

MUSIIKIN TEORIAA VAI KÄYTÄNTÖÄ –  
MUSIIKIN PERUSTEIDEN OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ  
AINEENSA KEHITYSSUUNNASTA

Hanne Jurvanen

Tutkielma

Kevät 2005

Musiikkikasvatuksen osasto

Sibelius-Akatemia

# Hanne Jurvanen: Musiikin teoriaa vai käytäntöä

## Tiivistelmä

## Kirjallinen työ

|  |                        |
|--|------------------------|
| Työn nimi  | Sivumäärä              |
| Musiikin teoriaa vai käytäntöä - musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta  | 75                     |
| Laatijan nimi  | Lukukausi              |
| Hanne Jurvanen   | Kevät 2005             |
| Koulutusohjelma  | Suuntautumisvaihtoehto |
| Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma  |                        |
| Osasto   |                        |
| Musiikkikasvatuksen osasto   |                        |
| Tiivistelmä  |                        |
| <p>Opinnot musiikkioppilaitoksen perusasteella koostuvat soitonopiskelusta, yhteismusiisoinnista ja musiikin perusteiden opinnoista. Viime vuosina musiikin perusteiden opetus musiikkioppilaitoksissa on kokenut muutoksia, kun keskusjohtoista järjestelmää on purettu ja Opetussuunnitelman 2002 pohjalta jokainen oppilaitoksen on tehtävä nyt omat opetussuunnitelmansa. Opetussuunnitelman perusteet 2002 korostavat tavoitteellista musiikin opiskelua, jossa opetus pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jotta opetus olisi kokonaisvaltaista, perusteissa suositellaan oppiaineiden integrointia ja monipuolisia oppijan yksilölliset tarpeet huomioivia opetuskokeiluja. Musiikin perusteissa osuudessa korostetaan säveltämis- ja musiikin tuntemuksen lisäksi käytännön musiikillisten valmiuksien harjoittamista, kuten omien sävellysten ja sovitusten työstämistä. Myös SML:n kurssi- ja vaatimuksia on ajanmukaistettu. Opettajat ovat joutuneet perusteellisesti pohtimaan toimintansa lähtökohtia ja arvoperustaa ja niiden perusteella opetustavoitteita ja oppiaineiden sisältöjä. Halusin selvittää, mihin suuntaan opetusta tulisi opettajien mielestä kehittää ja mitä ehtoja opetuksen kehittäminen opetuksen puitteille asettaa ja mikä merkitys Opetussuunnitelman perusteilla 2002 on opettajien käytännön työssä.</p> <p>Tutkimukseni on lähinnä laadullinen kyselytutkimus. Toteutin tutkimuksen marraskuussa 2003 Sibelius-Akatemian Koulutuskeskuksen Muuttuva musiikinteoria -seminaarissa. 26:n vastaajan aineiston analysoin sisällönanalyysin keinoin.</p> <p>Tutkimuksen tuloksia ovat:</p> <p>*Musiikin perusteiden opetuksessa ja opetuksen puitteissa on suuria oppilaitoskohtaisia eroja. Osa opettajista on jo nyt pystynyt uudistamaan opetustaan haluamaansa suuntaan, osa on vasta aloittamassa uudistustyötä.</p> <p>*Musiikin perusteiden opettajat haluavat kehittää opetustaan erityisesti huomioiden erilaiset oppijat ja ryhmien erilaiset tarpeet. Tämä edellyttää joustavuutta oppiaineen ajankäytössä, opettajien mahdollisuutta lisäkoulutukseen ja oppilaitoksen opettajien välistä yhteistyötä. *Opettajien näkemykset opetuksen kehitystarpeista ovat hyvin samansuuntaiset Opetussuunnitelman perusteiden 2002 kanssa. Opetussuunnitelman perusteiden 2002 henki vaikuttaa oppilaitosten omiin opetussuunnitelmiin ja sitä kautta ohjaa myös opettajan työskentelyä, mutta SML:n tutkintovaatimukset olivat opettajille turvallisempi ja tutumpi ohjeistus, johon tukeutua. Oppimateriaalilla näytti olevan merkittävä rooli opetustyössä ja opettajat kaipasivat sen uudistusta.</p> |                        |
| Hakusanat  |                        |
| musiikkiopistot, musiikkioppilaitokset, musiikki -- opetus, musiikkikasvatus, opetussuunnitelmat   |                        |
| Muita tietoja  |                        |

Hanne Jurvanen: Musiikin teoriaa vai käytäntöä

## SISÄLLYS

|   |  |    |
|---|--|----|
| 1 | JOHDANTO.....  | 5  |
| 2 | OPETUSTA OHJAAVA OPETUSSUUNNITELMA.....  | 9  |
|   | 2.1 Opetussuunnitelman käsite.....   | 9  |
|   | 2.2 Monitasoinen ja monitahoinen opetussuunnitelma: arvoista arviointiin,<br>tavoitteista toimintaan .....       | 10 |
| 3 | KURSSITUTKINTOJÄRJESTELMÄN KEHITTYMINEN .....  | 14 |
|   | 3.1 Musiikkioppilaitosten opetuksen ohjeistus: musiikkiopistolaki ja Suomen<br>musiikkioppilaitosten liitto..... | 14 |
|   | 3.2 Musiikin perusteiden opetus vuosia ja vuosikymmeniä sitten .....   | 17 |
| 4 | MUSIIKKIOPPILAITOKSET JA LAKI.....   | 22 |
|   | 4.1 Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman<br>perusteet 2002 .....                 | 22 |
|   | 4.2 Uuden ja vanhan opetussuunnitelman perusteiden vertailua .....   | 26 |
|   | 4.3 Oppilaitoksen oma opetussuunnitelma.....   | 27 |
| 5 | SUOMEN MUSIIKKIOPPILAITOSTEN LIITON KURSSIVAATIMUKSET.....   | 29 |
| 6 | TUTKIMUSPROSESSI .....   | 33 |
|   | 6.1 Tutkimusongelmat.....  | 33 |
|   | 6.2 Tutkimuksen kohdennus, toteutus ja luotettavuus .....  | 34 |
|   | 6.3 Aineiston analyysimenetelmät .....   | 36 |
| 7 | OPETUKSEEN VAIKUTTAVIA YLEISIÄ TEKIJÖITÄ.....  | 38 |
|   | 7.1 Työyhteisön merkitys .....   | 38 |
|   | 7.2 Yhteistyön tärkeys.....  | 39 |
|   | 7.3 Oppimisympäristö .....   | 40 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 8     | TULOKSET .....  | 44 |
| 8.1   | Taustatietoa vastaajista.....   | 44 |
| 8.2   | Kysymyskohtaiset tulokset.....  | 46 |
| 8.2.1 | Opettajien työtä ohjaavat asiakirjat tai ajatukset .....                                      | 46 |
| 8.2.2 | Muut työhön vaikuttavat tekijät – oppimateriaali ja olosuhteet ja<br>opettajan persoona ..... | 50 |
| 8.3   | Kyselyssä esille tulleet tärkeimmät teemat .....  | 55 |
| 8.3.1 | Eri oppilaitosten väliset erot opetuksen puitteissa, opettajan kokemus.....                   | 56 |
| 8.3.2 | Vuorovaikutuksen merkitys.....  | 57 |
| 8.3.3 | Oppilaiden tarpeet.....   | 57 |
| 8.3.4 | Oppituntien sisällön uudistaminen opettajien kommenttien perusteella .....                    | 58 |
| 8.4   | Opetussuunnitelman merkitys opetuksen suunnittelussa .....                                    | 59 |
| 9     | JOHTOPÄÄTÖKSIÄ.....   | 60 |
|       | LÄHTEET .....   | 66 |
|       | LIITTEET .....  | 69 |
|       | Liite 1: taulukot 10, 11 ja 12 .....  | 69 |
|       | Liite 2: kyselylomake ja Opetussuunnitelman perusteet 2002 -lyhennelmä .....                  | 72 |

## 1 JOHDANTO

Suomessa laajalle levinneen musiikkiopistojärjestelmän piirissä opiskelee noin 56 000 lasta ja nuorta. Silti musiikkioppilaitoksessa opiskelu ei ole itsestään selvää, sillä keskimäärin vain 39 % pyrkineistä saa opiskelupaikan ja luku on isoissa kaupungeissa vieläkin pienempi. (SML 2004a.) Opiskeluun kuuluu soittotuntien lisäksi yhteismusisointia ja teoria- ja säveltapailuopintoja. Näin monipuolinen ja laaja opiskeluohjelma ei ole yleistä ulkomailla (Heimonen 2002, 192). Se on nostanut suomalaisten ammattimuusikkojen tasoa. Toisaalta oppiaineiden tutkintotavoitteisuus ja opintojen keskittyminen jo varhain yhden tyyllilajin musiikkiin ovat pahimmillaan johtaneet siihen, että oppilas on kadottanut opinnoistaan musisoimisen mielekkyyden.

Musiikkiopistojärjestelmää on Suomessa ohjattu kaksitahoisesti: toimintaa on määritelty virallisesti lailla ja asetuksilla, mutta käytännössä Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) on luonut opetuksen yleiset standardit valtakunnallisten kurssitutkintovaatimusten avulla. Aikaisemmin opettajan työtä on rajattu ja kohdennettu hyvin tarkasti ja opettajan oman harkinnan varaa on ollut vähemmän. Musiikkikasvatuksen uudet tuulet ovat vaikuttaneet musiikkioppilaitoksiin vasta viime aikoina, kun keskusjohtoista järjestelmää on ryhdytty purkamaan. Syksyllä 2004 jokaisessa valtioneapua nauttivassa musiikkioppilaitoksessa tuli olla voimassa Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden 2002 mukainen oppilaitoksen oma opetussuunnitelma. Koska asiakirjan nimitys on pitkä, käytän tutkielmassani siitä lyhennystä Opetussuunnitelman perusteet 2002. Opetussuunnitelman perusteiden avulla Opetushallitus ohjaa musiikkiopistojen toimintaa ja määrittää opiskelun päätavoitteet ja periaatteet, mutta oppilaitokset päättävät itse työn tarkemmat tavoitteet ja puitteet. Myös SML on juuri julkaissut uudet kurssivaatimukset.

Tällä hetkellä musiikkioppilaitoskenttä elää muutosvaihetta, jossa kasvetaan kohti yksilöllistä oppimista ja profiloituvia oppilaitoksia. Uusissa Opetussuunnitelman perusteissa 2002 korostetaan oppilaan omaa innostusta ja suhdetta musiikkiin. Niissä puhutaan myös oppilaan luovuuden vaalimisesta ja kehittämisestä. Soittaminen ja laulaminen ja sitä kautta musiikista nauttiminen on tärkeää, mutta myös tekemisen ymmärtäminen on yhtä lailla oleellista. Ymmärtäminen edellyttää kokemuksia ja kokemukset luovat pohjaa omille oivalluksille. Nyt etsitään keinoja, joiden kautta opeteltavat asiat yhdistyvät oppilaalle mielekkääksi musiikilliseksi kokonaisuudeksi.

Lähes poikkeuksetta jokaisen musiikkiopisto-oppilaan opintoihin kuuluvat musiikin perusteiden opinnot. Musiikin perusteiden opinnoissa yhdistyvät säveltapailun, musiikin teorian ja yleisen musiikkitiedon eli musiikin historian opiskelu. Valitettavasti musiikin perusteiden opintoja ei ole nähty soittamista syventävänä tekijänä, vaan sitä on moitittu tarpeettomaksi aineeksi, joka vie turhaan aikaa soittamiselta. Musiikin perusteiden opettajat ovat kokeneet ennakkoluuloja sekä soitonopettajien että oppilaiden vanhempien puolelta. Vanhempien ja soitonopettajien kielteiset ajatukset ovat saattaneet vaikuttaa oppilaisiinkin. Jos opettaja ei ole oppilaitoksessaan kokenut kannustusta, hänen on saattanut olla itsekin vaikea uskoa työhönsä. Tämä ei ole ollut opetuksen tai sen uudistamisen kannalta kovin hedelmällinen lähtökohta.

Tämän aineen mielekkyys tai mielettömyys vaikuttaa kuitenkin jokaiseen oppilaaseen. Tästä syystä on tärkeää kehittää opetusta mielekkääseen suuntaan. Rondon pääkirjoituksessa kirjoitettiin 1997: ”Yleisten aineiden [musiikin perusteiden] tehtävä on syventää musiikkikäsitteitä yli yhden soittimen, avata musiikin ja rakenteen saloja, innostaa luomaan ja ottamaan selvää... Ahaa-elämykset syntyvät kokemuksen kautta.” (Kuusisaari 1997, 7). Musiikin perusteiden traditio on vahva ja juuret kaukana konservatorio-opetuksen perinteessä ja laaja-alaisuus opinnoissa on ollut sitä kautta itsestään selvyys. Laaja-alaisuudesta ei olla luopumassa, mutta muutos perinteisiin toimintatapoihin edellyttää tradition kyseenalaistamista ja sen uudelleen arvioimista. Sibelius-Akatemian säveltapailupedagogiikan opettajan Lotta Ilomäen mielestä musiikin perusteiden tulisi opettaa laajempia, sinänsä arvokkaita muusikon taitoja, jotka tukevat myös soittamista (Kari 2001, 20.) Tämä tarkoittaa sitä, että soitonopettaja lähestyy asiaa hieman eri lailla kuin musiikin perusteiden opettaja, mutta samasta asiasta on kyse ja sen pitäisi olla selvää myös oppilaalle.

Motiivi tämän tutkimuksen toteuttamiseen lähtee omasta kokemuksestani, että musiikin perusteiden opetus on tärkeää ja sen kautta oppilaan on mahdollista laajentaa musiikillista osaamistaan sellaisille alueille, jotka eivät soittotuntien puitteissa ole mahdollisia. Työ täytyy kuitenkin tehdä oppilaan lähtökohdat huomioiden ja siten, että oppilas ymmärtää asioiden yhteyden muuhun musiikinopiskeluunsa. Itse oivalsin vasta musiikin ammattiopintojeni aikana sen musiikkisivistyksen laajuuden, jonka olin aiemmin musiikkiopisto-opintojeni aikana saanut. Toimiessani säestäjänä urheiluopistossa sain nähdä, miten urheilijoille opetettiin musiikin hahmotusta ja rytmiikkaa yhdistäen ne opiskelijoiden omiin kokemuksiin liikkeestä ja rytmistä. Silloin koin erityisen vahvasti kuinka oman kokemuksen yhdistäminen uuden oppimiseen auttaa

oppilasta ymmärtämään oppimansa helpommin. Olen toiminut musiikin perusteiden opettajana viisi vuotta. Omassa oppilaitoksessani on avoin, kannustava ja innovoiva ilmapiiri ja pohdin jatkuvasti opetukseni merkityksellisyyttä, sen tavoitteita ja kokeilen uusia ideoita. Olen ollut myös mukana Mutes ry:n kurssivaatimusluonnoksen suunnittelutyöryhmässä, joiden pohjalta SML:n uudet tutkintovaatimukset on kirjoitettu.

Oppilaskeskeisyys, oppiaineiden integrointi ja muusikkouden kehittäminen ovat Opetussuunnitelman perusteiden 2002 iskusanoja, joilla kuvataan opetuksen kehityssuuntaa. Mutta miten se tapahtuu? Nykyinen suunta merkitsee suurta muutosta koko opetuksen rakenteessa. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää tilannetta, jossa musiikin perusteiden opettajat toimivat tämän päivän musiikkioppilaitoksissa. Mikä suhde oppilaitoksen opetustodellisuudella on Opetussuunnitelman perusteiden 2002 kanssa? Oppilaitokset ovat kehityksen eri vaiheissa ja opettajien työn arkipäivä on hyvin erilainen oppilaitoksesta riippuen. Virallista tietoa musiikin perusteiden opettajien määrästä ei ole saatavilla. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry:n toiminnanjohtaja Timo Klemettinen arveli, että opettajia olisi noin 200 (Wirta 15.6.2004). Kuinka moni opettaja on valmis uudistuksiin? Kokevatko opettajat saavansa uudistumiseen tarvittavaa tukea työyhteisöstään, resursseja uudistusten toteuttamiseen ja mahdollisuuksia osallistua koulutukseen?

Käsite musiikkioppilaitos kattaa musiikkiopistojen ja konservatorioiden musiikin perustason ja opistotason opetuksen sekä konservatorioiden ammatillisen koulutuksen (Heino & Ojala 1999, 9). Tutkimuksessani käsittelen vain valtionapua saavien taiteen perusopetuksen piirissä olevien oppilaitosten musiikin laajan oppimäärän piirissä tapahtuvaa musiikin perustason opetusta. Musiikin perustasolla tarkoitetaan lähinnä 7–15 -vuotiaiden lasten ja nuorten musiikin opiskelua (Opetushallitus 2002, 8). Musiikin perustasoa on kutsuttu aikaisemmin muun muassa musiikin perusasteeksi (Opetushallitus 1995, 8) ja musiikkikouluksi (Kouluhallitus 1988). Myös musiikkikouluaste-nimitystä on käytetty.

Musiikin perusteiden nimitykset ovat vaihtuneet viime vuosina tiheään ja terminologian perässä on vaikea pysyä. Oppiaineesta on käytetty nimityksiä musiikinteoria ja säveltapailu 1/3–3/3 ja yleinen musiikkitieto (SML 1982), yhteiset aineet (SML 1994) tai tukiaineet (Partanen 1998, 100). Musiikkiopistojen opetussuunnitelman perusteissa 1995 puhuttiin musiikin yleisistä aineista (Opetushallitus 1995) ja Opetussuunnitelman perusteissa 2002 kokonaisuus on muuttunut käsitteeksi musiikin perusteet (Opetushallitus 2002). Musiikkioppilaitosten oppilaat,



oppilaiden vanhemmat ja jopa opettajat käyttävät kaikista edellä mainituista aineista ja nykyään myös musiikin perusteista edelleen usein nimitystä musiikin teoria, vaikka aineen opetettava sisältö on tätä käsitettä laajempi. Oman opetukseni perustana pidän ajatusta, että oppiaineen tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään erityisesti oman soittimensa musiikkikulttuuria. Samalla tahdon tarjota oppilaalle mahdollisuuden musiikillisiin seikkailuihin, kokemukseen ja myös musiikin syvempään ja kokonaisempaan ymmärtämiseen. Yksiselitteisyyden vuoksi käytän tässä tutkimuksessa oppiaineesta muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta nykyistä nimitystä musiikin perusteet, vaikka puhuisinkin aineesta ennen vuotta 2002, jolloin nykyinen nimitys otettiin käyttöön.

Raporttini alkupuolella käsittelen niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat musiikin perusteiden opettajan työhön musiikkioppilaitoksessa. Koska opetussuunnitelma on opetusta ensisijaisesti ohjaava asiakirja, aloitan pohtimalla opetussuunnitelman käsitettä. Luvussa 3 yritän valottaa niitä tapahtumia, jotka ovat johtaneet nykyaikaisen, suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän kehittymiseen, sillä on tärkeää tiedostaa menneisyyden vaikutukset nykypäivään. Samalla käsittelen tiukan tutkintojärjestelmän vaikutuksia oppilaitoksien opetukseen. Luvuissa 4 ja 5 esittelen Opetussuunnitelman perusteita 2002, oppilaitosten omia opetussuunnitelmia ja SML:n uusia musiikin perusteiden tutkintovaatimuksia. Luvussa 6 esittelen varsinaisen tutkimusprosessin. Koska tutkimusaineistostani nousi esille yleisesti musiikin perusteiden opetukseen liittyviä teemoja, pohdiskelen niitä luvussa 7, ennen kuin luvussa 8 päästään varsinaisiin tutkimuksen tuloksiin. Viimeisessä luvussa kerään yhteen työn aikana heränneitä mietteitä ja pohdiskelen sen merkitystä yleisemmin.

## **2 OPETUSTA OHJAAVA OPETUSSUUNNITELMA**

Opiskelua ajatellaan helposti toimintana, jonka tuloksena putkahtaa esiin jotain valmista. Opiskelu siis valmistaa johonkin: aikuisuuteen, työelämään tai musiikkioppilaitoksen kyseessä ollessa musiikin ammattiopintoihin. Tästä asetelmasta unohtuu se, mitä koulutuksen aikana tapahtuu. John Dewey (1916/1944, 54–55) pohti lopputulosajattelun ristiriitaisuutta tilanteessa, jossa toimijoina, oppijoina ovat lapset, jotka elävät hetkessä ilman sen suurempaa käsitystä tai huolta tulevasta. Hänen mielestään tärkeämpää kuin lopputulos, on jokainen hetki merkityksellisenä oppimistilanteena (Dewey 1916/1944, 54–68).

### **2.1 Opetussuunnitelman käsite**

Opetussuunnitelma on käsitteenä monitahoinen. Yleisesti opetussuunnitelman ajatellaan määrittävän opetukseen liittyviä asioita. Mutta määrittely voi olla monen tasoista. Opetussuunnitelma saattaa olla lista, jossa luetellaan tavoitteita, joiden avulla opiskelijan uskotaan saavuttavan hyviä tuloksia, tarkemmin sanottuna hyviä numeroita tai yleensä menestystä. Ihmisyyden ja inhimillisyyden arvot unohdetaan tuijotettaessa tulokseen. Tällaisesta opetussuunnitelmakäsitteen määrittelystä on Philip W. Jacksonin (1992, 3) mukaan kyse, kun opetussuunnitelman ymmärretään käsittävän tiettyyn aineeseen tai aiheeseen liittyviä määritelmiä, joiden pohjalta oppimistuloksia arvioidaan. Toisenlaisen määrittelyn mukaan opetussuunnitelmaa pidetään hyvin laajana käsitteenä, jonka piiriin voidaan liittää kaikki opintoihin liittyvä toiminta. (Jackson, 1992, 3.) Suomessakin on usein käytännössä toteutettu opetussuunnitelmaa ensimmäisen määritelmän mukaisesti, mutta tutkijat suosittavat jälkimmäisen määritelmän käyttämistä. Opetussuunnitelmatutkijoista koottu yhteistyöryhmä totesi opetussuunnitelmaseminaarissa 1986, että opetussuunnitelmassa määritellään yleensä vain väljästi opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja toiminnan muotojen puitteet sekä hallinnolliset järjestelyt, jotka ovat vielä kovin etäällä koulun koko toiminnan pedagogisesta suunnittelusta. Kuitenkin opetussuunnitelman tulisi kattaa koko koulun toiminta, mukaan lukien koulun oppilaat ja heidän kasvatustavoitteet. Opetussuunnitelman tulisi olla väline suunniteltaessa opetustapahtumaa, jossa etsitään ehtoja määriteltyjen päämäärien, oppimistavoitteiden,

saavuttamiseksi. (Malinen 1987, 9-12.) Opetussuunnitelman tulisi siis olla enemmänkin ajatustapa, joka vaikuttaa jokaiseen hetkeen ja jokaiseen opettajan valintoihin oppitunnilla. Tämänkaltainen ajattelu lähestyy Deweyn ajatusta jokaisen hetken tärkeydestä oppimisessa.

## **2.2 Monitasoinen ja monitahoinen opetussuunnitelma: arvoista arviointiin, tavoitteista toimintaan**

Opetussuunnitelmassa ilmaistaan yleensä oppilaitoksen tavoitteet ja oppiaines sekä oppilasarvioinnin periaatteet (Uusikylä & Atjonen 2000, 46). Opetussuunnitelman sisällön ja tavoitteiden pohjalla on aina oletuksia opetuksen ja oppimisen arvoista (Koskenniemi & Hälinen 1978, 35; Malinen 1987, 9-12; Suortti 1987, 37). Opetussuunnittelu ja opetussuunnitelman kirjoittaminen siis edellyttää oppilaitoksen sisällä avointa arvokeskustelua. Yhdessä määritellyt arvot luovat pohjan opetussuunnitelmaan kirjatuille opetuksen käytännöille, esimerkiksi opintojen tavoitteille, jotka ovat tärkeä osa opetussuunnitelmaa. Tavoitteet ohjaavat opetuksen suunnittelua, opetuksen toteutusta, antavat arvioinnin perustan ja parhaimmassa tapauksessa ohjaavat myös oppijan ponnistelua (Uusikylä & Atjonen 2000, 60–61). Tavoitteet vaikuttavat opetuksen käytäntöön, mutta tavoitteiden käyttö opetuksen kriteereinä edellyttää, että ne on ilmaistu selvästi ja yksiselitteisesti (Koskenniemi & Hälinen 1978, 36).

Arviointi liittyy tiiviisti kaikkiin oppimisen ja opettamisen vaiheisiin. Sen tärkein tehtävä on oppimisen ja opettamisen tukeminen ja edistäminen. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 8). Arviointi suuntaa oppilaan oppimisprosessia (Rauste -v. Wright & Wright 1997, 131), siksi on tärkeää pohtia mitä arvioidaan, ja tuottavatko arvioinnin keinot tietoa siitä, mitä halutaan selvittää (Koppinen ym. 1994, 32–33; Anttila & Juvonen 2004, 153). Arvioinnin mielekkyyttä arvioitaessa täytyy myös pohtia kenelle arviointituloksia tuotetaan. Toisin sanoen ketä oppimistulosten arviointi palvelee (Koppinen ym. 1994, 26).

Musiikkioppilaitoksissa oppilaita arvostellaan jatkuvasti opintojen aikana. Oppilaiden arviointi alkaa jo ennen varsinaisten opintojen aloitusta, koska oppilaiden sisäänpääsyä joudutaan rajaamaan pääsykokein (SML 2004a). Varsinainen arviointi on ollut vahvasti summatiivista (ks. SML 1982; Kouluhallitus 1998). Summatiivinen arviointi tarkoittaa sitä, että opinnot on jaettu opintokokonaisuuksiin ja tietyn tason saavutettuaan oppilas suorittaa kurssitutkinnon, joka arvioidaan numerolla (Koppinen ym. 1994, 10). Arviointitulokset ovat antaneet oppilaiden vanhemmille informaatiota lapsensa suorituksista. Suoritusten avulla myös oppilaitos on

seurannut oppilaidensa edistymistä. Tutkinnot suoritettuaan oppilas on saanut musiikkiopiston musiikin perustason tai musiikin opistotason päättötodistuksen, joista on ollut hyötyä joitakin opiskelupaikkoja haettaessa.

Arvioinnin perimmäinen tarkoitus lienee kuitenkin kertoa oppilaalle hänen suoriutumisestaan ja edistymisestään. Musiikkioppilaitoksissa arviointi on ollut perinteisesti numeraalista (ks. SML 1982; Kouluhallitus 1998). Numeraalinen arviointi ei vielä kerro kovin paljon konkreettista oppilaan edistymisestä, koska numeraalinen arviointi kohdistuu vain tiedollisiin tavoitteisiin (Koppinen ym. 1994, 47). Kyse on ollut mielestäni enemmän oppilasarvostelusta, kuin varsinaisesta arvioinnista. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa 2002 painotetaan sanallisen arvioinnin tärkeyttä sekä formatiivista, jatkuvaa, oppilaan oppimisen edetessä tapahtuvaa arviointia, joilla pyritään tukemaan oppilaan itsearviointin kehittymistä ja sitä kautta oppilaan opintojen etenemistä (Opetushallitus 2002).

Opetussuunnittelussa tulee muistaa, että opettajan suunnittelema ja oppilaan kokema opetussuunnitelma eivät ole samanlaisia. Puhutaan monentasoisesta opetussuunnitelmasta: toimeenpantu opetussuunnitelma on opettajan tulkinta kirjoitetusta, virallisesta opetussuunnitelmasta. Oppilaiden oppimistulokset eli toteutunut opetussuunnitelma voi olla todellisuudessa kovin erilainen kuin alun perin oli tarkoitus. Näiden lisäksi opetukseen vaikuttaa piilo-opetussuunnitelma eli opetuksen ne vaikutukset, joita ei ole varsinaisesti tarkoitettu tai suunniteltu. (Esim. Uusikylä & Atjonen 2000, 48–49.) Opettaja on kasvattaja ja vaikuttaa aina esimerkillään. Siksi on tärkeää hahmottaa opetuksen tavoitellut vaikutukset ja mahdolliset piilovaikutukset. (Leino & Leino 1995.) Opettaja on keskipisteessä opetussuunnitelman toteuttajana (Hunter & Scheier 1992, 47), koska hän tulkitsee ja soveltaa oman arvomaailmansa ja koulutuksensa pohjalta opetussuunnitelman antamia ohjeita (Malinen 1987, 11–12).

Inari Grönholm (1998, 2) sanoo ihmisen hahmottavan maailmaa tieteen keinoin loogis-lineaarisesti ja taiteen keinoin myyttis-metaforisesti. Taiteellisessa työskentelyssä nämä kaksi tapaa ovat luontevasti jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Grönholm 1998, 2) Näin on myös musiikissa. Notaatio on looginen, matemaattinen systeemi, joka vaikuttaa järjestelmän tuntevien henkilöiden tapaan hahmottaa musiikkia. Se ei saisi peittää alleen tunnemaailmaa, joka tekee musiikista vaikuttavaa, yksilöllistä kokemista. Lapset ovat kokonaisvaltaisia persoonallisuuksia ja varsinkin pienen lapsen on vaikea erotella eri osa-alueita kokonaisuudesta (Ruismäki 1998, 41). Tällä hetkellä musiikkioppilaitosten opetuksessa suunta on kohti

kokonaisvaltaisempaa musiikkikasvatusta, jossa tavoitteena on se, että kaikki opittavat asiat kietoutuvat oppilaan kokemuksessa mielekkääksi kokonaisuudeksi ja tukevat monipuolisesti oppilaan musisointia (ks. esim. Opetushallitus 2002; SML 2005, 2). On tärkeää, että oppilas mieltää opiskelemiensa asioiden välisen yhteyden. Kirsti Lonka (1991, 21) kirjoittaa, että opittavien asioiden tulee olla suhteessa oppijan aikaisempiin kokemuksiin. Silloin oppilas saa tietoa, miten ja mihin näitä uusia tietoja voidaan käyttää. Musiikki on monitahoinen kokonaisuus, jonka opiskelussa on tärkeää, että erilaisia taitoja kehitetään kattavasti. Yksittäisten osioiden tulisi verkon lailla sitoutua toisiinsa ja ruokkia pienen muusikon alun taitoja ja luovuutta. Punainen lanka kietoo eri oppiaineet ja asiat yhdeksi valtavaksi verkoksi joka lopulta täydentyy lämpimäksi tilkkupeitoksi. Sen suojissa oppilaan on turvallista laajentaa kokemuksia musiikin maailmassa. Peitot hahmottuvat erilailla eri ihmisten mielissä: Yhdelle oppilaille peitossa on paljon isoja kirkkaita yksivärisiä tilkkuja, toiselle kukikkaita ja radallisia pienempiä palasia. Ihmiset siis käsittelevät asioita persoonansa kautta, mutta kokonaisuus kertoo musiikista.

Opetuksen integrointi eli eheyttäminen tarkoittaa sitä, että oppilaiden oppimiskokemukset muodostavat eheitä kokonaisuuksia (Koskenniemi & Hälinen 1978, 199). Vertikaalista integrointia eli etenemistä tutusta tuntemattomaan, konkreettisesta abstraktimpaan tai tasolta toiseen (Koskenniemi & Hälinen 1978, 199–200, 208–211) on käytetty musiikkioppilaitoksissa yleisimmin. Musiikin perusteet on esimerkiksi perinteisesti jaettu kolmeen vuoden mittaiseen opetuspakettiin, jossa ylemmän tason ymmärtäminen edellyttää edellisen hallintaa. Mutta nykyään painotetaan enemmän horisontaalista integrointia, jossa on kyse opettävien asioiden rinnastamisesta tai jaksottamisesta sekä yli normaalien ainerajojen mielekkäiden kokonaisuuksien muodostamisesta (Koskenniemi & Hälinen 1978, 199–206). Horisontaalisessa integroinnissa siis pyritään yhdistämään kaikki musiikkioppilaitoksessa tapahtuva toiminta yhden sateenvarjon alle siten, että oppilaan on helpompi ymmärtää eri osa-alueiden välisiä yhteyksiä.

Opetuksen integroinnin etuna on aiheen monipuolistuminen. Se tarjoaa mahdollisuuden monin eri tavoin lähestyä aihetta, jolloin opiskelu tukee oppilaan omaa oppimistyyliä. (Ruismäki 1998, 41.) Horisontaalinen integrointi auttaa opetussuunnitelman vaatimusten täyttämässä ja parantaa mahdollisuuksia soveltaa opittua (Hunter & Scheier 1992, 67). Se tähtää toiminnan tai opittavan asian syvällisempään ja laajempaan hallintaan ja ymmärrykseen (Ruismäki 1998, 34) ja oppijaa tuetaan kasvamaan tunteiltaan, ajatuksiltaan ja käyttäytymistavoiltaan kokonaiseksi yksilöksi (Puurula 1998, 13).

Musiikin perusteissa integroinnissa on mielestäni monta tietä. Joissain oppilaitoksissa soitonopettaja integroi musiikin perusteiden alkeet vaikkapa ryhmätuntien yhteydessä opetukseensa. Toisaalla musiikin perusteiden opettaja ja solististen aineiden opettajat voivat tehdä yhteistyötä ja käyttää musiikin perusteiden tunneilla tehtävissä samaa materiaalia, jota oppilaat itse soittavat. Vastaavasti musiikin perusteiden tunneilla tehtävissä sävellys- ja sovitustehtävissä oppilas voi pyytää tarvittaessa apua solistisen aineen opettajalta. Integrointia on myös se, että musiikin perusteiden opettaja yhdistää tunneilla musiikin teorian, säveltapailun ja musiikin historian toisiinsa.

### **3 KURSSITUTKINTOJÄRJESTELMÄN KEHITTYMINEN**

Suomalaista musiikkioppilaitoksen kehitystä on vahvasti muokannut kurssitutkintojärjestelmä. Perinteisesti juuri kurssitutkintojärjestelmä on määritellyt mallikoejärjestelmän kautta, minkälaisiin harjoitteisiin musiikin perusteiden tunneilla on keskitytty. Olen yrittänyt löytää vastausta siihen, mikä on johtanut tämän keskitetyn, mielestäni suorituskeskeisen ja jäykän, kurssitutkintoihin nojaavan musiikinopiskelujärjestelmän kehittymiseen.

#### **3.1 Musiikkioppilaitosten opetuksen ohjeistus: musiikkiopistolaki ja Suomen musiikkioppilaitosten liitto**

Suomen musiikkioppilaitosten kentän kehitymisessä on ollut kaksi tärkeää kivijalkaa; oman lainsäädännön ja valtionapujärjestelmän luominen ja Suomen musiikkioppilaitosten liiton perustaminen (ks. esim. Perälä 1993).

Musiikkiopistojen kehitys on ollut riippuvaista musiikkiopistolaista (Ritaluoto 1996, 57-61). Suomessa toimi 1960-luvulla 26 musiikkioppilaitosta eri puolilla maata (Perälä 1993, 24). Oppilaitosten toiminta oli yleensä saanut alkunsa siitä, että yksityiset ihmiset halusivat mahdollistaa halukkaille musiikinopiskelun (Heimonen 2002, 152). Pohdittaessa musiikkioppilaitosten valtionapujärjestelmän luomista, Opetusministeriö perusti 1964 musiikkioppilaitostoimikunnan selvittämään musiikkioppilaitosten toimintaa Suomessa. Selvityksen mukaan oppilaitosten opetuksen taso ja toiminnan organisointi olivat hyvin kirjavaa sekä oppilaitosten talous oli epävarmalla pohjalla. Siksi toimikunta suositti valtionapujärjestelmän rakentamista, joka turvaisi oppilaitosten toiminnan kehittämismahdollisuudet ja taloudelliset edellytykset. (Perälä 1993, 22-27.) Kansanopistot ja työväenopistot saivat siihen aikaan jo lakisäätteistä valtionapua ja musiikkioppilaitokset joutuivat perustelemaan, miten heidän roolinsa musiikkikasvatuksen kentällä erosi jo tuetusta opetusmuodosta. Koska kansalaisopistojen ja työväenopistojen katsottiin keskittyvän lähinnä aikuisten harrastustoimintaan, perusteluina käytettiin erityisesti klassiseen musiikkiin painottuvan, tavoitteellisen ja ammattikoulutukseen valmentavan koulutuksen tarjoamista

lapsille ja nuorille. (Heimonen 2002, 191-192.) Musiikkioppilaitoslakia alettiin kehitellä jo 1960-luvun alussa, mutta se valmistui vasta 1969, jolloin laki ja asetus musiikkioppilaitosten valtioneuvosta tulivat voimaan (Ritaluoto 1996, 57-61). Siitä lähtien valtioneuvon järjestelmä on taannut sen piirissä oleville oppilaitoksille toimintamahdollisuuden ja edellyttänyt oppilaitoksilta määrättyä opetuksen tasoa (Perälä 1993).

Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) on musiikkioppilaitosten etujärjestö ja yhdysside, joka edistää jäsenoppilaitostensa taiteellista ja ammatillista tasoa ja tekee tunnetuksi niiden toimintaa ja tavoitteita. SML valvoo musiikkioppilaitosten etuja maan musiikki- ja kulttuuripolitiikassa ja vastaa kurssitutkintovaatimusten laadinnasta ja jakelusta. (SML 2004b; Ritaluoto 1996, 36.) Liitto perustettiin syksyllä 1956 edellä mainittujen tavoitteiden lisäksi valtionviranomaisten asiantuntijaelimeksi (Ritaluoto 1996, 28, 38).

Musiikkiopistojen rahoituslakia edistääkseen SML käynnisti musiikkioppilaitoskentän yhtenäistämishankkeen, johon liittyi kurssitutkintojärjestelmän ja musiikkioppilaitosten luokitusjärjestelmän luominen valtioneuvon myöntämisperusteiden pohjaksi (Perälä 1993; Ritaluoto 1996). SML koki yhdeksi tärkeimmistä tehtävistään yhtenäisen kurssitutkintojärjestelmän laatimisen, ylläpitämisen ja kehittämisen (Ritaluoto 1996, 51-52). Opintojen rakenteen esikuvina vaikutti Itä-Euroopan kurinalainen musiikinkoulutusmalli (Heimonen 2002, 192-193; Länsi-Helsingin musiikkiopisto 50-vuotta 1995, 29). Varsinaisen kurssitutkintojärjestelmän lähtökohtana pidettiin Sibelius-Akatemian kurssitutkintovaatimuksia, joita täydennettiin niitä edeltävällä kolmiportaisella perustutkinnolla (Ritaluoto 1996, 51-52) ja niin sanottu yhteismitallinen kurssitutkintojärjestelmä vakiintui 70-luvulla (Perälä 1993, 32; Heimonen 2002, 192).

#### *SML:n rooli opetuksen ohjaajana*

Virallisesti musiikkioppilaitosten opetusta ohjasi Kouluhallituksen vahvistama valtakunnallinen opetussuunnitelma. Kuitenkin esimerkiksi vuoden 1988 opetussuunnitelmassa keskityttiin vain oppiaineiden, opiskeluajan, viikoittaisen opetusajan ja todistusten määrittämiseen. Musiikin perusteista mainitaan opetussuunnitelman liiteosassa sen verran, että yleisten aineiden yhteys solististen aineiden suorittamiseen on tärkeää. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että oppilaan täytyi ennen solistisen kurssitutkinnon suorittamista tehdä vastaavan tasoinen musiikin perusteiden tutkinto. (Kouluhallitus 1988.) Opetussuunnitelmasta, jossa kirjoitettaisiin



oppimiskäsitykseen ja opetuksen arvoihin pohjautuen opetuksen tavoitteista ja sisällöistä, ei tässä mielestäni ole kysymys.

Valtionavun saamista edellytti kurssitutkintojärjestelmän noudattaminen, kun kouluhallituksen opetussuunnitelmassa määrättiin oppilaitokset noudattamaan SML:n kurssitutkintovaatimuksia (Ritaluoto 1996, 56). Näyttää siltä, että Kouluhallituksen valtakunnallista opetussuunnitelmaa yksityiskohtaisemmat SML:n tutkintovaatimukset ovat ohjanneet opetusta musiikkioppilaitoksissa opetussuunnitelman tapaan. Kouluhallitus tyytyi määrittelemään oppilaitoksen rakenteeseen liittyviä asioita, kuten opettajien koulutustasoa ja oppilaitoksen rahankäyttöä ja varsinainen opetussuunnitelmallinen aspekti, mukaan lukien opetuksen tavoitteet, jätettiin SML:n määriteltäväksi.

#### *Kritiikkiä musiikkioppilaitosjärjestelmää kohtaan*

Yleinen ajatellaan, että Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmä on ollut tehokas ja taannut suhteellisen tasalaatuisen opetuksen oppilailleen. SML:n merkitys suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän kehittäjänä ja sen etujen puolustajana on ollut suuri, eikä sitä voi kiistää. Ilman SML:n kaltaista yhteistyöelintä ei suomalainen musiikkikasvatus olisi varmasti saavuttanut nykyistä asemaansa järjestelmänä, joka tuottaa pienestä maasta suuren määrän maailmalla kuuluja huippumuusikoita, laulajia ja kapellimestareita.

Tiukka keskusjohtoisuus on tuonut mukanaan myös ongelmia. Järjestelmää on arvosteltu monelta taholta. Kimmo Lehtonen (2004) näkee musiikkiopistojärjestelmän kovin synkkänä. Lehtosen mukaan opiskelijat ovat kokeneet tavoitteellinen kurssitutkintojärjestelmä ongelmalliseksi, koska se pakottaa jokaisen oppilaan samaan ”putkeen”. Hänen mielestään järjestelmä ei ole kyennyt huomioimaan erilaisten oppijoiden tarpeita tai lasten ja perheiden muuttuvia elämäntilanteita tai harrastajien tarpeita, vaan siitä on tehty ammattimuusikoiden kasvatuslaitos, jossa opetus on pohjautunut klassisen musiikin traditioon ja musiikin monimuotoisuudella ei ole ollut tilaa. Muut musiikin genret eivät ole olleet hyväksytyjä, ja omaa musiikin tekemistä ei ole yleisesti suosittu eikä oppilaita siihen valmennettu. Kun tunneilla on keskitytty soittotekniikan ja nuotinluvun harjoittamiseen, musisoinnin ilon etsiminen on jäänyt vähemmälle ja esiintymiset ovat saattaneet jäädä oppilaalle mieleen kauhua herättävinä tilanteina. (Lehtonen 2004.) Myös Kari Uusikylä (2003) on kritikoinut monissa kirjoituksissaan asiaa laajemmin; koulutuksen alistamista markkinavoimille, jossa huiput jylläävät heikompien kustannuksella ja vain tulospöytäillä on väliä.

Musiikkioppilaitosten arvioinnissa vuodelta 1998 myönnetään tavoitteellisen opiskelun aiheuttamat ongelmat: Pahimmillaan harrastajaksi aikova oppilas on kokenut opiskelun ilottomaksi puurtamiseksi tai ahdistavaksi hiostamiseksi. (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 124.) Tuovilan (2003) tutkimuksessa musiikkiopistossa opiskelevien lasten musiikkiharrastuksesta puolet tutkimukseen osallistuneista lapsista koki musiikkiopisto-opiskelun myönteiseksi ja puolet turhauttavaksi. Oleellista opintojen mielekkyyden säilymisessä oli tutkimuksen mukaan lapsen oma kokemus siitä, huomioitiinko lapsen omat tavoitteet ja toivomukset opinnoissa. (Tuovila 2003, 4, 234-244.)

### **3.2 Musiikin perusteiden opetusta vuosia ja vuosikymmeniä sitten**

Tietoa musiikin perusteiden opetuksen menneisyydestä musiikkioppilaitoksissa on löytynyt hyvin vähän. Aiheesta ei ole tehty tutkimusta, mutta muutamissa yksittäisten musiikkioppilaitosten historiikeissa on sivuttu aihetta. Osa tiedoistani perustuu opiskeluitteni aikana ja työelämässä saamiini tietoihin. Teen myös katsauksen lehtikirjoituksiin, jotka ovat vuosien aikana käsitelleet musiikin perusteiden opetusta. Ne luovat omalta osaltaan kuvaa keskustelusta, jota on käyty oppiaineen puolesta ja sitä vastaan.

Ennen erillistä musiikin perusteiden opetusta, nuotinlukua ja käsitteitä opetettiin musiikkioppilaitoksissa soitonopetuksen yhteydessä (Länsi-Helsingin musiikkiopisto 1995, 10). Nuotinlukua opetettiin myös kansakoulussa (Kuusisto 2004). Musiikkioppilaitoksissa musiikin teoriaa ja säveltapailua opetettiin alun perin erillisinä aineina vanhemmille ammattiopintoihin tähtääville opiskelijoille (esim. Koppinen 2001, 24-26). Vähitellen opetusta laajennettiin nuorempiin soittajiin. Aloite opetuksen järjestämiseen tuli musiikkiopistojen opettajilta ja rehtoreilta, ja varsinaisesti musiikin teoria ja säveltapailu tulivat pakollisiksi vuonna 1978. Oppilaitokset ovat kuitenkin aina saaneet itse määritellä, minkä ikäisinä oppilaat aloittavat opiskelun. (Veijola 2004). Esimerkiksi Espoon musiikkiopistossa aineiden opetus aloitettiin vuonna 1970 (Veijola 2004) ja Länsi-Helsingin musiikkiopistossa aineet muuttuivat pakollisiksi aineiksi 1970-luvun alussa (Länsi-Helsingin musiikkiopisto 1995, 24). Tampereen Konservatoriossa opetukseen sisältyi alusta alkaen myös musiikin teorian ja säveltapailun opintoja, koska opintojen johtoajatuksena pidettiin laajaa musiikkikoulutusta, joka johtaa monipuoliseen musiikilliseen sivistykseen. Jo 1958-1959 teoria-aineiden opiskelu oli

periaatteessa pakollista kaikille oppilaille, mutta tilanpuutteen takia peruskurssiryhmiä oli liian vähän ja kaikki oppilaat eivät mahtuneet ryhmiin. (Koppinen 2001, 74-76).

Yleinen musiikkitieto, jossa tutustutaan länsimaisen taidemusiikin historiaan ja tyylikausiin, on oppiaineena hieman nuorempi. Ehdotus aineen sisällöistä toimitettiin SML:n jäsenoppilaitoksiin lukuvuodeksi 1978-1979 (Musiikkitietotyöryhmä 1978). Käytännössä esimerkiksi Espoon musiikkiopistossa kurssisisällöt olivat silloin opettajan päätettävissä ja kurssille osallistuminen riitti suorituksen saamiseen (Veijola 2004).

*Opetussuunnitelma: kurssitutkintovaatimukset vuodelta 1982*

Edelliset viralliset SML:n musiikin teorian, säveltapailun ja yleisen musiikkitiedon kurssitutkintovaatimukset ovat vuodelta 1982. Niiden mukaan musiikin teorian ja säveltapailun peruskurssien tavoitteina oli antaa oppilaille perustietoja musiikin merkitsemistavoista ja teoreettisista lainalaisuuksista sekä valmiuksista tuottaa ja kuullen tunnistaa tavallisimpia musiikillisia ilmiöitä. Musiikin teorian ja säveltapailun kurssivaatimuksissa oli lueteltu tasoittain asiat, jotka oppilaan tuli hallita kokeessa (SML 1982; ks. myös liite 1, taulukko 10). Kurssivaatimuksia on kritikoitu muun muassa tavoitteittensa osalta. Niitä voisi pitää vajavaisina, koska niissä ei ilmaistu, mihin päämääriin näillä tiedoilla ja valmiuksilla pyrittiin, siis miten ne tukevat oppilaan musiikillista kehitystä. Tavoitteet olivat opetustavoitteita, mutta oppimistavoitteita ei mainittu. Oppilaan tiedot eivät muodostaneet mielekkäästi jäsentynyttä kokonaisuutta, jossa erityistavoitteet voitaisiin johtaa yleistavoitteista, vaan ne koostuivat irrallisista faktoista. (Jordman 1996, 62-64.)

Vaatimusten noudattamista kontrolloitiin julkaisemalla mallikokeita, joista viimeisimmät ovat vuodelta 1998. Yhteisellä mallinormistolla haluttiin taata opetuksen verrannollisuus eri oppilaitoksissa. (Kopra 1999, 8.) Tietojeni mukaan monet oppilaitokset käyttivät tutkinnoissa mallikokeita sellaisinaan ja siten mallikokeet määrittelivät käytännössä opetuksen tavoitteet. SML:n mallikokeita on kuitenkin yleisesti arvosteltu muun muassa siitä, että ne suuntasivat opettajan opetusta ja oppilaan oppimista siten, että sekä musiikilliset tavoitteet, että oppilaan henkilökohtaiset motiivit aineen opiskeluun hukkuivat suorittamispaineen alle. Mallikokeiden merkitystä opetuksen tavoitteiden suuntaajina on käsitelty muutamissa tutkielmissa: Mallikokeiden teoriaosan koetehtävät eivät vaatineet musiikillista kognitiota tai opeteltujen asioiden ja soivan musiikin yhteyden ymmärtämistä ja siksi SML:n mallikokeiden suuntaama opetus ei edistänyt oppilaan musiikillisen ymmärryksen kehittymistä (Leppänen 1997a, 19-30).

Samoin oppilaiden taitoihin, opintomenestykseen ja opittujen tietojen sovelluskykyyn vaikuttivat enemmän oppilaiden musiikkioppilaitoksen ulkopuolella tapahtuva musisointi kuin varsinainen tuntitoiminta (Heikkilä 1995). Perinteisesti musiikin teoriassa ja säveltapailussa tutkintosuorituksia on tehty jatkuvasti soittotutkintoja enemmän (ks. Länsi-Helsingin musiikkiopisto 50 vuotta 1995, 36; Koppinen 2001, 78). Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointiraportin mukaan vuonna 1996-1997 kaikista tutkintosuorituksista 60 % oli musiikin perusteiden tutkintoja (Heino & Ojala 1999, 42). Tämäkin tukee käsitystäni, että musiikin perusteiden opetus on ollut tutkintopainotteista. Koska opetus oli tiukasti sidottu tutkintovaatimuksiin ja mallitenttitehtäviin, oppilas ja oppimistavoitteiden mielekkyys oppilaan kannalta jäi helposti huomioimatta. Kurssitutkintovaatimukset tässä muodossaan ruokkivat mielestäni behavioristisen oppimisteorian mukaista opetusta, jossa opettaja kysyy ja oppilas vastaa. Jos opetuksessa keskitytään pelkkään loppusuoritukseen, siis ulkoisten tekijöiden arviointiin, ja opetuksen tavoitteista jätetään pois arvot, jätetään silloin huomioimatta oppilaan tarve ymmärtää oppimaansa, yhdistää se muihin kokemuksiinsa ja tarve kyetä soveltamaan oppimaansa.

Yleisen musiikkitiedon peruskurssitutkinto suoritettiin musiikin teorian ja säveltapailun peruskurssien jälkeen. Sen tavoitteina oli SML:n kurssivaatimusten mukaan tutustuttaa oppilas musiikilliseen ympäristöömme sekä musiikin historian keskeisimpiin tyylikausiiin, säveltäjiin ja teoksiin. Opetuksen tuli mahdollisimman suuressa määrin perustua havainnollisuuteen: ääninäytteisiin sekä kuva- ja nuottimateriaaliin eikä tietopuolisen opetuksen osuus ei saa korostua. (SML 1982.) Kurssitutkintovaatimuksissa määriteltiin aineen oppisisällöksi länsimaisen taidemusiikin tyylikaudet, soittimet sekä musiikkiterminologia. Yleisen musiikkitiedon kohdalla määriteltiin kokeen sisältö, mutta varsinaisia mallikokeita ei tässä aineessa käytetty. (SML 1982; ks. myös liite 1.)

#### *Opetuksessa käytetty oppimateriaali*

Opetuksessa käytetyllä oppimateriaalilla on vaikutusta opetuksen toteutukseen ja samalla oppilaiden motivointiin, vaikka oppikirjan ei tulisi saada opetussuunnitelman asemaa. Vanhoissa, 1910- ja 1930-luvulla tehdyissä, kouluopetukseen suunnatuissa musiikin teorian ja säveltapailun oppikirjoissa musiikin teoria-asioita ja säveltapailua on käsitelty erillisinä kokonaisuuksia ja opetettavat asiat ovat olleet pelkistettyjä ja todellisesta ympäristöstään irrotettuja (Kopra 1999, 216). Samankaltaisesta lähestymistavasta on syytetty nykyisiäkin oppikirjoja: Musiikillisten rakennusosasten irrottamisesta aidoista musiikillisista tilanteista,

mistä syystä oppilaan on vaikea siirtää tietojaan musisointitilanteisiin, sekä tehtävien liiallisesta vaikeustasosta, joka ei vastaa niitä todellisia tilanteita, joissa oppilaat tietoa omien soittokappaleidensa yhteydessä tarvitsisivat. Tutkimusten mukaan oppilaat eivät kokeneet tunneilla tehtäviä tehtäviä mielekkäiksi (Saariaho 1999), eivätkä aineen opettajat olleet kovin tyytyväisiä teoreettisiin, epämotivoiviin oppikirjoihin (Pietiäinen 1991, 39).

### *Kritiikkiä ja uudistusideoita*

Musiikin teorian ja säveltapailun opetusta on arvosteltu kovin sanoin lehdissä vuosien varrella. Erityisesti 1980-luvun lopussa ilmestyi kirjoituksia, joissa musiikin teorian ja säveltapailun opiskelua pidettiin musiikin käytännön kadottaneena ajanhukkana (Koivisto 1989, 25; Ståhlberg 1987, 32-33; Vapaavuori 1989, 22). Käytännön yhteyden katoaminen musiikin teorian ja säveltapailun tunneilta onkin ollut suurin kritiikin kohde musiikin perusteiden opetuksessa (Numminen 1989a, 30-31; Numminen 1989b, 21; von Creutlein 1989, 40) Kirjoituksissa kritikoitiin musiikkioppilaitosopiskelun putkiajattelua, jossa lapset taipumuksista riippumatta suorittavat saman paketin, ja jossa arvottaminen ja suorituspaineeet ajavat musisoinnin ilon edelle (Vapaavuori 1989, 22). Kirjoitukset heijastavat kentän silloista jakaantuneisuutta ja kärjistyneitä käsityksiä aineen opetusta kohtaan.

Kuitenkin sekä monissa lehtikirjoituksissa että aiheetta käsittelevissä tutkielmissa tuotiin esille uudenlaisia ratkaisumalleja ja ehdotuksia mielekkäiksi toimintatavoiksi. Lehtikirjoituksissa toivottiin opintoihin joustavuutta ja oppilaiden yksilöllistä huomiointia (Koivisto 1989, 25-26) sekä korostettiin oppilaan oman motivaation tärkeyttä (Koivisto 1989, 25-26; Numminen 1989b, 21) ja opintojen yhteyttä solistisiin opintoihin (Numminen 1989b, 21). Niissä kaivattiin opetukseen monipuolisia työmuotoja ja oppilaiden omaa tekemistä (Numminen 1989b, 21; v. Creutlein 1989, 40; Kuusisaari 1995, 32-33; Kuusisaari 1997, 7). Leppänen pohtii tutkielmassaan, että opiskelussa tulisi edetä käytännöstä käsitteisiin ja merkityssisältöihin, jolloin aidot musiikilliset tilanteet opiskelussa tukevat oppilaan sovellustaitojen kehittymistä. Näin opetelluista asioista tulisi oppilaalle käyttöpääomaa, joka auttaisi häntä musiikin opiskelussa. (Leppänen 1997b, 94-97.) Konkreettisesti ehdotettiin tunneilla käytettäväksi teoreettisia taitoja soveltavia sekä oppilaan omaa luovuutta hyödyntäviä sävellys-, improvisointi- ja vapaasäestystehtäviä (Vapaavuori 1989, 22; Jordman 1996, 90-91; Heikkilä 1995, 78; Pietiäinen 1991, 39; Saariaho 1999, 52-53). Materiaaliksi kaivattiin olemassa olevaa, säveltäjien säveltämää ja mielellään oppilaille jo ennalta tuttua musiikkia nk. elmu-materiaalia (v. Creutlein 1989, 40; Pietiäinen 1991, 39).

On selvää, että paikoin ankarakin palaute on saanut aineen opettajat miettimään, mihin suuntaan opetusta tulisi kehittää. Vuoden 1997 Muuttuva musiikinteoria –seminaarin teemana oli ”Opetus ja oppiminen kohti uutta vuosituhatta”. Seminaarissa Sibelius-Akatemian lehtori Matti Saarinen puhui opettajien ja oppilaiden kokemasta tarpeesta uudistaa musiikin teorian ja säveltapailun opetuksen pedagogiikkaa. Se johti keskusteluun musiikin teorian ja säveltapailun opetuksen päämääristä ja tavoitteista ja edelleen yleiseen keskusteluun opetuksen arvoista: Pohdittiin liian suurien ryhmien, suorituskeskeisyyden ja ylikireän suoritustahdin aiheuttamia ongelmia. Syynä uusiutumisen hitauteen pidettiin muun muassa sitä, että aineen opetusta sitoo vahva perinne, jota on vaikea kyseenalaistaa ja jonka myötä muutospaine tuntuu jyrkältä. Lisäksi koettiin, että aineen opettajien maantieteellinen hajaantuneisuus ja keskustelufoorumien puute vaikeuttavat muutosta, koska opettajat ovat yksin haasteiden ja kehittämistarpeen kanssa. (Hilden 1997, 83-88.)

Vuoden 1998 mallikokeet tehtiin uudella periaatteella. Tehtävätyyppejä etsittiin valmiiksi sävelletystä materiaalista ja irrallisia esimerkkejä pyrittiin välttämään. Uudistukseen reagoitiin vahvasti. Opettajat eri puolilta Suomea ottivat yhteyttä mallikokeiden laatijoihin ja ihmettelivät kokeiden arviointiperusteita. Osa opettajista koki uudenlaiset kokeet hyvin hankaliksi. (Kopra 1999, 8.) Erilaiset mallikokeet olivat ensimmäinen konkreettinen kokeilu oppiaineen uudistamiseksi.

Viime vuosina monissa musiikkiopistoista musiikin perusteiden opetusta on kehitetty uusille urille. Esimerkiksi Länsi-Helsingin musiikkiopistossa on yhdistetty opetusta työpajatoimintaan (Kuoppamäki 2000, 42-43), Tampereen konservatoriossa on tehty konserttiprojekteja (Kopra 2002, 9-12) ja itse olen yhdistänyt Orff-Schulwerkin ideoita opetuksessani. Myös musiikkiteknologian tuomia mahdollisuuksia on hyödynnetty joissain oppilaitoksissa. Tavoitteena on ollut muuttaa opetusta siten, että tunneilla käsitellään musiikkia - ei yksittäisinä paloina - vaan kokonaisuutena.

## **4 MUSIIKKIOPPILAITOKSET JA LAKI**

Viime vuosina kurssitutkintojärjestelmää on ryhdytty uudistamaan. Peruskoulujen esimerkin mukaisesti päätösvaltaa alettiin musiikkioppilaitoksissakin siirtää paikallistasolle (Tuovila 2003, 16). Musiikkiopistolaki kumottiin 1990-luvulla ja sen tilalle tuli Laki taiteen perusopetuksesta, jonka piiriin kuuluvat myös muut taiteenalat (SML 2004c; Opetusministeriö 2004). Siinä määritellään valtionapua saavan musiikkioppilaitoksen rahoitukseen liittyvät ehdot, henkilökunnan pätevyysvaatimukset ja opetukseen liittyvät peruseriaatteet. (Laki taiteen perusopetuksesta 1998; Asetus taiteen perusopetuksesta 1998.) Tämän seurauksena musiikkioppilaitokset ovat voineet aikaisempaa vapaammin päättää omasta opetussuunnitelmastaan, mutta samalla he ovat menettäneet lain turvaaman erikoisasemansa ja joutuvat taistelemaan entistä useamman tahon kanssa tasavertaisesti valtionavusta (Tuovila 2003, 16). Opetushallitus (1995) julkaisi ensimmäiset Musiikkiopistojen opetussuunnitelman perusteet vuonna 1995, joiden pohjalta oppilaitokset velvoitettiin itse kirjoittamaan oma opetussuunnitelmansa (Opetushallitus 1995, 6-7; Musiikkioppilaitoslaki 1995, 7§).

### **4.1 Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002**

Jokaisen musiikkioppilaitoksen piti uudistaa oma opetussuunnitelmansa Opetussuunnitelman perusteiden 2002 mukaisesti ja ottaa uusi opetussuunnitelmansa käyttöön viimeistään 1.8.2004. (Opetushallitus 2002.) Käsittelen tässä Opetussuunnitelman perusteet 2002 –asiakirjaa erityisesti musiikin perustason musiikin perusteiden opintoihin liittyen (ks. liite 1, taulukko 10; liite 2, lyhennelmä Opetussuunnitelman perusteista 2002).

Opetussuunnitelman perusteissa 2002 sanotaan, että musiikkiopisto-opiskelun tulee olla tavoitteellista ja se tähtää sellaisen hyvän musiikillisen kontaktin luomiseen oppilaalle, että suhde pysyy yllä oppilaan vanhetessakin harrastuksena tai ammattina. Opetuksen tavoitteina on kasvattaa lasta ja nuorta tasapainoiseksi henkilöksi, joka kykenee musiikin opiskelun vaatimaan pitkäkestoiseen työskentelyyn. (Opetushallitus 2002, 6-7.) Opiskeluilmapiiriin tulisi olla avoin ja

kannustava, joka tukee oppilaan aktiivisuutta, itsenäisen ajattelun ja luovuuden kehittymistä sekä oppilaan taitojen ja musiikillisen ilmaisun monipuolista kehittymistä. Onnistumisen kokemukset ovat tärkeä osa opiskelua. (Opetushallitus 2002, 6-7; vrt. Lehtonen 2004.)

Opetussuunnitelman perusteet 2002 pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Opetushallitus 2002). Tämä tarkoittaa sitä, että oppilas osallistuu aktiivisesti opiskeluunsa, sen tavoitteiden määrittelyyn ja oman toimintansa kehittämiseen. Oppilaan aiemmat tiedot ja taidot vaikuttavat uuden oppimiseen ja jäsentämiseen. Tällöin opettajan tehtävänä on tukea oppimisprosessia luomalla opiskelulle mielekkäät puitteet ja auttaa oppilasta opiskelutaitojen parantamisessa. Opiskeluympäristöön katsotaan liittyvän kaikki koulun toiminta, tilat ja ihmiset. Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, mutta myös oppilaiden keskinäisiä suhteita pidetään tärkeänä osana opiskelua. (Rauste-v. Wright & v. Wright 1997, 18-37, 133.)

Vaikka oppilaan oma motivaatio on oppimisen perusta, se myös edellyttää, että opettaja osaa monipuolisesti hyödyntää erilaisia opetusmenetelmiä ja muunnella opetustaan oppilaiden tarpeiden mukaisesti. Monipuolisuus ja vaihtelevuus tekevät opetuksesta mielenkiintoista ja tarjoavat erilaisille oppijoille mahdollisuuden oivaltaa itselleen parhaalla tavalla uusia asioita. (Rauste-v. Wright & v. Wright 1997, 160-161.) Uuden tilanteen edessä on tärkeää, että opettaja on ohjaamassa toimintaa ja auttamassa ongelmakohtissa, mutta kun perusasiat ovat hallinnassa, alkaa seikkailu, jossa luodaan käyttöyhteyksiä, etsitään vaihtoehtoja, ja yhdistetään uutta vanhaan, jolloin opettaja voi vetäytyä sivuun ja oppilaat vaihtelevat vetäjän roolia, auttavat toisiaan ja tekevät valintoja, mihin suuntaan edetään.

Musiikin perusasteen ja musiikkiopistoasteen oppiaineiden ryhmittelystä ja ajoituksesta voi oppilaitos ja viime kädessä opettaja päättää aiempaa joustavammin, sillä valtakunnallisesti on määritelty vain väljähdöt ainesisällöt. (Opetushallitus 2002, 9-10, 17). Keskitetyksi siis määritellään opetuksen suuntaviivat ja niiden puitteissa jokainen oppilaitos saa itse pohtia omaa profiiliaan ja tavoitteitaan. Oppilaitokselta edellytetään opiskelun kokonaisvaltaista suunnittelua, sillä Opetussuunnitelman perusteissa 2002 muistutetaan, että koko opiskelijan opintopaketti mahdollisine sivuaine- ja valinnaisine kursseineen suunnitellaan tukemaan oppilaan musiikillista kehitystä (emt.,17). Yhteismusisointi ja musiikin perusteet sisältyvät opintoihin soitinopintojen rinnalla ja opetus pyritään toteuttamaan opettajien yhteistyönä (emt., 8-10).



Opetussuunnitelman perusteissa 2002 huomioidaan oppilaiden yksilöllisyys oppijoina ja kehoitetaan opettajia hyödyntämään esimerkiksi erilaisia oppimis-, työskentely- ja arviointitapoja. Jos oppilas ei vamman tai sairauden tai muun sellaisen takia kykene opiskelemaan oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaisesti, voidaan hänelle laatia henkilökohtainen opetussuunnitelma. (Opetushallitus 2002, 7, 11.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita Terhi Heinon (2004) mukaan, että suorituksen tavoitetasoa voitaisiin alentaa, koska opintojen tavoitteet ovat musiikkikasvatuksellisia. Opettajan tulee soveltaa opetusmenetelmiä ja hän voi muokata suoritusmuotoa oppilaille soveltuvaksi (Opetushallitus 2002; Heino 2004).

Katson Opetussuunnitelman perusteiden 2002 suuntaavaan musiikkioppilaitosten opetusta pehmeämpään suuntaan, jossa tärkeintä on ihmisenä kasvaminen, ja vasta sen jälkeen tulee musiikillinen kehittyminen. Toiminnan tulee tukea oppilaan edistymistä musiikissa ja kasvamista ihmisenä ja luovana yksilönä. Musiikkioppilaitos on sosiaalinen yhteisö, jossa kaikkien panos vaikuttaa oppilaan edistymiseen, mutta oppilaan oma innostus on edistymisen lähtökohta. Tavoitteena on monipuoliseksi muusikoksi kehittyminen, johtaa se sitten ammattilaiseksi, intohimoiseksi kotimuusikoksi, kuorolaulajaksi tai konserttikävijäksi. Erilaisia mahdollisuuksia ei suljeta pois, vaan musiikin monimuotoisuus luotsaa opetusta oppilaan lähtökohdat ja omat tavoitteet huomioiden moneen suuntaan.

#### *Musiikin perusteista sanotaan...*

Opetussuunnitelman perusteissa 2002 käsitellään musiikin perusteiden sisältöjä ja tavoitteita. Perustasolla tunneilla tutustutaan musiikin tärkeimpiin lainalaisuuksiin ja käsitteisiin. Kuunnellen, kirjoittaen ja nuotista lukien harjoitetaan musiikin hahmotusta. Oppitunneilla tutustutaan myös länsimaisen taidemusiikin historiaan ja tyylikausiin. (Opetushallitus 2002; ks. myös liite 1, taulukko 10 ja liite 2.) Perustasolla opiskeltaviin taitoihin kuuluu melodian, rytmin ja harmonian hahmotus ja oman musiikinlajin keskeisten tyylisuuntausten, sen ilmiöiden ja soittimiston tuntemus. Niiden lisäksi oppilaalla tulisi olla valmiuksia käytännön muusikkouteen ja taitoa tehdä itse säestyksiä ja sävellyksiä. Opiskelussa tulisi hyödyntää myös mahdollisuuksien mukaan tietotekniikkaa. (Opetushallitus 2002, 9-10; liite 2.) Mielestäni tämä tarkoittaa, että opiskeltavat asiat, muun muassa sävellajit, intervallit, soinnut ja notaatiokäytäntö liitetään heti musiikilliseen yhteyteen. Silloin nämä musiikin osatekijöiden käyttöohjeet tunteva oppilas voi hyödyntää tietojaan opetellessaan uusia kappaleita soittotunneilla, luodessaan omaa musiikkia ja tehdessään sovituksia. Opetussuunnitelman perusteissa 2002 musiikin perusteissa harmonian painotusta on lisätty melodian ja rytmin rinnalle: Tunneilla tunnistetaan esimerkiksi

sointulopukkeita ja tavallisimpia, yksinkertaisia sointukulkuja ja hyödynnetään näitä taitoja säästysten luomisessa (Opetushallitus 2002, 10; liite 2).

Musiikin perusteiden opettajat ovat toivoneet oppilailleen enemmän aikaa omaksua ja sulatella opeteltavia asioita. Pietiäinen (1991, 41) toteaa tutkielmassaan, että opettajat olivat tyytyväisiä kehitykseen, jossa oppilaat aloittavat musiikin perusteiden opiskelun entistä nuorempina. Tällöin opettajat voivat hyödyntää 7-10 -vuotiaiden oppimisen (emt.). Musiikin laajan oppimäärän musiikin perusteiden opintoihin on ohjeellisesti määritelty käytettävän 45 minuutin tunteja 280 (Opetushallitus 2002, 8; liite 2). Se tarkoittaa laskennallisesti esimerkiksi 6 vuoden ajan 60 minuutin tunti kerran viikossa. Tämä on enemmän kuin musiikin perusteisiin on aikaisemmin yleensä musiikin perustasolla käytetty (vrt. SML 1982). Terhi Heino (2004) muistutti, että nämä ovat laskennallisia ohjeita. Tavoitteena ei ole se, että jokainen oppilas saisi saman määrän opetusta, vaan opetuksen järjestämisessä on pyrittävä joustavuuteen (Heino 2004; Opetushallitus 2002, 8). Tässä on kuitenkin positiivisesti huomioitu musiikin perusteiden opettajien näkemykset mielekkään opetuksen edellyttämästä opetusajasta, koska oppilaitoksia ohjataan käyttämään musiikin perusteiden opetukseen aiempaa enemmän resursseja.

#### *Uudenlaista arviointia*

Opetussuunnitelman perusteiden 2002 mukaan arvioinnin tulee olla monipuolista ja jatkuvaa. Sen tulee tukea oppilaan itsetuntemusta sekä ohjata oppilaan tavoitteiden asettamista ja siten edesauttaa opintojen etenemistä. Oppilaille on tiedotettava arvioinnin kriteerit ja arviointiasteikko, jossa ei ole enää hylätty-arvosanaa. Palautteen tulee olla myös sanallista. (Opetushallitus 2002, 12). Sen sijaan Opetussuunnitelman perusteissa 2002 jätetään oppilaitoksien omaan harkintaan, miten oppilaiden osaamista tulisi testata. Todistuksessa tulee näkyä, minkälaisen vaatimusten mukaan päättösuoritus on tehty (emt, 14). Tähän mennessä opistot ovat yleensä suhteellisen tiukasti noudattaneet SML:n kurssivaatimuksia, mutta periaatteessa Opetussuunnitelman perusteet 2002 antaa oppilaitoksille mahdollisuuden myös omien kurssivaatimusten laatimiseen (emt, 14). Tosin Opetussuunnitelman perusteiden 2002 liiteosassa suositetaan, että musiikin perusteiden opetuksen tulisi kattaa vähintään SML:n kurssivaatimusten mukainen oppiaines (emt, 17). On hyvä, että arviointi ohjaa pois numeraalisesta vertailuarvostelusta kohti oppimista tukevaa sanallista palautetta ja oppilaan itsearviointia. Opettajat joutuvat miettimään arvioinnin perusteluita, mikä toivottavasti takaa oppilaille tasa-arvoisen kohtelun ja vähentää epäolennaisuuksien vaikutusta arvosteluun.

### *Liiteosa*

Virallisen määräyksen lisäksi opetussuunnitelman perusteissa 2002 on suuntaa antavaksi tarkoitettu liiteosa (Opetushallitus 2002, 16–19; ks. myös liite 2). Liiteosassa annetaan oppilaitoksille tarkempia käytännön vihjeitä opetuksen toteutuksesta. Liiteosassa suositetaan, että musiikin perusteiden opetus järjestetään jatkuvana, soitinopintojen rinnalla etenevänä ja mahdollisesti instrumentti ja yhteismusisointiin integroituna. Oppilaitos, ja viime kädessä opettaja, voi toteuttaa aihealueiden ryhmittelyn ja oppiainejaon parhaimmalla katsomallaan tavalla. (Opetushallitus 2002, 17.)

Liiteosassa puhutaan kuuntelukasvatuksesta, oppilaiden esiintymiskoulutuksesta ja valinnaisista kursseista tärkeänä osana opetusta. Kuuntelukasvatuksen tarkoituksena on harjaannuttaa oppilaita monipuoliseen musiikin kuunteluun sekä ohjata oppilaita osallistumaan konsertteihin ja muihin kulttuuritapahtumiin. Oppilaitoksen tulee huolehtia siitä, että jokaiselle oppilaalle on tarjolla riittävästi taitotasoon soveltuvia ja palkitsevia esiintymistilaisuuksia. Valinnaiset kurssit tarjoavat oppilaalle mahdollisuuden laajentaa instrumenttitaitojen, musiikin perusteiden tai ilmaisu- ja esiintymiskasvatuksen opintojaan suuntautumisensa mukaisesti. (Opetushallitus 2002, 19.)

## **4.2 Uuden ja vanhan opetussuunnitelman perusteiden vertailua**

Musiikkiopistojen Opetussuunnitelman perusteissa 1995 (Opetushallitus 1995) perusopetuksen tehtävät ja tavoitteet ovat hyvin samansuuntaisia kuin vuoden 2002 Opetussuunnitelman perusteissa. Opetussuunnitelman perusteet 1995 oli sisällöltään tiivis ja keskittyi käytännön opetusjärjestelyihin (emt.), mutta lähestyi jo mielestäni tutkielmani alussa määrittelemäni mukaista opetussuunnitelmaa. Vuoden 2002 Opetussuunnitelman perusteet on sisällöltään laajempi kokonaisuus, jota vielä liiteosa täydentää. Siinä opetuksen arvot, kuten oppimiskäsitys on määritelty laajasti. Siinä kerrotaan tarkemmin opintojen laajuudesta tuntimääräisesti sekä määritellään opintojen keskeiset sisällöt ja tavoitteet varhaisiän musiikkikasvatukselle, musiikin perustasolle ja musiikkiopistotasolle. Musiikin perusteiden osalta opetuksen tavoitteet nimetään aiempaa yksityiskohtaisemmin, kun taas ainejaot on jätetty oppilaitoksen harkittavaksi. Opetuksen yksilöllistäminen ja opiskeluympäristö ovat saaneet asiakirjassa kokonaan omat lukunsa. (Opetushallitus 2002, 6-11.)

### 4.3 Oppilaitoksen oma opetussuunnitelma

Opetussuunnitelman perusteissa 2002 (Opetushallitus 2002) on selkeä runko oppilaitoksen omalle opetussuunnitelmalle. Sen mukaan opetussuunnitelman tulee sisältää ainakin:

- \* oppilaitoksen toiminta-ajatus, arvot, oppimiskäsitys, oppimisympäristö ja työtavat
  - \* opetuksen tarjonta ja sen tavoitteet ja sisällöt
  - \* opetusjärjestelyt
  - \* opiskeluaika, suoritettavat kurssit, ja niiden tavoitteet ja sisällöt
  - \* oppilasarviointi
  - \* oppilaaksi ottaminen ja muualla suoritettujen opintojen hyväksilukeminen
  - \* todistusten sisältö
  - \* yhteistyö huoltajien ja muiden tahojen kanssa
  - \* oman alueen kulttuuripalvelujen tuotto
  - \* oppilaitoksen itsearviointi
- (Opetushallitus 2002, 15)

Kurkelan ja Tawaststjernan (1999) mielestä oppilaitoksen opetussuunnitelman tulisi olla lyhyt ja kiteytynyt, jolloin se vaatii mahdollisesti rinnalleen laajemman toimintasuunnitelman. Opetussuunnitelmassa tulisi näkyä oppilaitoksen yleinen tavoite ja toimintaa ohjaavat pääpiirteet sekä kuvaus, miten oppilaitoksen yleinen tavoite saavutetaan. Lisäksi siinä tulisi näkyä oppilaitoksen yksilölliset vahvuudet ja erityispiirteet. Opetussuunnitelmassa esitettyjen periaatteiden tulisi luoda perusta oppilaitoksen käytännön päätöksenteolle. Kurkela ja Tawaststjerna muistuttavat, että opetussuunnitelman laatiminen on prosessi, jossa tärkeää on jatkuvuus ja kehittyminen. (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 101–109.)

Kurkela ja Tawaststjerna (1999, 101–109) kokivat tärkeäksi, että opettajat työstäisivät yhdessä oppilaitoksensa opetussuunnitelmaa ja motivoituisivat sitä kautta miettimään opetuksessaan vaikuttavia arvoja ja tavoitteita. Kurkelan ja Tawaststjernan (1999) oppilaitosten arvioinnissa tuli ilmi, että ”vaikka [oppilaitosten omien opetussuunnitelmien] laadinnassa oli saatettu lähteä periaatteessa ”puhtaalta pöydältä” ja aiemmat käytännöt kyseenalaistaen, kovin radikaaleja uudistuksia opetussuunnitelmat eivät näytä sisältävän” (emt., 104). Arvioinnissa todettiin, että joissakin oppilaitoksissa oppilaitoksen omaa opetussuunnitelmaa ei käytännössä tunnettu, toisissa sen olemassaolosta tiedettiin, mutta sillä ei ollut roolia oppilaitoksen arkipäivässä, ja joissakin oppilaitoksen oma opetussuunnitelma tunnettiin hyvin ja se vaikutti käytännön työskentelyyn. Tutkimuksen johtopäätöksensä oli, että opetussuunnitelman ja sen käytännön toteutuksen välisen kuilun kaventaminen on haaste. Jotta opettajat suoriutuisivat opetussuunnitelman teosta, heidän tulisi tuntea hyvin voimassa olevat opetussuunnitelman

perusteet, joissa luetellaan ne mahdollisuudet ja rajoitukset, jotka valtiovalta asettaa opetussuunnitelmatyön pohjaksi. (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 101-109.)

Olen pohtinut, miten on yleensä mahdollista kirjoittaa opetussuunnitelma, jonka opettajat voisivat toteuttaa edes jokseenkin samoin tuloksin? Jokainen opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa oman kokemukenttensä kautta ja valitsee oppilaalleen ja ryhmälleen soveltuvimman tavan toteuttaa sitä. Siksi on tärkeää, että opettajat voivat itse vaikuttaa opetussuunnitelman muotoon. Keskustellessaan oppilaitoksen opettajat samalla pohtivat yhdessä yhteisiä tavoitteitaan ja muokkaavat opiston toimintakulttuuria.

Opetussuunnitelman perusteissa 2002 on erityisesti musiikin perusteisiin liittyen useita mainintoja. Aineen profiilia on uudistettu suuresti. Musiikin perusteiden opettaja ovat luonnollisesti vastuussa oppiaineensa osuudesta oppilaitoksen omassa opetussuunnitelmassa. Tämän seurauksena muun muassa Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry:n (Mutes) hallitus on saanut kentältä kyselyitä, miten uudessa tilanteessa tulisi toimia (Kauniskangas, 2005). Opettajat ovat joutuneet miettimään opetuksensa arvoja ja sen pohjalta opettamansa aineen sisältöjä ja tavoitteita sekä sitä, miten opettaja arvioi oppilaita ja oppilaan oppimista. Opetuksen tavoitteiden ja arvojen yhteys ja kokonaisvaltaisempi opetussuunnitelma-ajattelu on vähitellen siirtymässä myös musiikkiopistomaailmaan ja musiikin perusteiden opetukseen.

## 5 SUOMEN MUSIIKKIOPPILAITOSTEN LIITON KURSSIVAATIMUKSET

Musiikkioppilaitosten opetuksen tavoitteet ovat lähes koko oppilaitosten olemassaolon ajan olleet vahvasti sidoksissa SML:n julkaisemiin kurssitutkintovaatimuksiin. Musiikin perusteiden tutkintouudistusta ja kurssivaatimusten uudelleen kirjoittamista on mietitty jo 1990-luvulla. Mutes ry on vahvasti ajanut vaatimusten uudistamista. Yhdistyksen hallitus julkaisi jo 1994 tiedotuslehdessään uuden ajankukaisemman tutkintovaatimusehdotuksen musiikin perusteita varten (Mutes 1994, 3-5), joita ilmeisesti joissakin oppilaitoksissa myös kokeiltiin. Käytännössä niiden merkitys jäi paikalliseksi. Jo tässä versiossa pyrittiin antamaan opettajalle enemmän vapautta. (Joutsenvirta 2004.) Ehdotuksessa määriteltiin vain päättötutkintojen sisältö ja välitavoitteet jäivät opettajan harkittavaksi (Mutes 1994, 3-5). Sen aikaiset ajatukset ovat itäneet ja synnyttäneet kauniita kukkasia, sillä tunnistan opetussuunnitelman perusteiden 2002 musiikin perusteita käsittelevässä osassa paljon yhteneväisyyksiä Mutes ry:n ehdotukseen.

Yhdistyksessä ei luovuttu ajatuksesta luoda ajankukaisempia kurssivaatimuksia. Mutes ry:n jäsenet perustivat 2000–2001 eri puolille Suomea työryhmiä, joissa mietittiin musiikin perusteiden tulevaisuuden kehityssuuntaa. Keväällä 2002 julkaistiin jonkinlaisen yhteisymmärryksen vallitessa yhdistyksen tiedotuslehdessä ehdotus uusista kurssivaatimuksista. (Mutes 2002a.) Ehdotuksen pohjalta SML:n perustama työryhmä teki lopullisen version, joka on syksystä 2004 aluksi koekäytössä (SML 2005). Koska SML:n varsinaiset uudet kurssivaatimukset eivät olleet vielä valmiit tutkimukseni kyselyvaiheessa, olen käyttänyt siinä Mutes ry:n tekemää versiota.

Kurssivaatimuksia uudistettaessa on huomioitu opetuksen kehittämisen painopisteen muuttuminen valtakunnallisesta enemmän oppilaitosten omaksi tehtäväksi. SML:n hallituksen lausunnossa uusista kurssivaatimuksista sanotaan seuraavaa:

Tavoitteena oli vaatimustasoltaan mahdollisimman yhtenäiset ja selkeäsanaiset tasosuoritusten sisällöt ja arviointiperusteet, jotka eivät perustu mihinkään yksittäiseen opetusmetodiin. Oppilaitosten omat opetussuunnitelman perusteet korostuivat ja paikallisten ratkaisujen tekemiselle annettiin enemmän tilaa.

Uusissa tasosuorituksissa tähdennetään jatkuvan palautteenannon kehittämistä. Samalla pyritään huolehtimaan oppilaan opintojen tukemisesta ja oppilaan ohjauksesta itsearviointiin. Opettajien vastuuta on korostettu.

Perus- ja opistotason sisältöjen tulisi herättää innostusta musiikin tekemiseen, johtaa tasosuoritusten valmistamiseen, eikä olla este tasojen suorittamiselle. Perus- ja opistotason tulee sopia sekä korkea-asteen opintoihin eteneville että harrastukseen soittaville tai laulaville oppilaille...  
(SML 2005)<sup>1</sup>

Uudet kurssivaatimukset on tehty siten, että ne sisältävät vain musiikin perustason ja opistotason päättövaatimukset. Välisuoritukset ja varsinaiset ainejaot on jätetty oppilaitosten ja aineen opettajan harkittavaksi. Kurssivaatimuksien lähtökohtana ovat olleet käytännön musisoinnin tarpeet. ”Ajatuksena on keskittyä ensisijaisesti osaamisen laatuun ei määrään” (SML 2005, 21). Musiikin perusteiden tavoitteena on tukea oppilaan soitto-opintoja ja antaa valmiuksia mahdollisiin jatko-opintoihin sekä luoda edellytyksiä ja innostusta elinikäisen musiikkiharrastuksen vaalimiselle. Perustason opetus sisältää viisi osa-aluetta: musiikin peruskäsitteet ja nuotinkirjoitus, rytmin luku- ja kirjoitustaito, melodian luku- ja kirjoitustaito, harmonia ja äänenkuljetus sekä musiikin historiallinen ja tyyllinen tuntemus. (SML 2005; ks. myös liite 1, taulukko 10.)

*Musiikin peruskäsitteet ja nuotinkirjoitus* -osioon kuuluvat nuottinimet, oktaavialat, intervallit, sävellajit, asteikot ja musiikkiterminologia. Kurssivaatimuksissa muistutetaan, että ”käsitteet ja merkintätavat ovat perustasolla ensisijaisesti toiminnan apuvälineitä.” (SML 2005, 21-22.) Oppilaan tulee hallita käsitteet käyttöyhteydessään, joka edellyttää riittävää sujuvuutta (emt.).

*Rytmin luku- ja kirjoitustaidon* hallinnassa on keskeistä perussykkeen löytäminen ja sen ylläpitäminen. Rytmia tulee harjoittaa monipuolisesti, mutta opetuksessa painotetaan tavallisimpien tahtilajien ja rytmikuvioiden hallintaa. (SML 2005, 22.)

*Melodian luku- ja kirjoitustaidon kehittämisessä* opettaja ja oppilas pyrkivät löytämään tietoisia ongelmanratkaisukeinoja. Opinnoissa opetellaan luontevaa äänenkäyttöä, fraseerausta ja intonaatiota. Oppilaan sisäisen kuulon kehittyminen on opetuksessa tärkeässä osassa. (SML 2005, 22.)

*Harmoniaa* käsitellään peruskurssitasolla aiempaa monipuolisemmin; soittaen ja laulaen, kuunnellen ja analysoiden. Harmonisia tapahtumia opetellaan hahmottamaan nuottikuvasta

---

<sup>1</sup> Lausunto käsittelee solististen aineiden suorituksia, mutta lausunnon uudistuksellinen henki on mielestäni havaittavissa myös musiikin perusteiden kurssivaatimuksissa.

sointumerkein ja pääsointutehoja opitaan tunnistamaan kuulonvaraisesti ja hyödyntämään myös säästyksissä. Samalla tutustutaan alustavasti äänenkuljetuksen periaatteisiin. (SML 2005, 22.)

*Musiikin historian ja tyylien tuntemusta* tutkintovaatimuksissa suositellaan sisällytettävän opetukseen alusta alkaen. Tässä tavoitteena on laajentaa oppilaan kuuntelutottumuksia, tukea oppilaan kykyä ymmärtää, jäsentää ja arvioida kuulemaansa ja perustella mielipiteitään kuulemastaan. Opetuksessa tutustutaan länsimaisen taidemusiikin keskeisiin tyylikausiin, soittimiin ja soitinryhmiin ja oppilaitoksen suuntautumisen ja opettajan harkinnan mukaan myös muihin musiikin lajeihin. Suoritukseen sisältyy myös konserttikäyntejä. (SML 2005, 22.)

Kurssivaatimuksissa sanotaan, että oppilaiden tulisi hallita osa oppisisällöistä perusteellisesti ja osaan tutustutaan yleisluontoisemmin. Musiikkimateriaalina tunneilla suositellaan käytettävän monipuolista ohjelmistoa: esimerkiksi oppilaan omia soittokappaleita, klassisia teoskatkelmia ja tuttuja lauluja sekä oppilaiden omia sävellyksiä. Vaatimukseen sisältyy liiteosa, jossa tarkennetaan aineen sisältöjä ja tarjotaan opettajille monipuolisia työtapoideoita opetusta monipuolistamaan. Liiteosassa korostetaan oppilasta aktivoivien työtapojen käyttöä opetuksessa; soittamista, laulamista ja musiikkiliikuntaa. (SML 2005, 21-22, 25-28.)

Kurssivaatimuksissa annetaan opettajalle vapaus päättää, missä muodossaan ja millä aikataululla oppilaat suorittavat opintokokonaisuuden. Tenttipainotteisuutta voidaan vähentää siten, että osa suorituksesta koostuu oppilaan opiskeluaikana tekemistä tehtävistä, jotka kootaan työkansioon. Suulliseen tenttiin, jossa testataan oppilaan melodian ja rytmin hallintaa, on lisätty prima vista -tehtävän lisäksi valmistettu ohjelmisto. Tämän toivotaan tukevan oppilasta itsenäisessä harjoittelussa ja vähentävän suorituspainetta. Kurssivaatimuksissa jokaisen yksittäisen osa-alueen lopussa määritellään, missä muodossa oppilaan tulisi kyetä näyttämään taitonsa. Arvioinnin tueksi kurssivaatimuksissa on määritelty perustason päättösuoritus arvosanoille viisi ja yksi, jotka ovat arvosteluasteikon ääripäät. (SML 2005, 21-22, 25-28.)

Osa opettajista koki aikaisemmat tutkintovaatimukset pakkopaidaksi, joka sitoo pedagogin kädet liian tiukasti, eikä antanut opettajalle mahdollisuutta huomioida oppilaiden erikoistarpeita. Päinvastoin ne pakottivat opettajat noudattamaan tiukkaa järjestystä, jotta tutkintovaatimusten tavoitteet toteutuvat ajallaan. Pidän itse kurssivaatimuksia nykyisessä muodossaan hyvänä opetuksen kehittämisen apuvälineenä yhdessä opetussuunnitelman perusteiden 2002 kanssa. Opetussuunnitelman perusteet 2002 luo opetuksen arvoperustan ja määrittää sen perustavoitteet.



Tavoitteiden toteutusta kuvataan tarkemmin kurssivaatimuksissa, jonka liiteosan pedagogisen osuuden on tarkoitus inspiroida opettajaa uudenslaisiin opetuskokeiluihin.

Artikkelissa ”Mistä löytyy soittamisen ilo” Hanna Untala (Helander 2004) puhuu kolmiulotteisesta musiikin tekemisen mallista, ääni-tunne-ajatus – yhtälöstä. Musiikin perustasolla ja musiikkiopistotasolla korostuvat ääni (soittimen ääni) ja ajatus (nuotinluku ja soittimen hallinta), mutta tunne usein unohtuu. (Helander 2004, 49.) Mielestäni Untalan ajatuksessa on perää. Jos musiikin opiskelusta puuttuu tunne, katoaa nopeasti myös soittamisen ilo ja motivaatio. Musiikin viehätyks on vahvassa tunteiden kirjossa, jota soittaja välittää tämän sanattoman kielen avulla. Musiikin perusteiden tunneilla tunne ja asioiden kokemuksellinen oppiminen on paikoin ollut kadoksissa. Uskoisin nykyisen kehityksen vievän mielekkääseen suuntaan, koska sekä Opetussuunnitelman perusteissa 2002 (Opetushallitus 2002) että SML:n kurssivaatimuksissa (SML 2005) kokemuksen ja asioiden yhteyden tärkeyttä on korostettu.

## 6 TUTKIMUSPROSESSI

### 6.1 Tutkimusongelmat

#### Pääongelma

Millaisia ovat täydennyskoulutukseen osallistuneiden musiikin perusteiden opettajien näkemykset opetuksensa kehitystarpeesta Opetussuunnitelman perusteiden 2002 myötä muuttuneessa tilanteessa?

#### Alaongelmat

1. Minkälaisia haasteita tai ongelmia musiikin perusteiden opettajat kokevat työssään?

Musiikkioppilaitoksissa eletään muutoksen aikaa. Opetussuunnitelman perusteissa 2002 on asetettu erityisesti musiikin perusteiden opetukselle uudenlaisia haasteita. Miten opettajat kokevat selviytyvänsä tässä tilanteessa? Millaisia ehtoja musiikin perusteiden opettajat näkevät työnsä kehittämiseksi? Miten opetuksen puitteita tulisi muuttaa, jotta opetuksen kehittäminen olisi mahdollista? Mikä helpottaisi muutosprosessia ja opettajan uusiutumista? Minkälaista tukea opettajat kaipaavat oppilaitokseltaan työnsä kehittämisessä? Onko täydennyskoulutukselle kysyntää?

2. Miten opettajat kommentoivat Opetussuunnitelman perusteita 2002? Millainen merkitys Opetussuunnitelman perusteilla 2002 on opettajien työtä ohjaavana asiakirjana?

Opetussuunnitelman perusteet 2002 on ainoa valtakunnallinen ohjeistus, jota musiikkioppilaitoksissa on noudatettava. Sen mukaisesti oppilaitokset myös kirjoittavat omat opetussuunnitelmansa. Tutkimukseni yhtenä tavoitteena on selvittää, minkälaisia ajatuksia Opetussuunnitelman perusteet 2002 musiikin perusteiden opettajien keskuudessa herättävät. Lisäksi halusin kerätä opettajien näkemyksiä siitä, minkä asiakirjojen tai asioiden yleensä

koetaan vaikuttavan opetukseen. Mikä merkitys opettajalle on oppilaitoksen omalla opetussuunnitelmalla, SML:n uusia kurssivaatimuksia edeltävällä Mutes ry:n kurssivaatimusluonnoksella 2002, SML:n kurssitutkintovaatimuksilla vuodelta 1982 tai opettajan käyttämällä oppimateriaalilla?

## 6.2 Tutkimuksen kohdennus, toteutus ja luotettavuus

Kyselylomakkeeni kysymykset ja tutkimukseni materiaali käsittelevät vain musiikin perusasteen osaa musiikkioppilaitosten musiikin perusteiden opetuksesta. Rajasin tutkimukseni näin lähinnä kahdesta seuraavasta syystä: ensiksi; musiikin perustason opetus koskee lähes poikkeuksetta kaikkia musiikkioppilaitosten oppilaita, ja toiseksi; opetussuunnitelman perusteet 2002 asettavat muutospainetta erityisesti perusasteen opetukselle. Lisäksi minulla on eniten henkilökohtaista kokemusta perusasteen opetuksesta. Tässä laajuudessa työ on ollut mielenkiintoinen ja mahdollinen toteuttaa.

Suoritin tutkimukseni kyselyn Sibelius-Akatemian koulutuskeskuksen, Sibelius-Akatemian sävellyksen ja musiikinteorian osaston ja Mutes ry:n järjestämässä Muuttuva musiikinteoria -seminaarissa marraskuussa 2003. Valitsin seminaariin osallistuvat opettajat tutkimukseni kohderyhmäksi muun muassa siksi, että oletin heidän olevan hyvin perillä aineen nykyisestä kehityssuunnasta ja odotin heiltä kiinnostusta kertoa mielipiteensä. Olin myös varma, että jos tämän aktiivisen ryhmän vastauksista nousee ongelmakohtia, ne ovat yleistettävissä laajemmalle.

Kaksipäiväisessä seminaarissa oli 63 osallistujaa; musiikkiopistojen opettajia, ammattikorkeakoulujen ja Sibelius-Akatemian sävellyksen ja musiikinteorian osaston opettajia, opiskelijoita ja myös muutamia peruskoulun musiikinopettajia (Pekkilä 2004). Jaoin kyselyn 47 opettajalle, siis kaikille, jotka tavoitin seminaarin ensimmäisenä päivänä perjantaina. Rajasin siinä vaiheessa tutkimukseni ulkopuolelle vain seminaariin osallistuneet opiskelijat, joilla ei ollut lomakkeen täyttämiseen tarvittavaa opetuskokemusta. Pyysin lomakkeita takaisin lauantaina, seminaarin toisena päivänä. Pidin itse seminaarissa lauantaina 45 minuutin alustuksen. Toivoin, ettei esitykseni vaikuttaisi opettajien vastauksiin ja yritin saada vastaukset takaisin ennen esitystäni. Muutamat vastaajat pyysivät kuitenkin lisää aikaa vastaamiseen. He postittivat vastauksensa myöhemmin. Seminaarin osallistuneiden opettajien lisäksi pyysin ja sain vastaukset kahdelta musiikkiopistossa pääkaupunkiseudun ulkopuolella työskentelevältä musiikin perusteiden opettajalta.

Sain takaisin yhteensä 30 vastausta käytettäväkseni tutkimukseeni. Lomakkeiden analyysia aloittaessani löysin neljä tutkimukseni aineistoksi soveltumatonta lomaketta. Näiden lomakkeiden vastaajat toimivat peruskoulussa, lukiossa ja työväenopistossa, eivätkä tunteneet musiikkioppilaitosten musiikin perusteiden opetuksen kenttää. Yksi vastaaja opetti musiikkiopistossa, mutta ei toiminut musiikin perusteiden opettajana. Poistin kyseiset neljä lomaketta rajaukseeni vedoten. Hylkäysten jälkeen minulle jäi 26 lomaketta, joiden vastaajat työskentelivät musiikkioppilaitoksissa ja opettivat ainakin osaksi musiikin perusteita musiikin perustasolla.

### *Kyselylomake*

Kyselylomake koostui lähetekirjeestä, Opetussuunnitelman perusteiden 2002 musiikin perusteen osasta tekemästani lyhennelmästä sekä varsinaisesta kysymysoasasta (liite 2). Lähetekirjeessä esittelin itseni, kerroin lyhyesti tutkimuksestani sekä pyysin vastaajan yhteystietoja, jos hän halusi tietoja tutkimuksesta, oli halukas osallistumaan haastatteluun tai oli kiinnostunut jatkokoulutuksesta. Koska osa kysymyksistäni koski suoraan tai välillisesti Opetussuunnitelman perusteita 2002, liitin lyhennelmän kyselylomakkeen oheen. (Liite 2.) Pidin huolta, että kaikki musiikin perusteita koskevat osiot olivat mukana lyhennelmässä ja käytin mahdollisuuksien mukaan alkuperäisen tekstin sanamuotoja. Opetushallituksen opetussuunnitelman työryhmän johtaja Terhi Heino ja työryhmän jäsen Mirja Kopra tarkistivat lyhennelmäni.

Varsinaisessa kyselyssä on 25 kysymystä kahdella sivulla (liite 2). Käytin kysymyksissä kolmea peruskysymystyyppiä; avoimia kysymyksiä, monivalintakysymyksiä ja asteikkoon perustuvia kysymyksiä kysymyksen luonteesta riippuen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 185-190). Pyrin järjestämään kysymykset siten, että ne johdattaisivat kyselyn edetessä syvemmälle aiheeseen ja helpottaisivat vastaajaa lopun avoimissa, henkilökohtaisemmissa kysymyksissä.

En ole täysin tyytyväinen kysymyslomakkeeseeni, koska kysymykset eivät olleet yksiselitteisiä. Musiikin perusteet käsitteenä ei ollut opettajille selvä. Aineen termistö on elänyt vahvasti viime vuosina ja aiheutti sekaannuksia. Osa opettajista otti vastauksissaan huomioon myös musiikkitiedon opettamisen, osa ei. Lomakkeessa oli myös liian vähän vastaustilaa ja sain siksi joihinkin kysymykseen lyhyitä vastauksia, joiden informaatioarvo oli pieni ja tulkitseminen siksi hankalaa. Mainitsen näistä tutkimusten aineiston tulosten kohdalla tarkemmin. Olen

kysymyslomakkeen kuitenkin siinä mielessä tyytyväinen, että sain vastauksia niihin kysymyksiin, jotka olivat tutkimukseni kannalta oleellisimpia: Sain tietoa opettajien näkemyksistä musiikin perusteiden kehityssuunnasta, opettajien kohtaamista uudenlaisista haasteista ja opettajien mielipiteistä siitä, miten oppilaitos voi tukea opettajaansa opetuksen kehittämisessä.

#### *Luotettavuuden arviointia*

Tutkimukseni aineisto on harkinnanvaraisen otannan tulosta, koska tutkimuksen teettäminen koulutustilaisuudessa rajasi ja valikoi tutkimuksen aineistoa. Pidän valitsemaani tapaa mielekkäänä, sillä uskon koulutukseen osallistuneiden vastaajien olevan valveutuneimpia alallaan tapahtuneista muutoksista. He ovat kiinnostuneita itsensä ja työnsä kehittämisestä ja oletettavasti myös se opettajajoukko, joka levittää tietoa ympäristöönsä. Vaikutelmani olikin yleisesti se, että opettajat pitivät tutkimustani tärkeänä ja olivat halukkaita vastaamaan siihen.

Aineistoni on pieni ja aineiston hankintatavasta johtuen tutkimukseni kaikki tulokset eivät ole tilastollisesti yleistettävissä. Tutkimukseni antaa todennäköisesti keskimääräistä myönteisemmän kuvan suomalaisista musiikin perusteiden opettajista. Kaikki musiikin perusteiden opetuskentän ongelmakohdat eivät varmasti ole tulleet esille tässä tutkimuksessa. Pidän kuitenkin tutkimukseni päätuloksia sellaisina, että ne kertovat yleisemminkin ehdoista, joita musiikin perusteiden opetuksen kehittäminen edellyttää.

Jos olisin rajannut jo lomakkeiden jakovaiheessa otokseni ulkopuolelle opettajat, jotka eivät opettaneet musiikin perusteita musiikin perusasteella, olisin todennäköisesti saanut suuremman osan jakamistani lomakkeista takaisin. On luonnollista, että ylempien aineiden opettajilla ei ollut motivaatiota vastata kysymyksiini, koska heillä ei ole kosketuspintaa musiikin perusteiden opetukseen tai yleensä perusasteen opetukseen. Lyhyt yhden yön vastausaika saattoi vaikuttaa vastausten laatuun. Jotain oleellista jäi ehkä kiireessä kirjoittamatta. Luotan kuitenkin siihen, että vastaaja käytti vastaamiseen tarvitsemansa ajan ja kirjoitti ainakin niistä ajatuksista, jotka hän koki tärkeimmiksi.

### **6.3 Aineiston analyysimenetelmät**

Tiedonhankintastrategiani oli kyselytutkimus. Opettajien taustietoja ja asteikkoon perustuvia vaihtoehtokysymyksiä olen käsitellyt lähinnä kvantitatiivisesti, joka näkyy näiltä osin

taulukkomuotoisissa tuloksissa. Muilta osin tutkimukseni on lähinnä laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Koska aluetta ei tässä muodossaan ole kartoitettu aikaisemmin, halusin jättää tilaa mahdollisille ennakoimattomille tuloksille, enkä ole käyttänyt valmista selitysmallia aineiston analyysissä. Aineistoni on siis ohjannut tutkimustani ja olen edennyt induktiivisesti yksityisestä yleiseen. Avoimista kysymyksistä saamaani aineistoa analysoin sisällönanalyysin keinoin. Analyysiyksikkönä käytin ilmausta, joka esitti yhden ajatuksen kyseessä olevasta asiasta. Joissakin yksittäisissä vastauksissa oli useampia ilmaisuja, jotka kaikki huomioin analyysissä itsenäisinä ajatuksina. Esimerkiksi vastauksessa Opetussuunnitelman perusteiden 2002 vahvuuksista ”oppimiskäsitys, riittävä tuntimäärä, tavoitteena vuorovaikutus instruopintojen kanssa” käsiteltiin kolmea eri asiaa. Muutamassa lomakkeessa käsittelemistäni 26 vastauksesta vastaaja on vastannut kysymyksiini myös musiikkiopistotasoa koskien. Musiikkiopistotasoa koskevat vastaukset olen jättänyt huomioimatta tutkimukseni rajaukseen vuoksi.

Sisällönanalyysini tavoitteena oli löytää opettajien vastauksista yhteneväisyyksiä. Numeroin vastauslomakkeet ja tein tämän jälkeen taulukon, jossa näkyi jokaisen opettajan yksittäiset vastaukset jokaiseen kysymykseen. Samaa numerointia olen käyttänyt raportissani aineistokatkelmissa sekä niissä taulukoissa, joissa näkyy jokainen vastaaja erikseen. Taulukkoa tutkimalla yritin kartoittaa ensin kysymyskohtaisesti vastausten eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Hain kysymyskohtaista teemoittelua, joihin kaikki kyseisen kysymyksen vastaukset luokittuisivat. Kaikissa tapauksissa se ei ollut helppoa ja jouduin tarkastamaan ryhmittelyni useampaan kertaan. Vähitellen vastauksista hahmottui taulukon avulla mielekäs luokittelu, mutta koska aineistoni on suppea, muutamiin luokkiin ei tullut kuin yksi jäsen. Luokittelua tehdessäni huomasin, että muutamat aiheet toistuivat useampien kysymysten vastauksissa. Tämä herätti mielenkiintoni ja päättelin, että nämä ovat asioita, jotka ovat opettajille erityisen tärkeitä. Syvemmän tason merkityksien löytämiseksi tein vielä koko aineistoani koskevan sisällönanalyysin pyrkien löytämään nämä toistuvat aiheet, jotka koen tutkimukseni kannalta erityisen merkitykselliseksi.

## **7 OPETUKSEEN VAIKUTTAVIA YLEISIÄ TEKIJÖITÄ**

Ennen varsinaisia tutkimustuloksia käsittelem yleisesti teemoja, jotka tulivat aineistossa vahvasti esille ja nousivat sitä kautta tärkeäksi osaksi tutkimustani. Puhun musiikkioppilaitoksen työyhteisöstä, opettajista ja oppilaista, opetuksen puitteista sekä tuntikehyksestä. Opettajan työskentelyyn vaikuttavat myös opettajan omat kyvyt sekä opettajan elämäntilanne. Käsittelem näitä teemoja lähinnä omien kokemuksieni pohjalta.

### **7.1 Työyhteisön merkitys**

Opettajan asema ja arvostus oppilaitoksessa on merkityksellinen tekijä työviihtyvyyden kannalta. Kokemukseni mukaan hyvähenkisessä ja kannustavassa ilmapiirissä opettajan on helppo kehittyä ja myös lähteä uudistamaan opetustaan. Erityisesti oppilaitoksen rehtorilla on paljon mahdollisuuksia tukea opettajaa opetustyössä tai hankaloittaa sitä. Esimerkiksi Sinikka Ojanen ja Leila Keski-Luopa (1998, 156) kirjoittavat, että rehtorin tehtävä on koulun sisällä luoda edellytykset optimaaliseen työskentelyyn niin opetuksen puitteet kuin opettajien henkiset edellytykset huomioiden, sekä auttaa opettajia myös oppimaan ja kehittymään.

Aseman saavuttaminen työyhteisössä edellyttää yhteisössä toimimista. Viranhaltijoilla on automaattisesti opetustyön lisäksi muuta työtä ja päätoimisetkin opettajat ovat usein tiiviisti työyhteisön toiminnassa mukana. He ovat pakostakin mukana kehittämässä työyhteisön toimintaa ja omaa opetustaan. Opettajan asema ja arvostus oppilaitoksessa voi vaikuttaa välillisesti myös opetuksen puitteisiin. Käytännössä yleiseen kulttuuriin kuuluu, että enemmän opettavalle opettajalle hankitaan helpommin välineistöä ja annetaan opetukseen soveltuvin tila. Jos opettaja käy opettamassa vain muutaman tunnin viikossa, työyhteisöön kuuluminen ei ole niin itsestään selvää. Lukuvuonna 1997-1998 musiikkioppilaitosten kaikista opettajista 53 % oli sivutoimisia (Heino & Ojala 1999, 37). Erityisesti sivutoimiset opettajat ovat oppilaitoksille haaste, koska heiltä odotetaan täyttää työpanosta opetettavan tuntimäärän verran, mutta heiltä ei voi edellyttää sen lisäksi aktiivista sitoutumista opiston kehitystyöhön (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 130).

## 7.2 Yhteistyön tärkeys

Musiikkioppilaitoksessa opettajat toimivat oman aineensa asiantuntijoina työyhteisössään. Oppilaitoskartoituksessa tutkijat totesivat, että musiikkiopistojen opettajan työ on yksinäistä ja paineista (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 117). Myös Suomen Musiikinopettajien liiton (SMOL) jäsenkyselyssä työn yksinäisyys, kiire ja stressi aiheuttivat opettajissa työtyytymättömyyttä (Nykänen 2001, 11). Kaikissa oppilaitoksissa opettajien välistä yhteistyötä ei tueta ja opettajat saattavat opettaa vuodesta toiseen luokassaan tietämättä mitään oppilaitoksen muusta toiminnasta. Yhteistyö kollegoiden kanssa rajoittuu jokakeväiseen oppilaiden edistymisen arviointitilanteeseen. Se ei ole rakentava tai yhteisöllisyyttä luova tila.

On helpompaa pyrkiä toimimaan osana kokonaisuutta kuin yksin. Musiikin perusteiden opettajat saattavat kokea, etteivät soitonopettajat arvosta heidän työtään (ks. esim. Nissilä 1992, 129, 136). Opetussuunnitelman perusteissa 2002 kehoitetaan opistoja etsimään yhteistyömuotoja oppilaitoksen opettajien kesken (Opetushallitus 2002). On mielestäni tärkeää, että eri aineiden opettajat tekevät yhteistyötä keskenään. Se lisää ryhmähenkeä ja kannustaa yhteisiin kokeiluihin. Yhteistyö voi myös parantaa opetusta, koska vaihtaessaan kokemuksiaan oppilaasta, opettajat saavat tietoja oppilaan niistä tiedoista ja taidoista, jotka eivät omalla tunnilla tule ilmi. Oppilas käyttäytyy usein ryhmässä toisin kuin yksityistunnilla. Samoin osaamisen taso saattaa vaihdella yllättävästi tunnilta toiselle. Kun kaikki oppilaan opettajat tietävät laajasti oppilaan tilanteesta, opetus ja vuorovaikutus ovat kokonaisvaltaisempaa ja oppiminen on varmasti syvempää.

Omassa oppilaitoksessani opettajien keskinäinen yhteistyö rikastuttaa opiston arkea. Keskustelut ja yhteistyöni soitonopettajien kanssa ovat olleet hedelmällisiä; tiivis yhteistyö solististen aineiden opettajien kanssa on väljentänyt eri aineiden välisiä ennakkoluuloja ja helpottanut ja nopeuttanut oppilaiden ongelmien selvittämistä, kun lapsen ongelmaan etsitään yhdessä apua kahden opettajan voimin useamman kerran viikossa. Positiiviset onnistumiset oppilaan taitojen kehittyessä opettajien yhteisestä hankkeesta on kasvattanut opettajien molemminpuolista arvostusta ja luottamusta toisen opettajan ammattitaitoon. Samalla on solistisen aineen opettaja huomannut konkreettisesti musiikin perusteiden tuntien tärkeyden oppilaan musiikkiopisto-opinnoissa. Käytännössä opettajien välinen yhteistyö tapahtuu luontevasti työpäivän aikana, jos opettajat tapaavat toisiaan opettajanhuoneessa.



Musiikin perusteiden luonne ryhmäopetuksena on erilainen kuin solistinen yksilöopetus. Opettajien yksinäisyyden kokemukset voivat johtua myös siitä, että opettajalla ei ole oppilaitoksessa kollegaa jonka kanssa jakaa opetukseen liittyviä asioita. Musiikkiopistoissa ryhmäopetuksen ongelmat jäävät yksilöopetuksen haasteiden varjoon, koska toistaiseksi yksilöopetus koskettaa suurinta osaa opettajista, mutta ryhmäopetus pienempää osaa opettajista. Kokemukseni mukaan opettajille järjestetyissä koulutuksissa keskitytäänkin lähinnä yksilöopetukseen liittyvien ongelmien selvittelyyn ja niiden ratkaisujen etsimiseen. Nämä ohjeet eivät aina ole suoraan sovellettavissa ryhmäaineenopetukseen. Samoin opettajainkokouksissa käytetään aikaa lähinnä solistisen opetuksen pohtimiseen.

### **7.3 Oppimisympäristö**

Konstruktivistisen oppimisenäkemykseen pohjautuvassa opetuksessa opettajan tehtävänä on antaa oppilaalle mahdollisuus vaikuttaa opetuksen sisältöön ja tavoitteisiin ja auttaa oppilasta hyödyntämään hänelle parhaiten sopivia opiskelumenetelmiä (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 54). Opiskeluympäristöön vaikuttaa musiikin perusteiden opiskelussa opetustila ja sen varustus, opiskeluun käytettävissä oleva aika sekä ryhmän koko ja toimivuus.

#### *Tila ja välineet*

Kuuden musiikkiopiston arvioinnissa todettiin, että oppilaitosten tilat ja opetusvälineet eivät vastaa edes vähäisiä perusvaatimuksia (Kurkela ja Tawaststjerna 1999, 112-116). Kuitenkin musiikin perusteita opiskelevat yleensä kaikki oppilaitoksen oppilaat, joten toimiva luokkatila tässä aineessa hyödyttää suurta oppilasjoukkoa. Tulisi olla itsestään selvää, että laitteet toimivat, pöytiä ja tuoleja on tarpeeksi kaikille ja tilaa on riittävästi. Oppilaiden – ja erityisesti opettajan jaksamisen kannalta on myös oleellista, että luokan ilmankosteus ja ilmastointi ovat kunnossa.

Viime vuosina soitinten hyödyntäminen musiikin perusteiden opetuksessa on lisääntynyt. Musisointi tunnilla konkretisoi oppilaalle opeteltavien asioiden käytännönläheisyyttä. Rytmi- ja laattasoittimien lisäksi monet opettajat käyttävät koskettimistoja opetuksessaan, koska koskettimistot ovat havainnollisuudessaan erinomainen väline rakennettaessa siltaa musiikin peruseriaatteista käytäntöön. Tietoyhteiskunnan kehittyessä olisi mielekästä hyödyntää opetuksessa myös musiikkiteknologian mukanaan tuomia mahdollisuuksia. (Ks. SML 2005, 3–5, 14–21; Opetushallitus 2002, 9-10.)

### *Oppimateriaalin merkitys*

Käytettävät oppimateriaalit vaikuttavat oppituntien sisältöön. Hyvä oppikirja helpottaa opettajan työtä valtavasti, huonommin soveltuva kirja vaatii jo rinnalleen lisämateriaalia ja saattaa vähentää oppilaiden motivaatiota. Puhutaankin, että oppikirja on opettajan opetussuunnitelma (Uusikylä & Atjonen 2000, 49). Eero K. Niemi (2004) on tutkimuksessaan todennut, että valtaosalle opettajista oppikirja on edelleen opetussuunnitelmaa tärkeämpi työväline. Suomesta löytyy useita musiikkiopistojen musiikin perusteiden (vanha musiikinteoria ja säveltapailu 1/3, 2/3 ja 3/3) opetukseen suunnattuja kirjasarjoja ja muutama yleisen musiikkitiedon opetukseen suunnattu oppikirja, mutta ne on suunniteltu SML:n vuoden 1982 vanhojen kurssitutkintovaatimusten mukaisesti. Koska oppikirjat ovat olleet sisällöltään ja tehtävätyypeiltään sellaisia, että ne edellyttävät suhteellisen opettajajohtoista opetustapaa, näkisin vanhan materiaalin käyttö hankaloittavan opetuksen uudistamista. Opettajat pyrkivät täydentämään materiaalia lisämateriaalilla. Oman materiaalin kokoaminen on opettajalle palkitsevaa mutta työlästä. Ongelmia tuottavat kasvava levyjen, partituurien ja muun kirjallisuuden tarve sekä kopiointi, joka herkästi ylittää tekijänoikeuslain sallimat rajat.

Internet omalta osaltaan helpottaa ja nopeuttaa tiedon kulkua. Sibelius-Akatemian tuella verkkoon on perustettu opettajille tarkoitettu Aleatori-sivusto, jonka päämääränä on tarjota opettajille sellaista oppimateriaalia, jota nykyisissä oppikirjoissa on niukasti ja joka on opetuksen kehittämisen kannalta katsottu tärkeäksi, sekä artikkeleita erilaisista opetukseen liittyvistä aiheista. Sivustolla tuetaan opettajia tarjoamalla vihjeitä monipuolisiin, käytännöllisiin ja lapsille soveltuviin työtapoihin. (Mutes 2002b, 7-8; Aleatori 2004.)

Uudenlaisen materiaalin tekeminen on siis haaste myös kirjantekijöille. Varsinkin kun oppilaitosten omat opetussuunnitelmat saattavat olla hyvin erilaisia, kaikille soveltuvan materiaalin tuotto on haastava urakka. Toisaalta jos intoa ja uudistusmieltä löytyisi, olisi varmasti mahdollista tuottaa Opetussuunnitelman perusteiden 2002 hengen mukainen monenlaiseen opetukseen soveltua kirja. Vanhoista musiikin teorian ja säveltapailun opetusta käsittelevistä tutkimuksista ja kirjoituksista löytyy paljon ideoita sopiviksi, oppilaita innostaviksi ja mielekkäiksi tehtävätyypeiksi (ks. esim. Saariaho 1999; Jordman 1996; Pietiäinen 1991).

### *Ryhmän koko*

Ryhmäaineiden ryhmäkoosta ei ole tällä hetkellä voimassa ohjeita tai suosituksia. Käytännössä oppilaitos voi itse päättää, määritteleekö se opetusryhmille minimi- tai maksimikokoa.

Ryhmäkokoon vaikuttaa suuresti käytössä oleva opetustila. Jos tila on kovin pieni, ryhmäkään ei voi kasvaa kovin suureksi. Myös luokan varustetaso, esimerkiksi pöytien, tietokoneiden tai soitinten määrä voi rajata ryhmän kokoa. Opetusmenetelmällä on mielestäni vaikutusta sopivaan ryhmäkokoon. Samoin oppilaiden lukumäärä voi vaikuttaa mielekkäisiin toimintatapoihin tunnilla. Oppilasmäärä vaikuttaa ryhmälle parhaimmin soveltuvien toimintatapojen ja materiaalien valintaan. Pienessä ryhmässä taitoerot näkyvät selvemmin ja oppilaiden on helppo vertailla taitojaan. Tämä voi heikolle oppilaalle olla kiusallista. Jos ryhmän jäsenet uskaltavat erottua tunnilla, eivätkä esimerkiksi pelkää sitä, että yksilön laulu erottuu ryhmässä, pieni ryhmä antaa opettajalle mahdollisuuden jakaa tarpeeksi huomiota jokaiselle oppilaalle ja oppilas saa tarvitsemansa avun ja aikaa opettajalta. Ongelmaksi kovin pienessä ryhmässä voi muodostua laajempien musiikillisten töiden, kuten moniäänisten laulujen tai soittokappaleiden harjoittaminen. Jos joukko on kovin pieni, ryhmätyö ei toimintatapana motivoi, kun ryhmien kokoonpanoja ei ole mahdollista vaihdella. Suuressa ryhmässä sen sijaan saadaan helposti musiikkiesitykset kuulostamaan hyvältä, kun ”massaa” on enemmän. Ryhmän taidollisesti vahvat oppilaat vetävät heikompiin perässään ja parhaimmillaan esimerkki voi innostaa heikompiin saavuttamaan parempia tuloksia. Oppilaat ovat usein toisilleen erinomaisia opettajia ja tätä hyödynnetään usein isommassa ryhmässä, kun opettaja ei ehdi auttamaan jokaista yksitellen. Sekä suuressa että pienessä joukossa ryhmä vaikuttaa hyvin toimiessaan suuresti ryhmän jäsenten oppimismotivaatioon. Ryhmä pitää omistaan huolen ja pieni positiivinen sosiaalinen paine voi kannustaa oppilaita parempaan suoritukseen. Omassa opetuksessani olen pyrkinyt rajaamaan ryhmäkokoja 10-12 oppilaaseen. Tällöin esimerkiksi soitinten käyttö tunnilla ei vielä lohkaise mahdotonta osaa tunnista, mutta ryhmällä suoriudutaan kaksi- tai jopa kolmiäänisistä lauluista ja ryhmätöihin löytyy useampia kokoonpano mahdollisuuksia.

#### *Oppilaiden ikä ja opetus aika*

Oppilaiden ikä vaikuttaa suuresti ryhmälle parhaiten soveltuviin opetusmenetelmiin ja materiaaleihin. Seitsemänvuotias hahmottaa maailma hyvin eri tavoin kuin 11-vuotias lapsi. Paljon soittaneella oppilaalla on jo runsaasti käytännön kokemusta musiikissa pätevistä laeista, kun taas juuri soittouransa aloittaneelle lapselle koko soiva todellisuus on uusi ja ihmeellinen. Jos oppilaalla on soittimensa kautta jo laaja musiikillinen ymmärrys ja mahdollisesti samalla herännyt mielenkiinto musiikin kieltä ja toimintaa kohtaan, opettajan on helppo vain auttaa oppilasta yhdistämään kokemuksensa siihen muusikoiden yhteiseen kieleen, jonka kautta musiikista keskusteleminen sanoin on mahdollista. Jos taas opetuksen ajatuksena on opettajan yhdessä kulkea lapsen kanssa musiikillisen kasvun matkaa ja rinta rinnan näyttää musiikin

käytännön ja teorian totuuksia pienelle oppijalle, on opetustapahtuma kovin toisenlainen ja sen vauhti hitaampi. Kun asioita on aikaa lähestyä monin eri tavoin ja katsoa monista eri suunnista, opittua on helppo soveltaa. Opetussuunnitelman perusteet 2002 suosittelevat jatkuvaa opetusta, joka etenee rinta rinnan oppilaan solististen aineiden kanssa (Opetushallitus 2002).

### *Ryhmän merkitys*

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa on tärkeää, että opettaja ymmärtää oppilaan oppimisen lähtökohdat ja kykenee seuraamaan oppilaan oppimisprosessia ja tukemaan oppilasta siinä. Opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta ja sen tärkeydestä onkin kirjoitettu paljon (mm. Åhlberg 1992, 5). Vuorovaikutus ryhmässä vaikuttaa oppituntiin, sen sujuvuuteen tai ongelmiin (esim. Koskenniemi & Hälinen 1970, 88–89). Siksi onkin yllättävää, että vaikka kouluopetus, ja musiikin perusteiden opetus, on ryhmäopetusta, jossa ryhmädynamiikan toimivuus on opetuksen onnistumisen perusedellytys, siitä oli vaikea löytää lähdekirjallisuutta.

Juha Uusikylä ja Päivi Atjonen kirjoittavat: ”Oppilaiden erilaisuus pitäisi nähdä mahdollisuutena: jokaisessa oppilaassa on voimavaroja, jotka pitää löytää ja joita pitää tukea” (Uusikylä & Atjonen 2000, 84–85). Oman kokemukseni perusteella väitän, että ryhmän toimivuus vaikuttaa oleellisesti jokaisen läsnäolijan henkilökohtaiseen oppimismotivaatioon. Yhdessä yritettäessä ryhmän tuki vahvistaa yksilön heikkoja kohtia ja siten tukee onnistumisen mahdollisuuksia. Oman kokemukseni mukaan oppilaiden keskinäiset pohdinnat erilaisista ratkaisumalleista nopeuttavat oppimista ja samalla luovat ryhmähenkeä, joka puolestaan poistaa epäonnistumisen pelkoa ja kannustaa yrittämään. Hunter ja Scheier (1992, 106) katsovat, että jokaisella yksilöllä ryhmässä on oikeuksia ja velvollisuuksia. Ryhmä on siis yhdessä vastuussa ryhmän jäsenten kunnioittamisesta, he jatkavat. Olen samaa mieltä. Opettajan tulee kyetä luomaan ryhmäänsä yhteinen into ja työnteon tuntu. Jakamalla vastuuta työskentelystä oppilaille opettaja saa samalla arvokasta tietoa siitä, miten oppilaat jäsentävät maailmaansa ja oppimiaan asioita.

## 8 TULOKSIA

Olen jakanut raportissani tulososan kolmeen osaan. Ensin esittelen tutkimukseeni osallistuneiden opettajien taustatietoja. Ne antavat tilastollista tietoa vastaajista ja opettajan työn puitteista eri oppilaitoksissa ja luovat siten pohjaa varsinaisille tuloksille. Joissakin tapauksissa ne voivat myös selittää yksittäisiä vastauksia. Esimerkiksi jos opettajalla on kaksi vuotta vähemmän opetusaikaa musiikin perusteisiin perustasolla kuin Opetussuunnitelman perusteissa 2002 on esitetty, ei ole yllättävää, että opettaja kokee liian vaativaksi opettaa kurssia vaaditussa laajuudessaan. Sitten käsittelen vastauksia kysymys ja aihepiiri kerrallaan. Kolmannessa vaiheessa käsittelen koko aineistosta nousseita teemoja ja niiden merkitystä.

### 8.1 Taustatietoa vastaajista

Vastaajat olivat 25-61-vuotiaita, sukupuolijakaumaltaan 18 naista ja 7 miestä. Yksi vastaajista ei vastannut tähän kysymykseen. Vastaajat olivat toimineet musiikin perusteiden opettajina 1-32 vuotta. (Liite 1, taulukko 11.) On onnellinen sattuma, että tutkimukseni vastaajat olivat hyvin erikäisiä opettajia, joista osalla oli jo pitkä työura takanaan ja osa oli vasta päättämässä opintojaan.

Opettajat olivat opiskelleet eri puolilla Suomea ja viisi vastaajista oli opiskellut useammassa kuin yhdessä oppilaitoksessa. Kaksi vastaajista opiskeli edelleen. Kuusitoista vastaajaa oli opiskellut konservatoriossa (Turussa, Tampereella, Helsingissä, Oulussa, Lahdessa tai Pietarsaareissa) tai ammattikorkeakoulussa (Turun tai Pirkanmaan ammattikorkeakoulussa). Yksitoista vastaajaa oli opiskellut Sibelius-Akatemiassa Helsingissä ja neljä yliopistossa (Åbo Akademi, Turun tai Tampereen yliopisto). (Liite 1, taulukko 11.)

Musiikin perusteita opettajat opettivat perustasolla 4–29 tuntia viikossa. Noin puolet vastaajista oli painottunut perusasteen opetukseen eli he opettivat ainetta 15–29 viikkotuntia. Viidellä oli tunteja vain 4–5 viikossa. Heistä yksi toimi pääosin soitonopettajana, kaksi opetti lähinnä ylempiä aineita ja kaksi toimi sivutoimisena opettajana opintojensa ohessa. (Liite 1, taulukko 11.)

Opetuksen puitteissa oli suuria oppilaitoskohtaisia eroja. Musiikin perusteiden opiskelun aloitusikä vaihteli vastanneiden oppilaitoksissa seitsemästä yhteentoista ikävuoteen. Tavallisin aloitusikä vastauksissa oli yhdeksän tai kymmenen vuotta. Useissa vastauksissa oli aloitusiässä jonkin verran vaihteluväliä tai opiskelu aloitettiin esimerkiksi noin 10-vuotiaana. Opistoissa siis huomioidaan oppilaiden tilanne ja saatetaan oppilaasta riippuen suositella aikaisempaa tai myöhäisempää aloitusajankohtaa. (Liite 1, taulukko 11.)

Ryhmäkoot vaihtelivat suuresti opistosta riippuen ja jopa opistojen sisällä ryhmästä riippuen. Pienimmissä ryhmissä oli kolme tai neljä oppilasta ja suurimmissa 15–17 oppilasta. (Liite 1, taulukko 11.)

Myös musiikin perusteiden opetukseen varatut opetusvuodet musiikin perustasolla vaihtelivat suuresti: kolmesta kahdeksaan vuoteen opistosta riippuen. Tämä kysymys ei ollut yksiselitteinen, koska musiikin perusteiden määritelmä ei ollut kaikille opettajille selvä. Osa vastaajista on kertonut, missä ajassa oppilaitoksessa opiskellaan vanhan määritelmän mukaisesti sanottuna 1/3–3/3-musiikin teorian ja säveltapailun osio ja osa on laskenut mukaan myös yleisen musiikkitiedon peruskurssin opetuksen. Tämä ei kuitenkaan yksin selitä opiskeluaikojen oppilaitoskohtaista suurta varianssia. Yleisimmät vastaukset kysymykseen olivat kolme tai kuusi vuotta opetusta. Kahdeksassa oppilaitoksessa oli oppilaskohtaista joustoa, jolloin opetusta annettiin riittävästi tai ryhmän tarpeiden mukaisesti. (Liite 1, taulukko 11.)

Vastaajista 58 % koki opetukseen käytettävän ajan sopivaksi. Tyytyväisistä 11:n oppilaitoksessa opinnot kestivät vähintään viisi vuotta, kahdessa 4 vuotta ja kaksi vastaajaa ei kertonut opintojen kestoja. Opetukseen käytettävän ajan koki riittämättömäksi viisi vastaajaa. He toivoivat opetusajaksi 5–6 vuotta tai ryhmän tarvitseman verran aikaa. Yksi vastaaja koki, että oppilaitoksessa käytössä oleva aika, kuusi vuotta, oli liian pitkä. (Liite 1, taulukko 11.)

Jos vertaa tutkimukseen osallistuneiden opettajien oppilaitoksissa opetukseen käytettyä aikaa vuoden 1982 tutkintovaatimusten mukaiseen neljän vuoden opetusmalliin (kolme vuotta 1/3–3/3 säveltapailun ja musiikin teorian kurssitutkintojen suorittamiseen sekä yksi vuosi yleisen musiikkitiedon peruskurssin suorittamiseen), yli puolessa oppilaitoksista (f=14) opetukseen käytettyä aikaa on lisätty (liite 1, taulukko 11).

## 8.2 Kysymyskohtaiset tulokset

Halusin tutkimuksessani selvittää, miten opettajat kokevat valtiovallan oppilaitoksille antaman ohjeistuksen vaikuttavan heidän työhönsä. Opettajan työoloihin vaikuttavat vahvasti myös opetuksen puitteet ja saatavilla oleva oppimateriaali. Käsittelen seuraavaksi näihin kysymyksiin liittyviä tuloksia.

### 8.2.1 Opettajien työtä ohjaavat asiakirjat tai ajatukset

Opettajan työtä ohjaavia tekijöitä koskevan kysymyksen vastauksissa ei ollut havaittavissa mitään selkeää linjaa, vaan vastaukset olivat moninaisia. Taulukossa 1 näkyy opettajien ensisijaisiksi merkitsemät kohdat. Perusteeksi ”jokin muu, mikä” -kohtaan opettajat, mainitsivat: ”Oppilaiden tilanne”, ”Maalaisjärki” sekä ”Oma näkemys ja käytännön seikat”.

TAULUKKO 1. Opettajan työtä ensisijaisesti ohjaavat... N=26

| Oppilaitoksen oma opetus-suunnitelma | Mutes ry:n kurssivaatimus luonnos 2002 | Oppi-materiaali                        | SML:n tutkinto-vaatimukset vuodelta 1982 | Jokin muu | Opetussuunnitelman perusteet 2002    | Tyhjiä   |
|--------------------------------------|--|--|--|-----------|--------------------------------------|----------|
| 6<br>23 %                            | 5 <sup>1</sup> / <sub>12</sub><br>20 % | 5 <sup>1</sup> / <sub>12</sub><br>20 % | 4 <sup>1</sup> / <sub>12</sub><br>16 %   | 3<br>11 % | 1 <sup>3</sup> / <sub>4</sub><br>7 % | 1<br>3 % |

Huom. Taulukossa on huomioitu vain ensisijaiset vastaukset. Jos opettaja on määritellyt useamman kuin yhden kohdan ensisijaiseksi, olen jakanut ”äänen” näiden kohtien kesken tasan.

Kun otin huomioon kaikki kohdat, joille vastaajat olivat merkinneet painoarvoa, taulukon järjestys muuttui. Taulukossa 2 olen huomioinut kaikki asiakirjat tai kohdan ”jokin muu”. Olen laskenut vastauksille pistemäärän ja pisteiden perusteella prosenttiluvun. Prosenttiluvut ovat suuntaa antavia ja kuvaavat sitä painoarvoa, jonka tutkimuksen opettajat ovat asiakirjalle tai kohdalle ”jokin muu” antaneet.

Toissijaisena tai kolmanneksi tärkeimpänä kohtana ”jokin muu, mikä” tarkoitti: ”Käytettävissä olevat laitteet”, ”Koulutus, vuorovaikutus kollegojen kanssa”, ”Tulevaisuuden haasteet” ja ”Saamani pedagoginen koulutus”.

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien työssä tärkeimpiä ohjenuoria ja vahvimpia vaikuttimia ovat oppilaitoksen oma opetussuunnitelma, Mutes ry:n kurssivaatimusluonnos 2002, joka edelsi

SML:n uusia musiikin perusteiden kurssivaatimuksia 2004 sekä oppimateriaalit. (Taulukko 1 ja 2).

TAULUKKO 2. Opettajan työtä ohjaavat (tärkeysjärjestyksessä)...

| Oppimateriaali | Oppilaitoksen oma opetussuunnitelma | Mutes ry:n kurssivaatimus luonnos 2002 | SML:n tutkinto-vaatimukset vuodelta 1982 | Opetussuunnitelman perusteet 2002 | Jokin muu      |
|----------------|-------------------------------------|--|--|-----------------------------------|----------------|
| 67.5 p<br>24 % | 59 p<br>21 %                        | 55 p<br>20 %                           | 36.5 p<br>13 %                           | 35 p<br>12 %                      | 29.5 p<br>10 % |

Huom. Kaikki vastaukset on huomioitu. Olen ottanut opettajan merkitsemän tärkeysjärjestyksen huomioon siten, että tärkein kohta sai 6 pistettä, toiseksi tärkein 3 pistettä, 3. tärkein 2 pistettä, 4 tärkein 1 pisteen ja 5. ja 6. tärkeimmät puoli pistettä. Laskin pisteet yhteen ja sain kokonaissummasta jakamalla prosentit. Prosentit ovat suuntaa antavia.

*Opettajien kokemuksia opetussuunnitelman perusteista 2002*

Kaikki tutkimukseen osallistuneet olivat tietoisia Opetussuunnitelman perusteiden 2002 olemassaolosta ja lähes 70 % vastaajista oli ainakin jonkin verran tutustunut niihin. Suurin osa vastasi, että Opetussuunnitelman perusteista 2002 oli ollut opettajan omassa oppilaitoksessa pitkäjänteistä pohdintaa tai siitä oli keskusteltu. (Taulukko 3.)

TAULUKKO 3. Opetussuunnitelman perusteet 2002, N=26.

|  |                                |           |              |             |                        |        |
|--|--------------------------------|-----------|--------------|-------------|------------------------|--------|
| Olen tutustunut Opetussuunnitelman perusteisiin 2002             | kyllä                          | vähän     | en ollenkaan |             |                        | tyhjiä |
|  | 15                             | 4         | 2            |             |                        | 5      |
| Oppilaitoksessani on Opetussuunnitelman perusteista 2002 ...     | ollut pitkäjänteistä pohdintaa |           | keskusteltu  |             | mainittu               | tyhjiä |
|  | 11                             |           | 11           |             | 4                      | -      |
| Opetussuunnitelman perusteista 2002 on järjestetty koulutusta... | useissa tilaisuuksissa         | kerran    | tiedotettu   | mainittu    | ei ole/ en ole kuullut | tyhjiä |
|  | 10                             | 4         | 4            | 2           | 6                      | -      |
| Asia on ollut mielestäni esillä...                               | liikaa                         | sopivasti |              | liian vähän |                        | tyhjiä |
|  | -                              | 17        |              | 9           |                        | -      |

Varsinaista koulutusta Opetussuunnitelman perusteista 2002 oli järjestetty noin puolessa oppilaitoksista. Suurin osa vastaajista oli asian käsittelymäärään oppilaitoksessaan tyytyväisiä. Silti 35 % vastaajista olisi kaivannut vielä lisää koulutusta tai keskustelua aiheesta ja sen merkityksestä tulevaisuudessa. (Taulukko 3.) Yksi vastaajista oli huolissaan siitä, ettei koulutus



ollut koskettanut kaikkia oppilaitoksen opettajia. Asiaa oli käsitelty opettajainkokouksissa, joihin osallistuivat viranhaltijat ja mahdollisesti päätoimiset opettajat, mutta sivutoimisia opettajia kokoukset eivät koskeneet. Kaksi vastaajaa täydensi kommenttiaan huomiolla, että asiaa oli käsitelty paljon instrumenttiopettajien osalta, mutta ei tarpeeksi musiikin perusteiden osalta.

Vastaajista 65 % eli 17 kommentoi Opetussuunnitelman perusteita 2002. Positiivisia, Opetussuunnitelman perusteiden 2002 vahvuuksiin liittyviä kommentteja oli 16 kappaletta ja heikkouksia pohdittiin 12 vastauksessa.

Yleisesti opettajat kokivat Opetussuunnitelman perusteet 2002 onnistuneeksi (taulukko 4.) Asiakirjaa kiiteltiin muun muassa sanoilla ”hyvä, asiallinen, mångsidigt, brett, monipuolinen, riittävän tiivis, korostaa oleellista, melko kattavasti lueteltu eri osa-alueet”. Kaksi vastaajaa mainitsi, että tuntikehys on musiikin perusteiden osalta riittävän laaja. Yksi vastaaja kirjoitti: ”Musiikin perusteet on toinen suurista lohkoista, siis oleellinen osa musiikkioppilaitoksen toimintaa” (3). Opetussuunnitelman perusteissa 2002 annetaan siis arvoa musiikin perusteiden opinnoille. Tyytymättömiä oli muutama: Kaksi vastaajaa piti asiakirjaa ylimalkaisena ja yksi kirjoitti: ”Kovin yksityiskohtainen verrattuna instrumenttiaineiden osuuteen” (7).

TAULUKKO 4. Opetussuunnitelman perusteiden 2002 vastaajissa herättämiä ajatuksia. N= 26.

| Vah-<br>vuuksia  | Integrointi/<br>opettajien<br>välinen<br>vuorovaikutus | Vapaus<br>opettajalle                  | Yleisiä<br>positiivisia<br>kommentteja | Kokonais-<br>valtaisuus | Konstrukti-<br>vistinen<br>lähtökohta<br>oppimisessa | tyhjiä |
|------------------|--|--|--|-------------------------|--|--------|
|                  | 6  | 5                                      | 4                                      | 2                       | 2  |        |
| Heik-<br>kouksia | Vaativuus<br>opettajalle                               | Opetuksen<br>vertailtavuus<br>hankalaa |  |                         |  | 9      |
|                  | 4  | 2                                      |  |                         |  |        |

Asiakirjan vahvuuksina nousivat esiin sen tarjoama vapaus opettajalle, joka mahdollistaa myös oppilaitoksen profiloitumisen.

Hyvät ja laaja-alaiset tavoitteet, opettajan mahdollisuus jakaa opetettavat osa-alueet vapaasti, milloin ja miten niitä opettaa annetun ajan puitteissa. (20)  
Erilaisten kokeilujen mahdollistaminen... (10)

Integroinnin mahdollisuudet musiikin perusteiden opetuksessa ja Opetussuunnitelman perusteiden 2002 korostama soitonopettajan ja musiikin perusteiden opettajien välinen vuorovaikutus saivat kannatusta (taulukko 4).

## Hanne Jurvanen: Musiikin teoriaa vai käytäntöä

Teorian integroiminen soittamiseen saa ensinnäkin oppilaat innostumaan ja sitä kautta kiinnostumaan. (22)

...yhdistelee ”vanhaa” ja ”uutta”; tavoitteena edelleen luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen sekä vuorovaikutus instrumenttiopintojen kanssa. (18)

Pyrkimys integrointiin mus. perusteiden ja oman pääaineen välillä. (6)

Erikseen mainittiin vielä ”painopiste käytännön muusikkouden kehittymisessä” sekä ”pyrkimys saada oppilas ymmärtämään musiikkia kokonaisvaltaisemmin.” Myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen lähtökohta sai kannatusta.

Heikkouksiksi koettiin Opetussuunnitelman perusteiden 2002 esittämät vaatimukset opettajalle, jotka koettiin paikoin liian koviksi (taulukko 4).

Edellyttää luovuutta opettajalta joka vastaa usein yksin oppiaineensa kehittämistyön... (8)

Epäilen, että ohjaus perustasolla toimintamuotoihin kuten, sävellys- ja sovitustyöpajat, säveltapailukonsertit jne. vei liikaa aikaa ja resursseja varsinaisista opetettavista asioista. (6)

Myös opetuksen vertailtavuus koettiin ongelmalliseksi tulevaisuudessa, jos eri oppilaitokset toteuttavat tulevaisuudessa musiikin perusteiden opetusta kovin eri tavoin (taulukko 4).

Vaatii täysremontin koko opetusjärjestelyiden osalta, joten siirtymävaihe tulee olemaan pitkä ja kenties epämääräinen... Oppilaan siirtyessä oppilaitoksesta toiseen saattaa ilmetä ongelmia korvaavuuksissa yms. (24)

Ehkä liiankin ylimalkaisesti luonnosteltu; miten eri oppilaitosten opetus on vertailtavissa? (21)

Taulukoiden 1 ja 2 perusteella Opetussuunnitelman perusteilla 2002 näyttäisi olevan vähän suoranaista vaikutusta opettajien työssä. Toisaalta Opetussuunnitelman perusteet 2002 toimii pohjana oppilaitosten omille opetussuunnitelmille, joilla puolestaan on selvästi suurempi merkitys opettajien työssä.

### *Oppilaitoksen oma opetussuunnitelma*

Vastaajien kokemuksissa oppilaitoksen omasta opetussuunnitelmasta oli vaihtelua. Joukosta löytyi opettajia, jotka olivat olleet mukana opetussuunnitelmatyöryhmässä, mutta myös opettajia, joilla ei ollut ollut mahdollisuutta vaikuttaa työn etenemiseen tai joilla ei ollut lainkaan tietoa työn edistymisestä (taulukko 5).

Opettajista 20 % oli erittäin tyytyväisiä ja 24 % suhteellisen tyytyväisiä oppilaitoksen opetussuunnitelmatyöhön (taulukko 5). Täysin ongelmatonta oman opetussuunnitelman teko ei ollut silti ollut. Kysymykseni muotoilusta johtuen vain ne 39 % vastaajista, jotka kokivat kehitystarvetta tai olivat tyytymättömiä, kommentoivat opetussuunnitelmatyöskentelyä tai oppilaitoksen omaa opetussuunnitelmaa (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Oppilaitoksen oma opetussuunnitelma, N=26.

|             |   |  |  |                             |                              |
|-------------|---|--|--|-----------------------------|------------------------------|
| Opettaja... | on ollut mukana työryhmässä   | on saanut vaikuttaa opetussuunnitelmatyöhön              | tietää, että työtä on tehty, mutta ei ole vaikuttanut prosessiin | ei ole kuullut              | työtä ei ole vielä aloitettu |
|             | 8   | 9  | 4  | 4                           | 1                            |
|             | on erittäin tyytyväinen työn edistymiseen tai tulokseen                                   | on suhteellisen tyytyväinen, mutta kokee kehitystarvetta | on tyytymätön  | ei tiedä työn edistymisestä | tyhjiä                       |
|             | 5<br>20%  | 11<br>42%  | 3<br>12%   | 1<br>3%                     | 6<br>23%                     |
| Kritiikkiä  | ops:n ylimalkaisuus, erityisesti musiikin perusteiden osalta, käytännön toteutus epäselvä |  | jokin osa-alue on vajaa  | työskentely on tehotonta    |                              |
|             | 5   |  | 3  | 2                           |                              |

Ongelmia löytyi kolmelta osa-alueelta:

- 1) Opettajat moittivat oppilaitosten omia opetussuunnitelmia liiallisesta ylimalkaisuudesta. Opettajat kokivat, että opetussuunnitelmien teon yhteydessä musiikin perusteita ei ollut mietitty kunnolla, niiden osuus oli jäänyt vajaaksi tai opettajalla oli vaikeuksia kuvitella opetussuunnitelman toteutusta käytännössä.
- 2) Vastaajat kokivat myös jonkin yksittäisen osa-alueen, oppilaitoksen opettajien välisen vuorovaikutuksen, opettajien koulutuksen tai aikuisopiskelijoiden tilanteen, jääneen huomioimatta suunnittelussa.
- 3) Opetussuunnitelman työstö ei ollut ollut tehokasta, vaan opettajat kokivat opetussuunnitelman tiimoilla käydyt keskustelut turhaksi jaaritteluksi.

(Taulukko 5)

## 8.2.2 Muut työhön vaikuttavat tekijät – oppimateriaali ja olosuhteet ja opettajan persoona

Oppimateriaalilla on tämänkin tutkimuksen mukaan suuri vaikutus työn käytäntöön ja tuntitoimintaan. Vastaajista 20 % piti sen vaikutusta ensisijaisena ja 20 % toiseksi tai kolmanneksi tärkeimpänä työtään ohjaavana asiana (taulukko 1 ja 2). Saatavilla olevaan oppimateriaaliin oli 35 % opettajista tyytyväisiä, mutta 60 % mielestä oppimateriaali soveltuu huonosti tai osittain huonosti opetukseen myös tulevaisuudessa (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Opettajien kommentit oppimateriaalista ja opetustilasta. N=26

|   |       |                                   |          |               |        |
|---|-------|-----------------------------------|----------|---------------|--------|
| Saatavilla oleva oppimateriaali soveltuu opetukseen myös tulevaisuudessa... | hyvin | osittain hyvin, osittain huonosti | huonosti | en osaa sanoa | tyhjiä |
|   | 9     | 4                                 | 11       | 1             | 1      |
|   |       |                                   |          |               |        |
| Opetustilani ja sen varustelu on...   | hyvä  | jokseenkin soveltuva              | huono    |               | tyhjiä |
|   | 4     | 4                                 | 15       |               | 3      |

Vastaajista 18 eli 70 % kommentoi oppimateriaalia myös sanallisesti. Nykyisiä kirjoja moitittiin vanhoillisiksi teoksiksi, jotka eivät tue nykyaikaisia opetusmenetelmiä.

Nykyisin saatavat kirjat ovat vielä paljolti vuoden 1982 vaatimusten hengen mukaisia. Toivoisin, että uusien opetussuunnitelmien pohjalta tehtäisiin uusia oppikirjoja. (23)

Saatavilla olevaa oppimateriaalia pidettiin osittain toimivana, mutta se edellytti lisämateriaalin käyttöä. Materiaaleihin toivottiin joustavuutta, monipuolisuutta, mielekkäitä tehtäviä, joissa

hyödynnettäisiin elävän musiikin<sup>2</sup> esimerkkejä ja kattavuutta siten, että kirjoissa huomioitaisiin opetukselle asetetut uudet haasteet ja opetuksen integrointitavoite.

Pitää liittää historiallinen ja tyylillinen tuntemus muuhun materiaaliin. Pitää saada musiikkiopistotason materiaali ja sisällöt synkronisoitua perustason jatkumoksi. (3)

Toivoisin materiaalia, jossa olisi yksissä kansissa teoria, säveltapailu ja musiikkitieto. (8)

Materiaalia pitäisi laajentaa ja monipuolistaa. Myös toiminnallisuuteen ja oppilaiden omien instrumenttien käyttöön ohjaavia materiaaleja kaivattiin. Samoin tietotekniikan huomioivasta oppimateriaalista oli pulaa.

<sup>2</sup> Elävän musiikin -, nk. ”elmu”-tehtäviksi kutsutaan tehtäviä, joissa musiikkimateriaali on säveltäjän säveltämää musiikkia, oppilaille tuttuja lastenlauluja, kansanlauluja tms. Tämä erotuksena materiaalille, joka on yleensä opettajan itsensä tekemää ja jossa harjoitetaan jotain teknistä asiaa, esim. tiettyä hyppyä melodiassa, eikä musiikillinen mielekkyys ole pääosassa.

Opettajilla oli paljon toiveita opetustilansa suhteen. Vain 15 % opettajista piti opetustilaansa hyvänä, 15 % koki tilan olevan jokseenkin kelvollinen ja yli puolet vastaajista sanoi opetustilansa olevan huono. Opettajista 19 eli 73 % esitti parannustoiveita tilansa suhteen. (Taulukko 6.) Muutamia opettajia vaivasi eri toimipisteiden erilainen varustus. Opettajat toivoivat paremmin varusteltua (f=23), suurempaa (f=7) tilaa, jossa olisi mahdollista liikkua tai pienempää (f=1) luokkaa, huonekaluja (f=2) sekä parempaa ilmanvaihtoa tai sopivaa ilmankosteutta (f=3). Luokkaan toivottiin kunnollisia äänentoistolaitteita, laulukirjoja, partituureja ja äänilevyjä sekä toimivaa piirtoheitintä. Opettajat kaipasivat rytmisoittimia, laattasoittimia ja rumpuja, koskettimistoja, matalaa pianoa. Myös tietokoneet olivat tarvikelistalla. Muita tilaa koskevia toiveita olivat paremmat pöydät ja mm. matot viihtyvyyttä parantamaan.

#### *Opetuksen kehittämishalukkuus ja koulutustarpeet*

Toinen tärkeä osa tutkimustani oli selvittää opettajien omia kokemuksia työstään, sen kehittamisestä sekä millaisten ehtojen puitteissa työn uudistaminen on ylipäätään mahdollista.

Opettajilla oli paljon ideoita, miten he kehittäisivät omaa opetustaan, jos saisivat siihen vapauden. Vastaajista 73 % antoi mielikuvitukselleen vallan tässä kysymyksessä. (Taulukko 7.)

Opettajat halusivat kehittää opetusmenetelmiä ja tunnilla tapahtuvaa toimintaa.

Toisin enemmän soittimia tunneille. (13)

...ottaisin mukaan enemmän laulamista, leikkimielistä toimintaa, elävää mus. jne... teoreettisuutta keventämään. (20)

Opettajat halusivat miettiä opetuksen sisältöjä tai kehittää kurssisuorituksia nykyisestä mielekkäämpään suuntaan. Opettajat kokivat, että olisi järkevää miettiä ryhmien tavoitteita ja toimintaa oppilaiden iän tai resurssien perusteella. Muutoinkin oppilaiden huomioon ottaminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa tuli esille esimerkiksi siten, että opettajat halusivat muuttaa opetukseen tai opiskeluun käytettyä aikaa tai käyttää opetusaikaa joustavammin ryhmän tai yksittäisten oppilaiden tarpeiden mukaan.

Pakolliset kurssisuoritukset pois, jotta voisi vapaammin tehdä vaikka joka tasolla ryhmälle eri sisältöjä tilanteen mukaan. (14)

Siirtäisin vars. teorian mahd. myöhään, säveltap. aikaisempaan. (25)

Haluaisin muodostaa homogeenisempiä ryhmiä, joissa oppilaat voisivat edetä omien resurssiensa mukaista vauhtia. (6)

Muutoinkin opetuksen puitteisiin, oppimateriaalin valmistamiseen ja luokan varustetasoon kaivattiin parannuksia. Yksi vastaaja kaipasi opettajien palkkaukseen parannusta, joka

mahdollistaisi pienemmän opetustuntimäärän. Tällöin opettajalla olisi enemmän aikaa ja energiaa ryhmäkohtaiseen ja oppilaskohtaiseen suunnitteluun.

Vaikuttaisim opituntieni pituuteen enemmän, näin opetuksestani tulisi joustavampaa. Lisäisin tukiovetusmahdollisuuksia.  
...aika rajoittaa kovasti

Vain yksi vastaaja nosti ensisijaiseksi tarpeekseen omien musiikillisten taitojensa kehittämiseen.

TAULUKKO 7. N=26 Opetuksen kehityshalukkuus ja opettajien koulutustarve muutostilanteessa

| Opettaja haluaisi kehittää opetuksessaan ... <sup>a</sup> | opetusmenetelmiä | Puitteita                  | Ryhmäkohtaista/ oppilaskohtaista huomiointia | Tutkintojärjestelmää    | palkkausta/ omia taitoja | ei ole tarvetta kehittää | tyhjiä |
|---|------------------|----------------------------|--|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------|
|   | 9                | 5                          | 6  | 3                       | 1 / 1                    | 1                        | 7      |
| Opettaja kaipaisi uusia ideoita...                        | kaikkeen         | Opetuksen elävöittä miseen | Yksittäiseen opetuksen osa-alueeseen         | Oppilaiden motivointiin | Aineiden integrointiin   | On jo liikaa ideoita!    | tyhjiä |
|   | 6                | 5                          | 5  | 2                       | 2                        | 1                        | 7      |

<sup>a</sup> Joissakin vastauksissa mainittiin useampia taulukon osa-alueista, jotka olen kaikki huomionnut.

Kertoessaan, mitä ideoita opettajat kaipaavat opetuksensa kehittämiseen, vastaukset kertovat samalla siitä, minkälaista koulutusta opettajat kaipaavat. Tähän kysymykseen vastasi 73 % vastaajista. Vaikka opettajilta löytyi omia ideoita opetuksen kehittelyyn, myös ulkopuoliset ideat olivat tervetulleita. Sana ”kaikkia” (ideoita) esiintyi kuudessa vastauksessa. Taulukosta 7 löytyy opettajien vastausten pohjalta tekemäni ryhmittely.

Opetuksen elävöittäminen tai toiminnallinen oppiminen ja soitinten käyttö tunneilla sekä aineiden vahvempi integrointi koettiin tarpeelliseksi.

haluaisin kehittää opetuksessani mm. toiminnallisia, ”etsiviä” muotoja sekä lisätä aidon” musiikin käyttöä (elävä musiikki)... (18)  
Soittimien käyttöön solffatunnilla, ”työpajatoimintaan” (14)  
Musiikkitiedon integrointi solffaan ja teoriaan (8)

Muutama vastaaja kaipasi ideoita oppilaiden motivointiin.

Miten saada oppiaineesta vähemmän kiinnostuneet aktiivisemmin mukaan? (6)  
Kaikkea murrosikäisiä kiinnostavaa (12)

Yksittäisissä vastauksissa kaivattiin apua oppilaiden äänenkäytönongelmiin tai niiden oppilaiden auttamiseen, joille melodian tai rytmin hahmotus tuottaa ongelmia. Intervallien ja sointulaatujen

opettamisen kehittämiseen tarvittiin ideoita, sekä mielekkäisiin melodian- ja rytminkirjoitustehtäviin apua. Tietokoneen käyttö tunnilla mainittiin yhdessä vastauksessa.

Äänenkäytön ongelmien ratkaisuja. Erityyppisen sävelkorvan ongelmien erikoiskäsittelyä. (25)  
Säveltäpailuun (miten saada oppilaat eroon järjettömästä nuotinluku ja prima vista kammosta). (21)

Yksi vielä opiskeleva vastaaja koki tilanteen päinvastaiseksi:

Ideota tuntuu, päinvastoin tulvivan kaikkialta... enemmän kuin ehtii kokeilla! (24)

### *Opettajan vaikutusmahdollisuudet ja oppilaitoksen opettajalle antama tuki*

Suurin osa vastaajista eli 80 % koki saavansa tarpeeksi tai jonkin verran tukea oppilaitokseltaan (taulukko 8)

TAULUKKO 8. Oppilaitoksen tuki N= 26

| Oppilaitos tukee opettajaa opetuksen kehitystyössä... | tarpeeksi | jonkin verran | ei tue | tyhjiä |
|---|-----------|---------------|--------|--------|
|   | 11        | 10            | 4      | 1      |

Silti 46 %:lla vastaajista oli ehdotuksia, joilla tilannetta voisi vielä parantaa. Opettajat (f=14) kaipaavat avoimempaa vuorovaikutusta oppilaitoksen opettajien kesken. Osa opettajista koki, etteivät solististen aineiden opettajat arvosta heidän työtään. He saivat vain negatiivista palautetta ja toivoivat mieluummin rakentavia ehdotuksia.

Paras olisi palaute suoraan oppilaiden opettajilta, mutta soitonopettajia eivät teoria-asiat kauheasti kiinnosta. (22)

Konkreettisia ehdotuksia esim. soitonopettajilta, eikä vasta sitten kun on valittamisen aihetta. (21)

Vastaajat kaipaavat vuorovaikutusta oman aineen opettajien kanssa (f=4):

Omalla työpaikallani työskentelen yksin teoria-aineiden opettajana. Muiden teoriaopettajien kanssa olisi mukava olla yhteyksissä ja yhteistyössä opetusaineidemme kehittämisessä. (20)

Kollegio pohtisi hankalia aiheita... (12)

Toivottiin myös enemmän resursseja sekä rohkaisua ja vapautta opetuskokeiluihin (f=7):

Oppilaitoksen myönteinen suhtautuminen seminaareihin ja koulutukseen... (15)

Laitteistohankinnoissa... (9)

Opetusresursseista pitäisi osa suunnata opetuksen kehittämistyöhön... (3)

Rohkaisevampi/ myönteisempi suhtautuminen muutokseen... (26)

Antamalla vapaat kädet uusien asioiden kokeiluun. (7)

62 % opettajista eli 16 vastaajaa pystyi vaikuttamaan sekä kurssiensa pituuteen, että oppituntien pituuteen. Tässä opettajan opetuskokemuksella tuntui olevan merkitystä, sillä kaikki yli 14 vuotta opettajana toimineet vastaajat kokivat voivansa vaikuttaa yksittäisten tuntiensa keston ja yhtä henkilöä lukuun ottamatta myös kurssien pituuteen. (Liite 3, taulukko 11.)

*Opettajien oma kokemus vahvuuksistaan*

Kehittymiseen opettajana liittyy oleellisesti itsearviointi ja omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen. Taulukosta 9 käy ilmi, mitä puolia vastaajat pitivät vahvuuksinaan.

TAULUKKO 9. Vastaajien oma kokemus vahvuuksistaan opettajana, N= 26.

| Erityiset vahvuuteni opettajana ovat... | kokemus/<br>opetustaito | vuorovaikutus-<br>taidot | sopiva<br>luonne | motivoiva<br>työnkuva | koulutus | en osaa<br>sanoa | tyhjiä |
|---|-------------------------|--------------------------|------------------|-----------------------|----------|------------------|--------|
|   | 7                       | 7                        | 2                | 2                     | 2        | 2                | 4      |

Opettajat korostivat vahvuuksinaan kokemusta ja opetustaitoa. Näihin liittyi kyky motivoida oppilaita, kyky selittää selkeästi ja pitkän kokemuksen mukanaan tuoma tietotaito.

Integrointi soiton ja musiikin perusteiden opetuksessa. (17)

Ammattitaito, pitkä kokemus nimenomaan lasten ja nuorten opetuksessa. (10)

Sosiaalisuus, empaattisuus ja hyvä vuorovaikutus oppilaiden kanssa koettiin tärkeiksi.

Opetustyöhön soveltuvia luonteenpiirteitä arvostettiin.

Tunnollisuus, paneutuminen, mielikuvitus... (26)

Positiivinen, energinen, iloinen (16)

Hyvä vuorovaikutus, kekseliäisyys (19)

Muutamalla opettajalla työnkuva tuki opettajan työskentelyä ja auttoi siten opettajaa työskentelemään hyvin.

innokkaat auskultantit (3)

opetan myös solistista ainetta -> voin katsoa asioita molemmilta puolilta (14)

Koulutuksen tuoma varmuus tuki myös opettajia.

Monipuolinen koulutus. (25)

Koska opiskelen yhä, tunnen olevani hyvin ”ajan hermolla. (24)

### 8.3 Kyselyssä esille tulleet tärkeimmät teemat

Kysymyslomakkeen muodosta johtuen sain osaan kysymyksistäni rikkaampia ja monipuolisempia vastauksia, toisista taas rajatumman määrän tietoa. Seuraavassa käyn läpi erityisen merkityksellisiä aiheita, jotka tulivat esille useammassa vastauksissa.

1) Opettajan työn suuresti vaihtelevat puitteet eri oppilaitoksissa ja sen vaikutus opetuksen kehittämismahdollisuuksiin.



2) Vuorovaikutuksen merkitys monella tasolla opettajan arjessa:

- opettajan suhde solististen aineiden opettajiin
- opettajan suhde omiin kollegoihin muissa oppilaitoksissa
- opettajan suhde oppilaisiin.

3) Oppilaiden tarpeiden huomioon ottaminen opetuksessa.

4) Tuntisisältöjen uudistaminen.

Taulukkoon 12 olen kerännyt näihin aiheisiin liittyvät kommentit (liite 1). Tässä vaiheessa vastaan myös tutkimusongelmiini tarkemmin.

### 8.3.1 Eri oppilaitosten väliset erot opetuksen puitteissa

Opetuksen puitteet vaihtelivat suuresti eri oppilaitoksissa. Oppilaat aloittivat opiskelun 7-11 vuoden iässä, ryhmäkoot vaihtelivat suuresti ja opetukseen varattu aika vaihteli oppilaitoksesta riippuen kolmesta kahdeksaan vuoteen. Vaikka oppilaitoksilla ja opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa kurssien sisältöön aiempaa enemmän, useamman vuoden ero opetusajassa ei voi olla vaikuttamatta oppilaiden oppimistuloksiin suurestikin. Muutama opettaja olikin huolissaan opetuksen laadun vaihtelusta.

Osa opettajista on kyennyt järjestämään opetusolosuhteensa toiveittensa mukaisesti, mutta osalla siihen on vielä matkaa. Opettajan asema oppilaitoksessaan vaikuttaa suuresti opettajan mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan työhönsä ja kehittää sitä haluamaansa suuntaan. Tähänkin asiaan tuli tarkentavaa tietoa lähinnä oloihinsa tyytymättömiltä opettajilta. Osa vastaajista työskenteli huonoissa tiloissa ilman välttämättömiä välineitä. He eivät kokeneet voivansa vaikuttaa opiskeluun käytettävään aikaan ja sitä kautta oppituntien sisältöön tarpeeksi. Opettajat olivat ahdistuneita kokiessaan mahdottomaksi ohjata oppilailtaan vaaditulle taitotasolle oppilaitoksessaan käytettävissä olevan ajan puitteissa. Heitä ei otettu mukaan opetussuunnitelman kehitystyöhön eikä heidän näkemyksiään kuunneltu. Yhdessä vastauksessa nuori opettaja koki vanhemman kollegan vallan musertavan opettajan omia ajatuksia ja sitä kautta estävän opettajan oman opettajuuden kehittymistä. Edellä kuvatun tilanteen vallitessa opetuksen kehittäminen voi opettajasta tuntua mahdottomalta tehtävältä.

### 8.3.2 Vuorovaikutuksen merkitys

Vuorovaikutus oli vastauslomakkeissa eniten esiintynyt yksittäinen sana. Vuorovaikutukseen tai sen puutteeseen liittyviä mainintoja oli 16 lomakkeessa yhteensä 23 kohdassa. Maininnat koskivat soitonopettajien ja musiikin perusteiden opettajan välistä yhteistyötä ja musiikin perusteiden opettajien välistä yhteydenpitoa ja oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutusta.

#### *Oppilaitoksen opettajien välinen vuorovaikutus*

Vastaajat toivoivat avoimempaa ja vahvempaa vuorovaikutusta oppilaitoksen opettajien kesken. Osa opettajista koki, etteivät solististen aineiden opettajat arvosta heidän työtään. Neljä opettajaa kertoi saavansa palautetta vain silloin, jos jokin on huonosti. Mielestäni tässä tapauksessa opettajien välinen normaali keskusteluyhteys kuulostaa vajavaiselta. Opettajat toivoivatkin soitonopettajien osallistuvan musiikin perusteiden opetuskeskusteluun rakentavin ehdotuksin. Oppilaitoksen opettajien välinen yhteistyö korostuu, kun oppilaitoksissa pyritään aiempaa kokonaisvaltaisempaan opetukseen, jossa eri oppiaineet tukevat toisiaan. Tämä edellyttää opettajien tiivistä yhteistyötä, jotta vaikkapa samojen materiaalien ja aiheiden käsittely olisi mahdollista.

#### *Vuorovaikutus oman aineen kollegojen kanssa*

Vastauksissa tuli esille opettajien työssään kokema yksinäisyys ja tarve keskustella työstään oman aineen kollegojen kanssa, vaikka suurin osa opettajista koki saavansa tukea oppilaitokseltaan opetuksen kehittämisessä. Varsinkin ne opettajat, jotka toimivat omassa oppilaitoksessaan yksin ilman oman aineen kollegaa, kaipasivat keskusteluyhteyttä. Erityisesti kaivattiin keskustelua opetuksen tavoitteista ja toteutuksesta. Opetussuunnitelman perusteet 2002 antaa opettajille enemmän vapautta opetuksen suhteen, mutta samalla opettajien vastuu kasvaa. Tässä tilanteessa ei ole yllättävää, että opettajat kokevat aiempaa enemmän tarvetta oman aineen opettajien väliseen yhteistyöhön.

### 8.3.3 Oppilaiden tarpeet

Opettajat kokevat oleelliseksi toimivat suhteet oppilaisiin ja koettavat parhaansa mukaan huomioida oppilaittensa tarpeita opetuksessaan. Opettajan mahdollisuus huomioida ryhmien erilaiset tarpeet mainittiin 11 kertaa ja opetuksen integrointi 5 kertaa. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus tuli esille lähinnä kahdessa kysymyksessä; opettajien kertoessa

vahvuuksistaan tai pohtiessaan kykyään motivoida oppilaita opiskelussa. Mutta oppilaiden tarpeet ja niiden erot olivat myös kriteereinä, kun opettajat pohtivat aineeseen käytettyä opetusaikaa ja sen riittävyttä, ja käytännönläheisyys, toiminnallisuus ja oppilaiden aktivointi mietitytti monia opettajia heidän pohtiessaan oman opetuksensa kehittämistä. Opettajat kantoivat huolta siitä, miten voisivat parhaiten ottaa huomioon erilaiset ryhmät ja niissä erilaisten oppilaiden tarpeet opetuksessaan.

Valitettavasti puitteet eivät kaikissa oppilaitoksissa tue oppilaiden tarpeiden huomioon ottamista. Ongelmia aiheuttivat epäsovivat tilat, liian kireä opetusaika, joka ei mahdollistanut oppilaiden yksilöllisen tason huomioimista, liian heterogeeniset ryhmät sekä liian tiukat opetussisällölliset tavoitteet. Koska lapset voivat poiketa taidoiltaan ja etenemisvauhdiltaan suurestikin toisistaan, opettajat kaipasivat mahdollisuutta käyttää ammatillista harkintaansa ja opetuksen joustavuutta oppilaidensa parhaaksi. Opetussuunnitelman perusteet 2002 antavat tähän mahdollisuuden, eivätkä SML:n uudet kurssivaatimuksetkaan sido opettajien käsiä tässä suhteessa. Asia on siis riippuvainen oppilaitoksen sisäisistä opetuksen järjestelyistä.

#### 8.3.4 Oppituntien sisällön uudistaminen opettajien kommenttien perusteella

Vastauksissa näkyi vastaajien ristiriita, miten suhtautua tilanteeseen, jossa opetuksen järjestämisen vapaus lisääntyy, mutta samalla kasvaa opettajan vastuu. Lähes puolet vastaajista (f=11) kokivat tilanteen mielekkäänä kaikkine mahdolluuksineen, mutta tarve keskustella uusista opetussuunnitelmakäytännöistä, opetuksen tavoitteista ja toteutuksesta on aikaisempaa suurempaa. Tutkimukseeni osallistuneet opettajat vaikuttivat erittäin tunnollisilta ja ajan löytäminen opetuksen kehitysohjelmaan huolestutti vastaajia. Se edellyttäisikin tarkoitukseen varattua aikaa ja resursseja.

Opetussuunnitelman perusteiden 2002 opetuksen integrointia korostava oppilaslähtöinen opetuksen malli lisää opettajien koulutustarvetta. Integrointi ja erilaisten opetuskokeilujen mahdollisuus herättivät musiikin perusteiden opettajissa innostusta, mutta myös riittämättömyyden kokemuksia. Vastaajista 21 eli 81 % halusi kehittää omaa opetustaan, 20 heistä eli 77% kaipasi uusia ideoita sekä 17 eli 65 % uudenlaista oppimateriaalia.

Se, että opetuksen elävöittämisestä puhutaan musiikin perusteiden opetuksessa nykyään paljon, näkyi tutkimuksen vastauksissa. Opetuksen elävöittämisellä tarkoitetaan mielestäni opettajan

kykyä opettaa musiikillisia asioita monella tavalla, joista kaikkien ei tarvitse olla kirjoittajan tehtyjä, vaan ne sisältävät monipuolisia työskentelytapoja kuten musiikkiliikuntaa, musisointia laulaen tai soittaen ja kuuntelua aktivoivia tehtäviä. Vastaajat kokivat myös, että aineiden välinen integraatio voisi auttaa oppilaita kokemaan musiikin perusteet myös aikaisempaa merkityksellisempänä osana musiikin opiskeluaan.

#### **8.4 Opetussuunnitelman merkitys opetuksen suunnittelussa**

Opetussuunnitelman perusteiden 2002 merkitys opettajan työtä ohjaavana ensisijaisena tekijänä ei vaikuttanut kovin suurelta. Oppilaitoksen oma opetussuunnitelma koettiin sen sijaan merkitykselliseksi ja senhän pitäisi pohjautua Opetussuunnitelman perusteiden ideologiaan. Mutes ry:n vaatimusluonnos sai suhteellisen runsaasti kannatusta, vaikka muutama opettaja toisaalla vastauksissaan kritikoikin tutkintoja ja tutkintotavoitteisuutta. Oppimateriaali sen sijaan nousi tärkeimmäksi opetusta ohjaavaksi tekijäksi, kun otin kaikki opettajien vastaukset huomioon.

## 9 JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Ryhdyin tutkimusprosessiin tarkoitukseni suunnitella interaktiivinen opettajakoulutus, jossa ryhmä sitoutuisi prosessin aikana yhdessä ja yksittäin kehittämään ja kokeilemaan uudenlaisia tuntitoimintatapoja ja oppimateriaalia, mutta koska tietoa musiikin perusteiden opettajien tarpeista opetuksen suunnittelussa ja kehittämisessä ei ollut saatavilla, oli projekti mahdoton toteuttaa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on mahdollistaa opetuksen kehittämiseen tähtäävää tutkimusta tulevaisuudessa.

Musiikkiopisto-opetus kantaa harteillaan pitkää keskusjohtoisuuden historiaa. Nyt tilanne on muuttunut, kun opetussuunnitelman perusteissa 2002 vain luodaan työskentelymaasto, mutta oppilaitoksen ja viime kädessä opettajan tulee itse määrittellä tarkat opetuksen tavoitteet ja opetussisällöt. Opetussuunnitelman perusteiden 2002 sekä SML:n uusien kurssivaatimusten tavoitteena on ollut uudistaa musiikin perusteiden opetusta musiikkilähtöiseksi musiikin käytäntöihin tutustuttavaksi aineeksi, joka tukee oppilaan muusikkouden kokonaisvaltaista kehittymistä. Vaikka alun perin ajattelin tutkimuksessani verrata opettajien näkemyksiä Opetussuunnitelman perusteista 2002 heidän kuvaamiinsa kokemuksiin käytännön työstä, tutkimukseni keskittyi lopulta lähinnä opetuksen käytäntöön ja opettajien kokemuksiin työn ongelmakohtiin. Minkälaisia haasteita musiikin perusteiden opettajat kokevat työssään? Mihin suuntaan opetusta tulisi opettajien mielestä kehittää ja millaisia ehtoja musiikin perusteiden opettajat näkevät työnsä kehittämiseksi?

Opetussuunnitelman perusteissa 2002 opettajalta edellytetään kykyä huolehtia oppimisympäristöstä, joka tukee jokaista oppilasta parhaalla mahdollisella tavalla (Opetushallitus 2002). Oppilaitoksen vastuu on järjestää opetuksen puitteet siten, että oppilaiden on mahdollista saavuttaa asetetut tavoitteet. Käytännössä opettajien työnpiteet vaihtelivat suuresti oppilaitoksesta riippuen, mutta kehitystä on jo selvästi tapahtumassa. Parhaimmillaan opettaja toimii innovatiivisessa työyhteisössä, jossa häntä kuunnellaan ja hänen ajatuksiaan arvostetaan. Opettaja on mukana kehittämässä oppilaitoksen omaa opetussuunnitelmaa ja samalla pohtimassa oppilaitoksen arvoja ja tavoitteita ja sitä kautta kehittämässä omaa

opetustaan yhteisesti valittuun suuntaan. Opettajalla on toimivat tilat ja välineet sekä mahdollisuus vaikuttaa opetuksen toteutukseen ja oppituntien pituuteen sekä oppilaskohtaisesti vaikuttaa oppiaineen aloittamisikään.

Musiikkioppilaitosten uusien haasteiden myötä opettajien verkostoitumisen tarve on kasvanut. Opettajat kokivat aiempaa tärkeämmäksi oppilaitoksen sisällä soitonopettajien ja musiikin perusteiden opettajan välisen yhteistyön ja eri oppilaitosten musiikin perusteiden opettajien välisen yhteydenpidon.

Suhteet solististen aineiden opettajiin koettiin paikoin ongelmallisiksi. Soitonopettajien toivottiin osallistuvan musiikin perusteiden opetuskeskusteluun rakentavin ehdotuksin. Uuden opetussuunnitelman perusteiden 2002 mukaisessa, entistä enemmän oppilaan oman motivaatiota painottavassa opetuksessa oppilaitoksen opettajien välinen yhteistyö korostuu, kun oppilaitoksissa pyritään aiempaa enemmän kokonaisvaltaiseen opetukseen, jossa eri oppiaineet tukevat toisiaan. Tämä edellyttää opettajien tiivistä yhteistyötä, jotta vaikkapa yhteisten materiaalien ja aiheiden käsittely olisi mahdollista. Oman kokemukseni mukaan ei riitä, että opettaja toimii yksin omassa luokassaan, vaan opetusta on tuotava näkyville. Olisi tärkeää, että opettaja saisi ”markkinoitua” oppiainettaan tärkeänä ja mielekkäänä osana musiikin opiskelua oppilaille, heidän vanhemmilleen, soitonopettajille sekä oppilaitoksen rehtorille. Positiivisessa nosteessa oppilaitoksen on helpompi käyttää varoja luokan tarpeelliseen varusteluun ja tukea oppiaineen kehitysprojekteja. Opettajien välinen yhteistyö, erilaiset projektit, konsertit ja avoimien ovien päivät ovat omiaan poistamaan ennakkoluuloja ja niiden yhteydessä on mahdollista tuoda laajemmin esille oppilaiden saavutuksia. Avoimuuden kautta myös luottamus opettajan toimintaan kasvaa.

Myös vuorovaikutus oppilaitoksen ulkopuolelle tulee tutkimukseni mukaan korostumaan entisestään. Jatkuvan muutoksen aika tekee myös opettajasta oppijan (Niemi 1998, 7). Valitettavasti oppilaitosten arvioinnissa todetaan, että oppilaitokset käyttivät opettajien koulutukseen niukasti resursseja (Kurkela & Tawaststjerna 1999, 117). Olisi tärkeää, että eri opistojen musiikin perusteiden opettajat olisivat keskenään aktiivisia ja järjestäisivät tapaamisia, joissa voivat pohtia omaan aineeseensa liittyviä ongelmia, vertailla eri oppilaitoksissa hyviksi todettuja ratkaisuja ja saada tukea työhönsä. Myös täydennyskoulutus ja kurssit tarjoavat tilaisuuden tavata kollegoja eri puolilta Suomea ja keskustella työhön liittyvistä asioista. Tämä

on haaste myös Mutes ry:lle: Miten olisi mahdollista kehittää opettajien välistä yhteistyötä yhdistyksen toimesta?

Opettajat kokivat toimivat suhteet oppilaisiin tärkeiksi. He koettivat parhaansa mukaan huomioida oppilaitensa tarpeita opetuksessaan ja kantoivat huolta siitä, miten voisivat parhaiten ottaa huomioon erilaiset ryhmät ja niissä erilaisten oppilaiden tarpeet opetuksessaan. Opettajat kaipasivat mahdollisuutta käyttää ammatillista harkintaansa ja opetuksen joustavuutta oppilaidensa parhaaksi, koska lapset voivat poiketa suurestikin taidoiltaan ja etenemisvauhdiltaan toisistaan. Opetussuunnitelman perusteet 2002 antavat tähän mahdollisuuden, eivätkä SML:n uudet kurssivaatimuksetkaan sido opettajien käsiä tässä suhteessa. Asia on siis riippuvainen oppilaitoksen sisäisistä opetusjärjestelyistä. Tutkimukseni perusteella osassa oppilaitoksista tämänkaltainen opetusjärjestely on jo nyt mahdollista, kun opetusta toteutetaan jatkuvana aineena ja oppilailla on mahdollisuus edetä omien taitojensa ja kykyjensä mukaisesti.

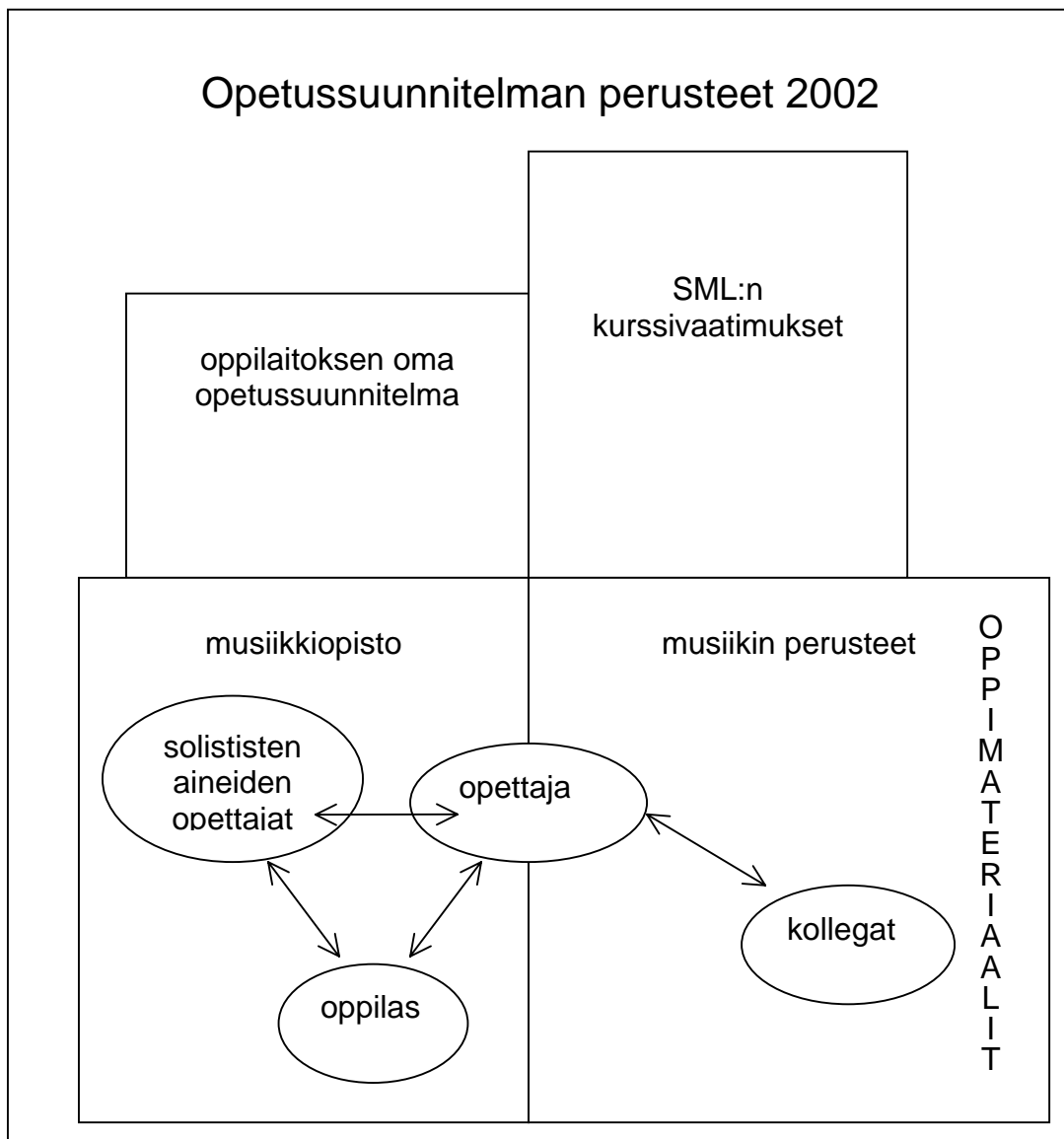
Uudenlaisten opetuskokeilujen mahdollisuus herättivät musiikin perusteiden opettajissa innostusta, mutta myös riittämättömyyden kokemuksia. Opettajat joutuvat aiempaa enemmän pistämään omat taitonsa likoon ja tarvitsevat prosessissa tukea. Vastaajat halusivat kehittää omaa opetustaan siten että, oppilaita kokisivat musiikin perusteet aikaisempaa merkityksellisempänä osana musiikin opiskelua. Muutama vastaaja pohti jopa tutkintovaatimusten heittämistä kokonaan romukoppaan ja opetuksen tavoitteiden perustamista puhtaasti oppilaiden käytännön tarpeille. Käytännönläheisyys, toiminnallisuus opetuksessa, soitinten hyödyntäminen ja tietotekniikan tuomat mahdollisuudet innostivat opettajia.

Oppimateriaali vaikuttaa opettajan työhön suuresti. Vastaajat kaipasivat uudenlaista oppimateriaalia: Monipuoliselle, hauskoja tehtäviä sisältävälle, toiminnallisuutta korostavalle, joustavalle, elävän musiikin esimerkkeihin pohjaavalle kirjasarjalle, joka yhdistää musiikin tyyllillisen tuntemuksen muuhun materiaaliin ja liittää perustason ja musiikkiopistotason mielekkääksi jatkumoksi, oli tutkimukseen osallistuneiden opettajien keskuudessa tarvetta.

Pedagogisesti mielekkäät, innostavat ja laaja-alaiset opetussuunnitelmat ovat musiikkioppilaitosmaailmassa uusi asia. Kestää aikansa, ennen kuin totutaan uudenlaiseen ajatteluun, jossa opetussuunnitelman perusteet luovat opetukselle filosofinen perustan ja yleiset raamit, joiden sisällä opettaja voi luottaa omaan näkemykseensä tavoitteista ja toteutuksesta.

Oppiaineen historian valossa ei ole lainkaan yllättävää, että tässä tutkimuksessa osa opettajista asetti oman harkintansa opettajana ja oppilaiden tarpeet vastakkain opetustyötä ohjaavien asiakirjojen kanssa. Opettajan saattaa olla vaikea mielessään yhdistää arvoja ja oppimiskäsitystä käytännön opetustyöhön.

Tutkimukseni tulosten perusteella voi hahmotella suhdeverkon, joka kuvaa aineen opettajien näkemystä eri tahojen merkitystä musiikin perusteiden opetuksessa:



Kuvio kuvaa asetelmaa, jossa opettaja haluaa parhaalla mahdollisella tavalla johdattaa oppilaitaan musiikin maailmaan oman oppiaineensa, musiikin perusteiden kautta. Opettaja toimii musiikkioppilaitosyhteisössä yhteistyössä solististen aineiden opettajien kanssa. Opettaja tarvitsee yhteistyötä myös oman aineen kollegojen kanssa oppilaitoksen ulkopuolella. Oppilaitoksen opetukseen ensisijaisesti vaikuttava asiakirja on oppilaitoksen oma



opetussuunnitelma, mutta myös SML:n kurssivaatimukset ohjaavat edelleenkin opettajan opetusta. Kaiken tämän takana vaikuttaa Opetussuunnitelman perusteet 2002. Opettajan toimintaan vaikuttaa hänen oma taustansa ja koulutuksensa. On selvää, että kestää kauan, ennen kuin vanhat käytännöt uudistuvat.

Muutostilanne on saanut opettajat pohtimaan oman opetuksensa perusteita, arvoja, tavoitteita ja käytäntöjä. Opettajat prosessoivat Opetussuunnitelman perusteiden 2002 käsittelemiä aiheita, vuorovaikutuksen merkitys, opetussuunnitelman perusteiden laajuus ja opetussisällöt, musiikkiopisto-opintojen kokonaisvaltaisuus ja eri aineiden integrointi, opetuksen kehittämisen haastavuus sekä opetussuunnitelman perusteiden tarjoama uudenlainen vapaus ja samalla vastuu suunnitella opetusta, läpi koko kyselyni suhteessa opetuksensa käytäntöön, eivät osana opetusta ohjaavaa opetussuunnitelmaa. Tässä mielessä Opetussuunnitelman perusteet 2002 on mielestäni vaikuttanut toivotulla tavalla. Opetussuunnitelmapaperi on muuttumassa prosessiksi, joka herättää opettajia pohtimaan opetustaan. Tätä kautta se vaikuttaa vähitellen myös opetuksen käytännön toteutukseen.

Varsinaisen tutkimuksen lisäksi pyrin raporttini alkupuolella valottamaan joitakin musiikkioppilaitoksen historiaan ja musiikin perusteiden opetuksen kehittymiseen liittyviä tekijöitä. Minulla ei ollut ennen tutkimukseni aloittamista selvää kuvaa siitä, mitkä tapahtumat ovat johtaneet nykyaikaisen musiikkioppilaitoksen kehittymiseen ja miten tutkintojärjestelmä on muotoutunut. Minua askarrutti, miksi järjestelmän muutos on edennyt kovin hitaasti, vaikka järjestelmää on arvosteltu monelta taholta jo pitkään? Nyt ymmärrän paremmin sen monimutkaisen prosessin, jonka myötä SML määritteli valtionavun myöntämisen pohjaksi opetuksen tasoa mittaavan ja ylläpitävän kurssitutkintojärjestelmän, jota on ollut vaikea kyseenalaistaa. Näkisinkin tarvetta tutkimukselle, joka jatkaisi Perälän (1993) työtä ja selvittäisi musiikkiopistojen historiallista kehitystä vielä kun henkilöt, jotka ovat olleet mukana vaikuttamassa muutoksiin, voivat siitä itse kertoa.

Sain tutkimuksessani tietoa opetuksen käytännöistä, mutta tutkimuslomakkeessani oli oppilaitosten omien opetussuunnitelmien ja Opetussuunnitelman perusteiden 2002 käsittelevässä osuudessa heikkouksia ja aineisto jäi niiltä osin köyhäksi. Opetussuunnitelma-asia oli tutkimuksen toteutusvaiheessa myös niin uusi, että opettajat eivät oikein vielä osanneet kommentoida sitä. Asiaa olisi mielekästä selvittää uudestaan muutaman vuoden kuluttua, kun opettajilla on jo kokemusta opetussuunnitelmien toimivuudesta.

Musiikkioppilaitoskenttä ja musiikin perusteiden opetus on viime vuosina uudistunut voimakkaasti ja tutkimustieto nykyisestä tilanteesta on ollut olematonta. Tutkimukseni kertoo pienen opettajajoukon näkemyksien kautta musiikin perusteiden opetuksen tilasta. Tutkimukseni on vain vahvistanut käsitystäni, että laaja keskustelu menneisyydestä, nykyisyydestä ja tulevaisuudesta on elintärkeää, jotta musiikin perusteiden opetus kykenisi vastaamaan sille asetettuihin haasteisiin. Toivon tutkimukseni lisäävän aineen opettajien, oppilaitosten rehtorien ja oppikirjojen tekijöiden tietoutta niistä moninaisista ratkaisuista, joilla musiikin perusteiden opetusta on jo kehitetty ja voitaisiin edelleen kehittää.

Tämä on suuri muutos aineen opettajille. Muutokseen kasvetaan vähitellen, jokainen oman kokemuspäivänsä kautta katsoen. Tämän tutkimuksen perusteella opettajat haluavat muutosta, osa enemmän, osa vähemmän, mutta siihen ollaan valmiita. Virallisia asiakirjoja ei koeta erityisen tärkeiksi, vaikka ne tuovatkin tukea opettajan omalle ajattelulle. Tärkeää on musiikkiopistoympäristö ja se, että tarjotuissa puitteissa opettaja saa mahdollisuuden toteuttaa näkemyksiään mielekkästä opetustavasta.

## Lähteet

- Aleatori 2004, Artikkeleita ja ohjelmistotietokanta. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.siba.fi/aleatori>> Luettu 28.11.2004.
- Asetus taiteen perusopetuksesta. 1998. 6.11.1998/813. Saatavilla www-muodossa: <URL: [http://www.pedagogi.net/laki/laki\\_atpo.html](http://www.pedagogi.net/laki/laki_atpo.html)> Luettu 25.10.2004.
- v. Creutlein, T. 1989. Vielä musiikin teorian opettamisesta. *Rondo* 26 (3), 40.
- Dewey, J. 1916/1944. *Democracy and education. An introduction to the Philosophy of Education.* New York: The Free Press.
- Grönholm, I. 1998. Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi seminaarin avaus. 1-8. Teoksessa Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Toim. Arja Puurula. Helsinki: Hakapaino. *Studia Paedagogica* 17.
- Heimonen, M. 2002. *Music Education & Law. Regulation as an Instrument.* Sibelius Academy. *Studia Musica* 17.
- Heino, T. & Ojala, M-L, 1999 (toim.). *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998.* Arviointi 1/1999 Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Heino, T. 2004. Opetushallituksen ylitarkastajan email-tiedonanto 26.9.2004, jatkosähköpostiviesti osoitteesta [lilomaki@siba.fi](mailto:lilomaki@siba.fi).
- Heikkilä, L. 1995. Suomen musiikkioppilaitosten yleisten aineiden opetus kognitiivisen oppimiskäsityksen perspektiivistä. Sibelius-Akatemia, Helsinki. Sävellyksen ja musiikinteorian osasto. Tutkielma.
- Helander, A. 2004. Mistä löytyy soittamisen ilo? *Classica Rondo* 42 (6), 49.
- Hilden, K. 1997. Raportti vuoden 97 (10.-11.10) Muuttuvan musiikinteorian –seminaarista. Sävellyksen ja musiikinteoria 7 (2). Helsinki: Sibelius-Akatemian sävellyksen ja musiikinteorian osasto, 83-88.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita.* 6. painos.: Helsinki: Tammi.
- Hunter, R. & Scheier, E. A. 1992. *Elävä opetussuunnitelma.* Helsinki: Valtion painatuskeskus
- Jackson, P. W. 1992. *Conceptions of curriculum and curriculum specialists.* Teoksessa P. W. Jackson (toim.) *Handbook of research on curriculum.* New York: Macmillan Publishing Company, 3-37.
- Jordman, M. 1996. *Musiikkiopiston yleisten oppiaineiden opetuksen tavoitteet.* Tutkielma. Sävellyksen ja musiikinteorian koulutusohjelma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Joutsenvirta, A. Sibelius-Akatemian lehtori. Suullinen tiedonanto 8.10.2004.
- Kari, P. 2001. *Olipa kerran teoria... Keski-Helsingin musiikkiopiston kannatusyhdistyksen julkaisu Trioli.* 15. vuosikerta. Helsinki: Libris, 20-21.
- Kauniskangas, U. 2005. *Mutes ry:n puheenjohtajan email-tiedonanto 23.1.2005* osoitteesta [ulrika.kauniskangas@turunkonservatorio.fi](mailto:ulrika.kauniskangas@turunkonservatorio.fi).
- Koivisto, R. 1989. Täydellistä ajanhukkaa? *Rondo* 26 (1), 25-26.
- Koppinen, M. 2001. *Tampereen konservatorio 1931-2001.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Koppinen, M-L., Korpinen, E. & Pollari, J. 1994. *Arviointi oppimisen tukena.* Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Kopra, M. 1999. *Opettaja ja kaksitoista kirkasta silmäparia.* Omakustanne.
- Kopra 2002. *Teoriasta käytännöksi eli säveltapailukonsertti Musiikkikuvia maailmalta.* Mutes. *Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry:n tiedotuslehti* 1/2002. Outokumpu: ViestinPalvelu Ky, 9-12.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1978. *Didaktiikka.* 4. tarkistettu painos. Keuruu: Otava.
- Kouluhallitus, 1988. *Musiikkikoulun ja musiikkiopiston opetussuunnitelmat.* Ohje O 44/1988.
- Kuoppamäki, A. 2000. *Teoriat eloon!*, *Rondo* 39 (3), 42-43.
- Kurkela, K. & Tawaststjerna, E. T. 1999. *Analyysi kuuden musiikkiopiston toiminnasta ja ajatuksia musiikin perusopetuksen järjestämisestä.* Teoksessa T. Heino & M-L. Ojala (toim.) *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998.* Helsinki: Yliopistopaino, 89-150.
- Kuusisaari, H. 1995. *Ilari Laakson haastattelu: ”Oppilaan etu on tärkeintä”.* *Rondo* 33 (6), 32-33.
- Kuusisaari, H. 1997. *Pääkirjoitus.* *Rondo* 35 (6-7), 7.
- Kuusisto, I. 2004. *Keskustelu Poppeli-ravintolassa 11.8.2004.*
- Laki taiteen perusopetuksesta. 1998. 21.8.1998/633. Saatavilla www-muodossa: <URL: [http://www.pedagogi.net/laki/laki\\_ltpo.html](http://www.pedagogi.net/laki/laki_ltpo.html)> (Luettu 10.10.2004.)
- Lehtonen, K. 2004. *Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan.* Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B:73.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1995. *Kasvatustieteen perusteet.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leppänen, O. 1997a. *Musiikinteorian ja säveltapailun opetus – mitä se on ja mitä sen pitäisi olla.* *Sävellyksen ja musiikinteoria* 7 (2). Helsinki: Sibelius-Akatemian sävellyksen ja musiikinteorian osasto, 19-40.

- Leppänen, O. 1997b. Laulun opiskelijoiden musiikin teorian ja säveltapailun opetuksen kehystekijät ja teoreettiset lähtökohdat. Sibelius-Akatemia, Helsinki. Sävellyksen ja musiikin teorian osasto. Tutkielma.
- Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. 2003. Oppimisympäristöt. Teoksessa Sari Lindblom-Yläne ja Anna Nevgi (toim.): Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. WSOY: Vantaa, 54-66.
- Lonka, K. & Lonka, I. (toim.) 1991. Aktivoiva opetus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Länsi-Helsingin musiikkiopisto. 1995. Länsi-Helsingin musiikkiopisto 50 vuotta. Munkkiniemen Musiikkiyhdistys ry.
- Malinen, P. 1987. Opetussuunnitelmatutkimuksen jäsentelyä yhteistyöryhmässä. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Helsinki: Yliopistopaino, 7-15.
- Mutes 1994. Kurssivaatimusehdotus. Mutes-tiedotuslehti 1/1994. Toim. Aarre Joutsenvirta. Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit: Helsinki, 3-5.
- Mutes 2002a. Mutes ry:n ehdotus uusiksi kurssivaatimuksiksi musiikin perusteisiin. MUTES 2/2002. Toim. Lotta Ilomäki. Laukaa: Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry, 15-32.
- Mutes 2002b. Aleatori aukesi! MUTES 1/2002. Toim. Lotta Ilomäki. Outokumpu: Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry, 8-9.
- Musiikkioppilaitoslaki 1995. Musiikkioppilaitosten opetussuunnitelma. L516/95, 7§. Saatavilla
- Niemi, H. 1998. Opettaja modernin murroksessa, esipuhe. Hanne Niemi (toim.). Juva: WSOY-kirjapainoyksikkö, 7-8.
- Nissilä, A. 1992. Merkeistä musiikkiin. Opettajanäkökulma teorian ja säveltapailun 1/3-peruskurssin opetukseen musiikkioppilaitoksissa. Tutkielma. Sibelius-Akatemia: Helsinki
- Numminen, A. 1989a. Matti Saarisén haastattelu: Teoreetikoksi – mikä ettei! Rondo 26 (2), 30-31.
- Numminen, A. 1989b. Unto Saarisén haastattelu: ”Kodaly-menetelmällä teoria-aineet eläviksi”. Rondo 26 (3), 21.
- Nykänen, P. 2001. Musiikkioppilaitosten opettajien työtodellisuus ja työtyytyväisyys. Suomen Musiikinopettajien liiton jäsenkysely. Lyhennelmä Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen pro gradu –tutkielmasta. Forssan Kirjapaino.
- Ojanen, S. & Keski-Luopa, L. 1998. Rehtorin tehtävästä ja koulutuksesta. Kirjassa Hannele Niemi (toim.): Opettaja modernin murroksessa. Juva: WSOY.
- Opetushallitus 1995. Musiikkiopistojen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Opetushallitus 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002. Määräys 41/011/2002. Helsinki: Edita Prima Oy. Saatavilla
- Partanen, P. 1998. Kesäopetuksen mahdollisuudet musiikinopetuksen sisäisessä eheyttämisessä. Teoksessa A. Puurula (toim.) Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia, käytäntöjä, teoriaa. Helsinki: Hakapaino, 99-109. *Studia Paedagogica* 17.
- Pekkilä, S. 2004. Sibelius-Akatemian koulutussihteerin email-tiedonanto 24.3.2004 osoitteesta [sirke.pekkila@siba.fi](mailto:sirke.pekkila@siba.fi)
- Perälä, H. 1993 Kuinka rakennetaan kärjellään seisova pyramidi? – Musiikkioppilaitosjärjestelmä 1950-1990 – luvuilla. Jyväskylän yliopisto. Musiikkیتieteen laitos. Pro gradu.
- Pietiäinen, T. (1991): Säveltapailun ja teorian peruskurssien opettaminen Suomen musiikkikouluissa ja –opistoissa. Sibelius-Akatemia, Helsinki. Musiikkikasvatuksen osasto. Tutkielma.
- Puurula, A. 1998. Integrointi taidekasvatuksessa – monitahoisuus tavoitteena. 9-27. Teoksessa Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia , käytäntöjä, teoriaa. Toim. Arja Puurula. Helsinki: Hakapaino. *Studia Paedagogica* 17.
- Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1997. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Ritaluoto, A. J. 1996. Soikoon Musiikki Laadukkaasti. Suomen musiikkioppilaitosten liitto 40 vuotta. Helsinki: Kirjapaino Oy Merkur.
- Ruismäki, H. 1998. Musiikkiosana taidekasvatusta ja elämää – näkökulmia musiikkikasvatuksessa. 29-47. Teoksessa Taito- ja taideaineiden opetuksen integrointi. Kokemuksia , käytäntöjä, teoriaa. Toim. Arja Puurula. Helsinki: Hakapaino. *Studia Paedagogica* 17.

## Hanne Jurvanen: Musiikin teoriaa vai käytäntöä

- Saariaho, V. 1999. Kahden musiikkioppilaitoksen oppilaiden käsitys musiikinteorian ja säveltapailun opintojen vaikeudesta ja pitämisestä. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Tutkielma.
- SML 1982. Musiikkikoulujen ja musiikkiopiston yleisten oppiaineiden kurssitutkintovaatimukset. Suomen musiikkioppilaitosten liitto r.y. Moniste.
- SML 2004a. Tiesitkö että... Saatavilla [www-muodossa liiton sivuilta: <URL: http://www.musiikkioppilaitokset.org/cgi-bin/iisi3.pl?cid=sml&mid=438&sid=20081>](http://www.musiikkioppilaitokset.org/cgi-bin/iisi3.pl?cid=sml&mid=438&sid=20081). Luettu 10.8.2004.
- SML 2004b. Toiminta. Saatavilla [www-muodossa liiton sivuilta: <URL: http://www.musiikkioppilaitokset.org/cgi-bin/iisi3.pl?cid=sml&mid=296&sid=20081>](http://www.musiikkioppilaitokset.org/cgi-bin/iisi3.pl?cid=sml&mid=296&sid=20081). Luettu 10.8.2004.
- SML 2004c. Otteita opetustoimen lainsäädännöstä. Saatavilla [www-muodossa:> http://sml.webotek.com/cgi-bin/iisi3.pl?cid=sml&mid=288&sid=20081](http://sml.webotek.com/cgi-bin/iisi3.pl?cid=sml&mid=288&sid=20081). Luettu 2.10.2004.
- SML 2005. Musiikin perusteiden kurssivaatimukset. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://sml.webotek.com/cgi-bin/iisi3.pl?cid=sml&mid=357&sid=20081>](http://sml.webotek.com/cgi-bin/iisi3.pl?cid=sml&mid=357&sid=20081) Luettu 28.3.2005.
- Ståhlberg, S. 1987. Tylsää vai terävää teoriaa? Op. 26 Helsingin yliopiston musiikkitieteilijöiden ainejärjestön julkaisu 9 (2), 32-33.
- Suortti, J. 1987. Opetussuunnitelma maailmankuvan muodostajana. Teoksessa P. Malinen & P. Kansanen (toim.) Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehukset. Helsinki: Yliopistopaino, 35-47.
- Tuovila, A. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7-13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Sibelius-Akatemia. PB-Printing: Helsinki. Studia Musica 18.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.
- Uusikylä, K. 2003. Vastatulia – inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta. Juva: PS-kustannus.
- Vapaavuori, P. 1989. Onko musiikkioppilaitosjärjestelmämme oikeilla raiteilla? Rondo 26 (2), 22.
- Veijola, T. 2004. Suomen musiikkiopistoliiton puheenjohtajan, Espoon musiikkiopiston rehtorin email-tiedonanto 10.8.2004 osoitteesta [timo.veijola@emo.fi](mailto:timo.veijola@emo.fi).
- Wirta, S. 2004. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry:n toimistosihteerin email-tiedonanto 15.6.2004 osoitteesta [sml@musiikkioppilaitokset.org](mailto:sml@musiikkioppilaitokset.org).
- Åhlberg, M. 1992. Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio. Loimaa: Loimaan Kirjapaino Oy.

## Hanne Jurvanen: Musiikin teoriaa vai käytäntöä

### LIITE 1, Taulukot 10, 11 ja 12:

TAULUKKO 10. SML:n tutkintovaatimusten 1982 ja SML:n uusien tutkintovaatimusten 2004 vertailua. Vertailun vuoksi taulukossa on myös Opetussuunnitelman perusteissa 2002 musiikin perusteita koskevia mainintoja.

|                     | SML:n tutkintovaatimukset 1982  | SML:n kurssivaatimukset 2004  | Opetussuunnitelman perusteissa 2002 sanotaan...  |
|---------------------|---|---|--|
| Mainitut tavoitteet | antaa oppilaille perustietoja musiikin merkitsemistavoista ja teoreettisista lainalaisuuksista sekä valmiuksia tuottaa ja kuunnellen tunnistaa tavallisimpia musiikillisia ilmiöitä | Lähtökohtana on käytännön musisoinnin tarpeet (?)   | Oppilas oppii lukemaan, kirjoittamaan, kuuntelemaan ja tuntemaan musiikkia.  |
| Suoritustapa        | SML:n tekemät mallikokeet kolmella tasolla, suullinen ja kirjallinen koe  | Opettaja päättää tuntityöskentelyn pohjalta mielekkästä tavasta, joka voi koostua useammasta osasta.                  |  |
| musiikin teoria     | nuottinimet ja muut merkit, asteikot, intervallit, sointuanalyysiä, musiikin muotoja, terminologiaa   | Musiikin peruskäsitteiden ja nuottikirjoituksen hallinta tulisi olla toiminnan apuvälineitä. Yks. Harmonian analyysi. | (Oppilas tekee omia säestyksiä ja sävellyksiä ja jos mahdollista hyödyntää tietotekniikka oppinnoissa.                             |
| säveltapailu        | oppia kirjoittamaan ja laulamaan mel. ja kirjoittamaan ja lukemaan rytmejä, tunnistaa kuunnellen kolmisoinnut, intervallit ja kadensseja  | Melodian ja rytmin kirjoitus ja laulu/luku sekä yksinkertaisen harmonian hahmotus kuullusta (elmu materiaali)         | Oppilas osaa laulaa ja kirjoittaa rytmejä ja (ton.) melodiana, osaa tavallisimpia harmonioita. Valmiuksia käytännön muusikkouteen. |
| musiikin historia   | renessanssi-1900-länsimainen taidemusiikki, myös suomalaista, kuuluisimpia musiikin esittäjiä sekä terminologiaa  | yhdistyy muihin osiin. Tavoitteena harjoittaa kuuntelukykä ja musiikillista tiedostamista. Konserttikäynnit.          | Tuntee oman tyylilajinsa keskeisiä tyylisuuntauksia, ilmiöitä ja soittimistoa.   |
| Tuntitoiminta       | kirjallisia harjoituksia, laulua ja rytmilukua  | Monipuolista oppilaita aktivoivaa, mm. soittaminen, laulaminen ja musiikkiliikunta.                                   | Etenee rinnakkain instrumenttiopintojen kanssa osittain yhteismusisointiin integroituna.   |
| Arviointi           | Koemenestykseen perustuva numeroarviointi   | Numeroarviointi   | Monipuolista ja laajaa. Ohjaa oppilaan tavoitteiden asettamista ja tukee itsetunnon kehittymistä. Myös sanallista.                 |

Huom. lähteet: SML 1982b, SML 2004, Opetushallitus 2002

jatkuu

TAULUKKO 11. Taustatietoja vastaajista

| Ope | N/M<br>Ikä | Opiskelu/työvuodet/<br>mus.perusteiden tunteja viikossa | Mus perusteiden kesto - vuotta,<br>suluissa opettajan toivoma aika | Oppil.ikä/ a<br>ryhmäkoko |
|-----|------------|---|--|---------------------------|
| 1   | N 61       | Sib / 32 / 20   | 4 +  | 10v / 4-12                |
| 2   |            | / 24 / 29   | 5  | 10v / 1-16                |
| 3   | N 47       | Kon,Yo/ 24/ 15  | 6 +  | heti /10-13               |
| 4   | M 45       | Kon / 22 / 10   | 4 +  | 10v / 8-16                |
| 5   | M          | / 21 / 14   | sop. +   | 10v / vaiht               |
| 6   | N 45       | Kon / 22 / 15-16  | tilanne epäselvä   | 10v / 8-15                |
| 7   | N 43       | Sib / 20 /15-17   | 6-7 +  | 8v / 6-13                 |
| 8   | N 47       | Sib /19 / 23  | ? +  | 9-10/ 4-16                |
| 9   | M 43       | Kon / 18 / 14   | 6 +  | 10v / 4-15                |
| 10  | N 42       | Kon / 16 / 24   | 6 +  | 9-10/ 4-17                |
| 11  | M          | Kon / 15 / 20   | 5 +  | 10-11/3-10                |
| 12  | N 34       | Kon,Yo,Sib/12/ 5  | n.3 – (6)  | 9 / 6-11                  |
| 13  | N 39       | Sib / 11 / 23   | 6 +  | 8-10/ 4-13                |
| 14  | N 35       | Kon(Sib)/10 /10-15                                      | 7 +  | 8-9 / 8-11                |
| 15  | N 50       | Yo/ 8 / 10  | 4  | 9 / 5-10                  |
| 16  | N 30       | Yo / 8 / 5  | 4,5 – (6)  | 9-10/ 6-10                |
| 17  | N 39       | Sib / 6 / 10?(25)                                       | 3 – (tarpeen mukaan)   | 7 / 3-9                   |
| 18  | N 27       | Kon,Sib/ 6 / 3-24                                       | 6 +  | 9v /10                    |
| 19  | N 27       | AMK/ 5 / 5-16   | 8 +  | 8v / 3-12                 |
| 20  | N 33       | Kon / 3,5/  | 4 – (5-6)  | 10 / 5-15                 |
| 21  | M 28       | Amk/ 2,5 /11-13   | 5 +  | 10 / 3-12                 |
| 22  | N 25       | Amk/ 1 /25  | 7  | 9v /5-16                  |
| 23  | M 27       | Amk /2,5/14   | tilanne epäselvä   | 10v /4-14                 |
| 24  | N 25       | Sib /2 /4-5   | 7 +  | 7 / 10                    |
| 25  | M 58       | Sib / 20 /4   | 6 – (4-5)  | 9-10/9-12                 |
| 26  | N 30       | Sib /4/ 10-12   | 3-5 – (5)  | 9 /12                     |

a + opettaja on tyytyväinen tilanteeseen, - opettaja ei ole tyytyväinen tilanteeseen

TAULUKKO 12. Useimmin esiintyneet vastaukset

|    | ops 2002            | Oops        | OmatVahv    | VapKehit                              | UusiaIdeoita        | Tukea                  |
|----|---------------------|-------------|-------------|---------------------------------------|---------------------|------------------------|
| 1  | 0                   | 0           | 0           | 0                                     | 0                   |                        |
| 2  | 0                   |             | VVoppil     | 0                                     | 0                   |                        |
| 3  | haastavuus koululle | opekoul     |             |                                       | 0                   | resursseja op. kehity. |
| 4  |                     |             | 0           | 0                                     | 0                   |                        |
| 5  | 0                   |             | VVoppil     | usia opetusmenetelmiä                 | Kaikkea             |                        |
| 6  | integrointi         |             |             | ORK                                   | Motivointi          | 0                      |
| 7  |                     |             |             | toiminnallisuutta                     | Kaikkea             |                        |
| 8  | vapaus VPO YTMP     | 0           |             | 0                                     | integrointi         |                        |
| 9  | 0                   |             |             | 0                                     | 0                   | hankinnoissa           |
| 10 | vapaus, integ       | 0           |             | AIKAA                                 |                     |                        |
| 11 | 0                   | 0           | VVoppil     | 0                                     | 0                   |                        |
| 12 | integr VPO          |             | VVoppil     | AIKAA                                 | motivointi          | YTMP                   |
| 13 |                     |             | VVoppil     | soitinten käyttö,ryhmäkoko            | musliikuntaan       | YTS                    |
| 14 | 0                   |             | integrointi | ORK                                   | instr               | YTMP                   |
| 15 | 0                   | 0           | 0           | 0                                     | Kaikki              | koul, YTS              |
| 16 |                     | käytäntö    |             | ORK                                   |                     |                        |
| 17 | Integrointi, VPO    |             | integrointi | AIKAA                                 | 0                   | YTS                    |
| 18 | VPO                 |             |             | toiminnal, elmu, omat instrum.        | toiminnal elmu inst |                        |
| 19 | VV vapaus           |             | VVoppil     |                                       |                     |                        |
| 20 | vapaus + AIKAA      |             | 0           | käytännönläh., toiminnallisuus, AIKAA | Kaikkeen            | YTMS                   |
| 21 | Vapaus              | 0           |             | käytännönläh, elmu                    |                     | YTS                    |
| 22 | integraVPO          | soit.op.yht | motivointi  | on vapaus                             | Kaikkeen            | YTS                    |
| 23 | vapaus              | 0           |             |                                       | Kaikkeen            |                        |
| 24 | motivointi          | 0           |             | AIKAA, ORK                            |                     |                        |
| 25 | 0                   |             |             | AIKAA                                 |                     |                        |
| 26 | 0                   |             | VVoppil     | ORK                                   | toiminnal           | rohk muutos            |

Tops = Opetussuunnitelman perusteet 2002

Oops = Oppilaitoksen oma opetussuunnitelma

VV = vuorovaikutus

YTS = Yhteistyö soiton opettajien kanssa

YTMP = yhteistyö musiikin perusteiden opettajien kanssa

ORK = Oppilas tai ryhmäkohtaisuus

VPO = vaatii paljon opettajalta

0 = ei vastausta



LIITE 2, kyselylomake ja Opetussuunnitelman perusteet 2002 -lyhennelmä

## KYSELYLOMAKE

Teen Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa pro gradu tutkielmaa aiheenani ne ongelmat ja haasteet, joita musiikin perusteiden (ent. säveltapailu, musiikin teoria ja yleinen musiikkitieto) opettajat kokevat uuden Opetussuunnitelman perusteiden 2002 heille asettavan.

Mielipiteesi on tärkeä, ja toivon, että palautat lomakkeen, vaikka jokin osio jäisi täyttämättä. Voit jatkaa vastauksiasi tarvittaessa paperin kääntöpuolelle ja kommentoida tai täydentää vastauksiasi vapaasti. Kaikki lomakkeet käsitellään luottamuksellisesti.

Täytä yhteystietosi alle tai laita minulle sähköpostia osoitteeseen [hjurvane@siba.fi](mailto:hjurvane@siba.fi), jos

- olet halukas osallistumaan haastatteluun (toteutetaan, jos tämä kyselyn seurauksena ilmenee tarvetta tarkempaan haastattelututkimukseen)
- olet kiinnostunut jatkokoulutuksesta
- haluat tietoa tutkimuksen tuloksista

Lämmin kiitos!

Terveisin Hanne Jurvanen

Nimi:

Osoite:

Puh:

Sähköposti:

- Olen halukas osallistumaan haastatteluun
- Olen kiinnostunut jatkokoulutuksesta
- Haluan saada tietoa tutkimuksen tuloksista

## Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002

### Yleistä

### Tiivistelmä

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

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

Opetus pohjautuu **oppimiskäsitykseen**, jonka mukaan oppiminen on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, johon yksilöllisten ominaisuuksien ja motivaation lisäksi vaikuttaa opiskeluympäristö.

Opetuksessa otetaan huomioon, että oppiminen on seurausta oppilaan omasta toiminnasta. Opettajalla on siten keskeinen merkitys sekä oppilaan opiskelutaitojen että opiskeluympäristön kehittämisessä sellaiseksi, että se mahdollistaa erilaisten oppilaiden edistymisen. Oppimisen säätelämisessä on tärkeää, että oppilas oppii tarkkailemaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan tiedostaen niihin sisältyvät vahvuudet ja heikkoudet.

**Opiskeluympäristön** tulee antaa oppilaille mahdollisuus asettaa omat tavoitteensa, oppia työskentelemään itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa sekä löytää itselleen sopivia työskentelytapoja. Keskeistä on vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä ja oppilaiden kesken sekä erilaisten oppimis-, työskentely- ja arviointitapojen huomioon ottaminen.

**Musiikin laaja oppimäärä muodostuu seuraavasti: *Musiikin perustaso* (45 min oppitunteina)**

|  |             |
|--|-------------|
| Instrumenttitaidot ja yhteismusisointi | 385 tuntia  |
| Musiikin perusteet                     | 280 tuntia. |

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

Musiikin perustason opintoihin sisältyvät musiikin perusteet suoritettuaan oppilas

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

Oppilaitos voi soveltaa sisältöjä oman musiikillisen suuntautumisensa mukaisesti.

**Arvioinnin** tehtävänä on ohjata opiskelun tavoitteiden asettamista ja auttaa oppilasta niiden saavuttamisessa. Arvioinnin tulee tukea oppilaan hyvän itsetunnon kehittymistä. Monipuoliseen, jatkuvaan arviointiin sisältyy erilaisia palautteen antamisen tapoja ja ohjausta itsearviointiin.

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

Oppilaalle annetaan kaikista suorituksista myös sanallinen palaute.

### Liiteosa

Opetussuunnitelman perusteiden määrittelemät sisältöalueet - musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin hahmottaminen sekä musiikin historian ja tyylien tuntemus — kattavat vähintään musiikkiteorian, säveltapailun ja musiikkiteorian peruskurssien (SML:n kurssisuositusvaatimusten mukaisen) oppiaineiden.

Musiikin perusteiden opetus suositellaan järjestettäväksi niin, että se etenee rinnakkain instrumenttiopintojen kanssa ja soveltuvien osin myös yhteismusisointiin integroituna. Opetuksen jatkuvuus tekee mahdolliseksi erilaisten pedagogisten keinovalojen käytön ja aihealueiden ryhmittelyn.

Oppilaitos ratkaisee osa-alueiden ryhmittelyn, jaksotuksen ja jakamisen eri oppiaineiksi. Opetuksessa voidaan toteuttaa erilaisia kokeiluja ja oppiaineiden integrointia. Tästä esimerkkinä voivat säveltapailukonsertit, sävellys ja sovitustyöpajat sekä projekti- ja periodimuotoinen työskentely. Musiikin perustasolla opetusryhmien koossa otetaan huomioon pedagoginen tarkoituksenmukaisuus ja oppilasryhmän ikärakenne. Erilaisissa projekteissa ryhmäkoko voi vaihdella projektin tarpeen mukaan. Opetuksessa tulisi mahdollisuuksien mukaan ottaa huomioon oppilaan opinto-ohjelma ja musiikillinen suuntautuminen.

Oppiaineiden tavoitteet määritellään oppilaitoksen opetussuunnitelmassa.

1. Oletko ehtinyt tutustua Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin 2002 (tiivistelmä sivulla 2)?
2. Mitä mieltä olet Opetussuunnitelman perusteissa 2002 olevasta musiikin perustason (ent. musiikkiopiston perusaste) musiikin perusteita (ent. säveltapailu, musiikin teoria ja yleinen musiikkitieto) käsittelevästä osuudesta?

Vahvuudet?

Heikkoudet?

3. Onko oppilaitoksessasi käyty keskustelua uusista Opetussuunnitelman perusteista 2002?

ollut pitkäjänteistä pohdintaa  keskusteltu  mainittu  kuulopuheissa  en ole kuullut

4. Onko oppilaitoksessasi ollut koulutusta uusista Opetussuunnitelman perusteista 2002?

asia on ollut esillä useissa tilaisuuksissa  sitä on käsitelty yhdessä koulutuksessa

siitä on tiedotettu  siitä on mainittu  en ole kuullut

5. Onko asia ollut esillä mielestäsi..  tarpeettoman paljon  riittävästi  liian vähän

6. Onko oppilaitoksessasi työstetty uutta omaa opetussuunnitelmaa Opetussuunnitelman perusteiden 2002 pohjalta?

Kyllä, ja olen ollut mukana työryhmässä.  Kyllä, ja olen saanut vaikuttaa siihen.

Tiedän, että työtä on tehty.  En ole asiasta tietoinen.

7. Jos oppilaitoksessasi on työstetty uutta opetussuunnitelmaa, miten kommentoisit työn edistymistä/tulosta?  Olen erittäin tyytyväinen uuteen/tulevaan opetussuunnitelmaan.

Olen suhteellisen tyytyväinen, mutta koen kehitystarvetta \_\_\_\_\_ asiassa.

En ole tyytyväinen \_\_\_\_\_ osin.

En ole kiinnostunut, koska se ei vaikuta työhöni.

8. Mitkä seuraavista koet työssäsi keskeisesti ohjaaviksi tällä hetkellä?

(Numeroi tärkeysjärjestyksessä, 1 tärkein jne. Jos jokin ei vaikuta, jätä kohta tyhjäksi.)

\_\_\_ Opetussuunnitelman perusteet 2002 \_\_\_ Oppilaitokseni oma opetussuunnitelma

\_\_\_ SML:n vaatimukset vuodelta 1982 \_\_\_ Mutes ry:n kurssivaatimusluonnos 2002

\_\_\_ Käyttämäni oppimateriaali \_\_\_ Muu, mikä? \_\_\_\_\_

9. Montako vuotta oppilaitoksessasi on varattu musiikin perusteiden opetukseen?

(Täsmennä tarvittaessa min/max, velvoitus, oikeutus)

10. Onko se mielestäsi sopiva aika?  Kyllä  Ei, vaan \_\_\_\_\_ vuotta

11. Minkä ikäisinä oppilaat aloittavat musiikin perusteiden opiskelun?

12. Minkä kokoisia ryhmiä opetat?

13. Kuinka paljon sinulla on ollut musiikin perusasteen tunteja keskimäärin?

14. Kuinka pitkään olet toiminut musiikin perusteiden (ent. teoria/säveltapailu 1/3-3/3 ja YMT pk) opettajana?

15. Missä olet opiskellut?

16. Oletko ollut lisäkoulutuksessa, missä?

17. Onko Sinulla mahdollisuus vaikuttaa kurssien pituuteen?  Kyllä  Ei

18. Onko Sinulla mahdollisuus vaikuttaa oppituntiesi pituuteen?  Kyllä  Ei

19. Koetko saavasi tukea oppilaitokseltasi opetuksen kehitystyössä?  Kyllä  Ei

20. Miten toivoisit Sinua tuettavan opetuksesi kehittämisessä?

21. Mikä on vahvuutesi työssäsi?

22. Jos saisit vapaasti kehittää opetustasi, mitä tekisit?

23. Kaipaisitko johonkin osa-alueeseen opetuksessasi uusia ideoita, mihin?

24. Miten uskot käyttämäsi oppimateriaalin soveltuvan tulevaisuudessa opetukseesi?

Jos koet muutostarvetta, millaista?

25. Ovatko opetusympäristösi ja opetustilasi varustus toiveittesi mukaiset?

Jos saisit vapaasti kehittää opetusympäristöäsi, mitä tekisit?

Mies/Nainen  Ikä

Tuliko mieleesi vielä jotain lisättävää?

Kiitos yhteistyöstäsi!