

**MUSIIKINOPETUKSEN NIVELTÄMINEN  
PERUSKOULUN ALA-ASTEELTA YLÄASTEELLE**

Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Musiikkitieteen laitos

kesä 2000

Riitta Tolsa

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta  
HUMANISTINEN

Laitos  
Musiikkitieteen laitos

Tekijä  
Riitta Tuulikki Tolsa

Työn nimi  
Musiikinopetuksen niveltäminen peruskoulun ala-asteelta yläasteelle

Oppiaine  
musiikkikasvatus

Työn laji  
pro gradu -tutkielma

Aika  
kesä 2000

Sivumäärä  
89 + liite 5

## Tiivistelmä - Abstract

Tutkimus selvittää peruskoulun musiikinopettajien näkemyksiä ja kokemuksia siitä yhteistyöstä, jota musiikinopetuksen niveltäminen ala-asteelta yläasteelle edellyttää, toisin sanoen kuinka paljon ala- ja yläasteen opettajat ovat suunnitelleet yhdessä opetuksen sisältöjä ja tavoitteita edistääkseen opetuksen saumatonta etenemistä asteelta toiselle. Tavoitteena on saada tietoa siitä, millä perusteella opettajat suunnittelevat ja toteuttavat opetustaan, mitkä ovat heidän opetukselliset tavoitteensa ja kuinka he arvioivat omaa opetustaan. Tutkimuksen on tarkoitus myös herättää opettajia pohtimaan koulun tulevaisuutta ja sen kehittämismahdollisuuksia niin omalla kuin paikkakuntansa muillakin kouluilla. Yhteistyön avulla opettajat saavat tukea omaan työhönsä sekä tavoitteisiinsa ja samalla yhteistyö helpottaa oppilaan siirtymistä ala-asteen oman opettajan turvasta uuteen oppimisympäristöön.

Tutkimuksen kohteena ovat musiikinopettajat ovat viideltä eri paikkakunnalta, kultakin yksi ala-asteen ja yksi yläasteen musiikinopettaja. Opettajien erilaiset koulutaustat mahdollistavat monipuolisen kuvan tutkimusaiheesta. Aineisto kerätään teemahaastattelulla. Opettajien välinen yhteistyö edellyttää opettajilta sosiaalista vuorovaikutusta, joten haastattelutilanne vastaa hyvin todellisuutta. Tuloksista käy ilmi, että opetuksen niveltämistä pidetään tärkeänä. Yhteistyö toisen kouluasteen opettajan kanssa koetaan antoisaksi ja yhteistyön tuloksiin ollaan tyytyväisiä. Vaikka osalla tutkimuksen opettajista ei ole kokemusta yhteistyöstä opetuksen niveltämiseksi, niin yhteistyö muissa muodossa on tuttua kaikille. Yhteistyön aloittaminen voi olla joissakin tapauksissa hankalaa yhteistyöhaluttomuuden vuoksi, mutta suurimmat esteet yhteistyölle ovat opettajien työkiireet ja ajanpuute. Tulevaisuuden opetussuunnitelmauudistukset, yhtenäinen peruskoulu ja vuosiluokkiin sitomaton opetus vaativat opettajilta edelleen opetuksen kehittämistä sekä yhteistyötä. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tutkia yleistyykö yhteistyö eri kouluasteen opettajien välillä ja kuinka vuosiluokattomuus koetaan musiikinopettajien keskuudessa.

## Asiasanat

niveltäminen, vuosiluokkiin sitomaton opetus, musiikinopetus, opetussuunnitelma, arviointi, tuloksellisuus, opettajuus

## Säilytyspaikka

Jyväskylän yliopiston kirjasto ja Musiikkitieteen laitos

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b>	1
<b>2 MUSIIKINOPETUS KOULUSSA</b>	3
2.1 Oppimis- ja tiedonkäsitys	3
2.2 Musiikin asema koulussa	6
2.3 Opettajan toimenkuva	7
2.4 Opettajuus	9
<b>3 MUSIIKINOPETUKSEN KEHITTÄMINEN</b>	11
3.1 Opettaja tutkijana ja kehittäjänä	12
3.2 Arviointi	14
3.3 Koulun itsearviointi ja tuloksellisuus	15
<b>4 OPETUSSUUNNITELMA</b>	20
4.1 Peruskoulun opetussuunnitelma ja sen kehittäminen	22
4.2 Musiikin opetussuunnitelma	25
4.3 Musiikinopettaja - taikuriko?	27
<b>5 OPETUKSEN NIVELTÄMINEN</b>	28
5.1 Niveltäminen opetussuunnitelmassa	29
5.2 Opettajien yhteistyö	30
5.3 Vuosiluokkiin sitomaton opetus	31

<b>6 TUTKIMUSASETELMA</b>	34
6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat	35
6.2 Tutkimusmenetelmä	36
6.3 Tutkijan rooli	37
6.4 Tutkimuksen luotettavuus	37
<b>7 TUTKIMUKSEN TULOKSET</b>	41
7.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja tutkimusaineisto	41
7.2 Vuosiluokkiin sitomaton opetus	44
7.3 Musiikinopettajien tavoitteet	46
7.4 Yhteistyö musiikinopetuksen niveltämiseksi	47
7.5 Musiikinopetus ilman yhteistyötä	58
7.6 Muu yhteistyö	62
7.7 Opetussuunnitelma	65
7.8 Arviointi musiikinopettajan työvälineenä	69
7.9 Opiskeluaikaiset odotukset	76
<b>8 POHDINTA</b>	80
<b>LÄHTEET</b>	85
<b>LIITTEET</b>	90



# 1 JOHDANTO

Kiinnostukseni tutkimuksen aiheeseen heräsi keskustelussa, jossa keskityttiin pohtimaan, mitä opetuksessa tapahtuu ala- ja yläasteen siirtymävaiheessa: peruskoulun astejako on perinteisesti osa omaa minuuttiaan etsivän koululaisen elämänkaarta, joka vain on ”täytynyt” kokea matkalla kohti uusia kokemuksia. Peruskoulun hallinnollisesta rajasta ala- ja yläasteen välillä on kuitenkin luovuttu ja kouluissa on mahdollisuus siirtyä vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen. Yhtenäinen peruskoulu antaa aihetta pohtia, minkälaisia vaatimuksia vuosiluokattomuus opetussuunnitelmalle asettaa, ja kuinka yhteistyö eri asteiden opettajien välillä toimii - ovathan monet ala- ja yläasteet erillisissä rakennuksissa ja saattavat siten sijaita kaukanakin toisistaan.

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää musiikinopettajien näkemyksiä ala-asteen ja yläasteen opetuksen niveltämisestä toisiinsa eli opetuksen saumattomasta etenemisestä kouluasteelta toiselle. Tutkin myös onko opettajien välillä yhteistyötä, minkälaisia kokemuksia tästä yhteistyöstä on saatu ja kuinka sitä on toteutettu. Kohderyhmänä on kymmenen musiikinopettajaa viiden eri paikkakunnan ala- ja yläasteelta. Tutkimusmenetelmänä käytän teemahaastattelua, jossa kysymykset on mahdollista esittää vapaassa järjestyksessä sekä erilaisessa kysymysasussa. Opettajien välinen yhteistyö jo sinänsä vaatii osa-

puolilta kommunikointi- ja keskustelutaitoja, joten haastattelun valinta tutkimusmenetelmäksi tuntui luontevalta.

Koulujen jatkuva kehityspyrkimys on tuonut opettajien ja osin oppilaidenkin arkipäivään arvioinnin ja tuloksellisuuden. Oppilaan mahdollisuus valita peruskoulunsa vapaasti pakottaa kouluja erikoistumaan ja osoittamaan tasonsa, jotta opettajilla riittäisi työsarkaa myös tulevaisuudessa. Yhteistyö parantaa opettajan mahdollisuuksia kehittää omaa opetustaan, saada uusia viirikkeitä kollegoilta ja pysyä ajan hermolla - mukana taistelussa asiakkaista ja tulevaisuudesta.

Opettaja ei ole ainut, joka yhteistyöstä hyötyy: ala-asteelta yläasteelle siirtyvä nuori on kehitysvaiheessa, jossa hän muokkaa minuuttaan. Juuri positiivisen minäkuvan kehittymisen kannalta onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä. Niiden saavuttamiseksi oppilaan taitojen tunteminen jo ennen ensimmäisiä yläasteen tunteja helpottaa opettajan työtä positiivisen minäkehityksen tukijana.

Peruskoulussa opetuksen niveltäminen käsitteenä viittaa ala- ja yläasteen nivelkohtaan, mutta sen merkitys keskittyy opetuksen sulavaan etenemiseen asteelta toiselle. Sulava ja saumaton opetuksen eteneminen vaatii opettajilta niveltämisen sisällön ymmärtämistä sekä sen tärkeäksi kokemista. Opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden tunteminen mahdollistaa opetuksen joustavan etenemisen ja turhat päällekkäisyydet opetuksessa vältetään. Varsinkin tavallisten koulujen vähäiset musiikinopetuksen tuntimäärät pakottavat opettajan tarkkaan ajankäyttöön ja tuntien suunnitteluun.

## **2 MUSIIKINOPETUS KOULUSSA**

### **2.1 Oppimis- ja tiedonkäsitys**

Opettajan käsitys oppimistapahtuman luonteesta luo perustan opettamiselle ja opiskelulle sekä säätelee hänen toimintaansa (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 103, 146). Oppimiskäsitykset jaetaan usein empiristis-behavioristisiin ja kognitiivis-konstruktiivisiin oppimiskäsityksiin. Niiden rinnalle on Suomessa noussut humanistinen oppimiskäsitys, joka korostaa kokemuksellisen oppimisen merkitystä. Lisäksi esiintyy myös activity -teoriaan liittyvää oppimiskäsitystä: tämä toiminnan teoria on syntynyt Neuvostoliiton ns. kulttuurihistoriallisen koulukunnan piirissä. Käsitteen suomennos on aiheuttanut usein sekaannusta, koska toimintaan keskittyviä teorioita on monia. (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 146.)

Perinteistä luokkahuoneopetuksen mallia voidaan pitää tayloristisen filosofian peruna. Siihen pohjautuvan oppimiskäsityksen mukaan ulkoapäin kontrolloivan ohjauksen avulla toiminta on entistä tehokkaampaa ja tuloksellisempaa. Kuvaan tulivat mukaan oppiainekohtaiset lukujärjestykset. Tehokkuusvaatimusten taloudellisuus ja toiminnan valvonta johtivat edelleen oppilasryh-

mien kasvamiseen, jonka seurauksena luokkahuoneopetus kehittyi nykyiseen muotoonsa. Tehokkuuden lisääntyessä oppimisympäristöt muuttuivat kirjalliseksi oppimateriaaliksi ja koulujen oppikirjasidonnaisuus sai alkunsa. (Suonperä 1995, 98.)

Humanistisen psykologian pedagogisen suuntauksen tärkeä hahmo oli Kurt Lewin, jonka oppimismalli lähtee toiminnasta ja kokemisesta. Toiminnan jälkeen kokemuksia reflektoidaan, jotta ne ymmärretään ja hahmotetaan osana laajempaa kokonaisuutta. Tarkoituksena on pyrkiä muodostamaan uusista oivalluksista selkeämpi käsitys, teoria. Lewinin lisäksi Rogers ja Maslow korostivat kokemuksellista ja elämyksellistä oppimista ja pyrkivät kehittämään pienryhmätoimintaa uusien elämys- ja toimintamahdollisuuksien saavuttamiseksi. (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 137-138.) Sosiaalisuuden lisäksi humanistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan tunne-elämää ja itseohjautuvaa oppimista, mutta ei selitä, miten itse oppiminen tapahtuu (Salmio 1995, 21).

Psykologiassa 1970-luvulla tapahtuneet muutokset toivat mukanaan uutta kognitiivista suuntausta, joka kuitenkin sai vaikutteita edelleen humanistisesta psykologiasta varsinkin sen elämänkaarien ja persoonallisuuden tutkimuksesta. Kognitiivisen psykologian ihmiskäsitys poikkeaa humanistisesta ajattelusta korostaessaan yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen merkitystä yksilön kehityksen keskeisenä säätelijänä. (Rauste-von Wright & von Wright 1997, 138.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu kognitiiviseen psykologiaan (Rauste-von Wright & Wright 1997, 18). Oppija on itse aktiivinen tiedonetsijä, joka prosessoi valikoimaansa ja tulkitsemaansa informaatiota. Oppimaan oppimisen edellytyksenä on, että oppijalla on mahdollisuus toimia aktiivisesti vuorovaikutuksessa oppimisympäristönsä kanssa. (Suonperä 1995, 103.)

Dewey (Suonperä 1995, 98) edusti aikanaan behavioristisen oppimiskäsityksen haastajaksi noussutta progressiivista pedagogiikkaa, jossa teoria ja käytäntö integroituivat oppijalle tekemisen kautta. Tämä toiminnan teoria, learning by doing, ei päässyt vaikuttamaan perinteisen opetussuunnitelman

kehittämiseen tayloristisen tehokkuusajattelun ollessa vallalla. (Suonperä 1995, 98-99.) Oppimisen perustana ovat käytännön ristiriidat, joille muodostetaan uusia selitysmalleja. Ajattelu muuttuu uusien sisäistettyjen selitysten tulkintojen myötä ja sen toimivuutta kokeillaan käytännössä. (Salmio 1995, 21.) Musiikinopetuksessa tekeminen on keskeisessä asemassa ja opetettava asia sijoitetaan mahdollisuuksien mukaan käytäntöön. Oppijalle tarjoutuu tilaisuus kokeilla omaa tulkintaansa opittavasta aineksesta ja sen toimivuutta yhdessä muiden kanssa. Ymmärtäminen on tiedon tulkinnassa tärkeää ja ymmärtämistä tehostaa omien kokemusten reflektointi. (Rauste-von Wright ja von Wright 1997, 143.)

Ruismäen (1991) haastattelemat musiikinopettajat korostivat toiminnallista tiedonkäsitystä. Musiikinopetuksen luonteeseen toiminnallisuus liittyy vahvasti ja opetuksen on katsottakin onnistuvan nimenomaan toiminnan kautta. Sen lisäksi, että musisoinnin kautta oppilaiden on mahdollista kokea onnistumisen elämyksiä niin toiminnallisuus auttaa myös asioiden nopeampaan oppimiseen. (Ruismäki 1991, 213, 215.)

Oppimiskäsitys samoin kuin tiedonkäsityskin ovat arvosidonnaisia, siksi koulun välittämien arvojen tulisi edistää sekä yksilöllisyyden vahvistumista että yhteiskunnan säilymistä ja kehittämistä. Nykyinen vallalla oleva oppimiskäsitys painottaa ”oppilaan aktiivista roolia oman tietorakenteen jäsentäjänä”. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9.)

Tiedon nopea lisääntyminen ja uusiutuminen pakottaa koulua korostamaan tiedon suhteellista totuutta. Opetuksen suhteen oleellista on, miten opettavat sisällöt valitaan, jotta mahdollistettaisiin oppilaan tiedon jäsentämiskyvyn kehittyminen. Koulun tulisi huomioida tiedon nopea uusiutuminen niin, että oppilas oppisi suhtautumaan kriittisesti tiedon totuudellisuuteen sekä soveltamaan tietoa luovasti ongelmanratkaisutilanteissa. Opettajan rooli suuntautuu enemmän opetuksen ohjaamiseen. Uudenlainen oppiminen edellyttää myös tieto- ja taitorakenteen kytkeytymistä yli oppiainerajojen ja näin opettaji-

en vahvempaa yhteissuunnittelua. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10.)

Opetuksen painopiste on muuttumassa sisältöpainotteisesta tiedon formatiiviseen puoleen. Formaalisten taitojen avulla painotetaan oppilaiden tiedollisten taitojen, luovan tiedonhankinnan ja kriittisen ajattelun kehittämistä, joiden ansiosta opetukseen tulee mukaan enemmän ajattelua, järkeilyä, perustelujen vaatimista, käsitteellistä täsmällisyyttä ja kokonaisuuksien ymmärtämistä. Koska formaalisten tavoitteiden avulla kiinnitetään huomiota tiedon yhteisiin piirteisiin, ne turvaavat tietynasteisen yhtenäisyyden opiskelussa, ajattelussa ja laajemminkin ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Formaalisen puolen korostaminen antaa niin pedagogisia vapauksia kuin myös vapauttaa oppimateriaalin käytössä. (Tiainen 1992, 102-103.)

## **2.2 Musiikin asema koulussa**

Miksi musiikkia ei arvosteta kouluissa - tutkimusten mukaan juuri vähäinen tuntimäärä laskee musiikin arvostusta. Tutkimuksessaan ”Ei koulua vaan elämää varten” (1992) Puurula on selvittänyt taide- ja taitokasvatuksen asemaa koulussa. Sen mukaan arvostetuimpia oppiaineita ovat äidinkieli ja vieraat kielet. Äidinkieltä ja matematiikkaa on opetettu riittävästi verrattuna kuvataidetta, musiikkiin ja käsitöihin, joita on opetettu vähän.

Opettajankoulutusohjelmiin pyrkivien taitoja musiikissa ja kuvallisessa viestinnässä on testattu lähinnä vain Jyväskylässä. Opettajankoulutusyksiköt ovat maassamme pyrkineet uudistamaan opettajankoulutustaan ja profiloituneet tahoillaan. Valintamenettelyihin suunnattu tutkimus on perusteltua, kun opettajankoulutuksessa ja siihen liittyvissä valinnoissa on havaittavissa suurta

vaihtelua yliopistojen välillä. (Kari 1996, 12-13.) Eri yliopistoista valmistuneilla luokanopettajilla on erilaiset taustat jo pääsykokeista lähtien. Musiikinopetuksen tulevaisuuden kannalta musiikillisten taitojen jonkinlainen arviointi olisi tärkeää. Toki joukossa on aina jo valmiiksi musiikillisesti suuntautuneita tulevia opettajia.

Musiikin asema koulussa on vaihteleva ja paljon riippuvainen koulun yleisestä ilmapiiristä ja rehtorin suhtautumisesta. Jossain määrin voi kuvitella musiikinopettajan itsensä olevan myös asiaan vaikuttava tekijä. Koulun vähäiset musiikin tuntimäärät hankaloittavat pätevän musiikinopettajan saamista etenkin pienillä kouluilla, jolloin tehtävää hoitamaan joudutaan valitsemaan musiikkia jollakin tasolla hallitseva ja kenties erittäin ammattitaitoinen henkilö, mutta kuitenkin epäpätevä. Pätevä musiikinopettajakaan ei välttämättä ole aina koulumusiikin asemalle eduksi. Opettaja on kenties enemmän muusikko, joka tekee opetustyötä pakon sanelemana, eikä välttämättä suunnittele opetustaan pitemmällä tähtäimellä. Vastaavasti työnsä omistautunut musiikinopettaja saattaa toiminnallaan vakuuttaa kanssaihmiset ja ympäristön musiikin tarpeellisuudesta sekä saada aikaan koulun sisällä positiivista vaikutusta ja yhteistyötä juhlien järjestämisessä.

### **2.3 Opettajan toimenkuva**

Opettajan työ peruskoulussa on kokenut muutoksia ja puhuttaa edelleen muutostarpeiden edessä. Se, mitä kaikkea opettaja joutuu vielä tulevaisuudessa kokemaan ja kenties opettelemaan, on arvoitus. Jotakin varmasti tapahtuu, mutta miten opettaja kokee ja kestää jatkuvat opetukseen kohdistuvat paineet?

Opetusalalle aikovat nuoret voivat olla varmoja siitä, että opettajan työ on täynnä haasteita niin luokassa kuin sen ulkopuolellakin.

Opettajan tehtävänä on toimia koulun kokonaisuudessa ylemmän tason sääntöjen ja ohjeiden mukaan eli opettajan rooli on välineellinen. Kuitenkin käytännön tasolla opettajan toiminnassa on paljonkin vapausasteita: opettaja valitsee itse mm. opetustavoitteensa ja opetusmenetelmänsä, joten opettajan työn merkitys korostuu, mitä lähemmäksi käytäntöä tullaan. (Kansanen 1993, 43.)

Opettajien mahdollisuus vaikuttaa pedagogisen vapauden lisäksi tiedollisten tavoitteiden painottamiseen saattaa vähentää opettajien oppikirjasidonnaisuutta (Patrikainen 1999, 48). Opettajilla on yleensä kirjallinen tai mentaalinen suunnitelma opettamastaan tunnista. Kirjallinen suunnitelma sisältää tietoa ajankäytöstä, oppisisällöistä ja työtavoista. Mentaalinen suunnittelu on spontaanimpaa toimintaa ja voi tapahtua koulupäivän kuluessa, ja myös perustua aikaisemmalle pitemmän aikavälin kirjalliselle suunnitelmalle. (Patrikainen 1999, 49.) Mentaalinen suunnitelma on harvoin uloskirjoitettu (Borko ym. 1990, 40). Päivän tapahtumien läpikäyminen on samalla valmistautumista tuleviin opetustilanteisiin ja näin myös osa mentaalista suunnittelua, jossa oppilaan tarpeet ovat huomion kohteena (McCutcheon 1980, 8).

Riippumatta opetussuunnitelmien aikaväleistä mitään ehdotonta suunnitelman tai tunnin toimintakaavaa ei ole. Suunnittelussa tulee siten ottaa huomioon opetussuunnitelman tavoitteiden ohella oppilaiden ikäkausi ja kehitystaso, käytettävissä olevat opetus- ja oppivälineet sekä opetukselle työjärjestyksessä varattu aika, unohtamatta musiikin opetustilaa ja sen sijaintia. Peruskoulun kokonaistavoitteet ovat yhteydessä musiikin ainekohtaisten tavoitteiden toteuttamiseen, joten suunnittelu edellyttää opettajien välistä yhteistyötä ja yhteistä suunnittelua. Pitkän tähtäimen suunnittelussa pitäisi pystyä suhteuttamaan valittu oppiaine oppilaiden kehitystasoon ja musiikin opiskelun edelly-



tyksiin. Samoin oppiaineksen pitäisi integroitua mielekkäästi aikaisemmin opittuihin asioihin. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 232-233.)

Integroinnin ja opettajien yhteistyön lisääntymisestä huolimatta opettajan työ on vieläkin monessa koulussa yksinäistä työtä suljetussa luokkahuoneessa. Opettajat ovat keskittyneet opettamaan oppilaitaan lähinnä omien kokemustensa pohjalta, vaikka käytännönläheisiä neuvoja arvostetaan. Koulun kehittämisen kokonaisuutena ei saa opettajilta juurikaan tukea. (Jauhiainen 1995, 6.) Suljetuista luokkahuoneista on joillakin ala-asteilla siirrytty yhtenäisempiin tilankäyttöratkaisuihin. Yläasteen musiikinopettajalla on harvemmin työyhteisössä toista musiikinopettajaa, jolta saisi tukea, siksi opettajien tukirinkien muodostamista ja työtä monipuolistavien opetuksellisten vinkkien saamista kollegoilta voisi helpottaa koulujen laajemmalla verkottumisella.

## **2.4 Opettajuus**

Opettajan pedagogisesta ajattelusta ja toiminnasta ja niiden välisestä reflektiivisestä yhteydestä käytetään termiä opettajuus (Patrikainen 1999, 15). Ympäristön yhteiskunnan muutokset asettavat uusia haasteita opettajuudelle. Opettaja joutuu opettajuuttaan miettiessään pohtimaan omaa rooliaan ja osaamistaan opettajana eli millaiset ovat hänen tietonsa, taitonsa ja asenteensa. Oppimisolosuhteiden järjestäminen mahdollisimman hyvin kunkin oppilaan kehitystasoa vastaavaksi edellyttää opettajalta todenmukaista käsitystä oppilasyksilöiden ja koko ryhmän valmiuksista omaksua opetettavia asioita. (Kari 1996, 15.)

Pedagoginen ajattelu on tärkeä ja vaativa elementti vuorovaikutteisessa opetus-oppimisprosessissa (Patrikainen 1999, 17). Opettajan on osattava am-

mattitaitonsa lisäksi käyttää työvälineenä myös omaa persoonallisuuttaan, eikä hänen tulisi erottaa ammattiminaa ja yksityisminää toisistaan. Lisäksi yhteistoiminnallisten työtapojen käyttö vaatii opettajalta yhteistyökykyisyyttä, tasa-arvoista kohtelua, taitoa osata arvostaa muita, empatiaa, kuuntelu-, keskustelu- ja kyselytaitoa, joustavuutta, taitoa tehdä päätöksiä sekä vastuuta ja sitoutumista yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Silti ei sovi unohtaa, että opettajalla on jossakin määrin oikeus ammattinäkemykseen perustuvaan autonomiaan, mutta opetustoiminnan lähtökohtana pitäisi olla lapsen ja nuoren oletettu etu. (Hakala 1999, 15, 35.)

Opettajan pedagoginen ajattelu on osa opettajan ammattitaitoa (Kosunen 1994, 30). Didaktisesti ajattelevan opettajan ja työtään refleктоivan opettajan ajatukset työstään ovat lähellä toisiaan. Refleктоiva opettaja analysoi työtään ja pyrkii arvioimaan tietoa ja uskomuksia sekä toimintansa seurauksia. Sen sijaan rutiinotoiminta perustuu traditioon, olosuhteisiin ja sitä ohjaa ulkoinen auktoriteetti. (Uusikylä 1990, 29-30.)

Opettajan työ pitää sisällään oppilaan taitojen oikein arvioimista niin, että mitään suuria arviointivirheitä ei pääse tapahtumaan opettajan valitessa materiaalia tunnille. Opettajalla täytyykin olla jonkinlainen kyky asettua oppilaan asemaan arvioidessaan tulevan oppitunnin kulkua. Oppilaan saappaisiin astuminen ei ole helppo tehtävä opettajan koulutuksen ja tietämyksen vuoksi, mutta voi auttaa opettajaa hahmottamaan mahdollisia ongelmia.

### **3 MUSIIKINOPETUKSEN KEHITTÄMINEN**

Kehittämistyö kuuluu työpaikkojen ja organisaatioiden jokapäiväiseen elämään. Sanaan kehittäminen liittyy paljon positiivisia ajatuksia muutoksesta kohti parempaa ja kehittyneempää tulevaisuutta. Kehittäminen muotoutuu sen mukaan, missä kontekstissa ja aikaulottuvuudessa toimitaan, ja minkälaisia toimintatapoja sen toteuttamiseen käytetään. (Seppänen-Järvelä 1999, 90.) Kehittämistyö voi kuitenkin jäädä pelkäksi muoti-ilmiöksi, josta lopulta palataan tuttuun ja turvalliseen työmuotoon. Liian suuret muutostavoitteet voivat syödä hyvän ajatuksen ennen tavoitteiden saavuttamista.

Opetuksen kehittämisessä opetussuunnitelma sekä arviointi voivat olla kahlitsevia tekijöitä, jos niillä painotetaan tietojen omaksumista ja muistamista. Opetussuunnitelmien kehittämisessä täytyy huomioida myös tasapaino opetuksen tiedollisten sisältöjen ja älyllisten taitojen oppimisen välillä. (Sahlberg 1998, 194.) Musiikinopetuksessa kokemuksellisen oppimisen mahdollisuudet ehkäisevät liian tietopainoitteisen opetussisällön syntymistä ja oppilailla on oppimisen yhteydessä mahdollisuus kokea elämyksiä sekä käyttää luovuuttaan.

Eräässä yhteistyöseminaarissa keskusteltiin nykykoulua vaivaavista puutteista, jotka vaikeuttavat koulujen kehitysmahdollisuuksia. Esiin nousivat mm.: muuttumattomuus ja kiire, yhteistyön puute, opettaja-oppilassuhde, vas-

tuu- ja arvokasvatuksen ongelmat, luokkahuonesidonnaisuus, tasapäistäminen, resurssien puute sekä epätasa-arvo pohjoisen ja etelän välillä. Muutosten nopeus koettiin kaksijakoisena: toisaalta uudistuksia on tehtävä, mutta toisaalta jotain pysyvää ja perinteistä olisi myös oltava. Perinteisestä sulkeutuneesta koulusta toivottiin pääsevän vihdoinkin vuorovaikutteisempaan ja verkottoituneempaan koulumaailmaan niin, että yhteyksiä olisi enemmän niin ulkomaille, työelämään kuin vanhempiinkin. Opettaja-oppilassuhteen merkitys oppimista- pahtumassa katsottiin tärkeäksi, mutta monien opettajien on vaikea kohdata oppilasta, joka tulee hyvin erilaisista oloista. Lisäksi peruskoulun todettiin edelleen olevan varsin vaihtoehdoton suurten oppilasryhmien vuoksi. Opetusta on vaikea eriyttää jo senkin takia, että opettaja ei tunne oppilaitaan. (Syrjälä 1998, 27-30.)

### **3.1 Opettaja tutkijana ja kehittäjänä**

Peruskoulun alkuvaiheessa opettajat toimivat virallisten ohjeiden välikätenä ja heiltä myös edellytettiin vastaanottavaa suhtautumista. Ajat ovat muuttuneet ja päätäntävalta on siirtynyt yhä enemmän kouluille ja opettajille. Koulun sisäinen suunnittelu on yhteydessä koulun rehtorin ja opettajien suhtautumiseen asiasta. Eggleston (1977) on jakanut suhtautumistavat kolmeen eri näkökulmaan:

- 1) *Vastaanottava näkökulma* (received perspective), jolloin opettaja vain toistaa ylempien viranomaisten antamia ohjeita. Opetus kulkee oppikirjan mukaan ja opettaja tekee vain vähän omia ratkaisuja. Tämä on opetuksen suunnittelun *rationalistinen malli*.

- 2) *Heijastava näkökulma* (reflexive perspective), jolloin opettaja tulkitsee sisäistämäänsä ohjeita oppilaan kannalta. Opettaja täydentää tarvittaessa oppikirjan tietoa niin, että läpäisyvaiheiden näkökohtia tulee mukaan. Tämä on opetuksen suunnittelun *tulkintamalli*.
- 3) *Uudelleen strukturoiva näkökulma* (restructuring perspective), jolloin opettaja suunnittelee opetusta oppilaan ympäristöön liittyen. Oppimistilanteet rakennetaan irti ainejaosta eikä oppikirja toimi suunnittelun pohjana. Tämä on opettajien *yhteisen suunnittelun malli*. (Malinen 1992, 83-84.)

Opetussuunnitelmasta ja kirjoista huolimatta tarvitaan runsaasti käytännön sovellustyötä. Soveltaminen tapahtuu sekä ennakolta että opetuksen toteuttamis- ja arviointivaiheessa. Opettaja joutuu suunnittelemaan myös oppilaiden musiikkikokemuksia rikastuttavia opintokäyntejä ja konsertteihin osallistumisia. Hän ei silti saa unohtaa oppilaiden omia toiveita. Mahdollisuus osallistua suunnitteluun motivoi oppilaita sekä opettaa heitä yhteiseen päätöksentekoon. Suunnittelu ei ole itsetarkoitus, mutta perusedellytys arvioinnin suorittamiselle. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 230-231.)

Opettajan pedagoginen ajattelu ja toiminta ovat koulun käytänteiden perustaa ja vain niitä muuttamalla myös koulu voi muuttua (Patrikainen 1999, 15). Jos opettaja kokoaa opetuksen sisällön itse, on hän opetuksen sisällön luoja ja hänen taitavuutensa opetuksen sisällön laadun edellytys. Mitä enemmän opettajalla on alansa asiantuntemusta, sitä itsenäisemmin hän pystyy suunnittelemaan ja toimimaan työssään, kun taas vähemmän asiantuntemusta omaava opettaja on riippuvaisempi ulkopuolisista vaikutuksista. (Kansanen 1993, 46.)

### 3.2 Arviointi

Koulumaailmassa arviointi on perinteisesti liitetty oppilaiden arvosteluun ja oppilasarviointiin. Koululakien (1999) myötä arviointi liittyy yhä vahvemmin koulutuksen kehittämiseen ja oppimisen edellytysten parantamiseen, jolloin arviointi kiinnittää opettajien ja koulujen huomion myös omien tavoitteiden saavuttamiseen (Nissilä 1998, 6). Arvioinnin tarkoituksena on toimia opetuksen uudistamisen tukijana ja auttaa selvittämään opetukseen vaikuttavia tekijöitä. Opetushallituksen toimesta tavoitteena on myös yhtenäistää kansallisesti peruskoulun oppilasarviointia. Koepankista koulut voivat tilata tehtäväsarjoja, jotka auttavat opettajia määrittelemään oppilaan osaamistasoa eri aineissa. Arvioinnin yhtenäistämisen onnistuminen turvaisi oppilaan koulutuksellisen tasa-arvon ja kansallisen vertailukelpoisuuden. (Opetusministeriö 1996.)

Opetussuunnitelma selvittää koulun ja opetuksen tavoitteet, joihin opettaja toimintaansa ja saavutuksiaan vertaa, eli opetussuunnitelma on lähtökohtana myös opetuksen arvioinnille (Takala 1995, 6). Tavoitteiden, oppimisen ja arvioinnin suhde on jokaisen koulun selvitettävä itse (Salmio 1995, 23). Koulukohtaiset opetussuunnitelmat ovat tekijänsä näköisiä, vaikka valtakunnallisia ohjeita noudattavia. Musiikinopetuksen monet mahdollisuudet tekevät aineesta tavoitteiden kannalta monitahoisen, ja tässä yhteydessä herääkin kysymys, miten kansallisesti yhtenäiset arviointiohjeet saadaan suhteutettua kirjajaan musiikinopetukseen, tai ovatko oppilaan tiedot ja taidot musiikin kohdalla enää kansallisesti vertailukelpoisia? Toisaalta musiikin monet mahdollisuudet ovat rikkaus, mutta opetuksen yhtenäisyyden kannalta hankala asia. Musiikin tavoitteet kohdistuvat tietopuolen painottamisen sijaan enemmän toimintaan ja oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen.

Portfolio, jolla tarkoitetaan oppilaan kokoamaa aineistoa opiskelutehtävistä, sisältää myös arviointia. Oppilas joutuu pohtimaan oppimaan oppimista,

opiskeluprosessin kehittymistä, onnistumisia ja epäonnistumisia sekä suunnittelemaan tulevia tavoitteita. Portfolion kautta oppilasta suunnataan itseohjautuvuuteen ja omien tietojen ja taitojen arviointiin omien kriteereiden kautta, jotka eivät ole välttämättä samat kuin opettajan ja koulutovereiden kriteerit. (Takala 1995, 12.) Oppilaan portfolio voi antaa tietoa myös opettajalle hänen työstään ja lisäksi opettajalle tarjoutuu tilaisuus tutustua oppilaan yksilöllisiin kokemuksiin, ajattelumaailmaan ja työtapoihin, jotka taas auttavat opettajaa tuntien suunnittelussa.

Portfolio -tyyppistä kokoelmaa voisi hyödyntää jo oppilaan siirtyessä ala-asteelta yläasteelle. Portfolioiden suora siirto ala-asteen opettajalta yläasteen opettajalle on varmasti liian suuri urakka, mutta jotakin hyvin tiivistettyä tietoa oppilaista voisi siirtyä uudelle opettajalle ja auttaa tätä arvioimaan jo ennalta uusien luokkien opetusta. Pietarisen (1999) mukaan ala-asteen oppilaat odottavat yläasteen opettajilta ymmärtäväisyyttä ja aikaa sopeutua uusiin opetusstrategioihin, opetuksen organisointiin ja opettajien persoonallisten ominaisuuksien omaksumiseen. Oppilaan kykyä arvioida opetuksen laatua ei pidä vähätellä, sillä ala-asteen opetuskokemusten avulla oppilas pystyy arvioimaan, millaista opetuksen tulisi olla. (Pietarinen 1999, 126.) Missä määrin sitten ala-asteen oppilaan palautetta voi käyttää opetuksen kannalta riittävänä kriittisenä palautteena? Oppilaiden ohjaaminen itsearviointiin kehittää varmasti myös oppilaiden kykyä arvioida opetusta oman toiminnan arvioimisen lisäksi.

### **3.3 Koulun itsearviointi ja tuloksellisuus**

Koulun itsearvioinnissa paitsi ammattikunta, myös opettajat arvioivat toisiaan. Opettaja voi käyttää hyödykseen myös oppilailtaan saamaansa palautetta, ei

pelkästään oppilaiden suorituksia ja koulusaavutuksia koskevia tietoja. Perusedellytyksenä koulun itsearviointille on opettajien pätevyys arvioida. Menettelytavat poikkeavat toisistaan, mutta arviointi kohdistuu arvioitavan kohteen, ohjelman tai toiminnan kokonaisvaltaiseen arviointiin. (Kangasniemi 1993, 133.)

Itsearviointi keskittää koulun huomion opetuksen kehittämiseen ja totuttaa opettajia tekemään havaintoja opetuksesta ja sen myötä kehittämään opetustaan. Sisäisen arvioinnin lisäksi on mahdollista hankkia koulun ulkopuolelta tarkastelijoita, jotka arvioivat koulua ja koulun tekemää itsearviointia. Arvioinnin yhteydessä painottuu koulun formaali toiminta eli varsinaisten oppituntien toiminta. Formaalin toiminnan kehittämiseen voidaan käyttää myös nonformaaleja toimintamuotoja, kuten kerhoja, retkiä, juhlia ja oppilaskunta-toimintaa. Oppituntien ulkopuolinen toiminta on myös tärkeä osa koulun kehittämistä ja itsearviointia. Koulun itsearviointi on opetussuunnitelman tai kehittämisohjelman ja sen toimivuuden arvioimista. Tarkoitus on kehittää opetussuunnitelman toimeenpanijoiden ymmärrystä ja osoittaa, miten toimeenpantava ohjelma on ymmärretty. Arviointi on avoin erilaisten näkökohtien ja erilaisten kiinnostusten esittämiselle, ja kaikkia vaihtoehtoja tulisikin tarkastella tasapuolisesti. (Kangasniemi 1993, 134-135.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa koulun itsearviointi nähdään välttämättömänä työvälineenä päämääristään tietoisena ja tuloksellisen koulun työssä. Onnistunut arviointi lisää koulun voimavaroja ja parantaa koulun toimivuutta. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 22.) Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmaudistuksesta (1996, 72) kertoo erään koulun rehtorin kokemuksia arviointiprosessista: rehtorin mielestä prosessi toimisi tehokkaasti vain jos henkilökunta luottaa siihen ja uhraa paljon aikaansa sekä uskaltaa avautua ja panna itsensä alttiiksi niin toistensa kuin ulkopuolistenkin näkemyksille ja mielipiteille. Rehtori ja useat koulun opettajat



olivat kuitenkin sitä mieltä, että prosessi oli tehnyt heidät luottavaisemmiksi, koska jatkuva palaute tarjosi heille eräänlaisen turvaverkon.

Opetustoimessa arvioinnin kohde on erilainen riippuen arvioijaryhmän näkökulmasta. Kunnallisen päätöksentekijän kiinnostus kohdistuu opetuksen kustannuksiin ja ehkä hieman oppimisen tuloksiin, mutta taloudellisesta vastuusta ovat monet asiat kiinni. Opetushallintoviranomaiset seuraavat kiinnostuksella koulutusjärjestelmän toimivuutta sekä sitä, minkälaiset ovat hallinnolliset edellytykset opetustoimien onnistumiselle. Työelämää kiinnostavat koulussa saavutetut tiedot ja taidot, kun taas opettaja ja vanhemmat kantavat huolta lapsen suotuisista kasvuoloista. Tuloksellisuuden arvioinnissa vaikeuksia aiheuttaa tuloksellisen toiminnan tavoitteen määrittely ja mitä välineitä arviointiin käytetään. Tuloksellisuus voidaan tiivistettynä määritellä seuraavasti: tuloksellista koulutusta on silloin, kun koulutusjärjestelmän jokaiselle organisaatiomuodolle, oppilaitokselle sekä yksilön oppimistoiminnalle kansallisella ja kansainvälisellä tasolla asetetut tavoitteet on saavutettu hyvin. (Jakku-Sihvonen 1993, 23-25.)

Opetustoimessa tuloksellisuuden alakäsitteinä käytetään vaikuttavuutta, tehokkuutta ja taloudellisuutta. Yksilötasolla vaikuttavuutta ovat etenkin kasvatukselliset vaikutukset ja saavutetut oppimistulokset, kun taas yhteisötasolla vaikuttavuus on sisällöllistä pätevyyttä eli opittiinko riittävän pätevää tietoa ja riittävän korkeatasoisesti. Tehokkuus ilmenee koulutusjärjestelmän rakenteessa, joustavuudessa eli kyvyssä järjestää oikeaa koulutusta oikeassa paikassa oikeaan aikaan oikeille ihmisille sekä toimivuudessa, jolloin järjestelmässä ei ole päällekkäisyyksiä, vaan oikeanlaista oppilaitosten ja oppilasryhmien välistä yhteistyötä ja yksilön kannalta toimivia opintoväyliä. Ajan käyttäminen tarkkaan niin, että vältetään päällekkäisyyksiä ja tarjotaan riittävästi jaksottamismahdollisuuksia on myös tehokkuutta. Taloudellisuuden arvioinnissa on huomioitava kaikki koulutuksesta aiheutuneet kustannukset. (Jakku-Sihvonen 1993, 25-27.)

Opetussuunnitelman ajatellaan nykyisin olevan dynaaminen prosessi, joka mukautuu ympäristön muutosten ja arviointitulosten mukaan. Aiemmin opetussuunnitelman laadinnan pohjana ollut tavoiteoppimisen ideologia on näin saanut väistyä. Vaikka tavoitteita on edelleen, niiden ei pitäisi kahlita opetusta vaan osoittaa suuntaa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9.) Opetussuunnitelmatyössä tulisi myös kiinnittää huomiota oppimisstrategioihin. Yksi koulutuksen laadun parantamisen tavoite on oppimisstrategioiden soveltamisen ohjaaminen. Oppimisympäristön kannustava ja monipuolinen ilmapiiri houkuttelee oppijaa kehittämään itselleen entistä parempia oppimisstrategioita, joiden avulla hän hahmottaa entistä paremmin ympäristöään. Opettajan oman roolin tiedostaminen oppimisympäristön rakentajana ja oppimisprosessin ohjaajana auttaa niin ikään koulutuksen laadun parantamisessa. (Suonperä 1995, 103-104.)

Oppimisen tuloksellisuudessa on huomioitava myös oppimisympäristön ilmapiiri. Selvitykset osoittavat opettajan puhuvan suomalaisissa kouluissa sata kertaa niin paljon kuin oppilaan. Lisäksi opettajan ilmaukset sisältävät tunnepitoista ainesta alle prosentissa tapauksista. Yksisuuntaisuuden heikentäessä oppimistuloksia monisuuntaisella vuorovaikutuksella (esim. oppimiskeskustelu) oppijaa ohjataan omaksumaan uusia toimintatapoja ja näkökulmia sekä parempia oppimistuloksia. (Suonperä 1995, 110-111.)

Oppimistoiminnan ja sen tuloksellisuuden kehittämisessä Suonperä (1995) korostaa itseohjautuvuuden merkitystä. Perustana oppijan itseohjautuvuudelle on pyrkimys sisäiseen motivaatioon, suunnitteluun, itseluottamukseen, oma-aloitteisuuteen, luovuuteen, joustavuuteen ja itsearviointiin. Parhaiten oppija saa motivaatiota ja voimia oppimisprosessiin, kun hän tiedostaa oppimiskokemuksen olevan tärkeä itselleen. Käyttökelpoisuuden havaitseminen auttaa kehittämään myös oppijan opiskelutaitojen itsearviointia, joka mahdollistaa opiskelun tuloksellisuuden parantamisen.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksella pyrittiin myös parantamaan koulutuksen laatua. Sen mukaan laadun parantamiseen tarvitaan koko koulu-yhteisön jäsenten sitoutumista opetussuunnitelman jatkuvaan kehittämiseen ja toimintamuotojen arvioimista uudelleen. Tällöin koululla on mahdollisuus kehittyä monipuoliseksi oppimiskeskukseksi, jossa tarjotaan laadukasta ja joustavaa koulutuspalvelua yhteistyössä sidosryhmiensä kanssa. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 10.)

## 4 OPETUSSUUNNITELMA

”Opetussuunnitelmasta tulee käydä ilmi muun muassa koulun toiminta-ajatus, koulun tuntijako, opetuksen tavoitteet sekä kaikkien koulun opetusohjelmaan kuuluvien kurssien tavoitteet ja sisällöt, opetusjärjestelyjä koskevat seikat, kurssien suoritus- ja arvosteluohjeet sekä koulun itsearviointia ja jatkuvaa kehittämistä koskevat suunnitelmat. Myös yhteistyö muiden oppilaitosten ja työelämän kanssa merkitään opetussuunnitelmaan.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 19.)

Opetussuunnitelmaa voidaan perustellusti pitää koulutyön keskeisimpänä dokumenttina. Opetussuunnitelman antamien kehyksien puitteissa koulun tulee myös hakea toimintamuotonsa. Käytännössä opettajat, joita varten opetussuunnitelma laaditaan, eivät mitä ilmeisimmin tunne kuitenkaan erityistä mielenkiintoa suunnitelmaa kohtaan: opettajat saavat tavoitteita ja oppisisältöjä riittävästi oppikirjoista ja -materiaaleista, jolloin suunnittelu ja pohdinta kohdistuu opetusmuotoihin ja -järjestelyihin. (Atjonen 1992, 1-2.)

Opetussuunnitelma yhdessä oppikirjojen ja arvioinnin kanssa vaikuttaa opettajan työhön rajoittavasti: vaikka opettajalla on mahdollisuus pedagogisen vapauden puitteissa valita opetuksensa menetelmät ja toimintatavat, on opettajan omaa vapautta rajoitettu opetuksen suunnittelun reunaehdoilla. Tähän

törmäävät etenkin lukion opettajat, jotka valmistavat oppilaitaan ylioppilaskirjoituksiin. (Sahlberg 1998, 194.) Tietoista ja tavoitteellista toimintaa ohjaamaan tarvitaan kuitenkin suunnittelua: suunnitellessaan tuntejaan opettaja lisää omalta osaltaan opetuksen tietoisuutta ja tavoitteellisuutta. (Kangasniemi 1985, 1.) Lisäksi opetussuunnitelma helpottaa pitämään opetuksen samoilla linjoilla opettajiston vaihtuessa (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 19).

Opetussuunnitelman suunnittelutasoja on viisi: 1. peruskoululaki ja -asetus, 2. opetussuunnitelman perusteet, 3. kunnan, 4. koulun ja 5. opettajan opetussuunnitelma. Lisäksi on oppilaan oma suunnitelma. John Goodlad (1979; Puurula 1992 17-18) jaottelee opetussuunnitelmalliset (curriculum) tasot viiteen ryhmään: 1) *ideologinen* opetussuunnitelma on komiteatasoisen asiantuntijatyön tulos, joka käsittelee jotakin tiettyä opetussuunnitelmallista osa-aluetta suositusluontoisesti (esim. monikulttuurinen opetussuunnitelma), 2) *virallinen, muodollinen* opetussuunnitelma sisältää valtakunnalliset tai kuntatasoiset ohjeet opetuksesta ja tavoitteista, 3) *mielletty* opetussuunnitelma, joka tarkoittaa opettajien, oppilaiden tai vanhempien käsitystä opetussuunnitelmas- ta, 4) *toteutuva* opetussuunnitelma, joka on luokkahuoneessa todella työstyetty ja observoitavissa oleva opetussuunnitelma ja 5) *koettu* opetussuunnitelma eli oppilaiden kokemukset ja ajatukset toteutuneesta opetussuunnitelmasta. (Puurula 1992, 17-18.)

Toteutuvaan ja koettuun opetussuunnitelmaan liittyy oleellisesti termi piilo-opetussuunnitelma. Piilo-opetussuunnitelmaa ei ole ennalta suunniteltu, vaan se on sidoksissa opettajan opetustyyliin, kielenkäyttöön, asenteeseen jne. (Leino 1985, 55.) Lisäksi se on yhteydessä kouluun instituutiona, opetuksen järjestämisen mahdollisuuksiin, oppilaiden ja opettajien tarpeisiin ja lopulta koulun yhteiskunnallisiin tehtäviin (Broady 1986, 133).

#### 4.1 Peruskoulun opetussuunnitelma ja sen kehittäminen

Vuonna 1993 valtioneuvosto vahvisti peruskoulun uuden tuntijaon, jonka mukaan opetussuunnitelman kansalliset ohjeet muuttuivat oleellisesti ja valinnaisen opetuksen määrä kasvoi. Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteilla pyrittiin saamaan aikaan muutosta opetuksen sisältöihin ja opetusmenetelmiin: (Lindström, 1996.) opetussuunnitelmauudistuksen (1994) eräänä tarkoituksena oli saada opettajien asiantuntemus vielä paremmin käyttöön ja auttaa heitä sitoutumaan laatimaansa opetussuunnitelmaan. Atjonen on tutkinut (1993) peruskoulun ala-asteen opettajien kokemuksia ja käsityksiä kunnan opetussuunnitelman laadinnasta, toteuttamisesta ja kehittämisestä, josta selviää, että opetussuunnitelman yleisyystason valinta oli vaikeaa, laadinta työlästä, yhteistyö ongelmallista ja lisäksi oli puutetta voimavaroista ja ajasta. (Lahdes 1997, 72.)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (1994, 17) mukaan ”opetussuunnitelma on laadittava niin, että oppilas pystyy jatkamaan opintojaan seuraavalla kouluasteella, vaikka hän olisi opiskellut oppiainetta vain valtakunnallisen tuntijaon määrittämän minimimäärän.” Malinen (1992) on laatinut pedagogis-hallinnollisen opetussuunnitelman mallin (kuviol), jota voi pitää yhteensovituksena sekä ns. Lehrplan-suunnitelmasta, jossa oppiaineet esitetään tavoitteineen sekä opetussisältöineen että curriculum-suunnitelmasta, joka sisältää oppilaan toimintaan läheisesti liittyvien oppikokemusten suunnittelua.

## TASO

## TAVOITE

	KOULUTUKSEN YHTENÄISYYS	OPPILAAN YKSILÖLLINEN KEHITYS
Keskushallinto	yhteiset kasvatustavoitteet, perustavoitteet, lukusuunnitelma	yksilölliset tavoitteet, erilaiset koulutusväylät, vaihtoehtoiset toteutustavat lukusuunnitelmille
Paikallinen	yhtenäinen opetuksen organisointi ja opetussuunnitelma	yksilölliset valintamahdollisuudet, joustava ryhmien muodostaminen
Luokka	yhtenäinen perustavoitteiden saavuttaminen	yksilölliset opinto-ohjelmat ja tulkinnat perustavoitteiden toteutumiseksi

KUVIO 1. Tavoitteiden jäsentelyä suunnittelun eri tasoilla (Malinen 1992, 45). Keskushallinnon, paikallisen ja luokkatason tavoitteet koulutuksen yhtenäistämiseksi ja oppilaan yksilöllisessä kehittämisessä.

Pedagogis-hallinnollinen opetussuunnitelmamalli soveltuu paremmin Suomen koulujärjestelmään kuin curriculum- tai Lehrplan-malli, koska meillä on yhdistetty samaan suunnitteluprosessiin sekä hallinnollista että pedagogista päätöksentekoa. Hallinnollisen päätöksenteon tavoitteena on koulutuksen yhtenäisyys, kun taas pedagoginen päätöksenteko tavoittelee oppilaiden yksilöllistä kehittämistä. (Malinen 1992, 47.) Mallin rakennetta kannattaa kolme periaatetta: hierarkkisuus tarkoittaa sitä, että jokaisella tasolla on oma suunnittelu-tehtävänsä, harmonisuus puolestaan rinnastaa pedagogisen ja hallinnollisen suunnittelun, ja itseohjaavuus varmistetaan, kun mukana on korjaaviin päätöksiin pystyvä palautejärjestelmä eri arviointikeinoineen. Näin malliin tulee jatkuvan prosessoinnin ajatus. (Lahdes 1997, 67.)

Yleissivistävien opintojen ohella opetussuunnitelman pyrkimyksenä on mahdollistaa oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittyminen. Juuri valinnaisuudella pyritään koulussa tarjoamaan yksilöille erilaisia vaihtoehtoja kehittää itseään. Opettajan tehtävänä on luoda optimaaliset oppimismahdolti-

suudet ja ohjata oppilaan opiskelua. Opiskelun tulisi kuitenkin edistää jäseny-  
neen tietorakenteen kehittymistä. Oppilaiden yksilöllisten opiskeluohjelmien  
puitteissa oppilaita olisi ohjattava soveltamaan tietoa luovasti erilaisissa käy-  
tännön tehtävissä ja ongelmien ratkaisemisessa yli oppiainerajojen  
(Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 9-10). Oppilaan positiiviset  
oppimiskokemukset ja -motivaatio tulisi olla koulun kehittämisessä tärkeässä  
osassa (Atjonen 1993, 22).

Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksessa opettajat olisivat halun-  
neet apua omien opetusmenetelmiensä muuttamiseen opetussuunnitelmia vas-  
taaviksi (Sahlberg 1998, 215). Uusia suunnitelmia laatiessa olisikin hyvä var-  
mistaa, että opettajat, joita uudistukset monesti koskettavat eniten saavat myös  
tukea opetustapojensa muuttamiseen. Opettaja voi tuntea joutuvansa muutta-  
maan omaa identiteettiään yrittäessään muuttaa opetustyyliään. Peruskoulun  
opetussuunnitelmamietinnössä näkyikin, että yleinen 1. osa edustaa curricu-  
lum-ajattelua, mutta ainejakoisessa 2. osassa on Lehrplan-piirteitä. Kuntien ja  
koulujen lisääntynyt vastuu ja vapaus edustaa curriculum-ajattelua. Tästä li-  
sääntyneestä vapaudesta seuraa kysymys: Kuinka pitkälle koulujen opetus-  
suunnitelmien vapaudessa voidaan mennä vaarantamatta yleissivistävältä  
koululta edellytettävää yhtenäisyyttä? (Lahdes 1997, 66.)

Malisen käsityksiin kuntakohtaisesta opetussuunnitelmajärjestelmästä  
yhtyy myös Atjonen (1993): keskeisenä ideana voidaan pitää ympäristön ym-  
märtämistä oppimisen kohteena ja välineenä niin, että sekä sisältö että laadin-  
taprosessi painottuvat paikallisesti. Atjosen mukaan mallin toimivuus edellyt-  
tää eri tasoilla toimivien yhteistyötä ja oman asemansa hyväksymistä. Miten  
sitten voitaisiin vähentää koulun virallisen ja piilo-opetussuunnitelman ristirii-  
taisuudesta aiheutuvia haittavaikutuksia, jotka vaikuttavat myös oppilaiden  
koulumenestykseen - opetussuunnitelmassa ja opetustapahtumassa voidaan  
yrittää ottaa vielä paremmin huomioon oppilaan ainutkertainen persoonallisuus



sekä hänen ympäristönsä tai voidaan auttaa oppilasta mukautumaan koulun tavoitteisiin ja menettelytapoihin. (Lahdes 1997, 66-67, 70-71.)

Millainen on sitten hyvä opetussuunnitelma? Kari (1991) on tehnyt hyvästä opetussuunnitelmasta ominaisuusluettelon, jonka mukaan opetussuunnitelma on hyvä, kun sen tuntomerkkejä ovat: systemaattisuus, adekvaattisuus, tasapainoisuus, jatkuvuus, joustavuus, tehokkuus ja yksilöllisyyden huomioon otto. (Kari 1991, 84.) Opetussuunnitelmaa ei nykyisin ole tarkoitettu odottamaan seuraavaa opetussuunnitelmauudistusta, vaan sen laadinta on jatkuvasti käynnissä oleva prosessi (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 19). Kunnan tehtävänä on luoda raamit tälle opetussuunnitelman kehittämistyölle (Opetushallitus 1996, 15).

Ala-asteikäisten lasten elävässä, orgaanisessa opetussuunnitelmassa korostetaan lapsikeskeisyyttä, kokemusperäisyyttä, integrointia eri aineiden välillä sekä prosessiopetusta. Opetuksessa keskitytään opettajan opettamisen sijaan enemmänkin oppilaitten oppimiseen. (Hunter & Scheirer 1992, 52.) Perustaidot kehittyvät parhaiten, kun ne yhdistetään kokemuksiin ja yhdessä vielä työprosesseihin, joissa eri aineita integroidaan sisältöalueittain (Hunter & Scheirer 1992, 82).

## **4.2 Musiikin opetussuunnitelma**

Ala-asteella musiikinopetuksen tavoitteena on virittää oppilaan kiinnostus musiikkiin myönteisten kokemusten ja elämysten kautta, kehittää oppilaiden musiikin kuuntelutaitoja sekä musiikillista ajattelukykyä musiikkikäsitteiden kautta, laajentaa musiikin tuntemusta ja mahdollistaa musiikillinen ilmaisu eri musiikinopetuksen alueilla. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 39-40.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan ala-asteen musiikinopetuksessa korostetaan leikinomaisen toiminnan avulla oppimista: lapsen minäkäsitystä ja tunne-elämän kehittymistä edistetään iloisella yhdessäololla ja ryhmässä olemisella. Toimintatavoista keskeisimpiä ovat musiikillinen ilmaisu ja keksintä. Oppilaat perehtyvät ala-asteella vähintään yhden soittimen soittamiseen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 97-98.) Koko opetuksen lähtökohtana on kuulohavainto, jonka yhteydessä kehitetään musiikillista ajattelukykyä ja tunteita (Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 28).

Yläasteella oppilaiden yhteissuunnitelmallisia ja -toiminnallisia valmiuksia hyödynnetään ala-asteella saavutettujen tietojen ja taitojen kehittämisessä. Toimintatavoista keskeisimpiä ovat edelleen musiikillinen ilmaisu ja keksintä. Musiikin tiedollista ainesta opitaan yhdistämällä sitä oppilaiden omaan havaintoon, kokemiseen ja tekemiseen. Oppilaille annetaan mahdollisuuksia äänikokeiluihin, äänen tuottamiseen ja muokkaamiseen. Samoin yhteinen projektityö, yhteissuunnittelu ja yhteisten opiskelukohteiden valinta kehittävät luovaa ilmaisua ja arviointikykyä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 98.)

Musiikin opetustuntimäärä ei voi paljonkaan enää pienentyä. Ala-asteella musiikkia on yksi tai kaksi tuntia, kun yläasteella vain seitsemännellä luokalla musiikki on enää pakollista. Kahdeksannella ja yhdeksännellä sen voi valita vaihtoehtoiseksi kuvaamataidon sijaan ja/tai valinnaiseksi aineeksi. Näiden tuntimäärien valossa opettajien tehtävä luoda oppilaistaan kulttuurikansalaisia on melkein pä arpapeliä.

### 4.3 Musiikinopettaja - taikuriko?

Kulttuurikansalaisten kasvattaminen ei aina ole helppoa. Ruismäen (1991) tutkimus ”Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta” todistaa seikan, että suuret oppilasryhmät, tuntimäärien vähyys luokka-astetta kohden sekä työrauhahäiriöt koetaan opettajien keskuudessa työn suurimpina epäkohtina. Lisäksi välineistön puutteellisuus hankaloittaa opetusta. Opettaja todella tarvitsee taikakeinoja yrittäessään kehittää oppilaiden tietoja ja taitoja monipuolisilla työtavoilla. Tämän ainokaisen viikkotunnin aikana, joka on ehkä oppilaan ainut tunti koko 3-vuotisen yläasteen aikana, opettajan pitäisi ehtiä tutustuttaa oppilaitaan mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueisiin. Ei ihme, että opettajat kokevat ajoittain turhautumista.

Ala-asteen opettajien työnkuva poikkeaa melkoisesti aineenopettajien työstä, sillä useimmiten musiikkia opettava luokanopettaja opettaa myös muita aineita. Monesti koulun musiikinopetus annetaan opettajalle, jonka oletetaan omaavan riittävät taidot siihen. Usein kysytään myös opettajan halukkuutta opettaa musiikkia. Opettajankoulutus lähtee kuitenkin siitä, että opettaja opettaa luokalleen kaikkia oppiaineita. Opettajan asema ala-asteella onkin hyvin keskeinen ja oma opettaja tuntee luokkansa varmasti paremmin kuin aineenopettaja. Hän voi sijoittaa musiikkia luokan muuhun ohjelmaan joustavammin ja myös integrointi muihin aineisiin on helpompaa. (Hoffer & Latham Hoffer 1982, 17.)

## 5 OPETUKSEN NIVELTÄMINEN

Ala-asteelta yläasteelle siirtyvän oppilaan fyysinen ympäristö muuttuu. Nuori solmii uusia ihmissuhteita samalla kun vanhat kokevat muutoksia. Oma luokanopettaja vaihtuu moneen uuteen ja vieraaseen aineenopettajaan, joiden myötä oppimisen tavoitetaso ja työskentelyyn kohdistuvat odotukset muuttuvat. Vastuu opiskelusta on entistä enemmän oppilaalla itsellään. Oppilaalle muutokset ovat suuria ja mullistavia varsinkin kun samanaikaisesti murrosikä aiheuttaa omia oikkujaan. (Kouluhallitus 1980, 10-11.)

Pietarinen (1999) on tutkimuksessaan ”Peruskoulun yläasteelle siirtymisen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana” selvittänyt oppilaiden odotuksia ja kokemuksia ala-asteelta yläasteelle siirtymisestä. Tutkimuksen mukaan kuudennen luokan loppupuolella oppilaat kokivat tärkeiksi vertaisryhmän sosiaaliset suhteet. Oppilaat kokivat sosiaalisen verkoston helpottavan yläasteelle siirtymistä ja odottivat verkoston laajenevan uudessa koulussa. (Pietarinen 1999, 119, 121.) Esiin nousi selkeästi myös oppilaiden odotukset opettajista ja opetuksesta. Aineenopettajien myötä odotettiin opetuksen vaatimustason nousevan ja oman koulumenestyksen koettiin olevan yhteydessä opettajien pedagogisiin ratkaisuihin ja opetuksen tasoon. (Pietarinen 1999, 126.)

## 5.1 Niveltäminen opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelman perusteissa (1994) sanotaan: ”...oppilas kykenee jatkaamaan opintojaan seuraavalla kouluasteella, vaikka hän olisi opiskellut oppiainetta vain valtakunnallisen tuntijaon määrittämän minimimäärän.” Lisäksi perusteissa todetaan päätösvallan siirtyvän yhä enemmän kouluille ja sen myötä yhteistyö ja vuorovaikutus ympäristön ja muiden oppilaitosten kanssa lisääntyy. Niveltäminen katsotaan tarpeelliseksi koulukohtaisia opetussuunnitelmia laadittaessa, jotta opetus ala-asteelta yläasteelle etenee saumattomasti.

Kouluhallitus on laatinut vuonna 1980 eri luokka- ja kouluasteiden niveltämisestä materiaalipaketin käytettäväksi erilaisia niveltämiskysymyksiä pohdittaessa. Tekstissä annetaan ajatuksia herättäviä virikkeitä sekä ratkaisumalleja niveltämiskysymysten hoitamiseksi. Opetussuunnitelman vähäiset maininnat aiheesta ihmetyttävät, eivätkä suinkaan korosta aiheen tärkeyttä. Koulussahan kasvatuksen kohde ja lähde on nimenomaan lapsi, joka ainutkertaisena yksilönä asettaa vaatimukset niveltämiselle. Opetussuunnitelman, kehityspsykologian ja oppimispsykologian pitäisi kulkea rinnakkain ja täydentää toisiaan, jolloin viimeistään havahduttaisiin niveltämisen tarpeellisuudesta. (Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen 1980, 2.)

Peruskoulun opetuksen opas (1987, 68) edellyttää kunnan musiikinopetuksen osalta erityisesti opetuksen suunnittelussa ja erilaisten musiikkitapahtumien järjestämisessä opettajien keskinäistä yhteistyötä ala-asteelta lukioon saakka. Järjestämisessä on myös huomioitava kunnan muiden oppilaitosten antama musiikinopetus. Kunnan musiikin opetussuunnitelman avulla pitäisi pystyä edistämään erilaisten ja eritasoisten oppilaiden musiikin harrastamista joustavasti ja monipuolisesti.

Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelmassa (1994) eri kouluasteiden niveltämistä painotetaan, koska kolme yleissivistävän koulun kouluastetta

muodostavat normaalikoulussa saumattoman kokonaisuuden. Oppilaalle esitellään mahdollisimman hyvin muilla kouluasteilla tehtävää työtä. Oppilasarvioinnissa asteiden rajaa hälvennetään käyttämällä sanallista arviointia myös yläasteella, varsinkin 7. luokalla.

## 5.2 Opettajien yhteistyö

Parhaimmillaan opettajien välinen yhteistyö vähentää opittavan aineksen pirstaleisuutta ja lisää uudenlaisia oppimiskokemuksia (Jauhiainen 1995, 15). Vastakkaisessa tapauksessa yhteistyön tuloksena ei synny mitään järkevää, vaan yhteistyötä on pyritty lisäämään vain sen itsensä takia. Näin silloin, kun johtavana toimintaperiaatteena on opettajien kollegiaalisuus. (Sahlberg 1998, 171.)

Oppimisympäristön rakentaminen oppijan toimintaa tukevaksi auttaa kehittämään opetustyön laatua, sillä hyvin suunniteltu ja suunnattu toiminnallisuuden virittäminen ja monipuoliset havainnointimahdollisuudet ilmiöiden hahmottamiseen tuottavat onnistuneen oppimistuloksen. Oppitunnin suunnittelussa opettajan tieto oppijan kyvyistä ja taidoista jäsentää oppittavaa ainesta on tärkeä. Etenkin perinteisessä luokkahuoneopetuksessa oppijan taidot kuvitellaan liian korkealle. (Suonperä 1995, 107-108.) Oppimiskokonaisuuksien yhteissuunnittelu eri asteen opettajien kesken auttaa hahmottamaan oppijoiden tieto- ja taitotasoa ja mahdollistaa oppimisympäristön rakentamisen toimivaksi.

Opettajien yhteistyössä ei saa unohtaa yksilön tärkeyttä, vaikka yhteistyö mielletäänkin usein yhdessä tekemiseen. Oppimistapahtuman yhteistoiminnallisuus vaatii opettajalta vastuun ottamista, jolloin yhteistyön lisäämisessä yksilöllisyyden korostaminen yltyä myös opettajien piiriin oppilaiden lisäksi.

(Sahlberg 1998, 65.) Oppilaiden ja opettajan yhteiset kokemukset auttavat opettajaa tuntemaan oppilaittensa kieltä, tajunnan sisältöä ja ajatteluprosessia, jolloin aiempien tietorakenteiden kehittäminen ja laajentaminen helpottuvat (Suonperä 1995, 105).

Opettajan ulkopuolelta liian yksityiskohtaisesti ohjattu opetus muuttaa opettajan aseman välineelliseksi (Patrikainen 1999, 19). Opettaja saattaa tuntea liiallisen ohjauksenkin toimintaan pakottamiseksi, mikä usein saattaa johtaa kiinnostuksen laantumiseen. Toisin sanoen opettajien yhteistyö on varmasti kaikkein hedelmällisintä, kun se lähtee liikkeelle opettajista itsestään.

### **5.3 Vuosiluokkiin sitomaton opetus**

Vuosiluokkiin sitomattomasta opiskelusta (vsop, årskurslös, nongraded) käytetään myös termejä ikäsekoitteinen (åldersblandad, mixed age grouping) ja luokaton opiskelu. Alan kokeilijat ja tutkijat tosin ovat termeistä hyvinkin eri mieltä. Yhteistä niille kuitenkin on, että oppilaan etenemistä ei ole sidottu vuosiluokittaiseen tavoitetasoon ja oppisisältöön, eikä oppilasta perinteisessä mielessä jätetä luokalle. Näistä seurauksena samassa opetusryhmässä voi opiskella ajoittain tai pysyvämminkin eri-ikäisiä oppilaita. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ei ole mikään uusi keksintö. Syy uuteen nousuun lienee ainakin siinä, että halutaan korostaa omatoimisuutta ja yksilöllisyyttä samalla kun hyvinvointivaltion perusteet horjuvat. Lisäksi opetusryhmien koon kasvulle ja heterogeenistumiselle halutaan etsiä uusia ratkaisuja. Uudet pedagogiset virtaukset korostavat oppimiskäsitystä, jossa oppilaan oman vastuunoton tärkeys ja merkitys korostuvat. Vuosiluokkaan sitomattomalla opiskelulla pyritään myös tähän tavoitteeseen. (Mehtäläinen 1997, 14-15.)

Ala-asteella vuosiluokattomuus (vsop) opetuksen perustana nähdään joko ajoittaisena ja rajoitettuna toimenpiteenä tai kokonaisvaltaisempana toiminta-filosofiana. Vuosiluokattomuuden lisäksi ala-asteella käytettäviä joustavia opetusjärjestelyjä ovat opetusryhmän sisäinen eriyttäminen, rinnakkaisluokki-en uudelleenryhmittely, ajoittainen kurssieriyttäminen, klinikkaopetus, oppiai-neksen itsenäinen suorittaminen ja valinnaisuus. Näin ymmärrettynä vuosiluo-kattomuutta käytetään kunkin kouluyksikön omien tarpeiden mukaan eri tavoin ja siinä määrin kuin katsotaan tarpeelliseksi. Ala-asteen koulut poikkeavat toi-sistaan hyvinkin paljon eikä kaikille yhteisesti soveltuvaa vuosiluokattomuuden mallia ole. Vuosiluokattomuus herättää ristiriitoja: eri-ikäisten oppilaiden sekoittaminen samaan ryhmään ei saa nousta itsetarkoitukseksi, vaan on tärke-ää miettiä, miten oppilaiden erilaisuutta lähestytään, ja otetaanko se oikealla tavalla huomioon. Vuosiluokattomuuden toteuttaminen edellyttää hyvin suun-niteltua käytännön toimintaa ja selkeää tavoitteenasettelua, opetussuunnitel-man ennakovalmistelua, oppimateriaalin laadintaa sekä oppilaiden kehitty-misen monipuolista ja jatkuvaa arviointia. Näiden edellytysten myötä opettajan on hyväksyttävä se tosiseikka, että työmäärä kasvaa entisestään. (Mehtäläinen 1997, 17 ja 109-110.)

Ylä- ja ala-asteen vuosiluokattomuudella on tiettyjä yhtäläisyyksiä: mo-lemmilla asteilla oppilaan sosiaalinen kasvu ja koulutyöhön motivoituminen ovat tärkeitä tavoitteita. Sen sijaan yläasteella vuosiluokaton eteneminen ja erilaisissa ryhmissä opiskelu on oppilaiden itsensä tekemien valintojen seura-usta, kun taas ala-asteella se on opettajan ennalta suunnittelema pedagoginen toimenpide. Yläasteella oppilailla on mahdollisuus rytmittää sekä pakollisia että valinnaisia kursseja eri tavoin, mutta lukion luokattomuuteen verrattuna vapaus määrätä kursseja jakson tarkkuudella ei vielä ole mahdollista. Yläas-teella vastuuta valinnoista kantaa oppilaan lisäksi oppilaan vanhemmat ja koulu. Toistaiseksi lähes kaikki yläasteen oppilaat etenevät kolmen vuoden suunnitelman mukaan. Valintamahdollisuuksien ja oppilaan kuulluksi tulemi-



sen kautta toivotaan oppilaiden oppivan tekemään päätöksiä, sitoutuvan enemmän opintoihinsa ja vastaamaan niistä sekä motivoituvan opiskelusta. Keskeisenä tavoitteena on myös totuttaa oppilaita toimimaan erilaisissa ryhmissä, joissa he joutuvat tekemään yhteistyötä erilaisten ihmisten kanssa ja oppivat näin myös sosiaalisia taitoja. (Mehtäläinen 1997, 19-20.)

Oppilaiden kokonaistyömäärälle peruskoulussa on olemassa yläraja, joten valinnaisuus on rajoitettua myös ajallisesti. Jotta saavutettaisiin laajasti toteutettu vuosiluokattomuus, edellyttäisi se ala-asteen, yläasteen ja lukion toimintaa samoilla periaatteilla. Koko peruskoulun suorittaminen lukion kaltaisella omaehtoisella suorittamisella vaatii pohjustuksen aloittamista jo ala-asteelta. Oppilaita on totutettava jo ala-asteella siihen, että opetusryhmä ei aina ole vakio ja se voi koostua eri-ikäisistä oppilaista. Ala- ja yläasteen rajan muuttaminen niin, että yksilöllinen eteneminen peruskoulussa on mahdollista onnistuu vain, jos ala- ja yläasteiden opetussuunnitelmat linkitetään tai suorastaan yhtenäistetään. Vuosiluokattomuudelle olisi mahdollista löytää pelivaraa päällekkäisyyksien poistolla ja valinnaisuuden yhdistämisellä soveltuvien osien. Joustavuutta valintoihin voisi tuoda jo silläkin, että ala-asteen oppilaalla olisi mahdollisuus valita yläasteen kursseja ja vastaavasti yläasteen oppilaalla mahdollisuuksia valita lukion tai muun toisen asteen oppilaitoksen kursseja. Toiminnan laajentamista hankaloittaa kuitenkin tutut asiat: tietyt opettajat toteuttavat käytännössä pyöryksen samalla kun osa opettajista valittaa menettämistään perusopetuksen tunneista. Oppilaiden siirtymistä ala-asteelta yläasteelle pyritään pehmentämään useammilla aikuiskontakteilla, jolloin saadaan lisättyä yläasteen opettajien perustietoja tulevien oppilaiden ominaisuuksista, tiedoista ja taidoista. (Mehtäläinen 1997, 106-107.)

## 6 TUTKIMUSASETELMA

Ala- ja yläasteen hallinnollisen rajan poistuminen on mahdollistanut opettajien, joilla on ylempi korkeakoulututkinto, oman aineen riittävä hallinta ja opettajan pedagoginen kelpoisuus, työskentelyn kaikilla perusopetuksen vuosiluokilla (Eloranta & Tarkkonen 1998, 16). Opettajat voivat näin tutustua käytännössä toisen kouluasteen opetukseen. Käytännön kokemukset auttavat hahmottamaan toisen yhteistyötahon työn todellisuutta sekä helpottaa yhteisen kielen löytymistä yhteisten tavoitteiden asettamisessa.

Helsingiläisten ala- ja yläasteiden musiikinopettajien näkemyksiä opetuksen niveltämisestä on tutkinut Helasvuo (1995): opettajista kaikki pitivät niveltämistä tärkeänä, vaikka osalle yhteistyö uuden opetussuunnitelmatyön yhteydessä olikin jäänyt toteuttamatta. Yläasteen opettajien suhtautuminen alaasteen opettajien aineenhallintaan on vähättelevää, tosin heidän työnsä vaikeudet tunnustetaan. Osaltaan aliarvostukseen vaikuttaa juuri se, ettei yläasteen opettaja tunne riittävän hyvin alaasteen opettajaa, hänen työtään eikä työn tavoitteita. (Helasvuo 1995, 64-65.)

## 6.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimusongelmat

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa siitä, kuinka paljon tutkimukseen osallistuneiden yläasteen opettajien ja niille oppilaita lähettävän ala-asteen opettajien välillä on ollut yhteistyötä opetussuunnitelmien tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen niveltymisen onnistumiseksi. Tavoitteena on herättää opettajia jatkuvaan opetuksen kehittämistyöhön ja havaitsemaan yhteistyön tärkeys yhtenäisessä peruskoulussa nyt, kun jako eri asteisiin on hallinnollisesti poistunut. Tarkoituksena on myös tarkastella opettajien suhtautumista opetuksen niveltämiseen ja yhteistyöhön yleensä. Aineiston keruu tapahtuu haastattelujen avulla.

Empiirisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää peruskoulun musiikinopettajien yhteistyötä ja siitä mahdollisesti seuraavaa hyötyä opetuksen suunnittelussa. Niveltämisen ja sen kehittämisen selvittäminen tuovat esiin seuraavat tutkimusongelmat:

1. Minkälaista yhteistyötä ala- ja yläasteen opettajat ovat tehneet musiikinopetuksen niveltämiseksi?
2. Millaisia kokemuksia on saatu yhteistyöstä musiikinopetuksen niveltämiseksi?
3. Minkälaisia suunnitelmia opettajilla on musiikinopetuksen niveltämisen kehittämiseksi tulevaisuudessa?

Ennako-oletuksena on, että musiikin saumaton kulku on huomioitu ala- ja yläasteen opettajien keskuudessa, onhan musiikin tavoitteet ja keskeiset sisällöt laadittu yhteisesti koko peruskoululle. Tie kohti yhtenäistä peruskoulua vaatii opettajilta yhteistyötä ja työn suunnittelua niin, että opetuksellinen jatkumo eri kouluasteiden yli pystyisi toteutumaan.

## 6.2 Tutkimusmenetelmä

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat musiikinopettajat ja heidän näkemyksensä musiikinopetuksen niveltämisestä ala-asteelta yläasteelle. Kvalitatiivinen tutkimus soveltuu juuri käyttäytymisen merkityksen ja sen kontekstin selvittämiseen, sillä se tuo esille opettajien havainnot tilanteista sekä mahdollistaa heidän kehitykseensä ja menneisyyteensä liittyvien tekijöiden huomiointia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 27.) Tutkimusmenetelmän valinnan lähtökohtana tulisi olla tutkimusongelma ja menetelmän soveltuvuus kyseisen ongelman ratkaisuun (Hirsjärvi & Hurme 1988, 12-13). Haastattelu tarjoaa haastateltavalle mahdollisuuden tulkita kysymyksiä vapaammin, jolloin haastattelutilanne muistuttaa enemmän keskustelua, jolla on ennalta sovittu tarkoitus. Keskustelulla on kuitenkin ennalta sovittu tarkoitus ja haastattelija toimii keskustelun johdattelijana. (Emt. 1988, 15, 25.)

Teemahaastattelulle, jota kutsutaan myös puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi on ominaista, että ennalta määrätyt teema-alueet käydään läpi, mutta niiden laajuus ja järjestys vaihtelevat haastattelusta toiseen (Eskola & Suoranta 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47-48). Ihmisten erilaiset tulkinnot asioista ovat tärkeitä samoin kuin heidän asioille antamansa merkitykset. Teemahaastattelu ottaa huomioon näiden seikkojen lisäksi myös sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

### 6.3 Tutkijan rooli

Opiskelijalle haastattelututkimus on antoisa oppimistilanne, jossa hänelle tarjoutuu tilaisuus tehdä havaintoja erilaisten opettajapersoonien kokemuksista ja opettamiskäsityksistä. Haastateltava voi saada kenties opettajanuraansa vielä epäilevän opiskelijan kaikesta huolimatta innostumaan opettajan työstä. Haastattelussa kumpikin osapuoli vaikuttaa toiseen, joten myös haastattelijan vähäinen työkokemus voi motivoida haastateltavaa puhumaan.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on tietynlaista vapautta (Eskola & Suoranta 1998, 20), onhan tutkija itse tutkimuksensa tärkeä tutkimusväline (emt. 1998, 211). Analyysissä yhdistyy kaksi vaihetta: havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen eli tulosten tulkinta. Tutkija tekee johtolankojen ja vihjeiden perusteella merkitystulkinnan tutkittavasta ilmiöstä. Mitä enemmän tutkija löytää ratkaisumalliin sopivia johtolankoja, sitä varmemmin hän päätyy oikeaan ratkaisuun. Toisaalta tieteellinen tutkimus ei voi koskaan saavuttaa täydellistä varmuutta. (Alasuutari 1999, 39, 44.)

### 6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Ihmistieteiden aineiston luonteelle on ominaista kysymysten tulkintojen ja näkemysten moninaisuus sekä myös ristiriitaisuus (Eskola & Suoranta 1998, 218). Tutkimuksen alkupuolen teoriaosassa on kuvailtu musiikinopettajan arkeen vaikuttavia tekijöitä, jotka vaikuttavat tutkimusongelmiin saatavien vastausten suuntaan ja tehtävien tulkintojen todenperäisyyteen.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden keskeinen kriteeri on tutkija itse ja luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava koko tutkimusprosessi. Luotettavuuden mittareina voidaan käyttää *uskottavuutta*, *siirrettävyyttä*, *varmuutta* sekä *vahvistuvuutta*. Uskottavuus vahvistuu, jos tutkijan tulkinnat ja käsitteellistykset vastaavat tutkittavien käsityksiä. Siirrettävyys on mahdollista vain tietyin ehdoin ja yleensä sosiaalisen todellisuuden moninaisuudesta johtuen harvinaista. Varmuutta vahvistetaan pyrkimällä ottamaan huomioon tutkimukseen ennakoimattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. Vahvistuvuus tehostuu, kun tutkimukselle saadaan tukea vastaavista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 1998, 211-213.) Myös tutkijan omat kokemukset ja niiden pohjalta rakentunut käsitys tulosten ja todellisuuden vastaavuudesta on huomionarvoinen luotettavuuden ilmaisin (Hirsjärvi & Hurme 1988, 130).

Luotettavuutta määriteltäessä käytetään käsitteitä validiteetti ja reliabiliteetti. Validiteetti jaetaan sisäiseen validiteettiin, jolloin viitataan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen loogiseen suhteeseen, ja ulkoiseen validiteettiin, joka keskittyy aineiston sekä tulkintojen ja johtopäätösten välisen suhteen pätevyyteen. (Eskola & Suoranta 1998, 214; Grönfors 1982, 174.) Validia aineistoa ei voi saavuttaa ilman reliabiliteettia. Tutkimusaineiston sanotaan olevan reliabiliteettia silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Reliabiliteetin osoittaminen liittyy näin tutkimuksen validiteettiin, mutta aineistolla voi silti olla reliabiliteettia ilman validiteettia. (Grönfors 1982, 175.)

Kuinka varma tutkija voi olla siitä, että tutkimuksen kertomukset, selvitukset tai kuvaukset ovat totuudenmukaisia? Lähteiden luotettavuutta arvioidaan kriteereillä, jotka riippuvat lähteistä ja vieläkin enemmän näkökulmasta, jolla lähteen antamaa informaatiota tarkastellaan. Aineistoa voidaan tarkastella *indikaattoreina* eli haastattelutilanteessa haastateltavalle ei ole kerrottu, mihin kysymyksillä pyritään, tai *todistuksina*, jolloin lähdettä tarkastellaan tutkimusaiheeseen liittyvänä todistajanlausuntona. (Alasuutari 1999, 95-96.)

Vastaavia metodeita ovat *mekanistinen* ja *humanistinen* menetelmä, joilla pyritään tarkistamaan tai lisäämään ihmisten antaman tiedon totuudenmukaisuutta. Mekanistinen menetelmä pyrkii välttämään tai rajoittamaan reaktiivisuutta eli ulkoisten ärsykkeiden vaikutusta haastattelutilanteessa eri keinoilla, kun taas humanistisen metodin tavoitteena on saavuttaa läheinen ja luottamuksellinen suhde haastateltavaan. Humanistinen näkemys uskoo tutkijan ja tutkittavan ystäväystymisen ja siitä seuraavan luottamuksen tuottavan rehellistä informaatiota. Kummallakin metodilla on omat huonot puolensa, mutta metodologia, joka takaisi pääsyn totuuden luo ei ole edes olemassa. (Alasuutari 1999, 96-99.)

Tämän tutkimuksen haastatteluajankohta sijoittui loppukevääseen, jolloin opettajilla oli takanaan lähes koko työntäyteinen vuosi. Yllättäen vain harvat opettajat valittivat väsymystä. Ehkä osa opettajista oli suunnannut ajatuksensa jo seuraavan lukuvuoden suunnitteluun, liittyiväthän haastattelukysymykset varsin olennaisesti opetuksen kehittämiseen. Haastattelutuokioissa syntyi välitön tunnelma ja haastateltavat vastailivat kysymyksiin ilman painostusta. Voikin sanoa haastattelujen soveltavan enemmän humanistista metodologiaa, joka tässä tapauksessa haastattelun aiheen kannalta on luontevampi kuin mekanistinen metodi. Vaikea on kuvitella opettajien lämpenevän ajatukselle mekanistisesta haastattelusta, jos aihe käsittelee opettajien välistä yhteistyötä, jossa vuorovaikutus on tärkeää.

Haastatteluista kaksi tapahtui haastateltavan kotona, seitsemän koulun tiloissa ja yksi haastattelu lämpöisenä kevätpäivänä rauhallisessa puistossa. Vain yhdessä tapauksessa rauhattomalla opettajienhuoneella oli havaittavissa olevaa vaikutusta tutkittavan vastauksiin. Haastattelupaikoista yhdeksän kymmenestä oli häiriöttömiä ja haastateltavilla oli mahdollisuus keskittyä kysymyksiin ilman ulkoisten ärsykkeiden vaikutusta.

Haastateltavien opettajien erilaiset työympäristöt mahdollistavat monipuolisen kuvan saamisen musiikinopetuksen niveltämisestä peruskoulussa.

Opettajien pätevyys työhön vahvistaa aineiston luotettavuutta: sisältäähän opettajien koulutus aineen hallinnan lisäksi kasvatustieteellisiä opintoja, jotka auttavat opettajia nuoren oppilaan kehityksen tuntemisessa ja tukemisessa.



## **7 TUTKIMUKSEN TULOKSET**

### **7.1 Tutkimuksen kohderyhmä ja tutkimusaineisto**

Tutkimuksen kohteena olevat ala- ja yläasteen musiikinopettajat valittiin satunnaisesti viideltä eri paikkakunnalta. Kriteerinä oli saada samalta paikkakunnalta mukaan yläasteen musiikinopettaja ja ala-asteelta, josta oppilaat jatkavat tälle yläasteelle, musiikkia opettava luokanopettaja. Tarkoituksena oli saada monipuolinen kuva erilaisten koulujen musiikinopettajien näkemyksistä niveltämisestä ja yhteistyöstä, joten haastateltavien joukossa on sekä musiikkiluokkien että tavallisten luokkien opettajia, joista osalla on ja osalla ei ole kokemuksia yhteistyöstä peruskoulun toisen asteen opettajan kanssa.

Kouluista kolmella ala-asteella ja kolmella yläasteella toimii musiikkiluokat. Normaalista musiikinopetusta on yhdellä ala-asteen ja kahdella yläasteen koululla. Ala-asteista yhdellä koululla on musiikkiin painottunutta opetusta. Musiikin tuntimäärät vaihtelevat koulujen erikoistumisen vuoksi yhden ja neljän viikkotunnin välillä. Lisäksi yhdessä koulussa yläasteen musiikkiluokille oppilaat hyväksytään testin perusteella, mutta suurin osa jatkaa kuitenkin ala-asteen musiikkiluokilta yläasteen vastaavalle luokalle testin läpäistyään. Kah-

della muulla koululla yläasteen musiikkiluokille voi pyrkiä ja päästä, jos luokissa on tilaa.

Tutkimuksen haastattelut suoritettiin keväällä 1999. Haastateltavat saivat pohdittavakseen aiheeseen liittyviä alustavia kysymyksiä ennen varsinaista haastattelua, jotka nauhoitettiin. Yhden koulun haastattelussa oli aluksi mukana kolme koulun musiikinopettajista, mutta aikataulujen vuoksi vain yhden kanssa haastattelu vietiin loppuun saakka. Muuten haastattelut suoritettiin yksitellen. Tutkimuksen kymmenen koulun opettajista yksi on viransijainen eikä aivan vielä valmis musiikinopettaja, mutta kaikki muut opettajat toimivat vakituisessa virassa. Työvuosia opettajilla oli koulussa takanaan 1-20 vuotta. Haastateltavien ikäjakauma liikkui 28-54 vuoden välillä ja naisia heistä on kolme ja miehiä seitsemän. Kaikki opettajat suhtautuivat tutkimukseen myönteisesti ja pitivät aihetta tulevaisuuden kannalta tärkeänä ja aiheellisena kehittämismuotona.

Haastateltavien opettajien kouluista ensimmäisellä ala-asteella (A1) ja yläasteella (Y1) on musiikkiluokat, mutta yläasteen opettaja opettaa myös tavallisten luokkien musiikkia. Koulujen välillä on ollut yhteistyötä jo siitä saakka, kun ensimmäinen musiikkiluokka siirtyi yläasteelle. Ala-asteen (A1) opettaja on ollut virassaan yli 20 vuotta ja yläasteen (Y1) opettaja vasta vuoden verran.

Kouluissa (A2) ja (Y2) toimivat myös musiikkiluokat, mutta koulujen välillä ei juurikaan ole ollut yhteistyötä, vaikka opettajat tuntevatkin toisensa. Koulun (Y2) musiikkiluokille pyrkii ja pääsee oppilaita myös muilta kuin musiikkiluokilta ja lähikoulujen ulkopuolelta. Molemmat opettajista ovat olleet kouluissaan hieman yli 10 vuotta. (Y1) koulun opettajalla on myös luokanopettajakoulutus musiikin aineenopettajakoulutuksen lisäksi.

Kouluparin (A3) ja (Y3) välillä yhteistyö on tiivistä ja jatkunut kymmenen vuoden ajan. Koulu (Y3) on normaali yläaste, mutta (A3) koululla on musiikkiin painottunutta opetusta. Ala-asteen musiikkiin erikoistunut luokan-

opettaja on ollut koulussa kymmenen vuotta ja yläasteen opettaja 14 vuotta. Koulujen musiikkiluokat sijaitsevat yhteistyön kannalta ihanteellisesti samassa rakennuksessa ja vielä vierekkäisissä luokissa.

Ala-asteella (A4) sekä yläasteella (Y4) on musiikkiluokat. Yläasteen musiikinopettajista kolme oli mukana haastattelun alkuvaiheessa, mutta yhden opettajan kanssa haastattelu vietiin loppuun saakka. Koulujen välillä on ollut yhteistyötä jo yli 30 vuotta ja yhteistyö on vireää myös paikkakunnan muiden tahojen kanssa. Koulun (Y4) haastateltavista opettajista kaksi on ollut koulussa alle viisi vuotta, mutta ovat aikaisemmin opettaneet muualla. Yksi haastateltavista on ollut talossa 10 vuotta. Ala-asteen (A4) opettaja on toiminut virassaan 12 vuotta.

Kouluissa (A5) ja (Y5) ei ole musiikkiin painottunutta opetusta. Koulun (Y5) opettaja on hoitanut musiikinopettajan viransijaisuutta kolme vuotta. Varsinainen viransijaisuus loppui juuri, mutta työt jatkuvat syksyllä uusien koulujakojen seurauksena toisella koululla. Ala-asteen (A5) opettaja on ollut virassaan yhdeksän vuotta. Yläasteen (Y5) opettajan musiikin aineenopettaja-opinnot ovat vielä kesken, kuitenkin jo loppusuoralla. Koulujen välillä on ollut vain vähän projektimuotoista yhteistyötä.

Musiikkiluokkien musiikin tuntimäärä on normaalien koulujen määrään verrattuna suurempi. Kaikin puolin suurempi tuntimäärä mahdollistaa monipuolisemman ja aktiivisemmän musiikinopetuksen. Musiikkiluokilla toiminta on kuitenkin painottunut kuoro- ja puhallinorkesteritoimintaan sekä musiikki-produktioihin. Tavallisella ja musiikkiin painottuneella ala-asteella ei ole ollut mahdollisuuksia kerhotoiminnan järjestämiseen, mutta työpajoissa on tarjolla musiikin osalta erilaisia vaihtoehtoja. Tavallisten yläasteiden musiikinopetus sisältää pakollisen seitsemännen luokan musiikin ja ylemmillä luokilla erilaisia valinnaisia kursseja.

## 7.2 Vuosiluokkiin sitomaton opetus

Ala- ja yläasteen musiikinopetuksen niveltäminen toisiinsa edellyttää eri asteen opettajien yhteistyötä ja suunnitelmallisuutta. Vuosiluokkiin sitomaton opetus vaatii opettajilta myös opetuksen uudelleen suunnittelua sekä keskinäistä yhteistyötä riippuen siitä, missä määrin vuosiluokattomuutta toteutetaan. Tulevaisuudessa molemmat ovat varmasti opetuksen kehittämisen yhteydessä edelleen keskusteltavia aiheita.

Vuosiluokkiin sitomatonta opetusta on jossakin määrin toteutettu osassa tutkimuksen kouluista. Produktiot, orkesterit, kuorot, osa yläasteiden musiikin kurseista ja ala-asteen työpajat ovat joillakin kouluilla vuosiluokkiin sitomatomia, eli oppilaita on samassa ryhmässä eri luokka-asteilta. Suurimmat mahdollisuudet vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen ala- ja yläasteen luokkien välillä olisi kouluilla (A3) ja (Y3), joiden musiikkiluokat ovat vierekkäin. Toistaiseksi siellä ei kuitenkaan ole suunnitteilla aivan tämän tyyppistä kokeilua.

Kokemukset eri asteen oppilaiden sekoittamisesta samaan ryhmään olivat suurimmaksi osaksi hyviä. Varsinkin kuorotoiminnassa vanhempien oppilaiden käyttäminen apuohjaajina katsottiin olevan hyvä ja edelleen kehittämisen arvoinen asia. Ylemmän luokan oppilaiden koetaan auttavan myös yleisessä järjestyksenpidossa ja kouluttavan nuorempiaan oikeisiin käyttäytymistapoihin harjoituksissa.

*”...et ne isommat, öö, pyrkii vähän niinku sitte, öö, hu-, paimentamaa niit pienii. Et kyl jos sanotaa, et jos on sata viis lasta on yhes tilas ja sit sul on, on piano siinä eessä, nauha pyörii ja sitte joku juoksee siel verhon takana, et sä et välttämättä hahmota sitä koko kenttää, nii sit ne al-*

*kaakii itte, ne alkaa itte hakemaa sitä, et mitä tää tarkallee, miten täytyy käyttäytyä ja olla... ” (Y1)*

Yläasteella vuosiluokattomuus olisi joidenkin opettajien mielestä lukujärjestysteknisesti hankala toteuttaa, mutta samalla tasoryhmien toteuttaminen tulisi mahdolliseksi. Tasoryhmittely nousi esiin myös muutaman ala-asteen opettajan puheissa. Tavoitteiden saavuttamisen arveltiin vaikeutuvan, jos ryhmässä olisi oppilaita esimerkiksi luokilta 3-6. Eräs opettaja oli myös sitä mieltä, että musiikinopetuksen pitäisi edetä kasvaen. Kouluissa, joissa opetus etenee luokittain jonkin selkeän metodin, esimerkiksi Kodály -metodin mukaan, vuosiluokattomuuden uskottiin aiheuttavan radikaalia muutosta.

Eräällä ala-asteen opettajalla oli hyviä kokemuksia koulun työpajoista, ja hän oli varma, että ensimmäisen luokan oppilas pystyy oppimaan samoja asioita kuin kuudesluokkalainenkin. Muutaman opettajan taholta uskottiin vaakaasti vuosiluokattomuuden ja uusien järjestelyjen olevan helpoimmin toteutettavissa pienessä tai keskisuuressa koulussa. Tosin suuremmille kouluille annettiin kokeiltavaksi eräs yhteistyömalli:

*”...et jossain tommosessa, miksei just ton kokosessa koulus on pieni koulu suuren sisällä, nii sittehän se onnistuu. Mä oon itte ajanu vähän niinku semmosta ajatusta, että, että, että jos se niinku onnistuu tietynlaisen opettajaryhmän saamaa ykköseltä kutoseen, vaikka kaheksan tai kymmenen opettajaa, tai kakstoist opettajaa, niin tota heijän kans voi niinkun yrittää pyörittää tämmöstä järjestelmää, ei siin oo mitää ongelmia. Se on vaan ihan järjestelykysymys järjestää semmosen kahen tunnin teknisen välin johonki keskelle päivää ja sit kootaa siihen eri porukat, joku opettaa, opettaa esimerkiks musiikin tässä vaiheessa, ja joku opettaa sitten sille toiselle porukalle... ” (A5)*

### 7.3 Musiikinopettajien tavoitteet

Ilman tavoitteita opettajalla ei ole mitään, millä perustella opetuksensa tarkoitusta. Tavoitteilla opettaja samalla motivoi itseään ja ikään kuin haastaa itsensä itseään vastaan. Kaikki yläasteen opettajat toivat esiin myös oppilaan huomioidemisen tähän kysymykseen vastatessaan. Yläasteelle tuleva oppilas joko on joku tai on juuri tulossa murrosikään, jolloin oppilaan minuus etsii itseään ja oppilas reagoi herkästi tunteillaan.

*”... musiikintunneilla se ois semmonen paikka, mihkä, mihkä ne saa tulla just niinkun omana ittenänsä, eli, ja sitte se, niinku tota pyrin antaa niinku niille elämyksiä ja sitä, et ne pääsee ite tekemää ja olee niinku aktiivisesti niinku keskellä sitä musiikkia.” (Y5)*

Opettajan rooli kasvattajana tiedostettiin vastauksissa ja varmasti musiikinopettajan rooli on helpompi kuin ehkä jonkin toisen aineen opettajan lähestyttäessä nuoren tunnemaailmaa. Toimeen tuleminen oppilaan kanssa ei ole itsestään selvä asia musiikinopettajallekaan.

*”No, mä oon itteeni vähän lanseerannu sil tavalla, tota musiikin nuorisokasvattaja tai vastaava, elikkä mä niinku, miten mä sanosin, koska ne on hyvin herkässä vaiheessa, kun puhutaa nyt vaan niinkun tästä yläasteen oppilaista, niin mä lähen siitä kyllä, että ensin mun pitää pärjätä niitten nuorten kanssa, eli, ikä-, ikään kun olla nuoriso-ohjaaja, sen jälkeen tulee musiikkia ja musiikki...” (Y2)*

Tavoitteiden asettamisen yhteydessä pohdittiin, pystyykö opettaja itse saavuttamaan asettamansa tavoitteet ja pystyykö oppilas puolestaan saavuttamaan

kyseiset tavoitteet. Opettajien pyrkimyksenä oli saada oppilaat nauttimaan musiikista ja musiikin tekemisestä. Jonkin asteisen soittotaidon saavuttamiseen pyrittiin ala-asteelta lähtien ja samoin lauluvaraston laajentamiseen niin, että jonkinlainen musiikillinen perintö siirtyisi eteenpäin.

Useamman vuoden työkokemus tuo opettajan arkeen rutiinia, jonka liiallista valtaan pääsyä eräs opettajista pelkäsi. Pyrkimyksenä olikin löytää ja kokeilla uusia asioita, mutta...

*”...ei sen kustannuksella, että aina vaan hypähdetään uuteen asiaan vaan, että mä tykkään siitä, että, et kulkee kuitenkin semmonen looginen luuranko, joka on koko ajan - - - lihat päällä voi välillä vaihtua...” (A4)*

#### **7.4 Yhteistyö musiikinopetuksen niveltämiseksi**

Kouluparit (A1-Y1), (A3-Y3) ja (A4-Y4) ovat tehneet yhteistyötä musiikinopetuksen niveltämisen edistämiseksi. Musiikkiluokilla (A1-Y1) ja (A4-Y4) ala- ja yläasteen opetuksellinen linja on yhteinen, joten opetuksen jatkumo koettiin tärkeäksi. Sen sijaan kouluissa (A2) ja (Y2), joissa myös on musiikkiluokat, yhteistä opetuksellista linjaa ei ole, vaan opetus painottuu enemmän omien kiinnostusten mukaan. Muutamat tutkimuksen opettajista uskoivat, että koulujen sijainti samassa pihapiirissä lisäisi yhteistyötä opettajien välillä ja yhteisten projektien toteuttamista laajemmin.

Koulujen (A3) ja (Y3) yhteistyömahdollisuudet ovat hyvät samassa rakennuksessa olevien luokkien ansiosta. Alun perin rakennuksessa oli vain yläasteen musiikkiluokka, jonka käytöstä opettajat sopivat erikseen. Ala-asteen (A3) opettajan mielestä yhteistyön alkamiseen on kuitenkin vaikuttanut enemmän ystävyys kuin läheiset luokat.

Kouluparin (A5-Y5) yhteistyö on ollut varsin vähäistä. Koulun (Y5) opettaja oli koulussa viransijaisena ja kertoi aikansa menneen hyvin oman koulunsa tapojen opettelemiseen. Yläasteen opettaja oli kuitenkin kuullut palaverista, jossa kunnan musiikinopettajat olivat miettineet opetuksen parantamiskeinoja, mutta ei ollut itse mukana tässä tapaamisessa.

Yhteistyö on kahdella kouluparilla (A1-Y1 ja A4-A5) rakentunut ikään kuin yhden ihmisen työn ympärille. Se, että toiminta on jatkunut edelleen, on osoitus kovasta työstä ja taustatuesta. Koulun (A1) oppilaiden siirtyminen yläasteelle (Y1) on kirjoittamaton sääntö, jonka ansiosta opetus pystyy jatkumaan joustavasti. Yhteiset projektit muodostuvat kouluissa (A1) ja (Y1) kuorojen ympärille. Yhteistyö ei vielä ole jatkunut kovin pitkään, mutta levytysprojekti sekä yhteiset joulu- ja kevätkonsertit on jo ehditty toteuttaa. Yläasteen (Y1) opettaja on vaihtunut vuosien varrella useampaan otteeseen, mikä on vaikuttanut myös yhteistyöhön.

*”... tietenkää se ei oo niinku ongelmatonta, et ainahan tässäki on paljon vaihtunu opettaja. Ja kaikki ei välttämättä jaksa nähdä sitä vaivaa, että, et näitten suurten konserttien järjestäminen niinku, nii sehän syö aika paljon niinku opettajalt ai-, vapaa-aikaa ja voimavaroja, et siin täytyy olla niinku, vähän niinku semmonen, niinku hullu muusikko, et, et niinku uskoo tähän juttuu, ja, ja uskoo siihen, et tää on arvokast työtä mitä tehää...” (Y1)*

Ala-asteen (A1) opettajan mielestä heillä ei ole riittävästi tapaamisia, mutta projektien yhteydessä yhteydenpito on tiiviimpää. Musiikkiluokilla (A1-Y1) ja (A4-Y4) on tukiyhdistyksen toimesta tapaamisia eri asteiden yhteyshenkilöiden kanssa joka syksy ja kevät. Tiedonkulku eri asteiden välillä kulkee ainakin tätä kautta. Koulun (Y1) opettajan kokemukset tukiyhdistyksestä ja vanhempien toiminnasta viimeisimmässä yhteistyöprojektissa olivat positiivisia, mm.



tiedonkulku oli moitteetonta. Projektien jälkeen tapahtumat puretaan sekä suunnitellaan jatkotoimintaa.

Kaikkein suosituimpia yhteistyömuotoja ovat yhteiset projektit ja konsertit. Kouluilla (A3) ja (Y3) hedelmällisimpiä kokemuksia on saatu juhlaprojekteista, joissa on ollut mukana ala- ja yläaste sekä vanhempainyhdistyksiä. Kaikki voimat yhteen kerättynä on saatu eniten tulosta aikaan. Yleensä joka vuosi opettajat suunnittelevat yhdessä jonkin suuremman tapahtuman, jota varten tapaamisia kouluajan ulkopuolella on vuoden aikana tilanteen mukaan parikin kertaa kuukaudessa. Lisää tapaamisia sovitaan tarpeen vaatiessa.

Kouluilla (A4) ja (Y4) yhteistyöhön on vaikuttanut perinteiden lisäksi yhteiset ala- ja yläasteen opettajat. Siirtymistä asteelta toiselle on tapahtunut molempiin suuntiin. Opettajien liikkuminen koululta toiselle laajentaa varmasti opettajan näkökulmia sekä parantaa opettajakollegoiden työn arvostusta. Opettajiston vaihtuminen sekä tuntijärjestelyt ovat jonkin verran rauhoittaneet yhteydenpitoa koulujen välillä viimeisen parin vuoden aikana. Yläasteella (Y4) koulun opettajisto on laajentunut kahdesta musiikin lehtoraatista neljään, joka on lisännyt oman koulun sisäistä suunnittelua ja yhteistyötä varsin paljon. Uusien opettajien sisäänajo talon asioihin vie oman aikansa. Tarpeen vaatiessa yhteistapaaminen on kuitenkin mahdollinen.

### **Opetuksen sisällöt ja tavoitteet**

Opetuksen sisällöistä ja tavoitteista ovat sopineet kaikki yhteistyökoulut (A1-Y1, A3-Y3, A4-Y4). Koulujen (A1) ja (Y1) opettajat kävivät läpi musiikki-luokkien sisältöjä ja tavoitteita, kun nykyinen yläasteen musiikinopettaja aloitti työnsä. Koulun (Y1) opettaja sai tarkat tiedot siitä, mitä asioita ala-asteella käydään läpi, mutta tavallisten luokkien osalta opetussisältöjen selkiyttäminen on vielä työn alla. Opettaja uskoo musiikkiluokkien hyvän järjestelmällisyyden

ja toimivuuden olevan suureksi avuksi, kun ryhdytään suunnittelemaan taval-  
listen luokkien opetusta. Yläasteen (Y1) opettaja korostaa järjestelmän onnis-  
tumisessa luottamusta toiseen opettajaan ja tämän työhön, jolloin hän itse pys-  
tyy keskittymään omiin tavoitteisiinsa.

Koulujen (A3) ja (Y3) keskeiset sisällöt ja tavoitteet tulevat joiltakin osin  
uudelleen esiin seuraavana lukuvuonna, kun yläasteen opettajalle tulee myös  
ala-asteen opetusta. Työnjako tapahtunee opettajille vahvojen alueiden mu-  
kaan. Läheiset työtilat helpottavat ryhmien yhteistyötä.

*”Aika paljon me tekee sille, et me koota sitte niinku yhtee juttuja, ja  
sitten siinä niinku yhdessä katotaan sen koko porukan kanssa jotaki - - -  
ens vuonnahan meille tulee sillä tavalla, että meidän, toi (opettaja Y3)  
saa meidän viikiltä, ku meil on hirveen isot viikkiluokat, nii se saa tunteja  
ja sitte pitää yhtä aikaa puolikkaalle ryhmälle, et mä pidän toiselle puo-  
lelle viidettä - - - et sillon meillä varmaan sit vielä niinku lisääntyy tää,  
nimenomaa tää käsittely, et mitä tekee ja millä tavalla tehdään...” (A3)*

Koulujen (A4) ja (Y4) opettajat ovat suunnitelleet oppisisällöt niin, että aineen  
sisällön opiskelu etenisi systemaattisesti asteelta toiselle ja tietyt kurssit suori-  
tettaisiin tietynä ikävuotena. Julkisten konserttien yhteissuunnittelua on myös  
harrastettu.

Varsinaisia yhteistyön vaikutuksesta syntyneitä uusia työtapoja ei aluksi  
tullut kenenkään mieleen, mutta pienen miettimisen jälkeen projektien toteut-  
tamiset yhdessä, yhteiset ryhmätunnit ja ryhmien jako opettajien kesken, mate-  
riaalin vaihto ja toisen kouluasteen opettajan vinkit opetukseen lopulta tuntui-  
vat olevan yhteydessä työtapoihin. Uudet työtavat saattavat jäädä havaitse-  
matta kaiken toiminnan keskellä ja toisaalta pitempään jatkunut yhteistyö on jo  
niin itsestään selvää, ettei sen vaikutuksia omiin työtapoihin enää ehkä muis-  
teta.

## **Yhteistyön vaikutus musiikinopetuksen niveltämiselle**

Yhteistyökouluista kahdella (A1-Y1 ja A4-Y4) on vahva kuorotoiminta: koulujen (A4) ja (Y4) yhteisessä tyttökuorossa on sekä ala- että yläasteen oppilaita. Lisäksi koulujen välillä on projekteja, joissa eri asteen oppilaat myös tapaavat toisiaan. Koulujen (A1) ja (Y1) kuorot kohtaavat enimmäkseen konserttien ja levytysprojektien yhteydessä. Kouluparin (A3-Y3) luokat ovat samassa rakennuksessa ja yhteisiä projekteja toteutetaan yli asterajojen. Näissä kaikissa eri-ikäiset oppilaat tapaavat toisiaan ja ala-asteen oppilaat tutustuvat tuleviin musiikinopettajiinsa, jolloin yläasteelle saapuessaan oppilas tuntee ainakin yhden monista uusista opettajistaan.

Koulut (A1) ja (Y1) uskovat yhteistyön auttavan musiikinopetuksen niveltämisessä. Ala-asteen opettaja uskoi yhteistyön helpottavan enemmän yläasteen opettajan työtä. Ala-asteen musiikinopetus on hänen mielestään enemmän tekemistä, kun taas yläasteella opetus voisi keskittyä syventämään tietoja. Yläasteen (Y1) opettaja sai kouluun tullessaan tietoa ala-asteen opetuksesta ja pystyy tietojen avulla ottamaan huomioon oppilaiden taitotason musiikkiluokilla. Projektien kautta opettaja oppii tuntemaan osaa tulevista yläastelaisista ja huomioimaan oppilaiden erityistaitoja.

Yläasteen (Y3) opettaja piti hyvänä asiana, että oppilaat tuntevat yläasteen opettajan jo kouluun tullessaan. Tunteminen helpottaa jonkin verran opettajan ja oppilaan välisen suhteen muodostumista. Koulun (Y3) opettajan mielestä yhteistyön vaikutus näkyy myös oppilaitten tiedoissa ja taidoissa. Samoin oppilaiden tottuminen tiettyihin opiskelukäytäntöihin jo ala-asteella rohkaisee oppilaita helpommin mukaan toimintaan myös yläasteella.

*”... tota niin varsinki nyt on ruvennu puhumaa (opettaja Y3), et nyt kun me ollaa semmonen tietty aika tehty tällee, nii se sano, et nyt selkeet muutokset näkyy, et siinä, et kun ne tulee, nii ne uskaltaa soittaa, ja siel*

*on paljon tyttöjä, jotka on rohkeita, ja niille on niinku selvä juttu se, että, et mennää soittimii ja se on niinku esiintymistä se koko tunti osittain, nii se on jo niille niinku se selvä kuvio, et kun ne ennen ujusteli hirveesti... ”*

(A3)

Ala-asteen (A3) opettaja kertoi saaneensa paljon ideoita opetukseensa yläasteen opettajalta ja uskoi vahvasti yhteistyön auttavan opetuksen niveltämisessä.

*”No, sehän on aivan ehdoton, eihän me voitais niveltää muuten yhtää. Ei tulis mieleenkään niveltää, jos ei olis yhteistyötä - sehän on aivan älytöntä!”* (A3)

Koulun (A4) opettaja uskoi myös yhteistyöstä olevan apua opetuksen niveltämiseen.

*”On siitä just sillälaililla, että he on esittäny, mitä heidän mielest ois järkevää, et voisitteks te opettaa tän, nii me tiedetään, et se pohja on ole-massa. Me voidaan puhua samoin käsittein sit yläasteella kaikille, ja, ja taas sitten mä oon tienny, et keskityn tähän. Kylhän se selkiyttää opetusta ja, ja toivon, et heille on sit apua siitä taustaplarista, minkä he saavat käteensä, kun he alottavat uuden luokan kanssa, tosin ainahan osittain ne sekottuu... ”* (A4)

Yläasteen (Y4) opettaja ei osannut vastata tähän kysymykseen oltuaan vasta vähän aikaa kyseisen koulun opettajana. Kauemmin talossa olleet opettajat ehditivät poistua haastattelusta ennen kysymystä.

## Yhteistyön ongelmia

Yhteistyö on haastattelujen perusteella rajoittunut tiettyjen koulujen väliseksi. Tavallisten yläasteen luokkien oppilaat tulevat useammalta ala-asteelta ja lisäksi luokat mahdollisesti vielä sekoitetaan keskenään. Yläasteen opettaja kohtaa heterogeenisiä ryhmiä, joiden musiikinopetustausta on yhtä lailla värikästä. Musiikkiluokkien oppilasmateriaali on yhtenäisempää, vaikka luokkia olisi sekoitettu yläasteen alkaessa. Suurin osa oppilaista on tottunut musiikkiluokkien toimintaan ala-asteella, joten koulujen alkaessa musiikkiluokkien ja tavallisen koulun musiikinopettajien lähtökohdat poikkeavat toisistaan. Opettajista (Y1) koulun opettaja, joka opettaa myös tavallisten luokkien musiikkia, kyseenalaisti joidenkin tavallisten ala-asteiden innokkuutta yhteistyöhön.

*”Se on sitte kaikki koulut ei halua yhteistyötä, ja sit se on se, että jonkun verran niinku muissa aineissa, ja myös musiikin suhteen nii, nii se heitto on aika suuri, niinku laatuheitto opetuksen suhteen, et riippuu mistä paikoist tulee ja, ja sitte ong-, se on se, et niit ongelmii ei haluta tietää. - - - Sillon, ku ongelmii ei tiedetä, nii sillon niit ei periaattees aatella, et niit ei oo olemassa, ja se on tavallaan se, että niinku oppilaat itse kärsii siitä, kun ne tulee ala-asteelt yläasteelle, nii niil ei oo niinku perusasioit opetettu...” (Y1)*

Ala-asteen opettajien erikoistumiset vaikuttavat varmasti yhteistyöhalukkuuteen. Tilanne on sama muissakin aineissa, jos puhutaan opetuksellisesta yhteistyöstä. Yläasteen opettaja saattaa olettaa oppilaiden tietävän tietyt asiat, vaikkei tilanne olisikaan aivan näin. Ala-asteen opettaja on kuitenkin vastuussa useammasta aineesta ja omien mieltymystensä mukaan voi painottaa jotain toista ainetta enemmän. Oman luokan kanssa esimerkiksi tuntien vaihtaminen

ja integrointi muihin aineisiin on kiinni opettajasta itsestään - toisin kuin yläasteella.

Koulujen (A3) ja (Y3) opettajien kokemusten mukaan yhteistyön suurimpia ongelmia ovat vaikeasti hallittava työmäärä ja projektien järjestelyt. Yläasteen rajoitettu tuntimäärä aiheuttaa omia ongelmia, joiden ratkaiseminen on tuttua monelle muullekin musiikinopettajalle.

*”...ne meidän tapaamiset tietää hirveen määrän töitä sen jälkeen, ku me molemmat ideoijaa ja suunnitellaa, nii sen jälkeen meil on kauheesti töitä, kun meist on nii kiva tehdä. - - - ja sit yhteistyös tulee ongelmia sillä tavalla, että, et yläasteen oppilaat on käytössä vaan niitten musiikkituntien ajan, jollon se tarkoittaa sitä, että muilta tunneilta, nii aina, ku pyytää, - - - vähän vaikee juttu lähtee pyytää niitä, niitä sitte sieltä.” (A3)*

Henkilösuhteet ovat monenkirjavia ongelmia. Nykyajan tulosajattelu asettaa kaikille organisaatioille paineita: tuloksia on saatava aikaan ja työt tehtävä, vaikka henkilökuntaa vähennetään ja lomautuksia harkitaan, jolloin seurauksena on työpaikkojen ilmapiirin kiristyminen. Edellä mainitut ongelmat koskevat myös opettajia, joiden työyhteisöä uhkaavat lisäksi oppiaineiden keskinäinen arvostus, josta myöhemmin lisää. Toisen oppiaineen vähätteleminen voi johtua arvostuksen lisäksi kateudesta, mutta opettajien välit voivat olla tietenkin muistakin syistä huonot.

*”...aina, kun puhutaan ihmisistä ja yhteisöistä, että jos toisessa koulussa on joku semmonen asia, joka on niinku siellä kiehuttaa niitten tunteita, joku henkilösuhteiden vaikeus, tai joku muu sellanen aktuaali asia, niin silloin, kun tehdään yhteistyötä, niin tavallaan se toinenkin koulu joutuu selvittämään sen toisen koulun asiaa, - - - enemmänkin sais olla semmosta vielä tosiaan, että oppilaat ei jäis siihen keskelle, niinku niitten*

*konfliktien keskelle, vaan, et aikuiset vois selvittää ne asiat ensin... ”*

(A4)

### **Yhteistyön kehittäminen tulevaisuudessa**

Yhteistyö kokoaa voimat, mutta omaa myös kielteisiä piirteitä. Mahdollisesti yhteistyöstäkin on otettava joskus vapaata, mutta toisaalta yhteistyö avaa uusia polkuja kuljettavaksi. Yhteistyötä koskevat tulevaisuuden ratkaisut ovat opettajien omissa käsissä, eli mihin tavoitteet asetetaan ja minkä opettaja itse kokee tärkeäksi. Raha ja vapaa-aika eivät tässä tapauksessa ainakaan ole lisäämässä motivaatiota yhteistyöhön. Opettajatkin ovat ihmisiä ja vielä kaiken lisäksi erilaisia.

Koulun (Y1) opettaja uskoo yhteistyön olevan ikuinen kehityskysymys. Musiikinopettajan mahdollisuudet ovat hänen mielestään laajat, mutta se suunta, mihin opetusta lähtee viemään on kuitenkin harkittava tarkkaan. Opettajilla (A1) ja (Y1) on yhteiset konsertit ja jos yhteinen levytysprojekti toteutuu joka viides vuosi, niin se motivoi sekä opettajia itseään että oppilaita. Uuden yhteistyömuodon ja päämäärän löytäminen voisi olla (Y1) opettajan mielestä vaikeaa.

*”...se on ihan hyvä näin. Ja, ja sit jos niinku lähtee, niinku muuttamaa, nii se täytyy kyl olla sit aika, aika, tota noin, sitte hyvin niinku mietitty, että mikä se muutos ois, ja mihin suuntaa, ja siin käy helposti sillä lailla, et se, se katkeaa, jos myö nyt lähetää tekee pro-, produktioo yläasteen kanssa, nii sillon se, se, se vaarantaa sen hienon yhteistyön ala-asteen kanssa, koska - - - toki mun mielest ois kiva tehdä produktioita ja, ja näyttävii juttuja ja, ja meedia paikalle, ja lehet ja televisio ja kaikki, mut se niinku palvelis pelkästää niinku mun omaa visio - - - mie jotenki nään*

*nii sen niinku kokonaisuuden, että myö ollaa niinku osa, niinku isompaa kokonaisuutta... ” (Y1)*

Ala-asteen opettaja (A1) toivoo tulevaisuudessa löytävänsä yläasteen opettajan ja mahdollisesti muiden opettajien kanssa yhteisen säännöllisen tapaamisajan vähintään pari kertaa vuodessa. Opettaja muistaa ala- ja yläasteen opettajilla olleen kerran yhteinen koulutuspäivä, jossa opettajat tutustuivat toistensa opetusaineisiin ja koulutiloihin. Tällaisten tapaamisten myötä opettajien toistensa työtä kohtaan tuntemat ennakkoluulot saattaisivat karista. Opettaja (A1) ei pitänyt huonona vaihtoehtona myöskään tapaamisten lisäksi seurata toisen kouluasteen tai toisen aineen opettajan tunteja, jossa opettajat konkreettisesti saisivat käsityksen kollegoidensa työtodellisuudesta.

Kouluparin (A3) ja (Y3) opettajat haluaisivat lisätä oppilaitten vaihtamista niin, että voisi toteuttaa opetusta ikään kuin tasoryhmissä. Pitemmällä olevat voisivat edetä omassa tahdissa ja taas kertausta tarvitsevat saisivat lisäopetusta. Luokkien suurenevat oppilasmäärät saattavat hankaloittaa toteutusta. Yläasteen opettaja (Y3) näki yhteistyön voivan laajeta myös enemmän muihin aineisiin kuin pelkästään musiikkiin. Muiden aineiden opettajia voisi tulla mukaan projektiin, jossa olisi helposti ainerajoja ylittävä yhteinen teema.

Ala-asteen (A4) opettaja näki yhteistapaamisiin käytettävän ajan hyödyntämisen tarkemmin olevan tulevaisuudessa korjattava asia. Yhteistä ajankäyttöä voisi tiivistää niin, että tukiyhdistyksen kokouksessa olevat musiikki-luokkien yhdysopettajat valmistelisivat alustavasti uutta ideaa keskenään. Yhteiset tapaamiset veisivät näin vähemmän aikaa ja saattaisivat motivoida enemmän niitäkin opettajia, jotka eivät aina vapaa-ajallaan viitsi lähteä palaverihin. Eri asteiden välillä on ollut joskus aikaisemmin yhteistä koulutusta esimerkiksi jonkin uuden tietokoneohjelman tai opetusmateriaalin tiimoilta. Näiden tapaamisten opettaja (A4) toivoi tulevaisuudessakin olevan mahdollisia,



eikä uskonut olevan haitaksi, vaikka opettajia todella olisi eri asteilta samassa koulutuksessa.

Yläasteen (Y4) opettaja toivoi yhteisten tapaamisten olevan ainakin pari kertaa vuodessa. Syyksi vähäisiin tapaamisiin hän uskoi myös olevan kaikkien kiireisen aikataulun: koulujen omat suuret projektit vievät paljon ylimääräistä aikaa, ettei energia riitä muiden asioiden miettimiseen. Lisäksi opettaja (Y4) toi esiin valtakunnallisten kehityslinjojen suunnittelemisen ja niiden ideoiden toteuttamisen paikkakuntaakohtaisesti, jolloin musiikkiluokkien toimintaan tulisi jonkinlaista yhtenäistä linjaa valtakunnallisesti. Opettaja uskoi kehitystyön valtakunnallisesti yhteisten raamien sisällä olevan hyvinkin hedelmällistä.

### **Opetuksen suunnittelu**

Ala-asteen opettajan (A1) opetus rytmittyy ympäröivän yhteiskunnan sanelemien esiintymisten mukaan. Esiintymisiä on varsin paljon ja stemmojen harjoittelu vie aikansa. Samoin yläasteella (Y1) musiikkiluokkien tunnit määräytyvät projektien mukaan. Tavallisten tuntien suunnittelu tapahtuu kurssien sisältöjen ja laajemman suunnitelman mukaan.

Koulun (A3) opettaja tekee syksyllä suunnitelman, josta selviää opetettavat asiat lukuvuoden eri aikoina. Tuntien suunnittelu keskittyy jonkin laulun ympärille ja laajenee siitä mieleen tulevilla asioilla. Pyrkimyksenä on kuitenkin päästä mahdollisimman paljon soittamaan yhdessä.

Yläasteen opettajalla (Y3) on teemat jokaiselle vuosiluokalle ja tarkempia tuntikohtaisia suunnitelmia hän tekee pari kertaa lukukaudessa. Viikoittain opettaja rakentaa runko-ohjelman materiaalia myöten ja tarkastaa aamulla vielä tuntien kulun.

Opettajista vain ala-asteen (A4) opettaja mainitsi ääneen opetussuunnitelman, joka vielä opiskeluaikana sai aikaan vain kielteisiä tunteita. Nyt hän

tukeutuu tuntien suunnittelussa varsin paljon opetussuunnitelmaan ja monivuotinen kokemus opettamisesta takaa suuren määrän opetusmateriaalia. Kuu-kausittain opettaja (A4) tekee väljähkön suunnitelman, jossa on tietoa laulustosta ja kuunneltavista musiikkinäytteistä. Viikkosuunnitelma on tunnin suunnittelun pohja, eli varsinaisia tuntikohtaisia suunnitelmia opettaja ei tee. Väljä suunnitelma jättää joustonvaraa yllätyksille ja tarkennuksille.

Yläasteella (Y4) opettajien työn suunnittelu riippuu ensinnäkin siitä, miten opettajien työt jaetaan. Jako on usein pyritty tekemään opettajien vahvojen alueiden mukaan ja eriyttämiseen pyrkien, jonka jälkeen tarkempi suunnittelu on jokaisen opettajan henkilökohtaisella vastuulla. Työsuunnitelmat tuodaan kaikkien musiikinopettajien tietoon. Yhteiset opetukselliset linjat ovat kaikkien opettajien tiedossa, mutta omat ratkaisunsa tuntien kulusta opettajat tekevät lopulta itse. Varsinaisesti yhteistyö ei siis vaikuta opettajien tuntien suunnitteluun.

Kouluilla (A4) ja (Y4) on selvä metodi, joka asettaa omat vaatimuksensa opetuksen etenemiselle. Kouluilla (A3) ja (Y3) opetus painottuu tekemiseen ja sen kautta oppilaiden taidot kehittyvät musisoitavan materiaalin mukaan. Kouluparilla (A1) ja (Y1) esiintymiset ja muut projektit vaikuttavat tuntien suunnitteluun jossakin määrin.

## **7.5 Musiikinopetus ilman yhteistyötä**

Kouluparit (A2-Y2) ja (A5-Y5) eivät ole tehneet yhteistyötä eri kouluasteiden välillä. Joitakin pieniä projekteja on ollut parilla (A5-Y5), mutta ei säännöllisesti. Koulun (A2) opettaja kertoo kuitenkin eri koulujen opettajien tapaavan periaatteessa joka vuosi eri koululla, jossa päätetään joistakin yhteisistä tapah-

tumista. Jossain vaiheessa keskustelua on käyty myös opetuksen sisällöistä ja tavoitteista, ettei opetus menisi ristiin yläasteen kanssa ja ala-asteen opetus olisi keskenään samalla tasolla. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien tulon jälkeen yhteisten tavoitteiden toteuttaminen ei kuitenkaan ole enää opettajan (A2) mielestä samaa kuin ennen muutosta.

Yläasteen (Y2) opettajan mukaan yhteistyön aloittamista ei ole edes harjittu, eikä kutsua saman pöydän ääreen ole tullut. Aikaisemmin on yhteyttä pidetty ohjaavien opettajien ja muiden vastaavien toimesta, mutta opettaja olettaa kaikilla riittävän työtä omissa kouluissaan, kun kokoontumiskutsuja ei enää ole ollut. Hänen mielestään yhteistyö olisi ilman muuta kannatettava ajatus: etenkin tiedot ala-asteelta tulevien oppilaiden osaamisesta olisivat tervetulleita. Opettaja (Y2) tuntee kollegansa ja tapaa heitä myös vapaa-aikana. Hän uskookin tietävänsä suurin piirtein, mitä oppilaille opetetaan ala-asteella. Hänen mielestään yhteistyön käynnistäminen vaatisi riittävästi motivaatiota sekä henkilön, joka näkisi asian riittävän tärkeänä. Osaltaan kitkaa koulujen välillä saattaa aiheuttaa tiettyjen henkilöiden keskinäiset kommunikaatiovaikeudet. Opettaja (Y2) uskoisi esimerkiksi juhluvuoden tai vastaavan toimivan motivaattorina tai ainakin velvoittavan opettajia ja kouluja osallistumaan yhteiseen projektiin. Koulujen omat konsertit ja mahdolliset matkat vievät syksyllä ja keväällä paljon aikaa, minkä vuoksi opettajat eivät välttämättä halua enää yhteisiä projekteja toisten opettajien kanssa.

Ala-asteen (A5) kertoi keväällä pidetystä yhteisestä tapahtumasta, jossa oli mukana viiden koulun oppilaita ja opettajia. Yläasteelta (Y5) oli mukana kahdeksas luokka. Tarkoituksena oli saada pienemmät koululaiset huomamaan, mitä kaikkea yhdessä voi tehdä ja samalla näkemään, ettei musiikintunti lopu välttämättä silloin, kun lapsi lähtee pois tunnilta. Samalla ala-asteen oppilaat saivat esimakua yläasteen toiminnasta. Kukin koulu valitsi ja harjoitteli kappaleensa omilla kouluillaan. Edellisen opetussuunnitelmaudistuksen aikaan oli niveltämispalaveri, jossa keskusteltiin yhteisistä linjoista. Hyvästä

ajatuksesta ei kuitenkaan seurannut yhtä hyvää lopputulosta. Koulun (A5) opettajan mielestä ala-asteella pitäisi olla suhteellisen samanlaiset tavoitteet ja oppisisällöt, vaikka se jossakin määrin rajoittaisi opettajan toimintavapauksia. Yläasteen (Y5) opettaja arveli yhteistyön vaativan tehokasta käynnistäjää ja kertoi muidenkin opettajien esiin tuomia ajatuksia yhteistyön aloittamisen vaikeuksista.

*”...suurin syy on varmaan se, että niinkun, et, et semmonen varsinainen moottori niinkun puuttuu, elikä kenel-, elikkä kaikki, kaikki tietysti on niinku kiinni siinä omassa, omassa työssä ja omassa koulussansa, ja sen sisäisissä asioissa, et se, että ei, ei, ei oo voimavaroja mennä ulospäin ja niinku hak-, hakea niinku enemmän perspektiivii siihen, siihen lasten, lasten, tota noin nii varsinaisesti musiikinopetukseen...” (Y5)*

Opettaja (Y5) arveli yhteisten konserttien järjestämisen olevan tulevaisuudessakin mahdollisia yhteistyömuotoja, jotka voisivat innostaa laajentamaan yhteistyötä myös opetussisältöjen suuntaan.

### **Opetuksen suunnittelu**

Oppitunnin kulkuun voi vaikuttaa moni asia, mutta kaikkein viimeisimpänä opettajan persoona. Hyvä etukäteissuunnitelma on etenkin aloittelijalle tärkeä oppituntiin vaikuttava tekijä, mutta konkari voi tulla toimeen pelkällä rutiinilla. Aina uuden luokan kohdatessaan opettaja on kuitenkin uuden tilanteen edessä kokemuksesta riippumatta. Yläasteen opettajalle syksyllä tuleva uusi luokka on jo käynyt puolet peruskoulustaan ja oppilaat ovat saaneet pohjatietoa eri aiheista. Haastateltavilta tiedusteltiin heidän omia suunnittelutapojaan sekä ylä-

asteen opettajilta kokemuksia uuden luokan kohtaamisesta, kun yhteistyötä toisen asteen kanssa ei ole ollut.

Yläasteen (Y2) opettaja keskittää opetuksensa musiikkiluokilla projektien ympärille. Lukuvuoden aikana koulussa harjoitellaan käytännössä kahta projektia, joiden suunnittelu perustuu johonkin aiheeseen. Opettaja (Y2) ei kirjoita paperille varsinaisesti mitään suunnitelmaa, vaan aiheeseen liittyvä materiaali on kaiken pohjana. Oppilaista suurin osa on ollut musiikkiluokalla jo ala-asteella, joten opettajan (Y2) oppilasaines on valikoitunutta ja osaavaa. Opettaja pitää syystäkin työympäristöään ”musiikkikasvatuksen paratiisina”.

Ala-asteen (A2) opettaja pitää suunnittelussa kiinni tietyistä tavoitteista, jotka oppilaiden pitäisi saavuttaa teoriassa ja soittamisessa. Lisäksi suunnittelu pohjautuu kokemukseen, eikä opettaja usko yhteistyön juurikaan vaikuttavan hänen opetukseensa. Tulevaisuudessa opettajan vetämässä puhallinyhtyeessä tulee olemaan oppilaita myös yläasteelta, joten jotakin yhteyksiä toisen koulun arkeen on tulossa.

Koulun (A5) opettaja tunnustaa laulattavansa oppilaita myös muilla kuin musiikintunneilla. Tunteja suunnitellessaan hän pyrkii yhdistämään eri aineita saman teeman esimerkiksi vuodenaikojen mukaan. Lisäksi jokaisella luokkatasolla on omat aihepiirinsä, jotka opettaja käy läpi painottaen kutakin aihetta erikseen. Suunnittelu ja toteutus riippuu paljon opettajan omasta luokasta.

Yläasteen (Y5) opettajan suunnitelma perustuu paljon tekemiseen varsinkin valinnaisryhmissä: oppilaiden tason mukaan valitsemansa soitettavan ja esitettävän materiaalin ympärille hän kokoaa historiallisen katsauksen, jotta opetus muodostaisi yhtenäisen kokonaisuuden. Eri kouluista tulevien oppilaiden taidoissa on yläasteelle tullessa eroja. Ratkaisua kirjavuuden poistamiselle on opettajan (Y5) mielestä vaikea keksiä, sillä oppilaat tulevat monelta eri ala-asteelta. Tilannetta helpottaisi, jos yläasteelle oppilaita lähettäviä ala-asteita olisi vain muutama. Toisaalta opettaja ei koe eritasoisten oppilaitten opettamista mitenkään huonona asiana:

*”...Sehän on haastavaa musiikinopettajalle. - - - kaikki tekee ja kaikki osallistuu, et kaikki saa sen saman, saman ja sitte, sit ruvetaa niinku eriyttää sit pikku hiljaa. - - - et sit ne jotka jo osaa niin, niin tota noin, niin sit mä oon käyttäny niitä apuopettajina...” (Y5)*

## **7.6 Muu yhteistyö**

Kaikilla kouluilla on tehty sekä koulujen sisällä että paikkakunnan eri tahojen kanssa yhteistyötä. Edellä on jo tullut mainittua syitä, miksi joillakin kouluilla yhteistyö ei ole yhtä vilkasta kuin toisella koululla. Samat syyt pätevät niin koulun sisäisen kuin ulkopuolisenkin yhteistyön määrään.

Ala-asteella (A1) eri opettajien välillä on jonkin verran yhteistyötä. Onnistuneimpia saavutuksia ovat koulun (A1) opettajan mielestä olleet poikkitaiteelliset yhteistyöprojektit. Opettaja toteaa tuntikehyksen kiristämisen ja luokkakokojen suurentamisen vähentävän kuitenkin opettajien innostusta ryhtyä ylimääräiseen työhön. Yläasteen (Y1) opettaja ei vielä ole ehtinyt löytää koulun sisältä yhteistyökumppaneita ja toisaalta kokee yhteistyön ala-asteen kanssa olevan niin tiivistä, ettei aikaa riitä muille projekteille. Opettaja (Y1) myös arvelee koulun sisäisen ilmapiirin hieman hankalaksi ja joidenkin opettajien suhtautuvan projekteihin kenties kielteisellä tavalla.

Ala-asteella (A2) opettajien kesken on käyty pientä keskustelua koulun puhallinorkestereiden järjestelyistä, mutta muuten yhteistyöstä ei juurikaan ole ollut puhetta. Sen sijaan yläasteella (Y2) tehdään paljon poikkitaiteellisia yhteistyöprojekteja. Koulussa on joka vuosi suurempi projekti, jossa on mukana

eri aineiden opettajia, mutta apua haetaan myös koulun ulkopuolisilta ammattilaisilta: esimerkiksi ohjaaja ja tanssinopettaja saattavat tulla muualta.

Ala-asteen (A3) opettaja tekee jonkin verran yhteistyötä alemmille luokille musiikkia opettavan opettajan kanssa. Tavoitteena on saada oppilaat esiintymään mahdollisimman paljon, joten yhteistyö on välttämätöntä. Yläasteen (Y3) opettaja toivoo enemmän integraatiota, vaikka esimerkiksi äidinkielen ja ilmaisutaidon opettajien kanssa on ollut jonkin verran projektityyppistä yhteistyötä. Tulevana vuonna on tulossa suurempi projekti, johon opettaja toivoo tulevan mukaan sekä eri aineiden opettajia yläasteelta että ala-asteen luokanopettajia.

Musiikkiluokkien (A4) opettajien yhteistyö on erittäin tiivistä.

*”Kerran kahes viikos on joku lyhyt palaveri, ja sitte kokoonnutaa joskus ihan iltasin, koska se on kyl huomattu, et ilman niitä ni ei tuu yhtää mitää siitä hommasta, et jokainen pukertaa sitte omassa nurkassa, ja sit tulee päällekkäisyyksiä ja ristiriitoja, ja lapsia revittää sa-, eri, eri paikkaa, eri projekteihin samalla viikolla...” (A4)*

Muiden koulun (A4) luokanopettajien kanssa musiikinopettajat tapaavat yhteisissä kokouksissa, mutta muunlaisesta yhteistyöstä opettaja ei maininnut. Yläasteella (Y4) yhteistyötä muiden aineiden opettajien kanssa on aina juhlien yhteydessä. Kokemukset ovat suurimmaksi osaksi positiivisia.

Koulussa (A5) opettajien yhteistoiminta kulminoituu juhliin: opettajilla on vapaat kädet oman osan suunnittelussa, mutta ohjelma sekä harjoitusaikataulu sovitaan yhdessä. Yläasteella (Y5) oli juuri keväällä ollut kymmenen opettajan yhdessä järjestämä teemapäivä, josta niin opettajat kuin oppilaatkin innostuivat kovasti ja tapahtuma onnistui hyvin. Normaalisti koulun (Y5) musiikinopettaja tekee eniten yhteistyötä äidinkielen opettajan kanssa, joka opet-

taa myös ilmaisutaitoa. Teknisen työn tunnilla oppilaat rakentavat kanteleet, joita opettaja hyödyntää musiikintunnilla.

Suurimmalla osalla kouluista on ollut varsin paljon yhteistyötä myös paikkakunnan muiden tahojen, esimerkiksi musiikkioppilaitosten ja orkestereiden kanssa. Ala-asteella (A1) oppilailla on mahdollisuus päästä kouluaikana tutkintoihin, koulun tiloissa on musiikkiopiston piano ja tiloissa harjoittelee myös yhtye, joka palkaksi käy esiintymässä jossakin koulun tilaisuudessa. Lähin orkesteri on käynyt esittäytymässä ja tukiyhdistys on joskus ostanut koko koululle konsertin. Lisäksi firmat pyytävät koulun musiikkiryhmiä esiintymään tilaisuuksiinsa.

Ala-asteen (A2) oppilaat käyvät soittotunneilla musiikkiopistossa ja vastaavasti osa opettajista käy opettamassa koululla. Oppilaat saavat yhteissoittonmerkintöjä musiikkiopiston opintokirjoihinsa ja opiston kanssa yhteiset teoriastit pidetään koulupäivän aikana koululla. Yläasteen (Y2) opettaja on tehnyt yhteistyötä vähemmän, mutta eräässä projektissa oli mukana yksi paikkakunnan ammatillinen oppilaitos. Yhteistyön ansiosta projekti sai myös apurahan. Loppukevästä tarjoutuu vielä tilaisuus käyttää paikallisen musiikkioppilaitoksen tiloja nauhoitukseen.

Ala-asteella (A3) on käynyt esiintymässä paikkakunnan orkesteri ja sen jäsenet ovat myös pitäneet työpajoja, joissa oppilailla on tarjoutunut tilaisuus kuulla ja tutustua eri soittimiin. Orkesteri on käynyt muutenkin esiintymässä koulun tilaisuuksissa eri kokoonpanoilla. Yläaste (Y3) on tehnyt samanlaista yhteistyötä kyseisen orkesterin kanssa. Lisäksi yläasteella on käynyt musiikinopiskelijoita ja opettajia pitämässä joitakin tunteja.

Kaikkein aktiivisinta yhteistyö koulun ulkopuolelle on ollut kouluilla (A4) ja (Y4). Sekä ala- että yläasteella on ollut eniten yhteistyöprojekteja paikallisen musiikkioppilaitoksen kanssa lähinnä konserttien muodossa. Ala-aste (A4) on tehnyt yhteistyötä paljon myös alueen orkesterin, teatterin, seurakuntien ja tanssikoulun kanssa. Kokemukset ovat olleet myönteisiä ja kaikin puo-



lin järkeviä. Yhteisten konserttien järjestäminen takaa laajan kuulijakunnan, kun kaksikin eri taho toimii tapahtuman järjestäjänä.

Paikkakunnalla, jossa ala-asteen (A5) sijaitsee ei ole koskaan ollut vahvaa kulttuuriperinnettä ja musiikkiopistokin on tullut paikkakunnalle vasta muutama vuosi sitten. Silti koululla on ollut jonkin verran yhteistyötä opiston kanssa. Yläasteen (Y5) musiikkiluokka toimii opiston eräänä opetustilana. Lukion puolella oppilailla on mahdollisuus saada korvattua koulun kurseja joillakin musiikkiopiston kursseilla soveltavin osin. Lisäksi opiston oppilaille tarjotaan mahdollisuus esiintymisiin koulun tilaisuuksissa.

## 7.7 Opetussuunnitelma

Edellisestä opetussuunnitelmauudistuksesta (1994) on kulunut jo useampi vuosi, joten uudistuksia on odotettavissa varmasti lähivuosina. Arvioinnin perusteiden muuttuminen uusimpien koululakien (1999) myötä voisi antaa aiheita opetussuunnitelman tarkastamiselle jo nyt. Tutkimuksen opettajat olivat yhtä lukuunottamatta kaikki valmiita muuttamaan opetussuunnitelmaa heti, kun tarvetta ilmenee. Toisen perusasteen opetussuunnitelman tuntemisessa on silti kaikkien kohdalla parantamisen varaa.

Ala-asteen (A1) opettaja ei tunne yläasteen (Y1) opetussuunnitelmaa juuri lainkaan, eikä opetussuunnitelmia ole tehty yhdessä yläasteen opettajien kanssa. Lisäksi opettaja muistaa harvan kollegansa olleen kiinnostunut uudistuksesta, vaikka hän itse näkeekin uudistuksen olevan eteenpäin menemistä, kun tarjolla on vastakohtana taaksepäin meno. Opetussuunnitelman suhteen opettaja haaveilee mahdollisuudesta tehdä enemmän ryhmäjakoja sekä lisätä

soitinopetusta, mutta tuntimäärät lisääntyisivät liikaa, eikä hän sen vuoksi usko haaveensa koskaan toteutuvan.

Yläasteen (Y1) opettaja sai työhön tullessaan tarvittavat tiedot ala-asteen opetussuunnitelmasta ala-asteen (A1) opettajalta. Koulun (Y1) opettaja ei ollut nykyisessä koulussaan vielä edellisen opetussuunnitelmauudistuksen aikana. Hänen omana tavoitteenaan on lähiaikoina kirjoittaa tavallisten luokkien opetussuunnitelmaa uuteen uskoon. Projektien vuoksi suunnitelman tekeminen on jonkin verran viivästynyt.

Ala-asteen (A2) opetussuunnitelmaa on jonkin verran tehty erään toisen yläasteen, mutta ei koulun (Y2) kanssa. Yläasteelta tuli jonkin verran suuntaa antavaa tietoa siitä, mitä ala-asteen suunnitelmaan voisi tulla. Opettaja kuitenkin uskoo ala-asteella ehdittävän käydä enemmän asioita kuin yläasteella, jossa ei ole musiikkiluokkia. Opettaja muistuttaa, että opetussuunnitelma elää koko ajan ja muutoksia tehdään tarpeen mukaan.

Yläasteen (Y2) opettaja tunnustaa sivuttaneensa koko opetussuunnitelmauudistuksen, joten minkäänlaista yhteistyötä ala-asteen kanssa suunnitelman tekemiseksi ei ollut. Opettaja uskoo suurimpien ala-asteen opetussuunnitelmis- sa mahdollisesti tapahtuvien uudistusten tulevan tietoonsa tavatessaan ala-asteen opettajia.

*”...multa se on menny täysin ohi koko opetussuunnitelman suunnittelu. Et niinku mä sanoin, että, et se on niinkun mä, siihen ei mua koulutettu millään tavalla, eikä sen takia mä ees motivoitunu siihen. Et mä tiiän, et siin ois voinu ehkä olla saumaa tehä jotain, mutta se oli niin minusta, niinku järkyttävä, että tää koulumaailmatouhu nykyää, että, et, et niinku saattaa tuua uusia asioita vaa yhtäkkiä joku mo-, taas monistenippu ilmestyy opettajanhuoneen pöydälle...” (Y2)*

Yläasteen (Y2) opettaja kehittäisi opetustaan vielä enemmän elämyksellisempään suuntaan mottona ”jos sä oot motivoitunu, nii sä opit”. Musiikkiluokan opettaja toivoisi pystyvänsä muuttamaan puolittain teatteriksi, jossa voisi tehdä oppilaiden kanssa musiikkiteatteria esirippua aukaisemalla.

*”... ne on siinä iässä (oppilaat), ku ne on, elikä ne on hyvin epävarmoja, niinku ihminen y-, yleens ottaen itsetuntonsa kanssa ja muuten, että niinku mä kerroin, mä oon nyt nähny niin satoja esimerkkejä, et mitä voi tapahtua parissa vuodessa.” (Y2)*

Ala-asteen (A3) opettaja ei tunne kovin hyvin yläasteen opetussuunnitelmaa, mutta kuulee yläasteen (Y3) opettajalta suunnitelmasta sekä seuraa itse muutoksia. Edellisen opetussuunnitelmaudistuksen yhteydessä paikkakunnan opettajat suunnittelivat yhdessä eri luokka-asteiden tavoitteita ja yläasteen (Y3) opettaja esitti omia toivomuksia ala-asteen sisältöihin. Yläasteen (Y3) opetussuunnitelma oli tehty jo aikaisemmin ja ilman ala-asteen yhteistyötä. Ala-asteen (A3) opettaja uskoo yhdessä tehdyn opetussuunnitelman tuoneen opetukseen jäntevyyttä ja selkeyttä painotettaviin aiheisiin.

Yläasteen (Y3) opettaja tuntee ala-asteen (A3) opetussuunnitelman päällisin puolin, eikä usko sen vaikuttavan opetukseensa kovin paljon. Opettaja kehittäisi 5.-7. luokkien opetussuunnitelmaa vielä yhtenäisemmäksi sekä lisäisi toiminnan osuutta opetuksessa.

Koulujen (A4) ja (Y4) opetussuunnitelmat perustuvat kummankin kouluasteen väliseen yhteissuunnitteluun. Ala-asteen (A4) opettaja käyttää opetussuunnitelmaa myös opetuksensa pohjana ja uskoo sen tuoneen selkeyttä opetukseen. Opettaja toivoo, että yläasteen (Y4) opettajat jatkavat siitä, mihin alaasteella on jääty, eli kantavat oman vastuunsa sovituista suunnitelmista. Ala-asteen (A4) opettaja lähettää yläasteelle (Y4) pohjatietoa oppilaiden suoritta-

mista tutkinnoista ja mahdollisista soitinopinnoista, jotta opettajat syksyllä tietävät jotakin uusista oppilaista.

Koulun (A4) opettaja on varsin tyytyväinen nykyiseen opetussuunnitelmaan, mutta opetusmenetelmiä voisi tarkastaa. Etenkin taloon tuleville uusille opettajille koululla voisi olla valmiina selkeät menetelmät ja toisaalta uusilla opettajilla mahdollisuus esittää omia ehdotuksia talossa kauemmin olleille. Opettajilla on kyllä tilaisuus kertoa opetuksellisista vinkeistään yhteisissä keskustelupalavereissa ja koulutustilaisuuksissa. Opettaja uskookin enemmän sanalliseen viestintään kuin pelkästään paperille kirjoitettuun ehdotukseen. Oman suunnittelunsa suhteen opettaja potee ajoittain huonoa omaatuntoa liian heikon suunnittelun vuoksi, mutta näkee asiassa positiivisena puolena sen, että ei ole liian sidottu kaatamaan oppilaittensa päälle tiettyä tietomäärää, vaan pystyy tarttumaan ”herätteeseen”.

Yläasteen (Y4) opettajista opetussuunnitelmauudistuksessa mukana olleet opettajat tuntevat ala-asteen opetussuunnitelman päällisin puolin. Koulun uusin musiikinopettaja oli yleisesti huolissaan opetuksen painottumisesta liian yksipuolisesti länsimaiseen pop-rock -musiikkiin. Hän uskoi sen joissakin kouluissa olevan kuitenkin käyttökelpoinen keino saada oppilaat innostumaan tunnista. Opettaja haluaisi karsia opetuksesta liian ”kivuuden” pois.

Ala-asteen (A5) opettaja on ollut itse tekemässä koulun opetussuunnitelmaa ja pyrkinyt tekemään suunnitelman niin minimiin kuin mahdollista. Liitteenä on kansio, joka on vielä kesken, mutta joka tulee sisältämään ohjeita ja vihjeitä esimerkiksi taloon tulevalle uudelle opettajalle. Kaiken kaikkiaan opettajan tavoitteena on koota tietokoneelle ”biisipankki”, josta löytyy nopeasti kappaleita tunnille, ja myöhemmin tilaisuuden koittaessa, internet tulee ehdottomasti olemaan opettajan käytössä. Opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä peruslinjat katsottiin yhdessä eri asteen opettajien kanssa, mutta loppupalaveria asian tiimoilta ei ollut, ja suunnittelu jäi ikään kuin kesken.

Yläasteen (Y5) opettaja ei tunne ala-asteen (A5) opetussuunnitelmaa, mutta valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ovat suurin piirtein tiedossa. Opettaja ei ollut vielä koulussa, kun opetussuunnitelmia muutettiin edellisen kerran. Koulun (Y5) opetussuunnitelmaan opettaja lisäisi tietokone- ja kitara-kursseja mahdollisuuksien mukaan sekä kuorotoimintaa, joka kattaisi myös ala-asteita. Omiksi kehittämistavoitteikseen opettaja mainitsi erilaisten työtapojen monipuolisemman käytön, jotta oppilaitten kaikki taidot tulisivat esille.

## **7.8 Arviointi musiikinopettajan työvälteenä**

*”Tää on tää itsensä kiusaaminen.” (Y1)*

Ala-asteen (A1) opettajan tärkeimpänä arviointimittarina toimivat oppilaiden kokeet. Koe on opettajan mielestä tärkeä oppimistapahtuma, jossa ulkoa opeteleminen ei ole pääasia, vaan oppilaan täytyy ymmärtää opittava asia niin, että hän pystyy löytämään vastauksen kysymykseen myös kotona, eli myös koetilanteessa oppilaalla saa olla kaikki muistiinpanot esillä. Opettaja arvioi epäonnistuneensa opettajana, jos kukaan ei saa kokeesta täysiä pisteitä. Entisiltä oppilailta opettaja saa monenlaista palautetta.

Oman opetuksensa koulun (A1) opettaja kokee yksinkertaistuneen vuosien aikana. Jatkuva materiaalin etsiminen, musiikin kuuntelu, matkustaminen ja kansanmusiikin kerääminen ympäri maailmaa antavat opettajalle aina uusia virikkeitä. Hänen mielestään musiikinopettajan täytyy olla erittäin utelias.

Musiikin asema koululla (A1) on muuttunut vuosien saatossa. Välillä on ollut musiikkiluokkavastaisuutta pelkästään sen takia, että jotkut opettajat ovat kokeneet parhaiden oppilaiden menevän musiikkiluokille ja musiikkiluokkien

vievän tunteja muista aineista. Lisäksi joku opettajista on ollut huolissaan tavallisen opettajan asemasta, kun ympärillä on kielikylpy- ja musiikkiluokkia. Kielten ja musiikin välillä on koulussa ollut eniten pientä taistelua.

Yläasteen (Y1) opettaja pyytää oppilaita arvioimaan opetustaan usein silloin, kun työ menee hyvin. Arviointi voi opettajan mielestä palauttaa ajatukset opetuksen onnistumisesta todellisuuteen. Opettaja on tutustunut Tanskassa kokeilussa olevaan musiikin portfolioon, jossa arvioinnilla on tärkeä osuus. Tavoitteena on ensin opettaa oppilaat arvioimaan itseään ja opetustapahtumaa oppilaan omasta näkökulmasta.

*”...kun oppilas ymmärtää, miten sitä (opettajan työtä) arvioidaa, nii sitte tavallaa, sit opettaja vois ottaa sitä, sen arvioinnin huomioo, et sitte - - - se on vihonviiminen temppu, mitä voi o-, opettaja tehä, että on just semmonen kauhee porukka, mikä, mikä tot valittaa joka kappaleesta, ja vuoden aikana ne ei opi yhtää mitää asiaa kunnolla, ja sit sä kysyt niilt, et mitä mieltä olit nyt täst mun opetuksesta, mitä luulet, että sielt tulee...”*

(Y1)

Yläasteen (Y1) opettaja uskoo musiikki-ihmisten olevan kovin herkkiä ja kriittisiä jo muutenkin ilman negatiivista palautetta, joten opettajan täytyisi itse myös oppia huomaamaan, mistä tekijöistä epäonnistumiset johtuvat: omasta työstä, oppilaasta vai jostakin kolmannesta, tuntemattomasta tekijästä. Arviointi auttaa opettajaa huomaamaan helpommin myös omat virheensä, joista täytyy ottaa oppia. Opettaja painottaa myös tiedostamista:

*”sun täytyy olla miettiny, miks sä teet, miks sä opetat tätä asiaa täs, kuinka paljon sä käytät siihen aikaa, ja, ja, ja kuinka, miten se niinku niveltyy tähän kokonaisuutee - - - et onks tää niinku tällä, tällä tiedolla*

*niinku mitää tekemistä niinku sen, sen päätavoitteen kanssa, tai tän opetusryhmän kans...” (Y1)*

Ala-asteen (A2) opettaja pyytää oppilailta palautetta kerran vuodessa, muuten tulokset osoittavat parhaiten, kuinka hyvin tavoitteissa on onnistuttu. Yläasteen (Y2) opettaja ei ole antanut palautetta ala-asteelta (A2) tulevien oppilaiden tiedoista ja taidoista, sen sijaan oman koulun opettajat sekä oppilaiden vanhemmat antavat palautetta, kuitenkin pelkästään positiivista.

Opetukseen koulun (A2) opettaja saa eniten virikkeitä omista musiikkiharrastuksistaan. Opettaja kokee opetuksensa rutinoituneen ja oppineen huomaamaan varmasti onnistuvat ja oppilaita innostavat asiat. Toisaalta vuosien kokemuksen myötä opettaja on voinut karsia pois käytöstä lauluja ja kappaleita, jotka eivät luokkatilanteessa toimi.

Koulun (A2) musiikinopetuksen asema on opettajan mielestä musiikkiluokilla hyvä, mutta tavallisilla luokilla vähäisen musiikin tuntimäärän vuoksi huono. Tavallisilla luokilla ei opettajan mielestä voi asettaa kovinkaan korkeita tavoitteita. Kaikki koulun opettajat eivät suinkaan ajattele musiikkiluokista pelkästään positiivisesti. Samoin kuin ala-asteella (A1) myös tällä koululla parhaiden ja kaikesta innostuvien oppilaiden katsotaan pyrkivän musiikkiluokille.

Yläasteen (Y2) opettaja on löytänyt oman ammatti-identiteettinsä ja kokee olevansa hyvä opettaja. Varsinaista erillistä arviointia opettaja ei oppilailtaan pyydä, vaan saa riittävästi palautetta kokemuksista oppilaiden kanssa. Hän on pyrkinyt luomaan tasavertaisen suhteen oppilaittensa kanssa, ja uskoo myös onnistuneensa siinä.

*”...nyt mä en niinku, en päivääkää vaihtais pois työstäni, että mä oon vuos vuodelta viihtyny paremmin, ja siis mä oon hyvä opettaja, mä oon*

*ihan varma siitä, että, et tota, jossaki vaiheessa pitää se tunnustaa...”*  
(Y2)

Kurssit ja keskustelut kollegoiden kanssa sekä opetustyö toisessa oppilaitoksessa antavat koulun (Y2) opettajalle virikkeitä, mutta oppilaitteen oma innostus ja motivaatio ideoiden antamiseen antaa myös opettajalle uusia näkökulmia. Koulun opettajakunnasta suurin osa kannustaa ja tukee musiikkiluokkien toimintaa, mutta joskus pientä vastustusta tulee useiden koulun ulkopuolella ja koulussa tapahtuvien esiintymisten vuoksi. Opettaja itse uskoo esiintymisten olevan tärkeitä koulun imagon ja markkinoinnin kannalta.

Ala-asteen (A3) opettaja katsoo opettamisen olevan jatkuvaa palautteen vastaanottamista, mutta pyytää oppilailta myös kirjallista palautetta syksyllä ja keväällä. Oppilaiden vanhemmilta ja entisiltä oppilailta opettaja saa paljon kannustavaa palautetta. Samoin yläasteen (Y3) opettaja on antanut positiivista palautetta oppilaitteen kasvaneesta aktiivisuudesta ja rohkeudesta esiintyä. Opetuksen päällekkäisyydestä yläasteen (Y3) kanssa ei ole juurikaan keskusteltu, mutta opettaja katsoo päällekkäisyyden olevan toisaalta hyvä asia: kertaaminen on oppimisen kannalta tärkeää.

Ala-asteelle (A3) saadun oman musiikkiluokan myötä opetusvälineistö on monipuolistunut paljon. Se on vaikuttanut myös opettajan opetuksen muuttamiseen ja mahdollistanut toiminnan lisäämisen musiikintunneilla. Uusia ideoita opettaja saa toisilta opettajilta, harrastuksista, kursseilta sekä pitämällä silmät ja korvat jatkuvasti auki uusille ideoille. Koulussa (A3) musiikin asema on vahva ja opettajat tukevat sekä kannustavat jatkamaan opettajan musiikin eteen tekemää työtä.

Yläasteen (Y3) opettaja käyttää oman työnsä arvioinnissa eniten itseanalyysia, eli hän analysoi tunnin tapahtumia, mikä meni hyvin ja missä on parantamista. Vuorovaikutus oppilaitteen kanssa kertoo myös paljon opettajalle tun-



nin onnistumisesta. Opettaja ei kuitenkaan halua mennä liikaa mukaan oppilaiden antamaan palautteeseen siitä, mikä on mukavaa ja mikä ei.

*”...siihen ei pidä niinku liikaa tavallaan mennä, koska kyllä pitää niinku luottaa siihen, että itsellään on sen verran taustaa ja sen verran koulutusta, että osaa rakentaa sen niin, että se on mielekäs se kokonaisuus, ja yleensä sitte myöskin oppilaat tulevat mukaan ja pitävät siitä.” (Y3)*

Koulun (Y3) opettaja pyytää joskus oppilailta myös kirjallista palautetta, mutta ei katso sen antavan riittävästi näkökulmaa oman työnsä arviointiin. Oma opetus on muotoutunut oppilasaineuksen muuttumisen myötä. Lisäksi koulujen ainerakenne sekä mahdollisuudet monipuolisempien työtapojen käyttöön ovat muuttaneet opetuksen suunnittelua ja käytäntöä. Opettaja ei ole huomannut opetuksessa tulleen päällekkäisyyttä ala-asteen (A3) opetuksen kanssa ja uskoo sen johtuvan siitä, että molemmat opettajat painottavat toiminnallisuutta. Opettaja kulkee jatkuvasti korvat auki pysyäkseen mukana ajan virrassa. Lisäksi itsensä kouluttaminen ja kursseilla käynti pitävät opettajan kehityksen mukana ja antavat samalla uusia virikkeitä sekä hyödyllistä tietoa.

Musiikin asema koulussa (Y3) ei opettajan mielestä ole välttämättä erityisen hyvä, mutta suhtautuminen on positiivista ja myönteistä. Jokaiselle oma aine on ensisijaisesti tärkein ja sen aseman turvaaminen saattaa vaikuttaa toisten aineiden opettajien kannustamiseen. Juhlien jälkeen palaute toisilta opettajilta on aina positiivista. Oppilaiden vanhemmilta opettaja toivoisi saavansa palautetta vielä nykyistä enemmän.

Ala-asteen (A4) opettaja arvioi opetustaan useamman muun opettajan tavoin näkyvillä tuloksilla. Lisäksi koulun muiden opettajien kanssa keskustellaan ja annetaan rakentavassa hengessä palautetta esiintymisistä. Opetustilanteen onnistumisista ja epäonnistumisista opettaja tekee vapaamuotoisia merkintöjä päiväkirjaan viikkosuunnitelman liitteeksi. Koulun (A4) oppilaat ovat

tehneet itsearviointia jo muutaman vuoden ja opettaja kirjoittaa oppilaille oman palautteensa. Opettaja kysyy joskus myös kirjallisena oppilailta, mistä nämä toivoisivat lisää tietoa ja mikä asia on ollut vaikea. Ala-asteen oppilaat antavat opettajan mielestä paljon suoraa palautetta opetustilanteessa. Oppilaiden vanhemmat sekä yläasteen (Y4) opettajat antavat myös paljon palautetta. Vanhemmat kiittelevät varsinkin luokkien hyvästä yhteishengestä.

Opetukseensa koulun (A4) opettaja uskoo tulleensa paljon realismia ja vaativuutta vuosien kokemuksen myötä. Opettaja uskoo saavansa oppilaista paljon enemmän irti ja opetettavien asioiden ajan arvioiminen on helpottunut. Lisäksi kaiken uuden kokeileminen on jäänyt vähemmälle: opetuksen poukkoileminen on vaihtunut järjestelmällisempään asioiden etenemiseen. Parhaiten opettaja saa virikkeitä musiikkiharrastusten lisäksi kursseilta sekä arkipäivän tilanteista.

Musiikin asema on koulussa (A4) vankka, mutta musiikin liiallisen korostamisen kanssa täytyy olla varovainen, etteivät toiset luokanopettajat koe musiikin olevan liian hallitsevassa asemassa. Tasapainoilua kaikkien aineiden välillä on opettajan mielestä harrastettava jatkuvasti. Yleisesti ottaen opettajat suhtautuvat musiikkiin myönteisesti ja käyvät varsin paljon konserteissa.

Yläasteen (Y4) opettaja arvioi opetustaan päivittäisten tapahtumien, oppilaiden kommenttien sekä kirjallisten kokeiden perusteella. Varsinaista kirjallista palautetta opettaja ei oppilailta pyydä. Talon omien musiikinopettajien kesken pyritään antamaan kannustavaa palautetta, samoin ala-asteen opettajat saavat palautetta yläasteen opettajilta.

Koulun (Y4) opettajalla on myös yksityisoppilaita, joiden opettamisen ja henkilökohtaisen vuorovaikutuksen kautta hän saa virikkeitä ja vinkkejä omaan opetukseensa. Lisäksi opettaja käy kerran kesässä jollakin kurssilla. Musiikki on koulussa tärkeässä asemassa ja oppilailla saattaa tulla poissaoloja muilta tunneilta, silti opettajien suhtautuminen musiikkiin on positiivista. Mu-

siikkiluokkien oppilaita pidetään opettajien keskuudessa vastuullisina, joten poissaolojen suorittamiseen luotetaan.

Ala-asteen (A5) opettaja pyytää oppilailta kokeen yhteydessä itsearviointia sekä arviointia musiikintunneista. Muuten opettaja arvioi tuntejaan pelkäämään tunnin perusteella ja omilla tuntemuksilla. Toisilta opettajilta tulee palautetta lähinnä tilaisuuksien jälkeen, joissa on ollut musiikkiesityksiä. Musiikin asema on koulussa (A5) opettajan ansiosta näkyvä. Aikaisempina vuosina opettajakunnassa on ollut myös selkään puukottajia, mutta tilanne on opettajan mielestä parantunut.

Koulun (A5) opettaja kokee opetuksensa muuttumisen myötä muuttuneen myös arvojensa. Oppilaat oppivat lukuvuoden aikana varsin omatoimisiksi, mutta pieni osa oppilaista tarvitsee edelleen enemmän huomiota. Opettaja uskoo näiden oppilaiden kärsivän jonkin verran toisten oppilaiden omaaloitteisuudesta. Opetukseen opettaja hankkii virikkeitä kursseilta ja suosittelee niitä lämpimästi kaikille.

Yläasteen (Y5) opettaja seuraa jatkuvasti oppilaiden reaktioita, koska hänen mielestään opetus on vuorovaikutteinen tilanne, jossa arviointia tapahtuu koko ajan. Lisäksi opettaja käy läpi lukuvuoden tai projektin päättyessä, mikä toimi, missä on parantamisen varaa jne. Seitsemännen luokan kokeen yhteydessä opettaja on pyytänyt oppilailta itsearviointia ja arviota omasta numerosta sekä tunneista. Opetuksessa on tullut jonkin verran päällekkäisyyttä ala-asteen opetuksen kanssa, esimerkiksi joitakin asioita on toisilla ala-asteilla käyty paljon perusteellisemmin, ja osa lauluista on toisille oppilaille jo tuttuja. Opettaja luulee osan oppilaista jäävän hieman ulkopuolelle asioista, joita käsitellään pidemmällä olevien oppilaiden mukaan.

Koulun (Y5) opettajalla on vielä opinnot kesken, mutta opetuskokemusta on kertynyt jo varsin paljon. Muutama opetusvuosi on jo ehtinyt vaikuttaa opetukseen jonkin verran. Yhtäaikainen opiskelu on antanut paljon vinkkejä opetukseen: aina, kun opiskelussa on tullut jotain uutta tietoa tai taitoa, sitä on

voinut hyödyntää suoraan työelämässä ja tehdä havaintoja siitä, kuinka hyvin asia toimii käytännössä, ja myös kertoa kokemuksista opiskelutovereille. Opettaja tunnustaa nuoruuden ideologian karisseen työelämässä ja tilalle tulleen enemmän realismia. Opiskelusta saamien virikkeiden lisäksi opettaja saa vinkkejä myös kollegoilta, niin opiskelukavereilta kuin opettajiltakin.

Koulun (Y5) rehtori on myötämielinen musiikin suhteen ja koulu on muutenkin ymmärtänyt musiikin tehtävän. Lisäksi kunta ainakin toistaiseksi on panostanut musiikkiin, josta osoituksena hyvin varusteltu yläasteen musiikki-luokka. Opettajakollegoiden joukkoon mahtuu myös niitä, jotka uskovat musiikin olevan pelkkää rämpytystä. Osaltaan musiikin vaihtelevan aseman syynä opettaja katsoo olevan musiikin pakollisten tuntien vähyyden. Koulun tilaisuuksiin musiikkia pyydetään aina ja opettaja toivoisi kaikkien opettajien näkevän tilaisuudet koko koulun yhteisenä kasvatustilanteena, eikä pelkästään tietyn ryhmän esiintymisinä. Vanhempien hyötyajattelu vaikuttaa oppilaiden musiikin valintoihin eri vuosina hieman eri tavalla, mutta mitään radikaalia muutosta valinnat eivät musiikin asemaan ole vuosien aikana koulussa saaneet aikaan.

## **7.9 Opiskeluaikaiset odotukset**

Yläasteen (Y1) opettajan opiskeluaikana saamat kuvitelmat koulun musiikin-opetuksesta olivat liian pintapuolisia ja kaukana todellisuudesta. Koulumaailmaan kuuluu kuitenkin oman aineen opetuksen lisäksi koko organisaatio, joka hankaloittaa opetustoimintaa. Opettajalla on kokemusta myös työstä musiikki-oppilaitoksessa, jossa on ympärillä ymmärtäviä saman alan ihmisiä. Opettaja ei ole silti vielä menettänyt uskoaan työnsä tärkeyteen.

Ala-asteen (A2) opettaja on tullut työhön musiikkiluokille ennen valmistumistaan. Työ on vastannut suurin piirtein opiskeluaikaisia odotuksia, vaikka musiikkiluokkien toiminta oli aluksi vierasta. Yläasteen opetuksesta ei opiskeluaikana saanut juuri mitään tietoa. Opettaja on viihtynyt samassa koulussa ja uskoo viihtyvänsä edelleen.

Ala-asteen (A3) opettaja on törmännyt musiikinopetuksessa uuteen maailmaan. Kun opiskeluun kuului vain parin tunnin bändikurssi, niin todellisuudessa opettaja tuntee olevansa jatkuvasti bändikurssilla. Soittimet ovat kuitenkin tulleet tutuiksi käytännön kautta ja yläasteen (Y3) opettajan suosiollisella avustuksella. Yläasteen musiikinopetuksen sisällöistä opettaja ei muista saaneensa opiskeluaikanaan mitään tietoa.

Yläasteen (Y3) opettajan työ koulussa on vastannut opiskeluaikaisia odotuksia. Ala-asteen musiikinopetukseen tutustuminen on hänen mielestään ollut omasta aktiivisuudesta kiinni ja jonkin verran tietoa sisällöistä saa myös ala-asteen musiikin oppikirjoista.

Ala-asteen (A4) opettajan tavoite työelämässä oli jo opiskelun alkaessa tiedossa ja nykyisen koulun toimintaperiaatteet olivat selvät, koska hän oli käynyt itse kyseisen koulun. Muuten odotukset ja todellisuus ovat vastanneet toisiaan, mutta yllätys on silti ollut se, kuinka paljon työhön saa kaikkiaan menemään aikaa. Opettajalla on kokemusta luokanopettajakoulutuksen lisäksi myös musiikin aineenopettajan opinnoista, mutta silti hänelle ei ole opiskelun ajalta jäänyt selvää kuvaa siitä, mitä kaikkea yläasteen musiikinopetus loppujen lopuksi oikeastaan on.

*”Ei, et itse asiassa se oli musta, siis se mun mielestä se mukan opiskelu oli kauheen semmosta silppuopetusta, että sit vielä sellasta niinku pikku poteroissa käytii, että tota noin - - - mä olin kuitenkin sitoutunu voimakkaast sinne okl:n ryh-, niinku siihen sosiaaliseen porukkaan, et ehkä siitä puuttu just sekin, et mä olin vaan semmonen, joka loikkas sinne ai-*

*na välillä. - - - Ehkä se muodostuu kuitenkin se kokonaisuus vasta sitte, ku tekee sitä duunia - - - et ehkä se koulutusaika onki sellanen kaatosäkki se koulutusaika. Kaadetaan ne vaihtoehdot, sitte sekotetaa, toivotaa, et siitä tulee hyvä koktaili. Mut kylhän siinä tarvitaa niinku ihmisenä kasvamisesta mukana... ” (A4)*

Yläasteen (Y4) opettajan kokemukset työelämästä eivät myöskään ole poikenneet paljoa opiskeluaikaisista kokemuksista, mutta tiedot ala-asteen opetuksesta jäivät vähälle, vaikka opinto-ohjelmaan kuului tutustuminen muutamiin ala-asteisiin. Opettaja koki tietojen puuttumisen olevan varsinkin tavallisten yläasteiden ongelma, joista hänellä itsellään on myös työkokemusta.

*”...se on ollu yks ehkä kaikkein suurimpia ongelmia kyllä todellakin, varsinki, kun oli, oli normaalissa kouluissa, niin tuota porukkaa tuli niin monelta eri, monesta niinku, monen tyyppistä, monen tyyppisiltä niinku ala-asteilta, ja tota sellasta jonkunlaista järkevää linjaa oli tosi vaikea luoda, et silloin piti lähteä, niinku mä sanoin silloin, että tavallaan oli helppo toimia niillä tavan yläasteilla, lähetti aina nollatasosta...” (Y4)*

Ala-asteen (A5) opettaja kokee saaneensa opiskelusta pohjan työhönsä, mutta parhainta koulutusta musiikinopetukseen hän on saanut opiskeluaikana omasta aktiivisesta musiikin harrastamisesta. Yläasteen opetuksesta opettajalle on jäänyt mieleen maininta ”vähän teoreettisempaa”. Varsinaista tietoa sisällöistä, työtavoista tai tavoitteista ei opettaja muista saaneensa.

Yläasteen (Y5) opettajalla on ollut tilaisuus seurata opiskelun ja käytännön keskinäistä vastaavuutta useamman vuoden ajan ja hän on sitä mieltä, että musiikinopettajaopinnoissa puhutaan aivan eri oppimisympäristöstä kuin, mitä todellisuus on. Koulutus on sisältänyt jonkin verran tietoa ala-asteen musiikinopetuksesta ja lisäksi opettajaharjoitteluun kuuluu tunteja myös ala-asteella.

*”...hyvin tieteellisesti puhutaan kauniisti kasvatuksellisista funktioista ja, ja tota noin se, että niinku minkäläistä musiikkikasvatusta musiikkikasvatuksen pitäis olla, mut sitte niinkun, jossakin vaiheessa niinkun hämärtyy semmonen kokonaiskasvatuksellinen kuva siitä - - - eikä me opeteta sitä yhtä ainetta, vaa meidänhän, mehä ollaa niinkun koko ajan niinkun kasvattamassa niinkun yhtä persoonaa, kaikki siis koulun sisäisesti...” (Y5)*

## 8 POHDINTA

Kokemukset yhteistyöstä musiikinopetuksen niveltämiseksi ovat olleet pelkääntään myönteisiä ja pitkä yhteistyö on vaikuttanut positiivisesti oppilaiden asenteisiin sekä tietoihin ja taitoihin. Musiikinopetuksen niveltäminen ala- ja yläasteen rajan ylitse toteutuu tämän tutkimuksen kouluista kolmella kouluparilla ennakko-oletusten mukaisesti, eli opettajat ovat huomioineet opetuksen saumattoman etenemisen ala-asteelta yläasteelle.

Opettajat ovat ehdottomasti tyytyväisiä yhteistyöhön, vaikka sen katsotaan vievän ylimääräistä aikaa sekä voimavaroja. Tästä huolimatta opettajat toivovat useampien tapaamiskertojen olevan tulevaisuudessa mahdollisia. Tyytyväisyyteen on aihetta, mutta tulevaisuudellekin jää siis vielä parannettavaa: Useampien tapaamiskertojen toivossa opettajat voisivat kiinnittää vielä enemmän huomiota opetussuunnitelmiin, sillä opettajat eivät tunne kovin hyvin toisen kouluasteen opetussuunnitelmaa, eivätkä siis tiedä tarkkaan toistensa opetussisältöjä ja tavoitteita. Kokemuksen myötä tieto sisällöistä varmasti lisääntyy, mutta vähäinen musiikintuntien määrä varsinkin tavallisella yläasteella vaatii maksimaalista ajan hyväksikäyttöä, jota tiedot ala-asteen musiikinopetuksesta varmasti edistävät. Tutustuminen toisen koulun opetussuunnitelmaan ei välttämättä edellytä yhteistyötä, jos ei sitä halua, mutta opetussuunni-



telma voi antaa arvokasta tietoa toisen kouluasteen opetuksesta. Toinen asia on sitten se, toteuttaako kyseisen koulun opettaja opetussuunnitelmaa ja miten tarkasti. Ehkä paras tapa olisi ottaa henkilökohtaisesti selvää todellisesta opetussuunnitelmasta - verkkoyhteydet ovat avoinna ympäri vuorokauden.

Opetussisältöjen ja tavoitteiden lisäksi yläasteelle tulevien oppilaiden sekä heidän tieto- ja taitotasonsa tunteminen auttaisi opettajia tuntien suunnittelussa jo ennen koulujen alkua. Miten tieto välittyisi kaikkein vaivattomimmin yläasteen opettajalle? Eräs opettaja ratkaisi ongelman informoimalla yläasteen opettajia etukäteen heille tulevasta luokista. Tämä käytäntö soveltuu hyvin kouluille, joissa luokat pysyvät samoina tai lähes samoina. Toisaalta taas kouluissa, joissa luokat sekoitetaan lähes täysin keskenään, tieto voi muuttua äkkiä turhaksi. Toimivinta olisi sen sijaan käyttää jokaisesta oppilaasta henkilökohtaisesti kirjoitettua tietoa, mutta ymmärrettävästi se on myös mahdottominta toteuttaa. Työmäärä olisi liian suuri sekä ala- että yläasteen opettajalle. Ehkä koulujen lisääntynyt verkottuminen auttaisi tässäkin asiassa: tietoja voisi lähettää pitkin lukukautta, jolloin tietomäärä ei keskittyisi vain pienelle ajalle. Onko opettajilla kuitenkaan mielenkiintoa tai edes aikaa paneutua asioihin, jotka eivät koske juuri tätä hetkeä?

Haastattelussa nousi esiin myös oppilaan henkilökohtaista tuntemattomuutta puoltava kanta: Siirtyminen yläasteelle tuntemattomana avaa oppilaalle mahdollisuuden aloittaa opiskelun puhtaalta pöydältä, jolloin hän voi unohtaa ala-asteen taakat tai kielteiset kokemukset. Oppilaan tunteminen ja hänen erikoiskykynsä tai heikkouksien tunteminen ei saisi kuitenkaan vaikuttaa opettajan toimintaan, vaan opettajan velvollisuus on kohdella kaikkia oppilaita yksilöinä. Oppilaan tunteminen etukäteen parantaa opettajan mahdollisuuksia tukea oppilaan yksilöllisten taitojen sekä positiivisen minäkäsityksen kehittymistä.

Eri kouluasteen opettajien yhteistyö ja opetuksen niveltäminen ovat eriteltyinäkin lähellä toisiaan olevia asioita, mutta toiselta kannalta katsottuna eivät

silti toisistaan riippuvaisia. Opettajat voivat tehdä yhteistyötä ilman, että oppilaille on siitä kovinkaan paljon hyötyä. Yhteistyö ei kuitenkaan ole helppoa, jos opettajat eivät ole samalla aaltopituudella: yhteistyötä ei voi tehdä yksin, vaan aina täytyy olla vähintään yksi asiaan yhtä vahvasti sitoutunut kumppani. Yhteistyön aloittaminen voi olla hankalaa, jos opettajakunnassa ei ole ketään riittävän aktiivista ja mukaansatempaavaa opettajaa. Toisaalta liian aktiivinen ja hyökkäävä asenne voi kääntyä yhteistyöyritystä vastaan. Olisiko koulun ulkopuolelta tulevasta yhdyshenkilöstä tai koulun opettajista valitusta vastuuhenkilöstä kenties apua yhteistyön aloittamiseen?

Mihin yhteistyö lopulta tähtää, ja mitkä ovat sen tavoitteet - opettajien yhteistyö voi johtaa helposti yhteistyöhön myös oppilaiden kanssa. Pienestä ideasta voi tulla lopulta suuri kahden tai useammankin koulun projekti. Mahdollisuuksilla ei ole rajoja, jos vain opettajien energia ja aika riittävät. Monesti käy kuitenkin niin, että ajatuksilla ei ole kantavia siipiä, kun ryhdytään miettimään rahoitusta ja ajankohtaa idean toteuttamiselle.

Opettajat, jotka eivät ole tehneet yhteistyötä toisen kouluasteen opettajan kanssa, ovat myös yhteistyön kannattajia. Oman koulun sisällä yhteistyötä on tehtykin ja saatu siitä hyviä kokemuksia. Yhteistyötä toisen koulun kanssa saattaa hankaloittaa edellä esiin tulleiden asioiden lisäksi myös se, että koulu on profiloitunut tiettyyn erityisalueeseen. Tutkimuksen kouluista yksi yläaste oli erikoistunut poikkitaiteellisiin projekteihin, mutta ala-asteen kanssa ei ollut yhteistyötä. Tavallisilla kouluilla vähäiset musiikin tuntimäärät vaikeuttavat laajempien projektien toteuttamista sekä profiloitumista, mutta yhteistyö yhdistää voimat ja voi avata uusia mahdollisuuksia tälläkin alueella.

Koulujen rehtorit ovat tärkeitä musiikinopettajien positiivisen työympäristön vahvistajia. Rehtorin myönteinen suhtautuminen musiikinopetukseen edesauttaa myönteisen musiikki-ilmapiirin kehittämisessä koululla, sekä parantaa musiikinopettajan mahdollisuuksia saada riittävä soittimisto luokkaan. Koulun opettajien myönteinen suhtautuminen musiikkiin helpottaa musiikin-

opettajan tarvitsemien harjoitusaikojen saantia juhlien musiikkiesityksiin ja alentaa kynnystä aloittaa eri aineiden välistä yhteistyötä.

Tutkimuksen tulokset vastaavat linjoiltaan Helasvuon (1995) aiemmin aiheesta tekemän tutkimuksen tuloksia: yhteistyötä tekevät koulut ovat tyytyväisiä yhteistyön tuloksiin, niveltäminen koetaan yleisesti tärkeäksi, yhteistyö on antoisaa ja ajanpuute vaikeuttaa yhteistyötä ja sen aloittamista. Joensuun yliopistossa on tehty tutkimuksia oppilaiden kokemuksista yläasteelle siirtymisestä ja siellä opiskelusta, joista opettajat saavat mielenkiintoista tietoa oppilaiden ajatuksista ja kokemuksista koulun vaihtuessa. Jatkotutkimuksia ajatellen tulevat opetussuunnitelmauudistukset antavat jälleen aihetta katsastaa opettajien ajatuksia ja kokemuksia siitä, kuinka yhtenäinen peruskoulu otetaan tällä kertaa paremmin huomioon kuin edellisen opetussuunnitelmauudistuksen aikana, jonka jälkeen puheet koulu-uudistuksista ovat olleet jatkuvia. Lisäksi vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen uskoisi antavan musiikinopettajille uusia opetuksellisia mahdollisuuksia, jos työjärjestykselliset vaikeudet saadaan poistettua ja vuosiluokattomuudelle löytyy tilaa. Joissakin kouluissa vuosiluokattomuutta on jo toteutettu, ja näiden koulujen kokemuksista olisikin mielenkiintoista saada tietoa.

Lisäksi aihetta voisi tutkia opiskeluvaiheen näkökulmasta. Opettajankoulutuksen tavoitteeksi Jyväskylän yliopistossa on asetettu laaja-alainen opettajankelpoisuus, jossa opiskelijat saavat kokemusta työskentelystä työyhteisön jäsenenä ja kehittäjänä yhdessä toisten opettajien kanssa. Tulevat opettajat sitoutuvat näin ainakin nimellisesti yhteistyöhön, mutta minkälaisia eväitä koulutus antaa yhteistyöhön? Tietoja opiskelutavoitteista ja -sisällöistä liikkuu kyllä opiskelijoiden keskuudessa, mutta varsinaista konkreettista yhteistointaa tai yhteisiä kursseja ei juurikaan ole. Opettajaharjoittelu ala-asteella on ehdottomasti välttämätön aineenopettajaksi opiskeleville, mutta luokanopettajille vastaavanlaisen perehdyttämisen yläasteen opetukseen tulisi olla ensiarvoisen tärkeää.

Pelkät opetuksen sisällöt ja tavoitteet eivät ole opettajan ammatissa lopulta tärkein asia, vaan oppilaan kaikinpuolinen huomioiminen ja asettaminen etusijalle kaikessa suunnittelussa ja toiminnassa. Toimiva vuorovaikutussuhde oppilaan kanssa edistää molemminpuolista luottamusta ja palvelee oppilaan positiivista kasvua kohti aikuisuutta. Opettaja on kasvattaja ja tekee valintansa sen mukaan.

*”...kasvatustyössä lapset on nii työnantajia meille, vanhemmat on hallintoneuvosto: se tarkkailee mejän työtä. Myö ollaa täällä lapsia varten, niinku aika usein koulussaki nii kuulee toisinpäin, et lapset on opettajia varten...” (A1)*

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. 1996. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Atjonen, P. 1992. Miksi opetussuunnitelmaa (ei) pitäisi eheyttää? Väitteitä ja vastaväitteitä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 43.
- Atjonen, P. 1993. Koulun opetussuunnitelman laadinta: iso mutta innostava urakka. Teoksessa P. Atjonen & H. Koivistoinen (toim.) Koulun opetussuunnitelman laadinta. Työprosessin teoreettisia perusteita ja Kajaanin normaalikoulun opettajien kokemuksia. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: opetusmonisteita ja selosteita 2. 1-25.
- Borko, H., Livingston, C. & Shavelson, R. 1990. Teachers' thinking about instruction. Remedial and Special Education (RASE) 11 (6), 40-49.
- Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Jyväskylä: Gummerus.
- Eloranta, V. & Tarkkonen, H. 1998. Kaksi kolmesta halukkaita loikkaamaan yli asterajan. Opettaja 47, 16-17.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus.
- Helasvuo, P. 1995. Peruskoulun ala-asteen ja yläasteen musiikin opetuksen niveltäminen. Helsinkiläisten ala- ja yläasteiden musiikkia opettavien opettajien näkemyksiä musiikin opetuksen niveltämisestä ja sen kehittä-

- misen tarpeellisuudesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B19:1995.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoffer, C. R. & Latham Hoffer, M. 1982. Teaching music in the elementary classroom. New York. HBJ.
- Hunter, R. & Scheirer, E. A. 1992. Elävä opetussuunnitelma. Ala-asteen opetuksen suunnittelu. VAPK-kustannus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Jakku-Sihvonen, R. 1993. Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustoimessa. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. VAPK-kustannus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 23-29.
- Jauhiainen, P. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 154.
- Jyväskylän normaalikoulun opetussuunnitelma: 1994. Jyväskylä.
- Kangasniemi, E. 1985. Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27.-28.3.1985. Osajulkaisu II. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 268/1985.
- Kangasniemi, E. 1993. Koulun kehittäminen ja itsearviointi. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. VAPK-kustannus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 129-136.
- Kansanen, P. 1993. Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 21, 40-51.
- Kari, J. 1991. Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Juva: WSOY.

- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.
- Kosunen, T. 1994. Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 20.
- Kouluhallitus. 1980. Eri luokka-asteiden ja kouluasteiden niveltäminen. Helsinki: Valtion painatuskeskus/Libris Oy.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Leino, J. 1985. Opetussuunnitelman toteutumisen esteet. Teoksessa E. Kangasniemi. Opetussuunnitelma ja sen toimeenpano. Koulutustutkimuksen päivät Jyväskylän yliopistossa 27.-28.3.1985. Osajulkaisu II. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 268/1985. 55-60.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.
- McCutcheon, G. 1980. How do elementary school teachers plan? The nature of planning and influence on it. *The Elementary School Journal* 81 (1), 4-23.
- Mehtäläinen, J. 1997. VSOP. Vuosiluokkiin sitomaton opiskelu ala- ja yläasteella. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 2. Jyväskylän yliopisto.
- Nissilä, M-L. 1998. Arvioinnin tavoitteena koulutuksen kehittäminen. *Opettaja* 46. 6-7.
- Opetusministeriö 1996. Koulutuksen arviointistrategia. [viitattu 30.3.2000] *Luku 1.1. Koulutuksen arvioinnin tarkoitus ja tavoitteet. Luku 2.2. Oppimistulosten seuranta.* Saatavilla www-muodossa:<URL:<http://www.minedu.fi/julkaisut/koulurv.html>>.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Opetus 2000. Jyväskylä: Gummerus.
- Peruskoulun opetuksen opas: Musiikki. 1987. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 50. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Puurula, A. 1992. Ei koulua vaan elämää varten. Ajatuksia taide- ja taitokasvatuksen asemasta koulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 103. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1997. Oppiminen ja koulutus. 1.-4. painos. Juva: WSOY.
- Ruismäki, H. 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. *Jyväskylä studies in the arts* 37. Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Salmio, K. 1995. Oppimiskäsitykset, tavoitteet ja normit opetussuunnitelmassa. Teoksessa K. Salmio, K. Lindroos-Himberg. *Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin*. Arviointi 2/95. Opetushallitus. 18-28.
- Seppänen-Järvelä, R. 1999. Kehittämistyö ja arviointi. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara. *Arviointi ja asiantuntijuus*. Helsinki: Gaudeamus. 90-105.
- Suonperä, M. 1995. Kehittyvä oppimiskäsitys koulutuksen laatuajattelun perustana. Teoksessa S. Helakorpi (toim.), E. Anttonen, S. Helakorpi, P. Juuti, H. Summa & M. Suonperä. *Laatua kouluun*. Opetus 2000. Juva: WSOY, 93-116.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Takala, S. 1995. Arviointikulttuurin kehittäminen. Teoksessa K. Salmio & K. Lindroos-Himberg (toim.) *Askelia yleissivistävän koulutuksen arviointiin*. Arviointi 2/95. Opetushallitus. 6-17.



- Tiainen, S. 1992. Tiedonkäsitys ja opetussuunnitelma. Teoksessa Y. Yrjönjuuri & R. Laukkanen (toim.) Opetuksen mahdollisuuksia. VAPK-kustannus. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 101-103.
- Uusikylä, K. 1990. Akateemiseksi luokanopettajaksi kehittyminen. Seuranta-tutkimus Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa 1979-1989. Tutkimuksia 83. Helsingin opettajankoulutuslaitos.

Hei!

Kiitos lupautumisestasi haastatteluun! Ohessa saat alustavia haastattelukysymyksiä pohdittavaksi ennen varsinaista haastattelua, joka vie aikaa noin tunnin. Tutkimukseni käsittelee ala- ja yläasteen musiikinopetuksen niveltämistä toisiinsa eli musiikinopetuksen saumatonta etenemistä siirryttäessä ala-asteelta yläasteelle. Haastattelussa haluan selvittää juuri Sinun näkemyksiäsi siitä, kuinka musiikin opetussuunnitelman keskeiset tavoitteet ja sisällöt kytkeytyvät toisiinsa ala- ja yläasteen opetuksessa.

Tutkimustulosten on tarkoitus antaa tukea ja virikkeitä opetuksen niveltämiseen ja opetussuunnitelman jatkuvaan kehittämiseen yhtenäisessä peruskoulussa. Tutkimus on luottamuksellinen. Nimeäsi taikka kouluasi ei tulla julkaisemaan, vaikka tulokset ovatkin luettavissa pro gradu -työstäni sen valmistuttua. Kiitos vaivannäöstäsi!

### **Kysymyksiä pohdittavaksi**

1. Onko koulussasi kokeiltu/toteutettu vuosiluokkiin sitomatonta opetusta?
2. Miten uskot vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen vaikuttavan musiikinopetukseen?
3. Mitkä ovat omat tavoitteesi musiikinopettajana?
4. Onko kouluyhteisössäsi tehty ala- ja yläasteen välistä yhteistyötä musiikinopetuksen niveltämisen mahdollistamiseksi?

#### **Yhteistyötä on tehty**

5. Minkälaista yhteistyötä olette tehneet?
6. Onko musiikinopetuksen keskeisiä sisältöjä ja tavoitteita suunnitelmallisesti jaettu eri kouluasteille?
7. Onko yhteistyöstä ollut apua musiikinopetuksen niveltämisessä?
8. Oletko tehnyt yhteistyötä oman koulusi opettajien kanssa (sama/eri aine)?

#### **Yhteistyötä ei ole tehty**

5. Mistä johtuu, ettei yhteistyötä ole tehty?
6. Onko yhteistyötä ollut aikaisemmin?
7. Voisiko yhteistyöstä olla apua musiikinopetuksen niveltämisessä?
8. Oletko tehnyt yhteistyötä oman koulusi opettajien kanssa (sama/eri aine)?

9. Onko koulusi nykyinen musiikin opetussuunnitelma tehty yhteistyössä toisen kouluasteen opettajan kanssa?
10. Miten kehittäisit koulusi musiikin opetussuunnitelmaa? Entä omaa henkilökohtaista opetussuunnitelmaasi?
11. Minkälaisia keinoja käytät oman opetuksesi arviointiin?
12. Mistä (muualta kuin yhteistyöstä) saat uusia virikkeitä opetukseesi?

## **HAASTATTELU**

1. Ikä?
2. Koulutus?
3. Virka- tai työsuhde?
4. Montako vuotta olet opettanut koulussa?
5. Onko koulussasi musiikkiluokkia tai musiikkiin painottunutta opetusta?
6. Onko koulussasi kokeiltu/toteutettu vuosiluokkiin sitomatonta opetusta?
  - Kuinka vuosiluokattomuus on vaikuttanut opetukseesi ja sen suunnitteluun?
  - Kuinka uskot vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen vaikuttavan musiikinopetukseen?
7. Mitkä ovat omat tavoitteesi musiikinopettajana?

## **NIVELTÄMINEN**

8. Onko kouluyhteisössäsi tehty ala- ja yläasteen välistä yhteistyötä musiikinopetuksen niveltämisen mahdollistamiseksi?

## **Yhteistyötä on tehty**

9. Kenen kanssa olet tehnyt yhteistyötä?
  - Kuinka yhteistyö sai alkunsa?
  - Kuinka kauan yhteistyötä on tehty?
10. Kuinka usein tapaatte?
  - Onko tapaamisia riittävästi?
  - Keitä tapaat?

## **Tuloksia yhteistyöstä**

11. Minkälaista yhteistyötä olette tehneet?
  - Oletteko sopineet opetuksen keskeisten sisältöjen ja tavoitteiden jakamisesta eri asteille?

- Oletteko löytäneet musiikinopetukseen uusia työtapoja? Millaisia?
12. Onko yhteistyöstä mielestäsi ollut apua musiikinopetuksen niveltämiselle?
- YA: Onko syksyn opetuksen suunnittelu muuttunut yhteistyön myötä? Onko yhteistyö vaikuttanut oppilaiden tietoihin ja taitoihin?
  - Onko yhteistyö selkiyttänyt ala- ja yläasteen opetuksen sisältöjä?
13. Onko yhteistyö aiheuttanut ongelmia? Millaisia?
14. Miten yhteistyötä voisi vielä kehittää tulevaisuudessa?
15. Miten suunnittelet opetuksesi?

### **Yhteistyötä ei ole tehty**

16. Onko yhteistyön aloittamista harkittu?
17. Onko yhteistyötä ollut aikaisemmin?
- Miksi yhteistyö loppui?
18. Mihin pohjaat opetuksesi suunnittelun?
19. Miten uskoisit yhteistyön vaikuttavan opetuksen niveltämiseen?
20. YA: Tunnetko ala-asteilta tulevia oppilaita entuudestaan?
21. YA: Onko oppilaiden taidoissa eroja yläasteelle tultaessa?
- Kuinka erilaiset taidot vaikuttavat opetukseen?

### **MUU YHTEISTYÖ**

22. Oletko tehnyt yhteistyötä oman koulusi opettajan kanssa (sama/eri aine)?
- Minkälaista yhteistyötä olette tehneet? Minkä aineiden opettajien kesken? Minkälaisia kokemuksia olet saanut?
23. Oletko tehnyt yhteistyötä pakallisten musiikkioppilaitosten tai muiden musiikinharjoittajien kanssa?
- Keiden kanssa? Minkälaista yhteistyötä olette tehneet? Minkälaisia kokemuksia olet saanut?

**OPETUSSUUNNITELMA**

24. Onko koulusi nykyinen musiikin opetussuunnitelma tehty yhteistyössä ala-/yläasteen opettajan kanssa?
25. Tunnetko ala-/yläasteen opetussuunnitelman?
- Onko toisen kouluasteen opetussuunnitelman tunteminen vaikuttanut oman opetuksesi suunnitteluun? Miten?
26. Miten kehittäisit koulusi musiikin opetussuunnitelmaa? Entä omaa henkilökohtaista opetussuunnitelmaasi?

**ARVIOINTI**

27. Miten arvioit omaa opetustasi?
- Kuinka usein?
  - Minkälaisia arviointikeinoja käytät?
28. Oletko saanut palautetta entisiltä oppilailta, toisen kouluasteen opettajalta/opettajilta tai muualta esim. koulun ulkopuolelta? Minkälaista?

**OPISKELU**

29. Onko työ todellisuudessa vastannut opiskeluaikaisia odotuksiasi?
- Sisältyikö opiskeluun mielestäsi riittävästi tietoja toisen asteen musiikinopetuksen sisällöistä ja tavoitteista?