

# **KALVOSULKEISISTA AKTIVOIVAAN OPETUKSEEN**

**Musiikkiopiston musiikin historian ja tyylien tuntemuksen opetuksen  
suuntaa etsimässä**

Anniina Vainio

Lisensiaatintutkielma

Turun opettajankoulutuslaitos

Joulukuu 2012

Turun yliopisto

## Tiivistelmä

TURUN YLIOPISTO

Turun opettajankoulutuslaitos/Kasvatustieteiden tiedekunta

ANNIINA VAINIO:

Lisensiaatintutkielma,  
100 s., 10 liites.

Kalvosulkeisista aktivoivaan opetukseen.  
Musiikkiopiston musiikin historian ja tyylien  
tuntemuksen opetuksen suuntaa etsimässä

---

Suomen musiikkiopistoissa opetuilla musiikin perusteiden aineilla on perinteisesti ollut behavioristinen leima. Tutkimuksessa muodostettiin kehittävän työntutkimuksen menetelmän avulla musiikin perusteisiin kuuluvan musiikin historian ja tyylien tuntemuksen aihepiirin opetukseen uudenlaisia opetuskäytäntöjä, joiden tarkoituksena oli palvella vallitsevassa opetussuunnitelmassa määriteltyjä oppilaslähtöisyyden tavoitteita. Kehittävän työntutkimuksen keskeiset vaiheet ovat toimintajärjestelmän historiallisten ristiriitojen analyysi, uuden toimintamallin muodostaminen sekä sen käyttöönotto ja arviointi. Tutkimusprosessi alkoi musiikin historian opetuksen menneisyyden kartoituksesta. Kirjallisuuskatsauksen lisäksi tätä varten kerättiin muistelutyön menetelmän avulla musiikintuntemusta aiemmin opiskelleiden henkilöiden (N=10) kokemuksia koskeva aineisto. Kartoituksen valossa musiikintuntemuksen ainessubstanssi näyttäytyi tyypillisesti oppilaan tasoon nähden liian vaativaksi ja muuhun musiikkiharrastukseen liittymättömäksi. Myös kurssin opetustapa painotti asioiden ymmärtämisen kustannuksella kronologisen ja atomistisen faktatiedon ulkolukua. Lisäksi opetuksen koettiin yleisesti ottaen olevan liian opettajakeskeistä ja heikosti motivoivaa. Vastaajien kurssille asettamat tiedolliset, affektiiviset ja sosiaaliset tavoitteet toteutuivat tyypillisesti heikosti.

Seuraavaksi tutkimuksessa historiakartoituksen pohjalta musiikintuntemuksen opetukseen uusi toimintamalli, jonka yksi tärkeimmistä lähtökohdista oli oppilaan yksilöllisen musiikkisuhteen huomioonottaminen. Olennaista tavoitteen saavuttamisessa oli perinteisen opettajajohtoisen mallin purkaminen ja korvaaminen oppilaiden aktiivisuuden perustuvilla työtavoilla. Myös kurssin ainessubstanssissa alettiin painottaa kokemusoppimista ja asiakokonaisuuksien ymmärtämistä historiallisten faktojen ulkoluvun sijaan. Tämän tavoitteen saavuttamisessa hyödynnettiin taide- ja kulttuurihistoriallisten näkökulmien integrointia aineen sisältöihin. Lisäksi kurssin sisältöihin integroitiin havainnollistavia esimerkkejä sekä muista musiikin perusteiden aineista että käytännön musisoinnin piiristä.

Uusi toimintamalli otettiin käyttöön lukuvuoden mittaisella musiikintuntemuksen peruskurssilla, minkä jälkeen oppilaat (N=10) haastateltiin. Oppilashaastattelu oli tutkimuksessa luotujen uusien käytänteiden tärkein arviointiväline. Tulosten mukaan aktivoivat opetustavat ja uudelleen muotoillut sisällöt mahdollistivat perinteistä mallia paremman oppilaiden tiedollisten, affektiivisten ja sosiaalisten tavoitteiden toteutumisen, mikä näkyi mielekkyyden ja opiskelumotivaation lisääntymisenä. Tutkimus osoitti selvästi, että oppilaan henkilökohtainen musiikkisuhde olisi jatkossa entistä kokonaisvaltaisemmin otettava opetuksen lähtökohdaksi. Tärkeitä ovat myös erilaiset luovat opetuskokeilut ja projektit, joissa oppilailla on aktiivinen rooli. Lisäksi aineen opetus tulisi tulevaisuudessa integroida lähemmäksi oppilaan muuta musiikkitoimintaa.

**Asiasanat:** musiikin perusteet, musiikin historian ja tyylien tuntemuksen opetus, henkilökohtainen musiikkisuhde, soivat ja toiminnalliset työtavat

## **Abstract**

UNIVERSITY OF TURKU

Department of Teacher Education in Turku/Faculty of Education

ANNIINA VAINIO

Licentiate thesis,  
100 pages, 10 pages appendices.

Developing new methods to  
teach music history in music  
schools

---

The purpose of the study was to develop a new model for teaching music history course called *the basics of music history and musical styles*. The traditional way to teach this topic in music schools has generally been experienced to be teacher-centered. Consequently, the aim of this study was to find pedagogical procedures which serve better the student-centered needs defined in the current curriculum. The main tool of the study was the method called developmental work research including an idea about the expansive learning cycle that consists of four fundamental stages. At first, it is essential to analyze the historical backgrounds of prevailing working models. On the next level, a new model of working is formulated. Then, the new model is applied to practice. The last stage of the process is the assessment of the intervention.

The study started with examining the traditional challenges of music history teaching in Finland. For this reason, earlier studies were examined and empirical data were collected (N=10). Responses of the participants indicated that teaching of music history has generally been teacher-centered. Also, the content of the course has been experienced to be too broad and abstract. In addition, it has typically focused too narrowly on biographies of the canon of composers. Moreover, there has been a lack of practicality in these studies. For these reasons, students usually have had plenty of motivational problems.

The second stage of the study was to create a new model of teaching the course. During the process, the traditional model of the course was replaced with different kinds of activating teaching methods. These were, for example, group work, presentations, practicing music and playing learning games. Also, the nature of the content of the course was changed to be more holistic and comprehensible. Therefore, the perspectives of music theory, solfage and art and cultural history were integrated into the content of the course. In addition, the teaching of music listening was changed to concentrate more on a student's musical experiences and music's narrative and emotional meanings. At the next stage, the new model was applied to practice in a music history course including ten participants. At the end of the course, the participants were interviewed to assess the course. As a result, the new model gave the students new and broader possibilities to realize their needs associated with learning. It also helped them to integrate music history topics in their instrumental studies. In the future, it is important to support the students' personal relationship with music with methods of activating teaching. It is also essential to develop new kinds of activating learning materials. Above all, scientific reports of new findings are essential so that new innovations will spread to the field of music history pedagogy.

**Keywords:** the fundamentals of music, music history pedagogy, a personal relationship with music, activating teaching methods

## SISÄLTÖ

Johdanto .....	1
1 Kehittävä työntutkimus tutkivan opettajan apuvälineenä .....	4
1.1 Kokemuksellisuus vai kokeellisuus opetuksen kehittämisen avaimena?.....	6
1.2 Kehittävän työntutkimuksen malliin perustuva tutkimusasetelma.....	9
2 Yleisen musiikkitiedon menneisyydestä musiikkiharrastuksen osana.....	13
2.1 ” Kalvosulkeisia ja kuuntelua” – yleisen musiikkitiedon opetuskäytännöistä...	16
2.2 Yleisen musiikkitiedon ainesubstanssin luonteesta.....	18
2.3 Motivaatio yleisen musiikkitiedon opiskelussa.....	20
2.4 Kokemus musiikkitiedon hyödyllisyydestä musiikkiharrastuksen tukena.....	22
2.5 Yleisen musiikkitiedon menneisyyden tarkastelun pohjalta hahmottuvat kehittämiskohteet .....	23
3 Kohti kokonaisvaltaista ja aktivoivaa musiikintuntemuksen opetusta.....	25
3.1 Päämääränä persoonallisuuden kehittyminen ja hyvä musiikkisuhde .....	25
3.2 Musiikintuntemuksen opiskeluun liittyvä oppimiskäsitys ja ainesubstanssi .....	26
3.3 Musiikkioppilaitosten musiikinhistoriaopetuksen perinteestä .....	32
3.4 Musiikki itseilmaisuuden ja kommunikaation välineenä.....	34
3.5 Opetussuunnitelma ja musiikintuntemuksen kurssin toimintamahdollisuudet ..	40
3.5.1 Musiikin perusteiden opetussuunnitelmat.....	41
3.5.2 Kurssin sisältöjen ja toimintatapojen valinnan taustoitus .....	43
4 Tutkimuksen metodologia.....	52
4.1 Yleisen musiikkitiedon opiskelun menneisyyteen liittyvän aineiston analyysi ..	53
4.2 Opetuskokeilussa käytetyt aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät .....	55
5 Musiikintuntemuskurssin opetusinterventio oppilasarvioinnin valossa.....	59
5.1 Oppilaiden musiikkiharrastuksen taustat.....	59
5.1.1 Oppilaiden aikaisemmat kokemukset musiikinhistorian opiskelusta.....	60
5.1.2 Oppilaiden odotukset musiikintuntemuksen sisällöistä ja opiskelutavasta ..	62

5.2 Kurssin ainessubstanssi oppilaiden kokemana .....	63
5.2.1 Oppilaiden näkemyksiä säveltäjäelämäkertojen roolista .....	65
5.2.2 Oppilaiden näkemyksiä opetukseen integroiduista näkökulmista .....	67
5.3 Kurssin työtapojen arviointia .....	69
5.3.1 Musisointi- ja sävellystehtävät .....	72
5.3.2 Oppilaiden kokemukset kurssin kuuntelukasvatuksesta .....	74
5.3.3 Oppimispelit kertauksen välineenä .....	78
5.3.4 Paikallismusiikkikulttuuriin tutustuminen .....	79
5.3.5 Kurssin lopputehtävä.....	80
5.4 Kurssin tunneilmapiiri ja sosiaaliset suhteet .....	81
5.5 Persoonallisen oppimistavan toteutuminen ja kurssin hyödyllisyys .....	82
6 Tutkimusprosessin tarkastelu ja tulevaisuuden haasteet .....	86
6.1 Musiikintuntemuksen opetuksen kehittämisprosessin anti .....	86
6.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu .....	90
6.3 Kehittävän työntutkimuksen tulevaisuuden mahdollisuudet musiikin.....	93
perusteissa .....	93
Lähteet .....	95
Liitteet .....	101

## Johdanto

Musiikkiopistoissa opiskeltavien musiikin perusteiden aineiden opetussuunnitelmaa ja käytännön opetusta on voimakkaasti 2000-luvun alusta lähtien pyritty maassamme uudistamaan. Sysäyksen uudistukselle antoi 1990-luvun lopun voimakas aineiden opetuskäytäntöihin kohdistunut kritiikki. Heikkilän (1995) tekemän kartoituksen mukaan aineen opetuksen keskeisenä ongelmana oli, että opiskelijat olivat kokeneet musiikin perusteiden opiskelun liian opettajakeskeiseksi, vaativaksi ja omasta soitonopiskelustaan irralliseksi. Ongelmallisena koettiin myös se, että opiskelu tähtäsi etupäässä vain tutkinnon suorittamiseen. Tällöin oppilasta motivoi ulkoisesti lähinnä vain suorittamisen pakko. (Heikkilä 1995, 9.)

Vuonna 2002 musiikkiopistojen opetussuunnitelmaa muutettiin paremmin oppilaslähtöisiä tarpeita palvelemaan suuntaan. Uudistetussa opetussuunnitelmassa musiikin perusteiden opetuksen tavoitteiden taustalla alkoivat vaikuttaa ajatukset oppilaan henkilökohtaisen musiikkisuhteen ja musiikillisen kehittymisen tukemisesta, oppilaan aktiivisesta roolista oppijana sekä opiskeltavan käsitteellisen tiedon yhdistämisestä käytännön musisointiin konkreettisella ja toiminnallisella tavalla. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 6-7.)

Musiikin perusteiden sisällöt jaetaan nykyisessä opetussuunnitelmassa säveltapailun, musiikin teorian ja musiikin historian ja tyylien tuntemuksen sisältöalueisiin. Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on kehittää musiikin historian aihepiirin opetuskäytäntöä omaan opetukseeni liittyvän käytännön opetuskokeilun välityksellä. Keskeinen tavoitteeni on nostaa oppilaslähtöisyys ja oppilaan henkilökohtainen musiikkisuhde aineen opetukseen liittyvien toimintatapojen ja sisältöjen jäsentämisen lähtökohdaksi. Lähtölaukaus tutkimukselleni kumpuaa omasta esiymmärryksestäni aineen opettajana sekä aiemmin aineen opiskelijana. Opettajana toimiessani ja aineen opetuksesta käytyä keskustelua seurattessani olen huomannut, että musiikin historian ja tyylien tuntemuksen oppiaineen kehittämistä ei toistaiseksi ole keskusteltu vastaavalla tavalla kuin muihin musiikin perusteiden aineisiin liittyen. Sen kehittämiseen liittyvää tutkimusta ei myöskään maassamme ole tehty vielä kovin paljon. Tarve uusille oppilaslähtöisille toimintamalleille ja niistä keskustelemiselle vaikuttaa siten olevan merkittävä.

Olen valinnut toimintatutkimuksen traditioon ankkuroituvan *kehittävän työntutkimuksen* lähestymistavan tutkimukseni teoreettiseksi ja metodiseksi lähestymistavaksi sen ollessa erityinen sosiaaliseen toimintaan liittyvä muutoksen työväline. Koen riittämättömäksi sen, että kehittäisin opetuskäytäntöjäni pelkästään esimerkiksi valmistamalla uusia oppimateriaaleja tai arvioimalla omaa opetustani itsereflektion keinoin. Tällöin vuorovaikutus kehittämisen kohteena olevan kentän kanssa voi jäädä riittämättömäksi. Kehittävän työntutkimuksen vahvuutena on myös se, että se antaa tutkijalle välineitä kehitettävän kohteen historiallisten taustojen sekä kehittämisen kohteena olevan kentän äänen kokonaisvaltaiseen huomiointiin.

Tässä tutkimuksessa sovellettu kehittävän työntutkimuksen asetelma koostuu kehitettävän ilmiön historiallisten taustojen kartoituksesta, opetuksen uuden toimintamallin muodostamisesta sekä sen käyttöönotosta ja arvioinnista. Tutkimuksessani analysoin aluksi musiikin historian ja tyylien tuntemuksen opetuksen menneisyyttä sekä siihen liittyviä kehittämistarpeita. Koska tutkimustietoa musiikin historian opetuksen menneisyydestä ei ollut tätä tarkoitusta varten riittävästi käytettävissä, olen tutkimuksessani validoinut tutkimuskatsauksen tuottamaa sisältöä keräämällä empiiristä aineistoa ainetta 1990-luvulla opiskelleilta henkilöiltä. Tällainen kehitettävän mahdollisimman kokonaisvaltaiseen hahmottamiseen tähtäävä empiirisen aineiston kerääminen jo tutkimuksen alkuvaiheessa on kehittäväälle työntutkimukselle ominaista. Empiirisen aineiston varhainen mukaan ottaminen aiheuttaa sen, että tutkimuksen rakenne on hieman perinteisestä poikkeava. Aineen opetuksen menneisyyteen liittyvän analyysini pohjalta valmistelin opetukseeni uusia toimintamalleja, joita sovelsin myöhemmin opetuskokeilun yhteydessä käytäntöön Turun konservatorion musiikin historian ja tyylien tuntemuksen kurssilla luvuvuonna 2007-2008. Lopuksi arvioin opetuskokeilun onnistumista ja siinä sovellettujen uusien opetusmenetelmällisten valintojen mielekkyyttä tutkimuksen tarkoituksen näkökulmasta. Arvioinnin välineenä käytin kurssille osallistuneiden oppilaiden haastatteluun perustuvaa aineistoa. Tutkimuksen kulku oli kokonaisuudessaan seuraavanlainen:



Kuva 1: Rakennekaavio tutkimuksen kulusta

Musiikin historian ja tyylien tuntemuksen kurssista käytetään nykyisin Suomen musiikkiopilaitoksissa erilaisia nimityksiä. Ennen vuoden 2002 valtakunnallista opetussuunnitelmauudistusta ainetta kutsuttiin *yleiseksi musiikkitiedoksi*. Puhuessani aineen opetuksen menneisyydestä viittaan tutkimuksessani tähän aiempaan nimitykseen. Viedessäni läpi tutkimukseen liittyvää opetuskokeilua Turun konservatoriossa aineesta käytettiin nimitystä *musiikintuntemus*. Tätä nimitystä käytän työssäni viitatessani vuoden 2002 opetussuunnitelmauudistuksen jälkeiseen aikaan sekä omaan opetuskokeiluuni. Musiikkiopistojen opetus jakautuu perus- ja opistoasteeseen, ja näiden molempien asteiden opetussuunnitelmallisiin sisältöihin kuuluu musiikintuntemuksen opiskelua. Opiskellaan sekä musiikkiopiston perusasteella että opistoasteella. Perusasteen musiikintuntemuskurssi on luonteeltaan aihepiiriin johdettava ja opistoasteen kurssi syventävä. Olen rajannut tämän tutkimuksen kohteeksi musiikintuntemuksen peruskurssin.



## 1 Kehittävä työntutkimus tutkivan opettajan apuvälineenä

Musiikkioppilaitoksissa annettavan opetuksen kehittämisen haasteena on nähty sen perustuminen käsityömäiselle toimintamallille, jolle on ollut leimallista mallioppimiseen perustuva tiedon siirto mestarilta oppipojalle. Opetustoiminnan perustuminen vahvasti mallioppimiselle on estänyt uuden pedagogisen tiedon ja itsereflektion rantautumisen musiikkioppilaitosten toimintaan. (Lehtonen 2004, 14, 32 ja 120). Myös Anttila (2004) nostaa musiikkioppilaitosten historiasta esille vastaavan ajatuksen: musiikkioppilaitospedagogiikassa on turvaututtu liiaksi pedagogiseen traditioon teorioiden sijaan. Hänen mukaansa musiikkipedagogit eivät ole riittävästi ymmärtäneet tai arvostaneet kasvatustiedettä. He ovat perinteisesti olleet musiikin eksperttejä, joiden koulutuksessa ei opettamisen ja oppimisen teorioihin ole kiinnitetty paljoakaan huomiota. (Anttila 2004, 3 ja 6.)

Engeström (1995) on eritellyt työn historiallisia kehitystyyppejä. Varhaisimpana tyyppinä hän esittelee juuri *käsityömäisen työ- ja organisaatiotyyppin*, jolle on ominaista yksinkertainen teknologia ja viestintä sekä vähäinen työnjako. Vaikka käsityöläisorganisaatiot ovat pieniä, ne ovat kuitenkin voimakkaasti keskitettyjä. Esimerkiksi perinteinen käsityömestarin verstaas keskittyy yleensä ehdotonta määräysvaltaa käyttävän mestarin ympärille. Käsityömaista työtä ohjaa teorian sijasta käytännön kokemus. Työntekijä muokkaa itse kohteensa alusta loppuun, ja työtä koskevat säännöt ovat tyyppillisesti ammattikuntasääntöjä. Korkeasti koulutettujen asiantuntija-ammattien (esimerkiksi lääkäri) keskuudessa käsityömäisen työtyypin aineksia on ylläpidetty professionalismin avulla pidempään kuin muilla aloilla. (Engeström 1995, 21–22.)

Musiikkioppilaitosten perinteisessä, keskusjohtoisuuteen perustuvassa kurssitutkintojärjestelmässä voidaan katsoa heijastuvan piirteitä myös ajassa kronologisesti käsityömaista tyyppiä seuraavasta eli *rationalisoidusta (taylorisoidusta) työ- ja organisaatiotyypistä*. Tämä järjestelmä oli käytössä ennen opetussuunnitelmauudistusta 2002. Hiltunen (2004) on pro gradu -työssään tutkinut järjestelmään liittyen musiikkioppilaitosten opettajien näkemyksiä. Hänen informanttinsa kokivat, että tutkintojärjestelmän tarkoituksena oli lähinnä oppilaiden kontrollointi ja motivointi. Tutkintoa pidettiin ”standardimittarina”, jonka avulla eri oppilaitosten ja opettajien tuloksia voidaan verrata toisiinsa. Haittapuolena oli se, että tällaisen arvioinnin katsottiin johtavan motivaatio-ongelmiin ja opintojen keskeyttämiseen. Lisäksi tutkintoihin liittyvien taitojen katsottiin

olevan kapea-alaisia, mistä syystä ne palvelivat huonosti erilaisista käytännön muusi-  
kontehtävistä suoriutumista. (Hiltunen 2004, 60–65.)

Rationalisoitu työ- ja organisaatiotyyppi muodostui hallitsevaksi teollistumisen ja massatuotannon myötä. Siinä rationalisoitu työnjako viedään mahdollisimman pitkälle, jolloin yksittäisen työntekijän näkyviin jää vain pieni, tarkoin rajattu osa toiminnan kohteesta ja tuloksesta. Jokainen osasuoritus pyritään mitoittamaan ja standardoimaan mahdollisimman tarkasti. Tälle organisaatiotyypille on leimallista mm. eri toimintojen jakaminen omiksi toimialoikseen, joiden sisällä vallitsee tiukka päällikkövaltainen hierarkia. (Engeström 1995, 22.) Yksi mahdollisuus lievittää edellä kuvatun kaltaista pakkotahtisuutta on työn humanisointi. Niin sanottu *humanisoitu työ- ja organisaatiotyyppi* pyrkii lievittämään rationalisoidussa työssä syntyviä motivaatio-ongelmia ja vieraantumista. Pakkotahtisuuden lievittämisen lisäksi mallissa lisätään myös työntekijän autonomiaa. Mallissa toimintajärjestelmän perusrakenne pysyy kuitenkin entisenä, sillä olennaiset tuotannon sisältöä ja suuntaa koskevat ratkaisut tehdään edelleen keskitetysti. (Engeström 1995, 22–23.)

*Ekspansiivisesti hallittu työ- ja organisaatiotyyppi* syntyy edellä esitettyjen tyyppien ristiriidoista. Monimutkaisuuden lisääntyminen pakottaa organisaatiot hakemaan joustavampia ratkaisuja, joille on luonteenomaista verkkomainen rakenne ja hierarkian minimointi. Siinä toiminnan kohde pyritään ottamaan koko henkilökunnan käsittelyn ja yhteisen kehittelyn alaiseksi. Ekspansiiviselle työotteelle on ominaista myös turhan työnjaon purkaminen sekä monipuolisten ja toisensa korvaavien toimenkuvien luominen ja ammattirajat ylittävä ryhmätyöskentely. Tämä edellyttää sitä, että työyhteisöllä on käytössään vahva yhteinen tietoperusta, joka sisältää korkeatasoisia käsitteellisiä välineitä ja malleja, joiden pohjalta se voi itse analysoida, ennakoida ja suunnitella omaa toimintajärjestelmäänsä. Tämä kehitystyyppi on vasta muotoutumassa, ja siihen liittyy runsaasti avoimia kysymyksiä. (Engeström 1995, 23.)

Musiikkioppilaitosten toimintaa ohjaavissa opetussuunnitelman perusteissa (2002) luovuttiin kurssisuoristusten keskusjohtoisesta standardoinnista, ja päätäntävaltaa siirrettiin paikallistasolla toimiville oppilaitoksille ja opettajille. Tämä puolestaan antaa nykyisin hyvät mahdollisuudet erilaisiin opetuksen kehittämiseen ja käytäntöjen muuttamiseen tähtääviin kokeiluihin ja tutkimuksiin. Musiikin perusteiden opetuskäytännön uudistuksessa, ajattelun viemisessä opetussuunnitelman retoriselta tasolta käytäntöön, tarvitaan laajakantaista kehittämistä ja muutoksen hallintaa. Lehtosen (2004) mukaan

postmodernin musiikkipedagogiikan tulisi käsityömaisten käytäntöjen sijaan pyrkiä laadullista tutkimusta lähestyvään, *teoreettisesti hallittuun ja tutkivaan* työskentelyotteeseen, jossa pedagogi sovittaa toimintansa kulloinkin eteen tulevien tehtävien kannalta mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti sekä muuttaa tarvittaessa joustavasti omaa toimintaansa. (Lehtonen 2004, 14.) Omassa tutkimuksessani pyrin ratkaisemaan musiikin-tuntemusaineen opetukseen liittyviä haasteita hyödyntäen kehittävään työntutkimukseen liittyvää ekspansiivisen oppimisen näkökulmaa.

### **1.1 Kokemuksellisuus vai kokeellisuus opetuksen kehittämisen avaimena?**

Kehittävän työntutkimuksen lähestymistavassa kokemuksellinen ja kokeellinen oppiminen erotetaan toisistaan. Perinteiset oppimisteoriat ovat rakentuneet kokemuksen käsitteelle, jolloin oppiminen mielletään lähinnä kokemusten karttumiseksi ja työstämiseksi. Niissä kokemus taas otetaan jotakuinkin itsestään selvänä ilmiönä, joka ei vaadi sen suurempaa teoreettista erittelyä. Engeström viittaa kokemuskokoa vastaan kovaa kritiikkiä esittäneeseen Brehmeriin, jonka mukaan kokemusoppiminen perustuu väärään oletukseen siitä, että ”totuus on ilmeinen, eikä sitä tarvitse päätellä”. Arkielämässä valmiita oikeita vastauksia ongelmiin ei kuitenkaan ole juuri tarjolla. Ongelmanratkaisutavan muuttaminen deterministisestä todennäköisyyksiin perustuvaksi edellyttää, että ihminen erittelee tehtävää ja ”keksii” siihen liittyvän todennäköisyysperiaatteen ennen kuin hän voi ratkaista tehtävän. Tämä ei enää olekaan yhtä vaivatonta kuin ikään kuin huomautta sujuva kokemusoppiminen. On myös esitetty, että lähinnä omiin kokemuksiinsa tukeutuva asiantuntija todennäköisesti vain toistaa entisiä menettelytapojaan niitä muuttamatta. (Engeström 1995, 75 ja 81.) Myös musiikkioppilaitosten käsityömaisten käytäntöjen pitkä elinkaari on ilmeinen seuraus pitkään jatkuneesta arkikokemuksen ylivallasta.

Kokemusoppimisen teorioita on kritisoitu kokemuksen hahmottamisesta joksikin itsestään selvänä sekä yksiselitteisen myönteisenä asiana. Engeström viittaakin John Deweyn (1910) teoksessaan *How We Think* esittämään monisyisempään ja edelleen ajankohtaiseen tulkintaan kokemuksen merkityksestä. Dewey osoitti kokemusoppimisen johtavan pahimmassa tapauksessa vain kangistuneisiin kaavoihin. Engeströmin mukaan sekä Brehmerin että Deweyn tärkein opetus on se, että kokemuseräinen ja kokeellinen tapa oppia tulisi erottaa toisistaan. Arkikokemuksen rajat ylittääkseen ihminen tarvitsee

kokeilemista, siis hypoteesien muodostamista ja testaamista. (Engeström, 1998, 81–82.) Tästä syystä pyrin tutkimuksessani murtautumaan ulos musiikkioppilaitospedagogialle tyypillisestä *arkikokemuksen ylivallasta* sekä hyödyntämään *ekspansivisen oppimisen* ajattelumallia. Tämä edellyttää kokeellisen tutkimusasetelman rakentamista.

Opetuskäytännön kehittämiseen tähtäävää tutkimusasetelmaani voidaan luonnehtia myös pragmatistiseksi. Puolimatkan (1999) mukaan pragmatismi antaa ajatuksille ja teorioille arvon niiden käytännöllisyyden perusteella. Näin ollen sitä, mikä on käytännössä toimivaa ja hyödyllistä, voidaan pitää myös oikeana ja totena. Pragmatistinen lähestymistapa vaatii testaamaan teorioita ja ajatuksia käytännössä. Tällöin kasvatuskäsitysten ja teorioiden arviointiperusteeksi nousee niiden *edistyksellisyys* eli se, miten ne vievät ihmiskunnan kehitystä eteenpäin. Niinpä pragmatismi ilmenee kasvatustajatteluun progressiiviseksi kutsutussa oppimissuunnassa. Ensimmäisen kerran pragmatismi -käsitettä käytti Charles S. Peirce vuonna 1878 tarkoittaen sillä yhtä filosofiseen semantiikkaan liittyvää käsitystä. Pian tämän jälkeen William James (1842–1910) ja John Dewey (1859–1952) omaksuivat pragmatismi -termin käytön. (Puolimatka 1999, 47.)

Aikansa filosofisissa suuntauksissa Dewey (1999) kritisoi sitä, miten vähän ne olivat tehneet yhdistääkseen maailmaa koskevan tiedon ja toiminnan. Hänen mukaansa tämä johtui inhimillisestä haluttomuudesta luopua kahdesta perusajatuksesta, jotka olivat käsitys siitä, että 1) tiedostaminen on vain ennalta annettujen olioiden ja olemusten ominaisuuksien paljastamista ja, että 2) niiden avulla löydetyt arvot tarjoavat elämää ohjaavia kriteerejä. Deweyn mukaan molempien käsitysten lähtökohta on se, että varmuuteen pyritään yksipuolisesti vain tiedollisia keinoja käyttämällä, mikä sulkee pois todellisia muutoksia tuottavan käytännöllisen *toiminnan*. Tästä syystä toimintaa pidettiin vain tiedon ulkoisena jatkeena, joka ei mitenkään vaikuta tietoon. (Dewey 1999, 68.)

Deweyn (1963) mukaan myös koulukasvatus perustui pelkästään edellä kuvattuihin perinteisiin sekä olemassa oleviin institutionaalisiin rutiineihin. Vaikka sitä kuvattaisiinkin sanoilla ”kulttuuri”, ”kuri” tai ”kulttuuritraditio”, sitä kuitenkin ohjaavat vanhat tavat ja rutiinit, jotka pysäyttävät kehityksen ja alistavat kasvatuksen muuttumattomuudelle. Tästä syystä institutionaalisiin tapoihin perustuvan organisaation tilalle olisi luotava ideoihin perustuva järjestelmä, joka kehittyy *käytännön ja kokemuksen* lähtökohdista. Uudistus edellyttää kuitenkin sellaisen kasvatustilafilosofian soveltamista, joka liittyy kasvattavien kokemusten ymmärtämiseen. (Dewey 1963, 28–29.)

Pragmatistis–progressiivista ajattelua on luonnehdittu kolmen käsitteen avulla. Ensinnä pragmatistit hylkäävät ajatuksen maailmankaikkeudesta, joka olisi olemassa absoluuttisesti ja muuttumattomasti, irrallaan inhimillisestä kokemuksesta ja käytännöstä. Yritykset kuvata maailmaa tällaisessa absoluuttisessa mielessä johtavat vain merkityksettömään järkeilyyn. Päästäkseen selville todellisuuden luonteesta ihminen tarvitsee sitä *koskevaa käytännöllistä kokemusta*. Toisena pragmatismille luonteenomaisena käsityksenä voidaan nähdä *kasvun käsite*. Myös arvot ovat riippuvaisia kokemuksesta, sillä ne kehittyvät koko ajan uusien kokemusten ja kulttuuriperinteiden välisessä jännitteessä. Siksi ne ovat suhteellisia, aikaan sidottuja ja muuttuvia. Tästä syystä arvoja on koko ajan muokattava ja kehitettävä uusien tilanteiden asettamien vaatimusten mukaisesti. Deweyn mukaan kasvu on kaikkien pragmaattisten arvojen ydin: ”*Se mikä on merkitsevää, on kasvun, kehityksen ja edistyksen prosessi, ei sen staattinen lopputulos.*” Tässä mielessä kasvatus voidaan nähdä inhimillisenä kasvuna, näkökulmien laajenemisena ja uusien toimintatapojen luomisena. (Puolimatka 1999, 48–50.)

Kolmas pragmatismien keskeinen ulottuvuus on *sosiaalisuus*. Yksilön älyllisessä ja moraalisisessa kehityksessä keskeistä on hänen vuorovaikutuksensa muiden kanssa sekä erilaisten yhteisöjen osana. Progressiivisen teorian keskeisiä käsitteitä ovat yhteisen ja jaetun kokemuksen käsitteet. Sen mukaan vapaus on ainoa vain silloin, kun yksilöt muodostavat ryhmiä, joissa he voivat vapaasti keskustella ja ilmaista toisilleen mielenkiintonsa kohteita. Instituutio, joka tavalla tai toisella kahlitsee jäsentensä osallistumista, on väistämättä epävapaa ja epädemokraattinen. Kasvatusinstituutioiden tulisi-kin muodostaa *pienoisyhteiskuntia*, joissa kokemuksen laajentumista, avartumista sekä sivistymistä edistävää sosiaalista vuorovaikutusta voi vapaasti tapahtua. Koulun tulisi edistää yhteisöllistä vapautta ja avointa sosiaalisuutta niin, että lapset voisivat vapaasti kertoa kiinnostuksensa kohteista, päämäärästään, ideoistaan ja näkemyksistään. (Puolimatka 1999, 50–51.)

Työn laadullinen muutos ei voi tapahtua vain valmiita kokemuksia omaksumalla, vaan siihen liittyy myös tietynlainen ”hyppy tuntemattomaan”. Tällainen muutos pakottaa työyhteisön oppimaan jotakin sellaista, mitä ei vielä ole olemassa. Tällaisen uusia toimintamalleja tuottavan oppimisen hallitsemiseksi tarvitaan kuitenkin uudenlaista oppimisteoriaa. Toiminnan teorian piirissä oppimista on pidetty etupäässä kulttuurin, esineiden, kielen merkitysten ja sosiaalisen vuorovaikutuksen välittämänä yksilöllisenä sisäistämisenä. Tarvitaan kuitenkin teoriaa, joka nostaa yhteisöllisen ulkoistamisen, uu-

sien esineiden, merkitysten ja sosiaalisten rakenteiden tuottamisen, sisäistämisen rinnalle. Ekspansiivisen oppimisen teoria pyrkii vastaamaan juuri tähän tarpeeseen. (Engeström 1995, 87.)

## **1.2 Kehittävän työntutkimuksen malliin perustuva tutkimusasetelma**

Kehittävän työntutkimuksen perustana on L.S. Vygotskyn (1978), A.N. Leontjevin (1977; 1981), A.R. Lurian (1979) sekä heidän seuraajiensa alkuun saattama kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria. Käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteissä on yleistä yksilön tarkasteleminen vain sisäisten mekanismiensä ohjaamana, ja toisaalta yhteiskunta saateetaan ymmärtää täysin omalakisena rakenteenaan, johon ihmisen toiminta ei vaikuta. Toiminnan teoria ei kuitenkaan tyydy tähän kahtiajakoon, vaan siinä juuri toiminnan käsite muodostaa sillan yksilön ja yhteiskunnan välille. Siinä yksilön teot ja ominaisuudet nähdään osana kollektiivista ja kehittyvää toimintajärjestelmää. Vastaavasti yksilöiden teot muovaavat toimintajärjestelmää, joka nähdään jatkuvasti kehittyvänä, ristiriitaisena ja dynaamisena. Kehittävää työntutkimusta voidaan luonnehtia toiminnan teorian erityisluonteeksi ja sovellukseksi työtoimintojen tutkimuksessa. Se on muutosstrategia, joka yhdistää tutkimuksen, koulutuksen ja käytännön kehittämisen. Siinä työntekijät itse analysoivat ja muuttavat omaa työtään. Kehittävä työntutkimus ei tuo työpaikoille valmiita ratkaisuja, vaan antaa yhteisön jäsenille välineitä toimintansa erittelyyn ja uusien mallien suunnitteluun. (Engeström 1995, 11–12.)

Tutkimuksessani opetuksen kehittämiseen liittyvä toimintajärjestelmä on kaksitasoinen. Kehittämisen kohteena olevan aineen haasteiden voidaan yhtäältä katsoa olevan seurausta laajan musiikkioppilaitosinstituution makrotason toiminnasta. Toisaalta oma opetukseni ja sen kehittäminen tapahtuu tietyssä oppilaitoksessa ja tiettyjen toimijoiden (kollegat ja oppilaat) muodostamalla mikrotasolla. Mikrotasolla kehiteltyjen ratkaisumallien pohjalta on kuitenkin mahdollista ottaa kantaa myös musiikkioppilaitospedagogiikkaa koskevaan laajempaan keskusteluun, ja tämän pohjalta tavoitteenani on pyrkiä vaikuttamaan musiikin perusteiden opetuksen kehittämiseen myös makrotasolla.

Kehittävä työntutkimus kytkeytyy lähestymistapana keskeisesti toimintatutkimuksen traditioon. Linnasaaren (2004) mukaan toimintatutkimusta on viime vuosikymmenten aikana alettu entistä enemmän käyttää kasvatustutkimuksissa. Toimintatutkimuksen suosio liittyy siihen, että se on rakennettu apuvälineeksi käytännön kasvatustutkimukseen.

toiminnan ja teoreettisen tiedon väliseen vuoropuheluun. Sen avulla pystytään myös vastaamaan käytännöllisiin haasteisiin, jotka liittyvät siihen, että opettajien työn on koettu kaiken aikaa muuttuvan entistä vaativammaksi. Parhaimmillaan toimintatutkimus yhdistää opettajan ja tutkijan roolit sekä tuo teoreettista tietoa käytännön kasvatustyön tueksi. Se on yhdistelmä, jossa arkielämään liittyvä tieteellinen toiminta ja ammatillinen oppiminen nivoutuvat toisiinsa.

Toimintatutkimuksen lähtökohtana pidetään yleisesti Deweyn ja hänen seuraajiensa kirjoituksia 1920- ja 1930-luvuilla. Juuri pragmatistit pitivät käytännön ja teorian välistä yhteyttä erityisen tärkeänä. Toimintatutkimus ei kuitenkaan ole yhtenäinen tutkimustraditio, eikä sitä aina voi selkeästi erottaa muista laadullisen tutkimuksen suuntauksista. Sitä voidaan kuitenkin luonnehtia kokoamalla yhteen sille luonteenomaisia piirteitä. Sen tarkoituksena on tiettyyn käytännön tilanteeseen liittyvien ongelmien ratkaiseminen, minkä vuoksi tutkimukseen osallistuvat henkilöt kehittävät myös omia käytäntöjään. Myös toimintatutkija osallistuu tutkimusprosessiin yhdessä kohderyhmän jäsenen kanssa. (Linnasaari 2004, 113–116.)

Engeström (1995) on havainnollistanut kehittävään työntutkimukseen kytkeytyvää ekspansiivista oppimista ns. syklimallin avulla. Organisaatiokirjallisuudessa on käytetty organisaation *elämänsyklin käsitettä*, joka on pohjimmiltaan biologiseen mielikuvaan perustuva suljettu kehä. Ekspansiivinen oppiminen ei kuitenkaan ole suoraviivaisen ainutkertainen tai ennalta määrättyyn kehitystavoitteeseen etenevä tapahtuma. Se ei myöskään koskaan toistu täysin samanlaisena suljettuna kehänä. Tältä pohjalta ekspansiivinen sykli tulisikin hahmottaa avoimena syklinä tai spiraalina, joka lopulta johtaa toimintajärjestelmän laadulliseen muutokseen. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että kehitys ei tule koskaan päätepisteeseensä, vaan erilaiset ekspansiiviset oppimissyklit seuraavat toisiaan. (Engeström 1995, 88 ja 91.)

Ekspansiivisen oppimisen sykliä voidaan myös nimittää toiminnan *lähikehityksen vyöhykkeen* muotoutumiseksi. Termin lähikehityksen vyöhyke otti käyttöön venäläinen psykologi Lev Vygotsky (1896-1934) Hänen alkujaan kasvatukseen liittämänsä määritelmä onkin keskeisellä tavalla vaikuttanut ekspansiivisen oppimisen teoriaan. (Engeström 1995, 93.) Vygotsky (1978) tarkoittaa lähikehityksen vyöhykkeellä aluetta, joka jää yksilön aktuaalisen eli nykyisen taito- ja tietotasonsa ja hänen potentiaalisen taitotasonsa väliin. Tällä hän tarkoittaa sitä, että vaikka yksilön aktuaalinen taitotaso ei vielä riittäisi käsillä olevan ongelman ratkaisemiseen, hän kuitenkin selviää siitä opetta-

jan tai kyvykkäämpien kanssaopiskelijoiden avustuksella. Tehtävän, jonka oppilas pysyy tänään ratkaisemaan lähikehityksen vyöhykkeellä, hän kykenee huomenna ratkaisemaan omin avuin. (Vygotsky 1978, 86–87.)

Ekspansiivisen oppimissyklin alkuvaiheessa on kyse suhteellisen vakiintuneesta toimintatavasta, jossa hallitsevana elementtinä on sisäistäminen eli vallitsevan toimintakulttuurin omaksuminen kokemusoppimisen avulla. Siitä poikkeavat uudet ajatukset, välineet ja työtavat esiintyvät aluksi vain yksilöllisinä poikkeamina, jotka erilaisina häiriöinä ja innovaatioina jäävät huomaamatta. Vähitellen vallitsevan toimintatavan häiriöt ja arvostelu kuitenkin lisääntyvät ja ulkoistaminen vahvistuu. Kun toiminnalle aletaan intensiivisesti etsiä uutta mallia, ulkoistaminen saa hallitsevan aseman, ja vastaavasti kun uutta toimintamallia sovelletaan käytäntöön, saa sen sisäistäminen hallitsevan aseman. (Engeström 1995, 89.)

Ekspansiivisen syklin ensimmäinen vaihe on *tarvetila*. Tässä tilassa ihminen ei vielä välttämättä tiedä, mitä hän haluaa, eikä halun kohdetta voi kuvata yksiselitteisesti. Kyse on kehitysvaiheesta, jonka aikana toimintajärjestelmässä alkaa esiintyä erilaisia kitkatilanteita sekä vielä vailla selvää kohdetta ja suuntaa olevia muutostarpeita. Vaiheeseen kuuluu tyytymättömyys, joka toimintajärjestelmän rakenteellisten tekijöiden asemesta kohdistuu henkilöihin tai henkilöryhmiin. (Engeström 1995, 89.) Musiikkioppilaitosten yhteydessä esimerkkinä tyytymättömyyden kohdistumisesta henkilöön järjestelmän sijaan voidaan pitää Kari Kurkelan (1994) kuvaamia opetustilanteissa esiintyneitä opettajan ja oppilaan välisiä negatiivisia tunnelmia (Kurkela 1994, 318–319).

Kehittävän työntutkimuksen lähestymistapa tarjoaa objektiivisessa mielessä systemaattisia työkaluja musiikin perusteiden opetuskäytännön kehittämiseksi. On myös muistettava, että opetustyön kehittämiseen liittyy väistämättä myös oman ”opettajami-  
nän” kehittäminen. Liisa-Marja Lilja–Viherlampi (2007) nostaa esille sen, että opettaja tekee työtään persoonallisuudellaan, mistä syystä myös työn käytännöllinen hallinta kietoutuu kokonaisvaltaisesti opettajan persoonalliseen elämänsäkuun, jolloin tutkimuksellisuus tarkoittaa refleksiivistä asennetta, joka antaa välineet sekä elämänsäkulun että ammattitaidon kehittämiseen. (Lilja–Viherlampi 2007, 21.)

Tutkiva opettaja toimii kaksoisroolissa, johon liittyy käytännön kasvatustyön ja akateemisen tutkimuksen yhteen liittäminen. Ajatus opettajasta oman työnsä tutkijana syntyi jo 1900-luvun alussa, jolloin Dewey halusi painottaa opetusta älyllisenä ja ko-  
keellisena toimintana. Hän korosti opettajien refleksiivisen ajattelun tärkeyttä, joka



integroi heidän havaintonsa opetusta ja oppimista koskeviin teorioihin. Deweyn mukaan opettajan tulisikin olla *opettamista koskevan tiedon kuluttaja ja tuottaja*. Tutkivaan opettajuuteen kuuluu sekä toiminnan tutkiminen että oman ”tutkijaminän” reflektointi. Tutkijana toimiva opettaja voi tutkia omaa opetustyötään käytännön näkökulmasta, teorian suunnalta tai teorian ja käytännön dialogina. (Niikko 2001, 193.) Tutkimukseni keskiössä on teorian ja käytännön dialogi, jota käymällä pyrin kehittämään omaa tietoisuuttani opettajana sekä teoreettisen katsauksen että tutkimieni henkilöiden ajatusten valossa.

## 2 Yleisen musiikkitiedon menneisyydestä musiikkiharrastuksen osana

Tässä luvussa tarkoitukseni on selvittää sitä, millainen opetuksen kehittämiseen liittyvä tarvetila musiikkitiedon opetukseen liittyen kentällä vallitsee. Engeströmin (1995) mukaan tarvetilaa seuraa usein myös *kaksoissidosvaihe*, jossa toimintajärjestelmän joidenkin osatekijöiden välinen ristiriita kärjistyy. Yhteisön kannalta tämä tarkoittaa toistuvia ”mahdottomia tehtäviä” ja epäonnistumisia. Ristiriitaan ei puututa, koska tarjolla olevat ulospääsytiet vaikuttavat yhtä sietämättömiltä tai ne kumoavat toisensa. Kaksoissidoksen ekspansiivinen ratkaiseminen edellyttää analyysiä eli ristiriidan saattamista käsitteelliseen muotoon. Analyysissä pyritään ristiriitojen tunnistamisen lisäksi ajatuskokeita ja väittelyitä käyttämällä löytämään uudenlaiset ratkaisut mahdollistava ensimmäinen idea eli *ponnahduslauta*. (Engeström 1995, 90.) Tässä luvussa kartoitan perinteisen yleisen musiikkitiedon opetukseen liittyviä historiallisia taustoja ja pyrin paikantamaan sellaiset keskeiset ristiriidat, jotka ratkaisemalla on mahdollista luoda ponnahduslauta tulevalle kehittämiselle.

Yleisen musiikkitiedon opetuksen menneisyyden tarkastelu on haasteellista, koska aihetta on tutkittu vähän. Muiden musiikin perusteiden aineiden kuten musiikinteorian ja säveltapailun opetuskäytäntöjen menneisyydestä on kuitenkin olemassa varteentotettavaa tutkimusta. Nämä tutkimukset sivuavat jossain määrin myös yleistä musiikkitietoa, joten hyödynnän niiden näkökulmia soveltuvien osin musiikintuntemuksen opetuksen historiallisessa kartoituksessa. Koska musiikintuntemuksesta on vain vähän tutkimustietoa, olen kirjallisuuskatsauksen tueksi kerännyt muistelutyön menetelmän avulla empiiristä aineistoa ainetta aiemmin opiskelleilta henkilöiltä.

Lehtonen ja Juvonen (2009) esittävät ajatuksen, jonka mukaan musiikkioppilaitosten opintoja on muokannut 1800-luvun tieteessä vaikuttanut positivismi. Musiikissa ja musiikintutkimuksessa tämä tarkoitti formalistista ihannetta luonnontieteen mallin mukaisesta lähestymistavasta musiikkiin. Positivismi veikin tiedettä eteenpäin aimo harppauksin tekemällä pesäeron metafyyssiseen spekulatioon ja kiinnittämällä tutkijoiden huomion tutkimuskohteen kokemusperäiseen tarkasteluun. Kirjoittajat esittävät, miten musiikkitieteilijä Eduard Hanslickin (1825–1904) alulle panema formalistinen ajattelu vaikutti voimakkaasti koko länsimaisen taidemusiikin kaanoniin sekä musiikintutkimuksen ja -koulutuksen kehitykseen (Lehtonen ja Juvonen 2009, 1.) Esittävän säveltaiteen tutkija Rink (2002) pitää formalistista musiikkianalyysisuuntausta käytännön

muusikkouden kannalta ongelmallisena. Vaikka esitykseen valmistautuva muusikko voi helposti havaita sävellyksen rakenteet, ei pelkästään niiden analysointi juurikaan auta häntä rakentamaan musiikillista tulkintaansa. (Rink 2002, 36–52.) Tällainen lähestymistapa voidaan siksikin nähdä musiikkikoulutuksen kannalta monelta näkökulmalta ongelmallisena.

Musiikinhistorian opetuksen muotoutumiseen ovat vaikuttaneet myös musiikinhistoriantutkimuksen yhteiskunnalliset tarkoitusperät. Kuten musiikkitiede akateemisena opinalana, myös musiikinhistoriankirjoitus vakiintui 1800-luvun kuluessa samoihin aikoihin porvarillisen ooppera- ja konsertti-instituution kanssa. Musiikkielämän instituutiot – konserttilaitos, ooppera, musiikkioppilaitokset ja -kilpailut ovat tarjonneet luontevan toimintakehyksen myös musiikinhistoriankirjoitukselle. Suhde voidaan nähdä myös niin, että historiankirjoitus on oikeuttanut näiden instituutioiden toimintaa ”tuottamalla kertomuksia” musiikin arvokkaasta menneisyydestä ja näin tehnyt siitä entistä arvokkaampaa. Musiikinhistorioitsijat ovat vanhastaan olleet menneisyydessä luotujen mestariteosten asiantuntijoita ja säveltäjäkaanonin nöyriä palvelijoita. (Sarjala 2002, 16–17.)

Jurvasen (2005) mukaan 1970-luvun lopulla musiikin perusteiden aineet teoria ja säveltapailu olivat musiikkiopistoissa lähinnä vain ammattiin tähtääville oppilaille tarkoitettuja aineita. Muille nuotinlukua opetettiin lähinnä soitonopetuksen yhteydessä. Musiikkioppilaitosjärjestelmämme oli kuitenkin pian tämän jälkeen todistettava kelpoisuutensa, minkä vuoksi järjestelmää alettiin ohjata tiukan keskusjohtoisesti. Varmistaakseen opetuksen korkean tason Suomen musiikkioppilaitosten liitto (SML) loi 1980-luvun alussa musiikkioppilaitosten opetukselle yleiset standardit eli valtakunnalliset kurssitutkimusvaatimukset, joiden esikuvana vaikutti itäeurooppalainen kurinalainen musiikkikoulutusmalli. (Jurvanen 2005, 15–17.)

Musiikinteorian ja säveltapailun opiskelu tuli kaikille SML:n kuuluvien musiikkioppilaitosten oppilaille pakolliseksi vuonna 1978, ja yleisen musiikkitiedon opetus alkoi vuotta myöhemmin. Ehdotus aineen sisällöstä, jossa tarkastellaan länsimaisen taidemusiikin historiaa, tyylikausia, säveltäjiä ja teoksia, toimitettiin liiton jäsenoppilaitoksiin vuonna 1978. Yleisen musiikkitiedon peruskurssi suositeltiin opiskeltavaksi vasta teoria- ja säveltapailuperuskurssien jälkeen. Ohjeiden mukaan opetuksen tuli perustua havainnollisuuteen, ääninäytteisiin sekä kuva- ja nuottimateriaaliin. Myös kokeen sisältö oli määritelty, vaikkei varsinaisia mallikokeita käytettykään. (Jurvanen 2005, 18–20.) Yleisen musiikkitiedon opetuksen ohjeistus oli siis jonkin verran väljempi kuin

muissa musiikin perusteissa, mikä olisi ainakin periaatteessa mahdollistanut aineen opetuksessa hyvin moninaiset sisällöt ja menetelmät.

Kurssitutkintojärjestelmän seurauksena opettajien työtä alettiin tarkasti rajata ja kohdentaa. Teoria- ja säveltapailuaineiden vaatimusten noudattamista alettiin kontrolloida mallikokeilla, joiden avulla eri oppilaitosten opetuksen laatua voitiin vertailla. Pyrkimys yhtäläisyyteen johti kuitenkin opetussuunnitelmatyön kapea-alaistumiseen. Esimerkiksi vuoden 1988 opetussuunnitelma keskittyi vain opiskeluun liittyvien määrällisten tekijöiden, kuten oppiaineiden ja opiskeluajan määrittelyyn. Opetussuunnitelmassa ei vielä tuolloin esitetty määritelmiä oppimiskäsityksestä. (Jurvanen 2005, 18–20.)

Todennäköistä on, että edellä kuvatus opetussuunnitelmatyön kapea-alaisuuden vuoksi yleisen musiikkitiedon opetuksessa ei osattu riittävästi kiinnittää huomiota opetussuunnitelman suositteluihin opettamisen havainnollisuuden ja konkretisoinnin keinoihin. Tästä on osoituksena Heikkilän (1995) kuvaama 1990-luvun taitteen voimakas musiikin perusteisiin kohdistuva kritiikki. Opetusmenetelmiä arvosteltiin opettajakeskeisyydestä, autoritaarisuudesta, elämyksellisyyden ja käytännöllisyyden puutteesta sekä olemattomasta yhteydestä soivaan musiikkiin. Sisältöjä kritisoitiin myös atomistisuudesta, koska usein irrallisista faktoista koostettu tietoaaines opetettiin kokonaan irrallaan historiallis-yhteiskunnallisesta kontekstistaan. Ongelmallisena pidettiin myös sitä, että opetusmenetelmät tähtäsivät vain tutkinnon suorittamiseen, mistä syystä oppilaita motivoi lähinnä kurssin suorittamisen pakko. (Heikkilä 1995, 9.) On mielenkiintoista huomata, miten nämä musiikin perusteisiin yleisellä tasolla liitetyt haasteet näkyvät varsin samanlaisina myös yleisen musiikkitiedon opetuksessa.

Unkari–Virtanen (2009) on selvittänyt eläytymismenetelmän avulla sitä, millaisia stereotyyppioita ja kulttuurisia merkityksiä ajatukset musiikin historian luentomuotoisesta ja verkon käyttöön perustuvasta opiskelusta herättivät hänen opiskelijoissaan ammattikorkeakoulu Stadiassa. Hänen keräämissään luentoja käsittelevissä tarinoissa tuli esille selvä ennakkokäsitys musiikin historian opiskeluun liittyvästä kronologiasta, aika- ja tyylikausijaottelusta, säveltäjistä, teoksista, lajeista ja sävelkielestä. Menneiden tapahtumien vaikutus nykyajassa ei kuitenkaan välittynyt kaikissa tarinoissa. Osalle opiskelijoista syy musiikin historian opiskeluun oli jäänyt epäselväksi tai se koettiin vain opintosuunnitelmassa määritellyksi velvollisuudeksi. (Unkari–Virtanen 2005, 147–148 ja 154.) Hänen tutkimukseensa osallistuneiden aikuisopiskelijoiden kertomuksista esille

nousseet käsitykset olivat todennäköisesti muotoutuneet aikaisempien musiikkiopisto-opintojen tuloksena. Tämän pohjalta on syytä olettaa, että yleisen musiikkitiedon ainesubstanssi on aikaisemminkin perustunut formalistisiin ja kaanonkeskeisiin lähtökohtiin. On todennäköistä, etteivät opettajatkaan ole yleisellä tasolla pohtineet opiskelun merkitystä, koska se tuntuu jääneen opiskelijoille epäselväksi.

Engeströmin mukaan ristiriitojen analyysi edellyttää eri toimijoiden ratkaisukeskeistä vuorovaikutusta (Engeström 1995, 98). Tästä syystä päädyin keräämään analyysini tueksi tarinallista aineistoa kymmeneltä henkilöltä, jotka olivat opiskelleet yleistä musiikkitietoa ennen opetussuunnitelmauudistusta. Nämä henkilöt ovat vaikuttaneet osana toimintajärjestelmää sen menneisyydessä, joten heidän kokemuksensa ja näkemysensä voivat tuoda ratkaisevaa tietoa aineen opetuksen historian kartoitusprosessiin. Kehittävän työntutkimuksen hengessä näille aiemmin yleistä musiikkitietoa opiskelleille annettiin myös mahdollisuus saada äänensä kuuluviin. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt olivat joko musiikin tai kasvatustieteen alan opiskelijoita Turusta, Tampereelta, Helsingistä, Jyväskylästä ja Kuopiosta.

Pyysin laatimassani kirjoitustehtävässä tutkimukseen osallistuneita henkilöitä kirjoittamaan mahdollisimman autenttisen kuvauksen kolmesta yleisen musiikkitiedon opetukseen liittyvästä näkökulmasta. Aluksi pyysin vastaajia kertomaan kokemuksistaan jostakin barokkiin liittyvästä opetustilanteesta. Seuraavaksi pyysin heitä kuvaamaan kokemuksiaan kurssin suorittamisesta. Lopuksi pyysin vastaajia kertomaan, mitä hyötyä he kokivat kurssin suorittamisesta heille myöhemmin olleen. Käytin aineiston keruussa muistelutyön menetelmää. Aineiston analyysissä hyödynsin teemoittelun ja tyypittelyn yhdistelmää, johon liittyviä taustoja kuvaan tarkemmin tämän tutkimusraportin neljännessä luvussa. Seuraavaksi kuvaan informanttien tarinoista nousseita keskeisiä teemoja. Tämän jälkeen analysoin niitä vastaajien kokemuksia, jotka olivat eniten ristiriidassa heidän tarpeiden kanssa, ja pyrin näin identifioimaan keskeiset lähtökohdat opetuksen kehittämiseksi.

## **2.1 ” Kalvosulkeisia ja kuuntelua” – yleisen musiikkitiedon opetuskäytännöistä**

Keskeisenä teemana tutkimukseen osallistuvat henkilöt käsitelivät kertomuksissaan *yleisen musiikkitiedon opetusmenetelmiä*. Aiemmin kirjallisuuskatsauksessa esitin, että aineen opetuksen menneisyyteen voidaan aiemman tutkimuksen pohjalta suuntaa-anta-

vasti olettaa liittyvän opettajakeskeisyyttä sekä kokemuksellisuuden ja asioiden käytännön soveltamisen puuttumista (Heikkilä 1995, 9). Aineistosta esille nousseet vastaajien kokemukset ja näkemykset tukivat tätä oletusta, ja toimivat myös ilmiöistä havainnollisina esimerkkeinä.

Kaikissa vastauksissa kuvattiin luentomuotoiseksi organisoitua tuntitilannetta, jossa opettaja poikkeuksetta puhui ja oppilaat kuuntelivat tätä passiivisesti:

”Opettaja astuu luokkaan ja kertoo että tänään aiheena on barokki. Hän kirjoittaa otsikon punaisella tussilla seinään ja aloittaa kuvailun tyyliuunnan yleispiirteistä. Taululle muodostuu vuosiluvuista ja säveltäjistä koostuvia ryppäitä, joita luokan oppilaat ”innokkaina” kopioivat vihkosiinsa. Opettaja laittaa levyn soimaan, pohjustaen kuultavissa olevaa teosta ja jatkaa taululle kirjoittamista. Seuraavaksi taululle muodostuu barokin-ajan tyyppillisemmin käytetyistä soittimista koostuva rypäs. Kappale loppuu, ja opettaja vaihtaa levysoittimeen seuraavan levyn pohjustaen kuultavaa teosta ja sen esittäjiä. Kappaleen loputtua opettaja kertoo hieman muista barokin aikakaudella eläneistä taiteilijoista ja laittaa soimaan kolmannen ääniesimerkin. Tunti loppuu opettajan päättäen. Omat kokemukset musiikkiopiston musiikkitiedon tunnilta ovat kuvaillunlaiset. Oppilaiden aktivointi ja todellinen ”läsnäolo” on ollut erittäin vähäistä, vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä ei juurikaan tapahdu, ja se on yksisuuntaista, eli opettaja puhuu ja oppilas kuuntelee. Ei välttämättä hyvä.”

(Ote kertomusaineistosta: Tapaus 1, kysymys 1.)

Kertomuksissa korostui opettajakeskeisyys ja opettajan vahva auktoriteetti. Tyyppillisen tarinan luentotilanteessa, jossa opettaja puhui ja soitti välillä levyjä, jonka aikana oppilaiden osallistuminen perustuu yksilötyönä suoritettuun kalvo- ja vihkotyöskentelyyn. Vuorovaikutus oli luennoilla lähinnä yksisuuntaista. Opettajan kerrottiin etenevän opetuksessa omaan tahtiinsa, eikä ottanut huomioon sitä, seuraavatko oppilaat opetusta tai haluaisivatko he kysyä jotakin. Usein vastaajat kokivat vaikeaksi pysyä mukana opettajan liian nopeasti etenevässä opetuksessa. Tosin yhdessä tarinassa opettajan luennointi tyyli koettiin opettajakeskeisyydestä huolimatta mielekkääksi opettajan edetessä opetuksessaan hitaasti ja tämän ollessa olemukseltaan miellyttävän rauhallinen. Oppilaat olisivat halunneet osallistua ja keskustella opetettavista asioista, mutta he tunsivat, ettei heillä ei ollut lupaa puhua muulloin kuin läksyjen kuulustelun yhteydessä. Eräässä kuva-

uksessa opettaja jopa pilkkasi oppilaita, jotka eivät osanneet vastata hänen kysymyksiinsä. Opetus näyttää pohjautuneen vahvasti behavioristiseen opetuskäytäntöön, jossa opettajan tarkoitus on esittää mahdollisimman paljon faktoja mahdollisimman lyhyessä ajassa. Monien mielestä opetustyyli sai opiskeltavat asiat tuntumaan vaikeilta, epämielikkäiltä ja omaan musiikkiharrastukseen liittymättömiltä.

## 2.2 Yleisen musiikkitiedon ainessubstanssin luonteesta

Toinen aineistosta esille noussut teema on *opiskelijoiden negatiiviset kokemukset ainessubstanssista*. Myös musiikin käytännön ja teorian yhteyden puuttuminen korostui tarinoissa. Yksi vastaaja totesikin osuvasti, että ”*milloinkaan ei tutkittu soittamiamme kappaleita tai tietyn ajan partituureja*”. Käytännön ja teorian yhteyden puuttumista on laajemminkin pidetty musiikinteoriaopintojen yhtenä haasteena (Jurvanen 2006, 21). Tyypitarinassa opettajat myös opettivat soivalle musiikille luonteenomaisia ilmiöitä käyttäen vaikeaselkoisia verbaalisia ilmaisuja, termejä tai irrallisina teoreettisia käsitteitä, jotka tekivät opetuksesta epätarkoituksenmukaista. Faktat eivät tukeneet oppilaiden kokonaisvaltaista hahmottamista, vaan kurssista suoriutuminen jäi helposti vain ulkoluvun tasolle. Tietoaines oli usein myös liian abstraktia ja käsitteellistä suhteessa oppilaan oppimiskykyyn. Musiikin perusteiden sisältöjä on vastaavan suuntaisesti aiemminkin kuvattu atomistiseksi eli toisistaan irrotettuja faktoja tarkastelevaksi ja käsitteellisyys tasoaltaan liian korkeaksi (Heikkilä 1995, 9 ja 21).

Seuraava fuuga-analyysiin liittyvä lainaus aineistosta kuvaa hyvin aineistossa vastaajien kokemusta atomistisuudesta ja liian korkeasta käsitteellisyys tasoista. Siinä opetettavien asioiden hahmottaminen näyttäytyi murrosiän kynnyksellä olevalle oppilaalle aivan liian vaikeana:

Opettaja luettelee barokin arvioidut alkamis- ja päättymisvuodet sekä barokkia edeltävän homofonian ja barokin polyfonian. Oppilaita homofonia huvittaa. Sitten opettaja mainitsee J. S. Bachin ja jakaa nuotin hänen C-duuripreludista DWK 1 ja laittaa saman kappaleen levyltä soimaan. Kuunnellaan myös jokin Bachin fuugista ja käydään yhdessä läpi piirtoheittimessä olevan nuottikuvan avulla fuugan rakenneosia. Opettaja näyttää ensin pari teeman alkua ja sitten pyytää oppilaita etsimään niitä lisää ja osoittamaan niitä muille. Teeman käsite tulee selväksi, mutta ahtokulku ja vastateema jäävät mieleen vain ulkoa ope-

teluina termeinä, eivätkä ne aukene nuottikuvasta. Osa oppilaista ei ymmärrä opetuksen sisältöä. Näistä osa ei ole koskaan kuullut fuugasta tai soittanut yhtään fuugaa, osalla on motivaatio-ongelmia ja osa ei uskalla tai osaa kysyä fuugan rakenteesta. Joku oppilas kysyy tarkentavia kysymyksiä fuugan rakenteesta ja saa ympäröivästä vastauksia. Minusta tuntuu siltä, että opettaja on ajautunut opettamaan aihetta ja että hänellä on hiljaista tietoa fuugasta, mutta hän ei ole itsekään koskaan aktiivisesti perehtynyt fuugan rakenteeseen. Sitten tunti loppuu kesken ja opettaja sanoo tunnin sisällön tulevan yleisen musiikkitiedon tenttiin. Kylmä hiki laskeutuu opettajan otsalta ja kohoaa oppilaiden otsalle.

(Ote tarina-aineistosta: tapaus 6, kysymys 1.)

Kurssin substanssiin ei näyttänyt tarinoiden perusteella sisältyvän kronologisen faktatiedon lisäksi merkittävästi muita elementtejä. Esimerkiksi eri aikakausien kulttuureja tai musiikin merkityksiä ei vastaajien käymillä kursseilla juurikaan käsitelty. Opetettu tietoa perustui pitkälti kapea-alaisesti määriteltyyn säveltäjäkaanoniin. Musiikin tyylikausia kuvattiin kursseilla lähinnä aikakauden merkittävimmäksi nostetun säveltäjän elämän ja tämän merkittävimmiksi nostettujen sävellysten kautta. Sarjala (2002) on esittänyt akateemisen musiikinhistoriantutkimuksen perustuneen vastaavanlaiseen kaanonkeskeiseen hahmottamiseen tapaan. Tämän hän on nähnyt myös vaikuttaneen musiikkioppilaitoksissa annettuun musiikinhistorianopetukseen.

Opetuksen ulkopuolelle jäivät pyrkimykset ymmärtää musiikin elämyksellistä ja viestinnällistä luonnetta. Osallistujien käymät kurssit eivät myöskään edistäneet persoonallisen suhteen muodostamista opeteltuihin asioihin. Opetuksen painotukset olivat ristiriitaisia myös siinä mielessä, että yhteyksistään irrotetut teoriat eivät edistäneet taiteellisen ilmaisun oppimista. Lehtosen kuvaamalla tavalla opittiin, että teoria on turhaa pakkopullaa, jota on pakko pöntätä opinnoissa edetäkseen. (Lehtonen 2004, 14–15).

Tenttiin valmistautumista ja kurssin suorittamista kuvattiin aineistossa niin ikään irrallisten asioiden ulkolukuna:

Muistaakseni tuolloin taisi olla yhdistettynä tähän kaikkeen hauskuuteen myöskin se biisien arvaamiskoe – joten samaan syssyyn kuunneltiin suurella mielenkiinnolla Bachin ja muiden starbojen tuottamia erilaisia äänten kombinaatioita muistaakseni kirkkijoduksesta ja luostarinlirutuksista johonkin tulevaisuutta ennakoivaan tyylisuuntaukseen saakka. Biisien arvailuosiossa oli tapana kirjoittaa vuosilukuja, tyylisuuntauksien



nimiä, sävellysten nimiä, kirjainlyhenteitä ja numeroita sekä itse säveltäjästarban nimi. Jos muisti säveltäjän toisen nimen tai jotain muuta extraa kyseisestä tapauksesta, oli muistaakseni mahdollisuus saada + pisteitä. Kurssin jälkeen tietenkin suurin osa siitä vähästä, mikä vahingossa oli jäänyt päähän, unohtui silmänräpäyksessä. Olotila palautui yleensä normaaliksi reilu viikko tapahtuneen jälkeen.

(Ote kertomusaineistosta, tapaus 2, tehtävä 2.)

Kurssin tenttiin kuului myös kuunteluosuus, johon valmistautuessaan oppilaat opettelivat tunnistamaan heille annetuissa kuuntelulistoissa lueteltuja kappaleita. Tarinoista saattoi päätellä, että vastaajat olivat vasta myöhemmin ymmärtäneet toimintatavan mekaanisen epämielekkyuden, sillä kuunneltuja kappaleita ei yritettykään ymmärtää musiikkina. Kurssilla ei myöskään mietitty, mitä musiikki viestii tai millaisia kokemuksia se osallistujissa synnyttää. Vain yhdessä tarinassa musiikillisten tyylipiirteiden sisäistäminen nousi kuuntelun keskiöön. Pahimmassa tapauksessa tenttiin valmistautuvat oppilaat kuuntelivat tenttiä edeltävinä ”viimeisinä öinä” levyjä yhä uudelleen ja uudelleen yrittäen opetella ulkoa kappaleiden alkuja tai muita tunnistamista helpottavia yksityiskohtia. Koetilanteessa oppilaat sitten pinnistelivät yrittäen parhaansa mukaan muistaa viime metreillä pönttämänsä sävellysten ja säveltäjien nimet, jotka kuitenkin melkein saman tien unohtuivat. Tentissä oppilaiden tehtävänä oli yleensä tunnistaa ääninäytteistä teoksen nimi, säveltäjä ja vuosilukuna ilmaistu ajankohta.

### **2.3 Motivaatio yleisen musiikkitiedon opiskelussa**

Tarinoissa kerrottiin paljon myös opiskelumotivaatiosta. Yleisen musiikkitiedon opetus koettiin aineistossa lähinnä oppilasta passivoivaksi ja negatiivisesti opiskelumotivaatioon vaikuttavaksi tiedon jakamiseksi:

Opettaja astelee luokkaan suuren musiikkitieto-opuksen kanssa ja tiedän todellakin, että se on luento eikä mukavaa musiikin tekemistä. Ope luennoi suoraan kirjasta koko sen 2-tuntisen, joka tuntuu viikolta. Soittaa kyllä välillä nauhalta barokkimusaa, mutta olen niin unessa, että hyvä, että kuulen soitannon. Opiskelijat emme osallistu musiikin tuottamiseen emmekä keskusteluun millään tasolla. Takanani istuva musiikin opiske-

lija (nuori poika) kuorsaa ja opettaja herättää ja toruu häntä. Poika säpsähtää vaipuen melkein saman tien uneen, sillä kuulun hänen tasaisen ja syvän hengityksen. Välillä opettaja muistuttaa, että tämä ja tämä saattaa tulla tenttiin. Barokista en silloin oppinut varmaan mitään. Irto-karkkia opin syömään kyllä mukisematta pitääkseni itseni hereillä.

(Ote kertomusaineistosta, tapaus 3, tehtävä 1.)

Tyypillisessä tarinassa oppilas näyttää kuuntelevan luentoa kuuliaisesti, mutta kyse ei kuitenkaan ole todellisesta keskittymisestä tai asioiden sisäistämisestä. Oppilaille ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa oman oppimisprosessinsa kulkuun, mikä koettiin ahdistavaksi. Myös opetusjärjestelyillä oli merkittävä vaikutus vastaajien motivaatioon. Kirjoittajat korostivat tarinoissa tyypillisesti ulkoista motivaatiota: kurssi haluttiin suorittaa musiikkiopiston päättötodistuksen takia. Tämä puolestaan vahvistaa oletustani siitä, että myös yleisen musiikkitiedon opetusmenetelmillä on muiden musiikin perusteiden aineiden tavoin tähdätty tyypillisesti tutkinnon suorittamiseen (Heikkilä 1995, 9). Toisaalta tarinoista nousi esille myös motivaation ja kiinnostuksen puute opiskeltavaa asiaa kohtaan. Syy kurssilla olemiseen ja musiikkitiedon opiskeluun jäi oppilaalle epäselväksi: ”*Kurssin jälkeen tiedän, että on olemassa musiikin aikakausia, jotka muutkin tietävät ja siksi ne pitää tietää*”, kertoi yksi vastaajista.

Ainoastaan yhdessä tarinassa kuvattiin opiskeluun liittyvää sisäistä motivaatiota, joka edisti myös oppilaan positiivisen musiikkisuhteen kehittymistä. Anttilan (2004) mukaan modernin kasvatustieteen ja perinteisen musiikinopetuksen erossa on kyse siitä, jaetaanko tietoa asioista vai kehitetäänkö oppilaan tietämystä. Nykyisen suuntauksen mukaan oppijaa tulee kasvattaa kokonaisena persoonallisuutena, joka omine arvoineen ja tavoitteineen aktiivinen vaikuttaja. Jos opettaja ei ymmärrä musiikkiopintojen niveltämistä osaksi oppilaan elämismailmaa tai keskity oppilaan kokonaisvaltaiseen kehittämiseen, opiskelu ajautuu ongelmiin, jotka ilmenevät motivaatio-ongelmina sekä oppimisstrategioiden tai -tyylin negatiivisena muutoksena. Epämielekäs opetus johtaa siihen, että oppilaista tulee laiskoja ja häiritseviä tai sulkapallo vie lopullisesti voiton musiikin harrastuksesta (Anttila 2004, 19). Tarinoissa motivaation puute näkyi esimerkiksi kuvauksina ajatusten harhailusta, sijaistoiminnoista ja jopa tunneilla nukkumisesta.

## 2.4 Kokemus musiikkitiedon hyödyllisyydestä musiikkiharrastuksen tukena

Tarinoissa yleisen musiikkitiedon peruskurssia pidettiin irrallisena osa-alueena, jonka opiskelun ei juurikaan koettu tukevan muita musiikkiopintoja. Musiikkitiedon ei myöskään tyypillisesti ajateltu tukevan oppilaan muita musiikkiopintoja:

Kävin viulutunneilla, pianotunneilla ja lisäksi soitin viulua oppilaiden orkesterissa. Musiikkitiedon kurssi oli täysin irtonainen osa musiikkiharrastusta, enkä kokenut saavani siitä mitään irti, ainakaan joka olisi hyödyttänyt soittamistani.

(Ote tarina-aineistosta: tapaus 5, tehtävä 3.)

Yksi vastaajista jopa koki yleisen musiikkitiedon kurssin hankaloittavan merkittävästi hänen muita musiikinopiskeluaan, koska hän joutui muista musiikinopinnoistaan aiheutuvien poissaolojen korvaamiseksi joutunut tekemään kohtuuttomasti lisätehtäviä. Yksi vastaajista taas syytti itseään siitä, että hän ei ollut osannut yhdistää teoriaa käytäntöön. Kahdessa tarinassa nousi esille se positiivinen seikka, että vastaajat kokivat heille olleen heidän lapsena tekemistään yleisen musiikkitiedon opinnoista hyötyä myöhemmin aikuisiän musiikkiopinnoissa.

Jotkut vastaajat kertoivat käsityksiään siitä, mikä heidän mielestään olisi lisännyt yleisen musiikkitiedon opiskelun hyödyllisyyttä. Yhden vastaajan mukaan musiikkitiedon tulisi auttaa oppilasta suhteuttamaan soitettavat kappaleet oikeaan aikakauteen sekä saamaan tietoa tyyliseikoista, joita käyttäen kappaleita tulisi esittää. Tämä vastaaja piti tärkeänä myös säveltäjien nimiin tutustumista, jotta oppilaan olisi mahdollista opetella muiden samalla aikakaudella toimineiden säveltäjien teoksia. Myös oikeata muusointia ja partituurien tarkastelua toivottiin osaksi yleistä musiikkitietoa. Muutamissa tarinoissa ongelmaksi koettiin myös se, että kurssi rajoittui pelkästään klassiseen musiikkiin:

Opetuspaikkana oli kansanopisto, jossa kyseisenä vuonna opiskelijat olivat enemmänkin kevyen musan soitosta ja muusikon elämäntavoista kiinnostuneita, joten klassisen musan historian tunneilla ei ollut suunnatonta aktiivisuutta, enkä ainakaan muista opettajalta sen ihmeempiä yrityksiä tätä tilannetta

muuttaa. Muistaakseni siis tunnit olivat aika pitkälti opettajan yksinpuhelua, josta ei tainnut mieleen juuri kenellekään mitään jäädä.”

(Ote tarina-aineistosta, tapaus 8, tehtävä 3.)

Jotkut oppilaista harrastivat kevyttä musiikkia, minkä vuoksi he kokivat, etteivät yleisen musiikkitiedon tavoitteet kohdanneet heidän musiikillisia pyrkimyksiään. He toivoivat, että opettaja olisi opetuksessaan ottanut huomioon heidän musiikillisen taustansa.

## **2.5 Yleisen musiikkitiedon menneisyyden tarkastelun pohjalta hahmottuvat kehittämiskohteet**

Läpikäyty taustakirjallisuuden sekä musiikkitietoa aiemmin opiskelleiden oppilaiden kertomusten tarkastelu kertoo tärkeitä asioita opetuksen kehittämiseen liittyvän *tarvetilasta ja ristiriidoista*. Musiikin historiaan ja tyylintuntemukseen painottuvan musiikkitietoaineen suurimmat haasteet ovat tarkastelun pohjalta sen itseään uusintava behavioristinen kasvatuskäsitys sekä faktatietoa painottava kapea-alainen historiakäsitys, jotka käsityömäinen opetustapa näyttää siirtävän sellaisenaan sukupolvelta toiselle. Tarkasteleman aineisto heijasteli samoja kysymyksiä, joista musiikin perusteiden opetusta on aikaisemminkin kritisoitu. Tarinoissa kuvatut opetusmenetelmät, toimintatavat ja ainesisällöt näyttäytyivät elämyksellisesti niin puutteellisina, että oppilaita motivoi vain kurssin päättösuoritusmerkinnän saaminen. Motivaatio-ongelmia syntyi myös kurssin liialliseksi koetusta tietomäärästä, vaikeista käsitteistä sekä opettajakeskeisestä luennoinnista. Sisältöjen ja opetusmenetelmien anti musiikillisen ilmaisun oppimiselle ja oppilaan omakohtaisen musiikkisuhteen rakentumiselle näyttää aineiston valossa olleen marginaalinen, minkä vuoksi *musiikintuntemuksen sisältöjen ja opetuksen muuttaminen ja tarkempi tutkimuksellinen profilointi on jatkossa erittäin tärkeää*.

Tutkimukseen osallistuneet vastaajat pitivät opettajajohtoista luentomuotoisuutta tyypillisesti raskaana ja toivoivat, että he voisivat tunnilla osallistua vuorovaikutukseen. Opiskelusta jäi kuitenkin puuttumaan sosiaalinen ulottuvuus ja sen mukanaan tuoma vertaisryhmän tuki. Kalvojen kopioimiseen käytetylle ajalle on tärkeää jatkossa löytää vaihtoehtoja esimerkiksi erilaisista ryhmätyöskentelyä, keskustelua ja muuta vuo-

rovaikutusta hyödyntävistä menetelmistä. Tärkeää olisi myös löytää keinoja tarinoiden heijasteleman negatiivisen tunneilmapiirin muuttamiseksi. Anttilan (2004) mukaan opitun tunneilmapiiri heijastaa paitsi henkilösuhteiden lisäksi myös vallankäyttö- ja kommunikointitapoja sekä arvoja, tavoitteita ja normeja. Opetustilanne ei koskaan saisi olla ilmapiiriltään autoritaarinen, koska vain vapaassa ilmapiirissä oppilaan tunteiden ilmaisu ja itsenäinen ajattelu on mahdollista (Anttila 2004, 94–95).

Sekä yleisen musiikkitiedon opetustavasta että ainessubstanssin luonteesta on seurannut melko todennäköisesti se, etteivät opiskellut asiat jää oppilaiden mieleen. Kurssilla asioita ei ole yritetty lähestyä ymmärtäen, vaan ne on opeteltu ulkoa vain tenttiä varten. Tästä syystä kurssilla opittua ei ole voinut hyödyntää musiikkiharrastuksessa. Elliott onkin esittänyt, että musiikillisessa tietämisessä korostuu käsitteellisen tietämisen sijaan toiminnallisen tietämisen merkitys (Elliott 1995, 49.) Aineen opetukseen tulisi vahvemmin liittää konkreettisia ja käytännöllisiä toimintatapoja, joista oppilaiden on mahdollista saada muodostettua omakohtaisia musiikillisia merkityskokemuksia.

Aineen sisällöt kaipaavat tarkasteluni perusteella jäsentämistä ja monipuolistamista. Kuten Sarjala (2002) on todennut, yksiulotteinen säveltäjäkaanoniin perustuva ajattelutapa on kehittynyt tiettyjä yhteiskunnallisia konventioita palvelevaksi, ja se on vain yksi ajattelutapa muiden joukossa. Yksi kurssin uudistamista kaipaavista alueista on kuuntelukasvatus, sillä vastaajien tarinoissa sen tavoitteena oli vain kappaleiden tunnistaminen. Tällaisella pinnallisella lähestymistavalla ei näytä olevan mitään tekemistä oppilaan aidon kuunteluharrastuksen kanssa. Kappaleiden kuulonvaraisen tunnistamisen ei myöskään koettu juuri liittyvän oppilaan musiikkiharrastukseen tai tukevan hänen käytännöllisiä muusikon valmiuksiaan. Tästä syytä kurssille olisi tärkeä kehittää myös kuuntelutapoja, joiden avulla on mahdollista ottaa huomioon oppilaan omat kokemukset ja tämän henkilökohtainen musiikkisuhde.

### **3 Kohti kokonaisvaltaista ja aktivoivaa musiikintuntemuksen opetusta**

Tutkimukseni seuraavassa vaiheessa vien työn kehittämiseen liittyvää analyysivaihetta askelen eteenpäin muodostamalla tekemäni historiallisen analyysin pohjalta uusia konkreettisia toimintamalleja myöhempää opetuskokeilua varten. Engeströmin (1995) mukaan työn uutta toimintamallia ei voi tuottaa tyhjästä tai pelkästään yrityksen ja erehdyksen kautta, vaan sitä muodostettaessa on historiallisen analyysin lisäksi hyödynnettävä myös kirjallisuudesta tai muiden samantyyppisten toimintajärjestelmien käytännöistä löytyviä esikuvia, visioita tai suunnitelmia (Engeström 1995, 90–91). Työni teoreettisessa kehittämisessä hyödynnän uusimman kasvatustieteen, musiikkikasvatustutkimuksen sekä opetussuunnitelmatekstien sisältöjä.

Opetuksen kehittämisessä keskeinen lähtökohtanani on konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen musiikintuntemuksen opetukseen. Siinä keskeistä on oppijan aktiivisuus sekä oppimisen kontekstisidonnaisuus. Oppilaalla on aina myös henkilökohtainen musiikkisuhde, joka on tärkeä huomioida opetuksen perustana. Kurkela (1994) on kehittänyt musiikkisuhteen käsitteen, jonka tarkastelu näyttäytyy työssäni uudenlaisten toimintatapojen suunnittelun kannalta olennaisena katsantokantana. Yksi tutkimuksessa hyödyntämäni lähestymistapa on myös opetuksen integrointi. Musiikin perusteiden opetuksen yksi keskeisimmistä haasteista on viime aikoina ollut eri opintokokonaisuuksia opettaminen rinnakkain niin, että oppilaat *oppivat integroimaan oppimiaan sisältöjä toisiinsa ja kokoamaan niistä mielekkäitä kokonaisuuksia*. Lisäksi perehdyn luvussa aktivoivaa opetusta käsittelevään tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Opetuksen suunnittelussa käytän hyväkseni myös kahta opetussuunnitelmatekstiä; 1) taiteen perusopetuksen laajan opetussuunnitelman perusteita 2002 ja 2) Turun konservatorion omaa opetussuunnitelmaa vuodelta 2004.

#### **3.1 Päämääränä persoonallisuuden kehittyminen ja hyvä musiikkisuhde**

Opetusta suunnitellessani näen aluksi tärkeänä pohtia sitä, miksi musiikintuntemusta ylipäätään opiskellaan. Tämän vuoksi tutkimuksessa on pyrittävä selvittämään oppilaiden musiikkiharrastukseen liittyviä todellisia oppimistarpeita sekä luotava välineitä niiden huomioimiseksi opetuksessa. Kurkela (1994) erottaa musiikissa kaksi arvoa: *välinearvon ja itseisarvon*. Välinearvolla hän tarkoittaa sitä, että musiikin opetuksella tai tekemisellä

pyritään jonkin sisäisen tai ulkoisen päämäärän saavuttamiseen. Itseisarvo tarkoittaa sitä, että musiikki on päämäärä sinänsä. Tästä huolimatta musiikki voi Kurkelan (1994) mukaan subjektiivisesti koettuna ja itseisarvoisena asiana näytellä hyvin monia rooleja oppilaan elämässä. Jokaisella oppilaalla on oma ainutkertainen musiikkisuhteensa. (Kurkela 1994, 28–29.) Myös nykyisen musiikin perusteiden opetusta opetussuunnitelman mukaan opetuksen erityistavoitteena on oppilaan omakohtaisen musiikkisuhteen syventäminen. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 6). Tästä syystä opetuksen tulisi ottaa entistä paremmin huomioon oppilaiden erilaiset taustat, arvostukset ja pyrkimykset.

Yksilöllisen musiikkisuhteen näkökulmasta musiikintuntemukselle on kyseenalaista asettaa kaikille yhteisiä, tietynlaisen faktatiedon toistamiseen perustuvia tarkkoja tavoitteita. *Hyödyllisempää olisi rakentaa oppimistapahtumat oppilaan subjektiivisen musiikkisuhteen ja asioiden omakohtaisen soveltamisen varaan.* Toisaalta edellisen näkökulman lisäksi opetussuunnitelman pohjalta musiikintuntemuksella voidaan hahmottaa olevan yksi selkeä välinearvo. Sen mukaan musiikin perusteiden opetuksen tulisi edetä rinnakkain instrumenttiopetuksen kanssa, jotta oppilas saisi mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan musiikista. (emt. 17.) Välinearvo liittyy erityisesti siihen, että opetuksen tarkoituksena on antaa oppilaalle työkaluja tämän instrumenttiopintoihin ja muuhun musiikkiharrastukseen. *Tämän vuoksi pyrin kehittämään toimintamalleja, joita käyttämällä opiskelija voi mielekkäällä tavalla integroida musiikintuntemuksen käytännön musisointiinsa ja musiikkiharrastukseensa.*

### **3.2 Musiikintuntemuksen opiskeluun liittyvä oppimiskäsitys ja ainessubstanssi**

Yleisen musiikkitiedon opetuskäytännöt näyttäytyivät behavioristisina aineen opetuksen menneisyydestä tekemässäni analyysissä. Anttila (2004) kuvaa musiikkikasvatuksen näkökulmasta kahta 1900-luvun tärkeintä oppimiskäsitystä, behaviorismia ja konstruktivismia, joiden taustalla vaikuttavat hyvin erilaiset käsitykset tiedon synnystä ja olemuksesta sekä ihmisen roolista oppijana. Behaviorismi pyrki olemaan eksakti käyttäytymistiede, jolla aina näihin päiviin asti vaikuttanut voimakkaasti opettajien arkiajatteluun ja toimintaan. Tässä 1900-luvun alkupuoliskon suuntauksessa oli tavoitteena yksinkertaisten ärsyke-reaktioketjujen muodostus ja säätely palkkioita ja rangaistuksia käyttämällä. Teorian pohjalta oppilas muotoutui opetuksen passiiviseksi kohteeksi, jolle opettaja

syötti tietoa. Oppiminen nähtiin vastaavasti tiedon määrällisenä kasvuna ja ulkoisen käyttäytymisen ohjaamisena. Tällöin opettajan tehtäväksi jäi vain ”*oikean tiedon kaataminen oppilaan päähän*”, niin sanottuun mustaan laatikkoon, jonka sisäisten prosessien tarkastelu ei kuulunut behaviorismin piiriin. (Anttila 2004, 21–24.)

Musiikinhistoria-aineiden opettajat ovat behavioristiseen tapaan välittäneet opiskelijoille tietoja, jota oppikirjojen tekijät ovat koonneet alan yleisteoksista ja tutkijoiden kirjoituksista. Aineeseen liittyvää pedagogista koulutusta ei ole ollut, koska sisältötiedon on katsottu antavan opetukselle riittävän perustan. Tästä syystä myöskään opetusmuotojen tai tapojen pohtimista ei ole pidetty tarpeellisena. (Unkari–Virtanen 2005, 144–145.) Behavioristisen oppimiskäsityksen soveltamista ei nykyään pidetä mielekkäänä tapana varsinkaan monimutkaisten ja ymmärrystä vaativien tieto- tai taitokokonaisuuksien opettamisessa. Jos opetuksessa ei oteta huomioon kognitiivisen psykologian tutkimia havaitsemisprosesseja, tiedonkäsittelyä tai emotionaalisia prosesseja, jäävät kunnolliset oppimisprosessit suureksi osaksi sekä oppilaan että opettajan saavuttamattomiin. Oppimispsykologisen paradigman vaihtuessa 1950-60 -lukujen taitteessa alkoi kognitiivinen psykologia keskittyä siihen, mitä oppijan mielessä tapahtuu. Pian huomattiin, että yksilöön on mahdotonta ”*kaataa tietoa*” sellaisenaan omaksumiseen liittyessä aina valikointia. Yksilö ei havaitse kaikkea ympärillään tapahtuvaa, ja havainnoistaankin hän valitsee prosessoinnin kohteiksi ainoastaan mielekkäiksi kokemansa asiat. Näistäkin oppija taltioi muistiinsa vain osan tulkiten asioiden merkitystä sekä yhdistellen oppimiaan asioita aikaisempiin tietorakenteisiinsa.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys erilaisine suuntauksineen rakentuu kognitiivisen psykologian perustalle. Yhteistä sen eri suuntauksille on niihin liittyvä käsitys tiedosta sekä oppijan aktiivisesta roolista sen omaksumisessa. Yksilön tieto itsestä ja ympäristöstä rakentuu kognitiivisista prosesseista, joita ovat esimerkiksi informaation vastaanotto, havaitseminen, valikointi, taltiointi, tulkitseminen, arvottaminen ja aktiivinen kehittäminen. Tämä kaikki tapahtuu enemmän tai vähemmän aktiivisessa vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. Tiedon määrällisen lisääntymisen sijaan oppiminen hahmotetaan oppijan mielen tietorakenteiden (skeemojen) laadullisena muutoksena, ajattelun kehittymisenä, tiedonkäsittelytaitojen oppimisena sekä niitä ohjaavien metakognitioiden kehittymisenä. Konstruktivistisen oppimisteorian näkökulmasta on ilmeistä, että *musiikin-tuntemuksen opetuksen behavioristiset käytänteet tulisi korvata aktiivista ja yksilöllistä oppimista tukevilla toimintatavoilla*. Toisaalta opetuksen olisi kyettävä ottamaan aiem-



paa paremmin huomioon myös oppimisen sosiaalinen ja kontekstisidonnainen luonne. (Anttila 2004, 26.)

Engeström (1990) erottaa oppimisstrategioissa eri tasoja sen perusteella, miten tietoinen oppija on oppimisestaan. Oppimisstrategian alinta tasoa edustaa palkkioiden ja rangaistusten pohjalta tapahtuva, usein tiedostamaton ehdollistuminen. Mallioppiminen, jossa oppija esikuvaa jäljittelemällä omaksuu tietyn käyttäytymismallin, muistuttaa ehdollistumista. Siihen pätevät myös samat rajoitukset kuin ehdollistumiseen. Astetta tietoisempina oppimistapana Engeström näkee oppimisen yrityksen ja erehdyksen kautta. Siinäkin ihmiselle ominainen suunnitteleva tietoisuus jää sivurooliin. Ehdollistuminen, mallioppiminen ja yritys-erehdys -menetelmä kuuluvat niin sanottuihin *pintasuuntautuneisiin oppimisstrategioihin*, joille on tyypillistä opiskelijan yritys toimia jonkinlaisena ”muistikoneena”, joka painaa opiskeltavat asiat mieleensä sellaisenaan. Pintasuuntautunut tieto on atomistista, sillä oppilas omaksuu tietoa ”pala palalta” alleviivaten kappaleen kappaleelta kirjassa, josta ei näin muodostu selkeää kokonaiskäsitystä. (Engeström 1990, 22–25.) Tutkimuksessa tekemäni kartoituksen pohjalta on tärkeä löytää vaihtoehtoja musiikin tuntemuksen opetuksessa vallalla olleille pintasuuntautuneille oppimisstrategioille.

Engeströmin (1990) mukaan korkealaatuinen oppiminen edellyttää tietoista orientoitumista opittavan asian ehtoihin ja periaatteisiin. Tietoisesti orientoitunut oppija muodostaa opiskeltavasta asiasta riittävän selkeän kokonaiskuvan jo opiskelun alussa. Samalla opiskelija pyrkii selvittämään itselleen opittavaan asiaan tai suoritukseen sisältyvän yleisen periaatteen, jota voi soveltaa erilaisten jatkotehtävien ratkaisemisessa. Tällaista oppimisstrategiaa kutsutaan myös *syvätason oppimiseksi*. Sille on ominaista se, että opiskelija yrittää ymmärtää, mitä tekstillä tarkoitetaan, ja mikä on sen keskeinen sanoma. Lisäksi opiskelu on tietoista ja kriittistä, joten hän pohtii myös opitun totuudellisuutta ja käyttöarvoa. (Engeström 1990, 25–26.) *Musiikintuntemuksen opetus olisi tärkeää muotoilla entistä paremmin syvätason oppimista tukeväksi*. Tässä voi auttaa myös se, että opetus muotoillaan sellaiseksi, että se antaa tarttumapintoja erilaiset oppimistyyliä omaaville henkilöille. Oppimistyyliä jaetaan tyypillisesti neljään perustyyppiin; audiitiiviseen, kinesteettiseen, visuaaliseen ja taktilliseen. Näistä strategioista voi muodostua myös sekatyyppejä. (Marila 2006, 35.)

Motivaatio on vahvassa vuorovaikutuksessa oppilaan opiskelustrategian kanssa, ja siksi on tärkeä huomioon silloin, kun pyritään luomaan syvätason oppimisen

mahdollistavia oppimistilanteita. Engeström (1990) esittelee kolme motivaatiotyyppiä. *Tilannekohtainen motivaatio* syntyy, kun ulkoisten tekijöiden kiehtovuus vaikuttaa opiskeluun. Esimerkkejä tällaisista tekijöistä ovat opettavan asian uutuudenviehätys, opettajan persoonallisuus, tai hänen käyttämänsä tehokkaat viihdykkeet. Tällainen opiskelumuoti on tavallisesti lyhytjänteinen, altis häiriöille ja suuntautuu usein toisarvoisiin kohteisiin. Toisena motivaatiotyyppinä Engeström erottaa *vieraantuneen eli välineellisen opiskelumuotia*, jossa opiskelu perustuu ulkoisten palkkioiden tavoitteluun tai pyrkimykseen välttää epäonnistumisia. Tällöin opiskelua motivoi lähinnä tentin läpäiseminen ja arvosanat. *Sisällöllistä* motivaatio on taas silloin, kun opiskelu pohjautuu aitoon mielenkiintoon opittavaa asiaa ja sen käyttömahdollisuuksia kohtaan. Tällöin motivaatio syntyy opiskelijan oivaltaessa opiskeltavan asiakokonaisuuden ”käyttöarvon” vaikkapa ammattitaitonsa kehittäjänä tai yhteiskunnallisessa toiminnassa tarvittavien taitojen lisääjänä. Tutkimusten perusteella näyttää siltä, että välineellinen motivaatio on läheisessä yhteydessä pintatason oppimiseen. (Engeström 1990, 29.)

*Musiikintuntemuksen opetuksessa olisi tärkeä löytää uudenlaisia keinoja ruokkia oppilaan sisällöllistä motivaatiota.* Anttilan (2004) mukaan se on ensisijainen lähtökohta musiikinopiskelussa. Sisällöllisesti motivoitunut musiikinopiskelija rakastaa musiikkia ja kokee opiskeltavat sisällöt palkitseviksi. Välineellisesti motivoituneen opiskelijan toiminta tähtää palkinnon saavuttamiseen tai epäonnistumisen välttämiseen. Musiikinopiskelusta saatavat ulkoiset palkkiot ovat tyypillisimmillään juuri todistusten ja tenttien arvosanoja sekä sosiaalisia palkkioita, kiitosta ja arvostusta. (Anttila 2004, 75.)

Engeström (1990) on kuvannut myös motivaatio-ongelmiin ehdotettuja ratkaisuja. Yhden ratkaisumallin mukaan opettajan tulisi olla karismaattinen showmies, joka pitää oppilaansa vireinä antamalla heille jatkuvasti vaihtuvia ärsykeitä ja viihdykkeitä. Tämä malli voi kuitenkin hukata mahdollisuuden siitä, että oppilaat kiinnostuisivat opittavan asian sisällöstä. Oppilaat jäävät kohteen asemaan samalla tavoin kuin viihdyksessä, ja myös viihdyttäjänä toimivan opettajan osa on raskas. Toisessa ratkaisumallissa opiskelijoiden motivaatio turvataan ottamalla heidän toiveensa opetuksen lähtökohdaksi. Tällöin opettajan omien opetustarpeiden korostaminen johtaa ristiriitaan oppilaiden toiveiden kanssa, ja nostaa oppilaat ”henkiseen vastarintaan”. Tällaisia ristiriitoja ei kuitenkaan saisi pitää kaikin keinoin vältettävänä uhkana. Ei ole tarkoituksenmukaista, että opettajan mukautuu opportunistisesti oppilaiden subjektiivisiin toiveisiin, sillä nämä tarpeet eivät välttämättä lainkaan vastaa oppilaiden todellisia tarpeita. Ristiriitojen

välttämisen on itse asiassa oppilaiden aliarvioimista. Kun oppilas joutuu tiedostamaan ristiriidan tietojensa ja taitojensa sekä uuden tehtävän vaatimusten välillä, hän hyväksyy tilanteen eikä automaattisesti asetu vastarintaan. Päinvastoin – ja etenkin jos ristiriita vi- ritetään taitavasti ja kohdistetaan oleellisiin kysymyksiin, oppilas pitää sitä haasteena. (Engeström 1990, 30–31.)

Kognitiivisen prosessoinnin lisäksi konstruktivismiin voidaan katsoa liittyvän myös emotionaalinen ulottuvuus. Lilja–Viherlampi (2007) on esittänyt tunteiden olevan keskeinen osa ihmisen kokemustodellisuutta. Nykytutkimuksen mukaan keskushermosto reagoi tilanteiden merkitykseen ja painoarvoon erilaisilla tunteilla, jotka kertovat meille asioiden tärkeydestä ja merkityksellisyydestä. Tunteiden avulla ihminen luo järjestystä valtavaan aistiärsykkeiden tarjontaan. Opetussuunnitelmakielessä oppiminen on kuitenkin usein pelkistetty vain ”tiedon prosessoinniksi”, jolloin ihmisen ihmisen tunneolemus helposti unohtuu. Näin tapahtuu, koska tunteet eivät sovi maailman rationaalisen hallin- nan piiriin. Tästä syystä ajatellaan, että koulutodellisuutta on helpompi hallita sulkemalla tunteet pois oppimistilanteista. Erilaiset tunteenilmaukset muodostavat kuitenkin mer- kittävän työrauhahäiriöiden joukon. (Lilja–Viherlampi 2007, 166–167.) Myös yleisen musiikkitiedon menneisyydestä tekemässäni kartoituksessani oppilaiden negatiiviset tunteet ja tunnelmat näyttelivät merkittävää roolia. *Tästä syystä opetuksensuunnit- telun tavoitteeksi on otettava ryhmän turvallisen tunneilmapiirin luominen.*

Tunnekasvatuksen onkin katsottu edistävän yksilöllisyyden ja itsenäisten va- lintojen kehittämistä. Taidekasvatus voi toimia merkittävänä tunnekasvatuksen edistä- jänä. Kun lapselle tarjotaan musiikkia, kirjallisuutta ja teatteria, hänelle avautuu uusia arvomahdollisuuksia. Tunnekasvatuksen keskeinen tehtävä on merkityksellisyyden nä- kökulman tarjoaminen niin, että oppilas oppii tulkitsemaan ja arvioimaan tunteitaan sekä vahvistamaan omia mielekkyyskokemuksiaan. Ilman kosketusta omiin tunteisiinsa ja niiden välittämiin merkityksiin ihminen ei voi ymmärtää itseään ja sitä, mikä tekee hä- nen elämästään mielekäästä. (Lilja–Viherlampi 2007, 168–170.) Musiikkikasvatus voi- daan tästä näkökulmasta hahmottaa tunnekasvatuksena, joka esimerkiksi musiikillisten merkitysten tulkitsemisen kautta laajentaa oppilaan ymmärrystä omista tunteistaan ja vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa.

Anttilan (2004) mukaan myös musiikkiopistoissa olisi tärkeää soveltaa koko- naisvaltaista, oppimisen affektiivisen puolen huomioivaa konstruktivistista tiedonkäsi- tystä. Siinä tieto ei ole tietäjistä riippumatonta heijastusta maailmasta vaan se konstru-

oituu kognitiivisissa, affektiivisissa ja sosiaalisissa prosesseissa. (Anttila 2004, 22–24.) Anttilan mukaan oppituntien myönteinen ilmapiiri on mielekkään opiskelun välttämätön, muttei riittävä edellytys. Tavallisesti oppilas kokee oppitunnin tunneilmapiirin myönteiseksi silloin, kun hän pitää opettajasta. Opettajan ja oppilaan persoonallisuuksien täytyykin kohdata inhimillisellä tasolla, heidän täytyy hyväksyä toisensa ihmisinä, viihtyä toistensa seurassa ja oppilaan suoritustasosta riippumatta kunnioittaa toisiaan. (Anttila 2004, 109.) Tutkimuksessani onkin tärkeää *positiivisen tunneilmapiirin syntymistä ja oppilaan voimaantumista edistävien opetuskäytänteiden löytäminen*. Tässä on huomioitava että musiikintuntemuksen ollessa ryhmämuotoinen oppiaine sen ilmapiiriin vaikuttavat myös ryhmädynamiikka ja oppilaiden keskinäiset suhteet.

Henkilökohtaisen musiikkisuhteen näkökulmasta musiikintuntemuksen opetuksessa on annettava tilaa oppilaan omien tavoitteiden toteutumiselle. Nämä tavoitteet voivat olla monenlaisia. Monet tutkimukset ovat osoittaneet, että sosiaaliset tavoitteet ovat tärkeitä kognitioiden, emootioiden ja opiskelusuoritusten määrittäjiä. Niiden perusteella sosiaalisten tavoitteiden toteutuminen on mielekkään opiskelun ja hyvien opiskelusuoritusten tärkeä edellytys. Toisinaan sosiaaliset tavoitteet ovat oppilaille jopa tärkeämpiä kuin varsinaisiksi opiskelutavoitteiksi nimetyt tavoitteet. Sosiaalisia tavoitteita on luokiteltu erilaisin periaattein. Anttilan (2004) jakaa sosiaaliset tavoitteet neljään luokkaan: 1) sosiaalisen hyväksynnän, 2) vastuullisuuden, 3) aseman sekä 4) liittymisen tavoitteisiin. Kouluikäisillä sosiaaliset tavoitteet voivat kohdistua sekä vertaisryhmään että aikuisiin. Sosiaaliset ja opiskelukeskeiset tavoitteet eivät ole toisistaan riippumattomia vaan monella tavalla vuorovaikutteisia. Opettajan ja oppitunnin tunneilmapiirin vaikutus oppilaan opiskelutavoitteisiin riippuu siitä, kuinka hyvin opettaja tuntee ja osaa ottaa huomioon kunkin oppilaan sosiaaliset tavoitteet ja valjastaa ne tukemaan opiskelua ja oppilaitoskulttuuriin sitoutumista. (Anttila 2004, 100–102.) Tästä näkökulmasta käsin pyrin tutkimuksessa kehittämään kurssia siihen suuntaan, että sen *opiskelutavat mahdollistavat myös oppilaan sosiaalisten tavoitteiden toteutumisen ja vuorovaikutuksen rikauden sekä vertais- että opettaja-oppilassuhteissa*.

### 3.3 Musiikkioppilaitosten musiikinhistoriaopetuksen perinteestä

Unkari-Virtanen (2009) on kuvannut musiikinhistorian opettajan kiinnittymistä alansa traditioon. Aineen opetuksen toimintatavat ovat muotoutuneet musiikinhistoriankirjoitusten pohjalta, mutta opetuskäytänteiden pedagoginen tarkastelu on laiminlyöty. Siitä huolimatta, että musiikinhistoriaa opetetaan kaikissa suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa taiteen perusopetuksesta korkea-asteelle, sen opetuksen näkökulma on ollut vain vähän esillä julkisessa keskustelussa. Asiasta ei myöskään ole tutkimustietoa. Opettajan historiakäsitykset ja historiatietoisuus, juontuvat historiakulttuurista, johon opettaja on omien opintojensa kuluessa kiinnittynyt. Historiatietoisuutta ja -käsityksiä tuottavan historiakulttuurin käsite on 1980-luvulla juurtunut akateemisiin tarkasteluihin. Sillä viitataan tapoihin ja areenoihin, joilla tuotetaan, välitetään, esitetään ja käytetään menneisyyttä koskevia käsityksiä ja tietoa. Ihmiset ammentavat historiakulttuurin tarjoamista mahdollisuuksista oman enemmän tai vähemmän tiedostetun historiakäsityksensä, joka luo pohjan myös musiikinhistorian opetukselle. (Unkari–Virtanen 2009, 19.)

Treitlerin (2001) mukaan positivistiset musiikinhistoriankirjoittajat alkoivat teeskennellä tekevänsä luonnontieteiden mallin mukaista eksaktia tiedettä. Tämän seurauksena musiikinhistoriankirjoitusta alkoi ohjata naiivi objektiivisuuden kultti. (Treitler 2001, 364.) Unkari–Virtanen (2009) esittää modernin musiikinhistorian kerronnan katsotaan alkaneen 1700-luvun lopulla kirjoitettujen musiikinhistorian yleisesitysten myötä. Käsitys musiikinhistoriasta aikajanana juontuu näistä kirjoituksista. Lineaarisen historiakäsityksen taustalla on valistusajattelijoiden, kuten Immanuel Kantin, esittämä ajatus ihmisjärjen mahdollistamasta rajattomasta kehityksestä. 1800-luvulla musiikinhistorian tutkimusmenetelmäksi vakiintui lähdeobjektivismi, jossa historiallisten toimijoiden aiemukset ja toimenpiteet piirrettiin esiin tarkkoina ja autenttisen tuntuisina. Faktoihin ja dokumentteihin perustuvalla historiankirjoituksella tavoiteltiin lopullista ja oikeaa, ajasta, kirjoittajasta tai paikasta riippumatonta menneiden tapahtumien kuvausta. Tällaisessa tosiasioille ja niiden taustana oleville dokumenteille perustuvissa universaalihistorioissa ei kirjoittajalla, hänen näkemyksillään tai hänen aikakautensa maailmankuvalla ja kysymyksenasetteluilla nähty olevan merkitystä. (Unkari–Virtanen 2009, 24.)

1900-luvun alussa musiikinhistorian kerronnan aihepiiri alkoi jo muistuttaa nykyistä musiikinhistorian opetusta. 1800-luvulla vallinneen nerokultin kritiikistä virisi

1900-luvun alussa tarve uudistaa musiikinhistoriankirjoituksen tematiikkaa, johon vastattiin tyylikausijaottelulla. Jaottelu palvelee musiikinhistorian opetuksessa edelleen samaa tarvetta tarjoten tarkasteluille suhteuttamiskehyksen, jonka käsitteistöön musiikin piirteitä voidaan yhdistää ja vertailla. Sitten musiikinhistorian tarkastelun kohteeksi miellettiin säveltäjänrojen sijaan heidän teoksensa ja näkemys näiden huippuja edustavien merkittävien teosten ajattomuudesta. (Unkari–Virtanen 2009, 25.)

Weber (2001) esittää keskeisemmäksi länsimaisen taidemusiikin ajattelumalliksi musiikillinen kaanonin, jossa tietyt säveltäjät, teokset ja esityskonventiot on kritiikittä nostettu ylivertaisiksi esikuviksi. Musiikinhistorioitsijat ovat pitkään ottaneet teoskaanonin annettuna, ja näyttää siltä, ettei ongelmaa pitkään aikaan ei edes tiedostettu. (Weber 2001, 336.) Aikajanelle sijoitetut säveltäjät, teokset ja tyylikaudet muodostavat monissa oppikirjoiksi tarkoitetuissa yleisesityksissä perustan länsimaisen taidemusiikin historianopetukselle. Niissä kanonisoitua teosrepertuaaria on pidetty parhaimpien teosten korkeaa taiteellista arvoa kiteyttävänä sekä sukupolvien saatossa jalostuneena esteettisenä mittapuuna. Auktorisoitu teoskaanon on määrittänyt suunnan myös musiikinhistorian tutkimukselle ja sen vanavedessä uivalle opetukselle. Teoskaanonin myötä merkkiteosten kokoelmalle on muotoutunut pysyvä, ajasta ja kulttuurista riippumaton arvonsa. Tämä puolestaan on heijastunut musiikinhistorian opetukseen kerronnan pysähtyneisyytenä. Kaaanonin ollessa staattinen ei kerrontaakaan ole tarvinnut muuttua. (Unkari–Virtanen 2009, 32.)

Sarjalan (2002) mukaan musiikinhistorioitsijat ovat vanhastaan olleet menneisyydessä luotujen mestariteosten asiantuntijoita ja säveltäjäkaanonin nöyriä tulkkeja. Kirjoituksissakin musiikilla on tarkoitettu yksipuolisesti länsimaista taidemusiikkia. Nykyisin tutkijat ovat kuitenkin luopuneet siitä harhakuvitelmasta, että menneisyys voidaan rajata omaksi ilmiökentäkseen, joka on riippumaton historioitsijan tarkastelutavasta. Näin kaanonista liikkeelle lähtevä historiankirjoitus on vain yksi tietämisen tapa muiden joukossa. (Sarjala 2002, 16–17.) Unkari-Virtanen (2007) viittaa filosofi Hans-Georg Gadameriin, jonka ajatuksen mukaan tarkastelutavat syntyvät historiallisen kehityksen tuloksena. Tästä syystä ne ovat ajassa muuttuvia. Myös musiikinhistorian aihepiirit ovat aina vastanneet aikansa tarpeisiin ja ilmentäneet sen maailmankuvaa. Tästä syystä opetuksen tulisi ennen kaikkea edistää opiskelijoiden historiatietoisuutta. Kun ilmiöiden historiallisuus tiedostetaan, niin tradition ohjaava vaikutus pienenee. Historiatietoisuuden edistämiseksi musiikinhistoria tulisi hahmottaa sekä kerrontana että kollektiivisena

muistamisena, joita välitetään eteenpäin instituution opetuksessa. Musiikinhistoria on myös instituution historiakulttuurin tuote, joka perustuu yhteisölliseen muistamiseen, muistuttamiseen ja historiallisen tietoisuuden rakentamiseen. (Unkari–Virtanen 2009, 19, 30 ja 43.) *Myös musiikinhistorian ja -tuntemuksen opetuksessa tulisi tiedostaa nämä musiikinhistorian tutkimuksen ottamat edistysaskeleet.*

Historiakulttuuriin sisältyy paljon muutakin kuin vain akateemisen tutkimuksen tuottamaa tietoa. Musiikinhistorian opettajien ja opiskelijoiden käsityksiin vaikuttavat monet muutkin tekijät kuin heidän musiikkioppilaitoksissa saamansa opetus. Klassisen musiikin ammattilaisten yhteisöissä elää musiikinhistorian tutkimuksesta poikkeavia ”historiankuvia”. Musiikinhistoria liittyy paitsi musiikin vaiheista kertomiseen, myös soittamiseen ja tulkintaan liittyvään hiljaiseen tietoon. Tästä syystä opiskelijat omaksuvat historiakulttuuriin liittyviä käsityksiä ja konventioita monin eri tavoin. Näin. musiikinhistorian opiskelussa yhdistyy useita ”hiljaisen tietämisen tai taitamisen” tapoja, jotka voivat radikaalisti poiketa musiikinhistorian opettajan tai oppikirjojen välittämästä virallisesta tiedosta. Hiljaista tietoa voi omaksua esimerkiksi soitonopettajan käytännön työkentelyä ja ohjeita seuraamalla tai erilaisia tulkintoja vertailemalla. Myös tällaisen tiedon tulisi Unkari–Virtasen mukaan tulla osaksi musiikinhistorian oppikirjojen ja tutkimusten välittämää tietoa. (Unkari–Virtanen 2009, 33 ja 35.) Näiden näkökulmien valossa tutkimukseen liittyvään *musiikintuntemuksen opetukseen tulisi löytää entistä moniperspektiivisempiä tarkastelutapoja, jotka kytkeytyvät entistä paremmin oppilaan kehittymiseen muusikkona.*

### **3.4 Musiikki itseilmaisun ja kommunikaation välineenä**

Perinteiselle musiikkitiedon opetukselle on ollut leimallista abstraktien asioiden ilman soveltamista tapahtuva kapea-alainen tarkastelu. Burnhamin (2001) mukaan sävellysten lähestymisessä vallinneita käytäntöjä selittää se, että 1900-luvun alun eurooppalaisessa ajattelussa siirryttiin musiikin sisältöjen ja sävelsymboliikan tarkastelusta painottamaan musiikin rakenteita ja muotoa. Tämän seurauksena 1800-luvulla vallinnutta intuitiivista näkökulmaa, jonka mukaan musiikki välitti erilaisia merkityssisältöjä, alettiin pitää vain subjektiivisena spekulatiiona. (Burnham 2001, 194.)

Lehtonen ja Juvonen (2009) esittävät formalistisen suuntauksen juurten olevan valistusfilosofiassa, jota mm. Immanuel Kant edusti. Kantin filosofia ennakoiki myös tie-

teellistä positivismia kiteyttämällä näkemyksen, jonka mukaan kaikki ongelmat voidaan ratkaista järkeilemällä. Musiikin formalistinen paradigma kiteytyi Eduard Hanslickin (1825–1904) teoksessa *Vom Musikalischen Schönen* (Musiikin kauneudesta), jossa vastustettiin tunne- ja sisältöestetiikkaa väittäen, että musiikin vaikuttavuuden ydin on sen ”soiden liikkuvissa muodoissa”. Hanslickin mukaan musiikki kuuluu ”ymmärryksen piiriin”, minkä vuoksi kuulijan on sitä ymmärtääkseen sivuutettava tunteensa ja tarkasteltava musiikkia ”mielensä avulla”. Vaikka Hanslickin teos oli omana aikanaan kiistanalainen, se siirsi tarkastelun painopisteen musiikkielämyksistä ”puhtaaseen musiikkiin”, johon ei liittynyt mitään ulkopuolista: tunteita, narratiivia tai kokemuksia. (Lehtonen ja Juvonen 2009, 1-2.)

Elliott (1995) on todennut formalistisen suuntauksen johtaneen myös musiikkikasvatuksen kentällä niin sanotun esteettisen musiikkikasvatusfilosofian ylivaltaan. Sen mukaan musiikki ei kerro tarinaa tai symboloi mitään itsensä ulkopuolista vaan vain tunteiden yleisiä muotoja. Tämän vuoksi musiikista ollaan kiinnostuneita vain esteettisenä kokemuksena. (Elliott 1995, 22 ja 27.) Unkari–Virtanen (2009) nostaa esille saksalaisen musiikkisosiologi Theodor Adornon (1903–1969) kehittämät kuulijatypologiat, joiden avulla hän arvotti erilaiset kuuntelutavat ja kuunneltavan musiikin. Adornon mukaan arvokkain ja korkeinta musiikillista asiantuntijuutta edustava kuuntelutapa oli niin sanottu ”rakenteellinen kuunteleminen”. Emotionaalinen kuunteleminen samoin kuin tai jazzin tai iskelmien kuunteleminen olivat vähemmän arvostettuja tai banaaleja. (Unkari–Virtanen 2009, 26.)

Musiikin mieltäminen itsensä ulkopuolelle viittaamattomaksi rationaaliseksi järjestelmäksi on kuitenkin ilmiönä varsin nuori. Musiikin merkitysten ja kommunikatiivisen ulottuvuuden rooli oli merkittävä antiikin Kreikan ajoista aina 1800-luvun romantiikkaan. Antiikissa musiikki oli tärkeä osa ohjelmallista kokonaisuutta, johon kuului myös runoutta ja tanssia. Tämän vuorovaikutteisen kokonaisuuden ajateltiin olevan voimakkaasti sidoksissa luontoon ja ihmisyyteen. (Burnham 2001, 193.) Musiikin tehtävänä primitiivisissä kulttuureissa oli toimia erilaisten rituaalien nostattavana voimana, tunteiden ilmaisukeinona ja kiinteänä osana yhteisöä. Kun tarkastelemme musiikin merkityksiä esihistoriallisen ihmisen elämässä, huomaamme, että musiikilla on vielä tänä päivänäkin samankaltaisia ulkomusiikillisia merkityksiä. (Ahonen 1993, 64.)

Vielä 1800-luvulla ennen musiikin rationaalisen hahmottamisen syntyä oli musiikin ja ulkomusiikillisen välillä vahva liitto. Romanttisen ajan esteettisten normien



muotoutuessa säveltäjät etsivät musiikista sanoja ja runoutta korkeampia ideoita, henkeä, joita runoudessa voitiin korkeintaan tavoitella. Tämä liittyi romanttiseen käsitykseen, jonka mukaan ihminen ei enää ollut sidottu luontoon, vaan todellisuus hahmottui vaalitusta myyttisestä ideaalista erillisenä. Romantiikassa musiikkia pidettiin symbolisena keinona kadotetun ideaalin ilmaisemiseen, samalla kun se muistutti ihmisen ja luonnon välisestä siteestä. Musiikin nähtiin myös vaikuttavan kuulijoihin symbolisesti syvällä persoonallisella tasolla. Musiikin merkitykset nähtiin viittauksina, jotka kuulija kykenee nivomaan mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Tähän pohjautui myös ajan tapa analysoida musiikkia. Romantiikassa oli vallalla hermeneuttinen eli selittävä ja musiikin tulkintaan perustuva näkökulma, jonka mukaan musiikin ymmärtäminen edellyttää aina intuitiivista näkemystä, mistä syystä kuulijan ajateltiin ymmärtävän musiikin merkityksistä omaa sielua ja henkistä käsityskykyään käyttämällä. (Burnham 2001, 193–195.)

Perinteisessä musiikintuntemuksen opetuksessa ei tekemäni historiallisen analyysin perinteisesti juuri käsitelty musiikin merkitysten kokemuksellista ja kommunikatiivista ulottuvuutta. Sitä vastoin opetus on keskittynyt voittopuolisesti musiikin määrällisten parametrien ja ominaisuuksien ulkolukuun, mikä johtaa ymmärtämisen ja soveltamisen kustannuksella tapahtuvaan atomistisen tietomäärän kasvattamiseen. Nykyaikainen musiikkipsykologia antaa kuitenkin vahvoja viitteitä siitä, että musiikki on monitahoinen subjektiivinen merkityksenantokokemus, jolla on erityisen vahva yhteys mielikuvitukseemme. Seuraavaksi tarkastelen erilaisia musiikkipsykologisia ja -terapeuttisia näkökulmia, joiden avulla on mahdollista kehittää musiikintuntemuksen opetusta sekä erityisesti siihen liittyvää kuuntelukasvatusta suuntaan, joka antaa oppijalle uusia mahdollisuuksia merkityksellistää subjektiivisia musiikkikokemuksiaan.

Vaikka musiikki yleisesti mielletään havaittavaksi, havaittavaa sanallista tai instrumentin tuottamaa ilmaisua sisältäväksi fyysiseksi tai sosiaaliseksi toiminnaksi, edustaa se yhtä paljon sisäistä: ajatuksia ja tunteita sekä erilaisia mielleyhtymiä herättävää käsitteellistä maailmaa, jonka kokeminen edellyttää aistihavaintoa ja inhimillisen subjektin tekemää tulkintaa. (Juvonen 2000, 36.) Ahonen (1993) esittää, että juuri kommunikaatio on musiikissa keskeistä. Siitä huolimatta, että musiikilliset äänet eivät välttämättä sisälläkään mitään tiettyä tarkoitusta, on musiikkia kautta aikojen pidetty tärkeänä kommunikaatiomuotona. Musiikin muodot voivat olla abstrakteja, mistä syystä jokainen kuulija kokee ne omalla tavallaan ja antaa niille omia merkityksiään. Musiikki on tunteiden kieli, jonka ymmärtämiseen ei tarvita älykkyyttä tai harjoittelua. (Ahonen 1993, 62.)

*Tästä näkökulmasta musiikintuntemuksen opetuksen tulisi purkaa formalismiin perustuvia toimintamalleja, ja pyrkiä entistä paremmin ottamaan musiikin kokemuksellinen puoli huomioon.*

Lehtosen (2004) mukaan musiikki avautuu kuulijalleen aina hänen omasta elämysmaailmastaan käsin. Musiikki on vastaanottajalleen olemassa juuri sillä tavalla kuin hän sen oman minuutensa suomissa puitteissa kokee. Se sävyyttää käyttämättä mitään kerronnallisia keinoja. Musiikillinen ajattelu liikkuu alueella, jolta kaikki luova toiminta ammentaa voimansa, sanojen tuolla puolen, symbolisten ja ruumiillisten prosessien rajamailla. Musiikki-ilmaisulla on läheinen yhteys ihmisten tapaan käsitellä tunteita, vuorovaikutussuhteita ja niihin liittyviä miellyttäviä ja epämiellyttäviä kokemuksia. Musiikki on viestintää, jonka muodot kantavat minuudestamme lähteviä merkityksiä, jotka ovat ymmärrettävissä toisessa samalla tavalla virittyneessä minuudessa. Ihmisten kokemukset voivat olla erilaisia, mutta musiikkikokemukseen liittyvä samastuminen mahdollistaa niiden yhteisen kokemisen. Musiikki myös ilmaisee asioita, jotka ovat sanallisen ilmaisun tavoittamattomissa, ja sillä on sisällöllistä moniselkoisuutta, jota sanoilla ei voi olla. Musiikin voi myös ajatella olevan valkokangas, joka heijastaa minuutemme prosesseja. Musiikki vetoaa suoraan kokemukseemme ja puhuttelee tuntevaa minuuttamme. (Lehtonen 2004, 19–20.)

Musiikin kuunteleminen näyttäytyy Unkari–Virtasen (2005) aineistossa henkilökohtaisena tapana kohdata musiikillinen kulttuuriperintö. Kohtaamisesta aukeaa mahdollisuus ymmärtämiseen, joka suuntautuu yhtäältä omaan itseen – omiin ennakkokäsityksiin, kuuntelemisen tapoihin, musiikillisiin skeemoihin ja mieltymyksiin – ja toisaalta itse musiikkiin, nykyhetkessä soivaan historiaan. (Unkari–Virtanen 2005, 149.) Elliottin (1995) mukaan musiikinkuuntelu on monitasoinen merkityksellistämiskokemus. Musiikilliset teokset sisältävät kulttuurispesifejä uskomuksia, arvoja ja tulkintoja. Teokset ovat sosiokulttuurisia rakennelmia, joiden vastaanottamiseen liittyy tietoisuus kulttuurisideologisesta informaatiosta. (Elliott 1995, 184). *Näistä lähtökohdista käsin musiikintuntemuksen opetuksessa olisi erilaisten musiikin tunnistamistehtävien sijaan hyvä lähteä liikkeelle niistä kokemuksista, tunteista, mielikuvista ja asenteista, joita musiikki oppilaan mielessä herättää.* Siihen liittyvä konkreettinen kuunteluharjoitus voidaan toteuttaa vaikkapa piirtämällä tai kirjoittamalla musiikin inspiroimien assosiaatioiden pohjalta. Tällainen palvelee oppilaskeskeisyyttä ehkä parhaalla mahdollisella tavalla ja syventää oppilaan henkilökohtaista suhdetta musiikkiin.

Musiikki voi saada aikaan myös kollektiivisia merkityksiä ja tunteita kokonaisten kansakuntien mielissä. Musiikki kuuluu olennaisesti kaikkiin kulttuureihin ja yhteiskuntajärjestelmiin. Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa musiikkia tarkastellaan yhteisöjen kollektiivisesta kokemus- ja elämysmaailmasta käsin. Musiikki luo erilaisia alakulttuureja ja on vahvasti mukana yhteiskunnallisissa muutosprosesseissa. (Ahonen 1993, 62–63.) Juvosen (2000) mukaan musiikki on kuitenkin ilmaisumuotona kulttuurisidonnainen, sillä sen ilmenemismuodot ja vaikutustavat muotoutuvat erilaisissa kulttuuriympäristöissä saatujen kokemusten kautta, joiden pohjalta eri musiikkiperinteet kehittävät omat käyttäytymismuotonsa ja käsitteistönsä. Nämä perustavaa laatua olevat musiikkikäsitteet ohjaavat yksilön kaikkea musiikillista toimintaa. (Juvonen 2000, 36.) *Tämän vuoksi musiikintuntemuksen opetuksessa on tärkeä tarkastella myös sitä, miten musiikki vaikuttaa erilaisissa kulttuurisissa prosesseissa yksilöitä yhdistäen ja erottaen.* Konkreettisenä esimerkkinä tästä voisi olla esimerkiksi *Finlandia-hymnin* oppilaissa herättämien tuntemusten ja assosiaatioiden tarkastelu.

Deliege (2006) on kuvannut sitä, miten luovuus vaikuttaa analogioiden kautta. Säveltämisessä musiikillisen ja ulkomusiikillisen välistä analogiaa on historian eri aikoina käytetty esimerkiksi barokin, klassismin ja romantiikan aikana. Analogioita on synnytetty esim. soinnin ja rekisterinkäytön keinoin, joita käyttämällä on kuvattu ulkomusiikillisiä ilmiöitä. Esimerkiksi huilun sävelkuvioilla on kuvattu linnunlaulua, käyrätorvella on luotu mielikuva metsästyksestä ja patarumpujen avulla on saatettu viitata ukkoseen. Deliegen mukaan luova mielikuvitus pohjautuu usein analogioihin, jotka sisältävät joko osittaisia tai sattumanvaraisia samankaltaisuuksia. Analogia käynnistää mielesämme assosiaatioprosessin, joka luo yhteyden sellaisten asioiden välille, jotka eivät ensi silmäyksellä ole yhteydessä toisiinsa. Vastaavasti säveltäjät ovat eri aikoina pyrkineet kuvaamaan musiikilla sen ulkopuolisia asioita, jolloin he ovat esimerkiksi sointivärien, rytmien ja harmonioiden avulla rakentaneet viittauksia musiikin ulkopuolelle. (Deliege 2006, 64–67.)

Elliott (1995) antanut esimerkin siitä, miten kulttuuri ja ideologia voivat nivoutua musiikin sisällöiksi. Pohjimmiltaan romantiikka oli kapinointia eurooppalaista syntyperään pohjautuvaa eriarvoisuutta kohtaan. Se nousi sellaisia perinteisiä sääntöjä vastaan, jotka nostivat pienen aristokraattien luokan poliittisesti ja ekonomisesti yliver-taiseksi. Tietyt 1800-luvun musiikin käytännöt, ilmaisut ja karakterit manifestoivat näitä arvoja. Siinä, missä klassismin metaforana oli ollut kieli, muodostui romanttinen

metafora orgaanisesta muodosta, jonka avulla luotiin representaatioita luonnosta ja jostakin ylevästä. Romantiikan säveltäjät keksivät iskeviä musiikillisia ideoita, joissa käytettiin ”epäkieliopillisia” parametrejä, kuten sointia, tekstuuria ja dynamiikkaa. Tällaisella musiikillisten parametrien käsittelyllä oli tarkoitus myös auttaa yleisöä teosten vastaanottamisessa. Romantiikka antoi säveltäjille uudet mahdollisuudet ilmaisujensa laajentamiseen: musiikilla voitiin kuvata uudella tavalla luonnonilmiöitä kuten tuulta ja myrskyä tai vaikkapa samalla tavalla myrskyäviä tunteita. Romantiikkaan vaikutti myös hoveista pois muuttaneiden orkesterien kasvu. Elliottin mukaan kuulija voi menettää huomattavan osan musiikin merkityksistä, jos ei tunne musiikin ideologista ja kulttuurilista alkuperää. (Elliott 1995, 188–189.)

Kykyä ymmärtää ja välittää musiikissa olevia merkityksiä kutsutaan musiikilliseksi kompetenssiksi. Lehtonen (2004) viittaa Gino Stefanin musiikillisen kompetenssin teoriaan. Sen mukaan musiikillinen kompetenssi ei ole vain musikaalisuutta tai teknistä kykyä, vaan se käsittää yleisessä merkityksessään taidon tuottaa ja välittää merkityksiä musiikin avulla ja sen piirissä. Musiikki muodostaa laajan hierarkkisen ja nyansoidun taiteellisten koodien verkoston, joka pitää sisällään sekä kansanomaisuuden että hioutuneen taiteellisen kompetenssin. Teoria lähtee *yleisistä koodeista*, jotka ovat musiikin soivien merkitysten perusta. Yleisten koodien avulla havaitsemme ja tulkitsemme minkä tahansa kokemuksemme. Tällöin äänen sanotaan olevan korkea tai matala, lähellä tai kaukana, kova tai pehmeä jne. Stefani yhdistää sävelien avulla tapahtuvan kommunikation myös *sosiaalisista käytännöistä* lainattuihin koodeihin, jolloin sävellyksen alku voidaan esimerkiksi hahmottaa seremoniaalisena sisääntulona tai puheen alkuna. Myös melodian jäsenitys voidaan kuulla puheenomaisena fraseeruksena. Monet musiikin mitat muistuttavatkin vastaavia runon ja tanssin metrejä. Tällaiset koodit ja niitä edustava musiikki ovat historiallisina aikoina hallinneet erilaisia rituaaleja ja joukkotapahtumia. Sekä yleisten koodien että sosiaalisten käytäntöjen tasolla musiikki on kollektiivista. (Lehtonen 2004, 114–116.)

Musiikilliseen kompetenssiin liittyvät myös musiikilliset *tekniikat ja tyyli*. Stefani määrittelee musiikilliset tekniikat musiikin käytännöiksi, teorioiksi ja menetelmiksi. Tyyli taas ovat aikakausien, koulukuntien ja tekijöiden erityisiä tapoja toteuttaa erilaisia tekniikoita. Tyyli ja tekniikat ovat yhteydessä musiikin yleisten koodien ja sosiaalisten käytäntöjen tasoihin, sillä niiden luonne ratkaisee tavallisesti, minkälaisia ilmaisuja sisäistäviin tai minkä tyyliin musiikkiin ihminen kiinnittyy. (Lehtonen 2004, 114–116.)

Musiikintuntemuksen perinteisessä opetuksessa on yksipuolisesti keskitytty Stefanin jaottelun mukaisiin tekniikoiden, tyylien ja teosten opiskeluun. Ne ovat kuitenkin tavaltaan vain jäävuoren huippu. Musiikillisten tekniikoiden ja tyylien voidaan katsoa olevan kokoelma erilaisia tapoja toteuttaa musiikillisiä koodeja käytännössä. Yleisten koodien juuret taas ovat syvällä kulttuurissa ja ihmisenä olemisessa, joiden välittämisestä musii-kin kokemisessa ja esittämisessä on pohjimmiltaan kyse. Tarkastelemalla ja vertailemalla opetuksessa eritasoisia musiikillisiä koodeja oppilas voi entistä paremmin kehittää ymmärrystään sen suhteen, millaisia asioita hän esimerkiksi musisoidessaan yleisölle kanavoi.

Immosen (2007) mukaan esittäjä luo harjoitellessaan musiikista monitahoisia mielikuvia. Musiikkiin liittyvien mielikuvien aktiivista käyttöä voidaan hedelmällisesti soveltaa myös opetuksessa. Mielikuva voi kiinnittyä vaikkapa musiikissa hahmottuvaan ”ruusuiseen pilveen”. Immonen näkee mielikuvien käyttämisen välttämättömänä, koska musiikillinen ajattelu on suurelta osalta ei-kielellistä. Tällöin soittava oppilas toimii sanattomien tunnelmien välittäjänä. (Immonen 2007, 93.) *Tekemäni tarkastelun pohjalta koen tärkeäksi liittää musiikintuntemuksen opetukseen erilaisten merkitysten ja niihin liittyvää mielikuvatyöskentelyä, joista oppilaalle saattaa olla tämän musiikkiharrastuksen parissa hyötyä.*

### **3.5 Opetussuunnitelma ja musiikintuntemuksen kurssin toimintamahdollisuudet**

Koulutus on joutunut kahtalaisen huomion kohteeksi. Sitä on kuvattu sekä hallinnon säätelemäksi *poliittis-taloudelliseksi järjestelmäksi että didaktiseksi prosessiksi*, joilla ei useinkaan ole ollut sanottavaa yhteyttä toisiinsa. Siltana hallinnollisen ja didaktisen järjestelmän välillä on perinteisesti opetussuunnitelma, jota hallintojärjestelmä on kehitellyt lakien, asetusten ja poliittisen päätöksenteon pohjalta. Opetussuunnitelmien avulla yhteiskunta pyrkii määrittelemään koulutuksen tavoitteet ja takaamaan koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutumisen. Opetussuunnitelma muodostaa selkärangan didaktisten prosessien toteuttamiselle. Opettajan tehtäväksi on puolestaan muotoutunut opetussuunnitelman sisältöjen kääntäminen opetuksen kielelle käytännön opetustilanteissa. (Rauste von Wright ja von Wright 1999, 145.)

Opetussuunnitelma on vanhastaan ollut opetusopillisen perinteen avainkäsite ja kasvatustieteellisen tutkimuksen peruspilari, jonka määritelmät ovat kuitenkin olleet

vaihtelevia sekä kulloinkin vallitsevasta koulutusjärjestelmästä ja yleisistä kasvatustavoitteista riippuvaisia. Kuvattaessa opetussuunnitelmien historiallista kehitystä viitataan usein kahteen pääperinteeseen, joita voidaan yksinkertaistaen kutsua *ainekeskeiseksi ja oppilaskeskeiseksi*. Edellinen kiteytyi Johann Friedrich Herbartin (1776–1841) systemaattisen opetussuunnitelmaopin oppiainekeskeiseen ”*Lehrplan*”-käsitteeseen. Käytännössä Lehrplanien kehittäminen kytkeytyi koulutuksen laajamittaiseen (jopa valtakunnalliseen) hallintoon ja suunnitteluun. Siten Lehrplania voidaan pitää hallintotason käsitteenä. Oppilaskeskeisen opetussuunnitelma on puolestaan peräisin John Deweyn pyrkimyksistä kehittää lapsen intresseihin perustuvaa opetusta, ”*curriculumia*”, jolla tarkoitetaan lapsen toiminnasta ja oppimiskokemuksista lähtevää oppilaskeskeistä suunnittelua. Curriculumin käsite on liittynyt läheisesti paikallistason päätöksentekoon huomioiden kouluympäristön asettamat sosiokulttuuralliset lähtökohdat ja tavoitteet. Tähdentäessään oppimisen merkitystä oppilaan näkökulmasta curriculumin kehittäminen tuo väistämättä myös oppimisen tutkimuksen suunnittelun keskiöön. (Rauste von Wright ja von Wright 1999, 147–148.)

Peruskoulutuksen piirissä valtakunnallista suunnittelua ja ohjausta vähennettiin merkittävästi 1980 -luvulla, jolloin siirryttiin curriculum -ajattelun mukaiseen desentralisaatioon sekä opetussuunnitelmien paikalliseen, jopa koulukohtaiseen laatimiseen (Rauste von Wright ja von Wright 1999, 150–151). Sama tapahtui myös musiikkikoulutuksessa 2000-luvun alussa, jolloin keskusjohtoisuutta purettiin ja ainekeskeisiä opetussuunnitelmia muutettiin oppilaskeskeisemmiksi. Vuodesta 2004 alkaen kaikissa Suomen musiikkioppilaitosten liittoon kuuluvissa oppilaitoksissa on tullut noudattaa *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän mukaisia opetussuunnitelman perusteita*, jotka sisältävät muun muassa ohjeita kurssien sisällöistä ja arvioinnista. Opetussuunnitelman perusteet ohjaavat oppilaitoskohtaista opetussuunnitelmatyötä, jossa oppilaitoksen omat tavoitteet, toimintatavat ja sisällöt kootaan oppilaitoksen itse laatimaan opetussuunnitelmaan.

### **3.5.1 Musiikin perusteiden opetussuunnitelmat**

Musiikin perusteiden valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa paljon vapautta sekä oppilaitokselle että opettajalle oman opetuksensa järjestämiseen sen määrittellessä suhteelli-

sen väljästi opetuksen tavoitteet, sisällöt ja tasovaatimukset. Oppilaitoksen ja opettajan tehtävänä on näin ollen pohtia, mitkä ovat sopivia ja mielekkäitä keinoja tavoitteiden saavuttamiseen. Musiikin historian ja tyylien tuntemus on opetussuunnitelmassa määritelty musiikin perusteiden yhdeksi sisältöalueeksi. Muita perustason sisältöalueita ovat musiikin luku- ja kirjoitustaito sekä musiikin hahmottaminen. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 9.) Opettajan on huolehdittava siitä, että musiikinperusteiden opetus kattaa vähintään musiikinteorian, säveltapailun ja musiikkitiedon peruskurssien (SML:n kurssivaatimusten mukaisen) oppiaineeseen.

Käytännössä opettajat voivat opettaa musiikin perusteita haluamiaan pedagogisia keinoja käyttäen. Valtakunnallinen opetussuunnitelma suosittelee musiikin perusteiden opiskeluun myös erilaisia pedagogisia kokeiluja. Esimerkkejä tällaisista ovat säveltapailukonsertit, sävellys- ja sovitustyöpajat, sekä projekti- ja periodimuotoinen työskentely. Myös opetusryhmien koon tulee olla pedagogisesti tarkoituksenmukainen ja oppilasryhmän ikärakenteen huomioon ottava. Samoin oppilaan opinto-ohjelma ja musiikillinen suuntautuminen tulisi mahdollisuuksien mukaan ottaa huomioon opetusta järjestettäessä. Musiikin perusteiden sisältöalueita voidaan myös opettaa erikseen tai erilaisiksi aihekokonaisuuksiksi integroituna. Tärkeänä suosituksena opetussuunnitelmassa esitetään, että opetuksen kokonaisvaltaisuuden lisäämiseksi musiikin perusteiden opetus järjestetään etenemään rinnakkain instrumenttiopintojen kanssa sekä yhteis-  
musisointiin integroituna. (Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002, 9 ja 17–18.) *Musiikin perusteiden ja soitonopiskelun integrointiin liittyvien uusien lähestymistapojen kehittäminen opetuksessa on siis tärkeä seikka myös vallitsevan opetussuunnitelman pohjalta.*

Koska tein opetuskokeiluni Turun konservatoriossa, sen pohjana toimi oppilaitoksen oma opetussuunnitelma ja järjestely, jossa musiikintuntemusta opetetaan muista musiikin perusteista erillisenä oppiaineena. Suunnitelman tavoitteena on, että kurssin käytyään oppilas hallitsee musiikin historian ja tyylien keskeiset sisällöt, jotka kuvataan opetussuunnitelmassa. Musiikintuntemuksen peruskurssin opetussuunnitelma korostaa kuuntelukasvatusta, ja kurssilla tulisikin kuunnella mahdollisimman paljon musiikkiesimerkkejä historian eri kausilta, eri musiikinlajeista, eri soittimilta, eri säveltäjiltä ja eri maista. (Turun konservatorio 2003, 11.)

Tyylivalikoimaa voidaan opetussuunnitelman mukaan laajentaa myös taidemuusiikin ulkopuolelle, jolloin kuunneltavaksi suositellaan mm. suomalaista musiikkia ja 1900-luvun musiikkia. Oppilaan tulisi oppia erittelemään kulloinkin tarkasteltavasta teoksesta muun muassa seuraavia asioita: tyylikausi, tyylipiirteet, säveltäjä, maa, koulu-kunta, käyttötarkoitus ja mahdollinen tieto kappaleen sosiaalisesta merkityksestä. Myös esitykseen liittyviin seikkoihin tutustumista suositellaan. Lisäksi tarkasteltaviksi ehdotetaan melodiaa, rytmää, harmoniaa, muita tekstuurillisia piirteitä ja huomiota soinnin ilmiöistä. Kuuntelun lisäksi oppilaiden suositellaan tutustuvan ainakin joidenkin kuuntelujen teosten partituureihin sekä muihin, esimerkiksi oppilaiden ohjelmistoon kuuluvien kappaleiden nuotteihin. (Turun konservatorio 2003, 11.)

Turun konservatorion opetussuunnitelma sisältää myös suosituksen kurssin suoritukselta. Suorituksena oppilas esittelee ryhmätyön jostakin musiikin tyylilajista tai yksittäisestä teoksesta. Aiheena voi olla esim. näytelmä, tanssiesitys, varjokuvateatteri, nukketeatteri, musiikkikollaasi, askartelukollaasi, piirrosarja, esitelmä, kotisivu tai jokin muu sellainen. (Turun konservatorio 2003, 11.) Pitkästi pelkästään kuunteluun rajoittuva musiikintuntemuskurssi on opetussuunnitelmassa kuvattu toiminnallisesti melko rajatuksi. Musiikintuntemuksen jatkokurssin kohdalla on esitetty laajemmin kurssille erilaisia toiminnallisia oppimismahdollisuuksia. Vanhemmille opiskelijoille soveltuvina työtapoina suositellaan myös ryhmätöitä, ongelmakeskeistä työskentelyä, tutkivaa oppimista, esseiden kirjoittamista, kotisivujen laatimista, opiskelijan oman musiikkitietokansion tai -portfolion kokoamista sekä soittamalla ja laulamalla tapahtuvaa tutustumista esityskäytäntöihin. (Turun konservatorio 2003, 19.) Tutkimukseeni osallistuneet peruskurssin oppilaat olivat jo lapsuusiän ylittäneitä 14–17 -vuotiaita nuoria. Tästä syystä jatkokurssille tarkoitetut toiminnalliset ja ongelmakeskeiset työtavat soveltuivat hyvin myös opettamani peruskurssin lähtökohdaksi. Seuraavaksi pohdin erilaisia työtapavaihtoehtoja musiikintuntemuksen peruskurssin opetukseen.

### **3.5.2 Kurssin sisältöjen ja toimintatapojen valinnan taustoitus**

Seuraavaksi muodostan uusia opetuksellisia toimintamalleja, joita sitten sovellan opetuksessani käytäntöön. Keskeisiksi aineen opetuksen kehittämisessä ovat tutkimuksessa eri näkökulmilta nousseet oppilaan henkilökohtainen musiikkisuhde ja työvälineiden



antaminen oppilaan soitonopiskelun ja elinikäisen musiikkiharrastuksen tueksi. Näiden tavoitteiden toteuttamisessa hyödynnän opetuksessa yhteistoiminnallisia ja aktivoivia työtapoja. Tässä tärkeäksi lähtökohdaksi työlleni on rakentunut Deweyn (1955) näkemys sosiaalisen toiminnan merkityksestä kasvulle. Näkökulman mukaan oppimisen kontrollointi ei tosiasiaassa voi perustua kuriin. Jotta oppimisesta syntyisi oppilaalle mielekkäitä merkityksiä ja kokemuksia, oppilas tulisi sitouttaa joustavassa oppimisympäristössä tapahtuvaan mielekkääseen sosiaaliseen toimintaan. Deweyn mukaan siis oppimisympäristö on kasvatuksen kannalta keskeinen. Ympäristö ei saisi olla keinotekoinen vaan sen tulisi olla mahdollisimman luonnollinen. Sosiaalinen ympäristö koostuu kaikesta muiden kanssaihminen toiminnasta. Kasvatuksellisuus syntyy siitä, missä määrin yksilö tässä ympäristössä ottaa ilman pakottamista osaa toimintaan vertaistensa kanssa, ymmärtää tekemisen merkityksen, kehittää tarvittavat taidot ja saavuttaa emotionaalisen yhteyden. (Dewey 1955, 14-22 ja 26.) Tästä lähtökohdasta käsin olen tutkimuksessa pyrkinyt rakentamaan ja testaamaan sosiaalisen toiminnan varaan perustuvia ja aktivoivia työtapoja. Myös Elliott (1995) nostaa toiminnallisuuden keskiöön *praksiaalisessa musiikkikasvatustilfilosofiassaan*. Siinä musiikkikasvatuksen tehtävänä on opettaa oppilasta ymmärtämään musiikin moninaisia merkityksiä. Niiden aito sisäistäminen vaatii tekijäntietoa – kokemuksia musiikkitoiminnan harjoittamisesta. (Elliott 1995, 39 ja 68.)

*Kurssille valittujen uusien toimintatapojen välityksellä tavoitteeni on purkaa vallalla ollutta opettajajohtoista lähestymistapaa.* Oppilaiden toiminta- ja osallistumismahdollisuuksia lisätään oppilaan opiskelumotivaation kasvattamiseksi. Opetus on tärkeä *muuttaa dialogiseen* muotoon, jossa oppilaan sisäinen oppimisprosessi tehdään näkyväksi. Tämä kiinnittää myös oppilaan huomiota tiedoissaan oleviin aukkoihin ja antaa opettajalle mahdollisuuksia henkilökohtaiseen ohjaukseen. Näin oppilaan tiedolliset puutteet muodostavat ohjauksen mielekkään lähtökohdan, jota ei tarvitse hävetä tai peitellä. Historiallisen kartoitukseni pohjalta kurssiin on sisällytettävä enemmän myös konkretiaa ja asioiden kertaamista, jotta uudet sisällöt kiinnittyvät entistä mielekkäämmiin oppilaan aikaisempiin tietorakenteisiin.

Kokonaisvaltaista oppimista pyrin kurssilla tukemaan integroimalla läheisiä asioita kokonaisuudeksi. Integraation tulisi palvella oppimistavoitteita tarkoituksenmukaisesti; sitä ei saisi toteuttaa ”vain integraation vuoksi”. Lilja–Viherlampi (2007) puhuu persoonan integraatiosta asioiden integroinnin sijaan. Tämä tarkoittaa sitä, että todellinen integraatio tapahtuu oppilaan mielessä, ei vain opetussuunnitelmatasolla. Ajatteluta-

van mukaan integraation keskeinen tarkoitus on oppilaan persoonallisuuden monipuolinen kehittäminen. (Lilja–Viherlampi 2007, 175–176.) Tutkimuksessa tarkastelen erityisesti sitä, miten erilaisten aihepiirien yhdistäminen tukee oppilaan asiakokonaisuuksien kokonaisvaltaista ymmärtämistä.

Marila (2006) on pohtinut sitä, millaisia integraatiomuotoja tarvitaan musiikin historian ja musiikkityylien tuntemuksen opettamisessa. Hän esittää opetuksessa tarvittavan kahta erilaista integraatiotyyppiä. Vertikaalilla integroimilla tarkoitetaan sitä, että asiakokonaisuus opiskellaan lineaarisesti asia kerrallaan. Horisontaalinen integraatio tarkoittaa puolestaan sitä, että toisiaan lähellä olevat sisällöt liitetään kokonaisuudeksi. Yhteisistä aihekokonaisuuksista voidaan edelleen rakentaa uusia integraatioteemoja, joissa oppiaineita yhdistellään uudella tavalla, jolloin myös oppiminen muuttuu mielekkäämmäksi. Opettaessa integraatioperiaatteen mukaisesti, voidaan musiikin historia, musiikkianalyysi, harmoniaoppi, rytmikka, soitto, laulu ja yhteissoitto nivota toisiinsa, esimerkiksi niin, että tyylikausit toimii niiden yhteisenä nimittäjänä. Tällä tavalla pyritään luomaan tarpeellista siirtovaikutusta soitonopiskelun, yhteissoiton ja musiikin perusteiden välille, joka todennäköisesti lisää molempien mielekkyyttä. (Marila 2006, 25–26.)

Vertikaalissa integroinnissa uuden oppiminen perustuu aikaisemmin opitun varaan. Tästä syystä asiat opetetaan vaiheittain niin, että uusi tieto aina rakentuu aikaisempien varaan. Näin syntyvää perusrunkoa voidaan myös koko ajan syventää ja täydentää. Käytännössä tämä tapahtuu niin, että samoihin perusasioihin palataan yhä uudelleen uusissa opintojaksoissa, jolloin kokonaisuus vähitellen täydentyy. Vygotsky (1978) käyttää tällaisesta *rakennustelinemetaforaa (scaffolding)*, jolloin aikaisemmat tiedot muodostavat täydentyvän kehikon, jonka varassa uutta tietoa rakennetaan. Jotta uusi tieto voisi rakentua tarpeeksi tukevaksi, pitää opettajan huolehtia siitä, että oppija koko ajan korjaa ja vahvistaa telineitään. Molemmat integraatiomallit ovat Marilan mukaan opetusta kehittäessä tärkeitä. Oppilaitoksen tehtävä on järjestää opetus niin, että peräkkäiset opintojaksot ovat mahdollisia, opiskelu on jatkuvaa ja eri aineiden integrointi mahdollista. On tärkeää, että oppimateriaaleissa oppiaine on jaoteltu niin, että sekä vertikaali että horisontaali integrointi on mahdollista. (Marila 2006, 25–26.)

Kurssin substanssin yhtenäisyyden lisäämiseksi integroin horisontaalisesti opetukseeni sisältöjä muista musiikin perusteista ja instrumenttiopinnoista. Kurssilla musiikkia ei pelkästään kuunneltu levyiltä, vaan opiskelijoiden itse soittamat ja laulamat

esimerkit olivat keskeisiä oppimistapoja. Tunneilla soitettiin tai laulettiin ainakin yksi kutakin musiikkityyliä edustava sävellys. Esimerkiksi kansallisromantiikkaa käsitellessämme lauloimme Sibeliuksen *Finlandian*. Integroin kurssiin myös muiden musiikin perusteiden sisältöjä kuten nuottiesimerkkien tutkimusta musiikinteoriaa soveltamalla. Tehtäviin sisältyi myös partituurinlukua. Lisäksi kurssiin sisältyi myös oppilaan omaa säveltämistä eri tyyllilajeihin liittyen. Säveltäjäelämäkerrallisuuden sijaan pyrin painottamaan kurssin sisällöissä musiikin tyyllillisiä merkityksiä eri näkökulmilta. Näin tarkoitukseni oli vahvistaa musiikin historian ja soitonopiskelun välistä kosketuspintaa. Eri työtavat pyrin muokkaamaan mahdollisimman toiminnallisiksi ja käytännönläheisiksi.

Lilja–Viherlampi (2007) on käsitellyt musiikkiterapiaan liittyvää taiteenlajien integraatiota, jota voidaan hyödyntää myös musiikkikasvatuksessa. Musiikkiterapiassa musiikki integroituu usein muihin taidelajeihin. Siinä taiteidenvälisyys nähdään eräänä inhimillisen kokemusmaailman peruslaatuna, sillä jo varhaisimmissa kokemuksissamme äänet, rytmit, muodot, värit, liikkeet jne. ovat jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutuksessa. (Lilja–Viherlampi 2007, 108.) Poikkitaiteellinen viitekehys, jossa musiikkia, kuvaa, liikettä ja luovaa kirjoittamista käytetään itseilmaisun välineenä, antaa monia erilaisia mahdollisuuksia toimia. Kokemuksen nähdään myös syvenevän, kun sitä käsitellään mahdollisimman monella luovuuden alueella. Eri ilmaisumuodot ovat yhtä hyviä, sillä ihminen voi yhtä hyvin ilmaista itseään omilla ehdoillaan paitsi puhumalla ja kirjoittamalla, myös kuvan, musiikin ja liikkumisen avulla. Poikkitaiteellinen lähestymistapa perustuu juuri tähän. Musiikki voi esimerkiksi herättää ihmisessä jonkin tunteen. Tätä tunnetta hän voi sitten ilmaista kehonsa liikkeellä. Liikkeen sisältämää tunnetta voi ilmaista maalaamalla tai piirtämällä siitä kuvan. Kuvan sisältämän tunteen voi sitten säveltää musiikiksi tai siitä voi kirjoittaa runon. Musiikinkuuntelu voi myös herättää kuulijassa jonkin mielikuvan, jonka hän piirtää. (Ahonen 1994, 70.) Tästä poikkitaiteellisen viitekehysten lähtökohdasta käsin integroin kurssiin sisältöjä ja toimintatapoja muiden taiteiden piiristä: piirtämistä ja kirjoittamista sekä kulttuurin, taiteen ja kirjallisuuden historiaa. Tärkeää on, että valitut toimintatavat ovat joustavia ja antavat laajasti tarttumapintoja eri tavoin asioita hahmottaville oppilaille.

Opetuskokeilussa integroin sisältöjä myös vertikaalisesti ottaen huomioon sen, miten uudet asiat ankkuroituvat oppilaan aikaisempaan tietorakenteeseen. Tässä suhteessa etenkin musiikkityyliä rajakohtien liittyvien merkitysten tarkastelu osoittautui hedelmälliseksi. Uusi tyyli on aina syntynyt kriittisestä suhteesta sitä edeltäneeseen tyy-

liin. Esimerkiksi musiikin keveyttä korostava galantti tyyli syntyi kyllästymisestä barokin mahtipontiseen raskauteen. Jotta oppilas voisi kunnolla ymmärtää musiikin tyylihistoriaa jatkumona, pyrin käymään läpi erityisesti rajakohdissa tapahtuneiden ajattelutavan muutosten syitä ja seurauksia. Opettajan on kyettävä ottamaan huomioon myös oppilaan aikaisemmat tiedot ja taidot. Tämän vuoksi kurssilla tehtiin erilaisia orientoivia tehtäviä. Esimerkkinä näistä ovat kurssin aluksi ja lopuksi tehty tehtävä, jossa refleктоitiin sitä, mitä musiikintuntemus voi olla. Kurssin aikana tehtiin myös eri aihepiireihin orientoivia mielikuvatehtäviä, esimerkiksi selvittäen, millaisia asioita tietyn tyylikauden mainitseminen tuo oppilaan mieleen.

Lonkan (1993) mukaan yksi aktivoivan opetuksen tärkeä periaate on, että opetustilanne ei perustu luennoimiseen ja tiedon jakamiseen oppilaille. Tällöinhän opiskelijat voisivat yhtä hyvin lukea opiskeltavat asiat kirjoista. Aktivoivan luento-opetuksen tarkoituksena tulisi olla näkemysten ja uudenlaisten ajattelumallien välittäminen stimuloiden opiskelijoita aktiiviseen omakohtaiseen pohdintaan. Lisäksi opetustilanteessa tulisi pyrkiä siihen, että opettajalla olisi mahdollisuus seurata kuulijoiden oppimisprosessia mahdollisimman läheltä ja suunnitella opetustaan sen mukaan. Opetuksen tarkoituksena on myös sellaisten synteisien ja katsausten esittäminen, joiden omaksumiseen oppijalta vaadittaisiin kohtuuton määrä kirjallisuuden lukemista. Kokonaisuksien omaksuminen ei kuitenkaan onnistu, ellei kuulija opi ymmärtämään opettajan ajattelun kulkua. Siksi opetuksen painopisteen tulisi olla opiskelijoiden aktivoinnissa siten, että he pyrkivät myös itse kehittämään mielessään synteesejä. Tähän tarkoitukseen aktivoiva opetus on hyödyllinen opetusmenetelmä. (Lonka 1993, 60.)

Aktivoivan opetuksen lähtökohdista valitsin sisältöjen tutustumiseen ja työstämiseen liittyviksi työmuodoksi ryhmätyöskentelyn ja esitelmien pitämisen. Näin opettajalle olisi helpompi seurata ja ohjata taustalta oppilaan oppimisprosessia. Lisäksi oppilaille on mahdollisuus päästä entistä paremmin tutustumaan uuteen aihepiiriin niin, että heidän aikaisempi tietopohjansa ja musiikkisuhteensa tulee paremmin huomioiduksi. Ryhmätöiden pohjaksi annoin opiskelijoille sisältökysymyksiä, jotka pyrin laatimaan muodostamani integraatio-ajattelun pohjalta tarpeeksi kokonaisvaltaisiksi ja konkreettisiksi. Toisaalta joissakin töissä oppilaille tarjoutui mahdollisuus myös tuottaa itse sisältöjä – esimerkiksi konserttiesittelyjen muodossa. Ryhmätöiden sisältöalueet liittyivät usein musiikin tyylihistoriaan, kulttuuri- ja taidehistoriaan ja sekä näkökulmiin siitä, miten ihmiset ovat eri aikoina musiikin kokeneet. Tietomäärän lisäämisen sijaan lähtö-

kohtana oli oppilaiden oma musiikin kokeminen, merkityksenanto ja ymmärrys. Ryhmytyöt olivat pääasiassa kahden tyyppisiä: 1) joskus koko opetusryhmä ryhmä paneutui pienryhmissä samaan aiheeseen, jolloin työskentelyn tulosta ei esitetty muille. 2) Toisinaan pienryhmät työstivät eri aiheita. Tällöin työn tulokset esiteltiin koko opetusryhmälle. Oppilaat valitsivat kurssille itse yhden tärkeän työskentelytavan – soitinesittelyn. Kurssilla kaikki oppilaat esittelivät muille omat soittimensa. Esiteltyjen soittimien kirjo nousi laajaksi, sillä monet oppilaat soittivat pääinstrumentin lisäksi myös muita soittimia.

Musiikintuntemuksen opetukseen liittyvä kuuntelukasvatus on vanhastaan usein perustunut kappaleiden ja säveltäjien nimeämiseen sekä erilaisten faktojen ulkoluukuun, jolloin musiikin laadulliset sisällöt ja niiden kokeminen ovat jääneet vähemmälle. Tämä ei ole yleisesti ottaen edistänyt oppilaan oman musiikkikokemuksen ymmärtämistä tai musiikin tulkitsemisen taitoa. Tästä syystä valitsin kurssin keskeiseksi työtavaksi *refleктоivan kuuntelun*, jonka keskiössä ovat oppilaan omat musiikkikokemukset, musiikillinen viestintä ja kerronnallisuus. Toisinaan refleктоivaan kuunteluun sisällytettiin myös analyttisiä sisältöjä kuten musiikin muodon tarkastelua. Tämä opettaa oppilaille sitä, ettei musiikin analyttinen tarkastelu ole ristiriidassa kokemuksellisuuden kanssa, vaan molemmat ovat yhtä lailla tärkeitä antaen erilaisia näkökulmia ja työvälineitä saman ilmiön tarkasteluun.

Kuuntelun keskeiseksi työtavaksi muodostui omien musiikkikokemusten purkaminen ja niistä keskusteleminen. Oman musiikkikokemuksen purkamisessa hyödynnettiin taiteidenvälisyyteen perustuvia tarkastelutapoja. Uusiin tyylihin ja kappaleisiin tutustumisen yhteydessä pyysin oppilaita piirtämään tai kirjoittamaan kuuntelemaansa musiikin synnyttämistä vaikutelmista. Joissakin tehtävissä taas pyysin oppilaita kuvaamaan kuultua musiikkia kolmella sanalla. Harjoituksen tekemisen jälkeen musiikin synnyttämistä kuvista, tarinoista ja kokemuksista keskusteltiin. Kuunneltavaksi valitsin tässä tyylihin tutustumisen vaiheessa kappaleita, jotka mahdollisimman selvästi ilmensivät eri tyylien ilmaisupyrkimysten yleisiä peruseriaatteita kuten barokin mahtipontisuutta tai romantiikan tunteellisuutta. Keskusteluissa pohdittiin mm. sitä, että mitä keskenään yhteistä ja toisaalta persoonallista kunkin oppilaan kokemuksessa oli. Lisäksi kuuntelussa tarkasteltiin eri aikakausien soittimia. Lisäksi tavoitteenani oli, että nuorten hyvin tuntema populaarimusiikki voisi toimia ”sillanpääasemana” klassisen musiikin merkityssisältöjen ymmärtämiseen. Valitsin kurssille kuunneltavaksi joitakin sellaisia

populaarimusiikin kappaleita, joissa näyttäytyi esimerkiksi vastaavan tyyppisiä tunnesäilyttäjiä kuin klassisen musiikin esimerkkikappaleissa.

Kurssilla omaksuttiin eri aihepiirien sisältöjä myös säveltäen kolme pientä kappaletta. Yhtenä tehtävänä oli esimerkiksi lyhyen oman 12-sävelrivin sisältävän sävellyksen säveltäminen. Tehtävässä ei tavoitteena ollut niinkään sävellystekninen hienostuneisuus, vaan tyylin keskeiseen peruseriaatteeseen tutustuminen. Burnard (2006) on tutkinut lasten ja nuorten säveltämiseen liittyviä prosesseja. Hänen mukaansa lasten säveltämiseen liittyvässä kontekstissa on tärkeää pyrkiä luonnollisuuteen, kommunikatiivisuuteen ja konstruktivisuuteen. Oppimisympäristö ei saisi olla liian hienostunut tai teennäinen. Lasten säveltämisestä on olemassa vain vähän tutkimustietoa, mistä syystä sitä voidaan pitää tärkeänä tulevaisuuden tutkimuskohteena. (Burnard, 2006, 127.)

Myös asioiden systemaattinen kertaaminen oli tärkeä osa kurssia. Sitä varten suunnittelin erilaisia oppimispelejä, ristikoita ja arvoituksia, jotka toivat ryhmään sopivasti leikkimielisyyttä. Bonannon (2008) mukaan pelit ovat laajemman leikki-ilmion konkretisointeja, joka on tärkeä osa kaikkien korkeampien eläinten kehitysprosessia. Leikkiin on kautta aikojen liitetty erilaisia pelejä, joita on käytetty sekä mielihyvän tuottamiseen että motoristen ja mentaalisten tietojen ja taitojen opetteluun. Voi jopa olla, että lapsuudessa pelaamamme pelit ovat muodostuneet osaksi identiteettiämme. Peleihin liittyy aina tarve pysyä syrjässä ja luoda oma yksityinen alue, joka tarjoaa pakopaikan aikuisen häirinnältä ja antaa pelaajille mahdollisuuden olla oma itsensä ja toimia sen mukaisesti. Peleissä organisoidaan toimintaa, tehdään päätöksiä ja kehitetään rooleja ja kilpaillaan. Leikki sisältää siirtymän leikkiaktiviteetista leikinomaiseen aktiviteettiin, jossa oppimisprosessit perustuvat tutkimukseen sekä uteliaaseen ja aktiiviseen kognitiiviseen seikkailuun, joka saa yksilöt ymmärtämään opitun luonteen ja arvon uudesta näkökulmasta. (Bonanno 2008, 21.)

Kurkela (1994) on todennut, että peleille ominaisen leikkidellisuuden käyttäminen sopii erinomaisesti musiikkikasvatukseen. Leikki- ja arkitodellisuuden välinen ero on siinä, että leikkidellisuudessa vallitsevat erilaiset säännöt kuin arkitodellisuudessa. Pelin ja leikin ”lumo” syntyy leikkidellisuuden ”maagisessa piirissä”, jonka sisällä leikki tai peli tuntuu todelta. Leikki on terapeutista siksi, että ihminen voi leikkiesseen irtautua arkitodellisuuden rooleista ja vaatimuksista. Kasvatuksessa leikkidellisuus antaa keinoja käsitellä myös sellaisia ahdistavia asioita, kuten osaamattomuutta ja epäonnistumista. Vaikka oppilas epäonnistuisi leikkidellisuudessa, se ei tarkoita, että

hän olisi epäonnistuja myös arkitodellisuudessa. (Kurkela 1994, 40–43.) Kristian Kiilin (2005) mukaan opetuspelien avulla on myös mahdollista saada aikaan ns. *flow* -tiloja, joissa oppiminen sujuu vaivattomasti (Kiili 2005, 24–25).

Myös Panelius (1988) on pohtinut opetuspelien merkitystä oppimistapahtumassa. Hänen mukaansa pelien tavoitteena on esitellä käsitteitä tai joitakin erityistee-  
moja iloa ja rentoutusta tuoden. Sen avulla on mahdollista demonstroida tietoa, antaa informaatiota, opettaa faktoja, muuttaa asenteita sekä antaa opiskelijalle mahdollisuuksia näyttää taito-tietoaan tai arvioida suoritustaan. Pelien vahvuutena näyttäytyy myös vertaisoppimisen korostuminen: esimerkiksi hitaammat oppilaat voivat niissä oppia nopeammilta, joskus jopa paremmin kuin opettajilta. (Panelius 1988,45- 48.)

Kurssillani tärkeä kertauspeli oli laatimani musiikkiaiheinen sananselityspeli, *Alias*, johon kuuluu sekä selittäjiä että arvaajia. Pelin perusidea on se, että selittäjä selittää korteille kirjoitettuja sanoja arvaajalle siten, että haettavaa sanaa ei saa mainita sellaisenaan, vaan asiaa on kuvattava kiertoteitse. Tehtävä, jossa oppilaat selittivät omin sanoin kurssin käsitteitä ja ilmiöitä edellytti opittujen asioiden ymmärtämistä. Olin kirjoittanut korteille kunkin aihepiirin keskeisimmät asiat. Alias-kortteihin otettiin myös aina välillä mukaan aiemmin käsiteltyjä aihepiirejä. Näin pyrin varmistamaan, etteivät kurssilla aikaisemmin käsitellyt asiat unohdu, vaan kertautuvat ja vahvistuvat. Kurssilla käytettiin myös kahta muuta kertauspeliä. Niissä pelaajat liikkuvat aikajanan sisältävällä pelilaudalla. Aikajanan pisteillä oppilasjoukkueet joko vastasivat kysymyksiin tai suorittivat tehtävän. Kertausta varten laadin myös kurssille ristikoita sekä tehtäviä, jossa oppilaiden tuli etsiä ruudukosta aihepiireihin liittyviä sanoja. Pelien ja näiden muiden lähestymistapojen tarkoituksen oli kiteyttää hausalla tavalla kurssin keskeisiä sisältöjä. Tavoitteena oli vaikuttaa positiivisesti oppilaiden motivaatioon ja antaa heille onnistumisenkokemuksia sekä yhdessä tekemisen tuottamaa mielihyvää. Katson onnistuneeni tavoitteessani, koska pelaamisesta tuli hyvin suosittu ja tärkeä osa oppitunteja.

Liitin musiikintuntemuksen kurssiin myös käytännön tutustumista ympäröivään musiikkikulttuuriin ja musiikkitapahtumiin. Kurssin aikana käytiin kahdessa konsertissa sekä Sibelius-museossa. Ensimmäinen konsertti oli Turun konservatoriossa syyslukukaudella järjestetty oppilaskonsertti. Toinen taas oli Turun konservatorion ammatillisen rytmimusiikkiosaston sovituskonsertti. Tämän konsertin teemana oli elokuvamusiikki, ja siellä big band -yhtye esitti opiskelijoiden tekemiä sovituksia. Syysluku-

kaudella kävimme tutustumassa Sibelius-museon historiallisia soittimia esittelevässä näyttelyssä.

Jotta musiikintuntemuksen opetus palvelisi oppilaan muita musiikkiopintoja, myös päättösuorituksen tulisi olla sopivan käytännöllinen projekti. Tästä syystä valitsin kurssin lopputyöksi teos- ja levyesittelyn tekemisen valitsemistani kappaleista. Teosesittely on konkreettinen tehtävä, jonka laadinnassa voi monilta eri näkökulmilta hyödyntää musiikintuntemusta. Kurssin lopputyö tehtiin ryhmätenttitilanteessa kolmen hengen ryhmissä. Tentissä oppilaat kuulivat levyiltä kuusi kappaletta, joista kustakin kirjoitettiin aivoriihen työskentelyn pohjalta lyhyt esittely. Kurssilla oli ennalta käyty läpi aihepiirejä, joita esittelyssä voisi ottaa huomioon. Näitä olivat mm musiikista syntyneet omat kokemukset, tunnetilat ja mielikuvat, musiikin tyyllinen ja kulttuurillinen konteksti, tyylipiirteet, käytetyt soittimet, musiikin käyttöyhteys ja säveltäjä sekä mahdollinen yhteys muihin taiteisiin. Myös muiden näkökulmien esiintuominen ja tehtävän persoonallinen muotoilu oli mahdollista. Tavoitteena oli, että oppilaat pääsisivät tehtävässä sovelta-  
maan kaikkea sitä luovaa ymmärrystä, joka heille oli musiikkiopinnoissa karttunut.



## 4 Tutkimuksen metodologia

Pyrin tutkimuksessa kartoittamaan erilaisia merkityksiä, joita musiikintuntemusta opiskelleella suhteellisen pienellä määrällä henkilöitä on aineen opiskeluun liittyen. Tästä näkökulmasta käsin oli luontevinta käyttää tutkimuksessa laadullisen tutkimuksen menetelmiä. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004) mukaan tutkimusaineistot sisältävät yleensä sekä määrällistä että laadullista tietoa. Se, kumpaa tietoa tutkija pitää tärkeämpänä, riippuu hänen kiinnostuksestaan ja siitä, millaista tietoa hän tarvitsee. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on todellisen elämän kuvaaminen, minkä vuoksi tutkija kerää aineistonsa todellisissa tilanteissa. Tutkija myös antaa suuremman painon omille havainnoilleen ja tutkittavien kanssa käymilleen keskusteluille kuin määrälliseen tutkimukseen kuuluville mittausvälineille. Tarkoituksena saattaa olla myös odottamattomien seikkojen paljastaminen. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2004, 151 ja 155.)

Laadullisen aineistonhankinnan menetelmien vahvuus on siinä, että niiden avulla on mahdollista saada esille tutkittavien oma ”ääni” ja näkökulmat. Engeström (2004) puhuu ns. äänianalyysistä, jossa äänet ovat puhujan tai toimijan näkökulmaa, pyrkimyksiä ja tulkintaa ilmaisevia kommunikatiivisia tekoja. Ääni muodostuu uudelleen jokaisessa puhujan lausumassa, koska lausuma on aina suunnattu vastaanottajalle ja se sisältää tilanteen dialogisuuden. Se myös ammentaa aineksiaan puhujan taustalla olevien yhteisöjen sosiaalisista kielistä, jotka muodostuva suhteellisen hitaasti yhteisöllisissä käytännöissä. Äänianalyysi on tapa pureutua systemaattisesti johonkin kohteeseen tähtäävässä toiminnassa tapahtuvaan vuorovaikutteiseen merkitysten muodostamiseen kaikkine ristiriitoinen ja kehitysmahdollisuuksineen. (Engeström 2004, 112–113.) Koska tutkimukseni perustuu vahvasti juuri oppilaiden äänten huomioimiseen, sitä voidaan pitää Engeströmin kuvaamana äänianalyysinä.

Tutkimukseni empiirinen osa keskittyy sekä opetuksen historialliseen tarkasteluun että uuden toimintamallin kehittelyyn, soveltamiseen ja arviointiin. Alun perin tarkoituksena oli tehdä historiallinen kartoitus pelkästään kirjallisuuden ja aikaisemman tutkimuksen pohjalta, mutta huomasin pian, että niistä puuttui kehittävän työntutkimuksen asetelman edellyttämä asianosaisten ääni. Siksi päädyin keräämään muistelutyön menetelmää käyttäen ainetta 1990-luvulla opiskelleiden henkilöiden opiskelukokemuksiin liittyviä tarinoita. Valitsin tarkastelun kohteeksi 1990-luvun, koska silloin maassamme ei vielä ollut tehty aineen opetuksen uudistukseen tähtäävää opetussuunnitelma-

kehitystyötä. Keräsin aineiston kevään 2008 aikana sähköpostin avulla. Lähetin kysymyslomakkeen kahdellekymmenelle henkilölle, joiden tiesin opiskelleen musiikin perusteiden aineita musiikkiopistossa. Näistä kymmenen vastasi kysymyksiini. Vastaajat olivat 25–30-vuotiaita. Lähettämäni lomake sisälsi kolme musiikintuntemuksen opiskeluun liittyvää kysymystä, joihin liittyviä asioita pyysin vastaajia muistelemaan (kysymykset ovat tutkimuksen liitteenä 1). Yksi vastaamatta jättäneistä perusteli vastaamattomuuttaan valmistumiskiireillä. Eräs toinen taas ilmoitti, että hänellä ei ole musiikintuntemuksen opiskelusta mitään hyvää sanottavaa.

Myöhempään opetuskokeiluun liittyvän haastatteluaineiston keräsin Turun konservatoriossa lukuvuonna 2007–2008 pitämäni lukuvuoden mittaisen musiikintuntemuksen peruskurssin yhteydessä. Aineistoni koostuu oppilaiden kurssin jälkeen tehdyistä teemahaastatteluista. Opetuskokeiluun osallistuneet ja sitä arvioineet musiikintuntemuksen oppilaat (viisi tyttöä ja viisi poikaa) olivat tutkimuksen tekemisen aikaan 14–17 -vuotiaita. Teetin myös opiskelijoille palautekyselyn kurssin päättyessä, mutta sen avulla saamani vastaukset jäivät niin pintapuolisiksi, ettei niiden pohjalta olisi voinut tehdä päteviä johtopäätöksiä. Tästä syystä syvensin aineistoa teemahaastatteluilla. Haastattelin kaikki oppilaat loka-marraskuussa 2008. Informoin oppilaita tutkimuksestani ja tarkoituksestani kehittää omaa työtäni. Samalla annoin oppilaille myös mahdollisuuden halutessaan kieltäytyä osallistumasta. Hyödynnän opetuskokeiluni arvioinnissa sekä kyselyn että haastattelun avulla saamaani tietoa.

#### **4.1 Yleisen musiikkitiedon opiskelun menneisyyteen liittyvän aineiston analyysi**

Yleistä musiikkitietoa aiemmin opiskelleiden henkilöiden kokemusten kartoituksessa käytin muistelutyön menetelmää, jonka keskeinen piirre on kerronnallisuus eli narratiivisuus. Siinä kiinnitetään huomio kertomuksiin tiedon välittäjinä ja rakentajina. Tutkimuksen ja kertomusten suhdetta voi tarkastella kahdesta näkökulmasta: 1) yhtäältä tutkimus käyttää materiaalinaan kertomuksia ja 2) toisaalta myös itse tutkimus voidaan ymmärtää tapana tuottaa kertomuksia siitä, miten asiat ovat. Narratiivisuudella on pitkät perinteet filosofiassa, kirjallisuustieteessä ja kielitieteessä. Viime aikoina mielenkiinto narratiivisuutta kohtaan on voimistunut ja laajentunut eri tieteenaloille. (Heikkinen 2001, 116.)

Kerronnallisuuden esiintulo liittyy meneillään olevan tiedon- ja tiedekäsityksen muutokseen, jota on kutsuttu myös käänteeksi kohti konstruktivismia. On huomattu, että

tietämisen prosessi perustuu paljolti kertomusten kuulemiseen ja tuottamiseen. Tulkitsemme maailmaa alati muuttuvana kertomuksena, joka saa alkunsa ja liittyy yhä uudelleen siihen kulttuuristen kertomusten varastoon, jota kutsumme tiedoksi. Kerronnallisuuden käsitettä on tieteellisessä keskustelussa käytetty ainakin neljällä tavalla: 1) sillä voidaan viitata tiedonprosessiin sinänsä, tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, 2) sitä voidaan käyttää kuvattaessa tutkimusaineiston luonnetta, 3) se voi viitata aineiston analyysitapoihin tai 4) se liittyy tutkimuskirjallisuudessa narratiivien käytännölliseen merkitykseen. (Heikkinen 2001, 118.) Omassa tutkimuksessani viitataan narratiivisuudella aineiston laatuun.

Kerrontaan perustuvia aineistoja ovat esim. haastattelut tai vapaamuotoiset kirjalliset vastaukset, joissa tutkittavalle annetaan mahdollisuus kertoa käsityksensä omin sanoin. Tällaisia aineistoja ovat esimerkiksi päiväkirjat, elämäkerrat ja muutkin dokumentit, joita ei ole alun perin tuotettu tutkimustarkoituksiin. Tässä merkityksessä aineiston kerronnallisuus tarkoittaa lähinnä proosamuotoista tekstiä – narratiivinen tutkimusaineisto on joko suullisesti tai kirjallisesti esitettyä kerrontaa. Sanan vaativammassa merkityksessä kerronnalliselta aineistolta voidaan edellyttää enemmänkin kertomuksen tunnuspiirteitä, kuten sitä, että tarinalla on alku, keskikohta ja loppu sekä ajassa etenevä juoni. Yksinkertaisimmillaan narratiivisuus kuitenkin tarkoittaa mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa, jolle ei välttämättä aseteta vaatimuksia eheiden, juonellisten kertomusten tuottamisesta. (Heikkinen 2001, 121.) Omassa tutkimuksessani en asettanut vastaajille vaatimusta tiukasta tarinallisesta rakenteesta, sillä se olisi voinut ohjata vastaamista. Päinvastoin – neuvoin vastaajia kertomaan tarinansa totuudenmukaisesti omien kokemustensa pohjalta.

Muistelutyön menetelmän kehityksen metodologiset lähtökohdat ovat naistutkimuksessa ja sen perusoletus on selkeä: ajatellaan, että yksilön ainutkertaisten kokemusten heijastavat yleistä yhteiskunnallista tilannetta ja että tällaisten kokemusten kautta on mahdollista tehdä myös yleisiä olosuhteita koskevia johtopäätöksiä. Muistelutyön kohteeksi on mahdollista ottaa monenlaisia ilmiöitä, sillä siinä lähdetään kokemuksellisuudesta ja yksityiskohtaisista muistoista, jotka nähdään sekä ihmistutkimusta rikastavana että tutkittavaa voimaannuttavana työtapana. (Eskola ja Suoranta 2000, 133–135).

Muistelutehtävän tehtävänantojen avulla tarkoitukseni oli saada tietoa siitä, millä tavoin vastaajat kokivat opettajan roolin ja kurssin ainesubstanssin. Lisäksi pyysin vastaajia kuvaamaan tenttiin valmistautumista, tenttitilannetta ja tentin sisältöjä. Näin

pyrin saamaan tietoa siitä, millaisia tavoitteita kurssille oli asetettu, ja miten nämä tavoitteet vaikuttivat oppilaiden oppimisstrategiaan ja motivaatioon. Kolmanneksi pyysin vastaajia arvioimaan yleisen musiikkitiedon hyödyllisyyttä soitto-opintojen ja musiikkiharrastuksen kannalta. Vastaajia oli kymmenen, jotka kaikki olivat opiskelleet musiikkitietoa Suomessa eri paikkakunnilla. Vastaukset sain kirjallisessa muodossa sähköpostin välityksellä.

Muisteluaineiston analyysissä päädyin *teemoittelun* ja *tyypittelyn* yhdistämiseen. Teemoittelu sopii hyvin etenkin erilaisten käytännöllisten ongelmien ratkaisemiseen, sen sillä avulla tutkittavien puheesta voi helposti poimia tutkimusongelman kannalta olennaisia aihepiirejä. Menetelmän kannalta tiukka aineiston ja teorian välinen yhteys on oleellisen tärkeää. (Eskola ja Suoranta 2001, 174–179.) Analyysin aloitin erittelemällä vastausten pääteemoja, jotka olivat 1) ainetta aiemmin opiskelleiden henkilöiden kokemukset opetuksessa käytetyistä opetusmenetelmistä, 2) opetukseen liittyvän ainesubstanssin luonne, 3) oppilaiden opiskelumotivaatio ja 4) opiskelun hyödyllisyys oppilaan soitto-opintojen tukena.

Lisäksi tyypittelin aineistoa, koska siinä hahmottuneiden pääteemojen sisällä nousi esille teemalle tyypillisiä ilmiöitä. Täydensin teemoja ryhmittelemällä aineiston yhteisistä piirteistä ja samankaltaisuuksista rakentuviksi tyypeiksi. Tyypittely on luki- ja ystäväisempi tapa esitellä aineistoa sen esittäessä koosteen samankaltaisista tarinoista. (Eskola ja Suoranta 2000, 181.) Pyrin myös ottamaan huomioon aineistoon kuuluneet persoonalliset poikkeamat, koska yleisten suuntaviivojen lisäksi myös oppilaiden yksilöllisten tarpeiden tarkastelu on olennaista oppilaslähtöistä opetusta suunniteltaessa. Lopuksi vertasin teemoja ja tyypillisyyksiä musiikin perusteiden menneisyyteen liittyvään kirjallisuuteen. Tarkoitukseni oli selvittää, myötäilevätkö tutkittujen kokemukset musiikinperusteiden opetukseen liittyvää kirjallisuutta.

## **4.2 Opetuskokeilussa käytetyt aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät**

Tutkimukseni opetuskokeiluosaan liittyvän aineiston keräsin sekä kyselyn että teema-haastattelun avulla. Valitsin aluksi tiedonkeruumenetelmäksi kyselyn, koska ajattelin, että oppilaat eivät antaisi kasvokkain omalla nimellään opettajalle täysin rehellistä palautetta. Tein keväällä 2008 peruskurssin lopuksi kyselyn, jonka avulla pyrin selvittämään käyttämieni opetustapojen ja materiaalien mielekkyyttä. Oppilaat pääsivät kyselyn

avulla sekä refleктоimaan omaa oppimistaan että arvioimaan saamaansa opetusta. Vastustilanteessa kerroin heille kyselyn tutkimustarkoituksesta ja siitä, että vastaaminen oli anonyymiä ja vapaaehtoista. Kyselyn avulla saamani tieto jäi kuitenkin liian pintapuoliseksi, joten päädyin syksyllä 2008 syventämään aineistoa haastattelun avulla.

Haastattelun etuna on se, että aineiston keruuta voidaan ohjata joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajalähtöisesti. Aihepiirien järjestystä on mahdollista muuttaa ja vastauksia tulkita paremmin kuin kyselytutkimuksessa. Toisaalta monet seikat, joita pidetään haastattelun hyvinä puolina, sisältävät myös ongelmia. Sen lisäksi, että haastattelu vie runsaasti aikaa, siihen sisältyy myös muita haastattelijaan, haastateltavaan ja tilanteeseen liittyviä virhelähteitä. Haastattelun luotettavuutta heikentää esimerkiksi se, että haastateltava ei kerro totuutta vaan antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastattelussa on ratkaisevaa, miten haastatteliija osaa tulkita haastateltavan vastauksia tällaisten merkitysmaailmojen valossa. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2004, 196.) Tutkimuksessani myös oma roolini kurssin opettajana saattoi vaikuttaa oppilaiden vastauksiin, sillä tällaisessa tilanteessa oppilaiden voi olla vaikeaa antaa palautetta esimerkiksi jostakin negatiivisena pitämästään asiasta. Tämä on tärkeää ottaa huomioon sekä haastattelutilanteissa että tulosten tulkinnassa.

Haastattelutavat jaetaan strukturoituun, teema- ja avoimeen haastatteluun. Strukturoidussa haastattelussa käytetään lomaketta, jossa kysymysten ja väitteiden muoto ja esittämisjärjestys on ennalta määrätty. Sen vastakohtana voidaan pitää avointa haastattelua, jossa haastatteliija selvittelee haastateltavan ajatuksia ja mielipiteitä sen mukaan kun ne tulevat vastaan keskustelun kuluessa. Aihe voi jopa muuttua keskustelun kuluessa. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2004, 197–198.)

Tutkimuksessani olin jo ennen haastatteluja käyttänyt strukturoitua palautelomaketta, jolla saadut vastaukset kuitenkin osoittautuivat liian pintapuoliseksi. Tästä syystä valitsin jatkossa menetelmäkseni teemahaastattelun. Sillä tarkoitetaan tietynlaista keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja tutkijan ehdoilla, mutta jossa tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan selville haastateltavilta tutkimuksen kannalta tarpeellisia asioita. Viime vuosina perinteisestä kysymys-vastaus -haastattelusta on siirrytty keskustelun kaltaisiin haastattelutilanteisiin, joilla saadaan aiempaa paremmin tietoa haastattelijalle tuntemattomista haastateltavan subjektiivisista kokemuksista. Toisaalta tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä tarjoutuu myös mahdollisuus saada äänensä kuuluviin, sillä toisinaan haastateltavat saattavat haluta kertoa omista kokemuksistaan

esimerkiksi siksi, että he voisivat auttaa muita samassa tilanteessa olevia. (Eskola ja Vastamäki 2007, 25–27.) Teemahaastattelu soveltui hyvin tutkimukseni menetelmäksi, koska pyrkimykseni oli huomioida joustavasti oppilaiden ainutlaatuiset opiskelukokemukset ja tarpeet.

Tutkijan on myös kommunikaation luontevuuden takaamiseksi päästävä mahdollisimman lähelle haastateltavan käyttämää kieltä. Nuorten haastattelussa on perusteltua mennä lähemmäksi nuoren omaa puhetapaa, mutta tämä ei kuitenkaan tarkoita nuorisoslangin käyttämistä, vaan sitä, että pyrkii karsimaan omasta puheestaan liiat sivistyssanat ja erikoistermit. (Eskola ja Vastamäki 2007, 32–33.) Haastattelemi oppilaat olivat teini-ikäisiä nuoria, mikä edellytti haastattelukielen muotoilua heille ymmärrettävään muotoon. Aiemmasta roolistani ryhmän opettajana oli haastattelutilanteessa hyötyä. Toisaalta haastattelutilanteissa käsiteltiin musiikintuntemusta uudella, refleksiivisemmällä ja abstraktimmalla tavalla. Haastavissa tilanteissa pyrin selkeyttämään kysymyksiäni erilaisilla konkretisoivilla jatkokysymyksillä.

Haastattelu on mahdollista toteuttaa yksilö-, pari- tai ryhmähaastatteluna. Tavallisimmin tehdään yksilöhaastatteluja. Parihaastatteluja taas on käytetty muun muassa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa haastateltaessa lapsia, nuoria ja lasten vanhempia. Parihaastattelu on yksi ryhmähaastattelun alamuoto, johon pätevät pitkälti samat ohjeet kuin ryhmähaastatteluunkin. Ryhmähaastattelun etuna on pidetty sitä, että haastateltavat ovat yleensä luontevampia ja vapautuneempia, kun useita henkilöitä on paikalla. Toisaalta myös yksilöhaastattelut voivat olla yhtä lailla luontevia. Tutkijan onkin pohdittava sitä, millainen menettely takaisi parhaan tuloksen. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2004, 199.) Haastatteluja suunnitellessani oli vaikea sanoa, olisiko yksilö- vai parihaastattelu tiedonhankinnan kannalta parempi vaihtoehto. Tästä syystä päätin kysyä oppilailta, kumpaa vaihtoehtoa he pitivät parempana. Kuusi oppilaista kannatti parihaastattelua ja neljä valitsi yksilöhaastattelun. Koska halusin kunnioittaa haastateltavien toiveita, päätin käyttää yksilö- ja parihaastattelun yhdistelmää. Näin ollen haastatteluaineistoni koostuu siten kolmen oppilasparin ja neljän oppilaan yksilöhaastatteluista. Parihaastatteluun osallistuneet toivoivat parinsa olevan samaa sukupuolta. Toive oli helppo toteuttaa, koska molempien sukupuolten määrä oli parillinen.

Ryhmän kontrolloivalla vaikutuksella on sekä myönteinen että kielteinen puolensa. Ryhmä voi auttaa, jos kysymys on esimerkiksi muistinvaraisista asioista. Se voi auttaa myös väärinymmärrysten korjaamisessa. Toisaalta ryhmä voi myös estää sen kan-

nalta kielteisten asioiden esiintulon. Siinä voi myös olla dominoivia henkilöitä, jotka pyrkivät määräämään keskustelun suunnan. Nämä seikat on otettava huomioon tuloksia tulkittaessa ja johtopäätöksiä tehtäessä. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2004, 200.) Tästä syystä pyrin huolehtimaan siitä, että molemmat parihaastatteluun osallistuneet nuoret saivat tasapuolisesti puheenvuoroja. Tein haastattelut lokakuun 2008 aikana. Kaikki kolme parihaastattelua kestivät reilun tunnin ja yksilöhaastattelut noin 45 minuuttia. Kysymysteni konkretisoimiseksi ja tiettyjen opetustilanteiden mieleen palauttamiseksi minulla oli haastatteluissa mukana kurssilla käyttämäni materiaalia. Nauhoitin haastattelut nauhurilla, josta siirsin nauhat äänitiedostoiksi tietokoneeseen. Litteroin aineiston sanata tarkasti marras-joulukuussa 2008. Tein merkintöjä myös tauoista ja äänenpainoista, jos ne vaikuttivat oleellisesti haastateltavan kertomien asioiden sisältöön.

Haastatteluaineiston analyysissä käytin vain teemoittelua. Toisinaan vastaajien mielipiteet olivat melko yhteneviä, toisinaan niissä taas oli hajontaa. Tästä syystä en lähtenyt tyypittelemään sisältöä, vaikka teinkin näin muistelutyöaineiston kohdalla. Aineiston mielenkiintoisinta antia olivat yksilövastaajien käytännöllisiä aihepiirejä koskevat ajatukset. Sen analyysiosiossa peilasin oppilaiden kokemuksia tutkimukseni teoriataustaan, joka toimi uusien toimintatapojen muodostamisen lähtökohtana.

## **5 Musiikintuntemuskurssin opetusinterventio oppilasarvioinnin valossa**

Tässä luvussa esittelen oppilashaastattelujen avulla saamani palautteen keskeiset teemat ja pohdin niiden pohjalta kurssilla kehittämieni toimintatapojen mielekkyyttä. Analyysin välityksellä arvioin opetuskokeilun onnistumista oppilaiden äänet vahvasti huomioiden. Haastatteluaineistosta esille nousevat aihepiirit olen järjestänyt etenemään teemahaastattelun kronologisesti etenevän rungon mukaan. Lisäksi tulkitsen aineistoa tutkimuksen teoreettisen aineksen valossa. Mielenkiintoista on, millaiset ajattelutavat ja toimintamuodot olisi jatkossa syytä vakiinnuttaa osaksi musiikintuntemuksen opetusta. Nostan esille sekä oppilaiden näkemysten yleisiä linjoja että persoonallisia mielipiteitä opetuksen oppilaskeskeisyyden huomioimiseksi.

Kuvaan aluksi oppilaiden musiikkiharrastukseen liittyviä taustoja, joihin heidän musiikintuntemuksen opintonsa kiinnittyvät. Taustatekijöitä olivat esimerkiksi oppilaan instrumenttiopintojen kesto ja laajuus sekä aiemmat kokemukset musiikin perusteiden ja musiikin historian opiskelusta. Tämän jälkeen käsittelen aihealueittain oppilaiden palautteen kurssin sisällöistä ja toimintatavoista. Keskeisinä teemoina aineistosta esille nousivat oppilaiden opiskeluun liittyvät tiedolliset, affektiiviset ja sosiaaliset tarpeet, joiden toteutuminen liittyi selkeästi opiskelumotivaatioon.

### **5.1 Oppilaiden musiikkiharrastuksen taustat**

Haastattelun alussa kartoitin oppilaiden musiikkiharrastustaustaa. Pyysin oppilaita kertomaan lyhyesti ”musiikillisen omaelämäkertansa”, jonka mukaan oppilaiden musiikkiharrastus hahmottui varsin monimuotoisena. Ryhmän oppilaat soittivat monia eri instrumentteja. Monet heistä soittivat pääinstrumenttinsa lisäksi myös muita instrumentteja joko musiikkiopistossa tai sen ulkopuolella. Ryhmässä olivat edustettuina seuraavat soittimet: piano, viulu, sello, kitara, klarinetti, huilu, saksofoni, lyömäsoittimet, trumpetti ja sähköbasso. Orkesterisoitinta soittaneet oppilaat olivat tutkimuksen suorittamisen aikaan mukana Turun konservatorion oppilasorkestereissa. Musiikin perusteiden aineissa kaikki oppilaat olivat edenneet tavanomaista reittiä eli käyneet ennen musiikintuntemuksen kurssia opetussuunnitelman mukaiset musiikin perusteiden 1-3 -kurssit, joiden sisältöalueina olivat olleet musiikinteoria ja säveltapailu. Puolet oppilaista oli aloittanut musiikkiharrastuksensa jo musiikkileikkikoulussa. Lisäksi kaksi oppilasta oli opiskellut



aiemmin soittoa ja musiikin perusteita jossakin toisessa musiikkioppilaitoksessa. Oppilaiden musiikkiopintojen vaihe vaihteli melko paljon, sillä kaksi oppilaista oli esimerkiksi jo aloittanut D-tason musiikin perusteiden kursseja opistoasteen puolelta.

Konservatorio-opintojen lisäksi oppilailla oli muitakin musiikkiharrastuksia. Tämän lisäksi aikaa veivät myös muut harrastukset. Vain kaksi oppilasta kertoi, ettei heillä lukio-opintojen vuoksi ollut aikaa muihin musiikin harrastuksiin. Toisella heistä ei olisi ollut niihin tarvettakaan. Oppilaiden muihin musiikkiharrastuksiin kuuluivat mm. erilaiset musiikkilukion projektit, omat bändit sekä musiikkiteknologia. Konservatorion ulkopuolisen musiikin harrastamisen hyvänä puolena mainittiin *vapaus ja omaehtoisuus*, sillä oppilaista oli tärkeää harrastaa musiikkia tarvitsematta edetä tiettyjen vaatimusten mukaan. Monien mielestä musiikkiharrastus oli tärkeä myös siksi, että se antoi mahdollisuuden itsensä toteuttamiseen. Kolme oppilasta mainitsi myös, että musiikkiharrastus on hyvä tapa rentoutua ja irrottautua arjesta, mihin liittyen kaksi oppilasta ilmoitti harrastavansa musiikin kuuntelua.

Ryhmäni oppilaiden musiikkiharrastukseen liittyvän taustakartoituksen perusteella opetettava ryhmä näyttäytyi taustoiltaan ja musiikkisuhteiltaan hyvin monimuotoisena. Oppilasmateriaali on esimerkiksi omia opiskeluaikojani heterogeenisempää, koska esimerkiksi musiikkiteknologian ja rytmimusiikin sisällöt ovat vallanneet alaa. Tässä mielessä on hyvä, että olin muotoillut kurssin työtavat väljiksi. Tulevaisuudessa on tärkeää pyrkiä ottamaan oppilaiden taustoja entistä laajemmin opetuksen lähtökohdaksi. Koska oppilaiden musiikkiharrastus on vaihtelevaa, ja he ovat opinnoissaan eri vaiheissa, tulisi kurssin tarjota vaihtelevia ja monipuolisia kosketuspintoja musiikinoppimiseen. Tähän liittyen olisi myös yleisesti opetussuunnitelmatasolla tärkeä miettiä sisältöalueiden laajentamista klassisen musiikin historiasta myös toisenlaisten musiikkikulttuurien alueille.

### **5.1.1 Oppilaiden aikaisemmat kokemukset musiikin historian opiskelusta**

Kaikki oppilaat kertoivat kuulleensa ”perussäveltäjistä” ensimmäisen kerran jo peruskoulussa, jossa opittu historiatieto näyttäytyi yhtäläisellä atomistisena. Oppilaiden mieleen oli jäänyt vain irrallisia säveltäjän tai tyylin nimiä, eikä heille ollut syntynyt laajempaa historiallista ymmärrystä tai soveltamistaitoa. Vaikka opetussuunnitelmateksti puhuukin

oppimiskäsityksen radikaalista muutoksesta, *vanhat behavioristiset käytännöt näyttävät yhä vaikuttavan musiikin historian opetuksessa*. Aineistoni valossa näyttää myös siltä, että myös peruskoulun musiikkikasvatus on tukeutunut musiikinhistoriantutkimuksen perinteiseen tietopohjaan:

H: Sitten hei, semmonen kysymys kans et oliko teil tosta musiikin historiasta tai tuntemuksest tai jostain aikasempia kokemuksii jossain muualla? Lukios tai koulus tai...

V1: Ei

V2: Ei

H: Et se oli iha eka?

V1: No jotai pääasioita, ala-asteel puhutti ainaki jotain

V2: No kyl sitä ny jotain ties mut nii, ei kauheesti.

H: minkä tyyppisii asioit?

V1: No kyl siis ainaki kaikki perussäveltäjät, et kuka on Bach ja mitä ne teki ja...

V2: Ja eiks sit eks-impressionismii käytii vai mikä se oli, mut ei siit silloin ymmärtäny.

H: Nii, joo. Joo, itte asias toiki tuli kysyttyy et tai oikeestaan mä voisii kysyä sen tiesitteks te sit niinkun ton soittamisen kautta tommosii juttuja?

V1: No kyl mä niinku orkesteripuolest tiesi just kaikkii barokkii ja millast musiikki oli sillo ja tällee mut ei muute kauheesti.

V2: Joo, jotai niit vanhempii tyylei just noit barokkii ja näit ni mut en mä tienny mitää impressionismii...

V1: Joo, ei.

(Ote haastattelujen litteraatiosta, haastattelu 1, s. 2 H = haastattelija, V1 ja V2 = parihaastatteluun osallistuneet henkilöt.)

Kaksi tutkimukseen osallistunutta oppilasta oli suorittanut musiikintuntemuksen peruskurssia aikaisemmin vastanneen yleisen musiikkitiedon peruskurssin. Toinen heistä piti kurssia sekavana, koska luennot olivat sisältäneet liian paljon asiaa, jota oppilaat olivat muistiinpanoja tehden vain passiivisesti kuunnelleet. Hän tiesi ennen musiikintuntemuskurssiani joitain perusasioita esimerkiksi barokista, mutta ei kokenut ymmärtävänsä, mistä tyylissä oikeastaan on kysymys. Toinen taas oli suorittanut kurssin pikaisesti vain saadakseen muodolliset valmiudet hakea musiikkilukioon. Kurssi oli kestänyt vain muutamia tunteja, ja hän koki, ettei enää muistanut siitä juuri mitään.

Toisaalta oppilaat kokivat, että sekä instrumenttiopinnoissa että orkesterisoittamisessa opittu tyylillinen osaaminen toimi hyvänä lähtökohtana musiikintuntemuksen oppimiselle. Soittamisen myötä oppilaille oli syntynyt intuitiivinen käsitys siitä, mil-

laista musiikki oli tietynä aikakautena. He eivät kuitenkaan osanneet verbalisoida käsityksiään kovin hyvin, joten kyse oli pikemminkin käytännön musiikkitoiminnassa syntyneestä hiljaisesta tiedosta. *Tästä syystä jatkossa oppilaan soittokokemusten luomat mahdollisuudet tulisikin entistä paremmin ottaa opetuksen lähtökohdaksi. Tulevaisuudessa on tärkeää kehittää opetukseen erilaisia tapoja käyttää opetusmateriaalina oppilaiden soittamaa musiikkia.*

### **5.1.2 Oppilaiden odotukset musiikintuntemuksen sisällöistä ja opiskelutavasta**

Oppilaiden odotukset kurssin sisällöistä vaihtelivat. Neljä oppilasta kertoi, että heidän odotuksensa kurssin suhteen olivat melko neutraalit, sillä he eivät olleet pohtineet sitä, mitä musiikintuntemus tarkoittaa. Kurssin nimi ei herättänyt mielikuvia, jotka olisivat assosioituneet mihinkään aikaisempiin kokemuksiin. Kaksi oppilasta taas oli kuullut kaveriltaan, että kurssilla käydään läpi musiikin historiallisiin aikakausiin liittyviä asioita. He odottivat oppivansa musiikinhistoriaa, mutta heillä ei ollut ennako-odotuksia opiskelutapaa koskien. Neljällä oppilaalla puolestaan oli vahva ennakkokäsitys kurssin luentomuotoisuudesta ja yksityiskohtaisesta kronologiasta ja muistiinpanojen tekemisestä opettajan sanelusta tai kalvoilta. Yksi oppilaista totesi, että ajatteli kurssin tulevan olemaan ”pakkopulla”, joka pitää suorittaa perusasteelta päästäkseen. Hän kertoi kuitenkin mielipiteensä muuttuneen kurssin kuluessa positiivisemmaksi ja vähemmän suorituskeskeiseksi. Näiden neljän oppilaan kokemuksissa heijastui samoja stereotyyppioita opiskelun kronologisesta aika- ja tyylikausijaottelusta, säveltäjistä, teoksista, lajeista ja sävelkielestä kuin Unkari–Virtasen (2005, 139) tutkimuksessa. *Myös aineistoni valossa musiikintuntemuksen opetusta kehittävä opettaja joutuukin usein toimimaan myös oppilaiden negatiivisten ennakkokäsitysten, suoritusorientaation ja -motivaation murtajana. Tästä näkökulmasta käsin jo kurssin alkuvaiheessa on erityisen tärkeää panostaa oppilaiden ajattelutavan muuttamiseen sekä oppilaiden aktivoimiseen ja ryhmäytymiseen.*

## 5.2 Kurssin ainesubstanssi oppilaiden kokemana

Historiallisen kartoituksen ja teoreettisen analyysin pohjalta pyrin muokkaamaan kurssin ainesubstanssia konkreettisempaan, kokonaisvaltaisempaan ja ymmärtämistä tukevaan suuntaan. Tässä erilaisten näkökulmien integraatio horisontaalisesti ja vertikaalisesti nousi keskeiseksi työkaluksi. Pyrin myös opettamaan riittävän rauhallisesti ja kunnioittamaan oppilaiden oppimistahtia. Periaate oli, että *opetan mieluummin vähemmän, mutta hyvin ymmärrettynä kuin paljon ja pintapuolisesti*.

Kaikki oppilaat pitivät kurssin laajuutta ja työmäärään sopivana: moni totesi, ettei asiaa ei olisi voinut olla enempää, mutta toisaalta ei vähempääkään. Oppilaat kokivat mielekkääksi, että heille jäi asioista suurpiirteinen, mutta kokonaisvaltainen käsitys. Kaksi oppilaista sanoi, että kokonaisuuden kannalta olisi ollut harmillista, jos jokin osa-alue olisi jäänyt käsittelemättä tai jos aihepiirit olisivat jääneet irrallisiksi. Kolme oppilasta kertoi ajatelleensa kurssin alussa, että tietoa oli liian paljon. Se ei kuitenkaan haitannut, koska sisältöjä kiteytettiin tiedonhakutehtävien avulla. Nämä oppilaat kertoivat, että oli mukavaa, ettei tietoa ei ”tyrkytetty” ulkolettavaksi. Oppilaat pitivät hyvänä myös kurssin lopussa järjestettyä kiireetöntä kertausta. Toisaalta yksi oppilas esitti, ettei häntä olisi haitannut vaikka asioita olisi kerrattu kahteenkin kertaan. Kertauksen yhteydessä kokosin myös tiettyihin monisteisiin avainsanoina kustakin aihepiiristä käsitellyt keskeiset pääkohdat. Kaikki oppilaat pitivät tätä hyvänä. Kurssilla tehtiin jossakin määrin tiedonhakutehtäviä valmiista materiaalista. Kaksi oppilasta totesi oppimisen kannalta olleen hyvä, että kurssimateriaali oli valmiina, eikä heidän tarvinnut kirjoittaa opettajan sanelusta. He ajattelivat, että omat muistiinpanot olisivat jääneet liian epätarkoiksi, minkä lisäksi niiden tekeminen olisi vienyt aikaa ajattelulta ja muilta tehtäviltä.

Toisaalta oppilaat pitivät historiaan liittyvää kronologista aikajärjestystä tärkeänä kokonaiskuvan kannalta. Heistä oli hyvä, että uusi tieto rakennettiin aina vanhan päälle. Musiikkityyliä opiskelussa tämä tarkoitti sitä, että uusi tyyli syntyy aina sitä edeltävän lähtökohdista. Tämä osoitti sen, että Marilan (2006) osoittamalla tavalla on tärkeää kehittää musiikintuntemuksen opetuksen vertikaalista integraatiota (Marila 2006, 25–26). Yksi oppilaista toivoi kurssille enemmän aikajanan käyttöä. Hän toivoi, että tyylit keskeisine tunnusmerkkeineen sijoitettaisiin oikealle paikalleen aikajanasassa. Itse yritin kuitenkin välttää tarkkojen vuosilukujen painottamista, koska niiden ”pänttämi-

nen” on koettu turhaksi ja epämotivoivaksi. Kronologia on tavallaan hyvä renki, mutta huono isäntä.

Aineiston valossa näyttää kuitenkin siltä, että tyylien ja tapahtumien sijoittaminen vuosiluvut sisältävälle aikajanelle on monille oppilaille aluksi sekä tärkeää että asioiden ja merkitysten ymmärtämistä helpottavaa. Tällöin oppilaiden on kuitenkin tiedostettava, että näin tehdään tyyliin liittyvien syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämisen helpottamiseksi, ei siksi, että tapahtumien ajankohdat olisi muistettava ulkoa. Yksi ratkaisu voisi olla esimerkiksi luokan seinälle tehty aikajana, jota oppilaat voivat halutessaan täydentää ja käydä tarvittaessa tutkimassa. Aikajanan käyttöä kannattanut oppilas toivoi myös, että olisin kurssin alussa pääpiirteissään esitellyt kaikki musiikkityylit. Tyylikausien pääpiirteitä olin ajatellut aluksi esitelläkin, mutta luovuin ajatuksesta, koska kurssin alussa tekemäni diagnostisen kartoituksen mukaan oppilaiden ennakkotiedot näistä asioista eivät olleet kovin vahvoja. Tästä syystä en nähnyt mielekkäänä kertoa heille tuntemattomista tyylikausista. Toisaalta tyyllillisen kokonaiskuvan alkuhahmotuksen kannalta hyödyllistä voisi olla esimerkiksi tyylien otsikoiden laittaminen aikajanelle. Tätä hahmotelmaa ryhmä voisi täydentää koko kurssin ajan.

Yksi uuden toimintamallin muodostamisen keskeinen näkökulma oli, että asioiden ymmärtämisen kannalta on olennaista käsitellä *tyylikausien rajakohtiin liittyviä ristiriitoja*. Oppilaat pitivät kokonaiskuvan kannalta tärkeänä, että kurssilla käsiteltiin tyylien rajakohtiin liittyviä jännitteitä ja tyylien eroja:

H: Tuliks teil selkee kuva noista tyylien välisist rajoista? Tai siitä et miten joku tyyli vaihtu toiseksi?

V2: Mmm. sehän oli niinku usein et se halus niinku murtaa sen toise.

V1: Niinku eihän ne siis koskaan kauheen selkeitä rajoja oo.. et silleen et niinku et tähän asti on tehty tän tyyppistä ja nyt tulee selvä raja ja sit vaihtuu aikakausi mut et.. et mut kyl ne aika selkeet mun mielest sillee oli. Mä en muista mitä ne nyt oli mut jotku kaks mä sekoti koko aja. näist niinku...

H: Uudemmist?

V1: Uudemmist. Joo. Impressionismi ja jonku muu.

H: Ekspressionismi varmaa.

V1: Se voi olla joo.

H: Ne nimet on samantyyppiset. Vaik se musiikki on aika erilaist keskenää.

V1: Nii. ja eiks siel ollu jotai niinku mä en nyt muista taas mihin liittyi mut kuitenkin niinku jonku kahden tämmösen tyylin välillä oli joku säveltäjä joka alko kehittää, tai parissaki tyyllis oli joku, joku semmone et alko niinku kehittää sitä eteenpäi ja sit sen seu-

rauksena syntyi et no, ne oli kyl iha hyvii et sielt nostettiin niitä ihmisiä niinkun. Ja nimiä.

(Ote haastattelujen litteraatiosta, haastattelu 2, s.19, H = haastattelija, V1 = vastaaja 1, V2 = vastaaja 2.)

Tyylien vaihtumiseen liittyvien jännitteiden käsittely vaikutti aineiston perusteella auttavan oppilaita tyyleihin liittyvien merkityskokonaisuuksien muistamisessa, sillä he osasivat antaa aiheesta hyvin konkreettisia esimerkkejä. Kahdeksan oppilaista koki, että oudompien modernististen tyylien välisiä merkityseroja olisi pitänyt käsitellä enemmänkin, sillä nyt ne opiskeltiin varhaisempiin tyyleihin verrattuna melko nopeasti. Tulevaisuudessa varsinkin uuden musiikin ymmärtämiseen on panostettava soveltavasti kertamalla.

### **5.2.1 Oppilaiden näkemyksiä säveltäjäelämäkertojen roolista**

Musiikintuntemuksen opetus on vanhastaan keskittynyt säveltäjäelämäkertoihin, jotka ovat muiden osa-aihealueiden kustannuksella hallinneet opetusta. Historiallisen kartoituksen perusteella säveltäjäelämäkertoja on opiskeltu opettelemalla säveltäjän henkilöhistoriaan liittyviä yksityiskohtia ilman, että säveltäjän merkitystä, musiikkia tai tyyliä olisi otettu syvällisemmän analyysin kohteeksi. Sarjalan (2002) mukaan musiikin historiankirjoitus onkin pitkään ollut kyseenalaistamatonta suurten säveltäjänerojen historiaa (Sarjala 2002, 16–17).

Haastatteluissa oppilaat saivat pohtia, käsiteltiinkö säveltäjäelämäkertoja kurssilla sopivasti. Olin myös kiinnostunut siitä, minkälaisen roolin he elämäkerroille antoivat. Kukaan ei pitänyt tarpeellisena käsitellä säveltäjän elämään liittyviä yksityiskohtia. Esimerkiksi vuosilukuja pidettiin tyylin ymmärtämisen kannalta tarpeettomana. Toisaalta oppilaiden mielestä oli hyvä tuntee eri tyylien tärkeimpiä säveltäjiä. He halusivat myös kuulla säveltäjistä mielenkiintoisia tarinoita ja muita persoonallisia näkökulmia, koska ne auttoivat heitä muistamaan ja oppimaan. Sana mielenkiintoinen viittaakin vahvasti motivaatioon. *Oppilaat kaipaavat esimerkiksi ”hauskoja” mikrohistoriallisia ja säveltäjän luonnetta kuvaavia tarinoita.* Tarinat ovatkin ihmiselle luontainen tapa välittää tietoa, joka niiden kautta jää myös helpommin muistiin. Haastattelussa esimerk-

kinä mainittiin säveltäjä Robert Schumannin persoonalliset pakkomielleet ja muut erikoisuudet:

H: joo. Miten tärkeit sun mielest niinku säveltäjäelämäkerrat tämmösessä on?

V: No, en mä tiedä, ei se, kai se ihan kiva jos just jotkut tollasseet jää mielee et mikä se oli se sen saksalaisen se piano-kone-sormi

H: Nii joo.

V: (naurua) Tällasseet muistaa kaikkei parhaite

H: Se Schumann oli se joo ko se vähä trimmas ittees huonosti.

V: Tollasseest voi muistaa jotai asioit, mut sit en mä tiedä välttämät et onks se toisaalt sit oleellist mut toisaalt se o iha kiva niinku tietää sellasestaki.

(Ote Haastattelujen litteraatiosta, haastattelu 6, s 62, H = haastattelija, V = vastaaja.)

Kuusi oppilasta toivoi kurssilla opetettavan sellaisia esimerkkejä säveltäjien elämästä, jotka auttavat ymmärtämään tyylä ja musiikkia. Tällaisia olivat esimerkiksi säveltäjän ajatukset, lähtökohdat tai elämän dramaattiset tapahtumat. Oppilaiden mukaan tällaiset esimerkit toimivat *muistiankkureina*, joita ajatteleamalla mieleen palautuu muitakin asioita. Oppilaat toivoivat kuitenkin, ettei säveltäjistä tarvitsisi opetella tarpeettomia yksityiskohtia, jotka eivät liity mihinkään asiakokonaisuuteen.

Kaksi oppilasta oli sitä mieltä, että säveltäjäelämäkertoista ei juuri kannattaisi puhua. He sanoivat, että on olemassa oppilaita, joita henkilöhistoriat kiinnostavat, mutta he eivät kuuluneet tähän joukkoon. Tässä näkyy, miten yksilöllisesti oppilaat tietoa valikoivat. Anttilan (2004, 26) mukaan yksilö valitsee prosessoinnin kohteeksi vain mielekkäiksi kokemansa asiat ja taltioi näistäkin muistiinsa vain osan. Haastattelut osoittivat, että onnistuin kurssilla *purkamaan sitä pikkutiedoista muodostuvaa painolastia*, joka perinteisessä opetuksessa on koettu kaikkein ongelmallisimmaksi. On hyvä huomata, että oppilaiden kiinnostus säveltäjäelämäkertoja kohtaan vaihtelee. Tästä syystä *jatkoissa olisi hyvä tarjota erilaisille oppijoille yksilöllisiä mahdollisuuksia suunnata valikoiva kiinnostuksensa juuri niihin näkökulmiin, jotka he kokevat oman musiikkisuhteensa kannalta mielekkäiksi*. Yksityiskohtien pönttääminen ei ole järkevää siitäkään syystä, että Internetistä löytyy valtavamäärä säveltäjäelämäkertoja, joista voi halutessaan tarkistaa niin vuosiluvut kuin muutkin yksityiskohdat.

## 5.2.2 Oppilaiden näkemyksiä opetukseen integroiduista näkökulmista

Musiikintuntemuksen kurssin sisältöjä täydentämään valitsin persoonan integraation hengessä (Lilja–Viherlampi 2007, 175–176) muiden musiikin perusteiden aineiden lisäksi myös taide- ja kulttuurihistoriaa. Oppilaat olivat yleisesti sitä mieltä, että musiikinteoriaan liittyvät esimerkit toimivat tyylejä konkretisoivina elementteinä. Yksi oppilas esitti musiikinteorian lähentävän musiikintuntemusta ja muita musiikin perusteita toisiinsa, mikä tuki asioiden kokonaisvaltaista oppimista. Kaikki kuitenkin toivoivat, ettei kurssilla tulevaisuudessa opetettaisi musiikinteoriaa irrallaan musiikintuntemuksesta, jota he kertoivat jo ennestään liiankin kanssa opiskelleensa. Tässä heijastuu Lehtosen (2004) ajatus siitä, että opetuksen epämielikkyyden seurauksena opiskelijat kokevat musiikinteorian raskaaksi ”pakkopullaksi” (Lehtonen 2004, 14–15). Siksi *musiikintuntemuksen opettajan on oltava tarkka myös tässä suhteessa: teoreettisten esimerkkien pitää olla mielekkäitä ja konkreettisia, jotta ne eivät kävisi oppilaille liian raskaiksi.*

H: Sitte tota tämmösist jonku verran oli niinko tämmös teoriajuttu niinko tässä nyt joutu tota tää on just sellanen juttu et se vois ol teoriatunnilki oikeestas tää tehtävä et laittakaa intervallit peräkkäin ja sit saadaan se rivi sinne. Ja sit tehdää se inversio siit hommast. Ni mites tämmöset teoriajutut te koitte et auttaako oppimista vai onks se vähän tiellä siinä?

V1: No kyl ne varmaa enemmi auttaa.

V2: Mmm.

H: Miten, täs ei, pitäskö teiän mielest nyt ko te ootte menny D-solfaan ni oisko pitäny olla enemmänä tälläst teoriaa et pääsiks se unohtumaan niinko siin vuode aikana?

V2: No ei itseasias.

V1: Nii.

H: Mul oli siel sit vie jonku verran kaikkii laulujuttuja ja...

V2: Ja kyl ne nyt muutenki unohtuis. Ainaki ylennykset ja alennukset on sellasii et ne o unohtunu jo kaua aikaa sitte.

H: Et seki o yks vaihtoehto et tämmöseen aineeseen niinko ympäis jotain teoriajuttuja hiukan...

V2: Eikä. ei sillai et...

V1: ei se ois kiva koska niit käydää muute sillai aina.

V2: Nii. Ko mä oon niinko just yli neljä vuot istunu niinko sel-lases teorias et se kyl välii vähä et, ja nyt taas.

(Ote haastattelujen litteraatiosta, haastattelu 1, s. 7, H = haastattelijä, V1 = vastaaja 1, V2 = vastaaja 2.)



Kurssilla tarkastelimme musiikkia myös kulttuuri- ja taidehistorian näkökulmasta. Yhdeksän oppilasta kertoi, että etenkin abstrakteiksi koetuissa moderneissa tyyliuunnissa taidesuuntaukseen liittyvän ideologisen taustan sekä muiden taiteentuotteiden, taulujen ja runojen käsitteleminen auttoi heitä ymmärtämään musiikkia. Yksi oppilas taas kertoi, että tutustuminen impressionistisiin maalauksiin oli auttanut häntä muistamaan, millaiselta impressionistinen musiikki kuulostaa. Toinen oppilas kertoi, että maalauksiin tutustuminen oli auttanut häntä musiikkityylien omaksumisessa, koska hän oli ennen kurssia opiskellut lukiossa taidehistoriaa. Näin musiikkityylit ankkuroituivat mielekkäästi hänen aikaisempaan tietorakenteeseensa. Yksi oppilas piti hyvänä, että kurssimonisteissa oli paljon taiteeseen liittyviä kuvia. Oppilaan mielestä monisteet olisivat olleet ”tylsää”, jos niissä ei olisi ollut muistamista helpottavia kuvia. Aineistossani konkretisoitui se, miten Lilja–Viherlammen (2007) mukaan musiikkikasvatuksessa on hyvä huomata taiteidenvälisyyden merkitys inhimillisen kokemuksen peruslaatuna. Musiikki kytkeytyy ongelmitta draamaan ja runouteen. Se voi myös pohjautua tai inspiroida tarinoita, elokuvia ja kuvataidetta. (Lilja–Viherlampi 2007, 108)

Yhdeksän oppilasta kertoi, että sävellyksen taustalla olevan runouden ja kirjallisuuden tarkasteleminen synnytti kielikuvia, jotka konkretisoivat hyvin musiikin kuvaamia sisältöjä:

H: Jokuha piirsi siihe kokeesee niinku niit kuvia mitä mul oli niist tauluist ja tommost.

V1: Joo, semmoset jää kyllä mielee.

V2: Nii siis se musta taulu.

V1: Nii joo. Ni se ja sit se mis oli jotai lumpeita ja pari muuta.

H: Miten toi

V1: Tää esimerkiks tää jäi mielee

H: Auttoks toi taiteen käyttämine jotenki niinkun ymmärtämään sitä musiikkia

V1: No kyl se näist niinku radikaaleis just niinku tämmösis minimalisteist ja tota nii, ni kyl se siin niinku autto et sit muisti et ai n isiin oli se taulu, se musiikkiki oli samanlaist. Mut en mä tiedä muis sit niinku.

V2: Kaikkii niinku erikoisii muisti niinko sitte et...

V1: Mmm.

V2: Et mitä erikoisempi oli ni...

H: Se voi olla joo.

V1: sehä o vähä sama ku tarttuu tommostii erikoisii asioihin n isit niinku jää mielee muitaki asioita. Et tota, et jos sitä esitelmääki pitää ni pitäs niinku semmost et ois samoist pitäs pitää

ni pitäis kertoa jotai jostai et mite se on kuollut tai, se kiinnostaa ihmisiä jos siin välis kertoo jotain muuta.

V2: Mmm.

V1: Se on ehkä mielenkiintosta. Ehkä.

(Ote haastattelujen litteraatiosta, haastattelu 3, s. 33, H = haastattelija V1 = vastaaja 1, V2 = vastaaja 2.)

Esimerkkinä mainittiin myös kurssilla käsitelty Debussyn *Uponnut katedraali* -piano-preludin taustatarina. Poikkeuksena oli oppilas, jonka mielestä kuvataide ja musiikki ovat samasta taustaideologiastaan huolimatta riippumattomia. Hänen mielestään maalausten ilmaisu oli konkreettista ja musiikki abstraktia. Hän ei kokenut musiikissa mielikuvia, vaan ainoastaan tunnelmia. Tästä syystä kytkennät kuvataiteeseen eivät tuoneet hänen oppimiselleen lisäarvoa. Näyttää siltä, että myös taiteidenväliset kokemukset ovat yksilöllisiä. *Taiteidenvälisyys näytti kuitenkin suurimmassa osassa tapauksia edistävän oppimista. Sen tarkasteluun olisikin jatkossa kehitettävä toimintamalleja, jotka auttavat oppilasta reflektoimaan omia kokemuksiaan.* Vaikka taiteidenvälisyyttä voi oppia ja opettaa, on opettajan toisaalta myös oltava varovainen, ettei hän tarjoile omia käsityksiään oppilaalle itsestäänselvyytenä.

### 5.3 Kurssin työtapojen arviointia

Yksi uuden toimintamallin tärkeimmistä tavoitteista oli *opettajajohtoisen mallin purkaminen*. Tästä syystä rakensin kurssin niin, että oppiminen tapahtui mahdollisimman yhteistoiminnallisesti. Jos aiheen tai musiikin kuuntelutehtävän alustaminen oli välttämätöntä, pyrin käyttämään siihen vain joitakin minuutteja. Oppilaat pitivät vähäistä opettajajohtoisuutta sopivana, sillä heidän mukaansa kurssi ei alkanut kyllästyttää samalla tavalla kuin jos se olisi toteutettu luentomuotoisena. Kaksi oppilaista oli sitä mieltä, ettei heitä olisi haitannut, vaikka olisin puhunut enemmänkin. Lisäksi yksi oppilas totesi, että luennointi voi joskus olla hyvä vaihtoehto tekemiselle, sillä *luennolla oppilas saa vähän hengähtää*. Tästä syystä opetus tulisi jatkossa järjestää niin, ettei opiskelu ei olisi pelkkää toimintaa. *Liikaa käytettynä hyvätkin menetelmät alkavat tuntua puuduttavilta*. Hyvä vaihtoehto voisi olla, että opettaja keräisi oppilailta sopivia työmuotoja koskevia toivomuksia.

Ryhmätyöstä tuli kuitenkin kurssin keskeinen työmuoto. Kaikki oppilaat kokivat ryhmätyöt positiiviseksi. Heidän mielestään se oli hyvä tapa oppia, koska siinä asiat jäivät hyvin mieleen. Kaksi oppilaista piti ryhmätyön vahvuutena myös sitä, että jos joku ei ymmärtänyt käsiteltävää asiaa, niin muu ryhmä pystyi selittämään asian hänelle. Hyödyllisenä pidettiin myös sitä, että tiedonhakutehtävien yhteydessä jäsenten keräämät tiedot käytiin läpi yhdessä, eikä niitä tarvinnut poimia ja pöntätä opettajan luennosta. Yksi oppilaista myös esitti, että ryhmätöissä käsitellyt asiat pystyi painamaan mieleen omalla persoonallisella tavallaan. *On selvää, että oppilaiden aktiivisuuteen perustuva ryhmätyö tukee myös heidän henkilökohtaisen musiikkisuhteensa kehittymistä* (Kurkela 1994, 28–29). Puolet oppilaista totesi, että ryhmätyöt paransivat myös kurssin tunneilmapiiriä sekä sen kautta kehittyvää yhteisvastuuta ja opiskelumotivaatiota. Anttila (2004, 109) pitääkin positiivista tunneilmapiiriä yhtenä musiikkikasvatuksen avainkysymyksistä. Yhden oppilaan sanoin: *”silloin oppii parhaiten, kun saa työskennellä kivojen ihmisten kanssa”*. Ryhmätöissä oppilaat pystyivät toteuttamaan myös opiskeluun liittyviä sosiaalisia tavoitteitaan.

H: Mitä te tykkäätte tommosest ko tehdä ryhmässä? Ryhmässä tommost hommaa?

V2: No se oli hyvä ko sit et jos mä en vaik niinko tajunnu tai tienny jotain et joku toinen tiesi sit mä tiesin jotai mitä se ei niinku tienny.

H: Mmm.

V1: Joo, no siis yleisesti ottae mää henkilökohtasesti tykkään niinku sillee tehdä ryhmätyötä et siin o just tää et tota et tavaltaan kootaan kaikkien kaikkien tiedot yhteen ja silleen et tota mun mielest se on tosi hyvää vaihteluu kuitenkin ettei koko ajan tarvi pöntätä yksiksee.

(Ote haastattelujen litteraatiosta, haastattelu 2, s. 15-16, H = haastattelija, V1 = vastaaja 1, V2 = vastaaja 2.)

Kokeilimme kurssilla erilaisia ryhmätyötyyppejä, jotka tosin jonkin verran jakoivat oppilaiden mielipiteitä. Tavallisesti jaoin oppilaat kolmeen ryhmään, joissa kussakin oli 3-4 henkeä. Ryhmissä käsiteltiin joko samaa tai eri aihetta. Jos kyse oli eri aiheesta, niin työskentelyvaiheen jälkeen ryhmät esittelivät lopuksi työnsä tulokset muille. Oppilaat kertoivat, että näin he oppivat hyvin oman aihepiirinsä sisällöt, mutta eivät oppineet yhtä hyvin muiden esittelemistä, vaan tiedot jäivät hatariksi. Näyttää siltä, että tällaiseen ryh-

mätyötapaan liittyy vahvoja behavioristisen luentomallin piirteitä, jotka korostuivat, koska oppilaiden pedagogiset taidot olivat puutteellisia ja he olivat tottumattomia jäsentämään sanottavaansa. Anttilan (2004, 25) mukaan behavioristiset menetelmät soveltuvat huonosti musiikkikasvatukseen. Näin kävi myös tämän kurssin työtavan yhteydessä, jossa ne vaikuttivat kielteisesti oppimistuloksiin.

Oppilaat esittivät myös omia parannusehdotuksia kurssille. Kaksi oppilasta toivoi, että esitelmät kopioitaisiin kaikille. Tällöin esitysten aikana ei tarvitsisi tehdä asioihin syventymistä haittaavia muistiinpanoja. Yksi oppilas ehdotti, että ryhmätyöt organisoitaisiin niin, että kaikissa ryhmätöissä nousisivat esille samat pääkohdat, jotka näin kiteytyisivät ja vahvistuisivat. *Kaikki oppilaat pitivät kiertopistetyöskentelyä tehokkaimpana*. Menetelmä tuotti kaikkein selkeimmän kokonaiskuvan, koska siinä kaikki ryhmät paneutuivat vuorotellen samoihin asioihin. Oppilaiden ehdotukset olivat hyviä, ja ne antavat vartenotettavia vaihtoehtoja opetuksen tulevaisuuden kehittämiseksi.

H: Et tos on ny yks esimerkki sit noist ryhmätöistä, etittii jostai tietoo tai

V: Mmm, aivan.

H: Tai tehti jotain nii miten sä koit semmosen niinkun oppimises kannalta?

V: No mun mielest mmm, se oli hyvä et niit tehtiin, ja tota koska, silloin jäi se oma asia niinkun heti päähän, mut ei niitten toisten asiat sitte. Mut toi, tää siis koskee vaan niinku niit esitelmiä. Ja et niinku ryhmä haki jotain ja sit

H: Mmm.

V: Mut toi sit et ku oli kans niit et ryhmissä kierrettiin niist pisteistä, niin niin...

A: Siin kaikki sai niinkun ne samat periaattees.

V: aivan.

(Ote haastattelujen litteraatiosta, haastattelu 5, s 48, H = haastattelija, V = vastaaja.)

Kurssia suunnitellessani päädyin siihen, että oppilaat pitäisivät esitelmän haluamastaan aiheesta. Oppilaat ehdottivat esitelmän aiheeksi soittimia, joita ryhmässä olikin monipuolinen valikoima. Suostuin ehdotukseen myös siksi, koska oppilaat oman soittimensa osajina pystyivät itseäni paremmin kertomaan mukavaksi kokemastaan aiheesta. Kaikki oppilaat pitivät soitinesitelmiä mielenkiintoisina ja opettavaisina. Puolet oppilaista kertoi, etteivät he ennen esitelmänsä laatimista tienneet paljoakaan soittimensa historiasta, johon he tutustuivat esitelmää laatiessaan. Puolet oppilaista taas tiesi melko paljon soit-

timensa historiasta, joten he eivät varsinaisesti oppineet uutta omasta soittimestaan, mutta saivat uutta tietoa toisten esitelmistä. Puolet oppilaista mainitsi, että soitinesittelyt jäivät hyvin mieleen, koska ne toteutettiin konkreettisella tavalla. Kaksi oppilasta kertoi tunteneensa aluksi voimakasta stressiä esitelmän vuoksi. Tämä kuitenkin hävisi, kun he huomasivat, että esitelmä sai olla vapaamuotoinen vuorovaikutustilanne. *Uudessa toimintamallissa onkin alusta asti painotettava, että esitelmä voi virallisen suoritustilanteen sijaan olla vapaamuotoinen ja vuorovaikutuksellinen. Oppilaat kokivat soittimensa esittelyn hyödyllisenä ja mielenkiintoisena, joten se kannattaa jatkossakin sisällyttää osaksi musiikintuntemuksen kurssia.*

### 5.3.1 Musisointi- ja sävellystehtävät

Musiikkityyleihin tutustuttiin myös soittamalla ja laulamalla erityyisiä kappaleita, joihin sisällytin myös opetus suunnitelmassa mainitun nuotin ja partituurin lukemisen. Lisäksi kurssilla tehtiin myös neljä eri tyylin mukaista pienimuotoista sävellystä. Näillä harjoituksilla pyrin sekä aktivoimaan oppilasta että luomaan uudenlaisia *tekijälähtöisiä näkökulmia ja tarttumapintoja musiikkiin*. Unkari–Virtasen (2009, 33) mukaan musiikinhistoriallinen tieto ei välity vain oppikirjojen tai tutkimuksen kautta, vaan myös erilaisissa käytännön musisointiin liittyvissä tilanteissa.

Oppilaat kertoivat, että musisoiminen antoi heille konkreettisia kokemuksia eri tyyleistä. Yksi oppilas kertoi, että kun hän jälkikäteen muisti laulaneensa kurssilla jotakin, se herätti muistikuvia myös muista kurssilla käsitellyistä asioista. Yhdeksän oppilaan mielestä soitto- ja laulutehtävät auttoivat konkretisoimaan aihepiiriä huomattavasti paremmin kuin pelkkä äänilevyjen kuuntelu. Yksi näistä oppilaista mainitsi, että oli hyvä, ettei kurssilla joutunut olemaan pelkästään vastaanottavana osapuolena. Toisaalta yksi oppilas kertoi, että asioiden sisäistämiseen olisi riittänyt pelkkä levyjen kuuntelu. On ilmeistä, että myös *omakohtainen musisointi edisti musiikintuntemuksen aihepiirin asioiden kokonaisvaltaista oppimista, toisin sanoen persoonallista integraatiota*, jota Lilja-Viherlampi (2007, 175–176) pitää opetukseen liittyvän integraation päämääränä.

Musisointia koskevissa keskusteluissa esille nousivat myös laulamisen ja soittamisen yksilöllisesti vaihtelevat tunnemerkit. Oppilaiden mukaan musisoiminen oli ”kivaa”, ”piristävää” ja ”mukavaa vaihtelua”. Kaikki oppilaat kokivat soittami-

sen positiivisena, mutta laulaminen jakoi mielipiteitä, sillä puolet ryhmäläisistä kertoi pitäneensä kovasti ryhmässä laulamista, kun puolet taas kertoi, etteivät he kokeneet sitä mukavana. Nämä oppilaat esittivät toivomuksen siitä, että laulaminen olisi vapaaehtoista. Yksi oppilas ehdotti, että koska osa ryhmästä piti paljon laulamista, voisi kursilla järjestää harjoituksia, joissa oppilaat saavat itse valita haluavatko he soittaa vai laulaa. Musisoiminen siis vaikutti kurssin tunneilmapiiriin sekä positiivisella että negatiivisella tavalla. *Uuden toimintamallin tunneilmapiirin edistämiseksi olisi laadittava harjoitteet sillä tavalla, että ne tarjoavat eri tavoin orientoituneille oppilaille parhaat mahdollisuudet omien kykyjensä mukaiseen toimintaan.*

Oppilaiden mielestä sävellysten tekeminen konkretisoi hyvin tyyliä ja auttoi muistamaan oppitunnin aiheena olleita asioita. Ne toivat kurssille myös mukavaa vaihtelua. Toisaalta osa jännitti niiden asettamia haasteita. Yksi oppilas totesi, että sävellystehtävissä oli parasta, että pääsi luovasti soveltamaan tietojaan. Puolet oppilaista kertoi tehneensä tuolloin omaa musiikkia ensimmäistä kertaa, mistä johtuen he pitivät tehtävää haastavana. He olisivat aluksi kaivanneet yksinkertaisempia tehtäviä varsinaisia sävellystehtäviä pohjustamaan. Saattaa olla, että sävellystehtävään liittyvä ahdistus johtui siitä, että musiikkikulttuurissamme on vanhastaan tehty tarkka raja säveltämisen ja soittamisen välille. Samanlainen ongelma on liittynyt myös musiikinteorian opetukseen, joka ei ole juurikaan innostanut opiskelijoita tekemään omia sävellyksiä. Ehkäpä taustalla vaikuttaa myös säveltäjien erityisyyttä korostava nerokultti, joka on etäännyttänyt musiikinopiskelijat säveltämisestä.

Tulevissa sävellystehtävissä tulisikin ottaa paremmin huomioon oppilaan lähtötaso, jotta uusi osaaminen rakentuisi konstruktivismin hengessä aikaisempien valmiuksien päälle. Kurssilla pohdittiin myös, pitäisikö sävellykset esittää koko ryhmälle. Myös tämä kysymys jakoi mielipiteitä, mistä syystä vain osa sävellyksistä esitettiin. *Yhtenä vaihtoehtona uudessa toimintamallissa voisikin olla järkevää järjestää sellainen sävellyskonsertti, jossa oppilaat saisivat valita oman roolinsa säveltäjänä, johtajana tai muusikkona.*

### 5.3.2 Oppilaiden kokemukset kurssin kuuntelukasvatuksesta

Musiikintuntemuksen kuuntelukasvatukselle on perinteisesti ollut ominaista teosten ja niiden säveltäjien nimeäminen ilman musiikin tai omien kokemusten laadullista tarkastelua. Vaikka aineen kuuntelukasvatuksessa tulee tutustua kuulokuvalla mm. erilaisiin sävellystyyppeihin ja eri aikakausien soittimiin, oppilaan olisi tärkeää oppia ymmärtämään, että musiikki on ensisijaisesti kommunikaatiota (mm. Ahonen 1993, 62). Lehtonen onkin viitannut italialaisen Gino Stefanin teoriaan, jonka mukaan musiikkikasvatus on liiaksi keskittynyt vain musiikillisten tekniikoiden ja tyylien opiskeluun, joka on jättänyt muut musiikin merkitykset tarkastelun ulkopuolelle (Lehtonen 2004, 114–116). Uutta toimintamallia suunnitellessani pyrin muodostamaan työtapoja, joiden avulla voisi mahdollisimman tehokkaasti päästä käsiksi musiikin vaikutuksiin ja subjektiiviseen musiikkikokemukseen. Perustin tämän tehtävätyypin musiikin pohjalta piirtämiseen, kirjoittamiseen ja omasta kokemuksesta keskustelemiseen.

Yhdeksän oppilaista piti kuuntelutehtäviä, joissa musiikin sisältöä piti kuvata joko sanoin tai piirtämällä, hyvänä keinona hahmottaa jäsentää sävellystä ja sen vaikutuksia. Nämä oppilaat pitivät kuvailua ja piirtämistä musiikkia konkretisoivina keinoina, joiden avulla asioista sai paremmin omakohtaisen otteen kuin pelkän kuuntelun kautta. Tehtävä auttoi heitä myös ymmärtämään, miten he itse kokevat musiikkia ja minkälaisia vaikutuksia tyyllisissä ratkaisuissa voi olla. Musiikin kuvailemisen yhdistämistä musiikkityylejä koskevaan tietoon pidettiin pelkkää tunnistamista parempana vaihtoehtona myös oman soittoharrastuksen kehittämisen kannalta. Oppilaat katsoivat myös, että kurssin muut materiaalit tukivat kuuntelukokemuksen tarkastelua. Modernien tyylien kohdalla kaksi oppilasta mainitsi, että monisteiden kuvat auttoivat heitä muodostamaan mielikuvia abstrakteiksi koetuista sävellyksistä.

Kahdeksan oppilasta kertoi, että mielikuvat tai tuntemukset näyttelevät yleisesti ottaen tärkeää roolia heidän kuuntelukokemuksessaan. Yksi oppilas kertoi aistivansa musiikissa sellaisia tunnelmia, jotka eivät ole konkreettisesti nimettävissä. Toinen taas totesi, että hänen suhteensa kuunteluun on tietyllä tapaa toiminnallinen. Hän kertoi soittavansa lähes aina levyjen mukana niitä kuunnellessaan. Yhdeksän oppilasta kertoi kokevansa, että omien kuuntelukokemusten tarkasteleminen oli erityisen mielekästä myös musiikin tulkitsemisen näkökulmasta.

Opetussuunnitelman (2002) mukaan musiikinperusteiden opiskelun tulisi mielekkäällä tavalla tukea oppilaan muuta musiikinopiskelua. Tutkimusaineiston pohjalta voidaan tehdä johtopäätös siitä, että oppilaan omakohtaisen kuuntelukokemuksen tarkastelu on tukenut oppilaan musiikkiharrastusta opetussuunnitelman edellyttämällä tavalla. Oppilaan on kuuntelutilanteessa mielekästä oppia toimimaan myös musiikillisten viestien vastaanottajana. Musiikin esittämistilanteessahan oppilas vastaavasti toimii musiikillisen viestin lähettäjänä, missä tehtävässä hän luonnollisesti tarvitsee myös kokemusta viestien vastaanottajana. Aineistossa hahmottui myös toisenlainen, toiminnallinen orientaatio musiikin kuunteluun. Jatkossa olisikin hyvä pohtia erilaisia toimintatapoja, jossa tämäntyyppinen orientaatio otettaisiin paremmin huomioon. *Uudessa toimintamallissa voitaisiin kokeilla esimerkiksi kuulonvaraista soittamista levyjen kanssa.* Tämäkin toimintamalli on yleisempi kevyessä musiikissa, jossa niin sanotut korvakuulosoittajat opettelevat kappaleet levyjen mukana soittamalla.

V1: Joo niit oli ainaki et piti niit kuvailla adjektiiveilla niit tai sitä musiikkii.

H: Joo. Se oli yks. Miten te koitte tämmösset? Niinkun, jos verrataa ny esimerkiks siihen et jos tei on molemmil semmosii kokemuksii et pitää tunnistaa säveltäjä ja laittaa vuosiluvut kappaleisii ja sit et jos te vertaate tämmöseen.

V1: Nii no kyl se mun mielest on niinku tavallaa luontevampaa tehdä omia tulkintoja siitä kun silleen et mekaanisesti vaa opettelis yhdistämää sen niinku jonku pätkän johonki nimee ja vuosilukuun ja johonki alueeseen niinku. Tai aikakauteen.

H: Ja just ku mul ei ollu niinku mitää tavotettakaan et tunnistettas joku kappale vaa se et osais kuvailla sitä...

V1: Nii. Onha se periaattees kuitenkin tärkeempää ku oppii se idea ku yksittäisii teoksia. Tavallaan, et kyl kuitenkin tämmöne kokonaiskäsitys olis tarkoitus täst tulla.

H: Miks se on tärkeempää, siis silleen niinkun ko sä teet jotain, liittyys se johonkin?

V1: Nii no siis mun mielest se on niinku tavallaan tulevaisuuden kannalt hyödyllisempää sillee et on sellanen kokonaiskäsitys kun just niit irtonaisii tietoi.

H: Vaiks soittajana?

V1: Nii no siis joo. Et jos lätkästä joku Bachin joku teos ni sit tietäis suurin piirtein et mikä siin o niinku aikakaude ideana et mite sitä lähtee tulkitseen. Et siin kohtaa ei hirveesti auta jos tietää jonku toisen säveltäjän niinku teoksen nimeltä.

(Ote haastattelujen litteraatiosta, haastattelu 2, s. 17, H = haastattelija, V1 = vastaaja 1.)



Neljä oppilaista piti kuitenkin omakohtaisen musiikkikokemuksensa kuvailua vaikeana. Oppilaat totesivat, etteivät he pysty sanojen avulla kuvaamaan musiikkikokemustaan. Lehtosen (2004) mukaan musiikki ilmaisee asioita, jotka ovat sanallisen ilmaisun tavoittamattomissa, ja että musiikilla on sisällöllistä moniselkoisuutta, jota sanoilla ei ole (Lehtonen 2004, 19–20). Tästä näkökulmasta olisi tärkeää, että oppilaalle annettaisiin riittävästi liikkumatilaa oman musiikkikokemuksensa reflektointiin. Oppilaat myös kertoivat, että kokemukset vaihtelivat vahvasti sen mukaan, millaisesta musiikista oli kysymys. Tietty musiikki tuntui herättävän runsaasti mielikuvia ja toinen ei taas synnyttänyt niitä lainkaan. Lisäksi kaksi oppilasta kertoi, että musiikista saattoi tulla mieleen sellaisia intiimejä asioita, joita ei haluttu kertoa toisille. Tästä syystä oppilaille täytyy aina antaa mahdollisuus jättäytyä aihetta koskevan keskustelun ulkopuolelle.

H: Mut et mimmosii asioit te koette tai koitte tai koette, ko te kuuntelette musiikkii et mitä teen mieleen tulee tai näätteks te niinkun mielikuvia vai tuleeks teil jotai tunteita vai jotai muuta, vai riippuoks se kappaleest?

V1: No se riippuu aika paljon kappaleest mut siis jos se o vaiks siis joku ihme joku semmone oikee tanssikappale mikä tai joku vanha aja tällane näi ni kyl se jotenki mielikuvan pystyy kuvittelee et siin on jotai ihmisii sillee tanssiis.

V2: Joku semmone baroki-juttu..

V1: Joo, joku semmone.

H: Mites sit tommone romanttine musiikki? Erooks se jotenki? Finlandiahymni, mitä siit tulee mielee?

V2: No noi sanat vaikuttaa siihe aika paljo kyl.

H: Nii, totta kai joo. Jos meil olis joku Sibeliuksen vastaava missä ei olis sanoj nii mikä olis semmone, viulukonsertto, se ainaki sä tiet ko sä oot viulisti.

V1: No se on vähä sillee, en mä tiiä, yleensä siit kappaleest niist tulee jotenki vähän mielee mitä sattuu sillee et joskus tulee jotai ihan niinku et

V2: Joskus tulee kyl jotai iha kummallist

H: eikä niit halua välttämättä sanoo jollekki?

V2: ei.

(Ote haastattelujen litteraatiosta, haastattelu 1, s. 4-5, H = haastattelija, V1 = vastaaja 1, V2 = vastaaja 2.)

Kurssilla pidettiin myös klassisen musiikin levyraati, jonne kaikki oppilaat saivat tuoda valitsemansa sävellyksen. Oppilaat pitivät levyraatia mukavana vaihteluna. Yksi oppilaista kertoi, että se oli mukavaa vaihtelua, koska he saivat luokan hämärässä vain kuunnella musiikkia ja miettiä, mistä siinä pitää ja mistä ei. Myös kurssikavereiden suosikki-

kappaleiden kuuntelemista pidettiin mielenkiintoisena. Kaksi oppilaista kertoi, että oli hyvä, että ennen kuuntelua käsiteltiin lyhyesti sitä, miltä aikakaudelta kappaleet olivat. Monet levyraadin kappaleista olivat oppilaille ennestään tuttuja, joten näin myös levyraadissa opittu kiinnittyi aikaisempiin tietoihin. Kaksi oppilasta toivoi, että tyylikausia olisi käsitelty levyraadissa enemmänkin. *Näyttää siltä, että levyraati kannattaa jatkossakin sisällyttää musiikintuntemuksen kurssiin sen tarjoaman opettavaisen vaihtelun vuoksi.* Tulevaisuudessa on kuitenkin ennen kuuntelua kartoitettava paremmin oppilaiden raatiin liittyvät tiedolliset ja tunnetarpeet.

Soitin kurssilla myös neljä populaarimusiikkikappaletta uuteen historialliseen tyylikauteen tutustumisen yhteydessä. Olin valinnut esimerkeiksi musiikkia, jossa oli ilmaisullisesti jotakin samaa kuin esittelemissäni historiallista tyyliä edustavissa kappaleissa. Tavoitteenani oli näin konkretisoida musiikkityylin ilmaisua tavalla, jossa uusi tieto kiinnittyisi oppilaan aiempaan populaarimusiikkiin liittyvään tietopohjaan. Oppilaat kuitenkin pitivät populaarimusiikin kuuntelun tärkeimpänä merkityksenä kappaleiden pirstävyyttä ja motivoivuutta. Populaarimusiikin katsottiin myös edistävän kurssin tunneilmapiiriä, joten oppilaat toivoivat kurssille lisää samanlaisia esimerkkejä. Oppilaat kokivat myös esimerkkien perusteella kaikkien musiikinlajien viestivän pohjimmiltaan samanlaisia tunteita. Yksi oppilaista tosin toivoi, että kurssilla pohdiskeltaisiin myös klassisen ja populaarimusiikin välisiä eroavaisuuksia. Tällainen näkökulma voisikin olla jatkossa hyödyllinen, vaikka tilanteessa on varottava rakentamasta opetuksessa näiden tyylien välille arvoasetelmia.

Kysyin myös, millaisia asioita oppilaat pitivät tärkeinä kuunnellessaan musiikkia vapaa-aikana. Tässä suhteessa nousi selvästi musiikinkuuntelun terapeutin ulottuvuus esille. Musiikkia kuunneltiin siksi, että sen avulla rentouduttaisiin tai tultaisiin hyvälle mielelle. Kaksi oppilasta sanoi, että on heille tärkeätä, että he voivat laulaa tai soittaa hyvän musiikin mukana. Oppilaat ajattelivat myös, että musiikkikokemus riippuu hyvin paljon kuunneltavasta musiikista. Kaksi oppilasta kertoi, että omasta lempimusiikista ja klassisesta musiikista syntyvät mielikuvat olivat melko erilaisia. Esimerkiksi keskiaikaista musiikkia kuunnellessaan toinen oppilaista sai mielikuvia keskiaikaisista kuninkaista ja ritareista, millaisiin hän ei koskaan ollut törmännyt vapaa-ajan musiikin-harrastuksessa. *Uuden toimintamallin mukaisissa kehittämissuunnitelmissa saattaisikin olla hedelmällistä rakentaa tapoja yhdistellä kurssin sisältöjä oppilaiden vapaa-ajan kuuntelukokemuksiin.*

### 5.3.3 Oppimispelit kertauksen välineenä

Kurssilla keskeisinä kertaamisen välineinä toimivat laatimani oppimispelit. Oppimispelien vahvuutena on aiemmin pidetty sitä, että ne mahdollistavat oppilaan aktiivisen tiedon prosessoinnin leikinomaisella, hausalla ja turvallisella tavalla (Bonanno 2008, 21). Kaikki kurssin oppilaat pitivätkin pelejä hauskoina ja hyödyllisinä, ja pelaamisen koettiin myös lähentävän ryhmän jäseniä keskenään.

Yksittäisen aihepiirin kertaamisen yhteydessä pelasimme *Musiikki-Alias* -sanelityspeliä, jota kaikki oppilaat pitivät peleistä hyödyllisimpänä ja motivoivimpana. Perusteluna oppilaat esittivät, että Aliaksessa oppii parhaiten muistamaan aihepiirien keskeiset seikat, koska siinä pitää selittää niitä omin sanoin. Kaksi oppilaista piti hyvänä myös sitä, että toisinaan aikaisempien aihepiirien sanat pysyivät selitettävien korttien pinnossa useita kertoja. Tällöin vanhat aiheet tulivat kunnolla kerrattua. Yksi oppilas esitti, että Alias-pelin kautta pystyi myös hyvin arvioimaan, missä vaiheessa oma oppimisprosessi kulki. Sanoja selittäessään hän pystyi konkreettisesti näkemään, mitkä asiat jo osasi ja mitkä taas kaipasivat kertaamista. Yksi oppilas kertoi, että pelin avulla oli helppo huomata, mitkä asiat olivat tärkeitä, jos oli joutunut olemaan poissa tunnilta.

H: Entäs toi alias?

V: Nii tää, aiva.

H: Sää voit ottaa sen pihal sielt.

V: Nii täs oli tätä selityshommaa joo.

H: Joo se oli sitä ko pelattii koko vuosi et ku mä katoin kotona niit joskus kevääll ni niit oli hirvee määrä.

V: Ai jaa. Nii tää oli oikeesti aika hyvä. Siis tää oli just niinku parempi ko tää just (viittaa esillä olevaan lautapeliin) Täs joutu oikeesti niinku ite miettii niitä miten kerron toiselle. Just miettii vähän sit et siin tuli vähä sitä niinku vastaustaki mietittyä et jos tentis kysytää ko ite vastaa.

(Ote haastattelujen litteraatiosta, haastattelu 7, s 72 – 73, H = haastattelija, V = vastaaja.)

Kurssilla käytetyistä lautapeleistä keskusteltaessa oppilaat liittivät niihin Alias-peliä enemmän tunteisiin ja sosiaalisiin tavoitteisiin liittyviä näkökulmia. Oppilaat kertoivat, että näitä pelejä oli mukava pelata koko ryhmän kanssa, sillä ne loivat kurssille ”oppimista tehostavaa positiivista tunnelmaa”, joka Anttilan (2004, 109) mukaan tehostaa op-

pimistä. Kaksi oppilasta oli sitä mieltä, että jos opettaja olisi tunneilla esittänyt yhtä vaativia kysymyksiä kuin lautapeleissä, olisivat oppilaat voineet mennä lukkoon. Kurkelan (2004) mukaan opetuksen leikkimielisyys luo turvallisen leikkidodellisuuden, jossa epäonnistuminen ei ole yhtä haavoittavaa kuin todellisuudessa. (Kurkela 1994, 42–43.) Lisäksi kaksi oppilasta kertoi, että lautapelit herättivät heissä kokemuksia positiivisesta kilpailusta. Toinen heistä kertoi, että jos joku toinen tietää vastauksen pelin kysymykseen, täytyy hänenkin se tietää. Oppilaat eivät kuitenkaan pitäneet lautapelejä oppimisen kannalta yhtä tehokkaina kuin Aliasta, sillä lautapeleissä vastausvuoroja tuli harvemmin ja kysymykset olivat valmiiksi muotoiltuja toisin kuin Aliaksessa. Pysin liittämään pelaamiseen myös huumoria, joka kolmen oppilaan mielestä oli mukavasti keventänyt tunnelmaa.

Kaikki oppilaat pitivät myös laatimiani ristikoita ja sananetsintäruudukoita hyvänä kertaus- ja itseopiskelumateriaalina. Neljä oppilasta kertoi, että niiden avulla pystyi kotona kokoamaan ja kertaamaan keskeisiä käsitteitä. Yksi oppilaista esitti, että ristikot olivat vapaamuotoisia kysymyksiä parempia siinä mielessä, että vastauksen pituudesta pystyi päättämään, oliko vastaus oikein. Toinen oppilas taas kertoi, että ristikoiden avulla oppi kiteyttämään asioiden merkityksiä. Toisaalta monet oppilaat sanoivat, että ristikot olivat haastavia, koska niissä muodostui kokonaiskuva koko aihepiiristä, jonka kokoaminen vaati oppilaita aikaa ja vaivannäköä. *Jatkossa olisikin hyvä miettiä tällaisiin harjoituksiin liittyvän työmäärän mitoittamista tarkemmin, jottei hyvä idea kaadu uuvuttavaan ponnisteluun.* Apua tehtävien mitoittamiseen on mahdollista saada oppilaiden mielipiteitä kuuntelemalla vaikka kesken kurssinkin.

### **5.3.4 Paikallismusiikkikulttuuriin tutustuminen**

Musiikintuntemuskurssiin sisältyi kaksi konserttikäyntiä sekä vierailu *Sibelius-museon soitinesittelystä*. Niiden mielekkyyden arviointi muodostui kuitenkin ongelmaksi, koska kaikki oppilaat eivät päässeet osallistumaan vierailuihin. Kummassakin konsertissa oli mukana kuusi oppilasta, joiden mielestä ne toivat kurssille mielenkiintoista vaihtelua. Kaikille pelkkä konserttikokemus ja sen lyhyt purkaminen seuraavan tunnin alussa ei kuitenkaan riittänyt. Kaksi oppilasta toivoi, että konserteissa esitetyt kappaleet olisivat liittyneet enemmän musiikintuntemuskurssin samanhetkiseen vaiheeseen. Toinen kon-

serteista käsitti kokonaisuudessaan big band -musiikkia, mistä syystä oppilaat olisivat toivoneet konkreettista siltaa kurssin ja kyseisen konsertin välille. *Koska konserttievierailuja pidettiin miellyttävänä vaihteluna, niiden sisällyttäminen musiikintuntemuksen kurssiin on jatkossakin mielekästä.* Jatkossa on kuitenkin otettava huomioon, että oppilailta saattaa olla konserttikäyntejä kohtaan myös tiedollisia tavoitteita. Konserttikäyntejä olisi hyvä alustaa tiedustelemalla oppilailta, millä tavalla he toivoisivat konserttiin liittyvän kurssin sisältöihin. Olisi myös hyödyllistä teettää oppilailta konserttievierailuihin liittyvä kirjoitustehtävä, esimerkiksi raportti tai musiikkiarvostelu, jossa he saisivat arvioida konserttia aikaisempien tietojensa ja kokemustensa pohjalta.

Kuusi oppilaista osallistui vierailuun Turun Sibelius-museossa. Oppilaat kertoivat vierailun olleen mukava ja hyödyllinen. Vierailun katsottiin myös konkretisoineen ja auttaneen muistamaan kurssilla käsiteltyjä historiallisiin soittimiin liittyviä asioita. Yksi oppilas kertoi, että hän muisti vierailun ansiosta edelleenkin kahden historiallisen kosketinsoittimen, cembalon ja virginaalin väliset erot. Jatkossa onkin tärkeää pyrkiä tutustumaan historiallisiin soittimiin vastaavalla tavalla käytännössä, vaikka museovierailua ei aina olisikaan mahdollista toteuttaa. Yhtenä vaihtoehtona voisi olla se, että oppilaitokseen tilattaisiin esitelmöimään vanhan musiikin esittäjä.

### **5.3.5 Kurssin lopputehtävä**

Turun konservatorion opetussuunnitelmassa (2004) määrittelemistä suoritusmahdollisuuksista valitsin ryhmämuotoisen konserttiesitteen laatimisen jotakin kuvitteellista konserttia varten, johon olin valinnut kappaleita eri aihealueilta. Nämä kappaleet myös soitettiin tenttitilanteessa. Tarkoituksena oli rakentaa tehtäväasetelma, jossa oppilaat pääsevät kokonaisvaltaisesti soveltamaan kurssilla oppimiaan asioita. Konserttiesittely on myös tehtävä, johon opiskelija voi joskus joutua myös elävässä elämässä. Tehtävän aikana ei saanut käyttää lähteitä, vaan esittely tehtiin oppilasryhmän jäsenten kurssilla saavuttaman osaamisen tuloksena.

Oppilaat pitivät soveltavaa tehtävää perinteistä tenttiä miellyttävämpänä ja järkevämpänä suorittamisvaihtoehtona. He pitivät hyvänä sitä, että kurssin lopussa kaikkien ryhmäläisten tiedot ja taidot yhdistettiin, jolloin myös tenttitilanteesta tuli oppimistilanne, jossa tietoa opittiin soveltamaan. Ryhmätehtävä koettiin myös tunnetasolla haus-

kaksi ja rennoksi. Yksi oppilaista kertoi, että hän olisi stressannut kurssin suorittamista paljon enemmän, jos kyse olisi ollut yksilötehtävästä. *Ryhmätilanne myös motivoi oppilaita valmistautumaan eri tavalla kuin perinteinen tentti, koska tilanteessa oli vastuussa myös muulle ryhmälle ja siinä pystyi soveltamaan opittua.* Yksi oppilas kertoi, että hän valmistautui ryhmätilanteeseen paremmin kuin tavalliseen tenttiin, koska ei ollut varma, osaavatko muut mitään. Hän halusi ottaa vastuuta, koska toisiin ryhmäläisiin tukeutuvana ”vapaamatkustajana” toimiminen olisi hänestä ollut arveluttavaa.

Kaikki oppilaat pitivät siitä, että tehtävä oli luonteeltaan soveltava. Oppilaiden mukaan oli mukavaa, ettei heidän tarvinnut lukea sisältöjä ulkoa. Neljä oppilasta kertoi, että oli hyvä, että konserttiesittelyn aiheena olleet kappaleet kuunneltiin ennen tehtävän aloittamista, jolloin kuunteluun synnyttämiin assosiaatioihin esimerkiksi sen tyylipiirteistä ja kulttuuritaustasta pystyi tukeutumaan tehtävän aikana. Oppilaat kokivat, että ilman musiikkia nämä asiat olisivat palanneet mieleen paljon vaivalloisemmin. Kaksi oppilasta koki tehtävän mukavaksi puoleksi myös sen, ettei siinä ollut yhtä ainoaa oikeaa tapaa vastata. Yksi ryhmä esimerkiksi kuvitti konserttiesittelyn eri aikakausien taidetta esittävillä piirustuksilla. *Tällaisten suoritustapojen käyttö on perusteltua jatkossakin, koska ne antavat oppilaalle mahdollisuuden ilmentää omaa henkilökohtaiseen musiikkisuhteeseensa kertyneitä osaamisalueita. Lisäksi ryhmätehtävä rakensi kurssille positivistista tunneilmapiiiriä.*

#### **5.4 Kurssin tunneilmapiiiri ja sosiaaliset suhteet**

Uuden toimintamallin muodostamiseen liittyvässä kirjallisuuskartoituksessa totesin kurssin tunneilmapiiirillä ja toimivalla sosiaalisella ilmapiiirillä olevan oppimisen kannalta olennainen merkitys. Haastatteluissa kysyin oppilailta, millaisena he pitivät kurssin tunneilmapiiiriä. Oppilaat kokivat ryhmän mukavaksi, turvalliseksi ja rauhalliseksi. Kolme oppilaista mainitsi, että ”kurssilla oli hyvä työrauha”. Ryhmään oli jo ennen sen alkamista aiemmilla kursseilla muodostunut kuppikuntia, mikä jo ennakolta vaikutti ryhmädynamiikkaan:

H: Nii mähä vähä vaihteli porukkaa sillee. Olisko se ollu parempi jos mä olisi pitäny koko vuode jotai tiimiä tai semmost ydin...

V: En mä tiedä. mut joku sit ku oli joku tuttu vaik (sanoo kaverin nimen) joka oli, ni sit se oli taas helpompi. Sellattii. Et jos niit tuttui oli ni sit se oli kyl tehokasta.

(Ote haastattelujen litteraatiosta, haastattelu 6, s. 60, H =haastattelija, V = vastaaja.)

Monet sanoivat, että yhteishenki oli hyvä ja ihmisten kanssa oli mukava tehdä asioita, vaikkei kurssilta välttämättä löytynytäkään ”ylimpiä ystävyksiä”. Yksi oppilas mainitsi, että kurssilla oli kiva tutustua uusiin ihmisiin. Osa taas sanoi, että kurssilla olevan parhaan kaverin kanssa työskentely oli kurssin parasta antia. Osa oppilaista oli sitä mieltä, että oli kuitenkin hyvä työskennellä muidenkin kuin parhaan ystävän kanssa, koska näin tutustui uusiin ihmisiin.

Ryhmätöiden sisäisen työnjaon suhteen oppilaiden mielipiteet kuitenkin ja kaantuivat, sillä toisten mielestä oli hyvä, että ryhmässä jaettiin rooleja ja tehtäviä, joihin liittyvien vastuualueiden tiedot koottiin lopussa kokoisuudeksi. Tällaisia taitoja koettiin tarvittavan myös myöhemmässä elämässä. Yksi oppilas ei pitänyt tällaista kunnollisena ryhmätyöskentelynä, vaan hänen mielestään koko ryhmän pitäisi koko ajan yhteistyössä osallistua ongelmien ratkaisemiseen, mikä olisi paremmin kehittänyt ryhmän sisäistä vuorovaikutusta ja tuonut helpotusta myös kuppikuntaongelmaan. *Jatkossa olisi hyvä laatia tehtävät sellaisiksi, että ne mahdollistavat sekä hyvän ystävän kanssa työskentelyn että uusiin vuorovaikutussuhteisiin liittyvien toimintatapojen käytön.* Kuppikuntien purkamisen on joskus tarpeellista, ja sen voi helposti tehdä esimerkiksi ”jako kolmeen -tehtävällä”. Näin siksi, että parhaat kaveruksethan istuvat yleensä vierekkäin, joten tässä tilanteessa he joutuvat välillä eri ryhmiin.

### **5.5 Persoonallisen oppimistavan toteutuminen ja kurssin hyödyllisyys**

Kysyin oppilailta myös jonkinlaista kurssikokonaisuutta koskevaa kokonaiskatsausta. Pyysin heitä pohtimaan, millaiset työtavat auttoivat heitä oppimaan parhaiten, mitkä asiat ja työtavat heistä olivat mielekkäitä tai vähemmän mielekkäitä sekä tiedollisella että tunnetasolla. Lopuksi pyysin heitä arvioimaan kurssikokonaisuuden hyödyllisyyttä muun musiikkiharrastuksensa tukena. Olisin myös integroinut opetuskokeiluuni tietokoneavusteista opetusta, mutta se ei tuon hetkisissä konservatorio-olosuhteissa ollut mah-

dollista. Tästä syystä päädyin vain kysymään, olisivatko oppilaat halunneet käyttää kursilla tietokoneita.

Oppilaiden mielestä oli hyvä, että kurssilla käytettiin monipuolisesti erilaisia työtapoja, jotka antoivat kaikille mahdollisuuden oppia asioita omalla tavallaan. Oppilaiden tehokkaimmiksi mainitsemisissa oppimistavoissa oli jonkin verran hajontaa. Eri-laisten työtapojen voidaan siten katsoa tukeneen erilaiset oppimisstrategiat omaavien oppilaiden oppimista tavalla, jonka Marila (2006, 35) on aineen opetuksen parissa aiemmin nostanut tärkeäksi. Tehokkaimmiksi ja motivoivimmiksi työtavoiksi mainittiin ryhmätyöt, esitelmät ja kurssilla käytetyt pelit. Kahdeksan oppilasta kertoi oppineensa parhaiten ryhmätöiden avulla. Ryhmätyötyyppiin liittyen oppilaiden välillä oli kuitenkin jonkin verran hajontaa. Yksi oppilas koki asioiden ymmärtämisen kannalta mielekkäimmäksi tiedon etsimisen ja tiivistämisen sekä itselle että muille ymmärrettävään muotoon. Toisen oppilaan mielestä erilaisia tekstejä koskevat sisältökysymykset selkeyttivät parhaiten oppimista. Kolmas oppilas kertoi oppineensa parhaiten omaan esitelmää laatiesseen. Neljäs taas kertoi, että asiat jäivät parhaiten mieleen pelien avulla. Kukaan oppilaista ei pystynyt nimeään kurssin heikointa oppimistapaa.

Mukavimmiksi työmuodoiksi nostettiin ryhmätyöt, pelaaminen sekä soittaminen ja laulaminen. Toisaalta puolet oppilaista koki laulamisen vähiten mukavaksi. Työmuotoihin liittyvät tunnesuhteet vaikuttivat vahvasti opiskelumotivaatioon. Yhdeksän oppilasta piti ryhmätöistä, koska niissä työskenneltiin yhdessä toisten kanssa. Lisäksi yksi oppilas mainitsi, että oli mukavaa, että ryhmätöissä saattoi itse säädellä työtahtiaan. Neljä oppilaista kertoi myös, että eri kiertopisteissä kulkeminen oli mukavaa. Kaikki oppilaat olivat pitäneet pelejä mukavina, jota perusteltiin sillä, että koko ryhmä sai niiden aikana työskennellä yhdessä. Yksi oppilaista mainitsi myös soittamisen mukavaksi. Kaksi oppilasta piti laulamista erityisen mukavana, koska yhteislaulun aikana ryhmä sai työskennellä yhdessä.

Puolet oppilaista ei osannut nimetä kurssin vähiten miellyttävää työmuotoa ja puolet kertoi laulamisen olleen epämiellyttävintä. He myös toivoivat, ettei se olisi kursilla pakollista. Oppilaat puhuivat myös siitä, mikä kurssilla oli helpointa ja mikä vaikeinta. Kaikkien oppilaiden mielestä perinteiset musiikkityylit olivat moderneja helpompia painaa mieleen. Tämä saattoi kertoa siitä, että heillä oli ollut jo ennen kurssia musisointiin liittyvää käytännöllistä tietoa varhaisemmista tyyleistä. Uudessa toimintajärjestelmässä onkin tärkeää panostaa modernien musiikkityyliin konkretisoimiseen. Li-



säksi kurssin työmuodoksi toivottiin systemaattista paneutumista toisten kurssilaisten tekemiin sävellyksiin. Oppilaat ajattelivat, että eri musiikkityyleihin tutustumisen lisäksi pääsisi näin tutustumaan myös kappaleen tehneeseen ihmiseen.

Kysymykseni tietokoneen käytöstä jakoi jonkin verran mielipiteitä. Kolme oppilaista toivoi, että Internetiä olisi voinut käyttää esimerkiksi ryhmätöiden yhteydessä. He kuitenkin pitivät tiedonhakua Internet-sivuilta haasteellisena, joten heidän mielestään opettajan pitäisi neuvoa siinä ryhmätöissä tavallista enemmän. Kolmen oppilaan suhtautuminen tietokoneen käyttöön oli neutraalia, sillä heidän mielestään oli sama, tehdäänkö tehtäviä tietokoneella vai ilman. Yksi heistä kertoi, että parasta olisi, jos ATK täydentäisi muita työmuotoja ja toisi opiskeluun vaihtelua. Neljä oppilaista suhtautui asiaan kielteisesti, sillä he toivoivat, ettei tietokonetta käytäisi kovin paljon. Tulevaisuudessa on hyvä muistaa, että oppilailla on vaihtelevat valmiudet tietokoneen käyttäjinä.

Viimeiseksi kysyin oppilaiden kokemuksia opiskelun hyödyllisyydestä. Yhdeksän oppilaista koki, että musiikintuntemuksen hyöty konkretisoituu musiikkia tulkittaessa tai tutustuttaessa jonkin aikakauden kappaleisiin. Yksi oppilaista kiteytti, että tunnetilan tai mielikuvan hahmottaminen musiikissa auttaa välittämään koettuja asioita kuulijalle. Oppilaat ajattelivat, että musiikkia tulkittaessa on tärkeä tuntea eri aikakausien esityskäytäntöjä. Yksi oppilas kertoi, että musiikintuntemuksen opiskelu on opettanut häntä jäsentämään omia kuuntelukokemuksiaan. Yksi oppilas koki, ettei voinut ennalta tietää, millaisissa asioissa hänelle tulee olemaan kurssin asioista hyötyä, koska vasta käytännön kokemukset ratkaisevat asian. Lisäksi kaksi oppilasta nosti esille myös musiikintuntemuksen välinearvon, mistä he katsoivat olevan hyötyä jatkokoulutuksessa. Toinen heistä kertoi, että oli musiikintuntemuksen kurssi oli merkittävästi auttanut häntä pääsemään opintojen alkuun myös musiikkilukiossa. Yksi oppilaista taas näki musiikintuntemuksen olevan tärkeä osa yleissivistystä.

Aiemmin esittämäni yleisen musiikkitiedon historiallisen kartoituksen mukaan ainetta aikaisemmin opiskelleet eivät osanneet nimetä yhteyksiä, joiden suhteen heidän opiskelemistaan asioista olisi ollut hyötyä. Opetuksen perinteeseen liittyvän katsauksen perusteella kurssit eivät olleet palvelleet musiikkisuhdetta eikä käytännön musiikkiharastusta, minkä vuoksi sisällöt unohtuivat pian kuulustelun jälkeen. Oppilashaastattelujeni perusteella musiikintuntemuksen hyödyllisyys taas näyttäytyi selkeästi ja monessa suhteessa. Keskeisenä merkityksenä esille nousi myös omaa musiikki-ilmaisua tukevien

välineiden saaminen. *Tässä suhteessa olisi hedelmällistä, että musiikintuntemuksen opetus lähtisi liikkeelle oppilaan yksilöllisestä musiikkisuhteesta, ja pyrki antamaan oppilaalle sellaisia välineitä, jotka rakentuvat kokonaisvaltaisesti hänen musiikkiharrastuksensa ympärille.*

## 6 Tutkimusprosessin tarkastelu ja tulevaisuuden haasteet

Tutkimuksessa läpikäyty kehittävän työntutkimuksen sykli alkoi yleisen musiikkitiedon opetukseen liittyvien historiallisten ristiriitojen analysistä. Sen pohjalta siirryin suunnittelemaan opetukseen uutta toimintamallia, jossa käytin aihetta sivuavaa kriittistä kirjallisuutta, tutkimuksia ja opetussuunnitelmatekstejä. Tavoitteenani oli saada musiikintuntemuksen opetus palvelemaan paremmin oppilaslähtöisiä tarpeita. Tutkimuksen tuloksena syntyi joukko uudenlaisia opetuskäytäntöjä, joita sovelsin käytäntöön Turun konservatorion musiikintuntemuksen peruskurssilla, jonka jälkeen uudet opetuskäytännöt arvioitiin oppilashaastatteluja käyttämällä. Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksessa läpikäymääni kehittävän työntutkimusprosessin kokonaisuutta.

Engeströmin (1995) mukaan kehittävän työntutkimuksen arvioinnilla on kolme päätehtävää. 1) Ensiksi arviointi kohdistuu uuden toimintatavan konkreettisiin vaikutuksiin eli siihen, kuinka uusi toimintapa on ratkaissut aiemman ristiriidan. (Engeström 1995, 149–150.) Tässä yhteydessä tarkastelen myös sitä, tuottiko tutkimukseni tavoitteiden mukaisia muutoksia. 2) Toiseksi arviointi kohdistuu siihen, kuinka oletettu lähikehityksen vyöhyke ja uusi toimintamalli ovat toteutuneet. Tässä kohtaa arvioin muun muassa sitä, miten opetuskokeilulle asettamani tavoitteet toteutuivat. Tärkeimmät kysymykset tähän liittyen koskevat sitä, mitkä uusista toimintatavoista voidaan vakiinnuttaa osaksi omia opetuskäytäntöjäni, ja minkälaisien löydösten kehittämistä on syytä jatkaa tulevaisuudessa. 3) Kolmanneksi kehittävän työntutkimuksen arviointi kohdistuu kehittämisprosessiin, sekä itse sykliin että siihen liittyvien interventioiden läpivientitapaan (emt. 1995, 150). Tässä yhteydessä reflektoin myös omia toimintatapoja kriittisessä valossa. Lisäksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä. Lopuksi esittelen mielekkäitä ja suositeltavia jatkotoimenpiteitä ja -tutkimusaiheita.

### 6.1 Musiikintuntemuksen opetuksen kehittämisprosessin anti

Toimintatutkimuksen arvioinnissa on keskeistä tarkastella sitä, miten tutkimukselle asetetut muutostavoitteet on saavutettu. Siksi on tärkeä verrata lähtötilannetta intervention jälkeiseen tilanteeseen. Tutkimuksessani tarkastelu tapahtui vertaamalla toisiinsa musiikintuntemusta aiemmin opiskelleiden sekä vuosina 2007–2008 opetuskokeiluuni osal-

listuneiden kokemuksia. Historiallisen analyysin perusteella musiikintuntemuksen ainesubstanssin atomistisuuden ja opetuskäytänteiden behavioristisuuden tilalle tarvittiin oppilaiden henkilökohtaisia oppimistarpeita, musiikkisuhdetta ja käytännön muusikkoutta palvelevia opiskelutapoja. Keskeiseksi nousi kronologisen historiatiedon ulkoluvun sijasta ymmärtävä oppiminen ja musiikin historian ja musiikin kokemuksellinen tarkastelu. Tulosteni valossa tämäntyyppiset tarkastelutavat on mielekästä vakiinnuttaa osaksi opetusta. Jatkossa on kuitenkin löydettävä uudenlaisia tapoja tällaisen tietoisuuden luomiseksi lapsiin ja nuoriin, joilta itseltään vielä puuttuu vastaavanlaisiin synteeseihin yltävä ajattelu. *Tässä suhteessa avainkysymykseksi nousee lähikehityksen vyöhyke, jossa opettaja vähitellen "hivuttaa" oppijat yli omien rajoitustensa.* Tutkimuksen mukaan tärkeintä tässä tehtävässä oli opettajan oma tilannetietoisuus sekä hyväksyvä emotionaalinen ilmapiiri.

Opetuksen uudessa toimintamallissa *oppilaan henkilökohtainen musiikkisuhde nousi musiikintuntemuksen opetuksen avainkysymykseksi.* Molempien aineistojen perusteella voidaan todeta, että opetuksen on pystyttävä palvelemaan heterogeenisen oppilasjoukon erilaisista tiedollisista ja asenteellisista lähtökohdista tulevia oppilaita. Jokaisella opetuskokeiluni oppilaalla oli jo ennen kurssia tietty musiikillinen taitotasonsa, ajattelu- maailmansa ja tunnesuhteensa. Yleisesti ottaen *katson opetuskokeilussa pystyneeni palvelemaan oppilaan yksilöllistä musiikkisuhdetta paremmin kuin perinteisessä opetuksen mallissa,* jossa opetus koettiin paljolti oppilaan kokemusmaailmaan ja muuhun musiikkiharrastukseen liittymättömäksi. Omassa kokeilussani oppilaat taas kokivat mielekkääksi, että sain kurssin moniulotteiset työmuodot ja ainesubstanssin etenemään oppilaiden tahdissa, joka mahdollisti oman ymmärryksen ja kokemusmaailman lähtökohdista tapahtuvan opiskelun. Myös kuunteluun liittyvien henkilökohtaisten tuntemusten ja mielikuvien tarkastelu lisäsi musiikin ymmärtämistä. Tällaiset tarkastelutavat näyttivät aineistoni pohjalta myös antavan välineitä instrumenttiopinnoissa tärkeään musiikin esittämiseen ja tulkitsemiseen.

*Jatkossa tulisikin etsiä lisää konkreettisia keinoja ottaa oppilaan henkilökohtainen musiikkisuhde musiikintuntemuksen opetuksen lähtökohdaksi.* Täältä pohjalta aineen opettajien on tärkeää nostaa opetuksen eriyttäminen ja joustavoittaminen tulevaisuudessa keskiöön. Toisaalta opettajan on myös etsittävä keinoja auttaa oppilasta purkamaan musiikkisuhteeseen mahdollisesti liittyviä negatiivisia kokemuksia. Keinona

oppilaan omassa musiikkisuhteessa tapahtuvien muutosten tarkasteluun voisivat olla erilaiset itsereflektiotehtävät ja oppimispäiväkirjat, joita opettaja seuraisi säännöllisesti.

Musiikintuntemuksen opiskeluun liittyvät tiedolliset, affektiiviset ja sosiaaliset tavoitteet nivoutuivat toisiinsa sekä muistelu- että haastatteluaineistossa. Tavoitteiden toteutuminen vaikutti keskeisellä tavalla opiskelumotivaatioon. Historiallisen analyysin perusteella nämä tavoitteet eivät ole perinteisesti kovin hyvin toteutuneet, jolloin opiskelumotivaatio jäi tyypillisesti alhaiseksi ja suorituskeskeiseksi. Opetuskokeiluun osallistuneet puolestaan totesivat, että aktivoivat työtavat ja ymmärrystä painottava ainesubstanssi auttoivat heitä toteuttamaan opiskelulle asetettuja tavoitteita. Siitä huolimatta, että suurin osa oppilaista kertoi tulleen kurssille ilman erityisiä tavoitteita, nousi aineistosta esille erilaisia piilo-odotuksia, jotka liittyivät tiedollisiin, affektiivisiin ja sosiaalisiin ulottuvuuksiin.

Eri aihepiirien kuten musiikinteorian, käytännön musisoinnin ja kulttuuri- ja taidehistorian integroimisen osaksi musiikintuntemusta nähtiin myös selkiyttävän musiikin historiaan liittyviä ilmiöitä. Opetuskokeilussa pyrin tietoisesti siirtymään pois perinteiselle käsittelytavalle ominaisesta faktakeskeisestä ajattelutavasta kohti asioiden merkitysten ja niiden yhteyksien tarkastelua. Myös haastatellut oppilaat pitivät mielekkäänä, että kurssin tietoaaines ei perustunut ulkolukuun vaan ymmärtämiseen. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että kurssilla hyödynnetään monipuolisesti erilaisia oppimistapoja, jotta jokainen voisi omaksua asioita itselleen ominaisella tavalla. Myös soveltavaa lopputettavaa, johon ei konstruktivismin hengessä ollut yhtä oikeaa ratkaisua, pidettiin mielekkäänä.

Omien musiikkikokemusten tarkasteleminen nousi kuuntelutehtävien uudeksi tarkastelutavaksi. Suurin osa oppilaista koki esimerkiksi musiikin karakterin tarkastelun kehittävän heitä myös musiikin tulkitsijoina. Tästä syystä musiikin kokemuksellisuuteen liittyvien merkitysyhteyksien tarkastelu on mielekästä ottaa jatkossakin yhdeksi musiikintuntemuksen opetuksen keskeiseksi lähtökohdaksi. Opetuskokeiluni ainesubstanssia ja sen esitystapoja pidettiin muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta hyvinä. Myös tässä suhteessa perinteisen opetuksen lähtökohdista on päästy askel eteenpäin. Kurssin opetuskäytänteiden kehittämisessä ollaan kuitenkin vasta alussa, ja niihin liittyvää työtä on tehtävä tulevaisuudessa vielä paljon. Tässä nousee keskeiseksi musiikin perusteiden opettajien välinen yhteistyö. Toisaalta musiikintuntemuksen integroinnissa käytännön

soittamiseen musiikin perusteiden opettajien olisi tärkeää kehittää uusia yhteistyömuotoja myös instrumenttiopettajien kanssa.

Erilaisiin työtapoihin liittyvään tunneilmapiiriin viitattiin haastatteluaineistossa paljon. Usein toistuvia sanoja olivat ”kivaa” tai hauskaa”. Työmuodot, joihin haastatteluissa liitettiin positiivisia tunteita, koettiin poikkeuksellisen motivoiviksi. Oppilaiden affektiiviset tarpeet liittyivät usein myös opiskelun sosiaaliseen ulottuvuuteen. Erityisesti yhteistoiminnallisuutta pidettiin tärkeänä. Oppilaat kertoivat pelien, ryhmätöiden ja musisoinnin olevan mukavia siksi, että niissä sai työskennellä yhdessä. Myös opetustapojen vaihtelu rakensi tärkeältä osaltaan tunneilmapiiriä. Koska asioita tehtiin saman tunnin aikana monellakin eri työtavalla, oppilaat eivät ehtineet pitkästyä, niin kuin usein käy perinteisillä musiikintuntemuksen oppitunneilla. Oppilaista oli tärkeää, että työskentely oli mukavaa ja turvallista. Tunneilmapiiriä myös uhkasivat tietyt asiat, joita olivat esimerkiksi joidenkin oppilaiden laulamista ja esitelmän valmistamista koskevat negatiiviset asenteet. Myös kuuntelu herätti oppilaissa monenlaisia tunteita ja vaikutti näin myös tunneilmapiiriin. Tutkimuksen valossa opetuksen emotionaalisen ilmapiirin tukeminen on kurssin onnistumisen avainkysymys, johon aineen opetuksen kehittämisessä olisi hyvä yleiselläkin tasolla enemmän pureutua.

Kaikilla kurssille osallistuneilla oppilaille oli myös sosiaalisia tavoitteita. Oppilaat toivoivat kurssilla käytettävien yhteistoiminnallisten työmuotojen, koska niissä sai työskennellä mukavalla tavalla yhdessä toisten kanssa oppien hyödyllisiä yhdessä tekemisen taitoja. Myös ryhmän yhteisten näkemysten keräämistä pidettiin tärkeänä, koska toisen näkökulmia kuuntelemalla omakin ajattelu rikastui. Sosiaalisia tavoitteita palveleviksi työmuodoiksi koettiin erityisesti ryhmätöitä, oppimispelit sekä yhteismusisointi. Tästä syystä opetuskokeilu mahdollisti hyvin oppilaiden sosiaalisten tavoitteiden toteutumista. Tutkimuksen näkökulmasta erilaiset *aktiivisen yhteistoiminnan muodot tulisivat vakiinnuttaa osaksi musiikintuntemuksen opetusta*. Opetuksen käytännön suunnittelussa on otettava huomioon oppilaiden sosiaalisten tavoitteiden olevan yksilöllisiä ja tilanteesta toiseen vaihtelevia. Opetuksen suunnittelussa oppilaiden opiskeluunsa liittämien sosiaalisten tavoitteiden kartoituksesta kurssin alkuvaiheessa voisi olla ratkaisevaa hyötyä.

On muistettava, että tässä tutkimuksessa musiikintuntemuksen opetuksessa avattiin opetuksen näkökulmia tiettyjen aineen kontekstissa uudentyypisten opetuskäytänteiden avulla. Koska aineen opetusikäntännön kehittämisessä ollaan vasta alussa,

on tulevaisuudessa tärkeää kokeilla rohkeasti myös aivan uusia työmuotoja ja kerätä niistä palautetta. Esimerkiksi musiikintuntemuksen ja soitonopiskelun integraatioon olisi hyvä löytää uudenlaisia ainerajat ylittäviä siltoja, koska haastatteluissa useat oppilaat toivoivat myös oman repertuaarinsa laajempaa käyttöä kurssimateriaalina. Tämä onkin yksi musiikintuntemuksen opetuksen tulevaisuuden haasteista. Omassa soittomateriaalissa yhdistyvät kokonaisvaltaisesti oppilaan soiton- ja musiikin perusteiden opetuksen sisällöt. Oppilaan soittokappaleita on tärkeä tutkia myös musiikin perusteiden tunneilla. Tähän liittyen on tärkeä herättää keskustelua ja rakentaa yhteistyömuotoja musiikin perusteiden ja instrumenttiopettajien välille.

## **6.2 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu**

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on mahdollista käyttää monenlaisia menetelmiä. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) erottavat tutkimuksen luotettavuudessa reliabiliteetin (toistettavuuden) ja validiteetin (kohdepätevyyden) käsitteet, jotka kuuluvat lähinnä kvantitatiiviseen tutkimukseen. Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa jollakin menetelmällä saatujen tulosten pysyvyyttä ja toistettavuutta. Validiteetti taas tarkoittaa sitä, että tutkimusmenetelmä kohdistuu niihin ilmiöihin, joihin tutkija haluaa tutkimuksensa kohdistaa. Esimerkiksi kyselylomakkeen vastaajat voivat käsittää kysymykset aivan eri tavalla kuin tutkija on tarkoittanut. Jos tutkija käsittelee tällaisia tuloksia alkuperäisen ajattelumallinsa mukaisesti, eivät tulokset ole päteviä. Validiteettiä voidaan arvioida eri näkökulmista, jolloin puhutaan ennuste-, tutkimusasetelma- ja rakennevaliditeudesta. (Hirsjärvi, Remes ja Hurme 2004, 217.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteetti ja validiteetti ovat saaneet erilaisia tulkintoja. Termit kuuluvat alun perin kvantitatiiviseen tutkimukseen, mistä syystä niiden käyttöä pyritään välttämään kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tutkijan tarkka selostus tutkimuksen eri vaiheista. Aineiston keruun olosuhteet on kerrottava selvästi ja totuudenmukaisesti. Esimerkiksi haastattelu- tutkimuksessa kerrotaan niistä olosuhteista ja paikoista, joissa aineisto kerättiin. Samoin raportoidaan haastatteluihin käytetty aika, mahdolliset häiriötekijät ja virhetulkintamahdollisuudet sekä tutkijan oma arviointi tilanteesta. (emt., 217.) Olen tutkimuksessani kirjoittanut nämä asiat auki mahdollisimman järjestelmällisesti.

Toimintatutkimuksen luotettavuuden osoittaminen muodostaa oman erityiskeysmyksensä. Siinä keskeistä on, miten tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat todellisuutta ja käytäntöjä, millaisia teoreettisia päätelmiä tuloksista voidaan tehdä, onko muutosta todella tapahtunut ja ovatko sen vaikutukset pysyviä. Toimintatutkimuksen merkitys on siinä, saadaanko tutkimuksella aikaan tavoiteltuja muutoksia. Luotettavuuden kannalta on olennaista, että tutkimuksessa mukana olleilla on mahdollisuus osallistua myös tutkimusprosessin ja muutosten arviointiin. Todellisten muutosten tapahtuminen myös edellyttää, että tutkimus kestää riittävän pitkään. Toimintakäytänteiden muuttaminen edellyttää tutkittavan yhteisön historian ja rakenteen tarkkaa tuntemusta ja analyysiä. Toimintatutkimusta voidaan pitää luotettavana, jos sen aikana tapahtuu oppimista itseymmärryksen, aktiivisen kokemuksen ja toiminnan tai yhteistoiminnan ja vuorovaikutusprosessin kautta. (Linnasaari 2004, 124–126.)

Tutkimuksen päätavoitteena oli löytää musiikintuntemuksen opetukseeni oppilaslähtöisyyttä palvelevia opetuskäytänteitä. Verrattaessa opetuskokeiluaineistoa musiikintuntemuksen historialliseen aineistoon oli helppo huomata opetuskokeiluuni osallistuneiden oppilaiden pystyvän toteuttamaan opinnoissa erilaisia tavoitteitaan huomattavasti muistelu tehtävään vastanneita paremmin. Tässä mielessä tutkimuksen tarkoituksen voidaan katsoa toteutuneen. Luotettavuutta lisää myös se, että interventioon osallistuneet oppilaat myös arvioivat projektia ja omaa oppimistaan. Myös opetuskokeiluvaiheessa käyttämäni kysely- ja haastatteluaineistot täydensivät toisiaan mielekkäällä tavalla. Myös opetuskokeilun pitkäkestoisuus vahvisti tutkimuksen luotettavuutta. Musiikintuntemuksen kurssi kesti koko lukuvuoden, joten sille osallistuneilla oppilailta oli riittävästi aikaa kokemusten ja mielipiteiden muodostamiseen sekä ainessubstanssista että muistakin kurssin toimintatavoista. Kokeiluun liittyvän arvioinnin luotettavuutta vahvistaa myös siihen osallistuneilta oppilailta kerätty arviointiaineisto, jonka keskeiset sisällöt positiivisine ja kriittisine näkökulmineen olen esitellyt mahdollisimman tarkasti raportin viidennessä luvussa.

Kysymys kehittävän työntutkimuksen yleistettävyydestä on mielenkiintoinen. Engeströmin (1995) mukaan usein kysytään, saadaanko kehittävällä työntutkimuksella aikaan tuloksia, joita voitaisiin yleistää laajemmin. Kysymysten taustalla on usein perinteinen näkemys, jonka mukaan tulokset ovat yleistettäviä vain silloin, kun ne edustavat tilastollisesti jotain ilmiöaluetta ja perustuvat riittävän suureen satunnaisotantaan. Perinteisen yleistettävyyksikäsitteen pulma on siinä, että se ikään kuin jälkikäteen tunnistaa



vain vakiintuneita, vallitsevaksi muodostuneita asiantiloja. Muut ilmiöt todetaan tilastollisiksi poikkeamiksi tai satunnaisvirheiksi. Kehittävän työntutkimuksen tekijöitä kiinnostaa kuitenkin erityisesti tulevien muutosten ymmärtäminen ja hallinta. Uusi kehitys ilmenee aina aluksi epätavallisina poikkeamina. Jotta nähtäisiin, ovatko poikkeukselliset ilmiöt uuden kehityksen yleistyviä tai yleistettävissä olevia aineksia, on kehitystä seurattava ja siihen on vaikutettava. (Engeström 1995, 156.) Lämpikäytyyn opetuskokeiluun liittyvää tutkimustietoa ei ole mielekästä arvioida tällaisen perinteisen yleistettävyyšnäkemyksen valossa.

Engeströmin (1995) mukaan kehittävässä työntutkimuksessa tulosten yleistettävyys onkin käytännöllinen kysymys. Tutkimustulokset yleistyvät käytännön toiminnassa, leviävät toimintajärjestelmään uusina malleina ja välineinä sekä saavat jalansijaa myös muissa samantyyppisissä toimintajärjestelmissä. Lähestymistapaa leimaa ”*radikaali lokalismi*”, pragmaattinen ajatus siitä, että työn kehittämisen paikalliset ja laadulliset löydökset leviävät, ja saavat laajempaa kannattavuutta, jos ne osoittautuvat sisällöllisesti päteviksi. Näin yleistyessään ne eivät säily muuttumattomina, vaan varioituvat ja joutuvat kehittelyn kohteeksi uusissa olosuhteissa, joissa ihmiset muokkaavat niitä itselleen sopiviksi. (Engeström 1995, 156.) Tutkimuksen arvo syntyy pikemminkin syntyneistä uusista opetuskäytänteistä sekä niiden jatkokanavoimisesta musiikin perusteiden opettajien yleiseen tietoisuuteen. Toivonkin muiden aineen opetuksen parissa työskentelevien saavan tutkimuksestani ajatuksia ja välineitä oman työnsä kehittämiseen. Tutkimukseni osoittaa, että myös aineen opetusta pitää kehittää mielekkäämmäksi, ja sen kehittämisestä tulisi keskustella laajemminkin. Laajempi keskustelu ja koulutus voisi rohkaista opettajia uusiin tutkimus- ja kehittämisprojekteihin. Opettajien välistä yhteistyötä tekemällä on mahdollista vähentää opettajien työtaakkaa, koska sen myötä jokaisen ei tarvitsisi ”keksiä pyörää uudelleen.”

Toisaalta on muistettava, että jokainen kehittämissykli on ainutkertainen prosessi, johon osallistuvat ainutkertaiset toimijat. Tämän voidaan katsoa vaikuttaneen tutkimuksen kehityksen suuntaan. Oppilaiden subjektiiviset oppimisprosessit ohjasivat keskeisellä tavalla opetuskokeilun kulkua. Myös oma subjektiivinen ymmärrykseni ja persoonallisuuteni sekä oma henkilökohtainen musiikkisuhteeni vaikuttivat siihen, millaisia näkökulmia ja työtapoja kurssille valitsin ja miten niitä toteutin. Joku toinen opettaja olisi voinut muokata kokonaisuudesta aivan erilaisen. Siksi tutkimuksessa kehittämäni uutta toimintamallia ei pidäkään mieltää ”ainoaksi oikeaksi” toimintatavaksi. *On*

*myös otettava huomioon, ettei tiettyjen ylhäältä määrättyjen opetusmenetelmien valinta sinänsä tee opiskelusta mielekästä, vaan opettajan on aina valittava ja sovellettava menetelmiä oppilaiden tarpeista käsin. Tästä syystä opettajan on kuunneltava tarkasti oppilaiden ääntä koko intervention ajan.*

### **6.3 Kehittävän työntutkimuksen tulevaisuuden mahdollisuudet musiikin perusteissa**

Kehittävä työntutkimus ei ole suljettu kehä, vaan spiraali, jossa uusi kehityssykli nousee aina vanhan lähtökohdista (Engeström 1995, 88). Siitä huolimatta, että olen tutkimusprosessin seurauksena vakiinnuttanut tiettyjä toiminta- ja ajattelumalleja osaksi opetustani, tämä ei tarkoita sitä, että niitä voisi täysin samassa muodossa hyödyntää tulevaisuudessa. Nopeasti muuttuva kulttuuriympäristö ja uudet opetustilanteet asettavat uusia haasteita, mistä syystä toimintamalleja on jatkuvasti kehitettävä. Toimintatapojen kehittämisessä on tulevaisuudessa tärkeä pohtia myös kurssin arvioinnin uudistamiseen liittyviä kysymyksiä. Arviointikäytänteiden on oltava sopusoinnussa valittujen sisältöjen ja opetusmenetelmien kanssa.

Musiikintuntemuksen ja muiden musiikin perusteiden keskeinen tarkoitus on tukea oppilaan musiikkiharrastusta. Musiikin perusteiden opetuksen erityishaasteena on teorian ja käytännön tuominen lähemmäs toisiaan. Myös tämän tutkimuksen valossa musiikin perusteiden ja käytännön musisoinnin yhdistämiselle on selvä tilaus. Tulevaisuudessa olisi tärkeää luoda opetuskäytänteitä, joissa musiikin teoreettista ja käytännöllistä tietoa olisi mahdollista omaksua toisiinsa sulautettuna. Tämä voisi toteutua esimerkiksi erilaisten projektien ja konserttien avulla, joiden suunnittelu ja esittäminen edellyttää oppilailta taitoa yhdistellä sekä musiikin perusteisiin että soittoon liittyviä taitojaan. Projektien vetämiseen voitaisiin kehittää opettajatiimejä, joissa toimisi sekä musiikin perusteiden että soitonopettajia. Myös aineen opettamisen kehittämisen tutkimus on jatkossa tärkeää, jotta hyväksi havaitut käytännöt ja innovaatiot saadaan mahdollisimman tehokkaasti alalla työskentelevien yhteiseksi resurssiksi.

Musiikintuntemuksen opetukseen ei maassamme ole vielä tarjolla sellaisia oppimateriaaleja, joiden avulla ainetta voisi opettaa kokonaisvaltaisesti ja oppilaan musikaalisuuden huomioiden. Yksi tärkeä tulevaisuuden kehittämiskohde olisikin oppilaslähtö-

siä tarpeita palvelevan aktivoivan oppimateriaalin valmistaminen. Tutkimukseni osoittaa, että oppimateriaalin olisi innostettava oppilaita eläytymään musiikin aihepiiriin, jotta heille muodostuisi henkilökohtainen suhde musiikin historiaan ja historialliseen musiikkiin. Perinteisen kronologisen lähestymistavan rinnalle olisi materiaaleissa tärkeää kehittää uudenlaisia teemoja, joissa tarkasteltaisiin vaikkapa eri musiikkityyleille yhteisiä kattoilmiöitä kuten kokemuksellisuutta. Draamakasvatuksen keinoja hyödyntämällä saattaisi olla mahdollista saavuttaa opetuksessa uudenlaista kokemuksellisuutta. Materiaalin olisi myös konkreettisesti nostettava esille historiallisten ilmiöiden merkitys nykyajassa. Musiikintuntemuksen oppimateriaalit voisi perustua myös tietotekniikan ja Internetin käyttöön. Tämä mahdollistaisi erilaisten ympäri maailmaa löytyvien musiikkiin ja kulttuuriin liittyvien tietolähteiden ja ääninäytteiden hyödyntämisen opetuksen osana. Tällaisten tietolähteiden kautta opiskelijat oli mahdollista myös totuttaa lähdekriittiseen ajatteluun ja itsenäiseen tiedon etsimiseen.

Olen tutkimuksessani tarkastellut musiikintuntemuksen opettamisen kehittämisprosessia pitkälti tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden näkökulmasta. Kehittävän työntutkimusprosessin läpikäyminen on kuitenkin vaikuttanut vahvasti myös omaan opettajuuteeni, ja olen tutkimuksen edetessä saanut monipuolisia työvälineitä opetuksen arkikokemuksen ylivallasta murtautumiseen. Prosessin aikana erilaiset opetukseen liittyneet näkökulmat nivoutuivat mielessäni mielekkäiksi kokonaisuuksiksi, jotka kasvattivat pedagogista tietoisuuttani monessa mielessä. Tutkimuksen myötä olen oppinut perustavaa laatua olevia ongelmanratkaisutaitoja, jotka helpottavat musiikin perusteiden opettajan arjen haasteista selviytymistä luovalla ja oppilasta kuuntelevalla tavalla. Kehittävän työntutkimuksen menetelmä osoittautui joustavaksi ja käyttökelpoiseksi sekä eri toimijoiden äänet kokonaisvaltaisesti huomioivaksi toimintamalliksi, joten sen rooli tulee todennäköisesti olemaan myös tulevaisuuden musiikin perusteiden kehittämistutkimuksessani keskeinen.

## **Lähteet:**

### **Kirjallisuuslähteet:**

Ahonen, Heidi 1994. Löytöretki itseen. *Musiikki, kuva ja liike itseilmaisun välineenä ja itsetuntemuksen lisääjänä*. Tammer-Paino Oy, Tampere 1994.

Ahonen, Heidi 1993. *Musiikki sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet*. Loimaan kirjapaino 1993.

Anttila, Mikko 2004. *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita. Joensuun yliopistopaino 2004.

Bonanno, Philip 2008. *Learning Trough Collaborative Gaming: A Process-oriented Pedagogy*. University of Joensuu. Publications in Education. Joensuu yliopistopaino. Joensuu 2008.

Burnard, Pamela 2006. Understanding children's meaning making as composers. Teoksessa: *Musical Creativity. Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Irene Deliege ja Geraint A. Wiggins toim. Psychology Press. Taylor & Francis Group. Hove and New York 2006.

Burnham, Scott 2001. How Music Matters: Poetic Content Revisited. Teoksessa: *Rethinking Music*. John Rink toim. Oxford University Press 2001.

Deliege, Irene 2006. Analogy: Creative support to elaborate a model of music listening. Teoksessa: *Musical Creativity. Multidisciplinary Research in Theory and Practice*. Irene Deliege ja Geraint A. Wiggins toim. Psychology Press. Taylor & Francis Group. Hove and New York 2006.

Dewey, John 1955. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. 28. Print. Macmillan, New York 1955.

- Dewey, John 1963. *Experience and education*. New York, Macmillan 1963.
- Dewey, John 1999. *Pyrkimys varmuuteen. Tutkimus tiedon ja toiminnan suhteesta*. Gaudeamus. Oy yliopistokustannus University Press Finland 1999.
- Elliott, David J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford. Oxford University Press.
- Engeström, Yrjö 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Otavan Kirjapaino Oy, Keuruu 2004.
- Engeström, Yrjö 1995. *Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Hallinnon kehittämiskeskus. Oy Edita Ab. Helsinki 1995.
- Engeström, Yrjö 1990. *Perustietoa opetuksesta*. Valtionvarainministeriö. Valtion painatuskeskus, Helsinki 1990.
- Eskola, Jari ja Vastamäki, Jaana 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Toim. Juhani Aaltola ja Raine Valli.
- Eskola, Jari ja Suoranta, Juha 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Gummerus kirjapaino Oy Jyväskylä 2000.
- Heikkilä, Lasse 1995. *Suomen musiikkioppilaitosten yleisten aineiden opetus kognitiivisen oppimiskäsityksen perspektiivistä*. Pro gradu –tutkielma. Helsinki. Sibelius-Akatemia, 1995.
- Heikkinen, Hannu L.T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Aaltola Juhani ja Valli Raine toim. PS -kustannus, Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä 2001.

Hiltunen, Leena 2004. *Kurssitutkintousko musiikkioppilaitosten toiminnan kiintopisteinä: opettajien kokemuksia kurssitutkintojärjestelmän ja –arvioinnin merkityksestä.* Laudatur-tutkielma. Turun yliopisto 2004.

Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko ja Sajavaara, Paula 2004. *Tutki ja kirjoita.* Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä 2004.

Immonen, Outi 2007. *Muusikon mentaaliharjoittelu. Haastattelututkimus konsertoivan ja opettavan pianistin mentaaliharjoittelusta.* Helsinki. Yliopistopaino 2007.

Jurvanen, Hanne 2005. *Musiikin teoriaa vai käytäntöä :musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta.* Pro gradu – tutkielma. Helsinki. Sibelius-Akatemia 2005.

Juvonen, Antti 2000. *Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja kampaus... Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina.* Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä ja ER-Paino Ky Lievestuore 2000.

Kiili, Kristian 2005. *On Educational Game Design: Building Blocks of Flow Experience.* Tampere University of tecknology. Publication 571. TTY-Paino, Tampere 2005.

Kurkela, Kari 1994. *Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikkaa.* Sibelius-Akatemia. Hakapaino Oy, Helsinki 1994.

Lehtonen, Kimmo 2004. *Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan.* Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:73.

Lehtonen, Kimmo ja Juvonen, Antti 2009. Musiikkikoulutuksen pitkä tie taidemusiikin ylivallasta moniarvoisuuteen. *Musiikkikasvatus.* Vol. 12 nr. 2. Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen osasto. Hakapaino, Helsinki 2010.

Lilja-Viherlampi Liisa-Maria 2007. ”Minunkin sisällä soi!” –musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 24. Turun kaupungin painatuspalvelukeskus. Turku 2007.

Linnasaari, Heljä 2004. Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa: *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Pentti Kansanen ja Kari Uusikylä toim. WS Bookwell Oy. Juva 2004.

Lonka, Kirsti 1993. Aktivoiva luento tai oppitunti. Teoksessa: *Aktivoiva opetus. Käsi-kirja aikuisten ja nuorten opettajille*. Kirsti Lonka ja Irma Lonka toim. Tammer-Paino Oy – Tampere 1993.

Marila, Leena 2006. *Monimuotoisuutta ja kokemuksellisuutta: musiikin historian ja tyylien tuntemuksen opetukseen soveltuvan oppimateriaalin kriteerit*. Pro gradu –tutkielma. Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen osasto, 2006.

Niikko Anneli 2001. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa: *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juhani Aaltola ja Raine Valli toim. PS-kustannus. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä 2001.

Opetushallitus 2002. Määräys 41/011/2002. *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002*. Luettu 29.3.2010 osoitteessa: <http://www.musiikkioppilaitokset.org/easydata/customers/sml/files/Tiedotteet/OPS2002.pdf>

Panelius, Marianne 1988. *Opitaan pelaamalla*. Sairaanhoidajien koulutussäätiö. Länsi-Savo Oy, Mikkeli 1988.

Puolimatka, Tapio 1999. *Kasvatus ja filosofia*. Kirjapaino Oy West Point, Rauma 1999.

Rauste-von Wright, Maijaliisa ja von Wright, Johan 1999. *Oppiminen ja koulutus*. WSOY, Juva 1999.

Rink John 2002. Analysis and (or) Performance. Teoksessa *Musical Performance. A Guide to Understand*. John Rink toim. Cambridge. Cambridge University Press 2002.

Sarjala, Jukka 2002. *Miten tutkia musiikin historiaa? Johdatus näkökulmiin ja menetelmiin*. Suomen musiikkitieteellinen seura. Vammalan kirjapaino 2002.

Treitler, Leo 2001. The Historiography of Music: Issues of Past and Present. Teoksessa: *Rethinking Music*. John Rink toim. Oxford University Press 2001.

Unkari-Virtanen Leena 2009. *Moniääninen musiikinhistoria. Heuristinen tutkimus musiikinhistorian opiskelusta ja opettamisesta*. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia 2009.

Unkari-Virtanen; Leena 2005. Musiikinhistorian ymmärtäminen ja mielekäs opiskelu. Musiikinopiskelijoiden ennakkokäsityksiä luentomuotoisesta ja oppimisalustaa hyödyntävästä opiskelusta. *Musiikki* 1-2/2005, s. 139-157. Suomen musiikkitieteellisen seuran julkaisu. Hakapaino Oy, Helsinki 2005.

Vygotsky, Lev 1978. *Mind in society: The psychology of higher mental functions*. Cambridge: Harvard University Press.

Weber, William 2001. The History of Musical Canon. Teoksessa: *Rethinking Music*. John Rink toim. Oxford University Press 2001.

### **Julkaisemattomat lähteet:**

Turun konservatorion opetussuunnitelma 2003.



**Aineistolähteet:**

Yleistä musiikkitietoa 1990-luvulla opiskelleiden henkilöiden kokemukset käsittävä tarinallinen aineisto. Säilytettävänä tutkijan hallussa.

Palautekyselyn tulokset. Säilytettävänä tutkijan hallussa.

**Tutkimushaastattelut:**

Nauha 1. 27.10.2008. Nauha tutkijan hallussa.

Nauha 2. 4.11.2008. Nauha tutkijan hallussa.

Nauha 3. 5.11. 2008. Nauha tutkijan hallussa.

Nauha 4. 11.11.2008. Nauha tutkijan hallussa.

Nauha 5. 13.11.2008. Nauha tutkijan hallussa.

Nauha 6. 14.11.2008. Nauha tutkijan hallussa.

Nauha 7. 27.11.2008. Nauha tutkijan hallussa.

## **Liite 1**

### **Yleistä musiikkitietoa ennen opetussuunnitelmauudistusta Suomen musiikkiopistoissa opiskelleille suunnatun muistelutehtävän kysymykset**

#### **Tehtävä:**

Ajelehdä ajassa taaksepäin: Olet teini-ikäinen ja opiskelet musiikkiopistossa. Soittopintojen lisäksi opiskelet tänä vuonna myös yleistä musiikkitietoa.

1) Tänään olet menossa luennolle, jonka aiheena on barokki. Opettaja astelee luokkaan, ja tunti alkaa. Kuvaa opettajan opetusta ja tunnin kulkua sekä omia kokemuksiasi ja tuntemuksiasi niistä.

2) Musiikkitiedon kurssi on tulossa päätökseensä, ja jäljellä on enää vain tentti. Kerro tenttiin valmistautumisestasi ja itse koetilanteesta.

3) Kerro muusta samanaikaisesta musiikkiharrastuksestasi. Miten koit musiikkitiedon kurssin tukevan sitä? Miksi?

Vaikka et muistaisi enää tarkkaan edellä kuvattuja asioita ja tilanteita, pyri käyttämään hyväksesi muistoja, ajatuksia ja tunteita, joita mieleesi yleisesti ottaen tulee musiikkitiedon opiskeluun liittyen.

## Liite 2

### Vuonna 2007 k -2008 pitämäni musiikintuntemuksen peruskurssin oppilaille suunnattu palautekysely

#### 1. Kurssin sisällöt

1. Missä määrin koit kurssin sisältöjen vastaavan odotuksiasi?
2. Millaiseksi koit kurssin vaikeustason suhteessa aiempiin tietoihisi ja taitoihisi? Miksi?
3. Missä asioissa koet kehittyneesi eniten kurssin aikana?
4. Mitä olisi tarvinnut käsitellä enemmän? Miksi?
5. Miten käsityksesi musiikintuntemuksesta on muuttunut kurssin aikana?

#### 2. Työskentelytavoista:

##### Musiikkinäytteet:

1. Kurssin aikana laulettiin ja soitettiin eri musiikkityylien kappaleita. Miten koit näiden harjoitusten tukevan oppimistasi? Mitä saisi olla enemmän/mitä vähemmän?

*Antiikki: Athenaioksen Paian ja Hymni Nemesikselle*

*Keskiaika: Kaarros Gregoriaanisesta laulusta Ars Novan aikaan (n. 700–1300)*

*Klassismi: ”Tuo soitto niin kaunis” Mozartin oopperasta Taikahuilu*

*Minimalismi: Steve Reich: ”In C”*

2. Kurssin lähestymistapa musiikkinäytteiden kuunteluun oli ns. analyttinen: pyrimme kartoittamaan asioita ja tunteita, joita musiikilla pyrittiin ilmaisemaan sekä aikakausille tyypillisiä sävellystapoja ja soittimia. Miten koit lähestymistavan tukevan oppimistasi?
3. Miten koit populaarimusiikkinäytteiden tukevan oppimistasi?
4. Mitä sait kurssin konserttikäynneistä?

### **3. Asiankäsittely**

1. Miten koit erilaisten ryhmätöiden tukevan oppimistasi?
2. Miten koit luento-osuuksien tukevan oppimistasi?
3. Miten koit erilaisten pelien tukevan oppimistasi?
4. Miten koit oman esitelmäsi/muiden esitelmien tukevan oppimistasi?
5. Miten koit museo- ja konserttikäyntien tukevan oppimistasi?
6. Miten koit sävellystehtävien tukevan oppimistasi?
7. Millaista työskentelyä saisi olla enemmän/millaista vähemmän? Miksi?

### **Liite 3**

#### **Syksyllä 2008 toteutetun teemahaastattelun runko**

##### **1 Taustatietoja oppilaista:**

Oppilaan:

1 ikä

2 sukupuoli

3 instrumentti/instrumentit

4 Kerro oma musiikillinen elämäkertasi lyhyesti.

5 Miksi musiikin harrastaminen on sinulle tärkeää?

5 Millaista musiikkia harrastat/kuuntelet vapaa-aikana?

6 Mitä teoriakursseja olet tehnyt aiemmin?

7 Oletko opiskellut musiikintuntemusta/musiikin historiaa jossain ennen musiikintuntemuskurssia?

##### **2 Musiikintuntemuskurssia koskevat kysymykset**

1 Millaisia asioita tiesit eri musiikkityyleistä ennen kurssia?

2 Miten paljon/missä yhteyksissä/miten olit kuunnellut eri tyylikausien musiikkia ennen kurssia?

3 Millaisia odotuksia sinulla oli kurssin suhteen?

4 Kurssilla käsiteltiin musiikkityylejä laajalla aikavälillä antiikista nykypäivään. Miten sopiva ja selkeä kurssin tietoinen oli suhteessa kurssin aiheeseen?

*Keskeiset lähestymistavat:*

5 Miten paljon kurssin luento-osuudet tukivat oppimistasi?

6 Miten paljon erilaiset ryhmätyöt tukivat oppimistasi?

7 Millaiseksi koit ryhmänne sisäisen vuorovaikutuksen?

- 8 Miten erilaiset musisointi- ja sävellystehtävät tukivat oppimistasi?
- 9 Miten paljon kurssin materiaalit tukivat oppimistasi?
- 10 Miten koit kurssin sisältöjen ja kuuntelun liittyvän toisiinsa?
- 11 Millaisia asioita koet kuunnellessasi musiikkia?
- 12 Teimme kuunnellessamme musiikkia keskustelu-, kirjoitus- ja piirtämisharjoituksia musiikista syntyneitä mielikuvia koskien. Olivatko nämä harjoitukset hyödyllisiä oppimisesi kannalta? Miksi?
- 13 Tyylien vertailua ja tyyllisten rajakohtien käsittelyä tarpeeksi?
- 14 Mitä opit siitä, kun vertailimme populaari- ja klassista musiikkia?
- 15 Mitä hyötyä analyttisestä/emotionalisesta kuuntelusta voi olla sinulle musiikinharastajana?
- 16 Millaisia kuunteluharjoitusten pitäisi mielestäsi olla? Miksi?
- 17 Mitä opit kurssilla pidetystä levyraadista?
- 18 Onko tapasi kuunnella musiikkia muuttunut kurssin jälkeen?
- 19 Miten tärkeitä säveltäjäelämäkerrat mielestäsi ovat aineen sisältöjen oppimisen kannalta?
- 20 Miten erilaiset pelit ja ristikot ym. tukivat oppimistasi?
- 21 Miten konsertti- ja museovierailut tukivat oppimistasi?
- 22 Miten oppilaiden soitinesitelmän tukivat oppimistasi?
- 23 Millaiseksi koit ryhmälopputehtävän ja sen soveltavuuden?
- 24 Millaiseksi koit kurssin tunnelman ja ilmapiirin?
- 25 oliko tietoa/ymmärtäminen/käytännöllisyys tasapainossa?
- 26 Jäikö kurssilla jokin asia ymmärtämättä? Mistä arvelet sen johtuvan?
- 27 Millaiset asiat jäivät kurssilla parhaiten mieleesi?
- 28 Olisiko jotain osa-aluetta pitänyt mielestäsi käsitellä enemmän? Miksi?
- 29 Mikä työmuodoista oli mielestäsi mukavin? Miksi?
- 30 Mikä työmuodoista miellytti sinua vähiten? Miksi?
- 31 Millä tavalla asioita olisi pitänyt työstää mielestäsi enemmän?
- 32 Tukiko kurssi persoonallista rooliasi oppijana?
- 33 Miten musiikintuntemuksen opiskelu tukee mielestäsi musiikkiharrastusta?
- 34 Pitäisikö omaa soittomateriaalia hyödyntää musiikintuntemuksen opetuksessa mielestäsi enemmän? Miksi?
- 35 Pitäisikö kurssilla mielestäsi hyödyntää tietotekniikkaa? Miksi?

36 Missä musiikintuntemusta voi mielestäsi hyödyntää?

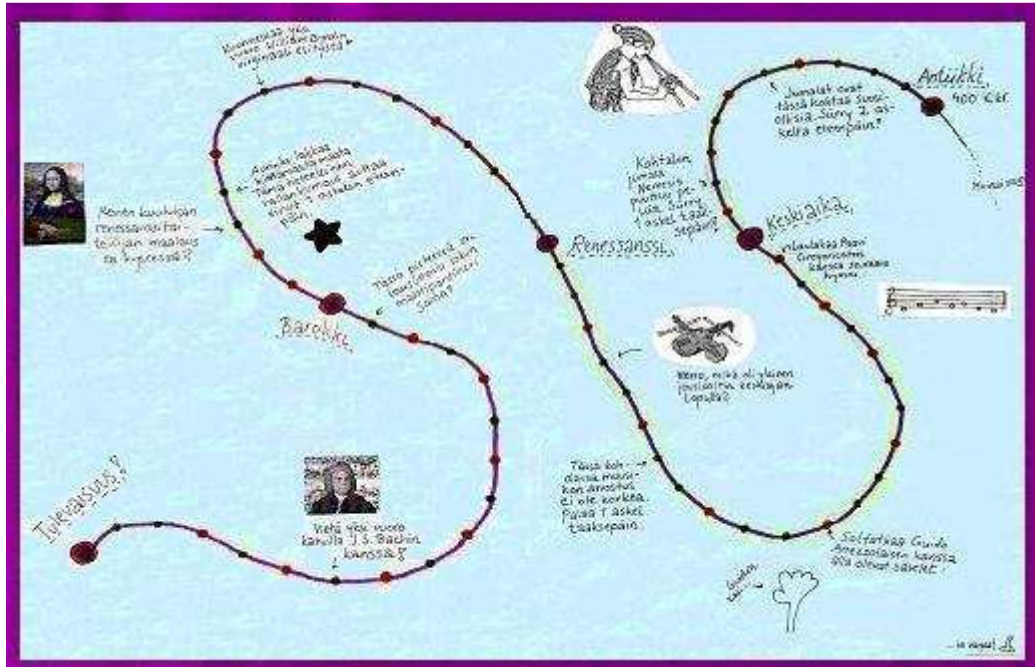
37 Muita esille nousevia ajatuksia kurssiin liittyen

## Liite 4

### Musiikintuntemuksen opetuksen suunnittelemani oppimispelejä

#### 1 Aikamatkailupeli:

Pelin ideana on, että oppilaat etenevät pelinappuloiden avulla pelilaudalla olevalla kronologisella musiikin historian aikajanalla. Laudalla pääsee eteenpäin noppaa heittämällä. Kun oppilaan tai joukkueen pelinappula on laudalla tietyssä aikakaudessa, oppilaat vastaavat tähän aikakauteen liittyviin, korteilla oleviin kysymyksiin. Kysymykset on laadittu tukemaan kurssin keskeisten sisältöjen kertaamista. Säännöksi voidaan sopia, että joukkueen vastatessa oikein he pääsevät palkkioksi laudalla yhden askeleen eteenpäin. Tämän lisäksi peliin voidaan sopia myös muita sääntöjä. Ensimmäisenä maaliin tullut joukkue on voittaja. Korttien lisäksi laudalla on erilaisia yhteen janan pisteeseen kohdistuvia erityistehtäviä. Tutkimukseen liittyvällä kurssilla oli käytössä kaksi eri versiota aikamatkailupelistä: ensimmäisessä käsiteltiin musiikin tyyli-kausia antiikista barokkiin ja toisessa tyylikausia klassismista nykyaikaan.



Kuva aikamatkailupelistä



## 2 Musiikki-alias:

Peli perustuu normaalin Alias-pelin toimintatavalle. Kurssilla jaoin oppilaat kahteen eri joukkueeseen. Tämän jälkeen joukkueesta valittiin yksi tai useampi selittäjä. Selittäjä selittää korteilla olevia kurssin aihepiirin ilmiöitä kiertoilmauksilla siten, että ilmiön nimeä ei saa mainita selityksessä. Enemmän oikeita vastauksia kerännyt joukkue on voittaja. Korttien selittämiselle voidaan ennen pelaamista sopia erilaisia aikarajoja.



Kuva esilaisista musiikkialias-korteista

### 3 Musiikin historia-aiheinen Trivial Pursuit (on kehitetty tutkimusinterventio- jälkeen):

Peli toimii saman periaatteen mukaan kuin tavallinenkin Trivial Pursuit. Peliin sisältyy sekä kuvassa oleva pelilauta että pelilaudan kuuteen aihealueeseen liittyviä kysymyskortteja. Kysymykset jäsenyvät joko tyylikausien tai muun kurssilla hahmotellun tematiikan mukaan. Tyylikausille vaihtoehtoinen tarkastelutapa pelissä on esimerkiksi jaotella kysymykset kaikille tyylikausille ominaisten teemojen mukaan, esim. soittimet, ilmaisu, tulkinta, kulttuuri, säveltäjät ja sävellystyypit. Joukkue, joka kerää ensin vastaamalla kysymyksiin oikein kortin jokaisesta pelin aihealueesta, on voittaja. Tärkeää on, että kysymykset tukevat oppilaan kokonaisvaltaista hahmottamista ja käytännön musisointiin soveltavaa ajattelua.



Kuva musiikintuntemus-trivialin eräästä versiosta

## **Liite 5**

### **Muuta musiikintuntemuksen opetukseen suunnittelemaani oppimateriaalia:**

Olen laatinut tutkimusintervention oheistuotteena musiikillinen aikamatka –nimisen verkkopohjainen oppimateriaalin, jossa on roolipelillisiä vaikutteita. Materiaali sijaitsee verkko-osoitteessa [www.anniemupe.com](http://www.anniemupe.com) (osiossa musiikinhistoria ja tyylit). Se sisältää sekä tähän tutkimukseen liittyvällä musiikintuntemus –kurssilla kehittämiäni materiaaleja että uusia tehtävätyyppejä.