

Laulunopetuksesta musiikinopetukseksi –

Suomen koulujen musiikkikasvatuksen murrosvaihe aikalaisten kirjoituksissa vuosina 1952-1973

Tutkielma
syksy 2008

Tuomas Sidoroff
Musiikkikasvatuksen osasto
Sibelius-Akatemia

Tutkielman nimi Laulunopetuksesta musiikinopetukseksi – Suomen koulujen musiikkikasvatuksen murrosvaihe aikalaiden kirjoituksissa vuosina 1952-1973	Sivumäärä 117+8
Tekijän nimi Tuomas Sidoroff	Lukukausi syys 2008
Koulutusohjelman nimi Musiikkikasvatus	
Tiivistelmä <p>Tämä musiikkikasvatuksen historian alaan kuuluva tutkimus valottaa aikaa, jolloin Suomessa suunniteltiin ja toimeenpantiin siirtymä rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskouluun. Näkökulmaksi valittiin siirtymävaihetta edeltävä ja toteutusvaiheeseen huipentuva koulumusiikkia käsittelevä ohjeistus ja keskustelu sellaisena kuin se ilmenee alan ammattikunnan julkaisuissa. Tutkielman alkuvuissa hahmotetaan pitkää perinnettä, johon tutkielmassa rakentuva kuva suomalaisen koulumusiikin lähihistoriasta peilautuu.</p> <p>Musiikkikasvatuksen murrosvaiheen voidaan katsoa alkavan 1950-luvulta, jonka loppupuolella alettiin valmistella koulu-uudistusta. Samaan aikaan virisi keskustelu laulunopetuksen uudistamisesta. Kansa- ja oppikoulujen perinteinen oppisisältö käsitti lähinnä lauluja ja juhlaohjelmia, säveltäpailua ja musiikin teoriaa. Musiikinopettaja-aktiivit halusivat kehittää laulunopetuksesta musiikinopetusta, johon kuuluisi laulamisen lisäksi soittoa, musiikin kuuntelua, liikuntaa ja luovaa toimintaa.</p> <p>Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaisia ajatuksia suomalaisen musiikkikasvatuksen keskeisillä toimijoilla oli koulujen laulun- ja musiikinopetuksen oppisisällöistä, opetusmenetelmistä ja tavoitteista sekä millä tavoin he suhtautuivat meneillään olleeseen peruskoulu-uudistukseen. Tutkimusaineisto koostui neljästä aikalaislähteestä vuosilta 1952-1973: 1) Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen (1952-1959), Koulujen Musiikinopettajat r.y.:n (1960-1971) sekä Suomen Musiikinopettajain liiton (1972-1973) vuosikirjat, 2) Musiikki Fazerin julkaisema Pieni Musiikkilehti (1961-1973), 3) Rondo-lehti (1963-1973) sekä 4) vuonna 1964 Musiikkitalo Westerlundin julkaisema Koulumusiikin käsikirja. Aineistoa rajattiin useaan otteeseen pyrkien löytämään tutkimustehtävän kannalta olennaiset kirjoitukset. Lopullinen aineisto analysoitiin kirjoitusten sisältöjä teemoittelemalla.</p> <p>Tulokset esitellään kolmena tarkastelujaksona sekä niistä tiivistettynä kokonaiskuvana. Vuosien 1952-1959 aineistossa kävi ilmi huoli laulunopetuksen asemasta koulukentässä sekä halu monipuolistaa laulunopetusta kohti musiikinopetusta. Taloudelliset ja aineelliset puutteet sekä epätietoisuus uuden musiikinopetuksen pedagogisista ratkaisuksista pitivät kirjoittajien enemmistön ajatukset kiinni perinteisessä laulupainotteisessa opetuksessa. Vuosien 1960-1964 kirjoituksissa laulunopetus vaihtui lopullisesti musiikinopetukseksi. Keskustelua herättivät Orff-soittimet, orkesterisoihtinten opetus, rytmikasvatus, musiikkiliikunta, äänenkäyttö sekä iskelmämusiikki. Kouluja ja viranomaisia arvoiteltiin uudistusten hitaasta edistymisestä. Kolmannen tarkastelujakson 1965-1973 pääteemaksi nousi musiikin merkitys taideaineena. Avainsanoja olivat integraatio ja luova toiminta. Peruskoulun toivottiin parantavan sekä musiikin että musiikin aineenopettajien asemaa. Toiveet eivät kuitenkaan toteutuneet. Kirjoittajien asenteet lientyivät jazzia, kansanmusiikkia sekä populaarimusiikkia kohtaan.</p>	
Avainsanat koulumusiikki, opetussuunnitelma, opetuskäytänteet, kansakoulu, oppikoulu, peruskoulu, musiikkikasvatuksen historia	
Lisätietoja	

Sisällysluettelo

I JOHDANTO	5
1 Tutkimuskohteen tarkastelua	5
1.1 Musiikkikasvatuksen murrosvaihe, peruskoulu-uudistus ja yhteiskunnan muutostekijät	6
1.2 Laulunopetus ja musiikinopetus	7
1.3 Aiempia tutkimuksia	9
2 Suomen koulujen laulunopetus ennen musiikkikasvatuksen murrosvaihetta	13
2.1 Laulua oppikouluissa ja kansakoulussa	13
2.2 Laulunopetuksen oppisisällöt ja opetusmenetelmät	16
2.2.1 Koululaulut	16
2.2.2 Nuottioppia ja säveltapailumetodeja	19
2.2.3 Soitonopetus	19
2.2.4 Laulun oppitunnin rakenne	21
2.3 Opetuksen tavoitteista	22
2.3.1 Kasvatusta musiikin avulla	22
2.3.2 Kasvatusta musiikkiin	24
3 Uusia kasvatustutkimuksia musiikkikasvatuksen murrosvaiheen taustalla	26
3.1 Herbartilaisuudesta progressiiviseen pedagogiikkaan	26
3.2 1900-luvun musiikkipedagogisia ja -psykologisia virtauksia	29
3.3 Jaques-Dalcroze, Orff ja Kodály musiikkikasvatuksen uudistajina	31
4 Musiikkikasvatuksen murrosvaihe Suomessa	35
II TUTKIMUSASETELMA	39
5 Musiikkikasvatuksen murrosvaihe historiantutkimuksen valossa	39
5.1 Tutkimusongelmat	40
5.2 Tutkimusaineisto	41
5.3 Tutkimusmenetelmät	44
5.3.1 Kvalitatiivinen tutkimus	44
5.3.2 Sisällönanalyysi	45
6 Tutkimuksen vaiheet	47
III TULOKSET	50
7 Tutkimusaineiston kronologinen tarkastelu	50
7.1 Vuodet 1952-1959 – laulunopetusta vai musiikinopetusta?	51
7.1.1 Laulunopetuksen asema huolen aiheena	51
7.1.2 Pääasiana laulu	52
7.1.3 Laulunopetuksen sivistyspäämäärät	55
7.1.4 Yhteenveto vuosista 1952-1959	57
7.2 Vuodet 1960-1964 – optimismia ja kriittisiä ääniä	57
7.2.1 Kokonaishahmot musiikissa – kokonaisvaltaisuus opetuksessa	58
7.2.2 Äänenkäyttöä ja musiikkiliikuntaa	60
7.2.3 Koulusoittimista kouluorkesteriin	61
7.2.4 Iskelmäkiista	65

7.2.5	Tavoitteet yhtenäisiksi	68
7.2.6	Yhteenveto vuosista 1960-1964.....	71
7.3	Vuodet 1965-1973 – peruskoulun portilla	72
7.3.1	Peruskoulu ja musiikinopetus	72
7.3.2	Musiikinopetuksen monet menetelmät	77
7.3.3	Musiikki taideaineena – integrointia ja luovaa toimintaa	80
7.3.4	Kohti monikulttuurista musiikkikasvatusta	85
7.3.5	Yhteenveto vuosista 1965-1973	90
7.4	Yhteenveto vuosista 1952-1973.....	92
8	Tutkimusaineiston läpileikkaus: keskustelun ydinalueet.....	96
8.1	Peruskoulu-uudistus ja musiikinopetuksen asema.....	96
8.2	Oppilas: opetuksen subjekti vai objekti?.....	99
8.3	Durch Musik – zur Musik	102
9	Musiikkikasvatuksen murrosvaihe tutkimustulosten valossa	105
IV POHDINTA.....		108
10	Tutkimuksen luotettavuus.....	108
11	Jatkotutkimuskohteita.....	111
12	Lopuksi.....	113
Lähteet.....		115
Liitteet		
Liite 1: Käytetyimmät säveltapailumetodit Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle		118
Liite 2: Tutkimusaineiston kirjoitusten vuosi- ja lähdekohtainen jakaantuminen.		119
Liite 3: Lopulliseen tutkimusaineistoon kuuluvat kirjoitukset vuosi- ja julkaisukohtaisesti		120

I JOHDANTO

1 Tutkimuskohteen tarkastelua

”Joka ei vanhaa tunne, ei uuttakaan ymmärrä.”

Aloittaessani tutkielman tekoa, mieleeni välähti yllä oleva yläasteaikaisen historianopettajani lausahdus. Vanhan tuntemisessa voi piillä avain uuden oppimiseen. Näin uskon olevan myös musiikinopettajan kohdalla. Selvittämällä maamme musiikinopetuksen vaiheita uskon löytäväni näköaloja, jotka auttavat minua opettajan vaativassa työssä. Mielestäni on olennaista tiedostaa, etten ole historianon olento, vaan että minunkin musiikinopetuksellani on juuret.

Olen aina ollut kiinnostunut historiasta. Selailen mielelläni vanhoja laulukirjoja ja mietin, millä tavoin ennen on opetettu; millaisia asioita musiikin avulla on haluttu välittää. Tämän tutkimuksen tarkoituksena onkin selvittää maamme musiikkikasvatuksen lähihistoriaa; käsityksiä ajalta, jolloin musiikinopetus muuttui voimakkaasti. Musiikkikasvatuksen murrosvaihe, kuten tuota aikaa kutsun, vaikuttaa yhä koulujemme musiikinopetukseen. Onkin ollut kiehtovaa tarkastella tuona aikana eläneiden ihmisten tavoitteita, toiveita, pettymyksiä ja ilon aiheita.

Suomalaiset musiikinopettajat ovat aina itse ymmärtäneet työnsä arvon, toisin kuin koulumaailma heidän ympärillään. Tutkimukseni myötä olen saanut tutustua moniin näkemyksiin, joilla menneet musiikinopettajasukupolvet aikojen saatossa perustelivat aineensa olemassaolon ja tarpeellisuuden. Samalla olen itsekin saanut eväitä puolustaa omaa aineitani. Perusteluja kun varmasti tullaan kysymään.

1.1 Musiikkikasvatuksen murrosvaihe, peruskoulu-uudistus ja yhteiskunnan muutostekijät

Kutsun musiikkikasvatuksen murrosvaiheeksi tutkimuskohteenani olevaa ajanjaksoa vuosina 1952-1973. Murroksella tarkoitan suomalaisten opettajien ja musiikkivaikuttajien piirissä ilmennyttä voimakasta pyrkimystä kehittää kansa- ja oppikoulujen musiikkikasvatusta tutkimusajankohdan kuluessa.

Musiikkikasvatuksen murros tapahtui osin samanaikaisesti maamme koulujärjestelmään syvällisesti vaikuttaneen peruskoulu-uudistuksen kanssa. 1950-luvulla alkaneen kouluuudistusprosessin myötä purettiin yli sata vuotta voimassa ollut jako kansa- ja oppikouluihin ja siirryttiin kaikille yhteiseen peruskouluun.¹ Vaikka molemmat muutosprosessit käynnistyivät toisistaan riippumatta ja eri lähtökohdista, kytkeytyi musiikinopetuksen uudistustyö peruskoulun valmisteluun 1960-luvun aikana. Musiikinopettajien kannalta kouluuudistusprosessi merkitsi opetuksen uudelleen arviointia ja siten mahdollisuutta kohentaa kaltoin kohdellun aineen asemaa mietittäessä peruskoulun opetussuunnitelmaa ja tuntijakoa.

¹ Peruskoulu-uudistuksen taustalla oli sotien jälkeen käynnistynyt voimakas yhteiskuntarakenteen muutos. Muutamassa vuosikymmenessä Suomi muuttui maatalousvaltaisesta yhteiskunnasta teollisuus- ja palveluyhteiskunnaksi. (Iisalo 1989, 242-243.) Samalla väestön koulutustarpeet kasvoivat. Kansakoulun antamaa peruskoulutusta ei enää pidetty riittävänä, vaan entistä useammin lasten haluttiin opiskelevan ainakin oppikoulun keskikouluasteella. Erityisesti maaseudulle alettiin perustaa ilmaisia kunnallisia keskikouluja, jotka lisäsivät oppikoulun suosiota ennestään (Kuikka 1991b, 102-105).

Kouluuudistusprosessi lähti liikkeelle 1950-luvun lopulla, kun Reino Oittisen johdolla työskennellyt kouluohjelmakomitea jätti uutta peruskoulua koskevan mietintönsä. Yhtenäiskoulumalli herätti vilkasta keskustelua puolesta ja vastaan, mutta yhtenäiskoulun rakenne syntyi kuitenkin Oittisen komitean ehdotuksen pohjalta. Kansakoulun kuudesta luokasta tuli peruskoulun ala-aste ja kansakoulun jatkeeksi perustettu kansalaiskoulu sekä oppikoulun alempi aste keskikoulu yhdistettiin kolmivuotiseksi yläasteeksi. (Syväoja 2004, 278.) Eduskunta hyväksyi lain uuden koulujärjestelmän perusteista vuonna 1968. Siirtyminen peruskouluun alkoi Pohjois-Suomesta vuonna 1972 ja päättyi pääkaupunkiseudulle vuonna 1977. Peruskoulu-uudistus muutti myös opettajien koulutusta. Kansakoulunopettajia valmistaneet seminaarit lakkautettiin ja luokanopettajakoulutus siirtyi vuonna 1974 aineenopettajien tavoin korkeakoulujen ja yliopistojen vastuulle.

Kouluuudistusta on käsitelty monissa tutkimuksissa, joista keskeisimmäksi tämän työn kannalta nousee Antti Lappalaisen (1985) väitöskirja peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessista ja peruskoulutuksen johtamisjärjestelmän muotoutumisesta. Tutkimuksessaan Lappalainen on seikkaperäisesti kuvannut kouluuudistuksen etenemistä sekä siihen vaikuttaneita tekijöitä. Toinen käyttämäni peruskouluuudistusta kuvaava teos on Veli Nurmen (1989) *Kansakoulusta peruskouluun*.

Musiikkikasvatuksen murroksen syntyyn vaikuttaneita tekijöitä lienee mahdoton luetella täysin tyhjentävästi. Voidaan kuitenkin olettaa ainakin seuraavien yleisesti yhteiskunnassa vaikuttaneiden tekijöiden osaltaan vaikuttaneen musiikinopetuksen uudistumiseen.

- Yleinen vaurastuminen ja elintason nousu
- Kaupungistuminen
- Tekninen kehitys
- Iskelmä-, jazz- ja popmusiikin yleistyminen
- Yleinen ilmapiirin vapautuminen

1.2 Laulunopetus ja musiikinopetus

Nykyisin käsite laulunopetus on vakiintunut tarkoittamaan musiikkioppilaitoksissa tai yksityisesti annettavaa laulu- ja äänenmuodostuskoulutusta. Musiikinopetus taas ymmärretään erilaisten musiikillisten tietojen ja taitojen oppimiseen tähtääväksi toiminnaksi, jota harjoitetaan musiikkileikkikouluista yliopistoon. Yhdessä opettamisen oppimiseen tähtäävien musiikkipedagogiikan ja musiikkididaktiikan kanssa musiikinopetus on osa laajempaa musiikkikasvatus-käsitettä. (Korhonen 2002, 346.)

Tutkittaessa suomalaisten koulujen musiikkikasvatuksen vaihteita on kuitenkin huomattava, että käsitteellä laulunopetus on laulu- ja äänenmuodostusopetuksen lisäksi tarkoitettu myös koulujen musiikinopetusta. Koulun oppiaineen nimi oli alun perin laulu, ei musiikki (Pajamo 1976, 16). Tutkimusajankohtanani vuosina 1952-1973 oppiaineesta käytettiin vaihtelevasti nimiä laulu ja musiikki aina peruskoulun opetussuunnitelmaan 1970 asti, jolloin nimi laulu jäi pois ja aineen nimi vakiintui kaikissa koulumuodoissa musiikiksi.²

² Esimerkiksi kansakoulun viimeisessä yleisessä opetussuunnitelmassa puhutaan laulunopetuksesta (Komiteanmietintö N:o 3 - 1952, 183). Oppikoulun oppiennätyksissä 1941, jotka olivat voimassa vielä 1950- ja 1960-luvuilla, aineesta käytettiin nimeä laulu ja musiikki (Valtioneuvosto 1944, 144). Kouluhallituksen musiikin ylitarkastajana toiminut Marja Linnankivi on puolestaan haastateltuna todennut oppikoulun opetusta koskeviin asetuksiin (Asetukset 15.12.1961/565, 7 ja 8§; 18.4.1963/202, 7 ja 8§) viitaten, että 1960-luvulla oppiaineen nimeäminen vaihteli koulukohtaisesti. Osassa oppikouluja käytettiin nimeä musiikki jo 1960-luvun alkuvuosina, mutta osassa pitäydettiin vanhassa laulu-nimikkeessä. (Marja Linnankiven henkilökohtainen tiedonanto Marja Vesikarille) (Vesikari 1994, 9).

Käsitteet laulunopetus ja musiikinopetus kertovat myös kouluaineen oppisisällöissä tapahtuneista muutoksista. Kansa- ja oppikoulujen perinteisen laulunopetuksen pääsisältönä oli laulujen laulaminen ja niin sanottu nuottilaulun opetus säveltapailuharjoituksiin. Tämän tutkielman näkökulmasta Suomen kouluissa harjoitettiin edellä mainitun kaltaista laulunopetusta keskiajalta 1950-luvun loppupuolelle, jolloin maamme musiikkipedagogien käsitykset opetuksen sisällöstä alkoivat muuttua. Laulamisen lisäksi opetusohjelmaan haluttiin lisätä soittoa, musiikin kuuntelua, liikuntaa ja luovaa toimintaa, joita on sittemmin pidetty koulun musiikinopetuksen osa-alueina. (Ks. esim. Linnankivi, Tenkku & Urho 1988, 122-215.) Oppisisältöjen muuttumisen myötä oppiaineen laulunimitystä alettiin pitää vanhentuneena ja laulunopetuksen sijaan haluttiin puhua musiikinopetuksesta.

Tässä tutkielmassa tarkoitan käsitteellä *laulunopetus* kansa- ja oppikouluissa tapahtunutta opetusta, jonka pääsisältönä oli laulujen laulaminen, nuottilaulun opetus ja säveltapailu. Soitolla ja muilla mahdollisilla työmuodoilla oli tällöin laulua tukeva, mutta harvemmin itsenäinen merkitys. Edellä mainittua opetusta harjoittanutta tai siitä kirjoittanutta opettajaa kutsun *laulunopettajaksi* ja oppiainetta *lauluksi*. Käsitteellä *musiikinopetus* tarkoitan taas kouluissa annettua opetusta, johon laulamisen lisäksi kuului soittoa, kuuntelua, musiikkiliikuntaa tai luovaa toimintaa. Edellä mainittua opetusta harjoittanutta tai siitä kirjoittanutta opettajaa kutsun *musiikinopettajaksi* ja oppiaineen nimenä käytän tällöin *musiikkia*.

Tarkoitukseni on laulunopetus- ja musiikinopetus-käsitteiden avulla havainnollistaa koulujen oppisisältöjä, opetusmenetelmiä ja tavoitteenasettelua koskenutta ajattelutavan muutosta suomalaisten musiikkikasvattajien keskuudessa vuosina 1952-1973. Vaikka termi laulunopetus saattaa aiheuttaa aikamme ihmisissä vääriä assosiaatioita, pidän perusteltuna termin käyttöä siltä osin kuin käsittelemäni aiheet liittyvät määrittelemääni perinteisestä laulunopetuksesta.³

³ Termiä laulunopetus käyttävät myös suomalaista musiikkikasvatuksen historiaa väitöskirjatasolla tutkineet Pajamo (1976) ja Rautiainen (2003). Pajamo otsikoi tutkimuksensa *Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843-1881* ja Rautiainen *Laulutunnin sisäinen ja ulkoinen rakenne – Aksel Törnudd (1874-1923) ja Wilho Siukonen (1885-1941) seminaarien ja kansakoulun laulunopetusmenetelmien kehittäjinä 1893-1941*. Pajamon ja Rautiaisen tutkimuksia tarkastelen lähemmin seuraavassa luvussa.

1.3 Aiempia tutkimuksia

Ensimmäisenä merkittävänä suomalaisena musiikkikasvatuksen väitöskirjana voidaan pitää Vilho Siukosen vuonna 1935 julkaisemaa tutkimusta Koululaisten laulukyvystä. Siukonen kiersi 1920- ja 30-luvuilla laulattamassa noin 6000 suomalaista lasta sekä noin 2000 lasta Virossa ja Ruotsissa (Siukonen 1935, 112-116). Hänen päätelmiensä mukaan suomalaisten lasten laulutaito osoittautui huomattavasti heikommaksi kuin naapurimaiden lasten. Syiksi Siukonen esitti vanhemmilta perityn epämusikaalisuuden, oppilaiden laulutunteja kohtaan tunteman vastenmielisyyden, opetusmenetelmien teoreettisuuden, koululaulujen liian korkean äänialan sekä lastenlauluperinteen puuttumisen kodeista (Siukonen 1935, 188-285; Pajamo 1999, 19-20). Vaikka Siukosen tutkimusta jo tuoreeltaan kritisoitiin (Pajamo 1985, 127-130), vaikutti se osaltaan musiikinopettajien, kansakoulunopettajien ja jopa vielä 1970-luvulla valmistuneiden peruskoulun luokanopettajien käsityksiin musiikinopetuksesta ja sen mahdollisuuksista (Laitinen 2006, henkilökohtainen tiedonanto).

Parin viime vuosikymmenen aikana musiikkikasvatuksen tutkimus Suomessa on laajentunut huomattavasti, mutta musiikkikasvatuksen historiaan liittyvää tutkimusta on edelleen tehty varsin vähän. Tätä tutkielmaa laadittaessa on käytössäni ollut vain kaksi maamme koulujen musiikinopetusta tarkastelevaa väitöskirjaa: Reijo Pajamon vuonna 1976 valmistunut Suomen koulujen laulunopetusta välillä 1843-1881 käsittelevä tutkimus sekä Katri-Helena Rautiaisen (2003) väitöskirja keskeisistä kansakoulujen ja seminaarien laulunopetukseen vaikuttaneista pedagogeista Aksel Törnuddista ja Wilho Siukosesta.

Pajamo luo tutkimuksessaan tarkan kuvan laulunopetuksen vaiheista maassamme alkaen ensimmäisestä Ruotsi-Suomen koulujärjestyksestä 1571 (Pajamo 1976, 16) päättyen vuoteen 1881, jolloin maahamme perustettua kansakoululaitosta varten luotiin ns. mallikurssit kirjaviiden opetuksen yhtenäistämiseksi (emt., 12). Myös Pajamon kansakoulujen lauluperinnettä esittelevässä kirjassa *Lehti puusta variseepi* on seikkaperäinen selostus laulunopetuksen vaiheista (Pajamo 1999, 11-31), tosin kansakoulun loppuvaiheita toisen maailmansodan jälkeen sivutaan vain lyhyesti (emt., 21-22).

Rautiainen puolestaan tarkastelee väitöskirjassaan maamme laulunopetusta kansakoulunopettajia valmistaneiden seminaarien näkökulmasta. Hän aloittaa tarkastelunsa kansakoulun syntyvaiheista 1860-luvulta kuvaten tutkimuksessaan laulutunnin sisäisen ja ulkoisen rakenteen kehitystä seminaareissa ja kansakouluissa 1800-luvun lopulta 1940-luvulle. Ulkoisella rakenteella Rautiainen tarkoittaa opettavien asioiden järjestystä ja sijaintia laulutunnilla ja sisäisellä rakenteella opettavien asioiden toteutustapoja (Rautiainen 2003, 14, 81). Lähemmän tarkastelun kohteeksi Rautiainen ottaa kaksi 1900-luvun alkupuolen keskeistä pedagogia: Aksel Törnuddin ja Vilho Siukosen. Törnudd ja Siukonen toimivat kansakoulunopettajia valmistaneiden seminaarien musiikinlehtoreina Raumalla ja Sortavalassa. He vaikuttivat sekä julkaisutoiminnallaan että kouluttamiensa opettajien välityksellä kansakouluissa tapahtuneeseen laulunopetukseen. (Emt., 81-83). Törnuddin merkitys koko maan musiikinopetuksen kannalta korostui, kun hänet nimettiin Kouluhallitukseen musiikinopetuksen tarkastajaksi vuonna 1919.

Seminaarien musiikinopetusta vuosina 1863-1925 on laajassa liseniaattityössään tutkinut myös Martta-Leena Laitakari (1988). Hänen tutkimuksensa liittyy työhöni vain välillisesti, koska tarkoitukseni on tutkia koulujen, ei seminaarien musiikinopetusta. Musiikkikasvatuksen murrosvaiheessa 1950- ja 1960-luvuilla Laitakarin tutkimusajankohdaksi vaikuttaneet seminaarien musiikinlehtorit eivät Martti Helaa (1890-1965) lukuun ottamatta olleet enää työelämässä.

Suomalaisten koulujen laulunopetuksen yleiskatsauksia ovat Kirsti Vainion (1952; 1953) Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen (SLY) vuosikirjoissa julkaistu kaksiosainen artikkeli *Suomen koululaulun historiikka* sekä T.J. Pihan (1958) *Musiikkikasvatuksen vaiheita*. Näitä ei voi kuitenkaan pitää varsinaisina tieteellisinä tutkimuksina. Lisäksi Marja Linnankivi, Liisa Tenkku ja Ellen Urho (1981) esittävät musiikkikasvatuksen historian yleiskatsauksen teoksensa *Musiikin didaktiikka* ensimmäisessä painoksessa. Sekä Piha että Linnankivi ym. aloittavat katsauksensa jo ajasta ennen antiikkia eritellen musiikinopetuksen menetelmiä ja pedagogisia aatevirtauksia. Piha päättää katsauksensa 1950-luvulle ja Linnankivi ym. 1970-luvulle. Kirsti Vainio puolestaan keskittyy vain Suomessa harjoitettuun laulunopetukseen aloittaen tarkastelunsa keskiajan Piae Cationes lauluista (Vainio 1952, 6) ja päättäen sen Kotkassa vaikuttaneen laulunopettaja Arvo Vainion 1930-luvuilla esittelemiin koulusoittimiin (Vainio 1953, 23).

Suomen musiikkikasvatuksen murrosvaiheesta toisen maailmansodan jälkeen puuttuu siis toistaiseksi väitöskirjatasoinen tutkimustieto. Aihetta on kuitenkin käsitelty muutamissa maisteritason tutkielmissa. Omaa tutkimustani sivuaa läheisesti Jussi Lehtipuu (2003), joka haastatteli tutkielmaansa varten neljää maamme musiikkikasvatukseen vuosina 1952-1970 keskeisesti vaikuttanutta opettajaa: Ellen Urhoa, Erkki Pohjolaa, Inkeri Simola-Isaksonia ja Liisa Tenkkua. Lehtipuu on päässyt tutkielmassaan alkupe- räislähteille ja hänen työnsä toimii rinnastus- ja vertausaineistona pohdittaessa oman tutkimukseni kohdentamista ja luotettavuutta.

Toinen tutkimustani lähellä oleva työ on Pirkko Partasen (2001) tutkielma. Hän on tutkinut Klemetti-opiston toimintaa aikavälillä 1956-1969. Partasen dokumentointi pohjautuu mm. Klemetti-opiston perustajan Arvo Vainion maamme musiikkivaikuttajien kanssa käymään kirjeenvaihtoon sekä opiston johtokunnan pöytäkirjoihin. Primäärilähteisiin nojaten Partanen osoittaa Klemetti-opiston ja Arvo Vainion keskeisen aseman esiteltäessä maamme musiikinopetukseen vaikuttaneita kansainvälisiä virtauksia sekä koulutettaessa erityisesti kansakoulun opettajia uusien musiikin opetusmenetelmien käyttäjiksi.

Kansakoulun laulunopetusta ja peruskoulun musiikinopetusta on tutkittu myös opetussuunnitelmia vertailemalla. Tästä näkökulmasta työni lähipiiriin kuuluvat Marja Vesikarin (1994) ja Lea Laurilan (1993) pro gradu -tutkielmat sekä Eero Rädyn (1984) Opetusministeriölle tekemä selvitys. Vesikari vertaa musiikin osuutta vuonna 1952 kansakouluille ja vuonna 1970 peruskouluille laadituissa opetussuunnitelmissa. Laurila ja Rätty puolestaan ulottavat tarkastelunsa vuonna 1925 julkaistuun maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaan asti. Kaikissa edellä mainituissa tutkimuksissa eritellään musiikinopetuksen eri osa-alueiden (äänenkäyttö, musiikkitieto, soitto, liikkuminen, kuunteleminen, luova toiminta) painottumista ja niiden toteuttamiseen liittyviä ohjeita opetussuunnitelmissa.

Edellä mainitun kirjallisuuden ohella olen käyttänyt tutkimukseni tukena myös suomalaisen koulujärjestelmän yleiskuvauksia, joista keskeisimpinä mainittakoon Taimo Iisalon (1989) *Kouluopetuksen vaiheita*, J.T. Hanhon (1947 ja 1955) *Suomalaisen oppikoulun historia I-II* sekä Martti T. Kuikan (1991b) *Suomalaisen koulutuksen vaiheet*. Oppikoulun loppuvaiheista olen saanut tietoa Kyösti Kiuasmaan (1982) kirjasta *Oppikoulu*

1880-1980. Kansakoulun historiasta puolestaan kirjoittaa Hannu Syväoja (2004) teoksessaan *Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja*.

2 Suomen koulujen laulunopetus ennen musiikkikasvatuksen murrosvaihetta

Musiikkikasvatuksen murrosvaiheen taustalla oli menneiden vuosikymmenien ja vuosisatojen kuluessa syntynyt suomalainen koulujen laulunopetuksen traditio, joka murroksen myötä joutui kriittisen tarkastelun kohteeksi. Seuraavassa luvussa luodaan katsaus kansa- ja oppikoulujen laulunopetuksen oppisisältöihin, opetusmenetelmiin ja tavoitteisiin ennen musiikkikasvatuksen murrosvaihetta ja valotetaan siten taustaa aiheista myöhemmin käydylle keskustelulle.

2.1 Laulua oppikouluissa ja kansakoulussa

Oppikouluiksi kutsuttiin aina 1870-luvulla toteutettuun oppikoulureformiin asti joukkoa eriasteisia ja erinimisiä kouluja, jotka eivät muodostaneet pedagogisesti yhtenäistä kokonaisuutta. Suomalaisen oppikoulun edeltäjän, 1200-luvulla syntyneen Turun katedraalikoulun, opetuksen perustana oli antiikista peräisin oleva jako ns. seitsemään tiedonalaan. Tärkein oppiaine oli latinan kieli, joka oli sekä jumalanpalvelusten että kansainvälisen kommunikoinnin kieli. (Hanho 1947, 2, 7-8; Iisalo 1989, 20-22). Uskonpuhdistuksen myötä kansankieltä alettiin käyttää sekä kirkoissa että kouluissa. 1600-luvun puolivälissä katedraali- ja kaupunkikouluista muodostettiin hiippakuntakaupunkeihin sijoitettuja lukioita ja maakuntakaupunkien triviaalikouluja. Merkittävä virstanpylväs suomalaisen koulutuksen historiassa saavutettiin, kun Turkuun perustettiin yliopisto vuonna 1640. (Iisalo 1989, 47-48.)

Keskiajalla laulu oli ollut yksi oppikoulun tärkeimmistä aineista. Hanho (1947, 15) mainitsee, että vuonna 1571 annetussa Ruotsi-Suomen koulujärjestyksessä pakollisia aineita olivat ainoastaan latina, uskonto ja laulu. Laulua pidettiin kuitenkin lähinnä uskonnonopetuksen välineaineena papistoa valmistaneessa koulussa. Oppilaiden tehtävänä oli avustaa jumalanpalveluslaulussa ja lisäksi laulettiin päivittäin koulutyön alkaessa ja päättyessä. (Pajamo 1976, 14-16.) Vielä 1600-luvulla laulua opetettiin tunti päivässä, mutta vähitellen sen asema oppiaineena alkoi heiketä. Vuoden 1693 koulujärjestyksessä laulu poistettiin pakollisten lukioaineiden joukosta, mutta triviaalikouluissa sitä opetet-

tiin yhä päivittäin. (Emt., 19-20.) 1700-luvun kuluessa kirkkoihin alettiin rakentaa urkuja, mikä vähensi esilaulajien tarvetta jumalanpalveluksissa. Virsilaulun opettamista pidettiin yhä kuitenkin tärkeänä ja sitä harjoitettiin myös kirkon järjestämällä lukukinkeillä ja vuosisadan lopulla perustetuissa pitäjänkouluissa. (Emt., 22-25.)

Suomessa alkoi koulu-uudistusten aika vapaamielisen keisari Aleksanteri II:n noustua valtaan vuonna 1855. Koska oppikoulusta oli tuolloin tullut lähinnä säätyläislasten koulu, pidettiin tarpeellisena luoda uusi koulumuoto, kansakoulu, alempien kansankerrosten valistamista varten (Iisalo 1989, 112, 135).⁴ Vuonna 1856 keisari esitteli Suomen senaatille suunnitelman kansanopetuksen järjestämiseksi (Kuikka 1991b, 50-51). Kahta vuotta myöhemmin kansakoulun suunnitteluvastuu annettiin kansakoulujen ylitarkastajaksi nimitetylle Uno Cygnaeukselle. Cygnaeus sai työnsä päätökseen vuonna 1866, jolloin kansakoululaitoksen perustamisesta säädettiin asetuksella. Jo tätä ennen vuonna 1863 oli perustettu ensimmäinen kansakoulunopettajia kouluttava seminaari Jyväskylään. (Iisalo 1989, 115-116; Syväoja 2004, 35-36.)

Iisalon (1989, 122-123) mukaan Cygnaeuksen kasvatustajatteluun taustalla vaikutti muutamia vuosikymmeniä aikaisemmin elänyt sveitsiläinen kansanopetuksen uudistaja Johann Heinrich Pestalozzi. Pestalozzin ajatuksia seuraten kansakoulun opetusohjelmasta tuli käytännönläheinen ja myös taideaineet saivat siinä keskeisen aseman. Toisin kuin oppikoulussa, vieraiden kielten opetusta ei annettu lainkaan. Sen sijaan kansakoulun oppiaineiksi otettiin uskonto, äidinkieli ja kirjoitus, maantieto, historia, laskento ja muotooppi, luonnontieto sekä kuvaamataito, laulu, voimistelu ja käsityöt. (Emt., 116-119.) Alkeisopetus siirtyi kirkon ylläpitämistä alkeiskouluista kansakoulun yhteyteen vuonna 1921, jolloin Suomeen säädettiin laki yleisestä oppivelvollisuudesta ja kansakoulun yhteyteen perustettiin alkeisopetusta antava ala-kansakoulu. Oppivelvollisuuslain mukaan jokaisen kansalaisen tuli suorittaa vähintään kansakoulun oppimäärä, josta tehtiin kuusivuotinen. (Emt., 180-181.) Toisen maailmansodan jälkeen kansakoulua kehitettiin

⁴ Kansakoulun juuret johtavat uskonpuhdistukseen, jonka ihanteiden mukaisesti myös rahvaan tuli oppia lukemaan Jumalan sanaa omalla kielellään. 1600-luvulta lähtien syntyikin maaseudulle pitäjänkouluja eli lukkarinkouluja, joissa harjoiteltiin sisälukutaitoa Lutherin Katekismuksen ja virsikirjan avulla. Kaupungeissa alkeisopetusta annettiin pedagogioissa eli lastenkouluissa. (Syväoja 2004, 27-28.) 1700-luvulla teollistuminen ja maatalouden kehittyminen lisäsivät koulutuksen tarvetta (Iisalo 1989, 77-78) ja tultaessa 1800-luvulle kaupunkiin syntyi tehtaankouluja, köyhäinkouluja ja iltakouluja. Niiden haluttiin alkeisopetuksen lisäksi juurruttavan työväestöön esivallan kunnioitusta ja hyvää työmoraalia (Syväoja 2004, 28).

työelämän tarpeita silmällä pitäen. Oppivelvollisuusajakaikaa pidennettiin ja vähitellen osassa kouluista alettiin antaa myös vieraiden kielten opetusta. Kansalaiskouluksi nimetty kansakoulun jatko-opetus virallistettiin vuoden 1957 kansakoululaissa. Kansalaiskoulun eri opintolinjoilla oli mahdollisuus opiskella kullekin alueelle tyypillisiin ammatteihin liittyviä tietoja ja taitoja. (Emt., 244-245.)

Myös oppikoululaitosta uudistettiin 1800-luvun puolivälin jälkeen ja vuonna 1873 oppikoulut jaettiin lyseoihin, reaalikouluihin ja tyttökouluihin (Iisalo 1989, 133-134). Lopulliseen muotoonsa oppikoulu kehittyi vuonna 1914 aloitetussa reformissa, jossa lyseo jaettiin viisivuotiseen keskikouluun ja kolmevuotiseen lukioon (emt., 197). Maahan perustettiin 1900-luvulla myös runsaasti yksityisiä oppikouluja, joihin otettiin opiskelemaan myös tyttöjä. Sukupuolten tasa-arvoa edistivät myös valtion tyttökouluihin perustetut lukioluokat. (Emt., 195-196.)

1800-luvun oppikoulu-uudistusten myötä laulu poistui päivittäin harjoitettujen oppiainneiden joukosta. Välillä sitä opetettiin pakollisena kaikilla oppikoulun luokilla tuntimäärän ollessa 1-2 viikossa, mutta 1900-luvulle tultaessa oli vakiintunut käytäntö, jonka mukaan laulutunnit olivat pakollisia vain alimmilla luokilla. (Piha, 1958, 51-52; Pajamo 1976, 29-36.) 1900-luvulla tehdyt uudet tuntijaot eivät enää muuttaneet laulunopetuksen tuntimäärää. Laulua opetettiin pakollisena yleensä vain keskikoulun kahdella tai kolmella ensimmäisellä luokalla, jonka jälkeen aineesta tuli valinnainen. Ainoastaan yhdeksänvuotisessa tyttölyseossa laulu säilyi pakollisena aineena koko koulun ajan. (Kiuasmaa 1982, 629-639.)

Kansakoulussa laulunopetus sai keskeisen aseman alusta lähtien. Opetuksen taso tosin riippui paljolti opettajan kyvystä opettaa ainetta. Jo Cygnaeus korosti laulunopetuksen tärkeyttä ja ehdotti kansakoulunopettajaseminaarien ohjelmaan myös viulun- ja urkujen soittoa (Pajamo 1976, 71). Hän uskoi, että viulunsoittotaidon avulla myös sävelkorvaton voisi opettaa kansakoulussa laulua (Laitakari 1988, 18). Cygnaeuksen esitys viulunsoiton opetuksesta ei toteutunut, mutta vuoden 1866 kansakouluasetuksessa opettajilta toivottiin kuitenkin sellaista urkujensoittotaitoa, että he saattoivat säestää jumalanpalveluksissa (Pajamo 1976, 77; Laitakari 1988, 12). Näin myös soitosta tuli osa kansakou-

lunopettajien koulutusta.⁵ Koska musiikkia pidettiin vaikeana aineena, annettiin laulu- ja soittotunneille Jyväskylän seminaareissa keskeinen sija. Seminaarin kolmella ensimmäisellä luokalla musiikkia opetettiin kuusi ja neljännellä luokalla kaksi tuntia viikossa. Tämän lisäksi tulivat vielä henkilökohtaiset soittotunnit. (Laitakari 1988, 12-13.) Pajamo (1976, 214-218) huomauttaa, että jo 1800-luvulla moni seminaarissa musiikkiinnostuksen saanut kansakoulunopettaja toimi oman työnsä ohella lukkarina tai kuoronjohtajina ja rikastutti siten paikkakuntansa musiikkielämää.

Kansakouluissa laulua opetettiin pääsääntöisesti kaksi tuntia viikossa, mutta tämän lisäksi saatettiin laulaa myös monien muiden oppiaineiden yhteydessä. Osana koulun uskontokasvatusta erityisen tärkeän sijan saivat Pajamon (1999, 14, 28-29) mukaan virret ja hengelliset laulut. Kuuluihan aamuhartaus kansakoulun päivittäisrutiineihin. Oppituntien ja hartauksien lisäksi laulu kuului olennaisena osana koulun juhliin (Syväoja 2004, 150-153).

2.2 Laulunopetuksen oppisisällöt ja opetusmenetelmät

2.2.1 Koululaulut

Koska katolisen keskiajan sekä uskonpuhdistuksen ajan katedraali- ja triviaalikoulut keskittyivät lähinnä papiston kouluttamiseen, olivat koululaulut pääosin latinankielisiä messusävelmiä. Gregoriaanisen laulun lisäksi tiedetään Turun katedraalikoululaisten tutustuneen myös 1600-luvun tärkeiden renessanssisäveltäjien, muiden muassa Josquin Deprésin ja Orlando di Lasson musiikkiin. Latinankielisten teosten ohella koululaiset tutustuivat kirkossa laulettuihin virsiin, jotka olivat kansankielisiä. Tärkein Suomen keskiaikaisesta koululaulusta säilynyt dokumentti on vuonna 1582 ilmestynyt kokoelma *Piae Cantiones ecclesiasticae et scholasticae veterum Episcoporum*⁶. Valtaosaltaan kokoelman laulut liittyvät tärkeimpiin kirkollisiin juhliin: pääsiäiseen, joulun ja hellun-

⁵ Seminaareissa annetun musiikkikoulutuksen voidaan siis katsoa olevan *musiikinopetusta*, ei pelkkää laulunopetusta.

⁶ Vanhojen piispojen hurskaita kirkko- ja koululauluja

taihin, mutta mukana on myös maallisia, koululaisten elämästä kertovia lauluja. (Pajamo 1976, 17-18; 1999, 11.)

Oppikoulujen laulunopetus rakentui 1800-luvulle asti pitkälti latinankielisten laulujen, virsien ja musiikin teorian alkeiden varaan. Kirkollisten tehtävien vähetessä esiintymismahdollisuuksia musiikkia harrastaneille oppikoululaisille tarjosivat koulun juhlat. Pajamon mukaan oppikoulusta tulikin tärkeä kvartettilauluperinteen vaalija maassamme. Oppikouluissa muodostettuja lauluyhtyeitä ja kuoroja tarvittiin esiintymään myös moniin tilaisuuksiin koulun ulkopuolella. (Pajamo 1976, 210-213.)

Heinrich Wächterin vuonna 1864 julkaistussa kokoelmassa *50 Koulu-Laulua* oli mukana isänmaallisten ja kansanlaulujen ohella leikkilauluja, lastenlauluja ja liikuntalauluja (Pajamo 1999, 12-13). Wächter jakoi laulutuntien oppiaineen virsilauluun, maallisiin ja isänmaallisiin lauluihin sekä nuottioppiin. Samanlaiseen ehdotukseen laulunopetuksen osalta päätyi myös Uno Cygnaeus valmistellessaan ehdotustaan kansakoulujen opetusohjelmaksi. (Pajamo 1976, 58-59.) Merkille pantavaa on, että Cygnaeus Wächterin ajattelua seuraten torjui kirkon taholta esitetyt vaatimukset koululaulun rajaamiseksi pelkkiin virsiin. Hän painotti myös laulutuntien virkistyksellistä luonnetta ja vaati, ettei opetuksesta saisi muodostua liian teoreettista. (Piha 1958, 53-54; Pajamo 1976, 60-62.) Cygnaeuksen ehdotukset toteutuivat, sillä vuoden 1866 kansakouluasetuksessa mainitaan laulun oppikurssien kohdalla virsien lisäksi myös maalliset ja moniääniset laulut (Pajamo 1976, 60-62). Kansakoulujen lauluvalikoimasta tulikin ajan mittaan varsin monipuolinen.⁷ Tutkiessaan Suomen koulujen 1800-luvun laulunopetusta Pajamo (1976, 142-148) päätyi maallisten laulujen osalta seuraavaan lauluohjelmistoa koskevaan jaoteluun: kansanlaulut, isänmaalliset laulut, leikkilaulut, kvartettilaulut ja kaanonlaulut. 1800-luvulla suosituimmat oppikirjat sekä kansa- että oppikouluissa olivat Heinrich Wächterin kokoelmat *50 Koulu-Laulua* ja *Koululauluja I*. Muita suosittuja kokoelmia olivat Jyväskylän kansakouluopettajaseminaarin musiikinopettajan Erik August Hagforsin (1827-1913) toimittamat *Suomalainen lauluseppele I* ja *Kaikuja Keski-Suomesta*, jotka oli alun perin tarkoitettu kuorolaulukirjoiksi. (Emt., 153-156.)

⁷ Tämän voi todeta Pajamon (1999) toimittamasta, kansakoulujen lauluperinnettä esittelevästä kirjasta *Lehti puusta variseepi*. Pajamon (1999, 23-31) mukaan lauluvalikoiman rungon muodostivat isänmaalliset laulut, hengelliset laulut ja virret sekä mm. kotiseutuun, ammatteihin, luontoon vuodenaikoihin ja juhlapäiviin liittyvät laulut.

Hagforsin työtä Jyväskylässä jatkanut P.J. Hannikainen (1854-1924) kiinnitti sekä sävellyksissään että julkaisemissaan laulukokoelmissa huomiota lapsen kokemusmaailmaan. Hänen mukaansa laulujen aihepiirien ja sanoitusten tuli olla sellaisia, että lapset voivat ne ymmärtää. Hannikaisen kokoelmista *Pieni lauluseppele* vuodelta 1892 ja *Sirkkunen* vuodelta 1896 tuli hyvin suosittuja, ja moni hänen lauluistaan elää meidänkin aikanamme. (Piha 1958, 67-68; Pajamo 1999, 14.)

Merkittävän panoksensa laulunopetuksen kehittämiseen antoi myös vuosina 1899-1919 Rauman seminaarin musiikin lehtorina ja sittemmin Koulutoimen ylläpitämisessä laulunopetuksen tarkastajana toiminut Aksel Törnudd (1874-1923). Hän julkaisi vuonna 1913 teoksensa *Koulun laulukirja*, jonka lauluohjelmisto pohjautui suomalaisiin kansanlauluihin. Törnuddin ratkaisu oli sen ajan Suomessa poikkeuksellinen. Hänen mukaansa kansanlaulut sisälsivät ”kansallisen tunne-elämän” hengen. (Pajamo 1999, 17-18, 26; Rautiainen 2003, 199.)⁸

Kansakoulun alkuajoista lähtien opettajia kouluttaneet seminaarit ja niiden musiikinopettajat nousivat keskeisiksi maamme laulunopetuksen kehittäjiksi. He johtivat kuoroja sekä julkaisivat laulukirjoja ja opetusoppaita virittäen siten lauluinnostusta paitsi oppilaidensa, heidän kauttaan myös koululaisten keskuuteen. Pajamon mukaan seminaarien laulunopettajista keskeisimmiksi Hagforsin, Hannikaisen ja Törnuddin jälkeen nousivat Mikael Nyberg (1871-1940), Vilho Siukonen (1885-1941) ja Martti Hela (1890-1965). Muita suosittujen oppikirjojen laatijoita olivat Otto Kotilainen (1868-1936) ja Lauri Parviainen (1900-1949). (Pajamo 1999, 18-21.) Sotien jälkeisenä aikana heidän työnsä jatkajana voidaan pitää Jyväskylän Kasvatusopillisen Korkeakoulun (myöhemmin Jyväskylän yliopisto) musiikinlehtorina vuosina 1949-1969 toiminutta Olavi Ingmania (1903-1990), joka puolusti perinteisen korvakuuloon perustuneen laulunopetuksen asemaa myös musiikkikasvatuksen murrosvaiheessa (Ingman 1963, 136; Lehtipuu 2003, 61).

⁸ Merkille pantavaa on, että samankaltaisen ajatuksen kansanlauluista musiikillisena ”lauluvarastona” on esittänyt Unkarissa säveltäjä Zoltán Kodály (ks. Linnankivi ym. 1981, 60), jonka pedagogiikkaan suomalaiset tutustuivat vasta 1960-luvun alkupuolella (Partanen 2001, 17; Lehtipuu 2003, 51).

2.2.2 Nuottioppia ja säveltapailumetodeja

Vaikka laulut opittiin pääsääntöisesti korvakuulolta, annettiin jo keskiajan kouluissa opetusta myös nuottiopissa sekä säveltapailun alkeissa (Pajamo 1976, 165). Myös vuoden 1866 kansakoulun musiikin oppikurssista löytyivät maininnat sävelien ja nuottinimien tuntemisesta, sävellajeista sekä laulunuohtien ”ylöskirjoituksesta” (emt., 61). Kuitenkin teoria-aineksen opettamisesta opetuskäytännöt olivat hyvin kirjavat, eikä vuoden 1881 hyväksytyissä mallikursseissa enää puhuttu mitään nuottiopista (emt., 200-202).

Monelle seminaarin musiikinopettajalle ei kuitenkaan riittänyt pelkkä korvakuulolaulu, vaan myös säveltapailutaidon opettamista pidettiin tärkeänä. 1800-luvun lopulta 1950-luvulle asti kokeiltiin seminaareissa useita nuottilaulun harjoittamiseen liittyneitä metodeja, jotka valmistuneiden kansakoulunopettajien mukana levisivät myös koulukäyttöön.⁹

2.2.3 Soitonopetus

Soitinmusiikin tulo suomalaisiin oppikouluihin ajoittuu jo 1600-luvulle. Tiedetään, että mm. Turussa, Viipurissa, Vaasassa ja Uusikaarlepyyssä koulua käyneillä teineillä oli käytössään soittimia. Aluksi koulujen orkesterit koostuivat pelkistä puhallinsoittimista. (Pajamo, 1976, 21.) Pajamon (1976, 24) mukaan soitinmusiikin merkitys lisääntyi yleisesti yhteiskunnassa 1700-luvulla, jolloin siitä tuli ”arvokkaaseen ja hienostuneeseen seurusteluun kuuluva ajanviete”. Tällä lienee ollut vaikutuksensa ainakin isompien kaupunkien oppikoulujen musiikkielämään.

1800-luvulla annetuissa koulujärjestyksissä soitonopetus mainittiin lähinnä vain tyttökoulujen yhteydessä. Pianonsoittotaitoa pidettiin tärkeänä säätyläisnaisille ja vuosien 1843 ja 1856 koulujärjestyksessä annettiinkin tyttökouluille mahdollisuus käyttää osa käsityöhön varatuista tunteista soitonopetuksen järjestämiseen. Pajamo tosin arvelee

⁹ Tärkeimmät Suomessa käytetyt säveltapailumetodit on koottu liitteeseen 1.

soitonopetuksen jääneen suhteellisen vähäiseksi opettajien puutteen vuoksi. Pianonsoiton opetusta annettiin kuitenkin joissakin yksityisissä tyttökouluissa. (Emt., 40-41.)

Soitonopetuksesta keskusteltiin myös kansakoulun perustamisen yhteydessä, jolloin mm. J.V. Snellman ja Elias Lönnrot ehdottivat koulusoittimeksi sekä kannelta että virsikannelta (emt., 55, 177). Kansakouluasetukseen 1866 ei kuitenkaan tullut mainintaa koulusoittimista.¹⁰ Virsikanteleen opetusta annettiinkin joissain kansakouluissa 1900-luvun alkupuolelle asti. Oppilaat saattoivat jopa rakentaa itse omat soittimensa. Virsikannelta soitettiin joko korvakuulolta tai numeromenetelmää käyttäen. (Emt., 177-178.)

Kouluhallituksen musiikintarkastajaksi vuonna 1919 nimitetty Aksel Törnudd laati heti virkaan astuttuaan uudistusehdotuksen oppikoulujen laulunopetusolojen kohentamiseksi. Osana ehdotustaan Törnudd esitti soitonopetuksen ottamista osaksi musiikinopetusohjelmaa. Koulusoittimiksi hän ehdotti pianoa, viulua ja klarinettia, joita opiskeltaisiin sekä yksityis- että yhteistunneilla. (Väänänen 1959, 25, 28-29.) Törnuddin varhainen kuolema katkaisi kuitenkin soitonopetusta koskeneen kehitystyön Kouluhallituksessa.

Törnuddin jälkeen Suomessa tehtiin vain muutamia kokeiluja soittimien käytöstä laulutunneilla. Martti Hela suunnitteli koulusoittimiksi yksikielistä, virsikannelta muistuttavaa monokordia ja pianon koskettimilla varustettua kaksioктаavista lyömäsoitinta, jota hän kutsui koulupianoksi. Soittimen käyttö jäi kuitenkin yksittäisten kokeilujen asteelle. (Piha 1958, 89; Rautiainen 2003, 68.) Kotkan lyseon musiikinopettaja Arvo Vainio puolestaan kokeili 1930-luvulla Juhani Pohjanmiehen kehittelemää ”pimppaa” laulunopetuksensa tukena. Vuonna 1936 Vainio julkaisi kirjansa *Oppilassoitin laulutunnilla* ja yhdeksän vuotta myöhemmin hän esitteli koulusoitinkokeilujensa tuloksia Suomen Musiikkilehdessä mainiten soiton kehittäneen oppilaidensa musiikillisia kykyjä (Väänänen 1959, 50). Vainion soitinkokeilut enteilivät Orff-ideologian rantautumista Suomeen, mikä tapahtui 1950-luvun loppupuolella musiikkikasvatuksen murrosvaiheen myötä.¹¹

¹⁰ Snellmanin ja Lönnrotin idea osoittautui kanteleen osalta kauaskantoiseksi. Kanteleita alettiin yleisesti hankkia koulusoittimiksi yli sata vuotta myöhemmin, 1970-luvulla.

¹¹ Carl Orffin pedagogiikkaa esitellään luvussa 3.3 ja soitonopetuksen kehitystä musiikkikasvatuksen murrosvaiheen alussa luvussa 4.

2.2.4 Laulun oppitunnin rakenne

Koulujen laulutunnin rakenne pysyi suhteellisen kaavamaisena musiikkikasvatuksen murrosvaiheeseen asti. Tunnin jäsentelyn lähtökohtana oli käsiteltävä oppiaine. 1800-luvun lopulla laulutunnin ensimmäinen kolmannes käytettiin tyypillisesti virsien laulamiseen, toinen nuottioppiin ja kolmas maallisten laulujen harjoitteluun. Aiheiden järjestys saattoi tosin vaihdella. (Pajamo 1976, 182-184.)

P. J. Hannikainen jäseni laulutunnin tekstin ja sävelmän valmistukseen. Sävelmän valmistus taas jakaantui melodian ja rytmien harjoitteluun, joista melodiaa opeteltaessa käytettiin laulukaavoja. Rautiaisen viittaaman Veli Nurmen tutkimuksen mukaan Hannikainen liitti musiikin teorian opettamisen opeteltavien laulujen yhteyteen ja vähensi virsien käyttöä laulutunneilla. (Rautiainen 2003, 116.) Törnudd puolestaan määritteli oppitunnin kulun seuraavasti: äänenmuodostusharjoitus, vanhan laulun kertaus ja uuden tehtävän harjoittaminen. Tekstiä ja melodiaa tuli Törnuddin mukaan harjoitella erikseen ja musiikinteoria-asiat sekä mahdollinen laulukaavojen harjoittelu sijoittaa harjoittelun lomaan. Laulun sanoituksen merkityksestä tuli keskustella ja vaikeat sanat selittää. Tunnin rakenne pysyi Törnuddilla samanlaisena, harjoiteltiinpa uutta laulua korvakuvolta tai nuoteista. (Emt., 121-125.)

Rautiainen on tutkiessaan Aksel Törnuddin ja Vilho Siukosen laulutuntien rakennetta päätyneet Siukosen osalta seuraavanlaiseen jäsentelyyn: asiaopetus (musiikkioppi, tapailu ja sanelu), opetuksen valmistus keskustelulla, harjoitusaste (sanojen ja sävelmän opettelu) ja opetuksen syventäminen (lauluun liittyvällä kertomuksella, seisaaltaan laulamisella, harmonin säestyksellä ja laulun esittämisellä esim. juhlassa) (Rautiainen 2003, 134-135). Rautiaisen mukaan Siukonen kuitenkin halusi välttää kaavamaisuutta laulutunnin kulussa ja pyrki luomaan laulutunnista mahdollisimman joustavan. Siukosen ajattelussa opetettava laulu määritteli käytettävät työtavat ja oppitunnin rakenteen tuli joustaa oppiaineeseen mukaan. (Emt., 136.)

Ennen musiikkikasvatuksen murrosvaihetta ja vielä sen aikaanakin oli esimerkiksi Jyväskylän opettajakorkeakoulun laulunopetuksen oppaana Olavi Ingmanin *Laulun opetus*. Kirjan ensimmäinen painos ilmestyi 1952 ja Ingman uudisti kirjansa vielä 1960-

luvulla. Ingman jakoi laulutunnin kulun kansakoulun 3. luokalta lähtien seuraavasti: alkulaulu, laulutehtävän kuulustelu, musiikkioppia ja uuden laulutehtävän valmistus. Musiikkiopin ja laulutehtävän kuulustelun järjestystä oli mahdollista vaihdella. (Ingman 1963, 17-20.) Kuten kaikilla edeltäjillään, oppiaines määritti myös Ingmanin laulutun- nin rakenteen. Musiikkikasvatuksen murrosvaiheessa 1960-luvulle tultaessa oppitun- nin jäsentely kuitenkin alkoi muuttua, kun laulutuntien lähtökohdaksi alettiin useimmin ottaa oppiaineen sijaan kulloinkin käsiteltävä aihe (Pajamo 1976, 184-185).

2.3 Opetuksen tavoitteista

2.3.1 Kasvatusta musiikin avulla

Oppikoulujen ja kansakoulun laulunopetuksella voi nähdä olleen mm. yhteiskunnallisia, eettisiä, kasvatuksellisia ja uskonnollisia tavoitteita. Näiden ”ulkomusiikillisten” tavoit- teiden osalta laulu toimi tavoitteiden saavuttamisen välikappaleena ja sai merkityksensä siitä. Tähän viittaa mm. Piha (1958, 117) kirjoittaessaan laulusta kasvatuksena musiikin avulla¹².

Keskiajan ja uskonpuhdistuksen ajan oppikouluissa sekä 1600-luvulla alkaneessa kirkon järjestämässä kansanopetuksessa laulu oli tärkeä osa oppilaiden uskontokasvatusta. Eri- tyisesti virsilaulu sai keskeisen sijan lukukinkereiden ja kirkon pitäjäkoulujen ohjelmas- sa, vaikkei laulu varsinaisesti kuulunut niiden oppiaineisiin (Pajamo 1976, 25).

Kansakoululaitoksen alkuaikoina opetuksen tavoitteista keskusteltiin yleisissä kansa- koulukokouksissa sekä piiritarkastajien johdolla pidetyissä opettajien kokouksissa. Myös oppikoulujen opettajat pitivät samoihin aikoihin vastaavanlaisia kokouksia. (Emt., 95-96.) Pajamon mukaan laulunopetus otettiin käsittelyyn vuoden 1875 kansakouluko- kouksessa Jyväskylässä. Siellä käytetyissä puheenvuoroissa laulunopetuksen tavoitteek- si määriteltiin mm. mielen kohottaminen maallisesta ylempään, siveellisyyden edistä- minen ja uskonnollisen tunteen herättäminen lapsessa. Samanlaisia ajatuksia oli esittä-

¹² Piha käyttää saksankielistä käsitettä ”Erziehung durch Musik”.

nyt jo Uno Cygnaeus 1860 ilmestyneessä kansakoulun opetusta koskevassa ehdotuksessaan. (emt., 96-100.) Syväojan (2004, 162) mukaan uskonto oli 1800-luvulla kansakoulun tärkein oppiaine. Vaikka sen merkitys vähenikin hieman 1900-luvun aikana, muutuivat mm. koulupäivän aloittaneet aamuhartaudet maallisemmiksi päivänavauksiksi vasta peruskoulun tulon myötä (Syväoja 2004, 173). Päivittäisten rukoushetkien tarpeita palvelivat erityisesti kouluissa laulettavat virret. Pajamo (1999, 23) mainitsee koulujen vuosikertomuksiin viitaten, että ahkerimmissa kansakouluissa saatettiin lukuvuoden aikana laulaa jopa puolet virsikirjan virsistä. Uskontokasvatuksen lisäksi laulunopetuksen avulla pyrittiin syventämään monien muidenkin aineiden opetusta. Tarkastaja Aksel Törnudd julkaisi vuonna 1923 luettelon laulukirjansa lauluista, jotka soveltuivat äidin kielen, historian ja luonnontiedon opetukseen (Rautiainen 2003, 195).

Uskonnollisten tavoitteiden lisäksi laulua pidettiin vuoden 1875 kansakoulukokouksessa sivistyksen välikappaleena ja isänmaanrakkauden herättäjänä (Pajamo 1976, 99). Isänmaallisuuden aatetta levittivät myös kansakoulunopettajien ympäri maata perustamat kuorot. Itsenäisyyden alkuvuosina isänmaallista tunnetta leimasi myös voimakas heimoveljeyden aate ja koulujen lauluohjelmistoon lisättiin heimokansojen lauluja. (Pajamo 1999, 25.)

Laulunopettajat ja musiikkivaikuttajat pohtivat myös koulun laulunopetukseen liittyviä esteettisiä ja eettisiä arvoja. Tähän viittasi opetusoppaassaan Taavi Valavirta, jonka mukaan laulunopetuksen tavoite on ”herätellä ja rikastuttaa oppilaan sielunelämän kauneusarvoja” (Valavirta 1930, 52). Monissa puheenvuoroissa tähdennettiin laulun yhteyttä lapsen henkiseen kasvuun. Vainio lainasi Suomen koulujen laulunopetusta käsitelleessä historiikissaan säveltäjä Erkki Melartinin ajatusta:

*”Ihmisten tulee oppia sävelien kautta tulkitsemaan omaa itseään yksilönä, joukko-
na, kansana” (Vainio 1953, 17).*

Samassa yhteydessä Vainio viittasi myös Martti Helan kirjassaan *Laulu kansakouluopetuksen virkistysaineena*¹³ esittämään ajatukseen:

¹³ vuodelta 1917

”Musiikki ei ole ainoastaan virkistämässä vaan myös syventämässä sielullista elämää aukaisten portit siihen tiedon takaiseen maailmaan, joka sisimmässämme elää omaa sielulliseen hartauteen kohottavaa elämäänsä herättäen ja vahvistaen niitä voimia, jotka eivät järkielämästä saa ravintoa. Se perustaa samoin kuin uskontokin maailmankatsomuksellemme epätavallisen onnen tunteen ylevän pohjan.” (Vainio 1953, 18.)

2.3.2 Kasvatusta musiikkiin

Pihan (1958, 117) mukaan laulunopetus voi olla myös kasvatusta itse musiikkiin¹⁴. Tällöin musiikilla on oma itsellinen arvonsa, joka voi olla riippumaton opetuksen muista tavoitteista. Tämän tavoitteen määritteli myös Kube (1958, 7), jonka mukaan musiikkikasvatuksen tehtävä on kasvattaa musiikin avulla musiikkiin¹⁵.

Oppikoulujen ja kansakoulun laulunopetuksen musiikilliset tavoitteet liittyivät laulamisen tekniseen opetteluun, nuotinlukutaitoon ja muihin musiikinteorian kysymyksiin. Näiden tavoitteiden toteuttaminen osoittautui vaikeammaksi kuin esimerkiksi uskonnollisten tai yhteiskunnallisten tavoitteiden toteuttaminen, sillä yhteiskunnallisten ja uskonnollisten asioiden opettamiseen riitti musiikillisesti yksinkertaisin ja suosituin laulunopetuksen metodi, korvakuulolaulu. Sen sijaan musiikillisten asioiden opettaminen vaati metodisesti monipuolista opetusta, jota vain harva opettaja kykeni antamaan. Vaikka Siukosen vuonna 1935 julkaistun väitöskirjan tuloksista kiisteltiin, kertoi tutkimus joka tapauksessa karua kieltään koululaisten laulamisen ja sen myötä laulunopetuksen tasosta. (Pajamo 1985, 127-130; Rautiainen 2003, 99-100.)

Laulunopetuksen musiikillisina tavoitteina pidettiin myös laulamisesta nauttimista ja musisoinnin iloa. Tätä korostivat laulunopetusopeissaan Vilho Siukonen ja Olavi Ingman.

”Mutta myöskin on muistettava, ettei minkään suunnitelman tunnollinenkaan noudattaminen takaa tämän oppiaineen menestyksellistä opettamista kouluissa. Laulunopetus vaatii ehkä enemmän kuin minkään muun aineen opetus opettajalta persoonallista kykyä innostua ja innostuttaa. Siinä on laulunopetuksen ydin, ei erilaisissa metodeissa. Ja toiseksi on muistettava: virkeä ja eloisa laulaminen on oleva

¹⁴ ”Erziehung zur Musik”

¹⁵ ”Durch Musik zur Musik” (Kube 1958, 7.)

laulutuntien pääsisällys, ei erilaisten asioiden opettaminen ja mieleenpainaminen.” (Siukonen 1947, 14.)

”Vielä on muistutettava, että laulu sinänsä on elämän ilon lähteenä itsetarkoitus. Sen tulisi muodostaa ikään kuin valoisa ikkuna kouluelämän arkiseen harmauteen, antaa väriä ja eloa ja osaltaan vaikuttaa elävästi koulun henkeen.” (Ingman 1963, 5.)

3 Uusia kasvatusajatuksia musiikkikasvatuksen murrosvaiheen taustalla

Suomalaisen koululaitoksen kehityksen lisäksi musiikkikasvatuksen murrosvaiheen syntyyn vaikuttivat monet kansainväliset kasvatus- ja musiikkipedagogiset virtaukset, joiden vaikutus maassamme voimistui 1900-luvun kuluessa. Erityisesti toisen maailmansodan jälkeinen aika oli suomalaisten musiikkikasvattajien näkökulmasta kansainvälistymisen aikaa. Seuraavassa luvussa tarkastellaan muutamia keskeisiä musiikkikasvatuksen murrosvaiheen taustalla olleita kasvatukseen, musiikin omaksumiseen ja opettamiseen liittyviä ajatuksia.

3.1 Herbartilaisuudesta progressiiviseen pedagogiikkaan

Kansa- ja oppikoulujen opetus pohjautui 1900-luvun alussa pitkälti ns. herbartilaiselle kasvatusajattelulle¹⁶, jonka tärkein suomalainen kannattaja oli Helsingin yliopistossa kasvatus- ja opetusopin professorina ja kouluhallituksessa pääjohtajana työskennellyt Mikael Soininen (1869-1924, vuoteen 1907 Johnsson) (Iisalo 1989, 161-162). Jo 1910-luvulta lähtien herbartilaisuutta alettiin kuitenkin arvostella. Iisaloon mukaan kritiikki suuntautui etenkin oppilaan vähäiseen osuuteen Herbartin esittämässä oppimisprosessissa. Kritikoijien mielestä opettajajohtoisuuteen perustuva järjestelmä ei saanut oppilaita oppimaan sitä, mitä oli tarkoitettu, ja opetuksen päämääräksi asetettua harrastuksen herättämistä oli vaikea tavoittaa arkisessa koulutyössä. (Emt., 170.) Vaikka useat tutkijat ovat osoittaneet myös Soinisen luopuneen herbartilaisesta ajattelusta jo 1910-luvulla, luettiin Soinisen opetusoppia kansakoulunopettajaseminaareissa aina 1940-luvulle asti,

¹⁶ Herbartilaisuus sai nimensä saksalaisen filosofin *Johann Friedrich Herbartin* (1776-1841) mukaan. Herbart käsitti oppimisen prosessiksi, jossa ihmisen sielu saatetaan reagoimaan ulkomaailmasta tulevien herätteiden eli mielteiden kanssa. Uusien mielteiden omaksumisprosessia hän kutsui apperseptioksi. Opettajan tärkein tehtävä oli Herbartin mukaan tarjota uudet mielteet siten, että oppilas kykeni sopeuttamaan ne parhaalla mahdollisella tavalla sielussaan jo olevaan ”miellemassaan”. Onnistuneen opetuksen seuraus oli harrastuksen herääminen eli kiinnostus tutkia käsiteltävää aihetta myös itsenäisesti. Opetuksen malliksi Herbart kehitti opin neljästä vaiheesta, joita hänen seuraajansa alkoivat kutsua muodollisiksi asteiksi. Iisaloon mukaan ne olivat (1) selvyys, joka tarkoitti opiskeltavan ilmiön tarkastelua ja selittämistä, (2) assosiaatio, jossa uusi mielle yhdistetään aiemmin opittuihin mielteisiin, (3) systeemi, jossa mielteistä muokataan käsitteitä ja uusia lainalaisuuksia ja (4) metodi, jossa opittua tietoa sovelletaan uusiin ongelmiin. Vaikka Herbartin seuraajat muokkasivat muodollisten asteiden sisältöä, säilyttivät he kuitenkin opetuksen rakenteen Herbartin mallin mukaisena. (Iisalo 1989, 152-158.)

jolloin Matti Koskenniemi julkaisi oman, progressiivista pedagogiikkaa edustaneen opetusoppinsa (Iisalo 1989, 237; Rautiainen 2003, 35).

Herbartilaisuuden kritiikki sai alkunsa Yhdysvalloissa ja Saksassa leviten nopeasti myös muualle Eurooppaan. Iisaloon mukaan tämän progressiiviseksi pedagogiikaksi¹⁷ kutsutun liikkeen edustajat eivät muodostaneet yhtenäistä koulukuntaa eivätkä välttämättä edes tunteneet toistensa ajatuksia. Kuitenkin heitä yhdisti käsitys siitä, että itse lapsi oli otettava opetuksen lähtökohdaksi. Progressiivisen pedagogiikan kannattajat syyttivät koulua lapsen ihmisyyden unohtamisesta. Heidän mielestään vaatimuksiin ja rangaistuksiin perustuva opettajajohtoinen opetustyyli paitsi alisti, myös passivoi lasta, eikä ottanut häntä huomioon itsellisenä, omaa kehitysvaihettaan elävänä ihmisenä. (Iisalo 1989, 200-203.)

Yhdysvalloissa progressiivisen pedagogiikan johtohahmoksi nousi kasvatustieteilijä John Dewey (1859-1952). Chicagossa ja New Yorkissa vaikuttanut Dewey määritteli kasvavan yksilön toiminnalle neljä perustarvetta: (1) halu luoda ja rakentaa, (2) sosiaalinen tarve, (3) halu taiteelliseen toimintaan ja (4) halu tutkia ja keksiä asioita. Bruhnin (1968, 29) mukaan tekemällä oppiminen, ”learning by doing”, oli Deweyn ajattelussa sekä luomisen tarpeen tyydyttämisen keino että sen päämäärä. Oppilaille tuli esittää ongelmia, joihin heidän oli itse lähdettävä hakemaan ratkaisua. Samalla Dewey luopui opettajajohtoisesta työskentelystä ja teki opettajasta opiskeluprosessin ohjaajan. Sosiaalisuuden tarpeeseen koulu kykeni vastaamaan teettämällä oppilaille ryhmätöitä ja tarjoamalla lasten kokemusmaailmasta lähtevää, kouluaineisiin sitomatonta kokonaisopetusta (emt., 32-33). Niitä Dewey kokeili perustamassaan Chicagon kokeilukoulussa 1800-luvun lopulla. Dewey näki koulun pienoisyhteiskuntana, joka parhaimmillaan voisi valmentaa lapsia sosiaaliseen vastuuseen ja elämään myös koulun ulkopuolella. Vaikka Dewey korosti lapsen omia tarpeita opetuksen lähtökohdaksi, ei opetusta saanut hänen mukaansa rakentaa lapsen hetkellisten oikkujen varaan, vaan sen tuli olla järjestelmällistä ja suunnitelmallista. Hän kutsui opetusmenetelmäänsä probelemimethodiksi. (Bruhn 1973, 25-35; Iisalo 1989, 210-216.)

¹⁷ Iisalo (1989, 200) mainitsee myös nimitykset reformipedagogiikka ja uuden koulun liike. Nimitystä progressiivinen pedagogiikka käyttää myös Bruhn (1973, 7). Tässä työssä käytän käsitettä progressiivinen pedagogiikka.

Bruhnin (1973, 41) mukaan Deweyn pedagogiikan eurooppalaisena vastineena voidaan pitää saksalaisen Georg Kerschensteinerin (1854-1932) työkoulupedagogiikkaa. Kerschensteinerin pedagogiset kokeilut tapahtuivat Münchenissä, jossa hän toimi kaupungin koulujen johtajana vuosina 1905-1918. Hänen käsityksensä mukaan ominaista lapsen toiminnalle on käytännönläheisyys. Työkoulussa kädentaidot liittyivätkin olennaisesti kaikkiin oppiaineisiin. Niiden avulla lapset pääsivät opiskelemaan itselleen ominaisella tavalla ja oppivat samalla tehtävien loppuun saattamiseen tarvittavaa pitkäjänteisyyttä. Työopetus oli Kerschensteinerille myös eettisen kasvatuksen ja henkisen kasvun väline. Hän korosti, että kaikki työt ovat samanarvoisia ja eettisesti yhtä velvoittavia. Ominaista työkoululle olivat oppimisessa käytetyt työvihkot, joihin koottiin opiskelun myötä syntyneitä havaintoja.¹⁸ (Bruhn 1973, 41-48; Iisalo 1989, 216-223.)

Suomessa progressiiviseen pedagogiikkaan alettiin tutustua heti 1900-luvun alusta lähtien (Iisalo 1989, 233). Tärkeinä tiedotuskanavina toimivat mm. *Opettajain lehti* sekä *Kansakoulun lehti*, joissa julkaistiin runsaasti uutta ajattelutapaa edustavia kirjoituksia (Rautiainen 2003, 25-26). Iisaloon mukaan progressiivisesta pedagogiikasta tuli Suomessa 1900-luvun alkupuolella koululaitoksen sisäinen uudistusliike, sillä kankea koululainsäädäntö ja -hallinto eivät kyenneet vielä sopeutumaan uusiin vaatimuksiin. Sen sijaan monet yksittäiset opettajat alkoivat noudattaa progressiivisen pedagogiikan linjauksia omassa opetustyössään. (Iisalo 1989, 232-233.)

Iisalo pitää progressiivisen pedagogiikan saavutuksia erityisen merkittävänä alakansakoulun kohdalla, jota varten luotiin Suomen oloissa ensimmäinen kokonaisopetuksen periaatetta noudattava opetussuunnitelma. Tämän vuonna 1935 valmistuneen opetussuunnitelman laati Hämeenlinnan alakansakouluseminaarin johtajana ja kasvatusopin professorina toiminut Aukusti Salo (1887-1951). Salon suunnitelman mukaan jokainen koulun työviikko rakentui oman, lasten elämänpiiristä lähtevän aiheen pohjalle. Aihetta pohjustettiin aina päivän ensimmäisellä oppitunnilla ja syvennettiin seuraavilla. Moni alakansakoulun opettaja muutti Salon suunnitelman innoittamana opetuksensa koko-

¹⁸ Muita keskeisiä eurooppalaisia kasvatustaiteilijoita 1900-luvun alkupuolella olivat mm. saksalainen Peter Petersen (1884-1952), joka perusti Jenan kaupunkiin vuosiluokattoman ja ainejaoista vapaan kokeilukoulun (Iisalo 1989, 228-229) sekä sveitsiläinen Adolphe Ferrière (1879-1960), joka kirjoituksillaan taisteli lapsen yksilöllisyyden puolesta (Bruhn 1973, 63).

naisopetuksen mukaiseksi. Vaikka oppiaineiden välinen integraatio olikin voimakasta, päätyi Salo kuitenkin säilyttämään perinteiset aineiden nimet. (Emt., 235-236.)

Progressiivinen pedagogiikka vaikutti alkuvaiheessa erityisesti kansakoulun opetuskäytäntöihin. Sen sijaan oppikouluissa uudet työtavat vakiintuivat hitaammin. Iisalo kuitenkin mainitsee, että oppikouluissa oli vuoden 1910 tienoilla yleisesti hyväksytty vapaa ainekirjoitus perinteisen mallikirjoituksen tilalle. Myös kuvaamataidon opetuksessa siirryttiin mallipiirustuksista oppilaiden omiin tuotoksiin. (Emt., 238-239.)

3.2 1900-luvun musiikkipedagogisia ja -psykologisia virtauksia

Uudet kasvatusajatukset vaikuttivat luonnollisesti myös laulun opetukseen sekä tavoitteiden että oppisisältöjen osalta. Kuten muunkin opetuksen, myös musiikkikasvatuksen kehitys oli 1900-luvun alkupuolella voimakkainta Saksassa ja Yhdysvalloissa. Linnankiven ym. mukaan oppiaineen nimi muutettiin Saksassa laulusta musiikiksi jo 1920-luvulla. Muutokseen vaikutti erityisesti Leo Kestenberg (1882-1962), joka esitti ensimmäisenä kotimaassaan ajatuksen mihinkään tiettyyn metodiin sitomattomasta kokonaisvaltaisesta musiikinopetuksesta. (Linnankivi ym. 1981, 49.) Samoihin aikoihin Kestenbergin kanssa vaikutti Saksassa Fritz Jöden (1887-1970) johdolla syntynyt *Wandervogel*-musiikkiliike, jossa laulu yhdistyi retkeilyinnostukseen. Nuorison *Wandervogel*-retkillä laulettiin erityisesti reippaita kansanlauluja, joita Jöde piti myös avaimena taidemusiikin ymmärtämiseen. Jöden mukaan musiikki on ensisijaisesti kansantaidetta, joka on olemassa kaikkia varten. *Wandervogel*-liikkeessä korostuikin laulun sosiaalinen luonne. Carl Orffin tavoin Jöde innostui jo 1920-luvuilla nokkahuiluista ja loi musiikkikasvatusohjelman, jossa nokkahuilua, viulua, kitaraa, kellopelejä, ksylofoneja ja rytmisoittimia käytettiin musiikillisten asioiden opettamiseen. (Aulin 1965, 39-40; Linnankivi ym. 1981, 48-49.) Jöden ideoiden pohjalta syntyi ympäri Saksaa Nuoriso- ja kansanmusiikkikouluja (Aulin 1965, 39)¹⁹, joiden toiminta laajeni erityisesti Länsi-Saksassa toisen maailmansodan jälkeen. Nuoriso- ja kansanmusiikkikoulujen periaatteena oli tarjota laulun- ja soitonopetusta lapsille, joilla ei ollut mahdollista saada sitä perinteisis-

¹⁹ Jugend- und Volksmusikschulen (Aulin 1965, 39.)

tä konservatorioista. Opetus tapahtui ryhmissä ja käsitti ohjausta rytmikassa, laulussa, eri instrumenteissa, musiikkitiedossa sekä yhteismusisoinnissa. (Emt., 41-43.)

Oppilaan aktivoiminen opetustapahtumassa nousi Yhdysvalloissa keskeiseksi haasteeksi John Deweyn kasvatusteoriatusten myötä. Hänen seuraajansa kokeilivat oppilaita aktiivisia työtapoja jo ennen toista maailmansotaa. (Linnankivi ym. 1981, 65-66.) Kuitenkin maan musiikinopettajat kokivat 1950-luvulla opetuksen polkevan paikallaan. Ratkaisuksi tilanteeseen perustettiin vuosikymmenen lopulla CMP-projekti²⁰, jonka puitteissa nuoret nykysäveltäjät tekivät yhteistyötä musiikinopettajien ja oppilaiden kanssa. Osallistamalla sävellysten tuottamiseen ja esittämiseen oppilaat pyrittiin saattamaan elävään kosketukseen musiikin tekemisen kanssa. Tätä kokonaisvaltaisen musiikinopetuksen ideaa on vaalinut Yhdysvaltain musiikinopettajien järjestö MENC (Music Education National Conference), jonka vuonna 1967 järjestämässä Tanglewoodin konferenssissa vaadittiin mm. aineen sisäistä integraatiota²¹, teorian yhdistämistä käytäntöön, pop-musiikin ja vieraiden musiikkikulttuurien opettamista sekä musiikkikasvatuksen arvon tunnustamista osana ihmisen esteettistä ja sosiaalista kasvua. (Linnankivi ym. 1981, 71-72.)

Musiikinopetusta alettiin 1900-luvun alkupuolella lähestyä myös musiikkipsykologian näkökulmasta. Roihan mukaan musiikkipsykologian kenttä voidaan jakaa fysiologiskustiseen ja esteettiseen suuntautuneeseen tutkimukseen. Erikseen on kuitenkin mahdollista tutkia myös esim. musikaalisuutta, luovaa ja esittävää toimintaa tai pedagogiikkaa. (Roiha 1965, 7.) Musiikkipsykologisen lähestymistavan musiikinopetukseen otti myös Gerhard Kube kirjassaan *Kind und Musik*, jossa hän eritteli kehityspsykologian näkökulmasta lapsen kykyä omaksua musiikin elementtejä: sävelkorkeuksia, rytmiä ja musiikillisia rakenteita (Kube 1958, 5-6). Kuben mukaan musiikinopetus tuli rakentaa oppilaiden kehitysvaiheen mukaiseksi. Ensimmäisten kolmen kouluvuoden osalta hän painotti musiikillisen toiminnan leikinomaisuutta. Musiikin tuli palvella lasten tarvetta ilmaista itseään myös liikkeen avulla. Laulujen valintaan Kube kehotti kiinnittämään erityistä huomiota. Hänen mukaansa pienten oppilaiden kanssa laulettavien laulujen

²⁰ Contemporary Music Project. Vuonna 1965 nimi muutettiin muotoon Comprehensive Music Project (Linnankivi ym. 1981, 70-71).

²¹ musiikinopetuksen eri osa- ja aihealueiden kytkemistä toisiinsa

tulisi olla melodialinjoiltaan selkeitä, ambituksiltaan suppeita ja puherytmin mukaan hahmottuvia.²² (Emt., 100-101.)

Uuden näkökulman musiikinopetukseen toi myös amerikkalainen James L. Mursell. Kirjassaan *Education for Musical Growth* (1948) hän esittelee ajatuksen musiikillisesta kasvusta²³, jota voi tapahtua vain silloin, kun musiikkia aletaan jo kouluoloissa tutkia sen peruselementeistä käsin. Esimerkkinä Mursell mainitsee rytmin, jonka oppiminen voi olla avain esim. tanssiaskelien oppimiseen ja tanssin syvempään ymmärtämiseen. Mursellin mukaan musiikillinen kasvu on jokaisessa ihmisessä olevan ”musiikkilaa-dun”²⁴ herättämistä, yksilön saattamista tietoiseksi omista musiikillisista mahdollisuuksistaan. (Mursell 1948, 3-6.)

3.3 Jaques-Dalcroze, Orff ja Kodály musiikkikasvatuksen uudistajina

Linnankiven, Tenkun ja Urhon (1981, 50) mukaan 1900-luvun tärkeimmät musiikkikasvatuksen pedagogiset uudistukset henkilöityivät sveitsiläiseen Émile Jaques-Dalcrozeen (1865-1950), unkarilaiseen Zoltán Kodályhin (1882-1967) ja saksalaiseen Carl Orffiin (1895-1982).

Bachmann toteaa Jaques-Dalcrozen musiikkikasvatusfilosofian syntyneen dualistisesta lähtökohdasta: Dalcrozen mukaan ihminen koostuu mielestä ja materiasta²⁵, jotka voidaan eheyttää musiikin avulla. Ajatustaan Dalcroze perustelee liikkeen käsitteellä. Jacques-Dalcrozen pedagogiikassa kehon ja mielen liike yhdistyvät musiikillisessa toi-

²² Nämä oppimateriaalin valintaa koskevat ajatukset rantautuivat vähitellen myös Suomeen, sillä Kuben mainitsemia periaatteita noudattivat ainakin Erkki Pohjola ja Egil Cederlöf vuonna 1964 ilmestyneen *Piiri pieni pyörii* –oppikirjansa laulustossa (Sidoroff 2006, 26-27). Tutkin ko. oppikirjaa proseminaarityössäni. Aiheesta lisää luvussa 4.

²³ musical growth

²⁴ musical quality

²⁵ englanniksi mind and matter (Bachmann, 1991, 12). Ranskankielisen alkuteoksen *La rythmique Jaques-Dalcroze une éducation par la musique et pour la musique* (1984) on englanniksi kääntänyt David Parlett.

minnassa. Tämä on mahdollista, sillä musiikki on hänen mukaansa myös liikettä. (Bachmann 1991, 12-14.)

Jaques-Dalcroze kehitti metodin, jota kutsutaan rytmiseksi kasvatukseksi (Linnankivi ym. 1981, 50). Hänen ajattelussaan rytmi on musiikin opiskelun lähtökohta, sillä rytmiiin perustuvat ihmisen olennaiset elintoiminnot. Toisaalta Jaques-Dalcrozen mukaan rytmien avulla ihminen voi myös ilmentää yksilöllisyyttään, sillä jokainen toteuttaa rytmiiin liittyvät harjoitukset itselle ominaisella tavalla. (Bachmann, 1991, 14.) Jaques-Dalcrozen metodi sisältää paljon musiikin mukaan tehtäviä liikeharjoituksia, joiden avulla hahmotetaan musiikin ja liikkeen tarvitsemaa tilaa, aikaa, voimaa ja muotoa. Rytmisen voimistelun lisäksi keskitytään myös kuulohavainnoinnin kehittämiseen ja improvisointiin. Jaques-Dalcrozen pedagogiikassa rytmikka tarkoittaa musiikin kokonaisuutta, ei pelkkää rytmien harjoittelua. (Linnankivi ym. 1981, 50.)

E erityisen tärkeänä Jacques-Dalcroze piti oppilaan oman ilmaisun kehittämistä. Opettajan antamia käskyjä ei tarvitse orjallisesti matkia, vaan lapsen omalle luovuudelle ja keksinnälle on jätettävä tilaa. Myös oppilaat saavat toimia harjoitusten ohjaajina. Harjoituksissa voidaan käyttää soittimia, kuten kehärumpua, nokkahuilua tai pianoa. Linnankiven ym. (1981, 51) mukaan Jacques-Dalcrozen pedagogiikan päämääränä on ”sisäisesti vapautunut, tasapainoinen ja omia luovia kykyjään käyttävä ihminen”. Rytmisen kasvatuksen tavoitteena on vaikuttaa koko ihmiseen: hänen tunne-elämäänsä, ajattelunsa ja fyysiseen olemukseensa. Tämänkaltainen kasvatus vaatii paljon kärsivällisyyttä ja siksi se täytyy aloittaa varhain, Jacques-Dalcrozen mukaan jo 4-vuotiaana. Silloin lapsen luontaista spontaaniutta ja liikkumisen iloa voidaan parhaiten hyödyntää. (Emt., 50-51, 54.)

Myös Carl Orffin pedagogiikan lähtökohtana oli rytmittäjien koulutus. Toisin kuin Jacques-Dalcroze, hän lähestyi rytmia ensisijaisesti soiton kautta. Vuosien työn tuloksena Orff kehitti nimeään kantavan koulusoittimiston, johon kuuluvat erilaiset rytmisoittimet, kellopelit, ksylofonit ja metallofonit. Melodiasoittimiksi sopivat myös nokkahuilu ja kitara sekä säestyssoittimiksi jousisoittimet. Kouluorkesterin tarpeita varten Orff julkaisi teoksen *Schulwerk* vuonna 1930 ja uudisti sen 1950-luvulla lisäten harjoituksiin loru-

ja ja lauluja. Orffin harjoitukset sisältävät runsaasti kaikurytmejä, kaanoneja ja rondoja. Sävelasteikkona toimii varsin pitkään pentatoninen asteikko. (Emt., 55-58.)

Kellerin mukaan Orffin Schulwerk oli musiikillinen vastine ajan yleiselle kasvatusideologialle.²⁶ Kirjasarjan harjoitukset eivät vaadi lapselta erityistä musiikillista lahjakkuutta tai pohjakoulutusta, sillä harjoitusten monipuolisella soveltamisella jokaiselle voidaan löytää hänen taitotasoaan vastaava osuus kokonaisuudesta. Keller painottaa, että Schulwerk ei itsessään ole metodi, vaan se toimii tienviittana yhteismusisoinnin ja improvisoinnin kehittämisessä. Olennaista on nimenomaan ryhmässä soittaminen, minä puitteissa yksittäisille soittajille tarjotaan myös solistisia osuuksia. Kouluosoittimien lisäksi harjoituksissa tulisi käyttää runsaasti myös kehoosoittimia: taputuksia, naputuksia ja tömistyksiä. Musisointitilassa tulisi myös olla mahdollisuus liikkua ja tanssia. Orffin harjoitukset huipentuvat usein niin, että yksi ryhmä soittaa, toinen laulaa ja kolmas liikkuu musiikin tahdissa. (Keller 1963, 5-6; Linnankivi ym. 1981, 55-58; Laitinen 2008.)

Zoltán Kodály'n pedagogiikan syntyyn vaikutti toisaalta hänen unkarilaisen kansanmusiikin parissa tekemänsä tutkimus- ja sävellystyö ja toisaalta hänen tutustumisensa englannissa syntyneeseen Tonic Solfa -säveltapailumetodiin²⁷. Näiden pohjalta hän loi musiikinopetusmetodin, josta tuli suosittu ympäri maailmaa. (Linnankivi ym. 1981, 59-61.) Szönyi tiivistää Kodály'n periaatteet vuodelta 1941 kolmeen pääkohtaan: (1) musiikki kuuluu kaikille ja kunnollisen musiikinopetuksen avulla jokainen voi oppia nauttimaan ja arvostamaan sitä, (2) musiikkikulttuuriin tutustuminen on aloitettava jo lastentarhassa ja (3) laulaminen on kaiken musiikin oppimisen lähtökohta. Tämän vuoksi musiikkikasvatus aloitetaan laulamalla ja vasta myöhemmin siirrytään soittamiseen. Szönyin mukaan Kodály painotti musiikin vaikuttavan lapsen monipuolisesti: kehittävän kuuntelua ja keskittymiskykyä sekä kehollista ja tunneperäistä asioiden hahmottamista. (Szönyi

²⁶ Keller (1963, 5) käyttää käsitettä *Allgemeinerziehung*.

²⁷ Sarah Glover (1786-1867) ja John Curwen kehittivät 1800-luvulla Tonic Solfaksi nimetyn säveltapailumenetelmän. Sen pohjana käytettiin hiukan muunnellen benediktiiniläismunkki Guido Arrezzolaisen jo 1000-luvulla kehittämiä solmisaatiotavuja. Säveltapailua voitiin solmisaatiotavujen avulla opettaa helposti ja käytännönläheisesti, kun tavujen alkukirjaimet merkittiin esim. virsikirjaan tekstin yläpuolelle. Myöhemmin Tonic Solfan opetus levisi myös Saksaan, jossa Agnes Hundoeffer kehitti sitä edelleen ja alkoi kutsua menetelmää Tonika Do:ksi. Zoltán Kodály oli Hundoefferin oppilas. (Linnankivi ym. 1981, 42-45.)

1973, 14.) Kodály kehitti laulamisen harjoittelua varten yksityiskohtaisen menetelmän, joka pohjautuu pentatonisiin unkarilaisiin kansanlauluihin.²⁸

²⁸ Kodály-metodissa opetellaan ensin ulkoa tietty lauluvarasto, jonka parissa aletaan työstää melodiaa relatiivisten laulunimien ja käsimerkkien avulla (solmisointi) sekä rytmiä marssimalla, taputtamalla ja tititoimalla. Musiikkiliikunnan pohjana käytetään myös kansanlauluihin liittyviä laululeikkejä. Lopuksi opitut musiikin elementit yhdistetään ja edetään nuottien opetteluun. Olennaista Kodály-metodissa on myös muistin ja sisäisen kuuntelun kehittäminen. (Szönyi 1973, 14-15; Linnankivi ym. 1981, 59-61.)

4 Musiikkikasvatuksen murrosvaihe Suomessa

On vaikeaa tarkasti määritellä, milloin tutkimukseni kohteena oleva musiikkikasvatuksen murrosvaihe Suomessa alkoi. Voidaan kuitenkin olettaa muutosten siementen itäneen joidenkin maamme musiikkikasvattajien mielissä jo 1930-luvulta lähtien. Partanen (2001, 20-21) mainitsee Arvo Vainion tuolloin Kotkassa toteuttamista koulusoitinkokeiluista.²⁹ Lehtipuu puolestaan kertoo Liisa Tenkun tutustuneen 1940-luvun lopulla Yhdysvalloissa luoviin musiikinopetuksen menetelmiin, joita ei Suomessa siinä vaiheessa tunnettu ollenkaan. Opiskeltuaan nokkahuilun soittoa Saksassa, Tenkku toi soittimia Suomeen vuonna 1954. Hänen kertomansa mukaan nokkahuiluja ei tuolloin ollut maassamme vielä myytävänäkään. (Lehtipuu 2003, 47-48.)

Lehtipuu (2003, 62-64) on tutkimuksensa pohjalta rakentanut suuntaa antavan kronologian musiikkikasvatuksen murrosvaiheen tapahtumista Suomessa vuosina 1952-1970. Kronologian mukaan Carl Orffin ajatukset saavuttivat maamme edistyneisimmät musiikkikasvatuspiirit 1950-luvun jälkipuoliskolla Arvo Vainion ja Matti Raution toiminnan ansiosta. Dahlström (1982, 188) mainitsee ideoiden lähteneen liikkeelle Helsingissä vuonna 1955 järjestetystä NMPU:n (Nordisk Musikpedagogisk Union) konferenssista. Väitteelle ei kuitenkaan löydy vahvistusta Väänäsen (1956, 13-27) kirjoittamasta perusteellisesta kongressikuvauksesta. Joka tapauksessa Rautio järjesti ensimmäisen kerran Orff-opetusta Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosastolla vuonna 1957 (Dahlström 1982, 188; Lehtipuu 2003, 63) ja jo vuotta aiemmin oli Vainion toimesta järjestetty Klemetti-opistossa ensimmäinen kurssi Orff-soitinten käytössä (Urho 1957, 5-6). 1950-luvun lopulla ilmestyi kansa- ja oppikoulujen käyttöön myös kaksi oppikirjaa, joista löytyi elementtejä Orffin pedagogiikasta: Jorma Pukkilan ja Matti Raution *Musiikkia oppimaan* (1958) sekä Ahti Sonnisen, Martti Räisäsen ja Olga Naukkarisen *Laulan ja soitan* (1959). Näiden lisäksi mainittakoon vielä Raution opetusopas *Rytmikäsventus ja koulusoittimet* (1959), josta löytyvät viittaukset sekä Orffiin että Jaques-Dalcrozeen

²⁹ Partasen (2001, 20-21) tietojen perusteella Vainiolla oli käytössään täydellinen Orff-soittimisto 1950-luvun puolessa välissä. Samaan viittaa myös nimimerkki J. V. arvostellessaan Suomen laulunopettajain yhdistyksen vuosikirjassa Vainion johdolla esiintyneiden Kotkan Lyseon Kuoropoikien ja Orkesterin konserttia 28.5.1957 (SLY:n vuosikirja 1959, 105). Oman musiikinopetusmetodinsa Vainio esitteli seminaarien ja oppikoulujen käyttöön tarkoitettussa *Sävelaapisessaan*, jonka esipuheessa hän voimakkaasti suosittelee koulusoitinten käyttöä ja viittaa Juhani Pohjanmiehen suunnittelemiin metallofoniin ja pinna-harppuun (Vainio 1957, 5-8). Sen sijaan viittaukset Orff-pedagogiikkaan ja soittimistoon puuttuvat Vainion kirjasta.

rytmikasvatuksen uranuurtajina (Rautio 1959, 22-26). Kirjansa esipuheessa Rautio painotti tarvetta laajentaa koulujen laulunopetus monipuolisemmaksi musiikinopetuksesi (emt., 5). Tästä kertonee myös se, että toisin kuin perinteisessä laulunopetuksessa, Rautio nosti musiikin peruselementeistä opetuksen lähtökohdaksi melodian sijaan rytmin.

Suomalaiset opettajat tutustuivat perusteellisemmin Orff-pedagogiikkaan Wienissä 1961 järjestetyssä ISME:n (International Society for Music Education) konferenssissa sekä vuoden 1964 Budapestin konferenssin yhteydessä, jolloin muutamat heistä vierailivat Salzburgiin perustetussa Orff-instituutissa.³⁰ Samana vuonna Inkeri Simola ja Erkki Pohjola perustivat Tapiolaan Orff-studion, jossa kokeiltiin käytännössä Orff-ideologiaa ja musiikkiliikuntaa (Lehtipuu 2003, 63). Vuosikymmenen loppupuolella he myös kiersivät ympäri Suomea kursittamassa kansakoulun- ja musiikinopettajille levittäen siten uusia opetusmetodeja (emt., 54).

Partanen (2001, 17) kertoo Ellen Urhoon viitaten Kodály-metodin kansainvälisen läpimurron tapahtuneen ISME:n Budapestin konferenssissa 1964. Suomessa Kodály'n ajatuksiin tutustuttiin kuitenkin jo vuonna 1961 Klemetti-opistossa järjestetyllä kurssilla, jonka opettajaksi saatiin säveltäjän oppilas ja työtoveri József Péter. 1960-luvun aikana Péter vieraili Klemetti-opistossa useita kertoja kouluttaen suuren joukon suomalaisia metodin käyttäjiksi. Kodály-metodin tärkeimmät suomalaiset sovellukset aloitettiin Lahdessa, jonne perustettiin maamme ensimmäiset viralliset musiikkiluokat vuonna 1966. (Partanen 2001, 57-62; Lehtipuu 2003, 64.)³¹

1960-luvulla syntyi runsaasti uutta musiikin opetusmateriaalia. Merkittävimpänä oppikirjahankkeena voidaan pitää Erkki Pohjolan ja Egil Cederlöfin *Musica-sarjaa*, jonka ensimmäinen osa *Piiri pieni pyörii* ilmestyi 1964 vallaten heti suurimman osan markkinoista. *Musica-sarjan* metodiosassa Pohjola ja Cederlöf pyrkivät rakentamaan synteisiä

³⁰ ISME:n Wienin konferenssiin matkustivat Suomalaisen yhteiskoulun orkesterin kanssa Matti Rautio, Liisa Tenkku ja Ellen Urho. Salzburgissa 1964 vierailivat Ellen Urho, Erkki Pohjola ja Inkeri Simola. (Lehtipuu 2003, 63.)

³¹ Jo tätä ennen oli musiikkiluokkaopetusta kokeiltu Helsingissä Töölön kansakoulussa, jossa opettajana oli ollut Urpo Jokinen. Espoon Tapiolaan musiikkiluokat perustettiin Erkki Pohjolan aloitteesta 1967. Muita merkittäviä musiikinopetuskokeiluja olivat Alppilan yhteislyseon vuonna 1961 perustettu musiikkilinja sekä vuonna 1968 toimintansa aloittanut Kuopion musiikkilukio. (Lehtipuu 2003, 63-64.) Musiikkiluokkatoiminnasta lisää tulososiossa luvussa 7.3.2.

Orffin ja Kodály'n pedagogiikoista. Kirjojen laulusto koostui pääosin kansainvälisistä lastenlauluista, sillä Kodály-ideologian mukainen lapsille sopiva kansanlauluvarasto oli Pohjolan mukaan tuossa vaiheessa vielä kartoittamatta. (Lehtipuu 2003, 53.) Toisin kuin aiemmat kansakoulun laulukirjat, Musica-sarjan kirjat oli tarkoitettu kahdelle luokkasteelle kerrallaan eikä koko koulun oppimääräksi.

Alkuvaiheessa Orffin ja Kodály'n ajatukset ymmärrettiin Suomessa usein väärin. Pohjola ja Urho pahoittelevat Lehtipuun haastattelussa, etteivät opettajat tiedostaneet Orffin metodin perustuvan improvisaatioon, vaan soitattivat oppilaillaan vaikeita sovituksia suoraan nuoteista, ja niin innostus lopahti alkuunsa. Myöskään Kodályssa ei usein osattu edetä alkua pidemmälle. (Lehtipuu 2003, 54-55.)

Uudet opetusmenetelmät, koulusoittimet ja äänilevyjen yleistymisen monipuolistivat monissa kouluissa musiikinopetusta merkittävästi 1960-luvun kuluessa (Vesikari 1994, 97). Valtaosassa kouluista oppiaineen nimi muuttui kuitenkin laulusta musiikiksi vasta peruskoulun myötä. Käytännössä jo tapahtuneet muutokset kirjattiin siis valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan vasta jälkikäteen. Tämä voidaan todeta vertailemalla kansakoulun, oppikoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmia 1960-luvulta peräisin oleviin opetuksen kuvauksiin.³² Opetussuunnitelmissa näkyneen selkeän muutoksen ovat todenneet Laurila (1993) ja Vesikari (1994) verratessaan vuoden 1952 kansakoulun laulun opetussuunnitelmaa (KOPS) (Komiteanmietintö 1952: N:o 3, 183-189) peruskoulun opetussuunnitelman (POPS) musiikkia koskevaan osaan (Komiteanmietintö 1970: A5, 274-288). Vesikarin mukaan kansakoulun opetussuunnitelmassa korostuivat laulaminen, äänenkäyttö ja musiikin lukutaito. Opetuksen ohjeistus painottui siis laulamiseen ja musiikin teoriaan. Peruskoulun opetussuunnitelmassa taas nousivat esiin soitto, kuuntelu sekä musiikin keinoilla tapahtuva itseilmaisus. POPS:issa kiinnitettiin huomiota aineen sisäiseen integraatioon painottamalla luovien työtapojen käyttöä musiikin lukutaidon opettelussa. Lisäksi kuuntelukasvatus nostettiin yhdeksi oppiainetta läpäiseväksi

³² On kuitenkin todettava, että tarkkaa käsitystä kansa- ja oppikoulujen musiikkituntien sisällöstä tutkimusajankohtana on mahdotonta esittää. Sekä Lehtipuun tutkimusaineistossa että omassani 1960-luvun musiikinopetuksesta puhuvat kehityksen etulinjassa olleet pedagogit, joiden voidaan uskoa toteuttaneen ajatuksiaan myös käytännön opetustyössään. Kuitenkin esim. Musica-oppikirjasarjan tai Pohjolan ja Simolan musiikkikurssien kansakoulunopettajien keskuudessa saavuttama suosio eivät vielä todista musiikinopetuksen todella muuttuneen. Todennäköisesti opetus jatkui 1970-luvullakin monissa kouluissa perinteisen korvakuulolaulun pohjalta, vaikka peruskoulun opetussuunnitelmassa puhuttiin aivan muusta.

aiheeksi. (Vesikari 1994, 97-98.) Sekä Vesikari että Laurila kiinnittävät huomiota myös opetussuunnitelmissa mainitun musiikkiaineksen monipuolistumiseen. Peruskoulun opetussuunnitelmassa näkyi selkeästi opetussuunnitelmien välissä tapahtunut asenneilmaston lieveneminen esim. viihdemusiikin käyttöä kohtaan. (Laurila 1993, 68-69; Vesikari 1994, 98-99.) Molemmissa opetussuunnitelmassa painotettiin kuitenkin musiikkivalintojen tärkeyttä ja peräänkuulutettiin lauluston korkeaa tasoa (Laurila 1993, 41, 45).

II TUTKIMUSASETELMA

5 Musiikkikasvatuksen murrosvaihe historiantutkimuksen valossa

Historiantutkimuksessa tutkijan tehtävänä on luoda keräämiensä lähteiden avulla menneisyydestä kuva, joka on mahdollisimman riippumaton hänen omista ennakkoletuksistaan ja asenteistaan (Renvall 1965, 11-16). Tutkimusta voidaan pitää onnistuneena, kun siinä käytetyt yksittäiset lähteet ovat sopusoinnussa keskenään ja koko aineisto tukee siten lopputulosta. Tätä ns. yhteensoveltuvuuskäsitystä pidetään historiantutkimuksen tärkeänä totuudenmukaisuuden kriteerinä. (Renvall 1965, 54-57; Kalela 1972, 14-15.)

Kalelan (2000, 49) mukaan historiantutkimus on aiemmin esitettyjen tulkintojen kommentoimista ja niiden merkityksen arvioimista. Näin tuoreen tutkimuksen tehtävänä on vahvistaa, täydentää tai korjata aiemmin hankittua tietoa. Aiemmassa julkaisussaan Kalela korostaa näkökulman päättämisen tärkeyttä tutkimuksen alkuvaiheessa. Koska mitä tahansa tutkimuskohdetta on mahdotonta valottaa kaikista mahdollisista näkökulmista, tutkijan on pyrittävä löytämään tutkimuksensa kannalta ”hedelmällisin” lähtökohta. Toisena näkökulman valinnan kriteerinä Kalela pitää empiirisyyden vaatimusta. Valitusta näkökulmasta johdettaviin kysymyksiin tulee tutkimuksen avulla löytää empiiriseen aineistoon pohjautuva vastaus. (Kalela 1972, 17-22.)

Kalela korostaa, että näkökulman valinta on väistämättä sidoksissa tutkijan omiin arvoihin, jotka hänen on työnsä yhteydessä tuotava selkeästi esiin. Tällä tavoin historiantutkimuksesta ei synny propagandaa vaan tutkija alistetaan sen muun tiedeyhteisön avoimen tarkastelun kohteeksi. (Kalela 1972, 19-20.)

Historiantutkimuksen kenttä on viime vuosikymmeninä laajentunut käsittämään yhä uusia alueita, joista Kalela (2000, 17) luettelee esimerkkeinä seksuaalisuuden historian ja muistitietohistorian. Omaa tutkimustani lähinnä on Kuikan (1991a, 97) mainitsema

lähihistoria, jonka tutkimuksen piiriin voidaan sijoittaa suomalaisen musiikkikasvatuskentän tapahtumat 1950-70-luvuilla.

Kuikka pitää lähihistorian tutkimisen etuina lähdemateriaalin runsautta ja suhteellisen helppoa saatavuutta. Lähihistoriaa voidaan tarkastella käyttäen rinnakkain useita tutkimusmenetelmiä. Kirjalliseen tutkimusaineistoon mahdollisesti jääviä aukkoja on luonnollista täydentää mm. haastattelemalla asianosaisia. Moniin lähteisiin ja tutkimusmenetelmiin nojautuen voidaan näin lisätä tutkimuksen luotettavuutta. (Kuikka 1991a, 97-101.) Lähihistorian tutkimiseen liittyy Kuikan mukaan myös runsaasti epävarmuustekijöitä. Erityisen ongelmalliseksi nousee tutkijan rooli: pystyykö hän tarkastelemaan tutkimusaineistoa objektiivisesti eläessään itse ajallisesti lähellä tutkimusajankohtaa ja ollessaan kenties samojen arvojen ja asenteiden vaikutuspiirissä kuin tutkittavansakin? Lähihistoriasta voi myös olla vaikea hahmottaa laajoja kehityskulkuja sekä eri intressiryhmien vaikutussuhteita. (Kuikka 1991a, 101-104.)

5.1 Tutkimusongelmat

Oman tutkimukseni ennako-oletuksena toimi suomalaisten musiikkikasvattajien keskuudessa ilmenevä käsitys, että monet koulujen musiikinopetuksessa nykyisin vallalla olevat käytänteet vakiintuivat tutkimukseni kohteena olevan musiikkikasvatuksen murrosvaiheen myötä. Tällaisina voidaan pitää mm. oppiaineksen jakoa pelkän laulamisen sijasta lauluun, soittoon, liikkeeseen ja kuunteluun sekä käytännön musisoinnin nousemista teoreettisen tiedon opettamisen edelle. (Ks. esim. Linnankivi ym. 1988, 122-229; Lehtipuu 2003, 64.) Myös luovien opetusmenetelmien sekä populaarimusiikin käytössä katsotaan tuolloin otetun ensiaskelia.

Tutkimukseni tarkoituksena on valottaa suomalaisen musiikkikasvatuksen lähihistoriaa perehtymällä murrosvaiheen aikana muutamilla keskeisillä foorumeilla käytyyn pedagogiseen keskusteluun.

Pyrin tutkimukseen valitun kirjallisen aineiston valossa kartoittamaan,

- mistä murrosvaiheen suomalaiset musiikkikasvattajat keskustelivat,
- millaista argumentointi oli ja
- mihin suuntaan kirjoittajat halusivat kehittää koulujen musiikinopetusta?

Tällä tavoin, joskin toisesta näkökulmasta, jatkan Lehtipuun (2003) aloittamaa selvitystyötä murrosvaiheen tapahtumista.

Tutkimusongelmiksi kiteytyivät seuraavat kysymykset:

1. Millaisia ajatuksia kirjoittajat esittivät koulun musiikinopetuksen
 - oppisisällöistä,
 - opetusmenetelmistä ja
 - tavoitteista?
2. Millaisia odotuksia kirjoittajilla oli peruskoulun musiikinopetusta kohtaan?

Ensimmäisen tutkimusongelman taustalla oli kolme kysymyssanaa, joiden avulla pyrin valaisemaan kirjoittajien musiikkikasvatusajattelua: mitä (oppisisällöt), miten (opetusmenetelmät) ja miksi (tavoitteet). Toisen tutkimusongelman avulla tarkoitukseni oli selvittää, millä tavoin suomalaisen koulutusjärjestelmän uudistusprosessi näkyi tutkimusaineiston keskustelussa.

5.2 Tutkimusaineisto

Kirjallinen jäämistö on Renvallin mukaan tärkein historiantutkimuksen kohde. Sanoma-lehtikirjoituksia hän luonnehtii tilapäisjulkaisuiksi, joiden yhtenä tarkoituksena on vaikuttaa niitä lukevaan yleisöön. (Renvall 1965, 129, 133.) Haluttaessa selvittää musiikkikasvatuksen murrosvaiheessa käydyn keskustelun piirteitä, voi ajankohdan hengen olettaa näkyvän parhaiten juuri yleisönosastoilla ja pääkirjoituksissa. Tähän olettamukseen olen perustanut tutkimusaineistoni valinnan.

Musiikkikasvatuksen murrosvaiheen aikana syntyntä kirjallista materiaalia on saatavilla runsaasti. Tämän tutkimuksen puitteissa en pyrkinyt tekemään kirjoitettujen lähteiden kokonaiskartoitusta, vaan päädyin seuraaviin, ajankohtana keskeisiksi tiedettyihin julkaisuihin, joita erityisesti musiikinopettajat seurasivat:

- SLY = Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen (SLY) vuosikirjat I-VII (1952-1959)
- KMO = Koulujen Musiikinopettajat ry.:n (KMO) vuosikirjat IX-XX (1960-1971)
- SMOL = Musiikinopettajan vuosikirjat XXI-XXII (1972-1973) (julkaisija Suomen Musiikinopettajain Liitto SMOL ry.)
- PML = Pieni Musiikkilehti: vuosikerrat 1961-73 (julkaisija Musiikki Fazer Oy)
- R = Rondo-lehti: vuosikerrat 1963-73 (julkaisijat: Musiikkivalistusyhdystys r.y. 1963-1968 sekä SMOL vuodesta 1969)
- KK = Jorma Pukkilan ja Eero Sipilän toimittama Koulumusiikin käsikirja (julkaisija Musiikkitalo Westerlund, 1964).³³

Varsinaiseen tutkimusaineistoon päätyneet kirjoitukset voidaan ryhmitellä tarkoituksensa mukaan seuraavasti:

- pääkirjoitukset
- yksittäisen tai useamman musiikkikasvattajan laatimat mielipidekirjoitukset
- koulun musiikkikasvatukseen liittyviä ilmiöitä esittelevät artikkelit

Loput kirjoitukset rajasin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Näiden kirjoitusten joukossa on tarkoitusperiltään seuraavanlaista aineistoa:

- kotimaisten ja ulkomaisten musiikkikasvatustapahtumien ja kokouksien ja kurssien kuvauksia³⁴
- konsertti- ja kirja-arvosteluja

³³ Viitatessani tutkimusaineistoon olen yleisestä viittaustekniikasta poiketen käyttänyt oheisia lyhenteitä. Lisäksi olen merkinnyt sitaattien yhteyteen kirjoittajan koko nimen, lähteen ilmestymisvuoden sekä lehden osalta myös numeron kyseisenä vuonna. Kaikkien lähteiden kohdalla viimeiseksi olen merkinnyt sivun, jolta kyseinen viittaus löytyy. Esimerkiksi sitaatin jälkeinen teksti ”Egil Cederlöf (PML 1961/1, 10).” tarkoittaa Egil Cederlöfin kirjoitusta, joka julkaistiin Pienen Musiikkilehden 1. numerossa vuonna 1961. Sitaatti on löydettävissä lehden sivulta 10. Käyttämälläni viittaustekniikalla olen pyrkinyt lisäämään tulososion tekstin havainnollisuutta ja helpottamaan aineistoon tutustumista.

Yleisestä viittaustekniikasta poiketen en ole liittänyt tutkimusaineistoa lähdeluetteloon, vaan olen koonnut tutkimusaineiston lähdeviitteet vuosi- ja julkaisukohtaisesti liitteeseen 3.

³⁴ Koska tutkimusaineisto jäi 1950-luvun osalta huomattavasti 1960-lukua ja 1970-luvun alkua vähäisemmäksi, päädyin liittämään tutkimusaineistoon kaksi kurssikuvausta: Rakel Suomisen selostuksen *Musiikkipedagogiset kurssit Helsingissä* (SLY 1954, 39-43) ja Ellen Urhon *Orffin oppeihin tutustumassa* (SLY 1957, 5-12). Molemmat antoivat tutkimukselle merkittävää lisäarvoa: ks. luku 7.1.2.

- historiikkeja
- oppimateriaaliarvosteluja
- oppimateriaaleja koskevia mainoksia ja ilmoituksia
- SLY:n, KMO:n ja SMOL:n päätöksiä
- SLY:n, KMO:n ja SMOL:n ilmoituksia tulevista tapahtumista

Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen, Koulujen Musiikinopettajat r.y.:n sekä Suomen Musiikinopettajain Liiton julkaisemista Musiikinopettajan vuosikirjoista kertyi aineistoon yhteensä 55 kirjoitusta vuosilta 1952-1973³⁵, Musiikki-Fazerin Pienestä Musiikki-lehdestä 25 kirjoitusta vuosilta 1961-1967 ja 1969-1970 sekä Rondo-lehdestä 65 kirjoitusta vuosilta 1964-1973. Lisäksi aineistossa on mukana 13 kirjoitusta *Koulumusiikin käsikirjasta*.³⁶

Ennen Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen vuonna 1952 ilmestynyttä ensimmäistä vuosikirjaa laulunopettajien ammattikuntaa koskenut julkaisutoiminta oli ollut maassamme hyvin vähäistä. Tähän viittasi myös yhdistyksen puheenjohtaja Jorma Väänänen vuosikirjan esipuheen alussa:

”Laulunopettajain piirissä on kauan kaivattu julkaisua, jossa käsiteltäisiin nimenomaan koulussa tapahtuvan musiikinopetuksen alaan kuuluvia kysymyksiä. - - Toimituskunta, - - on pyrkinyt noudattamaan sitä periaatetta, että kirjaan otettaisiin ensi sijassa ajankohtaisia koulumusiikin alaa koskevia kirjoituksia sekä sellaista uutisluontoista aineistoa, jonka on arveltu kaikkia työtovereitamme kiinnostavan.” Jorma Väänänen (SLY 1952,3).

Vaikka koulujen laulunopetuksesta lienee 1950-luvulla käyty keskustelua satunnaisesti muutamien päivälehtien palstoilla, olivat Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen vuosikirjat ainoa ajankohtaisia asioita koonnut foorumi. Tästä johtuen tutkimusaineistoni jäi 1950-luvun osalta huomattavasti 1960-lukua ja 1970-luvun alkua kapeammaksi. Sen sijaan 1960-luvulla Pieni Musiikkilehti ja Rondo loivat puitteet laajemmalle koulumusiikkikeskustelulle, jolle oli myös ilmiselvä tarve musiikinopetusta koskeneiden uudistusten käynnistyttyä. Toisin kuin 1950-luvulla, tutkimusaineistosta oli 1960-luvun ja 1970-luvun alun osalta suorastaan runsaudenpulaa.

³⁵ Poikkeuksena on vuosi 1958, jolloin ei ilmestynyt Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen vuosikirjaa. Syynä oli todennäköisesti laajemman vuosikirjan julkaiseminen seuraavana vuonna yhdistyksen täyttäessä 50 vuotta.

³⁶ Lopulliseen tutkimusaineistoon valikoitujen 158 kirjoituksen jakaantuminen vuosi- ja lähdekohtaisesti käy ilmi liitteestä 2.

Tutkimusaineiston kirjoittajat olivat suurelta osin musiikin aineenopettajia, jotka toimivat joko kouluissa, opettajankoulutuksessa tai järjestötehtävissä. Lisäksi mukana on muutama musiikintutkija, säveltäjä ja toimittaja. Ulkomaalaisten kirjoittajien tekstejä otin mukaan vain, jos ne liittyivät olennaisesti muutenkin aineistossa käsiteltyihin keskeisiin aiheisiin. Tutkimusaineiston ahkerimmat kirjoittajat olivat Urpo Jokinen (18 kirjoitusta), Liisa Tenkku (11), Ellen Urho (10), Olavi Pesonen (9), Erkki Pohjola (7), Matti Rautio (6), Marja Linnankivi (6), Tapani Juvonen (6), Egil Cederlöf (5) ja Kari Rydman (5). Heistä kaikki tekivät tutkimusajankohtana mittavaa työtä suomalaisen musiikkikasvatuksen parissa.³⁷ Rondo-lehdestä on tutkimusaineistossa mukana 11 ja Pienestä Musiikkilehdestä kolme pääkirjoitusta. Eräänlaisina piilovaikuttajina mainittakoon Pienen Musiikkilehden päätoimittajana koko tutkimusjakson ajan työskennellyt Einari Marvia sekä Rondon päätoimittajat Matti Rautio (1963-1969) sekä Rainer Palas (1970-1973), joiden kynästä lienee lähtenyt useampikin aineistoon päätyneet pääkirjoitukset.

5.3 Tutkimusmenetelmät

5.3.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Halutessani selvittää, millaista 1950-70 -lukujen musiikkikasvatuksesta käyty keskustelu oli tutkimusaineistossani, kiinnostukseni kohdistui keskustelun laatuun. Kysyin, millä tavoin kirjoittajat ilmaisivat ajatuksiaan, kuinka vahvasti he argumentoivat tärkeinä pitamiensä asioiden puolesta ja miten he perustelivat asiansa. Kalelan (1972, 19) esittämän ”hedelmällisimmän” lähestymistavan löytäminen edellytti tässä tutkimuksessa laadullista eli kvalitatiivista tutkimustapaa.

Eskola ja Suoranta (1998, 13) määrittelevät kvalitatiivisen tutkimuksen yksinkertaisimmillaan ei-numeraaliseksi aineiston kuvaukseksi, johon voidaan soveltaa erilaisia käsittelytapoja, yhtenä vaihtoehtona myös kvantitatiivista käsittelyä. He ehdottavat useita

³⁷ Muista kirjoittajista mainittakoon Jorma Väänänen, Martti Hela, Arvo Vainio, Teuvo Väättäinen, Eero Polas, Ahti Sonninen, Lasse Mårtenson, Olavi Ingman, Tuula Kotilainen, Eero Sipilä, Erkki Melakoski, Joonas Kokkonen, Roy Asplund, Arvo Räikkönen, Veikko Helasvuo, Rainer Palas, Jukka Jarvola, Ilpo Saastamoinen, Pentti Paalanen ja Pekka Gronow.

kvalitatiivisen tutkimuksen tunnusmerkkejä³⁸, joista osa liittyy läheisesti myös omaan työhöni.

Eskolan ja Suorannan mukaan laadullinen aineisto on pelkistetyimmillään tekstiä. Esimerkkeinä he mainitsevat haastattelujen ja havaintojen litteroinnit, päiväkirjat, omaelämäkerrat ja kirjeet sekä yleisönosastokirjoitukset, elokuvat ja mainokset. He korostavat myös laadullisen tutkimuksen prosessiluonnetta. Aineistonkeruuta, analyysia, tulkintaa ja raportointia ei useinkaan voida jakaa erillisiksi tutkimusvaiheiksi, vaan ne liittyvät yhteen. Tällä tavoin itse tutkimus pyritään liittämään mahdollisimman kiinteästi tutkittavaan ilmiöön. (Eskola & Suoranta 1998, 15-16.) Myös omassa tutkimuksessani nousi tärkeäksi analyysin, tulkinnan ja raportoinnin välinen yhteys. Tutkimusaineistoon oli palattava kerta toisensa jälkeen tulkinnan syventämiseksi.

Vaikka tutkimusaineistoni oli suhteellisen laaja, tutkimustani luonnehtii aineiston harkinnanvarainen rajaus. Tarkoitukseni oli valita määrällisesti mittavasta aineistosta sellainen osa, joka laadullisesti kertoisi mahdollisimman paljon tutkittavasta alueesta. Koska kyse on tutkijan omasta harkinnasta, myös oman tutkimukseni onnistumisen edellytyksenä ovat riittävän vahvat teoreettiset perusteet aineiston hankinnalle. (Eskola & Suoranta 1998, 18.)

5.3.2 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysillä voidaan tarkoittaa sekä tutkimusmetodia että väljää teoreettista viitekehystä, jonka puitteissa tutkimusta tehdään. Sisällönanalyysin avulla tutkimusaineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja selkeään muotoon siten, että aineiston sisältämä informaatio nousee esille. Käytännössä tämä tarkoittaa usein aineiston litterointia tai koodaamista sekä esiin poimittujen teemojen tai lausumien teemoittelua, tyypittelyä tai luokittelua. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 93-95, 110.)

³⁸ ”...aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-indikatiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyyli ja tulosten esitystapa, tutkijan asema ja narratiivisuus” (Eskola & Suoranta 1998, 15).

Oma tutkimukseni on lähellä Tuomen ja Sarajärven (2002, 116-117) kuvaamaa teorialähtöistä eli deduktiivista sisällönanalyysia. Siinä aineiston luokittelu perustuu aikaisempaan viitekehukseen, joka ohjaa analyysia. En kuitenkaan luokitellut aineistoani minkään etukäteen määritellyn rungon mukaan, vaan pyrin luomaan analyysirungon tutkimukseni alkuvaiheessa asettamani tutkimustehtävän mukaan.

6 Tutkimuksen vaiheet

Tutkimukseni on jaettavissa viiteen vaiheeseen, jotka toteutuivat kevään 2007 ja syksyn 2008 välisenä aikana. Käyn seuraavassa läpi tutkimuksen vaihe vaiheelta keskittyen erityisesti tutkimusaineistoa karsittaessa noudatettuihin aineiston rajaamisen perusteisiin.

Tutkimusaineiston ja –ajankohdan määrittäminen

Tutkimusaiheen selkiinnyttyä määritimme keväällä 2007 tutkielmaani ohjanneen professori Marjut Laitisen kanssa tutkimusajankohdaksi vuodet 1952-1973. Luontevaksi alkamisajankohdaksi tutkimukselle osoittautui vuosi 1952, koska tuolloin ilmestyi kaksi aikansa laulunopetukseen liittyntä julkaisua: kansakoulun opetussuunnitelma sekä ensimmäinen SLY:n vuosikirja.³⁹ Tätä edeltävältä ajalta laulunopetusta koskevan ajan-kohtaisaineiston löytäminen olisi ollut huomattavasti hankalampaa. Sotavuodet olivat edellisellä vuosikymmenellä katkaisseet Suomen koulumusiikin kehityksen ja lisäksi musiikkikasvatuspiirien yleisessä tiedossa on ollut, että uusia vaikutteita alkoi virrata maahamme vasta 1950-luvun alkupuolella. Tutkimusajankohta rajattiin loppupäästä vuoteen 1973, koska suunnittelun kohteena ollutta peruskoulua koskevan aktiivisimman keskustelun arvioitiin jo siihen mennessä käydyn. Olihan peruskoulun opetussuunnitelma ilmestynyt vuonna 1970 ja uuteen kouluuotoon siirtyminen aloitettu Pohjois-Suomessa edellisenä vuonna.

Halusin tutkimukseeni keskeisen lähdeaineiston, jota kirjoitettiin ja luettiin musiikinopettajien ammattipiireissä. Siten uskoin voivani parhaiten selvittää opettajien ja koulua lähellä olleiden ihmisten käsityksiä musiikinopetuksen kehittamisestä. Käyttämäni lähteet: SLY:n, KMO:n ja SMOL:n vuosikirjat, Pieni Musiikkilehti ja Rondo-lehti olivat aikansa kattavimmat musiikkikasvatusjulkaisut Suomessa. Niitä lukivat ja niihin kirjoittivat koulumusiikin keskeisimmät vaikuttajat. Lisäksi aineistoon päädyttiin liittämään vuonna 1964 julkaistu Koulumusiikin käsikirja, koska siihen oli koottu tiivistetyssä muodossa edellisten vuosien olennaiset koulujen musiikinopetukseen liittyneet ajatukset. Koulumusiikin käsikirja oli ajankohdan ainoa ja laajalti luettu suomenkielinen mu-

³⁹ Myös Lehtipuu (2003, 5-6) päätyi samaan aloitusvuoteen rajatessaan oman tutkimuksensa vuoden 1952 kansakoulun ja vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmiin.

siikinopetuksen kokonaisuutta jäsentänyt teos (Laitinen 2008, henkilökohtainen tiedonanto).

Tutkimusaineiston ja –ajankohdan määrittämisen lisäksi kesään 2007 ajoittui myös tutkimukseni taustaan perehtyminen ja johdantolukujen kirjoittaminen.

Tutkimusaineiston ensimmäinen tarkastelu

Kesällä 2007 aloin etsiä koulujen musiikinopetukseen liittyviä kirjoituksia tutkimusaineistoon valituista lähteistä. Kävin läpi kaikki vuosikirjat vuosilta 1952-1973, Pienet Musiikkilehdet vuosilta 1961-1973, Rondo-lehdet vuosilta 1963-1973 sekä Koulumusiikin käsikirjan. Kopion ja nimesin kaikki aihettani lähellä olevat kirjoitukset. Tässä vaiheessa kopioin lisäksi runsaasti koulumusiikkiin liittyneitä tapahtuma- ja kokouskuvauksia, kirja- ja oppimateriaaliesittelyitä sekä mainoksia. Aineistosta karsiutuivat pois muut kuin koulun musiikinopetusta ja soitonopetusta käsittelevät kirjoitukset.

Tutkimusaineiston toinen tarkastelu

Kesään 2007 ajoittui myös tutkimukseni kolmas vaihe. Tutkittuani koko kopioidun aineiston, päädyin valitsemaan lopulliseen tutkimusaineistoon

- pääkirjoitukset,
- mielipidekirjoitukset sekä
- koulun musiikinopetusta tai jotain tutkimusongelmiin liittyvää ilmiötä tarkastelevat artikkelit.

Näiden joukosta havaitsin löytäväni aikansa keskeisten musiikkikasvatusvaikuttajien kirjoittamia selkeitä ja perusteltuja mielipiteitä.⁴⁰ Rajasin tutkimusaineiston vain yksittäisten kirjoittajien ajatuksiin. SLY:n, KMO:n eikä SMOL:n sisäinen keskustelu ja julkiset kannanotot jäivät siten tutkimuksen ulkopuolelle. Tässä vaiheessa tutkimusaineiston koko oli 194 kirjoitusta.

⁴⁰ Lopulliseen tutkimusaineistoon päätyi vahvojen mielipiteiden ansiosta myös yksi nimimerkillä kirjoitettu teksti, muutamia Pienen Musiikkilehden ja Rondon pääkirjoituksia sekä lehtien toimituksessa laadittuja tekstejä.

Tutkimusaineiston kolmas tarkastelu

Tutkimuksen hankalimmaksi vaiheeksi osoittautui tutkimusaineistoon valittujen tekstien läpikäyminen. Jatkoin tutkimustani kevättalvella 2008. Luin aineiston läpi yrittäen löytää tekstistä opetusmenetelmiin, oppisisältöihin, tavoitteenasetteluun ja peruskouluun liittyviä kohtia ja kooten havaintoni erillisille papereille. Huomasin kuitenkin, että vaikka havaitsin tutkimustuloksia, ne eivät vielä hahmottuneet riittävän selkeiksi kokonaisuuksiksi.

Palasin tutkimuksen pariin kesällä 2008, jolloin aloin lukea aineistoa uudestaan läpi. Tällä kertaa en vielä lukuvaiheessa pyrkinyt luokittelemaan teksteissä ilmenneitä ydinasioita. Alleviivasin mielestäni tärkeimmät kohdat, kirjoitin huomioitani marginaaleihin ja kirjasin lisäksi kirjoituskohtaiset ydinkäsitteet erilliselle listalle. Tässä vaiheessa tutkimusaineiston kronologinen rakenne alkoi hahmottua ja valitsin kronologisen tarkastelun aineiston ensimmäiseksi raportointitavaksi.

Kesän 2008 aikana tutkimusaineistosta karsiutui vielä 36 kirjoitusta, joita en lopulta käyttänyt tutkimustuloksia kirjoittaessani. Lopulliseen aineistoon jäi siten 158 tekstiä.

Tutkimustulosten kirjoittaminen

Loppukesästä 2008 aloitin tulosten kirjoittamisen päättämäni kronologisen tarkastelun pohjalta. Kävin kirjoitukset yksitellen läpi kirjoittaen tietokoneelle olennaisimmat sitaatit. Samalla pyrin havainnoimaan, mitkä aihealueet nousivat kunkin ajankohdan keskeisiksi teemoiksi. Tämän jälkeen ryhmittelin sitaatit teemoittain kunkin tarkasteluajanjakson alaluvuiksi. Lopuksi ryhmittelin vielä sitaatit alalukukohtaisesti ja kirjoitin omat aineistoa käsittelevät havaintoni sitaattien lomaan. Kirjoitusvaiheessa luin koko ajan aineistoa läpi pyrkien siten varmistamaan, että olin ymmärtänyt oikein sitaattien merkitykset. Havaitsin myös muistavani entistä paremmin, mistä kirjoituksesta löytäisin tukea ajatuksilleni. Tässä oli apuna kirjoituksista koottu lista ydinkäsitteineen.

III TULOKSET

Tarkastelin tutkimusaineistoa kahdesta näkökulmasta. Tavoitteenani oli ensin aineiston kronologisen tarkastelun avulla luoda yleiskuva käydystä keskustelusta sekä valottaa kirjoittajien näkemyksiä tutkimusongelmien kohteena olleista musiikinopetuksen oppisisällöistä, opetusmenetelmistä ja tavoitteista sekä peruskouluun liittyvästä keskustelusta. Tämän jälkeen kokosin tuloksia tarkastelemalla läpi aineiston toistuneita keskeisimpiä teemoja.

7 Tutkimusaineiston kronologinen tarkastelu

Jaoin tutkimusaineiston ajallisesti kolmeen osaan. Kronologiseen tarkasteluun antoivat aiheen kirjoituksiin vaikuttaneet historialliset tapahtumat. Ensimmäisenä tutkimusaineistoani koskevana käännekohtana pidin Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen (SLY) nimen muuttamista Koulujen musiikinopettajat r.y.:ksi (KMO) yhdistyksen 50-vuotisjuhlien yhteydessä vuonna 1959. Ensimmäinen tarkastelujakso vuosilta 1952-1959 käsittää yhteensä 17 kirjoitusta.

Toisena käännekohtana pidin vuotta 1964, jolloin julkaistiin noin viidesosa tutkimusaineistooni päätyneistä kirjoituksista. Tässä vaiheessa totesin myös samojen teemojen toistuvan siten, ettei aineistosta siinä vaiheessa löytynyt uusia näkökulmia käsiteltyihin aiheisiin. Vuonna 1964 käytiin musiikinopetuksesta erityisesti Rondo-lehdessä kiivasta keskustelua. Samaan aikaan ilmestyi myös *Koulumusiikin käsikirja*, johon keskeisimmät suomalaiset musiikkikasvatusvaikuttajat tiivistivät ajankohtaan mennessä syntyneet, musiikkikasvatuksen murrosvaiheen ”ensimmäisen aallon” ajatukset. Toiseen tarkastelujaksoon 1960-1964 kuuluu yhteensä 53 kirjoitusta.

Kolmas ja viimeinen tarkastelujakso ajoittui vuosiin 1965-1973. Silloin keskustelua leimasi käynnissä ollut koulunuudistusprosessi. Kolmannelta tarkastelujaksolta aineistossa on 88 kirjoitusta.

7.1 Vuodet 1952-1959 – laulunopetusta vai musiikinopetusta?

”- - me olemme virallisesti laulunopettajia ja opetamme laulua, vaikka meidän pitäisi olla musiikinopettajia ja opettaa musiikkia.” Rakel Suominen (SLY 1956,30).

7.1.1 Laulunopetuksen asema huolen aiheena

Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen vuosikirjojen perusteella maamme laulunopetuksen tila ei näyttänyt 1950-luvun alkupuolella kovin rohkaisevalta. Yhdistyksen puheenjohtaja Jorma Väänänen (SLY 1952, 4) luonnehti vallinnutta tilannetta jopa kulttuurivaaraksi. Väänänen piti suurimpina ongelmina laulun heikkoa asemaa oppikouluissa. Koska laulutunnit poika- ja yhteislyseoissa olivat pakollisia vain kahdella alimmalla luokka-asteella, riitti opettajan tuntimäärä usein vain sivutoimeen. Lisäksi Väänäsen mukaan laulunopettajat eivät saaneet erilliskorvausta tuntien ulkopuolisesta työstä, kuten virsien soittamisesta aamuhartauksissa tai juhlaohjelmien valmistamisesta. Syynä laulunopetuksen heikkoon asemaan Väänänen piti Kouluhallituksen vähättelevää suhtautumista lauluun kouluaineena. Olihan musiikkitarkastajan virka ollut vakituisesti täyttämättä Aksel Törnuddin kuolemasta, vuodesta 1923, lähtien. Musiikkitarkastajan puuttuminen ja siitä johtuva pedagogisen ohjauksen puute koettiin ilmeisen yleisesti ongelmalliseksi, sillä samaan asiaan kiinnittävät huomiota myös vuosikirjoihin kirjoittaneet Martti Hela (SLY 1953, 4), Rakel Suominen (SLY 1956, 28) ja Arvo Vainio (SLY 1956, 30) sekä myös Piha (1958, 109) kirjassaan *Musiikkikasvatuksen vaiheita*.

Laulunopetuksen yleiseen ahdinkoon verrattuna tyttökoulut muodostivat poikkeuksen, sillä niissä annettiin opetusta pakollisena koko yhdeksänvuotisen koulun ajan. Valaisevana esimerkkinä 1950-luvulla käytetyistä opetusmenetelmistä sekä silloisen laulunopetuksen saavutuksista parhaissa mahdollisissa olosuhteissa voitaneen pitää Helsingin tyttönormaalilyseon laulunopettajan Maija Hellqvist-Väänäsen artikkelia *Tyttölyseon musiikinopetuksen järjestelystä*⁴¹ (SLY 1955, 20-22). Kirjoituksessaan Hellqvist-Väänänen esitteli luokkakohtaisesti koulunsa opetussuunnitelman sekä käyttämänsä opetusmenetelmät. Voidaan olettaa, että normaalilyseoiden työskentelyolosuhteet olivat

⁴¹ On merkille pantavaa, että jo artikkelinsa otsikossa Hellqvist-Väänänen kirjoittaa musiikin- eikä laulunopetuksesta.

keskimääräistä paremmat, sillä Hellqvist-Väänänen mainitsi käyttävänsä opetuksen havainnollistajana mm. äänilevyjä ja äänittävänsä oppilaiden esityksiä gramofonilla. Myös rytmisoittimilla oli osuutensa erityisesti rytmin havainnollistajana.

7.1.2 Pääasiana laulu

Tavallisissa kouluissa elettiin 1950-luvulla vielä aineellisesti niukoissa olosuhteissa. Useista 1950-luvun kirjoituksista kävi ilmi, että laulunopetuksen uudistamista pidettiin suorastaan välttämättömänä. Kuitenkin sekä materiaalipula että opettajien puutteellinen koulutus asettivat uudistustyölle rajoitteensa. Opettajien tuntoja lienee onnistuneesti tiivistänyt lahtelainen Rakel Suominen selostaessaan heinäkuussa 1953 pidettyjen musiikkipedagogisten kurssien antia.

”Kansakoulun laulunopetuksesta taas kuulumme maisteri Olavi Pesosen esittävän omaan persoonalliseen tapaansa aivan ’mullistavia’ käsityksiä, miten musiikinopetus olisi ohjattava kokonaan uusille urille: enemmän elämyksiä, siis elävää musiikkia ja sen tajuamista, vähemmän musiikinteoriaa! Sehän on ihanne, johon kaikki opettajat koettavat pyrkiä, mutta kykyjen ja ulkonaisten mahdollisuuksien (esim. soittimien) puuttuessa voivat jäädä puolitiehen.” Rakel Suominen (SLY 1954, 41).

”Vahinko, ettei Suomesta ainakaan vielä toistaiseksi saa kaikkia esitettyjä rytmisoittimia, mutta niitähän voi ostosoitinien puutteessa muodostaa mistä vain: kaksi kynää, taikka kaksi kättä tms. – ja rytmiorkesteri saadaan luokasta helposti...” Rakel Suominen (SLY 1954, 41).

Vaikka laulutunteja haluttiin monipuolistaa, miellettiin laulaminen kuitenkin yleisesti opetuksen keskeisimmäksi osa-alueeksi. Tästä muistutti myös SLY:n puheenjohtaja Jorma Väänänen virkaveljiään ja –sisariaan:

”Selviö on myös se, että näillä tunneilla pääpaino on jatkuvasti laulamisella, vaikkakin nykyisin jonkin verran jo yksinkertaisia oppilassoittimia on ryhdytty käyttämään laulunopetuksen rinnalla.” Jorma Väänänen (SLY 1957, 4).

Väänänen kirjoitus käsitteli oppikoulujen opetusta. Samoilla linjoilla hänen kanssaan oli Egil Cederlöf kirjoittaessaan kansakoulusta:

”Sången är och bör vara huvudsaken. Och det vore en grov lögn att påstå, att barnen inte tycker om att sjunga!” Egil Cederlöf (SLY 1955, 19).

Kirjoittajien pitäytymistä perinteisessä laulunopetuksessa osoitti myös se, että oppiaines jaettiin useissa 1950-luvun kirjoituksissa menneiden vuosikymmenien tapaan korvakuulo- ja nuottilauluun. Nuoteista laulamista pidettiin tärkeänä opillisena tavoitteena, mutta kuten usein ennenkin, sen opettaminen myönnettiin vaikeaksi. Tutkimusaineistossa omista nuottilaulumetodeistaan kertoivat Martti Hela (SLY 1953, 3-14), Wilhelm Wapenhensch (SLY 1954, 18-34)⁴² ja Maija Hellqvist-Väänänen (SLY 1955, 20-26). Eri-tyisesti Helan lähtökohta nuottilauluun osoittautui mielenkiintoiseksi.

*”Ei aleta enemmän asteikosta kuin kolmisoinnustakaan, vaan yhdestä keskisävelestä, johon liitetään toinen – aleneva pieni terssi – ja sitten kolmas, jolloin päästään ikivanhaan lastenlaulun alkusoluun so-la-so-mi. Siitä alennutaan perussäveleen ja rakennetaan peruskolmisointu. Ottamalla lisäksi re tullaan viisisävelikköön, pentatoniikkiin. Vasta viimeksi tulevat puoliaskelkohdat, seitsensävelisyys. Täten rakennetaan ensimmäinen asteikko kulttuurihistoriallisessa järjestyksessä. Mitään entisajan kaavoja ei nuoteista lauletaessa käytetä.” Martti Hela (SLY 1953, 5).*⁴³

Vaikka nuotti- ja korvakuulolaulun opetus säilyivät tutkimusaineiston valossa 1950-luvun keskeisimpinä opetusmetodeina, soittimet tekivät vuosikymmenen kuluessa tuloaan sekä kansa- että oppikouluihin. Niiden puolesta otettiin vuosikirjoissa voimakkaastikin kantaa.

”Miksi emme käyttäisi opetuksen havainnollistamiseksi sävel- eli kielisoittimia? Niitähän käytetään opetuksessa monenlaisia, mutta ei riitä, että opettaja käyttää harmoniota tai pianoa apunaan, olisi pyrittävä siihen, että jokaisella täytyy olla oma soitin.”. Rakel Suominen (SLY 1956, 30).

”Instrument tycks alltmera komma till användning, ofta hör man blockflöjt, ukulele, tambu och hornseptetter. Nå enstaka gång violiner.” Egil Cederlöf (SLY 1955, 18).

⁴² SLY:n Musiikkipedagogisilla kursseilla 19.-24.7.1953 luennoinut saksalainen pedagogi. Esitelmien suomennoksesta SLY:n vuosikirjaan 1954 lienee vastannut Inkeri Keravuori, jonka mainitaan kääntäneen luennot jo etukäteen suomeksi (SLY 1954, 40-41).

⁴³ Sekä Zoltán Kodály että Carl Orff etenevät metodeissaan juuri Helan kuvaamassa järjestyksessä (ks. esim. Linnankivi ym. 1981, 57, 60). Tämän tutkimuksen puitteissa ei kuitenkaan ole ollut mahdollista selvittää, tunsiko Hela 1950-luvun alussa Kodály'n ja Orffin ajatuksia. Hela kirjoitti nuottilaulun opetuksesta myös vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelman liitteenä nro 8 julkaistussa artikkelissaan *Laulunopetuksen erityiskysymyksiä* (Hela 1952, 336-348) mainiten siinä säveltapailun opettamisen vain asteikon ja kolmisoinnun avulla. Rauman seminaarin historiikissa mainitaan Helan tehneen opintomatkoja Ruotsiin, Norjaan, Saksaan, Ranskaan, Tanskaan ja Englantiin 1920-1940-luvuilla (Kurvinen & Liikkanen 1947, 142).

Tutkimusaineistossani so-mi-alkusolusta lähtevään nuottien harjoittamiseen viittasi mm. Ellen Urho (SLY 1957, 8-9; KMO 1960, 24). Hänen lisäksi Suomessa metodia alkoivat soveltaa *Musica*-sarjassaan Pohjola ja Cederlöf (1964, 6-40; Sidoroff 2006, 18).

Tyypillistä varhaisille soitonopetusta esitelleille kirjoitukselle oli, että soittaminen esitettiin musiikkiopin havainnollistajana, ikään kuin nuottilaulun apuvälineenä. Itseisarvoa soittamiselle ei näissä kirjoituksissa vielä annettu.

”Kouluopetuksessa on jokseenkin ylivoimaista lähteä rytmii- ja sävelkorkeustajun harjoittamiseen pelkästään laulullisin keinoin. Lähtökohdaksi on otettava soittotaidon alkeiden opettaminen rinnan laulamisen kanssa. - - Tällöin tulee kysymykseen laatoista koottavien metallofonien tai muiden kosketinsoittimien tuntemiseen opastavien alkeellisten oppilassoittimien käytäntöön ottaminen. Tällaista soittimien käyttöä opetuksessa on kokeiltu useissa kouluissa. Niiden yleistäminen käytäntöön säveltapailun avuksi, rytmikäsittelyn tueksi ja musiikinteorian alkeiden selvittämiseksi on välttämätöntä, päästäksemme umpikujasta, johon koulujemme musiikinopetus on viime vuosina kulkeutunut.” Arvo Vainio (SLY 1956, 31).

Eräänä perinteisen laulunopetuksen suurimmista ongelmista pidettiin musiikillisesti heikkojen oppilaiden vaikeuksia päästä opetukseen mukaan. Mm. Rakel Suominen näki soitossa avaimen ongelman ratkaisuun. Soitonopetus saatettiin nähdä myös keinona vähentää laulutuntien opettajajohtoisuutta ja aktivoida oppilaita omaan musisointiin.

”Vaikeana probleemana on ollut laulutaidottomien ja äänenmurroksessa olevien kykenemättömyys aktiiviseen mukanaoloon. Nyt selostettuun soittamiseen voivat osallistua k a i k k i , ja miten paljon helpommin ymmärrettäviksi tulevatkaan oppilaille musiikkiopin asiat, kun he saavat tutustua niihin oman soittimensa avulla. Samalla ’laulutunnit’ saavat yhä enemmän itsetoimivan musisoinnin luonteen entisen pelkän laulamisen ja teorian sijasta.” Rakel Suominen (SLY 1954, 47). (harvennus alkuperäinen)

Egil Cederlöf puolestaan kertoi kolmesta nokkahuiluorkesterissaan soittavasta pojasta samaan aiheeseen liittyen:

”Det lustiga i detta sammanhang är, att tre av mest intresserade och duktigaste pojkarna kunde jag inte med bästa vilja i världen ge mera än ett försvarligt vitsord i sång.” Egil Cederlöf (SLY 1955, 18).

Vuonna 1957 ilmestyi SLY:n vuosikirjassa Ellen Urhon kirjoittama artikkeli *Orffin oppeihin tutustumassa* (SLY 1957, 5-12). Tämä Klemetti-opistossa edellisenä vuonna pidetyn kurssin pohjalta syntynyt kirjoitus lienee ensimmäisiä suomeksi ilmestyneitä Orff-metodin kuvauksia. Ennen Urhon artikkelia Orffiin oli tosin viitannut Arvo Vainio (SLY 1956, 32-33), mutta vain lyhyesti ilman tarkempaa kuvausta metodin etenemises-

tä. Artikkelinsa lopuksi Urho esitti mielenkiintoisen ja kauaskantoiseksi osoittautuneen ajatuksen:

”... tulisi meidän nähdäkseni lähteä pohtimaan, miten voisimme oman rikkaan kansanperinteemme pohjalta, saatavissa olevin välinein ja nykyiset sekä ajan että määrärahojen puolesta rajoitetut työskentelymahdollisuudet huomioon ottaen käyttää 'Orff-Schulwerkin' antamia hyviä ja hedelmällisiä herätteitä omien koulujemme musiikinopetuksessa.” Ellen Urho (SLY 1957, 12).

Urhon ajatusta ei liene Suomessa sellaisenaan toteutettu. Kuitenkin esimerkiksi *Musica-sarjassa* alettiin käyttää metodina suomalaista kansanmusiikkia 1970-luvulla (Lehtipuu 2003, 54).

7.1.3 Laulunopetuksen sivistyspäämäärät

Useissa 1950-luvun kirjoituksissa kirjoittajat viitattasivat laulunopetuksen perimmäisenä tavoitteena oleviin sivistyspäämääriin. Tiettyjen laulujen oppimisen katsottiin kuuluvan yleissivistykseen. Suomen Laulunopettajain Yhdistys kannusti tähän kehittämällä laulumerkkijärjestelmän, jossa oppilaat lauluja opettelemalla saattoivat suorittaa kolme eritasoista laulumerkkiä. Laulujen opettelun merkitys käy hyvin ilmi Rakel Suominen laulumerkkiasiaa käsitelleestä kirjoituksesta:

”II luokan laulumerkkiä varten on osattava viisi kansallislaulua, joitten taitaminen kuuluu yleissivistykseen” Rakel Suominen (SLY 1952, 24).

”Virsiensä sanojen ulkoaoppimisessa on koululaisilla aika suuri työ, mutta vähitellen se kyllä sujuu säikeistö kerrallaan. Ja onhan hyödyksi, että merkin suorittaneet toivottavasti osaavat kirjattakin isänmaallisissa juhlissa laulettavat virret 170 (Jumala ompe linnamme) ja 459 (Oi Herra siunaa päämies maamme), hautajaistilaisuuksissa virren 332 (Sun haltuus rakas Isäni), joulujuhlissa v. 21 (Enkeli taivaan) ja lukuvuoden lopettajaisissa v. 372 (Jo joutui armas aika).” Rakel Suominen (SLY 1952, 23).

Moni kirjoittaja piti taidemusiikkia musiikin korkeimpana ilmentymänä ja näki laulunopetuksen perimmäisenä tavoitteena oppilaiden kasvattamisen taidemusiikin ymmärtämiseen ja analysointiin. Vähäisiä tuntimääriä pidettiin suurimpana esteenä tavoitteen toteuttamisen tiellä.

”- - suurimmalla osalla meistä ei ole edes mahdollisuuksia opettaa (paria alinta luokkaa lukuun ottamatta) oppilaita, kasvattaa heitä musiikin arvosteoksien ymmärtämiseen.” Jorma Väinänen (SLY 1952, 4).

Kirjoittajien suhde viihdemusiikkiin oli 1950-luvulla torjuva, jopa vihamielinen. Monissa kirjoituksissa nuorison harrastama tanssimusiikki ja koulun antama opetus nähtiin toistensa vastakohtina. Kirjoittajat halusivat vieroittaa nuoret haitallisena pitämänsä musiikin parista ja ohjata heidät taidemusiikin äärelle. Myös musiikin mekanisoinnista oltiin huolissaan. Radion pelättiin karkottavan nuorison omakohtaisesta musiikin harrastamisesta.

”Nuorisomme käsitykset rytmistä sekaantuvat suurelta osalta maahan ulkoa kulkuvan tanssimusiikin vaikutuksesta. Koululla on tärkeä tehtävä nuorison rytmillisen kehityksen vaalimisessa.” Arvo Vainio (SLY 1956, 31).

”Niin kauan kuin asiantila pysytetään entisellään eikä musiikinopettajalle anneta tilaisuutta oppilaitten jatkuvaan valmentamiseen ja ohjaamiseen taidemusiikin pariin, taantuu musiikin harrastus nuorison keskuudessa, suuri yleisö vaipuu vähitellen viihdemusiikin parista renkutuksia kuuntelemaan. Sibeliuksen maassa nähdään vain äänilevybaari- ja jazz-klubien äärestä hoippuvia jazz-narkoosin saaneita nytkähteleviä sätkynukkeja - niin valvovat konsulit Suomessa 20. vuosisadalla musiikkikasvatustyötä!” Jorma Väinänen (SLY 1957, 4).

Kuitenkin 1950-luvun lopulta löytyi esimerkki toisenlaisesta asennoitumisesta uusiin vaikutteisiin. Sittemmin KMO:n vuosikirjojen toimittajana työskennellyt Tapani Juvonen kuvasi artikkelissaan Helsingin normaalilyseon musiikkikerhotoimintaa, jonka tärkeänä osana oli jazz-musiikkiin perehtyminen.

”Jazzmusiikkia koskevien esitysten aikana on opettaja saanut olla oppilaana nuorten asiantuntijain selvitellessä sen lakeja ja ihmeellisyyksiä.” Tapani Juvonen (SLY 1959, 93).

Äänilevyjen käyttö lienee 1950-luvun aikana ollut kouluissa suhteellisen vähäistä. Kuitenkin jo tuolloin eräät kirjoittajat halusivat liittää kuuntelukasvatuksen osaksi laulunopetusta.

”Att lära storstadsbarn lyssna, alldeles tysta och stilla. Detta är viktigt. Det ständiga brakket och larmet omkring dem trubbar av deras förmåga att lyssna. Här har vi sånglärare en utomordentligt uppgift.” Egil Cederlöf (SLY 1955, 19).

Emme mielestäni saa aina vaatia oppilailta tarkkaavaista kuuntelua. Heidän tulee saada rentoutuakin musiikin parissa.” Olavi Pesonen (SLY 1959, 79).

7.1.4 Yhteenveto vuosista 1952-1959

1950-luvun tutkimusaineisto osoittaa, että tyytymättömyys laulunopetuksen tilaan ja saavutuksiin oli yleistä ainakin valveutuneiden laulunopettajien keskuudessa. Syynä tähän pidettiin vähäisiä tuntimääriä ja opetuksen menetelmällistä sekavuutta. Kirjoittajat kaipasivat voimakkaampaa keskusjohdon otetta ongelmien ratkaisemiseen ja toivoivat musiikintarkastajan viran täyttämistä Kouluhallituksessa.

Varsinkin vuosikymmenen alkupuolen kirjoituksissa pitäydettiin perinteisen laulunopetuksen metodeissa. Vuosikymmenen loppua kohti voi aineistosta kuitenkin havaita erityisesti soittamisen korostamisen keinona laulutuntien monipuolistamiseen. Kirjoituksia leimasi kuitenkin epätietoisuus laulunopetuksen tavoitteista uudessa, muuttuneessa tilanteessa. Kysymys opetuksen osa-alueet yhdistävän ja yhtenäiset tavoitteet määrittävän menetelmän luomisesta jäikin vuosina 1952-1959 ratkaisematta.

7.2 Vuodet 1960-1964 – optimismia ja kriittisiä ääniä

”Vihdoin olemme lähestymässä aikaa, jolloin musiikki ja musiikinopetus tunnustetaan kansalaiskasvatuksen elimelliseksi osaksi muiden kulttuurimaiden tapaan.”
Leo Holva (KMO 1961, 6).

Uusi vuosikymmen toi uusia tuulia myös suomalaiseen musiikkikasvatuskeskusteluun. Tutkimusaineistosta on havaittavissa kirjoittajien asenneilmastossa tapahtunut muutos, mikä näkyy käsiteltyjen aiheiden monipuolistumisena ja kirjoittajien osittaisena vaihtumisena⁴⁴. Myös Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen nimenvaihdos Koulujen Musiikinopettajat r.y.:ksi vuonna 1959 kertoi perinteisen laulunopetuksen väistyisestä uuden, monipuolistuvan musiikinopetuksen tieltä.

⁴⁴ ks. Liite 3

7.2.1 Kokonaishahmot musiikissa – kokonaisvaltaisuus opetuksessa

Jo toisen tarkastelujakson ensimmäisestä kirjoituksesta, Olavi Pesosen artikkelista *Laulu ja musiikki* (KMO 1960, 12-14), on nähtävissä tietoinen päätös kehittää laulunopetuksesta musiikinopetusta.

*”Laulu on vaikeampaa kuin soitto. - - Miksi siis perustaa musiikin opetus vaikeimpaan asiaan, nimittäin sävelten nousujen ja laskujen tarkkaan vaarintoon ja toteuttamiseen? Onhan musiikissa toki helpompia, yleistajuisia asioita. Musiikin rytmi ehtymättömine rikkauksineen näyttää olevan avoinna kaikille - -. Rytmien ja liikunnan, ehkäpä soittimien säestämän liikunnan kautta kulkee tie musiikin maailmaan.” Olavi Pesonen (KMO 1960, 12-13).*⁴⁵

Useita vuosikymmenen alun kirjoituksia leimasi kirjoittajien halu yhdistää musiikinopetuksen eri osa-alueita mielekkäiksi kokonaisuuksiksi. Entistä useammin viitattiin hahmopsykologian näkemykseen, joka suosi suuntaa kokonaisuuksista osiin. Ajatus toi mukanaan uuden lähestymistavan säveltapailun ja musiikinteorian opetukseen. Musiikinopettajien talvipäivillä vuonna 1959 luennoinut tunnettu sveitsiläinen pedagogi Rudolf Schoch selosti ajattelutavan muutosta:

”Aikana, jolloin intervallioppi oli laulun- ja musiikkikasvatuksen perustana, luultiin, että ainesosien yhteenliittämisestä saadaan kokonaisuus. Ei vielä tajuttu, että kokonaisuus on aina enemmän kuin osiensa summa. Vasta myöhemmin kiinnitettiin huomiota melodian hahmoon, joka kyllä on tekemisissä intervallien kanssa, mutta joka ei kuitenkaan yksinomaan synny niistä.” Rudolf Schoch Tapani Juvosen lainaamana (KMO 1960, 27).

Schochia lainanneen Tapani Juvosen mukaan lapsi käsittää kuulemansa laulun aluksi kokonaisuutena, eikä pitkään aikaan kykene erottamaan laulun sanoja ja sävelmää toisistaan (KMO 1960, 27). Tämä tosiasia olisi hänen mielestään otettava huomioon mm. nuotinluvun opettamisessa. Samaan viittaa Ellen Urho kirjoituksessaan *Keinoja musiikin lukutaidon opettamiseksi kansakoulun alaluokilla* (KMO 1960, 19-26).⁴⁶

⁴⁵ Painoarvoa kirjoitukselle antoi Pesosen nimittäminen Kouluhallituksen musiikin tarkastajaksi vuonna 1959. Tarkastajan virka oli ollut vakinaisesti täyttämättä Aksel Törnuddin kuolemasta, vuodesta 1923 lähtien.

⁴⁶ Oli mielenkiintoista havaita, että myös Olavi Ingman, joka 1950-luvulla esitteli omaa laulunopetusmetodiaan kirjassaan *Laulun opetus*, oli vuosikymmen myöhemmin päätenyt hahmopsykologian mukaiseen lähestymistapaan. Kuitenkin esimerkiksi Urhosta poiketen Ingman ei hyväksynyt ”lastenlaulusolua” so-la-so-mi ensimmäiseksi opeteltavaksi sävelaiheeksi vaan pitäytyi asteikon ja kolmisoinnun harjoittamiseen (KK 1964, 82).

”Laulun säkeistö on se musiikillinen kokonaisuus, joka itsestään hahmottuu lapsen tajunnassa. Tähän kokonaisuuteen perustuu ’summittainen’ nuotinluku alasteella. Vähitellen huomataan, että sävelmäkokonaisuudessa on havaittavissa myös pienempiä hahmoja (Unterganze).” Ellen Urho (KMO 1960, 24).

Urhon kuvaamasta summittaiseen nuotinlukuun tähänneestä opetustavasta löytyi myös käytännön esimerkki Teuvo Väätäisen kirjoituksesta, jossa hän kertoo melodian opettamisesta Steiner-koulussa:

”Opettaja soittaa huilulla niitä säveliä, jotka on opittu ja lapset saavat käsiensä avulla ilmaista sävelien ’liikkeitä’. On myös harjoituksia, joissa oppilaiden tulee kuulla sävelet ensiksi ja sitten heidän annetaan tulla piirtämään taululle sävelien kulkua ilmaiseva ’melodiakaarros’. Tässä pyritään lähinnä siihen, että lapset totuisivat alusta lähtien eroittamaan sävelten korkeussuhteita. Epämusiikalisille lapsille tämä ’liikkeessä olo’ on hyvin tärkeää. Heissä alkavat vähitellen herätä musiikallisten taipumusten idut.” Teuvo Väätäinen (KMO 1964, 22-23).

1960-luvun alkuun sijoittuivat aineistossani myös ensimmäiset kirjoitukset rytmikasvatuksesta ja luovasta toiminnasta, kirjoittajina Matti Rautio ja Liisa Tenkku. Kokonaisvaltaisuus on myös näiden kirjoitusten kantava teema.

”Puolestani uskoisin, että rytmikasvatuksen menetelmien entistä elävämpi ja organaisempi niveltäminen laulun ja musiikin opetukseen on avain uuden hengen luomiseksi musiikkikasvatukseen.” Matti Rautio (KMO 1960, 15).

Raution kirjoituksesta vuodelta 1960 löytyvät tutkimusaineiston ensimmäiset viittaukset Jacques-Dalcrozen ajatteluun. Myös Liisa Tenkku lainasi Dalcrozea kirjoittaessaan muutama vuosi myöhemmin rytmikasta luovan toiminnan välineenä.

”Musiikin tien alussa ei ole laulaminen vaan liike, väittää Dalcroze. - - koska rytmikka on koko ihmistä koskevaa luovaa toimintaa, voidaan musiikkielämys kokea muillakin tavoilla. Siihen voidaan liittää runo, tarina tai piirros. Mutta ennen kaikkea tutustutaan liikkeillä rytmikan eri alueisiin, aikaan, tilaan, voimaan ja muotoon.” Liisa Tenkku (KK 1964, 219-220).⁴⁷

Yhteistä monille vuosina 1960-1964 syntyneille kirjoituksille oli kirjoittajien halu korostaa käytännön musisoinnin merkitystä, mitä aihetta sitten opetettiinkin. Entistä use-

⁴⁷ Vaikka Liisa Tenkku ja Ellen Urho kirjoittivatkin luovasta toiminnasta jo 1960-luvun alkupuolella, laajempaan keskusteluun termi nousi vasta noin vuosikymmen myöhemmin. Tenkun ja Urhon ajatukset kiteytyivät 1970-luvun oppikirjoissa Vihreä viserryskone, Sininen soittorasia, Punainen posetiivi ja Keltainen kellopeleli.

ampi näki käytännön musiikinharjoituksen keinona opettaa asioita syvällisemmin. Musisointi alettiin nähdä kirjoituksissa myös itse tarkoituksena, eikä vain musiikkiopin havainnollistajana.

”Käytännöllinen musiikin harjoitus onkin mielestäni oleva musiikkituntien pääasiallisena sisältönä.” Olavi Pesonen (KMO 1960, 13).

”Käytännön musisoimisen antama musiikin historian tuntemus on vaikutukseltaan pysyvämpi kuin parhaimman esitelmän.” Rudolf Schoch Tapani Juvosen lainaamana (KMO 1960, 28).

”Lapsi oppii helpommin käsittämään musiikin ilmaisumahdollisuudet, kun hän saa itse niillä kokeilla.” Ellen Urho (KMO 1960, 20).

”Annettakoon lapsille ensin tilaisuus kuunnella erilaisia rytmejä ja toteuttaa niitä mahdollisimman monella tavalla, ennenkuin tutustutaan niiden merkintään.” Ellen Urho (KMO 1960, 22).

7.2.2 Äänenkäyttöä ja musiikkiliikuntaa

Eräänä merkinä 1960-luvun alun musiikkikasvatusajattelun laajenemisesta olivat aineiston äänenkäyttöä ja musiikkiliikuntaa koskeneet kirjoitukset. Äänenkäytön opetuksesta kirjoittaneet Jorma Pukkila (KMO 1961, 10-17; KK 1964, 95-103) ja Kaija Tanskanen (R 1964/1, 10-12; R 1964/3, 9-10) tekivät pesäeron vallalla olleeseen ”klemettiläiseen” matalalta laulattamiseen. Heidän mukaansa lapsia tulisi harjoittaa suhteellisen korkealta ja opettaa heille tällä tavoin kevyt laulutapa. Ohenteen käyttöä olisi suosittava ja pyrittävä näin äänen yksirekisterisyyteen.⁴⁸ Sama äänenkäyttöihanne oli nähtävissä myös Steiner-koulun musiikinopetuksesta kirjoittaneen Teuvo Väätäisen kirjoituksissa (PML 1961/2, 7; KMO 1964, 23). Pukkila (KMO 1961, 14; KK 1964, 102-103) suositteli ääniharjoituksiin leikinomaisuutta ja Urho (KK 1964, 231-233) äänialueen testaamiseen äänikortin käyttöä.⁴⁹ Laulamista tuli myös mahdollisimman paljon integroida muihin aineisiin sekä musiikin sisällä opetuksen muihin osa-alueisiin. Esimerkki tästä löytyi Teuvo Väätäisen kirjoituksesta.

⁴⁸ Äänenkäyttö- ja esitysihanteiden muuttuminen näkyi 1950-luvulta lähtien myös suomalaisessa kuoroelämässä. Harald Andersén alkoi suosia kevyempää laulutapaa sekakuoroissaan Cantemuksessa, Chorus Sanctae Ceciliaessa ja Klemetti-Opiston kamarikuorossa sekä vuonna 1962 perustetussa Radion kamarikuorossa (Ruuttunen 2003, 146-150). Erkki Pohjola puolestaan kehitti Tapiolan yhteiskouluun perustamaansa lapsi- ja nuorisokuoroa samanlaisen ääni-ihanteen pohjalta (Pohjola & Tuomisto 1992, 101-105).

⁴⁹ Myöhemmin äänikortin käyttöä suositeltiin peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa (Komitteanmietintö 1970: A5, 277-278)

”On pantava merkille, että ne lapset, jotka eivät laula paikallaan ollessa, on johdettava liikkeen avulla laulun pariin heti koulun alussa. Tätä varten tarvitaan sellaisia lauluja, joissa lapsi huomaamattaan joutuu mukaan laulamiseen.” Teuvo Väätäinen (KMO 1964, 23).

Entistä useammin kirjoituksissa viitattiin musiikkiliikuntaan, joko omana musiikkikasvatuksen osa-alueenaan tai yhteydessä muuhun musiikkituntien toimintaan. Musiikkiliikunnan nähtiin edistävän paitsi musiikillisia, myös kasvatuksellisia päämääriä.

”Liikunnallinen improvisointi, jos se tapahtuu määrättyjen perussääntöjen puitteissa, on omiaan kehittämään ja elävöittämään harrastajansa mielikuvitusta sekä luomaan vapautunutta tunnelmaa.” Inkeri Simola (KMO 1964, 34).

”Jo edellä mainittujen rytmikasvatuksellisten ansioitten lisäksi tällaisella ohjelmalla (musiikkiliikuntatunnilla) on huomattava kasvatuksellinen merkitys. Ryhmän jäsenten kesken saattaa esiintyä sopeutumisvaikeuksia. Vapaissa, mutta silti järjestyneissä leikeissä jokainen on vastuussa leikin onnistumisesta.” Inkeri Simola (KMO 1964, 33).

Myös musiikin terapeuttiseen vaikutukseen viitattiin sekä musiikkiliikunnan että muun musiikin harjoittamisen yhteydessä.

”Kokemus on osoittanut, että improvisointiharjoituksilla saattaa olla suorastaan terapeuttinen merkitys tapauksissa, jolloin on kysymyksessä jännittynyt ja arka lapsi.” Inkeri Simola (KMO 1964, 34).

”Mitä taas itse soittamisen vaikutuksiin tulee, niin soittimien käyttely on suoranaista terapiaa niille lapsille, joilla käsien ja sormien liikkeiden hallinta on puutteellista.” Teuvo Väätäinen (PML 1961/2, 7).

7.2.3 Koulusoittimista kouluorkesteriin

Ajankohtana 1960-1964 kirjoitettujen artikkelien valossa soitonopetuksen järjestäminen nousi vuosikymmen alun keskeisimmäksi musiikinopetusta käsitelleeksi aiheeksi.⁵⁰ Keskustelu voidaan karkeasti jakaa ajoittain kiivaaksikin yltyneeseen koulusoittimia koskeneeseen keskusteluun sekä orkesterisoittoon liittyneisiin pohdintoihin.

⁵⁰ Suurimmassa osassa ajankohdan 1960-1964 kirjoituksissa viitattiin suoraan tai välillisesti soitonopetukseen.

Pieni Musiikkilehti uutisoi syksyllä 1961 alkaneeksi ”Operaatio nokkahuilun” (PML 1961/2, 16). Tämän Kansakoulun Nuorisotyön Keskuksen ja Osuuskassojen Keskusliiton toimesta käynnistyneen projektin tavoitteena oli herättää kansalaisten huomiota soittoharrastukseen, panna alulle koulutus- ja tutkimustoimintaa sekä avustaa kansakoulujen musiikkikerhoja huilujen hankinnassa.⁵¹ Operaatio nokkahuilu ei kuitenkaan noussut laajemman keskustelun kohteeksi. Sen sijaan Carl Orffin kehittämät koulusoittimet herättivät keskustelua, jossa erityisesti Pieni Musiikkilehti otti voimakkaasti kantaa soittimien käytön puolesta.⁵²

”Orff-soittimet eivät ole päämäärä vaan väline päämäärän saavuttamiseen. Ne kutsuvat mukaan nekin oppilaat, joita aikaisemmin on pidetty ’epämusikaalisiin’ kuuluvina. Ne havainnollistavat tehokkaammin kuin muut välineet ja menetelmät monia musiikkiopin tärkeitä kohtia. Ne ovat eräs lääke suomalaisten lasten usein heikosti kehittyneeseen rytmitajuun.” PML:n pääkirjoitus 1964/2, 3.

Orff-kirjoittelussa ei ollut kyse pelkästään soittimista vaan myös niihin liittyvästä metodista, jonka etuja pyrittiin tuomaan esiin. Ongelmana oli kuitenkin se, ettei metodista ollut ennen vuonna 1964 ilmestynyttä Piiri pieni pyörii -kirjaa saatavilla Suomen oloihin tehtyä sovellutusta. Soittimia siis markkinoitiin ilman metodia, jonka hallinta asetti opettajalle suuria vaatimuksia.

”Helposti tajuttavat, lyhyet sävelmät, mahdollisuus vapaaseen improvisointiin, osin atoaiheiden alinomainen kertautuminen, rytmiaineksen osuuden tehokas korostaminen, kaikki tämä on omiaan tekemään Orff-metodin mieluisaksi lapsille .- - ... toisaalta pitäisi kaiken olla opettajalla ’päässä’, toisaalta tulisi kaiken kasvaa pakottomasti esiin musisoinnin aikana, ja tämän pitäisi tapahtua niin selvästi ja johdonmukaisesti, että osanottajat todella pystyvät käsittämään ohjaajan ajatukset ja aikanaan toteuttamaan ne itse oikein. Tällaisessa työssä kehittyä totisesti muodon, rytmin ja melodian taju...” Egil Cederlöf (PML 1961/1, 10).

Vaikka Orff-soittimien käyttöä vahvasti puolustettiin, pidettiin niiden käyttöä tarpeellisena lähinnä ensimmäisten luokkien opetuksessa. Egil Cederlöf katsoi Orff

⁵¹ Nokkahuilun soitosta oli tutkimusaineistossa yllättävän vähän mainintoja. Ellen Urho (KK 1964, 252) suositteli nokkahuilun soittoa nimenomaan kerhotyöhön: ”Nokkahuilun soiton opetus ei kuitenkaan käy päinsä suurissa luokissa, mutta kerhotunneilla saavutettua vähäistäkin soitotaitoa voidaan käyttää hyväksi luokkatunneilla.” Rondo-lehdestä (1963/1, 14-17) taas löytyi artikkeli *Mitä asiantuntijat sanovat nokkahuilusta*, jonka esipuheessa toimitus toteaa: ”Pätevän ohjauksen puutteessa ovat tulokset usein jääneet puolitehen ja se on puolestaan aiheuttanut ennen aikaista kritiikkiä – jopa ammattimiesten taholta.”

⁵² Merkille pantavaa on, että Orff-soittimia käsiteltiin lähinnä Pienen Musiikkilehden kirjoituksissa. Oliko osasyynä ollut se, että lehteä kustantava Musiikki-Fazer myi Orff-soittimia, joita myös mainostettiin lehden palstoilla?

Schulwerk-teokseen viitaten metodin soveltuvan parhaiten pienryhmäopetukseen, mutta olevan yksinkertaistettuna ja sovellettuna käyttökelpoinen myös luokkaopiskelussa (PML 1963/4, 9-10). Orff-soittimien avulla kaikki saattoivat oppia musiikkitaidon alkeet, mutta viimeistään oppikouluun siirryttäessä haluttiin ainakin lahjakkaimpia oppilaita ohjata ”oikeiden” orkesterisoitinten pariin.

” - niiden (Orff-soittimien) tehokkaan hyväksikäytön pitäisi alkaa juuri alakouluasteella, koska nämä soittimet erikoisesti viehättävät 7-8-vuotiasta lasta, ja toisaalta lapset koulukypsyyden saavutettuaan ovat tarpeeksi pitkäjännitteisiä järjestelmällisen opetuksen omaksumiseen. Oppikouluissa on Orff-soittimien käyttö mielestäni tarkoituksenmukaista vain, jos on mahdollisuus pienehköissä ryhmissä edetä esim. Orff-Schulwerkin vaativimpien tehtävien harjoittamiseen.” Erkki Pohjola (R 1964/2, 16).

”... sen (Orff-metodin) tehtävänä on toimia välittävänä vaiheena ja ponnahduslautana varsinaiseen ’oikeilla’ soittimilla tapahtuvaan musiikkiharjoitukseen.” Egil Cederlöf (PML 1961/1, 10).

Orkesterisoitinten opetus nousi vuosina 1960-1964 Orff-soitinten ohella toiseksi tärkeäksi soittoon liittyväksi aihealueeksi. Kirjoituksista käy ilmi, että koulujen ja musiikkiopistojen toiminta-alue oli tutkimusajankohtana osittain yhteinen. Soitonopetuksen katsottiin yleisesti kuuluvan koulun musiikinopetuksen piiriin. Tämä johti kysymykseen vapaaehtoisen musiikinopetuksen järjestämisestä musikaalisesti lahjakkaimmille oppilaille.

” Koulun organisoidun musiikinviljelyn tulee käsittää, paitsi kaikkia oppilaita koskevaa opetusta musiikintunneilla, myös vapaaehtoinen harrastustoiminta. Tälle toiminnalle asettavat vanhentuneet asetukset ja säädökset vakavia esteitä niin kansa- kuin oppikoulussakin.” Egil Cederlöf, Matti Rautio ja Ahti Sonninen (R 1964/1, 5).⁵³ (harvennus alkuperäinen)

Vapaaehtoisella harrastustoiminnalla tarkoitettiin erilaisia musiikkikerhoja. Erkki Pohjola esitti, että kansakouluun voitaisiin kuoron ohella perustaa koulusoitin- ja nokkahuilukerhot sekä jousi- ja puhallinyhtyeitä. Päämääränä olisi kokonaisen orkesterin syntyminen ehkä muutaman koulun yhteistyöllä. Jotta tavoitteeseen voitaisiin päästä, tuli kouluissa järjestää oppilaille mahdollisuus soittoharrastuksen aloittamiseen ryhmäopetuksessa. Orkesterisoiton opetus saattoi Pohjolan mukaan alkaa viuluryhmän perustami-

⁵³ Cederlöfin, Raution ja Sonnisen kirjoituksessa lienee viitattu mm. kansakoululainsäädäntöön, joka tuolloin esti muita kuin kansakoulunopettajia toimimasta kerhonohjaajina kansakoululaitoksen piirissä.

sesta. Soittimien rahoitukseen Pohjola ja Eero Polas esittivät ”soitinkassan” perustamista kouluihin. Kassaa kartutettaisiin koulun järjestämissä tilaisuuksissa ja konserteissa. (PML 1962/1, 4-8.)

Soitonopetuksen järjestämistä hankaloittivat kirjoittajien mukaan paitsi taloudelliset ja koululainsäädännölliset esteet, myös opettajien puutteellinen orkesterisoitinten tuntemus, johon mm. Pohjola ja Polas viittasivat (PML 1962/1, 8).⁵⁴ Kuitenkin aihe sai laajaa kannatusta kirjoittajien piirissä. Vapaaehtoisen musiikinopetuksen lisäämisen katsottiin lisäävän myös musiikinopetuksen näkyvyyttä ja kohentavan siten sen asemaa koululaitoksissa.

”Soittimien opetustoimintaa - - on suunniteltava kyllin tehokkaaksi ja niin, että se kykenee herättämään luottamusta ja arvontoa sekä oppilaissa, että koko kouluympäristössä.” Eero Polas (KMO 1963, 25).

Kirjoittajien mielestä kouluissa annettava soitonopetus olisi tarkoituksenmukaisinta järjestää pienryhmäopetuksena. Yksityisopetusta haluavat ja tarvitsevat oppilaat tuli ohjata musiikkiopistoihin, joiden aseman koulujen musiikinopetuksen ohella odotettiin paranevan.

”Yksityisopetuksen antaminen kouluissa ei kuitenkaan ole tarkoituksenmukaista. - - Katseet kääntyvät musiikkiopistoihin.” Olavi Pesonen (PML 1962/4, 5).

Ajanjakson 1960-1964 keskustelusta kävi ilmi, että lähes kaikki kirjoittajat olivat yksimielisiä soitonopetuksen tarpeesta. Kuin muistumana menneistä vuosista löytyi kuitenkin KMO:n vuosikirjasta 1963 lehtori Inkeri Keravuoren artikkeli *Säveltapailun opetuksen perusteita*, jonka johdannossa kirjoittaja toteaa:

”Nokkahuilut ja kaikenmoiset lyömäsoittimet ovat suorastaan muotiasioita laulutunneilla. Onhan niillä omat hyvät puolensa varsinkin rytmin selventäjänä, mutta laulaminen siitä kärsii ja jää sivuasiaksi.” Inkeri Keravuori (KMO 1963, 19).

⁵⁴ Tapani Juvonen (KMO 1963, 5) ehdotti ratkaisuksi soitonopetuksen ongelmiin soitonopettajan virkojen perustamista kansa- ja oppikoulujen yhteyteen.

Musiikinopettajien koulutus oli 1960-luvun alussa laajemminkin puheenaiheena. Pätevöitymiskoulutusta ei tuolloin järjestetty lainkaan ja musiikinopettajien lisäkoulutus oli pitkälti kesäisin järjestetyn kurssitoiminnan varassa. Myös musiikinopettajien pätevyysvaatimuksia pidettiin vanhentuneina. Tapani Juvonen (KMO 1961, 5-7) vaatikin musiikinopettajien pohjakoulutukseksi ylioppilastutkintoa. Lisäksi hän ehdotti erityisten musiikkineuvojien kouluttamista musiikkikasvatuksen koordinoititehtäviin.

7.2.4 Iskelmäkiista

Soitonopetuksen ohella 1960-luvun alussa kiisteltiin siitä, millaista musiikkia musiikin-tunneilla tulisi käsitellä. Länsimaisen taidemusiikin asemaa opetuksen perustana ei ku-kaan tutkimusaineiston kirjoittaja asettanut kyseenalaiseksi. Kuitenkin vuosina 1960-1964 käynnistyi vilkas keskustelu iskelmämusiikin, jazzin ja vieraiden musiikkikulttuu-rien mukaan ottamisesta opinto-ohjelmaan, mikä lienee kertonut osaltaan tarpeesta mo-nipuolistaa musiikinopetusta. Pieni Musiikkilehti noudatti keskustelussa perinteisempää näkemystä, Rondo taas esitti ennakkoluulottomia kysymyksiä.

1960-luvun alkupuolella radio alkoi olla kaikkien kansalaisten ulottuvilla, mikä lisäsi musiikin kuuntelua räjähdysmäisesti. Kirjoittajat olivat selvästi tietoisia uudesta tilan-teesta ja sen mukanaan tuomista haasteista. Kuuntelukasvatusta alettiin pitää musiikki-kasvatuksen olennaisena osana. Aiheesta kirjoittivat muiden muassa Olavi Pesonen ja Matti Rautio.

”Itse asiassa kaiken musiikinviljelyn oleellinen osa on nimenomaan kuuntelu ja kuuleminen, vain sen kautta voimme oppia ymmärtämään musiikkia.” Matti Rautio (KK 1964, 125). (harvennus al-kuperäinen)

”... musiikki on käytännöllisesti katsoen jokaisen ulottuvilla. Nämä välineet (ää-nentoistolaitteet, magnetofoni, radio, televisio ja filmi) koituvat joko siunaukseksi tai vaaraksi musiikkikulttuurille riippuen siitä, miten niitä käytetään. Myös koulu-jen musiikinopetuksessa tulee ottaa huomioon, että ajan ratas on pyörähtänyt hui-man kierroksen.” Matti Rautio (KMO 1963, 17).

”Sen sijaan on yleissivistykseen kuuluva musiikkitieto varsinkin tänä radion ja tek-nillisen kehityksen aikana tärkeä opetuksen aihe.” Olavi Pesonen (KMO 1960, 13).

Oppilaista haluttiin kasvattaa valistuneita kuuntelijoita sekä radioiden ääreen että kon-sertteihin. Tästä syystä nuorison musiikkimaun kehitys herätti kirjoittajissa huolta. Mahdollisuudet vaikuttaa asiaan koulun musiikinopetuksen puitteissa tunnustettiin rajal-liseksi ja radion tarjontaa kohtaan esitettiin runsaasti kritiikkiä.

”Toisaalta on musiikin harrastus nuorison keskuudessa, jos muutenkin, kasvanut. Koululla ei kuitenkaan ole paljoakaan mahdollisuuksia kehittää nuorten musiikki-makua, kun sen sijaan muut lähteet, kuten radio ja kaupalliset äänilevyt, täyttävät koulun jättämän tyhjiön vaikuttaen yleensä musiikkimakua madaltavasti.” Olavi Pesonen (PML 1962/4, 4).

”Entä radio ja televisio. Siinä on musiikinopettajille kivistä peltoa kerrakseen. - - Radio ei saisi mainostaa, mutta mitä muuta ovat sen kahdeksan kärjessä, kaleidoskooppi, nuorten iskelmäraati ym. ohjelmat kuin eri tuottajien mainosrumpuja. - - Näiden ryteikköjen läpi saa musiikinopettaja raivata tien taidemusiikkiin, jos osaa ja taitaa.” Urpo Jokinen (PML 1964/3-4, 17).

”Musiikin kuuntelu, jonka perustana ei ole eläviä kokemuksia ’todellisesta’ soivasta musiikista on heikolla pohjalla. - - Siitä syystä koululaiskonserttien organisointi on mitä tärkein tehtävä.” Matti Rautio (KK 1964, 125).

”Eräänä konkreettisena tavoitteena on - - mahdollisimman laaja ja ymmärtävä hyvän musiikin nauttijapiiri” Taneli Kuusisto (KK 1964, 6).

Kuten edellisellä vuosikymmenellä, myös 1960-luvun alussa taidemusiikki oli kirjoittajille normi, josta käsin muita musiikinlajeja katsottiin, vaikka suhtautuminen kevyempään musiikkiin olisikin ollut myönteistä. Tähän viittasi mm. Rondo-lehti pääkirjoituksessaan:

”Olemme tottuneet tarkastelemaan musiikkia perittyjen, paikallisten arvokäsitysten mukaisesti: eurooppalainen taidemusiikki muodostaa koskemattoman ylärakenteen, johon kuuluvat ’heikommatkin’ taidesävellykset arvostetaan korkeammalle kuin muut musiikilliset ilmiöt.” Rondon pääkirjoitus 1964/4, 3.

Aimo Moilanen (R 1964/5, 9-12) puolestaan lainasi kirjoituksessaan *Iskelmäkö aina alennusmyynnissä* akateemikko Joonas Kokkosen Jyväskylän kulttuuripäivillä pitämästä esitelmästä kirjoitettua lehtiartikkelia:

”Viime aikoina on näkynyt pyrkimystä siihen suuntaan, että sellainen musiikkiin kuuluva ilmiö kuin iskelmämusiikki pitäisi ottaa koulujen musiikinopetuksen palvelukseen. - - Tämä on ilmiö, johon on mielestäni suhtauduttava mitä jyrkimmin negatiivisesti. Kysymys ei ole loppujen lopuksi vain musiikkikasvatuksen ongelma, vaan koko kysymys on kulttuurin perusasioista, siitä että kaikessa kulttuurissa luovassa työssä on keskeisimmässä asemassaan aina kvaliteetti. Kaikkialla pitäisi nuorisoa kasvattaa juuri tuon hierarkian ymmärtämiseen. Jos lähdetään siltä pohjalta, että jokin elämys ja kiinnostuksen aste on määräävä, silloin mielestäni ollaan väärillä jäljillä.” Joonas Kokkonen Aimo Moilasen lainaamassa lehtiartikkelissa (R 1964/5, 11-12).⁵⁵

Kokkonen ei ollut ajatuksineen yksin. Valtaosassa eri musiikkityylejä käsittelevissä kirjoituksissa oli yhä nähtävissä musiikinlajeihin liittyvä arvohierarkia, jonka huippua edusti länsimainen taidemusiikki. Ilmaus ”musiikkimaun kehittäminen” näyttää siis

⁵⁵ Tutkimusaineistosta löytyy myös Kokkosen itsensä aiheesta kirjoittama artikkeli (R 1965/1, 10-13), jota käsitellään luvussa 7.3.4.

pitäneen sisällään taidemusiikin ymmärtämisen ja sen arvon tunnustamisen. Tämä miellettiin kuitenkin hankalaksi tavoitteeksi, koska taidemusiikki-ilmio oli moniulotteinen ja vaikea hahmottaa. Tästä huolimatta ja juuri tästä syystä musiikinopetus tuli kirjoittajien enemmistön mielestä suunnata taidemusiikkia kohti.

”Kun sitten ajatellaan, mitä musiikillista hengenravintoa nimim. koc haluaa tarjota Orff-musisoinnin tilalle, niin mieli tulee surulliseksi. Pop-musiikkia! Jätämme tämän ajatuksen omaan arvoonsa ja lukijoiden omaan harkintaan. Esim. sellainen vaatimaton musiikin ala kuin taide-musiikki ei ole pätkähtänytkään nimimerkin päähän. Ei myöskään kansanmusiikki.” PML:n pääkirjoitus 1964/3-4, 4.⁵⁶

”Jako hyvään ja huonoon ei kulje vaakasuurasti sosiaalisten kategorioiden mukaan, vaan pystysuurasti, läpi kaikkien musiikinlajien. Huono sinfonia on myös kasvatuksellisesti vahingollisempi kuin hyvä ja musikaalinen kansanlaulu tai iskelmä. Mutta tästä ei tietenkään pidä vetää sitä yhtä yleistä kuin loogisesti virheellistekin johtopäätöstä, että kansanmusiikin ja iskelmien tulisi korvata ns. taide. Päinvastoin: hyvä sinfonia vaikuttaa arvokkaammalta kuin hyvä kansanlaulu, koska sinfonia sisältää enemmän ja monipuolisempia kvaliteetteja.” Kari Rydman (R 1964/4, 20).

Osa kirjoittajista koki, että kevyt musiikki ”opettaa itse itsensä”, koska nuoriso harrastaa sitä kuitenkin. Tästä syystä sen opettaminen koulussa ei olisi tarpeellista. Erotuksena 1950-luvulle, jazzia ei enää kirjoituksissa niputettu yhteen viihdemusiikin kanssa, vaan useat kirjoittajat tunnustivat sen taidearvot ja kompleksisuuden.

”Vaikka pidän tärkeänä ohjata oppilaiden makua myös kevyen musiikin alalla, en antaisi sille kovin suurta sijaa opetusohjelmassa. Koulunuoriso on joka tapauksessa kiinnostunut kevyestä musiikista ja jo keskinäinen kanssakäyminen muokkaa myös makua – ehkä tehokkaamminkin kuin esimerkiksi jazzia vain pintapuolisesti tunteva opettaja.” Erkki Pohjola (R 1964/2, 17).

”Opettamisen sävy ei kuulu kevyen musiikin piiriin. Sen sijaan voisimme uhrata tunnin tai pari kertoaksemme jotakin kevyestä musiikista, sen historiasta ja ilmenemismuodoista. Ja ennen kaikkea sen asemasta – ja sanon – tehtävästä kulttuurin kentässä. - - Jazz on taas kokonaan toinen juttu. Jazzia ei voida enää nykyisessä muodossaan kutsua kevyeksi musiikiksi. Siksi paljon se jo vaatii kuuntelijaltaan.” Erkki Melakoski (KK 1964, 264-265).

Muutama kirjoittaja liputti selkeästi iskelmämusiikin puolesta. Kirjoituksista on nähtävissä turhautuminen vallinneeseen mielipide-ilmastoon.

”Iskelmäilmiö on otettava puheeksi ja se on selvitettävä ennakkoluulottomasti, kuten konsanaan sukupuoliasiat nykyisin.” Martti Miettinen (R 1964/4, 16).

⁵⁶ Kirjoituksen takana oli todennäköisesti Pienen Musiikkilehden päätoimittaja Einari Marvia.

”Koulussa ei tietenkään ole puhuttava v a i n iskelmistä, ei e n i t e n iskelmistä, mutta voitaisiinko j o t a k i n niistä mainita? Koulussahan on oppilaita, jotka aktiivisesti harrastavat iskelmämusiikkia, soittavat ja laulavat sitä. - - Mitä hyötyä on jättää heidät oman onnensa nojaan, hyljeksityksi joukkioksi, jolla ei pelastusta ole?” Aimo Moilanen (R 1964/5, 9). (harvennukset alkuperäiset)

Vuonna 1964 käytiin Rondo-lehdessä kiivasta keskustelua eri musiikkityylien merkityksestä ja niiden asemasta kouluopetuksessa. Lehti (1964/4, 3-15) kysyi usealta musiikkivaikuttajalta muun muassa, olisiko käsityksiä taidemusiikin ulkopuolisista musiikkikulttuureista syytä muuttaa. Toimituksen kirjoittamassa johdannossa viitattiin mieliteilmaston muutokseen erityisesti jazzin osalta. Säveltäjä ja Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosaston lehtori Ahti Sonninen otti vastineessaan eri musiikkikulttuurien käsittelyyn avoimen kannan. Sibelius-Akatemian rehtori Taneli Kuusisto sen sijaan edusti varauksellisempaa näkemystä jazz-musiikkia kohtaan.

”On siis syytä tarkoin perehtyä sekä oman maamme, oman maanosamme, että erityisesti muiden kulttuurien kansanomaiseen ja kansalliseen musiikkiin. Näiden kulttuuri-ilmiöiden tarkastelun ja tutkimisen tulisi sisältyä niin Sibelius-Akatemian ja Yliopiston kuin koko musiikkikasvatuksenkin suunnitelmaan. Näihin tarpeellisiin aloihin katson liittyvän myös jazzin, ns. keveämmän musiikin oleellisena edustajana.” Ahti Sonninen (R 1964/4, 5).

”Jazzin eräät myönteiset, kehittävät ominaisuudet ovat tunnetut. Mutta musiikkikasvatuksen piirissä ollaan hyvinkin eri mieltä siitä, onko kasvatuksen taholla syytä lietsoa nuorison jazz-harrastusta, saatikka ottaa jazz suorastaan virallisiin opetusohjelmiin vaikkapa musiikkikorkeakouluja myöten.” Taneli Kuusisto (R 1964/4, 14).

Eri musiikkityylejä käsitelleestä arvokeskustelusta voi nähdä 1960-luvulla tapahtuneen musiikkimaailman avartumisen. Mielenkiintoista kuitenkin on, että aikavälillä 1960-1964 kukaan kirjoittajista ei ehdottanut kevyen musiikin soittamista tai laulamista musiikin tunneilla, vaan kaikki tyytyivät ehdotuksissaan iskelmämusiikin kuunteluun, siihen liittyvän tiedon jakamiseen ja siitä keskustelemiseen.

7.2.5 Tavoitteet yhtenäisiksi

Musiikinopetuksen kehittäminen nousi 1960-luvun alussa aiempaa laajemman julkisen keskustelun kohteeksi. Tähän viitattiin useiden kirjoitusten alkulauseissa. Keskustelun vilkastuminen herätti myös toiveita musiikin aseman parantumisesta koululaitoksissa.

”Viime aikoina on musiikinopetuksen asema maamme kouluissa ollut – eikä aiheetta – vilkkaan keskustelun kohteena. - - ’punaisena lankana’ on ollut vaatimus musiikkikasvatuksen ulottamisesta kaikkia koulumuotoja ja luokkia koskevaksi.” Tapi Juvonen (KMO 1962, 3).

”On ilmeistä, että koulujemme musiikin opetuksen asema tulee kohoamaan yhtä rintaa musiikkioppilaitosten toiminnan vakiintumisen kanssa.” Olavi Pesonen (PML 1962/4, 5).

Kirjoittajat viittasivat muuttuneisiin olosuhteisiin: musiikkiympäristön laajetessa ja musiikinopetuksen uudistuessa vaadittiin opetuksen ulottamista myös ylemmille oppikoululuokille.

”Oppitunteja on kouluissamme yleisesti katsoen aivan liian vähän niiden tehtävien suorittamiseksi, joita musiikin opetukselle nykyisin asetetaan.” Olavi Pesonen (PML 1961/1, 4).

”... musiikinopetus päättyy meillä musiikkikulttuurin alkuun; silloin kun oltaisiin valmiit astumaan arvokkaammille alueille, jätetään nuoret vaille musiikin ohjausta.” PML:n pääkirjoitus (1964/2, 4).

Musiikinopetuksen yleisenä ongelmana pidettiin oppiaineen epäselvää tavoitteenasettelua. Kun yksimielisyyttä tavoitteista ei ollut, ei myöskään voitu luoda yhtenäistä metodologiaa, jonka pohjalle sekä kansa- että oppikoulujen musiikkikasvatus voitaisiin rakentaa. Käytännölliseksi tavoitteeksi ehdotettiin useissa kirjoituksissa nuotinlukutaidon opettamista.

”Kansakoulun ala-asteella on järkevä, progressiivisesti laadittu musiikinopetus yleensä kokonaan laiminlyöty. Tämä on kuitenkin vakava erehdys, sillä juuri silloin luodaan perusta lasten suhtautumiselle eri aineryhmiin, mm. lauluun ja musiikkiin. Jos he silloin saavat käsityksen, että esim. nuottien tuntemus on aivan tarpeetonta, jotta oppisi laulamaan jonkun laulun tai soittamaan jonkin sävelmän, heitä on todistettavasti melko vaikea saada myöhemmin tajuamaan, että he ovat väärässä.” Egil Cederlöf (PML 1963/4, 11).

”Musiikinopetuksen teknilliseksi tavoitteeksi alusta alkaen tulisi siis asettaa nuotinlukutaito.” Leo Holva (KMO 1961, 8).

”Jos jokainen oppikouluun tuleva oppilas pystyisi lukemaan helpohkoa kaksi- ja kolmijakoista rytmiä ja esittämään sen rytmisoittimin, laulamaan (tai soittamaan) rytmillisesti ja melodisesti vaatimattomia sävelmiä sekä osaisi sen lisäksi merkitä kuulemansa sävelkulun nuotein, olisi siinä luotu musiikkitaidolle pohja, jolle oppikoulun musiikinopettaja voisi rakentaa.” Ellen Urho (KMO 1960, 26).

Erkki Pohjola kiteytti ehdotuksensa musiikinopetusmetodista seuraavasti:

”Mielestäni on mahdollista laulun ja oppilassoittimien – kansakoulussa lähinnä Orff-soittimien ja nokkahuilujen – varaan rakentaa keskieurooppalaisen esikuvan mukaan oloihimme soveltuva tehokas opetusmetodi. - - voisi siinä l u o k k a - o p e t u k s e e n sovellettuna lapsen kouluajan alusta lähtien olla seuraavat musiikkikasvatuksen elementit: laulu, soitto, musiikillinen leikki ja liikunta, herättäminen ja rytmikasvatus, säveltäminen, improvisointi (tässä = lapsen luovan musiikillisen mielikuvituksen kehittäminen) sekä musiikin teoria, vm. aina käytännöllisen harjoituksen avulla omaksuttuna. Tällaista opetusta on kokeiltu Tapiolassa Jousenkaaren kansakoulussa, ja tulokset ovat olleet erittäin rohkaisevia I luokalta lähtien.” Erkki Pohjola (R 1964/2, 16). (harvennus alkuperäinen)⁵⁷

Kirjoittajien toivomaa systemaattista, progressiivisesti etenevää musiikinopetusta kehitettiin 1960-luvun alussa Jousenkaaren lisäksi myös muutamissa muissa kouluissa. Alppilan Yhteislyseoon perustettiin syksyllä 1961 musiikkilinja ja samaan aikaan Urpo Jokinen aloitti musiikkipainotteisen opetuksen Töölön kansakoulussa (KMO 1962, 6). Lisäksi Helsingin Rudolf Steiner–koulussa annettiin opetusta koko 12-vuotisen koulun ajan. Rondossa (1964/3, 4-7) julkaistussa artikkelissa *Kouluissa kokeillaan* esiteltiin Jousenkaaren ja Alppilan ohella myös Helsingin suomalaisen yhteiskoulun ja Tapiolan yhteiskoulun musiikinopetusta. Yhteistä kouluille oli voimakas panostus vapaaehtoiseen musiikintoimintaan: soitinyhtyeisiin, orkestereihin ja kuoroihin. Alppilassa ja SYK:ssa myös pakollinen musiikinopetus oli ulotettu kaikille luokka-asteille. Musiikkiluokkatöiden käynnistymistä tervehdittiin kirjoituksissa ilolla.

”...sopii toivoa, että musiikkikansa- ja -oppikoulut ovat pian yleisiä meidänkin maassamme.” Jouko Pesola (KMO 1962, 21).

Opetuksen tavoitteenasettelun yhtenäistämistä pidettiin välttämättömänä. Kuitenkin monet kirjoittajat halusivat jättää opettajalle viimeisen sanan käytettävien opetusmenetelmien valinnassa.

”Usein eurooppalaisten musiikkioppilaitosten säännöissä taataan opettajalle vapaus valita itse opetusmenetelmänsä, oppikirjansa ja muut opetuksen välineet. Tässä ilmenevä periaate on otettava huomioon kaikessa musiikinopetuksen organisoinnissa, mahdollisuuksien mukaan jopa yleisen koululaitoksen piirissä. Opetusta tämän johdosta uhkaava epämääräisyys on torjuttava tekemällä opetuksen sisältö ja päämäärä sitäkin selvemmäksi.” Taneli Kuusisto (KK 1964, 7).

⁵⁷ Linnankivi, Tenkku ja Urho perustavat 1980-luvulla ilmestyneen kirjansa *Musiikin didaktiikka* samaan oppiaineeseen jakoon kuin Pohjola jo 1960-luvun puolivälissä. Kirja, josta ilmestyi kaksi painosta (1981 ja 1988) on edelleen ainoa suomeksi ilmestynyt koulun musiikinopetuksen didaktiikan yleisesitys.

”Onhan asia lisäksi niin, että jokainen opettaja itse omalla paikkakunnallaan luo omiin olosuhteisiinsa sopivan parhaan metodin.” Jorma Pukkila ja Eero Sipilä (KK 1964, esipuhe).

7.2.6 Yhteenveto vuosista 1960-1964

Tutkimusaineistoni valossa musiikkikasvatuksen murros voimistui maassamme vuosina 1960-1964 ja kirjoitusten painopiste siirtyi selkeästi perinteisestä laulunopetuksesta musiikinopetukseen. 1950-luvun aineistoon verrattuna uutta olivat muun muassa kokonaisu-hahmoon perustuva musiikkitaidon opetus, kuuntelukasvatus ja musiikkiliikunta sekä ensimmäiset viittaukset improvisointiin ja luovaan toimintaan. Konkreettisia tuloksia saatiin aikaan opetusta eriyttämällä: esimerkeiksi nousivat Alppilan yhteislyseossa ja Töölön kansakoulussa alkanut kokeellinen musiikkiluokkatoiminta sekä soitonopetuksen ja orkesteritoiminnan käynnistäminen.

Vaikka muutamissa kouluissa saatiinkin edistystä aikaan, vilkas kirjoitustoiminta ei kuitenkaan liene kertonut täyttä totuutta maamme musiikinopetuksen tilasta. Tästä oli osoituksena Rondo-lehdessä vuonna 1964 virinnyt musiikinopetuksen uudistusta koskenut kritiikki. Heti lehden ensimmäisessä numerossa julkaistiin Egil Cederlöfin, Matti Raution ja Ahti Sonnisen kirjoitus *Koulumusiikin kehitys on pysähtynyt* (R 1964/1, 3-6). Kirjoituksessa mainittiin menneiden vuosien positiivisina ilmiöinä musiikkitarkastajan viran perustaminen Kouluhallitukseen, koulumusiikin opetuksen uudelleenorganisointi Sibelius-Akatemiassa sekä soitinmusiikkiharrastuksen ja musiikkileiritoiminnan vilkastuminen. Cederlöfin, Raution ja Sonnisen huolenaiheiden valossa voi kuitenkin olettaa, etteivät musiikkikasvatuskeskustelussa esitetyt uudet ideat olleet tavoittaneet läheskään kaikkia suomalaisia musiikkikasvattajia. Korjausta vaativina asioina he mainitsivat seuraavat:

*”I Opetussuunnitelmien ja menetelmien yksipuolisuus ja vanhanaikaisuus.
II Opetusvälineiden puute.
III Nuottimateriaalin ja musiikkipedagogisen kirjallisuuden puute.
IV Soitinmusiikin heikko asema koulussa.
V Opettajakoulutuksen puutteellinen ko’ordinointi ja riittävän jatkokoulutuksen puute.
VI Musiikin aseman vakiintumattomuus koulujen lukusuunnitelmissa.”
Egil Cederlöf, Matti Rautio ja Ahti Sonninen (R 1964/1, 4).*

Myös Kari Rydman (R 1964/1, 16-17) kritisoi opetusmenetelmien vanhanaikaisuutta ja vaati uusien tavoitteiden ja oppiennätysten laatimista eri koulumuotoja varten. Hän myös ehdotti myös toimikunnan perustamista kokoamaan eri luokka-asteille sopivaa oppimateriaalia. Erityisesti suunnittelemattomuus koski Rydmanin mukaan oppikoulujen musiikinopetusta.

”Koskaan ei nokkahuilupropagandan yhteydessä päästy perille siitä, millaiset konkreettiset tavoitteet musiikinopetukselle olisi asetettava. Ja nyt, kun nokkahuilut ovat jo kansallisomaisuutta, kun kilkutus kuuluu kauas jokaisesta alakoulusta ja kun propagandaa ei enää kaivata, nyt koko asia, se, minkä odotti olevan kaiken ydin, on pikkuhiljaa nukahtanut. On aivan päivänselvää, että kilkat ja huilut ovat vain alkeisopetukseen kohdistunut parannus. Mitä sen jälkeen seuraa, siitä ei ole puhuttu eikä kirjoitettu juuri mitään.” Kari Rydman (R 1964/1, 16).

Kuten 1950-luvulla, myös vuosina 1960-1964 keskustelu kulmineitui kysymyksiin musiikinopetuksen asemasta ja opetusmenetelmien valinnasta. Kuin viitteenä tulevasta, Cederlöf, Rautio ja Sonninen suuntasivat ajatukset jo alkaneeseen koulunuudistusprosessiin.

”Yhtenäiskoulusuunnitelmissa – minkä muodon ne sitten saanevatkin – on varmistettava musiikin asema mm. siten, että tehdään mahdolliseksi musiikin aineopettajan hyväksi käyttö ainakin kolmannelta kouluvuodesta lähtien.”
Egil Cederlöf, Matti Rautio ja Ahti Sonninen (R 1964/1, 6).

7.3 Vuodet 1965-1973 – peruskoulun portilla

”... samaan aikaan kun kolme suurinta nuortenlehteämme keskittyy kokonaan musiikkiin, Koulunuudistustoimikunta joutuu ehdottamaan musiikin poistamista peruskoulun yläasteelta, koska ’pakollisina yläasteella tunnit käyvät melkoiselle osalle oppilaista varsin yhdenmukaisesti jopa helposti vastenmielisiksi’.” Pekka Gronow (R 1969/2, 11).

7.3.1 Peruskoulu ja musiikinopetus

1960-luvun loppupuolella koulunuudistusprosessi alkoi näkyä entistä voimakkaammin tutkimusaineistossa. Musiikinopetuksen kannalta uudistus sisälsi useita käännteitä, jotka vaikuttivat aiheesta käytyyn keskusteluun. Vielä vuosikymmenen puolivälissä kirjoitta-

jien äänenpainot olivat toiveikkaat. Moni uskoi taideaineiden aseman kohenevan uudistuksen myötä.

”Suuret mahdollisuudet näyttävät avautuvan musiikin opetuksen ’renessanssille’ uutta koulumuotoa suunniteltaessa.” Aimo Tammivuori (KMO 1966, 8).

”Teknillis-materialistisen kehityksen aaltoliikkeessä ovat kuohupäät tasaantumassa ja katseet on suunnattu jälleen myös henkisiä arvoja vaaliville alueille.” Urpo Jokinen (KMO 1966, 9).

Kuitenkin marraskuussa 1966 valmistuneessa professori L. Arvi P. Poijärven johtaman koulunuudistustoimikunnan mietinnössä ehdotettiin musiikkia pakolliseksi aineeksi ainoastaan peruskoulun ala-asteelle. Toimikunnan näkemyksen mukaan musiikki olisi toiminut yläasteella parhaiten valinnaisaineena. Ehdotus herätti musiikkipiireissä voimakasta vastustusta. Pienessä Musiikkilehdessä (1966/6, 3-11) julkaistussa laajassa vastineessa vaadittiin asian korjaamista ja musiikin liittämistä kaikille yhteisten aineiden joukkoon koko peruskoulun ajaksi. Vetoimuksen allekirjoittajat⁵⁸ perustelivat kantansa seuraavasti:

”Nykyajan ihminen elää suuremmissa määrin sävelten ympäröimänä kuin milloinkaan ennen. Tämän vuoksi on välttämätöntä, että koulu pystyy tehokkaasti ohjaamaan nuoren ihmisen kykyä hahmottaa sävelympäristöään aivan samoin kuin hänet on ohjattava hahmottamaan sanojen, muotojen ja värien maailmaa. Asiantuntijat pitävät muusista kasvatusta erittäin merkityksellisenä nuoren ihmisen persoonallisuuden kehittymiselle. Samoin monet asiantuntijat ovat painottaneet oikein ohjatun musiikin harrastuksen vaikutusta mielenterveyteen. Yhteisen musiikin harjoituksen on usein todettu vapauttavan oppilaita jännitystiloista ja näin edistävän heidän muutakin opiskeluaan sekä yleistä sosiaalista sopeutumistaan.” Opetusministeriölle osoitettu vetoamus musiikinopetuksen puolesta, (PML:n pääkirjoitus 1966/6, 4).

Seuraavana vuonna peruskoulun väliaikaisen opetussuunnitelman ilmestyessä tilanne olikin muuttunut. Kokeiluperuskoulujen aloittaessa syksyllä 1967 musiikista oli tullut pakollinen aine koko yhdeksänvuotisen koulun ajaksi. Musiikinopettajien ilo jäi kuitenkin lyhytaikaiseksi, sillä jo seuraavana vuonna ruotsin kielestä tehtiin Eduskunnan sää-

⁵⁸ arkkipiispa Martti Simojoki, Sibelius-Akatemian rehtori Taneli Kuusisto, akateemikko Joonas Kokkonen, Turun Yliopiston kansleri Rolf Nevanlinna, Helsingin yliopiston kansleri Paavo Ravila, Helsingin Yliopiston musiikkitieten professori Erik Tavaststjerna ja Lääkintöhallituksen pääjohtaja Niilo Pesonen. Vetoimuksen yhteyteen liittivät omat perustelunsa Kuusiston lisäksi Olavi Pesonen, Aimo Tammivuori, Martti Ruutu, Urpo Jokinen ja Ellen Urho.

tämällä ns. puitelailta peruskoulun pakollinen aine. Toisen vieraan kielen vaatima tila opetusohjelmassa otettiin musiikin ja kuvaamataidon tunneista. Kirjoittajat asettuivat jälleen vastustamaan musiikinopetuksen heikennystä. Ratkaisuksi tuntijakokiistaan ehdotettiin mm. oppiaineiden uudelleen ryhmittelyä.

”Meillä voisi olla esim. viisi aineryhmää, nim. kielet, matemaattiset aineet, orientoivat aineet, taideaineet ja käytännölliset aineet. - - Kukin aineryhmä saisi jotenkin samansuuruisen osan kouluopetuksesta” Urpo Jokinen (KMO 1969, 5).

Myös peruskoulukokeilun toteutus sai osakseen kritiikkiä.

”Musiikinopetuksen kohdalla on kokeilu tapahtunut käsitykseni mukaan varsin vaatimattomissa ja riittämättömissä puitteissa. Kokeilun tuloksia ei ole käytettävissä. Mitään tarkempaa yhteenvetoa ei niiden perusteella ole esitetty esim. asianomaisille opettajille.” Teuvo Väättäinen (KMO 1970, 16).

Lopullisessa peruskoulun opetussuunnitelmassa musiikin tunnit oli niputettu yhteen kahdella ensimmäisellä luokalla liikunnan ja kolmannelta luokalta lähtien kuvaamataidon kanssa. Musiikkia ja liikuntaa tuli vuosiluokilla 1-2 opettaa yhteensä kolme tuntia sekä kuvaamataitoa ja musiikkia luokilla 3-6 neljä tuntia viikossa. Yläasteella musiikkia oli pakollisena yksi viikkotunti, joka saatiin sijoittaa joko seitsemännelle tai kahdeksannelle luokalle. Musiikkia oli lisäksi mahdollista opettaa koko yläasteen ajan valinnaisena aineena. Lopputulos ei tyydyttänyt kirjoittajia.

”Vain kunnallisten elinten myötävaikutuksella voidaan pelastaa musiikki joutumasta takavuosien ”hanttiaineeksi”. On syytä jälleen korostaa, että peruskouluasetus antaa kaikki mahdollisuudet muodostaa musiikin aineenopettajan virat jo III:sta kouluvuodesta alkaen.” Urpo Jokinen (KMO 1971, 5).

Musiikin aineenopettajan asemaa pidettiin peruskoulussa hankalana, ellei hänen työpanostaan voitaisi käyttää jo ala-asteella. Peruskoulu-uudistuksen myötä keskusteltiin kiivaasti opettajankoulutuksesta ja siitä, millaisia valmiuksia musiikin opettaminen eri luokka-asteilla vaati. Kirjoittajat olivat yksimielisiä siitä, ettei ala-asteen luokanopettajakoulutus antanut riittävää pätevyyttä musiikin opettamiseen. Seminaarien musiikkikoulutusta kritisoitiin vanhanaikaisuudesta.⁵⁹

⁵⁹ Luokanopettajakoulutuksen siirtäminen seminaareista yliopistojen ja korkeakoulujen alaisuuteen vähensi musiikin osuutta opetusohjelmassa. Seminaareissa musiikkia ja soittoa opiskeltiin tyypillisesti koko

”Valitettavana seikkana on todettava, että vain murto-osa nykyisistä kansakoulunopettajista on kiinnostunut oppilaittensa musiikillisten harrastusten kehittämistä.” Tapani Juvonen (KMO 1965, 16).

”Ohjelmiston yksitoikkoisuus, laahaavat tempot ja rytmillinen vetelyys johtuvat suurelta osalta opettajan riittämättömästä soittotaidosta, joka sanelee ohjelmiston yleissävyn. Toinen osasyyllinen on harmoni. Tavallisimmassa muodossaan lähes ilman rekisteröimismahdollisuuksia sen inspiroiva vaikutus on minimaalinen” Rainer Palas (R 1967/1-2, 6).

”Koskahan koittaa se päivä, jolloin kaikki koulujemme harmonit kerätään ja poltetaan kokoontuneiden pedagogien yhteiseksi riemuksi!” Egil Cederlöf (PML 1966/2, 4).

”Yleisesti ajatellaan, että pätevät musiikinopettajat on saatava ylempiä luokkasteita opettamaan. Luullaan, että kuka tahansa pystyy opettamaan pieniä lapsia. Mutta juuri nuorimmille olisi saatava erinomaisia opettajia. Kun USA:n esitelmöitsijät puhuivat esikouluikäisten musiikin opetuksesta, he lähtivät kasvatopsykologian tutkimuksen tuloksista. He korostivat mm. sitä, että lasten yksilölliset eroavuudet olisi otettava huomioon käyttäen erilaisia opetusmenetelmiä, koska jokainen lapsi kokee musiikin omalla tavallaan.” Liisa Tenkku ja Ellen Urho (R 1971/1, 21-22). (lihavointi alkuperäinen)

Ala-asteille ehdotettiin myös puoliaineopettajajärjestelmää, jossa musiikkiin erikoistunut opettaja huolehtisi oman luokkansa lisäksi koulun musiikinopetuksesta.

”Vi kommer tydligen att behöva sådana klasslärare som specialiserat sig på musik och som tjänstgör delvis som klasslärare, delvis som ämneslärare, ävenså behövs ämneslärare som äger kompetens i både musikundervisning och i något annat ämne t. ex. teckning eller gymnastik.” Olavi Pesonen (PML 1967/4, 9)

Kahden aineen pätevyyden hankkimisen lisäksi Pesonen (PML 1970/1, 11) näki yhteiset yläasteen ja lukion musiikin lehtoraatit avaimena musiikinopettajien työllistymiseen. Puoliaineopettajien kouluttamista sekä musiikinopettajien kaksoispätevyyttä ehdotti myös Koulun Musiikinopettajat r.y.:n puheenjohtaja Urpo Jokinen jo muutamaa vuotta aiemmin, kun peruskoulu-uudistus ei ollut vielä hahmottunut. Jokinen halusi tuolloin liittää musiikinopettajakoulutuksen voimakkaammin yliopistojen yhteyteen ja ehdotti koulutuspaikoiksi Sibelius-Akatemian ohella Jyväskylää, Turkuja tai Oulua (R 1966/1, 7).

koulutuksen ajan. Peruskoulun luokanopettajakoulutuksessa musiikin perusopintoihin riitti Olavi Pesosen (PML 1970/1, 11) mukaan 90 tunnin peruskurssi sekä 30 tuntia soitonopetusta.

Eräs koulujen musiikinopetuksen keskeisiä ilmiöitä 1960-luvun lopulla oli musiikkiluokkatoiminnan vakiintuminen ja laajeneminen useille eri paikkakunnille.⁶⁰ Peruskoulun tulon ei uskottu vaikuttavan musiikkiluokkatoiminnan jatkumiseen.

”Peruskoulun hengen ja kirjaimen mukaan myös erityistaipumuksia omaava oppilas on oikeutettu saamaan harrastustensa ja taipumustensa mukaista erityisopetusta. Tähän perustuu myös Kouluhallituksen omaksuma kanta, jonka mukaan musiikkiluokkia voidaan tietyn edellytyksin perustaa, ja muodostaa kouluun musiikkilinja.”⁶¹ Urpo Jokinen (SMOL 1973, 6).

Peruskoulun opetussuunnitelman vanavedessä uudistettiin 1970-luvun alussa myös lukion opetussuunnitelma. Tutkimusaineiston valossa uudistuksesta ei saanut kokonaiskuvaa. Musiikkikasvattajien odotukset eivät kuitenkaan liene olleet kovin korkealla peruskoulu-uudistuksen tuottaman pettymyksen jälkeen. Tästä kieli Urpo Jokisen pessimismi Rondo-lehdessä.

”Musiikin kannalta sietää olla varuillaan, ettei jäädä vähemmälle kuin jo nyt on. Viitteitä on siihenkin suuntaan yllin kyllin.” Urpo Jokinen (R 1970/4, 29).

Samanlaisin äänensävyin Jokinen esitteli lukion opetussuunnitelmasta tehtyä komiteanmietintöä KMO:n vuosikirjassa (1971, 6). Mietinnössä ehdotettiin lukioajaksi noin 2100 tuntia teoreettisia aineita, mutta vain 96 tuntia uutta taiteentuntemus-nimistä oppiainetta.⁶²

”Suunnitelma järkyttää jo oppilaiden mielentasapainoakin.” Urpo Jokinen (KMO 1971, 6).

Taiteentuntemus ei lopulta päätynyt lukion opetussuunnitelmaan, vaan musiikki säilyi itsenäisenä oppiaineena. Ylitarkastaja Linnankivi (R 1973/5, 14) kuitenkin valitteli mu-

⁶⁰ mm. Lahteen vuonna 1966 sekä Espoon Tapiolaan ja Lappeenrantaan 1967

⁶¹ Kouluhallituksen myönteisestä kannasta huolimatta musiikkiluokkatoiminta kohtasi monin paikoin vastustusta peruskouluun siirryttäessä ja yksityiskouluja kunnallistettaessa. Päätäjät pitivät eriytettyä musiikinopetusta peruskoulun sisältämän tasa-arvoidean vastaisena. Mm. Erkki Pohjolan mukaan Tapiolan yhteiskoulussa hyvin edennyt musiikkityö vaikeutui 1970-luvun puolivälissä kunnansien vastustuksesta johtuen (Pohjola & Tuomisto 1992, 63).

⁶² Esitys taiteentuntemus-nimisestä oppiaineesta lienee johtunut pyrkimyksestä integroida kouluaineita voimakkaammin toistensa kanssa. Integraatio nousi tutkimusaineistossa yhdeksi ajankohdan 1965-1973 keskeisistä teemoista. Ks. luku 7.3.3.

siikin tuntimäärän supistuneen ”odottamattoman pieneksi” viisipäiväiseen kouluviikkoon siirtymisen myötä.⁶³

7.3.2 Musiikinopetuksen monet menetelmät

Koulujärjestelmän rakenteisiin liittyneiden uudistusten lisäksi kirjoittajat pohtivat – kuten aiempinakin vuosina – musiikinopetuksen sisällöllisiä ratkaisuja. Ne nähtiin viime kädessä rakenteellisia uudistuksia tärkeämmiksi.

”... se, uudistuuko koulu sisältäpäin, riippuu viime kädessä opettajasta. Opettaja ’tekee’ koulun. Jos opettajan toiminta ei uudistu, jää koulun muuttuminen sen rakenteita koskevaksi.” Liisa Tenkku ja Ellen Urho (R 1971/6, 23).

Keskustelu musiikinopetuksen tavoitteista, oppisisällöistä ja opetusmenetelmistä oli tutkimusaineiston valossa vuosina 1965-1973 samankaltaista kuin vuosikymmenen alkupuolella. Yleisesti kirjoituksissa esiintyneet oppisisällöt käyvät kootusti ilmi Leena Joen kirjoituksesta, jossa hän esittää toivomuksensa uusien musiikin oppikirjojen sisällöstä.

”Tulossa olevilta musiikkikirjoilta odotetaan paljon, toivotaan selkeitä ja monipuolisia metodisia ohjeita opettajille mm. seuraavissa asioissa: johdattelu musiikin maailmaan, oppiminen kuuntelemaan, luovaan toimintaan ohjaaminen (mm. liikunnan avulla), luonnollisen laulutavan opettaminen, eritasoisten musisoinnin ohjaaminen käyttäen sekä koulu- että ’oikeita’ soittimia sekä säveltapailun, musiikkiteorian ja -historian opettaminen.” Leena Joki (PML 1969/4, 13).

Kuten aiempinakin vuosina, pidettiin nuotinlukutaitoa musiikinopetuksen tärkeänä tavoitteena. Tälle kannalle asettui Erkki Pohjola mm. Egil Cederlöfin (PML 1966/2, 4) tukemana.

”Mitä tulee kasvatuspsykologiseen taustaan, liityn niihin pedagogeihin, jotka kannattavat ihmisen kehittämien kolmen symbolikielen – perusaineiksina kirjain, numero ja nuotti – samanaikaista omaksumista.” Erkki Pohjola (R 1965/1, 19).

⁶³ Viisipäiväiseen kouluviikkoon siirryttiin 1970-luvun alkuvuosina.

Pohjola halusi kuitenkin erottaa käsitteet ”nuottien oppiminen” ja ”nuotinluvun omaksuminen”, joista jälkimmäisen tuli olla kaikkien tavoitteena. Hänen mukaansa ihmiselle, joka ei aktiivisesti harrastanut musiikkia riitti, että hän osaisi tulkita nuottikirjoitusta ja kehittyisi siten aktiiviseksi ja valikoivaksi musiikin kuuntelijaksi. (PML 1967/2-3, 11.)

”Jokaista oppilasta koskevan ydinperuskurssin tulee päämääränään sisältää annos nuotinlukutaitoa, mutta opettaa koko Suomen kansa laulamaan nuoteista – miten pahasti yliammuttu tavoite se onkaan! Ristiriita suorituskyvyn ja liian vaikeiden päämäärien välillä aiheuttaa helposti kyllästymistä koko oppiaineeseen.” Erkki Pohjola (PML 1967/2-3, 11-12).

Laulutaidon ja säveltapailun opetuksessa Pohjola viitattasi Unkarin musiikkikasvatuksen menestyksellisiin saavutuksiin, muttei uskonut, että meillä voitaisiin yltää samanlaisiin tuloksiin. Syynä hän piti oppilasaineksen valikoimattomuutta ja systemaattisesti etenevän opetusmenetelmän puuttumista. Viitaten kansakoulunopettajien puutteelliseen musiikkikoulutukseen, Pohjola ei pitänyt realistisena musiikkipiireissä esitettyä ajatusta säveltapailun ottamisesta koko musiikinopetuksen perustaksi. Myös laulamisen opetukseen hän suhtautui maltillisesti ja suositteli monipuolisuutta opetusmenetelmien valintaan. (PML 1967/2-3, 11.)

”Olen kokeillut erilaisia opetusmenetelmiä niin luokissa kuin erikoisryhmilläkin sekä kansa- että oppikouluasteella. Oman kokemukseni mukaan laulutaidon kehittämisessä ei voi tehdä ihmeitä, läheskään kaikista ”mörisijöistä” ei tehdä laulajia kahdessa viikotunnissa. Erittäin monet opettajat saavat koko luokan aktivoitua yhtä hyvin, jopa paremmin, musiikillisen liikunnan, soittimien käytön ja musiikin kuuntelun avulla kuin yksinomaan laulamalla. Erkki Pohjola (PML 1967/2-3, 12).

1960-luvun lopun ja 1970-luvun alun kirjoituksista voi havaita tekniikan tulon osaksi arkipäivää. Teknisen kehityksen tulokset haluttiin entistä voimakkaammin valjastaa musiikinopetuksen avuksi. Roy Asplund (KMO 1970, 22-25) suositteli nauhurin, kieli-studion ja elokuvien käyttöä opetuksen havainnollistamisessa. Liisa Tenkku ja Ellen Urho (R 1971/5, 29-32) puolestaan esittelivät kouluradioiden toimintaa eri maissa ja Anna-Kaarina Kiviniemi (SMOL 1973, 17-20) Yleisradion kouluradiotarjontaa.

Kuten aiempinakin vuosina, useat kirjoittajat pitivät musiikin oppisisältöjä ja tavoitteidenasettelua koskevan kokonaissuunnittelun puuttumista suomalaisen musiikkikasvatuksen suurena ongelmana. Kansa- ja oppikoulut, musiikkioppilaitokset ja opettajankou-

lutus toimivat yhä erillään toisistaan. Asiaan kaipasivat korjausta kirjoituksissaan mm. Tapani Juvonen (KMO 1965, 17), Aimo Tammivuori (PML 1965/2, 5-6) ja Arvo Rääkönen (R 1966/1, 13). Musiikkiluokkatoiminnan vakiintuessa 1960-luvun lopulla myös niille kaivattiin valtakunnallisia tavoitteita. Tästä kirjoitti Kuopioon vuonna 1968 perustetun Suomen ensimmäisen musiikkilukion rehtori Heikki Halme viitaten Lahden musiikkiluokkien perustajaan Paavo Kiiskeen.

”Valtakunnankouluttaja Paavo Kiiski on useasti todennut musiikinopetuksen suurena ongelmana olevan jatkuvuuden puutteen, joka johtuu siitä, ettei ole ollut konkreettisesti määriteltyjä tavoitteita eri luokka-asteille. Sama jatkuvuuspulma pitäisi ratkaista tehostetun musiikinopetuksen osalta. Peruskoulun musiikkiluokille pitäisi kehittää luonnollinen jatko, esimerkiksi lukion musiikkilinjan tai erillisen musiikkilukion.” Heikki Halme (R 1973/8, 26).

Kokonaissuunnittelua peräänkuulutti myös Kouluhallituksen musiikin ylitarkastajaksi Olavi Pesosen jälkeen valittu Marja Linnala-Kekkonen⁶⁴, vaikka tunnustikin yhteisen tavoitteenasettelun ongelmat kirjoittaessaan 1970-luvun alussa uudistetusta lukion opetussuunnitelmasta.

”Taidekasvatusta on tarkasteltava kokonaisuutena esikoulusta korkeakoulutasolle saakka.” Marja Linnala-Kekkonen (SMOL 1972, 10).

”Lukion musiikin opetussuunnitelman laatinut työryhmä oli varsin tietoinen siitä, että lukion musiikin opetuksen tavoitteista on ollut paljon epätietoisuutta ja että monissa lukioissa musiikin opetuksen pääpaino on viimeisten vuosikymmenien aikana ollut lähinnä musiikin tiedollisen kehittämisen alueella. Tämä on aiheuttanut paljon luento-tyyppistä opetuksen järjestelyä ja vähentänyt lukion oppilaiden hallukkuutta osallistua opetukseen.” Marja Linnankivi (R 1973/5, 14).

Rondo-lehti puolestaan laajensi valtakunnallisen suunnittelun tarpeen kouluopetuksen ulkopuolellekin koskemaan koko suomalaista musiikkielämää:

”Emme voi puhua todellisesta musiikkikulttuurista ennenkuin:
- *musiikin ja musiikinopetuksen asema on koululaitoksen piirissä varmistettu*
- *on saatu aikaan musiikkioppikouluja musiikillisesti poikkeuksellisen lahjakkaita lapsia ja nuoria varten*
- *on luotu kestävät edellytykset maaseutukaupunkien musiikkiopistojen ja orkestereiden jatkuvalle ja tehokkaalle toiminnalle*
- *luovien ja esittävien taiteilijain työskentelymahdollisuudet on turvattu*
- *musiikkikasvatustyön parissa työskenteleviä arvostetaan ja tuetaan kaikin käytettävissä olevin keinoin*

⁶⁴ myöhemmin Marja Linnankivi

- musiikkivalistus ulotetaan koskemaan koko Suomen kansaa käyttäen hyväksi tiedotusvälineiden, oppilaitosten ja kirjastojen suomia mahdollisuuksia Näitten tavoitteiden saavuttaminen edellyttää myös musiikin kohdalla valtakunnansuunnittelua ja todella tehokkaita, aktiivisia toimenpiteitä.” Rondon pääkirjoitus 1965/6, 3.⁶⁵

Eräs musiikkikasvatuksen kokonaissuunnitteluun liittyvä ongelma oli vastuun jakaminen instrumenttiopetuksesta. Vielä 1960-luvun alkupuolella valtaosa kirjoittajista piti soitonopetusta koulun tehtävänä. Kuitenkin vuosikymmenen lopulla musiikkiopistoverkon laajetessa monet halusivat lisätä oppilaitosten välistä yhteistyötä ja osa kirjoittajista oli valmis antamaan instrumenttiopetuksen kokonaan opistojen hoidettavaksi.⁶⁶

”Personligen skulle jag tro att den kommunala musikundervisningens problem bäst skulle lösas genom samarbete mellan musikinstitutet och skolorna.” Erkki Pohjola (PML 1967/4, 12).

Alueellinen tasa-arvo ei kuitenkaan ollut vielä toteutunut eivätkä kaikki halukkaat päässeet musiikkiopistoihin. Ylitarkastaja Linnankivi näkikin koulussa annettavan soiton ryhmäopetuksen yhä perusteltavana asiana.

”Ainoa mahdollisuus on koulun musiikin opetuksen eriyttämisessä järjestää luokkaopetuksen lisäksi jousisoittimien, puhallinsoittimien jne. ryhmäopetusta, jossa oppilaiden lukumäärä voi olla korkeintaan 6 oppilasta. Vasta tällöin turvataan koulun musiikin opetuksen kannalta elintärkeiden eriyttämismuotojen kuten kuorojen, yhtyeiden ja orkestereiden toiminnan jatkuvuus. - - Musiikkiopistojen antama soitinopetus on ollut monilla paikkakunnilla tärkeä apu koulujen musiikin opetuksen eriyttämisessä, mutta musiikkioppilaitosverkosto ei kata koko maata. - - harrastuksensa mukaista musiikin opetusta haluavien lasten ja nuorten joukosta lähes puolet jää oppilaitosten antaman opetuksen ulkopuolelle. Näin ollen voidaan sanoa, että oppilaat ovat eriarvoisessa asemassa musiikin opetuksen saamiseen nähden sekä asuinpaikkansa että varallisuutensa vuoksi.” Marja Linnankivi (R 1973/4, 4-5).

7.3.3 Musiikki taideaineena – integrointia ja luovaa toimintaa

Kun 1960-luvun alussa kirjoituksissa pohdittiin ensisijaisesti käytännön musisointiin liittyviä kysymyksiä, alettiin 1960-luvun lopulla voimakkaasti korostaa musiikin merkitystä taideaineena. Aiheesta kirjoittaneen Tuula Kotilaisen (KMO 1965, 18-19) mukaan

⁶⁵ Pääkirjoituksen takana saattoi olla Rondon silloinen päätoimittaja Matti Rautio.

⁶⁶ Ks. luku 7.3.3.

musiikinopetus ei saanut jäädä pelkäksi musisoinniksi, vaan sen tuli luoda yhteyksiä muihin taiteisiin ja kasvattaa näin oppilaista ”kulttuuri-ihmisiä”, kuten myös Koulunuu-
distustoimikunta oli määritellyt. Kotilainen mielestä musiikin tuli linkittyä muuhun tai-
deopetukseen jo opettajankoulutuksessa. Vain siten integraatio voisi toteutua myös kou-
lun arjessa. Samalla kannalla olivat sittemmin myös Liisa Tenkku ja Ellen Urho:

*”Musiikinopettajien koulutukseen tulisi sisällyttää – ja on osittain jo niin tehtykin –
kuvataiteen, kirjallisuuden ja kulttuurihistorian kurssit. Samoin kuvaamataidon
opettajanvalmistukseen tulisi kuulua lyhyt musiikin kurssi sekä kaikkien yliopistos-
sa opiskelevien ja opettajiksi aikovien koulutukseen pakollinen esteettisten aineiden
kurssi. Muuten jäävät peruskoulun opetussuunnitelmakomitean ehdotukset yhteisis-
tä taidetunneista ja integroidun kokonaisilmäisun tunneista kauniiksi haaveiksi.”
Liisa Tenkku ja Ellen Urho (R 1971/6, 26).*

*”Mutta kuinka tämä (integraatio) voi tapahtua, jos opettaja on saanut pitkälle dif-
ferentioituneen koulutuksen.” Liisa Tenkku (R 1970/5, 22).*

Taideaineiden välinen yhteistoiminta korostui erityisesti 1960-luvun lopun ja 1970-
luvun alun kirjoituksissa. Kirjoittajat toivoivat, että peruskoulun tulo antaisi entistä suu-
remmat mahdollisuudet integroinnin toteuttamiseen. Ennustettiin jopa taideaineiden
rajojen murtumista.

*”Yhteiset perustekijät, väri, valo, rytmi, liike, tila, muoto ja dramatisointi liittävät
eri taiteen alat toisiinsa.” Heta Kauppinen (R 1973/3, 14).*

*”...taideaineiden jaottelu alkaa kiihtyvästi vanhentua. - - Pelättävissä on, että ny-
kyinen musiikin, kuvaamataidon ym. opetus jää edustamaan vain pieniä rajoitettuja
ja merkitykseltään kokonaisuuden kannalta vähentyviä alueita, joiden ulkopuo-
lella tapahtuu tämän ajan elinvoimaisin, kiinnostavin ja merkittävin kehitys.” Kari
Rydman (R 1969/5, 5).*

*”Konkreettisenä uudistuksena ehdotamme ns. ’yleisiä taidetunteja’.” Otto Donner
ja Atte Blom (R 1969/6, 5).*

Syvällinen integraation toteuttaminen edellytti kirjoittajien mukaan muutoksia opetus-
menetelmiin. Taidekasvatuksessa tuli pyrkiä kohti vapaata ilmaisua ja luovaa toimintaa.
Niillä tarkoitettiin oppilaan omista ilmaisutarpeista lähtevää luomisprosessia, jolle saa-
tettiin antaa raamit, mutta jonka sisältöä ei etukäteen voitu määrittää. Jukka Jarvola ku-
vasi vapaata ilmaisua ja luovaa toimintaa seuraavasti:

”Käsittääkseni se (vapaa ilmaisu ja luova toiminta) on mielikuvitusmaailman avautumista ihmiselle joko suoranaisesti musiikin avulla tai jossa musiikki on yksi osatekijä kokonaisilmaisua etsittäessä.” Jukka Jarvola (R 1971/5, 7).

Kirjoittajat rohkaisivat lukijoitaan ajattelemaan taideopetusta entistä kokonaisvaltaisemmin ja monipuolisemmin. Luovan toiminnan toteuttaminen käytännössä vaati heidän mukaansa vanhoista asenteista luopumista ja opetuksen tarkastelemista uudella tavalla.

”Koulussa opetetaan ennen kaikkea reprodusoimaan sitä mitä aikaisemmin on tuotettu, ja luova elementti puuttuu opetuksesta useimmiten. Jos emme edes näe oman oppiaineemme eri oppisisältöjen integroitumista omaksi kokonaisuudekseen, kuinka voisimme järjestää toimintaa joka edistäisi taideopetusta kokonaisuutena” Liisa Tenkku (R 1970/5, 22).

”Koulujen taidekasvatukseen sisältyy vanhastaan monenlaisia toimintamuotoja, kuten näytelmät, kuvaelmat, liikuntaesitykset, näyttelyt yms., jotka olisi mahdollista uusia kokonaisilmaisun pohjalta.” Heta Kauppinen (R 1973/3, 14).

Liisa Tenkku ja Ellen Urho kirjoittivat vuonna 1971 Rondon kuusiosaisen artikkelisarjan *Musiikin opetuksessa tapahtuu*, jossa he erittelivät edellisenä vuonna pidetyn ISME:n Moskovon kongressin antia. Luovaa toimintaa käsitelleessä neljännessä artikkelissaan (R 1971/4, 21-23) he painottivat tieteellisen tutkimuksen merkitystä musiikinopetuksen suunnittelun pohjana. Esikuviksi he nostivat USA:n ja Neuvostoliiton koulu laitokset, joissa kehityspsykologian tutkimukseen perustuva luova toiminta oli saanut keskeisen sijan. Omassa kirjoituksessaan musiikkipedagogista tutkimusta vaati myös Teuvo Väätäinen.

”Viime aikoina on meilläkin kuultu ja luettu kauniita sanoja siitä, miten suuri merkitys musiikilla on nuoren ihmisen persoonallisuuden kehitykselle, mutta ei ole päästy sanoista tekoihin. Neuvostoliitossa ja muissa maissa nämä puheet ovat elävää todellisuutta.” Liisa Tenkku ja Ellen Urho (R 1971/1, 24). (lihavointi alkuperäinen)

”... meidän tulisi nyt paneutua siihen tosiseikkaan ja toimintaan, joka johtaisi k i r e e l l i s e s t i aikaansaattavaan musiikinopetuksen pedagogiseen tutkimukseen. Ei enää riitä, että me pedagogit yritämme oman l u u l o m m e mukaisesti suunnitella opetusohjelmia. Meidän on tunnettava ensiksi l a p s i .” Teuvo Väätäinen (KMO 1970, 18). (harvennukset alkuperäiset)

Tenkun ja Urhon mukaan musiikinopetuksen hahmopsykologinen lähestymistapa oli tuonut Jacques-Dalcrozen pedagogiikan uudelleen kiinnostavaksi. Edistihän liikunnalli-

nen ilmaisu musiikillisten muutokokonaisuuksien hahmottamista. Sen sijaan Orffia kritisoitiin kokonaishahmon pilkkomisesta osiin, vaikka hänen pedagogiikkansa sisälsikin luovaa toimintaa esimerkiksi improvisoinnin muodossa.

*”Meillä yleisesti käytännössä olevien opetusmenetelmien – myös Orffin – mukaan lasten luontainen ensimmäinen intervalli on alaspäinen pieni terssi. Musiikin oppiminen on verrattavissa rakentamiseen, jossa palikoita liitetään toisiinsa. Ensin opitaan rytmiset ja melodiset alkusolut. **Hahmopsykologia on tuonut opetukseen toisen lähtökohdan. Kokonaisuus on enemmän kuin sen osien summa ja muuta kuin ulkoisen järjestyksen toteuttaminen. Opetuksessa lähdetään kokonaisuuksista eikä osista.**” Liisa Tenkku ja Ellen Urho (R 1971/4, 21-22).*(lihavointi alkuperäinen)

Luovaa toimintaa pidettiin asenteena, joka toteutuessaan muuttaisi musiikinopetuksen menetelmien lisäksi myös opetuksen tavoitteenasettelun. Koulun musiikinopetuksen tarkoitus ei luovan toiminnan kannattajien mukaan ollut ensisijaisesti musiikillisten taitojen opettaminen vaan oppilaan persoonan kokonaisvaltainen kehittäminen. Myös Rondo otti kantaa luovan toiminnan puolesta.

”- - taidekasvatuksella on sekä toiset tavoitteet että toisenlainen sisältö kuin muinoin ’laulutunneilla’. Nyt on kysymys luovuuden kehittämisestä, ihmisen persoonallisuuden vapauttamisesta ilmaisemaan itseään ja suorastaan terapiasta, joka näyttää muodostuvan yhä tärkeämmäksi tehtäväksi tässä poloisessa kilpailuyhteiskunnassa.” Rondon pääkirjoitus 1971/1, 2.⁶⁷

”- - taidekasvatuksen päätavoitteena tulee aina pitää taiteen harjoittamista, jolloin taideilmaisu merkitsee oppilaan senhetkistä luovaa toimintaa samalla kun se kehittää hänen vastaanottokykyään.” Marja Linnala-Kekkonen (SMOL 1972, 8).

”Mielestämme lapsen oman musiikillisen luomisen täytyy olla lähtökohta musiikki-toiminnalle.” Otto Donner ja Atte Blom (R 1969/6, 4).

Kun musiikkitaitojen harjoittamiseen keskittyneet opettajat halusivat eriyttää opetusta ja suunnata huomionsa musiikillisesti lahjakkaiden opetukseen, luovan toiminnan kannattajat painottivat koulun musiikkikasvatuksen koskevan kaikkia. Erityishuomio tuli kuitenkin antaa musiikillisesti heikommille oppilaille ja antaa siten myös heille mahdollisuus elämyksien kokemiseen musiikin keinoin. Luova toiminta saattoi myös kulkea käsi

⁶⁷ Pääkirjoituksen takana saattoi olla Rondon silloinen päätoimittaja Rainer Palas.

kädessä musiikin käsitteiden oppimisen ja musiikillisten taitojen harjoittamisen kans-
sa.⁶⁸

”Musiikillisesti lahjakkaiden oppilaiden tarpeet tulisi tyydyttää musiikkiopistoissa. Koulujen musiikinopettajien tulisi huolehtia ns. vähemmän musikaalisesti lahjakkaista oppilaista.” Jukka Jarvola (SMOL 1972, 20).

”Koska luovuus on asenne, voidaan taitojakin opettaa luovassa hengessä. Yleiseen oppivelvollisuuteen kuuluva musiikin opetus tähtää kuitenkin muuhun kuin huippujen kasvattamiseen.” Liisa Tenkku ja Ellen Urho (R 1971/4, 22).

*”Musiikin oppiminen käsitetään nykyisin entistä laajemmin. Opetus ei ala nuot-
tien piirtämisestä, ja nuottikirjoituksen hallinta on vasta eräs myöhemmän opis-
keluvaiheen tavoite. Ala-asteen musiikin opetuksen tavoitteena on affektiivisen
ja kognitiivisen alueen tasapainoiseen kehittämiseen liittyen musiikin peruskäsit-
teiden (esim. voimaan, nopeuteen, kestoon, tasoon, ja muotoon liittyvien käsittei-
den) opettaminen ja tutustuminen niihin mahdollisimman monin eri tavoin.
Näin voidaan opetuksessa säilyttää lapsen omaleimaisuus ja ilmaisukyky.” Liisa
Tenkku ja Ellen Urho (R 1971/4, 23) (lihavointi alkuperäinen)*

*”... elämys - - syntyy opettajan ja oppilaiden yhteistuloksena. Jos tuo tunne on mo-
lemminpuolinen, joka on saatu luovasta toiminnasta ja vapaasta ilmaisusta niin
hetki – ehkäpä ohikiitävä, koskaan ei paikalleen jäävä – on jumalallinen.” Jukka
Jarvola (R 1971/5, 44).*

Luova toiminta nähtiin vastavoimana teknistyvälle ja tehokkuutta vaativalle yhteiskun-
nalle, jonka palvelukseen myös koulun katsottiin siirtyneen teoriapainotteisuudessaan.
Musiikinopettajan tuli työssään asettua tätä kehitystä vastaan.

*”Ihmistä kehitetään ja kasvatetaan nykyisin kouluissa tehokkaaksi yksilöksi tekni-
seen yhteiskuntaan. Monet ihmisen luovuuden perustarpeet eivät tyydytetyksi
nykypäivän kouluissa, vaikka ne on otettu huomioon tulevan peruskoulun ja lukion
musiikinopetuksen tavoitteissa.” Jukka Jarvola (SMOL 1972, 20).*

⁶⁸ Luovaa toimintaa myös kritisoitiin liiasta elämyshakuisuudesta ja opetuksen epämääräisyydestä. Mm. Joonas Kokkonen totesi NMPU:n kongressissa 1967: ”Luovakin toiminta on kurinalaista työtä. - - Luovuuden nimissä lapselta ei saa riistää sitä onnen ja tyydytyksen tunnetta, jonka hän saa omaksumalla uusia asioita ja oppimalla niitä hallitsemaan. Luovuus ei saa olla vastakohta oppimiselle.” (Pohjola & Tuomisto 1992, 57-58.) Samalla linjalla oli Erkki Pohjola kirjoittaen Rondossa: ”Jotkut ovat sitä mieltä, että musiikin opetuksen ala-asteella tulisi olla yksinomaan elämyksien herättämistä, jolle myöhemmin esiin tuleva teoreettinen aines rakentuu. Kokemukseni mukaan nuotinluvun oppiminen sinänsä on lapselle elämys”. (R 1965/1, 19.)

7.3.4 Kohti monikulttuurista musiikkikasvatusta

Keskustelu eri musiikkityylien asemasta kouluopetuksessa jatkui kiivaana 1960-luvun jälkipuoliskolla. Kuten aiempinakin vuosina, kirjoittajat kantoivat huolta nuorison musiikkimausta ja -valinnoista. Kuitenkin perinteinen käsitys taidemusiikin ylivallasta alkoi kirjoitusten valossa murentua. Entistä useammin korostettiin, että musiikinopetuksen tuli kohdata nuorten oma musiikillinen todellisuus. Vasta kun oppilaiden luottamus oli saavutettu, heitä voitiin ohjata ennestään tuntemattomien musiikkityylien pariin.

”Musiikkikasvatuksen käyttövoimaksi sopii mikä musiikki hyvänsä. On lähdeittävä siitä, mistä nuoret pitävät, ei siitä, mistä me pidämme. On lähdeittävä siitä, mutta ei pysähdyttävä siihen. Kaikessa musiikissa, oli se mitä lajia tahansa, on laatueroja. Kaikentyyppisen musiikin avulla voidaan näin ollen kehittää sävelkorvaa ja edistää henkistä kasvua.” Olavi Pesonen (R 1967/3, 4).

On puhuttu ja kirjoitettu paljon siitä, miten opettajan tulisi varsinkin tässä vaikeassa vaiheessa (murrosiässä) oikealla tavalla lähestyä oppilaitaan, asettua heidän tasolleen ja yrittää oppia kuuntelemaan ja jopa tekemään sitä musiikkia, jonka he tuntevat omakseen. - - Lähestyttäessä oppilaita heidän omalla alueellaan on onnistumisen edellytyksenä kaikesta kosiskelusta vapaa asennoituminen.” Leena Joki (R 1969/1, 12).

Jyrkimmän kannan pop-musiikkia kohtaan otti akateemikko Joonas Kokkonen, jonka Suomen kulttuurirahaston neuvottelupäivillä pitämästä alustuksesta *Taiteen tekijät ja sen vastaanottajat* Rondo (1965/1, 10-12) julkaisi ydinkohdat. Kokkonen kritisoi esitelmässään voimakkaasti pop-kulttuurin elämyshakuisuutta ja näki sen vastakohtana taide-elämykselle. Hän myös vastusti kevyen musiikin ottamista musiikkituntien ohjelmaan.⁶⁹

”- - Beatles -yhtyeen ja Bachin messun tarjoaman elämyksen välillä on ainakin se periaatteellinen ero, että Bachin messu on elämyksen saamiseksi todella kuultava – Beatles-yhtyeen esitys ei taas näytä sitä lainkaan vaativan. – Tietysti myös tässä elämysvouhotuksessa on kysymys ajatusharhasta: elämyksen voimakkuus ei suinkaan ole ensisijainen arvon mitta, vaan primääristä on elämyksen laatu. - - Beatles-mania on tietysti sinänsä harmiton, pian ohi menevä ja nopeasti jollakin uudella manialla korvautuva ilmiö” Joonas Kokkonen (R 1965/1, 11-12).

Rondon pyynnöstä Kokkoselle vastasi nuori musiikintutkija Pekka Gronow, joka lähti kirjoituksessaan nuorten kokemusmaailmasta.

⁶⁹ Kokkoson alustus lienee ollut samansisältöinen kuin hänen Jyväskylän kulttuuripäivillä 1964 pitämänsä esitelmä, jota Aimo Moilanen lainasi Rondossa 1964/5. Ks. luku 7.2.4.

”Ensinnäkin voitaneen perustellusti väittää, että hyvät iskelmät ovat vähintään yhtä hyviä kuin se jänismusiikki, jota kouluissamme yleisesti harrastetaan. Tärkeintä on kuitenkin se, että nyky-yhteiskunnassa, halusimmepa sitä tai ei, käytännöllisesti katsoen jokainen lapsi on tutustunut iskelmämusiikkiin ja sitä myös arvostetaan toveripiirissä, hänen tärkeimmässä viiteryhmissään. Klassinen musiikki on tyyllillisesti niin erilaista, että hänellä ei ole mitään edellytyksiä nauttia siitä eikä edes halua pyrkiä tähän. Kuinka muuten voisimme murtaa tämän rajan kuin osoittamalla lapselle, että molemmat ovat musiikkia, etsimällä klassisesta musiikista piirteitä, joita pidetään arvokkaana myös hänen musiikillisessa arvojärjestelmässään? Mielestäni asia olisi tutkimisen arvoinen. Tuskin nykyinen kriisi siitä ainakaan paheni.” Pekka Gronow (R 1965/1, 13).

Myöhemmin Gronow palasi aiheeseen peilatussa vuonna 1967 ilmestynyttä peruskoulun musiikinopetuksen väliaikaista opetussuunnitelmaa Koulunuudistustoimikunnan vuotta aikaisemmin esittämiin yleisiin kasvatustavoitteisiin.

”Koko opetuksen sisältö joudutaan suuntaamaan eri lailla riippuen siitä, halutaanko afroamerikkalaisen musiikin leviämistä hidastaa ja ehkäistä, vai katsotaanko se osaksi nykyistä sivistyspääomaamme.” Pekka Gronow (R 1969/2, 11).

Gronowin mukaan kokeiluperskouluja varten laadittu opetussuunnitelma kertoi länsimaisen taidemusiikin olevan yhä opetuksen suunnittelun viitekehyksenä. Taidemusiikin ulkopuolisista musiikinlajeista mainittiin opetussuunnitelmassa ainoastaan kansanmusiikki ja jazz. Gronowin mielestä tämä osoitti opetussuunnitelman laatijoiden jälkeensä jääneisyyttä. Nuorison todellisia musiikkimieltymyksiä ei hänen mukaansa otettu opetussuunnitelmassa huomioon ja koulun musiikinopetus etäännyttiin näin ympäröivästä todellisuudesta. (R 1969/2, 10.)

”... musiikkikulttuurimme on parhaillaan suuressa muutosvaiheessa. Joukkotiedotusvälineiden kehitys ja monet muut vielä selvittämättömät seikat ovat aikaansaaneet sen, että vuosisadan alusta lähtien afroamerikkalainen musiikki on nopeasti levinnyt Eurooppaan ja osittain syrjäyttänyt eurooppalaisen perinteen. - - varsin huomattava osa nuorisosta ja osa vanhemmistakin ikäluokista on omaksunut afroamerikkalaisen musiikin: paikoitellen se on jopa hallitsevana musiikin lajina. - - komitea ei näytä tietävän, että jazz on nuorison keskuudessa vain pienen vähemmistöryhmän erikoisharrastus. Esimerkiksi eräässä parhaillaan tekeillä olevassa nuorisotutkimuksessa tuli esiin vain muutama prosentti jazzinharrastajia, kun taas rock and rollin, bluesin, soulin jne. harrastus oli erittäin yleistä.” Pekka Gronow (R 1969/2, 10-11).

Peruskoulun väliaikainen opetussuunnitelma lienee heijastellut myös tutkimusaineistossa 1960-luvun alkupuolella ja puolivälissä ilmenneitä kantoja.⁷⁰ Länsimaisen taidemusiikin ulkopuolisista tyyleistä jazz ja kansanmusiikki saavuttivat kirjoittajien enemmistön silmissä ensimmäisinä salonkikelpoisuuden koulujen musiikkitunneille.

Vaikka myötämielisyys taidemusiikin ulkopuolisille tyyleille lisääntyikin vähitellen, musiikinopettajien koulutus - ja sen myötä tietoisuus - kevyestä musiikista ei monien mielestä millään tavoin riittänyt vastaamaan ajan vaatimuksia. Tämä nähtiin jopa uhkana musiikinopetuksen tulevaisuudelle.

” - - musiikinopettajaksi valmistuvalta puuttuu kaikki kosketus - - erilaisiin jazz- ja popmusiikin ilmiöihin - -.” Klaus Järvinen Rondon lainaamana (R 1970/2, 25).

”Saattaa olla, että me, (SMOL:n) talvipäivien ’jazzesittelijät’, emme olleet valmistautuneet tehtäväämme parhaalla mahdollisella tavalla. - - Lähdimme siitä ilmeisen virheelliseksi osoittautuneesta olettamuksesta, että jazz musiikkina olisi ollut yleisöllemme edes jossain määrin tuttua.” Matti Koskiala (R 1970/2, 23).

”Jos tuloksena on musiikinopetus, joka ei kiinnosta oppilaita, ihmetellään missä on vika, ja sen jälkeen aletaan epäillä koko musiikinopetuksen tarpeellisuutta.” Ippo Saastamoinen (R 1969/4, 4).

Kun 1960-luvun alkupuolella monille kirjoittajille riitti iskelmistä keskusteleminen ja jazz-musiikin kuuntelu oppitunneilla, vuosina 1965-1973 alettiin pohtia, miten kevyttä musiikkia voitaisiin käyttää konkreettisemmin koulutyössä. Artikkelillaan *Opettaja, kerro meille soulista* keskusteluun osallistunut Ippo Saastamoinen piti tärkeänä mm. pop- ja jazz-musiikin analysointia sekä transkriptioiden kirjoittamista. Hänen mukaansa aloitteleville soittajille tuli lisäksi antaa mahdollisuus ”jammata” koulujazz- ja -pop-konserteissa kokeneiden muusikoiden kanssa ”mikäli riittäviä edellytyksiä ja tasoa on”. (R 1969/4, 4-7.) Jazz-muusikko Matti Koskiala puolestaan kertoi toteuttamistaan koulukonserteista (R 1968/5-6, 17). Tutkimusaineistosta ei kuitenkaan löytynyt ehdotusta populaarimusiikin käyttämisestä luokkaopetuksessa tapahtuvassa yhteismusisoinnissa.

”Pop on tosiasia. Miksi emme tekisi sitä yhä paremmin. Jos meillä pelkän itseopiskelun tuloksena jo on kansainvälistä mainetta saavuttaneita nimiä, niin mitä pätevä

⁷⁰ Vuoden 1966 KMO:n vuosikirjan mukaan opetussuunnitelmakomiteaan nimettiin musiikin edustajaksi musiikinopettaja Urpo Jokinen. Lisäksi asetettiin asiantuntijakomitea, jossa työskentelivät ylitarkastaja Olavi Pesonen, lehtori Eero Polas ja maisteri Kyllikki Röman. (KMO 1966, 22.) Opetussuunnitelman laatijoista Pesonen ja Jokinen esiintyvät myös tutkimusaineistossa ahkerina kirjoittajina.

pohjakoulutus voisikaan saada aikaan. Jo alkeisasteella tarvitsemme musiikillisen kokonaiskuvan, jossa klassisella musiikilla ei ole ehdotonta hegemoniaa, jossa pop-linjan 'viihdemuusikkokin' on alansa ammattilainen.” Ilpo Saastamoinen (R 1969/4, 6).

”Kevyen musiikin asema musiikinopetuksessa on edelleen hämärän peitossa. Usein keskusteluissa saa sen käsityksen, että klassinen musiikki kärsii arvon menetyksen, jos kevyt musiikki saisi tilaa opetusohjelmassa. Emme voi sulkea silmiämme siltä tosiseikalta, että nuorison harrastus voimakkaana suuntautuu tähän musiikkiin. Jazzin ja populaarimusiikin haittavaikutuksista ei tarvinne keskustella. Pulman muodostaa iskelmä, sen asema musiikinopetuksessa, sekä miten kevyttä musiikkia pitää opettaa. Maassamme toimii erittäin taitava kevyen musiikin ammattikunta, säveltäjiä, sovittajia ja muusikoita. Tämä reservi on toistaiseksi jätetty melkein kokonaan käyttämättä.” Roy Asplund (KMO 1970, 24).

Ainoa tutkimusaineistossa esiintynyt esimerkki pop-musiikista yhteismusisoinnissa oli Rondo-lehdessä (1970/2, 25) ilmestynyt lyhyt artikkeli *Oulunkylässä soi soul*.⁷¹ Siinä haastateltiin kouluunsa big bändin perustanutta musiikinopettaja Klaus Järvistä. Lehti luonnehti Oulunkylän yhteiskoulun toimintaa ”poikkeukselliseksi ilmiöksi suomalaisessa koulumusiikissa”. Haastattelussa Klaus Järvinen kertoi, että koululla oli iltamia ja muita tilaisuuksia järjestämällä kerätty varat mm. rumpujen ja vahvistimien hankintaan. Big bändin lisäksi koulussa toimi myös klassista musiikkia soittavia kamariyhtyeitä ja sinfoniaorkesteri.

Järvisen lisäksi bändisoittoon viittasi tutkimusaineistossa ainoastaan Urpo Jokinen kertoessaan Otaniemessä vuonna 1967 pidetyn NMPU:n kongressin vieraille kokeiluperuskoulun opetussuunnitelman suunnittelusta.⁷²

”Då jag bl. a. i samband med förslaget om periodiskt genomförda specialkurser presenterade ackompanjemangkurser – som kan genomföras t. ex. på basen av bandy-tanken som någonslags varmans ackompanjemanglära genom att som instrument begagna piano, gitarr, kontrabas och trumma – då nickade också professorerna instämmande. Det liv som omger oss bör även återspeglas i skolan -” Urpo Jokinen (PML 1967/4, 10).

⁷¹ Klaus Järvisen haastattelijasta ei ole mainittua Rondo-lehdessä. Haastattelusta lienee vastannut Rondon toimitus.

⁷² Bändisoitto mainittiin sekä peruskoulun opetussuunnitelman kokeilu- että lopullisessa versiossa musiikin erityiskurssien kohdalla, kokeiluversiossa Säestyskurssin (KMO 1968, 11) ja vuoden 1970 varsinaisessa opetussuunnitelmassa Pop-musiikin kurssin nimellä (Komiteanmietintö 1970: A5, 276). Pakollisen musiikin opetuksessa bändisoittoa ei mainittu kummassakaan opetussuunnitelmassa.

Pop-musiikin siivittämänä uutena ajatuksena voitaneen pitää kitaran nousemista kirjoituksissa koulusoitinten joukkoon. Rehtori Pentti Paalanen mainitsi, että Kuopion musiikkilukiossa kitaraa käytettiin soitinopin opetuksessa ja jokaiselta oppilaalta edellytettiin soittimen alkeiden hallintaa (PML 1969/5-6, 6-7; KMO 1970, 20). Myös Mauri Mustonen (KMO 1970, 26-27) suositteli kitaraa opetussoittimeksi kehottaen opettajia aloittamaan soitinsoitosta ja jatkamaan siitä klassiseen musiikkiin. Kitaransoitonopettaja Tapio Pakkala (R 1973/4, 16) puolestaan kertoi Turun Suomalaiseen Yhteiskouluun vuonna 1971 perustetuista kitararyhmistä ja Klaus Järvinen oli valmis liittämään kitaransoiton musiikinopettajan koulutukseen.

”Nykynuorten musiikkiharrastusten suuntautumista ajatellen pidän jopa kitaransoiton hallitsemista opettajalle tärkeämpää kuin pianonsoiton.” Klaus Järvinen Rondon haastattelemana (R 1970/2, 25).

Toinen pop-musiikkilähtöinen uusi ajatus oli Ilpo Saastamoisen esittämä ”kevyen musiikin merkintätapa” (R 1969/4, 6), jolla hän lienee tarkoittanut reaalisointujen käyttöä nuottikirjoituksessa. Kirjoituksessaan (R 1969/4, 4-7) Saastamoinen jatkoi perinteisen musiikinopetuksen kritisointia laajentaen näkökulmaa myös afroamerikkalaisen musiikin ulkopuolelle.⁷³

”... musiikkikasvatus ummistaa silmänsä kevyelle musiikille syyllistyen suorastaan yksipuolisuudesta johtuvaan tietämättömyyteen, tietämättömyyteen populaarimusiikista, eliittipopista tai jazzista, puhumattakaan muista musiikkikulttuureista kuten tiibetiläisestä munkkilaulusta, Bali-saarten noitayömusiikista, intialaisista ragoista yms., joiden olemassaolo ei häiritse käsitystä yhteisestä kulttuuriperinnöstämme, eurooppalaisesta musiikista, joka on ainoa oikea ja suurin.” Ilpo Saastamoinen (R 1969/4, 4).

Musiikinopetuksen Eurooppa-keskeisyyden myönsi myös ylitarkastaja Marja Linnankivi kirjoittaessaan musiikinopetuksesta osana peruskoulun ja lukion kansainvälisyyskasvatusta (R 1972/5, 24-29; R 1972/6, 14-16, 21-22).

”Vaikka aina korostetaan, että musiikki on ainoa todellinen kansainvälinen kieli, on musiikin opetukseen valittu aines varsin usein jäänyt joko pelkästään Eurooppakeskeiseksi tai siihen on tuotu mukaan vain esim. afroamerikkalaista ainesta. Sama piirre on ollut havaittavissa musiikin tiedollisen ja taidollisen aineksen toteutta-

⁷³ Saastamoisen lisäksi Euroopan ulkopuolisia musiikkikulttuureja käsittelivät kirjoituksissaan Pekka Gronow (R 1969/2, 10) peruskoulun väliaikaisen opetussuunnitelman ja Teuvo Väätäinen (KMO 1970, 17-18) Steiner-koulun musiikinopetuksen yhteydessä.

misvaiheessa: oppilaat ovat saaneet tietoja esim. Kiinan ja Japanin musiikista, mutta heiltä on usein puuttunut mahdollisuus harjoittaa itse soittimin tai laulaen näiden maiden musiikkia.” Marja Linnankivi (R 1972/5, 27).

Linnankivi piti tärkeänä, että vieraisiin musiikkikulttuureihin alettaisiin tutustua jo peruskoulun ensimmäisillä luokilla. Opetuksen tuli hänen mukaansa olla mahdollisimman käytännönläheistä ja tapahtua erilaisten projektien muodossa. Musiikkia tuli mahdollisuuksien mukaan integroida muihin kouluaineisiin.

Euroopan ulkopuolisten musiikkikulttuurien lisäksi tutkimusaineistosta oli nähtävissä kiinnostuksen viriäminen suomalaista kansanmusiikkia kohtaan. Konkreettiset ehdotukset jäivät kuitenkin varsin vähäisiksi.

”Kansanmusiikin opetus ja viljely tarjoavat lisäksi tärkeän kanavan kansainvälisyyskasvatuksessa. Seminaareissa on todettu edelleen, että vaikka POPS tarjoaa mahdollisuuksia kansan- ja kansanomaisen musiikin opetukselle, ei kansanmusiikilla ole riittävää osuutta itse opetussuunnitelmissa. Samoin on lisäksi voitu todeta, että opettajien koulutuksessa ei ole kiinnitetty riittävästi huomiota kansanmusiikin opetuksessa tarvittavien tietojen ja taitojen antamiseen. Mainittujen epäkohtien ilmenemiseen on ollut syynä sekin, että oppimateriaali puuttuu lähes kokonaan eikä käytettävissä olevasta aineistosta ole riittävästi tietoa. Eero Polas (SMOL 1973, 10).

”... missä viipyvät modernit suomalaiset lapsikuoroille ja koulusoitinyhdyille sopivat kansanmusiikkisovitukset.” Liisa Tenkku ja Ellen Urho (R 1971/5, 30).

7.3.5 Yhteenveto vuosista 1965-1973

Tutkimusaineistoni valossa 1960-luvun alussa alkanut suomalaista musiikinopetusta uudistava suuntaus vakiintui ja voimistui vuosina 1965-1973. Uudistushalukkuutta lisäsi käynnissä ollut peruskoulu-uudistus, jonka myötä jo aiempina vuosina esitetyt ajatukset haluttiin myös kirjata uuteen opetussuunnitelmaan. Vaikka peruskoulun opetussuunnitelma lieneekin sisällöllisesti vastannut kirjoittajien enemmistön näkemyksiä, eivät uudessa koulumuodossa musiikille annetut tuntimäärät vastanneet musiikkipiirien tavoitteita. Yleisesti esitetty toive saada musiikki pakolliseksi koko peruskoulun ajaksi ei toteutunut. Lisäksi aineenopettajien käyttö ala-asteella jäi kunkin kunnan omaan päätätävänsä. Peruskoulu-uudistuksen lopputulosta käsitellessä kirjoituksia leimasikin pettymys: epävarmuus musiikinopetuksen tulevaisuudesta jatkui edelleen.

Peruskoulun ohella vuosien 1965-1973 keskeiseksi keskustelunaiheeksi nousi musiikinopetuksen musiikkivalinnat. Tutkimusaineiston valossa maamme musiikkikasvatuspiirit näyttivät reagoineen suhteellisen hitaasti populaarimusiikin suosion nousuun nuorison keskuudessa. 1960-luvun loppupuolella kirjoittajien aiempi torjuva asenne näytti vaihtuvan varovaiseksi hyväksynnäksi, ensin jazzin ja kansanmusiikin osalta ja 1970-luvun taitteesta lähtien myös populaarimusiikkia ja etnisiä musiikkikulttuureita kohtaan. Kirjoittajat olivat kuitenkin epätietoisia siitä, millä tavoin pop-musiikkia voisi käytännössä hyödyntää kouluopetuksessa. Opettajien pop-, jazz- ja kansanmusiikin tuntemusta pidettiin puutteellisena ja näiden tyylien käytänteiden hallintaa olemattomana. Kevyen musiikin soittamisesta ja laulamisesta kouluopetuksessa löytyi tutkimusaineistosta vain kaksi mainintaa. Leena Joki kertoi Pienessä Musiikkilehdessä (1969/1, 12-13) Munkkiniemen yhteiskoulun kuoron kanssa toteuttamastaan jazz-messusta. Rondo-lehdessä (1970/2, 25) puolestaan haastateltiin Oulunkylän yhteiskouluun big bandin perustanutta Klaus Järvistä ja uutisoitiin orkesterin esiintymismatka ISME:n Moskovan kongressiin. Molemmat kuvaukset liittyivät vapaaehtoiseen musiikinopetukseen, joka tutkimusaineiston valossa näytti tuolloin toimivan myös eräänlaisena uusien menetelmien ja opetusaiheiden kokeilukenttänä.

Vaikka musiikin asema yhteisenä kouluaineena ei peruskoulu-uudistuksessa kohenunutkaan, merkitsi 1960-luvun loppu edistysaskeleita eriytetyn musiikinopetuksen alueella. Musiikkiluokkatoiminnan vakiintuminen loi monilla paikkakunnilla edellytyksiä korkeatasoiselle musiikkityölle. Tutkimusaineistossa eriytetty musiikinopetus saikin laajaa kannatusta. Kuitenkin vastapainoksi eriytetyn musiikinopetuksen idealle nousi 1970-luvun taitteessa ajatus luovasta toiminnasta musiikinopetuksen pohjana. Kun eriytetyssä musiikinopetuksessa paneuduttiin soitto- ja laulutaidon kartuttamiseen, luova toiminta tähtäsi ihmisen persoonan kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Uusi tavoitteenasettelu kyseenalaisti myös eriyttämisen idean ja siirsi koulun musiikinopetuksen painopisteen lahjakkaiden kasvatuksesta heikompien ohjaamiseen. Kiinteät oppiaineiden rajat eivät myöskään sopineet luovan toiminnan ideaan, vaan oppilaan persoonallisuuden kehittäminen edellytti aineiden välistä integraatiota.

Kevyt musiikki, luova toiminta sekä vapaaehtoinen musiikinopetus toivat musiikinopettajalle uudenlaisia haasteita. Kirjoittajat olivat yksimielisiä siitä, ettei ala-asteen luokan-

opettajakoulutus antanut riittäviä valmiuksia nykyaikaisen musiikinopetuksen toteuttamiseen. Myöskään musiikinopettaja ei vastaisuudessa pystyisi enää hallitsemaan koko alansa laajenevaa kenttää. Keskeisiksi asioiksi aineenhallinnan kannalta nousisivat uuden tiedon hankkiminen ja erikoistuminen.

”Musiikin aineopettajalta odotetaan nimenomaan aineensa hyvää hallintaa. Hyvän laulu- ja pianonsoittotaidon lisäksi hän tarvitsee työssään orkesterisoittimen soittotaitoa sekä myös nokkahuilun ja kitaran soiton alkeiden tuntemusta. Häneltä odotetaan, että hän aineopettajana pystyy organisoimaan ja hyvin hoitamaan koulun kuoro- ja orkesteritoiminnan. Hänen tulee siis olla melkoinen allaround-muusikko, mutta hänellä tulee olla myös oma erikoisala.” Liisa Tenkku ja Ellen Urho (R 1971/6, 25).

”Musiikinopettajan tulee tuntea musiikkipedagogista kirjallisuutta ja musiikkipedagogisen tutkimuksen metodeja. Hänet tulee kouluttaa niin, että hän pystyy tulevaisuudessa etsimään uutta tietoa ja että hän osaa myös sovelluttaa sitä omaan työhönsä.” Ellen Urho (SMOL 1972, 13).

”- opettajankoulutuksessa on havaittu välttämättömäksi siirtyä erikoistumiseen syystä, että musiikin yleisopettaja ei voi hallita musiikin opetuksen koko aluetta.” Marja Linnala-Kekkonen (R 1972/1-2, 35).

7.4 Yhteenveto vuosista 1952-1973

Olen tiivistänyt tutkimusaineistossa esiintyneet keskeisimmät aiheet ja niihin liittyvät huomioni oheiseen taulukkoon. Apuna käytin Lehtipuun (2003, 62-64) vuosilta 1952-1970 kokoamaan kronologiaa. Lehtipuun tavoin myös oma kronologiani on suuntaa antava ja kertoo musiikkikasvatuksen murrosvaiheesta ainoastaan käyttämäni tutkimusaineiston valossa. Se tarjonnee kuitenkin viitteitä tuleville ajankohtaa käsitteleville tutkimuksille.

Taulukko 1. Tutkimusaineiston kronologinen tarkastelu vuosilta 1952-1973.

Vuosi	Tapahtumia	Tutkimusaineiston keskeisimmät aiheet ja niihin liittyvät huomiot
1952	<ul style="list-style-type: none"> • SLY:n ensimmäinen vuosikirja ilmestyy • Kansakoulun uusi opetussuunnitelma valmistuu 	<ul style="list-style-type: none"> • SLY:n lähtökohdat julkaisutoiminnalle: tiedonvälityksen tarve ja laulunopetuksen aseman parantaminen. • Laulujen opettelu osa yleissivistystä: SLY:n laulumerkit opetuksen tueksi.
1953	<ul style="list-style-type: none"> • Arvo Vainio perustaa Klemetti-opiston 	<ul style="list-style-type: none"> • Martti Hela kannustaa opettajia nuottilaulun ja musiikkiopin opettamiseen.
1954	<ul style="list-style-type: none"> • Orffin "Musik für Kinder" ilmestyy 	<ul style="list-style-type: none"> • Nuottilaulun metodiikkaa käsitellään edelleen, apuna suomalaiset kansanlaulut. • Suominen: soittimien käyttö laulutunneilla toivottavaa, mutta vaikeaa materiaali-pulan vuoksi.
1955	<ul style="list-style-type: none"> • NMPU:n kongressi Helsingissä • SMOL:n aloite valtioneuvostolle musiikkiolojen selvityskomitean perustamiseksi 	<ul style="list-style-type: none"> • Maija Hellqvist-Väänänen esittelee tyttönorssiin tarkoitetun 9-vuotisen opetusmetodinsa. Tyttökouluissa musiikki oli pakollinen koko koulujan. • Cederlöf esittelee opetusmetodinsa kansakouluun: Musiikinteorian opetus on mahdollista jo alaluokilla, kunhan se yhdistetään käytännön musisointiin. Positiivisia kokemuksia nokkahuilun käytöstä.
1956	<ul style="list-style-type: none"> • Klemetti-opistossa järjestetään ensimmäiset musiikkipedagogiset kurssit 	<ul style="list-style-type: none"> • Suominen ja Vainio: soittimet havainnollistamaan musiikkiopin opetusta. • Arvo Vainio kirjoittaa Orff-soittimista, ei kuitenkaan esitele metodia.
1957	<ul style="list-style-type: none"> • Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosasto perustetaan 	<ul style="list-style-type: none"> • Väänänen: Musiikki mekanisoituu ja harrastus vähenee, opettajien taisteltava jazzia ja tanssimusiikkia vastaan. • Urho esittelee Orff-metodin.
1958	<ul style="list-style-type: none"> • SLY:n vuosikirjaa ei ilmestynyt 	
1959	<ul style="list-style-type: none"> • Suomen Laulunopettajain Yhdistys 50 vuotta: nimenmuutos Koulun Musiikinopettajat r.y.:ksi • Olavi Pesonen Kouluhallituksen musiikintarkastajaksi • Rudolf Schoch luennoimassa musiikkikasvatuksesta 	<ul style="list-style-type: none"> • Taneli Kuusisto: Musiikinopetuksessa kaksi puolta: käytännön musisointi ja taiteen tarkastelu. Molempia harjoitettava. • Olavi Pesonen painottaa kuuntelukasvatuksen merkitystä. • Helsingin Normaalilyseon musiikkikerhossa jazzkonsertteja.
1960		<ul style="list-style-type: none"> • Pesonen: Musiikinopetusta ei voi perustaa laulun varaan, koska laulu on vaikeampaa kuin soitto. "Oppiaineen yleisnimitys on mielestäni oleva musiikki." • Rautio esittelee ajatuksiaan rytmikasvatuksesta ja Jacques-Dalcrozen perusideoista. • Schoch: Musiikkiopin opetuksessa lähdettävä kokonaisuudesta, ei yksittäisistä osatekijöistä. • Urho kirjoittaa musiikin lukutaidon opettamisesta alaluokilla: musiikkia harjoitettava ensin käytännössä, vasta sitten tutustutaan merkintätapoihin.
1961	<ul style="list-style-type: none"> • Pieni Musiikkilehti aloittaa toimintansa • Ensimmäiset musiikkiluokkakokeilut Alppilan yhteislyseossa ja Töölön kan- 	<ul style="list-style-type: none"> • Holva: kouluorkesteritoiminta saatava käyntiin. Nuotinlukutaito musiikinopetuksen yleiseksi tavoitteeksi.

	<p>sakoulussa</p> <ul style="list-style-type: none"> • ISME:n kongressi Wienissä (esittelyssä Orff-pedagogiikka) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pukkila: laulamissa kevyempään äänenmuodostukseen. • Cederlöf suosittelee Orff-soitinten käyttöä. Tosin metodin suomalainen sovellus puuttuu.
1962	<ul style="list-style-type: none"> • “Operaatio nokkahuilu” käynnistyy 	<ul style="list-style-type: none"> • KMO: Musiikinopettajien pätevyysvaatimuksia tarkistettava. Pohjakoulutukseksi saatava ylioppilastutkinto. • Musiikinopetuksen eriyttäminen keskustelussa: lahjakkaiden opetus turvattava musiikkikansa- ja -oppikouluilla, vapaaehtoista musiikinopetusta lisättävä, orkesterisoitinten opetusta kouluihin, Orff-orkestereista edettävä kouluorkestereihin.
1963	<ul style="list-style-type: none"> • Rondo aloittaa toimintansa 	<ul style="list-style-type: none"> • KMO: Soitonopettajan virkoja kansa- ja oppikouluihin. • Musiikinkuuntelun merkitys lisääntyy. Rautio esittelee kuuntelukasvatuksen metodiikkaa.
1964	<ul style="list-style-type: none"> • ISME:n kongressi Budapestissa (esittelyssä Kodály-pedagogiikka) • Koulumusiikin käsikirja ilmestyy • Musica-sarjan ensimmäinen kirja Piiri pieni pyörii ilmestyy 	<ul style="list-style-type: none"> • KMO: oppikoulujen musiikinopettajan virkaa hoitavista 40% epäpäteviä. • Simola: musiikkiliikunta osaksi musiikinopetusta. • Kiista Orff-soittimista: PML puolustaa voimakkaasti koulusoitinten käyttöä. • Cederlöf, Rautio ja Sonninen: ”Koulumusiikin kehitys pysähtynyt”. Tehokkaita toimenpiteitä tarvitaan, jotta uudistukset toteutuisivat käytännössä. • Ongelmana musiikkielämän koordinoimattomuus: kokonaissuunnittelua tarvitaan. • Rondo: Alppila, SYK, Jousenkaari ja Tapiola esimerkkeinä kokeellisesta musiikkikasvatuksesta. • Rondossa käydään kiistaa iskelmistä koulukäytössä. • Rydmanin 18 teesiä: jako hyvään ja huonoon musiikkiin kulkee pystysuorasti kaikkien musiikinlajien läpi. • Melakoski: jazz ei enää ole kevyttä musiikkia. • Tenkku: ”Musiikki on liikettä”. Lapsessa piilevät luovat kyvyt käyttöön.
1965	<ul style="list-style-type: none"> • “Operaatio kotimusiikki” käynnistyy. Tavoitteena musiikkiharrastuksen lisääminen kodeissa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kotilainen: musiikki on taideaine, ei pelkkää musisointia. • Kokkonen: Beatles-villitys ohimenevä ilmiö, ei kevyttä musiikkia kouluopetukseen.
1966	<ul style="list-style-type: none"> • Musiikkiluokkatoiminta virallistuu: ensimmäiset musiikkiluokat perustetaan Lahteen • Koulunuudistustoimikunnan ehdotus: musiikki pakollista vain peruskoulun ala-asteella 	<ul style="list-style-type: none"> • Jokinen: musiikinopettajien koulutusta uudistettava. Tarvitaan puoliaineopettajia ja musiikinopettajille kahden aineen pätevyys. • Musiikkipiirien vetoisuus peruskoulun musiikinopetuksen puolesta.
1967	<ul style="list-style-type: none"> • NMPU:n kongressi Otaniemessä • Peruskoulun kokeiluopetus suunnitelma ilmestyy: musiikki pakollinen kaikilla luokka-asteilla 	<ul style="list-style-type: none"> • Pohjola: Unkarilaista musiikinopetusta ei voi suoraan soveltaa Suomeen. • Ensimmäinen viittaus bändisoittoon: Jokisen esittämä säestyskurssi perus-

	<ul style="list-style-type: none"> • Musiikkiluokat Tapiolaan 	<p>koulun valinnaiseen musiikkiin.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palas: luokanopettajien musiikkikoulutus puutteellista.
1968	<ul style="list-style-type: none"> • Kuopion musiikkilukio aloittaa toimintansa • Eduskunnan puitelaki: Ruotsi pakolliseksi, taideaineita vähennetään kokeiluperuskouluissa 	<ul style="list-style-type: none"> • KMO toteaa positiivisen kehityksen: Musiikkiluokkia perustetaan ja musiikinopetus lisääntyy yksityiskouluissa. • Matti Koskiala kertoo Rondo-lehdessä kouluissa pitämistään jazzkonserteista.
1969	<ul style="list-style-type: none"> • KMO 60 vuotta 	<ul style="list-style-type: none"> • Julkilausuma taidekasvatuksesta: jokaisella on oikeus taiteeseen, taideaineiden osuus turvattava peruskoulussa. • Rondo: Taide kuuluu kaikille. • Joki kertoo koulussaan toteutetusta jazzmessusta: opettajien jazz-ennakkoluulot aiheettomia. • Gronow: huomattava osa nuorista on omaksunut afroamerikkalaisen musiikin. • Rydman: taideaineiden jaottelu vanhentunut. • Donner ja Blom: musiikinopetuksessa siirryttävä jäljittelystä luovaan toimintaan.
1970	<ul style="list-style-type: none"> • Peruskoulun opetussuunnitelma ilmestyy: musiikki pakollinen ala-asteella, yläasteelle vain yksi pakollinen tunti. • ISME:n kongressi Moskovassa, mukana mm. Oulunkylän yhteiskoulun big band • Ellen Urhosta Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosaston johtaja 	<ul style="list-style-type: none"> • Asplund: musiikinopetusta havainnollistettava. Nauhuri ja elokuvat koulutunneille. • Mauri Mustonen esittelee kitaran opetussoittimena. • Järvinen: musiikinopettajilta puuttuu kosketus kevyeen musiikkiin. • Tenkku esittelee toteuttamaansa taideopetuksen integrointia.
1971		<ul style="list-style-type: none"> • Jokinen: musiikinopettajien käyttö ala-asteella kiinni kuntien hyväntahtoisuudesta. On syytä olla huolissaan musiikin asemasta lukiossa. • Tenkku ja Urho esittelevät Rondossa ISME:n kongressin antia: Teemoina esikouluikäisten musiikinopetus, luova toiminta, kansanmusiikki, pop-musiikki, opettajien koulutus ja kouluradiotoiminta • Jarvola: vapaalle ilmaisulle ja luovalle toiminnalle enemmän sijaa opetuksessa
1972	<ul style="list-style-type: none"> • Ensimmäiset peruskoulut aloittavat toimintansa • Musiikinopettajan vuosikirjan julkaiseminen KMO:lta SMOL:lle 	<ul style="list-style-type: none"> • Linnala-Kekkonen: taidekasvatuksen tavoitteena oppilaan persoonallisuuden kehittäminen luovan toiminnan keinoin. • Urho ja Linnala-Kekkonen: musiikinopettajan työ entistä vaativampaa, täydennyskoulutusta ja koulutuksen koordinoitua tarvitaan. • Linnala-Kekkonen: musiikki osaksi koulujen kansainvälisyyskasvatusta.
1973	<ul style="list-style-type: none"> • Lukion uusi opetussuunnitelma ilmestyy 	<ul style="list-style-type: none"> • Polas: Kansanmusiikkia kouluihin. • Linnankivi: Vapaaehtoinen musiikinopetus turvattava opetussuunnitelmia uudistettaessa. • Linnankivi esittelee lukion uuden opetussuunnitelman: musiikin osuus jäi yllättävän vähäiseksi kouluviikon lyhentyessä.

8 Tutkimusaineiston läpileikkaus: keskustelun ydinalueet

Tutkimusongelmien ohjaamana tarkastelen aineistoa seuraavaksi kolmesta eri näkökulmasta. Ensin käsittelen musiikinopetuksen ja –opettajien asemaa vuosien 1952-1973 koulutuspoliittisten kuohujen keskellä. Siinä pyrin pohtimaan aineistossa käytyä peruskoulu keskustelua sen lähtökohdista ja lopputuloksista käsin. Tämän jälkeen hahmotteen, millä tavoin kirjoittajien ajatukset oppilaasta kehittyivät oppisisältöjen ja opetusmenetelmien uudistuessa. Lopuksi käsittelen kirjoittajien musiikinopetukselle asettamia tavoitteita ja päämääriä.

8.1 Peruskoulu-uudistus ja musiikinopetuksen asema

Kirjoittajat 1950-luvulta 1970-luvulle olivat poikkeuksetta yksimielisiä siitä, että laulu – ja sittemmin musiikki – oli koulun oppiaineena aliarvostettu. Tämä näkyi ennen kaikkea musiikinopetuksen varatun tuntimäärän vähäisyytenä ja sen myötä musiikinopettajan heikkona asemana kouluyhteisössä. Kysymys musiikinopetuksen asemasta vaikutti kirjoittajien ajatuksiin, käsittelevätpä he mitä aihetta hyvänsä. Tämä oli usein havaittavissa kirjoitusten sivulauseista ja loppukaneeteista, joissa todettiin monien uusien ajatusten valuvan hukkaan, ellei musiikin asemaa saataisi kohenemaan.

”Me nykyiset opettajat toivomme, että ainakin seuraavan polven aikana saataisiin musiikin edustaja Kouluhallitukseen, joka korjaisi näitä monia epäkohtia, joita laulunopetukseen on pesiytynyt, sillä vasta sen jälkeen voidaan toivoa, että musiikinopetuksen tulokset parantuvat ja koulujen musiikinopetukselle annettaisiin se arvo ja asema mikä sillä on kaikissa muissa sivistysmaissa.” Rakel Suominen (SLY 1956, 30).

”Kaiken edelläesitetyn taustana väikkyy vakaumus musiikin merkityksestä kulttuurin olennaisena osana. Jos tämä tosiasia tunnustetaan, ratkeavat myös ne detaljikysymykset ja käytännön toimenpiteet, joiden tarkoituksena on luoda pohja musiikkikulttuurimme tulevaisuudelle lasten ja nuorten kautta.” Egil Cederlöf, Matti Rautio ja Ahti Sonninen (R 1964/1, 6).

”Epäkohdat nivoutuvat toisiinsa. Jos musiikinopettajan virka olisi palkallisesti, ja siis tuntimäärältään riittävän suuri, olisi sekä virkoihin että valmistuslaitokseen enemmän ja pätevämpiä hakijoita ja opetus tulisi tehokkaammaksi ja sellaiseksi, että siitä arvostelijatkin pitäisivät. Olemme kuin noidankehässä, josta tulisi päästä

ulos keinolla millä tahansa. Musiikki pitäisi saada kunniaan myös kouluaineena eikä vain juhlaohjelmien välttämättömytenä.” nimimerkki ”domi” (R 1964/3, 25).

Tutkimusaineistosta ei käynyt ilmi, mistä musiikinopetuksen aliarvostus kirjoittajien mielestä johtui. Kirjoituksissa keskityttiin pikemminkin pohtimaan ongelman seurauksia ja korjaamista kuin sen syitä. Osittain kyse olikin historiallisesta kehityskulusta: laulun tuntimäärien lasku oli alkanut jo 1700-luvulla (Pajamo 1976, 22-23).

Olisi ollut kuitenkin väärin syyttää kehityksestä ainoastaan koulutuspolitiikassa tehtyjä virheitä. Perinteisellä laulunopetuksella oli 1950-luvulla ratkaistavanaan ”vaikea menetelmällinen pulma”, johon viitataan SLY:n vuosikirjassa 1954 julkaistussa valtioneuvoston asettaman oppikoulukomitean musiikinopetusta koskevassa lausunnossa.

”Kysymys siitä, olisiko m u s i k k i pyrittävä ottamaan pakollisena oppiaineen myös III luokan ohjelmaan, ei tulevaisuutta ajatellen ole vielä kyllin vakuuttavin perustein ratkaistavissa. Sanotun aineen oppikouluopetuksessa tähän asti esiintyneet menetelmälliset puutteet ovat olleet pedagogisesti niin vakavia, että ne ovat asettaneet tämän kasvatuksellisesti erittäin arvokkaita mahdollisuuksia tarjoavan aineen aseman kyseenalaiseksi. Yleisesti tunnettuna vaikeutena on ollut mm. se, että huomattava osa oppilaista on jäänyt koulutunneilla omakohtaisten suoritusedellytysten vaivallisuuden vuoksi osattomaksi yhteislaulun virittämästä ilosta ja innostuksesta, mitä ei voi korvata menestyksellisenkään teorian taitaminen. On kuitenkin syytä edellyttää, että tämä vaikea menetelmällinen pulma kyetään määrätietoisen kehittelyn tietä vastaisuudessa tyydyttävästi ratkaisemaan. Jos siihen päästään, tarjoutuu nykyistä painavampia pedagogisia perusteluja musiikinopetuksen vaikkapa vaatimattomaankin laajentamiseen kaikille kuuluvana oppiaineena. Nykytilanteessa komitea kuitenkin katsoo musiikin keskikoulun ylemmällä asteella ja lukiossa pääsevän parhaiten vapaaehtoisena aineena vaikuttamaan innostavasti ja kehittävästi.”

Oppikoulun sisäistä kehitystä pohtineen komitean mietintö 2.6.1953 (SLY 1954, 57-60).

Oppikoulukomitean johtopäätös on ymmärrettävä. Kansakoulun ja oppikoulujen laulunopetus koostui laulujen harjoittelusta sekä säveltapailusta, musiikin teoriasta ja mahdollisesti musiikin historiasta, joiden opetus riippui suuresti opettajan henkilökohtaisista taidoista. Näillä oppisisällöillä laulutaidoton oppilas oli tuomittu epäonnistumaan opetuksen pääsisällön suhteen. Mikäli tutkimusaineistossa esitetyt musiikinopetuksen menetelmiin ja oppisisältöihin liittyneet ajatukset kävivät edes osittain toteen, vuodet 1952-1973 toivat kuitenkin mukanaan ratkaisun oppikoulukomitean mainitsemaan menetelmälliseen ongelmaan. Musiikinopetuksen pedagogiikka uudistui. Soitto, kuuntelu, liike

ja luova toiminta tuskin korjasivat oppilaiden laulutaidon puutteita, mutta niiden myötä myös laulutaidottomat saivat mahdollisuuden osallistua aktiivisesti opetukseen. Musiikkikasvattajat pitivät siis lupauksensa, mutta koululaitos ei. Musiikin asema ei kohentunut peruskoulu-uudistuksen yhteydessä.

Tutkimukseni aineisto kertoi siitä, millaista koulujen musiikinopetuksen haluttiin olevan. Kirjoittajat olivat aikansa valveutuneita ja taitavia pedagogeja. He seurasivat musiikkikasvatuksen yleistä kehitystä ja kehittivät opetustaan määrätietoisesti. Tiedottamisen ohella kirjoitusten taustalla oli varmasti halu vaikuttaa yleiseen mielipiteeseen ja innostaa lukijakunnassa olevia opettajia kokeilemaan uusia menetelmiä. Tutkimusaineistoni valossa ei kuitenkaan ollut mahdollista kattavasti selvittää, millaista suomalaisten koulujen laulun- ja musiikinopetus oli todellisuudessa vuosina 1952-1973. Aineisto valaisee aihetta jossain määrin erityisesti kansakoulun osalta. Kirjoittajat, jotka itse olivat pääasiassa oppikouluissa toimineita musiikin aineenopettajia, ilmaisivat usein voimakkain sanakääntein tyytymättömyytensä alaluokilla opettaneiden kansakoulunopettajien ammattitaitoa kohtaan.

”Nykyään, kun soittoharrastus lasten keskuudessa on voimakkaasti lisääntynyt, saattaa kansakoulunopettaja jo alimmillekin luokille saada oppilaita, joiden musii-killiset avut huomattavasti ylittävät hänen omansa. Miten lapsi esim. laskentotun- nilla voi luottaa opettajaan, jos musiikkitunnilla toteaa, että opettajan mielestä kaksi puolinuottia ei muodostakaan käytännössä yhtä kokonuottia?” Rainer Palas (R 1967/1-2, 6).

”Tilannehan on se että vakavaa kritiikkiä voidaan kohdistaa vain nimenomaan mu- siikinopetukseen; kansakoulunopettajakuntammehan hoitaa työnsä muuten kaikkea kiitosta ansaitsevalla tavalla. Mikä paheksu- misen myrsky nostettaisiinkaan ilmoil- le, jos lukemisen opetus tapahtuisi siten, että opettaja lukisi lauseen, minkä jälkeen oppilaat apinoisivat perässä oppimatta koskaan lukemaan omin neuvoin! Nuottien lukemisen oppiminen ja tämän opin hyväksi käyttö yksinkertaisten melodioiden laulamiseen ja soittamiseen tuntuu tosiaan olevan sellaista jota yleensä pidetään toisaalta tarpeettomana oppia, toisaalta mahdottomana opettaa!” Egil Cederlöf (PML 1966/2, 4).

Jos kansakoulunopettajat olivat vaikeuksissa perinteisen laulunopetuksen suhteen, tarjosi uudistunut musiikinopetus entistäkin enemmän pedagogisia haasteita. Tutkimusai- neistosta käy selkeästi ilmi koulun musiikinopetukseen sisäänrakennettu ongelma: mu- siikin opettamiseen tarvitaan käytännön taitoja, joiden hankkiminen vaatii vuosien työn. Vaikka kansakoulunopettajia kouluttaneissa seminaareissa annettiin musiikinopetusta

enemmän kuin sittemmin luokanopettajien koulutuksessa, ei tämäkään taannut valtaosalle kansakoulunopettajista riittävää aineenhallintaa. Musiikinopetus oli kuitenkin pitkälti heidän käsissään, sillä suuri osa tunneista oli kansakoulussa. Aineenhallinnan puute aiheutti usein laiminlyöntejä sekä opetussisältöjen että metodien suhteen, eivätkä opetukselle asetetut tavoitteet täytyneet. Tämä oli taas omiaan vähentämään musiikin arvostusta oppiaineena ja oppilaiden kiinnostusta musiikkitunteja kohtaan.

Peruskoulun myötä toivottua parannusta musiikin asemaan ei saatu. Aineenopettajan näkökulmasta voitaneen puhua jopa tilanteen heikkenemisestä, jäiväthän entisen keskikoulun ensimmäinen ja toinen luokka peruskoulussa ala-asteen puolelle ja niiden tunnit pääsääntöisesti luokanopettajien hoitoon. Sen sijaan kirjoitukset eriytetyn musiikinopetuksen puolesta kantoivat hedelmää musiikkiluokkatoiminnan vakiintuessa 1960-luvun lopulla.

Musiikinopetuksen menetelmiin ja tavoitteenasetteluun liittyneet ongelmat eivät kuitenkaan koskeneet ainoastaan luokanopettajia. Musiikinopettajat olivat itsekin epätietoisia aineensa oppisisällöistä ja tavoitteista. Kirjoituksissa vaadittiin usein laajaa kokonais selvitystä, jossa päätettäisiin kaikkia koskevat yhteiset tavoitteet. Osa kirjoittajista vaati myös kaikille yhteistä opetusmetodia, jolla olisi ”varmistettu” asetettujen tavoitteiden toteutuminen. Musiikinopetukseen haluttiin luoda jatkumo kansakoulusta oppikouluun. Tämä toteutui periaatteessa vasta peruskoulun opetussuunnitelmassa. POPS 1970 ei kuitenkaan ollut Unkarin tavoin toteutettu yhtenäinen opetusmetodi, vaan se jätti opettajalle runsaasti harkinnanvaraa opetusmenetelmien suhteen.

8.2 Oppilas: opetuksen subjekti vai objekti?

Kirjoittajien kannanotot eri aiheisiin kertoivat myös heidän suhtautumisestaan musiikin opettamiseen ja opetuksen kohteeseen, oppilaaseen. Tutkimusaineistosta voi havaita, miten uusien opetusmenetelmien ja oppisisältöjen myötä oppilaan rooli koulutyössä alettiin ymmärtää uudella tavalla. Opetuksen objektista haluttiin tehdä subjekti, aktiivinen toimija musiikkitunneilla.

1950-luvulla laulutuntien pääsisältönä olivat kirjoitusten valossa nuotti- ja korvakuulo- laulu sekä musiikin teoria. Niiden opettamisessa lienee ollut luontevinta käyttää opetta- jajohtoista työskentelytapaa. Kirjoittajat kuitenkin kantoivat huolta oppilaiden aktivoi- misesta tuntityöskentelyssä. Musiikinteoriaa haluttiin havainnollistaa mm. sävelten vä- reillä, käsiliikkeillä ja rytmien iskualananimillä. Kirjoittajat suosittelivat myös rytmisoit- timia, liikuntaa sekä oppilaan johdolla tehtäviä harjoituksia.

”Usein saavat lapset itsekkin esittää eri säveliä. - - Jos kutakin säveltä hoitaa varma laulaja, voi joku ulkopuolinen tyttö soittaa tällä ihmeellisellä soittimella. Käsivarsi toimii koskettimena.” Maija Hellqvist-Väänänen (SLY 1955, 22).

”Rytmin opiskelu on usein ns. laulukyvottomillekin helppoa ja hauskaa. - - Alamme neljäsosan muodostamasta tasasävelestä, joka vastaa kahta kävelyaskelta. Tämän jälkeen huomataan tahtiosien yhteenliittyminen, joka merkitään puolinuotilla. Se vastaa väsyneen vanhuksen kävelyä. Samalla kun kävelen tasaisissa neljäsosissa, lyön tamburiinilla kaksi lyöntiä yhtä neljäsosaa kohti. Tällöin lapset yleensä huo- maavat, että tahtiosat jakaantuvat kahteen osaan ja näin tutustutaan juoksunuot- teihin eli kahdeksasosiin. Rytmia harjoittelempa paljon rytmisoittimien avulla. - - Tämä vaatii suurta keskittymistä oppilailta, mutta on mielestäni hyvä, että eri nuot- tiarvoihin liittyy jokin tietty soitin, jonka ajattelemisenkin auttaa muistamaan, mi- ten ne on esitettävä. Soittimet vastaavat tavallaan laulunimiä.” Maija Hellqvist- Väänänen (SLY 1955, 23).

”Iskualojen liikunnallinen tulkinta voi menestyä, jopa herättää suurta innostusta- kin varsinkin kansakoulun ylemmillä tyttöluokilla samoin kuin tyttöjen opetuksessa oppikouluissa.” Martti Hela (SLY 1953, 14).

”Småningom, mycket försiktigt blir barnen bekanta med 'ligg, stå och springnoter' och taktfast läser vi ta, tate, ta, ta och slår takten till, det är så skojigt att få röra på sej lite. Vi sjunger do – mi – so och visar med handen hur noterna klättrar upp och ner. Vi sjunger tyst inom oss själva och lyssnar noga. Detta är viktigt.” Egil Cederlöf (SLY 1955, 18).

Musiikkiopin opetuksessa kirjoittajat pyrkivät yksinkertaiseen ja selkeään asioiden esit- tämiseen. Erityisesti vaikeaksi miellettyyn nuottilauluun piti opetuksen onnistumiseksi löytää lapsia kiinnostavat lähestymistavat.

”... sen, joka tahtoo tehdä työtä lasten kanssa, pitää osata puhua heidän kanssaan lastentajuisesti.” Wilhelm Wapenhensch (SLY 1954, 18).

”On käytettävä (varsinkin kansakoulun III ja IV luokalla) tuntien alkupuolella ly- hyitä nuottilaulutehtäviä, helppoja parisäkeisiä sävelmiä, joiden sanat on otettu lasten kansanrunoudesta, joiuista, työlauluista, huhuiluista, sananlaskuista ja sepi- tetyistä säepareista. Ne sävelletään instruktiiviseen järjestykseen.” Martti Hela (SLY 1953, 5).

Musiikinopetuksen menetelmien monipuolistuessa ja teknisen kehityksen tullessa opettajien avuksi oppilaiden aktivointiin saatiin runsaasti uusia keinoja. Orffin ja Jacques-Dalcrozen ajatukset vaikuttivat kuitenkin myös kirjoittajien käsityksiin oppilaan roolista tuntityöskentelyssä. Kun aiemmin laulutunneilla annetut virikkeet tulivat lähtökohtaisesti opettajalta, Orff ja Dalcroze vetosivat oppilaiden omaan luomisvoimaan ja keksintään, joihin opettajan tuli johdatella heitä.

*”Oikein johdettu rytmikasvatus merkitsee lasten luovien kykyjen kirvoittamista...”
Matti Rautio (KMO 1960, 17).*

”Musiikkitunnilla heidän (oppilaiden) tulisi saada leikkiä sävelillä, keksiä itse pieniä sävelmiä ja rytmejä sekä niihin sopivia sanoja.” Ellen Urho (KMO 1960, 20).

Pisimmälle ajatuksen oppilaan oman keksinnän tärkeydestä veivät luovan toiminnan kannattajat, joiden mielestä uudistunutkin musiikinopetus perustui liiaksi jäljittelyyn. He nostivat lapsen musiikillisen luomisen opetuksen perustaksi ja kritisoivat koulua luomisvoimien tukahduttamisesta.

”- - lasten spontaanin ääni-ilmaisun on muodostettava musiikinopetuksen pohja ja lähtökohta. Lapsille pitää antaa mahdollisuus kehittää melu-, rytmi- ja lauluilmaisuaan niin kotona, lastentarhassa kuin koulussakin, vapaina tavallisista musiikillisista arvostuksista.” Otto Donner ja Atte Blom (R 1969/6, 4).

”Olemmeko tulleet ajatelleeksi sitä että kaikki lapset ovat taiteilijoita. Kaikki piirtävät, tanssivat, laulavat ja näyttelevät. Kun he ovat olleet pari vuotta koulussa, he lakkaavat. Ilmaisemista jatkavat korkeintaan ne, joilla on ilmeiset erikoislahjat ja jotka saavat ympäristön rohkaisua.” Jukka Jarvola (R 1971/5, 8).

Kirjoittajat epäilemättä arvostivat työtään musiikinopetuksen parissa ja toimivat aikansa parhaan tietämyksen valossa. Kuitenkin paikoitellen kirjoituksista on aistittavissa alentuvaa suhtautumista lapsiin ja heidän mahdollisuuksiinsa musiikin kokijoina. Lasta ei välttämättä osattu arvostaa omana itsenään, vaan hänet nähtiin opetuksen kohteena, jonka aiemmasta kokemusmaailmasta ei ollut musiikinopetuksessa hyötyä. Ainakin 1950-luvun kirjoitusten taustalla lienee ollut ajalle tyypillinen käsitys, jonka mukaan musiikkikasvatuksen avulla tuli nostaa kansa tietämättömyydestä taidearvojen ääreen.

”Sanon sitten: ’Tehkääpä nyt, mitä musiikki tässä tahtoo teitä tekemään’. Soitan sen taas valssina ja lapset yrittävät liikehtiä tanssin mukaan, monet vielä kömpelösti, toiset jo aika nätisti.” Wilhelm Wapenhensch (SLY 1954, 28).

”Se, pitkälti toista sataa vuotta vallinnut kehityksen suunta, joka on syrjinyt tämän erikoisaineen opetusmahdollisuuksia, on jo käsittääksemme saavuttanut kulttuuri-vaaran asteen – sehän on sulkemassa musiikin rikkaan maailman ovat kansalta. Onhan meillä tietysti päivän musiikkia, joilla oppimattomia viihdytetään – tah- toivatpa he sitä tai ei, kuppiloitten levyautomaateista aina radio-ohjelmiin...” Jor- ma Väänänen (SLY 1952, 4).

”... Älköön näitä soittimia (Orff-soittimet) tuomittako esim. vain siitä syystä, että niiden sointi ajan mittaan ehkä rasittaaakin aikuisten korvia. Ne on tarkoitettukin lasten välineiksi ja lasten korville.” PML:n pääkirjoitus 1964/2, 3.

Osa kirjoittajista kävi kuitenkin voimakkaasti näitä käsityksiä vastaan. Muun muassa Kari Rydman vastasi Pienelle Musiikkilehdelle:

*”Jatkuvasti esitetään (viimeksi Pienen Musiikkilehden 2/64 pääkirjoituksessa) aja- tusta siitä, että lapsia varten tulisi olla olemassa jotain ’ala-arvoisempaa’ musiik- kia, jota he muka tajuavat paremmin, ja että tästä epämusiikista tulisi sitten asteit- tain edetä kohti ’parempaa’ musiikkia. Tällaiset aivokummitukset johtavat sitten laulukirjoissamme rikkaana kukoistavaan ’koululaulujen’ flooraa - -. Lapset pitä- vät tekolapsellisuudesta ja tekohilpeydestä paljon vähemmän kuin heidän opetta- jansa. - - Onko muuten otettu huomioon sitä, että lapset eivät suinkaan ole musii- killisessakaan mielessä mitään ’tabula rasoja’ kouluun tullessaan.”
Kari Rydman (R 1964/4, 21).⁷⁴*

8.3 Durch Musik – zur Musik

Tutkimusaineistossa esiintynyttä musiikinopetuksen tavoitteenasettelua on hedelmällistä tarkastella durch Musik – zur Musik – asetelmasta. Oliko musiikki kirjoittajille väline muiden kasvatustavoitteiden toteuttamiseen vai muodostuiko musiikista itsestään heille opetuksen tavoite ja päämäärä?

Kirjassaan *Kind und Musik* Kube liitti tavoitteet yhteen määritellen musiikinopetuksen kasvatukseksi ”musiikin kautta musiikkiin”⁷⁵. Hänen mukaansa lause sisälsi sekä mu- siikkikasvatuksen metodin että päämäärän. Koska musiikki soivana ilmiönä on olemas- sa vain ihmisten kokemusmaailmassa, se ikään kuin odottaa ”henkiin herättämistään”, elämystä, joka tekee musiikin merkitykselliseksi kokijalleen. Tästä syystä Kube kehotti

⁷⁴ Pieni Musiikkilehti luonnollisesti leimasi vastineessaan Rydmanin väitteet väärinkäsitykseksi.

⁷⁵ Erziehung durch Musik zur Musik (Kube 1958, 7)

johdattamaan oppilaat sisäiseen musiikkisuhteeseen musisoinnin keinoin. (Kube 1958, 7.) Tutkimusaineistosta löytyikin kirjoituksia, joissa jaettiin Kuben näkemys:

”Musiikinopetuksen tehtävänä on rikastuttaa lapsen elämää koulussa sekä sen ulkopuolella luomalla edellytykset jatkuville musiikkielämyksille omakohtaisella musisoinnilla ja musiikin kuuntelun avulla herättää aitoa musiikin rakkautta. Sen tulee koulun omassa piirissä luoda tottumusta musiikin merkeissä tapahtuvaan yhdessäoloon, jonka avulla lapsella on mahdollisuuksia solmia yhteyksiä musiikki-toimintaan koulumaailman ulkopuolella.” Leo Holva (KMO 1961, 7).

”Koulun musiikinopetuksen lopullisena tavoitteena vapaaehtoisen kuoro- ja orkesteritoiminnan ohella olisi eteneminen taidemusiikin analysointiin partituurin ja äänentoistolaitteiden avulla. Näin annettaisiin oppilaille samanarvoiset eväät musiikissa kuin esim. kirjallisuudessa nykyisin annetaan.” Erkki Pohjola (R 1964/2, 17).

Kirjoittajista ainoastaan Ellen Urho viittasi suoraan Kubeen (KK 1964, 226). Hän päätyi *Koulumusiikin käsikirjassa* määrittelemään ala-asteen musiikinopetuksen tavoitteet seuraavasti:

”Jokaisen oppiaineen tulisi omalta osaltaan edistää oppilaan persoonallisuuden sopusuhtaista kehitystä. Musiikin opetuksen tehtävänä on ohjata oppilaat harrastamaan musiikkia. Sen olisi pyrittävä jo koulun ala-asteella kehittämään lapsissa hyvään musiikkiin sisältyvien esteettisten arvojen tajua ja siten kasvattamaan tervettä makua. Musiikki ei saisi olla vain oppiaine muiden joukossa, vaan elämyksellisen pohjana antaja yleensäkin. Sitä voidaan käyttää havainnollistamaan ja syventämään ja siten elävöittämään melkein mikä tahansa kouluaineen opetusta. Se voi toimia siltana eri aineiden välillä ja siten vaikuttaa koko kouluelämää yhdistävänä ja rikastuttavana voimana.” Ellen Urho (KK 1964, 257-258).

Zur Musik –tavoitteina voidaan tutkimusaineistossa pitää mm. laulu-, soitto- ja nuotinlukutaitoa, kuoro- ja orkesterityöskentelyyn harjaantumista, musiikillisen havaintokyvyn ja musiikkimaun kehittämistä sekä musiikin tietoaiksen hallintaa. Koulussa karttuneiden tietojen ja taitojen avulla kirjoittajat toivoivat musiikin tulevan oppilaille elämän mittaiseksi voiman lähteeksi, joko oman musisoinnin tai musiikin kuuntelun myötä.

”Musiikin kuuntelu, laulaminen ja soittaminen ovat keinot, joilla kukin mittansa mukaan lähestyy sitä päämäärää, joka on eläminen musiikissa ja musiikista.” Taneli Kuusisto (KK 1964, 6).

Zur Musik –ajattelu näkyi aineistossa vahvana erityisesti 1960-luvun alkupuolella, jolloin uusia opetusmenetelmiä esiteltiin innokkaasti. Kuitenkin vähintään yhtä keskeisen

aseman aineistossa saivat kirjoittajien ei-musiikilliset tavoitteet. Durch Musik –näkemys korostui erityisesti tutkimusaineiston loppupuolella.

Durch Musik – musiikin kautta ja avulla – voitiin kirjoittajien mukaan kasvattaa oppilaita ymmärtävät kauneutta ja taidearvoja. Tämä puolestaan oli omiaan edistämään koko persoonallisuuden ehjää ja tasapainoista kehitystä.

”Ensimmäinen tehtävä on siis: houkutella, elävöittää ja herättää iloa. Lasten pitää huomata, että he voivat oppia jotain kaunista uuden laulunopettajan johdolla.” Wilhelm Wapenhensch (SLY 1954, 21).

”Se (musiikki) irrottaa ja vapauttaa, tekee ihmisen kykeneväksi tajuamaan kauneutta ja hyvyyttä ja edistää kaikkien voimien tasapainoista kehittymistä.” Rudolf Schoch Tapani Juvosen lainaamana (KMO 1960, 29).

Luovan toiminnan kannattajat pitivät zur Musik –ajatusta valikoivana ja musiikillisesti lahjakkaita suosivana. Heidän mukaansa musiikillisen toiminnan kautta voitiin auttaa ja kasvattaa kaikkia musikaalisuudesta riippumatta. Tavoitteena oli kirjoittaa oppilaasta esiin hänen ominaislaatunsa ja auttaa häntä näin löytämään luovat voimavaransa. Luovan toiminnan arvoa ei määrittänyt sen sisältämän musiikin kvaliteetti vaan itse prosessin intensiteetti. Durch Musik – musiikin avulla ja musiikin kautta – haluttiin auttaa jokaista löytämään sisällään oleva taiteilija.

”Eivät näkyvät tuloksetkaan ole niin tärkeitä kuin se, mitä niiden (rytmiikkaharjoitusten) yhteydessä lapselle tapahtuu.” Liisa Tenkku (KK 1964, 224).

”Taiteen tuottaminen pitäisi kuulua normaaliin elämänmenoon. Miksi? Siksi, että se tekee ihmisen onnelliseksi.” Jukka Jarvola (R 1971/5, 8).

9 Musiikkikasvatuksen murrosvaihe tutkimustulosten valossa

Tutkimukseni ennako-oletuksena oli suomalaisten musiikkikasvattajien keskuudessa yleinen käsitys musiikkikasvatuksen murrosvaiheesta 1960- ja 1970-luvuilla. Tutkimustulosteni valossa näin todella tapahtui. Ainakin ideologisella tasolla kansa- ja oppikoulujen laulunopetus muuttui vuosien 1952-1973 kuluessa musiikinopetukseksi, joka siunattiin lopullisesti peruskoulun opetussuunnitelmassa vuonna 1970.

Tutkimusaineistossani 1950-luku merkitsi eräänlaista murroksen esivaihetta. Uudet opetusvälineet ja -menetelmät hiipivät suomalaisten musiikkikasvattajien tietoisuuteen vähitellen ja herättivät uskoa uuden musiikinopetuksen laajentuneisiin mahdollisuuksiin. 1950-luvun aineistossa kirjoittajat horjuivat kuitenkin kahden vaiheilla. Osa heistä olisi varmasti pitäytynyt mielellään vanhoissa, hyviksi havaituissa käytänteissä. Kuitenkaan ympäröivän maailman muutokselta ei voinut sulkea silmiä. Tekninen kehitys, radion musiikkitarjonnan laajeneminen sekä äänilevyjen yleistymisen muuttivat ihmisten musiikitottumuksia ja murensivat kansa- ja oppikoulujen perinteistä uskonnollis-isänmaallista musiikkikulttuuria.⁷⁶

Siirryttäessä 1960-luvulle tutkimusaineistossa tapahtui mielestäni yllättävänkin voimakas käänne. Varovaiset äänenpainot hävisivät ja kirjoittajat olivat poikkeuksetta valmiita vaihtamaan vanhan laulupainotteisen opetuksen moderniksi musiikinopetukseksi. Tämän tutkimuksen puitteissa ei selvinnyt, mistä tämä muutos johtui. Oliko kyse edellisellä vuosikymmenellä patoutuneista uudistuspainoista, jotka syystä tai toisesta nousivat pintaan juuri vuosikymmenen vaihtuessa? Vai tapahtuiko suomalaisessa musiikkikasvatuskentässä jotain erityistä, mikä olisi nostanut uudet ajatukset esiin entistä laajemmassa mittakaavassa?⁷⁷

⁷⁶ Tutkimusaineiston värikkäintä antia onkin kirjoittajien käymä keskustelu kevyen musiikin asemasta kouluopetuksessa. Keskustelun valossa mielipideilmasto muuttui 1960-luvun loppua kohden selkeästi myönteisemmäksi taidemusiikin ulkopuolisia tyylejä kohtaan.

⁷⁷ On syytä muistaa, että tutkimusaineistoni vuosilta 1952-1960 käsitti ainoastaan SLY:n ja KMO:n vuosikirjoja. Paitsi musiikinopetukseen liittyvästä kirjoittelusta, kyse oli myös musiikinopettajia edustaneen yhdistyksen toiminnasta. Voi olla mahdollista, että esim. muutokset yhdistyksen hallituksessa edesauttoivat uusien ajatusten pääsyä julkaisuun. Myös ulkopuoliset luennoijat, joista vuosikirjassa 1960 mainitaan sveitsiläinen Rudolf Schoch, saattoivat herättää kuulijoissaan suurta intoa. Lehtipuun (2003, 50) haastat-

Tutkimusaineisto kertoo musiikkikasvattajien kamppailusta idealismin ja realismin ristiaallokossa. Kerta toisensa jälkeen kirjoittajien ajatukset kilpistyivät joko kouluviranomaisten tai opettajakunnan vastahakoisuuteen. Musiikinopetus uudistui, mutta paljon vähemmän kuin kirjoittajat olisivat halunneet.

Musiikkikasvatuksen murrosvaihetta voidaan tarkastella myös opetussuunnitelmien valossa. Asetettaessa rinnakkain kansakoulun vuoden 1952 ja peruskoulun vuoden 1970 opetussuunnitelmat, voidaan helposti todeta kahden vuosikymmenen kuluessa tapahtunut musiikkikasvatuskentän laajeneminen. Koulumuotojen laulun- ja musiikinopetuksen tavoitteet ilmaistiin opetussuunnitelmissa seuraavasti:

”Kansakoulun laulunopetuksen päämääränä on

1. musiikillisesti arvokkaan lauluvaraston oppiminen koulukäyttöä ja vastaisia tarpeita varten, ja sen ohessa:

2. äänen ja äänenmuodostuksen kehittäminen,

3. sävelkorvan sekä musikaalisuuden herättäminen ja kehittäminen sekä

4. musiikkitaidon ja –tiedon alkeiden opiskelu sävelilmiöiden havaintopohjalla erityisesti kuorolaulua silmälläpitäen.

(Komiteanmietintö 1952: N:o 3, 183.)

”(Peruskoulun) Musiikin opetuksen tavoitteena on

1. ohjata oppilaat luonnolliseen äänenkäyttöön puheessa ja laulussa,

2. perehdyttää oppilaat ajankohtaiseen lauluaineistoon ja antaa heille mahdollisuuksien mukaan ohjausta soittimien käytössä,

3. perehdyttää oppilaat musiikin aineksiin sekä nuottimerkintään siinä määrin kuin sitä tarvitaan laulu- ja soittoharjoituksissa,

4. kehittää oppilaiden sävelaistia niin, että he pystyvät itsenäisesti asennoitumaan musiikkiin,

5. tarjota oppilaille mahdollisuudet musiikin keinoin tapahtuvaan vapaaseen luovaan ilmaisuun,

6. tutustuttaa oppilaat mahdollisuuksien mukaan suurten säveltäjien yleisesti tunnettuihin teoksiin, esittäviin säveltaiteen mestareihin sekä kansanmusiikin ja viihdemusiikin ilmenemismuotoihin; erityistä huomiota tuli kiinnittää oman maan musiikkikulttuuriin,

7. totuttaa oppilaat yhteistoimintaan musiikin parissa koulussa ja koulun ulkopuolella sekä

8. ohjata oppilaat harrastamaan musiikkia myös koulunkäynnin päätyttyä.”

(Komiteanmietintö 1970: A5, 274.)

Verrattuna kansakoulun opetussuunnitelmaan, peruskoulun opetussuunnitelmassa olivat uutta maininnat soittimista, luovasta ilmaisusta, suurten säveltäjien tunnetuista teoksis-

teleman Ellen Urhon mukaan ISME:n Wienin kongressi vuonna 1961 oli mukana olleille suomalaisille ”silmiäavausmatka” erityisesti Orffin suhteen.

ta⁷⁸, kansanmusiikista, viihdemusiikista, yhteistoiminnasta sekä musiikin harrastamisesta koulun ulkopuolella. Tutkimukseni kannalta on olennaista, että peruskoulun opetussuunnitelmaan ei kirjattu yhtään aihealuetta, mikä ei olisi jo sitä ennen esiintynyt tutkimusaineistoni kirjoituksissa. Mielestäni peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteisiin kaksi kertaa kirjattu ilmaus *mahdollisuuksien mukaan* on tutkimusaineistossa esitettyihin soitonopetusta koskeneisiin mielipiteisiin verrattuna varovaisesti sanottu, sillä kirjoittajat pitivät koulusoitinten käyttöä musiikinopetuksen olennaisena osana jo 1960-luvun puolivälissä. Sen sijaan suhteessa kansanmusiikkiin ja viihdemusiikkiin ilmaus on realistinen. Jäihän niiden osuus käytännön koulutyössä tutkimusaineistossakin hämärän peittoon.

⁷⁸ viittaa kuuntelukasvatukseen

IV POHDINTA

10 Tutkimuksen luotettavuus

Pohdittaessa tutkimukseni luotettavuutta, voidaan esittää ainakin seuraavat kriittiset kysymykset: (1) Oliko aineisto valittu ja rajattu tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisella tavalla? (2) Löydettiinkö tutkimusaineistosta tutkimusongelmien kannalta olennaiset asiat? (3) Onko tutkimusvaiheet dokumentoitu asianmukaisesti?

Eskolan ja Suorannan mukaan laadulliselle tutkimukselle on ominaista subjektiivisuus ja tärkein luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. Tästä syystä tutkimuksen luotettavuuden mittarina on sekä tulosten että työskentelytavan dokumentointi. (Eskola & Suoranta 1998, 211-212.) Eskolan ja Suorannan ajatus on suoraan siirrettävissä oman tutkimukseni arviointiin. Tein tutkimusta pitkän ajan kuluessa yrityksen ja erehdyksen kautta. Suurimmaksi ongelmaksi muodostui johdonmukaisen menetelmän löytäminen tutkimustulosten dokumentointiin. Koska tutkimusaineistoni oli laaja, oli vaarana, että muuttan itsekään tiedostamatta tarkastelukriteerejäni aineiston läpikäynnin aikana. Lopulta ymmärsin, että olin aluksi yrittänyt tarkastella aineistoa liian pienistä detaljeista käsin. Minun tuli ensin luoda kirjoituksiin yleisluontoinen katsaus ja vasta sen jälkeen siirtyä tarkastelemaan niiden yksityiskohtia.⁷⁹ Pyrin koko aineiston käsittelyn ajan tiivistämään sitä ilman että kuitenkaan menettäisin sen sisältämää informaatiota (Eskola & Suoranta 1998, 138). Tällä tavoin tutkimusaineistoni rajautui koko tutkimusprosessin ajan.

Olivatko tutkimusaineistooni valikoituneet kirjoitukset luotettava otos murrosvaiheen musiikkikasvatuskeskustelusta? Kuinka yleispäteviä johtopäätöksiä aineiston perusteella niiden pohjalta voi tehdä? 1950-luvun osalta tutkimustulosten luotettavuutta heikentää aineiston pieni koko ja se, että otanta on kokonaisuudessaan SLY:n vuosikirjoista. Tutkimukseni puitteessa oli mahdotonta selvittää, millä perusteilla kirjoitukset valittiin vuosikirjoihin, mutta on kuitenkin syytä olettaa Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen ja sittemmin Koulujen Musiikinopettajien toimineen vilpittömässä tarkoituksessa koulumusiikin asiaa edistäen. Vuosien 1961-1973 osalta tutkimusaineistoni on Pienen Mu-

⁷⁹ Tutkimusaineiston muotoutumista ja tutkimuksen kulkua käsittelemme tarkemmin luvussa 6.

siikkilehden ja Rondon aloitettua toimintansa huomattavasti 1950-lukua kattavampi. Lehtien roolia ja mahdollisia tarkoituksia pohdittaessa on kuitenkin muistettava niiden erilaiset lähtökohdat. Pieni Musiikkilehti oli osa Musiikki-Fazerin liiketoimintaa. On mahdollista, että esimerkiksi kouluosoittimien lehden palstoilla saama tila johtui osittain halusta edistää yrityksen myyntiä. Lisäksi Pienen Musiikkilehden kirjoittajien joukossa esiintyivät ahkerasti Fazerin julkaisemien oppimateriaalien laatijat. Mielestäni olisi kuitenkin liioiteltua väittää Pienen Musiikkilehden kirjoittelun olleen täysin kaupallisten intressien ohjaamaa. Rondon taustalla ei ollut Pienen Musiikkilehden tapaan kaupallisia tavoitteita. Lehden linja osoittautuikin mielestäni Pientä Musiikkilehteä räväkämmäksi. Kuitenkin lehdet täydensivät aineistossa toisiaan, eikä niiden välille mielestäni syntynyt suuria linjaeroja musiikkikasvatusaiheiden kohdalla.

Tutkimukseni luotettavuutta ja yleistettävyyttä tarkasteltaessa on julkaisukanavien lisäksi huomioitava kirjoitusten laatijat. Renvallin (1965, 93) mukaan tarkasteltaessa menneisyyttä jonkun tietyn ryhmän näkökulmasta, tulokset voivat olla luotettavia ainoastaan silloin, kun ne rajataan kyseisen ryhmän näkemykseksi. Tutkimusaineistossani esiintyneet kirjoittajat olivat aikansa suomalaisen musiikkikasvatuksen keskeisimpiä vaikuttajia, joiden voi olettaa olleen perillä sekä maamme koulutuspoliittisesta tilanteesta että alansa kansainvälisestä kehityksestä ulkomailla ja tunteneen vastuunsa tekstiensä sisällöstä. Heidän kirjoituksiaan luettaessa on kuitenkin muistettava, että kirjoittajien enemmistö edusti musiikin aineopettajien ammattikuntaa ja kirjoitti siten lähinnä oppikouluissa ja opettajankoulutuksessa toimineiden aineopettajien näkökulmasta. Sen sijaan kansakoulunopettajien näkemykset rajautuivat muutamaan yksittäiseen puheenvuoroon.⁸⁰ Kansakoulujen musiikinopetusta käsiteltiin tutkimusaineistossani pääosin negatiivisessa valossa, mikä lienee osin kertonut aineopettajien antipatioista kansakoulunopettajia kohtaan. Kansakoulunopettajien tutkimusajankohdan kuluessa tekemä musiikkikasvatustyö jäi näinollen tutkimuksessani valottamatta.

⁸⁰ Tietojeni mukaan kirjoittajista työskentelivät kansakouluissa tutkimusajankohtana ainoastaan Egil Cederlöf, Erkki Pohjola ja Urpo Jokinen, joista Jokinen kaikkein pisimpään. Cederlöf sai lehtoraatin Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosastolta vuonna 1957 (Dahlström 1982, 330) ja Pohjola siirtyi Jousenkaaren kansakoulusta Tapiolan Yhteiskouluun vuonna 1963 (Pohjola & Tuomisto 1992, 55). Vaikka ainakin Jokisella ja Pohjolalla oli kansakoulunopettajan pätevyys, myös heidän voi katsoa tutkimusaineistossa edustaneen musiikin aineopettajien ammattikuntaa. Jokinen puolestaan edusti musiikinopettajia järjestötehtävissä toimiessaan pitkään mm. KMO:n puheenjohtajana.

Tutkimukseni on siis kuvaus musiikkikasvatuksen murrosvaiheesta tutkimusaineistossa esiintyneiden kirjoittajien näkökulmasta. Aineiston rajaukseen liittyneistä puutteista huolimatta uskon pystyneeni löytämään tutkimusajankohtana esitetyt ydinajatuksot koskien tutkimusongelminani olleita musiikinopetuksen menetelmiä, oppisisältöjä ja tavoitteenasettelua. Tutkimusaineiston laajuus oli tutkimukselleni sekä etu että haitta. Aineiston paljouden takia joitakin yksityiskohtia on saattanut jäädä huomaamatta, mutta toisaalta laajasta aineistosta on ollut helpommin löydettävissä keskustelun suuret linjat. Eräänä tutkimukseni luotettavuuden mittarina voi käyttää löytämiäni tulosten yhteensopivuutta aihetta aiemmin tutkineen Lehtipuun tulosten kanssa. Uskon, että työt täydentävät toisiaan ja auttavat musiikkikasvatuksen murrosvaiheen kokonaiskuvan hahmottamisessa.

11 Jatkotutkimuskohteita

Kuten jo tutkielmani alussa mainitsin⁸¹, suomalaisen musiikkikasvatuksen vaiheita on toistaiseksi tutkittu ainoastaan kahdessa väitöskirjatasoisessa tutkimuksessa. Pajamon (1976) 1800-luvulle ajoittunutta tutkimusta jatkoi Rautiainen (2003) kartoittaen laulunopetuksen vaiheita talvisodan kynnykselle. Sen sijaan sotien jälkeisen laulun- ja musiikinopetuksen historian kokonaiskartoitus on yhä tekemättä. Oman työni myötä aiheesta on nyt Sibelius-Akatemiassa ilmestynyt kaksi tutkielmaa, mutta niiden perusteella ei ajanjaksosta voi vielä muodostaa tarkkaa kokonaiskuvaa. Sotien jälkeiset vuodet ja erityisesti musiikkikasvatuksen murrosvaihe 1950-luvun alusta lähtien olisikin syytä tutkia perusteellisesti.

Musiikinopetuksen muutosta koskevia avoimia kysymyksiä on paljon: Ketkä olivat murrosvaiheen ideologiset johtajat? Mistä he löysivät virikkeensä opetuksen uudistamiseen? Millainen oli SLY:n, KMO:n ja SMOL:n rooli uudistusten läpiviennissä? Miten murros vaikutti opettajien koulutukseen ja jatkokoulutukseen? Millainen oli peruskoulun musiikin opetussuunnitelmasta kulissien takana käyty keskustelu? Millä tavoin uudet musiikinopetusideat otettiin vastaan kouluissa? Miten suomalaisen musiikkikasvatuksen kenttä alkoi muuttua musiikkiopistotoiminnan laajenemisen myötä? Millaiset olivat musiikkiluokkatoiminnan taustat ja alkuvaiheet Suomessa? Kansakoulun- ja luokanopettajien osuutta musiikkikasvatuksen murroksessa tulisi selvittää liittämällä käyttämäni aineistoon Opettaja- sekä Luokanopettaja-lehdet.

Tutkimusaineistoa kerätessäni saatoin todeta, että musiikkikasvatuksen murrosvaiheeseen liittyvää kirjallista aineistoa olisi olemassa runsaasti. Kirjalliset dokumentit säilynevät pitkään kirjastoissa ja arkistoissa. Murroksen kokonaiskuvan kartoitukseen olisi kuitenkin ryhdyttävä mahdollisimman pian, kun osa ajankohdan keskeisistä vaikuttajista on yhä keskuudessamme ja voi omakohtaisesti täydentää aineistoon mahdollisesti jääviä aukkoja.

⁸¹ luvussa 1.3

Myös 1970-luvun musiikkikasvatustapahtumat tulisi ottaa tutkittavaksi. Oman tutkimukseni valossa mm. kansanmusiikin ja pop-musiikin käyttöönotto musiikintunneilla tapahtui vasta vuoden 1973 jälkeen, mutta milloin, missä, miten ja kenen toimesta? Entä miten kävi luovalle toiminnalle?

12 Lopuksi

”Taide kuuluu kaikille!”

Näin otsikoi musiikkilehti Rondo pääkirjoituksensa talvella 1969 (R 1969/2, 3). Sama huuto kaikui eduskuntatalon portailla 36 vuotta myöhemmin maaliskuussa 2006, kun taide- ja luokanopettajaopiskelijat vastustivat yhteisvoimin taideopetuksen karsimista opettajankoulutuksessa. Olin tuolloin itse mukana mielenosoituksessa. Lähes neljä vuosikymmentä oli kulunut Rondon kirjoituksesta, mutta oliko mikään muuttunut?

Kun tarkastelee koulujen musiikinopetuksesta käytyä keskustelua vuosina 1952-1973, on helppo vetää yhtäläisyysmerkit omaan aikaamme. Vaikka musiikinopetus uudistui eletyn murrosvaiheen myötä, monet tuolloin esitetyt epäkohdat ovat vieläkin korjaamatta. Koulujen taidekasvatus – ehkä musiikki- ja kuvataideluokkia lukuun ottamatta – on jäänyt siihen marginaaliin, minkä 1960-luvun peruskoulu-uudistus sille osoitti. Tuntimäärien leikkaukset ja valinnaisuuden karsiminen ovat vielä 2000-luvullakin kutistaneet taideaineiden osuutta peruskouluissa ja erityisesti luokanopettajakoulutuksessa, jossa musiikin osuus on pudonnut murto-osaan muinaisten seminaarien opetusmääristä. Onko meidän siis hylättävä tavoitteemme? Eikö taide kuulukaan kaikille?

Tutkimusaineistossani esiintyneet kirjoittajat löysivät usein puutteita musiikinopetuksesta, mutta eivät kuitenkaan luopuneet koulun musiikkikasvatukselle asettamistaan ihanteista. Mielestäni he viitoittivat toiminnallaan esikuvan myös meille uusille musiikinopettajasukupolville. Jos emme itse usko asiaamme, emme voi olettaa muidenkaan vakuuttuvan siitä.

Oman aikamme materialistinen yhteiskunta suosii koulussa kovia arvoja. Järki asetetaan tunteen ja tieto taidon edelle. Tässä on mielestäni taidekasvatuksen mahdollisuus. Jos me musiikinopettajat osaamme kohdata oppilaamme kokonaisina – tietävinä, taitavina ja tuntevina lapsina ja nuorina – voimme musiikin avulla auttaa heitä kasvamaan herkkiksi, vahvoiksi, luoviksi, toiset huomioonottaviksi, tasapainoisiksi aikuisiksi. Mutta

meidän on oltava itse ihanteidemme mittaisia. Jukka Jarvola tiivistä ajatuksensa musiikinopettajan roolista seuraavalla tavalla:

”... musiikinopettajan täytyy olla Luova ihminen kouluuyhteisössä. - - Musiikinopettajan tulisi jatkuvasti elää veitsenterällä, ottaa uusia vaikutteita musiikkiympäristönsä oppilailta ja elämästä yleensä. Hänen tulisi tarjota nämä vaikutteet musiikina oppilaille.” Jukka Jarvola (R 1971/5, 8).

Millä tavoin voisimme toteuttaa Jarvolan perään kuuluttamaa Luovan opettajan ihannetta; tarjota oppilaille jotain, mikä kirvoittaisi heistä esiin heidän luovat voimavaransa? Mielestäni vastaus piilee Kuben (1958, 7) ajatuksessa: ”durch Musik zur Musik”. Kun elämme ja teemme työtä musiikin avulla ja sen kautta päämääränämme kasvattaa oppilaisissa rakkautta ja innostusta musiikkia kohtaan, olemme tehneet voitavamme. Musiikin opettaminen on siementen kylvämistä, joista osa väistämättä joutuu tien oheen. Saamme kuitenkin toivoa, että jokunen jyvä lankeaisi myös hyvään maahan. Kun näin tapahtuu, käynnistyy oikea musiikkikasvatus, jossa musiikki itse kasvattaa oppilasta enemmän kuin yksikään opettaja.

”Olen varma siitä, että juuri laulun avulla teemme lasten elämän kauniiksi ja heidät itsensä onnellisiksi sekä ystävällisiksi. Muistakaamme saksalaisen kansanlaulun sanoja: Wo man singt, da lass dich ruhig nieder; böse Menschen haben keine Lieder!⁸²” Maija Hellqvist-Väänänen (SLY 1955, 26).

⁸² ”Siellä, missä lauletaan, istu rauhassa, sillä pahat ihmiset eivät osaa laulaa. (Vapaa käänös)” Maija Hellqvist-Väänänen (SLY 1955, 26).

Lähteet

- Asetus 15.12.1961/565. Asetus valtion oppikoulujen opettajanvirkain ja –toimien haettavaksi julistamisesta ja hakemisesta sekä opettajain pätevyyssehoista annetun asetuksen muuttamisesta.
- Asetus 18.4.1963/202. Asetus valtion oppikoulujen opettajanvirkain ja –toimien haettavaksi julistamisesta ja hakemisesta sekä opettajain pätevyyssehoista annetun asetuksen muuttamisesta.
- Aulin, 1965. Musikpedagogisk handbok. Tukholma: Ronzo Boktryckeri AB.
- Bachmann, M.-L. 1991. Dalcroze Today – An Education through and into Music. Käänt. D. Parlett. Oxford: Oxford University Press. Alkuperäisjulkaisu 1984.
- Bruhn, K. 1973. 1900-luvun pedagogisia virtauksia. Kolmas, uudistettu painos. Suomentaja Raili Malmberg. Helsinki: Otava.
- Dahlström, F. 1982. Sibelius-Akatemia 1882-1982. Suomentaja Rauno Ekholm. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen.
- Hanho, J. T. 1947. Suomen oppikoululaitoksen historia. Osa 1: Ruotsin vallan aika. Porvoo: WSOY.
- Hanho, J. T. 1955. Suomen oppikoululaitoksen historia. Osa 2: 1809-1872. Porvoo: WSOY.
- Hela, M. 1952. Laulunopetuksen erityiskysymyksiä. Teoksessa Komiteanmietintö 1952: n:o 3. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Ingman, O. 1963. Laulun opetus. Porvoo: WSOY.
- Iisalo, T. 1989. Kouluopetuksen vaiheita. Helsinki: Otava.
- Kalela, J. 1972. Historian tutkimusprosessi. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Kalela, J. 2000. Historiantutkimus ja historia. Helsinki: Gaudeamus.
- Keller, W. 1963. Einführung in "Musik für Kinder". Mainz: B. Schott's Söhne.
- Kiuasmaa, K. 1982. Oppikoulu 1880-1980 – Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen
- Komiteanmietintö 1952: n:o 3. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Komiteanmietintö 1970: A5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Korhonen, K. (toim.) 2002. Andante – Klassisen musiikin tietosanakirja. Porvoo: WSOY.
- Kube, G. 1958. Kind und Musik – psychologische Voraussetzungen des Musikunterrichts in der Volksschule. München: Kösel.
- Kuikka, M. T. 1991a. Johdatus kasvatuksen historian tutkimukseen. Helsinki: Otava.
- Kuikka, M. T. 1991b. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava .
- Kurvinen, O. & Liikkanen, S. Rauman seminaari 1896-1946 – Muistojulkaisu. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.
- Laitakari, M-L. 1988. Suomenkielisten kansakoulunopettajaseminaarien musiikinopetus vuosina 1863-1925. Jyväskylän yliopisto. Lisensiaattityö.
- Laitinen, M. 2006 ja 2008. Henkilökohtaiset tiedonannot tämän tutkielman tekijälle.
- Laurila, L. 1993. Musiikin opetussuunnitelmien kehitys oppivelvollisuuskouluissa vuosina 1925, 1952 ja 1970 sekä niiden yhteys yhteiskunnalliseen kehitykseen. Tutkielma. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta.

- Lehtipuu, J. 2003. Koulujen musiikinopetuksen murrosvaihe Suomessa – Ajanjakson 1952-1970 tarkastelua eräiden keskeisten vaikuttajien näkökulmasta. Sibelius-Akatemia. Tutkielma.
- Linnankivi, M. & Tenkku, L. & Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.
- Linnankivi, M. & Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Porvoo: WSOY.
- Mursell, J. 1948. Education for musical growth. Boston: Ginn.
- Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Porvoo: WSOY.
- Pajamo, R. 1976. Suomen koulujen laulunopetus 1843-1881. Väitöskirja. Acta musicologica fennica 7. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Pajamo, R. 1985. Sortavala – Laatokan laulava kaupunki. Joensuu: KKES.
- Pajamo, R. 1999. Lehti puusta variseepi – suomalainen koululauluperinne. Porvoo: WSOY.
- Partanen, P. 2001. Klemetti-Opisto musiikkikasvatuksen edistäjänä Suomessa aikavälillä 1956-1969. Sibelius-Akatemia. Tutkielma.
- Piha, T. H. 1958. Musiikkikasvatuksen vaiheita. Helsinki: Valistus.
- Pohjola, E. & Cederlöf, E. 1964. Musica. Osa 1: Piiri pieni pyörii. Opettajan kirja. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Pohjola, E. & Tuomisto, M. 1992. Tapiola Sound. Porvoo: WSOY.
- Pukkila, J. & Rautio, M. 1958. Musiikkia oppimaan: laulavan ja soittavan nuorison oppikirja. Helsinki: Fazerin musiikkikauppa.
- Pukkila, J. & Sipilä, E. 1964. Koulumusiikin käsikirja. Helsinki: Musiikkitalo Westerland.
- Rautiainen, K.-H. 2003. Laulutunnin ulkoinen ja sisäinen rakenne – Aksel Törnudd ja Wilho Siukonen seminaarien ja kansakoulun laulunopetusmenetelmien kehittäjinä. Väitöskirja. Studia Musica 19. Joensuu: Sibelius-Akatemia.
- Rautio, M. 1959. Rytmikasvatus ja kouluosoittimet. Helsinki: Fazerin musiikkikauppa.
- Renvall, P. 1965. Nykyajan historian tutkimus. Juva: WSOY.
- Roiha, E. 1965. Johdatus musiikkipsykologiaan. Jyväskylä: K. J. Gummerus Oy.
- Rondo-lehden vuosikerrat 1963-1973.
- Ruuttunen, J. 2003. Harald Andersén suomalaisen kuorolaulun uudistajana. Teoksessa Harald Andersén – tuttu ja tuntematon. Toim. Markku Kilpiö. Vantaa: Kansanvaalistusseura.
- Räty, E. 1984. Musiikin osuus vuosien 1925, 1952 ja 1970 opetussuunnitelmissa. Opetusministeriö, Korkeakoulu- ja tiedeosasto, Opettajankoulutustoimisto, jatko-opiskelututkielmia ja -selosteita; 31/1984.
- Sidoroff, T. Piiri pieni pyörii – lapsi laulajana musiikkikasvatuksen murroksessa. Teemaseminaarityö. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Siukonen, W. 1935. Koululaisten laulukyvystä. Väitöskirja. Helsinki: Otava.
- Siukonen, W. 1947. Laulun opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Sonninen, A. & Räisänen, M. & Naukkarinen, O. 1958. Laulan ja soitan: koulun musiikkikirja oppikouluja varten. Helsinki: Otava.
- Syväoja, H. 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Juva: PS- kustannus.
- Szönyi, E. 1983. Kodály's Principles in Practice – An Approach to Music Education through the Kodály Method. Budapest: Boosey & Hawkes Inc. In co-production with Corvina Kiadó, Budapest.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Urho, E. 1957. Orffin oppeihin tutustumassa. Teoksessa Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen vuosikirja 1957, 5-12.
- Vainio, A. 1957. Sävelaapinen: musiikin alkeita harjoituksineen. Helsinki: Otava.

- Vainio, K. 1952. Suomen koululaulun historiikka I. Teoksessa Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen vuosikirja 1952, 6-19.
- Vainio, K. 1953. Suomen koululaulun historiikka II. Teoksessa Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen vuosikirja 1953, 14-24.
- Valavirta, T. 1930. Musiikinopetus kansa- ja oppikouluissa. Helsinki: Maalaiskuntien liitto r. y.
- Valtioneuvosto. 1944. Asetus oppikoulujen lukusuunnitelmista sekä valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet: oppikoulujen lukusuunnitelmista kesäkuun 13 päivänä 1941 annettu asetus, opetusministeriön valtion oppikouluja varten kesäkuun 19 päivänä 1941 vahvistamat oppiennätykset ja kouluhallituksen kesäkuun 26 päivänä 1941 vahvistamat metodiset ohjeet.
- Vesikari, M. 1994. Kansakoulun laulun opetus ja peruskoulun ala-asteen musiikin opetus opetussuunnitelmien valossa. Sibelius-Akatemia. Tutkielma.
- Väänänen, J. 1956. IV Pohjoismainen musiikinopettajien kongressi Helsingissä. Teoksessa Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen vuosikirja 1956, 13-17.
- Väänänen, J. 1959. Suomen Laulunopettajain Yhdistys 1909-1958. Teoksessa Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen vuosikirja 1959, 3-70.

Liite 1: Käytetyimmät säveltapailumetodit Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle

Metodin nimi	Kehittäjät	Toteuttamistapa	Milloin ja missä opetettiin?
Intervallimetodi	E. A. Hagfors	Uusi laulu opetellaan harjoittelemalla ensin kukin intervalli erikseen. Tämän jälkeen edetään säkeisiin, säepareihin ja koko lauluun.	Jyväskylän seminaarissa 1860- ja 70-luvuilla
Numerometodi	Ranskassa: J. J. Rousseau É. Chevè Suomessa: F. W. Illberg	Diatonisen asteikon säveliä merkitään numeroilla 1-7, sävelen pidentys pisteellä ja tauko nollalla. Asteikot ja melodiat opitaan numeromerkintöjen avulla.	Lähinnä ruotsinkielisissä kouluissa 1800-luvun lopulla. Käytettiin myös virsikanteleen soiton opetuksessa.
Kaavalaulu Dessirierin ja Wegeliuksen mukaan	Ranskassa: Dessirier Suomessa: M. Wegelius P. J. Hannikainen	Duuri- ja molliasteikon jokaisella sävelellä on oma 2-6 sävelen mittainen kaavansa. Kaavat opetellaan ulkoa. Laulua harjoiteltaessa oppilas laulaa ensin mielessään sävelen kaavan ja vasta sitten ääneen ko. sävelen. Tällä tavoin laulu käydään läpi sävel säveleltä. Sekä duurin että mollin perussävel nimetään do:ksi.	Helsingin musiikkiopistossa ja Jyväskylän seminaarissa 1800-luvun lopulla
Kaavalaulu Anjoun ja Nybergin mukaan	J. Äyräs M. Nyberg N. E. Anjou	Sama periaate kuin Wegeliuksen kaavalaulussa, mutta mollin perussävelenä käytetään la:ta.	Sortavalan seminaarissa 1900-luvun alussa.
Kaavalaulun ja asteikko/ kolmisointulaulun yhdistelmä	A Törnudd	Kaavoja käytetään vain vaikeimpien intervallien harjoittamiseen. Muuten nuoteista laulua pyritään opettamaan asteikon ja kolmisoinnun avulla. Laulunopetuksen tulee pohjautua kansanlauluille.	Rauman seminaarissa 1900- ja 1910-luvuilla. Metodi levisi myös muualle maahan Törnuddin teosten <i>Mietteitä laulunopetuksesta</i> (1912) ja <i>Kansakoulun lauluoppi</i> (1913) myötä.
Asteikko- ja sointujärjestelmään pohjautuvia menetelmiä	J. Kahma T. Valavirta	Opetus perustuu asteikkojen ja kolmisointujen käyttöön. Laulukaavoista luovutaan.	Eivät levinneet laajempaan käyttöön.
Irti metodeista	O. Kotilainen L. Parviainen	Kaavojen opettelu on tarpeetonta. Tärkeintä on vaalia lasten lauluiloa. Nuottilaulua voidaan opetella harjoittelemalla lauluja helpoimmasta vaikeimpaan.	Kotilaisen ja Parviaisen ajatukset levisivät kouluihin heidän suosittujen laulukirjojensa välityksellä.
Analyttis-synteettinen metodi	V. Siukonen	Perustuu korvakuulolauluun, josta opitaan analysoimaan ja merkitsemään musiikillisia aineksia. Opitua harjoitellaan säveltapailutehtävillä eli synteeseillä. Tärkeä työmuoto on sävelsanelu.	Sortavalan seminaarissa 1920- ja 1930-luvuilla
Olavi Ingmanin Laulun opetus	O. Ingman (vaikutteita mm. Heinrich Werlèn ja Vilho Siukosen metodeista)	Aloitetaan tutustumalla kolmisointuun. Ennen absoluuttisia nuottien nimiä käytetään relatiivisia säveltavuja ja do-avainta, jonka paikkaa vaihdellaan viivastolla.	Jyväskylän opettajakorkeakoulussa 1940-1960-luvuilla. Pohjana Ingmanin teos <i>Laulun opetus</i>

(Vainio 1953, 14-17, 19-20, 22; Piha 1958, 33, 52-53, 64-69; Ingman 1963,55-57; Pajamo 1976, 187-194; Pajamo 1999, 14-20; Rautiainen 2003, 46-72).

Liite 2: Tutkimusaineiston kirjoitusten vuosi- ja lähdekohtainen jakaantuminen.

Vuosi	SLY/KMO/ SMOL	PML	Rondo	KK	Yhteensä
1952	3	-	-	-	3
1953	1	-	-	-	1
1954	3	-	-	-	3
1955	2	-	-	-	2
1956	2	-	-	-	2
1957	2	-	-	-	2
1958	-	-	-	-	-
1959	4	-	-	-	4
1960	4	-	-	-	4
1961	2	4	-	-	6
1962	2	3	-	-	5
1963	4	1	1	-	6
1964	3	4	12	13	32
1965	2	2	5	-	9
1966	4	2	6	-	12
1967	1	3	2	-	6
1968	1	-	5	-	6
1969	2	5	7	-	14
1970	5	1	7	-	13
1971	1	-	8	-	9
1972	3	-	5	-	8
1973	4	-	7	-	11
Yhteensä	55	25	65	13	158

Liite 3: Lopulliseen tutkimusaineistoon kuuluvat kirjoitukset vuosi- ja julkaisukohtaisesti

Vuosi/Nro	Lähde	Otsikko	Kirjoittaja
1952			
1	SLY 1952, 3-5	Taipaleelle lähdetäessä	Jorma Väänänen
2	SLY 1952, 20-22	Laulunopettajain auskultoinnin järjestely	Maija Hellqvist-Väänänen
3	SLY 1952, 23-27	Laulumerkeistä	Rakel Suominen
1953			
4	SLY 1953, 3-14	Nuottilaulun ja musiikkiopin opettamisesta varsinkin kansakoulun keskiluokilla	Martti Hela
1954			
5	SLY 1954, 18-34	Säveltapailu suomalaisten lasten- ja kansanlaulujen mukaan	Lyhennelmä Wilhelm Wapenhenschin esitelmistä, suomentaja Inkeri Keravuori
6	SLY 1954, 39-43	Musiikkipedagogiset kurssit Helsingissä	Rakel Suominen
7	SLY 1954, 45-47	Kouluosoittimista	Rakel Suominen
1955			
8	SLY 1955, 15-19	Den första musikundervisningen	Egil Cederlöf
9	SLY 1955, 20-26	Tyttölyseon musiikinopetuksen järjestelystä	Maija Hellqvist-Väänänen
1956			
10	SLY 1956, 28-30	Piirteitä laulunopettajan arkiselta työsaralta	Rakel Suominen
11	SLY 1956, 30-33	Koulun musiikinopetuksen tulevaisuus	Arvo Vainio
1957			
12	SLY 1957, 3-4	Kuoleeko musiikki Suomessa	Jorma Väänänen
13	SLY 1957, 5-12	Orffin oppeihin tutustumassa	Ellen Urho
1959			
14	SLY 1959, 70-74	Yhteislaulun eettinen merkitys	Martti Hela
15	SLY 1959, 76-78	Mihin suuntaan välttämättömimmät muutokset koulujen musiikinopetuksessa	Taneli Kuusisto
16	SLY 1959, 78-79	Muutamia ajatuksia musiikin kuuntelusta	Olavi Pesonen
17	SLY 1959, 93-95	Musiikkikerhotoimintaa Helsingin Normaalityössä	Tapani Juvonen
1960			
18	KMO 1960, 12-14	Laulu ja musiikki	Olavi Pesonen
19	KMO 1960, 14-17	Ajatuksia rytmikasvatuksesta	Matti Rautio
20	KMO 1960, 19-26	Keinoja musiikin lukutaidon opettamiseksi kansakoulun alaluokilla	Ellen Urho
21	KMO 1960, 26-29	Rudolf Schochin ajatuksia musiikkikasvatuksesta	Tapani Juvonen

1961			
22	KMO 1961, 6-10	Kouluorkesteritoiminnan edistämisen suuntaviivoja I	Leo Holva
23	KMO 1961, 10-17	Lasten äänenkäytöstä koulussa	Jorma Pukkila
24	PML 1961/1, 4	Tervehdys tämän kesän musiikkikurssilaisille	Olavi Pesonen
25	PML 1961/1, 10	Ajatuksia Orff-musisoinnista	Egil Cederlöf
26	PML 1961/2, 6-7	Steiner-koulun näkemys musiikinopetuksesta ala-asteella	Teuvo Väätäinen
27	PML 1961/3, 10-11	Magnetofoni soittajan ja soitonopetuksen apuvälineenä	Jörn Thiel
1962			
28	KMO 1962, 3-7	Musiikinopettajatko kehityksen jarruna	Tapani Juvonen
29	KMO 1962, 19-21	Ovatko musiikkikoulut tarpeellisia?	Jouko Pesola
30	PML 1962/1, 3	Musiikki valokeilassa	Pääkirjoitus
31	PML 1962/1, 4-8	Kouluorkesterin perustamisesta	Erkki Pohjola ja Eero Polas
32	PML 1962/4, 4-5	Musiikinopetus valinkauhassa	Olavi Pesonen
1963			
33	KMO 1963, 3-5	Ajatuksia musiikinopettajan aseman parantamisesta	Tapani Juvonen
34	KMO 1963, 17-19	Kuinka syväjäädytetty musiikki muuttuu eläväksi	Matti Rautio
35	KMO 1963, 19-22	Säveltapailun opetuksen perusteita	Inkeri Keravuori
36–31	KMO 1963, 23-25	Orkesteri oppikouluun	Eero Polas
37	PML 1963/4, 9-11	Periaatteellista ja käytännöllistä pohdintaa koulusoittimista	Egil Cederlöf
38	R 1963/1, 14-17	Mitä asiantuntijat sanovat nokkahuilusta	Rondo, Hans-Martin Linde, Rudolf Schoch ja Ferdinand Conrad
1964			
39	KMO 1964, 3-16	Musiikinopetuksen asema kouluissamme ennen ja nyt	Tapani Juvonen
40	KMO 1964, 21-25	Musiikinopetusta Rudolf Steiner –koulun ala-asteella	Teuvo Väätäinen
41	KMO 1964, 32-34	Liikunta musiikinopetuksessa	Inkeri Simola
42	PML 1964/2, 3-4	Ajatuksia koulujen musiikinopetuksesta	PML:n pääkirjoitus
43	PML 1964/3-4, 3-4	Mielipiteitä Orff-soittimista	PML:n pääkirjoitus
44	PML 1964/3-4, 16-17	”Musiikki ja yleisö” ja musiikin opetus K. hra Toimittaja	Urpo Jokinen
45–57	PML 1964/3-4, 17-18	”18 teesiä”	PML:n toimitus
46	R 1964/1, 3-6	Koulumusiikin kehitys on pysähtynyt	Egil Cederlöf, Matti Rautio, Ahti Sonninen
47	R 1964/1, 9-12	Äänenkäytön opetusta kouluihin	Kaija Tanskanen
48	R 1964/1, 16-17	Mihin unohtui musiikinopetuksen uudistus?	Kari Rydman

49	R 1964/2, 16-17	Musiikinopettajan näkökulmasta: Raunahuomautuksia kirjoitukseen ”Mihin unohdettiin musiikinopetuksen uudistus”	Erkki Pohjola
50	R 1964/3, 4-7	Kouluissa kokeillaan	Kari Rydman, Liisa Tenkku, Erkki Pohjola
51	R 1964/3, 9-10	Heikki Klemetti ja lasten laulukoulutus	Kajja Tanskainen
52	R 1964/3, 11,25	Musiikinopettajan näkökulmasta	nimim. domi
53	R 1964/4, 3-15	Pääkirjoitus	Rondo, Ahti Sonninen, Lasse Mårtenson, Taneli Kuusisto
54	R 1964/4, 16-17	Emme pääse iskelmistä	Martti Miettinen
55	R 1964/4, 20-21	18 teesiä	Kari Rydman
56	R 1964/5, 9-12	Iskelmäkö aina alennusmyynnissä?	Aimo Moilanen
57=45	R 1964/5, 17,25	”18 Teesiä” (PML:n vastine)	PML:n toimitus
58	KK 1964, 3	Alkusanat	Jorma Pukkila ja Eero Sipilä
59	KK 1964, 5-12	Musiikinopetuksesta	Taneli Kuusisto
60	KK 1964, 66-84	Säveltäminen ja uudistuva musiikin opetus	Olavi Ingman
61	KK 1964, 85-94	Kokemuksia orkesterisoittimien ryhmäopetuksesta koulussa	Erkki Pohjola
62	KK 1964, 95-103	Koululaisten äänenkäytöstä	Jorma Pukkila
63=19	KK 1964, 117-121	Ajatuksia rytmikasvatuksesta	Matti Rautio
64=34	KK 1964, 122-125	Musiikin kuuntelusta	Matti Rautio
65	KK 1964, 126-137	Musiikki ja liikunta	Inkeri Simola
66	KK 1964, 138-145	Aktiiviseen kuunteluun ohjaamisesta	Eero Sipilä
67	KK 1964, 146-152	Kuulemisen kyvyn kehittämisestä	Eero Sipilä
68	KK 1964, 217-224	Musiikki on liikettä	Liisa Tenkku
69	KK 1964, 225-258	Musiikin opetus kansakoulun ala-asteella	Ellen Marjatta Urho
70	KK 1964, 259-271	Jazz ja kevyt musiikki kouluissa	Erkki Melakoski
1965			
71	KMO 1965, 15-17	Onko musiikki koulunuorisolta kiellettyä	Tapani Juvonen
72	KMO 1965, 18-20	Musiikki ei ole harjoitusaine	Tuula Kotilainen
73	PML 1965/2, 3-6	Koulumusiikki kaipaa uudistusta	Aimo Tammivuori
74	PML 1965/5, 3-5	Katseet kotimusiikkiin	Aimo Tammivuori
75	R 1965/1, 4-5	Lapset ja Atmosphères	Liisa Tenkku
76	R 1965/1, 10-13	Taiteen tekijät ja sen vastaanottajat	Joonas Kokkonen ja Pekka Gronow
77	R 1965/1, 19	Missä vaiheessa nuotinlukuun	Erkki Pohjola
78	R 1965/4-5, 14-15	Viulunsoiton ryhmäopetuksesta	Roy Asplund
79	R 1965/6, 3	Luunappeja tammenlehvien kera	Rondon pääkirjoitus

1966			
80	KMO 1966, 3-5	Musiikinopetuksen näköaloja	Olavi Pesonen
81	KMO 1966, 6-7	Kouluneuvos Jussi Saukkosen tervehdys Musiikinopettajain yhdistyksen vuosikirjaan	Jussi Saukkonen
82	KMO 1966, 7-8	Hyvät musiikinopettajat	Aimo Tammivuori
83	KMO 1966, 9-12	Musiikinopettajien koulutuskysymys	Urpo Jokinen
84	PML 1966/2, 3-6	Musiikinopetuksesta Suomessa	Egil Cederlöf
85	PML 1966/6, 3-11	Musiikkikulttuurimme tulevaisuus vaakalaudalla	PML:n pääkirjoitus, Olavi Pesonen, Aimo Tammivuori, Martti Ruutu, Urpo Jokinen, Ellen Urho
86	R 1966/1, 6-7	Musiikinopettajien koulutuskysymys	Urpo Jokinen
87	R 1966/1, 12-13	Kansakoulunopettajasta musiikin opettajaksi	Arvo Räikkönen
88	R 1966/1, 14-16	Peruskoulu-uudistus ja musiikkioppikoulu – viisi mielipidettä	Veikko Helasvuo, Urpo Jokinen, Taneli Kuusisto, Olavi Pesonen, Erik Tavaststjerma
89	R 1966/3, 3	Tarvitseeko taide suunnittelua	Rondon pääkirjoitus
90	R 1966/5-6, 3	Taiteemme Hamletin kysymys	Rondon pääkirjoitus
91	R 1966/5-6, 19	Suomen musiikin union	Urpo Jokinen
1967			
92	KMO 1967, 8-9	Kongressikesä	Urpo Jokinen
93	PML 1967/2-3, 11-12	Koulujen musiikinopetuksen tavoitteista ja keinoista	Erkki Pohjola
94	PML 1967/4, 9-12	Musikpedagogiken i Finland	Urpo Jokinen ja Erkki Pohjola (koulujen osalta)
95	PML 1967/5-6, 8-9	Liikunnasta musiikinopetuksessa	Inkeri Simola
96	R 1967/1-2, 6	Opettajainvalmistuslaitosten musiikinopetuksesta	Rainer Palas
97	R 1967/3, 4-5	Musiikin kuuntelemisesta	Olavi Pesonen
1968			
98	KMO 1968, 3-4	Pohdiskelua	Urpo Jokinen
99	R 1968/1, 4-5	Yksilön musiikinopetus	Rainer Palas
100	R 1968/1, 5	Musiikin opetus kulttuurin osana	Urpo Jokinen
101	R 1968/1, 6	Mitä minä sanoin?	Kari Rydman
102	R 1968/4, 7	Musiikki ja historianopetus	Veikko Niiranen
103	R 1968/5-6, 17	Jazzia kouluihin	Matti Koskiala
1969			

104	KMO 1969, 5-7	Virstanpylväs	Urpo Jokinen
105	KMO 1969, 38-41	Taidekasvatus valinkauhassa	KMO:n toimitus, Yrjö Penttinen, Ritva Laatto, Inkeri Simola
106	PML 1969/2-3, 16	Taidekasvatus peruskoulussa	Urpo Jokinen
107	PML 1969/4, 12-13	Eräitä näkökohtia musiikkiasiassa peruskoulun portilla	Leena Joki
108	PML 1969/5-6, 6-7	Kuopion musiikkilukio	Pentti Paalanen
109	PML 1969/5-6, 14	Eräitä kommentteja Leena Joen kirjoituksen johdosta	Urpo Jokinen
110	PML 1969/5-6, 15	Jälkipuintia	Leena Joki
111	R 1969/1, 12-13	Jazziako kouluihin?	Leena Joki
112	R 1969/2, 3	Taide kuuluu kaikille	Rondon pääkirjoitus
113	R 1969/2, 10-11	Sivistyspääoma ja peruskoulun musiikinopetus	Pekka Gronow
114	R 1969/4, 4-7	Opettaja, kerro meille soulia	Ilpo Saastamoinen
115	R 1969/5, 4-5	Reunahuomautuksia lukion uuteen musiikinopetussuunnitelmaan	Kari Rydman
116	R 1969/6, 4-5	Jäljittelystä luovaan toimintaan eli miten musiikkikasvatusta olisi muutettava	Atte Blom ja Otto Donner
117	R 1969/6, 9	Näinä päivinä...	Leena Joki
1970			
118	KMO 1970, 5-9	Musiikinopetus peruskoulussa	Urpo Jokinen
119	KMO 1970, 16-18	Kahdeksannen kouluvuoden musiikinopetuskokeilusta Helsingin Rudolf Steiner – koulussa	Teuvo Väätäinen
120=108	KMO 1970, 19-21	Kuopion musiikkilukio	Pentti Paalanen
121	KMO 1970, 22-25	Ben marcato	Roy Asplund
122	KMO 1970, 26-27	Kitaransoiton opetuksesta oppikouluissa	Mauri Mustonen
123	PML 1970/1, 11	Leena Joen kirjoituksen johdosta	Olavi Pesonen
124	R 1970/1, 22-23	Musiikki ja ehdotus peruskouluasetukseksi	Urpo Jokinen
125	R 1970/2, 23	Jazzmietteitä	Matti Koskiala
126	R 1970/2, 25	Oulunkylässä soi soul	Rondon toimitus (Klaus Järvisen haastattelu)
127	R 1970/3, 12-13	Ohjelmoidusta musiikinopetuksesta	Sinikka Nummela
128	R 1970/4, 27-29	Peruskoulun opetussuunnitelma	Urpo Jokinen
129	R 1970/5, 21-22,36	Taideaineiden integroinnista, I osa	Liisa Tenkku
130	R 1970/6, 23-25	Polkupyörämatka – taideaineiden integrointi, II osa	Liisa Tenkku
1971			
131	KMO 1971, 5-6	Tavoitteita vaiko vain toiveita	Urpo Jokinen
132	R 1971/1, 2	Onko raha kaiken mitta?	Rondon pääkirjoitus
133	R 1971/1, 21-24	Musiikin opetuksessa tapahtuu, I osa	Liisa Tenkku ja Ellen Urho

134	R 1971/2, 19-21	Musiikin opetuksessa tapahtuu, II osa	Liisa Tenkku ja Ellen Urho
135	R 1971/3, 23-25	Musiikin opetuksessa tapahtuu, III osa	Liisa Tenkku ja Ellen Urho
136	R 1971/4, 21-23	Musiikin opetuksessa tapahtuu, IV osa	Liisa Tenkku ja Ellen Urho
137	R 1971/5, 7-8,44	Vapaa ilmaisu – improvisointi luokassa musiikkitunnilla	Jukka Jarvola
138	R 1971/5, 29-32	Musiikin opetuksessa tapahtuu, V osa	Liisa Tenkku ja Ellen Urho
139	R 1971/6, 23-26	Musiikin opetuksessa tapahtuu, VI osa	Liisa Tenkku ja Ellen Urho
1972			
140	SMOL 1972, 8-10	Taidekasvatuksen tavoitteet ja tulevaisuus	Marja Linnala-Kekkonen
141	SMOL 1972, 11-14	Musiikin opettajakoulutuksen ongelmia	Ellen Urho
142	SMOL 1972, 19-20	Luova toiminta koulujen musiikinopetuksessa	Jukka Jarvola
143	R 1972/1-2, 33-37	Musiikinopettajien jatko- ja täydennyskoulutuksesta	Marja Linnala-Kekkonen
144	R 1972/3, 13-14	Miksi kokonaisilmaisu?	Heta Kauppinen
145	R 1972/5, 24-29	Musiikin asema kansainvälisyyskasvatuksessa, I osa	Marja Linnala-Kekkonen
146	R 1972/6, 14-22	Musiikin asema kansainvälisyyskasvatuksessa, II osa	Marja Linnala-Kekkonen
147	R 1972/7, 44-45	Laulamisen aliarvostusta luokanopettajakoulutuksessa	Herbert Somerma
1973			
148	SMOL 1973, 5-6	Eriarvoisuus ja erilaisuus	Urpo Jokinen
149	SMOL 1973, 7-10	Kansanmusiikki musiikkikasvatuksen osana	Eero Polas
150	SMOL 1973, 17-20	Kouluradion musiikkiohjelmista	Anna-Kaarina Kiviniemi
151=147	SMOL 1973, 22-23	Musiikki peruskoulun luokanopettajan koulutuksessa	Herbert Somerma
152	R 1973/3, 2	Samasta työstä eri palkka	Rondon pääkirjoitus
153	R 1973/4, 4-6	22151 oppilasta osallistui vapaaehtoiseen musiikin opetukseen kouluissa 1972-1973 – Tämä toiminta on vaarassa kariutua – säädöksiä tarkistettava	Marja Linnankivi
154	R 1973/4, 16	Tanssimusiikkia yhteiskoulussa	Tapio Pakkala
155	R 1973/5, 13-15	Lukion musiikin opetussuunnitelmasta	Marja Linnankivi
156	R 1973/6, 2-3	Mitkä ovat koulun tavoitteet?	Rondon pääkirjoitus
157	R 1973/7, 2	Demokraattinen oikeus	Rondon pääkirjoitus (SMOL:n julkilausema 27.10.1973)
158	R 1973/8, 24-26	Näkökohtia musiikkilukion tavoitteista ja tarpeellisuudesta	Heikki Halme

