa aiheeseen. Teoriassamme toimme esille monipuolisesti musiikkiliikunnan tavoitteita ja sitä, miten sen avulla voidaan tukea lapsen kehitystä. Opettajien vastauksissa mainittiin lähes kaikki samat tavoitteet ja taidot, joita musiikkiliikunnan avulla voidaan saavuttaa. Yleisimmin mainittiin liikunnallisen ja musiikillisen kehittymisen osatekijät, jotka tulevat luonnostaan musiikkiliikunnan musiikkia ja liikuntaa yhdistelevän luonteen takia. Lisäksi mainittiin esteettinen kehittyminen, johon liittyy niin luovuus ja ilmaisu kuin elämyksellisyyskin. Tutkimustuloksissamme olemme maininneet lisää esille nousseita kehittymisen osa-alueita (ks. kappale 10.3.2). Tutkimustuloksemme viittaavat siihen, että opettajat tiedostavat myös lapsen kehityksen osa-alueita ja tietävät, miten musiikkiliikunnalla voidaan kehittää lapsen ominaisuuksia. Tieto tästä varmasti myös ohjaa heitä käyttämään musiikkiliikuntaa opetuksessaan.

Opettajien valmiuksia ja harrastuneisuutta käsittelevissä kysymyksissä halusimme tarkastella opettajien valmiuksia opettaa musiikkiliikuntaa sekä sitä, mistä he ovat näitä valmiuksia saaneet. Tähän kysymykseen liittyen, selvitimme myös, mistä tekijöistä voisi olla hyötyä opettajien valmiuksien parantamiseksi. Lisäksi halusimme selvittää opettajien harrastuneisuutta musiikin ja liikunnan saralla sekä tätä kautta pohtia, onko harrastuneisuudella yhteyttä siihen, minkälaista mu-

siikkiliikuntaa opettaja käyttää. Kaikki vastaajat kokivat, että heillä on valmiuksia opettaa musiikkiliikuntaa. He toivat kuitenkin esille muun muassa tarvettaan lisäkoulutukselle ja haluaan parantaa omaa asennettaan. Osa opettajista koki, että yhteistyöstä muiden opettajien kanssa on ollut apua valmiuksien kehittämisessä. Pohdimme, että yhteistyön lisäämistä saattaisi edistää se, että sille varattaisiin enemmän aikaa ja resursseja. Erityisesti oppiaineiden välillä tehty yhteistyö olisi tärkeää ja näin edistettäisiin niin opettajien valmiuksia kuin oppilaidenkin sovelluskykyä. Eri aineiden välillä tapahtuvan arjen yhteistyön tärkeyttä on käsitelty myös Opettaja-lehden artikkelissa (ks. Lievonen 2011, 6), jossa todettiin, että lisäresursseilla voitaisiin lisätä yhteistyötä erityisesti taito- ja taideaineiden opettajien kesken.

Tutkimukseemme vastanneista opettajista muutama toi esille oman rohkeutensa yhteyden valmiuksiin opettaa musiikkiliikuntaa ja vaikutuksen musiikkiliikunnan käytön määrään. Partanen (2012) on tuonut kirjoituksessaan esille, mitä vahvemmin opettaja luottaa omaan opetustaitoihinsa sitä haastavampia opetusmetodeja hän todennäköisesti käyttää. Omaan kykyihinsä uskova opettaja kasvattaa myös oppilaiden uskoa itseensä oppijoina. Tutkimuksessamme tulikin ilmi, että opettajan omalla asenteella ja valmiuksilla näyttäisi olevan merkitystä siihen, kuinka aktiivisesti hän toteuttaa erilaisia opetusmuotoja niin musiikkiliikunnassa kuin muussakin opetuksessa. Opettajan oma käsitys itsestään asiantuntijana ja kasvattajana muovaavat hänen opetustaan. Myös opettajan omat kiinnostus- ja osaamisalueet ohjaavat opetusta. Tutkimuksessamme tulikin esille, että opettajat harrastavat monipuolisesti liikuntaa ja musiikkia, joten tämä näyttäisi kasvattavan opettajien luottamusta omaan valmiuksiinsa opettaa myös musiikkiliikuntaa. Moni asia näyttäisikin ohjaavan opettajia käyttämään musiikkiliikuntaa opetuksessa, niin opetussuunnitelma kuin myös käsitykset siitä, miten lapsen kehitystä voidaan edistää. Lisäksi suuri merkitys näyttäisi olevan opettajan henkilökohtaisella käsityksellä itsestään opettajana sekä omista taidoistaan ja valmiuksistaan.

Musiikkiliikunnan käyttöön liittyvä oletuksemme ei osunut täysin oikeaan, sillä tutkimukseemme osallistuneet opettajat käyttävät musiikkiliikuntaa opetuksessaan ympäristön asettamien rajoitusten puitteissa sen verran kuin vain pystyvät. Heillä oli kaiken kaikkiaan kuitenkin paljon näkemyksiä ja mielipiteitä liittyen musiikkiliikuntaan ja tuloksista välittyi se, että he pitivät musiikkiliikuntaa toimintamuotona arvokkaana. Tutkimukseemme laadullisen luonteen vuoksi tuloksia ei voida kuitenkaan yleistää laajemmassa määrin musiikkia ja liikuntaa opettavia opettajia koskeviksi. Pyrkimyksenä oli ymmärtää ja kuvata tämän opettajajoukon käsityksiä. Laadullisella tutkimuksella ei voidakaan saada suoria yleistyksiä, koska sosiaalinen todellisuus on aina monimuotoista ja muuttuvaa (Eskola & Suoranta 1998, 212–213).

Mediassa on nyt keskusteltu uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden laatimisesta ja siihen tehtävistä ainekohtaisista tunteiläisyyksistä erityisesti taito- ja taideaineiden kohdalla.

Opetusministeri Jukka Gustafssonin mukaan taito- ja taideaineiden asemaa tullaan parantamaan kouluissa. On ollut puhetta myös oppituntien määrän lisäämisestä, mikä mahdollistaisi joustavuuden lisäämistä eri oppiaineiden välille ja lisäisi väljyyttä opetukseen. Näin voitaisiin varmistaa, että jokainen oppilas saavuttaa kykyjensä mukaiset oppimisen tavoitteet. (Laaksola 2011, 3.) Lisäksi keskusteluissa on tuotu esiin yhteisöllisyyden, lasten ja nuorten hyvinvoinnin, kouluviihtyvyyden sekä elämänhallinta- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisen tärkeys. Näitä tekijöitä ja kykyjä ajatellaan voivan kehittää juurikin taito- ja taideaineiden kautta. (Aho 2011, 6.)

Taito- ja taideaineiden merkitys on nyt korostetussa asemassa ja se on myös ohjannut meidän tutkimustamme. Tutkimustuloksistakin nousi esiin opettajien mielipiteitä ja käsityksiä siitä, että musiikkiliikunta on yksi tärkeä opetuksen osa-alue, mutta ajankäytöllisistä syistä se jää usein vähemmälle huomiolle. Myös Laaksola (2011) toi Opettaja-lehden pääkirjoituksessaan esille opetus suunnitelman ja oppituntien määrän välisen ristiriidan, joka näkyy koulutyössä kiireenä. Opettajien huoliin voisikin olla ratkaisuna juuri taito- ja taideaineiden tuntimäärien lisääminen, jolloin musiikkiliikuntakin voisi saada paremman aseman opetustyössä.

On tärkeää tutkia musiikkiliikunnan merkitystä lapsen kokonaisvaltaisena kehittäjänä, jotta tiedostettaisiin entistä paremmin, kuinka tärkeää on käyttää musiikkiliikuntaa osana opetusta. Tätä kautta sille voitaisiin saada korostetumpi asema opetussuunnitelmassa ja lisää arvostusta opettajien keskuudessa. Jatkotutkimusmahdollisuuksia onkin siis paljon. Olisi mielenkiintoista tutkia oppilaiden näkökulmaa, sillä tutkimuksessamme tuli ilmi, että oppilaiden negatiivinen asenne musiikkiliikuntaa kohtaan voi osaltaan myös vaikuttaa opettajan asennoitumiseen. Kuten teoriaosuudessamme toimme esille, musiikkiliikunnalla voidaan edesauttaa monia lapsen kehityksen aspekteja. Yksi niistä on kielellisen kehittämisen mahdollisuudet musiikkiliikunnan avulla. Myös muilta kehityksen osilta voisi tutkia, miten musiikkiliikunnalla voidaan vaikuttaa niihin. Tutkimustuloksissamme nousi esille koulutuksen merkitys valmiuksien antajana sekä opettajien halu lisäkoulutukseen, jotta he pystyisivät kehittämään opetusvalmiuksiaan. Jotta koulutusta voitaisiin kehittää, olisi tärkeää tutkia sen merkitystä musiikkiliikunnan opetukseen valmiuksia antavana tekijänä. Penttinen (2007) on tutkinut musiikkiliikuntataitojen kehittämistä liikunnanopettajiksi opiskelevien keskuudessa. Olisi mielenkiintoista tutkia samantyyppisellä metodilla myös luokanopettajakoulutuksen kehittämistä musiikkiliikunnan opetuksen saralla.

# 12 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Tässä luvussa pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta suhteessa luotettavuudesta kirjoitettuun teoriaan ja nostamme sitä lisääviä ja heikentäviä tekijöitä.

Tutkimuksen luotettavuutta käsitellään usein validiteetin ja reliabiliteetin kautta. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä on luvattu tutkia. Reliabiliteetti on tutkimustulosten toistettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231.) Tuomi & Sarajärvi (2009, 136) ovat kritisoineet näiden käsitteiden käyttöä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden käsittelyssä, sillä ne nähdään lähinnä määrällisen tutkimuksen luotettavuuden mittaustapoina.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on kysymys tutkimusprosessin luotettavuudesta. Pääasiallinen luotettavuuden arviointiperuste onkin tutkija itse. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Laadullisen tiedon luotettavuudessa onkin kyse tutkijan tekemien tulkintojen validiteetista. Luotettavuutta voidaan tarkastella myös aineiston kohdalla, jolloin validiteetti viittaa aitouteen eli siihen, ovatko tutkimushenkilöt puhuneet samasta asiasta kuin tutkija oletti. Aineiston on oltava lisäksi relevanttia, mikä tarkoittaa tutkimuskysymysten yhteyttä teoreettisiin määritelmiin. (Syrjälä ym. 1994, 129.) Koko tutkimuksemme ajan olemme pyrkineet pohtimaan tekemiemme valintojen ja tulkintojen validiteettia. Esimerkiksi tutkimuskysymyksemme laadimme teoriaan perehtymisen jälkeen, millä tavoitelimme sitä, että aineisto vastaa teoreettista viitekehystä.

Syrjälä ym. (1994, 129–130) kirjoittavat myös johtopäätösten eli tulkittujen merkitysten ja merkityskategorioiden validiudesta. Johtopäätökset ovat valideja silloin, kun ne vastaavat sitä mitä tutkittavatkin tarkoittivat. Tutkija ei ole siis ylitulkinnut aineistosta esiin tulleita ilmaisuja. Riskitekijänä tässä on tutkijan mielessä vaikuttavat merkitykset, joita tutkija ei välttämättä tiedosta ja osaa käyttää niitä hallitusti. Johtopäätösten validius riippuu myös teoreettisten lähtökohtien ja tulkittujen merkitysten asiallisuuden yhteydestä. Merkityskategorioiden tulee siis olla teoreettisen linjauksen mukaisia. Johtopäätöksiä tehdessämme pyrimme olemaan objektiivisiä ja ylitulkitsemmatta vastauksia. Yritimme huomioida ja tiedostaa omat mielipiteemme ja ennakko-oletuksemme aiheesta sekä estää niiden vaikutusta tehtyihin tulkintoihin. Tutkimuksessamme olemme myös rajanneet analysoinnissa muodostamamme kategoriat vastaamaan teoreettista viitekehystä.

Laadullista tutkimuksen luotettavuutta ei voida mitata tutkimuksen toistettavuudella. Tähän vaikuttaa edellä mainittu intersubjektivisuus eli se, että tutkija itse toimii aineiston tulkitsijana ja tulkinnat ovat sidoksissa tutkijan omaan merkityksmaailmaan. (Syrjälä ym. 1994, 130–131.) Vaikka tutkimusta ei voidakaan toistaa, olemme pyrkineet esittämään tutkimuksen kulun mahdollisimman yksityiskohtaisesti (Eskola & Suoranta 1998, 70).

Luotettavuutta voidaan lisätä sillä, että tutkijoita on kaksi. Yksi tapa, jolla olemme pyrkineet varmistamaan tutkimuksemme reliabiliteettia, oli kahden tutkijan havainnointi. Tällöin puhutaan tutkijatriangulaatiosta, jolloin samaa ilmiötä havainnoi ja tutkii useampi henkilö. Tutkijoiden tulee neuvotella kaikista tutkimukseen liittyvistä ratkaisuista ja tultava niissä yksimieliseen tulokseen. (Mt. 70.) Tutkimuksemme on toteutettu kahden tutkijan yhteistyönä, jolloin olemme keskustelleet tekemistämme ratkaisuista ja tulkinnoista. Esimerkiksi analysoimme aineistoa rinnakkain, kuten kerroimme sisällönanalyysia käsittelevässä kappaleessa 9.5.

Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida sen kautta, miten tarkka kuvaus ja raportointi tutkimusprosessista on tehty. Kuvauksesta tulee ilmetä teoreettiset lähtökohdat, niiden kytkös tutkimusongelmiin, tutkimushenkilöt ja – tilanne sekä aineiston keruun ja tulkinnan periaatteet. Tulkinta pitää myös todentaa esimerkein, joiden avulla lukija voi arvioida ilmaisuille annettuja merkityksiä. (Syrjälä ym. 1994, 131.) Tutkimusraporttimme on kirjoitettu mahdollisimman kattavaksi ja informatiiviseksi. Olemme pyrkineet raportoimaan päätöksiä lukijalle perustellen. Olemme tässä tutkimuksessa myös osoittaneet kategorioidemme aitoutta liittämällä tutkimusraporttiimme tulkintojamme kuvaavia lainauksia vastauksista.

# LÄHTEET

- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Ahonen, M-L. 2011. Tuntijakoryhmä kuunteli ehdotuksia – Lisää tunteja alaluokille. Opettaja-lehti, 18.11.2011, 6.
- Anttila, E. 1994. Tanssin aika. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 139. Tampere.
- Atjonen, P. 2004. Kasvatusta ja opetusta koskeva ydinaines opettajankoulutuksessa. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 15–30.
- Autio, T. 1995. Liiku ja leiki. Motorisia perusharjoitteita lapsille. Jyväskylä: VK-Kustannus Oy.
- Baldauf, A. 1974. Koululiikunta ja musiikkiliikunta. Teoksessa Vaihtoehtona luovuus. Tietolipas 75. Suomalaisen kirjallisuuden seura, 52–58.
- Bamberger, J. 2006. What develops in musical development? Teoksessa G.E. McPherson (toim.) The child as musician. A handbook of musical development. New York: Oxford University Press, 69–92.
- Dahlström, M. 1999. Muodosta minuuteen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Dewey, J. 1963. Experience & education. New York: Macmillan Publishing Company. Dobosiewicz, K. 1994. Orffpedagogiikka. Spektri 6/12, 45.
- Dunder, N. 1998. Musiikinopettajien musiikkiliikuntanäkemykset. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Ervasti, M. 2003. Lorutan laulun, sävellän sillan, piirrän partituurin, äänikuvitan kertomuksen – Musiikillinen keksintä osana sovellettua orff-pedagogiikkaa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö. Lisensiaatintutkimus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Eteläsuomalaisen kunnan OPS. 2005.
- Forss, T. 2000. Kehorytmiikka Emile Jaques-Dalcrozen eurytmian sovelluksena, oppimisprosessina ja opetusmateriaalina. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Freund, I-L. 1977. Liikunta ja luovuus. Helsinki: Otava.
- Hangasluoma, M-R. & Hirvelä, E. 1987. Musiikkiliikunta alkuopetuksessa. Opettajien käyttämän musiikkiliikunnan määrä, sisältö ja opettajien suhtautuminen musiikkiliikuntaan. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hirsjärvi, S. 1990. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holopainen, S. 1990. Koululaisten liikuntataidot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piiroinen, A. & Mäkinen, L. 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Hip hoi, musisoi! Espoo: Fazer Musiikki Oy.
- Hämeenaho, N. 2005. Liikuntaa opettavien luokanopettajien tanssiasenteiden ja koetun pätevyyden yhteys koulun tanssin opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro Gradu – tutkielma.
- Ingervo, A. 2004. Elävä koulu. Steinerpedagogiikan lähtökohtia. Helsinki: Snellman-korkeakoulu.
- Jardine, D. W. 2006. Piaget & education. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Juntunen, M-L. 2000. Dalcroze-rytmiikka – kehollisuutta korostava ja muusikkoutta kehittävä musiikkikasvatuksen lähestymistapa. Oulun yliopisto. Musiikkikasvatuksen koulutus. Lisensiaatintyö.
- Juntunen, M-L. 2004. Embodiment in Dalcroze eurhythmics. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, väitöskirja.
- Juntunen, M-L., Perkiö S. & Simola-Isaksson, I. 2010. Musiikkiliikunnan käsikirja 1. Musiikkia liikkuen. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Jääskeläinen, L., Korpilauri, A. & Tikkanen, J. 1985. Liikunnan didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Karhu, K. 2010. Musiikkiliikunta Suomen ja Etelä-Afrikan kouluissa. Jyväskylän yliopisto. Musiikinlaitos. Pro Gradu –tutkielma.
- Kauravaara, K. 2011. Musiikki liikunnan opetuksen tukena. Liito 1/2011, 14.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kivelä-Taskinen, E. & Setälä, H. 2006. Rytmikyöpy. Helsinki: Kultanuotti.
- Kokko, M. 2003. Tule piirihin leikkimään sinäkin. Oululaisten luokanopettajien näkemyksiä musiikkiliikunnan mahdollisuuksista oppilaan sosiaalisessa kasvussa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Pro gradu –tutkielma.

- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan.* Helsinki: WSOY, 42–63.
- Laaksola, H. 2011. Liian vähän oppitunteja. *Opettaja-lehti* 30.9.2011, Pääkirjoitus, 3.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologien näkökulma. Teoksessa J.Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lampinen, E. 1987. *Musiikki voimistelussa ja tanssissa.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Lehmusvaara, H. 2007. Perusrhythmistä polyrytmiikkaan. Musiikkiliikuntaoppimateriaali ja sen testaus peruskoulun seitsemännellä luokalla. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro Gradu – tutkielma.
- Lievonen, H. 2011. Kipinää aineiden välille. *Opettaja-lehti* 25.11.2011, 6.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. *Musiikin didaktiikka.* Helsinki: WSOY.
- Lintunen, T. & Rovio, E. 2009. Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa.* Helsinki: Liikuntatieteellinen Seuran julkaisu nro 163, 13–27.
- Louhija, O. & Montonen-Rinne, A. 1974. Luova ilmaisutoiminta. Teoksessa *Vaihtoehtona luovuus. Tietolipas 75.* Suomalaisen kirjallisuuden seura, 39–51.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ollila, A. 2005. Tanssia koulussa. Tanssi-ilmaisuprojektin toteuttaminen peruskoulun toisella luokalla. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro Gradu – tutkielma.
- Partanen, A. 2012. Luottamus omiin kykyihin lisää jaksamista. *Opettaja-lehti*, 20.1.2012, 14.
- Patrikainen, R. 2009. Pedagoginen ajattelu ja toiminta opettajuuden ilmentäjänä. Teoksessa S. Blomberg, J. Komulainen, K. Lange, K.P. Lapinoja, R. Patrikainen, U. Rohiola, S. Sahi & T. Turunen. *Opettajuuteen ohjaaminen.* Helsinki: PS-kustannus Opetus 2000, 23–25.
- Penttinen, A. 2007. Musiikista ja liikkeestä musiikkiliikuntaan. Toimintatutkimus musiikin ja liikkeen yhdistämistaitoa kehittävästä kurssista liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Perkiö, S. & Salovaara, I. 2005. *Musiikin aika 5-6.* Opettajan kirja. Helsinki: WSOY.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.  
[http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf) Luettu 10.10.2011.



- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Luettu 02.04.2012.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1994. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Salmela, M. 2006. Keho käyntiin ja musisoimaan. Tutkimus kehorytmiikan soveltuvuudesta peruskoulun yläluokkien musiikinopetukseen. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Simola-Isaksson, I., Jääskeläinen, L. & Ruoppila, I. 1982. Lapsi ja musiikki. Musiikkiliikunta. Mannerheimin lastensuojeluliiton P-julkaisusarja N:o 9. Helsinki.
- Simola-Isaksson, I. & Vilppunen, P. 1979. Musiikkiliikuntaa lapsille. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Sloboda, J. A. 1987. The Musical Mind. The cognitive psychology of music. New York: Oxford University Press.
- Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma 2000. <http://www.steinerkoulu.fi/content/Opiskirja.pdf> Luettu 2.11.2011
- Sundin, B. 1991. Barns musikaliska utveckling. Malmö: Almqvist & Wiksell Förlag AB
- Swanwick, K. 1990. Music, mind, and education. New York: Routledge.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tilli, R. 2011. Miten olisi? Tanssia poikien liikuntatunneille. Liito, 1/2011, 9.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-KUSTANNUS, 103–127.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. 1992a. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilppunen, P. & Kemppe, K. 1974. Liike ja rytmi. Helsinki: Tammi.
- Vitikka, E. 2004. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävät. Teoksessa E. Vitikka & O. Saloranta-Eriksson (toim.) Uudistuva perusopetus. Näkökulmia opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämiseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 76–81.

Welch, G.F. 2006. Singing and vocal development. Teoksessa G.E. McPherson (toim.) The child as musician. A handbook of musical development. New York: Oxford University Press, 311–330.

## Tutkimus opettajien musiikkiliikuntakäsityksistä

Tutkijat: Tuulia Laine (tuulia.laine@uta.fi), Mimi Mali (mimi.mali@uta.fi)

1. Kuinka monta vuotta olet ollut työelämässä? \_\_\_\_\_
2. Mihin aineisiin olet erikoistunut? \_\_\_\_\_
3. Opetatko:                      musiikkia                      liikuntaa? (ympyröi sopiva vaihtoehto)
4. Mitä käsite **musiikkiliikunta** mielestäsi tarkoittaa?

---

---

---

---

---

---

---

5. Käytätkö opetuksessasi musiikkiliikuntaa:

jos käytät: Minkälaista musiikkiliikuntaa käytät opetuksessasi? Mistä asioista olisi hyötyä, jotta voit käyttää musiikkiliikuntaa enemmänkin?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

jos et käytä: Miksi et? Mitkä seikat estävät toteutusta?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Onko mielestäsi opetussuunnitelmassanne otettu musiikkiliikunta riittävästi huomioon? Kuinka tärkeänä itse koet musiikkiliikunnan opettamisen ja/tai sen hyödyntämisen opetuksessa?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

7. Minkälaisia taitoja oppilaat mielestäsi saavat musiikkiliikunnan avulla? Miten musiikkiliikunta palvelee mielestäsi lapsen tasapainoista kehitystä?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

8. Koetko, että sinulla on valmiuksia opettaa/käyttää musiikkiliikuntaa? Jos koet, mistä olet valmiudet saanut? Jos et, mistä mielestäsi voisi olla apua?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

9. Mitä musiikkiin ja/tai liikuntaan liittyvää harrastat tai olet harrastanut vapaa-aikanasi?

---

---

---

---

**Kiitos vastauksistasi!**