

Kahden maakunnan musiikkikulttuuriset diskurssit alkuopetuksen musiikkia ohjaavissa asiakirjoissa

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Eero Koski-Lammi

Ohjaaja:
Yliopistonlehtori Serja Turunen

21.3.2022
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Eero Koski-Lammi

Otsikko: Kahden maakunnan musiikkikulttuuriset diskurssit alkuopetuksen musiikkia ohjaavissa asiakirjoissa

Ohjaaja: yliopistonlehtori Serja Turunen

Sivumäärä: 58 sivua, 2 liites.

Päivämäärä: 21.3.2022

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, miten Etelä-Pohjanmaan ja Satakunnan kaupunkien paikallisten opetussuunnitelmien ja kulttuurikasvatussuunnitelmien välinen puhe musiikkikulttuurista ja kulttuuriperinnöstä tulivat näkyviksi paikallisissa ja alueellisissa asiakirjoissa sekä mitkä olivat näiden asiakirjojen keskeiset diskurssit. Diskursseja tutkittiin lisäksi maakunnallisten painotusten sekä kulttuurisen puheen näkökulmasta. Näitä tavoitteita lähestyttiin tutkimalla paikallisia ja maakunnallisia opetussuunnitelmia sekä kaupunkien kulttuurikasvatussuunnitelmia.

Tutkimuksen tutkimusmenetelmänä toimi diskurssianalyysi, jonka avulla pyrittiin selvittämään paikallisten opetussuunnitelmien ja kulttuurikasvatussuunnitelmien eroja ja yhtäläisyyksiä sekä painotuksia diskurssien avulla. Tarkennettu tutkimusnäkökulma oli ranskalainen traditio ja rationalistinen diskurssianalyysi. Osaksi tutkimuksen viitekehystä luotiin oma diskurssianalyysin näkökulma, kulttuurinen puhe, joka toimi osana aineiston analyysia. Tutkimuksen aineisto koostui kolmen Etelä-Pohjanmaan ja kolmen Satakunnan maakunnan kaupungin opetussuunnitelmista ja kulttuurikasvatussuunnitelmista sekä valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta.

Tutkimuksessa ilmeni, että mitä kattavammin kaupungit ja kunnat olivat avanneet kulttuurikasvatussuunnitelmansa, sitä todennäköisemmin ja helpommin ne olivat kytkettävissä opetussuunnitelmiin. Musiikillinen kulttuuriperintö välittyi kaikilla kaupungeilla erityisesti paikallisen konserttikulttuurin tuomisella osaksi opetusta. Diskurssien painottuminen tietyssä maakunnassa ei ollut vahvasti tulkittavissa. Kuitenkin yhdessä maakuntia tarkasteltaessa draaman ja konsertin diskurssit olivat vahvoja. Kulttuurinen puhe välittyi aineistosta erityisesti mainittujen yhteistyötahojen kautta.

Avainsanat: opetussuunnitelma, diskurssianalyysi, paikallinen opetussuunnitelma, musiikki, alkukasvatus, kulttuurikasvatussuunnitelma

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	5
2	OPETUSSUUNNITELMAT	7
2.1	Opetussuunnitelman määritelmä	7
2.1.1	Curriculum – angloamerikkalainen koulukunta	9
2.1.2	Lehrplan – saksalainen koulukunta	10
2.1.3	Curriculum- ja Lehrplan-ajattelun yhdistäminen	10
2.2	Paikallinen ja alueellinen opetussuunnitelma	11
2.3	Opetussuunnitelmatutkimuksia musiikinopetuksessa	13
3	KULTTUURIKASVATUSSUUNNITELMAT	16
3.1	Kulttuurikasvatussuunnitelmat Suomessa	16
3.2	Kulttuurikasvatussuunnitelmat kansainvälisesti	18
4	MUSIIKKIKASVATUS	20
4.1	Musiikki oppiaineena	20
4.2	Musiikki alkukasvatuksen opetussuunnitelmassa	22
5	TUTKIMUSKYSYMYS	24
6	TUTKIMUSMETODOLOGIA- JA MENETELMÄ	25
6.1	Aineisto	25
6.2	Diskurssianalyysi	26
6.2.1	Ranskalainen traditio	28
6.2.2	Rationalistinen diskurssianalyysi – ranskalainen diskurssianalyysi	29
6.3	Opetussuunnitelmat ja kulttuurikasvatussuunnitelmat aineistossa yleisesti	30
6.4	Tutkimuksen toteutus	30
7	TULOKSET	34
7.1	Musiikkikulttuuria ja kulttuuriperintöä koskeva puhe aineistossa	34
7.1.1	Maakuntien musiikkia ja kulttuuriperintöä koskeva puhe paikallisissa asiakirjoissa	34
7.1.2	Alueellisten asiakirjojen yhteys valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan	36
7.1.3	Paikallisten opetussuunnitelmien suhde kulttuurikasvatussuunnitelmiin	38
7.2	Yhteiset musiikkia ja kulttuuriperintöä koskevat diskurssit alueellisissa alkukasvatuksen musiikkia koskevissa asiakirjoissa	41
7.2.1	Yhteiset diskurssit opetussuunnitelmissa	41

7.2.2	Yhteiset diskurssit kulttuurikasvatussuunnitelmissa	43
7.2.3	Diskurssien painotukset ja kulttuurinen puhe	45
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	48
9	POHDINTA	50
9.1	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi	53
9.2	Mahdollisia tutkimuskohteita tulevaisuudessa	55
	LÄHTEET	57
	TUTKIMUKSESSA KÄYTETTY AINEISTO	61
	LIITTEET	63
	LIITE 1: Aineistotaulukko	63

1 JOHDANTO

Valtakunnallista perusopetuksen opetussuunnitelmaa on tutkittu jo melko paljon monestakin eri näkökulmasta. Myös musiikin oppiaineesta on jo runsaasti tutkimuksia opetussuunnitelmatutkimuksen kentällä. Vähemmälle huomiolle ovat kuitenkin jääneet alueelliset ja paikalliset opetussuunnitelmat. Kandidaatintutkielmassani tutkin paikallisen opetussuunnitelman toteutumista musiikin oppikirjassarjassa ensimmäisellä vuosiluokalla. Nyt minua kiinnostaa erityisesti musiikin opetusta ohjaavien asiakirjojen diskurssit maakunnissa musiikkikulttuurin näkökulmasta.

Toinen mielenkiintoinen asiakirja, johon tässä tutkimuksessa perehdyn, on kulttuurikasvatussuunnitelma. Viimeisen vajaan kymmenen vuoden aikana, se on jalkauttanut omaa rooliaan osana perusopetusta ohjaavia dokumentteja. Kulttuurikasvatussuunnitelma on kunnan tai alueen sopimus ja suunnitelma kulttuuri-, taide- ja kulttuuriperintökasvatuksen toteuttamisesta. Se toimii kunnissa osana opetusta ja antaa raamit kulttuurin ja koulun väliselle yhteistyölle, jota vuosiluokittain toteutetaan. (Järvelä 2017; Kulttuurikasvatussuunnitelma.fi 2016; Setälä, Tiainen-Niemistö & Vesikansa 2016.) Sen tehtävä osana varsinkin musiikin opetusta on kasvanut, jonka kautta musiikkikulttuuri on tullut yhä vankemmaksi musiikkikasvatuksen teemaksi.

Musiikin oppiaineen asema opetussuunnitelmissa ja valtakunnallisissa sekä paikallisissa tuntijaoissa on ollut usein erityisesti opetussuunnitelmakierroksilla pöydällä. Sen asemasta osana peruskoulua on kiistelty vuosikymmeniä, mutta fakta on se, että se on yleissivistävä oppiaine siinä missä muutkin alakoulussa opetettavat aineet. Koulunhan yksi päätehtävistä on toimia yleissivistävänä instituutiona ja kasvattaa kunnollisia yhteiskunnan kansalaisia. Sen asemaa perustellaan milloin milläkin argumentilla, mutta kaikki ne argumentit ovat perusteltuja. Suomi (2011) puhuu eettisestä ja esteettisestä herkkyydestä ja juuri musiikki on se aspekti, joka tuottaa kehittymistä eettisyyden ja esteettisyyden kokemisessa, jotka ovat tärkeitä yleissivistyksen ja yhteiskunnallisen luonteen omaksumisessa.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opetussuunnitelmien ja kulttuurikasvatussuunnitelmien välisen puheen näkyvyyttä musiikinopetusta ohjaavissa asiakirjoissa ja näiden välisiä keskeisiä diskursseja. Tutkimuksen tutkimusmenetelmänä käytin diskurssianalyysia, koska koin diskurssien kautta saavani vastauksia tutkimuskysymyksiini. Tarkempana näkökulmana toimi ranskalainen traditio (ts.

rationalistinen diskurssianalyysi). Diskurssintutkimus määrittää kielenkäytön, kirjoitettujen tekstien, keskustelun, puheen tai kokonaisten viestintätapahtumien tutkimukseksi (Viitala 2018).

Koska kulttuurikasvatussuunnitelma on varsin uusi asiakirja kasvatustieteellisellä, alueellisella sekä paikallisella kentällä, koen tämän tutkimuksen tuovan lisäarvoa kulttuurikasvatussuunnitelmille. Tätä tutkimusta tehdessä on ollut hieno huomata, miten lukuisat kunnat ja kaupungit ovat ottaneet kulttuurikasvatussuunnitelman käyttöönsä sekä miten kokonaisvaltaisesti niitä on avattu teksteissä. Opetussuunnitelmakontekstissa kulttuurikasvatussuunnitelmasta ei kuitenkaan ole tehty tieteellisiä tutkimuksia.

Aineistoni koostuu paikallisista sekä alueellisista opetussuunnitelmista sekä näiden kuntien kulttuurikasvatussuunnitelmista. Tutkimuksen teemat pyörivät valtakunnallisen opetussuunnitelman, paikallisen opetussuunnitelman, diskurssianalyysin, musiikin, alkukasvatuksen sekä kulttuurikasvatussuunnitelman ympärillä. Tässä tutkimuksessa tutkin Etelä-Pohjanmaan ja Satakunnan kaupunkien opetussuunnitelmien diskursseja alkuopetuksen musiikin osalta. Tutkin opetussuunnitelmia ja kulttuurikasvatussuunnitelmia niin maakuntakohtaisesti kuin myös yhdessä. Lähestyn diskursseja myös niiden painottumisen sekä *kulttuurisen puheen* kautta. Kulttuurinen puhe on näkökulma, jonka loin osaksi aineiston analyysia (ks. kuvio 1). Kulttuurisessa puheessa yhdistyvät kulttuurin muotoutuminen sekä ympäristöltä lainaaminen. Siinä voidaan puhua muotoutumisen ja muuntumisen symbioosista. Näkökulman perustana toimivat ranskalainen rationalistinen diskurssianalyysi (Remes 2003; 2006) sekä kulttuurinen perspektiivi (Törrönen 2005).

Tätä tutkimusta voisi tulevaisuudessa hyödyntää paikallisen ja alueellisen opetussuunnitelman kehittämistyössä. Myös valtakunnallisen opetussuunnitelman kehitystyössä koen tämän tutkimuksen tarjoavan mahdollisesti uutta perspektiiviä musiikkikasvatukseen sekä opetussuunnitelmatyöhön musiikkikulttuurin näkökulmasta. Kulttuurikasvatussuunnitelmien ollessa melko tuore ilmiö kasvatustieteellisellä kentällä, koen tämän tutkimuksen tuovan myös niiden kehittämiseen uutta näkökulmaa alkukasvatuksen musiikin osalta sekä myös siihen, miten paikallista kulttuuria on mahdollista tuoda esiin osana kulttuurikasvatussuunnitelmia.

2 OPETUSSUUNNITELMAT

2.1 Opetussuunnitelman määritelmä

Suomessa eri tasoilla toteutettavat ja laadittavat opetussuunnitelma-asiakirjat ovat osa valtakunnallista opetuksen ohjausjärjestelmää, johon kuuluvat paikallisen ja kansallisen opetussuunnitelman lisäksi Suomen laki ja valtakunnalliset asetukset. Tämän opetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa, että perusopetuslaissa ja -asetuksessa määritellyt keskeiset periaatteet ja kasvatukselliset tavoitteet välittyvät käytännön koulutyöhön, opiskeluun ja opetukseen. (Annevirta & Salminen 2014.) Perusopetusta ohjaavat asiakirjojen kokonaisuudet ja päätökset muodostuvat monista paikallisista sekä valtakunnallisista normeista. Nämä normit ovat perusopetuslaki, Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettuna opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, esi- ja perusopetussuunnitelman perusteet, opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma sekä opetussuunnitelmaan perustuva perusopetusasetuksen 9. §:n mukainen vuosittainen suunnitelma. (Johnson 2007a; Perusopetusasetus 1998/852.) Opetussuunnitelmalla tähdätään toteuttamaan Suomen perustuslain opetukselle asettamat vaatimukset. Opetuksen tulee siis edistää tasa-arvoisuutta ja sivistystä yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Opetuksen tavoitteena on turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maassa. (Perustuslaki 1998/628 § 2.)

Opetussuunnitelmäkäsittelyä pystyy tarkastelemaan lukuisista eri näkökulmista. Itse opetussuunnitelmaa pidetään yhtenä keskeisimmistä koulua ohjaavista asiakirjoista eli dokumenteista (Laine 2019; Marjanen 2011, 398; Uusikylä & Atjonen 2007, 50–51). Sen sanotaan olevan myös koulumaailman tärkein asiakirja (Annevirta & Salminen 2014). Opetussuunnitelma on perinteisesti nähty formaalina oppimista ja opetusta säätelevänä dokumenttina eli käytännöllisenä ja konkreettisenä käsikirjana. Se osoittaa, mihin opetuksen toteutuksen, muun koulun toiminnan ja oppimisen tulisi tähdätä. (Rissanen & Vitikka 2019; Törmä 2003, 83.) Opetuksen ja oppimisen muutoksen mahdollistajana ja ohjaajana opetussuunnitelma on hyvinkin keskeisessä asemassa (Krokkfors 2017, 247). Siinä ilmaistaan kyseisen koulun tai kouluasteen tavoitteet ja oppilasarvioinnin periaatteet sekä oppiaines (Heinonen 2005, 7; Mølsted 2015, 452). Opetussuunnitelmalla pyritään varmistamaan opetuksen suunnittelun ja toteutuksen kansallinen yhdenmukaisuus (Rissanen & Vitikka 2019). Lisäksi opetussuunnitelmasta käyvät ilmi virallisesti hyväksytyt tavoitteet, sisällöt,

tavoitteet, opetuksen toteuttamiseen liittyvät periaatteet, arvioinnin perusteet ja joskus myös suositeltavat opetusmenetelmät (Laine 2019; Mølstad 2015, 452; Törmä 2003, 83). Se on etukäteissuunnitelma kaikista niistä toimista, joilla koululle asetetut kasvatustavoitteet pyritään toteuttamaan (Marjanen 2011, 285). Annevirta ja Salminen (2014) kirjottavat lisäksi, että perusopetuksen opetussuunnitelma on kansallinen normi ja sen tehtävänä on asettaa kansallisesti yhtenäinen perusta paikallisille opetussuunnitelmille, kansalaisten koulutuksen perusoikeuksien, yleissivistyksen, tasa-arvon, opetuksen yhtenäisyyden sekä laadun ja oikeusturvan varmistamiselle (Annevirta & Salminen 2014; Rissanen & Vitikka 2019).

Opetussuunnitelmalla on vuosien varrella ollut monia eri nimityksiä kuvaamassa sen toimintaa. Näihin nimityksiin lukeutuvat lukusuunnitelma, oppiennätys, opintosuunnitelma, koulutussuunnitelma ja opinto-opas. Se on aina laadittu kirjallisena ja hyväksytty jonkin virallisen tahon toimesta valtakunnallisesti. Opetussuunnitelma on didaktiikan alakäsite, joka kuuluu didaktiikan piiriin yhtenä sen tärkeistä osista. Se on mahdollista ymmärtää myös didaktiikan yläkäsitteenä, koska opetussuunnitelma on mahdollista muuttaa potentiaalisen hyväksi opetuskäytännöksi. (Uusikylä & Atjonen 2007, 50–51.)

Monien ihmisten mielessä opetussuunnitelma välittyy vain siten, mitä oppiaineita opetetaan kasvatusinstituutioissa eli kouluissa. Tämä on kuitenkin todella kapea määritelmä, sillä huomiotta eivät ole moraaliset ja eettiset lähtökohdat. (Heimonen 2008, 62.)

Opetussuunnitelma voidaan määritellä monilla eri tavoilla sekä mitä se itsessään määrittelee. Uusikylän ja Atjosen (2007, 50) mukaan se on suunnitelma siitä, mitä oppilaille pitää koulussa opettaa tai ennakolta laadittu kokonaissuunnitelma kaikista niistä toimenpiteistä, joilla pyritään koulukasvatukselle asetettuihin päämääriin. Heidän mukaansa kyse on ennakoitusta opetustapahtumasta. Opetussuunnitelmasta tulee ilmetä opetusta koskevat rakennepäätökset, koulun tehtävä, omaleimaisuus sekä toiminta-ajatus (Heinonen 2005, 9). Opetussuunnitelmasta ilmenevät kasvatukselliset näkökohdat sekä koulutuspoliittiset tavoitteet (Marjanen 2011, 385). Törmä (2003, 90) määrittää yhdeksi opetussuunnitelman tehtäväksi selvittää mikä on tietoa, millainen tieto on tärkeää ja millaiset tietokokonaisuudet ovat keskeisiä. Lunenburg (2011) taas kirjoittaa, että oppilaiden odotetaan saavuttavan tietotaitoa ja kompetenssia (Lunenburg 2011). Muun muassa Krokforsin (2017) mukaan suomalaisella opetussuunnitelmalla on kaksinainen tehtävä: se toimii normatiivisena, hallinnollisena sekä jopa juridisena ohjausdokumenttina ja toisaalta opettajien pedagogisena työkaluna (Krokfors 2017, 247; Laine 2019; Mølstad 2015, 452; Rissanen & Vitikka 2019).

Opetussuunnitelmia on myös mahdollista tarkastella tasoina. Tavanomainen tapa jäsenellä opetussuunnitelman käsitettä on puhua toimeenpannusta, kirjoitetusta ja toteutuneesta tai koetusta opetussuunnitelmasta (Uusikylä & Atjonen 2007, 55). Suomi (2019) puhuu kolmijaottelusta: virallinen tai kirjoitettu opetussuunnitelma, toteutettu opetussuunnitelma sekä toteutunut opetussuunnitelma. Tarkoitettussa opetussuunnitelmassa puhutaan opetuksen tärkeimmistä tavoitteista ja sisällöistä. Toteutettu opetussuunnitelma taasen tarkoittaa opettajan ymmärrystä virallisesta opetussuunnitelmasta, kun opetus – oppimistilanne tapahtuu luokassa tai muualla koulussa. Toteutunut opetussuunnitelma viittaa oppilaiden saavuttamiin oppimistuloksiin, joita mitataan usein erilaisilla testeillä. (Suomi 2019.)

Koulutusjärjestelmän ylimmillä tasoilla opetussuunnitelmaa pidetään eräänlaisena tulevaisuuden ratkaisujen suuntaajana ja koulutusideologiana (Rissanen & Vitikka 2019). Opetussuunnitelma voi sisältää mahdollisesti myös opintoja, jotka kehittävät tulevaisuuden aikuisiän taitojen harjoittamista niin henkilökohtaisen kiinnostuksen kuin myös ammatillisten taitojen näkökulmasta (Lunenburg 2011). Opetussuunnitelman merkitys peruskouluissa onkin siis erityisen keskeinen, sillä perusopetus koskettaa käytännössä jokaista kansalaista (Pyhältö & Soini 2007).

2.1.1 Curriculum – angloamerikkalainen koulukunta

Ehkäpä kuuluisin, opetussuunnitelma-ajatteluun yhdistettävä didaktinen koulukunta on curriculum -ajattelu. Se perustuu pitkälti John Deweyn teoreettiseen ajatteluun. Curriculum -mallin ydin on oppimistavoitteiden tuominen opetuksen lähtökohdaksi ja kasvatustavoitteiden sekä pedagogisten periaatteiden nostaminen opetussuunnitelman keskiöön. Opettajan tehtävänä on curriculum-ajattelun mukaan implementoida laadittu opetussuunnitelma, eli ts. opettaja nähdään kouluinstituution työntekijänä, jonka tehtävä on välittää oppilaille opetussuunnitelman tavoitteet mahdollisimman tarkasti. (Annevirta & Salminen 2014.) Curriculum-ajattelussa välittyvät selkeästi amerikkalaisen modernin suunnittelun vaikutukset ja Deweyn käsitys lapsen kokonaiskehityksen kuvaamisesta, joten toiminnan kuvaamisesta tuli merkittävä osa curriculum-ajattelua. Mallin tulee vastata mahdollisimman hyvin lapsen kokonaiskehitystä. (Vitikka 2009.) Deweyn mukaan, lapsi on kypsytön olento, jonka tietoa sekä kokemusta tulee syventää ja laajentaa. Hänen tehtävänä on vastaanottaa ja hyväksyä tietoa. Ihanteena on hänen kehityksensä ja kasvamisensa. Kaikki oppiaineet ovat välineitä, joita arvostetaan, koska ne palvelevat lapsen kasvun tarpeita. Itse lapsi, ei oppiaine, asettaa oppimisen tarpeelle laadun ja määrän. (SophiaOmni 2011.)

Curriculum-käsitteen tulo ajoittui 1960-luvulle, jolloin todettiin opetussuunnitelmien sisältöjen tarvitsevan uudistamista, johon didaktiikkaa suuremmat yhteiskunnalliset kehykset tulivat tarpeeseen. Näin didaktiikan keskeiseksi kohteeksi tuli oppiminen, ja sen laaja-alaiset tavoitteet siirtyivät opetuksen suunnittelun pääkohteeksi. Tästä johtaa myös suuntauksen kutsuminen ns. tavoiteorientoituneeksi suuntaukseksi. Sen peruskäsitteenä on oppimistavoite, jolla viitataan käyttäytymisenä ilmaistuun tavoitteeseen, johon oppilas pyrkii. Opetuksen suunnittelu tulee aloittaa didaktisista ratkaisuista oppimistavoitteiden ollessa opetuksen kriteereinä. (Vitikka 2009.)

2.1.2 Lehrplan – saksalainen koulukunta

Toinen kuuluisa didaktinen opetussuunnitelmamalli on saksalainen Lehrplan, joka perustuu saksalaisen Johann Friedrich Herbartin teoreettiseen ajatteluun. Tässä ajattelussa, opetuksen toteuttamisen lähtökohtana on opetettavien asioiden sisältö ja sen tarkoituksena on korostaa eri oppiaineiden sekä tieteenalojen sisällöllisiä elementtejä. Opettajan toiminnan lähtökohtana Lehrplan-ajattelussa on opetussuunnitelman sisältöjen, oman opettajuuden ja oppilaiden tarpeiden (oppiminen ja kasvaminen) kokonaisvaltainen reflektointi. Tällöin olennaiset kysymykset opetuksen suunnittelussa ovat mitä ja miksi. (Annevirta & Salminen 2014.)

Sisältämällä ainekohtaiset oppimäärät, Lehrplan-mallia pidetään tiedonalapainotteisena. Mallissa huomio suunnataan nimenomaan opetuksen sisältöön. Opetuksen avulla sisältö saatetaan oppijan oppimisprosessin kohteeksi eli tarkoituksena on edistää oppilaan tiettyyn sisältöainekseen kohdistuvaa oppimisprosessia. Järkeä ja tietoa korostamalla, kehittyi malli rationaaliselle opetussuunnitelmien laadinnalle. Lehrplan-ajattelussa opittavat sisällöt luetellaan vuosiluokittain, noudatetaan kronologista järjestystä sekä asetetaan käsitteellisesti yksinkertaisemmat asiat vaikeampien edelle. Lehrplan-tyyppisessä opetussuunnitelmassa oppiaineet esitetään erillisine sisältöineen ja tavoitteineen. (Vitikka 2009.)

2.1.3 Curriculum- ja Lehrplan-ajattelun yhdistäminen

Jos pohditaan opetussuunnitelmia kansainvälisestä näkökulmasta, useiden maiden kansallisissa opetussuunnitelmissa on nähtävissä niin curriculum- kuin myös Lehrplan-ajattelun yhdistäminen. Yhdistäminen näkyy asettamalla laajoja kasvatustavoitteita ja toisaalta asettamalla yksityiskohtaisia standardeja oppimissuorituksille. Suomessa näiden yhteys näkyy perusopetussuunnitelmissa, kun aluksi on esitetty yleisemmän tason periaatteet arvoista ja kasvatustavoitteista. Tämän jälkeen oppimiskäsitys kuvataan usein curriculum-ajattelun

hengessä, minkä jälkeen esitetään erikseen vielä Lehrplan-ajattelulle tyypilliset oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt. (Annevirta & Salminen 2014.)

Vitikka (2009) kertoo, että Lehrplan-malli on suppeampi kuin curriculum-malli, mutta siinä tärkeänä sisältönä ovat hallinnolliset määräykset koskien esimerkiksi tuntijakoa. Pedagogiset ohjeet ja oppilaan kehitykseen liittyvät tavoitteet löytyvät taasen curriculum-ajattelusta. Suomessa ei ole koskaan selvästi eroteltu näitä ajattelumalleja, vaan pyrkimyksenä on ollut yhdistää näiden mallien pedagoginen sekä hallinnollinen ulottuvuus. Opetussuunnitelman tasolla tämä tarkoittaa eheytetyn ja ainejakoisen opetussuunnitelman välistä yhteistyötä. (Vitikka 2009.)

2.2 Paikallinen ja alueellinen opetussuunnitelma

Suomen perustuslaissa opetussuunnitelmasta säädetään asetus myös paikallisen opetussuunnitelman näkökulmasta. Opetussuunnitelma tulee laatia yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa (Perusopetuslaki 1998/628 § 15). Opetuksen järjestäjällä eli kunnalla on vastuu paikallisen opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa määritellään paikallisesti päätettävät asiat eli mitä paikallinen opetuksen järjestäjä on oikeutettu tekemään paikalliseen opetussuunnitelmaansa. Näihin kuuluvat 1–2 vuosiluokkakokonaisuuden erityispiirteiden ja tehtävien suunnittelu sekä valinta, kunkin oppiaineen tavoitteet ja keskeiset sisällöt vuosiluokilla 1–2 sekä oppimisympäristöihin, ohjaukseen, työtapoihin, tukeen, eriyttämiseen ja oppimisen arviointiin liittyvät mahdolliset erityispiirteet vuosiluokkakokonaisuudessa 1–2. Myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, painotukset ja oppilaiden kehittymisen tukeminen ovat osa paikallisen tahon päätäntävaltaan kuuluvia asioita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Lisäksi kuntakohtaisessa osassa määritellään muun muassa tuntijako, arvot, oppimiskäsitys sekä valinnaisuuteen ja koulun toimintakulttuuriin liittyvät painotukset. (Rissanen & Vitikka 2019.)

Johnson (2007a) kirjoittaa opetussuunnitelmaprosessista seuraavasti:

”Opetussuunnitelmaprosessin avulla pannaan paikallisesti toimeen opetussuunnitelman perusteiden määrittelemää opetussuunnitelmatyötä, hyväksytään sen tuloksena aikaan saatu asiakirja, joka ohjaa koulun toimintaa. Opetussuunnitelmaprosessin katsotaan olevan jatkuva prosessi, joka osallistaa kaikki opettajat. Se on tärkeä osa perusopetuksen yhtenäistämisprosessia.” (Johnson 2007a.) Opetussuunnitelmaa onkin perinteisesti pidetty

suomalaisen koulun kehittämisen ytimenä (Pyhältö & Soini 2007). Opetushallitus on korostanut paikallisen opetussuunnitelman laatimiseen linkittyvässä ohjauksessa paikallisen ja kansallisen valmisteluprosessin avoimuutta, sekä oppilaiden, huoltajien, ammattilaisten sekä yhteistyökumppaneiden osallistumisen merkitystä. Tämän taustana on ollut, että opetussuunnitelman valmisteluun osallistuminen mahdollistaa siihen sitoutumisen ja sen ymmärtämisen. Opetussuunnitelman perusteiden kansallinen yhdenmukaisuus tarjoaa opetuksen järjestäjälle runsaasti vapautta tehdä paikallisia suunnitelmallisia ratkaisuja. Siksi opetussuunnitelmat ovatkin erilaisia eri kunnissa ja jopa kuntien sisällä eri opinahjoissa. Tästä voidaan todeta, että valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet eivät ole aina sama asia kuin paikallinen opetussuunnitelma, vaikka se määrittääkin opetuksessa vaadittavat sisällöt ja tavoitteet. (Rissanen & Vitikka 2019.)

Paikallisissa opetussuunnitelmissa on useimmiten kuntakohtainen osa, jota kunnan kaikki koulut noudattavat. Ne pitävät sisällään myös koulukohtaisia osia, jotka koulut laativat itse. (Annevirta & Salminen 2014.) Paikallinen opetussuunnitelma voidaan laatia seutukunnallisena, kuntakohtaisena tai koulukohtaisena. Toinen mahdollisuus on se, että suunnitelma sisältää opetuksen järjestäjän yhteisiä sekä useamman koulun yhteisiä ja/tai koulukohtaisia osioita. (POPS 2014; Rissanen & Vitikka 2019.) Opetuksen järjestäjä voi siis päättää opetussuunnitelmaan sisältyvien ratkaisujen delegoinnista kouluille ja koulukohtaisen opetussuunnitelman laadinnasta, mikä useimmissa tapauksissa onkin menettelytapana (POPS 2014). Kunta- ja koulutasolla keskitytäänkin usein hallinnollisissa asiakirjoissa määriteltyjen yleistavoitteiden käytännöllistämiseen. Tämä tapahtuu määrittelemällä opetussuunnitelman yksityiskohtaiset osatavoitteet sekä niiden toteutumisen arvioimiseen tarvittavat tavat ja keinot. (Pyhältö & Soini 2007.)

Päätöksentekoprosessi siirrettiin paikallistasolle 1990-luvulla, jolloin se kohdistui erityisesti kouluille sekä kunnille. Näin rehtoreilla, koululautakunnilla ja muilla yhteisön johtajilla eli kunnallisen tason opetussuunnitelmatyöhön osallistuvilla oli suuri rooli ja vastuu erilaisiin uskomuksiin, toimintatapoihin sekä perusteluihin perustuvien opetussuunnitelmapäätösten tekemisessä ja soveltamisessa käytäntöön. (Abril & Gault 2006; Annevirta & Salminen 2014; Mølstad 2015; Rissanen & Vitikka 2019.) Opetussuunnitelmatyön edellytyksenä on paikallisten toimijoiden riittävä ammatillinen kompetenssi opetussuunnitelmatyötä varten. Paikallinen opetussuunnitelmatyö voi koskea myös "oikean" ymmärryksen löytämistä määrätystä opetussuunnitelmasta, jossa keskitytään kansallisen opetussuunnitelman toteuttamiseen. Toisaalta paikallisen työn rakentaminen Suomen valtakunnallisen

opetussuunnitelman kanssa viittaa paikallisen opetussuunnitelman kehittämisprosesseihin. Näin ollen kuntataso vastaa paikallisen opetussuunnitelman laatimisesta kansallisen opetussuunnitelman perusteella. Suomen hallitus siirtää vastuun paikallisesta opetussuunnitelmasta näin ollen myös kouluille ja opettajille. Paikallisen opetussuunnitelman tulisi siis toimia valtakunnallisen ja paikallisen tason välisenä yhteytenä. (Mølstad 2015.) Paikallisissa opetussuunnitelmissa täsmennetään ja konkretisoidaan perusteissa esitettyjä normeja kunkin koulun ja kunnan omaleimaiset mahdollisuudet ja tarpeet huomioiden (Annevirta & Salminen 2014).

Westbury (2008) kirjoittaa, että Tylerin mukaan *Basic Principles of Curriculum* -teoksessa on neljä keskeistä kysymystä opetussuunnitelman luomistyössä. Ensimmäinen kysymys on: Mitä koulutustarkoituksia oppilaitos pyrkii opetussuunnitelmalla saavuttamaan? Toiseksi: Mitä koulutuskokemuksia instituutio tarjoaa saavuttaakseen nämä tavoitteet? Kolmantena: Miten nämä kasvatukselliset kokemukset on organisoitu? Ja viimeisenä: Kuinka näiden tavoitteiden saavuttaminen tai näiden kokemusten arvo lopulta arvioidaan? Näiden kysymysten tarkoituksena on antaa työryhmän jäsenille neuvottelupohja, jotta opetussuunnitelmat ja opintojaksot saadaan paremmin suunnattua niille kuuluviin koulutustarkoituksiin. (Westbury 2008.)

Opetussuunnitelmanuudistuksissa, valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden määräykseen joudutaan vastaamaan eri tavoin paikallisen kouluorganisaation eri tasoilta. Johnson (2007b) nostaa ristiriitaisuuden opetussuunnitelmien uudistamisprosesseissa, kun kouluorganisaatioilta edellytetään perinteisen monitasoisen ja virkamiesmäisen luonteensa lisäksi uudenlaisen toimintakulttuurin omaksumista. (Johnson 2007b.) Opetussuunnitelman luomistyöhön osallistuvilla opettajilla on suuressa arvossa rehtoreiden antama tuki, erityisesti musiikin opetussuunnitelman parissa työskentelevillä. Musiikki on oppiaineena erityinen, sillä koulun tarjoamat resurssit ovat usein sidoksissa oppiaineen sisältöihin sekä tavoitteisiin. Näin rehtorin tarjoama tuki niin henkisesti kuin myös taloudellisesti nousee elintärkeään arvoon, kun pohditaan asioita, joita paikalliseen tai koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan lopulta kirjataan. (Abril & Gault 2006.)

2.3 Opetussuunnitelmatutkimuksia musiikinopetuksessa

Autio, Hakalan ja Kujalan (2017) toimittamassa teoksessa *Opetussuunnitelmatutkimus – Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* käsitellään laajasti opetussuunnitelmatutkimusta Suomessa. Autio (2017) kirjoittaa omassa tekstissään, että

opetussuunnitelmatutkimus pystytään nykypäivänä oikeuttamaan omaksi akateemiseksi tutkimusalakseen. Suomenkielinen opetussuunnitelmatutkimuksen käsite tulee kuitenkin käsittää kirjaimellista merkitystään laajemmaksi, eikä sitä pidä keskittää pelkästään opetuksen suunnitteluun linkittyvään tutkimukseen. Opetussuunnitelmatutkimuksen peruskäsitteen voisi avata sanoin kasvatuksellinen kokemus, teoreettinen artikulointi ja niiden punoutuminen organisatorisiin ja instituutionaalisiin yhteyksiin. Opetussuunnitelmatutkimus luo mahdollisuuden koko koulutusjärjestelmän kansainvälisesti sekä kansallisesti perusteellisempaan analyysiin, mikä mahdollistaa sen linkittämisen muuhun kulttuuri- ja yhteiskuntadynamiikkaan liittyväksi elementiksi. (Autio 2017.)

Aleksi Ojala (2018) kirjoittaa artikkelissaan tuottamisohjaisesta musiikinopetuksesta. Hänen tavoitteenaan tutkimuksessaan on ollut kehittää tuottamisohjainen oppimisen menetelmä (*learning through producing*), jossa tarkoituksena on oppia musiikkia luovan, pitkäkestoisen ja teknologia-avusteisen tiimityön kautta. Hän perustaa ajatuksen perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteisiin, sillä ne nojaavat oppimiskäsitykseen, jonka mukaan ”oppilas on aktiivinen toimija” ja yksi musiikin opetuksen keskeisistä tehtävistä on ”aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen” kasvattaminen. Tuottamisohjaisen oppimisen menetelmän tarkoituksena on lisätä nuorten kulttuurista toimijuutta ja osallisuutta, erityisesti musiikin tuottamisen näkökulmasta. Ojalan tutkimuksen tavoitteena oli yhä useamman nuoren mahdollisuus saada koulussa säännöllisesti oppia musiikkia sanoittamalla, sovittamalla, säveltämällä sekä omia kappaleitaan miksaamalla ja niitä jakamalla myös koulun ulkopuolella. Tutkimuksessa selvisi, että kun musiikillista taitoa, tietoa ja identiteettiä rakennetaan oman musiikin tuottamisen kautta, oppilaille avautuu mahdollisuuksia hyödyntää digitaalitekniologiaa musiikin oppimisessa, muodostaa käytäntöyhteisöjä sekä opiskella heille itselleen olennaisten musiikillisten materiaalien ja työkalujen parissa. (Ojala 2018.)

Henna Suomi (2019) selvitti väitöskirjassaan *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteutumisen näkökulmasta*, että millainen on tulevan luokanopettajan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta oleva musiikillinen kompetenssi. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena viidessä luokanopettajankoulutuslaitoksessa. Tutkimuksessa selvisi, että opiskelijoiden musiikilliset tiedot osoittautuivat keskimäärin kohtalaisiksi. Myös opiskelijat itse arvioivat taitonsa pääosin kohtalaisiksi, mutta yksilölliset erot tulivat ilmi erityisesti aikaisemman musiikkiharrastuneisuuden kautta. (Suomi 2019.)

Garvis, Barton ja Hartwig (2017) tutkivat Ruotsin ja Australian musiikin oppiaineen eroja ja samankaltaisuuksia opetussuunnitelmissa. Eroja löytyi muun muassa musiikillisten termien läpikäymisessä. Ruotsissa perehdyttiin varsin yksityiskohtaisesti esimerkiksi rytmiin, liikkeeseen ja äänen sävyihin, kun taas Australiassa asioita käytiin läpi yleisemmällä tasolla. Samankaltaisuuksia löytyi kuitenkin myös runsaasti. Molemmissa maissa oman kulttuuriperimän vaaliminen korostui musiikin opiskelussa (Australiassa aboriginaalit, Ruotsissa saamelaiset). Molemmat maat keskittyivät terveyteen ja turvallisuuteen, mitkä linkittyvät äänentuottoon ja ryhtiin, ts. ergonomiaan. Musiikkiteknologian hyödyntäminen tuli molemmissa opetussuunnitelmissa ilmi, kuten myös musiikin historian opiskelu. Kaiken kaikkiaan samat sisällöt tulivat käsitellyiksi kummassakin maassa pääosin samoina ikävuosina. Huomionarvoista on kuitenkin se, että Australiassa oppivelvollisuus alkaa lapsen ollessa viisivuotias, kun taas Ruotsissa koulu alkaa seitsemän ikävuoden ikäisenä. (Garvis, Barton & Hartwig 2017.)

Australialaisessa opetussuunnitelmassa musiikki linkittyy Taiteiden kokonaisuuteen, johon kuuluvat lisäksi tanssi, draama, mediataiteet sekä visuaaliset taiteet. Musiikin oppiaineen tavoitteita opetussuunnitelmassa ovat muun muassa: luova, ajatteleva, innovatiivinen, taitava ja tietoinen muusikkous; taito improvisoida, esiintyä ja kuunnella tarkoituksella sekä esteettinen tieto ja musiikin eri kulttuurien kunnioittaminen. (Garvis ym. 2017.)

Ruotsissa opetussuunnitelma on enemmän Suomen vastaavan kaltainen. Musiikkia oppiaineena on kuvailtu seuraavasti: Musiikki on olemassa kaikissa kulttuureissa ja vaikuttaa ihmisiin fyysisesti, henkisesti ja tunteellisesti. Musiikkia esteettisenä ilmaisun muotona käytetään laajasti eri konteksteissa ja se omaa eri toimintoja sekä tarkoituksia jokaiselle. (Garvis ym. 2017.)

Bate (2018) tutki tutkimusartikkelissaan musiikin oppiaineen perusteluita kansallisessa opetussuunnitelmassa Englannissa. Näkökulmana hänellä oli tapakäsitys ja kysymys sosiaalisesta oikeudenmukaisuudesta sekä akateemisesta kurinalaisuudesta. Tutkimus esittää musiikin kansallisen opetussuunnitelman kriittisen arvioinnin kautta sekä selvittää, miten musiikin kehittäminen ja rooli voitaisiin perustella menestyksekkäästi koulutusjärjestelmässä, joka on täysin sitoutunut sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. Klassisen filosofisen pragmatismien "tottumuskäsitettä" käyttäen se arvioi, kuinka ja miksi musiikin kasvatuksellinen arvo tulisi ymmärtää ei sen "akateemisen ankaruuden", vaan sen omalaatuisen ja luonnostaan horjuttavan luonteen kautta. (Bate 2018.)

3 KULTTUURIKASVATUSSUUNNITELMAT

3.1 Kulttuurikasvatussuunnitelmat Suomessa

Laki kuntien kulttuuritoiminnasta on asettanut kunnille tehtäväksi järjestää kulttuuritoimintaa omassa kunnassaan. Tämän toteuttamiseksi, kuntien tulee tehdä muun muassa seuraavia asioita: tarjota mahdollisuuksia taiteen ja kulttuurin eri alojen ja muotojen tavoitteelliseen taide- sekä kulttuurikasvatukseen, edistää kulttuuriperinnön käyttöä ja ylläpitämistä sekä paikallista identiteettiä kehittävää ja tukevaa toimintaa, edistää kulttuurista vuorovaikutusta sekä toteuttaa muita taiteeseen ja kulttuuriin liittyviä toimia. (Laki kuntien kulttuuritoiminnasta 166/2019 § 2.)

Kulttuurikasvatussuunnitelma on Suomen paikallisessa sekä alueellisessa mittakaavassa varsin uusi asiakirja ja toimintaa ohjaava dokumentti. Kulttuurikasvatussuunnitelma on kunnan tai alueen sopimus ja suunnitelma siitä, miten kulttuuri- ja kulttuuriperintökasvatusta tarjotaan systemaattisesti osana kunnan perusopetusta vuosiluokalta toiselle edeten. (Järvelä 2017.) Kehittämistehtävällä tuetaan kuntien kulttuuritoiminnan vaikuttavuutta, laatua sekä kuntien keskinäistä toimintaa. Muille toimijoille sekä kunnille kehittämistehtävä on vapaaehtoinen. (Laki kuntien kulttuuritoiminnasta 166/2019 § 6.)

Kulttuurikasvatussuunnitelma on kulttuuri-, taide- ja kulttuuriperintökasvatuksen toteuttamiseen suunniteltu käytännön työkalu, joka toimii kunnissa osana opetusta ja antaa raamit kulttuurin ja koulun väliselle yhteistyölle (Kulttuurikasvatussuunnitelma.fi 2016; Setälä ym. 2016). Se laaditaan ja sitä toteutetaan koulujen ja kulttuuri- ja taidealan toimijoiden kanssa yhteistyössä. Se pohjaa kunnan omaan kulttuuritarjontaan ja -perintöön sekä lasten ja nuorten omaehtoiseen toimintaan. Sen avulla lapsilla ja nuorilla on mahdollisuus tutustua koulupäivän aikana systemaattisesti oman kuntansa kulttuurielämään ja oppia itse tuottamaan luovia sisältöjä. (Kulttuurikasvatussuunnitelma.fi 2016; Kulttuurivoltti - hankeraportti 2016.) Kulttuurikasvatussuunnitelma edistää kulttuurin aikatauluttamista sekä saatavuutta päiväkotij- ja kouluarkeen sopivaksi (Setälä ym. 2016). Myös valtakunnalliseen perusopetussuunnitelmaan on kirjattu kulttuurin merkityksestä. Perusopetuksen kulttuuritehtävänä on edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista. Lisäksi sen kulttuuritehtävänä on tukea oppilaita oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa. (POPS 2014.) Kulttuuriperintökasvatuksessa esimerkiksi musiikki liittyy lisäksi tasa-arvoisen, sosiaalisen ja kestävän elämäntavan

periaatteiden edistämiseen (Ruokonen 2016). Oman kulttuuriperimän ymmärtäminen on olennainen osa kestävästä kehitystä edistävän koulutuksen sekä kasvatuksen strategiaa (Turunen 2016).

Kulttuurivoltti-hanke on Suomen Kulttuuriperintökasvatuksen seuran ja Suomen lastenkulttuurikeskusten liiton, joka tunnettiin aikaisemmin nimellä Lastenkulttuurikeskusten verkosto, ideoima vuonna 2014 toteutettu hanke. Sen päämääränä oli lasten ja nuorten kulttuuristen oikeuksien vakiinnuttaminen rakenteelliseksi osaksi kaikkia kulttuurin toimintaohjelmia. Hanke toimi kuntien tukena paikallisten kulttuurikasvatussuunnitelmien suunnittelemisessa sekä toteuttamisessa. Hankkeen keskeisenä tavoitteena oli innostavan ja käytännönläheisen opasmateriaalin tuottaminen, jonka ympärille järjestettäisiin valtakunnallinen koulutuskiertue. (Kulttuurivoltti -hankeraportti 2016.) Lastenkulttuurin Laatuksikirjan (Setälä ym. 2016) tavoitteena on, että Suomen jokaisessa kunnassa olisi toimiva kulttuurikasvatussuunnitelma. Se tähdentää lisäksi, että perusasteen kouluissa tulisi olla oma kulttuuriyhdysopettaja, jonka toimenkuvaan kuuluu koulun ja kulttuurilaitosten välisestä yhteistyöstä vastaaminen. (Setälä ym. 2016.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) sanotaan seuraavasti: ”Opetuksen järjestäjä päättää ja kuvaa opetussuunnitelmassa opetussuunnitelman laadintaan ja kehittämiseen liittyvät asiat: mitkä ovat ne paikalliset suunnitelmat ja ohjelmat, jotka täydentävät ja toteuttavat opetussuunnitelmaa ...kulttuurikasvatussuunnitelmaa...”

Kulttuurikasvatussuunnitelma perustuu perusopetussuunnitelman toteuttamiseen ja tekee koulujen kulttuurikasvatustyöstä tavoitteellista. Se takaa samalla kaikille oppilaille samat osallistumisen mahdollisuudet. Kulttuurikasvatus koskee kaikkea opetusta nivoon yhteen eri oppiaineita, mikä tekee siitä laaja-alaisen ja monipuolisen työkalun osaksi päivittäistä opetusta. (Kulttuurikasvatussuunnitelma.fi 2016; Kulttuurivoltti -hankeraportti 2016.)

Kulttuurikasvatussuunnitelman avulla vahvistetaan lisäksi lasten ja nuorten kulttuurikompetenssia. Kulttuurikompetenssi tarkoittaa yksilön kykyä käyttää, omaksua ja muuttaa kulttuuria. (Kulttuurikasvatussuunnitelma.fi 2016; Kulttuurivoltti -hankeraportti 2016.) Se rakentuu jo varhaislapsuudesta kokemisen ja oppimisen kautta. Se koostuu neljästä osatekijästä, jotka ovat tiedot, taidot, tietoisuus ja asenteet. Kulttuurikompetenssi on suurimmilta osin tiedostamatonta. (Seirala 2012.) Oman kulttuuriperinnön arvostaminen sekä tunteminen luo lapsen ja nuoren kulttuuri-identiteetille vankan perustan (Louhivuori 2011, 16).

Ympäri Suomea tavataan erilaisia nimityksiä asiakirjalle, mutta ajatus ja sisältö ovat kuitenkin samat. Nimityksiä ovat muun muassa kulttuuriopetus- tai kasvatussuunnitelma, kulttuuripolku, -reitti tai -kalenteri. (Kulttuurivoltti -hankeraportti 2016.) Muita mahdollisia nimityksiä ovat kulttuurirappuset, karuselli-, -matka ja -kello (Setälä ym. 2016).

Tässä tutkimuksessa en suoraan puhu kulttuurisen kestävän kasvatuksen käsitteestä, mutta koen sen relevantiksi mainita tutkimuksen näkökulman kannalta. Kulttuurisesti kestävä kasvatusta huomioi kulttuurin paikallisella, kansallisella ja globaalilla tasolla sekä sisällyttää opetukseen kulttuuriperinnön, kansainvälisyyden ja historiatietoisuuden, kulttuuriympäristöt, monikulttuurisuuden, luovuuden ja moninaisuuden, paikallisuuden, tapakulttuurin sekä sukupolvien välisyyden, tukien oppijan identiteettiprosessia samalla mahdollistaen ja turvaten kulttuuristen oikeuksien toteutumisen. (Laine 2017.)

3.2 Kulttuurikasvatussuunnitelmat kansainvälisesti

Kulttuurikasvatussuunnitelmia on hyödynnetty myös kansainvälisesti. Erityisesti Englannissa, kulttuurikasvatussuunnitelmia käytetään koulujen kulttuurisen toiminnan tukemiseksi. Arts Council England käynnisti vuonna 2015 hankkeen, joka kantoi nimeä *Local Cultural Education Partnership* (LCEP). Tällä hankkeella pyrittiin vastaamaan kulttuurisen kasvatuksen ongelmiin ja laajentamaan kasvatuksen kulttuurista kenttää. Suomeksi käännettynä kulttuurikasvatussuunnitelma Englannissa olisi kulttuurikasvatusyhteistyö. Arts Council on tehnyt runsaasti tutkimusta kulttuurin merkityksestä ja sen vaikutuksista lapsille ja nuorille. (University of Bedfordshire 2015.)

LCEP on malli, jota on tuotu erityisesti Lontoon eri kokoisiin opinahjoihin, mutta myös muihin kaupunkeihin ympäri Englantia. Sen tarkoituksena on monialaiset, strategiset yhteistyöt eri instituutioiden välillä, jotka pyrkivät yhdistämään ja kehittämään kulttuurillista kasvatusta lapsille ja nuorille heidän paikallisella alueellaan. Kuten Suomen kulttuurikasvatussuunnitelmat, LCEP:t ovat paikallisesti suunniteltuja tietyn alueen haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Kulttuurivoltti-hankkeen tavoin, he tarjoavat kouluille ja alueille suunnittelu apua suunnitelmien toteuttamiseen. Vuonna 2020 Arts Council'n tavoitteena oli perustaa vähintään 50 kulttuurikasvatusyhteistyötä kansallisesti. (A New Direction 2021; University of Bedfordshire 2015.)

Hall ja Thomson (2021) kertovat, että Englannissa ja Walesissa oli 2000-luvun alkupuolella *Creative Partnership* (CP) ohjelma, joka perustui luovuuden korostamiseen kouluissa. Tuo

ohjelma kuitenkin lopetettiin seuraavan Englannin hallituksen astuessa virkaan.

Tutkimuksessaan he tutkivat miten Creative Partnership ohjelma voisi kantaa hedelmää tulevaisuudessakin. (Hall & Thomson 2021.)

Tracking Arts Learning and Engagement (TATE) oli kolmivuotinen tutkimusprojekti vuosina 2015–2018, jota rahoitti edellä mainittu Arts Council England. Tutkimuksessa tutkittiin mitä opettajat oppivat sitoutumisellaan kulttuurillisiin organisaatioihin ja siirtämällä näitä oppejaan omaan luokkahuoneeseensa. Tutkimuksessa tarkasteltiin lisäksi, mitä oppilaat saivat näistä oppimiskokemuksista. Tutkimuksessa löytyi kuusi teemaa, jotka tutkimukseen osallistuneet oppilaat nostivat esiin. Ne olivat: 1) oppilaat saivat enemmän vapautta taiteiden opetuksessa, 2) taiteissa ei ole oikeaa eikä väärää, 3) taiteet auttoivat oppilaita rakentamaan uskoa itseensä sekä itseluottamusta, 4) taiteet tuottivat hyvän olon tunnetta, 5) taiteiden opiskeleminen on vaativaa ja siihen täytyy tehdä töitä sekä 6) taiteiden opettajat ovat persooniltaan hieman erilaisia teoreettisten aineiden opettajiin verrattuna. (Hall & Thomson 2021.)

Suomen ja Englannin kulttuurikasvatussuunnitelmien välillä ei ole paljon eroavaisuuksia. Kummassakin maassa suunnitelmat ovat paikallisesti suunniteltuja ja hankkeet tarjoavat suunnitteluapua kaupungeille. Molempien maiden pääasiallisena tavoitteena on koulujen ja lasten kulttuuritoiminnan tukeminen sekä kulttuurin tuominen osaksi päivittäistä kouluarkea. Englannissa kulttuurikasvatussuunnitelmia koskeva tutkimus on kuitenkin pidemmällä kuin Suomessa.

4 MUSIIKKIKASVATUS

4.1 Musiikki oppiaineena

”Musiikkikasvatus kuuluu kaikille.” (Ruokonen 2016)

Läpi historian, filosofit, aristokraatit, uskonnolliset johtajat ja muut kansalliset virkamiehet ovat kuvailleet musiikkikasvatuksen välttämättömänä komponenttina yhteiskunnalle (Abril & Gault 2006). Musiikki on kuulunut kautta aikojen ihmiskunnan kulttuuriin. Musiikki on ollut viestinnän, inhimillisen ilmaisun sekä luovuuden muoto, kulttuurinen muisti ja ennen kaikkea nautinnon lähde. Musiikki luo kanavan kulttuuriselle yhdessä ololle ja itseilmaisulle.

Musiikkikasvatus Suomessa on rakentunut pitkälle länsimäisen taidemusiikin käsite- ja arvomaailmaan, samalla vaalien omaa kansanmusiikkiperintöämme. (Ruokonen 2016.) Vuoden 1966 Komiteamietinnössä, musiikki sekä kuvataide edustivat taideaineita, jossa korostui esteettisen tajun kehittäminen. Tuolloin sitä pidettiin yhtenä peruskoulun tärkeimmistä tehtävistä. Vuoden 1994 perusopetussuunnitelmassa, musiikinopetus lokeroitiin esteettisen kasvatuksen alueeksi. (Suomi 2011.)

Valtakunnallisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa musiikin oppiainetta kuvataan monipuolisesti. Musiikin tehtävä oppiaineena on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Oppilaiden musiikillisen osaamisen laajenemisella vahvistetaan myönteistä suhdetta musiikkiin ja pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle. Musiikin opetuksessa pyritään ottamaan huomioon oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet, eheyttävät teemat, muut oppiaineet, koulun juhlat, tapahtumat sekä koulun ulkopuolella tapahtuva toiminta. Oppilaiden ilmaisutaitojen kehittymistä edesauttaa musiikin monipuolinen opiskelu. (POPS 2014.) Musiikinopetus tuleekin käsittää laaja-alaisesti, koko oppilasta kehittäväna toimintana (Marjanen 2011, 385). Musiikkia opettava opettaja perustaa opetuksensa opetussuunnitelmiin sekä niiden arvopohjaan. Samalla hänen tulee suhteuttaa opetuksensa omaan musiikkipedagogiseen toimintaansa ja ajattelutapaansa. (Ruokonen 2016.)

Musiikkikasvatuksen yhteydessä puhutaan usein sen vaikutuksista lasten ja nuorten kognitiiviseen kehitykseen. Esimerkiksi musiikkiharrastus voisi parantaa matemaattisia tai kielellisiä taitoja. Musiikilla on myös vaikutusta oman kulttuuri-identiteetin luomisessa ja ylläpitämisessä. (Louhivuori 2011, 15-18.) Musiikilla on lisäksi suuri rooli lasten fyysiselle kehitykselle. Eri instrumenttien soittaminen kehittää lihaskontrollia, koordinaatiotaitoja sekä

kestävyyttä. On myös tärkeää antaa lapsille paljon mahdollisuuksia liikkeeseen ja tanssiin, jotka ovat välttämättömiä elementtejä musiikillisen ymmärryksen muodostumisessa. Fyysiset elementit edesauttavat lasten kehittymistä eri osa-alueilla. (Harrison 2011.)

Musiikki on yleensä pakollinen oppiaine kouluissa monille lapsille ympäri maailmaa (Garvis ym. 2017). Itse musiikin oppiaineen asema peruskoulun oppiaineena ei ole aina itsestään selvä, vaan sen merkitystä joudutaan puolustamaan erityisesti perusopetuksen opetussuunnitelman uudistamistyössä. Kyse on musiikkikasvatuksen arvopohjasta eli nähdäänkö musiikki itsessään arvokkaana ihmiselämän osa-alueena vai onko sen merkitys välineellinen, kuten esimerkiksi oppilaita yhteiskuntaan valmistava tai koulumenestystä tukeva. Turunen puhuu hierarkkisesta, autonomisesta sekä kulttuurisesta musiikkikäsitelmästä. Hierarkkisessa musiikkikäsitelmässä joillain tietyillä musiikkigenreillä on ylivoimainen arvo sekä asema muiden kustannuksella, kuten esimerkiksi länsimainen musiikki länsimaaisessa maassa. Autonomisessa musiikkikäsitelmässä kullakin genrellä on toisistaan riippumaton arvonsa. Kulttuurinen musiikkikäsitelmä taas korostaa musiikin tilanne- ja kulttuurisidonnaisuutta, eikä sisäistä arvoa. (Turunen 2016.)

Kun puhutaan musiikista oppiaineena, on se ennen kaikkea yleissivistävä oppiaine. Se sijoittuu poikkeuksetta esteettisen kasvatuksen puolelle. Sen arvo kansallisen kulttuurin kehittämisen kannalta on hyvin keskeistä. Sivistyksemme perustat ja kulttuurimme olisivat koetuksella, mikäli musiikki ei olisi synnyttämässä tiettyä eettistä ja esteettistä herkkyyttä. Kansallisen perintemme tunteminen ja vaaliminen on jokaisen kansalaisen asia. (Suomi 2011; 2019.)

Musiikinopetuksen konkreettisia työtapoja ovat soittaminen, laulaminen, liikunta, kuuntelu sekä luova ilmaisu. Perusedellytyksenä oppimiselle nähdään musiikin kuuntelun. (Suomi 2019.) Musiikin opetuksen tavoitteena on uusien oivallusten sekä aktiivisen toiminnan synnyttäminen ja kokonaisvaltaisuuden saavuttaminen. Yhteisöllisyys on keskeistä prosessissa, jossa lapsen ilmaisu ja musiikillisen tiedon rakentuminen tapahtuvat työstämällä ja jakamalla niitä yhdessä muiden kanssa. Onkin ehdottoman tärkeää, että jokainen oppilas kokee musiikista iloa, onnistumisen kokemuksia ja saa kannustavaa palautetta uusien asioiden oppimisesta. (Ruokonen 2016.)

4.2 Musiikki alkukasvatuksen opetussuunnitelmassa

Musiikin opetuksen tavoitteiden yläkategorioita ovat vuosiluokilla 1–2 osallisuus, musisointi ja luova tuottaminen, kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa sekä oppimaan oppiminen musiikissa (POPS 2014; Ruokonen 2016).

Lähtökohtana opetussuunnitelmissa on kokonaisvaltainen ja eheyttävä lähestymistapa musiikkikasvatukseen (Marjanen 2011, 385; Ruokonen 2016), jossa lasten osallisuus, leikki sekä oivaltavan ja tutkivan oppimisen ideat ovat läsnä oppimisprosessissa. Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa korostetaan myös kunnioittavaa ja avointa suhtautumista erilaisiin perheisiin sekä kotien erilaisiin kasvatuskäytäntöihin ja katsomuksiin. (POPS 2014; Ruokonen 2016). Opetussuunnitelmassa huomioidaan lisäksi monia eri asioita musiikin osalta. Niitä ovat oppilaiden valmiudet ja tarpeet, musiikkiperinnön siirtäminen, musiikkielämän kansainväliset ja kansalliset muutokset sekä kehittämistarpeet, kunkin oppilaitoksen toimintaympäristö ja omaleimaisuus. Musiikin opetussuunnitelma kehittyikin jatkuvasti. Musiikin opetussuunnitelmaan vaikuttavat esimerkiksi alati muuttuva ja kehittyvä nykypäivän musiikki. (Marjanen 2011, 386–398.)

Jo vuosina 1985–1987 kunnat laativat omat musiikin opetussuunnitelmansa valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta. Päättäjävaltaa kunnilla oli tavoitteista, opetuksen sisällöistä sekä tuntimääristä. Musiikin ohjelmistovalinnoissa tuli huomioida paikallinen soitinvalikoima sekä painottaa koulun ympäristön musiikkia. (Suomi 2019.)

Arvioinnin tulee olla lasta ohjaavaa sekä rohkaisevaa. Erityisesti yhteistyötaitojen kehittämiseen lasta rohkaistaan runsaasti ja huomiota kiinnitetään lisäksi musisoitaitojen edistämiseen. Keskeisiä oppimisprosessin kannalta olevia kohteita musiikissa ovat muun muassa edistyminen musiikillisissa yhteistyötaitoissa sekä edistyminen musiikin peruskäsitteiden hahmottamisessa musiikillisen toiminnan kautta. (POPS 2014; Ruokonen 2016.)

Suomi (2019) nostaa esiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksen, joka on konstruktivismi. Tämä asettaa hänen mukaansa musiikinopetukselle tiettyjä pedagogisia lähtökohtia. Konstruktivismi tarkoittaa opetuksen perustumista jo oppijan olemassa oleviin tietoihin ja käsityksiin opiskeltavasta ilmiöstä. Opettajan onkin tärkeä tiedostaa, että koska aikaisemmat kiinnostuksen kohteet ja kokemukset vaikuttavat asioiden tulkintatapoihin, oppilas saattaa ymmärtää jonkin asian eri tavalla kuin opettaja itse. Musiikin oppiaineen kontekstissa, oppilaille on erilaisia kokemuksia ja

ennakkoasenteita sekä erilainen suhde musiikkiin. Kun puhutaan sosiaalisesta konstruktivismista musiikin kontekstissa, oppijoilla on jokin yhteinen musiikki-intressi. Oppiminen perustuu tässä tapauksessa mahdollisuuksiin, eikä suoraan asetettuihin tavoitteisiin. (Suomi 2019.)

Musiikkikasvatustraditiomme on perustunut pääasiassa rationalistiseen lähestymistapaa, jossa looginen ja verbaalinen analyttisyys sekä älyllisyys ovat korostuneessa asemassa suhteessa kokemuksellisuuteen, tunneulottuvuuteen ja vapaaseen ilmaisuun. Kun puhutaan musiikkikäsitteistä, peruskoulun opetussuunnitelmat eivät perustu yksittäiseen musiikkikäsitteeseen. Yksi musiikkikäsitteistä on kulttuurinen musiikkikäsite ja se kuvastuu musiikin opetussuunnitelmien tavoitteista. (Turunen 2016.)

Esiopetuksessa kokonaisvaltaisena lähestymistapana on ”ilmaisun monet muodot” ja se muovaantuu vuosiluokilla 1–2 taiteiden oppiaineiksi, joista yksi on musiikki. Alkuopetus rakentuukin esiopetuksessa saatuihin valmiuksiin, pientä oppilasta innostaen ja rohkaisten. Musiikillinen oppiminen lapsella tapahtuu aktiivisten vuorovaikutteisten musiikillisten kokemusten kautta. Näitä tapoja ovat leikkien, laulaen, liikkuen, soittaen, aktiivisesti kuunnellen sekä itseään monipuolisesti ilmaisten. (Ruokonen 2016.)

Jokaisella lapsella on oltava oikeus taiteisiin ja kulttuuriin, luovaan toimintaan ja leikkiin. Musiikkikasvatus vaalii tätä mielikuvituksen ja leikin mahdollisuutta yhteisöllisessä sekä yksilöllisessä toiminnassa ja luovassa tuottamisessa. (Ruokonen 2016.) Opetuksella luodaan edellytykset musiikin elämänikäiselle harrastamiselle sekä edellytykset hyvään musiikkisuhteeseen (Marjanen 2011, 398). Oppimisessa ja musiikinopetuksessa, tasa-arvon toteutuminen on yksi tärkeimmistä arvoista (Suomi 2019).

5 TUTKIMUSKYSYMYS

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani oli tutkia, miten Etelä-Pohjanmaan ja Satakunnan kaupunkien paikallisten opetussuunnitelmien ja kulttuurikasvatussuunnitelmien välinen puhe musiikkikulttuurista ja kulttuuriperinnöstä tuli näkyväksi paikallisissa ja alueellisissa asiakirjoissa sekä mitkä olivat näiden asiakirjojen keskeiset diskurssit. Minua kiinnosti myös kulttuurikasvatussuunnitelmien ja opetussuunnitelmien diskurssien välinen suhde, jota tutkin lisäksi painotusten ja *kulttuurisen puheen* (ks. kuvio 1) näkökulmasta. Tutkimuksen tutkimusmenetelmänä käytin diskurssianalyysia, jolla pyrin selvittämään paikallisten opetussuunnitelmien ja kulttuurikasvatussuunnitelmien eroja ja yhtäläisyyksiä diskurssien avulla. Tutkimuksessa pyrin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

Miten alueellista musiikkikulttuuria ja kulttuuriperintöä koskeva puhe tulee näkyväksi musiikinopetusta määrittävissä paikallisissa ja alueellisissa asiakirjoissa?

Millaisia ovat alueellisten ja paikallisten opetussuunnitelmien sekä kulttuurikasvatussuunnitelmien keskeiset musiikkia koskevat diskurssit?

- Miten diskurssit painottuvat maakuntien kesken?

- Millaista kulttuurinen puhe on opetussuunnitelmien ja kulttuurikasvatussuunnitelmien diskursseissa?

Pyrin löytämään aineistosta diskursseja siitä, miten kulttuurikasvatussuunnitelmat ja paikalliset opetussuunnitelmat keskustelevat toistensa kanssa. Alueiden paikallista kulttuuriperintöä en avannut teoriaosassa, sillä selvitin, että tuleeko se näkyväksi aineistosta. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) sanotaan seuraavalla tavalla: ”Opetuksen järjestäjä ottaa opetussuunnitelmaa laatiessaan huomioon oppilaiden tarpeet, paikalliset erityispiirteet...”. Tutkimukseni perustui siis nimenomaan paikallisten erityispiirteiden tutkimiseen ja niiden välittymiseen diskurssianalyysin myötä.

6 TUTKIMUSMETODOLOGIA- JA MENETELMÄ

Pyrin tässä luvussa avaamaan tutkimus- sekä kirjoitusprosessiani. Kuten Hirsjärvi ym. (2015) kirjoittavat, ”juoneltaan etenevä kertomus” kuvastaa hyvin laadullisen tutkimuksen kirjallista kuvausta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 266) ja tällaista kerrontatapaa olenkin tässä luvussa pyrkinyt käyttämään. Kandidaatintutkielmani toteutin laadullisena aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä. Pro gradututkielmassani halusin viedä tutkimuksen syvemmälle, joten päädyin diskurssianalyysiin ja menetelmänä sen hyödyntäminen oli minulle selvää jo ennen tutkimuksen aloittamista. Lillqvist ja Pälli (2020) kirjoittavat, että diskurssianalyysi sopii metodiksi erityisesti sellaisiin tutkimusasetelmiin, joissa on keskeistä saada tietoa jonkin asian, ilmiön tai käytännön yhteiskunnallisesta tai kulttuurisesta ymmärryksestä ja kielen roolista tuon ymmärryksen tuottajana. Tutkimusmenetelmällä etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja sekä huomioita voidaan kiinnittää pieniinkin yksittäisiin ilmauksiin (Hirsjärvi ym. 2015, 226).

6.1 Aineisto

Tutkimuksen rajasin kahteen Suomen maakuntaan, Etelä-Pohjanmaan ja Satakunnan maakuntaan. Tämän rajauksen loin suhteestani maakuntiin ja siksi, koska olen tietoinen kummankin maakunnan kulttuurielämästä ja -mahdollisuuksista sekä palveluista. Lisäksi koin, että maakuntien erilaiset kulttuuriperimät tarjoaisivat tutkimukselle kiinnostavan viitekehyksen. Paikallisista opetussuunnitelmista rajasin käsiteltäväksi ainoastaan musiikin oppiaineen alkuopetuksessa, sillä musiikki on oma henkilökohtainen kiinnostuksen osa-alueeni. Myös juuri alkukasvatus kuuluu intohimon kohteisiini. Tässä tutkimuksessa keskityin ainoastaan paikallisiin ja maakunnallisiin opetussuunnitelmiin, enkä tutki opetussuunnitelmia koulukohtaisesti. Tutkimuksen kontekstissa ja toteuttamisessa puhun alkuopetuksesta ensimmäisenä ja toisena vuosiluokkana. Kulttuurikasvatussuunnitelmat rajasin koskemaan ainoastaan ensimmäisen ja toisen vuosiluokan ikähaarukkaa (7–8-vuotiaat) sekä esiopetusta, mikäli kaupunki oli määrittänyt esiopetukselle omia sisältöjään. Minusta oli mielenkiintoista tarkastella kulttuurikasvatussuunnitelmia juuri paikallisten opetussuunnitelmien näkökulmasta.

Tutkimukseen valitsin kolme satakuntalaista ja kolme eteläpohjalaista kaupunkia. Kunnat ovat suuria tai keskisuuria ja ne on valikoitu maakuntien kuntakeskusten ympäriltä. Etelä-Pohjanmaan maakunnan kunnat: Kauhavan kaupunki, Kurikan kaupunki sekä Seinäjoen kaupunki. Satakunnan maakunnan kunnat: Harjavallan kaupunki, Porin kaupunki sekä

Rauman kaupunki. Tutkimukseni aineisto koostui viidestä paikallisesta opetussuunnitelmasta sekä yhdestä alueellisesta opetussuunnitelmasta ja näiden kuntien kulttuurikasvatussuunnitelmista sekä valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta (taulukko 1).

Taulukko 1. Tutkimuksen sähköinen aineisto ja lyhenteet

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) POPS 2014			
	Etelä-Pohjanmaa		
	E-P		
	Kauhava	Kurikka	Seinäjäki
Paikallinen opetussuunnitelma	Eteläpohjalainen opetussuunnitelma (2015; 2016) EPOPS 2015; 2016 Kauhavan perusopetuksen opetussuunnitelma (2018) KAops 2018	Eteläpohjalainen opetussuunnitelma (2015; 2016) EPOPS 2015; 2016	Eteläpohjalainen opetussuunnitelma (2015; 2016) EPOPS 2015; 2016 Seinäjoen perusopetuksen opetussuunnitelma (2021) Sops 2021
Kulttuurikasvatussuunnitelma	Kauhavan esi- ja perusopetuksen kulttuurikasvatussuunnitelma (2019) KAkks 2019	Kulttuuriharppaus (2018) KUkks 2018	Kulttuurimatka (2019) Skks 2019
	Satakunta		
	Harjavalta	Pori	Rauma
Paikallinen opetussuunnitelma	Perusopetuksen opetussuunnitelma (2016) HAops 2016	Perusopetuksen opetussuunnitelma (2020) POops 2020	Perusopetuksen opetussuunnitelma (2016) Rops 2016
Kulttuurikasvatussuunnitelma	Harjavallan kaupungin kulttuurikasvatussuunnitelma (2020) Hkks 2020	Kulttuuripolku (2013) Pkks 2013	Rauman kaupungin kulttuurikasvatussuunnitelma vuosille 2020–2021 (2020) Rkks 2020

Yhtenä kunnan valintakriteerinä toimi lisäksi se, että kunta omaa oman paikallisen kulttuurikasvatussuunnitelman sekä paikallisen tai maakunnallisen opetussuunnitelman sähköisessä ja julkisessa muodossa. Nämä aineistot hankin Googlen hakukonetta käyttäen. Aineistoni koostui täysin sähköisistä dokumenteista.

6.2 Diskurssianalyysi

Diskurssianalyysin päätehtävänä on tarkastella esimerkiksi puhetta, kieltä, kielenkäyttöä, keskusteluja, viestejä, dialogeja, haastatteluja, mainontaa, oppikirjoja, puheita sekä näiden suhteita (Bhatia, Flowerdew & Jones 2009; Ilmonen 2007; Metsämuuronen 2006; Mills 1997). Diskurssintutkimusta on määritelty lisäksi kielenkäytön, kirjoitettujen tekstien, keskustelun, puheen tai kokonaisten viestintätapahtumien tutkimiseksi (Viitala 2018), sekä miten kielelliset sopimukset ohjaavat toimintaa ja ajattelua (Hirsjärvi ym. 2015, 225). Muita

tutkittavia termejä ovat sanasto, tulkintarepertuaari, merkityssysteemi, puheavaruus ja puhetapa. Todellisuudessa oleville puhetavoille, diskursseille, objekteille ja subjekteille annetaan kokoavia tulkintoja. (Törrönen 2005.) Tärkeitä kysymyksiä ovat, mitä kielellä tehdään sekä miten kieli ja sen käyttö yhdistyvät muihin yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin (Lillqvist & Pälli 2020). Ilmosen mukaan tekstien tulkinnassa tulee ottaa huomioon puhujien sosiaalinen kenttä sekä yhteiskunnallinen asema, joissa joillakin puhetavoilla on suurempi arvo kuin joillakin toisilla (Ilmonen 2007).

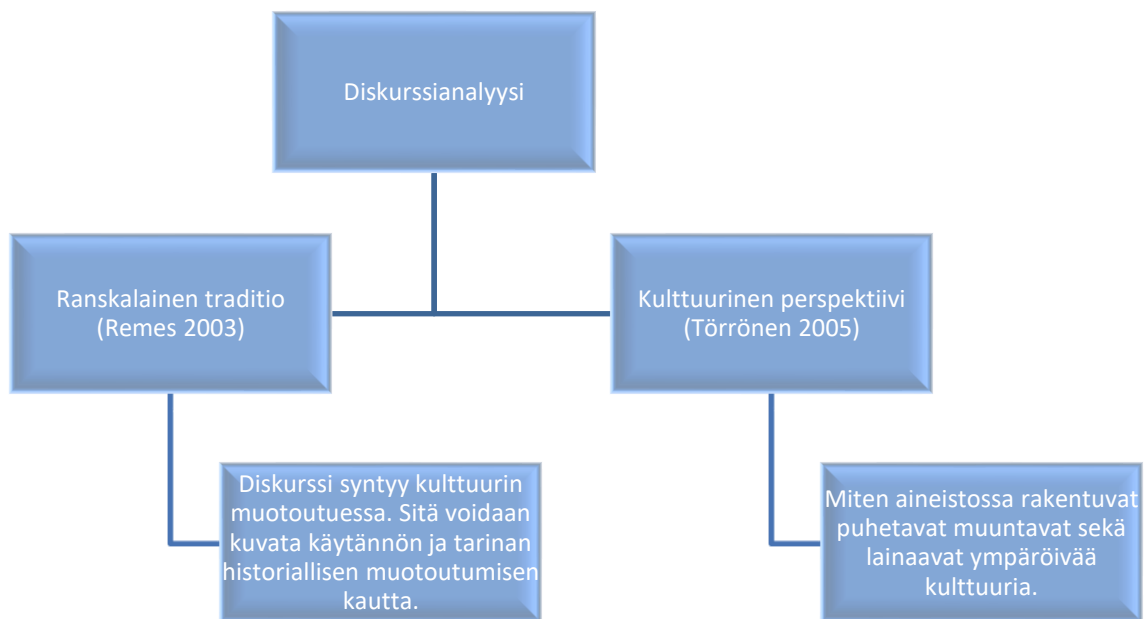
Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tutkitaan niitä kielellisiä tuotoksia ja prosesseja, joiden kautta yhteinen sosiaalinen todellisuus rakentuu. Diskurssin käsite viittaa sekä lausetta suurempiin kokonaisuuksiin että varsinaiseen kielenkäyttöön tilanteessa. Diskurssit ovat jaettuja ja sosiaalisia. (Pynnönen 2013.) Tutkimuksen sisäiset sitoumukset ohjaavat ja ehdollistavat aina tutkimusta ja siitä saatua sosiaalista todellisuutta. Nämä liittyvät metodologisiin valintoihin sekä perusteluihin. (Ilmonen 2007.) Oleellista on, että puheen osatekijät toimivat sosiaalisen vuorovaikutuksen muotona, joka tapahtuu tietyssä ajassa ja tilassa. Myös kirjoitettu teksti on viestintää, sillä osapuolet osallistuvat sosiokulttuuriseen toimintaan. Esimerkiksi yksittäinen sana voi merkitä eri asiaa eri yhteydessä. Pitää siis muistaa, että sanat eivät ole yksiselitteisiä. (Metsämuuronen 2006, 106–107.) Ilmonen (2007) kirjoittaa, että puhujien asemalla on merkitystä sille, minkälaisen legitimitetin, vaikuttavuuden ja painoarvon kielelliset investoinnit saavat. Diskurssianalyysi muodostaa tutkimukselle sekä teoreettista että metodologista viitekehystä (Ilmonen 2007; Viitala 2018).

Remes jakaa diskurssianalyysin kolmeen eri tutkimustraditioon: angloamerikkalaiseen traditioon, saksalaiseen traditioon sekä ranskalaiseen traditioon. Anglo-amerikkalaiselle traditiolle suurin merkitys on keskustelulla. Diskurssi käsitteenä tarkoittaa tässä yhteydessä keskustelussa syntyvää diskurssia. Todellisuuden luonne ja siihen vaikuttavat diskurssit ovat saksalaisen perinteen keskiössä. Ranskalainen traditio käsittää taasen diskurssin muotoutuvan kulttuurista. Sen merkityssisältöä voidaan kuvata käytännön ja tarinan historiallisen muotoutumisen kautta. (Remes 2003.)

Törrösen (2005) mukaan diskursseja voidaan analysoida kolmella eri tapaa: 1) tiukan aineistovetoisesti, 2) kulttuurisesta perspektiivistä tai 3) suhteessa yhteiskunnan materiaalisiin, taloudellisiin ja/tai poliittisiin prosesseihin. Kulttuurisessa näkökulmassa jäljitetään, miten aineistossa rakentuvat puhetavat muuntavat sekä lainaavat ympäröivää

kulttuuria. (Törrönen 2005.) Remeksen sekä Törrösen esittämät teoriat yhdistämällä, sain avattua kulttuuriin linkittyvää näkökulmaa laaja-alaisesti (kuvio 1.)

Kulttuurinen puhe sitouttaa yhteen kulttuurin muotoutumisen sekä ympäristöltä lainaamisen. Siinä ilmenee, mitä merkityksiä puhetavoilla on, kun ne ovat muotoutuneet käytännön tai tarinan mukaan. Kun ranskalainen traditio esittää diskurssin syntyvän kulttuurin muotoutuessa, kulttuurinen perspektiivi linkittää sen aineistossa rakentuviin puhetapoihin. Kulttuurisessa puheessa voidaan puhua siis muotoutumisen ja muuntumisen symbioosista.



Kuvio 1. Tutkimuksen viitekehyksessä käytettävät tarkennetut analyysitavat – Kulttuurinen puhe. Koski-Lammi 2022

6.2.1 Ranskalainen traditio

Toteutin tutkimuksen ranskalainen traditio painopisteenään. Valitsin tämän lähestymistavan tutkimukseen erityisesti sen kulttuuria tukevan näkökulman vuoksi. Ranskalaisen tradition kanssa hyödynsin Törrösen (2005) esittämää kulttuurista perspektiiviä.

Remes kirjoittaa, että ranskalaisen tradition mukaan kulttuurilla on luonne, joka sitoo ihmisiä sen funktioihin. Kulttuuri sisältää siis erilaisia diskursseja ja tässä toiminnassa diskurssit ja inhimillinen toiminta ovat alisteisia kulttuurille, jota ihmiset sosiaalisesti luovat.

Ranskalaisessa traditiossa diskurssi eli *discours* syntyy ranskan kielessä osana menneen ajan kuvausta. Tämä perustuu ranskan kielen tapaan esittää ilmiöiden tapahtuminen tarinoina sekä näiden sisäisinä sosiaalisina käytänteinä. Eli esittämistavan filosofinen luonne kumpuaa

toisaalta kielestä ja toisaalta kulttuurisesta tietokäsityksestä. Ranskalaisen vuorovaikutuskäsityksen mukaan, tieto muodostuu yhdessä menneisyyden kanssa, josta ihminen siirtää vuorovaikutuksessa ollessaan jotakin tietoa nykyhetkeen. Ihminen personoi samalla itsensä suhteessa nykyhetkeen ja menneeseen. Tämän menetelmän kuuluisimpana edelläkävijänä toimi Michael Foucault. Foucault analysoi diskursseja niiden muuttumista sekä historiallista kehittymistä kuvaamalla. Tällä tapaa hän osoitti diskurssien vaikutuksen sosiaalisen todellisuuden muovautumiselle ja rakenteelle. Foucault'n diskurssikäsite näkeekin diskurssin osana yhteisesti sovittua käsitystä yhteiskunnan luonteesta ja on näin varsin yhteiskuntariippuvainen. (Remes 2006, 299–300, 302.)

6.2.2 Rationalistinen diskurssianalyysi – ranskalainen diskurssianalyysi

Nostan tässä kappaleessa lyhyesti esiin sen, mihin diskurssianalyysin filosofiseen suuntaukseen tutkimukseni linkittyy. Näistä kolmesta esitellystä diskurssianalyysin filosofiasta linkitin tämä tutkimuksen rationalistiseen lähestymistapaan. Diskurssianalyysista puhuessa nousee esiin kolme eri diskurssianalyysin filosofiaa. Ne ovat empirismi, rationalismi sekä pragmatismi. Tiedonhankintatapoina empirismi tekee havaintonsa järkivaikutelman perusteella, missä määrällisesti runsas aineisto lisää totuuden arvoa. Rationalistisessa (ts. ranskalaisessa) lähestymistavassa tieto hankitaan syy- ja seuraussuhteiden sekä maailman muuttumisen selvittämistä silmällä pitäen, usein myös laadullista ja tulkinnallista tutkimusta varten. Pragmatismien pääpiirteinä on tiedon hankkiminen toiminnassa ja käytännössä. Tutkimustavassa nousee esiin myös monimetodologisuus sekä monitieteisyys. Nämä kolme filosofiaa eroavat siinä toisistaan, onko tarkastelun kohteena metadiskurssi vai ilmi tulevan todellisuuden diskurssit. (Remes 2006, 314.)

Myös Foucault'n analyysitapaa on luonnehdittu linkittyvän näistä kolmesta erityisesti rationalismiin. Tässä tavassa seurataan diskurssin muotoutumista ja kiinnitetään huomiota metatasoille. Remes (2006) kuvaa rationalistista diskurssianalyysia tiheätempoiseksi ja vapaaksi liikkumiseksi analyysivälineellä ja se johtuu rationalismille luonteenomaisesta selittämisestä. Rationalistisen diskurssianalyysin lähtökohta on, että tieto on sisään rakentuneena yhteiskunnan käytänteissä. Tutkijan on laajasti etsittävä aineistoja, jotka tuottavat sosiaalista todellisuutta. Analyysimuoto pyrkii vastaamaan ”mitä ja millainen” -kysymyksiin. Tästä seuraa analyysitavan laadullisesti väritynyttä kuvailua, joka vastaa ja kysyy analyysin kuluessa. Diskurssi on se, jolla on eniten valtaa muovata sosiaalista todellisuutta. (Remes 2006, 352–353.)

6.3 Opetussuunnitelmat ja kulttuurikasvatussuunnitelmat aineistossa yleisesti

Kuvaan seuraavaksi yleisesti aineistoni paikallisia opetussuunnitelmia ja kulttuurikasvatussuunnitelmia. Valtakunnallista perusopetussuunnitelmaa avasin jo teoriaosiossa. Etelä-Pohjanmaan maakunnasta valikoimani kaupungit olivat Kurikka, Seinäjoki ja Kauhava. Satakunnan maakunnan kaupungit olivat Rauma, Pori ja Harjavalta. Etelä-Pohjanmaan maakunnan opetussuunnitelmat poikkeavat Satakunnasta siinä, että Etelä-Pohjanmaalla on käytössä maakunnallinen opetussuunnitelma (eteläpohjalainen opetussuunnitelma), joka on käytössä kaikissa Etelä-Pohjanmaan kaupungeissa ja kunnissa. Näin ollen viittaan EPOPS:lla kaikkiin aineistoni kaupunkeihin. Seinäjoella ja Kauhavalla on käytössä myös omat opetussuunnitelmansa, mutta niiden sisällöt ja tavoitteet ovat suoraan EPOPS:sta ja eivätkä sisällä oppiainekohtaisia linjauksia. Selvitin niistä kuitenkin kulttuuriperinnöllisiä teemoja. Kulttuurikasvatussuunnitelmat ovat kaupunkikohtaisia kaikilla tutkimukseni kaupungeilla.

Etelä-Pohjanmaan kaupunkien suurin ero näiden kulttuurikasvatussuunnitelmissa on se, miten tarkasti ne ovat avanneet suunnitelmaansa linkittyviä teemoja. Kurikka ja Kauhava ovat avanneet hyvinkin yksityiskohtaisesti kulttuurikasvatussuunnitelman eri osa-alueita sekä yhteistyötahojaan. Seinäjoella taas jokaisen luokka-asteen kokonaisuudet on avattu ainoastaan muutamalla sanalla ja teemalla.

Satakunnan kulttuurikasvatussuunnitelmissa on kerrottu yksityiskohtaisesti eri tahojen toiminnasta ja niiden merkityksistä kaupungeille. Suppein kulttuurikasvatussuunnitelma on Harjavallan kaupungilla, mutta siinä tulee kuitenkin ilmi kaikki relevantit yhteistyötahot ja teemat. Pori ja Rauma ovat tunnetusti kulttuuriperinnöltään monipuolisia kaupunkeja, ja tuo monipuolisuus välittyy kulttuurikasvatussuunnitelmista selkeästi. Porin eri kulttuuri-instituutiot ovat suuressa osassa kulttuurikasvatussuunnitelmassa. Rauman suunnitelmassa korostuvat vahvasti musiikki, taide sekä historialliset elementit.

6.4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen teorian ja aineiston kartoitus välineinä hyödynsin internettiä, Rauman kampuksen kirjastoa, Rauman kaupungin kirjastoa ja Jalasjärven kirjastoa. Hakukoneissa käytin seuraavia hakusanoja: musiikki, musiikkikasvatus, paikallinen, alueellinen, opetussuunnitelma, opetussuunnitelmatutkimus, opetussuunnitelmaprosessi,

kulttuurikasvatussuunnitelma, diskurssianalyysi; music, education, discourse, analysis, state, local, region, city, Curriculum sekä curricula. Hakukoneita olivat muun muassa Google, Google Scholar, EBSCO, ERIC ja Volter.

Minulla oli alustava pohja kandidaatintutkielmani kautta teoriaosaan, joten aloitin suoraan aineiston keräämisen. Aineiston kartoituksen suoritin Googlen hakukoneen kautta. Aineistoa kerätessäni pääfokuksena olivat ne kaupungit, jotka omasivat julkisen paikallisen opetussuunnitelman sekä kulttuurikasvatussuunnitelman. Löydettyäni tutkimukselleni relevantit kaupungit, aloitin tutkimustani silmäilemällä paikallisia opetussuunnitelmia sekä kulttuurikasvatussuunnitelmia ollakseni varma, että aineistoni on tarpeeksi kattava ja luotettava.

Toteutin sähköpostikyselyn aineistoni kaupungeille, jonka tavoitteena oli selvittää musiikin oppiaineen opetussuunnitelmatyössä toimineilta henkilöiltä opetussuunnitelman muodostumiseen, kulttuurikasvatussuunnitelmaan ja alkukasvatuksen musiikkiin liittyviä näkökantoja. Kyselyn oli tarkoitus toimia tukena sähköiselle aineistolleni ja mahdollisesti vahvistaa diskursseja. Lähestyin kaupunkien sivistystoimenjohtajia ja kolme kaupunkia myönsi minulle tutkimusluvut toteuttaa haastatteluja. Vastajien tuli vastata esitieto-osioon ja kuuteen laatimaani kysymykseen. Kysymykset koostuivat avoimista kysymyksistä. Valitettavasti sain ainoastaan yhden vastauksen, joten näin itse kysely ei toimi osana tutkimusaineistoani. Viittaa kuitenkin kyselyn vastaukseen pohdinta -luvussa.

Laadullinen tutkimukseni eteni aineistolähtöisesti ja teorian asema tutkimuksessani oli kuvata käsiteltäviä teemoja. Teorian tarkoituksena on jäsentää ja systematisoida kerättyä aineistoa (Hirsjärvi ym. 2015, 144). Pidin teorian erillään itse diskurssianalyysistä ja palasin pohdinta -luvussa suhteuttamaan tutkimuksen tulosten yhteyttä teoreettiseen taustaan. Kuten Hirsjärvi ym. (2015, 259) kirjoittaa, aiempi tutkimustieto on valittava, eriteltävä ja arvioitava huolellisesti, koska pohdinnassa tuoreen tutkimuksen tuloksia verrataan entiseen tietoon. Pyrin käsittelemään opetussuunnitelmaa, kulttuurikasvatussuunnitelmaa sekä musiikkikasvatusta kattavasti tulosten ja teorian kautta pohdinnassa.

Tutkimuskysymykseksi minulla oli muutamia kiinnostavia eri vaihtoehtoja ja päädyin siihen, että tarkat tutkimuskysymykset hioutuvat vuoropuhelussa aineiston kanssa. Tulosten viimeistelyvaiheessa päätin tarkat tutkimuskysymykseni, joiden näkökulmina olivat paikallisen kulttuuriperinnön ja musiikkikulttuurin välittyminen tekstien kautta, musiikinopetusta ohjaavien asiakirjojen diskurssit, niiden painottuminen maakunnissa sekä

kulttuurisen puheen välittyminen diskursseista. Tuloksia aloin käsitellä aluksi yleisellä tasolla. Samalla myös teoriaosa tarkentui ja sai lopullisen muotonsa. Yleiseltä tasolta siirryin syvällisempään pohdintaan ja aloin tarkastella opetussuunnitelmien ja kulttuurikasvatussuunnitelmien välistä keskustelua. Näin aloin huomata yhteisiä diskursseja.

Tarkastelin paikallisia opetussuunnitelmia ja kulttuurikasvatussuunnitelmia suhteessa valtakunnallisen opetussuunnitelmaan. Paikallisia opetussuunnitelmia keskityin tarkastelemaan tarkemmin valtakunnallisen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuden L2 *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu* kautta, kuitenkin vielä siirtymättä syvempään diskursiiviseen analyysiin. Kulttuurikasvatussuunnitelmien suhteen tutkin musiikin oppiaineen tavoitteen *T5 innostaa oppilasta tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintönsä leikkien, laulaen ja liikkuen sekä nauttimaan musiikin esteettisestä, kulttuurisesta ja historiallisesta monimuotoisuudesta* välittymistä valtakunnallisen opetussuunnitelman näkökulmasta. Näitä valintoja perustelen valtakunnallisen opetussuunnitelman tarjoaman kulttuurisen aspektin suhteen näissä kokonaisuuksissa.

Puhetapojen analysoinnin aloitin opetussuunnitelmien sekä kulttuurikasvatussuunnitelmien ensimmäisen ja toisen vuosiluokan osioista. Mikäli kaupungilla oli määritelty esiopetukselle oma kokonaisuutensa kulttuurikasvatussuunnitelmassa, nostin sen myös esille, jos se linkittyi musiikin kontekstiin. Käytännössä pyrin löytämään kaiken tekstin, missä puhutaan musiikkikulttuurista. Vahvaksi diskurssiksi nostin kaikki, jotka ilmenivät vähintään puolessa (3) käsittelemässäni aineistossa.

Diskurssien hahmottamisen apuna hyödynsin post it -muistilappuja, joista loin seinälle kartan. Kartan avulla lähdin kartoittamaan esiin nousevia diskursseja. Hyödynsin eri värikoodeja määritellessäni eroja kaupunkien välillä ja tulkintaa selkeyttääkseni. Kaupungit olin erotellut maakunnittain, Etelä-Pohjanmaa omalle puolelleen (keltainen) ja Satakunta (oranssi) omalle puolelleen. Yläkäsitteinä käytin kaupunkeja ja alakäsitteinä opetussuunnitelmia sekä kulttuurikasvatussuunnitelmia. Kartan muodostuessa, aloin huomata, mitkä diskurssit keskustelevat toistensa kanssa sekä millä diskursseilla on huomattavia eroja ja samankaltaisuuksia. Kun olin saanut materiaalia ylä- ja alakäsitteisiin, ryhdyin luokittelemaan niitä eri diskurssikategorioihin.

Kun olin saanut lisättyä taulukkooni kaupunkien opetussuunnitelma- ja kulttuurikasvatussuunnitelmaviitteet, aloin huomata yhteisiä diskursseja. Loin opetussuunnitelmille kaksi luokittelukategoriaa, jotka olivat *yhteistyö* ja *klassiset orkesterit*.

Kulttuurikasvatussuunnitelmille löysin kolme luokittelukategoriaa: *konsertit, soitinesittelyt ja draama*. Kuvioissa 2 ja 3 on esiteltynä opetussuunnitelmatekstien ja kulttuurikasvatussuunnitelmien diskurssit maakunnittain sekä kaupungeittain. Kuviot noudattavat samaa kaavaa kuin fyysisesti seinälle luomani post it -muistilappukartta.

Koin tämän analyysitavan sekä metodin sopivaksi ja relevantiksi tutkimuksen toteuttamiselle. Pyrin tuottamaan kulttuurikasvatussuunnitelmien ja opetussuunnitelmien välillä vuoropuhelua samalla huomioiden maakuntien mahdolliset erot ja samankaltaisuudet. Käsittelin kaupunkeja niin yksilöllisesti kuin myös yhdessä toistensa kanssa ja koko aineistoa kokonaisuutena.

Käsittelin maakunnallista ja paikallisia opetussuunnitelmia sekä kulttuurikasvatussuunnitelmia yhdessä kokonaisuutena ja erikseen tulokset -osiossa. Mikäli löysin suuria eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä, tarkastelin yksittäisiä opetussuunnitelmia yksityiskohtaisemmin. Tarkastelin aineistoa nimenomaan opetussuunnitelmien näkökulmasta samalla tiedostaen, että kaikki paikalliset opetussuunnitelmat linkittyvät valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Tarkastelin aineistoa lisäksi kulttuurin ja musiikin perspektiivistä. Aineistossa keskityin ensimmäisen ja toisen vuosiluokan paikallisiin opetussuunnitelmiin sekä kulttuurikasvatussuunnitelmien näihin vuosiluokkiin linkittyviin kokonaisuuksiin ja teksteihin. Tutkin lisäksi kulttuurikasvatussuunnitelmia esiopetuksen kontekstissa, mikäli musiikkikulttuuri oli osana esiopetuksen sisältöjä.

Johtopäätökset -luku alkoi hahmottua tulosten loppuvaiheessa. Pohdintaa aloin luonnostella jo tutkimusentekoprosessin aikana, kun mieleeni nousi mielenkiintoisia teemoja, joita olisi mielenkiintoista käsitellä tässä kontekstissa. Johdantoluvun olin luonnostellut jo tutkimuksen alkuvaiheessa, mutta se sai lopullisen muotonsa tutkimuksen valmistuttua.

7 TULOKSET

7.1 Musiikkikulttuuria ja kulttuuriperintöä koskeva puhe aineistossa

Tässä luvussa tutkin kulttuuriperintöön ja musiikkikulttuuriin linkittyviä teemoja ja sisältöjä valtakunnallisen opetussuunnitelman ja musiikinopetusta ohjaavien asiakirjojen suhteen. Käsittelin aineistoa tässä kohtaa yleisemmällä tasolla, mutta löysin silti aineistossa keskustelevia diskursseja. Nämä diskurssit olivat yksityiskohtaisia musiikin oppiaineen sisältöjen kuvauksia paikallisissa opetussuunnitelmissa valtakunnallisen perusopetussuunnitelman tavoitteen T5 innostaa oppilasta tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintöönsä leikkien, laulaen ja liikkuen sekä nauttimaan musiikin esteettisestä, kulttuurisesta ja historiallisesta monimuotoisuudesta suhteen (POPS 2014). Kulttuurikasvatussuunnitelmista yhteistä puhetta oli havaittavissa, mutta suoranaisia diskursseja en löytänyt.

7.1.1 Maakuntien musiikkia ja kulttuuriperintöä koskeva puhe paikallisissa asiakirjoissa

Näkökulmana paikallisiin opetussuunnitelmiin oli valtakunnallisen perusopetussuunnitelman tavoite T5, jonka olen yllä avannut. Analysoin, miten T5 ilmenee kunkin kaupungin paikallisessa perusopetussuunnitelmassa sisältöjen osalta. Kulttuurikasvatussuunnitelmiin perehdyin yhden seitsemästä laaja-alaisen osaamisen tavoitteen kautta. Tarkempana kokonaisuutena käsittelyssäni oli Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2). Kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun -kokonaisuuden tavoitteena on kasvattaa oppilaita maailmaan, joka on kielellisesti, uskonnollisesti, katsomuksellisesti sekä kulttuurisesti moninainen. Siinä korostuvat kulttuurisesti kestävä elämäntapa, monimuotoisessa ympäristössä toimiminen sekä vuorovaikutuksellisten ja itseilmaisullisten taitojen kehittäminen. Kulttuuristen merkitysten tunnistaminen sekä oman kulttuuri-identiteetin rakentaminen kulttuuriperinnön vaalimisen ohella ovat tärkeitä L2 kokonaisuudelle. (POPS 2014.)

Nostan tässä kohtaa esille sen, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteet eivät välittyneet jokaisesta aineistoni kaupungista, joten tuloksissa olen ottanut huomioon ainoastaan ne kaupungit, joissa laaja-alainen osaaminen oli tulkittavissa. T5:n ja L2:n yhteydet on kuvailtu alla olevissa maakuntakohtaisissa kappaleissa kaupungeittain.

Avaan seuraavaksi maakunnallista Eteläpohjalaista opetussuunnitelmaa, joka on käytössä aineistoni Etelä-Pohjanmaan maakuntien kaupungeissa. T5 sisältöalueet on opetussuunnitelmassa avattu laajasti. Sisältöalueiksi nostetaan muun muassa laulu, loru, tanssi ja tarina. Yhtenä sisältöalueena on avattu konserttikasvatus, jossa korostetaan oppiainerajoja ylittävää opetusta kuten kuvataidetta, historiaa ja uskontoa. (EPOPS 2015; 2016.) S4 Musiikin opetuksen ohjelmisto -sisältöalueessa ohjeistetaan seuraavasti:

”Ohjelmiston suunnittelussa kiinnitetään huomiota . . . kulttuuriperinnön vaalimiseen.” (EPOPS 2015)

Kurikan kaupunki linkittää oman Kulttuuriharppaus -dokumenttinsa laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin. Se on määritellyt kullekin vuosiluokalle omat laaja-alaisen osaamisen tavoitteet, joita vuosiluokalla käsitellään. Myös ilmiöpohjainen oppiminen, mihin uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma kannustaa, on tuotu opettajien käyttöön, kun kulttuurikasvatussuunnitelmasta on löydettävissä ilmiöpohjaisten viikkojen suunnitteluun työkaluja. (KUKKS 2018.)

Rauman kaupunki (2016) avaa omassa paikallisessa opetussuunnitelmassaan musiikin oppiaineen sisältöjä hyvinkin kattavasti ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla. Yllä olevaan tavoitteeseen linkittyy vahvasti ”Musiikin kuuntelu: ikäkauteen sopivia kuunteluesimerkkejä” sisältöalueen kuvaus. Ikäkauteen sopivat kuuntelu esimerkit voivat tarjota hyvin laajan aineiston, josta tuoda esimerkkejä alkuopetuksen oppilaille. Musiikin oppiaineen yleistekstissä ensimmäiselle ja toiselle vuosiluokalle mainitaan myös jokaisen koulun sijainnin mukaan kulttuuriympäristön huomioon ottaminen. (Rops 2016.)

Kulttuurikasvatussuunnitelmasta puhuessa, Rauman kaupunki korostaa laaja-alaista oppimista sekä eheyttävää opetusta (Rkks 2020).

Porin kaupungin (2021) opetussuunnitelmasta on myös löydettävissä ko. tavoitteen ympärille sopivia sisältöjä. Ensimmäisen ja toisen vuosiluokan opetussuunnitelmassa, kuvataan T5:sen sisältöaluetta seuraavasti:

”suomalainen juhlaperinne ja juhliin liittyvät laulut ja leikit sekä kansanlaulut, -lorut ja -tanssit.” (POops 2021)

Porin kulttuurikasvatussuunnitelmassa on myös lyhyt viite laaja-alaiseen osaamiseen:

”Tavoitteena on yhdessä vahvistaa oppilaan sivistyksellistä pohjaa ja laaja-alaista osaamista.” (Pkks 2013)

Harjavallan kaupunki (2016) on avannut kattavasti valtakunnallisen perusopetussuunnitelman tavoitetta T5. Niin ensimmäisellä kuin myös toisella vuosiluokalla, opetuksen sisällöiksi on avattu erilaiset äänimaisemat ja kuunteleminen sekä liikkuminen musiikin mukana.

Molemmille vuosiluokille on kirjattu lisäksi osallistuminen elävän musiikin konserttiin.

Erilaiset äänimaisemat voidaan melko vapaasti tuoda osaksi kulttuuriperintöä, kun perehdytään oman maakunnan tai kaupungin kulttuurihistoriaan. (HAops 2016.) Harjavallan kaupunki kuvaa kulttuurikasvatussuunnitelmassaan laaja-alaisuutta sanoin lisäulottuvuus ja toisenlaiset oppimisympäristöt. Sen suunnitelmasta löytyy myös mainintoja eheyttävästä opetuksesta. (Hkks 2020.)

7.1.2 Alueellisten asiakirjojen yhteys valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan

Tässä luvussa avaan musiikkikulttuurin ilmentymistä paikallisissa opetussuunnitelmissa sekä kulttuurikasvatussuunnitelmissa. Musiikkikulttuuri välittyy opetussuunnitelmissa erityisesti eri paikallisten ja maakunnallisten tahojen tuomisella osaksi opetussuunnitelmaa. EPOPS:in teksteissä tuodaan vahvasti ilmi rytmimusiikki sekä opetus- ja kehittämistyön monipuolisuus. Tällä tarkoitetaan yhteistyötahoja, kuten esimerkiksi musiikkiopistoja, joiden kanssa peruskoulut tekevät vahvasti yhteistyötä, mikä ilmenee myös E-P:n maakunnan kaupunkien kulttuurikasvatussuunnitelmista.

Kulttuuriperinnön vaalimista on myös korostettu opetussuunnitelmassa. Eteläpohjalaisena painotuksena opetussuunnitelmassa tuodaan yrittäjämäinen toimintatapa ja osallisuus (EPOPS 2015; 2016). Kauhavan opetussuunnitelmassa puhutaan kulttuuriperinnön siirtämisestä sukupolvelta toiselle sekä kulttuurisen identiteetin tukemisesta (KAops 2018). Seinäjoen kaupunki avaa omassa dokumentissaan perusopetuksen ja kulttuuripalvelujen yhteistyön merkitystä. Sen tavoitteena on johdattaa oppilaat tutustumaan muun muassa omaan kotiseutuun ja sen historiaan. (Sops 2021.)

”Kaupungin peruskoululaisista halutaan kasvattaa myös henkisesti vireitä ja aktiivisia kulttuurin käyttäjiä. Perusopetuksen ja kulttuuripalvelujen yhteistyö, koulujen Kulttuurimatka, johdattaa tutustumaan kulttuurin ja taiteen eri osa-alueisiin sekä omaan kotiseutuun ja sen historiaan. Tavoitteena on, että jokainen oppilas osallistuu jokaisella vuosiluokalla taide- ja kulttuurialan toimijoiden ammattimaisesti tuottamaan toimintaan.” (Sops 2021)

Elävän musiikin konserttiin osallistuminen on määritelty niin ensimmäisen kuin myös toisen vuosiluokan sisällöiksi Harjavallan kaupungissa (HAops 2016). Rauman kaupungin yleisessä ensimmäisen ja toisen vuosiluokan tekstissä mainitaan paikallisiin harrastusmahdollisuuksiin

kannustaminen. Erikseen on mainittu Rauman musiikkiopisto, Rauman poikasoittokunta ja kuorot. (Rops 2016.) Porin opetussuunnitelmassa tuodaan teksteihin yhteistyömahdollisuudet Palmgren-konservatorion ja Pori Sinfonietan kanssa (POops 2021). Suoranaisesti paikallinen tai alueellinen kulttuurielämä ei välity selkeästi teksteistä, mutta sille tarjotut ja suodut mahdollisuudet välittyvät.

Aineistoni E-P:n maakunnan Seinäjoen kaupungin alkukasvatuksen osalta, kulttuurikasvatussuunnitelmassa ei ole suoranaisesti nähtävissä musiikkia, mutta selkeästi musiikkiin linkittyviä kulttuuripuolia on havaittavissa. Seinäjoki tuo Eskarifestarit eskareille, jolla kuvataan esiopetusta. Sen toteutustavaksi kuvataan muun muassa konsertti. Seinäjoen ja Kurikan kaupungin toisen vuosiluokan kohdalla pääelementtinä on draama, johon on yhdistetty teatteriesitykset. (KUKks 2018; Skks 2019.)

”2. Luokat. Teatteri: Seinäjoen kaupunginteatterin esitys tai vierailuesitys kouluilla.” (Skks 2019)

Kurikan kaupungin esiopetuksessa kerrotaan lastenkonserteista sekä lasten omista esityksistä eri paikkoihin ja toisilleen (KUKks 2018).

”Lastenkonsertin järjestäminen päiväkodissa joko kutsumalla esiintyjän päiväkotiin tai järjestämällä matkan lastenkonserttiin yhteistyössä koulujen ja muiden tahojen kanssa.” (KUKks 2018)

Kauhavan kaupunki on ottanut toiselle vuosiluokalle nimenomaan musiikin, jonka yhteydessä sen tarkoitus on toteuttaa pieniä konsertteja ja soittimiin tutustumista. Toteuttavana yhteistyötahona on Härmänmaan musiikkiopisto. Se tuo mukaan myös koko kaupunkia koskevan Musiikki-sadun, joka on tarkoitus järjestää vuosittain Kauhava -teemaisella viikolla. (KAKks 2019.)

Satakunnassa taasen jokainen kaupunki on ottanut alkuopetuksen luokille konsertteja ja soitinesittelyitä. Muun muassa Harjavallan kaupunki on avannut laajemmin eri tahoja, jotka toteuttaisivat konsertteja kuten Sataopiston ja pelimannit, Satasoittoyhdistyksen, musiikkiopiston sekä soittokunnan. Porin kaupunki on tuonut Palmgren Konservatorion ja Pori Sinfonietan, ja Rauman kaupunki musiikkiopiston osaksi kulttuurikasvatussuunnitelmia. (Hkks 2020; Pkks 2013; Rkks 2020.) Koska kyseessä on musiikkiin linkittyvät instituutiot, ne voidaan yhdistää musiikkikulttuuriin.

7.1.3 Paikallisten opetussuunnitelmien suhde kulttuurikasvatussuunnitelmiin

Jokainen kaupunki ja kunta, joilla kulttuurikasvatussuunnitelma on käytössä, hyödyntää sitä eri tavoin. Kulttuurikasvatussuunnitelman tulisi kuitenkin linkittyä perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja sen tavoitteisiin sekä sisältöihin erityisesti taito- ja taideaineiden osalta. Tutkinkin tutkimuksessani seuraavaksi sitä, välittykö kulttuurikasvatussuunnitelman yhteys opetussuunnitelmaan vertailemalla kunkin kaupungin opetussuunnitelmaa ja kulttuurikasvatussuunnitelmaa rinnakkain.

E-P:n maakunnan oma EPOPS ei suoranaisesti linkitä itseään kuntien ja kaupunkien omiin kulttuurikasvatussuunnitelmiin, mutta siitä on nähtävissä paikallisuus ja maakunnan oman kulttuurin korostaminen. EPOPS nostaa rytmimusiikin osaksi kulttuurista perimäänsä. Sen yksi suuri tema maakunnallisen opetussuunnitelman musiikin oppiaineen sisällöissä on konserttikasvatus, mikä välittyy hyvinkin vahvasti jokaisesta aineiston eteläpohjalaisesta kulttuurikasvatussuunnitelmasta. (EPOPS 2015.)

Musiikin oppiaineen kohdalla, musiikista kirjoitetaan seuraavasti:

”Etelä-Pohjanmaa omaa vahvan ja rikkaan musiikillisen kulttuuriperimän. Vahvan perinteen nykyilmentymiä ovat muun muassa rytmimusiikin tapahtumien laaja kirjo ja opetus- ja kehittämistyön monipuolisuus.” (EPOPS 2015)

Kurikka korostaa Kulttuuriharppauksessaan jokaisen oppilaan mahdollisuutta tutustua oman alueensa kulttuuriperintöön ja sen tuomiin erilaisiin mahdollisuuksiin. Koska Kurikan kaupunki koostuu kolmen kunnan kuntaliitoksesta (Jalasjärvi, Jurva ja Kurikka), se on halunnut ottaa huomioon jokaisen oman kulttuurin, joita se on halunnut kunnioittaa kulttuurikasvatussuunnitelmaa tehdessään.

”Kulttuurikasvatussuunnitelma on opetussuunnitelmaa täydentävä suunnitelma siitä, kuinka lapsia ja nuoria tutustetaan paikalliseen kulttuuriin ja oman kunnan kulttuurikohteisiin.” (KUKKS 2018)

Ei pidä unohtaa myöskään sitä, miten laajasti ko. suunnitelmassa avataan laaja-alaisen oppimisen kokonaisuuksia, eikä pelkästään käsittelyssäni ollutta L2 Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu -kokonaisuutta (KUKKS 2018).

Kauhavan kaupunki taas on määrittänyt toiselle vuosiluokalle musiikkiopiston soitinesittelyn sekä opiskelija- ja opettajakonsertin. KAOPS:sta näitä ei ole löydettävissä, mutta EPOPS:in puhuessa konserttikasvatuksesta, löytyy yhteys KAKKS:n ja EPOPS:in välillä. (EPOPS 2015; KAKKS 2019.)

”Konserttikasvatusta tulee toteuttaa suunnitelmallisesti ja monimuotoisesti jokaisella luokka-asteella peruskoulun luokilla 1–9... Konsertin (tai ... musikaalin tai oopperan) vuosittaisessa valinnassa tulee noudattaa monipuolisuutta.” (EPOPS 2015)

KAKKS:ssa (2019) on avattu paikallisen opetussuunnitelman ja kulttuurikasvatussuunnitelman yhteyttä. Sen mukaan, kulttuurikasvatussuunnitelmaa toteuttamalla, pystytään maksimoimaan taidekasvatuksen tavoitteiden toteutuminen alueellisen tasapuolisuuden nimissä. Kauhavan kaupungilla on tavoitteena, että kulttuurikasvatussuunnitelman rooli peruskouluissa kasvaisi ja mainittaisiin jatkossa opetussuunnitelmaa täydentävänä suunnitelmana. (KAKKS 2019.)

Seinäjoen kaupunki on lisännyt omaan erilliseen opetussuunnitelmaansa, että Kulttuurimatka (joka on Seinäjoen kaupungin kulttuurikasvatussuunnitelma), kuuluu opetussuunnitelmaa toteuttaviin paikallisiin suunnitelmiin ja ohjelmiin. Itse Kulttuurimatkassa ei ole ilmaistu yhteyttä perusopetussuunnitelmaan, mutta sen omilla verkkosivuilla kerrotaan sen toteuttavan perusopetuksen paikallista opetussuunnitelmaa. (Louhimo; Skks 2019; Sops 2021.)

”Harjavallan sivistystoimen ajatus on, että kulttuurikasvatuksen tulee olla luonteva osa opetusta. Kulttuurin avulla opetussuunnitelmia voidaan toteuttaa syvemmin ja rikkaammin.” (Hkks 2020)

Myös Harjavallan kaupunki tuo kulttuurikasvatussuunnitelmansa osaksi paikallisen opetussuunnitelman laatimista ohjaavia periaatteita. Harjavallan kaupunki on asettanut kulttuurikasvatussuunnitelmalleen tavoitteeksi sen, että jokainen oppilas olisi perusopetuksen päättyessä tutustunut monipuolisesti harjavaltalaisiin kulttuurikohteisiin sekä eri kulttuurilajeihin. Eri kulttuurilajit on sijoitettu siten, että ne palvelisivat parhaiten juuri sen vuosiluokan opetussuunnitelman sisältöjä. (HAops 2016; Hkks 2020.)

Porin kaupunki on myös kirjannut paikalliseen opetussuunnitelmaansa kulttuurikasvatussuunnitelmasta. Porin kaupunki käyttää kulttuurikasvatussuunnitelmasta nimitystä kulttuuriopetussuunnitelma, joka on viralliselta nimeltään Porin Kulttuuripolku. (Pkks 2013; POops 2021.)

”Opetuksessa hyödynnetään taide- ja kulttuurilaitosten sekä muiden yhteistyötahojen tarjoamia mahdollisuuksia tekemällä yhteistyötä Porin Kulttuuripolussa (Porin kaupungin perusopetuksen kulttuuriopetussuunnitelma 2013) mainittujen kohteiden kanssa (Palmgren konservatorio ja Pori Sinfonietta).” (POops 2021)

Pori on tuonut kulttuuriopetussuunnitelmaansa hyvin kattavasti perusopetussuunnitelman sisältöjä. Ensimmäisen vuosiluokan kohdalla, se on nostanut laulamisen ja laululeikit sekä

tutustumisen suomalaiseen musiikkiin tärkeiksi sisällöiksi, joidenka toteuttamisessa Porin Kulttuuripolku toimii apuna. Toteutustapana on ilmoitettu esimerkiksi juhlaperinne. Yhteistyötahoiksi on nostettu Kulttuurikoukku/musiikki, Palmgren-konservatorio sekä Pori Sinfonietta. Toinen vuosiluokka jatkaa samalla kaavalla, lisäten vielä improvisoinnin sisältöalueisiin. (Pkks 2013.)

Tästä onkin löydettävissä yhteisiä diskursseja. Niin Porin kaupungin perusopetussuunnitelma kuin myös Porin kulttuuripolku keskustelevat samoin termein. Molemmat puhuvat laulamisesta sekä laululeikeistä sekä suomalaiseen musiikkiin tutustumisesta. Nostan esiin myös äidinkielen sekä liikunnan integroinnin kulttuuriopetussuunnitelmassa. Äidinkielen sisältöalueissa puhutaan runoista, loruista ja saduista, ja liikunta nostaa musiikkiliikunnan sekä tanssin osaksi kulttuuriopetussuunnitelman sisältöjä. Tarkastelemalla näitä kolmea oppiainetta yhdessä, on mahdollista viedä musiikkikulttuurin opetus todella laaja-alaiselle tasolle ja käsitellä kulttuuria eri näkökulmista. Kulttuuripolku tuo esiin lisäksi Palmgren-konservatorion sekä Pori Sinfonietan merkityksen kulttuurikasvatukselle. (Pkks 2013; POops 2021.)

Rauman kaupungin perusopetussuunnitelma ei kytke opetussuunnitelmaa selkeästi kulttuurikasvatussuunnitelman, kun taas kulttuurikasvatussuunnitelmasta ilmenee näiden kahden sidos ilmeisemmin.

”Kulttuurikasvatussuunnitelma auttaa uuden OPS2016 tavoitteiden toteuttamisessa.” (Rkks 2020)

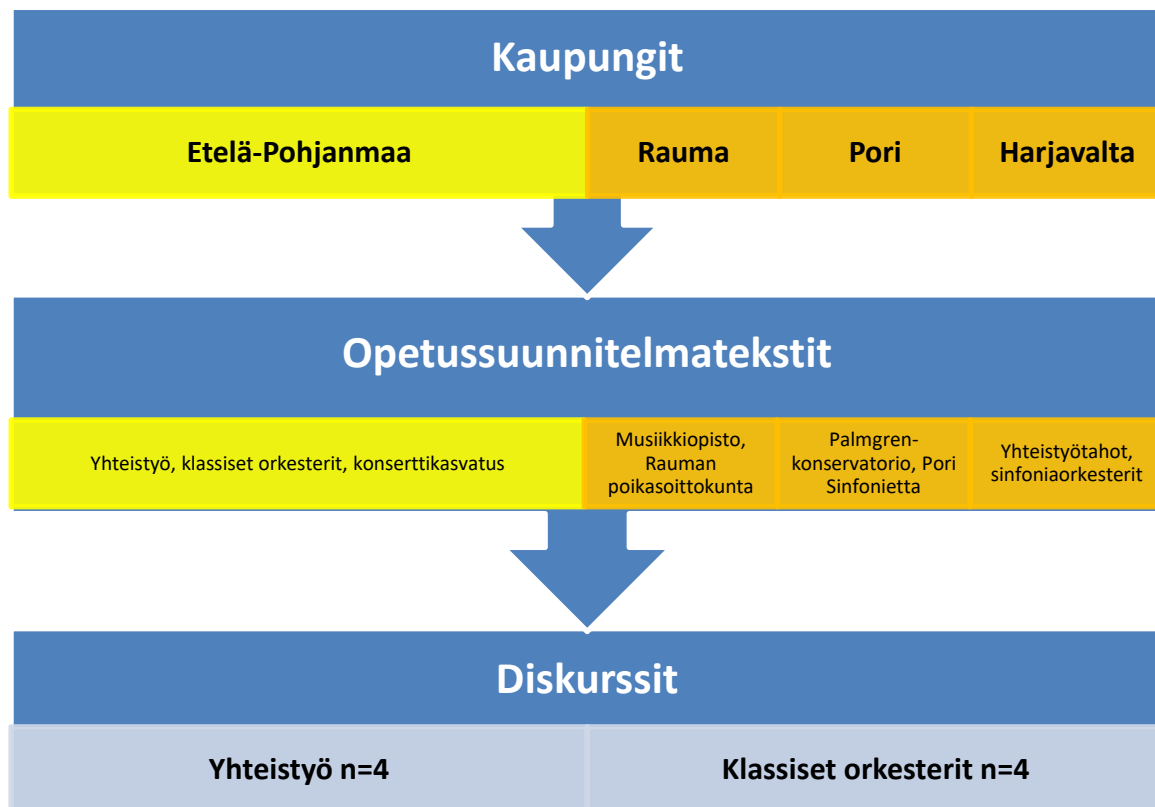
Kulttuurikasvatussuunnitelmassa korostetaan opettajan ja koulun toteuttavan kulttuurikasvatusta oman painotuksensa mukaan. Koen Rauman korostavan nimenomaan opettajan roolin merkitystä omassa kulttuurikasvatussuunnitelmassaan. Suunnitelmasta ilmenee myös, että se on luotu täydentämään koulujen omaan kulttuurikasvatusta, mikä on yksi kulttuurikasvatussuunnitelmien pääperiaatteista. Paikallisessa opetussuunnitelmassa kannustetaan kuitenkin paikallisiin kulttuurisiin harrastusmahdollisuuksiin. (Rkks 2020; Rops 2016.)

7.2 Yhteiset musiikkia ja kulttuuriperintöä koskevat diskurssit alueellisissa alkukasvatuksen musiikkia koskevissa asiakirjoissa

7.2.1 Yhteiset diskurssit opetussuunnitelmissa

Viittaan tässä edellä esittelemääni diskurssikartan analyysiin ja selvitän, millaisia keskeisiä diskursseja havaitsin paikallisten opetussuunnitelmien välillä niin yhdessä kuin maakunnat erotellen. Perehdyin tässä kappaleessa ensimmäisen ja toisen vuosiluokan opetussuunnitelmateksteihin. Mikäli luokkia ei ollut teksteissä yksilöity, otin käsittelyyn lähimmän alkuopetukseen sopivan kokonaisuuden, kuten tekstit 1–4 vuosiluokille. Suurin osa aineiston opetussuunnitelmista on suoraan referoitu valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmasta ja sen tavoitteisiin sekä sisältöihin en perehdy tässä kontekstissa. E-P:stä puhun kokonaisuutena maakunnallisen opetussuunnitelman vuoksi. Vaikka Seinäjoella ja Kauhavalla on yksilöidyt paikalliset opetussuunnitelmat, ne eivät kuitenkaan sisällä oppiainekohtaisia sisältöjä. Näin ollen niitä en tuo osaksi diskurssianalyysia.

Aineistosta havaitsin kaksi diskurssia, jotka selkeästi keskustelivat aineistossa (kuvio 2). Diskurssit olivat yhteistyö ja klassiset orkesterit. Huomiona esitän kuitenkin, että löytämäni diskurssit eivät olleet yhtä selkeästi havaittavissa kuin kulttuurikasvatussuunnitelmien väliset.



Kuvio 2. Opetussuunnitelmatekstien diskurssit

Yhteistyö välittyi erityisesti eri yhteistahojen muodossa aineistosta ja varsinkin EPOPS:ssa mainittiin selkeästi eri yhteistyötahoja. Näitä olivat kuntien kulttuuritoimet, uskonnolliset yhteisöt, Konserttikeskus sekä Taikalamppu-verkoston Louhimo (EPOPS 2015; 2016). Louhimo on esimerkiksi Seinäjoen kaupungin kulttuurikasvatussuunnitelman toteuttanut ja suunnitellut taho (Skks 2019). Vaikka keskityinkin ainoastaan musiikin kontekstiin, koin relevantiksi nostaa esiin myös oppiainerajat ylittävän opetuksen, koska suuri osa nimetyistä yhteistyötahoista on musiikkikulttuuriin linkittyviä.

”Kaikilla peruskoulun luokka-asteilla 1-9 toteutetaan oppiainerajat ylittävää opetusta... Tehdään yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa (esim. kunnissa toimivat musiikkiopistot, kansalaisopistot, seurakunnat, ... teatterit, ... yhdistykset, festivaalit, orkesterit, vanhainkodit...)” (EPOPS 2015; 2016)

Porin kaupungin mainitsevat Palmgren-konservatorio ja Pori Sinfonietta tulivat Satakunnan maakunnan puolelta osaksi diskurssia. Kaupunki oli myös erikseen maininnut ko. tahojen kanssa toteutettavasta yhteistyöstä. Harjavallan kaupunki puhui muista yhteistyötahoista ja tarkensi niitä taide- ja kulttuurilaitoksiin. Rauman kaupunki puhui harrastusmahdollisuuksista Rauman musiikkiopiston kanssa. (HAops 2016; POops 2021; Rops 2016.)

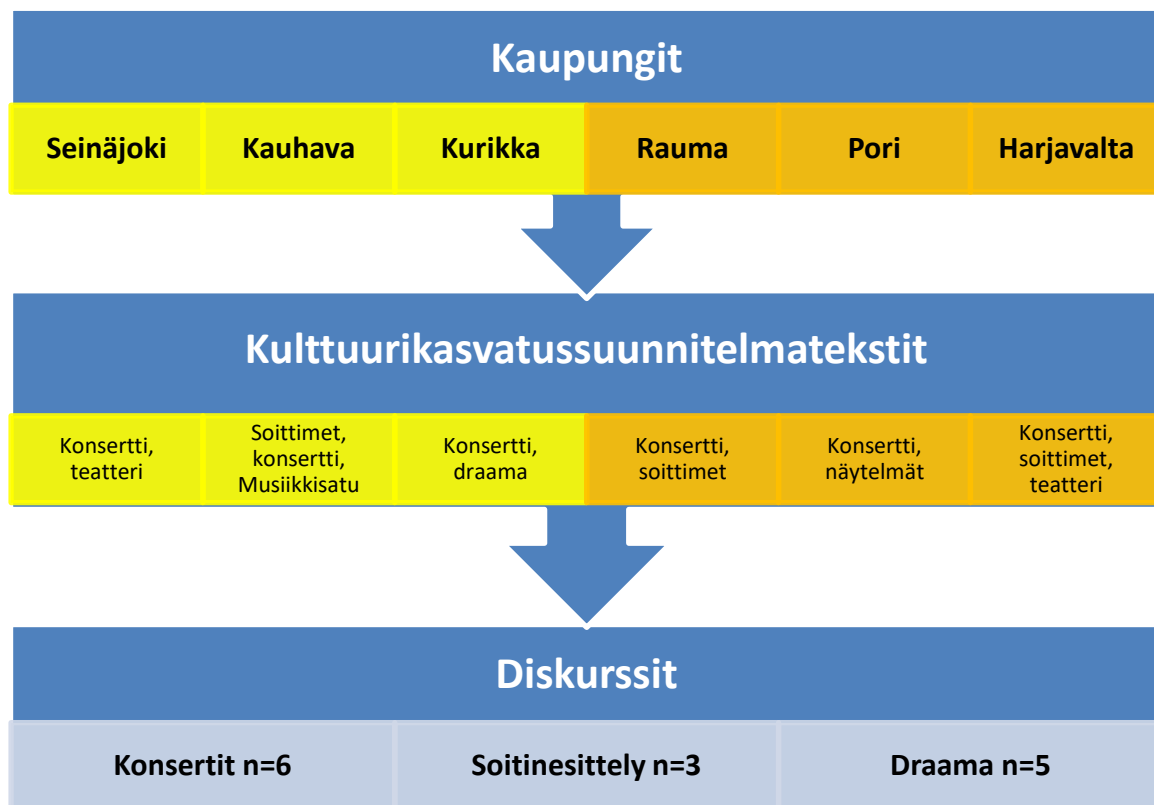
”Paikallisiin harrastusmahdollisuuksiin (esim. Rauman musiikkiopisto, Rauman poikasoittokunta ja kuorot) kannustaminen.” (Rops 2016)

Määritin toisen diskurssin sanoin klassiset orkesterit, koska halusin yksinkertaistaa termin sinfoninen orkesteri ja puheen soittokunnista. EPOPS:ssa puhutaan klassista orkestereista sekä konserttikasvatuksesta. Konserttikasvatus onkin avattu opetussuunnitelmassa hyvinkin tarkasti (ks. luku 7.2). (EPOPS 2015; 2016.)

Porin puhuessa Pori Sinfonietasta, pidän sitä puheena klassisesta orkesterista, sillä Pori Sinfonietta on Porin kaupunginorkesteri (Porin kaupunki). Harjavallan kaupunki puhuu juuri sinfoniaorkestereista ja tarkentaa vielä yhteistyön tavoitteita eri soitinryhmien tuntemiseen. Rauman kaupunki puhuu Rauman Poikasoittokunnasta, minkä tässä kontekstissa linkitän klassiset orkesterit -diskurssiin. (HAops 2016; POops 2021; Rops 2016.)

Näitä diskursseja voisi ajatella myös toisiaan täydentävinä. Klassisten orkestereiden puheessa tuli ilmi myös yhteistyön diskurssi ja toisin päin. Koin näiden erottamisen kuitenkin relevantiksi, koska kyseessä ovat eri kontekstit.

7.2.2 Yhteiset diskurssit kulttuurikasvatussuunnitelmissa



Kuvio 3. Kulttuurikasvatussuunnitelmatekstien diskurssit

Tässä luvussa perehdyin erityisesti vuosiluokkakohtaisiin sisältöihin ja tavoitteisiin kulttuurikasvatussuunnitelmissa. Kulttuurikasvatussuunnitelmien aineistoni kaupungeista jokainen sisälsi konserteista puhumisen. E-P:n kaupungit toivat esiin seuraavasti konsertit - diskurssia: Seinäjoki puhui Eskareiden -kontekstissa Eskarifestareista, jonka toteuttamistavaksi määritettiin konsertti sekä työpajat. Kauhava toi mukaan myös konsertit, määrittäen ne vielä tarkemmin oppilaiden tai opettajien toimesta järjestettäväksi. Tässä yhteistyössä on myös musiikkiopisto. (KAkks 2019; Skks 2019.)

”Koululla järjestetään musiikkiopiston opettajien ja oppilaiden toimesta pieniä konsertteja.” (KAkks 2019)

Kurikan kaupunki toi esiopetukseen kulttuurikasvatussuunnitelmassaan musiikin, joka avattiin tarkemmin lastenkonserttina, joka olisi mahdollista järjestää päiväkodissa tai yhteistyössä muiden tahojen ja koulun kanssa (KUKks 2018).

”Lastenkonsertin järjestäminen päiväkodissa joko kutsumalla esiintyjän päiväkotiin tai järjestämällä matkan lastenkonserttiin yhteistyössä koulujen ja muiden tahojen kanssa.” (KUKks 2018)

Satakunnan kaupungeista Rauma avasi musiikkiopiston konserttia ensimmäiselle vuosiluokalle. Tähän he linkittivät myös musiikkiopistoon tutustumisen. Kuten yllä olen maininnut, Pori avaa kaikkein kattavimmin kulttuurikasvatussuunnitelmaansa. Ensimmäisen vuosiluokan konsertin kerrotaan olevan mukaansatempaava, juonnettu, unohtumaton sekä avartava konserttikokemus, jossa pyritään tuomaan lapsille konserttikulttuuria sekä -etikettiä. Konsertti kuuluu myös toisen vuosiluokan sisältöihin. Harjavallan kaupunki on avannut kattavasti eri tahoja (ks. luku 7.1.2), jotka toteuttaisivat konsertteja alakoulussa ja on määritellyt vuosiluokat, joille konsertteja toteutettaisiin. Konsertit ja esiintymiset olisivat koululaiskonserttien ja musiikkituntivierailujen muodossa. (Hkks 2020; Pkks 2013; Rkks 2020.)

Kauhava oli E-P:n kaupungeista ainoa, joka otti huomioon myös soitinesittelyt suoraan mukaan kulttuurikasvatussuunnitelmiin, jotka se tuo esiin toisen vuosiluokan konsertin yhteydessä. Suunnitelmassa on tarkennettu tavoitteeksi musiikkiharrastuksen pariin innostaminen. (KAkks 2019.)

”Sisältö: tokaluokkalaiset tutustuvat erilaisiin soittimiin musiikin ammattilaisten ohjauksessa...” (KAkks 2019)

Musiikkiopiston konsertin lisäksi, Rauma tarkensi musiikkiopistoon tutustumista myös suoraan soittimiin.

”Musiikkiopiston järjestämässä konsertissa oppilaat tutustuvat soittimiin ja musiikkiopistoon.” (Rkks 2020)

Harjavallan kattavan yhteistahojen hyödyntämisen sisällä, musiikkiopiston tehtävänä oli toteuttaa soitinesittelykonsertteja keväisin esiopetuksesta toiselle vuosiluokalle asti (Hkks 2020; Rkks 2020).

”Soitinesittelykonsertit ja/tai musiikkituntivierailut keväällä...” (Hkks 2020)

Aineistoni kulttuurikasvatussuunnitelmissa puhutaan niin näytelmistä kuin draamastakin. Päädyin puhumaan draaman diskurssista selkeyden vuoksi. Koska draama on todella avoin käsite, linkitän sen myös kuulumaan tutkimukseni kontekstiin, sillä usein lapsille suunnatut näytelmät pitävät sisällään runsaasti musiikkia ja ovat osaksi luokiteltavissa musiikinäytelmiksi.

Seinäjäki määrittää toiselle vuosiluokalle kulttuurikasvatussuunnitelman tehtäväksi teatterin, jonka tapahtumapaikka olisi joko kaupunginteatterissa tai koululla. Tästä minulla on

omakohtaista kokemusta omalta alakouluajaltani ja tuolloin näytelmä sisälsi runsaasti musiikkia, kun olimme Seinäjoen kaupunginteatterissa katsomassa näytöstä. Kurikka nimeää toisen vuosiluokan osa-alueeksi draaman ja kulttuurisuunnitelmansa kulttuuriminimiksi teatteriesityksen. Kaupunki tarkoittaa vielä, että yksi esityksen tavoitteista on näytelmän musiikkiin tutustuminen. Kauhavan kaupunki ei ole määritellyt alkuopetukseen draaman kontekstia, mutta koko alakouluun on. Vuosittain vietettävän Kauhava-viikon yhteyteen kaupunki järjestää Musiikkisatu-esityksen, jonka pääsevät näkemään jokaisen Kauhavan alueen koulun alakoulun oppilaat. (KAkks 2019; KUkks 2018; Skks 2019.)

”Kauhava-viikon yhteydessä (vk 44) järjestetään vuosittain Musiikkisatu-esitys, jonka näkevät kaikki Kauhavan alueen 0–6-luokkien oppilaat. Esitys yhdistelee musiikkia ja teatteria...” (KAkks 2019)

Porin kaupunki ei suoraan nimeä näytelmän toteuttavaa tahoja, vaan korostaa oppilaiden itse toteuttamia näytelmiä ja esityksiä. Samalla itseilmaisu ja esittäminen nousevat heidän suunnitelmastaan esiin. Harjavallassa tarkoituksena on järjestää teatteriesitys joka toinen kevät. Se nimeää myös nukketeatteriesitykset esiopetukseen sekä ensimmäiselle vuosiluokalle. (Hkks 2020; Pkks 2013.)

7.2.3 Diskurssien painotukset ja kulttuurinen puhe

Täydentävinä tutkimuskysymyksinäni tutkimuksessani olivat, että miten diskurssit painoutuivat maakuntien välillä sekä millaista kulttuurinen puhe oli havaitsemisani diskursseissa. Painotuksia aineistosta löytyi, mutta koin ne melko heikoiksi, enkä tulkitse niitä absoluuttisen selkeinä.

Kulttuurikasvatussuunnitelmassa diskurssit olivat selkeämmin havaittavissa. Konsertti - diskurssi esiintyi jokaisessa aineistoni kaupungin kulttuurikasvatussuunnitelmassa, joten sitä voidaan pitää erityisen vahvana diskurssina. Soitinesittelyt ilmenivät kolmessa kulttuurikasvatussuunnitelmassa, yksi E-P:n maakunnassa ja kaksi Satakunnassa. Voi siis todeta, että tämä diskurssi painottui heikosti Satakunnan maakunnassa. Draama löytyi teksteistä viidessä, kaikissa muissa paitsi Raumalla. Heikosti tämä diskurssi painottuu siis E-P:n maakunnassa. Tätä diskurssia voi pitää siis kokonaisuudessaan melko vahvana.

Kuten edellä mainitsin, paikallisista opetussuunnitelmista diskurssit välittyivät heikommin kuin kulttuurikasvatussuunnitelmista. Tätä perustelen sillä, että suoraan luetusta tekstistä ei kaikkea pystynyt sitomaan diskurssiksi vaan diskurssien havainnoimiseen joutui käyttämään

enemmän tulkintaa. Niin klassiset orkesterit kuin myös yhteistyö -diskurssi olivat havaittavissa samoista opetussuunnitelmista eli yhteensä neljästä, eli käytännössä kaikista aineistoni opetussuunnitelmista, kun ottaa huomioon maakunnallisen opetussuunnitelman. Satakunnan tapauksessa, Porin ja Harjavallan opetussuunnitelmista diskurssit ovat löydettävissä ensimmäisen ja toisen vuosiluokan teksteistä. Huomiona nostan Rauman opetussuunnitelman, sillä sen diskurssit löytyivät musiikin oppiaineen yleistekstistä.

Etelä-Pohjanmaan yhteydessä en käytä sanaa kaupunki vaan sanaa opetussuunnitelma, sillä Etelä-Pohjanmaan maakunnan opetussuunnitelmista kumpikin diskurssi löytyi maakunnallisesta opetussuunnitelmasta. Näin diskurssit koskevat jokaista aineiston Etelä-Pohjanmaan alueen kaupunkia.

Rauman opetussuunnitelman diskurssit otan vielä erikseen käsittelyyn. Rauman opetussuunnitelma puhuu paikallisen kulttuuriympäristön huomioon ottamisesta ensimmäisen ja toisen vuosiluokan yleistekstissä. Sen alla on kuitenkin teksti, joka sopii luokittelemini diskursseihin tässä kontekstissa, mutta on samalla ristiriidassa dokumenttiin nähden. Tekstissä kerrotaan paikallisiin harrastusmahdollisuuksiin kannustamisesta ja erikseen on mainittu Rauman Poikasoittokunta sekä Rauman musiikkiopisto. Kyseessä oleva teksti on kuitenkin ”ohjaus, eriyttäminen ja tuki musiikissa vuosiluokilla 3–6” (Rops 2016) otsikon alla. Ristiriitaisen tästä tekee kirjoitettu teksti ”vuosiluokilla 3–6”. Voiko olettaa, että tämä opetussuunnitelmateksti kuuluu 1–2 vuosiluokkien opetussuunnitelmiin, koska se on samassa dokumentissa ja täten olettaa, että kyseessä on opetussuunnitelman laatijoilta tapahtunut kirjoitusvirhe. Vai kuuluuko ko. opetussuunnitelman määritelmä 3–6 vuosiluokkien opetussuunnitelmaan. Silmäilin läpi 3–6 vuosiluokkien opetussuunnitelmaa ja siinä oli käytetty ainoastaan termiä ”3–6 vuosiluokat.” (Rops 2016.)

Tulosten lopuksi avaan luomani diskurssianalyysin viitekehyksen yhteyttä tuloksiin. Selvitin, miten kulttuurinen puhe (ks. kuvio 1) välittyi aineistosta. Koska kyse on musiikin kontekstista, tartun tässä kappaleessa nimenomaan kulttuuria muodostaviin ja muovaaviin tahoihin musiikkikulttuurissa.

Michael Foucault näki diskurssin osana yhteisesti sovittua käsitystä yhteiskunnan luonteesta ja piti diskursseja yhteiskuntariippuvaisina (Remes 2006, 302). Kun puhutaan yhteiskuntariippuvuudesta tässä kontekstissa, yläkäsitteenä voidaan pitää Suomen valtiota. Suomen yhteiskunnasta puhuessa, puhe siirtyy seuraavaksi valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. Seuraavaksi siirryttäisiin alemmas metatasoille, jotka ovat maakunta ja

kaupunki. Paikallisia opetussuunnitelmia voisi siis pitää metatasoina. Paikallisista opetussuunnitelmista mielenkiintoisen tekee tässä se, kun kyseessä on valtiota pienemmän yhteisön, ts. yhteiskunnan, diskurssit. Kulttuurisessa puheessa voidaankin siis nähdä juuri pienen yhteiskunnan yhteiskuntariippuvuutta.

Koska paikalliset opetussuunnitelmat eivät omanneet yhtä vahvoja diskursseja kuin kulttuurikasvatussuunnitelmat, kulttuurisen puheen välittyminen ei ollut yhtä vahvaa. Yhteistyön diskurssi muotoutuu ilmaistujen tahojen kautta. Mikäli jokin kaupunki oli avannut yhteistyötä tarkemmin, tarkempi muotoilu muuntaa kulttuuria. Mutta koska kussakin tekstissä puhutaan yleisellä tasolla eri instituutioista, kulttuurista puhetta on hankalampi yksityiskohtaisesti avata ja puhua kulttuurisen puheen laadusta. Tässä yhteydessä voidaan puhua juuri ympäristöltä lainaamisesta. Sillä kunkin kaupungin opetussuunnitelmat pitävät sisällään samankaltaisia tahoja.

Klassiset orkesterit -diskurssi niin muuntaa kuin myös muodostaa kulttuuria, sillä kunkin kaupungin orkesterikattaus on erilainen ja kukin orkesteri omaa omat erityispiirteensä. Sinfoniaorkesterin ja soittokunnan ero tulee ilmi suoraan siitä, millainen kokoonpano on kyseessä. Esimerkiksi Harjavallan mainitessa soitinryhmät, soitinryhmät muuntavat ja samalla tarkentavat kulttuuria. Konserttikasvatuksen tarkka määrittely EPOPS:ssa muuntaa sekä muodostaa kulttuuria.

Kulttuurinen puhe tulee esiin jokaisessa aineistoni kaupungin kulttuurikasvatussuunnitelmassa omalla tavallaan. Ennen kaikkea, se taho mikä on mainittu, muodostaa läsnä olevaa kulttuuria. Näitä tahoja ovat erityisesti soittokunnat, orkesterit sekä musiikkiopistot, mitä aineistossani on viljelty laajasti. Esimerkiksi, Porin kaupunki korostaa Palmgren konservatorion sekä Pori Sinfonietan roolia, mitkä muodostavat kulttuurisen puheen Porin sisällöissä. Rauman kaupungin musiikkiiperinnettä korostaa Rauman poikasoittokunta sekä Rauman musiikkiopisto. Kauhavan, Kurikan ja Porin kaupunkien kulttuurikasvatussuunnitelmissa lasten omat esitykset ovat yhtenä osa-alueena ja nämä taas muodostavat sekä muuntavat kulttuuria yhtäaikaisesti.

Draamalla pystytään niin ikään niin muodostamaan kuin myös muuntamaan kulttuuria. Kyse on siitä, esitetäänkö esimerkiksi jokin perinteikäs näytelmä perinteisessä vai modernisoidussa muodossa. Myös sillä on vaikutusta, onko esittävänä tahona esimerkiksi kaupunginteatteri vai lasten omat näytelmät. Lasten omat itse tehdyt näytelmät muodostavat sekä muuntavat kulttuuria.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, miten Etelä-Pohjanmaan ja Satakunnan kaupunkien paikallisten opetussuunnitelmien ja kulttuurikasvatussuunnitelmien välinen puhe musiikkikulttuurista ja kulttuuriperinnöstä tuli näkyväksi paikallisissa ja alueellisissa asiakirjoissa. Sosiaalisesta todellisuudesta puhuttaessa (Pynnönen 2013) tämän tutkimuksen tulosten ja aineiston ympärillä, koen pystyneeni muodostamaan tälle tutkimukselle ominaisen sosiaalisen todellisuuden. Tutkimuksen viitekehyksen ympärille muodostettu todellisuus edesauttoi tulosten tulkintaa. Sosiaalisella todellisuudella tässä kontekstissa tarkoitan asiakirjojen kautta muodostettua musiikkikulttuurista aspektia ja kulttuuriperinnöllistä viitekehystä.

Tutkimuksessa ilmeni, että mitä kattavammin kaupungit ja kunnat olivat avanneet kulttuurikasvatussuunnitelmansa tekstissä, sitä todennäköisemmin ja helpommin ne olivat kytkettävissä opetussuunnitelmiin. Porin kaupunkia voisikin pitää malliesimerkkinä paikallisen opetussuunnitelman sekä kulttuurikasvatussuunnitelman avaamisesta ja hyödyntämisestä keskenään. Kummassakin dokumentissa on selkeästi havaittavissa keskustelua ja samalla ne ovat suhteellisen helppoja linkittää yhteen toistensa kanssa. Kulttuurikasvatussuunnitelman yhteys välittyi opetussuunnitelmaan erityisesti yhteistyötahojen kautta. Käytännössä kaikki kaupungit nimesivät yhteistyötahoja tai ainakin instituutioita, joita hyödyntävät kulttuurikasvatussuunnitelman toteuttamisessa.

Selvitin tutkimuksessa, että miten paikallista kulttuuriperintöä ja musiikkikulttuuria koskeva puhe tuli näkyväksi tekstien kautta. Yhteistä kaikille kaupungeille oli konserttikulttuurin tuominen osaksi opetusta. Juuri elämysten tuottaminen musiikissa erityisesti alkuopetuksen kontekstissa onkin tärkeää. Kaupunkien paikallinen ja alueellinen kulttuuri korostui erityisesti opetussuunnitelmien paikallisten sisältöjen kautta. Tutkimuksen kaupungit omasivat lisäksi hyvin vankan soittokunta- ja orkesterikulttuurin sekä ennen kaikkea rikkaan musiikkikulttuurin. Nämä välittyivät suoraan kulttuurikasvatussuunnitelmista sekä välillisesti myös opetussuunnitelmista. Voi siis todeta, että kulttuuriperintö tulee ainakin osaksi esille teksteistä. Ei voida kuitenkaan olettaa, että kaikki musiikkiin liittyvät tahot olisi mainittu opetussuunnitelma- tai kulttuurikasvatussuunnitelmateksteissä, kun puhutaan yhteistyömahdollisuuksista ja -tahoista.

Selvitin tutkimuksessa, millaisia ovat paikallisten ja alueellisten opetussuunnitelmien sekä kulttuurikasvatussuunnitelmien keskeiset musiikkia koskevat diskurssit. Yleisemmän tason diskursseja, mitä paikallisista ja maakunnallisista perusopetussuunnitelmista oli havaittavissa, löytyi muutamia. Ennen kaikkea, *erilaisen musiikin kuuntelu* ja *kuunteluohjelmistot* olivat selkeitä diskursseja. Myös *lorut* ja *liike* olivat vahvoja diskursseja. Loruista ja tarinoista puhuttiin loruina, loruiluna, tarinoina, äänikerrontana, laululeikkeinä, kansanlauluina, puheena ja lauluna. Liike välittyi tanssin, musiikin mukana liikkumisen sekä laululeikkien kautta. Syvemmän diskurssianalyysin kautta löytämäni kaksi luokittelukategoriaa paikallisille opetussuunnitelmille olivat yhteistyö ja klassiset orkesterit. Kulttuurikasvatussuunnitelmille luokittelukategoriat olivat konsertit, soitinesittelyt ja draama.

Diskurssien painottuminen tietyssä maakunnassa ei ollut vahvasti tulkittavissa. Molempia maakuntia yhdessä tarkasteltaessa kuitenkin esimerkiksi draaman ja konserttien diskurssia voi pitää vahvana. Koska kulttuurikasvatussuunnitelmat ovat nimenomaan paikallisen kulttuurin ympärille rakennettuja asiakirjoja, niiden vahvemmat diskurssit olivat ennustettavissa. Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että paikallisten opetussuunnitelmien diskurssit eivät olleet niin vahvasti tulkittavissa.

Kulttuurinen puhe ilmeni ennen kaikkea eri tahojen kautta, sillä eri tahot muodostavat läsnäolevaa kulttuuria. Näitä tahoja olivat erityisesti soittokunnat, orkesterit sekä musiikkiopistot. Yhteistyön diskurssi muotoutuu ilmaistujen tahojen kautta ja klassiset orkesterit -diskurssi niin muuntaa kuin myös muodostaa kulttuuria. Draama niin ikään muodostaa kuin myös muuntamaa kulttuuria ja siihen vaikuttaa, onko esittävänä tahona lapset vai esimerkiksi jokin teatteriproduktio.

9 POHDINTA

Kertooko laajempi ja yksityiskohtaisempi kulttuurikasvatussuunnitelma alueen kulttuurin tärkeydestä? Se kertoo mielestäni alueen kulttuuriperinnön vaalimisesta ja sen korostamisesta. Kukin kaupunki nostaa itselleen ja alueelleen merkityksellisiä kulttuurisia instituutioita sekä teemoja. Henkilökohtaisesti on todella hienoa nähdä, miten paljon kaupungit korostavat kulttuurin merkitystä peruskouluissa omassa kasvatuksessaan sekä pedagogiikassaan. Kulttuuriperintökasvatuksella onkin mielestäni vankka jalansija osana peruskoulua ja opetussuunnitelmia, ja sitä tuleeekin vaalia.

EPOPS:sta esiin nousutta rytmimusiikkia (EPOPS 2015; 2016) kun pohditaan tarkemmin, E-P:n alueella on vahva pelimannikulttuuri, mikä edesauttaa varmasti rytmi- ja kansanmusiikin tuomista lähemmäksi oppilaiden elämismaailmaa. EPOPS ei suoraan avaa E-P:n kulttuurista moninaisuutta, koska itse dokumentti kattaa 17 kuntaa, joilla jokaisella on omat paikalliset erityispiirteensä.

Paikallisen kulttuurin rooli osana peruskoulua on osa yleissivistystä, mikä tuo samalla myös yhteenkuuluvuuden tunnetta oppilaille. Lisäksi kulttuurikompetenssin vahvistuminen (Kulttuurikasvatussuunnitelma.fi 2016; Kulttuurivoltti -hankeraportti 2016) korostuu. Itse eteläpohjalaisena, olen todella ylpeä omista sukujuuristani ja siitä kasvatuksesta, minkä peruskoulussa sain, omia paikallisia perinteitä vaalien. Kuten kyselyaineistostani käy ilmi:

”On tärkeää, että ihminen tietää perusasioita niin oman kotiseutunsa, Suomen ja toisaalta Euroopan tai koko maailman taiteesta ja kulttuurista. Tiedolla on itseisarvo ja se auttaa esimerkiksi ymmärtämään historiaa ja nykyisyyttä sekä kehityskulkuja niiden välillä. Toisaalta sivistys... auttaa esimerkiksi oppimisessa.” (Musiikinopettaja, Kurikka)

Voidaanko siis olettaa, että mikäli opetussuunnitelmassa ei ole mainintaa kulttuurikasvatussuunnitelmasta, sitä ei ole käytetty sen valmistelussa? Tai mikäli kulttuurikasvatussuunnitelmassa ei ole mainintaa yhteydestä opetussuunnitelmaan, voiko kulttuurikasvatussuunnitelmaa pitää validina, vaikka sen esimerkiksi kaupungin tai kunnan sivistystoimi olisi luonut? Koska kaikki opetus perustuu perusopetuslakiin ja -asetukseen sekä valtakunnalliseen perusopetussuunnitelmaan (POPS 2014), voi mielestäni todeta, että kulttuurikasvatussuunnitelmat linkittyvät siihen, vaikka itse suunnitelmassa ei olisi mainintaa opetussuunnitelmasta. Kuten tutkimuksesta ilmeni, mitä kattavammin kaupungit ja kunnat avasivat kulttuurikasvatussuunnitelmiaan teksteissään, sitä helpommin ne olivat kytkettävissä opetussuunnitelmiin. Esimerkiksi Porin kaupungin kattavassa

kulttuurikasvatussuunnitelmassa oli lukuisia viittauksia opetussuunnitelmaan erityisesti tavoitteiden ja sisältöjen suhteen. Perusteluna pystyn käyttämään myös tahoja, jotka ovat olleet luomassa kulttuurikasvatussuunnitelmia, sillä ne ovat auktoriteetin asemassa omissa instituutioissaan. Kulttuurikasvatussuunnitelmia voisikin luonnehtia monialaisten oppimiskokonaisuuksien tukidokumentiksi. Ja vertailuna toiseen suuntaan, laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien tulisi tukea ja tulla ilmi kulttuurikasvatussuunnitelmista, kun perusopetuksen yksi päätavoitteista on laaja-alaisen osaamisen saavuttaminen.

”Paikallisen kulttuurin opettamisen vaatimus yleisemmin nousee opetussuunnitelman perusteista ja tulee esiin niin yksittäisten oppiaineiden kuin esimerkiksi monialaisten oppimiskokonaisuuksien opetuksen opetussuunnitelmissa.” (Musiikinopettaja, Kurikka)

Pitää myös ottaa huomioon se, että kaikki tutkimukseen valitut kaupungit ovat eri vaiheessa kulttuurikasvatussuunnitelman toteuttamisessa ja laadinnassa. Osassa kaupungeista sen hyödyntäminen on kirjattu selkeästi paikalliseen opetussuunnitelmaan, kun osassa taas se on mahdollisesti seuraavana askeleena tulevaisuudessa. Koen, että aineistoni oli tässä mielessä varsin hyvin tätä näkökantaa avaava, kun osa oli kirjattuna ja osa taas ei. Koen, että sain kattavasti käsiteltyä aihetta ja tuloksia.

Yllä mainitsemallani kulttuurikasvatussuunnitelmien eri vaiheessa olemisella on mielestäni suora yhteys resursseihin, kun puhutaan kulttuurikasvatussuunnitelmien toteuttamisesta. Jokainen kulttuurikasvatussuunnitelmien täytäntöönpanemista avannut kaupunki kertoi omaavansa oman kulttuurikasvatusbudjettinsa. Esimerkiksi Rauman kaupunki kehottaa ohjeistuksessaan suoraan laskuttamaan kulttuurikasvatussuunnitelma budjetista. Tällaisen käsityksen saa myös Harjavallan kaupungin kulttuurikasvatussuunnitelmasta. Tämä kuulostaa mielestäni siltä, että on itsestäänselvyys, että kulttuurikasvatussuunnitelmaan määritellyt asiat pystytään toteuttamaan. Kun taas Kauhavan kaupunki korostaa kulttuurikasvatussuunnitelma budjettia, mutta sen täysimääräiseen toteuttamiseen vaadittaisin enemmän määrärahoja. Jokainen kaupunki kuitenkin toteuttaa talouspolitiikkansa omalla yksilöllisellä tavallaan ja kasvatukseen kohdistetut varat ovat suoraan sidoksissa kaupungin taloudelliseen tilanteeseen.

Setälän ym. Lastenkulttuurin Laatuksikirjassa (Setälä ym. 2016) mainitaan lisänimike kulttuuriyhdysohjeistaja. Tuota nimikettä ei kuitenkaan tule ilmi yhdestäkään aineistoni kulttuurikasvatussuunnitelmasta. En pidä tätä kuitenkaan mitenkään negatiivisena asiana, sillä raamit ja olosuhteet kunkin kulttuurikasvatussuunnitelman toteuttamiselle ovat enemmän kuin

mahdolliset. Kuitenkin, mikäli kaupungit nimeäisivät kuhunkin alueensa kouluun oman kulttuuriyhdysohjeen, kokisin kulttuurikasvatussuunnitelmien saavan enemmän arvoa ja mahdollisuuksia niiden toteuttamiselle, erityisesti niissä kunnissa, missä resurssit eivät välttämättä ole suunnitelman täysimääräiselle toteuttamiselle vaaditulla tasolla. Näin kulttuurilaitosten ja koulun välinen yhteistyö yksinkertaistuisi, eikä kulttuurikasvatussuunnitelman noudattaminen kuormittaisi koulun kaikkia opettajia.

Kulttuurikompetenssin yhteyttä luomaani diskurssianalyttiseen teoriaan kulttuuriseen puheeseen on myös mielenkiintoista pohtia. Koska kulttuurisessa puheessa puhutaan kokonaisvaltaisesta ja yleisen tason muuntautumisesta ja muodostumisesta, kulttuurikompetenssi keskittyy yksilön kykyyn muuttaa ja omaksua kulttuuria (Kulttuurikasvatussuunnitelma.fi 2016; Kulttuurivoltti -hankeraportti 2016). Tämän avulla voisi päästä yksityis- ja henkilökohtaisemmalle tasolle puhuttaessa kulttuurisesta puheesta ja pohtia, miten itse yksilöt muovaavat tai muuntavat kulttuuria. Koska kulttuurikasvatussuunnitelman yksi tavoitteista on vahvistaa lasten ja nuorten kulttuurikompetenssia (Kulttuurivoltti -hankeraportti 2016), olisi mielenkiintoista tutkia ja etsiä näyttöä siitä, miten kulttuurinen puhe voisi edesauttaa kulttuurin muodostumista ja muuntumista yhdessä kulttuurikompetenssin kanssa. Tämä mahdollistaisi kulttuurikompetenssin käsitteen ja kulttuurisen puheen teorian hyödyntämisen tutkimusnäkökulmana entistä syvempään analyysiin.

Kun puhutaan curriculum- ja Lehrplan-ajattelun yhdistämisestä, koen sen välittyvän myös paikallisten opetussuunnitelmien kontekstissa. Koska yhdistäminen välittyy asettamalla laajoja kasvatustavoitteita ja toisaalta asettamalla yksityiskohtaisia standardeja oppimissuorituksille (Annevirta & Salminen 2014), mielestäni juuri yksityiskohtaiset standardit kuvaavat paikallista opetussuunnitelmaa. Tästä voisi kieliä juuri paikalliselle taholle myönnetty oikeus päätettäviin asioihin.

Vaikka en pystynyt hyödyntämään kyselyaineistoa osana tutkimusta, koen silti tutkimuksen avanneen hieman opetussuunnitelmaprosessia musiikkikasvatuksen kontekstissa.

Opetussuunnitelman perusteiden tarjotessa opetuksen järjestäjälle vapautta tehdä paikallisia suunnitelmallisia ratkaisuja (Rissanen & Vitikka 2019), koen niiden välittyneen teksteistä. Toki on tiedostettava se, että valtaosa paikallisista opetussuunnitelmateksteistä on suoraan kopioituja valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta. Käytännössä opetuksen järjestävä taho avaa valtakunnallisen opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet omin sanoin ja määrittelee näin

paikallisen opetussuunnitelmansa omat teemat. Tämä on mielestäni paikallisen opetussuunnitelman ja opetussuunnitelmaprosessin hienous. Jokainen on omalla tavallaan erilainen, mutta samalla ne ovat sidottavissa yhteen niillä raameilla, mitkä opetushallitus on niille luonut.

Koska opetussuunnitelmassa tulee musiikin osalta huomioida monia eri asioita, kuten oppilaiden tarpeet, musiikkiperinnön siirtäminen ja kansalliset muutokset (Marjanen 2011) sekä vuorovaikutteiset musiikilliset kokemukset (Ruokonen 2016), niiden välittymisellä niin paikallisista opetussuunnitelmista kuin myös kulttuurikasvatussuunnitelmista on suuri merkitys. Mielestäni nämä välittyivät aineistosta melko selkeästi. Erityisesti musiikkiperinnön siirtäminen eteenpäin ja vuorovaikutteiset musiikilliset kokemukset olivat tulosten keskiössä mitä tulee paikallisten opetussuunnitelmien paikallisiin teksteihin ja kulttuurikasvatussuunnitelmiin.

9.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Aineistonkeruukyselyn vastausta käytin ainoastaan tämän tutkimuksen tekemiseen. Vastausta säilytin tutkimuksen ajan salanasuojatussa palvelussa. Käsittelin vastausta luottamuksellisesti ja vastaajan henkilöllisyys tuli ainoastaan minun tietooni. Vastauksen hävitin tutkimuksen valmistuttua. Tutkimuksessa vastaaja esiintyi anonyymisti. Vastaajaa kuvasin tutkimuksessa työpaikkakuntansa nimellä sekä hänen suostumuksellaan toimenkuvansa nimikkeellä. Kuten edellä mainitsin, kysely ei toimi osana aineistoani, mutta koska viittasin vastaukseen pohdinnassa, koin tämän nostamisen relevantiksi tutkimuksen eettisyyden kontekstissa.

Paikallisia opetussuunnitelmia ja maakunnallista opetussuunnitelmaa lähestyin objektiivisesti. Mahdollisia Etelä-Pohjanmaan ja Satakunnan maakuntien kulttuurillisia eroja käsittelin neutraalilla otteella. Tässä yhteydessä nostan esiin myös tutkimuksen ulkoiset sitoumukset. Niillä tarkoitetaan tutkijan kulttuurista ja tieteellistä taustaa sekä sitä, minkälaisessa symbolisessa ja fyysisessä ympäristössä tutkija työskentelee. Tässä tutkimuksessa tämä tarkoitti sitä, että koska tutkimus käsitteli itselleni läheistä kontekstia kuten maakuntaa, kaupunkia ja oppiainetta, vaarana oli tutkimuksen katseleminen subjektiivisesti. (Ilmonen 2007.) Niinpä pyrin pitämään tutkimuksessa objektiivisen näkökulman ja tarkastelemaan eri kaupunkeja ja niiden opetussuunnitelmia ja kulttuurikasvatussuunnitelmia neutraalisti. Kaupungeista käytin omia nimiä, sillä paikalliset opetussuunnitelmat sekä kulttuurikasvatussuunnitelmat ovat julkisia asiakirjoja ja julkisesti saatavissa internetistä.

Tutkimuksen luotettavuutta perustelen sillä, että olen pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen toteutuksen selostukseen tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Olen perustellut valintani ja kohdellut tutkimusaineistoani neutraalisti ja objektiivisesti. Itse analyysissa luokittelin tuloksia parhaaksi katsomallani tavalla ja perustelin valintani johtopäätökset- ja pohdinta -luvuissa.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikutti, miten tarkasti kaupungit olivat avanneet omia paikallisia sisältöjään omissa paikallisissa opetussuunnitelmissaan. Toki tämän tutkimuksen tarkoituksena olikin selvittää nimenomaan kirjoitetun tekstin välistä vuoropuhelua, mutta tämä on silti tärkeää ottaa huomioon tarkasteltaessa tutkimuksen tulosten luotettavuutta. Vaikka tutkimuksessa perehdyttiin ja tutkittiin ainoastaan alkuopetuksen kontekstia, uskon tämän tutkimuksen avanneen kulttuurikasvatussuunnitelmien roolia koko peruskoulun kentällä myös kokonaisuutena.

Diskurssianalyysi tutkimusmenetelmä toi tutkimukselle luotettavuutta. Tutkimuksen aineistoa pystyttiin tarkastelemaan kriittisesti ja yksityiskohtaisesti. Puhe oli näin selkeämmin havaittavissa. Mikäli tutkimus toteutettaisiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä, sen avulla voisi olla mahdollista tutkia kontekstia ainoastaan yleisemmällä tasolla.

Diskurssien painottumista Etelä-Pohjanmaan ja Satakunnan välillä oli mielenkiintoista tutkia. Tutkimuksen luotettavuuteen viitaten nostan tässä esiin sen, että aineiston ollessa melko pieni, diskurssien painottumista ei voida yleistää. Pieniä eroja oli havaittavissa, mutta ne eivät olleet kuitenkaan merkitseviä. Pitää ottaa huomioon myös se, että kulttuurikasvatussuunnitelmat olivat laadultaan todella erilaisia. Osassa oli avattu jokainen tavoite ja sisältö laajasti, kun taas osa kaupungeista oli kirjoittanut hyvin yleisesti mahdollisista toteutettavista teemoista. Luomani kuvio kulttuurisesta puheesta voisi toimia myös jonkin toisen ja erilaisen tutkimuksen yhteydessä. Sen hyödyntäminen tässä tutkimuksessa antaa raamit mahdollisuuksille, miten sitä voisi hyödyntää tulevaisuudessa. Laajemmassa tutkimuksessa siitä voisi saada enemmän irti ja päästä entistä syvemmälle tutkimuksen kontekstissa ja analyysissa. Koen kuitenkin näyttäneeni tällä tutkimuksella sen tarjoamat mahdollisuudet osana diskurssianalyysin toteuttamista.

Tutkimuksen luotettavuudesta puhuessa nostan esiin myös tutkimuksen osa-aineistoksi toteuttamani sähköpostikyselyn. Mikäli kysely olisi toteutunut haluamassani mittakaavassa ja siten, että olisin pystynyt hyödyntämään kyselyn tuloksia osana aineistoa, olisi tutkimus voinut saada enemmän luotettavuutta tästä näkökulmasta.

9.2 Mahdollisia tutkimuskohteita tulevaisuudessa

Tätä tutkimusta voisi tulevaisuudessa hyödyntää paikallisen ja alueellisen opetussuunnitelman kehittämistyössä. Myös valtakunnallisen opetussuunnitelman kehitystyössä koen tämän tutkimuksen tarjoavan mahdollisesti uutta perspektiiviä musiikkikasvatukseen sekä opetussuunnitelmatyöhön. Erityisesti opetussuunnitelman ja kulttuurikasvatussuunnitelmien välisen yhteyden ja toteuttamiseen tämä tutkimus voisi tuoda lisäarvoa.

Kulttuurikasvatussuunnitelmien ollessa melko tuore ilmiö kasvatustieteellisellä kentällä, tämä tutkimus tuo niiden kehittämiseen uutta näkökulmaa alkukasvatuksen musiikin osalta sekä kulttuurisen kentän hyödyntämisen näkökulmasta.

Tutkimuksen tukena toteutin sähköpostikyselyn tutkimuksen kaupunkien opetussuunnitelmatyöryhmissä toimineille henkilöille. Vastausten vähyyden vuoksi en pystynyt hyödyntämään kyselyä osana tutkimusaineistoani. Niinpä jatkotutkimusehdotuksena tämänkaltainen tutkimus olisi hienoa toteuttaa tavalla, jolla olin sen suunnitellut. Kyselyn vastausten oli tarkoitus toimia tukena aineistolle ja avata mahdollisia sisällöllisiä ratkaisuja niin kaupungeittain kuin myös maakunnittain. Näin paikallinen kulttuuri ja diskurssit olisivat saattaneet välittyä entistä selkeämmin. Myös musiikin oppiaineen merkityksellisyydelle olisi voinut saada enemmän painoarvoa tässä kontekstissa kuin myös kulttuurikasvatussuunnitelmien hyödyntämiselle.

Tämän tutkimuksen perusteella voisi olla mielenkiintoista toteuttaa tutkimus myös pienten kuntien osalta. Toisivatko pienemmät kunnat vahvemmin omaa kulttuuriaan esiin verrattuna suurempiin kaupunkeihin? Toki tässäkin kohtaa puhuttaisiin mahdollisesti resurssikysymyksistä ja osa kuntien kulttuuritoiminnoista tulisi toteuttaa todennäköisesti suuremmissa lähikunnissa.

Toisaalta voisi olla mielenkiintoista tutkia suurempana otantana esimerkiksi yhtä kokonaista maakuntaa. Tämän voisi tuoda tietoa siitä, miten tärkeänä paikallista kulttuuria pidetään ympäri maakuntaa ja pystyttäisiin mahdollisesti tarttumaan epäkohtiin, mikäli jossain kaupungeissa ilmenisi vajaavaisuutta paikallisuuden opettamisessa. Tutkimusta voisi laajentaa mahdollisesti jopa valtakunnalliseksi ja ottaa käsittelyyn kaikki Suomen maakunnat. Myös nykypäivänä määritellyt hyvinvointialueet voisivat olla yksi rajauksen keino tutkimuksen toteutukselle.

Myös normaalikoulujen perusopetussuunnitelmien tarkastelu tästä kulttuurin ja kulttuurikasvatussuunnitelmien näkökulmasta voisi olla hedelmällistä. Tutkimus olisi mahdollisesti hyvinkin helppo toteuttaa, mikäli noudatettaisiin tämän tutkimuksen periaatteita ja menetelmiä, koska normaalikouluja Suomessa ei ole kuin vain jokaisella opettajankoulutuslaitos kaupungilla.

Yksi aspekti, mitä tulevaisuudessa voisi pohtia tutkittavan on opettajien oma näkemys ja kokemus kulttuurikasvatussuunnitelmista. Tämä tutkimus perustui kirjoitetun tekstin tulkitsemiseen ja voisikin olla hedelmällistä toteuttaa esimerkiksi haastattelu- tai kenttätutkimus opettajille, jossa näkökulmana olisi kulttuurikasvatussuunnitelman käyttäminen työkaluna. Myös eri kulttuuritahojen yhteistyötä koululaitoksen kanssa voisi nostaa tutkittavaksi teemaksi. Miten esimerkiksi musiikkiopistot tai kaupunginteatterit kokevat yhteistyön koulujen kanssa kulttuurikasvatussuunnitelman hyödyntämisen ohella.

Kulttuurikasvatussuunnitelma on sen verran uusi dokumentti ja ilmiö kasvatustieteellisellä kentällä, että se ei välttämättä ole vielä tavoittanut kaikkia potentiaalisia tahoja ja kaupunkeja. Sen käyttö saattaa olla vielä melko vähäistä suuressa osassa Suomea, koska perehdytystä sen käyttöön ei välttämättä ole kyetty järjestämään. Tämä on vain oma oletukseni, mutta uskon, että kulttuurikasvatussuunnitelma löytää oman arvonsa ja paikkansa suomalaisessa koulukulttuurissa vielä valtakunnallisesti ja sen koko potentiaali osana kouluarkea ja opetussuunnitelmia saadaan käytäntöön.

LÄHTEET

- Abril, C. R. & Gault, B. M. 2006. The State of Music in the Elementary School: The Principal's Perspective. *JRME* 54 (1), 6–20.
- A New Direction. London LCEPs. Lontoo. <https://www.anewdirection.org.uk/what-we-do/connected-london/local-cultural-education-partnerships> (Luettu: 27.7.2021.)
- Annevirta, T. & Salminen, J. 2014. Opetussuunnitelman perusteiden välittämä ohjaus – mitä, kenelle ja miksi? *Kasvatus* 4, 333–348.
- Autio, T. 2017. Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus - Keskustelunavauksia suomalaiseseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 17–60.
- Bate, E. 2018. Justifying music in the national curriculum: The habit concept and the question of social justice and academic rigour. *British Journal of Music Education* 37, 1–15.
- Bhatia, V. K., Flowerdew, J. & Jones, R. 2009. Advances in Discourse Studies. *Journal of Pragmatics* 41, 1282–1285.
- Garvis, S., Barton, G. & Hartwig, K. 2017. Music Education in Schools -- What Is Taught? A Comparison of Curriculum in Sweden and Australia. *Australian Journal of Music Education* 51 (2), 10–19. <https://search-ebSCOhost-com.ezproxy.utu.fi/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1269879&site=ehost-live> (Luettu: 8.11.2021.)
- Hall, C. & Thomson, P. 2021. Making the Most of School Arts Education Partnerships. *Curric Perspect* 41, 101–106.
- Harrison, C. 2011. An integrated approach to music in the curriculum. Teoksessa N. Beach, J. Evans & G. Spruce (toim.) *Making Music in the Primary School – Whole class instrumental and vocal teaching*. Routledge. Oxon.
- Heimonen, M. 2008. Nurturing towards wisdom - Justifying music in the Curriculum. *Philosophy of Music Education Review* 16 (1), 61–78.
- Heinonen, J.-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit - Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Ilmonen, K. 2007. Muuan diskurssianalyysi – esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. Juva, 126–141.
- Johnson, P. 2007a. Perusopetus – nykypäivän kansansivistystä. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus: Uutta koulukulttuuria etsimässä. PS-kustannus. Juva, 13–46.
- Johnson, P. 2007b. Peruskoulun kehittämisen mahdollisuudet. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus: Uutta koulukulttuuria etsimässä. PS-kustannus. Juva, 47–70.
- Järvelä, E. 2017. Kuntaliitto.
<https://www.kuntaliitto.fi/ajankohtaista/2017/kulttuurikasvatussuunnitelmat-varittavat-vuonna-2017-yli-kolmasosan-suomea>. (Luettu: 22.2.2021.)
- Krokfors, L. 2017. Opetussuunnitelman pedagogiset mahdollisuudet. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus - Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 247–266.
- Kulttuurikasvatussuunnitelma. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura ry, Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto. <https://kulttuurikasvatussuunnitelma.fi/> (Luettu: 22.2.2021.)
- Kulttuurivoltti 2015–2016-hankeraportti. Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura ry, Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto. <http://docplayer.fi/125906770-Kulttuurivoltti-hankeraportti.html> (Luettu: 22.2.2021.)
- Laine, M. 2017. Kulttuurisesti kestävä kasvatuksen koulutus- ja kehitystarpeet. Kasvatus 48 (5), 441–455.
- Laine, M. 2019. Koulu kulttuuri-identiteetin tukijana - Opetussuunnitelman yleiset ja oppiainekohtaiset tavoitteet kulttuurisesti kestävä kasvatuksen näkökulmasta. Ainedidaktiikka 3 (1), 21–42.
- Laki kuntien kulttuuritoiminnasta 166/2019. Annettu Helsingissä 01.03.2019.
- Lillqvist, E. & Pälli, P. 2020. Kielentutkimuksen menetelmiä II. Helsingin yliopisto, 374–411.
- Louhivuori, J. 2011. Näkökulmia musiikkikasvatukseen merkityksiin. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. Vaasa, 11–37.

- Lunenburg, F. C. 2011. Theorizing about Curriculum: Conceptions and Definitions. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity* 13 (1), 1–6.
- Marjanen, K. 2011. Musiikkitoiminnan suunnittelu varhaisiän musiikinopetuksen näkökulmasta. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. Vaasa, 385–407.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Toim. Metsämuuronen, J. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp Oy. Helsinki, 81–134.
- Mills, S. 1997. *Discourse*. London: Routledge.
- Mølstad, C. E. 2015. State-based curriculum-making: approaches to local curriculum work in Norway and Finland. *Journal of Curriculum Studies* 47 (4), 441–461.
- Ojala, A. 2018. Kohti kulttuurista osallisuutta ja toimijuutta – tuottamis pohjainen oppiminen koulujen musiikinopetuksessa. *Musiikki* 48 (2).
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 - Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetusasetus 1998/852. Annettu Helsingissä 20.11.1998.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998.
- Porin kaupunki. Pori Sinfonietta. <https://www.pori.fi/sinfonietta> (Luettu 16.1.2022.)
- Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus: Uutta koulukulttuuria etsimässä*. PS-kustannus. Juva, 143–187.
- Pynnönen, A. 2013. *Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. Jyväskylän yliopisto.
- Remes, L. 2003. *Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Remes, L. 2006. *Diskurssianalyysin perusteet*. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. International Methelp Oy. Helsinki.
- Rissanen, M. & Vitikka, E. 2019. Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 221–245.
- Ruokonen, I. 2016. *Esi- ja alkuopetuksen musiikin didaktiikka*. Finn Lectura.
- Seirala, V. 2012. *Eläköön taidekasvatus!* Suomen Kuntaliiton verkkojulkaisu. Helsinki.
- Setälä, P., Tiainen-Niemistö, M. & Vesikansa, S. 2016. *Lastenkulttuurin laatukäsikirja* (Uusi laitos). Suomen lastenkulttuurikeskusten liitto.

- SophiaOmni. 2011. John Dewey - The Child and the Curriculum. Sophia Project Philosophy Archives. SophiaOmni.
- Suomi, H. 2011. Muuttuva musiikinopetus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y. Vaasa, 67–92.
- Suomi, H. 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Jyu Dissertations 83. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä.
- Turunen, S. 2016. Matkalla musiikkiin - Fenomenologinen tutkimus peruskoulun 3.–4. - luokkalaisten taidemusiikin kuuntelukokemuksista koulun musiikkikasvatuskontekstissa. Publications of the University of Eastern Finland Dissertations in Education, Humanities, and Theology, No 86. Itä-Suomen yliopisto. Joensuu.
- Törmä, S. 2003. Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulkitsijana. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 83–105.
- Törrönen, J. 2005. Puhetapoja analysoimassa. Rajankäyntiä kriittisen diskurssianalyysin ja semioottisen sosiologian välillä. Teoksessa P. Räsänen, A. Anttila & H. Melin (toim.) Tutkimus menetelmien pyörteissä. PS-Kustannus. Juva, 139–180.
- Viitala, M. 2018. Mistä puhumme, kun puhumme opetussuunnitelmista? maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellisen seuran kasvatusalan julkaisuja 44. Jyväskylän Yliopistopaino.
- University of Bedfordshire. Bedfordshire. <https://www.beds.ac.uk/arts-and-culture-projects/local-cultural-education-partnerships/> (Luettu: 27.7.2021.)
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet. Porvoo: WSOY.
- Westbury, I. 2008. Making curricula: why do states make curricula, and how? Teoksessa F. M. Connelly M. F. He, & J. Phillion (toim.) The SAGE handbook of curriculum and instruction. SAGE Publications, Inc, 45–65.

TUTKIMUKSESSA KÄYTETTY AINEISTO

Eteläpohjalainen perusopetuksen opetussuunnitelma. 2015. Seinäjoki.

<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ops/39651/perusopetus/oppiaineet/39927/vlk/40362/vuosi/2952703> (Luettu: 4.9.2021.)

Eteläpohjalainen perusopetuksen opetussuunnitelma. 2016. Seinäjoki.

<https://onedrive.live.com/?authkey=%21ALUdnJ4xRUJRE6U&cid=69346E3758962248&id=69346E3758962248%217081&parId=69346E3758962248%217019&o=OneUp> (Luettu: 31.1.2022.)

Eteläpohjalainen perusopetuksen opetussuunnitelma – vuosiluokat 1–2. Seinäjoki. 2018

https://peda.net/kauhava/opetussuunnitelma/o/nimet%C3%B6n-7356/ev11p:file/download/771e399ca127b5d97fe30443b3542b15891e5e35/EPOPS_%20vuosiluokat%201-2_VALMIS_02052018%20%281%29.pdf (Luettu: 31.1.2022.)

Harjavallan kaupunki. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 - sekä Harjavallan kaupungin perusopetuksen paikallisesti päätetyt osuudet 2016.

<https://www.harjavalta.fi/wp-content/uploads/2019/08/Harjavallan-ops-2016.pdf> (Luettu: 6.9.2021.)

Harjavallan kaupunki. 2020. Harjavallan kaupungin kulttuurikasvatussuunnitelma.

<https://www.harjavalta.fi/wp-content/uploads/2020/09/Harjavallan-kaupungin-kulttuurikasvatussuunnitelma.pdf> (Luettu: 6.9.2021.)

Kauhavan kaupunki. 2018. Kauhavan perusopetuksen opetussuunnitelma.

<https://peda.net/kauhava/opetussuunnitelma/kpo:file/download/997987adf68222eddd9a8c3e69b5451f8510afef/Kauhavan%20opetussuunnitelma%201-12%2001092018.pdf> (Luettu: 31.2.2022.)

Kauhavan kaupunki. 2019. Kauhavan esi- ja perusopetuksen kulttuurikasvatussuunnitelma.

https://www.kauhava.fi/files/16908/Kauhavan_kulttuurikasvatussuunnitelma_viimeisin.pdf (Luettu: 6.9.2021.)

Kurikan kaupunki. Kurikan kulttuurikasvatussuunnitelma – Kulttuuriharppaus. 2018.

<https://kurikka.fi/wp-content/uploads/2020/06/KurikanKOPS18.pdf> (Luettu: 6.9.2021.)

Louhimo. 2019. SEINÄJOEN KOULUJEN KULTTUURIMATKA.

<https://www.louhimo.com/KOPS/> (Luettu: 30.9.2021.)

Porin kaupunki. 2021. Perusopetuksen opetussuunnitelma – 13.4.8 Musiikki.

<https://peda.net/pori/perusopetus/opetus/ok22/11v1/1ov12/13-4-8-musiikki> (Luettu: 6.9.2021.)

Porin kulttuuripolku – Porin kaupungin perusopetuksen kulttuuriopetussuunnitelma. 2013.

https://www.pori.fi/sites/default/files/atoms/files/porin_kulttuuripolku_1.pdf (Luettu: 6.9.2021.)

Rauman kaupunki. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelma – Musiikin opetuksen sisällöt, tavoitteet ja arviointi vuosiluokalla 2. https://peda.net/rauma/po2/rauma/luku13/13-4_oppiaineet/13-4-8_musiikki/2 (Luettu. 6.9.2021.)

Rauman kaupunki. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelma – Musiikin opetuksen sisällöt, tavoitteet ja arviointi vuosiluokalla 1. https://peda.net/rauma/po2/rauma/luku13/13-4_oppiaineet/13-4-8_musiikki/1 (Luettu. 6.9.2021.)

Rauman kaupunki. 2020. Kulttuurikasvatussuunnitelma vuosille 2020–2021.

<https://www.rauma.fi/wp-content/uploads/2020/02/Kulttuurikasvatussuunnitelma-2020.pdf> (Luettu: 6.9.2021.)

Seinäjoen kaupunki. 2019. Seinäjoen perusopetuksen kulttuurikasvatussuunnitelma –

Kulttuurimatka. <https://www.louhimo.com/wp-content/uploads/2019/09/Sein%C3%A4joen-kulttuurikasvatussuunnitelma.pdf>

(Luettu: 6.9.2021.)

Seinäjoen kaupunki. 2021. Perusopetuksen opetussuunnitelma. <https://www.seinajoki.fi/wp-content/uploads/2020/04/Perusopetuksen-opetussuunnitelma.pdf> (Luettu: 6.9.2021.)

LIITTEET

LIITE 1: Aineistotaulukko

Teos	Tekstissä käytetty lyhenne	Genre
Porin kulttuuripolku – Porin kaupungin perusopetuksen kulttuuriopetussuunnitelma. 2013. Pori.	Pkks 2013	Kulttuurikasvatussuunnitelma
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 - Määräykset ja ohjeet 2014:96. 2014. Opetushallitus.	POPS 2014	Valtakunnallinen opetussuunnitelma
Eteläpohjalainen perusopetuksen opetussuunnitelma. 2015. Seinäjoki.	EPOPS 2015	Maakunnallinen opetussuunnitelma
Eteläpohjalainen perusopetuksen opetussuunnitelma. 2016. Seinäjoki.	EPOPS 2016	Maakunnallinen opetussuunnitelma
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 - sekä Harjavalan kaupungin perusopetuksen paikallisesti päätetyt osuudet. 2016. Harjavalta.	HAops 2016	Paikallinen opetussuunnitelma
Perusopetuksen opetussuunnitelma – Musiikin opetuksen sisällöt, tavoitteet ja arviointi vuosiluokalla 1. 2016. Rauma.	Rops 2016	Paikallinen opetussuunnitelma
Perusopetuksen opetussuunnitelma – Musiikin opetuksen sisällöt, tavoitteet ja arviointi vuosiluokalla 2. 2016. Rauma.	Rops 2016	Paikallinen opetussuunnitelma

Eteläpohjalainen perusopetuksen opetussuunnitelma – vuosiluokat 1–2. 2018. Seinäjoki.	EPOPS 2018	Maakunnallinen opetussuunnitelma
Kauhavan perusopetuksen opetussuunnitelma. 2018. Kauhava.	KAops 2018	Paikallinen opetussuunnitelma
Kurikan kulttuurikasvatussuunnitelma – Kulttuuriharppaus. 2018. Kurikka.	KUkks 2018	Kulttuurikasvatussuunnitelma
Kauhavan esi- ja perusopetuksen kulttuurikasvatussuunnitelma. 2019. Kauhava.	KAKks 2019	Kulttuurikasvatussuunnitelma
Seinäjoen perusopetuksen kulttuurikasvatussuunnitelma – Kulttuurimatka. 2019. Seinäjoki.	Skks 2019	Kulttuurikasvatussuunnitelma
Harjavallan kaupungin kulttuurikasvatussuunnitelma. 2020. Harjavalta.	Hkks 2020	Kulttuurikasvatussuunnitelma
Kulttuurikasvatussuunnitelma vuosille 2020–2021. 2020. Rauma.	Rkks 2020	Kulttuurikasvatussuunnitelma
Perusopetuksen opetussuunnitelma – 13.4.8 Musiikki. 2021. Pori.	POops 2021	Paikallinen opetussuunnitelma
Perusopetuksen opetussuunnitelma. 2021. Seinäjoki.	Sops 2021	Paikallinen opetussuunnitelma