

**TAITEEN PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUS-  
TEET KÄYTÄNNÖSSÄ**

**Oppimiskäsityksen ja yleisten tavoitteiden soveltaminen musiikin  
perusteiden opetukseen**

Kirsi Meriranta

Pro gradu -tutkielma

Musiikkitiede

Syksy 2011

Jyväskylän yliopisto

**JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO**

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Meriranta Kirsi Maria	
Työn nimi – Title Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista käytäntöön: Oppimiskäsityksen ja yleisten tavoitteiden soveltaminen musiikin perusteiden opetukseen	
Oppiaine – Subject Musiikkitiede	Työn laji – Level Pro gradu –tutkielma
Aika – Month and year Syksy 2011	Sivumäärä – Number of pages 88 + liitteet (2)
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka musiikin perusteiden opettajat ovat käsittäneet Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden 2002 vaikuttavan opetukseen ja miten he ovat käytännössä sitä opetuksessaan soveltaneet. Tutkimuksella pyrin löytämään laadullisia tapoja käsittää ja toteuttaa opetussuunnitelman perusteita.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla viideltä musiikin perusteiden opettajalta kesä-syyskuussa 2010. Analyysi oli teoriaohjaavaa ja se toteutettiin teemoittain sisällönanalyysillä.</p> <p>Tulosten mukaan opettajien käsityksissä ja opetuksessa näkyivät monet opetussuunnitelman perusteiden piirteet, kun opetussuunnitelman toteutusta tarkasteltiin konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja yleisten tavoitteiden kautta. Yleiset tavoitteet ovat konkretisoituneet kaikkein näkyvimmin ammattikoulutuksen vaatimusten huomiointina ja sosiaalisten tavoitteiden kautta. Myös hetkellinen päätöksenteko opetuksessa voi perustua yleisiin tavoitteisiin. Konstruktivistinen oppimiskäsitys näyttää olleen onnistunut keino ratkaista musiikin perusteiden opetuksen ongelmia, joita ovat olleet behavioristisen perinteen jäljiltä mm. opetuksen irrallisuus käytännöstä, suorituskeskeisyys ja asioiden ulkoa opettelu. Nyt tilalle ovat tulleet ymmärtämiseen ja käytännölliseen tekemiseen perustuva oppiminen ja niitä palvelevat tavoitteet, opetusmenetelmät, oppimateriaalit ja arviointi.</p>	
<p>Asiasanat – Keywords</p> <p>Opetussuunnitelman perusteet, yleiset tavoitteet, tavoitteet, oppimiskäsitys, opetusmenetelmät, oppimateriaali, arviointi, koulutus, haastattelututkimus</p>	
<p>Säilytyspaikka – Depository</p> <p>Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos</p>	
<p>Muita tietoja – Additional information</p>	

## Sisältö

1 JOHDANTO.....	5
2 MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIA.....	9
2.1 Esteettinen näkökulma .....	9
2.2 Praksiaalinen näkökulma.....	9
3 OPETUSSUUNNITELMA.....	12
3.1 Musiikin perusopetuksen säätely.....	13
3.2 Opetussuunnitelman perusteet 2002.....	15
4 OPETUSSUUNNITELMASTA OPPIMISKOKEMUKSIKSI .....	17
4.1 Oppimiskäsitys .....	18
4.1.1 Vahva perinne-behavioristinen oppimiskäsitys.....	18
4.1.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys .....	19
4.1.3 Konstruktivistinen opetus.....	23
4.2 Tavoitteet.....	26
4.2.1 Yleiset tavoitteet.....	27
4.2.2 Erityistavoitteet .....	27
4.2.3 Sosiaaliset tavoitteet .....	28
4.3 Oppimateriaalit.....	29
4.4 Opetusmenetelmät .....	32
4.5 Arviointi .....	35
5 TUTKIMUSASETELMA .....	39
5.1 Tutkimuskysymykset.....	39
5.2 Tutkimusmenetelmät .....	40
5.2.1 Laadullinen tutkimus.....	40
5.2.2 Haastattelu .....	41
5.2.3 Teemahaastattelu .....	41
5.3 Aineiston keruu ja analyysi .....	42
5.3.1 Haastateltavien valinta .....	42
5.3.2 Haastattelut.....	44
5.4 Aineiston analyysi ja tulkinta .....	45
5.4.1 Aineiston analyysi .....	45
5.5 Luotettavuuden arviointi .....	47
6 TULOKSET .....	49

6.1 Opetussuunnitelman perusteet 2002.....	50
6.1.1 Yleiset tavoitteet.....	51
6.1.2 Sosiaaliset tavoitteet.....	55
6.2. Oppimiskäsitys.....	59
6.2.1 Opetusmenetelmät.....	63
6.2.2 Oppimateriaali.....	66
6.2.3 Arviointi.....	68
6.3 Koulutus ja täydennyskoulutus.....	74
7 POHDINTA.....	78
LÄHTEET.....	84
LIITTEET.....	89
Liite 1: Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002 soveltuvin osin.....	89
Liite 2: Teemahaastattelun runko.....	91

## 1 JOHDANTO

Musiikin perusteet on oppiaine, joka kuuluu jokaisen klassista musiikkia musiikkioppilaitoksessa opiskelevan opintoihin. Arvioni mukaan opetukseen osallistuu joka vuosi kymmeniä tuhansia lapsia ja nuoria, mutta määrystä ei ole tarkkaa virallista tietoa. Musiikin perusteet sai nimensä Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän perusteissa 2002 (myöhemmin tutkimuksessa OPS:n perusteet). Aiemmin oppiaine tunnettiin nimillä musiikin teoria ja säveltapailu ja sittemmin nimellä yleiset aineet.

Tutkimus on syntynyt tarpeesta löytää ratkaisumalleja käytännön opetuksen ongelmiin: musiikin perusteiden opetuksen ongelmien kanssa on kamppailtu Suomessa jo pitkään. Opetuksen uudistaminen on nähty tarpeelliseksi, koska oppilaat ovat äänestäneet jaloillaan ja poissaoloja on ollut paljon (Wiklund 2007). Mikä opetuksessa on sitten ollut ongelmana? Ongelman ydintä on pyritty hahmottamaan lehtien palstoilla ja opetuksen ongelmiin on pohdittu erilaisia ratkaisuja. Kirjoittelun kautta keskusteluun ovat osallistuneet lähinnä musiikkioppilaitosten instrumenttiopettajat, musiikin perusteiden opettajat ja alan kouluttajat.

Musiikin perusteiden opetusta koskevissa kirjoituksissa opetusta on kritisoitu ja esitetty toiveita siitä, mitä opetuksen pitäisi olla. Ongelmaksi noissa kirjoitusten kautta käydyissä keskusteluissa nousi teoreettisten ilmiöiden irrallisuus käytännön musisoinnista, järjestelmän jäykkyys ja suorituskeskeisyys (Koivisto 1989; Creutlein & Koivisto 1989; Numminen & Saarinen 1989; Aukia 1995; Aukia 1996; Kuusisaari 1997; Kuoppamäki 2000; Länsiö 2006). Myös Sibelius-Akatemian sävellyksen ja musiikin teorian osaston sisällä (Apajalahti 1997; Hildén 1997; Leppänen 1997) kirjoitettiin samoista aiheista ja pohdittiin tilanteeseen myös ratkaisuja.

Syitä näihin ongelmiin voi hakea historiasta. Teoreettisten ilmiöiden käytännöstä irrallisuuden ovat osaltaan vaikuttaneet Suomen musiikkioppilaitosten liiton vuodesta 1982 julkaisemat mallikokeet, jotka edustavat behavioristista käsitystä oppimisesta. Ne ovat suunnanneet opetusta asioiden ulkoa opetteluun ymmärtämisen sijaan. Kokeiden tehtävätyypeistä on tullut suoraan oppimateriaalia, jotta on voitu varmistaa kokeessa menestyminen. Myös behavioristisen oppimisen perinne ilman mallikokeitakin on osittain syynä tähän opetuksessa vallitsevaan kulttuuriin: on helppo opettaa niin kuin itseään on opetettu. Myöskään opettajien koulutus ei

ole ehkä antanut riittäviä valmiuksia lähteä viemään opetusta uuteen suuntaan, vaikka se olisikin koettu tarpeelliseksi.

Musiikin perusteiden opetusta on tutkittu vähän. Musiikin perusteiden opetukseen liittyviä pro gradu-tasoisia ja tutkimustani sivuavia graduja on tehty viimeisen 15 vuoden aikana muutamia (Jordman 1996; Ilomäki 1997; Palonen 1999; Lappalainen 2002; Jurvanen 2005). Koska kaikessa opetuksessa vaikuttavat jossain määrin samat lainalaisuudet, perusopetuksen opetussuunnitelman toteuttamista koskevat tutkimukset avaavat myös musiikin perusteiden opetuksen ongelmia. Heinosen (2005) tutkimus ”Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit” käsittelee peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Tutkimus avaa ilmiötä siitä näkökulmasta, kuinka tärkeässä osassa oppimateriaali on opetuksessa ja se voi olla kehityksen hidastaja ja jopa opetussuunnitelman korvike. Sahlberg (1997) tarkastelee erilaisten opetusmenetelmien valinnan perusteita oppimisen ja opetuksen laadun näkökulmasta sekä kertoo mm. erilaisten opetusmenetelmien vaikutuksesta oppimiseen.

Musiikin perusteiden opetuksen ongelmia on yritetty ratkaista monin eri tavoin. Opetusta lähettiin viemään käytännön läheisempään ja lapsiystävällisempään suuntaan jo 1998. Tuolloin Suomen musiikkioppilaitosten liitto (myöhemmin SML) otti uuden suunnan julkaistessaan viimeiset mallikokeensa, joissa teoriatehtävät oli liitetty musiikkiesimerkkeihin (Jurvanen 2005, 22). Uudistuksen tarkoituksena näkisin sen, että käytäntö ja teoria lähenisivät toisiaan ja arviointi tapahtuisi enemmän todellisissa yhteyksissä. Nämä pyrkimykset ovat konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia, joten jo ennen kuin konstruktivistinen oppimiskäsitys tuli OPS:n perusteisiin 2002, sen vaikutukset alkoivat näkyä pienimuotoisesti mallikokeissa. (vrt. Tynjälä 1999, 171.) Tämän jälkeen julkaistiin OPS:n perusteet 2002, joka viitoitti uudenlaista tietä oppimiselle konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja yleisten tavoitteiden myötä. OPS:n perusteet 2002 olivat opetushallituksen vastaus opetuksen ongelmien ratkaisemiseksi: ajatuksena on varmasti ollut opetuksen ajanmukaistaminen. Monet oppilaitokset noudattavat SML:n tasosuoritusvaatimuksia, joten opetuksen kehittämistä on varmasti auttanut se, että SML julkaisi 2005 musiikin perusteiden tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet, joka antoi myös paljon eväitä opetuksen uudistamiseen. SML:llä kuluva vuosi 2011 on musiikin perusteiden teemavuosi, johon liittyen on järjestetty poikkeuksellisen paljon musiikin perusteiden opetuksen kehittämistä tukevaa koulutusta. (SML 2011.) SML on siis todella pyrkinyt edesauttamaan musiikin perusteiden opetuksen kehittämistä. Sibelius-Akatemiassa on meneil-

lään teemavuoteen liittyvä musiikin perusteiden opetuksen kehittämiseen ja tutkimukseen tähtäävä hanke (Mupe-hanke), jonka päämääränä on kehittää musiikkioppilaitosten musiikin perusteiden opetusta. Hanke jatkuu myös teemavuoden jälkeen. (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2011.)

Sibelius-Akatemiasta sai alkunsa Muuttuva musiikinteoria –seminaari, joka kertoi Musiikin-teorian osaston sisällä oli herännyt opettajien ja opiskelijoiden tarve uudistaa pedagogiikkaa, päämääriä ja työtapoja. Seminaarissa tuli esille konstruktivistisen oppimiskäsityksen vaikutuksia opetukseen ja siihen liittyen käsiteltiin myös opettajan roolin muuttumista oppimisprosessin ohjaajana. (Hildén 1997.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen vaikutukset oppimiseen on esitelty tuolloin, vaikka silloin oppimiskäsitystä ei ollut vielä kirjoitettu OPS:n perusteisiin. Tämä tarkoittaa, että opetuksen uudistamiselle oli tilaus ja tarve niin musiikin perusteiden, musiikkioppilaitosten muiden opettajien ja alan kouluttajien keskuudessa.

Viimeisimpien 2002 annettujen OPS:n perusteiden jälkeen kehityksen jarruina ovat olleet esimerkiksi vanhan oppimiskäsityksen mukaiset opetusmenetelmät ja oppikirjat, opettajien koulutuksen ja täydennyskoulutuksen puute. Opetussuunnitelmia uudistetaan, koska käsitykset oppimisesta ja oppimistapahtuman luonteesta ovat muuttuneet (Hakkarainen 2002, 351). OPS:n perusteet 2002 on ollut jotain niin uutta ja erilaista, että sen käytäntöön vieminen on vaatinut opettajilta ja esimiehiltä todellista paneutumista ja koulutusta. Osassa oppilaitoksia OPS:n perusteet 2002 on varmasti onnistuttu viemään käytäntöön. Toisaalta joissakin oppilaitoksissa vielä pohditaan, miten OPS:n perusteita voitaisiin toteuttaa. Vaikka jokainen oppilaitos saa päättää, millä nimellä oppiainetta opetetaan, saattaa uudistuksen nopeudesta kertoa jotain se, että oppilaitoksissa puhutaan yhä yleisistä aineista tai musiikinteoriasta ja säveltapailusta. Myös teoria ja säveltapailu saatetaan erottaa opetettavaksi eri oppitunneilla, mikä ei luultavasti auta asioiden yhdistymistä toisiinsa ja edelleen soittamiseen. OPS:n perusteiden ei voi sanoa siirtyneen käytännön opetukseen, jos kurssit ovat saaneet uuden nimilapun vanhojen päälle ja sisältöjä on vähän muutettu, mutta mikään muu opetuksessa ei ole muuttunut.

OPS:n perusteiden 2002 voi päätellä vaikuttaneen opetukseen ainakin jossain määrin, koska 2000-luvulla aihetta käsittelevien kirjoitusten sisältö on hieman muuttanut muotoaan ja vähentynyt. Kirjoittelussa on nyt keskitytty esittämään malleja sitä, miten opetusta on pyritty kehittämään ja kuinka opetuksen ongelmia on käytännössä ratkaistu.

Opetussuunnitelman perusteiden soveltamista ja sen siirtymistä käytäntöön ei ole tutkittu. Ilmiössä on ollut alun perin kyse opetuksen ongelmista, joihin OPS:n perusteet 2002 on ollut eräänlainen hallinnollinen ratkaisu. Tällä hetkellä kentällä ongelmaksi voidaan nähdä OPS:n perusteiden 2002 soveltaminen käytännössä. OPS:n perusteissa keskeisessä osassa on oppimiskäsitys, joka vaikuttaa koko asiakirjan sisältöön. OPS:n perusteiden käytäntöön viemisessä on siis hyvin pitkälle kysymys oppimiskäsityksen pedagogisten seurausten ymmärtämisestä ja toteutuksesta.

Kirjallisuuden pohjalta olen hahmottanut, mihin kaikkiin opetuksen osa-alueisiin oppimiskäsitys vaikuttaa. Musiikin perusteiden opetuksen kannalta olen keskittynyt niistä keskeisimpiin, joita ovat oppimiskäsityksen vaikutuksen opetukseen, opetuksen tavoitteisiin, oppimateriaaleihin, opetusmenetelmiin ja arviointiin. Lisäksi olen selvittänyt yleisten tavoitteiden osuutta opetuksessa, koska uskon, että ne vaikuttavat oppimiskäsityksen ohella opettajien kaikkiin opetuksellisiin ratkaisuihin ja suuntaavat opetusta.

Koko ilmiön kannalta olennainen seikka on myös opettajien koulutus ja täydennyskoulutus, jotka mahdollistavat kyvyn tulkita ja toteuttaa OPS:n perusteita mahdollisimman laadukkaasti. Monet opettajat ovat vieneet OPS:n perusteita 2002 käytäntöön jo pian vuosikymmenen ajan. Jotkut opetuksen toteutukseen vaikuttavat seikat ovat lähtöisin jostain muualta kuin OPS:n perusteista. Tutkimukseni perustuu em. asiakirjaan, koska se on ainut jokaista oppilaitosta ja opettajaa velvoittava. Vaikka kukin haastateltu toteuttaa oman oppilaitoksen opetussuunnitelmaa, toteuttavat he samalla opetussuunnitelman perusteita sovellettuna oppilaitoksen omiin tarpeisiin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten haastatellut musiikin perusteiden opettajat ovat ymmärtäneet Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002 ja miten se näkyy heidän opetuksessaan. Pyrin samalla löytämään hyviä käytäntöjä ja ajatuksia siitä, mitä opetussuunnitelman perusteilla on heidän mielestään tarkoitettu: millaista opetusta ja oppimiskokemuksia se haluaa oppilaille tarjottavan ja miten niitä voidaan viedä käytäntöön. Rajaan tutkimukseni koskemaan musiikkioppilaitosten eli konservatorioiden ja musiikkiopistojen klassisen musiikin opiskelijoiden musiikin perusteiden opetusta perustasolla.



## **2 MUSIIKKIKASVATUKSEN FILOSOFIA**

Nykyinen musiikkikasvatustäkemys on muotoutunut vuosisatojen kuluessa. Kaikille merkittävimmille musiikkikasvattajille on ollut yhteistä, että musiikkia voi ja pitääkin opettaa kaikille. Jokaisella opettajalla tulee myös olla näkemys siitä mitä musiikki on, koska se vaikuttaa opetuksen toteutukseen. (Anttila & Juvonen 2002, 20.)

Kaksi keskeistä suuntausta, joiden välillä on käyty keskustelua, ovat esteettinen ja praksiainen musiikkikasvatustäkemys. Sihvosen mukaan musiikkifilosofiset näkemykset ottavat kantaa musiikin oppimiseen ja opetukseen liittyviin arvoihin ja käsityksiin. Musiikkikasvatuksen esteettinen näkökulma korostaa kuuntelukokemuksen kautta saatavia esteettisiä elämyksiä ja niiden järjestämistä, kun taas praksiainen näkökulma korostaa musiikillisen toimintaan osallistumisen, kuten säveltämisen ja soittamisen tärkeyttä. (Sihvonen 2005.)

### **2.1 Esteettinen näkökulma**

Esteettinen musiikkikasvatustäkemys näkee musiikkikasvatuksen tärkeäksi tehtäväksi opastaa lapset ja nuoret esteettisten kokemusten äärelle, joita voi saavuttaa arvotettujen musiikillisten teosten, teoskaanonin kautta. Esteettisen näkökulman lähtökohta on musiikissa: musiikilliset teokset sisältävät esteettisiä mahdollisuuksia. Nämä teokset puolestaan voivat antaa kuulijalleen esteettisiä elämyksiä. Reimerin (1989) käsityksen mukaan musiikilla on arvo sinänsä. Musiikki tarjoaa sellaisen kognitiivisen kokemuksen, jollaista ei voi muuten saada. (Sihvonen 2005.) Reimer korostaa musiikista saatavia esteettisiä elämyksiä ja esteettisen herkkyyden hankkimista ja kasvattamista tiettyjen teosten ymmärtämiseksi ja vastaanottamiseksi. Musiikkikasvatuksen kannalta tärkeä esteettinen kokemus voi olla aistillinen kokemus, joka saa aikaan mielihyvää, innostusta ja lihasten jännittyneisyyttä. (Reimer 1989,1, 128–129.)

### **2.2 Praksiainen näkökulma**

Elliott edustaa praksiainista musiikkikasvatustäkemystä, jossa musiikin tekeminen, kuunteleminen ja toiminnallisuus ovat keskeisiä. Vuorisen mukaan toiminnallisuus voidaan rinnastaa

tekemällä oppimiseen. Tekemällä oppimisessa keskeistä on kokonaisvaltainen toiminta, johon liitetään mahdollisimman paljon yhtymäkohtia opiskelun kohteena oleviin taitoihin. Toiminnallisessa oppimisessäkin oppiminen tapahtuu tekemällä itse ja osallistumalla toimintaan. (Vuorinen 2001, 179.)

Elliott on kritisoinut esteettistä musiikkikasvatustietoa, koska hänen mukaansa esteettinen musiikkikasvatustietä ei anna hyviä ja riittäviä perusteita musiikkikasvatuksen arvolle ja merkitykselle (Elliott 1995, 29-38.) Väkevän mukaan praksialismi perustuukin esteettisen musiikkikasvatustietä kritiikille (Väkevä 1999). Elliott toteaa, että Suomen musiikkikasvatukseen ovat vaikuttaneet Reimerin (1970, 1989) ja Swanwickin (1976) näkemykset, joiden mukaan musiikin opettaminen on estetiikan opetusta. Praksiaalinen musiikkikasvatustietä filosofia eroaa hänen mukaansa radikaalisti esteettisestä musiikkikasvatustietä filosofiasta, joten hän on päättänyt nimittämään sitä uudeksi musiikkikasvatustietä filosofiaksi. (Elliott, 1996, 6.)

Praksiaalisen näkemyksen mukaan kaikkein tärkeimpiä musiikin opetuksen ja oppimisen arvoja ovat musiikki ja musisointi, jotka ovat henkisen kasvun ja itsetunnon kehittämisen välineitä. Musiikin oppiminen on musiikillisten toimintatapojen oppimista. Musiikkikasvatustietä tulisi perustua lapsen omaan kulttuuriseen ympäristöön, jossa hänelle tulisi tarjota vähitellen vaikeutuvia ja haasteellisempia tehtäviä. Opettajan täytyy olla kiinnostunut musiikillisen ymmärtämisen ja ajattelun kehittämistä, jotka kehittyvät musiikillisen toiminnan kautta. Musiikin opettaminen on näin ollen musiikkiin liittyvän toiminnan järjestämistä, jota opettaja ohjaa ja tekee näkyväksi musiikillista ajattelua ja ymmärrystä. (Elliott 1996, 13-15, 16-22.) Musiikilla ei kuitenkaan ole ainoastaan välineellinen rooli kasvatustietä, vaan se on arvokas tavoite itsessään. Sen avulla voidaan saavuttaa nautintoa ja musiikillisen toiminnan kautta tapahtuva tekeminen ja siinä onnistuminen eheyttävät ihmisen persoonallisuutta. (Elliott 1995, 126.)

Praksiaalinen näkökulma on lähempänä nykyistä ajattelua musiikkikasvatustietä ideologiasta kuin esteettinen näkökulma; musiikin pitäisi olla lähellä lapsen ja nuoren omaa maailmaa, jotta se jaksaa kiinnostaa ja toimintaa voidaan ymmärtää. Anttila ja Juvonen toteavatkin, että jos musiikkikasvatustietä painotetaan Elliottin tapaan musiikin sitomista sosiaaliseen ympäristöön ja musiikkikasvatustietä ymmärretään tekemistä ja muusikkoutta kehittävänä toimintana, on nykypäivän todellisuus melko kaukana tästä ihanteesta. (Anttila & Juvonen 2002, 24.) Praksiaalinen musiikkikasvatustietä filosofian välittämät arvot eivät ole millään tavalla ristiriitaisia konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa, vaan esimerkiksi toiminnallisuus ja käytännöllis-

syys sisältyvät molempiin käsityksiin. Näitä ajatuksia voitaisiin hyvin soveltaa musiikin perusteiden opetuksessa.

Praksialismi antaa hyvät perusteet toiminnalliselle oppimiselle ja opetuksen kehittämiseksi edelleen yhä enemmän musiikillisen toiminnan kautta tapahtuvaksi oppimiseksi. Musiikin perusteiden opettajan tehtävän tulisi myös olla nykyisen oppimiskäsityksen valossa yhä enemmän juuri Elliottin mainitseman musiikkiin liittyvän toiminnan järjestämistä ja sen kautta musiikillisten toimintatapojen ilmiöiden oppimisen ohjaamista.

### 3 OPETUSSUUNNITELMA

#### **Opetussuunnitelman perusteet**

Opetussuunnitelman perusteet on opetushallituksen antama määräys, joka velvoittaa koulutuksen järjestäjiä laatimaan sen pohjalta oman oppilaitoskohtaisen opetussuunnitelman, johon tulee sisällyttää opetuksen tavoitteet ja sisällöt. Näin varmistetaan koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen: tällöin toteutettava opetus on yhtenäistä laadullisesti ja sisällöllisesti. (OPH 2011.) OPS:n perusteissa ilmaistaan myös oppimiskäsitys, joka kertoo opetuksen toteuttajille oppimistapahtuman luonteesta. Opetussuunnitelman perusteet voidaan rinnastaa lakiin: perusteet ovat kokonaan velvoittavia liiteosaa lukuun ottamatta (Hätönen 2001, 18).

#### **Opetussuunnitelma**

Opetussuunnitelma on perinteisesti ollut silta hallinnollisen ja didaktisen sektorin välillä. Opettajan tehtävä on ollut siirtää opetustilanteessa opetussuunnitelma oppilaille. (Rauste-von Wright ja von-Wright 1995, 145.) Opetussuunnitelmassa on määritelty opetuksen tavoitteet, oppisisällöt, toteutus ja arviointi. (Uusikylä & Atjonen 2007, 51.) Opetussuunnitelmassa tarkennetaan tarpeen mukaan koulun erityistarpeiden mukaan opetussuunnitelman perusteissa määrättyjen opintojen tavoitteita, sisältöjä ja arviointikriteerejä. (Hätönen 2001, 18.) On kuitenkin huomioitava, että opetuksen järjestäjä ei voi poiketa opetussuunnitelman perusteista (OPH 2002; OPH 2008).

Koska oppilaitosten opetussuunnitelmat laaditaan opetussuunnitelman perusteiden pohjalta, voidaan niiden katsoa välittävän samoja tavoitteita, sisältöjä ja oppimiskäsitystä kuin opetussuunnitelman perusteetkin. Tämä edellyttää, että opetussuunnitelman laadinnassa on onnistuttu säilyttämään perusteiden henki. Kuten edellä mainitsin, on oppilaitoksen oman opetussuunnitelman tarkoitus tarkentaa tai täydentää perusteita, mutta se ei saa muuttaa sen välittämää ajatusta oppimisesta, sen tavoitteista sisällöistä, arvioinnista, arvoista, oppimiskäsityksestä jne.

Oppimiskäsitykset ja opetussuunnitelma liittyvät läheisesti toisiinsa. Vallitseva oppimiskäsitys vaikuttaa siihen, millaisia asioita opetussuunnitelma sisältää: se vaikuttaa tavoitteen aset-

teluun ja opetuksen suunnitteluun. Opetussuunnitelma voidaankin nähdä kannanottona oppimistapahtuman luonteeseen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 132, 146.)

Opetussuunnitelmat voidaan jakaa kahteen erilaiseen tyyppiin, *Lehrplan* – ja *curriculum*-tyyppisiin suunnitelmiin, sen perusteella, keskitytäänkö luonnehtimaan oppimista vapaammin vai keskitytäänkö hallinnollisiin piirteisiin. *Lehrplan*- tyyppistä opetussuunnitelmaa voi luonnehtia hallinnolliseksi, oppiainejakoiseksi ja rationaaliseksi. (Lahdes 1997, 66.) Tällaisessa opetussuunnitelmassa esitetään oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt (Malinen 1992, 12). *Curriculum*- tyyppinen suunnitelma on oppilaspainotteinen, oppimiskokemuksiin painottuva ja vapaampi. (Lahdes 1997, 66.) Sen juuret ovat John Deweyn kasvatustieteessä, jonka mukaan opetussuunnitelma kuvaa lapsen kokonaiskehitystä. Tästä muotoutui lapsen oppimiskokemusten suunnittelua tarkoittava termi *curriculum*. Opetussuunnitelman laadinnassa *curriculum*-mallinen suunnitelma tarkoittaa oppilaan toimintaan läheisesti liittyvien oppimiskokemusten suunnittelua. Suomessa on pyritty yhdistämään opetussuunnitelmissa hallinnollinen ja pedagoginen suunnittelu, joten opetussuunnitelmat ovat olleet näiden kahden edellä mainitun mallin yhdistelmä. (Malinen 1992, 13-15.) Myös OPS:n perusteet 2002 on yhdistelmä näitä kahta tyyppiä. Se sisältää opetuksen järjestämiseen liittyviä kohtia sekä oppimiskokemusten suunnittelua oppimiskäsityksen ja oppimisympäristön kuvaamisen kautta.

### 3.1 Musiikin perusopetuksen säätely

Monella taholla on varmasti pohdittu, mistä nykyinen suorituskeskeinen kulttuuri musiikkioppilaitosten opetuksessa johtuu. Selityksiä voi lähteä etsimään oppiaineen historiasta, joka alkoi, kun musiikin teoria ja säveltapailu tuli oppiaineeksi 70-80-luvuilla oppilaitoksesta riippuen. Aineesta tuli pakollinen 1978. (Jurvanen 2005, 18.) Kurssitutkintojärjestelmän juuret ovat mahdollisesti jo 1800-luvun puolivälin jälkeisessä Saksassa. Helsingin musiikkiopisto, joka perustettiin 1882, sai opetusjärjestelyihin vahvasti vaikutteita Leipzigin konservatoriosta ja muista keskieuropalaisista konservatorioista. Niitä toivat Suomeen mm. Richard Faltin, Martin Wegelius ja Ferruccio Busoni. Helsingin musiikkiopistosta tuli konservatorio 1924. Kymmenen vuoden kuluessa siellä olivat käytössä jo parannetut laitokset kurssivaatimuksista ja ne siirtyivät sovellettuina myös muihin musiikkioppilaitoksiin. SML alkoi suunnitella kurssitutkintovaatimuksia 1960-luvun alussa. Ensin vaatimukset saatiin tavallisimmille soittimille

ja musiikin teoriaa ja säveltapailua varten. Kurssitutkintojärjestelmä oli kokonaan SML:n kehittämä ja sen vastuulla järjestelmä oli aina 80-luvun puoliväliin asti. (Ritaluoto 1996, 51-53.)

Kurssitutkintosuoritusjärjestelmä on mallikokeineen ohjannut vahvasti musiikin perusteiden opetuksen järjestämistä myöhemmin. Valtionavun saaminen edellytti kurssitutkintojärjestelmän noudattamista, joten musiikkioppilaitoksilla ei ollut tässä suhteessa valinnan varaa. Muutenkin kouluhallitus määritteli vain mm. rahoitukseen ja opettajien koulutukseen liittyviä asioita ja tavoitteet opetukselle tulivat SML:sta. SML:n edelliset viralliset tavoitteet on julkaistu 1982. Mallikokeita musiikin perusteisiin julkaistiin aina vuoteen 1998 asti. Mallikokeet 1998 olivat uudenlaiset verrattuna aiempiin: niissä oli pyritty liittämään teoreettiset ilmiöt musiikillisiin yhteyksiin ja oikeisiin kappaleisiin. (Jurvanen 2005, 17-19, 23.) Nämä mallikokeet ovat vaikuttaneet tähän päivään asti musiikin perusteiden opetukseen, koska se on ollut ainoa malli, joka monilla opettajilla on ollut siitä, mitä oppilaiden tuli osata ja miten tätä tulisi arvioida.

### **Musiikkioppilaitosten toiminnan säätely**

Musiikkioppilaitosten toimintaa on säädelty myös lailla. Laki musiikkioppilaitosten valtionavusta astui voimaan 1.1.1969. Musiikkiopistolaki kumottiin 1990-luvulla ja sen tilalle tuli 1998 Laki taiteen perusopetuksesta, joka määritteli uudelleen valtionavun jakamisperusteet. Opetushallitus julkaisi OPS:n perusteet 1995 ja 2002, joiden pohjalta oppilaitokset ovat laatineet omat opetussuunnitelmansa. (Jurvanen 2005, 23,24.) Nykyään oppilaitosten on mahdollista käyttää opetuksensa järjestämisen pohjana opetussuunnitelman perusteiden lisäksi SML:n musiikin perusteiden tasosuoritusvaatimuksia, joissa konkretisoidaan opetuksen sisältöjä.

SML julkaisi uudistetut musiikin perusteiden tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet 2005, joihin on sovellettu konstruktivististä oppimiskäsitystä, joten niissä on huomioitu OPS:n perusteiden 2002 oppimiskäsitys. Tasosuoritusohjeisiin on liitetty myös liiteosa, jossa on esitelty sisältöihin soveltuvia työtapoja. Tasosuoritusvaatimuksissa painotetaan oppilaita aktivoivia työtapoja ja käytännön läheisiä tehtäviä. Liiteosassa todetaan, että *”Perustason opetuksessa ja oppisisällöissä on entistä enemmän tarkoitus painottaa musiikillista toimintaa palvelevaa osaamista ja ymmärrystä mekaanisen, toistavan tai ulkoa opitun tiedon sijaan. Ajatuksena on keskittyä ensisijaisesti osaamisen laatuun, ei määrään.”*(SML 2005.) Monet musiikkioppilaitokset noudattavat tasosuoritusohjeita soveltaen niitä oman oppilaitoksensa

tarpeisiin. Ne ovat OPS:n perusteiden ohella mahdollistaneet osaltaan musiikin perusteiden opetuksen uudistamisen. Pakkoa tasosuoritusvaatimusten noudattamiseen oppilaitoksilla ei kuitenkaan ole: sitä voida pitää välttämättömänä, koska valtionapu ei ole enää riippuvainen niiden noudattamisesta.

### 3.2 Opetussuunnitelman perusteet 2002

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa 2002 (Liite 1) kerrotaan vallitsevan opetussuunnitelmien hengen mukaisesti niin oppimiskokemusten piirteitä, oppimistavoitteitakin kuin opetukseen järjestämiseen liittyviä asioita. Se on siis kahden aiemmin mainitun opetussuunnitelmatyypin yhdistelmä. OPS:n perusteissa 2002 *curriculum* -osuus on kasvanut aiempaan nähden, kun opetussuunnitelmaan on kirjoitettu yleiset tavoitteet sekä opetuksen tehtävä ja tavoitteet aiempaa laajemmin. Lisäksi *curriculum*-osuutta ovat laajentavat oppimiskäsityksen ja oppimisympäristön kuvaukset.

Opetussuunnitelma on opettajan työkalu, joka antaa opettajalle raamit sen pohtimiseen, miten ja mitä opettaa ja millaiset keinot johtavat mahdollisimman lähelle haluttuja tavoitteita. Käsitellen seuraavaksi lyhyesti Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002 niiltä osin, kuin ne säätelevät musiikin perusteiden opetusta ja tutkimukseni kannalta on tarpeellista.

*Musiikin laajan oppimäärän tehtävä, arvot ja yleiset tavoitteet* sisältävät nimensä mukaisesti opetuksen yleistä arvopohjaa ja oppilaan sosiaalistamista vallitsevan kulttuurin arvoihin. *Opetuksen toteuttamista* koskevassa luvussa on kuvailtu *oppimiskäsitys ja oppimisympäristö*, jotka perustuvat kuvatus perusteella selkeästi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen: niissä korostetaan oppijan aktiivista roolia tietojensa rakentajana sekä oppimisen ymmärtämisen tärkeyttä, sosiaalisuutta, tavoitteellisuutta ja kontekstisidonnaisuutta. (vrt. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121-130.) Tämän lisäksi eräs tutkimukseeni haastatelluista kertoi, että opetussuunnitelman perusteiden kirjoittamisen lähtökohtana oli tuolloin juuri konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tarkoituksena oli, että kaikissa vastaavissa opetussuunnitelman perusteissa oppimiskäsitys olisi samanlainen ja näin sisällöt ja menetelmätkin olisivat lähempänä toisi-  
aan.

*Opetuksen tavoitteissa ja sisällöissä* määritellään melko väljästi ja neutraalisti perustason tavoitteet ja sisällöt. Ne eivät sinänsä välitä mitään oppimiskäsitystä. Niiden tavoittelemisen keinoja määrittävät oppimiskäsitys ja –ympäristö.

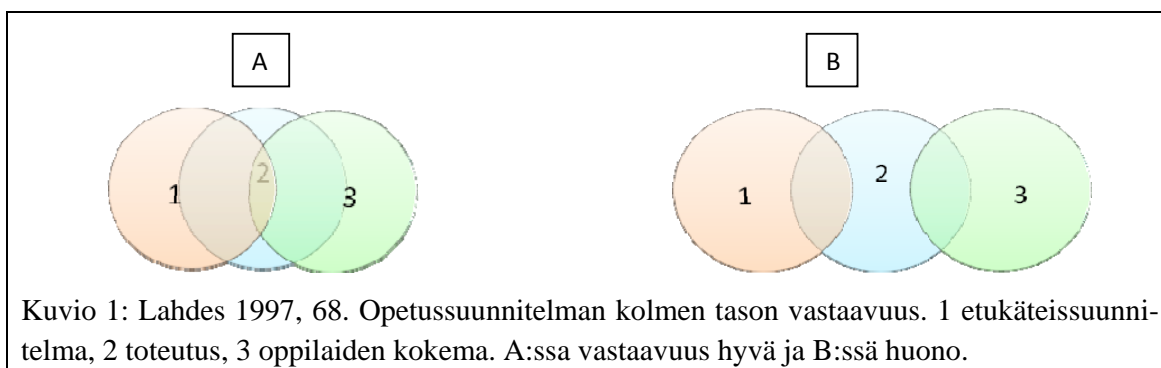
*Arviointia* käsittelevässä luvussa puhutaan monipuolisesta arvioinnista, arvioinnin jatkuvuudesta ja oppilaan ohjaamisesta itsearviointiin.

Opetussuunnitelman perusteissa ei oteta suoraan kantaa opetusmenetelmiin tai oppimateriaaleihin. Edellisten perusteella voisi todeta, että näissä musiikin perusteiden opetuksen kannalta merkittävässä osassa konstruktivistisuus näkyy lähes kaikessa tekstissä.



## 4 OPETUSSUUNNITELMASTA OPPIMISKOKEMUKSIKSI

Opetussuunnitelman siirtyminen käytännön oppimiskokemuksiksi vie aikaa. Hakkarainen toteaa, että opetussuunnitelman perusteista on vielä pitkä matka toteutuvaan opetussuunnitelmaan (Kuvio 1).



Opetussuunnitelmien uudistamisen ytimenä ovat olleet muuttuneet käsitykset oppimisesta ja oppimistapahtuman luonteesta (Hakkarainen 2002, 351). Tämä oli keskeistä myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2002. Ilomäki on todennut, että OPS:n perusteiden 2002 tarkoitus oli muuttaa opetusta pois ”nippelitiedon jakamisesta ilman musiikillista asiayhteyttä” kohti kokonaisvaltaista oppimista. Hän totesi, että muitakin haasteita kentällä on ollut. Hänen mukaansa oppikirjat ovat ajastaan eli oppimiskäsityksen ja opetussuunnitelman viitoittamasta tiestä jäljessä. (Kuusisaari 2008.)

Koska opettajat osallistuvat yhä useammin opetussuunnitelman perusteiden pohjalta tehtävien oppilaitosten omien opetussuunnitelmien laadintaan, täytyy heillä olla taitoa tulkita ja soveltaa perusteita. Opetustyössä opettaja joutuu pohtimaan OPS:n mukaisia sopivia asioita opetettavaksi (sisällöt), valitsemaan tai keksimään oppilaiden edellytyksille sopivia oppimistehtäviä sekä arvioimaan niin oppimista kuin omaa työtäänkin. Jotta opettajalla olisi edellytyksiä tähän kaikkeen, tarvitaan jatkuvaa täydennyskoulutusta puhumattakaan monipuolisesta pohjakoulutuksesta. (Uusikylä & Atjonen 2007, 62-63.) Vaikka Uusikylä ja Atjonen eivät tässä yhteydessä mainitsekaan suoraan, että kyse on tosiasiaassa oppimiskäsityksen ymmärtämisestä ja toteuttamisesta, voidaan tämä ymmärtää siinä valossa, että opetusta toteutetaan tai pitäisi toteuttaa aina oppimiskäsityksen mukaan. Viime kädessä on siis kyse muiden toteutusta ohjaavien seikkojen ohella oppimiskäsityksen mukaisten toimien pohtimisesta ja toteuttamisesta.

## 4.1 Oppimiskäsitys

Opettajat ovat velvoitettuja työssään toteuttamaan OPS:n perusteisiin kirjoitettua oppimiskäsitystä. Rauste-von Wrightin ja von Wrightin mukaan jokaisella opettajalla on sen lisäksi oma käsityksensä siitä, mitä opettaminen ja oppiminen ovat, millaisia asioita hän haluaa oppilaidensa oppivan ja miten se parhaiten tapahtuu. Oppimiskäsityksiin vaikuttavat käsitykset tiedosta ja psyykkisistä prosesseista, yhteiskunnalliset perinteet, normit ja arvot sekä yhteiskunnan opetukselle asettamat odotukset. Oppimisen tutkimukseen liittyvät teoriat ja tulkinta-perinteet muokkaavat myös oppimiskäsityksiä. (Rauste-von Wrightin ja von Wrightin 1994, 103.)

Voidaan erottaa kaksi opettamisen kulttuuria, joista ensimmäinen edustaa behavioristista ja toinen konstruktivististä oppimiskäsitystä (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 104). Musiikin perusteiden opetuksen perinteessä nämä opetuksen osittain vastakkaisetkin käytännöt ovat nähtävissä. Jotta voitaisiin ymmärtää eroavaisuuksia kahden edellä mainitun oppimiskäsityksen välillä, täytyy tietää, mitä behavioristinen ja konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ja opettamisen kannalta tarkoittavat. Monet opettajat saattavat kannattaa konstruktivististä oppimiskäsitystä. Sen vaikutukset käytännön opetustyöhön voivat olla kuitenkin epäselviä.

### 4.1.1 Vahva perinne-behavioristinen oppimiskäsitys

Behavioristisessa oppimisessa ollaan kiinnostuneita vahvistamisen vaikutuksesta, harjoittelemisesta ja ulkoisesta motivaatiosta oppimiseen. Opetuksessa asetetaan selkeät mitattavissa olevat käyttäytymistavoitteet. Opittava aines jaetaan hierarkkisesti sopiviin osiin edeten helpommista tehtävistä ja yksityiskohdista vaihe vaiheelta kohti päämäärää. Oppilaan edistyminen näkyy käyttäytymisen muutoksena ennalta määrätyissä tehtävissä ja arviointi perustuu siihen kuinka paljon oppilas pystyy opetetusta tiedosta toistamaan kokeessa. Opettajan tehtävänä on vahvistaa oppilaan käyttäytymistä, motivoida ja arvioida oppilasta. Opetuksessa toivottuja tuloksia voidaan palkita esimerkiksi leimoilla tai tarroilla. (Twomey Fosnot 1996, 8-9; Tynjälä 1999, 30-31.)

Rauste-von Wrightin ja von Wrightin mukaan behavioristinen oppimiskäsitys on selkeä ja arki-ajattelua mukaileva. Se tukee opettajan valtaa ja oppimistulokset on helppoa ja turvallista mitata. Käsitystä onkin pidetty toimivana, kun opetetaan perustaitoja, mutta heikkoudet käyvät ilmi, kun tutkitaan opitun asian ymmärtämistä. (Rauste-von Wright & von Wrightin 1994, 113.) Behavioristinen opettamisen kulttuuri, joka on turvallinen ja selkeä opetussuunnitelman toteuttamisen kannalta, opettaja osoittaa oppimisen tien ja on vastuussa oppilaiden oppimisesta. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 133-134.)

Musiikin perusteiden opetus on perustunut pitkään ja perustuu käsitykseni mukaan osittain edelleen behavioristiseen oppimiskäsitykseen. Ahosen mukaan erityisesti musiikin ryhmäopetuksessa on suosittu vahvistamista, joka näkyy yhteisinä korjaavina ohjeina. Tällainen opetus ei tue oppilaan ajattelua ja kykyä ymmärtää harjoiteltavia asioita. Näin ollen tällainen harjoitus ei myöskään edistä oppimista pidemmällä aikavälillä. (Ahonen 2004, 19-20.)

Tämän oppimiskäsityksen mukaisen oppimisen arviointi on ollut helppoa. Keskeistä on ollut ulkoa opeteltujen asioiden arviointi: oppimista arviointiin mittaamalla lopputulosta mekaanisilla tehtävillä, jotka arvioitiin numeerisesti sen mukaan, kuinka monta kohtaa oppilas sai oikein. SML julkaisemat mallikokeet edustivat pääasiassa behavioristista arviointia. Tällainen arviointi ei anna oppilaalle tietoa siitä, mitä hänen tulisi harjoitella ja miten tai miksi hän ei menestynyt arvioinnissa. Toisaalta joidenkin määrällisesti mitattavien perustaitojen oppimisen arviointiin määrällinen arviointi voi yhä soveltua.

#### 4.1.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys

Konstruktivistinen oppimiskäsitys sisältää aineksia useasta eri konstruktivismin suuntauksesta (Tynjälä 1999, 43). Keskeistä oppimiskäsitykselle on, että oppija rakentaa uutta tietoa aiempien tietojensa pohjalta (Puolimatka 2004, 41). Tynjälä jakaa konstruktivismin kahteen pääsuuntaukseen, yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Yksilökonstruktivismi painottaa yksilöllistä tiedonrakentamista, kun taas sosiaalinen konstruktivismi painottaa tiedon sosiaalista rakentamista, jolloin kiinnostuksen kohteena ovat oppimisen sosiaaliset, vuorovaikutukselliset ja yhteistoiminnalliset prosessit. (Tynjälä 1999, 37-39.) **Yksilökonstruktivismin** voidaan katsoa sisältävän *radikaalin eli kognitiivisen konstruktivismin* ja **sosiaalisen konstruktivismin** alle voidaan sijoittaa *sosiokulttuuriset lähestymistavat, symbolinen*

*interaktionismi ja sosiaalinen konstruktionismi* (Tynjälä 1999, 39). Sekä yksilöllinen että sosiaalinen näkökulma ovat tärkeitä musiikin perusteiden opetuksessa, koska opetus tapahtuu ryhmässä. Väistämättä oppilaat peilaavat käsityksiään ja osaamistaan toisiinsa ja tarkistavat ja rakentavat tietojaan sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Toisaalta ryhmä muodostuu yksilöistä, jotka on huomioitava yhdessä ja erikseen opetuksessa.

#### 4.1.2.1 Yksilökonstruktivismi

**Radikaalissa konstruktivismissa** korostuvat yksilön luovuus omien tietorakenteidensa rakentamisessa (Puolimatka 2002, 48). Se poikkeaa radikaalisti perinteisistä tietoteorioista, koska Ihminen ei voi todistaa tiedon vastaavan täydellisesti todellisuutta vaan havaintomme sisältävät aina oman tulkintamme. Radikaalin konstruktivismin oppimispsykologisen suuntauksen, kognitiivisen konstruktivismin mukaan aiemmat kokemukset vaikuttavat mahdollisuuksiin luoda uusiin havaintoihin ja kokemuksiin järjestystä, koska uusi tieto ja havainnot tulkitaan aikaisemman tiedon pohjalta. Oppilaiden skeemat eli sisäiset mallit muuttuvat opetus- ja oppimisprosessien tuloksena, kun tietoa muokataan (akkommodaatio) ja liitetään (assimilaatio) vanhaan tietoon (Tynjälä 1999, 39-41.)

Jos opettaminen ymmärretään, kuten behavioristisessa oppimisessa, tiedon siirtämiseksi ja oppiminen vastaavasti tiedon kopioinniksi, on opettajan sekä oppimateriaalin tehtävänä välittää tietoa selkeässä ja hyvin omaksuttavassa muodossa. Konstruktivistinen oppimiskäsityksen mukaan edellä mainittu tilanne ei vastaa todellisuutta, vaan oppija muodostaa itse oman merkityksensä asiasta. Vaikka opitun asian merkitys on samankaltainen opettajan merkityksen kanssa, se ei ole kopio siitä (Tynjälä 1999, 43.) Ulkoa opettelu ilman asian ymmärtämistä on lähellä merkityksen kopiointia, kuten merkityksettömien mitään tarkoittamattomien tavujen opettelu. Konstruktivistisen käsityksen mukaan oppimisessa on keskeistä merkityksen rakentaminen, joka puolestaan edellyttää opitun ymmärtämistä. Ulkoa opetelluista asioista, joita emme ymmärrä, ei ole juurikaan hyötyä elämässä. (Tynjälä 1999, 43-44.) On kuitenkin muistettava, ettei kaikki tieto ei ole tulkittavissa, vaan on olemassa myös faktatietoa. Myös faktatiedon oppiminen on tärkeää, mutta se opitaan parhaiten kun se liitetään osaksi laajempia, aitoja ja todellista elämää koskevia ja mielekkäitä tilanteita. (Tynjälä 1999, 62-63.) Joskus ulkoa opettelulla on paikkansa oppimisessa, varsinkin jos se liittyy kokonaisuuteen, joka myös ymmärretään. Ulkoa osaamista puoltaa se, että silloin tiedon käyttö on nopeampaa. Musiikin

perusteissa opetellaan ymmärtämään kvinttiympyrän idea ja opetellaan sävellajit ja etumerkit sen kautta. Kuitenkin, jotta niiden käyttö olisi sujuvaa ja nopeaa, kannattaa etumerkit opetella ulkoa, vaikka ajattelemalla pääseekin samaan lopputulokseen. Ymmärrys kuitenkin tuo mahdollisuuden tarkistaa muistitietoa.

Konstruktivistisessa oppimisessa oppijan tulisi nähdä opiskeltava asia ongelmaksi, joka hänen täytyy ratkaista. Tässä prosessissa opettajan tehtävänä on ottaa selville, mitä oppijan mielessä tapahtuu, jotta hän voi tukea oppimisprosessia (von Glasersfeld 1995, 14.) Tällöin oppilas on aktiivinen toimija, joka pyrkii ymmärtämään asioita ulkoa opetteluun sijaan. Oppiminen on oppilaan itseohjautuva prosessi, jossa oppija rakentaa opittavasta asiasta itselleen merkityksellisen kuvan. (Säljö 2000, 58.) Oppijan voidaan katsoa ymmärtäneen oppimansa, jos hän pystyy perustelemaan omaa käsitystään siitä tai opittu siirtyy uusiin konteksteihin. Jotta oppija voisi hakea oikeaa tietoa lisätäkseen ymmärrystään, hänen on tultava tietoiseksi siitä mitä hän ymmärtää ja mitä ei. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 124.)

Musiikin perusteiden opiskelu on sisältänyt paljon tällaista kokonaisuuksista irrallista asioiden mekaanista opettelua. Näin on menetelty esimerkiksi sointujen ja intervallien suhteen. Niitä on opeteltu musiikista irrallisina yksittäisinä ilmiöinä eikä esimerkiksi osana musiikillisissa yhteyksissä, joissa soinnut ja intervallit oikeasti esiintyvät. Oppilaille nämä asiat eivät tarkoita yksinään mitään eivätkä he osaa liittää niitä käytäntöön, jos sitä ei tehdä jo opiskeluvaiheessa.

#### **4.2.1.2 Sosiaalinen konstruktivismi-Oppimisen sosiaalisuuteen liittyvät teorit**

**Sosiokulttuurisille teorioille** on keskeistä ajatus tiedon muodostuksen ja oppimisen sosiaalisesta luonteesta. Tieto nähdään sosiaalisesti rakentuvaksi historiallisessa ja kulttuurisessa ympäristössä. Suuntauksen perusajatukset, välittyneen toiminnan käsite ja kielen merkitys ihmisen käyttäytymisen ja toiminnan välittäjänä sekä sisäistäminen ja lähikehityksen vyöhyke, ovat lähtöisin neuvostoliittolaiselta L. S. Vygotskylta. (Tynjälä 1999, 44-45.) Hänen mukaansa ihmiset käyttävät psykologisia välineitä eli merkkejä ja merkkijärjestelmiä ajattelunsa ja käyttäytymisensä tukena. Merkkijärjestelmiä ovat esimerkiksi puhe, kirjoitettu kieli, taide, matematiikka, kartat, erilaiset visuaaliset esittämistavat ja merkit, kuten musiikissa nuottikirjoitus. Merkkijärjestelmien ja kielen avulla voimme suunnitella tulevaisuutta ja menneisyyttä

emmeä ole sidottuja vain tähän hetkeen. Kielen tai muiden merkkijärjestelmien avulla ihminen luo yhteyden ympäristönsä ja oman toimintansa välille. Näin ollen ihmisen toimintaa ei voida kuvata suoraan ärsyke-reaktio -kaavan mukaan, vaan ärsykkeen ja reaktion väliin asettuu kolmas tekijä, kieli tai merkkijärjestelmä, jonka avulla toimintaa voidaan muokata. (Vygotsky, 1978, 39-40.)

Vygotskyn käsityksen mukaan oppiminen alkaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja muuttuu sen jälkeen psyykkiseksi sisäiseksi prosessiksi. Oppimisen ja kokemusten kautta ulkoisesta toiminnasta tulee sisäistä. (Vygotsky 1978, 52-57.) Oppimisessa keskeisiä ovat myös lähikohityksen vyöhykkeet; yhdessä vaiheessa lapsi suoriutuu sellaisesta tehtävästä aikuisen avustuksella tai toveriensa kanssa ryhmässä, josta hän ei vielä yksinään suoriutuisi. (Tynjälä 1999, 48.) Opetuksen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että keskitytään asioihin, joista lapsi voi suoriutua avustettuna. Opettajan on tiedostettava, ettei hän voi odottaa, että lapsi selviytyisi samantasoisista tehtävistä ilman tukea, vaan yksin suoritettavien tehtävien on liikuttava osaamisalueella ja oltava näin ollen helpompia.

**Symbolinen interaktionismi** sisältää aineksia niin radikaalista konstruktivismista kuin sosiokulttuurisista teorioistakin. Symbolisessa vuorovaikutuksessa toisten toimintaa tulkitaan, joka on ihmisyhteisöille tyypillistä. (Tynjälä 1999, 50.) Blumerin (1969) mukaan ihminen pystyy asettumaan toisen asemaan ja näkemään itsensä toisen silmin. Jotta oman toiminnan sovittaminen toisten kanssa yhteen olisi mahdollista, täytyy merkitykset kokea yhteisiksi ja jaetuiksi. Yhteinen jaettu ymmärrys syntyy vain sosiaalisen vuorovaikutuksen ja neuvottelun kautta. (Tynjälä 1999, 51.)

Musiikin perusteissa on paljon tilanteita, joissa on tärkeää saavuttaa yhteinen ymmärrys ja oppia asettumaan toisen asemaan. Tämä vaatimus on asetettu opetukselle jo yleisissä tavoitteissa. Kun omaa toimintaa harjoitellaan ja pohditaan yhdessä toisten kanssa niin, että musiikillisiin ongelmiin löydetään yhteisiä näkemyksiä ja ratkaisuja. Oppilaat oppivat neuvottelemaan ja etsimään kaikkia tyydyttäviä ratkaisuja, joka on tärkeä taito elämää ajatellen ja toisaalta se auttaa myös ymmärtämään asioita ja selittämään omia näkökulmia ja tekee ajattelua näkyväksi.

**Sosiaalisessa konstruktionismissa** ollaan kiinnostuneita kielestä, ei sisäisistä psykologisista prosesseista (Tynjälä 1999, 55.) Siinä käsitellään niitä ehtoja, joita yhteisö asettaa yksilön tiedonmuodostukselle (Puolimatka 2002, 73). Tieto ilmenee yleensä kielellisessä muodossa, ku-

ten puheena tai tekstinä. Sen mukaan todellisuus rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, joten yhteisö on yksilön sijasta ensisijainen, kun tarkastellaan tiedon muodostumista. Yksilön puhe on merkityksetöntä ennen kuin joku toinen antaa sille merkityksen. (1999, 56-57.) Tämä näkökulma hylkää opettajan auktoriteetin. Sen mukaan opettajajohtoinen näkemys perustuu siinä mielessä väärään käsitykseen, että opettajalla olisi yksin tietoa. Opetuksen tulisi tukea yhteistoiminnallisuutta olla oppilaskeskeistä, käytännön asioihin ja ongelmiin keskittyvää. (Puolimatka 2002, 70-71.)

### **4.1.3 Konstruktivistinen opetus**

Konstruktivistinen tapa opetuksessa on pyrkiä luomaan ongelmia, keinoja, ohjausta ja tukea tarjoava oppimisympäristö, jossa pyritään ymmärtävään oppimiseen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen opetukseen onkin Prawatin (1990) esittämän näkemyksen mukaan vaativaa. Se, miten opettajat lopulta toimivat, riippuu heidän asenteistaan, joihin ovat vaikuttaneet heidän saamansa koulutus ja sen välittämä oppimiskäsitys ja usein myös kulttuuriset arvot. Jotta opetuksessa voisi tapahtua merkittäviä muutoksia, edellyttää se opettajien käsitysten muuttumista oppimisen luonteesta ja toisaalta myös opettamisen erilaisista mahdollisuuksista. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen riippuukin uusissa tilanteissa siitä miten opettaja mieltää tehtävänsä, sekä hänen tiedoistaan ja taidoistaan sekä joustavasta luovuudestaan. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 133-134.)

Kaksi edellä esiteltyä kulttuuria, behavioristinen ja konstruktivistinen, kohtaavat musiikin perusteiden opetuksessa edelleenkin. Opettajien haasteena on ollut omaksua konstruktivistinen opetuskulttuuri eikä se ole ollut aivan mutkatonta. Rauste-von Wright muistuttaa, että opettajan on välttämätöntä ymmärtää oppimiskäsityksen pedagogiset seuraukset myös toiminnan tasolla (Rauste-von Wright 1997, 34). Puolimatkan mukaan konstruktivistisessa opetuksessa on muutamia tärkeitä näkökohtia. Ensinnäkin keskeistä on teorian ja käytännön liittäminen yhteen, koska se on edellytys käytännön kehittämiseksi. Toiseksi oppilaan tunteminen mahdollistaa uuden tiedon liittäminen aiempiin tietoihin, kun esimerkiksi oppilaan lähtötaso tiedetään. Opettajan rooli on prosessissa neuvonantaja, joka tukee itsenäistä oppimisprosessia. (Puolimatka 2002, 238-239.)

## **Opettajan ja oppilaan rooli**

Oppijan aktiivisuus oppimisprosessissa mahdollistaa opettajan roolin muuttumisen. Tällöin opettaja ei ole enää tiedon siirtäjä ja oppilas passiivinen tiedon vastaanottaja vaan opettaja on oppijan aktiivisen konstruointiprosessin ohjaaja, joka pyrkii järjestämään oppimistilanteen oppijan oppimisprosessia tukevaksi. (Tynjälä 1999, 61.) Koska uusia tietoja tulkitaan ja kuvaa rakennetaan aiempien tietojen ja taitojen pohjalta, opetuksen lähtökohtana tulisi olla oppijan aiemmat tiedot ja käsitykset. (Tynjälä 1999, 61-62.) Rauste-von Wrightin ja von Wrightin mukaan tämä tuo opetukseen joustavuutta; opetuksen lähtökohtana on oppijan valmiuksien huomioon ottaminen. Yhteistä opetuksessa kaikille oppijoille voivat olla vain tavoitteiden yleispiirteet ja opetustoiminnan kehukset. (Rauste-von Wright ja von Wright 1994, 121.) Tärkeään osaan nousee täten oppilaan tuntemus: Opettajan tulisi tuntea oppilas; hänen tiedolliset valmiutensa ja käsityksensä. Tämä mahdollistaa oppilaan omaehtoisen tiedonhankinnan tukemisen ja näin uusi asia saadaan liitettyä aiempaan tietoon, jolloin oppiminen on pysyvämpää ja laajemmin sovellettavaa. (Puolimatka 2002, 242.) Opiskelutaidot nousevat konstruktivistisessa oppimisessä tärkeään osaan ja niitä voidaan opetella. Opettajan tärkeimpänä tehtävänä onkin sellaisten oppimisympäristöjen luominen, joissa oppijalla on mahdollisuus kehittää opiskelutaitojaan (Rauste-von Wright 1997, 30). Oppimisen kannalta olennaisia ovat myös metakognitiiviset taidot eli tieto itsestään ja omista opiskelutaidoistaan, itselleen hyvistä ja toimivista opiskelustrategioista. Ulkoinen tuki ja kontrolli ovat tärkeitä, mutta niitä voidaan vähentää oppilaan itseohjautuvuuden lisääntymisen myötä (Tynjälä 1999, 62.) On tärkeä oppia tiedostamaan tapansa oppia ja toimia, koska se mahdollistaa tietoisesti tarkoituksenmukaisten strategioiden käytön opiskelussa.

## **Käytäntö ja teoria**

Käytännön ja teorian yhteen liittäminen tarkoittaa sitä, että yksilö oppii asioita käytännöllisen toiminnan kautta (Puolimatka 2002, 323). Tämä on tärkeä näkökulma musiikin oppimisessa, jota voi perustella Elliottin (1995, 1996) praksiallisella musiikkikasvatusnäkemyksellä. Sen mukaan musiikki on toimintaa ja musiikillinen tieto on toiminnallista tietoa (ks. Elliott, 1996.) Oppimisen tulee täten liittyä toimintaan ja palvella sitä (Rauste-von Wright 1997, 17). Behavioristisen oppimiskäsityksen mukainen opetus on ollut usein käytännön musisoinnista ja todellisista tilanteista irrallista. Tämä voi olla yksi syy aineen huonoon maineeseen. Myös opettajien asioiden siirtyminen oppilaiden omaan musisointiin on ollut kokemukseni perusteella vaihtelevaa.



## Oppimisen tilannesidonnaisuus

Sosiaalisen konstruktivismin mukaan oppiminen tapahtuu tietyssä sosiaalisessa ja kulttuurisessa ympäristössä. Situationaalisen oppimisen koulukunta on kritisoinut opetusta siitä, että se irrotetaan sellaisista yhteyksistä, joissa tietoa tulevaisuudessa käytetään. Tällöin muodostuu elotonta tietoa, jonka osaamista tarvitaan tentissä, mutta sitä ei pystytä soveltamaan esimerkiksi soittamiseen. (Tynjälä 1999, 63-64.)

Musiikin perusteissa asiat on usein opeteltu tenttiin mekaanisten tehtävien avulla, mutta opittua ei ole osattu soveltaa käytännössä eikä ole ymmärretty mitä ne soittamisen kannalta tarkoittavat. Anttila onkin opettajankoulutuksessa pianonsoittoa opettaessaan ihmetellyt usein, etteivät oppilaat vanhojen vaatimusten mukaiset musiikin teorian ja säveltapailun kurssit 2/3 tai 3/3 suoritettuaan osaa nuottien nimiä, asteikkoja tai sointuja. Teoria-asiat on opeteltu ulkoa tenttiin irrallaan musisoinnista ja soittamisesta. On opiskeltu tutkintoja, ei elämää varten. (Anttila 2004, 150.) Ongelma on ollut ja on varmasti yhä keskeinen myös musiikin perusteiden opetuksessa. Tynjälän mainitsema tiedon tilanne- ja kontekstisidonnaisuus näkyy musiikin perusteiden opetuksessakin. Oppilaiden on usein vaikea soveltaa soittotunneilla tai yksin soittaessaan musiikin perusteissa oppimiaan asioita, vaikka juuri se olisi tarkoitus. Kykyä käyttää tietoa uusissa tilanteissa, voidaan edistää liittämällä opiskelutilanteessa tieto tai taito moniin eri asiayhteyksiin sekä käsittelemällä asiaa useasta eri näkökulmasta ja tekemällä siihen liittyen erilaisia oppimistehtäviä. (Tynjälä 1999, 63-65.) Kun uusia asioita opiskellaan myös oman soittimen kanssa, omiin instrumenttikappaleisiin tai ylipäänsä musisointiin liittyen ja verraten, siirtyy tieto ja taito helpommin suoraan omaan soittamiseen. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan tämä selittyy siten, että käytännöllisissä tehtävissä oppilaiden on mahdollista muodostaa asioista ymmärryksen kautta oma merkityksensä, kun he huomaavat miten he voivat tietoa käyttää (vrt. Tynjälä 1999, 43-44). Tieto rakentuu myös tällöin todennäköisemmin aiemmalle tiedolle, joka liittyy soittamiseen ja heidän käsityksiinsä opittavasta asiasta.

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen, voisi olla yksi ratkaisu musiikin perusteiden opetuksessa koettuihin teorian ja käytännön erillisyyden ongelmiin, koska se tarjoaa ymmärtävän näkökulman oppimiseen mikä on tärkeää, jotta oppilaat kokisivat oppimisen hyödylliseksi. Musiikin perusteiden opetusta on kritisoitu ajan kuluessa juuri siitä, etteivät oppilaat pysty hyödyntämään teoriatietoja käytännön musisoinnissa. Konstruktivistinen oppimiskäsitys tarjoaa ratkaisun myös tähän ongelmaan, koska teoreettisia asioita opitaan par-

haiten käytännön toiminnan kautta (vrt. Puolimatka 2002, 323). Musiikillinen tieto tulee parhaiten esiin ja se opitaan käytännön toiminnan kautta ja sen kautta musiikillinen ajattelu ja ymmärrys tulevat myös näkyväksi (ks. Elliott 1996, 13-15, 16-22; Rauste-von Wright 1997, 17). Myös oppimisen tilannesidonnaisuuden huomioiminen puoltaa asioiden käytännöllistä opettelua (ks. Tynjälä 1999, 63-64).

## 4.2 Tavoitteet

Tavoitteita voidaan nähdä monella eri tasolla. Perinteisesti tavoitteina on pidetty oppimistavoitteita, jotka vastaavat kuitenkin vain osittain nykyistä käsitystä konstruktivismin mukaisista tavoitteista.

Opetussuunnitelmiin on sisällytetty yleisiä koulukasvatusta koskevia ja toisaalta oppiainekohdaisia tavoitteita, joihin opiskelun tulisi tähdätä muiden sisältöjen ohella. Tavoitteiden määrittelyssä on kyse aina arvoista; joudutaan pohtimaan ja tekemään valintoja sen suhteen, mikä on tärkeää opetettavaksi ja opittavaksi oppijan elämää ja tarpeita ajatellen. Ilmaistu tavoite viestii aina myös tiettyä kasvatushenkeä. (Uusikylä & Atjonen 2007, 74-75.) Tavoitteiden tarkoituksena on ohjata opetuksen suunnittelua ja toteutusta, luoda arvioinnin perusta ja ohjata oppijan oppimista. Kun oppilas on selvillä tavoitteista, hän voi työskennellä tehokkaasti niiden eteen. Myös oppilaskeskeisessä pedagogiikassa tavoitteet ovat tärkeitä edellyttäen, että oppilaat itse osallistuvat päämäärien ja niihin pääsemisen keinojen suunnitteluun. (vrt. Atjonen 2007, 76-77.) Opetuksen tavoitteita kohtaan on esitetty myös kritiikkiä. Tavoitteita on arvosteltu keskittymisestä pelkkään lopputulokseen (Engeström 1990). Päämäärää kuvaavat tavoitteet keskittyvät vain ulkoiseen käyttäytymiseen, mutta eivät kerro tavoitteisiin pääsemisen erilaisista tavoista. Sen sijaan olisi tärkeää asettaa prosessitavoitteita, jotka kuvaavat myös tavoitteen saavuttamiseen käytettyjä keinoja ja ajatteluprosesseja (Uusikylä & Atjonen 2007, 72-73).

Musiikin perusteiden opetuksessa on keskitytty pitkään pelkkään lopputulokseen. Tavoitteet ovat olleet pelkästään osaamistavoitteita. OPS:n perusteet 2002 ohjaa näkemään tavoitteet laajemmin. Sen myötä tavoitteiden ei pitäisi enää olla vain opettajan, vaan oppilaan pitäisi tuntea tavoitteet omikseen ja ottaa vastuuta niiden saavuttamisesta.

### 4.2.1 Yleiset tavoitteet

Yleistavoitteet velvoittavat opettajia kaikessa opetustoiminnassa. Yleisten tavoitteiden tulisi näkyä opettajan pedagogisessa toiminnassa, joten opettajan tulee tuntee ne, vaikka niihin ei usein kiinnitetäkään erityistä huomiota. Yleisten tavoitteiden tarkoitus on suunnata tausta-ajattelua ja toisaalta myös sulkea pois vaihtoehtoja. (Kansanen 2004, 27-29.)

Yleistavoitteista voidaan johtaa myös erityistavoitteita. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän perusteissa 2002 on mainittu ”tehtävät, arvot ja yleiset tavoitteet”, joita voi pitää kaiken opetuksen taustalla olevina arvoina, ajatuksina ja tavoitteina. Käytän tutkimuksessani arvoista, tehtävistä ja yleisistä tavoitteista kaikista käsitettä yleiset tavoitteet, koska on vaikea eritellä, mitkä ovat mitäkin. Loppujen lopuksi ne mielletään myös helposti yhteenkuuluviksi. Ryhmäopetuksen kannalta erityisesti edellä mainittuihin sisältyvät sosiaaliset tavoitteet ovat tärkeitä, joten tarkastelen niitä erikseen tässä luvussa myöhemmin.

Yleiset tavoitteet tulivat Taiteen perusopetuksen OPS:n perusteisiin 2002 ensimmäistä kertaa. Tavoitteiden kuvaamisessa sekä yleis- että erityistavoitteet ovat tarpeellisia, jotta ne tulevat ymmärretyksi, kuten opetussuunnitelman laatija on ne tarkoittanut (Kansanen 2004, 27-29). Tämän perusteella todeta, että yleiset tavoitteet saattavat parantaa OPS:n perusteiden toteutusta käytännössä myös musiikin perusteissa, koska ne selittävät osaltaan laajemmin opetuksen päämääriä ja tarkoitusta (vrt. Atjonen 2007, 77).

### 4.2.2 Erityistavoitteet

Tavoitteet, jotka eivät koske kaikkea opetusta, vaan rajoittuvat tiettyyn sisältöön tai aineeseen, ovat erityistavoitteita. Esimerkki erityistavoitteista ovat suoritustavoitteet, jotka ilmaistaan yksiselitteisillä verbeillä kuten ”osaa kirjoittaa, tunnistaa, luetella, verrata...”. Ei voida olettaa, että lukemalla pelkkiä opetuksen erityistavoitteita voisi toteuttaa opetussuunnitelmaa tai opetussuunnitelman perusteita niin kuin on tarkoitettu. Tavoitteiden toteutusta tulisi viitoittaa ja oppimisen puitteet tulisi luoda yleistavoitteiden hengen mukaan. (Kansanen 2004, 28-29.)

Musiikin perusteiden erityistavoitteet on mainittu OPS:n perusteissa. Näiden lisäksi opetuksessa toteutuvat oppilaitoksen ja opettajien omat erityistavoitteet; he opettavat asioita, jotka

näkevät tärkeäksi oppia. Kun OPS:n perusteet eivät toteudu suunnitellun ja kirjoitetun mukaisena puhutaan piilo-opetussuunnitelmasta. (ks. Lahdes 1997, 69.) Se, ettei etukäteissuunnitelma, opetuksen toteutus ja oppilaiden kokemukset vastaa toisiaan, on siis myös musiikin perusteiden opetuksen arkipäivää. ( ks. Kuvio 1.)

#### 4.2.3 Sosiaaliset tavoitteet

Tutkimusten mukaan ryhmäopetuksessa mukana olevat opettajat ovat huomanneet musiikin sosiaalistavan vaikutuksen. Usein musiikkiharrastuksen merkitystä perustellaankin tärkeiden sosiaalisten taitojen oppimisella, onhan musiikki siihen osallistuvien ihmisten välistä vuorovaikutusta ja sosiaalista toimintaa. (Louhivuori 2009, 13.) Wenzel määrittelee sosiaalisuuden kyvyksi ja tahdoksi auttaa muita, osallistua ja toimia yhteistyössä ja mukautua rooliodotuksiin ja sääntöihin (Wenzel 1996, 227). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan oppimisen sosiaalisuutta (OPH 2002). Musiikin perusteiden opetukselle on asetettu sosiaalisia tavoitteita. Se on yksi niistä harvoista ryhmätilanteista, joihin musiikkioppilaitosten toiminnassa osallistutaan säännöllisesti. Näitä tavoitteita ei useinkaan muisteta huomioida, kun osaamistavoitteiden täyttäminen ovat pääällimmäisinä opettajan mielessä. Anttila ja Juvonen muistuttavat, että vuosikymmenten aikana lukuisissa tutkimuksissa on todettu, että sosiaaliset motiivit ja tavoitteet ovat tärkeitä määrääviä tekijöitä opiskelusuoritusten, emotionoiden ja kognitioiden suhteen. (Anttila & Juvonen 2002, 138.) Tutkimustulosten perusteella voi olettaa, että sosiaaliset tavoitteet saattavat olla välttämättömiä, mutta eivät riittäviä, tavoitteita mielekkääksi koetulle oppimiselle. Usein sosiaaliset tavoitteet ovat oppilaille opiskelutilanteissa tärkeämpiä kuin itse opiskelutavoitteet. (Wenzel 1996, 229-232.) Sosiaaliset ja opiskelutavoitteet ovat usein keskenään vuorovaikutteisia ja toisistaan riippuvaisia. Hyvin oppilaitokseen sopeutunut ja opinnoissaan menestynyt oppilas on mitä luultavimmin onnistunut soveltamaan mielekkäästi yhteen sosiaaliset ja opiskelutavoitteet. On myös huomattava, että sosiaaliset tavoitteet voivat joko tukea tai häiritä opiskelutavoitteisiin pyrkimistä. Musiikin perusteissa ei ole ehkä tarpeeksi osattu hyödyntää sosiaalista aspektia, joka luultavasti saisi oppilaat kokemaan opiskelun entistä mielekkäämmäksi.

Sosiaalinen vuorovaikutus on tärkeää myös sen vuoksi, että konstruktivistinen oppimiskäsityksen mukaan oppija voi tehdä silloin ajattelunsa näkyväksi ja saada ja antaa sosiaalista tukea toisilta oppijoilta (Tynjälä 1999, 65). Musiikin perusteiden opetuksessa sosiaalinen vuo-

rovaikutus korostuu erityisesti yhteistoiminnallisessa oppimisessa. Se on hedelmällinen työtapana, jolla on monia etuja: oppilaat oppivat jakamaan tietoa ja punnitsemaan omia käsityksiään, tekevät ajatteluaan näkyväksi, oppivat toisiltaan, oppivat opiskelutaitoja ja toimimaan keskenään. Lisäksi oppilaat voivat opettajan ohjaamana harjoitella yhdessä lähikehityksen vyöhykkeellä olevia taitoja. Opetuksessa hyödynnetään tällöin useita edellä mainittuja konstruktivistisen oppimisen näkökulmia.

### 4.3 Oppimateriaalit

Oppimateriaali on tärkeässä osassa musiikin perusteiden opiskelussa, koska kokemuksen mukaan opetus pohjautuu hyvin paljon sen välittämään tietoon ja tapaan ajatella. Oppimateriaaliksi kutsutaan kaikkea materiaalia, joka sisältää oppiainesta. Tarkemmin se voidaan määrittellä tietolähteeksi, joka sisältää oppiainesta. (Lahdes 1997, 234.)

Oppimateriaalit voidaan jakaa ryhmiin. *Kirjallinen oppimateriaali* sisältää oppi- ja harjoituskirjat, monisteet ym. ja *visuaalinen* taas kuvataulut, piirtotaulut, diat ja valokuvat. *Auditiivista materiaalia* ovat kuunneltavat ohjelmat, äänitteet ja levyt. *Audiovisuaaliseen materiaaliin* kuuluvat elokuvat ja videot. Uusin oppimateriaali on *digitaalista*, johon kuuluvat CD-ROM-levyt, tietokoneavusteiset ohjelmat, internet ja älytaulu. *Muihin oppimateriaaleihin* lukeutuvat esineet, oppimispelit ym. (Uusikylä & Atjonen 2007, 164.) Musiikin perusteiden opetuksessa käytetään paljon kirjallista oppimateriaalia sekä auditiivista materiaalia. Lisäksi nykyään myös muita materiaalityyppejä käytetään varmasti melko säännöllisesti oppilaitoksesta riippuen.

Oppimateriaalin tärkeimpänä tehtävänä on saada oppilaissa aikaan oppimista: sellaisia elämyksiä ja oppimiskokemuksia, jotka saavat aikaan muutoksia tiedoissa ja taidoissa. Tämä elämyksellisyyden ja kokemuksellisuuden korostaminen on yhdenmukainen konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. (Uusikylä & Atjonen 2007, 164-165.) Musiikin perusteiden opetuksessa on luontevaa suosia materiaalia, joka mahdollistaa oppimisen kokemusten ja elämysten kautta: musiikillinen esimerkki auttaa ymmärtämään opittavia asioita ja liittämään sen laajempaan yhteyteen.

Oppimateriaalin tarkoituksena on myös auttaa opetussuunnitelman toteuttamista eli tuoda käytäntöön opetussuunnitelmaan kirjoitettuja asioita sekä tukea oppimista. Erityisesti nuorille oppilaille erilaiset materiaalit selkiyttävät opittavia asioita ja tarjoavat asioita eri näkökulmista. (Uusikylä & Atjonen 2007, 163.) Kääntäen ajateltuna asian voi nähdä niin, että vääränlainen materiaali puolestaan vaikeuttaa OPS:n ja sitä kautta OPS:n perusteiden toteutumista.

Oppikirjat ovat yleensä eniten käytettyä oppimateriaalia. Pelkästään oppikirjojen mukaan etenevä opetus on helposti tiedon ulkoa opettelua, kun taas opetussuunnitelmat sisältävät toivomuksen siitä, että oppimateriaalit ja opetusmenetelmät olisivat mahdollisimman monipuolisia ja vaihtelevia. (Uusikylä & Atjonen 2007, 56, 168.) Vaihtelevien materiaalien, menetelmien ja opetusvälineiden käyttö auttavat irrottautumaan oppikirjakeskeisyydestä ja hakemaan tietoa uusista lähteistä. (ks. Uusikylä & Atjonen 2007, 118, 121, 126-127.) Musiikin perusteissa materiaalin monipuolisuus vaihtelee varmasti suuresti riippuen oppilaitoksesta ja opettajista. Opetuksen kehittämisen myötä mukaan ovat tulleet yhä enemmän myös digitaalista materiaalia ja esimerkiksi oppimispelejä, joita opettajat ovat itse keksineet ja toteuttaneet.

Monipuolinenkaan oppimateriaali ei sinänsä tee opetuksesta hyvää ellei sitä käytetä pedagogisesti tarkoituksenmukaisella tavalla ja liitetä tilanteen kannalta ”oikeanlaisiin” menetelmiin. Oppimateriaalin tulisi asettaa kysymyksiä ja houkuttaa etsimään vastauksia ongelmiin. Sen täytyy antaa myös oppijalle palautetta ja olla muunneltavissa helpompiin ja haastavampiin tehtäviin. (Uusikylä & Atjonen 2007, 164-165.)

Kun oppikirjoja valitaan, on niiden tärkeää vastata opetussuunnitelmaa; tukea sen tavoitteita ja toteuttaa oppimiskäsitystä. Uusikylä ja Atjonen toteavat, että ”On tärkeä vaalia sitä henkeä, jota (perus)koulun opetussuunnitelman perusteissa tai oppimisen psykologiassa vaaditaan.” (Uusikylä ja Atjonen 2007, 170). Väitöskirjatutkimuksessa, jossa tutkittiin peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa, todettiin, että opetussuunnitelmat eivät sinänsä riitä muuttamaan koulua. Jotta muutos olisi mahdollisimman oikeansuuntainen, opetussuunnitelmien uudistuessa tukea ja opetussuunnitelma-koulutusta tulisi lisätä niin rehtoreille kuin opettajillekin. Lisäksi jo opettajien peruskoulutuksessa tulisi kehittää taitoja opetussuunnitelmatyöhön ja oppimateriaalien analysointiin. (Heinonen 2005.) Koulutus ja tuki ja uudenlaiset taidot olisivat tärkeitä myös musiikkioppilaitoksissa, koska koulutus merkittävästi uudistuneiden OPS:n perusteiden jälkeen ei varmasti ole ollut riittävää.

Suomalaisessa koulussa opetusta ovat ohjanneet opetussuunnitelman asemesta lähinnä oppimateriaalit, opettajien omat kokemukset, näkemykset sekä intuitio. Jotta opetussuunnitelma voisi toteutua, täytyisi oppimateriaalin noudattaa opetussuunnitelmaa. Oppikirjat ovat edustaneet tähän päivään asti opettajille usein valtakunnallista opetussuunnitelmaa, jota taiteen perusopetuksessa vastaa OPS:n perusteet. Vanhat oppikirjat ovat vaikuttaneet ja ohjanneet opetusta, joka on ollut hyvin opettajakeskeistä sekä vaikuttanut merkittävästi opettajien käyttämiin opetusmenetelmiin. (Heinonen 2005, 34, 36, 39.) Kuuden suomalaisen musiikkiopiston toimintaa tutkittaessa osoittautui, että OPS korvataan usein oppimateriaalilla (Kurkela & Ta-wastjerna 1999, 106). Tällainen oppimateriaalin johtama opetus johtaa helposti mekaaniseen opetukseen ja piilo-opetussuunnitelman toteutumiseen (Kosunen 1994, 127-128). Tilanne on verrattavissa myös musiikin perusteiden tilanteeseen, jossa töitä tehdään pitkälti edelleen vanhojen oppikirjojen parissa. Keskeinen ongelma onkin se, ettei opetussuunnitelmaa toteuttavia kirjoja ole juuri saatavilla.

Musiikin perusteiden oppikirjojen tekemistä ja uudistamista on rajoittanut varmasti se, että jokainen oppilaitos voi itse päättää oppisisältöjen jakamisesta kursseihin, jolloin samat oppikirjat eivät sovellu monien oppilaitosten käyttöön. Kuitenkin luulen, että juuri oppikirjojen uudistuminen tai kirjallisen materiaalin uudistaminen ja opettajan oppaiden kirjoittaminen, vaikuttaisi merkittävästi positiivisella tavalla opetuksen kehittymiseen OPS:n perusteita vastaavaksi. Tutkimukset ovatkin antaneet viitteitä siitä, että opetussuunnitelmien uudistukset tulevat opetukseen oppimateriaalien eli esimerkiksi oppikirjojen kautta. (Heinonen 2005, 39-40.) Oppikirjat ja opettajan oppaat ovat merkittäviä pedagogisten uudistusten käytännön toteutuksessa, mutta siitä huolimatta oppimateriaalien tulisi olla vain väline opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamisessa. (Kosunen 1994, 127.) Toisaalta yhdessä tutkimuksessa opettajat kokivat opetussuunnitelman oppikirjaa tärkeämmäksi apuvälineeksi, joka antaa viitteitä siitä, että musiikin perusteissa uudistuminen voi tapahtua myös ilman oppikirjojen uudistamista (vrt. Kosunen 1994, 284). Tämä kuitenkin edellyttää sen tiedostamista, etteivät oppikirjat ja OPS:n perusteet ole linjassa keskenään.

OPS:n perusteet 2002 pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka perusteella oppimateriaalille voi esittää joitain kriteerejä, joita väitöstutkimuksessa tuli esille. Ensinnäkin oppimateriaalin, esimerkiksi oppikirjan, pitäisi jotenkin antaa mahdollisuus oppilaiden ennakkokäsitysten selvittämiseen. Lisäksi sen tulisi liittää opittavat ilmiöt todellisiin tilanteisiin, kuten soittamiseen ja kannustaa sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Oppimateriaalin tulisi myös

ohjata tehtävien kautta laaja-alaiseen tiedonhankintaan ja yhteistoiminnallisuuteen. Jotta oppimista voisi tapahtua, täytyisi materiaalin olla innostavaa sekä kysymyksiä ja tunteita herättävää. Lisäksi konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa opiskelutaitojen oppimista osana prosessia, joiden kehittymistä oppikirja voi myös tukea. (Heinonen 2005, 41-42, 44.)

#### 4.4 Opetusmenetelmät

Puhuttaessa opetusmenetelmistä on kirjallisuudesta käytössä useita eri käsitteitä. Uusikylä ja Atjonen ovat päätyneet käyttämään sen mukaista käsitettä, jota kulloinkin kyseessä oleva henkilö on käyttänyt. Lahdes käyttää käsitettä opetusmenetelmä, kun hän puhuu opettajan näkökulmasta ja työtapaa –käsitettä kuvaamaan oppilaan näkökulmaa (Lahdes 1997, 151). Koska Uusikylä ja Atjonen toteavat, että termejä voi yleensä käyttää synonyymeinä, käytän työssäni sen mukaista käsitettä, kumpaa kirjallisuus tai haastateltava on käyttänyt. Tarkoitan opetusmenetelmällä tai työtavalla työssäni Sahlbergin määrittelyn mukaisia toimintoja. Opetusmenetelmät ovat hänen mukaansa joihinkin teoreettisiin periaatteisiin perustuvia käytännön keinoja, joiden avulla opettaja ja oppilaat pyrkivät saavuttamaan opetukselle asetetut tavoitteet (Sahlberg 1997, 450).

Uusikylä ja Atjonen jaottelevat opetusmenetelmät opettaja-, oppilaskeskeisiin ja yhteistoiminnallisiin menetelmiin. Jaottelussa ratkaiseva tekijä on se, kenellä on vastuu tehtävästä. *Opettajajohtoisia* ovat kaikille yhteiset oppimateriaalin ohjaamat tehtävät, jolloin opettaja opettaa, kyselee ja oppilaat tekevät tehtäviä. *Oppilaskeskeisessä* työskentelyssä oppilas valitsee ja rajaa itse tehtävänsä ja käyttää apuna satunnaisesti tovereita ja opettajaa. *Yhteistoiminnallisia* ovat opetuskeskustelut, juhlat ym. (Uusikylä & Atjonen 2007, 120-121.) Lahdes on kritisoinut tätä määrittelyä ja tarjoaa tämän tilalle toisen näkökulman. Ääripäinä ovat *omatoiminen oppiminen* (oppilaan itsenäinen työ) ja *vastaanottava oppiminen* (esittävä opetus). Näiden väliin sijoittuu *ohjattu opiskelu*, joita edustavat luokkakeskustelun eri muodot sekä ryhmätyö. (Lahdes 1997, 152.) Molemmat jaottelut ovat käyttökelpoisia, eivätkä ne sinänsä sulje pois tai suosi toistaan enemmän konstruktivististä oppimista. Lahdeksen mallissa korostuu ohjattu opiskelu, joka on keskeistä konstruktivistiselle oppimiselle.

Edellisen luvun 4.3 lopussa konstruktivistisen oppimiskäsityksen oppimateriaalille asettamat kriteerit voidaan ymmärtää myös kriteereinä opetusmenetelmille. Niiden uudistaminen ja op-



pimiskäsityksen vaikutukset opetusmenetelmiin ovat olleet haasteellisia musiikin perusteiden opetuksessa. Vaikka opettajan käyttämistä opetusmenetelmistä ei voida yksiselitteisesti päätellä hänen oppimiskäsityksistään, voi opetusmenetelmien monipuolistuminen kertoa muuttuneista käsityksistä. (Heinonen 2005, 51.) Cantell muistuttaakin, että konstruktivististä oppimiskäsitystä voidaan toteuttaa erilaisen menetelmin, joko opettajajohtoisesti tai oppilaskeskeisesti (Cantell 2001, 32). Luennointi ei sinänsä välttämättä merkitse kuulijoiden passiivisuutta, vaan luento voidaan kuunnella myös aktiivisesti ja se voi olla pohjana uusille ajatuksille ja keskusteluille ja auttaa hahmottamaan laajoja asiakokonaisuuksia (Puolimatka 2002, 241).

Konstruktivismiksi opetuksessa nähdään sellaiset menetelmät, joissa painotetaan esimerkiksi oppilaan oma-aloitteisuutta, omaehtoisuutta, ryhmässä toimimista, osallistumista, yhteistoiminnallisuutta, itsenäistä tiedonhankintaa ja uusien ideoiden kokeilua (Puolimatka 2002, 240). Koska konstruktivistinen oppimiskäsitys pitää sosiaalista vuorovaikutusta oppimisen kannalta tärkeänä, voidaan oppilaskeskeisten ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen painottuvien opetusmenetelmien olettaa mahdollisesti kertovan opettajajohtoisia opetusmenetelmiä enemmän konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä oppimisen ja opettamisen taustalla. (Heinonen 2005, 52.) Toisaalta esimerkiksi ryhmätyöt, jotka tulkitaan yleensä konstruktivistisiksi, voivat jäädä pinnallisiksi eivätkä edistä tiedollista osaamista. Ryhmätöiden sijaan on opetukseen tullut yhteistoiminnallinen oppiminen, joka on ohjattua ryhmissä oppimista. Sitä voidaan sanoa parannetuksi ryhmäoppimisen muodoksi. (Puolimatka 2002, 241.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia, oppimisen sosiaalisuutta korostavia opetusmenetelmiä ovat yhteistoiminnallinen oppiminen, projektit, ongelmalähtöinen oppiminen, vastavuoroinen opettaminen ja tutkiva oppiminen vain joitakin keskeisiä mainitakseni. Mielenkiintoisia ovat myös palapelimetodi ja tutkimusryhmänä toteutettava oppiminen, joita en tässä sen tarkemmin esittele. Vastavuoroisessa opettamisessa oppilaat vuorollaan opettajan roolin ja opettavat muita ryhmän jäseniä, jolloin oppilaat toimivat opettajalta mallina saatuja strategioita muiden opettamisessa. (Tynjälä 1999, 148-165.) Tätä oppilaat tekevät usein oppitunneilla, kun he selittävät asioita toisilleen, mutta sitä voisi hyödyntää myös enemmän esimerkiksi niin, että toiset oppilaat toimivat apuopettajina, jolloin vältytään turhautumiselta ja kaikki oppivat paremmin.

Musiikin perusteissa yhteistoiminnallinen oppiminen voi olla hedelmällistä. Perinteinen ryhmätyö on yleensä tiedon etsimistä, kun ohjatussa yhteistoiminnallisessa oppimisessa korostuu

yhteisen ymmärryksen löytäminen ja oman käsityksen muodostaminen opiskeltavista asioista. Tällöin oppilaat joutuvat suodattamaan opiskeltavat asiat oman aiemman tietonsa läpi eivätkä vain etsi valmista tietoa lähteistä. Yhteistoiminnallisen oppimisen etuna opetusmenetelmänä on se, että siinä on mahdollista toteuttaa monia konstruktivismin pedagogisia seurauksia. Tällöin opettaja miettii ja luo oppimisympäristön, joka mahdollistaa asioiden ymmärtämisen. Opettajaa ohjaa oppijan aktiivista tiedon konstruointiprosessia, jossa jokainen lähtee liikkeelle omista lähtökohdistaan ja keskustelee toisaalta muiden kanssa omista käsityksistään. Oppilaan on mahdollista oppia myös opiskelutaitoja ja saada tukea prosessissaan, joka tähtää siihen että oppilaasta tulee mahdollisimman itseohjautuva kaikilla osa-alueilla.

Oleennaista valittaessa työtapaa, on ottaa huomioon, että se on mahdollisimman hyvä suhteessa siihen, mitä sen avulla tulisi oppia. Tiedon ja ymmärryksen, asenteiden ja kokemusten tai taitojen ja valmiuksien tavoitteet edellyttävät erilaisia työtapoja. (Vuorinen 2001, 68-69.) Kun musiikin perusteissa on ensisijassa kyse toimintaan liittyvien taitojen oppimisesta, olisi luontevaa, että työtavatkin liittyisivät läheisesti käytännön toimintaan. Sahlberg on tarkastellut erilaisten opetusmenetelmien valinnan perusteita ja eri menetelmien vaikutusta oppimisen ja opetuksen laatuun. Hänen mukaansa opetusmenetelmät vaikuttavat myös muuhun kuin tiedollisiin oppimistuloksiin. Esimerkiksi yhteistoiminnallinen oppiminen vaikuttaa positiivisesti oppilaiden motivaatioon, asenteisiin ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen. On todettu, että kognitiivisten oppimistulosten paraneminen ja menestyminen opinnoissa liittyy siihen miten oppilas kokee paikkansa ryhmässä ja uskoo onnistuvansa tehtävissä. Voidaan siis sanoa, yhteistoiminnallisten opetusmenetelmien tärkein hedelmä on itsetunnon paraneminen, jolla on puolestaan monia myönteisiä vaikutuksia. (Sahlberg 1997, 460.)

Opetusmenetelmien uudistaminen edellyttää ajattelun muuttumista. Sahlbergin mukaan on perusteetonta kuvitella, että opettajat pystyisivät ottamaan käyttöön uusia opetusmenetelmiä, jos heille ei ole järjestetty pitkään kestäväää kehittämistoimintaa ja tasokasta täydennyskoulutusta. (Sahlberg 1997, 461.) Resurssien puute ja vahvat perinteet niin peruskoulussa kuin musiikkioppilaitoksissakin ovat osaltaan hidastaneet ja laimentaneet opettajien omaa halukkuutta kokeilla ja etsiä oppilaskeskeisempiä opetusmenetelmiä.

Kun oppimiskäsityksen uudistamista on tehty eri koulutusasteilla viimeisen 20 vuoden aikana, samat haasteet, jotka nyt ovat arkipäivää musiikin perusteiden opetuksessa, ovat tulleet esille myös esi- ja perusopetuksessa opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuutta arvioitaessa. Korkeakoski, joka toimi ryhmän pääsuunnittelijana, toteaa haastattelussa, että vaikka konstrukti-

vistinen oppimiskäsitys ei ole enää mikään uusi asia, ovat vanhat työtavat ja rutiinit yhä joidenkin opettajien arkipäivää. (Tikkanen 2011.)

## 4.5 Arviointi

Käsittelen tässä luvussa arviointia musiikin perusteiden opetuksen näkökulmasta. Keskityn perinteisen behavioristisen ja OPS:n perusteissa ilmaistun konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisen arvioinnin piirteiden esittelyyn ja pohdin niiden soveltuvuutta musiikin perusteiden opetukseen.

Arviointi on osa oppimista ja se on läsnä kaikissa elämän ja oppimisen vaiheissa. Arvioinnin avulla pyritään edistämään, tukemaan ja tehostamaan oppimista sekä kehittämään opetusta. Arviointi voi olla joko laadullista tai määrällistä ja ne täydentävät toisiaan (Lahdes 1997, 220). Määrällisen arvioinnin avulla pyritään mittaamaan ja selvittämään miten opiskelu on edistynyt (Koppinen ym. 1994, 9). Määrällisellä arvioinnilla mitataan, montako asiaa oppilas osaa nimetä oikein jostain määrästä. Määrälliseen kysymykseen on olemassa yksi oikea vastaus. (UEF 2011.) Laadullista arviointia käytetään, jos täytyy tulkita yksittäisiä tapauksia, kuvata ja ymmärtää toimintaa, antaa ohjeita tai selvittää ihmisen toiminnan päämääriä (Lahdes 1997, 221).

Musiikin perusteissa toteutuvat pääasiassa Koppisen, Korpisen ja Pollarin esittämä *tavoitearviointi ja absoluuttinen arvostelu*, jotka edustavat perinteistä, lopputulokseen keskittyvää arviointia. Tavoitearvioinnissa arviointi suhteutetaan oppimistavoitteisiin, eikä esimerkiksi verrata oppijoiden suorituksia keskenään laittamalla suoritukset paremmuusjärjestykseen. Absoluuttisessa arvostelussa oppilaan suoritusta verrataan tavoitteisiin tai kriteereihin ja korkeimman arvosanan voi saada, kun oppilas tuottaa täydellisen tai lähes täydellisen suorituksen. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8-11.) Toisaalta joskus musiikin perusteissa ilmenee myös oppilaiden suoritusten vertailua ja oppilaiden paremmuusjärjestykseen asettamista.

Arviointi voidaan jakaa kolmeen osaan riippuen missä vaiheessa oppimisprosessia arviointia tehdään. **Diagnostinen arviointi** tehdään ennen opetusta tai sen alussa ja sillä selvitetään oppilaan edellytyksiä selviytyä opinnoista. Tällaisia ovat esimerkiksi oppilaan kyvyt, tietojen ja taitojen taso, asenteet, persoonallisuuden piirteet ja kotitausta. Tiedon avulla oppilas voidaan

sijoittaa sopivaan ryhmään ja valita mahdollisuuksien mukaan hänelle sopivia menetelmiä ja materiaaleja. Arviointi on **formatiivista**, kun se tapahtuu opetuksen aikana. Sen avulla pyritään toteamaan oppimisen etenemistä ja seuraamaan sitä. Tällöin saadaan tietoa oppilaan oppimisprosessista ja lyhyenaikavälin tiedoista ja taidoista. Formatiivisella arvioinnilla pyritään myös korjaamaan oppimisen suuntaa ja motivoimaan oppilasta sekä tehostamaan opiskelutekniikkaa. Opetuksen lopussa suoritetaan **summatiivinen arviointi**, joka voi olla esimerkiksi numeerista, sanallista tai kirjallista. Tällöin todeltaan opitut asiat ja ennustetaan tulevaisuudessa menestymistä. (Koppinen ym. 1994, 9-10; Lahdes 1997; 223-224; Uusikylä ym. 2000, 201-202.) Perinteiset arviointimenetelmät, kuten diagnostinen ja summatiivinen arviointi, ovat yleensä määrällistä lopputuloksen arviointia, kun taas jatkuva arviointi, formatiivinen arviointi ja itsearviointi perustuvat oppimisen laadullisten piirteiden arviointiin ja vastaavat enemmän konstruktivististä käsitystä oppimisesta ja arvioinnista.

### **Arviointitavat**

Perinteisin arviointitapa on kirjallinen koe. Kokeet sisältävät useita eri tehtävätyyppejä. Tehtävätyyppejä ovat vain joitakin mainitakseni kirjoitelma-, monivalinta- tai vaihtoehto-, määrittelmä-, täydennys-, yhdistely-, tosi-epätositehtävät. (Koppinen ym. 1994, 59-62.) Perinteiset arviointitavat painottavat yleensä faktoja ja ulkoa opeteltua tietoa, joka on ollut tyypillistä myös musiikin perusteissa toteutettavalle arvioinnille.

Arviointiin voidaan käyttää myös portfolioita, oppimispäiväkirjaa tai aineistokoetta, joissa keskeistä on tiedon soveltaminen ja prosessin arviointi. Nykyään oppilailta edellytetään myös itsearviointia, jota voidaan toteuttaa yksin ja ryhmässä (Uusikylä & Atjonen 2007, 206). Nämä edellä mainitut laadullista arviointia edustavat menetelmät sopivat perinteistä kirjallista koetta paremmin konstruktivistisen oppimisen arviointiin, koska ne niissä korostuvat asioiden ymmärtäminen ja aiemman tiedon merkitys sekä tietojen, taitojen, asenteiden ja käsitysten muuttumiseen kohdistuva arviointi. Myös itsearviointi on konstruktivismin mukaista. Koppisen ym. mukaan sen tarkoitus on, että oppilas arvioi oppimistaan, opiskelutekniikkaansa, tehokkuuttaan ym. Koska arviointi tapahtuu suhteessa tavoitteisiin, tarkoittaa itsearviointi sitä, että oppilaan pitää osallistua myös tavoitteiden asettamiseen. Realististen tavoitteiden asettaminen tapahtuu opettajan ohjauksessa. Oppilaan asetettua ja sitouduttua tavoitteisiin oppimisen avaimet ovat oppilaalla. Tavoitteet ovat hänen. (Koppinen ym. 1994, 84-88.) Oppimiskä-

sityksen muuttumisen myötä arviointi on monipuolistumassa myös musiikin perusteissa hiljalleen. Aivan viime vuosina mukaan on tullut joillakin opettajilla myös laadullista, sanallista arviointia sekä itsearviointia.

Kun halutaan saada jatkuvaa näyttöä oppimisesta, voidaan arviointiin käyttää systemaattista havainnointia. Jotta havainnointi olisi luotettavaa, sen tulisi perustua huolellisesti mietittyihin kriteereihin ja muistiinpanoihin. Oppilaan kehittymistä voidaan seurata yritteliäisyyden, vastuuntunnon, opiskeluun suhtautumisen, säännöllisen työskentelyn, aktiivisen työskentelyyn osallistumisen, itsenäisen työskentelykyvyn ja yhteistyökyvyn ja halun suhteen. (Koppinen ym. 1994, 50.) Musiikin perusteiden opetuksessa tämä olisi varmasti toimiva arviointitapa, mutta se edellyttäisi lisäksi jonkinlaista kirjanpitoa asiasta, koska 150 oppilaan erityispiirteiden muistaminen ja muuttumisen seuraaminen on miltei mahdotonta.

### **Arvioinnin kriteerejä**

Hyvälle arvioinnille voidaan esittää useita piirteitä. On tärkeää, että opettaja todella arvioi sitä mitä aikoo, joten hänen on selvitettävä miten asiasta saa tarkimmin tietoa. Arvioinnin ja opetuksen tulee olla linjassa keskenään, joten on arvioitava sitä mitä ja miten on opiskeltu ja päinvastoin. Arvioinnin täytyy olla johdonmukaista ja ennustettavaa, jotta oppilas saisi eri päivinä samasta asiasta saman arvioinnin. Opettajan täytyy myös arvioida kehittävästi, jotta arviointi antaa tietoa oppimisesta oppilaille ja opettamisesta opettajalle. (Koppinen ym. 1994, 32-34.)

Uudistuva oppimiskäsitys ja opetusmenetelmät asettavat haasteita myös arvioinnille. Uusikylä ja Atjonen toteavatkin, että arviointimenetelmät liittyvät oppimiskäsitykseen ja opetuksen tavoitteisiin (Uusikylä & Atjonen 2007, 206). Musiikin perusteiden arviointi on peräisin ajalta, jolloin vallitsi behavioristinen käsitys oppimisesta. Behavioristisessa perinteessä oppilaan katsottiin oppineen sitä paremmin mitä enemmän oppilas pystyi palauttamaan mieleensä tentissä opetelluista asioista. Koppisen ym. mukaan perinteinen arviointi on painottunut numeeriseen arviointiin. Usein opettajien mielestä numeerinen arviointi saattaa olla sanallista arviointia helpompaa, koska sanallinen arviointi edellyttää oppilaiden ja heidän opiskelunsa jonkin asteista tuntemista. Numeerisen arvioinnin heikkous on, että se kohdistuu ainoastaan tiedollisiin tavoitteisiin, kun oppiminen nykyisen oppimiskäsityksen mukaan on myös työskentelytaitojen oppimista ja ihmisyyteen kasvamista. (Koppinen ym. 1994, 46-47.) Oppimistulosten arvioin-

nin lisäksi arviointi tulisikin ulottaa myös muiden tavoitteiden, kuten sosiaalisten taitojen ja opiskelutaitojen arviointiin. (Sahlberg 1997, 462.)

Kun konstruktivistinen käsitys ymmärtää oppimisen tiedon rakentamisen prosessiksi, kohdistuu arviointi tähän prosessiin. Eri vaiheissa tapahtuvassa arvioinnissa kiinnitetään huomiota oppimistulosten laatuun. Oppimisen arviointiin osallistuvat opettajan lisäksi myös oppija itse sekä hänen opiskelukaverinsa. Oppimisen arviointi vaikuttaa myös siihen, miten asioita opiskellaan. Jos arviointi mittaa soveltamista ja asioiden hallintaa ja ymmärtämistä, ei oppija luultavasti yritä opiskella asioita ulkoa, vaan pyrkii ymmärtämään asiat. (Tynjälä 1999, 66.) Musiikin perusteissa on perinteisesti opeteltu ulkoa musiikkitermejä ja harjoiteltu ajattelemaan intervallien laatuja ja pyritty hankkimaan rutiini tiettyjä kokeessa esiintyviä tehtävätyyppejä varten. Kuitenkaan tällainen arviointi, jossa tehtäviin on olemassa yksi oikea vastaus, ei mitata asian ymmärtämistä tai soveltamista, joka olisi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista. Soveltamista ja ymmärtämistä mittaavat arviointitehtävät voisivat olla esimerkiksi tuntien aikana tehtäviä sovituksia omalle soittimelle tai tehtäviä, joissa ymmärrys ja opiskelutaidot tulevat näkyviksi ja myös niitä arvioidaan.

Musiikin perusteissa ollaan arvioinnin suhteen vielä matkalla kohti monipuolisempaa arviointia. Musiikin perusteissa arviointi on ollut pääasiassa määrällistä ja lopputulokseen kohdistuvaa, summatiivista arviointia. Arviointi on toteutettu pääasiassa kirjallisin kokein ja sen tarkoituksena on ollut selvittää edellytykset jatkaa opintoja seuraavalle tasolle ja todeta valmiuksia tulevia opintoja varten. Usein on ehkä oltu huolissaan enemmän valmiuksien puuttumisesta tai läpi pääsemisestä seuraavaa kurssia varten, kuin todellisesta asioiden hallinnasta ja osaamisesta.

## 5 TUTKIMUSASETELMA

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoitus on kartoittaa, miten opettajat ovat vieneet käytäntöön opetussuunnitelman perusteet. OPS:n perusteiden toteutuksessa keskeistä on, miten opettajat ovat ymmärtäneet oppimiskäsityksen ja toimineet käytännössä sen mukaan. Toiseksi selvitän, miten opettajat käsittävät yleisten tavoitteiden vaikutuksen opetukseen ja miten se näkyy oppimiskäsityksen rinnalla opettajien opetuksessa. Samalla pyrin löytämään hyviä käytännöllisiä malleja myös muille alan opettajille, siitä mitä OPS:n perusteet 2002 käytännön kannalta tarkoittavat.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- *Miten opetussuunnitelman perusteiden 2002 konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy musiikin perusteiden opettajien käsityksissä?*
- *Miten opetussuunnitelman perusteiden 2002 konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy musiikin perusteiden opetuksessa?*
- *Miten opettajat ajattelevat opetussuunnitelman perusteiden yleisten tavoitteiden vaikuttavan opetukseen?*
- *Miten yleiset tavoitteet näkyvät opetuksessa?*

Oppimiskäsityksen pedagogiset seuraukset ovat laajat ja ne ulottuvat moniin eri opetuksen osa-alueisiin. Pyrin selvittämään musiikin perusteiden opettajia haastatteleamalla, miten konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy heidän käsityksissään opettamisesta ja oppimisesta, opetusmenetelmistä, oppimateriaalista, opetuksen tavoitteista ja arvioinnista. Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena on kartoittaa, miten konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy käytännön opetustyössä opetuksen tavoitteissa, oppimateriaaleissa, opetusmenetelmissä ja arvioinnissa. Kolmanneksi tutkin, miten opettajat käsittävät yleiset tavoitteiden vaikutuksen heidän opetukseensa. Neljännen kysymyksen tarkoitus on selvittää, miten nämä käsitykset näkyvät käytännön opetustyössä.

Tutkin myös sitä, millainen koulutus antaa haastateltavien mielestä parhaat mahdollisuudet ymmärtää ja toteuttaa opetussuunnitelman perusteita ja toimia musiikin perusteiden opettajana.

Kirjallisuuden ja aiemman tutkimuksen pohjalta oletan, että opettajien käsitykset ja opetus-opetus sisältävät monia konstruktivistisen oppimisen piirteitä. Opettajat ovat luultavasti kehittäneet opetuksen tavoitteita, opetusta, oppimateriaaleja, opetusmenetelmiä ja arviointia vastaamaan OPS:n perusteita ja sen välittämää henkeä. Myös oppimisen sosiaalisuus on tullut keskeiseksi sekä oppimiskäsityksen että yleisten tavoitteiden kautta. Yleiset tavoitteet ovat tulleet ainakin osittain osaksi opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa. Oletan myös, että OPS:n perusteiden kautta konstruktivistinen oppimiskäsitys ja yleiset tavoitteet ovat tuoneet opetukseen kaivattua käytännönläheisyyttä ja muuttaneet opetusta suorituskeskeisyydestä kohti ymmärtävää oppimista.

## **5.2 Tutkimusmenetelmät**

### **5.2.1 Laadullinen tutkimus**

Tutkimukseni edustaa laadullista tutkimusotetta. Laadullista tutkimusta voi verrata arvoituksen ratkaisemiseen: jokaisen tutkittavan vastaus valottaa ilmiötä omasta näkökulmastaan. Arvoitusta pyritään ratkaisemaan lisäämällä ymmärrystä ilmiöstä ja selittämällä sitä. Tyypillistä on muihin tutkimuksiin ja aihetta käsittelevään kirjallisuuteen viittaaminen (Alasuutari 1994, 38, 42-43.) Hyvä tutkimus lähtee tutkimuksesta riippumatta teoriasta ja palaa siihen: teoriasta johdetaan ongelmia, joihin haetaan empirian avulla vastauksia. Vastausten perusteella selviää, saiko teoria vahvistusta vai ei. (Eskola & Suoranta 2000, 81.) Teoreettinen viitekehys antaa tutkimukselle tarkan näkökulman, josta käsin ilmiötä tarkastellaan (Alasuutari 1994). Aineiston keruun päätyttyä voi olla tarpeen tarkistaa, oliko teoreettinen viitekehys oikea.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kyse on harkinnanvaraisesta näytteestä. Tällöin kohteen tai ilmiön syvällinen ymmärtäminen ja kartoittaminen ovat tärkeitä tilastollisen yleistettävyyden sijaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58-59.) Tutkimuksessani ei ollut tarkoitus löytää yleistettäviä käsityksiä ja tapoja toteuttaa opetussuunnitelman perusteita, vaan ensinnäkin pyrin tutkimukseni avulla löytämään erilaisia laadullisia käsityksiä konstruktivistisen oppimiskäsityksen



ja yleisten tavoitteiden vaikutuksesta opetukseen. Toiseksi halusin löytää laadullisia tapoja toteuttaa käytännön opetustyössä opetussuunnitelman perusteita, jotka näkyvät lähinnä oppimiskäsityksen ja yleisten tavoitteiden käytännön toteutuksina.

### **5.2.2 Haastattelu**

Metodia valittaessa tulee pohtia, sopiiko se parhaiten kyseisen ongelman ratkaisuun. Haastattelu on tyypillinen laadullisen aineiston keruumenetelmä. Varsinkin, kun kyseessä on vähän tunnettu alue, on haastattelu hyvä menetelmä, kun vastausten suuntia ei välttämättä voi tietää etukäteen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34-35.) Musiikin perusteiden opetus on suhteellisen vähän tutkittu ilmiö. Haastattelulla saadaan hyvin tietoa uudesta ilmiöstä ja myös sellaisista asioista, joita ei ehkä tulisi esille esimerkiksi strukturoidussa kyselylomakkeella kerätyssä aineistossa. Koska tarkoituksena oli saada tietoa mm. tutkittavien arvoista ja kokemuksista, oli haastattelu aineiston hankinnan metodina myös tässä mielessä selkeä valinta. Aiheen kannalta parhaiksi vaihtoehtoiksi valikoituivat ryhmähaastattelu ja teemahaastattelu. Pohdin molempien etuja ja haittoja ja omia taitojani haastattelijana. Ryhmähaastattelun vaihtoehtoa pidin aiheen kannalta hyvänä vaihtoehtona. Koska haastateltavat asuvat eri paikkakunnilla ja ihmisten aikataulujen yhtensovittaminen on yleensä haastavaa, päädyin keräämään aineiston teemahaastatteluilla.

### **5.2.3 Teemahaastattelu**

Teemahaastattelu on lomake- ja avoimen haastattelun välimuoto (Hirsjärvi et al. 2009, 208). Se on puolistrukturoitu haastattelu: vaikka teemahaastattelussa voidaan edetä hyvin vapaasti, tekee siitä puolistrukturoidun se, että teema-alueet ovat kaikille samat. Olennaista on, että yksityiskohtaisesti suunniteltujen kysymysten sijaan haastattelu etenee keskeisten teemojen mukaan. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48.) Teema-alueet ovat yksityiskohtaisempia kuin tutkimusongelmat. Tutkimuksessani haastattelun teemat nousivat taustakirjallisuudesta tutkimusongelmien kannalta keskeisistä käsitteistä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 66). Teemojen avulla pyrin saamaan mahdollisimman täsmälliset vastaukset tutkimuskysymyksiin.

Koska tutkimuksen haastateltavilla oli hieman erilainen tausta ja he toimivat erilaisissa työtehtävissä, kaikille samojen kysymysten esittäminen ei ollut perusteltua, vaan pyrin hyödyntämään heidän erityisalansa kokemustaan. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää oli mahdollisimman kattavan ilmiöstä laajasti tietoa antavan aineiston kerääminen, joka puolestaan tekisi mahdolliseksi ilmiön monipuolisen ja syvällisen ymmärtämisen.

Haastattelun teemat onnistuivat mielestäni suhteellisen hyvin. Jälkeenpäin totesin, että olisin voinut muotoilla eri teemojen alla kysymyksiä vielä tarkemmin haastateltavan roolin ja työtehtävien mukaan ja kysyä enemmän siitä mikä on hänen ominta aluettaan. Joidenkin kysymysten suhteen olisi haastateltavia voinut pyytää avaamaan vastauksia vielä enemmän pyytää selittämään mitä he milläkin tarkoittavat eikä tyytyä annettuun vastaukseen.

## **5.3 Aineiston keruu ja analyysi**

### **5.3.1 Haastateltavien valinta**

Haastateltavien valinnat tein jo aika tutkimuksen alkuvaiheessa. Musiikin perusteiden opettajien ainejärjestön koulutuksissa olen tutustunut muutaman vuoden aikana musiikin perusteiden opettajiin ja muihin alan vaikuttajiin. Haastateltaviksi valitsin henkilöitä, joiden tiedän olleen aktiivisia musiikin perusteiden opetuksen kehittämisessä tai he ovat olleet koulutustapahduksissa esittämässä ideoita opetuksen uudistamisesta. Valitsin nämä haastateltavat, koska ajattelin, että heidän ajatuksissaan ja käytännön toteutuksistaan löytyisi hyviä malleja siitä, miten opetussuunnitelman perusteiden ajatukset voidaan siirtää käytäntöön. Kaikki haastateltavat toimivat eri oppilaitoksissa, joten ajattelin näin saavani tietoa mahdollisimman monen oppilaitoksen opetuksen toteutuksesta.

Haastatelluilla on monenlaisia rooleja työssään: heidän toimenkuvissaan keskeistä oli opettaminen, pedagogiikan opetus ja opetusharjoittelun ohjaaminen, koulutuksen suunnittelu, oppilaitoksen johtaminen ja opetussuunnitelmatyö. Pohdin haastateltavien lukumäärää ja totesin, että viittä henkilöä haastattelemalla saisin jo paljon tietoa ilmiöstä. Ajankäytön ja taloudellisten resurssien vuoksi haastateltavien lisääminen ei olisi ollut tarkoituksenmukaista eikä edes mahdollista.

Kysyin haastateltavia mukaan tutkimukseen sähköpostilla loppukeväästä 2010. Kaikki suostuivat mielellään mukaan tutkimukseen. Lähetin ennen haastattelua haastateltaville sähköpostilla kirjeen, jotta heillä olisi mahdollisuus miettiä etukäteen haastattelun teemoihin liittyviä kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Lisäksi pyysin heitä tutustumaan sähköpostin liitteeksi koostamani Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin 2002 soveltuvien osien, johon olin liittännyt tutkimukseni kannalta olennaiset osat OPS:n perusteiden tekstistä: ne, jotka koskevat musiikin perusteiden perustason opetusta (ks. liite 1). Ennen haastattelua tehtiin kahtena kappaleena tutkimukseen suostumuslupa. Lisäksi minulla oli haastattelussa mukana OPS perusteet 2002 paperilla, koska ajattelin, että sille olisi käyttöä. Yksi haastateltavista oli pohtinut teemoja ja kirjoittanut ajatuksiaan ylös. Muiden kanssa edettiin tilanteessa syntyvien ajatusten ja pohjalta.

Tutkimuksen aineisto koostuu viidestä temahaastattelusta. H1 on musiikin perusteiden opettaja ja pyrkinyt aktiivisesti kehittämään opetustaan valmistumisensa jälkeen. Hänellä on monipuolinen musiikkialan koulutus; hän on valmistunut musiikin ohjaajaksi, musiikkipedagogiikan linjalta pääaineena musiikin teoria ja säveltapailu musiikkipedagogiksi sekä Sibelius-Akatemiasta musiikkikasvatuksen osastolta musiikin maisteriksi. Lisäksi hän on täydentänyt koulutustaan myös Orff-pedagogiikan opinnoilla. H2 on alun perin saanut instrumenttiopettajan koulutuksen sekä opiskellut yliopistossa musiikkitiedettä. Hän on opettanut musiikin perusteita ensin instrumenttiopetuksen ohella ja myöhemmin hän on opettanut ainoastaan musiikin perusteita muun työnsä ohella. Kaiken kaikkiaan opetuskokemusta musiikin perusteissa on kertynyt kolmella vuosikymmenellä. H3 on Sibelius-Akatemiasta valmistunut musiikin maisteri pääaineena musiikinteoria ja säveltapailu. Hän on toiminut musiikin perusteiden opettajana useassa eri oppilaitoksessa eri koulutusasteilla ja opettaa musiikin perusteiden pedagogiikka sekä musiikin perusteita. Lisäksi hän on osallistunut aktiivisesti oppiaineensa kehittämistyöhön. H4 on opiskellut Sibelius-Akatemiassa musiikinteorian suuntautumisvaihtoehdossa. Hän toiminut sekä musiikin perusteiden opettajana, musiikin perusteiden didaktiikan opettajana että myöhemmin johtotehtävissä. Hän on vastannut osittain musiikin perusteiden opettajien koulutuksesta ja koulutuksen suunnittelusta. H5 on valmistunut mm. musiikin teorian ja säveltapailun opettajaksi sekä kasvatustieteen maisteriksi. Hän on toiminut musiikin perusteiden opettajana 80-luvulta lähtien ja on keskittynyt viimeaikoina musiikin perusteiden pedagogiikan opetukseen. Lisäksi hän on ollut paljon tekemisissä musiikin perusteiden opettajien koulutuksen kanssa ja osallistunut opetussuunnitelmatyöhön.

### 5.3.2 Haastattelut

Esihaastattelu on välttämätön osa teemahaastatteluprosessia. Esihaastattelut ovat sitä tärkeämpiä, mitä vähemmän tutkija tuntee tutkittavaa aluetta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 73.) Koska tunnen haastateltavan alueen hyvin, uskalsin lähteä tekemään haastatteluja yhden esihaastattelun jälkeen. Tein esihaastattelun kesäkuussa 2010 Kuopion konservatoriolla testatakseni teemoja, kysymyksiä ja haastatteluun kuluvaan aikaa. Haastatteluun kului aikaa puolitoista tuntia ja se oli mielestäni hieman liikaa. Esihaastattelun jälkeen muokkasinkin vielä jotain teemoja ja niiden alle sijoittuvia aiheita.

Ennen haastattelua tutkijan on päätettävä milloin ja missä haastattelut toteutetaan, kuinka kauan haastattelu suunnilleen kestää ja miten haastattelu tallennetaan. Haastattelupaikan tulisi olla rauhallinen ja haastateltavalle turvallinen (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 73). Haastattelut toteutettiin kesä-syyskuussa 2010. Haastateltavat saivat valita haastattelujen paikan, koska ajattelin, että tutussa ympäristössä ilmapiiri olisi mukavampi. Ainoa toivomus oli, että paikka olisi rauhallinen, jotta haastattelu ja sen tallentaminen onnistuisi hyvin ja se olisi helppo kuunnella ja litteroida. Haastattelujen ajankohdan suhteen on hyvä huomioida, että loma-aikoina haastattelujen järjestäminen voi olla vaikeaa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 73). Haastatteluajkojen yhteensovittaminen olikin haastavaa, koska opettajien lomat olivat juuri alkaneet ja lomasuunnitelmat olivat tulleet arjen tilalle. H3:n ja H2:n haastattelun sain samalle päivälle 9.6.2010. H4:n haastattelu tehtiin 21.6., H1:n 3.9. ja H5:n 21.9.2010. Tämän vuoksi haastatteluista kaksi tehtiin kahviloissa. Haastattelupaikkana kahvila ei ole ihanteellinen, koska häiriötekijöitä voi olla paljon ja ne saattavat vaikuttaa ajatuksen kulkuun ja asiaan keskittymiseen. Ensimmäinen kahviloista oli hyvinkin rauhallinen, joten haastattelu onnistui sen puolesta hyvin. Toinen kahviloista oli meluisampi, joten se vaikeutti hieman litterointia.

Haastattelu kannattaa aloittaa helpoilla kysymyksillä, koska on tärkeää, että haastateltava kokee osaavansa vastata kysymyksiin. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 107.) Aloitin kysymällä haastateltavien koulutusta ja työhistoriaa. Näistä haastattelu eteni kohti haastavampia teemoja. Koska haastattelu koski vain musiikin perustason opetusta, pyrin aika ajoin muistuttamaan siitä muotoilemalla kysymykset niin, että ne muistuttivat, että puhutaan ainoastaan perustason opetuksesta. Yhdellä haastateltavalla oli taipumus puhua opistotason opetuksesta, koska hänen viimeaikaiset kokemuksensa olivat siltä tasolta. Tämä viesti minulle siitä, että en välttämättä ollut aivan onnistunut haastateltavan valinnassa. Haastatteluissa en maininnut konstruk-

tivististä oppimiskäsitystä, vaan puhuimme oppimiskäsityksestä yleensä, jotta saisin tietoa heidän todellisten käsitystensä laadusta.

Haastattelut kestivät tunnista puoleentoista, joten teemojen ja kysymysten määrä oli mielestäni sopiva. Vaikka alun perin ajattelin, että puolitoista tuntia on liian pitkä aika haastattelulle, en olisi saanut lyhyemmässä ajassa kaikilta tarvitsemiani tietoja. Haastattelujen jälkeen tallensin haastattelut kotona tietokoneelle ja muistitikulle, jotta ne eivät varmasti katoa ennen litterointia.

## **5.4 Aineiston analyysi ja tulkinta**

Haastattelujen jälkeen purin haastattelut sanasta sanaan. Sanan painot ja naurahdukset jätin merkitsemättä, koska niillä ei ollut tutkimukseni kannalta merkitystä. Ainoastaan pitkät tauot merkitsin litteroidessa useammalla pisteellä. Litterointi sujui pääosin hyvin. Yhden haastateltavan puhetavasta johtuen joistakin sanoista oli hieman vaikea saada selvää, mutta useamman kuuntelun jälkeen sain kirjoitettua lähes sanat ylös, eikä olennaisia sanoja jäänyt ymmärtämättä.

### **5.4.1 Aineiston analyysi**

Aineiston analyysi sisältää monia vaiheita, joista ensimmäinen on aineistoon tutustuminen. Aineistoon tutustuttaessa joudutaan myös rajaamaan aineistoa. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita vain tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimusongelman ratkaisemisen kannalta olennaisesta aineistosta ja muu aineisto jää odottamaan seuraavaa tutkimusta. Sisällönanalyysi on keskeinen analyysimenetelmä laadullisessa tutkimuksessa. Sen avulla aineisto järjestetään johtopäätösten tekoa varten (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91- 92, 103). Analyysivaihe alkoi, kun litteroinnin jälkeen luin haastattelut läpi moneen kertaan alleviivaten mielenkiintoisia asioita. Kirjoitin niistä myös kommentteja ja huomioita. Seuraavaksi aloin järjestää aineistoa teemoitain ja tässä vaiheessa oli päätettävä, miten taustateoria vaikuttaa analyysiin.

Sisällönanalyysissä on olennaista hahmottaa suhde taustateoriaan ja se onkin keskeinen erityisesti analyysivaiheessa. Teoriaohjaavalla analyysillä on teoreettisia kytkentöjä, mutta teoria

toimii vain analyysin etenemisen apuna. Niin kuin aineistolähtöisessä analyysissäkin, myös teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt muodostetaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto eli teoreettinen tausta ohjaa analyysiä. Aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan pyrkimyksenä on löytää uusia ajatusmalleja aiheeseen. Analyysiä voidaan käytännössä toteuttaa esimerkiksi niin, että lähdetään liikkeelle aineistolähtöisesti, mutta analyysin loppuvaiheessa voidaan tuoda analyysiä ohjaava ajatus teoriasta. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla ja teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97, 117.) Jo tutkimuksen alusta tutkimukseni on ollut teoriaohjaavaa, joka on aineisto- ja teorialähtöisen tutkimuksen välimuoto. Teoria on ohjannut minua uuden tiedon etsinnässä ja auttanut jäsentämään tutkimusta ja sen tiedonhankintaa. Taustateoriasta nousivat esiin tutkittavaan ilmiöön vaikuttavat keskeiset asiat ja teemat, joista muodostuivat haastattelun teemat.

Toisaalta analyysivaiheessa aineisto on ohjannut analyysiä ja vaikuttanut siihen, mitkä teemat lopulta valikoituvat tärkeiksi ilmiön kannalta. Aineisto antoi usein aihetta tarkistaa tai täydentää teoriaa. Yksi teema nousi teorialähtöisten teemojen rinnalle aineistosta. Jaoin aineiston teema kerrallaan omaan taulukkoonsa. Teemat oli poimittu taustateoriasta, mutta aineisto vaikutti siihen, mitkä niistä ovat ilmiön kannalta olennaisia analysoida. Tässä vaiheessa muokasin vielä tutkimuskysymyksiä. Tämän jälkeen tein vielä uuden taulukon, johon siirsin tutkimuskysymysten alle sellaisia kohtia haastatteluista, jotka vastasivat juuri niihin. Tässä myös alkoi tarkemmin hahmottua, mitä teemoja käsittelen ja miten vastaukset sijoittuvat eri tutkimuskysymysten alle.

Teoriaohjaavalle analyysille on tyypillistä, että siinä näkyy aikaisemman tiedon vaikutus. Tutkimus ei ole teoriaa testaava, vaan sillä pyritään ennemminkin löytämään uusia näkökulmia ilmiöön. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97.) Omassa tutkimuksessani pyrin löytämään jotain uutta ja kiinnostavaa, joka avaisi uusia ovia ilmiöön. Mielenkiintoisinta saattaa olla juuri se, mitä ei ehkä etukäteen osaa odottaa.

## **Tulokset**

Tulokset jäsentelin niin, että tulosluku on jäsenneily siten, kuin ilmiön hierarkkisesti hahmotan. Lisäksi jaoin eri teemat vielä alaotsikoin lukuihin sen mukaan, mistä näkökulmasta ja miten haastateltavat niistä kertoivat. Tulokset jaoin opetussuunnitelmaan, oppimiskäsitykseen ja koulutukseen liittyviin tuloksiin ja hain niiden kautta vastauksia Opetussuunnitelman perusteiden ymmärtämiselle ja toteutukselle.

Tulosluvun kirjoitettuani palasin vielä alkuperäisten litterointien äärelle. Luin litteroidut haastattelut sillä ajatuksella ja tietämyksellä, joka minulla sillä hetkellä oli. Ajattelin, että muokattuani tutkimuskysymyksiä saattaisin löytää vielä jotain, joka oli aiemmin jäänyt huomaamatta.

## 5.5 Luotettavuuden arviointi

Tutkimustulosten luotettavuuden arvioinnissa on kysymys tutkimuksen oikeuden ja pätevyyden varmistamisesta. Perinteisesti luotettavuutta on mitattu kvantitatiivisessa tutkimuksessa reliabeliudella ja validiudella. (Hirsjärvi et. al. 2009, 231.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabelius ja validius saavat hieman uuden merkityksen ja niitä tulkitaan hieman eri tavoin kuin kvantitatiivisessa tutkimusperinteessä. Laadullinen tutkimus on luotettavaa, kun tutkimus tuo esille mahdollisimman hyvin tutkittavien käsityksiä ja kokemuksia heidän maailmastaan. Luotettavuus tarkoittaa tutkimusprosessin luotettavuutta ja aineiston laatua (Eskola & Suoranta 2000, 210). Koska laadullinen analyysi perustuu tutkijan tulkintoihin, on tutkijan pystyttävä selostamaan, miksi ja miten hän on analyysin suorittanut ja päätenyt saamiinsa tuloksiin. Kvantitatiivisesta tutkimuksesta poiketen, toinen tutkija voi päätyä erilaiseen tulokseen, molempien tutkimuksen ollessa luotettavaa. Perinteisessä mielessä reliabelius tulee kysymykseen aineiston laatua arvioitaessa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 188-189.)

Haastattelututkimuksessa tutkimuksen laatua tulisi tarkkailla tutkimuksen eri vaiheissa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184). Tutkija on keskeinen tutkimusväline. Hän tekee tulkintoja, joiden kannalta on tärkeä selvittää tutkimuksen kannalta keskeiset käsitteet ja mitä niillä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan (Eskola & Suoranta 2000, 210). Tutkimuksessani pyrin löytämään kattavan teoreettisen taustan opettajan kokemuksen, kirjallisuuden ja aiemman tutkimuksen pohjalta. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös haastattelurungon laatu (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184-185). Haastattelun teemoissa huomioin kaikki teoreettisesta viitekehystä nousevat tutkittavan ilmiön kannalta keskeiset käsitteet.

Luotettavuuteen vaikuttaa myös se, onko aineisto litteroitu tarkasti ja oikein ja onko kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon. (Eskola & Suoranta 2000, 210; Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.) Pyrin parantamaan luotettavuutta tutkimuksessani valitsemalla haastateltavat huolellisesti. Litteroin aineiston sanasta sanaan ja varmistin aineiston taulukoinnilla ja

teemoittelulla, että analyysi perustuu aineiston olennaisiin, mutta tutkimuksen kannalta riittäviin osiin. Koska tutkittava alue on minulle hyvin tuttu uskon, että haastatteluista tekemäni tulkinnat ovat hyvin lähellä sitä mitä heidän sanomastaan ymmärsin ja tulkitsin. Lähetin haastatelluille litteroinnit luettavaksi, jotta heillä oli mahdollisuus tarkentaa vastauksiaan, mikäli tekstistä ei välittynyt heidän mielestään asia niin kuin he olivat sen tarkoittaneet. Litteroidessa yhden haastattelun muutama sana jäi epäselväksi. En lähtenyt arvailemaan niitä, vaan jätin kohdat tyhjiksi. Sanoja ei onneksi jäänyt epäselviksi tulosten kannalta olennaisista kohdista. Myös haastateltu itse totesi asian olevan näin luettuaan litteroinnin läpi.

Aineistoa analysoitaessa luotettavuus koskee enemmän tutkijan analyysin luotettavuutta aineistosta kuin haastateltavien vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2001, 188-189). Yhtenä luotettavuuden kriteerinä voidaan pitää uskottavuutta, joka tarkoittaa sitä, että tutkijan on varmistuttava siitä, että hänen tulkintansa vastaavat tutkittavien käsityksiä. Tutkittavien omat tulkinnat kokemuksistaan saattavat poiketa tutkijan tulkinnoista, koska tutkittavat voivat olla sokeita omalle tilanteelleen. (Eskola & Suoranta 2000, 211.) Haastattelujen aikana varmistin välillä, mitä haastateltava tarkoittaa tai tein silloin tulkintoja puheena olleesta asiasta, jolloin tutkittavalla oli mahdollisuus korjata, mikäli olin ymmärtänyt hänen puheensa väärin. Näin pyrin varmistamaan tulkintojeni vastaavan heidän käsityksiään. Pyrin myös tulkitsemaan ja esittämään tuloksissa haastateltujen kertomat asiat oikeissa asiayhteyksissään. Toisaalta teemahaastattelussa teemoihin liittyvistä asioista puhutaan monessakin eri asiayhteydessä, joten jouduin poimimaan aineistoa eri keskustelun osista.

Vaikka tutkimuksen käytäntö ja siitä kirjoitettu tutkimusseloste eivät ole koskaan täysin samanlaisia, on osa tutkimuksen luotettavuutta se, kuinka hyvin tutkija pystyy selostamaan tutkimuksensa vaiheet tutkimustekstissään. Tutkimuksen toteutus voi olla paljon parempi kuin siitä kirjoitettu teksti. Tutkijan olisi pyrittävä kertomaan mahdollisimman tarkasti, miten aineiston keruu on toteutettu ja mitä sen jälkeen on tapahtunut. Tutkimusselosteen olisi oltava ikään kuin ”ikkuna todellisuuteen”. (Eskola & Suoranta 2000, 212-213.) Olen pyrkinyt tutkimuksen kaikissa vaiheissa luotettavuuteen ja kirjoittanut tutkimuksen vaiheet tarkasti mitään tarkoituksellisesti pois jättämättä.



## 6 TULOKSET

### Musiikin perusteiden opetuksen tehtävä ja tavoitteet

Musiikin perusteiden opetuksen tehtävän opettajat näkevät laajasti: tehtävä liittyy koko musiikkioppilaitoksen kenttään. Se miten, opettajat musiikin perusteiden opetuksen tehtävän mieltävät, vaikuttaa myös opetuksen toteutukseen: jos tehtäväksi nähdään teoreettisten asioiden opettaminen, ei ehkä koeta, että silloin oppimisen pitäisi perustua kokemukseen tai musisointiin, joka taas on arvokasta silloin kun tehtäväksi nähdään esimerkiksi musiikillisten toimintatapojen oppiminen. OPS:n perusteet on varmasti osaltaan vaikuttanut siihen että opettajat näkivät tavoitteet sekä opetuksen tehtävän laajemmin kuin pelkinä osaamistavoitteina ja teoreettisten ilmiöiden opetteluna (H1, H3, H4, H5).

(Tehtävänä on) [...]musiikin rakkauden herättäminen ja oppilaan oman muusikkouden ruokkiminen ja löytäminen ja sit niiden asioiden mitä musiikin perusteiden tunnilla tehdään yhdistäminen siihen oppilaan omaan muusikkouteen. Tähän sisällytän esimerkiksi laulutaidon harjoittamisen. ”

[...]tärkeätä on juuri se niin kuin se sosiaalisuus, se ryhmässä tapahtuva yhdessä musisoiminen...

Kuoppamäki toteaa, että paras tapa oppia musiikkia on tehdä musiikkia. Hän kritisoi käsitystä, jonka mukaan tärkeintä opetuksessa olisi oppia ja opettaa nuottikirjoitusta ja sen lukemista. Hänen mielestään tärkeämpää on oppia ymmärtämään musiikkia ja sitä mihin nuottikirjoitusta tarvitaan. (Kuoppamäki 2000.) H4 on samoilla linjoilla: hänen mielestään musiikin perusteiden opetuksen tehtävänä ei voi olla nuottien nimien tai intervallien opettaminen, koska ne voi oppia soittotunnillakin, vaan tärkeämpää on rakkauden ja uteliaisuuden herättäminen musiikkia kohtaan.

[...] herättää sitä uteliaisuutta musiikkia kohtaan ja luoda positiivisia kokemuksia[...] (H4)

Saavutettuja mitattavia taitoja tärkeämpänä nähdään, että musiikin perusteissa opitaan tekemisen ja oppimisen tapoja, kuten ryhmässä musisointia (H3), tutustutaan kulttuuriperintöön (H1) ja kehitetään laulutaitoa (H1, H3).

Mä ehkä ajattelen että semmonen tekemisen ja oppimisen tavat on keskeisempiä kuin ihan semmonen tietty, että mitä taitoja saavutetaan. (H3)

Tekemisen ja oppimisen tavat ovat tärkeitä, koska ne ovat juuri niitä taitoja, joita oppilaat tarvitsevat silloin kun opettaja ei olekaan kertomassa miten tätä kappaletta pitäisi harjoitella tai miten sitä voisi soittaa yhdessä kaverin kanssa. On tärkeää, että heillä on erilaisia tapoja lähestyä nuoteiksi kirjoitettua tai soitettua ja laulettua musiikkia ja ymmärtää sitä. Tällöin esi-

merkiksi ymmärretään miten voidaan laatia itse säestys yksittäiniseen kappaleeseen tai osataan tehdä sointumerkkien pohjalta säestys itse.

### *Oppilaiden osallistuminen tavoitteiden suunnitteluun*

Oppimisen mielekkyys lisääntyy, kun oppilaat saavat osallistua itse opiskelun päämäärien suunnitteluun. Heillä tulisi olla mahdollisuus osallistua kurssin tavoitteiden, sisältöjen, opetusmenetelmien ja arvioinnin suunnitteluun (vrt. Uusikylä & Atjonen 2007, 73, 126).

Mä tavallaan suunnittelen sen opetuksen, pistän hommat käyntiin, luon oppilaiden kanssa keskustelen sekä lukuvuoden et sit sen tuntikohtasen suunnitelman. (H3)

Musiikin perusteissa oppilailla on mahdollisuus osallistua oppituntien työsuunnitelmien ja lukuvuoden tavoitteiden suunnitteluun tai ainakin pienimuotoisesti valita, mitä haluavat tunteilla tehdä (H1, H3, H5). Vaikka kaikkien täytyykin hallita tietyt perusasiat, valinnaisuus toimii varmasti erityisen hyvin juuri sellaisissa tilanteissa, kun opittua pitää soveltaa omalle soittimelle. Harmoniasoitinten soittajat voivat valita hieman erilaisia tehtäviä kuin melodiasoitinten soittajat.

## **6.1 Opetussuunnitelman perusteet 2002**

### *Opetussuunnitelman perusteet kaiken opetuksen lähtökohtana*

Kaiken kaikkiaan haastateltavat pitivät opetussuunnitelman perusteita tärkeänä ja merkityksellisenä asiakirjana. Yhteiskunnan muuttumisen myötä opettajien opetussuunnitelma-ajattelu on muuttunut yhä enemmän curriculum-tyyppiseksi (Patrikainen & Myller 2002, 191). Haastateltujen ajatuksia voikin pitää pääasiassa *curriculum*-tyyppisinä (ks. Lahdes 1997, 66; Malinen 1992). OPS:n perusteiden sisältö on enemmän opetusfilosofinen kuin asialuettelo opetettavista asioista. OPS:n perusteita ja siinä mainittuja tavoitteita pidettiin opetuksen lähtökohtana, jota toteutetaan pedagogisen osaamisen kautta (H4). Opetussuunnitelmassa kiteytyy opetuksen perustehtävä ja arvopohja, se antaa perusteet käytännön työlle ja ohjaa oppilaitoksen oman opetussuunnitelman laadintaa.

### ***Lähtökohtana oppimiskäsitys***

H5 oli mukana työryhmässä, joka koosti viimeisimmät vuonna 2002 ilmestyneet OPS:n perusteet.

”[...] Ja lähtökohta oli tietysti tää ryhmän vetäjä oli tehny lisensiaattityön konstruktivistisesta oppimisesta [...] tietyt velvoitteet sivistyksestä ja suomalaisesta identiteetistä [...] minkälaiset oppimisympäristöt pitää olla.”(H5)

Opetussuunnitelman perusteissa 2002 oppimiskäsitys haluttiin yhtenäistää peruskoulun kanssa. Yksi syy tähän on varmasti se, että musiikkioppilaitoksissa on toimittu hyvin vahvasti perinteen viitoittamalla tiellä, eikä ole välttämättä uudistettu käsityksiä oppimisesta.

” [...] Et se on niin kun lähtökohta et kaikissa näissä (Opetussuunnitelman perusteissa) se oppimiskäsitys olis suunnilleen samanlainen jolloin voidaan ajatella että ehkä ne sisällöt ja menetelmätkin lähestyy toisiaan.” (H5)

Peruskoulun puolella opetusmenetelmät ovat olleet edellä musiikin perusteiden opetusta. Ajatus OPS:n perusteiden samanlaistamisessa oli se, että myös menetelmät ja sisällötkin kehittyisivät vastaamaan konstruktivististä oppimiskäsitystä (H5). Tämän perusteella voidaan oppimiskäsityksen ymmärtämistä ja käytäntöön siirtämistä pitää hyvin keskeisenä OPS:n perusteiden hengen toteutumisen kannalta (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 132, 146).

#### **6.1.1 Yleiset tavoitteet**

##### ***”Yleisten tavoitteiden pitäisi ohjata opetusta ihan pienimmästä sisältötasosta”***

Yleisten tavoitteiden osalta tutkin, millainen merkitys opettajien mielestä on yleisillä tavoitteilla heidän työnsä kannalta ja miten niitä voidaan käytännössä toteuttaa muun oppimisen ohessa. Yleiset tavoitteet ovat keskeisessä osassa, kun pohditaan OPS:n perusteiden viemistä käytäntöön ja niiden tulisi olla osa opettajan pedagogista ajattelua ja päätöksentekoa. (vrt. Kansanen 2004, 27-29.) Opettajat (H4, H5) ovat asiasta samaa mieltä Kansanen kanssa. Yksi opettajista totesi, ettei edellisessä opetussuunnitelman perusteissa yleisiä tavoitteita ei ollut ollenkaan (H5).

Nää (OPS:n perusteet) on hyvin erilailla rakennettu ja se kulttuurimuutos on iso[...]Mutta kyllä mä uskon että siitä on paljo käyty keskusteluja, koska tällasia asioita tällä tavalla ei esim. niissä edellisissä OPS:n perusteissa ollu ollenkaan. (H5)

Sen vuoksi asioita on jouduttu pohtimaan kentällä, koska opettajille ei ole välttämättä ollut ollekaan selvää, mitä oman opetuksen arjessa tarkoittavat esimerkiksi yleisissä tavoitteissa mainitut ”oppilaan henkisen kasvun ja persoonallisuuden lujittumisen tukeminen”. Yleiset tavoitteet täytyykin tuntea hyvin, jotta ne olisivat koko ajan kaiken ajattelun ja toiminnan taustalla.

Yleisten tavoitteiden pitäisi ohjata opetusta ihan pienimmästä sisältötasosta alkaen (H5) ja ohjata kaikkea opetusta ja opetuksen järjestämistä (H4). Yleiset tavoitteet ovat siis lähtökohtana myös erityistavoitteiden suunnittelussa (vrt. emt., 27-29).

[...] tässä mun mielestä pitää nimenomaan miettiä sitä, että miten esim. kansallisen musiikkikulttuurin säilyttäminen näkyy meidän oppilaitoksessa.” (H5)

Opettajan tulisi pohtia oppimiskokemuksia suunnitellessaan, edistääkö hänen opetuksensa esimerkiksi yleisissä tavoitteissa mainittua ”hyvää musiikkisuhdetta” vai johtaako se mahdollisesti toiseen suuntaan. Peruskoulussa opetusohjelmaan on otettu yleistavoitteiden toteuttamiseen liittyvää oppiainesta (Malinen 1992, 72). Kun musiikkioppilaitoksessa näin ei ole, tulee yleistavoitteita tulee toteuttaa ja saavuttaa koko opetuksessa. Kaiken opetuksen pitäisi kehittää esimerkiksi ”sosiaalisten taitojen kehittymistä ja luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen syntymiselle”. (vrt. emt., 72.)

Musiikin opiskelusta tulee helposti suorituskeskeistä eikä se tue esimerkiksi yleisissä tavoitteissa mainittua musiikin elämänikäistä harrastamista (Anttila 2004, 150).

[...] mä todellakin pidän hyvänä että se on sanottu tässä ”tavoitteena on tukea oppilaan henkistä kasvua, luovuuden kehittymistä” että ne mainitaan tässä koska tässä meidän yksilökeskeisessä niin kun huippu-urheilutyypisessä valmennuskulttuurissa mitä niin kun musiikinopetuksessa paljon on niin, se (henkisen kasvun ja luovuuden kehittäminen)ne ei niin kun välttämättä näy siellä. [...] (H4)

Yleisten tavoitteiden kirjoittaminen nähtiin erityisesti hyvänä siksi, että ne voisivat tuoda yksilökeskeiseen musiikinopetukseen toisenlaisia arvoja ja muuttaa opetusta vähemmän suorituskeskeiseen suuntaan. (H4.) Voisi ajatella, että yleiset tavoitteet yhtenäistäisivät opettajien arvomaailmaa ja heidän opetuksensa välittämiä arvoja ja yleiset tavoitteet auttaisivat näkemään toisenlaisia arvoja harrastustoiminnassa.

### ***Ristiriitaisia tavoitteita***

Kuten jo edellisen kappaleen lopussa totesin, saatetaan yleisiä tavoitteita toteuttaa tai niiden vaikutus ymmärtää vain osittain. Yleisten tavoitteiden vaikutus nähtiinkin tutkimuksessa ristiriitaisena: toisaalta ne toivat opetuksen tausta-ajatuksen paljon hyvää, mutta ammattikoulu-

tuksen ja työelämän asettamien vaatimusten huomioimisen kaksi opettajaa (H3, H4) koki ainakin jossain määrin hankalana. Saattaa olla, että perinteestäkin johtuen, yleisistä tavoitteista ammatillisen koulutuksen asettamat vaatimukset on otettu vakavimmin huomioon ja on ajateltu, että se koskee tietomäärään liittyviä tavoitteita. Juuri suuri tietomäärä kaikille opetettavaksi, vaikuttaa negatiivisesti ja on ristiriidassa muiden yleisten tavoitteiden ja opetuksen tehtävien kanssa (H4).

[...](ammattikoulutuksen vaatimusten huomioiminen) ohjaa ja mun mielestä ohjaa (opetusta) kiero suuntaan. Että mä en näe että musiikin perus- tai minkään taiteen perusopetuksen tavoitteissa täytyis ottaa huomioon se, että se kaikille annettava perusopetus antaisi automaattisesti edellytykset hakeutua ammattikoulutukseen [...] (H4)

H4 mukaan minkään taiteen perusopetuksen tavoitteissa ei pitäisi olla velvollisuutta antaa edellytyksiä hakeutua ammattikoulutukseen. Tällainen OPS:n perusteisiin painettu kohta vaikuttaa varmasti vaihtelevasti opetuksen järjestämiseen eri puolilla Suomea. Joidenkin opetuksessa se saattaa olla hyvinkin suurena ohjaavana tekijänä ja tausta-ajatuksena opetuksen ja oppimisen suunnittelussa. Ammattikoulutuksen hakeutumiseen edellytyksenä voidaan pitää myös positiivista musiikkisuhdetta ja myönteistä suhtautumista asiaan, kun taas usein edellytyksiksi saatetaan nähdä vain tiedollisten asioiden hallinta.

Yleiset tavoitteet ovat ristiriitaiset varsinkin siltä osin, ”*ettei ammatillisen koulutuksen ja työelämän vaatimusten huomioiminen*” johda ”*hyvään musiikkisuhteeseen*” (H4).

Et musta se (amatillisen koulutuksen ja työelämän vaatimusten huomioiminen) ei ollenkaan johda johonkin hyvään musiikkisuhteeseen, joka näissä uusissa sanotaan. Et kyl tässä tavallaan on sellasia ristiriitaisuuksia[...] (H4)

Taustalla on ajatus, että kaikilla täytyy olla samat mahdollisuudet hakeutua ammattikoulutukseen, jolloin lapsena ei ”haluta jo lapsesta erottaa jyviä akanoista”(H4). Tutkimukseni antoi myös selityksen sille miksi nuo vaatimukset on OPS:n perusteisiin kirjoitettu: ammatillisen koulutuksen ja työelämän vaatimusten huomioiminen on yleisissä tavoitteissa, koska kaiken koulutuksen täytyy olla mahdollista johtaa seuraavalle koulutusasteelle (H5). Tämän valossa voikin pohtia, onko tämä lain mukaan kirjoitettu kohta tulkittu opetustyössä liian kirjaimellisesti silloin, jos opetusta suunnataan koko ajan ammattikoulutuksen valmiuksia ajatellen. Niitä voi olla vaikea ohittaa ja ajatella opetusta siitä suunnasta, että millaisten tietojen ja taitojen oppimisesta on iloa oppilaalle musiikin harrastamisessa. Ehkä ei ole kuitenkaan tarkoitettu, että opetusta annetaan koko ajan ammatillisen koulutuksen vaatimukset mielessä pitäen vaan yleisissä tavoitteissa mainitaan myös paljon muita tavoitteita, jotka johtavat muihin kuin tiedollisilla taidoilla mitattaviin valmiuksiin.

### *Yleiset tavoitteet käytännössä*

Haastateltujen mielestä yleiset tavoitteet sijoittuvat kaikkien muiden osaamistavoitteiden yläpuolelle. Oman työnsä perustelu muille ja itselleen on helpompaa, kun suuntaviivat kaikkiin tavoitteisiin pyrkimiselle on määritelty yleisillä tavoitteilla. Monelle opettajalle ne ovat antaneet vapautta opettajan työhön pois suorittamisen kulttuurista kohti oppimista.

No ehkä just siinä kohdassa, kun mä pohdin, että onks mun pakko tehdä tätä kaikkea sitten jos mä muistan että meillä on yleiset tavoitteet, jotka ehkä nyt sitten vielä kuitenkin ylittää nää yksilöllisemmät tavoitteet niin sitten mun on helpompi perustella sitä, miksi se miten nykyään työtä teen, on hyvä. (H1)

Yleiset tavoitteet ovat vapauttaneet monien asioiden opettamisesta, jotka saattavat tulla tradition mukana, mutta jotka voi jättää perustellusti pois opetuksesta, kun opetusta viitoittavat yleiset tavoitteet. Kaikkien oppilaiden kanssa ei ole tarvinnut pyrkiä samoihin tiedollisiin ja taidollisiin tavoitteisiin, vaan on voinut soveltaa vaatimuksia oppilaiden valmiuksien mukaan. (H1.)

Mulle ne merkitsee paljon semmosta henkilökohtasta soveltamista. Että esimerkiksi oppilaiden valmiuksien mukaan niin mä oon kyllä ihan ronskisti sanotaan, että soveltanut konkreettisia vaatimuksia.(H3)

Yleisistä tavoitteista henkilökohtaisen soveltamisen perusteeksi sopivat esimerkiksi ”edellytysten luominen hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elinikäiselle harrastamiselle”. Jos oppilaan kokemukset opiskelusta eivät positiivisia, eivät edellä mainitut tavoitteet toteudu. Myös konstruktivistinen oppimiskäsitys tukee opetuksen soveltamista oppilaan valmiuksien mukaan: opetuksen tulee lähteä oppilaan lähtötason, valmiuksien ja ajattelun selvittämisestä, jolloin oppiminen rakentuu aiemmalle osaamiselle (ks. Tynjälä 1999, 61-62; Rausche-von Wright & von Wright 1994, 121-122).

Tärkeämpää kuin tiettyjen tiedollisten tavoitteiden saavuttaminen ja hallitseminen, on oppilaan positiivinen ja myönteinen suhde musiikin perusteissa opiskeltaviin asioihin. (H3) Opettaja voi vaikuttaa merkittävästi tähän sillä miten tavoitteisiin suhtautuu.

[...] tekis mieli sanoa sille musiikkiopiston opettajalle terveisiä et höllää vähän, jos saat jätettyä tälle jatko-opintoihin tulevalle opiskelijalle on, että tätä mielellään tehdään vielä sen sijaan, että sit siitä tulee valmiiksi tulee jo semmonen olo et korvista tulee sitä. [...] sen vuoks mä oon suhtautunu vielä rennommin siellä musiikkiopistossa et kun mä tiedän, että nekin joilla ei oo ihan tip-top viimesen päälle ne taidot, vallah hyvin pärjää vaikka ammattiopinnoissakin kunhan niillä on se myönteinen suhde asiaan. (H3)

Yleiset tavoitteet antavat opettajalle neuvoja sen suhteen, jotta opinnoissa voitaisiin edetä niin, että jokaiselle oppilaalle jäisi positiivinen kuva itsestään ja mahdollisuuksistaan oppijana.

Yleiset tavoitteet toteutuvat parhaiten, kun opiskeltavat ilmiöt lähtevät musiikillisista asioista, käytännön tilanteista ja niissä tarvittavien tietojen ja taitojen opettelusta (H1). Silloin oppilaat kokevat opiskelun käytännön hyödyn heti. Itseisarvona nuottien kirjoittaminen sen itsensä vuoksi ei ole oppilaille mielekästä, merkityksellistä eikä näin ollen tue esimerkiksi yleisissä tavoitteissa mainitun ”hyvän musiikkisuhteen kehittymistä” tai ylläpitämistä. Voidaan siis todeta, että musiikillisen tekemisen, lähinnä soittamisen ja laulamisen kautta oppiminen, jotka edustavat musiikillista tekemistä, ovat musiikkisuhdetta kehittäviä ja ylläpitäviä tekijöitä.

### **6.1.2 Sosiaaliset tavoitteet**

OPS:n perusteissa (Liite 1.) mainitaan sosiaaliset tavoitteet useassa kohdassa. Yleisten tavoitteiden mukaan ”opetuksen tavoitteena on tukea sosiaalisten taitojen kehittymistä ja ohjata oppilasta työskentelyyn ryhmän jäsenenä”. Lisäksi oppimisen sosiaalisuus määritellään myös oppimiskäsityksen kautta, johon palaa tuonnempana.

Sosiaaliset taidot ja niiden opettelu ovat keskeisessä osassa myös musiikin perusteiden opetuksessa. Ilman sosiaalisia taitoja ryhmässä opiskelusta tulee kaikille epämieluisaa ja kuormittavaa. Jotta ryhmä voisi toimia ja ryhmässä voisi toimia ja oppia, ehkä jopa paremmin kuin yksin, tarvitaan tiedollisten ja taidollisten taitojen ohella myös tavoitteellista sosiaalisten taitojen opiskelua ja harjoittelua.

Mikäli ryhmä ei toimi keskenään, ei ryhmässä tapahdu myöskään oppimista: ohjeita ei seurata eikä toisia oppilaita kuunnella tai kunnioiteta. (H5.) Ryhmä voikin olla oppimisen edistäjä tai jarruttaja. Huono ryhmähenki aiheuttaa opettajan vastustusta eikä järjesty pysy luokassa, kun aktiivisuus suuntautuu ei-toivottuihin asioihin.

Ryhmä, jossa on huono ryhmähenki niin se järjesty ei tahdo pysyä ja tulee kitinää ja ne ei kuuntele mua.(H3)

### ***Tutustuminen ja toimintakulttuurin luominen***

Opetuksessa sosiaalisia tavoitteisiin voidaan tavoitella monin eri keinoin. Opettajat puhuivat monista sosiaalisuuden piirteistä, joita he pyrkivät opetuksessaan saavuttamaan (ks. Wenzel 1996, 227). Yksi keskeinen piirre, jonka opettajat mainitsivat, oli ryhmäytyminen. Se tapah-

tuu harvoin ikään kuin itsestään, vaan sen saavuttamiseksi on nähtävä vaivaa ja käytettävä aikaa. Ryhmäytyminen tarkoittaa musiikin perusteissa sitä, että oppilaat saadaan kommunikoidaan ja toimimaan keskenään (H1). Sosiaalisten taitojen opettelu alkaakin siitä, että oppilaat tutustuvat toisiinsa ja ryhmään saadaan luotua toimintakulttuuri (H5). Toimintakulttuurin vaikiintuessa oppilaat mukautuvat rooliodotuksiin ja yhteisiin sääntöihin (vrt. Wenzel 1996, 227). Oppilaiden tutustumista toisiinsa voi auttaa erilaisilla tarkoitukseen sopivilla leikeillä. Kolme opettajaa mainitsikin käyttävänsä leikkejä apuna (H1, H3, H5).

[...]silloin, jos on uudesta ryhmästä kyse niin mä käytän aika paljon leikkejä (H1)

Ihanteellista on, jos sosiaalisia päämääriä ja ryhmäytymistä voidaan tavoitella muun työn ja tavoitteiden ohessa. Usein opetustyössä näin näyttikin olevan monen opettajan kohdalla. Tärkeitä ryhmää yhdistäviä tekijöitä ovat konsertit, projektit ja esiintymiset: ” semmonen, että on joku tavoite ja ryhmä yhdessä valmistaa niin kyllä se tukee ryhmäytymistä”. (H3)

### **Sosiaalisten ja opiskelutavoitteiden vuorovaikutus**

Sosiaaliset tavoitteet ovat arvokkaita itsessään, mutta ne voivat myös tukea opiskelutavoitteita ja parantaa näin oppimista (ks. Anttila & Juvonen 2002, 140). Opettajat näkevätkin sosiaalisuuden mahdollisuutena ja oppimista parantavana tekijänä.

Musiikki on luonnostaan sosiaalista ...se ois niin ku hirveän paljon hedelmällisempi tapa päästä niin ku näihin musiikillisiin, sosiaalisiin ja elämän laatuun liittyviin päämääriin. (H4)

Kun ryhmä on yhtenäinen ja toimintakulttuuri on saatu luotua, on siitä monia etuja oppimiselle. (vrt. Anttila & Juvonen 2002, 140.) Tällaisessa ryhmässä asiat saadaan tehdyksi ajallaan, oppilaat kannustavat ja tukevat toisiaan ja ryhmä vaikuttaa motivaatioon positiivisesti. (H3.) Myönteinen oppitunnin ilmapiiri saattaa motivoida oppilasta, joka puolestaan on välttämätön edellytys mielekkäälle oppimiselle. Kielteisessä ilmapiirissä puolestaan sitoutuminen opiskeluun ja opiskelun mielekkääksi kokeminen on vaikeaa. (Anttila & Juvonen 2002, 146-147.)

Kun sinne semmosen kannustava ilmapiirin niin musta se on hyvin suuri motivaatiotekijä vaikka asia joskus oiskin epämielikästä niin se ryhmä tekee sen oppimisen mielekkääksi.(H1)

Osa kannustavaa ilmapiiriä on, että opitaan antamaan rakentavaa palautetta ja toisaalta harjoitellaan kuuntelemista, keskittymistä, lähtemistä ja muuta ei-verbaalista kommunikointia. (H1)



## Jaettu vastuu

Ryhmässä kaikkien jäsenten pitäisi tuntea vastuuta ryhmän toiminnasta. Musiikin opetuksessa ei ole tarpeeksi kiinnitetty huomiota ryhmähenkeen ja sen luomiseen, joka esimerkiksi joukkueurheilussa on enemmän sääntö kuin poikkeus. (H2) Juuri tätä edistävät opettajien (H1, H3, H5) kertomat esiintymiset, joissa joukkuehenki heidän kertomansa mukaan lisääntyy. Ryhmät ovat käyneet esittämässä tunneilla harjoiteltua ohjelmistoa vanhainkodeissa tai toisille ryhmille on järjestetty erikseen myös konsertteja. Yhteinen päämäärä, se että harjoitellaan jotain oikeaa asiaa varten eikä vain oppimisen takia, saa oppilaat toimimaan yhdessä yhteisen asian eteen ja ottamaan sosiaalista vastuuta. Tällöin sosiaalinen vastuu siirtyy myös muihin oppimistilanteisiin. Ryhmä alkaa huolehtia järjestyksen säilymisestä tunneilla ja on huolissaan, jos joku oppilas on poissa tunnilta. (H1) Kun oppilaat tuntevat toisensa ja ryhmäytyminen on tapahtunut vetävät aktiiviset oppilaat hiljaisempia ja arempia oppilaita mukaansa. (H1)

Sitten mun mielestä se on tärkeä et miellä on ne esiintymiset. Silloin niin kun se ryhmä et ne kantaa siitä vastuun. Se on kollektiivinen juttu, Sit se on musta niin hauska seurata sitä et kun alkaa että ryhmä ottaa sosiaalista vastuuta että ne pitää toiset myöskin kuria luokissa. Tää on sitten meidän juttu ja tätä ei kukaan pilaa jne. Et siinä ei niin kun opettajan tarvii mennä sanomaan et ne hoitaa sen ihan itse. (H5)

[...] ja sit se että aktiiviset oppilaat vetää niitä hiljaisempia mukaansa ja se ryhmädynamiikka se voi olla hyvin positiivinen kierre sillä lailla että parhaimmillaan ryhmä pitää jäsenistään huolta ja on huolissaan jos joku oppilas on pois ja pitää huolta et kaikki on tehnyt läksyt ja niin kun hoitaa hommat, luokassa on hiljasta silloin kun pitää olla hiljasta ja luokassa on elämää silloin kun pitää olla elämää. (H1)

Edellä esitetyt opettajien puheessa toteutuvat sekä sosiaaliset tavoitteita että konstruktivistisen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppijan tulee itse olla aktiivinen toimija: opettajat ovat onnistuneet luomaan oppimisympäristön ja tehtäviä, jotka ovat mahdollistaneet sosiaalisen vastuunottamisen ja yhteenkuuluvuuden tunteen lisääntymisen.

Toisaalta myös ihan tavallisissa luokkatilanteissa voidaan edistää yhteyden muodostumista oppilaiden välille, kun he voivat yhdessä ryhmänä vaikuttaa siihen, mitä seuraavaksi tehdään ja miten.

[...]Yhteiset työjärjestysneuvottelut et mietitään esitetäänkö tää jossakin ja niin kun sellaset yhteiset suunnittelukeskustelut. Ja sit mä koen että pienryhmätyö vahvistaa sitä kokonaistakin ryhmää koska oppilaat oppii vähän sitä omaa roolia ja siinä on pikkusen helpompi ottaa omaa aktiivisuutta (H3)

Myös pienryhmissä työskentely tai parityöskentelyä opettajat käyttävät paljon sosiaalisuuden edistämässä (H1, H3, H5). Pienessä ryhmässä on helpompi uskaltaa ottaa kontaktia toisiin, käydä keskusteluja ja jakaa tietoa. Tehtävien valinnalla ja tavoitteiden asettamisella voidaan myös tukea sosiaalisten taitojen kehittymistä, jos opiskelu sisältää toisen oppilaan säestämistä

tai paritehtäviä. Ryhmätehtävissä joku joutuu ottamaan johtajan roolin ja tehtävää pitää viedä itse eteenpäin.

[...]ryhmäyttäminen, ryhmän tutustuttaminen toisiinsa, sit just tehtävätyyppien asettaminen, tavoitteiden asettaminen niin et niihin voi sisältyä vaikka toisen säästämistä tai yhdessä, joskus mä laitan rytmitehtävään et osaat lukea rytmitehtävän parille tai kirjoittaa, johon sisältyy myös se ajatus että se on musta vähän vaativampi tavoite et oppilas osaa itse niin kun olla siellä niin kun johtajan roolissa. (H3)

### *Sosiaalisuus osana oppimiskäsitystä*

Oppimisen sosiaalinen luonne korostuu myös OPS:n perusteiden oppimiskäsitystä ja opiskelu ympäristöä käsittelevissä luvuissa. Niissä mainitaan, että ”oppiminen liittyy sosiaaliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen, jossa se tapahtuu”. Siinä mainitaan myös, että ”oppimiskäsityksestä seuraa, että tulee oppia työskentelemään yhdessä toisten kanssa”, ”hyvä opiskelu ympäristö mahdollistaa vuorovaikutustaitojen kehittymisen” ja ”keskeistä on vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä ja oppilaiden kesken”.

Sosiaalisuus on osoittautunut oppimisessa tärkeäksi tekijäksi myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen kautta. Oman ajattelun näkyväksi tekeminen ja sosiaalinen tuki nähdään konstruktivismissa oppimisen keskeisiksi piirteiksi (ks. Tynjälä 1999, 65). Opettajat pyrkivät hyödyntämään sosiaalista tukea opettamisessa: ryhmätyöskentelyssä he opettavat toisiaan, tarkistavat käsityksiään ja muodostavat yhteistä ymmärrystä asioista.

[...] (ryhmässä) tulee se vuorovaikutus ja oppilaat oppii toisiltaan. (H5)

Kaikki haastatellut pitivät tärkeänä sitä, että oppilaat oppivat ryhmässä toisiltaan eikä opettaja ole ainut, joka voi opettaa. Kun oppilaat saadaan toimimaan keskenään, muuttuu myös opettajan rooli opetuksessa ja koko prosessi etenee konstruktivistiseen suuntaan; oppilaat ottavat itse vastuuta oppimisesta ja oppimisprosessista. Lisäksi oppilaat oppivat samalla toiminnan ohjauksen ja opiskelun taitoja.

Oppilaiden vastuunottamista voi lisätä vaiheittain oppilaan iästä riippuen: mitä vanhempi oppilas on, sitä enemmän hän pystyy ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Yksi opettaja kertoi, että oppilaiden keskinäisen työskentelyn aikana hän myös saa selville miten he ymmärtävät asioita, mitä kautta selittävät niitä toisilleen ja osaavatko asian ilman opettajan apua, kun he selittävät asioita toisilleen. Usein oppilaat voivat opettaa toisilleen asioita paremmin

kuin opettaja, koska heidän kokemusmaailmansa ja -taustansa on lähempänä toisiaan (H1). Etuna on myös se, että toiselle opettaessa oppii itsekin.

Ainahan kun toiselle opettaa niin siinä oppii paljon enemmän vaikei selittäisikään mut joutuu itsenäisesti tekemään... tavallaan niin kun sen tekemisen koko prosessiin ohjaaminen. (H3)

Tässä toteutuu samalla konstruktivistisen oppimiskäsityksen ajatus ajattelun näkyväksi tulemisesta ja keskustelun kautta tiedon muodostamisesta.

## 6.2. Oppimiskäsitys

Opetuksen järjestämisessä oppimiskäsitys on keskeinen käsite. Se luo puitteet koko opetukselle ja oppimiskokemusten suunnittelulle ja viitoittaa tavoitteiden asettelua, opetusmenetelmien ja oppimateriaalien valintaa, koko opetuksen toteutusta. Opettajat kertoivat käsityksistään siitä, miten oppimiskäsityksen heidän mielestään tulisi näkyä opetuksessa ja toisaalta myös siitä, miten he ovat käytännössä toimineet oppimiskäsityksen mukaan. He olivat tiedotaneet sen, että monet käsitykset olivat vielä odottamassa käytäntöön siirtymistä. Toisaalta on varmasti myös paljon ryhmästä kiinni, miten hyvin opettajat pystyivät toimimaan haluamallaan tavalla. Asioiden ymmärrys kuitenkin mahdollistaa myös toiminnan muutoksen tulevaisuudessa.

Haastatteluissa ei puhuttu varsinaisesti konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, mutta opettajat ovat toteuttaneet OPS:n perusteiden oppimiskäsitystä työssään kertomansa mukaan monin eri tavoin. Opettajien kertomat opetuksen ja oppimisen piirteet sisältävät monia konstruktivistisia piirteitä. Opettajat puhuivat oppimisen sosiaalisuudesta runsaasti. Tarkemmin sosiaalisia tavoitteita on käsitelty jo aiemmin luvussa 6.1.2, joten tässä luvussa käyn läpi konstruktivistisiä piirteitä, jotka eivät tule esiin muissa asiayhteyksissä.

### *Opettajien käsitys roolistaan oppimisessa*

Keskeistä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiselle oppimiselle on opettajan ja oppilaan roolin muuttuminen oppimisessa. Haastatteluissa opettavat kertoivat, että opettajan roolin tulisi olla enemmänkin oppimisen ohjaaminen kuin perinteisessä mielessä opettajana oleminen eli tiedon jakaminen (H1, H3, H4, H5) (vrt. Tynjälä 1999, 61-67). Tätä he olivat pyrkineet toteuttamaan työssään. Kaksi opettajaa mainitsi, ettei ole ihan tyytyväinen rooliinsa. He

kokivat, että toimivat liian opettajakeskeisesti: heidän mielestään vastuuta oppimisesta voisi siirtää enemmän oppilaille (H3, H4.)

Yksi opettaja (H5) totesi, että ihanteellinen rooli onkin haasteellisempi kuin tiedonjakajan perinteinen rooli. Haasteellisuus liittyy nimenomaan käsityksen siirtämiseen käytäntöön. Uuden roolin myötä kuluu tuntien suunnitteluun aikaa aiempaa enemmän, koska aikaa kuluu opetuksen ulkopuolella hänen kuvauksensa perusteella juuri oppimiskokemusten suunnitteluun. (H5.) Oppimiskokemusten suunnittelussa täytyy ottaa huomioon mm. oppilaan lähtötaso, tiedonhankinnan mahdollisuudet, järjestyksen säilyminen ja aikataulussa pysyminen.

Se on helppo olla siellä edessä ja jakaa tietoo. ...menee(aikaa) tuntien suunnitteluun . Kyllähän siis suunnittelijan rooli on tosi iso, se vaatii huomattavasti enemmän sitä suunnittelua[...]mitkä on niiden valmiudet, mahdollisuudet hankkia sitä tietoo ja miten se kohdennetaan, millä se ei mene kaaokseksi sen 90 minuutin aikana ja millä pysytään aikataulussa ops:ssa. (H5)

Olellaista onkin huomata, että kysymys on oppimisen suunnittelusta enemmän kuin opettamisen suunnittelusta. Oppimiskäsityksen ja sen myötä opettajan roolin muuttumisen myötä on ”opettamisessa menty huomattavasti enemmän oppimisen puolelle”(H5). Tämä edellyttää erilaista opetuksen suunnittelua. Oppimisen ja opettamisen suunnittelun ero on siinä, onko painopiste opettajan vai oppilaan toiminnan suunnittelussa. Jos opettaja suunnittelee ainoastaan opetusta, hän ei ehkä ajattele niin vahvasti sitä, mitä ja miten oppilas tulee oppimaan. Opettajan ajattelu keskittyy tällöin hänen omaan toimintaansa oppilaan toiminnan sijaan. Oppimisen suunnittelussa opettaja joutuu pohtimaan, kuinka hän voi toimia mahdollistaakseen hyvän oppimisen ja suunnittelee opetusta sen kautta, mitä oppilaan tulisi opetuksen myötä oppia. H5 toteaaakin, että ”en enää ajattele niin että pelkästään, että mitä mä opetan. Mä mietin koko ajan, että mitä pitäisi jonkun oppia ja millä mä mittaan, että sitä oppimista on myös tapahtunut.”

Opettajan rooli vaihtelee opettajien (H1, H5) työssä tilanteen mukaan. Joskus myös perinteinen opettajajohtoinen asioiden opettaminen on tarpeen. (H1) (ks. Cantell 2001, 32.)

[...] tunnilla on paljon tilanteita, et jos opetellaan uutta niin silloin opettajan on opetettava se asia [...] Ja sen jälkeen oppilaat toimii ja silloin mä oon vaan avustamassa silloin jos on tarvetta. (H1)

Opettajan rooli on käytännössä oppimiskokemusten mahdollistaja ja organisoija sekä työnohjaaja, joka antaa neuvoja strategioista, joilla oppimisen tavoitetta kohti mennään. H3 kertoo, että ”Mä oon aika paljon organisoija [...] opiskelijoiden niin kun työnohjaaja”. Organisoimalla opettaja pystyy luomaan oppilaille oppimistilanteita, joissa he toimivat itsenäisesti, mutta

opettaja ohjaa heitä tarvittaessa. Tällainen tapa toimia toteuttaa sekä konstruktivististä oppimiskäsitystä sekä OPS:n perusteita.

H4 korosti sitä, että opettajan tärkeä tehtävä on herättää oppilaan mielenkiinto opiskeltavaa asiaa kohtaan, mutta auttaa sopivasti, jotta tilaa jää oppilaan omalle oivallukselle. Hän puhuu myös oppilaan mielenkiinnosta oppimista kohtaan.

Opettajan roolihan on niin ku periaatteessa vaan tukea sitä oppimista ja se oppiminen jotenkin tapahtuis siitä oppijan uteliaisuudesta ja niin kun siitä halusta oppia asioita [...] Että se syntyy tavallaan se mielenkiinto että haluaa sit se oppilas ottaa sit sen askeleen itse ja tulla siihen mukaan. [...]opettajan rooli täytyy olla tämmönen aktivoiva , tavallaan vihjaa, tarjoaa tai johdattelee, mutta ei kaada. (H4)

Mielenkiinnon voi rinnastaa motivaatioon, joka on tärkeä tekijä oppimisessa ja sen synnyttäminen ja yllä pitäminen on yksi tärkeimpiä asioita oppimisen kannalta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa juuri oppilaan aktiivisuutta ja oppimisen itseohjautuvuutta. (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121-131. ) On tärkeä muistaa, että oppimisprosessi opettaa ja tähtää itseohjautuvuuteen. Opettaja on tärkeä tämän prosessin ohjaaja. (Lahdes 1997, 93.) Samantapainen näkemys oppimiskäsitystä toteuttavasta opetuksesta on H3:lla, vaikka hänen mukaansa perustasolla vastuuta ei voi jättää vielä oppilaille, vaan opettaja ohjaa myös työskentelytaitojen opettamisessa (ks. Tynjälä 1999, 60-62). Tärkeitä oppimisprosessin piirteitä ovat oppilaan aktiivinen rooli, oppilaan kannustaminen, oman toiminnan reflektoinnin oppiminen, oppilaan motivoiminen ja työskentelyyn opettaminen. Yksi opettaja toteaa, että ”kyllä mä ajattelen oman roolini siinä prosessin ohjaamisessa aika keskeiseksi.” (H3)

Opettajan rooli työskentelyn ohjaamisessa on erityisen tärkeä, koska taitavakaan oppija ei osaa välttämättä valita tarkoituksenmukaisia strategioita ilman ohjausta (ks. Rauste-von Wright & Von Wright 1994,123). Oppimisen kannalta on merkityksellistä oppia metakognitiivisia taitoja (opiskelutaitoja) ja oppia tiedostamaan vahvuutensa ja heikkoutensa oppijana. Opiskelun alussa tuki ja kontrolli ovat tärkeitä, mutta niitä pyritään vähentämään oppimaan oppimisen ja itseohjautuvuuden kasvamisen myötä. (Tynjälä 1999, 62.)

### ***Opettajien käsityksiä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesta oppimisesta***

Kysyin opettajilta esimerkkiä oppimiskäsitystä toteuttavasta oppimistilanteesta. Yhden opettajan (H5) kuvaama tilanne sisältää monia oppimiskäsitykselle tyypillisiä piirteitä, joita hän kuvaa opettajan roolin vaihtelevuutena ja toisilta oppimisena. Hänen mainitsemansa oppimisen

sosiaalisuus on keskeistä oppimiskäsityksessä ja se on mainittu myös yleisissä tavoitteissa. Hän korostaa myös oppimisen prosessiluonnetta.

[...] muistuttaa jossain määrin työpajaa ainakin osan aikaa eli toisin sanoen se on tässähän tulee paljon sitä että siinä tehdään myös ryhmissä, pareittain [...] sit se opettajan rooli se on niin kun se moottori, joka käynnistää tilanteen aika useesti ja sit sen jälkeen tapahtuu se prosessi ja sitten se puretaan yhdessä [...] myöskin opitaan toisilta koska siellä on erilaiset tiedot eri ihmisillä. (H5)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa mekaanisen ulkoa opetteluun sijaan asioiden ymmärtämistä, koska ymmärtämättä jääneellä asialla ei ole merkitystä (Tynjälä 1999, 62). Oppilaiden ymmärryksen todellisen tason näkeminen onkin tärkeää sekä oppilaalle itselleen että opettajalle. Käytännölliset tehtävät, jotka ovat todellisia oppilaiden tarpeita vastaavia, osoittavat asiayhteyksien ja kokonaisuuden ymmärrystä. (H1.) Asioiden opetteleminen niissä yhteyksissä, joissa tietoja tullaan käyttämään, on taitojen sovellettavuuden kannalta tärkeää; tällöin tietoja pystytään soveltamaan arkielämässä (Tynjälä 1999, 63-64).

[...] heti jos mennään tämmöseen käytännöllisempään omien töiden tekemiseen niin siinä rupee näkemään jo se oppilaan oma käsitys ja oma ymmärrys, se niin ku todellinen ymmärryksen taso, että onko sitä vai eikö sitä oo.(H1)

Praksiaalinen musiikkikasvatuksen filosofia tukee tätä näkemystä käytännöllisten musiikilliseen toimintaan keskittyvien tehtävien suosimisesta ja oppilaan musiikillisen ymmärryksen kehittämisestä opetuksessa. (ks. Elliott 1996, 13-15, 16-22.) Koska musiikki on toimintaa, on luonnollista, että tieto syntyy ja se opitaan musiikillisissa yhteyksissä.

Yksi opettaja (H1) kritisoi musiikkioppilaitosten perinnettä, jossa pyritään saavuttamaan tietty perustason päättösuorituksessa vaadittava taitotaso kolmessa vuodessa.

Sanotaanko esimerkiksi näin että minkä takia mulla nousee karvat pystyyn tästä kolmivuotisesta systeemistä on se, että musta siinä ei oo mahdollista niin kun huomioida sen oppilaan todellista taitotasoa, koska aika usein se semmonen oikee osaamisen taso kulkee aika paljon matalammalla kuin mitä me syötetään niille oppilaille uusia asioita. (H1)

Hän tarkoittanee tällä sitä, että tällöin joudutaan teettämään oppilaille koko ajan heidän todelliseen ymmärtämiseensä ja nähden liian vaikeita tehtäviä. Tällöin taitoja ei hallita itsenäisesti ja asioita joudutaan opettelemaan ulkoa, mutta niillä ei ole käyttöarvoa (ks. Tynjälä 1999, 43-44). Tehtävien vaativuus saattaa vaikuttaa myös motivaatioon, koska ei ymmärretä mihin opeteltava asioita tarvitaan. Kun opeteltavien asioiden määrä on suuri, ei ole myöskään mahdollista opetella asioita todellisissa musiikillisissa yhteyksissä, koska se vie enemmän aikaa.

Tärkeä opetuksen lähtökohta tulisi olla oppijan tapa hahmottaa maailmaa ja hänen ennakkokäsityksensä ja tietonsa opiskeltavasta asiasta, mikä on konstruktivistisen oppimisen lähtö-

kohta. Oppilas ei ole tyhjä taulu, vaan hänen oppimiseensa vaikuttaa sosiaalinen ympäristö. Hänellä on ennakkotietoa, jonka perusteella hän tulkitsee oppimaansa. Kun opettaja ymmärtää oppilaan ajattelua, voidaan oppilaan tulkintoja tarkentaa matkan varrella. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 121-122.) Jotta edellisen lainauksen yhteydessä esitettyyn tilanteeseen ei jouduttaisi, edellyttää se tehtävien helpottamista, joka taas johtaa opiskeluajan pitenemiseen, mikäli tavoitetasoa ei lasketa.

Ja sit jos kuitenkin tavoite ois se, että pystyis huomioimaan oppilaan oman ymmärryksen ja sen ympäröivän oppilaan maailman niin silloin se tarkoittaa myös sitä että pitäis lähtökohtaisesti lähteä liikkeelle sen oppilaan osaamistasosta ja silloin mun kokemuksen mukaan liikutaan aika paljon helpommissa tehtävissä ja työskentelytavoissa kuin mitä tämmönen perinteinen teoria ja säveltapailu vaatii. (H1)

Opettaja (H1) viittaa perinteisellä teorian ja säveltapailun vaatimuksilla niihin vaatimuksiin, jotka on asetettu opetukselle aiemmin esiteltyjen SML:n tutkimusvaatimusten ja mallikoejärjestelmän kautta. Tehtävien vaikeus selittyy osittain lyhyellä opiskeluajalla sekä behavioristiseen perinteeseen liittyvillä työtavoilla. Jotta tähän tilanteeseen ei ajauduta, tulisi tavoitteita laskea tai opiskeluaikaa pidentää. Oman kokemuksen mukaan kumpaakaan vaihtoehtoa ei ole kentällä aina nähty mahdolliseksi. Tästä on seurannut behavioristisen opetuksen jatkuminen, jotta asiat voitaisiin edes näennäisesti käydä läpi ja hallita.

## 6.2.1 Opetusmenetelmät

### *Lähtökohtia*

Opettajan on tärkeä muistaa, ettei yhtä ainoaa hyvää opetusmenetelmää ole olemassa, vaan laadukas opetus ja opiskelu perustuvat erilaisten opetusmenetelmien monipuoliseen ja tarkoituksen mukaiseen käyttöön. (Sahlberg 1997, 451.) Haastattelujen perusteella voi todeta, että opettajat suosivat yhä enemmän monipuolisia oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä. Yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät, pareittain tai ryhmässä työskentely on keskeinen osa opetuksen arkea.

### *Kaikki lähtee musiikillisesta kokemuksesta*

Yleisohjeeksi yksi opettaja mainitsee opetusmenetelmästä riippumatta musiikkiin liittyvien taitojen oppimisessa, että on lähdeittävä liikkeelle musiikista ja äänestä. (H4)

Kylmä hirveen tärkeänä pidän sitä et kaikki lähtee siitä äänestä ja liikkeestä. Että niin kun mupe-opetus hirveen herkästi ajautuu siihen päinvastaseen suuntaan et lähdetään symboleista.[...] aina ensin on jotain soivaa ja joitain tekemistä ja sitten lähetään nimeämään ja lopuks nimeämisen jälkeen voidaan joskus päästä symboleihin asti, mut tavallaan et kaikki työtavat lähtis liikkeelle siitä musiikista ja äänestä eikä symboleista, ET se ois ehkä niin ku tämmönen yleisohje kaikkiin työtappoihin. (H4)

Sen sijaan, että opetuksen lähtökohtana on rytmikuvioiden tulkitseminen, haastateltujen mielestä musiikin oppimisessa opittavat ilmiöt kannattaa liittää osaksi käytännön musisointia mikä on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista. Myös oman soittimen käyttö lisää ymmärrystä ja asioiden liittymistä omaan soittamiseen (H1, H3). H4 korostaa juuri musisoinnin ensisijaisuutta. Tässä tulee esille Elliottin praksiaalisien näkemyksen toimivuus musiikin perusteiden opiskelussa. (ks. Elliott 1995.) Musisoinnin yhteydessä voidaan tehdä havaintoja ja toisaalta tehdessä opitaan liittämään asiat soittamiseen ja ymmärtämään musiikkia.

### ***Monipuoliset opetusmenetelmät***

Käytännön opetustyössä on tärkeää pyrkiä opetusmenetelmien monipuolisuuteen. Monipuoliset opetusmenetelmät ovat osa oppimisympäristöä, joka pitäisi OPS:n perusteiden mukaan järjestää sellaiseksi, että se mahdollistaa ”erilaisten oppilaiden edistymisen”. Oppimisympäristön tulisi myös ”antaa oppilaalle mahdollisuus löytää itselleen sopivia työskentelytapoja” ja opettajan tulisi myös huomioida erilaiset työskentelytavat opetuksessaan (ks. Liite 1.). Erilaiset opetusmenetelmät palvelevat erilaisia oppimistyyliä, persoonia ja vaikuttaa oppilaiden aktiivisuustasoon kohottavasti.

Mä pyrin siihen että, joka tunnilla ois monipuolisia työmuotoja. Jokaiselle oppimistyylin edustajalle tulisi ainakin yksi tilanne tunnilla mikä olis helppo ja sit toisaalta riippuen niin kun tietenkkin oppilaillekin on erilaisia päiviä ja erilaisia lempiasioita tai lempitoimintatapoja et niin ku kaikkea tulis ainakin vähän ja sitten yleensä se toimintamuodon muutos vaikuttaa siihen aktiivisuustasoon senkin takia. (H1)

Haastateltavat mainitsivat käyttäneensä musiikin perusteiden opetuksessa esimerkiksi seuraavia opetusmenetelmiä: liikkuminen, On myös olennaista, että oppimisympäristö soveltuu liikkumiseen ja soittamiseen.

Oppimisen kannalta on tärkeää saada oppilaat toimimaan aktiivisesti (Tynjälä 1999, 61). Oppilaan aktiivisuuteen pyrkivien opetusmenetelmien voi sanoa kertovan ainakin jossain määrin konstruktivistisesta oppimisesta ja opettajan pyrkimyksestä toteuttaa konstruktivististä oppimiskäsitystä opetuksessaan. Tällaisia konstruktivistisuutta ilmentäviä käytäntöön ja oppijan aktiivisuuteen painottuvia opetusmenetelmiä opettajien opetuksessa olivat esimerkiksi soittaminen, lauluohjelmiston harjoittaminen eri työtavoilla, rytmisellä materiaalilla leikkiminen ja keksiminen, pelit (erilaiset kortit), improvisointi, ohjelmistosta poimitut ja siihen liittyvät kir-



joitustehtävät, oppilaiden omien kappaleiden tarjoaman materiaalin hyödyntäminen, erilaiset prosessit, jotka voivat tähdätä oppilaiden omaan musiikkiin, konsertit, esiintymiset ja soitin-sommitelmat. Oikein valitut opetusmenetelmät aktivoivat oppilaita toimimaan itsenäisesti ja keskenään. Kaksi opettajista (H1 ja H3) kertoo pyrkivänsä käyttämään mahdollisimman paljon menetelmiä, joissa oppilaat työskentelevät itsenäisesti.

Toivottavasti pyrin suosimaan semmosia työtapoja missä oppilaat paljon tekee. (H3)

[...] omat työt -osio on semmonen et oppilaat on hyvin omatoimisia niissä tilanteissa. [...] itse asiassa säveltämisessä on paljon sellaisia tilanteita et oppilaat toimii joko hyvin itsenäisesti tai sitten pienissä ryhmissä. (H1)

Erilaisten työmuotojen käyttö, yksilöllisen ja ryhmätyöskentelyn vaihtelu paitsi ehkäisevät kyllästymistä, mahdollistavat myös sen, että erilaisista asioista pitävät pääsevät tekemään heitä miellyttäviä tehtäviä (Tynjälä 1999, 108). Yksi haastatelluista (H1) kertoi prosessista, joka alkoi opettajan impulssista ja päättyi lopulta oppilaiden omiin tuotoksiin. Hän kertoi oppilaiden olleen erittäin motivoituneita ja innostuneita prosesseista, jotka vievät mukanaan. Vaihtuvat työtavat pitävät mielenkiintoa yllä ja prosessissa on jokaiselle jotakin ja jokaisen vahvuudet pääsevät jossain vaiheessa todennäköisesti esille. Prosessissa motivoi oppilaita myös se, että mukaan mahtui heidän omia ideoitaan, eikä sitä ollut etukäteen liikaa suunniteltu.

Asian lähestyminen monella eri tavalla onkin hyväksi (H5).

Ja sitten juuri se et niin kun sama asia pureksitaan monelta kantilta. (H5)

Tällöin asiat tulee mietittyä monesta eri näkökulmasta ja useilla eri tavoilla, joka parantaa asioiden ymmärtämistä ja oppimista sekä edistää taitojen sovellettavuutta.

Laulaminen ja myös laulujen esittäminen erillisissä konserteissa, muille oppilasryhmille tai esimerkiksi palvelutaloissa, on keskeisessä osassa musiikin perusteiden opetuksessa kolmella haastatelluista (H1, H3 ja H5).

Mä käytän nykyään aika paljon ikään kun erikseen tämmöstä varsinaista laulustoa, 1-tasolla kaanoneita, 2-tasosta eteenpäin moniäänistä, jotka jos mahdollista niin pyritään saamaan niin kun jonkun näköiseen esityskuntoon ja sit käydään esittämässä. (H1)

Konstruktivistisen oppimisen näkökulmasta on kysymys oppimisen tilannesidonnaisuudesta. Konserttia tai esiintymistä varten ohjelmiston harjoittelu on opiskelun liittämistä todelliseen tilanteeseen, jossa taitoja tullaan käyttämään. Tämä puolestaan helpottaa tiedon myöhempää käyttöönottoa. (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 127.) Opetusmenetelmänä yhteis-

toiminnallisella oppimisella, jota esiintymiset ovat, on monia hyviä vaikutuksia. Vaikutukset ulottuvat motivaatioon ja asenteisiin, kehittävät sosiaalisia taitoja ja ovat yhteydessä myös kognitiivisiin oppimistuloksiin. (ks. Sahlberg 1997, 460.)

Oppiminen on mielekästä, kun opettaja rakentaa oppimistilanteen niin, että uusien asioiden oppiminen osoittautuu tarpeellisiksi käytännön kautta.

Mä yritän enemmän ja enemmän opettaa niitä asioita sitä kautta, että jos me tehdään sovitusta tai sävellystä esimerkiksi niin mitä niiden oppilaitten täytyy osata, että ne kykenee tekemään semmosia töitä.(H1)

On paljon parempi lähtökohta oppimiselle, kun oppilaat huomaavat tarvitsevansa jotain tietoja ja taitoja voidakseen esimerkiksi tehdä oman sovituksen tai soinnuttaa kappaleen (H1). Silloin opettajan osuus motivoinnissa ei ole niin merkittävä.

## 6.2.2 Oppimateriaali

### *Ajatuksia ja kokemuksia oppimateriaalista*

Kolme haastatelluista kokee heidän opetukseensa sopivien oppimateriaalien saatavuuden ongelmallisena. Kaksi heistä onkin työstänyt omaa materiaalia ja kolmas toteaa, että jos hän nyt opettaisi perustasolla, tekisi materiaalin itse.

[...] jos mä nyt ite opettaisin tällä hetkellä niin kyl mä oisin niin ku aika ihmeissäni että ...No tällä opettaja kokemuksella tekisin nyt varmaan sitten ite, kasaisin materiaalin.(H4)

Oppimateriaalit ovat yhteydessä opetusmenetelmiin. Jos opetus lähtee musiikillisesta toiminnasta, täytyisi myös oppikirjan tukea tätä tarkoitusta. Opettajat (H1, H3 ja H5) ovat etsineet opetukseensa soveltuvaa materiaalia koulun musiikin oppikirjoista ja opettajan oppaista, etsineet eri musiikin tyyli- ja lajityyppien ohjelmistosta sopivia näytteitä, joissa on opetukseen sopivia elementtejä.

[...] koulun laulukirjat, kuoron aika, erilaiset kuorokokoelmat, myös ulkomaisia ja sit instrumenttiohjelmisto, työpohjat, joista tehdään sitten. (H1)

Käytössä on itse koottu laulusto kuoro-ohjelmistosta ja paljon itse tehtyä materiaalia. Lisäksi yksi opettaja on tehnyt oman kirjasarjan.

Yksi opettaja (H1) totesi käyttävänsä oppikirjaa vain siksi, ettei hänellä ole vielä riittävästi omaa materiaalia eikä hän ole valmis käyttämään niin paljon aikaa materiaalin tekemiseen, et-

tä kaikista asioista löytyisi valmista ja mieleistä pohjaa. Opettajat(H1, H3) käyttävät myös oppilaiden ehdottamaa musiikkia opiskelutilanteissa materiaalina, koska se innostaa ja motivoi oppilaita, kun oppilaat voivat itse vaikuttaa opiskeltaviin tavoitteisiin.

Tilanteen mukaan ja myös oppilailta tulee impulsseja siihen et mitä musiikkia [...] oppilaat on jonkun verran esittäneet omia soittokappaleitaan tunteilla, käytetään sit myös niitä. (H1)

Oppikirjojen ja oppimateriaalin yleensäkin tulisi välittää ja vaalia opetussuunnitelman perusteiden henkeä (Uusikylä & Atjonen 2007, 170). Näin opettajat ovat yrittäneet tehdä kootsaan ja laatiessaan itse materiaalia opetuksensa tueksi.

### *Toiveita oppimateriaalille*

Heinonen toteaa, että tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että opettajien mielestä hyvä oppimateriaali on 1) selkeää, 2) oppilaita innostavaa ja motivoivaa, 3) riittävästi eriyttämistä helpottava, 4) tukee monipuolisesti erilaisia opetusmenetelmien käyttöä ja 5) helpottaa opettaja työtä (lisäksi hyvät opettajan oppaat). (Heinonen 2005, 227.) Samoja kriteerejä voidaan löytää myös musiikin perusteiden opettajien haastatteluista.

Kaksi opettajaa (H1 ja H3) esittivät samansuuntaisia toiveita oppimateriaalin suhteen: H3 toivoi kolmijakoista materiaalia, joka sisältäisi ”elämänmakuista sanoitettua lauluohjelmistoa”, teorian perustiivistyksen ja toiminnallisia työpohjatyyppejä tehtäviä.

Tämmönen kolmijako siinä et mulla olis niin kun teorian perustiivistys, sitten olis tämmösiä toiminnallisia työpohjatyyppejä tehtäviä ja sitten olis se ohjelmisto.(H3)

H3 puhui toiminnallisista tehtävistä, jotka voidaan nähdä konstruktivististä oppimiskäsitystä edustavina, koska oppiminen nähdään tuolloin oppijan oman toiminnan aikaansaamaksi (ks. Rauste-von Wright & von Wright 1994, 123-124). Toisaalta oppilaiden itsenäinen ja keskenään toimiminen antaa myös mahdollisuuden kehittää metakognitiivisia taitoja (ks. Tynjälä 1999, 62). H1 toivoi käyttöönsä nuotiston, josta löytyisi ilmiöitä loogisissa, helpoissa musiikillisissa yhteyksissä.

[...] nuotisto mistä löytyisi kaikkea: erilaisia rytmisiä, melodiallisia tilanteita ja teoriailmiöitä tai siis musiikillisia teoreettisia ilmiöitä järkevissä, loogisissa, helpoissa yhteyksissä musiikillisissa yhteyksissä, tämmönen niin kun ei paketti, vaan kirjasto josta vois sit valita tilanteen ja ryhmän mukaan. (H1)

Asioiden opettaminen musiikillisissa yhteyksissä sitoo hänen näkemyksensä konstruktivismiin oppimisen tilannesidonnaisuuteen (ks. Tynjälä 1999, 63-64).

Tutkimuksissa on todettu, että oppimateriaali, pääasiassa oppikirjat, viitoittavat hyvin pitkälle opetusta (Uusikylä ja Atjonen 2007, 166). Heinonen muistuttaakin, että tutkimustulokset tukevat käsitystä, että oppimateriaalien tekijöillä ja kustantajilla on merkittävä vastuu opetuksen kehittämisestä. Ilman hyviä ja ajan tasalla olevia oppimateriaaleja on opetuksen kehittäminen hitaampaa ja vaikeampaa. (Heinonen 2005, 243.) Tästä voisi päätellä, että oppimiskäsityksen näkökulmasta ajan tasalla olevan oppimateriaalin vähyys ei todennäköisesti ainakaan lisää opetussuunnitelman perusteiden hengen toteutumisen todennäköisyyttä. Yksi opettaja onkin todennut, että materiaali ohjaa paljon opetusta.

Mä nykyisin myös teen materiaalin itse tai kokoan ne... tietysti materiaali ohjaa paljon..(H3)

Musiikin historian opetukseen kaivattaisiin työkirjaa, joka sisältäisi tehtäviä, jotka voi ratkaista luovasti monella tavalla oheismateriaalin avulla.(H2)

Historian puolelta itse asiassa mun mielestä puuttuu semmonen niin kun työkirjatyypinen metodi[...] Ne ei oo tämmösiä kyllä ei kysymyksiä vaan ei ole olemassa yhtä oikeaa vastausta, jos näin sanotaan. (H2)

Tällaisessa materiaalissa toteutuisi Heinosen mainitsema kysymyksiä herättäminen ja materiaalin innostavuus, jotka ovat perusedellytyksiä oppimiselle. Se ohjaisi myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen korostamaan opiskelutaitojen oppimiseen ja ohjaisi tiedonhankintaan. (Heinonen 2005, 41-42, 44.) Olennaista oppimateriaalissa ei ole vastausten kopioiminen työkirjaan, vaan juuri tiedonhankinta ja oikean tiedon valitseminen monista tietolähteistä. Tätä kautta oppilas voi konstruktivistisesti muodostaa käsityksensä ja tietonsa aiemman tiedon pohjalta ja toisaalta muuttaa käsityksiään oppimansa perusteella.

### 6.2.3 Arviointi

Oppimiskäsityksen ja yleisten tavoitteiden tulisi näkyä myös arvioinnissa. OPS:n perusteiden mukaan ”arvioinnin tulisi sisältää erilaisia palautteen antamisen tapoja”. Tämä viestii muuttunutta henkeä, sillä tällöin pelkkä numeerinen arviointi ei enää riitä. Oppimiskäsityksen, tavoitteiden ja opetuksen sisältöjen muutos edellyttää myös arviointimenetelmien päivittämistä (Anttila & Juvonen 2002, 159). Konstruktivistinen oppimiskäsitys onkin tuonut mukanaan vaatimuksen myös uudentyypisestä arvioinnista (vrt. Uusikylä & Atjonen 2007, 206). Arviointimenetelmien pitäisi soveltua käytettyihin opetusmenetelmiin, mitata tavoitteiden saavuttamista ja tukea oppimista”. Haastatteluissa tuli esille, että opettajat käyttävät perinteistä arvi-

ointia monipuolisempia arviointimenetelmiä. He kertoivat käyttävänsä tällä hetkellä rinnakkain monia sekä lopputulokseen ja prosessiin kohdistuvia arviointimenetelmiä.

### ***Arvioinnin ajoittuminen***

Opettajat toteuttivat arviointia useilla eri tavoilla. Arviointi tuli kolmella haastatelluista (H1, H3, H5) esiin ja oli heillä formatiivista ja summatiivista. Formatiiivinen arviointi toteutuu opettajien työssä oppimisprosessin aikana. Arvioinnin avulla he hankkivat tietoa oppimisen ja opiskelutaitojen etenemisestä ja asenteista, jolloin opetusta ja oppimista on mahdollista korjata ja suunnata uudelleen ja siten tukea ja parantaa oppimista. Summatiivinen arviointi toteutui eri muodoissa opetusjakson lopussa, jolla opettajat pyrkivät saamaan selville mitä on opittu ja edellytyksiä jatkaa opintoja. (ks. Koppinen ym. 1994, 9-10; Lahdes 1997; 223-224; Uusikylä ym. 2000, 201-202.)

### ***Miten arvioidaan?***

Numeerinen ja sanallinen arviointi sopivat eri käyttötarkoituksiin. Sanallinen arviointi soveltuu hyvin esimerkiksi opiskelutaitojen arviointiin, kun taas numeerisesti voidaan arvioida vaikkapa joidenkin teoreettisten tietojen omaksumista. (Anttila & Juvonen 2002, 160.) Opettajien toteuttama arviointi on sekä määrällistä että laadullista. Laadullinen arviointi toteutuu suullisessa tai kirjallisessa opettajien antamassa palautteessa, kun taas kokeissa käytetään jonkinlaisia määrällisiä kriteerejä, jotta voidaan taata riittävä asioiden hallinta. OPS:n perusteet edellyttävät, että päättösuorituksista on annettava arvosana, joten siltä osin arviointi on numeerista.

Sanallinen arviointi, arviointikeskustelut ja itsearviointi ovat hyviä menetelmiä, kun arvioinnilla halutaan kehittää opiskelutaitoja ja sitoutumista opiskeluun (Anttila & Juvonen 2002, 149). Edellä mainitut arviointimenetelmät sopivat hyvin konstruktivistiseen oppimiseen. Opettajista kolme (H1, H3 ja H5) opettaa tällä hetkellä perustasolla. Jokainen heistä antaa oppilaille sanallisen kirjoitetun palautteen kerran vuodessa, joten oppilaan käsitys oppimisesta ei jää vain arvosanan varaan.

Mä tykkään et semmoset suulliset, jotenkin oppilaat suhtautuu vähän painavammin niihin. Et niin kun sanallista palautetta. Numeerista oon jopa vähän välttäny.(H3)

Opettajat ovat pyrkineet sanallistamaan numeroiden takana olevan osaamisen tai puutteet tiedoissa ja taidoissa niin, että oppilas ymmärtää mitä hän osaa ja missä tarvitsee vielä harjoitusta. Oppilas pystyy tällöin myös itse seuraamaan oppimistaan.

Yksi opettaja (H1) kirjoittaa jokaiselle ryhmälle ryhmän toimintaa arvioivan palautteen joka vuosi.

Oppilaat saa joka vuosi kirjallisen palautteen eli käytännössä mä kirjotan siitä ryhmästä, ryhmän toiminnasta, palautteen joka on jokaiselle ryhmäläiselle sama ja sitten oppilaalle itselleen ; näissä asioissa pärjät tosi hyvin ja nää osaat hienosti ja olet edistynyt ja mitä asioita sinun pitää ensi vuonna erityisesti harjoitella. Oppilaat on kokenu sen tosi mielekkääks palautetavaks. (H1)

Ryhmäpalautteen antaminen antaa oppilaalle tietoa myös sosiaalisista taidoista, joten tällainen arviointi toteuttaa myös yleisiä tavoitteita. Oppilaat kokevat sanallisen palautteen mielekkääksi varmasti siksi, että siihen ei vaikuta hetkellinen epäonnistuminen kuin kokeen arvosanaan. Se kertoo suoraan oppilaalle ja ryhmälle, miten oppiminen on edennyt. Sen avulla on mahdollista myös kannustaa oppilasta, joka on yksi OPS:n perusteiden arvioinnin kriteereistä. Numeerisista arvosanoista oppilas ei luultavasti koe matalimpia arvosanoja kannustavina, vaikka juuri nämä oppilaat tarvitsisivat kannustusta. Numeroiden antaminen on paremmuusjärjestykseen laittamista, haluttiin sitä tai ei ja se aiheuttaa sosiaalista vertailua. Tällainen arvostelu ei myöskään tue ”oppilaan hyvän itsetunnon kehittymistä”. (vrt. Anttila 2004, 192.) Tämän vuoksi muunlainen kuin numeerinen arviointi puoltaa paikkaansa musiikin oppimisen arvioinnissa.

### ***Jatkuva arviointi***

Jatkuvan arvioinnin periaate toteutuu opettajilla uudemmissa arviointimenetelmissä, kuten portfolio-tyyppisissä tehtävissä ja soveltavissa tehtävissä sekä oppituntien suullisessa palautteessa.

Anttilan ja Juvosen mukaan havainnointi on hyvä tapa arvioida oppimiseen vaikuttavia asioita, kuten asenteita, opiskelutaitoja, yritteliäisyyttä tai itsenäisyyttä, joista oppilas ei ole välttämättä tietoinen. Havainnointia voivat tehdä oppilaat, opiskelutoverit tai opettaja. (Anttila ym. 2002, 158.) Haastatelluista neljä (H1, H2, H3 ja H5) korostivat jatkuvan arvioinnin merkitystä.

Koen ehkä kaikkein tärkeimmiks totta kai niin kun joka tunnilla tapahtuvan palautteen.”(H1)

Jatkuva arviointi toteutuu etenkin suullisena palautteena oppitunneilla, jota pidettiin tärkeänä (H1, H3, H5). Jatkuva arviointi on tärkeää myös siksi, että se mahdollistaa opetuksen korjaamisen ja sitä kautta oppimisen parantamisen. Arviointia täytyy muokata oppilaan iän mukaan. (H5.)

”7- ja 8-vuotiailla on sovittu, että arviointiin ei liity kirjallisia tehtäviä.. Arvioinnissa ja kirjallises-  
sessa lausunnossa, että luonnehdinta sinusta lukuvuoden työskentelyn jälkeen. Eli siihen kirjote-  
taan sitten, että olet aktiivinen viittaaja tai pidät liikunnasta. Siis sellasia hyvin paljon enemmän  
lapsen itseensä liittyviä kuin siihen tietomäärään liittyviä asioita.”

Mitä pienempiä oppilaat ovat, sitä enemmän arviointi on laadullista: täytyy kiinnittää huomio-  
ta lapseen ja hänen innostukseensa ja suhteeseen opiskeltavaan asiaan (H5). Tällöin arviointi  
on myös kannustavaa.

### ***Arviointimenetelmät***

Aiemmin arviointi oli sidottu mallikokeisiin ja määritely niiden perusteella ja niiden viitoit-  
tamana laadittiin joko itse kokeet tai käytettiin suoraan mallikokeita.

”Kyllähän se(mallikoe) hirveesti ohjas sitä opetusta, koska [...]kun tarkotushan kokeella on niin  
kun todeta sitä mitä ollaan opittu, niin sillohan jos kokeen formaatti on määritelty ennakkoon  
niin sithän se tarkoittaa et se opetus on juuri sellaista, kun mitä se koe määrittelee.”(H4)

Tällöin arviointi kohdistui lopputulokseen ja koe määritteli myös sen miten opetetaan, mitä  
oppimateriaalia käytetään ja millaisin opetusmenetelmin edetään. Arviointi määritteli jo en-  
nakkoon, millaista opetus tulee olemaan.

Nyt lähes 14 vuotta mallikokeiden julkaisemisen lopettamisen jälkeen, näkyy haastateltavien  
arvioinnissa selkeitä merkkejä uudeltaisesta arvioinnista. Tutkimuksen opettajilla uudistumi-  
nen näyttää tapahtuneen sitä kautta, että perinteiset kokeet ovat muuttaneet muotoaan: tehtä-  
viä on muokattu vastaamaan paremmin konstruktivististä opetusta ja rinnalle on tullut uusia  
tapoja arvioida oppimista. Arvioinnissa opettajat käyttävät portfolioita, esiintymisiä, suullisia  
kokeita ja keskustelutilanteita, harjoitettavaa ohjelmistoa eli ennalta valmistettuja tehtäviä.  
Tärkeä osa arviointia ovat musisointiin liittyvät aidot tilanteet.

Esiintymisistä tietysti, niitä on jonkin verran, sen jälkeen niin kun käydään keskustelua yleensä et mikä  
meni hyvin ja tällasta. (H5)

Kahdella haastatelluista (H3 ja H5) arviointi perustui portfolioon ja suulliseen arviointiin, jo-  
ka sisälsi laulamista jossain muodossa, harjoitettuja tehtäviä sekä prima vista-tehtäviä. H1:n

arviointiin kuuluvat suullinen koe, omat työt ja kurssikokeet. Kurssikokeessa asioita kysytään musiikillisissa yhteyksissä niin kuin niitä on tunneilla harjoiteltu.

Suullinen koe voidaan nähdä (H3) opettajan ja oppilaan välisenä keskustelutilaisuutena, jossa oppilaat esittävät valmistettuja ja prima vista -tehtäviä.

Prima vista osuus on just kaikista jutuista se, jonka vois tehdä omallekin opettajalle. [...] se ei oo niin kun viulun soitto jota olis tarkoituskaan mennä esittämään. [...]se ei oo semmonen tilaisuus, jossa oppilaalla ois tilaisuus tuoda itsensä, olla jotenkin eduksi. (H3)

Suullisen kokeen järjestäminen perinteisessä muodossa, jossa toinen opettaja tulee kuuntelemaan suoritusta, on lopputuloksen arviointiin keskittyvää eikä vastaa nykyistä käsitystä arvioinnin tarkoituksesta ja luonteesta.

No siis prima vistaa mä en oo käyttäny aikoihin, prima vistahan testaa etupäässä paineensietoa ja niin kun jännityksen hallintaa. (H4)

H4 ei ole käyttänyt prima vista-koetta enää, koska sen avulla ei voi arvioida sitä mitä on tarkoitus arvioida. Oppilaan persoonasta riippuu paljon miten hän tuollaisesta arviointitilanteesta selviää eikä väärin asioihin suuntautuva arviointi ole OPS:n tavoitteiden mukaista: oppilasta kannustavaa tai hänen persoonallisuuttaan tukevaa. Konstruktivismin vaatimus luonnollisista koetilanteista ei myöskään täyty, vaan tilanne on erikseen järjestetty eikä tapahdu luonnollisessa ympäristössä. (ks. Tynjälä 1999, 171.)

Portfolio on noussut viimeisen kymmenen vuoden aikana suosituksi arviointimenetelmäksi. Siinä opiskelija on mahdollisuus arvioida opiskeluaan ja oppimistaan sekä tulla tietoiseksi vahvuuksista ja heikkouksistaan. Se on joko pelkästään tai muiden arviointimenetelmien rinnalla hyvä keino arvioida musiikillisten taitojen edistymistä. (Anttila & Juvonen 2002, 160.)

Portfolion avulla toteutettavassa arvioinnissa toteutuu konstruktivistinen oppimiskäsitys sekä itsearviointin että jatkuvan laadullisen arvioinnin muodossa (vrt. Koppinen 1994, 92-93).

Opettajat suosivat portfoliota arviointimenetelmänä monista syistä. On tärkeää, että tavoitteet tulevat näkyväksi sen kautta ja oppilas pystyy käytännöllisten asioiden kautta opiskelemaan ja soveltamaan oppimaansa. (H3.)Tehty työ tulee näkyväksi ja oppiminen ja arviointi kietoutuvat yhteen.

Mä oon ehkä menny vähän semmoseen voiko sanoa portfoliosuuntaan.. ...tavoitteet tulis jotenkin konkreettisella tavalla näkyväks, oppilalle semmosia käytännöllisiä asioita, joita voi harjotella, päästään sopivasti pikkusen soveltamaan ja sit kuitenkin tulee tehtyä näkyväks sitä tehtyä työtä ja kannustettua. (H3)



Portfolioarviointi tukee myös jatkuvaa työskentelyä ja sen oppimista: kun arvioidaan jatkuvasti, tapahtuu oppimista koko lukuvuoden ajan.

Ja sit toinen juttu et se on myöskin pitää ne oppilaat tasasesti siinä työnteossa. ET sitä oppimista tapahtuu sen koko talven aikana eikä sitten vaan lyhyellä tähtämellä. (H5)

### ***Kuka arvioi?***

Sekä OPS:n perusteet, että konstruktivistinen oppimiskäsitys edellyttävät itsearviointia. Haastatteluissa opettajat kertoivat, että arviointiin osallistuvat opettaja, oppilas itse (itsearviointi) ja opiskelutoverit. Yhden opettajan (H3) ryhmissä itsearviointi kohdistuu paitsi opittuihin asioihin myös opiskelutaitoihin ja omaan suhteeseen asiaan.

Oppilas arvioi sitä ainakin arvioi omaa suhdettaan asiaan et mä oon ihan kysynyt pieniltä taas että mikä on niin kun kiinnostavaa mikä on vaikeeta tai piirä erilainen naama sit on kysytty laulaminen, rytmien lukeminen, teoria-asiat, tämmösiä.. Tällasta erilaista itsearviointia. (H3)

Toisaalta H4 kaipasi hyväksi havaittuja kokemuksia malliksi siitä miten oppilaat voisivat osallistua tavoitteiden asettamiseen ja arviointiin. Yksi opettajista (H1) opettaa oppilaat antamaan palautetta toisilleen. Vertaisarviointi on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista koska tällöin opiskelutoverit tekevät näkyväksi ajatteluaan ja oppivat samalla toisiltaan (ks. Tynjälä 1999, 171).

### ***Perinteinen arviointi***

Musiikin perusteiden opetuksessa perinteinen, behavioristinen arviointi toteutuu edelleen etenkin lyhytkursseilla. Asioiden opettelu ulkoa lyhyellä aikavälillä ei mahdollista asioiden hallintaa ja sovellustaitoja. Opetuksessa näkyikin usein, että kokeeseen opetellut asiat unohdetaan yhtä nopeasti kuin ne on ”opittukin”.

Mä oon opettanu hirveen kauan myös kesäkurssija. Niissä on ne tentit ja tulokset on ihan loistavat. Eli kun on pikakurssi niin tulee niin hirveesti sitä kertausta. Mut mä en usko että se mittaa sitä todellista osaamista. (H5)

Tämä puoltaa oppimisen sijoittumista ja taitojen harjoittelua ja soveltamista pidemmälle aikavälille, jolloin asioita ehditään työstää usealla eri tavalla ja soveltaa opittua eri yhteyksissä.

Kuten opetuksessa, niin myöskin arvioinnissa näkyy toisaalta myös opetuksen ja arvioinnin vahva perinne. Yleensäkin arviointimenetelmille opettajilla on hyvät perusteet.

Toiset käytännöt on sieltä vähän niin kun periytynyt ja olosuhteiden pakosta. (H3)

Toiset arviointikäytännöt ovat jääneet käyttöön (H3). Se ei sinänsä tarkoita, että ne olisivat huonoja, jos niiden käytölle on hyvät perusteet.

### 6.3 Koulutus ja täydennyskoulutus

#### *Näkökulmia koulutukseen*

Koulutuksen voi nähdä olevan yhteydessä kykyyn toteuttaa ja tulkita OPS:n perusteita. (ks. Uusikylä & Atjonen 2007, 62-63; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 133.)

Musiikkioppilaitosten opettajien koulutuksen tilanne oli ainakin 2004 työssä olevien suhteen sellainen, ettei koulutus antanut kovinkaan hyviä edellytyksiä opetussuunnitelman perusteiden arvojen ja tavoitteiden toteuttamiseen (Anttila 2004, 153). Koulutuksen keskeinen tehtävä on antaa edellytykset toimia ammatissa ja kehittää työtään. Tämän hetkisen musiikin perusteiden opettajien koulutuksen ajatellaan olevan ajan tasalla, mutta kehitettäväkin löytyy. Toisaalta opetuksen ajatellaan olevan murroksessa, mutta on edelleen vanhaa oppimiskäsitystä painottavaa (H2). Yksi opettaja (H4) on Anttilan kanssa samaa mieltä ja pitää vanhaa konservatoriomallista koulutusta puutteellisena, koska siinä annettiin tarkka toimintamalli (vrt. Anttila 2004, 153). Hänen mielestään tärkeitä ovat sellaiset opinnot, jotka antavat valmiudet käsitellä ja ymmärtää arvoperustaa ja yleisiä tavoitteita.

Koko sen musiikkipedagogin koulutus, tulepa sitten instrumenttiopettajaksi tai mupe-opettajaksi niin on aika monipuolinen; yleismusiikkipedagogiikkaa, ja yleinen opettajakelpoisuus ja et on valmiuksia käsitellä just tällaisia arvoperustaa ja yleisiä tavoitteita (H4)

Ammattikorkeakoulutuksen nähdään vastaavan paremmin opetuksen tarpeita ja antavan valmiuksia ymmärtää ja tulkita OPS:n perusteita (H4). Toisaalta voi olla, että koulutuksen taso ja sisällöt vaihtelevat oppilaitoksesta riippuen melko paljon eikä voida olettaa, että ammattikorkeakoulussa tehty tutkinto tuottaisi automaattisesti keskimäärin entistä koulutusta parempia opettajia.

Hankalana nähdään ajatus siitä, että perustasolla Sibelius-Akatemiassa opiskellut musiikin teoreetikko opettaisi musiikin perusteita perustasolla. Vaikka kyseisen tutkinnon saaneella onkin opetukseen muodollinen pätevyys, ovat käytännön musisointitaidot riippuvaiset omista aiemmista opinnoista.

Musta se on hiukan hankala ajatus erityisesti perustasosta puhuttaessa, että pääaineinen musiikin teoreetikko opettais musiikin perusteita. Ne musisointitaidot on sitten siitä kiinni mitä se oppilas on tehnyt muuten. (H3)

Teoreetikoiden opetuksesta puuttuu kaikki käytännön soveltamiseen tähtäävät ja ohjaavat opinnot elleivät he itse niitä valitse.

Mä ajattelen pedagogiikkakurssin pitäisi olla se missä opitaan näitä omia muusikon taitoja soveltamaan opetuskäyttöön, niin teoreetikoilla ei niillä ole kuoropedagogiikkaa, ei niillä ole bändipedagogiikkaa, ei niillä oo rytmiiikkaa, ei niillä oo äänenkäyttöä jollei ne ole riittävän fiksuja valitakseen itse sitä. (H3)

### ***Millainen koulutus olisi hyvä Mupe-opettajalle?***

Yksi keskeinen ongelma kentällä on, että musiikin perusteiden opetus on annettu tai niitä on joutunut ottamaan usein sellainen opettaja, jonka tunnit eivät ole täynnä. Yleisen näkemyksen mukaan kaikki musiikin ammattilaiset osaavat opettaa musiikin perusteita, koska ovat itse aikanaan opiskelleet sitä. Usein tällaisilla opettajilla ei ole pätevyyttä tai kiinnostusta tai kumpaakaan aineen opettamiseen.

[...] mietin tuskasesti sitä että montako kelposta mupe-opettajaa puuttuu tällä hetkellä Suomesta ja kuinka paljon se vaikuttaa niiden lasten opettamiseen ja oppimiseen jos sen tekee joku joka ei välttämättä ole koulutettu eikä myöskään ole välttämättä kiinnostunut tekemään sitä vaan joutuu tekemään sitä. (H5)

Musiikin perusteiden opettajalle soveltuvasta koulutuksesta ollaan melko yksimielisiä. Siitä olisi kuitenkin hyvä keskustella julkisesti (H3). Moni opettajista peräänkuuluttaakin musiikkikasvatuksen koulutusta, koska on tärkeä valjastaa muusikon taidot opetuskäyttöön ja opiskella musisointia, vuorovaikutusta ja ryhmadynamiikkaa. H3 kannattaa musiikkikasvatuksen koulutusta, jota annetaan Sibelius-Akatemiassa ja muissa yliopistoissa. Se antaa monipuoliset valmiudet perustason opetukseen, koska opiskelu sisältää musiikkiliikuntaa, bändisoittoa ja kaikkien näiden pedagogiikkaa. Musiikkipedagogiikan kursseilla taidot vain sovelletaan musiikin perusteiden opetukseen.

Ois ihan hyvä puhua vielä enemmän se julki et minkälainen pohjakoulutus on hyvä Mupe-opettajille. Et mä mainostasin kyllä sitä musiikkikasvatusta. Sit koulutuksen sisällöissä, musisointitaitoja pitää paljo ja sit ihan vuorovaikutus, ryhmadynamiikka. (H3)

H3:n mielestä teoreetikoiden taidot soveltuisivatkin paremmin musiikin perusteiden opistotason opettamiseen, jolloin toiminnalliset taidot eivät ole niin oleellisia. Myös toisella opettajalla (H4) on samansuuntaiset mielipiteet.

[...] Ja nyt mä kuitenkin näkisin et tulevaisuudessa tarvitaan semmosta musiikillista moniosaamista [...] Niitä keskeisempää (a-solfaa ym.) ehkä kuitenkin olisi sitten niin joku kansamusiikki ja bändisoitto

ja yhteismusisoinnin ohjaus ja kuoronjohto ja niin kun tän tyyppiset aineet. [...]voisin kuvitella, että jostain luokanopettajakoulutuksesta (ja musiikin opettajien) esimerkiksi niin voitais saada mupe-opettajien koulutukseen ihan hirveesti osaamista ja näkökulmia H4

Perustason opettajat tarvitsevat a-solfan ja kontrapunktin sijaan musiikillista laaja-alaista osaamista, jota ei ole ollut musiikin perusteiden opettajien koulutuksessa (H4). Koulutus ei ole sisältänyt bändisoittoa tai koulusoitin pedagogiikkaa, jotka olisivat musisointiin perustavassa opetuksessa ensiarvoisen tärkeitä. Toisaalta tärkeänä opetuksen kehittämisen kannalta pidetään korkeakoulutusta, ”joka kasvattaa sitä itsenäisyyttä ja omaehtoisuutta ja tukee sitä, niin kun antaa tulevaisuudessa varmaan opettajalle paremmat eväät.”(H4)

### *Millaista täydennyskoulutusta kaivataan?*

Opettajat ajattelevat, että opetustyössä kaivattaisiin lisää koulutusta ryhmänhallinnan taidoissa, musiikillisissa toimintatavoissa, tietoa oppimisvaikeuksista ja uusia malleja musiikin perusteiden opettamisesta. H1 toteaa, että ”meidän oma taustamme on se perinteinen teoria- ja säveltapailutausta niin sitten siitä irtipääseminen on niin kun vaikeeta, jos ei ole mitään muita malleja .”

Mutta ehkä just tämmöseen ryhmän hallintaan ja tämmösiin musiikillisiin toimintatapoihin niin niihin uskoisin, että olisi varmaan enemmän tarvetta. Ja koska kuitenkin ennen kuin me päästään oikeesti toimimaan oppilaiden kanssa sillä lailla että siellä oikeesti opitaan asioita, niin siinä on kauheen paljon välissä ja pitää just selvittää se ryhmän toiminta [...] ehkä siihen opettajat tarviis varmaan enemmän apua.(H1)

Vanhamuotoisen tutkinnon suorittaneiden tutkintoja pitäisi päivittää. Ongelmana voi olla se, etteivät opettajat pääse tai hakeudu täydennyskoulutukseen eikä silloin päästä kehittämään opettajien ammattitaitoa. Täydennyskoulutusta pidetään hyvin tärkeänä tekijänä. (H4) Koulutukseen pitäisi lisätä vielä lisää työharjoittelua ja luoda jo peruskoulutuksen aikana suhteita erilaisiin oppilaitoksiin. Se loisi rohkeutta ja antaisi valmiuksia erilaisten oppimateriaalien ja opetustapojen kokeilemiseen.

Pitäis sitä työelämäsuhdetta saada erilaisiin oppilaitoksiin jotta sitten on sitä rohkeutta ja valmiutta siihen ja tota erilaisiin oppimateriaaleihin ja opetustapoihin. (H5)

Kouluttajien ja alan opettajien näkökulmasta täydennyskoulutuksen tarve voi olla erilainen. H4 kokee, että opettajat ajattelevat tarvitsevansa täsmäkoulutusta ja valmiita malleja ja tehtäviä opettamisen arjesta selviämiseen. Kouluttajan näkökulmasta tarvittaisiin kuitenkin korkeakoulumaista ajattelua ja kykyä käsitellä ja ymmärtää kasvatusta laajemmin. H5:n mukaan tietoa tarvittaisiin myös oppimiskäsityksistä ja erilaisista oppijoista, joista ei kaikilla ole välttämättä tietoa.

No he itse kuvittelee et he tarvitsee hirveen sellasta niin kun täsmäkoulutusta, arjesta selviämisen koulutusta ja se johtuu mun näkemyksen mukaan heidän koulutustaustastaan. Heidän käsityksensä ammattilaisuudesta on sellainen, että osataan knoppeja ja osataan tehtäviä ja se mitä he nimenomaan tarvii on se korkeakoulumainen ajattelu, ilmaa pedagogisten siipien alle, osata jotenkin ymmärtää sitä kasvatusta ja opettajuutta laajemmin, astua pois siitä suorittavasta opettajuudesta niin kun asiantuntijaopettajuuteen. (H4)

H4 näkeekin tärkeänä, että vanhamuotoiset tutkinnot päivitettäisiin ammattikorkeakouluissa, joissa saa opettajakelpoisuuden jolloin ”astutaan jotenkin niin ku sellaseen kyseenalaistavampaan ja itsenäisempään maailmaan siinä työnteossa et ei olla suorittajia.” Haasteena on saada opettajat näkemään, ettei opettamisen kehittämiseen tarvita muualta haalittuja valmiita harjoituksia vaan se, mitä he tarvitsevat on uudenlainen ajattelu ja asiantuntijuus.

He niin kun jotenkin mieltää sen ammattikuvansa niin kun se ammattilaisuus on sitä että on loputtomasti valmiiksi muualta haalittuja harjoituksia, joita voi vetästä luokalle ja sit se homma toimii siinä. Eikä nähdä että jos itse kehittäis itseään tavallaan sitten sais niin kun sellasen asiantuntijuuden jolloin ei tarvii enää muiden tukea siihen vaan että on uskallus itse. Mä luulen että sitä osaamistakin aika paljon on mutta tavallaan se uskallus jotenkin puuttuu. (H4)

Toisaalta täydennyskoulutuksessa täytyy ottaa huomioon olemassa oleva osaaminen ja herättää uteliaisuus opetuksen kehittämiseen. Orff-pohjaisten toimintatapojen opiskelu on yksi mahdollisuus pedagogisten taitojen päivittämisessä, jolloin jo olemassa oleva osaaminen tulee päivitettyä ja sovellettua musisointiin.

Peruskoulutus kulkee aina aikaansa jäljessä ja siinä mielessäkään koulutus ei voi tarjota kaikkia työelämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Opettajat pitävät toisaalta ihanteellisena, että on ollut työelämässä muutaman vuoden jolloin työ on osoittanut, mitä taitoja vielä pitäisi hankkia tai syventää.

Itse asiassa mä kyllä sen jatkuvan opiskelun varaan laskisin paljonkin tai se auttais ihan hirveesti et jos sanotaan et jos olis mahdollisuus ihmisten jopa täydentää tutkintoansa, tehdä pedagogisia opintoja oltuaan hetken aikaa työelämässä. (H3)

Jatkokoulutuksen pitäisi pystyä vastaamaan opettajien kentällä tarvitsemiin koulutustarpeisiin. Toisaalta työnantajan velvollisuus on ohjata ja lähettää opettajia koulutukseen. Ongelmana on usein se, että samat aktiiviset opettajat osallistuvat koulutuksiin ja toiset puuttuvat sieltä aina. (H5)

## 7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä opetussuunnitelman perusteiden vaikutuksesta opetukseen sekä kartoittaa heidän erilaisia tapojaan toteuttaa OPS:n perusteita. Tarkastelin ilmiötä kirjallisuudesta nousevista teemoista käsin. Koska OPS:n perusteet rakentuvat pääasiassa konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja yleisten tavoitteiden varaan, tarkastelin erityisesti niiden vaikutuksia opetukseen.

Tutkimus tuki kirjallisuuden ja aiemman tutkimuksen pohjalta tekemääni oletusta siitä, että opettajien käsitykset ja opetus sisältävät monia OPS:n perusteiden oppimiskäsityksestä ja yleisistä tavoitteista nousevia piirteitä. Voidaan olettaa, että juuri OPS:n perusteet ovat vaikuttaneet siihen, että musiikin perusteiden opettajat näkevät opetuksen tehtävän hyvin laajana: Se ei ole enää instrumenttiopintojen tukiaine, vaan sillä on oma paikkansa musiikkioppilaitoksen opetuksessa. (vrt. Kuusisaari 2008.) Tämä on tärkeää opetuksen kehittymisen kannalta: kun tehtäväksi ei koeta pääasiallisesti teoreettisten asioiden opettamista, on selvää että opetuskin muuttuu vastaamaan tavoitteita.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat ajattelevat yleisten tavoitteiden vaikuttavan opetukseen. Oletin, että yleiset tavoitteet ovat tulleet ainakin osittain osaksi opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa. Tutkimuksessa yleisten tavoitteiden rooli ymmärrettiin Kansanen tavoin tausta-ajattelua suuntaavana (vrt. Kansanen 2004, 27-29). Toisaalta ne olivat ohjanneet opetusta pois suorittamisen kulttuurista. Atjosen mukaan yleisten tavoitteiden kautta voidaan ymmärtäneet laajemmin opetuksen päämääriä ja tarkoitusta, mikä saattaa osaltaan selittää muutoksia opettajien ajattelussa (vrt. Atjonen 2007, 77). Ne olivat helpottaneet opettajien henkistä taakkaa siitä, että kaikkien pitäisi yltää samoihin tavoitteisiin. Jokaisen harkittavaksi jää, millaiset opetukseen liittyvät ratkaisut ovat linjassa yleisten tavoitteiden kanssa. Yleiset tavoitteet antavat opettajille mahdollisuuden tulkita tavoitteita niin, että niitä voi soveltaa jokaisen oppilaan henkilökohtaisten ominaisuuksien mukaan.

Suorituskeskeisyys on ollut musiikin perusteiden opetuksessa selkeä ongelma. Opettajat ovat uskaltaneet luopua siitä vasta, kun siihen on annettu lupa yleisissä tavoitteissa. Saattaa myös olla, että yleiset tavoitteet ovat antaneet vahvistusta opettajien aiemmille käsityksille, jotka

uskalletaan nyt tuoda julki. Kaiken kaikkiaan yleiset tavoitteet ovat vieneet ajatuksia pois suorituskaskeisydestä kohti musiikillista tekemistä, joka tutkimuksen mukaan tuo aina yleiset tavoitteet lähemmäksi.

Yleiset tavoitteet eivät kuitenkaan ole pelkästään työtä helpottava asia: yleisten tavoitteiden ristiriitaisuus tuli esille ammattikoulutuksen vaatimusten huomioon ottamisessa. Muuten niiden nähtiin vaikuttaneen ainoastaan positiivisesti opetukseen. Liiallinen ammattikoulutuksen vaatimuksiin tai musiikkiopistoputken seuraavan kurssin lähtövaatimusten täyttäminen kahlitsee ja suuntaa opettajan toimintaa tiedollisten tavoitteiden opetteluun. Tällöin yleisten tavoitteiden toteutuminen voi vaarantua. Se saattaa myös johtaa opetuksessa helposti ”vanhoille urille”, kun tiedollista aineista opittavaksi on paljon. Tätä osaa yleisistä tavoitteista saatetaan myös tulkita tarkemmin kuin muita yleisiä tavoitteita, koska määrälliset osaamistavoitteet on helppo täyttää. Tässä juuri saattaa näkyä menneisyyden painolasti, josta ei osata luopua. Ammattikoulutuksen vaatimusten huomioiminen ja opistotasolle valmiuksien antaminen saattaa opetussuunnitelman laatijan mielestä tarkoittaa myös jotain muuta kuin laajan teoreettisten tiedon ja taitojen hallintaa. Se voi tarkoittaa myös hyvin hallittuja perustaitoja, kuten sosiaalisia taitoja, opiskelutaitoja ja positiivista suhtautumista asiaan. Näiden pohjalta on hyvä rakentaa uusia tietoja ja ne antavat ammattiopinnoillekin hyvän pohjan.

Toisaalta ammattikoulutuksen asettamia tavoitteita ei ehdottomasti pidetty opetuksen raskaaksi ja tylsäksi kokemisen syynä, vaan ne piirteet voivat johtua myös muista seikoista. Usein kuitenkin opettaja joutuu valitsemaan tietomäärän ja elämysten ja kokemusten välillä, koska toiminnallinen oppiminen vie enemmän aikaa

Toinen tutkimuskysymys koski yleisten tavoitteiden näkymistä opetuksessa. Yleiset tavoitteet olivat konkretisoituneet kaikkein näkyvimmin ammattikoulutuksen vaatimusten huomiointina ja sosiaalisten tavoitteiden huomioimisena. Ryhmäopetuksessa sosiaalisuus on välttämättömyys: se on joko voimavara tai haitta. Tutkimuksen opettajat olivatkin ottaneet sosiaalisuuden voimavaraksi, jolloin oppilaat toimivat toisilleen opettajina ja motivaation tukijoina. (vrt. Anttila & Juvonen 2002, 140.) Tulevaisuudessa opetuksessa kannattaisi käyttää aikaa siihen, että ryhmän jäsenet tuntevat toisensa ja toimivat keskenään. Ei siis riitä, että ensimmäisillä tunneilla tutustutaan, vaan oppilaiden keskinäiseen toimintaan tulisi kiinnittää koko ajan huomiota ja ohjata sitä. Myös hetkellinen päätöksenteko opetuksessa voi perustua yleisiin tavoitteisiin. Opettajat voivat tehdä ratkaisuja vaikka tehtävien suhteen sillä perusteella, mikä tehtävä tukee oppilaan itsetunnon kehitystä parhaiten.

Kahden oppimiskäsitystä koskevan tutkimuskysymyksen avulla halusin selvittää, miten konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy musiikin perusteiden opettajien käsityksissä ja opetuksessa.

Haastatteluissa puhuttiin oppimiskäsityksestä eikä konstruktivistisuutta mainittu kysymyksissä. Opettajien kertoman perusteella heidän näkemyksensä sisälsivät monia konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisia piirteitä. Tämä oli siinä mielessä odotettua, että tutkimuksessa ilmeni, että OPS:n perusteiden oppimiskäsityksen kirjoittamisen lähtökohtana oli juuri konstruktivistinen oppimiskäsitys, vaikka sitä ei mainitakaan nimeltä. (ks. liite 1.) Tämä osoittaa sen, että opettajat olivat omaksuneet konstruktivismin pedagogiset seuraukset osaksi opetustaan. Kysymys on tässä nimenomaan konstruktivistisen opetuskulttuurin omaksumisesta. Opettajilla konstruktivistinen ajattelu näkyi kaikissa tutkimuksen teemoissa: opettajien käsityksissä oppimisesta, opetuksen tavoitteista, opetusmenetelmistä, oppimateriaaleista ja arvioinnista.

Tavoitteet kertovat sen mikä on tärkeää opetettavaksi. Opettajat näkivät tavoitteet nyt konstruktivismin läpi. Tavoitteet liittyivät musiikillisten toimintatapojen ja opiskelutaitojen oppimiseen. Kun tavoitteet vaikuttavat olennaisesti muihin opetusta koskeviin ratkaisuihin, voi tavoitteiden konstruktivististen piirteiden ennakoita tuottavan myös muihin opetuksen osaluksiin konstruktivistisia piirteitä. (vrt. Uusikylä & Atjonen 2007, 74-77.)

Tutkimuksen mukaan opetusmenetelmät olivat musiikin perusteissa pääosin yhteistoiminnallisia tai ainakin sosiaalisuutta hyödyntäviä. Tämä piirre tukee opettajien konstruktivististä näkemystä opettajan roolista oppimisen ohjaajana ja oppilaasta aktiivisena tiedon rakentajana (vrt. Uusikylä & Atjonen 2007, 118-125).

Oletin, että OPS:n perusteiden konstruktivistinen oppimiskäsitys on tuonut oppimiseen kaivattua käytännön läheisyyttä ja siirtäneet painopistettä ulkoa opettelusta ymmärtämiseen. Opettajat suosivat oppimista käytännön toiminnan kautta, joka on paitsi konstruktivistisen oppimiskäsityksen, myös Elliottin praksialaisen musiikkikasvatusnäkömyksen mukainen (vrt. Elliott 1996, 13-15, 16-22). Tässä onkin kyse toiminnallisesta oppimisesta (vrt. Vuorinen 2001, 179). Opettajien tunneilla asioita opiskeltiin paljon musiikkiin liittyvän tekemisen kautta. Konstruktivistinen käsitys oppimisesta korostaa ymmärtämiseen tähtäävä oppimista, joka tuli esille myös opettajien käsityksissä (vrt. Tynjälä 1999, 60-67; Rauste-von Wright & von



Wright 1994, 121-129; Anttila & Juvonen 2002, 96-98). Tutkimus ei tukenut Anttilan näkemystä siitä, että teoriaa opiskeltaisiin ulkoa irrallaan musisoinnista (vrt. Anttila 2004, 150). Tämä osoittaa tilanteen muuttuneen. Tässä mielessä voi todeta, että konstruktivistinen oppimiskäsitys on ollut ratkaisu ainakin aiemmin koettuihin käytännön ja teorian irrallisuuden ongelmiin.

Oppimateriaali on tutkimuksen perusteella hyvin suuressa osassa opetuksen uudistamisessa. Opettajat ovat olleet aktiivisia oppimateriaalin valmistamisessa, josta voi päätellä, että he ovat Heinosen kanssa samoilla linjoilla siinä, että uudistukset tulevat mukaan käytäntöön oppimateriaalien kautta. (Heinonen 2005, 39-40.) Tämän valossa voidaan ajatella, että musiikin perusteissa muutos on ollut hidas, koska oppimiskäsitystä vastaavaa oppimateriaalia ei ole ollut tarjolla. Opettajien toiminta viestii, että yksi tärkeä osa OPS:n perusteiden toteuttamista on oppimateriaalin ajan tasalle saaminen: musiikin perusteiden opetus ei voi kehittyä vastaamaan konstruktivististä oppimiskäsitystä ennen kuin kirjallinenkin oppimateriaali uudistetaan (vrt. Heinonen 2005, 34, 36, 39).

Peruskouluihin laaditaan jatkuvasti uutta oppimateriaalia OPS:n perusteiden uudistuessa. Tämä käytäntö saatava myös musiikin perusteisiin, koska muuten oppilaitokset eivät voi tarjota laadukasta opetusta ja opettajan työ tulee kohtuuttoman raskaaksi. Oppimateriaali tulisi laatia niin, että se antaa mahdollisuuden käyttää materiaalia oppilaitosten opetussuunnitelmien erilaisista painotuksista huolimatta. Yksi vaihtoehto voisi olla internetiin laadittu materiaali-pankki, josta opettaja voisi koota omaan opetukseensa sopivan oppimateriaalipaketin. Materiaaleihin voisi sisällyttää myös aihekohtaisen opettajan materiaalin. Tällöin ei tulisi sitä ongelmaa, että oppikirjoista voi käyttää vain joitain tehtäviä tai yhdelle kurssille pitää hankkia kaksi oppikirjaa ja lisäksi opettajan on siitä huolimatta tehtävä osa materiaalista itse.

Musiikin perusteiden opettajan ajateltiin tarvitsevan sellaisen koulutuksen, joka antaa valmiuksia opettaa asioita musisoinnin kautta. Musiikkikasvatuksen koulutusta pidettiin hyvänä ja monipuolisena koulutuksena, joka antaa eväitä musisointiin ja sen ohjaamiseen ryhmässä. Tämä osoittaa sen, että kun OPS:n perusteet 2002 laadittiin yhteneväksi vastaavantasoisien OPS:n perusteiden kanssa, myös oppimisen piirteet samanlaistuivat ja koulutukset tulevat lähemmäksi toisiaan. Näyttää siltä, että opettajat tarvitsisivat myös hyvin samanlaista koulutusta musiikin perusteiden opettajina kuin esimerkiksi peruskoulussa musiikin opetuksessa.

Tutkimuksessa tuli ilmi, että usein musiikin perusteiden opettajat ovat saattaneet joutua muuttamaan ja kehittämään opetusta ilman sen suurempia tukitoimia, koska materiaalia ja muunlaista tukea opetuksen kehittämiseen ei ole välttämättä ollut riittävästi tarjolla. (ks. Hakkarainen 2002, 351, 353.) On selvää, että tällöin muutos on ollut hitaampi kuin toisenlaisissa olosuhteissa. Saattaa myös olla, että taidealalla opetussuunnitelmaa ei ole pidetty niin keskeisenä ja tärkeänä opetusta ohjaavana ja määräävänä asiakirjana kuin esimerkiksi peruskoulussa. Tämä on voinut vaikuttaa myös osaltaan prosessin hitauteen. Toisaalta ajattelun muuttumiseen on varmasti osaltaan vaikuttanut myös se, että peruskoulun opetussuunnitelmissa oppimiskäsitys on muuttunut huomattavasti aiemmin, jo vuonna 1994 (vrt. Lindström 2000, 5). Opettajat ovat saattaneet saada vihjeitä oppimateriaalin valmistamiseen ja opetukseen koulujen musiikin opetukseen tarkoitetuista opettajan oppaista ja oppikirjoista, koska niissä konstruktivistisen oppimisen vaikutus on ollut jo nähtävissä. Tämä on voinut olla opetuksen muuttumista nopeuttava tekijä.

Koska Prawatin (1990) mukaan konstruktivismiin soveltaminen opetukseen on vaativaa, voidaan näitä opettajien toimintamalleja pitää tärkeinä vihjeinä muille alan opettajille. Raustevon Wright muistuttaa, että opettajan on välttämätöntä ymmärtää oppimiskäsityksen pedagogiset seuraukset myös toiminnan tasolla (Raustevon Wright 1997, 34). Tutkimuksen opettajilla on laaja koulutus, mikä on antanut hyvät edellytykset opetuksen kehittämiseksi ja opetus-kulttuurin uudistamiselle. Opetuksen kehittäminen on varmasti ollut hitaampaa siellä, missä opettajilla tai oppilaitoksella ei ole ollut resursseja uudistuksen läpi viemiseen. Toivon, että tämä tutkimus voisi olla jonkinlainen sysäys ja esimerkki siitä, miten opetusta voisi lähteä kehittämään kohti OPS:n perusteiden viitoittamaan oppimista. Jokainen uusi tapa on arvokas ja toimii mallina muille opettajille siitä, kuinka OPS:n perusteita voi toteuttaa. Koska aiempaa tutkimusta aiheesta ei ole tehty, ei tutkimustulosten vertaaminen muihin musiikin perusteita käsitteleviin tutkimustuloksiin ole mahdollista.

Kun ilmiöstä on saatu tämän tutkimuksen perusteella tietoa, voisi opetuksen kehittymisen tilannetta kartoittaa koko Suomessa kyselytutkimuksella, jolloin asiasta saisi yleistettävää tietoa. Uudet opetussuunnitelman perusteet julkaistaneen 2014 tai 2015. Tutkimusta voisi jatkaa tutkimuksessani haastateltujen kanssa ja selvittää miten heidän ajatuksensa ja opetuksensa ovat edelleen muuttuneet muutaman vuoden kuluttua. Tällöin tutkimukseen saataisiin myös

aika- ja kokemusperspektiiviä ja toisaalta uuden opetussuunnitelman perusteiden vaikutuksia opetukseen ja ajatteluun.

Koska tutkimus oli laadullinen haastattelututkimus, jossa käytettiin harkinnanvaraista otantaa, eivät tulokset ole yleistettäviä. Yhdellä haastateltavalla oli taipumus puhua opistotason opetuksesta, vaikka haastattelu käsitteli OPS:n perusteiden soveltamista perustason opetukseen. Se viesti minulle siitä, että en ollut onnistunut täysin haastateltavien valinnassa (ks.5.3.1 Haastateltavien valinta.)

Tutkimuksen tekeminen on auttanut minua paljon työssäni musiikin perusteiden opettajana. Välillisesti tiedosta hyötyvät varmasti myös kollegat. Olen saanut kirjallisuudesta taustateoriaa kirjoittaessani sellaista tietoa, jota olisin toivonut saaneeni jo musiikin perusteiden opettajan koulutuksessa. Prosessin myötä ymmärrän oppimista paljon laajemmin ja samalla avautuu uusia mahdollisuuksia opettamisen maailmaan. Tutkimuksessa tuli esille näkemys siitä, että koulutus antaa kyvyn käsitellä ja ymmärtää OPS:n perusteita ja oppimista laajemmin. Ainakin minun kohdallani tämä on toteutunut.

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2.uudistettu paino. Vastapaino.
- Anttila, M. 2004. *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita N:o 39. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. *Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta*. Joensuu University Press.
- Apajalahti, H. 1997. Teoria ja käytäntö ; Risto Väisänen 50 vuotta. Sävellys ja musiikinteoria. 7(1), 3-5. Sibelius-Akatemian sävellyksen ja musiikinteorian osaston julkaisu. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Aukia, J-P. 1995. Uupumaton opettaja vai pelkkä lelu? Tietokone apuvälineenä säveltapailun ja teorian opetuksessa. Rondo 33(6), 42-43. Helsinki : Suomen musiikinopettajain liitto.
- Creutlein, T. von. & Koivisto, R. 1989. Vielä musiikin teorian opettamisesta. Rondo. - 27(3), 40.
- Dweck, C. 1996. Social motivation: Goals and social-cognitive process. A comment. Teoksessa Juvonen, J. & Wenzel, K. R. (toim.) Social motivation: Understanding children's school adjustment, 181-195. New York: Cambridge University Press.
- Elliott, D. J. 1996. Music education in Finland. A new philosophical view. *Musiikkikasvatus* 1 (1): 6-22.
- Elliot, D. J. 1995. Music matters – A new philosophy of music education. New York: Oxford University Press. Inc.
- Engeström, Y. 1990. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen.
- Hakkarainen, P. 2002. Opetussuunnitelma ja kehittävä opetustyö. *Kasvatus* 33 (4): 350-362.
- Hildén, Kaarlo. 1997. Muuttuuko musiikinteoria? *Sävellys ja musiikinteoria* 7(2), 83-88. Sibelius-Akatemian sävellyksen ja musiikinteorian osaston julkaisu. Helsinki : Sibelius-Akatemia.
- Hirsjärvi, S. ja Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki University Press.
- Hätönen, H. 2001. Eläköön opetussuunnitelma. Opas ammatillisille oppilaitoksille. 2.korjattu painos. Edita: Helsinki.
- Iilomäki, L. 1997. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen tuomia näkökulmia musiikin kuuntelun opettamiseen musiikkiopistoissa. Opinnäyte. Sibelius-Akatemia.

- Ilomäki, L. & Unkari-Virtanen, L. 2011. Mupe-hanke. Viitattu 15.8.2011.  
<http://www2.siba.fi/mupetutkimus/>
- Jordman, M. 1996. Musiikkiopiston yleisten oppiaineiden opetuksen tavoitteet. Opinnäyte. Sibelius-Akatemia.
- Jurvanen, H. 2005. Musiikin teoriaa vai käytäntöä-Musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta. Opinnäytetyö. Musiikkikasvatuksen osasto. Sibelius-Akatemia.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivisto, R. 1989. Täydellistä ajanhukkaa? Rondo. 26(1), 25-26. Helsinki : Suomen musiikinopettajain liitto.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. WSOY.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 20.
- Kuoppamäki, A. 2000. Paras tapa oppia musiikin rakenteita on tehdä musiikkia: Teoriat eloon! Rondo 38(3), 42-43. Helsinki : Suomen musiikinopettajain liitto.
- Kurkela, K. & Tawastjerna, E. T. 1999. Analyysi kuuden musiikkiopiston toiminnasta ja ajatuksia musiikin perusopetuksen järjestämiseksi. Teoksessa Heino, T. & Ojala, M.-L. (toim.) Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998. Helsinki: Yliopistopaino, 89-152.
- Kuusisaari, H. 1995. ”Oppilaan etu on tärkeintä”. Rondo 33(6), 32-33.
- Kuusisaari, H. 1997. Teoriat eloon. Rondo 35(6-7), 7. Helsinki : Suomen musiikinopettajain liitto.
- Kuusisaari, H. 2008. Oikein soittoa vai tunteiden ilmaisua? Rondo 2008 46(4), 28-30.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lappalainen, H. 2002. Toiminnallista teoriaa: haastattelututkimus musiikinteorian ja säveltapailun elämyksellisistä opetustavoista. Pro Gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Leppänen, O. 1997. Musiikinteorian ja säveltapailun opetus - mitä se on ja mitä sen pitäisi olla? Sävellys ja musiikinteoria 7(2), 19-40. Sibelius-Akatemian sävellyksen ja musiikinteorian osaston julkaisu. Helsinki : Sibelius-Akatemia.
- Lindström, A. 2000. Peruskoulun opetussuunnitelman uudistaminen 1994 ja uudistustyö

- vuodesta 2000 eteenpäin. Teoksessa Pietilä, A. & Toivanen, O. (toim.) Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994-1999. Kehittyvä koulutus 2/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Louhivuori, J. 2009. Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME ry.
- Länsiö, Tapani. 2006. Teoriako teoriaa? Rondo classica 44(7), 63.
- Malinen, P. 1992. Opetussuunnitelmat koulutyössä. VAPK-kustannus: Helsinki.
- Mutes ry. Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry. Viitattu 15.8.2011.  
<http://www.mutesry.com/mupeteemavuosi2011.html>
- Numminen, A. & Saarinen, U. 1989. Kodaly-menetelmällä teoria-aineet eläviksi. Rondo 27(3), 21. Helsinki : Suomen musiikinopettajain liitto.
- OPH 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Viitattu 15.8.2011.  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/taiteen\\_perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/taiteen_perusopetus)
- OPH 2011. Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet. 2011. Viitattu 19.8.2011 ja 2.12.2011.  
[http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet).
- OPH 2008. Tiedote taiteen perusopetuksen järjestäjille. 2008. Taiteen perusopetuksen käsite, rakenne ja laajuus (pdf). Tiedote 16/2008. Viitattu 19.8.2011.  
[http://www.oph.fi/download/110889\\_tpo\\_tiedote\\_16\\_2008\\_suom.pdf](http://www.oph.fi/download/110889_tpo_tiedote_16_2008_suom.pdf)
- Palonen, M. 1999. Musiikinteorian ja säveltapailun opiskelemisen mielekkyys ja oppilaiden motivoituminen teoriaopintoihin peruskursseilla. Pro Gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Patrikainen, R. & Myller, L. 1997. Opettajan pedagogisen ajattelun peruspilareita. Teoksessa Julkunen, M.-L. (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus.
- Pirttimäki, S. & Jäntti, J. 2005. Oppimisen arviointi. UEF.  
[http://www.joensuu.fi/isvy/arviointimateriaali/yleista\\_arv\\_menetelmista.html](http://www.joensuu.fi/isvy/arviointimateriaali/yleista_arv_menetelmista.html)
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Tammi: Helsinki.
- Rauste-von Wright, M.-L. & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. Toinen painos. WSOY.
- Rauste-von Wright, M.-L. 1997. Opettaja tienhaarassa. Jyväskylä: PS-viestintä Oy.

- Reimer, Bennett. 2003. A philosophy of music education : advancing the vision / Bennett Reimer. Englewood Cliffs (N. J.) : Prentice Hall, 2003.
- Ritaluoto, A. J. 1996. Soikoon Musiikki Laadukkaasti. Suomen musiikkioppilaitosten liitto 40 vuotta. Helsinki: Kirjapaino Oy Merkur.
- Sahlberg, P. 1997. Opetusmenetelmät ja hyvin menestyvä koulu. Teoksessa Onnistuuko oppiminen-oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja luki-  
ossa. toim. Jakku-Sihvonen, R. 1997. Opetushallitus.
- Sihvonen, M. 2005. Musiikillinen tieto multimediaoppimateriaalissa. Teoksessa Eerola, T. & Toiviainen, P. Suomen musiikintutkijoiden symposiumin satoa.. Jyväskylä: Musiikin laitos. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 15.9. 2011  
[http://movenet.fi/index.php?option=com\\_content&task=view&id=77&Itemid=39](http://movenet.fi/index.php?option=com_content&task=view&id=77&Itemid=39)
- SML 2005. Musiikin perusteet. Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry.
- SML. Musiikin perusteiden teemavuosi 2011. Viitattu 17.10.2011.  
<http://www.musicedu.fi/index.php?mid=594>
- Säljö, R. 2000. Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma.
- Tikkanen, T. 2011. Pakkopullasta tiennäyttäjäksi? Opettaja. Opetusalan järjestö- ja ammattilehti 106 (12) :8-11. OAJ ry. Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Tammi.
- Twomey Fosnot, C. 1996. Constructivism: A psychological theory of learning. Teoksessa Twomey Fosnot, C. (toim.) Constructivism: Theory, perspectives and practice.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. 1.-3. painos. Helsinki: TAMMI.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. 3.-4.painos. Helsinki: WSOY.
- Vapaavuori, P. 1989. Onko musiikkioppilaitosjärjestelmämme oikeilla raiteilla? Rondo 26(1), 22.
- Vuorinen, I. 2001. Tuhat tapaa opettaa. 6. painos. Tampere: Resurssi
- Väkevä, L. 1999. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Pragmatistinen tulkinta. Licensiaatin työ. Oulun yliopisto, käyttäytymistieteiden laitos.
- Vygotsky 1978, Mind in society. The development of higher psychological processes. Harvard university.

Wentzel, K. 1996. Social Goals and Social Relationships as Motivators of School Adjustment.

Teoksessa Juvonen, J. & Wentzel, K. R. (toim.) Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment. New York: Cambridge University Press.

Wiklund, S. 2007. Teorian opiskelun ei tarvitse olla pakkopullaa. Rondo 38(9b), 7



## LIITTEET

### Liite 1: Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002 soveltuvin osin

#### 1 luku Taiteen perusopetuksen tehtävä, arvot ja yleiset tavoitteet

##### 1 § Musiikin laajan oppimäärän tehtävä, arvot ja yleiset tavoitteet

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaisen opetuksen tulee luoda edellytyksiä hyvän musiikkisuhteen syntymiselle ja musiikin elämänikäiselle harrastamiselle sekä antaa valmiudet musiikkialan ammattiopintoihin.

Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan henkistä kasvua ja persoonallisuuden lujittumista sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta keskittyneeseen, määrätietoiseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn sekä rakentavaan toimintaan yksilönä ja ryhmän jäsenenä.

Tehtävänä on myös kansallisen musiikkikulttuurin säilyttäminen ja kehittäminen, vuorovaikutus muiden musiikinopetusta ja taideopetusta antavien oppilaitosten ja tahojen kanssa sekä kansainvälisen yhteistyön edistäminen.

Opetuksen järjestämisessä otetaan huomioon musiikkialan ammattikoulutuksen ja työelämän asettamat vaatimukset.

#### 2 luku Opetuksen toteuttaminen

##### 2 § Oppimiskäsitys

Opetus pohjautuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, johon yksilöllisten ominaisuuksien ja motivaation lisäksi vaikuttaa opiskeluympäristö. Opetuksessa otetaan huomioon, että oppilas valikoi ulkomaailmasta tulevaa informaatiota aiemman tietorakenteensa perustalta, jäsentää sitä aikaisempien taitojensa ja tietojensa pohjalta ja rakentaa näin kuvaa maailmasta ja itsestään tämän maailman osana.

Vuorovaikutuksellisenä ja tilannesidonnaisena musiikin oppiminen liittyy olennaisesti siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen, jossa se tapahtuu.

Opetuksessa otetaan huomioon, että oppiminen on seurausta oppilaan omasta toiminnasta. Opettajalla on siten keskeinen merkitys sekä oppilaan opiskelutaitojen että opiskeluympäristön kehittämiseksi, että se mahdollistaa erilaisten oppilaiden edistymisen.

Oppimisen säätelämisessä on tärkeää, että oppilas oppii tarkkailemaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan tiedostaen niihin sisältyvät vahvuudet ja heikkoudet.

##### 3 § Opiskeluympäristö

Oppilaan aktiivista roolia korostavasta oppimiskäsityksestä seuraa, että opiskeluympäristön tulee antaa oppilaille mahdollisuus asettaa omat tavoitteensa, oppia työskentelemään itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa sekä löytää itselleen sopivia työskentelytapoja.

Keskeistä on vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä ja oppilaiden kesken sekä erilaisten oppimis-, työskentely- ja arviointitapojen huomioon ottaminen.

Tavoitteena on, että opiskeluympäristössä vallitsee avoin, rohkaiseva ja myönteinen ilmapiiri. Hyvä opiskeluympäristö mahdollistaa oppilaan vuorovaikutustaitojen, aloitekyvyn ja pitkäjänteisyyden kehittymisen. Se myös kannustaa oppilaan aktiivisuutta, luovuutta, itsenäistä ajattelua

ja oppimismotivaatiota ja mahdollistaa turvallisen kasvun ja kehityksen. Onnistumisen kokemukset, jotka musiikissa usein syntyvät pitkäjänteisen työskentelyn kautta, kasvattavat oppilaan uskoa omiin kykyihinsä.

Opiskelu ympäristön tulee olla sellainen, että oppilaalla on mahdollisuus kykyjensä ja musiikillisen ilmaisunsa tavoitteelliseen, monipuoliseen kehittämiseen.

## 4 luku Tavoitteet ja keskeiset sisällöt

### 7 § Musiikin perustaso

#### Tavoitteet

Musiikin perustason opintojen tavoitteena on, että oppilas

- oppii musiikin esittämiseen ja yhteismusisointiin tarvittavia instrumenttitaitoja
- oppii lukemaan, kirjoittamaan, kuuntelemaan ja tuntemaan musiikkia
- kehittää musiikillista ilmaisukykyään ja esiintymistaitoaan.

#### Keskeiset sisällöt

Musiikin perusteiden sisältöalueet ovat musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin hahmottaminen sekä musiikin historian ja tyylien tuntemus. Opetus pyritään toteuttamaan vuorovaikutuksessa instrumentti- ja yhteismusisointitaitojen opetuksen kanssa.

Musiikin perustason opintoihin sisältyvät musiikin perusteet suoritettuaan oppilas

- osaa laulaa ja kirjoittaa duuri–molli-tonaalisia melodioita
- hallitsee monipuolista ohjelmistoa
- on harjaantunut rytmin hahmottamiseen
- osaa tuottaa ja tunnistaa tavallisimpia lopuketyyppejä ja harmonioita
- tekee itse säestyksiä ja sävellyksiä sekä mahdollisuuksien mukaan hyödyntää oppilaitoksen tarjoamaa tietotekniikkaa opiskelussaan
- tuntee oman musiikinlajinsa keskeisiä tyyliuuntauksia, ilmiöitä ja soittimistoa
- on saanut valmiuksia käytännön muusikkouteen.

Oppilaitos voi soveltaa sisältöjä oman musiikillisen suuntautumisensa mukaisesti.

## 5 luku Arviointi

### 11 § Arvioinnin tehtävät

#### Arvioinnin tehtävät

Arvioinnin tehtävänä on ohjata opiskelun tavoitteiden asettamista ja auttaa oppilasta niiden saavuttamisessa. Arvioinnin tulee tukea oppilaan hyvän itsetunnon kehittymistä.

Monipuoliseen, jatkuvaan arviointiin sisältyy erilaisia palautteen antamisen tapoja ja ohjausta itsearviointiin.

Oppilaalle on tiedotettava seuraavista arvioinnin periaatteista:

- arvioinnin tehtävät ja kohteet, arvosana-asteikot ja arviointikriteerit
- arvosanan korottaminen, opintojen etenemisen edellyttämät suoritukset, arvioinnin oikaiseminen ja päättötodistuksen sisältö.

Arviointimenetelmät tulee valita siten, että ne mittaavat asetettujen tavoitteiden saavuttamista, soveltuvat käytettyihin opetusmenetelmiin ja tukevat oppimista.

## Liite 2: Teemahaastattelun runko

### Gradu- teemahaastattelu

#### Taustatiedot

*Kerro itsestäsi:*

- *koulutus*
- *työhistoria →millaista tietä olet kulkenut tähän hetkeen ja asemaan?*
- *millaisia ryhmiä opetat?*
- *kauanko opettanut?*

#### Opetussuunnitelma - Muutoksen tiellä

- *Mikä on mielestäsi musiikin perusteiden opetuksen tehtävä?*
- *Mitä opetussuunnitelma sinulle merkitsee?*
- *Muuttuiko opetuksesi nykyisen ops:n myötä? Jos muuttui niin miten?*
- *Ovatko ajatuksesi opettamisesta tai oppimisesta ja musiikin perusteiden opetuksesta jotenkin muuttuneet? Miten?*
- *Onko opetuksesi muutos lähtenyt jostain muualta kuin ops:sta käsin? Mistä?*

#### Opetuksen tavoitteet (yleiset tavoitteet →erityistavoitteet)

- *Mitkä ovat tärkeimmät tavoitteet omassa opetuksessasi?*
- *Mikä opetussuunnitelman perusteiden yleisten tavoitteiden rooli mielestäsi on?*
  - o *oletko yrittänyt soveltaa jotenkin?*
- *Miten yleiset tavoitteet ohjaavat opetuksen tavoitteita?(=sisältöjä ja*
- *Miten opetussuunnitelman yleiset tavoitteet näkyvät päivittäisessä opetustyössä?*
- *Mikä merkitys tavoitteilla on*
  - o *A) opettajalle?*
  - o *B) oppilaille?*
- *Osallistuvatko oppilaat tavoitteiden asettamiseen ja arviointiin?*
- *Miten opetukseen vaikuttaa se, että on huomioitava musiikkialan ammattikoulutuksen ja työelämän asettamat vaatimukset?*

#### Oppimiskäsitys

- *Millainen on oma roolisi ihanteellisessa opetustilanteessa?*
- *Millaisena näet oman roolisi oppimistilanteissa pääasiassa?*
  - o *(Toteutuuko se?)*
- *Millaisia arviointimenetelmiä käytät oppimisen arvioinnissa?*
  - o *Kuinka usein arvioit?*
  - o *Miksi käytät juuri näitä arviointimenetelmiä?*

- *Millaisia piirteitä nykyisen ops:n oppimiskäsityksen mukaan toteutettu opetus voisi sisältää?*

### **Ryhmäopetuksen piirteitä - Sosiaaliset tavoitteet**

- *Millaisia haasteita ja etuja ryhmäopetuksessa on?*
- *Miten pyrit opetuksessasi edesauttamaan ryhmäytymistä? (Että jokainen oppilas tuntsi kuuluvansa ryhmään)*
- *Miten mielestäsi ryhmäytyminen vaikuttaa oppimiseen?*
- *Mikä merkitys oppilaiden keskinäisellä aktiivisella vuorovaikutuksella on oppimisessa? (reflektio)*
- *OPS:n mukaan "Opetuksen tavoitteena on tukea mm. sosiaalisten taitojen kehittymistä." Miten opetuksessa voidaan huomioida sosiaalisia tavoitteita?*
- *Millaiseksi koet eriyttämisen ryhmässä?*

### **Oppimateriaali**

- *Millaisia työmuotoja/opetusmenetelmiä käytät opetuksessasi? Onko jokin työtapo toiminut erityisen hyvin? Missä koet onnistuneesi?*
- *Mitä käytät opetusmateriaalina ?*
- *Onko oppimateriaalin käytössä tapahtunut muutoksia? Millaisia?*
- *Millainen opetusmateriaali palvelisi tämän hetkisiä vaatimuksia?*
- *Mirja: Mitä periaatteita kirjan koostamisessa?*
- *Millaista musiikkia käytät opetuksessasi materiaalina?*

### **Opettajien koulutus/täydennyskoulutus**

- *Vastaako opettajien koulutus mielestäsi työn tämän hetkisiä vaatimuksia?*
- *Miten opettajien koulutusta voisi kehittää?*
- *Millaista täydennyskoulutusta tarvittaisiin?*
- *Miltä näyttää musiikin perusteiden tulevaisuus?*