

Essi-Noora Hirvelä

OPAS MUSIIKIN OPPIMATERIAALIN TEKIJÄLLE

Lähtökohtana perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteet

OPAS MUSIIKIN OPPIMATERIAALIN TEKIJÄLLE

Lähtökohtana perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteet

Essi-Noora Hirvelä
Opinnäytetyö
Syksy 2014
Musiiikin koulutusohjelma
Oulun ammattikorkeakoulu

TIIVISTELMÄ

Oulun ammattikorkeakoulu
Musiikin koulutusohjelma, Musiikinohjaajan suuntautumisvaihtoehto

Tekijä: Essi-Noora Hirvelä

Opinnäytetyön nimi: Opas musiikin oppimateriaalin tekijälle – Lähtökohtana perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteet.

Työn ohjaaja: Jaana Sariola

Työn valmistumislukukausi- ja vuosi: Syksy 2014

Sivumäärä: 45

Tässä opinnäytetyössä käsitellään oppimateriaalin tuottamista suomalaiseseen yleissivistävään musiikinopetukseen. Tarkoituksenmukaista oppimateriaalia on toisinaan vaikea löytää, ja siksi opettajilla ja pedagogeilla tulisi olla valmiudet tehdä oppimateriaalia tarvittaessa myös itse. Työn tarkoituksena on selvittää, millaisia asioita oppimateriaalin tekijän on syytä ottaa huomioon oppimateriaalin sisältöä suunniteltaessa, sekä toimia käytännön apuvälineenä oppimateriaalin tekijöille. Työssä korostuvat oppimateriaalin sisällön valintaan vaikuttavat pedagogiset näkemykset sekä ainekohtaiset menetelmät ja tavoitteet – ei niinkään itse oppimateriaalin työstämisprosessi.

Suomessa koulujen opetuksen tulee perustua Opetushallituksen julkaisemiin perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2004; LOPS 2003). Näin ollen opetussuunnitelman perusteiden on oltava pohjana myös opetussuunnitelmassa ja oppimateriaalissa, ja ne toimivat lähtökohtana myös tässä oppaassa. Opinnäytetyössä nostetaan opetussuunnitelman perusteista esiin asioita, jotka ovat relevantteja oppimateriaalia tehtäessä.

Tässä työssä tarkastellaan oppimateriaalin sisältöä kahdesta näkökulmasta: yleisestä, kaiken opetuksen käsittävästä näkökulmasta sekä oppiainekohtaisesta näkökulmasta. Musiikkikasvatustena sisältää kaksi käsitettä, jotka ovat musiikki ja kasvatus. Tämän työn näkökulmista ensimmäisessä painottuu kasvatus ja toisessa musiikki.

Yleisesti koko kasvatustoimintaa tarkastelevassa osiossa käytetään pohjana opetussuunnitelman perusteissa avattua oppimiskäsitystä, jolle opetuksen tulisi perustua. Tämän oppimiskäsityksen mukaan opetuksen tulisi olla motivoivaa ja siinä on huomioitava muun muassa oppilaiden erilaiset oppimistyylit ja oppimisstrategiat. Tässä työssä pyrin avaamaan näitä käsitteitä, etteivät ne jäisi vain opetussuunnitelmassa painetuiksi sanoiksi.

Opinnäytetyön ainekohtaisessa osiossa tutkitaan opetussuunnitelmien perusteissa olevia musiikinopetukseen keskittyneitä kappaleita. Niissä on kerrottu musiikinopetukselle asetettuja tehtäviä, tavoitteita sekä erityisesti musiikinopetuksen menetelmiä. Havainnoillistamisen tueksi sisällöistä on koottu menetelmälähtöinen taulukko. Erilaisista musiikinopetuksessa käytettävistä menetelmistä kerrotaan tarkemmin työn lopussa.

Asiasanat: Opetussuunnitelma, musiikinopetus, oppimiskäsitykset, oppimistyylit, oppimisstrategiat, työtavat

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree Programme in Music, Option of Music Instructor

Author: Essi-Noora Hirvelä

Title of Bachelor's thesis: Guide for Producing Learning Material for Music Education. Core curriculum-based learning material.

Supervisor: Jaana Sariola

Term and year of completion: Autumn 2014

Number of pages: 45

The purpose of this thesis was to evaluate what kind of issues must be considered while making learning material in order to support music education. Finding proper material for teaching is sometimes difficult and that is why teachers should be able to make their own material. The aim of this study is to serve as a practical guide in the process of creating learning material as well as highlighting the pedagogical matters and subject-based methods and goals.

In Finland the education is based on the core curriculum given by the Finnish National Board of Education. That is why these regulations should be taken into consideration also while making learning material. This thesis brings forward relevant matters from the core curriculum for the producer of learning material.

This thesis observes learning material from two point of views: firstly, from the perspective of education and, secondly, the perspective where the approach is more subject-based. The first perspective covers some relevant themes in education and the latter covers the themes in music.

The core curriculum is based on a certain learning theory which should be acknowledged in all education. According to this theory the teaching should be motivating and different kind of learning strategies and styles should be taken into consideration. This thesis opens up these concepts in order to make them easier to observe while producing learning material.

The subject-based part of this thesis brings up the aims, contents and especially the methods used in music education. These matters are gathered into a table in order to visualize these contents. At the end of this thesis these methods are opened up in a more specific fashion.

Keywords: Core curriculum, music education, learning theories, learning styles, learning strategies, methods

SISÄLLYS

| | |
|---|----|
| 1 JOHDANTO | 6 |
| 2 OPPIMATERIAALI JA MUSIIKINOPETUS | 8 |
| 2.1 Musiikkikasvatus | 8 |
| 2.2 Oppimateriaali | 9 |
| 2.3 Opetussuunnitelma | 10 |
| 3 OPPIMATERIAALIN YLEISET SISÄLLÖT | 13 |
| 3.1 Oppimiskäsitykset | 13 |
| 3.1.1 Oppimiskäsitys opetussuunnitelman perusteissa | 14 |
| 3.1.2 Oppimiskäsitys oppimateriaalissa | 16 |
| 3.2 Työtavat ja oppimisympäristöt | 18 |
| 3.3 Oppimistyyli | 19 |
| 3.4 Oppimisstrategiat | 22 |
| 3.5 Motivaatio | 23 |
| 4 OPPIMATERIAALI OPPIAINEKESKEISESTÄ NÄKÖKULMASTA | 26 |
| 4.1 Musiikinopetuksen tehtävät | 26 |
| 4.2 Musiikinopetuksen ainekohtaiset tavoitteet | 27 |
| 4.3 Työtavat ja oppiaines | 31 |
| 4.3.1 Laulu | 33 |
| 4.3.2 Soitto | 34 |
| 4.3.3 Kuuntelu | 36 |
| 4.3.4 Liikunta | 37 |
| 4.3.5 Musiikillinen keksintä | 38 |
| 5 POHDINTA | 41 |
| LÄHTEET | 43 |

1 JOHDANTO

Tässä opinnäytetyössä pyrin selvittämään, millaisia asioita tulee huomioida, kun halutaan tehdä laadukasta oppimateriaalia, sekä millaisia tavoitteita ja sisältöjä opetussuunnitelman perusteissa määritellään musiikkikasvatukselle. Tavoitteena on, että tämä opinnäytetyö voisi toimia apuvälineenä kaikille oppimateriaalin teosta kiinnostuneille opetus- ja musiikkialan toimijoille. Tämä työ on ensisijaisesti opinnäytetyöni ammattikorkeakoulussa, mutta samalla se luo myös pohjaa yliopisto-opintoihini liittyvään pro gradu -tutkielmaan. Pro gradu -tutkielmassani aion tuottaa oppimateriaalia lukion musiikinopetukseen ja erityisesti maailmanmusiikkia käsittelevälle valinnaiselle kurssille. Ajatus oppimateriaalin tuottamisesta syntyi, kun opetusharjoittelua tehdessäni huomasin konkreettisesti, miten vähän maailmanmusiikin oppimateriaalia on olemassa ja kuinka paljon työtä ja aikaa materiaalin etsintään kului. Laadukasta oppimateriaalia ei varmasti ole liikaa myöskään muilla musiikinopetuksen osa-alueilla, ja kukapa osaisi tehdä tarkoituksenmukaisempaa, pedagogiset teemat huomioon ottavaa oppimateriaalia kuin alansa ammattilaiset, musiikkikasvattajat ja -pedagogit? Toiveenani on, että tämä opas madaltaisi kynnyksiä oppimateriaalin tekoon sekä antaisi hyödyllisiä vinkkejä siihen, mitä tulee huomioida, kun halutaan tehdä kattavaa ja erilaiset oppijat huomioivaa oppimateriaalia. Opinnäytetyöni käsittelee oppimateriaalin tuottamista yleissivistävän musiikinopetuksen näkökulmasta, mutta monilta osin ajatuksia voi soveltaa myös instrumenttiopetukseen oppimateriaalia tehtäessä.

Koska Suomen kouluissa opetuksen tulee pohjautua Opetushallituksen julkaisemiin opetussuunnitelman perusteisiin, pidin perusteltuna ratkaisuna lähteä tekemään myös tätä opasta opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Opetussuunnitelman perusteissa on asetettu ne määräykset, joiden mukaan kunta- tai koulukohtaiset opetussuunnitelmat tulee tehdä. Myös oppimateriaalin (oppikirjojen) tulee perustua näille määräyksille. Käytin opinnäytetyössäni aineistona peruskoulun opetussuunnitelman perusteita (POPS 2004) sekä lukion opetussuunnitelman perusteita (LOPS 2003). Pyrkimyksenäni oli opetussuunnitelman perusteita analysoimalla nostaa esiin niitä teemoja, jotka ovat oleellisia nimenomaan oppimateriaalin tekijän näkökulmasta.

Toisessa luvussa tarkastelen lukion ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden lisäksi myös musiikkikasvatuksen ja oppimateriaalin käsitteitä. Jotta oppimateriaalista tulisi tarkoituksenmukaista, tulisi tekijän prosessin alussa miettiä, miksi musiikkikasvatus ylipäätään kuuluu

suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja mikä on sen merkitys kasvatuksessa. Oppimateriaali on käsitteenä laaja ja sisältää nykyään muutakin kuin perinteisen oppikirjan.

Luvuissa kolme ja neljä luon katsauksen opetussuunnitelman perusteiden sisältöön sekä keskityn tarkemmin oppimateriaalin tuottamisen kannalta tärkeisiin aiheisiin. Niin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) kuin lukion opetussuunnitelman perusteissakin (LOPS 2003) on kerrottu oppimiskäsityksestä, jolle koulujen opetuksen tulisi perustua. Kolmannessa luvussa avaan oppimiskäsityksiä tarkemmin ja nostan esiin joitain siellä esitettyjä kasvatukseen ja opetukseen liittyviä tärkeitä teemoja. Kolmannessa luvussa näkökulma kattaa koko kasvatustoiminnan. Neljännessä luvussa näkökulma on oppiainelähtöinen, ja käsittelen siinä musiikinopetuksen ainekohtaisia sisältöjä.

2 OPPIMATERIAALI JA MUSIIKINOPETUS

Musiikilla on oppiaineena pitkät perinteet suomalaisessa koulutuksessa. Musiikin opetuksessa korostuu näkemyksestä riippuen musiikin tai kasvatuksen merkitys. Oppimateriaalin tekijän tulisi miettiä, millaisia merkityksiä oppimateriaalilla on musiikkikasvatuksessa ja mille materiaalin tulisi perustua. Suomalaisissa kouluissa kasvatustoimintaa ja näin ollen myös oppimateriaalia ohjaavat Opetushallituksen julkaisemat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004) ja lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS 2003).

2.1 Musiikkikasvatus

Musiikkikasvatuksen tärkeydestä on keskusteltu paljon opetussuunnitelmatyön yhteydessä. Mikä oikeastaan on musiikkikasvatuksen merkitys ja asema suomalaisten koulujen kasvatustyössä? Viime vuosina musiikkikasvattajat ovat joutuneet jatkuvasti perustelemaan oman työnsä tärkeyttä. Louhivuoren (2009) mukaan musiikkikasvatuksen vaikutus ulottuu laajalle ja tukee ihmisen kehitystä monilla eri osa-alueilla. Yksilön kehitystä tarkasteltaessa löytyy esimerkiksi kognitiivisia, psykologisia sekä hyvinvointiin liittyviä vaikutuksia. On tutkittu, että musiikkikasvatuksella on positiivisia vaikutuksia muun muassa itsetuntoon, vuorovaikutustaitoihin sekä stressitason alenemiseen. Musiikkikasvatuksen vaikutuksesta yhteisöjen toimintaan on myös tehty tutkimusta. Musiikkikasvatuksen on todettu esimerkiksi luovan yhteisöllistä identiteetin tunnetta ja erilaisia ihmisiä yhteen tuoden myös lisäävän ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta. (Louhivuori 2009, 27.)

Musiikkikasvatus ei ole ainoastaan musiikillisten taitojen opettamista, vaan musiikkikasvatuskäsitteeseen sisältyy sekä sana *musiikki* että sana *kasvatus*. Honkasen (2011) mukaan kasvatus on päämäärätietoista toimintaa, jossa kasvatuksen kohteeseen pyritään vaikuttamaan. Kasvatuksesta puhuttaessa tulisi kaiken takana olla käsitys kasvatuksen päämääristä. Käsitys kasvatuksen päämääristä taas riippuu ihmiskäsityksestä, ja ihmiskäsityksestä jälleen riippuu se, millainen elämä nähdään hyvänä kasvatuksen kohteelle. Musiikkikasvatuksen merkityksiä tulisi siis miettiä ihmiskäsityksen ja myös oppimiskäsityksen ja musiikkikäsityksen avulla. Kuka on se ihminen, jota kasvatetaan? Entä mikä hänestä pitäisi kasvatuksen seurauksena tulla? Mikä on musiikin arvo ihmisen elämässä? (Honkanen 2011, 1–4.) Myös oppimateriaalin tekijän tulisi huomioida musiik-

kikasvatusfilosofiset näkökulmat sisältöä valitessaan, jotta tehtyjä valintoja voisi perustella myös niiden tärkeydellä ihmisen kehitykselle.

Yleisellä tasolla Suomen musiikkikasvatusdiskurssissa näkyy kaksi suuntausta: ainekeskeinen lähestymistapa ja pedagoginen lähestymistapa. Ainekeskeisessä lähestymistavassa opetus lähtee musiikin arvosta ja merkityksestä ja pedagogiset merkitykset ovat toissijaisia. Pedagogiseen lähestymistavan mukaan taas pedagogiset näkökulmat ovat yhteydessä ainekeskeisiin käsityksiin ja musiikin oppiminen edellyttää sen ymmärtämistä suhteessa kokemuksen ja kulttuurisen elämän dynamiikkaan. Voidakseen opettaa musiikkia, on oltava käsitys siitä, kenen ehdoilla ja ketä opetetaan sekä miksi ja mitä varten. (Westerlund & Väkevä 2009, 94–95.) Tässä työssä on huomioitu molemmat näkökulmat. Kolmannessa luvussa näkökulma noudattelee pedagogista lähestymistapaa, ja siinä käsitellään koko koulutusta koskevia opetussuunnitelman perusteita. Neljännessä luvussa lähestymistapa on puolestaan ainekeskeinen.

2.2 Oppimateriaali

Oppimateriaali on opetuksen tukena toimivaa ainesta, jonka tulee pohjautua opetussuunnitelman perusteisiin. Aiemmin oppimateriaali on käsitetty vain oppikirjoiksi ja muuksi painetuksi materiaaliksi, mutta nykyään käsite pitää sisällään myös muun oppimista tukevan materiaalin, kuten digitaalisen oppimateriaalin (Heinonen 2005, 60). Nöjdin (1994) mukaan oppimateriaalin valinnan perusteena on yleensä se, että sen avulla voidaan saavuttaa asetetut oppimis- ja opetustavoitteet. Oppimateriaali on yhteydessä oppimisstrategioihin ja -malleihin ja sen tulee tukea kokonaisvaltaista, aktiivista ja omatoimista tiedonhankintaa. (Nöjd 1994, 174.) Viime vuosina nopeasti kehittyvä teknologia on mahdollistanut aivan uudenlaisten materiaalien kehittelyn, ja perinteinen oppikirja on pikkuhiljaa menettämässä valta-asemaansa opetuksen ohjenuorana. Oppikirjojen rinnalle on tullut esimerkiksi erilaista verkkomateriaalia ja musiikin opetukseen liittyviä tietoteknisiä ohjelmia.

Laadukkaan oppimateriaalin tulee vastata monenlaisiin odotuksiin. Oppimateriaalin tärkein tehtävä on saada oppilas oppimaan. Materiaalin tulee pohjautua opetussuunnitelman perusteisiin ja myös täyttää opettajien vaatimukset. Oppimateriaalin tärkeitä ominaisuuksia ovat esimerkiksi motivoivuus sekä haasteiden tarjoaminen erilaisille oppijoille. Oppimateriaalin tulee yhtä aikaa

vaalia perinteitä ja toisaalta myös tuoda esiin uusia näkemyksiä. Oppimateriaalin pitäisi olla ajan-kohtaista, mutta silti sen tulisi kestää opetuskäytössä vuosia. (Heinonen 2005, 31.)

Heinosen (2005) mukaan oppimateriaalin kehittäminen on jatkuvaa uudistumista vaativa dynaaminen prosessi. Väitöskirjassaan hän esittelee Leinin (1989) luoman kuusivaiheisen strategian oppimateriaalin kehittämiseksi (Heinonen 2005, 34):

1. Oppimateriaaleille asetettavista tavoitteista keskustelu ja sopiminen
2. Yksityiskohtaisten luonnosten laatiminen kunkin oppimateriaalin osan tavoitteista, sisällöistä ja tehtävistä
3. Alustavan materiaalin kokeilu ja käyttökokemusten kerääminen
4. Oppimateriaalin kokeilun järjestäminen ja tiedon kerääminen sen tehokkuudesta erilaisissa tilanteissa
5. Oppimateriaalin lopullinen laatiminen ja sen käyttöönotto sekä tiedottaminen opettajankouluttajille, opetusviranomaisille ja päättökokeiden laatijoille
6. Oppimateriaalin laadun kontrollointi, palautteen kerääminen käyttäjiltä, materiaalin edelleen kehittäminen.

Oppimateriaalin teko on siis monivaiheinen prosessi, johon sisältyy itse materiaalin ideoimisen ja teon lisäksi paljon myös käytännön työtä ja kokeilua. Heinonen (2005) mainitsee, että vaikka kustantamoilla on omat strategiansa oppimateriaalin kehittämiseksi ja testaamiseksi, voi silti olettaa, että pääperiaatteet ovat kaikilla kutakuinkin samat. Oppimateriaalia tehtäessä materiaalin riittävä testaus ja sitä kautta saatava palaute ovat ensisijaisen tärkeässä asemassa. (Heinonen 2005, 33.)

2.3 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma on yksi keskeisistä koulujen toimintaa ohjaavista dokumenteista. Opetussuunnitelmassa kerrotaan koulutuksen tavoitteista, oppiaineksestä, arvioinnista sekä opetusmenetelmistä, vaikkakin niiden valinta kuuluu opettajan toimintavapauteen. (Uusikylä & Atjonen, 50.) Opetussuunnitelmat ovat kunta- ja/tai koulukohtaisia, ja ne laatii ja hyväksyy koulutuksen järjestäjä Opetushallituksen julkaisemien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Opetussuunnitelman perusteet ovat kansallinen normi, jonka tarkoituksena on huolehtia siitä, että koulujen opetussuunnitelmissa toteutuu mm. tasa-arvo, opetuksen hyvä laatu sekä yhteneväisyys. Opetussuunnitelman pohjalta rehtori ja opettajat laativat vielä lukuvuosisuunnitelman, jonka hyväksyy koulutuksen järjestäjän päätöksen mukaan joko lukion johtokunta tai asianomainen lautakunta. (POPS 2004; LOPS 2003.)

Uusin versio perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista on julkaistu 16.1.2004, ja se tuli ottaa käyttöön kaikilla luokka-asteilla 1.8.2006 mennessä. Joitakin muutoksia on tehty myöhemmin yksittäisiin lukuihin, ja kouluja on veloitettu ottamaan muutokset huomioon opetussuunnitelman teossa asetettuihin aikarajoihin mennessä. Tällä hetkellä on käynnissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden päivitys, ja niiden pohjalta tehdyt opetussuunnitelmat on tarkoitus ottaa käyttöön 1.8.2016 alkavana lukukautena. Lukion opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin 15.8.2003, ja ne tuli huomioida lukio-opetuksessa viimeistään 1.8.2005. Myös lukion opetussuunnitelman perusteisiin on tehty muutoksia niiden julkaisemisen jälkeen. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, myös lukion opetussuunnitelman perusteita ollaan päivittämässä. Niihin pohjautuvat opetussuunnitelmat on otettava käyttöön viimeistään 1.8.2016. (Opetushallitus 2014, viitattu 10.11.2014.)

Opetussuunnitelmatutkimuksessa on esillä vahvasti kaksi perinnettä: curriculum-perinne ja Lehrplan-perinne. Saksalaisen tradition mukainen Lehrplan-malli on oppiainekeskeisempi, ja sen keskeisiä määrääviä tekijöitä ovat tunti- ja oppiainejaot. Lehrplan-perinteessä näkyy formaalinen kasvatus sekä oppiaineiden itsenäisyys. Angloamerikkalaisen tradition mukaisessa curriculum-mallissa taas ei ole asetettu yhtä tiukkoja rajoja oppiaineiden tuntimäärille ja rajoille. Suomen koulutusrakenteeseen on vaikuttanut voimakkaasti etenkin Lehrplan-malli. (Salminen 2002, 9.)

Curriculum- ja Lehrplan-traditioiden mukaista ajattelua ovat suomalaisessa didaktisessa kirjallisuudessa mukailleet esimerkiksi Uusikylä ja Atjonen (2005) kirjoittaessaan, että opetussuunnitelmassa oppiainesta voidaan jäsentää kahdella tavalla: ainejakoisesti tai eheytytysti. Ainejakoinen opetussuunnitelma noudattaa joko tiedonalojen omaa tai didaktista rakennetta, ja eheytetty opetussuunnitelma yhdistelee eri oppiaineita. Suomessa oppiaines on perinteisesti jaoteltu ainekohtaisesti, mutta erityisesti viime aikoina on tutkijoita kiinnostanut myös opetuksen eheyttäminen ja aihekokonaisuuksien muodostaminen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 89.)

Nykyisessä opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004; LOPS 2003) on siis piirteitä niin Lehrplan- kuin curriculum-traditiostakin. Lehrplan-malli näkyy oppiainekohtaisessa jaottelussa, jossa eri oppiaineille on asetettu tuntimäärät ja sisällöt (POPS 2004, 150–152; LOPS 2003, 174–176). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on musiikinopetusta koskeva kappale jaettu kahteen osaan ikäluokkien mukaan. Ensiksi käsitellään vuosiluokkien 1–4 tavoitteita, sisältöjä ja arviointia, ja tämän jälkeen samoja aiheita luokkien 5–9 kohdalla. (POPS 2004, 150–152.)

Lukion opetussuunnitelman perusteiden musiikin opetusta käsittelevässä luvussa kerrotaan niistä työskentelytavoista, oppisisällöistä, opetusmenetelmistä ja oppimistavoitteista, jotka musiikin opetuksessa tulisi huomioida. Tavoitteet ja opetussisällöt on määritelty erikseen viidelle kurssille (Musiikki ja minä, Moniääninen Suomi, Ovet auki musiikille, Musiikki viestii ja vaikuttaa sekä Musiikkiprojekti). (LOPS 2003, 174–176.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen kasvatettua suosiotaan on opetussuunnitelmissa ruvennut näkymään yhä vahvemmin Lehrplan-tradition rinnalla myös curriculum-malli. Tämä näkyy esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004; LOPS 2003) esitellyssä eheyttämisajatuksessa ja oppiainekokonaisuuksissa. Aihekokonaisuudet ovat oppiainerajat ylittäviä, yhteiskunnallisesti merkittäviä kasvatusta- ja kouluhaasteita, ja ne tulee huomioida kaikissa oppiaineissa niille soveltuvilla tavoilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on seitsemän aihekokonaisuutta: *ihmisenä kasvaminen, kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys, viestintä ja mediataito, osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys, vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta, turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia* (POPS 2004, 16–21). Lukion opetussuunnitelman perusteissa taas aihekokonaisuuksia on kuusi: *aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys, hyvinvointi ja turvallisuus, kestävä kehitys, kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus, teknologia ja yhteiskunta sekä viestintä- ja mediaosaaminen* (LOPS 2003, 17–22.) Yllämainitut teemat ainekohtaiseen opetukseen sisällytettynä muodostavat laajempia kokonaisuuksia ja eheyttävät koko kasvatustoimintaa.

Opetussuunnitelman eheyttämiselle löytyy sekä puolestapuhujia että vastustajia. Uusikylän ja Atjosen (2005) mukaan perinteiseen oppiainejakoon perustuva opetus voi jäädä irralliseksi arkielämästä, aiemmin opituista tiedoista ja taidoista sekä oppilaan mieltymyksistä. Toisaalta aihekokonaisuuksiin siirryttäessä voidaan ajatella siirryttävän vain kategorisointitavasta toiseen. Vaikka aihekokonaisuudet perustuvat tärkeille ja mielenkiintoisille teemoille, jäävät ne helposti toisistaan irrallisiksi sekalaisiksi kokoelmiksi. (Uusikylä & Atjonen 2005, 92–93.)

3 OPPIMATERIAALIN YLEISET SISÄLLÖT

Opetussuunnitelman perusteiden yleisistä, kaikkea opetusta käsittelevistä osiosta nousee esiin pedagogisia näkökulmia ja kysymyksiä, jotka tulee huomioida opetuksessa, ja näin ollen myös oppimateriaalissa. Opetushallituksen määrittelemä oppimiskäsitys on pohjana kaikelle opetukselle, ja tässä luvussa käsitellään tarkemmin opetussuunnitelman perusteiden mukaisesta oppimiskäsityksessä tärkeinä pidettyjä tekijöitä: *oppimistyylejä*, *oppimisstrategioita* sekä *motivaatiota*. Lisäksi tarkastellaan opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa olevia työtapoja. (POPS 2004; LOPS 2003.)

3.1 Oppimiskäsitykset

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä lukion opetussuunnitelman perusteissa on oma kappaleensa otsikolla Oppimiskäsitykset (POPS 2004, 7; LOPS 2003, 9), ja oppimiskäsityksiin viitataan myös muissa osioissa. Oppimiskäsitykset (tai oppimisteoriat) avaavat oppimisprosessia eri näkökulmista. Tutkijat ovat aihetta käsittelevässä kirjallisuudessa jakaneet teoriat eri tavoin. Partin ym. (2013) mukaan oppimista tarkasteltaessa on perinteisesti pyritty analysoimaan mielensisäisiä toimintoja. Yksilöön rajautuva oppiminen voidaan jakaa behavioristiseen, kognitiiviseen sekä yksilökonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen.

Behavioristisen käsityksen mukaan käyttäytyminen ja oppiminen ovat ulkoisesti säädeltävissä olevaa tiedon määrän lisäämistä. Oppilas nähdään toiminnan kohteena, ja opettajan rooli asiantuntijana korostuu. Musiikinopetuksessa tämä näkyy ulkoisena musiikillisten taitojen ohjauksena, säätelynä ja vakiinnuttamisena. Oppimista tutkineen David Hargreavesin mukaan juuri musiikin alueella on sovellettu paljolti behavioristista oppimiskäsitystä. Behaviorismille ominainen tapa lähestyä kokonaisuuksia yksityiskohtien kautta voi auttaa esimerkiksi silloin, kun omaksuttavana on vaikeaa materiaalia, mutta vaarana on että asioiden laajempi kokonaisvaltainen käsittäminen jää puutteelliseksi. (Partti ym. 2013, 57.)

Kognitiivisen ja yksilökonstruktivistisen näkemysten mukaan taas oppiminen on yksilön tiedoissa ja taidossa tapahtuvaa muutosta, ja oppilas nähdään aktiivisena informaation prosessoijana. Oppilas ei ole vain hänelle valmiina annettujen tietorakenteiden omaksuja, vaan hän havainnoi ja

tulkitsen vastaanottaessaan, valikoidessaan ja tallentaessaan tietoa. Oppilaan oma prosessointi tekee tiedosta merkityksellistä. (Partti ym. 2013, 58.)

Yksilöön rajautuvan oppimisen lisäksi voidaan oppimisprosessia tarkastella sosiokonstruktivismiin näkökulmasta, jossa oppiminen on ennenkaikkea osallistumista. Näkökulmassa korostuvat sosiaalisuus, kulttuurisuus, vuorovaikutus ja yhteistoiminnallisuus. Sosiokonstruktivismissa tieto ja oppiminen eivät ole vain yksilön päänsisäistä toimintaa, vaan ne muotoutuvat ja saavat merkityksensä yhteisöjen käytäntöihin osallistumalla. Musiikinopiskelu ei lähde liikkeelle tyhjästä, vaan lapsen musiikillinen elämä alkaa jo hyvin aikaisessa vaiheessa, kun pieni lapsi elää vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa äänten avulla. Osallistumista korostava oppimiskäsitys painottaa verkottuneen toiminnan merkitystä ja rohkaisee musiikinopettajaa ottamaan huomioon yksilöllisten prosessien lisäksi ne yhteisöt, joissa musiikillista pääomaa jaetaan ja luodaan. (Partti ym. 2013, 60–62.) Konstruktivismiin eri suuntauksien yhdistävänä ajatuksena on se, että tiedon ajatellaan olevan aina yksilön tai yhteisön rakentamaa ja tietäjästään riippuvaista (Tynjälä 1999, 37). Sosiaalikonstruktivismiin näkökulma on erityisen tärkeä juuri koulumaailmassa, koska koulujen opetus on suurimmaksi osaksi juuri yhteisöllistä ryhmäopetusta.

3.1.1 Oppimiskäsitys opetussuunnitelman perusteissa

Koulumaailmassa oppimiskäsitykset ovat viime vuosikymmeninä kokeneet muutoksia, ja nykyään opettajaa ei nähdä enää vain auktoriteerisena tiedon jakajana. Opettajan vastuun voidaan ajatella kasvaneen: opettajan täytyy olla paitsi oman alueensa asiantuntija, myös kekseliäs sosiaalisen oppimisympäristön ja luovan toiminnan ylläpitäjä (Partti ym. 2013, 66). Nykyiset opetussuunnitelman perusteet painottavat selkeästi konstruktivistista oppimiskäsitystä. Rauste-von Wright (2003) sanoo, että konstruktivistinen oppimiskäsitys on oppilaslähtöinen näkemys, jossa keskeisellä sijalla on oppilaan tapa konstruoida informaatiota. Oppiminen ei milloinkaan ala alusta, vaan taustalla vaikuttavat aina ennakkotiedot ja -käsitykset. (Rauste-von Wright 2003, 162–165.) Puolimatka (2002) kirjoittaa, että oppija ei ole ulkomaailmasta tulevien ärsykkeiden passiivinen vastaanottaja, vaan ärsyke on tulkittava jotta siitä tulisi oppijalle merkityksellinen. Yksilöllä on useita tapoja muodostaa käsityksiä ilmiöistä, eikä kasvatustavoitteeksi voida asettaa tietynlaista ihmisolemusta. Tärkeää on luoda aito, vuorovaikutuksellinen ihmissuhde oppilaan kanssa, ja välttää tiettyyn suuntaan ohjaamista – oppilaalle itselleen on annettava vastuuta siitä, minkä merkityksen he opettajan tarjoamalle tiedolle antavat. (Puolimatka 2002, 253–254.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja lukion opetussuunnitelman perusteissa on oma lukunsa, jossa kuvaillaan sitä oppimiskäsitystä, jolle opetuksen tulisi perustua. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2004, 7) on kirjoitettu oppimiskäsityksestä seuraavaa:

Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisena opiskeluna erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Opittavana on uuden tiedon ja uusien taitojen lisäksi oppimis- ja työskentelytavat, jotka ovat elinikäisen oppimisen välineitä.

Oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta. Vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, oppiminen riippuu oppijan aiemmin rakentuneesta tiedosta, motivaatiosta sekä oppimis- ja työskentelytavoista. Yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen. Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävä prosessi. Oppiminen on tilannesidonnaista, joten oppimisympäristön monipuolisuuteen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Opittaessa avautuu uusia mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä sekä osallistua yhteiskunnan toimintaan.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2003, 9) vuorostaan sanotaan seuraavaa:

Opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa ja aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee vastaanottamaansa informaatiota.

Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että vaikka oppimisen yleiset periaatteet ovat kaikilla samat, se mitä opitaan, riippuu yksilön aikaisemmasta tiedosta ja hänen käyttämistään strategioista. Oppiminen on sidoksissa siihen toimintaan, tilanteeseen ja kulttuuriin, jossa se tapahtuu. Yhdessä tilanteessa opittu tieto tai taito ei automaattisesti siirry käytettävään toisenlaisissa tilanteissa.

Yhteisinä teemoina peruskoulun opetussuunnitelman perusteista ja lukion opetussuunnitelman perusteista nousevat esiin konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liittyvät teemat *aktiivinen oppiminen, tavoitteellisuus, vuorovaikutus, aiemmat tietorakenteet, tilannesidonnaisuus* sekä *oppimis- ja työskentelytavat* eli *oppimisstrategiat*. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan lisäksi *yksilöllinen ja yhteisöllinen oppiminen, oppimisen prosessisuus, elinikäinen oppiminen, motivaatio, ongelmanratkaisu* sekä *monipuoliset oppimisympäristöt*.

Rauste-von Wright (1997) on koonnut konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteet viiteen kohtaan: 1. oppiminen on aktiivista tiedon konstruoimista, 2. oppiminen liittyy toimintaan ja palvelee toimintaa, 3. oppiminen on aina tilannesidonnaista vuorovaikutuksen tulosta, 4. olennaista on, että oppijassa heräävät omiksi koetut, opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen sekä 5. itseohjautuvuus, minän kasvu ja itsereflektiiviset valmiudet ovat mahdollisia ihmislajin yksilölle, mutta ne on opittava. (Rauste-von Wright 1997.)

Rauste-von Wrightin kokoamat periaatteet näkyvät myös näissä opetussuunnitelman perusteissa mainituissa teemoissa. Ensimmäisessä kohdassa, ”oppiminen on aktiivista tiedon konstruoimista”, näkyvät sekä peruskoulun että lukion opetussuunnitelman perusteissa esiin tulleet yhteiset teemat, *aktiivinen oppiminen ja tavoitteellisuus*. Molemmista sanotaan, että oppiminen on seurausta oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee uutta tietoa (POPS 2004, 7, LOPS 2003, 9). Kolmannesta kohdasta, ”oppiminen on aina tilannesidonnaista vuorovaikutuksen tulosta”, löytyy niin ikään molemmissa opetussuunnitelman perusteissa mainitut *vuorovaikutus ja tilannesidonnaisuus*. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että oppimisen tulee tapahtua eri tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa, ja että yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen. Koska oppiminen on tilannesidonnaista, tulee oppimisympäristön monipuolisuuteen kiinnittää erityistä huomiota. (POPS 2004, 7.) Lukion opetussuunnitelman perusteissa taas sanotaan, että oppimisen tulee tapahtua vuorovaikutuksessa muiden opiskelijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa. Oppiminen on kulttuuri- ja tilannesidonnaista, eikä tieto tai taito ole automaattisesti käytettävissä toisenlaisissa tilanteissa samanlaisena. (LOPS 2003, 9.) Neljäs kohta, ”olennaista on, että oppijassa heräävät omiksi koetut, opittavaan asiaan liittyvät kysymykset, oma kokeilu, ongelmanratkaisu ja ymmärtäminen” tuodaan esille etenkin lukion opetussuunnitelman perusteissa, jossa sanotaan että oppiminen on itsenäistä työtä tai yhteistä *ongelmaratkaisua* sisältävä prosessi (LOPS 2003, 9).

3.1.2 Oppimiskäsitys oppimateriaalissa

Suomalaisiin oppikirjoihin on vaikuttanut huomattavan paljon behavioristisen oppimiskäsitys. Behavioristisen mallin mukainen oppimateriaali on sisältöpainotteista, ja sen päätavoite on informaati-

tion välitys. Behavioristista oppimateriaalia on kritisoitu liian yksityiskohtaisesta tiedosta. Hyvinä puolina on pidetty selkeyttä: oppiainesta jäsennetään huolellisesti sisällöllisen luokittelun, tiedollisten tavoitteiden hierarkian ja oppimisen psykologian antaman tiedon mukaan. (Kari 1994, 181.)

Nykyään oppimateriaalia ollaan viemässä enemmän konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseen suuntaan. Oppimateriaalin tulee olla adaptiivista ja oppilaan tarpeen mukaan joustavaa eikä toisinpäin (Uusikylä & Atjonen 2005, 141). Heinonen (2005, 41) esittelee väitöskirjassaan Mikkilä-Erdmannin, Olkinuoran ja Mattilan (1999) luettelemia oppimateriaalin ominaisuuksia, jotka tulisi huomioida tehtäessä oppimateriaalia, joka pohjautuu konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle:

- Tietyntyyppisten ennakkokäsitysten negatiivinen vaikutus pitäisi ottaa huomioon,
- erittelevää, argumentatiivista tekstityyppiä tulisi lisätä,
- oppikirjat eivät saisi liiaksi rajoittaa opettajan toiminnan vapautta ja oman pedagogisen ajattelun soveltamismahdollisuuksia,
- perustekstien tulisi pitäytyä tiukasti ydinsisällöissä,
- oppikirjoissa voisi olla sellaisia oppilaan ajattelutoimintoja suuntaavia ja kehittäviä tehtäviä, joiden avulla käsitteiden soveltaminen ja niiden sisällön oikeansuuntainen ymmärtäminen edistyisi,
- uudentyyppinen opettajan opas antaisi vinkkejä relevanttien oheismateriaalien löytämiseen ja edellä esitetyn kaltaisten oppilastehtävien suunnitteluun. Pedagogisten ohjeiden tulisi olla monipuolisia, jotta opettaja voisi omien pedagogisten periaatteidensa mukaisesti päättää, mitä tekee.

Näissä kohdissa on nähtävissä ero konstruktivistisen oppimateriaalin ja aiemmin esitellyn behavioristisen oppimateriaalin välillä. Oppimateriaalin tulisi tämän ohjeistuksen mukaan pysytellä ydinasiassa. Tämä lisää oppimateriaalin sovellettavuutta ja erilaisia käyttömahdollisuuksia, kun kaikkea ei ole annettu opettajalle valmiina, vaan opettajan tulee itse miettiä, miten oppimateriaalista saa irti suurimman hyödyn. Kun oppimateriaali pysyttelee ydinaineksessa, on opettajan helpompi soveltaa materiaalia myös palvelemaan erilaisia oppijoita mahdollisimman hyvin. Konstruktivismi näkyy näissä ohjeissa myös siinä, että oppimateriaalin tehtävänä ei ajatella olevan ainoastaan valmiin tiedon antaminen, vaan oleellista on että materiaali tarjoaa työkaluja ja aihioita, joiden avulla opettaja voi lähteä kehittämään opetustaan materiaalin pohjalta oman pedagogisen ammattitaitonsa avulla.

Oppimateriaalin sisältöä valittaessa voidaan oppiaines jakaa esimerkiksi Pruukin (2008) kirjassaan *Ilo opettaa* esittelemän *ydinainesanalyysin* avulla. Mallin mukaan oppiaines voidaan jakaa kolmeen osaan: *ydinainekseen*, *täydentävään ainekseen* sekä *erityisainekseen*. Ydinaines on sitä

tietoa, jonka opettaja katsoo opetussuunnitelman perusteella olevan relevanttia. Ydinaineksen opiskeluun tulisi käyttää suurin osa oppitunnin ajasta. Täydentävä aines on yksityiskohtaisempaa tietoa, jota opetustilanteessa voidaan käsitellä, mutta sitä ei sen kummemmin nosteta esille. Eri-tyisaines on oppiainesta, jota ei ole tarvetta käsitellä opetustilanteessa, vaan opiskelija voi omien intressiensä mukaan perehtyä siihen koulun ulkopuolella. Pruukin mukaan oppiaineksen tulisi muodostaa looginen kokonaisuus, ja opettajan olisi syytä ottaa huomioon noviisin ja ekspertin välinen asetelma. Opettaja on omalla erityisosaamisalueellaan, ja hänen tehtävänä on miettiä, missä määrin tieto on oleellista opetettavan aiheen kannalta ja mikä epäolennainen tieto on parempi jättää pois opetustilanteesta. (Pruuki 2008, 42–43.)

3.2 Työtavat ja oppimisympäristöt

Konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy myös opetussuunnitelman perusteiden työtapoja käsittelevissä luvuissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kirjoitetaan kaikkia oppiaineita koskevista yleisistä työtavoista seuraavaa (POPS 2004, 8):

Opetuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. Työtapojen tulee edistää tieto- ja viestintätekniiikan taitojen kehittymistä. Työtapojen tulee antaa mahdollisuuksia myös eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin.

Opettaja valitsee työtavat. Hänen tehtävänä on opettaa ja ohjata sekä yksittäisen oppilaan että koko ryhmän oppimista ja työskentelyä.

Työtapojen valinnan perusteita ovat, että ne:

- Virittävät halun oppia,
- ottavat huomioon oppimisen prosessuaalisen ja tavoitteellisen luonteen,
- aktivoivat työskentelemään tavoitteellisesti,
- edistävät jäsenyteen tietorakenteen muodostumista sekä taitojen oppimista ja niissä harjaantumista,
- kehittävät tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja,
- tukevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista,
- edistävät sosiaalista joustavuutta, kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä vastuun kantamista toisista,
- kehittävät valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta, arvioida sitä sekä hankkia palautetta oman toiminnan reflektointia varten,
- auttavat oppilasta tiedostamaan omaa oppimistaan sekä mahdollisuuksiaan vaikuttaa siihen,
- kehittävät oppilaan oppimisstrategioita ja taitoja soveltaa niitä uusissa tilanteissa.

Oppilaiden erilaiset oppimistyyliä ja sekä tyttöjen ja poikien väliset että yksilölliset kehityserot ja taustat tulee ottaa huomioon. Toteutettaessa opetusta yhdysluokissa tai yhdessä esiopetusryhmän kanssa on otettava huomioon myös eri vuosiluokkien tavoitteet ja omaleimaisuus.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa on koottu saman otsikon alle opiskeluympäristö ja -menetelmät (LOPS 2003, 9):

Opiskelijan omaa aktiivista tiedonrakentamisprosessia korostavasta oppimiskäsityksestä seuraa, että lukion on luotava sellaisia opiskeluympäristöjä, joissa opiskelijat voivat asettaa omia tavoitteitaan ja oppia työskentelemään itsenäisesti ja yhteistoiminnallisesti erilaisissa ryhmissä ja verkostoissa. Heille tulee antaa tilaisuuksia kokeilla ja löytää omalle oppimistyyliilleen sopivia työskentelymuotoja. Heitä tulee ohjata tiedostamaan, arvioimaan ja tarvittaessa korjaamaan omaa työskentelytapaansa. Opetuksessa on myös otettava huomioon, että opiskelijoiden kyky opiskella itsenäisesti vaihtelee ja että he tarvitsevat eri tavoin opettajaa opiskelunsa ohjaajana. Opiskelijoiden yksilöllisyyden ja erilaisuuden vuoksi opetus- ja opiskelumuotojen tulee olla monipuolisia.

Opiskelijoille tulee antaa välineitä tiedon hankkimiseen ja tuottamiseen sekä tiedon luotettavuuden arviointiin ohjaamalla heitä soveltamaan kullekin tiedon- ja taidonalalle luonteenomaisia tiedon- ja taidon hankkimis- ja tuottamistapoja. Opiskelijoita ohjataan käyttämään tieto- ja viestintätekniikkaa sekä kirjastojen tarjoamia palveluja.

Opiskelutilanteita tulee suunnitella siten, että opiskelija pystyy soveltamaan oppimaansa myös opiskelutilanteiden ulkopuolella.

Osa opiskelusta voidaan järjestää etäopiskeluna, itsenäisenä opiskeluna ja vieraskielisenä. Siitä päätetään opetussuunnitelmassa.

Sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa korostuu yhteistyön ja vuorovaikutuksen merkitys opinnoissa. Oppilaille tulee antaa välineitä hankkia, soveltaa ja arvioida tietoa. Oppilaiden yksilöllisyys ja erilaiset oppimistyyliä on huomioitava opetusta suunniteltaessa, ja opiskelijoiden erilaisuuden vuoksi työtapojen tulee olla monipuolisia. Työtapojen valinnassa tulee muistaa opintojen tavoitteellinen luonne, ja niiden tulee kehittää oppilaiden oppimisstrategioita sekä tieto- ja viestintätekniikkataitoja. Oppilaiden tulisi myös oppia tiedostamaan ja arvioimaan omia työskentelytapojaan. (POPS 2004, 8; LOPS 2003, 9.)

3.3 Oppimistyyliä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että opetuksessa tulee huomioida opiskelijoiden erilaiset oppimistyyliä (POPS 2004, 8), ja lukion opetussuunnitelman perusteissa

lukee, että oppilaille tulee antaa tilaisuuksia löytää omalle oppimistyyliilleen sopivia työskentelymuotoja (LOPS 2003, 9). Oppimistyyli-sanalla viitataan pysyviin tapoihin asennoitua oppimiseen, oppimistehtäviin ja opiskeluun yleisemmin (Kuusinen & Korkiakangas 1999, 56). Dunn & Dunn sanovat oppimistyyleistä seuraavaa: ”Oppimistyyllillä tarkoitetaan sitä tapaa, jolla ihmiset keskittyvät uuteen ja vaikeaan tietoon sekä omaksuvat, käsittelevät ja säilyttävät sitä muistissaan”. (Prashnig 2000, 29.) Kuitenkaan oppimistyyleistä ei ole olemassa yhtenäistä käsitystä, ja on myös epäselvää miten erilaiset oppimistyyli voidaan selvittää (Rimpiläinen & Bruun 2007, 33).

Prashnigin (2000) mukaan ihminen oppii lähes mitä tahansa, jos hän saa opiskelussaan hyödyntää omia vahvuuksiaan ja opiskella omalla tyyllillään ja jos käytetyt opetusmenetelmät vastaavat oppilaan mieltymyksiä. Perinteiset opetusmenetelmät eivät sovi kaikille, ja sopimattomien opetusmenetelmien vuoksi monet saattavat kadottaa oppimismotivaationsa ja pitää itseään kykenemättöminä oppimaan. Oppilaan yksilöllistä oppimistyyliä hyödyntämällä saadaan sen sijaan aina aikaan myönteisiä oppimistuloksia. (Prashnig 2000, 29–31.)

Oppimistyyleistä on tehty viime vuosina paljon ja monentasoista tutkimusta. Oppimistyyleistä puhuttaessa ymmärretään usein niiden liittyvän ainoastaan aistihavaintoihin (visuaalinen, auditii- vinen, kinesteettinen) tai aivopuoliskojen toimintaan (oikean tai vasemman puoliskon hallitse- vuus). Nämä ovat kuitenkin vain pieni osa oppimistyyli tutkimusta. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 37.) Tutkimusalueella on luotu erilaisia malleja, joiden mukaisesti oppimistyyliä jaotellaan. Frank Coffield (2004) työryhmineen löysi tutkimuksessaan jopa 71 erilaista oppimistyyli mallia, joista 13 oli heidän mukaansa oleellisia. Selvityksessään he jakoivat mallit viiteen oppimistyyli perheeseen:

1. Synnynnäisiin ominaisuuksiin pohjautuvat mallit,
2. kognitiivisiin rakenteisiin pohjautuvat mallit,
3. pysyviin persoonallisuuspiirteisiin pohjautuvat mallit,
4. oppimismieltymyksiin pohjautuvat mallit,
5. oppimisen lähestymistapoihin ja strategioihin pohjautuvat mallit.

Seuraavaksi avataan Opetushallituksen julkaiseman Värikkäät oppilaamme -kirjan (Rimpiläinen & Bruun 2007) pohjalta kolmea yleisesti käytössä olevaa mallia. Mallit ovat keskenään erilaisia ja tuovat hyvin esiin sen, millaisten tekijöiden on tutkittu vaikuttavan oppimistyyliihin ja -tuloksiin.

Synnyttäisiin ominaisuuksiin pohjautuvista malleista tunnetuimpia on Dunnin ja Dunnin oppimismalli. Mallin kehittämiseen on vaikuttanut paljon myös Barbara Prashnig, jonka kehittämiä itsearviointitestejä käytetään maailmanlaajuisesti. Dunnin ja Dunnin järjestelmän mukaan oppimiseen vaikuttavat ympäristötekijät (ympäristö, äänet, valaistus, lämpötila, sisustus), emotionaaliset tekijät (motivaatio, kestävyys, vastuu, opetuksen rakenne), sosiologiset tekijät (ryhmässä työskentely, yksin työskentely, pienryhmä, auktoriteetti, vaihteleva ryhmitys), fysiologiset tekijät (ravinnon tarve, opiskelun ajankohta, liikkumismahdollisuus sekä tiedon vastaanottokanavat: audittiivinen, visuaalinen, kinesteettinen ja taktillinen) sekä psykologiset tekijät (analyttisyys/kokonaisvaltaisuus, aivopuoliskodominanssi, harkitsevuus/impulsiivisuus). Dunnin ja Dunnin ja Prashnigin mukaan heikot oppimistulokset johtuvat ainoastaan huonosta opetuksesta. Mallin vahvuus on laajassa oppimiskäsityksessä, mutta se on saanut osakseen paljon kritiikkiä mm. biologiselle pohjalle (esim. aivodominanssi) perustuvaan oppimiseen liittyvän tieteellisen näytön puutteesta. Lisäksi on kritisoitu tiedon vastaanottokanavien mukaista jakoa, sillä tutkimusten mukaan oppilaat hyötyvät eniten jos opetuksessa käytetään monipuolisesti kaikkia aistikanavia. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 38–39.)

Oppimismieltymyksiin pohjautuva Honeyn ja Mumfordin malli on rakennettu yhdysvaltalaisen kasvatustieteilijän David A. Kolbin mallia edelleen kehittämällä. Honeyn ja Mumfordin mallin mukaan oppiminen on kehämäinen tapahtuma, ja siinä tyyli-sanalla viitataan lähinnä mieltymyksiin. Honeyn ja Mumfordin järjestelmän mukaan oppimistyylinä voivat olla aktiivisuus, reflektiivisyys, teoreettisuus tai pragmaattisuus. Oppijalla voi olla myös useampi oppimismieltymys. Aktiivista oppimistyyliä edustavat oppijat ovat avoimia ja viihtyvät keskipisteenä. Luovuutensa avulla he selviävät vaativistakin tehtävistä, mutta rutiinomaiset tehtävät saavat heidät pitkästymään. Oppimistyyliiltään aktiiviset elävät hetkessä ja työskentelevät hyvin ryhmässä. Reflektiiviset oppijat ottavat mieluummin tarkkailijan aseman. He ovat rauhallisia ja syvällisiä ajattelijoita, ja ennen ratkaisujen tekemistä pohtivat laajasti etuja ja haittoja. Oppimistyyliiltään teoreettiset ovat analyttisiä ja itsenäisiä. He pyrkivät etenemään tehtävissään johdonmukaisesti soveltaen tietoa omaan rationaaliseen ajatteluunsa sopivaksi. Yksintyöskentely sujuu heiltä paremmin kuin yhteistyö erilaisten ajattelijoiden kanssa. Pragmaattisen oppimistyylin edustajat taas ovat käytännönläheisiä toimijoita. He yhdistävät teoriaa käytäntöön ja vaativat selkeyttä ja kokemuksellista tietoa. Mallin pedagogista käyttöä ei ole juurikaan tutkittu, ja sitä hyödynnetäänkin lähinnä työelämässä. Malli on saanut kritiikkiä mm. suppeista vastausvaihtoehdoista, itsearviointiin perustuvista testeistä sekä luokittelun leimaavuudesta ja harhaanjohtavuudesta. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 40–41.)

Kolmas laajalti tunnettu oppimistyylijaottelu on Noel Entwistlen luoma järjestelmä, jossa ollaan kiinnostuneita oppilaan omista suuntautumistavoista ja tavoitteista. Järjestelmässä on eritelty kolme suuntautumistapaa: syväsuuntautunut, pintasuuntautunut sekä strateginen lähestyminen. Syväsuuntautuneella opiskelijalla tavoitteena on ymmärrys ja asioiden yhdistely, ja suuntautumistapa on aktiivinen ja kriittinen. Pintasuuntautuneen opiskelijan ensisijaisena tavoitteena on suorittaa annetuista tehtävistä, eikä hänellä ole laajempaa käsitystä kurssin ja tehtävien merkityksestä. Pintasuuntautuneen opiskelijan opiskelussa korostuu faktojen ulkoa opettelu. Oppilas, jolla on strateginen lähestymistapa, on sinnikäs ja tehokas, ja hän tavoittelee korkeimpia arvosanoja. Entwistle oppimistyyli-testissä on väittämiä, joihin testin tekijä vastaa asteikolla yhdestä viiteen riippuen siitä, kuinka hyvin väite pitää hänen kohdallaan paikkaansa. Mallia on hyödynnetty erityisesti korkeakouluissa, ja sen soveltuvuutta muuhun opetukseen tutkitaan. Jaottelu on saanut osakseen kritiikkiä mm. liian monimutkaisista käsitteistä. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 41.)

3.4 Oppimisstrategiat

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että työtapojen tulee kehittää oppilaan oppimisstrategioita ja niiden soveltamistaitoja (POPS 2003, 8). Lukion opetussuunnitelman perusteissa taas lukee, että oppilaita täytyy ohjata tiedostamaan, arvioimaan ja tarvittaessa korjaamaan työskentelytapojaan (LOPS 2003, 9). Oppimisstrategioiksi kutsutaan niitä opiskelu- ja ajattelutapoja, joita oppilas käyttää tavoitteeseen pyrkiessään. Strategioihin vaikuttavat oppimiskäsitykset, oppimisorientaatio (yksilölliset erot oppimiseen ja opiskeluun suuntautumisessa) ja säätelystrategia (esimerkiksi ajankäytön sisäistä ja omaehtoista säätelyä). (Uusikylä & Atjonen 2005, 151.) Oppimisstrategiat ovat suppeampia kuin oppimistyylit, ja ne kertovat lähinnä opiskelijan tavoista suorittaa oppimistehtäviä (Kuusinen & Korkiakangas 1999, 56).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oleellista on tuntee oppijan käyttämät oppimis- ja ongelmanratkaisustrategiat, jotka ovat monisyisessä vuorovaikutuksessa oppijan käsitysten sekä skeemojen (oppijan sisäiset mallit) kanssa. Käytetyt strategiat vaikuttavat oppimisen määrään ja laatuun. Käytettäviin strategioihin voi itse vaikuttaa, mutta niiden tarkoituksenmukainen valinta voi olla haastavaa ilman osaavaa ohjaajaa, joka on perillä siitä mikä on pedagogisessa mielessä relevanttia. (Rauste-von Wright 2003, 162–165.)

Uusikylä ja Atjonen (2005) käyttävät kirjassaan Didaktiikan perusteet Okkosen (1984) oppimisstrategiajaottelua. Jaottelussa on esitelty, millaisia oppijat voivat olla hahmotustavaltaan, tiedonprosessointitavaltaan ja vastaustyyliiltään. Hahmotustavaltaan oppijoita on kolmenlaisia: oppija voi olla *atomisti* (keskittyy yksityiskohtiin), *meristi* (havainnoi osakokonaisuuksia, muttei muodosta niistä selkeää kokonaiskuvaa) tai *holisti* (hahmottaa kokonaisuuksia). Tiedonprosessointitavaltaan oppilas voi olla *pintaprosessoija* (opettelee asioita mahdollisimman muuttumattomina, jopa ulkoa) tai *syväprosessoiija* (haluaa löytää päämerkitykset, mikä vaatii oma tulkintaa). Vastaustyyliiltään oppija voi olla *mainitsija* (luettelo asiakohtia syitä ja seurauksia avaamatta), *kuvailija* (selostaa asioita runsaasti ja yksityiskohtaisesti, muttei yllä syy-suhteisiin) tai *selittäjä* (tuo esiin perusteluita ja johtopäätöksiä). (Uusikylä & Atjonen 2005, 152.)

Erilaisia oppimisstrategioita käyttävien oppilaiden oppimistulokset vaihtelevat suuresti. Strategias- ta riippuen oppilas voi menestyä erilaisissa tehtävissä eri tavoin, eikä oppimisstrategioita voi arvioida yksiselitteisesti hyviksi tai huonoiksi. Erilaiset tehtävät edellyttävät erityyppisiä lähestymista- poja. Usein syväsuuntautunut lähestymistapa on hyödyllinen, mutta toisinaan jotkin tehtävät vaa- tivat yksityiskohtaisempaa lähestymistä. Opettajan tehtävänä on pyrkiä monipuolistamaan oppi- laiden käyttämiä oppimisstrategioita. Syväprosessointia voidaan harjaannuttaa esimerkiksi teet- tämällä oppilailla tiivistelmiä ja vaatimalla perusteluita asioille, jolloin oppilas joutuu prosessoii- maan asiat mielessään syvällisemmin. (Uusikylä & Atjonen, 152–153.)

3.5 Motivaatio

”Musiikinopettajan ensimmäiseksi, toiseksi ja kolmanneksi tärkein tehtävä on innostuksen herät- täminen, vasta neljännellä sijalla tulee jotain muuta.” Tätä pohjoiskarjalaista sananlaskua lainaten aloittaa Kuusinen (1999) motivaatiosta kertovan lukunsa kirjassa Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta. Motivaatiosta puhutaan, kun mietitään ihmisen toimintaan ryhtymistä, innok- kuutta ja toiminnan tyydyttävyyttä. Kasvattajille on tärkeää tietää, millaiset asiat motivoivat oppilai- ta, jotta kasvatuksessa päästäisiin haluttuihin päämääriin. (Kuusinen 1999, 193.)

Kososen (2010) mukaan motiivi on perusteena, kun halutaan aloittaa ja jatkaa toimintaa, ja myös silloin, kun toiminta halutaan lopettaa. Motivaatio on monimutkainen kokonaisuus, joka koostuu useista tiedostetuista ja tiedostamattomista motiiveista. Motivaatio vaihtelee myös ajallisesti. Ko- sonen (2010) käyttää vertauksena helminauhaa: motivaatiossa on lyhyitä, usein tilannekohtaisia

motiiveja, joita yhdistää pitkäkestoinen motivaatio. Tavoitteet vaikuttavat olennaisesti siihen, kuinka voimakkaina motiivit ja motivaatio ihmisen elämässä esiintyvät. (Kosonen 2010, 296–297.)

Motivaatiotutkimuksen kenttä on laaja, ja siinä on paljon erilaisia näkökulmia. Motivaation synty- miselle ja säilymiselle on löydetty lukuisia syitä. Motivaation yhteydessä puhutaan usein sisäises- tä ja ulkoisesta motivaatiosta. Sisäisessä motivaatiossa palkitsevaa on toiminta itsessään, kun taas ulkoisessa motivaatiossa motiivit tulevat ulkopuolelta. Kuusisen (1999, 220) mukaan alun perin sisäisesti motivoituneen toiminnan palkitsemisella saattaa olla jopa negatiivisia vaikutuksia oppimiseen, kun toiminta muuttuu ulkoisesti kontrolloiduksi. Sisäisen motivaation teorian mukaan sisäiseen motivaation voi vaikuttaa seuraavilla tavoilla:

1. Korostamalla eri tilanteissa yksilön mahdollisuuksia valintaan tuetaan itsemääräytymis- tunteen säilymistä.
2. Sisäisen motivaation syntyminen edellyttää vaatimusten ja taitojen tasapainossa olemis- ta.
3. Yksilön sisäisten ristiriitaisten tunteiden tunnistaminen ja analysoiminen auttaa voitta- maan muutokseen ja oppimiseen liittyviä sekä itsemääräytymisen suhteen koettuja uhkia.

Musiikinopetuksen yhteydessä ajatellaan monesti olevan kolme motiiviryhmää (Kosonen 2009, 166):

1. Musiikki ja sen herättämät elämykset,
2. musiikin tekemiseen ja vastaanottamiseen vaikuttavat liittyvät hallintakokemukset, koke- mukset omasta pystyvyydestä ja uusien haasteiden oppimisesta sekä
3. vuorovaikutus eri muodoissaan (muusikoiden vuorovaikutus, musisoijan ja kuulijan vuo- rovaikutus).

Kososen (2009) mukaan musiikin tärkein motiivi on mielihyvän tunne sekä soittamisen ilo. Tällöin on kyse sisäsyntyisestä, opeteltavan asian itsensä synnyttämästä motivaatiosta. Mielihyvää voi tuottaa musiikintunneilla ilman sen kummempia tavoitteita tehty musisoiminen, mutta toistuvasta soittamisen ja laulamisen ilosta on kyse vasta kun musisointiin keskittyy ja siihen sisältyy saavu- tettavissa olevia haasteita. Haasteet voivat olla oppijoilla erilaiset, ja jotta kaikki saisivat kokea haasteista suoriutumiseen liittyvää hallinnan tunnetta ja oppimisen iloa, tulee opettajan asettaa jokaiselle ryhmän jäsenelle yksilölliset ja kykyjensä mukaiset tehtävät. (Kosonen 2009, 167.) Mu-

siikin ulkopuolisista motiiveista erityisen tärkeää on muilta saatu tuki ja kannustus. Tässä korostuu vanhempien ja perheen sekä opettajan merkitys. Musiikinopettajan kannustus ja palaute voi vaikuttaa huomattavan paljon erityisesti sellaiseen oppilaaseen, joka ei käy koulun ulkopuolisilla soittotunneilla. (Kosonen 2010, 297.)

4 OPPIMATERIAALI OPPIAINEKESKEISESTÄ NÄKÖKULMASTA

Tässä luvussa tarkastellaan niitä opetussuunnitelman perusteista esiin nousevia teemoja, jotka liittyvät musiikin ainekohtaisiin opetussisältöihin ja menetelmiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) ja lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2003) on molemmissa oma lukunsa, joka käsittelee ainoastaan musiikin oppiainetta. Lukujen alussa on kerrottu yleisesti musiikinopetuksen tehtävistä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on lisäksi eritelty tavoitteet, keskeiset sisällöt sekä kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta 4. luokan päättyessä ja päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 (9. luokan päättyessä) (POPS 2004, 150–152). Lukion opetussuunnitelman perusteissa kerrotaan opetuksen tavoitteista, arvioinnista sekä kahden pakollisen ja kolmen valinnaisen kurssin sisällöistä (LOPS 2003, 174–176).

4.1 Musiikinopetuksen tehtävät

Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 150) kirjoitetaan musiikinopetuksen tehtävistä:

Musiikin opetuksen tehtävänä on auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta kiinnostuksen kohteensa sekä rohkaista oppilasta musiikilliseen toimintaan, antaa hänelle musiikillisen ilmaisun välineitä ja tukea hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. Opetuksen tehtävänä on myös saattaa oppilas ymmärtämään, että musiikki on aika- ja tilannesidonnaista. Se on erilaista eri aikoina, eri kulttuureissa ja yhteiskunnissa, ja sillä on erilainen merkitys eri ihmisille. Opetuksessa tulee ottaa huomioon, että musiikin ymmärtämisen ja käsitteellistämisen perustana ovat musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä saadut merkitykselliset kokemukset. Musiikin opetus antaa välineitä oppilaan oman musiikillisen identiteetin muodostumiseen prosessissa, jonka tavoitteena on rakentaa arvostavaa ja uteliasta suhtautumista erilaisiin musiikkeihin. Musiikillisia taitoja kehitetään pitkäjänteisellä, kertaamiseen perustuvalla harjoittelulla. Yhdessä musisoiminen kehittää sosiaalisia taitoja, kuten vastuullisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä taidollisen ja kulttuurisen erilaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. Oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymistä tulee tukea myös etsimällä yhteyksiä muihin oppiaineisiin. Musiikin opetuksessa sovelletaan teknologian ja median tarjoamia mahdollisuuksia.

Opetussuunnitelman perusteissa musiikinopetuksessa korostetaan siis oppilaan rohkaisemista sekä merkityksellisten kokemusten tarjoamista. Oppilaan tulisi oppia ymmärtämään, että musiikki on aika- ja kulttuurisidonnaista sekä arvostamaan erilaista musiikkia ja erilaisia kulttuureja. Opetuksessa tulee huomioida sosiaalisten taitojen kehittyminen sekä rakentaa yhteyksiä muihin oppiaineisiin. Musiikillisten taitojen hankinnassa korostetaan pitkäjänteisen harjoittelun merkitystä.

(POPS 2004, 150.) Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2003, 174) musiikinopetuksen tehtävät määritellään seuraavalla tavalla:

Lukion musiikinopetus perustuu ajatukselle, että musiikki on merkittävä osa ihmisen kulttuuria. Musiikinopetus tähtää siihen, että opiskelija tiedostaa musiikkisuhteensa ja syventää sitä. Omakohtainen musiikkisuhte vahvistaa itsetuntemusta ja kokonaisvaltaista hyvinvointia sekä tukee itsetuntoa. Opiskelija oppii ymmärtämään musiikin monenlaisia ilmenemismuotoja ja merkityksiä. Tehtävänä on tarjota elämyksiä, taitoja ja tietoja, jotka lisäävät opiskelijan musiikillista sivistystä ja rohkaisevat häntä elinikäiseen musiikin harastamiseen.

Musiikinopetuksessa on keskeistä opiskelijan oma ilmaisu, luovuus, vuorovaikutustaidot ja myönteiset kokemukset. Musiikillinen osaaminen, ajattelu ja kyky oman toiminnan arviointiin kehittyvät vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Yhdessä musisoiminen on ainutlaatuista ryhmätoimintaa, joka vahvistaa sosiaalisia ja kommunikaatiotaitoja. Musiikin tuottaminen – laulaminen, soittaminen ja musiikillinen keksintä – ja kuunteleminen ovat opetuksen keskeisiä sisältöjä. Oppisisältöjen valinnassa otetaan huomioon opiskelijoiden erilainen suuntautuminen ja lähtötaso. Musiikin kursseilla pyritään tarjoamaan jokaiselle mielekkäitä musiikillisia tehtäviä.

Taideaineena musiikin tulee tukea ja luoda koulun kulttuuritoimintaa. Se on tärkeä osa koulun juhlia ja muita tapahtumia. Musiikinopiskelu syventää oman ja muiden kulttuurien tuntemusta. Se auttaa arvostamaan kulttuurien monimuotoisuutta ja ymmärtämään kulttuurien- ja taiteidenvälistä vuorovaikutusta. Opiskelija saa valmiuksia taiteelliseen työkentelyyn, aktiiviseen kulttuurivaikuttamiseen, teknologian hyödyntämiseen musiikin alalla ja median tarjonnan kriittiseen tarkasteluun.

Myös lukio-opetuksen tehtävistä nousee esiin sosiaalisten taitojen kehittäminen, myönteiset kokemukset sekä kulttuurien tuntemus. Tavoitteissa on selkeästi nähtävissä ajatus musiikinopetuksen merkityksestä itsetunnon ja hyvinvoinnin kasvattajana. Opetussisällöistä on mainittu laulaminen, soittaminen, musiikillinen keksintä sekä kuunteleminen. Musiikin kursseilla tulisi huomioida oppilaiden lähtötasot ja tarjota jokaiselle mielekkäitä tehtäviä. (LOPS 2003, 174.)

4.2 Musiikinopetuksen ainekohtaiset tavoitteet

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on musiikkia käsittelevä luku jaettu vuosiluokkien mukaan kahteen osaan: Ensiksi käsitellään vuosiluokkia 1–4, ja sen jälkeen vuosiluokkia 5–9. 1.–4. luokkien musiikinopetukselle on asetettu seuraavanlaisia tavoitteita (POPS 2004, 150):

Oppilas oppii

- Käyttämään luontevasti omaa ääntään ja ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja liikkuen sekä ryhmässä että yksin,
- kuuntelemaan ja havainnoimaan keskittyneesti ja aktiivisesti ääniympäristöä ja musiikkia,
- käyttämään musiikin eri elementtejä musiikillisen keksinnän aineksina,
- ymmärtämään musiikillisen maailman monimuotoisuutta,
- toimimaan vastuullisesti musisoivan ryhmän jäsenenä sekä musiikin kuuntelijana.

Erikseen on kerrottu vielä kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta 4. luokan päättyessä (POPS 2004, 151):

Oppilas

- Osaa käyttää ääntään niin, että hän pystyy osallistumaan yksiaäniseen yhteislauluun,
- hahmottaa musiikin perussykkeen niin, että pystyy osallistumaan soittamisen harjoitteluun ja yhteissoittoon,
- hallitsee lauluohjelmistoa, josta osan ulkoa,
- osaa yksin ja ryhmän jäsenenä ääntä, liikettä, rytmiä tai melodiaa käyttäen keksiä omia musiikillisia ratkaisuja esimerkiksi kaiku-, kysymys/vastaus- ja solo/tutti-harjoituksissa,
- tunnistaa kuulemaansa musiikkia ja osaa ilmaista kuuntelukokemustaan verballisesti, kuvallisesti tai liikkeen avulla,
- osaa toimia musisoivan ryhmän jäsenenä ottaen huomioon muut ryhmän jäsenet.

Menetelmistä on nostettu esiin laulu, soitto, liikunta, musiikillinen keksintä ja kuuntelu (sekä kuuntelukokemuksen havainnointi että ilmaisu esimerkiksi verballisesti, kuvallisesti tai liikkeen avulla). Päämääränä on, että oppilas kykenisi käyttämään näitä menetelmiä sekä ryhmässä että yksin. Oppiaineksen valintaan liittyviä keskeisiä käsitteitä ovat ääni, liike, rytmi sekä melodia. Lauluopetuksen tavoitteena on kyetä osallistumaan yksiaäniseen yhteislauluun ja oppia lauluohjelmistoa, josta osan myös ulkoa.

5.–9. luokkien tavoitteet taas ovat seuraavat (POPS 2004, 151):

Oppilas

- Ylläpitää ja kehittää osaamistaan musiikillisen ilmaisun eri alueilla musisoivan ryhmän jäsenenä toimien,
- oppii kriittisesti tarkastelemaan ja arvioimaan erilaisia ääniympäristöjä sekä laajentaa ja syventää musiikin eri lajien ja tyylien tuntemustaan,

- oppii ymmärtämään musiikin elementtien, rytmin, melodian, harmonian, dynamiikan, sointivärin ja muodon tehtävää musiikin rakentumisessa sekä käyttämään niitä ilmaisevia käsitteitä ja merkintöjä,
- rakentaa luovaa suhdettaan musiikkiin ja sen ilmaisumahdollisuuksiin musiikillisen keksinnän keinoin.

5.–9. luokille määritellyt päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 ovat seuraavat (POPS 2004, 152):

Oppilas:

- Osallistuu yhteislauluun ja osaa laulaa rytmisesti oikein sekä melodialinjan suuntaisesti,
- hallitsee jonkin rytmi-, melodia- tai sointusoittimen perustekniikan niin, että pystyy osallistumaan yhteissoittoon,
- osaa kuunnella musiikkia ja tehdä siitä havaintoja sekä esittää perusteltuja näkemyksiä kuulemastaan,
- osaa kuunnella sekä omaa että muiden tuottamaa musiikkia niin, että pystyy musisoimaan yhdessä muiden kanssa,
- tunnistaa ja osaa erottaa eri musiikin lajeja ja eri aikakausien ja kulttuurien musiikkia,
- tuntee keskeistä suomalaista musiikkia ja musiikkielämää,
- osaa käyttää musiikin käsitteitä musisoinnin ja musiikin kuuntelun yhteydessä,
- osaa käyttää musiikin elementtejä rakennusaineina omien musiikillisten ideoidensa ja ajatustensa kehittämisessä ja toteutuksessa.

Opetusmenetelmistä on mainittu laulu, soitto, musiikillinen keksintä ja kuuntelu (sekä kuuntelukokemuksen havainnointi). Opetuksen sisältöihin on annettu enemmän ohjeistusta: oppilaan tulisi oppia ymmärtämään musiikin elementtien (rytmin, melodian, harmonian, dynamiikan, sointivärin ja muodon) tehtävää sekä käyttämään niihin liittyviä käsitteitä ja merkintöjä. Oppilaan tulisi myös oppia kriittisesti arvioimaan ääniympäristöjä sekä syventää eri lajien ja tyylien tuntemustaan. Oppilas tulisi tutustuttaa niin vieraisiin musiikkikulttuureihin kuin myös suomalaiseen musiikkiin ja musiikkielämään. (POPS 2004, 152.)

Lukio-opetuksen tavoitteet ovat seuraavat (LOPS 2003, 174):

Musiikinopetuksen tavoitteena on, että opiskelija:

- Tiedostaa oman suhteensa musiikkiin ja kykenee arvioimaan sitä sekä oppii arvostamaan erilaisia käsityksiä musiikista,
- oppii ilmaisemaan itseään musiikillisesti, laulaen ja soittaen,
- kehittää taitoaan kuunnella musiikkia ja tulkita kuulemaansa, myös musisoidessaan,
- syventää tietoaan musiikin eri tyyleistä, lajeista ja historiasta,
- tunnistaa oman kulttuuri-identiteettinsä sekä oppii ymmärtämään musiikkikulttuurien monimuotoisuutta ja toimimaan kulttuurien välisessä vuorovaikutuksessa,

- oppii ymmärtämään musiikin ja äänen merkitystä mediassa,
- osaa toimia vastuullisesti ja pitkäjänteisesti aktiivisessa vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa.
- osaa asettaa musiikinopiskelulle tavoitteita ja arvioida niiden toteutumista.

Lukion musiikinopetuksen menetelmistä on nostettu esiin laulu, soitto ja kuuntelu (myös itse musisoitaessa). Sisällöistä on mainittu eri tyylien, lajien ja historian tuntemus, oman kulttuuri-identiteetin tunnistaminen, musiikkikulttuurien monimuotoisuus sekä musiikin ja äänen merkitys mediassa. (LOPS 2003, 174.)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa on erikseen kerrottu myös kurssikohtaiset tavoitteet. Pakollisista kursseista ensimmäisen (Musiikki ja minä) tavoitteena on auttaa opiskelijaa löytämään omat toimintatapansa musiikin alueella. Oppilaan tulee oman musiikkisuhteensa avulla pohtia musiikin merkityksiä ihmiselle ja vuorovaikutussuhteille ja tutkia mahdollisuuksiaan musiikin tekijänä ja tulkitsijana, kuuntelijana sekä kulttuuripalvelujen käyttäjänä. Tavoitteena on myös, että oma ja paikallinen musiikkitoiminta tulisi tutuksi. Menetelmistä on mainittu äänenkäyttö, soitto ja ääniympäristön tarkkailu. Sisältöihin liittyen on mainittu peruskäsitteiden tuntemus musisoinnin avulla sekä kuulonhuolto. Toisessa pakollisessa kurssissa (Moniääninen Suomi) tavoitteena on oppilaan tietämyksen lisääminen suomalaiseen musiikkiin liittyen ja omaan kulttuuriseen identiteettiin tutustuminen. Työtapojen on oltava monipuolisia, ja erityisesti on korostettu musisointia ja kuuntelua. Opetussisältöihin liittyen on mainittu Suomessa esiintyvät musiikkikulttuurit sekä eurooppalaisen taidemusiikin vaikutus suomalaiseen musiikkikulttuuriin. Kurssilla käytettävän musiikin tulee edustaa erilaisia musiikinlajeja (populaari-, perinne- ja taidemusiikki). (LOPS 2003, 175.)

Ensimmäisen syventävän kurssin (Ovet auki musiikille) tavoitteena on, että oppilas oppii ymmärtämään musiikin kulttuurisidonnaisuutta ja kulttuurien eri käsityksiä musiikista. Kurssilla on tarkoitus perehtyä syvällisesti joihinkin musiikinlajeihin tai musiikkikulttuureihin. Menetelmistä on mainittu musisointi, ja lisäksi opiskelijan tulee kurssin aikana kehittää tiedonhankintataitojaan. Toisella syventävällä kurssilla (Musiikki viestii ja vaikuttaa) opiskelija perehdytetään musiikin käyttöön eri taidemuodoissa sekä mediassa. Tarkasteltavaksi voidaan ottaa esimerkiksi elokuvat, näyttämötaide, joukkoviestimet ja internet, musiikin yhteyttä kuvaan, tekstiin ja liikkeeseen tutkien. Työskentelytavoissa korostuu monipuolisuus, ja olemassa olevaa tai itse tuotettua materiaalia analysoimalla tutkitaan musiikin vaikuttavuutta. Opetussuunnitelman perusteissa määritelty viimeinen kurssi on Musiikkiprojekti, jossa opiskelija yksin tai ryhmässä suunnittelee musiikillisen kokonaisuuden, esimerkiksi konsertin tai ohjelmaa koulun juhliin. (LOPS 2003, 175–176.)

4.3 Työtavat ja oppiaines

Seuraavissa taulukoissa (taulukko 1 ja taulukko 2) on poimittu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 150–152) tavoitteista edellisissä luvuissa esiin nousseita työtapoja ja niiden yhteyteen koottu perusteissa mainittuja, oppiaineen valintaan vaikuttavia opetussisältöjä. Sisällöistä on poimittu edelleen keskeisiä käsitteitä omaan sarakkeeseensa. Viimeiseen sarakkeeseen on vielä lisätty niitä tavoitteissa mainittuja asioita, jotka saattavat ohjailla oppiaineen valintaa. Moniin mainituista sisällöistä soveltuvat useat työtavat, ja siksi alle on koottu oma rivi vielä näille sisällöille. Taulukossa 1 on koottu työtavat 1.–4. luokille ja taulukossa 2 työtavat 5.–9. luokille, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden jakoa noudattaen. Koska lukion opetussuunnitelman perusteissa menetelmistä on vain muutaman sanan maininta, niistä ei ole koottu erikseen taulukkoa, vaan ainoastaan lyhyesti kerrottu.

TAULUKKO 1. 1.–4. luokkien työtavat (POPS 2004, 150–151).

| Työtavat | Opetussisältö | Käsitteet | Tavoitteissa mainitut sisällöt |
|---------------------------|--|---|--|
| Laulu, puhe | Äänenkäytön harjoituksia puhuen, loruillen ja laulaen, ikäkauteen sopivia laulu- leikkejä; Lauluohjelmistoa sekä moni- äänisyyteen valmentavia lauluharjoituksia | Yksiaänisyys, moni- äänisyys, kaiku- laulu, soolo/tutti, kysymys/vastaus, melodia | Luonteva äänenkäyttö, yksiaäninen yhteislaulu, lauluohjelmisto, josta osa ulkoa |
| Soitto | Yhtyesoittoon valmentavia harjoituksia ja soitto-ohjelmistoa keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimilla, lähtökohtana perussy- ketajua kehittävät harjoitukset | Perussyketaju | Perussyketajun hahmotus |
| Liikkuminen | | | Kuuntelukokemuksen il- maisuu liikkeen avulla |
| Kuuntelu | Monenlaisen musiikin kuuntelua erilaisia aktiivointikeinoja käyttäen; Omien elämys- ten, mielikuvien ja kokemusten kuvailua | | Kuuntelukokemuksen ilmai- su verbaalisesti, kuvallisesti tai liikkeen avulla |
| Musiikillinen keksintä | Musiikillista keksintää äänikerronnan, pienimuotoisten äänisommitelmien ja improvisoinnin keinoin | Musiikin elementit: rytmi, melodia, harmonia, dyna- miikka, sointiväri, muoto | Oppilas oppii käyttämään musiikin eri elementtejä musiikillisen keksinnän aineksina |
| Useat eri menetelmät | Musiikin elementteihin - rytmiin, melodi- aan, harmoniaan, dynamiikkaan, sointivä- riin ja muotoon - liittyvää peruskäsitteis- töä musisoimisen, kuuntelun, liikunnan ja musiikillisen keksinnän yhteydessä; Laulu-, soitto- ja kuunteluohjelmistoa, joka tutustuttaa oppilaan sekä suomalai- sen että muiden maiden ja kulttuurien musiikkiin ja sisältää esimerkkejä eri aikakausilta ja eri musiikinlajeista | Rytmi, melodia, harmonia, dyna- miikka, sointiväri, muoto, oma ja vieraat musiikkikult- tuurit, eri aikakau- det, eri tyylit, kaiku-, kysymys/vastaus- ja soolo/tutti - harjoitukset | Oppilas oppii hahmottaan musiikillisen maailman monimuotoisuutta; Oppilas osaa yksin ja ryhmän jäse- nenä ääntä, liikettä, rytmiä tai melodiaa käyttäen kek- siä omia musiikillisia ratkai- suja esimerkiksi kaiku-, kysymys/vastaus- ja soo- lo/tutti-harjoituksissa |

TAULUKKO 2. 5.–9. luokkien työtavat (POPS 2004, 151–152).

| Työtapa | Harjoitukset | Käsitteet | Tavoitteissa mainitut sisällöt |
|------------------------|--|---|---|
| Laulu | Äänenkäyttöä ja ääni-ilmaisua kehittäviä harjoituksia sekä eri tyylejä ja lajeja edustavaa yksi- ja moniäänistä ohjelmistoa, josta osa ulkoa; | Yksi- ja moniäänisyys, eri tyyli | |
| Soitto | Yhtyesoittoaitoja kehittäviä harjoituksia sekä monipuolisesti eri musiikkityylejä ja -kulttuureja edustavaa soitto-ohjelmistoa | Yhtyesoitto, eri musiikkityylit ja -kulttuurit | Oppilas ylläpitää ja kehittää osaamistaan musiikillisen ilmaisun eri osaluilla musisoivan ryhmän jäsenenä toimien; jonkin rytmi-, melodia tai soitusaitimen hallinta niin, että oppilas pystyy osallistumaan yhteissoittoon |
| Kuuntelu | Monipuolista kuunteluohjelmistoa ja sen jäsentämistä ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti | Historia ja kulttuuri | Ääniympäristön kriittinen kuuntelu; Osaa tehdä kuulemastaan havaintoja ja perusteltuja näkemyksiä |
| Musiikillinen keksintä | Omien musiikillisten ideoiden kokeilua improvisoiden, säveltäen ja sovittaen esimerkiksi ääntä, laulua, soittimia, liikettä ja musiikkitekniikkaa käyttäen | Improvisointi, säveltäminen, sovitus, musiikkitekniikka | |
| Useat eri menetelmät | | | Eri lajien ja tyylien tuntemus; Musiikin elementit: rytmi, melodia, harmonia, dynamiikka soitinväri ja muoto (ymmärrys, käsitteet, merkinnot); Eri musiikin lajien ja eri aikakausien ja kulttuurien musiikkien tunteminen; Keskeisen suomalaisen musiikin ja musiikkilämän tuntemus; Musiikin käsitteiden käyttö |

Aiemmin esitellyistä lukion musiikinopetuksen sisällöistä nousi esiin joitakin työtapoja. Ensimmäisellä pakollisella kurssilla (Musiikki ja minä) tulisi oppilaan kehittää äänenkäyttöään ja soittoaitoaan, ja musisoinnin yhteydessä syvennetään musiikin peruskäsitteistöä. Lisäksi mainitaan, että oppilaiden tulisi oppia tarkkailemaan ääniympäristöä sekä perehtyä kuulonhuoltoon. Toisella kurssilla (Moniääninen Suomi) tulisi käyttää erilaisia työtapoja monipuolisesti. Kuuntelu ja musisointi ovat tärkeitä menetelmiä, ja musisoidessa tulisi kiinnittää huomiota oman ilmaisun sekä kuuntelu- ja kommunikointivalmiuksien kehittämiseen. Sisällöt edustavat eri musiikinlajeja (populaari-, taide- ja perinnesmusiikki.) Ensimmäisellä syventävällä kurssilla, Ovet auki musiikille, perehdytään vieraisiin musiikkikulttuureihin musisointi- ja tiedonhankintataitoja kehittäen. Toisen syventävän kurssin, Musiikki viestii ja vaikuttaa, työskentelytavoista mainitaan ainoastaan, että niiden tulee olla monipuoliset. (LOPS 2003, 175–176.)

4.3.1 Laulu

Taulukoissa on nähtävissä ne laulunopetukseen liittyvät opetussisällöt, jotka on mainittu opetus-suunnitelman perusteissa. Taulukosta 1 voi huomata, että 1.–4. luokkien opetussisältöihin kuuluu yksiaäninen ja moniääninen laulumusiikki sekä kaiku-, soolo/tutti- ja kysymys/vastaus-harjoitukset. Tavoitteissa mainitaan luonteva äänenkäyttö, yksiaäninen yhteislaulu sekä lauluoh-jelmisto, josta osa ulkoa. Taulukon 2 mukaisesti 5.–9. luokkien opetuksessa tulisi olla äänenkäyt-töä ja ääni-ilmaisua kehittäviä harjoituksia sekä eri tyylejä ja lajeja edustavaa yksi- ja moniäänistä ohjelmistoa, josta osa tulisi osata ulkoa. Lukion kohdalla on laulunopetuksesta maininta pakollis-ten kurssien kohdalla.

Urhon (1994) mukaan lauluopetuksen tavoitteet voivat olla kognitiivisia, psykomotorisia ja affektiivisia. Kun oppilaat aloittavat koulutaipaleensa, on heidän kanssaan hyvä lähteä liikkeelle nimen-omaan tutuilla lauluilla ja laululeikeillä. Tutut laulut luovat turvallisuuden tunnetta, ja yhteislaulu vaikuttaa myönteisesti yhteishengen syntymiseen. Laulaminen vaikuttaa tunne-elämän kehittymi-seen, ja koska siinä on mukana koko persoonallisuus, sen ei tulisi koskaan olla pakotettua, vaan sen pitäisi perustua rohkaisuun ja innostamiseen. (Urho 1994, 122.)

Urho (1994) kertoo kirjassa Musiikin didaktiikka erilaisista laulunopetusmenetelmistä. Vaikkakin kirja on jo vanha, ovat monet menetelmistä käytössä myös nykypäivänä. Urho käsittelee laajim-min säveltapailulle perustuvaa Kodály-menetelmää, mutta se on nykyään suomalaisessa koulu-maailmassa varsin vähän käytetty menetelmä. Kodály-menetelmän lisäksi Urho esittelee mene-telmiä, joissa opetus tapahtuu joko korvakuulolta, erilaisia graafisia merkkejä ja käsimerkkejä hyödyntäen tai nuottien avustuksella.

Luonnollinen menetelmä ja kaikumenetelmä ovat kuulon avulla oppimiselle perustuvia työtapoja. Kuulonvarainen oppiminen kehittää esimerkiksi muistia sekä parantaa hahmotus- ja keskittymis-kykyä. Luonnollisessa menetelmässä opettaja laulaa laulun tai säkeistön kokonaan useita kertoja, ja oppilaat liittyvät mukaan lauluun vähitellen. Myös kaikumenetelmässä opettaja esittelee laulun ensin kokonaisuudessaan. Opetteluvaiheessa kappale jaetaan opettelun helpottamiseksi muoto-rakenteen mukaisesti pienempiin osiin, esimerkiksi säepareihin. Opettaja laulaa säkeen malliksi, ja oppilaat toistavat sen perässä saman tien. Kuulonvaraisen oppimisen tukena voidaan käyttää graafisia merkintöjä ja käsimerkkejä. Erilaisia graafisia symboleita voidaan esimerkiksi hyödyntää laulun linjan hahmottamiseen ennen nuottien opettelua. ”Laulavalla kädellä” taas voidaan piirtää

ilmaan melodian kulkua joko vasemmalta oikealle kättä liikuttaen tai vertikaalisesti, ikään kuin tikapuita pitkin. Usein laulun opettelussa käytetään apuna myös nuotteja. Aluksi voidaan laulaa tutumpia lauluja lähinnä kuulonvaraisesti, nuottien linjaa samalla seuraten. Tavoitteeksi voi ottaa, että oppilaat oppivat vähitellen myös itse selvittämään melodiakulun nuottien perusteella. Laulun opettelua voi helpottaa jos joko opettaja tai oppilaat itse soittavat mukana, ja lisäksi opetuksessa voi hyödyntää esimerkiksi äänitteitä. (Urho 1994, 134–139.)

4.3.2 Soitto

Taulukkoon 1 on koottu 1.–4. luokkien kohdalla soitonopetukseen liittyviksi sisällöiksi yhteysoittoon valmentavat harjoitukset ja soitto-ohjelmisto keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimille. Keskeistä on perussyketajun kehittäminen. Taulukon 2 mukaisesti vuosiluokilla 5–9 tulisi olla yhteysoittotaitoja kehittäviä harjoituksia sekä monipuolisesti eri musiikkityylejä ja -kulttuureja edustavaa soitto-ohjelmistoa. Lukiokursseille on mainittu työtavaksi soitto ainakin kurssien 1–3 kohdalla, mutta sisällöistä voi silti ymmärtää, että musisointia on tarkoituksenmukaista hyödyntää kaikilla kursseilla.

Kuten laulunopetuksessa, myös soitonopetuksessa on Urhon mukaan affektiivisia, kognitiivisia ja psykomotorisia tavoitteita. Se tarjoaa mahdollisuuksia esimerkiksi yhteistoimintaan ja musiikilliseen keksintään. Suomen koulujen musiikinopetukseen tuli mukaan soittimien pedagoginen käyttö Carl Orffin pedagogiikan myötä 1960-luvulla. Orff-pedagogiikan mukaan musiikin pohjana on puhe ja peruselementtinä rytm. Musiikinopetus tulisi aloittaa leikkilorujen tai muiden sanallisten harjoitusten kautta, ja näissä harjoituksissa perussykettä korostetaan keho- ja rytmisoittimin. (Urho 1994, 162–167.) Orff-pedagogiikan mukaisia ajatuksia on hyödynnetty koulumaailmassa laajalti, ja siihen voi tutustua tarkemmin esimerkiksi Carl Orffin vuosina 1950–1954 julkaiseman *Orff-Schulwerk, Musik für kinder I-V* opetusmateriaalin avulla.

Soittamiseen voi käyttää erilaisia apuvälineitä, eivätkä oikeat soittimet ole aina välttämättömiä. Omaa kehoa kannattaa hyödyntää mahdollisimman paljon. Useimmista kouluista löytyvät rytmisoittimet ovat käyttökelpoisia etenkin pienempien oppilaiden kanssa, joiden kanssa vielä keskitytään perussykkeen etsintään. Rytmisoittimia voi hyödyntää monin tavoin kaikilla vaikeustasoilla, ja niiden avulla voidaan työllistää jokainen oppilas suurenkin ryhmän kanssa musisoidessa. Soittimia voidaan myös itse rakentaa oppilaiden kanssa esimerkiksi herneitä, jyviä, purkkeja ja hiek-

kaa hyödyntäen. Puhallettavia soittimia voi tehdä vaikkapa pilleistä ja näppäiltäviä soittimia kumi-
nauhoista.

Erityisesti alkeisopetuksessa voidaan itse tehtyjä soittimia, rytmisoittimia sekä muita soittimia
hyödyntää esimerkiksi äänisommitelmia tehtäessä. Keskeistä toiminnassa on kuuntelu sekä vuo-
rovaikutustaitojen kehittäminen. Erilaisia ääniä kannattaa tutkia tarkasti ja kokemuksia avata
myös keskustelulla. (Urho 1994, 164.) Myös soiton opetuksessa voi hyödyntää edellä mainittuja
laluopetuksen menetelmiä.

Melodiasoittimiin siirryttäessä tulevat usein vastaan koulun resurssit. Perinteisesti suomalaisessa
koulussa on käytetty aloittelijoiden kanssa muun muassa kanteletta ja nokkahuilua. Molemmat
ovat melko yksinkertaisia soittimia, joilla on helppo tuottaa tuttuja melodioita. Kanteleessa skaala
on lyhyempi kuin nokkahuilussa, mutta toisaalta kantele on käyttökelpoinen sekä melodia- että
säestyssoittimena. Viimeaikoina ovat koulumaailmassa yleistyneet myös ukulelet. Ukulele on
nelikielinen, kitaraa muistuttava soitin. Ukulelen viritys (g1-c1-e1-a1) mahdollistaa kitarasointujen
soveltamisen ukulelille, ja sointujen otteet ovat suurimmilta osin hyvin yksinkertaisia. Ukulele on
edullinen ja pienikokoinen soitin, ja siksi niitä on usein mahdollista hankkia riittävästi niin, että
jokaiselle oppilasryhmän jäsenelle riittää omansa.

Taulukoissa 1 ja 2 sekä lukio-opetuksen menetelmissä voi huomata, että yhtyesoiton merkitystä
on korostettu. Nykyään yhtyesoitto tarkoittaa koulumusiikissa erityisesti bändisoittoa. Koulujen
soitinvarustetaso on yleensä hyvä (tai ainakin riittävä) bändisoitinten osalta – lähes jokaisesta
koulusta löytyy rummut, kitara ja basso sekä yleensä myös äänentoistolaitteet. Populaarimusiikki
on kiinteä osa nykyihmisten elämää, ja oppilaat motivoituvat usein eniten saadessaan soittaa
musiikkia, joka on heille tuttua myös koulun ulkopuolisessa elämässä. Bändisoittimien määrä on
usein rajallinen eikä riitä kattamaan koko ryhmän tarpeita. Tilanteeseen löytyy kuitenkin erilaisia
ratkaisuja – opettaja voi esimerkiksi jakaa osan ryhmästä laulajiksi tai tehdä kappaleista sovituk-
sia, joissa on käytetty vaikkapa keho- ja rytmisoittimia. Tärkeää on, että kaikki pääsevät vuorol-
laan kokeilemaan myös bändisoittimia. Joskus kynnys esimerkiksi rumpujen soitolle koko luokan
edessä voi olla suuri. Opettajan kannattaakin miettiä valmentavia harjoituksia, joiden avulla ryt-
mejä ja komppeja voidaan opiskella ennen oikean rumpusetin ääreen siirtymistä.

4.3.3 Kuuntelu

Taulukosta 1 voi huomata, että 1.–4. luokkien musiikinopetukseen tulisi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan sisältyä monenlaisen musiikin kuuntelua erilaisia aktivointikeinoja käyttäen ja tavoitteena on oppia ilmaisemaan kuuntelukokemusta verbaalisesti, kuvallisesti tai liikkeen avulla. Taulukon 2 mukaisesti taas 5.–9. luokilla tulisi olla monipuolista kuunteluohjelmistoa ja sen jäsentämistä ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti. Tavoitteissa on mainittu ääniympäristön kriittinen kuuntelu. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (LOPS 2003, 175) kuuntelusta on maininta ensimmäisen kurssin kuvauksessa, jossa sanotaan että oppilaan tulisi oppia tarkkailemaan ääniympäristöään. Toisen kurssin kohdalla sanotaan, että kuuntelu- ja kommunikointivalmiuksia tulisi kehittää.

Ympäristön äänellisen kasvun seurauksena myös kuuntelukasvatuksen merkitys lisääntyy. Kuu-lohavainnot vaikuttavat keskushermostoon ja mielialaamme, ja emme aina ole edes itse tietoisia kuuloärsykkeiden seurauksista. Lisääntyvän taustamelun on todettu vaikuttavan haitallisesti kykyimme kuulla ja kuunnella musiikkia. Myös teknologian kehityksen myötä lisääntyneet kuuntelumahdollisuudet estävät ihmisten kykyä kuunnella keskittyneesti musiikkia sekä nautinnollisten kokemusten saamista. (Linnankivi 1994, 216.)

Linnankiven (1994) mukaan kuuntelukasvatuksella on monia tärkeitä tavoitteita. Musiikin kuuntelun tulisi lisätä esteettisiä mielihyvää tuottavia kokemuksia ja herättää oppilaissa musiikin kuuntelemisen tarve. Kuuntelukasvatuksen tulisi myös kehittää luovaa ajattelua ja ilmaisua sekä edistää oppilaiden yleistä musiikin tuntemusta. Musiikin kuuntelun avulla opitaan myös erilaisia musiikkilisiä taitoja ja kehitetään sointiväri-, rytm-, melodia-, harmonia-, ja muotoajattelua. Ihmiset kokevat musiikin eri tavoilla, eikä kuuntelutapahtumasta voi erottaa asenteita eikä tiedollista ja tunneperäistä suhtautumista kuuntelun kohteeseen. (Linnankivi 1994, 216–217.)

Jotta kuuntelukokemuksesta tulisi onnistunut, täytyy oppilaat saada kiinnostumaan kuunneltavasta kohteesta. Tässä voi käyttää apuna erilaisia menetelmiä. Tarkkaavaisuutta voidaan herättää esimerkiksi käyttämällä apuna kuvaa ja mahdollisesti herätellä keskustelua ja esittää kysymyksiä. Musiikkiin voidaan myös liittää vaikkapa satuja tai kertomuksia. (Linnankivi 1994, 222.) Kuuntelutilanteessa hyväksi todettu keino pitää yllä oppilaiden mielenkiintoa on antaa oppilaille kuunneltavaan kappaleeseen liittyvä tehtävä. Länsimaisen taidemusiikin historian tunnilla voitaisiin sonaattia kuunneltaessa yrittää laskea, montako kertaa teema esiintyy. Pop-kappaletta kuunneltaessa

taas voisi tehtävänä olla esimerkiksi soittimien tunnistus tai vaikkapa rakenteen taltioiminen. Jos kuuntelukokemukseen ei liity mitään tehtävää, lähtee oppilaiden keskittyminen helposti harhailemaan. Toisaalta musiikin kuuntelua voidaan käyttää myös rentoutumiseen ja mielikuvien herättelyyn, jolloin erityistehtäville ei ole tarvetta.

4.3.4 Liikunta

Liikunnan käytöstä musiikinopetuksessa on mainintoja opetussuunnitelman perusteissa, mutta toteutukseen ei ole annettu kovinkaan tarkkoja ohjeita. Kuten taulukosta 1 voi lukea, on 1.–4. luokkien kohdalla mainittu, että oppilaan tulee opetella ilmaisemaan itseään liikkuen. Myöhemmin sanotaan myös, että oppilaan tulisi yksin ja ryhmässä ääntä, liikettä, rytmiä tai melodiaa käyttäen keksiä omia musiikillisia ratkaisuja erilaisissa harjoituksissa. Taulukon 2 mukaisesti taas 5.–9. luokkien sisällöistä ei liikunta juuri nouse esiin, mutta on kuitenkin mainittu, että liikettä voi hyödyntää esimerkiksi musiikillisen keksinnän yhteydessä. Lukio-opetuksessa ei liikettä ole mainittu erikseen.

Tenkun (1994) mukaan liikunnan käytöllä kasvatustyössä on vaikutusta erityisesti psykomotorisen ja affektiivisen alueen kehittymiseen. Musiikin ilmentäminen liikkeen avulla laukaisee jännitystä ja vapauttaa, ja näin ollen tukee oppilaan koko psykofyysistä kehitystä. Liike on luontainen reagoititapamme musiikkiin, ja jo pieni lapsi ilmentää rytmiä liikehdinnällä. Tutkimusten mukaan erityisesti pienempien lasten on usein helpompi ilmaista kokemaansa musiikkia liikkeen avulla kuin sanallisesti. (Tenkku 1994, 193.) Liikuntaharjoituksia olisi hyvä tuoda mukaan jokaiselle musiikintunnille, ja ne kannattaa sijoittaa keskittymistä vaativien tehtävien jälkeen. Liikunta olisi suotavaa pitää mukana opetuksessa vuodesta toiseen niin, että siitä tulisi luonnollinen osa opiskelua ja toimintaa, eikä murrosiässäkään pääsisi syntymään estoja liikunnalliselle itseilmaisulle. Kaikkia tulee rohkaista osallistumaan opetukseen, mutta jos oppilaalla on syystä tai toisesta estoja, ei häntä tule pakottaa. (Tenkku 1994, 202.)

Musiikkiliikunnan lisääntymistä koulumusiikinopetuksessa on edesauttanut sveitsiläinen säveltäjä-pedagogi Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), jonka opetuksen perustana on ajatus lapsen luontaisesta liikeritmistä. Musiikin ajatellaan olevan mykkää liikettä. Kaikki lähtee rytmistä, ja liikkeen avulla voidaan opettaa myös muita tärkeitä musiikin elementtejä, kuten dynamiikkaa, agogiikkaa ja rakennetta. Alakouluikäisten oppilaiden toiminnallisessa vaiheessa liikunta on eri-

tyisen tehokas opetusmenetelmä. (Tenkku 1994, 193.) Jaques-Dalcroze halusi korostaa opetuksessa aistihavaintojen herättämistä ja hyödyntämistä älyyn perustuvan opetuksen sijasta. Usein Dalcroze-rytmiikan harjoituksissa liikutaan soivan musiikin mukana, ja liikeilmaisun tavoitteena on ilmentää musiikista tehtyjä havaintoja mahdollisimman hyvin. Liikkuminen voi olla improvisoitua tai tehtävänä voi olla konkretisoida jokin musiikin ilmiö (esimerkiksi tahtilaji). Olemassa ei ole vain yhtä oikeaa tapaa liikkua, ja aikaisemmat kokemukset sekä tilanteen laatu vaikuttavat oppilaan tapaan liikehtiä. Dalcroze-rytmiikassa harjoituksista muodostuu helposta vaikeampaan rakentuva prosessi, jonka lähtökohtana ovat oppilaan aiemmat tiedot ja taidot. Prosesseissa huomioidaan tavallisesti musiikin eri osa-alueet (esimerkiksi säveltapailu ja improvisointi) ja prosessin lopussa voidaan tutustua eri osa-alueet sisältävään musiikkikappaleeseen. (Juntunen 2009, 245–246.)

4.3.5 Musiikillinen keksintä

Taulukosta 1 huomataan, että vuosiluokilla 1–4 on musiikilliseen keksinnän käyttöön annettu jonkin verran ohjeistusta. Musiikillista keksintää voi toteuttaa esimerkiksi äänikerronnan, pieni-muotoisten äänisommitelmien ja improvisoinnin keinoin. Taulukon 2 mukaisesti taas 5.–9. luokilla tulisi kokeilla musiikillisia ideoita improvisoiden, säveltäen ja sovittaen. Musiikillinen keksintä on laaja käsite, ja se voi sisältää monenlaisia työtapoja. Luovuuden merkitys on noussut esiin opetussuunnitelman perusteiden eri kohdissa. Vaikka musiikillinen keksintä koetaankin tärkeäksi, jää se silti usein puuttumaan käytännön opetuksesta.

Taulukoissa 1 ja 2 mainitut improvisointi ja säveltäminen ovat toisiaan lähellä olevia käsitteitä. Säveltämisen ja improvisoinnin välisiä eroja on luonnehdittu monin tavoin. Nilsson ja Folkestad (2005, 23) kirjoittavat, että improvisointi on hetkessä tapahtuvaa säveltämistä, ja teos taas on tekijästään riippumaton tuote.

Säveltää voivat niin aloittelijat kuin ammattilaisetkin, ja molemmissa prosesseissa vaiheet ovat samankaltaisia. Kaschub ja Smith (2009) ovat määritelleet säveltämisprosessin vaiheet seuraavasti: 1. impulssi ja inspiraatio, 2. suunnittelu, 3. tutkimusvaihe, 4. ideoiden keksimisen ja testaamisen prosessi, 5. sävellyksen kokoaminen, 6. sävellyksen editointi, 7. arviointi, 8. sävellyksen jakaminen sekä 9. kehittäminen, laajentaminen ja uudelleen ideointi. Lapsille ideoiden saaminen on yleensä helppoa, ja nämä impulssit käynnistävät prosessin. Suunnitteluvaiheessa olisi hyvä saada jonkinlainen visio siitä, millainen lopputuloksesta tulee. Tutkimusvaiheeseen taas kuuluu

esimerkiksi kokeilua ja taustatyötä. Seuraavassa vaiheessa, ideoiden keksimisen ja testaamisen prosessissa, on ohjaajan syytä kiinnittää huomiota siihen, ettei hän anna oppilaille liian suoria ideoita – yksi liian vahva idea saattaa estää muiden ideoiden syntymisen. Sävellyksen kokoamisvaiheessa sävellykset talletetaan esimerkiksi äännittämällä tai erilaisilla partituureilla. Editointivaiheessa sävellyksen yksityiskohtia hiotaan. Arvioiminen prosessin eri vaiheissa on ensisijaisen tärkeää. Arviointi voi olla itsearviointia, vertaisarviointia tai opettajalta saatua palautetta. Sävellystä jakamalla voidaan yhdessä arvioida, miten hyvin ideat toteutuvat. Viimeisessä vaiheessa voidaan sävellystä muokata esimerkiksi kasvattamalla sitä ajallisesti tai sisällöllisesti. (Ervasti ym. 2013, 253–254.)

Säveltämistä voi toteuttaa luokkatilanteessa monin eri tavoin. Ervasti, Muhonen ja Tikkanen (2013) esittelevät, millainen voi esimerkiksi olla yksinkertainen n. 15 minuuttia kestävä sävellystehtävä: 1. tehdään yksin tai pienryhmässä tarina, josta löytyy alku, keskikohta ja loppu, 2. jokainen ryhmä esittää tarinansa soittimia, kehosoittimia, tai vaikkapa huoneesta löytyviä pintoja hyödyntäen, 3. kootaan vielä prosessia keskustelulla, samalla uusia merkityksiä etsien. Sävellystehtäviä voi hyödyntää erilaisissa yhteyksissä myös monilla muilla tavoin. Tehtävänä voisi olla vaikkapa yhteishenkeä kohottavan luokkasävellyksen tekeminen, tunnetiloja ilmentävien äänimaisemien koonti, laulun teko liittyen historian tunnilla käsiteltyihin aiheisiin tai tablettisovelluksilla ystävälle tehty sävellyksellinen ystävänpäivän kunniaksi. (Ervasti ym. 2013, 247–248.)

Improvisoinnilla on todettu olevan monella tasolla hyödyllistä vaikutusta ihmisen kehitykselle. Berkowitzin (2010) mukaan on tutkittu, että improvisointi aktivoi aivoissa jopa 40 osa-aluetta. Improvisointi tuottaa merkityksellisiä kokemuksia, joita korostetaan monessa kohtaa sekä perusopetuksen että lukion opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, LOPS 2003). Improvisointi toimii myös motivoivana tekijänä: sen avulla musiikkitoiminnasta tulee ”omempaa” ja siksi monesti myös merkityksellisempää. (Poutiainen 2013, 294.)

Improvisointia on ainakin kahdenlaista: vapaata ja tonaalista. Tonaalisessa improvisaatiossa määrittäviä tekijöitä ovat harmonia ja rytmi. Koska tonaalinen improvisaatio edellyttää ainakin jonkin verran esimerkiksi sointuihin ja sävellajeihin liittyvää teorialunemusta, on se käyttökelpoisempi niiden oppilasryhmien kanssa, joiden musiikilliset taidot ovat jo pidemmälle kehittyneet. Vapaassa improvisaatiossa ei ole tonaliteettiin liittyviä määrittäviä. Se voi olla täysin atonaalista ja vapaarytmistä, eikä siinä tarvitse olla rakennetta.

Goldstaub (1996) on kirjoittanut artikkelissaan improvisaatioprosessin etenemisestä luokkatilanteessa. Goldstaubin (1996) mukaan lähtökohtana improvisaatioharjoituksille tulisi olla erityisesti intuitio, kuuntelu, suvaitsevaisuus sekä vuorovaikutus muiden ryhmäläisten kanssa. Improvisatioharjoituksen alussa oppilaiden tulisi tutkiskella omia tuntemuksiaan. Ihanteellista olisi jos oppilas on suotuisassa mielentilassa: riittävän avoin ja vapautunut kyetäkseen ilmaisemaan itseään. Opettajan rooli turvallisen ja innostavan ilmapiirin luoja korostuu. Goldstaubin (1996) mukaan improvisaatiota on hyvä lähestyä liikkeen avulla. Harjoitukset voivat alkaa esimerkiksi yksinkertaisesti rennosti seisten ja käsiä heiluttamalla. Harjoituksen edetessä voidaan liikkeen avulla ilmentää tunnetiloja ja asioita. Taustalla voi olla esimerkiksi keho- tai rytmisoittimilla tuotetut äänet. Imitaatio on hyvä keino vapauttaa ryhmää: jokainen esittää vuorotellen motiivin, jonka muu ryhmä toistaa perässä. Harjoituksia voi kehittää eteenpäin esimerkiksi pienryhmissä ja liittämään niihin vähitellen erilaisia musiikin elementtejä. Oppilaita on syytä muistutella, ettei arvostelu kuulu tilanteeseen. Prosessissa on tärkeää herätellä mielikuvitusta. Mielikuvien syntymiseen voidaan käyttää apuvälineenä esimerkiksi maalauksia, muistoja ja erilaisia aiheita, kuten luontoa. Goldstaub (1996) sanoo, ettei improvisointiin kannata heti ottaa mukaan soittimia, vaan ne liitetään prosessiin vasta myöhemmin sen edetessä. (Goldstaub 1996, 45-51.)

5 POHDINTA

Työni tavoitteena oli selvittää, millaisia asioita oppimateriaalin tekijän on syytä ottaa huomioon materiaalia tuottaessaan. Opinnäytetyöni ajankohta osoittautui siinä mielessä ongelmalliseksi, että tällä hetkellä voimassa olevat perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteet ovat vähitellen vaihtumassa uudempiin versioihin. Halusin kuitenkin käsitellä aihetta nimenomaan opetussuunnitelmalähtöisesti, koska se tuntui selkeältä tavalta lähestyä aihetta. Lisäksi ajattelin, että opetussuunnitelman perusteiden käyttö aineistoina on perusteltua, koska perusteita on ollut kokoamassa joukko pedagogisiin ja didaktisiin kysymyksiin perehtyneitä alan ammattilaisia. Näin ollen uskalsin olettaa, että niihin on valittu kasvatuksen kannalta relevantteja teemoja. Lähestymistavan valintaan vaikutti myös se, että tällä hetkellä voimassa olevat opetussuunnitelman perusteet pohjautuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka edelleen on suomalaisessa koulu maailmassa hallitseva oppimiskäsitys. Opinnäytetyötä tehdessäni huomasin myös, ettei opetussuunnitelman perusteissa ole ainekohtaisiin sisältöihin annettu kovinkaan tarkkaa ohjeistusta – samoja sisältöjä voi luultavasti siis hyödyntää myös uusien opetussuunnitelman perusteiden julkaisemisen jälkeen.

Työtä aloittaessani ajattelin, että kokonaisuudesta on helppo tehdä selkeä, johdonmukainen ja tiivis paketti. Työni edetessä ymmärsin kuitenkin, kuinka laaja aihe oppimateriaalin tuottaminen loppujen lopuksi onkaan – liittyväthän siihen läheisesti kasvatustieteen lukuisat eri osa-alueet. Työssäni perehdyin kirjallisuuteen muun muassa yleisen kasvatustieteen, kasvatopsykologian, didaktiikan sekä opetussuunnitelmatutkimuksen alueilta. Työtä tehdessäni huomasin myös, että oppimateriaalin tekijän täytyy ottaa huomioon monenlaiset kasvatukselliset aspektit eikä pelkkä oman erityisosaamisalueen ainedidaktiikan tuntemus riitä. Koska tämä opas on opinnäytetyö ja siksi laajuudeltaan rajattu, ei näissä puitteissa eri teemoihin ollut mahdollisuutta luoda kuin pinta-puolinen katsaus. Vaikka oppaassa käsitellyt asiat esitelläänkin lyhyesti, toivon, että se ohjaa oppimateriaalin tuottajaa oleellisten kysymysten äärelle sekä antaa eväitä lähteä syventämään tietämystä tärkeiksi kokemistaan teemoista.

Lähdekirjallisuutta käytin laajasti eri kasvatustieteen osa-alueilta ja vuosikymmeniltä. Monet aiheesta – esimerkiksi oppimisteoriat – eivät ole muuttuneet vuosien kuluessa, ja myös parikymmentä vuotta vanhat kirjat ovat edelleen käyttökelpoisia. Niitä käytetään myös pohjana uudemmassa tutkimuksessa, ja siksi niiden käyttö oli perusteltua. Myös eri opetusmenetelmiin oli vaike-

aa löytää kattavaa lähdekirjallisuutta. Päädyin käyttämään monessa kohtaa lähteenä vuonna 1994 julkaistua Musiikin didaktiikka -kirjaa, koska myös siinä esitetyt asiat pätevät ja ovat käytössä yhä tänä päivänä. Tein menetelmiin jonkin verran täydennystä myös omien kokemusteni pohjalta.

Työn tekeminen oli opettavainen kokemus, ja opin kirjoittamisen lomassa paljon uutta kasvatuksesta ja opetustyöstä. Toivon, että myös muut saavat siitä vastaavaa hyötyä. Mahdollisessa jatkotutkimuksessa aihetta olisi helppo lähteä laajentamaan monellakin tapaa. Eri teemoja voisi käsitellä syvällisemmin ja perehtyä enemmän nykyaikaisten opetusmenetelmien, kuten verkko-pedagogiikan ja muusiikkiteknologian, hyödyntämiseen opetuksessa. Jatkotutkimuksessa voisi myös käsitellä enemmän opetusmateriaalin tuottamisprosessia sekä julkaisutoimintaa, jolloin se olisi vielä käytännönläheisempi.

LÄHTEET

Ervasti, M. & Muhonen, S. & Tikkanen, R. 2013. Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Juntunen, M.-L. & Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä. Juva: PS-Kustannus.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. 2004. Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review. Viitattu 20.11.2014.
<<http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1543.pdf>>

Goldstaub, P. (1996). Opening the Door to Classroom Improvisation. Music Educators Journal, 82 (5), 45-51.

Heinonen, J.-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsinki: Dark.

Honkanen, T. 2001. Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitteet. Licensiaatin tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.

Juntunen, M.-L. 2009. Musiikki, liike ja kehollinen kokemus. Teoksessa Louhivuori, J. & Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus, 11-27. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura.

Kosonen, E. 2009. Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J. & Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus, 157-169. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura.

Kosonen, E. 2010. Musiikkiharrastuksen motivaatio. Teoksessa Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.) Musiikkipsykologia, 295-309. Jyväskylä: Atena.

Kurkela, K. 1994. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikkaa. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Kuusinen, K.-L. 1999. Motivaatio. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) Kasvatuspsykologia, 192–223. Juva: WSOY.

Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1999. Oppiminen. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) Kasvatuspsykologia, 24–68. Juva: WSOY.

Linnankivi, M. 1994. Kuuntelukasvatuksesta. Teoksessa Musiikin didaktiikka (Linnankivi, M. & Tenkku, L. & Urho, E.), 216–229. Helsinki: WSOY.

LOPS 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Louhivuori, J. 2009. Näkökulmia musiikkikasvatuksen merkityksiin. Teoksessa Louhivuori, J. & Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus, 11–27. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura.

Louhivuori, J. & Saarikallio, S. (toim.) 2010. Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena.

Nilsson, B. & Folkestad, G. 2005. Children's practice of computer-based composition. Music Education Research, 7 (1), 21–37.

Nöjd, O. 1994. Teoksessa Kari, J. (toim.) 1994. Didaktiikka ja opetussuunnittelu, 174–202. Juva: WSOY.

Opetushallitus 2014. Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet. Viitattu 10.11.2014, <http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet>

Partti, H. & Westerlund, H. & Björk, C. 2013. Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa Juntunen, M.-L. & Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä, 54–70. Juva: PS-kustannus.

POPS 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Poutiainen, A. 2013. Jazz syntyy soittamalla. Teoksessa Juntunen, M.-L. & Nikkanen, H. M. & Westerlund, H. (toim.) Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä. 292–309. Juva: PS-kustannus.

- Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima. Juva: PS-Kustannus.
- Pruuki, L. 2008. Ilo opettaa. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria – Konstruktivismista realisiin. Vammala: Tammi.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa: Konstruktivisia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Rauste-Von Wright, M. & Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rimpiläinen, P & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme - Inklusio, tiimityö ja oppimistyyli Kuopion Pirtin koulussa. Helsinki: Opetushallitus.
- Salminen, J. 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tenku, L. 1994. Työtavat. Teoksessa Musiikin didaktikka (Linnankivi, M. & Tenku, L. & Urho, E.), 122–215. Helsinki: WSOY.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Urho, E. 1994. Työtavat. Teoksessa Musiikin didaktikka (Linnankivi, M. & Tenku, L. & Urho, E.), 122–215. Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Louhivuori, J. & Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) Musiikkikasvatus, 93–105. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura.