

Raamit luovat vapautta

Tapaustutkimus opetussuunnitelman rakentamisesta bändikoululle

Tutkielma (Maisteri)

22.12.2015

Lauri Kyrönseppä

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
Raamit luovat vapautta. Tapaustutkimus opetussuunnitelman rakentamisesta bändikoululle	75
Tekijän nimi	Lukukausi
Lauri Kyrönseppä	Syky 2015
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli luoda taiteen perusopetuksen valtakunnallista opetussuunnitelmaa noudattava, bändikoulutoimintaan soveltuva opetussuunnitelma ja analysoida tätä luomisprosessia. Haasteena tutkimuksessa oli valjastaa bändiopetuksessa käytössä olevat oppimis- ja opetuskäytännöt, esim. vertaisoppiminen ja oppilaiden osallistaminen, virallisen opetussuunnitelmatekstin alaisuuteen.</p> <p>Teoreettinen viitekehys muodostui mm. opetussuunnitelmien teorioista ja sosiokulttuurisen oppimisen teoriasta sekä viimeaikaisesta bändikulttuuriin liittyvästä musiikkikasvatustutkimuksesta.</p> <p>Tutkimukseni on laadullinen, hankesuuntautunut tapaustutkimus. Se sisältää myös piirteitä toimintatutkimuksesta ja seuraa abduktiivisen päättelyn logiikkaa. Koska tutkimusaineisto koostuu lähinnä opetussuunnitelmateksteistä, on käytössä myös sisällönanalyysi. Sisällönanalyysiä kohdistetaan myös valmiiseen opetussuunnitelmatekstiin.</p> <p>Tutkimusprosessin tuloksena syntyi opetussuunnitelma bändikoululle, joka pohjautuu taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin. Erityispiirteinä opetussuunnitelmassa ovat säveltäminen ja improvisointi läpäisyaineina, jotka tässä yhteydessä nähdään prosessi-, ei produktioorientoituneina. Tämä opetussuunnitelma on askel kohti sellaista opetussuunnitelma-ajattelua, joka tähtää oppijan valtautumiseen täysivaltaiseksi musiikilliseksi toimijaksi.</p>	
Hakusanat	
Opetussuunnitelma, yhtyeopetus, toimijuus, säveltäminen, improvisointi, formaali oppiminen, informaali oppiminen	
Lisätietoja	

Sisällys

1. Johdanto.....	6
1.1 Bändikoulun taustaa.....	6
1.2 Tämän tutkimuksen taustaa	7
1.3 Aiemmat tutkimukset.....	9
2. Teoreettinen viitekehys	10
2.1. Toiminnan kuvaus.....	10
2.2. Opetussuunnitelman käsitteestä.....	11
2.2.1. Lehrplan ja Curriculum	12
2.2.2. Opetussuunnitelman määritelmiä.....	12
2.3. Opetussuunnitelmamallien kategoriointia Estelle Jorgensenin mukaan	13
2.3.1. Opetussuunnitelma sisällönohjauksena	14
2.3.2. Opetussuunnitelma järjestelmänä	14
2.3.3. Opetussuunnitelma kehityskulkuna.....	15
2.3.4. Opetussuunnitelma merkityskenttänä.....	17
2.3.5. Opetussuunnitelma syiden käytännöllisenä sovelluksena.....	18
2.3.6. Opetussuunnitelma neuvotteluna	19
2.4. Taiteen perusopetuksen valtakunnallisten opetussuunnitelmien yleinen ja laaja oppimäärä.....	20
2.5. Keskeiset käsitteet	21
2.5.1. Formaali ja informaali oppiminen.....	22
2.5.2. Musiikillinen toimijuus	22
2.5.3. Säveltäminen ja improvisointi	23
2.5.4. Läpäisyaine eli läpäisyperiaate.....	25
2.6. Sosiokulttuurinen oppiminen sekä bändeissä oppimisen kulttuuri	25
2.6.1. Lucy Green: bändeissä oppimisen kulttuuri	26
2.6.2. Reaktioita Greenin tutkimuksiin.....	27
2.7. Tutkimukseeni vaikuttaneita näkökulmia	28
2.8. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelma tutkimuksen pohjana	29
3. Tutkimuskysymykset ja metodologia	31
3.1. Tutkimusote	31
3.2. Tapaustutkimus ja toimintatutkimus, opettaja oman työnsä tutkijana	32

3.2.1. Tapaustutkimus ja toimintatutkimus	32
3.2.2. Opettaja oman työnsä tutkijana	33
3.2.3. Opettaja opetussuunnitelman kehittäjänä	33
3.2.4. Tutkimusaineisto	34
3.3. Sisällönanalyysi ja abduktiivinen päättely	35
3.4. Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	37
4. Opetussuunnitelman rakentumisprosessi	40
4.1. Prosessi pääpiirteissään	40
4.2. Tutkimusprosessin kulku	41
4.2.1. Ensimmäinen sykli, 2010-2011	41
4.2.2. Toinen sykli 2012-2014.....	42
4.2.3. Kolmas sykli 2015	44
5. Bändikoulun opetussuunnitelma	45
5.1 Toiminta-ajatus	45
5.2 Arvot ja opetuksen yleiset tavoitteet	45
5.2.1 Oppimiskäsitys	46
5.2.2 Opiskeluympäristö.....	46
5.2.3 Työtavat.....	46
5.2.4 Oppilasarviointi.....	46
5.3 Oppilaaksi ottaminen	47
5.4 Opetuksen tavoitteet, sisällöt ja määrät opintokokonaisuuksittain.....	47
5.4.1 Bändisoitto	47
5.4.2 Instrumenttitaidot.....	47
5.4.3 Musiikkiteknologia.....	47
5.4.4 Projektit	48
5.4.5 Annettavan opetuksen määrä opintokokonaisuuksittain.....	48
5.5 Opetuksen tarjonta, opetusjärjestelyt ja oppilaan opiskelun kestoa koskevat ohjeet	49
5.6 Muualla suoritettujen opintojen hyväksilukeminen	49
5.7 Todistusten sisältö	49
5.8 Yhteistyö muiden tahojen kanssa	50
5.9 Opetussuunnitelman tarkistus ja muutokset.....	50
6. Tulokset ja analyysi	51
6.1 Taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärän valtakunnallisten opetussuunnitelmien sisällönanalyysi.....	51
6.2 Toiminta-ajatus	54

6.3. Arvot ja opetuksen yleiset tavoitteet	56
6.4. Työtavat	58
6.5 Opetuksen tavoitteet, sisällöt ja määrät opintokokonaisuuksittain	60
6.6 Oppilasarviointi.....	62
6.7. Opetussuunnitelma-analyysin reflektointia	64
7. Pohdinta	65
Lähteet	69

1. Johdanto

”Et hylkää historiaa, kun katsot tätä päivää”¹, toteaa Dave Lindholm. Olen vuosien varrella omaksunut näkemyksen, että asioita on mahdollista ymmärtää hieman paremmin mikäli tuntee edes jossakin määrin niiden taustaa. Tässä maisterin tutkielmassa tarkastellaan prosessia, jonka tuloksena syntyi opetussuunnitelma bändikoululle. Lisäksi se käsittelee teorioita bändisoitosta ja opetussuunnitelmista yleensä. Koska työn keskiössä on bändikoulu jossa opetan, pidän sopivana avata aluksi hieman sen menneisyyttä, jotta sen nykyisyys olisi helpompi ymmärtää.

1.1 Bändikoulun taustaa

Tutkimuksen kohteena olevan bändikoulun ensimmäisiä soitteja alettiin viritellä syksyllä 2004, kun joukko Myllykallion ala-asteen oppilaita alkoi kysellä samassa pihapiirissä toimivalta Lauttasaaren musiikkiopistolta mahdollisuutta saada ohjausta bändissä soittamiseen. Musiikkiopistossa työskentelevä vanha ystäväni otti minuun tuolloin yhteyttä asian tiimoilta. Kun hän kysyi, olisinko käytettävissä bändiopetuksen vetäjänä, suostuin empimättä. Musiikkiopiston rehtorin kanssa sovittiin, että musiikkiopiston yhteyteen perustetaan kerhomuotoisena toimiva, taiteen perusopetuksen ulkopuolinen bändikoulu.

Varsinainen toiminta pääsi alkamaan tammi-helmikuun vaihteessa 2005, ja kouluun ilmoittautui pari äärimmäisen motivoitunutta yhtyettä. Ohjelmistossa oli alusta asti omia sävellyksiä lainakappaleiden lisäksi. Koska kyseessä oli ja on kerhotoiminta, bändikouluun ei ole koskaan ollut pääsykokeita. Näinpä myöhemmin lukukausina ryhmien määrän kasvaessa myös lähtötason kirjavuus kasvoi. Tällöin esiin tuli kaksi tärkeää seikkaa: mahdollisen alaikärajan vaatimus soittimien fyysisen koon aiheuttamien rajoitteiden takia, sekä pelkän bänditunnin riittämättömyys yhteisöön opettamiseen eri soittimia eritasoisesti soittavalle ryhmälle. Vuonna 2006 bändikoulussa otettiin käyttöön ohjeellinen 10 ikävuoden alaraja oppilaaksi pääsemiselle. Samaan

¹ Dave Lindholm. Ja sinun äänesi. Levyltä Vanha & Uusi romanssi (1980). Johanna.

aikaan ryhdyttiin tarjoamaan bändituntien rinnalla soittotunteja rummuissa, bassossa ja kitarassa. Näillä bändi- ja soittotunneilla hankittuja taitoja pääsi esittelemään joka lukukauden lopuksi järjestettävässä matineassa. Erinäiset ryhmät uskaltoutuivat myös esiintymään esimerkiksi Helsingin kaupungin Nuorisoasiainkeskuksen järjestämään bändikatselmukseen, Ääneen & Wimmaan, sekä muihin vastaaviin tapahtumiin. Keskeisiä asioita bändikoulun toiminnassa ovat olleet oppilaiden oman tuotannon harjoittelu, harjoittelun päämäärinä toimivat esiintymiset, sekä oppilaiden vaikutusmahdollisuudet harjoiteltavan ohjelmiston valintaan.

Kun bändikoulun toiminta kasvoi ja kehittyi vuosien myötä, alkoi tuntua, että sen asema musiikkiopiston osana tarvitsee selkeyttämistä. Siksi tutkin seminaarityössäni (Kyrönseppä 2009) bändikoulun siihenastisia vaiheita, joista kerroin hieman edellä. Rehtorin kanssa käymäni keskustelut ja niiden alkuun sysäämä prosessi johtivat muun muassa siihen, että päädyin seminaarityöni lopuksi pohtimaan bändikoulun toimintaa sekä tulevaisuutta. Yksi suurimmista esiinnoisseista kysymyksistä oli se, tarvitsiko tutkimani bändikoulu ylipäättään opetussuunnitelmaa. Bändikoulu oli toiminut ja toimii edelleen kerhona, jolla ei ole auki kirjoitettua suunnitelmaa tai tavoitteita. Tämä asioiden tila oli antanut vapautta tehdä bändikoulussa periaatteessa mitä vain. Kuitenkin tietynlaisen ”peruskirjan” puute johti usein tilanteisiin, joissa jouduttiin miettimään mitä tavoitteellisuus bändikoulussa tarkoittaa. Esiintymiset ja itse yhteissoiton toimivuus olivat tietenkin jo mitä mainioimpia tavoitteita. Toisaalta bändikoulun ympärillä toimi musiikkiopisto mm. tasosuorituksineen, ja monet oppilaat opiskelivat sekä opistossa että bändikoulussa. Asetelma johti siihen, että pelkät esiintymiset ja yhteissoitto eivät aina tuntuneet riittävän tavoitteiksi. Oli muodostunut tarve sellaisen bändikoulun luomiselle, joka noudattaisi taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän mukaista opetussuunnitelmaa.

1.2 Tämän tutkimuksen taustaa

Länsimaisen taidemusiikin opetuksella on sanottu olevan kulttuurissamme niin pitkät ja vahvat perinteet, että muiden musiikinlajien tullessa mukaan opetukseen opetus sulautetaan usein osaksi olemassa olevaa taidemusiikin opetuksen ja sen arvioinnin perinnettä (MacWilliam & Lebler 2008; Rikandi 2010 & 2012; Rostvall & West 2002). Uutta bändikoulua perustettaessa haluttiin välttyä tältä karikolta. Vaikka bändikoulun toimintaympäristönä olleella Lauttasaaren musiikkiopistolla oli jo oma vakiintunut

opetussuunnitelmansa, bändikoulun perustamisen lähtökohdaksi otettiin sille sopivan erillisen opetussuunnitelman luominen. Erillisen opetussuunnitelman luominen bändikoululle oli perusteltua, koska Lauttasaaren musiikkiopiston opetussuunnitelmassa painotettiin erityyppisiä asioita kuin mitä oli havaittu hyväksi bändiopetuksessa. Lauttasaaren musiikkiopiston opetussuunnitelma oli tehty taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän pohjalle, ja suunniteltu länsimaisen taidemusiikin opettamisen kehykseksi. Näin ollen opetussuunnitelmassa painottuivat länsimaiselle taidemusiikille ja erityisesti yksityisopetukselle ominaiset tavoitteet ja toimintatavat, muun muassa pakolliset tasosuoritukset, joita bändikoulun toiminnassa haluttiin välttää. Bändikoulun keskeisiksi toimintatavoiksi oli myös jo vakiintunut länsimaisessa taidemusiikissa marginaalissa olevia käytäntöjä kuten ryhmässä toimiminen, oppilaslähtöinen ohjelmistovalinta, olemassa olevien sävellyksien versiointi tarkan nuottikuvan seuraamisen asemesta, korvakuulolta tai näytetyn esimerkin mukaan täysin ilman nuotteja soitto, improvisointi ja omien sävellysten tekeminen. Oli tärkeää pystyä luomaan sellainen opetussuunnitelma, joka tukisi bändikoulun tavoitteita ja hyväksi havaittuja toimintatapoja opetuksen sisällöissä, työmuodoissa ja arvioinnissa.

Tässä vaiheessa on hyvä tuoda esille se tosiasia, että Suomessa oppilaitokset eivät välttämättä tarvitse opetussuunnitelmia. Maassamme toimii tälläkin hetkellä muun muassa erinäisiä vapaarahoitteisia musiikkikouluja, joilla ei ole velvoitetta asettaa opetustaan minkään opetussuunnitelman puitteisiin. Tarve tehdä oppilaitokselle opetussuunnitelma voidaan tiivistää kahteen seikkaan. Ensinnäkin lainopillisesti oppilaitoksella on oltava opetussuunnitelma, että se saisi valtiovallan hyväksyntää ja tukea. Ollakseen virallisesti institutionaalisesti hyväksyty ja saadakseen valtiolta taloudellista tukea, minkä tahansa oppilaitoksen on toimittava jonkin yleisesti hyväksytyyn opetussuunnitelman puitteissa. Toisekseen, kuten aiemmin mainitsin, opetussuunnitelma raamittaa oppilaitoksen antamaa opetusta ja antaa sille suunnan. Ensimmäinen seikka on ohittamaton, kun puhutaan opetussuunnitelman laatimisesta bändikoululle, joka haluaa valtakunnallisen taiteen perusopetuksen piiriin. Mutta vaikka käsittelen jossain määrin ensimmäistä seikkaa tässä tutkimuksessa, varsinainen tutkimus keskittyy selvästi toisena mainitun seikan ympärille. Kysymykset siitä, millaisiin raameihin opetus halutaan laittaa, kuinka paljon valtiolliset kehykset antavat liikkumatilaa, ja mikä on se suunta johon opetusta halutaan viedä ovat työssäni keskeisiä. Samalla kun näiden kysymysten pohdinta muokkaa opetussuunnitelmaa

johonkin tiettyyn suuntaan, se linkittää tätä työtä opetussuunnitelmien ja opetussuunnitelmatutkimuksen kirjajaan ja monitahoiseen historialliseen ketjuun.

1.3 Aiemmat tutkimukset

Opetussuunnitelmaa käsitteenä on tutkittu ja teoretisoitu laajasti Suomessa ja ulkomailla, ja esittelen aiheeseen liittyvää tutkimusta tarkemmin teoreettisen viitekehyksen yhteydessä luvussa 3. Perusopetuksen opetussuunnitelmia taito- ja taideaineiden osalta sekä taiteen perusopetusta ja sen opetussuunnitelmia on tutkittu jonkin verran (esim. Hänninen & Hänninen 1998; Härkönen 2000; Linnapuomi 2009; Ranta 2011; Ylinen 2008) Käytännön tutkimuksia siitä miten musiikin opetussuunnitelmia Suomessa rakennetaan on kuitenkin harvassa. Muutamia maisterin opinnäytteitä löytyy (mm. Jylhä 2001; Meriläinen 2003), tätä korkeamman tason tutkimuksista Lenita Hietasen väitöskirja (2012) sivuaa perusopetuksen musiikin opetussuunnitelmaa ja sen muokkaamista. Huomattavaa on, että löytämistäni musiikin opetussuunnitelman laatimista koskevista tutkimuksista pääosa on tehty ennen kuin taiteen perusopetuksen nykyiset opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2002, 2005) ovat joko olleet edes voimassa tai ehtineet varsinaisesti vaikuttaa. Tietääkseni tämä on ensimmäinen tutkimus taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman sovittamisesta bändikoulun käyttöön maassamme.

Edellä mainituista syistä oli luonteva valinta ryhtyä tekemään maisterin tutkielmaa tämän aiheen tiimoilta. Bändikoulun tilanne tarjosi mahdollisuuden aloittaa sellainen opetussuunnitelmaprosessi, jollaista ei vielä ainakaan Suomessa ole toistaiseksi toteutettu.

2. Teoreettinen viitekehys

”Mikään ei ole niin käytännöllistä kuin hyvä teoria” on lentävä lause, joka yhdistetään kuuluisaan sosiaalipsykologi Kurt Lewiniin (mm. Matikainen 2010, 3; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Arkisesti teoria yleensä eritellään käytännöstä, ja käsitetään yhtenä näkökulmana johonkin ilmiöön ja sen taustalla vaikuttaviin rakenteisiin. On hyvä kuitenkin huomata, että teoria ja käytäntö liittyvät ja limittyvät toisiinsa, eli ne eivät suinkaan ole toisistaan täysin erillisiä ja vastakohtaisia asioita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tämä ilmenee etenkin tässäkin tutkimuksessa läsnä olevassa toimintatutkimuksen traditiossa, jonka isähahmona Lewiniä pidetään (emt. 2006). Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka jatkavat vielä, että ”tieteellisessä tutkimuksessa teoriaa käytetään luomaan pohjaa tutkimukselle; osoittamaan tutkimuksen "paikka" muiden tutkimusten joukossa ja suuntaamaan tutkimuksen tekemistä” (emt. 2006).

2.1. Toiminnan kuvaus

Tarkastelen tässä tutkimuksessa toistaiseksi vielä käyttöönottamatonta bändikoulun opetussuunnitelmaa. Tutkimus tarkastelee suunnitelman kehittämistä ja sen taustalla ollutta näkemystä musiikin opettamisesta ja oppimisesta, sekä toisaalta bändikerhossa syntyneitä hyviä käytäntöjä, joiden säilymistä ja kehittymistä opetussuunnitelmalla on haluttu tukea. Bändikoulun opetussisältö muodostuu pääasiallisesti rytmimusiikista, jolla tässä yhteydessä eli bändikoulun opetuksessa tarkoitetaan etupäässä afro-amerikkalaiseen pop, rock, ja jazz-perinteeseen pohjautuvaa musiikkia. Opetuksen kannalta termi voidaan kuitenkin periaatteessa kattaa tarkoittamaan mitä tahansa länsimaisen taidemusiikin tradition ulkopuolelle jäävää musiikkia, jota on mahdollista opettaa bändikoulun toiminnan puitteissa. Afro-amerikkalaiseen ja moneen muuhunkin länsimaisen taidemusiikin ulkopuoliseen traditioon kuuluu vahvasti oman materiaalin säveltäminen ja improvisointi, joten nämä seikat ovat keskeisessä osassa opetussuunnitelman rakentumisessa. Työssäni esitellään edellä mainittua visiota tai johtoaajatusta bändikoulun tulevaisuudesta, sen syntyä ja kehitystä. Pyrin samalla avaamaan opetussuunnitelman tekoprosessia ja linkittämään sitä

opetussuunnitelmatutkimuksen monitahoiseen maailmaan, sekä analysoimaan sitä, miksi tuloksena syntynyt bändikoulun opetussuunnitelma on sellainen kuin on.

Vaikka tutkimukseni aihe liittyy hyvin vahvasti bändikoulun arkeen ja käytäntöön, se on silti eräänlainen pohjapiirustus, eli vahvasti teoreettisesti suuntautunut. Antti Eskola (1997) on todennut seuraavaa teorian ja käytännön suhteesta ja teorian vahvistumisesta käytäntöön nähden: ”Teoria ei enää ole ulkoinen väline lainalaisuuksien etsiskelyssä, vaan sisäisellä tavalla kietoutunut sekä ’totuuteen’, joka on luonteeltaan aina sosiaalisesti tuotettua, että menetelmälliseen prosessiin, jossa ’totuus’ konstruoidaan” (Eskola 1997, 147). Katson siis, että saadakseni jonkinlaisen käyttökelpoisen lopputuloksen, toista ei voi olla ilman toista. Teoriaa ei voi olla ilman käytäntöä, ja käytäntö tarvitsee tuekseen teoriaa tullakseen valtakunnallisen opetussuunnitelmamallin asettamat raamit täyttäväksi asiakirjaksi.

Tämä mielessä lähdän tässä luvussa valottamaan tutkimukseni keskiössä olevan opetussuunnitelman muodostamisen teoreettista viitekehystä. Käsittelemäni aluksi opetussuunnitelman käsitteen määrittelyä ja analysointia. Tämän jälkeen esittelen sitä maastoa, mikä muokkaa opetussuunnitelmia Suomessa, eli esittelen asiaan liittyvää lainsäädäntöä ja valtakunnallisia opetussuunnitelmia. Keskityn kuitenkin vain tätä opetussuunnitelmaa koskeviin taiteen perusopetuksen laajan ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteisiin. Koska kyseessä on bändikoulun opetussuunnitelma, teen lopuksi katsaukset bändiopetuksen ja yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimuksiin, sekä avaan tässä muotoutuvan opetussuunnitelman keskeisimpiä käsitteitä.

2.2. Opetussuunnitelman käsitteestä

Hyvin usein opetussuunnitelmaa käsitteleviä tai sivuavia tutkimuksia ja tekstejä lukiessaan törmää siihen, kuinka vaikeaa, monitahoista ja jopa ristiriitaista opetussuunnitelman määrittäminen on käsitteenä. (ks. mm. Autio 2007, 43; Barrow & Woods 1994, 42; Heinonen 2005, 9, 26; Kosunen & Huusko 2002, 202; Jorgensen 2002, 48; Ornstein & Hunkins 2012, 10-11; Rokka 2011, 35; Schubert 1986, 26; Vitikka 2009, 45.) En luonnollisesti pyri tutkimuksessani sanomaan viimeistä sanaa tästä kompleksisesta asiasta, vaan koetan muodostaa omista näkemyksistäni ja aiemmista tutkimuksista synteetin, jota käytän apuvälineenä bändikoulun opetussuunnitelman muokkaamisessa ja analysoinnissa. Esittelen aluksi muutamia

määritelmiä opetussuunnitelmalle tutkimuskirjallisuudesta, jonka jälkeen keskityn erityisesti Estelle Jorgensenin (2002) esittämään kuuden kategorian jakoon opetussuunnitelmien analysoimiseksi. Tämä jako toimii pääasiallisena teoreettisena analyysiviitekehyksenä tutkimuksessani.

2.2.1. Lehrplan ja Curriculum

Opetussuunnitelman käsitteeseen Suomessa ovat vaikuttaneet keskeisesti saksalaisen Johann F. Herbartin ja yhdysvaltalaisen John Deweyn näkemykset. Saksalaisessa traditiossa opetussuunnitelmaa on kutsuttu lehrplaniksi, kun taas yhdysvaltalaisessa traditiossa on puhuttu curriculumista. (Hellström 2008, 223.)

Herbartin muotoilema lehrplan rakentuu ainejakoiselle järjestelmälle. Perinteisesti lehrplan-malli jakautuu opetussuunnitelmaoppiin ja opetusmenetelmäoppiin. Näillä on luotu pohjaa eri oppiaineiden systemaattiselle suunnittelulle. Käytännössä malli koostuu yleensä eri oppiaineisiin perustuvasta tuntijaosta ja oppiaineiden vaadituista oppimääristä. Kustakin oppiaineesta esitetään tavoitteet ja opetussisällöt. (Hellström 2008, 223; Hietanen 2012, 78; Vitikka 2009.) Lehrplan-malli vastaa pitkälti aiemmin esiteltyä sisällönohjaukseen painottuvaa opetussuunnitelmaa (Jorgensen 2002, 50-51).

Deweyn tarkoittama curriculum pyrkii puolestaan kattamaan kaiken opetukseen liittyvän. Tässä mallissa on tärkeää ennen kaikkea suunnitella oppilaan toimintaan läheisesti liittyvät oppimiskokemukset. Opetussuunnitelmassa on siis tällöin mukana tavoitteiden, sisältöjen ja hallinnollisten määräysten lisäksi opetuksen menetelmiin liittyviä pedagogisia ohjeita. Se sisältää myös tavoitteita oppilaan kehitykselle. (Hellström 2008, 223; Hietanen 2012, 78.)

Suomalaiset opetussuunnitelmat ovat karkeasti ottaen kulkeneet lehrplan-mallista vähitellen kohti curriculum-mallia, etenkin peruskoulujärjestelmään siirtymisen myötä vuonna 1970 (Rokka 2011, 21-22). Kuitenkin valtakunnalliset opetussuunnitelmat ovat edelleen jossain määrin sekoitus näistä malleista (Hietanen 2012, 78).

2.2.2. Opetussuunnitelman määritelmiä

Opetussuunnitelmalla tarkoitetaan usein etukäteissuunnitelmaa kaikista mahdollisista koululle asetettujen kasvatustavoitteiden toteuttamiseen tähtäävistä toimista (Heinonen

2005, 10; Kosunen & Huusko 2002, 203; Rokka 2011, 36). Ornstein & Hunkins (2012) esittävät opetussuunnitelmasta seuraavanlaisia näkemyksiä: Opetussuunnitelma voi olla tavoitteiden saavuttamiseksi tehtävä suunnitelma, jolloin opetussuunnitelma nähdään pisteestä toiseen etenevänä lineaarisena jatkumona. Näkemys on suosittu etenkin behavioristisen näkemyksen piirissä ja varsinkin Ralph Tylerin kuuluisa opetussuunnitelmamalli (1949) edustaa tätä näkemystä. Toisaalta se nähdään välineenä oppilaiden kokemusten suunnitteluun ja niiden kanssa toimimiseen ja ohjaukseen. Tässä yhteydessä opetussuunnitelma toimii kaikkien koulun piirissä tapahtuvien kokemusten kartoituksena.

Opetussuunnitelma voidaan käsittää myös ihmisten kanssa toimimiseen tehtynä järjestelmänä. Se voi olla lineaarinen, jolloin se on pitkälti ensimmäisen määritelmän mukainen, mutta se voi olla myös ei-lineaarinen, jolloin sitä voidaan halutessa muuttaa ja muokata missä tahansa vaiheessa opetussuunnitelmaprosessia. Näiden näkemysten lisäksi opetussuunnitelma nähdään etenkin akateemisissa piireissä tutkimusaiheena tai –kenttänä, ja toisaalta hyvin usein sekä maallikoiden että valtiovallan taholta ainekohtaisten aihesisältöjen erittelynä. (Ornstein & Hunkins 2012, 8-9; ks. myös Rokka 2011, 39.) Vaikka opetussuunnitelman määrittely voi olla vaikeaa ja todella monitahoista, niin tutkimuskentän epäyhtenäisyys viittaa myös sen joustavuuteen ja runsauteen (Ornstein & Hunkins 2012, 11). Oikeiden kysymysten esittäminen oikeaan aikaan, oikeisiin asioihin liittyen on keskeistä opetussuunnitelmatyössä (Ornstein & Hunkins 2012, 10; Schubert 1986, 1).

2.3. Opetussuunnitelmamallien kategoriointia Estelle Jorgensenin mukaan

Yhdysvaltalainen musiikkikasvatus- ja opetussuunnitelmatutkija, Estelle R. Jorgensen, esittelee artikkelissaan *Philosophical issues in curriculum* (2002) erilaisia opetussuunnitelmamalleja opetussuunnitelmien analysoimisen avuksi. Jorgensen jakaa opetussuunnitelmat kuuteen eri kategoriaan niiden painotusten mukaan. Nämä kategoriat ovat päälinjoja, ja Jorgensen painottaakin, että opetussuunnitelmat ovat hyvin harvoin puhtaasti vain yhden kategorian edustajia, ja että mikään näistä ei yksin ole riittävä lopullisena, ainoana tai parhaana tapana käsittää opetussuunnitelma. (Jorgensen 2002, 48, 57.) Jorgensenin jako on seuraavanlainen (käännökset kirjoittajan):

1. Opetussuunnitelma sisällönohjauksena (Curriculum as instructional content)
 2. Opetussuunnitelma järjestelmänä (Curriculum as system)
 3. Opetussuunnitelma kehityskulkuna (Curriculum as process)
 4. Opetussuunnitelma merkityskenttänä (Curriculum as realm of meaning)
 5. Opetussuunnitelma syiden käytännöllisenä sovelluksena (Curriculum as the practical application of reason)
 6. Opetussuunnitelma neuvotteluna (Curriculum as discourse)
- Jatkan lyhyeen esittelyyn jokaisesta opetussuunnitelmamallista, jossa kerrotaan mallin perusidea, sen positiivisia puolia, ja mistä mallia on kritisoitu.

2.3.1. Opetussuunnitelma sisällönohjauksena

Perinteisesti opetussuunnitelma viittaa opetuksen sisältöihin, eli mitä opettajat opettavat, tai opettajan ja oppilaan välisen pedagogisen vuorovaikutuksen olemassaolon tarkoitukseen ja huomion keskipisteeseen. Tämä opetussuunnitelmäkäsitys, eli ohjeet siitä, mitä tulisi opettaa, on hyvin usein valtiollisten opetussuunnitelmien pohjana (ks. mm. Rokka 2011; Ornstein & Hunkins 2012; Simola 1995). Tässä näkemyksessä opettajan tehtävänä on välittää olemassa olevaa eli menneiden aikojen tietoa. Tarkemmin sanottuna uskomuksia, arvoja, tapoja ja käytäntöjä, joita arvostetaan henkilökohtaisesti tai opetuksen järjestävän instituution taholta. Näkemyksen mukaan asiasisältö voidaan kuvailla systemaattisesti tiettyjen ideoiden ja käytänteiden ehdoilla ja asiasisällöt nähdään erillisinä niistä keinoista, millä ne välitetään eteenpäin oppilaille. (Jorgensen 2002, 50-51.)

Tämä malli painottaa muodollista ja opetusopillista opetusta epämuodollisten ja onnekkaiden sattumien kustannuksella. Nämä ennakoimattomuudet kuitenkin tyypillisesti muodostavat osan laajemmasta opetuksellisesta kehyksestä. Tämä malli väheksyy näiden sattumien merkitystä kasvatukselle. Mallissa on myös se ongelma, että siinä asiasisältö on tapana hahmottaa teoreettisesti ja abstrakteina käsitteinä sen sijaan, että ne opittaisiin käytännössä. (emt, 51.)

2.3.2. Opetussuunnitelma järjestelmänä

Opetussuunnitelmaa voi tarkastella myös järjestelmänä. Tämän opetussuunnitelmamallin kehittäjänä pidetään yhdysvaltalaisesta Ralph W. Tyleria (1902-

1994), joka esitti opetussuunnitelmalliset ja opetukselliset periaatteensa neljänä kysymyksenä:

1. Mihin opetuksellisiin tavoitteisiin koulun tulisi pyrkiä?
2. Miten valikoida näiden tavoitteiden saavuttamiseksi hyödyllisimmät oppimiskokemukset?
3. Kuinka nämä oppimiskokemukset saadaan järjestettyä tehokkaasti?
4. Miten määritellään saavutetaanko näitä tavoitteita?

Mallin vertauskuvana toimii tehtaan tuotantosysteemi, ja se edellyttää suljettua järjestelmää, jossa jokin vaihe prosessissa johtaa vääjäämättä seuraavaan. Tätä järjestelmäteoriaa on käytetty kuvaamaan toimintojen virtaa tavoitteiden muodostamisesta tavoitteet saavuttavien oppimiskokemusten suunnitteluun, opetuksen organisoimisesta näiden tavoitteiden ympärille ja lopulta prosessin ja sen osien arviointiin. Oppija ei pääse seuraavaan vaiheeseen ennen kuin edellinen on suoritettu tyydyttävästi. Näkemyksen etuja on se, että koska järjestelmän osat ovat selkeästi määriteltyjä, tarkkojen erottelujen teko on mahdollista esimerkiksi opetussuunnitelman, opetuksen ja arvioinnin välillä ja tapahtumasarjan kehitykset ja muutokset voidaan kuvata. (Jorgensen 2002, 51-52.)

Tämäkin opetussuunnitelmanäkemyks on kuitenkin ongelmallinen. Suljetun järjestelmän vertauskuva ei voi täysin kuvata lähtökohtaisesti avointa opetuskäytäntöä, josta opetussuunnitelma muodostaa osan. Käytännössä kaikki opetukselliset lopputulokset eivät ole määriteltävissä ennen itse opetusta. Jotkut saatetaan huomata toimimattomiksi järjestelmän jo pyöriessä. Opettajatkaan eivät aina etene opetuksessa loogisesti vaan myöskin intuitiivisesti. He voivat olla hyvinkin epävarmoina siitä, mitä tulisi tehdä ja miltä lopputulos näyttää. Järjestelmä ei siis ota juuri lainkaan huomioon opetuksen epäjohdonmukaisia elementtejä, jotka kuitenkin ovat suuressa roolissa opetuskokemuksissa. (emt., 52.)

2.3.3. Opetussuunnitelma kehityskulkuna

Ajateltaessa opetussuunnitelmaa järjestelmänä, keskiössä ovat tietynlaisten kasvatuksellisten lopputulosten luonti tai tietynlaisten tulosten saavuttaminen. Kehityskulku-näkemysessä opetus on taas tietynlaisen opetusprosessin läpikäymistä,

opettajan ja oppilaan keskinäistä kanssakäymistä opetettavan aineen tai aiheen poluilla. Tässä näkemyksessä siis opetus nähdään ensisijaisesti matkana jonnekin, ja matka itsessään on vähintään yhtä tärkeä kuin perille pääsy. (Jorgensen 2002, 53.)

Näkemyksen varhainen puolestapuhuja Jerome Bruner (1963) esittää, että opetettavan aineksen pohjalla on aina johtoteemoja, jotka toimivat sen käsitteellisenä rakenteena tai kehyksenä. Näitä teemoja voidaan tutkia asteittain kasvavilla monimutkaisuuden ja hienovaraisuuden tasoilla. Tästä on tuloksena dynaaminen kehityskulku opetettavan aiheen kaikkein perustavimmista periaatteista sen korkeimmille tasoille. (Bruner, 1963, 12-13; Jorgensen 2002, 52-53.)

Kun painotetaan prosesseja, joissa ihmiset luovat merkityksiä ja rakenteita jotka järjestelivät tietoa, huomio keskittyy oppimisen perimmäisen inhimillisiin ominaisuuksiin. Loogiset rakennelmat ja yksilölliset persoonallisuudet, käsitystapojen väistämätön yhteys, ja ympäröivän yhteiskunnan ja kulttuurin raamit jotka kaikki omalla tahollaan muokkaavat ajatteluamme ja tunteitamme, korostuvat. Oppimisen sattumanvaraisuuden tunnistaminen yksilön oppimisvalmiuden osana korostaa aistihavaintojen ja älyllisten prosessien roolia tavoissa, joissa opetettava aines ja oppija kohtaavat. Tämän joksikin tulehisen kehityskulun muuttuva luonne antaisi ymmärtää, että opetussuunnitelma ei ole muuttumaton asiakirja vaan jatkuvaa liikettä pisteestä toiseen, joka heijastaa yleisiä kokemuksia. Oppijassa tapahtuvan merkitysten muokkaamisen huomioon ottaminen vain korostaa sitä seikkaa, että opetussuunnitelma ei koostu oppijan ymmärryksestä erillään olevasta objektiivisesta opeteltavasta aineksesta, vaan on jokaisen oppijan subjektiivisesti tietämää, kokemaa ja rakentamaa yhä pidemmälle kehittyvillä ymmärryksen tasoilla. (Jorgensen 2002, 53.)

Vaikka tämä opetussuunnitelmamalli vaikuttaa ottavan maailman sattumanvaraisuuden huomioon järjestelmämallia paremmin, on tätäkin mallia kritisoitu tehdasmaisuudesta, turhan tiukasta deterministisyydestä ja oppijan kokonaisvaltaisen kokemuksen sivuuttamisesta. Kehitysmallien ja -strategioiden seuraaminen johdattaa tekniseen lähestymistapaan ja ohjailevaan kasvatukseen, mikä taas ylenkatsoo oppijoiden tunteellista ja fyysistä minäkuvaa. Se ei myöskään ota huomioon löytämisen ja oivaltamisen tunnetta, oppilaiden välisiä ja keskinäisiä eroja, eikä mielikuvituksen, luovien ideoiden ja tekojen roolia. Se viittaa ennemminkin eroaviin kuin yhteneviin opetuksellisiin päämääriin. Kun oppii tuntemaan minkä tahansa aineen opinalan, tulee

huomanneeksi kuinka paljon se on tehty vain kohteeksi, etäännytetty henkilökohtaisesta todellisuudesta ja subjektiivisuudesta ja tätä kautta etäännytetty itsestä ja toisista ihmisistä. Tällainen opetussuunnitelma keskittyy yksittäiseen oppijaan enemmän kuin oppimisyhteisöön mihin oppija kuuluu, ja opetuksellisten päämäärien huomiotta jättäminen laiminlyö julkista vastuunkantoa omista teoista. (emt., 53-54.)

2.3.4. Opetussuunnitelma merkityskenttänä

Tässä mallissa pidetään symbolista ajattelua keskeisenä osana inhimillistä merkitysten luontia. Mallissa tarjotaan erilaisten symbolikategorioiden järjestelmää perusopetuksen opetussuunnitelman luomisen pohjaksi. Symbolikategorioiden olemassaolon huomioiminen antaisi ymmärtää, että on olemassa näitä kategorioita vastaavia merkitysten muokkaamiskenttiä, joista jokaisella on omat näkökulmansa, käytäntönsä ja yleisönsä, ja jotka kaikki tulisi sisällyttää opetussuunnitelmaan. Ymmärtääkseen merkityskenttää on tutustuttava sen pohjana olevaan symbolijärjestelmään, ei pelkästään siihen mikä se on, vaan myös siihen miten se toimii, miten siinä toimitaan ja miten sitä tuotetaan. Siitä on siis hankittava teoreettista ja käytännöllistä tietoa. (Jorgensen 2002, 54; Phenix 1964, 270.)

Tämän opetussuunnitelmamallin tarkoitus on saada oppijat kaivautumaan yhä syvemmälle merkityskenttien asiasisältöihin, jotta he ymmärtäisivät miten ne toimivat teoriassa ja käytännössä. Mallissa keskeistä on huomio, että symbolijärjestelmät ovat kulttuurisia, psykologisia ja biologisia rakennelmia. Tämä huomio avaa oven tarkastella myös opetussuunnitelmaa sosiaalisena ja kulttuurisena tuotoksena. Näkemyksen oivalluksia on muun muassa se, että se huomioi erot siinä miten ihmiset hahmottavat maailmaa sekä niiden merkityksenmuokkauskenttien laajuuden, joita he luovat ja joilla he operoivat. Merkityskenttää ei voi arvottaa muiden kuin omien lainalaisuuksiensa kautta. Näiden merkityskenttien pohjalla on symbolijärjestelmä, ja jokaisella symbolilla on omat erityispiirteensä. Symbolit toimivat välittäjinä tietäjän ja tiedettävän välillä. Ideaalitalanne tämän näkemyksen kannalta on siis opetussuunnitelma, joka edustaa kaikkien keskeisten merkityskenttien summaa. Jos joku merkityskenttä puuttuu, koko opetus kärsii sen poissaolosta. Koska yleisesti oletetaan, että opetuksen tulisi jo määritelmällisesti edustaa kattavasti inhimillistä kulttuuria, kaikkia merkityskenttiä pitäisi voida opiskella koulussa. Samalla oletetaan että kaikki merkityskentät ovat hyviä ja tärkeitä. (Jorgensen 2002, 54.)

Näkemyksen keskeiseksi ongelmaksi nousee se, että merkityskentän käsite on monitulkintainen. Sitä voidaan käyttää erilaisilla yleistyksen tasoilla aina perusopetuksesta ja inhimillisestä kulttuurista ryhmiin, joilla on yhteisiä piirteitä kuten taide- ja tietoaaineet, ja jopa yksittäisen taiteenlajin sisällä, kuvaamaan erilaisia tapoja miten se käsitetään ja miten sitä tehdään eri puolilla maailmaa. Oletus siitä, että kaikki nämä merkityskentät ovat yhtä tärkeitä, vaikuttavia ja hyviä, leviää kuitenkin helposti käsistä ja tukkii perinteisen koulun opetussuunnitelman asioiden paljoudella. Samaten väite, että jokainen merkityskenttä on keskenään samanarvoinen vaikkakin erilainen, ja että kaikkia kenttiä tarvitaan perusopetuksessa, on epärealistinen ja epäkäytännöllinen. Se ei tarjoa perusteita vaikeiden käytännöllisten päätösten tekemiselle, etenkin jos merkityskentät ja arvojärjestelmät ovat keskenään ristiriidassa ja aika sekä muutkin resurssit ovat rajallisia. Ja koska opetussuunnitelma merkityskenttänä keskittyy vakaumukseen ja merkitysten rakentamiseen, sen keskiössä ovat opetuksen tiedolliset ulottuvuudet, eivätkä niinkään kokonaisvaltaiset ja henkilöön keskittyvät välttämättömyydet ja käytännöt. (emt., 55)

2.3.5. Opetussuunnitelma syiden käytännöllisenä sovelluksena

Opetussuunnitelman voi hahmottaa myös sovellettuna filosofiana, jossa ajatuksia ja käsitteitä analysoidaan loogisesti ja sovelletaan havaittavissa olevassa maailmassa opetuksellisiin käytäntöihin (Barrow 1984; Hirst 1974; Hirst & Peters, 1970; Peters 1967; Scheffler 1973). Sellaisenaan opetussuunnitelma on yksinkertaisesti niiden ajatusten, toiveiden ja vakaumusten käytäntöön soveltamista, mitä opetuksen halutaan sisältävän. Siksi opettajien velvollisuus on selittää ja puolustaa näkemyksiään siitä, mitä he haluaisivat opetuksen olevan, ennen kuin ottavat seuraavan askeleen ja alkavat suunnitella miten nämä näkemykset toteutettaisiin käytännössä. Kun opetussuunnitelma nähdään luonnostaan filosofisena, asiakirjana jossa selvitetään arvovalintoja käytännössä, sitä on tarkoituksenmukaista puoltaa viitaten sen pohjalla oleviin filosofisiin päätelmiin. Nämä päätelmät muodostavat sen moraaliset, loogiset ja esteettiset tai taiteelliset lähtökohdat. (Jorgensen 2002, 55-56.)

Teorian ja käytännön ilmiselvä epäyhteneväisyys tekee ideoiden siirtämisestä todellisuuteen tai toimintatapojen luomisesta ideoiden ympärille kokeilulla ongelmallista. Opetussuunnitelma sijoittuu siis teorian ja käytännön maailmojen väliin

ja toimii esimerkkinä niiden välisestä jännitteestä eli niiden dialektisesta suhteesta. Tämän mallin selkeästi esitetyille oletuksille painottuva pohja keskittyy lähteisiin ennemmin kuin toiminnan tuloksiin, ja se kaivautuu tyypillisten käytäntöjen pinnan alle selittääkseen miksi ja miten nuo uskomukset ja käytänteet ovat syntyneet, kasvaneet ja vakiintuneet. Myöskin sen fokuoiminen arvoihin keskeisenä asiana opetussuunnitelmassa antaa mahdollisuuden tarkastella näiden arvojen ansioita loogisesti, ja tarjoaa tavan ratkaista keskenään ristiriitaisia opetuksellisia väittämiä. Samalla on kuitenkin huomioitava, että opetussuunnitelman perustaminen ainoastaan filosofisille näkemyksille saattaa kuitenkin osoittautua liian kapeaksi pohjaksi käytäntöjä ajatellen. (emt., 56)

2.3.6. Opetussuunnitelma neuvotteluna

Tässä näkemyksessä opetussuunnitelman tarkoitus on paljastaa olemassa olevia käytäntöjä ja muuttaa niitä tulella tietoisesti sen suhteen mitä ympäröivässä maailmassa tapahtuu, ja pyrkiä työskentelemään asioiden parantamiseksi. Tämä avoin kumouksellisuus tulee esiin näkemyksen sitoutuneisuudessa dogmien paljastamiseen ja horjuttamiseen, sekä käytäntöjen muuttamiseen ennemmin kuin perinteiden kyseenalaistamattomaan siirtämiseen sukupolvelta toiselle. Näkemys sitouttaa aktiivisesti ja haastaa, kritisoi ja syrjäyttää vanhoja ideoita ja käytäntöjä. Se käsittelee suoraan ajatusten ja toimien välistä dialektiikkaa, jolla tässä tarkoitetaan ajatusten ja toimien välistä vuorovaikutusta. Lisäksi se vaatii opettajia ja oppilaita osallistumaan aktiivisesti opetushankkeisiin, muodostamaan suhteen asioihin joita he opettavat ja oppivat, sekä työskentelemään ihmisten elinolojen parantamiseksi.

Näkökulmia haetaan filosofian alueelta, mutta myös muualta. Monesta lähteestä tulevat näkemykset laajentavat käsitteellistä pohjaa, jolle opetussuunnitelma rakennetaan. Tällöin ei keskitytä ainoastaan filosofisten oletusten selittämiseen vaan myös sen käytäntöjen ja niiden synnyn selvittämiseen. Tässä ei siis ole kyse niinkään käytännön takana olevan filosofian selvittämisestä kuin keskittymisestä käytäntöön itseensä, yrityksestä ymmärtää sitä, kysymisestä kuinka sitä tulisi muuttaa tulevaisuudessa, ja yrityksestä saada aikaan tuota muutosta. (Jorgensen 2002, 56.)

Kaikkien opetussuunnitelmanäkemysten keskellä tämä suuntaus paljastaa tiedon monimuotoisuuden, puolueellisuuden, vajavaisuuden ja jopa yksittäisen näkemyksen

riittämättömyyden ainoana oikeana tapana hahmottaa itseä, maailmaa ja mitä ikinä sen takana onkaan. Näkemyksen suosima käytännön painottaminen saattaa kuitenkin jättää teorian ja käytännön välisen dialektisen suhteen liian vähälle huomiolle, ja täten myös ne ideat jotka toimivat käytäntöjen pohjana. Etenkin on huomioitava, että tämän mallin yhteydessä keskeinen kysymys on, kenen tarkoitusperät määräävät opetuksessa ja kuinka ristiriidassa olevat näkemykset sovitellaan. On tärkeätä pistää merkille, että kun siirrytään filosofiasta ideologian puolelle, on olemassa vaara tulla vähenevässä määrin kriittiseksi ideoilleen, dogmaattiseksi, ja jopa kieltää omien näkemystensä ja opetussuunnitelman arvostelu. (emt., 56-57)

2.4. Taiteen perusopetuksen valtakunnallisten opetussuunnitelmien yleinen ja laaja oppimäärä

Tässä kappaleessa esittelen käsitteet 'taiteen perusopetus', ja siihen kuuluvat 'laaja oppimäärä' ja 'yleinen oppimäärä'. Taiteen perusopetuksella tarkoitetaan sitä taideaineiden opetusta, joka jää peruskoulun ja lukion ulkopuolelle. Laki siitä tuli voimaan vuonna 1992. Taiteen perusopetuksen piirissä ovat nykyään musiikki, sanataide, tanssi, esittävät taiteet (sirkustaide ja teatteritaide) ja visuaaliset taiteet (arkkitehtuuri, audiovisuaalinen taide, kuvataide ja käsityö) ja jokaisella näistä taiteenaloista on Opetushallituksen (OPH) päättämät opetussuunnitelman perusteet. Musiikkioppilaitokset olivat alun perin oman lakinsa alaisia, laki musiikkioppilaitosten rahoittamisesta tuli voimaan vuonna 1968 (Tuovila 2003, 18), mutta ne liitettiin lakiin taiteen perusopetuksesta vuonna 1999. Lakia taiteen perusopetuksesta muutettiin 2000-luvulla niin, että taiteen perusopetus jaettiin laajaan ja yleiseen oppimäärään. Laki ensimmäisestä astui voimaan vuonna 2002 ja jälkimmäisestä vuonna 2005. Näillä oppimäärillä on valtakunnalliset opetussuunnitelmat ja kaiken taiteen perusopetuksen piirissä olevan opetuksen tulee perustua näille opetussuunnitelmille. (Oikeusministeriö 1998; OPH 2002, 2005).

Taiteen perusopetuksen musiikin opetussuunnitelmat, sekä laaja että yleinen, ovat valtakunnallisia opetussuunnitelmia, jotka luovat suuntaviivoja ja joita on tarkoitus käyttää koulukohtaisten opetussuunnitelmien pohjana. Tämän takia opetussuunnitelmien on pakko olla melko yleisluontoisia sopiakseen erilaisiin opetusympäristöihin, -tilanteisiin ja -filosofioihin. Niistä annetaan tiivistettyjä kuvauksia muun muassa Opetushallituksen kotisivuilla, mutta koska keskityn tässä

nimenomaan musiikin opetussuunnitelmiin, laitan tähän näiden opetussuunnitelmien yleiskuvaukset Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) kotisivuilta (SML, 2014):

Laaja oppimäärä

Laajan oppimäärän mukainen musiikin taiteen perusopetus ohjaa oppilaita keskittyneeseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn. Se antaa myös valmiuksia musiikkialan ammattiopintoihin. Laajan oppimäärän mukaiset opinnot rakentuvat varhaisiän musiikkikasvatuksen, musiikin perustason ja musiikkiopistotason opinnoista. Laajan oppimäärän opetusta antavat yleensä musiikkioppilaitokset.

Yleinen oppimäärä

Yleisen oppimäärän opiskelussa tavoitteet muodostuvat oppilaiden henkilökohtaisten tavoitteiden pohjalta. Lisäksi yleisessä oppimäärässä on tärkeää yhdessä opiskelu ja oppiminen. Musiikin yleisen oppimäärän opinnot voivat muodostua joko useasta eri opintokokonaisuudesta tai yhden opintokokonaisuuden tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen pohjalta muodostetuista syventävistä opintokokonaisuuksista sen mukaan, miten oppilaitos on opetustarjontansa rakentanut.

Tämän tutkimuksen pohjana käytetään taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelmaa. Perustelu valinnalle löytyy tämän luvun lopusta kohdasta 2.8. Analysoin tarkemmin laajan ja yleisen oppimäärän valtakunnallisten opetussuunnitelmien yhtäläisyyksiä ja eroja tulosten ja analyysin yhteydessä kappaleessa 6.

2.5. Keskeiset käsitteet

Tässä luvussa esittelen käsitteitä, joita käytän tutkimuksessani. Näitä ovat formaali ja informaali oppiminen, musiikillinen toimijuus, säveltäminen ja improvisointi sekä läpäisyaine eli läpäisyperiaate.

2.5.1. Formaali ja informaali oppiminen

Formaalilla koulutuksella tarkoitetaan johonkin etukäteen määriteltyyn ja yhteiskunnallisesti hyväksytyyn suunnitelmaan perustuvaa opetusta. Se tapahtuu yleensä rajatuissa sosiaalisissa ja fyysisissä puitteissa kuten koulukontekstissa (Vitikka 2009, 130). Siinä myös painotetaan oppiainejakoa, opettajajohtoisuutta ja suoritusperustaisuutta. Formaalisissa koulutuksissa pyritään tämän lisäksi rakentamaan oppimiskokemukset tavoitteellisesti ja strukturoidusti (Sefton-Green 2003, 46; Vitikka 2009, 130).

Formaalia ja informaalia oppimista on tutkittu etenkin anglo-amerikkalaisessa tiedemaailmassa. Tästä johtuen sen käsitteentän avaaminen suomeksi on haastavaa (Vitikka 2009, 129). Vitikan (2009) mukaan termi "informaali" on ongelmallinen suhteessa koulutukseen, opetukseen tai pedagogiikkaan. Sen rinnalla voitaisiin puhua esimerkiksi non-formaalista oppimisesta ja koulutuksesta (Schugurensky 2006). Kuitenkin koska formaali koulutus ja informaali oppiminen ovat selkeimmin liitettävissä opetussuunnitelmaan, tällaisessa tutkimuksessa kannattaa pitäytyä näissä käsitteissä (Vitikka 2009, 129). Kyseiset käsitteet ovat keskeisessä osassa myös bändissä oppimiseen liittyvässä tutkimuksessa (Green 2002 & 2008).

Informaalista opiskelusta ja oppimisesta on taas esitetty, että se on kaikkea sitä mitä tapahtuu luokkahuoneen ulkopuolella ja ilman opettajan välitöntä läsnäoloa (Vitikka 2009, 131). Informaaliin oppimiseen liitetään motivaatioon, kiinnostukseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja spontaaniuteen liittyvät tekijät (Beckett & Hager 2002, 115). Tällaista oppimista tapahtuu spontaanisti kaikenlaisissa arkisissa tilanteissa, ja se luo pohjaa sille, mitä yksilö valitsee esimerkiksi harrastuksikseen ja kiinnostuksen kohteikseen. Informaalin oppimisen erottaa formaalista ennen kaikkea sisäinen motivaatio, oppimisen vapaaehtoisuus, oppimisen ainakin osittainen tiedostamattomuus ja auktoriteetin puute. Niiden välinen ero kohdistuu voimakkaasti myös opettajajohtoisuuden ja oppilaslähtöisyyden rajanvetoon. (Vitikka 2009, 132.)

2.5.2. Musiikillinen toimijuus

Toimijuus on lähtökohtaisesti monitulkintainen käsite (Samman & Santos 2009, 2). Tutkimuksessani toimijuus määritellään yhtäältä aloitteellisen osallistumisen kautta muodostuneeksi identiteetiksi ja toisaalta yksilön tai ryhmän kyvyksi tehdä

merkityksellisiä omakohtaisia valintoja tietyssä kontekstissa (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö & Rajala 2010, 23; Rikandi 2012, 35; Samman & Santos 2009, 3). Tässä yhteydessä on tärkeätä huomioida sana 'kontekstissa', sillä toimijuus on usein kontekstisidonnaista. Erilaiset kontekstit vaativat erilaisia valintoja - esimerkiksi toimijuus soittajana ei takaa toimijuutta kokkina (Rikandi 2012, 35-36; Samman & Santos 2009, 6-7). Keskityn tutkimuksessani musiikilliseen toimijuuteen, joka nähdään tahtona toimia aktiivisesti, kokea ja olla olemassa musiikin kentällä. Musiikillinen toimijuus on sidoksissa myös osallistumisen kautta muodostuneeseen identiteettiin: siihen että on oppinut toimimaan aloitteellisesti ja vastuullisesti ja tietää, keneltä ja mistä voi pyytää apua, sekä osaa aloitteellisesti tarjota omaa osaamistaan toisten avuksi ja resurssiksi. Musiikillisen toimijuuteen liittyy myös uutta luova aspekti, itsestään selvänä pidetyn kyseenalaistaminen ja mahdollisuus toimia toisin kuin tavanomaisesti. (Kumpulainen ym. 2010, 23; Rikandi 2012, 36-37).

Toimijuus ei ole synnynnäinen tai pysyvä ominaisuus. Toimijuuttaan voi kehittää aktiivisesti, mutta laiminlyötynä se voi myös vähentyä. Musiikki-instrumentin aktiivinen harjoittelu mahdollistaa toimijuuden instrumentin taitajana, kun taas pitkä tauko harjoittelussa voi hyvinkin johtaa siihen, että aiemmin saavutettu toimijuus tuntuu heikentyneen. Pitkällekin kehittynyt toimijuus voi joutua koetukselle uusissa tilanteissa. Esimerkiksi kun opettaja joutuu uuteen opettamisympäristöön, hänen täytyy suunnata toimijuutensa opettajana vastaamaan opetusympäristön vaatimuksia (Rikandi 2012, 36).

Kaiken kaikkiaan toimijuutta voidaan pitää itseisarvoisen tärkeänä ihmiselle. Se luo pystyvyyden tunnetta, omistajuutta ja sitoutumista. Ennen kaikkea se synnyttää tunnetta siitä, että omiin ja yhteisiin asioihin voi, ja niihin kannattaa vaikuttaa. Tämä korostuu etenkin siinä, että pystyvyyden tunne vaikuttaa merkittävästi siihen, kuinka paljon ja kuinka pitkäjänteisesti asioiden eteen halutaan nähdä vaivaa. (Kumpulainen ym. 2010, 25.) Uskaltaisin väittää, että suurin osa musiikkia vähänkään vakavasti harrastaneista allekirjoittaa tämän.

2.5.3. Säveltäminen ja improvisointi

Säveltäminen nähdään tässä yhteydessä kaikille mahdollisena musiikillisen toiminnan alueena. Ojala ja Väkevä (2013) esittävät, että se mielletään keinoksi kanavoita luovia mahdollisuuksia suuntiin, joissa ne tukevat yksilön kulttuuriseen tekijyyteen ja

toimijuuteen kasvamista tuoden esiin yhteisöllisen vuorovaikutuksen luovia mahdollisuuksia (Ojala & Väkevä 2013, 10). Ojalan ja Väkevän mukaan säveltämisen määrittely on mahdollista kahdella tavalla. Se voi olla koulutetun tai muuten harjaantuneen säveltäjän toimintaa, jossa hän luo sävellyksiä. Tällöin se on hanke, jolla on jollain tavalla rajattu lopputulos. Toisaalta säveltäminen voidaan käsittää laajasti niin, että se on ”mitä tahansa toimintaa, jossa tutkitaan musiikillisesti järjestettyyn ääneen liittyviä luovia mahdollisuuksia”. (emt., 10-11.) Tämä lähtökohta painottaa toiminnan prosessiluonnetta ja avoimuutta muillekin kuin pitkälle edistyneille ammattilaisille (emt., 11). Tutkimuksessani painottuu säveltämisen jälkimmäinen määritelmä sen inklusiivisuuden vuoksi. Jos nähdään, että säveltäminen on mitä tahansa jollakin tasolla tarkoituksellista äänen järjestelyä, siihen sisältyy kaikki ensikertalaisten kokeiluista ammattilaisten teoksiin.

Improvisointi eroaa säveltämisestä lähinnä hetkellisen luonteensa vuoksi. Tässä yhteydessä se nähdään yllä olevan määritelmän mukaan säveltämisen alakäsitteenä. Merkittävin ero näiden välillä on tuotoksen spontaaniuden aste. (Sarath 2002, 189.) Sarath tuo esiin ajatusta improvisaatiosta yhtäjaksoisena toimintana, jossa ei ole mahdollisuutta revisiointiin ja korjaukseen, kun taas säveltämisessä se on mahdollista. Hän toisaalta myös näkee sävellyksen nimenomaan yksittäisen ihmisen produktia luovana toimintana, toisin kuin Ojala ja Väkevä (Ojala & Väkevä 2013, 10; Sarath 2002, 189).

Koska musiikillinen toimijuus on keskeisessä osassa tutkimuksessani, esittelen myös Caldwellin (1986) ja Juntusen (2013) näkemyksiä improvisaation eduista oppilaiden musiikillisen toimijuuden vahvistamisen kannalta. Caldwell (1986, 46) esittää, että improvisointi edistää oppilaiden proaktiivisuutta, millä tarkoitetaan sitä, että heille syntyy tunne mahdollisuudesta vaikuttaa asioihin. Improvisointitaitoa kehittämällä voidaan myös vaikuttaa siihen että, oppilaiden itsevarmuus musisointitilanteissa kasvaa. Improvisointitaidon avulla oppilas selviää haastavistakin musisointitilanteista, koska tietää pystyvänsä jatkamaan kappaletta, vaikka unohtaisi oman osuutensa. (Juntunen 2013, 45.)

2.5.4. Läpäisyaine eli läpäisyperiaate

Läpäisyaineella tarkoitetaan oppiainetta, joka voi lävistää opetussuunnitelman jokaisen osan tuoden opetukseen holistisen tason. Kun samaan teemaan liittyvä opetettava aines kootaan yhteen ja sitä opetetaan yhtä aikaa eri oppiaineissa, käytetään läpäisyperiaatetta: opetettava aihe sivuaa valittuja oppiaineita. Läpäisyaiheet eivät ole omia oppiaineitaan, vaan niiden sisällöt on sijoitettu eri luokkatasoille ja eri oppiaineisiin siten, että ne muodostavat järkevät kokonaisuuden sekä itsenäisesti että oppiaineen yhteydessä. Bändikoulussa läpäisyaineina toimivat säveltäminen ja improvisointi, eli niitä ei opeteta erillisinä oppiaineina, vaan tarvittaessa muiden oppituntien yhteydessä. (Hellström 2008, 57.)

2.6. Sosiokulttuurinen oppiminen sekä bändeissä oppimisen kulttuuri

Venäläisen Lev Vygotskyn oppimispsykologisten tutkimusten pohjalta rakentuneessa sosiokulttuurisessa teoriassa korostetaan oppimisen sosiaalista ja kulttuurisidonnaista luonnetta (Kumpulainen ym. 2010, 13). Bändikoulun opetussuunnitelman taustalla on tähän teoriaan perustuva sosiokulttuurinen näkemys oppimisesta. Tässä näkemyksessä oppiminen käsitetään kokonaisvaltaiseksi ja dynaamiseksi prosessiksi, jonka avulla yksilöt kasvavat osaksi toimijayhteisön kulttuuria, sen arvopohjaa, toimintarepertuaaria ja välineistöä. (Kumpulainen ym. 2010, 13; ks. myös mm. Säljö 2001; Wenger 1998/2003.) Kumpulainen ym. (2010) esittävät, että osallistuminen nähdään keinona, jonka kautta ”yksilö oppii hallitsemaan yhteisölle tarkoituksenmukaisia ajattelun ja toiminnan välineitä” (Kumpulainen ym. 2010, 13). Tämän vuoksi myös bändikoulun opetussuunnitelmassa keskeiseksi nousee vuorovaikutus ympäristön ja sen välineiden, yhteisön ja yksilön välillä. Esimerkiksi osaaminen nähdään yhteisöllisenä tekemisen ja toimimisen taitona. (Emt, 13.) Osallistumisen myötä kehittyvän osaamisen avulla yksilön toimijuudella on mahdollisuus kasvaa, ja yksilöiden toimijuuden kasvaessa puolestaan yhteisö voi kehittyä eteenpäin (emt, 13). Toisin sanoen siis ympäristö ei pelkästään kehitä yksilöä, vaan yksilö kehittää myös ympäristöä. Toimijayhteisö kehittyy aina yksilön kehittymisen myötä. Kun yksilö osallistuu yhteiseen toimintaan, hän ei vain reagoi asioihin, vaan muuttaa ja mukauttaa niitä osallistumisensa kautta. Lähtökohtana sille että yksilö osallistuu yhteisöön, on yhteisön jäsenten keskenään

sopima toiminta, josta he ottavat vastavuoroisesti vastuuta. (Kumpulainen ym. 2010, 13; Wenger 1998/2003, 7-8.)

Heidi Partti ja Heidi Westerlund painottavat, että sosiokulttuuristen oppimisteorioiden mukaan merkityksellisen oppimisen kannalta keskeistä on asiantuntijuuden eri tasojen jatkumolla liikkuminen (Partti & Westerlund 2013, 26; ks. myös Fuller & Unwin 2004). Asiantuntijuuden kasvamista ei täten tulisi enää tarkastella yksittäisten toimijoiden yksilöllisenä kasvuna (ks. esim. Paavola & Hakkarainen 2005). Partti & Westerlund (2013) esittävätkin, että olisi tärkeämpää kiinnittää huomio yhteisöihin tai verkostoihin joissa tarjotaan asiantuntijuuden kasvuedellytyksiä, ja joissa jaetaan sekä käytänteitä että tietoa. (Partti & Westerlund 2013, 26.)

Sosiokulttuurinen oppiminen on teema, jota on käsitelty viime vuosina niin Suomessa kuin ulkomaillakin laajemmassa oppimista ja opettamista koskevassa keskustelussa (mm. Allsup 2004; Green 2002, 2004 & 2008; Kumpulainen ym. 2010; Kuoppamäki 2015; Partti 2012; Rikandi 2012). Esimerkiksi kirjassa *Oppimisen sillat* (Kumpulainen ym. 2010) kritisoidaan perinteistä formaalia opetusta ja sitä ohjaavaa opetussuunnitelmaa siitä, ettei se usein kohtaa oppijan maailmaa ja sen moninaisuutta. Kirjoittajien mukaan “monet formaalit oppimisympäristöt eivät ota riittävästi huomioon oppilaiden mukanaan tuomaa osaamispääomaa ja siihen sisältyviä tietovarantoja.” (Kumpulainen ym., 11.) Samansuuntaisia näkemyksiä on tuotu laajalti esille musiikkikasvatuksen tutkimuksessa. Etenkin yhteismusisointia ja varsinkin bändeihin liittyvää oppimisen kulttuuria käsittelevät tutkimukset ovat tuoneet esille musiikin opiskelun ja oppimisen sosiokulttuurista luonnetta. Näistä keskeisimpiä ovat olleet Lucy Greenin tutkimukset (2002, 2008), ja niiden synnyttämä keskustelu (mm. Allsup 2008; Ojala 2010; Väkevä 2009).

2.6.1. Lucy Green: bändeissä oppimisen kulttuuri

Teoksessaan ”How Popular Musicians Learn” (2002) Lucy Green tutki pop- ja rockmuusikoiden oppimisstrategioita, ja huomasi informaalin oppimisen olevan hyvin vahvasti bändikulttuuriin liittyvien pop- ja rockmusiikin keskiössä. Greenin haastattelemat pop- ja rockmuusikot olivat hankkineet musiikilliset tietonsa ja taitonsa suurimmaksi osaksi ilman formaalia koulutusta. Sen lisäksi, että he olivat opetelleet soittamaan matkimalla korvakuulolta levytyksiä, heidän tarinoistaan tuli vahvasti esille

myös vertaisoppiminen (peer-directed learning) ja ryhmässä oppiminen (group learning). (Green 2002, 76.) Ensimmäisellä käsitteellä tarkoitetaan sukulaisen, ystävän tai muun vastaavan vertaistahon antamaa aktiivista opetusta. Green mainitsee tästä esimerkkinä muun muassa tarinan nykyisestä studiomuusikosta, jonka ura alkoi isoveljen opettamista kolmesta soinnusta ukulelella (emt., 78). Ryhmässä oppiminen puolestaan ei pidä sisällään mitään intentionaalista opetusta, vaan tarkoittaa sitä, että esimerkiksi jonkin musisointitapahtuman yhteydessä tapahtumaan osallistuvat tai sitä sivusta katsovat voivat oppia ja oivaltaa seuraamalla jonkun muun musisointia. Seurannan kohde ei tässä vaiheessa ole välttämättä tietoinen, että hänen musisoidessaan joku musisointia seuraava henkilö oppii hänen musisoinnistaan. (emt., 76-77.)

Greenin tutkimus sai hänet painottamaan hänen mukaansa bändeissä oppimiseen erottamattomana kuuluvaa informaalia oppimista. Hän sovelsikin edellä mainitun tutkimuksen havaintoja seuraavassa tutkimuksessaan (2008) koulumaailmaan. Tutkimuksessa lähdettiin tekemään musiikinopetuskokeilua muutamaa englantilaiseen kouluun Lontoossa ja sen ympärillä. Oppilaat saivat muodostaa yleensä 3-5 hengen ryhmiä ja heille annettiin tehtäväksi opetella soittamaan jokin heidän itsensä valitsema kappale. Ryhmät saivat käyttöönsä tilan, soittimet ja äänentoistolaitteet. Kokeiluun kuului, että oppilaat toimivat täysin itsenäisesti. Opettajat seurasivat tilannetta ulkopuolelta, mutta eivät menneet ohjaamaan elleivät oppilaat olleet fyysisesti vaarassa. (Green 2008, 23-25.) Tästä eteenpäin projekti eteni teknisesti haastavamman musiikin harjoitteluun ja opettajan osallistuminen oppimistapahtumaan lisääntyi.

2.6.2. Reaktioita Greenin tutkimuksiin

Greenin tutkimus ja siitä saadut tulokset ovat herättäneet runsaasti keskustelua ja kritiikkiä musiikkikasvatuksen tutkijoiden piirissä. Vaikka tutkimus on saanut paljon tunnustusta urauurtavuudestaan, sitä on myös kritisoitu muutamasta keskeisestä asiasta. Muun muassa oppilaiden omien musiikillisten mieltymysten painottaminen ohjelmistovalinnoissa on ollut yksi kritiikin kohde. Oppilaiden toiveiden huomiointi ohjelmiston valinnassa on todetusti motivaatiota, sitoutumista ja oppilaiden toimijuutta lisäävä tekijä. Samalla se kuitenkin on nähty hidasteena oppilaiden musiikillisen maailman laajentumiselle ja joustavan muusikkouden kehittymiselle. Tällä systeemillä oppilaat tulevat soittaneeksi ainoastaan heille jo tuttua musiikkia. (Väkevä 2009, 13.)

Toisaalta Allsup (2008) arvostelee Greenin tutkimusta siitä, että se pitää bändikulttuuria lähtökohtaisesti pelkästään informaalisen oppimisen ympäristönä (Allsup 2008, 3). Myös edellä esitetyn kouluissa tehdyn tutkimuksen tutkimusasetelmaa on kritisoitu. Tutkimusta on arvosteltu siitä, että se perustui Greenin aiempaan työhön (2002), jonka otanta oli koostunut lähinnä valkoisista anglo-amerikkalaisista kitaravetoista pop- ja rockmusiikkia soittavista miehistä. Tämä nähtiin turhan rajoittavana tekijänä tutkimuksessa, jonka tarkoitus oli laajentaa näkemyksiä musiikinopettamisen mahdollisuuksista. (Allsup 2008; Ojala 2010; Väkevä 2009.)

Keskustelu Greenin tutkimuksesta jatkuu, ja hän itse on osallistunut siihen vastaamalla esitettyyn kritiikkiin ja tarkentamalla tutkimuksissaan esittämiä väitteitä ja havaintoja (Green 2009).

2.7. Tutkimukseeni vaikuttaneita näkökulmia

Tutkimukseni kannalta tärkeimmät huomiot Greenin työssä ja sen synnyttämässä keskustelussa liittyivät ryhmä- ja vertaisoppimiseen. Green totesi jo aiemman tutkimuksensa (2002) yhteydessä näiden oppimistapojen olevan keskeisiä bändikulttuurissa. Kouluympäristössä tehty jatkotutkimus (2008) toi esille sitä näkemystä, että ryhmä- ja vertaisoppimisen huomiointi voi toimia myös formaalissa viitekehyksessä. Samalla kun se lisäsi oppilaiden valtaa oppimisprosessissa muun muassa antamalla heidän vaikuttaa soitettavaan ohjelmistoon, oppilaiden sitoutuneisuus ja musiikillinen toimijuus kasvoivat. Oli siis luontevaa, että näitä asioita kannattaisi huomioida myös bändikoulun opetussuunnitelmassa.

Omat näkemykseni informaalin ja formaalin oppimisen suhteesta bändeissä oppimisesta saivat vahvistusta tutustuttuani Greenin tutkimukseen. Vaikka informaali oppiminen ei olekaan opettajajohtoista, se silti jo itsessään sisältää tiettyjä struktuureja, jotka tulevat esiin esim. opettavien teosten struktuurin kautta (Rodriguez 2009, 38; Väkevä 2009, 13). Toisaalta taas opetussuunnitelma on lähtökohtaisesti formaali, mutta se ei estä etteikö sen puitteissa voitaisi huomioida informaaleja keinoja oppia, ja muutenkin laajentaa käsitystä oppimisesta, sen metodeista ja niiden hallinnasta. Vaikka luodaan formaali opetussuunnitelma, siinä voidaan silti pyrkiä valjastamaan käyttöön informaalin oppimisen mahdollisuuksia.

Deweyläisen koulun kasvatti Noam Chomsky vertaa Wilhelm von Humboldtin ajatusta mukaellen opetusta tietynlaiseen polun merkitsemiseen:

”Wilhelm von Humboldt (...) said ‘education is like laying out a string along which the students progress in their own ways.’ But you’ve got the string. In other words there is a structure the students are being introduced into. It’s not like any random thing. But then they explore it and create in their own ways.” (Chomsky 2013.)

Jotta oppilailla olisi mahdollisuus olla luovia, Chomsky näkee, että he tarvitsevat viitekehyksen, jossa olla luova. Opettajan rooli nähdään tässä yhteydessä suunnannäyttäjänä ja mahdollistajana. Pidän tätä näkemystä opettajan roolista keskeisenä myös tässä työssä.

Opetussuunnitelmaan oli myös hyvä tuoda läpäisyaineeksi säveltäminen ja improvisointi. Vaikka oppilaiden mahdollisuus valita ohjelmistoa itse lisää heidän valtaansa oppimisprosessissa, oman musiikin tekeminen lisää sitä vielä enemmän. Muun muassa Ojalan (2010) mukaan musiikinopetuksen kannattaisi perustua musiikin tuottamiselle ja julkaisemiselle olemassa olevien kappaleiden uusintamisen asemesta. Tämä auttaisi hänen mukaansa paljastamaan sekä musiikin että musiikkibisneksen rakenteita. Näihin rakenteisiin tutustumalla olisi mahdollista kasvattaa oppilaiden kriittistä musiikkisuhdetta. (Ojala 2010, 75.)

Bändikoulun opetussuunnitelman kehittämistyön tavoitteena oli liittyä tähän ajankohtaiseen keskusteluun luomalla opetussuunnitelma, joka vastaisi esitettyihin haasteisiin taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän musiikin opetuksen viitekehyksessä.

2.8. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelma tutkimuksen pohjana

Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt pohjana taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelmaa (OPH 2005). Bändikoulun opetussuunnitelman kannalta yleisen oppimäärän opetussuunnitelmasta nousivat esille erityisesti seuraavat näkökulmat.

Yleinen oppimäärä on otettu käyttöön vuonna 2005, laaja oppimäärä puolestaan vuonna 2002. Musiikkioppilaitoksia koskevat valtakunnalliset opetussuunnitelmat muuttuivat sisällöllisesti huomattavasti siinä yhteydessä, kun niitä alettiin jakaa kahteen päälinjaukseen (vrt. Tuovila 2003, 17-19). Muun muassa vapaa säestys huomioitiin opetussuunnitelmatasolla ensimmäistä kertaa. Jo vuonna 1968 alkanut musiikkiopistojen aseman valtakunnallinen virallistaminen näkyy kuitenkin edelleen etenkin laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa, jonka perusidea yksityistunteja painottavasta, ammattiin johtavasta putkesta on pysynyt alusta asti suhteellisen samana. Se toisintaa vieläkin länsimaisen taidemusiikin opetustraditiossa vallinnutta pitkään käytössä ollutta mestari-kisälli -mallia. Koska yleisen oppimäärän perinne on laajaa lyhyempi, ei se sisällä samalla tavalla vakiintuneita opetuskäytäntöjä kuin laaja oppimäärä. Opettajan työn järjestämisen kannalta katsottuna tämä on tärkeä näkökohta: Opetus on halutessa mahdollista järjestää kokeilevampia menetelmiä käyttäen.

Toinen tärkeä syy yleisen oppimäärän opetussuunnitelman valintaan bändikoulun opetussuunnitelman pohjaksi, on opintojen rakenne. Nähdäkseni yleisen oppimäärän opintojen kurssitarjotin-pohjainen järjestäminen palvelee paremmin kaikentasoista harrastamista kuin laajan oppimäärän ammattiin etenemisvaatimuksia sisältävä kaksiportainen putki. Oppilaiden harrastuksen erilaiset vakavuuden tasot ja taitotasot on helpompi sovittaa opintojen raameihin, kun oppilaat saavat itse valita haluamansa kurssit kurssitarjottimesta. Yleinen oppimäärä mahdollistaa myös tiettyä ajallista joustavuutta. Oppilas saa todistuksen opinnoistaan suoritettuaan 10 opintokokonaisuutta, joiden laskennallinen laajuus on 500 oppituntia. Vertailun vuoksi kerrottakoon, että laajan oppimäärän laskennallinen laajuus on 1300 oppituntia. (OPH 2008, 4.)

Yleisen oppimäärän opetussuunnitelma mahdollistaa laajaa oppimäärää paremmin myös opettajan toiminnan painopisteen siirtämisen entistä enemmän opiskelun fasilitointiin. Tarkoitin tällä sitä, että perinteisen opettaja-oppilas -opettamisen lisäksi opettaja voi ohjata oppilasta löytämään uusia tapoja ja ympäristöjä oppia omatoimisesti ja itsenäisesti. Kun opetussuunnitelma ei luo pakottavaa tarvetta ammattimaisuuteen, mutta mahdollistaa sen tarvittaessa, opettajille jää enemmän resursseja antaa oppilaille tilaa ja aikaa löytää omia tapoja oppia. (ks. Tuovila 2003, 246-250.)

3. Tutkimuskysymykset ja metodologia

Luvussa 1 totesin, että bändikoulu tarvitsee opetussuunnitelman, joka tukee koulussa jo hyväksi havaittuja käytäntöjä ja sopii valtakunnallisen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman raameihin. Tämä johtaa siihen, että työni keskeinen tutkimuskysymys on seuraava:

Minkälainen opetussuunnitelmarunko loisi parhaan pohjan oppilaslähtöiselle musiikilliselle kasvulle bändikoulussa ja mahtuisi samalla taiteen perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman raameihin?

Tämän kysymyksen selvittämiseen tarvitaan erilaisia tutkimusapparaatteja. Tässä luvussa esittelen tähän tutkimukseen käytettyjä menetelmiä. Lopuksi arvioin tutkimuksen luotettavuutta.

3.1. Tutkimusote

Tutkimusotteeni tässä työssä on laadullinen eli kvalitatiivinen. Koska tutkimuksen kohteena on yksittäinen tapaus, on kyseessä laadullinen tapaustutkimus. Laadullisen tutkimuksen kenttä on laaja ja hajanainen, ja usein on hankala erottaa yleistä tapaa ajatella, sekä käsitellä aineistoa erityisestä strategiasta tai metodista. Erilaisten laadullisten tutkimusorientaatioiden välillä on kuitenkin vahva yhtäläisyys siinä, että ne korostavat sosiaalisten ilmiöiden merkityksellistä luonnetta ja tarvetta ottaa tämä huomioon kuvattaessa, tulkittaessa tai selitettäessä kommunikaatiota, kulttuuria tai sosiaalista toimintaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997/2007, 157-162).

Tutkimuksessani on tämän lisäksi toimintatutkimuksen piirteitä. Koska tutkimusaineisto koostuu lähinnä opetussuunnitelmateksteistä, käytän hyväkseni myös sisällönanalyysiä. Tämän lisäksi tutkimukseni seuraa abduktiivisen päättelyn logiikkaa. Avaan seuraavissa luvuissa edellä mainittuja käsitteitä.

3.2. Tapaustutkimus ja toimintatutkimus, opettaja oman työnsä tutkijana

Tapaustutkimuksen tutkimuskohde on tavallisesti yksittäinen tapaus tai tilanne, joiden tarkastelussa kiinnostuksen kohteena ovat useimmiten prosessit. Tarkoituksena on tutkia jotain tiettyä, yleensä sosiaalista kohdetta, kuten yksilöitä, yhteisöjä tai laitoksia. Tutkimuksen kohteena on yleensä edellä mainittuihin kohteisiin vaikuttava tai niiden suorittama tapahtuma tai toiminto. (Anttila 2014; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

3.2.1. Tapaustutkimus ja toimintatutkimus

Oma tutkimukseni oli prosessi, jonka tuloksena syntyi opetussuunnitelma bändikoululle ja avaan tässä tutkimuksessa tämän opetussuunnitelman tekoprosessia ja pedagogis-filosofista taustaa. Muotoilen käsillä olevassa gradussani teorioiden pohjalta vision hyvästä opetussuunnitelmasta yksittäisen bändikoulun tapauksessa. Toivon, että opetussuunnitelma tulee käyttöön jonain päivänä. Tapahtuuko lopulta näin, ei tule selviämään vielä tämän gradun puitteissa ja on jo oman tutkimuksensa aihe.

Samalla kun tutkimuksessani on tapaustutkimuksen piirteitä, se on myös sen laajan tutkimuskirjon liepeillä, joka määritellään suomenkielisessä tutkimustekstissä yleensä toimintatutkimukseksi (mm. Anttila 2014; Heikkinen, Huttunen & Moilanen 1999; Kuula 2006). Tutkimuksessani on yhtymäkohtia etenkin hankesuuntautuneen toimintatutkimuksen kanssa. Pirkko Anttila (2014) määrittelee hankesuuntautuneen toimintatutkimuksen seuraavasti:

”Käytäntöön suuntautuvan tutkimushankkeen tärkein lopputuotos ei ole kirjallinen tutkimusraportti vaan todellinen käytännöllinen tulos, usein jonkin organisaation parantunut toimintamalli tai fyysinen tuote, joka ilmentää sille asetettuja päämääriä parhaalla mahdollisella tavalla. Teoreettisena tutkimuksena siihen voi liittyä myös sellainen kirjallinen tuotos, jonka avulla voidaan käydä tieteellistä keskustelua ja jossa tarkastellaan jotakin muotoiluprosessiin liittyvää erityistä ja tärkeää näkökulmaa.” (Anttila, 2014.)

Koska tämän tutkimuksen ensisijaisena tarkoituksena on saada aikaan bändikoululle taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän raameihin sopiva opetussuunnitelma, eli fyysinen tuote ja kirjallinen tuotos, se menee tältä osin hankesuuntautuneen toimintatutkimuksen piiriin. Tätä vahvistaa vielä se, että tutkimuksen tarkoitus on nimenomaan ilmentää asetettuja päämääriä parhaalla mahdollisella tavalla, ja näin auttaa tieteellisen keskustelun ja mahdollisen jatkotutkimuksen tekemisessä. Tämän lisäksi siinä tarkastellaan bändikoulun ja siellä tapahtuvan opetuksen kannalta erityisiä ja tärkeitä näkökulmia.

3.2.2. Opettaja oman työnsä tutkijana

Hankesuuntautuneen toimintatutkimuksen lisäksi työni liittyy erityisesti practitioner inquiry (Cochran-Smith & Lytle 2009) –käsitteeseen, joka pitää sisällään laajan kirjon tutkimuksellisia otteita. Kaikkea practitioner inquiry -tutkimusta yhdistää opettaja oman työnsä tutkijana.

Opettajan tutkiessa omaa työtään tutkimuksen kohteena on yleensä esimerkiksi luokkahuone, opetustilanne tai oppilaiden oppimiskokemukset (Aaltola & Syrjälä 1999, 14-15; Eskola & Suoranta 1998/2001, 127-130; Kuula 2006; Rikandi 2012, 51-53). Tutkija-opettaja kerää tutkimuksensa aineiston omasta työstään yleisimmin videoimalla omaa työtään tai haastatteleamalla opetukseen osallistuvia (Kuula 2006, Rikandi 2012, 53).

Niin kuin kaikessa opettaja-tutkija tutkimuksessa, minulla oli maisterin tutkielmassani monia rooleja. Opetussuunnitelman kehittäminen tapahtui osana työtäni bändikoulussa. Samaan aikaan kun muotoilin bändikoululle opetussuunnitelmaa, toimin opettajana ja bändiohjaajana. Jokapäiväinen työni oli jatkuvassa vuorovaikutuksessa opetussuunnitelmatekstin ja opetussuunnitelman kehittämiseen liittyvien tutkimustekstien kanssa.

3.2.3. Opettaja opetussuunnitelman kehittäjänä

Opetussuunnitelmien kehittäminen osana omaa työtään on leimallista erityisesti suomalaiselle koulutusjärjestelmälle. Toisin kuin monissa maissa, joissa opettajien työtä valvotaan ja ohjataan tarkasti, suomalaisilla opettajilla on suhteellisen paljon vapautta

kehittää opetustaan haluamaansa suuntaan. (Ornstein & Hunkins 2012, 281-282; Sahlberg 2010, 12-13, 2011, 88; Rikandi 2012, 39). Opettajien myös oletetaan tekevän omat, koulukohtaiset opetussuunnitelmansa valtakunnallisten tai kunnissa tarkennettujen opetussuunnitelmien perusteiden pohjalta (Kosunen & Huusko 2002, 205-206; Rokka 2011, 14; Simola 1995, 280 & 294; Uusikylä & Atjonen 2005, 62). Tässä tutkielmassa opettajan opetussuunnitelmatyö on viety askelta pidemmälle, kun tarkoitus on luoda kokonaan uusi opetussuunnitelma vasta perustamisvaiheessa olevalle koululle.

Opettajaa opetussuunnitelman kehittäjänä ja rakentajana on tutkittu jonkun verran (esim. Hietanen 2012; Härkönen 2000; Meriläinen 2003). Omien havaintojeni mukaan opettaja-tutkija –näkökulma on kuitenkin ollut vain vähän esillä opetussuunnitelman kehittämistyön yhteydessä, varsinkin opinnäytetöitä korkeampitasoisessa tutkimuksessa. Miten opettaja pystyy käyttämään hyväksi opetussuunnitelman kehittämistä omaan ammatilliseen kehittymiseen? Mitä mahdollisuuksia taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat konventioiden murtamiseen ja uusien lähestymistapojen kokeilemiseen? Vaikka nämä eivät ole tutkimukseni varsinaisia tutkimuskysymyksiä, työni antaa mahdollisuuden tarkastella näitäkin kysymyksiä, ja siksi palaan niihin pohdinnassa.

3.2.4. Tutkimusaineisto

Vaikka lasken työni kuuluvan opettaja tutkijana –sateenvarjokäsitteen alle, niin tutkimukseni aineisto on poikkeuksellinen. Pitkäranta (2010) mainitsee, että kyselyillä, haastatteluilla ja havainnoinnilla kerätyn aineiston lisäksi myös muu kirjallinen materiaali voi toimia tutkimuksen aineistona (Pitkäranta 2010, 144). Myös Eskola ja Suoranta (1998/2001) tukevat tätä näkemystä, ja mainitsevat organisaatioiden asiakirjat, joihin opetussuunnitelmatkin kuuluvat, yhtenä mahdollisena aineistoluokkana (Eskola & Suoranta 1998/2001, 117-119).

Tutkimukseni pääasiallisen tutkimusaineiston muodostavat opetustilanteiden sijaan valtakunnalliset taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (Opetushallitus 2002 & 2005), joita vertaillaan aluksi toisiinsa sisällönanalyysin keinoin. Tämän vertailun tarkoituksena on selvittää paras mahdollinen opetussuunnitelmapohja bändikoulun näkökulmasta. Tästä valikoitunutta valtakunnallista opetussuunnitelmaa

vertaillaan vielä tutkijan omiin näkemyksiin ja muistiinpanoihin hyvistä ja bändikoulussa toimivista käytänteistä, sekä teoreettisena viitekehystenä toimivaan opetussuunnitelma- ja muuhun tutkimukseen (mm. Green 2008; Jorgensen 2002; Kumpulainen ym. 2010). Lopulta prosessin tuloksena syntyy bändikoulun opetussuunnitelma, jonka olen laatinut osana työtäni bändikoulun vastuopettajana. Peilaan tätä aineistoa vielä uudestaan teoreettiseen viitekehykseen. Sitten astun ulos roolistani opetussuunnitelman laatijana ja otan roolin tarkkailijana, jolloin analysoin uudestaan, tässä yhteydessä bändikoulun opetussuunnitelmaa, sisällönanalyysin avulla.

3.3. Sisällönanalyysi ja abduktiivinen päättely

Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa tarkastellaan tekstimuotoisia tai sellaiseksi muutettuja aineistoja. Sen avulla pyritään muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty kuvaus, joka kytkee ilmiön laajempaan kontekstiin ja aihetta koskeviin muihin tutkimustuloksiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.) Tämän tutkimuksen sisällönanalyysin kohteena ovat aluksi valtakunnalliset taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmatekstit ja niiden sopivuus bändikoulun opetussuunnitelman pohjaksi. Bändikoulun opetussuunnitelman valmistuttua myös se joutuu sisällönanalyysin kohteeksi. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka tiivistävät, että ”sisällönanalyysillä voidaan yleisesti tarkoittaa niin laadullista sisällönanalyysia kuin sisällön määrällistä erittelyä, ja näitä molempia voidaan hyödyntää samaa aineistoa analysoidessa” (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; ks. myös Tuomi & Sarajärvi 2002, 109-116). Teen analyysiä tässä tutkimuksessa kuitenkin ensimmäisen määritelmän mukaan, koska esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (2002) sanovat sen tarkoittavan ”pyrkimystä kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti” (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107). Päätin keskittyä laadulliseen sisällönanalyysiin, koska opetussuunnitelmatekstissä yksikin ilmaus on merkittävä, ja toisaalta yksikin uusi sana aiemmin esitettyjen käsitteiden yhteydessä voi määrittää käsitteen merkityssisällön uudesta näkökulmasta, ja siksi ei ole tarkoituksenmukaista pohtia ilmaisujen merkitsevyyttä määrällisen erittelyn perusteella. Sen sijaan voidaan tarkastella esimerkiksi sitä ohjauksellista yhteyttä, jossa ilmaisu tai ilmaisut esiintyvät. (Hietanen 2012, 85; Vitikka 2009, 42.)

Laadullisen aineiston sisällönanalyysi jaetaan edelleen kolmeen alakategoriaan: aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriasidonnaiseen. Näistä kaksi ensimmäistä tarkoittavat karkeasti sitä, että niissä analyysi ja luokittelu perustuvat joko aineistoon tai valmiiseen teoreettiseen viitekehykseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2002, 110-117.) Näiden välimaastoon jää teoriasidonnainen tapa tehdä sisällönanalyysi. Vaikka teoriasidonnainen aineiston analyysi ei perustu suoraan teoriaan, ovat kytkennät siihen kuitenkin selvästi havaittavissa. Prosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mallit, joita pyritään yhdistelemään eri tavoin, ajoittain suurtakin luovuutta käyttäen. Teoriasta haetaan vahvistusta ja selityksiä aineistosta tehtyjen löydösten tulkitsemisen tueksi. Analyysissa on kyse abduktiivisesta päättelystä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006; Tuomi & Sarajärvi 2002, 99.)

Tutkimukseni seuraa siis abduktiivisen päättelyn logiikkaa. Abduktiossa muodostetaan aluksi jonkinlainen johtoajatus josta sitten formuloidaan toimintahypoteesi. Tässä päättelytavassa lähdetään siitä, että jotakin saattaa tapahtua ja toimitaan sen mukaan. Toisin kuin induktiivisessä päättelyssä oletetaan, uusi teoria ei synny pelkästään havaintojen pohjalta, vaan johtoajatuksen avulla. Johtoajatus voi olla luonteeltaan intuitiivinen käsitys, tai se voi olla hyvinkin pitkälle muotoiltu hypoteesi. Anttila (2014) mainitsee, että hypoteesin avulla havainnot on mahdollista keskittää sellaisiin seikkoihin tai olosuhteisiin, joiden ”uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä ja ideoita”. Samassa yhteydessä syntyy uutta teoriaa käsillä olevasta ilmiöstä. (Anttila 2014; ks. myös Peirce 1931.) Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan mukaan abduktiossa paino on tutkijan omalla ajattelulla. Samalla kuitenkin hyväksytään se, että ajattelu ja päättely eivät synny itsekseen tyhjiössä ilman minkäänlaista teoreettista välineistöä ja vihjeitä. Tämän ymmärtäminen on tutkimuksen tekemisessä keskeistä: tulokset ovat aina kontekstisidonnaisia ja subjektiivisuus on väistämättä läsnä tutkimuksessa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Tämä tutkimus lähti johtoajatukselta hyvästä ja strukturoidusta opetuksesta eri lähtökohdista tuleville oppilaille bändikoulussa, ja tästä muodostettiin hypoteesi opetussuunnitelman tarpeellisuudesta. Näin lähdettiin luomaan teoriaa hyvästä opetussuunnitelmasta bändikoulun toimintaa ajatellen.

3.4. Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen reliiäabelius (luotettavuus) eli mittaustulosten toistettavuus ja validius (pätevyys) eli mittarin tai tutkimusmenetelmän kyky mitata juuri sitä, mitä on tarkoitus, liitetään helposti enemmän määrälliseen kuin laadulliseen tutkimukseen. Tapaustutkimuksen kohdalla voidaan aiheellisestikin ajatella, että kun tutkitaan ihmistä ja kulttuuria, tapaukset ja tutkimukset ovat ainutlaatuisia. Näin ollen perinteiset luotettavuuden ja pätevyuden mittarit ovat vaikeita soveltaa siihen. Olisi kuitenkin välttämätöntä pystyä arvioimaan minkä tahansa tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997/2007, 226-227.)

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta kohottaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta ja yleisesti hyväksytyjen arviointikeinojen kurinalainen käyttö (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997/2007, 227; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Pätevyys taas nähdään kuvauksen ja siihen liitettyjen selitysten sekä tulkintojen yhteensopivuutena (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997/2007, 227; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka mainitsevatkin, että ”pätevyys laadullisessa tutkimuksessa – etenkin jos tutkimuksen ei oleteta kuvaaavan suoraviivaisesti todellisuutta – voidaan ymmärtää pikemminkin uskottavuudeksi ja vakuuttavuudeksi: kuinka hyvin tutkijan konstruktiot vastaavat tutkittavien tuottamia ja kuinka hyvin hän tuottaa nämä konstruktiot ymmärrettäväksi myös muille” (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Opettajatutkimuksen yksi haaste on tutkimuksen analyysivaiheessa sopivan reflektiötason löytäminen suhteessa tutkimusaineistoon, jonka tuottamisessa on ollut itse kokonaisvaltaisesti mukana. Tutkimuksessani olen pyrkinyt vastaamaan tähän haasteeseen erottamalla bändikoulun opetussuunnitelman omaksi liitteekseen (liite 1.) ja analyysin omaksi luvukseen 5. Analyysivaiheessa pyrin irtautumaan opetussuunnitelmatekstistä sen luojana ja suhtautumaan siihen kuin mihin tahansa opetussuunnitelmatekstiin, käsittelemällä sitä kriittisesti eri teorioiden valossa. Vaikka aineiston ja analyysin alistaa tieteelliselle tarkastelulle, on muistettava, että tässä tutkimuksessa on kuitenkin kyseessä yhdelle määrätylle bändikoululle muotoiltu yksi määrätty opetussuunnitelma. Toisissa olosuhteissa toisena aikana tulos saattaisi vaihtua.

Tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin arvioinnin lisäksi on tärkeää tarkastella tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on laatinut hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksen (2012), jossa luetellaan yhdeksän kohtaa jotka tulisi ottaa huomioon tutkimusta tehdessä. Niiden sisältö on pääpiirteissään seuraava:

1. Tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, etenkin rehellisyyttä ja huolellisuutta.
2. Tutkimusmenetelmät kestävät eettistä tarkastelua ja ne ovat tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia.
3. Tutkijat huomioivat asianmukaisesti muiden tutkijoiden työn muun muassa viittaamalla heidän tutkimuksiinsa asianmukaisesti.
4. Tutkimuksen suunnittelu, toteutus, raportointi ja tallennus suoritetaan tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti.
5. Tutkimusluvut ja mahdollinen eettinen ennakkoarviointi ovat kunnossa.
6. Tutkimuksen tekoon osallistuvien oikeudet, vastuut ja velvollisuudet selvitetään ennen tutkimuksen aloittamista.
7. Tutkimuksen rahoitus ja muut sidonnaisuudet tehdään läpinäkyviksi.
8. Tutkijat tunnustavat ja tunnustavat mahdollisen jääviytensä.
9. Tutkimusorganisaatio noudattaa hyvää henkilöstö- ja taloushallintoa ja huomioi tietosuojan. (TENK 2012, 6-7.)

Vaikka kaikki edellä mainituista seikoista ovat olennaisia tutkimustoiminnan kannalta yleensä, oman tutkimukseni kannalta katson etenkin kohtien 1.-4. olevan erityisen tärkeitä tässä maisterin tutkielmassa. Muiden tutkimusten sekä metodien tärkeys korostuu huomattavasti tutkimuksessa, joka keskittyy opetusinstituutioiden rakentamiseen, opetussuunnitelman kaltaiseen asiakirjaan, ja siinä käytettyjen ilmausten avaamiseen. Tästä syystä pyrin kartoittamaan opetussuunnitelma- ja musiikkikasvatustutkimuksen kenttää sekä oppilaslähtöiseen opetukseen liittyvää termistöä. Tutkin myös erilaisia tutkimusmetodeja opetussuunnitelmateksteihin liittyen, ja huomasin, että sisällönanalyysi on tätä tutkimusta varten erinomainen apukeino. Sen avulla pääsi pureutumaan valtakunnallisten opetussuunnitelmarunkojen sisälle niin, että koulukohtaisen opetussuunnitelman laadinta helpottui.

Tutkimukseni on ihmisiin tutkimuskohteina liittyvien eettisten pohdintojen suhteen marginaalissa, sillä siinä ei ollut yhtään ihmistä suoranaisten tutkimuskohteena.

Kuitenkaan tutkimuksen vaikutusta ihmisiin ei voida eettiseltä kannalta ohittaa. Opetussuunnitelma on lähtökohtaisesti järjestelmä, joka vaikuttaa jokaiseen sen alaisen instituution vaikutuspiirissä toimivaan henkilöön. Nähdäkseni tässä tutkimuksessa eettiset kysymykset kohdistuvatkin etenkin tutkijan toimintaan, integriteettiin tutkijana, tutkimusmenetelmien huolelliseen käyttöön ja tutkimuksen yleiseen rehellisyyteen. Pietarisen (1999, 7) mukaan tutkijalla on myös aina velvoitteita toisia tutkijoita kohtaan, kollegiaalinen etiikka on osa tutkijan ammattietiikkaa.

Avoimuutta ja kollegiaalista etiikkaa pyrittiin tässä tutkimuksessa varmistamaan mm. sillä, että tutkimusprosessi asetettiin jo tutkimuksen aikana julkisen arvioinnin kohteeksi. Tämä tapahtui Kyrönsepän ja Rikandin (2013) yhteisen artikkelin myötä. Pääosin tutkimuksen suunnittelu, toteutus, raportointi ja tallennus toteutuivat seminaarityöskentelyn viitekehyksessä.

4. Opetussuunnitelman rakentumisprosessi

Tässä luvussa kerron, minkälaisista lähtökohdista tutkimukseni sai alkunsa ja mitä tutkimustyökaluja olen käyttänyt tutkimusprosessin aikana. Lisäksi esittelen opetussuunnitelman rakentumisprosessin vaihe vaiheelta.

4.1. Prosessi pääpiirteissään

Kuten monissa laadullisissa tutkimuksissa (mm. Hietanen 2012, Rikandi 2012, Vitikka 2009), olen rakentanut tässä työssäni aiheeni teoreettista ymmärrystä rinnakkain empiirisen analyysin kanssa. Kun teoreettinen tieto on karttunut, se on mahdollistanut tutkimuksessa tehtävien analyysien terävöittämisen. Analyysien tulokset ovat taas vuorostaan jäsentäneet opetussuunnitelmaa entistä koherentimmaksi. Tämä puolestaan on taas tuonut esiin uusia tarpeita tarkastella teoriaa, jolloin kehä on alkanut jälleen alusta. Vitikka (2009) ilmaisee asian niin, että tutkimuksen aikana tutkimuksen teema jäsentyy tehtäväksi ja tarkemmiksi tutkimuskysymyksiksi samanaikaisesti teoreettisen ymmärryksen ja empiirisen analyysin etenemisen myötä. Teorian ja empirian käsittely ja jäsenitys tapahtuvat siis syklimäisesti rinnakkain. (Vitikka 2009, 44.)

Tämän tutkimuksen aluksi viitekehykseni muodostui johtoajatukseeni kanssa lähes yhtä aikaa. Ennen tätä projektia en ollut uhrannut juurikaan ajatuksia opetussuunnitelmille saati opetussuunnitelmatyölle. Johtoajatukseeni vaikuttivat sekä rehtorin ja kollegojen kanssa käymäni keskustelut, työkokemukseni bändi- ja soitonopettajana, että bändikoulun aikaisemmat käytänteet ja tavat, joita bändikoulun lopullisen opetussuunnitelman halutaan tukevan. Johtoajatus tarkentui ja selkiytyi ryhtyessäni tutustumaan taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Nämä sekä yleisen että laajan oppimäärän opetussuunnitelmien perusteet muodostivat tutkimuksen ensimmäisen vaiheen teoreettisen viitekehyksen, jonka avulla ryhdyin muodostamaan ensimmäistä vedosta bändikoulun opetussuunnitelmasta. Etenin tästä tilanteesta siten, että aloin tutkia bändikoulun opetussuunnitelman pohjaksi valikoitunutta yleisen oppimäärän opetussuunnitelmaa opetussuunnitelmatutkimuksen, musiikkikasvatustutkimuksen ja yhteistoiminnallisen oppimisen teorioiden valossa. Ensimmäinen sykli päättyi ja seuraava alkoi, kun ensimmäistä

opetussuunnitelmavedosta oli tutkittu edellä mainitussa viitekehyksessä, ja esiin nousseisiin korjaustarpeisiin oli puututtu. Prosessi eteni ja etenee edellä kuvatulla tavalla aina siihen asti, kunnes opetussuunnitelma julistetaan valmiiksi. Itse opetussuunnitelman kehittäminen ei nimittäin varsinaisesti lopu, sitä joudutaan revisioimaan aina muuttuvien aikojen myötä.

4.2. Tutkimusprosessin kulku

4.2.1. Ensimmäinen sykli, 2010-2011

Tutkimusintressini muodostui vähitellen 2010-luvun alussa, kun bändikoulun toiminta ja asema musiikkiopistossa alkoi herättää keskustelua. Kuten jo johdannossa mainittiin, bändikoulu perustettiin alun perin musiikkiopiston kerhotoiminnaksi. Vaikka musiikkiopistot Suomessa kuuluvat taiteen perusopetuksen piiriin, on niiden kerhotoiminta tämän järjestelmän ulkopuolella. Bändikoulun oppilasmäärän kasvaessa nousi esiin tarve toiminnan selkiyttämiseksi. Osa oppilaista oli mukana sekä bändikoulun että musiikkiopiston toiminnassa. Jotkut suorittivat musiikkiopistoon opintoihin kuuluvia yhteissoittovelvoitteita bändikoulussa. Opiston pääaineisiksi lyömäsoitinoppilaisiksi oli otettu rumpaleita, jotka tarvitsisivat ympärilleen bändin tasosuorituksia varten. Etenkin nämä asiat nousivat esille sekä keskusteluissa musiikkiopiston rehtorin kanssa, että opettajakunnan toiveissa saada bändikoulun opetus ja asema musiikkiopistossa selkeämmäksi ja etabloidummaksi. Tästä johtuen sain tehtävän ryhtyä kartoittamaan mahdollisuutta luoda bändikoululle oma opetussuunnitelma. Bändikoulun opetussuunnitelma haluttiin luoda musiikkiopiston opetussuunnitelman rinnalle, koska musiikkiopiston opetussuunnitelma oli tehty yksityisopetukseen painottuvan länsimaisen taidemusiikin opetusta silmällä pitäen. Bändikoulun opetus taas keskittyi etupäässä länsimaisen taidemusiikkitradition ulkopuolelle jääviin musiikkityyleihin ja huomattavasti enemmän ryhmäopetukseen. Haluttiin välttää bändikulttuuriin kuuluvan musiikin opettamista länsimaisen taidemusiikin metodeilla (ks. mm. Green 2002 & 2008).

Alustavaksi teoreettiseksi viitekehyykseksi määräytyi luonnollisesti taiteen perusopetuksen valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteet, sillä bändikoulun opetuksen tulisi joka tapauksessa liittyä niihin tullakseen virallisesti hyväksytyksi ja saadakseen rahoitusta. Keskustellessamme aiheesta musiikkiopiston rehtori ehdotti

opetuksen pohjaksi kurssitarjotinmallia. Mallissa opetustarjonta muodostuu kursseista, jotka voivat edetä tasoryhmästä toiseen, mutta eivät välttämättä edellytä aiempia opintoja. Kurseista muodostuu opintokokonaisuuksia. Oppilaan olisi tämän mallin puitteissa mahdollista opiskella joko omaan tahtiin harrastusmielessä, tai edetä ammattiopintojen vaatimalle tasolle asti niin halutessaan. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita analysoidessa kävi selväksi, että kurssitarjotinmalli istui luontevammin taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän kuin laajan oppimäärän opetussuunnitelman pohjaan. Yleisen oppimäärän päämääränä on suorittaa kymmenen opintokokonaisuutta, jotka oppilas valitsee itse. Laaja oppimäärä taas etenee kaksiportaisesti perusopinnoista (musiikin perustaso) syventäviin opintoihin (musiikkiopistotaso). (OPH 2008.) Laajan oppimäärän oppilaille ei ole samanlaisia mahdollisuuksia valita mitä haluavat opiskella, vaan se määrätään ylhäältä päin.

Tutustuttuani taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmiin ja vertailuani niitä, aloin reflektoida bändikoulun toimintaa systemaattisesti. Oli selvää, että bändikoulun toiminnassa ja opetuksessa oli jo muodostunut hyväksi havaittuja käytäntöjä. Näitä ei haluttu menettää, kun niitä alettaisiin sovittaa opetussuunnitelman raameihin. Näitä olivat esimerkiksi omien sävellysten tekeminen, oppilaslähtöisyys opetuksessa käytetyn ohjelmiston luomisessa sekä bändeissä tapahtuva vertaisoppiminen. Toimittuaan vuosia kerhomuotoisena formaalin opetuksen rajalla ja virallisesti sen ulkopuolella, bändikoulussa oli onnistuttu luomaan oppilaiden osaamispääomaa ja siihen sisältyviä tietovarantoja hyödyntäviä opetuskäytäntöjä. Edellä mainittujen seikkojen pohjalta teoreettinen viitekehys tarkentui koskemaan opetussuunnitelmatutkimusta, bändipedagogiikkaa ja muuta musiikkikasvatustutkimusta, sekä yhteistoiminnallista oppimista käsittelevää kirjallisuutta.

4.2.2. Toinen sykli 2012-2014

Tarkentunut teoreettinen viitekehys auttoi bändikoulun opetussuunnitelman hiomisessa, ja siitä syntyikin uusi versio vuoden 2012 aikana. Tein opetussuunnitelman muokkaamisprosessista artikkelin yhteistyössä Inga Rikandin kanssa (Kyrönseppä & Rikandi 2013). Artikkelissa esittelemme senhetkistä opetussuunnitelmaversiota ja sen syntyyn vaikuttaneita tekijöitä, sekä avaamme käsiteltävän opetussuunnitelman keskeisiä käsitteitä. Tässä vaiheessa tutkimus oli saanut jo selvän muodon ja suunnan. Tutkimuksen keskiöön nousi myös uusia teemoja.

Yhteistoiminnallisen oppimisen korostamisesta seurasi luonnostaan se, että bändikoulussa annettavan opetuksen tavoitteeksi muodostui auttaa oppilasta luomaan omakohtainen ja kokemuksellinen suhde musiikkiin ja vahvistaa oppilaan musiikillista toimijuutta. Opetuksen lähtökohtana olisi ajatus jokaisen oppilaan musiikillisen kokemusmaailman ja luomiskyvyn tärkeydestä ja ainutlaatuisuudesta.

Artikkelia tehdessä tuli entistä vahvemmin esille myös se, että bändikoulussa oli muodostunut hyväksi koettuja käytäntöjä, kuten omien sävellysten tekeminen, oppilaslähtöisyys sekä vertaisoppiminen. Kun näitä ryhdyttiin tarkastelemaan etsien yhteistä nimittäjää tulevan opetussuunnitelman taustalle, esiin nousi kaksi kantavaa teemaa: säveltämisen ja improvisoinnin nähtiin olevan keskeisellä sijalla oppilaiden toimijuuden rakentamisessa, ja säveltäminen ja improvisointi koettiin keskeisiksi työtavoiksi pop/rock/jazz-opetuksessa. Bändikoulun opetussuunnitelmassa tulisi siis huomioida oppimisen kaikkiallisuus ja oppiaineiden integroimisen tärkeys. Vaikka musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmissa ei yleensä ole suurta ainejakoisuutta, se haluttiin joka tapauksessa pitää minimissä, ja pyrkiä mahdollisimman laajaan oppiaineiden väliseen integrointiin. Tiukkaa sisältöohjausta ja pakollisten oppisisältöjen määrää vältettiin. Opetussuunnitelman lähtökohtana pidettiin sitä, että musiikin teoriaa yleensä, ja säveltämistä ja improvisointia erityisesti ei opeteta erillisinä aineina kuin tarvittaessa. Sen sijaan niitä opetetaan bändituntien, soittotuntien ja muun mahdollisen opetuksen yhteydessä. Bändikoulun opetussuunnitelman luomisessa tavoitteeksi asetettiin siis teorian ja etenkin säveltämisen ja improvisoinnin toimiminen läpäisyaineena. Opetussuunnitelman keskeisiksi käsitteiksi nousivat musiikillinen toimijuus, säveltäminen ja improvisointi sekä ajatus oppimisen sosiokulttuurisesta luonteesta ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Käsitteiden selitykset löytyvät luvusta kolme.

Säveltäminen ja improvisointi koettiin keskeiseksi osaksi bändien toimintakulttuuria ja vahvaksi oppilaiden toimijuuden luojaksi, joten ne päätettiin sisällyttää opetussuunnitelmaan läpäisyaineena. Tämä tarkoittaisi sitä, että bändikoulussa ei varsinaisesti opetettaisi erikseen sävellystä ja improvisointia, vaan pidettävillä tunneilla luotaisiin tarvittaessa omaa, uutta materiaalia tai versioitaisiin uudella tavalla jo olemassa olevaa. Vaikka aiemmin todettiin improvisoinnin olevan tässä yhteydessä säveltämisen alakäsite, bändikoulun opetussuunnitelmassa säveltäminen ja

improvisointi haluttiin kuitenkin säilyttää omina käsitteinään niihin liittyvien vakiintuneiden työtapojen johdosta.

4.2.3. Kolmas sykli 2015

Kolmatta sykliä on hallinnut teoreettisen viitekehyksen laajentuminen ja selkeytyminen. Viitekehyksen jakaantuminen neljään pääaiheeseen on helpottanut tutkimustehtävän tarkempaa hahmottamista. Olemassa olevien käytäntöjen huomiointi, opetussuunnitelmateoriat, sosiokulttuurisen oppimisen teoria sekä säveltämisen ja improvisoinnin nostaminen opetussuunnitelman läpäisyaineeksi ovat muodostuneet tutkimuksen ytimeksi.

Mielenkiintoisen lisän kolmanteen sykliin on tuonut bändikoulun siirtyminen Lauttasaaren musiikkiopiston alaisuudesta osaksi Kallion musiikkikoulua syksyllä 2014. Erityisesti tämän takia opetussuunnitelman muokkaus on jatkunut koko ajan, suunnitelman opetusfilosofian pysyessä kuitenkin ennallaan.

Kaiken kaikkiaan bändikoulun opetussuunnitelman luomisprosessi on ollut tasapainottelua formaaliin opetussuunnitelmaan liittyvien konventioiden, bändikerhon omien käytäntöjen ja niiden pedagogisten ideoiden välillä, joita tulevien rakenteiden on tarkoitus tukea. Tulevaisuus näyttää, miten opettajat ja oppilaat opetussuunnitelman kokevat ja miten se täyttää tehtävänsä.

5. Bändikoulun opetussuunnitelma

Tässä luvussa esiteltävä opetussuunnitelma on alun perin tehty Lauttasaaren musiikkiopiston alaisuudessa toimineelle bändikoululle. Toiminta on sittemmin siirtynyt Kallion musiikkikoulun alaiseksi.

5.1 Toiminta-ajatus

Bändikoulu on rytmimusiikin opettamiseen painottuva taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman pohjalle perustuva musiikkikoulu. Koulun tarkoituksena on tarjota musiikin opetusta, joka antaa oppilaiden tutustua musiikkiin, tutkia sitä ja tehdä kokeiluja sen kanssa kannustavassa ja ammattitaitoisessa ohjauksessa. Musiikin tekeminen on nostettu bändikoulun opetussuunnitelman läpäisyaineeksi, eli opetuksessa painotetaan oman musiikin tuottamista esimerkiksi säveltämällä tai improvisoimalla. Koulun opetus on avointa kaikille ikään ja taustaan katsomatta. Sitä pyritään tuomaan myös usein musiikkioppilaitosten ulkopuolelle jäävien ryhmien, esimerkiksi aikuisopiskelijoiden ja maahanmuuttajien saataville.

5.2 Arvot ja opetuksen yleiset tavoitteet

Bändikoulun keskeisiä arvoja ovat kaiken toiminnan avoimuus ja läpinäkyvyys, yhteisöllisyys ja erilaisuuden kunnioittaminen. Opetustoiminta pyritään tuomaan mahdollisuuksien mukaan kaikkien halukkaiden saataville. Opetus tähtää oppilaiden itsenäistymiseen musiikillisina toimijoina. Tavoitteena on kasvattaa oppilaista yhteistyökykyisiä ja antaa heille ennen kaikkea ryhmässä toimimisen valmiuksia. Tähän tavoitteeseen päästään vahvistamalla kunkin yksilöllisiä musisoimisen sekä monipuolisen musiikin tekemisen ja tekemiseen osallistumisen taitoja. Taustalla on ajatus, että omien vahvuuksien tunnistaminen edesauttaa osallisuutta ja toimijuutta musiikin kentällä. Näin opetus ohjaa oppilasta elinikäiseen musiikin harrastamiseen sekä antaa edellytykset pidemmälle, haluttaessa jopa ammattiin asti johtaviin musiikin opintoihin. Oppilas voi nauttia musiikin opiskelusta myönteisessä, avoimessa ja turvallisessa oppimisympäristössä.

5.2.1 Oppimiskäsitys

Opetus pohjautuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on aktiivinen, tavoitteellinen ja yhteisöllinen prosessi. Opetuksessa otetaan huomioon, että oppiminen on seurausta oppilaan omasta toiminnasta sekä hänen toiminnastaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa.

5.2.2 Opiskeluympäristö

Bändikoulu toimii Lauttasaassa, Myllykallion ala-asteen yhteydessä olevissa tiloissa tai muissa sopivissa tiloissa pääkaupunkiseudulla, jotka on varusteltu rytmimusiikin opetukseen soveltuviksi.

5.2.3 Työtavat

Bändikoulun opetus ohjaa oppilasta työskentelemään itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa sekä löytämään itselleen sopivia työskentelytapoja. Opetus ohjaa oppilasta jatkuvasti arvioimaan työskentelytapojaan ja oppimistuloksiaan. Opetuksessa huomioidaan myös perinteisille yhtyeille vaihtoehtoisia tapoja soittaa ja tuottaa rytmimusiikkia (esimerkiksi säveltäminen tietokoneella). Säveltämistä ja improvisointia käytetään työtapoina musiikillisiin ilmiöihin tutustumisessa. Teoria-aineet integroidaan soitto-, yhtye- ja teknologiaopetukseen.

5.2.4 Oppilasarviointi

Opetuksen tärkeimmät arviointimuodot ovat itse- ja vertaisarviointi. Arvioinnin tarkoituksena on kehittää oppilaan omaa kykyä reflektoida musiikillista toimintaansa. Oppilaiden valmiuksia itse- ja vertaisarviointiin kehitetään opetuksen yhteydessä. Tämän lisäksi opettaja antaa oppilaille jatkuvaa sanallista palautetta, jonka tarkoitus on kannustaa ja antaa oppilaalle keinoja kehittyä musiikillisena toimijana.

Mikäli oppilas haluaa suorittaa tasosuorituksen, ne suoritetaan yhteistyössä taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelmaa noudattavan Lauttasaaren musiikkiopiston tai muun sopivaksi katsotun tahon kanssa, ja sen arvostelu

tapahtuu tutkinnon hyväksyvän oppilaitoksen arvostelukriteerien mukaisesti.

5.3 Oppilaaksi ottaminen

Kouluun tullessa oppilaille järjestetään tutustumiskatselmus yksin, ryhmässä tai jollain muulla erikseen sovittavalla tavalla. Katselmuksen perusteella oppilaat ohjataan heille parhaiten soveltuviin opintoihin. Kaikki hakijat pyritään ottamaan kouluun auki olevien oppilaspaikkojen puitteissa ilmoittautumisjärjestyksessä.

5.4 Opetuksen tavoitteet, sisällöt ja määrät opintokokonaisuuksittain

5.4.1 Bändisoitto

Bändiopetus toteutetaan säännöllisenä, pääsääntöisesti viikoittaisena pienryhmäopetuksena. Tarvittaessa voidaan järjestää myös tiiviskursseja. Oppilas tutustuu yhteissoittoon ja opettelee toimimaan osana musiikkia tuottavaa ryhmää. Oppilas tutustuu oman instrumenttinsa lisäksi myös bändi-instrumentteihin yleisesti, niiden perussoittotekniikoihin ja näiden kautta myös musiikinteoreettisiin ja -historiallisiin ilmiöihin. Opetuksessa pyritään käyttämään lähtökohtana sekä olemassa olevaa että yhdessä oppilaiden kanssa luotua materiaalia.

5.4.2 Instrumenttitaidot

Instrumenttiopetus toteutetaan säännöllisenä, pääsääntöisesti viikoittaisena yksilö- tai pienryhmäopetuksena. Oppilas tutustuu valitsemaansa instrumenttiin, sen soittotekniikoihin ja sen kautta myös musiikinteoreettisiin ja -historiallisiin ilmiöihin. Opetuksessa pyritään käyttämään lähtökohtana sekä olemassa olevaa että yhdessä oppilaiden kanssa luotua materiaalia.

5.4.3 Musiikkiteknologia

Musiikkiteknologian opetus toteutetaan tarpeen mukaan joko viikoittain tai tiiviskursseina. Oppilas tutustuu musiikkiteknologian mahdollisuuksiin musiikin tallentajana, liveäänentoistajana sekä musiikin tuottajana yksin tai ryhmän kanssa.

Musiikkiteknologisten sovellusten kautta ja avulla tutustutaan myös musiikinteoreettisiin ja -historiallisiin ilmiöihin. Opetuksessa pyritään käyttämään lähtökohtana sekä olemassa olevaa että yhdessä oppilaiden kanssa luotua materiaalia.

5.4.4 Projektit

Edellä mainittujen opintokokonaisuuksien lisäksi opetusta järjestetään erilaisina projekteina, joiden laajuus ja opetusmuodot riippuvat kulloisenkin projektin sisällöstä.

5.4.5 Annettavan opetuksen määrä opintokokonaisuuksittain

(laskennan perustana käytetään 45 minuutin pituista oppituntia)

- Bändisoitto 1 (alkeet) 30 oppituntia
- Bändisoitto 2 (alkeisjatko) 30 oppituntia
- Bändisoitto 3 (edistyneet) 30 oppituntia
- Bändisoitto 4 (syventyminen) 30 oppituntia
- Bändisoitto 5 (syventymisjatko) 30 oppituntia
- Bändisoitto 6 (itsenäistymistaso) 30 oppituntia

- Instrumenttitaidot 1 (alkeet) 30 oppituntia
- Instrumenttitaidot 2 (alkeisjatko) 30 oppituntia
- Instrumenttitaidot 3 (edistyneet) 30 oppituntia
- Instrumenttitaidot 4 (syventyminen) 30 oppituntia
- Instrumenttitaidot 5 (syventymisjatko) 30 oppituntia
- Instrumenttitaidot 6 (itsenäistymistaso) 30 oppituntia

- Musiikkiteknologia 1 (alkeet) 30 oppituntia
- Musiikkiteknologia 2 (alkeisjatko) 30 oppituntia
- Musiikkiteknologia 3 (syventyminen) 30 oppituntia
- Musiikkiteknologia 4 (syventymisjatko) 30 oppituntia
- Musiikkiteknologia 5 (itsenäistymistaso) 30 oppituntia

- Projektit 10-100 oppituntia

Projektien sisältö sovitaan projektikohtaisesti. Projekteja saa tehdä myös tätä enemmän

ja ne voidaan tarvittaessa jakaa pienempiin osiin. Projektit toteutetaan tarvittaessa yhteistyössä muiden taideoppilaitosten kanssa.

Kaikki kurssit jaetaan syyslukukausi-/kevätlukukausi-osioihin, joissa molemmissa on 15 oppituntia ellei jakoa toisin sovita. Lukuvuoden aikana opintokokonaisuudessa on kuitenkin oltava yllämainittu määrä tunteja.

5.5 Opetuksen tarjonta, opetusjärjestelyt ja oppilaan opiskelun kestoa koskevat ohjeet

Opetus alkaa tutustumiskatselmuksessa määritellyltä tasolta. Oppilas voi toistaa jokaisen yksittäisen opintojakson haluamansa määrän kertoja. Instrumenttitaidot 1 tai vastaavat taidot on vaadittava suoritus kaikille muille kursseille. Kurssin voi suorittaa samaan aikaan muiden kurssien kanssa.

Bändikoulussa oppilailla on halutessaan mahdollisuus suorittaa opintoja taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän laskennallisen laajuuden verran, yhteensä 500 tuntia. Opintojen laajuuden laskennallisena perustana käytetään 45 minuutin pituisia oppituntia. Opintojen suorittamisaikaa ei ole rajattu.

5.6 Muualla suoritettujen opintojen hyväksilukeminen

Muualla suoritettuja opintoja voi lukea hyväksi tapauskohtaisen harkinnan mukaan. Päätöksen hyväksiluennasta tekee rehtori opintojakson vastuuopettajan avustuksella.

5.7 Todistusten sisältö

Oppilas saa halutessaan koulun päättötodistuksen suoritettuaan vähintään 10 opintokokonaisuutta, yhteensä 500 oppituntia. Kaikki oppilaan suorittamat opintokokonaisuudet merkitään päättötodistukseen.

Päättötodistus sisältää seuraavat asiat:

- koulutuksen järjestäjän ja oppilaitoksen nimi
- taiteenala ja opinnot, joista päättötodistus annetaan

- oppilaan nimi ja syntymäaika
- opiskeluaika vuosina
- oppilaan suorittamat opintokokonaisuudet ja oppilaan saaman opetuksen tuntimäärä niissä (laskennan perustana käytetään 45 minuutin pituista oppituntia)
- rehtorin allekirjoitus ja oppilaitoksen leima
- lainsäädäntö, johon koulutus perustuu
- opetusministeriön myöntämän koulutuksen järjestämisluvan päivämäärä tai kunnan päätös (päivämäärä) opetussuunnitelman hyväksymisestä
- maininta, että taiteen perusopetuksen yleinen oppimäärä koostuu vähintään kymmenestä opintokokonaisuudesta
- maininta, että koulutus on toteutettu Opetushallituksen vahvistamien taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteiden 2004 mukaisesti.

5.8 Yhteistyö muiden tahojen kanssa

Koulun hallinto ja mahdolliset tasosuoritukset toteutetaan yhteistyössä Lauttasaaren musiikkiopiston tai muun sopivaksi katsotun tahon kanssa. Sekä opetuksen että arvioinnin jatkuvassa kehittämisessä koulu tekee tutkimusyhteistyötä sopivaksi katsottujen tahojen kanssa. Taiteellista toimintaa tehdään yhteistyössä muiden taidealan (sekä muiden alojen) oppilaitosten kanssa projektikohtaisesti.

5.9 Opetussuunnitelman tarkistus ja muutokset

Bändikoulun opetussuunnitelma tarkastetaan vuosittain ja siihen tehdään muutoksia mikäli tarvetta ilmenee. Tarkastuksen tekee bändikoulun henkilökunta tai heistä sopivaksi katsotulla menettelyllä valitut henkilöt sekä mahdolliset muut sellaiset tehtävään haluavat henkilöt, joita opetussuunnitelman tarkastusten ja mahdollisten muutosten nähdään koskevan. Tarkastukset ja muutokset pyritään tuomaan kaikille asianomaisille nähtäville ja keskusteltavaksi hyvissä ajoin ennen lopullisia päätöksiä.

6. Tulokset ja analyysi

Tässä luvussa esitellään bändikoulun opetussuunnitelman perusteita, avataan sen taustalla olevaa ajattelua käytännön esimerkkien avulla, ja tarkastellaan miten analyysin alla oleva bändikoulun opetussuunnitelmateksti asettuu aiemmin määriteltyyn teoreettiseen viitekehykseen. Lisäksi aluksi analysoidaan kohdassa 6.1 yleisen ja laajan oppimäärän opetussuunnitelmia ja tuodaan näkyväksi se vertailu, joka johti yleisen oppimäärän opetussuunnitelman valintaan bändikoulun opetussuunnitelman pohjaksi. Sisennetty teksti on lainattu suoraan opetussuunnitelmaluonnoksesta.

6.1 Taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärän valtakunnallisten opetussuunnitelmien sisällönanalyysi

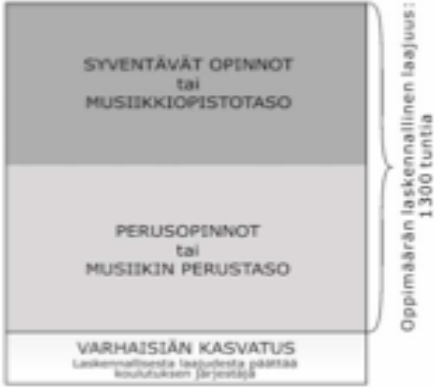

Laajan ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelmista löytyy kahtiajaosta huolimatta paljon yhtäläisyyksiä, ja niiden yleistavoitteet ovat samankaltaisia (kts. luku 2.4). Molemmissa kerrotaan opiskelun olevan tavoitteellista toimintaa. Oppimisympäristön tulee olla avoin, rohkaiseva ja myönteinen ja oppilaan yksilöllisyyden/ainutlaatuisuuden tärkeys tuodaan monisanaisesti esiin. Molemmissa opetussuunnitelmissa kuvataan, aavistuksen eri sanamuotoja käyttäen, mm. harrastuksen positiivinen vaikutus oppilaan henkiseen kasvuun, musiikkisuhteeseen, luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen sekä korostetaan oppilaan aktiivista roolia oppimisensa etenemisessä. Molemmissa keskeisenä nähdään myös kansallisen kulttuurin säilymisen ja kehittymisen tärkeys.

Selkeitä painotuseroja näiden välillä kuitenkin löytyy. Laajassa opetussuunnitelmassa on yleistä tarkemmin ja yksityiskohtaisemmin määriteltyjä osioita instrumenttihakintaan, teoriaopiskeluun jne. liittyen. Pitkäjänteinen opiskelu painottuu etenkin laajassa opetussuunnitelmassa, mutta tulee esille erinäisiä kertoja myös yleisessä. (OPH 2002, 7, 9-11; OPH 2005, 2, 5-10.)

Opintojen rakenteen kannalta tarkasteltuna yleisen ja laajan oppimäärän opetussuunnitelmat poikkeavat ratkaisevasti toisistaan. Laajassa oppimäärässä edetään kaksiporaisesti perusopinnoista syventäviin opintoihin, kun taas yleisessä suoritetaan kymmenen opiskelijan itse valitsemaa opintokokonaisuutta. Nämä opintokokonaisuudet

ovat yleensä tasolta toiselle eteneviä, eli jonkun opintokokonaisuuden suorittaminen edellyttää tavallisesti jonkin toisen suorittamista sitä ennen, mutta tämä ei ole aina välttämätöntä ja nämä reitit ovat oppilaan itse valittavissa. Laaja oppimäärä vaikuttaisi pelkästään opetussuunnitelmaa katsomalla etenevän selkeästi rajattuna opintopolkuna, eräänlaisena putkena, jossa ollessa suoritetaan tietyt opinnot että päästään toisesta päästä ulos. Yleinen oppimäärä näyttäisi taas toimivan kurssitarjotin –periaatteella, eli oppilas muodostaa kurssitarjonnasta itselleen sopivimman kokonaisuuden, jonka suoritettuaan hän saa asiasta todistuksen. Sekä laajaa että yleistä oppimäärää pohjustaa varhaisiän kasvatus, jonka rakenne ja sisältö on ensin mainittuja vapaammin koulutuksen järjestäjän päätettävissä. Laajan ja yleisen oppimäärän eroa avataan kuvassa 1.

Laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa keskitytään hyvin selkeästi ammattimuusikkouteen tähtääviin vaatimuksiin. Asia mainitaan jo opetussuunnitelman johdannossa kahteen otteeseen. Opetussuunnitelman mukaan laajan oppimäärän mukaisen opetuksen tulee antaa valmiudet musiikkialan ammattiopintoihin. Myös opetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon ammattikoulutuksen ja työelämän vaatimukset. (OPH 2002, 6, 15.) Samalla kuitenkin painotetaan ja tuodaan esille elämänikäistä harrastusta ja hyvää musiikkisuhdetta. Halutaan tukea henkistä kasvua, lujittaa persoonaa ja edistää luovuutta sekä sosiaalisia taitoja. Myös kansallisen musiikkikulttuurin säilyttäminen ja kehittäminen tuodaan keskeisenä asiana esille. Tekstistä syntyy vaikutelma, että pyritään yhdistämään ammattiin tähtäävä opintopolku ja oppilaan maailman huomioiminen. (OPH 2002, 6-7.)

Laaja oppimäärä	Yleinen oppimäärä
<p>Opetussuunnitelman perusteet</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ musiikki ◆ tanssi ◆ teatteritaide ◆ sirkustaide ◆ visuaaliset taiteet (arkkitehtuuri, kuvataide, käsityö) 	<p>Opetussuunnitelman perusteet</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ musiikki ◆ tanssi ◆ sanataide ◆ esittävät taiteet (sirkustaide, teatteritaide) ◆ visuaaliset taiteet (arkkitehtuuri, audiovisuaalinen taide, kuvataide, käsityö)
<p>Opintojen rakenne ja laajuus</p> 	<p>Opintojen rakenne ja laajuus</p> 
<p>Opintojen rakenne</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Perusopinnot tai musiikin perustaso ◆ Syventävät opinnot tai musiikkiopistotaso ◆ Mahdolliset varhaisiän ja aikuisten opinnot (päätetään koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa) 	<p>Opintojen rakenne</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Yleisen oppimäärän tasolta toiselle etenevä opetus muodostuu opintokokonaisuuksista. Oppilas syventää ja laajentaa osaamistaan edeten valitsemissaan opinnoissa näiden opintokokonaisuuksien mukaan. ◆ Opintokokonaisuuksien tarjonta ja järjestys eri taiteenaloilla määritellään paikallisesti ja paikalliset tarpeen huomioon ottaen. ◆ Mahdolliset varhaisiän ja aikuisten opinnot (päätetään koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa)

Kuva 1. Kaavakuva taiteen perusopetuksen laajan ja yleisen oppimäärän perusteista ja rakenteista (OPH, 2008, 3).

Yleisen oppimäärän opetussuunnitelmassa oppilaan henkilökohtaiset tavoitteet, elinikäinen taiteiden harrastaminen ja oppilaan kasvu tulevat esille heti alussa. Kansallinen kulttuuri mainitaan tässäkin tekstissä, mutta huomio kiinnitetään myös eri kulttuurien arvostamiseen ja monikulttuuriseen yhteiskuntaan toisin kuin laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa. Yleisessä oppimäärässäkin painotetaan valmiutta jatko-opintoihin, mutta niitä ei määritellä tarkemmin. Yleisesti ottaen teksti vaikuttaa

laajaa opetussuunnitelmaa enemmän oppilaan omia intressejä ja vaihtelevan harrastuspohjan mahdollisuutta painottavalta, sillä oppilaan kasvu, taidot, tiedot ja kulttuurin ymmärryksen lisääminen mainitaan useasti, mutta ammattiin valmistamisen kaltaisista ennalta päätetyistä päämääristä ei puhuta. Opetuksen järjestäminen niin, että oppilas voi vaihtaa yleisestä oppimäärästä laajaan ja laajasta oppimäärästä yleiseen mainitaan myös ainoastaan yleisen oppimäärän opetussuunnitelmassa. (OPH 2005, 1-3.) Kaiken kaikkiaan voidaan siis sanoa yleisluontoisesti, että laaja oppimäärä on enemmän ammattiopintojen mahdollisuutta painottava, ja yleinen oppimäärä taas enemmän oppilaan harrastusta ja harrastuneisuutta palveleva kokonaisuus.

Yleisen ja laajan oppimäärän opetussuunnitelmia vertailtaessa on tärkeää huomata, että suomalaisissa musiikkiopistoissa seurataan yleensä Suomen Musiikkioppilaitosten Liiton tasosuoritussisältöjä, mikä ohjaa huomattavasti opetuksen suuntaa ja sisältöjä. Järjestelmä ei ole pakottava, mutta toimii monesti taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien rinnalla vaikuttamassa yksittäisten oppilaitosten omiin opetussuunnitelmiin. (ks. mm. SML 2005, 2-3; SML 2013, 2; Tuovila 2003, 16-17.)

6.2. Toiminta-ajatus

Tutkimuksessani esiintyvä bändikoulu on rytmimusiikin opettamiseen painottuva taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman pohjalle perustuva musiikkikoulu. Koulun tarkoituksena on antaa oppilaiden tutustua musiikkiin heidän oma kokemusmaailmansa huomioiden ja siitä käsin, tutkia musiikkia ja tehdä kokeiluja sen kanssa kannustavassa ja ammattitaitoisessa ohjauksessa. Musiikin tekeminen on nostettu opetussuunnitelman läpäisyaineeksi, eli opetuksessa painotetaan oman musiikin tuottamista esimerkiksi säveltämällä tai improvisoimalla. Koulun opetus on avointa kaikille ikään katsomatta. Sitä pyritään tuomaan myös usein musiikkioppilaitosten ulkopuolelle jäävien ryhmien, esimerkiksi aikuisopiskelijoiden ja maahanmuuttajien saataville.

Yllä olevalla linjauksella tämän opetussuunnitelman voidaan nähdä toteuttavan syiden käytännöllisiä sovelluksia Jorgensenin (2002) kategorioinnista. Sillä pyritään tuomaan julki niitä ajatuksia, toiveita ja etenkin vakaumuksia, joita opetuksen halutaan

sisältävän, ja joille sen halutaan pohjautuvan (Jorgensen 2002, 55). Tällä linjauksella tähdätään siihen, että näkemystä opetuksesta ja sen taustalla olevista arvoista selitetään ja pohjustetaan heti opetussuunnitelmatekstin aluksi ennen kuin ryhdytään suunnittelemaan opetuksen käytännön toteutusta.

Tekstistä löytyy myös viitteitä siihen, että siinä nähdään opetussuunnitelma neuvotteluna (emt., 56). Oppilaslähtöisyys, oman musiikin tuottaminen ja usein musiikkioppilaitosten ulkopuolelle jäävien ryhmien huomiointi voidaan tulkita olemassa olevien käytäntöjen paljastamiseksi ja muuttamiseksi. Oppilaslähtöisyyden osalta muutosta on tapahtunut toki jo pidempään (Tuovila 2003, 18) ainakin opetussuunnitelmatekstitasolla, mutta perinteinen mestari-kisälli -malli on käytännössä usein edelleen vallitseva opetustapa musiikkioppilaitoksissa (Rikandi 2012, 30).

Jotta opetus olisi aidosti oppilaslähtöistä, siinä pyritään alusta alkaen ottamaan oppilaan musiikilliset intressit huomioon. Oppilaan omat kokemukset muodostavat pohjan, jolle musiikillista toimijuutta lähdetään rakentamaan. Tämä on sukua Freiren (1970) ajatukselle opetuksen perustumisesta oppilaille merkityksellisiin teemoihin. Opetussuunnitelma-analyysin tasolla nämä teemat korostuvat neuvottelumallissa (Jorgensen 2002, 56).

Musiikillisia kokemuksia pyritään laajentamaan etsimällä yhteyksiä pohjalla olevien kokemusten ja tiedon sekä opetuksessa esille tulevien, oppilaalle uusien asioiden välillä. Oppilaiden omat kokemukset vertautuvat tässä Brunerin (1963) ajatukseen johtoteemoina, jotka toimivat uuden tiedon pohjana (Bruner 1963; ks. myös luku 3.3.3.). Näitä asioita voidaan muokata itse; voidaan esimerkiksi etsiä tietyn genren peruspiirteitä ja improvisoida niiden avulla tyylinmukaisesti, säveltää etydi soittoteknisen tai teoreettisen pulman ratkaisemiseksi tai säveltää ja improvisoida niiden itsensä vuoksi. Tällaisen toiminnan nähdään olevan mahdollista kaikille kiinnostuneille, joten hakijat otetaan sisään ilmoittautumisjärjestyksessä ja opiskelijaksi pääsemistä pyritään olemaan rajoittamatta hakijan lähtötason, taitojen ja mahdollisuuksien mukaan myös taloudellisen tilanteen perusteella. Pitämällä kynnystä musiikkiopintoihin osallistumiseen mahdollisimman matalana bändikoulun opetussuunnitelma nivoutuu tässäkin kohtaa opetussuunnitelma neuvotteluna -malliin.

6.3. Arvot ja opetuksen yleiset tavoitteet

Bändikoulun keskeisiä arvoja ovat kaiken toiminnan avoimuus ja läpinäkyvyys, yhteisöllisyys ja erilaisuuden kunnioittaminen. Opetustoiminta pyritään tuomaan mahdollisuuksien mukaan kaikkien halukkaiden saataville. Opetus tähtää oppilaiden itsenäistymiseen musiikillisina toimijoina ja heidän kasvamiseensa kohti toimijuutta musiikillisten yhteisöjen täysivaltaisina jäseninä. Tavoitteena on kasvattaa oppilaista yhteistyökykyisiä ja antaa heille ennen kaikkea ryhmässä toimimisen valmiuksia. Tähän tavoitteeseen päästään vahvistamalla kunkin yksilöllisiä musisoimisen sekä monipuolisen musiikin tekemisen ja tekemiseen osallistumisen taitoja. Taustalla on ajatus, että omien vahvuuksien tunnistaminen ja kehittäminen edesauttaa osallisuutta musiikillisissa yhteisöissä. Näin opetus ohjaa oppilasta elinikäiseen musiikin harrastamiseen sekä antaa edellytykset pidemmälle, haluttaessa jopa ammattiin asti johtaviin musiikin opintoihin. Oppilas voi nauttia musiikin opiskelusta myönteisessä, avoimessa ja turvallisessa oppimisympäristössä.

Yhtenä opetuksen tärkeimmistä tavoitteista on oppilaiden valtauttaminen musiikillisina toimijoina täysivaltaisiksi yhteisön jäseniksi. Yhteisöllä tarkoitetaan tässä yhtä lailla oppilaan ihailemia muusikoita, opettajia kuin soittajatovereitakin. Tässä kontekstissa toimijuus on sitä, että oppilas kokee kuuluvansa isompaan yhteisöön ja että hänellä on oikeus toimia siinä. Toimijuus voi ilmetä esimerkiksi uskalluksena tehdä oma sävellys ja osallistua sillä sävellyskilpailuun tai oman bändin perustamisena.

Opetuksen tehtävänä on kannustaa oppilaita omatoimisuuteen ja omien ratkaisujen tekemiseen. Vaikka oppilaan omaa toimijuutta korostetaan opetussuunnitelmassa, opettajalla on tärkeä rooli toimijuuden tukemisessa. Bändisoittajat, tietokonemusiikin tekijät, folk-duon tai lauluyhtyeen jäsenet – kaikki oppilaat ovat erilaisia, kaikilla on erilaisia toiveita ja tavoitteita ja kaikki tarvitsevat erilaisia valmiuksia. Opettajan tehtävänä on toimia fasilitaattorina, mahdollistajana. Opettaja voi tuoda opetustilanteeseen tietoa, joka auttaa oppilaita ajattelemaan uudella tavalla. Näin opettaja avaa ovia ja antaa oppilaille kartoja niiden takana oleviin maailmoihin. Opettajan on kohdattava jokainen oppilas ainutkertaisena yksilönä, tutustuttava häneen

oppijana ja löydettävä hänen kanssaan yhteistyössä keinot millä hän parhaiten pääsee toimimaan itsenäisesti musiikin parissa.

Oppilaan oman toimijuuden ja opettajan kartannäyttäjänä toimimisen yhdistäminen on yksi keskeisistä ajatuksista bändikoulun opetuksen suunnittelussa. Tämä nähdään olennaisena osana prosessia, jonka avulla oppilaille syntyy elinikäinen musiikkisuhde. Mikäli oppilaita ohjataan jatkuvasti 'kädestä pitäen', ilman että heille annetaan minkäänlaista valtaa omaan oppimiseensa, oman toimijuuden kehittäminen vaikeutuu. Tämä voi pahimmassa tapauksessa johtaa siihen, että ohjattujen soittotuntien loppuessa koko musiikkiharrastus kuihtuu. Toisaalta opetukseen kuuluu lähtökohtaisesti ajatus opettamisesta tai ohjauksesta eli siitä, ettei oppilasta jätetä opetustapahtumassa yksin. Täysin omilleen jätetty oppilas saattaa kyllästyä kohdattuaan etenemisvaikeuksia ja vaihtoehtojen arvioinnin vaikeutta.

Koska opettajien rooli nähdään bändikoulussa erityisen tärkeänä, koulun toiminnan lähtökohtana on, että opettajia tuetaan opetussuunnitelman arvojen ja yleisten tavoitteiden mukaisen opetuksen suunnittelemisessa ja toteuttamisessa. Opettajien toimijuuden tukeminen osana yhteisön toimintaa on yhtäläillä osa bändikoulun toimintakulttuuria.

Bändikoulun arvot ja yleiset tavoitteet ovat monilta osin yhteneväisiä Lucy Greenin tutkimusten (2002, 2008; ks. myös luku 2.6.1.) ajatusten kanssa. Oppilaille annetaan valtaa omaan oppimisprosessiinsa. Tämän päämääränä on lisätä oppilaiden musiikillista toimijuutta. Kuten mainittu, opettaja nähdään enemmän mahdollistajana, joka voi omilla tietovarannoillaan ohjata oppilaita ajattelemaan uusilla tavoilla. Kuitenkin verrattuna Greenin tutkimuksiin tässä bändikoulun opetussuunnitelmassa opettajan osuus työskentelyssä painottuu eri tavalla. Greenin tutkimuksessa opettaja ei ollut alussa läsnä lainkaan. Bändikoulussa opettajan rooli on olla luomassa oppimistyökaluja yhdessä oppilaiden kanssa. Alkutaipaleella opettaja on läsnä aktiivisena toimijana. Oppilaiden musiikillisen toimijuuden lisääntyessä opettaja alkaa siirtyä enenevässä määrin taka-alalle.

6.4. Työtavat

Bändikoulun opetus ohjaa oppilasta työskentelemään itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa sekä löytämään itselleen sopivia työskentelytapoja. Opetus ohjaa oppilasta jatkuvasti arvioimaan työskentelytapojaan ja oppimistuloksiaan. Opetuksessa huomioidaan myös perinteisille yhtyeille vaihtoehtoisia tapoja soittaa ja tuottaa rytmimusiikkia (esimerkiksi säveltäminen tietokoneella). Säveltämistä ja improvisointia käytetään työtapoina musiikillisiin ilmiöihin tutustumisessa eli teoria-aineet integroidaan soitto-, yhtye- ja teknologiaopetukseen.

Opetuksen lähtökohtana on ryhmässä oppiminen. Yksityisopetusta annetaan tilanteen niin vaatiessa, mutta lähtökohtaisesti oppimisympäristöt pyritään luomaan sellaisiksi, että sekä opettaja että vertaisryhmä tukevat oppimista. Esimerkiksi bänditunneilla yhteisöllinen oppiminen ja vertaisoppiminen ovat tärkeä osa oppimistapahtumaa. Basisti saattaa näyttää kitaristille riffin, rumpali esittää muille rytmikuvion johon heidän pitäisi oma soittonsa sovittaa ja niin edelleen. Tämä on yksi tavallisimmista tavoista jolla bändeissä soittaneet oppivat yhteissoittoa – keskenään, ilman varsinaista opettajaa (Green 2002). Kuitenkin, kuten jo edellä mainittiin, bändikoulun toiminnassa on kyse ohjatusta opetuksesta, jossa opettajalla on opetustapahtumasta kokonaisvastuu.

Opetussuunnitelmassa pyritään edelleen huomioimaan mediakriittisyys ja musiikkiteknologian kehitys. Etenkin Internetistä haettavan tiedon kriittinen käsittely oppilaiden kanssa on tärkeää. Verkko on nykyään arkipäiväinen tiedonhankinta- ja jakelukanava ja varsin useat oppilaat käyttävät sitä musiikin jakamiseen, tekemiseen tai esimerkiksi instrumentin oppimiseen (Partti & Westerlund 2013). Verkossa on kuitenkin valtavasti tietoa ja se on hyvin monenkirjavaa. Musiikkiteknologian, äänitys- ja musiikinteko-ohjelmien yleistyttyä viime aikoina on myös syntynyt uusia musiikin tekemisen tapoja (emt.), joita on alettu huomioida myös opetuksessa ja yleisökasvatuksessa.

On kaiken kaikkiaan hyvä muistaa, että bändi- ja/tai soittotunneilla käynti ei välttämättä kerro kaikkea oppilaan musiikillisesta identiteetistä. Hän saattaa tuntien ulkopuolella säveltää tietokoneella, toimia DJ:nä, soittaa sinfoniaorkesterissa tai laulaa punkbändissä. Toisin sanoen hän voi olla musiikin kanssa tekemisissä monissa eri rooleissa.

Opetuksen ei luonnollisesti tarvitse ottaa osaa kaikkeen oppilaan musiikilliseen toimintaan, mutta näiden roolien tunnistaminen ja tunnustaminen formaalissa musiikin opetuksessa voi olla oppilaalle tärkeää ja auttaa häntä liittämään opetusta osaksi musiikillista kokemusmaailmaansa.

Säveltäminen ja improvisointi liittyvät olennaisena osana bändikoulussa harjoiteltavaan pop/rock/jazz-musiikkiin. Bändikerhon toiminnassa ei ole harvinaista, että oppilaat ovat kiinnostuneita oppimaan pop/rock/jazz-genreissä perinteisesti soolosoittoon liitettyä improvisointia, tai että he haluavat tehdä kokonaan omaa musiikillista materiaaliaan alusta alkaen. Omien sävellysten tekemisen lisäksi bändikoulussa käytetään olemassa olevaa musiikillista materiaalia. Opetus voi lähteä liikkeelle esimerkiksi kappaleen sointu- ja riffimateriaaliin perustuvasta jammailusta, silloinkin kun opetuksen lähtökohtana on olemassa oleva kappale. Tämä auttaa oppilasta pääsemään sisään opetettavaan musiikkiin oman tekemisen ja kokemuksen kautta samalla kun yhteiset jamisessiot edesauttavat keskenäisen kuuntelun kehittymistä.

Hyvä esimerkki tästä on aikoinaan bändikoulun suojissa toiminut 11-vuotiaiden tyttöjen bändi, joka tuskaili omaan aloitustasoonsa nähden haastavan kappaleen kanssa. He olivat soittaneet kappaletta nuoteista jo pitkään, mutta kappale ei ottanut millään asettuaan uomiinsa yhteissoitollisesti. Lopulta tytöt tekivät oman sävellyksen edellä mainitun kappaleen paria sointua ja komppi-ideaa hyväksi käyttäen. Tämän jälkeen myös aiemmin loputtoman tuskaiselta tuntunut lainakappale lokshti soitannollisesti kohdalleen: molemmat kappaleet opittiin helposti ilman nuotteja, ja bändiläiset pääsivät keskittymään yhteissoittoon, toistensa seuraamiseen ja esiintymiseen.

Musiikilliset tyylit ja oppilaiden erilaiset musiikilliset identiteetit vertautuvat kaikki erilaisiin merkityskenttiin (ks. luku 2.3.4.). Näiden huomiointi opetus suunnitelmatasolla on toki problemaattista mutta ensiarvoisen tärkeää. Tässä työtapaluvussa käy myös ilmi bändikoulun opetuksen prosessiluonne. Itse oppimisprosessi on vähintään yhtä tärkeä, ellei tärkeämpi, kuin oppimisen lopputulos (ks. mm. luku 2.3.3.).

6.5 Opetuksen tavoitteet, sisällöt ja määrät opintokokonaisuuksittain

Tämä tutkimus lähti tarpeesta luoda institutionaalisesti tunnustetut raamit bändikoulutoiminnan tueksi. Tässä luvussa esiteltävät asiat nousevat keskiöön opetussuunnitelmaprosessin formaalia puolta tarkasteltaessa. Näiden formaalien rakenteiden luominen ja niiden yhdistäminen bändiopetuksessa jo muodostuneisiin opetuskäytänteisiin oli varsin haasteellista.

Jotta opetussuunnitelma voidaan ottaa hyväksytysti käyttöön, on sen sisällettävä tietyt valtakunnallisesti määritellyt asiat. Nämä ohjeistukset yhdistettynä Tylerin opetussuunnitelmamallin neljään keskeiseen kysymykseen (ks. luku 2.3.2.) loivat bändikoulun opetussuunnitelman formaalin viitekehyksen. On hyvä huomioida, että vaikka Tylerin mallia verrataan tehtaan tuotantosysteemiin ja suljettuun järjestelmään, itse kysymykset kohdistuvat lähinnä opetuksellisten tavoitteiden oppimiskokemusten järjestelyn ja arvioinnin yleiseen määrittelyyn. Itse kysymykset eivät mielestäni edellytä, että opetussuunnitelmasta muodostuu tehtaan tuotantosysteemi.

Opetuslinjat: Bändiopetus, Instrumenttitaidot ja Musiikkiteknologia

Kaikki opetus toteutetaan säännöllisenä, pääsääntöisesti viikoittaisena yksilö- tai pienryhmäopetuksena. Tarvittaessa voidaan järjestää myös tiiviskursseja.

Oppilas tutustuu bändiopetuksessa yhteissoittoon ja opettelee toimimaan osana musiikkia tuottavaa ryhmää. Oppilaalla on mahdollisuus tutustua oman instrumenttinsa lisäksi myös oman ryhmänsä instrumentteihin ja perinteisiin bändi-instrumentteihin yleisesti. Instrumenttitaitojen opetuksessa oppilas tutustuu valitsemaansa instrumenttiin, sen soittotekniikoihin ja muihin instrumenttikohtaisiin yksityiskohtiin yksin ja ryhmässä tarpeen mukaan.

Musiikkiteknologian opetuksessa oppilas tutustuu musiikkiteknologian mahdollisuuksiin musiikin tallentajana, liveäänentoistajana sekä musiikin tuottajana yksin tai ryhmän kanssa. Kaikessa opetuksessa tutustutaan

muun toiminnan ohessa musiikinteoreettisiin ja -historiallisiin ilmiöihin. Opetuksessa pyritään käyttämään lähtökohtana sekä yhdessä oppilaiden kanssa luotua että jo olemassa olevaa materiaalia joita voidaan myös muokata opetustilanteessa yhdessä oppilaiden kanssa.

Opetus toteutetaan puolen vuoden-vuoden mittaisina kursseina, joista voi edetä seuraaville kursseille. Opetus kattaa rytmimusiikin eri osa-alueita (sähköiset bändit, tietokoneavusteinen musiikki, akustinen musiikki, muut mahdolliset kokoonpanot). Perusajatuksena pelkän musiikkityyleihin keskittymisen asemesta on yhdessä toimiminen tarkoituksenmukaisen kokoisissa, aiheeseen sopivissa ryhmissä. Opetus on tavoitteellista ja pyrkii oppilaan musiikkisuhteen omakohtaistumiseen ja syvenemiseen, sekä ryhmässätoimimistaitojen edistymiseen.

Opinnot jakaantuvat kolmeen päälinjaan: yhtye-, instrumentti- ja musiikkiteknologian opetukseen. Jokainen linja pitää sisällään tasolta toiselle etenevän kurssikokonaisuuden. Linjat muodostavat yhdessä kurssitarjottimen, josta oppilaat kokoavat haluamansa kokonaisuuden. Jatkokurssien kohdalla oppilailta edellytetään, että heillä on tarvittavat pohjatiedot joko aiemmilta bändikoulun kursseilta tai muulla tavalla hankittuna.

Päälinjat pyritään pitämään niin väljinä, että niiden sisällä on tilaa erilaisille kokoonpanoille ja musiikillisille lähtökohdille. Bändiopetuksessa pyritään antamaan tilaa perinteisten pop/rock/jazz-yhtyeiden (rummut, basso, kitara, koskettimet) rinnalla myös muunlaisille kokoonpanoille, kuten hiphop-kulttuurista ponnistaville ryhmille (usein DJ eli levysoitinten, rumpukoneiden ym. tekniikan avulla taustat luova henkilö sekä yksi tai useampia MC:tä eli räppääjää) tai aivan uudenlaisille kokoonpanoille.

Opetuksen tärkein tehtävä on valmentaa oppilaita musisoimaan toisten kanssa. Erilaiset kokoonpanot mahdollistava, bändikoulun toiminnan ytimessä oleva bändiopetus tulee jatkuvasti muokkaamaan koulun instrumenttiopetuksen tarpeita. Yksityisopetuksen lisäksi instrumenttiopetusta pyritään järjestämään mahdollisuuksien mukaan eri kokoisissa ja tasoisissa ryhmissä. Instrumenttiryhmäopetuksen taustalla on ajatus, että ryhmäopetus voi avata oppilaalle uusia näkökulmia instrumenttiin ja sen käyttöön. Jakaessaan tietoa tai ratkaistessaan soittoteknisiä pulmia yhdessä muiden oppilaiden

kanssa tai opettaessaan riffiä tai sointukulkua toisille oppilas joutuu miettimään osaamistaan uudella tavalla ja saa näin oppimaansa uutta perspektiiviä.

Ryhmäopetusta sovelletaan myös bändikoulun musiikkiteknologian opetuksessa, jossa korostuu Internetin hyödyntäminen opiskeluympäristönä. Oppilaat voivat jättää ja hakea materiaalia sovitusta paikasta verkossa sekä tutkia, muokata ja kommentoida sitä. Esimerkiksi joku oppilaista tai opettaja voi ladata verkkoon lyhyen musiikkipätkän, josta muut oppilaat ja opettaja tekevät remiksauksen, jota voidaan puolestaan kommentoida ja kehittää eteenpäin (Partti & Westerlund 2013; Lebler 2008).

Opetuksen jakaminen kolmeen päälinjaan ja näiden linjojen kehysten väljänä pitäminen tekee mahdolliseksi eri aineiden joustavan integraation. Sen lisäksi, että kolmen päälinjan aineksia integroidaan toisiinsa, niihin kaikkiin integroidaan musiikinteoreettista ja -historiallista tietoa. Opetuksessa ei ole tarkoitus tehdä jakoa erillisiin teoria- ja soittotunteihin, vaan teoreettisia ja musiikinhistoriallisia asioita ja ilmiöitä opetetaan orgaanisena osana muuta opetusta. Opetus pyritään järjestämään niin, että teoreettisiin ilmiöihin tutustutaan ensin musisoimalla ja kokemalla, vasta sen jälkeen ilmiöt nimetään.

6.6 Oppilasarviointi

Opetuksen tärkeimmät arviointimuodot ovat itse- ja vertaisarviointi. Arvioinnin tarkoituksena on kehittää oppilaan omaa kykyä reflektoida musiikillista toimintaansa. Arvioinnissa pyritään oppimisprosessin, ei yksittäisten musiikillisten lopputulosten arviointiin.

Oppilaiden valmiuksia itse- ja vertaisarviointiin kehitetään opetuksen yhteydessä. Tämän lisäksi opettaja antaa oppilaille jatkuvaa sanallista palautetta, jonka tarkoitus on kannustaa ja antaa oppilaalle keinoja kehittyä musiikillisena toimijana.

Mikäli oppilas haluaa suorittaa tasosuorituksen, hänellä on siihen mahdollisuus Lauttasaaren musiikkiopistossa taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman mukaisesti.

Tasosuoritusten arvostelu tapahtuu tällöin tutkinnon hyväksyvän oppilaitoksen arvostelukriteerien mukaisesti.

Arvioinnilla on merkittävä vaikutus siihen, mitä ja miten opiskelijat opiskelevat. Esimerkiksi Boud ja Falchikov (2007, 3) toteavat, että arviointi vaikuttaa oppimiseen enemmän kuin opetus kohdistaaessaan huomion siihen, mikä on määritelty oppimisessa keskeiseksi. Bändikoulun toiminnan keskeiseksi ajatukseksi on määritelty oppilaan toimijuuden tukeminen ja keskeiseksi toimintatavaksi säveltäminen ja improvisointi keinoina kanavoida luovia mahdollisuuksia suuntiin, joissa ne tukevat yksilön kulttuuriseen tekijyyteen ja toimijuuteen kasvamista. Bändikoulun oppilasarvioinnin tulee olla mahdollisimman hyvin linjassa näiden yleisten tavoitteiden kanssa.

Lebler (2008, 194) jakaa arvioinnin kolmeen kategoriaan: (1) arviointi oppimisen mittarina (*assessment of learning*), jolloin mitataan opiskelijan oppisisältöjen ymmärrystä ja hallintaa; (2) arviointi oppimisen työkaluna (*assessment for learning*), jolloin tavoitteena on tunnistaa ja nimetä keskeisiä tulevaisuuden kehittämisen kohteita; ja (3) arviointi osana oppimisprosessia (*assessment as learning*), jossa opiskelijat on aktiivisia toimijoita osana arviointia jonka tarkoituksena on fasilitoida oppimista itsessään.

Green (2002, 2008) ja Lebler (2008) ovat arvostelleet pop/rock/jazz -musiikin opetusta siitä, että opettajat ovat usein yksin vastuussa opetussuunnitelmasta, palautteesta ja arvioinnista. Kuitenkin pop/rock/jazz -musiikkia opitaan informaaleissa oppimisympäristöissä nimenomaan itseohjautuvana toimintana osana yhteisöä, jossa vertaisoppiminen ja ryhmässä toimiminen on tärkeällä sijalla. Ajatuksen innoittamana Lebler (2008) on kehittänyt australialaisessa Griffith Universityssa populaarimusiikin koulutusohjelman, joka nojaa vahvasti opiskelijoiden keskinäiseen vertaisarviointiin.

Toisin kuin Griffith Universityssa, jossa opiskelijat oppivat ensisijaisesti arvioimaan toistensa musiikillisia tuotoksia, bändikoulussa oppilasarviointi lähtee ajatuksesta, että oppilaiden on tärkeä oppia refleктоimaan ja arvioimaan omaa oppimisprosessiaan. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että arviointi on jatkuvaa reflektiota ja vertaisarviointia, johon opettaja ohjaa osana oppimisprosessia. Arvioinnin kehittäminen tulee olemaan yksi bändikoulun toiminnan haasteista. Oppilaan reflektiokyvyn nostaminen arvioinnissa keskeiseksi vaatii musiikkiopistomaailmassa uusien

rakenteiden ja arviointikäytäntöjen luomista. Käytäntöjen, jotka tukevat annettua opetusta ja päinvastoin. Bändikoulun tavoitteena on tarvittaessa tehdä yhteistyötä taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta antavien musiikkiopistojen kanssa. Yhteistyötä ei ole tarkoitus tehdä pelkästään tasosuoritusten toteuttamisessa, vaan myös niiden toteutuksen ja arvioinnin suunnittelussa pop/rock -musiikin alueella. Tällöin tasosuorituksia on mahdollista kehittää perinteisestä tutkintotilanteesta kohti osallistavaa prosessireflektiota.

6.7. Opetussuunnitelma-analyysin reflektointia

Analyysin lopuksi tarkastelen lyhyesti bändikoulun opetussuunnitelmaa kokonaisuutena. Mielestäni nyt luodut formaalit rakenteet tukevat bändeissä oppimisen erityispiirteitä, erilaisten oppijoiden huomiointia, oppilaiden maailman ja intressien huomioon ottamista sekä sitä, että opetus on mahdollisimman avointa ja helposti saatavilla olevaa kaikille kiinnostuneille. Formaaleista rakenteista huolimatta oppiaines sisältöjä ei ole rajattu, jo pitkälti siitä syystä, että oppilaat ovat itse mukana sisältöjen tuottamisessa. Myöskään pedagogisia keinoja ei ole rajattu vaan opettajalla säilyy vapaus opetuskeinojen valintaan.

Kaiken kaikkiaan bändikoulun opetussuunnitelmaa leimaa kauttaaltaan neuvotteleva ja jollain tapaa idealistinen luonne. Tämä opetussuunnitelma on selkeästi niiden ajatusten, toiveiden ja vakaumusten käytäntöön soveltamista, mitä opetuksen halutaan sisältävän (ks. luku 2.3.5.). Samalla pyritään tuomaan oppilaat opetustapahtuman keskiöön ja tekemään heidät osallisiksi siitä (ks. luku 2.3.6.).

7. Pohdinta

Musiikkiopistoissa työskennellessä törmää usein ajatukseen, ettei opetus saa pilata oppilaan mahdollisuutta tulla ammattilaiseksi. Ongelmallista tässä ajatusmallissa on, että samalla kun mahdollisuus ammattilaisuuteen nostetaan opetuksen keskeisimmäksi tehtäväksi, opettaja nähdään usein oppimisprosessin kontrolloijana ja määrätietoisena hallitsijana. Toisaalta oppimisprosessi palkitsee oppijan vasta vuosien päästä, mikäli sinne asetettu päämäärä realisoituu. Sen lisäksi että ajatusmalliin sisältyy oletus, että tietynlaiseen institutionalisoituneeseen ammattimaiseen muusikkouteen tähtäävä opiskelu on muita musiikin harrastamismuotoja arvokkaampaa, tulevan ammattilaisuuden mahdollistamisessa avaintekijänä nähdään muusikon toimijuuden kehittämisen sijaan instrumentin teknis/taidollinen hallinta.

Aloittaessani tämän opetussuunnitelmanlaatimisprosessin halusin välttää edellä esitetyt karikot. Muun muassa viimeaikainen bändikulttuuriin liittyvä musiikkikasvatustutkimus, sosiokulttuurisen oppimisen tutkimus sekä opetussuunnitelmatutkimus vahvistivat omaa intuitiotani siitä, että musiikin opetussuunnitelmassa voidaan nojata muunkinlaisiin ratkaisuihin. Nostin omassa opetussuunnitelmassani keskiöön oppilaiden musiikillisen toimijuuden lisäämisen prosessiin painottuvan säveltämisen ja improvisoinnin avulla. Mahdollistaakseni tämän vertailin jo olemassa olevia taiteen perusopetuksen laajan ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteita. Luvussa 6 perustelen, miksi yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet soveltuivat laajaa oppimäärää paremmin opetussuunnitelmani pohjaksi.

Tässä yhteydessä tuon vielä esille Hannu Simolan (1995) kysymyksen ja pohdinnan siitä, mikä on opetussuunnitelmasta saatava etu, ja onko siitä pelkästään etua? Hän toteaa, että opetussuunnitelmat koulukontekstin julkilausumina legitimoivat aina tietyt tavat puhua opettamisesta ja oppimisesta, sulkien samalla toisia tapoja pois (Simola 1995, 40). Bändikoulussa ilman virallista opetussuunnitelmaa toimiminen voidaan siis ehkä nähdä myös mahdollisuutena pysyä avoinna uusille opettamisen ja oppimisen tavoille tavalla, jota bändeissä tapahtuvan oppimisen kulttuuri (Green 2002) tukee. Toisaalta kuitenkin opetussuunnitelmat tuovat toimintaan julkilausuttuja kehyksiä ja

tavoitteellisuutta (Kari 1994, 86; Kosunen & Huusko 2002, 203; Rokka 2011, 36-37; Törmä 2003, 83; Uusikylä & Atjonen 2005, 51) jota musiikkiopiston johtokin peräänkuulutti (Kyrönseppä 2009, 20). Ihanteellinen tilanne on siis saada aikaan näiden synteesi; opetussuunnitelma, joka luo raamit opetukselle, mutta on tarpeeksi väljä erilaisille opetus- ja oppimistavoille. Nähdäkseni näin voidaan varmistaa tietynlainen lukutaito, eli sopiva perustaso harrastustoiminnalle ja määrittää samalla tavoitteita pidemmälle haluaville. Tällöin myös oppilaiden omaehtoiselle oppimiselle voidaan antaa helpommin tilaa, kun se tapahtuu sellaisissa puitteissa joista saa tukea tarvittaessa. Bändikoulun opetussuunnitelman taustalla onkin ajatus opetussuunnitelmasta toimintaedellytysten luojana ja opettajan työvälineenä. Tämä tukee joustavaa ja aikansa haasteisiin sopeutumaan kykenevää opetusta ja tunnustaa jokaisen opetustilanteen ainutlaatuisena ja toistumattomana.

Niinkuin tieteessä yleensä, ei tämäkään tutkimus pysty sanomaan viimeistä sanaa informaalien opetusmetodien sovittamisesta formaaliin opetussuunnitelmaan. Oppilaiden ääni tässä tutkimuksessa kuuluu ainoastaan minun, tutkijan ja opettajan, äänen kautta. Juuri nyt oli aika luoda formaalit puitteet ideaalille bändikoulun toiminnalle. Vaikka oppilaiden ääni ei ole suoraan kuulunut tässä prosessissa, on prosessin päämäärä tehdä nimenomaan mahdolliseksi se, että oppilaiden vaikutusmahdollisuudet omaan musiikilliseen toimintaan bändikoulussa ovat rakenteiden kautta tehty näkyviksi ja vaikutuskanavat pysyviksi.

Tätä tutkimusta tehdessä olin tietoinen siitä, että opetussuunnitelmia tehtäessä on syytä ottaa huomioon piilo-opetussuunnitelma. Mm. Sirpa Törmä (2003) kirjoittaa piilo-opetussuunnitelmasta seuraavaa: "Vakiintuneet asenteet, normit ja toimintatavat sisältävät piiloisia merkityksiä, jotka muodostavat niin sanotun piilo-opetussuunnitelman" (Törmä 2003, 109). Hän myös mainitsee, että vaikka koulua kehitetään dokumenttien ja puheen tasolla, niin kehittämissyrkimykset eivät välttämättä yllä koskemaan koulun arkea. Tämä johtaa helposti siihen, että koulun kehittäminen jää näennäiseksi. (Emt, 109.) Vaikka pidän piilo-opetussuunnitelman huomiointia tärkeänä, se ei kuitenkaan ollut tämän työn kannalta niin keskeinen, että olisin käsitellyt sitä esimerkiksi teorettisessa viitekehityksessä.

Piilo-opetussuunnitelma voi manifestoitua siinä, että opettajan toiminta ja oppilaan toiveet eivät välttämättä käy yksiin. Esimerkiksi Tuovila (2003, 244) on todennut

väitöskirjassaan, että erityisesti kurssitutkintoja valmistettaessa oppilaan omat oppimistavoitteet voivat olla ristiriidassa opettajien ja vanhempien asettamien tavoitteiden kanssa ja tämä voi aiheuttaa kriisin opiskelussa. Toisin sanottuna, vaikka oppilaan oman musiikkisuhteen ja omien ideoiden ja haaveiden olemassaolo tunnustetaan kurssitutkintokappaleiden painaessa päälle ne saattavat jäädä opetuksessa toissijaisiksi.

Tämän maisterin tutkielman edetessä itselleni tuli näkyväksi tutkimusentekoprosessin syklimäinen luonne. Erilaisiin tutkimuksiin tutustuminen johti uusien tutkimusten äärelle, ja tämä liike puolestaan tarkensi ja terävöitti omaa näkemystäni ja ajatteluaani. Tästä kerron tarkemmin luvussa 4.

Kuten tässä työssä käy kauttaaltaan ilmi, niin musiikillisiin maailmoihin on monia reittejä. Oppilaan toimijuuden tukeminen ja oppilaalle tilan ja vastuun antaminen eivät vähennä musiikin tekemisen määrätietoisuutta, motivaatiota tai merkitystä, päinvastoin. Sen lisäksi, että oppilaan toimijuuden tukeminen ei millään tavalla vähennä hänen mahdollisuuksiaan suuntautua musiikin ammattiopintoihin, se tuo kaikkien oppijoiden opiskeluun mielekkyyttä: sekä harrastelijoina pysyvien että ammattiin suuntautuvien. Sen sijaan, että musiikin opiskelun tähtäin asetetaan vuosien päähän tulevaisuuteen, bändikoulun opetuksen lähtökohtana on, että paras tapa olla nykyhetkessä ja tähdätä tulevaisuuteen on tehdä musiikin tekemisestä ja opiskelusta mielekästä joka hetkessä ja opetustilanteessa. Bändikoulun toiminta perustuu ajatukseen, että jokaisen opiskelijan musiikillinen toimijuus muodostuu sarjasta merkityksellisiä kokemuksia musiikin äärellä (Dewey 1938/1997; Westerlund 2008) ja opetussuunnitelman tehtävänä on tukea opettajia ja opiskelijoita näiden mielekkäiden kokemusten rakentamisessa.

Bändikoulu-projektin seuraavia haasteita opetussuunnitelman viimeistelyn jälkeen tulee olemaan sen käytäntöön viemisen haasteiden ennakointi ja käytännössä ilmenneisiin haasteisiin reagointi. Opetussuunnitelma alkoi alun perin muotoutua hyväksi havaittujen, ruohonjuuritasolta lähteneiden käytäntöjen pohjalta, joten keskeisenä tulevaisuuden haasteena tulee olemaan säilyttää dialoginen suhde opetussuunnitelman ja käytännön välillä. Seuraava käytännön toimenpide tulee olemaan opetussuunnitelman hyväksyttäminen virallisesti yleisen oppimäärän mukaiseksi. Koska tämän tutkimuksen yhteydessä luotu opetussuunnitelma on vasta pohjapiirros, se antaa hyvät mahdollisuudet erinäisille jatkotutkimuksille. Mm. oppilaiden osallisuuden

toteutumista, säveltämisen ja improvisoinnin toimivuutta läpäisyaineina ja vertaisoppimisen syvempää tarkastelua voitaisiin pitää lähtökohtina laajemmillekin tutkimuksille.

Tehokkuusvaatimusten, kuten ammattiinjohtavuuden, sijaan näen musiikin opiskelun perimmäisen tarkoituksen idealistisesti: se on matka samalla itseen sekä yhteyteen muiden kanssa. Antautumista itseämme suuremmalle ulkopuoliselle, joka liittää meidät yhteisöjen ketjuun. Kaikkien raamien ja rakenteiden perimmäinen tarkoitus olisi tukea tätä kokemusta kaikissa musiikin harjoittamisen pariin etsiytyvissä.

Lähteet

- Aaltola, J. & Syrjälä, L. (1999). Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.): Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus, 11-24.
- Allsup, R. (2004). Of Concert Bands and Garage Bands: Creating Democracy through Popular Music. Teoksessa Rodriguez, C. X. (toim.) Bridging the Gap. Popular Music and Music Education. USA: MENC, 205-224.
- Allsup, R. (2008). Creating an Educational Framework for Popular Music in Public Schools: Anticipating the Second-Wave. AERA, Conference paper.
- Anttila, P. (2014). Tutkimisen taito ja tiedonhankinta. Haettu 1.9.2015 osoitteesta <<https://metodix.wordpress.com/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>>
- Autio, T. (2007). Curriculum-tutkimus ja opettajankoulutus. Aikuiskasvatus. Aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 27 (1), 43–47.
- Barrow, R. (1984). Giving teaching back to teachers: A critical introduction to curriculum theory. Totonowa, New Jersey: Barnes and Noble.
- Barrow, R. & Woods, R. (1994). An Introduction to Philosophy of Education. London & New York: Routledge.
- Beckett, D., & Hager, P. (2002). Life, work and learning: practice in postmodernity. London: Routledge.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Introduction: Assessment for the longer term. In D. Boud and N. Falchikov (Eds.), Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term. New York: Routledge, 3-13.
- Bruner, J. S. (1963). The process of education. New York: Vintage Books.
- Caldwell, J. T. (1995). Expressive singing. Dalcroze eurhythmics for voice. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Chomsky, N. (2013). Professor Chomsky Interview: Reflections on Education and Creativity. <<https://www.youtube.com/watch?v=aDx2-mdInhI>> Katsottu 22.11.2015
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1938/1997). Experience and Education. New York: Touchstone.
- Eskola, A. (1997). Jäähvöisluentoja. Helsinki: Tammi.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998/2001). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Freire, P. (1970/2005). Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2004). Young people as teachers and learners in the workplace: challenging the novice-expert dichotomy. *International journal of training and development*. 8(1), 31-41.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Hampshire: Ashgate.
- Green, L. (2004). What Can Music Educators Learn from Popular Musicians? Teoksessa Rodriguez, C. X. (toim.) *Bridging the Gap. Popular Music and Music Education*. USA: MENC, 225-240.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Hampshire: Ashgate.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (1999). Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena Kustannus.
- Heinonen J-P. (2005). Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hellström, M. (2008). Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hietanen, L. (2012). ”Tänään soitin vain kitaraa, koska innostuin.” Tapaustutkimus yrittäjämäisestä toiminnasta perusopetuksen 7. luokan musiikin oppimisympäristössä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 225. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997/2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirst, P. (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hirst, P. & Peters, R. S. (1970). *The logic of education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hänninen, J. & Hänninen, K. (1998). Peruskoulun ja lukion uudistettujen opetussuunnitelmien yhteydet koululiikuntaan. Liikuntapedagogiikan pro gradu – tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Härkönen, J. (2000). Opettaja opetussuunnitelman ja opetuksensa kehittäjänä. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän Yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

- Jorgensen, E. (2002). Philosophical issues in curriculum. Teoksessa Colwell, R. J. (toim.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford University Press. 48-62.
- Juntunen, M-L. (2013). Kuuntele, liiku, keksi ja kokeile – improvisointi ja säveltäminen musiikkiliikunnan kontekstissa. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.): *Säveltäjäksi Kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino, 33-49.
- Jylhä (2001). *Tanhukerhosta taiteen opetukseen. Tapaustutkimus opetussuunnitelman laadinnasta taiteen perusopetukseen. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma*. Jyväskylän Yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Kari, J. (toim.) (1994). *Didaktiikka ja opetussuunnittelu*. Juva: WSOY.
- Kosunen, T. & Huusko, J. (2002). Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa Julkunen, M.-L. (toim.): *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Vantaa: WSOY, 202-226.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen Sillat - Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kuoppamäki, A. (2015). Gender Lessons. Girls and boys negotiating learning community in Basics of Music. Sibelius Academy. *Studia Musica* 63. Tampere: Juvenes Print.
- Kuula, A. (2006). Toimintatutkimus. Luku 5.4. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto* [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto.
Haettu 10.09.2015 osoitteesta <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>
- Kyrönseppä, L. (2009). *Tarjolla tänään. Laadullinen tapaustutkimus Lauttasaaren musiikkiopiston bändikerhon synnystä ja kehityksestä. Teemaseminaarityö*. Sibelius-Akatemia.
- Kyrönseppä, L. & Rikandi, I. (2013). Omakohtaisuutta opetukseen – visio säveltämisestä ja improvisoinnista musiikkiopiston opetussuunnitelman läpäisyaineena. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.): *Säveltäjäksi Kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino, 178-192.
- Lebler, D. (2008). Popular Music Pedagogy: peer learning in practice. *Music Education Research*, 10(2), 193-213.
- Linnapuomi, A. (2009). *Kuvataidekoulut kuuluvat kaikille!*

- Taiteen perusopetuslain (633/1998) ja Kuvataiteen yleisen oppimäärän valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden tarkastelua kuvataidekoulujen saavutettavuuden kannalta. Arts Management, pro gradu –tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Matikainen, J. (2010). Verkkotutkimuksen metodologisia näkökulmia. Haettu 10.10.2015 osoitteesta
<<http://blogs.helsinki.fi/jmatikai/files/2010/09/Verkkometodjm.pdf>>
- McWilliam, E. & Lebler, D. (2008). Aligning Curriculum, Pedagogy and Assessment for building creative capacity in undergraduate students: A Case Study from the Conservatorium. Conference paper. Haettu 3.1.2010 osoitteesta
<<http://cci.edu.au/publications/aligning-curriculum-pedagogy-and-assessment>>
- Meriläinen, H. (2003). Surpeenvaaran koulun musiikinopetussuunnitelman laadinta perusopetuksen vuosiluokille 1-6. Musiikkikasvatuksen pro gradu –tutkielma. Jyväskylän Yliopisto: Humanistinen Tiedekunta.
- Ojala, A. (2010). Is Authenticity in Formal Education Possible? – A critical review of Lucy Green’s ’New Classroom Pedagogy’. Teoksessa Rikandi, I. (toim.), Mapping The Common Ground. Philosophical Perspectives on Finnish Music Education. Helsinki: BTJ, 68-83.
- Ojala, J. & Väkevä, L. (2013). Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.): Säveltäjäksi Kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino, 10-22.
- Oikeusministeriö, (1998). Laki taiteen perusopetuksesta. Haettu 16.12.2014 osoitteesta
<<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>>
- Opetushallitus (OPH), (2002). Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Edita Prima.
- Opetushallitus (OPH), (2005). Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet.
- Opetushallitus (OPH), (2008). Tiedote 16/2008 , Taiteen perusopetuksen järjestäjille. Haettu 20.10.2011 osoitteesta
<http://www.oph.fi/download/110889_tpo_tiedote_16_2008_suom.pdf>
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2012). Curriculum: foundations, principles, and issues. Boston: Pearson.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach. *Science & Education*, 14(6), 535-557.

- Partti, H. (2012). Learning from cosmopolitan digital musicians: Identity, musicianship, and changing values in (in)formal music communities. Sibelius Academy. *Studia Musica* 50. Espoo: Kopijyvä.
- Partti, H. & Westerlund, H. (2013). Säveltäjyyden merkitykset osallistumisen kulttuurissa ja tulevaisuuden musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Ojala, J. & Väkevä, L. (toim.): *Säveltäjäksi Kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino, 23-32.
- Peirce, C. S. (1931). *The Collected Papers Vol. V.: Pragmatism and Pramaticism*. Haettu 15.2.2014 osoitteesta <<http://www.textlog.de/7620.html>>.
- Peters, R. S. (toim.) (1967). *The concept of education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Phenix, P. (1964). *Realms of meaning: A philosophy of the curriculum for general education*. New York: McGraw-Hill.
- Pietarinen, J. (1999). Tutkijan ammattietiikan perusta. Teoksessa Lötjönen, S. (toim.) *Tutkijan ammattietiikka. Tutkimuseettinen neuvottelukunta*. Sivut 6-12. Haettu 22.12.2015 osoitteesta <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/1999/liitteet/tutkijan_ammattietiikka_99.pdf?lang=fi>
- Pitkäranta, A. (2010). *Laadullisen tutkimuksen tekijälle, työkirja*. Verkkojulkaisu. Satakunnan AMK. Haettu 1.7.2015 osoitteesta <https://www.samk.fi/download/13153_Laadullisen_tutkimuksen_tyokirja_APitkaranta.pdf>
- Ranta, K. (2011). *Taiteen perusopetus Lappeenrannassa opetussuunnitelmien mukaan. Opinnäytetyö*. Kuopio: Humanistinen Ammattikorkeakoulu, Kulttuurituotanto.
- Rikandi, I. (2010). *Revolution or Reconstruction. Considering Change in Finnish Piano Pedagogy*. Teoksessa Rikandi, I. (Ed.), *Mapping The Common Ground. Philosophical Perspectives on Finnish Music Education*. Helsinki: BTJ, 160-177.
- Rikandi, I. (2012). *Negotiating Musical and Pedagogical Agency in a Learning Community – A Case of Redesigning a Group Piano Vapaa Säestys Course in Music Teacher Education*. *Studia Musica* 49. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Rodriguez, C. X. (2009). Informal learning in music: Emerging roles of teachers and students. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 8/2: 35–45. Haettu 20.9.2015 osoitteesta <http://act.maydaygroup.org/articles/Rodriguez8_2.pdf>
- Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Acta

- Electronica Universitatis Tampereensis 1076. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- Rostvall A-L & West, T. (2003). Analysis of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *Music Education Research*, 5(3), 213-226.
- Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka A. (2006). KvaliMOTV. Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 6.2.2014 osoitteesta <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>
- Sahlberg, P. (2010). Global educational reform movement and national educational change. Conference paper. EUNEC.
- Sahlberg, P. (2011). Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.
- Samman, E. & Santos, M. E. (2009). Agency and Empowerment: A review of concepts, indicators and empirical evidence. Oxford Poverty and Human Development Initiative. Haettu 20.4.2012 osoitteesta <<http://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-RP-10a.pdf>>
- Sarath, E. (2002). Improvisation and Curriculum Reform. Teoksessa Colwell, R. J. (toim.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford University Press. 188-198.
- Scheffler, I. (1973). Reason and teaching. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Schubert, W. H. (1986). Curriculum: perspective, paradigm, and possibility. New York: Macmillan.
- Schugurensky, D. (2006). "This Is Our School of Citizenship": Informal learning in Local Democracy. Teoksessa Beckerman, Z., Burbules, N.C., Silberman-Keller, D. (toim.) *Learning in Places. The Informal Educational Reader*. New York: Peter Lang Publishing INC.
- Sefton-Green, J. (2003). Informal learning: substance or style? *Teaching education* Vol 14, No. 1, 37-51.
- Simola, H. (1995). Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) (2005). Kitaran tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet 2005. Haettu 14.11.2015 osoitteesta <www.musicedu.fi>
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) (2013). Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet 2013. Haettu 14.11.2015 osoitteesta <www.musicedu.fi>
- Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) (2014): Taustaa. Haettu 18.12.2014 osoitteesta <<http://www.musicedu.fi/fi/sml/taustaa>>
- Syrjäläinen, Eija & Värri, Veli-Matti (2004). Opettajuudesta, opettajan koulutuksesta ja

- kasvatustieteen rekonseptualisoinnista. Tiedepolitiikka 2/04, 29-32.
- Säljö, R. (2001). *Oppimiskäytännöt: Sosiokulttuurinen näkökulma*. Juva: WSOY.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki, Tammi.
- Tuovila, A. (2003). ”Mä soitan ihan omasta ilosta!” Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. *Studia Musica* 18. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Verkkojulkaisu. Haettu 22.12.2015 osoitteesta <http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Törmä, S. (2003). Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsejana. Teoksessa, Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vitikka, E. (2009). Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Väkevä, L. (2009). The world well lost, found: Reality and authenticity in Green’s ‘New Classroom Pedagogy’. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 8/2: 7–34. Haettu 10.12.2010 osoitteesta <http://act.maydaygroup.org/articles/Väkevä8_2.pdf>
- Wenger, E. (1998/2003). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. USA: Cambridge University Press.
- Westerlund, H. (2008). Justifying music education. A view from the here-and-now value experience. *Philosophy of Music Education Review*, 16(1), 79–95.
- Ylinen, P. (2008). Musiikkioppilaitokset harrastajaksi kasvamisen näyttämönä. Kasvatuspsykologian Pro gradu –tutkielma. Helsingin Yliopisto: Soveltavan kasvatustieteen laitos.