



LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Lahti University of Applied Sciences

OPETUSSUUNNITELMAN LAATIMINEN MUSIIKIN PERUSOPETUKSEEN KANSAINVÄLISELLE MUSIIKKIKOULULLE

Perusteita ja prosessin kuvausta

LAHDEN
AMMATTIKORKEAKOULU
Musiikin koulutusohjelma
Instrumenttiopettajan sv
Opinnäytetyö kevät 2015
Anna-Mari Ablouh

Lahden ammattikorkeakoulu
Musiikin koulutusohjelma

ABLOUH ANNA-MARI

Opetussuunnitelman laatiminen
musiikin perusopetuksen
kansainväliselle musiikkikoululle
-Perusteita ja prosessin kuvausta

Instrumenttiopettajan suuntautumisvaihtoehdon opinnäytetyö, 48 sivua, 1 liite

Kevät 2015

TIIVISTELMÄ

Tämä opinnäytetyö käsittelee opetussuunnitelmaprosessia, jonka toteutin toimeksiantona International School of Music Ry:lle. Prosessin tuloksena syntynyt opetussuunnitelma on opinnäytetyön liitteenä. Työn taustaosassa kuvailen lyhyesti opetusfilosofiaa, johon kyseessä oleva opetussuunnitelma perustui. Kuvailen myös ABRSM-tasokoejärjestelmän, joka on pohjana musiikkikoulun tasokokeille.

Opetussuunnitelman laatiminen oli monivaiheinen polku ja edellytti laajaa yhteistyötä. Siinä oli mukana kyseisen oppilaitoksen opettajia ja oppilaita, oppilaiden vanhempia sekä Helsingin kaupungin kulttuuri- ja opetustoimen edustajia.

Prosessissa oli aluksi otettava selvää mitä laki ja asetukset edellyttävät tällaiselta opetussuunnitelmalta. Sen jälkeen oli luotava ja kirjattava oppilaitoksen missio, visio ja tavoitteet toiminnalle, käytävä arvokeskustelua ja päätettävä minkälaiseen oppimiskäsitykseen opetussuunnitelma pohjautuisi. Oli myös mietittävä sitä miten Simultaneous Learning -opettamisen malli, sekä ABRSM-tasokoejärjestelmä soveltuu toteutettavaksi opetuksessa, jolla haetaan taiteen perusopetuslupaa. Opetussuunnitelman laatimisen prosessi oli siis samalla kertaa tietynlainen ISM:n kehitystyökalu, koska ISM tuoreena musiikkikouluna vasta hakee toimintamuotojaan.

Uskon, että tästä opinnäytetyöstä voisi olla apua myös muille, jotka joutuvat työssään pukemaan kirjalliseen asuun opetussuunnitelmiaan.

Asiasanat: opetussuunnitelma, opetuksen arvot, konstruktivistinen oppimiskäsitys, ABRSM-exams, Simultaneous Learning.

Lahti University of Applied Sciences
Degree Programme in Music

ABLOUH, ANNA-MARI

Opetussuunnitelman laatiminen
musiikin perusopetukseen
kansainväliselle musiikkikoululle
-Perusteita ja prosessin kuvausta

Bachelor's Thesis in Music Pedagogue 48pages 1 appendices
Spring 2015

ABSTRACT

This thesis considers the school curriculum process, which I implemented as commissioned by the International School of Music. The curriculum created from this process is included as an appendix with the thesis. In the background of the work I will describe briefly the philosophy of teaching, which the curriculum in question has been based on. I will also describe the ABRSM grading system, which is the basis for the music school's grading system.

Creating the curriculum was a multi-faceted process, which necessitated extensive teamwork. The process involved help from the music school's teachers, students, student's parents, as well as help from representative's of the city of Helsinki's culture and education department.

First in the process it was necessary to investigate what the law and regulations required of such a curriculum. Afterwards it was necessary to create and put into writing a school mission, vision and goals. It was also imperative to undergo valuable discussions to determine which concepts of learning would the curriculum be based on. It was also necessary to clarify how and if the Simultaneous Learning model and the ABRSM-exams would fit into the teaching curriculum with which we were applying for a teaching permit. Therefore the process of creating the curriculum was a sort of developmental tool for ISM as a fresh music school just figuring out its activities.

I believe this thesis can also be of help to others who need to literalize their teaching curriculums.

Key words: Curriculum, values of teaching, constructive learning theory, simultaneous learning, ABRSM-exams.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	SIMULTANEOUS LEARNING -MALLI OPETUSFILOSOFIANA	8
2.1	SL-malli pähkinäkuoressa	8
2.1.1	Myönteinen oppimisympäristö	9
2.1.2	Reaktiivisesta opettamisesta proaktiiviseen opettamiseen	10
2.1.3	Proaktiivisen opettamisen menetelmiä	11
2.1.4	Tavoitteena itseensä luottava ja itseohjautuva oppilas	13
2.1.5	Simultaneous Learning ja itseilmaisuun tähtäävät opetusmenetelmät.	13
2.2	SL-malli ja konstruktivistinen oppimiskäsitys	14
2.3	SL-malli ISM:n opettajien työkaluna	16
2.4	SL-malli, oppimiskäsitys ja opetushallituksen ohjeistus	16
2.5	Oppimiskäsityksestä arvokannanottoihin	16
3	ARVOT OPETUSSUUNNITELMAN TAUSTALLA	19
3.1	Yksilöllisyys ja oppilaslähtöisyys arvona	21
3.2	Tavoitteellisuus arvona	23
3.2.1	Tavoitteellisuuden arvo opintojen rakenteen tasolla	24
3.2.2	Tavoitteellisuuden arvo ja tasokoemeriitit	24
3.3	Kokonaisvaltainen henkinen kehitys arvona sekä musiikki ja oppiminen henkisen kasvun lähteenä.	25
3.3.1	Kokonaisvaltaiseen henkiseen kasvuun itseimaisun kautta	25
3.3.2	Henkiseen kasvuun itsetuntoa tukemalla	26
3.3.3	Kokonaisvaltaisen kehityksen arvo ja musiikilliset taidot ²⁷	
3.4	Rakkaus musiikkiin ja musisoinnin ilo arvona	27
3.5	Kansainvälisyys arvona	28
4	INTERNATIONAL SCHOOL OF MUSIC	29
4.1	International School of Music Ry:n visio	29
4.2	ISM:n historia	30
4.3	ABRSM exams -tasokoejärjestelmä	32
4.3.1	ABRSM- ja SML:n tasokoejärjestelmän vertailua	33

5	OPETUSSUUNNITELMAN LAATIMISEN PROSESSI	36
5.1	Mitä tarkoittaa opetussuunnitelma	36
5.2	Opetussuunnitelmatyön eteneminen	37
5.3	Laki taiteen perusopetuksesta opetussuunnitelman pohjana	39
5.4	Oppisisältöjen valinta ja opetuksen jaottelu oppijaksoiksi	40
5.4.1	Modulien oppimistavoitteiden kirjaamisen malli	48
6	YHTEENVETO	50
LIITTEET		
Liite 1	Opetussuunnitelma, International School of Music	

1 JOHDANTO

Opinnäytetyöni kuvailee opetussuunnitelman laatimista musiikin perusopetukseen oppilaitokselle, jonka tasosuoritukset ja opetusfilosofia hiukan poikkeavat perinteisestä suomalaisesta musiikkioppilaitoksesta. Laadin opetussuunnitelman International School of Music Ry:lle toimeksiantona. Käytän siitä nimitystä ISM. Lopputuotoksena syntyi tämän työn liitteenä oleva julkaisu: Opetussuunnitelma, International School of Music (Liite 1). Itse prosessi oli mielenkiintoinen ja haastava. Kuvailen sen lähtökohtia ja vaihteita.

International School of Music on pääkaupunkiseudulla toimiva kannatusyhdistyksen ylläpitämä musiikkikoulu, joka tarjoaa ns. *taiteen perusopetuksen, eli TPO:n yleisen oppimäärän* mukaista soiton opetusta, sekä sitä tukevien aineiden opetusta. Miten musiikkikoulun toiminta poikkeaa muiden Suomessa toimivien taiteen perusopetusta antavien musiikkikoulujen toiminnasta? Sekä tavoitteet että toimintatavat ovat erilaiset.

Opetussuunnitelma pohjautuu suomalaisen tasokoejärjestelmän sijasta kansainväliseen musiikin ABRSM exams -tasokoejärjestelmään, joka on vasta ISM:n myötä tullut Suomeen. Niinpä laatimani opetussuunnitelma on ainutlaatuinen, valmista mallia opetussuunnitelmatyölle ei ollut.

Toimintakonsepti on uusi myös sikäli, että opetus on räätälöity erityisesti Suomessa asuvien ulkomaalaisten, sekä kansainvälisten suomalaisten perheiden musiikkiharrastuksen tarpeisiin.

Alun pitäen sain toimeksiannon ISM:n toiminnan kehittämistä, jotta ISM pääsisi kunnan ja valtion tukien piiriin sekä saisi arvonlisäverovapauden toiminnalleen taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän mukaista opetusta toteuttavana musiikkikouluna. Yksityiselle musiikkikoululle arvonlisäverovapaus ja toiminta-avustukset ovat lähes elinehto markkinoilla olevan kireän kilpailutilanteen takia. Oppilaitoksen, joka valtion tukemana tuottaa taiteen perusopetusta ja jolla on lupa kirjoittaa oppilailleen todistuksia TPO:n yleisen oppimäärän suorittamisesta, täytyy täyttää valtakunnallisesti voimassa olevia lakisääteisiä kriteereitä. Yksi näistä kriteereistä on, että opetuksen tarjoajalla tulee olla opetussuunnitelma, joka perustuu opetushallituksen vahvistamiin opetussuunnitelman perusteisiin (lakiin taiteen

perusopetuksesta 633/1998 ja asetus 813/1998), joten opetussuunnitelma oli laadittava kirjalliseen muotoon ja sen oli tarkasti täytettävä ennalta määrättyjä ehtoja.

Opetussuunnitelma on kaikilta osin laadittu sellaiseksi, että se vastaa edellä mainittuja lakeja ja asetuksia, jotka on säädetty taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän mukaisen opetuksen järjestämiselle Suomessa. Tietyvästi laatimani opetussuunnitelma on ensimmäinen ABRSM-tasokokeisiin pohjautuva opetussuunnitelma, jolla haetaan taiteen perusopetuslupaa.

Tässä työssä esittelen prosessia, jonka kautta opetussuunnitelma syntyi. Työni alussa esittelen Simultaneous Learning -opetusfilosofian, koska se on pedagoginen lähestymistapa, jota ISM haluaa toteuttaa toiminnassaan ja johon näin ollen myös opetussuunnitelma perustuu. Samoin esittelen myös ABRSM exams -tasokoejärjestelmän ja vertaan sitä suomalaisen tasokoejärjestelmään, koska opetus on järjestetty sillä tavalla, että se valmentaisi oppilaita suorittamaan ABRSM-tasokokeita.

Luonnollisesti esittelen myös ISM-musiikkikoulun sekä sen toiminnan taustaa, ja kerron lyhyesti miten yhdessä ISM:n johtajien kanssa olemme määritelleet toiminnan yleiset tavoitteet ja visiot, jotka luonnollisestikin ovat toimineet myös opetussuunnitelman tukirankana. Yksi opetussuunnitelman tarkoitus oli toimia ISM:n kehittämisen ja strategisen johtamisen välineenä, koska ISM itsenäisenä yhdistyksenä vasta hakee toimintamuotojaan itsenäisenä toimijana pääkaupunkiseudulla.

Esittelen lyhyesti myös musiikin yleisen oppimäärän mukaisen opetuksen järjestämisen perusteet, koska opetussuunnitelman tärkein kriteeri on ollut täyttää nämä vaatimukset.

Itse opetussuunnitelman laatimisen prosessia pyrin kuvaamaan kronologisesti, prosessin vaiheiden kautta. Esittelen mm. miten ja millä perusteilla opintokokonaisuudet päädyimme rakentamaan ja kuinka kullekin opintokokonaisuudelle laadimme opetussuunnitelmat.

2 SIMULTANEOUS LEARNING -MALLI OPETUSFILOSOFIANA

ISM:n yksi tärkeimmistä pedagogiikoista tai opetusfilosofioista on ns. Simultaneous Learning- eli SL-malli. ISM toimintasuunnitelmaan on kirjattu tavoite antaa oppilaille valmiuksia ABRSM-tasokokeiden suorittamiseen ja kyseinen pedagoginen lähestymistapa soveltuu erityisen ko. tasokokeisiin valmentautumisen ohjaamiseen, koska se kehittää oppilaan musiikillisia valmiuksia kokonaisvaltaisesti. ABRSM-tasokokeet mittaavan ei ainoastaan instrumentin soittotaitoa, vaan kokelaan kokonaisvaltaista musiikillisten valmiuksien kehitystä.

2.1 SL-malli pähkinäkuoressa

SL-mallin eli Simultaneous Learning -mallin luoja Paul Harris on yksi Britannian arvostetuimmista musiikkipedagogeista. Hän on vuosia toiminut ABRSM exams -tasokokeiden tentaattorina ja kehittäjänä. ABRSM-tasokoejärjestelmän esittelen tässä työssä tuonnempana.

Paul Harris on julkaissut suuren määrän oppilaille suunnattuja tasokokeisiin valmentavia harjoituskirjoja, sekä opettajille suunnattuja didaktisia oppaita. Paul Harris on saanut paljon tunnustusta pedagogisista julkaisuistaan omassa kotimaassaan. Hänen kirjoittamansa kirja ”The Virtuoso Teacher” sai parhaan pedagogisen julkaisun palkinnon vuonna 2012 (Puutio, 2014).

SL-mallin lähtökohta on kehittää soitonopettamisen kautta oppilaan musiikillisia valmiuksia kokonaisvaltaisesti, luoden yhteyksiä musiikin oppimisen eri osa-alueiden välillä (2014, 14). Malli korostaa opetustyössä sellaisia käytänteitä, jotka tukevat oppilaan motivaatiota, luovuuden toteutumista soittoharrastuksessa ja oppimisen iloa. Nämä kaikki ovat tehokkaan oppimisen avaintekijöitä. Kokonaisvaltaisessa opettamisen mallissa on mukana niin kuuntelua, analysointia, laulua, liikettä, mielikuvia, improvisoimista, itse keksimistä kuin oivaltamistakin. (Harris, 2014.)

Harrisin pedagogisessa asenteessa korostuu myös positiivinen, luovuuteen rohkaiseva ja oppilasta aktivoiva lähestymistapa. Tavoitteena on tehostaa soiton oppimista, ja tämä toteutuu Harrisin mukaan parhaiten silloin, kun

oppilas on motivoinut oppimiseen ja luottaa itseensä ja omiin oppimiskykyihinsä.

2.1.1 Myönteinen oppimisympäristö

Harrisin pedagogisessa ajattelussa tavoitteena on soittotunneilla sekä tietenkin myös itsenäisissä harjoitustuokioissa päästä niin sanottuun flow-tilaan, jossa oppiminen on tehokkainta. Kanervio kuvaa flow-tilaa soiton oppimisessa erittäin keskittyneeksi ja inspiroituneeksi tilaksi, johon liittyy onnellisuuden tunteita, sekä tunteita että aika kuluu kuin siivillä (Kanervio 2013, 14).

Kanervio kirjoittaa myös, että flow- käsitteen luoja, Csikszentmihalyin (1990, 83) mukaan *”flow-kokemus koetaan useimmiten selkeisiin tavoitteisiin suuntautuvassa toiminnassa, jossa on sääntöjä”* (2013, 15).

Harrisin mukaan juuri turvallinen, myönteinen, inspiroiva ja luovuudelle tilaa antava oppimisympäristö auttaa flow-tilaan pääsemisessä. Tämän kaltaisen oppimisympäristön luo oppitunneille opettaja omalla persoonallaan ja hänen käyttämänsä opetustavat ovat luonnollisestikin avain-asemassa (Harris 2014, 24).

Paul Harrisin opetusmenetelmät antavat konkreettisia välineitä edellä kuvatun laisen motivaatiota ja luovuutta ruokkivan oppimisympäristön luomiselle. Havainnollisin esimerkein hän ohjaa motivoiviin ja aktivoiviin opetuskäytäntöihin, jotka tukevat myönteisen oppimisilmapiirin syntymistä. Hän kannustaa myös positiivisiin palautteenantotapoihin. Lisäksi Harris antaa käytännön vinkkejä siihen, kuinka ohjata oppilaita motivoivaan kotiharjoitteluun. Hänen mukaansa SL-mallin mukaisen opetuksen tavoite onkin itseohjautuva, itseensä luottava, inspiroitunut, musiikkia syvästi ja monitahoisesti ymmärtävä ja luova oppilas (2014, 23). Simultaneous Learning -oppaassa hän esittää useita menetelmiä ja keinoja, joilla päästään tähän tavoitteeseen.

Paul Harrisin opit tarjoavat vaihtoehtoja perinteiselle soitonopettamisen mallille, joka pitkälti perustuu virheisiin reagoivaan opetustapaan, jota Harris nimittää reaktiiviseksi opetuksiksi.

2.1.2 Reaktiivisesta opettamisesta proaktiiviseen opettamiseen

Soitonopetus on jo vuosikymmeniä, ellei vuosisatoja, ollut enimmäkseen tradition sanelemaa. Uskon, että lähes jokaisella instrumentin soittoa harrastaneella on kokemus siitä, kuinka opettajalle esitetään opeteltu kappale ja opettaja korjaa virheet joko kesken suorituksen tai sen jälkeen. Opetustyyli on ollut siis jo vuosisatoja virheisiin reagoivaa eli Harrisin termin 'reaktiivista'. Kommunikaatio on perinteisessä mallissa usein hyvin yksisuuntaista suuntautuen opettajalta oppilaille. Tämä osaltaan passivoi oppilasta ja tekee hänestä riippuvaisen opettajasta, joka sanelee, kuinka pitäisi soittaa.

Tähän virheisiin reagoivaan eli reaktiiviseen opetukseen sisältyy Harrisin (2014, 7) mielestä soiton opettamisen pahin sudenkuoppa: se, että soittaminen opettajalle muuttuu virheitä pelkääväksi ja suorittavaksi. Tämä on omiaan synnyttämään epävarmuutta, pelkoa, turhautumista, jännitystä, epäonnistumisen kokemuksia ja monia muita negatiivisia tunteita, jotka voivat pahimmillaan heikentää oppimismotivaatiota.



KUVIO 1. Perinteisen soiton opetuksen sudenkuoppa.

Yhtenä Paul Harrisin tärkeimmistä ideoista on pyrkiä niin sanottuun *proaktiiviseen* opetukseen tämän *reaktiivisen* opettamisen sijaan (2014, 14). Toisin sanoen opetuksessa vältetään virheisiin reagoivaa opetustapaa ja lisätään proaktiivisia käytänteitä. Paul Harris konkretisoi joukon keinoja, joilla toteuttaa proaktiivisesta opetusta.

2.1.3 Proaktiivisen opettamisen menetelmiä

Yksi tärkeimmistä proaktiivisista menetelmistä on tapa opettaa soittoa *kappaleiden elementtien kautta*. Tämä tapahtuu niin, että ennen kuin uutta opeteltavaa kappaletta aloitetaan, opettaja on etukäteen etsinyt siitä elementtejä, joita harjoitetaan ennalta ja irrallaan kappaleesta. Elementtejä harjoitetaan useammassa eri asiayhteydessä, jotka ovat oppilaalle ennalta tuttuja (2014, 27-34). Elementti voi olla esimerkiksi

- kappaleessa esiintyviä karakteristinen rytmikuvio
- soittotekniikkaan liittyviä asia
- kappaleen melodinen aines, kuten intervalli, asteikkokulku, kolmisointukulku
- sointiväri, nyanssi, tunnelma tai artikulaatiotapa.
- melkeinpä mihin tahansa musiikilliseen seikka, joka voidaan eristää itsenäiseksi harjoituskohteeksi kappaleesta.

Otetaanpa tarkastelun kohteeksi vaikkapa jokin oppilaalle uusi jousitekniikan asia, joka ensimmäistä kertaa esiintyy hänen uudessa kappaleessa. Sitä Harrisin oppien mukaan aluksi harjoitettaisiin irrallaan kappaleesta, yhdistämällä sitä vanhoihin ennestään tuttuihin asioihin. Jousitekniistä asiaa voidaan soittaa tutun asteikon yhteydessä, improvisoimalla sen pohjalta tai auditiivisin keinoin: kuuntelemalla, löytyykö samaa tekniikkaa kuullusta musiikista. Oppilas saaisi uuden kappaleen nuotit eteensä vasta, kun sen elementit ovat tulleet tutuiksi useissa eri yhteyksissä. Hän on saanut yhdistää elementtejä uusina asioina tuttuihin asiayhteyksiin ja saanut näin uuteen asiaan omakohtaisen kokemuksen usean eri väylän kautta. Kun oppilas saa eteensä uuden kappaleen nuotit, opittuun tulee usein viimeistään siinä vaiheessa nivottua myös musiikin nuotinlukua ja teoriaa, kuten se miten notaatiomerkein ko. tekninen asia

ilmaistaan. Nuottikuvaa tutkitaan musiikin teorian ja säveltapailun kannalta: mikä on kappaleen sävellaji, miltä kappaleessa esiintyvät rytmit näyttävät nuottikuvana, miten ne taputetaan, esiintyykö kappaleessa tuttua asteikkoa jne.

”Transfer” tai ”transitio”, kuten Harris asian ilmaisee, tarkoittaa oppimisen siirtämistä asiayhteydestä toiseen. Se otetaan Harrisin mallissa jo heti alussa mukaan oppimisprosessiin. Aluksi yksittäiset elementit harjoitellaan eri asiayhteyksissä ja tämän jälkeen ne siirretään uuteen kappaleeseen. Tämä helpottaa uuden kappaleen omaksumista ja tuottaa onnistumisen elämyksiä. (Harris 2014, 27-34.).

Kuviossa 2 esittelen luomani mallinnuksen siitä, kuinka proaktiivisella opetuksella oppiminen tehostuu SL-mallin mukaisesti.



KUVIO 2. Proaktiivisella opetuksella kohti tehokasta oppimista.

2.1.4 Tavoitteena itseensä luottava ja itseohjautuva oppilas

Simultaneous Learning -menetelmän ydinajatuksena on siis vähentää virheisiin reagoivaa opettamistapaa (reaktiivinen opetus), jotta oppiminen tuntuisi helpolta ja inspiroivalta ja tuottaisi paljon onnistumisen kokemuksia. Palaute annetaan Harrisin mukaan myönteisessä ja rohkaisevassa hengessä välttäen kontrollointia ja tuomitsemista (2014, 19). Opettaja siis tietoisesti välttää virheiden osoittelua ja alleviivaamista sekä valmiiden ratkaisumallien esittämistä niiden korjaamiseksi. Luonnollisestikin virheitä tulee, mutta oppilas ohjataan itse huomaamaan ne ja keksimään ratkaisuja niiden korjaamiseksi. Oppilasta ohjataan itseohjautuvaksi ja itsenäiseksi oppijaksi, jolla on välineitä asettaa itselleen oppimistavoitteita ja arvioida omia suorituksiaan – myös kotiharjoittelutilanteissa. (Harris 2014, 22.) Oppilaan oma aktiivisuus sekä oppimaan oppimisen taidot siis korostuvat tässä mallissa.

2.1.5 Simultaneous Learning ja itseilmaisuuun tähtäävät opetusmenetelmät.

Improvisaatio- sekä mielikuvaharjoitukset ja muut luovaan ilmaisuun tähtäävät harjoitteet ovat olennaisen tärkeässä osassa SL-mallissa. Se, että oppilas saa itse luoda ja keksiä ääniä, rytmejä, melodioita, sävyjä ja tunnelmia tekee soiton opiskelusta entistä omakohtaisempaa ja samalla uusien asioiden omaksuminen ja myöhemmin kappaleisiin siirtäminen helpottuu. Improvisointiharjoituksiin liittyy aina keksimistä, oivaltamista ja itseilmaisua. Improvisaatiotehtävien kautta on mielenkiintoista nivoa teoriaa ja teknisiä asioita musiikinoppimiseen, niin että ne tuntuvat omakohtaisilta.

”Ajatella, pystyn kertomaan sinulle ilman sanoja, vain selloa soittamalla, miltä minusta tänään tuntuu.” Tämä oli Marjukka Puution oppilaan paljon puhuva oivallus (Puutio, 2012, 10).

Improvisoiminen kehittää paitsi luovuutta ja tunneilmaisua myös musiikillista muistia ja musiikin elementtien hahmottamiskykyä ja tukee näin ollen myös kokonaisvaltaista musiikin oppimista.

2.2 SL-malli ja konstruktivistinen oppimiskäsitys

Paul Harrisin pedagoginen ajattelu käyttää oivallisesti hyväksi sitä tietoa, jota on kerätty muun muassa oppimis-, havaitsemis-, tiedonprosessointi- ja motivaatiotutkimuksen piirissä. Se ottaa huomioon myös sen, minkälainen oppimisympäristö nykytutkimusten mukaan on edullisin oppimisen kannalta. Mielestäni Harrisin pedagoginen malli pohjautuu oppimiskäsitykseen, joka on yhteneväinen nykyaikaisimpien oppimiskäsitysten kanssa. Omasta mielestäni Harrisin opit vastasivat erityisen hyvin niin sanottuja konstruktivistisia oppimisteorioita.

Salonen (2004) määrittelee, että konstruktivistisissa oppimisteorioissa oppiminen on yksilöllisen konstruointiprosessin tulos. Konstruoiminen hänen mukaan tarkoittaa sitä, että ihminen muokkaa ja rakentaa maailmankuvaansa, valikoiden omien intressiensä mukaan tietoa, liittäen sitä aiemmin oppimaansa, luoden assosiaatioita ja antaen merkityksiä, niin että kokonaiskäsitys asiasta uudelleen muokkautuu oppimisprosessin aikana. Ihminen siis itse *rakentaa omia tieto- ja taitorakenteitaan* valikoiden ja tulkiten uutta informaatiota, jäsentäen sitä aiemman tietonsa pohjalta ja siihen nivoutuvana. Opittu rakentuu aina ennestään opitun päälle. Kokemustensa välityksellä ihminen rakentaa kuvaa maailmasta ja itsestään tämän maailman osana.

Konstruktivistisissa oppimiskäsityksissä olennaista on siis se ajatus, että tietoa tai taitoa ei voi vaan siirtää opettajalta oppilaalle, ”*vaan oppilaan on itse konstruoitava omat tietonsa ja taitonsa aikaisemmalle tieto – ja taitopohjalle*” (L & J, Leino 1997, 31). SL-mallissa niin ikään uuden oppetelemisessä on olennaista luoda yhteyksiä usean eri väylän kautta uuden aineksen ja entuudestaan tutun välille, uuden oppiminen siis rakentuu aina vanhan tieto- taitopohjan päälle.

Salosen mukaan opettajan tehtävä on konstruktivististen oppimisteorioiden valossa ”*luoda puitteet ja edesauttaa oppijan yksilöllisiä oppimisprosesseja*” (2004). Opettaja on siis eräänlainen ”*oppilaansa oppimisprosessien ohjaaja*” ja ”*oman asiantuntijakulttuurinsa välittäjä*” (Salonen, 2004). Salonen jatkaa, että opettajan tehtävä on tukea oppijaa tämän omissa pyrkimyksissä, edesauttaa

metakognitiivisten taitojen kehittymistä, mihin niin ikään SL-malli osaltaan myös tähtää. Metakognitiivisten taitojen kehittäminen pitää sisällään muun muassa oppimaan oppimisen taitoja, oppijan taitoa ohjata omia oppimisen prosessejaan, sekä itsereflektiivisiä taitoja. Paul Harris niin ikään antaa ohjeita siitä miten harjoitellaan itsenäisesti.

Opettajan rooli on konstruktivististen oppimiskäsitysten mukaan ohjata ja tukea oppimisprosessia, virittää uteliaisuutta, suunnata tarkkaavaisuutta sekä toimia tukijana ja avustaja. Opettajan tärkeä tehtävä myös strukturoida sekä pilkkoa opittava aines semmoiseksi että oppilaan on se helpoin omaksua (Salovaara 2004). Simultaneous Learning -malli antaa niin ikään konkreettisia ohjeita opettajalle siitä, miten pilkkoa opittava aines oppijalle helpoiten omaksuttavaksi ja miten opettaa uutta kappaleen ”elementtien” kautta.

Seuraavassa tiivistys siitä, mitä sekä konstruktivistiset oppimisteoriat, että Harrin pedagogiset ajatukset korostavat.

Uuden opettelussa korostetaan

- sen tärkeyttä, miten uudet asiat nivotaan ennestään opittuun usean eri väylän kautta (L & J, Leino 1997, 31-34; Harris 2014, 35-44)
- oppilaan aktiivisuuden merkitystä oppimisessa (L & J, Leino 1997, 31-34; Harris 2014, 35-44)
- itseohjautuvaan ja itsearvioivaan työtapaan ohjaamisen merkitystä opetuksessa. (L& J, Leino 1997, 80-82; Harris 2014, 35-44)
- ”transferin”, eli oppimisen siirtovaikutuksen merkitystä oppimisessa (Harris 2014, 27-34; Salovaara 2004)
- oppiaineksen muotoilun ja pilkkomisen semmoiseen muotoon, että oppilas sen helpoiten omaksuu. Tässä kohden Harrisin malli erityisen hyvin huomioi ihmisen uuden tiedon tai taidon omaksumiskyvyn rajallisuuden.

On siis perusteltua väittää Paul Harrisin soiton opettamisen mallin vastaavan nykyaikaisten oppimiskäsitysten opetukselle asettamiin haasteisiin. Näin ollen perustin laatimani opetussuunnitelman konstruktivistisiin oppimiskäsityksiin,

joille Simultaneous Learning -malli konkretisoi joukon käytännön toteutustapoja.-malli

2.3 SL-malli ISM:n opettajien työkaluna

ISM on perehdyttänyt opettajakuntansa SL-filosofiaan seminaarein, sekä antamalla kullekin opettajalle Paul Harrisin Definitive Guide; Simultaneous Learning -kirjan omaksi. Laatimassani opetussuunnitelmassa SL-malli on esitetty yhtenä pedagogisena lähestymistapana, joita opettajat käyttävät oman harkintansa mukaan opetustyössään. Opetussuunnitelmassa tähdennän, että opettaja valitsee opetusmetodinsa huomioiden oppilaan yksilölliset tarpeet, eli opetussuunnitelmassa ei 'sitouduta' käyttämään yksinomaan SL-mallia. Siitä huolimatta SL-mallin koen olevan olennaisessa osassa ISM:n opettajien tavassa opettaa oppilaitaan.

2.4 SL-malli, oppimiskäsitys ja opetushallituksen ohjeistus

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet - julkaisun mukaan, oppimisessa lähtökohtana tulee olla tutkiva oppiminen ja toiminnallinen lähestymistapa opittaviin asioihin (Opetushallitus 2005, 2).

”Oppilas rakentaa maailmankuvaansa ilmaisemalla ja tutkimalla taiteen keinoin kokemuksiaan ja itselleen merkityksellisiä elämän sisältöjä.”
(Opetushallitus 2005, 1.)

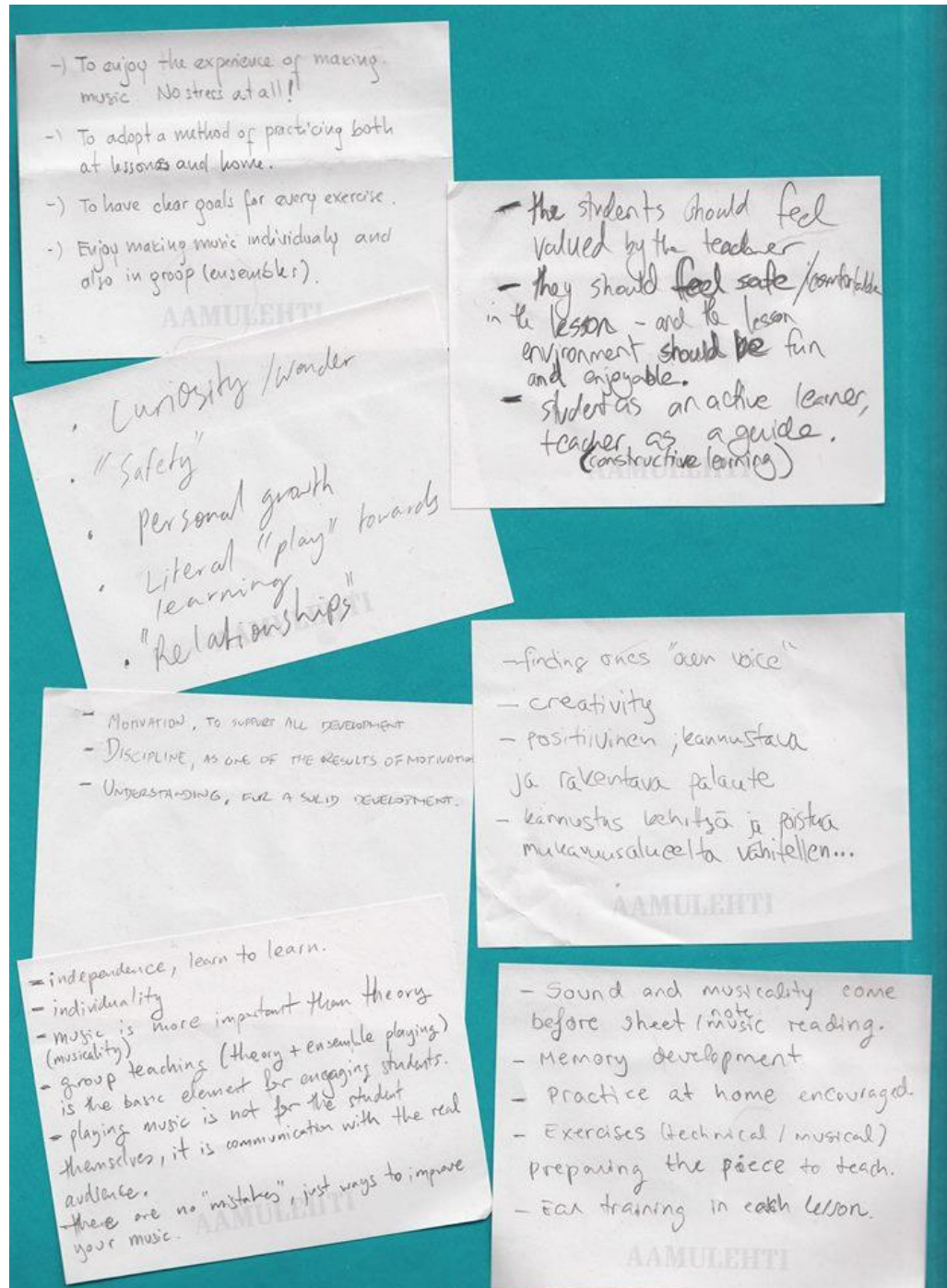
Tämä mielestäni toteutuu Simultaneous Learning -malliin pohjautuvassa opetuksessa. Mielestäni niin SL-malli kuin myös konstruktivistiset oppimisteoriat perustellusti vastasivat siihen, minkälaiseen oppimiskäsitykseen opetushallitus haluaa, että TPS-opetussuunnitelmat pohjautuvat.

2.5 Oppimiskäsityksestä arvokannanottoihin

Yhdessä ISM:n opettajien kanssa olemme keskustelleet mm. SL-seminaarin yhteydessä siitä, mikä on hyvää opetusta ja minkälaiseen opetukseen me ISM:ssä pyrimme, kun oppimiskäsitys on edellä esitetynlainen.

Seuraavassa kuviossa on koottuna ISM:n opettajien ajatuksia siitä, minkälaista on hyvä opetus.

KUVIO 3. ISM:n opettajien kirjaamia arvoja ja ajatuksia hyvästä opetuksesta.



Seuraavassa on ISM:n opettajien kanssa käytyjen keskustelun pohjalta laadittu lista siitä, minkälainen on hyvä opettaja.

Hyvä opettaja

1. hallitsee instrumenttinsa ja musiikin eri tyylit ja ilmaisun hyvin.
2. ymmärtää, miten oppilaat kukin omasta lähtökohdastaan ymmärtävät asiat.
3. on tietoinen valikoivan tarkkaavaisuuden ehdoista, uuden tiedon ja taidon omaksumisen prosesseista ja oppimisen kontekstisidonnaisuudesta.
4. hallitsee itsereflektiiviset taidot sekä omassa opetuksessaan että myös valmiuksina, joita hän pyrkii kehittämään oppilaissaan.
5. on empatiakykyinen ja omaa kykyä ohjata oppimistilanteen emotionaalista tunnetilaa.

Se, minkälainen on hyvä opettaja ja mikä on hyvää opetusta, on paitsi oppimiskäsitykseen perustuva kannanotto, niin myös arvokysymys.

Seuraavassa luvussa käsittelemme laajemmin sitä arvopohjaa mihin laatimani opetussuunnitelma perustuu ja miten opetussuunnitelmaan kirjatut arvot valikoituivat, sekä miten suunnittelemme ne toteuttavamme ISM:n toiminnassa.

3 ARVOT OPETUSSUUNNITELMAN TAUSTALLA

Vääjäämättä tilanteessa, jossa pohditaan opetustoiminnan tavoitteita, tarkoituksia, päämääriä ja visioita, ollaan tekemisissä arvojen kanssa. ISM:n opettajakunta on otettu mukaan määrittelemään ISM:n arvoja. SL-seminaarissa keskustelimme yhdessä ISM:n arvoista. Tavoitteenani oli, että laatimani opetussuunnitelma ilmentäisi yhteisesti valittuja arvojamme. Arvoja, joihin kaikki opettajat olisivat opetustyössään sitoutuneet.

ISM:n päämääränä on tuottaa ”hyvää opetusta” ja minun päämääräni oli luoda suunnitelma hyvälle opetukselle. Tämä on selvää! Mutta se, mitä on hyvä opetus, lienee tärkein arvokysymys, johon jouduimme etsimään vastuksia. Opettajilla ja opetusta suunnittelevilla ja arvioivilla on omat käsityksensä siitä, mikä on hyvää opetusta ja mikä ei. Mikä on toivottava oppimisprosessin tulos ja mikä ei.

Arvokannanotot vaikuttavat opetusprosesseissa joka tasolla. Ne ovat läsnä niin opettajan kuin opetusta suunnittelevan työssä joka hetki, koska se, mikä ohjaa toimintaa, ovat arvot. Arvot ohjaavat ja suuntaavat esimerkiksi valintoja, sitä, mihin opetuksella pyritään, mitä opetetaan ja miten, mikä on tärkeää opetuksessa ja mikä taas ei. Hirsjärvi kiteyttää seuraavasti ”Maailmankatsomuksessamme arvot määrittävät ´toivottavia asiantiloja` (1986, 81)”.

Opetussuunnitelman laatimisen taustalla oli siis vahvasti taustalla ajatukset siitä, minkälaista on ihanteidemme mukainen opetus niillä resursseilla, joita meillä on käytettävissä.

Arvokeskustelut olivat siis läsnä opetussuunnitelmaprosessin joka vaiheessa. Aivan prosessin alkumetreiltä asti jouduimme tekemään arvokannanottoja ja kirjaamaan ylös arvojamme. Arvokeskustelua kävimme yhtä lailla määrittellessämme toiminnan yleisiä suuntaviivoja ja tavoitteita, missiota ja visioita kuin luodessamme opetuksen suunnitelmia yksittäisille oppiaineille tai esimerkiksi sille, miten arvioida oppilasta kyseisen oppiaineen opiskelussa.

Arvojen määrittelyssä meidän piti myös ottaa huomioon se, mitä laki edellytti taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän järjestämisestä. Laki velvoitti, että opetuksen tuli perustua arvoperustaan, joka on määritelty opetushallituksen julkaiseman ”Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet” -julkaisussa. Siellä oli verrattain tarkkoja viitteitä arvopohjasta, jota opetussuunnitelman tuli ilmentää.

Edellisessä luvussa esittelin Simultaneous Learning -soiton opettamisen mallin ja se määritteli pitkälle, minkälaista on hyvä ja toivottava opetus. ISM:n opetustoiminnan arvot siis mukailevat

- niitä arvoja, joita valtio edellyttää TPO:ta toteuttavien koulujen opetuksesta,
- niitä arvoja joita ISM:n valitsema pedagoginen lähestymistapa eli SL-opettamisen malli sisällytti itseensä,
- niitä arvoja joita ISM:n opettajat pitivät tärkeinä opetustyössään.

ISM:n toiminnan perusarvot kiteytyivät edellä mainitun mukaisesti seuraavaan kuuteen kohtaan:

- **yksilöllisyys ja oppilaslähtöisyys**
- **tavoitteellisuus**
- **musisoinnin ilo ja rakkaus musiikkiin**
- **kokonaisvaltainen kasvun ja kehityksen tukeminen**
- **musiikki ja oppiminen henkisen kasvun lähteenä**
- **kansainvälisyys**

Nämä arvot siis ovat ISM:n kaiken toiminnan taustalla, ja koko opetussuunnitelma laadittu niin, että opetus ja toiminta ISM:llä toteuttaisi näin määriteltyjä perusarvoja.

Opetussuunnitelma ei kuitenkaan sisällä ainoastaan kauniita visioita ja periaatteita, vaan siinä on määriteltävä myös se, kuinka kukin arvo toteutuu käytännön toiminnassa. Opetussuunnitelmatyössä meidän oli tehtävä suunnitelmat sille, miten konkretisoida toiminta niin, että kukin arvo toteutuu. Seuraavassa on tiivistetysti esitystä siitä, miten suunnittelimme toteuttavamme kunkin arvon toiminnassamme. Seuraavassa on paljon suoraa lainausta

laatimastani opetussuunnitelmasta. Kuvaan yksi arvo kerrallaan, miten määrittelimme toteuttavamme kunkin arvon.

3.1 Yksilöllisyys ja oppilaslähtöisyys arvona

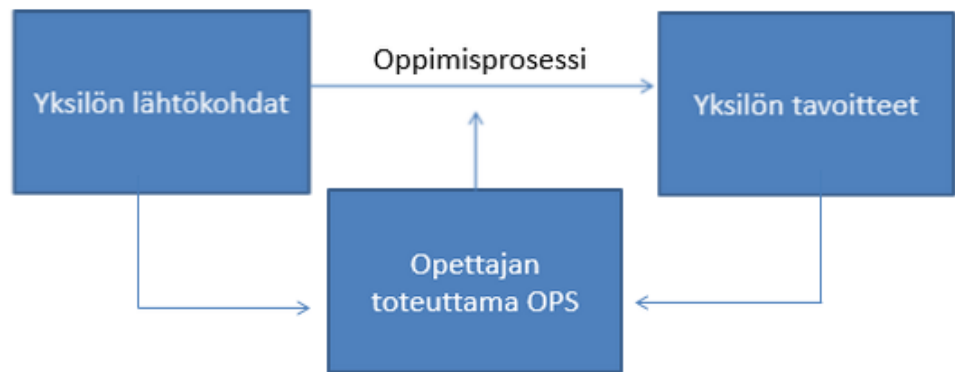
Yksilöllisyyden ja oppilaslähtöisyyden arvon toteutumisen International School of Music ry:n toiminnassa määrittelimme alkavan seuraavasta ajatuksesta: *”päähenkilö on opiskelija itse”* (ISM opetussuunnitelma 2015,10).

Katsoimme tärkeäksi, että opetus pyritään toteuttamaan aina yksilöllisesti, kunkin oppilaan toiveet huomioiden, oppilaan omista lähtökohdista ja tavoitteista käsin. Laatimaltani opetussuunnitelmalta siis vaadittiin sitä, että sen tulisi *”palvella eri-ikäisiä ja tavoitteiltaan ja oppimistaidoiltaan erilaisia oppilaita, niin ammattiin tähtääviä kuin omaksi ilokseen soittamista harrastavia”*. (ISM opetussuunnitelma 2015, 10).

Tämä antoi haasteen opetussuunnitelman joustavuudelle.

Päätimme ottaa käytännöksi laatia instrumentin yksilöopetuksessa jokaiselle oppilaalle lukukausittain tarkennettavat:

1. henkilökohtaiset opintosuunnitelmat (suulliset tai kirjalliset), joissa kartoitetaan, minkä opintokokonaisuuksien opetukseen oppilaan tulevalla kaudella kannattaisi osallistua,
2. henkilökohtaiset opetussuunnitelmat, joissa kauden keskeiset oppilaan yksilölliset oppimistavoitteet kirjataan ylös opintokirjaan tai sen liitteenä olevaan graafiseen malliin, jonka loin tätä tarkoitusta varten. Tämä graafinen malli on esitelty tässä työssä luvussa 5.



KUVIO 4. Opettajan toteuttama yksilön tarve ja lähtökohdat (Pässilä, Niinikuru, Rokka 25).

Määrittelimme, että henkilökohtaiset opinto- ja opetussuunnitelmat tehtäisiin yhdessä opettajan ja oppilaan sekä lapsioppilaiden kohdalla heidän vanhempiansa kanssa. Nämä tehtäisiin aina opintojen alussa, ja niitä tarkennettaisiin ja muokattaisiin kausittain.

Ajattelimme, että tärkein kysymys, mihin henkilökohtaiset opetus- ja opintosuunnitelmat perustuvat, on se, mitä oppilas ja hänen vanhempansa toivovat ennen kaikkea soitto-opinnoilta. Perheet pystyvät resursoimaan aikaa ja tukea soittoharrastuksille vaihtelevassa määrin. Tavoitteet asetetaan sen mukaan, mihin on realistista päästä, huomioon ottaen muun muassa sen, paljonko oppilas pystyy saamaan tukea harrastukseensa. Huomattava seikka opinnoissa edistymisen kannalta on erityisesti pienillä lapsilla se, kuinka hyvin vanhemmat pystyvät olemaan kotiharjoittelun tukena. Päätimme ISM:llä ottaa tavaksi kannustaa vanhempia osallistumaan lastensa soiton harrastukseen ja auttamaan soittoläksyissä. Näin ollen päätimme esittää vanhemmille toivomuksen, että pienten oppilaiden ollessa kyseessä vanhemmat olisivat läsnä soittotunneilla. Päätimme, että ISM ei kuitenkaan velvoita tähän, vaan se on pelkkä suositus.

3.2 Tavoitteellisuus arvona

Opetushallituksen Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet -julkaisu esittää, että *"oppilaalla tulee olla mahdollisuus asettaa omia tavoitteita, ja häntä tulee kannustaa työskentelemään itsenäisesti ja toisten kanssa"*. (OPH, 2005,2). Samoin samassa julkaisussa jo sivulla 1 määritellään, että *"Taiteen perusopetus on ensisijaisesti lapsille ja nuorille tarkoitettua tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää opetusta"* (1, 2005).

Päätimme siis nostaa tavoitteellisuuden yhdeksi pääarvoista. Uskoimme myös, kun pohdimme asiaa, että harrastamisen tavoitteellisuus lisää oppimismotivaatiota ja -iloa. Tavoitteena on luonnollisestikin motivoitunut ja iloinen musiikin harrastaja, kuten jo Simultaneous Learning -malli antoi ymmärtää ja joka on myös yksi pääarvoistamme. Ajatus oli, että oppimisesta haetaan iloa itse musiikista nauttimisen lisäksi onnistumisen elämyksien kautta, joissa oleellista on tavoitteiden asettaminen ja niiden saavuttaminen.

Päätimme ottaa opetuksen tavoitteeksi opettaa jo heti opintojen alkutaipaleella oppilaat *tavoitehakuiseen* työskentelytapaan: iloitsemaan ja nauttimaan oppimisen saavutuksista. Tavoitteiden asettaminenhan on osa oppimisprosessia sen eri tasoilla. Yhdessä oppilaan kanssa asetetaan sekä pitkän tähtäimen tavoitteita että tavoitteita juuri käsillä olevaan yksittäiseen harjoitteeseen.

Paitsi että katsoimme tärkeäksi ohjata oppilaita itse asettamaan itselleen realistisia tavoitteita, halusimme opettaa heitä myös pilkkomaan suorituksiaan osasuorituksiksi ja arvioimaan suorituksiaan itse. Oppilaat ohjataan siis pitkäjänteiseen, tavoitteelliseen, päämäärätietoiseen työskentelytapaan ja oppitunneilla harjoitellaan myös sitä, miten kotiharjoittelu tapahtuu: soiton oppiminen kun pääasiassa tapahtuu itsenäisen omaehtoisen harjoittelun voimin. Katsoimme, että taitava opettaja pystyy ohjauksellaan edesauttamaan pitkäjänteisen, itseohjautuvan ja oma-aloitteisen työtavan löytymiseen soitto-opinnoissa, jotta oppiminen tehostuu ja omasta kehittymisen tunteesta saa

enemmän riemua, mikä taas lisää oppimismotivaatiota.

3.2.1 Tavoitteellisuuden arvo opintojen rakenteen tasolla

Tavoitteellisuus ISM:n toimintatavoissa näkyy opetussuunnitelman rakenteen tasolla niin, että opetus on jaettu systemaattisesti tasolta toiselle eteneviksi oppimoduleiksi. Lait ja asetukset niin ikään velvoittivat, että opetuksen on oltava "tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää" (OPH 2005, 1), samoin kuin se määrää että "yleinen oppimäärä eri taiteenaloilla muodostuu opintokokonaisuuksista" (OPH 2005, 2). Sen, kuinka opetus jaoteltiin tasolta toiselle eteneviksi moduleiksi ja opintokokonaisuuksiksi, esittelen tarkemmin luvussa 5.

3.2.2 Tavoitteellisuuden arvo ja tasokoemeriitit

ISM:n mukaan tutkinnot ovat hyviä virstanpylväitä opinnoissa ja niistä saa virallisen todistuksen. Pohtiessamme tasokokeita ja niiden sopivuutta taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän konseptiin, päädyimme siihen lopputulokseen, että meriittien saaminen oman osaamisen tasosta on oiva palkinto pitkäjänteisestä työstä ja näin osaltaan tukee tavoitteellisuuden arvon toteutumista. TPO:n yleinen oppimäärä ei lähtökohtaisesti Suomessa perustu tasokokeiden suorittamiseen, toisin kuin musiikin laajan oppimäärän mukainen opetus.

Tiedostimme, että kaikki oppilaat eivät välitä tasokokeitten suorittamisesta, joten päätimme, että tasokokeitten suorittaminen ei ole välttämätöntä. Katsoimme kuitenkin, että opintojen etenemisen seuraamiseen tasokokeiden arviointikriteerit ovat kuitenkin erinomainen viitekehys, teki tutkintoja tai ei, ja siinä mielessä ne tukevat tavoitteellisuuden arvoa. Näin ollen opintokokonaisuuksien rakennusprosessissa otimme lähtökohdaksi käyttää hyväksi ABRSM-tasokoe-kriteeristöä, koska se on kansainvälisesti tunnustettu tasokoejärjestelmä ja kansainvälisyys on yksi ISM:n pääarvoista. ABRSM tasokoejärjestelmän esittelen luvussa 4.

3.3 Kokonaisvaltainen henkinen kehitys arvona sekä musiikki ja oppiminen henkisen kasvun lähteenä.

Opetushallituksen 'Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän perusteet' (OPH 2005, 1) määrittelee, että *"taiteen perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan minän kasvua ja kehittymistä"*. Näin ollen määrittelimme ISM opetussuunnitelmassa (2015, 12), että ISM opetuksessaan *"pyrkii antamaan oppilaalle välineitä musiikin kautta tapahtuvaan eheytymiseen"*.

3.3.1 Kokonaisvaltaiseen henkiseen kasvuun itseimaisuuden kautta

Oppilaan kokonaisvaltaisen ja henkisen kasvun arvon toteutumisen opetuksessa päätimme toteuttaa muun muassa sillä, että oppilaalle annetaan musiikin kautta välineitä, itseilmaisuun, itsetuntemuksen lisäämiseen sekä itsetunnon kohottamiseen. Tämä perustuu ajatukseen siitä, että musiikki on taidemuoto, joka herättää ihmisissä tunteita ja jonka kautta voi ilmaista tunteita ja itseään. Musiikin kautta voi kokea ja käsitellä hyvin erilaisia tunteita, niitäkin, joihin sanat eivät riitä. Ihmisen hyvinvoinnille on tärkeää, että hänellä on kosketus tunteisiinsa ja keinoja käsitellä niitä. Tarve itseilmaisuun on ihmisessä myös sisäsyntyinen. Käsityksemme mukaan musiikin soittaminen ja kuunteleminen antaa väylän itseilmaisuun ja tunteiden käsittelyyn. Näillä perusteilla uskomme, että musiikin opetus ISM:llä tukee oppilaiden henkistä kehitystä ja eheytymistä.

Simultaneous Learning -opettamisen malli antoi paljon konkreettisia keinoja, joilla tähän tavoitteeseen pyritään. SL-mallin mukaisesti ISM pyrkii

- luomaan hyväksyvän ja luovuuteen rohkaisevan oppimisilmapiirin, joka antaa tilaa ja rohkaisee oppilaan omaa itseilmaisuuta,
- tukemaan musiikin ilmaisu- ja tunnepuolta opetuksessa muun muassa rohkaisemalla oppilasta kuuntelemaan musiikkia sen kannalta, mitä tunteita ja mielikuvia se herättää sekä tuomaan tunteitaan omiin musiikkiesityksiin,

- ottamalla improvisoinnin ja omien sävellysten luomiseen osaksi opetusta,

3.3.2 Henkiseen kasvuun itsetuntoa tukemalla

Pohdinnoissamme päädyimme myös siihen ajatukseen, että oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä onnelliseksi ihmiseksi voidaan tukea hyvin antamalla oppilaille onnistumisen kokemuksia ja tukemalla hänen itsetuntoaan. Opetushallituksen Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelma perusteet niin ikään antaa ohjeen siitä, että "opiskeluympäristö tukee oppilaan kasvua ja oppimista sekä antaa hänelle onnistumisen kokemuksia." (OPH 2005, 2). Kirjasimme opetussuunnitelmaan, että SL-mallin mukaisesti oppilaan itsetuntoa tuetaan seuraavin konkreettisin keinoin:

- Valamalla uskoa oppilaan omiin kykyihin.
- Palkitsemalla onnistumisista.
- Auttamalla oppilasta huomaamaan oman edistymisensä.
- Ottamalla joka oppitunnin tavoitteeksi sen, että oppilas on tyytyväinen omaan oppimiseensa oppitunnilla. On tärkeää että oppilas tuntee joka tunnin jälkeen oppineensa jotain; tämä lisää motivaatiota. Tunne, että pystyy ja kykenee uuden oppimiseen, on ensiarvoisen tärkeä.
- Käyttämällä opetusmenetelmiä, jotka välttävät virheisiin reagoivaa opettamistapaa ja suosimalla SL-mallin mukaisia niin sanottuja proaktiivisia käytänteitä.
- Uskomalla positiivisen palautteen voimaan.
- Välttämällä tavoitteiden asettamista liian korkealle, jottei oppilaalle koskaan tulisi epätoivoista tunnetta oman soitonoppimisensa suhteen. Tähän tavoitteeseen uskomme opetuksessa päästävän muun muassa seuraavin keinoin:
 - Etsimällä aina oppimateriaaleiksi materiaalia, joka vastaa oppilaan kehityksen tasoa ja tukee parhaiten juuri hänen oppimistaan. (Tästä syystä ei opetussuunnitelmassa ole eritelty yksityiskohtaisia opetusmetodeja eikä opiskelumateriaalia, koska jokaiselle oppilaalle valitaan metodit ja materiaalit

oppilaan iän, kehityksen ja henkilökohtaisten intressien mukaan.)

- Ryhmäopetuksessa ryhmät jaetaan niin, että samalla oppimistasolla olevat oppilaat ovat samassa ryhmässä, sekä mitoitetaan oppilaitten tehtävät kunkin oppilaan taitotasoa vastaavaksi.

3.3.3 Kokonaisvaltaisen kehityksen arvo ja musiikilliset taidot

Kokonaisvaltaisen kehityksen arvo ei koske ainoastaan oppilaan henkisen kasvun tukemista vaan myös spesifimmin oppilaan musiikillisten taitojen kehitystä. SL-mallihan pyrkii kehittämään kokonaisvaltaisesti oppilaan musiikillisia valmiuksia. ISM puolestaan valmentaa oppilaita ABRSM:n instrumentin soiton tasokokeisiin, joissa ei mitata ainoastaan oppilaan soittotaitoa, vaan kokonaisvaltaisemmin oppilaan musiikillisiä taitoja ja valmiuksia. ABRSM- tasokokeissa on instrumentin soittamisen lisäksi osio, jossa arvioidaan miten oppilas kykenee kuulonvaraisesti hahmottamaan ja erottelmaan musiikkia ja kuulemiaan elementtejä, kuten rytmiä, pulssia, säveltasoja, melodian kaaria, nyansseja ja niin edelleen. Näin ollen myös instrumenttiopetukseen on otettu ISM:llä lähtökohdaksi holistinen tapa oppia musiikkia: tunneilla kuunnellaan, taputetaan, lauletaan ja liikutaan.

3.4 Rakkaus musiikkiin ja musisoinnin ilo arvona

Taiteen perusopetuksen musiikin yleisen oppimäärän mukaisen opetuksen tavoitteena on luoda edellytykset hyvän musiikkisuhteen syntymiselle, musiikin itsenäiselle ja elinikäiselle harrastamiselle (OPH 2005, 5). Näin ollen päätimme muotoilla koordinaattori Vehviläisen kanssa, että ISM:n tavoitteena on ”luoda oppilaalle elinikäinen rakkaus musiikkiin, sen kuuntelemiseen ja sen tuottamiseen, niin yksin kuin toisten kanssa musisoidessa” (Opetusuunnitelma ISM 2015,11).

Tämä oli mielestämme aivan ensisijainen tavoite, jonka tulee täyttyä jokaisella opetuskerralla: puhdas musisoimisen ilo! Kuten jo edellä tuli mainittua, niin

iloa musisoimisesta rakennetaan onnistumiselämysten kautta, mutta musiikkia rohkaistaan rakastamaan myös itseisarvona. Nämä ajatukset korostuvat niin ikään myös Simultaneous Learningiin perustuvassa opettamisen mallissa, jota ISM pyrkii toteuttamaan opetustoiminnassa.

Itse soittamisen lisäksi soittotunneilla myös kuunnellaan musiikkia.

Opetussuunnitelmaan kirjasimmekin, että ”*Musiikkia soitetaan ja kuunnellaan, koska siitä itsessään tulee hyvä olo*” (2015, 11).

3.5 Kansainvälisyys arvona

Kansainvälisyyden arvo koskee ISM:n profiloitumista markkinoilla. ISM:n ydinajatus on palvella Suomessa asuvia ulkomaalaisia perheitä sekä suomalaisia kansainvälisiä perheitä. Näin ollen kansainvälisyys valittiin luonnollisestikin yhdeksi perusarvoksi. ISM:n tavoitteena on helpottaa musiikkiharrastuksen jatkumista, kun oppilaat muuttavat Suomeen tai Suomesta johonkin toiseen maahan. Kansainvälisyyden arvo toteutuu seuraavasti:

- ISM tarjoaa oppilailleen kansainvälisiä ABRSM-tasokokeita, jotka ovat laajasti tunnustettuja ympäri maailman.
- ISM pyrkii järjestämään oppilaille musiikinopetusta kielellä, jota he osaavat. Opetusta voi saada muun muassa englannin, ranskan, espanjan, saksan, portugalin, suomen, ruotsin, korean, japanin, viron ja venäjän kielellä. Pääosin opetus ja oppimateriaalit ovat englanninkielisiä.
- Opetus järjestetään opetuskohdeissa, joissa on kansainvälisiä oppilaita. Opetus on keskittynyt pääasiassa Helsingin kansainvälisille kouluille, joita ovat mm. Ruoholahdessa sijaitseva International School of Helsinki (ISH) ja Bulevardilla sijaitseva Eurooppalainen koulu (ESH). Opetusta on myös Kulosaaren englanninkielisellä yläasteella, Ressun englanninkielisellä ala-asteella, Käpylän espanjankielisellä ala-asteella ja Helsingin Ranskankielisellä koululla (Lycee franco-finlandais d’Helsinki).

4 INTERNATIONAL SCHOOL OF MUSIC

Arvokeskustelut siitä, mihin ja opetuksella pyritään ja miten se toteutetaan, loivat pohjaa sille, että ISM:n toiminnan yleisen tason linjaukset, siis koulun missio, visio ja päämäärät, oli helppo kiteyttää sanalliseen muotoon.

Määrittelytyötä tehtiin tiiviissä yhteistyössä ISM:n opettajakunnan, ISM:n tulevan rehtorin Pekka Hakon sekä ISM:n koordinaattorin Nanna Vehviläisen kanssa. Seuraavassa esittelen lyhyesti ISM:n vision. Olennaista opetussuunnitelman laadinnan kannalta oli ajatus siitä, minkälaiseksi kouluksi ISM haluaa tulevaisuudessa profiloitua.

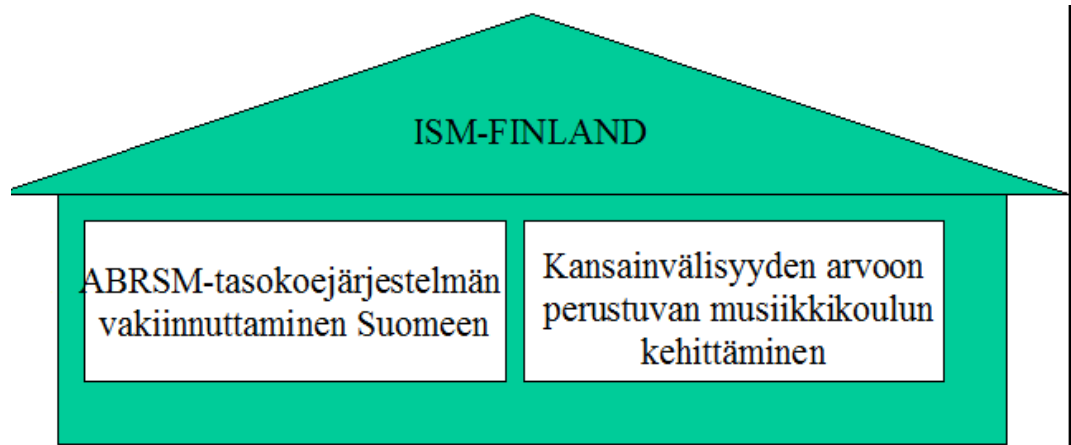
4.1 International School of Music Ry:n visio

ISM:n visioksi kiteytimme yhdessä Vehviläisen ja Hakon kanssa kehittää

- vaihtoehtoinen, aktiivinen, kansainvälinen TPO:n yleisen oppimäärän mukaista opetusta tarjoava musiikkikoulu suomalaisen musiikin perusopetuksen rinnalle
- musiikkikoulu, jossa kuka tahansa saa harrastaa musiikkia lähtötasoonsa, ikäänsä ja kansallisuuteen katsomatta
- koulu, jossa tarjotaan oppilaan tavoitteisiin helposti mukautettavaa, yksilöllisesti räätälöitävissä olevaa opetusta.
- koulu, jonka tärkeimpänä arvona on edesauttaa oppilaita luomaan elinikäinen suhde musiikkiin ja sen harrastamiseen, niin että musiikkiharrastus toimisi yhtenä oppilaiden henkisen kehityksen ja hyvinvoinnin lähteenä.
- koulu, joka antaa mahdollisuuden tavoitteelliseen musiikin harrastamiseen ja meriittien saamiseen oman osaamisen tasostaan tasokoetodistusten muodossa.

Sen ohella, että ISM haluaa kehittää omaa musiikkikouluun ja sen toimintatapoja, tärkeäksi toiseksi visioksi ISM päätti ottaa ABRSM-musiikin tasokoejärjestelmän vakiinnuttamisen Suomeen vaihtoehtoisena tasokoemallina suomalaiselle taiteen laajan oppimäärän mukaiselle tasokoejärjestelmälle. Näin ollen toiminnan yleisiksi tavoitteiksi määrittelimme myös seuraavat seikat:

- tasokoesuoritusten määrien lisäämisen, niin että kandidaatteja tulisi myös muiden oppilaitosten oppilaista kuin omasta koulusta
- yhteistyömuotojen kehittämistä eri sidosryhmien välille, jotta tietous ABRSM- tasokokeista ja niiden suorittamisen mahdollisuuksista lisääntyisi. Yhteistyökumppaneiksi määrittelimme kaikki Suomessa toimivat musiikin opetusta tarjoavat yritykset, yhdistykset, yksityiset henkilöt sekä kunnan omat musiikkioppilaitokset (kuten konservatoriot). Myös Musiikkioppilaitosten liitto, Taiteen perusopetus liito ja muut alan kattojärjestöt halusimme ottaa mukaan yhteistyökumppaneiksi.



KUVIO 5: ISM:n visio

4.2 ISM:n historia

ISM on vastikään aloittamassa toimintaansa itsenäisenä musiikkikouluna. Se on rekisteröity, voittoa tavoittelematon yhdistys, joka tällä hetkellä tarjoaa korkeatasoista ja monikielistä soitonopetusta muutamassa eri instrumentissa sekä soittoa tukevissa musiikkiaineissa. ISM tarjoaa oppilailleen mahdollisuuden suorittaa maailmanlaajuisesti tunnettuja ABRSM-musiikkitutkintoja.

ISM:n historia Suomessa juontaa juurensa Nanna Vehviläisen päätökseen tuoda ensimmäistä kertaa Suomeen kansainväliset ABRSM-tasokokeet. Vuonna 2009 järjestettiin ensimmäiset ABRSM-tasokokeet Suomessa, ja siitä lähtien on kerran vuodessa ollut tasokokeiden suoritusmahdollisuus. Aluksi tasokokeisiin valmistavaa opetusta tarjosi Vehviläisen yhteistyökumppanina

Taidekoulu Tretjakov, mutta kun kyseinen koulu teki konkurssin vuonna 2012, vastuu siirtyi Meri-Helsingin musiikkiopistolle. ABRSM-tasokokeisiin valmentautumista varten Meri-Helsingin musiikkiopistoon perustettiin Nanna Vehviläisen johtama ISM-osasto, joka alkoi systemaattisemmin kouluttaa opettajia ABRSM-tasokokeisiin tähtäävään, SL-malliin pohjautuvaan opetukseen ja hoiti kaikki ABRSM tasokokeiden järjestämiseen liittyvät järjestelyt, sekä toi Suomeen opettajien ja oppilaiden käyttöön ABRSM-materiaalia.

ABRSM-tasokokeiden järjestäminen on merkinnyt sitä, että tentaattorit on lennätetty ja majoitettu Englannista Suomeen aina kerran vuodessa sovittuna päivänä arvioimaan ABRSM-tasokokeet. ABRSM-oppimateriaalia on huonosti saatavilla Suomessa, ja tasokoemateriaalit vaihtuvat kolmen vuoden välein, joten oppimateriaalia on säännöllisesti ja keskitetysti tilattu Englannista Suomeen oppilaiden ja opettajien käyttöön. Suuri ABRSM-tasokokeisiin liittyvä työsaika on ollut opettajien ja oppilaiden tutustuttaminen ja motivoiminen ABRSM-tasokokeisiin valmentautumiseen ja suorittamiseen. Yhteensä tutkintoja on Suomessa tehnyt yli 100 kandidaattia näiden viiden vuoden aikana.

Koska kyse on kansainvälisestä tasokoejärjestelmästä, ovat erityisesti kansainväliset perheet olleet kiinnostuneita siitä. Opetus onkin pääasiassa suunnattu Suomessa asuville ulkomaisille sekä suomalaisille kansainvälisille perheille, ja sitä se tulee olemaan myös jatkossa pääasiallisesti. Valtaosa koulun oppilaista on ja tulee olemaan kouluikäisiä lapsia ja nuoria, mutta myös aikuisoppilaita on jonkin verran. Tarkoitus on tulevaisuudessa lisätä opetuskielten määrää. Koulussa opetus on keskittynyt Helsingin kansainvälisille kouluille, mutta tarkoitus olisi laajentaa toimintaa myös muihin pääkaupunkiseudun kansainvälisiin kouluihin, pääasiassa Espooseen ja Vantaalle.

ISM haki alkuvuodesta 2015 itsenäiseksi musiikkiyhdistykseksi, jonka hallitukseen myös minä kuulun. Toiminta alkoi siis itsenäisenä yhdistyksenä ikään kuin alusta, ja sain olla mukana vetämässä suuntaviivoja koulun kehittämiseksi ja tietenkin edelleen sitä teen. Peruskysymyksiä oli, miten

profiloida koulun toiminta, niin että se pääsisi mukaan kilpailukykyiseksi toimijaksi pääkaupunkiseudun markkinoille. ISM hakee nyt ensimmäistä kertaa taiteen perusopetuslupaa ABRSM- järjestelmään pohjaavalla opetussuunnitelmalla. Seuraavassa luvussa esittelen lyhyesti ABRSM tasokoejärjestelmän, koska se on vahvana ISM:n toiminnan taustalla.

4.3 ABRSM exams -tasokoejärjestelmä

Niin kutsuttu ”ABRSM-exams” on kansainvälisesti tunnustettu ja tunnettu musiikin tasokoejärjestelmä (the examboard of the Royal School of Music). The associate board of the Royal School of Musicin mukaan (2015) ABRSM-musiikkitutkintoja voi suorittaa jo yli 90 eri maassa ja niihin osallistuu vuosittain noin 650 000 kandidaattia. Saman tietolähteen mukaan kyseisen tutkintojärjestelmän ja siihen valmentavien opetusmetodien kehittämistä ovat vastanneet englantilaisen Royal Academy of Musicin asiantuntijat yhteistyössä muutamien muiden arvostettujen musiikkikoulujen asiantuntijoiden kanssa Brittein saarilla. Royal Academy of Music on arvostettu musiikkikorkeakoulu Lontoossa, ja jo 125 vuoden ajan se on kehittänyt kyseistä musiikin tasokoejärjestelmää. Royal Academy of Music tarjoaa opetusta ja tasokokeita musiikin perusopetuksesta aina korkeimpiin musiikin diplomi-opintoihin asti.

ABRSM-tasokoejärjestelmä on luotu kattamaan koko musiikin harrastajan kehityksen kaari aina aloittelijasta musiikinalan korkeimpiin diplomiopintoihin saakka. Tasokoejärjestelmä on soiton opiskelussa 12-portainen ja teoria ja ns. practical musicianship-oppiaineessa 8-portainen. Tasolta tasolle siirrytään systemaattisesti, kun edellisen tason oppimistavoitteet on saavutettu. Tasokokeista ensimmäinen on niin sanottu Prep-test, joka on suunnattu noin 6-12 kk soittaneelle aloittelijalle. Tasokokeet siitä eteenpäin ovat nimeltään, grade 1, grade 2 jne. aina grade 8 saakka, jonka jälkeen voi suorittaa musiikin alan korkeimpia diplomeja: Associate-, Licentiate- ja Fellowship -diplomit.

ABRSM-tasokokeita on useimmille länsimaisessa taidemusiikissa ja jazz-musiikissa käytetyille soittimille sekä lisäksi teoria-aineissa, sekä niin sanotussa Practical Musicianship (PM) -aineessa, joka vähän olemukseltaan

vastaa suomalaista säveltapailua, mutta on käytännönläheisempi. Näiden aineiden tutkintoja on niin ikään eri tasoilla (gradet 1-8).

4.3.1 ABRSM- ja SML:n tasokoejärjestelmän vertailua

Melko hyvin tuo 12-portainen tasokoejärjestelmä vastaa Suomessa yleisesti käytössä olevaa Suomen musiikkioppilaitosten liiton laatimaa tasokoejärjestelmää, jota erityisesti musiikin perusopetuksen laajaa oppimäärää toteuttavat oppilaitokset sekä ammattitutkintoihin kouluttavat tahot, kuten konservatoriot käyttävät, mutta myös ne yleistä oppimäärää tarjoavat musiikkikoulut, jotka tarjoavat oppilailleen tasokoesuoritusmahdollisuuksia.

Suomessa musiikin opetus on jaettu musiikin perusopetukseen ja ammatilliseen opetukseen. Musiikin perusopinnot niin sanotun laajan oppimäärän mukaisina rakentuvat Opetushallituksen (2015) mukaan varhaisiän musiikkikasvatukseen, musiikin perustason ja musiikkiopistotason opinnoista, jotka antavat valmiuksia ammattiopintoihin siirtymiseen. ABRSM-järjestelmässä ammattitasoon valmentavia tasoja ovat tasot 1-8, jonka jälkeen varsinaiset ammattitasokokeet ovat diplomi-suorituksia. Suomessa tasokoeopporastus on kahdeksanportainen, joista kolme jälkimmäistä tasosuoritusta pääpiirteissään ylimmästä alimpaan ovat A-kurssisuoritus, B-kurssisuoritus ja C-kurssisuoritus. Näitä ei lueta musiikin perusopetuksen tasokokeiksi vaan ne ovat enemmänkin ammattitasosuorituksia ja kolme alimpaa alimmasta ylimpään on 1-perustasosuoritus (PT1), 2-perustasosuoritus (PT2) ja 3-perustasosuoritus (PT3). Näiden kolmen väliin jää niin sanottu musiikkiopistotason suoritus (MOT-suoritus tai D-kurssisuoritus). ABRSM-tasokoejärjestelmässä musiikin perustasoa edustavat puolestaan tasot 1-9, joista ensimmäinen on prep-test ja loput on tasoja 1-8. Sen jälkeen Associate-, Licentiate- ja Fellowship-diplomit, vastaavat musiikin ammattitasosuorituksia, niin sanottuja diplomitasoja. Nämä diplomitasot vastaavat suomessa B- ja A-kurssisuorituksia.

Vertailllessani suomalaisen ja kansainvälisen tasokoejärjestelmän tasovaatimusten vastaavuutta ja eroja, totesin että, karkeasti jaotellen ABRSM

grade 2 vastaa ohjelmiston vaativuustasolta PT1-tasoa. Grade 3-4 taas PT2-tasoa, Grade 4-5 PT3 -tasoa, Grade 5-6 taas musiikkiopistotasoa, Grade 7 -8 C-kurssia.

Tasokokeen laajuuksissa ja tasokokeen suorittamisen käytännöissä oli jonkin verran eroja. Instrumentinsoiton ABRSM-tasokokeissa esitetään kullakin tasolla kolme kappaletta, jotka eivät ole moniosaisia, kun taas Suomen tasokoejärjestelmässä PT3-tasosta eteenpäin esitetään myös moniosaisia teoksia. Suomen järjestelmässä tasokokeissa soitettavaa kertyy PT3-tasosta ylöspäin yhä vain enemmän ja tasosuorituksista tulee pikkuhiljaa resitaaleja, jotka myös esitetään useimmiten konsertinomaisessa tilaisuudessa. Tällöin usein käytäntönä on, että tasokokeen primavista, asteikko- ja etydiosuus saatetaan suorittaa erillään konsertinomaisesta kappaleosuudesta. ABRSM-tasokokeet tasoilla 1-8 eivät ole konsertinomaisia tilanteita millään tasolla, vaan ne ovat vain suppealle lautakunnalle esitettäviä tasokoetilaisuuksia, joissa tasokokeen kaikki osiot suoritetaan yhdellä kertaa ja tilassa on ainoastaan tentaattori(t), tulkki ja säestäjä. Vasta diplomisuoritukset ovat varsinaisia konsertteja ABRSM-järjestelmässä.

Suurin eroavaisuus Suomen ja ABRSM tasokokeitten välillä on se, että instrumentin soittokokeisiin kaikilla tasoilla liittyy nk. *aural-osio*, joka mittaa musiikillista hahmottamiskykyä kuuntelu-, laulu- ja soittoimitointitehtävien kautta.

ABRSM-tasokokeissa kappaleet valitaan ABRSM:n määrittelemästä suppeasta listasta, joista ei poiketa, kun taas Suomen tasokoejärjestelmässä kappalelistat ovat vain viitteellisiä ja kappaleen voi valita ohjelistan ulkopuoleltakin, mikäli opettaja tai lautakunta katsoo sen olevan vaadittavaa tasoa. ABRSM-listat myös vaihtuvat noin kolmen vuoden välein. Valitettavasti ABRSM-tasokoejärjestelmään tässä mielessä liittyy kaupallisuutta, sillä kokeissa suoritettava ohjelmisto on valittava suppeasta määrästä kappaleita, jotka on koottu ABRSM-tasokoe-kappalekirjaan, joka siis melkein on pakko oppilaan itselleen hankkia, mikäli aikoo tasokokeen suorittaa. Osaksi ymmärrän, että tällä järjestelyllä on pyritty siihen, että tasokokeiden arviointi olisi mahdollisimman tasavertaista. Helpottaahan se ymmärrettävästi tentaattorin

työtä, kun hän joutuu arvioimaan suorituksia. Arviointi muodostuu helpommaksi kun kokelaat soittavat kokeissa samoja kappaleita.

5 OPETUSSUUNNITELMAN LAATIMISEN PROSESSI

Taustatyöhön opetussuunnitelman laadintaprosessissa kuului se, että piti ottaa selvää, miten opetussuunnitelma laaditaan ja saatetaan kirjalliseen muotoon. Tutustuin useiden soitonopetusta tarjoavien musiikkikoulujen opetussuunnitelmiin ja luin kirjallisuutta aiheesta. Seuraavassa esittelen, mitä käsite opetussuunnitelma tarkoittaa ja miten opetussuunnitelman laatimisen prosessia kuvataan kirjallisten lähteiden mukaan. Kirjoittamani opetussuunnitelma perustui seuraavassa kuvattuihin opetussuunnitelman laadinnan malleihin.

5.1 Mitä tarkoittaa opetussuunnitelma

Opetussuunnitelma nimensä mukaan tarkoittaa opettamisen suunnitelmaa (Leino & Leino 1997, 55). Etsiessäni tietoa opetussuunnitelmista huomasin, että opetussuunnitelmia on monen tasoisia. Opetussuunnitelman käsitteellä voidaan tarkoittaa vaikkapa vain jonkun opettajan opetustuokion opetuksen suunnitelmaa tai valtakunnan tasolla tehtävää kokonaisen koulutusjärjestelmän suunnitelmaa ja kaikkea tältä väliltä. Omassa työssäni opetussuunnitelmalla tarkoitan oppilaitostasolla tehtävää opetuksen ja sen järjestämisen suunnitelmaa, joka laaditaan asiakirjamuotoon. Laatimani opetussuunnitelma on siis asiakirja niin ISM Finland Ry:n opettajille, oppilaille sekä kunnan taiteen perusopetuksen järjestämisestä vastaaville tahoille. Siinä on esitetty mm.

- missä oppiaineissa ISM:ssä voi saada opetusta
- mihin opetuksella pyritään
- miten opetus on järjestetty
- miten opinnot rakentuvat ja muodostuvat
- miten oppilaaksi pääsee
- miten opiskelusta ISM:ssä voi saada todistuksen taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän suorittamisesta.

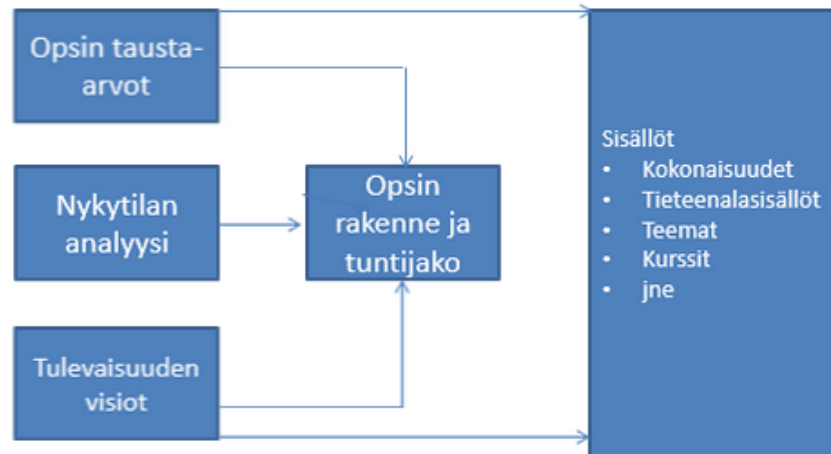
Oppilaitostasolla tehtävät opetussuunnitelmat eivät yleensä ole kovin yksityiskohtaisia ja tarkkoja, vaan antavat opettajalle vapauksia toteuttaa

opetusta ja sen suunnittelua itsenäisesti, mutta opetussuunnitelman asettamissa rajoissa. Kaikki koulutusta ja opetusta tarjoavat tahot toteuttavat jonkinmoista julkilausuttua tai -lausumatonta opetussuunnitelmaa. Lakisääteistä opetusta tarjoavilla oppilaitoksilla opetussuunnitelmilla raamit tulevat Opetushallituksen ohjeista. Kuten jo aikaisemmin on todettu, myös taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän mukaista opetusta järjestävien oppilaitosten opetussuunnitelmia määräävät lait ja asetukset ja lupa taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän järjestämiselle vaatii oppilaitoksen kirjallisen opetussuunnitelman hyväksymistä kunnan kulttuuri- ja opetustoimen lautakunnissa.

5.2 Opetussuunnitelmatyön eteneminen

Huomasin, että opetussuunnitelman laatiminen on monitahoinen prosessi, jossa tulee ottaa huomioon monia asioita, ja se on projekti, jossa on välttämätöntä tehdä yhteistyötä monien tahojen kanssa. Leino ja Leino esittävät Taban (1962) kokoaman listan siitä mitä opetussuunnitelman prosessiin sisältyy:

- koulutustarpeiden määrittely
- tavoitteiden muotoilu
- opetussisältöjen valinta
- sisältöjen järjestäminen
- oppimiskokemusten valinta
- oppimiskokemusten järjestäminen
- arviointitavoista ja keinoista päättäminen.



KUVIO 6. Opsin työn eteneminen (Pässilä, Niinikuru, Rokka 29).

Opetussuunnitelmatyön laadinta mukaili pitkälti Pässilän, Niinikurun ja Rokan (29) kaavailemaa opetussuunnitelmatyön etenemisen mallia seuraavasti:

- Kartoitimme ISM:n nykytilan, sekä vaatimukset siitä, mitä valtio edellytti opetussuunnitelmalta.
- Määrittelimme tulevaisuuden visiot.
- Kävimme arvokeskustelua, sekä keskustelua siitä minkälaiseen oppimiskäsitykseen opetus, sekä sitä kautta opetussuunnitelma ISM:ssä pohjaisi.

Pässilän ja Niinikurun mallin mukaisesti nykytilan, tausta-arvot ja tulevaisuuden visiot olen jo esitellyt tämän työn alkupuolella. Taustatyön perusteella oli luotava seuraavaksi suunnitelma siitä, mitä ja miten opetetaan sekä se miten opetus jaotellaan opetussisällöittäin ja edelleen miten opetus opetusaineen sisällä jaotellaan opintokokonaisuuksiksi, jotka etenevät tasolta toisella systemaattisesti.

Opetussuunnitelman tärkein missio oli vastata oppilaiden tarpeisiin ja kyttävä palvelemaan eri lähtökohdissa olevia ja tavoitteiltaan erilaisia oppilaita, eli työ ei ollut aivan helppo. Koska ISM haki yhdistykselle TPO:n yleisen oppimäärän mukaisen opetuksen lupaa saadakseen tukea toiminnalleen valtiolta, piti koulun

toiminnan ja edelleen sen toteuttaman opetussuunnitelman vastata myös sitä mitä laki ja asetukset edellyttivät TPO:n järjestäjiltä.

5.3 Laki taiteen perusopetuksesta opetussuunnitelman pohjana

Opetussuunnitelman laadintaprojekti lähti siis tarpeesta hankkia ISM-yhdistykselle lupa taiteen yleisen oppimäärän mukaisen opetuksen järjestämiseksi, niin että se voisi kirjoittaa oppilailleen todistuksia musiikin perusopetuksen yleisen oppimäärän suorittamisesta. Lupaa ISM haki, jotta koulu saisi arvonlisäverovapauden, sekä mahdollisuuden hakea valtion ja kuntien avustuksia toiminnalleen.

Laki määrittelee (21.8.1998/633) mikä on taiteen perusopetuksen tarkoitus, sekä antaa määräyksen siitä mitkä tahot voivat hakea taiteen perusopetuksen järjestämisen lupaa ja mitä asioita edellytetään hakevilta kouluilta ja niiden opetussuunnitelmilta.

Lain taiteen perusopetuksesta (21.8.1998/633) pykälässä 5 mainitaan mm, että ”Koulutuksen järjestäjän tulee hyväksyä kullekin taiteenalalle opetussuunnitelma”. Opetushallitus antaa myös raamit sille, minkä mukaan opetussuunnitelma on laadittava

Opetushallitus päättää taiteenaloittain taiteen perusopetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä (opetussuunnitelman perusteet) (5 § 21.8.1998/633).

Ohjeistuksen opetussuunnitelman laatimiselle siis antoi opetushallituksen julkaisema "Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005" -julkaisu. Se määrää seuraavasti:

Koulutuksen järjestäjän tulee laatia ja hyväksyä opetussuunnitelma noudattaen, mitä näissä perusteissa on määrätty. Sen tulee täsmentää ja täydentää perusteissa esitettyjä tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä.

Laki määrittelee ehtoja taiteen perusopetuksen järjestämiselle ja antaa raamit, joiden sisällä oppilaitokset laativat oman näköisensä opetussuunnitelmat. Koko laki mm. määrittelee, mikä on taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetuksen arvoperusta. Laki myös antaa raamit sille, miten opinnot rakentuvat yleisen oppimäärän puitteissa. Se määrittelee että, yleinen oppimäärä eri taiteenaloilla muodostuu opintokokonaisuuksista, jotka etenevät tasolta toiselle, sekä antaa ohjeet niiden laajuudesta ja määrästä (2005). Laki määrää, että opiskelun täytyy koostua vähintään kymmenestä opintokokonaisuudesta, joiden yhteenlaskettu arvo on 500 oppituntia, kun opetustunnin pituus on 45min. Kun oppilas suorittanut tämän määrän opintoja koulussa, jossa on taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetuksen lupa ja jonka opintokokonaisuudet on opetushallitus hyväksynyt, saa oppilas taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän päättötodistuksen.

Tutustuin siihen mitä opetushallituksen (2005) mukaan opetussuunnitelman tulee sisältää. Opetussuunnitelman tulee sisältää seuraavat asiat:

- toiminta-ajatus
- arvot ja opetuksen yleiset tavoitteet, oppimiskäsitys, opiskeluympäristö ja työtavat
- opetuksen tavoitteet ja sisällöt opintokokonaisuuksittain
- opetuksen tarjonta ja opetusjärjestelyt
- annettavan opetuksen määrä opintokokonaisuuksittain (laskennan perustana käytetään 45 minuutin pituista oppituntia)
- oppilaan opiskelun kestoa koskevat ohjeet
- oppilasarviointi
- muualla suoritettujen opintojen hyväksilukeminen
- todistusten sisältö
- oppilaaksi ottaminen
- yhteistyö muiden tahojen kanssa.

5.4 Oppisisältöjen valinta ja opetuksen jaottelu oppijaksoiksi

Kun oli selvitetty, mitä laki ja asetukset edellyttivät opetussuunnitelmalta, sekä selvitetty ABRSM-tasokokeitten sisällöt ja vaatimukset ja vedetty ISM:n

yleiset toimintalinjaukset, oli jäljellä prosessissa pitkälinen työ valita oppisisällöt ja rakentaa oppiaineille opintokokonaisuudet. Lähtökohta opintokokonaisuuksien suunnittelulle oli se, että opinnot valmentaisivat ABRSM-tasokokeitten suorittamiseen, joten ABRSM-järjestelmä otettiin myös opintokokonaisuuksien rakentamisen lähtökohdaksi.

Opetushallituksen ”Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet” -julkaisu (2005, 2) määrittää: ”Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän laskennallinen laajuus on yhteensä 500 tuntia”. Opintojen laajuuden laskennallisena perustana on käytetty 45 minuutin pituisia oppituntia.”. Ko. julkaisussa sivulla 4 sanotaan, että ”oppilas saa taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän päättötodistuksen suoritettuaan 10 opintokokonaisuutta”. Näinpä ollen yksikertaisena laskukaaviona on, että yhden opintokokonaisuuden laajuus on 50 oppituntia. Eli lähtökohdaksi otimme rakentaa 50 oppitunnit mittaisia opintokokonaisuuksia.

Kun oppilas on suorittanut valitsemaansa 10 opintokokonaisuutta ja saanut oppia 500 oppitunnin verran, oppilas saa taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän päättötodistuksen. Näin ollen suurin työ opetussuunnitelman laadinnassa oli rakentaa näitä opintokokonaisuuksia kaikille oppiaineille, joita ISM oppilailleen tarjoaa.

Opetushallituksen (2005, 5) ”Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet” -julkaisun mukaan Musiikin yleisen oppimäärän opinnot voivat muodostua kahdella tavalla:

1) useasta eri opintokokonaisuudesta, jotka laajentavat musiikillista osaamista

2) yhden opintokokonaisuuden tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen pohjalta muodostetuista musiikillista osaamista syventävistä opintokokonaisuuksista.

Ko. julkaisu opastaa (2005, 5): ”Oppilas tekee oman opiskelusuunnitelmansa oppilaitoksen opetustarjonnan pohjalta. Oppilas voi koota musiikin yleisen oppimäärän opintonsa oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaisista

opintokokonaisuuksista joko valitsemalla eri opintokokonaisuuksia tai yhden opintokokonaisuuden tavoitteiden ja sisältöjen pohjalta rakentuvista musiikillista osaamista syventävistä tasolta toiselle etenevistä opintokokonaisuuksista. Oppilaan opintoja suunniteltaessa on otettava huomioon, että yleisen oppimäärän opintokokonaisuudet muodostavat oppilaan tavoitteita palvelevan kokonaisuuden.”

Otimme mallia semmoisten oppilaitosten opetussuunnitelmista, joille oli jo myönnetty lupa taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän mukaisen opetuksen järjestämiseen, ja huomasimme, että monet koulut olivat sisällyttäneet opintokokonaisuuksiin kuuluvaksi myös itsenäistä opiskelua. Tässä uskossa, että opintojen laskennalliset arvot saivat sisältää myös itsenäistä opiskelua, päätimme rakentaa opinnoista semmoisia, että yhden lukuvuoden aikana oppilaalle kertyisi opintoja yhden opintokokonaisuuden verran kustakin hänen opiskelemastaan oppiaineesta. Koska lukuvuoteen mahtuu kerta viikkoon toteutettavissa oppitunneista keskimäärin yhteensä 30 opetuskertaa, päätimme että suhde opintokokonaisuuden rakentumisessa olisi 30 oppituntia opetusta ja loput 20 tuntia itsenäistä työtä. Mallin tähän jakoon saimme muiden taiteen perusopetusta toteuttavien oppilaitosten opetussuunnitelmista.

Koulumme idea on soittotuntien lisäksi rohkaista oppilaita myös soittoa tukevien oppiaineiden opiskeluun, joten rakensimme opintokokonaisuuksia erilaisille musiikin hahmoaineille, kuten musiikin teorialle, musiikin yleistietous- ja, sekä ns. practical musicianship -oppiaineelle, joka suomenkielisin termein olisi lähellä säveltäpailua.

Musiikin hahmoaineiden opetuksen päätimme toteuttaa pääsääntöisesti ryhmäopetuksena mutta, tarjota mahdollisuuden opiskella näitä aineita vaihtoehtoisesti myös yksilöopetuksena. Tämä käytännössä toteutetaan niin, että oppilas saa esim. 15 minuutin tai 30 minuutin verran musiikin hahmoaineen, eli esim. musiikin teorian opetusta soittotuntinsa päätteeksi omalta soiton opettajaltaan. Tällöin luonnollisestikin opetuskertoja täytyy kertyä enemmän, jotta opetuskokonaisuus tulee suoritettutuksi ja voidaan kirjata opintosuoritusrekisteriin. Edellä mainituista musiikin hahmoaineista teoria,

sekä practical musicianship ovat oppiaineita, joista voi suorittaa ABRSM-tasokokeita.

ISM luonnollisestikin myös haluaa oppilaita kannustaa yhteismusisointiin, joten se loi erilaisia yhteismusisoinnin opintokokonaisuuksia, jotta jokaiselle oli tarjolla jotain yhteismusisointiin liittyvää. Yhteismusisoinnin oppijaksot ovat niin ikään myös ryhmäopetusta, mutta myös näitä aineita voi toteuttaa yksilöopetukseen integroituna. Käytännössä niin, että kamarimusisointia lisätään opetuskerran päätteeksi tai ennen yksilötuntia esim. 15 minuutin verran.

Koska Opetushallituksen julkaisemassa *taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet* -julkaisussa (2005,1) sanotaan, että ”taiteen perusopetus on ensisijaisesti lapsille ja nuorille tarkoitettua tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää opetusta”, piti jokaiselle oppijaksolle määritellä opetuksen tavoitteet.

Kuten edellä on todettu, ISM haluaa tarjota oppilailleen ABRSM-tasokokeiden suorittamisen mahdollisuuden, joten opetus on pitkälle järjestetty niin, että se valmentaa tasokokeiden suorittamiseen. Vaikka ISM kannustaa tasokokeisiin osallistumiseen, ei niiden suorittaminen ole mitenkään pakollista tai velvoittavaa. Opetus TPO:n yleisen oppimäärän puitteissa, ei velvoita oppiaita suorittamaan mitään tasokokeita.

Huolimatta siitä, suorittaako oppilas tasokokeita vai ei, ovat olemassa olevat tutkintokriteerit hyvä osaamisen tason arvioinnin väline opettajalle ja oppilaalle. Näinpä ollen päätimme Vehviläisen kanssa vetää opintokokonaisuuksien oppimistavoitteet ABRSM-tasokokeiden pohjalta. Jaoimme ABRSM:n gradejen eli tasojen mukaan opinnot kunkin aineen sisällä ns. moduleiksi eli oppijaksoiksi (tai opintokokonaisuuksiksi), niin että kukin oppijakso tähtää ABRSM tasokokeen suorittamiseen tai sitä vastaavan osaamistason (grade:n) saavuttamiseen. Tämä ratkaisu mahdollistaa sen, että opinnot etenevät systemaattisesti tasolta tasolle, niin että kun edellisen tason oppimistavoitteet on saavutettu, siirrytään seuraavalle tasolle. Laki kun edellyttää, että opetuksen tulee olla ”*tavoitteellista ja tasolta toiselle etenevää*”

opetusta”(Opetushallitus 2005, 1). Oppijaksot eli modulit esim. soitto- ja teoria-aineiden kohdalla on myös nimetty ABRSM-tasokokeista tuttujen tasojen eli `gradejen` mukaan.

Koska ABRSM järjestelmässä ei ole tasokokeita kuin instrumenttien soitolle sekä teoria- ja practical musicianship -aineelle, niin opetussuunnitelmaan teimme opintokokonaisuuksia, jotka eivät pohjaa ABRSM-gradeihin. Myös instrumentin soitosta, sekä laulusta teimme ns. vapaampisisältöisiä opintokokonaisuuksia, joiden tavoitteita ei ole vedetty ABRSM-tasokokeiden pohjalta, vaan niissä oppilas saa vapaammin määritellä oppimistavoitteet ja menetelmät.

Teimme myös lyhyempiä 10 opetustunnin mittaisia opintokokonaisuuksia. Oppilaalla on mahdollisuus korvata yksi 50 oppitunnin laajuinen moduli viidellä 10 oppitunnin mittaisella modulilla, jos hän haluaa saada todistuksen musiikin perusopetuksen yleisen oppimäärän suorittamisesta. Saadakseen päättötodistuksen taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän suorittamisesta täytyy oppilaan suorittaa 10 kpl 50 oppitunnin laajuisia modulia tai yhdistellen 50 ja 10 laajuisia moduleita, niin että laskennallista opiskelua kertyy yhteensä 500 tunnin verran.

Modulit oppilas voi valita intressiensä mukaan vapaasti opintotarjottimesta. Päättötodistusta varten hän saa, kuten edellä mainittu, yhteensä 500 tuntia taiteen perusopetusta. Musiikin yleisen oppimäärän opinnot voidaan koota yhden tai useamman soittimen sekä soittoa tukevien aineiden moduleista. Kunkin modulin opetussuunnitelmat esittelen laatimani opetussuunnitelman loppuosassa.

Seuraavassa lyhyt esittely opetustarjonnasta, jonka loimme:

- Instrumentinsoitto-moduleita on kussakin opetusinstrumentissa 9, joista kunkin laajuus on 50 oppituntia. Niiden oppimistavoitteet ja rakenne on vedetty ABRSM tasokokeiden pohjalta, joka on 9-tasoinen. Kutakin tasoa voi oppilas suorittaa niin monta opintojaksoa, kuin hänen edistymisensä edellyttää. (Esim. grade 1-tasoista a` 50 h oppijaksoa

oppilas voi esim. käydä vaikka kolme kertaa, eli 50 x 50 x50, jolloin opiskelua on kertynyt 150 oppituntia, ja oppilas saa merkinnän opintorekisteriin kolmen soittomodulin suorittamisesta. Tämän jälkeen hän kerää opintosuorituksia grade 2-tason modulista, joita hän kerää vaikkapa kaksi, jolloin hänelle on kertynyt yhteensä viidestä oppijaksolle osallistumisesta suoritusmerkintä.) Jos oppilas etenee rivakasti, voi hän siirtyä tasolta toiselle vaikkapa lukuvuosittain tai jopa tiiviimmässä ajassa, edellyttäen että hän on kuitenkin saanut 30 oppituntia aktiiviopetusta ko. tasolla. Opettaja määrittelee ensimmäisten oppituntien aikana miltä tasolta eli gradelta oppilas opinnot aloittaa.

- Musiikinteoria-moduleita on 8, joista kunkin laajuus on 50 oppituntia. Oppimistavoitteet ja rakenne on vedetty ABRSM-tasokokeiden pohjalta, joka on 8-tasoinen. Musiikinteoria toteutetaan ryhmäopetuksena tai yksilöopetuksena riippuen oppilaan toiveista. Opintojen kertymisen periaate on sama kuin instrumentinsoitto-modulien kohdalla.
- Practical Musicianship (PM) -moduleita on tarjolla 8, joista kunkin laajuus on 50 oppituntia. Oppimistavoitteet ja rakenne on vedetty ABRSM-tasokokeiden pohjalta, joka on 8-portainen. PM toteutetaan pienryhmäopetuksena tai yksilöopetuksena riippuen oppilaan toiveista. Periaatteeltaan ne noudattavat em. instrumentinsoitto-modulien kohdalla esiteltyä opintojen kertymisrakennetta.
- Musiikin yleistietousopintoja ovat länsimaisen taidemusiikin tietous, sekä jazz-musiikin historia -modulit, joista kumpikin on 50 h laajuinen, ja ne toteutetaan ryhmäopetuksena.
- Vapaasäestysmoduleita on kaksi: alkeis- ja jatkomoduli, joista kummankin laajuus on 50 oppituntia.
- Ryhmäsoittomoduleita, jotka perustuvat ABRSM-järjestelmän Music Medal -tasokokeisiin on 4: Copper- Bronze, Bronze-Silver, Silver-Gold ja Gold-Platinum. Niistä kunkin laajuus on 50 oppituntia. Muita yhteismusisointi moduleita on näiden lisäksi seuraavat:
 - orkesterit
 - soitinvalmennusryhmä

- yhtyesoitto, lauluyhtye tai kuoro
 - nelikätinen piano
- Mestarikurssit ja musiikkileirit ovat lyhyitä tiiviitä 10 tai 50 oppitunnin laajuisia kursseja.

Kysyimme tässä vaiheessa prosessia apua Helsingin konservatorion rehtorilta Rea Warmelta, joka neuvoi modulien rakentamisessa. Hän ehdotti, että opetustarjotin muotoiltaisiin graafiseen muotoon, joka selkiyttäisi opintotarjontaa. Niinpä laadin seuraavalla sivulla olevan opetustarjottimen em. opintokokonaisuuksien pohjalta.

KUVIO 7. Opetustarjotin



Tämän jälkeen iso työ oli laatia opetussuunnitelmat kunkin oppiaineen kullekin modulille, eli siis oppijaksolle tai opintokokonaisuudelle, josta kyseisen aineen opetus rakentuu. Kullekin modulille siis määrittelimme keskeiset oppimistavoitteet, oppisisällöt ja toteutuksen, käytettävät oppimateriaalit ja arvioinnin, sekä määrittelimme ehdot sille, miten oppilas saa suoritusmerkinnän ko. opintokokonaisuuden suorittamisesta, sekä ehdot sille, miten siirrytään seuraavalle tasolle kyseisen aineen opinnoissa. Opetusmoduleitten opetussuunnitelmat kaikki löytyvät liitteenä olevasta laatimastani opetussuunnitelmasta. Niiden laadintaan luonnollisesti otimme mukaan kyseisen aineen opettajan.

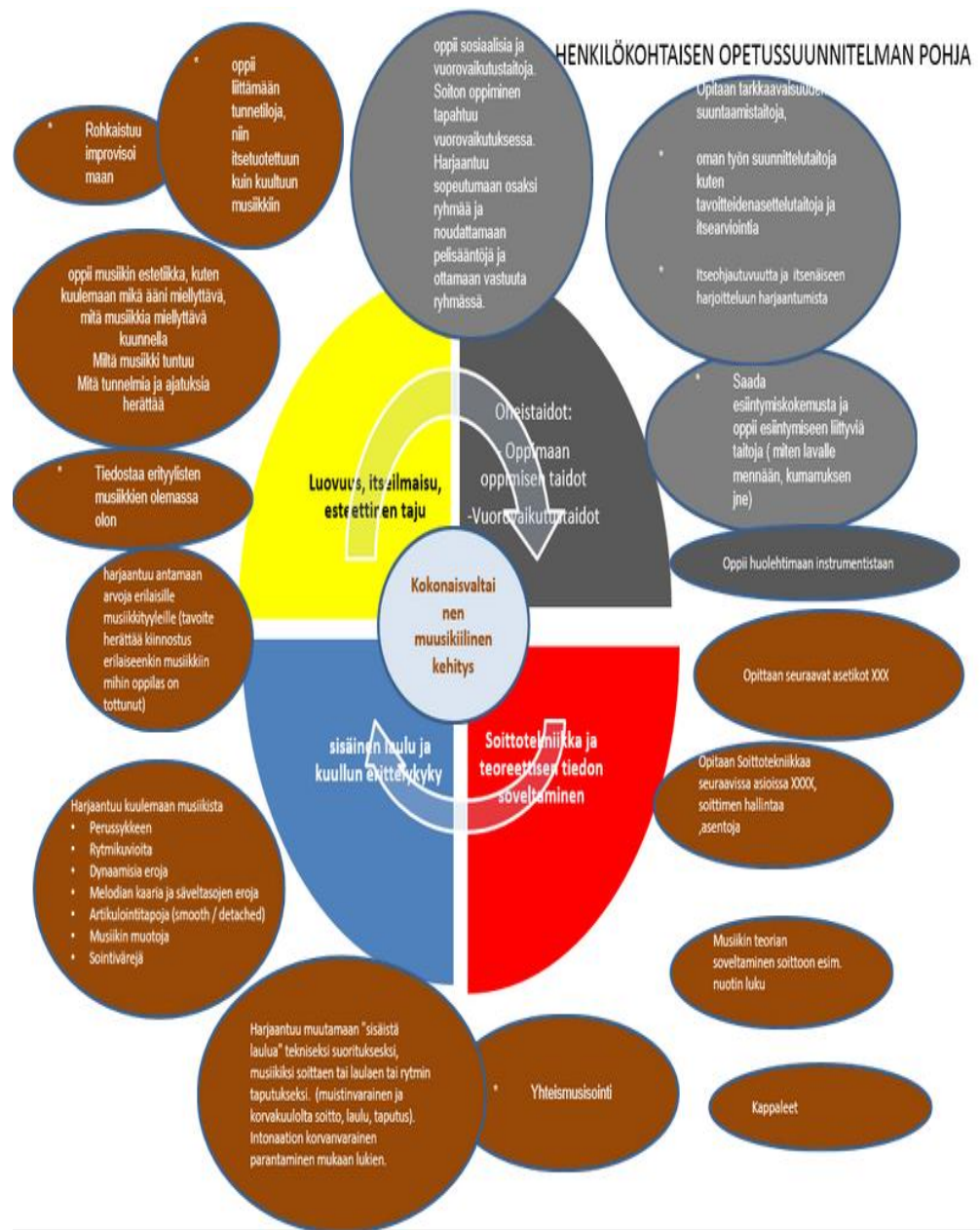
Koska haluamme ISM:llä tarjota mahdollisuuden kaikkien ABRSM:n tarjoamien tasokokeitten suorittamiselle, oli opetussuunnitelmat laadittava aivan jokaiselle oppiaineelle ja tasolle (gradelle); niillekin aineille ja gradeille, joissa tällä hetkellä ei ole opetusta. Ne piti sisällyttää opetusoptioina opetussuunnitelmaan, ja niille piti niin ikään laatia opetussuunnitelmat, eli kuvaukset tavoitteista, toteutuksesta, suorittamisesta ja arvioinnista. Jättimäisin urakka opetussuunnitelman laatimisessa oli tutustua joka ikisen ABRSM-tasokokeen arviointikriteereihin ja luotava suunnitelma, jolla valmentaa oppilas suorittamaan ko. tasokoe. Laadin yhteensä viidellekymmenelle opintokokonaisuudelle opetussuunnitelmat.

5.4.1 Modulien oppimistavoitteiden kirjaamisen malli

Instrumentin soittoa varten tavoitearviointi -työkaluksi kehitin seuraavanlaisen graafisen mallin, jonka otamme ISM:ssä henkilökohtaisten opetussuunnitelmien pohjaksi.

Tässä mallissani soitonoppimisen kiteytän kolmeen peruselementtiin, jotka näkyvät kuviossa väreillä sininen, punainen ja keltainen. Näistä johdetut osa-oppimistavoitteet ovat ruskeissa soikioissa, jotka kuvaavat sitä, että nämä osatavoitteet käyttävät hyväkseen kutakin, sinistä, punaista ja keltaista peruselementtiä. Kun ko. värejä sekoittaa syntyy ruskea osa-oppimistavoite, kuten kappaleen soittaminen nuoteista tai korvakuulolta, asteikon soittaminen

jne.. Oppilaan kokonaisvaltaiseen kehitykseen, musiikillisten taitojen lisäksi tarvitaan oppimaan oppimisen taitoja, kuten itsesäätelytaitoja, tarkkaavaisuuden suuntaamistaitoja, vuorovaikutustaitoja jne., jotka näkyvät kuvassa harmaina ja jotka niin ikään ovat kehittämisen kohteina. Ko. mallia käytetään henkilökohtaisten opetussuunnitelmien pohjana. Henkilökohtaista opetussuunnitelmaa luodessa ruskeisiin ja harmaisiin soikioihin lisätään ko. kauden oppilaan oppimistavoitteita, esim. teknisiä asioita, joita halutaan tulevilla jaksolla oppia kuten asteikot, teoriatiedot, jne.



KUVIO 7. Henkilökohtaisen opetussuunnitelmien pohja.

6 YHTEENVETO

Opetussuunnitelman laatiminen kuulosti ensin melko nopealta ja yksinkertaiselta prosessilta, mutta se olikin yllättävän laaja ja monitahoinen, eikä lainkaan yksinkertainen prosessi. Vaativinta oli yhdistää yhdeksi selkeäksi kokonaisuudeksi niin monien tahojen vaatimuksia, suosituksia ja ehdotuksia, jotka eivät suinkaan aina olleet keskenään samansuuntaisia, pikemminkin päinvastoin.

Ongelmat johtuivat osittain siitä, että mukana oli paljon toimijoita.

Opetussuunnitelman laadintaan osallistui muun muassa ISM:n opettajia, oppilaita, ISM:n koordinaattori Nanna Vehviläinen, ISM:n tuleva rehtori Pekka Hako sekä neuvoa antavina tahoina Helsingin Konservatorion rehtori Rea Warme ja Helsingin kaupungin kulttuuritoimen edustaja, esittelijä Reetta Sariola, jonka johtama lautakunta viime kädessä päättää saako ISM taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän järjestämisen luvan vai ei. Sekä Sariola että Warme ovat lukeneet laatimani opetussuunnitelmani läpi ja tehneet siihen pitkin prosessia useita korjausehdotuksia ja lisäyspyyntöjä. Tällä hetkellä se on alustavasti hyväksytty ja on Helsingin kaupungin Reetta Sariolan mukaan oikein perusteellinen ja hyvä.

Opetussuunnitelma on muuttunut alkuperäisestä moneen otteeseen, ja tämän työn liitteenä on versio, joka on laadittu helmikuussa 2015. Toukokuun lopussa 2015 kokoontuu lautakunta päättämään, hyväksytäänkö opetussuunnitelma tällaisenaan vai pitääkö siihen tehdä vielä muutoksia.

Vaativaksi tämän projektin teki se, että opetussuunnitelma ei pohjannut Suomen perinteiseen musiikinopettamisen malliin vaan ABRSM-tasokoejärjestelmään – ensimmäisenä Suomessa. Valmista mallia siis ei ollut tarjolla.

Vaikka projekti oli kuviteltua työläämpi ja vei enemmän aikaa kuin olin kuvitellut, se oli samalla tavattoman opettavainen kokemus. Näkökulmani laajeni ymmärtämään paremmin musiikin opetuksen koko kenttää sekä valtakunnallisella tasolla että musiikkioppilaitoksen johdon tasolla. Ennen projektia olin tarkastellut musiikin opettamista lähinnä opettajan ja oppilaan

näkökulmasta. Eritoten työn kautta tuli perehdyttyä musiikin perusopetuksen järjestämisen malliin Suomessa niin musiikin yleisen kuin laajan oppimääränkin osalta.

Prosessissa kartoitimme myös mahdollisuuksia siihen, voisimmeko tarjota musiikin perusopetusta laajan oppimäärän puitteissa. Koska taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän suorittaminen musiikissa perustuu niin vahvasti suomalaiseen hyväksi koettuun tasokoejärjestelmään, meillä ei toistaiseksi ollut mahdollisuutta saada opetuslupaa siihen ABRSM-perusteisen tasokoejärjestelmämme vuoksi. Asiaa tiedusteltiin erikseen Musiikkioppilaitosten liitolta (SML). Emme ole haudanneet ajatusta, että ehkä joskus tulevaisuudessa ABRSM-järjestelmä otetaan Suomessa vaihtoehtoiseksi Suomen musiikkioppilaitosten liiton hyväksymäksi tasokoejärjestelmäksi, niin että musiikin perusopetuksen laajan oppimäärän voi suorittaa myös ABRSM-tasokokeita suorittaen. Tämä tulee olemaan uusi projektimme ja suunnittelen jo laativani esityksen SML:lle, jossa perustelen ABRSM-tasokoejärjestelmän sopivuutta Suomen olosuhteisiin.

Paitsi että opetussuunnitelmatyö opetti ymmärtämään musiikin perusopetuksen kenttää Suomessa, auttoi se myös oman opettajuuden kehittämässä. Prosessin aikana jouduimme paljon keskustelemaan arvoista ja siitä miten toteutetaan hyvää opetusta. Minua prosessi kehitti viulunsoiton opettajana, koska keskustelut opettamisesta ja opettamisen arvoista muiden opettajien kanssa toimivat itsereflektion välineenä. Tuli peilattua omia käsityksiään hyvästä opetuksesta toisen opettajien käsityksiin, ja omat arvot omassa opetustyössä tarkentuivat prosessin myötä. Sain ideoita siitä, minkälaiseksi opettajaksi haluan itse kehittyä ja mikä on minun opettajuuteni henkilökohtainen arvoperusta. Osaltaan laatimani opetussuunnitelma hyvin pitkälle ilmentää omaa henkilökohtaista arvoperustaa.

Se, että projektin kautta tulin tutustuneeksi muun muassa erilaisiin oppimiskäsityksiin, sekä Simultaneous Learning -malliin, luonnollisesti myös kehitti minua opettajana. Simultaneous Learning -malliin tutustumisen myötä olen saanut käyttöön ison joukon konkreettisia keinoja, joilla toteuttaa käytännön opetustyötä.

Koska jouduin laatimaan opetuksen suunnitelmat kaikille oppiaineille, joita ISM opettaa, tulin tutustuneeksi semmoistenkin oppiaineiden opetukseen joista minulla ei ollut omakohtaista kokemusta. Oli pitkällinen prosessi tutustua aivan jokaisen ABRSM-tasokokeen kriteeristöön ja laatia yhteistyössä kyseisen oppiaineen opettajan kanssa kiteytetty suunnitelma siitä, miten valmennus ko. tasokokeen suorittamiseen tai vastaavan osaamistason saavuttamiseen tapahtuisi. Prosessin kautta tulin tutustuneeksi hyvin perusteellisesti monen oppiaineen opetukseen. Varsinkin teoria-aineiden ja säveltapailun (PM-aine) opetukseen tulin tutustuneeksi hyvinkin yksityiskohtaisesti ja laajasti. Opin siis tavattoman paljon niiden aineiden opetuksesta, ja uskon tämän prosessin kautta oppineeni tarvittaessa toimimaan esim. teorian tai säveltapailun (PM) opettajana pätevämmän puuttuessa.

Opetussuunnitelman laatijan työssä minua ilahdutti se, sain toimia ISM:n toiminnan kehittäjänä ja tehdä ISM:n niin operatiivisen, kuin strategisen johtamisen työtä. Sain siis työssäni hyödyntää aikaisempaa osaamistani, jota olen hankkinut mm. opiskelemalla palvelujohtamisen -ja yrittäjyyden koulutusohjelmassa Laurea Ammattikorkeakoulussa, sekä työni kautta toimiessani palveluyritysten esimiestehtävissä. Itse näen että laatimani opetussuunnitelma on vallan käyttökelpoinen musiikkikoulun strategisen johtamisen väline ja olen siitä ylpeä.

Nyt voin hetkellisesti huokaista helpotuksesta, kun sekä opetussuunnitelma, että opinnäytetyöni kirjallinen osuus valmistuivat. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opetussuunnitelmatyö olisi päättynyt tähän. Opetussuunnitelmatyö on prosessi, joka ei valmistu koskaan. Opetussuunnitelma tarkentuu ja muovautuu niin kauan kuin opetan tai työskentelen ISM:n palveluksessa.

LÄHTEET

Ablouh A, Vehviläinen N. 2015. Opetussuunnitelma, International School of Music.

The Associated board of Royal schools of music. 2015. ABRSM. [Viitattu 5.01.2015.] Saatavissa : <http://fi.abrsm.org/en/home>.

Harris, P. 2014 Simultaneous Learning –The definitive guide. Faber Music, London.

Kanervio, A. 2013. Viulistin polku kohti flow-harjoittelua. Opinnäytetyö Lahden Ammattikorkeakoulu. Musiikin koulutusohjelma.

L 21.8 1998/19980633. Laki taiteen perusopetuksesta. Valtion säädöstietopankki Finlex. [viitattu 5.01.2015.] Saatavissa : <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>.

Leino A-L & J, 1997. Opettaminen ammattina, Kirjapaino Oy Westpoint, Rauma.

Opetushallitus, 2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. [viitattu 5.01.2015] saatavissa http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus/musiikki

Opetushallitus 2002, Musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. [viitattu 5.01.2015.] Saatavissa: http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf

Opetushallitus 2015. Koulutus ja tutkinnot / Taiteen perusopetus /musiikki. [viitattu 5.01.2015.] Saatavissa: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/taiteen_perusopetus/musiikki.

Puutio M, 2012. Harjoittelumadon matkassa - Pikkumusikantin harjoitteluopasta rakentamassa. Opinnäytetyö. Keskipohjanmaan ammattikorkeakoulu. Kulttuurin ja hyvinvoinnin yksikkö.

Puutio M, 2014: Luovaa soiton opetusta. [Viitattu 5.01.2015.] Saatavissa <http://marjukkapuutio.wordpress.com>.

Pässilä T, Niinikuru L, Rokka P. (ei vuosilukua). Opetussuunnitelma uusiksi, opas ja virikemateriaali koulujen opetussuunnitelmatyöhän. Kirjapaino OMA, Jyväskylä.

Rauste-Von Wright M, Von Wright Johan, Soini Tiina (2003). Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. WSOY.Helsinki

Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.

Salovaara, H, 2004: Oppimisen teoriasta tukea tieto- ja viestintä tekniikan pedagogiseen käyttöön. [viitattu 5.01.2015.]Suomen virtuaali yliopisto. Saatavissa http://tievie oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_3/konstruktivismi.html.

SML, 2007. Musiikinopetus Suomessa [viitattu 5.01.2015.]Saatavissa <http://www.musiikinopetus.fi/fi/jarjestelma>.

LIITTEET

Liite 1: Opetussuunnitelma, International School of Music