

**Musiikin aineenopettajien käsityksiä  
sanallisesta tiedosta lukion musiikin 1. kurssin  
opetuksessa**

Maisterin tutkielma  
26.3.2012

Johanna Paalanen  
Musiikkikasvatuksen aineryhmä  
Sibelius-Akatemia

<b>Tutkielman nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
Musiikin aineenopettajien käsityksiä sanallisesta tiedosta lukion musiikin 1. kurssin opetuksessa	78
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Johanna Paalanen	kevät 2012
<b>Koulutusohjelman nimi</b>	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
<b>Tiivistelmä</b>	
<p>Tutkimuksessa tarkastellaan kolmen lukiossa työskentelevän musiikin aineenopettajan käsityksiä sanallisesta tiedosta lukion musiikin 1. kurssissa. Teemahaastattelulla kerätyn aineiston analysoimiseen ja tulkintaan käytetään lähinnä fenomenografista tutkimusnäkökulmaa. Tutkimustehtävänä on tarkastella lukion musiikinopettajien käsityksiä sanallisen tiedon käytöstä heidän oman musiikinopetuksensa kontekstissa: Mihin lukion 1. kurssin sisältöihin sanallinen tieto opettajien kuvaamana liittyy ja missä muodossa sitä heidän näkemyksensä mukaan ilmenee opetuksessa? Miten opettajien kuvauksissa tulee esiin sanallisen tiedon yhteys musiikilliseen toimintaan ja mitä tavoitteita opettajat näkevät sanallisella tiedolla olevan opetuksessaan? Lisäksi havainnoidaan teorialähtöisesti opettajan pedagogisen ajattelun ilmenemistä haastattelupuheessa.</p> <p>Taustateoriana ovat praksialistisen musiikkikasvatusfilosofian käsitykset musiikillisesta tiedosta ja kasvatustieteessä käytetty pedagogisen ajattelun kolmitasomalli.</p> <p>Haastatteluissa tuli esiin mm. käsitys oppikirjojen tärkeästä roolista kurssin jäsentäjänä sekä käsitys ns. musiikkitiedon ja toiminnan erillisyydestä. Sanallisesti välittyvän tiedon yhteydessä käytettiin usein ilmausta ”käydä läpi”. Sanallisen tiedon liittäminen musisointiin näyttää opettajien kuvaamana kuuluvan opettajan hiljaiseen tietoon. Tarkimmin opettajat kuvasivat kuuntelun ja sanallisen tiedon yhteyttä. Opettajien kuvauksissa opetuksensa tavoitteita sanallinen tieto tuli useimmin esiin kognitiivisten tavoitteiden ja jonkin verran elämänarvojen yhteydessä. Aineistosta hahmottui myös käsitys, jonka mukaan hyvän musiikinopetuksen esteitä ovat suuret ja tasoltaan heterogeeniset opetusryhmät.</p> <p>Pedagogisen ajattelun teoria osoittautui aineiston tarkastelussa ongelmalliseksi. Opettajat kuvasivat opetustaan usein konkreettisesti, toimintatasolla. Objektiteorian taso näkyi puheessa opettajien pedagogisina perusteluina ratkaisuilleen. Metateorian tason katsottiin heijastuvan kuvauksiin, kun niistä oli tulkittavissa esimerkiksi opetusta ohjaavia arvoja.</p> <p>Diskussiossa pohditaan opettajien käsityksiä opetussuunnitelmaperinteen, musiikinopettajien ammattidiskurssin ja opetuksen kehittämisen kontekstissa. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että sanallisen tiedon asemaa musiikinopetuksessa olisi syytä tutkia oppitunnin vuorovaikutuksen näkökulmasta sekä oppimisen ja oppijan kokemuksen näkökulmasta.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
koulun musiikinopetus, lukio, sanallinen tieto, musiikillinen tieto, fenomenografia	
<b>Lisätietoja</b>	

# Sisällys

1 Johdanto .....	4
2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys .....	8
2.1 Tieto ja musiikillinen tieto .....	8
2.1.1 Tiedon käsitteen jäsenyyksiä.....	8
2.1.2 Musiikillinen tieto.....	10
2.1.3 Näkemyksiä oppimisesta.....	12
2.2 Opetussuunnitelma ja lukion musiikinopetus .....	13
2.3 Opettajan pedagoginen tieto ja ajattelu.....	17
3 Tutkimusote ja -asetelma .....	21
3.1 Fenomenografinen tutkimusote .....	21
3.2 Tutkimusaineiston hankinta ja analyysi.....	24
3.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	26
4 Musiikinopettajien käsitykset sanallisesta tiedosta lukion musiikinopetuksessa .....	30
4.1 Sanallisen tiedon ilmenemisen muodot ja sisällöt opettajien kuvaamina .....	30
4.1.1 Sanallinen tieto opettajan opetuspuheessa .....	31
4.1.2 Sanallinen tieto opetuskeskustelussa .....	33
4.1.3 Opettajien käsitykset oppikirjoista sanallisen tiedon välittäjinä .....	35
4.1.4 Muu kirjallisesti välittyvä sanallinen tieto opettajien kuvauksissa .....	36
4.2 Opettajien käsitykset sanallisen tiedon ja taidon tai käytännön yhteydestä.....	39
4.3 Opettajien käsitykset lukion musiikinopetuksen tavoitteista .....	45
4.3.1 Musiikinopetuksen tavoitteet liittyvät kognitioihin.....	47
4.3.2 Opettajien käsitykset musiikinopetuksen tavoitteiden yhteydestä humanistisiin ja pragmaattisiin elämänarvoihin .....	51
4.3.3 Opettajien käsitykset musiikinopetuksen yhteisöllisyydestä .....	53
4.4 Lukion 1. musiikinkurssin muotoutuminen koulun arkitodellisuudessa opettajien kuvaamana .....	57
5 Lopuksi.....	61
5.1 Tutkimuslöytöjen tarkastelua .....	61
5.2 Johtopäätöksiä lukion musiikinopetuksen näkökulmasta .....	66
5.3 Jatkotutkimusehdotuksia .....	69
6 Lähteet.....	73

# 1 Johdanto

Tutkielmani selvittää kolmen lukiossa työskentelevän musiikin aineenopettajan käsityksiä sanallisesta tiedosta ja sen merkityksestä lukion musiikinopetuksessa, erityisesti lukion musiikin 1. kurssissa. Tutkimusotteeltaan työni on fenomenografinen tapaustutkimus, ja hahmottelen siinä opettajien käsityksiä sellaisina kuin ne ilmenevät haastattelussa, joissa he puhuvat sekä juuri ennen haastattelua pitämästään oppitunnista että yleisemmin lukion musiikinopetuksesta. Aineistossa kuuluu myös haastattelemieni opettajien ääni opetuksensa suunnittelijoina, käytännön toteuttajina ja opetuksen kontekstista nousevien ongelmien ratkaisijoina – puhuessaan he siis sanallistavat myös pedagogista ajatteluaan.

Tutkimukseni taustalla ovat omat kokemukseni sanallisen tiedon ja oppimisen yhteyksistä ja niitä koskevat pohdintani, joita olen tehnyt toisaalta opettajana, toisaalta oppijana. Kielen ja tekstien ammattilaisena – olen peruskoulutukseltani äidinkielenopettaja – ajaudun usein pohtimaan erilaisten tekstien merkityksiä. Oppikirjoilla, joiden rooli sanallisen tiedon välittäjinä on ilmeinen, on koulukasvatuksessa pitkä perinne ja taaja käyttö, mutta koulun arjessa niiden sisältämiä tekstejä kyseenalaistetaan varsin vähän. Oppikirjatekstejä tekstintutkimuksen näkökulmasta tutkinut Pirjo Karvonen (1995) havaitsi oppikirjatekstien olevan luettavuudeltaan monesti ongelmallisia ja heijastavan staattista tiedonkäsitystä. Oman kokemukseni mukaan niin äidinkielen kuin musiikinkin oppikirjoissa on myös tekstiä, joka on kirjoitettu ikään kuin muodon vuoksi ja jolle opettajan on varsin vaikea keksiä pedagogista käyttöä. Musiikin oppikirjoissa keskeistä materiaalia on nuotinnettu ohjelmisto, mutta ne sisältävät aina myös ns. leipätekstiä. Olin aluksi aikeissa ryhtyä selvittämään, miten musiikinopettajat näitä tekstejä käyttävät, mutta kiinnostukseni laajeni koskemaan kaikkea sanallista tietoa, sen osuutta musiikillisessa tiedossa ja yhteyksiä musisointiin.

Tutkimukseni toinen kimmoke on oma musiikinopiskelijuuteni, jossa näkemykseni musiikillisen tiedon rakentumisesta on syventynyt merkittävästi musiikkikasvatuksen opintojeni myötä. Musiikillisessa pohjakoulutuksessani – jolla tarkoitan nuorena sekä koulussa että musiikkiopistossa saamaani oppia – sanallisesti välitetyllä tiedolla oli hyvinkin suuri osuus, ja sillä oli harvoin kiinteää yhteyttä musisointiin. Esimerkiksi kändenssit osasin kirjoittaa ja tunnistaa teorialunnilla jo lapsena, mutta tunnen perustavasti

jääneeni tuolloin vaille sellaista kokemusta, että tuolla musiikinteorian oppisisällöllä olisi ollut jotakin tekemistä vaikkapa silloisen pääaineeni, pianonsoiton, kanssa.

Ajattelutaitojen kypsyessä ihminen tietenkin oppii itsekin yhdistämään erilaisia tietorakenteita, esimerkiksi toimintatietoa ja sanallista tietoa. Kuitenkin vasta musiikkikasvatuksen opinnoissani kohtasin ensimmäistä kertaa opettajan, joka tietoisesti ja taitavasti annosteli sanallista tietoa musisoinnin lomaan siten, että sanat tukivat itse musiikin oppimista. Koska oma muusikkouteni on vahvasti klassistaustainen, minulla oli esimerkiksi afroamerikkalaisen musiikin soittamisessa valtavasti opittavaa, ja oppiminen olisi ilman taitavan opettajan ohjausta saattanut tuntua ylivoimaiselta. Hän kuitenkin osasi oikealla hetkellä ja tilanteeseen liittyvästi sanallistaa ratkaisevia asioita niin, että ne oli mahdollista ymmärtää musiikillisesti: ”Usein kun rokkibiisissä on kaksi kitaraa niin toinen soittaa yläkielisointuja ja toinen alakieliä”, saattoi hän lausahda juuri ja nimenomaan asianomaisen bändisovituksen harjoittelun lomassa. Monet muutkin sanansa hän onnistui ajoittamaan siten, että oppimiskokemukseni olivat todempia kuin koskaan. Innostuin siis oman oppimiseni kautta pohtimaan musiikillisen tiedon olemusta. Aine-didaktiikan kurssilla tutustuin – saman opettajan johdolla – Elliottin praksialismiin, joka lankesi minussa otolliseen maaperään. Elliottin ajatukset musiikillisesta tietämisestä ovatkin tutkimuksessani tärkeä teoreettinen lähtökohta.

Lähdin tutkimuksessani oikeastaan selvittämään, minkä verran musiikinopettajat tiedostavat ja harkitsevat sitä, mitä sanallista tietoa he käyttävät opetuksessaan, ja milloin, miten ja miksi he sitä käyttävät, erityisesti suhteessa musisointiin. Tahdoin tehdä havaintoja sanallisen tiedon asemasta koulun musiikinopetuksen kontekstissa – varsinaisen musisoinnin lisäksihän musiikintunneilla usein myös esimerkiksi kuunnellaan opettajan puhetta, tehdään muistiinpanoja ja pidetään esitelmiä. Lukio on minulle tutuin pedagoginen ympäristö, ja tämän tutkimuksen aineistona olevien haastattelujen ja tutkimusraportin kirjoittamisen väliin jääneinä vuosina olen äidinkielenopetuksen ohella pitänyt koulussani myös sekä pakollisia että soveltavia lukion musiikinkursseja. Erityisesti minua askarruttaa sanallisen tiedon rooli lukion pakollisessa musiikin 1. kurssissa: millainen pitäisi lukion ainoan, seitsenviikkoisen musiikinkurssin olla, jotta sen voitaisiin katsoa täyttävän lukion opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut tehtävät ja toteuttavan sen hengen mukaista arvoperustaa? Pohdinkin työssäni sanallisen tiedon asemaa musiikinopetuksessa myös opetussuunnitelman näkökulmasta.

Omassa opettajan arjessani olen usein miettinyt omien pedagogintoimieni – esimerkiksi sisältöjen, antamieni tehtävien ja työtapojen valitsemisen – taustoja. Olen kiinnostunut siitä, mitä kaikkea opettajan pedagogisten käytäntöjen taakse kätkeytyy: miksi opettaja opettaa niin kuin opettaa? Haastattelemani musiikinopettajat kuvaavat omaa lukion musiikin 1. kurssin toteutustaan. Kun opettaja kertoo opetuksestaan, hän kuvaa opetuksensa liittyviä ratkaisuja ja valintoja ja perustelee niitä. Tällaisessa puheessa tulee ilmi opettajan käsityksiä pedagogisesta ajattelustaan – vaikka siitä iso osa toki onkin hiljaista tietoa ja vaikeasti sanallistettavissa.

Lukion pedagogiikkaa ei Suomessa ole juuri tutkittu, ei myöskään lukion musiikinopetusta. Vielä nuukemmin on olemassa tutkimusta, joka ankkuroituisi musiikinopetuksen käytäntöön tiedon ja sen rakentumisen näkökulmasta. Maantiedonopettajien tiedon- ja opettamiskäsityksiä on väitöskirjassaan kuitenkin tutkinut Hannele Cantell (2001). Opettajan pedagogista ajattelua on Suomessa tutkittu lähinnä luokanopettajien työssä, ja erityisessä fokuksessa on ollut opettajan päätöksenteko oppitunnin aikana. Tällaista interaktiivista pedagogista ajattelua opettajan hiljaisen tiedon näkökulmasta on tutkinut Auli Toom (2006).

Käsityönopeettajien pedagoginen tieto on aiheena Erja Syrjäläisen väitöskirjassa (2003). Syrjäläisen tutkimus osoittaa, että opettajan toimintatavat ja periaatteet ovat situationaalisen oppimisen tulosta: ne siis muotoutuvat opetus- ja oppimistilanteessa saatujen kokemusten myötä, opettajan henkilökohtaisten tavoitteiden, periaatteiden ja ihanteiden ja ulkoisen kontekstin vuoropuhelussa. (Syrjäläinen 2003, 258.)

Erytyisesti musiikinopettajan arkea musiikinopetuksen käytäntöjen rakentajana on puolestaan tutkinut Minna Muukkonen (2010). Muukkonen luonnehtii suomalaisen musiikinopetuksen johtavaa periaatetta ”monipuolisuuden eetokseksi”. Se on kirjoitettu sisään ja lausuttu julki sekä opetussuunnitelmateksteissä että opettajien puhunnassa, jossa he kuvaavat oman työtään. Muukkosen haastatteluaineistossa on paljon yhtymäkohtia omaani: haastattelemani musiikinopettajat kertovat opetuksensa käytännöistä ja tekemistään valinnoista hyvinkin samantapaisesti kuin hänen informanttinsa.

Sanallisen tiedon näkökulmasta musiikinopetusta on tutkimuksellisesti lähestytty hyvin vähän. Leena Unkari-Virtanen kuitenkin on selvittänyt sisältötiedon, hiljaisen tiedon ja musiikin ammattiopiskelijoiden ammatillisen identiteetin yhteyksiä musiikin historian

opetuksen problematiikkaa käsittelevässä väitöskirjassaan (2009). Opiskelijan näkökulma on tutkimuksessa merkittävästi esillä, ja Unkari-Virtanen ottaa opiskelijoidensa haastatteluja tulkitessaan huomioon esimerkiksi heidän opiskelukulttuurinsa kontekstin, roolimallit ja odotukset, mikä monipuolistaa tutkimuksen kuvaa oppimisesta ja opettamisesta.

## 2 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

Teoreettisilta lähtökohdiltaan tutkimukseni voidaan katsoa kuuluvan ainedidaktiikan alaan. Ainedidaktiikkaa voidaan pitää kahden tieteenalan yhdistelmänä, joka yhdistää oppiaineen tietoinesta ja kasvatustieteellistä tietoinesta. Oppiaineiden tietoteoreettiset perustat nivoutuvat ainedidaktiikassa kasvatustieteelliseen tietouteen. Opettajan tulee hallita oppiaineen sisällöt sekä ymmärtää aineen tietoteoreettinen erityisluonne ja rakenne. Molempia hallitsemalla hänen tulisi pystyä perustelemaan ja valikoimaan miksi, mitä, missä järjestyksessä ja miten hän opettaa. (Meri 2002, 176–177.) Juuri tästä musiikinopettajat tämän tutkimuksen haastatteluaineistossa puhuvat kuvatessaan lukion musiikin 1. kursejaan. Samalla he sanallistavat omia henkilökohtaisen tason musiikkikasvatustieteellisiä filosofioitaan, ja näin tutkielmani tarvitsee nojakeen myös musiikkikasvatustieteellisen filosofian alaan kuuluvaa kirjallisuutta.

Tutkimukseni teoriaosassa tarkastellaan lukion musiikinopetuksen didaktiikkaa ja sen taustalla olevaa musiikkikasvatustieteellistä filosofiaa (tai -filosofioita) kolmesta yleisemmästä näkökulmasta. Käsittelen tässä luvussa ensin käsityksiä tiedosta ja musiikillisesta tiedosta sekä erityisesti praksiaalisesta musiikkikasvatustieteellisen filosofian epistemologisista lähtökohdista. Sen jälkeen esittelen lukion musiikin opetussuunnitelmakäytännön kiinnittäen erityistä huomiota siihen, miten opetussuunnitelmissa puhutaan tiedosta. Kolmanneksi käsittelen kasvatustieteen hahmotelmia opettajan pedagogisesta ajattelusta.

### 2.1 Tieto ja musiikillinen tieto

Oppiainettaan opettava opettaja tarvitsee riittävän selkeän ja monipuolisen näkemyksen tieteenalansa tavasta tarkastella maailmaa ja kohdattavia ilmiöitä ja tapahtumia (Meri 2002, 177). Käsitykset tiedosta ja oppimisesta ovat tällaisia, usein toisiinsa kietoutuneita perustavan tason näkemyksiä, jotka heijastuvat opetussuunnitelmiin ja vaikuttavat ratkaisevasti siihen, mihin opettaja opetuksessaan pyrkii ja millaiseksi hänen opetuksensa käytännössä muodostuu.

#### 2.1.1 Tiedon käsitteen jäsenyyksiä

*Propositionaalisella tiedolla* tarkoitetaan tietoa, joka voidaan ilmaista väitelauseiden muodossa (ks. esim. Niiniluoto 1997, 137). Puhutaan myös *tietää että* -tiedosta (*kno-*



*wing-that*): propositionaalisessa tiedossa on kyse tiedosta, että esitetyt väitelauseet ovat tosia (Niiniluoto 1992, 54). Hieman väljemmin ilmaistuna propositionaalinen tieto vastaa arkielämän käsitystä tiedosta faktoina ja asioina, jotka voidaan esittää sanallisesti. Tällä tavoin tulkittuna propositionaalisesta tiedosta voitaneen käyttää – ja muiden muassa tässä tutkimuksessa myös käytetään – nimitystä *sanallinen tieto*. Psykologian ja kasvatustieteen alalla puhutaan myös *konseptuaalisesta, käsitteellisestä tiedosta*, joka voi olla *kuvailevaa (tietää että)* tai *selittävää (tietää miksi)* (Atjonen & Uusikylä 2005, 83–84; Hakkarainen & Paavola 2008, 59). *Tieteellisestä tiedosta* puhuttaessa tarkoitetaan tavallisesti juuri propositionaalista tietoa, joka on neutraalia ja objektiivista – tai ainakin tiedeyhteisössä hyväksytysti tuotettua. Propositionaalinen, *formaaliksikin* nimetty ”kirjatieto” on ollut keskeisessä asemassa myös kouluopetuksessa (Tynjälä 1999, 139)<sup>1</sup>.

Tiedon filosofiassa tietoa koskevien käsitysten ja käsitteiden kirjo on kuitenkin verrattomasti moninaisempi. Jo antiikin kreikkalaisten filosofien käsityksissä tieto ja taito olivat lähellä toisiaan: niiden mukaan esimerkiksi lääkärin tieto sisältyy hänen parantajantaitoonsa (Niiniluoto 1997, 137). Aristoteles käytti tällaisesta tiedon lajista nimitystä *tekhnē*<sup>2</sup>, joka kattoi toisaalta käsityötaidot ja taiteen, toisaalta käsittämisen ja tietämisen laajassa, perehtyneisyyteen viittaavassa merkityksessä. Myös *epistēmē*-käsitteeseen, joka myöhemmin vakiintui propositionaalisen tiedon nimitykseksi, liittyi usein käytännöllisen osaamisen aspekti. (Sihvola 1992, 14.) Aristoteleen mukaan taito ei ole pelkkää mekaanista osaamista, ja taitojen harjoittamisen päämäärä on viime kädessä hyvä inhimillinen elämäntähtäjä, *praxis* (Sihvola 1992, 24–26).

*Tekhnē*n yhteyteen liittyy Aristoteleen mukaan eräänlainen eettinen ohjausjärjestelmä, *fronesis*, joka on tajua siitä, millainen toiminta on tärkeää ja tarkoituksenmukaista vaihtuvissa tilanteissa ja kokemusten virrassa. *Fronesis* ei ole älyllistä pääomaa vaan käytännöllistä järkeä, sidoksissa kunkin koko identiteettiin – tapoihin, tarpeisiin, tavoitteisiin, toimintaan ja (myös kehollisiin) kokemuksiin. *Fronesis* on syvästi persoonallista, subjektiivista ja sanoin ilmaisematonta tietoa. Siksi *fronesisista* ei voi

---

<sup>1</sup> Koulun keskittymistä tiedolliseen ainekseen ja objektiivisen tiedon välittämiseen pohtii yhteiskuntakehityksen kannalta Juha Varto (2005).

<sup>2</sup> Kreikan ”*tekhnē*” käännetään suomeksi sanalla ”taito”, mutta myös sana ”tekniikka” on siitä johdettu. Tiedon ja taidon suomenkielistä terminologiaa erittelee artikkelissaan Niiniluoto (1992).

suoraan tai mekaanisesti siirtää henkilöltä toiselle. Fronesis on kuitenkin sosiaalinen ilmiö, ”toiminnan kautta joksikin tulemisen väline”. (Bowman 2002, 69–71; Sihvola 1992, 25.)

Tieto ei nykykäsitteistykään mukaan ole itsestään selvästi eikä yksinomaan sanallista, ei myöskään objektiivista, tietäjästä riippumatonta. Toiminnassa ilmenevä tieto ja tietäminen (*knowing-how*) on tunnustettu, kompleksinen tiedon laji, jota nimitetään myös *hiljaiseksi ja proseduraaliseksi tiedoksi*; ehdotettu on myös suomenkielistä termiä *taitotieto* (Niiniluoto 1992, 52). Jonkin toiminnan hallitseminen sisältää monenlaisia periaatteita ja kykyä arvioida omaa toimintaa suhteessa alan standardeihin, traditioihin ja eettiseen perustaan, mutta tällainen proseduraalinen ymmärtäminen ei käsitteellisty verbaaliksi. Proseduraalisen tiedon, esimerkiksi taidon ja taiteen yhteydessä puhutaankin käytännön käsitteistä (esim. Elliottilla *practical concepts*) (Elliott 1995, 57–58; Räsänen 2010, 54.)

Kognitiivisen psykologian alaan kuuluvassa asiantuntijuustiedon luokittelussa, jossa propositionaalisen tiedon vastineena käytetään termiä *deklaratiivinen tieto*, proseduraalinen tieto jaetaan kolmeen osaan: *informaalia tietoa* saadaan kirjatiedon ulkopuolelta kokemuksen kautta, *impressionistista tietoa* voi luonnehtia intuitionvaraiseksi, ja *itsesäätelytieto* liittyy asiantuntijan omien toimintatapojen hallitsemiseen (Bereiter & Scardamalia 1993, 46–61.)

### 2.1.2 Musiikillinen tieto

Mitä tieto-opillisia ominaispiirteitä sitten on musiikillisella tiedolla – itsessäänhän musiikki ei voi sisältää propositioita? David Elliott hahmottelee musiikillisen tiedon olemusta praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassaan, jonka hän esittelee teoksessaan *Music Matters* (1995), juuri edellä kuvattuun Bereiterin ja Scardamalian jaotteluun nojaten. Propositionaalisesta, sanallisesta tiedosta Elliott käyttää termiä *formal knowledge*; se on yksi neljästä musiikillisen tiedon osa-alueesta ja tarkoittaa Elliottilla oppikirjatyypistä informaatiota, joka käsittää sanallisesti ilmaistuja faktoja, käsitteitä, kuvauksia ja teorioita (esimerkein Elliott tosin ei formaalin tiedon käsitettä valaise). Muilta osin musiikillinen tieto on luonteeltaan proseduraalista, hiljaista toimintatietoa, jonka Elliott jakaa Bereiterin ja Scardamalian tavoin informaaliin, impressionistiseen ja itsesäätelytietoon. (Elliott 1995, 60–61.) Praksialismin tietokäsityksessä musiikillinen tieto siis on

ytimeltään proseduraalista. Se on muusikkouden keskeinen tekijä, joka ei ilmene sanallisesti vaan yksilön toimintana (Elliott 1995, 53–54). Musiikkikasvatuksen tehtävänä Elliottin mukaan on ennen kaikkea lisätä ja syventää oppijan proseduraalista musiikillista tietoa ja siten kehittää hänen muusikkouttaan.

Oleellinen kysymys ei Elliottin mukaan ole se, käytetäänkö musiikinopetuksessa sanallista tietoa vai ei, vaan se, milloin ja miten sitä käytetään. Musiikin historiaa ja teoriaa sekä laulu- ja soittokäytänteitä koskevat käsitteet kyllä vaikuttavat toiminnalliseen ajatteluun (*thinking-in-action*) musisoitaessa, ja useimmat musiikilliset käytännöt ovat luonteeltaan sillä tavoin monimutkaisia, että musiikintekijän on hyvä hakeutua sanallisen tiedon lähteille. Itsessään sanallinen musiikkia koskevaa tietoa on Elliottin mukaan kuitenkin tyhjää ja elotonta (*inert*)<sup>1</sup>, ja opettajan tulisi kääntää se proseduraaliseksi tiedoksi – suodattaa tieto opetustilanteeseen sopivasti ja kontekstuaalisesti. Sanallisten käsitteiden pitäisi nousta kulloinkin käsillä olevasta musiikillisesta toiminnasta, musisoinnista ja musisoitavasta musiikista, käsitteitä tulisi käyttää suhteessa musisointiin ja käsitteiden avulla tulisi pyrkiä ratkaisemaan oikeita musiikillisia ongelmia. Kun sanallisella tiedolla on opetuksessa musisoinnin ja toiminnan konteksti, oppija ymmärtää sen välittömästi ja sanallinen tieto sulautuu osaksi oppijan proseduraalista tietoa. (Elliott 1995, 61.)<sup>2</sup>

Elliott myös laventaa musiikkia koskevan formaalin tiedon käsitettä huomauttamalla että musiikista voidaan puhua eri tavoilla saman musiikillisen käytännön sisällä. Esimerkiksi länsimaisen musiikin kontekstissa musiikista voidaan keskustella 1) systemaattisesti (esim. sellaisin termein kuin dominantti, fuuga, teema); 2) relatiivisesti (vertailemalla musiikillisia kvaliteetteja); 3) fenomenologisesti (käyttämällä esim. termejä kirkkaat ja tummat, ohuet ja paksut äänet) ja 4) emotionaalisesti (sanallistamalla, miten musiikki ilmaisee esimerkiksi iloa tai surua). Elliottin mukaan musiikkikasvattajan tulisi hallita monenlaisia tapoja liittää formaalis-pragmaattisia merkityksiä musiikkiin. (Elliott 1995, 97; ks. myös Väkevä 1999, 112.)

---

<sup>1</sup> ”Elottomalla” tiedolla tarkoitetaan yleisemminkin ns. sosiaalisen konstruktivismin piirissä tietoa, jota voidaan käyttää esimerkiksi tenteissä ja muissa koulutuksellisissa yhteyksissä mutta jota ei kyetä soveltamaan oikeaan elämään (Tynjälä 1999, 63–64).

<sup>2</sup> Elliottin jyrkät korostukset formaalin tiedon asemasta selittyvät osin hänen praksiaalisesta musiikkikasvatusfilosofiansa yhteiskunnallisessa kontekstissa: Music Matters on syntynyt vastauksena lähinnä pohjois-amerikkalaisen musiikkikasvatuksen ongelmiin, etenkin herättämään keskustelua kuuntelukasvatukseen perustuvasta yleisivistävästä musiikkikasvatuksesta (general music). (Väkevä & Westerlund 2009, 100.)

### 2.1.3 Näkemyksiä oppimisesta

Käsitys tiedosta ja sen rakentumisesta on oleellinen kasvatuksen ja opetuksen lähtökohta. 1900-luvun ja vuosituhannen vaihteen aikana näkemys oppimisesta on kokenut melkoisia muutoksia. Empiristisestä tietoteoriasta ponnistava behavioristinen, objektiivista tietoa ja tiedon siirtämistä korostava, opettajakeskeinen oppimiskäsitys on saanut väistyä, ja tilalle on tullut muiden muassa rationalismin traditioon perustuva kognitiivinen ja konstruktivistinen teoria, joka perustuu käsitykseen oppimisesta yksilöllisenä tiedonrakentamisprosessina. Konstruktivismi korostaa oppijan omaa kognitiivista toimintaa, jossa tämä tulkitsee havaintojaan ja tietojaan aiemman tietonsa ja kokemuksensa pohjalta. Oppijan oman toiminnan korostaminen ja käsitys tiedonrakentamisen prosessiluonteesta liittävät konstruktivismiin myös pragmatistisen tietoteorian traditioon.<sup>1</sup> (Tynjälä 1999, 25, 29, 38.) Vielä enemmän pragmatismi on vaikuttanut niin sanottuihin humanistis-kokemukselliseen ja kontekstuaaliseen oppimiskäsitykseen; ensin mainitun mukaan oppiminen perustuu minän kokemuksiin ja itseohjautuvuuteen ja sen tavoitteena on persoonallisuuden kokonaisvaltainen kasvu, jälkimmäisen mukaan oppiminen on vuorovaikutteista toimintaa ja siinä merkittävää on esimerkiksi opitun soveltaminen oppimistilanteen ulkopuolella (Cantell 2001, 26).

Musiikkikasvatuksen filosofiassa pragmatismiin, erityisesti John Deweyn ajatteluun, pohjautuvat näkemykset oppimisesta ovat vuosituhannen vaihteessa olleet esillä etenkin praksialistien kautta. David Elliottin musiikkikasvatusfilosofiassa on pragmatismista nousevan humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen piirteitä runsaasti, korostaa-han se kokemuksellisuutta, oppijan oman minän kasvua ja reflektiota (Cantell 2001, 17; Elliott 1995, 113–118). Dewey itse korostaa, sitä, että tiedollisen kasvatuksen kouluissa tulee tapahtua kiinteässä yhteydessä toimintaan ja todellisiin kokemuksiin, koska ainoastaan tällöin tieto voi tulla toiminnallisesti hyödylliseksi. Passiivinen teorettinen opiskelu kyllä lisää tietoa, mutta tällainen tieto ei kytkeydy toimintaan ja niin olleen se on pelkkää ajan haaskausta ja pikemminkin vahingollista kasvun kannalta. (Deweyn mukaan Pikkarainen 2004, 203–204; Väkevä 1999, 175, 182; Väkevä 2004, 111–112.)

Music Matters -teoksessa Elliott myös esimerkiksi painottaa musiikin oppimista kokemuksellisena ongelmanratkaisuna, ja musiikkikasvatuksen on hänen mukaansa palvel-

---

<sup>1</sup> Konstruktivismia voi pitää myös sateenvarjokäsitteenä, jonka alle mahtuu monia erilaisia, toisaalta oppijajaksilön, toisaalta oppijan sosiaalisen tai kulttuurisen yhteisön asemaa korostavia näkemyksiä (esim. Ojala & Väkevä 2006, 56).

tava oppijan todellista elämää (Elliott 1995, 306). Toinen keskeinen praksialisti, Thomas Regelski, korostaa niinkään, että musiikkikasvatuksessa tulisi pyrkiä eroon käsitelähtöisyydestä ja sen sijaan tähdätä ”aitoihin” kokemuksiin, joilla on merkitystä oppijan elämänarvojen kannalta<sup>1</sup> (Regelski 1992, 111–114).

Elliott kiinnittää Väkevän mukaan praksialistisen musiikkikasvatusfilosofiansa ”pragmatistiset lähtökohdat moderneihin situationaalisen (ja humanistisen) psykologian näkökulmiin”, jotka nekin nojaavat pragmatistiseen filosofiaan (Väkevä 1999, 175). Edelleen Elliott edustaa myös kognitiivista oppimiskäsitystä, mutta konstruktivismin kanssa Elliottin jotkin näkemykset muutamien kriitikoiden mielestä ovat suorastaan riidoin: Kun opettajalla kognitiivisessa oppipoikaopetuksessa on asiantuntijan rooli, josta käsin hän ohjaa noviisia, opetus suuntautuu ylhäältä alas eikä sitä voi pitää järin oppijakeskeisenä (Aittakumpu 2005, 53)<sup>2</sup>. Vaikka Elliott korostaa musiikkikasvatuksen tai ainakin musisoitavan musiikin kontekstuaalisuutta, häntä on kritisoitu myös siitä, että hän jättää huomiotta oppimiseen liittyvän todellisen elämän kontekstin, esimerkiksi opiskelijoiden aiemmat musiikinoppimiskokemukset. (Aittakumpu 2005, 54; Väkevä & Westerlund 2009, 98.) Music Matters -teoksen jälkeen ilmestyneissä kirjoituksissaan Elliott tuntuu kuitenkin ottavan musiikkikasvatukseen selkeästi sosiokulttuurisemman lähestymistavan ja painottaa oppimistilanteiden demokraattisuutta ja oikeudenmukaisuutta, opettajan eettistä ja huolehtivaa toimintaa ja sitä, että opettaja ja oppilaat musikiillisiä haasteita kohdatessaan toimivat yhteistyössä (Elliott 2010, 172).

## 2.2 Opetussuunnitelma ja lukion musiikinopetus

Opetussuunnitelma on yksi keskeisimmistä koulua ohjaavista asiakirjoista. Opetussuunnitelman käsitettä voidaan jäsenellä monin tavoin. Kirjoitettu opetussuunnitelma on filosofis-pedagogis-hallinnollinen asiakirja, joka painotuksineen heijastaa yhteiskunnan tilaa ja arvoja, muun muassa juuri edellä kuvattuja käsityksiä tiedosta ja oppimisesta. Kun puhutaan toimeenpannusta opetussuunnitelmasta, tarkoitetaan opettajan tulkintaa kirjoitetusta opetussuunnitelmasta – tulkitessaan opetussuunnitelmaa opettaja harjoittaa

---

<sup>1</sup> Lauri Väkevä erittelee praksialistisen musiikkikasvatusfilosofian pragmatistisuutta etenkin Elliottin ja Regelskin tekstien avulla lisensiaatinyössään (Väkevä 1999).

<sup>2</sup> Toisaalta vaikka konstruktivistinen oppimiskäsitys suosii oppijakeskeisiä työtapoja, se ei niitä edellytä, vaan konstruktivistista oppimista voidaan tavoitella myös opettajajohtoisilla menetelmillä (Cantell 2001, 32).

pedagogista ajatteluaan, jota käsittelen tuonnempana. Toteutuneeksi opetussuunnitel-  
maksi kutsutaan tasoa, joka vastaa oppijan oppimistuloksia. (Atjonen & Uusikylä 2005,  
50–55) Tutkielmani sivuaa kaikkia edellä mainittuja opetussuunnitelman tasoja, mutta  
koska aineistoni analyysissä kiinnitän eniten huomiota lukion musiikin 1. kurssia kos-  
keviin käsityksiin, tarkastelen seuraavassa lähinnä lukion musiikin opetussuunnitelmien  
perusteita niiden tiedon- ja oppimiskäsityksen kannalta. Koulukohtaiset opetussuunni-  
telmat soveltavine kursseineen jätän huomiotta.

Kansainvälisesti opetussuunnitelmissa on kahdenlaista teoreettista mallia: oppiaine- ja  
tuntijakoa painottava Lehrplan-tyyppinen opetussuunnitelman malli edustaa saksalaisen  
J. F. Herbartin rationaalista opetussuunnitelmaoppia, ja oppimisen ja opettamisen lähtö-  
kohtiin perustuvan curriculum-mallin taustalla on John Deweyn kasvatuseräajattelu (Autio  
2002, 11–12). Suomessa opetussuunnitelma-perinne nousee herbartilaisesta, opettaja- ja  
oppiaine-keskeisestä Lehrplan-ajattelusta, mutta oppilaan oppimiskokemuksina määrit-  
tyvää curriculum-tyyppiäkin on kokeiltu kansakoulun opetussuunnitelmana (Muukko-  
nen 2010, 40–41; Kosunen & Huusko 2002, 203–204).

Suomalaiset lukion musiikin opetussuunnitelmat noudattelevat linjauksiltaan ja paino-  
tuksiltaan suurelta osin keski- ja peruskoulun opetussuunnitelmakehitystä (Muukkonen  
2010, Suomi 2009). Sisällöllisesti musiikinopetus on suomalaisissa kouluissa jo kauan  
lähestynyt musiikkia sekä kokemuksellisesta että tiedollisesta ja teoreettisesta suunnasta  
(Muukkonen 2010, 60).

Vuoden 1977 peruskoulu-uudistukseen saakka lukion musiikin opetussuunnitelmat oli-  
vat koulukohtaisia, joskin niissä, kuten koko oppikoulun opetuksessa, perustana olivat  
valtakunnalliset oppiennätykset. Oppikoulun tärkeimpänä tehtävänä pidettiin tietojen  
jakamista, ja siellä korostui oppiainejako. (Muukkonen 2010, 42.) Musiikin tuntimäärä  
ennen peruskoulun tuloa ja lukioden enemmistön kunnallistamista vaihteli kouluittain:  
esimerkiksi tyttölyseoissa oli enemmän musiikintunteja kuin muissa oppikouluissa  
(Muukkonen 2010, 54). Lukio-opetuksen ominaislaatuun on sen aloittamisesta lähtien  
kuulunut korkeakouluopintoihin valmistaminen: ylioppilastutkintohan toimi sellaise-  
naan yliopiston pääsykokeena vuoteen 1919 saakka. Tutkimuksellista tietoa siitä, miten  
musiikki-oppiaineen asema ja tehtävä tässä kehityksessä miellettiin, ei tätä kirjoitettaessa  
kuitenkaan ole saatavissa.

Lukion ja yliopiston vanha yhteys näkyy vielä ensimmäisissä valtakunnallisissa lukion opetussuunnitelman perusteissa (1985), joissa todetaan, että lukion musiikinopetuksen tavoitteena on antaa sellainen yhtenäinen ”musiikin yleissivistys”, että oppilaat ”saa-vuttavat muodollisen valmiuden korkeakoulussa tapahtuviin opintoihin”. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteita voi nykyperspektiivistä luonnehtia myös tavoitteissaan hengeltään esteettisen musiikkikasvatusfilosofian mukaisiksi, sillä niiden mukaan lu-kion musiikinopetuksen tavoitteena on mm. että ”Oppilailla on valmius - - persoonalli-suuden kannalta tarpeelliseen musiikin esteettiseen kokemiseen koulussa ja koulun ul-kopuolella.”<sup>1</sup> Lehrplan-ajattelun mukaisesti yksittäisten musiikinkurssien kohdalla on lueteltu tarkkoja oppisisältöjä, esimerkiksi ykköskurssissa ”soittimien rakenteelliset peruspiirteet” ja kakkoskurssissa ”moniääninen vokaalimusiikki: messu, motetti, madri-gaali”. (LOP 1985, 384–385.) Opetussuunnitelmien perusteella näyttäisi voitavan sa-noa, että 1970- ja 1980-lukujen musiikin didaktiikassa lähtökohtana oli käsiteoppimi-nen<sup>2</sup>, vaikka puhuttaessa työtavoista lukion opetussuunnitelman perusteissa tekemisen näkökulma painottuukin (Kauppinen 2009, 54; Tenkku 1996).

Vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteiden myötä konstruktivistinen oppi-miskäsitys rantautui Suomeen (Kauppinen 2009, 56) ja opettajan työnkuva laajeni. Myös lukion opetussuunnitelmien laadinta siirtyi opettajien vastuulle, ja opetussuunni-telman perusteissa annettiin väljätköt kehykset tämän suunnittelun pohjaksi (Muukko-nen 2010, 49–50): ”Sisältöjen valinnassa kiinnitetään huomiota oppiaineeseen, jonka avulla voidaan lisätä musiikin avulla tapahtuvaa luovaa ilmaisua ja viestintää sekä eri aineiden välistä eheyttämistä.” Lukion kursseja koskevat, huomattavan lyhyiksi typis-tetyt tekstit painottavat musisointia ja sekä työtapojen että opetettavan aineksen moni-puolisuutta, ja musiikkia koskevaan sanalliseen tietoon viitataan vain muutamin, väljin käsittein: musiikin työpaja -kurssilla ”pohditaan ja tutkitaan musiikillisen muotoamisen perusaineeksiä” ja suomalaisena musiikin maailmassa -kurssilla ”luodaan lyhyt kronolo-ginen katsaus eurooppalaisen musiikin kehitykseen”. Koko lukion musiikinopetuksen keskeisenä periaatteena todetaan olevan ”ilmaisun kehittäminen opiskelijan omista läh-tökohdista edeten ja omaa identiteettiä vahvistaen”. (LOP 1994, 101–102.)

---

<sup>1</sup> Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia korostaa musiikillisten teosten sisäisten kvaliteettien tuottamia esteettisiä kokemuksia ja niiden jalostavaa vaikutusta musiikinoppijan tunteisiin ja itsetuntemukseen. Esteettinen paradigma oli angloamerikkalaisessa musiikkikasvatusfilosofiassa vallitseva paradigma 1960-luvulta 1990-luvulle, ja myös siihen nojaututtiin suomalaisessa musiikkikasvatuksessa, kuten muuallakin Euroopassa. Sanallisen tiedon merkitystä musiikinopetuksessa esteettinen musiikkikasvatus ei kuitenkaan erityisesti korosta. (Väkevä 1999, 54–58.)

<sup>2</sup> Käsitteillä tarkoitetaan tässä nimenomaan sanallisesti ilmaistuja käsitteitä.

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 näkyvät selvästi praksiin perustuvan musiikkikasvatusfilosofian ja siitä käydyn keskustelun jäljet. Siinä puhutaan oman ”musiikkisuhteen tiedostamisesta”, ja ”opiskelijan oma ilmaisu, luovuus, vuorovaikutustaidot ja myönteiset kokemukset” ovat sen mukaan lukion musiikinopetuksessa keskeisiä. Edeltäjistään Lukion opetussuunnitelmien perusteet 2003 poikkeaa siinä, että jokaisen oppiaineen kohdalla kuvataan paitsi opetuksen tavoitteita ja sisältöjä, myös kurssien arviointia (LOP 2003, 9). Musiikin arviointia koskevassa tekstissä muun muassa tähdennehtään, että arvioinnin tehtävä on suunnata ja tarkentaa oppimisprosessin kulkua ja tukea opiskelijan musiikkisuhteen syventämistä (LOP 2003, 196).

Sana ”tieto” vuoden 2003 Lukion musiikin opetussuunnitelman perusteissa on opetuksen tavoitteiden yhteydessä esillä vain yhdessä kohtaa: ”Opiskelija syventää tietojaan musiikin eri tyyleistä, lajeista ja historiasta.” (LOP 2003, 197.) Lukion 1. kurssin opetussuunnitelmatekstissä mainitaan kuitenkin jälleen edellistä opetussuunnitelmasta puuttuneet ”musiikin peruskäsitteet”, joiden ”tuntemusta” kurssilla ”syvennetään käytännön musisoinnin avulla”. Peruskäsitteillä viitattaneen ”musiikin peruselementteihin”, jotka käsitejärjestelmänä tulivat Linnankiven, Tenkun ja Urhon Musiikin didaktiikka -teoksen (1981) kautta suomalaisiin musiikin opetussuunnitelmiin 1985 (Suomi 2009, 79–80). Vuoden 1994 opetussuunnitelma lieneekin koettu kentällä liian väljäksi (ks. myös Suomi 2009, 85). Tällaista päätelmää tukee se, että myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2004 palattiin ohjaavampaan, kaikille yhteistä oppimäärää määrittelevään tekstiin (Muukkonen 2010, 52).

Suomalainen opetussuunnitelmatraditio tuntuu siis ankkuroituvan melko tiukasti Lehrplan-perinteeseen, jossa opetussuunnitelman ensisijaisena tehtävänä on kertoa oppisisällöistä. Tavoitteiden määrittely lienee juurtunut meille curriculum-perinteestä, mutta opetussuunnitelman toteuttamiseen käytettävistä keinoista suomalaisissa opetussuunnitelmissa puhutaan säästeliäästi; niistä huolehtii didaktiikka. Lahdeksen (1994, 28) mukaan *curriculum* englanninkielisessä kirjallisuudessa on itse asiassa lähellä suomen *didaktiikkaa* laajasti käsitettynä. Tämä näkyy esimerkiksi David Elliottin opetussuunnitelman ja käytännön toimien suhdetta käsittelevässä artikkelissa (Elliott 2010, 169), jossa hän nimeää tavoitteet, tiedon, oppijat, opettajat, opettamisen ja oppimisen prosessit, oppimisen kontekstit ja arvioinnin opetussuunnitelman arkikäsitteiksi (*curriculum commonplaces*). Jokaisessa yksittäisessä opettamisen ja oppimisen tilanteessa oppijan



kokemukset muotoutuvat sen mukaan, miten hän toimii suhteessa opetussuunnitelman arkikäsitteisiin ennen opetustilannetta, sen aikana ja sen jälkeen. Opettaja tekee tulkinsa ja ratkaisunsa uskomustensa, ymmärryksensä ja intentioidensa perusteella. Näin Elliott puhuu omin sanoin niin sanotusta opettajan pedagogisesta ajattelusta, jota käsitelen seuraavassa luvussa kasvatustieteen näkökulmasta.

### 2.3 Opettajan pedagoginen tieto ja ajattelu

Pedagogisena ajatteluna voidaan yksinkertaisesti ilmaistuna pitää sitä opettajan ajattelua, joka sijoittuu opetussuunnitelman piiriin (Kansanen 2004, 88), mikä tarkoittaa, että opettajan pedagoginen ajattelu kohdistuu opetuksen, opiskelun ja oppimisen muodostaman prosessin kokonaisuuteen tai sen osatekijöihin. Opettajan pedagoginen tieto rakentuu monenlaisista aineksista, joita ovat muiden muassa opettajan koulutus ja oma persoonallisuus, oppilaat, luokkahuoneen tapahtumien virta ja opetussuunnitelmat. Viime vuosikymmeninä tehdyssä opettajan pedagogisen tiedon ja ajattelun tutkimuksessa opettaja nähdään toisaalta konstruktivismin näkökulmasta, aktiivisena oman tietonsa ja opetuksensa teorian rakentajana; toisaalta myönnetään, että opettajan tieto on hiljaista ja käytännöllistä, praktista tietoa, ja opettajan toiminta on usein luonteeltaan intuitiivista ja automaattista. Opettajan ajattelun tutkimusta leimaa käsitteiden moninaisuus, josta Erja Syrjäläinen on käsityönopettajan pedagogista tietoa käsittelevässä väitöskirjassaan tehnyt kattavasti selkoa. (Syrjäläinen 2003, 63.)

Pedagoginen ajattelu ilmenee toisaalta opettajan toiminnan kautta ja toisaalta sen välityksellä, mitä opettaja kertoo työstään ja miten hän perustelee ratkaisujaan. Koska opettajan ajattelun tutkiminen opetustapahtuman aikana on metodologisesti vaikeaa<sup>1</sup>, pedagogisen ajattelun tutkimuksessa on useimmiten käytetty haastatteluaineistoja. Opettajan päätöksentekoa tutkittaessa on havaittu, että opettajat pitäytyvät haastatteluissa useimmiten kuvaamaan opetustaan toimintatasolla, ja kun heille esitetään tarkennuskysymyksiä, he vain tarkentavat kuvaustaan ja kokevat miksi-kysymykset pulmallisiksi, koska eivät ole ajatelleet opetustaan siltä kannalta (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000, 18). Tällaisen käytännön kontekstiin liittyvän puheen kautta voidaan kuitenkin päästä käsiksi opetuksen taustalla oleviin implisiittisiin ajatte-

---

<sup>1</sup> Auli Toom (2006) on väitöskirjassaan kuitenkin tutkinut opettajan hiljaisen tiedon ilmenemistä oppituntin interaktiossa stimulated recall -menetelmällä, ja luokkahuoneen vuorovaikutusta videoidussa aineistossa on tutkittu myös lingvistiikan ja sosiologian piirissä kehittyneen keskustelututkimuksen menetelmin (esim. Tainio toim. 2007; Lehtimaja 2012).

lutapoihin ja arvoihin. (Kansanen 2004, 93–95.) Tähän luottaen näin menetellään tässäkin tutkimuksessa.

Opettajille muodostuu kokemusten myötä monipuolisia, omia teorioita sovellettaviksi erilaisissa tilanteissa: he priorisoivat ja valitsevat erilaista opetettavaa ainesta, rutinoituvat joihinkin toimiin ja kehittävät useita repertuaareja, joita soveltavat ja päivittävät tilanteiden ja etenkin oppilaiden tarpeiden mukaisiksi (Talvio 2002, 160). Tällaista opettajan vähin erin rakentamaa oman pedagogiansa teoriaa – toimintaperiaatteita, joita arjessa voi soveltaa tuloksellisesti – nimitetään kasvatustieteessä käyttöteoriaksi, praktiseksi teoriaksi tai objektiteoriaksi (Atjonen & Usikylä 2005, 222). Käyttöteorian käsitettä käytetään kasvatustieteessä myös monikollisena: käyttöteoriat kiteytyvät kokemuksen kautta ”hyvän opettamisen” ohjeiksi ja periaatteiksi, jotka ohjaavat opettajan toimintaa, ja niiden muodostamassa kehyksessä opettajan toimintaa voidaan perustella, selittää ja oikeuttaa (Kosunen & Huusko 2002, 208).

Opettajan pedagogisen ajattelun analysointiin on suomalaisessa tutkimuksessa käytetty Kansanen hahmottelemaa kolmitasoista mallia, jonka keskimmäisen tason muodostavat juuri käyttöteoriat (Kansanen 2004, 97–98; ks. myös Jyrhämä 2000, 79). Malli perustuu Eckard Königin ideoihin objektiteorioista ja metateorioista:

- 1) Käytännön toimintatasolla opettaja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi opetusta tilanne kerrallaan saamansa peruskoulutuksen varassa. Tälle tasolle kuuluvat opetustilanteesta selviytymisen perustaidot.
- 2) Objektiteorian tasolla toimintatason tapahtumia tarkastellaan teoreettisten käsitteiden ja mallien avulla. Opettaja erittelee opetuksen vaiheita teoreettisesti ja jäsentää kokonaisuutta ja sen osia toisiinsa. Hän tiedostaa oman käyttöteoriansa ja muokkaa sitä. Myös opetussuunnitelman laatimisen taidot kuuluvat objektiteorian tasolle.
- 3) Metateorian tasolla tarkastelu kohdistetaan edellisten tasojen ratkaisuihin, synteisien laadintaan ja perusteluiden pohdintaan. Opettaja pohtii kahden ensimmäisen tason ratkaisujen seurauksia ja tarkastelee kriittisesti esimerkiksi omaa arvoperustaansa ja käyttöteorioidensa yhteyttä koulutuspolitiikkaan. (Kansanen 2004; Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004.)

Pedagogisen ajattelun kolmea tasoa voidaan tarkastella yhtä aikaa myös ns. didaktisen kolmion näkökulmista. Didaktisen kolminaisuuden muodostavat opettaja, oppilas ja

opiskeltava sisältö. Kun painopiste on opettajan ja oppilaan välisen suhteen tarkastelussa, on kyse pedagogisesta suhteesta; kun painotetaan oppilaan ja opiskeltavan sisällön suhteita opettajan näkökulmasta, puhutaan didaktisesta suhteesta. (esim. Toom 2008, 167.)

Pedagoginen suhde näkyy toimintatasolla esimerkiksi opettajan kykynä kuunnella oppilasta ja objektiteorian tasolla kasvatuspsykologisena tietämyksenä vaikkapa eri ikäkausien tyypillisistä vuorovaikutuskysymyksistä. Metateorian tasolla opettaja voi tarkastella kriittisesti omaa käyttöteoriaansa ja siitä nousevia arvo- ja moraalikysymyksiä. Kun puolestaan didaktista suhdetta jäsennetään pedagogisen ajattelun tasojen mukaan, voidaan ajatella, että toimintatasolla opettajalla esimerkiksi on näkemys oppilaidensa osaamisen tasosta ja objektiteorian tasolla hän hallitsee oman aineensa teoreettiset perusteet. Metateorian tasolla opettaja on tietoinen myös oppiaineensa opetuksen historiasta, arvomaailmasta ja suhteesta yhteiskuntaan. (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen 2004.)

Kansanen huomauttaa, että tasot eivät ole irrallisia eivätkä muodosta selkeää hierarkiaa vaan pikemminkin toimivat limittäin ja yhtä aikaa toistensa kanssa, ja opettajan taidot rakentuvat kaikkien tasojen varaan. On havaittu, että suurin osa opettajista operoi kahdella ensimmäisellä tasolla. (Kansanen 2004, 97.) Tosin voi pohtia, voiko näin päätellä vain siitä etteivät opettajat spontaanisti puhu metatasolla. Tässä tutkimuksessa käytän pedagogisen ajattelun tasomallia hiukan vapaammin: analyysissä esimerkiksi hahmotan opettajan puhuvan kolmannella, metateorian tasolla, jos hän sanallistaa opetukseen liittyviä arvojaan – riippumatta siitä vaikuttaako se tietoiselta. Kolmas ajattelutaso ei siis omassa sovelluksessani varsinaisesti ole luonteeltaan metateoreettinen, vaan ainoastaan abstraktiotasoltaan toista, objektiteorian tasoa korkeampi.

Opettajan tiedossa myös fronesiksen käsite on keskeinen. Fronesis on persoonallista hiljaista tietämistä, joka koskee konkreettisia ja monimutkaisia, kontekstiin sidoksissa olevia elävän elämän tilanteita ja ohjaa ihmistä toimimaan niissä tarkoituksenmukaisesti ja eettisesti. (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000, 46–47.)

Kasvatustiede tunnustaa hiljaisen tiedon merkittävän osuuden opettajan pedagogisessa tiedossa ja ajattelussa. On sanottu esimerkiksi, että opettajan tieto on taidon sisällä – opetuksen käytäntö on taitavampaa ja älykkäämpää kuin opettajan puhe siitä antaa ymmärtää (Syrjäläinen 2003, 86; Lauriala 1997, 35). Hiljaista tietoaan professionaalinen

opettaja rakentaa refleктоimalla: on sanottu, että opettajan tulisi kyetä avoimesti, vastuullisesti ja antaumuksellisesti mutta myös kriittisesti tarkastelemaan opetus- ja kasvatuskokemuksiaan suhteessa aiempiin kokemuksiinsa sekä toimintansa aikana että siitä erillään (Atjonen & Uusikylä 2005, 225).

Myös Elliottin praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa juuri Deweyltä omaksuttu reflektiivisyys on tärkeä opettajan työtä määrittävä piirre. Opettaja on Elliottin mukaan reflektiivinen praktikko, jonka pedagoginen osaaminen ja asiantuntijuus rakentuvat samalla tavoin suurimmaksi osaksi proseduraalisen tiedon varaan kuin muusikkouskin. Kasvattajuutta ei voi oppia kirjoista; opettajan koulutukseen kyllä kuuluu käsitteellistä tietoa, esimerkiksi kasvatus- ja kehityspsykologiaa, ja opettaminen on niin monimutkainen situationaalinen käytäntö, että formaaleja käsitteitä kyllä tarvitaan opettajaksi kasvun mittaan. Pedagogin on asiantuntijuuttaan kehittäessään kuitenkin kriittisesti sovellettava niitä omassa toiminnallisessa ajattelussaan – itsessään ne ovat elottomia (inert), kuten formaalit musiikin käsitteetkin musisoinnin kontekstista irrotettuina. (Elliott 2005, 262–263; Väkevä 1999, 186.)

### 3 Tutkimusote ja -asetelma

Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, jossa käytän haastattemieni opettajien puhetta analysoidessani ja tulkitessani lähinnä fenomenografista tutkimusnäkökulmaa. Työni varsinaisena tutkimustehtävänä on tarkastella lukion musiikinopettajien käsityksiä sanallisen tiedon käytöstä heidän omassa musiikinopetuksessaan. Kysyn erityisesti, mihin lukion 1. kurssin sisältöihin sanallinen tieto opettajien kuvaamana liittyy ja missä muodossa sanallista tietoa heidän näkemyksensä mukaan ilmenee opetuksessa. Erityisen kiinnostukseni kohteena on selvittää, miten opettajien kuvauksissa tulee esiin sanallisen tiedon yhteys musisointiin ja muuhun musiikilliseen toimintaan ja mitä tavoitteita opettajat näkevät sanallisella tiedolla olevan opetuksessaan.

Opettajien käsitykset sanallisesta tiedosta hahmottelen teemoittelemalla haastatteluaineistoa aineistolähtöisesti. Sen lisäksi havainnoin teorialähtöisesti, miten opettajien kuvaukset heijastavat heidän pedagogista ajatteluaan. Varsinaista triangulaatiota tutkimuksessa ei kuitenkaan käytetä. Aineiston näkökulma on suppeahko: haastattelupuhe foku-soituu haastattelukysymysten kautta nimenomaan sanalliseen tietoon ja lukion musiikin 1. kurssin opetukseen, josta haastateltavat puhuvat omasta, opettajan roolistaan käsin.

Tavoitteenani on tutkimuslöytöjen avulla nostaa esiin lukion musiikinopetuksen ja erityisesti musiikin 1. kurssin problematiikkaan liittyviä kysymyksiä ja etsiä tapoja ja mahdollisuuksia tutkia sanallisen tiedon roolia ja tehtäviä musiikinopetuksessa ja musiikin oppimisessa, erityisesti koulun kontekstissa, käsillä olevaa tutkimusta kattavammin ja perusteellisemmin. Voidaan siis sanoa, että tutkimukseni tarkoituksena on tunnistella tutkittavaa ilmiötä – sanallisen tiedon roolia oppiaineessa, jonka ydintieto on proseduraalista – toisaalta myöhempää tutkimusta, toisaalta musiikinopetuksen käytäntöjen kehittämistä ajatellen.

#### 3.1 Fenomenografinen tutkimusote

Fenomenografisesti tutkitaan sitä, miten maailma ilmenee ihmisen tietoisuudessa, toisin sanoen, millaisia käsityksiä ihmisillä on asioista – tai miten ihmiset käsitteellistävät ja kielentävät asioita, sillä fenomenografi päättelee nämä käsitykset kielellisten ilmausten perusteella (Ahonen 1994, 114; Metsämuuronen 2008, 34–35). Tutkimuksen kohteena ei siis ole todellisuus tai tutkittavien ilmiöiden olemus itsessään, vaan yksilöiden sub-

jektiivisten tulkintojen kautta muodostuneet käsitykset todellisuudesta; niin sanottu toisen asteen näkökulma on siis fenomenografiassa keskeinen (Cantell 2000, 83; Uljens 1992, 114, 31). Fenomenografinen tutkimus on perusluonteeltaan kuvailevaa: tarkoituksena sillä ei ole selvittää, miksi ihmisillä on käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, vaan vain kuvata niitä niiden omista lähtökohdista käsin. Fenomenografialla on juurensa oppimiseen ja kasvatukseen liittyvissä tutkimuksissa, ja sen tuloksia – esimerkiksi tietoa opetuksen sisällön erilaisista tulkinnoista – voidaan käyttää hyödyksi opettajan työtä kehitettäessä (Cantell 2000, 80). Fenomenografiaa ei voi varsinaisesti pitää tutkimusmenetelmänä, vaan se on ennemminkin tutkimussuuntaus tai tutkimuksellinen lähestymistapa (Häkkinen 1996, 11, 13). Fenomenografia on kuitenkin erityisen voimakkaasti aineistosuuntautunut ja sisällön merkityksiä painottava tutkimusote (Cantell 2000, 83).

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena on ihmisen arki ajattelu, ja sen tarkoituksena on tuoda esiin erilaisia ajattelutapoja tietystä ilmiöstä tai käsitteestä (Häkkinen 1996, 5). Minun tutkimuksessani kysymys on juuri tällaisesta ”arkiajattelusta”: arkikäsitysten muotoutumista tuki ainakin tutkimusaineistoni, haastattelujen, toteuttamistilanne, sillä haastattelut tapahtuivat opettajien jokapäiväisessä työympäristössä, omissa opetusluokassa ja tavallisen oppitunnin yhteydessä. Arvattavasti tästä syystä haastattelemi opettajat eivät esimerkiksi ryhtyneet akateemiseen pohdiskeluun tiedon olemuksesta, vaan merkityksellistivät tiedon käsitettä yksinkertaisesti kuvaamalla haastatteluissa oman opetuksensa arjen konkretiaa.

Fenomenografisesti orientoituneessa tutkimuksessa voidaan etsiä sekä yhtäläisyyksiä että eroja käsitysten välillä (Häkkinen 1996, 40). Laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan tämän tutkimuksen aineisto on jokseenkin suppea. Siitä nousevia käsityksiä ei voi tyypitellä, mutta ryhmittely onnistuu: haastattelemi lukion musiikinopettajien puhunnoissa on käsityksiä, jotka muistuttavat toisiaan. Esimerkiksi hyvän musiikinopetuksen esteistä heidän käsityksensä sanallistuvat hyvinkin samankaltaisesti. Silti on hyvä muistaa, että fenomenografian antama kuva käsityksistä on aina tapaustutkimuksen luonteinen poikkileikkaus – oman tutkimukseni tapauksessa kyse on haastattelemi musiikinopettajien käsityksistä sellaisina, kuin ne sanallistuivat aineistokseni juuri siinä nimenomaisessa haastattelutilanteessa ja haastateltujen opettajien senhetkisissä ammattiuransa vaiheissa ja työolosuhteissa (esim. Metsämuuronen 2008, 36).

Tutkimuskohteen ymmärtämisen perustana on se, miten kohde ymmärretään ennestään, niin sanottu esiymmärrys. Kyse on tutkijan luontaisista tavoista ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaiseksi jo ennen tutkimusta, ja muutenkin tutkija tulkitsee tutkimuskohdetta omista lähtökohdistaan käsin. (Laine 2001, 29–30.) Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän käyttäjän olisi silti hyvä osata katsoa aineistoaan ennakkoluulottomasti (esim. Eskola & Suoranta 1998, 19). Analyysivaiheessa tutkijan tulee pyrkiä unohtamaan omat käsityksensä asiasta, jotta hän tavoittaisi edes epäsuorasti tutkittavien maailman. Tätä kutsutaan sulkeistamiseksi. (Niikko 2003, 35.) Täydellinen sulkeistaminen tuskin on mahdollista, onhan jokaisella lukijalla ja tulkitsijalla – myös aineistoaan analysoivalla tutkijalla – kontekstinsa.

Ennakkokäsityksiä on toki silti mahdollista tiedostaa ja niiden vaikutusta tulkintaan siten vähentää (Eskola & Suoranta 1998, 19–20). Voin esimerkiksi itse myöntää, että tutkimukseni suunnitteluvaiheessa olin sen verran Elliottin pauloissa, että arvelin voivani tarkastella opettajien haastatteluja sanallisesta tiedosta yksinomaan hänen Music Matters -teoksessa esittelemänsä praksiaalisen musiikkikasvatustieteen läpi. Kun olin edennyt tutkimuksen orientaatiovaiheesta aineiston moninkertaiseen lukemiseen, alkoi opettajien puheesta hahmottua esiymmärrystäni monimutkaisempi kuva lukion musiikinopetuksen käytännöstä ja arvomaailmasta. Aineiston käsittelyn rinnalla kulki tutkimuksen teoriataustan tarkistamisen ja syventämisen vaihe: tutustuin laajemmin tiedon- ja musiikkikasvatuksen filosofiaan sekä kasvatustieteen näkökulmiin. Näin tutkimusprosessi ohjaa tutkijaa fenomenografian tavoitteena olevaan ymmärtävään lähestymistapaan. (Häkkinen 1996, 39–40.) Analyysivaihe on prosessimainen ja iteratiivinen eli jatkuva. Omassa tutkimuksessanikin olen palannut aineiston jäsentelyyn ja tulkintaan yhä uudelleen, aina kirjoittamisen viime vaiheisiin saakka. (Eskola & Suoranta 1998, 151.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa korostetaan kontekstin huomioon ottamista: ihmisten ilmaisemat käsitykset ovat aina kontekstisidonnaisia, ja samakin ihminen voi esittää yhdestä asiasta useammanlaisia näkemyksiä tai muuttaa tai uudelleen strukturoida käsityksiään haastattelun kuluessa (Häkkinen 1996, 25). Lingvistisen peruskoulutukseni vuoksi tuskin edes pystyisin aineistoa tarkastellessani sivuuttamaan tietoani kielen- ja diskurssintutkimuksesta, ja siksi kieli on tutkimuksessani selkeästi tärkeä merkityksiä luova seikka: ”käsitykset” fenomenografisessa mielessä välittyvät aina kielen kautta ja kielellisessä vuorovaikutuksessa (Häkkinen 1996, 29). Diskurssianalyttinen lähesty-

mistapa tuntuukin sopivan fenomenografian kumppaniksi, sillä esimerkiksi Niikon (2003, 32–33) mukaan fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa yksittäistä selkeästi määriteltyä tapaa, vaan siinä noudatetaan kvalitatiivisen analyysin yleisiä piirteitä. Tämän tutkimuksen analyysissä tarkastellaan opettajien haastattelupuhetta siis myös diskurssitutkimuksen tapaan: pyrin liikkumaan erilaisilla diskursiivisilla tasoilla, mikrotaason tekstuaalisista havainnoista ja vuorovaikutustilanteen kontekstista laajempiin sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin konteksteihin (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 34–35).

### **3.2 Tutkimusaineiston hankinta ja analyysi**

Tutkimukseni varsinainen aineisto koostuu kolmen lukion musiikinopettajan haastattelusta. Haastateltavien henkilöllisyyttä suojellakseni olen anonymistännyt aineiston käyttämällä haastattelemistani opettajista keksittyjä etunimiä Liisa, Laura ja Sinikka. Ennen jokaista haastattelua seurasin yhden musiikintunnin, josta tein muistiinpanoja, ja haastattelussa lähdettiin liikkeelle tunnilla tekemiäni havaintojen pohjalta. Observoimillani tunneilla tehdyt muistiinpanot eivät muodosta varsinaista aineistoa, mutta käytän niitä jonkin verran hyväkseni haastatteluaineiston kontekstualisoinnissa ja pohdinnassa. Olen kirjannut havainnoimieni tuntien tapahtumat, esimerkiksi puheenvuorot, kysymykset ja teot, minuuttien tarkkuudella.

Koska halusin kohdentaa tutkimukseni nimenomaan lukion musiikinopetukseen, pyrin valitsemaan haastateltavikseni lukiossa opettavia musiikinopettajia. Tähtäsin alun perin neljään haastateltavaan, mutta yksi pyytämistäni lukion opettajista kieltäytyi. Kaikki haastateltavani ovat naisia ja työskentelevät pääkaupunkiseudulla, ja yksi heistä opettaa musiikkia myös yläkoulussa. Yksikään heistä ei ollut minulle ennalta tuttu, mutta olin tavannut heistä kaksi eräässä kirjaesittelyssä ja yhden Helsingin kaupungin opetusviraston kurssilla. Haastattelut tehtiin toukokuussa 2006 – kaksi samana päivänä aivan peräkkäin ja kolmas noin viikkoa myöhemmin. Ensimmäinen ja toinen haastattelu kestivät tunnin, kolmas opettaja oli varannut haastatteluun vain puoli tuntia, ja haastattelu jäi siten lyhyemmäksi. Kaikki haastattelut tapahtuivat heti observoimani oppitunnin jälkeen koulun musiikkiluokassa.

Tein opettajille ennen haastattelua selväksi, mitä olen tutkimassa ja kuinka aineistoa käytän: lainaan haastatteluista katkelmia mutta pyrin käsittelemään kaikkea heidän lausumaansa haastattelun kontekstissa, yhden kiireisen opetuspäivän keskellä *ex tempore*



esitettyinä ajatuksina. Pyrkimykseni olla uskollinen fenomenografiselle toisen asteen näkökulmalle merkitsee sitä, etten esitä työssäni päätelmiä haastateltavien opetuksesta, puhumattakaan että ryhtyisin sitä arvottamaan. Pyrin myös ottamaan tutkimuksessani huomioon myös esimerkiksi oman, haastattelutilanteessa syntyneen vaikutukseni haastatteluvastausten muotoutumiseen.

Haastattelut ovat hallussani cd-levyille tallennettuina äänitiedostoina ja muistitikulla tekstitiedostoiksi litteroituina, enkä ole kokonaisuudessaan niitä näyttänyt kenellekään. Olen tutkimukseni analyysissa välttänyt lainaamasta haastatteluista sellaisia kohtia, jotka paljastaisivat missä he työskentelevät, ja omin sanoinkin kerron tutkimuksessa heistä vain tietoja, joilla katson olevan merkitystä tekstini ymmärrettävyyden kannalta mutta joiden perusteella heitä ei voi tunnistaa. (esim. Kuula 2006, 129, 132.)

Tutkimukseni suunnitteluvaiheessa kävin Viikin ja Joensuun normaalikouluissa seuraamassa muutamia peruskoulun musiikintunteja, tarkoitukseni tehdä alustavia havaintoja niistä tavoista, joilla opettaja tuo verbaalia tietoa musiikintunnille. Halusin myös kokeilla havaintojen muistiin merkitsemistä käytännössä. Nämä musiikintunnit vahvistivatkin käsitystäni siitä, että sanallinen tieto voi olla musiikinopetuksessa läsnä monin eri tavoin, sekä musisointiin yhteydessä että siitä irrallaan. Ilmeiseksi kävi myös, etten tutkimuksessani voisi päästä kovin kattaviin tuloksiin; opettajat tuskin itse pystyivät sanallisen tiedon kannalta kovin tarkkaan erittelemään opetustaan, jossa sanallinen ilmaisu joka tapauksessa on vuorovaikutuksessa aina mukana.

Kunkin haastattelun aluksi kerroin haastateltavalle, millaisia teemoja keskustelussamme suurin piirtein olisi tarkoitus käsitellä. Sitten aloitin kysymällä, oliko juuri päättynyt, seuraamani oppitunti opettajan mielestä hänelle itselleen tyypillinen, erityisesti siltä osin minkä verran ja millä tavalla sanallinen tieto oli tunnin aikana esillä. Otin ohjeistuksessa omin sanoin esille myös pedagogisen ajattelun eri tasot:

JP<sup>1</sup>: me voidaan miettiä, vaik ensin nyt ihan tätä tuntia että olisk tää sulle niinkun tyypillinen ja oot sä tehnyt jotenkin toisin tai muuta semmosta, ja sit lähetään siitä niinkun yleistämään enemmän, et sä voit sitten ihan vapaasti mietiskellä sun, sun opetustas, sen muuttumista vuosien mittaan tai niinkun sen tähetkistä tilaa että, että miten paljon sä esimerkiks suunnittelet, ää. sitä että missä muodossa sä tuot mitkäki tiedot, esimerkiks tunnille. ja että, mitkä on sulle jotenkin luonteenomasimpia tapoja. ja sitte, mikä on tietysti tärkeä ja mistä me äskenkin puhuttiin

---

<sup>1</sup> Kun lainaan tutkimushaastattelusta omaa haastattelupuhettani, merkitsen lainaukset oman nimeni alkukirjaimilla JP.

niin just se tiedon formaalin tiedon ja sen taidon yhteys et miten sä sen näät, ja minkälaisia vaihtoehtoja sulla siinä on, toteutunu tai minkälaisia sä ajattelisit, että tässä tavallaan liikutaan sen, jotenkin niinku ihan sen tän tunnin tasolla, ja sitte toisaalta niinku sun muitten toteutuneiden opetustilanteiden tasolla ja sitte semmosten suunnitelmien tasolla. ja sitten ehkä jollaki ehkä vielä ylemmälläki tasolla että mitä sä ajattelet yleisemmin.

Tunnista puhumiseen liittyi usein jatkokysymyksiä, esimerkiksi, oliko opettaja joskus käsitellyt saman sisällön jollain toisella tavalla. Kaikki haastateltavat lähtivätkin heti kertomaan ykköskurssinsa sisällöistä, siitä mitä kurssilla tehdään. Muuten haastattelut etenivät seuraavanlaisten kysymysten varassa, joskin melko väljästi – usein opettajat ottivat asiat puheeksi kysymättäkin:

Mihin sanallista tietoa tarvitaan lukion musiikinopiskelussa?  
Millaisia tavoitteita sanallisella tiedolla on opetuksessasi?  
Miten suunnittelet opetustasi? Mitkä seikat ohjaavat suunnitteluasi (esim. opetussuunnitelma ja omat kiinnostuksen kohteet)  
Miten käytät oppikirjaa?  
Miten opetusryhmä vaikuttaa opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen?  
Millä tavoin pakolliset kurssit ja valinnaiskurssit ovat luonteeltaan erilaisia (tiedon osuuden suhteen)?  
Miten valikoit ohjelmistoa: ohjaako tieto ohjelmiston valintaa vai päinvastoin?  
Miten oma opetuksesi on muuttunut?  
Mitä lisäisit lukion musiikin1. kurssiin, jos tunteja olisi käytettävissä enemmän?  
Miten miellät tiedon ja käytännön yhteyden omassa muusikkoudessasi?

Yllä mainituista kysymyksistä toiseksi viimeinen ja viimeinen jäivät esittämättä haastateltavista yhdelle, tosin kumpikin eri haastateltavalle.

Olen purkanut haastattelut tekstiksi sanatarkasti, mutta jättänyt taukojen pituudet ja epärointiä ilmaisevat äännähdykset merkitsemättä. Kielen- ja keskusteluntutkimusta jonkin verran tuntevana olen kuitenkin aineiston analyysissä kiinnittänyt huomiota joihinkin haastattelupuheen kielellisiin erityispiirteisiin, erityisesti sellaisiin joiden arvelen vaikuttaneen vuorovaikutukseen ja haastattelun kulkuun. Kovin syvällinen vuorovaikutuksen analyysi ei aineistoni litteraation karkeuden vuoksi kuitenkaan ole mahdollista.

### **3.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Kaikki haastateltavani ovat naisia, työskentelevät lukioissa pääkaupunkiseudulla ja ovat valmistuneet musiikinopettajiksi Sibelius-Akatemiasta, mutta opiskelleet eri aikaan:

Sinikka on aloittanut musiikkikasvatuksen opinnot vuonna 1970-luvulla, Liisa 1980-luvulla ja Laura 1990-luvulla. Kaikilla on monivuotinen kokemus lukion musiikinopetuksesta ainakin kahden opetussuunnitelman ajalta ja kaikki ovat työskennelleet musiikinopettajina myös yläasteella. Vaikka aineistostani puuttuu maantieteellinen kattavuus, pidän haastateltaviani tyypillisinä lukion musiikinopettajina ja katson heidän haastateltavina täyttävän Eskolan ja Suorannan (1998, 66) esittämät yleistettävyyden kriteerit ainakin sikäli, että heillä on suhteellisen samanlainen kokemusmaailma ja että heillä on tutkimustehtävääni koskevaa tekijän tietoa.

Eskolan ja Suorannan mukaan (1998, 162) laadullisille tutkimuksille on tyypillistä, että aineisto kerätään liian varhain. Näin on laita myös tässä tutkimuksessa. Toivoin alun perin voivani kirjoittaa tutkielmani jo haastatteluja seuranneen kesän 2006 aikana, ja siksi kiirehdin tekemään haastattelut jo keväällä. Aikataulu kuitenkin venyi, ja haastattelut jäivät litteroituina odottamaan analyysia. Ne olisi siis voinut suorittaa harkitummin ja paremmalla ajalla kuin kiireisen kevätviikon lomassa, oman ja haastateltavien työn tuoksinassa. Olisi ollut – kiirettä uhmatenkin – hyödyllistä myös tehdä pilottihaastattelu, jonka pohjalta olisin voinut suunnitella esimerkiksi aineiston analyysia jo ennen varsinaisten haastattelujen tekemistä, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2000, 135) suosittelevat.

Yhtäältä oli hyvä ratkaisu, että haastattelut tehtiin heti observoimani tunnin jälkeen, kun tunnin kulku vielä oli opettajalla hyvin mielessä. Toisaalta oma kykyni nostaa tunnin asioita pohdittavaksi heti tuoreeltaan oli koetteilla, olihan oma kokemukseni koulun musiikinopetuksesta tuossa opintojeni vaiheessa varsin vähäinen. Vaikeinta haastattelu-tilanteessa oli reagoida haastateltavan vastauksiin niin, että tuloksena olisi ollut mahdollisimman tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaista aineistoa. Haastattelijana tiedostin ehkä turhankin hyvin, että haastatteluvastaus heijastaa aina myös haastattelijan läsnäoloa ja hänen tapaansa kysyä asioita, samoin kuin se heijastaa myös edeltäviä kysymyksiä ja vastauksia. Haastattelussa merkityksiä luovat siis haastateltava ja haastattelijayhdessä: puhutaan yhteisrakentamisesta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 49.) Muistan haastattelu-tilanteessa epäröineeni lisäkysymysten esittämistä, jotta olisi ohjailtu haastattelua – ehkä huomasin muutaman kerran syöttäneeni haastateltavalle jonkin ajatuksen ja varoin sitten aiheuttamasta lisää samanlaista. Esimerkiksi Lauran haastattelussa esitin oman tulkintani hänen opetuksen tavoitteita koskevasta puheestaan, ja hän ottaa tulkintani heti sanatarkasti omakseen:

JP: noihin tavoitteisiin jos täs palaa niin ehkä toi kuulostaa siltä että tavallaan tietämällä noita asioita niin pärjää myöhemmässä elämässä

Laura: kyllä

JP: ja sitäkin tässä mietin että mihin noi lukiolaiset tarvii sitä sanallista tietoo, sitäkin vois ehkä miettiä

Laura: kyllä, nimenomaan myöhempää elämää koska eihän moni niistä tällä hetkellä sitä ajattele, sitä me käydään

Haastattelutilanteessa kerroin kaikille haastateltaville omasta taustastani: niinpä roolini ei ollut heille ainoastaan Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston graduntekijän, vaan musiikkikasvatusta opiskelevan lukion äidinkielenopettajan. Tästä roolistani käsin tulin esimerkiksi kommentoineeksi musiikillisesta elämäkerrasta puhuttaessa, että lukion äidinkielen ensimmäisissä kursseissa kirjoitetaan samaan tapaan lukija- ja kirjoittajaelämäkertoja. Onkin selvää, että yhteinen lukio-opetuksen maaperä näkyy haastattelujen vuorovaikutuksessa kautta linjan ja kielellinen toimijuus rakentuu haastattelutilanteen kontekstissa juuri sen varaan. Niinpä niin haastateltavat kuin minä itsekkin rakennamme opettajan identiteettiämme esimerkiksi käyttämällä ilmausta ”käydä läpi” ja ”käydä”, kun puhumme opetuksen sisällöistä (tätä käsittelen tutkimuksessani myöhemmin, s. 29), ja opiskelijoihin viittaamme toistuvasti pronomiinilla ”ne”. (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 33, 52.) Niinikään haastatteluissa puhutaan myös aiheen vierestä, ja ne sisältävät sivupolkuja muun muassa lukion äidinkielenopetukseen ja omien lastemme soittoharrastuksiin.

Pidin tutkimuseettisesti asiallisena jo haastatteluaikaa sopiessani kertoa tutkivani sitä, miten ja miksi lukion opettaja tuo opetukseensa sanallista tietoa. Puhuin haastattelujen kuluessa myös ”verbaalista tiedosta”, ja usein viittasin sanalliseen tietoon pelkästään sanalla tieto, erityisesti silloin, kun puheena oli samaan aikaan myös ”taito” tai ”käytäntö”. Ratkaisuni oli tietoinen: arvelin että riviopettajan kielitajussa tieto-sana kattaisi suurin piirtein eliottlaisittain hahmotellun formaalin tiedon alueen ja taito loput.

Fenomenografiassa korostetaan sitä, että tutkittava saa tarkastella ilmiötä omasta viitekehksestään käsin, eikä hänen tarvitse mukautua tutkijan ennakkoon asettamien tiukoihin rajoihin (Niikko 2003, 31–32). Haastatteluista on kuitenkin aistittavissa, että vaikka korostin haastateltaville keskustelun vapaamuotoisuutta, jo termivalinnallani oli heitä ohjaava vaikutus: kaikki haastateltavat tuntuivat olettavan, että ”tieto” on hyvä asia ainakin tutkimukseni kannalta, ja pyrkivät puheessaan ikään kuin todistamaan, että ”tietoa” ja ”asioita” kyllä heidän musiikinopetuksessaan käsitellään. Liisa oli jopa muuttanut kurssisuunnitelmaansa siten, että seurattavakseni osui tunti, jossa sanallisesti välit-

tyvällä, tiedollisella aineksella oli huomattava osuus. Muutoin ryhmä olisi jatkanut edellisellä tunnilla kesken jäänyttä Red Hot Chili Peppersin Californicationin harjoittelua. Liisa kuvailee, miten ”täpinöissään” opiskelijat olivat musisoinnista olleet, ja mainitseekin haastattelussa, että ”tästä jää nyt toisaalta se puoli näkemättä tästä mun opetuksesta”. Samoin Sinikka kertoo jättäneensä tunnilla käsiteltyä musikaalisuustestiä jäljittelevät rytmin- ja melodiantoistoharjoitukset oppitunnistaan pois, jotta haastattelulle jäisi aikaa.

Hirsjärven ja Hurmeen mukaan kvalitatiivisessa analyysissä validius ja reliabelius koskevat usein enemmän tutkijan toimintaa kuin aineistoa. Tutkijan on esimerkiksi selvitettävä tutkimuksen kulku niin, ettei lukija epäile aineiston aitoutta, sekä kyettävä perustelevaan, miten hän on päätenyt luokitteluihinsa ja päätelmiinsä haastatteluista. (Ahonen 1994, 152–153; Hirsjärvi & Hurme 2000, 189.) Vaikka kolme haastateltavaani eivät vastanneet kysymyksiini aivan sillä tavoin kuin ennalta oletin – tai toivoin –, haastateltujen puheesta seuloutui piirteitä, joiden perusteella saatoin lähteä teemoittamaan ja analysoimaan aineistoani. Haastatteluista hahmottuvat teemat kertovat lopulta ehkä aika paljonkin niin opettajien tietoon liittyvistä käsityksistä kuin heidän pedagogisesta ajattelustaankin nimenomaan sellaisena, kuin se spontaanisti ilmenee käytännön arjessa. Jos haastatteluihin olisi käytetty pitempi aika, jos ne olisivat olleet kysymyksiltään avoimempia tai ne olisi tehty useassa jaksossa, joiden välillä opettaja olisi esimerkiksi pohtinut pedagogiaansa, olisi aineistosta, mahdollisesti luokittelusta ja varmasti myös tuloksista epäilemättä tullut toisenlaisia.

## **4 Musiikinopettajien käsitykset sanallisesta tiedosta lukion musiikinopetuksessa**

Olen teemoitellut aineiston haastattelukysymyksiäni jonkin verran mukailleen. Niinpä kiinnitän ensin huomiota opettajien kuvaamiin sanallisen tiedon ilmenemistapoihin eli esimerkiksi sellaisiin opetusmuotoihin, joissa sanallinen tieto tulee esiin, ja kohteisiin, toisin sanoen ”asioihin”, joita sanallinen tieto koskee. Toisena teemana ovat opettajien käsitykset sanallisen tiedon ja käytännön toiminnan liittymisestä toisiinsa. Kolmanneksi hahmottelen opettajien kuvaamia lukion 1. kurssin ja koko lukion musiikinopetuksen tavoitteita sekä sanallisen tiedon osalta että kokonaisuutena. Lopuksi esittelen opettajien käsityksiä siitä, mitkä asiat vaikuttavat lukion pakollisen 1. kurssin muotoutumiseen.

Haastatteluista poimimieni lainausten yhteydessä käytän haastateltavista heidän peitenimiään Liisa, Laura ja Sinikka, ja omat haastattelijan repliikkini olen merkinnyt etuja sukunimeni alkukirjaimen yhdistelmällä JP. Joidenkin pitkien lainausten yhteydessä olen selvyuden vuoksi lihavoanut ne ilmaukset, joita olen käyttänyt luokittelun perusteena.

Kuljetan aineiston temaattisen esittelyn rinnalla tulkintojani, joita olen tehnyt opettajan pedagogisen ajattelun näkymisestä haastattelupuheessa.

### **4.1 Sanallisen tiedon ilmenemisen muodot ja sisällöt opettajien kuvaamina**

Sanallisen tiedon käsite vaikuttaa haastattelujen puhunnoissa yllättävänkin selvältä – opettajat eivät kyseenalaista käsitettä eivätkä ryhdy määrittelemään yksin tai yhdessä minun kanssani, vaan tyytyvät haastattelussa käyttämiini termeihin ”tieto” ja ”sanallinen tieto”, jota opettaja ”tuo” opetukseensa. Haastattelemini opettajien puhunnoissa ”tieto” tuntuisi määrittävän melko väljästi musiikkia koskevaksi kielenkäytöksi, johon viittaavia ilmauksia haastatteluissa viljellään runsaasti. Olenkin usein kiinnittänyt analyysisani huomiota juuri näihin puhumiseen tai kirjoittamiseen viittaaviin ilmauksiin ja niiden konteksteihin.

Yleisellä tasolla haastatteluissa puhutaan toistuvasti esimerkiksi ”asioiden” ”käsittelemisestä” ja ”läpi käymisestä”. Myös Muukkonen (2010, 179) kiinnittää huomiota opettajien puheessa toistuvaan ilmaukseen ”käydä asioita”, kun puheenaiheena on musiikkitie-

to. Muukkonen havaitsee opettajien puhettavassa yhteyden 1900-luvun alun musiikinopetusoppiin, mutta itse katsoisin "asioiden käymisen" tai "läpi käymisen" kuuluvan muidenkin kuin musiikinopettajien ammattikieleen tai diskurssiin. Tunnistan sen omas-takin puheestani – myös äidinkielenopetukseen liittyvänä – ja käsillä olevan tutkimuk-seni aineistossa käytän sitä haastattelijana samalla tavoin kuin haastateltavani.

"Käydä läpi" ei tosin aineistossani viittaa yksinomaan propositionaaliseen tai käsitteelli-seen tietoon: haastateltavista yksi puhuu myös esimerkiksi sointujen läpi käymisestä. Tämä viittaisi siihen, että "käydä" ja "käydä läpi" olisivat tapa eksplikoida opettajan työssä toistuvia oppisisältöjä, jotka kuuluvat opetukseen opetussuunnitelman, oppikirjan tai kokemuksen ja tottumuksen sanelemina, olivatpa nämä ”asiat” sitten sanallistettuja tai toiminnallisia.

Silti suurin osa ”läpi käymisen” yhteydessä mainituista oppisisällöistä aineistossani tun-tuu viittaavan erilaisiin sanallisen tiedon kohteisiin: sellaisia ovat esimerkiksi säveltäjät, jazzin ja rokin historia, kuulonhuolto, vieraat musiikkikulttuurit, orkesterin soittimet ja tekijänoikeusasiat:

Laura: käydään semmosia asioita joista ne tietää jo jotakin, esimerkiks tuo rokin historia, kurssiin sisältyy myös konserttikäynti ja jazzin historia, siis niinkun tätä länsimaisen populaarimusiikin historiaa sieltä bluesista lähtien

Liisa: tää etnomusiikkiosasto, näitten, nää kaks asiaa täs [oppikirjassa] on tää in-tialainen ja, afrikkalainen, ja tota noin niin, ja sitten me käydään läpi vähän mu-siikin tekijänoikeusasioita. ja tota. et, kuinka paljon saa kopioida, ja mitä saa ja niin edelleen.

Erittelen seuraavassa aineistoani tarkemmin siltä kannalta, millaisia muita sanallisen tiedon musiikintunnilla ilmenemisen tapoja opettajien puhunnoissa tulee esiin ja mitä käsityksiä puhunnoissa on ”asioista”, joita tieto koskee.

#### **4.1.1 Sanallinen tieto opettajan opetuspuheessa**

Opettajan opetuspuheeseen haastatteluissa viitataan monin tavoin. Esimerkiksi Sinikka puhuu ”omin sanoin kertomisesta”: ”mä en koskaan sieltä kirjasta suoraan lue mitään oppilaille, mä sitten omin sanoin kerron siitä oppilaille, mutta mä usein sitten laajennan niitä oppikirjan aiheita”. Lauran opetuspuheen kuvaus liittyy afroamerikkalaisen musiikin historian opetukseen: ”mä kerron aika paljon muistista ja kirjotan taululle”.

Laura tuntuu seuraavassa korostavan, että "kertominen" ja "kalvolta luennoiminen" ovat eri asia: "Mä en oo semmonen, mä en luennoi silleen, kalvolta kauheesti vaan mä enemmänki kerron asioita ja ne kirjottaa vihkoon tai ne tekee jonkun asiaan liittyvän tehtävän että ne saa oikeesti jonkun kokemuksen siitä asiasta". Tulkitsen eronteon liittyvän haastattelutilanteen kontekstiin: sitaatti on haastattelun loppupuolelta kohdasta, jossa Laura on juuri kertonut omista oppimiskokemuksistaan pohtien tiedon ja taidon yhteyttä omassa muusikkoudessaan. "Kalvolta luennoiva" opetuspuhe viittaisi tässä nähdäkseni pelkkään mekaaniseen tiedonsiirtoon, kun taas vapaamuotoisempi "kertominen" mahdollistaisi kokemuksellisemmän oppimisen tavan, etenkin "asiaan liittyvän tehtävän" yhteydessä. Toisaalla, haastattelun alkupuolella, Laura on maininnut teettävänsä opiskelijoilla esitelmiä, koska ei halua "tehdä aina sitä luentohommaa"; "asioiden kertominen" tuntuu tässä kohtaa vielä sisältyvän "luennoimiseen" ja Laura myös perustelee pedagogisen valintansa toisin – omaan mukavuuteensa eikä opiskelijan oppimiseen liittyvästi. Esimerkki kertookin havainnollisesti myös siitä, miten sama ihminen voi esittää yhdestä asiasta useammanlaisia näkemyksiä tai muuttaa tai uudelleen srukturoida käsityksiään haastattelun kuluessa (Häkkinen 1996, 25).

Kun opettajat kuvaavat lukion 1. kurssin sisältöä tarkemmin, puhunnoista käy ilmi myös sanallisen tietämisen kohteita. Esimerkiksi Liisa puhuu musiikin peruskäsitteiden opettamisesta verbillä "selittää":

Liisa: kyllä mä selitän tästä harmoniastakin ja, näistä kolmisoinnuista ehkä nelisoinnuista, ja siitä et kun me katsotaan näit nuotteja että, harva esimerkiksi ymmärtää että mitä, niin, oikeestaan se on kanssa että kun näkee tällöisen nuotikuvan niin, tää vois vähän niinku kertoo et mitä toi tarkoittaa toi murtoluku tuossa ja mitä nää on nää D, Em täällä päällä.

Sinikka kuvaa musiikin peruskäsitteitä koskevaa opetuspuhettaan itselleen tyypillisen opetustilanteen kontekstissa ja pyrkii jäsentämään sanallisen tiedon paikkaa tilanteen kronologiassa:

Sinikka: Kyllä mä niinkun aina, koko ajan ajattelen sitä sanallista puolta, ja niitä musiikin käsitteitä mä yritän kovasti tuoda oppilaille esiin. Yleensä se menee sitä kautta että me tehdään joku asia, mä puen sen sitten niinkun käsitteiksi mitä me ollaan nyt tehty: mikä on sointu, mitä tarkoittaa harmonia vaikka, mahdollisimman paljon mä yritän tarjoilla heille musiikin käsitteitä

Kummassakin esimerkissä opettajan opetuspuhe tähtää opetussuunnitelmassa mainittujen musiikin peruskäsitteiden selventämiseen ("mitä tarkoittaa") opiskelijoille. Sinikan ja Liisan kursseillaan käyttämässä oppikirjassa peruskäsitteistä (rytmi, melodia, harmonia, sointiväri ja muoto) käytetään vuoden 1985 opetussuunnitelmien tapaan termiä



”elementit”, ja samoin sitä käyttää haastattelussa Liisa, jolla oppikirja oli haastattelutilanteessa esillä: ”näitä elementtejä käsitellään ihan. mul on, tosi minimaalisesti on kyl musiikin teoriaa esimerkiks”.

#### **4.1.2 Sanallinen tieto opetuskeskustelussa**

Kysyminen on luokkahuoneen vuorovaikutuksessa perinteinen, keskeinen ja nimenomaan opettajan rooliin kuuluva opetuspuheen muoto. Opetustilanteessa opettajan esittämällä kysymyksillä on toinen funktio kuin arkielämässä, jossa kysyjä kysymyksillä useimmiten hankkii tietoa johonkin tiedontarpeeseensa. Opettajan kysymysten tehtävänä puolestaan on ohjailla opetustilanteen kulkua ja oppimista: niillä voidaan kerrata opittua tai testata oppimista, kiinnittää huomiota uuden opetettavan asian eri osiin, karottaa oppijoiden tietämystä tai kokemuksia opetettavasta asiasta. (Kleemola 2007, 61.) Pedagogisia kysymyksiä käytetään tiedon konstruointiin: ne ovat eräänlaisia sanallistamisen työkaluja, joilla opettaja – ainakin konstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukaisesti – ohjaa oppimisprosessia. (Kansanen 2004, 87; Tynjälä 1999, 61.) Sekä suullisten että kirjallisten kysymysten käyttöä haastateltavat kuvaavat tutkimusaineistossani useissa erilaisissa konteksteissa.

Opettajan puheessa kysymykset ovat oleellinen osa niin sanottua opetuskeskustelua. Opetuskeskustelua oli kaikilla haastatteluja edeltäneillä oppitunneilla. Liisan tunnilla se liittyi ryhmän oopperakäyntiin, tunnilla kuunneltuun etnomusiikkiin ja luettuun oppikirjan kappaleeseen, Lauran tunnilla opetuskeskustelu liittyi kuunneltuihin musiikin näytteisiin. Sinikan pitämällä oppitunnilla keskusteltiin musikaalisuuden käsitteestä ja sen ilmenemisestä ja myös musikaalisuudesta esittäneestä videokatkelmasta. Sinikan tuntiin sisältyi myös lyhyt, pienryhmissä käyty porinakeskustelu, muuten opetuskeskusteluja johti opettaja kysymyksineen ja täydennyksineen.

Haastatteluissa opettajan kysymyksillään johdattelemaan opetuskeskusteluun viitataan tulkintani mukaan esimerkiksi seuraavassa katkelmassa, jossa Laura käyttää ensin puhua-verbin passiivimuotoa: ”Ja sitte puhutaan äänentuottamisesta siis ihan muissa ammateissa, ettei puhuta vaan lauluäänestä vaan että miten tärkeätä se on tänä päivänä” ja jatkaa sitten esittämällä perusteluita äänenkäytön tärkeydelle – mutta ikään kuin eläytyen tunnilla toteutuneeseen opetuskeskusteluun, jossa on mukana opettajan kysymyksiä ja kenties juuri hänen omia vastauksiaankin:

Laura: todellaki, vaikka olisit bisnesmies tai poliitikko tai, ne joutuu miettiä vähän semmosia asioita että missä ammatissa ei tarvita ääntä. sun täytyy myydä ittes jollain tavalla, vaikka sopiakses työpaikkahaastattelusta tai jostain tämmöisestä, yrität saada kesätyöpaikkaa. niin jo siinä sä annat itestä jonku käsityksen, se miten sä ilmaset asioita ja muuta. Semmosista että mistä hakee apua jos tulee ongelmia, foniatri, ne ei tiedä sitä sanaa, foniatri, ihan näitä tämmösiä perusasioita.

Sinikan haastattelussa kysymisen kuvausta seuraa myös pedagoginen perustelu (”että se ei olis pelkkä sana”) sille, miksi kysymystä käytetään: opettaja ohjaa kysymyksellä opiskelijoita merkityksellistämään sanallisen käsitteen, esimerkiksi ”rytmitaju”. Pedagogisen ajattelun käsittein voidaan sanoa, että opettaja puheessaan siirtyy toimintatason kuvauksesta objektiteorian tasolle:

Sinikka: heillä on sängen vähän tietoa siitä [musiikin käsitteistä], just näitä musiikin peruselementtejä ja mitä ne tarkoittaa ja yritän saada oppilaita myös että heillä kehittyis sellanen kyky selittää asioita mitä ne tarkoittaa. Mä usein kysyn niitä ja kysyn myös kokeissa

JP: Niinhän sä tässäkin [haastattelua edeltäneellä tunnilla] kysyit että mitä teidän mielestä tää rytmitaju tarkoittaa

Sinikka: Niin että se ei olis pelkkä sana, ja kuitenkin yritän viedä sen aina niinkun käytännön tasolle sen kaiken, ja aina niinkun että ne itessään mieltis että miten mä teen tän.

Konstruktivismi korostaa oppijan aktiivisuuden merkitystä, mikä tulee näkyviin seuraavassa Lauran kuvauksessa. Laura kuvaa ensin propositionaalista tietoa sisältävää opetuspuhetta (”käydään läpi - - fysiologisia vaikutuksia ja muita juttuja”) ja sitten keskustelua, jossa opiskelijoilla tuntuu olevan erityisen aktiivinen rooli: Laura siteeraa heidän kysymyksiään ja kokemuksia, joita ”jotkut intoutuu kertomaan”.

Laura: Kun me ollaan puhuttu äänellisistä vaikutuksista ja kuulovaikutuksista, niin mitä muita terveysvaikutuksia musiikilla on, että vähän tämmöstä, siis ihan sieltä että mitä musiikkiterapia on ja mitä siellä käydään läpi, näitä ihan fysiologisia vaikutuksia ja muita juttuja niin ne on niille aika mielenkiintoisia. Jotkut intoutuu kertomaan kuinka jossain metallikonsertissa joku oli oksentanut siitä kun se musiikki oli niin lujalla, saattaa tulla ihan tämmösiä kommentteja että ne kertoo että ”oikeesti et se voikin vaikuttaa niin paljon” tai että joku on saanut rytmihäiriöitä että onks se totta että voiks siitä saada jos tulee niin lujalla bassot ja bassarit, ja sitten me pohditaan niitä asioita.

Sinikka kuvaa haastattelussa myös Elliottin hahmottelemaa fenomenologista musiikki-puhetta, musiikin kokemisen sanallistamista (ks. s. 11):

Sinikka: kovasti haen tunneilla sitä että osataan kertoa musiikista ja niitä tunnelmia oikein niinkun ajatella ja mieltää, ja joskus me laitetaan valot pois ja mä oikein pyydän oppilaita että ne keskittyy siihen musiikkiin ja hakee mielikuvia, jotain värejä ja tunnelmia ja osais kertoa niistä myöskin. Mä luulen että se on semmonen kanava niinkun itsensä ilmaisuun.

#### 4.1.3 Opettajien käsitykset oppikirjoista sanallisen tiedon välittäjinä

Liisan haastattelua edeltäneellä musiikintunnilla opiskelijat lukivat kirjasta luvun, joka käsitteli intialaista ja afrikkalaista musiikkiperinnettä. Haastattelussa hän kertoo, että niin tehdään kyseisen aiheen käsittelyssä useimmilla hänen ykköskursseillaan – kyse ei siis ollut haastattelijaa varten järjestetystä demonstraatiosta. Lukemisen jälkeen tunnilla käytiin pieni opetuskeskustelu oppikirja-artikkelin yhteydessä olevien kysymysten pohjalta. Liisa mainitsee haastattelussa vielä myöhemminkin tunnilla luetun oppikirjatekstin olevan ”hirveen hyvä, tää tästä intialaisesta [musiikkikulttuurista]. täs on mun mielestä hirveesti tietoo. että tää on aika hyvä tässä.” Liisa kertoo haastattelussa myös muiden oppikirjan artikkelien ”läpi käymisestä”.

Liisan ja Sinikan puhunnoista nousee käsitys lukion oppikirjasta kurssin runkona ja oppisisältöjen ohjenuorana. Liisan perustelu oppikirjan käytölle vaikuttaa liittyvän arjen helpottamiseen:

Liisa: no siis ihan niistä peruselementeistä rytmi melodia harmonia sointiväri, ihan siis aiheita mitä on tässä kirjassa koska mä käytän, mä oon sitä mieltä että kun mulla on kirja, niin musta se on hyvä, tai sen pitäis olla niin hyvä että mä en tarvi paljon ylimäärästä monistetta.

Myös Sinikka kertoo haastattelussa välttävänsä monisteita. Sinikka mainitsee kuitenkin kahteenkin otteeseen, ettei hän käytä oppikirjan tekstejä sellaisinaan, vaan esimerkiksi tekee niiden pohjalta ”omat kalvot”, vaikka hänen näkemyksensä ovatkin ”hyvin lähellä tekijöitten näkemyksiä”. Tulkintani mukaan Sinikka kertoo pitävänsä oppikirjan tekstejä kuitenkin tarpeellisina nimenomaan niiden sisältämien ”aiheiden” – siis sanallisen tiedon – vuoksi, vaikka tieto olisikin ”ylimalkaista”. Perustelussa tuntuu yhtä kaikki kuuluvan käsitys lukio-opiskelun leimallisesti tiedollisesta luonteesta:

Sinikka: Oppikirjaan mä en nyt viitannu mutta varmaan ens tunnilla sanon että oppikirjassa on näistä asioista sitten. Meillä on oppikirja ja siihen mä myöskin tukeudun. Siinä on aika suppeesti musikaalisuudesta, mä aika usein laajennan monia aiheita kun mä katson että lukiolaiset kyllä sietää ja niille pitäis paljon enemmänkin olla sitä tarkempaakin tietoa, nuo oppikirjat on aika ylimalkasia.

Laura kertoo, ettei hän käytä oppikirjaa. Valintaansa hän perustelee toisaalta sillä, että opiskelijat eivät kuitenkaan hankkisi sitä – tämän hän kertoo kokeneensa ensimmäisinä lukio-opetusvuosinaan – ja toisaalta sillä, että markkinoilla olevat lukion musiikinkirjat eivät vastaa hänen käsityksiään lukion ykköskurssin sisällöstä: ohjelmisto on liian vaikeaa ja kappaleet eivät ole "laulullisia". Myös Liisa kritisoi käyttämänsä oppikirjan ohjelmistoa, joka hänen mukaansa sisältää ”alle kymmenen toimivaa kappaletta”. Laura mainitsee kuitenkin käyttävänsä oman opetuksensa tiedonlähteinä niitä oppikirjoja, joista hän itse on omana kouluaikanaan opiskellut musiikkia:

Laura: semmosta mistä mä oon itse hyvin paljon edelleen ottanut, lyhennelly esimerkiksi johonkin kalvoille esmes kansanmusiikista tai länsimaisesta taide-musiikista niin vanhat Fazerin lukion kirjat jota on itte käyttänyt lukiossa, ne on äärettömän hyvät

Haastattelujen aikoihin vasta ilmestyneen Vox-sarjan 1. kurssin kirjan Laura sanoo kuitenkin sisältävän samoja aiheita, joita hän itse on käsitellyt jo monta vuotta.

#### **4.1.4 Muu kirjallisesti välittyvä sanallinen tieto opettajien kuvauksissa**

Oppikirjan lisäksi haastatteluissa mainittuja, lukion musiikin 1. kurssilla kirjallisessa muodossa sanallista tietoa sisältäviä lähteitä ovat power point -esitykset ja piirtoheitinkalvot, joista opiskelijat tekevät muistiinpanoja. Muu opiskelijoiden kirjallisesti tuottama sanallinen tieto tulee haastatteluissa puheeksi usein arvioinnin yhteydessä: haastatteluissa mainitaan konserttiraportti, musiikillinen elämäkerta, pohdiskeleva essee sekä koevastaukset.

Opiskelijoiden kirjoittamaa konserttiraportti voi pitää oppimiskokemuksen reflektiona. Samoin heidän omaa musiikkisuhdettaan käsittelevä essee ”aiheesta musiikki ja minä” tai ”musiikillinen elämäkerta” on tehtävä, jossa liikutaan sanallisen tiedon raja-alueilla; tekstissä toki käsitellään musiikkia sanallisesti, mutta kyse ei ole propositionaalisesta, tietää että -tiedosta. Voidaan ajatella, että pohtimalla opiskelijat voivat tuoda esiin tietää miksi -tyyppistä tietoa, mutta myös omia tunteitaan ja henkilökohtaiseen kokemusmaailmaansa kuuluvia asioita. Liisa kuvaakin tehtävää ”mieluisaksi” ja esittää perusteluksi pedagogiseen käyttöteoriaansa kuuluvan käsityksen tehtävän sopivuudesta opiskelijoidensa ikäkaudelle.

Liisa: mulla ei ole tästä koetta, mutta ne tekee tota niin sellasia niinkun. ne tekee esseen aiheesta minä ja musiikki. jossa ne pohdiskelee omaa suhdettaan musiikkiin ja miten niiden kuuntelutottumukset on muuttunu ja aika hauskoja jotkut lähtee ihan sieltä että minulle laulettiin kehtolauluja ja, semmonen, josta yleensä kun mä oon kysyny palautetta niin se on ollu semmonen **mieluisa tehtävä ne itse asiassa tykkää kirjottaa ton ikäset tollasta vähän elämäkertaa.**

Laura kuvaa elämäkertatehtävää samaan tapaan kuin Liisa: opiskelijoiden on hänen mukaansa määrä kertoa miten ”niiden kuuntelu on kehittynyt”, ”pohtia vähän itseään muusikkona” ja ”miten se oma käsitys että olenko hyvä tai huono on kehittynyt”. Tällainen pohdintatehtävä on konstruktivistisesti suuntautuneessa opetuksessa tyypillinen sikäli, että sen voi ajatella kehittävän opiskelijan metakognitiivisia taitoja (Tynjälä 1999, 62). Laura perustelee elämäkertatehtävää kahdella tavalla. Ensimmäinen perustelu näyttäisi nojaavan käsitykseen sanallistamisen arvosta – ehkä Laura tarkoittaa ”pohdinnalla” juuri metakognitiivisten taitojen ilmaisemista: Laura sanoo kiinnittävänsä arvioinnissa huomiota siihen, ”kuka on niinkun panostanut, pohtinut oikeesti asiaa, en mä nyt sitä pohdi että kuka on tehnyt paljon musiikkia, enkä mä halua luettelointia vaan sitä pohdintaa.” Hän jatkaa kuitenkin vielä toisella perustelulla, joka liittyy opiskelijoiden erilaisuuden huomioon ottamiseen ja on siten luonteeltaan eettinen: ”ihminen joka ei koe olevansa musikaalinen niin se voi semmoisessa tehtävässä osoittaa sitä omaa pohdintaa, pohtia niitä syitä ja siihen vaikuttaneita tekijöitä.” Laura kertoo myös arvioivansa elämäkertatehtävän asteikolla ”välttävä tyydyttävä kiitettävä erinomainen, vähän tämmönen sanallinen arvio”.

Lauran opetusryhmässä esitelmää kuuntelevien opiskelijoiden on määrä haastattelun mukaan ”poimia tietoa itse” tekemällä muistiinpanoja. Sitä Laura sanoo pitävänsä tärkeänä, ja hän kertoo toivovansa opiskelijoiden kirjoittavan asioita muistiin sekä opettajan että toistensa puheesta. Hän esittää kirjallisten muistiinpanojen tekemiselle myöhemmin myös pedagogisen ajattelun objektiteorian tasolle kuluvaan perustelun. Se nojaa kasvatustieteen diskurssista tuttuun käsitykseen erilaisista oppimistyyleistä ja lukioikäisten tuntemista opiskelutekniikoista:

JP: Kirjotutatko sä yleensäkin muistiinpanoja, onko se sulle tyypillinen tapa?

Laura: Joo, **mä teetan sitä ihan senkin takia että on niin erilaisia oppijoita. Osa oppii oikeesti sillä että ne kirjottaa sen sinne itse.** Mä oon itse vähän sellanen mutta mä teen monenlaista, mä näytän sitä videokuvaa, mä teen kysymyksiä jotka kirjoitetaan. Myös tässä se että kun ne teki itse näitä esitelmää niin niiden pitää itse poimia se tieto sieltä. mihin ehkä täs ikäiset ei välttämättä ole tottuneet, niillä on muutama asia mitkä niiden pitää toisten puheesta poimia.

Myös Liisan oppitunnilla tehtiin muistiinpanoja power point -esityksestä, ja Sinikan oppitunnilla piirtoheitinkalvolta, jonka käyttöä Sinikka kuvaa haastattelussakin: ”että mä käytän vähän niitä [oppikirjan] leipätekstejä, rehellisesti sanoen näin, mutta mä tiedän mitä siellä kirjassa on ja puhun itse sitä, teen omat kalvot”.

Kuuntelutehtävissä Liisa kertoo käyttävänsä valokopioina jakamiaan kysymyssarjoja, joihin opiskelijat vastaavat kirjallisesti. Hän sanoo kysymysten tehtävänä olevan ohjata huomaamaan ”minkälaisiin asioihin voi kiinnittää huomiota ettei vaan ihan kiva tai en tykänny”. Arviointiin hän ei haastattelun mukaan kuuntelutehtäviä kuitenkaan käytä, vaan sanoo kertovansa ”vaan niille että mä haluan katsella mitä te ootte sinne kirjottanu ja lueskella”. Kirjalliset kysymykset olivat olleet ohjaamassa myös Lauran ykköskurssilaisten esitelmää, jotka käsittelivät afroamerikkalaisen musiikin historiaa ja joita opiskelijat pitivät haastattelua edeltäneellä oppitunnilla. Laura kertoo, että esitelmien runkona on alustustunti ja sillä annetut ohjeet siitä, ”mihin kysymyksiin niitten pitää vastata”.

Kysymyksiä käytetään kouluopetuksessa perinteisesti myös sen tarkistamiseen, onko asioita opittu, ja opiskelijan vastaukset opettajan kysymyksiin tuottavat opettajalle arvioinnissa hyödynnettävää tietoa. Elliott suhtautuu kirjallisiin musiikinkokeisiin jyrkästi ja tuomitsee musiikillisen osaamisen arvioinnin kynä ja paperi -testien avulla: sanallisen tiedon testaaminen on hänen mielestään yhden kontekstittoman musiikin aspektin mittaamista, ei millään tavoin muusikkouden – ei myöskään kuuntelijuuden – mittari (Elliott 1995, 75 ja 105). Haastattelemistani kolmesta opettajasta kaksi kertoo käyttävänsä yhtenä arvioinnin osana kirjallista koetta.

Laura kertoo 1. kurssinsa kuuntelukokeesta, jossa on kysytään ”tyyli, vuosikymmen ja sitten esittäjästä saa plussaa jos tuntee esittäjän”. Tämän perusteella Lauran pitämässä kuuntelukokeessa olisi siis kyse tietää että -tiedon hallitsemisesta.<sup>1</sup> Sinikka kertoo musiikin ykköskurssinsa kokeessa kysyvänsä esimerkiksi musiikin peruselementtien määritelmää – haastattelussa hän käyttää ilmausta ”selittää mitä ne tarkoittaa”.<sup>2</sup> Lisäksi kokeessa hänen mukaansa kysytään ”teoriaa, nuotit pitää tuntea, sointuja ja basson otetaulukko ja tällasta ihan mitä mä katson että on semmosta perustietoa”. Myös haastattelua

---

<sup>1</sup> Tosin ei voida sanoa, millaisia kognitiivisia prosesseja kuuntelemiseen liittyy – vaikka kokeessa vaadittava vastaus vaikuttaisi behaviorististyyppiseltä ärsykkeeseen reagoinnilta, tunnistamiseen johtava tai johtamaton kuuntelu on toki itsessään toimintaa ja voi sisältää monenlaista proseduraalista tietoa (tätä sivuaa esim. Hyvönen 2011, 20).

<sup>2</sup> Myös Suomen tutkimuksessa (2009), jossa selvitettiin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) musiikinopetukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista kuudennen luokan päättövaiheessa, oppilaita pyydettiin selittämään musiikin elementtejä koskevaa musiikkisanastoa (Suomi 2011).

edeltäneen oppitunnin aiheesta, musikaalisuudesta, Sinikka arvelee laativansa koeky-symyksen.

## **4.2 Opettajien käsitykset sanallisen tiedon ja taidon tai käytännön yhteydestä**

Ennen haastatteluja observoimistani kolmesta tunneista kahdella musisoitiin. Musisointi oli oma jaksonsa, eikä sen aikana viitattu niihin asioihin, joita tunnilla sanallisesti käsiteltiin. Liisan tunnilla soitettu ja laulettu afrikkalainen musiikki toki liittyi alkutunnin aiheeseen, vieraisiin musiikkikulttuureihin; Lauran pitämään tuntiin sisältynyt toivelauluokio sen sijaan oli haastattelun mukaan erillinen, useimmilla kurssin tunneilla toistuva osa. Molemmat opettajat luonnehtivat seuraamiani tunteja tyypillisiksi pitämikseen lukion ykköskurssin musiikintunneiksi. Sinikan pitämällä oppitunnilla käsiteltiin musikaalisuutta keskustellen ensin pienryhmissä ja sitten opettajan johdolla koko opetusryhmän kesken. Keskustelun pohjaksi katsottiin video autenttisesta testitilanteesta kuoron pääsykokeessa sekä seurattiin mm. opettajan puhuen ja piirtoheitinkalvojen avulla esittelemiä tutkimustuloksia musikaalisuudesta.

Myös haastatteluissa erityisesti Liisa ja Laura puhuvat tiedosta ja käytännöstä erillisinä. Liisan mukaan hänen lukion ykköskurssissaan on erikseen tietovoittoisia tunteja ja musisointitunteja: ”osa kurssin tunneista on tälläisiä että on aika paljon musiikkitietoakin. mutta osa tunneista on puhtaasti sellasia että soitetaan ja lauletaan.” Liisan luonnehdinta muistuttaa Muukkosen tutkimusaineiston kuvauksia, jotka antoivat aiheita päätelmään, että musiikkitiedon ja musisoinnin kahtiajako olisi yksi suomalaisen koulun musiikinopetuksen kulttuurisista itsestäänselvyyksistä (Muukkonen 2010, 214).

Laura luonnehtii haastattelussa koko ykköskurssia ensisijaisesti ”tietopuoliseksi” ja pitää soittamisen opiskelua pakollisilla kursseilla mahdottomana suurten ryhmäkokojen vuoksi. Tietopuolisen ykköskurssin hyväksi puoleksi hän mainitsee sen, että ”tällä kursilla on mahdollisuus myös sellasten niinsanotusti ei-musikaalisten tai sanotaan musiikin kuuntelusta kiinnostuneiden siltain esille, tuoda sitä tietoa esille”. Lauran perustelu nojaa siis hänen käsityksiinsä opiskelijoista ja heidän moninaisuudestaan. Implisiittisesti hän sanoo, että koska yhdessä kurssissa ei kuitenkaan voi oppia musisoimaan, on reilua että musiikin kuuntelijana päteminen on mahdollista. (Kuuntelusta musiikillisena toimintana myös s. 42.)

Myös lukion kakkoskurssiaan Liisa kuvaa kaksijakoisena, sillä hän kertoo sen keskittyvän musiikkitiedon osalta suomalaiseen klassiseen musiikkiin ja ohjelmiston puolestaan koostuvan kotimaisesta populaarimusiikista:

Liisa: siis on käyty suomalaisia säveltäjiä läpi että siinä mä oon painottanu kyllä vähän enemmän klassiseen musiikkiin

JP: sen tuntemusta?

Liisa: sen tuntemusta, ja sitä musiikkitietoo, että sitte taas ohjelmisto suomalaista populaarimusiikkia enimmäkseen.

JP: siinä se ohjelmisto ja tää tietopuoli ei välttämättä liity toisiinsa?

Liisa: ei.

Lauran mukaan hänen pitämässään kakkoskurssissa tieto ja musisointi jakautuvat suunnilleen puoliksi. Sekä yläasteella että lukiossa opettavan Lauran mukaan ”vois sanoa että mä aika lailla jaan ne että yläasteella ehkä korostuu enemmänkin se soittaminen, mutta lukiossa riippuu hirveesti kurssista”. Varsinaiset lukion musiikin valinnaiskurssit näyttäytyvät Liisan ja Lauran haastatteluissa ”puhtaasti musisointikursseina”. Ne ovat ”omanlaisiansa”, ”pidemmällä olevia kursseja”, joilla ”pelkästään tehdään materiaalia”: ”jos se on bändikurssi niin siinä on turha yrittää mitään niinku länsimaisen taidemusiikin historiaa, ne olis ihan tällai et tä-häh?” Seuraavasta katkelmasta voisi tehdä myös sellaisen tulkinnan, että musiikkiin liittyvä sanallinen tieto käsittäisi opettajan näkökulmasta ensisijaisesti sellaisia perusasioita, joita muusikkoudessaan pitemmällä olevat opiskelijat eivät tarvitse.

JP: miten semmosilla kursseilla, tuleeks sulle mieleen että semmosilla edistyneempien kursseilla missä niinkun ensisijaisesti ohjelmistoo tehdään niin tuleeks sulle siellä vastaan semmosia hetkiä että nyt välitän tietoa, onks sulla semmosta mielikuvaa?

Liisa: no sanotaan et nää pidemmällä olevat kurssit näähän on niinkun puhtaasti tämmösiä musisointikursseja, tarkotatsä siihen liittyvää tietoo

JP: niin, tuleeks siellä semmosia hetkiä et

Liisa: tulee tulee toki joo että eihän ne nyt kaikki niin pitkällä olevia ole.

Sinikka kuvaa haastattelussaan tiedonrakentamisen kannalta induktiivisesti etenevää opetustapahtumaa, jossa konkreettisesta tekemisestä ja kokemisesta edetään käsitteellistämiseen: ”Yleensä se menee sitä kautta että me tehdään joku asia, mä puen sen sitten niinkun käsitteiksi mitä me ollaan nyt tehty: mikä on sointu, mitä tarkoittaa harmonia vaikka”. Sinikka siis sanallistaa tässä objektiteoriaansa ja kuvaa, miten hän mieltää musisoinnin ja sanallisen tiedon yhteyden nimenomaan oppimisen kannalta. Hän korostaa myös oppijan omaa toimintaa ymmärtämisen perustana: ”ja kuitenkin yritän viedä sen



aina niinkun käytännön tasolle sen kaiken, ja aina niinkun että ne itessään mieltis että miten mä teen tän.”

Toisaalta opettajat toimintatasolla kuvaavat myös tilanteita, joissa sanallisen tiedon liittäminen musisointitilanteisiin tapahtuu intuitiivisesti – taito on osa pedagogin hiljaista tietoa. Esimerkiksi Laura kertoo tehtävästä, jossa opiskelijat bluesin rakennetta opiskeleessa kirjoittavat ryhmissä omat blues-tekstit ja esittävät ne toisilleen. Seuraavassa myös Liisa kuvaa opetustaan niin että tekeminen ja puhuminen kietoutuvat yhteen: ”käsitellään esimerkiksi rytmeistä, tehdään paljon erilaisia rytmiharjotuksia niin, vähän tollasia tahtilajeja kuunnellaan, musiikkia joku Dave Brubeckin Take Five että huomataks et siinä sykkiiki rytmi vähän eri tavalla.” Samassa yhteydessä Liisa korostaa, että hänen opetuksessaan ”on, tosi minimaalisesti on kyl musiikin teoriaa esimerkiksi” ja että kyse on helpoista perusasioista:” haetaan tasajakosta kolmijakosta ihan tommosii tosi yksinkertassii juttuja.”

”Teoria-asioihin” liittyvästä sanallisesta tiedosta musisointitilanteiden yhteydessä Liisa puhuu silloinkin, kun yritän kysymykselläni saada häntä kertomaan esimerkiksi musiikin kulttuurisiin konteksteihin liittyvästä tiedosta:

JP: onko sulla sellasta tapahtunu että jonkun musisoinnin lomassa olis tullu jonkin tiedon tarve, niinkun tehdä ekskursio johonki asiaan?

Liisa: joo, totta kai, tietysti tossa kun tota ohjelmistoo harjotellaan niin se useinki liittyy noihin teoria-asioihin sitten voidaan syventyy. en mä nyt oikein tiedä mihin muuhun.

Lauran haastattelusta nostamani esimerkki tällaisesta musiikinteoreettisen tiedon ja musisoinnin kiinteästä yhteydestä liittyy edellisen tavoin valinnaiseen musiikinkurssiin. Seuraavassa lainattu Lauran haastattelun katkelma sisältää aineistoni ainoa tieto-sanana esiintymän, jossa sanalla tieto (sen johdoksella ”tiedollinen”) viitataan proseduraaliseen tietoon.

Laura: Kolmoskurssilla --- tiedollista tulee esimerkiksi me esitetään, kaikki mahdolliset valinnaisryhmäläiset myös ylästelaiset tulee siihen mukaan, lukiolaiset soittaa, on toi Beatlesin Here comes the sun jossa vaihtelee periaatteessa 4/4-, 3/8- ja 5/8-rytmit, ja 2/4 vielä siel välissä. **Siinä on sitä tiedollista niin että ihan koko ryhmän kanssa ollaan opeteltu se homma ihan täysin että laulajillaki on varmaan ihan selkärangassa se että miten se menee**, on taputettu tahtilajien vaihdoksia että se on niinku sitä teoriapuolta.

Laura kertoo haastattelussaan myös, miten hän puhuu jazzin fraseerauksesta siinä yhteydessä, kun ryhmän kanssa opetellaan jokin jazz-standardi, ja musiikin yhteiskunnallisista vaikuttamispyrkimyksistä, kun lauletaan Bob Dylania.

Elliotin praksialismissa musisoiminen ja ehkä etenkin musiikin esittäminen korostuu ensisijaisena musiikillisena praksiksena, jolle esimerkiksi kuuntelu on alisteinen. Bowmanin mukaan praksialismin lähtökohdista käsin ei kuitenkaan pitäisi voida sanoa että jokin musiikillisen käytännön muoto olisi toista parempi. (Bowman 2005a, 65–67.) Haastatteluaineistossani opettajat kuvaavatkin monenlaista sellaista musiikkiin ja sen konteksteihin liittyvää toimintaa, joka ei sisällä musisointia.<sup>1</sup>

Esimerkiksi Laura korostaa pyrkivänsä ylipäättään liittämään tunteihin toimintaa, vaikka se ei välttämättä olisi musisointia: musiikin ykköskurssi sisältää esimerkiksi tiedonhakuja ja konserttikäynnin. Seuraavassa Laura kertoo sanallisen tiedon liittamisestä juuri konserttikäyntiin. Tietää että -tiedon yhteydessä hän puhuu ”läpi käymisestä” ja tietää miksi -tiedon yhteydessä ”pohtimisesta”.

Laura: ihan esiintymisjännityksestä puhutaan jollaki tunnilla semmonen, ne on semmosia, ehkä ei ihan koko tuntia niistä puhuta, mä oon liittäny sen siihen et kun me käydään, tehdään konserttikäynti, mä aina tarjoon muutamia vaihtoehtoja, ja Helsingin kaupunginorkesterilla ollaan käyty aika paljon, käydään läpi ne soittimet, mikä on kapellimestarin tehtävä, miten konsertissa käyttäydytään, mä liitän siihen myös esiintymisjännityksen sen takia et mä tiedän et monet niistä orkesterimuusikoista jännittää sitä tilannetta. Jos niillä on kahen tahdin mittanen pätkä ja tällai. sit ku ne joutuu ite pohtimaan sitä esiintymisjännitystä.

Niinikään Liisan haastattelua edeltänyt oppitunti alkoi keskustelulla, joka liittyi opiskelijoiden käyntiin oopperassa ja siellä tehtyihin havaintoihin. Liisa kertoo, että hänen ykköskurssinsa ohjelmaan kuuluu myös tehtävä, jossa opiskelijat suunnittelevat omat radiokanavat soittolistoineen, sekä ryhmissä kaupungilla tehtävä äänimaisemien tarkkailuretki. Sitä Liisa kuvaa konkreettisesti toimintatasolla, siteeraamalla omia toiminta-

---

<sup>1</sup> Musiikin prosessuaalisesta ja sosiaalisesta luonteesta puhuu myös Christopher Small, joka ehdottaa termiä *musicking* kaikelle sille toiminnalle, jossa ihminen ottaa jollakin tavoin osaa musiikkiesitykseen: osallisena oleminen voi olla paitsi soittamista, laulamista tai säveltämistä, myös kuuntelemista, harjoittelemista tai esimerkiksi tanssimista. Tässä musiikkiin osallistumisessa ja yhdessä tekemisessä on aina mukana paitsi musiikin itsensä, myös osallistujien konteksti. (Small 1998, 9.) Elliotin ajattelussa kontekstuaalisuudella on tärkeä sijansa: musiikkia ei opetuksessa koskaan tulisi irrottaa kontekstistaan (Elliot 1995, 40). Elliotin kritisoijien mukaan käsitys kontekstista on kuitenkin sikäli kapea ja traditionaalinen, ettei hän ota siinä huomioon esimerkiksi kulloistenkin musisoijien sukupuolen ja muiden identiteettien merkitystä musiikin kontekstina (O’Toole 2005, 301).

ohjeitaan: ”mä sanon et meette - -”. Tehtävään liittyvästä sanallisesta osuudesta Liisa käyttää miettiä-verbiä: ”mietitään sen taustamusiikin merkitystä”, mikä tuntuu viittaavan keskusteluun ja koetun sanalliseen merkityksellistämiseen sen kautta:

Liisa: kurssin aikana tehdään, tehdään tota semmonen, nytki ei oo vielä tehty ku mä oon oottanu hyviä ilmoja, semmonen äänimaisemien tarkkailutehtävä, jalkaudutaan tonne kaupungille ihan siis

JP: ihan sen tunnin aikana

Liisa: ihan sen tunnin aikana kuuntelemaan, sitte mulla on semmonen paperi mihin kirjataan s- mä sanon et meette sinne suurkirkkoon, sit mä sanon et kattokaa samalla mikä patsas siel on jos ette tiedä, sit semmone tietty reitti minkä kävelette ja, ja, ihan vaan niinku että korvat höröllä. ei sen kummempaa. ja sitte, käyvät jossaki ehkä tavaratalossa tai, nuorten vaatetusliikkeessä ja vähän mietitään et, mietitään sen taustamusiikin niinku, merkitystä ja, mihin sillä pyritään.

Sekä Liisan järjestämässä keskustelussa oopperakäynnistä (jota itse observoin) että ääniympäristön tarkkailuun liittyvässä tehtävässä sanallisessa käsittelyssä (jota Liisa kuvasi toimintatasolla) voidaan opiskelijoiden kokemuksen reflektoinnin kautta nähdä konstruktivistisia ja pragmatistisia piirteitä (esim. Väkevä 1999, 167). Laura puolestaan muotoilee itse aivan haastattelunsa lopussa toiminnallisille tehtävilleen omaan käyttöteoriaansa kuuluvan pedagogisen perustelun. Hänen mukaansa hänen ”kertomiinsa asioihin” liittyä toimintaa ”tai ne tekee jonkun asiaan liittyvän tehtävän että ne saa oikeesti jonkun kokemuksen siitä asiasta”. Lauran voi katsoa puhuvan tässä myös metateorian tasolla, sillä hän kuvaa omin sanoin sitä, miten (tiedonfilosofian termein) pragmatistinen tiedonkäsitys ja (kasvatustieteen termein) konstruktivistinen oppimiskäsitys toteutuvat hänen opetuksessaan.<sup>1</sup>

Musiikin kuuntelu hahmottuu Minna Muukkosen haastatteleminen opettajien puhunnoissa oleelliseksi osaksi niin sanotun musiikkitiedon opiskelua (Muukkonen 2010, 173). Myös minun aineistossani sanallista tietoa kuvataan usein kuuntelun yhteydessä.

Sinikka: Jotakin aina kuunnellaan ja jotenkin se aina liittyy tietoon. Ei me oikeestaan koskaan kuunnella musiikkia noin vaan, eikä meillä oo levyraateja. Aina se liittyy, tyylikaus, säveltäjä, tunnelmat, verrataan toisiinsa jotakin eri aikakausia tai popkappaleissa alkuperäistä ja covereita ja mitkä elementit siellä on otettu ja ääni-ihanteita, mä teen niistä omat kalvot.

Sinikka tuntuu edellä korostavan puheessaan kuuntelun aktiivista luonnetta. Myös Bowman huomauttaa kuuntelusta praksiksena, että vaikka se on luonteeltaan vastaanottavaa, se ei ole passiivista, ”pelkkää kuuntelua” (just listening), sillä kuuntelija ra-

---

<sup>1</sup> Toisaalta kokemuksellisuus on yleisesti jo ennen konstruktivismiin tuloakin kuulunut suomalaisen koulun musiikinopetuksen käytäntöön tärkeänä näkökulmana (Muukkonen 2010, 197).

kentaa väistämättä merkityksiä kuulemastaan, ja opetuksessa on mahdollista vaikuttaa tuohon merkityksenantoon. Muun kuin musiikin tuottamisen yhteydessä kuuntelemisen etuna musiikkikasvatuksessa on hänen mukaansa juuri se, että kun kuuntelijan ei tarvitse keskittyä esittämiseen, hän voi suunnata tarkkaavaisuuttaan opetustilanteen – ja kenties opettajan – vaatimalla tavalla. (Bowman 2005b, 159.) Elliottin mukaan musiikin kuunteleminen on toimintatiedon hiljainen muoto, joka soittamisen ja laulamisen tavoin on kulttuurisesti määrätynyt. Hän haluaa erottaa musisoinnin aikana tapahtuvan kuuntelun (inside listening) sellaisesta kuuntelusta, jonka aikana kuuntelija ei aktiivisesti itse tuota musiikkia (outside listening); näistä Elliott pitää ensimmäistä parempana, sillä hänen mukaansa musiikin kuuntelijuudessa ei voi musisoimatta kehittyä kovin pitkälle. (Elliott 1995, 101.)<sup>1</sup> Elliottlaisittain määriteltyä musisoinnin aikana tapahtuvaa kuuntelua aineistossani ei kuvata.

Haastattelussa esiintyy kuitenkin myös käsityksiä siitä, ettei kuunneltavaan musiikkiin välttämättä tarvitse liittää suurta määrää sanallista tietoa, tai tiedon ei tarvitse olla erityisen tarkkaan mietittyä:

Liisa: mä ajattelen että noi kuuntelunäytteethän puhuu hirveen paljon puolestaan että ei sen tarte hirveen syvälle mennä. ja jos sä rupeet hirveen syvällisesti niille kertomaan niin ei, sekin vähä menee sit niinku tosta. [näyttää ”yli hilseen”]

Laura: jos mä pidän pienen semmosen vaikka alkuvaiheessa joillakin kursseilla oon tehny niin että alotetaan kuunteluhommalla, että aiheena vaikka Turkki. Kuunnellaan minkälaista on perinteinen turkkilainen musiikki, mä voin laittaa siihen kalvon näkyville ne voi kattoo sitä, ja sitten kuunnellaan joku moderni turkkilainen. Sen ei tarvii sen ihmeempää olla.

Silloin kun sanallisen tiedon hallintaa kuuntelun yhteydessä kerrotaan käytettävän arviointiin, tieto näyttäytyy eksplisiittisimpänä, tietää että -tyyppisenä:

Laura: kuuntelukokeessa on tyyli, vuosikymmen ja sitten esittäjästä saa plussia jos tuntee esittäjän. Että sen tyylin koittaa paikallistaa että tuntis onko se hard rokkii vai onks se purkkapoppii suunnilleen tai soulii tai funkkiä ja jotain tämmösiä. Ja jazzissa swing, bebop, fuusiojazz ois ne mitkä pitäs tunnistaa siinä kuuntelukokeessa.

---

<sup>1</sup> Myös Cutietta ja Stauffer huomauttavat, että se, joka on ollut mukana musisoimassa, toki ymmärtää musisoimaansa musiikkia kuuntelijana tietyllä tavalla. Kuuntelijuutta – etenkin populaarimusiikin kuuntelemista – kuitenkin on tutkittu niin vähän, ettei oikeastaan voida väittää tiedettävän, mitä kuuntelija tietää. (Cutietta & Stauffer 2005, 140.) Musiikin kuuntelijuus voi jonkin musiikkikulttuurin – esimerkiksi hiphop-kulttuurin – sisällä hyvinkin pitkälle kehittyneenä. Toistuva kuuntelu päästää kuuntelijan informaaliseen, impressionistiseen ja ohjaavan tiedon äärelle: jonkin genren kuuntelija pystyy esimerkiksi tarkkaan huomioimaan laulutavan erilaisuuksia ja sanomaan ettei jokin laulutapa sovi tyyliin. (emt., 131–133.)

### 4.3 Opettajien käsitykset lukion musiikinopetuksen tavoitteista

Opetushallituksen vuonna 1998 tekemän selvityksen mukaan ”lukion musiikinopetuksen keskeiseksi tavoitteeksi nousivat opettajien vastausten perusteella opiskelijoiden valmiudet vastaanottaa ja tuottaa musiikkia, musiikin tiedollisen aineksen oppiminen ja opiskelijoiden myönteinen asenne ja musisoimisen ilo. Keskeisinä tavoitteina oli mainittu myös elämysten tuottaminen, opiskelijoiden laulu- ja soittotaitojen hankkiminen sekä musiikillinen ja taiteellinen yleissivistys.” (Heino 1998, 128.) Selvityksen tulokset on saatu määrällisen tutkimuksen keinoin: opettajat ovat valinneet tavoitteet kyselylomakkeeseen merkityistä vastausvaihtoehdoista. Käsillä olevassa laadullisessa tutkimuksessa opettajat eivät sanallistaneet tavoitteitaan Opetushallituksen ilmauksin, mutta monet selvityksessä mainituista tavoitteista kyllä tulivat heidän puheessaan esille rivien välissä. Sanallisen tiedon tavoitteet opetuksessa toki olivat haastatteluissa kysymyksen aiheena eksplisiittisestikin; opettajien käsityksiä tavoitteista hain myös kysymällä, mihin sanallista tietoa opetuksessa tarvitaan, mihin opiskelijat sitä tarvitsevat ja mihin sillä pyritään.

Opettajien ammatillisen tiedon tutkimus on osoittanut, että melkoinen osa opettajan tiedosta on ns. hiljaista tietoa. Se ilmenee toiminnan ja käytännön kautta, ja sitä on vaikea ilmaista kun sitä erikseen ja varta vasten kysytään. (Husu 2002, 132.) Opetuksen tavoitteet ovat tyypillisesti tällaista tietoa, joka ei välttämättä sijaitse opettajan mielessä sanalliseen muotoon kristalloituneena. Tämän on havainnut musiikinopettajien puheessa myös Muukkonen (2010, 199), ja omassa aineistossani se näkyy esimerkiksi seuraavissa kahdessa katkelmassa Liisan haastattelusta. Kysyessäni sanalliseen tietoon liittyvistä tavoitteista Liisan vastaus liikkuu toimintatasolla ja käsittelee musiikin peruselementtejä, ja hän kuvaa, miten hän käytännössä niitä opettaa. Kun kysyn, mihin lukiolainen tarvitsee sanallisesti välitettyä tietoa musiikista, hän vastaa haastattelua edeltäneeseen tuntiin viitaten:

Liisa: ihan siis ymmärtääkseen erilaisuutta, ymmärtääkseen erilaisia kulttuureja ja... tota. sanoppa vielä se kysymys että mihin tarvii

JP: siis tällasta sanallisesti välittyvää tietoa

Liisa: tällasta opetusta? no mun mielestä tämä kuitenkin. tota...

JP: tähän aiheeseen [vieraisiin musiikkikulttuureihin]liittyvästi selkeesti ainakin

Liisa: niin, ja no, yleissivistävyys, onhan se äärimmäisen tärkeitä tietää monenlaisista asioista. ettei vedä johtopäätöksiä liian nopeesti mistään.

Toisaalla samassa haastattelussa Liisa kuitenkin kysymättä puhuu koko musiikinopetuksen tavoitteista. Hän tuo ne ilmi ikään kuin siteeraamalla omaa puhettaan, jossa hän opettajan roolista käsin kertoo opiskelijoille lukion 1. kurssin tavoitteista<sup>1</sup>.

Liisa: siitä mä itse asiassa ekalla tunnilla lähin jo liikkeelle että kenellä on, siis monellahan saattaa olla jo vähän sellanen ikävä kokemukkin jostakin syystä sieltä, ylä- sieltä seiskaluokan. sytähän ei tiedä, et mitä on, niin tota, et on sellanen negatiivinen asenne koko oppiainetta kohtaan. et siitä mä niinku lähen liikkeelle et, mä sanon et, kuinka monella teillä on semmonen tunne et voi ei, mun pitää tulla musiikintunnille. sit se. et s- lähetäänpä liikkeelle siitä, et ku tää kurssi on loppu, et ois semmonen ihan kiva fiilis tulla tost ovest sisään. se ois niinku tavote numero yksi. sen jälkeen kaikki muu on boonusta [naurua].

Pedagogisen ajattelun termein voidaan sanoa Liisan kuvaavan sitä, miten hän soveltaa omaa objekti- eli käyttöteoriaansa opetustilanteeseen. Se, että Liisa kertoo ottavansa huomioon opiskelijoidensa aiemmat musiikinoppimiskokemukset, kertoo objektiteorian tason pedagogisesta ajattelusta, joka koskee opettajan suhdetta oppijoihin, niin sanottua pedagogista suhdetta: hän on havainnut olevan kurssin vuorovaikutuksen kannalta toimivaa asettaa ”kiva fiilis” tavoitteeksi. Mutta Liisan puhunta heijastaa myös hänen opetustaan ohjaavia arvoja: toimintatason kuvauksessa on vahvasti eettinen sävy. Pedagogisen ajattelun tasomallin mukaan kuvausta ei oikeastaan voitaisi pitää metateoreettisen tason ajatteluna, koska Liisa ei lausu julki puhuvansa arvovalinnoistaan; sen sijaan puheen kautta välittyvä käsitys eettisestä toiminnasta heijastaa hänen hiljaista tietoaan, opetuksen arjessa ilmenevää fronesista.<sup>2</sup>

Sinikan seuraavassa sanallistamana opetus näyttäisi myös tavoitteiden kannalta olevan jakamaton kokonaisuus, jossa sanallinen tieto ja käytännön tekeminen kietoutuvat yhteen. Esittämäni kysymys koskee sanalliseen tietoon liittyviä tavoitteita, mutta vastaus liukuu koskemaan koko musiikinopetusta ja kielellisen vuorovaikutuksen merkitystä siinä<sup>3</sup>:

---

<sup>1</sup> Kun kertoja dramatisoi kertomustaan suoralla esityksellä, tässä tapauksessa referoiden itseään, hän luo kertomastaan tilanteesta elävän kuvan ja hakee vastaanottajaa jakamaan tilanteen kanssaan ja myös eva-  
luoimaan sitä samalla tavoin kuin kertoja itse. Evaluoinnissa keskeisiä keinoja ovat erilaiset äänensävy-  
muuttamiset (Haakana 2005, 119–120), joihin tässä tutkimuksessa ei paneuduta.

<sup>2</sup> Liisa kuvauksessa voidaan nähdä käsitys holistisesta pedagogisesta lähestymistavasta, joka ottaa huo-  
mioon, että oppijan aiemmat kokemukset määräävät paitsi kognitiivista prosessia, myös sitä miten sosiaa-  
liset suhteet muotoutuvat oppimisprosessin aikana (Westerlund 2008, 88).

<sup>3</sup> Muukkonen (2010, 193–195) esittää tutkimuksessaan samantapaisten esimerkin erilaisten puherepertu-  
aarien kietoutumisesta yhteen haastattelupuheessa.

JP: Jos ajattelee nyt näitä lukiolaisia ja tätä musiikin ykköskurssia niin mihin se opiskelija tarvii sitä, niinkun tietopuolta siinä?

Sinikka: Kyllä mä ajattelen niin että moneen, oikeastansa kaikkeen että paremmin vois kysyä että mihin ei tarvi. Mutta ihan semmoseen niinkun itsen ja oman persoonan kokonaisvaltaseen ymmärtämiseen, musiikki ja musiikinopetus ja soittaminen ja laulaminen on hyvä semmonen väline, tie, on pakko olla kosketuksissa oman itsensä kanssa kun esimerkiksi laulaa tai soittaa, sä tuot jonkun äänenväarin sieltä ja jonkun sävyn, ja sit sä oot yhteydessä koko ajan toisiin. Ja tää yhteistyökin niin että sä ylipäätään saat jonkun soinnun tai äänenväarin samanlaiseksi kuin joku toinen ja synkkaamaan yhteen niin se... verbaalia tietoo tarvii sen asian jäsentämiseen ja tuomaan muittenkin kuuluville, tullakseen ylipäätänsä ymmärretyksi. Kyllä kun ihmisten kanssa keskustelee niin tavallaan se on sellasta vuorovaikutusta.

Opettajien kuvaamat musiikinopetuksen ja sanallisen tiedon välittämisen tavoitteet käyvät siis aineistossa ilmi usein muun puheen lomassa. Olen ryhmitellyt musiikinopetuksen tavoitteita sen vuoksi kokonaisuutena ja sen mukaan, liittyvätkö ne kognitioihin, elämänarvoihin vai yhteisöllisyyteen.<sup>1</sup>

#### 4.3.1 Musiikinopetuksen tavoitteet liittyvät kognitioihin

Aineistoni opettajien haastattelupuheessa heijastuu ilman muuta se, että niin koko haastattelun edellä antamassani orientaatioissa kuin haastattelukysymyksissänikin olivat usein mukana sanat ”tieto” tai ”tiedollinen”. Opettajat käyttävät ”tiedollisista” tavoitteista puhuessaan henkisiin toimintoihin viittaavia verbejä, kuten ”selittää”, ”analysoida”, ”tietää”, ”erotella”, ”ajatella”, ”tuntea” ja ”tunnistaa” (esimerkiksi kappaleen tyyli). Tavoitteisuuteen opettajat viittaavat puheessaan usein ”niin että” -lauseella:

Sinikka: heillä on sängen vähän tietoa siitä, just näitä musiikin peruselementtejä ja mitä ne tarkoittaa ja yritän saada oppilaita myös että heillä kehittyis sellanen kyky selittää asioita mitä ne tarkoittaa.

JP: Sulla on kuitenkin koe tästä ykköskurssista?

Sinikka: Kyllä, ja kakkoskurssista, ihan kirjallinen koekin on, ihan asioita pitää selittää ja essee, teoriaa, nuotit pitää tuntea, sointuja ja basson otetaulukko ja tällasta ihan mitä mä katson että on semmosta perustietoa.

---

<sup>1</sup> Muukkosen (2010) hahmottelemat puherepertuaarit – musiikkianalyttinen, kokemuksellinen, terapeuttinen ja sosiaalinen – jäsenyivät osittain samankaltaisesti kuin oman haastatteluaineistoni puhe musiikinopetuksen tavoitteista.

Sanallisen tiedon yhteydessä kognitiiviset tavoitteet tuntuvat opettajien käsityksissä usein liittyvän kuunneltavan musiikin analysointiin, johon haastatteluissa viitataan myös ”huomion kiinnittämisenä”, ”asioiden poimimisena” ja ”juttujen erottelemisena”:

Liisa: mutta just nää on musta hirveen hyvät nää apukysymykset mitkä siinä on, et jotenki se niinku vähän ohjaa sitä, ja sitten ne tulee vähän kiinnittäneeks siihen huomiota nyt, tai kun siinä on ne kysymykset niin ne tietää minkälaisiin asioihin voi kiinnittää huomiota ettei vaan ihan kiva tai en tykäny. et osaa vähän et tos oli, ei tarvi varmaan niin mielipidettä sanoo mutta että vähän analysoida sitä mitä kuulee.

Laura: Niin mä oon tehny sen sillä tavalla että rokissa niiden pitää tietää että mitä tyyliä se niiden näyte, kun niillä on oltava kuultava näyte, niin mitä tyyliä se edustaa. Että ne oppis poimimaan niitä asioita että 50-luvulla oli kontrabasso ja se kuulostaa tollaselta että vähän oppis kuunteleen ja erotteleen niitä juttuja. Me ollaan niistä puhuttu, pidetty alustustunti silloin aluks.

Lauran puheessa tuntuu olevan kuultavissa myös valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden teksti, jossa nimenomaan puhutaan tiedon ”syventämisestä” (LOP 2003, 197), ja sen myötä konstruktivistinen oppimiskäsitys:

Laura: No tiedollisia tavoitteita on niin kun syventää sitä tietämystä et monet niistä ajattelee et ne on syntyny tässä, ne on kuunnellu rokkii niin kyl me tiedetään mutta oikeesti ne ei erota tiettyjä juttuja, esimerkiks musiikin kuuntelussa, että tässä on niinku ihan tiedollista että minkälaisia rokin tyyliä, joku ei oikeesti tiedä niitä, joku kuuntelee vaikka vaan hiphoppia ja tietää siitä vaikka kuinka paljon mut ei oikeesti tiedä mistä se on lähteny, et r&b on ollu olemassa jo 50-luvulla.

Niinikään konstruktivismiin ihanteiden mukaisesti Laura puhuu myös opetuksen tehtävästä tuoda opiskelijoille ”uusia ajattelutapoja”. Hän kertoo esimerkiksi opiskelijoiden ihmettelyn aiheista klassisen musiikin konserttikäynnillä: ”monet kysyy sitte - - et miks se ravas siellä monta kertaa se kapellimestari ja miks sille piti taputtaa niin ja niin monta kertaa” ja kuvaa, miten hän ohjaa opiskelijoita kiinnittämään huomiota esimerkiksi orkesterin lyömäsoittajan tarkkaavaisuutta vaativaan toimintaan konsertin aikana, jotta he tulisivat ajatelleeksi ”tommosia uusia asioita”.

Laura: se on se pyrkimys et nähdään että näin on soundit kehittyneet siitä 50-luvulta, et okei, tää näyte ei voi olla 50-luvulta kun siinä on särökitarra, silloin ei ollu sellasta. - - me mennään aika lailla tällasia et, kuitenkin sillä lailla pelkistäen koska se on niille kuitenkin ihan uus ajatustapa, todella ne ei erota niitä soittimia edes toisistaan.

Toisaalta Laura ei puhu vain uuden ”ajattelemisesta”, vaan kertoo myös ”uuden opettelemisesta”. Kaikkien opettajien puheessa onkin mukana ”tiedollisten” kognitioiden li-



säksi käsitys myös musiikillisista taidoista kognitioina. Seuraavassa Laura ei suoraan ilmaise puhuvansa musiikinopetuksen tavoitteista, mutta tulkitseen kuvausta suhteessa juuri hänen muihin puheisiinsa opiskelijoille ”uusista” asioista ja ajattelutavoista.

Laura: ainakin yks opetellaan joku jazz-standardi, kuunnellaan ja sit opetellaan niinkun laulullisesti. Vaikka ne on hirveen vaikeita tämmösellä porukalla laulaa kun nehän, niinkun fraseerauspuolesta, mut kuitenkin niinkun puhutaan, joku semmonen jossa suht yksinkertaisella fraseerausutulla pääsee. Jotain sellasia ollaan laulettu kyllä ja lauletaan, opetellaan jotain semmosta ihan uutta.

Elliott puhuu kognitiivisten haasteiden sovittamisesta oppilaille sopiviksi (1995, 131–132); voi ajatella Lauran puhuvan juuri tällaisesta, konstruktivistiseen oppimismäkeen kuuluvasta ns. kognitiivisen kuorman mitoittamisesta (Chandlerin ja Swellweirin mukaan Ojala & Väkevä 2006, 57), kun hän kertoo valitsevansa lukion ykköskurssilaisille sellaisen jazz-standardin, jonka voi ”yksinkertaisella fraseerausjutulla” saada kuulostamaan tyylinmukaiselta. Valinnaisella – lukion opetussuunnitelman sanoin soveltavalla – musiikinkurssilla Laura kertoo myös antamiensa musiikillisten haasteiden kasvamisesta – vaikka opiskelijat tässä nimenomaisessa esimerkissä tuntuvat olevan niitä vastaan:

Laura: Aina mä otan jotain tämmöstä vaikeempaa hommaa, biisiä, - - sit joku sano siellä että miksei voi olla jotain helpompaa, mä sanoin että miks pitäis olla helpompaa kun te pystytte siihen kun te treenaatte, mä tiedän et te pystytte, ei tää mikään viihdetehdas ole, ei täällä aina niitä samoi biisejä viititä veivata, tässä on tarkoitus opetella uusia tyynejä. Että jos et sä osaa niin sä opettelet. Vaikka ne on kuinka wannabee mielettömiä kitaristeja ja muuta niin ne ei osaa semmosia tiettyjä, vaikka vähennettyjä sointuja ja jotain muita vähän oudompia juttuja. Ne voi opetella, ne pitää opetella, jos on kerta muuten hyvä kitaristi niin ei se niin hirvee asia oo opetella.

Toiselta soveltavalta musiikinkurssiltaan Laura nostaa esimerkin proseduraalisesta tiedosta ”opettelemisen” tuloksena; esimerkissä on kyse kevätjuhlassa esitettävän Beatlesin Here comes the sun -kappaleen rytminvaihdoksista.

Laura: että ihan koko ryhmän kanssa ollaan opeteltu se homma ihan täysin että laulajillaki on varmaan ihan selkärangassa se että miten se menee

Liisa puolestaan ryhtyy puhumaan nimenomaan soittotaidon opiskelusta ohjelmiston avulla, vaikka haen kysymykselläni käsityksiä sanallisen tiedon ja ohjelmiston yhteydestä. Kyse tuntuu olevan myös sanallisen tiedon määrittelystä – Liisa ajattelee vastauksessaan, että esimerkiksi sointumerkit ja kitaran sointuotteiden neuvominen kuuluvat sanallisen tiedon piiriin. Kognitiivisesta tiedonrakentamisprosessista Liisa joka tapauk-

sessä tuntuu puhuvan toivoessaan oppikirjoihin omaa opetustyyliään tukevaa lähestymistapaa:

JP: miten sä noin yleensä arvioit että meneeks se sillä tavalla että sä valikoit ohjelmistoo sen mukaan minkälaisia tietoaaineiksia sulla on, vai onks ne erillään vai päinvastoin että sulla on ohjelmistoo ja siitä valikoituu sitä tietoo

Liisa: se vähän riippuu se voi olla että siinä menee kaks asiaa rinnakkain, se täytyy se ohjelmisto olla sillä tavalla että **tänään me osataan noi soinnut, ja seuraavassa biisissä on yksi sointu lisää että se rakentuis**, ei ole mahdollisuutta hakee niitä biisejä sillä tavalla että ne välttämättä aina kohtais että **siellä kulkee se ohjelmisto sillä tavalla että se vaikeutuu koko ajan**, kulkee siel taustalla. ne mitä ikään kuin yhdessä soitetaan. **lähetään ihan pienestä ja sitten se vaikeutuu**. se on mun mielestä harmi kun, onhan ne kappaleet mitä tahansa, ajatellaan vaikka jotain piano-opetusta niin ainahan se vaikeutuu, lähtee ihan helposta, mutta ei missään musiikinkirjassa ole sellasta lähestymistapaa.

Sinikan haastattelun alussa kysyn häneltä, onko hänellä kurssissaan muita ”paketteja” – Sinikka on juuri luonnehtinut ennen haastattelua pitämäänsä tuntia juuri tällä sanalla – kuin tunnilla aiheena ollut musikaalisuus. Sinikka vastaa painokkaasti ottaen etäisyyttä itse käyttämäänsä ”paketti”-sanaan ja määritellen musiikinopetuksen tehtävän ja tavoitteet aivan toiselta kannalta:

Sinikka: kyllä mulla on joistakin aiheista mistä mä katson että ne sopii sellasiksi paketeiksi, mutta kyllä se **musiikinopetus on niinkun niitten taitojen kehittämistä**. Meillä on koko ajan semmosena punasena lankana lauluääni ja me lauletaan, ihan ääniharjotuksia tehdään ihan perusteellisesti, lauletaan yksittäin ja kaksäänisesti tunnilla, aika paljon popmusiikkia mutta myöskin kansanlauluja ja joskus jotain vähän klassisempaa, pääasiassa kuitenkin popmusiikkia niitä lauluja joita siellä kirjassa on, mä vältän monisteita. Sitten siinä rinnalla kulkee myös soittaminen, me soitetaan kitaraa, kitarasta opetellaan sointuja ja myöskin bassoa, niin että oppilailta hahmottuu se musiikin lukutaito sieltä.

Sinikan ilmaus ”taitojen kehittäminen” sisältää tulkintani mukaan käsityksen tavoitteellisesta kognitiivisesta prosessista, ja hän vahvistaa sitä toimintatason kuvauksellaan kurssilla musisoinnista. Päätteeksi hän nostaa esiin vielä tavoitteeksi ”musiikin lukutaidon”. Haastattelijan tarkennuskysymyksen puuttuessa jää epäselväksi, viittaako hän nuotinlukuun vai laajemmin musiikin oppimiseen soittamalla. Joka tapauksessa Sinikan käsitys taidosta musiikinopetuksen ensisijaisena kognitiivisena tavoitteena saa vahvistusta myöhemmin haastattelussa, kun hän kertoo entisen työpaikkansa surkeasta musiikin välineistöstä ja suurista oppilasryhmistä. Sinikka esittää seuraavassa omin sanoin täysin Elliottin praksialismin ihanteiden mukaisen käsityksen, jonka mukaan musiikkiin liittyvää sanallista tietoa ei voi omaksua ilman musisoinnin kontekstia.

Sinikka: mää sanon että se ei ollu musiikinopetusta mitä mä pidin mutta kuunneltiin paljon musiikkia ja sitten sitä tietoa mutta mä uskon että se tieto on varissu näitten oppilaitten läpi.

Myös nykyistä opetustaan kuvatessaan Sinikka kiteyttää sanallisen tiedon ja musisoinnin yhteisen ja yhteen kietoutuneen tavoitteen, nyt käyttämällä perinteistä kognitiivista verbiä ”miettiä”: ”ja kuitenkin yritän viedä sen aina niinkun käytännön tasolle sen kaiken, ja aina niinkun että ne itessään miettis että miten mä teen tän.” Musiikillinen kokemus ja oman toiminnan reflektointi (johon tulkitsen Sinikan viittaavan kun hän puhuu ”ittessään miettimisestä”) siis kiinnittävät sanallisen tiedon oppijaan ja tekevät siitä tietäjän omaa.

#### **4.3.2 Opettajien käsitykset musiikinopetuksen tavoitteiden yhteydestä humanistisiin ja pragmaattisiin elämänarvoihin**

Lukiokoulutusta nimitetään ainakin Helsingin kaupungin opetushallinnossa – erotukseksi ammatillisesta koulutuksesta – ”yleissivistäväksi”. Myös lukion opetussuunnitelman perusteissa todetaan lukion tehtävänä olevan antaa laaja-alainen yleissivistys (LOP 2003, 12). Nimenomaan propositionaalisen tiedon hallitsemista pidetään usein niin sanotun sivistyneisyyden kriteerinä. Myös minun aineistossani tällainen käsitys tulee esiin Liisan kuvaamana, mutta samaan aikaan hän myös asettaa vastakkain sivistyneisyyden ja materiaaliset arvot.

Liisa: mä sanoin niille yks tunti että hyvänen aika, te ootte mitä tahansa it-insinöörejä tai jonkun ison firman toimitusjohtajia. te lähette tuonne ulkomaille, niin on se aika karmeeta että te tiedätte vaan että mani mani mani, mutta jos teillä ei oo mitään mistä te keskustellette niitten toisten ihmisten kanssa niin kyllä aika köyhää on, kyllä pitää vähän osata keskustella suomalaisesta kulttuurista ja ker-  
too omasta maastaan.

Haastatteluissa opettajat monta kertaa ikään kuin siteeraavat itseään puhumassa opiskelijoille: opiskelijat tulevat haastattelupuheeseen mukaan sä- ja te-pronominien referentteinä, viittauskohteina. Opettajat siis esittävät itsensä paitsi asiantuntijan, myös kokeneemman aikuisen roolissa, ja kuvaavat kuinka he siitä käsin elämänkokemuksensa äänellä ohjaavat kasvatettavia. Esimerkiksi Laura ottaa tähän tapaan esiin lukiolaisten tulevaisuuden tarpeet työelämässä, kun hän kuvaa äänenkäyttöön liittyvää sanallista tietoa opetuksessaan.

Laura: Ja sitte puhutaan äänentuottamisesta siis ihan muissa ammateissa, ettei puhuta vaan lauluäänestä vaan että miten tärkeätä se on tänä päivänä, todellaki, vaikka olisit bisnesmies tai poliitikko tai, ne joutuu miettiä vähän semmosia asioita että missä ammatissa ei tarvita ääntä. sun täytyy myydä ittes jollain tavalla, vaikka sopiakses työpaikkaa haastattelusta tai jostain tämmösestä, yrität saada ke-

sätyöpaikkaa. niin jo siinä sä annat itestäs jonku käsityksen, se miten sä ilmaset asioita ja muuta. Semmosista että mistä hakee apua jos tulee ongelmia, foniatri, ne ei tiedä sitä sanaa, foniatri, ihan näitä tämmösiä perusasioita.

Opettajat siis perustelevat tietoa lukiolaisen tulevaisuuden tarpeilla. Mutta myös nykypäivän konteksti on heidän opetuksensa tavoitteiden kuvauksissa mukana, ja he kertovat opetettavien asioiden nivomisesta oppijan omaan arkeen ja elämysmaailmaan (Cantell 2001, 195).

Laura: kuulonhuolto on sitä että sitä pitää aina pitää yllä. Aina. Mä kerron itekki sen että mä käytän jumpassaki nykyään korvatulppia tai leffateatterissa. Et jos se penkki tärisee tai tuntuu siltä kun sä istut siellä teatterissa niin se on liian, se on hirvittävän lujalla sillon se ääni. Sitä ei tajuu kun se alkaa jotenkin ja sit jossain vaiheessa tulee ne efektit sieltä. **Et ne niinku oikeesti pohtis niitä asioita, et ne niinkun tarkkailee sitä maailmaa missä ne elää** tollai äänellisesti.

Laura kertoo myös haluavansa opettajana vaikuttaa opiskelijoiden asenteisiin esimerkiksi tekijänoikeuksia kohtaan:

Laura: yks kirjotti siinä musiikkielämäkerrassaan, yks poika et se kannattaa tätä Moby, - - joka kannattaa on sitä mieltä että netissä pitäis olla ihan ilmasta kaiken kopioiminen sen takia että kaikkien pitäis olla ilosia jos niitten musiikkia kuunnellaan. Ja sit joku oppilas kirjotti siitä niin mulle tulee semmonen olo että oikeesti hei, se on jonkun ammatti. Suomessakaan ei kovin moni menesty täällä ja keikkatyö on hirvittävän raskasta. - - - et sitten sen pitäis olla ilmasta tuolla noin että kuka vaan sais nyysiä keltä vaan. Tämmösiä asioita, mä haluan vaikuttaa tämmösiin asenteisiin. Me käydään täällä läpi vähän tota lainsäädäntöä tosta nettipuolesta ja muista.

Praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa musiikkikasvatuksen tärkeimmäksi arvotavoitteeksi nousee yksilön musiikillisen minäkuvan ja identiteetin vahvistaminen, ja myös esteettisen ja kognitiivisen musiikkikasvatusfilosofian mukaan ihminen oppii musiikin avulla jotakin oleellista itsestään (esim. Swanwick 1994, 13–14). Musiikinopiskelu ja musiikin oppiminen palvelevat siis viime kädessä hyvää elämää, aivan antiikin praksis-ajattelua myötäillen. Itsensä löytämisen” tai ”itsensä tuntemisen” (self-knowledge) (Elliott 2005, 113–120) tavoitteet tulevat esiin erityisesti Sinikan puheessa:

Sinikka: Mutta kyllä se oma ilmaisu, jos nyt ajatellaan ihan jotakin oppilasta, niin jos ei oppilas kykene millään tavalla edes kertomaan musiikista, eikä uskalla tuottaa mitään ääntä itsessään, se voi olla vaikka puhettakin, laulaminenhan hirveesti auttaa niinkun tässä puhumisessa, tai uskalla esiintyä tai soittimellaan tuntea mitä se tarkoittaa jos soittaa hellästi jonkun äänen tai oikeen, hakea niitä sävyjä, musta ne on niinkun sellasta, **se lisää itsetuntemustakin**, mä luulisin.

Sinikka puhuu myös omakohtaisen musiikkisuhteen tiedostamisesta ja musiikin demokraattisuuden ymmärtämisestä musiikinopetuksen tavoitteina:

Sinikka: että oppilaat näkis musiikin semmosena kokonaisvaltasena asiana tässä maailmassa, että se ei oo vaan joittenkin taiteilijoiden tämmönen erikoinen joku, jonkun erikoislahjakkuuden ilmentymä. Vaan että kaikki voi käyttää musiikkia, kaikki voi saada siitä nautintoa ja rikkautta elämään.

Laura puolestaan ottaa esille lisäksi musiikillisen toiminnan, tässä laulamisen, hyvinvointia tuottavat vaikutukset koulun opiskelukulttuurin kontekstissa:

Laura: Mutta mä yritän toivelauluilla laulaa, et ne uskaltais käyttää sitä ääntä ja että ne myös sitten, kun tää on aika kaavamaisa tää lukio-opiskelu muuten, niin ne saa välillä heittää noita toiveita, vaikka Meksikon pikajunaa tai Saku sammakkoa joka on tuttu laulu, siihen on matala kynnys lähteä laulamaan

Liisan kuvauksessa musiikin1-kurssilaisten laulunopetuksesta tulee kiinnostavasti esiin yksittäinen opettajan lausuma ”tieto”, puhdas propositio, jonka käyttö kietoutuu musiikilliseen käytäntöön ja myös opettajan eettiseen toimintaan sen yhteydessä. Hän nimittäin itseään siteeraten kertoo rohkaisevansa opiskelijoita laulamaan tietää että -tiedon avulla ja sitten vielä vetoamalla yleiseen elämäkokemukseensa:

Liisa: se voi olla se laulaminenki monelle semmonen hirveen vaikee kokemus alkuunsa, ja sitte jos on ehkä seiskalla avannu viimeks ääntänsä, jos silloinkin. eihän se tost vaan lähe. sit mä oon vaan aina et niin, **laulaminenki on niin et tiedättehän se et se erittää mielihyvähormonia**, pitää kaikkee heittää tommosta päästänsä, kyllähän toiki on varmaan ihan totta mut. ja sitte että yhdessä saa laulaa muitten kanssa et **elämässä on tilanteita että kyllä se fiksumman kuvan antaa ittestänsä kun laulaa kun että istuu tuppisuuna.**

### 4.3.3 Opettajien käsitykset musiikinopetuksen yhteisöllisyydestä

Elliottin musiikkikasvatusfilosofiaa on kritisoitu siitä, että sen fokus on yksilössä ja tämän kognitiivisissa prosesseissa ja se jättää musiikkikasvatuksen yhteisöllisen merkityksen huomiotta.<sup>1</sup> Esimerkiksi Westerlundin (2002) mukaan musiikkikasvatuksen sosiaalinen vaikuttavuus ei ole ainoastaan musiikkikasvatuksen tuote, vaan se on kasvatuksellinen tavoite, joka läpäisee koko musiikillisen toiminnan ja kokemuksen prosessin (Westerlund 2002, 212). Tämän tutkimuksen aineistosta hahmottunut opettajien käsitys musiikinopetuksen yhteisöllisestä merkityksestä ei liity sanalliseen tietoon eikä näke-

---

<sup>1</sup> Väkevä (1999, 181) tosin pohtii että koska Elliottin praksialismi heijastaa deweylaista pragmatismia, siihen on sisään kirjoitettu myös ajatus minän ja toisen liittymisestä yhteen yhteisössä musisoinnin kautta (esim. Elliott 1995, 92).

myksiin sen tehtävistä. Katteoria puoltaakin paikkaansa kenties juuri siksi, että sanallinen tieto jää yhteisöllisyyteen viitattaessa syrjään: silloin opettajat kuvaavat ensisijaisesti toimintaa.

Kaikki haastattelemi opettajat käyttävät opetuksensa kuvaamiseen runsaasti me-pronominia ja verbin passiivimuotoa monikon ensimmäisen persoonan muotona: ”meillä on laulaminen punasena lankana”, ”opeteltiin blues-melodia”, ”puhutaan äänentuottamisesta”, ”tehdään semmonen äänimaisemien tarkkailutehtävä”. Tämän, kenties juuri opettajien diskurssissa tyypillisen piirteen voisi ajatella heijastavan käsitystä siitä, että opettaja ja opiskelijat rakentavat opetustilanteiden vuorovaikutusta ja oppimista yhdessä, vaikka pääasiallisen vastuun opetustilanteiden järjestämisestä kantaakin opettaja.<sup>1</sup> Yhteisöllisyyteen ei haastatteluissa suoranaisesti viitata tavoitteellisuudesta puhuttaessa, mutta se näyttöytyy opettajien puheessa ainakin oppimisprosessin tuloksena, vaikka opettaja kuvaisi opiskelijoiden toimintaa ja omaansa erillisinä, sillä toimintatasolla haastatteluissa kuvataan yhdessä tekemisen tuottamaa iloa:

Laura: nää on tehneet mm. blues-sanat itse ja esittäneet pienissä ryhmissä omat blues-sanat, kun perehdyttiin bluesiin sillan alkuvaiheessa niin **ne 4-5 hengen ryhmissä keksi**, pari säkeistöä piti tulla, aihe sai olla vaikka koulun nakkikeitto tai mitä tahansa, ja sit ne esittää ne mikrofoniiin. Ja ne on kaikki ihan ”mmm” mutta **ne kuitenkin tykkää siitä, se on ollut niistä hirveen hauska tehtävä** et ne saa tehdä sellasta.

”Hirveen hauska tehtävästä” kertoo myös Liisa, ja myös siinä on kyse opiskelijoiden ryhmätyön tuloksista.

Liisa: sitten ne keksii oman radiokanavan ja semmosen profiilin sille kenelle se on suunnattu ja joku, jos haluaa niin biisi- soittolistan ja, kaikkennäkösiä nitro äf ämmästä alkaen siel on (nauraa) sielt on löytyny et **hirveen hauska tehtävä** ja sit mä oon koonnu ne tohon niinku, power pointille niin **sitte on niitä, naureskeltu yhdessä et miten hauskoja ideoita näitä ryhmän tuotoksia**.

Liisan käsityksen mukaan opettajan ei siis tarvitse olla koko ajan ainoana eksperttinä, tiedon jakajana ja oikeiden käytäntöjen mallintajana, kuten Elliottin musiikkikasvatukseen näkemyksen tarkka noudattaminen edellyttäisi (ks. Aittakumpu 2005, 53). Liisa kertookin haastattelussa myös mm. opiskelijoiden oppitunnille tuomien omien levyjen kuunte- lusta ja seuraavassa soiton opiskelusta vertaisryhmässä:

---

<sup>1</sup> Toisaalta verbin passiivimuoto on tavallinen myös opetussuunnitelmatekstien diskurssissa.

Liisa: kun me tehdään silläkin tavalla näitä soittoharjoituksia että mä käytän just näitä oppilaita jotka jo vähän osaa, onko meillä nyt ehkä kuus semmosta pikkuryhmää tässä, että kitaransoitto tapahtuu sillä tavalla et mä sanon että menkää tonne käytävälle ja tonne käytävälle ja ihan hiljaa siellä haette ja yks opastaa, niillä on pari kitaraa ryhmässä, **seki on ihan hauskaa olla semmosis pienis porukoissa ja sitte voi siin vähän kokeilla ja toinen voi laittaa toisen sormia et mites se menikään.** siinä saa helpommin sitte ensin kokeilla.

Haastatteluissa käsitykset musiikinopetuksen yhteisöllisyydestä tulevat useaan otteeseen esiin nimenomaan Liisan puheessa. Hän puhuu monta kertaa myös ”osallistumisesta”, tässä kuvatessaan haastattelua edeltäneen oppitunnin yhteismusisointia:

Liisa: kaikki nää tämmöset keho- ynnä rytmisoittimet kynnys siihen ryhtyä on aika matala että, tuossaki heti kun huomaa ton että, okei toi rumpuosasto, siihen ei viittaa kun muutama jotka olis tulossa, sit kun näyttää taas shakerin

JP: niin siin on heti enemmän

Liisa: siin on heti, siis siin on se että tohon mä voin niinku kyetä, siis se kynnys niinku, kaikkeen tämmöseen **että, ne pääsee jollaki tavalla osallistuu tähän** niin.

”Mukaan pääseminen” on ”osallistumisen” ohella toinen ilmaus, jolla olen tulkinnut haastatteluissa viitattavan musiikinopetuksen yhteisöllisyyteen. Esimerkiksi Sinikka kertoo, ettei oikein pidä rummuista ”kun siinä ei kuitenkaan kaikki pääse mukaan, siinä pitää yhteen oppilaaseen laittaa sitä aikaa.” Liisan kommentti seuraavassa sisältyy vastaukseen, jossa hän kuvaa miten hän ottaa arvioinnissa huomioon opiskelijan aktiivisuuden yhteistoiminnassa:

Liisa: että eihän se mitään hyödytä jos sä oot ihan helkkarin hyvä viulisti, jos se ei tuu millään tavalla tän ryhmän iloksi, **sun pitää osata jakaa sitä taitoas muidenkin hyödyksi**, et ei se mitään hyödytä et sä pidät sen sisälläsi. mut kyllä ne sitten kun kurssi etenee niin **kyllä ne ujoimmatkin pianistit voi sitten lähteä mukaan soittamaan** jotakin, soittoja johonkin ja. se **että saa semmosetkin mukaan joilla on sitä soittotaitoa.**

Aivan haastattelun lopussa Liisa luonnehtii koko musiikki-oppiainetta nimenomaan yhteisöllisyyden käsitettä ja osallistua-verbiä käyttäen: ”kun se kuitenkin mitä mulla on semmonen mielikuva ja mitä mä oon nähny näitten vuosien aikana niin kyllä se vaan se yks tän oppiaineen tärkeä on se sosiaalisuus ja yhteisöllisyys, et sä pääset osallistumaan”. Sen jälkeen hän kuvailee toimintatasolla, millaisia harjoituksia ja leikkejä hän 1. kurssin alussa käyttää luodakseen ryhmään turvallisen ilmapiirin:

Liisa: ja just kaikki nää tämmöset, mähän kaks kolme ekaa tuntia niin nytkin me oltiin tuolla juhlasalissa, me tehdään vähän tämmösiä luovuus- tai sanotaan draamaharjoituksia, liikutaan enemmän ja tehdään tämmösiä rytmikkajuttuja ja tehdään ryhmitöissä tämmösiä rytmisävellyksiä, kun se on semmonen aika helppo kynnyks lähtee liikkeelle

JP: ja näähä aika rohkeesti osallistuu keskusteluun et ehkä se auttaa siihenkin

Liisa: siitä se lähtee että se pitää aluks luoda se turvallinen ilmapiiri ja siitä se lähtee niistä harjoituksista että ei me voida ruveta täällä istuskeleen, tutustutaan ja sanotaan nimiä, ihan näitä tämmösiä perusjuttuja sen takia että niin kun mä sanoin niin tässä on varmaan kaikista ekaluokan ryhmistä oppilaita ja nehan ei tunne toisiansa, et ihan senkin takia niin ihan tämmösistä nimileikeistä lähdetään liikkeelle. ja rytmihän on niinkun helppo elementti lähestyä.

Pedagogisen ajattelun käsittein jäsennettynä Liisan kuvauksessa tulee esiin pedagogisen suhteen piirteitä: opettaja osoittaa suunnitelmallisuutta ja perustelee ratkaisujaan sillä miten ne oppimisilmapiirin kautta vaikuttavat yksittäisen oppilaan ja opetettavan asian suhteeseen ja sitä kautta koko oppimisprosessiin: Liisan käsityksessä yhteisöllisyys läpäisee koko ykköskurssin työskentelyprosessin, ja Liisa kuvaa sitä sekä tavoitteena että oppimisen edellytyksenä.

Useat musiikinopetuksen yhteisöllisyyteen liittyvät opettajien käsitykset aineistossani tuntuvat kertovan pedagogin hiljaisesta tiedosta, jota Bowman (2002,72) nimittää froneettisiksi järjestelyiksi (fronetic dispositions). Kasvatuksen keskeinen tavoite olisi että froneettiset järjestelyt tulisivat osaksi ihmisen identiteettiä, sillä ne tuottavat kasvatuksellisia hyveitä, kuten joustavuutta ja avoimuutta kokemukselle, tutkivaa asennetta ja tilanneherkkyyttä. Siten fronesis myös varustaa ihmisen dogmaattisuutta ja stereotyyppistä ajattelua vastaan. Froneettiset järjestelyt myös vaikuttavat opetuksen vuorovaikutusluonteeseen: opettajuuteen sisältyvää tiedon jakajan ja taidon tuomarin auktoriteettia on purettava, ja opettaja tulisi nähdä yhtenä oppijoiden yhteisön jäsenenä (Bowman 2002, 72). Käsityksen tällaisesta opettajan roolin sulautumisesta oppijoiden yhteisöön voisi ajatella olevan esillä Sinikan puheessa. Hän myös esittää toiminnalleen perusteluja, jotka liikkuvat pedagogisen ajattelun objektiteorian tasolla:

Sinikka: Sitten oppilaille mä yritän tuoda niitä ulos aika paljon oman kokemuksen kautta, mä usein sanon että mä niinkun ajattelen näin mutta on monia muitakin reittejä varmasti, koska **mä yritän siinä itekki hahmottaa että kuinka näitä asioita oikeen opitaan ja kuinka mä oon näitä oppinu ja kuinka näitä tehdään** että mennä sinne asian ytimeen jotenkin.



#### 4.4 Lukion 1. musiikinkurssin muotoutuminen koulun arkitodellisuudessa opettajien kuvaamana

Kun musiikkikasvatuksen ihanteita kuvataan musiikkikasvatusfilosofian näkökulmasta, ne saavat sellaisia muotoja kuin esimerkiksi Elliottin praksialismin teesit. Niinkään deweylaisen taide- ja kasvatusfilosofian diskurssissa on luontevaa sanoa esimerkiksi ”musiikillisen kokemuksen musiikkikasvatuksessa olevan jatkuva prosessi, joka kasvaa tavallisesta tekemisestä tiedoksi, syvälliseksi toiminnaksi ja musiikillisen merkityksen etsinnäksi” (Westerlund 2002, 16). – Kouluinstituutiossa musiikkikasvatuksen olosuhteet eivät kuitenkaan opettajan konkreettisesta näkökulmasta aina ole jatkuvan musiikillisen kokemuksen prosessin syntymiselle erityisen suotuisia, mikä käy aineistostani nousevasta opettajien näkemyksestä hyvin ilmi.

Kaikki haastateltavat mainitsevat opetuksen ongelmaksi sen, että opiskelijaryhmät ovat lukion ykköskurssille tullessaan musiikillisilta tiedoiltaan ja taidoiltaan hyvin heterogeenisiä: opettajien sanoin esimerkiksi ”ne tulee eri puolilta” ja ”tiedot on hyvin erilaisia ja soittokyky on erittäin monentasoista”. Haastattelupuheeseen ilmestyy tässä yhteydessä tunnepitoinen viire: ”mä kauhistuin”, ”todella onnetonta”, ”hervittävän vähän”, ”se on ihan semmonen, niinku tuska”.

Liisa: aina kun tämmönen kurssi alkaa niin, esimerkiks tässä ryhmässä on sellasia jotka ovat seiskaluokalla viimeks opiskelleet musiikkia, noin kolmekymmentä. kolmekymmentä. - - elikkä jo se et mulle tulee ihan semmonen hätääntyny olo siitä. et mulla ois niin hirveesti mitä haluais antaa ja mitä haluais kertoa se on ihan semmonen, niinku tuska.

Sinikka: mä kauhistuin kun mä netistä tulostin itselleni noitten yläasteen päättöarvioinnin kriteerit. mitä tarvitaan kympissä mitä ysissä, sit mä aattelin mitä mun ykköset osaa kun ne tulee tänne. Ne ois varmaan vitosen kutosen arvosia kaikki, jos mun pitäs antaa niille päättöarvosana. Mutta enhän mä voi sitä näin ajatella, en mä voi heitä siitä rankasta jos heille ei oo mitään opetettu.

Laura: Ne tuntee hervittävän vähän kansanlauluja, mä oon ekalla tunnilla ja samoin tällä ykköskurssilla mä oon ottanu tavaks jakaa ne heti pieniin ryhmiin joissa ne koittaa vastata esimerkiks tiettyihin kysymyksiin, kakkoskurssilla niitä kysymyksiä voi olla vaikka että kuinka monta kansanlaulua muistat. Siel on ehkä Siniristolippumme ja jotain tämmöstä. Et se on niinku, tällai.

Puhuessaan opiskelijoiden vaihtelevasta musiikillisesta osaamisesta opettajat ottavat esille myös negatiiviset asenteet musiikki-oppiainetta kohtaan.

Laura: tää ryhmähän laulaa suht hyvin siihen nähden mitä jotkut muut, **todella onnetonta että sillä on yks tai kaks jotka laulaa tai edes viittii esittää toiveita.**

Liisa: se että saa semmosetkin mukaan joilla on sitä soittotaitoa ja ne joilla on se äärimmäisen negatiivinen asenne niin, sen kaiken saaminen... mä en tiedä että voiko missään muussa oppiaineessa olla lähtökohdiltaan niin eritasoista opiskelijamateriaalia. kun kuitenkin opiskellaan kaikkia asioita koko yläaste.

Koska musiikin 1. kurssi on lukiossa pakollinen, musiikin opetusryhmät ovat useimmissa kouluissa samaa kokoluokkaa kuin muidenkin aineiden pakollisilla kursseilla. Lauran puheessa ryhmäkoko saa ratkaisevan roolin koko kurssin työtapojen määrittäjänä:

Laura: Ja mä oon ottanu tällä musiikin ykkösellä sen linjan kun mulla on lähes joka kurssilla se 35 oppilasta, että mä en rupee opettaa soittoo koska se ei yksinkertaisesti toimi tällasella ryhmällä, ja mä en itse jaksa sitä, **se on kuin kivirekkee vetäis perässä, joten tää ykköskurssi on aikalailla tällanen tietopuolinen.**

Toisaalla haastattelussa Laura kuvaa vielä tarkemmin toimintatasolla, millä tavoin raskainta suuren oppilasryhmän musisoinnin organisointi on. Sinikka puolestaan ottaa ryhmäkoot samasta näkökulmasta puheeksi vastatessaan kysymykseen oman opetuksensa muuttumisesta:

Sinikka: Minun mielestä se on muuttunu, mä nuorempana opetin siel [paikkakunta x:n] lukiossa, mulla oli paljon enemmän tietoa siellä, ja vähemmän käytäntöä mutta se kyllä johtu myös siitä että siellä ei yksinkertaisesti ollu soittimia, siellä ei ollu paljon mitään millä ois voinu opettaa, ei mitään välineitä, yksi kitara, yks sähkökitara ja yks basso ja luokassa 35–38 oppilasta, mä sanon että se ei ollu musiikinopetusta mitä mä pidin mutta kuunneltiin paljon musiikkia ja sitten sitä tietoa mutta mä uskon että se tieto on varissu näitten oppilaitten läpi.

Sinikka kertoo kuitenkin pystyneensä työpaikallaan vaikuttamaan musiikin fyysiseen oppimisympäristöön: hän kertoo, että on ”vaatimalla taistellu” musiikin ykköskursseilleen maksimikoon, ja kun opiskelijoita ryhmässä on korkeintaan 22, esimerkiksi kitaroita riittää kaikille. Siksi Sinikka arvioi opettavansa nykyään ”käytännönläheisemmin” kuin aikaisemmin. Liisa esittää työskentelytavat ratkaisuksi suurten opetusryhmien tuomiin haasteisiin, kun hän kuvaa ykköskurssinsa alussa tehtäviä ryhmäytämisharjoituksia (s. 56)

Opetussuunnitelman Liisa kertoo kokevansa opetustaan helpottavana asiana<sup>1</sup>. Hän viittanee seuraavassa vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteisiin, jotka yleisluonto-

---

<sup>1</sup> Mainittakoon, että tämä on kolmesta haastattelusta muodostuvassa aineistossani ainoa kohta, jossa opettaja puhuu musiikin opetussuunnitelmasta.

suudessaan antoivat opettajalle melko vapaat käden suunnitella kurssien sisällöt. Jälkikäteen, Liisalta tarkennusta tiedustellessani, kävi lisäksi ilmi, että musiikki kokonaisuudessaan oli tuolloin kokeiluluontoisesti ollut Liisan koulussa valinnainen oppiaine.

Liisa: musta on ihana kun saa opettaa sellasta perusmusiikinopetusta. se on mulle oikeestaan nyt suuri helpotus. - - -

JP: mikä siinä entisessä opsissa eniten esti sua keskittymästä perusmusiikinopetukseen?

Liisa: just se että tietyllä tavalla että kun ne pitää ne sisällöt olla sillä tavalla rafaavia että oppilaat tulee sinne kurssille. tai okei jos mulla on nyt musa kakkonen niin jos mä markkinoin sen sillä tavalla, täällähän on tota valinnaisuutta ihan hirveesti, niin opiskelijat on menny aina semmosille kursseille missä on paljon toimintaa, ne tykkää kuitenkin kauheesti siitä että pääsee esiintymään ja olemaan esillä ja musisoimaan ja. - - et se on mun mielestä kyllä tietyllä tavalla estänyt sitä. se on aika raadollisesti sanottu mutta tää on ihan totta.

Lukion musiikin 1. kurssin muotoutumiseen vaikuttaa opettajien kuvausten mukaan myös suuri oppisisältöjen määrä suhteessa kurssin tuntimäärään. Esimerkiksi Liisa toteaa: ”ois kiva jossaki mennä niinkun syvemmälle, niinkun tästäkinhän [oppikirjan vieraita musiikkikulttuureja käsittelevästä osasta] sais vaikka mitä, mut sit on miljoona muuta asiaa.. niin tota.. se on, se on vähän hankala tilanne.”

Liisa on haastattelun alussa luonnehtinut pitämänsä etnomusiikkiaiheista oppituntia ”yksittäiseksi aiheeksi” musiikin ykköskurssilla, ja koko kurssin hän sanoo olevan ”pintaraapasu vähän niinkun useammanlaisesta asiasta”. Myöhemmin haastattelussa Liisa ottaa esille musiikinopetuksessa käytettävät välineet, joita ”on tuhottomasti”, ja mainitsee, miten musiikin teko tietokoneella ”ois ihan kiva joku yks pieni esimerkki ja sitä vois näyttää miten sitä tehään et se on periaatteessa näin helppoo”. Heti perään hän pohtii, olisiko tietokonemusiikin demonstraatiokin kurssissa vain uusi ”pintaraapaisu”. Tämän Liisan käyttämän sanan toistuminen saa minut haastattelijana esittämään siihen liittyvän jatkokysymyksen.

JP: onks se sun mielestä suuri ongelma että peruskurssilla ei ehdi kuin pintaraapasta?

Liisa: on. mun mielestä ne tunnit loppuu ihan kesken. mä oon monta kertaa itekki et meniks tää 75 minuuttia jo, siis just tää niinku että, kyllähän tossa soittamisen tiimellykses menee aikaa.

Liisan puheesta voisi hahmotella myös käsitystä siitä, että musisoiminen veisi aikaa sanalliselta tiedolta. On kuitenkin muistettava, että haastattelussa lähdettiin puhumaan nimenomaan sanallisesta tiedosta ja opettajien vastaukset monessa muussakin kohtaa heijastavat heidän oletustaan siitä, että opettajan tulisi kertoa tutkijalle opetuksensa sisältävän paljon tietoa.

Toisaalta Liisa puhuu ”musiikkitiedon” määrän vähenemisestä opetuksessaan opettajanuransa aikana, eikä esitä muutosta mitenkään negatiivisena.

Liisa: ennen kun oli vielä se semmonen vanha oppikirja kun Amadeus, missä oli semmonen cd-levy siinä mukana, niin mä pidin semmosen kokeen että mä pidin siit cd:stä kokeen.

JP: niinku kuuntelu-

Liisa: kuuntelukokeen. ja sit siltä pohjalta et osaa selittää erilaisia sävellysmuotoja. vähän sentyyppinen et se oli sit ihan semmost kyllä musiikkitietoo. vaikka ihan johonki yleiseen musiikkitietoon jossain musiikkiopistossa ois käyny. et erilaisii, onhan tää muuttunu tässä vuosien varrella tietenki tää kuvio. oishan se kauheeta jos ois samalla tavalla opettanu kaksnyt vuotta.

Sinikka arvelee myös koko kulttuurin muuttumisen vaikuttavan opetukseensa. Mitä hän täsmällisesti tarkoittaa puhuessaan ”tiedon määrän” vähenemisestä, jää tarkentavan kysymyksen puuttuessa epäselväksi. Kyse voi olla esimerkiksi opiskelukulttuurin muutoksesta tai nuorten suhteesta kirjallisiin teksteihin visuaalisen mediakulttuurin keskellä.

Sinikka: Ja jollakin lailla se on, se tiedon määrä se on, en mä tiedä onks mä nyt sitten ihan väärässä mut ikään kun sitä olis oikeestikin vähemmän, oppilaat ei jaksu niinkun niellä sitä. Mä en osaa nyt, onko tää sitten harhaa mut. Mutta myöskin se on välineistä kiinni ja opetusryhmistä.

## 5 Lopuksi

Asetin tutkimukselleni tehtäviä ja tavoitteita, joita pohdin seuraavassa. Niinpä pyrin ensin fenomenografisen toisen asteen näkökulman mukaisesti tulkitsemaan analyysini löytöjä: millaisia johtopäätöksiä aineistoni perusteella on tehtävissä sanallisen tiedon käyttöön ja tehtäviin liittyvistä musiikinopettajien käsityksistä? Toiseksi pohdin tulosteni merkitystä muun muassa lukion musiikinopetuksen opetussuunnitelman ja sen kehittämisen kannalta. Tutkimusprosessi on avannut näköaloja myös työni aihepiiriin liittyviin jatkotutkimusmahdollisuuksiin. Näitä ajatuksiani esittelen tutkimusraportin päätteeksi.

### 5.1 Tutkimuslöytöjen tarkastelua

Haastatteluaineiston analyysi toi esiin opettajien käsityksiä monenlaisista tavoista, joilla sanallinen tieto on läsnä lukion musiikin 1. kurssilla: opettajat kuvasivat opettajan opetuspuhetta ja opetuskeskustelua, oppikirjojen käyttöä ja opiskelijoiden kirjoittamista, esimerkiksi muistiinpanoja ja esseitä. Tutkimukseni kannalta oikeastaan näitä tiedon ilmenemismuotojen luokittelua kiinnostavampaa on se havainto, että tiedon käsitteen kompleksisuuteen nähden haastateltavani ja minä puhumme ”sanallisesta tiedosta” hämmästyttävän sujuvasti ja yksimielisesti. On syytä hiukan pohtia, mistä tämä johtuu.

Olen jo aiemmin tässä työssä esittänyt, että itse tutkimushaastattelullani teemoineen ja niistä muotoiltuine kysymyksineen oli opettajien käsityksiä muovaava tilanteinen vaikutus; esiymmärrykseni sanallisen tiedon roolista musiikinopetuksessa oli haastattelussa lähtökohtana, ja se sai ”tiedon” näyttäytymään opettajien käsityksissä selkeämpänä asiana kuin jos haastattelussa esimerkiksi olisi puhuttu ensisijaisesti lukion musiikinopetuksesta ja olisin havainnoinut, miten sanallinen tieto tulee puheeksi koko opetuksen kontekstissa. Koska haastattelut tehtiin nopeasti ja yhdeltä istumalta, oli myös käytännöllisempää nojata yhteiseen oletukseen tiedon määritelmästä kuin lähteä kyseenalaistamaan sitä. Toisaalta juuri tätä voi pitää mielenkiintoisena havaintona, sillä arkipäivän itsestäänselvyiden taso saattaa nimenomaan olla se, johon pedagogi myös työssään koulun arjessa usein nojaa. Analyysissä kävi lisäksi ilmi, ettei kulttuuriseen itsestäänselvyteen tukeutuminen täysin peittänyt toisenlaisia tiedon jäsentämisen tapoja, vaan niitäkin haastattelupuheessa pilkahtelee (Muukkonen 2010, 182).

Tiedon käsitteen määrittäminen tutkimushaastatteluissani ensisijaisesti sanalliseksi ei nähdäkseni kuitenkaan ole ainoastaan tilanteeseen liittyvien diskursiivisten valintojen sanelemaa, vaan makrotasolla sillä on institutionaalinen taustansa. Lukion musiikinopettajan puheessa heijastuu myös enkulturaatio kouluinstituutioon, ehkä erityisesti lukioon, jonka tiedonkäsitystä on moitittu kapeaksi (esim. Räsänen 2010, 49). Lukion kontekstissa sanalliseksi määrittyvä tieto on tärkeää ja odotuksenmukaista, sillä oppiaineet joutuvat kilpailemaan pakollisten kurssien määrystä ja ns. taito- ja taideaineet oikeuttamaan paikkansa saattamalla oppiaineen sisällöt yleissivistävyydeltään vertailukelpoisiksi toisten oppiaineiden kanssa. Tämä saattaa olla taustalla, kun kurssiin sisällytetään sanallisen tiedon ja käsitteiden hallintaa. Opettajien käsityksissä tuli esiin myös suomalaisen musiikinopetuksen perinteessä vakiintunut jako musisointiin ja musiikkitietoon (Muukkonen 2010, 214).

Yhtenä tärkeänä tutkimustehtävänäni oli ottaa selvää siitä, millaisia käsityksiä opettajilla on sanallisen tiedon ja musiikillisen toiminnan liittymisestä toisiinsa. Kielentäisivätkö kentällä työskentelevät musiikinopetuksen ammattilaiset tiedon ja toiminnan yhteyttä sellaisilla tavoilla, jotka muistuttaisivat Elliottin ajatuksia formaalin tiedon suodattamisesta opetukseen kontekstuaalisesti, saumattomassa yhteydessä käytäntöön ja toimintaan?

Kaikki haastattelemani opettajat kuvasivat toimintatasolla sellaisia opetustilanteita, joissa musisointi ja musiikinteoriaan tai merkintätapoihin liittyvä sanallinen tieto lomittuvat tai kietoutuvat toisiinsa. Aineistossa opettajat, joitakin Sinikan lausumia lukuun ottamatta, kuitenkin perustelivat näitä kuvaamiaan toimia aika niukasti. Näyttäisikin siltä että se, millä tavoin opettaja yhdistää sanallisesti ilmaistuja tietoaineksia toimintaan, ei ole kovin mietittyä vaan kuuluu opettajan hiljaiseen tietoon.

Musisointiin liittyvää sanallista tietoa enemmän ja tarkemmin opettajat kuvasivat sanallisen tiedon ja sellaisen musiikillisen toiminnan yhteyttä, johon ei liittynyt opiskelijoiden omaa musisointia. Kuuntelusta puhuttaessa sanallinen tieto näyttäytyi tarkkarajaisimpana, etenkin kun opettaja kertoi kuunteluun liittämistään kirjallisista kysymyksistä tai arvioinnista. Muuta musiikillista toimintaa kuvattiin monilla tavoin suhteessa tietoon: opettaja saattoi sanoa kertovansa asiat ensin ja sitten lähettävänsä opiskelijat konserttiin, tai kuvata ensin opiskelijoiden toimintaa jonka pohjalta sitten keskustellaan.

Kaiken kaikkiaan aineiston perusteella vaikutti siltä, että vaikka opettajat toimintatasolla kuvasivatkin tiedon ja käytännön yhteen liittymistä opetuksessaan, heidän oli vaikea artikuloida sanallisen tiedon yhteyttä musiikinopetuksen tavoitteisiin ja sanallistaa käsitteensä verbaalin tiedon merkityksestä opiskelijalle. Selkeimmin haastattelupuheesta oli tulkittavista käsityksistä tavoitteesta, jossa sanallinen tieto liittyy kognitioihin; esiin tuli etenkin kuunneltavan musiikin erittelyn taito opetetun käsitteistön avulla. Sanallisen tiedon nähtiin palvelevan myös opiskelijoiden koulun jälkeisen elämän tarpeita. Sen sijaan melko painokkaasti esiin noussut käsitys yhteisöllisyydestä musiikinopetuksen tavoitteena liittyi opettajien puheessa aina toimintaan.

Tutkimusaineistoni suurimpia puutteita on se, että haastatteluissa ei paneuduttu keskustelemaan lukion musiikin 1. kurssin arvioinnista, jota erittelemällä opettajat olisivat kenties päätyneet reflektoimaan opetustaan sanallisen tiedon tehtävien ja tavoitteiden näkökulmasta. Haastattelujen perusteella tosin vaikuttaa siltä, että arvioinnissa käytetään aina myös sanallista tietoa: opiskelijan osallistumista keskusteluun, esitelmää, kysymyksiin vastaamista tunnilla ja kokeessa sekä laajempia kirjallisia töitä.

Sanallinen tieto näyttäytyi lukion musiikin 1. kurssiin kuuluvana itsestäänselvytenä, josta käytettiin esimerkiksi nimitystä ”perustieto”. Sanallisesta tiedosta puhuttaessa aineistossa tuli kuitenkin monta kertaa esiin pakollisten ja valinnaisten lukion musiikin-kurssien luonteen erilaisuus opettajan työn ja pedagogisen ajattelunkin kannalta. Opettajat toivat selvästi esiin käsityksensä soveltavien kurssien painottumisesta nimenomaan musisointiin. Valinnaisille kursseille valikoituu opiskelijoita, joiden musiikillinen osaaminen on sellaisella tasolla, ettei heille – kuten opettajien puhetta tulkitsin – tarvitse opettaa perusasioita, ei sanallisesti eikä toiminnallisesti. Musiikin aineenopettajat ovat itsekin sekä opettajina että muusikkoina praktikkoja, joiden proseduraaliseen tietoon ”perustieto” sisältyy. Opettajien käsitys sanallisen tiedon ja heidän oman muusikkoutensa suhteesta oli yksi haastatteluihin suunnittelemani teema, mutta haastattelutilanteissa se jäi käytännöllisesti katsoen käsittelemättä, ja näin opettajien käsitys muotoutui vain opettamiseen liittyvän reflektion kautta.

Oppimiskäsityksen näkökulmasta konstruktivistinen oppimisteoria ja deweylainen tekemällä oppimisen perinne joka tapauksessa kaikuvat aineistossani melko voimakkaasti. Opettajat eivät kuvaa opetusta tiedon siirtämisenä vaan rakentamisena. He kertovat liittävänsä usein toimintaa opetukseensa ja joskus myös perustelevat ratkaisunsa pedagogi-

sesti. Myös huomion kiinnittäminen opiskelijoiden metakognitiivisiin taitoihin on opettajien käsityksissä läsnä. Opetusjärjestelyjään opettajat kuvasivat – huolimatta haastattelusta heijastuvasta konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä – kuitenkin siten, että ne vaikuttivat melko opettajajohtoisilta. On kuitenkin ymmärrettävää, ettei aineistossa juuri puhuta opiskelijoista aktiivisessa ja aloitteellisessa roolissa, koska haastattelukysymykset oli muotoiltu opettajan näkökulmasta ja haastattelun vuorovaikutusta ehkä tuntuvasikin määrittivät juuri opettajan roolit: haastattelu rakentui kahden lukion aineenopettajan väliseksi keskusteluksi.

Havaintoihini kuuluu myös, että kaikki haastattelemi opettajat kertoivat 1. kurssinsa sisällöistä jonkin niitä jäsentävän käsitteistön avulla. Muukkosen tutkimuksessakin kävi ilmi, että musiikinopettajien puhunnassa musiikinopetuksen oppisisällöt jäsentyvät usein musiikkianalyttisesti, mikä näkyy Muukkosen puherepertuaarien analyysissa. Sama on nähtävissä myös minun haastattelemi opettajien puheessa: Liisa puhuu musiikin ykköskurssin yhteydessä toistuvasti ”musiikin elementeistä” ja Sinikka ”peruskäsitteistä”, ja Lauran 1. kurssin kuvausta tuntuvat jäsentävän afroamerikkalaisen musiikin historia ja genret. Muukkonen osoittaa, että musiikkianalyttiset kaiut ovat peräisin niin konservatorion kuin koulunkin musiikinopetustraditiosta, ja niiden kautta opettajien puhe kytkeytyy musiikin didaktiikkaan, johon opettajat enkulturoituvat opettajankoulutuksessaan, sekä opetussuunnitelmadiskurssiin ja oppikirjoihin. (Muukkonen 2010, 197.)

Haastattelujen aikaan käytössä olleissa lukion musiikin oppikirjoissa esimerkiksi juuri ”musiikin peruskäsitteet” muodostivat yhden laajan luvun tai laajemman jäsenneen kokonaisuuden. Haastatteluissa tuli esiin käsitys lukion musiikin oppikirjojen luonteesta musiikin 1. kurssin tärkeänä jäsentäjänä ja sanallisen tiedon lähteenä. Opetussuunnitelmaan haastattelemi opettajan sen sijaan eivät maininneet nojautuvansa. Käsitys kerroikin musiikin oppikirjojen toimimisesta opetussuunnitelman välittäjinä ja lukion 1. musiikkikurssin tiedollisen sisällön auktoriteettina. Myös haastattelupuheessa toistuvat viittaukset asioiden ”läpi käymiseen” liittyvät opettajien puhumisen tavan Lehrplanyyppiseen sisältölähtöiseen opetussuunnitelmaperinteeseen ja suomalaiseen 1970- ja 1980-lukujen musiikin didaktiikkaan, jossa sanalliset käsitteet muodostavat opetuksen sisällön ja tekemällä oppiminen palvelee sitä opetusmenetelmänä.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>Regelski (1997, 104) on kärjistäen puhunut musiikin ”institutionalisesta jargonista”, johon keskittyneet opettajat ”unohtavat opettaa musiikkia”. Hänen mukaansa musiikin terminologia on muiden sisäpiirin



Pyrin tutkimuksessani myös havainnoimaan, miten opettajien puheessa sanallistuu heidän niin sanottu pedagoginen ajattelunsa. Nämä havainnot eivät olleet fenomenografisen, induktiivisen lähestymistavan kohteena, vaan etsin deduktiivisesti opettajien kuvauksista pedagogisen ajattelun kolmitasomallin mukaisia käsityksiä. Pedagogisen ajattelun jäsenyys toimintatasoon, objektiteorian tasoon ja metateorian tasoon ei sellaisenaan kuitenkaan osoittautunut erityisen hedelmälliseksi, ja siksi sovelsin sitä omiin tarkoituksiini paremmin sopivaksi. Voisi ajatella, että sovellustani voisi edelleen kehittää niin, että pedagogisen ajattelun käsitteistö palvelisi puheen ja diskurssien tutkimisen käytäntöä. Sen sijaan, että koetetaan puhuttaa opettajaa niin, että hänet saadaan refleктоimaan opetustaan niitä kasvatusta- ja muiden tieteiden käsitteitä käyttäen, joita hänelle on opetettu, voitaisiin katsoa, miten hänen puheensa spontaanisti rakentuu erilaisten konkreettisten ja abstraktien tasojen vuoropuhelulle.

Jos iso osa opettajan pedagogisesta ajattelusta kuuluu niin sanotun hiljaisen tiedon piiriin, onko mahdollista saada hänet sanallistamaan tämä tietonsa? Onko se tarpeenkaan? Itse haluaisin ajatella, että jotakin hiljaisesta tiedosta voi heijastua kieleen, mutta suuri osa siitä kerta kaikkiaan jää sanallisen ilmaisun ulottumattomiin, ja siihen on myös ihmiskielellä litteroitua haastatteluaineistoa käyttävän tutkijan tyytyminen.

Tutkimuksessani kävi kuitenkin ilmi, että kuten kasvatustieteilijät ovat havainneet, myös minun haastatteleman opettajat kuvasivat opetustaan usein toimintatasolla, kertomalla konkreettisesti mitä he tekevät kursseillaan. He saattoivat dramatisoida kuvaustaan siteeraamalla omaa puhettaan tai opiskelijoiden repliikkejä, mutta eivät montakaan kertaa kertoneet esimerkiksi yksittäisistä opetustilanteista tapahtuneista sattumuksista. Kuvauksessa oli siis lähes aina jonkinlainen yleinen näkökulma omaan opetukseen.

Niissä kuvauksissa, joiden katsoin liikkuvan pedagogisen ajattelun objektitasolla, opettajat antoivat valinnoilleen jonkinlaisia perusteluja, esimerkiksi että muistiinpanoja tee-

---

kielten, kuten nuoriso- ja ammattislangien, tavoin enemmän yhteydessä siihen miten päästään sisään musiikki-instituutioon kuin siihen, miten saavutetaan musiikillisia tuloksia (emt., 99). Käsitteiden opettamiseen orientoitunut musiikinopettaja joutuu toimimaan ikään kuin kielenkääntäjänä musiikillisten käsitteiden muuntamisessa tavallisen ihmisen diskurssiksi – mutta opetussuunnitelmissa ei eksplikoida, miten tämä kääntäminen palvelee kaikkia oppilaita (emt., 104). Omassa aineistossani opettajat kyllä kuvaavat tällaista käsitteiden "kääntämistä", mutta he kuvaavat paljon muutakin – muun muassa käsitteiden kytke- mistä toimintaan, eikä heidän käsityksiään esimerkiksi musiikinopetuksen tavoitteista voi luonnehtia käsitelähtöisiksi.

tetään, koska osa opiskelijoista oppii kirjoittamalla. Objektitasollakaan opettajat eivät käyttäneet kovin monia kasvatuksen tai opetuksen teoreettisia käsitteitä, puhumattakaan metateoreettisen tason kuvauksesta, jota ei haastattelupuheessa ei ollut lainkaan sellaisena opettajan kriittisenä ja tietoisena oman pedagogian kontekstuaalisena pohdintana kuin Kansanen ja muut lähteeni sen määrittelevät. Metateorian tasolle kuuluvat pedagogian arvot ja sen suhde yhteiskuntaan olivat haastattelupuheessa kuitenkin läsnä impliittisesti.

## 5.2 Johtopäätöksiä lukion musiikinopetuksen näkökulmasta

Tapaustutkimuksen luonteisen tutkimukseni näkökulma on suppea ja aineisto melko niukka, ja siksi sen tulosten yleistämisessä on syytä olla varovainen – voidaan sanoa niiden koskevan vain tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksiä haastatteluhetkellä. Olen kuitenkin asettanut yhdeksi tutkimukseni tavoitteeksi nostaa esiin lukion musiikinopetuksen käytäntöön ja erityisesti 1. kurssin problematiikkaan liittyviä kysymyksiä. Tähän suuntaan viittaaville pohdinnoille aineistosta hahmottelemani käsitykset antavat jonkin verran aineksia.

Käsityksissään musiikinopetuksesta lukion 1. kurssilla haastattelemani opettajat ilmaisivat tyytymättömyyttä muutamiin opetustaan vaikeuttaviin asiointiloihin. Kaikki kolme nostivat lukion musiikinopetuksen keskeiseksi ongelmaksi peruskoulun musiikinopetuksen vähyden, jonka vuoksi ryhmät ovat tiedoiltaan ja taidoiltaan kovin heterogeenisiä. Puheeksi tulevat myös isot opetusryhmät ja musiikin 1. kurssin sisällön määrä suhteessa käytettävissä olevaan aikaan nähden. ”Hirveen laajahan se aihepiiri on mut kun tällä kurssilla on kaikki”, sanoo aineistossani Laura. Opettajien puhumisen tapa myötäilee Muukkosen haastattelemien musiikinopettajien artikuloimaa ”monipuolisuuden eetosta”. Musiikinopettajat pyrkivät pitämään yllä eri-ikäisiä musiikinopetuksen traditioita esimerkiksi noudattamalla mahdollisesti useaakin uransa aikana voimassa ollutta opetussuunnitelmaa ja niitä välittäviä oppikirjojen jäsentelyjä. (Muukkonen 2010, 228.) Lisäksi lukio-opetuksen pirstaleisuus, muutaman viikon aikajänteellä toimiminen, on omiaan lisäämään ”läpi käymiseen” ja ”pintaraapaisuihin” – molemmat aineistossani toistuvia ilmauksia – perustuvaa opetus- ja oppimiskulttuuria myös musiikinopetuksessa. Erilaiset riittämättömyyden kokemukseen viittaavat ilmaisut eivät varmaankaan ole musiikinopettajien yksityisomaisuutta, vaan lienevät tavallisia kaikkien lukion aineenopettajien puhuessa työstään; ehkä niitä voi pitää jopa ammattidiskurssin piirteinä.

Lukion 1. musiikinkurssin valtakunnallinen opetussuunnitelmateksti ei kuitenkaan tunnisi antavan aihetta opettajan uuvuttamiseen. Siihen ei ole kirjoitettu vaatimusta ”käydä läpi” suurta määrää erilaisia sisältöjä; kurssin ainoaksi varsinaiseksi tavoitteeksi on määritelty ”että opiskelija löytää oman tapansa toimia musiikin alueella”. Musiikinopetuksen kuvauksessa korostetaan yhteisöllisyyttä ja kokemuksellisuutta, ja otetaan huomioon musiikin tärkeä merkitys yksilöllisten ja yhteisöllisten identiteettien rakentumisessa (esim. Bowman 2002, 76). (LOP 2003.)

Tässä tutkimuksessa tuli esiin käsitys, jonka mukaan opettajat näyttäisivät tukeutuvan oppikirjoihin opetussuunnitelman välittäjinä. Voitaisiinko lukion musiikinopettajia opetussuunnitelmallisesti ohjata nykyistä enemmän esimerkiksi lukio-opetuksen kontekstiin sovitettavaan prosessimaiseen opetukseen ja samalla kannustaa häntä uskomaan, että vähempään keskittyminenkin voi tuottaa oppijalle aitoja kokemuksia ja siten kenties laadukasta oppimista (esim. Westerlund 2008, 92)? Vai olisiko musiikinopettajia vain rohkaistava tulkitsemaan opetussuunnitelmaa itsenäisemmin ja käyttämään oppikirjoja resurssina? Tähän suuntaan viittaisi esimerkiksi Anttilan (2006, 149) kyselytutkimus, johon vastanneet yläasteen ja lukion oppilaat toivoivat, että opettajat uskaltaisivat irtautua oppikirjojen orjuudesta ja uskaltaisivat itse kehitellä toimivia oppisisältöjä ja työskentelytapoja.

Myös Leena Unkari-Virtanen (2009, 182–183) ehdottaa musiikin ammattiopiskelijoiden musiikinhistorian opetusta koskevien tutkimustulostensa pohjalta, että opettajan roolia voitaisiin kehittää tiedon ja tradition siirtäjän roolista aktiiviseksi toimijaksi ja tiedon tuottajaksi. Unkari-Virtasen tuloksia voi nähdäkseni hyödyntää myös pohdittaessa koulun musiikinopetusta ja sanallisen tiedon roolia siinä: myös koulun musiikinopetuksessa verbaalilla tiedolla voi olla tärkeä tehtävä identiteetin rakentamisessa ja tietämisen eri lajeja tukevan liikkumavaran kasvattamisessa (Unkari-Virtanen 2009, 182). Yleissivistävässä nuorisokoulutuksessa oppimisympäristö on kuitenkin toisenlainen. Näkisinkin, että lukion musiikinopetuksen kehittämiseksi tiedonkäsitystä tulisi koulussakin lähestyä tutkimuksellisesti aidossa opetustilanteen vuorovaikutuksen kontekstissa. Praksialismin ideaali sanallisen tiedon suodattamisesta opetukseen kontekstuaalisesti on varmasti useimpien musiikinopettajien kannattama käsitys, mutta kuinka sitä käytännössä toteutetaan niin, että sanallinen tieto sulautuu oppijan proseduraaliseen tietoon ja tulee osaksi hänen identiteettiään? Praksialismi enempää kuin muukaan musiikkikasvatuksen filosofia ei tarjoa musiikkikasvatuksen teoriaa eikä valmiita pedagogisia ratkaisuja musiikki-

kasvattajan kohtaamiin ongelmiin, vaan se on diskurssien rakentaja (Bowman 2005a, 71–72; Westerlund 1997, 29, Westerlund & Väkevä 2011, 48).

Tätä kirjoitettaessa näyttää siltä, että koulujen musiikinopettajien diskurssissa ainakin joidenkin julkisten tekstien perusteella käy ns. praksialismikeskustelun (Väkevä & Westerlund 2009) aiheuttama ristiveto, joka liittyy nimenomaan käsityksiin tiedosta. Lukion musiikinopettajia varten on tarjolla Internet-sivusto, jolla avataan valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden tekstiä, annetaan esimerkiksi arviointiin liittyviä tarkennuksia ja linkkejä oppituntien suunnittelun tueksi. Tekstissä korostetaan musisoimisen olevan musiikinopetuksen keskeinen sisältö, ei vain työtapa. Sanallisesta tiedosta mainitaan erikseen, että sen tehtävä on tukea musiikillista toimintaa ja musiikin ymmärtämistä eikä päinvastoin. Sivustolla myös muistutetaan, että yleissivistys tarkoittaa muutakin kuin sanallisen tiedon hallintaa. (Aittakumpu & Heikura 2010.) Koulujen musiikinopettajien liitto kuitenkin omilla sivuillaan paheksuu peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden tapaa ohjata opetusta ”entistä enemmän musisoinnin puolelle asioiden kirjaoppimisen sijaan. Niissä ei sanota eikä edes anneta ymmärtää, että musiikin yleissivistyksellä ei olisi [tässä tarkoitettaneen ilman kieltosanaa: ”olisi”] jatkossa mitään merkitystä. - - Näin siksi, että musiikillinen tietäminen on nykyisen ajattelutavan mukaan sanattoman ja sanallisen tiedon muodostama kokonaisuus.” Vaikka kritiikki ei kohdistukaan lukion opetussuunnitelmaan, siihen tuntuu sisältyvän käsitys, joka sanoutuu irti praksialismin tietokäsityksestä ja asettaa tiedon ja toiminnan vastakkain. Myös sivistyksen ja yleissivistyksen käsite on Koulujen musiikinopettajat ry.:n tekstissä rajattu merkitsemään sanallista tietoa<sup>1</sup>.

Toisaalta Koulujen musiikinopettajat ry.:n sivulla todetaan musiikinopetuksen tavoitteena olevan ”kokonaisvaltainen opetus ja oppiminen sosiokonstruktivistisen oppimisteorian mukaisesti” ja tällaisen olevan ”arkipäivää ammattitaitoiselle musiikkikasvatta-

---

<sup>1</sup> ”Yleissivistävyyden” vaatimus tuntuu kyseisellä Internet-sivustolla kulmineituvan kysymykseen siitä, tuleeko peruskoulun musiikin opetussuunnitelmassa mainita Sibeliuksen tunteminen. (Koulujen musiikinopettajat 2011). Kyse on musiikinopiskelun subjektivoinnin rajankäynnistä. Halutaan sanoutua irti sellaisesta musiikkikasvatustähtämyksestä, jossa opiskelijälähtöisellä toiminnalla on itseisarvo. Toisessa päässä olisi subjektivoinnin kieltäminen niin, että kaikki musiikinopetuksen sisältö ja opiskelutavat olisivat opettajan sanelemat. (ks. myös Unkari-Virtanen 2009, 46.)

Sivistyksen käsitehistoriaa tutkineen Heikki Kokon mukaan sen jäsentämisessä näkyy edelleen sivistyskäsitteen varhainen sivistys-käsitteen käyttö suomen kirjakielen tietoisesta kehittämisestä jolloin lainasanojen vältteleminen johti suomenkielisen käsitteen jättämiseen ilman tarkkoja määritelmiä. Tämä on osaltaan johtanut vielä meidänkin aikamme näkyvissä olevaan sivistys-käsitteen merkitysalan moninaisuuteen, joka tässäkin tulee esiin (Kokko 2010, 14).

jalle, joka luo sanallisesta faktatiedosta ja tekemällä oppimisesta hienovaraisen kokonaisuuden, jossa molemmat puolet tukevat toisiaan.” (Koulujen musiikinopettajat ry. 2011.) Tekstistä kumpuava ristiriitainen käsitys heijastaa musiikkikasvatuskeskustelua, jota Regelski (2009, 76) luonnehtii valtataisteluksi: filosofiaan perehtymättömät praktikat (tässä musiikinopettajien ammattikunta) torjuvat muutosta ja tukeutuvat tuttuihin ja turvallisiin näkemyksiin ja itsestään selviin (tässä sivistyksen käsitettä ja sanallisen ja toimintatiedon yhteyttä koskeviin) termeihin.<sup>1</sup> Koulujen musiikinopettajat ry.:n tekstistä huokuva käsitys sanallisesta tiedosta muistuttaa mielestäni omassa tutkimuksessani opettajien haastattelupuheen kautta esille tullutta käsitystä toisaalta sanallisen musiikkitiedon ja musiikillisen toiminnan erillisyydestä ja toisaalta sitä päätelmäni, jonka mukaan sanallisen tiedon ja musiikillisen toiminnan kytkemiseen liittyvät pedagogiset ratkaisut kuuluvat opettajien hiljaiseen tietoon.

Musiikinopettaja joutuu siis toimimaan ammatillisessa tilanteessa, jonka taustalla vaikuttavat musiikkikasvatusfilosofian, opetussuunnitelman ja musiikin aineenopettajien ammattikunnan keskenään osin ristiriitaiset diskurssit, opettajan omat opettajankoulutuksen antamat mallit ja työkokemuksen kasvattama hiljainen tieto sekä toisaalta formaalin kouluinstituution traditiot ja käytännön olosuhteet toimintaa ja sen dynamiikkaa määrittävine rooliodotuksineen (Regelski 1997, 99). Tällainen situationaalinen lataus on omiaan tekemään lukion 1. musiikinkurssista opettajalle ylivoimaiselta tuntuvan haasteen, onhan se musiikkikasvattajan viimeinen mahdollisuus saavuttaa koko yleissivistävään koulutukseen tuleva ikäluokka.

### 5.3 Jatkotutkimusehdotuksia

Tämä tutkimus liittyy pitkään opettajatutkimusten sarjaan. Etsin tutkimuksessani kolmen eri opettajan puheesta yhtäläisyyksiä heidän tavassaan puhua sanallisesta tiedosta ja musiikinopetuksesta lukion 1. kurssilla. Aineistoa voitaisiin jäsentää myös käsitysten välisten erojen kautta. Kolmen haastateltavani puheesta voitaisiin silloin nostaa esimerkiksi kolme erilaista käsitystä lukion 1. kurssin luonteesta: Lauran käsityksen mukaan kurssi on ”tiedollinen”, koska opetusryhmät ovat liian suuret musisoinnin opiskeluun;

---

<sup>1</sup> Westerlund ja Väkevä pohtivat artikkelissaan (2011) musiikkikasvatuksen filosofian, teorian ja käytännön suhdetta ja etsivät välittävää näkemystä teorian ja musiikkikasvattaja-praktikoiden hiertymien lieventämiseksi. He näkevät filosofian työkaluna, joka tarjoaa praktikoiden ajattelulle vaihtoehtoja ja kehittää musiikkikasvatuksen ammatillista diskurssia moniarvoisempaan suuntaan. (Westerlund & Väkevä 2011, 46–48.)

Liisan käsityksen mukaan kurssissa on erikseen ”musisointi- ja tietovoittoisia” tunteja; Sinikan käsityksessä puolestaan korostuu ”taitojen kehittämisen” ensisijaisuus. Opettaja käsityksineen on kieltämättä tärkeä osatekijä miltei kaikissa formaalien koulutuskäytäntöjen piiriin kuuluvissa oppimistilanteissa, mutta opetuksen ja oppimisen tutkimiseen tarvitaan muitakin näkökulmia.

Sanallinen tieto näyttäytyi haastatteluissa kyseenalaistamattomana käsitteenä, jonka sisällöstä musiikinopettajilla tuntui olevan jokseenkin samanlainen implisiittinen käsitys. Selvimmin he tuntuivat eksplikoivan sanallisen tiedon ilmenemistä opetuksessaan puhuessaan luentotyypisistä opetuspuheestaan, kuuntelusta ja musiikin konteksteihin liittyvästä opetuskeskustelusta. Sanallisen tiedon aineiden liittymistä erityisesti musisointiin mutta myös muuhun musiikilliseen toimintaan he sanallistivat niukemmin. Tämän tutkimuksen aineistona olleista opetuksen kuvauksista ei tietenkään voi tehdä päätelmiä sanallisten tietoa-aineiden määrästä eikä ilmenemisestä opetuksen todellisuudessa – sen tutkimiseen tarvittaisiin autenttisissa oppituntitilanteissa videoitua aineistoa.

Havainnoimalla musiikintunnin autenttista vuorovaikutusta luokkatilanteessa voitaisiin saada monenlaista tietoa, joka hyödyttäisi musiikkikasvattajia ja heidän kouluttajiaan. Esimerkiksi suomi toisena kielenä -oppitunteja keskusteluntutkimuksen menetelmin tutkinut Inkeri Lehtimaja on väitöskirjassaan osoittanut, että vuorovaikutuksen mikrota-son kuvaaminen mahdollistaa johtopäätösten tekemisen siitä, millaista oppimista havaitut vuorovaikutustilanteet tukevat ja millaisia oppimismahdollisuuksia tilanne tarjoaa eri oppijoille. Tiedon rakentumisen tarkastelu opetettavan aineen näkökulmasta olisi Lehtimajankin mielestä jatkotutkimuksen arvoista. (Lehtimaja 2012, 217.) Oman tutkimukseni valossa näyttäisi siltä, että vuorovaikutuksen tutkimus voisi selventää kuvaa sanallisen ja proseduraalisen tiedon yhteydestä musiikinopetuksessa ja tehdä näkyväksi opettajan sitä pedagogisen ajattelun froneettista puolta, joka haastattelussa jää hiljaisen tiedon alueelle. Ennen kaikkea se kuitenkin tekisi mahdolliseksi tarkastella oppijan osuutta oppitunnin vuorovaikutuksessa tiedonrakentamisen näkökulmasta.

Myös itse oppimisen tutkimuksella olisi sijansa lukion musiikinopetusta kehitettäessä. Peruskoulun taideaineiden oppimistulosten arviointi on tuonut esiin, miten vaikeaa opetussuunnitelmassa asetettujen musiikinopetuksen tavoitteiden saavuttamista on mitata, sillä arvioinnin tulisi taideaineissa kohdistua paitsi oppimistuloksiin, myös oppimisen

prosesseihin. Nähdäkseni vuorovaikutuksen tutkimus esimerkiksi keskustelututkimuksen keinoin tuottaisi tietoa myös koulun musiikinopetuksen arvioinnin kehittämiseen laadullisen, kokemuksellisen ja kontekstisidonnaisen arvioinnin suuntaan (Juntunen & Laitinen 2011, 76–77).

Lucy Greenin informaalin oppimisen tutkimus (Green 2001 ja 2008) on antanut arvokasta tietoa musiikin oppimisesta myös oppijoiden kannalta. Monet suomalaisetkin tutkijat (mm. Westerlund 2008) ovat peräänkuuluttaneet oppijoiden näkökulmaa musiikkikasvatuksen tutkimukseen. Kun musiikkikasvatus nähdään kokemusten näkökulmasta, toisiinsa suhteutuvien oppijan kokemusten ketjuina, myös oppijat vaikuttavat keinojen ja metodien valintaan. Oppijoiden ei tule mukautua pedagogisiin metodeihin, vaan opettajan pedagogisten päätösten pitäisi olla arvokkaita niissä prosesseissa ja niiden prosessien kannalta, joissa oppijat kasvavat. (Westerlund 2008, 88.) Tarvittaisiin siis tutkimusta siitä, miten oppijat kokevat formaalin musiikkikasvatuksen (Westerlund 2008, 91).

Oppijan näkökulma koulun musiikinopetukseen on otettu Mikko Anttilan ja Antti Juvosen kyselyyn perustuvassa tutkimuksessa (2006), joka selvittää yläkoululaisten ja lukiolaisten musiikin opiskelumotivaatiota koulussa sekä heidän musiikillisia orientaatioitaan. Kyselyn tulosten mukaan 76 % yläkoululaisista ja lukiolaisista pitää musiikintunneista ja tekee niillä parhaansa, mutta Anttila (2010, 249) on huolissaan siitä, että musiikinopetus epäonnistuu joka neljännen oppilaan kohtaamisessa. Anttila esittääkin kriittiseen sävyyn (2010, 251) muun muassa, että suomalaista koulun musiikinopetusta olisi kehitettävä nykyistä oppilaskeskeisempään suuntaan niin, että oppilaille olisi mahdollisuus myös luokkatilanteessa toteuttaa opetussuunnitelman tavoitteita oman persoonallisen musiikkisuhteensa kehittämisessä. Anttilan tuloksille jonkinlaisen vertailukohdan tarjoaa Opetushallituksen vuonna 1998 tekemä selvitys, jossa oli mukana 792 lukiolaista, ja sen tulosten mukaan 7,6 % lukiolaisista menestyi mielestään huonosti musiikin opiskelussa, ja 20,8 % lukiolaisista piti itseään passiivisina musiikintunneilla (Heino 1998, 120–121). Kummankin tutkimuksen tulosten luotettavuudessa ja tulkinnessa on mielestäni määrällisen tutkimuksen luonteeseen liittyvät pulmansa, ja näkisinkin, että tarvittaisiin myös laadullista tutkimusta oppijan näkökulman ymmärtämiseksi aidosti ja kontekstuaalisesti. Oman huomionsa ansaitsisi vielä erityisesti lukion opiskelijan kokemus musiikin opiskelusta oppimisympäristössä, jossa ajallisesti kahdeksaa

viikkoa pitempien oppimisprosessien organisoiminen on useimmissa oppiaineissa lähes mahdotonta.

Tämän tutkimuksen aineistosta välittyi käsitys, jonka mukaan lukion 1. musiikinkurssin opetuksessa läsnä oleva sanallinen tieto sekä suullisissa että kirjallisissa muodoissaan liittyisi erityisen usein juuri kuunneltavaan musiikkiin. Haastattemistani opettajista yksi kertoo myös opiskelijoiden toivovan lisää musiikin kuuntelua ykköskurssille.<sup>1</sup> Musiikin kuuntelulla onkin suomalaisessa musiikinopetuksessa pitkät perinteet ja se koetaan tärkeäksi (esim. Suomi 2009; Hyvönen 2011, 19). Kuuntelun asemasta praksiksena on käyty praksialismin piirissä vilkasta keskustelua (esim. Cutietta & Stauffer 2005; Bowman 2005b, 159–160), mutta tutkimusta on tehty vähän. Lucy Greenin informaalia oppimista koskeneessa tutkimuksessa opettajat olivat yllättyneitä siitä, miten paljon oppilailla oli piilevää kuuntelun taitoa, joka tuli esiin kun nuoret harjoittelivat soittamaan valitsemiaan kappaleita – kun kuuntelulla siis oli käytännön tavoite. Greenin mukaan kuuntelutaitojen esille tuleminen ja kehittyminen olivat selkein ja opettajien yksimielisesti havaitsema oppimistulos, joka läpäisi koko projektin. (Green 2008, 85–86.) Kuuntelijuutta, kuunteluun liittyvää oppimista ja kuuntelukasvatusta voitaisiin tutkia monesta muustakin koulun musiikinopetukseen liittyvästä näkökulmasta. Sellaisia tuo esiin esimerkiksi Leena Hyvönen arvioidessaan Opetushallituksen vuonna 2010 toteuttaman taide- ja taitoaineiden oppimistuloksen seuranta-arvioinnin kuuntelutehtävien osuutta (Hyvönen 2011).

---

<sup>1</sup> Myös Opetushallituksen teettämään taito- ja taideaineiden arviointiin osallistuneista peruskoulun 9-luokkalaisista puolet piti kuuntelun oppimista tärkeänä musiikinopetuksen tavoitteena (Hyvönen 2011, 19).



## 6 Lähteet

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114–160.

Aittakumpu, Reijo 2005. Pyhä Praktiikka maallisessa maailmassa – Elliottin praksialismi oppilaskeskeisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta. *Musiikkikasvatus* 8 (2), 49–57.

Aittakumpu, Reijo & Heikura, Marko 2010. Ops käytäntöön. Edu.fi – opettajan verkkopalvelu. Opetushallitus. [http://www.edu.fi/lukiokoulutus/musiikki/ops\\_kaytanton](http://www.edu.fi/lukiokoulutus/musiikki/ops_kaytanton). (Viitattu 12.3.2011).

Anttila, Mikko 2010. Problems with school music in Finland. *British Journal of Music Education* 27 (3), 241–254.

Anttila, Mikko & Juvonen, Antti 2006. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu: Joensuu University Press.

Autio, T. 2002. Teaching Under Siege. Beyond the Traditional Curriculum Studies and/or Didaktik Split. Tampere: Tampere University Press. *Acta Universitatis Tamperensis* 904.

Atjonen, Päivi & Uusikylä, Kari 2005: Didaktiikan perusteet. 3., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing Ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Peru: Open Publishing Company.

Bowman, Wayne D. 2002. Educating Musically. Teoksessa R. Colwell & C. Richardson (toim.) *The Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 63–84.

Bowman, Wayne D. 2005a. The Limits and Grounds of Musical Praxialism. Teoksessa D. Elliott (toim.), *Praxial Music Education. Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 52–78.

Bowman, Wayne D. 2005b. Why Musical Performance? Views Praxial to Performative. Teoksessa D. Elliott (toim.), *Praxial Music Education. Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 142–164.

Cantell, Hannele 2001. Oppimis- ja opettamiskäsitykset maantieteen opetuksen ja aineenopettajakoulutuksen kehittämisen lähtökohtana. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 228. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Cutietta, Robert A. & Stauffer Sandra L. 2005. Listening Reconsidered. Teoksessa D. Elliott, (toim.) *Praxial Music Education. Reflections and dialogues*. New York: Oxford University Press, 123–141.

- Elliott, David 1995: *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, David J. (toim.) 2005. *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, David J. 2010. Curriculum as Professional Action. Teoksessa T.A. Regelski & J.T. Gates (toim.) *Music Education for Changing Times. Guiding Visions for Practice*. New York: Springer, 163–175.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Helsinki: Vastapaino.
- Green, Lucy 2008. *Music, Informal Learning and the School. A New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Haakana, Markku 2005. Sanottua, ajateltua ja melkein sanottua. Puheen ja ajatusten referointi valituskertomuksissa. Teoksessa M. Haakana & J. Kalliokoski (toim.) *Referointi ja moniäänisyys*. Tietolipas 206. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 114–149.
- Hakkarainen, Kai & Paavola, Sami 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa, A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 59–82.
- Heino, Terhi 1998. Musiikinopetus peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) *Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Osa III. Taidekasvatuksen painotukset, opettajan kelpoisuudet, oppimistulokset ja kehittämistarpeet*. Opetushallitus. Arviointi 9/1998. Helsinki: Yliopistopaino, 74–131.
- Hirsjärvi, Sinikka & Hurme, Helena 2001: *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino, Helsinki.
- Husu, Jukka 2002. Koulun kasvatuskulttuuri, opettajien ammatillinen yhteistyö ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), 129–150.
- Hyvönen, Leena 2011. Minkälaista osaamista kuuntelutehtävät paljastavat? Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.), 13–25.
- Häkkinen, Kirsti 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Julkunen, Marja-Liisa (toim.) 2002. *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2., uusittu painos*. Helsinki: WSOY.
- Juntunen, Marja-Leena & Laitinen, Sirkka 2011: Kuvataiteen ja musiikin arvioinnin kysymyksiä. Teoksessa S. Laitinen & A. Hilmola (toim.), 75–88.
- Jyrhämä, Riitta 2002. Ei kysyvä tieltä eksy. Pedagogisen ajattelun kehitysvaiheita. Teoksessa Kansanen & Uusikylä (toim.), 73–95.

- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: PS-kustannus.
- Kansanen P., Tirri K., Meri M., Krokfors L., Husu J., Jyrhämä R. 2000. Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) 2002. Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kari, Jouko 1994. Opettajan roolit, toimenkuva ja identiteetti. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki: WSOY, 150–171.
- Karvonen, Pirjo 1995. Oppikirjateksti toimintana. Helsinki: SKS.
- Kauppinen, Eija 2009. Musiikki ja oppiminen koulutusta ohjaavissa asiakirjoissa. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: KMO.
- Kleemola 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.), 61–89.
- Kokko, Heikki 2010. Sivistyksen varhaista käsitehistoriaa. Kasvatus & aika 4 (4) 2010, 7–23. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/artikkeli\\_kokko\\_0712100043.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/artikkeli_kokko_0712100043.pdf) (Viitattu 23.2.2012).
- Koulujen musiikinopettajat ry. 2011. Tietopaketti kunnan ja koulun opetussuunnitelman laadintaan. [http://www.koulujenmusiikinopettajat.fi/ops/ops\\_tietopaketti.php](http://www.koulujenmusiikinopettajat.fi/ops/ops_tietopaketti.php) (Viitattu 12.3.2011).
- Kosunen, Tapio ja Huusko, Jyrki 2002. Opetussuunnitelma opettajan työn ja kouluyhteisön kehittämisen välineenä. Teoksessa Julkunen (toim.), 202–226.
- Kuula, Arja 2006. Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa L. Hallamaa & V. Launis & S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Tietolipas 211. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 124–140.
- Lahdes, Erkki 1994. Didaktiikka kasvatustieteen osa-alueena ja sen keskeiset teoriamallit. Teoksessa J. Kari (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki: WSOY, 150–171.
- Laitinen, Sirkka & Hilmola, Antti (toim.) 2011. Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia. Helsinki: Opetushallitus.
- Lauriala, Anneli 1997. Development and change of professional cognitions and action orientations on Finnish teachers. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lehtimaja, Inkeri 2012. Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -tunnilla. Helsinki: Helsingin yliopisto. Humanistinen tiedekunta.
- LOP 1985 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985.

LOP 1994 = Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994.

LOP 2003 = Nuorten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Meri, Matti 2002. Keskustelua opettamisen opista ja oppiaineiden opettamisen opista. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.), 175–190.

Metsämuuronen, Jari 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. 3. uudistettu painos. International Methelp Ky. Jyväskylä: Gummerus.

Muukkonen, Minna 2010. Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica 42.

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

Niiniluoto, Ilkka 1992. Taitotieto. Teoksessa I. Halonen & T. Airaksinen & I. Niiniluoto (toim.) Taito. Helsinki: Suomen Filosofinen yhdistys, 51–58.

Niiniluoto, Ilkka 1997 (1980). Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.

Nuorten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2003:

[http://www.oph.fi/download/47345\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2003.pdf](http://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf) (Viitattu 23.3.2011).

Ojala, Juha & Väkevä, Lauri 2006. Musiikkikasvatusteknologia ja kasvatustieteen nykyparadigma. Teoksessa J. Ojala, M. Salavuo, M. Ruippo & O. Parkkila (toim.) Musiikkikasvatusteknologia. Suomen musiikkikasvatusteknologian seura, 55–63.

O'Toole, Patricia 2005. Why Don't I Feel Included in These Musics, or Matters. Teoksessa D. Elliott (toim.), 297–307.

Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2009. Kurssi kohti diskurssia. Tampere: Vastapaino.

Pikkarainen, Eetu 2004. Merkityksen ongelma kasvatustieteessä : lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin. Oulu: Oulun yliopisto <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn951-42-7321-4> (Viitattu 23.3.2012).

Regelski, Thomas 1992. The Action Value of Musical Experience. Teoksessa J. Paynter, P. Seymour, J. Howell & R. Orton (toim.) Companion to Contemporary Musical Thought. Volume 1. London: Routledge, 105–127.

Regelski, Thomas 1997. Musicians, Teachers and the Social Construction of Reality. Teoksessa R. Rideout (toim.) *On the Sociology of Music Education*. Norman: The University of Oklahoma School of Music, 95–111.

Regelski, Thomas 2009. Music as Praxis and Music Education. *Musiikkikasvatus* 12 (2), 75–78.

Räsänen, Marjo 2010. Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia. *Synnyt* 3/2010. [http://arted.uiah.fi/synnyt/3\\_2010/rasanen.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/3_2010/rasanen.pdf) (Viitattu 26.9.2011).

Sihvola, Juha 1992. Kreikkalainen filosofia ja käytännön taidot. Teoksessa I. Halonen & T. Airaksinen & I. Niiniluoto (toim.) *Taito*. Helsinki: Suomen Filosofinen yhdistys, 51–58.

Small, Christopher 1998. *Musicking: the Meanings of Performing and Listening*. Middleton CT: Wesleyan University Press.

Suomi, Henna 2009. Muuttuva musiikinopetus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura FISME ry., 67–89.

Syrjäläinen, Erja 2003. Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä: Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa. Helsingin yliopisto. *Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja* 12.

Syrjäläinen, Erja, Jyrhämä, Riitta & Haverinen, Liisa 2004. *Praktikumkäsikirja 2004*. *Studia Paedagogica* 33. Helsingin yliopisto. <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku1/sisalto1.htm> (Viitattu 21.9.2011).

Swanwick, Keith 1994. *Musical knowledge: intuition, analysis and musiceducation*. London: Routledge.

Tainio, Liisa (toim.) 2007. *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa*. Helsinki: Gaudeamus.

Talvio, Maarit 2002. Tutkimus opetustyössä – kuka, mitä, miten ja miksi. Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.), 151–172.

Tenkku, Liisa 1996. Luova ote musiikinopetukseen. *Musiikkikasvatus* 1(2), 46–52.

Toom, Auli 2006. *Tacit Pedagogical Knowing At the Core of Teacher's Personality*. Helsinki: Yliopistopaino.

Toom, Auli 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto – tietämistä, toimimista, taitavuutta*. *Aikuiskasvatuksen* 47. vuosikirja. Helsinki: Gummerus, Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 163–186.

Tynjälä, Päivi 1999 (2002). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Tammi.

Uljens, Peter 1992. Phenomenological Features on Phenomenography. Goteborg: University of Göteborg. Reports from the Department of Education 3.

Unkari-Virtanen, Leena 2009. Moniääninen musiikinhistoria: heuristinen tutkimus musiikinhistorian opiskelusta ja opettamisesta. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Varto, Juha 2005. Koulun syytä etsimässä. Tiedon ja taidon erilaiset tehtävät kasvatuksessa. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Vastapaino, 197–216.

Väkevä, Lauri 1999. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Pragmatistinen tulkinta. Oulu: Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Väkevä, Lauri 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus: estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Dewey'n naturalistisessa pragmatismissa. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514273109/isbn9514273109.pdf> (Viitattu 23.3.2012).

Westerlund, Heidi 1997. Musiikkikasvatuksen ”kaksi filosofiaa” diskursiivisina suunnannäyttäjinä? Musiikkikasvatus 2 (1), 28–40.

Westerlund, Heidi 2002. Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica 16.

Westerlund, Heidi 2008. Justifying music education. A View from the Here-and-now Value Experience. Philosophy of Music Education Review 16, 1, 79–95.

Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen musiikkikasvatusseura FISME ry., 93–105.

Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri 2011. Who needs theory anyway? The relationship between theory and practice of music education in a philosophical outlook. British Journal of Music Education 28 (1), 37–49.