



Osaamista
ja oivallusta
tulevaisuuden
tekemiseen

Raija Urama

”Siinähän muuttui tosi radikaalisti tosi paljon”

Opetussuunnitelmaudistus Länsi-Uudenmaan
musiikkiopistossa 2017–2018

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi YAMK

Musiikin tutkinto-ohjelma

Opinnäytetyö

21.4.2021

Tekijä Otsikko	Raija Urama ”Siinäähän muuttui tosi radikaalisti tosi paljon” – Opetussuunnitelmauudistus Länsi-Uudenmaan musiikkiopistossa 2017–2018
Sivumäärä Aika	79 sivua + 3 liitettä 21.4.2021
Tutkinto	Musiikkipedagogi YAMK
Tutkinto-ohjelma	Musiikki
Suuntautumisvaihtoehto	Musiikkipedagogi YAMK
Ohjaajat	MuM Johanna Talasniemi KT Eija Kauppinen
<p>Musiikkioppilaitoksissa otettiin syksyllä 2018 käyttöön uudet opetussuunnitelmat, jotka perustuvat Opetushallituksen vuonna 2017 antamiin Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Tämä ops-uudistus johdatteli monet musiikkiopistot kehittämään omaa opetussuunnitelmaansa suuremmin muutoksin kuin mikään aiemmista ops-uudistuksista. Myös Länsi-Uudenmaan musiikkiopistossa (LUMO) käytiin ops-prosessin aikana kriittistä keskustelua monista sellaisista aiheista, joita oli aiemmin totuttu pitämään itsestään selvinä ja annettuina. Opetussuunnitelmaa päädyttiin uudistamaan perusteellisesti.</p> <p>Tässä opinnäytetyössä tarkastelen musiikin perusopetuksen opetussuunnitelmien kehitystä 1980-luvulta lähtien. Ops-tekstien laadullisen sisällönanalyysin avulla osoitan, millaista opetuksen kehittämistä opetussuunnitelmat ovat edellyttäneet ja peilaan sitä LUMO:n käytäntöihin. Tekstitutkimuksen lisäksi tarkastelen haastattelumateriaalin pohjalta LUMO:n opettajien kokemuksia ja näkemyksiä opetuksen kehittämisestä sekä uusimman ops-prosessin aikana että jo aiemmin.</p> <p>Teksti- ja haastatteluanalyysit osoittavat, että keskeisimmät muutokset opetussuunnitelmissa ja niiden edellyttämässä pedagogisessa kehitystyössä perustuvat oppimiskäsityksen muutokseen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on ohjannut musiikin opetusta kohti yhä oppilaslähtoisempää pedagogiikkaa. Jäykkiä tutkintojen suorittamiseen perustuvia rakenteita on hiljalleen purettu, ja oppilaille on annettu uudessa opetussuunnitelmassa mahdollisuus yhä moninaisempien oppimispolkujen kulkemiseen.</p> <p>Haastatellut opettajat pitivät prosessia haastavana ja työläänä. Uudenlaisen ajattelun oppiminen vaatii opettajien mielestä vielä paljon aikaa. Useimmille haastatelluille tasosuoritusjärjestelmästä luopuminen ja uudenlainen sanallinen arvosanan arviointikäytäntö ovat olleet tervetulleita ja omaa pedagogiikkaa vapauttavia uudistuksia. Opettajat kipuilevat kuitenkin vielä opetussisältöjen kanssa. Entisillä resursseilla pitäisi nyt kyetä opettamaan oppilaita yhä monipuolisemmin ja yhä laajemmin opetussisällöin.</p> <p>Tutkimus osoittaa, että opetussuunnitelman perusteissa on jo aiemmin tapahtunut muutoksia, jotka eivät kuitenkaan ole aiheuttaneet merkittäviä uudistuksia LUMO:n käytännöissä. Uusimpien ops-perusteiden vaikutukset näyttävät aiempia suuremmilta, ja ainakin LUMO:ssa käynnistynyt prosessi on saanut aikaan monia uudistuksia. Ops-prosessi jatkuu, mutta tämä tutkimus osoittaa, että sen suunta on ehdottomasti oppilaslähtöinen ja opettajankin pedagogista kehittymistä tukeva.</p>	
Avainsanat	taiteen perusopetus, musiikkioppilaitos, opetussuunnitelma, opetussuunnitelman perusteet, opetussuunnitelmauudistus

Author Title	Raija Urama Curriculum Reconstruction at the West Uusimaa Music Institute 2017–2018
Number of Pages Date	79 pages + 3 appendices 21 April 2021
Degree	Master of Music
Degree Programme	Music
Specialisation Option	Music Pedagogy
Instructors	Johanna Talasniemi, MMus Eija Kauppinen, PhD
<p>In autumn 2018, music institutes introduced new curricula, which are based on the 2017 National Core Curriculum for the Basic Education in Arts. This reform required many music institutes to change their curriculum much more than any of the previous reforms. During this process, the West Uusimaa Music Institute (LUMO) also held critical discussions on many topics that had previously been taken for granted. The curriculum was thoroughly reformed.</p> <p>In this thesis, I review the development of national and local curricula since the 1980s. Through content analysis, I studied what kind of development of tuition the curricula have required and how they affected LUMO's practices. I also conducted interviews to find out teachers' experiences of developing tuition during the latest curriculum introduction process as well as earlier ones. Text and interview analyses show that the main changes in curricula and the required pedagogical development derive from changes in the concept of learning. It has guided music tuition towards increasingly student-oriented pedagogy. Rigid structures based on the completion of examinations have been gradually dismantled, and pupils are now given the opportunity to follow a variety of learning paths.</p> <p>The interviewees found the process challenging and laborious. According to the teachers, learning a new kind of thinking still requires a lot of time. For most of the interviewees, the abandonment of the examination system and a new kind of verbal evaluation practice have been welcome and reforms that free up their own pedagogy. However, teachers are still struggling with the content of tuition. With the same working hours, they should now be able to teach pupils with more diverse learning methods and cover more extensive educational content. Many of the interviewees were concerned that something had to be given up in order to achieve the new goals.</p> <p>The study shows that there have already been significant changes in the Core Curriculum in the past, which have not, however, led to significant reforms in practices at LUMO. The effects of the latest renewal of the curriculum appear to be greater than in the past, and at least the process launched at LUMO has led to many reforms. The curriculum process continues, but this study shows that its direction is definitely student-oriented and supportive of the teacher's pedagogical development.</p>	
Keywords	Music institute, curriculum reconstruction, Basic Education in the Arts

Sisällysluettelo

1	<i>Johdanto</i>	1
2	<i>Suomalainen musiikkiopisto – kiitolaukalta esteille ja yli</i>	3
2.1	Ammattilaisten valmennuksesta kohti amatöörien elinikäistä musiikkisuhdetta	4
2.2	Länsi-Uudenmaan musiikkiopiston ops-prosessi.....	8
2.3	Ops-perusteiden ja LUMO:n opetussuunnitelman uusia käsitteitä.....	14
2.4	Kehittämistehtävä ja tutkimuskysymykset	17
3	<i>Tutkimuksen kulku</i>	19
3.1	Tutkimusaineiston valinta ja kerääminen sekä tutkimusetiikka	19
3.2	Tutkimusaineiston analyysimenetelmät.....	23
4	<i>Opetussuunnitelmien suuntia 1995–2018</i>	24
4.1	Laki ja oppimiskäsitys opetuksen perustana	24
4.2	Kursseja, tasosuorituksia ja opintokokonaisuuksia.....	28
4.3	Tavoitteita ja tavoitealueita.....	31
4.4	Oppilasarviointia vai oppimisen arviointia?	37
5	<i>LUMO:n opettajien kokemuksia opetuksen kehittämisestä</i>	44
5.1	Opettajaksi kasvamassa	45
5.2	Opettajien kokemuksia ops-prosessin ajalta.....	50
5.3	Uusi opetussuunnitelma ja muuttuneet käytännöt	52
5.3.1	Lisää vapautta ja monipuolisuutta	53
5.3.2	Laskeeko taso?.....	55
5.3.3	Uusia arviointikäytäntöjä	60
5.3.4	Opetussuunnitelman tavoitteet ja oma suoriutuminen.....	63
5.4	Uuden opetussuunnitelman uhkia ja mahdollisuuksia.....	65
6	<i>Yhteenvetoa ja toimenpide-ehdotuksia</i>	69
7	<i>Lopuksi</i>	74
	<i>Lähteet ja kirjallisuus</i>	76
	<i>Liitteet</i>	1

1 Johdanto

Suomen musiikkioppilaitokset joutuivat muutama vuosi sitten suuren haasteen eteen. Viidenkymmenen vuoden aikana, 1970-luvulta lähtien, voimakkaasti kasvanut ja koko maan laajuiseksi levinnyt musiikkioppilaitosverkosto sai Opetushallitukselta uudet opetussuunnitelman perusteet (OPS2017). Oppilaitosten oli luotava uusi, näiden perusteiden mukainen opetussuunnitelma (jatkossa lyhenteellä ops), mikä näytti edellyttävän vanhan perinteen rajua uudelleenarviointia. Vahvat ja monella tavalla kivettyneetkin perinteet voisivat monessa kohdin jäädä historiaan.

Musiikkia oli opiskeltu Suomessa kymmenien vuosien ajan hyvin vähän muuttuneen kurssitutkinto- (vuoden 2002 jälkeen päivitetyllä käsitteellä tasosuoritus-) järjestelmän mukaan, joka perustui koko maassa samoille instrumenttikohtaisille kunkin tason kohdalla erikseen sovituille ohjelmistoille. Oppilaan teknisen osaamisen tuli mahdollistaa määrätyn ohjelmiston esittäminen. Uusia opetussuunnitelman perusteita esiteltiin musiikkioppilaitosväelle Suomen musiikkioppilaitosten liiton (SML) syys- ja kevätpäivillä jo niiden valmisteluvaiheessa. Esittelyissä korostui, että uudessa opetussuunnitelmassa tavoitteet ovat nyt taitoperustaisia eikä opetusta ja opiskelua voida enää perustaa vain totuttujen ohjelmistoluetteloiden seuraamiselle. Oppilaitosten tuli laatia omat opetussuunnitelmansa OPS2017:n mukaan, jotka astuivat voimaan 1.8.2018¹. Vanhat SML:n luomat tasosuoritusvaatimukset jäisivät samalla historiaan.

Opetushallituksen antamat opetussuunnitelman perusteet ja niiden käyttöönottoon liittyvä ohjeistus osoittivat siis selvää muutostarvetta totuttuihin musiikin perusopetuksen käytäntöihin. Muutosvastarinta oppilaitoksissa oli aluksi kovaa, ja uusien perusteiden pelättiin rapauttavan vuosikymmenten mittaan rakennettua hyväksi koettua opetuksen käytäntöjen perustaa. Pelko ja epävarmuus tulevasta muutoksesta näkyivät sekä omalla työpaikallani Länsi-Uudenmaan musiikkiopistossa (LUMO) että ympäri maata työskentelevien kollegojen keskusteluissa kasvokkain ja verkossa.

Omalla työpaikallani Länsi-Uudenmaan musiikkiopistossa, jonka päätoimipiste on Lohjalla, ryhdyttiin ops-työhön syksyllä 2017. Olin mukana tämän projektin työryhmän pu-

¹ Siirtymäaika mahdollistaa vanhan opetussuunnitelman (OPS2002) mukaisen opiskelun ja päättösuoritukset kolmen lukuvuoden ajan 31.7.2021 saakka.

heenjohtajana lukuvuonna 2017–2018 sekä kehittämisen jatkotyössä seuraavasta lukuvuodesta alkaen. Työryhmämme tehtävä oli yhdessä koko opettajakunnan kanssa valmistella uusi opetussuunnitelma uusien ops-perusteiden mukaisesti. Tärkeänä tukena työssä oli myös valtakunnallinen Taiteen perusopetuksen Luotsit-koulutus², jossa opetussuunnitelmien uudistamista pohdittiin yhdessä eri taiteenalojen edustajien kesken.

Huolimatta Opetushallituksen antamien perusteiden sinänsä selkeästä tekstistä ei opetussuunnitelmatyö omalla työpaikallani ollut mutkatonta. Prosessin aikana kävi ilmi, että vaikka osa opettajista ryhtyi innokkaasti uudistustyöhön, osa näytti kategorisesti kieltäytyvän tarkastelemasta kriittisesti jo aikanaan omien perusopintojensa ja myöhemmin työuransa aikana omaksuttua käytännön opetussuunnitelmaa. Uudistuksen toteuttaminen näytti alusta lähtien hyvin haastavalta, eikä epävarmuus onnistumisesta juuri hälvennyt vuoden aikana. Syntyi vahva epäily siitä, että osa opettajista ei aikoisu ryhtyä oman työnsä tarkastelu- ja muutosprosessiin uuden opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeenkään. Työryhmä pohti välillä turhautuneena, mikä merkitys työhön käytetyllä ajalla ja vaivalla on, jos osa opettajakunnasta ei pitäisi sitä tarpeellisena.

Tätä opinnäytetyötä kirjoittaessa prosessin alusta on kulunut kolme vuotta. Epäilykset ovat onneksi hälvenneet ja opistomme toiminta on muuttunut paljon. Ensimmäinen versio uudesta opetussuunnitelmasta on hyväksytty kaksi vuotta sitten ja monenlaisia uusia käytäntöjä on omaksuttu käytäntöön. Opetussuunnitelmamme on kuitenkin edelleen työn alla. Sitä tarkastellaan koko ajan kriittisesti ja sitä pyritään kehittämään yhä paremmin vastaamaan niitä arvoja ja tavoitteita, joita Opetussuunnitelman perusteet ja oman opistomme työntekijät pitävät musiikinopetuksessa tärkeimpinä.

Ops-prosessi oli työyhteisössämme suuri ponnistus. ”Siinähan muuttui tosi radikaalisti tosi paljon,” kuten eräs opettaja haastattelussa tiivisti. Se oli ehdottomasti suurin pedagogisten periaatteiden ja käytäntöjen uudelleenarviointi, jota LUMO:n historiassa on tehty. Prosessissa koettiin monia onnistumisia, mutta myös haasteita. Uskon, että näistä molemmista voidaan oppia ja toimia jatkossa yhä viisaammin opetuksen ja työyhteisön kehittämistyössä. Ryhdyin siksi tässä opinnäytetyössä tutkimaan, mitä LUMO:ssa oikeastaan on tapahtunut kuluneina vuosina.

² Luotsit-hankkeen järjestäjänä toimi Taiteen perusopetusliitto TPO ry.

Tarkastelen aluksi musiikkioppilaitosten ops-perusteita ja LUMO:n opetussuunnitelmia 1980-luvulta lähtien. Näihin teksteihin opistomme toiminta on perustunut. Niistä on luettavissa se, mitä on pidetty opetuksen tehtävänä, tavoitteina ja arvioinnin perusteina. Opetussuunnitelmissa on vuosikymmenten kuluessa tapahtunut selviä kehityskulkuja, ja esittelen niitä luvussa 4.

Tarkastelen sen jälkeen luvussa 5 LUMO:n opetussuunnitelmaprosessia siihen osallistuneiden opettajien kokemusten kautta. Käytän tässä lähteenä omia muistiinpanojani ja kokousmuistioita prosessin ajalta. Tärkeimpänä aineistona analysoin yhdeksän opettajan teemahaastattelut. Analyysin avulla pyrin selvittämään, miten opettajat ovat kokeneet ops-uudistuksen ja sen tuomat muutokset työssään. Tavoitteenani on tämän tutkimuksen tulosten avulla osoittaa, missä kohden ops-prosessimme on onnistunut, ja missä on vielä kehitettävää. Tarkoituksena on yhä jatkaa opistomme opetuksen kehitystyötä yhteistyössä koko opettajakunnan kanssa.

2 Suomalainen musiikkiopisto – kiitolaukalta esteille ja yli

Tässä luvussa tarkastelen ensiksi sitä historiaa, jonka pohjalta vuoden 2017 opetussuunnitelman perusteet ja LUMO:n opetussuunnitelma 2018 luotiin. On tarpeen lähteä liikkeelle Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmän alkumetreiltä, jotta tulee ymmärrettäväksi, miten suuresta muutoksesta uudessa opetussuunnitelmassa on kysymys. Kun julkisuudessa, kotimaassa ja maailmalla, on puhuttu suomalaisesta musiikki-ihmeestä, on olennaista tunnistaa, että suomalaisten muusikkojen voitokulun maailman lavoilla 1900-luvun loppuvuosikymmeniltä 2000-luvulle asti on pohjustanut nimenomaan musiikkioppilaitosjärjestelmämme.

Musiikkiopistojen historiakatsauksen tarkennan katsetta tutkimuskohteeseeni, Länsi-Uudenmaan musiikkiopiston ops-prosessiin ja syntyneeseen uuteen opetussuunnitelmaan (LUMOOps2018). Kuvaan myös LUMO:n aiempia käytäntöjä ja opetussuunnitelmia. Kolmannessa alaluvussa kuvaan uusimman opetussuunnitelman tuomia uudistuksia ja lopuksi näistä nousevat tutkimuskysymykset.

2.1 Ammattilaisten valmennuksesta kohti amatöörien elinikäistä musiikkisuhdetta

Suomalainen musiikkioppilaitoksissa annettava opetus on historiansa alusta lähtien ollut vahvasti tavoitteellista, lähinnä musiikin ammattilaisuuteen valmistavaa ja tähtäävää opetusta. Tämä ammattilaisten varhaisen koulutuksen tarve oli yhtenä tärkeänä argumenttina myös silloin, kun julkisin varoin tuettua järjestelmää luotiin (Heimonen 2003, 191). Niin kutsuttu harrastustavoitteisuus on tullut näkyviin vasta vähitellen, etenkin parin viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa.

Jo ensimmäisten musiikkiopistojen syntyessä tärkeänä tavoitteena oli tuottaa osaavia muusikoita orkestereiden tarpeisiin ja näin tukea kansakunnan kulttuurista omavaraisuutta. Myöhemmin taidekasvatus alettiin nähdä myös subjektiivisena oikeutena ja musiikinopetusta haluttiin tarjota yhä laajemmalle. (Nystén 2016.) Jotta laadukas ja systemaattinen opetus olisi mahdollista oppilaille eri puolilla maata ja perheen taloudellisista mahdollisuuksista riippumatta, haluttiin luoda yhteiskunnan tukema oppilaitosverkosto. Luotiin musiikkioppilaitosjärjestelmä antamaan musiikin perusopetusta lapsille ja nuorille. Rahoituksen turvaamiseksi säädettiin *Laki musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta (147/68)*. (Nystén 2011, 105.) Lain muodossa yhteiskunnan päättäjät tunnustivat tavoitteellisen musiikinopetuksen tarpeen ja oikeutuksen, ja pääsy opetukseen taattiin kaikille asuinpaikasta riippumatta (Kuha 2017, 622–623). Julkinen rahoitus ja mahdollisuus monenlaisiin maksuhuojennuksiin (esim. sisaralennukset ja vapaaoppilaspaidat) mahdollistavat opinnot myös oppilaan sosioekonomisesta taustasta riippumatta.

Kuha kuvaa laajassa historiateoksessaan, miten suomalainen musiikkioppilaitosjärjestelmä syntyi kylmän sodan aikana Neuvostoliiton ja muiden sosialististen maiden systemaattisen valtiojohtoisen musiikkikoulutuksen vaikutuspiirissä. Sosialistisissa maissa tavoitteena oli johdonmukaisen tehokas huippumuusikkojen tuottaminen. Länsimaiden osalta suomalaisen järjestelmän luomiseen otettiin oppia Britanniasta sekä saksan- ja ranskankielisistä maista, joissa musiikkikoulutuksen järjestelmissä myös oli jonkin verran maakohtaista yhteneväisyyttä opetussuunnitelmissa. Selvä ero tehtiin ruotsalaiseen järjestelmään, joka ei perustunut opetussuunnitelmiin tai määriteltyihin opinnäytteisiin. (Kuha 2017, 523–525.)

1960-luvulla Suomen musiikkioppilaitosten liitto (jatkossa lyhenteellä SML) lähetti edustajansa hakemaan oppia ja vaikutteita Unkarista. Monien suomalaisten muusikoiden opiskelun myötä vaikutteita oman järjestelmän luomiseen saatiin myös Neuvostoliitosta.

Näiden suhteiden ja varmasti myös valtioiden välisten kulttuurinvaihtosopimusten tuloksena Suomeen rantautui seuraavina vuosikymmeninä unkarilainen Kodály-menetelmä säveltapailun ja musiikin teorian opetukseen sekä useita neuvostoliittolaisia ja unkarilaisia opettajia. (Kuha 2017, 603–604.) Molemmista maista tuli 1980-luvulta lähtien opettajia ja samalla opetusmenetelmiä myös omaan oppilaitokseeni Länsi-Uudenmaan musiikkiopistoon Lohjalle.

Musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmat pohjautuivat kuitenkin varsinaista musiikkioppilaitosjärjestelmää kauemmaksi historiaan. Suomalaisen musiikkioppilaitoksen opetussuunnitelman rakenne luotiin Helsingin musiikkiopistossa 1890-luvulla (Lavaste 2009, 78). Tuolloin opinnot jaettiin kolmeen alkeiskurssiin ja kolmeen varsinaiseen kurssiin (I, II ja III eli ”diplomi”) Tämä rakenne on sitten pysynyt vakiintuneessa käytössä musiikkiopistoissa ja musiikin ammattiopinnoissa yli sadan vuoden ajan. (Pajamo 2007, 23–24.) Varsinaiset kurssivaatimukset edellä kuvatulle rakenteelle loi Erkki Melartin vuonna 1936 (Pajamo 2007, 48). Perinteisen kurssi- ja tutkintorakenteen (peruskurssin 1/3–3/3, I) vahvisti 1960-luvulla Kouluhallitus, joka samalla määräsi arvioinnissa käytettävän arvosana-asteikon. (Lavaste 2009, 80.) Oppilaan osaamista arvioitiin tutkintotilaisuudessa kunkin kurssin päättyessä. Arviointilautakunta (jota termiä ops-perusteissa käytettiin vuoteen 2017 saakka) koostui oppilaitoksen opettajista ja tarpeen mukaan ulkopuolisista sensoreista. Oppilas sai tietää oman taitotasonsa opintokirjaan kirjatun arvosanan (1–5/5) ja ylemmissä kurssissa vielä tarkempien pisteiden (1–25 p.) muodossa.

Erittäin vahva ja pysyväksi osoittautunut ohjausvaikutus musiikkioppilaitosten opetukseen on ollut Kouluhallituksen vuonna 1988 antamilla ohjeilla opetussuunnitelmasta (OPS-ohje1988). Niissä määriteltiin tarkasti opetuksen järjestäminen ja ”arvostelumenetely”. Kaikkien oppilaitosten tuli noudattaa tätä valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Oppilaiden oli edettävä tasolta toiselle kurssitutkintojen myötä tavoiteajassa, ja vuosittainen edistyminen oli osoitettava vuositutkinnoin. OPS-ohje1988 vahvisti monia vakiintuneita käytäntöjä, esimerkiksi sen, että oppilaan oma opettaja ei osallistunut arviointiin, vaan arviointi oli ulkoistettu arvostelulautakunnalle. Oppilaan osaaminen määriteltiin yksittäisen soittonäytteen perusteella, ja arvioinniksi riitti annettu arvosana. (OPS-ohje1988, Kaverinen 2018, 23.)

1990-luvulta lähtien musiikkioppilaitosten opetusta ovat ohjanneet valmiin opetussuunnitelman sijaan Opetushallituksen antamat opetussuunnitelman perusteet (OPS1995,

OPS2002 ja OPS2017). Perusteet on annettu erikseen yleistä ja laajaa oppimäärää varten. Tässä tutkimuksessa tarkastelen nimenomaan musiikin laajan oppimäärän ops-perusteita, joita suurin osa musiikkioppilaitoksista – myös LUMO – seuraa. Juuri laajan oppimäärän perusteet ovat jatkumoa perinteiselle musiikkioppilaitoksen opetussuunnitelmalle. Myöhemmin luodun yleisen oppimäärän laajuus on huomattavasti pienempi.³

Oppilaitokset ovat rakentaneet omat opetussuunnitelmansa ops-perusteille. Jokaisella ops-uudistuskierroksella on ollut nähtävissä, että valtiovalta haluaa määrätä yhä vähemmän opetuksen ja arvioinnin rakenteista ja käytännöistä. Toisaalta Opetushallitus ottaa yhä vahvemmin kantaa siihen, millaisia taitoja ja osaamista musiikkioppilaitoksissa tulee tavoitella. Kuvaan näiden ops-perusteiden muutossuuntia luvussa 4. Ops-perusteita vertaillen on hyvin nähtävissä kasvatustieteellisen tutkimuksen ja pedagogiikan kehitys. Erityisesti viimeisin (OPS2017) on myös ajallisesti valmisteltu samassa linjassa varhaiskasvatuksen, peruskoulun ja lukion ops-uudistuksen kanssa. Näin ollen myös taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmaa valmisteltaessa on voitu hyödyntää kasvatustieteellisen tutkimustietoa esimerkiksi arvopohjaa, oppimiskäsitystä ja toimintakulttuurin kohdalla (Kauppinen 2018, 128). Ops-perusteiden haaste pedagogiikan kehittämiseksi on ollut musiikkioppilaitosten perinteen näkökulmasta suuri.

Musiikin perusopetusta kehitetään oppilaitoksissa jatkuvasti Opetushallituksen antamien määräysten mukaisesti. Käytännöt muuttuvat kuitenkin hitaasti, vaikka kehittämisen tarpeesta ollaan laajasti yksimielisiä. Tämä näkyy esimerkiksi selvityksistä, joita OPH on teettänyt vuoden 2017 ops-perusteita valmisteltaessa. Koulutuksen arviointineuvosto (jatkossa lyhenteellä Karvi) julkaisi 2012 selvityksen, jossa esitettiin havaintoja musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmien toimivuudesta ja pedagogiikasta. Selvityksen mukaan oppilaitokset olivat muotoilleet omat opetussuunnitelmansa lähinnä OPH:n perusteiden tekstiä kopioimalla ja jättämällä oman oppilaitoksen käytännöt ja ratkaisut kuvaamatta. Näin tapahtui myös LUMO:ssa (LUMOOps2004). Karvi totesikin, että oppilaitosten toimintaa näyttävät ohjaavan opetussuunnitelmaa vahvemmin oppilaitoksen sisäiset sopimukset ja hankkeet kuten lukuvuosisuunnitelmat. (Tiainen ym. 2012, 49.)

OPS2017:lle antoivat tärkeää taustatietoa myös Toive-hankkeen raportit. Niissä kuvataan taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuutta (Muukkonen ym. 2011) ja valotetaan musiikkialan ammattilaisten osaamistarpeita

³ Laajan ja yleisen oppimäärän eroista ks. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikki-taiteen-perusopetuksessa-2017>. viitattu 15.4.2021.

tulevaisuudessa (Pohjannoro ja Pesonen 2009). Pohjannoro tiivistää havaittujen musiikkiopistojen kehittämishaasteiden juontuvan niiden tehtävän moninaisuudesta. Musiikkiopilaitokset ovat sekä tulevien ammattilaisten peruskouluttajia että oppilaslähtöisen harrastamisen paikkoja. Niitä on syytetty erityislahjakkuuksien seulomisesta, jonka syytöksen Pohjannoro toteaa perustuvan vanhentuneeseen tai vääristyneeseen käsitykseen oppilaitosten nykyisestä todellisuudesta. (Pohjannoro 2011, 6.)

Karvin selvitys paljastaa huolen, joka musiikkioppilaitoksissa oli syntynyt. Säännöllinen ja pitkäjänteinen musiikinopiskelu näytti kiinnostavan yhä harvempia lapsia ja nuoria. Erityisesti musiikin perusteiden (myöhemmin musiikin hahmotusaineet eli muha) oppisällöt tuntuivat oppilaille liian raskailta. Pääteltiin, että ilmeisesti opintojen rakenne ja sisältö eivät vastanneet ja palvelleet nuorten omia tavoitteita. Tämä näkyi muun muassa siinä, että koko maassa vain erittäin pieni prosentti musiikkiopistolaisista suoritti koko oppimäärän. (Tiainen ym. 2012, 71.)

Opetussuunnitelmien ohjausrooli näytti Karvin raportin perusteella musiikkiopistoissa epäselvältä. Ops-perusteita ja niiden mukaan laadittuja oppilaitosten opetussuunnitelmia pidettiin kyllä tarpeellisina ja niiden tavoitteita hyvinä. Käytännön opetustyötä ohjasivat kuitenkin oman oppilaitoksen opetussuunnitelmaa vahvemmin SML:n instrumentti- ja opiainekohtaiset tasosuoritusohjeet ja ohjelmistoluettelot. Vaikka niihin sitoutumista ei ollut OPS2002:ssa edellytetty, ei perinteisestä tasosuoritusjärjestelmästä vielä tuolloin ollut monessakaan oppilaitoksissa juuri poikettu. (Tiainen ym. 2012, 41.) Toisaalta raportissa huomautetaan, että oppilaitokset kehittävät toimintaansa jatkuvasti, joten kirjoitettu opetussuunnitelma ei usein vastaa oppilaitoksen todellisia käytäntöjä (Tiainen ym. 2012, 53).

Uuden opetussuunnitelman tarve oli Karvin selvitysten perusteella ilmeinen, ja johtopäätökset näkyvät uusimmissa, vuoden 2017 opetussuunnitelman perusteissa. Sisällöllisiksi kehittämistarpeiksi Karvi määritteli sukupuolten välisen tasa-arvon vahvistamisen, erilaisten oppijoiden opetuksen kehittämisen, valinnaisuuden lisäämisen ja erilaisten oppimispolkujen mahdollistamisen (Tiainen ym. 2012, 103). Jotain olisi kuitenkin tehtävä nyt toisin kuin aiemmin, sillä edellisten ops-perusteiden ohjausvaikutus perinteisten käytäntöjen uudelleen arviointiin oppilaitoksissa oli ollut heikko. Niinpä uudistus tehtiin nyt huolellisesti tiedottaen ja kouluttaen. Tiedottamisen väylinä olivat TPO-liitto ja SML, joiden kokouksissa ja koulutuksissa päästiin kuulemaan ja keskustelemaan OPS2017:sta jo

sen valmistelun aikana. Kouluttaminen jatkui koko taiteen perusopetukselle järjestetyssä Luotsit-koulutuksessa⁴.

Monet suomalaiset musiikkioppilaitokset alkavat nyt olla kypsässä keski-iässä. Oma työpaikkani Länsi-Uudenmaan musiikkiopistokin juhlii tänä vuonna 50-vuotista taivaltaan paikallisen nuorison musiikkikasvattajana. Myös tämä opisto on syntynyt ja kehittynyt vahvassa yhteistyössä paikallisen orkesterin, nykyisen Lohjan kaupunginorkesterin kanssa (Mäenpää 2011). Opistostamme on lähtenyt maailmalle suuri määrä ammattimuusikoita, joiden uraa ylpeinä seuraamme. SML:n mukaan lähes 4 % laajan oppimäärän oppilaista hakeutuu aikanaan musiikin ammattiopintoihin. Lähes jokaisella ammattiopintoihin tulevalla on pohjana laajan oppimäärän opinnot. (SML, musicedu.fi.) Kiinnostavaa on kuitenkin, millainen musiikillinen polku ja musiikkisuhde syntyy niille 96 prosentille oppilaistamme, jotka suuntaavat muualle kuin musiikkialalle. Onko LUMO onnistunut kasvattamaan esimerkiksi aktiivisia musiikinkuuntelijoita lohjalaisiin konsertteihin? Kuokoistaako amatöörimuusikkojen yhteissoitto kaupungissamme? Tuovatko entiset oppilaat lapsiaan opistoon oppilaiksi?

Edellä kuvattuun varhaisempaan historiaan ja toisaalta viimeksi kerrottuihin OPS2017:n valmistelussa esiin nousseisiin kehittämistarpeisiin perustui myös LUMO:ssa toteutettu ops-työ. Syksyllä 2017 ryhdyimme opettajakunnan kanssa yhdessä opetuksen kehitystyöhön. Halusimme aloittaa perusteista ja tarkastella opistomme opetusta ja sen tavoitteita pohjia myöten. Alkoi tämän tutkimuksen kohde, ops-prosessi.

2.2 Länsi-Uudenmaan musiikkiopiston ops-prosessi

OPS2017:ssa ohjataan oppilaitoksia oman opetussuunnitelmansa laadintaan. On otettava huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet ja valmiudet sekä taiteenalan traditio ja paikallinen kulttuuriperintö. Myös jatko-opintojen vaatimukseen on pyrittävä vastaamaan. Ohjeessa painotetaan, että oppilaitoksen opetussuunnitelman laatiminen on yhteistyötä paitsi opettajien myös oppilaiden ja perheiden kanssa. (OPS2017, luku 1.2.) Tällaista ops-työn yhteistoimintaa ei ohjeisteta vielä vuoden 2002 ops-perusteissa.

⁴ http://www.musicedu.fi/wp-content/uploads/2018/06/Luotsi1_vaikuttavuusesite.pdf

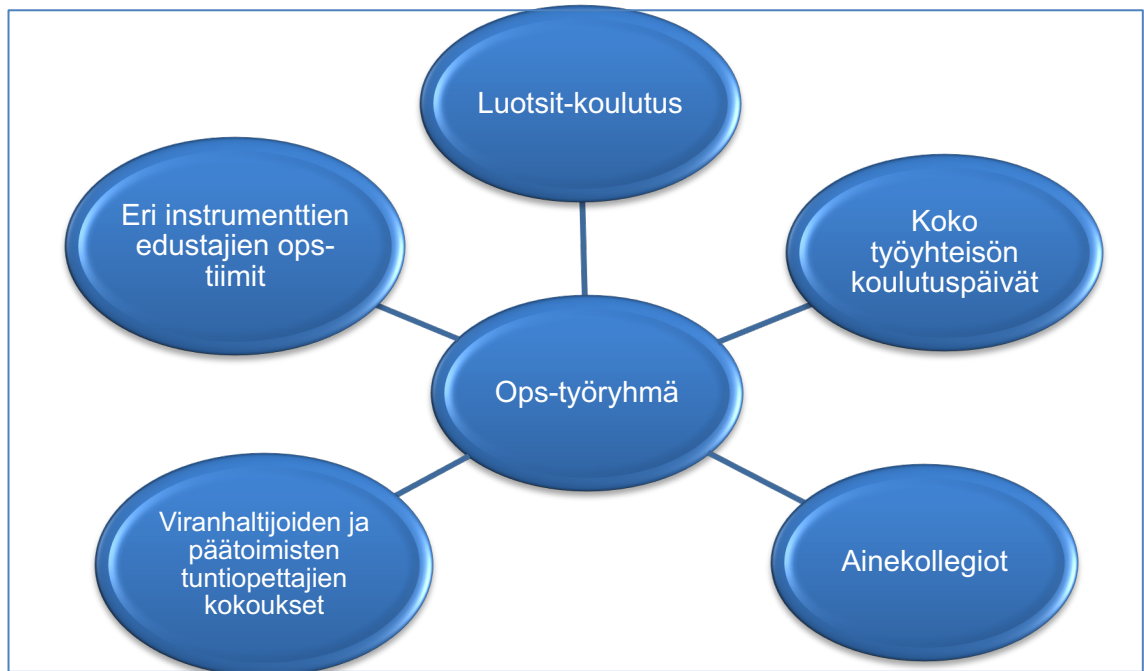
Syyslukukauden alkaessa 2017 LUMO:n rehtori nimitti työryhmän, jonka tehtävänä oli koordinoida opetussuunnitelmatyötä. Työryhmään sai vapaasti ilmoittautua mukaan, ja pian koossa olikin yhdeksän jäsenen ryhmä, jonka puheenjohtajaksi minut valittiin. Ryhmään kuului sekä viranhaltijoita että tuntiopettajia eri aineryhmistä sekä rehtori. Ryhmä kokoontui kuukausittain ja on jatkanut työtään edelleen seuraavina vuosina. Tätä kirjoitettaessa kokouksia on takana 26.

Opettajia pyrittiin motivoimaan ops-työhön osoittamalla vanhan ops:n vaatimusten johdosta ilmenneitä ongelmia. Nämä ovat nimenomaan huomioita omasta oppilaitoksestamme, vaikka samansuuntaista kehitystä tapahtuu muuallakin. Vain hyvin harva oppilas saa valmiiksi koko laajan oppimäärän. LUMO:ssa valmistuneiden määrä on noin 5%⁵. Myös perustason opinnoista valmistui vain pieni osa opintonsa aloittaneista, LUMO:ssa noin 15%. Syynä tähän ovat olleet paitsi opintojen keskeyttäminen myös selvästi liian korkeiksi mitoitettut tavoitteet. Monelle lukioikäiselle oppilaalle musiikkiopistotason vaatimukset näyttivät olevan mahdottomat saavuttaa jopa yli kymmenen vuoden opintojen jälkeen. Toisena ajankohtaisena ongelmana esitettiin, että opistoon pyrkivien määrät olivat jatkuvassa laskussa. Valintakokeista luopumistakin oli jo väläytelty ratkaisuyrityksenä, ja tämä toteutuikin ensimmäisen kerran keväällä 2020. Tällaisen tilanteen pohjalta opettajien toivottiin ryhtyvän miettimään, miten omaa työtä tulisi kehittää, jotta sitä riittäisi myös tulevana vuosina. Näkökulmana kehitystyölle olisivat tietysti ensisijaisesti oppilaiden ja oppilaaksi haluavien lähtökohdat ja tarpeet, mutta mielessä oli myös opistossa tehtävän työn tärkeyden osoittaminen asiakkaille ja päättäjille.

Ops-perusteiden uudistamisen tavoitteena oli pedagogiikan, toimintakulttuurin ja oppilasarvioinnin kehittäminen, opetusneuvos Eija Kauppinen totesi uudistusta esitellessään (Kauppinen 2017). Huhut tulevasta muutoksesta olivat levinneet LUMO:oonkin, ja jo ennen prosessin alkua opiston käytävillä kuului huoli siitä, romutetaanko nyt hyvä perinteinen systeemi. Niinpä ensimmäinen opettajainkokous aloitettiin pienryhmäpohdinnalla siitä, mitkä asiat opetuksen sisällöissä ja opiston toiminnassa ovat jo hyvin. Opettajat nostivat esiin paljon positiivisia asioita, erityisesti sellaisia, joiden kehittämiseen LUMO:ssa oli paneuduttu. Tällaisia olivat esimerkiksi huolellisesti rakennettu orkesteri-

⁵ Jos 5% oppilaista valmistuu musiikkiopistosta ja 4% jatkaa ammattiopintoihin, näyttää laajan oppimäärän suorittaminen edelleen olevan enimmäkseen ammattiopintoihin ohjaavaa.

polku etenkin jousisoittajille, monenlaiset projektit ja oppilaiden esiintymiset myös opiston ulkopuolella sekä opettajien mahdollisuus toteuttaa itsenäisesti parhaaksi katsoomaansa pedagogiikkaa. (PVK 26.10.2017.)



Kuvio 1. LUMO:n ops-työn rakenne.

Opettajat osallistuivat ops-työskentelyyn monella tavalla. Ops-työryhmä kokoontui säännöllisesti ja organisoii toimintaa. Aluksi koko työyhteisö jaettiin tiimeihin, joita ops-ryhmäläiset ohjasivat. Eri instrumenttien edustajista koostuvat tiimit pohtivat aluksi annetun tehtävän mukaisesti opistomme arvoja, ja raportoivat ops-työryhmälle. Tiimejä pyydettiin ensimmäisissä kokoontumisissa myös vastaamaan kysymykseen, millaisia taitoja haluamme opistostamme valmistuvan oppilaan hallitsevan. Tarkoituksena oli näin keskittyä nimenomaan opetuksen yleisiin, ei instrumenttikohtaisiin tavoitteisiin. Tiimeissä luettiin yhdessä ops-perusteiden tavoitetekstejä ja keskusteltiin niistä. (Kuvio 1.)

Lukuvuoden aikana järjestettiin useita koko työyhteisön ops-päiviä. Niitä varten työryhmä kokosi tiimien ajatukset ja laati niistä luonnoksia esitettäväksi koulutuspäivässä koko opettajakunnalle. Tällöin opettajat saivat vielä kommentoida luonnosta, jonka ops-työ-

ryhmä sitten muokkasi valmiiksi tekstiksi. Koulutuspäivissä valmisteltiin aina myös seuraavia tiimien ja kollegioiden tehtäviä. Arvoista ja opetuksen yleisistä tavoitteista siirryttiin valmistelevaan opintokokonaisuuksien tavoitteita ja lopulta arviointia. Ops-työtä tehtiin myös ainekollegioissa, joihin kaikki opettajat kuuluvat. Kollegiot esittivät omia huomioitaan ja ehdotuksiaan työryhmälle, joka sitten pyrki muokkaamaan niistä parhaan mahdollisen tekstimuodon. Monesti ehdotukset olivat ristiriitaisia, ja osa kollegioiden huomioista jäi väistämättä näkymättä lopullisessa ops-tekstissä (PVK kevät 2018). (Kuvio 1.)

Ops-työn etenemisestä tiedotettiin säännöllisesti kuukausittaisissa viranhaltijoiden ja päätoimisten opettajien kokouksissa. Pidimme myös tärkeänä sitä, että työryhmän, tiimien ja kollegioiden muistiot olivat kaikkien opettajien nähtävissä, jotta keskustelu pysyisi vireänä. Tämä toteutettiin viemällä valmistelumateriaali Google Driven ops-kansioon.

Tavoitteet järjestettiin ops-perusteiden neljän tavoitealueen alle (ks. luku 4.3). Tavoitteiden kuvaamisen jälkeen oli mietittävä, miten niihin päästään eli miten opetus pitää järjestää. Tukea tähän työhön työryhmän jäsenet saivat Taiteen perusopetusliiton (TPO) järjestämästä valtakunnallisesta Luotsit-koulutuksesta. Opistostamme koulutuspäiviin osallistui rehtorin lisäksi 2–4 opettajaa. Erityisen antoisaa koulutuspäivissä olivat informatiivisten luentojen lisäksi pienryhmäkeskustelut, joissa päästiin hyvin käytännönläheisten ops-ongelmien kimppuun. Luotsit-koulutuksissa pohdittiin, keksiikö jokainen oppilaitos nyt pyörää uudelleen vai voitaisiinko löytää yhteisiä polkuja. Pian kävi kuitenkin ilmi, että valtakunnallisiin yhteisiin rakenteisiin ei enää tulla palaamaan. Oppilaitoksissa tulkittiin eri tavoin ops-perusteiden määrittelemä ”tasolta toiselle eteneminen” ja opintokokonaisuus-käsite.

LUMO:ssa päädyimme tavoittelemaan entistä parempaa eri oppiaineiden integraatiota. Halusimme, että instrumenttiopinnot, yhteissoitto-opinnot ja musiikin hahmottamisen (jatkossa muha-) opinnot kulkisivat yhä enemmän käsi kädessä ja mahdollisuuksien mukaan limittäin, ehkä sisäkkäinkin. Suunnittelimme esimerkiksi muha-opintojen ja alkeisorkesterien integraatiota ja syventävien opintojen lopputyöhön muha-opettajan ohjaamaa kirjallista osuutta.

Koko opettajakunnan kokoontumisissa suurin huoli vaikutti olevan uudistusten tuottama ”tason lasku”. Suhtautumisesta tähän ”tason laskun” käsitteeseen tulikin prosessin kuluessa selvästi opettajakuntaa jakava asia. Huoli tasosta oli kuultavissa edelleen myös

tämän tutkimuksen haastatteluissa (luku 5.3.2). Itse tason käsitteestä käytiin myös paljon keskustelua. Oliko huolella kyse nimenomaan oppilaan instrumentin hallinnan taidon tasosta? Voitaikinko taso nähdä esimerkiksi laajempaan ja aktiivisempaan musiikkisuhteena? Olennaiseksi kysymykseksi ops-prosessissa muodostuikin, onko opetuksen periaatteellisena tavoitteena – ja siis myös ops:n tavoitteiden asettelu tavoitteena – se, että kaikki opintonsa aloittavat oppilaat myös valmistuvat. Tämän kysymyksen ratkaiseminen määrittäisi sen, mistä käsin tavoitteet määritellään: keskimääräisen oppilaan edellytyksistä vai edelleen kuten aiemmin – ammattiopintojen lähtötasovaatimuksista.

Toinen opettajia paljon puhuttanut asia oli oppilasarviointi. Keskeisinä muutoksina aiempaan käytäntöön oli numeroarvioinnista luopuminen ja oman opettajan roolin korostaminen arvioinnissa. Arviointia käsitellään tarkemmin luvuissa 4.4 ja 5.3.3. Ajatus opintojen aikaisen formatiivisen arvioinnin vahvemman esiin nostamisesta oli tasosuoritusten summatiivisen arvioinnin painottamiseen tottuneille opettajille aluksi vaikea ajatus. Jo aiemmin numeroarvioinnista oli hiljalleen ryhdytty luopumaan nuorimpien oppilaiden kohdalla, sillä tällainen oli suunta myös peruskoulun alaluokkien arvioinnissa. Toisaalta oli pantu merkille, että arvosanoja ei käytetä enää myöskään Sibelius-Akatemian päätötutkinnoissa. Silti ops-perusteiden mukainen kategorinen numeroarvioinnista luopuminen herätti opettajissa vahvoja tunteita. Opettajat kertoivat kokouksissa, että oppilaat toivovat numeroita ja ne motivoivat harjoittelemaan.

Oppilaiden motivaatioon viitattiin myös silloin, kun haluttiin puolustaa aiemmin edellytettyä yhtä teosta laajemman teoskokonaisuuden esittämistä tasolta toiselle siirryttäessä. Joidenkin opettajien mielestä tällainen tavoite tiivistää harjoittelua ja saa oppilaasta enemmän irti. Toisten mielestä yksittäiseen isoon konserttitilaisuuteen valmistautuminen taas muodostuu joillekin oppilaille kynnykseksi, jonka yli ei päästä ja näin tasolta toiselle siirtyminen jää toteutumatta, vaikka taidot muuten riittäisivät. (PVK 23.3.2018.)

LUMO:n ops-prosessia pyrittiin alusta lähtien tekemään yhdessä koko opettajakunnan kanssa. Tähän pyrittiin alussa muodostetuilla tiimeillä, yhteisillä koulutuspäivillä sekä myöhemmin jatkuneella kollegiotyöskentelyllä, joka tähtäsi myös instrumentti-kohtaisten ops-tekstien luomiseen. Tavoitteena ei ollut vanhan uudistaminen vaan mahdollisimman puhtaalta pöydältä tehty uusi opetussuunnitelma. Samalla haluttiin tunnistaa ja pitää mielessä ne vanhat toimivat käytännöt, joita ei ole tarpeen muuttaa.

Ops-työryhmän kokousten muistioista käy ilmi, että informaatiota ei ole ollut helppoa saada perille. Henkilöstön koulutuspäivien jälkeenkin on ilmennyt esimerkiksi huolta siitä, että ops-uudistuksen myötä olisi luovuttava hyviksi osoittautuneista käytännöistä, vaikka opettajia on muistutettu siitä, että uuteen ops:aan sisällytetään juuri ne asiat, joita LUMOn opettajat pitävät tärkeinä (Muistio 17.11.2017).

Ops-prosessin tueksi tehtiin alkuvuonna 2018 asiakaskysely, jossa oppilaiden huoltajat ja oppilaat saivat antaa palautetta opiston toiminnasta. Vastauksia annettiin paljon, ja perheet olivat niiden perusteella keskimäärin hyvin tyytyväisiä musiikkiopiston opetukseen. Kuitenkin nimenomaan toimintakulttuuria koskien myös kehitystoiveita esitettiin runsaasti. Vanhemmat eivät kokeneet tietävänsä riittävästi siitä, millainen opintojen rakenne on ja miten oppilaat etenevät. Osa oppilaista koki tasosuoritukset hyvin jännittävinä, toisaalta esiintymisiä toivottiin lisää. Myös monipuolista yhteismusisointia toivottiin enemmän, muissakin kuin orkesterisoittimissa. Kaikenlaiseen tiedottamiseen on kyselyn perusteella syytä kiinnittää enemmän huomiota. Tämä koskee myös opetussuunnitelmasta tiedottamista. (LUMO asiakastyytyväisyyskysely 2018)

Ops-tekstin kirjoitustyö tehtiin luku kerrallaan. Tekstiä muotoiltiin ja muokattiin työryhmän kokouksissa, ja viimeistelytyön tekivät rehtori ja puheenjohtaja. Muistioista käy ilmi, että suuri osa ops-työstä oli perusteiden tekstin lukemista ja tulkintaa. Moni asia on perusteissa jo ilmaistu niin tarkasti, ettei sitä ollut tarpeen juuri muokata. Suurin osa tekstin kirjoitusajasta kului perusopintojen opintokokonaisuuksien (Musiikkitaito 1–3) tavoitteiden muotoiluun. Myös arvioinnin kohteita ja kriteereitä pohdittiin pitkään.

Kirjoitustyö kesti pitkälle kevääseen 2018, ja kesän korvalla ensimmäinen versio uudesta ops:sta oli valmis lähetettäväksi Lohjan kaupungin hyväksyttäväksi. Uusi opetussuunnitelma otettiin käyttöön 1.8. ja sen mukaisen opiskelun aloittivat vastavalitut uudet oppilaat. Siihen kannustettiin siirtymään heti myös vanhoja oppilaita, pois lukien ne, joiden opinnot valmistuisivat lähiaikoina. Muha-opetusta annettiin siirtymäaikana 2018–2021 joustavasti uusien ja vanhojen ops:ien mukaisesti. Haasteena oli etenkin säveltämisen ja improvisoinnin tavoitteiden täytyminen niillä oppilailla, jotka ovat siirtyneet uuteen ops:aan kesken opintojen.

2.3 Ops-perusteiden ja LUMO:n opetussuunnitelman uusia käsitteitä

Opetussuunnitelmien kieli ei ole musiikkioppilaitoksissa niin tuttua kuin se on peruskouluissa. Käytössä olevat opintoihin liittyvät käsitteet ovat musiikkiopistoissa usein peräisin 1980-luvulta. Puhutaan usein esimerkiksi kurssitutkinnoista, lautakunnista ja teoriasta, vaikka noille käsitteille on esitetty uudet termit jo vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteissa (tasosuoritus, arvioitsijat, musiikin perusteet). Erityisesti tutkinto-sana ja tutkintotilaisuus ovat olleet keskeinen osa oppilaiden, vanhempien ja opettajien musiikkiopistopolkua. Myös OPS2017 esittelee musiikkiopistoväelle uusia käsitteitä, joiden käyttöä LUMO:ssakin harjoitteleme.

OPS2017:ssa laajan oppimäärän opinnot koostuvat **perusopinnoista** ja niille rakentuvista **syventävistä opinnoista** aiempien perustason ja musiikkiopistotason sijaan. Myös näiden keskinäinen painotus muuttui aikaisemmasta (ks. luku 4.2).

Opetuksen rakenteen yksikkönä otettiin käyttöön myös käsite **opintokokonaisuus**, kun aiemmin käytettiin ”kurseja” tai ”tasoja”. Opintokokonaisuus-käsitettä ei kuitenkaan ops-perusteissa määritelty tarkemmin, ja sen tulkintaa käsiteltiin muun muassa useissa Luotsit-koulutuksen tilaisuuksissa. Pohdittuamme ops-työryhmässä käsitettä monelta kannalta päädyimme siihen, että LUMO:ssa opintokokonaisuudet ovat kronologisesti eteneviä, ei rinnakkaisia, mikä myös olisi ollut mahdollista. Pyrimme eri oppiaineiden integraatioon luomalla perusopintoihin kolme *Musiikkitaito*-opintokokonaisuutta, joista kuhunkin sisältyy sekä instrumenttiopintoja että musiikin hahmottamisen ja yhteissoiton opintoja. Näitä opintoja ei haluttu irrottaa omiksi opintokokonaisuuksiksi, sillä halusimme sisällyttää jokaiseen kokonaisuuteen kaikki tavoitealueet (tavoitealueista ks. luku 4.3). Näin kaikki opettajat kaikissa oppiaineissa voisivat pyrkiä kohti yhteisiä oppimistavoitteita. *Musiikkitaito*-opintokokonaisuus siis vastaa aiempia perustaso- ja peruskurssikäsitteitä siten, että instrumentti- ja musiikin hahmottamisen opinnot liitetään yhä tiiviimmin yhteen.

LUMO:ssa perusopinnot koostuvat siis opintokokonaisuuksista *Musiikkitaito 1–3*. Syventävien opintojen kohdalla työ on vielä kesken. Syventävät opinnot ovat toistaiseksi vielä *Musiikkitaitojen* tavoin yksi opintokokonaisuus, johon sisältyy sekä instrumenttiopintoja että musiikin hahmottamisen ja yhteissoiton opintoja oppilaan valitsemalla tavalla painottaen.

Opetuksen **yksilöllistäminen** on ops-perusteissa omana lukunaan (OPS2017, luku 5) 2002-perusteissa edellytettiin, että oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opiskelusuunnitelma, jos hän ei kykene opiskelemaan opetussuunnitelman mukaisesti. Jo tällöin painotettiin oppilaan oikeutta kehittää kykyjään omista lähtökohdistaan käsin (OPS2002, 10 §). LUMO:ssakin opetusta ja sen tavoitteita on tarpeen mukaan yksilöllistetty vuodesta 2002 lähtien. Tasosuoritusten kohdalla tämä on näkynyt käytännössä niin, että joillakin oppilailla tasosuoritus on voinut koostua useammasta tilaisuudesta yhden sijaan. OPS2017:ssa yksilöllistämisen mahdollisuudet kuvataan laajasti. Se voi tarkoittaa esimerkiksi tavoitteiden, sisältöjen, opiskeluajan, opetuksen toteuttamistavan, tarvittavien tukitoimien ja arviointimenettelyn yksilöllistämistä (OPS2017, luku 5).

LUMO:n uuden ops:n valmisteluvaiheessa työryhmässä arveltiin, että muotoillut tavoitteet ja toimintatavat ovat tulkittavissa niin väljästi, ettei erillisiä kirjattuja henkilökohtaisia opetussuunnitelmia todennäköisesti ole tarpeen tehdä. Uuden ops:n mukaisessa opetuksessa vaatimustaso voidaan joka tapauksessa muotoilla oppilaskohtaisesti, ja näin joko nostaa tai laskea rimaa tarpeen mukaan. Tulkitsimme siis niin, että yksilöllistämiseen oikeuttavan ”oppilaan vammaisuuden, sairauden tai muun näihin verrattava syy” (OPS2002, luku 11) erottaminen oppilaan muista opiskeluedellytyksistä ei näytä olevan olennaista, vaan yksilöllistäminen on uudessa ops:ssa yksi oppilaslähtöisyyden osa. Tällaisen tulkintavapauden luo etenkin se, ettei velvoittavassa ops-tekstissä kuvata tarkkoja toimintakäytäntöjä, vaan opiston käytännöt esimerkiksi taitonäytteiden ja arvioinnin järjestämisestä ovat jatkuvan kehittämisen kohteina ”Toiminnan käsikirja” -nimisessä ohjekokoelmassa.

Yksilöllistämisen mahdollisuus on siis olemassa, mutta sen tarkempaa ja automaattista kirjaamista ei LUMOOps2018:ssa edellytetä (LUMOOps, luku 9). OPS2017:ssa todetaan, että yksilöllistämisen dokumentointitavasta päättää koulutuksen järjestäjä (OPS2017, luku 5). Dokumentointia tulemme käsittelemään ops:n kehittämistyössä jatkossa, kun ilmenee, millaisia yksilöllistämisen tarpeita opetuksessa havaitaan.

Oppilaslähtöisyys-käsite herätti opettajakunnassa runsasta keskustelua uudistusprosessin aikana. Käsite oli jostain syystä noussut jonkinlaiseksi ops-prosessin motoksi, ja se herätti ristiriitaisia tunteita. Käsitettä pidettiin toisaalta itsestään selvästi hyvänä ja tavoiteltavana arvona, toisaalta kuitenkin vaarallisena, sillä sen nähtiin helposti ohjaavan opettajaa luopumaan oikeudestaan valita pedagogisesti sopivimmat työtavat ja ohjelmisto. Oppilaslähtöisyys-termiä ei löydy OPS2017-tekstistä. On kiinnostavaa huomata,

miten joku käsite voi näin alkaa ohjata ajattelua kenties aivan väärille urille. Oppilaslähtöisiä työtapoja on kuitenkin pidetty ops-keskustelussa usein esillä. Tämä näkyy hyvin erilaisista opintopoluista puhuttaessa. Seuraava kommentti on Karvin selvityksestä. Eräs rehtori kuvaa ops:n muutostarvetta näin:

[...] asetettuihin tavoitteisiin voidaan päästä monin eri tavoin, yksilölliset ominaisuudet ja taidot tulisi huomioida entistä paremmin. Pitäisi voida asettaa erilaisia tavoitteita ja toisaalta myös tapoja saavuttaa [...] ne. [...] Pitäisi voida entistä joustavammin huomioida oppilaan resurssit, taidot, motivaatio ja olosuhteet sekä elämäntilanne, oppilaitoksen tulee nopeasti voida reagoida ja vastata oppilaan tarpeisiin. (Tiainen ym. 2012, 67.)

LUMO:n opetussuunnitelmassa oppilaslähtöisyys valittiin yhdeksi arvoistamme (LUMOOps2018, luku 3). Se kuvattiin myös tavoitteena, kun opiston toimintakulttuuria kehitetään jatkossa (LUMOOps2018, luku 13).

Toimintakulttuuri tuotiin uutena käsitteenä OPS2017:aan. Sanaa ei vielä aiemmissa ops-perusteissa näkynyt, siellä puhuttiin vain toimintaympäristöstä (OPS2002, 15). Toimintakulttuuri-käsitteen merkitys on kuitenkin laajempi. Se kattaa kaiken työtä ohjaavan normiston tulkinnan, oppilaitoksen vakiintuneet käytännöt sekä ajattelutavat. Ops-perusteissa oppilaitoksia ohjataan tavoittelemaan "aitoa kohtaamista sekä välittävää ja kunnioittavaa vuorovaikutusta" ilmentävää toimintakulttuuria. (OPS2017, 13) Tämä edellyttää toiminnan jatkuvaa kehittämistä ja kaikenlaisen suunnittelun ja organisoinnin sekä pedagogisten käytäntöjen ja arvioinnin tarkastelua.

LUMOOps2018:ssa toimintakulttuurin kohdalla painotetaan edellä mainittujen tavoitteiden lisäksi musiikkiopistoa yhteisönä, johon kaikkien sen jäsenten tulee kokea kuuluvansa. Osallisuuden kokemuksen tärkeyttä painotti myös Kauppinen OPS2017:aa tulkitessaan (Kauppinen 2017). Osallisuuden ja yhteisöllisyyden toteutumiseen pyritään esimerkiksi luopumalla aiemmasta opetusviikko-käsitteestä ja toteuttamalla opiston toimintaa **toimintaviikko**-käsitettä. Näin halutaan korostaa, että opiston opetus on muutakin toimintaa kuin lukujärjestyksen mukaisia oppitunteja. (LUMOOps2018, luku 4.)

Toimintaviikko-käsitteestä seurasi tarve nimetä jollain tavoin ne viikot, jolloin ei ole lukujärjestyksen mukaista opetusta. Otimme käyttöön käsitteen **pajaviikko**. Ops:n mukaan vuoden 35 toimintaviikosta korkeintaan 5 viikkoa voidaan instrumenttiopetuksesta järjestää muulla tavoin kuin yksilötunteina. Näin haluttiin antaa opettajille vapaus suunnitella ja järjestää esimerkiksi kuuntelukasvatukseen kuuluvia yhteisiä konserttikäyntejä tai

luokkatunteja. Pajaviikoilla voidaan joko opettajittain tai kollegioittain järjestää myös opetusta erilaisten teemojen, esimerkiksi improvisaation ympärille. Jo aiemmin LUMO:ssa on ollut käytössä vuosittainen yhteissoittoviikko, joka toimi pohjana pajaviikkoidealle.

Arviointia uudistettaessa päätimme tavoitella sitä, että jokainen oppilas saisi vuosittain palautetta oman opettajan lisäksi myös toiselta opettajalta ei vain esiintymis- vaan myös opetustilanteessa. Syntyi käsite **opettajavaihto**. Toiminnan käsikirjaan linjasimme, että oppilas voi saada toiselta opettajalta joko kokonaisen soittotunnin tai osallistua esimerkiksi luokkatunnille. Tavoitteena on, että opistomme oppilaista tulisi yhä enemmän meidän yhteisiä oppilaitamme eikä vain yhteen opettajaan liitettyjä. Opettajavaihdosta on kuultu kokouksissa ja myös tämän tutkimuksen haastatteluissa monia hyviä kokemuksia, mutta myös kriittistä pohdintaa (ks. luku 5.3.1).

2.4 Kehittämistehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän opinnäytetyön tehtävänä on selvittää ops-perusteissa ilmeneviä muutoksia ja muutossuuntia ja peilata niitä LUMO:n opettajien kokemuksiin opettajauraltaan. Erityisesti analysoin uusimman OPS2017:n kuvaamia pedagogisia haasteita musiikkioppilaitosten perinteisille ajattelutavoille ja käytännöille. Pyrin osoittamaan näitä haasteita analysoimalla LUMO:n opettajien teemahaastattelujen tuottamaa aineistoa. Oman opistomme ops:n jatkokehityksen kannalta on olennaista tunnistaa, millaisia muutoksia opettajien pedagogiikassa on tapahtunut, ja millaisiin muutoksiin ja kehittämiseen he ovat halukkaita ja valmiita jatkossa. Oliko LUMO:n ops-prosessi opettajien mielestä tarpeellinen ja onnistuimmeko sen kuluessa kehittämään ja kehittämään omaa työtämme ja työyhteisöämme?

Syksyllä 2020 oli kulunut kaksi lukuvuotta uuden opetussuunnitelman käyttöönotosta. Omassa opistossamme on tänä aikana säännöllisesti rohkaistu ja ohjeistettu opettajia siirtymään uuden opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen mahdollisimman monen oppilaan kohdalla, vaikka siirtymäaika onkin edelleen mahdollistanut vanhamuotoisen opiskelun ja sen mukaisen tasolta toiselle siirtymisen. Keväällä 2020 kirjoitettiin ensimmäiset uuden opetussuunnitelman mukaiset perusopintojen todistukset sanallisine arviointeineen. Silti myös vanhoja tasosuorituksia tehtiin vielä samana keväänä etäopetuksenkin aikana ahkerasti. Syksyllä 2020 selvisi, että kolmasosalla oppilaista ei vielä ollut

oppilashallintojärjestelmä Eepokseen avattua uuden ops:n mukaista tavoitetaulua. Heräsi huoli siitä, miten opettajat ovat ryhtyneet prosessoimaan voimassa olevan opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä. Minkä ops:n mukaista opetusta viime vuosina aloittaneet oppilaat käytännössä saavat?

Opetussuunnitelman kehittäminen on jatkuva prosessi, ja 2018 syksyllä käyttöön otettu opetussuunnitelma on väistämättä vasta ensimmäinen versio, jonka tehtävä on ohjata opetusta ja toimintakulttuuria uudelleenlaiseen suuntaan. Nyt on sopiva aika tarkastella, millaisia vaikutuksia prosessi on saanut aikaan opistossamme. Ovatko opettajien ajattelu ja näkemykset musiikinopetuksen merkityksestä ja tavoitteista muuttuneet? Ovatko opetuksen ja arvioinnin käytännöt muuttuneet? Nyt havaittavien vaikutusten selvittäminen antaa tärkeää osviittaa jatkotyöhön. On olennaista, että oppilaitoksen käytännöt vastaavat opetussuunnitelman tavoitteita ja sisältöjä. On siis myös tärkeää, ettei kirjoiteta ja pidetä voimassa sellaista opetussuunnitelmaa, johon opettajakunta ei ole valmis sitoutumaan.

Musiikkioppilaitosten ops-prosesseja ja opetussuunnitelmien toteutumista käytännössä on tutkittu etenkin lukuisissa opinnäytetöissä ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Tällaisia tutkimuksia löytyi useita etenkin viimeisen vuosikymmenen ajalta, uusimpina Antikaisen tutkimus musiikkiopisto Avoniasta (Antikainen 2020) ja Kuikan työ Palmgren-konservatoriosta (Kuikka 2018). Lisäksi Kuosmanen tutki gradussaan OPS2017:n tekstisisältöä ja sen pohjana olleita muutospaineita (Kuosmanen 2017). Musiikkioppilaitosten arviointikulttuuria ja arviointia ops-perusteissa 1988 lähtien on selvittänyt opinnäytetyössään Kaverinen (Kaverinen 2018). Mainittujen tutkimusten kysymyksenasettelu ja tulokset luovat pohjaa ja vertailukohtaa myös käsillä olevalle tutkimukselle.

Tarkastelen siis aluksi luvussa 4 ops-perusteiden 1995–2017 tekstejä ja tutkin sen jälkeen luvussa 5 opettajien käsityksiä ja kokemuksia haastatteluiden avulla. Tavoitteenani on selvittää, minkälaisia ajatuksia ja tunteita muutoksen vuodet ovat herättäneet ja miten opettajat ovat kokeneet ops-prosessin. Pyrin saamaan käsityksen siitä, miten opettajat ovat pyrkineet ja onnistuneet muuttamaan omaa opetustaan uuden opetussuunnitelman arvoperustan ja tavoitteiden mukaiseksi. Tällainen selvitys auttaa tulevien muutosprosessien suunnittelussa. On olennaista tutkia nimenomaan jo vanhan ops:n aikana työuransa aloittaneiden opettajien käsityksiä ja kokemuksia, jotta ops-muutoksen vaikutuksia voidaan tarkastella. Keskityn tässä työssä nimenomaan instrumenttiopetuksessa tapahtuneeseen muutokseen. Myös musiikin hahmotusaineiden

opetuksen osalta tutkimus olisi tarpeellista, mutta omassa opistossamme on muha-aineiden osalta tapahtunut niin paljon työntekijävaihdoksia, ettei tutkimusta ole nyt mahdollista tehdä.

Tutkimuskysymyksiksi valitsin seuraavat:

- 1. Millaisia muutoksia ja muutossuuntia on nähtävissä opetussuunnitelman perusteissa ja oppilaitosten toimintakulttuurissa 1995–2017?**
- 2. Millaisia muutoksia LUMO:n opettajat kuvaavat pedagogisen ajattelussaan ja toiminnassaan työuransa aikana ennen ops-uudistusta?**
- 3. Miten ops-prosessi ja uusi opetussuunnitelma ovat vaikuttaneet opettajien pedagogiseen ajatteluun ja käytännön työhön?**

Tämä tutkimus on osa LUMO:n opetussuunnitelman kehitystyötä sekä jatkuvaa toiminnan kehittämistä. Kehittämistehtävä toivottavasti täyttyy sekä tutkimuksen tekijän ammattitaidon laajentumisella että opiston toiminnan kehittymisellä. Tutkimuksen aineistohankinnassa tehdyt haastattelut paitsi antavat aineistoa tähän tutkimukseen, myös antavat opettajille tilaisuuden itsereflektointiin haastamalla ajattelemaan opetussuunnitelman ja sen perusteiden ohjausvaatimuksia ja vaikutuksia omaan työhön. Tämä voi auttaa ja ohjata opettajia refleктоimaan omaa työnkuvaansa sen muutoksia tulevaisuudessa. Tutkimustuloksia voidaan käyttää muidenkin oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittämiseen jatkossa.

3 Tutkimuksen kulku

3.1 Tutkimusaineiston valinta ja kerääminen sekä tutkimusetiikka

Etsin tutkimuskysymyksiin vastausta aineistosta, jonka muodostavat kirjallinen tutkimusaineisto sekä teemahaastatteluilla hankittu aineisto. Kirjalliseksi tutkimusaineistoksi tulivat luonnollisesti voimassa olevat opetussuunnitelmat (OPS2017 ja LUMOOps2018) ja näiden vertailuaineistoksi edelliset opetussuunnitelmat: Kouluhallituksen ops-ohje 1988 (OPS-ohje1988) ja vuosien 1995 ja 2002 ops-perusteet (OPS1995 ja OPS2002) sekä opiston oma opetussuunnitelma vuodelta 2004 (LUMOOps2004).

LUMO:n opettajien käsityksiä tutkin haastatteluaineistosta, jonka keräsin tekemällä yhdeksän teemahaastattelua. Niissä haluan selvittää, miten opettajat olivat mieltäneet ops:aan tulleet muutokset, ja miten ne ovat vaikuttaneet käytännön työhön viime vuosien aikana. Tavoitteena oli myös tuoda esiin opettajien ajatuksia ops:n ja opetuksen käytäntöjen kehitystarpeista tulevaisuudessa. Ops-prosessia koskevien kysymysten pohjaksi halusin selvittää, miten opettajat suhtautuvat muutoksiin omassa työssään ulkoa silloin, kun muutosvaatimukset eivät ole hallinnollisia kuten ops-prosessi. Ovatko opettajat kokeneet pedagogiikkansa muuttuneen työuran aikana ja jos ovat, niin millaiset syyt muutoksia ovat aiheuttaneet?

Opettajien näkemyksiin liittyvän taustatyön pohjana saatoin lisäksi käyttää kokemuksiani ops-prosessin ajalta. Tästä löytyy aineistoa kokousten muistioista sekä niiden valmistelussa kirjoittamistani päiväkirjamuistiinpanoista kolmen viime vuoden ajalta. Päiväkirjamuistiinpanoja on myös työyhteisön ops-päivien keskusteluista. Tästä taustaaineistosta löytyi vinkkejä uudistustyössä koettujen ongelmien ja kipupisteiden tunnistamiseen.

Toteutin haastattelut teemahaastatteluina, joissa keskityin opetussuunnitelmien muutoksiin sekä opettajien kokemuksiin ops-prosessin eri vaiheissa. Teemahaastattelu sopii tähän tutkimukseen hyvin, sillä sen avulla voidaan keskittyä haastateltavan esiin tuomiin näkemyksiin strukturoitua haastattelua syvemmin. Teemahaastattelun pohjana on haastateltavien kokema tietty tilanne, josta tutkija on jo ennalta tehnyt alustavan analyysin (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 47). Tässä tapauksessa myös haastattelijalla oli oma kokemuksensa samasta tilanteesta eli ops-uudistuksesta. Olin haastattelijana omien kokemusteni ja tilanneanalyysini perusteella selvillä siitä, millaisia seurauksia jaetulla ops-kokemuksellamme voisi olla haastateltaville. Niinpä haastattelurunko oli mahdollista rakentaa näiden analyysien pohjalle tutkimuskysymysten ohjauksessa. Haastattelun fokus on nimenomaan haastateltavien subjektiivisissa kokemuksissa, joita ei teemahaastattelussa sidota valmiisiin vaihtoehtoihin, vaan joille annetaan mahdollisuus tulla kuvatuksi kunkin haastateltavan valitsemalla persoonallisella tavalla (Hirsjärvi ja Hurme 2008, 48).

Etukäteen mietin, millaisia tutkimuseettisiä haasteita kuulumiseni samaan työyhteisöön haastateltavien kanssa asettaisi. Arvelin, että oma asemani ops-prosessin vetäjänä voisi vaikeuttaa avoimen ja rehellisen vuorovaikutuksen saavuttamista etenkin, jos haastateltavilla olisi kritisoitavaa prosessin läpiviemisen suhteen. Toisaalta pidin tätä

tuttuutta on myös etuna: tunnen opettajat pitkältä ajalta ja pystyn siksi kommunikoi-
maan heidän kanssaan vierasta haastattelijaa helpommin haastateltavan taustan huo-
mioiden. Omassa työyhteisössä tutkimukseen osallistumiseen rohkaiseminen olisi
myös helpompaa kuin ulkopuolelta tulevalla tutkijalla.

Toisena haasteena pidin anonymiteetin säilyttämistä raportoinnissa. Kirjoitusvaiheessa
kävi kuitenkin ilmi, että anonymiteetin säilyttäminen ei tässä tutkimuksessa ole on-
gelma. Vaikka keräsin haastateltavilta taustatietoja, joista he olisivat tunnistettavissa, ei
taustatiedoilla näyttänyt olevan sellaista yhteyttä opettajien kokemuksiin, että tietoja
olisi ollut tarpeen kirjoittaa auki raporttiin. Haastatteluissa mahdollisesti kohdattavien
haasteiden vuoksi suunnittelin aluksi käyttäväni aineiston keräämiseen myös koko
opettajakunnalle suunnattua täysin anonyymiä kyselyä, jolloin saisin laajemman käsi-
tyksen opettajakunnassa vallitsevista tunnelmista ja asenteista. Luovuin kuitenkin
tästä, sillä teemahaastattelulla saatava tieto olisi syvempää ja antaisi varmemmin käsi-
tyksen myös yksittäisiin vastauksiin liittyvistä perusteluista.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa pyysin ensin tutkimuslupaa rehtorilta. Pyysin myös
lupaa kertoa tutkimuksesta yhteisissä opettajankokouksissa. Rehtori suhtautui tutki-
mukseen kannustavasti ja kerroinkin tutkimuksesta opettajankokouksessa lokakuussa
2020. Tällöin esitin jo yleisesti toiveen, että pyytämäni opettajat suostuisivat haastatel-
taviksi. Luonnollisesti osallistuminen tutkimukseen oli opettajille kuitenkin täysin vapaa-
ehtoista.

Opistomme opettajakuntaan kuuluu tällä hetkellä 56 opettajaa, joista viranhaltijoita ja
päätoimisia tai yhteispäätoimisia instrumenttiopettajia on 21. Pyrin valitsemaan haasta-
teltavat opettajat niin, että edustetuksi tulisi mahdollisimman monipuolinen otos. Oli ole-
tettavaa, että erilaisessa työsuhteessa olevat (viranhaltija, päätoiminen ja sivutoiminen
tuntiopettaja, sijainen tai muuten määräaikainen opettaja) suhtautuisivat muutosproses-
seihin eri tavoin, sillä käytännön työjärjestelyissä voi näiden ryhmien välillä olla eroja.
Halusin ohittaa tästä mahdollisesti johtuvat erot, ja valitsin siksi haastateltaviksi yhdek-
sän viranhaltijaa ja päätoimista tuntiopettajaa, joiden työnkuva on samankaltainen. On
painotettava, että prosessin aikana on kuitenkin jatkuvasti tarjottu tilaisuuksia kaikkien
työntekijöiden mielipiteiden kuulumiseen. Työntekijäryhmillä ei täten ole ollut eriarvoista
asemaa itse prosessissa. Jatkossa olisi tärkeää selvittää myös sivutoimisten tuntiopet-
tajien ja useammassa oppilaitoksessa opettavien päätoimisten opettajien kokemuksia

ja näkemyksiä opetussuunnitelmasta, jotka nykyisin voivat erota toisistaan huomattavasti.

Valitsin haastateltavaksi kutsuttavat siten, että saan kuuluviin eri-ikäisten ja eri instrumentteja edustavien kollegojen näkemyksiä. Ops:n valmistelutyöryhmässä 2017–2018 oli mukana sekä viranhaltijoita että tuntiopettajia. Työryhmän jäsenet olivat väistämättä ops:n valmistelussa jatkuvasti enemmän mukana ja monipuolisemmin informoituja, ja halusin nyt kuulla nimenomaan työryhmän ulkopuolisten opettajien näkemyksiä. Haastatelluista vain yksi oli ollut mukana työryhmässä. Lisäksi pyrin pyytämään mukaan erityisesti niitä opettajia, jotka olivat prosessin aikana esittäneet kriittisiä näkemyksiä. Tavoitteena oli siis erityisesti saada näkyviin se, mikä uudistuksessa ei ollut onnistunut parhaalla mahdollisella tavalla. Oli myös kiinnostavaa kuulla, olivatko prosessin alussa esitetyt kriittiset näkemykset muuttuneet myöhemmin.

Haastatelluissa oli sekä miehiä että naisia. Neljä heistä oli työskennellyt LUMO:ssa yli 20 vuotta, kaksi noin 10 vuotta ja kolme 2–5 vuotta. Haastatellut edustivat kaikkia instrumenttiryhmäjä ja heissä oli myös yhteismusisoinnin opettajia. Musiikin hahmotusaineiden opettajia ei haastateltavissa siis ollut, sillä nyt keskityttiin nimenomaan instrumenttiopettajien kokemaan ja tekemään muutokseen.

Lähestyin haastateltavia opettajankokouksessa pitämäni lyhyen tiedotuksen jälkeen sähköpostitse. Toimitin heille tiedotteen tutkimuksesta sekä suostumuslomakkeen allekirjoitettavaksi. Yhtä lukuun ottamatta kaikki opettajat vastasivat haastattelukutsuun myöntävästi ja ehdottivat sopivaa haastattelu-aikaa. Yhden kieltäytyneen tilalle pyysin toisen opettajan. Haastattelut tehtiin verkossa Google Meet -sovelluksessa, jolloin myös tallentaminen onnistui helposti. Haastattelut kestivät 45–60 minuuttia kukin. Liittein haastattelut välittömästi. Kirjoitettua aineistoa niistä syntyi 24 sivua. Haastattelukysymykset ovat liitteenä (liite1).

Tutkimusetiikkaan kuuluu myös tietosuojaohjeiden huolellinen noudattaminen. Haastateltaville luvattiin kirjallisesti, että aineiston keruussa tallennettavat henkilön tunnistettavuuteen liittyvät tiedot ja haastatteluaineisto säilytetään tutkijan tietokoneella salasanan takana ja hävitetään tutkimuksen julkaisun jälkeen.

3.2 Tutkimusaineiston analyysimenetelmät

Käytän tutkimusmenetelmänä kirjallisten opetussuunnitelmien osalta laadullista sisällönanalyysiä. Tämän metodin mukaisesti pyrin analysoimaan verbaalista aineistoa systemaattisesti ja objektiivisesti ja tekemään päätelmiä tämän analyysin perusteella. Etsin teksteistä lähiluvun avulla käsitteellisiä ja painotuksellisia eroja. Ne asiat, jotka säilyvät samoina, jäävät nyt analyysin ulkopuolelle. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 104.) Tarkoituksena on siis järjestää tutkimuksen kohde, opetussuunnitelmien muutokset, johtopäätösten tekemistä varten (sama, 117). Analyysitapa on tässä enemmän teoriaohjaava kuin aineistolähtöinen. Tällöin analysoitavat asiat valitaan aikaisemman tiedon pohjalta (sama, 109–110). Tällaista pohjaa ovat antaneet LUMO:n ops-prosessissa esiin tulleet asiat. Näin ollen kirjallinen ja kokemuksellinen aineisto keskustelevat analyysin aikana keskenään. Toisaalta teoriaohjaavuuteen suuntaa se, että uusien opetussuunnitelmien tekstit perustuvat väistämättä aiempiin dokumentteihin muodollisten seikkojen ja mien käsitteiden osalta. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on kuitenkin nostaa esiin erityisesti ne asiat ja käsitteet, jotka tulevat teksteihin uusina mukaan tai joiden painotus näyttää muuttuvan. Kuvaan tekstianalyysin tuloksia luvussa 4.

Analysoin myös haastattelut sisällönanalyysin keinoin. Pyrin löytämään nimenomaan viitteitä siitä, millaisia konkreettisesti näkyviä ja ajattelullisia muutoksia opettajat ovat havainneet tehtyyn ops-työhön liittyen. Tässä analyysitapa on aineistolähtöinen, ja liikkuu väistämättä myös diskurssianalyysin suuntaan (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 117–118, 133). Tulkiten haastateltavien näkemyksiä aiemman kokemuksen – ops-prosessin aikaisten muistiinpanojen –perusteella. Haastattelukysymykset oli järjestetty kronologisesti siten, että ensin opettajat kuvasivat omaa taustaansa, sitten pedagogiikkansa muutoksia aiemmin ennen ops-prosessia. Sen jälkeen he kertoivat ops-prosessin aikaisista kokemuksistaan ja nykyisestä suhtautumisestaan siihen. Lopuksi pohdittiin vielä uuden ops:n ohjaaman musiikin opetuksen tulevaisuutta. Haastatteluissa tämä kronologia kuitenkin välillä hajosi, joten analyysissä pyrin palauttamaan näkemykset oikeaan tapahtuma-aikaan.

Litteroiduista haastatteluista etsin ensin pelkistettyjä ilmauksia ja listasin ne. Sen jälkeen ryhmittelin ilmaukset alaluokkiin ja edelleen yläluokkiin. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 123.) Haastatteluiden analyysin tulokset kuvaan luvussa 5. Kuvaan esiin nostettuja teemoja kolmesta näkökulmasta: menneisyyden (luku 5.1 ja 5.2), nykyhetken (luku 5.3) ja tulevaisuuden kannalta (luku 5.4).

4 Opetussuunnitelmien suuntia 1995–2018

Musiikkioppilaitosten historiaa ja uusimpien ops-perusteiden pohjatyötä on kuvattu luvussa 2.1. Siirryn nyt tarkastelemaan niiden opetussuunnitelmien tekstejä, joiden mukaan LUMO:ssakin on opetettu koko työurani ajan. Oma opettajanurani alkoi Kouluhallituksen 1988 antamien ohjeiden vallitessa. Sen jälkeen seurasivat Opetushallituksen antamat opetussuunnitelman perusteet vuosina 1995, 2002 ja 2017. Tässä luvussa pyrin osoittamaan, millaisia muutossuuntia näistä teksteistä löytyy. Edellä mainitut ops-perusteet ovat edellyttäneet oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittämistä perusteiden uusien painotusten suuntaan. Peilaan siksi niiden tekstejä LUMO:n omiin opetussuunnitelmiin (LUMOOps2004 ja 2018). Uusimman opetussuunnitelman tuomia uusia käytäntöjä kuvaan tarkemmin luvussa 5 haastatteluiden analyysin yhteydessä.

Opetussuunnitelman roolia ja merkitystä opetuksen kehittämisessä ja oppilaitoksen toiminnan ohjaamisessa kuvataan OPS2002:ssa näin:

Opetussuunnitelma on keskeisin ja tärkein väline oppilaitoksen opetustyön kehittämisessä. Opetussuunnitelmassa otetaan huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet ja valmiudet, musiikillisen kulttuuriperinnön siirtäminen, musiikkielämän kansalliset ja kansainväliset muutokset ja kehittämistarpeet, musiikkialan ammattikoulutuksen lähtötaasovaatimukset sekä oppilaitoksen ja sen toimintaympäristön omaleimaisuus. (OPS2002, 14 §)

Myös OPS2017:ssa asia ilmaistaan hyvin samankaltaisesti (luku 1.2). Opetussuunnitelmien teksteistä tulisi siis tällä perusteella voida päätellä, millaisia asioita oppilaitoksen toimintakulttuurissa painotetaan, millä perusteilla opetuksen tavoitteita asetetaan ja miten opetusmetodeja valitaan.

4.1 Laki ja oppimiskäsitys opetuksen perustana

Musiikkioppilaitosten tehtävän ja opetuksen tavoitteiden perustana on kaikissa opetussuunnitelman perusteissa Laki taiteen perusopetuksesta (633/1998), joka seurasi musiikkioppilaitoslakia (516/1995). Tavoitteellinen tasolta toiselle etenevä opetus antaa lakitekstin mukaan oppilaille valmiuksia ilmaista itseään sekä hakeutua taiteenalan jatkoopintoihin. Lain mukaan oppilaitosten opetussuunnitelman perusteet päättää Opetushallitus (Laki 633/1998, 5 §).

Musiikkioppilaitosten historiassa tärkeänä tavoitteena on ollut ammattimuusikoiden peruskoulutuksen antaminen (ks. luku 2.1). Sen ohella on jo vuoden 1995 opetussuunnitelman perusteissa kuitenkin selvästi painotettu myös harrastustavoitteisuutta. ”Opetuksen tulee kehittää valmiuksia luovaan ja monipuoliseen musiikin harrastamiseen ja esittämiseen sekä alan ammattiopintoihin” (OPS1995, luku 1.1). Tuolloin opetuksen tavoitteeksi muotoiltiin ”musiikillisten valmiuksien monipuolinen kehittäminen sekä musiikillisen yleissivistyksen laajentaminen ja syventäminen” (luku 1.2).

Vuonna 2002 annettiin Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän perusteet (OPS2002), joille perustuu LUMO:n opetussuunnitelma, LUMOops2004. Molemmissa opetuksen tehtävänä kuvattiin ”hyvän musiikkisuhteen” synnyttäminen ja ”elämänikäiseksi musiikin harrastamisen” edellytysten luominen. Jatko-opintovalmiudet mainittiin edelleen tavoitteeksi edellisten rinnalla. (OPS2002 luku 1.2, LUMOops2004 1.2.) Tekstien mukaan opetuksen tavoitteena on myös

... tukea oppilaan henkistä kasvua ja persoonallisuuden lujittumista sekä luovuuden ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Opetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta keskittyneeseen, määrätietoiseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn sekä rakentamaan toimintaan yksilönä ja ryhmän jäsenenä. (OPS2002, 1 §)

LUMO:n opetussuunnitelma 2004 seuraa perusteiden sisältöä tarkasti opetuksen tehtävän ja tavoitteiden suhteen (LUMOops2004, 1.1;1.2).

OPS2017 nostaa opetuksen tehtävänä esiin edellä mainittujen lisäksi oppimisen ilon ja omien musiikillisten vahvuuksien tunnistamisen. Tavoitteena on myös myönteisen minäkuvan, terveen itsetunnon ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen. (OPS2017, luku 11.) Lisäksi oppilaalle tarjotaan nyt mahdollisuuksia opiskella pitkäjänteisyyden ja päämäärätietoisuuden lisäksi ”omien kiinnostuksen kohteiden suuntaisesti” (luku 2.1).

Pitkäjänteisyyden ja elämänikäisen musiikin harrastamisen tavoitteet sekä lain määräämä tasolta toiselle eteneminen ovat ops:n tehtävän perustana edelleen, ja niiden voi-kin nähdä olevan musiikkioppilaitoksessa opiskeluun elimellisesti liittyviä ja kiistämättömiä tavoitteita. Sen sijaan OPS2017:n tuoma merkittävin muutos, oppilaan omien kiinnostuksen kohteiden esiin nostaminen, on selvästi uusi avaus. Sen tulkinta on herättänyt paljon keskustelua, myös LUMO:ssa. Se on joskus ymmärretty sellaiseksi oppilaslähtöisyydeksi, jossa opettajan asema pedagogisena ohjaajana murenee, ja oppilas voi itse päättää opintojensa sisällöstä.

Edellä kuvattu opetuksen yleisten tavoitteiden yhä laajempi avaaminen heijastelee selvästi oppimiskäsityksen muutosta. Opetuksen tavoitteet nähdään uudemmissa opetussuunnitelmissa OPS1995:n musiikillisia tavoitteita laajemmin oppilaan koko henkisen kasvun ja oppimistaitojen kehittämisenä.

Oppimiskäsityksen muutos on siis vaikuttanut musiikkiopistojen opetussuunnitelmien kehittämiseen. Perinteisen kouluopetuksen behavioristisesta käsityksestä on siirrytty kohti konstruktivistista käsitystä 1990-luvulta lähtien (Tynjälä 1999, 29–31). Soiton ja laulun opetuksessa vakiintunut mestari – kisälli -ajattelu on usein edustanut behaviorismia puhtaimmillaan. Tämän voi havaita tarkastelemalla sitä Tynjälän kuvaamaan behavioristiseen malliin peilaten. Opettaja on pilkkonut opettavat taidot sopiviksi osatavoitteiksi. Oppilasta on sitten opetettu toimimaan opettajan osoittamien tavoitteiden suuntaisesti ja oppimista on arvioitu suoraan empiirisesti oppilaan käyttäytymisen eli kuultavissa olevan soittotaidon perusteella. Oppimista on ohjattu toivottuun suuntaan vahvistamalla, esimerkiksi myönteisellä palautteella ja hyvillä arvosanoilla. Näin oppimistulosten arviointi on ollut erityisesti määrällistä. Tuloksia on pidetty sitä parempina, mitä enemmän oppilas onnistuu toistamaan opetettua taitoa. (Tynjälä 1999, 29–31.) Musiikinopetuksessa tätä vastaavat erityisesti tutkintotilanteissa suoritettu arviointi, joka on nimenomaan opittujen asioiden ja taitojen arviointia eikä kohdistu oppimisen prosessiin (ks. luku 4.4).

Behavioristinen mallista ja toistamalla oppiminen on itsestään selvästi monien teknisten taitojen pohja. Kypsymätön lapsi ja nuori oppii mallista lisäksi asenteita ja reagointitapoja. Myös monimutkaisten valintatilanteiden hallinnan opettelussa sillä on paikkansa. Erityisesti konstruktivismin painottamassa oppilaan itseohjautuvuuden korostamisessa voidaan joutua hakoteille. ”Kaikkea ei voi eikä kannata konstruoida itse alusta alkaen. Siihen ihmiselämä on liian lyhyt,” toteavat Uusikylä ja Atjonen. (2007, 25–26.) Behavioristinen toistamisopetus on kuitenkin jäänyt kasvatuksen pedagogiikassa yhä enemmän taka-alalle samalla, kun oman oivaltamisen, luovuuden ja soveltamisen arvostus on lisääntynyt. Tämä näkyy monin tavoin myös työelämässä. Yhden taidon specialistinkin on hallittava tiimityön taitoja ja löydettävä sopiva paikka taitojensa näyttämiseen ja käyttämiseen. Musiikinopetuksessa näyttää rekrytointi-ilmoitusten perusteella olevan enemmän kysyntää taitaville ja monipuolisille pedagogeille kuin yhden instrumentin huippuosaajille.

Konstruktivististen käsitysten mukaan oppimisessa korostetaan yhä enemmän luovia ja reflektiivisiä toimintoja. Oppiminen ei ole ainoastaan muistamista ja toistamista, vaikka

se on tietenkin sitäkin. (Tynjälä 1999, 58.) Uusi oppimiskäsitys korostaa ilmiöiden ja ilmiökokonaisuuksien ymmärtämistä. Tämä sopii erityisen hyvin musiikinopetukseen musiikkioppilaitoksessa. Musiikki ei ole vain soittamista, vaan opetussuunnitelmissa painotetaan yhä enemmän vuorovaikutusta musiikin opiskelussa ja esittämisessä, musiikin kuuntelemista, musiikin luku- ja kirjoitustaitoa sekä oman musiikin tuottamista. OPS2017 tuo vielä painokkaasti esiin musiikinopiskelun mahdollisuudet oppimaan oppimisen ja harjoittelun kenttänä. Tällaisen musiikinopiskelun laaja-alaisuuden on myös aivotutkimuksessa huomattu vaikuttavan lapsen ja nuoren aivotoimintaan ja kehitykseen monella tavalla suotuisasti (Huotilainen ja Putkinen 2008).

Konstruktivistinen pedagogiikka on väistämättä oppilaslähtöistä (oppilaslähtöisyyden käsitteen tulkinnasta ks. luku 2.3). Se tunnustaa, että oppilaan oppimat tiedot ja taidot rakentuvat hänen aiempien kokemustensa ja näkemystensä pohjalle. Oppilasta rohkaistaan ottamaan vastuuta oppimisestaan. Hänellä tulisi olla mahdollisuus oman oppimisensa sisältöjen suunnittelussa. (Tynjälä 1999, 61–62.) Tästä seuraa opettajan kannalta se, että totuttuja käytäntöjä voidaan asettaa kyseenalaisiksi, kun oppilas pyrkii kohti oppimisen autonomiaa ja riippumattomuutta. Muusikoksi eli alansa ekspertiksi identifioituva opettaja voi kokea tämän vaikeana (Hallam ja Bautista 2012, 667).

Instrumenttiopettaja painii jatkuvasti edellä kuvattujen oppimiskäsitysten näkökulmien ristiriitaisuuden kanssa. Molemmilla on aikansa ja paikkansa musiikinopetuksessa. Konstruktivistinen paradigma haastaa opettajia tutkimaan jatkuvasti työnsä etiikkaa, toisin sanoen etsimään jokaisen oppilaan kohdalla parasta tapaa saavuttaa elämänikäinen ja rikas musiikkisuhde. (Hyry ym. 2013, 155.)

Opetussuunnitelmissa on perusteiden mukaan kerrottava myös arvot, joille oppilaitoksen opetus perustuu (OPS2017, 1.3). LUMO:n opetussuunnitelmassa 2004 mainittiin oppilaitoksen arvoiksi ja toiminnan keskeisiksi periaatteiksi mm. avoimuus, oppilaskeskeisyys ja korkeatasoisuus. (LUMOops2004, 1.3). Uusimmassa ops:ssa arvoja tarkennettiin: oppilaskeskeisyys muutettiin oppilaslähtöisyydeksi. Halusimme tällä käsitteellä painottaa oppilaan persoonaa ja valmiuksia opetuksen lähtökohtana (PVK, syksy 2017). Avoimuus selitettiin nyt ”kaiken toiminnan avoimuudeksi” ja ennakkoluulottomuudeksi. Korkealaatuisuudella tarkoitamme kaiken osaamisen täysipainoisuutta. Yhdessä opettajakunnan kesken valittiin arvoiksi edelleen myös luovuus ja perinteen välittäminen sekä humanisuus, jonka ymmärrämme merkitsevän vastuullisuutta itsestä, yhteisöstä ja ympäristöstä. (LUMOops2018, luku 3.) Uuden opetussuunnitelmamme teksti arvoista ja

osallisuutta tukevasta oppimisympäristöstä perustuu koko opettajakunnan yhdessä käymiin keskusteluihin.

4.2 Kurseja, tasosuorituksia ja opintokokonaisuuksia

OPS1995:ssa kirjoitettiin auki musiikkioppilaitosten perinteinen oppiainejako: solistiset ja yleiset oppiaineet sekä yhteismusisointi. Yleiset aineet nimettiin tarkkaan (mm. musiikin teoria ja säveltäminen), mutta uusina avauksina tarjottiin opetuksen järjestämistä myös vapaassa säestyksessä, improvisoinnissa sekä musiikkiteknologiassa. Saadakseen todistuksen perus- tai musiikkiopistoasteen oppimäärän suorittamisesta oppilaan oli ops:n mukaan tehtävä ”kurssit solistisesta pääaineesta” sekä ”vähintään 70 tunnin kurssit” yleisistä aineista. Myös yhteismusisointi mainitaan opetussisällöissä, mutta sen ja pääaineen opintojen laajuutta ei määritelty. (OPS1995, luku 1.2.) Todistuksen saamisen perustana olivat siis kurssit, joiden tavoitteita ei yhteisesti määritelty. Käytännössä tämän tulkittiin ainakin LUMO:ssa tarkoittavan SML:n ohjeistamien tasosuorituksien edellyttämää taitotasoa, jonka saattoi saavuttaa hyvin erilaajuisten ja -pituisten opintojen avulla.

OPS2002:ssa taiteen perusopintojen musiikin laajan oppimäärän opintojen laajuus 1300 tuntia jaettiin perustason (665 h) ja musiikkiopistotason kesken (635 h). Tuntimääristä käy hyvin ilmi, miten opinnot tiivistyivät musiikkiopistotasolla. Perustason opintoihin oli yleisesti (OPS-ohje1988:aa mukailen) varattu keskimäärin yhdeksän ja opistotason opintoihin neljä vuotta (esim. LUMOOps2004). Opintojen keskiössä kuvattiin olevan pääinstrumentin perustekniikka ja ohjelmisto sekä yhteismusisoinnin perusteet. Musiikin perusteiden (aiemmin ”yleiset aineet”) opintoja ohjeistettiin toteuttamaan yhteistyössä instrumenttiopintojen kanssa (OPS2002, 7 §). SML:n tasosuoritusvaatimukseen viitattiin OPS2002:ssa ohjeellisina musiikin perusteiden kohdalla sekä perus- että musiikkiopistotasolla (OPS2002, 2.2; 3.2). Sen sijaan instrumenttiopintojen kohdalla puhutaan sekä perus- että opistotasolla ”päättösuorituksista”, ja todetaan, että todistuksessa on mainittava, minkä vaatimusten mukaan suoritukset on tehty (13 §).

Uusimmassa vuoden **OPS2017:**ssa laajan oppimäärän opetus on jaettu perus- ja syventäviin opintoihin. Laskennallisten tuntimäärien painotusta on nyt selvästi muutettu. Perusopintoihin kuuluu nyt 800 (ennen 665) ja syventäviin 500 (ennen 635) tuntia (OPS2017, luku 4.1). Tähän muutokseen reagoiminen oppilaitosten omassa ops-työssä

on tärkeää. Nyt on siis mahdollista esimerkiksi määritellä opinnot ja niiden tavoitteet siten, että oppilaan viikoittainen opetukseen osallistumisen tuntimäärä ei kasva opintojen mittaan. Näin musiikkiopisto-opinnot voivat kenties helpommin säilyä oppilaan ohjelmassa myös lukiovuosina, jolloin moni oppilas aiemmin vähensi musiikkikurssejaan tai lopetti opiskelun kokonaan. Itsenäisen kotiharjoittelun määrä toki kasvaa taitojen kasvaessa. Opintojen tasaisempi jakautuminen edellyttää esimerkiksi sitä, että perusopintoihin sisällytetään suhteessa suurempi osuus kaikille yhteisistä muha-opinnoista sekä yhteismusisoinnista. Tällöin oppilaat pääsisivät siirtymään perusopinnoista syventäviin opintoihin edelleen yleensä peruskouluikäisinä ja syventävät opinnot valmistuisivat silti lukioikäisillä noin 19-vuotiaaksi mennessä. Aiemmin erityisesti vaativat musiikin perusteiden opinnot jarruttivat tai usein jopa estivät päättötodistuksen saamisen tavoiteajassa.

Ops-perusteiden tarkastelu osoittaa, että monet niistä opetuksen rakennetta ja sisältöjä koskevista uudistuksista, jotka opistoissa on koettu uusimman OPS2017:n tuomiksi, ovat selvästi nähtävissä jo 15 vuotta aiemmin annetuissa perusteissa. Opetuksen rakenne olisi jo tuolloin ollut mahdollista muotoilla paikallisesti. Viittauksia SML:n tasosuoritusohjeisiin ei ops-teksteissä instrumenttiopintojen osalta ole. Jo OPS2002:ssa mainittiin opiaineiden integraatio musiikin hahmotusaineiden osalta, korostettiin yhteismusisoinnin ja esiintymistaitojen merkitystä sekä nostettiin esiin improvisoinnin ja vapaan säestyksen opettaminen. Myös tiukkaa lukujärjestyksen mukaista opetusta haluttiin jo tuolloin rohkaista rikkomaan esim. projekteilla. Näyttää siltä, että OPS2002 jäi painoarvoltaan SML:n antamien tasosuoritusohjeiden jalkoihin eikä ainakaan LUMO:ssa ryhdytty tekemään suurempia rakenteellisia muutoksia ops-perusteiden pohjalta. Olimme siis työyhteisössä oppineet, ettei ops-muutokseen juuri ole tarvinnut reagoida omaa opetusta ja omaa oppilaitosta kehittämällä. Ei siis ole ihme, että opettajien valmiudet OPS2017 tuomaan muutokseen eivät vaikuttaneet olleen kovin suuret.

Ops-perusteet 1995, 2002 ja 2017 määräävät, että oppilaitoksen opetussuunnitelmassa on kerrottava eri kurssien tai opintokokonaisuuksien tavoitteet ja sisällöt (OPS1995, 1.1; OPS2002, 15 §; OPS2017, 1.3). Ops-perusteissa kurssien tavoitteita ja sisältöjä ei kerrota. LUMO:ssa opetuksen järjestäminen ja rakenne eivät olleet paljoakaan muuttuneet vuosina 1994–2017. Rakenteiden tasolla oli reagoitu lähinnä SML:n tasosuoritusten arviointiohjeisiin (ks. luku 4.4). LUMOps:ssa kerrotaan perustason opinnoiksi tasosuoritukset 1/3–3/3 pääaineessa, säveltapailussa ja teoriassa sekä musiikkitiedon perustason suoritus (LUMOps2004, 4.3). Toisin sanoen ops-teksti toistaa rakenteessa suoraan

vuoden 1988 ops:n rakennetta. Arviointi-luvussa todetaan, että LUMO:ssa käytetään SML:n tasosuoritusvaatimuksia (LUMOops2004, 5.1).

On mielenkiintoista, että LUMOops2004:ssa on yhä edelleen rajoitettu musiikkiopistotalle pääsemistä, vaikka tälle ei löydy tukea ops-perusteista vuosilta 1995 ja 2002. Käytäntö on siis vanhempaa perua. Perustason oppimäärän suorittanut oppilas ei voinut LUMO:ssa jatkaa musiikkiopiston oppimäärään, ellei perustason suoritusta ollut arvioitu vähintään kiitettäväksi tai lautakunta erikseen sitä suositellut (LUMOops2004, 4.3). Tällainen karsimistapa ei luonnollisesti ainakaan lisännyt laajan oppimäärän suorittajien määrää. Ops-perusteiden mukaan tällaisia opinnoissa etenemisen esteitä ei olisi saanut taiteen perusopinnoissa asettaa.

Tasosuoritusvaatimukset näyttävätkin implikoivan musiikkioppilaitosten piilo-opetussuunnitelmaa. Piilo-opetussuunnitelmalla tarkoitetaan niitä vakiintuneita asenteita, normeja ja toimintatapoja, jotka ohjaavat opetusta kirjoitetun opetussuunnitelman rinnalla. Näillä on tapana uusintaa voimassa olevia valtarakenteita ja siten ikään kuin vastustaa muutosta. Piilo-opetussuunnitelma voi olla osittain myös tiedostettu, kuten tasosuoritusten tavoittelu selvästi on. (Törmä 2003, 109–110.) Musiikkiopistojen piilo-opetussuunnitelman mukaan opintojen keskeisin tavoite on tavoitteellisesti etenevät solistiset instrumenttiopinnot, joiden onnistumista osoittavat ja mittaavat hyvillä arvosanoilla suoritettut tasosuoritukset. Kaikki muut opinnot ovat musiikkiopistojen toimintakulttuurissa olleet tälle tavoitteelle alisteisia. Tällaisen piilo-opetussuunnitelman vuoksi opetussuunnitelman osoittamien tavoitteiden (esimerkiksi muha-aineiden ja soitonopetuksen integraation, yhteismusisoinnin vahvistuvan aseman ja oppilaan tunnille tuoman ja itsetehdyn musiikin arvostamisen) toteuttaminen on ollut opistoissa vaivalloista. Törmä korostaa, että piilo-opetussuunnitelman paljastaminen ja sen taustalla vaikuttavien uskomusten kyseenalaistaminen on koko oppilaitosyhteisön tärkeä moraalinen tehtävä (Törmä 2003, 127). Perusteellisesti pohdittu ja toteutettu opetussuunnitelmauudistus voi hyvin toimia tällaisen paljastamisen päänäyttämönä ja ohjata opetusta ja toimintaa uusille, moraalisesti kestävämmille urille.

4.3 Tavoitteita ja tavoitealueita

Vuosien 2002 ja 2017 ops-perusteissa musiikinopetuksen tavoitteita kuvataan tarkasti. Seuraavassa vertailen näitä tavoitteita ja esiin tulevia painotuksia. Vielä vuoden 1995 perusteissa opetuksen tavoitteita eikä arvioinnin kohteita ei eritelty opetuksen yleistä tehtävää tarkemmin.⁶

OPS2002 kuvasi opetuksen sisältöjä ja tavoitteita ensin varsin ylimalkaisesti. Perustasolla tavoitteena oli, että ”oppilas

- oppii musiikin esittämiseen ja yhteismusisointiin tarvittavia instrumenttitaloja.
- oppii lukemaan, kirjoittamaan, kuuntelemaan ja tuntemaan musiikkia.
- kehittää musiikillista ilmaisukykyään ja esiintymistaitoaan.” (OPS2002, 7 §.)

Opetuksen sisältöalueiksi nimettiin OPS2002:ssa pääinstrumentin perustekniikka ja -ohjelmisto sekä yhteismusisoinnin perusteet. Musiikin perusteiden sisältöalueina mainittiin musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin hahmottaminen sekä musiikin historian ja tyylien tuntemus. Tämän sisältöjen kuvaamisen jälkeen tavoitteita kuitenkin tarkennettiin edelleen. Nyt ne kuvattiin laajasti ja tarkasti. Tavoitteisiin tuli päästä, kun oppilas on suorittanut perustason opintoihin sisältyvät musiikin perusteet. Nämä tavoitteet kuvaavat erityisesti musiikin perusteiden tavoitteita kuten lopuketyyppien ja harmonioiden tunnistamista. Tavoitteisiin sisältyy kuitenkin myös omien sävellysten tekeminen ja valmiudet ”käytännön muusikkouteen”. Erityisesti viimeksi mainittu vaikuttaa selvästi eri oppiaineiden yhteiseltä tavoitteelta. (OPS2002, 7 §.)

OPS2002:n mukaan musiikkiopistotason (nykyisin syventävät opinnot) tavoitteena on perustasolla saavutettujen taitojen edelleen kehittäminen niin, että musiikkiharrastusta on mahdollista jatkaa itsenäisesti tai ammattiopinnoissa. Tässäkin kohden taitotavoitteita kuvataan tarkemmin varsin teoriapainotteisesti. Tavoitteena – jälleen maininnalla ”musiikkiopistotason musiikin perusteiden opinnot suoritettuaan” – on esimerkiksi, että oppilas on ”tietoinen sointujen käytön ja äänenkuljetuksen lainalaisuuksista” ja hänellä on valmiuksia ”analysoida kokonaisia tonaalisia sävellyksiä”. Ainoa oppiaineiden integraatioon viittaava tavoite on ”tyylintuntemuksen soveltaminen musisoinnissa”. (OPS2002, 8 §.)

⁶ Tavoitteena oli ”musiikillisten valmiuksien monipuolinen kehittäminen sekä musiikillisen yleisivistyksen laajentaminen ja syventäminen” (OPS1995, luku 1.2).

LUMOops 2004 seurasi perus- ja musiikkiopistotason tavoitteiden osalta sanatarkasti ops-perusteita (LUMOops2004, 4.2; 4.3). Tekstin perusteella opetuksessa tulee tavoitella musiikinopiskelun kokonaisvaltaisuutta. Tavoitteena kuvattiin musiikin esittäminen ja musiikillinen ilmaiseminen yksin ja yhdessä. Tällöin voidaan tulkita, että instrumenttitaiteiden oppiminen palvelee tätä tavoitetta eikä se ole erillinen itsenäinen tavoitteensa. Tämä lienee kannanotto siihen, että musiikinopiskelun tavoite ei musiikkiopistossa ole pelkkä soittotaidon oppiminen kuten esimerkiksi yksityisessä musiikinopetuksessa voidaan ajatella. Musiikin lukeminen, kirjoittaminen ja tunteminen ovat selvästi sekä instrumentti- että teoriaopetuksen yhteisiä tavoitteita. Integraation ajatus on siis tässä selvästi idullaan eikä musiikin hahmotusaineiden tavoitteita nosteta erikseen esiin OPS2002:n tavoin.

OPS2002:n liiteosassa ohjeistettiin tarkemmin opetuksen järjestämisestä. Haluttiin kiinnittää huomiota seikkoihin, joiden painottaminen opetuksessa auttaisi pääsemään tavoitteisiin. Instrumenttiopetuksen osalta painotettiin yhteismusisoinnin merkitystä opiskelumuotiota vahvistavana tekijänä ja vuorovaikutustaitojen kehittäjänä. On huomattava, että yhteismusisointia painotettiin yhtäältä opintojen alusta lähtien, ja toisaalta sen merkityksen katsottiin korostuvan erityisesti musiikkiopistotasolla (OPS2002, liite 2.1; 3.1). Näyttää siltä, että tekstin laatijoiden tarkoitus ollut korostaa yhteismusisoinnin merkitystä ylipäätään koko opintojen ajan. Tällainen korostaminen kertonee siitä, että yhteismusisointia ei ole aiemmin sisällytetty kaikkien oppilaiden opintoihin riittävästi. Lisäksi perusteissa muistutettiin mahdollisuudesta järjestää opetusta viikoittaisten tuntien lisäksi erilaisina projekteina. Myös yhteismusisoinnin ja musiikin hahmotusaineiden integraatiota ja ajallista yhteyttä instrumenttiopintojen tasoon painotettiin. (OPS2002, liite)

OPS2002:n liiteosassa nostetaan omin otsikoin esiin kuuntelukasvatus ja esiintymiskoulutus. Molempia painotetaan opetuksen keskeisinä tehtävinä koko opintojen ajan. Teksti on tiukan velvoittavaa:

Oppilaitoksen tehtävänä on harjaannuttaa oppilaita monipuoliseen musiikin kuunteluun, totuttaa heitä käymään konserteissa ja muissa musiikkitilaisuuksissa sekä tehdä musiikkielämää tutuksi kullekin ikäkaudelle soveltuvalla tavalla (OPS2002, liite 5.1).

Esiintymiskoulutus alkaa samalla hetkellä kuin koko opiskelu. [...] Oppilaitoksen on huolehdittava siitä, että oppilaille on tarjolla riittävästi kunkin taidoille sopivia esiintymistilaisuuksia ja monipuolisia, palkitsevia tehtäviä. [...] E]rityistä huomiota on kiinnitettävä esiintymisjännityksen ja esiintymiseen mahdollisesti liittyvien muiden ongelmien hallintaan ja käsittelyyn. (OPS2002, liite 5.2)

Edellä kuvatut musiikin kuuntelemisen ja esiintymisen esiin nostamiset eivät jääneet huomiotta LUMO:ssakaan. Opetussuunnitelmassa (LUMOops2004) tätä ei näy, mutta toimintakulttuurissa tapahtui muutoksia. Monenlaisia tapoja kokeiltiin, jotta oppilaat saataisiin käymään konserteissa kotikaupungissa ja kauempanakin. Käytettiin konserttipasseja ja järjestettiin yhteisiä konserttiretkiä. Opettajat jakavat kuitenkin kokemuksen, että konserttikäyntien osalta edistystä ei juuri ole tapahtunut, vaan oppilaita on edelleen vaikeaa saada liikkeelle.

Myös oppilaiden esiintymistilaisuuksia lisättiin LUMO:ssa. Opettajia rohkaistiin tuomaan oppilaitaan opiston yhteisiin soittajaisiin ja järjestämään luokan omia konsertteja. Monenlaisia teemakonsertteja järjestettiin, sekä koko opiston yhteisiä että soitinryhmien omia. Oppilaita vietii yhä useammin esiintymään myös opiston ulkopuolelle päiväkoiteihin, vanhainkoteihin, kirjastoihin ja kauppakeskuksiin. Esiintymiskoulutukseen panostaminen on ollut selvästi näkyvässä LUMO:n toiminnassa ainakin 20 viime vuoden ajan. Tehtävä on loputon ja eri opettajien aktiivisuudessa on tässä suuria eroja, mutta asia on jatkuvasti esillä ja toteutunut toiminta on ollut palkitsevaa sekä opettajille että oppilaille. Silti opistossa oli edelleen oppilaita, jotka eivät päässeet esiintymään yleisölle riittävästi, edes yhteisesti sovittuja kahta kertaa lukuvuodessa (esim. LUMO:n asiakaskysely 2017). Tähän haluttiin edelleen kiinnittää huomiota uusimman ops:n valmistelussa.

OPS2002:ssa opetuksen tavoitteiden kuvaus on hämmentävä. Yhtäältä tavoitteiden kuvaamisessa noudatetaan oppiainejakoa, jolloin instrumenttiopintojen tavoitteet esitetään ylimalkaisesti, kun taas musiikin perusteiden tavoitteet hyvinkin tarkasti. Toisaalta koko perustason ja musiikkiopistotason tavoitteet kerrotaan musiikin perusteiden tavoitteiden yhteydessä niin, että ei käy ilmi, missä opinnoissa kutakin asiaa tavoitellaan. Näyttää siltä, että OPS2002:ssa on tavoiteltu kokonaisvaltaista muusikkoutta ja kenties myös oppiaineiden integraatiota, mutta työ on vielä jäänyt puolittiehen.

Onneksi tavoitetyötä jatkoi SML, joka päivitti arviointiohjeensa Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet -ohjeeksi (SML2005). Näissä ohjeissa on kuvattu instrumentteittain tavoitteet ja oppisisällöt kullekin tasolle. Nämä ohjeet ovat olleet tärkeänä perustana oppilaitoksissa uusimman ops-uudistuksen valmistelussa.

OPS2017:ssa opetuksen tavoitteiden ja arvioinnin kohteiden kuvausta on huomattavasti selkeytetty. Nyt tavoitteet ja arviointi kuvataan johdonmukaisesti neljän tavoitealueen

avulla. Tavoitealueet kuvaavat hyvin sitä laaja-alaista käsitystä musiikista ja musiikinopiskelun avulla opittavista taidoista, joka aiemmin oli ollut piilossa instrumentti- ja oppiainekohtaisten tasosuoritusvaatimusten viidakossa. On selvää, että kaikki nämä tavoitealueet ovat olleet esillä myös aiemmassa opetuksessa, mutta niiden lausuminen selkeämmin taitotavoitteina ohjaa oppimisen painotusta soittotaidosta yleisempiin musiikki-taitoihin. Tällainen painotuksen muutos vaatii paljon useimmiten yhden instrumentin opettamiseen keskittyneeltä opettajalta. Kuvaan seuraavaksi OPS2017:n tavoitealueita.

Esittämisen ja ilmaisemisen alueella tavoitellaan perusopinnoissa oppilaan omien vahvuuksien löytämistä ja elävän ilmaisun oppimista erilaisissa esiintymistilanteissa. Myös muiden taiteiden ilmaisukeinoihin kannustetaan tutustumaan. Syventävissä opinnoissa perusopinnoissa kuvattuja taitoja kehitetään edelleen.

Oppimaan oppimisen ja harjoittelun alueella perusopinnoissa instrumenttitaitojen kehittämisen päämääränä on ”soittimen itsenäinen hallinta ja omaehtoinen ilmaisu”. Tavoitteissa mainitaan myös oman oppimisen arviointi, korvakuulolta musisoiminen, muhapiintojen soveltaminen soittamisessa, ergonomia sekä musiikkiteknologian käyttäminen työvälineenä. Syventävissä opinnoissa tämän tavoitealueen tavoitteena on itsenäisyyden lisääntyminen omien oppimistaitojen kehittämisessä ja tavoitteenasettelussa.

Kuuntelemisen ja musiikin hahmottamisen tavoitealueella eri oppiaineiden integraatio tulee selvästi esiin. Perusopinnoissa aktiivista kuuntelemista harjoitellaan sekä oman soittamisen suhteen että yhteismusisoinnissa. Muha-opinnoissa kuulonvarainen musiikin hahmottaminen on keskeinen sisältö ja tavoite. Syventävissä opinnoissa hahmotettavat rakenteet ovat laajempia ja musiikkia tarkastellaan yhä monipuolisemmin eri näkökulmista.

Neljäs tavoitealue on herättänyt eniten keskustelua työyhteisössä. **Säveltämisen ja improvisoinnin** nostaminen yhdeksi neljästä tavoitealueesta on selvästi antanut oman musiikin tuottamiselle aiempaa vahvemman aseman. Tämä on aiheuttanut epävarmuutta opettajissa, jotka eivät koe koulutuksensa perusteella osaavansa opettaa näitä taitoja. Tekstissä perusopinnojen tavoitteet kuvataan musiikillisten ideoiden ja ratkaisujen tuottamiseksi sekä improvisoinnin, sovittamisen ja säveltämisen perustaitojen harjoittelemiseksi. Syventävissä opinnoissa tavoitteena on kannustaa oppilasta käyttämään itse tekemäänsä musiikkia ja hyödyntää myös musiikkiteknologian mahdollisuuksia. Näitä

taitoja myös opettajat kokevat nyt tarvitsevansa. Täydennyskoulutuksen tarve on varmasti valtava, sillä tämän alueen opintoja ei ainakaan omana opiskeluaikanani 1990-luvulla sisällynyt opettajakoulutukseen ollenkaan. Nykyisin on toivottavasti toisin.

Musiikin perusopetuksen tavoitteiden esittäminen neljän tavoitealueen avulla on linjassa taiteen perusopetuksen tehtävän, arvoperustan, oppimiskäsityksen ja laajan oppimäärän yhteisten tavoitteitten kanssa (OPS2017, luku 2). Tavoitteissa korostuu oppilaan lähtökohtien ja vahuuksien huomioon ottaminen. *Esittämisen ja ilmaisemisen* tavoitteiden nostaminen järjestyksessä ensimmäiseksi haastaa opettajia pohtimaan instrumenttitaiteiden opettamisen tavoitteita. On selvää, että arkityössä painottuu *oppimaan oppimisen ja harjoittelun* tavoitealue, mutta se voidaan tulkita nyt nimenomaan välineenä oppilaan oman ilmaisun kehittymiseen. Sama haaste voidaan nähdä *säveltämisen ja improvisoinnin* tavoitealueen kohdalla. Opettajat pohtivat, tulkitaanko oppilaan omien musiikillisten ideoiden käyttäminen uudeksi erilliseksi tehtäväksi, vai voidaanko sekin valjastaa instrumenttitaiteiden harjoittelun välineeksi. Epäilemättä liike on kahdensuuntainen.

Tavoitealuetekstit sisältävät valtavan määrän sellaisia tavoitteita, joita ei ole eksplisiittisesti ilmaistu aiemmissa opetussuunnitelmissa. Tavoitteet eivät varmasti ole opettajille sinänsä uusia, mutta niiden esittäminen ops-tekstissä velvoittaa aivan uudelleen ja aiempaa syvällisempään pohdintaan musiikinopetuksen tehtävästä ja tavoitteista. Opettajien keskuudessa onkin ilmennyt ahdistusta siitä, miten näin laajasti kuvattuihin tavoitteisiin on mahdollista päästä entisillä resursseilla. On tärkeää lukea teksteistä huolellisesti myös verbit: oppilasta *ohjataan* kohti tavoitteita, häntä *kannustetaan* ja hänelle *tarjotaan* mahdollisuuksia. Vaatimus tavoitteiden saavuttamisesta ei siis olekaan onnistumiseen painostava vaan opetusta suuntaava.

Kauppinen esittää, miten OPS2017:n tavoitetekstit on rakennettu ja miten niitä on tulkittava:

Tavoitteen alussa oleva verbi kuvaa opettajan toimintaa ja sitä seuraa oppilaan tavoitellun toiminnan tai osaamisen kuvaus. Opetussuunnitelman perusteiden tavoitteissa opettaja muun muassa ohjaa, opastaa, harjaannuttaa, auttaa, kannustaa, rohkaisee ja innostaa. Opettaja on siis fasilitaattori, edellytysten luoja, jonka tehtävänä oppimisprosessin alkuun saattaminen ja oppimisen tukeminen läpi prosessin. Oppilas on se, joka työskentelee aktiivisesti oppiakseen uusia taitoja. (Kauppinen 2018, 131.)

LUMOps2018:ssa tavoitealueet kerrotaan ennen opintokokonaisuuksien tavoitteita. Ops-prosessin aikana *Musiikkitaito 1–3:n* (perusopinnot) tavoitteet rakennettiin tavoitealueiden pohjalle. Tavoitteita on kullakin tasolla 11–12. Pyrimme laatimaan tavoitteet

niin, että ne ovat selkeät ja ymmärrettävät sekä opettajille että huoltajille. Kuvaan seuraavaksi niitä tavoitteita, jotka eivät ole suoraan johdettavissa ops-perusteista.

Musiikkitaito 1 -tavoitteissa muistutetaan vanhempien tuesta harjoittelussa. Esiintymistaitojen lisäksi mainitsimme opeteltaviksi myös konserttikäyttäytymistaidot kuulijana. Halusimme myös painottaa yhteisöllisyyttä ja tavoittelemme oppilaan kasvamista musiikkiopistolaiseksi eli osallisuuden kokemusta. *Musiikkitaito 2* -tasolla painotamme harjoittelussa opettajan antamien ohjeiden hyödyntämistä kotona. Sävellajeja ja käytännön muusikkoutta haluamme harjoitella transponoimalla tuttuja lauluja. *Musiikkitaito 3* päätää perusopinnot. Sen tavoitteissa muistutamme vielä ulkoa soitosta. Muilta osin tavoitteet on konkretisoitu ops-perusteiden tavoiteteksteistä.

LUMO:n opetussuunnitelmaa valmisteltaessa opintokokonaisuuksien tavoitetekstien muotoilemiseen käytettiin paljon aikaa. Valitessamme opintokokonaisuuksiksi eri oppiaineet sisältävät ja yhdistävät *Musiikkitaito*-tasot päädyimme myös muotoilemaan tavoitteet, joista monien saavuttaminen sisältää välttämättä eri oppiaineiden ja opettajien yhteistyötä. Tavoitteista tuli niin perusteelliset, ettei niitä juurikaan ollut tarpeen tarkentaa eri instrumenttien osalta. Kollegiot esittelivät ensimmäisellä kierroksella tarkennusehdotuksensa. Tällöin niissä tavoiteltiin esimerkiksi ohjelmiston laajuuden ja vaikeustason määrittelyä. Kun loimme opiston yhteisiä tasolta toiselle siirtymisen edellytyksiä, totesimme kuitenkin, että eri instrumenttien osalta vaatimukset eivät voi kovasti vaihdella. Niinpä *Toiminnan käsikirjassamme* on nyt kaikkia instrumentteja koskevat yhteiset ohjeet harjoiteltavan ohjelmiston monipuolisuudesta ja laajuudesta. Edelleen opettajien keskuudessa on esitetty toiveita yksityiskohtaisemmasta ohjeistuksesta SML:n tasosuoritusohjeiden tapaan. On kiinnostavaa nähdä, mihin suuntaan keskustelu ja käytännöt tältä osin johtavat tulevaisuudessa.

OPS2017:n tavoitealueiden kuvaukset osoittavat merkittävää selkeytymistä edellisiin ops-perusteisiin verrattuna. Nyt tavoitteissa ei kuvata irrallisia teoreettisia tavoitteita, vaan on keskitytty laajempaan pedagogiseen näkökulmaan. *Esittämisen ja ilmaisemisen* tavoitteet ovat ensimmäisinä selvästi yhteiset kaikkien taiteenalojen kanssa. Samoin ovat *oppimaan oppimisen* tavoitteet, joissa kuitenkin jo kuvataan nimenomaan musiikillisia tavoitteita. Musiikin kuuntelutaidot oli nostettu esiin jo edellisessä ops:ssa, mutta nyt tätä avataan tavoitteissa enemmän: Kuuntelutaidot sisältävät sekä oman musisoinnin että yhteissoittokumppaneiden kuuntelemista. Edelleen tavoitteena pidetään musiikin kuluttajan kuuntelutaitojen kehittämistä, vaikka tämä ei aivan eksplisiittisesti käy ops-

tekstistä ilmi. Kuuntelutaitojen korostaminen onkin selvä painotusero aikaisempaan. Ehdottomasti selvimmin uusi painotus näkyy *säveltämisen ja improvisoinnin* kohdalla. On vielä liian aikaista arvioida, mihin suuntaan ja miten vahvasti tämä tavoitealue suuntaa opetusta. Toivottavasti tutkimusta tehdään jatkossa tällä alueella.

LUMO:n uudessa ops:ssa ja toimintakulttuurissa haluttiin osoittaa selvä ero tasosuorituksiin perustuvaan piilo-opetussuunnitelmaan (ks. luku 4.2). Tulkitsimme OPS2017:n tavoitteita niin, että niiden kuvaamien taitojen saavuttaminen ei edellytä oppilaan hallitsemalta ohjelmistolta vanhojen ohjelmistoluetteloiden esittämää taitotasoa. Oppilas voi ilmaista musiikkia elävästi (perusopintojen tavoite) ja tarkastella musiikkia monipuolisesti eri näkökulmista (syventävien opintojen tavoite) myös vaatimattomalla teknisellä soittotaidolla. Halusimme kategorisesti sanoutua irti teknisen vaikeustason perusteella määritellyistä tasolta toiselle siirtymisen edellytyksistä. Opettajakunnassa tästä esitettiin myös vastakkaisia mielipiteitä. Lopulta päädyttiin kuitenkin siihen, että luotamme opettajan ammattitaitoon valita kullekin oppilaalle hänen oppimistaan parhaiten palvelevaa ohjelmitoa. LUMO:ssa oppilaat voivat siis siirtyä tasolta toiselle yhä vaihtelevamman soitinteknisen osaamisen myötä, kunhan ops:ssa esitetyt taitotavoitteet on saavutettu.

Opetussuunnitelmien kuvaamat opetuksen tavoitteet on jokaisen ops-uudistuksen myötä kirjattu aiempaa laajemmin. Tekstiä on ollut enemmän, ja tavoitteissa on lausuttu yhä tarkemmin auki se, mikä vielä OPS1995:ssa oli ”musiikillisten valmiuksien monipuolista kehittämistä”. Tavoitteiden yhä tarkemmalla muotoilulla osoitetaan musiikinopetuksen suuret mahdollisuudet oppilaan itseilmaisun kehittäjänä ja samalla ohjataan opettajia tunnistamaan ja kehittämään näitä mahdollisuuksia omassa opetuksessaan.

4.4 Oppilararviointia vai oppimisen arviointia?

Perinteisen musiikkiopistoarvioinnin taakkana oli historia, jossa musiikkiopistojen normisto oli omaksuttu suoraan Sibelius-Akatemiasta. Tämän johdosta ammattilaisuuden ja harrastamisen eroa ei tunnustettu selvästi opetuksessa eikä arvioinnissa. (Lavaste 2009, 80.) Molempia leimasi selvästi pyrkimys ammattilaisuuteen, toteaa Kaverinen (2018, 21).

Musiikkioppilaitosten perinteistä arviointia valotin luvussa 2.1. Kuvatun kaltainen kurssi- ja vuositutkintojen arviointijärjestelmä oli käytössä jo omana musiikkiopistoajanani 1970- ja 1980-luvulla, ja aivan samoin arviointia toteutettiin tullessani LUMO:oon vuonna

1994. Muistan arvioinnin olleen oppilaan näkökulmasta jännittävä arvosanan saamistilaisuus, jossa yhden – ainoastaan lautakunnalle – esiintymisen perusteella todettiin joskus kolmenkin vuoden opintojen tulos ja oman muusikkouden taso. Opettajan kannalta tällainen arviointi ja arvosanan antaminen olivat helposti tulkittavissa myös oman työn arvioimiseksi. Tutkintojen arvosteluun keskittyvä arviointijärjestelmä korosti siis arvioinnin kontrolloivaa merkitystä (Kaverinen 2018, 23). OPS-ohje1988:n arviointiluku ei ohjeistanut palautteen antamiseen, vaan ainoastaan arvosanan antamista edellytettiin.

Musiikinopetuksessa arviointiin on aina sisällytynyt monenlaisia palautteen antamisen tapoja. Omalta opettajalta saatava henkilökohtainen ohjaus ja palaute on luonnollisesti tärkeä osa jatkuvaa, oppimisen aikaista arviointia. Opetussuunnitelmia ja arviointia kehitettäessä onkin keskitytty pohtimaan kokoavaa eli summatiivista arviointia, jossa arvioidaan oppilaan yksittäistä esiintymistä. Tyypillisesti oppilas on esittänyt kulloistakin tasoa vastaavan SML:n vaatimusten mukaisen ohjelman pelkälle arviointilautakunnalle, joka keskusteltuaan on määritellyt suoritukseksi arvosanan. Arvosanojen käytöstä luovuttiin vasta OPS2017:n jälkeen. Vähitellen näitä tasosuoritusohjelmia on alettu esittää myös oppilaskonserteissa suljetun tilaisuuden sijaan. Sanallista palautetta oppilas on useimmiten saanut joko oman opettajansa kautta, tiivistelmänä lautakunnan arvioinnista, tai lautakunnan puheenjohtajan kertomana.

Ainakin LUMO:ssa käytössä on vuosikymmenien ajan ollut myös jokaisen oppilaan vuosittainen arviointi, jossa oppilas esittää yleensä yhden teoksen, nykyään aina konsertissa, ja saa siitä palautteen yhdeltä tai useammalta opettajalta. Myös näistä *vuosisuorituksista* annettiin LUMO:ssa arvosana vuoteen 2018 saakka. Edellä kerrotuista tilaisuuksista jäi arvosanamerkintä oppilasrekisteriin, ja opintojen päätyttyä oppilas saattoi tarkastella opintojaan numerorivinä matrikkeliotteessa. Sanallisesta arvioinnista merkintöjä ei tehty. On kiinnostavaa, että tällainen järjestelmä säilyi lähes muuttumattomana useista ops-uudistuksista huolimatta. Ops-teksteistä on kuitenkin nähtävissä selvä arvioinnin kehittämistavoite.

OPS1995 ei enää ohjannut opetuksen rakennetta ja arviointia tarkasti kuten edellinen opetussuunnitelma oli tehnyt. Edelleen siinä määrättiin kuitenkin tarkasti todistukseen kirjattavat tiedot, ja tämä ohjasi aiemman kaltaiseen kurssisuoritusjärjestelmään. OPS1995 toi silti myös uudistuksia: oppilasarviointi ja -arvostelu erotettiin käsitteinä toisistaan. Arviointi käsitettiin prosessina, jossa annetaan palautetta ”oppilaan saavuttamista musiikin tiedoista ja taidoista” kiinnittäen kuitenkin huomiota oppilaan ”ikäkauteen, yksilöllisiin edellytyksiin ja aktiivisuuteen opiskelussa”. Arviointi kuvattiin kannustavaksi

palautteen antamiseksi, ja arvostelu käsitettiin vain osaksi arviointia. Oppilasta tuli myös kannustaa itsearviointiin. OPS1995:ssa mainittiin edelleen tutkintotodistukseen vaadittava ”kirjallinen arvostelu”, jossa tuli käyttää arvosana-asteikkoa tyydyttävä – erinomainen. On huomattava, että perusteiden mukaan muista kuin päättösuorituksista ei siis ollut enää välttämätöntä antaa arvosanaa. (OPS1995, 2.1.) Musiikkioppilaitosten käytännöt eivät OPS1995:n jälkeen kuitenkaan juuri muuttuneet, toteaa Lavaste, vaan arvioinnin ytimenä oli edelleen yksittäisten suoritusten arviointi (Lavaste 2009, 87).

Seuraavan ops-uudistuksen **OPS2002**:n yhtenä ponttimena oli uusi laki taiteen perusopetuksesta, jossa oli aiempaa tarkemmin avattu arvioinnin tehtävää: arvioinnin tulee nyt olla monipuolista ja kannustaa myös itsearviointiin (Laki 1998/633, 8 §). Nämä tehtävät näkyvät sellaisinaan OPS2002:ssa. Arvioinnin tehtäväksi kerrottiin oppilaan ohjaaminen opiskelun tavoitteiden asettamiseen ja niiden saavuttamiseen sekä hyvän itsetunnon kehittymisen tukeminen. Oppilaalle oli kerrottava myös arvioinnin kohteet. Niitä ei OPS2002:ssa kuvattu, vaan tämä tuli tehdä oppilaitoksen omassa ops:ssa. Ops-tekstin arviointiluku kuvasi kuitenkin edelleen erityisesti arvioinnin struktuuria: arvosana-asteikkoja, arvioinnin oikaisemista ja arvosanan korottamisen mahdollisuutta. Merkittävänä uudistuksena oli, että oppilaan oli nyt saatava kaikista suorituksista myös sanallinen palaute. Sen kirjaamista ei kuitenkaan edellytetty. (OPS2002, 11 §; 12 §.)

LUMOps2004 keskittyi arvioinnin osalta kuvaamaan arvosana-asteikkoja ja tasosuoritusten arvioitsijoiden lukumääriä. Toki myös erilaiset palautteen antamisen tavat ja itsearviointiin ohjaaminen mainittiin ops-perusteiden mukaisesti, kuitenkin niitä tarkemmin avaamatta. Arviointikriteereitä ei LUMOps2004:ssa ole eikä niitä ole myöskään SML:n tasosuoritusohjeissa (SML2005). Näin ollen ops:n määräys, että oppilaan on saatava tietää arvioinnin kohteet ei näytä toteutuneen.

Arviointi on ollut opettajille haastavaa selkeiden kriteerien puuttuessa. Kauppinen muistuttaa, että kaikki palaute pohjautuu aina joihinkin tavoitteisiin ja käyttää tukenaankin kriteerejä (Kauppinen 2020). On ongelmallista, jos arvioitsija ei ole tietoinen käyttämistään kriteereistä. Arviointi epäselvien tavoitteiden mukaan tai kriteerien puuttuessa voi myös johtaa oppilaan kannalta mielivaltaiseen arvioon. Juntunen ja Westerlund erottavat tässä holistisen ja analyttisen arviointitavan (2013, 73–74). Perinteinen musiikkiopistoarviointi on ollut lähinnä holistista, kun taas kriteereihin pohjautuva uusi arviointi pyrkii analyttisyyteen ja mahdollistaa näin yhdenmukaisemman arvioinnin.

Holistisessa arvioinnissa arvioitsija käyttää intuitiotaan ja ammatillista hiljaista tietoaan. Arviointi perustuu näin arvioitsijan reagointiin arviointitilanteessa, ja voi näin helposti painottua vain jonkin kriteerin tai havaitun puutteen käsittelyyn. (Juntunen ja Westerland 2013, 73–74). Voidaan esimerkiksi arvioida asioita, joita oppilas ei ole vielä opiskellut tai joiden oppimiseen hänen kehitystasonsa ei vielä riitä. Näin tapahtuu esimerkiksi silloin, kun arvioidaan teknisesti taitavan nuoren oppilaan musiikillista ilmaisua ja käytetään mittakeppinä arvioitsijan kokemusta vanhempien oppilaiden oman kehitystasonsa mukaisesta suoriutumista. Tällainen ongelma oli läsnä, kun tasolta toiselle siirtyminen tapahtui ohjelmiston teknisen vaikeustason perusteella. Esimerkiksi SML:n perustaso 3:n tasosuoritusvaatimusten tavoitteet oli selvästi luotu yläkouluikäisen oppilaan kehitystason mukaan eikä niiden saavuttaminen yleensä ole ollut mahdollista alakouluikäisenä, vaikka tekninen soittotaito olisikin jo hyvällä tasolla. (SML2005.)⁷

Numeroarvioinnista on monissa musiikkiopistoissa pyritty hiljalleen eroon jo pitkän aikaa. OPS2002 ohjasi sanallisen arvioinnin käyttöön tasosuorituksissa ja sitä olikin Karvin raportin mukaan oppilaitoksissa lisätty (Tiainen ym. 2012, 70). Instrumenttiosaamisen arviointi perustui oppilaitoksissa enimmäkseen SML:n tasosuoritusohjeisiin, ja arvosanaa käytettiin vähintään päättösuoritusten arvioinnissa (sama, 107). Musiikin perusteiden (uuden opetussuunnitelman muha- eli musiikin hahmotusaineet) arvioinnissa numeroarviointia ei ainakaan LUMO:ssa käytetty, vaan kurssit arvioitiin asteikolla suoritettu–hylätty⁸. OPS2002:n vaatimus siitä, että oppilas saa sanallisen arvioinnin kaikista suorituksistaan, ei näin kuitenkaan toteutunut (OPS2002, 12 §).

Arvioinnin kehittäminen oli yksi myös seuraavan ops-uudistuksen **OPS2017** keskeisistä tavoitteista. Muutostarve kävi selvästi ilmi Karvin (Tiainen ym. 2012) raportissa, jossa kuvataan oppilaitosten aikaisempien ops-perusteiden mukaan laatimia opetussuunnitelmia.

Vain harvassa oppilaitoksessa oppilasarviointi on kuvattu ops-perusteiden edellyttämällä tavalla, esim. arviointikriteerit pääosin puuttuvat kokonaan [...] Oppilasarviointia toteutetaan kirjavasti. Keskusteluissa tuotiin esille arviointikäsitteistön

⁷ SML:n vaatimuksissa pt 3:n tavoitteena on, että oppilas kykenee itsenäiseen harjoitteluun, eri aikakausien musiikin tulkintaan, musiikillisten rakenteiden ja kokonaisuuksien hahmottamiseen sekä tuntee suomalaista musiikkikulttuuria ja seuraa musiikkielämää mm. tiedotusvälineiden avulla (SML2005).

⁸ Käsitteistöön liittyvä ongelma oli, ettei arvioinnissa voitu käyttää luontevampaa asteikkoa hyväksyty–hylätty, sillä sähköinen järjestelmä yhdisti ”hyväksyty”-arvioinnin arvosanaan 1 (/5).

vaikeus ja puutteellinen ymmärtäminen. Arviointiin liittyvää koulutusta on lisättävä. (Tiainen ym. 2012, 54.)

OPS2017:ssa arvioinnin kuvaaminen on aiempia ops-perusteita laajempaa. Arvioinnin tehtäväksi kerrotaan edelleen oppimisen ohjaaminen ja edistymisen tukeminen. Uutena tehtävänä mainitaan nyt oppilaan oman oppimisprosessin ymmärtäminen. (luku 6.1.) Tämän voinee tulkita selittävän ja laajentavan edellisen ops:n itsearviointi-käsitettä. Arviointia kuvataan korostetusti *oppimisen* arviointina, ei enää *oppilasarviointina*. Tällä halettiin muistuttaa, että arviointi kohdistuu nimenomaan työskentelyyn ja tavoitellun osaamisen karttumiseen, ei oppilaan persoonaan, temperamenttiin tai ominaisuuksiin (Kauppinen 2018, 132).

Uudessa OPS2017:ssa ei enää mainita arvosana-arviointia tai viitata SML:n tasosuoritusohjeisiin. Luotsit-koulutuksessa oppilaitoksia ohjattiin selkeäsanaisesti luopumaan arvosanojen käytöstä. Arviointi on nyt siis yksinomaan sanallista. Summatiivisesta arvioinnista OPS2017:ssa ohjeistetaan, että oppilas saa todistuksen sekä sanallisen arvion edistymisestään ja osaamisensa kehittymisestä ensin perusopintojen päättyessä ja lopuksi koko laajan oppimäärän suoritettuaan. Näissä arvioinneissa painotetaan oppilaan oppimisen ja osaamisen vahvuuksia. Arvioinnin tulee nyt kohdistua osaamisen arvioinnin lisäksi oppimisprosessiin, joka suuntautuu kohti opinnoille asetettuja tavoitteita. Arvioinnin pohjana ovat siis ops:ssa määritellyt tavoitteet, joista taas on johdettu arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit. Arvioinnin kohteiksi nimetään tavoitealueiden otsikot (ks. luku 4.3). Tekstissä korostetaan erikseen, ettei arviointi kohdistu esimerkiksi oppilaan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. (OPS2017, 6.2, 6.4.) Myös perusteiden yleisosassa painotetaan, että arviointi kohdistuu oppilaan työskentelyyn, ei hänen persoonaansa (OPS2017, 11.6). Näiden korostusten takaa voi lukea, että esimerkiksi ujomprien tai introvertimpien oppilaiden esiintymistaitojen oikeudenmukaisessa arvioinnissa on voinut olla haasteita.

LUMOps2018:ssa arvioinnin kohteet ja kriteerit esitetään erikseen perus- ja syventävien opintojen osalta (luvut 6.3; 6.4; 7.3; 8). Perusopinnoissa arvioinnin kohteet on kirjoitettu huolellisesti tavoitealueittain niin, että arviointi edellyttää oppilaan kaikkien opettajien yhteistyötä. Syventävissä opinnoissa näiden lisäksi tulee vielä lopputyön suunnittelun, valmistamisen ja toteuttamisen arviointi. Erityisesti syventävien opintojen osalta tämä ops:n kohta vaatii kuitenkin vielä työstämistä. Opettajat ovat laatineet ops:n tarkennukset kunkin instrumentin osalta erikseen. Myös näissä tarkennuksissa kuvataan arviointikriteereitä opintokokonaisuuksittain. Tämä työ on vielä kesken.

Arviointikäytäntöjen osalta suurin LUMOops2018:n tuoma muutos oppilaan kannalta on se, että opintokokonaisuuden arviointi tapahtuu nyt useammassa tilaisuudessa opintojen aikana. Suurin osa näistä on konserttiesiintymisiä, osa myös esimerkiksi luokkatunteja tai niin kutsuttuja asteikko- tai etydipajoja. Oppilas saa tällöin arvioinnin suullisesti omalta tai toiselta opettajalta, ja vähintään opintokokonaisuuksien valmistuessa opettaja kirjoittaa oppilashallinto-ohjelmaan myös kirjallisen palautteen. Opettajan kannalta suurin muutos on siis sanallisen palautteen muotoilun lisääntyminen ja tämän vastuun siirtyminen arviointilautakunnan puheenjohtajalta oppilaan omalle opettajalle.

Kauppinen korostaa, että etenkin perusopintojen päättyessä arvioinnin antavat oppilaan omat opettajat. Opettaja, joka on kulkenut oppilaan rinnalla oppimisprosessin läpi, on paras asiantuntija kertomaan, miten oppilas on edistynyt ja mitkä ovat hänen osaamisensa vahvuuksia. Kauppinen myös muistuttaa, että pitkän aikavälin edistymisen arvioinnille on hyödyllistä, että opettajan käytössä on muistiinpanoja matkan varrelta. (Kauppinen 2020.)

OPS2017:n esittämä muutos arvioinnissa on suuri. Pelkästään arvosanoista luopuminen on valtava muutos sellaisessa arviointikulttuurissa, jossa osaamista ja edistymistä on vuosikymmenten ajan kuvattu suoritetuilla kurssitutkinnoilla ja niistä saaduilla numeroilla. Musiikkioppilaitoksissa on vallinnut käsitys tai ainakin toive siitä, että oppilaiden asettaminen valtakunnalliselle taitotasoasteikolle olisi mahdollista numeroiden perusteella. Käytännössä on toki todettu, etteivät kurssien tasot ja arvosanat eri oppilaitoksissa suinkaan ole yhteneväisiä. Tätä yhteneväisyyttä on kuitenkin selvästi tavoiteltu.

Uuden arviointikulttuurin toinen merkittävä muutos on opintojen aikaisen arvioinnin painottaminen. Tällöin korostuu arvioinnin tehtävä eli edistymisen tukeminen. Enää merkityksellisintä ei olekaan opintojakson päättyessä todettu osaamisen taso, vaan itse oppimisprosessin eli työskentelyn aikainen palautteen antaminen. Näin rakennetaan oppilaan itseluottamusta vähitellen. Positiivisen psykologian näkökulmasta itseluottamuksen syntyä pohtiva Jenni Kallio korostaa, että innostusta ja oppimishalua tukee onnistumisiin, ei virheisiin keskittyminen. Kallion mukaan virheisiin toki tulee puuttua, mutta epäonnistumiset on pyrittävä havaitsemaan ja tutkimaan nopeasti ja avoimesti ja siirryttävä sitten tavoittelemaan seuraavaa onnistumista. (Kallio 2016, 90–92.) Tällainen onnistumiskeisyys on ollut vaikea saavuttaa musiikkioppilaitosten perinteisessä tutkintokeskeisessä

kulttuurissa. Tasosuorituksessa epäonnistumisen jälkeen seuraava onnistumisen mahdollisuus on sen mukaan koittanut kenties kolmen vuoden kuluttua. OPS2017:ssa on maininta, että on hyväksyttävä myös epäonnistumisen kautta tapahtuva oppiminen (3.2). Huomio on toki tärkeä, mutta olennaisempaa on Kallion mukaan järjestää oppilaalle tiheästi mahdollisuuksia onnistua. Vain siten epäonnistumisten painoarvo vähenee, niistä voidaan ottaa oppia eivätkä ne tuhoa itseluottamusta. Heikkoa koesuoritusta (musiikissa siis epäonnistunutta esiintymistä) olisi Kallion mukaan voitava uusia niin kauan, kunnes oppilas on itse tyytyväinen (Kallio 2016, 94). Tätä tuskin voi rinnastaa tasosuorituksen uusimiseen, mutta samaa teosta voi esittää useammassa konsertissa ja siten kokea edistymistä ja onnistumista.

Kallion edellä esittämää ajattelutapaa on sovellettu käyttöön LUMO:n uudessa toimintakulttuurissa. Tasolta toiselle edetään nyt useiden erilaisten esiintymisten kautta. Oppilaalla on kunkin *Musiikkitaito*-tason valmistuessa takanaan konsertteja, luokkasoittajaisia ja pajaesiintymisiä monen vuoden aikana. Esimerkiksi asteikkoja videoidessaan hän on voinut tehdä kustakin niin monta ottoa kuin haluaa, ja valita niistä opettajalle nähtäväksi omasta mielestään parhaan. Oman kokemukseni mukaan erityisesti asteikkojen opiskelu videoiden avulla on sekä lisännyt oppilaiden harjoittelua että heidän itseluottamustaan. Omissa oppilaissani myös selvästi nähtävissä, kuinka esiintyminen kerrallaan rakentuva opintokokonaisuus motivoi oppilasta harjoittelemaan pitkäjänteisesti, toisin kuin yhteen tasosuoritusilaisuuteen valmistautuminen ennen. Onnistumisen mahdollisuuksia on nyt enemmän, eivätkä epäonnistumiset jää ainakaan kirjalliseen muistiin kuten arvosanojen aikakaudella.

Kolmas OPS2017:n tuoma muutos arvioinnissa on arvioinnin kohteiden entistä tarkempi kuvaaminen. Jo ops-perusteiden osoittamat arvioinnin kohteet eli tavoitealueet⁹ osoittavat, että arvioinnin on kohdistuttava totuttua laajemmalle. Perinteisesti se on kohdistunut erityisesti oman instrumentin perustekniikan hallintaan. Toimiiko sormitekniikka, onko äänen kvaliteetti hyvä, onko esitetty ohjelmisto teknisesti kyllin haastavaa? Ilmaisui- ja esittämistaitoja on toki aiemminkin kommentoitu, mutta arvosanan määrittämisessä niiden merkitys on useimmiten jäänyt sivuosaan. Kuuntelemistaitoja on kommentoitu siltä osin, miten yhteistyö säestäjän kanssa on onnistunut. Musiikin hahmottamisen taitoja on arvioitu lähinnä muha-opintojen hyväksytyjen suoritusten muodossa.

⁹ Tavoitealueet ja arvioinnin kohteet ovat OPS2017:ssa siis esittäminen ja ilmaiseminen, oppimaan oppiminen ja harjoittelu, kuunteleminen ja musiikin hahmottaminen sekä säveltäminen ja improvisointi.

Säveltämisen ja improvisoinnin taitoja ei ole ainakaan LUMO:ssa systemaattisesti arvioitu. Arvioinnin kohteiden kirjaamisesta on vielä matkaa siihen, että ne näkyvät myös arviointikäytännöissä. Ops-tekstejä muotoilemalla opettajien on kuitenkin nyt ollut mahdollista reflektoida arviointia yhdessä. LUMO:n ops-prosessissa tästä käytiin monipuolista keskustelua. Jatkossa on syytä vielä palata pohtimaan yhdessä, miten käytännön arviointi vastaa sovittuja arvioinnin kohteita.

Arvioinnissa haaste on perinteisesti ollut siinä, että arvioitsijoilla on mielessään selkeä ideaali siitä, millainen on hyvä soittotekniikka. Tähän on sitten verrattu oppilaan esitystä. Tarvitsemme koulutusta siinä, että osaamme katsoa tekniikan taakse ja nähdä ne oppilaan oppimat taidot, jotka tuottavat kuultavan musiikin – ne taidot, jotka ops:ssa kerrotaan opetuksen tavoitteiksi. Tarvitsemme koulutusta, jotta opimme huomaamaan, millaisia vahvuuksia arvioinnissa on löydettävissä.

5 LUMO:n opettajien kokemuksia opetuksen kehittämisestä

Edellisessä luvussa käsittelin kirjoitettuja opetussuunnitelmia ja niissä tapahtuneita muutoksia. Kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi opetuksen tutkimuksessa on tarkasteltava myös toimeenpantua, toteutunutta ja koettua opetussuunnitelmaa (Uusikylä ja Atjonen 2007, 55). Tällaisen tutkimuksen avulla on sitten mahdollista kehittää edelleen kirjoitettua opetussuunnitelmaa ja opetuksen käytäntöjä. Tässä luvussa luon katsauksen LUMO:n opettajien kokemuksiin ja näkemyksiin ops-uudistuksen ajalta. Tiedot on kerätty yhdeksästä teemahaastattelusta, joiden toteutuksen kuvasin luvussa 3.1. Haastatteluja ei yksilöidä suorienkaan lainauksien yhteydessä haastateltujen anonymiteetin säilyttämiseksi. Kaikkien haastateltujen ääni kuuluu analyysissä. Tekstistä käy myös ilmi, jos jokin näkemys on vain yhden tai kahden haastatellun esittämä. Yleensä saman kuvatus asian esiin nostajia oli haastatelluista vähintään puolet, usein saman näkemyksen jakoiivat lähes kaikki haastatellut.

5.1 Opettajaksi kasvamassa

Musiikkioppilaitosten opettajat ovat useimmiten kulkeneet oman opintopolkunsa alun oppilaidensa tavoin musiikkiopiston kulloisenkin opetussuunnitelman mukaisesti. Innostuksensa ja opintomenestyksensä ohjaamana opettajat ovat sitten hakeutuneet ja päässeet musiikin ammatillisiin opintoihin, jonka keskeisenä tavoitteena on perinteisesti ollut erityisesti ammattitaitoisten muusikoiden kasvatus. Pedagogiset opinnot olivat konservatorioissa ja Sibelius-Akatemiassa ennen ammattikorkeakoulujen perustamista vain pieni osa soiton- ja laulunopettajan opintoja. Sittemmin tilanne on onneksi muuttunut, ja pedagogisia opintoja on enemmän. On kuitenkin selvää, että useat nykyopettajat ovat lähteneet työuralleen varsin vähäisin ja kapea-alaisin pedagogisin tiedoin ja taidoin. Työ on sitten tekijäänsä opettanut. Halusin haastatteluissa selvittää, miten opettajat ovat kokeneet ammatillisen kehityksensä työuran aikana, ja millaiset edellytykset tämä kehitys antaisi ops-uudistuksen tuomiin haasteisiin vastaamiseen.

Tietoinen ammatillinen identiteetti on opettajalle tärkeä motivaation lähde. Oman ammatillisen kasvuprosessin refleктоiminen lisää itsetuntemusta ja identiteetin vahvistuminen helpottaa työssä jaksamista. On tärkeää, että myös vahvan esiintyjäidentiteetin omak-suneet opettajat löytävät pedagogin identiteetin opettajuutensa pohjaksi. Opettajana kasvamisessa on kysymys jatkuvasta neuvottelusta, jossa omat tavoitteet ja kokemukset keskustelevat keskenään. Tällä tavoin opettajasta voi kasvaa pedagogi, joka löytää sekä oman potentiaalinsa että keinot ohjata jokaisen oppilaansa omaa oppimispolkua. (Huh-tanen ja Hirvonen 2013, 49–50.)

Myös haastateltujen opettajien uran lähtökohdat ovat vahvasti kytköksissä musiikkiopis-tolaitosjärjestelmään. Heidän musiikilliset perusopintonsa on suoritettu tavoiteajassa musiikkiopistossa tai Sibelius-Akatemian nuorisokoulutuksessa. Koulutusputkessa on edetty perinteisen järjestelmän mukaisesti.

Kysyin haastateltavilta, minkä verran heidän omat opetusmenetelmänsä ja niiden perus-tana olevat näkemyksensä ovat muuttuneet työuran aikana. Kysymyksellä halusin koh-distaa haastateltavan pohdintaa siihen kehitykseen, joka on tapahtunut ennen viimei-sintä ops-muutosta tai siitä riippumatta. Halusin selvittää, miten opettajat ylipäänsä ko- kivat pedagogisen muutoksen. Pidettiinkö sitä toivottavana vai torjuttavana? Suhtautu-

minen muutokseen ylipäänsä voisi selittää myös ops-prosessin aikaista muutoksesta inostumista tai muutosvastarintaa. Ehdotin vastausvaihtoehtoiksi asteikkoa ei ollenkaan – jonkin verran – paljon – erittäin paljon.

Kolme haastateltua kuvasi omien näkemystensä ja menetelmiensä muutosta ”tosi paljoksi”. Kolmen näkemykset olivat muuttuneet ”melko paljon”. Kaksi haastateltua kuvasi omaa muutostaan vaihtoehdolla ”jonkin verran”. Yksi väläytti ensin, että muutosta ei ole tapahtunut ollenkaan, kunnes päätyi siihen, että oma pedagogiikka on kuitenkin jonkin verran muuttunut. Suhtautuminen muutokseen sinänsä vaikutti olevan myönteisempää niillä, jotka olivat kokeneet muutosta eniten. Jyrkkää vastarintaa muutokseen en havainnut, mutta varauksellista suhtautumista ulkoa tuleviin muutosvaatimuksiin oli kuultavissa.

Tämän jälkeen pyrin kartoittamaan tapahtuneen muutoksen syitä. Olin etukäteen luonnostellut mahdollisiksi syiksi seuraavia: muuttuva oppilasmateriaali, opettajan oma henkilökohtainen kasvu ja kehitys, opetussuunnitelman kehittämisen tuomat muutokset, oppilaiden/perheiden toiveet sekä työpaikalla ja kollegojen taholta koettu sosiaalinen paine. Mitään näistä ei kuitenkaan ollut tarpeen esittää ääneen, sillä haastateltavat osasivat poikkeuksetta kuvata muutosten syitä, jotka sijoittuivat etukäteen arvelemilleni alueille.

Lähes kaikki haastatellut aloittivat muutoksensa syiden analyysin oman ammatillisen kehityksen pohdinnasta. Yksi haastateltu nosti esille erityisesti oman taiteellisen uran, kaikki muut pohtivat nimenomaan kokemuksiaan opettajana. Kolme haastateltua totesi, että uran alussa oma ammatillinen epävarmuus oli aiheuttanut jäykkyyttä opetusmenetelmien valinnassa, mutta kokemuksen myötä opettajat olivat oppineet sekä joustavuutta että toisaalta omista perustelluista mielipiteistä kiinni pitämistä. Eräs opettaja kertoi tapauksesta, jossa mikään ei oppilaan kanssa sujunut niin kuin opettaja oli alun perin halunnut. Kun opettaja ikään kuin luovutti omista periaatteistaan, asiat alkoivatkin sujua.

Tosi opettavainen kokemus, että joskus voi mennä ihan toista kautta. Että ei voi ajatella, että alusta lähtien kaikki asennot ja perusasiat kuntoon. Tuon [oppilaan] kanssa ei mennyt kyllä yhtään järjestelmällisesti.

Edellä kerrottu esimerkki oli vahvistanut opettajan luottamusta oman intuitioon. Toisaalta se näyttää vastaavan hyvin Resonaari-musiikkikoulun järjestämässä koulutuksessa esitettyä periaatetta. Kaikkonen kuvasi tällöin erityisoppijan musiikkikoulutusta korostamalla, että siinä mennään ensin ”muusikkouden ehdoilla” eli tavoitellaan soivaa lopputu-

losta, ja mietitään soitinteknisiä asioita vasta vähitellen sen mukaan, miten opettaja katsoo kunkin oppilaan kanssa hyväksi. Kaikkosen mukaan on siis lähdettävä siitä, että kaikki pääsevät mukaan ja musiikki saadaan soimaan. (Kaikkonen 2020.)

Omaan ammatilliseen kehittymiseen ovat lähes kaikkien haastateltujen mielestä vaikuttaneet nimenomaan kokemukset erilaisista oppilaista ja sellaiset oppimisen haasteet, jotka ovat tulleet ratkaisuksi itseäkin yllättävillä tavoilla. Oppilaiden ja perheiden toiveilla haastatellut eivät katsoneet olevan juuri merkitystä omaan pedagogiikkaan. Eri haastatellut kuvasivat kehitystään, sen syitä ja nykyistä ajatteluaan seuraavasti:

Enemminkin itse puhun perheet puolelleni ja perustelen omia toimintatapoja.

Aiemmin olin enemmän vietävissä, mutta nyt tajuan, että tiedän ja osaan.

En ole enää antanut periksi, koska tiedän, että se palvelee sitä lasta paremmin, vaikka vanhemmista voi tuntua ärsyttävältä [tuoda lasta tunnille kahdesti viikossa].

[Olen kehittänyt opetustani, sillä olen huomannut, että] oppilaat toivovat jaettavia asioita, jaettavissa olevia kokemuksia.

Työuran aikaisen ammatillisen kehittymisen pohdinnassa vain yksi opettaja nosti esiin kouluttautumisen ja tieteellisen tiedon merkityksen. Hän korosti monipuolisen kirjallisuuden lukemisen ja eri alojen koulutuksen tuomia näkökulmia omaan pedagogiikkaansa. Muut haastatellut lähestyivät omaa opetustaan selvästi käytännönläheisemmästä ja kokemuksellisemmasta suunnasta. Haastateltujen perusteella tiedollista koulutusta ei näytetä kaipaavan, vaan opetuksessa kohdattavia haasteita ratkotaan kussakin tilanteessa oman kokemuksen ja kollegoilta ja rehtorilta saatavan tuen avulla. Koska omasta osallistumisesta täydennyskoulutukseen tai sen tarpeesta tulevaisuudessa ei toisaalta kysytty erikseen, jää epäselväksi, minkä verran ja millaista opettajat sitä toivovat.

Kaksi haastateltua korosti omien lasten ja heidän soittoharrastuksensa vaikutusta omaan pedagogiikan muuttumiseen. Omien lasten myötä on oppinut läsnäolon ja vuorovaikutuksen taitoja, eräs opettaja kuvasi. ”Imuroin oman lapsen opettajalta tosi paljon, ja huomasin, mitä se [musiikinopiskelu] on vanhemman näkökulmasta,” kertoi toinen. Näiden haastateltujen kokemukset omien lasten opettajista tai oppilaitoksista eivät olleet pelkästään myönteisiä, mutta juuri näkökulman vaihtaminen opettajan roolista vanhemman rooliin oli auttanut heitä kehittymään pedagogina.

Olin etukäteen oletanut, että haastatteluissa nousisi esiin muuttunut oppilasmateriaali. Siitä mainitsi kuitenkin vain yksi opettaja. On selvää, että vuosikymmenien kuluessa vähentyneiden hakijamäärien vuoksi oppilaiden enemmistö ei ole enää saanut musikaalisuustesteissa sellaisia huippupisteitä, jotka vielä 1990-luvulla olivat edellytys oppilaspaikan saamiseen. Oletin, että opettajat kokisivat oppilaiden heikompien musiikillisten valmiuksien vaikuttavan opetukseen. Näin ei selvästi ollut. Sen sijaan opettajat olivat tarttuneet haasteeseen. Eräs haastateltu totesi:

Ekoina vuosina saatoin painostaa jotakuta [hitaasti edistyvää] oppilasta lopettamaan. Aika pian kuitenkin päätin, että haluan kannustaa jokaikistä oppilasta edistymään omista lähtökohdistaan.

Toinen opettaja oli sitä mieltä, että vaikka yhä useammalla oppilaalla on ”vähän sitä sun tätä” haastetta, opetukseen vaikuttaa eniten lasten ja nuorten aiempaa heikompi keskittymiskyky ja huono hankalien harjoitteiden sietokyky. Kolmannen opettajan mukaan

Oppilasmateriaali on heterogeeninen, se ei ole varsinaisesti muuttunut. Joidenkin kanssa voi tehdä mitä vaan ja joidenkin kanssa [edistymisen eteen] pitää taistella.

Vaikka opettajat eivät muuttaneet pedagogiikkaansa oppilaiden toiveiden mukaan, on oppilailla ja heidän musiikillisella ympäristöllään kuitenkin vaikutusta erityisesti opiskeltavan ohjelmiston valintaan. Moni haastateltu kertoi, että suuri osa omasta muutoksesta on kohdistunut oppimateriaalin laajentamiseen. Mukaan on otettu yhä enemmän rytmimusiikkia, ja tällä on saatu motivoitua oppilaita teknisesti vaikeidenkin asioiden harjoitteluun. Rytmimusiikin ohjelmistoa käytetään myös palkintona ahkeroinnista klassisen ohjelmiston parissa. Eräs opettaja kuvasi muutosta ”tyylilajien yli” menemisellä. Tämä on opettajan mukaan tarpeellista, sillä myös oppilaiden omassa ympäristössä on monenlaista musiikkia.

Oppilaan toiveiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioiminen opetuksessa ja ohjelmiston valinnassa on tutkimustiedon perusteella tärkeää opiskelumotivaation ylläpitämiseksi ja musiikkisuhteen syventämiseksi. Tuovila osoittaa seurantatutkimuksessaan, miten tärkeää oppimiselle ja musiikkisuhteelle pitkällä aikavälillä on se, että opettaja arvostaa lapsen omia musiikkihaaveita. Tuovila kutsuu oppilaan tunnille tuomaa musiikkia lahjaksi ja luottamuksen osoitukseksi opettajalle. Tätä lahjaa on arvostettava, sillä se kertoo kyseisen musiikin merkityksellisyydestä oppilaalle. Kun opettaja arvostaa oppilaan tuomaa musiikkia, hän samalla oppii oppilaastaan uutta. Lapsen lähtökohtien tunteminen ja huo-

mioon ottaminen edesauttaa musiikkiopisto-opiskelun ja lapsen muun musiikillisen ympäristön yhteen liittymistä ja siten vahvistaa motivaatiota ja auttaa pitkän tähtäimen tavoitteiden saavuttamisessa. (Tuovila 2003, 247.) Haastateltujen opettajien kokemukset eivät suoraan kerro tällaisesta suhteesta oppilaan tuomaan musiikkiin. Opettajat näyttävät käyttäneen oppilaalle valmiiksi läheistä musiikkia oman pedagogiikkansa ja tavoitteidensa tukena. Tuovilan tutkimuksen perusteella opettajien olisi syytä oppia tiedostamaan oppilaan oman musiikin arvo ja merkitys oppimiselle entistä paremmin. Oppilaslähtöisyys on siis haastateltujen ammatillisessa kehityksessä idullaan, muttei vielä siinä asemassa, johon opetuksessa tulisi tutkimustiedon mukaan pyrkiä ops:n tavoitteiden saavuttamiseksi.

Kukaan haastatelluista ei osoittanut opetussuunnitelmaa oman pedagogisen kehittymisensä vaikuttimeksi. Tämä on merkittävä havainto. Yhtä lukuun ottamatta opettajat olivat kuitenkin olleet työelämässä ainakin yhden ops-muutoksen aikana, ja kuten aiemmin on todettu, jo OPS2002 on tekstitasolla ohjeistanut isoihin muutoksiin opetuksen ja arvioinnin käytännöissä. Vain kolme opettajaa mainitsi tässä haastatteluteemassa opetussuunnitelman. Yksi totesi suoraan, että ei koe ops:aa oman kehittymisensä vaikuttimeksi. Toinen kuvasi, että omaa opetusta ohjaa kolme tasoa: oma pedagogiikka, kollegion käytännöt ja ops, joista viimeksi mainittu on selvästi kaukaisin. Kolmas opettaja pohti, että oma opetus on ollut ennenkin uuden ops:n mukaista ja arveli tähän syyksi, että omat pedagogiset esikuvat ovat olleet edistyksellisiä.

Opettajien oman pedagogisen kehityksen teemoiksi nousivat oppilaslähtöisyys ja ohjelmiston laajentaminen eri musiikinlajeihin. Yhä suurempaa oppilaslähtöisyyttä kohti opettajat olivat kehittäneet pedagogiikkaansa paitsi humanisista syistä, myös ikään kuin pakon edessä. Oppilaksi on tullut yhä enemmän niitä, joilla on haasteita keskittymisessä, motivoitumisessa ja musiikillisissa valmiuksissa. Ammattitaitoiset ja työhönsä sitoutuneet opettajat pyrkivät selvästi toimimaan niin, että jokainen oppilas tulee tunnille mielellään ja voi edistyä opinnoissaan.

Tarvittiinko siis ops-uudistusta? Voitaishiinko luottaa siihen, että opettajat kyllä kehittävät pedagogiikkaansa ilman opetussuunnitelman ohjaustakin? Kaiken opetussuunnitelmatyöhön liittyvän kipuilun keskellä on yhtäältä merkittävää huomata, että pedagogista kehitystä tapahtuu koko ajan ops:sta riippumatta. Toisaalta on kuitenkin myös todennäköistä, että ops-työn ansiosta keskusteluun on noussut asioita, joiden suhteen oppilai-

toksen opettajien yhteinen näkemys ja suunta ovat erityisen tärkeitä. Esimerkiksi oppiaineiden integraation tai arvioinnin kohdalla kukin opettaja on melko vapaasti voinut toteuttaa omia näkemyksiään. Oppilaan kokemuksiin musiikinopiskelusta vaikuttaa kuitenkin koko opiston toimintakulttuuri, eikä kovin ristiriitaisia pedagogisia näkemyksiä ja ratkaisuja voida pitää oppilaan kannalta toivottavina. Tämän vuoksi ops:n kehittäminen on tärkeä väylä levittää hyväksi havaittuja ajatuksia ja metodeja koko työyhteisön käyttöön.

Täydennyskoulutuksella on varmasti tärkeä paikkansa opettajien pedagogisessa kehitymisessä, vaikka haastatellut eivät koulutuksen merkitystä tässä kohden painottaneetkaan. Omien kehittämiskohteiden tunnistamisessa juuri koulutus voi kuitenkin olla avainasemassa. Uuden ops:n edellyttämä oppilaslähtöinen näkökulma vaatii opettajalta esimerkiksi hyviä vuorovaikutustaitoja. Tällöin ei riitä sellainen sinänsä tärkeä pedagoginen taito, että osaa selkeästi osoittaa sen, mitä oppilaalta odottaa. Opettajan on kyettävä myös havaitsemaan, kuulemaan ja ymmärtämään, mitä oppilas häneltä ja opetukselta odottaa. Hyvä opettajajohtoinen opetus ja perinteinen behavioristiseen oppimiskäsitykseen nojaava pedagogiikka on aina edellyttänyt ensin kuvattuja taitoja. Oppilaan suunnasta tulevien sanallisten ja sanattomien viestien vastaanottamisessa ja ymmärtämisessä lienee kuitenkin haastetta vielä monille meistä.

Kasvatuspsykologi Markus Talvio kirjoittaa painavasti opettajan vuorovaikutustaitojen kehittämisen mahdollisuudesta ja tarpeesta. Tutkimus on osoittanut, että vuorovaikutustaidot eivät kehity itsestään työuran aikana, vaan niitä on tietoisesti kehitettävä. Musiikinopetuksessakin silloin tällöin kuultu pohdinta, että opettajan ja oppilaan ”kemat eivät kohtaa”, ei saa tukea tutkimuksesta. Talvion mukaan syynä ovat silloin puutteelliset vuorovaikutustaidot. (Talvio 2017, 5–6.) Vaikka moni haastateltu olikin kehittänyt pedagogiikkaansa, ei kehityksen suunta välttämättä ole vielä oppilaslähtöisyys. Tapahtunut kehitys voidaan tulkita edelleen nimenomaan musiikkilähtöiseksi, jolloin opetuksen tavoitteet eivät lähde oppilaan vaan opettajan (ja opetussuunnitelman) tarpeesta.

5.2 Opettajien kokemuksia ops-prosessin ajalta

Haastatteluissa siirryttiin kohti ops-uudistuksen teemoja, kun kysyin, minkä vuoksi ops-prosessiin ryhdyttiin LUMO:ssa syksyllä 2017. Haastatelluille oli selvää, että projektiin tartuttiin Opetushallituksen ohjaamana. ”Viisaat teki sen päätöksen siellä ylhäällä,” eräs

haastateltu totesi. Lähes kaikkien opettajien näkemyksen mukaan muutoksen keskeisenä syynä oli se, että suurin osa oppilaista ei valmistunut vanhan opetussuunnitelman mukaisista opinnoista, vaan oppilaat lopettivat opintonsa usein kesken ja ilman päättötodistusta. Opetuksen yksilöllistämisen tarve nähtiin siksi syynä ops-muutokseen. Yksi opettaja viittasi myös muutoksiin peruskoulujen ja lukioiden opetussuunnitelmissa ja yleisessä pedagogiikassa. Haastateltujen kertomia ops-muutoksen syitä oli kerrattu usein prosessin aikana opistomme koulutuksissa ja kokouksissa, ja kesken jääneet opinnot näyttävät silloin jääneen opettajien mieleen muutoksen tärkeänä motivaattorina. Haastatteluissa arveltiin myös, että valmistuneiden pieni määrä voisi tulevaisuudessa vaikuttaa musiikkioppilaitosten rahoitukseen.

Kaikkien haastateltujen mielestä opetussuunnitelman uudistaminen oli tarpeellista tai erittäin tarpeellista. Kaksi haastateltua kertoi olleensa aluksi varautuneita muutoksen suhteen, mutta muuttaneensa mieltään prosessin kuluessa.

Alussa tuntui vaikealta, kun laiskalla uuden oppiminen ja vastustaminen vie paljon energiaa... Mutta nythän se tuntuu ihan hyvältä.

Puolet haastatelluista koki olleensa hyvin tai erittäin hyvin mukana prosessissa. Yksi heistä oli mukana myös muutosta koordinoineessa ops-työryhmässä. Kolmelle haastatellulle oma suhtautumien ja toiminta prosessin aikana muistui mieleen enemmän passiivisuutena. Kukaan ei kuitenkaan myöntänyt olleensa vastahankainen. Eräs opiston opettaja teki prosessin kuluessa omiin opintoihinsa liittyvä tunnekartoituksen opettajien kokemista tunteista muutokseen liittyen. Kartoituksen mukaan muutama opettaja oli hyvin innostunut, muutama hyvin vastahankainen, ja suurin osa opettajista sijoittui jonnekin sillä välillä. Tämä vastasi hyvin myös haastatteluissa havaittua suhtautumista.

Seuraava haastattelukysymys koski haasteita, joita ops:n valmisteluvuoden aikana koettiin. Useimpien mielestä erityisiä haasteita ei ollut. Kaksi opettajaa koki instrumentti-kohtaisten tarkennusten muotoilun kirjoittamisen vaikeaksi, kun selkeää pohjaa ei ollut. Kaikissa soittimissa ei myöskään ollut useamman opettajan tiimiä, vaan opettaja joutui yksin pohtimaan soittimensa ops-tarkennuksia. Kaksi opettajaa koki, että koko opettajakunnan mielipiteitä kuunneltiin koulutuksissa ja kokouksissa liikaakin. Mielipiteiden kirjo oli omankin kokemukseni mukaan valtava, ja ääripäät olivat välillä hyvin kaukana toisistaan. Moni haastateltu totesi, että muutos oli suuri ja se vaatii paljon aikaa. Valmisteluprosessiin käytetyn yhden vuoden aikana eivät kaikki opettajat päässeet vielä yhtä hyvin muutosjunan vauhtiin mukaan. Erityisen vaikeana haastatellut pitivät tasosuorituksista

luopumista, tosin tämä vaikeus nähtiin nimenomaan toisten opettajien haasteena, ja haastatellut itse vakuuttivat jo omaksuneensa uuden ajattelutavan ja käytännön.

Ops-prosessin reflektointi ei herättänyt haastatelluissa juuri innostusta. Näyttää siltä, että vaikka vuosi oli muistiinpanojeni mukaan varsin myrskyisä, olivat haastatellut jo unohtaneet myrskyt ja siirtyneet muutoksessa eteenpäin. Työyhteisön kannalta tämä on ilahduttavaa, mutta ei juurikaan auta kehittämään ops-työn kaltaista muutoksen johtamista jatkossa. Voidaan tietenkin myös tulkita, että prosessi sujui mallikkaasti eikä kehitettävää ole. Ehkä muutokseen vain kuuluu kohtuullinen määrä myrskyä.

5.3 Uusi opetussuunnitelma ja muuttuneet käytännöt

Haastattelujen keskeisimmäksi teemaksi muodostui se, millaisia käytännön vaikutuksia uuden opetussuunnitelman käyttöön ottamiseen liittyi. Opettajilta kysyttiin, mikä muuttui opiston arjessa ja omassa työssä, kun uusi ops astui voimaan. Kysymys oli avoin eikä mitään vaihtoehtoja esitetty. Oli siis mahdollista todeta myös esimerkiksi, että mikään ei muuttunut omassa opetuksessa, ja näin myös eräs haastateltu halusi painottaa. ”Perusopetuksen ja oppitunnin sisällön osalta mikään ei muuttunut.” Muiden haastateltujen vastauksista kävi selvästi ilmi muutoksen suuruus. Eräs vastaaja tiivistä näin:

Siinähen muuttui tosi radikaalisti tosi paljon. Aiemmin ops ja musiikkiopistomaailman henki oli sitä 4% varten, jotka mankeloivat itsensä siitä läpi ja ehkä pyrkivät ammattiin. Loput 96% yrittivät vain roikkua mukana sillä hinnalla, että itsetunto oli lyöty alas eikä tullut kannustavia kokemuksia eikä elämänmittaista harrastusta. Uusi ops on lähempänä niitä 96%:a, jotka harrastavat. Silti niitä 4%:a voidaan potkia ammattiin niin kovin kuin halutaan.

Konkreettinen muutos koko opiston toimintatavoissa oli jokaisen haastatellun mukaan suuri. Se oli suuri etenkin opettajien kannalta, joiden pedagogisia näkemyksiä ja käytännön opetuksen totuttuja tapoja koko prosessi väistämättä haastoi. ”Työlästä,” totesi eräs haastateltu muutoksesta. Hän huomautti, että asiaa piti selittää ja perustella myös oppilaiden vanhemmille.

Erään haastatellun mukaan opettajan vastuu oppilaan opinto-ohjauksesta korostui muutoksen myötä. Vastaaja tarkoitti erityisesti oppilaan muha-opintojen seuraamista. Olisi mielenkiintoista selvittää tarkemmin, millaiseksi opettajat ovat aiemmin mieltäneet oman

roolinsa muhan ja instrumenttiopintojen yhteistyössä ja millainen yhteistyö tässä olisi opettajien mielestä tavoiteltavaa.

5.3.1 Lisää vapautta ja monipuolisuutta

Haastatellut kokivat uuden opetussuunnitelman poikkeuksetta omaa ajattelua ja jo hyväksi havaittuja käytäntöjä sekä uuden kokeilemista vapauttavana. Moni korosti, että nyt on mahdollista toteuttaa sitä pedagogiikkaa, jota jo aiemmin on käyttänyt tai tavoitellut, ja jota tasosuorituskeskeinen opiskelu ei ole tukenut.

Uusi ops ei ole vaatinut minua muuttamaan mitään, pikemminkin se on antanut luvan toteuttaa oma pedagogiikkaa.

Nyt uskallan tehdä sellaisia juttuja... [joista ennen ajattelin, että] pitäisi olla tehokkaampi. Että mitä jos ne vanhemmat ajattelee, että tästä en maksa, että onko tää jotain ajanhukkaa, vaikka todellakin tiedän, että ei ole. [...] Nyt ymmärrän, että tämä on ihan oikeaa musiikinopiskelua ja tosi tärkeää. Että miksi olen sitä jotenkin hävennyt. Voin rohkeammin ja avoimemmin käyttää kaikenlaista, mikä on mielestäni musiikinopiskelussa olennaista. Se ei ole huuhaata, vaan on ihan mainittu opetussuunnitelmassa, johon voin nojata, jos joku epäilee.

Useimmat haastatellut korostivat uuden ops:n luomaa vapauden tunnetta ja totesivat, että on kuitenkin vain opettajasta itsestään kiinni, minkälaista toimintaa ja minkä verran järjestää.

Prosessin aikana olimme LUMO:ssa keskustelleet paljon siitä, miten oppilaiden yhteisöllisyyden tunnetta voitaisiin lisätä. Orkesterisoitolla on ollut opistossamme aina vahva asema. Siinä ovat kuitenkin korostuneet erityisesti jousisoittimet. Viime vuosina myös puhaltajille suunnattua orkesteritoimintaa on kehitetty. Nyt haluttiin huolehtia, että yhteisöllisyyden tunne olisi mahdollinen myös muille kuin orkesterisoittinten opiskelijoille. Tunustelimme kotiryhmä-käsitteen sopivuutta musiikkiopistoon ja päätimme tavoitella sitä, että jokaisella oppilaalla olisi jokin ryhmä, johon kokee kuuluvansa. Tämä ryhmä voisi luontevasti olla kuoro tai orkesteri, mutta myös oman soittimen yhteisö tai oman opettajan luokka. Haastatteluissa tällaisen ryhmäytämisen nosti esille kaksi opettajaa, joista molemmat korostivat sen uudenlaisen painottamisen hyötyjä sekä oppilaille että opettajalle.

Yhteisöllisyyteen liittyy myös uuden opetussuunnitelmamme opettajavaihto. Sen alkuperäisenä ideana ops-työryhmässä oli eräänlainen kummiopettajuus, jossa toinen opettaja seuraisi oppilaan polkua vuosittain ja antaisi tukea ja palautetta säännöllisesti. Tämä lisää paitsi oppilaan saaman ohjauksen ja palautteen monipuolisuutta, myös opettajien kollegiaalisuutta. Useampi haastateltu mainitsikin opettajien yhteistyön nyt lisääntyneen. Säännöllinen opettajavaihto koettiin hyvänä ajatuksena, mutta samalla painotettiin, että vaihto-opettajan tulisi kaikilla oppilailla olla nimenomaan saman instrumentin opettaja. Monessa soittimessa on kuitenkin vain yksi opettaja, ja monesti myös vain muutama oppilas, joten opettajavaihdon järjestäminen kaikkien opettajien ja oppilaiden kannalta tasapuolisesti ei ole käytännössä helppoa.

Eräs uuden ops:n käytännön toteutukseen väljyyttä luova käytäntö on pajaviikko-systeemi. Irrottamalla osa vuotuisista opetusviikoista normaalilukujärjestyksen raameista voidaan keskittyä tarpeen mukaan erilaisiin teemoihin tai opetuksen osa-alueisiin. Opettajat nostivatkin pajaviikot esiin haastatteluissa. Niiden koettiin mahdollistavan uusiinkin aihealueisiin (esim. improvisointi ja sävellys) keskittymisen, mutta toisaalta pajaviikkojen käytännön toteuttamisessa nähtiin vielä paljon haasteita. Eräs opettaja myös muistutti, että pajaviikkoihin – esimerkiksi asteikkopajoihin tai uusien aihealueiden pajoihin – valmistautuminen vie aikaa perustyöltä.

Opetussisältöjen monipuolistumista sinänsä ei vastustanut kukaan haastatelluista. Uudet aihealueet nähtiin tarpeellisina ja musiikinopiskeluun olennaisesti kuuluvina. Huolta ja painetta näytti aiheuttavan lähinnä se, että resurssit – etenkin opetukseen käytettävä aika ja oma osaaminen – pysyivät samoina, mutta vaatimukset näyttivät lisääntyvän. Tuntuu, että osa-alueita on liikaa, vaikka ne kaikki ovatkin sinänsä tärkeitä, kuvasi eräs haastateltu. Tämä haaste oli sanoitettu moneen kertaan jo ops-valmistelun aikana. Työryhmän taholta painotettiin silloin, että opintokokonaisuuksien tavoitteita pitää tarkastella suhteessa opetukseen käytettäviin resursseihin. Kun aihealueita tulee lisää, on jostakin toisesta tavoitteesta tingittävä. Tämä logiikka näytti olevan monelle opettajalle vaikea hyväksyä. Tavoitteiden kriittisen tarkastelun ja päivittämisen koettiin helposti väistämättä laskevan oppilaiden osaamisen tasoa. (ks. luku 5.3.2)

Ehtimisen ja riittämisen painetta näyttivät kokevan nimenomaan piano-opettajat, joita oli haastatelluista kolme. Opetussuunnitelman jatkokehitystyössä on olennaista pohtia, mistä tämä johtuu. Pianisteja on koko perusopetuksen oppilaista eniten (n.150 oppilasta noin 500:sta), ja on tärkeää, että myös heidän osaltaan opetussuunnitelman tavoitteet ja

sisällöt on mitoitettu realistisiksi. Voisiko olla niin, että pianistien kohdalla paine tarkastella kriittisesti aiemman tasosuoritusjärjestelmän vaatimuksia on muita instrumentteja suurempi?

Uudenlainen tasolta toiselle eteneminen pienin askelin yhden tasosuorituslaisuuden sijaan on haastateltujen mukaan ehdottomasti oppilaan edun mukainen muutos. Haastatellut kokevat, että tasolta toiselle siirtyminen on nykyisellään helppoa, selkeää ja oppilaita motivoivaa. Opetuksen sisältöjen ja tavoitteiden kasvanut yksilöllistämisen mahdollisuus on vaikuttanut sen, että oppilaita saadaan etenemään tasolta toiselle joustavasti, ja ohjelmisto voidaan valita oppilaan edellytysten mukaisesti. Haastateltujen mielestä on myös tärkeä uudistus, että oppilailla on aiempaa enemmän opintopolkumahdollisuuksia kohti laajan oppimäärän päättötodistusta. Erilaiset väylät luovat yhdenvertaisuutta antamalla oppilaille aiempaa useampia tapoja osoittaa omaa aktiivisuutta ja edistymistä opinnoissa. Päättötodistuksen saa nyt ansaitusti pitkien opintojen ja omien edellytysten mukaisen edistymisen perusteella entistä useampi.

Tasolta toiselle siirtymisen uudennlaiset tavat koettiin kuitenkin myös haasteena. Vanha kurssitutkintojärjestelmä koettiin opettajan kannalta selkeäksi ja uusi monimuotoisempi systeemi ajatuksellisesti haasteellisemmaksi. Haastatteluissa kävi silti selvästi ilmi, että vaikka uudenlaisen ajattelun ja järjestelmän omaksuminen koettiin vaivalloiseksi, se todettiin silti oppilaan oppimisen kannalta tavoittelemisen arvoiseksi.

5.3.2 Laskeeko taso?

Eräs valmisteluprosessin mittaan monesti esitetty huoli oli, että *"laskeeko taso"*. Miltei jokaisessa kokouksessa ja koulutustilaisuudessa joku opettaja toi julki huolensa siitä, että suunniteltujen muutosten myötä *"taso laskee"*. Asiaa yritettiin avata keskustelulla siitä, mitä kukin opettaja tason laskulla ymmärtää, mutta yhteistä säveltä ei tässä näyttänyt löytyvän. Mahdollisia tulkintoja on useita. Suurin osa tasosta puhuvista opettajista näytti olevan huolissaan siitä, että oppilaiden teknisen soittotaidon taso ja kenties myös musiikillisen ilmaisun taitotaso eivät yllä samaan kuin aiemmin, kun tasosuoritusvaatimusten antamat ulkoisen motivaation lähteet ja *"pakotteet"* poistuvat tai väljenevät. Työryhmän jäsenet taas korostivat useaan otteeseen muille opettajille omaa tulkintaansa: vaikka odotettavissa on, että todistuksen voi saada tulevaisuudessa myös vaatimatto-

mammalla soittoteknisellä osaamisella, niin silti opistosta lähtevien (opintonsa keskeyttävien tai valmistuvien) oppilaiden soittotaidon taso suhteessa aiempaan aikaan ei tule laskemaan, elleivät opettajat itse laske vaatimustasoaan. Tästä keskusteltiin usein ja paljon. Haastattelukysymyksissä *taso*-sanaa ei mainittu, mutta oli odotettavissa, että asia nousee esille. Näin myös kävi. Haastattelujen valossa näyttää siltä, että opettajat ovat jatkaneet *taso*-pohdintaa, ja moni oli tullut työryhmän kanssa samaan lopputulokseen.

Aika lailla olen kyllä opettanut niin kuin ennenkin. Olen ollut kertomatta sitä, että miten helpolla asioita nyt voikaan tehdä. Olen vähän niin kuin yrittänyt kiskoa ihmisistä, että sulla on nyt tämmöinen iso juttu [tavoitteena]. Silti kaikkien ei ole pakko tehdä sitä valtavaa ohjelmaa. Olen pitänyt ihan ykkösjuttuna sen, että en omaa tasoani laskisi siinä, että mitä minä vaadin. Mutta samalla on takaraivossa sen helpotus, että minun ei ole pakko kaikilta kiskoa, kenestä ei niin kuin ole siihen.

On niin paljon opettajan vastuulla, että miten paljon haluaa ottaa oppilaasta irti [...]. Päävastuu on opettajalla ja niin sen pitääkin olla.

Moni vastaaja oli huomannut sen, että tasosta kiinni pitäminen on opettajasta kiinni. Toisaalta eräs haastateltava totesi painokkaasti, että ”viisas pedagogi on aina tajunnut tämän”. Toiset ilmaisevat ilmeisesti saman asian eri tavoin: Yhä useampi oppilas saa nyt todistuksen opinnoistaan ja voi kokea saaneensa jotain valmiiksi. Mahdollisen pienemmän vaatimustason perusteena haastatellut pitävät nimenomaan oppilaiden edellytyksiä. Eräs opettaja totesi, että joidenkin oppilaiden kohdalla ei – edellytysten puuttuessa – enää ole kysymys tavoitteellisesta opiskelusta, mutta lisäsi sitten:

Voi se niiden omassa maailmassa olla tavoitteellista. Olen pistänyt oman kunnianhimonni sivuun ja mietin nyt, että oppilas saisi hyvän oppimiskokemuksen.

Opettajan oma kunnianhimo näyttääkin haastattelujen perusteella vahvasti määrittäneen niitä tavoitteita, joita opettajat ovat asettaneet oppilailleen. Tämän näkökulman uudelleen arvioimisessa on vielä haasteita. Koski-Heikkinen korostaa, että opettajan asiantuntijuuden tulee kattaa sekä opetuksen kokonaisuus että sen ydinaines. Lisäksi hänen tulee tunnistaa oppilaan oppimistapa ja vahvuudet ja se, mitä juuri kulloisessa opintojen vaiheessa on harjoitettava. Vain tällä tavoin opettaja voi suunnitella ja toteuttaa kullekin oppilaalle pedagogisesti sopivaa opetusta. (Koski-Heikkinen 2013, 166.)

Tasovaatimukseen liittyen oli merkille pantavaa, että kaksi haastateltua piano-opettajaa piti aiempia, mutta myös nykyisiä tavoitteita ja kriteereitä pianon osalta liian vaativina.

Tämä on aiheuttanut ja aiheuttaa edelleen sen, että kaikilla piano-oppilaille ei ole käytännössä mahdollisuuksia saada edes perusopintoja valmiiksi, opettajat totesivat. Pianokollegion on siis syytä tarkastella edelleen, miten eri *Musiikkitalo*-tasojen tavoitteet ja tasolta toiselle siirtymisen edellytykset muotoillaan niin, että edistyminen tasolta toiselle on todella mahdollista kaikille oppilaille.

Jo ops:n valmisteluvaiheessa muutamat opettajat korostivat tasosuoritusten roolia oppilaan harjoittelumotivaatiota lisäävänä tekijänä. Halusimme pohtia tätä tarkemmin, ja kysyimme asiakaskyselyssä huoltajien näkemyksiä asiasta. Kysyimme, miten he arvioivat toisaalta tasosuoritusten, toisaalta konserttiesiintymisten motivoivan lastaan harjoittelemaan. Vastauksissa oli selvä ero siten, että huoltajien mukaan esiintyminen on tasosuoritusta parempi motivaatioapu. (LUMO:n asiakaskysely 2018.) Tätä tulosta tukee myös motivaatiotutkimus (Lehtinen, Vauras ja Lerkkanen 2016, 146–148.).

Ulkoisten palkkioiden käyttäminen motivaation lähteenä on kaikessa opetuksessa edelleen usein tärkeässä roolissa, vaikka tavoitteena onkin oppijan sisäisen motivaation löytäminen. Musiikinopetuksessa ulkoisena palkkiona toimii erityisesti sosiaalinen vahvistaminen kuten opettajan ja vanhemman antama myönteinen palaute ja kehuminen. Palkkiona voi toimia myös hyvä arvosana. Tutkimuksessa on kuitenkin todettu ulkoisen palkkion heikentävän sisäistä motivaatiota etenkin silloin, kun palkkio korostaa sosiaalista vertailua ja vahvistaa epäonnistumisen pelkoa. Tämä vaara on etenkin arvosanan sisältävässä arvioinnissa selvästi läsnä. (Lehtinen, Vauras ja Lerkkanen 2016, 146–148.) Tällöin esiintymisen vahvuudet jäävät väistämättä arvosanan varjoon. Arvosana pysyy, kun taas kokemus ja muisto esiintymistilanteesta muuttuu ja useimmiten haalenee ajan myötä. Epäonnistuneeksi koettu esiintyminen voidaan myös uusida, ja saada korjaava kokemus. Arvosanojen arvioituja suorituksia ei käytännössä ole uusittu, vaikka se olisikin ollut mahdollista.

Haaste on myös, että ulkoinen palkkio kuten tasosuoritus ja hyvä arvosana suuntaavat usein toimintaa mahdollisimman nopeaksi. Tällöin toki tapahtuu toiminnan intensiteetin – musiikissa harjoittelun – tiivistymistä, mutta samalla itse toimintaan liittyvä mielihyvä ei tutkimusten mukaan näytäkään kasvavan, vaan ehdollistuu vain palkkion tavoitteluksi. (Lehtinen, Vauras ja Lerkkanen 2016, 146–148.) Näyttää siltä, että sanallisesti arvioitujen konserttiesiintymisten kohdalla vaara tällaiselle palkkiontavoittelulle on tasosuorituskeskeisyyttä vähäisempi. Ulkoista palkkiota kuten kehuja ja myönteistä huomiota voidaan silti menestyksekkäästi käyttää motivaation etsimisessä ja ylläpitämisessä.

Taso-huolesta ei puhuta ainoastaan musiikkiopistoissa. Suomalaisen muusikkokoulutuksen tason laskusta on oltu huolissaan myös orkestereissa. Tämä näkyy esimerkiksi Toive-hankkeen raportissa. Yhä useammin orkesteripaikan koesoitossa voittaa ulkomailta tuleva muusikko. On selvästi kyse siitä, että joko taso on laskenut Suomessa tai sitten se on noussut muualla. Orkestereiden intendenttien mielestä syy on nimenomaan suomalaisessa koulutuksessa.

Osa syystä langetetaan Sibelius-Akatemialle, osa taas musiikkioppilaitoksille, joiden väitetään tuottavan heikommitasoista musiikkiyliopistoon pyrkivää ainesta. Musiikkiopistoissa opetetaan intendenttien mielestä yhä enemmän kevyttä musiikkia ja korostetaan musiikin harrastamista ammattiin pyrkivien perusvalmiuksien harjoittamisen sijasta. (Muukkonen ym. 2011, 5)

Pohjannoro korostaa kuitenkin, että opetussuunnitelman perusteet olivat muuttuneet selvästi vasta 2002. Tällöin korostettiin nimenomaan oppilaan myönteisen musiikkisuhteen kehittämistä ja edellytettiin opetuksen perustuvan konstruktivistiselle oppimiskäsitteelle. Intendenttien tarkastelemana ajanjaksona ennen vuotta 2011 ei uuden opetussuunnitelman mukaisesti opiskelleita oppilaita vielä ollut koesoitoissa eikä juuri edes musiikin ammattikoulutukseen pyrkimässä. Tason heikentymistä ei siis voi perustella uudella ops:lla. Lisäksi uudessakin ops:ssa kerrotaan yksiselitteisesti tavoitteeksi ammattiin riittävien perusvalmiuksien saavuttaminen, Pohjannoro päätelee. (Muukkonen ym. 2011, 5.) Näyttää siis siltä, että tason laskulle – sikäli kun sellaista on näkyvässä – on löydettävä syyt jostain muualta kuin opetussuunnitelmien asettamien tavoitteiden liiasta väljyydestä.

LUMO:ssa käytännön ongelmana näyttäytyy yhtä aikaa ops-uudistuksen kanssa tapahtunut hakijamäärien lasku ja sen mukanaan tuoma yhä kasvava sisään otettujen oppilaiden musiikillisten valmiuksien heterogeenisuus. Tästä seuraa, että vaikka opetussuunnitelman tavoitteita ja tasolta toiselle siirtymisen vaatimuksia on nyt muokattu vastamaan oppilaiden enemmistön edellytyksiä, opistossa on silti oppilaita, joille tavoitteiden saavuttaminen ei näytä mahdolliselta. Vaikuttaa siltä, että moni opettaja olisi kyllä ollut valmis sopeuttamaan opetustaan niin, että pääsykokein valitut oppilaat saavat myös syventävät opinnot valmiiksi, jos aikaa on esimerkiksi kymmenen vuotta. Nyt sisään tulee kuitenkin myös oppilaita, joilla ei nähdä olevan tähän edellytyksiä. Laajan oppimäärän tavoitteita on siis tarkasteltava edelleen kriittisesti ja toisaalta on käytettävä ops-perusteiden mukaista oppimäärän yksilöllistämistä (OPS2017, 5. luku).

Haastateltujen mielestä laajan oppimäärän päättötodistuksen saamiseksi tulee edelleen saavuttaa korkea osaamisen taso. Pelkän oppilaan omista edellytyksistä lähtevän pitkäjänteisen opiskelun ei katsota vastaavan musiikinopetuksen tehtävää, jos hyvää osaamisen taitotasoa ei saavuteta. ”Ei voi olla tavoitteena, että kaikki opiskelevat kymmenen vuotta. Jotkut saavat kolmessa vuodessa [opetuksesta] sen, mitä ovat saadakseen,” eräs haastateltu toteaa. Useampi haastateltu päättelee, että syventävät opinnot eivät ainakaan valintakokeettomana aikana voi olla kaikille oppilaille tavoitteena. Tosin lienee selvää, ettei moni opettaja ole pitänyt sitä tavoitteena aikaisemminkaan, niin vähän valmistuneita tai edes musiikkiopistotason instrumenttisuorituksen tekijöitä on menneinäkin vuosina ollut. ”Nykyisellä oppilasmateriaalilla monelta olisi jäänyt tekemättä se pt3”, haastateltu toteaa. Toisen opettajan mielestä pääsykokeiden aikaan sen olisi – tasosuoritusten vaatimusten perusteella – pitänyt olla kaikille mahdollista. Opettajat kuitenkin tulkitsivat aiemman ops:n vaatimuksia niin, ettei oppilaita kannustettu tai päästetty valmistumaan, jos osaaminen ei täyttänyt hyvän arvosanan vaatimuksia.

Kun pohditaan puheena olevaa ”tason laskua”, olisi yhdessä myös pikaisesti avattava, mitä tasolla tarkoitetaan ja millaista tasoa tavoitellaan. Uuden opetussuunnitelman mukaan soittimen perustekniikan oppiminen on opetuksen tavoitealueista vain yksi. Jos opettajien opetuksen ja oppilaiden osaamisen tason arviointi kohdistuu pääsääntöisesti tähän yhteen tavoitealueeseen, ei opetussuunnitelmaa ole ymmärtääkseni tulkittu tarkoituksenmukaisesti. Opettajilla on varmasti edellytyksiä opetuksen arvioinnin kehittämiseen, mutta se vaatii perusteellista pohdintaa koko musiikinopetuksen tavoitteiden painotuksesta. Karvin raportissa musiikinopettajien arviointitaitoihin kiinnitettiin huomiota näin:

[...] musiikkialan koulutuksen saaneet opettajat ovat erittäin laatu tietoisia ja itse kriittisiä, ja heille itsearviointi on jatkuvaa arkipäivän toiminnassa. Ongelmana ei ole niinkään pidetty laatu tietoisuuden puutetta, vaan sitä, mihin laatu tietoisuus kohdistuu. (Tiainen ym. 2012, 34)

Tason laskemisen kirosanaa olisi nyt vältettävä, ja suunnattava ajatukset siihen, miltä osin uusi ops uusine tavoitteenmuotoiluineen voi tuottaa tason nousua.

5.3.3 Uusia arviointikäytäntöjä

Oppilaan elämänikäistä musiikkisuhdetta rakennetaan paitsi opetuksen, myös oppimisen arvioinnin avulla. Luvussa 4.4 tarkastelen arviointia ops-teksteissä, ja tässä luvussa keskityn haastateltujen opettajien kokemuksiin arvioinnista. Pitkä kokemukseni LUMO:n opettajana on jatkuvasti pakottanut pohtimaan kriittisesti suorituksiin perustunutta arviointijärjestelmää. Suorituksiin valmistautuvat oppilaat jännittivät esiintymisiä, pelkäsivät tekevänsä virheitä tai unohtavansa nuotit. Toisaalta monet hyvin harjoitelleet oppilaat myös odottivat innostuneena arvosanaa, joka sitten vahvistaisi heidän olevan ”hyviä soittajia”. Opettajat taas hioivat oppilaidensa suorituksia huippukuntoon ja kokivat onnistumista oppilaiden saamista hyvistä arvosanoista ja harmitusta huonomista.

Perinteinen arviointi oli siis korostuneesti summatiivista yksittäisen esityksen arviointia. Arvosanojen muodossa oppilaita tuli väistämättä myös vertailtua ja asetettua paremmuusjärjestykseen, vaikkei se ollutkaan arvioinnin tarkoitus. Usein saattoi myös havaita, että ennalta sovitut ja tiedetyt arvioinnin kohteet ja kriteerit puuttuivat. Tämä epä-tietoisuus korostui, kun opettaja päätyi arvioimaan toisen instrumentin tutkintoa eikä olleenkaan aina ollut tietoinen siitä, millaista osaamisen tasoa oppilaalta oli mahdollista edellyttää.

Kuvatun arviointitavan ei kaikkien oppilaiden kohdalla voinut ajatella tukevan oppilaan itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehitystä tai kannustavan opinnoissa eteenpäin. Hyviä arvosanoja keränneet oppilaat olivat toki usein tyytyväisiä ainakin suoritusten jälkeen. Aivan kaikille ei korkeimpia arvosanoja (*kiitettävä* ja *erinomainen*) kuitenkaan annettu, vaikka niiden osuus olikin huomattavan suuri. Käytännössä arvosanojen *hyvä* ja *tyyydyttävä* saajan esitystä pidettiin varsin puutteellisena opettajan asettamaan ideaaliin verrattuna. Omassa tiimissäni huilukollegiossa pohdittiinkin usein, miten arvosana *hyvä* on alkanut tarkoittaa ”aika vaatimatonta” esitystä.

OPS2017:n sanallinen, arvosanan arviointitapa oli kerrottujen kokemusteni valossa erittäin tervetullut, ja sitä kohti oli siirrytty asteittain jo OPS2002:sta lähtien. Kuitenkin arvosanoja annettiin edelleen sanallisen arvioinnin lisäksi. Käytännössä jokainen yli 10-vuotias oppilas sai musiikkiopistosta vuosittain jonkun osaamistaan kuvaavan arvosanan vuoteen 2018 saakka.

Oli odotettavissa, että oppilasarviointiin liittyvät käytäntöjen muutokset esitettäisiin haastatteluissa merkittäväksi muutokseksi. Arvioinnit, jotka ennen annettiin erillisissä tasosuoritusilanteissa arviointilautakunnan yhdessä pohtimina ja kirjaamina, ovat nyt siirtyneet oppilaan oman opettajan vastuulle. Eräs haastateltu painottikin tervetulleena muutoksena sitä, että oma opettaja voi nyt osallistu oppilaansa arviointiin. Tämä muuttaa perinteisen käytännön, että oppilaan opettaja ei osallistu tutkinnon/suorituksen arviointiin. Määräys on kirjattuna OPS-ohje1988:aan, tosin siinä käytetään vielä arvosanan määrittämiseen viittaavaa käsitettä arvostelu.

Kommentista käy ilmi, että varsinaiseksi oppilasarvioinniksi on koettu nimenomaan toisten opettajien antama arviointi. Oma oppilas on siis valmennettu mahdollisimman huolella ja jätetty sitten kollegojen arvioinnin armoille, joka on määrittänyt oppilaan osaamisen ja edistymisen tason. Kenties sen on koettu määrittävän myös opettajan tekemän työn taso. Opettajan itsensä antamaa palautetta oppitunneilla ja esiintymisten yhteydessä ei ole pidetty merkityksellisenä arviointina, vaan se on käsitetty nimenomaan valmennukseksi varsinaiseen arviointitilaisuuteen, josta oppilas on sitten saanut arvosanan ja sanallisen lausuman. Haastatteluaineistosta ei ilmene, onko tämä kokemus laajemman opettajajoukon jakama. Siihen kuitenkin viittaa käytäntö, jonka mukaan oma opettaja ei osallistunut oppilaan arviointiin vuosi- ja tasosuorituksissa.

Uudessa käytännössä toisen opettajan eri tilanteissa antama arviointi on useimmiten ainoastaan suullista palautetta, jonka oma opettaja sitten tarpeen mukaan välittää oppilaalle myös kirjallisesti. Jo edellisen ops-uudistuksen jälkeen LUMO:ssa otettiin käyttöön oman opettajan antama kirjallinen palaute koko vuoden työskentelystä. Tämän arvioinnin oppilas on saanut samalla paperilla lautakunnan antaman vuosisuoritusarvioinnin kanssa. Formattiivisen, oppimisen aikaisen arvioinnin painoarvon lisäämistä on siis tavoiteltu jo aikaisemmin. Tästä käytännöstä on keskusteltu opettajankokouksissa säännöllisesti. Opettajat ovat kokeneet kirjoitustyön vaativaksi ja aikaa vieväksi. Kirjoitustyöhön käytettyä aikaa on myös pyydetty erikseen korvattavaksi työksi. Nyt uuden opetussuunnitelman aikana tämä onkin toteutunut, ja opettaja saa erillisen korvauksen (tai ”muun työn” kirjauksen) omien oppilaiden kokoavan arvioinnin kirjoittamiseen käytetystä ajasta tietyissä sovituissa aikaraameissa.

Haastatteluissa useimmat opettajat mainitsivat arviointikäytäntöjen ja oppilaan edistymisen kirjaamisen uuden ops:n tuomana konkreettisenä muutoksena. Muutoksella koettiin olevan vaikutusta paitsi opettajien, myös oppilaiden suhtautumiseen opintoihin ja niissä

edistymiseen. Arvosanoista luopuminen oli yksi harvoja opetussuunnitelman perusteiden määräämiä konkreettisia muutoksia, ja prosessin aikana vaikutti siltä, että tästä muutoksesta tulisi keskeinen haaste myös oman opistomme opettajakunnan keskuudessa. Onneksi Opetushallituksen ohje oli selkeä ja asia saatettiin antaa opettajakunnalle määräyksenä, jonka käyttöönottoa ei voinut kyseenalaistaa. Tämän vuoksi asiaa ei prosessin aikana käsitelty erikseen.

Haastatteluissa arvosanat mainitsi vain kaksi opettajaa. Toinen heistä huomautti, että arvosanajärjestelmän oli kokenut palkitsevaksi vain osa taitavimmista oppilaista. Muiden oppimista se ei haastatellun mukaan palvellut. Toinen haastateltu taas koki, että arvosanan antaminen kirjallisen sanallisen palautteen asemesta oli opettajalle helpompaa. Hänen mukaansa oppilaatkin ovat kyllä tottuneet numeroihin koulussa, ja siksi sellainen systeemi olisi ihan toimiva myös musiikkiopistossa. Arvioinnin muutosta kuvailtiin myös näin:

On niitä oppilaita, [...]joiden] harrastus on nähty paljonkin kurssitutkintojen, tasosuoritus-
ten ja konkreettisen arvosanan ja numeron kautta. On oppilaita, jotka ovat hämmenty-
neitä, kun arvioinnin tavat muuttuvat niin radikaalisti. Ei kuitenkaan ole toivottavaa, että
musiikin harrastamisessa olisi kyse siitä, että keräillään arvosanoja, vaan että luodaan
kestävä musiikkisuhde.

Ops-prosessin aikana arvosanakäytäntöä puolustavat opettajat korostivat, että arvosanat ovat merkityksellisiä nimenomaan oppilaille ja niistä luopuminen on heidän kannaltaan huono asia. Näiden opettajien ajatuksena oli, että arvosanan avulla voidaan osoittaa oppilaalle hänen ”todellinen” tasonsa. Tätä avattiin useamman kerran korostamalla, että näin varjellaan oppilasta luulemasta itsestään liikoja. Opettajien huolena oli esimerkiksi, että oppilas voisi haaveilla ammattiopinnoista, vaikka hänellä ei olisi niihin edellytyksiä. (PVK.)

Haastatteluissa useimmat opettajat kokivat arvosanattomuuden arviointia helpottavana ja oppilaita vapauttavana. Etenkin sähköisiin järjestelmiin muistiin jäävän palautteen muotoileminen koettiin kuitenkin myös työlääksi. Aiemmin kirjallinen palaute annettiin oppilaalle paperilla, eikä siitä jäänyt merkintään opiston järjestelmiin. Nykyinen järjestelmä tallentaa kaiken sinne kirjatun sanallisen palautteen myös mahdollisia seuraavia opettajia varten. Tämä on yhtäältä ehdoton etu oppilaan oppimisen ja kehityksen seuraamisessa. Toisaalta se voi hyvin luoda isojakin paineita arvioinnin kirjallisen asun osalta niille opettajille, joille kirjoittaminen ei ole helppo tai luonteva ilmaisun muoto.

5.3.4 Opetussuunnitelman tavoitteet ja oma suoriutuminen

Kaikki opettajat olivat tiiviisti mukana uuden ops:n arvojen ja tavoitteiden muotoilussa. Voimassa ovat sekä kaikkia instrumentteja koskevat yhteiset tavoitteet että kunkin kollegion yhdessä laatimat instrumenttikohtaiset tavoitteet. Haastattelussa kysyin, mitä opettajat pitävät uuden opetussuunnitelman keskeisinä arvoina ja tavoitteina, ja miten he kokevat niiden toteutuvan omassa työssään. Tässäkään kohden en tarjonnut esimerkkejä tai ehdotuksia, vaan halusin opettajien nostavan esiin niitä asioita, joita he itse pitivät tärkeimpinä.

Ylivoimaisesti useimmin tärkeänä tavoitteena mainittiin oppilaslähtöisyys. Siihen liitettiin poikkeuksetta opetuksen *yksilöllistäminen*. Opettajat siis tarkoittivat oppilaslähtöisyydellä nimenomaan oppilaan erilaisten oppimisen edellytysten huomioonottamista opetuksessa. Tulkinta eroaa ymmärtääkseni ops-perusteissa tarkoitetusta. Oppilaslähtöisyys liitetään ops-tekstissä oppilaan omien kiinnostuksen kohteiden huomioon ottamiseen opetuksessa, ei oppimisen edellytyksiin tai musiikillisen taitojen valmiuksiin (OPS2017, 11.2). Yksilöllistäminen taas liittyy ops:ssa nimenomaan tavoitteiden yksilöllistämiseen siinä tapauksessa, että yleisten tavoitteiden saavuttaminen ei ole oppilaalle esimerkiksi sairauden tai vamman vuoksi mahdollista. Tällainen yksilöllistämisen pohdinta ei noussut haastatteluissa esiin. Syynä on varmaankin se, että yksilöllistämistä on käsitelty ops-prosessin aikana koko opettajakunnan kesken varsin vähän. Sitä on jatkossa syytä avata lisää, ja samalla tarkentaa yksilöllistämisen dokumentointia.

Oppilaslähtöisyyden ja yksilöllistämisen käsitteet ovat siis monitulkintaisia ja kulkevat osittain limittäin. Joka tapauksessa niiden esiin nostaminen on selvästi muuttanut opettajien ajattelua. Haastatellut kokivat, että keskeisenä uutena painotuksena on oppilaan edun ajattelemisen ohi opettajan omien ammatillisten tavoitteiden. Tämä havainto oli ehdottomasti haastatteluiden ilahduttavinta antia. Suurin osa haastatelluista painotti aiempaa laajempaa erilaisuuden sallimista sekä oppilaan vahvuuksien – ei heikkouksien – painottamista opetuksessa ja arvioinnissa ja tästä seuraavaa oppilaan itsetunnon vahvistamista. Vaikka käsitteiden tulkinnassa on eroja, oli ops:n kuvaama oppilaan myönteisen minäkuvan kehittäminen ja omien vahvuuksien tunnistaminen selvästi omaksuttu opetuksen tavoitteeksi.

Opettajat näyttivät siis sisäistäneen hyvin kuvaamansa tavoitteet. He kaikki myös kokivat pääosin onnistuneensa työskentelemään niiden mukaisesti. ”Teen kaiken opetuksen sen oppilaan musiikkisuhteen ehdoilla,” kertoi eräs opettaja. ”Ajattelen [nyt] pitkäjänteisemmin sitä oppilaan polkua”, kommentoi toinen. ”Tavoitteenani on hyvä oppimiskokemus, joka voi puhjeta kukkaan myös jonain muuna [kuin musiikkiin liittyvänä]”, korosti opettaja, joka näki haasteena joidenkin oppilaiden puutteelliset edellytykset tavoitteelliseen musiikin opiskeluun.

Opettajat halusivat selvästi panostaa kuvaamaansa oppilaan edellytyksiä painottavaan oppilaslähtöisyyteen, mutta painottivat tällaisen ajattelun vaatimaa sopeutumista suhteessa aiempiin käytäntöihin. Eräs opettaja kuvasi sopeutumisen vaikeutta näin: ”Opettajankokouksessa kuuluu, ettei oikeasti tajuta, kuka niitä tavoitteita asettaa.” Toisen mukaan ”osalla opettajista se [oppilaan ohjaaminen eteenpäin] on edelleen suorittamista”. Ajatuksena näissä kommentteissa oli ilmeisesti koettu suuri muutos siihen aiempaan tilanteeseen, jossa tavoitteet oli koettu annetuiksi ylemmältä taholta, SML:n tasosuoritusvaatimuksista ja niihin perustuvista oppilaitoksen käytännöistä. Nyt tavoitteet saakin määritellä opettaja itse oppilaantuntemuksensa perusteella ja ops:n tavoitteiden pohjalta.

Arvioissa omasta suoriutumisesta haastatellut harjoittivat siis sekä itsereflektiota että koko työyhteisön arviointia. Ensimmäisestä esimerkkinä tiivistä eräs:

Äkkiseltään olen syyttänyt monesta asiasta uutta opsia, mutta nyt taas huomaan, että tähän juuri mahdollistaa sen, että voitaisiin esimerkiksi resurssoida johonkin asiaan enemmän tunteja.

Muutkin haastatellut tunnistivat uuden opetussuunnitelman tarjoamat mahdollisuudet, mutta monet totesivat, etteivät vielä ole ottaneet niitä kokonaan käyttöön.

Itsellä ja oppilailla on nyt tosi motivoitunut olo, oppilaat kokevat edistyvänsä. [...Mietin silti, että] osaammeko tunnistaa oppilaiden lahjakkuuden musiikin eri alueilla, esimerkiksi improssa ja säveltämisessä. Vai esteleekö opettaja tunnilla jammaillijaa ja haluaa palata siihen cis-mollin harjoitteluun?

Opettajat haluavat siis todella auttaa oppilasta koko elämän kestäväksi musiikkisuhteen luomisessa ja luoda yhä laajemman katsauksen muusikkouteen.

Vielä on silti tehtävää. Eräs opettaja koki tavoitteenasettelun aiempaa haastavammaksi ja toinen muistutti, että on myös oppilaita, joille ”potkiminen ja jonkinlainen pakottaminenkin” toimivat eteenpäin vievinä motivaattoreina. Opettajien koulutusta esimerkiksi erilaisista persoonallisuustyypeistä tarvitaan lisää, että oppilaslähtöisyys toteutuisi, totesi yksi opettaja. Kahta opettajaa huolestutti myös oppilaiden pysyvyys, erityisesti nyt, kun valintakokeita ei enää ole järjestetty. Erityisesti yhteisötoiminnan ja opiston orkesterijärjestelmän säilymisen vuoksi on olennaista, että oppilaat saadaan sitoutettua pitkäjänteiseen ja monivuotiseen harrastukseen, painotti eräs opettaja. Moni myös totesi, että musiikin hahmotusaineiden ja instrumenttiopetuksen integraatiossa on vielä paljon tehtävää. Työyhteisö etenee muutoksessa eri tahtiin.

Edelleen opettajilla on tosi paljon erilaisia näkemyksiä ja toimintatapoja, vaikka sovittiin jo, että tehdään jollain tavalla.

Edelleen on vallalla sellaista vanhanaikaista ”tekniikka ensin – musiikin ilo ja innostus ehkä myöhemmin” -ajattelua, yllättäen vaikka rytmimusiikin opettajien kanssa jutellessa.

Toisaalta myös työyhteisö sai kehuja. Useampi opettaja iloitsi opiston käytäntöjen uudentamisesta joustavuudesta.

5.4 Uuden opetussuunnitelman uhkia ja mahdollisuuksia

OPS2017:ssä opetussuunnitelman jatkuva kehittäminen on saanut oman lukunsa, jossa painotetaan kulttuurin muutosten kasvattamaa tarvetta opetuksen jatkuvaan kehittämiseen. Erityisesti mainitaan kansainvälistymisen tarve ja vuorovaikutustaitojen yhä kasvava merkitys taidekulttuurin alueilla. (OPS2017, 3.) Niinpä viimeinen haastatteluteema oli tehtyjen ops-muutosten arvioiminen. Halusin tietää, tuliko uudesta opetussuunnitelmastamme kollegoiden mielestä hyvä. Mitä vaikutuksia sillä voisi olla musiikkioppilaitosten tulevaisuuteen Suomessa?

Enemmistö haastatelluista oli vakuuttunut siitä, että tehtyjen muutosten suunta on oikea. Yksi opettaja tosin korosti, että vielä on ennenäikaista arvioida tätä. Monen mielestä uuden ops:n mukaista opetusta voidaan nyt perustella paremmin ulospäin ja rahoittajalle, ja se vastaa paremmin yhteiskunnan tarpeita. Hakijamäärien lasku viime aikoina oli monen haastatellun mielestä ollut tärkeänä sysäyksenä muutokselle. ”Tulossa on haasteita rahoituksessa,” erä opettaja uumoili. ”Uusi ops voi ehkä tehdä meistä tarpeellisempia

yhteiskunnan silmissä,” päätteli toinen. [Vanhan ops:n mukainen opetus] ”alkoi kuulostaa ulospäin liian tosikkomaiselta harrastukselta”, arveli eräs opettaja. Musiikkiopiston pitää näkyä yhä enemmän ympärillä olevassa yhteiskunnassa, esimerkiksi kouluvierailujen kautta, painotti eräs opettaja. Haastatellut siis katsoivat tiukasti tulevaisuuteen arvioidessaan käynnissä olevia muutoksia. Musiikin ja oman työn merkitystä arvostetaan. Kolme opettajaa kuvasi suhtautumistaan uuteen ops:aan näin:

Musiikkiopisto kuuluu kaikille, jotka haluavat tulla. Ei [voi olla enää] sellaista, että karsitaan ja katsotaan, että mihin asti sä pystyt. Että [nyt voidaan rauhassa katsoa], mikä on tämän lapsen se 12 vuotta. ... ei ole sellainen kiire... Saisivatko ne [oppilaat] nyt jotenkin syvemmät rakenteet?

Mikä tahansa, mikä madaltaa kynnystä ja tekee musiikkiopistosta instituutiona vähän vähemmän jäykän oloisen ja vähän enemmän joustavan ja iloisen näköisen ulospäin, on varmasti plussaa. Tätä asiaa voisi enemmänkin korostaa, että ollaan [nyt] irti vanhoista jäykistä rakenteista.

Uudessa [opsissa] en näe uhkia. Mikä voisi edes olla vaihtoehto? On hyväksyttävä se, että maailma muuttuu.

Kysyin haastatelluilta, miten he näkevät nyt vanhan opetussuunnitelman käytännöt. Vanha ops on tuottanut kapeaa osaamista, kuvasi eräs. ”Kun [liian korkeita] tavoitteita ei saavutettu, niin ei valmistuttu ja ehkä sitten ei saada niitä tukia,” yhdisti eräs ops:n ja rahoituksen. Opettajilla oli selvä käsitys siitä, miksi vanhasta oli luovuttava. Lähes kaikki haastatellut totesivat vanhan järjestelmän oppilaiden enemmistölle liian raskaaksi tai liian tiukasti määritellyksi. Tutkintojärjestelmää moitittiin oppilaiden itsetunnon nujertajaksi, ja vaihtoehtoisia osaamisen näyttämisen tapoja tarvittiin. Myös kriittisimmin muutokseen suhtautuva vastaaja myönsi muutostarpeen:

Valitettava totuus on, että se [vanha järjestelmä] ei taida vastata nykyhetken tilannetta ja oppilasmateriaalia ja yleistä sitoutumista soittamiseen. Se on toiminut aikansa. Nykypäivää on se, että annetaan vaihtoehtoja.

Vaikka vanhaa ops:a tarkasteltiin kriittisesti, oli opettajilla epäilyksiä myös uuden ops:n suhteen. Selvästi suurin huoli tuntui olevan haastatteluissa jo aiemmin käsitelty ”taso” tai ”kvaliteetti”. Sen suhteen opettajat kuvasivat uuden ops:n uhkia näin:

Pieniä kysymysmerkkejä on, joku puhuu kvaliteetista. Pieni pelko on, että tää luisuu... että ei jakseta enää panostaa, ei tule enää sellaisia tuloksia, joita me haluttaisiin, se vaikuttaa opettajan motivaatioon. Ope on iloinen, kun oppilas harjoittelee ja edistyy. Ope kokee, että työ ei ole mennyt hukkaan.

Pikkuisen hirvittää, kun jotkut oppilaat on jo kuulleet, että enää ei ole pakko tehdä kokonaista konserttia. Tai että kun ei tule arvosanaa, ei ole väliä. Sehän sitten laskee soittoa, ja minun mielestä kun taito laskee, niin intokin laskee.

Sisäinen kvaliteetti pitää säilyttää, pyritään todella korkeaan oppilaiden taitotasoon... Oma polku ei saa johtaa keskinkertaistamiseen ja tasapäistämiseen.

Moni kuitenkin tunnisti opetuksen tason ja siten oppilaiden saavuttaman taitotason riippuvan enemmän opettajasta kuin ops:sta.

Tämä uusi vastuuttaa meitä opettajia ja se vähän pelottaa. Meissä on niitä, jotka vaativat ja ehkä on niitäkin, jotka eivät vaadi.

Että päästetäänkö liian helpolla, mutta sehän kyllä on ihan opesta kiinni, että päästääkö liian helpolla.

Open pedagogiikasta se on kiinni.

Opettajat kokivat myös opiston yhteisen kehitystyön tarpeelliseksi. Eräs opettaja totesi, että opettajia on myös vähän pakotettava kriittiseen ajatteluun ja muutokseen. Muutoksen vastustaminen on ihmiselle niin luontaista, hän sanoi.

Kiinnostavana yksityiskohtana tuli esille yhdessä haastattelussa huoli oman opiston maineesta musiikkioppilaitoskentällä. Vaikka tämän nosti nyt esille vain yksi opettaja, oli sama ajatus kuultu opettajankokouksissa jo prosessin aikana. Opettajan kommentti kuvanee hyvin sitä ammatillisen itsetunnon osaa, joka liittyy oppilaan teknisiin ja taiteellisiin taitoihin oman työn tuloksena.

Että jos [musiikin jatko-opinnoissa] katsotaan, että pt3 on tehty, ja sitten koesoittoilanteessa näyttää, että [oppilas] soittaa Ukko Nooa. Että miltä se sitten meidän talon kannalta näyttää siellä.

Yhdessä haastattelussa tuli esiin myös toinen opettajien näkemä uhka, jota oli pohdittu jo prosessin aikana.

Sitä mietin, että kun todistuksen saa [nyt] helpommin ja palaute on niin positiivista eikä verrata toisiin. Niin entä jos joku luuleekin itsestään liikoja ja sanoo lukion tokalla, että musta tuleekin piano-ope.

Tähänkin huoleen olisi varmaan parhaana ratkaisuna erään opettajan ehdottama:

Se riippuu niin siitä, miten me opettajat esitetään ne asiat. On tärkeää keskustella näistä ja avata uutta systeemiä myös perheille, jotta kaikki [väärät] uskomukset ja pelot saisivat väistyä.

Opettajat kokivat myös huolta siitä, miten löytää tasapaino kaiken sen välillä, mitä uudessa opetussuunnitelmassa mainitaan opetuksen tavoitteiksi ja sisällöksi. Vaikka yhteisöön ja erilaisten pajojen painottamista pidettiin hyvänä, ilmaisi moni myös huolensa siitä, miten paljon omista soittotunneista kuluu aikaa orkesteriin ja pajoihin valmistautumiseen. Uhkaksi mainittiin puutteet ”ihan sen soittotaidon oppimisessa”, kun ryhmäsoittaminen vie aikaa soolosoittamiselta. Asteikkosoiton nostivat erikseen esille piano- ja viuluopettajat. Osan mielestä siihen kuluu uudessa järjestelmässä enemmän aikaa, kun yhden tutkintotilanteen sijasta oppilas esittää tason aikana arvioitaviksi kaikki asteikot.

Tämä ei ollut kyllä tarkoitus, ei ole sisäistetty niitä tavoitteita. Heikompien kanssa ei ehdi mitään muuta tehdäkään [kuin asteikkoja].

Osan mielestä tutkintotilanteen puuttuminen taas vähentää asteikkojen huolellista harjoittelua ja siten teknistä osaamista. ”Tästä en voi tietenkään syyttää opsia, voisin itse olla tiukempi niiden kanssa,” pohtii yksi opettaja. Erityisesti piano-opettajia huolestutti myös säännöllisen *prima vista* -harjoittelun väheneminen, kun tätä taitoa ei uusien käytäntöjen mukaan erikseen kontrolloida.

Asteikkosoitosta esitetyt mielipiteet kuvaavat hyvin niitä ristiriitoja, joiden keskellä opettajat käynnissä olevissa muutoksissa painivat. Yhtäältä halutaan tukea omille vaatimuksille ulkoapäin ja ylemmiltä tahoilta kuten vanhoista SML:n vaatimuksista. Toisaalta ollaan huojentuneita siitä, että voidaan järkeistää vaatimuksia oppilaiden edellytysten mukaan. Kaikessa tässä kipuilussa näkyy pohdinta siitä, miten oman työn arvo ja onnistuminen mitataan. Onko mittarina oppilaan mahdollisimman korkea taitotaso vai jokin muu, esimerkiksi osaamisen tai oppimisen ilon kokeminen tai elämän mittaisen musiikkisuhteen syntyminen?

6 Yhteenvetoa ja toimenpide-ehdotuksia

Opetussuunnitelmien analyysi paljasti selviä muutosprosesseja ja kehityssuuntia musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmissa 1980-luvulta lähtien. Oppimiskäsityksen muutos näkyy ops-teksteissä yhä lisääntyvänä oppilaslähtöisyyden korostamisena. Oppilasta pidetään yhä enemmän oman oppimisensa subjektina, jonka aktiivisuuteen oppiminen perustuu. Konstruktivistinen lähestymistapa aiheuttaa tarvetta myös oppiaineiden yhä tiiviimmälle integraatiolle. Musiikkia tarkastellaan opetussuunnitelmissa yhä moniulotteisempina ilmiönä. Oppilaita tutustutetaan tähän ilmiöön sekä toistavina että uutta luovina tekijöinä, soittajina ja säveltäjinä. Musiikin opiskelun avulla tavoitellaan myös muita elämäntaitoja kuten harjoittelu- ja muita opiskelutaitoja sekä tunne- ja ilmaisutaitoja.

Suomalaisen musiikin päivänä 8.12.2020 julkaistu *Musiikkikoulutuksen visio 2030* asettaa tavoitteeksi, että musiikin taiteen perusopetukseen osallistuminen on mahdollista jokaiselle, sillä jokainen tarvitsee tavoitteellisen ja säännöllisen musiikinopiskelun myötä opittavia työelämän metataitoja (Visio2030, toimenpide 6). Tämä tavoite ei vielä näy LU-MOOPS2018:ssa, jossa puhutaan edelleen oppilasvalinnasta (luku 11). Kysymystä oppilasvalinnan perusteista on vielä pohdittava.

Opetuksen järjestämisessä ja rakenteessa muutos on kulkenut yhä väljempään suuntaan. Opetussuunnitelmat ottavat yhä vähemmän kantaa esimerkiksi siihen, millaisia opintokokonaisuuksia tai kursseja todistuksen saamiseksi vaaditaan. OPS2017 antaa oppilaitoksille jo täyden vapauden suunnitella opetuksen rakenteen ops:n tavoitteiden saavuttamiseksi laskennallisten tuntimäärien puitteissa.¹⁰ SML:n tasosuoritusohjeiden ja ohjelmistoluetteloiden asema konkreettisina opetuksen raameina on viimeistään OPS2017:n myötä purettu. Niiden merkitys piilo-opetussuunnitelman tukena ei kuitenkaan katoa hetkessä. Oppilaitoksilla on nyt suuri vastuu tarkoituksenmukaisten rakenteiden luomisessa. On kiinnostavaa seurata, mihin suuntaan musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmat kehittyvät. Riittääkö oppilaitoksissa energiaa kehittää opetuksen rakenteita jatkuvasti, vai juututaanko ensimmäisiin OPS2017:n jälkeisiin rakenteisiin?

Opetuksen tehtävänä on opetussuunnitelmissa 1990-luvulta lähtien korostettu yhä selvemmin harrastustavoitteisuutta ja elinikäisen musiikkisuhteen luomista. Silti kaikissa

¹⁰ Tämä vapaus oli tosin ollut oppilaitoksille tarjolla jo aiempien ops-perusteiden aikaan, mutta sitä ei jostain syystä vielä haluttu käyttää, vaan pitäydettiin usein tarkasti perinteiseen rakenteeseen.

opetussuunnitelmissa on mainittu myös jatko-opintoihin valmistaminen. Opetussuunnitelmista ei kuitenkaan selviä, mitä tällä musiikkisuhteella amatöörien kohdalla tarkoitetaan. Tällaisen keskustelun avaaminen oppilaitoksissa olisi nyt tärkeää. Tuomelan tutkimuksessa musiikkipainotteisen peruskoulun 6.–9.-luokkien oppilaat näkivät musiikillisen tulevaisuutensa joko ammattiopintoihin suuntautumisena tai soittamisen lopettamisena. Tuomela peräänkuuluttaakin opetussuunnitelmiin ja opetuksen järjestämiseen sellaista joustoa, että tavoitteellinen harrastaminen voisi jatkua kiireisessä yläkoulu- ja lukioiässä myös niillä, jotka eivät ole suuntautumassa musiikkialan ammattiin. (Tuomela 2017, 66.)

LUMO:n oman opetussuunnitelman tavoitteita olisi peilattava mahdollisimman realistisesti oppilaiden tulevaisuuteen, esimerkiksi oman paikkakunnan musiikin harrastusmahdollisuuksiin. Jos musiikkiopistomme kouluttaa osaavia orkesterisoittajia ja kuorolaulajia, onko heille todella tarjolla orkestereita ja kuoroja myös opistouran jälkeen? Kenen tehtävä on järjestää tällaista toimintaa aikuisille harrastajille? Tuomela ehdottaa, että sitä voisivat järjestää musiikkioppilaitokset. Näin luotaisiin uusia malleja aikuisten aktiiviselle musiikin harrastamiselle. (Tuomela 2017, 66.)

Jos haluamme kasvattaa musiikinkuuntelijoita, onko kaupungissamme tarjolla konsertteja ja löytävätkö musiikkiopistolaiset niihin? Ainakaan tässä suhteessa emme ole onnistuneet, vaan korjausliikettä tarvitaan. On etsittävä keinoja siihen, miten konserttiyleisöä kasvatetaan. Jos esiintymiskoulutuksemme tavoite on rohkaista oppilaita esiintymään esimerkiksi perhejuhlissa, opetammeko oppilasta myös valmistamaan tilaisuuksiin sopivaa ohjelmistoa, vai tarjoaako hän esitettäväksi aina sitä viimeisintä sonaattiaan? Oman kokemukseni mukaan vain harvoilla musiikkiopistolaisilla on pitkäikäisen opiskelun jälkeen valmiina esitettäväksi sellaista ohjelmistoa, joka vastaa oman perhepiirin tarpeita.

Musiikkisuhde on monisyinen käsite eikä varmasti tyhjenny edellä kerrottuihin esimerkkeihin. Amatöörin musiikkisuhdetta olisi kuitenkin pohdittava, jos haluamme kehittää opetustamme tämän tavoitteen suuntaan. Esimerkkiä näyttää *Musiikkikoulutuksen visio 2030*, jossa asetetaan yhdeksi tavoitteeksi järjestää säännöllisesti tapahtumia, joissa musiikin harrastajat ja ammattilaiset kohtaavat (Visio2030, toimenpide 12).

Erityisoppijoiden opetukseen perehtynyt Kaikkonen kysyy, mikä on musiikkiopintojen merkitys oppilaille ja miten se eroaa ”normaaleilla” ja erityisoppilaille – vai eroaako ollenkaan? Kaikki oppilaathan tavoittelevat musisoinnin iloa ja elinikäistä musiikkisuhdetta, ja

vain harva musiikin ammattilaisuutta. Kaikkonen esitteli videoiden avulla erityisoppijoiden musiikillisia polkuja. Niistä saattoi helposti havaita, millaista edistymistä oli tapahtunut pitkällä aikavälillä, esimerkiksi kymmenen opintovuoden aikana. ”Opettaminen kannattaa,” hän totesi osoittaessaan huiman edistymisen ja oppimisen ilon, jota resonaariset ovat kokeneet. (Kaikkonen 2020.) Voisiko tällaisen asenteen omaksua myös meidän musiikkiopistoomme, eikä ollenkaan pohtia sitä, ketä kannattaa tai voi opettaa?

Haastatteluiden perusteella opettajat kehittävät jatkuvasti pedagogiikkaansa ja opetusmenetelmiään näennäisesti ops:n tavoitteista riippumatta, mutta ilahduttavasti juuri ops:n kuvaamien tavoitteiden eli oppilaslähtöisyyden ja monipuolisuuden suuntaan. Tällaiseen pedagogina kehittymiseen vaikuttavat haastateltujen mielestä etenkin kokemukset erilaisista oppilaista ja heidän oppimiskokemuksistaan, eivät niinkään opetussuunnitelmien muutokset. On kuitenkin nähtävissä, että opettajat ovat muuttaneet opetustaan ops-prosessin kuluessa. Useimmat heistä myös kertoivat, että muutokset ovat tapahtuneet ops-prosessiin liittyvien pohdintojen tuloksena. Hitaus ja oman ajattelun ja toiminnan muuttamisen vaikeus näkyy selvästi osassa vastauksia. Toisaalta moni on prosessin pakottamana selvästi tullut pohtineeksi ja tiedostaneeksi sellaisia asioita, joiden kyseenalaistaminen ilman ulkoista painetta ei ehkä olisi tullut ajankohtaiseksi. Useimmat haastatellut ovat selvästi muokanneet pedagogista ajatteluun jatkuvasti ja aktiivisesti, ja kokevat saaneensa uudesta opetussuunnitelmasta ja koko prosessista paljon tukea omalle ajattelulle ja toiminnalleen.

Sekä opettajien oman musiikillisen peruskoulutuksen että heidän ammattiopintojensa aikana opinnoissa etenemistä on mitattu erilaisilla kurssi- ja tasosuorituksilla. On kuvaavaa, että käsitettä *kurssitutkinto* käytettiin haastatteluissa edelleen useasti, vaikka se korvattiin ops-teksteissä tasosuoritus-käsitteellä jo vuonna 2002. Opettajat näyttivät käyttävän ahkerasti sitä terminologiaa, joka oli käytössä heidän omana musiikkiopistoai- kanaan. SML:n tasosuoritusvaatimusten järjestelmä perustuu enimmäkseen tietyn 1970-luvulla määritellyn ohjelmiston harjoitteluun ja esittämiseen. Järjestelmä on luotu aikana, jolloin opettajien koulutustausta ja pedagogiset taidot olivat vielä kirjavat, ja opetuksen taso haluttiin taata tällaisella ”valvontajärjestelmällä”. Sittemmin opettajien koulutus on kehittynyt ja opettajiksi valmistuu korkeakouluista osaavia pedagogeja. Kuitenkin tämä perinteinen auktoriteetiksi käsitetty opetussisältö näyttäytyi edelleen haastateltujen opettajien kokeman muutoksen lähtökohtana. Oman pedagogiikan kehitystä verrattiin siihen, miten uudet muuttuneet näkemykset suhteutuvat vanhoihin tasosuoritusperinteisiin.

Muutoksessaan opettajat toisaalta hiukan peloissaan uhmasivat perinnettä, toisaalta he iloitsivat koetusta uudenlaisesta pedagogisesta vapaudesta.

Musiikkiopistojen piilo-opetussuunnitelma on selvästi edellyttänyt, että opettajat päästävät oppilaita suorittamaan tutkintoa eli siirtymään tasolta toiselle vasta, kun odotettavissa on hyvä arvosana ja arvostusta kollegoilta. Tällaista osaamisen tasoa (arvosanat 4 ja 5) tavoiteltaessa moni oppilas on aiemmin jäänyt vuosiksi samalle ops:n tasolle eikä arvosanoja 1–3 ole juuri arvioinnissa käytetty. Näyttää siltä, että opettajat eivät ole työuransa aikana perinpohjaisesti pohtineet sitä, millaisia tavoitteita ja opetussisältöjä he itse pitävät olennaisena musiikinopetuksessa. Ops-prosessi on selvästi herätellyt tällaista uudeen arviointia.

Opettajat ovat tunnistaneet ops-prosessissa esillä pidetyn oppiaineiden integraation tavoitteen, mutta sen käytännön toteutus on vielä alkuvaiheessa. Perinteinen oppiainejako näyttää instrumenttiopettajien kannalta helpolta, kun osan opetettavasta aineksesta voi jättää muhan ja yhteismusisoinnin opettajille. Uuden ops:n tavoite opettajien yhteisistä tavoitteista ja yhteistyöstä on opettajien mielestä aiheellinen, mutta haastava toteuttaa. Haastatellut näkivät siinä kuitenkin jo tapahtuneen edistystä.

LUMOps2018 on ensimmäinen opetussuunnitelma, jonka valmisteluun opettajilla on todella ollut vapaus ja velvollisuus osallistua. Prosessissa yhdistyivät monenlaiset haasteet, sekä sisällölliset että muodolliset. Muodollisena haasteena koettiin uudenlaisen rakenteen luominen ja itse tekstin kirjoittaminen. Myös työyhteisön sisäinen mielipiteiden kirjo hidasti osaltaan prosessia, mutta teki sen toisaalta hyvin demokraattiseksi.

Haastatellut kokivat uuden ops:n haastavan erityisesti opetuksen tavoitteiden asettamisessa erilaisten oppilaiden kohdalla. Oppisisältöjä koettiin olevan paljon, jopa liikaa resursseihin nähden, ja tavoitteita pidettiin joissain kohden vaativina. Toisaalta oltiin huolissaan siitä, säilyykö opetuksessa korkean osaamisen tason tavoittelemisen. Kuitenkin jo OPS2002:ssa oli nähtävissä opetuksen tavoitteiden ja oppisisältöjen muutos ammatilliseen koulutukseen tähtäävästä mahdollisimman korkeaa teknistä ja taiteellisesta tasoa tavoittelevasta opetuksesta kohti elinikäisen oppimisen ja iloisen harrastamisen visiota. Tämän muutoksen haasteisiin opettajat eivät vielä näytä opetuksessaan vastanneen.

Opettajien kokemat muutokset käytännön työssä kiteytyvät haastatteluissa erityisesti arvioinnin sisältöjen ja arvioinnin antamisen tapojen muutokseen. Arvioinnin antaminen ja kirjalliseksi kokoaminen on yhä enemmän oppilaan oman opettajan vastuulla. Opetuksen tavoitteet oli OPS2017:aan saakka määritelty soittoteknisten taitojen perusteella, ja osaamisen ilon oli katsottu kumpuavan saavutettavista teknisen osaamisen tavoitteista. Itse harjoittelulle ja oppimisen prosessille ei tässä mallissa näytetty juuri antavan arvoa, vaan osaaminen haluttiin edelleen määritellä summatiivisesti erilaisten taitonäytteiden, esimerkiksi esiintymisten perusteella. Haastattelujen perusteella monet opettajat ovat haastaneet vanhan ajattelutavan, ja ovat pyrkimässä kohti oppimisprosessin yhä suurempaa arvostamista.

Ops-työryhmän näkökulmasta katsottuna ops-prosessi eteni jouhevasti ja jokseenkin aikataulussa. Koko työyhteisö oli työssä mukana ja mahdollisuuksia omien mielipiteiden esittämiseen tarjottiin monissa tilanteissa ja eri muodoissa. Haastatellut opettajat olivat kokeneet prosessin työläänä mutta monelta osin myös innostavana. Moni oli sen myötä saanut oikeutuksen omille ideoilleen ja jo hyväksi koetuille käytännöilleen. Varsinaista ops:n jatkokehityksessä hyödynnettävää kritiikkiä ei haastatteluissa tullut esiin. On silti selvää, että muutos on edelleen kesken ja sen eteenpäin viemisessä tarvitaan edelleen työryhmää, joka nostaa esiin opettajien havaitsemia kehityskohteita.

Opetussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita haastatellut pitivät hyvinä, mutta kokivat monet niistä vielä haastaviksi tavoittaa. Ongelmana pidettiin etenkin pianon ops:n edelleen liian vaativia tavoitteita. Haastatellut eivät nostaneet esiin jatkokehitystarpeita, vaan korostivat, että jo tehtyjen muutosten toimeenpanoon tarvitaan vielä aikaa. Myös tehtyjen muutosten arviointi olisi tehtävä huolella ennen uusia muutoksia.

Jatkossa tarvittaisiin tutkimusta pedagogisista ratkaisuista ja opetuksen käytännöistä eri musiikkiopistoissa. Myös oppisisältöjen tutkimusta tarvitaan. Ryhtyvätkö opettajat valitsemaan ohjelmistoa eri tavoin kuin SML:n ohjelmistoluetteloissa ohjattiin? Olisi myös tutkittava, miten opetus nykyään vastaa ops:n perusteita ja oppilaitosten opetussuunnitelmaa. Tietoa voisi saada tutkimalla ja oppilaitosten ops:ien kurssikuvauksia ja arviointikäytäntöjä ja haastatteleamalla sekä opettajia että oppilaita. Edellä kuvatuille tutkimuskohteille on nyt OPS2017:n aikana aivan uudenlainen tarve ja mahdollisuus, kun ops-perusteet antavat oppilaitoksille entistä suuremman vapauden luoda omia rakenteita ja käytäntöjä. Tutkimustieto auttaisi oppilaitosten opetussuunnitelmien jatkuvassa kehittämisessä.

7 Lopuksi

Oma polkuni musiikkiopiston opetussuunnitelmien parissa alkoi vuonna 1980 Tampereen konservatoriossa. Jo pikkutyttönä luin kiinnostuneena oppaita, joissa kerrottiin tulevista opinnoista. Nautin edistymisestä ja tutkintojen tuomasta selkeästä opintojen rakenteesta. Opintokirjasta saatoin ihailta useimmiten kauniita numeroita. Suhteeni perinteiseen opetussuunnitelmaan oli tiivis ja lämmin, ja suorittaminen motivoi. Opintoja vaikeutti kuitenkin paha esiintymisjännitys, eikä sitä suinkaan helpottanut käytäntö, jossa ainoat esiintymiset konservatoriolla olivat vuosi- tai kurssitutkintoja. Ne soitettiin suuressa salissa, ja ainoana yleisönä olivat salin keskellä istuneet arvostelulautakunnan jäsenet. Joskus salissa oli myös joku toinen oppilas, jota en kuitenkaan tuntenut. Huiropettajaksi kouluttauduttuani oli selvää, että haluan omassa opetuksessani toimia toisin. Oppilaideni olisi opintojen alusta lähtien päästävä esiintymään oikealle yleisölle ainakin opistolla, koulussa ja kotona. Heidän olisi myös tutustuttava toisiinsa ja voitava kokea luokkahenkeä, jossa kaveria kannustetaan ja tuetaan jännittävässäkin tilanteissa. Ja palautetta olisi saatava myös muuten kuin numeroiden muodossa.

Tällaisia omia pedagogisia tavoitteita minun on ollut mahdollista toteuttaa koko työurani ajan. Tavoitteet ja työtavat ovat versoneet omista kokemuksista oppilaana sekä taitavien kollegoiden esimerkeistä. Opetussuunnitelmilla ei ole ollut niihin juuri vaikutusta. Oman kokemukseni ja tämän tutkimuksen haastatteluiden perusteella päättelenkin, että opettajaa ohjaa työssään opetussuunnitelmaa enemmän oma henkilöhistoria ja ympäristöstä löydetyt pedagogiset ihanteet.

LUMO:n ops-prosessin alkaessa syksyllä 2017 olin juuri kirjoittanut pro gradu -työn katosmusaineiden opetussuunnitelmista perusopetuksessa. Ops-kieli oli siis tuttua, samoin se, että kirjoitettu ja toteutunut opetussuunnitelma eivät aina vastaa toisiaan. Tämän tutkimuksen aineiston keruu alkoi oikeastaan jo tuolloin. Jokaisen ops-työryhmän kokouksen valmistelu synnytti sivukaupalla muistiinpanoja omista ajatuksista, käytäväkeskusteluista kollegojen kanssa sekä koulutuspäivien alustuksista. Opistomme ops:n kirjoittamisen vuosi oli hyvin tiivis, ja ensimmäiset vuodet sen käyttöönoton jälkeen sisälsivät paljon käytännön muutoksia. Koko ops-prosessi olikin monessa mielessä selviytymistä viikosta ja kuukaudesta toiseen koko ajan toivoen, että koittaa se hetki, jolloin tehtyä työtä voi tarkastella rauhassa. Mahdollisuus YAMK-opintoihin toi tällaisen hetken. Tätä opinnäytetyötä kirjoittaessa oli tilaisuus lukea huolella ops-tekstejä, purkaa prosessin aikaisia muistiinpanoja ja kohdata rauhassa haastatteluissa kollegoja.

Opinnäytteen valmistaminen auttoi jäsentämään kokemuksia musiikkiopistomme opetussuunnitelman kehittämistyöstä myös pidemmällä aikavälillä. Oli voimaannuttavaa huomata opistomme käytäntöjä tarkastelemalla ja haastatteluja analysoimalla, miten olemme työyhteisönä kulkeneet pedagogisessa kehittämisessä samaan suuntaan, kohti yhä parempaa ja oppilaskeskeisempää musiikinopetusta. Samalla sain ops-työryhmäläisenä vahvistusta sille, että tekemämme työ on ollut tuloksellista ja olemme yhdessä pystyneet tukemaan toisiamme muutoksessa.

Suurimman yllätyksen koin ops-perusteita lukiessani. Ilmiselvästi niiden tekijät ovat jo vuonna 2002 ohjanneet oppilaitoksia uudistamaan käytäntöjään. Tämä viesti vain oli jäänyt suurelta osin huomaamatta. Opin siis, että muutosta ei tapahdu ilman ravistelua. Vasta OPS2017 ja sen käyttöönottoon liittyvät koulutukset ravistelivat meitä LUMO:ssa niin, että ryhdyimme toimeen. Prosesin jälkeen tämän opinnäytetyön tekeminen on vahvistanut uskoani siihen, että muutos on mahdollinen ja kehitystyötä on syytä jatkaa.

Musiikkioppilaitosjärjestelmällämme on hieno historia, eikä sen parhaita puolia ole syytä hylätä. Silti uudistustakin tarvitaan. Vaikka musiikissa ja soittamisessa on monia elementtejä, jotka pysyvät eivätkä edellytä jatkuvaa muutosta, on musiikin opettamisen pedagogiikkaa syytä kehittää yhdessä muun opetusalan kehityksen kanssa. On tärkeää, että opetussuunnitelmien kehittäminen perustuu sekä tutkimustietoon että työyhteisönä pohdittuun ja koeteltuun kokemukseen. Uusimman opetussuunnitelman perusteiden oppilaitoksille ja opettajille antama vapaus on arvokasta, ja opimme varmasti käyttämään sitä viisaasti ja vastuullisesti.

Lähteet ja kirjallisuus

- Laki1998/633 *Laki taiteen perusopetuksesta (21.8.1998/633)*.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>.
- LUMO:n asiakastyytyväisyyskyselyn tulokset 2018. Tekijän hallussa.
- LUMOops2004
Länsi-Uudenmaan musiikkiopiston opetussuunnitelman perusteet, 2004.
- LUMOops2018
Länsi-Uudenmaan musiikkiopiston opetussuunnitelman perusteet, 2018.
- Muistiot LUMO:n ops-työryhmän kokousmuistiot. Tekijän hallussa.
- OPS-ohje1988
Musiikkikoulun ja musiikkiopiston opetussuunnitelmat. 1988. Kouluhallitus. Ohje O 44/1988.
- OPS1995 *Musiikkiopistojen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus, 1995.*
- OPS2002 *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 2002. Helsinki: Opetushallitus.*
- OPS2017 *Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. 2017. Helsinki: Opetushallitus.*
- PVK Tekijän päiväkirjamerkinnot LUMO:n ops-prosessin ajalta. Tekijän hallussa.
- SML Suomen musiikkioppilaitosten liiton kotisivu. www.musicedu.fi. Viitattu 13.1.2021.
- SML2005 *Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. 2005. Suomen musiikkioppilaitosten liitto. www.musicedu.fi. Viitattu 12.3.2021.*
- Tutkimushaastattelut 1–9. Tekijän hallussa.

Antikainen, Mikko. 2020. "Musiikkiopiston toimintakulttuuri muutoksessa – Musiikkiopisto Avonian opettajien kokemuksia taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksesta." AMK-opinnäytetyö, Metropolia.

Hallam, Susan ja Alfredo Bautista. 2012. "Processes of Instrumental Learning: The Development of Musical Expertise." Teoksessa *Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*, toimittajat Gary E. McPherson ja Graham F. Welch, 659–675. New York: Oxford University Press.

Heimonen, Marja. 2003. *Music Education & Law: Regulation as an Instrument*. Sibelius-Akatemia. <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/6482>.

Hirsjärvi, Sirkka ja Helena Hurme. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Huhtanen, Kaija ja Hirvonen, Airi. 2013. "Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen." Teoksessa *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä*, toimittajat Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund, 38–52. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Huotilainen, Minna ja Vesa Putkinen. 2008. "Musiikkiharrastus vaikuttaa voimakkaasti lapsen aivotoimintaan." *Musiikki* 3–4/2008: 204–217.

Hyy-Beihammer, Eeva-Kaisa, Erja Joukamo-Ampuja, Marja-Leena Juntunen, Helka Kymäläinen ja Taru Leppänen. 2013. "Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen muusikkouden kehittäjänä." Teoksessa *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä*, toimittajat Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund, 150–182. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Juntunen, Marja-Leena ja Heidi Westerlund. 2013. "Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta." Teoksessa *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä*, toimittajat Marja-Leena Juntunen, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund, 71–92. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Juntunen, Marja-Leena, Hanna M. Nikkanen ja Heidi Westerlund. 2013. *Musiikkikasvattaja: Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Kaikkonen, Markku. 2020. Resonaari-musiikkikoulun verkkokoulutus erityisoppijoiden musiikkikasvatuksesta 27.11.2020.

Kallio, Jenni. 2016. *Opettamisen vallankumous: Opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi*. Helsinki: Tietosanoma.

Kauppinen, Eija. 2017. *Taiteen perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat*. Opetushallitus. YouTube video, 14:39, julkaistu 24.10.2017. <https://www.youtube.com/watch?v=fL4QCTShnIo>.

Kauppinen, Eija. 2018. "Musiikin taiteen perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat." *Musiikkikasvatus-lehti*. 02/2018: 126–134. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/308484/FJME_Vol21nro2_B5netti-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Kauppinen, Eija. 2020. "Oppimisen arviointi taiteen perusopetuksessa". TPO-liitto. (blogi). <https://tpo-ops.blogspot.com/p/oppimisen-arviointi.html>. Viitattu 21.3.2021.

Kaverinen, Heli. 2018. ”Arviointi muutoksen tuulissa: Näkökulmia arviointiin taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa.” YAMK-opinnäytetyö, Oulun ammattikorkeakoulu.

<https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/149418/Kaverinen%20Heli.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Koski-Heikkinen, Anne. 2013. *Ammatillinen identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalista opettajuutta etsimässä*. Akateeminen väitöskirja, Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-709-4>.

Kuha, Jukka. 2017. ”Suomen musiikkioppilaitoshistoriaa: Toiminta ulkomaisten esikuvien pohjalta vuoteen 1969.” Helsinki: Helsingin yliopisto.

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3198-0>.

Kuikka, Sanna Saimi. 2018. ”Muutoksen matkassa musiikkioppilaitoksessa – Työyhteisön sopeutuminen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmamprosessiin.” YAMK-opinnäytetyö, Metropolia. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201805189014>.

Kuosmanen, Emma. 2017. ”Musiikkiopistostako valintatalo? Taiteen perusopetuksen 2017 opetussuunnitelmamuutoksen sisällönanalyysiä.” Pro gradu -tutkielma. Viestintätieteiden tiedekunta, musiikintutkimuksen maisteriopinnot, Tampereen yliopisto.

<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201801051024>.

Lavaste, Anna-Elina. 2009. ”Tuomarista tukijaksi – oppilasarvioinnin uudistaminen musiikkioppilaitoksissa.” Teoksessa *Mustaa valkoisella: Kirjoituksia musiikin ja tanssin pedagogiikasta*. toimittajat Kaija Hannula ja Tuija Rautio, 92–105. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Lehtinen, Erno, Marja Vauras ja Marja-Kristiina Lerkkanen. 2016. *Kasvatuspsykologia*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Muukkonen, Minna, Mirka Pesonen ja Ulla Pohjannoro. 2011. *Muusikko eilen, tänään ja huomenna: Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin*. Helsinki: Sibelius-Akatemia. <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7098>.

Mäenpää, Jorma. 2011. *Lohjan musiikkiopiston / Länsi-Uudenmaan musiikkiopiston toimintaa 40 vuoden ajalta*. Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto.

Nystén, Leif. 2011. ”Perinteikkäästi ja trendikkäästi – Musiikkioppilaitosten tulevaisuusnäkyimiä.” Teoksessa *Muusikko eilen, tänään ja huomenna: Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin*, toimittajat Minna Muukkonen, Mirka Pesonen ja Ulla Pohjannoro, 105–111. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Nystén, Leif. 2016. ”Musiikki osana kansallista sivistämistä.” (blogi) <https://fisme.fi/kuukauden-kolumnit/komunit2016/musiikki-osana-kansallista-sivistamista/>. Viitattu 15.1.2021.

Pajamo, Reijo. 2007. *Musiikkiopistosta musiikkiyliopistoksi: Sibelius-Akatemia 125 Vuotta*. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Pohjannoro, Ulla ja Mirka Pesonen. 2009. *Musiikkialan ammattilaisten ja harrastajien kouluttajat 2008. Selvitys musiikkioppilaitosten toimintaympäristöjen ja opettajien osaamisen tulevaisuusnäkymistä*. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive,

osaraportti 1. Sibeliuksen Akatemian selvityksiä ja raportteja 2/2009. Sibelius-Akatemia. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201705236797>.

Pohjannoro, Ulla. 2011. ”Johdanto”. Teoksessa *Muusikko eilen, tänään ja huomenna: Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin*, toimittajat Minna Muukkonen, Mirka Pesonen ja Ulla Pohjannoro. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Talvio, Markus. 2017. *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tiainen, Heli, Maami Heikkinen, Kaija Kontunen, Anna-Elina Lavaste, Leif Nysten, Marja-Leena Seilo, Carita Välitälo ja Esko Korkeakoski. 2012. *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 57. Jyväskylä. https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_57.pdf.

Tuomela, Helena. 2017. ”Soittavat nuoret koulussa: Tapaustutkimus musiikkipainotteista koulua käyvien 6.–9.-luokkalaisten musiikkiaineiden opiskelumotivaatioon ja soittajaidentiteettiin liittyvistä arvostuksista.” Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-2428-5>.

Tuomi, Jouni ja Anneli Sarajärvi. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuovila, Annu. 2003. ”Mä soitan ihan omasta ilosta”: Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta.” Väitöskirja, Sibelius-Akatemia. www.urn.fi/URN:ISBN:952-9658-95-8.

Tynjälä, Päivi. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena: Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.

Törmä, Sirpa. 2003. ”Piilo-opetussuunnitelman jäljillä.” Teoksessa *Opettajan vaiettu valta*, toimittajat Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä ja Sinikka Viskari, 109–130. Tampere: Vastapaino.

Uusikylä, Kari ja Päivi Atjonen. 2007. *Didaktiikan perusteet*. 3–4. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Visio2030 Suomalaisen musiikkikoulutuksen visio 2030. <https://www.musiikkikoulutuksenvisio.fi/uploads/1/2/4/6/124660096/visiojulkaisu.pdf>. Viitattu 12.3.2021.

Liitteet

TUTKIMUSHAASTATTELUKYSYMYKSET

Haastateltavan tausta

- Haastateltavan omat musiikin perusopinnot (musiikkiopisto)
- Minä vuonna valmistuit opettajaksi?
- Kuinka kauan olet työskennellyt tässä opistossa?

Oma pedagoginen muutos

- Arvioi, minkä verran pedagogiikkasi eli opetusmenetelmäsi ja sen perustana olevat näkemyksesi ovat muuttuneet työurasi aikana?
 - esim. ei ollenkaan, jonkin verran, melko paljon, erittäin paljon
- Mitkä syyt ovat vaikuttaneet eniten pedagogiikkasi muuttumiseen? mahdollisia esimerkkejä, jos haastateltava tarvitsee apua:
 - muuttuva ”oppilasmateriaali”
 - henkilökohtainen/ammattillinen kasvu ja kehitys, esim. omat lapset
 - opetussuunnitelman vaatimukset
 - paine työpaikalla, esim. muiden opettajien esimerkki
 - oppilaiden/perheiden toiveet

2017 opetussuunnitelmaprosessi: omat ajatuksesi ja roolisi muutoksessa

Valmisteluvaihe

- Miksi opetussuunnitelmaa ryhdyttiin uudistamaan opistossamme 2017, sinun käsityksesi mukaan?
- Oliko prosessi mielestäsi tarpeellinen?
- Millaisena koit uuden ops:n tekemisen? Kuunneltiinko mielipidettäsi? Olitko esim. täysillä mukana, jonkin verran mukana vai vastahakoisesti mukana?
- Mitä haasteita koit valmisteluprosessin aikana?

Toteutusvaihe

- Mikä muuttui uuden ops:n myötä?
- Miten muutos on vaikuttanut omaan työnkuvaasi käytännössä?
- Mikä muutoksessa on ollut hyvää? Kenen kannalta?
- Mikä muutoksessa on ollut huonoa? Kenen kannalta?
- Mitä ovat uuden opetussuunnitelman keskeiset arvot, yleiset tavoitteet? Koetko, että ne toteutuvat työssäsi?

Musiikin perusopetuksen tulevaisuus

- Onko tapahtunut muutos askel hyvään suuntaan musiikkiopistojen kannalta? Tarvitaanko meitä tulevaisuudessa?
- Mikä tärkeä muutos on vielä toteutumatta?
- Mitä uhkia vanhanmuotoiseen opetussuunnitelmaan sisältyy?
- Entä uuden ops:n mukaiseen opetukseen?

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Länsi-Uudenmaan musiikkiopiston opetussuunnitelmaprosessi 2017–2020

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan LUMO:n opetussuunnitelman uudistamista 2017–2020. Sovellut tutkimukseen, koska olet opettanut opistossa ko. aikana. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja sinun osuuttasi siinä. Pehdyttyäsi tähän tiedotteeseen voit esittää kysymyksiä tutkimuksesta, jonka jälkeen sinulta pyydetään suostumus tutkimukseen osallistumisesta.

Vapaaehtoisuus

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Voit myös keskeyttää tutkimuksen koska tahansa syytä ilmoittamatta. Mikäli keskeytät tutkimuksen tai peruutat suostumuksen, sinusta keskeyttämiseen ja suostumuksen peruuttamiseen mennessä kerättyjä tietoja ja näytteitä voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa.

Tutkimuksen tarkoitus

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opettajien käsitykset, asenteet ja käytännön toimintatavat ovat muuttuneet opetussuunnitelmaprosessin aikana. Pirkimykseenä on selvityksen avulla kehittää opetussuunnitelmatyötä jatkossa.

Tutkimuksen toteuttajat

Tutkimus on Metropolian YAMK-opinnäytetyö. Tutkimus toteutetaan Metropolian opettajien ohjauksessa ja ammattikorkeakoulun tutkimusohjeita noudattaen. Tutkija on Raija Urama.

Tutkimusmenetelmät ja toimenpiteet

Osuutesi tutkimuksessa on noin 30–60 minuutin pituiseen haastatteluun osallistuminen. Haastattelu ei edellytä ennakovalmistautumista. Valmis työ sisältää usean haastattelun analyysin.

Tutkimuksen mahdolliset hyödyt

Haastatteluun osallistumalla voit selvittää ajatuksiasi opetussuunnitelma-asioista ja samalla myös saada oman mielipiteesi kuuluviin tutkimuksessa ja opetussuunnitelman jatkokehityksessä.

Kustannukset ja niiden korvaaminen

Tutkimukseen osallistuminen ei maksa mitään eikä osallistumisesta makseta erillistä korvausta.

Tutkimustuloksista tiedottaminen

Tutkimustulokset julkaistaan opinnäytetyössä, joka julkaistaan avoimessa Theseus-tietokannassa.

Tutkimuksen päätyminen

Tutkimus päättyy opinnäytetyön julkaisuun vuoden 2021 aikana.

Lisätiedot Tutkimukseen liittyviä kysymyksiä voi esittää tutkijalle.

Tutkijoiden yhteystiedot

Opinnäytetyön tekijä
Raija Urama
(sähköposti ja puhelin)

Opinnäytetyön ohjaaja
Johanna Talasniemi
Metropolia Ammattikorkeakoulu

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Länsi-Uudenmaan musiikkiopiston opetussuunnitelmaprosessi 2017–2020

Tutkimuksen toteuttaja: Metropolia Ammattikorkeakoulu Oy, Raija Urama, (puhelinnumero), (sähköpostiosoite). Ohjaaja Johanna Talasniemi, (sähköpostiosoite)

Minua _____ on pyydetty osallistumaan yllämainittuun tutkimukseen, jonka tarkoituksena on selvittää LUMO:n opettajien kokemuksia opiston ops-prosessista.

Olen saanut tutkimustiedotteen ja ymmärtänyt sen. Tiedotteesta olen saanut riittävän selvityksen tutkimuksesta, sen tarkoituksesta ja toteutuksesta, oikeuksistani sekä tutkimuksen mahdollisesti liittyvistä hyödyistä ja riskeistä. Minulla on ollut mahdollisuus esittää kysymyksiä ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini.

Olen saanut tiedot tutkimukseen mahdollisesti liittyvästä henkilötietojen keräämisestä, käsittelystä ja luovuttamisesta ja minun on ollut mahdollista tutustua tutkimukseen liittyvään tietosuojaselosteeseen.

Minua ei ole painostettu eikä houkuteltu osallistumaan tutkimukseen.

Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita osallistumistani tutkimukseen.

Ymmärrän, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin peruuttaa tämän suostumukseni koska tahansa syytä ilmoittamatta. Olen tietoinen siitä, että mikäli keskeytän tutkimuksen tai peruutan suostumukseni, minusta keskeyttämiseen ja suostumukseni peruuttamiseen mennessä kerättyjä tietoja ja näytteitä voidaan käyttää osana tutkimusaineistoa.

Allekirjoituksellani vahvistan osallistumiseni tähän tutkimukseen.

Jos tutkimukseen liittyvien henkilötietojen käsittelyperusteena on suostumus, vahvistan allekirjoituksellani suostumukseni myös henkilötietojeni käsittelyyn. Minulla on oikeus peruuttaa suostumukseni tietosuojaselosteessa kuvatulla tavalla.

Paikka ja aika _____, _____. _____. _____

Allekirjoitus _____

Nimenselvennys _____

Alkuperäinen allekirjoitettu tutkittavan suostumus sekä kopio tutkimustiedotteesta liitteineen jäävät tutkijan arkistoon. Tutkimustiedote liitteineen ja kopio allekirjoitetusta suostumuksesta annetaan tutkittavalle.