

**SURPEENVAARAN KOULUN MUSIIKINOPETUSSUUNNITELMAN  
LAADINTA VUOSILUOKILLE 1-6**

Jyväskylän yliopisto  
Musiikin laitos  
Musiikkikasvatus  
Pro gradu –tutkielma  
Kevät 2003  
Heli Meriläinen

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

<b>Tiedekunta</b> Humanistinen	<b>Laitos</b> Musiikin laitos
<b>Tekijä</b> Heli Meriläinen	
<b>Työn nimi</b> Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman laadinta perusopetuksen vuosiluokille 1-6	
<b>Oppiaine</b> musiikkikasvatus	<b>Työn laji</b> pro gradu
<b>Aika</b> kevät 2003	<b>Sivumäärä</b> 72 + 1 liite (3 sivua)
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> <p>Tutkimus käsittelee Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman laadintaa vuosiluokille 1-6. Tutkimus on toimintatutkimus, jossa tutkijana tarkastelen opetussuunnitelman laatijoiden toimintaa ja prosessin etenemistä ollen itse toisena opetussuunnitelman laatijana. Työparinani opetussuunnitelman laadinnassa oli koulun rehtori Leena Kokkonen. Jälkeen päin pohdin oman opettajuuteni kehittymistä projektin myötä. Sähköpostitse tehtyjen teemahaastattelujen avulla pyrin selvittämään musiikinopetussuunnitelman toteutettavuutta ja toimivuutta myös muilla kouluilla ja muiden opettajien käyttämänä perusopetuksen vuosiluokilla 1-6.</p> <p>Projektin kulkua on tarkasteltu Kemmisin toiminnan etenemistä kuvaavan spiraalimallin pohjalta, jota on täydennetty McNiffin, Lomaxin ja Whiteheadin sivuspiraalimallilla. Opetussuunnitelman laadinta eteni noudattaen hyvin edellä mainittuja malleja. Kemmisin mallista poikkeavat toiminnot pystyi tulkitsemaan McNiffin ym. mallin avulla.</p> <p>Laadimme yhdessä Leena Kokkosen kanssa Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman palvelemaan juuri kyseisen koulun musiikinopetusta, mutta haastattelut viittasivat siihen, että musiikinopetussuunnitelma voisi toimia muidenkin kuin laatijoidensa käyttämänä ja muiden koulujen opetussuunnitelmien laadinnan pohjalla perusopetuksen vuosiluokilla 1-6.</p>	
<b>Asiasanat</b> Opetussuunnitelma, musiikinopetussuunnitelma, musiikinopetus, toimintatutkimus	
<b>Säilytyspaikka</b> Musiikin laitos ja Jyväskylän yliopiston kirjasto	
<b>Muita tietoja</b>	

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT</b> .....	<b>7</b>
<b>2.1 Tutkimuksen tarkoitus, pääongelmat ja ennakkokäsitykset</b> .....	<b>7</b>
<b>2.2 Tutkimusmenetelmä ja -aineisto</b> .....	<b>8</b>
2.2.1 Toimintatutkimus .....	8
2.2.2 Teemahaastattelu.....	13
2.2.3 Tutkimusaineisto .....	14
<b>2.3 Aiemmat tutkimukset</b> .....	<b>14</b>
<b>3 OPETUSSUUNNITELMAN TAUSTAA</b> .....	<b>16</b>
<b>3.1 Opetussuunnitelma käsitteenä</b> .....	<b>16</b>
<b>3.2 Lehrplanista prosessiopetussuunnitelmaksi</b> .....	<b>17</b>
<b>3.3 Opetussuunnitelmatyön perusta</b> .....	<b>19</b>
<b>3.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys</b> .....	<b>21</b>
<b>3.5 Opettaja opetussuunnitelman laatijana ja toteuttajana</b> .....	<b>22</b>
<b>3.6 Opetussuunnitelma opettajan työssä</b> .....	<b>24</b>
<b>4 MUSIIKIN PERUSOPETUS</b> .....	<b>26</b>
<b>4.1 Musiikin perusopetuksen tehtävät</b> .....	<b>26</b>
<b>4.2 Musiikin perusopetuksen tavoitteet</b> .....	<b>27</b>
<b>4.3 Lapsen kehityksen huomioiminen musiikinopetussuunnitelmassa</b> .....	<b>28</b>
<b>4.4 Musiikkikasvatuksen filosofioita musiikinopetuksen taustalla</b> .....	<b>29</b>

<b>5 SURPEENVAARAN KOULUN MUSIIKINOPETUSSUUNNITELMA .....</b>	<b>30</b>
<b>5.1 Surpeenvaaran koulu .....</b>	<b>30</b>
<b>5.2 Tehtävä, toiminta-ajatus ja arvoperusta .....</b>	<b>31</b>
<b>5.3 Opetussuunnitelman laatijoiden vaikutus Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelmaan.....</b>	<b>32</b>
<b>5.4 Musiikinopetussuunnitelman laadinta Kemmisin spiraalimallin mukaan .....</b>	<b>33</b>
<b>5.5 Opetussuunnitelman sisältö .....</b>	<b>37</b>
5.5.1 Musiikinopetussuunnitelma vuosiluokille 1-2 .....	38
5.5.2 Musiikinopetussuunnitelma vuosiluokille 3-4 .....	41
5.5.3 Musiikinopetussuunnitelma vuosiluokille 5-6 .....	44
<b>5.6 Valmis opetussuunnitelma .....</b>	<b>45</b>
<b>6 TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>50</b>
<b>6.1 Ennakkokäsitysten toteutuminen.....</b>	<b>50</b>
<b>6.2 Omat havaintoni oppimisesta ja kokemuksista .....</b>	<b>51</b>
<b>6.3 Opetussuunnitelmatyöprosessin arviointia .....</b>	<b>52</b>
<b>6.4 Opetussuunnitelmatyöprosessi oman opettajuuteni kehittäjänä .....</b>	<b>54</b>
<b>6.5 Opetussuunnitelman sisällön arviointi .....</b>	<b>55</b>
6.5.1 Haastateltavien valinta ja haastattelujen kysymykset .....	55
6.5.2 Haastattelujen tulokset .....	57
6.5.3 Haastattelujen tulosten pohdintaa.....	63
<b>6.6 Tutkimuksen luotettavuus .....</b>	<b>64</b>
<b>7 PÄÄTÄNTÖ .....</b>	<b>66</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>68</b>
<b>LIITTEET</b>	

# 1 JOHDANTO

Nykyään opettajalle annetaan paljon tilaa oman opetustyönsä tekemiseen, vapaus valita työskentelymenetelmät ja mahdollisuus kehittää ja vaikuttaa opetussisältöihin. Opetussuunnitelmien laadinta on tullut osaksi opettajien työtä, koska valtakunnallinen ohjeistus on väljentynt vuodelta 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden myötä ja näin mahdollistanut ja velvoittanut koulun ja kunnan osallistumaan opetussuunnitelmatyöhön aiempaa tehokkaammin.

Valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään opetuksen pääpiirteet, kuten arvoperusta, oppimiskäsitys, oppimistavoitteet. Tarkemmat oppiainesisällöt ja painotukset päätetään kouluissa. Tällaisella valtakunnallisen ohjeistuksen väljennyksellä pyrittiin aktivoimaan opettajien tietotaito ja tuomaan opetussuunnitelma opettajalle läheisemmäksi ja työtä tukevaksi elementiksi. Aina ei kuitenkaan ole päästy opetussuunnitelmatyössä näihin tavoitteisiin ja siksi koinkin tärkeäksi tutustua tarkemmin opetussuunnitelmien laadintaan.

Hyvän mahdollisuuden opetussuunnitelmatyöhön tutustumiselle antoi parhaillaan meneillään oleva perusopetuksen opetussuunnitelmauudistus. Kouluilla on edessään uusien opetussuunnitelmien laadinta, monilla kouluilla työ onkin jo aloitettu. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ilmestyi luonnos syksyllä 2002, josta sai melko hyvän kuvan tulevasta suunnitelmasta. Keskustellessamme opetussuunnitelmauudistuksesta Surpeenvaaran koulun rehtorin Leena Kokkosen kanssa saimme idean musiikinopetussuunnitelman laadinnasta koululle. Kummallakaan ei ollut aiempaa kokemusta tällaisesta työstä ja kiinnostus musiikinopetuksen kehittämiseen koululla innoittivat opetussuunnitelmatyöhön. Tavoitteenamme oli laatia yhdessä sellainen musiikinopetussuunnitelma, joka on toteutettavissa ja josta olisi apua opettajan työssä. Opetussuunnitelman tulisi olla työn tuki, ei vain tavoitteita täynnä oleva paperilappunen.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millainen työprosessi opetussuunnitelman laadinta on, kuinka prosessi etenee ja miten se kehittyy. Toisena tavoitteenani on tutkia, kuinka opetussuunnitelman laadinta vaikuttaa omaan opettajuuteeni. Jotta pystyn saamaan tietoa siitä, pääsimmekö tavoitteisiimme opetussuunnitelman laadinnassa, pyrin selvittämään suunnitelman toteutettavuutta haastatteleamalla kolmea musiikkia opettavaa opettajaa ja opettajankouluttajaa.

Työni alussa käyn läpi tutkimuksen lähtökohdat, joissa esittelen tutkimusongelmani ja –menetelmäni. Tämän jälkeen perehdyn siihen, mikä on opetussuunnitelma ja kuvailen lyhyesti opetussuunnitelman eri malleja ja kuinka opetussuunnitelma on kehittynyt nykyiseen muotoonsa. Selvitän myös opettajan roolia opetussuunnitelman laatijana ja kuinka opetussuunnitelma näkyy opettajan työssä. Opetussuunnitelmatyön taustan jälkeen käsittelen lyhyesti musiikin perusopetuksen tehtävät ja tavoitteet sekä näihin liittyen erilaisia teorioita lapsen kehityksestä sekä vallalla olevat musiikkikasvatuksen filosofiat. Ennen tulosten tarkastelua esittelen toimintaympäristön, opetussuunnitelman laatijat ja itse opetussuunnitelmatyöprosessin sekä ensimmäisen version Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelmasta.

## **2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT**

### **2.1 Tutkimuksen tarkoitus, pääongelmat ja ennakkokäsitykset**

Ennen vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistusta opetussuunnitelmat olivat hyvin keskusjohtoisia eli periaate oli, että kaikilla kouluilla olisi yhtenevät opetussuunnitelmat. Yhteiskunnalliselle kehitykselle oli ominaista keskusjohtoisuuden väheneminen ja tästä johtuen päätösvaltaa annettiin koulutasolle saakka. Koulun velvollisuudeksi tuli peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994 (POPS 94) myötä tehdä itselleen koulukohtainen opetussuunnitelma. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 8-9.)

Parhailtaan ollaan taas uudistamassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja niiden tulisi olla valmiina vuoden 2003 loppuun mennessä. Tässä uudistuksessa tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ja oppimista entistä paremmin ja edistää yhtenäisen perusopetuksen toteutumista ja tuloksellisuutta. (Opetushallituksen tiedotuslehtinen 2003.) Valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden uudistuessa koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat uudistumassa myös Surpeenvaaran koululla Lieksassa.

Tutkimukseni tarkoituksena on laatia yhdessä Kokkosen kanssa musiikinopetussuunnitelma voimassa olevan POPS 94:n, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 vuosiluokat 1-2 sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 -luonnoksen mukaisesti siten, että musiikinopetussuunnitelma tukee juuri kyseisen koulun musiikinopetusta. Laitimallamme musiikinopetussuunnitelmalla pyrimme luomaan toimivan kokonaisuuden, joka antaa raamit musiikinopetukselle, kannustaen monipuolisuuteen, muttei kuitenkaan rajoittamaan jatkuvasti kehittyvää opetusta.

Tutkimuksen pääongelmat liittyvät Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman tekoprosessiin ja valmiin lopputuloksen arviointiin:

1. Millainen on musiikinopetussuunnitelman tekoprosessi?
2. Miten musiikinopetussuunnitelman tekoprosessi vaikuttaa oman opettajuuteni kehittymiseen?
3. Onko tekemämme musiikinopetussuunnitelma toimiva kokonaisuus muillakin perusopetuksen vuosiluokilla 1-6?

Ennakkokäsitykseni opetussuunnitelmista ovat muotoutuneet opiskeluaikani perusteella. Opetussuunnitelmiin tutustuminen tapahtui lähinnä opetusharjoitteluvuoteni aikana. Tutustuimme valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin sekä muutamiin Jyväskylän koulujen opetussuunnitelmiin. Vaikka materiaali, mihin tutustuttiin ei ollut kovin laaja, silti niistä näki selvästi, miten opetussuunnitelmat muokkaantuvat juuri koulunsa näköisiksi tai voisiko sanoa, tekijänsä näköisiksi. Suoraa mallia niistä ei saanut, kuinka laatia opetussuunnitelma, mutta joitain ideoita kyllä, millainen voisi olla tekemämme opetussuunnitelma.

Opetussuunnitelman laadintaprosessi on itseäni kiinnostanut jo kauemmin, koska se tulee eteen työelämään siirryttäessä, mutta suoranaista koulutusta siihen ei ole koulutusohjelmassamme. Kuva opetussuunnitelman laadinnasta on muotoutunut itselleni pitkäaikaiseksi prosessiksi, jossa opettajakunta tekee opetussisältöjen suunnitelmat omasta näkökulmastaan ja vahvuuksistaan lähtien. Toisaalta mielikuvani opetussuunnitelmasta on myös sellainen, että se on koulun kanslian hyllyssä tiukasti mapissa pölyttymässä ja oppikirjat toimivat opetussuunnitelmana. Miten siis tehdä sellainen suunnitelma, että se ei jää oppikirjojen tekijöiden sananvallan jalkoihin.

## **2.2 Tutkimusmenetelmä ja -aineisto**

Työni on laadullinen tutkimus ja käytän kahta erilaista tutkimusmetodia. Työni on toimintatutkimus musiikinopetussuunnitelman laadintaprosessin analysoinnin osalta ja puolistrukturoitua teemahaastattelua käytän tutkiessani, onko valmistunut musiikinopetussuunnitelma mahdollisesti toimiva kokonaisuus muillakin perusopetuksen vuosiluokilla 1-6.

### **2.2.1 Toimintatutkimus**



Syrjälän (1994) mukaan toimintatutkimus etenee jatkuvaan pohdintaan, keskusteluihin ja neuvotteluihin perustuvana vaiheittaisena prosessina ja siinä edetään suunnitelman teosta toimintaan, jota havainnoidaan ja muutetaan saatujen kokemusten perusteella. (Syrjälä 1994, 30.)

Metsämuuronen (2000) määrittelee, että toimintatutkimuksen pyrkimyksenä on vastata johonkin käytännön toiminnassa havaittuun ongelmaan tai kehittämään olemassa olevaa käytäntöä paremmaksi. Toimintatutkimusta voi tehdä yksittäinen henkilö, mutta yleensä kyseessä on koko työyhteisön muutosprosessi, jolloin kaikkien sitoutuminen projektiin on tärkeää. (Metsämuuronen 2000, 28-29.)

Lewin (1948) on määritellyt jo 1940-luvulla toimintatutkimuksen kolme keskeistä piirrettä: yhteistoiminnallisuus, demokraattisuus sekä teoriaa ja käytäntöä muuttava luonne. Hänen mielestään demokraattisen ryhmän työskentelyyn osallistumalla sitoutuminen ja toistensa työn ymmärtäminen saa aikaan muutoksia toiminnassa. Lewin mainitsi jo tällöin spiraalimallin, jossa suunnittelu, toteutus, arviointi ja uudelleensuunnittelu olivat tärkeät osat. (Lewin 1948; Syrjälä 1996, 26-27.) Esittelen spiraalimallin tarkemmin sivulla 11.

Toimintatutkimus on ollut jo kauan mukana opetussuunnitelmien kehittämisessä. Syrjälä (1996) mainitsee 1950-luvulla vaikuttaneen Stephen Coreyn, joka korosti, etteivät ylhäältä annetut teoriat (voisi tulkita myös opetussuunnitelmat) edistä käytäntöä, vaan opettajien itsensä osallistuminen kokeilutoimintaan aikaansaa muutosta. Tällöin toimintatutkimus oli arvostettu tutkimuksen ala. Myöhemmin 1950-luvun lopulla opetussuunnitelmien kehittämisessä tutkimus ja toiminta sekä teoria ja käytäntö erotettiin toisistaan. Toisin sanoen tutkijat irtaantuivat opettajien maailmasta. Tällainen muutos johti siihen, että tutkijoiden ohjaamat ”ylhäältä” johdetut opetussuunnitelmien kehittämishankkeet suuntasivat huomion pois reflektoivalta ja itsearviointiin perustuvalla toimintatutkimukselta. Toimintatutkimus opetussuunnitelmien parissa sai taas jalansijaa 1960-1970 -luvuilla. Tällöin opetussuunnitelmien kehittämisen lähtökohtana oli, ettei opettaja voi olla passiivinen muiden tekemän opetussuunnitelman vastaanottaja ja toteuttaja, vaan opettaja nähtiin aktiiviseksi mukanaolijaksi kyseisessä kehittämisprosessissa. Heitä kannustettiin toimintatutkimuksen tekoon omassa työssään. (Syrjälä 1996, 27.)

Carr ja Kemmis (1986, 166) tukevat myös ajatusta sivulla 11 esittelemääni spiraalimallista. Heidän esityksen mukaan seuraavat kolme piirrettä karakterisoivat toimintatutkimusta:

1. Tutkimuksen kohteena on sosiaalinen käytäntö, joka on altis muutoksille.

2. Toiminta etenee suunnittelun, toiminnan havainnoinnin ja reflektoinnin spiraalisena kehänä, jossa jokaista vaihetta toteutetaan sekä suhteistetaan toisiinsa systemaattisesti ja kriittisesti.
3. Osallistujat ovat jokaisessa vaiheessa vastuullisia toiminnastaan ja sen intensiteetistä sekä muille osallistujille että itselleen.

Toimintatutkimus voi olla Carrin ja Kemmisin (1986) mielestä teknistä, praktista tai yhteiskunnallista toimintaa. Teknisessä toimintatutkimuksessa työn kehittäminen lähtee yleensä ulkopuolisten, ei niinkään opettajien omasta aloitteesta. Kyse voi olla esimerkiksi koulukohtaisten opetussuunnitelmien kehittämisestä. Praktisessa toimintatutkimuksessa opettajia pyritään auttamaan oman tietoisuutensa ja käytännön teorioidensa tiedostamisessa, muotoutumisessa ja uudelleensuuntaamisessa. Opettaja siis kehittää omaa toimintaansa. Yhteiskunnallisena toimintana toimintatutkimuksen nähdään vaikuttavan oppilaiden mahdollisuuksiin myöhemmin elämässä. Opettaja nähdään koulun toimintaympäristön kehittäjänä. Tässä tapauksessa toimintatutkimuksen uskotaan lisäävän mm. osallistujien itsenäistymistä ja puolestaan vähentävän toisten ihmisten hyväksikäyttöä. (Carr & Kemmis 1986,31-40.) Omassa tutkimuksessani on teknisen toimintatutkimuksen piirteitä, koska olen ulkopuolisena kehittämässä Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelmaa, mutta toisaalta tulevana opettajana tiedostan paremmin opetussuunnitelmatyötä ja kehitän sitä eteenpäin eli tutkimuksessani on myös piirteitä praktisesta toimintatutkimuksesta.

Heikkisen (2001) määritelmässä toimintatutkimukselle on tunnusomaista toiminnan ja tutkimuksen samanaikaisuus sekä pyrkimys saavuttaa välitöntä, käytännöllistä hyötyä tutkimuksesta. Toimintatutkimuksen päämääränä ei ole pelkästään tutkiminen, vaan myös toiminnan samanaikainen kehittäminen. Toiminnalla ei toimintatutkimuksessa tarkoiteta mitä tahansa toimintaa, vaan nimenomaan sosiaalista toimintaa. Toimintatutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena on tutkia ja kehittää ihmisten yhteistoimintaa eli se on perusluonteeltaan sosiaalinen prosessi. (Heikkinen 2001, 170-171.)

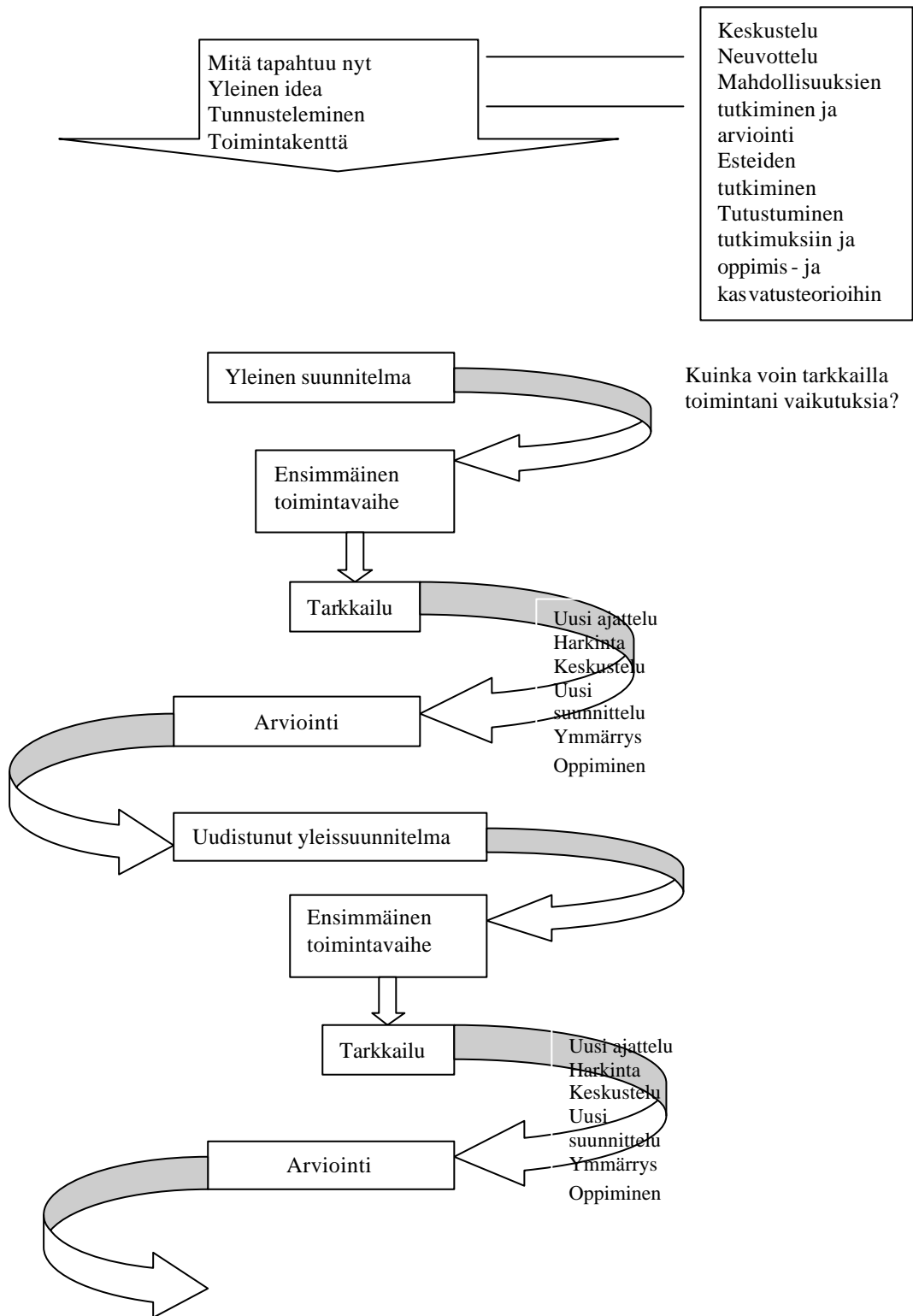
Toimintatutkimuksen olennainen osa on reflektiivinen ajattelu (Syrjälä 1996, 37; Heikkinen 2001, 175). Reflektion avulla pyritään pääsemään uudenlaiseen toiminnan ymmärtämiseen ja sitä kautta kehittämään toimintaa. Reflektion keskeisyys toimintatutkimuksen piirissä ilmenee muun muassa siten, että toimintatutkimus hahmotellaan itsereflektiivisenä kehänä, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. Tällaisesta reflektiivisestä kehästä muotoutuu ajassa etenevä spiraali sen myötä, kun syklejä asetellaan

peräkkäinen. Spiraali kuvaa toiminnan ja ajattelun liittymistä toisiinsa peräkkäisinä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin, reflektion ja uudelleensuunnittelun sykleinä (kuviot 1). (Heikkinen 2001, 176-177; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 36-37.) Tällainen spiraalimalli kuvastaa selvästi opetussuunnitelmatyötä: ensin tehdään suunnitelma ja tämän jälkeen toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin kautta parannetaan sitä. Tämän jälkeen muotoutuu uudistunut suunnitelma.

Toimintatutkimuksen spiraalimallia on kritisoitu siitä, että toiminnan etenemisessä ei voida todellisuudessa erottaa tarkkaan erillisiä suunnittelun, toiminnan ja arvioinnin vaiheita. Spiraalimalliin ovat McNiff, Lomax ja Whitehead (1996) lisänneet sivuspiraalit, jotka kuvastavat niitä sivupolkuja, joita toimintaan aina liittyy. Tutkimuksen alussa ei ole voitu hahmottaa ja ennakoita kaikkea tapahtuvaa, joten nämä sivuspiraalit antavat mahdollisuuden uusille tutkimuksen suunnille. (McNiff ym. 1996, 23.)

Toimintatutkimuksessa tutkija on mukana yhteisössä, jota hän tutkii. Hänellä ei ole tarkoitus tutkia toimintaa sellaisena, mitä se on ilman hänen läsnäoloaan, vaan tekee itse aloitteita ja pyrkii vaikuttamaan kohdeyhteisöönsä. Mikäli toimintatutkija tulee yhteisöön ulkopuolelta, kuten itse tässä tutkimuksessani, en pyri jäämään ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmaan, vaan osallistun toimintaan. Toimintatutkija voi olla myös työyhteisön jäsen, eikä tällöin ulkopuolista tutkijaa välttämättä tarvita. Tyypillinen esimerkki tästä on opettaja, joka kehittää työtään. Koska toimintatutkija on toimiva subjekti, joka tutkii tilannetta omasta näkökulmastaan käsin, hänen saamansa tieto ei voi olla objektiivista sanan tavanomaisessa merkityksessä. Tästä syystä toimintatutkimus on määritelty arvosidonnaiseksi ja subjektiiviseksi lähestymistavaksi. (Heikkinen 2001, 179; Heikkinen & Jyrkämä 1999, 40, 46.)

Tieteellinen tieto on ymmärretty perinteisesti objektiiviseksi kuvaksi todellisuudesta, joka on samanlainen riippumatta siitä, kuka sitä tarkastelee. Tutkijan persoona on tällöin hävinnyt taustalle. Toimintatutkimus on tässä suhteessa erilainen. Se tarkastelee todellisuutta ihmisten konteksteista käsin ja huomioi sosiaalisen todellisuuden rakentumisen historiallisena prosessina, jossa tutkija ja hänen henkilökohtainen tulkitseva kokemus on huomioon otettava tekijä. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 47.)



KUVIO 1. Toimintatutkimuksen vaiheet. Mukaeltu Kemmisin (1988) esittämästä kaaviosta (Kemmis 1988; Syrjälä 1994, 40).

### 2.2.2 Teemahaastattelu

Puolistrukturoitu haastattelu on välimuoto lomakehaastattelun tarkasti strukturoidusta kysymysten ja vastausvaihtoehtojen asettelusta ja strukturoimattomasta haastattelusta. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta vastausmahdollisuus on avoin eli ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava saa vastata omin sanoin. Puolistrukturoidulle haastattelulle on tyypillistä, että kysymykset on ennalta määrätty, mutta haastattelijalla on vapaus muokata niitä haastattelutilanteessa. (Eskola, J. & Suoranta, J. 1999, 87; Hirsjärvi & Hurme 2001, 47.)

Tällaista puolistrukturoitua haastattelua Hirsjärvi ja Hurme (2001) kutsuvat teemahaastatteluksi. Teemahaastattelussa haastattelu kohdentuu tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Siinä annetaan tutkittavien tuoda omat näkemyksensä esiin ja se ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48.) Kyseessä on eräänlainen keskustelu, joka toteutuu tutkijan aloitteesta ja ehtoilla. Tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan selville haastateltavaa kiinnostavat asiat, jotka kuuluvat tutkimuksen aihealueeseen. Teemahaastattelulla voidaan päästä hyvinkin syvälle käsiteltäviin aihealueisiin. (Eskola & Vastamäki 2001, 24-25.)

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä sen vuoksi, että haastattelun teemat, aihepiirit, ovat kaikille samat ja ennalta määrätty, mutta kysymysten asettelu voi vaihdella. Teemahaastattelusta puuttuu strukturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Eskola & Vastamäki 2001, 24-25; Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Itse suoritan haastattelut sähköpostia käyttäen, mutta tällaista haastattelumuotoa voi silti kutsua teemahaastatteluksi, koska haastateltaville lähetetyt kysymykset ovat teemoiltaan samat. Tässä tapauksessa kysymykset ovat vain kirjoitetut ja vastaukset tulevat puhutun tekstin sijasta kirjoitettuna. Tästä voisi käyttää nimitystä teemahaastattelu sähköpostin välityksellä.

Sähköpostia käytin apunani sen takia, että uskoin haastateltavieni kykenevän vastaamaan kattavasti sähköpostitse, koska heidän työnsäkin edellyttää paljon sähköpostin käyttöä esimerkiksi asioidessa opiskelijoiden tai opettajakollegojensa kanssa. Onneksi, että haastateltavalta jää jotain olennaista kertomatta tai haastattelijana en ymmärrä vastausta, huomioin siten, että lähettäessäni kysymykset haastateltavilleni pyysin mahdollisuuden tarvittaessa tarkentaa heidän vastauksia. Etuna tällaisessa haastattelumuodossa pidän sitä, että haastateltavilla on aikaa pohtia vastauksiaan vielä kirjoittaessaan niitä.

### **2.2.3 Tutkimusaineisto**

Tutkimusaineistona käytän paitsi itse opetussuunnitelmaa ja sen eri vaiheita myös muistiinpanojani yhteisistä tapaamisistamme Leena Kokkosen kanssa. Niihin olen kirjannut asioita, joista olemme keskustelleet; muutoksia, joita suunnittelimme Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelmaan, ja perusteluja, miksi olemme päätyneet juuri niihin valintoihin, jotka olemme kirjanneet opetussuunnitelmaan.

Haastatteluaineistoa keräsin kolmelta asiantuntijalta. Haastattelut koin tärkeäksi opetussuunnitelman kehittämisen takia. Niillä pyrin selvittämään opetussuunnitelmamme selkeyttä, toimivuutta ja toteutettavuutta. Haastattelujen avulla pystyimme myös muokkaamaan opetussuunnitelmaamme lopulliseen muotoonsa, tosin eihän opetussuunnitelmat koskaan ole valmiita, kuten myöhemmin tekstissä totean.

## **2.3 Aiemmat tutkimukset**

Opetussuunnitelmia on tutkittu monesta näkökulmasta käsin, mutta opetussuunnitelman laadintaprosessia ei juurikaan. Marjut Karhunen on pro gradu –työnään (1997) tehnyt Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselle tutkimuksen koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaprosessista Keltinmäen ala-asteella lukuvuosina 1993-1995. Karhusen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata koulukohtaisen opetussuunnitelman tekemisen prosessia silloin valmisteilla olevien opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Tutkimuksen tuloksina Karhunen toteaa, että opettajat kokivat suurimmaksi ongelmaksi prosessin aikana löytää yhteistä suunnittelu-aikaa. Yhteistyö ja yhdessä suunnittelu koettiin puolestaan parhaimmaksi anniksi opetussuunnitelmatyössä. (Karhunen 1997.)

Hietaniemi ja Pesola ovat tehneet pro gradu –työnään (1989) Jyväskylän yliopiston Musiikkitieteen laitoksella tutkimuksen, jossa he ovat valmistaneet musiikin oheismateriaalin Kaustisen peruskoulun ala-asteelle paikallisen perinteen ja kansanmusiikin pohjalta ja tämän jälkeen kokeilleet oheismateriaalia koulussa. Hietaniemen ja Pesolan tutkimus on osa Kaustisen kunnan opetussuunnitelman laatimista, joka alkoi peruskoulu-uudistuksen myötä vuonna 1985. Heidän tarkoituksena oli selvittää, onko ala-asteen musiikinopetukselle asetettuja tavoitteita mahdollista saavuttaa paikallisen perinteen avulla ja soveltuuko heidän valmistamansa opetusmateriaali koulukäyttöön. Tulokset osoittivatkin, että musiikinopetuksen tavoitteita voi toteuttaa hyvin paikallisten perinteiden avulla. (Hietaniemi & Pesola 1989.)



## **3 OPETUSSUUNNITELMAN TAUSTAA**

### **3.1 Opetussuunnitelma käsitteenä**

Opetussuunnitelma muodostaa Atjosen (1994) opetustyön suunnittelun ja toteuttamisen keskeisimmän perustan, koska se sisältää tavoitteet, oppisisällöt ja arvioinnin perusteet. Opetussuunnitelma on myös kuvaus opetuksen sisällöstä, opettajan didaktisten ratkaisujen suuntaaja ja tukija sekä oppilasarvioinnin ja koulun toiminnan arvioinnin väline. (Atjonen 1994, 107.)

Opetussuunnitelmatyön pohjana, jota tulkiten, muokaten ja täydentäen paikallisesti laaditaan opetustoimintaa ohjaava opetussuunnitelma tulee olla opetushallituksen antamat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Opetussuunnitelma ilmaisee paikallisen päättäjän koulutuspoliittista tahtoa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15) ja opetussuunnitelmat ovatkin yleisesti ottaen noudattaneet poliittis-ideologisia muutoksia (Takala 1991, 170). Opetussuunnitelma kirjoitetaan koulu yhteisön toiminnan perustaksi ja se on koulun virallisen tason näkemys koulu yhteisön toiminnan luonteesta (Meri 1995, 33).

Opetussuunnitelma on hyvin moniulotteinen käsite ja Kosunen ja Huusko (1998) pohtivatkin opetussuunnitelman eri tasoja. Lähtökohtana on kirjoitettu opetussuunnitelma, johon kuuluvat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ja kunnan opetussuunnitelma. Tarkoitettulla opetussuunnitelmalla he tarkoittavat koulun työsuunnitelmaa, joka on samalla myös kirjoitettu opetussuunnitelma. (Kosunen & Huusko 1998, 202-203.) Kaikki kirjoitetun opetussuunnitelman ideat ja ajatukset eivät siirry käytäntöön (Uusikylä & Atjonen 2000, 47) ja se ei olisi tarkoituksenmukaistakaan opetustyössä.

Seuraava taso on toimeenpantava ja toimeenpantu opetussuunnitelma, jolla käsitetään opettajan omaa opetussuunnitelmaa, ja näiden lisäksi on vielä toteutunut ja oppilaan kokema opetussuunnitelma. Oppilaan kokemalla opetussuunnitelmalla tarkoitetaan sitä, mitä oppilas itse asiassa oppii. (Kosunen & Huusko 1998, 202-203.) Vaikka opettaja olisi yrittänyt parhaimman kykynsä mukaan noudattaa koulun kirjoitettua opetussuunnitelmaa, niin oppilaiden oppimistulokset voivat olla hyvinkin erilaiset kuin oli ollut tarkoitus. (Uusikylä & Atjonen 2000, 47.) Goodson (2001) pohtii myös kirjoitetun opetussuunnitelman ja toteutuvan opetussuunnitelman yhteyttä. Hän



väittää, että kirjoitetun opetussuunnitelman rakenteet vaikuttavat luokkahuoneessa tapahtuvaan toteutettuun opetussuunnitelmaan. (Goodson 2001, 24.) Swanwick ja Taylor (1982) ovat pohtineet myös kirjoitetun ja toteutetun opetussuunnitelman suhteita koskien musiikinopetussuunnitelmia. Monien musiikinopettajien kohdalla kirjoitettu opetussuunnitelma, *syllabus*, ja opettajan toimeenpaneva opetussuunnitelma, *curriculum*, eivät aina kohtaa. Moni opettaja on perustellut kirjoitetun opetussuunnitelman tekemättä jättämistä sillä, ettei halua kirjoittaa suunnitelmaa ylös, koska se rajoittaa tunneilla tapahtuvaa opetusta. Swanwickin ja Taylorin mielestä *curriculumin* tekemättä jättäminen on merkki kyvyttömyydestä suoriutua siitä tehtävästä, ei niinkään halusta olla rajoittamatta tekemistä tunnilla. He myös esittävät perustellusti, miksi tulisi olla yleisesti näkyvillä oleva, kirjoitettu opetussuunnitelma. Swanwickin ja Taylorin mielestä tällöin on mahdollista tehdä muutoksia suunnitelmaan ja samalla kehittää sitä eteenpäin. (Swanwick & Taylor 1982, 119-120.)

Nämä kaikki opetussuunnitelmatasot ovat selkeästi nähtävissä, mutta on myös olemassa ns. piilo-opetussuunnitelma (Kosunen & Huusko 1998, 202-203). Piilo-opetussuunnitelmaan sisältyy ennalta suunnittele mattomat, ilman opettajan ohjausta saadut oppimiskokemukset ja koulutuksen ei-toivotut vaikutukset (Kosunen & Huusko 1998, 202). Pässilän, Niinikurun ja Rokan (1993) mukaan piilo-opetussuunnitelma pitää sisällään oppilaiden toiveita, opettajien tottumuksia ja koulun käytänteitä, jotka usein on ilmaistu perinteinä (Pässilä ym. 1993, 46). Työskentely sekä itsenäisesti, että ryhmässä, vaatimus olla tarkkaavainen ja keskittynyt oppitunnilla, kyetä odottamaan, kyetä hallitsemaan motoriikkansa ja kyetä hallitsemaan kielenkäyttöään ovat Broodyn mukaan tyypillisiä piilo-opetussuunnitelman piirteitä (Broady 1989, 98.) Musiikinopetuksessa välittyvät musiikkikulttuuriset arvot ja arvostukset ovat yksi esimerkki piilo-opetussuunnitelmasta. Koulun ja opettajan omat painotukset näkyvät jo opetussuunnitelman laadinnassa siinä, mitä osa-alueita painotetaan.

### **3.2 Lehrplanista prosessiopetussuunnitelmaksi**

Esittelen työssäni opetussuunnitelmien kehittymistä 1800-luvulta lähtien, lehrplan-mallista nykypäivän prosessiopetussuunnitelmaan. Tämän rajauksen olen tehnyt siksi, että nykyisissä opetussuunnitelmissa on edelleen näkyvissä lehrplan-mallin vaikutus. Suomessa kylläkin luovuttiin virallisesti 1990-luvulla lehrplan-mallin valtakunnallisesta suunnittelusta ja siirryttiin curriculum-

tyyppisiin koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin (Rauste-von Wright & von Wright 1995, 132). Tosin Kosunen ja Huusko toteavat, että hallinnollinen elementti on edelleen vahvana olemassa suomalaisissa opetussuunnitelmissa (Kosunen & Huusko 1998, 204).

Lehrplan-malli on kehittynyt J. F. Herbartin 1800-luvulta peräisin olevasta opetussuunnitelmaopista. Opetussuunnitelmien laadinta tapahtuu tässä kyseisessä mallissa siten, että oppiaineet esitetään tavoitteineen sekä opetussisältöineen. Lehrplan-mallista voi käyttää suomalaisittain nimeä lukusuunnitelma. Lukusuunnitelma-käsitettä käytetään edelleen silloin, kun suunnitelmassa ovat keskeisinä tuntijako ja oppimäärät. (Malinen 1992, 12-13.)

Lehrplan-mallin kanssa samoihin aikoihin tuli Suomeen vaikutteita John Deweyn kasvatustieteistä, jossa käsitys opetussuunnitelmasta perustui lapsen kokonaiskehityksen kuvaamiseen. Lapsen elämänkaaren (curriculum vitae) kuvaamisesta muotoutui englanninkielinen opetussuunnitelman termi curriculum, mikä tarkoittaa lapsen oppimiskokemusten suunnittelua. Dewey piti tärkeämpänä käytännön ratkaisuja kuin systemaattista tavoitteenasettelua. Näin muotoutui opetussuunnitelman laadintaan curriculum-malli, joka tarkoittaa oppilaan toimintaan läheisesti liittyvien oppikokemusten suunnittelua. (Malinen 1992, 13.)

Lehrplan-malli on suppeampi, mutta se sisältää hallinnollisia määräyksiä mm. tuntijaosta, kun taas curriculum-mallissa on mukana didaktisia ohjeita ja oppilaan kehityksen tavoitteita. Suomessa näitä kahta käsitettä ei ole haluttu erotella selvästi toisistaan, vaan on pyritty yhdistämään hallinnollinen ja pedagoginen suunnittelu. Niinpä edellä mainittuja lehrplan- ja curriculum-malleja yhdistelemällä saatiin aikaan niin kutsuttu pedagogis-hallinnollinen opetussuunnitelman malli, joka soveltuu paremmin Suomen koulujärjestelmään. Suomessa on yhdistetty samaan suunnitteluprosessiin sekä hallinnollista päätöksentekoa, jonka tavoitteena on koulutuksen yhtenäisyys että pedagogista päätöksentekoa, jonka tavoitteena on oppilaiden yksilöllinen kehittäminen. Aiemmin hallinnollinen suunnittelu tapahtui keskushallinnossa, kun taas pedagoginen suunnittelu tapahtui vasta koulun tasolla. Pedagogis-hallinnollisen opetussuunnitelman mallin taustalla on tavoitejohtamisen periaate. Tavoitteita asetetaan oppilaiden yksilöllisestä kehityksestä sekä yhteiskunnallisesta toiminnasta. Tämä järjestelmä on avoin kehitykselle saaden virikkeitä ympäröivästä yhteiskunnasta kaikissa suunnittelun vaiheissa. (Malinen 1992, 14-15, 46, 47.)

Jatkuvasti kehittyvästä opetussuunnitelmasta Atjonen (1994) käyttää nimitystä prosessiopetussuunnitelma. Se muodostuu ja täydentyy jatkuvasti keskustelun ja arviointien kautta. Se muuttuu ja elää koulun ja sen ympäristön mukana eikä koskaan tule ”valmiiksi”. (Atjonen 1994, 109.) Myös Gröndahl, Piekkari ja Rassi (1994) korostavat opetussuunnitelmaa prosessina. He

puhuvat opetussuunnitelmaprosessista, kun Atjonen (1994) puolestaan käyttää käsitettä prosessiopetussuunnitelma. Molemmissa tapauksissa tarkoitetaan kuitenkin samanlaista opetussuunnitelmatyötä prosessina. (Gröndahl ym. 1994, 43; Atjone n 1994, 109.) Prosessimaisen opetussuunnitelman käsitteen on tuonut esille myös Grundy (1987) ja hän korostaa, että opetussuunnitelman laadinnassa tavoitteet eivät saa olla ennalta määrääviä. Käytäntöpainotteisen tiedonintressin mukaan pyrkimyksenä olisi ymmärtää ympäristöä vuorovaikutteisesti ja laatia opetussuunnitelma yhteistyössä yhteisesti tulkitun merkityksen kautta. (Grundy 1987, 12-14, 59-78.) Ropo lisää vielä opetussuunnitelmatyöhön oppimisen ja kasvamisen tavoitteiden lisäksi uuden opetuskulttuurin ja opetuskäytännön kokonaissuunnittelun kehittämisen (Ropo 1992, 102-105).

### **3.3 Opetussuunnitelmatyön perusta**

Opetussuunnitelmatyölle on määritelty puitteet lainsäädännössä. Perusopetuslain 15 §:ssä sanotaan, että ”opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä tässä laissa tarkoitettua opetusta varten opetussuunnitelma”. Opetushallitukselle on määritelty puolestaan tehtäväksi ”opetushallitus päättää perusopetuksen eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien sekä oppilaanohjauksen ja muun tässä laissa tarkoitetun opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä (opetussuunnitelman perusteet)”. (Perusopetuslaki 1998, 14 §, 15 §.) Opetussuunnitelman perusteet laaditaan tiiviissä, säännöllisessä yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa. Kehittämisverkoston edustajia on mukana opetussuunnitelmatyöryhmissä ja opetussuunnitelmaluonnokset lähetetään kuntiin kommentoitavaksi. Opetussuunnitelmatyöryhmiin kuuluu opetushallituksen edustajia, opettajia, eri tieteenalojen ja sidosryhmien edustajia. Opetushallitus hyväksyy opetussuunnitelman perusteet – normin pääjohtajan päätöksellä johtokunnan käsittelyn jälkeen. (Opetushallituksen tiedotuslehtinen 2003.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vuodelta 1994 ovat perusta koulutyön suunnittelulle, arvioinnille ja toteuttamiselle (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15). Keskeisen osan opetussuunnitelmasta muodostavat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Vuoden 1994 opetussuunnitelmaudistus toi mukanaan sen, että valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa ei enää anneta yksityiskohtaisia sisältöjä ja ohjeistusta niiden jakamisesta luokkatasoille. Perusteissa määritellään tavoitteet ja opetussuunnitelmatyön suuntaviivat. (Gröndahl ym. 1994, 26.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 on määritelty, että kunta luo raamit, joissa koulut toteuttavat kehittämistyönsä, ja vastaa siitä, että kouluilla on opetussuunnitelma

(Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 15). Valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden lisäksi koulujen täytyy omassa opetussuunnitelmatyössään ottaa huomioon myös kuntakohtainen opetussuunnitelma. Gröndahlin ym. (1994) näkevät kunnan tehtävänä opetussuunnitelmatyössä oman koulutuspoliittisen näkökulmansa antamisen ja koulujen opetussuunnitelmatyön tukemisen (Gröndahl ym. 1994, 30-31). Pässilä, Niinikuru & Rokka mainitsevat myös kunnan mahdollisuuksista sovittaa paikallishistorian tai erityisen kulttuuriperinteen vaalimista kuntakohtaiseen opetussuunnitelmaan (Pässilä ym. 1993, 22). Paikalliset kuntakohtaiset ratkaisut eivät kuitenkaan voi korvata opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä tavoitteita ja sisältöjä, eivätkä olla niiden kanssa ristiriidassa (Kinos 1994, 9). Opetussuunnitelmaa koskevat päätökset ovat osa kunnallista päätöksentekoa ja kunnalla on vastuu koulutoimen tarkoituksenmukaisesta hoitamisesta. Kunnalla on myös samalla huomattavan laaja autonomia itse kehittää ja määrittää ne keinot, joilla se tämän tehtävänsä hoitaa. (Kinos 1994, 9-10.)

Paikallinen opetussuunnitelmatyöprosessi on kunnan palveluiden laatuun vaikuttavaa työtä. Kunta pystyy mainostamaan asiakkailleen tarjoamaansa koulutuspalvelua, mutta erityisesti koulut pystyvät markkinoimaan omaa erityisyyttään. (Lindroos-Himberg 1994, 11.) Vanhemmat voivat nykyään itse valita, mihin kouluun lapsensa laittavat. Tällöin kouluilla on mahdollisuus kilpailla oppilaista hyvän opetussuunnitelmansa avulla.

Koulun tasolla opetussuunnitelman tehtävänä on toimia koulun toimintasuunnitelmana, johon sisältyvät tavoitteet ja keinot tavoitteiden saavuttamiseen. Koulun toimintasuunnitelman pysyvään osaan kirjataan koulun toimintaperiaatteet ja opetussuunnitelmalliset ratkaisut. Opettaja noudattaa työssään opetussuunnitelmaa, joka säätelee opetuksen sisältöä. (Gröndahl ym. 1994; 24, 27.) Opettajalla on kuitenkin menetelmien vapaus opetussuunnitelman rajoissa (Kari 1991, 83). Gröndahlin ym. (1994) mukaan opetussuunnitelman laadinta koulutasolla on jatkuva tapahtumasarja eli prosessi. Prosessiajattelun mukaisesti opetussuunnitelmaa pyritään kehittämään reflektiivisen ajattelun kautta siten, että se vastaisi jatkuvasti sen hetkistä tilannetta. (Gröndahl ym. 1994, 43.)

Opetussuunnitelmatyön tavoitteena on, että opetussuunnitelman laadintaan osallistuvat opettajat, muut koulu yhteisön jäsenet ja koulun sidosryhmät, kuten oppilaiden huoltajat. Opetussuunnitelman laatiminen on aktiivista toimintaa ja jatkuva kehittämisprosessi. Laadinnassa tulisi aloittaa koulun arvoperustan määrittämisellä, koska arvoista on johdettavissa muut ratkaisut. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 16.)

Opetussuunnitelma tulee tehdä palvelemaan koulua itseään. Kun koululla on selkeä opetussuunnitelma, koulun opettajakunnan muutokset eivät tällöin aiheuta ongelmia oppisisällöissä

ja samalla se luo yhteistä näkemystä koko koulun toimintaan. Opetussuunnitelma antaa opettajalle selkeät kehykset, minkä mukaan toimia, mutta se antaa myös oppilaalle ja hänen vanhemmilleen tietoa oppilaalle mahdollisista valinnoista. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 16.)

Opetussuunnitelma heijastaa sen laatijoiden ihmiskäsitystä ja maailmankuvaa sekä inhimillistä kokemusta. Opetussuunnitelmatyössä opettaja joutuu pohtimaan oppimisen tavoitteita ja arvioimaan niiden edistämiseen sopivia ja tarvittavia sisältöjä. Opetussuunnitelman laadinnassa opettajat joutuvat tekemään arvovalintoja ja pohtimaan oman työnsä perusteita ja seurauksia. (Uusikylä & Atjonen 2000, 53.)

### **3.4 Konstruktivistinen oppimiskäsitys**

Opetuksen taustalla on aina jonkinlainen käsitys siitä, mitä oppiminen on. Tätä käsitystä kutsutaan oppimiskäsitykseksi. Opetustyössä oppimiskäsitykset muotoutuvat monista eri käytäntöön liittyvistä tottumuksista, asenteista, arvoista ja oppilaaseen liittyvistä olettamuksista oppimisprosessin aikana. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat myös monet yhteiskunnalliset perinteet, normit ja odotukset, joita yhteiskunta asettaa sen hetkisellem opetukselle. (Rauste-von Wrigt & von Wright 1995, 103.)

Nykyisissä opetussuunnitelmissa korostuu konstruktivistinen oppimiskäsitys. Enkenberg (1998) määrittelee konstruktivistisen oppimiskäsityksen ensi sijassa tiedon konstruoinnin prosessina, jossa oppija on aktiivinen ja osallistuva. Tällöin tietoa tai ajattelun malleja ei voi siirtää suoraan oppilaan omaisuudeksi. (Enkenberg 1998, 162.) Puolimatkan (2002) mukaan konstruktivistisen opetuksen tarkoituksena on tukea oppijan aktiivista pyrkimystä rakentaa tiedollisia käsityksiään ja mallejaan. Oppijaa ei ymmärretä passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi, joka omaksuu valmiit opetuksen tarjoamat tietorakenteet. Opetus ei ole tiedon siirtämistä, vaan tarkoituksena on tukea oppijan itsenäistä tiedon rakentamista. (Puolimatka 2002, 238.)

Konstruktivismi ei ole yksiselitteinen asia, vaan sillä on useita alasuuntauksia. Tynjälä (1999) on maininnut konstruktivismin suuntauksina yksilökonstruktivismin ja sosiaalisen konstruktivismin. Yksilökonstruktivismiin sisältyy kognitiivinen konstruktivismi, jonka painopisteenä on yksilön kognitiivisten ja mentaalisten mallien kuvaaminen, ja sosiaaliseen konstruktivismiin kuuluvat sosiokulttuuriset lähestymistavat, symbolinen interaktionismi sekä sosiaalinen konstruktionismi. Sosiaalisen konstruktivismin edustajat ovat kiinnostuneita oppimisen sosiaalisista, vuorovaikutuksellisista ja yhteistoiminnallisista prosesseista. (Tynjälä 1999, 39.)

Mitä konstruktivismi sitten merkitsee pedagogiikalle? Miten oppilas saadaan parhaiten konstruoimaan tietoa? Tynjälä (1999) selittää tiedon prosessointia eri konstruktivismien suuntausten mukaan. Kognitiivisessa konstruktivismissa keskitytään yksilön tietorakenteisiin ja mentaalisten mallien muutokseen ja tätä muutosta tuetaan pedagogiikassa kehitetyillä keinoilla esimerkiksi muutoksilla oppimateriaaleihin. Sosiokulttuuriset lähestymistavat painottavat sosiaalista vuorovaikutusta ja täten oppipoikakoulutuksen tapaista tiedon oppimista. Symbolisessa interaktionismissa kiinnitetään huomiota yksilölliseen tiedonmuodostukseen sosiaalisessa ympäristössä eli sosiaalinen vuorovaikutus on keskeinen pedagoginen väline. Sosiaalisessa konstruktionismissa tärkeää on keskustelu eli sosiaalinen vuorovaikutus sekä yhteistoiminnallinen tiedon konstruointi. (Tynjälä 1999, 60-61.)

Opetuksen lähtökohtana on oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja sen tulkintaan käytettyjä käsitteitä. Näiden käsitteiden varassa oppijan tulisi muokata opittavan asian sisällöt. Uuden tiedon omaksumiseen vaikuttavat myös oppijan oppimiseen ja ongelmanratkaisuun käyttämät strategiat. Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa tietojen ja taitojen siirtymisen merkitystä. Tiedon myöhempi käyttö helpottuu, kun oppimisvaiheessa kiinnitetään monipuolisesti huomiota oppijan tiedon käyttöön tulevassa elämässään ja toiminnassaan. Uusissa tilanteissa tiedon siirtymistä edistää pyrkimys etsiä yhteyksiä jo opitun tiedon ja nykytilanteen välillä sekä perustelujen ja selitysten pohtiminen. (Ruohotie 1996, 79.) Jokaisella oppilaalla on erilaisia kokemuksia ja ennakkokäsityksiä, joten kaikki eivät opi samalla tavalla samoja opetusmenetelmiä käyttämällä. Opettajan tulisi konstruktivismiin mukaan muokata oppimiselle paras mahdollinen ympäristö, jossa oppilaan olisi mahdollista tarkastella kokemuksiaan ja tietojaan sekä käsitellä uutta saamaansa tietoa mahdollisimman aidossa ja mielekkäässä asiayhteydessä. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 25.)

Konstruktivismissa painotetaan ihmisen kykyä rakentaa itse oma todellisuutensa. Konstruktivistinen tiedonkäsitys ei arvioi oppijan tiedollisia rakenteita sen mukaan, miten hyvin ne vastaavat todellisuutta, vaan antaa tietorakenteille itsenäisen aseman sen määrittelemisessä, millainen todellisuus on. Todellisuus on siis aina olemassa jollakin tavalla käsitteellistettynä. (Puolimatka 2002; 21, 32.)

### **3.5 Opettaja opetussuunnitelman laatijana ja toteuttajana**

Opetuksen suunnittelu on yksi tärkeimmistä vaiheista opettajan työssä. Opettajien keskinäinen yhteistyö on ehdoton edellytys opetussuunnitelman laadinnassa, kehittämisessä ja optimaalisessa

toteuttamisessa. Koulukohtaisen opetussuunnitelman tekeminen vaatii opettajalta hyvää ammattitaitoa ja se kehittää hänen taitojaan toimia pätevästi kasvattajana ja opettajana. (Uusikylä & Atjonen 2000, 51.) Koulukohtaisen opetussuunnitelman laadinnan myötä voidaan otaksua, että opettaja sitoutuu opetussuunnitelman noudattamiseen aiempaa intensiivisemmin. Hän voi vaikuttaa oman työnsä sisältöön työstämällä opetussuunnitelmaa. (Atjonen 1994, 110.) Koulukohtaisia opetussuunnitelmia on myös pidetty strategiana, jolla opettajien opetuskäytäntöjä on mahdollista muuttaa reflektiivisemmiksi ja professionaalisemmiksi (Kosunen & Huusko 1998, 207).

Kosunen ja Huuskon (1998) mielestä opettaja ei ole pelkästään opetussuunnitelman passiivinen toteuttaja, vaan aktiivinen merkityksenantaja ja opetussuunnitelman tulkitsija. Opettaja tulkitsee, sulauttaa opetussuunnitelman elementtejä ja vertailee niitä omiin työkäytäntöihinsä ja tottumuksiinsa. Opettajat ja oppilaat toteuttavat opetussuunnitelmaa käytännössä päivittäisessä koulutyössään. Opetussuunnitelman valmiita tavoitteita ei toteuteta tai siirretä sellaisenaan käytäntöön, vaan opettaja tutustuu käytettävissä oleviin oppimateriaaleihin ja pyrkii soveltamaan niitä tarpeisiinsa. Opettajalle pohjana kaikelle tavoitteelliselle toiminnalle luokassa ovat hänen konstruoiva käyttötieto ja ammattitaito. (Kosunen & Huusko 1998, 207, 221.) Opettajan tietoisuus opetussuunnitelmasta ei siis riitä, vaan tulee tuntee myös oppimateriaali ja osata koota siitä tarpeellinen kokonaisuus.

Meri (1995) muistuttaa opettajia myös piilo-opetussuunnitelmasta ja sen vaikutuksista opetussuunnitelman laadinnan yhteydessä. Opettajan pitäisi pyrkiä selvittämään, mitä hänen oppilaidensa pitäisi virallisesti oppia, mutta myös mitä he opetus- ja tuntisuunnitelmista huolimatta tai niiden lisäksi oppivat. Opettajan on myös hyvä ymmärtää, että virallisen opetussuunnitelman tavoitteiden lisäksi piilo-opetussuunnitelmaan kuuluvat ilmiöt ovat hänen määräysvallassaan. (Meri 1995, 46-47.)

Koulukohtaisessa opetussuunnitelmatyössä opettajan ammattitaito on tärkeää ja Malinen (1992, 94) luetteleekin kolme opettajan ominaisuutta, jotka opettajalla tulisi olla, jotta hän toimisi hyvin opetuksensa kehittäjänä ja tutkijana:

1. Opettajan on kyettävä yhdistämään tavoitetiedosta, oppiainetiedosta ja oppilasta koskevasta tiedosta kokonaisuus, joka on käyttökelpoinen opetustyössä. Tällöin opettajan on tunnettava opetuksen aihepiiri sekä opettajalla on oltava taitoa soveltaa kasvatuspsykologista ja kasvatustieteologista tietoa opetustilanteisiin.
2. Opettajan tulee omata didaktista valmiutta toimia joustavasti opetustilanteessa tavoitteita toteuttaen. Yhteys opetussuunnitelmasta tähän vaiheeseen edellyttää

opettajalta tavoitteiden sisäistämistä sekä oppilaiden elämäntilanteiden ja oppimisprosessien tuntemusta.

3. Opettajan on kyettävä arvioimaan antamaansa opetusta ja tuloksia monipuolisesti sekä objektiivisesti.

### 3.6 Opetussuunnitelma opettajan työssä

Härkösen (2000) mielestä opetussuunnitelman vaikutusta opettajan työhön on viime vuosikymmeninä tutkittu runsaasti. Ajanmukaisuus ja opetussuunnitelmatyön kehitys heijastuvat selkeästi tutkimusten tuloksista. Vanhemmissa tutkimuksissa on nähtävissä, että opetussuunnitelma ei vaikuta paljoakaan opettajan opetukseen, kun taas uudempien tutkimusten mukaan opetussuunnitelman merkitys on suurempi. (Härkönen 2000, 30.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1985 voimassaoloaikana tehdyn Korkeakosken (1990) tutkimuksen mukaan opetussuunnitelmat ovat epämääräisenä opettajan työn taustalla ja opetussuunnitelmalla ei ole tärkeää asemaa opettajan työskentelyssä. Keskeisimpinä opetuksen suunnittelussa koetaan opettajan oppaat, ainekohtaiset opetussuunnitelmat, joita he itse olivat laatineet, kokeilujen kautta saadut kokemukset, yhteistyö vanhempien kanssa ja oppikirjat, jotka olivat tärkein opetuksen jäsentäjä ja tuntien suunnittelun pohja. (Korkeakoski 1990, 105-107, 118.)

Kosunen (1994) tutkimus osoittaa, että luokanopettajien suhtautuminen kirjoitettuun opetussuunnitelmaan on myönteistä. Uusi opetussuunnitelma koetaan opettajien keskuudessa läheisemmäksi ja tutummaksi kuin aikaisempi. (Kosunen 1994, 164-166.) Norrisin, Asplantin, MacDonaldin, Schostakin & Zamorksin (1996) tekemä arviointi osoittaa kuitenkin, että monet opettajat eivät olleet lukeneetkaan opetussuunnitelman perusteita, eivätkä ymmärtäneet niiden seurauksia luokkaopetukselle. Opetussuunnitelmaudistus merkitsi vain uutta tuntijakoa useille tutkimuksessa mukana olleille kouluille. (Norris ym. 1996, 33-35.)

Atjonen (1994) katsoo kuntien opetussuunnitelmien laadinnassa mukana olemisen vaikuttaneen opettajien opetussuunnitelman tavoitteiden tuntemiseen. Opetuksen suunnittelu on helpottunut, kun opetussuunnitelma on ollut jo tuttu. Koulun opetussuunnitelman laadinta voi Atjosen mielestä auttaa opettajia näkemään opetussuunnitelman aiempaa optimistisemmin ja ymmärtämään sen työn tueksi ei rasitteeksi, jota täytyy noudattaa. (Atjonen 1994, 110-111.)





## **4 MUSIIKIN PERUSOPETUS**

Musiikki kuuluu perusopetuksessa taideaineiden piiriin. Taideaineiden opetuksessa on tapahtunut paljon muutoksia ja kehitystä 1990-luvulla. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 annetaan kouluille lisää mahdollisuuksia tarjota valinnaisia kursseja taideaineissa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 17). Opetussuunnitelma-ajattelussa tapahtuu jatkuvasti kehitystä, kuten edellä olen kertonut, ja parhaillaan tapahtuukin taas suurempia valtakunnallisia muutoksia.

Vuosiluokille 1-2 on tullut voimaan 1.8.2002 lähtien uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, mutta peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 (POPS 94) ovat edelleen voimassa vuosiluokilla 3-9. Parhaillaan on kuitenkin valmistumassa uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, jotka valmistuvat vuoden 2003 loppuun mennessä ja otetaan käyttöön viimeistenkin vuosiluokkien osalta 1.8.2006 (Opetushallituksen tiedotuslehtinen 2003). Tämän takia käsittelen työssäni perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2002 vuosiluokille 1-2, peruskoulun opetussuunnitelman perusteita 1994 sekä tämän hetkisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet -luonnoksen mukaisia musiikinopetussuunnitelmia.

### **4.1 Musiikin perusopetuksen tehtävät**

Peruskoulun musiikkikasvatuksen tehtäväksi on määritelty POPS 94:ssä, että oppilas saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja -taidot, ymmärtää, mitä musiikki merkitsee yksilölle ja yhteisölle sekä kansalliselle, että kansainväliselle kulttuurille. Musiikki on taideaine, jonka myötä sen keskeisenä tehtävänä on kehittää tunne-elämää ja luovuutta. Musiikki tukee myös sosiaalista kasvatusta, koska se tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia vuorovaikutukseen. Musiikki esteettisen kasvatuksen alueena eheyttää koulun taidekasvatusta, vaikuttaa ympäristön kulttuurielämään ja kasvattaa pysyvään musiikin harrastamiseen. (POPS 94, 97.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 Vuosiluokille 1-2 toteaa, että musiikin opetuksen tehtävänä on innostaa oppilasta monipuoliseen musiikilliseen ilmaisuun ja toimintaan, jossa keskeistä on yhdessä tekeminen. Yhdessä tekemisen myötä oppilas oppii sekä ryhmässä toimimisen taitoja että musiikin perustaitoja. Oppilasta ohjataan ja rohkaistaan havainnoimaan ja

hahmottamaan ympäröivää äänimaailmaa ja kertomaan havainnoistaan, ajatuksistaan ja tunteistaan. Musiikinopetuksen tehtävänä on myös tarjota kokemuksia musiikin eri alueilta ja eri kulttuurien musiikista sekä kannustaa oppilasta osallistumaan yhteisönsä musiikkitoimintaan. Musiikinopetuksen liittäminen muihin taiteen aloihin tukee lapsen kokonaisvaltaista ilmaisua. Oppilasta tulee ohjata myös arvostamaan omaa ja muiden musiikillista toimintaa ja tuotoksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 Vuosiluokat 1-2, 35.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2002 –luonnoksessa korostetaan myös oppilaan kokonaisvaltaista ilmaisua. Yhteneväisyyttä vuosiluokkien 1-2 opetussuunnitelmien perusteiden kanssa on myös ajatuksessa innostaa oppilasta monipuoliseen musiikilliseen ilmaisuun ja toimintaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 –luonnoksen mukaisesti musiikkikasvatuksen tehtävänä on antaa oppilaalle musiikillisen ilmaisun välineitä ja rohkaista häntä musiikilliseen toimintaan sekä tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Oppilas tulee saada ymmärtämään musiikki eri aikoina ja eri paikoissa muuntuvana ilmiönä ja oppilaalle tulee antaa välineitä oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen. Musiikillisia taitoja kehitetään pitkäjänteisellä harjoittelulla ja yhteismusisoinnin myötä kehitetään sosiaalisia taitoja, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erillaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. Etsimällä yhteyksiä muihin oppiaineisiin, tuetaan oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymistä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 –luonnos.)

## **4.2 Musiikin perusopetuksen tavoitteet**

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 antaa väljän liikkumavaran opettajalle rakentaa opetustaan. Tarkkaa vuosiluokkakohtaista tavoitteenasettelua ei ole ja keskeiset sisällöt ovat suuntaa antavia. Uusissa vuosiluokkien 1-2 opetussuunnitelman perusteissa sekä opetussuunnitelman perusteet –luonnoksessa sisältöjä on hieman tarkennettu ja luonnoksessa tavoitteet on ilmoitettu kattavammin neljännen vuosiluokan ja päättöarvioinnin kohdalla.

POPS 94:n mukaisesti musiikin opiskelussa tavoitteena on, että oppilas saa kokemuksia ja elämyksiä, jotka synnyttävät hänelle myönteisiä asenteita ja rakkauden musiikkiin. Tämä mahdollistaa valmiuksiltaan eri tasoisten oppilaiden kokonaisvaltaista musiikillista kehittymistä. Monipuolisten työtapojen käytöllä musiikin opiskelussa harjaannutetaan oppilaan tietoja ja taitoja. Oppilaan tulee saada valmiuksia yksilölliseen ja ryhmässä tapahtuvaan musiikin vastaanottamiseen ja ilmaisuun. Tavoitteeksi POPS 94 määrittelee oppilaan toiminnallisuuden virittämisen, musiikin alueella tapahtuvan kasvun tukemisen ja ohjaamisen pysyvään musiikin

harrastamiseen peruskoulun jälkeenkin. (POPS 94, 97.)

Selkeä muutos musiikinopetuksen tavoitteissa on tapahtunut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 vuosiluokat 1-2 määrittää tarkemmin muun muassa laulamisen, soittamisen, kuuntelemisen ja musiikillisen ilmaisun tavoitteet. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 –luonnos sisältää yleiset musiikinopetuksen tavoitteet, joiden lisäksi on listattu vielä erikseen vuosiluokkien 1-4 ja 5-9 tavoitteet. Tämä muutos helpottanee huomattavasti koulukohtaista opetussuunnitelmatyötä.

### **4.3 Lapsen kehityksen huomioiminen musiikinopetussuunnitelmassa**

Opetussuunnitelmien laadinnassa tulee huomioida lapsen kehittyminen ja sen myötä kyvyt suoriutua suunnitelluista tavoitteista. Tässä esittelenkin Pirkko Paananen ja Erik H. Erikssonin kehitysteoriat. Paananen teoria käsittelee lapsen musiikin keksimistä ja Eriksonin teoria koskee ihmisen psykososiaalista kehittymistä.

Pirkko Paananen (1997) on käsitellyt tutkimuksessaan lapsen musiikillista kehitystä Casen teorian näkökulmasta. Hän on jäsenellyt lapsen kehittymisen sensomotoriseen, relationaaliseen ja dimensionaaliseen kehitysvaiheeseen. Sensomotorinen vaihe käsittää lapsen esimusiikillisen kehitysvaiheen, joka noin 18 kuukauden iässä johtaa spontaanin laulun alkamiseen. Tätä vaihetta voidaan rinnastaa esimerkiksi kielen oppimiseen. Spontaanin laulun myötä noin 18 kuukauden iässä alkaa relationaalinen vaihe, joka kestää noin 5-6 vuoden ikään saakka. Tässä vaiheessa lapselle on ominaista spontaani musisointi leikki-tilanteissa. Tällöin lapsen kyky jäljitellä kulttuurilleen tyypillisiä malleja vahvistuu. Dimensionaalinen vaihe alkaa noin viiden vuoden iästä ja kestää noin 11 vuoden ikään saakka. Tällöin lapsi on omaksunut kulttuurinsa tyypilliset musiikilliset perusrakenteet. (Paananen 1997, 85, 89, 96.)

Erik H. Eriksonin (1982) psykososiaalisen kehitysteorian ydinajatus on, että yksilö joutuu ratkaisemaan eri ikäkausina kehityskriisejä. Ihminen joutuu biologisista syistä ja yhteiskunnan odotusten vuoksi ikäkautensa tyypillisen kehitystehtävän eteen. Juuttuminen kriisiin tai kehitystehtävän ratkaisun epäonnistuminen vaikuttaa haitallisesti myöhempään kehitykseen. Kehityskriisin ratkaiseminen edellyttää uusien taitojen kehittymistä. Tasapainoinen psyykinen kehitys edellyttää kriisin ratkaisussa saatuja myönteisiä tunteita, mutta yksilö tarvitsee myös jonkin verran negatiivisia tunteita selviytyäkseen elämän haasteista. (Himberg, Laakso, Peltola & Vidjeskog, 1995, 27.)

Vauvaiän keskeinen kehitysprosessi on lapsen ja aikuisen vuorovaikutus, jonka seurauksena lapselle muodostuu myöhempiä kehitystä leimaava perusuottamus tai epäluottamus muihin ihmisiin ja itseensä. Pikkulapsi-iässä lapsi haluaa tehdä asiat omalla tavallaan ja ajallaan. Lapsi käyttää psyykkisiä ja fyysisiä taitojaan, jotka kehittyvät paljolti jäljittelyn myötä, saavuttaakseen tavoitteensa. Toisen kehityskriisin onnistunut ratkaisu antaa lapselle todellisen käsityksen itsestään ja kyvyistään. Kolmas kehitysprosessi on samastuminen eli identifikaatio. Tätä kehitysvaihetta Erikson nimittää leikki-iäksi. Leikki-iässä lapsi sisällyttää toimintaansa lähi-ihmisten normeja ja pyrkii soveltumaan ympäristönsä odotuksiin. Myönteinen kriisin ratkaisu tuottaa tuloksena elämyksen oman toiminnan merkityksestä. (Erikson 1982, 239-247.)

Koulutyössä tulee erityisesti huomioida kaksi seuraavaa kehitysvaihetta: varhainen kouluikä ja nuoruusikä. Kouluiässä kehitystä ohjaavat kasvatustavoitteet ja oma oppiminen ja ihmiselle muodostuu perusasenne työhön. Lapsen on saatava onnistumisen kokemuksia, jotta hän kykenisi hyödyntämään myös kielteisiä kokemuksia, ja saamaan itseä koskevan pätevyyden elämyksen. Nuoruusiässä kehitystä ohjaavat perhe, kaverit ja koulu sekä omat tavoitteet. Tämän kehitysvaiheen tehtävänä on löytää oma identiteetti ja sen onnistunut löytäminen tuottaa elämyksen oman itsen aitoudesta. (Erikson 1982, 247-250.) Huomioin Eriksonin teoriasta vain ikäkaudet nuoruuteen saakka, koska työni käsittelee 6-13-vuotiaita.

#### **4.4 Musiikkikasvatuksen filosofioita musiikinopetuksen taustalla**

Suomessa musiikinopetuksen filosofisena pohjana on kaksi näkökulmaa, esteettinen ja praksiainen musiikkikasvatuksen filosofia. Esittelen esteettisen musiikkikasvatuksen filosofian edustajista Bennett Reimerin ja Keith Swanwickin ja praksiain filosofian edustajista David Elliotin ja Thomas Regelskin.

Reimerin (1989) mielestä musiikkikasvatuksen tulee perustua käsitykselle siitä, mikä on musiikin arvo, luonne ja merkitys ihmisen elämässä. Hänen mielestään musiikinopetuksen tulisi perustua musiikin sisäiselle arvolle ja kyvylle tarjota esteettisiä elämyksiä ja kokea enemmän. (Reimer 1989, 1, 122.) Nykyisissä opetussuunnitelmissa näkyy esteettinen musiikkikasvatuksen filosofia. Musiikin avulla halutaan antaa oppilaille elämyksiä.

Swanwick (1987) on myös sitä mieltä, että musiikkikasvatuksen tulisi olla esteettistä musiikkikasvatusta. Käytännössä opetuksen ytimenä on hänen mukaansa välitön kontakti musiikkiin itseensä, oman tekemisen, kokemisen ja tutkimisen kautta. Musiikkikasvatuksen tulisi pyrkiä ohjaamaan oppilas esteettisten kokemusten piiriin. Tämän jälkeen tulee vasta muut

saavutukset, joilla Swanwick tarkoittaa jonkin asian omaksumista ja siitä saatavaa elämystä. (Swanwick 1987, 64-65.)

Praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia painottaa musiikin tekemistä ihmisen ominaisuutena käyttää musiikkia ja kommunikoida sen avulla. Musiikki on praxis eli tekemistä, joka on sidonnainen kulttuuriin. Regelski (1981) on sitä mieltä, että musiikkikasvatuksen päämääränä tulisi olla musiikilliset toiminnot, prosessit. Hän korostaa musiikin tekemisen mielekkyyttä ja hänen mielestään tulisi tarjota käytännön välineitä, kuten soittimien perushallintaa, jotta siitä tulisi läpi elämän kantava harrastus. (Regelski 1981, 35-37.) Praksiaalisella filosofialla on myös merkittävä osuus opetussuunnitelmissamme. Musiikin tekeminen, musisointi, korostuu selvästi. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan musiikkikasvatuksen tavoitteeksi saada oppilas kiinnostumaan musiikista niin, että siitä tulisi elinikäinen harrastus. Muutenkin musisointi korostuu enemmän kuin esimerkiksi elämyksellisyys.

Elliott on toinen praksiaalisen musiikkikasvatuksen filosofian edustaja ja hänen ajatuksensa ovat erittäin selvästi näkyvissä nykyisissä opetussuunnitelman perusteissa. Hänen ajatuksissaan korostuvat monikulttuurisuus, sosiaalisuus ja musiikkikasvatus omasta musiikkikulttuurista lähtevänä toimintana (Elliott 1995, 206-212).

## **5 SURPEENVAARAN KOULUN MUSIIKINOPETUSSUUNNITELMA**

### **5.1 Surpeenvaaran koulu**

Surpeenvaaran koulu sijaitsee pari kilometriä Lieksan keskustasta ja on niin sanottu kyläkoulu. Koulun sijainti luonnon läheisyydessä mahdollistaa koululle ympäristökasvatukseen painottuvan opetuksen. Koulu on perustettu vuonna 1939. Koulussa on tällä hetkellä 76 oppilasta ja neljä

perusopetusryhmää. Ryhmät on jaettu siten, että 1. ja 2. luokka, ja 5. ja 6. luokka ovat yhdysluokkia, ja 3. ja 4. luokka ovat omana opetusryhmänään.

Surpeenvaaran koulussa on neljä luokanopettajaa ja tämän lisäksi koululla käy viikoittain opetusta antamassa kaksi erityisopettajaa sekä englannin ja saksan kielen opettajat. Opettajien lisäksi koulun henkilökuntaan kuuluu keittäjä, siivoojia sekä talonmies.

Surpeenvaaran koulun valitsin tutkimukseni kouluksi siksi, että se oli entuudestaan tuttu koulu. Olen suorittanut opintoihini kuuluvan kenttäharjoittelun, vetänyt bändikerhoa ja tehnyt lyhyitä sijaisuuksia kyseisellä koululla.

## **5.2 Tehtävä, toiminta-ajatus ja arvoperusta**

Surpeenvaaran koulun nykyinen opetussuunnitelma on laadittu POPS 94:n mukaan. Sitä ei ole vielä lähdetty muokkaamaan uusien opetussuunnitelman perusteiden mukaiseksi. Nykyisen opetussuunnitelman laadinnan pohjaksi tehtiin kysely oppilaiden vanhemmille, mihin heidän mielestään koulussa tulisi opetus painottaa. Tulosten perusteella koulussa alettiin toteuttaa ympäristökasvatukseen painottuvaa opetusta.

Surpeenvaaran koulun opetussuunnitelmatyöryhmä on määritellyt opetussuunnitelman tehtäväksi kuvailla, kehittää ja ohjata opetushallituksen, kunnallisten päättäjien sekä Surpeenvaaran koulun oppilaiden vanhempien, johtokunnan ja opettajien määrittelemää käytännön opetustyötä. (Surpeenvaaran koulun opetussuunnitelma 1994.) Keskeistä koulun toiminnassa on mahdollisimman monipuolisten ja uudistuvien oppimis- ja työtapojen käyttäminen. Näiden oppimis- ja työtapojen avulla koulu pyrkii kasvattamaan oppilaistaan laajan yleissivistyksen omaavia, tiedonhankintataitoisia, aktiivisia, yhteistyökykyisiä ja yritteliäitä suomalaisen yhteiskunnan jäseniä, jotka tuntevat omat juurensa sekä oppivat arvostamaan muita kulttuureita.

Koulun arvoperusta on määritelty oppilaiden vanhemmille syksyllä 1993 suunnatun kyselyn tulosten mukaan. Tulosten mukaan tärkeimmiksi arvoiksi nousi seuraavia asioita: *Oppilas oppii suhteessa muihin ihmisiin toisen ihmisen huomioonottamista, kunnioittamista ja empaattisuutta. Hänessä itsessään kehittyy terve itsetunto, itsehallinta ja itseluottamus sekä itsenäinen, luova ja yksilöllinen ajattelu, kyky ottaa vastaan uusia haasteita ja vastuuta.* Tämän lisäksi oppilaiden vanhemmat laittoivat tärkeysjärjestykseen kaksitoista muuta arvoa, joista luonnonsuojeluun opettaminen, yhteistyön tekeminen ja hyvien tapojen oppiminen nousivat kolmeksi tärkeimmäksi arvoksi. Koulun rehtori Leena Kokkonen kertoi, että suunnitteilla on tehdä uusi vastaavanlainen kysely oppilaiden vanhemmille.

## **5.3 Opetussuunnitelman laatijoiden vaikutus Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelmaan**

Opetussuunnitelmaan vaikuttavat myös laatijoiden taustat, arvomaailma ja suuntautuneisuus. Tämän vuoksi pyysin Leena Kokkosta kertomaan hieman itsestään opettajana, taustastaan ja perusarvoistaan opettajan työssä. Samalla esittelen omia näkemyksiäni opettajana toimimisesta.

Leena Kokkonen on 34-vuotias luokanopettaja. Hän opiskeli Joensuun yliopistossa ja suoritti maisterin tutkinnon keväällä 1992. Elokuusta 1991 hän on työskennellyt Lieksan kaupungin koululaitoksessa, aluksi Merilän koululla ja parhaillaan kuudetta vuotta Surpeenvaaran koululla. Työvuosien väliin on mahtunut muutakin kuin ansiotyötä, kuten vanhempainvapaita muutamia vuosia. Itse olen neljännen vuoden musiikkikasvatuksen opiskelija Jyväskylän yliopistossa ja työkokemusta on kertynyt toistaiseksi lyhyiden sijaisuuksien myötä. Opetussuunnitelmatyössämme olemme hyödyntäneet näitä resursseja siten, että itse olen suunnitellut enemmän sisältöjä, kun taas Leena Kokkonen on paremmin kyennyt kokemuksensa avulla pohtimaan oppilaan resursseja suoriutua suunnittelemistamme tavoitteista.

Kummallakaan meistä ei ole kokemusta opetussuunnitelman laadinnasta, koska edelliset opetussuunnitelmaudistukset on tehty Leena Kokkosen ollessa lasten kanssa kotona ja itselläni koulutukseeni ei ole kuulunut juurikaan opetussuunnitelmatyöhön tutustumista. Tämän takia olemme molemmat joutuneet pohtimaan omia arvojamme, joiden pohjalta tulemme työtämme tekemään ja jotka vaikuttavat myös opetussuunnitelman laadintaan.

Leena Kokkosen opetustyötä ohjaavat kolme perusarvoa: toisen ihmisen kunnioittaminen, rehellisyys ja tasapuolisuus. Toisen ihmisen kunnioittaminen tarkoittaa hänelle sitä, että olemme luotuina yksilöinä täsmälleen yhtä arvokkaita ominaisuuksinemme tai niistä huolimatta. Kokkonen pyrkii opetuksessaan siihen, että oppii tuntemaan jokaisen lapsen luonnetta ja sitä, millaisena hän kokee koululuokan tapahtumat. Hänen tarkoituksenaan on rohkaista jokaista oppilasta tuomaan esille ajatuksiaan ja toimimaan sillä tavalla kuin itse kokee oikeaksi. Hän haluaa rohkaista oppilaita tutustumaan itseensä, tunnistamaan siten omat vahvuutensa ja erityistä opiskelua vaativat alueet. Itselläni ihmis- ja yksilökeskeisyys korostuu myös selvästi. Pyrin näkemään jokaisen oppilaan yksilönä ja toimia opetustyössäni sen mukaan.

Rehellisyydellä Leena Kokkonen tarkoittaa sitä, ettei halua salata asioita työsssänsä opettajana eikä rehtorina. Hän haluaa tuoda tiedossaan olevat oppilaita, opettajia tai koulua koskevat asiat asiansaisten tietoon, mikäli se palvelee kyseisten ihmisten etua. Oppilaiden suhteen



rehellisyys tarkoittaa hänelle erityisesti sitä, että hän haluaa kertoa heille mahdollisimman totuudenmukaisesti heidän osaamisestaan, erityisesti tämä koskee arviointia. Kokkonen pyrkii myös rehellisyyteen selvitellessään työpaikan ristiriitoja, olivatpa ne oppilaiden tai henkilökunnan keskuudessa.

Tasapuolisuus kulkee rinta rinnan rehellisyyden kanssa. Toisaalta ristiriitojen selvittelyssä kaikkien osapuolten tasapuolinen kohtelu on seurausta toisen ihmisen kunnioittamisesta. Tasapuolisuuden vaatimus tulee Kokkosen mielestä vastaan myös tilanteissa, joissa neuvottelijoiden mielipiteet ovat kovin erilaisia. Hänen mielestään jokainen on yhtä arvokas ja kaikkia on kuunneltava.

Nämä kolme arvoa ovat kaikkein tärkeimmät Leena Kokkosen tämän hetken arvomaailmassa. Hän toteaa, että näistä voi toki johtaa monta muuta arvoa, jotka vaikuttavat hänen toimintatapoihinsa ja että niiden järjestyksen pohtiminen on vielä edessäpäin. Hän pohtii kuitenkin, että elämäkokemuksen karttuessa arvojen tärkeys selkenee. Itse olen vasta opettajuuden alkutaipaleella ja omat arvoni tulevat muokkautumaan selkeämmiksi vasta vuosien varrella. Pyydettyäni Leena Kokkosta kertomaan arvoistaan ja ajatuksistaan, huomasin, että itse ajattelen hyvinkin samalla tavalla ja sen vuoksi uskon, että yhteinen opetussuunnitelmatyöprosessimme tulisi olemaan melko helppoa.

## **5.4 Musiikinopetussuunnitelman laadinta Kemmisin spiraalimallin mukaan**

Aiemmin esittelemäni Kemmisin spiraalimallin (s. 11.) mukaan ensimmäiseen vaiheeseen kuuluu keskustelua, neuvottelua, tutustumista tutkimuksiin ja oppimis- ja kasvatusteorioihin, mahdollisuuksien tutkimista ja arvioimista sekä esteiden tutkimista, ja mitä tapahtuu nyt, yleinen idea, tunnusteleminen ja toimintakenttä. Näistä ajatuksista muodostuu yleinen suunnitelma.

Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman laadintaprosessi alkoi syksyllä 2002 yhteisellä neuvottelulla Leena Kokkosen kanssa. Keskustelimme tulevasta opetussuunnitelmauudistuksesta ja siitä, että koululla olisi edessä koulukohtaisen opetussuunnitelman teko. Vaikka uudet opetussuunnitelman perusteet eivät vielä olleetkaan voimassa muutoin kuin 1. ja 2. luokan kohdalta, niin päätimme alkaa suunnittelemaan uutta musiikinopetussuunnitelmaa koululle, koska opetushallituksen verkkosivuilla oli jo luonnos opetussuunnitelman perusteista vuosiluokille 1-6. Se vaikutti sen verran valmiilta ja kattavalta, että sen pohjalta pystyi aloittamaan opetussuunnitelman laadinnan.

Seuraavaksi teimme alustavaa suunnitelmaa siitä, kuinka etenemme. Ensimmäiseksi sovimme aikataulusta. Asetimme tavoitteeksemme, että opetussuunnitelma olisi valmiina syksyllä 2002 ja keväällä 2003 tekisimme tarkemman oppisisältösuunnitelman. Seuraava tehtävä oli tutustua valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin yleisesti sekä musiikin ainekohtaisiin osioihin. Minun täytyi tutustua myös koulun toiminta-ajatukseen ja arvoperustaan, jotta kykenisin tekemään suunnittelutyötä koulun arvojen mukaisesti. Näistä tiedoista pystyimme muodostamaan yleiset tavoitteet omalle musiikinopetussuunnitelmallemme. Yleisiä tavoitteita emme kirjanneet vielä tarkemmin ylös, vaan keskustellen sovimme yhteiset näkökulmat opetussuunnitelman taustalle ja annoimme tavoitteille mahdollisuuden kehittyä työn edetessä.

Musiikinopetussuunnitelman suunnittelun lähtökohtana oli päätös, millainen ulkoasu työlle tulee, ja päädyimme siihen, että käsitekarttamallinen suunnitelma olisi kaikkein paras juuri Surpeenvaaran koulun opettajien työssä. Siinä näkee yhdellä silmäyksellä koko lukuvuoden ja vuosiluokkakohtaiset sisällöt. Toinen tärkeä ratkaisu oli se, kuinka jaamme osiin musiikinopetuksen sisällöt. Pohdimme, että tulisiko musiikin peruselementit (melodia, rytmi, dynamiikka, harmonia, muoto, sointiväri) olla lähtökohtana, mutta tulimme siihen tulokseen, että ne tulevat opetuksessa mukana muissa yhteyksissä. Musiikin peruselementit kuuluvat opetushallituksen määrittelemiін oppimistavoitteisiin vuosiluokalle 4 mennessä (Opetussuunnitelman perusteet 2002 –luonnos).

Aloitimme käsitekartan hahmottamisesta ensimmäiselle luokalle. Mietimme, mitä osa-alueita musiikinopetukseen kuuluu ja alustavasti jaoimme osiot seuraavasti: soittaminen, laulaminen, musiikkiliikunta, kuunteleminen, improvisointi, teoria. Improvisointia lukuun ottamatta linjaukset ovat selkeät, koska muut osa-alueet näkyvät opetussuunnitelman perusteissa ja jos tutkii eri kustantajien oppikirjoja, niissäkin nämä osa-alueet näkyvät selvästi. Improvisoinnin nostimme omaksi osiokseen, koska koimme sen tärkeäksi lapsen luovuuden kehittäjäksi. Emme halunneet vain sijoittaa sitä esimerkiksi soittamisen ja musiikkiliikunnan otsikkojen alle, vaan halusimme tuoda sen selkeästi esille, jotta myös sellainen, joka ei ole ollut laatimassa tätä opetussuunnitelmaa, huomaa, että olemme halunneet korostaa improvisoinnin merkitystä. Sisältöjaon jälkeen mietimme näihin alueisiin suurpiirteiset oppisisällöt ja hieman tavoitteita.

Sisältöjen suunnittelun aloitimme ensimmäisestä luokasta, mutta pian muutimme sen kuitenkin ensimmäisen ja toisen luokan yhteiseksi, koska koululla opetus tapahtuu yhdysluokissa. Sisällön valintaan vaikuttivat opetussuunnitelman perusteet, koululla käytössä oleva soittimisto ja oppikirjat sekä suurena vaikuttajana henkilökohtainen osaamisemme ja kokemuksemme. Ensimmäisen tapaamisemme pohjalta syntyi alustava suunnitelma vuosiluokille 1-2 (kuvio 2, s. 46-49), jonka mukaisesti tekisin suunnitelmat koskien vuosiluokkia 3-4 ja 5-6. Alustavasti tehty

suunnitelma 1.-2. luokalle kuvastaa edellä mainitun spiraalimallin (s. 11) yleistä suunnitelmaa. Itsenäinen työskentelyni ennen seuraava tapaamista edustaa puolestaan ensimmäistä toimintavaihetta.

Seuraavassa tapaamisessamme esittelin luonnoksen suunnitelmastani vuosiluokille 3-4 ja 5-6. Tätä vaihetta kuvaa spiraalimallin vaiheet tarkkailusta arviointiin. Yhdessä keskustellen ja harkiten teimme joitain muutoksia suunnitelmiini, jotka näkyvät vahvistettuna Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman ensimmäisessä luonnoksessa (kuvio 2, s. 46-49.). Surpeenvaaran koulun vuosiluokat 1-2 olivat käyneet lastenkonsertissa ja tästä innostuneena Kokkonen ehdotti, että lisäisimme yhdeksi pääotsikoksi käsitekarttaan konserttikasvatuksen. Mielestäni ajatus oli hyvä, koska opetussuunnitelman perusteissakin korostetaan oman paikkakunnan musiikkielämään tutustumista (Opetussuunnitelman perusteet 2002 -luonnos). Vuosiluokkien 3-4 kohdalla teimme myös muitakin lisäyksiä. Soittimistoon olin suunnitelmassani lisännyt nokkahuilun, mutta tarkensimme hieman soittamisen tavoitteita sillä, että lisäsimme tavoitteeksi lyhyiden melodioiden soiton opetteluun. Kosketinsoitinten kohdalla olin ajatellut, että kosketinsoittimilla soitettaisiin vain terssejä, mutta tarkemman pohdinnan jälkeen päädyimme siihen tulokseen, että on hyödyllistä opetella kolmisointuja sitä mukaa kuin niitä esiintyy soitettavissa kappaleissa. Laulamisen suhteen lauluohjelmiston laajentaminen ja joidenkin laulujen ulkoa oppimisen koimme tärkeäksi ja lisäsimme suunnitelmaan. Lauluohjelmiston laajentamiseen kuului virsien opettaminen virsiopetussuunnitelman ja lukuvuoden juhlien mukaan. Teoriaan, joka myöhemmin muutettiin nimeltään musiikkitiedoksi, lisäsimme säveltäjiin tutustumisen ja erityisesti mainittiin Sibelius Surpeenvaaran kylän historian takia. Lisäyksinä tuli myös sävelasteikkoon tutustuminen ja melodian kulun suunnan tunnistaminen nuottikuvasta.

Vuosiluokkien 5-6 kohdalla puolestaan lisäsimme musiikin kuunteluun blues-kaavan kuuntelun. Koska sen mukaisesti olisi tarkoitus oppia soittamaan, niin olisi hyvä oppia myös kuulemaan se. Vuosiluokkien 5-6 kohdalla nostimme keskustelun jälkeen myös ajankohtaisuuden ja ajankohtaisten laulujen laulamisen ja kriittinen kuuntelun opettaviksi asioiksi.

Olimme alun perin suunnitelleet tekevämme tarkemmat oppisisältösuunnitelmat keväällä 2003, mutta päädyimme tapaamisessamme siihen tulokseen, että tarkempien suunnitelmien teko olisi enemmän rajoittava kuin opetusta auttava tekijä. Käsitekarttamaiset suunnitelmamme ovat mielestämme riittävän kattavat ja tarkemmat sisällöt muotoutuvat opetuksen myötä pääasioiden alle opettajan harkinnan mukaan. Tarkemmat oppisisältösuunnitelmat olisivat voineet muotoutua lähinnä opetusta rajoittavaksi tekijäksi, eivätkä sitä tukevaksi. Tässä vaiheessa tutkimusta on edetty

spiraalimallin uudistuneeseen yleissuunnitelmaan (s. 11) eli musiikinopetussuunnitelmassamme on vuosiluokkakohtaiset sisällöt valmiina.

Toisen tapaamisemme lopuksi totesimme, että suunnitelmamme on siinä vaiheessa, että seuraava tehtäväni olisi yleisten tavoitteiden kirjaaminen paperille. Kokkonen myös pyysi, että työmme sen hetkisen version voisi esitellä koulun muulle henkilökunnalle ja erityisesti opettajalle, joka on mukana suunnittelemassa kuntakohtaisen opetussuunnitelman musiikin osiota. Leena Kokkonen otti tämän tehtäväkseen, koska hän oli yhteydessä kyseiseen henkilöön ja luonnollisesti myös koulun henkilökuntaan. Kokkonen kanssa sovimme, että suunnitelmaamme voi myös hyödyntää kuntakohtaisessa musiikinopetussuunnitelmassa, mikäli siihen on tarvetta ja kiinnostusta.

Opettaja, jolle Kokkonen antoi työmme tutustuttavaksi, oli todennut Kokkoselle, että työmme noudattaa hyvin opetussuunnitelman perusteita ja hänen mielestään siinä on kaikki olennainen, mitä tarvitaan. Aiemmin esittelemäni McNiffin, Lomaxin ja Whiteheadin spiraalimallin mukaisesti isosta spiraalimallista lähtee omia, itsenäisiä, pieniä sivuspiraaleja. Tällaiseksi sivuspiraaliksi voisi nimetä tämän opetussuunnitelman esittelyn ja palautteen työstämme. Tämä toiminta poikkesi Kemmisin spiraalimallin kaavasta, mutta selittyi McNiffin ym. mallin avulla.

Seuraava tehtäväni oli kirjoittaa puhtaaksi musiikinopetussuunnitelman yleiset tavoitteet. Tämän jälkeen lähetin sähköpostitse tekstin Kokkoselle luettavaksi ja kommentoitavaksi. Hän hyväksyi tekstin ilman muutoksia, joten päätin tehdä ensimmäisen puhtaaksi kirjoitetun version myös vuosiluokkakohtaisista suunnitelmista. Tässä vaiheessa syntyi ajatus, että käsitekarttamallinen opetussuunnitelma voisi toimia myös kerroksittain. Vaikka tavoitteet kasvavat sitä mukaa, mitä ylemmällä vuosiluokalla oppilas on, meidän suunnitelmassamme kirjoitettujen tavoitteiden määrä vähenisi. Tämä johtuu siitä, että aiempien vuosiluokkien sisällöt ja tavoitteet kulkisivat mukana, mitä ylemmälle vuosiluokalle suunnitelma on tarkoitettu. Eli alkuopetuksen tavoitteet sisältyisivät myös 5.-6. luokan sisältöihin, vaikka niitä ei ole erikseen mainittu. Sisältösuunnitelmat olisivat siis käytettävissä portaittaisesti. Ne ikään kuin muodostaisivat kolme kerrosta, joissa voi liikkua vapaasti. Opettajan valinnan mukaisesti voidaan palata aikaisempiin asioihin ja niveltää niistä sopiva kokonaisuus opetuksessaan olevalle ryhmälle sopivaksi. Sisällöt supistuisivat myös mitä ylemmälle luokka-asteelle mennään, koska tarkoituksena olisi, että aiemmat sisällöt kuuluisivat opetukseen ja ne syventyisivät jatkuvan kertauksen avulla.

Kun Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman ensimmäinen versio oli kirjoitettu puhtaaksi, lähetin sen ja sen sisältöön liittyen kysymyksiä sähköpostitse neljälle opetusalan ammattilaiselle jotka esittelen tarkemmin luvussa 6.5, kun kerron haastatteluista ja

niiden tuloksista. Tässä vaiheessa vuosiluokkakohtaiset suunnitelmat olivat taulukon omaiset, koska en ollut vielä saanut ajatusta, kuinka ne saisi tekstinkäsittelyohjelmalla tehtyä käsitekartoiksi. Pyysin kuitenkin haastateltaviani ajattelemaan suunnitelmia käsitekarttana, jossa kaikki osiot ovat vuorovaikutuksessa keskenään.

Keskustelin opetussuunnitelman tekemisestä monitasoiseksi käsitekartaksi Surpeenvaaran koulun opettajan kanssa. Hän esitti kaksi ehdotusta: Vuosiluokkien 1-2 suunnitelma olisi ensimmäisellä sivulla keskellä omalla värillään. Seuraavalla sivulla olisi lisätty vuosiluokkien 1-2 suunnitelman ympärille omalla värillään uutena tulevat oppisisällöt vuosiluokille 3-4 ja vastaavasti seuraavalle sivulle on lisätty vuosiluokkien 5-6 uudet oppisisällöt. Toinen vaihtoehto olisi tehdä vastaavanlainen väreillä selkiytetty kuvio siten, että 1.-2. luokan oppisisällöt ovat sivun alalaidassa ja 3.-4. luokan oppisisällöt edellisten yläpuolella jne. Molemmat vaihtoehdot ovat mielestäni toteuttamiskelpoisia, mutta en päättänyt vielä lopullisesti, vaan päätin odottaa vastauksia haastatteluihini ja pohtia vaihtoehtoja haastattelujen vastauksien pohjalta, tulisiko sieltä vielä jotain ideoita. Musiikinopetussuunnitelman ulkomuodosta muodostui yksi sivuongelma, joka kuvaa spiraalimallin yhtä sivuspiraalia.

Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman lopullisia sisältöjä tarkistettiin haastateltavien palautteen pohjalta. Lisäsimme suunnitelmamme sisältöihin kuulonhuollon ja suunnitelmaa muokattiin järjestelmällisemmin eteneväksi. Tarkemmin vastausten sisällöistä kappaleessa 6.5.2. Haastattelujen pohjalta syntyi Kemmisin spiraalimallin välivaiheitten kautta uusi uudistunut yleissuunnitelma.

## **5.5 Opetussuunnitelman sisältö**

Opetussuunnitelmaa laatiessamme tärkeäksi lähtökohdaksi nousi se, että suunnitelma laaditaan luokanopettajan käyttöön. Laatimamme musiikinopetussuunnitelma on melko yksityiskohtainen, mutta pyrimme opetussuunnitelmaa laatiessamme siihen, että se on toteutettavissa pätevän luokanopettajan käyttämänä. Sisältöjen runsaus tukee myös sellaisen luokanopettajan opetusta, jolle musiikinopetus voi tuntua hankalalta, koska siitä on nähtävissä suoraan vinkkejä, mitä tulisi lähteä opettamaan ja suurempien kokonaisuuksien laatiminen on mahdollista pelkän opetussuunnitelman pohjalta.

Oppikirjat eivät vaikuttaneet juurikaan sisältöjen valintaan. Koululla käytössä olevien oppikirjojen sisältöihin tutustuimme siinä määrin, että näimme millainen materiaali koululla on saatavilla. Oppikirjat eivät toimi opetussuunnitelmamme lähtökohtana, vaan ne toimivat sen tukena.

Opetussuunnitelman sisältöjen valinnassa täytyi ottaa huomioon myös lapsen kehitys. Suunnitelmamme painotus improvisointiin tukee hyvin Paanasen (1997) teorian (s. 26) relationaalisen vaiheen lapsen spontaania musisointia. Monipuolinen musisointi opetussuunnitelmamme mukaisesti puolestaan mahdollistaa lapselle kulttuurin tyypillisten musiikillisten perusrakenteiden omaksumisen. Eriksonin (1982) psykososiaalisen kehitysteorian mukaan kouluiässä olevalle lapselle tärkeää on onnistumisen elämykset. Niiden saavuttaminen huomioitiin siten, että kaikille oppilaille mahdollistetaan osallistuminen musiikin tekemiseen sekä yksin improvisoiden ja ryhmässä soittamalla, laulamalla ja liikkumalla. Opetussuunnitelmamme tavoitteena on ”antaa mahdollisuus ja välineitä rakentaa omaa musiikillista identiteettiä”. Identiteetin rakentaminen on nuoruusiän kehitystehtävä Eriksonin teorian mukaan.

Musiikkikasvatuksen filosofiat vaikuttavat musiikinopetussuunnitelmamme sisältöihin valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden kautta. Opetussuunnitelman perusteissa korostuvat musiikin kautta saadut elämykset ja toisaalta toiminnallisuus musisoinnin myötä. Meidän opetussuunnitelmassamme nämä näkyvät esimerkiksi jo yleisissä tavoitteissa.

Seuraavassa esittelen Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman sisällöt vuosiluokkakohtaisesti ja perustelen, miksi päädyimme seuraavanlaisiin valintoihin.

### **5.5.1 Musiikinopetussuunnitelma vuosiluokille 1-2**

#### *Laulaminen*

Laulamisessa oppilaalle tulisi opettaa oikea lauluasento, kuinka hengitetään ja hieman laulutekniikkaa ja äänenkäyttöä. Olemme huomanneet, että alkuopetuksessa oppilas ei välttämättä osaa laulaa, vaan laulaminen tapahtuu huutamalla tai se on puheenomaista. Tämän vuoksi pidämme tärkeänä äänenkäytön harjoittelua. Ensimmäisellä luokalla oppilaan lukutaito ei ole vielä niin sujuvaa, että lauluja pystyisi opettamaan siten, että otetaan nuotit esiin ja lauletaan. Siksi koimme hyväksi, että laulun opettelu alkaa sanojen opettelusta esimerkiksi kaikulauluna. Tämän jälkeen tulee melodian opettelu. Melodian opettamisessa pidimme tärkeänä sitä, että melodia opetellaan ensin ilman säestystä joko niin, että opettaja laulaa sen tai laulaa ja soittaa melodian pianolla. Leena

Kokkonen kertoi, kuinka hän on huomannut, että jos laulua opetellaan säestyksen kanssa niin lapsella on vaikeuksia hahmottaa melodian kulku kaikkien säestysäänien joukosta.

### *Soittaminen*

Soittimiksi valitsimme clavesit, rytmimunat, laattasoittimet, kanteleet, triangelit, bongot ja kehosoittimet. Valintaan vaikutti oppilaan kehityksen huomioiminen sekä koululla oleva välineistö. Tavoitteenamme on, että oppilas oppii tuntemaan soittimet ja niiden soittotavat. Bändisoittimet katsoimme olevan liian vaativia näin pienille ja kun opetellaan musiikin perusteita niin perusrytmin käsittely rytmisoittimin on tärkeintä. Oppimistavoitteeksi asetimme perussykkeen soiton oppimisen tasa- ja kolmijakoisessa musiikissa sekä kaikurytmin soiton oppimisen. Tällä tarkoitamme sitä, että opettaja soittaa lyhyen rytmin, esimerkiksi tahdin mittaisen, ja oppilas toistaa sen.

### *Musiikkiliikunta*

Kokkonen kertoi, että musiikkiliikunta on hänen ”lempilapsensa” ja niin se on hieman kyllä itsellenikin. Tämän vuoksi yritämme yhdistää sitä mahdollisimman paljon eri aihekokonaisuuksiin. Mielestämme hyvä tapa oppia muotorakenne AB ja kappaleiden taitekohta on laululeikit. Niiden avulla oppilas tutustuu kansanperinteeseemme ja monet perinteiset laululeikit ovat AB-muotoa. Kehorytmit valitsimme myös osaksi musiikkiliikunnan osiota. Niiden avulla oppilas hahmottaa rytmiä ja kun rytmin oppiminen tapahtuu omaa kehoa käyttäen, rytmi on helpompi aistia, koska sen tuntee omassa kehossaan. Musiikkiliikunnan avulla voi oppia hahmottamaan rytmiä, melodiaa, dynamiikkaa ja muotoa. Kuuntelemalla tarkasti musiikkia ja kuvaamalla sitä liikkeellä voi mieltää musiikin eri elementit konkreettisesti. Tässä vaiheessa sijoitimme musiikkiliikunnan otsikon alle myös rentoutumisen. Toisaalta sen voisi sijoittaa musiikin kuuntelun alle. Musiikin avulla rentoutumista pidämme tärkeänä rentoutumisen kannalta, mutta myös siksi, että rentoutumisen ja musiikin yhdistäminen voi saada aikaan uusia elämyksiä musiikista. Ne eivät edellytä aina niin konkreettista tekemistä!

## *Improvisointi*

Improvisoinnin voisi yhdistää suoraan soittamiseen ja musiikkiliikuntaan, mutta päätimme ottaa sen omana osanaan, koska pidämme sitä tärkeänä. Se luo rohkeutta tekemiseen ja kehittää oppilaan luovuutta. Se on omana osanaan myös siksi, että tavoitteenamme on kuljettaa improvisointia läpi luokka-asteiden aina tason mukaan vaikeuttamalla. Tavoitteenamme on, että oppilas pystyy improvisoimaan pienen rytmin perussykkeen päälle soittaen. Musiikkiliikunnassa improvisointia tapahtuu vapaasti liikkumalla musiikkia tarkkaavasti kuunnellen ja siihen eläytyen.

## *Musiikin kuuntelu*

Musiikin kuuntelussa on tärkeää oppia kuuntelemaan aktiivisesti ja samalla keskittyen. Aktiivinen kuunteleminen ja keskittyminen kuunteluun mahdollistavat sen, että kuuntelemisesta myös oppii. Kuuntelussa asetimme tavoitteeksi musiikin peruselementtien tunnistamisen. Harmoniasta tulisi oppia, onko kyseessä duuri tai molli (iloinen/surullinen). Muodosta tulisi erottaa AB-rakenne eli säkeistön ja kertosaäkeen erottaminen. Rytmin kuuntelemisessa tavoitteena on tunnistaa kolmi- ja tasajakoinen. Sointiväriin suhteen on tärkeää oppia tunnistamaan eri soitinryhmiä seuraavalla jaolla: yksinlaulu, kuorolaulu, jousisoittimet, puhaltimet, lyömäsoittimet ja piano. Melodian oppimisen tavoitteena on harjoitella tunnistamaan melodian liikkeitä, kulkeeko melodia ylös vai alaspäin. Musiikkisadut kuuluvat myös mielestämme tärkeänä osana alkuopetuksen musiikin kuunteluun.

## *Teoria*

Teoriaan sisällytimme TAA-, TI-TI – ja TAA-AA –nuottien oppimisen ja kuinka ne kirjoitetaan nuotteina ja taukoina. Myös nuottikirjoitukseen tutustuminen on mielestämme tärkeä asia. Tällä emme tarkoita nuotinlukutaitoa, vaan sitä, että oppilas hahmottaa sen, että laulaja ja soittaja tarvitsevat omanlaisensa kirjoituksen, että pystyy musisoimaan. Kyseessä on siis vastaavanlainen lukutaito, mitä oppilas itse opettelee äidinkielessä, mutta kyseessä on vain erilainen kieli.



Kertausmerkin oppiminen ja sen ymmärtäminen kuuluu mielestämme myös alkuopetuksen tavoitteisiin.

### *Konserttikasvatus*

Konserttikasvatuksen lisäsimme jälkeinpäin yhdeksi pääotsikoksi suunnitelmaamme, koska idea syntyi koululaisten lastenkonsertissa käynnistä. Tavoitteena olisi käydä konserteissa mahdollisuuksien mukaan ja oppia, kuinka konsertissa käyttäytyään – kuinka konsertin tyyli (lastenkonsertti) vaikuttaa käyttäytymiseen.

## **5.5.2 Musiikinopetussuunnitelma vuosiluokille 3-4**

### *Laulaminen*

Laulamisessa on perustan luominen tärkeää: lauluasento, -tekniikka ja hengitys. Ääniharjoituksia vaikeutetaan vähitellen ja korostetaan äänenavauksen merkitystä. Laulun opettelu aloitetaan samalla tavalla kuin alkuopetuksessakin erityisesti vieraskielisten laulujen kohdalla. Laulamissa tutustutaan moniäänisyyteen kaanonin avulla ja lauluohjelmistoa kartutetaan ja opetellaan ulkoakin. Ulkoa opettelu auttaa lauluasentoon, -tekniikkaan ja hengitykseen keskittymistä. Eri kulttuureihin tutustuminen integroituu musiikkiin eri maiden laulujen opettelussa. Virsien opettelu kuuluu myös laulamisen sisältöihin virsiopetussuunnitelman mukaisesti (liite 1). Tämä lisättiin jälkeinpäin myös alkuopetuksen musiikinopetussuunnitelmaan.

### *Soittaminen*

Soittimistoon kuuluvat samat soittimet kuin 1. ja 2. luokalla ja niihin lisäyksenä nokkahuilu sekä bändisoittimet (kitara, basso, rummut, kosketinsoittimet). Nokkahuilu on helppo melodiasoitin 3.-4.-luokkalaisille ja tämän ikäisillä alkavat myös sormet yltää reikien peittoon. Bändisoittimiin tutustumisen voi aloittaa myös kolmannelta luokalta lähtien. Tällöin perusopetuksen vuosiluokilla 1-6 on neljä vuotta aikaa opetella niiden soittoa ja kolmasluokkalaiset alkavat kokonsa, fysiikkansa

ja motoriikkansa puolesta kyetä hallitsemaan soittimia. Bändisoitto ja bändeissä soitettava musiikki on jokapäiväistä musiikkia nuorille, joten olisi hyvä tutustua yhtyesoittoon jo tässä vaiheessa.

Soittamisen tavoitteena olisi yhteissoiton harjoittelu ja bändisoittimiin tutustuminen ja soittotekniikka sekä ostinorytmien käyttö säestyksessä. Yhteissoiton harjoittelulla pyritään muun muassa yhteisen rytmin harjoittamiseen ja opetellaan yhteissoittoa ja yhtyeenä olemista, harjoitellaan sosiaalista kanssakäymistä musiikin parissa. Bändisoittimet on hyvä tuntea ja hallita soittotekniikka. Liikkeelle lähdetään soittoasennosta. Oikean soittoasennon oppiminen ennalta ehkäisee mahdollisia lihasjännitteitä ja –kipuja, jos soittamista harrastaa enemmän. Ostinorytmit puolestaan vahvistavat rytmin hahmottamista. Ostinorytmin soittajat voisivat toimia säestäjinä, heidän ei tarvitse tällöin osallistua lauluun. Tällöin tehtävä ei käy liian vaikeaksi ja voi keskittyä soiton lisäksi kuuntelemaan, miltä ostinorytmi kuulostaa laulun alla.

Bändisoittimien tarkemmat tavoitteet asetimme sen mukaan, mitä ajattelimme olevan tarpeellista tietää soittimen soitonopettelua aloittaessa. Basson ja kitaran soitossa lähtökohdaksi asetimme on vapaiden kielten opetteluun, jonka jälkeen tutustutaan sävelasteikkoon, jota hyödyntäen voidaan vähitellen opetella muiden sävelien soittoa ja niiden löytämistä kieleltä. Rumpujen soiton alkeet lähtevät beat-kompista, koska useimmat kappaleet ovat 4/4-rytmissä. Kosketinsoittimien soitto lähtee sävelasteikkoon tutustumisesta ja koskettimistolta vastaavien sävelten löytämisestä. Tämän jälkeen opetellaan soittamaan perussävelen päälle kvintti riippuen soittotehtävästä. Tämän lisäksi tutustutaan joihinkin kolmisointuihin sen perusteella, mitä tarvitaan opeteltavien kappaleiden soitossa.

### *Musiikkiliikunta*

Musiikkiliikunnan avulla tutustutaan perinteisiin laululeikkeihin, piiritansseihin ja tanhuihin. Tavoitteena on oppia suomalaista sekä muiden kulttuurien kansanperinnettä. Erilaisten tanssien myötä on tavoitteena oppia tanssirytmistä valssi ja jenkka. Valssin opettelu tukee 3/4-rytmin oppimista ja (letka)jenkan selkeä rytmi tasajakoisuutta. Rytmin opettelua voi toteuttaa kehorytmeillä tulkitsemalla kappaletta sen soidessa alla. Musiikkiliikunnan tavoitteena on myös havainnoida tempon vaihteluja: hidas-nopea, kiihtyvä-hidastuva. Tämän voi toteuttaa vapaasti improvisoiden liikkuen, kontakti- ja kommunikointiharjoitusten avulla tai opettajan ohjauksessa. Vapaasti improvisoiden, eläytymällä musiikkiin, vahvistetaan oppilaan luovuutta.

## *Improvisointi*

Improvisoinnissa painotus on edelleen sama kuin alkuopetuksessa, mutta musiikkiliikunnan kontaktiharjoituksiin liittyen, on tärkeää improvisoinnin harjoittelu liikkuen yksin, parin kanssa ja ryhmässä. Improvisoidessa soittimilla, tutustuminen pentatoniseen asteikkoon kosketin- ja laattasoittimilla luo pohjaa 5.-6. luokan tavoitteisiin.

## *Musiikin kuuntelu*

Musiikin kuuntelun 3.-4. luokalla tulisi pohjautua alkuopetuksen tavoitteisiin. Näiden lisäksi oppilaan tulisi oppia tunnistamaan melodian liikkeitä: ylös-alas, korkea-matala. Näillä luokka-asteilla melodian liikkeiden opettelu olisi tavoitteena, alkuopetukseen tavoitteena oli harjoittelu. Musiikin peruselementeistä melodian lisäksi myös dynamiikan, crescendo-diminuendo, hahmottaminen kuunnellusta musiikista on yksi asettamamme tavoite. Eri musiikkityyleihin tutustuminen on tärkeä osa musiikin kuuntelua ja Kokkosen kanssa yhteisesti valitsimme mielestämme sellaiset musiikkityylit, jotka oppilaan olisi hyvä erottaa toisistaan: klassinen musiikki, jazz, pop/rock, kansanmusiikki, blues ja latinalaisamerikkalainen musiikki.

## *Teoria*

Uutena rytminä 3.-4. luokan teorian tavoitteisiin lisättiin pisteellinen neljäsosa + 1/8–nuotti sekä 1/2-nuotti + 1/4 -nuotti. Tämän rytmin hahmottaminen auttaa myös valssirytmien oppimisessa. Uusia tahtilajeja olisivat 2/4, 3/4 ja 4/4 ja niiden harjoittelu tapahtuisi yhdistämällä ne marssiin, valssiin ja kävelyyn.

Nuottikirjoituksesta tulisi oppia tunnistamaan *dim.* ja *cresc.* merkit ja niiden tarkoitus, kuten myös ylennys-, alennus- ja palautusmerkit sekä dynamiikkamerkit (pp-ff). Tahtilajien hahmottamisen myötä tulisi oppia tahdin käsite ja kuinka se merkitään nuottiin. Nuottikuvasta tulisi myös tunnistaa melodian liikkeitä, liikkuko melodia ylös vai alaspäin. Sävelasteikkoon tutustuminen on myös tärkeää, koska se antaa perustan soiton opetteluun.

Säveltäjävalinta Sibelius tuli siitä, että Sibeliuksella on vahva yhteys Lieksaan. Hän on käynyt Kolilla ja säveltänyt siitä innostuneena sinfonian nro 3, joka on saanut lisänimen Koli-sinfonia. Tämän Isäksi Surpeenvaaran koulun lähellä sijaitsee aitta, jossa Sibeliuksen oletetaan asuneen häämatkallaan.

### **5.5.3 Musiikinopetussuunnitelma vuosiluokille 5-6**

#### *Laulaminen*

Laulamisessa tärkeintä on aiemman opitun kertaaminen, mutta uusia tavoitteita on eri tyylisten ja ajankohtaisten laulujen laulaminen sekä moniäänisyyteen perehdytään paremmin sekä kaanonin, että stemmalaulun avulla. Tavoitteena on kaksiäänisen stemmalaulun harjoittelu.

#### *Soittaminen*

Soittamisen tavoitteena on pystyä osallistumaan yhteissoittoon jollakin soittimella, johon on tutustunut. Bändisoitossa soitinkohtaisia tavoitteita lisäsimme seuraavasti: Basson soitossa tavoitteena on oppia löytämään säveliä kieleltä vapaiden kielten lisäksi. Tämän hahmottamiseksi onkin tärkeää oppia sävelasteikko ja hahmottaa basson puolisävelasteittainen ”nauhajako” sävelasteikon puoli- ja kokosävelaskelten avulla. Kitaran soitossa tavoitteena on powersointujen (kvinttisointujen) harjoittelu sekä kitaran otetaulukon lukemisen harjoittelu. Rumpujen soitossa tavoitteena on beat-kompin hallinta eri tempoissa ja harjoittelu kompin varioinnissa. Kosketinsoittimien soiton tavoitteena on kolmisointujen harjoittelu.

Yleisemmin bändisoiton tavoitteisiin suunnittelimme blues-kaavan soittoa ja kosketinsoittimilla improvisointia pentatonisella asteikolla. Bluesin soittoon liittyen lisäsimme rumpujen soiton tavoitteisiin shuffle-kompin harjoittelun. Soittamisen harjoittelun ja musiikkiliikunnan yhdistimme siten, että jokainen pääsee ryhmässä säestämään musiikkiliikuntaa lyömäsoittimin.

#### *Musiikkiliikunta*

Musiikkiliikunnassa, kuten laulamisessa pääpaino on aiemman kertaamisella, mutta uutena on eri maiden kansantansseihin tutustuminen ja niiden opettelu, lavatanssien (valssi, jenkka, fox) opettelu sekä kappaleiden tulkinta liikkeen avulla ryhmänä. Musiikkiliikunnan painopiste on ryhmässä toimiminen ja sosiaalisen kanssakäymisen tukeminen.

### *Improvisointi*

Improvisoinnissa painopiste on soittoimprovisaatioissa ja tarkemmin pentatonisella asteikolla improvisoinnissa blues-kaavan ”päälle”. Luovuutta tuetaan myös musiikkiliikunnan improvisaatioharjoituksilla.

### *Musiikin kuuntelu*

Musiikin kuuntelussa tavoitteena on tutustua eri aikakausien musiikkityyleihin, antiikin musiikista moderniin musiikkiin. Kriittisen kuuntelun opetteleminen muun muassa ajankohtaisten kappaleiden avulla on mielestämme hyvin tärkeä asia ja kolmantena uutena tavoitteena on blues-kaavan kuunteleminen. Blues-kaavan opettelu tulee jo soiton ja improvisoinnin kautta, joten on tärkeää oppia myös kuulemaan, milloin sointu vaihtuu. Blues-kaavan kuuntelulla emme siis tarkoita eri kappaleista blues-kierron tunnistamista, vaan tavoitteenamme on, että oppilas pystyy soittaessaan vaihtamaan soinnun kuulemansa perusteella.

### *Teoria*

Teorian tärkeimpänä tavoitteena on puoli- ja kokosävelaskeleisiin tutustuminen, koska se antaa pohjan basson soiton harjoittelulle. Toinen tavoite on tutustua eri aikakausien merkittävimpiin säveltäjiin opettajan valinnan mukaan.

## **5.6 Valmis opetussuunnitelma**

Sisältöjen ja tavoitteiden suunnittelun jälkeen Surpeenvaaran musiikinopetussuunnitelmasta muotoutui seuraavanlainen. Todennäköisesti suunnitelma elää ja muuttuu, mutta niinhän sen tavoitteena onkin, että se kehittyisi ajan ja opettajan mukaan, eikä juutu paikalleen rajoittamaan opettajan työskentelyä.

*Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma vuosiluokille 1-6*

Musiikkikasvatuksen tehtävänä on antaa oppilaalle välineitä musiikilliseen ilmaisuun sekä itsenäisesti että ryhmässä musisoiden. Musiikinopetuksessa huomioidaan, että laulamisen, soittamisen, musiikin kuuntelun ja musiikkiliikunnan oppiminen tukevat toisiaan. Etsimällä yhteyksiä muihin aineisiin, tuetaan oppilaan kokonaisvaltaista ilmaisuun.

Yhdessä tekeminen on tärkeää ja kaikilla oppilailla tulee olla mahdollisuus siihen. Yhdessä musisoiminen kehittää sosiaalisia taitoja, rakentavaa kriittisyyttä ja musiikin perustaitoja sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista.

Oppilaalle tarjotaan kokemuksia ja elämyksiä musiikin eri alueilta ja eri musiikkikulttuureista musisoiden ja kuunnellen. Häntä ohjataan hahmottamaan ja havainnoimaan ympäröivää äänimaailmaa, ja rohkaistaan ilmaisemaan monipuolisesti omia havaintojaan, ajatuksiaan ja tunteitaan.

Musiikinopetus antaa mahdollisuuden ja välineitä rakentaa omaa musiikillista identiteettiä siten, että oppilaalle rakentuu arvostava ja utelias suhtautuminen kaikkeen musiikkiin.

<p><b>IMPROVISOINTI</b> - pienen rytmien improvisointi perussykkeen päälle soittaen ja liikkuen</p>	<p><b>TEORIA</b> - TAA, TI-TI, TAA-AA sekä niiden kirjoittaminen nuotein ja tauoin - nuottikirjoitukseen tutustuminen - kertausmerkki</p>	<p><b>SOITTAMINEN</b> - clavesit, rytmimunat, laattasoittimet, kanteleet, triangeli, bongot, keho-soittimet - perussyke + sanarytmi - kolmi- ja tasajakoinen rytmi - soitinten ja soittotavan tunteminen - kaikurytmi</p>
<p><b>KONSERTTIKASVATUS</b> - konsertissa käynti → kuinka käyttäytyään</p>		<p><b>LAULAMINEN</b> - sanojen opettelu kaikuna - melodian opettelu kaikuna ensin ilman säestystä</p>

	<b>1. – 2. luokka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lauluasento, -tekniikka, hengitys</li> <li>- ääniharjoituksia + äänenavaus</li> <li>- virsien opettelu virsiopetussuunnitelman mukaisesti</li> </ul>
<b>KUUNTELEMINEN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aktiivinen kuunteleminen – keskittyminen</li> <li>- eri tyylien kuunteleminen – yksinlaulu/kuorolaulu/orkesteri musiikki</li> <li>- musiikin peruselementit: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. harmonia: duuri/molli</li> <li>2. muoto: kolmi- ja tasajakaisuus</li> <li>3. melodia: melodian liikkeet (tavoitteena harjoittelu)</li> <li>4. sointiväri: eri soitinryhmien tunnistaminen</li> </ol> </li> <li>- musiikkisadut</li> </ul>		<b>MUSIIKKILIIKUNTA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- laululeikit + muodon opettelu + kansanperinteeseen tutustuminen</li> <li>- kehorytmit</li> <li>- liikkeen avulla rytmin, melodia, dynamiikan ja muodon hahmottaminen</li> <li>- rentoutuminen</li> </ul> kävely, marssi, juoksu, laukka (kolmi- ja tasajakaisuus)

<b>IMRPOVISOINTI</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- liikkuen yksin, parin kanssa ja ryhmässä</li> <li>- pentatonisella asteikolla blues-kaavan päälle improvisointiin tutustuminen</li> </ul>	<b>TEORIA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uutena rytminä pisteellinen <math>\frac{1}{4}</math> -nuotti + <math>\frac{1}{8}</math> sekä puolinuotti + <math>\frac{1}{4}</math> -nuotti</li> <li>- <math>\frac{2}{4}</math>, <math>\frac{3}{4}</math>, <math>\frac{4}{4}</math> tahtilajien hahmottaminen marssin, valssin ja kävelyn avulla</li> <li>- dim./cresc., ylennys-, alennus- ja palautusmerkki, dynamiikan merkit</li> <li>- tahti</li> <li>- <b>säveltäjiä: Sibelius</b></li> <li>- <b>sävelasteikkoon tutustuminen</b></li> <li>- <b>tunnistaminen nuottikuvasta meneekö melodia ylös vai alas</b></li> </ul>	<b>SOITTAMINEN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- clavesit, rytmimunat + muuta shakerit, laattasoittimet, kantelee (mel. + soinnut), triangeli, bongot, kehosoitimet, nokkahuilu sekä bändisoittimet (kitara, basso, rummut, kosketinsoittimet)</li> <li>- yhteissoiton harjoittelua</li> <li>- bändisoittimiin tutustuminen ja soittotekniikka</li> <li>- ostinorytmien käyttö säestyksessä → säestystehtäviä</li> </ul> <p>Bändisoittimet tarkemmin:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. basso: vapaiden kielten tunteminen, soittoasento ja –tekniikka, vapailla kielillä soittaminen</li> <li>2. kitara: vapaiden kielten tunteminen, soittoasento ja –tekniikka, vapailla kielillä soitto basson tapaan</li> <li>3. rummut: rumpujen osien nimet, soittoasento ja –tekniikka, beat-komppi</li> <li>4. <b>kosketinsoittimet: perussävelen ja sen päälle kvintin soitto riippuen soittotehtävästä sekä joihinkin kolmisointuihin tutustumista</b></li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <math>\frac{4}{4}</math> –tahtilajisen musiikin soitto bändissä</li> <li>- <b>nokkahuilulla lyhyiden melodioiden soiton opettelu</b></li> </ul>
---	---	--

<p><b>KUUNTELEMINEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- melodian liikkeet: ylös-alas, korkea-matala</li> <li>- eri tyyliin tutustumista: klassinen, jazz, pop/rock, kansanmusiikki, blues, lattari</li> <li>- dynamiikka: crescendo-diminuendo</li> </ul>	<p><b>3. – 4. luokka</b></p>	<p><b>LAULAMINEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ääniharjoitukset + äänenavaus</li> <li>- vieraskielisiä lauluja, joiden opettelussa käytetään esim. kaikulaulua tai toistoa</li> <li>- moniäänisyyden harjoittelua kaanonissa laulaen</li> <li>- <b>lauluohjelmiston laajentaminen ja joidenkin laulujen ulkoa oppiminen</b></li> <li>- eri maiden lauluihin tutustuminen</li> <li>- <b>virsi laulu virsiopetus suunnitelman ja lukuvuoden juhlien mukaisesti</b></li> </ul>
	<p><b>MUSIIKKILIIKUNTA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- laululeikkejä, piiritansseja, tanhuja</li> <li>- kehorytmeillä esim. kappaleen tulkintaa</li> <li>- musiikkiin eläytyminen liikkeen avulla improvisoiden</li> <li>- tempojen vaihtelun, hidas-nopea, kiihtyvä-hidastuva, hahmottaminen</li> <li>- rentoutuminen</li> <li>- tanssirytmijä: valssi, (letka)jenkka</li> <li>- kontakti- ja kommunikointiharjoituksia</li> </ul>	

<p><b>IMPROVISOINTI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- musiikkiliikunnan improvisaatiot</li> <li>- pentatonisella asteikolla blues-kaavan päälle improvisoinnin harjoittelua</li> </ul>	<p><b>TEORIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sävelasteikon ½ - ja kokosävelaskeleisiin tutustuminen → basson sävelten löytäminen</li> <li>- eri aikakausien säveltäjiä</li> </ul>	<p><b>SOITTAMINEN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- soittimisto sama kuin 3. – 4. Luokilla</li> <li>- yhteissoittoon osallistuminen valitsemallaan soittimella</li> </ul> <p><b>Bändisoittimet tarkemmin:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. basso: vapaat kielet, sävelten soitto kieleltä – lukutapa voisi olla esim. C (A3), G (E3) jne., sävelten löytäminen hahmottamalla ½ -sävelaskeleisen ”nauhajaon”</li> <li>2. kitara: powersointujen harjoittelu ja kitaran otetaulukon lukemisen harjoittelu</li> <li>3. rummut: beat-kompin hallinta eri tampoissa – kompin varioinnin harjoittelu, shuffle-komppi</li> <li>4. koskettimet: kolmisointujen harjoittelu</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>- blues-kaavan soitto ja kosketinsoittimilla pentatonisella asteikolla improvisointi</li> <li>- pieniä säestystehtäviä</li> </ul>
---	--	--



		musiikkiliikuntaan
<b>KUUNTELEMINEN</b> - eri aikakausien musiikkiin tutustuminen - <b>kriittiseen kuunteluun opetteleminen mm. ajankohtaisten kappaleiden avulla</b> - <b>blues-kaavan kuuleminen</b>	<b>5. – 6. luokka</b>	<b>LAULAMINEN</b> - eri tyylisten laulujen opettelu - moniäänisyyteen tutustuminen: kaanon → kaksi eri stemmaa - <b>ajankohtaisten laulujen laulaminen</b>
	<b>MUSIIKKILIIKUNTA</b> - eri maiden kansantansseja - lavatanssit: valssi, jenkka, fox - kappaleiden tulkinta liikkeen avulla ryhmänä	

KUVIO 2. Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman ensimmäinen luonnos. Vahvistettuna näkyvät lisäykset, joita teimme Leena Kokkosen kanssa alustaviin suunnitelmiini.

## **6 TUTKIMUSTULOKSET**

Millainen oli Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman laadintaprosessi? Mitä siitä opimme ja missä kehityimme? Miten hyvin onnistuimme siinä? Tutkimustulokset perustuvat opetussuunnitelmatyöprosessin analysoinnin myötä saamiini kokemuksiin sekä pohdin omia kokemuksiani projektityöskentelystä. Haastattelujen pohjalta arvioin, kuinka hyvin onnistuimme Leena Kokkosen kanssa laatimaan muitakin opettajia hyödyttävän musiikinopetussuunnitelman. Tarkoitukseni ei ole arvioida, kuinka hyvä opetussuunnitelmasta tuli, koska ennen kuin tällaista arviointia pystyisi tekemään, sitä tulisi testata käytännössä.

### **6.1 Ennakkokäsitysten toteutuminen**

Ennakkokäsitysteni mukaisesti opetussuunnitelmatyöprosessista tuli melko pitkäaikainen projekti. Alkuvaiheessa työ vaikutti valmistuvan nopeasti ja valmistuikin vuosiluokkakohtaisten sisältöjen osalta. Prosessia venytti hieman se, että olimme Leena Kokkosen kanssa suurimman osan ajasta eri paikkakunnilla ja yhteisten tapaamisten sopiminen vaati järjestelyjä. Eli sisältöjen suunnittelu olisi voinut tapahtua nopeamminkin, sillä näkökulmat opetussuunnitelman suhteen molemmilla laatijoilla oli hyvin samankaltaiset ja Leena Kokkosen vankka kokemus opettamisesta ja lapsen kyvyistä musiikin oppimisessa, ja omat tietoni musiikin eri osa-alueista nopeuttivat suunnittelua. Myös molempien laatijoiden paneutuminen työhön ja tapaamisien ennalta suunnittelu nopeuttivat työn etenemistä.

Tähän mennessä vaikutti, että opetussuunnitelma valmistuisi nopeasti, mutta erinäisten syiden, kuten koulun joululoman, vuoksi musiikinopetussuunnitelman valmistuminen siirtyi keväälle 2003. Työn suunnittelu jatkui tammikuussa, jolloin yleiset tavoitteet oli kirjattu ja hyväksytty sekä muukin osa opetussuunnitelmasta oli puhtaaksi kirjoitettu. Seuraavaksi aikaa vei opetussuunnitelmamme lähettäminen tutustuttavaksi ja kommentoitavaksi. Saatuaani haastattelujen vastaukset alkoi musiikinopetussuunnitelman muokkaaminen lopulliseen muotoonsa ja ulkoisen muodon suunnittelu.

Jos opetussuunnitelmatyötä ajattelee koulun arjessa, suunnitelmien teko ei venyne näin pitkäksi, koska koulun henkilökunta on päivittäin tekemisissä keskenään ja koulun ulkopuolisten henkilöiden kuuleminen jäänee pois. Toisaalta tekemieni haastattelujen pohjalta

musiikinopetussuunnitelmaamme tuli vielä mielestäni huomion arvoisia muutoksia. Siis ulkopuolisten asiantuntijoiden käyttäminen muulloinkin kuin tutkimusta tehdessä edistäisi opetussuunnitelmien kehittymistä käytännönläheisempään suuntaan. Ennakkokäsityksissäni mainitsemani kirjahyllyssä pölyttyvät opetussuunnitelmat saattaisivat jäädä historiaan, jos opetussuunnitelmatyön tärkeys opettamisen kannalta huomioitaisiin ja suunnittelutyöhön panostettaisiin. Toisaalta törmätään taas ajallisiin resursseihin.

Ennakkokäsityksissäni mainitsin prosessin aikataulun lisäksi opettajan oman näkökulman ja vahvuudet opetussisältöjen laadinnassa. Opettajan omien vahvuuksien käyttäminen opetuksessa on järkevää, koska yleensä opettajan hyvin hallitsema asia tulee opetetuksi hyvin ja monipuolisia opetusmenetelmiä käyttäen. Mutta onko mielekasta laatia koulun opetussuunnitelma opettajan vahvuuksista lähtien? Opetussuunnitelma voi toimia hyvin silloin, kun sen laatija on toteuttamassa sitä käytännössä, mutta entä jos joku toinen opettaja ei kykenekään pääsemään asetettuihin tavoitteisiin, koska hänellä ei ole juuri sitä erityisosaamista kuin suunnitelman laatijalla. Meidän musiikinopetussuunnitelmassamme korostui musiikkiliikunta, koska koemme molemmat sen läheiseksi ja mielekkääksi tavaksi oppia musiikkia. Pyrimme kuitenkin laatiessamme opetussuunnitelmaa siihen, että kaikki siihen kirjaamamme asiat olisivat toteutettavissa pätevän opettajan hoitaessa musiikinopetusta kyseisellä koululla. Tämän näkökulman vuoksi tekemäni haastattelut ovat tärkeitä. Ulkopuolinen pystyy arvioimaan kriittisesti, onko tekemämme suunnitelma muidenkin kuin laatijoidensa toteutettavissa. Haastattelun tuloksista kerron tarkemmin luvussa 6.5.

Ennakkokäsityksissäni esitin haasteen, kuinka tehdä sellainen suunnitelma, että se ei jäisi kirjahyllyyn pölyttymään ja oppikirjojen tekijöiden sananvallan jalkoihin. Mielestäni onnistuimme siinä melko hyvin, koska käsitekarttamallin selkeys jäsentää opetusta ja siitä on helppo seurata suunnitelman etenemistä. Opetussuunnitelman toteutettavuutta ja toimivuutta käsittelemme tarkemmin haastattelujen vastausten pohjalta luvussa 6.5.2.

## **6.2 Omat havaintoni oppimisesta ja kokemuksista**

Opetussuunnitelman laadinta oli molemmille laatijoille aivan uusi kokemus. Projektista oppi, mitkä ovat opetussuunnitelmatyön lähtökohdat ja millaiset pohjatiedot tarvitsee, että voi suunnitella ainekohtaista opetussuunnitelmaa. Tässä projektissa lähtökohtina olivat tekijöiden taustat ja tietotaito sekä opetussuunnitelman perusteet, uudet sekä vanhat.

Projektin myötä sai kuvan myös siitä, millainen on opetussuunnitelmatyöprosessi. Kuinka paljon se vie aikaa ja ketä tulee huomioida sitä laadittaessa. Ajankäytöstä havaitsin, että käytettävissä oleva aika on riippuvainen monesta asiasta. Suunnitelman olisi saanut mahdollisesti nopeamminkin valmiiksi, jos mitään sivuvaikuttajia, kuten joululomaa ja välimatkaa tekijöiden kesken, ei olisi ollut. Projektin jakautuminen lähes lukuvuoden ajalle ei mielestäni ole kuitenkaan negatiivinen asia, koska opetussuunnitelma on ollut tekijöiden ajatuksissa jatkuvasti ja päässyt kehittymään lopulliseen muotoonsa rauhassa ilman turhaa kiirehtimistä.

Ketä sitten tulisi huomioida opetussuunnitelmaa laadittaessa? Jälkeenpäin ajatellen olisi ehkä ollut hyvä olla enemmänkin tekemisissä koulun muun henkilökunnan kanssa, koska heiltä olisi voinut tulla paljon ideoita suunnittelutyöhön, jos ei sisällöllisiä muutos- tai parannusehdotuksia, niin mahdollisesti joitain vinkkejä opetussuunnitelmatyöhön yleisesti. Jokaisen opettajan henkilökohtainen kokemus olisi varmasti antanut lisää pohdittavia näkökulmia. Päädyimme kuitenkin siihen, että teemme työn yhdessä Leena Kokkosen kanssa, koska hän on se opettaja, joka pääosin hoitaa Surpeenvaaran koulun musiikinopetuksen ja rehtorinakin hän tuo vahvasti koulun näkökulman opetussuunnitelmatyöhömmme.

Leena Kokkosen opettajakokemuksesta oli suuri apu työn etenemisessä ja sisältöjen suunnittelussa. Häneltä opin paljon eri ikäisten oppilaiden todellisista kyvyistä suoriutua suunnittelemistamme tavoitteista. Musiikkikasvatuksen opintoihini on kuulunut vuosiluokkien 1-6 pedagogiikka ja lapsen musiikillinen kehittyminen, mutta mielestäni teoriatieto ei korvaa opetustyössä käytännön kautta opittua tietoa, jota Kokkosella on. Oma aineenopettajakoulutukseni vaikutus näkyi puolestaan työn sisältöjen suunnittelussa. Huomasin tuntevani laajalti tietoa musiikin eri osa-alueista ja tämän vuoksi koin melko helpoksi sisältöjen suunnittelun. Yhdessä asiassa huomasin selvästi koulutuksemme eroavaisuuden. Luokanopettajana Kokkonen kykeni vetämään heti yhteyksiä musiikista muihin aineisiin ja kuinka asiat voi opettaa yhtenä kokonaisuutena. Tämän koin valtavaksi puutteeksi omassa opettajuudessaani. Aineenopettajakoulutus antaa valmiudet yhden aineen opettamiseen hyvinkin monipuolisesti, mutta paljon puhuttu integrointi toisiin aineisiin on vaikeaa, jos ei ole tietoutta muiden aineiden oppisisällöistä.

### **6.3 Opetussuunnitelmatyöprosessin arviointia**

Projektina opetussuunnitelman laadinta on varsin mielenkiintoinen ja haastava työ. Mielestäni onnistuimme Leena Kokkosen kanssa siinä hyvin. Suunnittelemamme aikataulu ei pitänyt

paikkaansa siinä määrin, että yleiset tavoitteet kirjattiin vasta keväällä 2003 eikä edellisenä syksynä, niin kuin olimme suunnitelleet. Se ei kuitenkaan haitannut lainkaan etenemistä, koska alkuperäisenä tavoitteena oli saada musiikinopetussuunnitelma valmiiksi keväällä 2003 tarkempien oppisisältöjen suhteen. Tarkempien oppisisältöjen laadinnasta luovuttuamme aikaa jäi viimeistellä rauhassa käsitekarttamallinen suunnitelma ja kerätä siitä aineistoa. Sekin, että musiikinopetussuunnitelma otetaan käyttöön vasta seuraavan lukuvuoden alusta, antoi aikaa viimeistelyyn.

Tehtävänjakomme oli suunniteltu hyvin. Otimme hyvin huomioon sen, että emme ole samalla paikkakunnalla työstämässä opetussuunnitelmaa, vaan pääosa suunnittelusta tapahtuisi itsenäisesti. Vaikka sisältöjen suunnittelu oli minun tehtävänäni vuosiluokkien 3-6 kohdalla, en kokenut tekeväni tätä työtä yksin, koska yhteisissä tapaamisissamme Leena Kokkonen kanssa sisällöt käytiin asia asialta läpi pohdiskellen ja tehden niihin lisäyksiä. Tällainen tehtävänjako tuntui luontevalta ja mielekkäältä. Pystyin esittämään ulkopuolisena uusia ideoita koulun musiikinopetukseen ja yhdessä pystyimme muokkaamaan ne sellaiseen muotoon, että ne soveltuvat juuri Surpeenvaaran koululle. Koin, että emme missään vaiheessa rajoittaneet toistemme suunnittelua ja ideointia, vaan päinvastoin kirjasimme kaikki ideat ylös ja siitä karsimme, jos katsoimme olevan tarvetta.

Koska opetussuunnitelmatyöhön ei kuulunut muita osapuolia kuin Leena Kokkonen ja minä, vastuu työn loppuun saamisesta jakautui molemmille melko tasapuolisesti ja lopputulosta voikin sanoa yhteiseksi saavutukseksi. Tapaamisajoista pidettiin kiinni ja tapaamisia varten suunnitellut tehtävät olivat tehtynä silloin, kun niiden pitikin, joten työskentely sujui ilman ongelmia. Tämä osoittaa myös keskinäisen kunnioituksen ja luottamuksen syntymistä ja kehittymistä. Syksyllä emme vielä tunteneet lainkaan toisiamme, joten sen takia oli myös hyvä, että suunnitteluvaiheelle oli aikaa. Pystyin itse paremmin samaistumaan koulun henkilökuntaan ja koin myös olevani osa sitä, ja uskonkin, että sen takia musiikinopetussuunnitelmasta tuli nimenomaan Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma, ei vain yksi irrallinen suunnitelma jollekin koululle, jota en edes tunne.

Projektin edetessä havaitsin, että innostuimme koko ajan enemmän opetussuunnitelmamme tekemisestä. Työ ei koskaan tuntunut turhalta tai väkinäiseltä, vaan pystyimme molemmat näkemään sen hyödyllisyyden tulevaisuusnäkökulmasta. Siitä olisi apua nimenomaan musiikinopetuksessa ja tulevaisuuden opetussuunnitelmatyössä, joka on jokaisella opettajalla edessään jossain vaiheessa. Olimme myös kehittyneet projektityöskentelyssämme niin, että tulevissa projektitöissämme, pystymme arvioimaan ja ennakoimaan paljon enemmän omaa työtämme ja voimavarojamme.

## 6.4 Opetussuunnitelmatyöprosessi oman opettajuuteni kehittäjänä

Toinen tutkimusongelmani oli, miten opetussuunnitelmatyöprosessi kehittää omaa opettajuuttani. Opetussuunnitelmatyöstä on tullut nykypäivänä osa opettajien työnkuvaan. Tätä työtä tehdessäni olen ymmärtänyt sen tärkeyden ja ihmettelenkin suuresti, kuinka vähän opetussuunnitelmatyötä tuntuu arvostetaan.

Opetussuunnitelman laadinta avartaa näkökulmia opetuksessa erityisesti silloin, kun laadinta tehdään pienessä ryhmässä tai kuten nyt, työparina. Mielestäni meidän yhteistyömme vahvuus oli nimenomaan se, että toisella meistä oli luokanopettajan ja toisella musiikin aineenopettajan koulutus. Itse koin kykeneväni antamaan lisää tietoutta oppiaineen monialaisuudesta, kun puolestaan Leena Kokkoselta opin taitoa ajatella opettamista luokanopettajan näkökulmasta. En ole koskaan arvostanut musiikkia sen korkeammalle kuin muitakaan aineita, mutta en myöskään ole ajatellut sitä vain yhtenä aineena muiden joukossa, niin reaaliaineiden, matematiikan kuin muiden taito- ja taideaineidenkaan. Ajatusmaailmani opettajana muuttui siten, että koen tärkeäksi tietää, mitä oppilas opiskelee muissa aineissa ja sen huomioiden suunnittelisin oman opetukseni. Tällainen aineiden integroiminen toiminee hyvinkin vuosiluokilla 1-6, jolloin opettajana toimii lähes kaikissa aineissa luokanopettaja. Vuosiluokkien 7-9 kohdalla tilanne voi olla ongelmallisempi, koska valinnaisuus lisääntyy ja ryhmät sekoittuvat keskenään enemmän, eikä tällöin jokaisen oppilaan kohdalle välttämättä kyetä suunnittelemaan selkeästi etenevää oppisisältökokonaisuutta. Tilanteen näillä vuosiluokilla tekee ongelmalliseksi myös se, etteivät aineenopettajat pysty luokanopettajan tavoin tietämään ryhmän etenemistä oppiaineissa ja yleensäkin muiden aineiden kaikkia oppisisältöjä. Siinä olisikin haastetta saada yhteistyö toimimaan aineenopettajien kesken. Joissain kouluissa tämä voi ollakin jo arkipäivää.

Itse koen tämän projektin myötä tärkeäksi asioiden opettamisen kokonaisuuksina, yhdistellen eri oppiaineita keskenään. Mutta tärkeää on myös yhdistellä oppiaineiden sisällä eri osa-alueet kokonaisuuksiksi, tässä tapauksessa musiikinopetuksessa. Tällaista on nähtävissä vuosiluokkien 7-9 ja lukion musiikinopetuksessa, koska opetus tapahtuu kurssimuotoisesti ja kurssit on jaettu tietyiksi kokonaisuuksiksi. Tällaista samantyyppistä opetusta voisi kehittää myös vuosiluokkien 1-6 opetuksessa. Unohdettaisiin oppikirjojen sanelema asiajärjestys ja lähdettäisiin rohkeasti muokkaamaan opetusta.

Projektimme myötä itselläni kehittyi kyky hahmottaa musiikki oppiaineena laajemmin tiettyinä kokonaisuuksina. Eri osa-alueet ja niiden väliset yhteydet ovat selvemmin

järjestäytyneemmät mielessäni ja yleisesti kokonaiskuva musiikin oppisisällöistä. Työskennellessäni opettajana, uskon kykeneväni hallitsemaan suurempia kokonaisuuksia ja järjestämään opetukseni niiden mukaisesti.

## **6.5 Opetussuunnitelman sisällön arviointi**

Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman alustavan version valmistuttua koin tärkeäksi saada palautetta ulkopuolisilta asiantuntijoilta, jotta suunnitelmastamme tulisi oppisisällöllisesti kattava ja kaikin puolin toteuttamiskelpoinen. Seuraavassa esittelen haastattelujen lähtökohdat, tulokset ja omat kommenttini tuloksista.

### **6.5.1 Haastateltavien valinta ja haastattelujen kysymykset**

Haastateltavikseni valitsin neljä henkilöä, joista yksi ei ehtinyt loppujen lopuksi vastaamaan kysymyksiini. Ensimmäinen haastateltava (H1) on koululla käyvä opettaja, joka tuntee Surpeenvaaran koulun ja on mukana tekemässä Lieksan kaupungin kuntakohtaista opetussuunnitelmaa. Mielestäni valinta oli selvä, koska hän pystyy arvioimaan Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelmaa sekä koulun että kunnan näkökulmasta. Toinen haastateltava (H2) on kokenut opettajankouluttaja, jolla on vuosien kokemus opetussuunnitelmatyöstä. Häneltä pyrin saamaan arviointia suunnitelmamme toimivuudesta valtakunnallisesta näkökulmasta. Kolmas haastateltava (H3) on opettaja, joka opettaa musiikkia perusopetuksen vuosiluokilla 1-6. Hänet valitsin haastateltavakseni sen takia, että toivoin saavani muiden koulujen musiikin opettajien näkökulmaa musiikinopetussuunnitelmaamme sekä arviointia voisiko meidän suunnitelmamme toimia myös muillakin kouluilla.

Koska tutkimukseni tarkoituksena ei ole laatia toimiva musiikinopetussuunnitelma muillekin kuin Surpeenvaaran koululle, pääpaino ei ole haastatteluissa, vaan opetussuunnitelmatyöprosessin analyysissa. Tämän vuoksi haastateltavien määrä on melko suppea. Haastattelujen avulla pyrin saamaan tietoa opetussuunnitelmamme toimivuudesta muillakin kouluilla en varsinaisesti täydentämään suunnitelmaamme paremmaksi. Uusien asiantuntijoiden myötä olisi mahdollisesti tullut korjaus- ja parannusehdotuksia suunnitelmaamme, mutta koska tämä ei ollut tekemieni haastattelujen tarkoitus ja koska haastateltavieni vastauksissa esiintyi paljon

yhteneväisyyksiä opetussuunnitelman toimivuudesta, ne tukivat päätöstäni olla haastattelemaasta enempää asiantuntijoita.

Lähetettäessäni haastateltavilleni kysymykset sähköpostitse, pyysin ajattelemaan suunnitelmaamme käsitekarttana niin, että se muodostaa kolme eri tasoa siten, että aiemmin käsiteltävät asiat esiintyvät myös ylempillä vuosiluokilla ilman, että niistä on erillistä merkintää. Tämän huomion esitin siksi, että en ollut saanut muokattua opetussuunnitelmaamme käsitekartaksi, vaan se oli taulukon omainen. Pyysin myös haastateltavilta mahdollisuuden tarkentaa heidän vastauksiaan lisäkysymyksillä.

Haastattelujen kysymykset olivat kaikille muille samat, paitsi H1:lle. Koska hän tuntee Surpeenvaaran koulun ja Lieksan kaupungin kuntakohtaisen suunnitelman, hänelle kohdistamani kysymykset olivat enemmän koulu- ja kuntakohtaisia. Joukossa oli myös samoja kysymyksiä kuin muilla haastateltavilla. Seuraavassa esittelen H1:lle esittämäni kysymykset:

1. Onko Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma mielestäsi laadittu niin, että siitä kuvastuu kyseisen koulun kasvatuspäämäärät?
2. Tuoko se mielestäsi paikkakunnan erityispiirteitä riittävästi esille vai tulisiko sitä osa-aluetta korostaa enemmän?
3. Koska tunnet koulun, voisitko arvioida Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman soveltuvuutta koulun musiikinopetuksessa.
4. Onko Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma muidenkin kuin tekijöidensä tulkittavissa (selkeys, ymmärrettävyys)?
5. a) Missä määrin Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma voisi toimia muilla kouluilla perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 musiikinopetussuunnitelmana?  
b) Jos ei sellaisenaan, niin millaisin muutoksin?
6. Missä määrin Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelmaa voisi käyttää kuntakohtaisen musiikinopetussuunnitelman pohjana?
7. Mitä mieltä olet yleisesti ottaen Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelmasta?
8. Olisiko sinulla esittää parannusehdotuksia?
9. Muuta?

Seuraavat kysymykset esitin kahdelle muulle haastateltavalle (H2 ja H3). Näissä korostuvat enemmän valtakunnallinen näkökulma. Ensimmäinen kysymys on numeroitu kymmeneksi sen



takia, että haastattelujen tuloksia arvioidessa on selkeämpää, että jokaisella kysymyksellä on eri numero.

10. Kuinka kattavasti Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma noudattaa valtakunnallista musiikinopetussuunnitelmaa?
11. Onko Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma muidenkin kuin tekijöidensä tulkittavissa (selkeys, ymmärrettävyys)?
12. a) Missä määrin Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma voisi toimia muilla kouluilla perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 musiikinopetussuunnitelmana?  
b) Jos ei sellaisenaan, niin millaisin muutoksin?
13. Kuinka konkreettiset lähtökohdat Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma antaa opetukselle?
14. Näkyykö Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelmassa koulukohtainen suunnittelu vai voisiko se toimia kuntakohtaisena musiikinopetussuunnitelmana?
15. Millaisen pohjan Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma antaa muiden koulujen opetussuunnitelmatyölle?
16. Olisiko sinulla esittää parannusehdotuksia?
17. Muuta

### **6.5.2 Haastattelujen tulokset**

Haastattelujen suorittaminen osui mielestäni hyvään aikaan, koska parhaillaan koulut ja opettajat ovat suunnittelemassa opetussuunnitelmiaan, myös kuntakohtainen suunnittelu on meneillään. Haastateltavat olivat innostuneita vastaamaan ja samalla hyvin perehtyneitä asiaan.

H1:lle tekemäni haastattelu poikkesi muuten muista, paitsi kysymysten neljä ja viisi osalta. Siksi käyn H1:n antamat vastaukset näihin kahteen kysymykseen muiden haastateltavien vastausten yhteydessä eli kysymysten 11 ja 12 kohdalla. Kysymyksiin 9 ja 17, jotka olivat samat, ei tullut vastauksia. Samoin kysymyksiin 8 ja 16 ei tullut suoranaista vastausta. H1 totesi näiden kysymysten kohdalla vain, ettei halua lähteä muuttamaan mitään, ja H2 puolestaan totesi, että ehdotuksia olisi paljon, mutta hän ei halua tuoda niitä esille. Hän korosti, että työstä tulee tekijöidensä näköinen ja hän ei näe hyväksi puuttua liikaa sisällöllisiin ratkaisuihin.

1. Surpeenvaaran koulun kasvatuspäämäärät ja musiikinopetussuunnitelma kohtasivat hyvin toisensa. Niiden välillä löytyi selkeitä yhteyksiä. Surpeenvaaran koulun opetussuunnitelmassa arvoperusta ja tavoitteisto on niin laajalti kuvattu, että niiden soveltaminen on mahdollista ainekohtaisia opetussuunnitelmia laatiessa.

H1: ...Surpeenvaaran koulun opetussuunnitelmassa mainitaan korostetusti koulun antama yleissivistyksen tärkeys. Musiikin opetussuunnitelmassa mainitaan ”Oppilaalle tarjotaan kokemuksia ja elämyksiä musiikin eri alueilta ja eri musiikkikulttuureista”...arvoperustassa mainitaan ”koulussa opitaan tekemään työtä yhdessä”. Musiikin opetussuunnitelmassa taas mainitaan ”Yhdessä tekeminen on tärkeää ja kaikilla oppilailla tulee olla mahdollisuus siihen”.

---

H1: ...suropsin (Surpeenvaaran koulun opetussuunnitelma) arvoperusta sekä kasvatus- ja opetustyön päämäärät on kuvattu niin laajasti, että oikeastaan minkä tahansa aineen tavoitteet ovat helposti ja perusteltavissa johdettavissa niistä.

Surpeenvaaran koulun opetussuunnitelman tavoitteistoa ja arvoperustaa olisi H1:n mielestä hyvä jopa tiivistää ja selkeyttää, jotta saataisiin tarkempi perusta työlle.

2. Paikkakunnan erityispiirteet ovat melko vähäisesti esillä Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelmassa. Paikallisuus ja yhteistyötahot nousivat hyvin tärkeiksi H1:n mielestä ja hän nostaakin esille esimerkiksi yhteistyön musiikkiopiston ja pelimannien kanssa.

H1: Voisi ajatella, että yhteistyö musiikkiopiston kanssa tulisi kysymykseen esim. soitinesittelyjen muodossa. Kansanmusiikin/musiikkiliikunnan (esim. tanhut) osalta yhteistyötä voisi tehdä vaikkapa pelimannien kanssa... Oppilaiden huoltajista todennäköisesti löytyy myös musiikki-ihmisiä.

Kaiken ei tarvitse näkyä kuitenkaan kirjoitetussa opetussuunnitelmassa, vaan paikallisuus voi toteutua musiikinopetuksessa siitä huolimatta, pohtii H1.

3. Musiikinopetussuunnitelman toteutuvuutta arvioitaessa Surpeenvaaran koulun musiikinopetuksessa, H1 ei nähnyt syytä, miksei suunnitelma toteutuisi.

H1: En näe mitään syytä sille, että opetussuunnitelma ei toimisi. Koululla on riittävä välineistö ja ilmeisesti opettajalla/opettajilla riittävä kyky ja taito järjestää opetus opetussuunnitelman mukaisesti.

Tärkeänä nousi kuitenkin esille, että opetussuunnitelmaan ei tulisi kirjata mitään sellaista, mitä ei ole koulun välineistön ja opettajan ammattitaidon ja kiinnostuksen puitteissa mahdollista toteuttaa. Muutoin Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma toiminee koulun musiikinopetuksessa.

6. Kuntakohtaisen musiikinopetussuunnitelman pohjana Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma sopisi hyvin. Kaikilla kouluilla soittimisto ei tosin ole yhtä kattava, joten erityisesti bändisoittimien soitonopetuksen suhteen tulisi tehdä muutoksia.

H1: Kyllä se ilman niitä bändisoittimia toimisi ihan hyvin opsin pohjana.

Aiemmin H1 mainitsi, että paikallisuus näkyy melko vähän Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelmassa. Tämän takia hän lisäisi kuntakohtaiseen suunnitelmaan paikallista musiikkikulttuuria.

H1: Kuntakohtaiseen opsiin lisäisin kyllä vaikkapa luettelomaisesti (=vinkkilistana) eri musiikin yhteistyötahoja, joita Lieksasta kyllä löytyy.

7. Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelmasta H1:n mielestä näkyy musiikin aineenopettajan panos. Hän pohti sitä myös luokanopettajan näkökulmasta, koska opetussuunnitelma tulee nimenomaan luokanopettajien käyttöön.

H1: Jotenkin siitä paistaa sellainen musiikin ammattilaisen lähestymistapa (erikoisesti tavassa jäsentää oppiaines aihealueittain). Luokanopettaja varmaankin vetelee sitten asioita enemmänkin kokonaisuuksiksi.

Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma on H1:n mielestä kuitenkin toteutettavissa ja antaa riittävän pohjan opetukselle.

H1: Jos minun pitäisi opettaa tämän opetussuunnitelman avulla, niin se antaa kyllä riittävän hyvän rungon opetuksen toteuttamiselle.

10. Haastateltavien mielestä Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelmassa näkyy hyvin opetussuunnitelman perusteet 2002 –luonnos. Koska opetussuunnitelman perusteet 1994 ovat edelleen voimassa, H2 pohtii myös sen toteutumista Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelmassa. Hänen mielestään suunnitelmat eivät ole ristiriidassa keskenään.

H2: Vaikutelmakseni jäi, että uusi OPS luonnos on vahvemmin työsi taustalla kuin v.1994 OPS. Ei se mielestäni vanhankaan kanssa ole ristiriidassa, mutta joitain asioita puuttuu (esim. esteettiset kokemukset musiikin avulla; ääniympäristöstä huolehtiminen/kuulonhuolto; vähintään yhden soittimen soittotaito).

---

H3: Alun koonti vastaa mielestäni hyvin v.2002 perusteiden luonnosta. Siellä esiintyvät asiathan on saatettava omassa koulussa toteutettavaksi ja turhaa samojen asioiden ”toisin sanomista” onkin välttävää. Tärkeää on, että konkreettisuus säilyy eikä vain pyöritellä termejä. Näin mielestäni tässä toimitaankin.

H2 mainitsi myös sen, että vaikka Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelmasta puuttuu POPS 94:n mukaisia asioita, mutta niiden ei välttämättä tarvitse olla mukana, opetussuunnitelman perusteet 2002 –luonnoksessa niitä ei ole.

11. Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma on haastateltavien mielestä selkeä ja ymmärrettävä ja täten muidenkin kuin tekijöidensä tulkittavissa. Joidenkin ilmaisujen tulkinnassa H1 ja H2 mainitsi olevan hankaluuksia.

H1: Jonkin verran joutuu päivittämään tietouttaan (powersoinnut, blues-kaava, shuffle-komppi jne.) Yleisesti ottaen ops on selkeä ja ymmärrettävä.

---

H2: Suunnitelmasi on ymmärrettävää tekstiä ja siten tulkittavissa; muutamien ilmaisujen tulkinta vaatii kyllä musiikin aineenopettajan koulutuksen.

Käsitekarttamallia pidettiin hyvänä ja selkeyttävänä opetussuunnitelmaa lukiessa, mutta kritiikkiä epä johdonmukaisuudesta ja sisällöistä tuli esille.

H3: Käsitekartta-malli on suhteellisen helposti tulkittavissa ja sen hyötynä voi pitää ainakin sitä, että siitä kerralla näkee kokonaisuuden – tässä tapauksessa kaksi luokka-astetta kerrallaan.

---

H2: Suunnitelmassa itsessään on mielestäni epäjohdonmukaisuutta, jota kehottaisin pohtimaan. Opetettavien sisältöjen nimeäminen on usein aika sattumanvaraista enkä ole aina samaa mieltä siitä, mikä on ikäkaudelle soveltuvaa ainesta.

12. a) Mielipiteet erosivat hieman Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman soveltuvuudesta ja toimivuudesta muilla kouluilla perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 opetuksessa. Toisaalta tuli esille, että musiikinopetussuunnitelma toimii runkona kouluissa, jossa on tarvittavat välineet ja ammattitaito. Toisaalta nähtiin, että musiikinopetussuunnitelman tulisi olla väljempi, jotta se toimisi useamman koulun opetussuunnitelmana.

H1: Tämä opetussuunnitelma on runkona toteutettavissa missä tahansa koulussa, jossa löytyy tarvittavat välineet ja tarvittava ammattitaito.

---

H2: Kaipaen suunnitelmaasi loogisuutta ja valintojen perusteluja... Kunnan suunnitelman tulisi olla enemmän vaihtoehtoja tarjoava (tai sitten vähemmän. Nyt nimeämäsi asiat saavat suuren painon.)

---

H3: Toisaalta mallissa esitetään sisällöt hyvin yksityiskohtaisesti, mikä voi muualla toteutettuna olla vaikeakin – se mitä opsiin on kirjattu, on myös toteutettava. Liikkumavaran jättäminen voisi tulla kysymykseen silloin, jos kyseessä olisi useamman kuin yhden koulun ops.

Yksityiskohtaisuutta ei aina nähty huonona, vaan se koettiin myös opetustyötä auttavaksi jossain määrin.

H3: Toisaalta tarkka sisältökuvaus helpottaa opettajan työtä, varsinkin jos omat taidot/tiedot musiikista ovat heikot.

b) Joitakin muutoksia, joiden avulla Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma toimisi muillakin kouluilla, tuli vastauksissa esille. Haastateltavat viittasivat lähinnä soittimiston rajallisuuteen, koulukohtaiseen painotukseen musiikkiliikuntaan ja termistöön.

H1: Bändisoiton tilalle joutuisi todennäköisesti keksimään jotakin muuta musisointia, koska bändisoittimia ei ole jokaisella koululla.

---

H3: Samoin ryhmästä riippuen voi joutua paneutumaan joskus hyvinkin toisenlaisiin asioihin ja on järkevää keskittyä esim. vain yhteen soittimeen vaikkapa 3.-4.- luokalla...Teoria omana lokeronaan

saattaisi johtaa ”ulkopuolista” nimenomaan ”teorian” opettamiseen – olisiko syytä painottaa sitä, että musiikkitietous tulee tekemisen kautta.

13. Haastateltavien vastauksista kävi ilmi, että Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelmaa pidettiin melko konkreettisena pohjana opetustyölle. Tämä tuli myös aiemmin esille haastatteluissa. Sisältöjen ja tavoitteiden erottamista toisistaan pidettiin tärkeänä. Samoin parannusehdotuksia tuli kuunteluohjelmiston ja soitinten opetteluun suhteen.

H3: Konkreettisuus ok. Miten tässä opsissa erotetaan tavoitteet ja sisällöt? Tuleeko vielä erikseen tavoitteet esim. 1-4 –luokille / 5-6 –luokille.

---

H2: Sanoisin, että pyrit konkreetimpaan suuntaan kuin valtakunnallinen OPS... Voisit esim. kuunneltavan musiikin kohdalla tehdä kuuntelusuunnitelman lk. 1-6... Samanlaisen suunnittelun voisi tehdä soittimien osalta.

Lasten kehittymisen huomioiminen tuli myös tärkeänä näkökulmana esille opetuksen suunnittelussa vuosiluokkakohtaisesti.

H2: ...miten edetään niin, että yhtenä vuotena ei tule liikaa tai liian vähän. Uutuudenviehätys säilyy koko ajan ja lapsen koko ja hienomotoriikan kehitys sekä omaksumiskyky vastaa tutkimustietoa lapsen kehityksestä.

14. Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman toteutuvuus kuntakohtaisena musiikinopetussuunnitelmana jakoi mielipiteet kahtia. Toisaalta oltiin sitä mieltä, että suunnitelma on liikaa tekijöidensä näköinen. Mutta toisaalta, vaikka musiikinopetussuunnitelmassa nähtiin koulukohtaisia painotuksia, niin todettiin, että suunnitelma voisi toimia useamman koulun suunnitelmana, jos lähtökohdat ovat kouluilla samat.

H2: Suunnitelma on nyt tekijöidensä näköinen.

---

H3: Koulukohtaisuus näkyy esim. virsiopetussuunnitelmassa, joka onkin ihan hyvä lisä, jotta siihenkin puoleen tulee paneuduttua. Mutta luultavasti tämä voisi toimia myös kuntakohtaisena, jos tuntimäärät opetuksessa ovat samat eri kouluilla.

15. Haastateltavien mielipiteet Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman käytöstä muiden koulujen opetussuunnitelmatyössä olivat yhteneviä. He uskoivat, että suunnitelma soveltuisi tähän käyttöön hyvin ja muutenkin antaa hyvän perustan opetussuunnitelmatyöhön. Esille nousi myös musiikinopetussuunnitelma muiden opettajien haastajana opetussuunnitelmien tekoon.

H3: Antaa varmasti pohjaa ja selkeyttä muidenkin koulujen suunnittelutyöhön.

---

H2: Tähän tehtävään suunnitelma sopii hyvin. Se on inspiroiva ja ajatuksia herättävä. Myös se, että se ei ole tällaisenaan sovellettavissa, haastaa muut asiaan paneutuneet opettajat vastaavaa työhön.

### 6.5.3 Haastattelujen tulosten pohdintaa

Vastauksissa ilmeni hieman eroavaisuuksia, mutta yleisesti ottaen palaute työstä oli positiivista. Vastakkaisuuksia esiintyi esimerkiksi siinä, että H3 mainitsi, että olisi hyvä jättää enemmän liikkumavaraa, kun taas H2 olisi halunnut tarkempia sisältöjä esimerkiksi kuuntelusuunnitelmaan. Toisaalta H3:n kommentti liittyi siihen, että olisiko suunnitelma toteutettavissa muissakin kouluissa ja H2:n vastaus liittyi siihen, kuinka konkreettiset lähtökohdat Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma antaa opetukselle.

Toinen eroavaisuus vastauksissa esiintyi Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman soveltuvuudesta kuntakohtaiseksi opetussuunnitelmaksi. H2:n mielestä suunnitelma on liikaa tekijöidensä näköinen, kun taas H1 ja H3 näkivät sen soveltuvaksi kuntakohtaiseksi suunnitelmaksi pienin muutoksin. Samanlainen mielipiteiden jakautuminen oli kysymyksen 5 (sama kuin 12) kohdalla. Kysymyksellä 5 hain vastausta myös yhteen tutkimusongelmistani. Halusin saada selville, onko Leena Kokkosen kanssa tekemämme musiikinopetussuunnitelma toimiva kokonaisuus muillakin perusopetuksen vuosiluokilla 1-6.

Vastaus tähän tutkimusongelmaani löytyy kysymyksen 12 vastauksista (ks. s. 58), mutta tässä vielä lyhyesti. Yleinen mielipide oli, että Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma voisi toimia muillakin kouluilla musiikinopetussuunnitelmana, kylläkin pienin muutoksin. H3 toivoi enemmän liikkumavaraa, jotta toteuttaminen muilla kouluilla olisi mahdollista ja H2 korosti johdonmukaisuutta suunnitelmaan. H1 huomioi sen, että kaikilla kouluilla ei ole resursseja bändisoiton opettamiseen, joten sen tilalle tulisi ”keksiä jotain muuta”. Muuten hänen mielestään suunnitelma on muidenkin koulujen toteutettavissa.

H2:n vastauksessa kysymykseen 10 esiintyi ristiriitaisuuksia Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman kanssa. H2 mainitsi suunnitelmasta puuttuvan esteettiset kokemukset musiikin avulla, ääniympäristöstä huolehtimisen ja kuulonhuollon sekä vähintään yhden soittimen soittotaito. Ääniympäristöstä huolehtiminen ja kuulonhuolto kyllä puuttuvat suunnitelmastamme, mutta kaksi muuta kohtaa löytyvät kyllä. Esteettiset kokemukset musiikin avulla mainitaan Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman yleisissä tavoitteissa ja vähintään yhden soittimen soittotaito on vuosiluokkien 5-6 suunnitelmassa maininnalla ”yhteissoittoon osallistuminen jollakin edellä mainitulla soittimella”.

Yleisesti katsoen vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia, poikkeuksena H2. Hänen vastauksistaan löytyi sellaisia huomioon otettavia näkökulmia, joita muilta ei löytynyt. Ehkä syynä on se, että muut haastateltavat toimivat perusopetuksen opettajina, kun taas H2 opettajankouluttajana, joten näkökulmat suunnitelman tutkimiseen olivat erilaiset.

Vastausten pohjalta Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma muuttui hieman (liite 1). H3 pohti teoria-käsitteen käyttöä, koska ”se voi johtaa ulkopuolisen nimenomaan teorian opettamiseen”. Hän mainitsi musiikkitiedouden ja sen oppimisen tekemisen kautta. Leena Kokkosen kanssa päädyimme siihen, että musiikkitieto on parempi vaihtoehto kuin teoria jo senkin takia, että teoria-otsikon alla on myös sellaisia oppisisältöjä, jotka eivät kuulu perinteisesti käsitetyyn teoria-käsitteen piiriin, esimerkiksi säveltäjätietous. Musiikkitieto-sana antaa myös paremman mielikuvan siihen kuuluvista sisällöistä, mitä teoria-nimike.

Toinen tärkeä lisäys on kuulonhuolto, jonka H2 mainitsi kuuluvan vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteisiin, mutta joka puuttui suunnitelmastamme. Kuulonhuollon liitimme luonnollisesti musiikin kuuntelu –osion alaisuuteen. Toisaalta se tulee huomioida myös soittaessa.

Johdonmukaisuutta, jonka lisäämistä H2 suositteli, pyrimme parantamaan sillä, että jätämme mainitsematta toistamiseen ylempien vuosiluokkien kohdalla alempien vuosiluokkien sisällöt. Esimerkiksi tällä hetkellä soittimiston kohdalla 3.-4.-luokalla mainitaan samat soittimet kuin alkuopetuksessa ja niihin lisätty bändisoittimet ja nokkahuilu. Tarkoituksenamme olisi, että ylempien vuosiluokkien suunnitelmissa näkyisi vain se, mitä tulee lisää. Mitään aiempaa ei mainita uudelleen. Eli aiempaa esimerkkiä käyttäen 3.-4.-luokan kohdalla mainittaisiin vain bändisoittimet ja nokkahuilu ja muu soittimisto näkyisi alkuopetuksen suunnitelmasta. Käsitekarttamallia pidettiin yleisesti toimivana, koska siitä pystyi näkemään heti luokkakohtaiset suunnitelmat.

## **6.6 Tutkimuksen luotettavuus**



Kvalitatiivisia tutkimuksia on kritisoitu luotettavuuskriteereiden epäselvyydestä. Laadullinen tutkimus mahdollistaa tutkijan kulkemisen paljon vapaammin edestakaisin aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tutkimustekstin välillä kuin määrällisessä tutkimuksessa. Luotettavuuden määrittely rakentuu myös eri tavoin näiden menetelmien välillä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja näin ottamaan yhtä aikaa kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1999, 209.) Reflektointi oli tärkeä osa kaikissa tutkimukseni vaiheissa. Kaikki lopulliset päätökseni syntyivät jatkuvan pohdiskelun kautta ja aiempiin vaiheisiin pohjaten.

Kvalitatiivisen aineiston analyysin luotettavuuden arviointia vaikeuttaa myös se, että tutkijan apuna ei ole muuta kuin omat ennako-oletukset, arkielämän tiedot ja enemmän tai vähemmän vahva teoreettinen tietous (Eskola & Suoranta 1999, 209). Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on myös muistettava se, että ihmisten toimintaa tutkittaessa on ominaista ajassa tapahtuva muutos. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186).

Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan subjektiivinen asema omaan tutkimukseensa nähden. Laadullisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse ja luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tämän vuoksi kvalitatiivisessa tutkimuksessa on yleensä enemmän tutkijan omaa pohdintaa. (Eskola & Suoranta 1999, 211.) Olen pyrkinyt tuomaan omaa pohdintaa raportoinnissa esille, jotta oma näkemykseni tutkijan roolissa välittyisi lukijalle ja tekemäni päätökset tulisivat perustelluksi tutkijan näkökulmasta.

Koin olevani osa koulun toimintaa opetussuunnitelmaa laadittaessa. Mielestäni oli tärkeää, että koin tekeväni suunnitelmaa juuri Surpeenvaaran koululle, en vain jollekin koululle. Eskolan ja Suorannan (1999) mielestä tutkijan samaistuminen tutkimuskohteeseensa voi olla toimintatutkimuksen onnistumisen edellytys. Toiminnasta, jota tutkitaan, tulee tällöin tutkimusta ja tutkimuksesta toimintaa. (Eskola & Suoranta 1999, 225.)

Tutkimukseni luotettavuutta lisää myös se, että olen pyrkinyt analysoidessani haastattelujen vastauksia kuvailemaan kaiken olennaisen asian kannalta, mitään pois jättämättä. Tekemäni muistiinpanot projektin kulusta tukevat myös luotettavuutta niin, että olen pystynyt niihin tukeutuen raportoimaan tarkasti opetussuunnitelman laadintaprosessia.

## 7 PÄÄTÄNTÖ

Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman laadintaprosessi oli varsin mielenkiintoinen projekti. Opetussuunnitelmien uudistuminen ja uuden toimivan musiikinopetussuunnitelman laadinta tekivät projektista varsin haasteellisen. Työskentelyssä korostui molempien tekijöiden oman alansa asiantuntijuus, luokanopettajuus ja musiikin aineenopettajuus. Tämä näkyi myös valmiissa lopputuloksessa. Aineenopettajan hallitsema sisältötietous ja luokanopettajan kyky vetää asiat yhteen kokonaisuuksiksi huomioimalla muut oppiaineet sai aikaan käsitekarttamaisen lopputuloksen, jossa sisältöjen runsaus tukee opettajan työn suunnittelua ja käsitekarttamainen rakenne helpottaa näkemään laajemmat kokonaisuudet. Haastattelujen pohjalta vahvistui näkemyksemme opetussuunnitelman selkeydestä käsitekarttamaisena kaaviona.

Projektin eteneminen sujui ennakkokäsitysteni mukaisesti. Projektista tuli pitkä, mutta antoisa. Opetussuunnitelmatyö noudatteli hyvin Kemmisin spiraalimallia (s. 11), jota olin täydentänyt McNiffin, Lomaxin ja Whiteheadin sivuspiraalimallilla. Reflektiivinen ajattelu työn kaikissa vaiheissa kehitti opetussuunnitelmatyötä eteenpäin, kuten myös omaa opettajuuttani. Opetussuunnitelman laadinnan tärkeyden ymmärtäminen oli yksi huomion arvoinen asia oman opettajuuteni kehityksessä.

Tekemieni haastattelujen avulla pyrin selvittämään Leena Kokkosen kanssa laatimamme musiikinopetussuunnitelman toimivuutta myös muilla kouluilla ja millaisen pohjan se antaa opetukselle. Yleisesti ottaen haastattelujen tulokset osoittivat, että suunnitelmamme voisi toimia myös muiden koulujen perusopetuksen vuosiluokilla 1-6 ja opetussuunnitelmamme käyttö opetustyössä on mahdollista pienin muutoksin myös muille opettajille kuin suunnitelman tekijöille.

Opettaminen on käytännön työtä ja jotta oppitunneilla käytännön toiminta saadaan sujumaan, tulee sen taustalla olla suunnitelma, miten toimia. Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman laadinnan tavoitteena oli saada aikaiseksi sellainen suunnitelma, joka tukee käytäntöä ja helpottaa opettajan työtä. Samanlaisiin suunnitelmiin tulisi pyrkiä myös musiikinopettajien laatiessaan kurssisuunnitelmia laajemmista kokonaisuuksista. Mielenkiintoista olisikin tutkia perusopetuksen vuosiluokkien 7-9 ja lukion musiikinopetussuunnitelmia ja niiden laadintaa. Miten ne eroavat vuosiluokkien 1-6 opetussuunnitelmista.

Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde olisi testata käytännössä laatimaamme musiikinopetussuunnitelmaa, jonka jälkeen voisi parantaa suunnitelmaa niiltä osin, joissa esiintyi

ongelmia. Haastattelujen tulokset antoivat viitteitä suunnitelman toteutuvuudesta ja toimivuudesta, mutta lukuvuoden mittaisen seurannan myötä saisi selvyyden myös mahdollisista ongelmakohdista. Toisaalta, sitähan opettajan työ tulee olemaan. Parannetaan käytännön kokeilun myötä aiempia käytäntöjä ja parannetaan siten opetuksen tasoa.

Tällaisen projektin myötä koen oppineeni paljon, koska olen ollut itse kiinteästi mukana työskentelyssä, enkä vain ulkopuolinen seuraaja. Projektin myötä olen saanut tietoa ja taitoa opetussuunnitelman laadinnasta ja opetussuunnitelman merkityksestä opettajan työssä. Olen puhunut opetussuunnitelman merkityksestä opettajan työssä, mutta täytyy mainita, että opetussuunnitelmalla on merkitystä myös oppilaan oppimiseen. Opetussuunnitelmatyön mittarina toimineekin parhaiten oppilaiden oppimistulokset ja ennen kaikkea musiikin kohdalla se, että opettaja pystyy luomaan oppilaalle elämyksiä musiikin avulla ja oppilas saa elinikäisen innostuksen musiikin maailmasta.

## LÄHTEET

- Atjonen, P. 1994. Peruskoulun kasvatus- ja opetustyön päämäärät. Virikkeitä koulun opetussuunnitelman laadintaa varten. Teoksessa Kinos, S. (toim.) Uudistuva Peruskoulu. Peruskoulun opetussuunnitelmien laadinta. Helsinki: Painatuskeskus.
- Broady, D. 1989. Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Lontoo: Falmer Press.
- Elliott, David J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Enkenberg, J. 1998. Uutta pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa Julkunen, M-L. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Helsinki: WSOY.
- Erikson, E. H. 1982. *Lapsuus ja yhteiskunta*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Goodson, I. 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Grundy, S. 1987. *Curriculum. Product or praxis*. London: Falmer.
- Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi, A-L. 1994. *Työstämme yhdessä opetussuunnitelmaa*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Heikkinen, H. 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Heikkinen, H. & Jyrkävä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena.

- Hietaniemi, S. & Pesola, L.K. 1989. Musiikin oheismateriaali Kaustisen peruskoulun ala-asteelle paikallisen perinteen ja kansanmusiikin pohjalta. Oheismateriaalin kokeilu koulussa. Jyväskylän yliopisto: Musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatuksen pro gradu –tutkielma.
- Himberg, L., Laakso, J., Peltola, R. & Vidjeskog, J. 1995. Psykologia 2. Kehittyvä ihminen. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelujen teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Härkönen, J. 2000. Opettaja opetussuunnitelman ja opetuksensa kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto: Opettajan koulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Karhunen, M. 1997. Koulukohtaisen opetussuunnitelman laadintaprosessi Keltinmäen ala-asteella lukuvuosina 1993-1995. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Kari, J. 1991. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY.
- Kinos, S. 1994. Uudistuva peruskoulu. Peruskoulun opetussuunnitelmien laadinta. Helsinki: Opetushallitus.
- Korkeakoski, E. 1990. Opetussuunnitelma opettajan näkökulmasta peruskoulun ala-asteella. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimusraportteja A:45.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja nro 20.
- Kosunen, T. & Huusko, J. 1998. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat – väline reflektiivisyyteen opettajan työssä. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY.
- Kemmis, S. 1988. Action research. Teoksessa Husen & Postlewaite (toim.) The international encyclopedia of education. Research and studies. Oxford: Pergamon.
- Lewin, K. 1949. Resolving social conflicts. New York: Harper & Brothers.
- Lindroos-Himberg, K. 1994. Suunnittelulla laatua koulutukseen. Teoksessa Kinos, S. (toim.) Uudistuva peruskoulu. Peruskoulun opetussuunnitelmien laadinta. Helsinki: Painatuskeskus.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. Helsinki: VAPK-kustannus.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. 1996. You and your action research project. Lontoo: Routledge.

- Meri, M. 1995. Mitä koululuokassa todella tapahtuu? Teoksessa Vaahtokari, A. & Vähäpassi, A. Tutki, vertaile, arvioi. Näkökulmia opetuksen suunnitteluun ja tutkimukseen. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp.
- Norris, N., Asplant, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Opetushallituksen Arviointi-sarja nro 11. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallituksen tiedotuslehtinen 2003.
- Paananen, P. 1997. Lapsen älyllinen kehitys ja musiikin keksiminen. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintutkielma.
- Patrikainen, R. & Myller, L. 1998. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 (POPS 94). Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 –luonnos 17.9.2002. [www.oph.fi](http://www.oph.fi)
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002 vuosiluokat 1-2. Helsinki: Opetushallitus
- Perusopetuslaki 1998. [www.finlex.fi/lains/index/html.21.8.1998/628](http://www.finlex.fi/lains/index/html.21.8.1998/628)
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Pässilä, T., Niinikuru, L. & Rokka, P. 1993. Koulun opetussuunnitelmatyön prosessi. Teoksessa Pässilä, T., Niinikuru, L., Rokka, P., Ojanen, T., Lousa, T., Mäkitalo, I. & Juoperi, O-P. Opetussuunnitelma uusiksi. Järvenpää: Visionääri.
- Rauste – von Wright M-L. 1998. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY – Kirjapainoyksikkö.
- Rauste – von Wright, M-L. & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. Porvoo: WSOY.
- Regelski, T. 1981. Teaching General Music. New York: Schirmer Books.
- Reimer, B. 1989. A Philosophy of Music Education. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Ropo, E. 1992. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. Kasvatus 23 (2), 99-110.
- Ruohotie, P. 1996. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos
- Surpeenvaaran koulun opetussuunnitelma 1994.

- Swanwick, K. & Taylor, D. *Discovering Music. Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. Lontoo: Batsford Academic and Educational Ltd.
- Swanwick, K. 1987. *A Basis for Music Education*. Great-Britain: The Nfer-Nelson Publishing Co. Ltd.
- Syrjälä, L. 1994. Toimintatutkimus ja opettajan ammatillinen kasvu. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.
- Takala, T. (toim.) 1991. *Kasvatussosiologia*. Juva: WSOY.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

LIITE 1. Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma. Uudistettu luonnos.

*Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelma vuosiluokille 1-6*

Musiikkikasvatuksen tehtävänä on antaa oppilaalle välineitä musiikilliseen ilmaisuun sekä itsenäisesti että ryhmässä musisoiden. Musiikinopetuksessa huomioidaan, että laulamisen, soittamisen, musiikin kuuntelun ja musiikkiliikunnan oppiminen tukevat toisiaan. Etsimällä yhteyksiä muihin aineisiin, tuetaan oppilaan kokonaisvaltaista ilmaisua.

Yhdessä tekeminen on tärkeää ja kaikilla oppilaille tulee olla mahdollisuus siihen. Yhdessä musisoiminen kehittää sosiaalisia taitoja, rakentavaa kriittisyyttä ja musiikin perustaitoja sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista.

Oppilaalle tarjotaan kokemuksia ja elämyksiä musiikin eri alueilta ja eri musiikkikulttuureista musisoiden ja kuunnellen. Häntä ohjataan hahmottamaan ja havainnoimaan ympäröivää äänimaailmaa, ja rohkaistaan ilmaisemaan monipuolisesti omia havaintojaan, ajatuksiaan ja tunteitaan.

Musiikinopetus antaa mahdollisuuden ja välineitä rakentaa omaa musiikillista identiteettiä siten, että oppilaalle rakentuu arvostava ja utelias suhtautuminen kaikkeen musiikkiin.

Seuraavassa kuviossa on esitetty eri väreillä korostettuna eri luokka-asteiden musiikinopetussuunnitelma. Vihreällä on kuvattu 1.-2. luokan suunnitelma, oranssilla 3.-4. luokka ja sinisellä 5.-6. luokka. Tarkoituksena on tulkita kuviota siten, että aina ylemmälle luokka-asteelle siirryttäessä, otetaan huomioon myös alempien luokka-asteiden sisällöt.



## SOITTAMINEN

clavesit  
rytmimunat  
laattasoittimet  
kanteleet  
trangelit  
kehoisoittimet

- perussyke + sanarytmi
- kolmi- ja tasajakoinen rytmi
- soitinten ja soittotavan tunteminen
- kaikurytmi

nokkahuilu  
basso (vapaat  
kitara kielet)  
rummut (beat)  
kosketinsoittimet  
(kolmisointuja)

- yhteissoiton harjoittelu
- ostinatorytmin käyttö säestystehtävissä
- nokkahuilulla

- yhteissoittoon osallistuminen
- blues-kaavan soitto
- kitaran powersoinnut + otetaulukko
- shuffle-komppi
- liikkeen säestystä

## LAULAMINEN

- sanojen ja melodian opettaminen kaikuna, ensin ilman säestystä
- lauluasento, -tekniikka ja hengitys
- ääniharjoitukset + äänenavaus
- virsien opettaminen virsiopetus suunnitelman mukaan

- vieraskielisiä lauluja
- moniäänisyyden harjoittelua kaanonissa laulaen
- lauluohjelmiston laajentaminen
- laulujen ulkoa opettelua
- eri maiden lauluihin tutustuminen

- eri tyylisten laulujen opettaminen
- kaanonista kahden stemman lauluun tutustuminen
- ajankohtaiset laulut

## MUSIIKKI-LIIKUNTA

- laululeikit → muodon opettaminen + kansanperinteeseen tutustuminen
- kehorytmit
- liikkeen avulla rytmin, melodian, dynamiikan ja muodon hahmottaminen
- rentoutuminen
- kolmi- ja tasajakaisuus: kävely, marssi, juoksu, laukka

- piiritansseja, tanhuja
- kehorytmeillä kappaleen tulkintaa
- musiikkiin eläytyminen liikkuen
- tempon vaihtelun hahmottaminen: hidas-nopea, kiihtyvä-hidastuva
- kontakti- ja kommunikointiharjoituksia

- eri maiden kansantansseja
- lavatansseja
- kappaleiden tulkintaa liikkeen avulla ryhmässä

## MUSIIKIN KUUNTELU

- aktiivinen kuunteleminen → keskittyminen
- eri tyylien oppiminen: yksinlaulu/kuorolaulu/orkesterimusiikki
- musiikin peruselementit: 1. harmonia: duuri-molli 2. muoto: kolmi- ja tasajakaisuus 3. melodia: melodian liikkeiden harjoittelu 4. sointiväri: eri soitinryhmien tunnistaminen
- musiikkisadut

- melodian liikkeitä: ylös-alas, korkea-matala
- eri tyyliin tutustuminen: mm. klassinen, pop/rock, jazz, kansanmusiikki, blues, lattare
- dynamiikka: cresc./dim.

- eri aikakausien musiikkiin tutustuminen
- kriittinen kuuntelu
- blues-kaavan kuulemaan opettelu

## KONSERTTIKASVATUS

- konsertissa käynti → kuinka käyttäytyään

## IMPROVISOINTI

- lyhyen rytmin improvisointi perussykkeen päälle soittaen ja liikkuen

- liikkuen yksin, parin kanssa ja ryhmässä
- pentatoniseen asteikkoon tutustuminen

- musiikkiliikunnan improvisaatiot
- pentatonisella asteikolla improvisointi blues-kaavan päälle (kosketin- ja laattasoittimet)

## MUSIIKKITIETO

- TAA, TI-TI, TAA-AA sekä niiden kirjoittaminen nuotein ja tauoin
- nuottikirjoitukseen tutustuminen
- kertausmerkki

- 2/4, 3/4, 4/4: marssi, valssi, kävely
- sävelasteikko
- säveltäjiä: Sibelius
- dim./cresc., ylennys-, alennus- ja palautusmerkki, tahti

- puoli- ja kokosävelaskeleet → basson soitto
- eri aikakausien säveltäjiä

## Surpeenvaaran koulun virsiopetussuunnitelma vuosiluokille 1-6

### *Ensimmäinen luokka*

13	Nyt sytytämme kynttilän
21	Enkeli taivaan
78	Vieraalla maalla kaukana
488	Jeesus, sinä itsekin
490	Mä silmät luon ylös taivaaseen
492	Ystävä sä lapsien
499	Jumalan kämmenellä
501	Kuule, Isä taivaan, pyyntö tää
571	Jo joutui armas aika

### *Toinen luokka*

1	Hoosianna
53	Nuori neitsyt Maria
88	Lensi maahan enkeli
135	Jumala loi
397	Kun on turva Jumalassa
471	Hyvä Jumala, kiitän kodista
498	Nyt kulkee halki korpimaan
502	Jeesus, meitä kosketa nyt
583	Iltta on tullut, Luojaani

### *Kolmas luokka*

2	Avaja porttis, ovesi
30	Maa on niin kaunis
332	Herraa hyvää kiittäkää
378	Kaitse, Jeesus, paimen hyvä
462	Soi kunniaksi Luojan
467	Oi Jeesus, siunaa äitiä
485	Kun koulutyöni alkaa taas
486	Puoleesi, Herra, luomme
487	Jeesus, sinuun turvaten

### *Neljäs luokka*

15	Tiellä ken vaeltaa
25	Nyt seimellesi seisahdan
79	Oi Jeesus, lähde autuuden
85	Nyt ylistämme Jumalaa
200	Oi, kuinka ihana
377	Sun haltuus, rakas Isäni
484	Totuuden Henki, johda sinä meitä
509	Herra, elämäni
517	Herra, kädelläsi

### *Viides luokka*

7	Valmistu, Herran kansa
42	On Jeesus nimi ihanin
63	Oi rakkain Jeesukseni
125	Kosketa minua, Henki
326	Sinulle kiitos, Isä maan ja taivaan
454	Liekkejä on monta
514	Anna meille rauhasi
560	Maat, metsät hiljenninä
631	Oi Herra, jos mä matkamies maan

### *Kuudes luokka*

164	On Kristus kirkon Herra
341	Kiitos sulle, Jumalani
424	Maan ääriin asti, Herra
507	Herra, lahjanasi sain
511	Tie valmis on
516	Kuulkaa, keitä Mestari
552	Mua siipeis suojaan kätke
584	Siunaa ja varjele meitä
603	Isä Jumala