

Monipuolisuuden ectos

Sibelius-Akatemia
Musiikkikasvatuksen osasto

Väitöskirja
Studia Musica 42

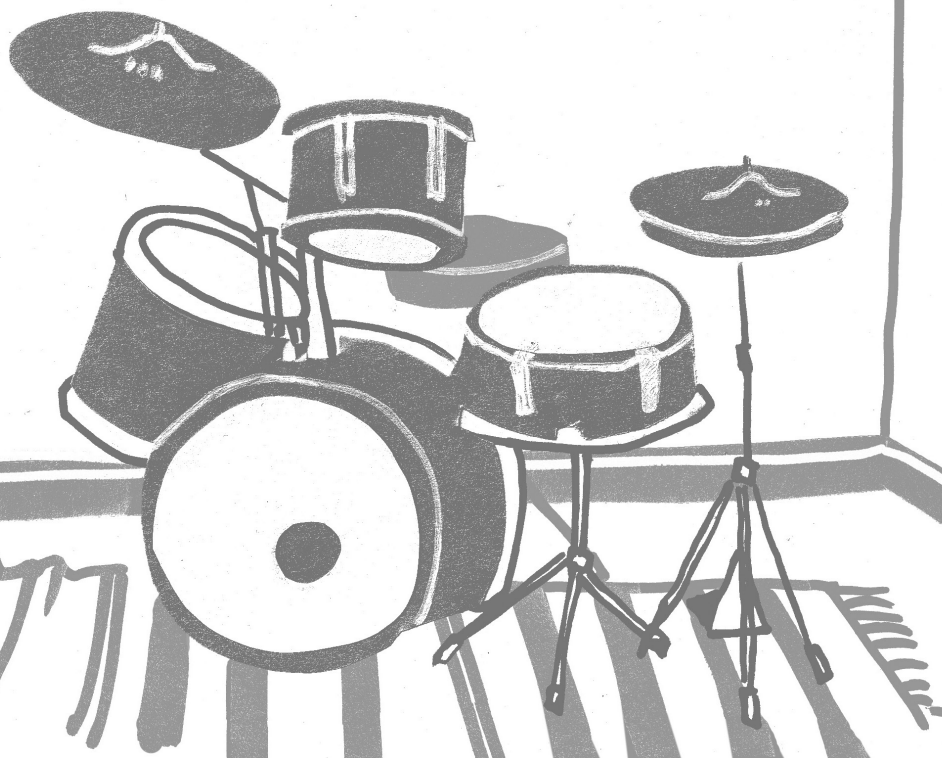
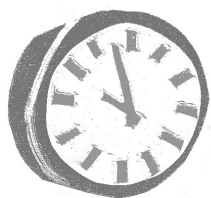
Copyright © Minna Muukkonen 2010

Taitto: Sampo Tiensuu
Kansi: Lissu Lehtimaja

Paino: Hakapaino Oy, Helsinki 2010

ISBN 978-952-5531-81-7 (painettu)
ISBN 978-952-5531-82-4 (PDF)
ISSN 0788-3757

Minna Muukkonen



Monipuolisuuden eetos

**Musiikin aineenopettajat
artikuloimassa työnsä käytäntöjä**



SIBELIUS-AKATEMIA

Studia Musica 42

Tiivistelmä

Muukkonen, Minna 2010. Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Studia Musica 42. Väitöskirja. 256 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä koulun musiikinopetuksen käytännöistä ja musiikin aineenopettajan työstä. Tutkimuksen viitekehys on hermeneuttinen ja musiikinopetusta tarkastellaan sosiokulttuurisena käytäntönä. Tässä näkökulmassa musiikinopetus näyttäytyy yhteisen, kulttuurisen ja yksittäisen, persoonallisen kudelmana. Musiikinopetuksen käytäntöjen tarkastelu keskittyy musiikin aineenopettajien näkökulmaan ja näin ollen perusopetuksen yläluokkien ja lukion musiikinopetukseen. Tutkimuksen pääkysymys on: miten musiikin aineenopettajat artikuloivat opetustyönsä käytäntöjä institutionaalisessa ja historiallis-kulttuurisessa kontekstissaan? Päättötutkimusaineisto koostuu kahdeksan kokeneen musiikin aineenopettajan teemahaastattelusta.

Työ muodostuu kolmesta tutkimuskysymystä eri näkökulmista avaavasta pääluvusta. Ensimmäisessä pääluvussa tutkimustehtävänä on jäsentää musiikinopetuksen institutionaalista, historiallis-kulttuurista kontekstia traditiosta ja opetussuunnitelmista käsin kahdesta näkökulmasta: ensin musiikkia oppiaineena koulun kontekstissa, sitten oppiaineen sisäistä kehkeytymistä ja opettajan työn muutosta. Kontekstin hahmottaminen osoitti musiikin opetukselle ajan saatossa annetut monet tehtävät ja tavoitteet. Kronologisessa tarkastelussa tuli esiin, miten oppiaine laajentui laulun ja teorian opetuksesta monipuoliseksi musisoinniksi sekä musiikkikulttuureja ja musiikin lajeja laaja-alaisesti esitteleväksi. Opettajan musiikilliset ammattitaitovaatimukset ovat tämän kehityksen myötä lisääntyneet. Eri-tyisesti 1990-luvulta lähtien opettajan työnkuva on kaiken kaikkiaan laajentunut.

Kaksi jälkimmäistä päälukua rakentuvat aineiston laadulliselle analyysille. Luvussa neljä tutkimustehtävänä on analysoida ja tulkita musiikin aineenopettajien artikuloimia opetuksen käytäntöjä. Narratiivisen analyysin tuloksena ovat neljä kertomusta opettajien työn käytännöistä. Luvun lopussa musiikin aineenopettajan työn eettinen ulottuvuus kiteytetään kolmeen yh-

teiseen eetokseen: toiminnallisuuden eetos, kasvattajan moraalinen eetos ja musiikillisen maailmankuvan laajentamisen eetos, jotka opettajan oman musiikkisuhteen ohella muodostavat perustan, jolle opetuksen arki rakentuu.

Luvussa viisi aineiston puhuntaa analysoidaan identifoiden siitä puherepertuaareja. Kulttuurisia puhumisen tapoja jäsennetään kahdesta näkökulmasta. Ensimmäisessä osassa jäsennetään puhuntaa musiikista ja musi-soinnista ja nostetaan esiin neljä puherepertuaaria: musiikkianalyttinen, kokemuksellinen, terapeutin ja sosiaalinen. Jälkimmäisessä osassa opetustyön legitimointiin tuodaan näkökulmia kolmen puherepertuaarin: kulttuurisen, opettaja- ja oppilasrepertuaarin avulla.

Tutkimuksen lopussa kiteytetään tulkinta opettajien arjesta ja instituutionaaliseen kontekstista monipuolisuuden eetokseksi. Monipuolisuuden eetos tulkitaan sisään kirjoitetuksi ja julki lausutuksi niin koulun opetussuunnitelmateksteissä kuin aineiston musiikin aineenopettajien puhunnoissa. Monipuolisuuden johtajatuksella on paitsi musiikillisia, myös pedagogis-eettisiä ulottuvuuksia. Opettajien puhunnoissa monipuolisuuden tulkinta rakentuu suhteessa omaan muusikkouteen, kasvatusnäemyksiin sekä yhteiseen, kulttuuriseen ymmärrykseen. Musiikinopetuskäytäntöjen yhteiset piirteet tuovat opetustyön pääteemoiksi luokahuonetyöskentelyn ja esiintymiset. Luokkatyöskentelyn yhteisiä toimintamuotoja ovat laulu, yhteismusisointi ja musiikkitieto, johon kuuntelu linkittyy. Aineenopettajien opetuskäytännöt muotoavat koko koulun musiikin toimintakulttuuria.

Hakusanat: musiikkikasvatus, koulun musiikinopetus, musiikin aineenopettaja, opetuskäytäntö, opetussuunnitelma, yleissivistävä musiikinopetus, peruskoulu, laadullinen tutkimus, teemahaastattelu, narratiivinen analyysi, puherepertuaarit

Abstract

Muukkonen, Minna. 2010. *The Ethos of Versatility. Music Teachers Articulate Their Pedagogical Practices*. Sibelius Academy. Music Education Department. *Studia Musica* 42. Doctoral Dissertation. 256 pages.

The purpose of this study was to increase understanding of Finnish school music teaching practices from the point of view of teachers. In order to investigate the ways in which music educators articulate their pedagogical practices, eight experienced music teachers were interviewed. They work with pupils aged 13 to 18 studying in grades 7 to 9 of basic comprehensive education and in general upper education.

The research employs a hermeneutical framework, and music teaching is explored as a sociocultural practice. This approach displays music teaching as a mixture of the collective and the personal. This dissertation is organized into five main chapters, the first of which serves to introduce the institutional, historic, and cultural contexts of music education. By tracing the evolution of music instruction from its early focus on singing and theory to the recent inclusion of practical ensemble playing and exposure to music that is diverse in genre and cultural origin, this dissertation chronicles the rise of the contemporary music education professional since the 1990s and the establishment of music as a school subject.

The key question 'How do music teachers articulate the practices of their teaching in their institutional and historic-cultural context?' is approached from two analytical perspectives. Chapter Four specifically investigates music teaching practices by analyzing and interpreting how music teachers describe their work during interviews. Four stories concerning professional practice emerge from the results of the narrative analysis. The chapter concludes by summarizing three cornerstones of a music teacher's ethos: active student participation in classroom work, the teacher's morality, and an extensive musical world view. Together with the teacher's relationship to music, this ethos forms the basis of everyday music teaching practices.

Chapter Five contains an analysis of the discursive practices utilized by interview subjects. First, the analysis is conducted concentrating on investi-

gating musical paroles, and four speech repertoires are identified: music analytical, experiential, therapeutic, and social. A second focus of the analysis reveals the teachers' justifications for certain practices through three additional speech repertoires: cultural, teacher, and pupil.

The research closes by highlighting the ways in which the analysis of the data and institutional circumstances suggest a higher ethos of versatility, which is manifested in both curricula and music teacher paroles. The articulation of versatility in teacher paroles is constructed through each narrator's relationship to his or her musicianship, pedagogical views, and shared cultural understanding. The results suggest that the most important teaching practices are classroom work and public performance and that classroom work consists of musicking – singing, playing in a classroom band and listening – and building of musical knowledge.

Kiitokset

Kiitän Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastoa jatko-opiskelujen mahdollistamisesta ja tukemisesta. Professori Marjut Laitinen kannusti jatko-opintojen pariin ja auttoi orientoitumaan musiikkikasvatuksen tutkimuksen maailmaan. Kiitän professori Laitista ja professori Kai Karmaa ohjauksesta työn alkuvaiheessa.

Työn pääasiallisia ohjaajia ovat olleet professorit Juha Varto ja Heidi Westerlund. Lämpimät kiitokseni Taideteollisen korkeakoulun professori Juha Vartolle viisaasta ohjauksesta, tutkimusmaailman kiehtovuuden avaamisesta ja tien viitoittamisesta tutkimusmatkan joskus sumuisillakin taipaleilla. Professori Heidi Westerlund Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolta on ollut korvaamaton apu työn myöhemmän muotoilun asiantuntevana ja alati kannustavana ohjaajana. Sydämellinen kiitos.

Kiitos väitöskirjani esitarkastajille, dosentti Leena Hyvöselle ja professori Veli-Matti Värrielle asiantuntevista, tärkeistä ja oivallisista huomioista.

Kiitän kahdeksaa musiikin aineenopettajaa, jotka suostuivat haastateltaviksi tähän tutkimukseen. Olen kiitollinen luottamuksestanne ja myönteisestä suhtautumisestanne tutkimusprojektiini.

Kiitos Monikulttuurisen taidekasvatuksen tutkijakoululle, joka tarjosi mielenkiintoisen näkökulman tutkimiseen ja mahdollisuuden tutustua laajemmin taidekasvatuksen tutkimuskenttään. Kiitän myös muita tämän tutkimuksen tekemistä tukeneita tahoja: Suomen Kulttuurirahastoa, Sibelius-Akatemian tukisäätiötä ja Oskar Öflundin säätiötä.

Kiitän kaikkia tutkivia ystäviäni, jotka ovat tehneet jatko-opintovuosista aivan erityisiä. Kollokvio (Anneli Arho, Ulla Hairo-Lax, Lotta Ilomäki, Soila Jaakkola, Marja-Liisa Lehtonen, Leena Unkari-Virtanen ja Marja Vuori), yhteisö, jossa on keskusteltu tutkimisesta ja tutkimuksista, on ollut ratkaisevan merkittävä osa jatko-opintoelämää alusta saakka. Kollokviotapaamisissa varattu aika ei ole koskaan riittänyt, kotiin ei ole tarvinnut lähteä nälkäisenä eikä koskaan ole voinut ennustaa, mihin kulloisessakin tekstissä

on kiinnitetty huomiota tai mihin keskustelu milloinkin päätty. Paneutuva, huumorintajuinen, sydämellinen ja älykäs yhteisö on antanut tilaa epäröineille ja sanojen etsinnälle. Kiitos, Kollokvio.

Lämmin kiitokseni Ulla-Britta Broman-Kanaselle tärkeistä keskusteluista, rohkaisusta, lämpimästä ja ymmärtävästä suhtautumisesta sekä viisaista huomioista. Kiitän Päivi Järviötä monista mainioista lounastuokiosta kotikulmilla Kalliossa kirjoituspäivien lomassa. Jatko-opiskelu- ja kirjoitustunnelmien jakaminen on aina auttanut eteenpäin. Kiitos kaikille musiikkikasvatuksen osaston jatko-opiskelijoille seminaarikeskusteluista ja tekstien kommentoinnista. Marja Heimosta ja Lauri Väkevää kiitän kollegiaalisesta tuesta ja yhteistyöstä. Kiitos myös koko musiikkikasvatuksen osaston väelle – on ollut ilo olla osa MUKAvaa työyhteisöä. Kiitos Koulujen Musiikinopettajat ry:lle, erityisesti toiminnanjohtaja Satu Ristlakille avusta ja tuesta tämän tutkimuksen tekemisessä. Ystävät ja ystäväyhteisöt – Lauluyhtye Versio, Kamarikuoro Kampin Laulu ja Kirjallisuuspiiri WiLu: lämmin kiitos myötäelämisestä tutkimusmatkan kaikissa vaiheissa.

Lopuksi haluan kiittää perhettäni ja läheisiäni, jotka ovat epäröimättä tukeneet ja kannustaneet opintojen kaikissa vaiheissa. Kiitän vanhempiani, äitiäni ja vuonna 2003 edesmennyttä isääni uteliaisuuden herättämisestä maailmaa kohtaan. Omistan tämän väitöskirjan heille.

Helsingissä 26.5.2010

Minna Muukkonen

Sisällysluettelo

1. Johdanto	13
1.1. Koulun musiikinopetus tutkimuskohteena.....	14
1.1.1. Musiikkikasvatuksen tutkimus Suomessa.....	14
1.1.2. Kansainvälinen yleissivistävän musiikinopetuksen tutkimus	18
1.2. Tutkimusorientaatio ja tutkimusprosessi	21
1.3. Tutkimuskohde: opettajien artikulaatiot musiikinopetuksen arkikäytännöistä	25
1.3.1. Musiikinopetus käytäntöinä.....	26
1.3.2. Musiikinopetuksen käytäntöjen tutkiminen tässä työssä: tutkimustehtävät ja työn rakenne.....	29
2. Musiikinopetuksen institutionaalinen konteksti	35
2.1. Laulu / musiikki koulun oppiaineena	37
2.1.1. Laulu koulun oppiaineena ennen peruskoulua	38
2.1.2. POPS 1970: peruskoulu tekee laulusta musiikin	43
2.1.3. POP 1985: vastuuta kuntatasolle	47
2.1.4. POP 1994: opettajien työnkuva laajenee	48
2.1.5. Kohti 2000-lukua: uusi perusopetuslaki.....	51
2.1.6. Laulun / musiikin osuus koulujen tuntijaoissa	52
2.2. Oppiaineen sisäinen kehkeytyminen: laulunopetuksesta monipuoliseen musisointiin	59
2.2.1. Laulua ja musiikin teoriaa.....	60
2.2.2. 1900-luvun alun taidekasvatusbuumi	63
2.2.3. Opetuksen monipuolistuminen 1950-luvulta alkaen	66
2.2.4. Laajeneva musiikinopetus määritellään opetussuunnitelmassa	70
2.2.5. Monipuolisuuden määritelmä täsmentyy.....	76
2.2.6. Opettajan työnkuva laajenee.....	81
2.3. Koonti.....	86
3. Aineiston hankinta ja analysointi	91
3.1. Aineiston muodon hahmottuminen	91
3.2. Kouluvierailut	95
3.3. Teemahaastattelut	100
3.3.1. Haastattelun lähtökohdaksi teemat	101
3.3.2. Haastattelutilanne: teemoja ja muunnelmia	102
3.3.3. Litterointi ja muu aineiston järjestäminen.....	106
3.4. Aineiston analysointi	107
3.4.1. Teemoista opettajakohtaisuuteen	109

3.4.2.	Analyysikuvauksista kertomuksiin	110
3.4.3.	Kertomukset tulkinan ilmiöinä	113
4.	Musiikinopetuksen käytännöistä	116
4.1.	Neljä kertomusta musiikinopetuksen käytännöistä	116
4.1.1.	<i>Ei tarte kuvia kumartaa</i>	116
4.1.2.	<i>Kyl ne aina syttyy</i>	124
4.1.3.	<i>Soitetaanko ens kerralla vielä</i>	134
4.1.4.	<i>Opetan löytämään itse sen musiikin</i>	147
4.2.	Tulkintoja yhteisistä käytännöistä	159
4.2.1.	Opettajien työn käytäntöjen virittäjät	159
4.2.2.	Opettajat koulun musiikin toimintakulttuurin rakentajina	166
4.3.	Arjen eetos ja kiinnittyminen musiikkikasvatustraditioon ..	178
5.	Puhe musiikista ja opetuskäytäntöjen legitimointi	181
5.1.	Musiikkirepertuaarit	184
5.1.1.	Musiikkianalyttinen puherepertuaari	185
5.1.2.	Kokemuksellinen puherepertuaari	189
5.1.3.	Terapeuttinen puherepertuaari	191
5.1.4.	Sosiaalinen puherepertuaari	192
5.1.5.	Musiikkirepertuaarien kietoutuminen haastattelupuheessa	193
5.1.6.	Yhteenveto	195
5.2.	Puhunta tavoitteiden ja oikeuttamisen näkökulmasta	198
5.2.1.	Oikeuttamisrepertuaarien luonnehdintaa	200
5.2.2.	Sisältöjen ja toiminnan tapojen legitimointi	202
5.2.3.	Yhteenveto	214
5.3.	Huomioita puhumisen tavoista ja opettajien positioituminen repertuaareissa	217
6.	Päätelmä	221
6.1.	Tutkimusprosessista ja tutkimuksen luotettavuudesta	222
6.2.	Monipuolisuuden eetos	225
6.3.	Poisvalintoja.....	229
6.4.	Katse tulevaan	231
6.5.	Jatkotutkimusaiheita.....	234
Lähteet	236	
Liite 1:	POP 1994: musiikki	249
Liite 2:	Kirje KMO:n piiriasiamiehille	251
Liite 3:	Kirje musiikinopettajille ja rehtoreille	252
Liite 4:	Haastattelujen teemat.....	253
Liite 5:	Kirje haastateltaville	254
Liite 6:	Esimerkki haastattelulitteroinnista.....	255

1. Johdanto

Tämä tutkimus alkoi huomiosta odotusten ja mahdollisuuksien välisestä kitkasta työssäni musiikin aineenopettajana. Musiikinopettajalla on, varsinkin ollessaan ainoa aineensa edustaja koulussaan, paljon tilaa ja vapautta muokata opetustaan ja koulunsa musiikin toimintakulttuuria haluamaansa suuntaan. Opetuskäytäntöjen rakentamisen vapaudessa on kuitenkin haasteensa. Sisällölliset ja menetelmälliset mahdollisuudet ovat yhä monimuotoisemman musiikkikulttuurin ympäröimässä musiikinopetuksessa lähes rajattomat, ja opettaja on lukemattomien valintojen edessä. Haastetta lisäävät musiikille osoitetut lähes minimaaliset resurssit koulun tuntijaossa. Vähäiset tunnit ja odotus monimuotoisesta musiikinopetuksesta on yhtälö, joka pakottaa miettimään, mikä koulun musiikinopetuksessa onkaan oleellista. Tässä tilanteessa koin opettajana olevani puun ja kuoren välissä ja kiinnostuin yhä enemmän siitä, miten muut musiikin aineenopettajat arjessaan selviävät ja millaisia musiikinopetuksen käytäntöjä he ovat rakentaneet.

Tarkastelen tässä tutkimuksessa näin ollen sitä, millaisia ovat 2000-luvun alun musiikinopetuksen käytännöt musiikin aineenopettajan¹ näkökulmasta. Näkökulma tarkoittaa tutkimuksen koskemaan perusopetuksen yläluokkien ja lukion musiikinopetusta. Tutkimuksen tavoitteena on nostaa esiin musiikin aineenopettajien näkökulma musiikinopetukseen, kuunnella heitä, tarkastella, millaista on musiikinopetuksen arki ja näin lisätä ymmärrystä musiikin aineenopettajan työstä ja koulun musiikinopetuksesta. Syventääkseni ymmärrystä musiikinopettajien arkikäytännöistä näen lisäksi oleellisena opetuskäytäntöjä raamittavan institutionaalisen ja historiallis-kulttuurisen kontekstin tarkastelun. Pyrin luomaan kuvaa siitä, miten suomalaisen koulun musiikinopetuksen ainutkertaiset käytännöt ovat kehkeytyneet keskiajan katedraalikoulujen laulun opetuksesta peruskoulun yleissivistäväksi oppiaineeksi.

Seuraavassa esittelen tutkimuksen lähtökohtia. Aikaisempien tutkimusten

¹ Käytän tässä tutkimuksessa käsitteitä musiikin aineenopettaja ja musiikinopettaja synonyymisinä. Käytännöllisistä syistä pyrin käyttämään luokanopettajasta, joka opettaa musiikkia, käsitteyhdistelmää ”musiikkia opettava luokanopettaja”.

myötä kuvaan ensin sitä tutkimuskenttää, jolle tällä tutkimuksella astun. Sitten tarkastelen tutkimusorientaatiota ja menetelmällisiä valintoja sekä pohdin tutkijan rooliani. Lopuksi jäsenän tutkimuskohdettani, koulun musiikinopetusta käytäntöinä ja niiden artikulointia (artikuloinnilla viitataan puhumiseen, julki lausumiseen ja ajatusten ilmaisemiseen), täsmennän tutkimustehtäväni ja kerron kirjan rakenteen.

1.1. Koulun musiikinopetus tutkimuskohteena

Koulua ja opettajan työtä on tutkittu Suomessa suhteellisen paljon ja monista näkökulmista. Musiikin aineenopettajat ja musiikinopetuksen käytännöt ovat kuitenkin jääneet tässä tutkimuskentässä melko vähälle huomiolle. Vaikka kasvatustieteen puolella on luonnollisesti ollut tilaa myös musiikkikasvatukselle, on suomalainen musiikkikasvatuksen tutkimus vilkastunut varsinaisesti vasta, kun yhtäältä musiikkikasvatuksen koulutusyksiköitä perustettiin Jyväskylään (1982) ja Ouluun (1993), ja toisaalta, kun Sibelius-Akatemiassa tutkinnonuudistuksen myötä 1979 alkaen aineenopettajakoulutus laajeni, musiikkikasvatuksen osaston tutkimustoiminta käynnistyi ja jatkotutkintojen tekeminen mahdollistui (Tikkanen & Väkevä 2009, 434). Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut erityisesti musiikin aineenopettajien työkentästä eli peruskoulun yläluokkien (7.–9. lk) ja lukion musiikinopetuksesta. Esitän tässä luvussa lyhyen katsauksen tutkimukseni aihepiirin kannalta oleellisiin suomalaisiin ja niihin kansainvälisiin, erityisesti pohjoismaisiin musiikkikasvatuksen tutkimuksiin, joissa on tarkasteltu musiikinopettajan työtä ja musiikkia kouluaineena.

1.1.1. Musiikkikasvatuksen tutkimus Suomessa

Musiikin aineenopettajan työtä tai peruskoulun yläluokkien musiikin opetusta koskevista väitöskirjoista ensimmäinen oli Heikki Ruismäen (1991) tutkimus musiikin aineenopettajien työtyytyväisyydestä. Vuonna 1981 kerätyssä kyselyssä musiikinopettajan työn antoisimmiksi puoliksi osoittautuivat Ruismäen (1991, 264) mukaan esimerkiksi vuorovaikutus oppilaiden kanssa sekä työn itsenäisyys, luovuus ja vaihtelevuus, epäkohdiksi muun muassa suuret opetusryhmät ja työrauhahäiriöt. Kaksi vuotta aiemmin julkaistiin Marjut Laitisen (1989) väitöstutkimus, jossa hän paneutuu musiikin aineenopettajien koulutukseen. Huomattavasti uudemmassa tutki-

muksessa Johanna Ray (2004) tarkastelee puolestaan vahvojen musiikillisten kokemusten mahdollisuuksia koulun musiikinopetuksessa ja analysoi suomenruotsalaisten musiikkia opettavien opettajien haastatteluista myös opettajien tärkeimpiä tavoitteita yläkoulun musiikkikasvatukselle. Tällaisiksi hän nimeää soitto- ja lauluvalmiuksien kehittämisen, yleissivistävän tiedon lisäämisen, positiiviseen asenteeseen rohkaisemisen, sosiaaliset taidot, myönteisen musiikillisen identiteetin, viihtymisen ja erityiset kokemukset. (Emt., 196–242.)

2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä julkaisivat yläasteen musiikinopetukseen liittyviä tutkimuksia myös Mikko Anttila (2006), Mikko Ketovuori (2007) ja Minna Tuusa (2008). Yläasteen oppilaiden musiikinopiskelumotivaatiota kartoittavassa tutkimuksessa Anttila (2006, 119) toteaa muun muassa, että yläasteen musiikintunneilla viihtyvät parhaiten musiikkia harrastavat tytöt, kun taas pojat, jotka eivät harrasta musiikkia, eivät koe koulun musiikintunteja omikseen. Ketovuori (2007) tarkastelee väitöstutkimuksessaan taidekasvatuksen merkitystä kasvatuksessa ja kuvaa kokeiluhanketta, jossa taiteilija-opettaja-parit opettivat eri aineita koulussa yhdistäen projektimuotoiseen oppimiseen eri taiteenlajeja. Tuusan (2008) lisensiaatintyön aiheena on musiikinopettajuus yhtenäisessä peruskoulussa. Hän keskittyy pohtimaan koulutuksen vastaavuutta työelämän tarpeisiin, työn valoisia ja varjoisia puolia sekä työn muutoksia, haasteita ja vaatimuksia. Tuusa (2008, 103–104) nimeää Ruismäen (1991) lähes kaksi vuosikymmentä aikaisemmin julkaistun tutkimuksen kanssa samansuuntaisesti musiikinopettajien työn valoisiksi puoliksi esimerkiksi suhteen oppilaisiin ja itsenäisyyden sekä varjoisiksi puoliksi resurssipulan ja suuret tuntimäärät.

Alaluokkien musiikinopetus ja luokanopettajat musiikkikasvattajina ovat olleet useampienkin väitöstutkimusten kohteena. Ensimmäisessä suomalaisessa musiikkikasvatuksen väitöskirjassa, Wilho Siukosen *Koululasten laulukyvystä* vuodelta 1935, tutkittiin lähes 6000 kansakoululaisen ”käytännöllistä laulukykyä”. Sitten 1990-luvulla ilmestyneissä tutkimuksissa Kirsti Tulamo (1993) tarkasteli peruskoulun neljäsluokkalaisten musiikillista minäkäsitystä, Leena Hyvönen (1995) keskittyi kuuntelukasvatukseen ja ala-asteen oppilaisiin musiikin kuuntelijoina ja Kari Ahonen (1996) ala-asteen oppilaisiin musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä. 2000-luvulla on tutkittu luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien

suhdetta musiikinopetukseen ja laulamiseen. Terhi Vesioja (2006) selvitti tutkimuksessaan, millaisiksi luokanopettajat arvioivat itsensä musiikkikasvattajina, Anna-Mari Lindeberg (2005) puolestaan tutki luokanopettajaksi opiskelevien kokemuksia laulamisesta koulussa ja Tarja Tereska (2003) luokanopettajiksi opiskelevien musiikillista minäkäsitystä. Tereska (emt., 202) toteaa muun muassa, että lähes kolmannes tutkimukseen osallistuneista 590:stä opettajankoulutuslaitoksen opiskelijasta ei halunnut opettaa musiikkia riittämättömien valmiuksien vuoksi. Myös Vesiojan tutkimuksessa tuli esiin aineenhallinta: luokanopettajat painottivat opettajan laulu- ja soittotaitoa alaluokkien musiikinopetuksen edellytyksenä (Vesioja 2006, 245). Saman tuo esiin Korkeakoski (1998) tutkimuksessaan musiikin opetuksen tuloksellisuudesta peruskoulussa: ”monet luokanopettajat pitivät musiikkia yhtenä vaikeimmista opetettavista aineista” (emt., 129). Lindebergin tutkimus puolestaan valottaa esimerkiksi koulussa saatujen laulukokemusten merkitystä vokaaliseen minäkuvaan: koulu on tärkeä laulamisen sosiaalinen konteksti ja opettaja oleellinen laulamaan innostaja (Lindeberg 2005, 148).

Koulun musiikinopetuksen institutionaaliseen kontekstiin (jota tarkastelen luvussa 2) liittyen on oleellista huomioida musiikinopetustraditionamme koskeva tutkimuskirjallisuus. Koulun musiikinopetuksen historiaa on tutkimuksissa tarkasteltu kuitenkin hajanaisesti. Ensimmäinen näistä on Tuure Helmeri Pihan vuonna 1958 ilmestynyt *Musiikkikasvatuksen vaiheita*. Reijo Pajamon (1976) väitöstudium käsittelee Suomen koulujen laulunopetusta vuosina 1843–1881. Teoksessa *Taidekasvatus Suomessa I* Paula Tuomikoski-Leskelä (1979) tarkasteli kaikkien koulun taito- ja taideaineiden teoriaa ja käytäntöä 1860-luvulta 1920-luvulle. Aksel Törnuddia ja Wilho Siukosta laulunopetusmenetelmien kehittäjänä vuosina 1893–1941 on tutkinut väitöskirjassaan Katri-Helena Rautiainen (2003). Näin ollen valkoisia alueita koulun musiikkikasvatuksen historian tutkimuksessa ovat toistaiseksi yhtäältä aika ennen 1800-lukua ja toisaalta aika 1940-luvulta tähän päivään.

Yleissivistävän kasvatuksen rinnalla toimii Suomessa vankka musiikkioppilaitosjärjestelmä. Musiikkioppilaitosten soitonopettajia koskevissa väitöskirjoissa on 2000-luvulla avattu opettajien elämäkertoja (Huhtanen 2004; Broman-Kananen 2005), soitonopettajan praktista tietoa (Hyry 2007) sekä soitonopiskelijoiden identiteetin rakentumista (Hirvonen 2003). Annu

Tuovila (2003) on puolestaan pitkittäistutkimuksessaan tutkinut lasten musiikin harrastamista musiikkiopistoissa.

Kaiken kaikkiaan suomalainen musiikkikasvatustutkimus, johon tämä tutkimus liittyy, on kuitenkin edelleen pioneerivaiheessa. Väitöskirjoja on jo julkaistu, mutta niin sanotun post doc -vaiheen tutkimus on vasta alullaan. Alan vaiheesta kertoo myös se, että puheenvuorot koulun musiikinopetuksesta kotimaisissa kasvatusalan julkaisuissa ovat vähäisiä. Ainoassa suomalaisessa musiikkikasvatuksen tutkimuslehdessä *Musiikkikasvatus* on lehden 15-vuotisen historian aikana julkaistu vain joitakin koulun käytäntöjä käsitteleviä kirjoituksia. Suomen musiikkitieteellisen seuran *Musiikki-lehdessä* on 2000-luvun numeroista löydettävissä kaksi suoraan koulun musiikinopetuksen käytäntöjen maailmaa koskettava kirjoitus (Eerola 2007; Nikkanen & Westerlund 2009) ja Suomen kasvatustieteellisen seuran *Kasvatus-lehdistä* yksi (Kauppinen & Sintonen 2006).

Koulun musiikinopetusta ja opettajien työtä käsittelevien tutkimusten ohella suomalaisen musiikkikasvatuksen tutkimuskentän merkittävä alue koulun musiikinopetuksen kannalta on musiikkikasvatusfilosofia. 1990-luvun puolivälistä lähtien on suomalaista musiikkikasvatuskeskustelua innoittanut praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia. Keskustelun herättelijänä oli tuolloin erityisesti David Elliottin kirja *Music Matters* (1995), josta suomalaiset musiikinopettajat löysivät taustatukea omalle opetusfilosofialleen (esim. Kauppinen 1996; Aittakumpu 2006). Musiikkikasvatusfilosofiasta tuli vähitellen osa suomalaista musiikkikasvatuksen tutkimusta ensimmäisten filosofisten väitöskirjojen myötä (Westerlund 2002; Väkevä 2004, ks. myös Väkevä 1999; Honkanen 2001) Westerlundin ja Väkevän (2009, 93–94) mukaan Elliottin praksialismi tarjosi ilmestyessään filosofisia perusteita silloisille suomalaisen musiikkikasvatuksen käytännöille ja ”tekemällä oppimisen” (learning by doing) hengelle, vaikka Elliottin argumentit olivat suunnatut pohjoisamerikkalaiseen kontekstiin. Westerlund ja Väkevä (emt., 100) toteavat praksialismin herättäneen yleisempääkin kiinnostusta musiikkikasvatuksen filosofiaan ja näin toimineen tärkeänä avaajana ”kriittiselle keskustelulle musiikkikasvatuksen arvoista ja merkityksestä”.

Aivan viime vuosina on havaittavissa kiinnostuksen lisääntyminen musiikkikasvatuksen ja koulun musiikinopetuksen tutkimukseen (esim. <http://www.siba.fi/muka>). Pohtiessaan musiikkikasvatuksen tutkimuksen tilan-

netta 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä Westerlund (2008) toteaa leimaa-antavaksi piirteeksi refleksiivisyyden. Tällä hän tarkoittaa, että ”tutkimuksessa ja musiikin opettajan ammatillisen identiteetin rakentumisprosesseissa on noussut yhä keskeisemmäksi näkökulmallisuuden hyväksyminen ja erilaisten valtapositioiden identifiointi. Tätä reflektointia voisi jopa kutsua musiikkikasvatuksen *kriittis-filosofiseksi käänteeksi*, joka rakentaa uudenlaista, itsetietoisempaa ammatillista diskurssia.” (Westerlund 2008, 12–13.)

1.1.2. Kansainvälinen yleissivistävän musiikinopetuksen tutkimus

Musiikkikasvatuksen kansainvälisellä tutkimuksella on pitkät perinteet, mutta tutkimusten volyymi on kasvanut selvästi vasta viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana. Flinders ja Richardson (2002, 1167–1168) kuvaavat alan tutkimusta hybridimäiseksi: tutkijat ovat ottaneet ja saaneet vaikutteita ja metodeja niin kasvatuksen, psykologian, sosiologian, antropologian kuin etnomusikologiankin aloita. Tutkimuksellisten keskustelukumppaneiden avointa etsimistä lisää sekin, että musiikkikasvatuksen tutkimus on kehittymässä aikana, jolloin rajat niin tieteiden kuin taiteidenkin välillä ovat pehmenemässä (Bresler, 2004, xvii–xviii). Wright (2009, 1053) luonnehtii musiikkikasvatuksen alaa todeten alan käyttäneen huomattavan paljon tutkimuksellisia voimavaroja aineen puolustamiseen ja oikeuttamiseen koulumaailmassa – ilmiö on tuttu Suomessakin (ks. esim. Puurula 2000; Hyvönen 2006).

Yleissivistävä musiikin opetus (engl. *general music*) ei kansainvälisessä mittakaavassa ole ollut erityisen suosittu tutkimuksen kohde (ks. esim. Ebie 2002). Nikkanen ja Westerlund (2009, 27) kiteyttävät vähäisen koulun musiikinopetusta tarkastelevan kansainvälisen kirjallisuuden keskittyneen erittelemään kognitiivisia lähtökohtia taiteen vastaanottamisessa ja tuottamisessa ja näin esimerkiksi sosiokulttuurinen näkökulma opetuksen käytäntöihin ei juurikaan ole esillä. Myös norjalainen Krüger (2000, 17) huomauttaa, että musiikinopettajien toimintaan konteksteissaan on tutkimuksissa kiinnitetty vain vähän huomiota. Laadullisten menetelmien yleistyessä alalla on tutkittu suhteellisen paljon musiikinopettajaidenteettejä ja niiden kehitystä. Esimerkkinä viimeaikaisesta keskustelusta mainittakoon Bernardin (2005) artikkelin herättämät puheenvuorot *ACT*-lehdessä

vuonna 2007 (mm. Dolloff 2007; Roberts 2007; Stephens 2007; ks. myös Pellegrino 2009).

Muissa pohjoismaissa ja erityisesti Ruotsissa on kuitenkin koulun musiikinopetusta koskevia tutkimuksia julkaistu melko runsaasti (Sandberg 2005, 11). Samankaltainen koulujärjestelmä ja monin tavoin samanhenkinen koulun musiikinopetus tekevät pohjoismaiset koulututkimukset tämän työn kannalta erityisen mielenkiintoisiksi. Esittelenkin seuraavassa joitakin viimeaikaisia koulun musiikinopetusta käsitteleviä tutkimuksia ja niiden keskeisiä tuloksia.

Sandberg (1996) analysoi ruotsalaisen opetussuunnitelman muutosta tarkastelevassa tutkimuksessaan muun muassa sitä, kuinka opettajat tulkitsevat opetussuunnitelmien tavoitteita ja koulun musiikinopetuksen päämääriä. Hän toteaa koulun musiikinopetuksen tavoitteiden olevan yhteydessä koulujen yleiseen kulttuuriseen työskentely-ympäristöön. (Emt.; Sandberg 2005, 12.) Sandbergin mukaan ruotsalaisten musiikinopettajien suhde opetussuunnitelmaan on väljä ja opettajien omat mielenkiinnon kohteet ja päämäärät, musiikillinen kompetenssi ja taidot ohjaavat opetusta enemmän kuin kirjoitettu opetussuunnitelma. Tutkimuksen mukaan musiikinopettajilla on neljä opetuksellista painopistettä: oppilaiden persoonallinen ja sosiaalinen kehittyminen, vallitsevien arvojen ja ideaalien korostaminen, oppilaiden musiikillisen tiedon kehitys sekä musiikkikommunikaation ja vastaanoton painotus. (Sandberg 1996, 252.) Ruotsissa vuonna 2003 tehdyssä peruskoulun arviointitutkimuksen (Sandberg, Heiling & Modin 2005) musiikin osalta käy ilmi, että musiikinopettajien käytännöt rakentuvat ennen kaikkea opettajien omaan kompetenssiin ja kiinnostuksiin nojaten. Espelandin (2007, 176) mukaan tämä suuntaus kertoo siitä, että ruotsalainen musiikkikasvatus on kehkeytynyt ennemmin paikalliseksi kuin kansalliseksi tai globaaliksi sekä opetusohjelmien välisen ja opettajien keskinäisen eron kasvusta. Opettajien suhdetta ja asenteita musiikin opetussuunnitelmaa kohtaan ovat pohjoismaissa tutkineet myös muun muassa norjalaiset Johansen (2003) ja Varkøy (2001), joista jälkimmäinen on analysoinut norjalaisen musiikin opetussuunnitelman filosofiaa.

Tutkimuksissa on tarkasteltu myös musiikinopettajaksi kehittymistä ja työelämään siirtymistä. Bouij (1998) ja Blad (2002) ovat tehneet pitkitäistutkimusta ruotsalaisten musiikinopettajien koulutuksesta ja työhön

siirtymisestä keräten aineistoa yli kymmenen vuoden ajan. Bouij (1998) on pohtinut muun muassa musiikinopettajien rooli-identiteettien muutosta koulutuksessa ja työelämässä. Bladh (2002) puolestaan kuvaa sosialisoitumista musiikinopettajan ammattiin sekä musiikin korkeakoulutradition ja koulumaailman realiteettien etäisyyttä. Hän arvioi, että eräs syy siihen, miksi opettajaksi valmistuvat eivät päädy työskentelemään kouluun on juuri korkeakoulutradition ja koulumaailman välisen eron aiheuttama todellisuushokki. Bladh kritisoi musiikinopettajien koulutusta siitä, että opettajien koulutus ei kohtaa koulun kulttuuria.

Musiikinopettajan persoonan merkitystä opetuksen käytännön rakentamisessa korostaa Krüger (2000), joka tarkastelee väitöskirjassaan musiikinopettajien toimintaa diskursiivisina käytäntöinä keskittyen tapaustutkimuksessaan kahteen norjalaiseen musiikinopettajaan. Hän kuvaa muun muassa, kuinka opettajien diskursiivisesti rakentunut tietotaito määrittää sitä, mitä musiikintunneilla tapahtuu ja minkälaiset kokemukset mahdollistuvat oppilaille (emt., 176; ks. myös Muukkonen 2002a). Toinen diskursiututkimuksen viitekehyksestä musiikinopettajien ja opettajaksi opiskelevien opetusideologioita analysoinut tutkija Ericsson (2006) toteaa muun muassa, että opetustyön keskeinen tehtävä on opettajien näkemyksen mukaan valistaminen. Ericsson kuvaa aineistostaan tunnistamiaan opettajaidentiteettejä metaforilla, kuten ”lähetysaarnaja” ja ”ovien avaja” (emt., 78, 81). Ericsson erottaa työssään myös kaksi diskurssia koskien musiikkia kouluaineena: musiikki oikeana kouluaineena ja musiikki terapiana (emt., 120, 125). Fermin (2004) fenomenologinen tutkimus kuvaa opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta musiikintunneilla ruotsalaisen peruskoulun 4.–6.luokilla.

Ruotsalainen Georgii-Hemming (2005; 2006) tuo tutkimuksissaan esiin musiikinopettajien omien näkemysten tärkeyden opetustyössä. Georgii-Hemming korostaa musiikinopettajien elämäkertojen analyysissaan opettajan omien musiikkikokemusten merkityksellisyyttä. Tutkija painottaa, että opettajien musiikillisten kokemusten merkitys opetukselle on omien kokemuksen laadussa, ei tietyissä musiikkityyleissä tai konteksteissa. Opettajat haluavat välittää oppilaille samanlaisia kokemuksen laatuja – iloa, taitoa, yhteisöllisyyden tunnetta – joita ovat itse musiikin parissa kokeneet. (Georgii-Hemming 2006, 232–233.)

Pohjoismaiset tutkimukset tarjoavat varteenotettavan vertailukohdan suomalaiselle koulututkimukselle. Yhtäläisyyttä luo esimerkiksi se, että maiden peruskoulujärjestelmät muistuttavat periaatteiltaan toisiaan: ne tarjoavat kaikille tasa-arvoiset mahdollisuudet opiskeluun ja koulujen toimintaa ohjaavat valtakunnalliset opetussuunnitelmat (Carlgren ym. 2006, 301; Espeland 2007, 175). Vertailtaessa tulee kuitenkin huomioida kunkin maan koulujärjestelmän erityispiirteet, toisin sanoen kunkin tutkimuksen tuloksia tulee tarkastella tietty konteksti huomioiden. Yhtäläisyyksistä huolimatta myös opetussuunnitelmien sisällöt voivat vaihdella paljonkin (ks. esim. Carlgren ym. 2006).

1.2. Tutkimusorientaatio ja tutkimusprosessi

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä ymmärrystä koulun musiikinopetuksen käytännöistä ja musiikin aineenopettajan työstä. Ymmärtämisen tiedonintressi suuntasi työni metodologisesti laadullisen tutkimuksen pariin. Pyrin hermeneuttiseen orientaatioon tavoitteenani tulkinta, ymmärtäminen ja merkityksenanto (mm. Anttila 2005, 305). Tässä orientaatioissa oleellista on oman esiymmärryksen ja tutkijuuden tiedostaminen, tulkinnan mahdollisuuksien ja ymmärtämisen problematisointi sekä kontekstisidonnaisuuden huomioiminen.

Tavoite tulkinnalliseen, empaattiseen ymmärtämiseen (”verstehen”) sisältää pyrkimyksen antaa tilaa toisten kokemusten artikuloinnille ja toisen näkökulman ymmärtämiseen (Bresler 2006, 25; 1996, 6; ks. myös Anttila 2005, 312). Gadamerin (2004) mukaan ”ymmärtäminen alkaa, kun jokin puhuttelee meitä” (emt., 38). Ymmärtämiseen vaikuttavat aina historiallinen situaatiomme ja käyttämämme kieli (Koski 1995, 35). Koski (emt., 38–40) luonnehtii gadamerilaista hermeneutiikkaa tietoteoreettisesti idealistiseksi ja konstruktivistiseksi, joka tarkoittaa esimerkiksi sitä, että tutkija ei usko yhden lopullisesti oikean tulkinnan mahdollisuuteen. Näin ollen tämäkin tutkimus muodostaa tutkittavasta ilmiöstä yhden tulkintaehdotuksen. Yhtenä työn tavoitteena on osallistua ammatillisen yhteisön keskusteluun, osaltaan lisätä ammattikunnan itseymmärrystä ja näin myös uusintaa ja uudistaa ammatillista kulttuuria (Ylijoki 1998, 228).

Gadamerin mukaan ymmärtäminen on asioiden ymmärtämistä ja tulkinnaassa asioita rakennetaan kielessä (Koski 1995, 143). Gadamerilaisessa

hermeneutiikassa² on kyse ”julistamisen, tulkkauksen, selittämisen ja tulkinnan taidosta” (Gadamer 2004, 40). Tulkinnassa asioita nimetään ja kuvataan (Koski 1995, 143). Tulkintaan sisältyy aina uutta luova elementti – tämä tekee Gadamerin tulkintanäkemyksestä optimistisen, toteaa Koski (1995, 35). Tulkinta on merkityssuhteiden aukikerimistä (Varto 2001, 186), mikä tarkoittaa sitä, että esille tulevat osat ja tasot on tietoisesti yhdistettävä yhdeksi kokonaisuudeksi, merkitysyhteydeksi (emts.). Tulkinnasta muodostetaan uusi, synteettinen näkemys – ymmärrys (Koski 1995, 118; Varto 2001, 187).

Ymmärtämisen lähtökohdasta katsoen tutkija ei koskaan kohtaa tutkittavaa ilmiötä ”tyhjänä tauluna”, vaan hän omaa aina esiymmärryksen, josta käsin ilmiötä lähdetään tarkastelemaan. Gadamer (2004, 34–35) korostaa esiymmärryksen ja omien ennakkositoumusten tunnistamista ja tiedostamista, vaikkakin Kosken mukaan ”gadamerilaisen ennakkokäsityksen ei tarvitse olla, eikä se tavallisesti ole, tietoisesti tematisoitu, vaan se on eräänlaista hiljaista tietoa” (Koski 1995, 105–106). Tutkimisen myötä ymmärrys voi kehkeytyä, jolloin syntyy uusi ymmärrys, josta käsin puolestaan rakentuu tulkinta seuraavassa vaiheessa. Tällaista ymmärtämisen tapaa kuvataan hermeneutiikassa kehän metaforalla (Gadamer 2004; Varto 1992, 69).

Ymmärtämisprosessin käsittäminen hermeneuttisena kehänä viittaa paitsi ymmärtämisen tapaan myös kokonaisuuden ja osien välisen tarkastelun vuorotteluun (esim. Gadamer 2004, 35). Kyseessä ei kuitenkaan ole ”vicious circle”, jossa jäätäisiin pyörimään samaan umpeutuvaan kehään, vaan ennemminkin laajeneva spiraali, ”circulus fructuosus”, joka viittaa mahdollisuuteen syventää ymmärrystä (Kvale & Brinkmann 2009, 210; Varto 2001, 190). Yksityiskohtia tarkastellaan ja tulkitaan suhteessa kokonaisuuteen ja toisaalta kokonaisuutta (aina uudella ymmärryksellä) suhteessa yksityiskohtiin (Anttila 2005, 306). Kehämetafora muistuttaa myös siitä, ettei ymmärtäminen ole koskaan täydellistä (Koski 1995, 101). Tässä työssä ymmärryksen kehkeytyminen on tapahtunut syventämällä ymmärrystä musiikinopetustraditiosta ja analysoimalla aineistoa kahdesta eri näkökulmasta.

2 Hermeutiikka-termi otettiin käyttöön 1600-luvulla protestanttisen raamatuntutkimuksen piirissä (Koski 1995, 32). Sanan alkuperä on kreikan kielessä ja se viittaa tulkinnan taitoon, tulkitsemiseen ja selittämiseen (Anttila 2005, 549). Hermeneutiikan juuret ovat yhtäältä protestanttisessa raamattuanalysissa, toisaalta antiikin klassikkotekstien humanistisessa analyysissa (Anttila 2005, 548).

Koska tutkimusta ei voi irrottaa tutkijan esiymmärryksestä, ovat tulkinta ja ymmärtäminen aina situationaalisia ja kontekstuaalisia. Kuten Varto (1992) tiivistää, ”tutkija tulkitsee ja ymmärtää tutkittavaa (tutkittavien elämissä maailmaa) juuri tässä ja nyt, keskellä omaa elämäänsä (omassa elämissä maailmassaan) ja samassa maailmassa ” (Varto 1992, 62). Tämä *ymmärtämisen aktuaalisuuden kaanon*³ korostaa, että tutkiminen tapahtuu tutkijan ymmärryksestä käsin, ”vain tutkija voi antaa merkityksen, joka liittyy hänen tematisointiinsa” (Varto 1992, 63). Gadamer käyttää horisontti-metaforaa kuvattaessaan ymmärtämisen prosessia ja kontekstuaalisuutta: voimme ymmärtää vain omasta hermeneuttisesta situaatiostamme, horisontistamme käsin. Lisäksi horisonttimme muuttuu koko ajan ja näin myös ymmärtämisen situaatiomme, ja itse ymmärrys. Sinänsä ymmärtäminen on kielellistä ja historiallista, suhteessa omaan elämään, omiin elämäkokemuksiin, suunnitelmiin ja käsitteisiin. (Koski 1995, 146.) Traditiolla (historialla, kulttuuriperinnöllä) on Gadamerin hermeneuttisen kehän tulkintaprosessissa kaksi merkitystä: yhtäältä on traditio, jota tutkitaan, toisaalta on traditio, josta käsin tutkitaan (emt., 103).

Tässä tutkimuksessa nämä hermeneuttiset periaatteet antavat työlle laajan tutkimuksellisen yleiskehyksen ja asenteen tutkijuuteen, tutkija–tutkittava ja tutkija–aineisto -suhteisiin.

Tutkijuus, esiymmärrys, situaatio

Esiymmärryksenäni muodostaa siis lähtökohdan, josta käsin teen tulkintoja. Esiymmärrys on rakentunut musiikkikasvatuksen piirissä eläen, osallisenä tutkimaani ilmiöön. Kuten useimmat musiikin aineenopettajat, olen lapsuudestani asti ollut tiiviisti mukana suomalaisessa musiikkikasvatuskulttuurissa: musiikkiluokilla, musiikkiopistossa, sittemmin opiskellen Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla ensin perusopiskelijana, myöhemmin jatko-opiskelijana. Musiikkia olen opettanut peruskoulussa, lukiossa ja kansalaisopistossa useita vuosia. Sibelius-Akatemian musiikin aineenopettajia kouluttava musiikkikasvatuksen osasto on ollut työyhteisöni koulumaailman jälkeen. Joitakin vuosia olin myös aktiivisesti mukana Koulujen Musiikinopettajat ry:n toiminnassa. Tutkin siis omaa ammattiani ja asetun ymmärtämisen prosessiin sisältä päin katsojana. Tämä

3 Hermeneutiikan historiassa Betti on esitellyt hermeneuttisen tulkinnan metodologisiksi säännöiksi neljä kaanonina (esim. Väkevä 1999, 25–26).

kokemuksellinen näkökulma läpäisee koko tutkimuksen kysymyksenasettelusta alkaen.

Oman sävynsä tutkijuuteen ja tutkimuksen tekemiseen antaa luonnollisesti myös tutkijayhteisö, joka minulle on muotoutunut Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla ja jossain määrin myös suomalaisissa taideyliopistoissa ylipäänsä. Kuten edellä totesin, musiikkikasvatuksen tutkimus on kaiken kaikkiaan Suomessa pieni ja nuori alue, joka näkyy myös tutkijayhteisön pienuutena. Erityisesti laadullinen aineistotutkimus, jota tämä työ edustaa, menetelmällisine erityiskysymyksineen on vasta etsimässä muotoaan niin Suomessa kuin kansainvälisesti (ks. esim. Flinders & Richardson 2002, 1167–1168). Laadullisen tutkimuksen perinne on musiikkikasvatuksen alalla saanut enenevässä määrin jalansijaa vasta 1990-luvulta lähtien (ks. Roulston 2006; Flinders & Richardson 2002).

Tutkiminen on yksi tietoinen tapa oman ymmärryksen uudelleen muotoiluun. Kun tutkimuksen kohde on itselle läheinen kulttuurinen ilmiö, itsensänselvyyksien tunnistaminen on kuitenkin erityisen haastavaa. Oleellista on ollut tradition, kulttuurisen elämismailman tiedostaminen: sen huomiointi, että se ”on jotakin, jossa seisomme, jonka sisällä ajattelemme, josta saamme esiymmärryksemme ja alkuoletuksemme. Traditio on elämismailmamme.” (Koski 1995, 104.) Olen pyrkinyt hakemaan perspektiiviä ja näköaloja tuttuun ilmiöön erilaisten menetelmällisten ratkaisujen avulla. Tienä (*metodos*) ymmärryksen muuttamiseen on ollut erityisesti empiirinen aineisto, opettajien haastattelut.

Kaiken kaikkiaan tässä tutkimuksessa näkyy oman ymmärrykseni kehkeytyminen ja samalla suuntautuminen opettajasta tutkijaksi. Tutkimusprosessi on edennyt hermeneuttisen spiraalin tavoin: ytimenä on ollut tutkittava ilmiö, musiikinopetuksen arki, jonka ympärille kaikki tutkimuksen eri vaiheet kiertyvät. Ensimmäinen tulkintakerrostuma on hyvin lähellä opettajan arkielämää, toisessa tarkastelen kulttuurisia merkityksenantoja ja kolmannessa vaiheessa tavoittelen käytäntöjen ymmärrystä institutionaalisen kontekstin, musiikinopetuksen historialliskulttuurisen tradition valossa.

1.3. Tutkimuskohde: opettajien artikulaatiot musiikinopetuksen arkikäytännöistä

Lähestyn tässä tutkimuksessa koulun musiikinopetusta ja opettajien toimintaa sosiokulttuurisina käytäntöinä. Olen kiinnostunut niin opettajien persoonallisista arkikäytännöistä kuin niihin kutoutuvista yhteisistä ammatillisista kulttuurisista käytännöistä. Tavoitteenani on avata musiikinopetusta opettajien näkökulmasta tuoden musiikkikasvatuksen alalle tietoa niin koulun arjesta kuin kokeneiden aineenopettajien näkemyksistä. Kuten Goodson (2000, 13) toteaa, opettajien näkökulma on arvokas esimerkiksi koulutuksen suunnittelijoille.

Koulun opettajia toimijoina ja ammattilaisina tai opettajan työtä ja koulun arkea työtä on tutkimuksissa tarkasteltu monin tavoin. Goodsonin (2003, 128–132) mukaan opettajan ammattia on lähestytty niin tieteenalana, käytännöstä käsin – opettajaa oman työnsä refleктоijana ja aktiivisena toimijana, kuin yhä enenevässä määrin periaatteellisena, moraalisena ja eettisenä ammattina. Tällä tutkimuksella, jossa suhtaudun opettajana olemiseen sosiokulttuurisena olemisen tapana ja jossa olen kiinnostunut opettajan arjesta ja sen kontekstista, sijoitun tutkimuskentällä lähelle etnografisia tutkimuksia koulun arjesta, tutkimuksia opettajan pedagogisesta ajattelusta, opettajuudesta ja opettajaidentiteeteistä. Jo uraa uurtavassa opettajan työn ja koulun arjen ja opettajan työn kouluetnografisessa tutkimuksessaan *Life in classrooms* (1968) Philip Jackson kuvaa opettajan suhdetta työhön teemoin, jotka ovat sittemmin toistuneet monissa tutkimuksissa: arjen kiire, teorioiden kaukaisuus, opettajan itsekunnioituksen tarve ja itsenäinen suhde kirjoitettuun opetussuunnitelmaan. Opettajan näkökulmasta koulu-työtä on tarkasteltu sen jälkeen esimerkiksi etnografisissa, opettajan ajattelun, opettajan käytännöllisen tiedon ja narratiivisissa tutkimuksissa (ks. esim. Gudmundsdottir 2001). Viimeaikaisen narratiivitutkimuksen alkuna voidaan pitää opettajan ajattelun tutkimuksen perinteen sisällä syntynyttä opettajan käytännöllisen tiedon (*personal practical knowledge*) tutkimussuuntausta (Gudmundsdottir 2001, 229). Suomessa esimerkiksi Hyry (2007) on tutkinut pianonsoiton opettajan praktista tiedosta ja koulun taito- ja taidekasvatuksen alalla Syrjäläinen (2003) käsityön opettajien pedagogista tietoa. Syrjäläinen toteaa tutkimuksessaan muun muassa opettajan tiedon rakentuvan opetustilanteissa opettajan omien pedagogisten tavoitteiden ja ihanteiden ja kontekstin jatkuvassa vuoropuhelussa (emt., 258).

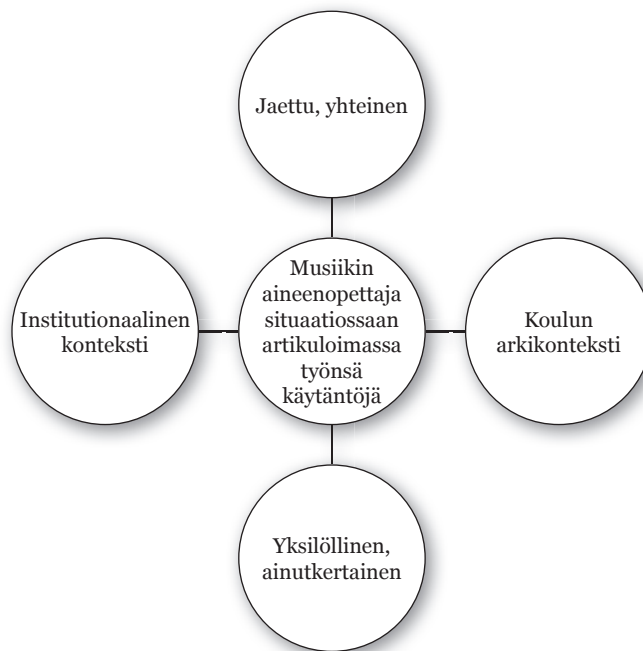
1.3.1. Musiikinopetus käytäntöinä

Musiikinopetuksen käytäntö⁴ -käsitteellä viitataan tässä työssä erityisesti opettajien toimintaan koulun musiikinopetuksen parissa. Ymmärrän opettajan työn käytännöt jossain määrin vakiintuneena toimintakokonaisuutena, joka rakentuu opettajan kokemuksen myötä situationaalisesti ja kontekstuaalisesti, ja jolla opettaja liittyy musiikinopetuksen sosiokulttuurisiin käytäntöihin. Kuviossa 1 esittelen työn ontologiset lähtökohdat eli oletukseni tutkittavan ilmiön luonteesta ja rakenteesta. Opettajien artikuloinnit työn käytännöistä näen yhtäältä yksilöllisten ja jaettujen merkityksenantojen, toisaalta arjen ja institutionaalisen kontekstien kietoutumana. Vaikka en oletakaan opettajien käytäntöjen olevan ristiriidattomia, oletan kuitenkin kokeneen opettajan rakentamien käytäntöjen olevan suhteellisen koherentti kokonaisuus, johon suhteessa opettajan toiminnan yksittäiset käytänteet ja ratkaisut tulevat ymmärrettäviksi. Käytäntö-käsitteellä viitataan paitsi konkreettiseen arjen toimintaan ja toimintatapoihin, myös toiminnan julkilausuttuihin ja sanattomiin sääntöihin, tapoihin, tottumuksiin, arvoihin, asenteisiin ja sitoumuksiin (van Manen 1999, 65).

Van Manenin (1999, 65) mukaan käytäntö-käsite on yleisesti käytössä kasvatuksen ja sen tutkimuksen postmoderneissa diskursseissa. Käytäntö-sanaa sinänsä ei kuitenkaan usein määritellä, vaan se määrittyy siihen liitetyn etuliitteen myötä: puhutaan ja kirjoitetaan esimerkiksi diskurssiivisista, reflektiivisistä ja pedagogisista käytännöistä. Tällöin käytännöllä tarkoitetaan aina jotain enemmän kuin ”käytännöllistä” – ollaan kiinnostuneita toiminnan tavoista, hiljaisesta tiedosta, periaatteista. (Emts.) Käytäntöjen tutkimuksella tavoitellaan kompleksisen pedagogisen arjen (van Manen 1999, 67) ja usein opettajan toiminnan hermeneuttista ymmärtämistä opettajan näkökulmasta (Richardson 1994, 5).

Opettajien elämismaailmat ja näin myös musiikinopetustyön käytännöt rakentuvat kasvatuksen, taiteen ja kulttuurin maailmojen konteksteissa

4 Suomen kielen sana *käytäntö* on uudissana vuodelta 1834 (Häkkinen 2004, 547). Yleisessä kielenkäytössä sanalla viitataan niin käytössä olevaan tai vakiintuneeseen menettelytapaan, käytännön kokemukseen kuin käytännölliseen elämään teorian ja teoreettisen vastakohtana (Sadaniemi 1983, 721; Haarala 1990, 640). Englannin käytäntöä vastaavalla käsitteellä ”practice” voidaan lisäksi tarkoittaa esimerkiksi ammatin tai taiteen harjoitusta, tapaa ja rutiinia tai harjoittelua. Practice-sanan etymologiset juuret tulevat latinasta (practicare ~ to practice) ja kreikasta (*praktike* ~ practical science, practical work, *prattein* ~ to do, act) (Hanks 1989, 1204).



Kuvio 1. Musiikinopettajien puhuntojen tutkimisen ontologiset lähtökohdat.

ja ammatillisissa yhteisöissä (McCarthy 2007, 10). Käytännöt siis kietoutuvat kontekstiinsa: ne ovat kulttuurisesti välittyneitä, institutionaalisia, historiallisia ja situationaalisia. Niitä ohjaavat niin fyysiset olosuhteet, toiminnan traditiosidokset kuin esimerkiksi koulun kasvatusfilosofia. (Gudmundsdottir 2001, 228, 233.) Kietoutumisen myötä käytännöt myös heijastavat kulttuurista kontekstiaan (emt., 226). Musiikinopetuksen käytäntöjen voidaan siis nähdä heijastavan sekä yksittäisen koulun toimintakulttuuria että suomalaista koulun musiikinopetuskulttuuria.

Musiikinopetuksen käytäntöjen ymmärtämiseksi on kontekstin jäsentäminen oleellista. Sandberg (2005) toteaa, että käytäntö tulee ymmärtää suhteessa kontekstiinsa, kuten sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin, yhteiskuntaan ja musiikkikulttuuriin, opetussuunnitelmiin, opettajankoulutukseen, opettajien pätevyyteen, koulujen kulttuuriseen ja toimintaympäristöön, vanhempien ja kotien merkitykseen, ja, luonnollisestikin, oppilaiden omaan musiikilliseen maailmaan, heidän käsityksiinsä musiikista ja vapaa-ajan musisointiinsa. (emt., 13.)

Vaikka institutionaaliset kontekstit asettavat ehtonsa opettajan työlle, jokainen opettaja kuitenkin toimii tiluatiuissaan: tänään-tässä-ja-nyt, näi-

den oppilaiden kanssa, näissä olosuhteissa, tällaisessa luokkahuoneessa ja tässä koulussa. Opettajat rakentavat käytäntöjään pitkälti arjen jokapäiväiseen toimintaan perustuen (Freund 2009, 316). Esimerkiksi opetussuunnitelmien uudistusten vaikutukset yksittäisten opettajien käytäntöihin eivät ehkä ole niin suoria kuin poliittisessa päätöksenteossa ja hallinnollisissa määräyksissä oletetaan, vaan, kuten Syrjälä, Estola ja Uitto (2006) toteavat, ”opettajat tulkitsevat ja toteuttavat suunniteltuja muutoksia oman persoonallisen ymmärryksensä, näkemystensä ja kokemustensa pohjalta” (emt., 31). Erilaisia kulttuurisia odotuksia ja oletuksia tulkitaan persoonallisin tavoin, ja traditioon liitytään omalla erityisellä tyylillä (Gudmundsdottir 2001, 227). Myös musiikin aineenopettajilla on väljän opetussuunnitelman puitteissa ja usein ainoana aineen edustajana koulussaan vapaat kädet rakentaa itsenäisesti käytäntöjään näkemystensä mukaisesti. Näillä käytännöillä kiinnitytään jaettuihin, sosiokulttuurisiin käytäntöihin. Työni tavoitteena onkin jäsentää niin opettajien persoonallisia arkikäytäntöjä kuin hahmotella piirteitä yhteisistä, kulttuurisista ja eettisistä musiikinopetuksen käytännöistä.

Opettajien käytännöt rakentavat osaltaan kunkin koulun musiikin toimintakulttuuria. Koulun musiikin toimintakulttuuria muotoavat musiikinopettajan lisäksi muutkin kouluyhteisön toimijat, niin oppilaat kuin koulun muu henkilökunta. Musiikinopettajalla on kuitenkin tehtävänsä myötä mahdollisuus toimia koulun musiikin toimintakulttuurin primus motorina, etenkin ollessaan ainoa ainettaan edustava opettaja koulussaan. Musiikin toimintakulttuuri käsittää musiikillisen toiminnan niin oppitunneilla, juhlissa, koulun tapahtumissa kuin erilaisissa epävirallisissa tilanteissa, kuten esimerkiksi oppilaiden omissa bänditreeneissä. Toimintakulttuuri-käsitettä määritellään myös vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa se mainitaan ensimmäistä kertaa. Tällä tavoitteellaan Lounosen ja Pulkkinen (2004, 57) mukaan opetussuunnitelman tavoitteiden ja käytännön toiminnan suhteen näkyväksi tekemistä.

Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa merkittävästi koulun kasvatukseen ja opetukseen ja sitä kautta oppimiseen. Tavoitteena on, että koulun kaikki käytännöt rakennetaan johdonmukaisesti tukemaan kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista.

Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki koulun viralliset ja epäviralliset

säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Toimintakulttuuriin kuuluu myös oppituntien ulkopuolinen koulun toiminta kuten juhlat, teemapäivät sekä erilaiset tapahtumat. Koulun kasvatustavoitteiden ja arvojen sekä aihekokonaisuuksien tulee konkretisoitua toimintakulttuurissa. Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Myös oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja sen kehittämiseen. (POPS 2004, 7–8.)

1.3.2. Musiikinopetuksen käytäntöjen tutkiminen tässä työssä: tutkimustehtävät ja työn rakenne

Kiinnostukseni musiikinopetuksen käytäntöihin on johdattanut tutkimuksellisen huomioni opettajien arjen toimintaan, siihen liittyviin merkityksenantoihin ja taustalla oleviin periaatteisiin sekä pohtimaan opetuskäytäntöjen kehkeytymistä. Tarkastelen käytäntöjä opettajien puhuntojen kautta. Puhuessaan haastatteluissa, opettaessaan tunnilla ja kirjoittamissaan opetussuunnitelmissa opettaja tulee eri tavoin **artikuloineeksi** (lat. *articulare* ~ lausua jäsennellen) oman työnsä käytäntöjä, saattaneeksi julkiseksi työnsä perustaa (Varto 1992, 117). Artikulaatiolla tarkoitan puhumista, julki lausumista ja ajatusten ilmaisemista. Artikuloidessaan opettaja myös niveltää ja liittää asioita toisiinsa (Lehtonen 2000, 210). Ylipäättään opettaja tulkitsee toimintaansa ja antaa sille merkityksiä kielen avulla (Eskola 1984, 61). Tutkimukseni pääkysymys on:

Miten musiikin aineenopettajat artikuloivat opetustyönsä käytäntöjä institutionaalisessa ja historiallis-kulttuurisessa kontekstissaan?

Tarkastelen tätä pääkysymystä kolmesta eri näkökulmasta. Kuten edellä (1.2) totesin, on tutkimusprosessini edennyt hermeneuttisen spiraalin tavoin. Tässä työssä esiin ottamani näkökulmat ovat muotoutuneet aineiston parissa työskennellessäni siten, että ensimmäinen aineiston analyysin, joka keskittyi opettajien persoonallisiin käytäntöihin ja niiden rakentumiseen, herätti mielenkiinnon yhteisiin kulttuurisiin puhumisen tapoihin, joita analysoin toisessa vaiheessa, ja tämä puolestaan puhuntojen kiinnittymiseen institutionaaliseen kontekstiin, joita tarkastelin tutkimuksen kolmannessa

Näin ollen tässä kirjassa *ensimmäisenä tutkimustehtävänä* (luku 2) on jäsentää musiikinopetuksen institutionaalista kontekstia traditiosta ja opetussuunnitelmista käsin kahdesta näkökulmasta: ensin musiikkia oppiaineena koulun kontekstissa, sitten oppiaineen sisäistä kehkeytymistä ja opettajan työn muutosta. Kahta jälkimmäistä tehtävää lähestyn empiirisen aineiston avulla. *Toisena tutkimustehtävänä* (luku 4) on jäsentää musiikin aineenopettajien artikulointeja analysoiden ja tulkiten persoonallisia opetuksen käytäntöjä. *Kolmantena tutkimustehtävänä* (luku 5) on identifoida puherepertuaareja eli kulttuurisia merkityksellistämisen tapoja opettajien puhunnoista. Eri tehtävät kiertyvät hermeneuttisen spiraalin tavoin eksplikoiden tutkimusprosessin myötä kehkeytynyttä ymmärrystäni koulun musiikinopetuksen käytännöistä. (Ks. kuvio 2.)

Toista ja kolmatta tutkimustehtävää tarkastelen aineiston avulla työn empiirisessä osassa, luvuissa neljä ja viisi. Tutkimusaineisto, joka koostuu



pääosin opettajien haastatteluista, ohjaa tutkimaan ennen kaikkea sitä, miten käytännöistä puhutaan. Yleisellä tasolla tarkastelen opettajien puhetta työnsä käytännöistä ensin opetuksen arjen, sitten kulttuuristen merkityksenantojen näkökulmista

Denzin (1997, 38) painottaa, että puhuessamme luomme artikuloituille ajatuksillemme julkisen sisällön. Oleellista on kuitenkin, kuten Lehtonen (2000, 216) toteaa, se että artikulaatioiden avulla voidaan tarkastella muodostuvia merkityksiä paitsi niiden yleisyydessä myös niiden erityisyydessä. Kuten aiemmin totesin, yhtäältä opettajat merkityksellistävät puheessa omaa käytäntöään, toisaalta kulttuuriset puhumisen tavat kertovat myös ammattikunnan yhteisistä, jaetuista käytännöistä ja merkityksenannoista. Puhuntojen tarkastelun avulla voin tarttua siihen, miten rutiinit, käytännöt ja refleksiivisyys nivoutuvat toisiinsa:

Yhtäältä kielen avulla ihmiset voivat eritellä ja kyseenalaistaa itsensä selvänä pidettyjä käytäntöjä, mutta toisaalta kommunikaatio nojaa aina tunnetuiksi oletetuille esioletuksille. Teksteissä esimerkiksi käytetään selittämättä jätettyjä käsitteitä ja viitataan tunnetuiksi oletettuihin periaatteisiin ja tilanteisiin. (Alasuutari 2006, 88.)

Olen analysoinut aineistoa aineistovetoisesti (esim. Jokinen, Juhila & Suoninen 1999) kahdella tapaa. Ensimmäisessä vaiheessa analysoin aineistoa opettaja kerrallaan keskittyen jäsentämään ja ymmärtämään kunkin opettajan työn kokonaisuutta, käytäntöön liittyviä ratkaisuja ja käytännön rakentumista. Tämän narratiivisen analyysin (Polkinghorne 1995; ks. luku 3) tuloksena, synteessinä, ovat rakentamani kertomukset opettajien käytännöistä, jotka esittelen luvussa neljä. Pohdin luvun lopussa myös joitakin tämän analyysivaiheen myötä jäsentyneitä yhteisiä, jaettuja teemoja. Toisessa analyysissa huomion kohteena on se, millaisia merkityssysteemejä eli puherepertuaareja (esim. Alasuutari 2006; ks. luku 5) on identifioitavissa musiikinopettajien kuvauksissa käytännöistään. Luvussa viisi esittelen ehdotukseni joistakin kulttuurisista merkityksenannoista.

Ennen näitä aineistolukuja kerron aineistohankinnasta (luku 3), jonka näen kouluvierailuineen yhtenä tutkimukseni keskeisistä vaiheista. Lähestymistapani mukaisesti pidän tärkeänä aineiston muodon ja muotoutumisen avaamista ja näin myös esimerkiksi tutkijan roolini purkamista.

Musiikinopetuksen institutionaalinen konteksti

Luvussa kaksi, ennen empiiristä osiota, tarkastelen tutkimuksen ensimmäistä tehtävää: musiikinopetuksen käytäntöjä raamittavaa institutionaalista kontekstia musiikinopetuskäytäntöjen historiallis-kulttuurisen kehkeytymisen näkökulmasta. Mielenkiinto institutionaalisen kontekstin lähitarkasteluun nimenomaan historiallisesta näkökulmasta syttyi aineiston analyysin myötä: esimerkiksi puhunnoista identifioimani repertuaarit viittasivat musiikinopetustradition eri puoliin ja opettajien puhumisen tavoissa oli viitteitä eri aikojen opetussuunnitelmatekstien sanomisen tapoihin. Ja, kuten Gadamer (2004) toteaa, ”hermeneutiikan lähtökohtana täytyy olla, että tulkitsija, joka haluaa ymmärtää, on sidoksissa perinteessä ilmaistuun asiaan ja hänellä joko on yhteys traditioon, josta perinne puhuu, tai hän löytää tämän yhteyden” (emt., 37). Tarkastelu ei kuitenkaan ole varsinaisesti historian tutkimusta, vaan nimenomaan aineiston analyysin esiin nostamien tematiikkojen juonteiden jäljittämistä ja historiallisen *kerrostuneisuuden* jäsentämistä 2000-luvun vaihteen musiikinopetuskäytännöissä.

Musiikinopetuksen käytännöt ovat erottamattomasti sidoksissa sekä koulu- että musiikkikasvatusinstituutioihin; koulu ja koulutus ovat opettajuuden institutionaalisia perusehtoja ja edellytyksiä (Simola 1995, 233). Sosiokulttuuriset instituutiot, kuten koulu, opettajia kouluttava yliopisto tai musiikinopettajien ammattijärjestö, määrittelevät ja säätelevät musiikinopetusta ja opettajan toimintaa. Kouluja valtiojohtoisina organisaatioina säädellään opetussuunnitelmilla, joissa ilmaistaan viralliset tavoitteet, koulun tehtävä ja oppiaineiden asema. Opettajankoulutus sosiaalistaa opettajat institutionaalsiin käytäntöihin ja ammattijärjestöt puolestaan määrittävät ammattikunnan sisäisiä, yhteisiä näkemyksiä. Instituutiot, ja näin myös koulun musiikinopetus, ovat lisäksi oman historiansa tuotoksia (Berger & Luckmann 1998, 67).

Koulu muodostaa klassisen esimerkin historiallisesti rakentuneesta instituutiosta, jonka rakenteet, valta-asetelmat ja jokapäiväisen kanssakäymisen muodot ovat vuosikymmenien ja -satojen varrella syntyneitä vastauksia pedagogisiin kysymyksiin (Säntti 2008, 9).

Tässä tutkimuksen osassa pyrin rakentamaan tulkintaa siitä, miten musiikinopetus oppiaineena ja opettajan työnä on kehkeytynyt institutio-

naalisessa, historiallisessa kontekstissaan ja sen myötä siis syventämään ymmärrystä nykykäytännöistä. Vaikka kukin aika artikuloikin esimerkiksi toimintatapojen tai opetussisältöjen merkitykset ja oikeutukset omasta näkökulmastaan eikä opetusta tai opettamista voida erottaa kulttuuristaan ja historiallisesta ajankohdastaan (Houston 2009, 17–19), on mielenkiintoista, millaisia ovat ne tradition kerrostumat, joita näyttää pysyneen mukana tämän päivän monikerroksisissa musiikinopetuksen käytännöissä.

Aloitan luvun luomalla katsauksen musiikkiin suomalaisen koulun oppiaineena, hahmottelen oppiaineisuuden kehkeytymistä ja syvennyn pohtimaan musiikkia oppiaineena ja opettajan työn raameja erityisesti peruskoulun aikana. Luvun jälkimmäisessä osassa seuran musiikin sisällöllistä ja menetelmällistä kehkeytymistä. Luvun pääpaino on peruskouluajassa, mutta pyrin tuomaan esiin jopa keskiajalta lähtien ne aineen ja alan kehkeytymisen keskeiset piirteet, jotka nykykäytäntöjen ymmärtämiseksi näyttäytyvät oleellisilta.

2. Musiikinopetuksen institutionaalinen konteksti

Tässä luvussa tarkastelen suomalaisen musiikinopetuksen kehkeytymistä institutionaalisessa kontekstissään. Kohdistan huomion ennen kaikkea kouluinstituutioon, mutta myös opettajankoulutusinstituutioon sekä merkitykselliseen ammatilliseen instituutioon, Koulujen Musiikinopettajayhdistyksen, joka on ammattijärjestönä ollut vahvasti vaikuttamassa sekä musiikinopettajakoulutuksen että ainekohtaisten opetussuunnitelmien sisältöihin. Luvun pyrkimyksenä on nostaa esiin ne historialliset muutossuunnat, jotka näyttäytyvät oleellisina aineistossani kuvattujen musiikinopetuksen käytäntöjen näkökulmasta ja lisäävät ymmärrystä sekä antavat perspektiiviä niiden tarkasteluun (ks. luku 1.3.2). Taustalla on edellä mainitsemani käsitys, että opettajien käytännöt ovat paitsi persoonallisia, myös instituutiotumisen, yhteisten vakiintuneiden toimintatapojen ilmentymiä ja perusta (Löytönen 2004, 28; Berger & Luckmann 1998).

Luku jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa keskityn kuvaamaan laulua ja musiikkia oppiaineena koulun kokonaisuudessa eri aikoina sekä opettajien työnkuvan muutoksia. Ajalta ennen peruskoulua käytän lähteinä lähinnä olemassa olevia tutkimuksia ja koulun historiaa käsittelevää kirjallisuutta. Peruskoulun ajan tilannetta tarkastelen nojaten opetussuunnitelmateksteihin sekä opettaja- ja opetussuunnitelmatutkimuksiin. Luvun toinen osa käsittelee musiikinopetuksen sisäistä muotoutumista; sitä, miten musiikki on kehkeytynyt aineena sisällöllisesti ja menetelmällisesti sekä miten alalla on reagoitu muutoksiin. Käytän tässä luvussa edellisten lisäksi lähteinä musiikinopetusta ja koulutusta käsitteleviä tutkimuksia, kirjoituksia ja aikalaiskommentaareja.

Lukua rakentaessani olen varsinkin peruskoulun ajalta nojautunut siis paljon opetussuunnitelmateksteihin. Näen ne tärkeinä dokumentteina musiikin oppiaineen suhteessa sekä kouluun että musiikkikasvatukseen alaan. Musiikin ainekohtaiset opetussuunnitelmat kytkeytyvät koulun kokonaisuuteen ja nähdäkseni erityisesti musiikkikasvatuskulttuurin ideologioihin ja trendeihin. Opetussuunnitelmatekstit ovat tämän tutkimuksen näkökulmasta myös tärkeitä institutionaalisen kontekstin avaajia, sillä niissä py-

ritään luomaan yhteisesti hyväksyttävä konsensus koulusta ja siitä, mitä opettajuus ja koulu kulloinkin ovat, kuten Simola (1995, 40) toteaa. Samansuuntaisesti Goodson (2001, 10–11) mainitsee, että opetussuunnitelmien lausumissa asetetaan koulun toiminnalle standardit ja pelisäännöt. Koulun toimintaa säätelevissä valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa muotoillaan oppiaineiden asema ja painotukset, paikka ja tehtävä koulun kokonaisuudessa, ainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt sekä asetetaan ideaaleja. Samalla niissä otetaan kantaa opettamiseen ja opettajan tehtäviin.

Kulttuurisina teksteinä opetussuunnitelmat siis kuvastavat aikaansa ja ottavat samalla myös kantaa siihen. Vallitsevaa kulttuuria vasten ne neuvottelevat sanottavansa nostaen esiin ja painottaen joitakin näkökohtia samalla ohittaen jotain muuta. Kuten Simola (1995) toteaa, institutionaalisen koulukontekstin julkilausumina opetussuunnitelmatekstit legitimoivat tietyt tavat puhua oppimisesta ja opettamisesta, ja samalla ne sulkevat pois toisia tapoja. Tutkimukseni kannalta mielenkiintoista on se, miten musiikin oppiaineisuus virallisessa diskurssissa rakennetaan ja muotoillaan. Opetussuunnitelman yleiset periaatteet ja kulloinenkin yleinen henki luonnollisesti suuntaavat diskursiivisia ratkaisuja. Kuitenkin ainekohtaisista osioista voi lukea myös ammattikunnan ja koko musiikkikasvatuspiirin kulttuurisia merkityksenantoja. Opetussuunnitelmadiskurssit neuvottelevat sanottavansa paitsi vallitsevaa kulttuurista tilannetta, myös entistä vasten: ne ovat vahvasti kiinnittyneet traditioonsa. Muun muassa Goodson (2001, 11) painottaa, että kerran vakiinnuttuaan valtiollisen opetussuunnitelman rakenne vaikuttaa myöhempään toimintaan.

Musiikin aseman ja tehtävän tarkastelu opetussuunnitelmatekstien tai tutkimusten valossa ei suoraan avaa ovea arjen käytäntöön, mutta musiikinopetuksen institutionaalisen kontekstin historiallis-kulttuurinen tarkastelu (oppiaineisuuden ja aineen aseman kehkeytyminen, painotukset ja opettajan työn muutokset) avaa tämän päivän käytänteiden kerrostumia ja traditioita ja lisää siten ymmärrystä suomalaisen koulun musiikinopetuksen nykyhetkeen. Oppiaineen valottaminen tästä instituutiokontekstin näkökulmasta lisää edelleen ymmärrystä kulttuurisesta situaatiosta, jossa musiikinopettajat opetuksen käytäntöjään rakentavat.

2.1. Laulu / musiikki koulun oppiaineena

Musiikki, tai peruskoulun tuloon asti laulu, on aina ollut suomalaisen koulun oppiaine. Sillä on aina ollut myös oma erityinen, oleellinen tehtävänsä kouluyhteisön toimintakulttuurissa – koulun yhteisiä tilaisuuksia, aamun-avauksia ja juhlia, on vaikea kuvitella ilman musiikkia. Opettajan musiikillinen vastuu ja toimintapiiri ovat siten yltäneet luokkahuoneen ulkopuolelle. Opettajat⁵ ovat usein olleet myös koulun ulkopuolella merkittäviä kulttuurihenkilöitä antaessaan paikkakuntansa tapahtumiin ja harrastustoimintaan tärkeän panoksensa.

Tarkastelen seuraavassa laulun, myöhemmin musiikin, kehkeytymistä koulun oppiaineena, aineen tehtävää koulun kokonaisuudessa ja nykyisen musiikinopettajan roolin muotoutumista. Kiinnitän huomioni erityisesti niihin esiin tuleviin asiaintiloihin ja muutoksiin, jotka aineistossani kuvattujen käytäntöjen näkökulmasta näyttäytyvät oleellisina ja siten erityisesti tämän tutkimuksen tematiikan ymmärrystä lisäävinä. Huomionarvoista on esimerkiksi oppiaineelle annettu tila ja tehtävät eri koulumuodoissa. Oppiaine on ollut sekä pakollinen että vapaaehtoinen tai valinnainen aine, ja sen asema ja merkitys on vaihdellut. Keskeistä on myös se, kuka ja millaiset valmiudet omaava opettaja kulloinkin on musiikkia opettanut.

Etenen kronologisesti pysähtyen kuvaamaan tarkemmin musiikin asettumista oppiaineeksi peruskoulun syntyvaiheessa. Tämä vaihe oli nähdäkseni yksi ratkaisevimmista tämän päivän koulun musiikinopetuksen käytäntöjen muotoutumisen kannalta. Silloin yhdistyivät samaan kouluun kolme perinnettä: kansakoulun, oppikoulun ja kansalaiskoulun perinteet. Tutkimukseni fokuksen mukaisesti keskityn erityisesti musiikkiin oppiaineena ja aineenopettajan rooliin peruskoulun yläasteella kuitenkin siten, että 1990-luvulle tultaessa laajennan tarkastelua opetussuunnitelma- ja opettajatutkimusten avulla opettajien työn kuvan muutokseen ja opettajiin opetussuunnitelman laatijoina. 1990-luvun työtodellisuus on pitkälti se, josta 2000-luvun alussa kerätty aineistoni kertoo, ja opetussuunnitelma-muutokseen keskittyvät tutkimukset avaavat omista näkökulmistaan tätä maailmaa ja tämän tutkimuksen kontekstia.

⁵ Oppiaineen nimi oli peruskoulun tuloon asti laulu ja ainetta opettivat oppikouluissa laulunopettajat ja kansakouluissa kansakoulun opettajat. Peruskoulun myötä vuonna 1970 oppiaineen nimeksi tuli musiikki, ja aiemmista laulunopettajista musiikin aineenopettajia ja kansakoulun opettajista luokanopettajia.

2.1.1. Laulu koulun oppiaineena ennen peruskoulua

Musiikinopetuksen kannalta koulun historiasta voi seurata toisaalta oppikoulutyypistä aineenopettajamuotoista koulua ja toisaalta niin sanottua kansanopetuksesta kansakouluun johtanutta linjaa. Kouluhistoriamme alkuvaiheissa, keskiajan katedraalikouluissa ja uskonpuhdistusajan kouluis-
sa laulu oli tärkeä aine tulevien pappien sosiaalistuessa kirkkoyhteisöön. 1600-luvulla, ”koululaulun loistokaudella”, kuten koulujen laulunope-
tuksen historiaa tutkinut Reijo Pajamo tätä ajanjaksoa kutsuu, laulua oli
oppilaiden lukujärjestyksessä joka päivä (Pajamo 1976, 18). Kirkon valta
kouluihin väistyi sittemmin vähitellen ja samalla laulun asema koulujen
oppituntijaossa heikkeni.

Edelleen 1800-luvun jälkipuoliskolla laulu oli kuitenkin oppiaine kaikissa
koulumuodoissa. Tyttö- ja reaalikouluissa laulu oli pakollinen ja lyseois-
sa vapaaehtoinen aine. (Tuomikoski-Leskelä 1979, 62.) Uno Cygnaeuk-
sen ansioksi voidaan lukea se, että uuden kansakoulun opetusohjelmassa
(Kansakouluasetus 1866) taito- ja taideaineet saivat tärkeän roolin, ja laulu
oli alusta asti pakollinen oppiaine. Vaikka erityisen ansiokkaana pidetään
Cygnaeuksen osuutta käsitöiden kasvatuksellisen merkityksen korostaja-
na, esikuvinaan niin Pestalozzi kuin Fröbelkin (Iisalo 1987, 117; Syrjäläinen
2003, 52), painotti hän myös musiikin merkitystä: ”Tärkeä kohta [tässä]
kouluelämässä on laulu; se yhdistää ja kohottaa sydämiä. Sentähden opi-
taan koulussa laulamaan ei vain vastaisuutta varten, vaan yhdessäolon vir-
kistämiseksi ja jalostamiseksi itse koulussa” (Cygnaeus 1910, 198).

Laulu oli tärkeässä asemassa koulujen kristillisessä kasvatuksessa paitsi
oppitunteina myös koulun yhteisissä käytänteissä, kuten erilaisissa harta-
uksissa ja juhlissa. Kirkon vallan väistyessä oppiaineelle annettiin muita-
kin tehtäviä, jolloin, kuten Cygnaeuksenkin yllä olevasta sitaatista käy ilmi,
korostettiin erityisesti aineen virkistävää luonnetta ja tehtävää koulupäivän
lomassa. Pajamo (1976, 222) tiivistää laulun olleen 1800-luvulla kuitenkin
täysin itsenäinen oppiaine, ei pelkkä virkistysaine. Laulunopetuksen tehtä-
vänä oli koulun yleisten tavoitteiden mukaisesti ”oppilaan uskonnollisen, es-
teettisen ja isänmaallisen tunteen kehittäminen ja jalostaminen” (emts.; ks.
myös Simola 1995, 117). Tuomikoski-Leskelän (1979, 104) mukaan yleensä
taideaineiden tehtäväksi tuli kuitenkin palvella koulun yleisiä tavoitteita, eikä
varsinaisesta taideaineisuudesta voi vielä puhua. Voidaan kuitenkin sanoa,
että ajatus taideaineiden esteettisestä tehtävästä oli jo idullaan Cygnaeuksen

ajan kansakoulussa. Lisäksi Kuikan (1991, 105) mukaan 1800-luvun lopulla korostettiin yleensäkin opettajan työn kutsumustehtävää, jossa painoutuivat uskonnolliset ja myöhemmin myös isänmaalliset arvot.

Laulunopettajat

Ennen 1800-luvun puoliväliä koulujen laulunopetusta määritteli kirkko. Keskiajan kouluissa laulua opetti tuomiokirkon kanttori, myöhemmin luki-oissa ja triviaalikouluissa erityinen laulunopettaja, *director cantus* (Pajamo 1976, 14, 26). Yleensäkin oppikoulujen opettajat olivat teologisen koulutuksen saaneita, ja opettajan uraa ajateltiin väliaikaisena pappisvirkaa odotellessa (Raivola 1989, 98). Sitten 1700-luvulla ei Iisalton (1987, 78) mukaan myöskään opettajan ammattia juurikaan arvostettu, ja opettajaksi ryhdyttiin parempien töiden puutteessa. Vuosisadan lopulla opettajankoulutuksen tarpeellisuus kuitenkin tiedostettiin, ja Turun akatemiassa aloitettiin 1806 kasvatustieteellinen seminaari. Sen toiminta lopahti sittemmin 1820-luvulla (Iisalo 1987, 78–80) painopisteen siirtyessä Helsinkiin vuonna 1852, jolloin Helsingin yliopistoon perustettiin kasvatustieteiden ja opetusopin professorin virka (emt., 144).

Vuonna 1863 aloitti Jyväskylässä kansakoulunopettajia valmistava seminaari, jossa Cygnaeuksen pitkälti räätälöimänä ankuroitiin kansakoulujen vahva taide- ja harjoitusaineiden traditio (Tuomikoski-Leskelä 1979, VII). Tällöin musiikinopetus nousi tärkeään asemaan. Hyvän musiikkikoulutuksen saaneet kansakoulunopettajat olivatkin, varsinkin maaseudulla, tärkeitä musiikkikulttuurin tienraivaajia. He ohjasivat kylien musiikkiharrastuksia, ja erityisesti kuorotoiminta nousi tärkeäksi. (Pajamo 1976, 225.) Tuomikoski-Leskelä (1979, 98) toteaa taideaineiden aseman parantuneen kouluissa tässä vaiheessa erityisesti juuri kansakoulunopettajaseminaarien korkeatasoisen taidekasvatustieteellisen opetuksen ansiosta. Hänen mukaansa kansakoulun opettajat olivat kaikki jossain määrin taidekasvattajia, kun taas oppikoulun lehtoreiden taidepedagogiset taidot saattoivat olla heikot. Myös Pajamon mukaan 1800-luvun oppikoulujen laulunopettajien taso oli yhtenäisen koulutuksen puuttumisen vuoksi kirjava, ja toisinaan ”jouduttiin turvautumaan sellaiseen opettajaan, joka ’parhaiten osasi kirkkovirret’” (Pajamo 1976, 222), toisin sanoen kirkon vaikutus näkyi kouluissa edelleen. Tuntemattomien pienuuden takia vakinaisia laulunopettajan toimia ei voitu perustaa, mikä luonnollisesti omalta osaltaan oli vaikuttamassa vaihtelevaan

opetuksen tasoon (emt.). Oppikoulujen laulunopettajien joukossa oli kuitenkin myös keskeisiä musiikkikulttuurivaikuttajia, kuten Richard Faltin ja Gabriel Linsén, jotka perustivat kouluihinsa kuoroja ja soitinyhtyeitä (emt., 225). Tuomikoski-Leskelä tiivistää kaikkien taideaineiden aseman jääneen 1800-luvun kouluopetuksessa heikoksi juuri opettajakoulutuksen heikkouden, taideaineiden didaktiikan kehittymättömyyden ja aineiden vähäisen arvostuksen takia (Tuomikoski-Leskelä 1979, 104).

Huomionarvoista on, että laulunopettajat olivat jääneet 1800-luvulla toimeenpannun oppikoulunopettajien koulutuksen pedagogisen uudistuksen ulkopuolelle (Pajamo 1976, 45), mikä tarkoitti sitä, että he hankkivat musiikkitiedot ja -taidot urkurien ja lukkarien yksityisoppilaina. Korkeampaa musiikkikoulutusta oli 1800-luvulla haettava ulkomailta – Pajamon mukaan oppikoulujen musiikinopettajissa oli joitakin ulkomailla kouluttautuneita. Työtä hakiessaan laulunopettajat osoittivat taitonsa erilaisten todistusten ja suositusten avulla. (Emts.) Vuodesta 1872 alkaen tulevat laulunopettajat antoivat näytteen musiikkitiedoistaan ja -taidoistaan yliopiston musiikinopettajalle ja opetusnäytteen normaalilyseossa tai kansakoulunopettajaseminaarissa (Dahlström 1982, 59).

Helsingin musiikkiopiston (nykyisin Sibelius-Akatemia) perustaminen vuonna 1882 nosti vähitellen kotimaan musiikkikoulutuksen tasoa. Alkuna musiikinopettajakoulutukselle oli musiikkiopistossa kahtena lukuvuonna 1888–1889 järjestetyt ”oppikoulujen tulevien laulunopettajien pedagogiset harjoitukset” (Dahlström 1982, 59). Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen ja Helsingin Musiikkiopiston voimin valmisteltiin laulunopettajien ammattikoulutusta 1900-luvun alussa. Koulujen laulunopettajien koulutus alkoi musiikkiopistossa syksyllä 1921. Opetusta johti Aksel Törnudd, joka oli ollut suunnittelemassa koulutusta ja jonka Kouluhallitus oli kiinnittänyt laulunopetuksen tarkastajaksi 1919. (Emt., 105.)

Ensimmäiset opetussuunnitelmat

Koulun laulunopettajien työkenttä muuttui merkittävästi 1900-luvun alussa koulumaailman muutosten myötä. Oppikoulumuutoksessa vuonna 1914 lyseot jaettiin kahtia, viisivuotiseksi keskikouluksi ja kolmivuotiseksi lukioksi. Rakenne säilyi lähes samanlaisena peruskoulun tuloon saakka. (Iisalo 1987, 197.) Oppikoulun käynti yleistyi 1900-luvun aikana niin, että 1960-luvun lopulla jo puolet ikäluokasta kävi oppikoulun ja ylioppilastut-

kinnon suoritti lähes viidennes (emt., 246). Kansakoulujen levittymiseen koko Suomeen vaikutti vuonna 1921 asetettu yleinen oppivelvollisuus, jonka myötä koulutuksesta tuli entistä selvemmin julkisen vallan asia, ja kirkon virallinen vastuu lukutaidon ja yleissivistyksen opettamisesta loppui. Kuusivuotinen oppivelvollisuus toteutui vähitellen vuoteen 1937 mennessä. (Emt., 181.)

Koulujen toimintaa ja musiikinopetusta ohjaavia opetussuunnitelmia on Suomessa julkaistu 1920-luvulta saakka. Ennen sitä kansakouluissa annettiin oppikurssien määrittely opettajan tehtäväksi ja ohjeeksi Jyväskylän mallikoulun ”opetuskaava” (Lappalainen 1985, 30). Oppikoulujen oppiaineet ja didaktiset ohjeet määriteltiin 1800-luvun loppupuolelle asti hallitsijan antamassa ”koulujärjestyksessä” ja myöhemmin lukusuunnitelmissa (emt., 33–34).

Ensimmäinen varsinainen opetussuunnitelma Suomessa oli Mikael Soinisen⁶ johdolla herbartilaisuuden⁷ pohjalle rakennettu maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (MOPS 1925), joka ilmestyi vuonna 1925 (Lappalainen 1985, 30). Peruskoulua edeltänyt vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelma (KOPS 1952) taas oli curriculum-tyyppinen laaja-alainen kokonaissuunnitelma (Kangasniemi 1997, 417). Siinä virallistettiin Lappalaisen (1985, 31) mukaan toisen maailmansodan jälkeen ihanteiksi vakiintuneet lapsikeskeisyys, elämänläheisyys ja sosiaalinen kasvatus. Simolan (1995, 97) mukaan tästä opetussuunnitelmasta välittyy erityisesti koulun sosiaalis-kasvatuksellinen tehtävä. Laulunopetuksen osalta merkittävää oli opetuksen sisällöllinen laajentuminen ja näin laulunopetuksen vähittäinen muuttuminen musiikinopetukseksi. (Ks. tarkemmin luku 2.2.)

Tässä kansakoulun opetussuunnitelmassa oli koulujen päätösvalta hajau-

6 Mikael Soininen (1860–1924) toimi muun muassa Helsingin yliopiston kasvatus- ja opetusopin professorina, kouluhallituksen pääjohtajana kansanedustajana sekä kirkollis- ja opetusministerinä. Soininen vaikutti suomalaiseen kouluopetukseen kirjoillaan, jotka yliopistojen ja kansakoulunopettajaseminaarien oppikirjoina tutustuttivat opettajat herbartilaisuuteen. (Iisalo 1989, 161–162.)

7 Iisalo (1989, 160) arvioi herbartilaisuutta yhdeksi 1800-luvun loppupuolen merkittävimmistä opetuksen uudistusliikkeistä. Suomeen herbartilaisuuden toi Mikael Suoninen, joka korosti opetuksen kasvattavaa luonnetta eli lujan siveellisen luonteen muodostumista. Soininen painotti tiedon, kauneuden, siveellisyyden harrastuksen kehittämistä oppilaassa. (Iisalo 1989, 162–163.) Lappalaisen (1985, 30) mukaan herbartilaisuuden selvin tuntomerkki oli tiukka opettajakeskeisyys.

tettu: opetussuunnitelma oli suositus, joka pyrki yhtenäistämään paikallisia ratkaisuja ja oli pohjana oppikirjojen laadinnalle (Lappalainen 1985, 35). Koulukohtaisten suunnitelmien laadinta oli koulun johtajan ja opettajakunnan vastuulla. Opetuksen samanlaisuutta kansakoulujen välillä ei pidetty tavoiteltavana, mutta se, että opetuksessa oli noudatettava Kouluhallituksen hyväksymiä oppikirjoja, loi menetelmällistä ja sisällöllistä yhtenäisyyttä. (Kangasniemi 1997, 417.)

Oppikouluilla ei siis ollut kansakoulun tapaan varsinaisia valtakunnallisia opetussuunnitelmia, vaan vuonna 1941 julkaistut ”Valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet” (Opetusministeriö 1941) olivat voimassa peruskoulun tuloon saakka ja lukion osalta vuoteen 1977. Lappalaisen (1985, 36–37) mukaan oppikoulujen ohjausjärjestelmä oli kuitenkin hyvin keskitetty ja siellä korostui oppiainejako: aineet pidettiin erillisinä ja niitä ohjeistettiin eri aikoina. Oppikoulujen oli noudatettava valtakunnallisia oppiennätyksiä, opetusohjeita ja opetusajan jakoa (emts.). Kansakouluissa vallalla ollut herbartilaisuus vaikutti oppikouluihinkin, mutta oppikoulun tärkeimpänä tehtävänä pidettiin kuitenkin tietojen jakamista (emt., 34). Oppikoulujen oppiennätyksissä korostettiin opettajan pedagogista vapautta ja todettiin yleisesti, että oli ”opetettava suhteellisen harvoja asioita, mutta ne kunnollisesti, jotta oppilaat pystyivät annetun opetuksen sulattamaan” (Opetusministeriö 1941, 4). Valtakunnalliset oppiennätykset tai koulukohtaiset Lehrplan-tyyppiset opetussuunnitelmat, joissa keskeisiä olivat oppiaineet, niiden tuntimäärät ja oppiaines, olivat oppikoulujen opetuksen suunnittelun lähtökohtina (Kangasniemi 1997, 418).

Laululla oli 1960-luvulle tultaessa vakiintunut, joskin tuntimääriltään melko vaatimaton asema sekä kansa- että oppikouluissa. 1950–1960-luvuilla pätevä musiikinopettaja oli maaseuduilla yhä harvinaisuus ja kansakoulun opettajilla olikin vahva rooli musiikkikulttuurin edustajina. Kouluviranomaistaholla laulu oli laiminlyöty oppiaine, Kouluhallituksen musiikin ylitarkastajan virka oli täyttämättä lähes neljäkymmentä vuotta, sen jälkeen kun Aksel Törnudd oli ollut virassa lyhyen ajan 1920-luvulla. (Dahlström 1982, 222.) Olavi Pesosen nimittäminen ylitarkastajaksi 1959 vahvisti sittemmin aineen asemaa koulun oppiaineena (Pajamo 2007, 79).

2.1.2. POPS 1970: peruskoulu tekee laulusta musiikin

Suomalainen koulujärjestelmä ja samalla suomalaisten opettajien työnkuva muuttui 1970-luvulla yhtenäisen peruskoulun ajan alkaessa. Laki koulujärjestelmän perusteista tuli voimaan vuonna 1970, mutta käytännössä koulu-uudistus toteutettiin asteittain pohjoisesta etelään alkaen Lapista 1972. Koko Suomi oli siirtynyt peruskouluun vihdoinkin vuonna 1977, jolloin peruskoulun mukaista koulujärjestelmää alettiin soveltaa myös Helsingissä. (esim. Uosukainen 2005, 144.) Peruskouluksi yhdistettiin kolme erilaista koulua: kansakoulu, opisto- ja yliopistotasoiseen koulutukseen valmistanut oppikoulu sekä ammatilliseen koulutukseen valmistanut kansalaiskoulu. Yhtenäiskoulutaipaleen alkaminen tarkoitti satavuotisen rinnakkaiskoulujärjestelmän purkua, säännösten laatimista yhtenäiselle peruskoululle ja opetuksen suunnittelua (Lappalainen 1985). Koulut olivat tähän asti olleet itsenäisiä, mutta nyt asetelma kuitenkin mullistui, kun koulun johtamisjärjestelmästä tuli valtakunnallisesti keskitetty (Simola 1995, 57). Tämä herätti Malisen (2005, 84) mukaan epävarmuutta opettajissa, jotka olivat tottuneet sopimaan asioista paikallisilla tasoilla ”ilman lukuisia säädöksiä ja paimenkirjeitä”.

Yhdeksänvuotinen peruskoulu jaettiin kuusivuotiseen ala- ja kolmivuotiseen yläasteeseen. Musiikinopetuksen käytännön toteutuksen kannalta olennaista tässä muutoksessa oli se, että musiikinopettajien pääasialliseksi työkentäksi tuli yläaste (7.–9. luokka) ja lisäksi virat olivat usein yhteisiä lukion kanssa. Merkittävä muutos suhteessa aiempaan oli, että kun oppikouluun oli aiemmin siirrytty kansakoulun neljännen luokan jälkeen, nyt musiikinopettajat aloittivat oppilaiden kanssa heidän ollessaan kahta vuotta vanhempia. Peruskouluun siirtyminen merkitsi entisille oppikoulujen opettajille myös koko ikäluokan kohtaamista aiemman valintakokeiden perusteella valittujen sijaan. Jo pelkästään nämä koulun konkreettiset uudelleenjärjestelyt myllersivät siis melkoisesti musiikinopettajien työnkuvaa. Lisäksi Malisen (2005) mukaan esimerkiksi opetustuntimäärien supistuminen, opetussisältöjen paisuminen sekä ulkopuolelta annettujen toimintaohjeiden lisääntyminen aiheuttivat paineita opettajille. Opettajien auktoriteetti väheni kulttuuriradikalismien levitessä koulumaailmaan, ja ärtyneet opettajat syyttivät koulu-uudistuksia opettajien ammattikuvan ja työmoraalin heikentymisestä. (Emt., 84–85.)

Kouluhallitus vahvisti peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietin-

nön (POPS 70 I ja POPS 70 II) valtakunnalliseksi peruskoulun opetussuunnitelmaksi vuonna 1972 (Kangasniemi 1997, 427). Opetussuunnitelma, josta alkuperäisestä aiheesta poiketen tehtiin sitova valtakunnallinen opetussuunnitelma, konkretisoi peruskoulun sisällöllisen uudistuksen (Simola 1995, 43). Musiikki, joka oli nyt oppiaineen nimi entisen laulun sijaan, sijoitettiin mietinnössä taideaineena esteettisen kasvatuksen piiriin (POPS 70 I). Esteettinen kasvatusta oli yksi peruskoulun ensimmäisen opetussuunnitelman läpäisevistä teemoista⁸. Mietinnössä (POPS 70 I) korostettiin, että esteettisen kasvatuksen erityisenä tavoitteena oli ”vaalia ja ohjata oppilaiden luovaa toimintaa” ja että taidekasvatusta tarjotaan paitsi erillisinä aineina myös integroivana, kaikki oppiaineet läpäisevänä toimintana (emt., 44–45). Toisaalta korostettiin taideaineita myös lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittäjinä: ”Erityisesti liikuntakasvatuksessa, käsityössä sekä taideaineissa voidaan kehittää lapsen koko persoonallisuutta, silloin kun niiden harjoittamisessa virittyvät kaikki sen aspektit: fyysinen, motorinen, älyllinen, emotionaalinen ja sosiaalinen” (emt., 25). Kaiken kaikkiaan musiikille annettiin uusia vaatimuksia kun samanaikaisesti ajalliset resurssit vähenivät ja oppilasaine muuttui sosio-ekonomisesti kirjavammaksi.

Valinnaisaineisuuden synty

Simolan (1994, 69–70) mukaan oppilaiden erilaisuudesta tuli peruskouluuudistuksessa keskeinen pedagoginen ongelma, ja eriyttämisestä uudistuksen johtoajatus ja avainkäsite. Eriyttämisen eli differentiaation toteuttamiskeinona oli laajan valinnaisuuden mahdollistaminen. Tämä oli ratkaisevaa musiikin tulevan aseman kannalta. Aluksi oli esitetty yläasteen jakamista kolmeen linjaan, jotka ikään kuin korvaisivat aiemmat koulumuodot. Lopullisessa lakiesityksessä linja-ajatus oli poistunut, ja siinä todettiin ”opetuksen olevan kaikille oppilaille yhteistä, mutta niin että oppilaalla oli mahdollisuus valita erilaajuisia oppimääriä sekä joitakin ns. valinnaisaineita” (Iisalo 1987, 255). Valinnaisuuden periaatetta ja vaikutuksia pohdittiin komitean mietinnöissä erityisesti suhteessa oppilaiden persoonallisuuden kokonaiskehitykseen ja vedoten opettajien työllisyystilanteeseen ja oppilai-

⁸ Muita POPS 70:ssä esiteltyjä läpäiseviä teemoja olivat: ihmisen biologian huomioonottaminen kasvatuksessa, tiedollisen kasvatuksen tavoitteet, kasvatuksen eettiset ja sosiaaliset tavoitteet, uskontokasvatuksen tavoitteet, käden työtä ja käden taitoja kehittävä kasvatuksen tavoitteet, oppilaiden koko persoonallisuuden eheytyminen ja mielenterveyden edistämisen tavoitteet (POPS 70 I, 24).

den lukiokelpoisuuteen. (POPS 70 I, 253; POPS 70 II, 21–23.)

Valinnaisainejärjestelmän tarkoituksena on erityisesti tyydyttää oppilaiden suoritusvalmiuksien ja harrastusten erilaaisuutta (POPS 70 I, 142).

Differentiaatiolla eli opetuksen eriyttämisellä taas tarkoitetaan koulun suorittamia toimenpiteitä, joiden avulla pyritään jokaiselle oppilaalle antamaan mahdollisuus opiskelussaan edetä kunkin kykyjä ja edellytyksiä vastaavalla tavalla (POPS 70 I, 131).

Esteettisen kasvatuksen yläasteen tavoitteissa määriteltiin kaikille yhteisten ja valinnaiskurssien eroa korostaen toiminnallisuuden kuuluvan valinnaiskursseille:

Kaikille yhteisten kurssien sisällöissä tulee taiteentuntemuksen painottua. Sen sijaan valinnaiskursseissa on syytä keskittyä taiteen harjoittamiseen ja syvällisempään perehtymiseen eri taiteisiin. (POPS 70 I, 92.)

Opetuksen järjestelyjä ja tuntimääriä työstettiin peruskoulun ensi vuosina moneen kertaan (POPS 70 II, 19–25). Peruskoulun opetussuunnitelma-komitean mietinnön mukaan (emt., 20–23) valmisteluvaiheessa keskusteltiin erityisesti ”käytännöllis-esteettisten” aineiden jakamisesta kaikille yhteisiksi ja valinnaisaineiksi. Valtioneuvoston vuonna 1975 tekemä periaatepäätös peruskoulun toiminnallisen rakenteen muuttamisesta vaikutti siihen, että taito- ja taideaineista (musiikki, kuvaamataito, kotitalous, käsityöt, liikunta) tuli uuden peruskoulun yläasteella sekä kaikille yhteisiä että valinnaisaineita. Musiikin tuntimäärien osalta päädyttiin ratkaisuun, jossa musiikkia oli yläasteen tuntijaossa yhteisenä aineena yksi viikkotunti 7. ja 8. luokilla. Yläasteen viimeisellä eli 9. luokalla musiikkia oli vaihtoehtoinen kuvaamataidon kanssa. (POPS 70 opas 11b.) 7.–9. luokilla oppilaan maksimituntimääräksi tuli 35, josta valinnaisaineita oli 4–6 (POPS 70 I, 142). Musiikkia, kuten muitakin valinnaisaineita, tarjottiin 7., 8. ja 9. luokilla 2–3 viikkotuntia (POPS 70 II, 26). Puurula (1998, 8) toteaa, että verrattuna aiempaan peruskoulun tulon yhteydessä taito- ja taideaineiden osuus väheni noin neljännekseen oppilaan kokonaistuntimäärästä. Lähes sadan vuoden ajan tuntimäärä oli käytännössä noin kolmannes ohjeeksi annetusta oppiajasta. Tällä vuoden 1975 päätöksellä, jolla rajoitettiin valinnaisaineita

ja tukiopetusta taloudellisiin realiteettien nojalla, romutettiin kuitenkin Malisen (2005, 84) mukaan peruskoulun alkuperäinen ajatus oppilaiden yksilöllisestä huomioimisesta.

Koulun muu toiminta, johon musiikki linkittyi

Kaiken kaikkiaan hyvin perusteellisesti koulun käytäntöihin kantaaottavat POPS-tekstit toivat esiin oppituntien lisäksi myös koulun muita käytäntöjä, jotka liittyivät musiikin opetukseen. Kerhotoiminnalla, josta mainittiin esimerkkeinä liikunta ja musiikki, oli POPS:n mukaan mahdollista tehostaa ja tukea ainekohtaista opetusta. Koulun taidekasvatuksen osana mainittiin koulun yhteiset taidetilaisuudet, joissa oppilaat esiintyvät toisilleen ja joissa on ”mahdollisimman korkeatasoisia” vierailijoita. (POPS 70 I, 176) Koulun juhlille annettiin oma erityismerkitys:

Valmistauduttaessa osanottoon ja esityksiin opitaan monia sellaisia asioita, jotka eivät tavallisen koulutyön yhteydessä tule esiin. Erityisen arvokasta on, että oppilaiden vanhemmat ja koulun ulkopuolinen yhteisö pääsevät [...] kosketuksiin kouluelämän kanssa. (POPS 70 I, 176.)

Näin musiikki asetettiin peruskoulussa esteettisen kasvatuksen osa-alueelle kaikille yhteiseksi ja valinnaisaineeksi, tuntimäärien jäädessä kuitenkin melko vaatimattomiksi. Opetussuunnitelmassa rohkaistiin integroimaan taideaineita muihin aineisiin, korostettiin valinnaisaineen harrastuksen omaista luonnetta ja mahdollisuutta keskittyä taiteen harjoittamiseen. Musiikille oli tilaa kerhotoiminnassa ja yhteisissä taidetilaisuuksissa. Musiikin aineenopettajat sijoittuivat yläasteelle, jossa musiikinopetusta sävytti valinnaisaineisuus. 2000-luvun alun näkökulmasta peruskouluajan alun ratkaisuisista tulevan kannalta ratkaisevia linjanvetoja olivat erityisesti musiikin aineenopettajan työkentän määrittäminen yläasteeksi, aineen määrittäminen kahteen rooliin ja niukka tuntikiintiö.

Työpulasta opettajapulaan

Musiikin aseman heikkeneminen aiempaan nähden peruskoulun alkuvaiheessa hankaloitti opettajien työtilannetta. Virkaan tarvittava tuntimäärä ei varsinkaan haja-asutusseutujen pienemmissä kouluissa tullut helposti täyteen ja musiikinopetus ajautui alueelliseen epätasa-arvoon. Joihinkin

kouluihin perustetut musiikkiluokat asettivat myös kouluja musiikinopetuksen suhteen eriarvoisiin asemiin. Pelko työpaikkojen loppumisesta muuttui kuitenkin nopeasti pulaksi pätevistä koulujen musiikinopettajista, kun 1980-luvun taitteessa laajentunut musiikkioppilaitosverkosto veti puoleensa koulun musiikinopettajiksi valmistuneita. (Pajamo 2007, 168.) Ylitarkastaja Marja Linnankiven mukaan 1980-luvun alussa koulujen musiikinopetuksesta puolet oli epäpätevien hallussa (emt., 169). Erityisen vaikea musiikinopettajatilanne oli Lapin ja Pohjois-Karjalan lääneissä, joissa ei tuolloin ollut ainuttakaan pätevää musiikinopettajaa. Sibelius-Akatemia vastasi opettajapulaan järjestämällä 1980–1990-luvuilla vanhamuotoisen musiikinopettajan tutkintoon tähtääviä poikkeuskoulutuskursseja Turussa, Oulussa ja Joensuussa (emt. 2007, 168–69). Pula pätevistä musiikinopettajista toimi merkittävänä kimmokkeena musiikinopettajakoulutuksen laajentamiselle Sibelius-Akatemian lisäksi Jyväskylään. Musiikin aineenopettajakoulutus alkoi yliopiston humanistisen tiedekunnan musiikin laitoksella vuonna 1982, jossa musiikkikasvatuksen ohella järjestettiin opetusta musiikkiterapiassa ja musiikkitieteessä (Kosonen 2009, 440), ja hiukan myöhemmin, vuonna 1993, myös Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikössä (Fredrikson 2009, 452).

2.1.3. POP 1985: vastuuta kuntatasolle

Seuraavassa peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksessa vuonna 1985 opetussuunnitelmallista vastuuta siirrettiin kuntatasolle ja valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita (POP 85) luonnehdittiin kunnallisten opetussuunnitelmien pohjaksi. Opetussuunnitelman perusteissa korostettiin paikallisen kulttuuriperinnön, historian, luonnon ja elinkeinoelämän huomioonottamista opetuksessa (emt., 20). Suhteellisen monet musiikin aineenopettajat päätyivät käytännössä kunnallisten musiikin opetussuunnitelmien kirjoittajiksi, saattoihin pienemmissä kunnissa olla vain yksi musiikin aineenopettaja: ”[I]tse kukin on joutunut omassa kunnassaan pohtimaan laajalti opetussuunnitelman laadintaa”, totesi Tikkanen (1987, 1) Koulujen Musiikinopettajat ry:n (KMO) Agitato-lehden puheenjohtajan palstalla.

Kaikille yhteistä musiikin opetusta oli tämän opetussuunnitelman tuntijaossa yläasteella yksi tunti 7. luokalla sekä 8. ja 9. luokilla yksi tunti vaihtoehtoisena kuvaamataidon kanssa. Valinnaista musiikkia voitiin tarjota 3–6

tuntia, joka oli sama määrä kuin kuvaamataidossa. Vuoden 1985 uudistuksessa kaikille yhteisen musiikin tarjonta yläasteella siis väheni hiukan ja valinnaistuntien määriä lisättiin vain vähän verrattuna POPS 70:een.

Uusi ilmiö tässä vaiheessa oli tuntikehysjärjestelmä, jonka musiikinopettajakunta toivoi tuovan lisäresursseja musiikin opetukseen. Tuntikehysjärjestelmän avulla haluttiin mahdollistaa opetusryhmien joustava muuntelu ja opetusryhmien sisäinen eriyttäminen. Päätösvalta tuntikehysten käytöstä annettiin kunnille ja kouluille. (POP 85, 15–16.) Järjestely mahdollisti esimerkiksi ryhmäkokojen pienentämisen ja valinnaistuntien lisäämisen. Musiikissa pienempien ryhmien toivottiin antavan suotuisimmat olosuhteet erityisesti soiton opiskelulle. ”On tärkeää, että tuntikehystä hyväksi käyttäen järjestetään pieniä opetusryhmiä, jolloin myös soittaminen onnistuu”, todettiin musiikin ainekohtaisessa opetuksen oppaassa (POP 85 opas, 2).

Vuosikymmenen taitteessa alkanut lama kuitenkin vesitti tuntikehysten idean näkyen muutenkin koulumaailmassa ja musiikinopettajien arjessa. KMO:n Agitato-lehden puheenjohtajan palstoilla Satu Jämsä kuvasi, kuinka koulujen kerhotoiminta väheni, ryhmäkokoja suurennettiin ja pulaa oli jopa opiskeluvälineistä, kynistä, kumeista ja vihkoista. Soittimien kunnostus ja huolto saattoi olla jäissä rahanpuutteen takia. (Jämsä 1991, 2; 1992, 1.) Musiikinopettajien keskuudessa keskustelua herätti 1990-luvun alkuvuosina myös kouluille annetun taito- ja taideaineen opettajille suunnatun palkanlisän jako. Jämsä kertoi tämän aiheuttaneen joissakin kouluissa nahistelua ja eripuraisuutta opettajien kesken (Jämsä 1992, 1).

2.1.4. POP 1994: opettajien työnkuva laajenee

Seuraava keskustelu koulun tuntijaosta käynnistyi 1990-luvun alussa ja uusi tuntijako julkistettiin talvella 1993 (Valtioneuvoston päätös 834/1993). Yläasteen musiikin opetukselle tuntijako tuli merkitsemään – jälleen kerran – supistusta kaikille yhteisissä tunneissa. Tuntijaossa määriteltiin valtakunnalliset minimi, joita kouluilla oli mahdollisuus muokata. Musiikin osalta valtakunnallinen minimi kaikille yhteisiksi tunneiksi yläasteelle oli seitsemännelle luokalle sijoitettu yksi viikkotunti. Kouluille jätettiin myös mahdollisuus antaa musiikille enemmän tunteja. Valinnaisuutta kuitenkin lisättiin tässä tuntijaossa: yläasteen oppilaille tarjottiin valinnaisaineita noin 20 tuntia. (Ks. esim. Pietilä & Toivanen 2000.)

Vuoden 1993 tuntijako oli kaiken kaikkiaan pettymys musiikinopettajille, sillä valmistelu oli vaikuttanut taideaineiden kannalta myönteiseltä. Opettajien odotuksen olivat suuret, olihan taidekasvatus kielten- ja matemaattis-luonnontieteellisten aineiden opetuksen ohella tuolloin yksi hallituksen painotusalueista (Jämsä 1993, 2). Jämsä tiivistä musiikinopettajien pettymyksen tunteen Agitato-lehden puheenjohtajan palstan kirjoituksessaan, jonka otsikkona oli ”Näinkö meille täällä aina käy”, kysymyksiin: ”Mitä me voimme tehdä. Veitsi on kurkulla, mihin resurssit riittävät tulevaisuudessa?” (Jämsä 1993, 2.) Taito- ja taitoaineiden osuus koulun kokonaisuudessa oli tässä tuntijaossa ”alhaisin yli sataan vuoteen” (Puurula 1998, 9).

Opetushallituksen selvityksen mukaan suurin osa kouluista otti uuden opetussuunnitelman käyttöön vuoteen 1997 mennessä (Korkeakoski 1998, 283). Samassa selvityksessä kävi ilmi, että musiikin opettajista oli epäpäteviä yläasteella 33% ja lukiossa vajaa 40%. Musiikin opettajista oli siis 1990-luvun lopulla edelleen vain kaksi kolmannesta työtehtäviinsä muodollisesti kelpoisia. (Emt., 29, 33.)

Yläasteen musiikin opettajien opetus koostui seitsemännen luokan yhdestä tunnista ja valinnaistunneista ja mahdollisista kerhoista. Vaikka kouluilla oli mahdollisuus muokata tuntijakoa, Pietilän ja Toivasen mukaan yläasteilla noudatettiin kaikille yhteisessä opetuksessa pääsääntöisesti valtakunnallisen opetussuunnitelman määrittelemiä minimitunteja, jolloin valinnaisaineille jäi tilaa. Yläasteilla tarjottiin tässä tuntijaossa oppilaille valinnaisaineita noin 20 tuntia. (Pietilä & Toivanen 2000, 29.) Opetushallituksen vuoden 1997 tilannetta kartoittaneen selvityksen (Korkeakoski 1998) mukaan uudella tuntijaolla ei kuitenkaan ollut johdonmukaisia vaikutuksia opetusryhmien kokoon, tuntien määrään eikä musiikin valinneiden määrään. Yläasteen musiikintuntien määrä vähentyi jonkin verran, mutta musiikkia tarjottiin valinnaisaineena melko paljon ja kerhojakin oli. (Emt., 288.)

Opettajista opetussuunnitelmien kirjoittajia

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmauudistus muutti opettajien suhteen opetussuunnitelmaan. Suomalaisessa koululaitoksessa siirryttiin keskusjohtoisesta mallista koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun (POP 94, 9), eli vastuu koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadinnasta annettiin kouluille ja opettajakunnalle. Valtakunnallisessa opetussuunni-

telmassa lausuttiin julki vain väljät kehykset: yleiset suuntaviivat, oppiaineiden päämäärät (tavoitteet) ja ohjeet arvioinnista (Ropo & Huopanen 2000, 95; Simola 1995, 280). POP 94:ssä korostui, päinvastoin kuin edellisessä opetussuunnitelmassa, että yleiset tavoitteet voidaan saavuttaa erilaisilla oppisisällöillä, menetelmillä ja oppimateriaaleilla (Simola 1995, 93).

Opetussuunnitelmat laadittiin koulukohtaisesti valtakunnallisiin perusteisiin nojaten. Opettajakunta oli nyt ensi kertaa tällaisen haasteen edessä. Yleiset opetussuunnitelmakoulutukset, joita järjestettiin runsaasti, koskivat lähinnä yleisiä osuuksia, ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien kirjoittamisessakin keskityttiin erityisesti yleisiin osioihin (Pietilä & Toivanen 2000, 50). Pietilä ja Toivanen (2000, 49) toteavat opetussuunnitelmaprosessin olleen opettajille raskas ja ainekohtaisten opetussuunnitelmien kohdalla voikin heidän mukaansa huomata voimien loppuneen. Kun aiemmin sidotumman opetussuunnitelman ja hyväksytyjen oppikirjojen myötä keskeisiksi olivat muodostuneet didaktiset taidot, nousivat nyt esiin opettajien taidot opetussuunnitelmien laatijoina ja sisältöjen valitsijoina (Ropo & Huopanen 2000, 95–96). Tämä opettajan roolin muutos tuli opettajille uutena ja outona vaatimuksena (Pietilä & Toivanen 2000, 49).

Omien aineidensa opetussuunnitelmien laatimisessa opettajilla oli varsin suuri vapaus toteuttaa tärkeimmiksi katsomiaan teemoja ja sisältöjä omassa opetuksessaan. Kuitenkin sisältöjen ja tavoitteiden poimiminen lähes suoraan vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteista ja oppikirjoista oli yleistä (Pietilä & Toivanen 2000, 49). Syrjäläisen (2002, 49) mukaan opettajia koetteli opetussuunnitelmaprosessissa erityisesti yksin tekeminen. Tämä oli suurelle osaa musiikin aineenopettajista konkretiaa, olivathan he useimmiten koulunsa ainoita aineen edustajia. Tilannetta helpottaakseen KMO järjesti musiikinopettajille opetussuunnitelmakoulutusta ja julkaisi lehdessään (Agitato 1993/4) esimerkkejä koulukohtaisista musiikin opetussuunnitelmista.

Tätä opetussuunnitelmatyön merkitystä yleensä opettajien ammattikuvalla on tarkasteltu eri tutkimuksissa. Jauhialaisen (1995, 184) mukaan opettajakuva muuttui 1990-luvulla merkittävästi, kun opettajan työ laajeni koko koulun kehittämiseen, aikuiskontaktit lisääntyivät, tietoisuus omista valintamahdollisuuksista lisääntyi ja työ jaksottui uudella tavalla. 1990-luku merkitsi opettajien mukaan monin tavoin koulumaailman edistymistä ja

kehitystä (Simola 2004, 95). Uusiutuneesta työnkuvasta ja lamasta huolimatta ajanjakso merkitsi suomalaisille opettajille ennen kokemattonta vapauden aikaa. Kuten Simola kokooa:

Vanhat opettajien työn kontrollimekanismit – sellaiset kuten koulutarkastukset, täsmälliset ja laajat opetussuunnitelmat, virallisesti hyväksytyt oppikirjat, lukujärjestykset ja luokkapäiväkirjat, joissa kerrottiin tarkkaan se, mitä luokissa opetettiin – kaikki nämä olivat poistuneet 1990-luvun alkuun mennessä (Simola 2004, 95).

Toisaalta Syrjäläinen (2002, 74; 94) huomauttaa, että muuttunut työnkuva ja lisääntyneet tehtävät, opettajan ammattikuvan ylilaajeneminen sekä luokissa että opettajainhuoneessa uuvuttivat opettajia.

Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelmauudistuksen myötä opettajien suhde koulutyöhön tuli ohjaavammaksi ja kokonaisvaltaisemmaksi. Ohjausroolin muuttuminen ”on aiheuttanut muutamille opettajille tilanteen, jossa he eivät tiedä, mitä olisi tehtävä ollakseen hyvä opettaja ja tunteakseen, että on tehnyt työnsä hyvin”, kirjoittavat Ropo ja Huopanen (2000, 105). Laajentuneen työnkuvan huonoksi puoleksi opettajat kokivat, ”että heillä ei ole enää tarpeeksi aikaa oppilaille” (emts.). Musiikinopetuksessa nämä piirteet korostuivat: aikaa ryhmille ja yksittäisille oppilaille oli vain minimaalisesti ja oppiaineen tavoitteet tuntuivat vain laajentuvan ja paisuvan.

2.1.5. Kohti 2000-lukua: uusi perusopetuslaki

Jos 1990-lukua leimasi opetussuunnitelmallinen vapaus ja sitä kautta opettajien vastuu suunnittelusta, merkitsi tuleva vuosikymmen jossain suhteissa paluuta takaisin (esim. Atjonen 2005). Vuonna 1998 voimaan tullut uusi perusopetuslaki liitti peruskoulun ala- ja yläasteet hallinnollisesti yhteen, yhtenäiseksi peruskouluksi. (Perusopetuslaki 628/1998; esim. Heinonen 2005, 7). Seuraavana vuonna Opetushallitus (1999, 7) julkaisi suositusluonteisiksi määrittelemänsä perusopetuksen arvioinnin perusteet. Päättöarvointiperusteiden yhtenäistämisen tarvetta perusteltiin päättötodistusten vertailukelpoisuuden turvaamisella ja oppilaitosten opiskelijavalintojen oikeudenmukaistamisella. Kriteerien tarkoituksena oli täsmentää Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1994 esitettyjä tavoitteita ja sisältöjä. (Opetushallitus 1999, 5.) Julkaisussa määriteltiin kaikille yhteisille aineille

hyvän osaamisen (arvosana 8) kriteerit päättöarvostelussa. Näin palattiin Atjosen (2005, 77) mukaan määrittelemään kaikille yhteistä oppimäärää peruskoulun alkuaikojen hengessä ”suuremmin sen ongelmallisuutta mu-rehtimatta”. Paluu ohjaavampaan suuntaan jatkui vuonna 2004 julkaistuissa opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004), jotka sivumääräl-täänkin kaksinkertaistuivat vuoden 1994 perusteisiin verrattuna (Atjonen 2005, 78).

Tämän tutkimuksen aineiston keruun aikoihin, vuonna 2001, peruskoulun syntymästä oli 30 vuotta. Vuoden 1994 väljä valtakunnallinen opetussuun-nitelma oli voimassa ja arviointikriteerit oli juuri julkaistu. Keskustelua uudesta perusopetuksen tuntijakoehdotuksesta käytiin ja päätös (Valtio-neuvoston asetus 1435/2001) julkaistiin joulukuussa 2001 (ks. Vesioja 2006, 9–13). Musiikki oli yläasteilla kaikille yhteinen ja valinnainen op-piaine. Kaikille yhteistä musiikinopetusta oli yläasteella pääsääntöisesti yksi viikkotunti seitsemännellä luokalla. Kaiken kaikkiaan opettajan työ oli 1990-luvun aikana monimuotoistunut, ja koulu- ja ainekohtaisia opetus-suunnitelmia oli kirjoitettu vuodesta 1994 alkaen.

2.1.6. Laulun / musiikin osuus koulujen tuntijaoissa

Nostan tämän luvun lopuksi vielä erikseen esiin laulun ja musiikin tunti-määrien muutokset eri koulumuotojen, kansakoulujen, oppikoulujen ja pe-ruskoulujen opetusajoissa.

Kansakoulut: tuntimäärät vain ohjeellisia

Kansakoulukomitean mietintöjen (MOPS 1925; KOPS 1946) esittämät tuntijaot eri aineiden välillä olivat käytännössä vain ohjeellisia, sillä kan-sakoululaitoksessa opetusaika ratkaistiin koulukohtaisesti (Lappalainen 1985, 183). Vuoden 1946 komiteamietinnössä todettiin esimerkiksi, että ”vuoden 1925 opetussuunnitelmaehdotuksessa esitettyjä tuntijakoja ei alunperinkään otettu kaikissa kansakouluissa käyttöön” (KOPS 1946, 8). Vähimmäistuntimääränä pidettiin yleensä kahta tuntia (Lappalainen 1985, 183). Eri kansakoulumuodoissa (esimerkiksi yksiopettajaiset, kaksiopet-tajaiset tai moniopettajaiset koulut, alakansakoulut ja yläkansakoulut) oli oma tuntijakonsa, joka kuitenkin laulun osalta pysyi pitkälti samanlaisena. Seuraavasta taulukosta (kuvio 3) käy ilmi, että laulua opetettiin 1–2 tuntia

viikossa ja varsinkin alaluokilla (I ja II) se saattoi saada yhteisen tuntimäärän aineen ”leikki ja voimistelu” kanssa.

Luokka-aste	I	II	III	IV	V	VI	VII	Yht.
-------------	---	----	-----	----	---	----	-----	------

Yksiopettajainen alakansakoulu (MOPS 1925)
(kokonaisviikkotuntimäärä: I luokka 20, II luokka 24)

Laulua, leikkiä ja voimistelua	2,5	2						4,5
--------------------------------	-----	---	--	--	--	--	--	-----

Lyhennetyt ja kaksiopettajaiset alakansakoulumuodot
(MOPS 1925) (kokonaisviikkotuntimäärä: I luokka 24, II luokka 24)

Laulua ja leikkiä	2	2						4
-------------------	---	---	--	--	--	--	--	---

Moniopettajaiset kuusiluokkaiset koulutⁱ (KOPS 1946)
(kokonaisviikkotuntimäärä 24–31)

Laulu	3 ⁱⁱ	3 ⁱⁱ	2	1	1	1		8
-------	-----------------	-----------------	---	---	---	---	--	---

Moniopettajaiset seitsenluokkaiset koulutⁱⁱⁱ (KOPS 1946)
(kokonaisviikkotuntimäärä 24–31)

Laulu	3 ⁱⁱ	3 ⁱⁱ	1	1	1	1	1	8
-------	-----------------	-----------------	---	---	---	---	---	---

ⁱ muut kuusiluokkaiset kansakoulumuodot eivät sanottavasti poikenneet tästä.

ⁱⁱ Yhteiset tunnit aineen ”leikki ja voimistelu” kanssa

ⁱⁱⁱ muut seitsenluokkaiset kansakoulumuodot eivät sanottavasti poikenneet tästä.

Kuvio 3. Kansakoulun tuntijaot MOPS 1925:n ja KOPS 1946:n mukaan.

Oppikoulut: tuntimäärät vaihtelevia

Oppikoulun historiassa oli monin eri tavoin muodostettuja kouluja ja eri oppikoulumuodoissa laulun asema tuntijaossa vaihteli. Laulu oli oppikouluissa sekä kaikille yhteinen että vapaaehtoinen aine. Tuntimääriltään se oli koulun kokonaisuudessa melko marginaalissa asemassa, sille annettiin enintään 1–2 viikkotuntia, jos sitäkään. Tyttölyseot tekivät oppikoulujen joukossa poikkeuksen, niissä laulu oli yhteinen oppiaine koko kouluajan ja lisäksi se oli vapaaehtoinen aine. Sen sijaan esimerkiksi klassisissa lyseoissa laulua oli vain ensimmäisellä ja toisella luokalla. Huomionarvoista on, että vuoden 1925 koekoulukomitean kuusiluokkaisen lyseon lukusuunnitelmassa laulu ei ollut ollenkaan oppiaineena (Kiuasmaa 1982, 636). Tuntimäärät saattoivat myös vaihdella kouluittain, kuten esimerkiksi yksityisten oppikoulujen tuntijaoissa (ks. Salminen 2002). Kuviossa 4 on esitelty eri oppikoulujen laulun tuntimääriä vuosina 1873–1941 annetuissa tuntijaoissa.

Luokka-aste	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX ⁱ	Yht.
-------------	---	----	-----	----	---	----	-----	------	-----------------	------

Seitsenluokkaisen lyseon lukusuunnitelma 1873

(kokonaisviikkotuntimäärä 28/luokka-aste)

Laulu ⁱⁱ	-	-	-	-	-	-	-			
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	--	--	--

Reaalilyseon lukusuunnitelma 1883

(kokonaisviikkotuntimäärä 30/luokka-aste)

Laulua, vapaaehtoinen luokilla VI–VII ⁱⁱⁱ	2	1	1	1	1	(1)	(1)	(1)		6 (9)
--	---	---	---	---	---	-----	-----	-----	--	-------

Helsingin tyttökoulujen opetussuunnitelma 1886

(kokonaisviikkotuntimäärä 27–30/luokka-aste)

Laulu	2	2	1	1	1					7
-------	---	---	---	---	---	--	--	--	--	---

Reaalilyseon lukusuunnitelma 1893

(kokonaisviikkotuntimäärä 30/luokka-aste)

Laulu, vapaaehtoisesti V–VIII luokilla	2	1	1	1	(1)	(1)	(1)	(1)		5 (9)
--	---	---	---	---	-----	-----	-----	-----	--	-------

Klassisen lyseon lukusuunnitelma 1896

(kokonaisviikkotuntimäärä n. 31/luokka-aste)

Laulanto (Vapaaehtoinen V–VIII lk:lla) ^{iv}	2	1	1	1	(1)	(1)	(1)	(1)		5 (9)
--	---	---	---	---	-----	-----	-----	-----	--	-------

Reaalilyseon lukusuunnitelma 1903^v

(kokonaisviikkotuntimäärä 31/luokka-aste)

Laulu	2	2	-	-	-	-	-	-		4
-------	---	---	---	---	---	---	---	---	--	---

Reaalilyseon lukusuunnitelma 1906

(kokonaisviikkotuntimäärä 30–31/luokka-aste)

Laulu (piirustusta luokilla III–VIII)	2	2	-	-	-	-	-	-		4
---------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	--	---

Linjajakoisen lyseon lukusuunnitelma 1914

(kokonaisviikkotuntimäärä 31–32/luokka-aste)

Laulua (sama tuntimäärä reaali- ja klassisella osastolla)	2	2	-	-	-	-	-	-		4
---	---	---	---	---	---	---	---	---	--	---

Klassisen lyseon lukusuunnitelma 1914

(kokonaisviikkotuntimäärä 31–32/luokka-aste)

Laulu	2	2	-	-	-	-	-	-		4
-------	---	---	---	---	---	---	---	---	--	---

ⁱ vain tyttökouluissa

ⁱⁱ Laulu vapaaehtoinen aine, ei tuntimääriä

ⁱⁱⁱ Laulu oli ainut aine, jossa oli vapaaehtoisia tunteja. Esim. piirustus oli kaikille yhteinen aine luokilla I–VIII.

^{iv} Esimerkiksi piirustusta oli vain luokilla I–IV (2 t/vuosi)

^v Panslavistinen kieliohjelma lisäsi venäjän kieltä opetusohjelmaan huomattavia määriä, joka näkyi muiden aineiden vähentyneinä tunteina (Kiuasmaa 1982, 59), vaikutus kesti vuoteen 1906.

Kuvio 4. *Laulun tuntimääriä oppikoulujen lukusuunnitelmissa (1873–1941).*
(Oppikoulukomitea 1932; Kiuasmaa 1982).

Luokka-aste	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX ⁱ	Yht.
-------------	---	----	-----	----	---	----	-----	------	-----------------	------

Klassisen lyseon lukusuunnitelma 1914

(kokonaisviikkotuntimäärä 30–32/luokka-aste)

Laulu	2	2	-	-	-	-	-	-	-	4
-------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tyttölyseon lukusuunnitelma 1915

(kokonaisviikkotuntimäärä 31/luokka-aste)

Laulu	2	2	1	1	1	1	1	1	1	11
-------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Linjajakoisen lyseon lukusuunnitelma 1917

(kokonaisviikkotuntimäärä 30–32/luokka-aste)

Laulu (sama tuntimäärä klassisella ja reaalinlinjalla)	2	2	-	-	-	-	-	-	-	4
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Linjajakoisen lyseon lukusuunnitelma 1918 (väliaikainen opetussuunnitelma)

(kokonaisviikkotuntimäärä 30–32/luokka-aste)

Laulu (sama tuntimäärä klassisella ja reaalinlinjalla)	2	2	1	-	-	-	-	-	-	5
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Tyttölyseon väliaikainen opetussuunnitelma 1918

(kokonaisviikkotuntimäärä 30–32/luokka-aste)

Laulu ^{vi}	2	2	2	1	1	1	1	1	1	12
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Kuusiluokkaisten poika- ja yhteislyseoiden opetussuunnitelma 1927

(kokonaisviikkotuntimäärä 30–32/luokka-aste)

Laulu vapaaehtoisena aineena	(1)	(1)	(1)	-	-	-				0 (3)
------------------------------	-----	-----	-----	---	---	---	--	--	--	-------

Neliluokkaisen tyttökoulun opetussuunnitelma 1927

(kokonaisviikkotuntimäärä 31–32/luokka-aste)

Laulu	1	1	1	1						4
-------	---	---	---	---	--	--	--	--	--	---

Kuusivuotisen yhteislyseon lukusuunnitelma 1933

(kokonaisviikkotuntimäärä 31–32/luokka-aste)

Laululle ei yhtään tuntia	-	-	-	-	-	-				0
---------------------------	---	---	---	---	---	---	--	--	--	---

Kahdeksanluokkaisen poikalyseon ja yhteislyseon poikaoppilaiden lukusuunnitelma 1941 (kokonaisviikkotuntimäärä 32–36/luokka-aste)

Laulu (vapaaehtoinen luokilla III–V)	2	2	(2)	(1)	(1)	-	-	-		4 (8)
--------------------------------------	---	---	-----	-----	-----	---	---	---	--	-------

Klassisen lyseon lukusuunnitelma 1941

(kokonaisviikkotuntimäärä 33–36/luokka-aste)

Laulu (vapaaehtoinen luokilla III–VIII)	2	2	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)		4 (12)
---	---	---	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--	--------

Tyttölyseon lukusuunnitelma 1941

(kokonaisviikkotuntimäärä 32–35/luokka-aste)

Laulu (lisäksi vapaaehtoinen luokilla VII–IX)	2	2	2	2	2	2	1 (2)	1 (2)	1 (2)	15 (21)
---	---	---	---	---	---	---	-------	-------	-------	---------

^{vi} ”Muist. 1 Laulussa sitä paitsi tyttökoulun luokilla IV–VI ja tyttölyseossa myös luokilla VII–IX tarpeen mukaan yhteislaulua, joka lasketaan yhdeksi viikkotunniksi kummallakin asteella.” (Oppikoulukomitea 1932, 90)

Kuvio 4 (jatkuu).

Peruskoulu: taistelu opetusajasta

Peruskoulun syntyvaiheessa yksi kiperimmistä kysymyksistä oli tuntijako. Lappalaisen (1985, 105) mukaan tuntijakokiista peruskoulun valmisteluvaiheessa vei niin paljon voimavaroja, että jopa peruskoulun pedagoginen kehittäminen ja ideologiset näkökohdat jäivät vähemmälle huomiolle. Monivaiheinen tuntijakokeskustelu alkoi vuoden 1966 lopulla ja päättyi alkusyksystä 1969 (emt., 181). Erityisesti kysymys kielten osuudessa peruskoulun opetuksessa oli vaikea. Lopulta päädyttiin siihen, että kaikille peruskoululaisille kuului kaksi vierasta kieltä, joista toinen oli toinen kotimainen kieli. Tämä ratkaisu vaikutti puolestaan siihen, että valinnaisaineiden tuntimäärä putosi ja opetusajan jako vaikeutui entisestään (emt., 166). Tuntijakokiistasta Lappalainen (emt., 175) toteaa, että siinä oli ”lähinnä kyseessä opettajajärjestöjen jäsentenvälinen ottelu” ja ”taistelu peruskoulun viroista ja entisten koulumuotojen opettajien leivästä”.

Peruskoulun väliaikainen opetussuunnitelma oli käytössä koulukokeilussa, joka toteutettiin syksystä 1967 alkaen (Lappalainen 1985, 125). Väliaikaisen opetussuunnitelman tuntijaossa kaikille yhteistä musiikkia oli 1.–9. luokilla yhteensä 14 tuntia. Sen lisäksi musiikki oli valinnaisaineena luokilla 7.–9. Peruskoulun opetussuunnitelmassa kaikille yhteinen tuntimäärä putosi 12 viikkotuntiin. Käytännössä musiikin osuus väheni kaikille yhteisten tuntien osalta 8. luokalla, jolla yksi viikkotunti jaettiin kuvaamataidon kanssa ja 9. luokalla, josta kaikille yhteinen musiikki poistettiin. Valinnaistuntien määrä sen sijaan nousi hivenen, kuten muillakin kaikissa kouluissa tarjottavilla valinnaisaineilla (POPS 70 II, 24, 26)

Lappalaisen (1985, 184–185) mukaan kansakouluun ja keskikouluun nähden musiikin osuus koko opetusajassa muuttui peruskoulussa hiukan. Varsinaisessa kansakoulussa musiikin osuus oli ollut 5,9% opetusajasta, kun se peruskoulun ala-asteella oli 6,2%. Vastaavasti keskikoulussa musiikin osuus oli 3,2% ja peruskoulun 5.–9. luokilla 3%.

POPS 70:n tuntijaossa musiikki sai siis yhteisen tuntimäärän 1.–2. luokilla liikunnan ja 3.–8. luokilla kuvaamataidon kanssa. Musiikille ja liikunnalle annettiin 1.–2. luokan tuntijaossa yhteisesti kolme tuntia. Mietinnössä annettiin ohjeita tuntien jakamiseen:

Komitean mielestä kummankin aineen opetukseen tulisi yleensä käyttää yhtä suuri viikkotuntimäärä, mikä käynee hyvin päinsä, kos-

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	Yht.
--	---	----	-----	----	---	----	-----	------	----	------

Peruskoulun väliaikaisen opetussuunnitelman (1967) tuntijako

(yhteisten aineiden kokonaisviikkotuntimäärä/luokka-aste 24–32 tuntia, yhteisviikkotuntimäärä enintään 26–36 tuntia)ⁱ

Musiikki (kaikille yhteiset tunnit)	3	3	2	2	2	2	1	1	1	14
	Yhteinen tuntimäärä liikunnan kanssa									
Musiikki valinnaisaineena							2	2	2	6

POPS 1970: Peruskoulun opetussuunnitelman tuntijako 1970 (yhteisten aineiden kokonaisviikkotuntimäärä/luokka-aste 24–31 tuntia, yhteisviikkotuntimäärä 25–35 tuntia)

Musiikki (kaikille yhteiset tunnit)	3	3	4	4	4	4	1	1		12
	Yhteinen tuntimäärä liikunnan kanssa		Yhteinen tuntimäärä kuvaamataidon kanssa							
Musiikki (kaikille yhteiset tunnit yläasteella, valtioneuvoston periaatepäätös 1975)							1	1	1	
									Vaihto- ehtoinen kuva- mataidon kanssa	
Musiikki valinnaisaineena							2–3	2–3		4–6

POP 1985 (oppilaan kokonaistuntimäärä 19–30)

Musiikki (kaikille yhteiset tunnit)	1–2 ⁱⁱ	1–2	1–4	1–4	1–4	1–4	1 ⁱⁱⁱ	1	1	7–
								Vaihtoehtoinen kuvaamataidon kanssa		
Musiikki valinnaisaineena								2–3	1–3	3–6

POP 1994 (oppilaan vähimmäistuntimäärä ala-asteella 168, yläasteella yhteiset oppiaineet enintään 70 tuntia, valinnaiset oppiaineet enintään 20 tuntia)

Musiikki (kaikille yhteinen oppiaine, vähimmäisviikkotunnit)	6–	1–	7–
Musiikki lisäksi valinnaisaine			

POPS 2001 (oppilaan vähimmäistuntimäärä 19–30)

Musiikki	4-	3-	7-
Musiikki myös valinnaisaine, valinnaisaineita yhteensä 13 tuntia			

ⁱ Väliaikaisen opetussuunnitelman (1967) tuntijako oli käytössä opetussuunnitelmakokeilussa (Lappalainen, 117–120). Kokeilu toteutettiin alkaen syksyllä 1967 (emt., 125)

ⁱⁱ Luokilla 1.–6. ”musiikkia, kuvaamataitoa, käsityötä ja liikuntaa yhteensä vähintään 44 tuntia” (POP 85, 26)

ⁱⁱⁱ ”Musiikkia voidaan 7. luokalla opettaa osalle oppilaista 2 tuntia, jolloin vastaavasti on vähennettävä jonkin muun oppiaineen opepetusta” (POP85, 27)

Kuvio 5. Musiikin osuus peruskoulun tuntijaoissa vuosina 1967–2001 (POPS 70; POPS 70 opas 11 b; POP 85; POP 94; POPS 2004).

ka näiden aineiden opetus voidaan järjestää tapahtuvaksi saman oppitunnin aikana, kuten laulu ja leikki kansakoulun alimmilla luokilla (POPS 70 II, 25).

Luokille 3.–8. annettiin puolestaan yhteinen tuntimäärä kuvaamataidolle ja musiikille. Mietinnössä todettiin, että ala-asteella ei ole välttämätöntä jakaa tunteja kuvaamataidon ja musiikin kesken tasan, vaan annettiin mahdollisuus hyödyntää esimerkiksi opettajan erityistaipumuksia toisen aineen eduksi. Yläasteen yhden tunnin jakamiseen näiden kahden aineen kesken annettiin myös erilaisia ehdotuksia. (POPS 70 II, 25) Valinnaisaineille annettiin tuntijaossa 7. luokalla yhteensä 4–6 tuntia, 8. ja 9. luokilla 4–9 tuntia kummallakin (emt, 24).

Musiikin tuntijako muuttui vuonna 1975 annetun Valtioneuvoston periaatepäätöksen myötä yläasteella siten, että musiikki sai yhden tunnin 7. ja 8. luokalle kaikille yhteiseksi aineeksi ja 9. luokalla musiikki oli vaihtoehtoinen kuvaamataidon kanssa (POPS 70 opas 11 b) – musiikin tuntimäärä siis lisääntyi.

POP 85 siirsi vastuuta tuntijaosta kunnille ja määritteli tuntivälykset, joiden puitteissa kuntien ja koulujen tuli toimia (POP 85, 25). Ala-asteelle annettiin yhteinen tuntimäärä (44 tuntia) musiikille, kuvaamataidolle, käsitöille ja liikunnalle (POP 85, 26), musiikille 1–4 viikkotuntia. Seitsemännellä luokalla oli yksi kaikille yhteinen tunti, jonka muuttamiseksi kahdeksi tunniksi annettiin kuitenkin tilaisuus: ”Musiikkia voidaan 7. luokalla opettaa osalle oppilaista 2 tuntia, jolloin vastaavasti on vähennettävä jonkin muun oppiaineen opetusta” (POP 85, 27). 8. ja 9. luokilla musiikki oli vaihtoehtoinen kuvaamataidon kanssa. Yläasteella musiikin osuus siis väheni hiukan vuoden 1975 tuntijakoon verrattuna.

POP 94 puolestaan määritteli aineille vähimmäistuntimäärät (Valtioneuvoston päätös 834/1993). Musiikin vähimmäistuntimäärä ala-asteella oli 6 ja yläasteella yksi tunti. Valinnaisten aineiden yhteistuntimäärä nousi 20:een. Yläasteen kaikkien yhteisten tuntien määrä siis väheni jälleen. Vuoden 2001 tuntijaossa (Valtioneuvoston asetus 1435/2001) taide- ja taitoaineille annettiin luokille 1.–4. yhteensä 26 tuntia, josta musiikille vähintään 4, 5.–9. luokille yhteensä 30 tuntia, joista musiikille vähintään 3. Valinnaisille aineille osoitettiin koko peruskoulun ajalle yhteensä 13 tuntia. Kuviossa 5 ovat koottuina peruskoulun tuntijaot väliaikaisen opetussuunnitelman tuntijaosta vuoden 2001 tuntijakoon.

2.2. Oppiaineen sisäinen kehkeytyminen: laulunopetuksesta monipuoliseen musisointiin

Edellä tarkastelin musiikkia oppiaineena koulun kokonaisuuden osana ja musiikin opettajan työtä samasta näkökulmasta. Seuraavaksi käänän tarkastelukulman oppiaineen sisäiseen kehkeytymiseen. Kehkeytyminen lomittuu luonnollisestikin edellä esiin tulleeisiin yleisten linjojen ja suuntausten muutoksiin. Musiikinopetusdiskurssissa on kuitenkin oma, selkeä sisäinen kulttuurinen juonteensa, jonka pyrin tässä tuomaan erikseen esille. Tämän tutkimuksen kannalta on keskeistä, kuinka laulunopetuksesta asteittain kehkeytyy monipuolista musiikkinäkemyä ja musisointia arvostava aine.

Unohtamatta oppiaineen alisteisuutta koulun yleisille ehdoille katson, että musiikki aineena on kehkeytynyt sisäisesti suhteessa omaan alaansa, suhteessa niin musiikki- kuin musiikkikasvatuskulttuuriinkin sekä kansallisesti että kansainvälisesti. Kansainväliset vaikutteet ovat erityisesti 1950-luvulta alkaen olleet oleellinen osa suomalaisen musiikin opetuksen kehitystä. Vaikutteita on käyty hakemassa muualta, mutta niitä on aina myös muokattu omiin tarpeisiin sopiviksi. 1950-luvulta lähtien erityisesti ISME⁹:n (International Society for Music Education) ja pohjoismaisten musiikkikasvatusjärjestöjen vaikutus on ollut merkittävä. Suomalainen musiikkikasvatus on viime vuosikymmeninä niittänyt mainetta kansainvälisesti, ja tätä nykyä Suomea pidetään kansainvälisessä katsannossa musiikinopetuksen edelläkävijämaana. Kansainvälistymisen voidaan nähdä kuuluvan musiikkikasvatuksen alan tieteenalaistumiseen (ks. Simola 1995), jota on vahvistanut myös tutkimuksen tulo osaksi suomalaista musiikkikasvattajien koulutusta.

Koulujen laulun ja musiikin opetus on sittemmin vuosisatojen kuluessa myötäillyt ja reagoinut aikaansa sekä ollut koulun yleisten päämäärien palveluksessa kehittyen vähitellen omaehtoisemmaksi taideaineeksi. Laulu on aina kaikunut musiikkiluokissa, mutta kautta aikain myös muita musisoinnin tapoja on kokeiltu. Pelkkä laulaminen ei ole koskaan riittänyt tavoitteeksi, vaan tuntien osana on ollut säveltapailua, musiikin teorian

9 Unescon alaisena toimiva ISME eli International Society for Music Education on maailman musiikkikasvattajien yhteinen pääjärjestö, jossa on jäseniä yli 60 maasta. Se määrittää tehtäväkseen edustaa kaikkia musiikkikulttuureita ja musiikin lajeja sekä edistää musiikin asemaa ja merkitystä kaikkien kansojen ja ikäryhmien kasvatuksessa. (<http://www.isme.org>; ks. myös <http://www.fisme.fi>.)

– erityisesti nuotinluvun – opiskelua, myöhemmin musiikin historioiden ja erilaisten musiikkikulttuuristen ilmiöiden tarkastelua. Musiikkia on siis lähestytty aina yhtäältä kokemuksellisesta, toisaalta tiedollisesta ja teoreettisesta suunnasta. Neuvottelu toiminnallisuuden ja niin sanotun yleisivistävän tiedon välillä on ollut jatkuvaa. Kukin aika on tuottanut omia opetusmetodejaan niin laulun kuin nuotinluvun opetukseen, ja niitä ovat opettaja soveltaneet omilla tavoillaan – tai pitäytyneet itse kehittämissään menetelmissä ja lähestymistavoissa.

2.2.1. Laulua ja musiikin teoriaa

Kuten aiemmin mainittiin, suomalaisen koulun laulunopetuksen ensimmäisinä vuosisatoina opetuksessa ja opetusohjelmissä näkyi kirkon vahva vaikutus (Pajamo 1976, 16). Keskiaikaisen koulun tehtävänä oli kouluttaa tulevia pappeja, ja myös laulunopetus liittyi kiinteästi kirkon musiikkielämään (Jäppinen 2003, 18). Pääasiallisesti latinankielisten laulujen¹⁰ lisäksi opetusohjelmaan kuului musiikin teoriaa. Edelleen 1600-luvulla laulutun-
tien ohjelmisto painottui lähinnä latinankielisiin gregoriaanisiin sävelmiin pohjautuviin kirkollisiin lauluihin ja virsiin (Pajamo 1976, 18), vaikka ajan hengen mukaisesti kouluissa esiintyikin pyrkimystä vapautua kirkon vaikutuksesta. Soitinmusiikin tulo kouluihin 1600-luvun puolivälistä alkaen oli Pajamon mukaan yksi merkki tästä. ”Koulujen yhteyteen perustettiin pieniä orkestereita, joissa oli aluksi yksinomaan puhallinsoittimia.” (Emt., 21.)

Laulunopetuksen uskonnollisen tehtävän rinnalle nousi 1800-luvun loppupuolella vahva isänmaallisen tunnon kasvattamistavoite. Kirkolla oli tosin edelleen vahvat odotukset koulun laulun suhteen, sillä koululla oli tärkeä tehtävä kansan uskonnollisen kasvatuksen välineenä. Laulunopetusta muokkasivat kuitenkin 1800-luvun jälkipuoliskolla kaikissa koulumuodoissa myös koko koululaitoksen yhteinen perusta hengentieteellinen sielutiede, laulunopetuksen teorettinen havaintokasvatuksellinen metodiikka ja käytännöllinen korvakuulolaulu. (Tuomikoski-Leskelä 1979, 62–78.)

Sielutieteellisessä katsannossa laulu arvioitiin korkeimmaksi taideaineeksi, koska sen avulla voitiin vaikuttaa ihmisen tajuntaan suoraan ilman käsit-

¹⁰ 1500-luvun latinankielinen koululaulukokoelma *Piae Cantiones Ecclesiastes et scholasticae veterum episcoporum* (Pajamo 1976, 17) tunnetaan nykyäänkin ja sen laulut soivat yhä esimerkiksi monien suomalaisten kuorojen ohjelmistoissa.

teellistämistä (Tuomikoski-Leskelä 1979, 102). Ihmisen olemuksen oletettua kolmea puolta, ruumista, sielua ja henkeä, kasvatettiin myös laulussa. Ruumiin kasvatuksen vaikutus kohdistui laulun avulla äänielinten harjaantumiseen. Sielullinen kasvatustaikutus oli kuuloaistin harjaantuminen – opetus tähtäsi korvan erottelukyvyn ja sävelpuhtauden tajun kehittämiseen. Merkittävimmäksi katsottiin laulun henkinen kasvattava vaikutus. Uskonnollisten ja isänmaallisten laulujen kasvatustaikutus oli siveellinen ja sivistävä. ”Yksiaäninen, tunnokas laulu” (emt., 102) oli arvossaan erityisesti kansakouluissa. Nimenomaan laulujen sanat olivat tärkeitä, sillä ne rinnastuivat merkitykseltään kansalliseen kirjallisuuteen: molemmat vaikuttivat siveellisesti ja kohottivat kansallista ja uskonnollista tuntoa. (Emts.) Tämä oli Tuomikoski-Leskelän (emts.) mukaan syynä sille, miksi kouluissa opetettiin laulua eikä musiikkia. Pelkän säveln vaikutus ei ollut riittävä. Laulunopetuksen ohjelmalliseksi tavoitteeksi muotoutui näin ollen eettisen, isänmaallisen tunnon herättäminen aiemman uskonnollisuuden sijaan (emt., 68), vaikka myös virret säilyivät keskeisenä lauluohjelmistona (Pajamo 1976, 222).

Opetuksen käytännöt 1800-luvulla

Oppikouluissa laulunopetus rakentui 1800-luvulla yksi- ja moniäänisestä laulusta ja nuottien tuntemuksen opiskelusta (Pajamo 1976, 36) – laulutunnin perussisältö oli siis sama kuin jo keskiajan kouluissa. Kansakouluissa opettajat kokeilivat jonkin verran nuoteista laulamisen opettamisesta pitäytyen kuitenkin käytännössä lähes kokonaan korvakuulolaulussa. Laulut opittiin opettajan mallilaulun mukaan myös siitä käytännön syystä, että oppilaille ei ollut laulukirjoja. (Rautiainen 2003, 46–47; ks. myös Tuomikoski-Leskelä 1979, 105.) Myös soittaminen oli ehdolla työtavaksi: sekä Elias Lönnrot että J. V. Snellman ehdottivat kansakoulun opetuksen suunnitteluvaiheessa virsikannelta pakolliseksi soittimeksi. Pakolliseksi se ei tullut, mutta joissakin kouluissa soittamista opetettiin. (Pajamo 1976, 55, 177.) Soittamista oli siis esitetty tai se oli jo osa opetusta (kuten edellä tuli ilmi, jo 1600-luvun kouluissa saattoi olla pieniä orkestereita), vaikka oppiaineen nimi olikin laulu.

Vuosisadan loppupuolella kehiteltiin koulukäyttöön erilaisia laulun opetuksen ja musiikin teorian, erityisesti nuotinlunun ja säveltäpailun opetusmetodeja. Musiikin opetusopit olivat kuitenkin tässä havaintometodivaiheessa

kömpelöitä ja liian teoreettisia, eivätkä palvelleet käytännön tarpeita. Musiikin teorian opetusmenetelmät koettiin vaikeiksi (Rautiainen 2003, 47–48), vaikkakaan Tuomikoski-Leskelän (1979, 74) mukaan heikosti kehittynyt teorian opetuksen menetelmä ei onnistunut näivettämään laulunopetusta kokonaan. Kokemuksellinen ja teoreettinen olivat molemmat läsnä, ja opettajat tiedostivat kokemuksellisuuden merkityksen. ”Sen [laulun] ideaalinen tavoite oli tarjota nuorelle mielikuvitukselle lähde, josta ammentaa iloa, lohdutusta, jaloutta ja nautintoa koko elämän ajan”, määritteli Anni Blomqvist laulunopetuksen tavoitteita vuonna 1870 (Tuomikoski-Leskelä 1979, 74). Laulunopetuksessa ja laulunopetusseminaareissa kokeiltiin erityisesti kaavalauluksi kutsuttua säveltapailumenetelmää, jota kehittivät Suomen oloihin muun muassa Martin Wegelius ja Aksel Törnudd (Rautiainen 2003, 51–68). Kaavalaulu ei Tuomikoski-Leskelän (1979, 144) mukaan kuitenkaan yleistynyt sen opetusta mekanisoivan luonteen takia.

Tuomikoski-Leskelän (1979, VII) mukaan nimenomaan kansakoulut ja kansakouluopettajaseminaarit juurruttivat Suomeen taidekasvatusaatteen. Niissä kehiteltiin ja sovellettiin käytäntöön taidekasvatuksen tavoitteita (emt., 98). Sen lisäksi, että Uno Cygnaeus korosti laulamisen merkitystä kouluyhteisön kannalta (Cygnaeus 1910, 198; ks. tarkemmin luku 2.1.1), hänen kansakouluasetuksessa esittämänsä laulunopetuksen sisältöä voitiin Pajamon (1976, 62) mukaan pitää aikansa eurooppalaisessa kontekstissa hyvinkin monipuolisena ja uudenaikaisena. Kansakoulunopettajaseminaarien lehtorit pitivät huolta taideaineiden pedagogiikan ja didaktiikan kehittymisestä. Musiikinopetus oli tasokasta ja kansakoulunopettajat saivatkin hyvät valmiuden laulun opettamiseen. (Tuomikoski-Leskelä 1979, 98.)

Oppikoulujen tilanne sen sijaan oli tässä vaiheessa hajanainen. Kuten aiemmin todettiin, oppikoulun opettajien taidepedagogiset taidot saattoivat olla heikot (Tuomikoski-Leskelä 1979, 98) ja laulunopettajien kirjavasta ammattitaidosta johtuen laulunopetuksen sisällöt ja laadut vaihtelivat oppikouluissa suuresti (Pajamo 1976, 222). 1890-luvulla oppikoulujen laulunopetusta kritisoitiin opetuksen matalasta tasosta ja liian vähistä oppitunneista, jolloin etenkin teorianopetus ja säveltapailu jäivät kriitikoiden mukaan liian vähälle huomiolle (Tuomikoski-Leskelä 1979, 144). Voidaan näin ollen todeta, että 1900-luvulle tultaessa laulu kukoisti kansakouluissa ja kansakouluopettajaseminaareissa, kun sen sijaan ylempien luokkien opetuksen taso oli kirjavaa.

2.2.2. 1900-luvun alun taidekasvatusbuumi

Kuten muuallakin Euroopassa, myös Suomessa oli vuosisatojen 1800–1900 vaihde taideaineiden kehityksen vahvaa aikaa. Koulumaailman muutos Mikael Soinisen johdattamana teki taideaineista harrastuksen herättämiseen tähtääviä harjoitusaineita. Laulun käytännöllinen tehtävä oppiaineena oli antaa lapsille laulutaito kun sen sijaan taiteiden estetiikkaa ja sisältöjä, kuten taidehistoriaa ja säveltaidetta, opetettiin erikseen historian yhteydessä. (Tuomikoski-Leskelä 1979, 238–239.) Laulunopetuksen menetelmiä kehitettiin 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä vilkkaasti. Maassamme julkaistiin laulu- ja teoriaoppikirjoja, joissa ehdotettiin erilaisia opetusmenetelmiä ja ratkaisuja muun muassa laulutuntien rakenteiksi. Aiempia metodeja muokattiin ja uusia kehiteltiin. Näissä oppikirjoissa ja kirjojen tekijöiden muissa kirjoituksissa esitellään työtapoja ja sisältöjä, joiden jäljet johtavat edelleen 2000-luvun alun suomalaiseen musiikinopetukseen. Esimerkiksi perusajatukset soittamisesta, äänenmuodostuksesta ja musiikin eri elementtien nostamisesta opetuksen perustaksi luotiin jo 1900-luvun alkupuolella. Aksel Törnudd¹¹ oli laulun kohdalla suomalainen edelläkävijä, kun taideaineet alkoivat vuosisadan vaihteessa perustaa opetustaan enemmän omaan alaansa. Törnuddin pedagogiikan päätarkoituksena oli esteettisen elämyksen synnyttäminen musiikin keinoin. (Tuomikoski-Leskelä 1979, 164.) Törnudd nosti laulunopetuksen lähtökohdaksi kansanlaulut myötäillen näin Suomessa vallitsevaa poliittista tilannetta ja kansallisen kulttuurin korostamista (emt., 158). Hän esitti myös uutena asiana äänenmuodostusta laulutunnin osaksi. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa (MOPS 1925) hengitysharjoitukset ja äänenmuodostus luettiin laulutunnin työtapoina säveltapailun ja musiikkiopin rinnalla (emt., 32–33; Rautiainen 2003, 44).

Säveltäjä ja musiikkitieteilijä Ilmari Krohn (1867–1960) kehitti edelleen laulunopetuksen lähtökohtia paitsi harrastuksen herättäjänä, nyt myös konserttiyleisön kasvattajana. Krohn ehdotti laulunopetuksen perustaksi musiikin rytmi-elementtiä¹² (Tuomikoski-Leskelä 1979, 153). Vilho Siu-

11 Aksel Törnudd (1874–1923) toimi mm. Rauman seminaarin musiikin lehtorina, laulun ja teorianopettajana, ensimmäisenä laulunopetuksen tarkastajana Kouluhallituksessa 1919–1923 ja säveltäjänä. Julkaisi oppikirjoja, esim. *Laulun opetusopin* 1907. (Rautiainen 2003, 84–90; Pietilä 1956)

12 Vrt. POPS 70.

konen¹³ perusti oman opetusmenetelmänsä Krohnin musiikkioppiin ja toi musiikin opetuksen perustaksi rytmin. Siukonen korosti kirjoituksissaan opettajan innostavaa persoonaa ja oppitunnin ”virkeää ja eloisaa tunnelmaa” (Rautiainen 2003, 134), ja käytti omassa laulunopetusmenetelmässään korvakuulolaulua (emt., 335). Rautiaisen (emt., 135) mukaan Siukonen esitti aivan uutena oppituntielementtinä ”asianopetuksen”, jonka hän sijoitti oppitunnin alkuun. Asianopetuksella hän tarkoitti musiikkioppia, säveltapailua ja -sanelua.

Oppituntien työtapoja

Laulu ja musiikin teoria olivat 1900-luvun alussa edelleen kaikissa ehdoituksissa laulutuntien pääosissa. Nyt musiikin teorian opetusta sulautettiin laulunopetuksen osaksi. Mutta jälleen myös soittaminen oli esillä. Muun muassa Martti Hela esitti soitonopetuksen tuomista osaksi laulutuntia siten, että soittimet tulisi tuoda uuden laulun opetteluvaiheeseen osan luokasta soittaessa samalla kun toinen puoli laulaa. (Rautiainen 2003, 68, 130.) Myös Törnudd ehdotti oppikouluihin soittamista omaksi oppiaineekseen, ja Siukonen puolestaan kuvaili kirjoituksissaan myönteiseen sävyyn esimerkkejä koulujen soitonopetuksesta (Rautiainen 2003, 187–188). Törnudd ja Siukonen perustelivat soittamisen lisäämistä kouluopetukseen sen puhtaalla ja esteettisellä luonteella, toiminnallisuudella ja mahdollisuudella saada kokemuksia yhteissoitosta, keinona havainnollistaa säveljärjestelmää ja oppia ymmärtämään musiikkia sekä mahdollisuutena tutustua musiikkikirjallisuuteen (emt., 187–188). Erilaisia koulusoittimia ja soittamismetodeja kehiteltiinkin opettajien toimesta eri puolilla Suomea. Pihan (1958) mukaan esimerkiksi Juhani Pohjanmies kehitti muun muassa metallofoniksi kutsumansa soittimen ja pinniharpun. Arvo Vainio puolestaan oli vahva vaikuttaja Orff-menetelmän ja -soitinten rantautumisessa Suomeen. (Piha 1958, 101–102.) Rautiainen (2003, 188–189) toteaa, että soittimet yleistyivät kouluissa vähitellen 1930-luvulta lähtien, jolloin myös oppikoulukomitean mietinnössä (1932) kannustettiin soitonopetukseen ohjaamiseen: ”mikäli soittimia on saatavissa, on opettajan ohjattava oppilaita niiden käyttämiseen, ja mahdollisuuksien mukaan järjestettävä yh-

13 Vilho Siukonen (1885–1941) oli Sortavalan seminaarin musiikin lehtori, oppikirjojen kirjoittaja (esim. *Laulun opetusoppi* 1929) (Rautiainen 2003, 91–102). Siukosen väitöskirja *Koululasten laulukyvystä* (1935) oli ensimmäinen Suomessa julkaistu koulun musiikinopetusta käsitellyt väitöstudium.

teissoittoa” (Oppikoulukomitea 1932, 362). Lisäksi mietinnössä ehdotettiin esimerkiksi radion ja gramofonin käyttöä havaintovälineenä sekä kannustettiin viemään oppilaita konsertteihin (emt., 361–362). Huomion arvoista on, että tuolloin rytmiliikunnaksi kutsuttua musiikkiliikuntaa sovellettiin jo kouluissa jonkin verran musiikin rytmiiikan opetuksessa (Tuomikoski-Leskelä 1979, 155).

Mutta millaista oli laulunopetuksen arki ja käytäntö oppikirjojen esittämien ideaalien takana? Rautiaisen ja Tuomikoski-Leskelän tutkimukset, joihin tässä olen pitkälti nojautunut, eivät juurikaan kerro arjen käytännöistä, mutta joitakin aikalaismomentaareja, joissa tartutaan laulunopetuskäytännön ongelmiin, he nostavat esiin. Törnudd vieraili laulutarkastajan toimessaan kouluissa ja seminaareissa vuoden 1920 tienoilla. Hän kommentoi vaikutelmiaan kirpakkaan sävyyn todeten laulun opetuksen olevan ylimalkaista vailla pedagogisia lähtökohtia. Hän osoitti kritiikkinsä laulunopetuskoulutuksen puutteeseen ja ehdottikin laulunopettajakoulutuksen perustamista Helsingin musiikkiopistoon (joka perustettiin vuonna 1921, ks. luku 2.1.1). (Rautiainen 2003, 89–90; ks. myös Pietilä 1956, 83.) Myös Krohn kritisoi oman aikansa laulun opetuksen kehkeytyneen vain juhlien koristukseksi ja ylellisyyesineeksi (Tuomikoski-Leskelä 1979, 153). Edelleen Siukosen mielestä yhteisesti hyväksytyn laulunopetuskäytännön puute oli 1920-luvulla suuri ongelma. Hän kritisoi opettajia näiden liiasta keskittymisestä metodeihin ja nosti kirjoituksissaan esiin huolensa laulun asemasta oppikouluissa sen jälkeen kun aine poistettiin pakollisten aineiden joukosta poikien oppikouluopetuksessa. Laulunopettajien kelpoisuusvaatimusten keventäminen ja suunnitelma lakkauttaa laulunopetuksen tarkastajan virka saivat myös Siukoselta kriittisiä kommentteja. (Rautiainen 2003, 147–149.) Omalta osaltaan keskustelua koulun laulunopetuksesta herätti Siukosen väitöstutkimus, jossa hän vertaili suomalaisten lasten laulukykyä ruotsalaisiin ja virolaisiin todeten loppupäätelmissään muun muassa seuraavaa: ”Tässä kohtaa meitä monta masentavaa tosiasiaa. Lastemme laulukyky on jopa suuressa määrin heikompi kuin lasten vastaava kyky missään muualla” (Siukonen 1935, 286). Rautiaisen (2003, 100) mukaan Suomessa pidettiin tuolloin yleisesti lasten laulutaitoa hyvänä, ja Siukosen siihen nähden hyvin ristiriitaiset tulokset herättivät vilkasta keskustelua.

Keskusteluun laulunopetuksesta osallistui vuonna 1909 perustettu Suomen laulunopettajayhdistys (ks. esim. Pietinen 2009), jonka toiminta Kiu-

asmaan (1982, 190) mukaan oli 1920–1930-luvuilla vireää ja ammatillisesti näyttävää. Yhdistys otti 1930-luvulla kantaa yhtenäisen laulunopetuksen puolesta, ehdotti muun muassa kaikille yhteistä lauluohjelmistoa (Rautiainen 2003, 146; Pietinen 2009, 17–18), järjesti musiikkipedagogisia kursseja ja keräsi valtioneuvostolle peräti 5000 hengen allekirjoittaman adressin musiikinopetuksen kohottamisen puolesta (Kiuasmaa 1982, 190).

Koulun laulunopetuksen sisällöt ja työtavat monipuolistuivat siis 1900-luvun alkuvuosikymmeninä, vaikkakin käytännössä opetuksen pääpaino edelleen oli laulussa ja musiikin teoriassa. Ajanjakso oli vilkasta kehittelyn aikaa: opetusmenetelmiä ideoitiin ja oppikirjoja julkaistiin niin laulun kuin teorian opetukseen. Aineenopettaja-ammattikunta vahvistui vähitellen kriittisten puheenvuorojen ja kehittämisehdotusten myötä.

Valtion oppikoulujen oppiennätykset (Opetusministeriö 1941) julkaistiin 1941 ja ne pysyivät voimassa peruskoulun tuloon saakka. Näissä sota-ajalla säädetyissä oppiennätyksissä oli Kiuasmaan (1982, 190) mukaan runsaasti laulunopetusta vahvistavia piirteitä. Oppiennätyksissä aine nimettiin lauluksi ja musiikiksi ja opetuksen päämäärä kuvattiin seuraavasti: ”Musiikin opetuksen tarkoituksena on herättää oppilaissa harrastusta musiikkiin, kehittää heidän laulun- ja soitonlahjojaan sekä antaa heille musiikillinen yleissivistys” (Opetusministeriö 1941, 144). Opetuksen käytännöiksi kuvattiin eri kouluissa laulu, säveltapailu sekä soitto. Laulu oli pääosassa ja säveltapailu ”yhdistettäköön kullakin tunnilla esillä olevaan tehtävään” (emt., 147). Soittamista ehdotettiin ylemmille luokille. Huomionarvoista on, että tyttölyseoiden laulun opetukselle asetettiin selkeästi kunnianhimoisempia tavoitteita kuin poikalyseoiden. Tyttölyseoiden oppiennätyksissä mainittiin esimerkiksi moniääninen laulu jo kolmannelta luokalta alkaen (emt., 145).

2.2.3. Opetuksen monipuolistuminen 1950-luvulta alkaen

Musiikkikasvatuksen monipuolistumisen siemen kylvettiin siis jo 1900-luvun alussa. Sitten vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (KOPS 1952) esiteltiin laajentunut käsitys laulu-opiaineesta. Ainekohtaisessa osiossa käsiteltiin paitsi laulua, äänenkäytön ja musiikkitaidon ja -tiedon opettamista, myös kuuntelua, sepittelyä ja liikuntaa (KOPS 1952, 183–189). Mietinnössä ehdotettiin myös integrointia musiikin ja liikunnan välillä sekä korostettiin yleensä liikunnan merkitystä

musiikin oppimisessa. Laulunopetuksen päämäärät kiinnitettiin kuitenkin vankasti nimensä mukaisesti vielä laulamiseen. (emt.; ks. myös Hyvönen 1995, 12.) Laulu-niminen oppiaine laajeni näin vähitellen. Laajentumista kuvasi myös musiikki-sanana ilmestyminen aineen nimeen. Kuten edellä mainittiin, musiikki-sana oli mukana aineen nimessä oppikoulujen oppiennätyksissä vuodelta 1941 (Opetusministeriö 1941); vuoden 1932 oppikoulukomitean mietinnössä oppiainekohtainen luku oli nimetty lauluksi ja soitoksi (Oppikoulukomitea 1932, 360).

Kansainväliset yhteydet lisääntyvät

Kansainvälisten kontaktien lisääntyminen 1950-luvulla toi uuden sykkeen monipuolistumisen idean käytännöllistämiseksi. Kansainvälisiä musiikkikasvatuksen trendejä on Suomeen aina haettu ja sovellettu, mutta erityisesti ISME:n (International Society for Music Education) toiminnassa mukanaolo järjestön perustamisesta (vuonna 1953) alkaen on ollut merkittävä tekijä Suomen musiikkikasvatuselämälle.

Kansainväliset trendit korostivat musiikinopetuksen laajentamista, joka näkyi muun muassa kansainvälisten musiikkikasvatusjärjestöjen konferenssiohjelmissa 1950–1960-luvuilla. Uudistusten tuulet puhalsivat Suomessa kesällä 1955, kun Nordisk Musikpedagogisk Union (NMPU) järjesti Helsingissä kongressin musiikinopettajille. Kongressissa suomalaiset musiikkikasvattajat tekivät Dahlströmin (1982, 188) mukaan tuttavuutta esimerkiksi Carl Orffin pedagogiikkaan ja soittimistoon. Olavi Pesonen (musiikinopettajaseminaarin opettaja, myöhemmin musiikin ylitarkastaja) osallistui ISME:n konferenssiin vuonna 1958 ja kuvasi tapahtunutta suunnanmuutosta syksyllä 1958 Uudessa Suomessa ISME-matkakertomukseensa seuraavasti:

Jotakin hyvin oleellista jäisi kuitenkin sanomatta, ellei viittaisi siihen musiikkikasvatuksen käsitteen syvenemiseen ja laajenemiseen, mistä konferenssi oli osoituksena. Erimielisyydet opetusmetodeista eivät enää näytä olevan keskeisiä kysymyksiä. Ei ole enää lähinnä kysymys edes musiikista sinänsä, vaan musiikista nuorten ja aikuisten kokonaiskasvatuksen osana, osana ns. muusista kasvatusta. (Pesonen 1958, Urhon 1992, 18–19, mukaan.)

Orff-pedagogiikasta omaksutun rytmikasvatuksen lisäksi uusia ulottu-

vuuksia musiikinopetukseen toi esimerkiksi yleistynyt äänilevy ja äänen-toistolaitteet sekä äänitteet, joiden pedagogisia mahdollisuuksia esiteltiin myös ISME:n konferensseissa (Pesonen 1958, Urhon 1992, 18, mukaan). Musiikinopettaja Ellen Urhon (myöhemmin ISME:n presidentti ja Sibelius-Akatemian rehtori) muistelu ISME:n vuoden 1961 Wienin konferenssista kuvaa osuvasti yleisemminkin ISME:n kansainvälisen yhteisön hengen merkitystä suomalaiselle musiikkikasvatukselle ja samalla 1960-luvun alun musiikkikasvatusilmapiiriä:

Konferenssi merkitsi minulle heräämistä kansainvälisyyteen, silmien avautumista musiikkikasvatuksen mahdollisuuksille, uusille ideoille ja menetelmille. [...] [S]illoin, kolmekymmentä vuotta sitten, elettiin rytmikasvatuksen aikaa. Orff-soittimet tekivät tuloaan. Dalcrozen ja Orffin mukana tuli myös improvisointi [...]. Kun nyt katselen konferenssin ohjelmaa, se vaikuttaa varsin modernilta. Siihen sisältyi runsaasti demonstraatioita mm. musiikkiliikunnasta ja opetuksen integroimisesta. (Urho 1992, 22.)

Musiikinopettajien koulutus uudistuu

Kansainväliset uudet suuntaukset synnyttivät kipinän musiikinopettajien koulutuksen edelleen kehittämiseen Suomessa. Aloitteentekijänä oli Suomen Musiikinopettajien Liitto (kuten vuonna 1921 oli ollut Laulunopettajayhdistys). Koulumusiikkiosasto perustettiin Sibelius-Akatemiaan vuonna 1957. (Dahlström 1982, 188.) Fabian Dahlströmin sanoin uudella koulumusiikkiosastolla ”monipuolisuudesta tuli hyve” ja siellä keskityttiin nimenomaan oppikoulujen musiikinopettajien kouluttamiseen. Koulumusiikkiosaston opettajisto oli siten merkittävässä asemassa koulujen musiikinopetuksen kehittäjinä. Heidän vaikutuksensa ulottui koulumaailman käytäntöön myös heidän laatimiensa koulujen oppikirjojen kautta. 1960-luvun lopulla ilmestyneet uudet oppikirjat olivat Dahlströmin sanoin ”henkisesti hyvin lähellä Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosaston 1960-luvun tunnelmia”. (emt., 223.)

Koulumusiikkiosaston haasteena oli Tikkasen ja Väkevän (2009, 428) mukaan monialaisen musiikkipedagogian uuden ihanteen sovittaminen traditionaalisesti taidemusiikkiin keskittyneen solistisen suuntautumisen rinnalle. Koulutuksessa suuntauduttiin oman muusikkouden kehittämisen lisäksi aiempaa vahvemmiin pedagogiikkaan, rytmikasvatukseen,

Orff-soittimistoon, nokkahuilunsoittoon ja musiikkiliikuntaan (Dahlström 1982, 188–190, 223). Tikkanen ja Väkevä (2009, 428) tiivistävät 1960-luvun osaston näkemyksen musiikinopetuksen tavoitteista ja koulutuksen suunnasta kahtalaiseksi: yhtäältä se korosti yhtäältä lapsen kokemuksellista musiikkisuhdetta, toisaalta painotettiin musiikin kulttuurista yleisivistystä.

Opettajakunta kohtaa laajenevan musiikinopetuksen

Uudistuva musiikinopetuksen henki oli esillä myös musiikinopettajien keskuudessa. 1950-luvun Suomen Laulunopettajain yhdistyksen vuosikirjoissa keskusteltiin muun muassa soitinten tulosta musiikin opetuksen osaksi. Esimerkiksi Kirsti Vainio ennakoii kirjoituksessaan vuonna 1953 soitinten lisäämistä musiikinopetukseen kunhan taloudelliset vaikeudet ja opettajien omat ennakokuulot voitetaan: ”Kaikille oppilaille kuuluvaksi konkreettiseksi eläväksi elämäksi muodostuu laulun ja musiikkiopin pidemmälle tähtäävä opetus kuitenkin vasta omatoiminnallisen ihme-elämyksen: oman soiton pohjalla, johon oppilassoittimet tulevat tarjoamaan parhaimman ratkaisun sitten, kun rahalliset vaikeudet ja omat mahdolliset ennakokuulomme eivät ole enää esteinä.” (Vainio 1953, 24.) Sidoroff (2009, 44) toteaa, että opettajakunta oli tässä vaiheessa kuitenkin yksimielinen laulun ensisijaisesta asemasta oppitunneilla. 1960-luvulla soittamisesta keskusteltiin edelleen ja Orff-soittimisto yleistyi jonkin verran, mutta kiihkeintä keskustelua herätti tässä vaiheessa kevyen musiikin tulo musiikinopetukseen (emt., 45). Sidoroffin (2008, 87) mukaan ammattikunnan julkaisuissa 1960-luvun ankaruus taidemusiikin ulkopuolisiin tyyleihin musiikinopetuksessa lieveni vähitellen, mutta samalla tuotiin esiin musiikinopettajien riittämätön koulutus kevyen musiikin opetukseen.

Integraatiota muiden taideaineiden välillä ja musiikin merkitystä taideaineena alettiin korostaa 1960-luvun lopulla (Sidoroff 2009, 47). Musiikinopettaja Tuula Kotilainen kirjoitti musiikinopetuksen kahtalaisesta tehtävästä Koulujen Musiikinopettajat ry:n vuosikirjassa 1965: ”Musiikki ei ole harjoitusaine ja mielekäs on opettaja, joka pystyy organisoimaan ja johtamaan koulunsa käytännön musisoinnin tielle, mutta tavoittaa kaikki oppilaansa laajalla henkisellä pohjalla liikkuen” (Kotilainen 1965, Tikkasen & Väkevän 2009, 428 mukaan).

Musiikinopetuskulttuuri muuttuikin radikaalisti 1950- ja 1960-luvuilla

kansainvälisten vaikutteiden ja musiikinopettajakoulutuksen kehittämisen myötä. Musiikinopetuskäsitys monipuolistui, uusia oppikirjoja ilmestyi ja esimerkiksi ääniteknologian kehittyminen mahdollisti kuuntelun yhdeksi musiikinopetuksen toiminnan tavaksi. Laulu-niminen aine laajentui vähitellen musiikiksi. Yksi tärkeä askel koulun musiikinopetuksen maailmassa oli musiikkiluokkatoiminnan alkaminen eri puolilla Suomea 1960-luvulla. Peruskouluun siirryttäessä musiikinopettajilla oli siis tavallaan kaksi erilaista työtodellisuutta: musiikkiluokkatoiminta ja niin sanottujen tavallisten luokkien musiikinopetus.

2.2.4. Laajeneva musiikinopetus määritellään opetussuunnitelmassa

Peruskoulu toi tilaisuuden uudistaa koulun musiikinopetusta myös opetussuunnitelmatasolla. Ensimmäisissä opetussuunnitelmissa (POPS 70) artikuloitiin monipuolisuuden idea uuden peruskoulun hengen ja laajenneen musiikkikasvatuskäsityksen ideaalien mukaisesti. Opetussuunnitelman kirjoittajat halusivat vaihtaa musiikinopetuksen suuntaa, ja suorilla, jopa tyyliä sanankäänteillä heitettiin heti ensimmäisen musiikin POPS-oppaan alussa hyvästit aiemmalle tavalle käsittää musiikki oppiaineena:

Vielä jokin aikaa sitten koulujemme musiikin opetuksen sisältönä oli pääasiassa

- laulu
- musiikin teoria

Laulua opetettiin sekä yksiaänen ohjelmiston että enemmän tai vähemmän metodisesti kiinteän säveltapailun avulla. Teorian opetus perustui useimmiten kuiviin tosiasioihin, jotka harvoin olivat kosketuksessa olennaisimpaan – elävään ääneen. (POPS 70 opas 11, 1.)

Vaikka jo vuoden 1952 opetussuunnitelmassa oli osin irtauduttu yllä kuvatu-
tunlaisesta musiikin opetuksesta yleissivistävässä koulussa ja uusia musiikinopetuksen lähestymistapoja oli esitelty esimerkiksi heti seuraavan vuoden oppikoulukomitean mietinnössä, mitä ilmeisimmin käytäntöjen muuttamiseen oli vielä matkaa. POPS-oppaan tässä ”Musiikki oppiaineena” -luvussa korostetaan, että ”esille pyrkivä ajanmukainen musiikin opetus” vaatii musiikin opetuksen perustan laajentamista ja ajanmukaistamista

monella tasolla. Musiikillista toimintaa, ohjelmistoa ja tyylikäsityksiä tuli monipuolistaa. ”Musiikin opetusta ei missään tapauksessa saa rajoittaa vain laulamiseen. Siihen tulee opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisesti sisältyä myös soitinmusiikkia, kuuntelua, liikuntaa, luovaa ilmaisua jne.” (POPS 70 opas 11, 1.) Ohjelmistoon tuli sisällyttää ”kaikki ajankohtainen musiikki mitään tyyliä tai äänellistä keinoa aliarvioimatta” (emts.). Näin ohjattiin uusi koulun musiikinopetus selkein sanakääntein kohti monipuolisuutta niin sisällöllisesti kuin työtavoiltaan.

Uudenlaista lähestymistapaa perusteltiin sillä, että musiikin opetuksen oli nyt reagoitava muuttuvaan yhteiskuntaan ja pyrittävä pienentämään ”musiikin opetuksen ja nuorten musiikin harrastuksen välistä kuilua” (POPS 70 opas 11, 2). Erityisesti ”äänen vallankumous” (POPS 70 opas 11, 1) esimerkiksi radion, tv:n ja levyjen yleistymisen myötä muutti käsitystä musiikista ja näin myös musiikin opettamisesta. ”Oppilaiden kannalta parhaan motivaation saavuttamiseksi on peruskoulun musiikinopetuksessa lähdeittä yhteiskunnan ja sen nuorison musiikkiympäristön analyysistä” (POPS 70 opas 11, 3).

Musiikin ainekohtainen opetussuunnitelma myötäili opetussuunnitelman yleistä luonnetta perusteellisuudellaan ja runsaudellaan (ks. Simola 1995, 77). Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt (POPS 70 I ja POPS 70 II) ja 1970-luvun aikana julkaistut neljä erillistä opaskirjasta (11, 11b, 11c, 11d) avasivat seikkaperäisesti peruskoulun musiikin opetuksen uusia suuntaviivoja ja loivat monin tavoin perustan tämän päivän musiikinopetukselle (mm. Hyvönen 1995; Vesioja 2006; Tikkanen & Väkevä 2009). Kaiken kaikkiaan koulun musiikinopetukselle artikuloitiin 1970-luvun opetussuunnitelmateksteissä uusi virallinen suunta, vaikkakin alan tätä vaihetta leimaa tekstien monikerroksisuus ja sisäisen jäsenyyksen epäyhtenäisyys.

Oppaissa, erityisesti opas 11:ssä, puhuteltiin myös opettajia suoraan ja otettiin kantaa musiikin opettamisen erityispiirteisiin. Musiikinopettajilla nähtiin olevan erityinen suhde aineeseensa: ”Harvoissa muissa aineissa lieenee opettajan työn elämyksellinen puoli niin tärkeä kuin musiikissa” (POPS 70 opas 11, 3). Oli tärkeää, että opettajakin voi opettaessaan toteuttaa itseään, sillä ”kiinnostus synnyttää kiinnostusta” (emts.). Myös musiikinopettajan ammattitaidon ylläpitoon otettiin kantaa: ”Jokaisen musiikkia opettavan

on päivittäin uudistettava pätevyytensä. Opettajan oma laulu- ja soittotaito ovat ratkaisevia, ja niiden tulee olla jatkuvan huomion kohteena.” (emts.) Opettajan persoonaankin puututtiin: ”Oppilaiden mahdollisuus rentoutua ja pitää ääniharjoitusta mielekkäänä edellyttää *iloista ja vapautunutta opettajaa*” (korostus alkuperäinen, emt.,¹²). Edelleen korostettiin opettajan metodista vapautta: ”yhden opettajan menestyksellisesti soveltama metodi voi olla toiselle luonnoton” (emt., 3). Peruskoulun alkuvaiheessa virallisessa kouludiskurssissa puhutaan yleisestikin vielä opettajan ”sosiaalisesta soveltuvuudesta, jonka katsotaan olevan yhteydessä tiettyihin persoonallisuuspiirteisiin” (Simola 1995, 251). Simolan (1995, 252) mukaan aiemman ”mallikansalaisuuden vaatimus sisältyy edelleen opettajuuteen, mutta nyt yhä enemmän sisäisen eetoksen, oikean asenteen ja mielen vaatimuksena”.

Tavoitteet, sisällöt ja työtavat

Opetusmenetelmien on suomalaisissa opetussuunnitelmissa yleisemminkin katsottu kuuluvan opettajan ammatilliseen vapauteen (Simola 1995, 280), ja opetussuunnitelmateksteissä niiden osuus on ollut vähäinen (Atjonen 2005, 77). Ainekohtaisissa opetussuunnitelmissa esiteltiinkin opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja työtapoja. Musiikinopetukselle nimettiin tavoitteita niin osana esteettistä kasvatusta (ks. luku 2.1.2) kuin omana aineenaan. Tavoitteissa lausuttiin julki monipuolistuva musiikin opetus. Laulaminen ja äänenkäyttö mainittiin opetussuunnitelmatekstissä ensimmäisinä. Soittaminen tuli tässä vaiheessa esiin vielä kevyesti ja musiikin teorian opettamisen yhteydessä korostetaan sen käytännölläisyyttä (vrt. lainaus yllä). Eri musiikin lajeja mainittiin, korostettiin oman maan musiikkikulttuuriin tutustumista, yhteistoiminnallisuutta ja musiikkiharrastuksen pariin ohjaamista.¹⁴

¹⁴ ”1. TAVOITTEET

Musiikin opetuksen tavoitteena on

- (1) ohjata oppilaat luonnolliseen äänenkäyttöön puheessa ja laulussa,
- (2) perehdyttää oppilaat ajankohtaiseen lauluaineistoon ja antaa heille mahdollisuuksien mukaan ohjausta soittimien käytössä,
- (3) perehdyttää oppilaat musiikin aineksiin sekä nuottimerkintään siinä määrin kuin sitä tarvitaan laulu- ja soittoharjoituksissa
- (4) kehittää oppilaiden sävelaistia niin, että he pystyvät itsenäisesti asennoitumaan musiikkiin,
- (5) tarjota oppilaille mahdollisuudet musiikin keinoin tapahtuvaan vapaaseen luovaan ilmaisuun

Opetussuunnitelmassa nimettiin myös erikseen tavoitteita ala- ja yläasteelle. Erityisesti yläasteen tavoitteiksi kirjattiin oppilaiden harrastuneisuuden tukeminen, myönteisten asenteiden ja arviointikyvyn kehittäminen ja yhteistoiminnallisuuden mahdollistaminen. (POPS 70 opas 11b, 2.)

Oppaissa käsiteltiin opetuksen sisältöjä ja työtapoja, annettiin runsaasti opetusviitteitä, ohjattiin opetuksen järjestelyä ja opastettiin esimerkiksi musiikin opetustilojen järjestelyissä ja välineiden hankinnoissa. Ala- ja yläasteille oli omat oppaansa. Oppaat ilmestyivät vuosina 1970 (opas 11), 1976 (oppaat 11b ja 11c) ja 1979 (11d), vastaten aina johonkin erityistarpeeseen. Esim. yläasteen oppaan 11b julkaisu tuli ajankohtaiseksi, kun vuonna 1975 muutetussa tuntijaossa musiikille tuli yläasteelle myös kaikille yhteisiä kursseja (ks. luku 2.1.2). Viihdemusiikin opas, joka oli tarkoitettu opettajien täydennyskoulutusaineistoksi, liittyi Kouluhallituksen joukkoviihdeprojektiin (POPS 70 opas 11d, 2).

Yläasteen opetukseen suunnattu opas 11b (1976) korosti yläasteen opetuksen yleisiä suuntaviivoja noudatellen erityisesti yhteissuunnittelua ja ryhmätöitä, joiden toteuttamiseen annettiin runsaasti vinkkejä. Musiikillisina työtapoina mainittiin ensisijaisena kuuntelu, mutta myös laulu, yhteissoitto, liikunta ja luova toiminta. (POPS 70 opas 11b, 5–6.) Opas esittelee POPS 70 II:n mukaiset yläasteen opetuksen aihepiirit (POPS 70 opas 11b, 4), mutta oppaan laajassa opetusviiteosiossa aihepiirit oli kuitenkin koottu musiikin elementtien – sointiväri, rytmi, melodia, harmonia ja muoto – mukaan. Kustakin aihepiiristä oli johdatus opettajalle ja erilaisia äänellistä ilmaisua,

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

(7) totuttaa oppilaat yhteistoimintaan musiikin parissa koulussa ja koulun ulkopuolella sekä

(8) ohjata oppilaat harrastamaan musiikkia myös koulunkäynnin päätyttyä.”
(POPS 70 II, 274, harvennus alkuperäinen)

”Opetussuunnitelma erottaa yläasteen musiikin opetuksessa seuraavia osatavoitteita: oppilaan myönteisten asenteiden kehittäminen ja luovan ilmaisun edistäminen tarjoamalla hänelle runsaasti tilaisuuksia myös monipuoliseen yhteistoimintaan musiikissa, oppilaan musiikkitaitojen ja -tietojen sekä musiikin tuntemuksen kehittäminen laulussa, soitossa ja kuuntelussa, oppilaan arviointikyvyn ja musiikin valintamahdollisuuksien edistäminen eri aihekokonaisuuksien opettamisen yhteydessä, oppilaan musiikin eriytyvien harrastusten tukeminen ja hänen ohjaamisensa ryhmätyötaitoihin ja niiden soveltamiseen musiikissa.”
(POPS 70 opas 11b, 1–2)

laulua, soittoa ja kuuntelua käyttäviä ryhmätyöehtotuksia esiteltiin yksityiskohtaisesti. (POPS 70 opas 11b, 10–78.)

Opas 11d:ssä, jonka teema on viihdemusiikki, perusteltiin tarkoin nyt ensi kertaa opetussuunnitelmissa esillä olevan viihdemusiikin (viihdemusiikilla tarkoitetaan: iskelmä, rock and roll, pop) merkitys yläasteen opetuksessa.

Musiikin opetuksen ikuinen ongelma on ajankohtaisuus. Vastaavatko opetussuunnitelmat yhteiskunnallista kehitystä, antaako musiikin opetus tarpeeksi monipuolisen kuvan musiikin eri osa-alueista ja niiden kehitykseen vaikuttavista tekijöistä, pystyykö opettaja viritämään harrastusta vai onko se predestinoitu menettämään tehtävnsä kaupalliselle tarjonnalle, ovat tänään ydinkysymyksiä. (POPS 70 opas 11d, 1.)

Oppaassa esitettiin perusteluja viihdemusiikin tuonnille koulun opetukseen: ajankohtaisuus, vallitseva musiikin laji, tiedon jakaminen, harrastuksen virittäminen, tuottajan ja kuluttajan näkökulma, tieto, taito, asenteet, integrointitehtävä: ”monet eri musiikin lajeille yhteiset ominaisuudet voidaan oppia viihdemusiikin kautta”, mukaan lukien oppilaan kriittinen arviointi ja valintakyky.

Työryhmän käsityksen mukaan koulujen viihdemusiikkikasvatuksen tulisi olla luonteva osa musiikin opetuksen kokonaisuutta, jonka toteuttamiseksi tarvitaan sekä uusia valmiuksia että uutta materiaalia (POPS 70 opas 11d, 2).

Uutta lähestymistapaa musiikinopetukseen avattiin opetussuunnitelmateksteissä perusteellisesti ja useista näkökulmista, niin ideaaleina kuin käytännön toteuttamisohjeina. Vaikka opetussuunnitelmien ideoiden siirtyminen arkikäytännöksi ei ole aivan suoraviivaista, oli uusi suunta nyt artikuloitu virallisiin dokumentteihin. Monipuolisuuden ideaali, jossa korostettiin laajasti musiikin eri alueiden esille ottamista, monipuolisia työtapoja ja ajankohtaisuutta, toi muutoksen vaateen koulun musiikinopetuksen arkeen – ja samalla uusia odotuksia musiikinopettajien ammattitaidolle. Kentällä toimivilta musiikin opettajilta vaadittiin tässä muutoksessa paljon (on huomattava, että 1970-luvun yläasteen musiikinopetuksen arkitodellisuudesta ei ole tutkimustietoa, joten käytännön toteutumista voi vain arvioida). Opettajienkouluttajataho vastasi haasteeseen laajentamalla koulutusta.

Tutkinnonuudistus Sibelius-Akatemiassa

Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosasto reagoi nopeasti uuteen peruskoulun opetussuunnitelmaan. Opetusohjelmaa laajennettiin ja järjestettiin esimerkiksi erikoistumiskursseja muun muassa musiikkiliikunnassa, musiikki-terapiassa, kansanmusiikissa ja pop & jazz -musiikissa (Pajamo 2007, 107).

Korkeakoulujen tutkinnonuudistusta alettiin valmistella 1970-luvun puolivälissä, ja Sibelius-Akatemian uusi tutkinto-ohjesääntö vahvistettiin vuonna 1979 (Laki Sibelius-Akatemiasta 1068/1979). Tutkinnonuudistuksen myötä muun muassa kaikki aineenopettajat suorittivat ylemmän korkeakoulututkinnon, jonka laajuus oli 180 opintoviikkoa (5,5 vuotta). Musiikkikasvatuksen¹⁵ uudesta opinto-ohjelmasta saattoi tulla liiankin laaja, arveli silloinen Sibelius-Akatemian rehtori Ellen Urho uudistusta vuonna 1980 artikkelissaan *New trends in music education and teacher training in Finland* ISME:n vuosikirjassa (Urho 1980). Hän pohti kirjoituksessaan, miten opiskelijat selviytyisivät niin täydestä opinto-ohjelmasta. Toisin kuin monissa muissa maissa, Suomessa aiottiin jatkossakin kouluttaa musiikinopettajista vain yhden aineen opettajia, hän painotti. Kuvatessaan tutkinnon kokonaisuutta Urho korosti sen tehdyn suomalaiseen, erityiseen tilanteeseen. Koulutuksessa oli pyritty ottamaan huomioon koulusysteemi ja kulttuuriset traditiot, yhteiskunnallinen tilanne ja Suomen maantieteelliset erityispiirteet. Hän toi esiin musiikinopettajien laajan toimintakentän paitsi kouluissa, myös harrastajien parissa. (Urho 1980, 37.)

Eritellessään musiikinopettajakoulutuksen uutta sisältöä Urho korosti edelleen, että musiikinopettajat tulee kouluttaa muusikoiksi, jotta nämä voisivat opettaa musiikkia taiteena. Heille tulee antaa riittävät taidot teoriassa ja musiikkitieteessä, kielelliset valmiudet puhua musiikin tulkinnasta ja ilmaisusta luokalle, pedagogiset ja didaktiset valmiudet tehokkaaseen opetukseen ja taito soveltaa kasvatustieteen löydöksiä pedagogisiin tilanteisiin. Improvisaatiotaitoa tarvittiin Urhon mukaan luovan toiminnan ohjaamiseen sekä didaktista tietoa kansanmusiikin, popmusiikin ja muiden maiden musiikkien opettamiseen. (Emts.) Urhon kuvaamat koulutuksen tavoitteet todellistuivat hyvin monimuotoisena aineenopettajakoulutuksena.

Kuten Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto pyrkiessään vastaa-

15 Musiikinopetusdiskurssin kannalta on huomionarvoista, että osaston ”Musiikkikasvatuksen osasto” -nimessä esiintyi nyt ensi kertaa musiikkikasvatus.

maan opetussuunnitelmien opettajien ammattitaidolle asetettuihin vaatimuksiin, opettajankoulutus on Simolan (1995, 244) mukaan yleisestikin ollut sitoutunut valtion koulutuspolitiikkaan ja pysytellyt sen antamissa raameissa. Musiikkikasvatusosaston professori Laitisen mukaan musiikkikasvatuksen osasto piti POPS 70:ä suorastaan raamattunaan (Kankkunen 2010, 38).

Myös didaktiikka on myötäillyt koulun opetussuunnitelmia ja niitä voidaan monin paikoin Simolan (1995) mukaan pitää synonyymisinä. Myös vuonna 1981 ilmestyneen Musiikin didaktiikan oppikirjan (Linnankivi ym. 1981) voi nähdä myötäilevän POPS 70:ä. Kirjan voi muutoinkin katsoa ilmentävän ajan musiikkikasvatuksen silloista virallista diskurssia, mutta musiikin aineenopettajien kannalta on huomattava, että se oli suunnattu vain ala-asteelle. Vuonna 1988 muokattu uusintapainos (Linnankivi ym. 1988) pysytteli edelleen ala-asteen opetuksessa. Didaktiikan oppikirjan tekijöistä Liisa Tenkku ja Ellen Urho kehittivät 1970-luvulla myös musiikin luovan ilmaisun pedagogiikkaa ja kokonaisvaltaista musiikinopetusta kouluttaen opettajia sekä julkaisten musiikin varhaiskasvatukseen ja ala-asteelle suunnattuja oppikirjoja (Vihreä Viserryskone 1973; Sininen Soittorasiasia 1974; Punainen Posetiivi 1977; Keltainen Kellopeli 1977; Sinivihreä Soittorasiasia 1979). (esim. Kankkunen 2010.) Tiiviit sisällölliset ja ideologiset yhteydet eri dokumenttien, kuten opetussuunnitelmatekstien ja oppikirjojen välillä ovat näin pienellä alalla ymmärrettäviä, sillä samat ihmiset ovat usein sekä kouluttajia, opetussuunnitelmatyöryhmän jäseniä että oppikirjojen tekijöitä.

2.2.5. Monipuolisuuden määritelmä täsmentyy

Monipolvisten 1970-luvun opetussuunnitelmien ideat täsmentyivät edelleen vuoden 1985 valtakunnallisten perusteiden musiikin ainekohtaisessa opetussuunnitelmassa (POP 85) ja 1987 julkaistussa musiikin opetuksen oppaassa (POP 85 opas). Kuten lähes kaikissa muissakin aineissa, myös musiikin tavoitteet ilmaistiin tässä opetussuunnitelmassa opetuksen, ei oppimisen tavoitteina (Simola 1995, 91). Peruskoulun musiikkikasvatuksen tehtäväksi annettiin nyt ”oppilaan koko persoonallisuuden kehittäminen antamalla hänelle esteettisiä kokemuksia ja valmiuksia musiikin kulttuuriperinnön omaksumiseen” (POP 85, 191). Opetuksen tehtäviksi luettiin ”luovan ilmaisukyvyyn kehittäminen, musiikin perustaitojen ja -tietojen antaminen, oppilaan arviointi- ja valintakyvyyn sekä yhteistoimintavalmiuk-

sien, myönteisten asenteiden ja musiikin pysyvän harrastuksen edistäminen.” (POP 85, 191).¹⁶ Yläasteen erityistavoitteet myötäilivät POPS 70:n vastaavia. Tavoitteet olivat korostuneesti koulun ja opettajan toiminnan lähtökohtina ja periaatteina (Simola 1995, 91).

Yläasteen oppisisältöjen valinnassa kehoitettiin kiinnittämään huomio erityisesti monipuolisuuteen (musiikit, myös työtavat), oppiaineen ajan-kohtaisuuteen, oppilaiden kiinnostuksiin ja heidän valmiuksiinsa (toimia ryhmässä) ja taitoihin (aiemmin opittuun) (POP 85, 192). Yhteisenä oppiaineena musiikinopetus sidottiin tiukasti valtakunnallisiin ja kunnallisiin opetussuunnitelmiin. Ne määrasivät myös valinnaisen musiikin opetuksen suunnan: valinnaisilla kursseilla tuli erityisesti ottaa huomioon ”oppilaiden harrastuksen suunta” ja toiminnan tuli olla ”mahdollisimman oppilaskeskeistä” (POP 85 opas, 50). Oppaassa ehdotettiin valinnaiskurssien sisällöiksi mm. musikaalin harjoittamista, oman musikaalin tekemistä, konserttikäyntejä, tutkielmien ja esitelmien laatimista, bändisoitinten soittamisen opiskelua, omien sovitusten tekemistä ja esittämistä, vieraiden kulttuuripiirien musiikkiin tutustumista, päivänavausmusiikin suunnittelua ja toteutusta. Yläasteen ollessa monille viimeinen vaihe musiikinopetuksen saamiseen ”tulee erityisesti pyrkiä kiinnostavan aineksen valintaan pysyvän harrastuksen virittämiseksi.” (POP 85, 192.)

Ala-asteen oppiaines jäsennettiin POPS 70:n ja musiikin didaktiikan kirjan (Linnankivi ym. 1981) tapaan musiikin elementtien (dynamiikka, sointiväri, rytmi/tempo, melodia, harmonia, muoto) mukaan (POP 85 opas, 8–13).

16 ”Peruskoulun musiikkikasvatuksen tehtävänä on oppilaan koko persoonallisuuden kehittäminen antamalla hänelle esteettisiä kokemuksia ja valmiuksia musiikin kulttuuriperinnön omaksumiseen. Opetuksen tehtävänä on luovan ilmaisukyvyn kehittäminen, musiikin perustaitojen ja -tietojen antaminen, oppilaan arviointi- ja valintakyvyn sekä yhteistoimintavalmiuksien, myönteisten asenteiden ja musiikin pysyvän harrastuksen edistäminen.

Peruskoulun yläasteen musiikinopetuksen tavoitteena on

- oppilaiden myönteisten asenteiden, luovan ilmaisun ja jatkuvan musiikin harrastuksen kehittäminen
- ala-asteella saavutettujen taitojen ja tietojen sekä yhteistoimintamahdollisuuksien
- edistäminen musiikin keinoin
- oppilaiden musiikin yleisen tuntemuksen kehittäminen ja arviointikyvyn sekä musiikin valintamahdollisuuksien edistäminen ja
- oppilaiden eriytyvien musiikin harrastusten ja toimintojen tukeminen”

(POP 85, 191).

Yläasteen musiikin oppiaines jaettiin sen sijaan nyt kuuteen sisältöalueeseen: ääni, kansanmusiikki, aikamme musiikki, esittävä säveltaide, eri uskontojen musiikki ja musiikki elämänurana (POP 85, 196). Kansanmusiikki laajeni aiempaa eritellymmiin suomalaisen kansanmusiikkiperinteen lisäksi eri maanosien ja kulttuurien musiikkiin. Opetussuunnitelman läpäisevä teema, kansainvälisyyskasvatus, näkyy opetuksen oppaassa: ”Perehtyminen vieraan maan kansanperinteeseen ja kulttuuriin on oikea keino maailmankuvan avartamiseksi sekä kansojen ja rotujen välisen yhteisymmärryksen lisäämiseksi” (POP 85 opas, 47). Aikamme musiikki -otsikon alle luettiin suomalainen ja kansainvälinen pop- ja rockmusiikki, suomalainen iskelmä- ja tanssimusiikki, viihde-, elokuva- ja näyttämömusiikki, nyky-musiikki ja jazz.

POPS 70:ssä mainitut musiikinopetuksen työtavat olivat edelleen mukana POP 85:ssäkin. Laulaminen, soittaminen, kuuntelu ja musiikkiliikunta saivat oppaassa omat lukunsa. Uutena ulottuvuutena esiteltiin atk:n käyttö musiikinopetuksessa (POP 85 opas, 39–40). Luova toiminta erilaisten sommitelmien laadintana, musiikillisena keksintänä ja improvisointina mainittiin laulun ja soiton yhteydessä, kuten esimerkiksi: ”soitetaan bluesia ja improvisoidaan sen pohjalta eri soittimilla” (emt., 28). Soittamisen osuus lisääntyi ja tarkentui aiempaan nähden huomattavasti. Koko luokan yhteismusisointi oli nyt selkeänä tavoitteena: ”Soiton opetuksessa on annettava jokaiselle oppilaalle hänelle sopiva soitin” (emt., 24). Kitarasta, joka oli mainittu yhtenä mahdollisena instrumenttina yläasteen musiikin opetuksessa POPS 70:ssä¹⁷, tehtiin nyt yläasteen perussoitin: ”Kitara on tärkeä luokkasoitin yläasteella. [...] Kitaraa käytetään lähinnä luokkasoitimenä” (emt., 27).

Yhteismusisoinnin vahvistuminen ja oppiaineen täsmentyminen leimasivat siis 1980-luvun musiikin opetussuunnitelmaa. Oppiaineen sisällöt lueteltiin selkeästi ja soiton opettamiseenkin annettiin yksityiskohtaisia ohjeita. Musiikinopettajalta odotettiin nyt bändisoitinten ja bändisoiton ohjauksen hallintaa ja perehtyneisyyttä esimerkiksi eri maiden musiikkikulttuureihin. Musiikin opetuksen opas (POP 85 opas) muistutti, että opettajan tuli olla kiinnostunut ja selvillä oppilaidensa suosimasta musiikista ja ottaa se huomioon opetuksessaan. Eri musiikkien parissa tuli kuitenkin

17 ”Säestyssoittimeksi sopii myös esim. kitara” (POPS 70 II, 279).

muistaa, että niiden ”kautta opitaan tavoitteiden mukaisia asioita.” (Emt., 50–51.)

Paitsi että soittimien ja tekniikan lisääntyminen musiikkiluokissa vaati opettajan perehtymistä ja panostusta luokan varusteluun, myös koulut piti saada ymmärtämään uudenlaisen yhteismusisointiin suuntautuneen musiikinopetuksen edellyttämät olosuhteet. Musiikin ainekohtainen opas tulee tässä opettajan tueksi: oppaassa on tarkka kuvaus siitä, millainen ajankokainen musiikkiluokka on. Oppaaseen on kirjattu esimerkiksi: ”Piano on viritettävä säännöllisesti. Musiikinopetusta varten on hankittava oppimäärän toteuttamista edellyttävät soittimet.” (POP 85 opas, 64.)

Opetussuunnitelman ideoiden käytäntöön viejinä oppikirjojen merkitystä ei voi liikaa korostaa (ks. esim. Heinonen 2005). Tässä tilanteessa musiikinopetuksen yhteismusisointikäytännön vakiinnuttamiselle oli oleellista, että opettajilla oli (varsinkin aluksi) käytettävissään valmista oppimateriaalia. Uudet yläasteen musiikin oppikirjat, joita alkoi ilmestyä aiempaa runsaammin 1980-luvun puolivälistä alkaen, noudattelivat opetussuunnitelmien linjoja hyvinkin tarkoin. Otavan *Koulun musiikki* -sarja toimi edelläkävijänä luokan yhteismusisointiohjelmiston esittelijänä. Sarjan kirjoissa (Kasper ym. 1985; 1987) on suuressa osassa kappaleita soitto-ohjeet opetussuunnitelmassa määritellyille luokkasoittimille: kitaralle, bassolle, rummuille, perkussiosoitimille ja obligato-äänille. Myös samoihin aikoihin ilmestyneessä Fazerin *Musica*-sarjan kirjoissa (Hovi ym. 1988; 1990) on kirjan lopussa sovitettu säestysrytmejä luokkasoitimistolle. Kirjojen teemat noudattelevat valtakunnallisen opetussuunnitelman kuvaamaa oppiainesta, kuutta sisältöaluetta, tarkkaan. Musiikinopettajien täydennyskoulutuksissa vastattiin myös työn uusiin haasteisiin. Esimerkiksi KMO:n järjestämällä kevät- ja syyspäivillä tarjottiin opettajille koulutusta mm. bändisoitossa, musiikin teknologiassa ja maailman musiikkikulttuureissa. (Agitatot vuodesta 1987 alkaen.) Oppimateriaalia, erityisesti sovituksia ja ”biisilappuja” on perinteisesti myös levinnyt epävirallisia teitä opettajalta toiselle.

Verrattuna aiempien vuosikymmenten verkkaiseen uudistamiseen oli 1980–1990-lukujen vaihe dynaamista eteenpäinmenon vaihetta musiikkikasvatuksessa: tutkinnonuudistus vahvisti musiikinopettajakunnan ammatillisista identiteettiä, kouluissa musiikinopetus muuttui kouriintuntuvas-

ti ja korvinkuultavasti, lisäksi ISME-konferenssi Helsingissä vuonna 1990 toi Suomen musiikkikasvatukselle kansainvälistä huomiota. Koulujen musiikinopettajat ry:n lehdestä välittyi tyytyväisyys musiikin uuteen opetussuunnitelmaan. Vaikutti siltä, että opetussuunnitelma ja opetuksen käytäntö kohtasivat myönteisellä tavalla ja että opetussuunnitelma oli onnistunut vastaamaan ainakin KMO:n näkökulmasta kentän tarpeisiin.

Edellisessä Agitatossa esiteltiin Peruskoulun musiikin opasta. Opetusryhmä on pohtinut asioita laaja-alaisesti ja toivonkin musiikin oppaan kuluvaan jokaisen meidän käsissä. (Tikkanen 1987, 1.)

Edelleen vuosikymmenen vaihteen molemmin puoliin KMO ry:n silloinen puheenjohtaja Riitta Tikkanen analysoi Agitato-lehden kirjoituksissaan koulujen musiikinopetusta. Hän huomioi uuden, toiminnallisen ja monipuolisen musiikinopetuskäytännön muotoutuneen ja opetuksen olevan oppilaslähtöistä.

Viimeisen kymmenen vuoden aikana suomalaisen koulun musiikinopetus on kehittynyt huomasti, kun ajatellaan kaikkea muuta kuin sille varattua opetusaikaa. Meille on syntynyt oma musiikinopetustapa, synteesinä monista ideoista, kokemuksista ja näkemyksistä. Opetussuunnitelma on hyvin moniulotteinen ja tavoitteet huomioivat nuoren kasvuvaiheen. Aktiiviseen työskentelyyn ja opetussuunnitelmaan pohjaava musiikinopetus tuntuu olevan aika hyvin hallinnassa. Työtavat ovat monipuolisia ja meillä vallitsee menetelmävapaus. Oppimateriaalit eivät taatusti kalpene kansainvälisissäkään vertailuissa ja peruskoulutus- ja täydennyskoulutussektoreilla pyritään työstämään valmiiksi kursseiksi se tosiasia, että oppilaiden musiikkitodellisuus on aivan erilainen kuin muutama kymmenen vuotta sitten. (Tikkanen 1988, 2.)

Kolme vuotta myöhemmin Tikkanen (1991) kirjoitti lehdessä otsikolla ”Suomalaisen musiikinopettajan itsetuntoa etsimässä” painottaen koulun musiikinopetuksen olevan paitsi sisällöllisesti monimuotoista myös kaikki oppilaat huomioivaa. Hän korostaa ammattikunnan korkeaa ammattitaitoa, joka huomioitiin myös edellisen kesän Helsingin ISME-konferenssissa.

Musiikinopetuksemme ei rakenna raja-aitoja eri musiikinlajien välille eikä jaa oppilaita vuohiin ja lampaisiin eli niihin, jotka ymmärtävät

ja niihin, joille ei ovea kannata edes avata. Musiikinopetuksemme on monipuolista, monitasoista kaikille. Musiikinopetuksemme viritää ilon, naurun, joka on sielun musiikkia, sallii siunatun huumorin, joka rikkoo rajat ja suuntaa syvyyksiin. Niin korkealla ammattikuntamme pedagoginen osaaminen on näin omin korvin ja silmin todistettuna. Ja tätähän ulkomaiset kollegamme kesän kongressissakin ihailivat vilpittömästi. [...] Monta asiaa pitää vielä tietenkin kehittää ja parantaa, mutta välillä täytyy oikein ääneen sanoa, että suomalainen musiikinopettaja osaa ammattinsa. (Tikkanen 1991, 5.)

Jo 1970-luvun opetussuunnitelman edellyttämä nuorten omien lähtökohtien huomioiminen näytti olevan todellisuutta 1990-luvulle tultaessa. Monipuolisuuden ideaali oli täsmentynyt sisällöiksi ja työtavoiksi sekä yhteismusisointi nostettu tärkeäksi osaksi musiikinopetusta. Monipuolinen koulun musiikinopetus oli nyt jäsentynyt ammattikunnan yhdessä hyväksymiksi käytännöiksi.

2.2.6. Opettajan työnkuva laajenee

Seuraava opettajien arkeen radikaalisti vaikuttanut tekijä oli vuoden 1994 opetussuunnitelmamuutos. Yksityiskohtaisesti ohjaavasta vuoden 1985 opetussuunnitelmasta siirryttiin vain yleiset raamit esittäviin valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin (POP 1994; esim. Simola 1995, 280; ks. myös luku 2.1.4). Musiikin ainekohtaisessa osuudessa, joka mahtui kahdelle sivulle (liite 1), nimettiin yleisiksi ja melko laajoiksi luonnehdittavia musiikkikasvatuksen tehtäviä, tavoitteita ja lähtökohtia (ks. myös Vesioja 2006, 37). Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden (POP 94, 97) mukaan ”musiikkikasvatuksen tehtävänä on, että oppilas saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja -taidot ja ymmärtää musiikin merkityksen yksilölle ja yhteisölle, kansalliselle sekä kansainväliselle kulttuurille”. Aiempaan nähden korostettiin entistä rohkeammin toiminnallisuutta ja musiikin mahdollisuuksia tukea koulun sosiaalista kasvatusta. Opiskelussa ”keskeistä on oppilaan tietojen ja taitojen harjaannuttaminen monipuolisilla työtavoilla”. Oppilaan arviointikyvyn, luovuuden ja tunne-elämän kehittäminen olivat musiikin opetuksen tehtäviä. Opiskelun tavoitteena oli saada kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla ”syntyy myönteisiä asenteita ja rakkaus musiikkiin”. (Emts.)

Opetussisältökuvaukset ohentuivat POP 94:ssä yleisiksi luonnehdinnoiksi (Simola 1995, 280). Musiikin kohdalla sisältökuvauksen muutos oli dramaattinen. Nyt riitti yksi lause.

Oppisisällöksi valittavan musiikillisen aineksen tulee kattaa *mahdollisimman monipuolisesti* musiikkikulttuurin eri alueita (OPS 94, 97, kirjoittajan kursivointi).

Tämä opetussuunnitelmaprosessi muutti opettajan ja koulun kasvatusvastuun ehtoja (Ropo & Huopanen 2000, 117). Vastuu koulukohtaisten opetussuunnitelmien kirjoittamisesta muokkasi opettajien suhdetta opetussuunnitelmaan ja koko työn kuvaa. Tätä pohdittiin musiikkikasvatuksessaakin. Esimerkiksi Laitinen (1996) painotti Musiikkikasvatus-lehden pääkirjoituksessaan vuonna 1996, että musiikinopettajan oma, tiedostettu näkemys musiikkikasvatuksen arvoista ja päämääristä oli yhä merkityksellisempi. Opettajan oli pystyttävä perustelemaan paitsi itselleen, myös oppilaille, rehtorille ja vanhemmille miksi, mitä ja miten musiikkia opetetaan. Omista näkemyksistä, ei esimerkiksi perimätiedosta tai oppikirjoista, kohosi opetussuunnitelman ydin. (Laitinen 1996, 4–5.) Jokainen opettaja joutui arvioimaan, mikä on hyvää, oikeaa ja merkityksellistä tietoa opetettavaksi ja kyettävä keskustelemaan valinnoistaan niin koulun sisällä kuin sidosryhmienkin kanssa. Oman haasteensa musiikin aineenopettajille toi se, että musiikinopettajat joutuivat pääosin kantamaan yksin vastuun oman koulunsa musiikin opetussuunnitelman laatimisesta. Muutos oli siis melkoinen edellisen vuosikymmenen tilanteeseen verrattuna, jolloin opettajalle annettiin yksityiskohtainen opetussuunnitelma, jota myös oppikirjat noudattivat tarkasti.

Musiikin opetus 1990-luvun koulussa

Kahdessa opetushallituksen tutkimuksessa (Heino 1998; Pietilä & Toivanen 2000) selvitettiin koulujen musiikinopetuksen käytäntöjä 1990-luvun loppupuolella. Lasten ja nuorten taidekasvatuksen arviointiin liittyvässä kyselyssä keväällä 1997 (Heino 1998) selvitettiin muun muassa musiikinopetuksen sisältöjä. Musiikin opettajille osoitettuun kyselyyn vastasi yläasteella musiikkia opettavista opettajista 75, joista 53 oli kelpoisia. (Emt., 87.) Kaikille yhteisen musiikinopetuksen, siis yläasteella käytännössä 7. luokan musiikinopetuksen, sisältöinä mainittiin kyselyssä useimmin bändisoittimien perusteet, muiden maiden ja kulttuurien musiikki sekä äänenmuo-

dostus ja äänen käyttö (emt., 92). Kaiken kaikkiaan sisältöluettelo muistuttaa melko tarkasti vuoden 1987 musiikin opetuksen oppaan ja esimerkiksi Otavan *Selvät sävelet 7* -oppikirjan (Kasper ym. 1985) esittämiä sisältöjä. Musiikinopetuksen työtavoista yleisimmin käytettyjä olivat laulu ja soitto, joita yli puolet vastaajista ilmoitti käyttävänsä usein, sekä musiikin kuuntelu, jota kolme neljäsosaa vastaajista käytti usein tai melko usein (Heino 1998, 93).

Yhteisten tuntien vähyysden vuoksi nousivat valinnaisaineet 1990-luvulla entistä tärkeämpään rooliin yläasteen musiikinopetuksessa ja opettajien työn kuvassa. Vuonna 1998 tehdyssä selvityksessä (Pietilä & Toivanen 2000) todettiin, että peruskoulujen yläasteilla oli tarjolla keskimäärin 48 erilaista valinnaisainetta. Valinnaisaineet olivat suurelta osin yhteisten aineiden syventäviä opintoja ja jakaantuivat lähes puoliksi lukuaineiden ja taito- ja taideaineiden kesken. (Emt., 47) Taide- ja taitoaineita oli keskimäärin 22 kurssia. Melko yleistä kouluissa oli jakaa valinnaiskurssit kahteen tai useampaan ”koriin”, niin sanottuihin laajoihin (2–4 viikkotuntia) ja lyhytkursseihin (0,5–1 viikkotuntia). (Emt., 30.) Edellä mainitussa Opetushallituksen kyselyssä kävi ilmi, että kouluissa tarjottiin suhteellisesti eniten lauluun, lauluyhtye- ja kuorotoimintaan sekä bänditoimintaan liittyviä musiikin valinnaiskursseja (Heino 1998, 90–91).

Vaikka musiikin tunnit eivät kouluissa loppuneet – oppilaat valitsivat musiikkia edelleen – opettajat kokivat aineensa tulleen sysätyksi entistä enemmän ei-tärkeiden aineiden joukkoon, erityisesti koska yleisissä keskusteluissa valinnaisaineita kritisoitiin ”viihdytyskursseiksi” ja ”näennäistai huuhaakursseiksi” (Ropo & Huopanen 2000, 114). Opettajat joutuivat entistä enemmän perustelemaan aineensa olemassaoloa ja markkinoimaan ainettaan (esim. Kauppinen 1996, 52). Monille musiikinopettajille jokakeväinen valintaprosessi ja kurssien toteutumisen selviäminen on ollut jännittämisen paikka. Agitato-lehden pääkirjoituksessaan Jukka Pietinen kuvasi vuonna 1999 kevään valintojen aikaa piinaviikoiksi:

Piinaviikot ovat ohi. Yläasteiden ja lukioiden oppilaat ovat tehneet ensi vuoden ainevalinnat. Enää ei tarvitse jännittää, miten työssä on onnistuttu ja miten ensi vuonna tunnit riittävät. Valinnaisuuden tulos on aivan liian monessa koulussa EI RIITÄ. (Pietinen 1999, 3.)

Oppilaiden valinnat näyttivät toimivan samalla opettajan työn arviointivä-

lineenä ja opettajat joutuivat yhä enemmän perustelemaan toimintaansa myös itselleen. KMO:n puheenjohtaja Eeva Karhi pohtii palstallaan järjestyksen lehdessä opettajien suhtautumista valintoihin seuraavasti:

Yläasteen valinnaiskurssien valintojen tulokset ovat taas tiedossa ja ensi vuoden ryhmät muodostettu. Helposti musiikinopettajana ajattelee, että näinkö huono opettaja sitä olen ollut, kun ei enempää valintoja tullut. Toivottavasti itse kukin on lakannut syyttämästä itseään, sillä tilanne on valtakunnallinen. Syynä on suurelta osin musiikin heikko asema tuntijaossa. Pois itsesääli. (Karhi 2000, 5.)

Vuosituhanne vaihteen valtakunnan tason uudistukset

Vuonna 1999 Opetushallituksen julkaisemissa perusopetuksen arvioinnin perusteissa (Opetushallitus 1999) määriteltiin kunkin aineen päättöarvioinnin hyvän osaamisen (arvosana 8) kriteerit. Päättöarvosana tuli antaa koko perusopetuksen aikana osoitettujen tietojen ja taitojen perusteella viimeisen kaikille yhteisen kurssin jälkeen (emt., 5). Käytännössä musiikin päättöarvostelu tapahtui siis 7. luokan lopuksi. Musiikin aineenopettajan tehtäväksi tuli siten antaa kullekin oppilaalle päättöarvosana koko peruskoulun yhteisen musiikin opiskelusta käytännössä vain yhden opettamansa kurssin (38 viikkotuntia) perusteella.

Musiikin opetus jaettiin arviointiperusteissa kolmeen osa-alueeseen: musisointiin, musiikin kuunteluun ja musiikin tuntemukseen. Musisointi-termi esiintyi nyt ensimmäistä kertaa opetussuunnitelmateksteissä. Siihen sisällytettiin laulu ja soitto, joista erotettiin kuuntelu erilliseksi osa-alueekseen. Julkaisussa kehoitettiin perustamaan arviointi oppilaan musiikilliseen osallistumiseen ja toimintaan koulussa, ”kouluarvosanalla ei arvioida oppilaan musikaalisuuden tasoa” (Opetushallitus 1999, 100). Päättöarvioinnin kriteeristössä palattiin POP 85:n musiikin opetuksen teemoihin (ks. myös Atjonen 2005, 77; luku 2.1.5). Oppilaan osallistumista ja oppimista tuli arvioida laulussa ja soitossa. Kuullun musiikin havainnointi, musiikin lajien, aikakausien ja kulttuurien tunnistaminen, suomalaisen musiikin ja musiikkielämän tunteminen, taito käyttää musiikin käsitteitä ja musiikin elementtejä musisoidessa sekä musiikin tuottamisessa olivat seikkoja, joita päättöarvioinnissa tuli arvioida.

”Tämä uudistus on tullut ’kreivin aikaan’”, totesi Koulujen Musiikinopet-

tajat ry:n puheenjohtaja Juha Unkari uusista arviointikriteereistä heti tuoreeltaan. Hän arveli niitä musiikinopetuksen kannalta tarpeellisiksi, selkeyttäviksi ja yhtenäistäviksi. Haasteiksi hän totesi arvioinnin hankaluuden yleensäkin taideaineissa ja toisaalta opetuksen yhtenäistämisen koko peruskoulun kattavaksi. (Unkari 1999, 16–17.) Lausunnossaan Opetushallitukselle KMO vakuutti tyytyväisyytään uusista kriteereistä: ”Ne kuvaavat hyvin sitä musiikkikasvatustyötä, jota kouluissa tehdään sekä arvioinnin että varsinaisiin kriteereihin heijastuvien sisältöjen ja tavoitteiden osalta” (Koulujen Musiikinopettajat ry. 1999, 49). Lausunnossa korostettiin kriteereiden tuovan mahdollisuuden parantaa musiikinopetuksen yhdenvertaisuutta peruskoulussa (emt., 49).

Vuonna 2001 julkaistiin peruskoulun uudistamistyöryhmän muistio uudesta tuntijakoehdotuksesta (Valtioneuvoston asetus 2001). Sen mukaan valinnaisaineita vähennettäisiin ja taideaineiden asema huonontuisi aiempaan nähden. Ehdotus sai aikaan hyvin vilkkaan keskustelun, ja julkisia kannanottoja taidekasvatuksen merkityksestä esittivät niin ainejärjestöt (KMO ry., Kuvataideopettajat ry.), opettajienkouluttajat, filosofit, taidekasvattajat kuin neurofysiologitkin. (Vesioja 2006, 9–13.) Voimakkaista kannanotoista huolimatta valtioneuvosto hyväksyi joulukuussa 2001 ehdotuksen mukaisen uuden perusopetuksen tuntijaon, jossa määriteltiin opetuksen vähimmäismäärä (Heinonen 2005, 7).

Musiikille osoitettiin uudessa tuntijaossa vuosiluokille 1.–4. neljä ja 5.–9. vuosiluokille kolme vuosiviikkotuntia (vuosiviikkotunti = n. 38 oppituntia) (POPS 2004, 302). Valinnaisten aineiden tunteja oli uudessa tuntijaossa koko peruskoulun aikana yhteensä 13. Erityisesti valinnaisten aineiden väheneminen oli merkittävää musiikin aineenopettajien työssä, kilpailu valinnaistunneista kiristyy entisestään.

Uusien opetussuunnitelman perusteiden valmistelu aloitettiin jälleen 2000-luvun alussa. Ne ilmestyivät vuonna 2004. Uusi opetussuunnitelma (POPS 2004) tuntijakoineen tulivat kouluissa käyttöön asteittain syksyyn 2006 mennessä. Tämän tutkimuksen aineistonkeruu tapahtui vuonna 2001 edellisen, POP 94:n vielä ollessa voimassa ja uusien perusteiden valmistelun käynnistyttyä.

Yhteenveto 1990-luvun muutoksista

Edellä kävi ilmi, että 1990-luvulla koulun musiikinopetuksen käytännöt vaikiintuivat monipuolisuuden idean ympärille. Opettajan rooli ja työnkuva muuttuivat. Opetussuunnitelma ei enää antanutkaan valmista mallia, vaan opettajien piti itse rakentaa ainekohtainen opetussuunnitelmansa – toki valtakunnallisia ja koulukohtaisia linjoja noudattaen. Opettajat haastettiin enenevässä määrin refleктоimaan omaa työtään uudella tavalla. Musiikin asema yläasteilla oli paljolti valinnaisaineiden varassa. Musiikinopettajat kaipaivat tukea sekä oman opetusnäkemyksensä että aineen aseman legitimoinnin ja puolustamisen tueksi: löydettiin musiikkikasvatuksen filosofia (ks. esim. Laitinen 1996).

Musiikinopettajien ammattikunnan ilmapiirissä välittyi yhtäältä varmuus oman tien oikeudesta. Oli valmiudet ja into toteuttaa toiminnallista, monimuotoista musiikin opetusta. Mahdollisimman monipuolisesti -idea vaikiintui vähitellen arkikäytännöiksi ja opettajilla oli tilaa muokata opetustaan ”mahdollisimman monipuoliseksi” (POP 1994, 97) omin painotuksin ja käytännöin. Mutta samalla julkisissa puheenvuoroissa heijastui uupumus valtavien haasteiden äärellä. Ammattijärjestön puheenvuoroista (esim. Unkari 1999) välittyi myös huoli musiikinopetuksen kansallisesta tasosta väljien opetussuunnitelmien takia. Kamppailua olemassaolon oikeudesta ja aineen arvostuksesta jatkettiin edelleen.

2.3. Koonti

Olen tässä luvussa rakentanut kuvaa musiikinopetuksen institutionaalisen kontekstin kehkeytymisestä ja näin pyrkinyt hermeneuttisen tutkimusintressin mukaisesti lisäämään ymmärrystä traditiosta, josta käsin yhtäältä teen tätä tutkimusta ja johon toisaalta tämä tutkimus kiinnittyy (ks. myös luku 1.2). Kuva, joka aiempien tutkimusten, opetussuunnitelmatekstien ja joidenkin aikalaiskommentaarien avulla muodostuu, kertoo traditiosta, jossa uudistukset on tuotu entisen rinnalle, niitä on koeteltu ja vähitellen ne ovat sulautuneet vallitseviin käytäntöihin. Musiikinopetuksessa uudistukset on tuotu aiemman käytännön rinnalle erilaisten tavoitteiden ja ideaalien muodostaessa monisäikeisen kudelman. Vaikka tässä käytetyn lähdeaineiston valossa ei olekaan mahdollista kuvata koulujen ja musiikinopettajien arkea – niihin vihjataan vain ohimennen, ja varsinkin oppikou-

lujen arki on pitkälti hämärän peitossa – kertoo kontekstin jäsenitys niistä raameista, joiden puitteissa käytäntöjä on rakennettu. Arjen muotoutumiseen ovat luonnollisesti vaikuttamassa myös koulun tarjoamat yleiset puitteet ja resurssit, oppilaiden ja opettajien valmiudet ja yhteiskunnallinen tilanne .

Perinteisesti suomalaisessa koulukulttuurissa laulun ja musiikin tehtävänä on ollut vahvistaa uskonnollista ja isänmaallista kasvatusta ja elähdyttää koulun juhlia. Se on ollut esteettisen, sosiaalisen ja kulttuurikasvatuksen väline, virkistysaine lukuaineiden keskellä. Oppiaine on ollut kouluissa sekä pakollinen että vapaaehtoinen aine, ja sille annetut tuntiresurssit ovat vaihdelleet. Leimallista on ollut alan edustajien jatkuva huoli aineen huonosta asemasta koulun kokonaisuudessa. Opetussuunnitelmien ja aikalaishistorioiden mukaan aluksi on keskitytty lauluun ja vähitellen on tuotu instrumentteja mukaan. Musiikin teorian ja historiallisen tiedon osuus on lisääntynyt mitä ylemmistä luokka-asteista on ollut kyse. Ohjelmisto ja oppisisällöt ovat muotoutuneet ja muuttuneet kunkin ajan hengen ja koulun asettamien yleisten tavoitteiden mukaisesti: virsistä ja liturgisista sävelmistä kansan- ja isänmaallisiin lauluihin, varta vasten koululauluiksi sävelletyistä lauluista populaarimusiikkiin ja eri kulttuurien musiikkeihin. Musiikin teoria ja länsimaisen taidemusiikin historia ovat saaneet rinnalleen populaarimusiikin ja etniset musiikkikulttuurit. Uusia tavoitteita, sisältöjä ja työtapoja on esitelty niiden kuitenkin syrjäyttämättä edeltäjiään: musiikinopetuksen muutos on näin ollen rakentunut kulttuurissa pikku hiljaa suhteessa aiempiin käytäntöihin.

Oppiaineessa on kautta historian painotettu laulamista. Laulamisen merkitystä on perusteltu niin koulun yleisten tavoitteiden pohjalta kuin vedoten sen erityiseen vaikutukseen suoraan ihmisen tajuntaan. Soittaminen on vilahdellut opetuksen suunnittelijoiden ehdotuksissa, ja sitä onkin kautta aikain jossain määrin tuotu musiikin tunneille – opettajat ovat aina myös kehittäneet soitonopetusmetodeja ja koulukäyttöön soveltuvia soittimia. Muita 1900-luvun kuluessa vahvistuneita musiikin opetuksen teemoja ovat olleet musiikkitieto, äänenmuodostus ja musiikkiliikunta. Edelleen lähestyttäessä vuosituhannen vaihdetta musiikinopetuspuheenvuoroissa on sinnikkäästi pidetty kiinni ajatuksesta, että musiikintuntiin kuuluu myös musiikkitiedon opettaminen, joka on pitänyt sisällään niin musiikin teoriaa, musiikin historiaa kuin myöhemmin eri musiikkikulttuureihin ja ajankoh- taiseen musiikkikulttuuriin tutustumista. Tämän päivän opetussuunnitel-

mat painottavat toiminnallisuutta, mutta pitävät tästäkin puolesta musiikinopetuksessa tiukasti kiinni.

Kohti 2000-luvun alun musiikinopetusta

Pohjaa vuosituhannen vaihteen musiikinopetukselle alettiin rakentaa siirryttäessä vähitellen 1950-luvulta alkaen laulunopetuksesta musiikinopetukseen. Kansainvälisiä vaikutteita omaksuttiin ja sulautettiin suomalaiseen musiikkikasvatukseen. Monipuolistumisen idea, jota Suomen koulujen musiikinopetuksessakin on vaalittu, on yksi näistä. Barrettin (2007, 149) mukaan opetussuunnitelmia ja käytäntöjä on viime vuosikymmeninä stimuloinut neljä muutossuuntaa. Keskiössä 1950-luvulta alkaen on ollut toiminnallisuus (musical performance). Johtoajatuksina eri maissa ovat olleet monipuolisempi näkemys musiikillisesta käyttäytymisestä, laajempi näkemys musiikillisista tyyleistä, kokonaisvaltainen käsitys musiikista kehollisena kokemuksena ja syvällisempi musiikillinen ymmärrys. (Emts.) Suomalaisen musiikinopetuksen musiikilliset toiminnantavat monipuolistuivat erityisesti rytmikasvatuksen tulon myötä. Äänilevysoitinten yleistyminen puolestaan avasi uuden kuuntelun maailman musiikinopetukselle. Toiminnantapojen rinnalla opetuksessa monipuolistui myös musiikin lajien ja kulttuurien kirjo.

Peruskouluun siirryttäessä vuodesta 1970 alkaen sysättiin opetussuunnitelmateksteissä selkein sanakääntein ”vanha” musiikinopetus syrjään, ja esiteltiin uusi, monipuolisiin sisältöihin ja työtapoihin perustuva opetus. Opetusta haluttiin tuoda lähemmäs nyky- ja erityisesti nuorten maailmaa. Musiikki asetettiin kaksoisrooliin kaikille yhteiseksi ja valinnaiseksi oppiaineeksi. Valinnaisuus lisääntyi aina 2000-luvun alkuun asti sen säilyttäessä musiikinopetusta erityisesti yläasteella. Valinnaisuuden myötä peruskoulun opetussuunnitelmissa korostettiin yhteistoiminnallisuutta ja oppiaineen merkitystä oppilaiden harrastuksen tukijana. Valinnaisainetunneilla oli mahdollista keskittyä esimerkiksi produktioiden valmistamiseen tai yhteissoiton opiskeluun. Opettajien työn kannalta valinnaisaineisuus nosti oman aineen markkinoinnin tärkeäksi – kyse on usein paitsi oman koulun musiikkikulttuurin, myös oman työpaikan säilyttämisestä. Musiikin aineenopettajien työn kannalta peruskoulun tulo tarkoitti myös entistä pienempiä tuntiresursseja ja heterogeenisempia opetusryhmiä. Lisäksi aineenopettajat opettivat nyt peruskoulun 7.–9.-luokkalaisia, 13–16-vuotiaita oppilaita,

kun aiemmin oppikoulussa he opettivat jo 11-vuotiaita.

Nähdäkseni peruskouluajan musiikinopetuksen muotoutuminen kertoo yhtäältä opetussuunnitelmien ja käytäntöjen, toisaalta koulukulttuurin ja musiikkikasvatuskulttuurin toisiinsa kietoutumisesta. 1970-luvun opetussuunnitelmat artikuloivat uuden lähestymistavan, jossa seurattiin musiikkikasvatuskulttuurissa meneillään olevaa murrosta ja peruskoulun ideoita (monipuolistuminen, yksilöllistyminen, yhteiskuntasuhde). Uudet opetussuunnitelmatekstit, joita julkaistiin koko 1970-luvun ajan, esittelivät opetukselle runsain mitoin uusia tavoitteita ja opetussisältöjä. Tämä toi melkoisesti uusia vaatimuksia opettajien ammattitaidolle. Musiikinopettajankoulutus reagoi tähän laajentamalla opinto-ohjelmaa.

Seuraavia, vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteita kirjoittaneille tulkinta uudesta lähestymistavasta oli jo selkeämpi: syntyi aihepiireiksi ja työtavoiksi jäsentynyt opetussuunnitelma. Opettajille annettiin valmis opetuspaketti, jonka toteuttamista vahvistivat uudenlaiset, jopa tuntikohdaiset suunnitelmat sisältäneet uskollisesti opetussuunnitelmaa myötäilleet musiikin oppikirjat. Ammattijärjestö vakuutti tässä vaiheessa opettajakunnan tyytyväisyyttä ja opettajilla alkoi olla uudistetun opettajankoulutuksen ansiosta ammattitaitoa toteuttaa opetussuunnitelmien esittelemää musiikinopetusta.

Enemmän huolta aiheuttikin sitten väljä ja yleisluontoinen POP 94 ja opettajan työnkuvan muutos. Opetussuunnitelmauudistuksen myötä opettajat osallistettiin kirjoittamaan koulu- ja ainekohtaiset opetussuunnitelmat opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Ei siis enää riittänyt, että opettaja seurasi annettua opetussuunnitelmaa ja valmiita tuntisuunnitelmia: nyt opettajan tuli reflektoida omaa työtään ja artikuloida sen merkitys paitsi itselle, myös lähiympäristölle, niin oppilaille, vanhemmille kuin rehtoreillekin. Ja, ennen kaikkea, opettajien tuli kyetä rakentamaan ja kirjoittamaan oma opetussuunnitelma. Heidän oli näin ollen entistä aktiivisemmin tiedostettava oman työnsä arvot ja päämäärät, ja valittava mitä ja miten musiikkia annetuilla resursseilla opiskellaan. Ammattikunnan julkaisut kertovat musiikinopettajien ammatillisen itsetunnon vahvistumisesta, mutta samalla myös siitä, kuinka uudistuneen työnkuvan haasteet ja aineen häilyvä asema yläasteella uuvuttivat yksin kouluissaan aineestaan vastaavia musiikin aineenopettajia. 1990-luvun puolivälissä lisääntynyt

kiinnostus musiikkikasvatusfilosofiaan lienee ollut ainakin osin reaktiota ammatillisen identiteetin vahvistamiseksi. Vuosituhannen vaihteessa ammattijärjestön taholta toivotettiin tervetulleeksi uudet perusopetuksen arvioinnin kriteerit: avoimen opetussuunnitelman pelättiin heikentäneen musiikin opetuksen tasoa.

Vuosituhanen vaihteessa musiikin aineenopettajien ammattikunnan työtodellisuudessa kohtasivat vuosikymmenten mittaan tärkeiksi tulleet runsaslukuiset opetussisällöt ja työtavat sekä yhä pienemmiksi näivettyneet tuntiresurssit. Uusia ulottuvuuksia musiikinopetukseen toivat esimerkiksi teknologian nopea kehittyminen, monikulttuurisuus ja yleisökasvatusprojektit. Virallisesti 2000-luvun alun musiikinopetuksen ihanteeksi artikuloitiin monipuolisuus. Mutta millaista on musiikinopettajien arki monipuolisuuden vaateen takana? Miten opettaja vuosituhanen vaihteessa rakentaa musiikin opetuksensa käytäntöjä? Miten monipuolisuus määrittyy arjen käytännöissä ja opettajien puhunnoissa? Mistä oikeastaan puhumme, kun puhumme musiikinopetuksesta? Näihin kysymyksiin pyrin vastaamaan seuraavissa luvuissa.

3. Aineiston hankinta ja analysointi

Tässä työn empiirisessä osassa, luvuissa kolme, neljä ja viisi, pääosaan nousevat musiikin aineenopettajat ja heidän omat artikulaationsa työstään. Tarkastelen opettajien artikulointeja aineiston avulla, joka muodostuu opettajien haastatteluista ja muistiinpanoistani vierailuista tutkimuksessa mukana olevien opettajien kouluissa. Haastattelutilanteita oli kaksi. Koulupäivän yhteydessä teimme lyhyen haastattelun keskittyen yhteen päivän oppitunneista ja myöhemmin varsinaisen teemahaastattelun. Analyysini on aineistovetoinen, toisin sanoen tavoitteena on antaa aineistolle tilaa ilmentyä moninaisuudessaan ja ottaa tämä ilmentyminen vakavasti.

Hermeneuttisen tutkimusotteen mukaisesti koko tutkimusprosessi on tutkijalle ymmärryksen rakentumisprosessi. Näin ollen tekstimuotoisen aineiston ohella yhtä lailla itse aineistonkeruu on ollut minulle tutkijana tärkeä osa tulkinnan muotoutumista. Opettajien kohtaaminen, vierailu heidän kouluissaan ja oppitunneillaan toi uusia näkökulmia suhteeseeni tutkittavan ilmiön kanssa. Ymmärryksen kehkeytymisen avaamiseksi käytän seuraavat sivut tämän aineistonkeruuvaiheesta kuvaamiseen ja sen pohdintaan. Pohdin myös aineiston luonnetta ja kuvaan sen kanssa työskente.lyä analyysivaiheessa.

3.1. Aineiston muodon hahmottuminen

Haastatteluun päätyminen oli tutkimustehtäväni kannalta hyvin luontevaa, onhan haastattelu tutkimuksellisestikin koeteltu tapa kuunnella opettajia ja kuulla heidän näkemyksiään omin sanoin kerrottuna (esim. Kvale 1996, 1–2). Haastattelumuotoisen aineiston tavoitteena on antaa opettajille mahdollisuus kertoa itse oman työnsä käytännöistä, antaa tilaa opettajien omille sanomisen tavoille, tulkinnoille ja merkityksenannoille sekä merkitysten syntymiselle haastattelutilanteessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Opettajien näkökulma, se, miten he itse merkityksellistävät omaa työtään, on näin ollen tämän tutkimuksen keskeinen kiinnostuksen kohde.

Kuitenkin päädyin myös vierailemaan opettajien kouluissa ennen haas-

tattelemistä. Intuitiivinen käsitykseni oli, että lyhytkin vierailu opettajien tunneilla, mikäli opettajat siihen suostuisivat, toisi arvokkaan perspektiivin opettajien arjen ymmärtämiseen – tunsinhan musiikinopetuksen maailmaa jo entuudestaan oman opettajakokemukseni myötä. Ensinnäkin, vierailun aikana meillä olisi opettajan kanssa mahdollisuus tutustua toisiimme. Jo tämän ajattelin sujuvoittavan itse haastattelutilannetta. Toiseksi, kouluvierailulla näkisin opettajan arjen toimintaa – esimerkiksi, millaista on toiminta, jota yhdessä kutsumme ”musisoinniksi”. Tämä helpottaisi ehkä myös haastattelutilanteessa toisen ymmärtämistä (esim. Gudmundsdottir 2001). Kolmanneksi ajattelin, että nähtyäni opettajan työskentelyä koulussaan, saattaisin löytää uusia, oleellisia keskusteluteemoja, joita en ollut tullut ajatelleeksi. Ajatustani lyhyen kouluvierailun mielekkyydestä vahvisti Kelchtermansin (1994, 95) toteamus, että hänelle tutkijana oli ollut tärkeää koulupäivän seuraamisen myötä saatu kuva todellisuudesta, josta opettaja sittemmin puhui. Haastatteluissa yhtäältä opettajat mielellään viittasivat yhdessä nähtyyn ja koettuun, toisaalta hän tutkijana löysi erityisteemoja ja kysymyksiä haastatteluun. Georgii-Hemming (2005, 116) puolestaan toteaa kouluvierailun ja opettajien oppituntien näkemisen annin olleen arvokkaan koulun ilmapiiriin tutustumisen takia, vaikka itse tutkimuksessa hän ei tuntihavaintojaan erityisesti analysoinutkaan.

Ennen varsinaista aineistonhankintaa tein kaksi esihaastattelua ja yhden ”pilotin” musiikin aineenopettajatuttavieni kanssa. Sain näissä arvokasta kokemusta haastattelemisesta ja kouluvierailusta. Haastattelutilanteet sinänsä sujuivat hyvin, vaikkakin huomasin esimerkiksi kuinka kysymisen tavoilla on merkitystä. Esihaastattelujen myötä heräsin pohtimaan lisää tutkijan rooliani ja erityisesti kahden kollegan kesken tehdyn haastattelun luonnetta, rajankäyntiä haastattelun ja keskustelun välillä sekä omien kokemusteni jakamista haastattelutilanteessa. Esihaastateltavien suhtautuminen itse tematiikkaan oli tutkimuksen kannalta kannustavaa: he pitivät aihetta tärkeänä ja pohtimisen arvoisena, ja antautuivat mielellään puhumaan työstään esille ottamieni teemojen valossa. Esihaastattelujen jälkeen terävoitin teemalistaa, joka oli tässä vaiheessa melko pitkä ja turhan yksityiskohtainen. Ennen varsinaista aineistonkeruuta kävin vielä koko aineistonkeruuvaiheen läpi yhden puolittutun opettajan kanssa: olin hänen tunneillaan, kirjoitin niistä muistiinpanoja, teimme sekä oppitunnin jälkeisen että varsinaisen haastattelun. ”Pilotin” myötä kouluvierailun hyöty ja merkitys vahvistuivat ja päätin toteuttaa sen myös varsinaisessa aineiston keruussa.

Tutkimushenkilöiden löytäminen

Tavoitteenani oli löytää tutkimukseeni kahdeksan musiikinopettajan tutkinnon suorittanutta musiikin aineenopettajaa eri puolilta Suomea. Oletin, että kahdeksan opettajan näkemysten avulla saisin jo melko rikkaan kuvan musiikinopettajan työstä. Etsin opettajia, joilla olisi jo koulutyökokemusta ja jotka opettaisivat musiikkia ainakin peruskoulun yläasteella¹⁸, koska se on musiikin aineenopettajien perustyökenttä. Opettajan työn muotoutuminen ”omaksi” ja omannäköisen käytännön rakentaminen vaatii aikaa. Sen vuoksi oli tutkimukseni kannalta tärkeää, että opettajat olivat olleet koulussa töissä useamman vuoden. (ks. myös Georgii-Hemming 2005.)

Olen tässä tutkimuksessa kiinnostunut siitä, minkälaisia ratkaisuja ja käytäntöjä muotoutuu yleissivistävässä musiikinopetuksessa, ja siten nimenomaan niin sanotun tavallisen tuntijaon puitteissa. Pyrin löytämään aineenopettajia, joiden kouluissa ei olisi niin sanottuja musiikkiluokkia. Oletukseni on, että musiikinopettajan työ muotoutuu hyvin erilaiseksi, kun sitä raamittaa niin sanottu tavallinen tuntijako verrattuna musiikkipainotukseen tuntijaossa. Tavanomaisen tuntijaon (Valtioneuvoston päätös 834/1993) puitteissa kaikille yhteisen musiikin vähimmäisviikkotuntimäärä yläasteella oli aineistonkeruun aikaan yksi viikkotunti. Tämän yleensä seitsemännellä luokalla olevan musiikin kurssin jälkeen oppilas voi valita valinnaiskursseja, joiden laajuudet ja sisällöt vaihtelivat kouluittain. Kun koulussa oli musiikkipainotus, saattoi musiikkipainotuksen valinneella oppilaalla olla musiikkia esimerkiksi kolme kurssia joka vuosi. Myös tämä kuitenkin vaihteli kouluittain. Näille niin sanotuille musiikkiluokille pyritään erikseen ja oppilaat ovat valmiiksi musiikin harrastamiseen suuntautuneita, mikä vaikuttaa ratkaisevasti opettajan työhön.

Löysin aineistoni musiikinopettajat kahdella tavalla: asiantuntijoiden suosittelemina ja Koulujen Musiikinopettajat ry:n piiriasiamiesten avulla. Lähestyin piiriasiamiehiä sähköpostiviestillä (liite 2), jossa kerroin tutkimuksestani ja pyysin heidän apuaan haastateltavien etsintään. Ne piiriasiamiehet, joilta sain vastauksen, ehdottivat kukin yhtä opettajaa.

Otin piiriasiamiesten ja asiantuntijoiden ehdottamiin opettajiin yhteyttä

¹⁸ Aineistonkeruuvaiheessa käytettiin peruskoulun eri asteista sekä nimikkeitä ala-aste/yläaste että alakoulu/yläkoulu. Käytän tässä pääsääntöisesti ala-aste/yläaste -käsitteitä, koska se oli opettajien puheissa yleisempää.

ja tiedustelin heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Kaikki suostuivat tulemaan mukaan. Uskoisin, että suostumista helpotti se, että opettajalle tuttu kollega oli suositellut häntä ja oli välittäjänä yhteydenotossa. Välillämme ollut linkki, opettajalle tuttu ihminen, saattoi helpottaa myös tutkimusvuorovaikutuksessa alkuun pääsemistä ja auttaa mahdollisen jään murtamisessa. Pienessä ammattipiirissä ei voinut kuitenkaan välttyä siltä, että parin opettajan kanssa olimme tavanneet aiemminkin. Kahden opettajan kanssa olimme opiskelleet osittain samoihin aikoihin ja yhtä olin tavannut Koulujen Musiikinopettajat ry:n merkeissä. Tätä en pitänyt tutkimuksen kannalta ongelmana, kukaan ei kuitenkaan kuulunut suoraan tuttavapiiriini. (Kirje tutkimuksesta kouluille on liitteessä 3.) Myöhemmin osoittautui myös, että kahdella opettajalla kävi koulussa opetusharjoittelijoita ja yhdellä opettajalla oli koulussa musiikkipainotteisia luokkia (opettaja itse puhui musiikkiluokista).

Haastateltavat

Haastateltavat, viisi naista ja kolme miestä, työskentelivät aineistonkeruuvuonna 2001 eri puolilla Suomea. He kaikki ovat päteviä musiikin aineenopettajia ja opettivat silloin musiikkia pääasiassa peruskoulun yläluokilla (7.–9.) mutta monet myös lukiossa. Seuraavassa esittelen lyhyesti haastateltavat pseudonyymeillä, jotka heille annoin.

”Airi” on 42-vuotias, valmistunut musiikin aineenopettajaksi Sibelius-Akatemiasta ja toiminut musiikin aineenopettajana yläasteella ja lukiossa keski-ikäisessä kaupungissa yhteensä noin seitsemän vuotta.

”Elina” on 49-vuotias ja valmistunut musiikinopettajaksi Sibelius-Akatemiasta. Hän on toiminut yläasteen ja lukion musiikin aineenopettajana kahdeksan vuotta ja sitä ennen pianonsoitonopettajana musiikkiopistossa noin kymmenen vuotta. Elina opettaa musiikkia keskikokoisen kaupungin yläasteella ja lukiossa.

”Jaana” on 39-vuotias Sibelius-Akatemiasta valmistunut musiikin aineenopettaja ja toiminut pääkaupunkiseudulla yläasteen musiikin aineenopettajana 11 vuotta.

”Marja” on 44-vuotias ja opettaa musiikkia pikkukaupungin yläasteella ja lukiossa. Hän on valmistunut musiikinopettajaksi Sibelius-Akatemiasta ja

toiminut musiikin aineenopettajana yläasteella ja lukiossa 18 vuotta.

”Markku” toimii musiikin aineenopettajana pikkukaupungin yläasteella ja lukiossa. Hän on 46-vuotias, peruskoulutukseltaan luokanopettaja ja päteväytynyt musiikin aineenopettajaksi poikkeuskoulutuksessa. Hän on toiminut musiikin aineenopettajana yläasteella ja lukiossa 21 vuotta.

”Pekka” on pikkukaupungin yläasteella ja lukiossa musiikkia opettava 50-vuotias Sibelius-Akatemiasta musiikinopettajaksi valmistunut mies. Hän on ollut musiikin aineenopettajana peruskoulussa ja lukiossa viisi vuotta, ja toiminut sitä ennen musiikinopettajana yliopistossa 19 vuotta.

”Taina” toimii musiikin aineenopettajana yläasteella keskikokoisessa kaupungissa. Hän on 42-vuotias Jyväskylästä valmistunut musiikin aineenopettaja, ja on toiminut musiikin aineenopettajana yläasteilla ja lukiossa 15 vuotta.

”Tapani” on 52-vuotias, valmistunut musiikinopettajaksi Sibelius-Akatemiasta ja toiminut pääkaupunkiseudulla musiikin aineenopettajana yläasteella ja lukiossa 23 vuotta.

3.2. Kouluvierailut

Aineistonkeruuvaihe alkoi kevättalvella 2001. Vierailin koulussa ja oppitunneilla kunkin opettajan valinnan mukaisena päivänä. Sopiessamme tapaamisista opettajat pohtivat ääneen, mikä päivä olisi hyvä – milloin olisi niin sanottuja perusoppitunteja. Esimerkiksi päivää, jolloin olisi vain valinnaisryhmien tunteja, joilla esimerkiksi harjoiteltaisiin esiintymisiä varten, he eivät pitäneet hyvinä. Taustalla oli ehkä ajatus, että oppitunti, jolla jatketaan menossa olevaa projektia, ”vain harjoitellaan”, ei olisi mielenkiintoinen sen kannalta, mitä olin kertonut tutkivani. Itsekin toivoin päivää, jolloin olisi ainakin seitsemännen luokan tunti. Tässä vaiheessa ajattelin¹⁹, että olisi tärkeää, että päivässä olisi tätä kaikille yhteistä musiikinopetusta.

Opettajat ottivat minut ystävällisesti, toki hiukan jännittyneinä, vastaan. Vietimme yleensä koko päivän välitunteineen ja ruokatunteineen yhdessä.

19 Kouluvierailu kaikessa lyhykäisyydessään oli joka tapauksessa kuitenkin vain väläys opettajan arjesta, eikä lopulta sillä, millaisia oppitunteja päivässä oli, oletettavasti ollut ratkaisevaa merkitystä ymmärrykseni kehkeytymisen kannalta.

Välillä opettajat hoitivat juoksevia asioita ja jättivät minut omiin oloihini. Välituntisin juttelimme kaikenlaista koulunpidosta ja ajankohtaisista asioista – milloin luokassa, milloin ruokalassa, milloin opettajainhuoneessa. Yleensä tulin esitellyksi opettajainhuoneissa myös muulle opettajakunnalle. Vastaanotto vaihteli, yleensä sain olla melko rauhassa. Kouluissa, joissa muutenkin käy vierailijoita (esimerkiksi harjoittelijoita), vierailuni ei juuri herättänyt huomiota. Siellä missä vierailija oli harvinaisempi ilmestys, suhtautuminen oli etäisyyden pitävä, mutta kuitenkin siten, että liikkeitäni seurattiin jossain määrin uteliaasti. Seuraavat otteet ovat kenttäpäiväkirjoistani:

Tapaamme musiikinopettajan kanssa, joka esittelee minut yleisesti opettajainhuoneelle kollegana, joka on tullut tutustumaan tai jotain sellaista. Istumme hetken sohvalle, opettaja on vähän hermostunut, niin minäkin. Kyselee jotain tutkimukseni aiheesta, vastaan harvinaisen epäselvästi. [kenttäpäiväkirjasta]

Olin hyvissä ajoin perillä, etsiydyin opettajainhuoneeseen. Sain hyvin ystävällisen vastaanoton, rehtori kätteli oma-aloitteisesti ja kehotti astumaan peremmälle. Opettajainhuoneessa on rauhallinen tunnelma, suuri osa opettajista tervehtii minua. Opettajainhuone on asiallinen, kaksi pitkää pöytää toisella puolella, sohvaryhmä (ja televisio) toisella. Erillisessä, lasiseinällä erotetussa huoneessa on opettajien työhuone, jossa muutama tietokone. [kenttäpäiväkirjasta]

Lähdemme luokkaan, joka on alimmassa kerroksessa. Pojat asettuvat luokan sivussa olevalle penkille, tytöt tuoleille. Opettaja ohjaa minut eturiviin pianon eteen (sanoo että tyttöjen paikat ovat tarkarivissä kun yritän ujuttautua sinne). Oppilaat ovat vähän ihmeissään läsnäolostani. Aamunavauksen (musiikkia ja pitkä puhe liittyen nuorten talouskäyttäytymiseen, kännykkälaskuihin ym., viittaa keskiviikon ysien taloustietokilpailuun) jälkeen opettaja kertoo kuka olen. Kerron myös itse esim. koulun, jossa olen töissä ja normaalit huomiot muistiinpanojen kirjoittamisesta. Opettaja ja oppilaat ovat vähän hämillään läsnäolostani. En kirjoita juuri mitään kun kaikki näyttävät huomioivan sen, paljon enemmän kuin muissa paikoissa. Johtuneee siitä, ettei ole pulpetteja ja olen koko ajan katseiden suunnassa. Muutenkin oppilaat vilkuilevat aika paljon. Mutta ihmekös tuo. [kenttäpäiväkirjan tuntikuvauksesta]

Tuntien alussa opettajat esittelivät minut oppilaille lyhyesti tai antoivat minun tehdä sen itse. Kerroin oppilaille miksi olin paikalla ja että tekisin muistiinpanoja yleensä tunnista, en kenestäkään erityisesti. Tämä tuntui tyydyttävän oppilaita, kukaan ei ryhtynyt kyselemään sen enempää. Istuin opettajan osoittamaan paikkaan luokassa, yleensä luokan takaosaan. Oppilaat kiinnittivät minuun yllättävän vähän huomiota. Erityisesti kouluissa, joissa käy vierailijoita, sain olla hyvinkin rauhassa. Joitakin uteliaita mutta ujoja katseita sain, ja jonkin kerran vaihdoin muutaman sanan oppilaiden kanssa, jos he itse kysyivät jotain. Toki he varsinkin herkemmissä tilanteissa huomioivat läsnäoloni, esimerkiksi tarkistaakseen olinko huomannut heidän hienon onnistumisensa tai toisaalta esimerkiksi kujeen. Useimmiten tuntui, että vähitellen häivyin taustalle. Välillä oli kuitenkin hiukan kiusallinen tunne, että olin tullut häiritsemään ja rikoin intiimin ilmapiirin. Varsinkin musisoidessa oppilaat välillä selvästi ”esiintyivät” minulle, mikä oli ymmärrettävää.

Moni opettaja kertoi aluksi jännittäneensä läsnäoloani, mutta tottuneensa siihen sitten. Itse asiassa ihailin opettajien ainakin näennäistä rentoutta tilanteessa, olisin varmaan itse ollut aika jännittynyt. Omien sanojensa mukaan he eivät olleet päivään valmistautuneet mitenkään erityisesti. Kun yhdessä olimme etsineet päivää, jolla olisi perusoppitunteja, ehkä opettajat suunnittelivat tunteja niin, että ne olisivat ”tyypillisempiä kuin yleensä”, koska voi olla, että on ”yleisempää” se, että on erityisohjelmaa kuin ”tavallisia” oppitunteja: valmistaudutaan esimerkiksi esiintymiseen, on tapahtunut jotain johon pitää reagoida tai koko koululla on jotain erityistä menossa.

Tunneilla tein muistiinpanoja sikäli kun se ei silmiinpistävästi kiusannut oppilaita tai opettajaa. Oli tilanteita, joissa oli parempi olla kirjoittamatta ja osallistua esimerkiksi laulamalla mukana, mikäli koko luokka musisoi. Muistiinpanoissani pyrin kertomaan, mitä tunnilla näkemykseni mukaan konkreettisesti tapahtui. Jonkin verran merkitsin ylös oppilaiden ja opettajan reagointia ja myös dialogia. Seuraavassa esimerkki seitsemännen luokan oppitunnin osasta.

[Esimerkki 7. luokan tunnista. Tunnilla on tähän mennessä pidetty äänenavaus ja harjoiteltu yhtä laulua, joka:] ”Ens tunnilla opetellaan kokonaan” [sitaatit ovat opettajan puhetta, jos ei muuta mai-

nita]. Siirrytään ”iskelmän, tanssimusiikin pariin”. Opettaja on tullut pianon äärestä luokan ja taulun eteen. Mennään valssikomppiin, ”miten se on mennyt perille”. ”Bumtsibum-orkesteri lavalle!” Oppilaat lähtevät välittömästi liikkeelle, kullakin on selkeästi paikkansa. 7 tyttöä hakee akustiset kitarat. Opettaja kysyy ”haluuko Janna [nimi muutettu] tulla sähköskittaa?” Opettaja toteaa J:n osaavan. J menee. Asettaudutaan, opettaja kiertää. ”Joo, mä laitan kyllä.” Opettaja puhuu samalla koko luokalle bumtsibum-musikanteista, jotka eivät tarvitse nuotteja, korvan käytöstä (joku tyttö mutisee, ettei osaa... ”te kasvatte kyllä”, opettaja sanoo). ”Kuunnellaan milloin sointu vaihtuu ja mihin se vaihtuu.” Sähkökitaristille: ”Haluut sä särön pois?” ”Nyt mä testaan mitä te muistatte” ja mennään Emma-valssiin. Opettaja korostaa edelleen, että korvalla tehdään musiikkia, pyytää pianistia soittamaan ”meille a-mollin”.

Biisi lähtee liikkeelle, tyssää kuitenkin aluksi sointuvaihdoksiin, mutta sujuu sitten. ”Siinä kohdassa sointu vaihtuu.” Opettaja huutaa soinnut soiton päälle. ”Harjoittakaa korvaa”, ”yks kaks kol kaks kaks kol – –”, ”A, E ja A!”

”Lopetetaan vähäks aikaa”. Opettaja ohjaa kahta tyttöä. Huomioi kitaristit: ”Onks kitarat perillä?”

Sovitetaan: ”Ensimmäinen säkeistö vain pianosäestyksellä, kerto-säkeessä bändi mukaan, d-mollissa basso mukaan, ootteks te ymmärtäny?” Kolme poikaa lähinnä hengailee, opettaja huomioi Pekan [nimi muutettu], ottaa olasta kiinni aika napakasti. Mennään biisi. ”Loistavaa, kaikki saa kybän.”

Osa soittajista vaihdetaan. Opettaja ohjaa, muistuttaa mieliin esim. basistia: ”soita a,d,a,e...” ”Sitten alkaa, koko bändi.” ”Emmä halua laulaa”, toteaa yhdeksi laulajaksi pyydetty tyttö. ”S, my favorit”, sanoo opettaja.

Kommentteja soittotauolla (oppilaat ”kokeilevat” samalla omiaan): Pianistille: ”Kuuntele!” ”Pitää kuulla missä rytmi liikkuu” ”Sä et voi soittaa – – vaan sun pitää soittaa – –”

Biisi (Emma-valssi) lähtee liikkeelle. Äsken rummuissa ollut tyttö

neuvoo nyt niitä soittavaa poikaa. (Pekkakin on siirtynyt lavalle, vaikei soittamaan ...) Biisi saadaan loppuun: ”Kiitos.” ”Hyvä J, huomasit sä, sieltä ne löytyy, alkoko löytyä?” ”Mennään uuteen rytmiin – humpppaan.” ”Pidetään samat soittimet.”

Oppilaat menevät hetkeksi paikoilleen pulpetteihin. Opettaja kysellee johdatellen: ”Moneenko valssissa mennään?” Oppilaat heittävät vastauksia ja arvauksia. Humpassa? Neljään? Todetaan, että kahteen. Opettaja laulahtaa ”Kauas maailmaan” alkua. Kertoo soittimien roolit tarkasti, kitarat joka tavulle, syna, piano, basso ... soittaa ”ilmaan” ja kertoo millä ”tavuilla” soitetaan.

”Opettelemaan.” Tunti jatkuu soiton opiskelun parissa, kunnes opettaja pistää musisoinnin poikki ja toteaa: ”Meni hyvin, jatketaan viikon päästä. Hyvää viikonloppua!” Tunti päättyy ja oppilaat lähtevät.
[tuntikuvaus]

Vierailupäivänä teimme yhden opettajan valitseman tunnin jälkeen niin sanotun ”oppitunnin jälkeisen” haastattelun, jossa tarkoitukseni oli, että opettaja kertoisi omasta näkökulmastaan, omin sanoin, mitä tunnilla, jossa olimme molemmat olleet läsnä, tapahtui (liite 4). Koska opettaja hahmottaa tuntitilanteen toisin kuin vierailija ja näkee siinä olennaisena muita kohtia, oli tutkimukseni kannalta kiinnostavaa, mitä ja miten opettaja kertoisi tunnin kulusta, mitä asioita hän nostaisi siitä esiin, millainen olisi opettajan sanallinen tulkinta tunnista. Niinpä olin hiukan yllättynyt, että sen sijaan, että olisivat vain kertoneet oman versionsa tunnin varsinaisista tapahtumista he kertoivat ryhmän oppilaista, selittelivät ryhmän luonnetta tai taustoja, mikä ei suoraan liittynyt siihen, mitä tunnilla tapahtui.

Myöhemmin pohtiessani tilannetta asettaen itseni opettajan asemaan ymmärsin varsin hyvin, miksi puhe kääntyi eri suuntaan kuin olin toivonut. Opettaja ei ajattele yksittäistä tuntia, vaan suurempia kokonaisuuksia, esimerkiksi koko kurssia. Myös se, että halusin heidän kertovan tilanteesta vapaasti saattoi hämmentää – ehkä opettajat odottivat että olisin kertonut tarkemmin, *mistä* olisin halunnut heidän puhuvan. Tuntitilanteestahan voi kertoa lukuisista eri näkökulmista. Tai sitten opettajista saattoi tuntua oudolta lähteä selostamaan tuntia, jolla minäkin olin ollut läsnä ja jonka tapahtumat olin nähnyt. Ehkäpä kaikkea tätä. Saimme näissä haastatteluisissa kuitenkin keskustelun hyvälle alulle ja vaikka puhe kääntyi toisaalle

kuin olin ennakoinut, olivat haastattelut antoisia. Sain niistä myös lisää pohjaa, jopa uusia aihepiirejä varsinaiseen haastatteluun, jonka teimme yleensä heti seuraavana päivänä.

Kaiken kaikkiaan kouluvierailut olivat mielenkiintoisia ja tutkimuksen kannalta antoisia (ks. tarkemmin Muukkonen 2002b). Tutun koulumaailman näkeminen toisesta näkökulmasta antoi tilaisuuden huomioida uusia asioita. Oppituntien seuraaminen ”sivusta”, takapulpetista, ilman vetovastuuta, antoi tilaa huomioida eri asioita kuin itse opettaessa, oli esimerkiksi tilaisuus eri tavalla seurata oppilaiden toimintaa. Toisaalta on myönnettävä, että olin vielä tässä vaiheessa niin lähellä koulumaailmaa, että pystyin tässä vaiheessa lähinnä toteamaan tuttuuden ja samuuden ja vain aavistuksenomaisesti toiseuden ja erityisyyden. Heijastin näkemääni vahvasti omiin kokemuksiini opettajana ja vertailin ratkaisujamme. Oppituntien näkeminen ja kokeminen auttoi kuitenkin toisaalta myös tunnistamaan omia käytäntöjäni ja herätti vähitellen huomioimaan ja kyseenalaistamaankin joitakin itsestäänselvyyksinä pitämiäni näkökohtia musiikin opetuksessa. Esimerkiksi musisoinnin monet muodot oli yksi ilmiö, jota erityisesti heräsin miettimään, vaikka olinkin ”tiennyt” sen moninaisuuden jo aiemmin.

Yhdessä vietetty päivä, jolloin meidän oli mahdollista hiukan tutustua ja tunnistella myös toistemme puhumisen ja kanssakäymisen tapoja, oli nähdäkseni eduksi varsinaisessa haastattelutilanteessa. Yhteinen kokemus, johon sekä haastateltavat että tutkija saattoivat viitata, toi meitä hiukan lähemmäksi ymmärtämisen mahdollisuutta. Saatoimme haastatteluissa käyttää konkreettisia esimerkkejä. Erilaiset aineistot – opettajan puhe ja näkemäni käytännön toiminta – antoivat lisäsävyjä ja rikkautta myös analyysiin.

3.3. Teemahaastattelut

Kouluvierailun jälkeen tapasimme opettajien kanssa haastattelun merkeissä. Opettajat valitsivat paikan ja ajankohdan. Yhtä opettajan kotona tehtyä haastattelua lukuun ottamatta teimme haastattelut koululla joko opettajan työpäivän päätteeksi tai hyppytunneilla. Useimmiten olimme musiikkiluokassa. Oli hyvin luontevaa olla koululla ja musiikkiluokissa, olihan haastattelun aihepiiri siellä vahvasti läsnä. Opettajat myös näyttivät mielellään esimerkiksi luokassa olevia oppilaiden vihkoja ja joskus myös katsoimme oppikirjoja. Siinä haastattelussa, joka tehtiin opettajan kotona, oli jossain

määrin henkilökohtaisempi tunnelma kuin muissa. Opettaja viittasi enemmän muuhun elämäänsä kuin muut, mikä saattoi tietysti olla myös persoonakysymys. Kaiken kaikkiaan paikka – niin musiikkiluokka kuin kotikin – viritti keskusteluumme (ks. Houni 2000, 79–80).

Opettajien haastattelut kestivät 1,5–3 tuntiin. Ainoastaan yhden kerran jouduimme hiukan kiiruhtamaan haastattelun loppuvaiheessa opettajan alkavan tunnin takia, mutta muutoin saimme vietyä haastattelut rauhassa läpi. Haastattelutilanteen aikana, etenkin kun olimme koululla, tuli kuitenkin välillä keskeytyksiä: keskusradiosta saattoi yllättäen tulla pitkä kuulutus tai jokin ryhmä rynnisti luokkaan pitämään tuntia, jolloin jouduimme vaihtamaan paikkaa toiseen, vapaaseen luokkaan. Näissä tilanteissa keskittyminen saattoi heretä hetkeksi, mutta pääsimme aina kuitenkin takaisin kiinni aiheeseen.

Nauhoitin kaikki haastattelut ja kirjasin tuoreeltaan ajatuksiani ja huomioitani tilanteista kenttäpäiväkirjaan.

3.3.1. Haastattelun lähtökohdaksi teemat

Päädyin haastattelemaan opettajia teemahaastatteluin. Tiedostin musiikinopettajan käytäntöjen moninaisuuden ja monimuotoisuuden – teemat auttoivat jäsentämään haastattelutilannetta. Teemoittelu piti huolen siitä, että tutkimuksen kannalta tässä vaiheessa oleellisiksi käsittämäni aiheet tulivat käsitellyiksi kaikkien tutkimukseen osallistuvien kanssa, vaikka ne väistämättä ohjasivatkin haastattelua. (Hirsjärvi & Hurme 2000; Eskola & Suoranta 2001; Aaltola & Valli 2001.)

Teemoja muotoillessani pyrin jäsentämään omaa esiymmärrystäni musiikinopettajan työn käytäntöihin kuuluvista piirteistä. Tiedostin oman musiikinopettajakokemukseni ja siihenastisen alaan perehtymiseni myötä musiikinopetuksen käytännön moninaisuuden ja monimuotoisuuden. Hahmotin opettajan toimintaa suhteessa ympäristöön: oppilaisiin, kouluun, vanhempiin, lähiyhteiskuntaan ja pohdin niiden vaikutusta opettajan ratkaisuihin. Opettajan työn arki, kysymykset opetussisällöistä, niiden valinnasta avoimen opetussuunnitelman ja rajatun aikaresurssin puitteissa, opettajan näkemykset musiikista koulun taideaineena sekä opettajan oma musiikkisuhde nousivat keskeisiksi.

Tämän ymmärryksen perusteella jäsensin haastattelun haastattelun pääteemat: musiikinopetuksen arki, tavoitteet ja opetussisällöt, näkemys oppilaista, ammatillinen kehittyminen ja oma musiikkisuhde (liite 4). Pyrin laatimaan teema-alueista väljiä, jotta opettajien näkemyksillä olisi riittävästi tilaa ilmentyä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 67).

Se mitä tuli puhutuksi, riippui tietysti paljolti siitä, mitä teemoja otin esille ja miten. Pyrin luonnollisestikin huolehtimaan siitä, että kaikki ennalta miettimäni teemat otettiin esiin kaikkien haastateltavien kanssa. Monesti teemat tulivat keskusteluun luontevasti, ikään kuin itsestään, ilman erityistä kysymistä. Haastateltavasta riippuen saatoimme viivähtää pitkäänkin yhden teeman parissa kun taas toinen teema ohitettiin kevyemmin. Syntyi myös runsaasti sivupolkuja, kun opettajat toivat keskusteluun heille erityisiä asioita.

3.3.2. Haastattelutilanne: teemoja ja muunnelmia

Vaikka haastattelemineen on antoisa aineistonkeruutapa, on se tilanteena monimuotoinen ja tutkimusmetodologisesti kompleksinenkin. Sosiaalisesti herkkä, vuorovaikutuksellisesti ja valta-asetelmiltaan erityinen haastattelutilanne muokkaa sen, millaiseksi aineisto muotoutuu ja millaisia tulkintoja tutkimuksessa lopulta tehdään. Keskustelu on myös ajallinen ja paikallinen tapahtuma: tänään, tänä vuonna, tähän aikaan lukuvuotta, tässä ja nyt juuri nämä asiat olivat oleellisia. Haastattelun kertaluonteisuus, rajallinen aika ja rajallinen jaksaminen toivat oman sävynsä tilanteeseen. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2000, 41) ovat todenneet, haastattelussa nähdään ”väläys jostakin”.

Rooleista ja kohtaamisista

Lähdin tapaamaan opettajia ja tekemään haastatteluja kollegana ja aloittelevana tutkijana. Sain vaikutelman, että myös opettajat suhtautuivat tapaamiseemme pitkälti kollegojen kohtaamisena, ja he tuntuivat puhuvan haastatteluissa mielellään. Se, että olimme jo tavanneet, että olin viettänyt yhden päivän opettajan kanssa, nähdäkseni edesauttoi haastattelutilannetta ja poisti monessa tapauksessa alkujäykkyyttä ja ehkä myös jännitystä. Tunsimmehan näin jo hiukan toistemme olemisen- ja puhumisen tapoja. Yhteinen kokemus koulupäivästä antoi myös taustaa keskustelullemme.

Tutkimuksen läsnäolo kuitenkin sävytti olemistamme. Se, kuka olin ja mitä kerroin tutkivani saattoi ohjata keskustelujamme. Voin vain arvailla, millaisen roolin opettajat minulle antoivat ja kenelle he kokivat puhuvansa. Kuten Cassell (2005 177) toteaa, haastateltavalla on oma näkemyksensä haastattelijan roolista, ja tähän näkemykseen haastattelija ei voi vaikuttaa. Esimerkiksi se, mitä opettajat tiesivät taustastani, suuntasi sitä, miten he minua haastattelijana tulkitsivat (emt., 171). Sillä, että olin paikalla sibeliusakatemiaisen jatko-opiskelijan roolissa ja että olin nuorempi kollega, nainen, oli oma vaikutuksensa vuorovaikutustilanteeseen. Ehkä minut otettiin vastaan kuuntelijana, ymmärtäjänä, urkkijana tai tunkeutujana – ehkä kaikkea tätä.

Tutkimushaastattelu on väistämättä julkinen tilanne. Keskustelu käydään ikään kuin kahden kollegan vuoropuheluna, mutta samalla puhe osoitetaan oletetulle tutkimuksen lukijakunnalle. Kerrotaan tarina julkiseen käyttöön (Kehily 1995, 29). Tietoisuus julkisuudesta antaa haastattelupuheelle myös poliittisen vaikuttamisen mahdollisuuden. Se, mihin ja millaiselle yleisölle haastateltavat olettavat sanottavansa menevän, muokkaa puhumisen tapoja ja sisältöjä (Kelchtermans 1994, 101). Kuten Alasuutari (1994, 131) huomauttaa, ihmiset saattavat teemahaastatteluissa painottaa sitä, miten heidän ajatuksensa ehkä eroavat esimerkiksi ammattikunnan oletetuista yleisistä näkemyksistä. Mikäli haastateltava ajattelee puheen menevän tiedoksi kollegoille, päättäjille tai vaikkapa työnantajalle, hän saattaa muotoilla sanottavansa eri tavoilla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että jokin näistä tavoista olisi aidompi tai todempi kuin joku toinen – mutta erilaisia ne ovat.

Haastattelutilanteeseen liittyy näin ollen myös valtakysymyksiä. Vaikka tämän tutkimuksen haastatteluissa kohtasi kaksi kollegaa, ei tilanne välttämättä ollut siis tasavertainen keskustelu. Molemmilla osapuolilla on haastattelutilanteessa monenlaisia aikeita ja toiveita, joista kaikista ei välttämättä olla edes itse tietoisia (Scheurich 1997, 62). Kvalen (1996, 126) mukaan tutkimushaastatteluissa vallitseekin vallan vääjäämätön epätasapaino. Haastattelutilanteessa tuotetaan yhdessä tietoa, mutta tutkija käyttää valtaa esimerkiksi antaessaan raamit keskustelulle, määrittelemällä haastattelutilanteen luonnetta ja ottamalla esiin ja ylläpitämällä tai ohittamalla tiettyjä puheenaiheita. Tutkijalla on sekä ensimmäinen että viimeinen sana haastattelussa. (Oinas 2004, 222–223.) Haastattelija kontrolloi puhutuksi

tulevaa tarttumalla tiettyihin haastateltavan sanomisiin tai vaieten toisista, kuten Rapley toteaa (2001, 315). Tunnistan tämän hyvin: jälkeensä huomasi, kuinka olen haastattelussa valikoinut sen, mihin haastateltavan puheesta tartuin ja ehkä hiukan arastelin ja vältin tarttumasta joihinkin tuolloin arkaluontoisilta tuntuneisiin asioihin.

Ei varmaan ihan pieleen mennyt. Aikaa kului 2,5 tuntia ja vielä olisin halunnut tarkentaa monia asioita. Sisältöjen käymiseen meni taas paljon aikaa, toisaalta se on ehkä hyvä ottaa aluksi niin lämpenemme molemmat, haastateltava ja minä. Henkilökohtainen osuus taho-
too vain sitten jäädä lyhyeksi. [Kenttäpäiväkirja]

Toisaalta myös haastateltavalla on tilaisuus vallankäyttöön. ”[T]utkimuskirjallisuudessa usein esitetty väite siitä, että haastattelutilanteessa haastattelija on se, jolla on valta, on totta vain osittain. Ainakin minä tunsin olevani täydellisen riippuvainen haastateltavieni mielisuosioista”, kirjoittaa Juvonen (2002, 70) pohtiessaan haastattelutilannetta. Haastateltava voi päättää mistä haluaa puhua enemmän ja minkä ohittaa lyhyesti (Rapley 2001, 315).

Koin haastattelun monin tavoin sosiaalisesti herkäksi tilanteeksi. Kysymisen, kuuntelun, puhumisen ja taukojen suhde sekä esimerkiksi hiljaisuuden sieto ja tarve on eri ihmisillä erilainen ja niiden huomioiminen vaatii tilanneherkkyyttä. Huomasin pyrkiväni myötelämään opettajien suhtautumista haastattelussa esiin tuleviin teemoihin. Tartuin puheenaiheisiin, joista haastateltava näytti mielellään puhuvan. Näin saattoivat ”vaikeat” tai ”epämieluisat” kohdat jäädä vähemmälle huomiolle. Toisaalta voisin kuvitella, että nimenomaan aiheet, joista haastateltavat itse halusivat puhua, ovat heille tärkeitä – ja siten myös minulle tässä tutkimuksessa. Koin, että haastateltavat asettivat rajansa siihen, mihin asti asioista haluavat puhua. Haastateltavan puhumisen tavasta ja olemuksesta saattoi välillä päätellä esimerkiksi, että sanoin nyt tästä kaiken sen, minkä haluan tässä sanoa. Huomattuani tämän, siirryin yleensä muihin aiheisiin. Haastattelun varsinaiset teemat toki käytiin läpi kaikkien kanssa.

Haastattelusessiossa arvelutti etukäteen hiukan, osaanko olla kärsivällinen kuuntelija. Opettaja oli temperamentiltaan niin paljon rauhallisempi kuin minä, piti puhuessaan paljon taukoja. [Kenttäpäiväkirjasta]

Kaikista haastatteluista muotoutui näin hyvin erilaisia. Opettajat toivat omia teemojaan ja aiheitaan minun antamieni rinnalle. Pyrin antamaan omille painotuksille tilaa ymmärrykseni mukaan. Se, mitä kussakin tilanteessa tuli puhutuksi, oli monen asian summa: teemani, päivän ”kuumat asiat”, opettajan omat teemat. Keskustelu tapahtui keskellä arkea, keskellä lukuvuotta – juuri tänään nämä asiat tuntuivat oleellisilta.

Oinas (2004, 224) huomauttaa, että haastateltavilla on halu tuottaa versio haastattelun aiheista paitsi muille, myös itselleen. Jotkut haastattelujeni opettajista totesivat puhuvansa oikeastaan ensi kertaa työhönsä liittyvistä kysymyksistä kyseisellä tavalla, joten haastattelutilanteessa he saattoivat sännallistaa joitakin kokemuksiaan ja käytäntöjään ensi kertaa myös itselleen. Se, mitä ja miten tulee haastattelutilanteessa lopulta sanotuksi, on vain yksi mahdollinen tapa. Kun tutkijana lähestyn sanottua, pääsen kiinni vain siihen, mikä ”tuli sanotuksi”, vaikka ymmärränkin, kuinka kerrotuksi tulee aina vain jotain siitä, mitä mielessä esimerkiksi haastatteluhetkellä liikkuu. Haastattelutavat myös tulkitsevat haastattelijan kysymysten tarkoituksiperiä ja vastaavat tulkintansa pohjalta (Alasuutari 1994, 129). Eskola ja Vastamäki (2001, 31) kiinnittävät huomiota siihen, että haastateltavat saattavat vastatessaan muokata kielenkäyttöään sellaiseksi kuin arvelevat tutkijan toivovan. Näin ollen tapa, jolla otin teeman esille, muokkasi sitä, miten siitä sittemmin puhuttiin. Haastatteluja lukiessani huomasin, että jos esimerkiksi otin jonkin asian esiin ”virallisemmalla kielellä” käyttäen esimerkiksi opetussuunnitelmasanontoja, sain myös ”kapulakielisen” vastauksen tai vastaus suunnattiin toisaalle, kuten esimerkiksi seuraavassa aineistositaatissa. Markun haastattelussa käytin opetussuunnitelmatermiä ”pysyvän harrastuksen virittäminen” lähestyessäni koulun musiikinopetuksen pitkän tähtäimen tavoitteita. Markku ohittaa tämän lyhyesti ja tarttuu itselleen tärkeään näkökohtaan, asenteeseen.

M: [J]os ajattelee, että kun yleensä käytetään tätä termiä, pysyvän harrastuksen virittäminen tai tämmösen asian, niin – mikä se on se, mitkä ne on ne eväät mitkä koulu voi antaa siihen?
Markku: mm. No kyllä se tota – asenne, ja sitten tietysti nää perustaidot. Nämä voi olla, koulu antaa sitten ja näin – sitten se riippuu henkilöstä itsestään sitten miten tämä pysyvä harrastus on, mutta se on se tietysti se positiivinen asenne musiikkiin, musiikin tekemiseen – numero ykkönen. Että jos ei oo sitä, niin eihän se vaikka miten hyvin soittaa niin se jää sitten. [Markun haastattelu]

Mistä tällaiset tutkimushaastattelut sitten lopulta kertovat? Ehkä nämä suhteellisen lyhyet teemahaastattelut kertovat lähinnä siitä, mitä me musiikinopettajat haluamme ammatistamme ja kokemuksistamme tuoda esiin toisillemme ja julkiselle yleisölle. Käytämme musiikinopettajakulttuurissa elävinä kulttuurin kieltä ja valitsemme sanamme haastattelussa tilanteisesti – tässä tilanteessa on juuri tämä tapa kohdallinen. Olemme oppineet tietynlaisia puhumisen tapoja ja käytämme niitä artikuloidaksemme omaa ammattiamme ja siinä toimimista. Nämä puhumisen tavat tarttuvat puhuttavaan tietyllä tavalla ja näyttävät siitä osan, jonkin näkökulman. Haastateltavat ovat tutkimusaineiston aktiivisia tuottajia, ja ”puheillaan ja omaksumillaan rooleilla ja suhtautumistavoilla he tuottavat konkreettisia esimerkkejä siitä, miten kulttuurin piirissä eri tilanteissa toimitaan tai voidaan toimia” (Alasuutari 1994, 127).

3.3.3. Litterointi ja muu aineiston järjestäminen

Vuorovaikutteisen aineistonkeruuvaiheen jälkeen siirryin tekstityöläiseksi (Houni 2000, 99): lukemaan – toki myös kuuntelemaan – ja tulkitsemaan aineistoani ja kirjoittamaan siitä. Ensimmäinen tehtävä haastattelujen jälkeen oli aineiston järjestäminen ja saattaminen tekstimuotoon analyysia varten.

Kirjoitin kenttäpäiväkirjaan kirjaamani tuntikuvausmuistiinpanot puhtaaksi. Jokaisen aineistonkeruupäivän, kouluvierailujen ja haastattelujen, jälkeen olin myös kirjannut kenttäpäiväkirjaan tuoreeltaan tapahtuneesta: kommentteja, tunnelmia, paikkojen kuvausta ja sen, mitä mahdollisesti jäi nauhoituksen ulkopuolelle.

Analyysivaihetta varten purin kaikki haastattelunauhat kirjoitettuun muotoon (Eskola & Vastamäki 2001, 150). Litteroin eli kirjoitin kaikki haastattelut tekstiksi sanatarkasti. Vaikka litterointi vääjäämättä muuttaa aineistoa ensinnäkin siksi, että siinä puhuttu kieli siirretään kirjoitetuksi, ja toiseksi siksi, että litterointi tuo aineistoon yhden tulkintakerroksen lisää, on se tarpeellinen välivaihe ajatellen myöhempää aineiston kanssa työskentelyä (Cohen ym. 2000, 281; Kvale 1996, 166). Pyrin litterointitarkkuudessa tarkoituksenmukaisuuteen. Taukoja en mitannut, mutta merkitsin eri tavoin lyhyet ja pitkät tauot käyttäen yhdysmerkkiä (esim. – on lyhyt tauko, – – – jo melko pitkä). Opettajan oleellisista eleistä (kuten soittoa kuvaa-

vista) tai äänen käytöstä (kuten naurahduksista, laulamisesta) tai tapahtumista haastattelun aikana (kuten kuulutuksista tai kahvin hakemisesta) kirjoitin hakasulkeisiin, esimerkiksi: [taputtaa perään kolme kertaa], [naurahtaa], [pitkä kuulutus keskusradiosta]. Pyrin säilyttämään puhekielisyyden: esimerkiksi murreilmaisut tai ammattislangi ovat kulttuurisia eivätkä ehkä tulisi ymmärretyiksi yleiskielelle käännettyinä. Välimerkeillä, lauserakenteita merkitsemällä tein jo tulkintaa: puheen vuolaan ja poukkoilevan virran järjestäminen kirjoitetuiksi lauserakenteiksi vaati tulkitsemista ja valintojen tekoa (Kvale 1996, 167). Omat, lyhyetkin kommenttini – *niin, joo* tai *mm* – pyrin kirjoittamaan tarkasti mukaan. Päällekkäisen puheen merkitsin hakasuljekommentilla, esimerkiksi: [puhumme päällekkäin]. Tulevaa aineistonkäsittelyä varten lisäsin dokumenttiin rivinumerot ja pidin tekstin kapeana, jolloin oikealle puolelle jäi tilaa kommenteille. Litterointitekstiin lisäsin myös minidiscin MARK-numerot, jotta voisin myöhemmin helposti löytää haluamani kohdat. Litteroitua tekstiä (kirjasin times new roman, 10 pt, riviväli 1, leveys 10 cm) on yhteensä 332 sivua. Esimerkki litteroinnista on liitteessä 6.

Haastattelut luettaviksi

Litteroituani nauhat lähetin haastateltaville kunkin omat haastattelut luettaviksi ja kommentoitaviksi (saatekirje liitteessä 5). Samalla pyysin opettajia täyttämään pienen perustietolomakkeen, johon he kirjasivat opiskelija työurastaan sekä harrastuksistaan haluamiaan asioita. Sain vastauksen kaikilta haastateltavilta. Osa lähetti takaisin vain faktalomakkeen, osa oli kirjoittanut runsaasti kommentteja haastattelun yhteyteen. Jotkut vaikuttivat tyytyväisiltä haastatteluteksteihin (”Juttu on minun musiikkipedagogiani. Olen sanojeni takana”, kirjoitti eräs haastatelluista litteroidun haastattelutekstin loppuun), kun taas toiset eivät kommentoineet mitenkään. Osa kirjoitti huomioita ja teki alleviivauksia tekstiin korostaakseen jonkin kohdan tärkeyttä. (ks. myös Houni 2000, 102.)

3.4. Aineiston analysointi

Kuten aiemmin totesin, tarkastelen tutkimuskysymystäni, *miten musiikinopettajat artikuloivat työnsä käytäntöjä*, analysoiden haastattelupuhuntoja aineistovetoisesti (esim. Jokinen ym. 1999). Aineistovetoisuudella tavoittelen tilan antamista aineistossa ilmeneville jäsenyyksien tavoille sa-

malla tunnistaen ja tunnustaen oman, aktiivisen roolini tulkinnan tekijänä. Kun tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on opetuksen praktiikka, kuten tässä musiikinopetuksen arjen käytännöt, on siinä Suorannan (2008, 87) mukaan kohdallista soveltaa ”ei-normittavia tutkimusotteita, joissa ei etukäteen nähdä mitä tuleman pitää.” Hermeneutiikka tarjoaa lähtökohdan aineiston lukemiselle.

Tulkinnan hermeneuttiset kaanonit

Hermeneutiikka ei esitä tekstien analysointiin yksiselitteistä metodia, vaan hermeneuttisen tulkinnan periaatteet tarjoavat ennemminkin yleisen lähtökohdan ja välineitä aineiston tulkintaan. Merkitysten tulkinnan prosessissa oleellista on hermeneuttinen spiraali: huomion kiinnittäminen vuoroin tekstin kokonaisuuteen ja vuoroin sen osiin. Oleellista on myös tekstien autonomisuus; niitä tulisi tulkita suhteessa niihin itseensä. Hermeneuttiselle lähestymistavalle ominaisesti tulkitsija lukee ja ymmärtää tekstejä omasta esiymmärryksestään käsin, mutta tavoittelee kuitenkin omien esioletustensa eksplikoimista ja tiedostamista. Tulkinnalla tavoitellaan loogista merkitystulkinnan kokonaisuutta. Hermeneuttiseen kaanoniin kuuluu hermeneuttisen kehän metaforaankin liitettynä myös tulkintojen koettelu suhteessa yleisempiin tulkintoihin ja toisiin teksteihin. (Kvale & Brinkmann 2009, 210–211.) On huomioitava, että tulkitsija tietää tekevänsä vain yhden – toki perustellun – tulkinnan teksteistä. Toinen lukija tulkitsee toisin. (Emt., 213.) Kukin lukija tulkitsee, ymmärtää ja antaa merkityksiä omista lähtökohdistaan käsin – tätä Varto (2001, 184) kutsuu ymmärtämisen aktuaalisuuden kaanoniksi. Lukutapojani ovat suunnanneet musiikinopettajuuteni ja tutkimukselliset lähtökohdat sekä kysymykset, joita aineistolle olen esittänyt.

Päädyin pohtimaan tutkimuskysymystäni kahdesta näkökulmasta, kahden analyysimetodin avulla. Ensimmäisessä analyysivaiheessa keskityin kunkin opettajan toiminnan kokonaisuuden hahmottamiseen kysyen tarkennettiin: minkälaisia ovat ne arkikäytännöt, joita musiikin aineenopettajat artikuloivat? Esitän analyysini tuloksen (luvussa neljä) kertomusmuotoisina henkilökuvina (Kelchermans 1994; Polkinghorne 1995) sekä pohdin yhteisiä käytäntöjä, joita jäsensin aineistosta. Toisessa analyysissa kysymys kohdistui kulttuurisiin puhumisen tapoihin, yhteiseksi tunnistettaviin tapoihin artikuloida musiikinopetuksen käytäntöä. Analyysivälineenä on puhere-

pertuaarin käsite. Luvussa viisi tarkennankin katseen aineiston yhteisiin puhumisen tapoihin kysyen minkälaisia puherepertuaareja eli kulttuurisia merkityksellistämisen tapoja opettajien puhunnoissa on identifioitavissa?

Seuraavassa avaan työskentelyäni aineiston parissa. Otettani kuvaa monin tavoin Denzinin ja Lincolnin (2005) esittelemä tutkijan bricoleur²⁰-luonne: olen suhtautunut aineistoon luovasti, käsityöläisen tavoin, pyrkien kehittämään tarkoituksenmukaisia toimintatapoja ja tekemään tutkimustehtäväni käyttökelpoisia valintoja tulkinnan jäsentämiseksi ja ymmärryksen (Denzin & Lincoln 2005, 4; ks. myös Heikkinen 2002, 193). Erityisesti ensimmäinen vaihe, jolloin syvennyin aineistoon opettaja kerrallaan ja reflektoin lukemaani analyysikuvauksin, oli merkittävä ymmärryksen muokkaaja molempien analyysikierrosten kannalta. Paitsi että se johdatti kertomusten rakentamiseen, herätti se mielenkiintoni kulttuurisia puhumisen tapoja kohtaan. Siksi pyrin kuvaamaan tämän vaiheen tarkoin. Kulttuuristen puhumisen tapojen analysointia avaan luvussa viisi.

Anonymiteetin säilyttämiseksi annoin kaikille opettajille pseudonyyminimen (ks. edellä luku 3.1). Anonymiteettia olen pyrkinyt suojelemaan myös muuttamalla tai jättämällä pois henkilöllisyyttä paljastavia tietoja.

3.4.1. Teemoista opettajakohtaisuuteen

Asetuin aineiston äärelle ensin haastateltava eli opettaja kerrallaan. Luin koko opettajaa koskevaa aineistoa ja kuuntelin haastatteluja litteroidun tekstin kanssa kirjoittaen muistiinpanoja. Merkitsin haastatteluihin aluksi intuitiivisesti kohtia, joissa tuntui tiivistyvän jotain olennaista ja kirjoitin kommentteja muistiin. Ymmärryksen hermeneuttinen spiraali kehkeytyi. Tutustuttuani näin aineistoon alustavasti lähdin määrätietoisempaan työhön: otin lähtökohdakseni haastattelun teemat ja käteeni värikynät. Teemahaastattelun analysoinnin aloittaminen teemoista oli luontevaa (Eskola & Suoranta 2001, 151).

Keräsin teemoista puhuttua yhteen ja tiivistin ja tulkitsin niistä olennaisen kirjoittamalla koonteja. Melko pian kuitenkin huomasin, että haastattelurungossani olleet teemat eivät olleet kuin osa siitä, mistä haastatteluissa puhuttiin. Jokainen haastateltava toi keskusteluun oman tapansa hahmot-

20 suom. ”askartelija, nikkaroisija”

taa työtään, eikä erityisyys pääsisi esiin, mikäli pitäytyisin vain etukäteen määrittelemissäni teemoissa.

Lähdin liikkeelle uudelleen, nyt mielessä kysymys ”mistä puhutaan”. Kävin haastatteluja läpi merkiten sivuun, mistä missäkin kohdassa puhuttiin. Keskustelut koskivat toki paljon ennakkoon miettimiäni teemoja, mutta niissä puhuttiin myös paljon muusta. Kirjoitin erillisiin tekstilaatikoihin haastattelujen yhteyteen tiivistelmiä kyseessä olevasta kohdasta ja samalla myös kommentoin sanottua itselleni. Tämän jälkeen keräsin tekstilaatikkotiivistelmät yhteen koko ajan pitäen huolta, että tiedän, mistä haastattelulit-teroinnin kohdasta mikäkin tiivistelmä oli. Hahmottelin tämän perusteella, mitkä itse asiassa muotoutuivat pääteemoiksi kunkin haastattelun kohdalla. Kokosin näiden uusien teemoittelujen perusteella sitaattikokoelmia, joiden yhteyteen poimin myös jo kirjoittamiani ajatuksia ja tiivistyksiä. Jokainen lukukerta toi toki uuden kerroksen tulkintaan, ja aineiston ehtymättömyys kävi ilmiselväksi. Aina voisi jäsentää toisinkin, korostaa eri kohtaa. Vähitellen alkoi kuitenkin kiteytyä se, mitä kulloinkin hahmotin puhunnoissa oleelliseksi. Opettajien puhunnasta alkoi hahmottua pohjavire, jonka kautta kokonaisuus tuli ymmärrettäväksi ja osat saivat merkityksensä.

3.4.2. Analyysikuvauksista kertomuksiin

Päädyin kirjoittamaan kustakin opettajasta analyysikuvauksen. Kuvauksia kirjoittaessa palasin aineistoon yhä uudelleen. Aiemmin tehty (yllä kuvattu) työ sitaattikokoelmineen toimi hyvänä pohja, mutta kirjoittaessa palasin monesti aineiston eri osiin. Opettajien kirjoittamat opetussuunnitelmat jäivät analyysissa kuitenkin lopulta melko vähälle huomiolle – ne eivät antaneet kysymysteni kannalta mitään oleellista uutta haastatteluiden lisäksi. Sisällytin kuvauksiin myös esimerkiksi tuntikuvauksia. Kirjoitin niihin auki omia ajatuksiani pyrkien tuomaan esiin arvoasetelmiani ja näkemyksiäni. Toivoin sen johtavan siihen, että selkeämmin näkisin ja tunnistaisin myös oman näkökulmani, jotta voisin sitäkin tarkastella kriittisesti. Hain luettavuutta ulkoasulla, koettelin tapoja joilla saada luettavuus kaikessa monitasoisuudessaan mahdolliseksi. Päädyin käyttämään tavallisen tekstin lisäksi kursivointia, sisennyksiä, eri kirjasintyyppisiä ja alaviitteitä erottaakseni eri tekstin tasot.

Opettajakohtaiset kuvaukset olivat tärkeä vaihe tutkimuksessani. Niissä

muotoutui tulkintani kunkin opettajan käytännön ytimeistä ja jäsennyksensä. Myös yleisemmälle teemoittelulle ja tulevalle teoreettisemmalle tarkastelulle nämä laajat kuvaukset loivat pohjaa. Sain niissä pureskeltua omia näkemyksiäni. Yksi tekstien anti oli myös, että niiden avulla toin ajatuksiani tutkimusyhteisön keskusteltavaksi. Kertomusmuoto tulkintani ilmi-asuna ja synteisinä (Polkinghorne 1995) vaikutti kohdalliselta ratkaisulta. Oleelliseksi niissä tulisi kertoa ymmärrykseni kunkin opettajan työn käytäntöjen kokonaisuudesta ja erityisyydestä. Oli löydettävä tapa ja muoto, millä ne tekisin.

Kertomusten rakentaminen

Päädyin rakentamaan neljä kertomusta. Koska halusin antaa tilaa yksityiskohtaiselle kuvaukselle, tuli kertomuksista melko laajoja ja näin määrän rajaus lopullisessa työssä oli tarpeen. Näiden neljän opettajan: Airin, Jaanan, Marjan ja Markun kohdalla aineistot olivat rikkaita ja antoisia. Niissä tulee myös esiin keskenään erilaisia omia henkilökohtaisia painotuksia, joten niiden avulla olisi mahdollista tuoda esiin musiikinopetuksen monimuotoisuutta. Tässä vaiheessa olin jo tulkinnut opettajien käytännöistä ja niiden taustasta myös joitakin yhteisiksi näyttäytyneitä ”punaisia lankoja”: toiminnallisuus, maailmankuvan avartamisen tavoite sekä eettisyys suhteessa työhön ja oppilaisiin. Näiden neljän esimerkin avulla olisi mahdollista kuvata niitä.

Kertomuksia työstäessäni lähdin jälleen opettaja kerrallaan ”alusta”, edellisen vaiheen kehkeyttämällä ymmärryksellä (ks. Georgii-Hemming 2007, 17). Kuuntelin haastatteluja, luin aineistoa ja siitä tähän mennessä kirjoittamaani. Seuraavassa vaiheessa kirjoitin melko vapaasti ylös tiivistykseni kokonaisuudesta. Tauon jälkeen palasin kriittisellä katseella kirjoittamaani ja muokkasin sitä edelleen. Tämän jälkeen siirryin takaisin aineiston pariin ja kävin vuoropuhelua sen ja kirjoittamani välillä. Näin muotoutui vähitellen kaksi rinnakkaista, toisiaan täydentävää kokonaisuutta: sitaattikokoelma opettajan haastattelupuheesta ja oma referoiva, tiivistetty tulkintani.

Ajattelin, että rakennan näistä kahdesta analyysiosasta eli väittämistäni ja niihin liittyvistä ”todisteista”, molemmat puolet sisältävän tarinan, jossa pidän kerrokset ”eri puolilla”. Toteutin tämän mutta en ollut tulokseen tyytyväinen. Opettajien omien sanontojen tekstiin tuominen tuntui välttämättömältä ja halusin tuoda esiin opettajien persoonalliset ja ilmaisuvoimaiset

tavat kuvata asioita (Denzin 1989, 25; Kelchtermans 1994, 98), mutta si-
taattien tuominen kirjakielen rinnalle tuotti päänvaivaa.

Kun vapaa puhe ilmaistaan kirjoitetussa muodossa, häviää ilmaisusta usein paljon olennaista: elävässä puhetilanteessa on aina vähintään yksi silmä-
pari, jolle puhutaan ja jolta saa koko ajan ”palautetta”. Kirjoituksellakin
voi olla tarkasti mietitty lukijajoukko, mutta tämän lukijajoukon reaktioita
voi kirjoittaja vain mielikuvituksellaan arvella. Puheeseen kuuluu lisäk-
si ilman muuta muutakin kuin sanat: äänensävyt, painotukset, rytmitys,
tempo, eleet, ilmeet. Puhe, varsinkin keskustelu, on kirjoitusta selkeämmin
tilannekohtainen – puhutaan aina tässä-ja-nyt, näissä tunnelmissa, edeltä-
vine tapahtumineen, ainutkertaisesti, muokkaamatta (tekstiä kirjoittaessa
sanottavaa voi muotoilla moneen kertaan). Nämä nyanssit eivät litteroi-
dusta tekstistä välity. Litteroidessa puhetta on myös jo tulkittu. Puhekieli-
syys toistoinen ja helposti poukkoilevana hahmottuu eri lailla lukien kuin
kuunnellen. Kun luettavaksi tarkoitettu kieli ja puhuttu kieli kirjoitettuna
tuodaan rinnan, käy helposti niin, että alun perin kirjoitettu kieli ”nostaa
itsensä” ”paremmaksi”, muotoillummaksi, mietitymmän oloiseksi. Ja näin
on tyhmistämisen vaara lähellä. Kun puhuu vapaasti, ei ajattele sen tulevan
sellaisenaan kenenkään luettavaksi toisin kuin silloin, kun kirjoittaa muille.
Kuinka siis tuoda haastateltavan puhe luontevasti osaksi kertomusta niin,
että erilaiset tekstit ovat tasavertaisia?

Sulauttaminen

Päätin lopulta sulauttaa nämä kaksi, opettajien puheissaan käyttämät il-
maisut ja omat tiivistykseni yhdeksi, ehyeksi kertomukseksi. Ajattelin, että
näin voisin antaa tilaa opettajan omille osuville ilmauksille ja sanomisen
tavoille ja toisaalta viedä tarinaa omilla tiivistyksilläni eteenpäin. Voisin
paremmin välttyä päällekkäisyyksiltä, tuoda elävän kielen avulla elämää
kertomukseen. Yksi mahdollisuus olisi ollut rakentaa koko tarina sitaateis-
ta (ks. esim. Juntunen 2004), mutta halusin kokeilla, toimiiko tällainen
sulauttaminen, jossa ovat rinnakkain tutkijan tulkinta ja tutkittavan tapa
kertoa. Samanlaista tekniikkaa on käytetty laadullisissa tutkimuksissa: esi-
merkiksi Huhtanen (2004) ydinnarratiiveissaan ja Sääntti (2007) opettajien
elämäkertatarinoissa. Kertomusta voisi tällaisena kuvata tutkijan kutomak-
si kankaaksi, josta näkyvät kuteet ja loimet.

Tuntuu helposti väkivaltaiselta ja epäilyksiä herättävältä, kun haastatte-

luista poimitaan lyhyitä lausahduksia tai sanontoja. Epäily alkuperäisestä yhteydestään irrotetun haastattelusitaatin kohdallisuudesta on oikeutettu. Tutkijalla on valta ja vastuu huolellisesta asiayhteyden säilyttämisestä. Tästä yritin pitää huolta esimerkiksi siten, että viime hetkeen asti pidin läsnä puheen käyttämäni sitaatin ympäriltä, ja siten, että jatkuvasti kävin vuoropuhelua kertomuksen ja aineiston välillä. Jotta lukija voisi heittäytyä kertomuksen vietäväksi, hänen täytyy luottaa kirjoittajan aikeisiin. Luottamusta voi lisätä läpinäkyvyydellä, johon tähtää esimerkiksi analyysivaiheiden avaaminen.

3.4.3. Kertomukset tulkinnan ilmiäsuina

Olen siis rakentanut aineiston pohjalta neljä kertomusta tulkintani ilmiäsuksi (luku 4). Menetelmällinen lähestymistapani myötäilee narratiivisen analyysin periaatteita (Polkinghorne 1995). Narratiivisen analyysin lähtökohtana on Brunerin (1986) erotteluun nojaten ajatus narratiivisesta tietämisen tavasta (ks. myös Polkinghorne 1995). Narratiivinen tietäminen on ”kertomukseen perustuva ymmärryksen muoto” (Heikkinen 2002, 191) ja se ilmenee temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevän kertomuksen tuottamisena tapahtumista (emts). Kertomukset ovat synteesejä (Polkinghorne 1995, 5) ymmärryksestäni kunkin opettajan kertomasta.

Kertomus lajityyppinä on Hyvärisen (2006, 4) mukaan monimuotoinen, ”se voi pysähtyä tarkkaan kuvaukseen, raportointiin tai selityksiin ilman ajan etenemistä”. Kertomukset tuottavat toisenlaista tietoa musiikinopetuksen käytännöistä kuin esimerkiksi erilaiset aineiston kategorisoinnin tavat mahdollistaessaan musiikinopetuksen käytäntöjen kuvaamisen situationaalisena toimintana (Polkinghorne 1995, 5). Kertomuksen lukiessaan lukijalla on mahdollisuus päästä kiinni tulkintaani musiikinopetuksen käytäntöjen kokonaisuudesta toisella tavoin kuin jos asiat olisi esimerkiksi pilkottu käsitteellisiksi luokitteluiksi. Lukiessaan useampia kertomuksia, joissa eri kohdat opettajan työstä tulevat tärkeiksi ja joista ehkä valottuu se moninaisuus, jolla musiikinopettajan työtä tehdään, lukija voi päästä vertaamisen avulla kiinni ilmiöön. Tavoitteena on myös, että tämä tapa mahdollistaa lukijalle omien johtopäätösten teon.

Kuten koko tutkimusprosessi, myös näiden kertomusten rakentaminen on tietynlaisen tutkijuuden tulosta. Olen tulkinnut aineistoa musiikinope-

tuskulttuurissa elävänä, sisältäpäin katsojana, ja näin kertomukset ovat kulttuurista, situationaalista tulkintaa. Analyysi ja kertomusten muodostaminen on ollut monin tavoin luovaakin työtä bricoleur-tutkijan (ks. luku 3.4) hengessä. Kuten Kelchtermans (1994, 99) toteaa, kertomusten kirjoittaminen on luova prosessi, se on intensiivistä, refleктоivaa kanssakäymistä aineiston kanssa. Oleellista tässä työssä on ollut kiinnittää huomiota huolelliseen muotoiluun, pysytellä alkuperäisen aineiston äärellä ja koetella jatkuvasti tulkintoja suhteessa siihen. Kertomusten rakenteellisia ratkaisuja ovat ohjanneet paitsi kertomusmuodon asettamat odotukset, myös kunkin aineiston luonne. Teemahaastattelu toi haastatteluihin luonnollisesti paljon sisällöllisesti samankaltaisia suuntia, mutta kukin aineisto on erilainen ja näin kertomusten rakenteellisetkin ratkaisut vaihtelevat.

Luotettavuudesta

Kertomusten luotettavuus koetellaan, kun ne saavat lukijoita. Bruner liittää narratiivisen muodon luotettavuuteen vaatimuksen todentunnusta (*verisimilitude* ~ veris similis (lat.) totuutta muistuttava, äärimmäisen todenkaltainen): lukijan tulisi vakuuttua niiden elämänkaltaisuudesta (lifelikeness) (Bruner 1986, 11). Luotettavuuteen liittyvät lukijan kokemus todentuntuisuudesta sekä puhuttelevuudesta ja kokonaisvaltaisuudesta (Heikkinen 2002, 195). ”Oleellista on, että tarinan maailma avautuu kuulijalle uskottavana siten, että kuulija alkaa eläytyä tarinan henkilöiden asemaan ja ymmärtää heidän toimintansa vaikuttimia niissä olosuhteissa, joissa he elävät”, kiteyttää Heikkinen (emts.).

Kertomuksiani ovat työstövaiheessa lukeneet muiden muassa musiikin aineenopettajat ja musiikinopettaja-jatko-opiskelijat. Ymmärrykseni mukaan kertomusten vastaanotto on tullut tunnistava – kertomukset ovat olleet lukijoiden mielestä ”uskottavia”, ”mahdollisia” ja ”tutun tuntuisia”. Tein tutkimusprosessin aikana ratkaisun, että en lähettäisi kertomuksia haastateltaville luettavaksi, joka olisi ollut yksi tapa hakea luotettavuutta. Opettajat olivat kuitenkin lukeneet haastattelulitteroinnit ja kommentoineet niitä (esim. Kvale 1996, 244). Kertomukset ovat myös ennen kaikkea minun tulkintaani tästä kyseisestä aineistosta, jossa musiikinopetuksen käytäntö on tullut ainutkertaisella tavalla artikuloituksi. Useammalla haastattelukierroksella tai toisena ajankohtana aineistosta olisi tullut toisenlainen, ja näin myös ehkä kertomuksesta. Yhdessä haastattelussa tuli

narratiivisesta näkökulmasta katsoen kerrotuksi yksi mahdollinen kertomus opettajan ammatillisesta tarinasta, ja minä puolestani olen rakentanut oman ymmärrykseni tästä kerrotusta uudeksi kertomukseksi. Kertomukset ovat siis tulkintaani *aineistosta*, eivät opettajan koko elämästä. Sellaisina-kin toivon niiden kuitenkin välittävän jotain tunnistettavaa käytäntöjen kehkeytymisestä, opettajien arjesta ja siihen liittyvistä merkityksenannoista. Seuraavassa luvussa on neljä kertomusta, jotka kukin yksittäisinä tuovat esimerkin situationaalisista käytännöistä, ja yhdessä rakentavat kuvaa musiikinopetuksen kulttuurisista käytännöistä. Tutkijan muodostamana kompositiona ne kutsuvat lukijansa muodostamaan oman tulkintansa (Denzin & Lincoln 2005, 5; Richardson & Adams St. Pierre 2005, 960).

4. Musiikinopetuksen käytännöistä

Tämä luku avaa edellä kertamani analyysin tuloksia. Luvun ensimmäisessä osassa (4.1) esitän neljä kertomusta neljän musiikinopettajan käytännöistä. Toisessa osassa (4.2) palaan koko aineiston äärelle ja nostan esiin ensin yhteiseksi tulkitsemiani opetustyön käytäntöjen virittäjiä ja toiseksi kuvaan koulun musiikin toimintakulttuurin rakentamista musiikinopettajien näkökulmasta. Lopuksi (4.3) pohdin arjen eetosten kiinnittymistä musiikkikasvatustraditioon.

4.1. Neljä kertomusta musiikinopetuksen käytännöistä

Seuraavat neljä kertomusta ovat narratiivisen analyysin tulos ja tulkintani artikulaatio. Kertomuksissa *kursivoitu teksti* on suora sitaatti opettajan puheesta, tavallinen teksti on minun.

4.1.1. *Ei tartte kuvia kumartaa*

Airin suhde musiikin tekemiseen syntyi lapsena parhaan ystävän myötä. *Kuoroissa laulettiin, ja kun se oli mun kaverini niin määkin olin sitten siellä. Se soitti ja mää soitin, sai sitten siellä [kaverin kotona] aina soittaa. Ei meillä [kotona] mitään pianoja ja semmosia ollu tietenkään.* Airi kertoo yläasteen musiikinopettajan ottaneen hänet suojiinsa ja kannustaneen musiikin tekemiseen, erityisesti laulamiseen, *Se [...] oli hyvin topakka ja se aika paljon pukkasi eteenpäin. Mä luulen että sen osuus on ollu merkittävin siinä vaiheessa, et mä sain semmosen kipinän. Nimenomaan se laulam[inen] – lauloin kuorossa ja sitten se opetti myös yksinlaulua ja sitten mä soitin jonkun verran.* Ylioppilaskirjoitusten jälkeen Airi jatkoi opintoja konservatorion aikuisosastolla, lauloi oopperakuorossa, opetti musiikkileikkikoulussa ja antoi pianotunteja. Ensiyrittämällä Airi ei päässyt Sibelius-Akatemiaan. *Se jäi vähän vaille.* Airi sai vuodeksi hyvän musiikinopettajan sijaisuuden, *se oli tosi hyvä kokemus.* Toisella kerralla musiikkikasvatuksen osaston ovet sitten aukesivat. *Kyllä se [opiskelu mukalla]*

oli mun pääasiallinen oikeestaan, joka mua kiinnosti sitten. Paitsi emmä aatellu musiikinopettajaa nimenomaan vaan se – musiikkia ylipäänsä. Se musiikin opettajuus tuli siihen sitten vähän myöhemmin sitte.

Jälkeenpäin Airi on miettinyt, että opiskeluaikoina oli yllättävän huono itsetunto oman osaamisen suhteen. Akatemiassa oli sellainen tunne, *että emmä koskaan kauheen hyvä ollu siellä oikeen missään sitten.* Airi muistelee, *että kyllähän se oli enemmän semmosta, kuka parhaiten kritisoi itseensä ja muita, se oli vähän sitä tyyliä enemmänkin.* Valmistuttuaan Airi meni kouluun töihin mutta jäi aika pian äitiyslomalle. Lapsen vakava sairaus vei hänet pitkäksi aikaa pois työelämästä ja muutti oikeastaan kaiken. *Ne on semmosia asioita tavallaan, jotka on ihmisenä jotenkin osaltaan tieteenkin kypsyttäny, mutta osaltaan ne on myöskin syöneet.* Vaikeiden vaiheiden jälkeen oli raskasta palata työelämään. *Sitten kun mä palasin työelämään sen jälkeen kun mul oli ollu hyvin vaikee vaihe elämässä, niin se musta hyvin kertoo että ihminen on kokonaisvaltanen, että se ei vaan jatku se putki sitten siitä vaan se mitä siinä on välillä tapahtunu [...] – tuntu että mä oon ihan eri ihminen – se oli mulle tosi vaikeeta sillä lailla, mä olin ihan lyöty – ja sitten taas nousin siitä vaan.* Varmuus ja luottamus omaan ammattitaitoon on kasvanut ajan kuluessa ja Airi on huomannut, *että sitä tosiaan ossaa hirveen paljo.*

Opettaminen on sitoutumista

Elämän tapahtumat ovat tuoneet suhteellisuutta ja tärkeysjärjestyksen opetustyöhön. Tärkeintä on *oman äänensä ja oman ittensä kuunteleminen, ei tartte [...] kuvia kumartaa.* Kokemuksen myötä on vahvistunut luottamus omaan arviointikykyyn ja siihen mitä itse tekee, ja on kasvanut rohkeus olla sellainen kuin on. Oleellista on omien ominaispiirteiden ja vahvuuksien löytäminen ja käyttöönotto. Oma arvomaailma, jossa korostuu ihmisen kohtaaminen ihmisenä, ihmisten välisen kanssakäymisen oleellisuus ja kokonaisvaltainen suhtautuminen elämään, suuntaavat opettamista. *Mä oon ite [...] ihan tyytyväinen omiin niihin arvoihini. Vaikka ne varmasti poikkeaa monien muitten arvoista, siltä se ainakin tuntuu.* Koulutyö on elämää eikä opettajuus ole mikään erillinen rooli. *Jotenkin se on niin, se oma elämä on kauheesti läsnä siinä koko ajan – tai se on sitä omaa elämää. Ei voi tehdä niitä erikseen.*

Opettaminen on [...] sitoutumista sekä niihin ihmisiin, joita opettaa, että

opetettavaan aiheeseen. Airin suhde oppilaisiin on läheinen ja tunnepitoinen. Airi välittää heistä paljon, ja vaikka välillä tulee suututtuakin, on oppilaiden kanssa usein mukava olla. Joskus Airi tosin pahoittaa mielensä niin, että on pakko lähteä luokasta ennen kuin purskahtaa itkuun. *Elää jotenkin niin kokonaisvaltasesti siinä.* Olisi helpompaa, jos pystyisi unohtamaan koulun ja oppilaiden murheet kun lähtee töistä. Mutta kun *jotakin sattuu, niin mä seuraavana yönä täällä kotona istun tuolla sängyssä hereillä ja mietin sitä että miksi se nyt meni sillä tavalla.* Opettajan ei tarvitse peitellä tunteitaan, on tärkeää olla oma itsensä pitivät oppilaat siitä tai eivät. *Mä en oikein ossaa ottaa semmosia rooleja, se ei oo mun tapa tehdä, ja joskus jopa toivosin että osaisin enemmän ottaa, koska siellä kokonaisvaltasesti sen työn tekeminen on hyvin kuluttavaa. Se on aika rankkaa sillä tavalla että – on hirveen tunteella siinä mukana.* Airi pohtiikin, jaksako hän tehdä tätä työtä pidemmän päälle. Toisaalta tunteiden mukana olo saattaa viedä lähemmäs oppilaita ja syntyy hyviä ihmissuhteita. Parasta koulutyössä kun kuitenkin ovat oppilaat ja parhaita hetkiä ne, kun uskaltaa pysähtyä kohtaamaan oppilaita tässä ja nyt. *Istua siinä ja olla vaan yks siinä porukassa ja miettiä, että mistä täs on kysymys, missä tässä mennään ja ketä nämä ihmiset, tai ketä me tässä ollaan [...]. Ne on semmosia hetkiä kun sitten löytää sieltä ja saa – niin ne on niitä kultajyviä – – huolimatta siitä, mitä taitoja siinä nyt on saanu ehkä opetettua, onko mittään.*

Musiikin opettamiselle on koulussa lähtökohtaisesti huono asetelma: tunteja on vähän, opetusryhmät suuria. Valinnaisuus ja suuri määrä ylimääräistä, palkatonta työtä kuluttavat opettajaa. *Musiikin asema ja se musiikin opettaminen ja kaikki se siinä, sen kokee kyllä koko ajan, et se on semmonen, jotenkin ahistava, kun sillä niin vähän tilaa tavallaan siellä. Aina aattelee et sitä ei arvosteta, ja mitä mä voisin vielä tehdä et sitä enemmän arvostettas.* Pieni tuntimäärä tuo alituisen kiireen tunteen ja tärkeitä asioita on pakko karsia opetusohjelmasta. Valinnaisuus ohjaa väkisin pakollisia kursseja vaikkei miellyttämisen syöksykierteeseen suostuisikaan. *Siinä vaiheessa varsinkin kun valintoja tehdään, että – mitä tässä pitäis olla [...], mikä pitäis tehdä toisin tai mitä pitäis olla enemmän mitä vähemmän, että valittas vielä enemmän. Kun aina tulee semmosia vuosia, että sitten sitä ei valitakaan, hyvä kun saa yhen nihkeen ryhmän sieltä. Sitten kauheesti, mitähän nyt on tehty huonosti. Nytkin mä olin ihan varma, että me on hirveen tehokkaasti esimerkiks opetettu niitä, ja sitten joku [oppilas] saat-taaki [sanoa]: emmä valitte mussiikkia kun siellä pitää soittaa vaikka*

kitaraa. [naurahdus] Sitä on hyvin vaikee ennakoida. Mutta toisaalta – mä en hirveesti oo lähteny siihen mukkaan, että mä aattelisin nimenomaan sen valinnan kannalta sitä, että. Se on nimittäin tosi upottava suo.

Erilaisten esitysten suunnittelu ja valmistaminen tehdään usein ylimääräisellä ajalla. *Se on hyvin kivaa ja hyvin suosittua, kaikki tykkää siitä, mutta se työ mitä sitä varten tehhään, ne tunnit, [...] – jos mä aattelen mitä meikäläinen tekee jonkun [X]-päivän takia, valmistetaan lukion kakkos-ten kanssa joku kymmenen biisin kokonaisuus vaikka, vaikei se ois sen enempää, vai kaheksan sitten vaan – mikä määrä se tarkoittaa, mikä määrä se tarkoittaa työssä.* Voimia vie myös alituinen henkinen taistelu koulun yleistä ilmapiiriä vastaan. Airi kokee ristiriidan oman arvomaailmansa ja koulussa tunnistamansa hyötyajattelun välillä. *[...] Näin humanistisesti aatellen, koulun näkemykset on aika suppeita.*

Ei kaikille kaikkea vaan jokaiselle jotakin

Musiikin tunnin pitäisi Airin mielestä tarjota monenlaisia mahdollisuuksia kokea musiikki ja päästä sen äärelle. Musiikin avulla voi toteuttaa taipumuksiaan tai se saattaa olla hyvin terapeutista, eri ihmisille eri tavoilla: *se voi olla rauhoittavaa tai se voi olla vähän impulsoivaa tai ihan mitä vaan.* Opetuksen tulee olla mielekästä sekä kuunteluun, soittamiseen että liikunnallisesti suuntautuneelle oppilaalle. *Ei tosiaan kaikille kaikkea vaan jokaiselle jotakin.* Oppilaan pitäisi voida kokea olevansa hyvä musiikin tunnilla, tuntea, että *tää on arvokasta mitä minäkin teen.* Opetuksen monimuotoisuus on haaste opettajalle varsinkin, kun ryhmät ovat niin suuret ja aikaa on niin vähän. Airi kokee ristiriitaa siinä, kun haluaisi toisaalta antaa jokaiselle mahdollisuuden löytää luontaisimman tapansa toimia musiikin kanssa ja sen, missä on hyvä ja toisaalta joutuu asettamaan yhteisiä mittareita kokeiden yms. tavoin. *Tavallaan ideaalitulanteessa ei kauheesti semmosia suorituspaineita sais sillä tavalla liittää, kyllä. Mut kuitenkin, kyllähän niitä sillälailla tulee, että kyllähän sitä itekin laittaa semmosia mittareita sinne, että – nyt luette kokeisiin ja kyllä kiitettävä ette saa jos ette saa hyvää numeroa.*

Musiikinopetuksen sisällöt Airi mieltää teemapaketteina. *Ensimmäistä kertaa tulee siellä [yhdeksännellä luokalla] vähäsen tätä länsimaisen taidemusiikin, neljä vuossataa – tosi pintaraapasuja. [...]. Sitten ne käy*

jazzmusiikin vaiheita myöskin ja – kansanmusiikki oli tässä nyt keväällä, sit oli – saamelaisten musiikista oli ainakin – – joskus. Muutenkin ne vähemmistömusiikit käyään – vähän vaihtelevasti. Sitten käytiin sitä – se mikä on ollu kasilla monesti, otettiin täällä ysillä nyt se afrikkalaisuus, sitten mentiin vielä irlantilaista musiikkia semmosena pakettina, et ne sai vähän juttuja sieltä.

Hän haluaa huomioida oppilaiden taidot ja valmiudet ja antaa eväitä tekemiseen niistä lähtien ja siirteleekin teemapaketteja jopa vuosikursilta toiselle mielekkyyden mukaan. *Tosiaan, ne elää ne suunnitelmat kyllä.* Ns. pakollisilla kursseilla, seitsemännellä ja lukion ensimmäisellä, Airi haluaa antaa oppilaille *yleistiedon peruspaketin*. Seitsemännellä luokalla käydään paljon sellaisia asioita, joita voi lähestyä soittaen. *Esimerkiks justinsa jotakin bluesia ja semmosta joka liittyy siihen, että sitä pystyy soittamalla hyödyntämään.* Myös nuotinluvun perusteita käydään seitsemännellä: opetellaan mitä merkinnät tarkoittavat ja miten nuottia seurataan. Airi on huomannut miten muutoin musiikintunnilla vaisut oppilaat saattavat innostua päättelyä vaativasta teoriasta. *Ja se on musta aika – palkitsevaa semmoselle, melkein voi sanoa, että kaikissa esimerkiks seiskan ryhmissä on aina semmosia oppilaita, siel on aina joku semmonen hiljanen tyttö tai poika joka siellä rillit nenällä istuu siellä ja on vähän semmosen hämmästyneen näkönen kaikista niistä lauluharjoituksista, mutta sitte ku sen pitää käyttää jotakin – vähän matemaattista päättelyä tai logiikkaa, niin se ymmärtää heti välittömästi. Se osaa sen asian, että must se on aika hyväkin silleen.* Valinnaiskursseilla tutustutaan sitten tarkemmin esimerkiksi eri maiden musiikkikulttuureihin. *Musta se on kuitenkin tärkeä asiana tavallaan – se semmonen musiikillisen maailmakuvan laajentuminen ihan tosissaan.*

Lukion luonteen mukaisesti pakollinen kurssi on siellä vaativampi ja laajempi kuin yläasteella. Airi antaa lukiolaisille mahdollisuuden myös tenttiä ensimmäisen pakollisen kurssin. Hän on tullut tähän ratkaisuun *ihan senkin takia, että siten tunneilla on hiukan vähemmän ihmisiä* (kuin 35) ja paikalla olevat ovat kiinnostuneempia. *Mä oon joskus miettiny, että onko siinä mitään järkeä, että se on pakollinen, kuitenkin.* [...] *Kyllä kun opettaa lukion sitä pakollista, ykkösten pakollista kurssia, niin kyllä mä sitä mieltä oon, et ei se kaikkien kohalla niin se ei tosiaankaan ois tarpeellinen välttämättä, siinä tilanteessa. Että ei se musta se tietynlainen pakkosyöt-*

tö, olipa se mitä hyvänsä. Tässä asiassa on monia puolia ja Airi tietää, että hänen pohdintansa siitä, pitääkö musiikin ylipäänsä olla pakollinen aine koulussa, herättää närää musiikinopettajakollegoissa.

Oppitunti rakentuu ryhmän mukaan

Tuntityöskentelyssä Airi keskittyy varsinkin aluksi paljon siihen, että saa ryhmän toimimaan yhdessä ja ilmapiirin avoimeksi ja luottamukselliseksi. Hän saattaa aloittaa tunnin lämmittelemällä mieliä yhteiseen tekemiseen äänenavauksella tai keskittymisharjoituksilla. *Siinä [aamuryhmässä] lähetään liikkeelle äänenavauksesta. Venyttelystä, äänenavauksista, jotka on hirveen hyviä ja tarpeellisia siinä, se on ihan vakio, et ne tehhään aina.* Hajanaista ryhmää voi yhtenäistää tunnin alussa *virittäytymisharjoituksilla. Me tehhään erilaisia, joko keskittymisharjoituksia tai jotakin tomosia, missä yhdistyy erilaisia asioita, keskittyminen, joku ehkä koordinaatio tai joku motoriiikan harjoitus tai joku jossa tehhään vähän parin kanssa, tai vähän ottaa kontaktia ja kaikkee tämmöstä näin. Tai sit ne ite keksii jotakin juttuja.* Helpoilla rytmiiikkaharjoituksilla, joissa jokainen voi onnistua, saadaan *yhdessä tekemisen tunne.* Alkulämmittelyjen avulla rauhoitutaan ja keskitytään yhteisöön. Sen jälkeen on hyvä käydä päivän teemaan.

Tuntien sisällöt ja ohjelmisto ratkeavat pitkälti sen mukaan, minkälaisia ihmisiä ryhmässä on. Laulaminen on aina mukana musiikintunneilla, *me lauletaan aina, se on ehdottomasti tärkein työskentelytapa. Laulu on semmoinen perustekijä.* Luokassa saattaa olla oppilaita, jotka siihen mennessä saatikka myöhemmin laulavat *hirveän vähän* – siksikin on tärkeää, että lauletaan paljon lauluja. Airi on itse laulaja pääaineeltaan ja on vetänyt paljon kuoroja, ja äänenkäytön ohjaaminen ja laulaminen ovatkin hänelle erityisen läheisiä. Tunneilla myös kuunnellaan paljon, *ei nyt joka tunti* mutta kuitenkin. Oleellista on, että *ne oppis olemaan tavallaan kuuntelijoita, ja kuuntelemaan ja olemaan ihan kuluttajiakin sitte, että – ja kiinnittämään huomiota erilaisiin asioihin, tietysti se nyt on musiikissa lähinnä, kun musiikkia kuunnellaan musiikin kautta, mutta sehän koskee tietysti muissakin asioissa. Että mikä ero on kuulemisella ja kuuntelemisella.*

Seitsemännellä luokalla haetaan tuntumaa soittamiseen kokeilemalla eri soittimia, lähinnä kitaraa, bassoa ja rumpuja. Tärkeää on saada kokemus tekemisestä, esimerkiksi *mitä siinä tapahtuu kun rumpali istuu siellä ja*

soittaa jotakin beatkomppia. Vaikka seitsemännellä ei kovin pitkälle ehdi soitonopetusta viedä, aina sitä joku innostuukin vähän ja – vähän enemmänkin. Valinnaisryhmissä musisointi muotoutuu ja painottuu ryhmän mukaan: jos luokassa on paljon laulajia, Airi miettii ohjelmistoa sen mukaan ja lauletaan kaksiiäänisiäkin sovituksia. Jos taas soittajia on paljon, ohjelmisto määräytyy sen mukaan. Jos mahdollista, Airi valitsee musisoitavan kappaleen käsiteltävästä aihekokonaisuudesta, ”paketista”, tai sitten ottaa tarkoituksella jotain ihan muunlaista. Jos mä oon käsitelly vaikka barokkia, niin sittenhän on loogista ottaa rokkia [naurahdus]. Usein tunnilla on kaksi musisoitavaa kappaletta. Toinen on se joka tukee sitä, sanotaan vaikka et meil ois iskelmä – esimerkiksi, taikka kansanmusiikki, sitten me otetaan [...] vaikka kansanlaulu, joka on ihan jees – ja se menee, se on aika helppo, siinä voi vähän soittellakin ja ottaa vähän bassoa ja semmosta. Mut sitte mä monesti otan ihan silleen vastapainoksi jonkun semmosen – Viva forever. Sen ei tarte olla missään tekemisissä sen kanssa, se on ihan sitten, semmonen vastapaino, ja mä vähän tiän mistä ne vähän tykkää ja mitä on mukava sillä tavalla.

Airi on itse innostunut musiikkiliikunnasta ja käyttää sitä jonkin verran opetuksessa. *Se on hirveesti siitä ryhmästä aika paljon kyllä kiinni, tiettenkin myöskin siitä miten sä ite siihen – innolla hypähdät. Esimerkiksi suomalaisen kansanmusiikin yhteydessä on mukava mennä ketjutanssia, polskaa ja muuta helppoa. Kyllä ne musiikkiliikuntaharjoitukset on tosi mukavia.* Musiikkiliikuntaa Airi on käyttänyt paljon johtamansa aikuisten kuoron kanssa, ja siellä se toimii erityisen hyvin. Äänenmuodostuksessa liike auttaa tuen löytämisessä ja liikkeen avulla hahmottuvat myös musiikin muodot, painot ja iskutukset luontevasti. *Siinä on se semmonen tuntemus [...] kokonaisvaltasuudesta.*

Esiintymisten valmistelu on iso osa työskentelyä valinnaisryhmien kanssa. Joillekin oppilaille nimenomaan esiintyminen koulun tilaisuuksissa voi olla merkittävä tapa päteä koulussa. *Se on kuitenkin nuoren ihmisenkin itsetunnolle aika kova juttu, että se soittaa vaikka jotakin kitaraa tai bassoa, sitte – välituntikonseritteja ja sitte joku [...] opettaja sanoo, mä tiennykkään että se tommosta, se on – ihan , tosi – – heikko kaikissa muissa aineissa, et ne on aika tärkeitä asioita silläkin tavalla.* Toisaalta monille, itse asiassa useimmille, esiintyminen ei ole ollenkaan mieluisaa, ja Airi pitää tärkeänä, että ottaa heidätkin huomioon opetuksessa. Koulun jokavu-

tiessä tapahtumapäivässä esiintyy aina sekä lukion että yläasteen ryhmiä. Ohjelmistoa on aika paljonkin, ja *hirveesti menee tunteja siihen, että me harjotellaan ja tehhään niitä*. Harjoittelu- ja esiintymisprosessissa nousee näkyviin oppilaiden vastuullisuus ja lojaalisuus. Yksi musiikinopetuksen erityisyys kouluaineiden joukossa tulee esiin juuri tässä. Airia harmittaa kun niin usein oppilaat ovat *tosi rasittavia, epäluotettavia lusmuja*, eivät saavu harjoituksiin eivätkä välitä ilmoittaa siitä. Paljon on onneksi myös vastuunkantajia. Airille on merkityksellistä, että esiintymiset onnistuvat mahdollisimman hyvin, varsinkin kun kollegat hänen mukaansa niiden kautta arvioivat hänen työtään. *Mä ehkä enemmän sillä tavalla otan paineita siitä, mitä joku muu ottas sitte vastaavassa paikassa, että miltä se kuulostaa se lopputulos, että mitähän ne muutkin nyt sitte ajattelee jos ne soittaa huonosti. Tää on vähän tätä näin.*

Mä oon ihan hyvä ammattilainen

Koulutyön intensiivisyys on vaativaa: siellä ei tosiaankaan löysäillä vaan koko ajan pitää pysyä terävänä. – *se on hirveetä tsemppaamista koko ajan tuo homma. [...] Et sä mee tunnille sinne sillai että heh heh, tehkää nyt jotain kivaa. [...] Koko ajan ollaan kauheen timminä siellä, koko ajan homma hanskassa*. Airi on miettinyt usein, ettei luonteensa takia ehkä kuitenkaan ole oikeassa ammatissa. *Mä en taia olla ihan oikee ihminen näihin hommiin. Pärjätäkseen tossa kuviossa pitäis vähän yksoikosempi [...] ja vähän roisimpi, ja ei jäis miettimään niitä juttuja ja ois semmonen sillä tavalla vahva, että menis ja hoitas sen homman vaan, sitten panis oven kiinni ja lähtis kotiin ja halleluja på den saken*. Hän kehittyi kuitenkin mielestään koko ajan opettajana ja arvelee, että viihtyisi opettamistyössä eläkeikään asti, mutta *mä en sitten tiä että miten mä jaksan sen kaiken sen, joka oikeastaan ihan siihen työhön, siihen opettamiseen sinänsä ei liity*. Airi on huomannut vahvuudekseen tarkkanäköisyyden, hänessä on herkkyyttä *tajuta tilanteita ja ihmisiä ja kokonaisuutta*. Hän viihtyy koulussa: työyhteisö on mukava, vaikka ainoana musiikinopettajana tunteekin, että on usein yksinäinen ja *vähän ulkopuolinenkin*. Yhteys muiden koulujen musiikinopettajakollegoihin on tarpeellinen – heitä tavatessa saa *vinkejä ja virikkeitä* ja voi jakaa yhteisiä ongelmia. Musiikinopettajana joutuu koko ajan antamaan itsestään paljon, ja Airi haluaisikin löytää musiikillisesti ja ilmaisullisesti antoisan tavan itse tehdä musiikkia vaikkapa haasteellisessa ja kunnianhimoisessa lauluyhtyeessä. *Toisaalta mua kiin-*

nostaa myös hirveen paljon just tanssin ja musiikin ja ilmasun, teatterin – mä kävin muuten viime kesänä yhellä teatterikorkeakoulun kurssilla, josta mä tykkäsin.

Oma opettajuus on vahvistunut ajan kanssa ja on tullut varmuus ja luottamus siihen, että omien arvojen pohjalta toimiminen on ainoa oikea tie elää ja tehdä opettajan työtä. Opettajan työ on ennen kaikkea ihmissuhdetyötä. *Mä oon ihan hyvä ihminen ja mä teen hyvin työni, mä oon ihan hyvä ammattilainen vaikkei sitä mulle kukaan koskaan sanokaan.*

4.1.2. *Kyl ne aina syttyy*

Jaana tuli musiikinopettajaksi tälle *tyypillisessä lähiössä* sijaitsevalle yläasteelle heti valmistuttuaan. Koulu on 1980-luvulla perustettu niin sanottu akvaariokoulu ja näin siellä on erityisesti panostettu opetussuunnitelmatyöhön ja yhteistyöhön läheisten ala-asteiden kanssa. Oppilaiden taustat ovat moninaiset – *on näitä sossutapauksia hyvin paljon* – ja erityishuomiota tarvitsevia on vuosi vuodelta enemmän. *Täytyy sanoa, että jos aatellaan kun mäkin oon yheksänkymmentä tullu tähän [...] yläasteelle opettajaksi, niin kyllä yhä enemmän ja enemmän joutuu niin sanotusti musiikkiterapiaa pitämään. Että ei se oo enää, se on aika järkyttävää. Tottakai niitä on niin sanotusti terveitä, normaaleja lapsia, mutta hirveen paljon on sairaita lapsia. Tosiaan, mieleltään, silleen sairaita.* Koulun kulttuuriin ja musiikinopetukseenkin tuovat oman lisänsä maahanmuuttajaoppilaat, joita koulussa on melko paljon. Onnistunut yhteistyö perheiden kanssa on tuonut molemminpuolista luottamusta ja ymmärrystä ja alkuajan ongelmista on pitkälti päästy.

Musiikki näkyy koulun arjessa

Koulun musiikin toimintakulttuurista on sukeutunut elimellinen, näkyvä ja kuuluva osa koulun arkea niiden kymmenen vuoden aikana, jotka Jaana on koulussa ollut. Hän on koulussaan pitänyt menestyksekkäästi aineensa puolia ja on esim. saanut vakiintuneeksi käytännöksi sen, että seitsemännen luokan musiikin kurssi on heti syksyllä. *Mä haluan aina, että ekassa jaksossa seiskoille täytyy olla musiikkia. Ja mä sitä just priorisoin näille muille opettajille, että, että se on älyttömän tärkeä, koska se on niin paljon erilaisempaa yläasteen musiikinopetus kun ala-asteen, ni sit kun*

ne ottaa sen valinnaiskurssin, joka alkaa jo kakkosjaksossa [...] niin se vaikuttaa niin äärettömästi. [...]. Et se on semmonen tärkeä asia. Oltuaan muutaman vuoden koulussa Jaana sai kouluun musiikkipainotuksen. Niin sanottujen musiikkiluokkalaisten kanssa työskentely on ollut Jaanan työn suola tässä koulussa. Se on se musiikin tekemisen mahdollisuus, ja just se, että sä näät että kuinka ne kehittyy sen kolmen vuoden aikana ihan mielettömästi. Ja just että se ryhmänä – että kuinka se me-henki ja se semmonen – se musisoinnin riemu. Ja sit ku löytyy justiin, et ku ne löytää – kun me tehdään ihan eri tavalla musiikkia mitä ne on ala-asteella musiikkiluokalla tehny, ne löytää itsestäänkin uusia ulottuvuuksia.

Musiikinopettajuuden kehittymisestä ja opettajana selviytymisestä

Jaana kertoo opettajuutensa kehittyneen aimo askelin niiden yhdentoista vuoden aikana, jotka hän on tässä koulussa ollut. Hän on löytänyt rohkeutta olla oma itsensä ja turha arkailu on jäänyt pois. Opinnoissa opittua on oppinut soveltamaan arkityöhön. *Ja ykskin mitä mä sitte nauroin tässä, kun mä katoin – mul oli semmonen video, löysin semmosen vanhan videon, mikä oli Sibelius-Akatemian aikaan otettu, missä me tanssitaan näitä Inkerin kanssa näitä israelilaisia tansseja. Ja sitte ku täällä – kun ne meni vaan tynttydy – kaikki meni [nauraa], ku tuut tänne, ni ei se mee vaan niin kun tan tan tan tan. Ja sitten että miten sä opetat sen niille, että se on sitten hauskaa ja kukaan ei tunne lönts löntsiksi itseänsä. Et kyl se on – kyl se työ tekijäänsä opettaa, että ei sitä voi – sieltä sai ideoita ja tämmöstä, mut et kyl se on sitten, tämmöstäkö tää olikin [nauraa].*

Ja sitte, jos aatellaan tätä koko opettajauraa sillä tavoin, että – että silloin yheksänkymmentä kun on alkanut, ja sitten tähän päivään mennessä, niin on oppinu säästämään itseensä. Mä liikakin olin silleen niin kun oppilaiden ehdoilla. Oli hyvin tavallista se, että kun niistä musa on kivaa – ni edelliset ei meinannu lähteä seuraavalle tunnille – et nyt pois, ja seuraavat tunki jo sisään. Ja ope, saanko mä, hei mä oon oppinu nyt tän komin, saanks mä vielä, niin kun näin. Tässä työssä jaksakseen täytyy luoda selviytymisstrategioita, ettei polta itseään loppuun. On ollut pakko asettaa rajoja omalle ajankäytölle. Koulumaailman realiteetteihin, esimerkiksi siihen, että muutenkin vähii tunteja jää aina lukuvuoden mittaan pois, on Jaana oppinut suhtautumaan. Mä ensin koin ne hirveen ahdistavana, mut

sit mä aattelin, että – kaatuu niitä valtamerialaivojakin, että sille ei voi mitään. Että nyt jos jotakin jää, ni sitten jää. Yksi Jaanan ratkaisuksista on, että hän antaa aikaa ja voimavaroja erityisesti seitsemännän luokan alkuun. Siihen mä satsaan. Elikkä sen mä niin kun oikeen tietosesti aina psyykkaan itteeni, että sitten mä oon niin sanotusti vähän ihmeihminen tai hyvä ihminen, – sillon mä annan vielä – et tiedän ite, et nyt mun täytyy vaan jaksaa ja tsempata ja tällee näin.

Yläasteikäisten kanssa työskentely on antoisaa ja Jaana tulee hyvin toimeen heidän kanssaan. On ensisijaisen tärkeää työssä jaksamiselle, että voi hyvin oppilaiden kanssa. *Et ne on justiin semmosia aitoja. Ne reagoi aidosti. [...] ja sitten semmonen, että ite pysyy nuorena, ja jotenkin semmosena – ei nyt nuorena, mutta sanotaan viriilinä, ajan hengessä. Et ku sieltä kuitenkin koko ajan saa kaikkee uutta, semmost jotain. Ja et mä tykkään hirveesti tästä murrosiän vaiheesta, must se on ihana. Kaikkine särmineen. Hän pitää vahvuuksinaan yhteistyökykyä ja pedanttiutta ja on löytänyt oman luontevan olemisen tavan opettajana. Mulla ei ole olemassa musiikinopettaroolia, kotiroolia, opettajahuoneroolia, vaan että mä olen se mitä olen, että niin kun rehellisesti semmonen, että – et varmaan se se on se vahvuus – se kaikki, jolla on selvinny. Näin mä luulen.*

Jaana on käynyt paljon täydennyskoulutuskursseilla. *Alkuaikana just ku oli muutaman vuoden ollut töissä, niin, ni sit rupes kaipaamaan, että apua, että mä tarviin ite itelleni jotain, et mä en jaksaa koko ajan antaa vaan, vaan mä tarviin itelleni jotain. Sit tuli se vaihe – sen takiahan mä lähdin näihin koulutuksiin. Useat kurssit sekä Suomessa että ulkomailla ovat koskeneet vuorovaikutustaitoja ja musiikaalin tekemistä. Hän on ottanut niistä tarvitsemansa ja soveltanut niistä saamiaan ideoita opetustyöhönsä aktiivisesti. Koulutuksissa on löytynyt uusia pedagogisia lähestymistapoja, jotka ovat olleet merkittäviä avauksia Jaanalle pedagogina. Yhtäkkiä tajus et miten tätä musiikkia opetetaan, että miks se jollekin oppilaalle voi olla niin vaikeeta. Myös oma muusikkous on koulutuksissa saanut lisää ulottuvuuksia. Ni sitte kun oli semmonen, just nii että uskalsi lähteä improvisoimaan, että mä oon laulaja, ja sitte tää on näin rajottunutta tää mun, jos mun pitää näin – pelkää että tulee väärää ääniä. Ni sit justiin se, et mä uskalsinkin lähteä tätä puolta tekemään. Ni se oli just semmonen, että jes, mul on lupa epäonnistua [naurahtaa].*

Koulun ulkopuolella muusikkona toimiminen on henkireikä. *Jotta tässä työssä jaksaa, ni täytyy myös itse saada. Ja sitä vartenhan hirveen monet meistä toimii muusikkoina, eikä pelkästään opettajina. Että muuten ei jaksu.* Kevyt, viihteellinen musiikki on Jaanalle itselleen läheisintä, omassa muusikkoudessaan hän pitää omimpina alueinaan laulamista, vapaata säestystä ja yleensä kevyen musiikin fraseerausta. *Semmonen kevyt musiikki on vahvempi osa-alue minua. Kattaen sitten jazzin, iskelmän, kaikki – viihteellinen, sanotaan vaikka tälleen näin. Eliikkä kevyt. Noin niinku viihteellinen osasto, että mä oon semmonen, että justiin soittamisessakin just nää tämmöset vapaan säestyksen taidot on hyvät ja sanotaan niin kun rytmimusiikki ja se, että osaa fraaserata. Et se on luontaista ja se on semmosta mistä nauttii.* Hän laulaa lauluyhtyeessä, jonka johtajalta on oppinut erityisen äänenmuodostustavan, jota hän käyttää myös oppilaiden kanssa.

Säveltäminen on lapsesta asti ollut tärkeä osa Jaanan muusikkoutta. Nuorena syntyi haikeita rakkauslauluja, opiskeluaikana laulelmia. *Mitään sävellystä mä en koskaan opiskellu Sibelius-Akatemiassa.* Koulussaan hän on tehnyt musiikkia produktioihin ja sittemmin ohjannut oppilaita säveltämään. Omista sävellyshankkeista on mieleen painunut yhden musiikinäytelmän sävellysprosessi, joka kesti kaksi ja puoli vuotta. *Siin on draaman sisälle rakennettua musiikkia. Se oli huima matka, mutta hirveen rankka, et se meni sit silleen, et se meni uniin, se meni ihan alitajuntaan.*

Työskentely oppilaiden kanssa

Et kyl ne aina syttyy. Just se et se on riittävän ohjattua ja turvallista, että sä tiedät, että mä selviän tästä.

Jaana opettaa musiikkia hyvin monenlaisille ryhmille: niin sanotuille tavalisille luokille, musiikkiluokille ja maahanmuuttajaryhmille. Opetus etenee spiraaliperiaatteella siten, että uusi opetettava aines rakentuu aina aiemmin opitun pohjalle. Jaanan mottona oppituntia rakentaessa on, että ”koko musiikki on aina oppimisen kohteena”. Tavoitteena on elämyksellinen oppiminen. Jotta siihen voidaan päästä, tulee luokan ilmapiiri ja ryhmähenki ensin saada sallivaksi ja avoimeksi. Oppilaiden ohjaamisessa on oleellista antaa jokaisen taidoille tilaa ja lähteä niistä käsin ja auttaa oppilasta löytämään omat vahvat puolensa. Opettaja kantaa vastuun etenemisestä ja sopivasta vaatimustasosta. *Just se, että ne saadaan kiinnostumaan, innostumaan,*

luottamaan siihen, että ne kelpaa – sellasina kun ne on. Mutta mä vaadin, että jotta ne kehittyä, niitten täytyy osallistua. Et ne ei voi kehittyä, jos ei ne tee. Mutta se, mitä sä sillä hetkellä teet, nin se riittää. Et sun ei tarvii olla mikään huippu, et se on mun mielestä se [...] lähtökohta sille.

Jaana kuuntelee paljon oppilaiden toiveita – vaikkapa kappaleista, joita tunnille otetaan – suunnitellessaan opetusta. Kaikki alkaa oppilaille jo tutusta. Hän tuntee tämänikäisten sielunmaailmaa, tunnistaa oppilaiden herkkyyden ja muutoksenkestämisvaikeudet. *Mä tykkään just sen takia murrosikäisistä, et vaikka ne on rankkoja, mut justiin ku ne on niin ihanan mustavalkosia.* Opettajalla on vastuu oppilaiden hyvinvoinnista ja esimerkiksi siitä, ettei kukaan tule nolatuksi. *Et se värisevä sielu ei tallautuis, myöskään siellä musassa. Että, et se – että ku nää on kuitenkin niin, semmoses herkässä iässä.*

Monet oppilaat voivat *huonosti, just niin, tosi paljon.* Siihen sopeutuminen vaatii opettajalta uusien työskentelytapojen etsimistä. Opetustapoja on joutunut kehittämään, että saa kaikki oppilaat mukaan *On joutunu tosiaan itteensä miettimään, että saa nekin aktivoitua. Ja sitä varten on joutunu tavallaan muuttamaankin sitä omaa opetusta ja sitä mitä on tavallaan sillon kun Akatemiasta on lähteny, mitä on ajatellu.*

Seitsemännet luokat – lämpäreistä lauluun

Seitsemänsien luokkien musiikin kurssi on aina heti syksyn alussa. *Se on älyttömän tärkeetä, koska se on niin paljon erilaisempaa yläasteen musiikinopetus kun ala-asteen.* Jaanan mielestä on oleellista tulevien valintojen kannalta, että oppilaat ovat käyneet tämän koulun musiikin tunneilla, jotta tietävät, miten musiikkia täällä opiskellaan. *Et jos niil ei oo kokemusta siitä musiikista, niin ei ne – ku ne vaan sen ala-astemusisoinnin perusteella. Et se on joku ihme peikko, et ei ne tiä oikein et mitä täällä tapahtuu ja näin pois päin.* Ala-asteella musiikinopetus on ollut erilaista. *Nää on aika uusia työtapoja heille musiikin suhteen.*

Jaana korostaa aloituksen tärkeyttä uusien ryhmien kanssa. Kaiken lähtökohta on tiivis suhde ryhmään. *Mähän alotan aina kurssit sillä tavoin, kun on uudet oppilaat, me hirveen vähän istutaan tässä [pulpettien ääressä], vaan me ollaan tuolla [avolattialla] ja lähetään ihan kehorytmeistä ja siitä että se ryhmä rupeis toimimaan ryhmänä, et nimirytmeistä ja kaikkee*

niitä tämmösiä, ryhmäjuttuja tehdään tosi paljon. Ja rytmi on hirveen pitkään, pelkästään vaan, beat-rytmistä lähetään, miten eri tavoilla me saahaan itestä irti ja näin pois päin. Jaana tekee paljon töitä kunkin luokan ryhmädynamiikan kehittämiseksi. Turvallisessa ympäristössä, jossa ei tarvitse pelätä epäonnistumista, voi kaikkia rohkaista yrittämään. Musiisoinnin hirveen tärkeä perusasia on se, että se ryhmä tuntee toisensa ja uskaltaa lähteä musisoimaan, että kenenkään ei tarvii, että apua emmä osaa tai mä teen väärin tai näin pois päin, ja sitten kannustan sitä että, et opekin tekee mokia ja moka on lahja ja – just hyvä hyvä, että tääkin tuli, no niin että eipä mennykkään perille. Hei mun sori, mä huonosti selitin tän jutun. Mä en koskaan sano että teit väärin, tai että sinun takiasi otamme koko jutun uudestaan. Vaan just, että se on mun, hei sori, mä huonosti, että aha. Se, että hän opettajana pistää itsensä peliin eri tilanteissa, luo luottamusta ja turvallisuuden tunnetta, on Jaana huomannut.

Näitä tämmösiä lämppeireitä tehhään tosi paljon ja just näitä vuorovaikutustaitoja kehittäviä juttuja. Ja leikin varjolla. Yhteismusiisointiin valmistavat harjoitukset etenevät loogisesti ja mietitysti. Oleellista on turvallisuuden ja onnistumisen tunne: tehtävien pitää olla niin helppoja ja edetä niin vaihe vaiheelta, että kaikki pysyvät mukana. Ne aistii sen, että niil on lupa epäonnistua, että ei niitten tarvii, kun se riittää just mikä sulta sieltä nyt tulee. Hän ottaa vastuun tilanteen eteenpäin viemisestä, mitään ei tehdä ilman tarkoitusta. Hän selvittää oppilaille, että kaikki mitä me tehdään voi joskus tuntua tosi hölmöltä, että jotakin ihan hulluu, mut mä en yhtään mitään tee sen takia et mä rupeisin teitä nolaamaan tai ja – tai jonkun vaan, niin kun leikin vuoksi, vaan sillä leikillä on aina tarkotus johonkin. Et se aina johtaa johonkin, että luottakaa minuun. Että te vähitellen huomaatte että mikä täs on tää juju. Jaana etenee aina ryhmän taitojen mukaan, että miten mä aistin, että kuin nopeesti voidaan mennä eteenpäin. Soiva musiikki rakennetaan pala palalta, rytmi on lähtökohta. Hyvin usein rytmikkaan perustuu. Elikkä mä lähen siitä rytmistä liikkeelle. Sitte oppilaille selitän vielä, että – et musiikin niin kun perustukset on rytmi. Et se on mun käsitys tästä asiasta. Ihan samalla tavalla kun talo rakennetaan, niin pitää olla vahva, hyvä perustus. Rytmeistä ja rytmisoittimista edetään muuhun soittamiseen, kitaraan, bassoon ja kosketinsoittimiin. Vasta sitten Jaana ottaa laulun. Mennään se laulu vasta viimisenä, koska se on kuitenkin niin pelottava, ja semmonen – varsinkin täs murrosiässä. Siel on jo niin paljon sitä osaamista. Sit silleen varovasti lähetään, ja ensin ää-

nifysiologian kautta, että mitä on ja äänensyntyyn tarvitaan ja ylipäänsä ja – kokeillaan. Sitä kautta vasta – että hyvin varovaisilla keinoilla siihen lauluun.

Seitsemänsien luokkien kanssa musiikinopettaja joutuu sopeutumaan jatkuvaan aikapulaan, on pakko priorisoida. Oma musisointi ja tekeminen on tärkeintä ja Jaana kertoo lähtevänsä aina oppilaille läheisestä musiikista. *Mutta se tärkein, mikä ei voi jäädä, ni on se just tää aikamme musiikki. Et lähetään siitä omasta musisoinnista ja tekemisestä, ja kuitenkin niin kun tän ajan – joka niille on kiinnostavaa, joka niitä viehättää. Kansanmusiikin osuus on vankka, sitä ei Jaana myöskään koskaan jätä pois. Ja mikä se kansanmusiikin merkitys on, et ku se on kuitenkin sieltä joka maan kulttuurista lähtevää, se on sitä omaleimaista, joka meidät – erottelee ja yhdistää. Et sen takii mä niin kun painotan tätä. Esimerkiksi latinalais-amerikkalaisessa musiikissa rytmiikka on kiinnostava ja haastava, mutta mahdollinen toteuttaa luokassa. Toi Latinalainen Amerikka, koska se on just tää elämyksellinen oppiminen, ku siel on niin monen tasosta. Eli ku mä selitän aina oppilaille, että lattarimusassa on just se, et saattaa olla kaks sointuu tai kolme sointuu, et ne on helpot ne sointurakenteet, mut sit se polyrytmiikka – on siellä se mielenkiintonen joka on meille uus ja haastava. Mut me käytetään riittävästi aikaa niin että, et ne pystyy toteuttamaan sen polyrytmiikan sieltä.*

Eurooppalaisessa ja suomalaisessa kansanmusiikissa painottuu tanssi, et me [...] mennään just sitä kattrillia ja polskaa. Kreikkalaisen musiikin yhteydessä harjoitellaan hasapikos-tanssi, joka on myös riittävän helppo. Oppilaat pitävät niistä, vaikka toisinaan vähän vastustelevatkin. Helpoissa tansseissa, kuten ketjutanssissa, tarvitsee vain luottaa opettajaan ja seurata, opettaja vie kyllä perille. Jaanan mukaan tanssi ja kädestä pitäminen on oppilaista jännää ja he juttelevat siitä välitunneilla. Kädestä ottaminen aiheuttaa usein tilanteessa kiherrystä ja muuta, mut sitten kuitenkin et posket hehkuu ja silmät hymyilee ja sit aina tuolla oppilaiden kesken, kun ne tuolla välitunnillakin eri luokkien välilläkin juttelee, ootteks te menny sitä ja ootteks – – Ne tietää, et se on jännää mut että kuitenkin semmonen positiivinen juttu. Et sen takia mä oon sen aina ottanu.

Jaana toivoo oppilaiden löytävän seitsemännellä luokalla kipinän musiikkiin ja huomaavan, että ”minäkin osaan” ja että musiikilla on tässä koulus-

sa tarjottavaa jatkossakin. *Että ei tarvis naama rutussa lopettaa seiskan keväällä.* Koulun musiikista pitää kaiken kaikkiaan jäädä hyvä muisto ja opettajan on toimittava niin, ettei traumoja jää. *Opettajan tehtävänä parhaimmillaan on se, et sä löydät jokaikisestä oppilaasta sen jonkun musiikillisen vahvuuden. Et joka iki – vaik ois kuin niin sanotusti kädetön, ni sieltä jotakin löytyis, ja sä pystyisit, että se kokis, että mä oon tärkeä ja – ja mullakin on joku. Eikä niin, että sä teet sille lisää lukkoja ja vahvistat niitä vanhoja. [...] Et se on mun mielest se ihan se tärkein – tärkein tehtävä. Että mä kelpaan. Mm.*

Laulu ja esiintymiset

Laulu on se mun vahvin puoli, että jos lähetään, ni laulajahan mä olen. Erityistä on hänen lauluyhtyeen vetäjältä oppimansa laulunohjausmetodi, jolla saa nuortenkin äänet soimaan ja laulun vankan kuuloiseksi ja hyväsoundiseksi. Laulun ohjaaminen on koulutyössä tullut tärkeäksi. *Et meil on tietty soundi, että niillä tietyillä jutuilla pyritään siihen. Ja se mikä aika hauskaa, ni just, että sen soundin voi opettaa tämmösille murrosikä-sille ja sen saa hirveen hyvän lopputuloksen aikaan.* Soundin kehittäminen alkaa heti seitsemännellä luokalla, jolloin Jaana ohjaa jokaista oppilasta yksityisessä ohjaustuokiossa, äänen testauksessa. Tilanteessa hän hakee oppilaan äänialan, testaa sävelkorvan puhtautta ja ohjaa jokaista oikeaan äänenkäyttöön. Hengityksen ja fraasin viemisen avulla hän saa oppilaan äänen vahvemmaksi. *Se on aika jännä, kun niillä, tosiaan, et se jää sit se piipitysosasto sieltä pois kokonaan.* Koulun kuoron soundin kehityksestä Jaana on erityisen iloinen.

Erilaisten esiintymisten valmistaminen on iso osa Jaanan työtä, kuoron ja niin sanottujen musiikkiluokkien kanssa esiinnyttään paljon. Oppilaiden toiveiden kuunteleminen ja heidän ehdoillaan eteneminen on niissäkin tärkeää. *Mä hirveesti kuuntelen sitä porukkaa, mitä ne haluaa. Ja kuorokin kun mul on, ni mul on laidast laitaan aina alkusyksystä ohjelmistoo, kaikkia eri tyyllilajeja. Ja sitten kokeillaan vähän kaikkee, ja se mistä ne innostu– vaikka joskus mä muistan vuosia sitten, ni oli tämä tämä toivot... En aina oikein jaksa ymmärtää – joka ikinen tunti. Aa, tulee korvista ulos, mä tuun hulluks tän kanssa, tulee mieleen aina tää Toivotaan toivotaan, se ohjelma – eihän nää lapset voi sitä muistaa. Ja sit ku oli kuitenkin tota kansainvälisyyspäivä syksyllä, kun meillä – ni se oli niin liikuttavaa, kun*

niit oli kuule nelkyt lasta siinä kuorossa. Ja siinä oli just näitä, että oli somaleitakin siellä laulamassa ja oli – vietnamilaista, kaikenmaailman – ja että: En aina oikein... kun synnyinmaa tää liekeissä, tai miten se nyt menee. Kuitenkin et kuinka ne ihan oikeesti sydämestään. Se oli niin, oo, nousi karvat pystyyn, ja nytki. Ja se oli niin raikkaan kuulonen. Elikkä se, mihin pitää opettajan luottaa, ni just se et kill your darlings, et joskus, vaikka se on itelles, et ei pysty – ni sit kuitenkin luottaa siihen, et kun sä saat – et sillä tekniikalla just mitä, mitä mekin tuolla tehään, ni – kun sä löydät semmosen niitten, mikä – ni jumankekka, se on mieletön se saundi mikä sielt tulee.

Produktiot

Musiikkinäytelmäproduktiot ovat olleet oleellinen osa Jaanan opetuskäytäntöä ja ne ovat merkittävä osa koko koulun toimintakulttuuria. Produktioita tehtiin aluksi musiikin ja ilmaisutaidon kerhotuntien puitteissa, viimeisimmissä on ollut koko koulu mukana. Yhteistyö erityisesti ilmaisutaidon opettajan kanssa on ollut hyvin tiivistä. *Et se on niin huima, ku otetaan se eri taideaineiden opettajien ammattitaito käyttöön, jonka ne sitten siirtää lapsiinsa. Oppilaat on meillä täällä oppinu mieltään, et nää taideaineet on aika – et me tehään hirveesti yhteistyötä [...] että tää on hyvin integraatiivista.* Jaanalla on ollut koko ajan johtavan organisaattorin rooli.

Produktioita tehdessä jokainen osallistuja, oli tehtävä näennäisesti kuinka pieni tahansa, on tärkeä. Jokaisen parhaan puolen ja taitojen esille tuominen mahdollistuu. Oppilaat oppivat yhteistyön merkityksen ja vahvuuden. *Oppilaat on oppinu sen, että me tarvitaan toisiamme. Ja kaikki on tärkeitä. Että – sitä me aina tähdennetään oppilaille, et vaikka sul on joku – joku pikku juttu, sun mielestä mitätön tehtävä, mut jos siinä esityksessä sä ootkin sairas taikka et oo paikalla, niin vaikka se on kuin pieni juttu, sun mielestä saattaa olla – niin kun esimerkiksi yks pikkupoika – sil ei ollu, se oli ja ääni- ja valotekniikan kurssilla, alotti siinä valotekniikan puolella sitä, ni kun se oli ihan tällöinen – oppipoika vasta, ni se ei ollu muuta ku se oli savukoneen käyttäjä siinä [näytelmän nimi]. Se pani savut päälle sillon kun se aikakone tuli ja näin – et sen täyty tietää just oikeeseen aikaan. Mut et aatella jos ei sitä ois ollu, ni ei se ois ollu minkään näkönen se aikakone. Että sitä me yritetään tähdentää oppilaille. Ja just ku oppilaat, jotka tekee niitä lavasteita ja ketkä tekee pukuja, hoitaa maskeerauksen,*

ylipäänsä. – Kyl se on, se on hyvin integratiivista ja sieltä nousee se vahvuus. Yhteistyön tekeminen ja vastuun antaminen oppilaille näkyy koulu-yhteisössä ja oppilaiden asenteessa kouluun ylipäänsä. Tavallaan sen, että niitten kans ku yhdessä tehdään, niin ei ne rupee hölmöilemään täällä [koulussa], ja se heijastuu hyvänä muuhunkin opiskeluun. Produktioiden myötä erityisesti taideaineiden profiili on koulussa noussut. Ja rehtori arvostaa tätä. Ja just sen takia, koska oppilaat kokee sen hirvittävän mielekkäänä, ja sitte se tuo semmosta – just tätä sosiaal – tai tätä yhteisöllisyyttä ja – sitten sitä hyvää hedelmää, elikkä se heijastuu siis – totta kai oppilaiden väliin suhteisiin ja miten koulurakennuskin voi.

Aluksi Jaana ideoi ja sävelsi itse, nyt oppilaat tekevät kaiken musiikista ja juonesta alkaen. Opettajan tehtävä on Jaanan mukaan olla käynnistäjä, joka väistyy heti kun on tilaisuus. Kaikessa opetustyössä, mutta erityisesti produktioita tehdessään opettajan on oltava valmis luopumaan omista ideoistaan. *Opettajan tehtävä on käynnistää prosessi. Ja huolehtia siitä että se pysyy käynnissä. Ja sitte ku se on niinku siinä, ni opettaja astuu syrjään. Sä oot sillon onnistunu opettaja, kun sä oot sieltä pois ja – nyt tää näytelmä jätetään, tää on nyt teidän. Nii, et sä et oo siellä. Et mul on – alusta asti mä oon inhonnu sitä, että jos on joku musikaali, niin siel on opettaja huitomassa tai pianoo soittamassa. Et mä kaikissa esityksissä pyrin siihen, että mä en oo millään tai – mä eniten nautin työstäni sillon, ku näkee sen työ hedelmät, et ne pärjää, ne selviää siellä yksin – ja mä oon siellä valokopissa ylhäällä.*

Opekin pistää ittensä peliin

Jaana on löytänyt oman, luontevan tapansa tehdä musiikinopettajan työtä. Opettajuus on saanut rakennusaineita Sibelius-Akatemiassa saaduista opeista, täydennyskoulutuskurssien uusista pedagogisista otteista ja Jaanan omasta persoonasta ja muusikkoudesta. Opetuskäytännön ytimessä ovat intensiivinen luokkatyöskentely, jossa ryhmän yhteismusisointi on pääosassa, ja musiikkinäytelmäproduktiot, joissa integraatio eri aineiden välillä on lähtökohta ja joissa ydinfilosofiana on antaa oppilaille välineitä ja tilaa tehdä itse. Luokkatyöskentelyssä erilaisten ryhmien kanssa lähde-tään turvallisen ja luottavaisen huumorilla ja leikkimielisyydellä varustetun ilmapiirin luomisesta. Jaana heittäytyy itse mukaan ja esimerkiksiään osoittaa, kuinka kannattaa yrittää eikä virheen tekemistä tarvitse pelätä.

Jokaisesta oppilaasta löytyy vahvuus, ja sen käyttöönotto on koko ryhmän, jopa koulun, parhaaksi. Kuoron ja musiikkiluokkien kanssa pääsee toteuttamaan musiikillisesti kunnianhimoisia tavoitteitaan. Aivan erityistä on Jaanan äänenkäytönohjausmetodi. Työyhteisössä Jaana on organisaattori ja integratiivisen toiminnan promoottori. Musiikilla on tässä koulussa Jaanan ansiosta vahva ja kunnioitettu asema. Nyt, kymmenen vuoden jälkeen, Jaana katsoo eteenpäin: hän on hakeutumassa uusien haasteiden pariin ja siirtymässä musiikkilukion opettajaksi.

Toikin kun me mentiin sitä hey-ho, hey-ho, niin ei ne mitään tommosesta, mutta mulla tuli heti mieleen, että hei, että täähän on tosi hauska, että hai-seva kenkä kiertää ja opekin pistää ittensä peliin, että se laittaa sen oman kenkänsä kiertämään. Ja sit samalla ne oppii sen pulssin ja justiin sen, et sen tasajakosen, ja just sen basarin kompini, et sen pystyy perustelemaan vielä oppilaille.

Kaikki jotka haluaa, ni niitten pitää päästä mukaan, mut sun tehtävänä on löytää sieltä oppilaalle semmonen tehtävä mistä se selviytyy, et se kokee, et jes, mä oon ollu täs mukana.

4.1.3. *Soitetaanko ens kerralla vielä*

Markku on viisissäkymmenissä oleva pikkukaupungin ainoan yläasteen ja lukion musiikinopettaja. Musiikinopettajaksi päätyminen oli *vähän sattumaa osittain*. Markku opiskeli alun alkaen luokanopettajaksi, mutta päätyi pian väliaikaiseen musiikinopettajan virkaan nykyiseen kouluunsa, jota on itsekin aikoinaan käynyt. *Olin vuoden, ja – no, haetaan toinen vuosi. Siinä meni seitsemän vuotta.* Sen jälkeen Markku hakeutui musiikinopettajien poikkeuskoulutukseen, ja aineenopettajaksi valmistumisen jälkeen palasi töihin samaan kouluun. Hän viihtyy musiikinopettajana, on mielestään parhaassa mahdollisessa koulussa töissä ja tulee hyvin toimeen oppilaiden kanssa. *Minusta täällä on hyvä henki opettajanhuoneessa, lupsakka ja huulenhiettoa ja leikkimielistä piruilua aina ja sillä tavalla, että on miellyttävä olla.* Hän toimii koulutyön lisäksi muusikkona teatterilla ja soittaa bändissä. *Keikkoja on tätä nykyä harvakseltaan, ehkä nyt jos keskimäärin kerran kuukaudessa tai kahdessa on soittokeikka.*

Markun musiikinopetuskäytäntö rakentuu yhteismusisoinnille ja yleis-

sivistävän tiedon opettamiseen. Kuuntelu kuuluu oleellisesti molempiin. Perustava tavoite on, *että jos minä saisin semmosen positiivisen asenteen musiikkiin*. Koulu voi antaa oppilaille mahdollisuuden myös musisoinnin perustaitojen oppimiselle, mutta *sitten se riippuu henkilöstä itestään sit- ten miten pysyvä harrastus on*.

Yläasteen musiikkiluokka on tilava ja hyvin varusteltu yhteismusisointia sil- mällä pitäen. Isossakin ryhmässä riittää jokaiselle oppilaalle oma akustinen kitara. Markku on ostanut kitaroita, muita luokan ja bänditilan soittimia, vahvistimia sekä tietokoneen järjestämiensä musiikki-iltojen tuloilla. Kou- lun määrärahoja ei hankintoihin juurikaan ole herunut, vaikka koulussa on taito- ja taideainepainotus. Painotus näkyy musiikissa siinä, että seitse- mällä luokalla on kaksi kurssia musiikkia tavanomaisen yhden sijaan.

Musisointi – *sehän se on tärkeintä tuossa musiikissa*

Tärkeintä musiikinopetuksessa on musisointi, laulaminen ja soittaminen. Kaikilla musiikintunneilla lauletaan. Musisointi on aina koko ryhmän toi- mintaa, luokkaorkesteri toimii alusta pitäen. Soitonopiskelu aloitetaan seitsemällä luokalla kitarasta.

Kitara on se meidän pääsoitin. Jokaiselle oppilaalle riittää luokassa oma ki- tara. *Minä piän kitaransoittoa tärkeenä ja se on niillekin – on kyllä, että siellä tapahtuu huomattavaa edistymistä*. Markku käy ensin läpi kitaran osien nimitykset *teoriassa*. Nykyisissä oppikirjoissa on hyviä juttuja kita- ralle: ”Musiikin ajassa” on havainnolliset kolmiulotteiset sointukaaviot ja *Musikanti seiskan hyvä oivallus minusta tää, että on ne käännettävät soinnut. Mikä on yksinkertainen asia, mutta hyvä että ne isolla tehty ja voi kääntää siitä kitarasoinnut näkyville, kun on kappale mitä soitetaan, eikä niinkun ennen, että piti aina sitä kirjan lopusta kurkistella sitten*. Kirjojen kappaleistakin monet ovat käyttökelpoisia, sieltä löytyy sellaisia, joissa on vähän sointuja mutta ovat kuitenkin mielenkiintoisia.

Harjoiteltavan kappaleen sointukierron Markku kirjoittaa taululle, ja sitä harjoitellaan yhdessä pala palalta. Markku soittaa itse usein aluksi kitaraa mukana ja sanoo sointuja samalla kun soitetaan. Vaikeita kohtia harjoitel- laan erikseen. Markku on huomannut, että kaikki oppilaat eivät opi muis- tamaan sointuja tai hahmota niitä yhtä nopeasti, ja *jos jollakin ei mene, lai- tan sormet paikoilleen, jos vaikka c:tä soittaa väärästä paikasta – että ei*

jää muistiin se. Jotkut muistaa sitten nopeesti soinnut, jotkut ei mitään. On tarkoitus, että jokainen seitsemäsluokkalainen oppii kymmenkunta sointuotetta. Markku pitää kitaratentin molempien seitsemännen luokan kurssien lopuksi. Jokainen soittaa ja minä katon siinä, että soiko se sointu puhtaasti, en sitä tempoo ollenkaan vaan että miten se vaihtuu.

Kitaran lisäksi käydään myös muiden bändisoitinten osien nimet ensin teoriassa läpi: *rumpusetin osat, lyömäsoittimet käyään, nimitykset kaikki – kosketinsoittimet, syntikat – teoriassa. Ja sitten basso, kielet, vapaat kielet sitten – meillä on seinässä tuo lappu mistä nuo basistit näkkee, noita kieliä voi tarkkailla siitä. Nimitysten tietäminen on käytännön soittamislanteen kannalta olennaista.*

Perusbeatkomppia käy jokainen seitsemäsluokkalainen kokeilemassa rumpusetin takana, ja Markun mukaan lähes kaikki ("noin 87%") sen hallitsevat. Opettajan näkökulmasta rumpujen soiton oppimisessa on yhteissoiton kannalta hankalaa se, kun tempo ei tahdo aluksi pysyä.

Soittajan koko huomio menee koordinaatiosta huolehtimiseen, rumpali on niin kiinni siinä, että jalat ja kädet toimii, kaikki on sumua mitä muu tapahtuu. Se vetää sitä ihan omaa komppia. Opettajan onkin pakko seurata rumpalia, vaikka tempo kuinka kiihtyisi, ja komppikin kääntyy helposti. Vain harva aloitteleva soittaja älyää itse olevansa pielessä ja lopettaa soittamisen ja ottaa uudestaan temposta kiinni. Se on joskus semmonen, minus- ta hirveen rasittava ja semmonen ahdistava se jotakin ku soitetaan ja se kuulostaa niinku hirveeltä.

Sitten helppoja bassotehtäviä. Jos on vapaita kieliä, kuka tahansa voi joutua sitten siihen soittimeen. Markku kehottaa seitsemäsluokkalaisia olemaan itse aktiivisia ja ottamaan soitonopetuksesta kaiken irti nyt, kun sitä on ilmaiseksi saatavana. Hän korostaa, että jos nyt ottaa hyödyn irti ja on aina aktiivisesti valmis soittamaan ja opettelemaan vaikkapa bassoa, voi keväällä olla jo kelpo soittaja. Mutta jos jollekin on vastenmielistä, ja haluaa mieluummin laulaa, niin en minä ruppee sitä pakottamaan. Myöhemmin keväällä alkaakin löytyä oppilaita, jotka ovat erityisesti edistyneet ja erikoistuneet johonkin soittimeen, ja heille Markku antaa tunnilla vaativampia tehtäviä. Jokaisessa seitsemännessä luokassa on 1–4 sellaista, jotka oppivat nopeasti esimerkiksi vaikeampiakin rumpukomppeja ja pääsevät niitä sitten tunnilla kappaleissa soittamaan.

Nokkahuilu on mukana seitsemännen luokan musiikin tunneilla. Se on Markun mukaan monelle tuttu soitin ala-asteelta, ja monet soittelevat sitä kotonakin. Tosin kokemukset ala-asteen tunneilta voivat olla huonoja, ja kun Markku ensi kertaa ottaa nokkahuilut esiin, *niin kuuluu semmonen hirveen isoilla kirjaimilla kirjoitettu EI sieltä luokassa*. Markku haluaa osoittaa, että nokkahuilu on kelpo soitin ja se toimii ihan hyvin bändin osana, vaikka Markulla on itselläänkin huonoja kokemuksia nokkahuilun soitattamisesta ala-asteella. *Kaikki rupes näkymään kahtena, hirmunen vinkuminen – vui että. Jospa se ala-asteelta vielä kummittelee kaikkien alitajunnassa se ensimmäinen kokemus. Pienet mustat, poikien mustat sormet yrittää niitä reikiä epätoivosesti ehtii, posket pullollaan puhalttaa aivan liian kovasti*. Nokkahuilu otetaan mukaan pariin kappaleeseen seitsemännen luokan aikana, ehkä neljällä oppitunnilla. Stemma tai melodia opetellaan korvakuulolta, ilman nuotteja. Markku soittaa pari tahtia eteen ja oppilaat kaikuna perässä. Näin saadaan kappaleeseen välisoitto tai opitaan melodia. Esimerkkikappaleena Markku mainitsee Dianan, johon nokkahuilun lisäksi otetaan mukana muita bändisoittimia. *Sitten kun se tunti soitettu ja saahaan vaikka Diana menemään ja bändisoittimet, syntikka taustalle ja muut, ja sitten joku poika sanoo, että soitetaan ens tunnilla kansa tätä, niin tuntuu, että nyt on ennakkoasenteet vähän saatu kääntymään*.

Kaikki laulavat

Laulaminen on tärkeä ja oleellinen osa musisointia. Käytännössä joka tunnilla lauletaan. Markku on saanut myös pojat innostumaan laulamista ja esiintymäänkin myös laulajina musiikki-illoista. *Täällä meillä on sillä tavalla nyt saatu tuo pää auki siitä, että ei enää – se ei oo semmonen pelottava asia vaan pikemminkin kunnia-asia, että laulavat*. Päänavaajana tässä Markku kertoo olleen pojan, joka esitti Great Balls of Firen musiikki-illassa asiaankuuluvine kiekauksineen. *Tytöt kirku ihan hurjana* ja olivat haltioissaan, ja se lienee Markun mielestä saanut monen pojan ajattelemaan, että ois se mukava olla tuolla kyllä. *En oo tehny isoo numeroa siitä laulamista, että se nyt on, että kaikki laulaa ja laulaa sitten sillä äänellä kun on ja pääsee sitten esiintymään jos hommat hojetaan hyviten*.

Laulamistakin Markku lähestyy seiskan alussa teoreettisesti kertoen ihmisäänestä, ääniluokista ja kuorotyypeistä. Äänenkäyttöä harjoitellaan. Laulu-

kokeen Markku pitää seitsemännellä luokalla ja lukion ykköskurssilla. *Mä oon pitäny sillä tavalla ihan luonnollisena sitä, että ei siitä oo tehty sitä laulamisesta isoo numeroa. Laulukoe on ja se pietään, joku sanoo minä en halluu laulaa, niin minä niin kun että tottakai. Että ei se oo mitään, puhutaan ja tehhään liikuntakokeita ja se laulukoe.* Se on oppilaille tietystikin aika jännä paikka. Yksi kerrallaan tulee luokkaan laulaakseen laulun, muut hermoilevat laulukirja sylissään käytävällä. Laulukoe menee yleensä hyvin. *Minä en haluu negatiivista palautetta siinä kovin antaa, koska se on aika herkkä tilanne. [...] Ne muistaa loppuikänsä sen laulunumeron ja – tulee siihen toppi. Niin kun se on aika tavallista, että moni ihminen muistaa sen oman laulukoeajan ja sen numeron, ja sanoo että sen jälkeen en oo sitten laulanukkaan.* Markku pitää laulukoetta myös positiivisena mahdollisuutena, joku saattaa löytää itsestään laulajan, huomata että *minusta vois ollakin laulamaan vaikka.* Numeron suhteen *mulla on sillä tavalla aika lempeet kriteerit.* Lukiossa, kun laulukoe uusitaan, seitsemännen luokan numero harvoin muuttuu. Se saattaa kyllä nousta niillä, jotka ovat 8. ja 9.:llä treenanneet laulamista ja näin kehittyneet.

Lähteekö tämä minusta tämä ääni

Näin seitsemännellä luokalla tutustutaan laulamiseen ja bändisoitinten perusteisiin ja pikku hiljaa luokasta tulee bändi. On tärkeää, että kaikki osallistuvat, soittaen tai laulaen. *Sitten tosiaan ihan kiva nuista kun otetaan mikit ja kaikki ja lauletaan ja ollaan ihan niin kun oikee bändi. Saajaan joku kappale sitten kuulostamaan. Apulantaa on soitettu – helpot soinnut. Jossakin kohassa kun polkastaan särö päälle niin silmät leviää – ja pieni tyttö siellä soittaa, että voi ihme – lähteekö tämä minusta tämä ääni.*

Yhteisen alun jälkeen erikoistutaan

Seitsemäs luokka on hyvänä pohjana valinnaiskursseille kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla. Tavallisella valinnaiskurssilla Markku ei enää juurikaan esimerkiksi käy kitaraa erikseen, mutta kitaran voi halutessaan hakea luokan takaseinältä ja sointukaavioitahan löytyy kirjasta. Oma aktiivisuus soittamisessa on tärkeää, Markku ei ryhdy patistelemaan. Hän antaa tilaa oppilaiden omille kiinnostuksille, ja soitonopiskelu jatkuukin erikoistumisen merkeissä. Lyhytkursseilla voi opiskella keskittyneesti vain yhtä soitinta, kitarakurssia vetämään Markku yrittää aina hankkia ammattikitaristin. *Se pystyy näyttämään näille pojille soolojuttuja.*

Erityisesti pojat saattavat yläasteella innostua kitaransoitosta niin, että hankkivat oman kitaran ja ryhtyvät omatoimisesti harjoittelemaan. He istuvat *kitara sylissä omassa huoneessa ja tiluttelee siellä*, harjoittelevat itseksään korvakuulolta levyiltä matkimalla. Hän kertoo pojasta, joka vielä yhdeksännelläkään luokalla, ollessaan kuitenkin valinnaisessa musiikissa, *ei oikein saanu D:tä ja A seiskaa oikein kunnolla menemään, yritti aina soittaa mutta sitten ei*. Poika oli mukana ryhmän esiintymisissä, mutta soitti niissä akustista kitaraa ilman vahvistusta. Jostain syystä poika *osti sitten kitaran, ja nyt se soitteli noita Stratovariuksen kappaleita, soolot soitti kaikki, vuoden aikana. Ja se oli aivan – ihan huima se kehitys*. Markku on seurannut useammankin pojan kehitystä, joka on mennyt tähän tyyliin. *Se on kyllä mielenkiintoista, miten kehitys saattaa ihan – nousta hirveesti. Ja tulee semmosesta hiljasesta pojasta semmonen suosittu, että – kaikki, että tuo se soitti sen*.

Kahdeksannella luokalla valinnaisryhmien kanssa Markku käy ihan ensimmäiseksi läpi laitetekniikkaa: miten piuhoja käsitellään, *laulukamat ja muut. Koska niitä välituntisoittajia on, että ne osaa käyttää niitä*. Oppilaat erikoistuvat vähitellen johonkin soittimeen, luokassa ja bändeissä *muodostuu se oma kokoonpano. Ja sitten jotkut aina hoitaa sen laulamisen. Että vaikka tyttöissäkin ois ehkä semmosia, mitkä vois sitä bassoo soittaa tai koskettimia, mutta se on – – – se on tietysti vähän semmonen viidakko, ei nyt voi sanoa, että viidakon laki, mutta...* Oppilaan täytyy tunneilla itse pitää puolensa ja huolehtia siitä, että pääsee soittamaan, jos haluaa. Markku ei kovin paljoa itse tuputa soittimien ääreen tulemista kenellekään, oma aktiivisuus on tärkeää. *– en ruppee hirveesti siinä nyhtämään, että voisitko tulla kokeilemaan – se pitää vähän, omaa aktiivisuutta siinä käyttää*.

Valinnaisryhmän toimintamahdollisuuksiin vaikuttaa ryhmäkokoko. Viime aikoina ryhmät ovat olleet Markun mielestä liian suuria, rehtori ei ole ottanut toivetta ryhmäkoosta huomioon. Markkua se harmittaa, sillä liian suuressa ryhmässä *ei kaikki työllisty*. Sen verran pitäisi ryhmässä olla oppilaita, että löytyy joka lähtöön laulajia ja soittajia, mutta niin, että kukaan ei jää ilman mielekästä tekemistä.

Lukiossa yhteissoittoon keskitytään erityisesti valinnaisilla kursseilla, joihin Markun mukaan hakeutuvat *tekijäihmiset*. Lukiossa on kaikille pakollisella ensimmäisillä kursseilla hyvin heterogeenisiä ryhmiä, kun osa on har-

joitellut soittoa koko yläasteen ajan ja osa ei seitsemännän luokan jälkeen. *Mutta kyllä ne sitten kaikki tekkee, ja pojatkin yrittää laulaa siellä, omalla karhealla tavallaan, Sinistä unta ja Ranskalaisia korkoja.* Kaikille yhteisillä kursseilla soittavat ne, jotka haluavat.

Sehän tarkoitus onkin, että potkastaan vauhtiin, ja sitten pyörii ite

Yläasteen bändisoitto-kurssilla keskitytään nimen mukaisesti bändisoittoon. Kurssin alkaessa syksyllä *katotaan ketä siellä on, ja kootaan niistä sitten bändejä. Toimivia kokoonpanoja, että jokaisessa on basisti, rumpali, kitarat, laulu. Mielellään sillä tavalla että se tapahtus oppilaitten keskuudessa. Jos ei tuu, sitten minä sanon, että sinä oot rumpali, oot tässä ja sinä oot basisti, työ ootte kahestaan, ja sitten kasataan. Mutta yleensä se on toiminu, että ne on ite hakeneet, ja se on kaikkein paras sitten.* Tunneilla yksi ryhmä kerrallaan on luokassa treenaamassa opettajan johdolla, yksi ryhmä alakerran bänditilassa. *Ne käy tuolla tyhjissä luokissa ja käytävissä muut aina soittelemassa ja harjottelemassa ihan oma-alotteisesti, että ei oo semmosta paikalla istumista.* Luokassa voi myös *blokata* cd-soittimen ja kitaroiden avulla sointuja kappaleista, joita bändi aikoo soittaa.

Yhteismusisointia harjoitellaan määrätietoisesti erilaisin tavoin. *Joskus ollaan bändisoitossa ihan yhteisiä semmosia time-harjoituksia tehty. Kun alussa tahtoo tempot sitten aina vähän kiihtyä, niin vaikka panee metronomin nakkaamaan, ja sitten kaikki silmät kiinni ja iskee vaan sen ykkösen ja ne joutuu kuuntelemaan. Ja sitten joskus soitetaan klikin kanssa, pistän rumpalin soittamaan ja basistin klikin kanssa, että tottus kuuntelemaan muita.*

Vaikka Markku ohjaakin bändejä, on keskenään harjoittelu oleellinen osa bändisoiton opiskelua. Tavoitteena on, että bändit oppivat työskentelemään itsenäisesti. Markku antaa oppilaiden olla alakerran bändiluokassa keskenään, ja vähitellen ryhmä alkaa toimia, roolit muodostuvat. Ryhmälle täytyy löytyä pomo, joka on vastuussa toiminnasta. Markku sanoo, ettei ole ihan varma, mitä oppilaat keskenään puuhaavat, mutta mitä ilmeisimmin, tuloksista päätellen, harjoittelevatkin.

Kasilla vielä bändisoiton alussa aika paljon sitä pittää neuvoa. Silloin opettaja joutuu vielä jossain määrin puuttumaan ryhmien toimintaan, tu-

kemaan harjoittelua ja esimerkiksi ohjaamaan – *puuttua vaivihkaa asiaan* – sopivan tasoisten kappaleiden pariin. Yhdeksännellä luokalla sama bändikurssi lähes samalla kokoonpanolla jatkuu, ja silloin itsenäinen työskentely sujuu yleensä jo hyvin, oppilaat oppivat kantamaan vastuuta yhteisestä tekemisestä. *Että vaikka ei opettaja siellä ois, kyllä se homma toimis sitten. Suurin piirtein. Tietysti voihan jotkut istuskella siellä sitten, mutta kuitenkin.*

Bändit kehittyvät *ihan työtä tekemällä, soittamalla. Se on sitä eiku, mutku-osastoo, että kun tää ei onnistu ja toimi, sitten korjataan ja tehään. Sitten joku pystyy kehittymään siinäkin, – eikun-eikun soittamisessa.* Opettaja on ajan myötä yhä enemmän taustalla, oleellista on olla innostaja ja innostunut. *Sehän tarkotus onkin, että potkastaan vauhtiin, ja sitten pyöräite. Jos liian paljon opettaja ruppee puuttumaan, se ei oo semmonen, että meidän oma bändi.*

Esiintymiset

Bändisoitto ja yhteismusisointi valinnaisilla kursseilla tähtää esiintymiseen. *[P]itää olla semmonen tavote kuitenkin, tää esiintyminen, sen takiahan tässä vähän ollaan. Jos ei ois ollenkaan tommosta, se vois ehkä vähän turhauttaa soitella sitten. Se on aina olemassa, että sitten siellä – siellä näytetään ja soitetaan ja tämän takia hiotaan jotakin kappaletta.* Lukiossa valinnaisella kurssilla on tehty konsertteja, musikaaleja ja kabareita.

Markku on satsannut paljon järjestämiinsä koulun musiikki-iltoihin, joita on pari kertaa vuodessa. *Ne mielellään esiintyy, meillä on tehty valot – [...] että on kaikki tämmöset pyörivät ja savuefektit ja muut, rumpali aina iskee, niin kirkkaat välähtää. Suuren maailman meininki, että on siihen satsattu sitten.* Musiikki-illat ovat suosittuja tilaisuuksia, niissä on hirveen hyvä tää yleisö, kun se koostuu noista oppilaista, ne kannustaa niin hirmueesti aina, hirmuset aplodit. *Ja kun nostaa vähän sormee tai kättä, niin yleisö huutaa. Ne on hirveen mukavia, lämminhenkisiä tilaisuuksia ne musiikki-illat.*

Esiintymään pääsemisestä on tullut koulussa oppilaiden keskuudessa tavoiteltava asia. Kaikki musiikin valinnaisryhmät esiintyvät musiikki-illoissa. Markun periaatteena on, että koko ryhmä on aina mukana, jokaiselle etsitään sopiva tehtävä. *Aina löytyy joku semmonen – guiro-osasto, tai sillä*

tavalla. Jos ei sit vaikka lavalle, jos ei suostu tulemaan, sit on sitä piuhan vetoo ja muuta sitten. Siinä voi päteä sitten. Ylempien luokkien esimerkki innostaa myös seiskaluokkalaisia, hekin olisivat jo innokkaita esiintymään musiikki-illoissa.

Soittaminen ja esiintyminen saattaa olla avain sosiaaliseen pärjäämiseen. Semmosta minä oon nähny, että se on, on varmasti kyllä tään musiikin ja tään esiintymisen ansiota. On semmosia ollu hiljasia poikia mitkä on sen voittanu. Ja sitten tämmönen, että ne kun soittaa noissa bändeissä ja esiintyy, niin se jää semmonen muu uhoilu pois, että ne on, täälläkin on – ihan kingejä on sitten ne, ketkä on soittanu Hurriganesin soolon kitaralla. Että vähän ihannoi – että niitten ei tarvii sitten potkia seiniä ja ikkunoita särkee sitten. – Se on minusta hirveen hyvä, että sitä pietään tavoiteltavana, että on päässy esiintymään.

Musiikki-illat ovat Markulle itselleenkin tärkeitä, tosin onhan ne työläitä. Niiden jälkeen on aina semmonen mukava tyhjä tunne. Oppilaiden kaikinainen esiintymistaito kasvaa, kun he ovat bändin kanssa keikalla. Esiintymistaito on itse asiassa elämää varten tärkeimpiä taitoja, jonka hänen opetuksessaan oppilas voi oppia. Ne ketkä on soittaneet paljon, olleet bändisoitossa tai valinnaisessa ja esiintyneet musiikki-illoissa, niin niillä se rohkeus jotenkin kasvaa ja tässä huomaa, että ne on lukiossa niitä ketkä on kaikkien tilaisuuksien juontajia mikrofonin varressa, ne ketkä on täällä esiintyny. Ja sehän on elämää varten hirveen iso asia. Että vaikka ois – kirjottas täydet ällät sitten, ja kun ei saa sanaa suustaan ja menee kipsiin yleisön edessä. Ja vertaa johonkin, johonkin henkilöön, mikä pystyy sitten luontevasti esiintymään, vaikkei niin hyvät paperit oiskaan, niin kyllä se aina ajaa ohi sitten, jossakin työnhakutilanteessa. Semmosta minä oon nähny. että se on, on varmasti kyllä tään musiikin ja tään esiintymisen ansiota.

Koulun musiikki-iltojen lisäksi on paikkakunnalle Markun johdolla syntynyt pienimuotoinen rockfestivaali, jossa nuo bändit sitten voivat esittää vähän [pidempiä], puolentunnin settejä. Rekka ajetaan tuohon lavaks, pressu auki ja siihen tehhään stage ja äänentoisto. Ja pietään lippuhinnat matalana, että ei oo mittään nimibändejä.

Ohjelmisto

Musisointikappaleita tuovat tunneille sekä oppilaat että opettaja. *Ne aina joskus jonkun levyn, että ootko kuullu tään että soitettasko tätä. Mä sanon et en oo ikinä kuullu, että – – – ihan totta? Mut sitä on niin eri sukupolvea, se on hyväksyttävä.* Esimerkiksi *Apulannan* biisit on sen takia mukavia, kun ne on noille penskoille ajankohtasia ja ite lauleskelleet ja helpot soinnut. Oppilaat tuovat itse uusia biisejä, jos haluavat, ja Markku valikoi kirjoista ja olemassa olevasta materiaalista tuoden tunneille esimerkiksi populaarimusiikin klassikoita. *Kyl me tunnilla sitten soitetaan noita vanhempia sitten seitkytäluvun, kaheksakytäluvun biisejä. Kyllä ne nuita itekin sitten soittelee ihan – Krokotiilirokista lähtien. [...] Minusta on semmoset hyviä, mitkä on helppo soittaa ja vähän sointuja, ja kuitenkin mielenkiintoisia. Niitä tulee sitten enempi soiteltua niitten kanssa.* Hyvin opetukseen sopivassa kappaleessa on *semmonen joku juju, että mistä sen kappaleen tunnistaa, joku semmonen, tietty rytmikuvio tai sitten joku ostinatoääni tai joku bassojuttu. Ja sitten kun sen pystyy soittamaan suurin piirtein niinkun se on tuota alkuperäisessäkin, niin se antaa semmosen potkun sille kappaleelle.*

Musisointi on mukana asioiden, esimerkiksi suomalaisen populaarimusiikin historian tai jazzmusiikin yhteydessä aina kun mahdollista. Musisoinnalla lähestytään myös eri musiikkikulttuureja, joita Markku itse tuntee hyvin ja joiden soittaminen luokassa toimii. Markku on opiskellut kuubalaista son-musiikkia ja brasilialaista musiikkia kursseilla 1990-luvun alussa. ”Lattareita” soitellaankin lähes joka luokan kanssa, kuubalaisvai kutteisia kappaleita ja sambabateriaa. Samba kokeillaan seitsemännellä luokalla, *veetään sitä sekamotelirytmiiä mikä seiskalla hyvin harvoin ees kuulostaa joltakin. Mutta jos sattuu, että on joitakin musiikin harrastajia mitkä voi sen agogon tai tamborimin saaha rytmissä kulkemaan, ja hyvä surdon soittaja, niin sitten se joskus löytyy, löytyy se ahaa-elämys, että tämä se on se samban syke.* Yhdeksännellä luokalla sambaan palataan uudestaan, vähän paremmissa merkeissä. Viime vuonna harjoteltiin noitten valinnaismuusikoiden ja bändisoiton kanssa samba-bateriaa soittamaan – sitten kaikki nuo heviäijät sitten, mitkä siellä, niin ne vaan surdoa siellä soitteli, ja se oli ihan kiva. Ja sambassa jotenkin se rytmi ja kaikki se muu, pääsee vähän niin kuin sisälle siihen.

Vaikka Black Magic Woman on minusta hyvä semmonen koulukappale. Se on kuitenkin, jos levyltä kuunnellaan, aika semmonen vaikean olonen

soitettava, siinä rytmisoittimia on sitten – – – ei oo se rytmi mikään peruskomppi, vaan vähän tommonen lattariosasto – ne on minusta ihan – Ja Oye como va on semmonen mitä ne soittaa kasilla, vaikka ne aluks sanoo, että ei tätä. Nyt mekin tässä musiikki-illassa esitettiin kasin kanssa ja ne ihan tykkäs siitä. Kaveri opetteli soittamaan kitarasoolot ihan niin kun levyltä suoraan. Siinäkin kanssa semmosia, kun näkee ihmisten kasvoilta semmosia ahaa-elämyksiä, kun siellä komppi istuu kohalleen, että se on niinkun just, että rupee löytymään, että ei kukaan nokalleen soita, että kaikki. Siinä on se lattarikappaleitten juju. Se on hyvä juttu.

Eri musiikin lajien ja tyylien pitäminen opetuksessa on tärkeää myös oppilaiden ennakkoluulojen vähentämiseksi ja suvaitsevaisuuden lisäämiseksi. Kun oppilaat vastustavat jonkin kappaleen ottamista tunnille, *ne sanoo että ei tätä, niin se mulle on aina haaste*. Markku on huomannut, että jos hän opettajana jaksaa olla sinnikäs ja hioa esim. argentiinalaista tangoa, *niin kyllä ne sitten löytää siitä sen jonkun, ja se on aina sitten – hyvä, että nyt meni näin sitten*.

Bändisoittokurssilla bändit saavat itse pitkälti valita ohjelmistonsa. Joskus löytyy myös omien biisien tekijöitä. Ryhmät sovittavat kappaleet itse, eikä Markku juurikaan niihin puutu. Joskus hän saattaa tehdä kysymyksiä, herättää miettimään esimerkiksi erilaista komppia b-osaan tai muuta vastaavaa. Parhaillaan yhdessä ryhmässä kahdella bändillä *on omat sävellykset ja sitten yks soittaa tota Stratovariusta, sitten yks on tämmönen Jari Sillanpää -linjalla, valmiita coverbiisejä. Kasilla tietysti sitten kun ne ei osaa päättää tai tiä, sitten otetaan kirjasta joitakin semmosia mitkä on helppoja. Koska ne alussa ne on vähän liian vaikeita kappaleita, että joku hevibändi soittaa ja tukat heiluu siellä, ne videosta näyttää että tämmöstä pittää. Kun ne osaa kaks sointua soittaa särö päällä että nyt otetaan tämä. Pittää maan pinnalle puottaa että jospa otettas tämä, vaikka Syksyn sävel tai muu osasto. Ensin soitetaan tää*.

Että ei ihan harppua väitä selloks

Markun yläasteen musiikinopetuksen käytäntö painottuu musisointiin, mutta kaikille yhteisellä seitsemännen luokan ja vaihtoehtoisella kahdeksannen ja yhdeksännen luokan kursseilla tutustutaan musiikkiin myös kuunnellen ja yleissivistäviä musiikkitietoon kuuluvia asioita opiskellen opettajan pienin luennoin ja ryhmätöin.

Soittimiin, bändisoittamisen käytäntöihin ja laulamiseen liittyvän tietopaketin lisäksi tutustutaan eri luokka-asteilla populaarimusiikin vaiheisiin, eri maiden kansanmusiikkiin, länsimaiseen taidemusiikkiin, näyttämömusiikkiin, sinfoniaorkesterin soittimiin – yleissivistykseen kuuluvia juttuja. Esille otettavat asiat ovat muotoutuneet *opetussuunnitelman pohjalta* sen mukaan, mikä – *no, toimii – semmosia mitkä* piän tärkeenä.

Mulla on legendaarinen esimerkki yhestä opettajasta, kun täällä oli perulainen inka soittamassa perulaista harppua. Sitten tuo lehtori, mikä istu minun vieressä ja halus tehdä vaikutuksen sano, että aika hyvin soittaa tuota selloa. Ja sitten minun piti jotenkin siinä, en tiää mitä ois tehny, minä sanoin sitte että tuo on harppu. Että toivoo että tämmösiä ei sitten nolaamisia kellään tapahu, joskus myöhemmin kun ne on aikuisia.

Kun siirrytään lukioon, opetus ja vaatimukset muuttuvat *sillä tavalla vähän lainausmerkeissä akateemisempaan suuntaan*. Yläasteen aihekokonaisuuksia syvennetään lukion yleissivistävän luonteen mukaisesti. Esimerkiksi meillä kuuluu kanssa ykkösellä aina tuo, että käyään Sibeliuksen *Finlandia-analyysit läpi, että miks se on sävelletty ja kysyn joka kerta ko- keessa sen. Ne tietää sen ja ne lukkee*. Lukion maailmanmusiikki-kurssilla tutustutaan esimerkiksi Markkua itseäänkin kiinnostavaan intialaiseen musiikkiin, *kuunnellaan minkälaista se on, ja mikä on raga. [...] – Minusta itestä on kiinnostava, ja minä mietin, että varmasti jostakin muustakin ehkä vois olla kiinnostavaa tietää siitä. Kuuluuhan se kokonaisvaltasen ihmisen yleissivistykseen tietää jopa siitäkin*. Neloskurssin aiheena on länsimaisen taidemusiikin historia. *Paljon kuunnellaan – että jäis semmonen haju että miltä kuulostaa Bach tai minkälainen soundi on Beethovenissa. Sehän tulee vaan ihan kuuntelemalla.*

Pitää uskaa siihen mitä tekee

Musiikinopettajan arkityö on aika paljon sitä perussoitanta ja ihan niitä perusjuttuja. Markku muistuttaa, että sitä loppujen lopuks ei hirveen usein pääse sitä hienoo musisoinnin iloa kokemaan, mutta pitää uskaa siihen mitä tekee, *kyllä sieltä tuloksia rupee tulemaan sitten*. Joskus pitkät työpäivät, kun musisoidaan paljon, ovat fyysisesti raskaita. *Vaikka nyt kasiluokan kaks bändisoitto, ysiluokan kaks bändisoitto sitten peräkkäin ja muuta, se rupee tuntumaan jo että alkaa olla tiukkaa, iltapäivällä rupee hermostuttamaan.*

Palkitsevaa on oppilaiden innostuminen ja se, kun näkee että jollakin sellainen ahaa-elämys, että rupee soitto kulkemaan, joku oppii tai kehittyi ja saa siitä jotakin. Sitten näitten musiikki-iltojen yleisön henki ja esiintyjien henki sitten, niin se on mukava ihan minun nähdä miten niillä on mukavaa. Suurimpia elämyksiä Markulle opettajana ovat olleet Nuori osaaja -taideta-
pahtumiin osallistuminen bändien kanssa – on menestytty mukavasti.

Vastapainoa koulumusiisoinnille tuo teatteritoiminta ja oma bändi, jossa Markku on rumpalina. Se on sikäli mukava soittaa verrattuna koulumusiisointiin, että sillä tavalla vähän niin kun kulkee ja ammattimaisempaa, ja – ei oo sitä ihan perus Syksyn sävel -osastoo. Hän myös säveltää jonkin verran, esimerkiksi yhen musikaalin säveltänyt tohon lukioon. Markku on kiinnostunut musiikista laajasti Indonesian Gamelan-musiikista johonkin Suomi-iskelmään, tai Mozartiin, niin jokaisessa on se – vähän sillä tavalla eri tavalla pitää kuunnella. Ominta, läheisintä musiikkia on bebop-jazz. Kun oikein rauhassa pääsee kuuntelemaan Charlie Parkeria, niin siinä on se joku. Neroutta. Toisaalta joka pääsiäinen kun pääsee Bachin Matteuspassion kokonaan kuuntelemaan, niin kyllä siinä aika vierähtää. Bachin kontrapunktiset jutut kaikki, niin siinä on sitä itua.

Mielellään Markku on pohtinut, jaksako tehdä musiikinopettajan työtä eläkevuosiin saakka, miten kuulo säilyy ja miten pysyä musiikissa ajan hermolla. Tosiaan miettiny monesti vakavissani että oiskohan tästä ihan ammatiks sinne eläkevuosiin asti sitten. Kun se on – tosiaan se nuorison oma musiikki ja muu on sitten – on, on vähän vierasta mulle. Oon jo nyt huomannu sen. Tietysti kun tuli tänne nuorena tähän virkaan, kun ikä alko kakkosella, niin sitten se oli samoja musiikkia osittain mitä oppilaat. Ja ne oli heti tuttuja sitten. Mutta eipä se tietysti tunnu niin haittaavan tuo, vaikka ei oiskaan, samoja biisejä – eikä se oppilaistakaan varmasti haittaa se.

Se on semmonen onnistumisen elämys, että joku kappale sujuu ja toimii hyvin, ja näkee sitten näistä soittajista, että on mukavaa, täähän mennee hyvin, otetaan uuestaan ja nauhotetaan, ja soitetaanko ens kerralla vielä.

4.1.4. Opetan löytämään itse sen musiikin

Emmä täältä lähde kun kulumalla, toteaa Marja työpaikastaan, joka on pienen kaupungin yläaste ja lukio. Hän on ollut tässä samassa koulussa töissä valmistumisestaan lähtien, lähes 20 vuotta. Läheisiä kollegoja on paljon, mutta koulun ainoana musiikin aineenopettajana työtä leimaa kuitenkin yksinäisyys. Se tulee esille erityisesti silloin, kun joutuu yksin pitämään oman aineensa puolia. Tietysti sitä on hirveen yksin, mutta se nyt on kaikilla varmaan sama juttu, et harvas koulussa varmaan on useampia. [...] Sitä on niin kun oma aineryhmänsä, et aina kun sanotaan et aineryhmät kokoontuu nyt sitten, saa valita paikkansa, niin mä kerään kansioni ja rupeen miettiin, että hohhoijaa, että ruvetaanpas töihin. Että toisaalta ei saa – ei saa tukee ammatin puolesta keltään. Ja kukaan muu ei ihan ymmärrä kaikkee mitä tähän kuuluu, et itse pitää hirveesti pitää puoliaan. Välillä sit tuntuu, et pidänsä mä nyt liikaa puolia ja enks mä nyt osaa pitää puoliani. Et kun ei kukaan oo – ketään oo siinä. Se ei johdu tästä koulusta, vaan se johtuu siitä, että sitä on niin yksin. Et ei kukaan muu opettaja oo niin yksin.

Musiikinopettajana Marja painottaa yhtäältä oppilaiden näkemysten huomioon ottamista ja kunnioittamista, toisaalta omaa tehtävänsä aikuisena kasvattajana myös laajentaa oppilaiden käsitystä musiikista. Opetusohjelmistoissa ovat mukana niin oppilaiden tuomat musiikit, klassinen musiikki kuin eri maiden musiikkikulttuurit. Lähden siitä mitä ne ite toivoo ja sit lisää sinne. Oppilaiden musiikillisen maailmankuvan avartaminen on keskeinen tavoite. Siihen liittyy olennaisesti suvaitsevaisuus, toisia kohtaan ja sit myöskin itseään kohtaan. Suvaitsevaisuus nimenomaan kaikessa kuuntelemisessa ja laulamisessa, että mä – tavallaan pakotan, [naurahdus] pakotan kuuntelemaan myöskin semmosta musiikkia mistä ei tykkää. Et kaikkee täytyy voida kuunnella vaikka kaikesta ei tarvii tykkätä – kukaan ei tykkää kaikesta. Konkreettinen tilanne on esimerkiksi yhteislaulujen laulaminen. Koitan hirveesti pitää kiinni siitä, että jokainen saa ehdottaa lauluja laulettavaks. Ja mä sanon näin, että lauluista ei saa valittaa mut niitä saa valita. Jos joku ehdottaa, että lauletaan Päivänsäde ja menninkäinen, niin sit se lauletaan ja kukaan ei sano siihen mitään, vaik se ois yks ainoa ihminen joka ehdottais. Mut sil on oikeus ehdottaa, ja sitten että jokainen myöskin uskaltaa ehdottaa lauluja, koska jokaisel on se sama oikeus.

Musisointi, laulu, soitto ja kuuntelu saavat Marjan käytännöissä rinnalleen aktiivisen keskustelun. Oppilaiden oman musiikkisuhteen jäsentämisen apuna on vihko, jota käytetään opetuksessa erityisillä tavoilla.

Omat opetuskäytännöt ovat kehkeytyneet ajan mittaan, *mutta se on pysynyt samana, et mun mielestä edelleen laulaminen ja soittaminen on kaikist tärkeintä*. Käytännön musisoinnin merkitys korostuu aina vaan. *Että kyl mä kaikki teorit ja tarinat jätän opettamatta, jos toinen vaihtoehto on se, että joku ehdottaa et laulettais nyt tänään. Niin kyllä mä aina annan periks – no lauletaan vaan*. Muutoinkin Marja suhtautuu nykyisin joustavasti opetukseen. *Mä oon oppinu et ei kannata niin hirveesti välittää jos ei suunnitelmat toteudu. [...] Et mäkin nuorempana suunnittelin kokonaisia vuosia, siis yhen vuoden kerrallaan, tein semmosen mielettömän kalenterin. Ajan mittaan hän on kuitenkin huomannut, et ei mun tarvi kun päivä kerrallaan tehdä*.

Luottamus omiin vahvuuksiin ja näkemyksiin on syntynyt vähitellen. *Ei ne oo semmosia ahaa-juttuja ollu, et pikkuhiljaa mä oon tajunnu, et mä voin luottaa omaan käsitykseen, että mä voin luottaa siihen, mä oon nyt jo sen ikänen et mä saan ite päättää [naurahtaa]. Mut ei ne oo semmosia äkillisiä juttuja ollu*. Esimerkiksi äänenkäytön opettamisesta Marja toteaa, *että mä oikeestaan osaan tehdä sen aika hyvin, et mun kannattaa opettaa siltä kannalta asioita*.

Seitsemäs luokka: yhteinen alku

Seitsemännellä luokalla *on nää kolme asiaa, laulaminen ja äänenkäyttö, ja sitten kuunteleminen ja ne asiat mitä siihen liittyy. Ja sit on siis soittaminen, musisointi, johonka kuuluu kitaransoitto, et sitä mä opetan kaikille*. Musisoinnin perusteita opetellaan yhdessä. Tavoitteena on, *että jokainen sais kitaransoiton alkeet – näin tää nyt toimii tää kitara. Ja sit myöskin bassoo ja vähän rumpuja. Et ne on ne asiat, mitä mä silleen opettamalla opetan. Muu saa mennä sit vähän sen mukaan, et miten ryhmä – painotuu sitten. Joskus keskustellaan ihan vimmatusti, aivan hirveesti keskustellaan*.

Seitsemännen luokan kurssin aihevalikoiman *mä oon typistänyt aika pie-neen*, kertoo Marja, *jotta ehdittäs harjotella tarpeeks sitä kitaraa, ja pitää laulaa paljon*. Hän on halunnut pitää kurssin käytäntöpainotteisena ja jät-

tää tilaa myös oppilaiden kiinnostuksen kohteille, joihin niiden ilmaantuaessa *tartutaan kyllä heti, halukkaasti*. Kuuntelussa Marja ottaa esiin kaikkien ryhmien kanssa paitsi oppilaiden *omaa musiikkia* myös Griegin Peer Gynt -teoksen. Sen yhteydessä hän opettaa oppilaat käyttämään vihkoja, jotka ovat opetuksessa keskeisessä roolissa kautta vuosiluokkien.

Vihkot musiikinopetuksen osana

Vihkoja käytetään oppitunneilla ja musiikillisena päiväkirjana. Idean vihkosta Marja sai Freinet-pedagogiikan kurssilta. *Mulla tuli siitä semmonen olo, että tää – näinhän mä oon oikeestaan tehnykin, tätä mä oon halunnukkin, ja mä nappasin siitä sen vihkojutun*. Vihkoa käytetään tunneilla, kun opiskellaan musiikin kuuntelua ja oppilaat tekevät siihen myös koti-tehtäviä päiväkirjatyypillisesti dokumentoiden ja arvioiden omia tekemisiään musiikin parissa. Aluksi seitsemännellä luokalla vihkoa täytetään yhdessä ja kirjoitetaan muistiin, mitä tunnilla tehtiin. *Ihan laitetaan päivämäärä ja sitten mitkä laulut laulettiin ja kuka soitti mitä sointua – et siitä näkis sen kehittymisen*. Marja toivoo oppilaiden oppivan vähitellen itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan vihkon käytössä – *itse voi myöskin päättää, voi ite tehdä sinne vihkoon kaikkee*. Seitsemännellä luokalla Peer Gynt -teokseen tutustuessa samalla *johdattelen ihan sen, mitä näistä nyt vois kirjottaa mitä kuunnellaan, ja sit tavallaan siihen verrataan sitte seuraavia mitä tulee*.

Opastaessaan oppilaita kuunteluun Marja tekee puhumisen musiikista helpommaksi konkretisoimalla ja käyttämällä mielikuvia ja vertauksia. *Mä oon koittanu kytkee sen aina johonkin muuhun kun musiikkiin, että mä mielelläni käytän semmosia allegorioita tai jotain – niin kun sointiväri musta tulee siitä, et onks se kirkas tai samee, enempi siihen, siihen suuntaan*.

Lisää vivahteita mielikuvakuuntelulle saadaan, kun oppilaat tuovat tunneille musiikkia kuunneltavaksi. Yhtenä tavoitteena kuuntelun opiskelussa on, että oppilaat oppivat kiinnittämään huomiota musiikissa sävyihin ja tehokeinoihin, esimerkiksi miten tietynlainen äänenkäyttö vaikuttaa siihen, minkälainen kappaleesta tulee. *Mitä joku tietty äänenkäyttö ilmasee, et jos joku laulaa karheella äänellä, tai nasaalilla tai sileellä äänellä, ni että minkälainen olo siitä tulee, ja miten se vaikuttaa siihen, minkälainen siit kappaleest tulee. Ja että itekin voi taas sitten omalla äänellä tehdä juttuja – et laulaa eri tavalla, niin sit siit tulee erilainen mielikuva kuuntelijalle*.

Kuuntelu on muutoinkin tärkeä osa musiikintunteja. Kuten muunkin toiminnan, myös kuuntelun lähtökohtana on nuorten oma, heille läheinen musiikki. *Mä aika paljon käsken niitten itte tuoda.* Marja myös houkuttelee oppilaat tuomaan tunneille heille outoa musiikkia, ja lisäksi kuunnellaan lähinnä opettajan valinnan mukaisesti klassista musiikkia ja etnomusiikkia. Valitessaan itse kuuntelukappaleita tunneille, mukaan valikoituu pedagogisesti toimivia kappaleita, sellaisia, *mist on jotain semmosta selkeätä sanottavaa, mihin on helppo tarttua. Mistä on helppo tehdä kysymyksiä ja mistä on helppo näyttää että täs on nyt – mistä tulis helposti mielikuvia tai jotain semmosta.* Kriteerinä on myös se, *mitä mä ite jaksan kuunnella,* ja se, että niistä on jotain tärkeää sanottavaa. Marja valitsee kappaleita, *mitkä mun mielestä pitää tavallaan tietää tai osata, ja joista mä tiedän et tulee semmosia ahaa-elämyksiä oppilaille, et ai niin tää on tää, mä tunnen tän, joo tää on tämä.* Kuunteluohjelmisto on vaihdellut opetusvuosien kuluessa, *mutta nykyään mä soitan just ne Beethovenin viidennet ja – ja kaikki nää kliseet sen takii, et ne on hyvii kappaleita [naurahtaa]. Ja Finlandia kuunnellaan aina – siis Sibeliuksen syntymäpäivän tienoilla tai joskus kun on suomalaista musiikkia, niin se kuunnellaan. Et sen on kyllä jokainen oppilas täs kuullu. Sibeliusta mä pidän esillä toistuvasti, et vaihdellaan niit kappaleita, mut myöskin Valse triste ja näitä Karelia-sarja ja semmosii, mitä niillä on mahdollisuus kuunnella myöskin muullon.*

Marja ohjaa oppilaita käyttämään vihkoa myös vapaa-aikana musiikillisenä päiväkirjana ja antaa sen kirjoittamiseen kotitehtäviä. *Tai mä yritän ainakin myydä sen sillä tavalla, että laittakaa kaikki niin kun päiväkirjanomasesti, joka kerta kun on musiikkia tai joka kerta kun ootte musiikin kans tekemisissä kotona tai konsertissa, niin aina sinne vihkoon kaikki. Et sinne kertys sen vuoden ajalta se, mitä tekee musiikin parissa ylipäättään. Ja tota, siinä sais näyttää semmosta aktiivisuutta, mikä ei tuu tuntitilantees esille.*

Marja on todennut vihkon monin tavoin hyväksi arvioinnin tueksi aineessa, *jota on hirveen vaikeee arvioida. Mua rupes harmittaa ne kokeet ylipäättään että niitten kokeitten perusteella vaan tulis se numero. Mä en yleensäkään pidä paljon kokeita – hyvin vähän. Mä arvioin sen vihon, et sinne saa laittaa kaiken. Luen niitä pää höyryten sitten aina viis kertaa vuodessa. Vihkot antavat oppilaille mahdollisuuden tuoda esiin osaamistaan ja aktiivisuuttaan. Siinä vihossa voi näyttää sellasta, esimerkiks niin kun*

ujot henkilöt jotka saattaa kuitenkin ihan opetella ja tehdä, tehdä kaikkee musiikissa, mut ei oikein uskalla isos ryhmäs. Kuitenkin voi siinä sitten näyttää sitä semmosta musiikillista ajattelua, mitä ne esimerkiks musiikista kuulee. Mihin kiinnittää huomiota. Niin siihen on aikaa sitten kun saa kirjottaa sen rauhassa. Vihkon huonona puolena hän pitää sitä, että kaikille oppilaille kirjoittaminen ei ole yhtä luontevaa. Ne jotka ei oo kiinnostunu kirjottamisesta, niin ne protestoi sitä kirjottamist vastaan, miks aina pitää kirjottaa. Kaikille pojille esimerkiks tää ei sovi ollenkaan, hirvee rasitus ruveta tuottamaan tekstiä.

Vihkot ovat opettajan kannalta antoisia myös siltä kannalta, että opettaja saa niiden kautta opetuksestaan palautetta, jota ei ehkä muuten tulisi. *Ja sit kun ne kirjottaa vihkoon, et se [sointujen soittaminen pianolla] oli oikeestaan helpompaa kun mä luulin ja – et oli tosi kivaa. Ni sit mä uskon, et no, tää se nyt on, et näin kannattaa tehdä.*

Lukion kurssit

Lukion opinnoissa korostuu yläastetta enemmän yleissivistävyys, ja varsinkin niin sanottujen pakollisten kurssien sisällöissä on paljon eri aiheita. Lukion ensimmäisen, musiikin työpajakurssin pitääkin Marjan mielestä olla *semmonen sillisalaatti, että siel on vähän kaikkee*, koska se aika monelle jää ainooks kurssiks lukiossa. *Samalla tulee esille se, et mitä meidän koulussa yleensä tehdään niin kun sit myöhemmilläkin kursseilla, et täs on vähän kaikesta jotain pientä.*

Työpajakurssin ohjelmassa on muun muassa äänenkäytön harjoittelua, musiikin kuuntelua ja nuottikirjoituksen perusteiden opiskelu. Vihkoa käytetään musiikillisena päiväkirjana, johon dokumentoidaan esimerkiksi kurssin aikana käydyt konsertit. Oppitunneilla Marja haluaa ottaa esille *terveen äänenkäytön perusteet – mitä voi tehdä ja mitä pitää välttää tai mikä on äänelle, terveelle äänenkäytölle hyvä. Ja me ihan harjotellaan sitä – se on siinä sen takia.* Hän pitää kaikille pienen yksityisen laulutunnin *kun ne ei laula julkisesti muuten, niin tulis kerran laulaneeks, keskittyneeks vaan siihen omaan ääneen. Mikä on monille hirveen positiivinen kokemus siten että – ai jaa mä oon luullu et mä en osaa laulaa. Mä ihan sitten keskittyn siihen yhteen ihmiseen, että musta se on ihan tärkeätä. Moni huomaa, että – et voihan sitä laulaakin vaikka.*

Marja myös tietää oppilaiden kuuntelevan paljon musiikkia, *siis aivan siis niinkun aamusta iltaan* ja ottaa musiikin analyttisen kuuntelun opetuksen ohjelmaan jo senkin takia, että oppilaat oppisivat analysoimaan mielimusiikkiaan ja tiedostamaan, *minkä takia mä tykkään tästä tai kuuntelen tämmöistä*. Toinen oleellinen tavoite musiikin kuuntelussa on musiikillisen maailmankuvan laajentaminen, *että muutaman kerran tulis kuunnelleeks jotakin Sibeliusta ja jotakin semmosta erilaista musiikkia kun yleensä. Että vaikka se jäis nyt ainuiks kerraks niin sitten ainakin sillon*. Työopajakurssilla Marja opettaa kaikille myös nuottikirjoituksen perusteet – *mä oon ikävästi sitä mieltä että se kuuluu yleissivistykseen [naurahtaa] lukion käyneelle ihmiselle*.

Musisoinnin yhtenä osiona hän opettaa pianolla melodian soittamista ja sointumerkit – *kun moni osaa kyllä, sit ymmärtää pianonsoittamisesta vähän, mutta ei jaksu esimerkiksi opetella kappaleita, mut oppis niin ku yhellä kädellä soittaaan melodias. Sit mä opetan sointumerkkisysteemin pianon kanssa. Jokainen soittaa kerran semmoset niin kun ihan perussoinnut. Mul on semmonen ihan ikioma, semmonen kaavio mitä mä opetan, montako kosketinta jätetään väliin et saadaa duurisointu. Et se on ihan semmonen konkreettinen. Mä lähden tässä siitä, että teoriaa niin vähän kuin mahdollista, tai siis just sen verran mitä on välttämätöntä ja kaiken muun mä opetan niin kun käytännön kautta. Et mä en puhu mistään musiikin teoriasta sinänsä, vaan että – vaan sillä tavalla, miten siitä on apua soittamiseen*.

Lukion toinen, suomalaisena musiikin maailmassa -kurssi on *vielä semmonen sillisalaatti siinä mielessä, että nyt ei oo musiikin teoriaa mutta mä oon ottanu, ihan kirjaimellisesti, että jotain suomalaista... Tää on niin kun se hääpuku, että jotain vanhaa, niin, ihan oikeesti mä lähden siitä – jotain eurooppalaista, jotain ulkoeurooppalaista. Sit jotain ajankohtast juttuu*. Lisäksi oppilaat pitävät musiikillista päiväkirjaa kirjoittaen viikoihin esimerkiksi konserteista, joissa käyvät.

Uusi näkökulma musiikin historian opettamiseen

Yhtenä osana tätä lukion Suomalaisena musiikin maailmassa -kurssia on ”Eurooppalaisen konserttimusiikin tyylikaudet”. Marja kertoo tänä vuonna opettaneensa sen vähän eri tavalla kuin ennen. *Mua rupes vaan ottaa päähän se, että oppilaat eri aikakausien musiikkejä kuunnellessa ryhtyvät*

vertailemaan sitä nykyajan musiikkiin todeten, että tää on ihan tylsää, täs ei tapahdu mitään tai tää on liian hiljasta tai tää on liian sitä ja tätä. Marja halusi vaihtaa oppilaiden huomion suuntaa, ettei niitten tarvitsikseen sanoa että tykkääks ne siitä vai ei, vaan että ne kiinnittäs huomiota siihen että mitä oikeestaan on tapahtunu.

Tänä vuonna hän aloitti musiikin historian opettamisen nykyajan musiikista. Taululle kirjoitettiin kaikkien mahdollisten nykymusiikitylien nimi. *Lähinnä se tuli täyteen nuorten musiikkia, tietenkin, mikä oli tarkoituskin. Sinne tuli noin kuustoist kappaletta hevimetalin eri laatuja. Sit tuli hirveen vilkas keskustelu, kauheen hauskaa [naurahdus]. Kaikki koitti parastansa, että mitä nyt just soitetaan, ja sinne tuli sit kaikkea Nylon Beattia ja tyttö- ja poikabändejä ja kaikkia ärsyttävyyksiä ja semmosia. Seuraavalle tunnille oppilaat sitten toivat erilaista musiikkia, kaikkea mahdollista. Marja toi itse konserttimusiikkia, osia Kalevi Ahon Hyönteissinfoniasta. Lehdistä leikeltiin jotain otsikoita tai kuvaavia kuvia tai semmosia tekstinpätkiä mitkä sopis mielikuvissa siihen musiikkiin mitä kuunneltiin. Ja sit siis keskusteltiin kovasti ja ne huomas askartelewansa kaikki, liimaavansa vihkon täyteen kuvia. Ja sit me hypättiin siitä suoraan tonne kuussataaluvulle, gregoriaaniseen musiikkiin. Ja lähettiin siitä, että mitä on tapahtunu täs välillä. Että, että – mahdollisimman paljon eroja tän nykyhetken musiikin ja sitten sen gregoriaanisen musiikin välillä.*

Oppilaat pitivät kurssin alussa myös päiväkirjaa omasta päivästäan kirjoittaen ylös kaiken kuulemansa musiikin alkaen kännykkä-äänistä. Sen jälkeen oppilaat suunnittelivat vastaavan 900-luvun nuoren elämästä ja näin tulivat vertaillleeksi äänimaisemia eri aikoina. *Niist tuli aika hyviä. Tuli just se asia esille, esimerkiks kirkon vaikutus – että ainoa paikka melkein missä kuuli musiikkia, niin se oli kehtolaulut tai sitten työhön liittyvät hyräilyt tai semmoset, ja sitten messut. Hartauksia ne pisti kaikkiin väleihin sitten. Aamulla seittemältä [naurahdus] messuun ja sitten iltahartaus ja sitten kaikkia – hautajaiset oli jollain siellä. Ne oikeestaan sai sieltä irti ne asiat mitkä mä oisin itekin halunnu tuoda esille. Mä oon hirveen tyytyväinen. Ja sit me kivuttiin sieltä pikkuhiljaa sitten renessanssiin ja ne joutu aina vertaamaan sitten siihen gregoriaaniseen, tai aina siihen aika-sempaan, mitä nyt on tullu lisää. Et mä tietysti ite valitsin sitten ne kuunteluesimerkit, tuli soittimii enemmän ja kaikkee tämmöstä. Et mitä nyt huomasi, mitä siihen tulee enemmän. Ja nyt me ollaan päästy sit niihin*

kastraattitenoireihin [nauraa], ja tota tänään ois sitten tarkoitus mennä siihen Messiaaseen, ja sit siitä nyt eteenpäin sit lähinnä normaalisti. Et tää alku nyt oli se, mitä mä tein eri tavalla tähän mennessä.

Loppukurssin Marja arvioi menevän aika lailla kuin ennenkin. Mä kytken aina sitten nää Beethovenit niin Ranskan vallankumoukseen ja – et mä koitan aina ottaa sitte tässä kurssissa nimenomaan sen, et miksi se musiikki on sellasta kun se on. Mä ite tykkään hirveesti tästä kurssista kyllä, mut aina ei ehdi sitten niin miettiä.

Lukion ”Musiikki meillä ja muualla” -kurssilla valitaan oppilaiden kiinnostuksen mukaan eri maiden musiikkikulttuureja, joihin perehdytään. Joskus kiinalaist oopperaa täällä kuunnellaan, joskus me on tehty semmosii erivärisii naamareita ja esitetään Peking-oopperaa täällä [naurahdus]. Marjan mukaan oppilaat ovat yllättävänkin kiinnostuneita muiden maiden musiikkikulttuureista, vaikka kurssin aikana ovatkin välillä ihmeissään, monttu auki, ja saattavat todeta jonkin olleen ihan hirveetä ja kauheen kuulosta. Mut sitte ku se kurssi on ohi, ne tajuaa, että olipas tosi kiinnostavaa kuunnella ja tutustuu eri kulttuureihin. Ne käyttää ihan semmosia sanoja kuin että mielenkiintosta tutustua tällasiin– mä siitä rohkastun. Et se on todella tärkeitä. Ja sit toisaalta, siinä huomaa sen, et ei musiikki mikään kansainvälinen kieli oo.

Mä lähen sieltä tunnepuolelta

Tärkeä näkökohta musiikinopetuksessa on musiikin ilmaisuvoima. Musiikilla on aina joku vaikutus ihmiseen, siihen joka kuuntelee, tai soittaakin, mut se aina vaikuttaa jollakin tavalla. Must ois tärkeitä et oppis tunnistaan sen.

Oleellista olisi Marjan näkemyksen mukaan auttaa oppilaita vähitellen tunnistamaan ja nimeämään tunteitaan, joita musiikki herättää, ja huomamaan, miten musiikki vaikuttaa itseen ja käyttämään musiikkia ilmaisun välineenä. [...] Et miten tämmönen joku vaik humppamusiiikki, millä tavalla se vaikuttaa minuun, minkälainen olo mulle tulee siitä kun mä kuuntelen. Tai miten tulee erilainen olo jos mä kuuntelen jotain hevirokkia tai Mozartia ja jazzia. Mä pyrin siihen, että oppis tunnistamaan sen itessäänsä.

Hän toivoisi, että oppilaat saisivat musiikista myös keinoja ilmasta itse-

ään – sillon kun on paha olo tai onnellinen tai masentun, tai jotakin, mitä tahansa, niin sillon, jos ei tee ite musiikkia, mitä tietysti voi tehdä, ainakin tietäs, että toi musiikki on tätä tunnetta vastaavaa, että mä saan [siitä] kanavan ilmasta tunteita sillä hetkellä. Ettei ne tunteet jää semmoseks epämääräseks jutuks, vaan että tajuais, että näinhän mä ajattelen, tältä musta tuntuu.

Opettajana Marja näkee tehtäväkseen opastaa oppilaita erilaisten musiikkien äärelle, joista voi löytää apua erilaisiin tunnetiloihin, *minkälaista musiikkii tarvitsis siihen mielentilaan, ja mikä auttais siinä olotilassa.* Hän pyrkii laajentamaan oppilaiden musiikkimaailmaa jo senkin takia, *ettei aina kuuntelis vaan samaa. Kun jotkut tekee niinkin, että – tietysti niin saa tehdä – et kuuntelee hevirokkia aina, kaikissa tilanteissa, ni se on must turhan kapeeta. Et vois tehdä niinkin, et välillä vois kuunnella Nylon Beattia jos tuntuu siltä, ja välillä kun on joku toisenlainen olotila, jos on masentunu, niin kun nuoret usein on, että mitä erilaisii mahdollisuuksii olis kuunnella, minkälaisia musiikkeja vois kuunnella siihen, et se olo jotenkin helpottuis. Tai että sais rypee siinä masennuksessa oikein olan takaa, et vois käydä läpi niitä juttuja.*

Musiikin luonne valtavana ilmaisukanava on Marjalle työn suola. *Se on se miks mä jaksan tätä työtä, että mä en jaksais varmaan opettaa matematiikkaa vaikka osaisinkin – tai ruotsia.* Ja se tekee musiikista myös erityisen kouluaineen. Musiikin erityispiirre on Marjan näkemyksen mukaan myös *se yhdessä tekemisen juttu, mitä oikeestaan välttämättä muissa aineissa niin tuu. [...] Se tosiaan semmonen, et nyt keskitytään ja nyt – keitetään toisiamme ja nyt yritetään. Tää laulu nyt saadaan ja – niin se yhdessä tekeminen on semmonen mikä on ihan erityistä.*

Musikaali koulun hengen nostattajana

Koulussa on yläasteen ja lukion yhteinen musikaalikurssi. Musikaalia parempi sana olisi Marjan mielestä tosin *laulunäytelmä.* Musiikki valitaan osittain oppilaiden kanssa, Marja haluaa ottaa aina mukaan myös jotakin nuorten musiikkia. Oppilaiden omia sävellyksiäkin on mukana, parhaana vuonna oli seitsemän. Juonta rakennetaan aika paljon oppilaiden kanssa, joskus koulun äidinkielenopettaja on tehnyt käsikirjoituksen. Marja kuvaa musikaaliprojektien olevan *hirveen työläitä, ja sit ne on valtavan ihania ja palkitsevia. Että sen jälkeen on semmonen mieletön euforia aina [nau-*

rahdus]. Ne rupee seuraavana päivänä suunnitteleen jo, että esitetään tätä vielä tai tehdään keväällä uus tai jotain. Mä pyyhin hikee, juu tehkää vaan.

Musikaaliprojektit ovat monin tavoin palkitsevia. Saadaan tällainen iso projekti joka kestää kauan. Se alkaa tyhjästä ja sit se saadaan valmiiks [naurahdus] just ja just viime hetkellä. Se on ollu hirveen hyvä, kaikki jotka on mukana siinä ne tykkää siitä ihan hirveesti. Sit tietysti ne on sit vaihtelevan tasosia aina ne esitykset – solisteja löytyy kyllä – paljon semmosia jotka haluaa laulaa sooloja, ja kuoro siinä on ja sitte on bändi. Omasta takaa erilaisia kokoonpanoja.

Keskellä lukuvuotta esitettävillä musikaaleilla ja niiden tuomasta yhteisöllisyyden tunteesta on iloa muullekin opetustyölle. Oikeestaan vois sanoa, et sen takia mä rupesin sitten innostuu kuitenkin noist musikaaleistakin, että ne tapahtuu keskellä vuotta, ja niistä se hyvä mieli tai se semmonen positiivinen mitä niist saa sitten. [...] Seuraavana päivänä joku, että oli kiva, että kiitos. Sit ne kommentoi jotenkin, että emmä tiennykkään, et se osaa laulaa, se ja se oppilas. Ja sit sitä voi vähän jakaa, jatkaa vielä sitä. Et se on semmonen minkä takia niitä jaksaa sitten. Se on palkitsevaa työtä.

Ai niin se jatkojohto

Koulun juhlat ovat oleellinen osa musiikinopetusta ja musiikinopettajan arkea. Ne on tärkeitä varsinkin niille esiintyjille, ja totta kai sen juhlan takia, se on semmonen tärkeä asia että siitä ei pääse mihinkään. Marjalle musiikinopettajana juhlat ovat täyttä työtä. Ennen joulua on kahden viikon juhlasuma: itsenäisyyspäivä, syksyn lakkiaiset, Lucia-juhla ja joulujuhlat. Se on semmonen kaks viikkoo, että. Mä tuun aina silmille, kun joku sanoo, että no niin, tässähän ei ookkaan enää paljon mitään nyt, täähän on nyt vaan tätä loppua sitten, et kohta – et viikko enää ni sit – – ei täs paljon mitään tekemistä enää ookkaan. Opettajat sanoo tällä tavalla. [naurahdus]

Musiikinopettajalle jää kokeneena juhlien järjestäjänä usein suuri vastuu. Ei sitä kyllä kukaan muu ihminen kyllä tajua, että mikä homma siinä sitten on. Ja mikä vastuu on sitten musiikinopettajalla. Vaikka meil on kyllä, meil on hyviä työporukoita kyllä tekemäänkin niitä juhlia, lukiossa varsinkin. Että mul ei oo sitä koko vastuuta ollenkaan. Mut sitten kun musi-

kinopettaja on käytännössä se, joka on niis jokaises juhlas ollu mukana. Et kaikki luokanvalvojat, ne on aina sinä vuonna kun niitten luokka on, tai jostain muusta syystä, mut se musiikinopettaja on se joka muistaa ensimmäiseks, et ai niin se jatkojohto. [naurahdus] Siel saa sitten ruuvimeisselin ja teippirulla kädessä kulkee sitten ja häärätä ja soittaa vahtimestaria paikalle ja viime kädessä laittaa mikrofonit ja päättää sitten, että mitä nyt tehdään. Rutiini auttaa kyllä, mut ei se koskaan helpota sit kuitenkaan – se on aina semmonen kaaos ensin. Ja sitten juhlan jälkeen joku taputtaa päähän jos muistaa [naurahdus]. Viimesenä sit vaihtaa farkut jalkaan ja lähtee roudaamaan ja kantaa täällä kun kaikki muut ropistelee ja keräilee kukkapapereita. Ja sitten niin kun – joo hyvää lomaa vaan.

Musiikillisen maailmankuvan laajentaminen opettajan tehtävänä

Marja kuvaa opettamista tasapainoiluksi sen välillä, mitä itse aikuisena pitää tärkeänä ja sen, kuinka paljon ottaa oppilaiden ehdotuksia ja toivomuksia huomioon. *Pitäs olla se tuntuma siihen, että miten ne ajattelee ja mikä niille on tärkeätä.* Jokaisella on oikeus pitää oma musiikkikäsityksensä, mutta hän toteaa omaksi tehtäväkseen musiikinopettajana, että hänen kuitenkin pitäisi olla tarpeeksi vahva ja ronski ja tuoda esille niitä asioita, jotka hän on kokemuksella huomannut tärkeiksi. [...] *Et mä tiedän et nää asiat tekee ihmiselle hyvää, vaikka se vastusteliskin niitä – ensin niitten oppimista tai jos joku sanoo, et emmä uskalla laulaa tai et emmä haluu tai mä inhoon laulamista tai – ää, miks tätä pitää tai onks pakko, et mä jaksasin sillon – jos mä oon vankasti sitä mieltä, mä jaksasin sanoo että on pakko [naurahtaa], tai siis mä oon sitä mieltä että mitään ei oo pakko, mut että kyllä tää nyt vaan tehdään, et tää on nyt hyvä, et tää menee. Et mä jaksasin olla innostunu siitä asiasta mistä mä oikeesti olen innostunu, ja tiedän, että se on hyvä.*

Omaa opetusfilosofiaansa Marja kuvaa seuraavassa verraten omaa tehtäväänsä ikkunoiden avaajaan.

[R]upesin miettimään sitä, että miksi mä yleensä tai että mikä mun tarkoitukseni täällä on tai mikä mun tarkoitukseni on musiikinopettajana. Keksin tällaisen kuvan: jos musiikki olisi seinän, minkä läpi ei nää, takana – tai minkä läpi ei ainakaan kuule. Siellä olisi tällamöisiä ikkunoita ja nämä ikkunat olisivat kaikki eri musiikkeja. Eri tyylejä tai eri lajeja. Ja

tässä olisi se ihminen joka kuuntelee. Niin jos ajattelee normaalia nuorta tai ketä tahansa ihmistä, niin yleensä sillä on yksi ikkuna auki. Tai että sillä saattaa olla yksi mielimusiikki, se kuulee sitä ja se tykkää siitä ja se kuuntelee sitä aina. Niin mun tehtävä on avata näitä ikkunoita, mahdollisimman paljon näitä ikkunoita. Että täällä on tämmöistä musiikkia ja tämmöistäkin on ja tuonkin voi avata Ja sitten mä toivon, että se oppilas uskaltaisi itse ruveta aukasemaan näitä ikkunoita. Ja kun se on käynyt tämän koulun, niin sitten sillä olisi jo mahdollisimman monta näitä ikkunoita auki, että se osaisi avata ne. Mutta että sitten sen jälkeen se rupeis itse aukasemaan.

Sitten mä ajattelin, että kun täältä alkaa kuulua musiikkia tällä tavalla näin, että se tulee se musiikki näin, niin kuuntelijan täytyy mennä sitä puoleen väliin [vastaan] ja sitte kun se keksii siitä, että tämä on tällaista [musiikkia] niin siitä tulee ystävä siitä musiikista. Samalla lailla kun ihmisestä tulee ystävä, niin sitten sitä voi käyttää avuksi – musiikista voi olla apua jossain tilanteessa, ihan niin kuin ystävästä voi olla apua. Ja mitä enemmän on niitä ystäviä, niin sen useampaan tilanteeseen saa apua silloin kun tarvitsee. Jos kuuntelee vain yhtä musiikkia, niin on vain yksi ystävä. Ja jos se ystävä ei esimerkiksi osaa – kuunnella sua tai olla – auttaa, sitten ei ole muita ystäviä. Mä ajattelin, et mitä enemmän tuntee erilaisia musiikkeja niin sitä enemmän saa tukea sille omalle persoonalle, oman persoonan eri puolille.

Tää vaikuttaa oikeastaan kaikkeen mun ajatteluuni. Ei tietysti ihan aina, ei jaksu just pitää, mutta mä tiedän että se on siellä pohjalla aina. Et jos ei muuta niin mä olen sitä varten olemassa, että mä autan sitä ihmistä keksimään omia tapoja käsitellä musiikkia. Enhän mä oikeastaan musiikkia opeta. Vaan mä opetan sitä ihmistä löytämään itse sen musiikin. Mä oon semmonen [joka] availee näitä, että täällä on tällaista.

Se oikeastaan vaikuttaa hirveän moniin pikkuratkaisuihin millä ei välttämättä muuta motiivia ole. Jos joku kysyy että otatko mulle tästä kopion, niin mä sanon että juu otan. Jos en mä ehdi nyt niin laita siihen nimi et mä otan sen myöhemmin, sä saat sen sitten kyllä.

Sitä aina tuntee että on jollekin tärkeä. Vaikka olisi yhdelle ihmiselle tärkeä tänään. [Kun oppilas sanoo] ”Thanaa kun mä löysin tämän nuotin, mä olen etsinyt tätä joka paikasta”, niin jos mä olen se, joka antaa sen, että

ota vaan, totta kai, vie kotiin. Tai että ”saaks mä lainata tätä” tai ”voitsä neuvo tän asian”, niin silloin se on ollut jo tärkeä se päivä. Vaikka ne muut sanoisivat, että miksi aina tätä samaa, niin se menee sitten ohi. Mut on tärkeää että se yksi on saanu sitten sen.

4.2. Tulkintoja yhteisistä käytännöistä

Kokeneiden, pitkään kouluissaan työskennelleiden opettajien haastattelupuhunnoista muotoutui analyysin myötä kuva käytäntöjään situationaalisesti rakentavista, omia vahvuuksiaan ja näkemyksiään työssään hyödyntävistä opettajista (myös esim. Dolloff 2007, 17–18). Musiikin aineenopettajien arki näyttäytyi monimuotoisena, työntäyteisenä, niin innostusta kuin uupumustakin sisältävänä. Opettajat ovat sitoutuneita työhön ja oppilaisiin, opettajien käytännöt pikku hiljaa rakentuneita ja oivallusten kautta uusia suuntia saaneita.

Samalla kun analysoin aineistoa opettajakohtaisesti, hahmottui myös koko aineistoa yhdistäviä opetuksen käytäntöjen merkityksellistämisen tapoja. Palasin kaikista haastateltavista rakentamieni analyysikuvausten lisäksi alkuperäisen aineiston äärelle ja jäsensin merkityksellistämisen tapoja edelleen tärkeiksi osoittautuneista teemoista. Opetustyön käytäntöjen rakentamisen kannalta merkitykselliset teemat niputtuivat kahdeksi isommaksi aihepiiriksi, joista ensimmäinen avaa opetustyön käytäntöjen virittäjiä ja suunnan antajia ja toinen koulun musiikin toimintakulttuurin rakentamista opettajan näkökulmasta. Yhteisesti oleellisiksi työn virittäjiksi ja suunnan antajiksi osoittautuivat analyysissä erityisesti opettajan oma suhde musiikkiin, suhde oppilaisiin ja olosuhteet. Avaan näitä tämän luvun ensimmäisessä osassa. Luvun toisessa osassa kuvaan koulun musiikin toimintakulttuurien rakentamista. Opettajan näkökulmasta käsin toimintakulttuurin rakentamisen tärkeinä osatekijöinä nostan esiin aloituksen ja ilmapiirin, luokkatyöskentelyn eri muodot sekä esiintymiset.

4.2.1. Opettajien työn käytäntöjen virittäjät

Opettajien oma suhde musiikkiin näyttäytyi yhtenä opetustyön tärkeänä virittäjänä. Opettajat luottavat työssään musiikilliseen ja pedagogiseen osaamiseensa, taitoihinsa ja tietämykseensä. He hyödyntävät muusikkouttaan opetuksessaan. Erityinen perehtyneisyys ja harrastuneisuus johonkin mu-

siikin osa-alueeseen ja oman muusikkouden luonne saattavat näkyä käytännöissä toiminnallisina ja sisällöllisinä painotuksina sekä pedagogisina ratkaisuin. Esimerkiksi Markun bändimuusikkous ja perehtyneisyys pop- ja jazzmusiikkiin heijastuu koulun vahvassa bänditoiminnassa, Jaanan ja Airin lauluharrastuneisuus näkyy laulun tietoisessa roolissa opetuksessa. Airi käyttää opetuksessaan musiikkiliikuntaa, josta itse on innostunut, Pekka puolestaan hyödyntää Orff-pedagogiikkaa, johon perehtyi aikaisemmassa työssään varhaiskasvattajaopiskelijoiden musiikinopettajana.

Opettajat kertovat kehittävänsä musiikillista osaamistaan eri tavoin. Esimerkiksi erilaisilla kursseilla opiskellaan uusia musiikkeja ja pedagogisia lähestymistapoja. Markku kertoo kuubalaisen musiikin kursseista, joissa opittua on sittemmin soveltanut opetuksessaan, Jaana puolestaan täydennyskoulutuskursseilta opituista uusista pedagogisista otteista. *Et se väänsi mun pään ihan – et mitä ei koskaan Sibelius-Akatemiassa tullu niitä oppeja. Se on yks semmonen käänteentekevä.* [Jaana] Kelchtermans (2007, 86) kuvaa tällaisia käännekohtia opettajan uralla kriittisiksi tapahtumiksi, jotka saattavat arvioimaan uudelleen omia näkemyksiä ja voivat olla merkittäviä ammatillisen kehittymisen kannalta. *Yhtäkkiä tajus et miten tätä musiikkia opetetaan* [Jaana].

On kuitenkin huomionarvoista, että vaikka useat aineistoni opettajat näyttävät käyttävän omaa musiikillista erityisosaamistaan hyväkseen, tämä ei tarkoita pitäytymistä vain siihen. Opettajat ovat kiinnostuneita musiikista laaja-alaisesti, ja heidän käytännöistään rakentui kuva sisällöllisesti ja menetelmällisesti monimuotoisesta musiikinopetuksesta – yli opettajan oman erityisharrastuneisuuden. Esimerkiksi Elina kertoo yhteismusisoinnin oleellisuudesta opetuskäytännössään, vaikka hän klassiseen musiikkiin suuntautuneena kokeekin sen ohjaamisen haasteelliseksi yläasteen opetustyössä. Elinalla on takanaan pitkä opetusura musiikkiopistomaailmassa ennen siirtymistään kouluun. Hänen musiikinopettajaopintoihinsa ei kuulunut bändisoitinopintoja ja hän toteaa, ettei ole saanut niiden opettamiseen riittävästi valmiuksia. Aluksi varsinkin tekniikka ja bändisoittimet olivat vaikeita, oli ensin jopa vähän pelkoa niitä kohtaan. Hän kertoo kuitenkin vähitellen päässeensä kiinni koulun musiikin opettamiseen, kokee kehittyneensä ja toteaa kohtuullisen tyytyväisenä, että *oma työ on mennyt eteenpäin* [Elina].

Aineistossa ilmeni, kuinka opetustyö voi myös muokata opettajan omaa suhdetta musiikkiin ja musiikin tekemiseen. Muusikkoudesta voi löytyä opetustyön myötä uusia muotoja, josta kertoo esimerkiksi Elinan kuvaus siitä, kuinka koulussa on löytänyt yhdessä musisoinnin ilon oppilaiden kanssa. Jaana puolestaan kertoo, että kuoronjohtamisesta tuli opiskeluaikana *hirveen peikko*, ja kuinka hän tentistä selvittyään päätti, että *kun mä meen ensimmäiseen työpaikkaan, niin ikinä en kuoroa johda*, ja pitkään välttikin tilannetta. *Mä hirveen pitkälle tein semmosia biisejä et mun ei tarvinnu olla, huitoo siellä edessä*. Mutta vähitellen suhtautuminen on muuttunut ja nyt kuoronjohtaminen tuntuu luontevammalta: *mä en enää tunne itteäni idiootiksi niin kun siinä edessä*.

Opettajat kertovat oman musiikin harrastamisen tai sivutoimisen muusikon työn olevan tarpeellinen ja virkistävä vastapaino koulutyölle. Markun teatteri- ja bänditoiminta ja Jaanan lauluyhtyeitoiminta ovat tästä esimerkkejä. Oman musiikin tekemisen vaaliminen on kuitenkin saattanut jäädä äänekäiden opetuspäivien viedessä voimat tai ajan puutteen vuoksi (ks. myös Stephens 2007, 10). Vaatii ponnisteluja jaksaa itse musisoida koulupäivien jälkeen, ja esimerkiksi Tapani ja Taina toteavatkin viihtyvänsä työpäivän jälkeen mieluummin hiljaisuudessa. *En soita. Ja ihmiset ihmettelee, voi jestas ku sä osaat soittaa, ni – emmä. Mä kuuntelen kyl paljon musiikkia, ja luen musiikkikirjallisuutta ja kaikkee tämmöstä. Ite mä en soita, mä en saa siitä mitään irti*. [Tapani] Myös vapaa-ajan musiikkivalintoihin on työllä vaikutuksensa: Tapani tarkentaa kuuntelevansa vapaa-aikana työn vastapainoksi keskiaikaista kirkkomusiikkia ja klassista musiikkia.

Opetustyö ja opettajan oma muusikkous näyttävät siis aineistossani olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Ne muovaavat toinen toistaan, ennemminkin sulautuvat kuin erottuvat toisistaan. Tätä suhdetta on pohdittu musiikkikasvatuskirjallisuudessa erityisesti tarkasteltaessa musiikinopettajien ja musiikinopettajaopiskelijoiden muusikko-opettaja-identiteettiä ja sen rakentumista. Tutkimuksissa on yhtäältä tuotu esiin ristiriita ja jännite muusikkouden ja opettajuuden välillä (mm. Bernard 2005; Roberts 2007; ks. myös Pellegrino 2009). Toinen näkemys, jota tulkintani tämän tutkimuksen aineistosta myötäilee, korostaa opettajan oman muusikkouden laadun merkitystä opetustyössä (Stephens 2007; Swanwick 1988, 130). Muusikkous ja opettajuus täydentävät toisiaan ja niiden tulisikin muodostaa synteesi, toteaa Stephens (2007, 5–8) ja painottaa myös opettajan muusikkouden ja

musiikkipedagogisen taidon merkitystä koko yhteisölle, jossa opettaja työskentelee. Samoin Bladh (2004, 16–17) katsoo, että parhaimmillaan muusikkous ja opettajuus kietoutuvat musiikinopettajan kompetenssiin. Suomalaista musiikin aineenopettajakoulutusta tutkimuksessaan tarkastellut Laitinen (1989, 48) esittää, että suhteessa taiteilijuuteen ja pedagogiaan on ratkaisevaa se, miten palkitsevaksi opettaja kokee työnsä. Hän näkee musiikinopettajan kasvattajana, ”joka asettaa muusikkoutensa oppilaiden käyttöön” (emts.).

Suhde oppilaisiin

Yhtäläinen perusvirittäjä käytäntöjen rakentamiselle oman musiikkisuhteen rinnalla on opettajien näkemys oppilaistaan ja kasvatuksellisista tavoitteista heidän suhteensa. Opettajien ja oppilaiden välinen suhde on hyvän kasvatuksen perusta ja näin opettamisen ydin, toteaa esimerkiksi Kelchtermans (2007, 87). Oppilaat ja opettajien näkemys heille parhaasta mahdollisesta musiikinopetuksesta ja oppilaiden huomioiminen niin yksilöinä kuin yhteisönä on aineistossani moninaisesti esillä. Hyvinkin yhteinen sävy puhunnoissa on, että opettajat haluavat yhtäältä ottaa huomioon oppilaiden halut ja toiveet, toisaalta katsovat tehtäväkseen avartaa oppilaiden musiikillista maailmankuvaa ja esimerkiksi kehittää suvaitsevampaa musiikkimakua. *Ne ite toivoo ja sit lisään sinne* [Marja]. Tasapainottelu yhtäältä oppilaiden maailman, lähtökohtien ja toiveiden, toisaalta opettajan arvostamien asioiden ja taitojen välillä kuvaa suomalaiselle opettajalle yleisestikin annettua kaksoisroolia sekä kulttuuriperinnön siirtäjänä, uusinajana, että kulttuurin uudistajana (Räsänen 2007, 34; Raivola 1993; ks. myös POPS 2004).

Airin puhunnasta tulkitsin vahvan näkemyksen opettajan työstä ennen kaikkea ihmissuhdetyönä, jossa on oleellista toimia omien arvojen mukaan, kuvia kumartamatta. Puhunnassa korostuu opettajuuden eettinen ulottuvuus, sitoutuminen oppilaisiin ja siihen, mitä opettaa (mm. Hansen 2001). Airi korostaa, että oppilaiden tulee saada kokea itsensä tärkeiksi ja arvokkaiksi musiikin tunneilla, ja musiikin tunnin pitäisi tarjota jokaiselle oppilaalle mahdollisuus löytää oma tapa olla musiikin äärellä; oppituntien painotukset rakentuvatkin ryhmän mukaisesti. Opettajan työn eettistä ulottuvuutta pohtiessaan Räsänen (2002, 18) korostaa pedagogisen suhteen luonnetta: vaikutusalttiiden, kasvavien ja kehittyvien nuorten kanssa toi-

miessaan välittävä aikuinen ottaa huomioon heidän erilaiset lähtökohtansa ja pyrkii avaamaan uusia näkökulmia ja mahdollisuuksia tasapuolisesti.

Yhteismusisoinnin myötä ryhmädynamiikan merkitys korostuu musiikinopetuksessa. Esimerkiksi Jaana ja Airi kertovat käyttävänsä erilaisia ryhmäytymistä edistäviä vuorovaikutustaito- ja virittäytymisharjoituksia ja painottavat niiden merkitystä. Pekka on miettinyt musiikintuntien merkitystä nuorille, murrosikäisten ryhmien kehittymistä yhteismusisoinnin myötä ja opettajan roolia siinä:

Tän ikästen nuorten kanssa – tää on loistava tilaisuus niitten keskinäisten suhteitten kehittämiseenkin. On todella onnellista olla tällaisten nuorten kans tekemisissä, joil on taito ja halu, ja sit ne on sosiaalisestikin aika hyvin ryhmäytyvä, ryhmässä toimeen tuleva porukka. Esimerkiks näil tyttöillä, kun ne pääsee laulamaan vaikka Be-bop-a-lulan tähän näin [...] ni niil on niin kauheesti hiuksia laitettavana ja niitä napapaitoja. Pojat on tuolla, oikein tiä millai ne olis. On tavattoman paljon semmosta – mä kutsuisin jopa tervettä silmäiläpitoa toinen toisistaan täällä. Mä ajattelisin sen näin, että näille ei mahdollisesti ehkä ole viikonloppuisin tämmöstä, ei oo diskoo tai kokoontumisjuttuu, mis ne vois olla. Erällä tavalla tätä vois pitää jonkinnäkösenä [naurahtaa] – heidän jopa vapaa-ajan tämmösenä seurustelutapahtumanakin tätä musiikkituntii. Kun siin on mukana tää ilmaisu vielä, tää laulu tai soitto, ni se antaa siihen semmosii – semmost ihan uskomatonta ulottuvuutta. Voi ne tuol koulun käytävilläkin peilin edessä meikata ja kammata, mut siel on vaan tytöt sit peilin edessä, pojat on jossakin muualla, mut tääl ne on yhdessä. Siis se on jotakin – se on uskomatonta. [Pekka]

Opettajien artikuloinnit tehtävästään musiikinopettajina suhteessa oppilaisiin myötäilee Hansenin (1998) määritystä opettamiskäytännöstä: opettaminen on näyttämistä, ohjaamista, johdattamista ja opastamista uusien, ennalta tuntemattomien asioiden äärelle. Se on auttamista tunnistamaan ja tiedostamaan, ymmärtämään ja artikuloimaan jo ennestään tuttua – mitä opiskelijat eivät tienneet tietävänsä. (Emt., 647.)

Arkea raamittavat olosuhteet

Kolmanneksi opetustyön yhteiseksi virittäjäksi tulkitsin olosuhteet, opetuksen kontekstin. Koulu asettaa raaminsa musiikinopetuksen arjelle ja käytäntöjen rakentamiselle määrittäen oppiaineen tavoitteita opetussuunnitelmissa ja tehtävää koulun kokonaisuudessa (ks. luku 2). Koulun ja paikkakunnan luonne sekä aineelle annetut resurssit ja asema näkyvät arjen käytännöissä. Markku, jonka koulu on melko syrjäisen pikkukaupungin ainnut yläaste ja lukio, on luonut oppilaille mahdollisuuden harrastaa musiikkia kunnianhimoisesti koulun puitteissa ja huomioi musiikin mahdollisuudet oppilaiden syrjäytymisen estämisessä; Pekka huomioi musiikintuntien merkityksen pienen paikkakunnan oppilaille (ks. yllä). Toisaalta isomman kaupungin haastavan lähiökoulun tuo musiikinopetuksen arjelle omanlaisensa lähtökohdat, kuten Taina kuvaa:

Tää on just sitä mitä koulutuksessa ei osannu sen perusteella aavis-
taa, et ei ne kaikki lukemattomat asiat mitä piti tehdä ja mitä mä
opiskelin ja – muuta, ni ei niil oo mitään tekemistä tän konkreettisen
työpäivän kanssa, jossa niinku alotetaan tämmöstä ihan ihmisen
perusasioista joittenkin kohdalla. Et nosta takki lattialta äläkä sylje
toisen päälle, siis ihan tämmöstä. [Taina]

Musiikki on Tainan koulussa mieleinen ja tärkeä aine, mutta oppilasaines, heterogeeniset ryhmät tekevät koulussa työskentelystä opettajalle rankan. Toisaalta Taina pitää koulunsa välittömistä oppilaista.

Semmosia reippaita, et kyl ne sitten puhuu ihan liikaakin semmosta
sopimatonta. Mut että jossain koulussa taas on niinkun niin pidät-
tyväistä, semmosta ehkä konservatiivisempaa. Tavallaan mä kyllä
tykkään enemmän tämmöstä, mutta sitten menee vähän ylikin.
[Taina]

Koulun antamat resurssit, tuntimäärät ja valinnaisuus luonnehtivat ja raamittavat musiikkia oppiaineena (ks. luku 2) ja näin ollen myös opettajan työtä sekä yläasteella että lukiossa. Opettajien tarinat kertovat sinnikkäästä työstä aineen aseman kohentamiseksi. Aineistoni opettajat ovat vakiinnuttaneet musiikille vankan aseman kouluissaan, ja moni on onnistunut lisäämään aineelle osoitettuja tuntiresursseja. Onnistumisessa ovat koulun henki ja erityisesti rehtorin myötämielisyys avainasemassa.

Valinnaisuus sävyttää musiikinopetusta yläasteella. Osaltaan se lisää opettajan itsenäisyyttä: opettaja voi pitkälti itse päättää, millaisia kursseja tarjoaa ja näin esimerkiksi hyödyntää erityisosaamistaan. Toisaalta valinnaisuus saattaa jossain määrin ohjata varsinkin seitsemännen luokan viimeistä kaikille yhteistä kurssia opettajien tiedostaessa sen merkityksen valinnaisaineita valittaessa. *Kyl oppilaat ovat lahjomattomia valinnoissaan, kyl ne tietää ja keskenään juttelevat paljon näitä juttuja* [Pekka]. Oppiaineen valinnaisuusluonteeseen opettajat suhtautuivat aineistossa kahtalaisesti. Yhtäältä se voi olla jokakeväinen stressi: *Noitten valinnoisuuksien kanssa kun saa koko ajan kuitenkin silleen, se on aika raakaa, raakaa touhua* [Elina]. Toisaalta ajan myötä opettajat kertovat tottuneensa tähän opetustyön luonteenpiirteeseen. Opettajat eivät halua lähteä mukaan aineiden väliseen markkinointikilpailuun, joka voi joskus tuoda törmäyskurssille myös muiden aineiden opettajien kanssa. Esimerkiksi Pekka tunnistaa tämän: *mä en tiä miten siihen suhtautuis, mutta joskus opetustyö voi olla semmosta kaupankäyntiinkin ja markkinointihommaa ja – jotkut ovat siinä todella taitavia, opettajatkin täällä*. Airi pohtii seuraavassa valintojen ennakoimattomuutta ja omaa suhtautumistaan jokavuotisiin valintoihin:

Siinä vaiheessa varsinkin kun valintoja tehdään, että – mitä tässä pitäis olla – mikähän tässä ois semmonen juttu, että – mikä pitäis tehdä toisin, tai mitä pitäis olla enemmän mitä vähemmän, että valittas vielä enemmän – että kun aina tulee semmosia vuosia, että sitten sitä ei valitakaan, ku hyvä kun saa yhen nihkeen ryhmän sieltä, sitten kauheesti, mitähän nyt on tehty huonosti. Nytkin mä olin ihan varma, että me on hirveen tehokkaasti esimerkiksi opetettu niitä, ja sitten joku saattaaki – emmä valitte musiikkia kun siellä pittää soittaa vaikka kitaraa [naurahdus], että se, että se – sitä on hyvin vaikee ennakoia. Että tota – mutta toisaalta – mä en hirveesti oo lähteny siihen mukkaan, että mä aattelin nimenomaan sen valinnan kannalta sitä, että. Se on nimittäin – se on tosi upottava suo. [Airi]

4.2.2. Opettajat koulun musiikin toimintakulttuurin rakentajina

Musiikinopettajien opetuskäytännöt muotoavat koko koulun musiikin toimintakulttuuria²¹. Usein aineensa ainoana edustajana, koulun musiikillisenä primus motorina, musiikinopettajilla on mahdollisuus vaikuttaa vahvasti toimintakulttuuriin. Aineistosta voi lukea, että pitkään samassa koulussa olleet opettajat näyttävät käyttäneen tilaisuutta hyväkseen. Itsenäisyydellä on kuitenkin kääntöpuolensa, yksinäisyys²².

Tietysti sitä on hirveen yksin, mutta se nyt on kaikilla varmaan sama juttu, et harvas koulussa varmaan on useampia [musiikinopettajia]. Niin kun mä sanoin, niin sitä on niin kun oma aineryhmänsä. Et aina kun sanotaan et aineryhmät kokoontuu nyt sitten, saa valita paikansa, niin sitten – mä kerään kansioni ja rupeen miettiin, että hohhoijaa, että ruvetaanpas töihin. Että toisaalta ei saa – ei saa tukee ammatin puolesta keltään. [Marja]

Opettajat tekevät kuitenkin yhteistyötä muiden aineiden opettajien ja esimerkiksi paikkakunnan musiikki-ihmisten kanssa. Esimerkiksi Jaana vetää musikaaliprojekteja yhdessä kollegansa kanssa ja Pekka kertoo läheisistä suhteistaan ja yhteistyöstään koko koulun henkilökunnan, kunnan musiikkiopiston ja kanttorin kanssa.

Pragmaattisena arjen lähtökohtana ja toimintakulttuurin rakentamisen perustana on saada musiikinopetus koulussa toimimaan mahdollisimman kitkattomasti. Koulun musiikin toimintakulttuurin rakentaminen on pitkäjänteistä työtä. Pitkäjänteisyyttä vaativat niin fyysisten olosuhteiden kuin yhteistoiminnan luominen. Jo musiikkiluokan varustaminen, joka on edellytys etenkin yhteismusisoinnille (ks. myös Hemming 2007, 230), vaatii usein kärsivällisyyttä ja saattaa mennä vuosia, ennen kuin soittimisto ja opetusmateriaalit ovat opettajan toivomalla mallilla. Soittimien hankintaa saatetaan tukea koulun resursseista, mutta usein kerätään lisää rahaa esimerkik-

21 Toimintakulttuuria muotoavat luonnollisesti kaikki toimijat (ja rakenteet) mutta musiikinopettaja on tärkeä tietoinen rakentaja ja yleensä primus motor jo asemansa ja vastuunsa takia. Opetuskäytännöt ovat osa tätä kulttuuria.

22 Tuusan (2008, 66) tutkimuksen mukaan yhtenäiskoulujen musiikinopettajat eivät samalla tavoin koe itseään ammatillisesti yksinäisiksi kuin tämän tutkimuksen aineistossa tulee esille. Yhtenäiskouluissa musiikin aineenopettajien lisäksi musiikkia opettavat myös luokanopettajat – ja näin ollen syntyy mahdollisuus yhteistyöhön aineen puitteissa.

si musiikki-iltojen pääsylipputuloilla. Joskus sattuma ja kekseliäisyyskin on avuksi. Esimerkiksi Markku kertoo tarinan flyygelin löytymisestä:

Ja tuon flyygelin sain kun lukion vanhasta varastosta, oli semmonen pölynpeittämä soitin ja sitten ne mietti sitä varaston käyttöä, kun pitäs tavaroita viiä, minnekähän tuon roudais, kaatopaikalle. Niin sitten – minä katoin että tuonhan vois ihan kunnostaa, ja sitten tuo pianonvirittäjä teki pari kolme viikkoa töitä ja kävi tuon läpi, ja sai tuon soittokuntoon. [Markku]

Opettajat kehittävät omia toimintatapoja ja strategioita, joilla arjen saa sujumaan. On saatava tietyt asiat rutiininomaisiksi, jotta tärkeille asioille jää tilaa ja voimia. (ks. Grossman ym. 2009, 279.) Esimerkiksi yhteissoitto ison yläasteen ryhmän voimin onnistuu vain, jos kaikki toimivat yhteisin pelisäännöin. Kehitetään järjestelyt ja säännöt oppilaiden välituntiharjoittelulle – neuvotellaan luottamuksesta ja toiminnan rajoista. Vuosien mittaan opettaja oppii tuntemaan oppilaansa ja tietää esimerkiksi, ketä voi vaikkapa pyytää esiintymään lyhyelläkin varoitusajalla.

Aloitus ja ilmapiiri

Opetuskäytäntöjen ja toimintakulttuurin rakentamisessa monet aineiston opettajat korostavat aloittamisen tärkeyttä ja musisoinnin edellytyksenä turvallisen ilmapiirin luomista ja hyvää ryhmädynamiikka. Suhteessa oppilaisiin on yhtäältä tarve tutustua heihin nopeasti ja tutustuttaa heidät koulun musiikinopetuksen henkeen ja tapoihin, toisaalta rakentaa pitkäjänteisiä, monia vuosia kestäviä ihmissuhteita, joissa opettaja on vastuullinen aikuinen (Räsänen 2007, 33).

Aloittamisen ja myönteisen ilmapiirin luomisen merkitys korostuu aineistossa monin tavoin. Jaana kertoo, kuinka luokkatyöskentelyssä erilaisten ryhmien kanssa lähdetään turvallisen, luottavaisen, huumorilla ja leikki-mielisyydellä varustetun ilmapiirin luomisesta. Jaana painottaa oman mukaan heittäytymisensä merkitystä; hän haluaa esimerkkillään osoittaa, kuinka kannattaa yrittää ja että esimerkiksi virheen tekemistä ei tarvitse pelätä. Myös Tapani kertoo kiinnittävänsä erityistä huomiota siihen, että tunnelma luokassa olisi mahdollisimman positiivinen. Näin oppilaat voivat kasvaa siihen, että musiikki on mukavaa, vaikka sitä opiskellaankin kunnianhimoisesti. *Elikkä tunnelma pitäis olla, olla semmonen tosi – niinku rento ja*

kiva ja vapaa. Ja silti jotain opitaan. Hän korostaa kiitoksen merkitystä ja opettajan äidillisen rakastavaa mutta vaativaa otetta. Pekka tuo esiin, että opetuksen arjessa on oleellista hyvä työskentelyilmapiiri ja se, että oppilaat haluavat tehdä musiikkia ja ovat aktiivisia. *Toi aktiivisuus mikä oppilaissa näkyy, ja se halu tehdä tota juttuu, se on musta tärkeä.*

Luokkatyöskentely: musisointia ja musiikkitietoa

Koulun musiikin toimintakulttuurissa on kaksi aineiston näkökulmasta opettajan kannalta erityisen tärkeää kokonaisuutta: luokkatyöskentely ja esiintymiset. Vaikka teen tässä tämän erottelun, opettajan työn arjessa rajat eri tilanteiden – oppituntien, välituntien, harjoitusten, esiintymisten – välillä ovat liukuvia.

Luokkahuonetyöskentelylle merkityksellistyi puhunnoista kolme yhteistä pääteemaa: laulu, soitto ja musiikkitieto²³. Kuuntelu kuuluu luontevana osana sekä musisointiin että musiikkitiedon opiskeluun. Tuntikäytäntöihin kuuluviksi opettajat mainitsevat myös erilaisia äänenhuolto-, vuorovaikutus-, rytmiikka- ja keskittymisharjoituksia sekä musiikkiliikunnan. Brittitutkija Peter Fletcher kuvasi jo vuonna 1991 ihanteellisen musiikinopetuksen tavoitteiden sisältävän samoja elementtejä kuin tässä aineistossa esiintyy: musiikin peruskäsitteiden hahmottamisen, musiikin lajien tuntemuksen, musiikin historian ymmärryksen, äänenmuodostuksen ja lauluohjelmiston oppimisen, soiton opiskelun, musiikin teorian perusteiden tuntemuksen (Fletcher 1991, 127–128).

Aineistosta piirtyy sisällöllisesti ja toiminnallisesti monipuolisuuden ideaalia (ks. luku 2) myötäilevä kuva musiikinopetuksesta: opetuksessa toteutetaan mahdollisimman monipuolisen ideaa, se on oppilasvetoista, opettajien kuitenkin huolehtiessa tärkeiksi katsomiensa asioiden mukaan tulon.

Laulaminen

Laulaminen merkityksellistyi aineistossa ensisijaiseksi toiminnan muodoksi musiikin tunneilla. Se kuuluu jokaiseen tuntiin, ja sen merkitys musiikki-

²³ Käytän käsitettä *musiikkitieto* kuvaamaan musiikintuntien ”tiedollista” osuutta. Tälle osiolla ei ole yhtä yhteistä, virallista nimeä. Arkipuheessa opettajat puhuvat ”asioiden käymisestä”, jolla he viittaavat niin musiikin teorian, musiikin historioiden, musiikin lajien, musiikkikulttuurien opettamiseen kuin soittimien (esimerkiksi sinfoniaorkesterin soittimet) esittelyyn. Oppilaat käyttävät tästä musiikintunnin osasta usein nimeä ”teoria”.

kinopetuksen perustana korostuu opettajien puheessa. *Me lauletaan aina* [Airi]. Myös Rayn (2004, 197) tutkimuksessa yläasteen musiikinopetuksesta laulaminen ja soittaminen nousivat opetuksen keskiöön. Toisen näkökulman tuo tutkimuksessaan yhtenäiskoulujen musiikinopetuksesta Tuusa (2008). Hän toteaa aineistostaan (2008, 116), että yläasteen musiikinopettajat mainitsevat laulamisen vain harvoin, ja arvelee, että peruskoulun yläluokilla keskitytään soittamiseen. Tämän tutkimuksen aineistossa oli opettajia, kuten Jaana, Airi ja Marja, jotka pitivät laulamisen opettamista erityisesti omana alueenaan. Toisaalta esimerkiksi Tapani, kuten myös Rayn (2004, 200) tutkimuksessa jotkin opettajat, huomioi laulun opettamisen haastavuuden varsinkin yläastevaiheessa: *Mut laulaminen, se on vaikee asia. Se on äärettömän vaikee asia. Mä oon todellakin huomannut sen, että – et se on helpompi sanoo, että annetaas mennä näin, kuin sit toteuttaminen.* Jaana puolestaan kertoo aloittavansa laulun opettamisen seitsemännellä luokalla vasta myöhemmässä vaiheessa laulamisen herkan luonteeseen takia. Tapani ja Markku huomioivat haastatteluissa erityisesti poikien laulamisen haasteet yläasteella. *Suurin osa pojista seiskaluokalla ei edes oikein tiedä miten kuuluu laulaa. Niille on kyl laulamistapahtuma aika vieras.* [Tapani] Elina taas pohtii oppilaiden huonoa itsetuntoa laulamisen suhteen:

Esimerkiks tytöt sanoo joku, mä en osaa yhtään laulaa, mä oon tosi huono ja varmaan kuulostaa hirveeltä, ja jouut kärsimään kun kuuntelet ja – tai jotain, että – Sitten mä kuuntelen, se laulaa hennolla äänellä jonkun yksinkertasen laulun ihan – ihan kohalleen ja ihan oikein. Mistä sulle on tullu semmonen käsitys? Että toi nyt on ihan väärä käsitys. [...] Sit ne vähän hämmästyy ja ehkä ilahtuu, että ajaa et eiks se nyt ookkaan niin huono, että mä nyt oon vaan aatellu. [Elina]

Laulamisen käytäntöihin kuuluu yhteislaulujen laulaminen, uusien laulujen opettelu ja tuttujen laulujen laulaminen. *Joskus on se hetki, että lauletaan vaan läpi. Otetaan kirjat ja plärätään sieltä* [Airi]. Yhteismusisoinnin osana kappale opetellaan usein ensin yhdessä laulaen ja myöhemmin osa oppilaista laulaa muiden soittaessa. Usein ennen varsinaisiin lauluihin menemistä tehdään erilaisia äänenavaus- ja äänenkäyttöharjoituksia.

Tämän aineiston opettajista monet kertovat laulattavansa oppilaita myös

erikseen yksin tai pienissä ryhmissä. He nimeävät tilanteen esimerkiksi laulutunniksi, laulukokeeksi tai äänen testaukseksi. Opettajat ovat tunnistaneeet tilanteen herkän luonteen ja kaikki järjestävätkin sen yksityiseksi: oppilaan tai pienen ryhmän kanssa ollaan eri luokassa tai muussa erillisessä tilassa. Opettajat ovat pohtineet paljon tilanteen merkitystä ja toteuttamista. Seuraavassa Jaana kuvaa varsin yksityiskohtaisesti seitsemännellä luokalla jokaiselle oppilaalle yksityisesti pitämäänsä äänen testaukseksi nimeämäänsä tilannetta. Hän on tiedostanut laulamisen haasteet murrosikäisille ja näkee äänentestaustilanteen mahdollisuutena tutustua oppilaisiin, kuulla jokaisen oppilaan äänenkäyttöä ja sävelkorvaa, määrittää äänialaa ja opastaa hengitysyhteyden ja näin vahvemman äänen löytämistä.

[S]en takia mennään se laulu vasta viimisenä, koska se on kuitenkin niin pelottava, ja semmonen – varsinkin täs murrosiässä. [...] Silleen varovasti lähetään, ja ensin äänifysiologian kautta, että mitä on ja äänensyntyyn tarvitaan ylipäänsä, ja kokeillaan. Sitä kautta vasta – hyvin varovaisilla keinoilla siihen lauluun. Ja sitten äänen yhteydessä mulla on äänen testaus. Ja mä puhun aina, se on äänen testaus, ei laulun koe. [...]

Ja sit ne vuoron perään tulee varastoon, mä roudaan sinne aina pianon. Ja jokainen tulee vuoron perään. Mä oon – sitä ennen kun se alkaa, mä selitän koko ryhmälle mitä siel pitää tehdä. Elikkä, että tota – aluksi ensin, mä katon just sen musiikki ja minä [kyselyn], että mitä, ja kyselen, että miten on mennä ja mikä on mukavaa ja mikä ei. Mites ala-asteella, kuka sun maikka oli ja miten se siellä meni, ja muistaksä mikä sun ala-asteen numero oli, suurin piirtein ees jos et ihan tarkkaan muista. Ja oliko siellä joku joka mätti ja. Sit sen jälkeen ihan niin, että lähetään äänialaa kattomaan että, et mä sanon, et mä soitan pianon koskettimia tästä lähen alaspäin, ihan niin kun kävelisit rappuja alaspäin, mut nyt et kävele vaan laulat. Askel askeleelta, ja kuuntelet ihan rauhassa pianosta ensin sen, ja sit mennään järjestyksessä. Ja siihen asti kun ääntä tulee, niin hyvä. Ei tarvii tulla enempää. Sit vastaavasti kiivetään ylöspäin, katotaan suurin piirtein, missä kohtaa siel on ongelmia. Sitte, sen jälkeen mä soitan yksittäisen jonkun matalan äänen, kuuntele rauhassa mikä se on ja matki sitä, laula perässä. Niin kun sävelkorvan puhtautta, keskiaäni, sitten vähän ylempää ja näin pois päin. Ja sit sen jälkeen: laula joku valitsemasi laulu, mikä tahansa.

Jos et mitään muuta keksi, niin Ukko Nooa kelpaa. Sit katotaan vielä et jos siel on niin kun äänihäiriöitä tai ääniongelmia tai äänenmurros alkanu tai jotakin semmosta, niin katotaan, että mistä kohtaa mä säestän sua. Ja sitten jos tuntuu et se sujuu siellä, niin kokeillaan et sujusko täältä. Ja niin ku katotaan vähän, testataan sitten laulullakin sitä ja – sit jotenkin jos ei löyä ollenkaan ja näin pois päin, niin. Ja sitte – sitte, monta kertaa sit kun hän laulaa vielä niin kun me ollaan sitä ennen menty jo sitä, sitä – oikeaa, oikeaa äänen käyttöä – läpi, ja ylipäänsä sitä laulamista, niin sitten justiin neuvon sitä, että mietis nyt kun lähtee tää teksti sulla, niin – et [vetää ilmaa sisään] nostakaan tonne, vaan aattele ihan et puhallat ilmat pihalle tsyyy [puhaltaa ulos], ja sit lähetki tyhjästä, ja keskityt vaan, että unoha hengitys, et lähetki vaan tästä vatsalihasten. Että jos tää on nyt mun – tää on sun selkä ja täs on sun vatsanpohja, ni lähetki sen tekstin avulla niin ku sitä fraasia viemään. Ja kun se fraasi on lopussa, niin sen jälkeen löps, rennoksi. Ja taas – mennään ihan silleen et mä aina pysäytän sen aina, sit niin kun näin, et ne niin kun kokeilee. Mä sanon, että no niin, kato kuinka ääni tuli vahvemmaksi. Että kuinka sun ei tarvinnu huutaa yhtään, et sä vaan teit täältä näin, et sun ei – mä en sanonu sulle että laula kovempaa. Mä pyysin vaan, et tälleen näin. Se on aika jännä, kun niillä niin kun – et tosiaan, et se jää sit se piipitysosasto sieltä pois kokonaan, ja sit selitän just, että äänihuulet ei oikein pääse värähtelemään tälleen tiiviisti, vaan siellä tapahtuu se, et sinne jää rakoa. Sit se kuuluu tämmösenä vuotona, suhinana siellä. Et niin kun selitän aina sen, sen että – katotaan, että nyt ne kato lähtee tiiviimin toimimaan. Et se on – se on sellanen yks asia. [Jaana]

Yhteismusisointi

Se on nimenomaan tää laulaminen ja soittaminen – et se on ihan pääasia. Siitä se lähtee se musiikin virta sit oppilaaseen, jos se jostain lähtee. [Tapani]

Yhteismusisointi, luokkahuonebändisoitto (Aittakumpu & Westerlund 2006), merkityksellistyi aineistossa itsestään selväksi osaksi musiikinopetusta. Kuten luvussa kaksi kävi ilmi, luokkabändisoitto on kehittynyt valitsevaksi yhteismusisoinnin muodoksi yläasteilla vähitellen 1980-luvulta lähtien. Tapani kertoo, kuinka hän silloin, oltuaan noin viisi vuotta opetta-

jana, sai ratkaisevan oivalluksen siitä, että yhteismusisointia voi toteuttaa koko luokan kanssa. Luokassa oli Tapanin mukaan silloin aika huono soittimisto, mutta niillä päästiin alkuun. *Näillä mä sit aloin ottaa, oppilaille antaa semmosia helppoja esimerkkejä. Ja ihan semmosta parin kolmen soinnun kaavaa vaan alettiin musisoida, ja sitten uudet oppilaat ja näin ja näin. Sit mul alko siit vähitellen tulla semmonen ahaa-elämys, että heit et kyl soittamista voi käyttää koko luokan yhtenä opetusmetodina.* Yhteismusisointikäytännön vakiintumiseen liittyy populaarimusiikin tulo musiikinopetukseen. Väkevä (2007, 127) toteaa populaarimusiikin ”hiipineen” musiikinopetukseen 1980–1990-luvuilla opettajien tunnistettua tarpeen ottaa opetuksen lähtökohdaksi oppilaiden oman maailman ja musiikilliset tottumukset. Huomionarvoista kuitenkin on, että tämän aineiston opettajat kertoivat yhteismusisointiohjelmistoon kuuluvan pop/rock-ohjelmistojen lisäksi myös esimerkiksi suomalainen iskelmä- ja tanssimusiikin sekä eri maiden musiikkikulttuurien musiikkien.

Toimivan yhteismusisointikäytännön luominen on yksi keskeinen tavoite toimintakulttuurin rakentamisessa ja opettajat kertovat erilaisista käytännön ratkaisuista yhteismusisoinnin toteuttamiseksi. Taina kertoo koulunsa musisointikulttuurin luomisesta:

Sillon kun mä tulin tänne ni se musisoiminen oli täällä niin, niin nollassa. Mä monta vuotta painotin opettamista ihan siihen soittamiseen ja tämmöseen. Ja sit ku mä sen sain jotenkin – kuntoon ja ne ryhmät alko toimia ja muuta, niin sit mä rupesin ottaen enemmän tämmöstä muuta. Et kyllä se alkuaika oli ihan tämmönen laulusoittopainotteinen. [Taina]

Soiton opiskelu etenee yhteisen, opettajan vankasti ohjaaman alun jälkeen kohti yhä itsenäisempää musiikillista toimintaa. Lähtökohtana useimmiten on, että koko luokka musisoi yhdessä. Kitara on usein varsinkin seitsemännellä luokalla yhteinen instrumentti, sitä käytetään säestyssoittimena. Lisäksi mukaan otetaan muita bändisoittimia (basso, rummut, perkussiot ja koskettimet) ja laulu: näin on luokkabändi kasassa. Kappale rakentuu tunnilla esimerkiksi niin, että ensin kuunnellaan alkuperäinen esitys, sen jälkeen harjoitellaan erikseen laulu ja kunkin soittimen osuus pala palalta. Lopuksi yhdistetään soitto ja laulu, laulajat siirtyivät mikrofoniin ääneen ja mennään kappale kokonaan.

Markun kertomus (luku 4.1.3) tuo esiin esimerkin vahvasta bändimusiisointikäytännöstä. Pienellä, melko syrjäisellä paikkakunnalla Markun rakentama koulun musiikin toimintakulttuuri tarjoaa oppilaille mahdollisuuden musiikin harrastamiseen. Toiminnassa painottuu yhteismusiisointi, joka nousee keskiöön heti seitsemännellä luokalla. Markun suhtautumisessa soitonopetukseen näkyy hänen oma taustansa bändimusiikkona ja välittyy innostava ote. Yhteissoittoa harjoitellaan määrätietoisesti, ja soitossa kiinnitetään huomiota puhtauteen, tarkkuuteen ja tekniikkaan. Lyhytkurssein opettajiksi Markku on tuonut ammattimusiikoita. Oppilaille Markku antaa paljon vastuuta ja arvostaa oppilaiden omatoimista harjoittelua. Erityisesti bändisoittokurssilla opiskelu etenee yhä omatoimisemmaksi. Opettaja ohjaa alkuun ja auttaa aina tarvittaessa, mutta tavoitteena ovat itsenäisesti toimivat bändit, jotka blokkavat itse kappaleensa, sovittavat ja harjoittelevat ja sitten esiintyvät. Englantilainen musiikkikasvatuksen tutkija Lucy Green (2001; 2008) on tutkimuksissaan avannut erityisesti bänditoiminnassa tapahtuvaa informaalia oppimista ja sen mahdollisuuksia kouluopetuksessa. Hänen koulututkimuksensa (2008) työskentelytavasta löytyy yhteisiä piirteitä Markun bändisoittokäytännön kanssa. Sekä Greenin kokeilussa että Markulla on esillä oppilaiden omatoimisuus ja ”garage band” -tyyppinen vertaistyöskentely (oppilaat valitsevat itse kappaleen, jonka sitten ”blokkavat” äänitteeltä ja harjoittelevat keskenään). Markun käytäntöjen ero Greenin esittelemään työskentelytapaan nähden on se, että Markku panostaa ensin soittotaidon perusteiden yhteiseen opiskeluun ja on alkuvaiheessa itse vahvasti mukana. Georgii-Hemmingin (2005) kuvaukset ruotsalaisen yläkoulun musiikinopetuksesta, joissa painottuu bändisoitto ja prosessioppiminen bänditoiminnassa, muistuttavat myös Markun käytäntöä.

Musiikkitieto: ikkunoiden avaamista

Musiikkitieto merkityksellistyy musisoinnin rinnalla välttämättömäksi osaksi opetuksen kokonaisuutta²⁴: aineistossa puhutaan yleissivistävästä tiedosta, ”asioiden käymisestä”, teoriasta. Opettajan pienin luennoin, keskusteluin, ryhmätöin ja esitelmin tutustutaan eri musiikin lajeihin, historioihin, musiikkikulttuureihin, soittimiin, joskus myös musiikin teorian perusteisiin. Kuuntelu on oleellinen osa musiikkitiedon opiskelua. Opet-

²⁴ Monin tavoin suomalaisen musiikinopetuksen kanssa samankaltaiseen prosessioppimiseen ja musisointiin perustuvaan ruotsalaisen yläkoulun musiikinopetukseen Georgii-Hemmingin mukaan (2006, 234) ”asioita” ei mahdu. (ks. kuitenkin Sandberg ym. 2005)

tajat korostavat myös aina kun mahdollista yhdistävänsä laulun ja soiton kulloinkin käsiteltävään aiheeseen.

Esimerkiksi Taina kertoo pitävänsä tärkeänä opettaa myös niin sanottua aktiivista kuuntelua nimenomaan omassa koulussaan, koska siellä on hänen mukaansa paljon rauhattomuutta ja keskittymiskyvyn puutetta. Kuuntelukasvatusta Taina sanoo aina ujuttavansa mukaan, koska oppilailla on niin paljon korvalappustereita ja muutenkin musiikki soi koko ajan taustalla: *et ne joutus niinkun aktiivisesti hiljaa kuunteleen ja keskittyyn siihen.*

Ehkä mä konkreettisesti ajattelen tossa kuuntelukasvatuksessakin sitä, että joskus myöhemmin kun ne kuulee vaikka radiosta tai jos-sain mainoksessa tai just – ai niin toi on se mitä kerran kuunneltiin musiikkitunnilla, tämmöne ihan konkreettinen, et jotain hyötyä tästä olis. [Taina]

Musiikkitieto artikuloitiin tavaksi tuoda yleissivistävää tietoa oppitunneille ja musiikillisen maailmankuvan avartaminen tavoitteeksi. Yleissivistävyyteen liitettiin puhunnoissa esimerkiksi musiikin lajien ja soitinten tunnistaminen ja muiden musiikkikulttuureihin tutustumisen kautta suvaitsevaisuuden lisääminen. *Pittää nyt sinfoniaorkesterin soittimet suurin piirtein tietää, että ei ihan harppua väitä selloks* [Markku]. Oppilaiden musiikillisen maailmankuvan avartamiseksi opettajat artikuloivat tehtäväkseen tuoda tunneille oppilaille entuudestaan uusia ja outojakin musiikkeja, *että muutaman kerran tulis kuunnelleeks jotakin Sibeliusta ja jotakin semmosta erilaista musiikkia kun yleensä. Että vaikka se jäis nyt ainuiks kerraks niin sitten ainakin sillon.* [Marja] (ks. myös Ray 2004, 211.)

Ohjelmisto – monipuolisuuden ilotulitusta

Sisällöllisissä ja menetelmällisissä käytännön ratkaisuisa puhunta myötäilee monipuolisuuden ideaalia. Puhe sisällöllisistä valinnoista, niin asiategemojen kuin ohjelmiston osalta, on monipuolisuuden ilotulitusta. Tutkimukseeni osallistuvat olivat ratkaisseet sisältökysymyksiä keskenään hyvinkin samansuuntaisesti. Jonkinlaisena itsestäänselvyytenä pidetään sitä, että esimerkiksi pakollisella seitsemännen luokan kurssilla täytyy ainakin mainiten käydä hyvin paljon asioita. *Tavote ois mennä kuitenkin, eli siis yrittää räpäpeltää sieltä mitä nyt pitäis olla niin sen verran kun ehtii* [Taina]. Monet käyttivät oppikirjoja ohjenuoranaan sisältöjen valinnassa. Painotuk-

set näyttävät kuitenkin tulevan omista kiinnostuksen kohteista ja vahvuuksista, ns. yleissivistäväksi katsottavista asioista sekä ajatelluista oppilaiden kiinnostuksen kohteista (”ne tykkää”). Oppilaiden toiveita otetaan paljon huomioon (*ne toivoo ja lisään sit sinne*). Opetussisältöjä valitessa pidetään tärkeänä esimerkiksi sitä, että tietyt kappaleet tulevat otetuiksi esille kuunnellen tai musisoiden. Esimerkiksi suomalaisen kulttuuriperinnön vaalimiseen vedoten pidetään tiettyjen asioiden tietämistä ja tunnistamista oleellisena – muun muassa Sibeliuksen mainitsevat kaikki opettajat. Toisinaan taas painottuu se, että saa ryhmän musisoinnin toimimaan, jolloin esimerkiksi kappaleiden valintojen kriteerinä voi olla mieluisuus oppilaille ja sopiva vaatavuustaso, pedagoginen soveltuvuus. (Opetuksen legitimointia tarkastelen yksityiskohtaisemmin luvussa 5.2) Musisointiohjelmistot muotoutuvat niin koti- ja ulkomaisesta populaarimusiikista, suomalaisesta ja muiden maiden kansanmusiikeista kuin iskelmä- ja tanssimusiikista.

Vähäiset tunnit ja moninaiset opetuksen sisältötavoitteet aiheuttavat huolta ehtimisestä ja ajan riittävydestä. Valintatilanteissa painottuu musisointi – siitä ei luovuta. Toisaalta, koulun arkeen kuuluvan ”jatkuvan poikkeustilan” (koulun arjessa on paljon aikataulu- ja ohjelmamuutoksia, jopa niin, että ”tavallinen” päivä voi olla poikkeus) myöntäminen tuo perspektiiviä ja kaiken ehtimisen tärkeyskin suhteellistuu: *kaatuuhan niitä valtamerilaivojakin* [Jaana]. Tunnistettuun koulumaailman kiireen kulttuuriin ja suorituskeskeisyyteen on aineistossa havaittavissa pientä vastarintaa: esimerkiksi Airi kertoo tärkeistä pysähtymisen hetkistä oppilaiden kanssa ja Tapani lukion kuuntelukurssista, jolloin:

[O]n valot pois päältä ja musiikki soi ja tääl on ihan hiljasta. Ja ne sanoo just ett se on niin mukavaa keskellä muun koulupäivän kokee jotain semmostakin. Se oli niin ihanaa pitää semmosta oppituntia, jossa ei ollut minkäänlaista tavoitetta oppimiseen. Vaan sai pelkästään, et hei nyt me rentoudutaan. Nyt me kuunnellaan hyvää musaa. Ja valot pois ja näin. Ja oppilailta tuli palaute, mä taisin äsken sanoakin, tosi kivaa et on tämmöstäkin ilmapiiriä. Ja tämmönen puuttuu suomen koululaitoksesta, ala-asteesta lähtien. [Tapani]

Esiintymiset

Musiikille koulun aineena ja musiikinopettajan työnkuvalle on ominaista julkisuus, niin oppilaat kuin opettajatkin ovat esiintyvinä muusikkoina esil-

lä koulun juhlissa ja muissa tilaisuuksissa. Musiikkiesitykset ovat koulun juhlakulttuuriin kuuluva itsestään selvä osa ja myös luonteva tavoite yhteismusisoinnin opiskelulle. Erilaiset koulun juhlat, produktiot, musikaalit, konsertit ja yleisökasvatusprojektit näyttäytyvät opettajien puheessa merkittävinä ja välttämättöminä opetuskäytännön osina. Ne ovat palkitsevia, joskin opettajan kannalta ylimääräistä aikaa ja voimia vaativia. Esiintymisiin valmistautuminen lohkaisee osansa luokkatyöskentelystä ja monesti opettajan vapaa-ajastakin.

Esiintyminen kuuluu jossain määrin oletettuna itsestäänselvyytenä musiikin opiskeluun koulussa: usein opettajat pitävät tärkeänä, että koko ryhmä on mukana esiintymisissä (ks. myös Nikkanen & Westerlund 2009²⁵). Opettajan tehtävänä on löytää jokaiselle sopiva rooli, jos ei lavalta, niin vaikkapa tekniikan puolelta. Jaana tuo esiin opettajan vastuun oppilaiden suojelemisessa esiintymistilanteissa: *et kuitenkin sä oot viime kädessä vastuussa siitä, että mitä sieltä lavalta esitetään. Elikkä et sä et saa laittaa niin, että joku oppilas – miten mä nyt sanosin – tulis nolatuksi koko koulun edessä. Et jokainen – että kaikki jotka haluaa, ni niitten pitää päästä mukaan, mut sun tehtävänä on löytää sieltä oppilaalle semmonen tehtävä mistä se selviytyy, et se kokee, et jes, mä oon ollu täs mukana. Airi pohtii, kuinka musiikkia tulisi saada opiskella koulussa, vaikka ei haluaisikaan esiintyä: Se on niin persoonakohtasta, toiset ei haluaa missään tapauksessa esi-merkiks tuua sitä julki, et se on niille niin itelleen se juttu [musiikki].*

Esiintymiset merkityksellistyvät paitsi yhteismusisoinnin päämääriksi, myös oppilaiden mahdollisuudeksi pärjätä koulussa (Airi, Tapani), jopa nostaa sosiaalista statustaan (Markku). Luontevan ja oppilaille mieluisan esiintymiskulttuurin luominen kouluun on pitkäjänteistä työtä. Sen synnyttäminen voi viedä vuosia, mutta kuten Markun kertomasta käy ilmi, isompien oppilaiden esimerkki kannustaa nuorempia, ja erilaisista musiikkiesityksistä voi vähitellen muodostua oppilaiden keskuudessa suosittu koulukulttuurin osa.

Koulun juhlat työllistävät aina musiikinopettajia, ohjelman järjestämisen lisäksi he usein myös kantavat suuren vastuun juhlien muista järjestelyistä

25 Nikkanen & Westerlund (2009, 32) toteavat koulun musiikkiesitysten olevan mielekäs tapa koulun yhteisöllisen koulukulttuurin rakentajana erityisesti kun esityksiin osallistetaan kaikki oppilaat.

ja onnistumisesta. Opettajat kertovat olevansa myös koulun pieniä ohjelmatoimistoja: he löytävät erilaisiin koulun tilaisuuksiin, kuten esim. vanhempainiltoihin, esiintyjä. Marja kuvaa musiikinopettajan roolia ja tunteita koulun juhla järjestelyihin liittyen:

Musiikinopettaja on se joka muistaa ensimmäiseksi, et ai niin, se jatkojohto. – Et siel saa sitten ruuvimeisselin ja teippirulla kädessä kulkee sitten ja hääritä ja soittaa vahtimestaria paikalle ja viime kädessä laittaa mikrofonit ja päättää sitten, että mitä nyt tehdään. Rutiini auttaa kyllä, mut ei se koskaan helpota sit kuitenkaan. Se on aina semmonen kaaos ensin, ja sitten juhlan jälkeen joku taputtaa päähän jos muistaa [...] – viimesenä sit vaihtaa farkut jalkaan ja lähtee roudaamaan ja kantaa täällä kun kaikki muut ropistelee ja keräilee kukkapapereita. Ja sitten niinkun – joo hyvää lomaa vaan. [Marja]

Erilaiset musiikki-illat, produktiot, musikaalien valmistaminen, yleisöyhteistyöprojektit musiikki-instituutioiden kanssa kuuluvat keskeisesti koulun musiikin toimintakulttuuriin. Taina muistelee erityisen hyvänä kokemuksena opettajanurallaan onnistunutta muusikko koulussa -projektia (ks. myös Aho 1996, 42–45):

Sen idea oli se, että kaupunginorkesterin muusikot tulevat kouluun, ja valitaan joku sävellys, jota oppilaat eivät ole kuulleet. [...] Mä sitten pyysin ne tänne meillekin. Ne olivat käyneet vain musiikki-luokkakouluja, mä että minkä takia ei voi tulla tämmösiin tavallisiin. Rupesin sitten ottamaan selville. No, sieltähän tuli, ja mä otin ihan tavallisen kasin valinnaisryhmän, ei mitään ihmettä, jokunen osasi jo pianoa ja jokunen huilua mut et ei sen kummemmin. Aluksi oli aika vaikeaa, pojat eivät oikein jaksaneet keskittyä. Mut sitten ne alkoivat päästä siihen juttuun, ja siitä tuli niin hieno. [...] Nelisen viikkoa ne työstivät sitä. Aina tehtiin lisää ja lisää ja sitten se lopputulos esitettiin [konserttitalossa] vanhemmille ja näille oppilaille ja kavereille. Loppujen lopuksi se onnistui niin hyvin, että se sitten päätti koko tilaisuuden. Siitä tuli ihan mielettömän hieno. Mä en olisi ikinä uskonu, että ne pystyvät siihen. Eivätkä ne oppilaat itsekkään. Ne olivat ihan et ei meistä, eihän me nyt tommosta, eihän me olla mitään musiikkiluokkalaisia. Ne jotenkin pääsivät siihen juttuun niin kiinni, että se onnistui tosi hyvin. Se mikä musta tässä oli kaikkein tärkeintä

oli se, että on juuri tällainen tavallinen joku [N:n] yläaste, tuommosia aikoja huonostikin koulussa pärjääviä ihan tavallisia tyyppejä. Jollain tavalla ne saivat hirveen hyvän suhteen ne muusikot näihin oppilaisiin. [...] Sillon mä ajattelin ku mä istuin siellä [konserttisalin] penkissä että hitsi, kyllä tämä työ kuitenkin kannattaa – jos vain jaksaa. [Taina]

4.3. Arjen eetokset ja kiinnittyminen musiikkikasvatustraditioon

Tässä luvussa olen esitellyt aineiston narratiivisen analyysin tuloksena neljä kertomusta musiikin aineenopettajien käytännöistä. Pyrin niissä varsin yksityiskohtaisesti avaamaan opetustyön monimuotoista arkea ja kertomusmuodon myötä kontekstualisoimaan sitä. Opettajien käytännöt ovat ainutlaatuisia, situationaalisesti rakentuneita, mutta niissä on myös paljon yhteistä. Suunnan ja perusvireen käytännöille antavat opettajien oma muusikkous ja suhde musiikkiin, suhde oppilaisiin ja kasvatuksellinen näkemys, olosuhteet ja käytettävissä olevat resurssit. Käytäntöjen yhteiset piirteet tuovat opetustyön pääteemoiksi luokkahuonetyöskentelyn ja esiintymiset. Luokkatyöskentelyssä yhteisiksi itsestään selviksi toimintamuodoiksi merkityksellistyivät laulu, yhteismusisointi ja musiikkitieto, johon kuuntelu erityisesti linkittyy. Opettajien opetuskäytännöt muotoavat koko koulun musiikin toimintakulttuuria.

Analyysikuvauksia ja kertomuksia työstäessä aineistosta hahmottui ”punaisia lankoja”: kullakin opettajalla näytti olevan työlle suuntaa määrittäviä periaatteita ja tavoitteita. Nämä ja tässä luvussa esiin tulleet yhteiset näkökohdat musiikinopetuksen käytäntöihin voi tiivistää kolmeksi eettiseksi peruspilariksi, *opetuksen arkea kannattaviksi eetoksiksi*: kasvattajan moraaliseksi eetokseksi, toiminnallisuuden eetokseksi ja musiikillisen maailmankuvan laajentamisen eetokseksi. Eetoksella tarkoitan tässä opettajien yhteiseen ammatilliseen moraaliin liittyvää luonnetta, eettistä ”mielensuuntaa” (Valpola 2000, 242).

Oppilaiden kohtaamiseen ja kohteluun liittyy *kasvattajan moraalinen eetos*, jossa korostuu opettajan vastuu oppilaistaan ja jokaisen huomioiminen yksilönä. Esimerkiksi Airin kertomus (luku 4.1.1) tuo tämän vahvasti esiin. Kuten myös edellä olevasta kuvauksesta toimintakulttuurien rakentami-

sesta käy ilmi, on itsessään tärkeää luoda oppilaille olosuhteet, joissa koko luokan yhdessä musisoiminen mahdollistuu. Jaanan (luku 4.1.2) ja Markun (luku 4.1.3) kertomuksissa on kaksi erilaista, selkeää esimerkkiä tästä *toiminnallisuuden eetoksesta*, jonka yhtenä ilmiönä on aineiston opettajille yhteisesti itsestään selvä vahva, koko luokan musisointiin osallistava yhteismusisointikäytäntö. Kolmanneksi yhteiseksi peruspilariksi hahmottuu *musiikillisen maailmankuvan laajentamisen eetos*. Opettajat artikuloivat yhteisesti tehtäväkseen avartaa oppilaiden musiikillista tietämystä ja eri musiikin lajien ja kulttuurien tuntemusta. Marjan kertomuksen (luku 4.1.4) ikkuna-metafora, jossa hän kuvaa itseään opettajana ikkunoiden avaajana, kiteyttää tämän eetoksen.

Opetuksen käytäntöjen kietoutuminen musiikinopetustraditioon

Kaiken kaikkiaan tämän aineiston analyysissä merkityksellisinä näyttäytyvät opetuksen käytännöt – laulu, yhteismusisointi, musiikkitieto ja esiintymiset – kiinnittävät 2000-luvun alun musiikinopetuksen koulun musiikinopetustradition jatkumon katkeamattomaksi osaksi. Laulaminen on kautta aikain ollut ensisijainen toiminnan muoto opetuksessa, ja sen merkitystä oppilaille ja opetusmenetelmiä on alati pohdittu (ks. esim. luvut 2.2.1 ja 2.2.2). Yhteismusisointi, joka on asteittain täsmentynyt peruskoulunajan opetussuunnitelmateksteissä (ks. esim. luku 2.2.5), on tämän aineiston opettajien opetuskäytäntöjen vakiintunut ja välttämätön osa. Musisoinnin ohien ja sitä tukemaan on keskiajalta, kouluhistorian alusta asti, kuulunut musiikkitieto jossain muodossa, aluksi musiikin teoriana ja säveltapailuna (ks. luku 2.2.1), nyt laajasti musiikkikulttuureja ja historioita esittelevänä opetuksen osana. Mielenkiintoinen yksityiskohta on yhteys aineiston opettajien tavassa puhua musiikkitiedosta ”asioiden käymisenä” ja Vilho Siukosen 1900-luvun alussa käyttämä ”asianopetus”-käsite, jolla hän viittasi oppitunnin alun musiikkioppi-osuuteen (Rautiainen 2003, 135) – nykyammattikunnan yhteiselle ammattislangille löytyy siis alkuperä ehkä sadan vuoden takaa.

Laajasti eri musiikkeja ja musisointitapoja ylläpitävässä opetuskulttuurissa on jouduttu aina myös valitsemaan ja priorisoimaan opetussisältöjä. Vuonna 1956, jolloin laajeneva käsitys musiikinopetuksesta oli Suomessa nupullaan, laulunopettaja Rakel Suominen pohti Laulunopettajayhdistyksen

vuosikirjassa 2000-luvun alun näkökulmasta tuttua problematiikkaa:

Vaikein seikka musiikinopetuksessa lieenee opetettavan aineiston runsaus. Mitä siis pitäisi opettaa [oppikoulun] kahdella alimmalla luokalla: äänenmuodostusta, säveltapailua, musiikkioppia, musiikin historiaa, musiikkitietoa, yksi- ja moniäänisiä lauluja ja virsiä, soittotaidon alkeita, käytännöllistä perehtymistä musiikkiin, siis musiikin kuuntelua ym. ym.? (Suominen 1956, 28.)

Suominen (emts.) toteaa kuitenkin, tämän aineiston opettajien tapaan, että ”vanhempi opettaja on kokemuksista viisastuneena huomannut, että on parasta opettaa sellaista mikä itseään miellyttää ja mihin tuntee itsellään olevan parhaat edellytykset”.

Musiikkikasvatuksen pedagoginen diskurssi

Westerlundin ja Väkevän (2009, 94–95) mukaan suomalaisessa musiikkikasvatusdiskurssissa on kaksi lähestymistapaa: ainekeskeinen ja pedagoginen. Ainekeskeisessä oletetaan heidän mukaansa musiikin arvon ja merkityksen määrittyvän irrallaan kasvatuskontekstista. Jälkimmäinen lähestymistapa taas olettaa pedagogisen ja oppiainetta koskevien käsitysten olevan erottamattomia. Aineistoni puhunta kiinnittyy vahvasti tähän jälkimmäiseen diskurssiin. ”Ennen kuin voimme opettaa musiikkia, meillä on oltavat käsitys siitä ketä opetamme, miksi, mitä varten ja kenen ehdoilla opetus tapahtuu” (Westerlund & Väkevä 2009, 95). Musiikinopetuskäytännöt näyttäytyivät aineistossani vahvasti näistä kysymyksistä lähteviltä ja opettajan omista vahvuuksista ammentavilta. Aineiston aineenopettajien musiikkikasvatukselliset tavoitteet ovat niin musiikillisia kuin eettisiä (ks. myös emt., 99). Opettajien puhuntaa musiikista ja tavoitteiden legitimointia tarkastelen lähemmin seuraavassa luvussa.

5. Puhe musiikista ja opetuskäytäntöjen legitimointi

Edellisessä luvussa keskityin tulkitsemaan opettajien käytäntöjen kokonaisuuksia, joista löytyi paitsi omia painotuksia myös yhteisiä eetoksia. Analyysia tehdessäni huomio alkoi vähitellen kiinnittyä kielenkäyttöömme, siihen, miten haastatteluissa asioista puhumme, mitä musiikinopetuksesta artikuloimme ja miten käytäntöjä merkityksellistämme – mistä oikeastaan puhuimme, kun puhuimme musiikinopetuksen käytännöistä? Yksittäisen opettajan puhe omista käytännöistään kertoo paitsi subjektiivisista myös yhteisistä, kulttuurisista merkityksenannoista. Kielen käytön tavat ovat keskeisiä kulttuurin rakentamisen aineksia ja siksi musiikkikasvatuskulttuurinkin ytimessä. Artikuloimalla musiikinopetuksen käytäntöjä merkityksellistetään, mutta samalla myös rakennetaan, muutetaan ja ylläpidetään kulttuuria. Kertomalla työstämme luomme kuvaa siitä sekä toisille että itsellemme – kieli siis rakentaa todellisuutta. Kuvatessamme (kuten koulu- ja kasvatusmaailmassa on tapana ja tarpeen) ja erityisesti perustellessamme toimintaamme käytämme kieltä, joka merkitsee asiat joksikin ja jonkinlaisiksi.

Kulttuurisena kollegojen välisenä keskusteluna haastatteluaineisto antaa näin ollen mahdollisuuden tarkastella musiikinopettajien ammattikunnan sisäisiä diskursiivisia käytäntöjä, ammattipuhetta. Tässä luvussa keskityn sen jäsentämiseen. Ammattipuhe on situationaalista ja kontekstuaalista ja saa merkityksensä tietyssä toimintakulttuurissa (Gudmundsdottir 2001, 233). Tässä tutkimuksessa tämä tarkoitti esimerkiksi sitä, että saatoimme kollegojen välisissä haastatteluissa esimerkiksi käyttää ilmaisuja, jotka ovat musiikinopettajakulttuurissa eläville itsestään selviä (”komppi”, ”asioiden käyminen”, ”lämpärit”), ja joiden tiedämme viittaavan tietynlaisiin ilmiöihin tai toimintaan musiikinopetuskontekstissa. Ammatillinen diskurssi kehkeytyy institutionaalisessa kontekstissaan ja kantaa mukanaan tradition historiallisia kerrostumia. Koulun musiikinopetuksen institutionaaliin kontekstiin kuuluvat niin koulukulttuuri kuin musiikkikasvatuskulttuurikin (ks. luku 2), joilla molemmilla on pitkä traditionsa.

Kulttuurinen ammattipuhunta rakentuu hermeneuttisen spiraalin tavoin

tulkiten aiemmin sanottua (Gudmundsdottir 2001), ”the speaker is not Adam”, kuten Bahtin (1986) ilmaisee (emt., 94). Ammattikunnan puhunutta voi näin kuvata kulttuurin uskomusten, näkemysten ja toiminnantapojen varannoksi (Gudmundsdottir 2001, 233), johon ammatillisissa keskusteluissa voi tukeutua. Musiikinopettajat kasvavat koulun ja myös musiikkikasvatuskulttuurin diskursiivisiin käytäntöihin usein jo lapsuudessa alkaneen musiikkiharrastuksen myötä, vaikkakin Gudmundsdottir (emt., 227) huomauttaa, että kulttuurisista puhumisen tavoista tulee ”omia” vasta, kun opettajat merkityksellistävät ne omien pedagogisten näkemystensä kautta. Suoninen (1993, 166) kuitenkin tähdentää, että kollegojen välisessä puheessa ammatilliseen, kulttuuriseen kielenkäyttöön ankkuroituneisiin puheikäytäntöihin on luontevaa tukeutua ”siksi, ettei tarvitsisi jatkuvasti tarpoa monimutkaisten selitysverkoston hyllyvillä soilla” eikä välttämättä ”niiden arvostamisen tai sisäistämisen takia”.

Puhuessamme haastatteluissa kollegojen kesken merkityksellistimme kielellisesti yhteisesti jaettua todellisuutta, musiikinopetuksen käytäntöjä, samalla uusintaen, mutta myös uudistaen ammatillisia, kulttuurisia puhumisen tapoja. (Hakala 2002, 289; Jokinen ym. 1993; 1999.) Jokinen (1999, 39) tuo esiin, että puhuntojen merkityksellistämisprosessissa on ensinnäkin käynnissä merkitysten vakiinnuttaminen, jonka avulla suunnistamme arkipäivän maailmassa. Musiikinopettajat voivat keskustellessaan olettaa toisen ymmärtävän mitä esimerkiksi ”musisointi” musiikinopetuksessa suurin piirtein tarkoittaa. Samaiseen musisoinnin käsitteen ymmärtämiseen liittyy kuitenkin myös paljon eri tulkintoja; keskustellessamme tarkemmin, musisointi ilmiöityi monin eri tavoin. Jokinen (emt.) esittääkin, että samanaikaisesti vakiinnuttamisen kanssa on käynnissä toinenkin merkityksellistämisprosessi: ”merkitysten rajojen hämäryys, merkitysten moninaisuus sekä merkitysten muuntuminen ja uusien merkityksellistämisen tapojen esiin nostaminen” (emt.). On kuitenkin huomionarvoista, että samalla kun kollegojen kesken voi viitata yhteisiksi koettuihin käsityksiin ja jäsennyksiin, jäävät helposti kulttuuriset itsestäänselvytykset, ”sanomattakin selvät”, kollegapuheessa lausumatta julki (Suoninen 1993, 28). Yhteiset puhumisen tavat saattavat siten jopa peittää persoonallisia, kulttuurisiin jäsennyksiin ”sopimattomia” jäsennyksen suuntia.

Jäsennän tässä luvussa aineiston yhteisiä, kulttuurisia merkityksenantoja identifioimalla puhunnoista *puherepertuaareja*. Analyyttisena välineenä

puherepertuaari antaa mahdollisuuden nostaa esiin ”kulttuurissa jaettu ja keskustelun teemoja ja problematiikkoja: kunkin puitteissa tuodaan esille juuri siihen repertuaariin kuuluvia näkökulmia ja huolenaiheita” (Alasuutari 2006, 84). Puherepertuaari tulee lähelle diskurssianalyttisissä tutkimuksissa esillä olevaa tulkintarepertuaarin käsitettä. Tulkintarepertuaarin käsitettä tutkimuksissaan ovat käyttäneet esimerkiksi Margaret Wetherell ja Jonathan Potter (1992) rasismia koskevassa tutkimuksessa, Eero Suoninen (1997) analysoidessaan perheenäitien haastatteluissa käyttämiä tulkintarepertuaareja, ja Tiina Hautamäki (2002) tutkiessaan tuberkuloosin ja aidsin kulttuurisia merkityksiä terveydenhoitoalan lehdissä.

Kuvatessaan musiikinopetusta opettajat toivat samoissa lausumissa esiin monia näkökulmia. Repertuaarin käsitteen avulla on mahdollista eritellä näitä eri näkökulmia, joista musiikkia ja musiikillisia käytäntöjä lähestytään. Sen avulla voi pureutua puhunnan sisältöön ja siihen, miten se on organisoitu. Suoninen (1993, 112–113) määrittelee tulkintarepertuaarit verrattain ristiriidattomiksi kielenkäytön alueiksi, jotka muodostavat omia merkitys- tai termisysteemejään. Wetherell ja Potter (1992, 90) kuvaavat repertuaareja sanojen, käsitteiden ja kuvausten ryppäiksi. ”Ne voidaan myös ymmärtää rakennusaineiksi, joita puheessa käytetään rakennettaessa erilaisia versioita teoista, itsestä ja sosiaalisista rakenteista” (emts., suom. Jokinen ym. 1999, 71). Haastatteluissa opetuksen käytännöistä ja niiden taustalla olevista periaatteista puhuttiin eri sanastoin ja painotuksin ja näin käytännöt merkityksellistyvät monin tavoin. Alasuutarin (2006, 84) mukaan tutkimuksissa on todettu, etteivät ihmiset haastattelupuheissaan suinkaan ole aina johdonmukaisia. Haastateltavan puheen rakentuminen riippuu siitä, miten haastattelutilanne etenee ja miten hän on ymmärtänyt haastattelun luonteen. Puherepertuaareja identifioimalla on mahdollista eritellä näitä keskusteluissa esiin nousevia ristiriitaisiakin näkemyksiä ja mielipiteitä.

Kysyn tässä analyysissä aineistolta: millaisia puherepertuaareja eli merkityssysteemejä on identifioitavissa musiikinopettajien haastattelupuhuntojen kuvauksissa käytännöistään? (ks. Suoninen 1993, 111.) Keskityn kahteen teemaan, jotka nähdäkseni molemmat ovat oleellisia ammatillisten käytäntöjen kannalta ja rikkaasti esillä aineistossani. Ensinnäkin, opetuksen, koulun ja kasvatuksen maailmassa musiikinopetuksessa nousee luonnollisesti *musiikki* erityiseksi piirteeksi musiikkikasvatuksessa. Toinen teema tarkas-

telee opetuksen tavoitteita ja oikeuttamista. Kysymys tarkentuu näin ollen: Millaisia puherepertuaareja on identifioitavissa aineiston musiikki- ja oikeutuspuhunnoissa? Pohdin myös sitä, miten näissä puherepertuaareissa musiikkia ja musisointia merkityksellistetään ja käytännön ratkaisuja oikeutetaan.

Analysoidessani luin haastatteluaineistoa huomioiden sanojen käyttöä, lausumia, eroja ja yhtäläisyyksiä. Aloitin analyysin keräämällä aineistosta yhteen kohtia, joissa puhuttiin musiikista ja musisoinnista – soittamisesta, laulamisesta ja kuuntelusta. Kokosin yhteen esimerkiksi soittamista koskevat sitaatit kaikilta opettajilta. Näin aineisto jäsenyi tästä näkökulmasta. Tämän jälkeen kirjoitin kokoavia kuvauksia. Aineisto alkoi työskentelyn myötä kerrostua ja kävi ilmi, että eri toiminnan tavoista puhuttiin eri tavoin ja eri lähtökohdista. Laulamisesta puhuttiin eri tavoin kuin soittamisesta tai kuuntelusta. Toisaalta samastakin toiminnasta puhutaan eri tavoilla: välillä esimerkiksi soittamisesta tuotiin esiin tekniikan opettaminen, välillä se merkityksellistyi yhteisöllisenä toimintana. Näitä eri tapoja löytyi kaikista musisoinnin muodoista, ja ne alkoivat ”niputtua” puherepertuaareiksi. Legitimointipuhetta tarkastellessa samoin vaihein puhe oikeuttamisesta jäsenyi suhteiksi: toimintaa ja opetussisältöjä oikeutettiin vahvimmin suhteessa oppilaisiin, kulttuurisiin odotuksiin ja omiin näkemyksiin.

Käytän seuraavissa luvuissa runsaasti sitaatteja tuodakseni esiin puhuntojen sävyjä ja antaakseni lukijoille välineitä muodostaa oma käsityksensä ja päästä arvioimaan tulkintojen totuudenmukaisuutta (Törrönen 2002, 43; ks. myös Kelchtermans 1994, 98). Sitaatit ovat monin paikoin myös verrattain pitkiä, koska olen halunnut tuoda koko lausuman esiin ja näin säilyttää sanomisen tavat mahdollisimman hyvin kontekstissaan. Pidemmät sitaatit olen erottanut muusta tekstistä sisennyksillä, tekstin yhteydessä olevat sitaatit erotan kursivoilla.

5.1. Musiikkirepertuaarit

Aineisto jäsenyi erilaisiksi mutta toisiinsa limittyviksi tavoiksi lähestyä musiikkia ja musisointia opetuskäytännöissä. Identifioin neljä erilaista, suhteellisen yhtenäistä puherepertuaaria: *musiikkianalyttisen, kokemuksellisen, terapeutin ja sosiaalisen*. Ne tuovat esiin musiikkia ja musisointia eri tavoin, erilaisin sanastoin, kohdistuen huomion eri kohtiin; toisin

sanoen, ne ilmiöittävät musiikkia omilla tavoillaan. Puherepertuaarit kertovat siitä, miten monitasoisesti musiikki on läsnä ja kuinka monilla tavoin se opettajien puheessa merkityksellistyy. Puhumisen tavoilla ja tematiikoilla kiinnitytään musiikkikasvatuksen kulttuurisiin puhumisen tapoihin (diskursiivisiin käytäntöihin), ja erilaisilla sanomisen tavoilla ja sanastoilla merkityksellistetään musiikkia opetuksessa eri suunnista.

5.1.1. Musiikkianalyttinen puherepertuaari

Musiikkianalyttinen repertuaari tematisoi musiikkia eriteltynä, luokiteltuna ja käsitteellisenä ilmiönä yhtäältä historialliskulttuurisesta ja toisaalta musiikin sisäisistä osatekijöistä käsin. Musiikki jäsentyy puhunnassa lajien, tyylien ja aikakausien valikoimaksi ja opettajat kertovat lähestyvänsä sitä opetuksessa kulttuurisista piirteistä, historiallisesta kontekstista tai vaikutuksista käsin. Musiikkia ja musiikkikappaleita sinänsä tarkastellaan analyttisesti ottaen opetuksessa esiin musiikin osatekijöitä, kuten melodia, harmonia tai rytmi, tai rakenteita, kuten sonaattimuoto tai blueskaava.

Musiikinopetuksen sisältöpuhe (jota haastatteluissa on runsaasti), jäsentyi erityisesti musiikkitiedosta (ks. luku 4) puhuttaessa pitkälti musiikin tyyllisistä, kulttuurihistoriallisesta tai musiikin elementtien näkökulmasta. Airi kertoo yhdeksannen luokan sisällöistä luokitellen niitä musiikin lajien mukaan:

Niillä on tällöinen musiikkitietopaketti [...] ensimmäistä kertaa tulee siellä vähäsen tätä länsimaisen taidemusiikin, neljä vuossataa [...] kevyitä otantoja. Sitten mennään vuosisatoja taaksepäin ja silälailailla. Sitten ne käy – jazzmusiikin vaiheita myöskin sitte siellä ja kansanmusiikki oli tässä nyt tuota niin niin – keväällä. Sit oli – saamelaiden musiikista oli ainakin – – joskus. [...] Sitten mentiin vielä irlantilaista musiikkia semmosena pakettina, et ne sai semmosia vähän – semmosia juttuja sieltä. [Airi]

Musiikin kuunteluun tämä repertuaari tuo analyttisen näkökulman: pyritään erittelemään musiikin osatekijöitä tai musiikin tyylipiirteitä. Kuunteluun kuuluu usein jokin tehtävä ja tavoitteena on oppia kuuntelemaan analyttisesti ja tunnistamaan musiikista eri asioita. *Sitten ne tunnistaa jotain soittimia, esimerkiks mitä puupuhaltimia tästä erotat. Jos ruvetaan*

puhuu soittimista ja – et siinä on aina joku [tehtävä], siis klassisen kuuntelussa nimenomaan. [Taina]

Musiikkien saamat vaikutteet nostetaan merkityksellisiksi eri maiden musiikkikulttuurien opettamisesta puhuttaessa.

Et jos tulee joku Etelä-Amerikka niin siin on pakko ottaa melkein Afrikka mukana koska siin – ne taas ne musiikit liittyy niin toisiinsa, et ei voi puhua ilman sitä taustaa, sitä afrikkalaist taustaa. Ja sit usein sit päädytään, et jos otetaan Amerikka kokonaan, niin sit siihen tulee helposti mukana jazzit ja kantrit ja – sitten intiaanit – [Marja]

Tutustutaan äänitteiden kautta kreikkalaiseen, elikkä miten ku tää on eurooppalaista, ni miten tää kuulostaa kuitenkin näin erikoiselta, ja todetaan missä Kreikka sijaitsee, ja mistä se on saanu vaikutusta ja näin pois päin. [Jaana]

Musiikkia jäsennetään tässä puherepertuaarissa myös sen osatekijöistä käsin. Näitä osatekijöitä nimitetään haastattelupuheessa musiikin elementeiksi. Elementeiksi määrittyvät musiikinopettajien puheessa melodia, harmonia, rytmi, muoto ja sointiväri. Elementteihin, musiikin rakenteisiin ja musiikin teoriaan liittyen painotetaan opetustilanteista kerrottaessa asioiden konkretisointia ja soivaan muotoon saattamista – tekemällä oppimista. Pekan seuraavassa puheenvuorossa tulee esiin, kuinka musiikin teoria tuodaan käytäntöön: miten harmonian opetus konkretisoituu laulujen säestyksissä ja miten siitä soittoteknisesti selvittää. Hän pohtii myös opetettavan asian toteuttamista ja ymmärtämistä.

Harmonia kun on mukana, mä käytän paljon kitaroita. Opetellaan muutamia sointuja ja sit opetellaan säestämään ja laulamaan säestyksellä – kun löydetään siihen säestykseen, sointuun pieni rytmi täältä. Me voidaan laulaa joku pikku laulu, vaikka esimerkiksi laulu jossa on a-molli ja e-duuri, jossa se ote ei muutu vaan – tai siis, kuvio on sama – [...] pitää vaihtaa eri kohtaan. [laulaa:] toi tyttö kaunis, kaunis kuin kukka, sinua lemmin, lemminkös hukkaan. Tämmönen suomalainen kansanlaulu, siin on a-mollia ja e-duuria. Sitä mennään. Sit mä käyn blues-harmonian läpi, blueskaavan läpi esimerkiksi, kun harmonia käsitellään. Duurit, mollit käydään läpi, seiskasoinnut. Mut et kyl pääasia on tietysti, et me opetellaan niitä myös sit toteut-

taan. Esimerkiks koskettimisto – mulla on kuva jossa on taululla koskettimiston kuva, ja mä oon ihan raksittanu, miten sormet pannaan tänne, miten syntyy sointu. Ja mä toivon, että oppilaat ymmärtää sit et sointu on silloin kun soi useampi sävel yhtä aikaa. Et sitä voidaan pitää – et se on semmonen musiikillinen ilmiö kun sointu. Ja sit ollaan vähän kuunneltu et miten – kun näit on sointuja erilaisia, miltä kuulostaa ne erilaiset soinnut. Mut kyl se – kaikist enitenhän se – mä uskosin et se avautuu se homma, kun niitä sitten voidaan niitä – vaikka harmonioita käyttää joissakin biiseissä. Me yritetään löytää joitakin kappaleita joita soittamalla päästään – päästään joko koskettimilla tai kitaralla tai bassolla – niin kokeilemaan et milt se sointu kuulostaa esimerkiksi. [Pekka]

Tapani tuo seuraavassa myös vahvasti esiin analyttisen hahmottamisen oppimisen tekemisen kautta, samoin kuin musiikin analysointitaidon yleensäkin yhtenä oppimistavoitteena opetuksessaan.

Tapani: ...Mutta tota mä haluaisin kuitenkin, mä kuvittelisin ja haluaisin, et kasvais semmosia joil on mahdollisimman läheinen suhde musiikkiin, nimenomaan sillä tavalla et se ei oo pelkästään taustalla kuuluvaa ääntä vaan et ne todella ymmärtäis siitä jotain, että mitä nyt soi.

Minna: mitä siitä pitäis ymmärtää?

Tapani: no sitä, et ne pystyis erottelemaan, erottelemaan esimerkiksi kuulemastaan musiikista melodian, rytmin, mahdollisesti harmoniaa, ja et ne tajuis vähäsen musiikin sisältöä. Pystyis jotenkin jäsentelemään sitä, analysoimaan sitä, ja mä uskon sitä, koska mä vahvasti niille pyrin soitattamaan, ni niillä tulee sitä kautta semmonen musiikin hahmottamiskyky, ku ne sitä itse joutuu tekemään. Et teoreettisesti mä en sitä opeta niin kahlitusti, sanotaan jotain muotorakenteita tai tämmösiä vaan soittamisen mukaan, et hei nyt a-osa, nyt b-osa, nyt kertosaakeistö, nyt mennään taas sinne, ni kyl niillä, mä uskon vakaasti että niillä ton tekemisen kautta hahmottuu tämmönen musiikin, vähän rakenteita ja tämmösiä, et nyt on intro ja nyt on coda ja näinpoispäin. [Tapani]

Jaanan puhe jäsentää musiikkia opetuksessa rytmielementeistä käsin ja hän kuvaa opetustapaansa yleisesti spiraalimaiseksi (ks. esim. Linnankivi

ym. 1981, 70), jossa aiemmin opitun päälle rakennetaan uutta.

Elikkä mä lähen siitä rytmistä liikkeelle. Sitte oppilaille selitän vielä, että – et musiikin niin kun perustukset on rytmi. Et se on mun käsitys tästä asiasta. Ihan samalla tavalla kun talo rakennetaan, niin pitää olla vahva, hyvä perustus. Et jos perustukset on huonot, niin kun se pääsee harjakorkeuteen niin se romahtaa. Niin sama on musiikissa, et se rytmi on se mistä lähetään liikkeelle, ja sit sen päälle lähetään rakentamaan näitä jut... paloja. [Jaana]

Tämän puherepertuaarin puitteissa soittamisesta puhuttaessa keskitytään soittoteknisten asioiden ja niiden opetteluun problematiikkaan. Soittokappaleita jäsennetään esimerkiksi erittelemällä kompit ja sointukuviot, joiden kautta musiikkia lähestytään.

Niissähän monesti on semmonen joku juju, että mistä sen kappaleen tunnistaa, joku semmonen – tietty rytmikuvio tai sitten joku ostinatoääni tai joku bassojuttu. Ja sitten kun sen pystyy soittamaan suurin piirtein niin kun se on alkuperäisessäkin, niin se antaa semmosen potkun sille kappaleelle. [Markku]

Soittotaidon perusteiden opiskelua, esimerkiksi sointujen vaihtamista kitaralla tai beat-kompin harjoittelua rummuilla, opettajat nimittävät opetteluksi ja treenaamiseksi. Aloittelevien ryhmien kanssa työskentelystä puhuttaessa nousevat esiin omat kysymyksensä, esimerkiksi kuinka mahdollisimman nopeasti saada perusasiat sujumaan niin, että luokka voi musisoida yhdessä. Opettajilla on omia opetusteknisiä ratkaisuja – monet käyttävät näistä sanaa ”systeemi” – niin yksittäisen taidon opettamista kuin koko ryhmän toimintaa koskien, esimerkiksi teoreettisten asioiden konkretisoiminen oppilaille.

Näitten kosketinsoittimien perusteet, että mikä kuviosysteemi siinä on. [Jaana]

Mul on semmonen ihan ikioma, semmonen kaavio mitä mä opetan, montako kosketinta jätetään väliin et saadaan duurisointu. [Marja]

Systeemi on semmonen että, että mä jaan, mä jaan luokan – – soitinryhmiin, et jokainen valitsee yhden soittimen [...] mitä ne haluaa soittaa. Ja sit mä aluks opetan niille vaan soitinryhmittäin et miten

soitetaan soituja, miten soitetaan bassoo ja miten rumpuja. Ja siitä se vähitellen lähtee meneen. [Tapani]

Musiikkianalyttisessä puherepertuaarissa musiikki merkityksellistyy analysoitavaksi kulttuurihistorialliseksi ilmiöksi ja jäsentyy tästä kulttuurihistoriallisesta näkökulmasta ja musiikin osatekijöistä käsin. Opetuksen tavoitteena on tekninen soittotaito, jota opetellaan, ja kuullun musiikin ymmärtäminen ja tunnistaminen. Opettaja positioituu asiantuntijaksi.

5.1.2. Kokemuksellinen puherepertuaari

Kun musiikista ja musisoinnista puhutaan kokemuksellisessa puherepertuaarissa, korostuu musiikin omakohtainen kokeminen ja elämyksellisyys. Luokkamusisointitilanteita kuvataan mahdollisuuksina saada kokemuksia ja elämyksiä musiikin parissa toimimisesta, yksittäisten taitojen harjoittaminen tai vaatimukset autenttisuudesta jäävät taka-alalle. Puhunnoissa korostuu, että on oleellista, että jokainen saa tilaisuuden kokea olevansa osa luokkabändiä, saa tuntuman siitä, miltä tuntuu olla basistina tai istua rumpusetin takana. Soittamisesta puhutaan ”maisteluna”.

Jos lähetään seiskasta liikkeelle, niin [...] kaikkia vähän soitetaan, vähän kitaraa, vähän bassoa, vähän rumpuja, et kaikista sais vähän semmosta kuvaa. Koskettimia oikeestaan ei pysty – ei oo ollu, meil ei oo ku kahet kosketinsoittimet, mut kuitenkin. Ne sais vähän sitä kuvaa, et miten se tapahtuu. Aina sitä joku innostuukin vähän ja [...] vähän enemmänkin, et sitä – kauheen pitkällehan sitä ei sillä tavalla voi viiä sitä soitonopetusta. Sillä lailla sitten siinä ryhmässä, mut et kuitenkin peruasioita [Airi]

Sitten rummut – – – et on tuntemusta siitä omasta tekemisestä ja että vähän siitä, mitä siinä tapahtuu ku rumpali istuu siellä ja se soittaa jotakin beatkomppia, [...] että miten sen pitäis mennä [...] Jos ei muuta, niin se oppilas pääsee siihen vaiheeseen, se hoksaa että tässä kohtaa se – tää on hankala vaihe – – – mutta semmonen joku semmonen perusajatus. [Airi]

Toinen puoli kokemuksellisessa näkökulmassa on uusiin musiikillisiin ilmiöihin tutustuminen ja näin musiikillisen maailmankuvan avartaminen. Omien näkemysten, kuten musiikkimaun, tunnistaminen ja artikuloimisen

opettelu ovat tärkeitä kun puhutaan kuuntelusta kokemuksellisesta näkökulmasta. Jos musiikkianalyttisen puherepertuaarin puitteissa korostuu musiikin analyttinen, rakenteita jäsentävä ja tunnistava tarkastelu, niin tässä repertuaarissa huomio kohdistuu musiikin tunnelmaan sekä oman musiikkisuhteen tiedostamiseen.

Must tää on taas sit sen takii tärkeetä, että ne vähän keskittyis ker-
ran siihen, et miks ne kuuntelee just sellast musiikkia kun kuuntelee,
että analysois sitä, minkä takia mä tykkään tästä tai kuuntelen täm-
möstä. [Marja]

Tapani yhdistää seuraavassa musiikin tunnelman huomioimisen ja tyyli-
kaudet.

No mä sanon silloin sen, että esimerkiksi: yrittäkää kuunnelleksanne
tavoitella tässä sitä tunnelmaa, minkä Vivaldi on mahdollisesti koke-
nut, että minkälainen talvi on. Kuuletteks te siel pakkasta, vai mitä te
siel kuulette? Yrittäkää löytää siit se tunnelma. Ja toinen asia on se,
että, jota vois sanoo esimerkiksi, jos barokkia kuunnellaan, että yks
ydin on barokkimusiikissa se, että musiikin pitäis tehdä mahdollisim-
man suuri, tehokas vaikutus, ettei barokkimusiikki oleellisimmil-
laan oo mitään pientä, siroa näpertelyä, vaan se on semmosta niinku
— — hyökyäallon tavoin semmosta suurten linjojen esiinmarssia. Että
kuuletteks te sen siitä? Sit kun mennään tyylikausissa eteenpäin,
kun kuunnellaan Mozartin menuettia ni siel on sit ihan toisenlainen
ilme. Jotenkin mä vaan yritän aina jokaikisessä kuunteluesimerkissä
[...] kertoo että mitä siit vois löytyä, ja miks tein nyt kannatta kuun-
nella tätä. Sit mä voin sanoo ihan yksinkertaisesti niinkin, että jos te
löydätte tästä jonkun, ni te voitte vaik tykätä. [Tapani]

Musiikki merkityksellistyy kokemuksellisessa puherepertuaarissa elämys-
ten synnyttäjäksi. Tavoitteeksi artikuloituu musiikkisuhteen rikastuttami-
nen musisointikokemusten ja uusiin musiikillisiin ilmiöihin tutustumisen
kautta ja musiikin tarkastelu esteettisenä kokemuksena. Opettajan tehtävä
on olla näyttäjä ja opastaja.

5.1.3. Terapeuttinen puherepertuaari

Terapeuttinen puherepertuaari nostaa esiin musiikin käytön tunteiden ja mielentilojen säätelijänä. Opettajat puhuvat musiikin terapeuttisesta käytöstä sekä tunnilla että oppilaiden myöhemmässä elämässä. Puhutaan musiikin vaikutuksesta ihmiseen ja tämän vaikutuksen tunnistamisesta ja tiedostamisesta. Musiikkia voi käyttää tietoisestikin ilmaisukanavana ja tunteiden purkamisvälineenä. Oppitunneilla etsitään rentoutusta ja hyvää oloa erityisesti kuuntelun avulla, ja opettajat toivovat voivansa antaa oppilaille eväitä käyttää musiikkia myöhemminkin tietoisesti oman hyvinvoinnin edistämiseksi.

[K]un musiikilla on semmonen valtava – se on semmonen ilmasukana, niin kun mikä tahansa taide. Mut et kun mä nyt oon musiikinopettaja niin mä aattelen, että ne oppilaat, jotka tuntee et se musiikki on lähellä itseä, sais siinä keinoja ilmasta itseään – et sillen kun on paha olo tai – tai onnellinen tai, tai masentunu, tai jotakin mitä tahansa, niin sillen, jos ei tee ite musiikkia, mitä tietysti voi tehdä, niin ainakin tietäs että toi musiikki on tätä tunnetta vastaavaa, että – et mä saan kanavan ilmasta tunteita sillä hetkellä. Ettei ne tunteet jää semmoseks epämääräseks jutuks, vaan että tajuais, että näinhän mä ajattelen, tältä musta tuntuu. [Marja]

Just semmonen rauhoittaminen niin – – – kyllä mä joskus, oikein siis tuntuu että nyt ei auta mikään, ne on ihan lentoon lähdössä, niin sitten mä niin kun – – – oon tehny sillai et mä oon käseny niitten laittaa silmät kiinni, sit pannaan valot pois ja mä laitan jotain hyvin rauhallista musiikkia, sitte mä kerron vielä jonkun semmosen sadun siihen päälle. Tai yksinkertaisesti en sitten sano mitään. Että kyl sillä voi [vaikuttaa]. Mut sillä voi myös tehdä todella [...] rauhattomaks. [Taina]

[Musiikissa] on hirveen voimakas tämmönen – ensinnäkin tämmönen terapeuttinen aspekti, että se [...] hyvin monella tavalla saat-
taa olla terapeuttista. Eri ihmisille eri tavalla, se voi olla rauhoittavaa tai se voi olla – vähän impulsoivaa tai ihan, ihan mitä vaan. [...] Ei tarte olla mitään – opiskelua tai mitään et pystyy musiikin kautta käymään tunnetiloja läpi. Joko kuuntelemalla tai sitten tekemällä jos on – niin onnekaassa asemassa. [Airi]

Terapeuttinen puherepertuaari tuo esiin, kuinka opettajat huomioivat musiikin mahdollisuuksia oppilaiden kokonaisvaltaisessa kasvussa – musiikki merkityksellistyy hyvinvoinnin lisääjäksi. Opettajat tunnistavat musiikin mahdollisuudet nuorten tunteiden ja mielialojen käsittelyssä ja tehtävänsä välittäjänä. Musiikin kuuntelu nähdään myös mahdollisuutena päästä hetkeksi irti koulun suoritusvaatimuksista, rauhoittua koulupäivän keskellä, kuten Taina yllä kuvaa. Samaa korostaa Tapani kertoessaan, miten oppilaat kokivat tärkeäksi kuuntelukurssin, jolla *vaan sai pelkästään, et hei nyt me rentoudutaan. Nyt me kuunnellaan hyvää musaa. Ja valot pois ja näin.* (Ks. myös luku 4.2.2.)

5.1.4. Sosiaalinen puherepertuaari

Musiikinopetuksen, erityisesti musisoinnin yhteisöllinen aspekti tematisoituu esiin neljännessä, sosiaaliseksi repertuaariksi nimeämässäni puhunnassa. Itse toimimisen tapa, yhdessä tekeminen musiikin parissa, nousee merkitykselliseksi. Yhdessä tekemisen erityisyyttä korostetaan puhuttaessa yhteissoitosta ja laulamista. Niitä kuvataan aivan erityisinä toiminnan tapoina koulun kokonaisuudessa ja ne tarjoavat oivan areenan sosiaaliselle kasvulle. Luokkamusisointia kuvataan toiminnaksi, jossa jokaisen mukanaolo on merkittävä ja jossa jokaiselle tulee löytää mielekäs rooli. Yhteislaulu, toivelaulujen laulaminen puhutaan itsessään tärkeäksi toiminnan ja yhdessä olemisen muodoksi musiikin tunnilla. Esiintymisiin valmistautumisessa korostuu musisointi prosessina.

Ni sitten se – [...] et nyt keskitytään ja nyt – kestetään toisiamme ja nyt yritetään. Tää laulu nyt saadaan ja – niin se yhdessä tekeminen on semmonen mikä on ihan erityistä. [...] ja sit se esitysten tekeminen on sit vielä kans eri asia, et siinä yhdistyy hirveen moni asia siten musiikin ulkopuoleltakin, mut ihan täs luokkatilanteessakin, se yhdessä tekeminen – siinä tulee enemmän kun kukaan vois itekseenä tehdä kotona, tai yksinään. Niin kaikkien taidot tulee parhaimmillaan käyttöön sit siinä yhteisessä tilanteessa. [Marja]

Musiikin yhteistoiminnalliseen ulottuvuuteen kiinnittyvässä puhunnassa huomioidaan myös ryhmädynamiikan merkitys. Korostetaan etenemistä kunkin ryhmän kanssa sen omilla ehdoilla, rohkaisevassa ilmapiirissä – vuorovaikutustaitoja kehitetään tietoisesti erilaisten lämmittelyharjoitus-

ten avulla. Musiikki merkityksellistyy siis yhteisölliseksi ilmiöksi, sosiaalisesti olemisen tavaksi ja yhteismusisoinnin edellytykseksi turvallisuus. Opettajan tehtävä on organisoida ja luoda ilmapiiri – opettaja positioituu mahdollistajaksi.

5.1.5. Musiikkirepertuaarien kietoutuminen haastattelupuheessa

Nämä neljä musiikkirepertuaaria olivat identifioitavissa tästä aineistosta selkeästi yhteisiksi artikuloinnin tavoiksi, joilla musiikinopetusta merkityksellistettiin. Ne eivät tyhjennä haastatteluaineistoa, mutta omalta osaltaan pyrin niiden avulla jäsentämään sitä ja tuomaan esiin musiikinopettajapuheen eri kerroksia. Puheessa musiikkirepertuaarit kietoutuvat opetuskäytäntöpuheeseen merkityksellistyen aina ainutkertaisesti kunkin opettajien käyttäessä niitä kuvaamaan omaa työtään ja tuodakseen esille haluamiaan eri näkökulmia. Kuvaan seuraavaksi Marjan haastattelusta poimimani episodin esimerkkinä eri repertuaarien yhteen kietoutumista haastattelupuheessa.

Marjan puheessa on rikas repertuaarien kirjo kuuntelupuheessa. Siinä on yhtäikaa läsnä musiikkianalyttinen, terapeutin ja kokemuksellinen repertuaari. Musiikin kuunteluun liittyy musiikin erittelyä, analysointia, musiikkimaun tiedostamista ja artikulointia, tunteiden tunnistamista ja erittelyä. *Musiikilla on mielentila* ja musiikilla on tyylipiirteitä, kulttuurinen ja historiallinen konteksti.

Tuon seuraavassa esiin, millaisia repertuaareja yhdestä haastatteluepisodista nimeän. Kyseessä on oppitunnin jälkeisen haastattelun alku. Marja kertoo tässä haastatteluepisodissa oppitunnista, jossa kuunneltiin erilaisia laulajia ja etsittiin erilaisille äänityypeille kuvaussanoja. Marja aloittaa terapeuttisella repertuaarilla tuoden esiin musiikilla ja kuuntelijalla olevan mielentilan ja musiikin käyttämisen omiin mielentiloihin.

Et kun mä tiedän et ne kuuntelee jossakin tiettyssä mielentilassa jotain tiettyä musiikkia, et mä koitan [...] tähdätä sillai, että jollain musiikilla on mielentila. Mä tähtään siihen, että jos on itellä vihanen mieli, mielentila tai olotila, niin et sillan, minkälaisista musiikkii tarvits siihen, siihen mielentilaan, ja mikä auttais siinä, siinä olotilassa. Ettei aina kuuntelis vaan samaa. [Marja]

Tämän jälkeen hän siirtyy puhumaan musiikin tyylistä ja sointiväreistä (tässä laulajien erilaiset äänet), musiikkianalyttiseen repertuaariin.

Et ne tajuais että musiikista, kun sitä kuuntelee, siinä voi kiinnittää huomiota erilaisiin puoliin, se laulajan ääni on yks osa sitä musiikin tyyliä. Ja et jossain musiikin tyyliä käytetään jotain tietynlaista ääntä. Tai että jollekin laulajalle on tyypillistä joku tietty tai sit on joku laulaja joka vaihtelee ääntä. Et pystyy mukautumaan eri tavalla. Ja sit taas jotkut käyttää vaan aina sitä samaa. Niin, ni sitten kaiken tän takia mä oon koittanu kytkee sen aina johonkin muuhun kun musiikkiin, että mä mielelläni käytän semmosia allegorioita tai jotain, että – niin kun sointiväri musta tulee siitä, et onks se kirkas tai samee, enempi siihen suuntaan. [Marja]

Seuraavaksi Marja ottaa esille musiikkimaun ja sen tiedostamisen. Analyttinen lähestymistapa yhdistyy kokemukselliseen repertuaariin musiikkimaun tiedostamisesta ja sen laajentamisesta puhuttaessa:

[J]a myöskin mä pyrin siihen, että oppis kuuntelemaan sitä mitä ne joka tapauksessa kuuntelee, että ne oppis kuunteleen analyttisesti et mitä siinä musiikissa oikeestaan on, ja miks mä kuuntelen tätä musiikkia ja miks mä en kuuntele jotakin toisentyypistä. Ja toisaalta sitten kun ne on aika – eriytyneitä noi, siis eihän semmosta nuorten musiikki, sellastahan ei oo, vaan on hirvee määrä eri tyylejä. Että ne oppis, osais myöskin kuunnella sellasta mistä ei tykkää – et ne vois kuunnella sitä ja sit sanoo, minkä takia mä en tykkää tästä musiikista. Kyl ne on hirveen suvaitsemattomia joskus. [Marja]

Sitten haastattelussa siirrytään yleisemmällä tasolla puhumaan kuuntelusta ja Marja palaa terapiarepertuaariin, omien tuntemusten tunnistamisen.

Minna: Miks se on sun mielestä tärkeä että ne sais tällöisiä ulottuvuuksia siihen kuunteluun?

Marja: Mul on sellanen ajatus, että musiikki on – käytettäväksi, et musiikki [...] kuuluu jokaisen elämään niin sillä tavalla itsestäänselvästi, mutta tota, miten mä sanosin, [...] musiikilla on aina joku vaikutus – ihmiseen, siihen joka kuuntelee, tai soittaakin, mut että se aina vaikuttaa jollakin tavalla. Must ois tärkeä et oppis tunnistaa sen vaikutuksen, et miten tällöinen joku vaik humppamusiikki,

millä tavalla se vaikuttaa minuun, minkälainen olo mulle tulee siitä kun mä kuuntelen. Tai miten tulee erilainen olo jos mä kuuntelen jotain hevirokkia, tai Mozartia ja jazzia. Mä pyrin siihen, että oppis tunnistamaan sen itesssä sen, sen tunteen mikä yhdistää. Kun mä aattelen et se musiikki on aina jonkun ilmasua, se ei oo vaan – semmosta – kikkailua tai, et niin kun olemassa itsenään, vaan et se aina liittyy jotenkin tunteisiin tai ilmaisuun. [Marja]

Tämän haastatteluepisodin lopuksi Marja vielä perustelee monipuolisen musiikkivalikoiman tärkeyttä oppitunneilla musiikillisen maailmankuvan laajentamiseksi ja sitten yhdistää musiikkianalyttisen lähestymistavan, sanaston ja ilmaisun tehden selväksi, miten soveltaa teoreettista lähestymistapaa koulukäytännössä:

Mut et emmä jaksa sillä tavalla musiikin historiaa opettaa, et nyt on tärkeitä et muistatte jonkun Mozartin syntymäajan vaan siks, et Mozartista tulis mieleen et se on tällasta musiikkia ja tässä mielentilassa mä tarviin just Mozartia. Et – et mä lähden aina siitä, et emmä osaa opettaa sonaattimuotoa oikeestaan silleen, sen muodon ittensä takia, vaan siks että se auttaa siinä sen sävellyksen tekemisessä- tai siis – mä lähen sieltä tunnepuolelta tai siitä ilmasupuolelta. [Marja]

Näin eri repertuaarien avulla tulee esille näkökulmia ja monitasoiseen käytäntöön. Puheessa kietoutuvat opettajalle tärkeät näkökulmat: yhtäältä musiikillinen yleissivistys ja toisaalta ihmisenä kasvu ja tunteiden käsittely.

5.1.6. Yhteenveto

Kokoan seuraavassa kuviossa (kuvio 6) vielä edellä esittelemäni repertuaarit luonnehtien musiikin ja musisoinnin ilmenemistä, merkityksellistymistä, menetelmällistä ja tavoitteellista ulottuvuutta musiikinopettajien puheessa sekä opettajien positoitumista.

Nämä neljä esiin ottamaani puherepertuaaria jäsentävät monipuolisen musiikinopetuksen ideaaleja yhdestä suunnasta eli musiikinopettajien puhunnasta käsin. Repertuaarit tarjoavat neljä näkökulmaa musiikkiin ja musisointiin opettajien lausumissa. Samalla kun puherepertuaareilla merkityksellistetään musiikkia opetuksessa, niillä kiinnitytään traditioihin ja diskursseihin. Niistä avautuu näkymiä suomalaiseen musiikkikasvatukseen.

	Musiikkianalyttinen	Kokemuksellinen	Terapeuttinen	Sosiaalinen
Sisällöllinen olemus	Musiikki jäsentyneenä kulttuurihistoriallisesta näkökulmasta ja musiikin osatekijöistä käsin, ylipäänsä erittelevä näkökulma	Musiikki koettavana ilmiönä. Oleellista sopiva vaikeustaso, mieluisuus, toisaalta uudet, avartavat musiikkikokemukset	Musiikki emotio-naalisena ilmi-önä, tunteisiin ja mielialaan vetoavana.	Musiikki yhteisöllisenä ilmiönä. Tuttuus ja turvallisuus.
Musiikki mer- kityksellistyy	Analysoitavaksi, eriteltäväksi, kulttuurihistorialliseksi ilmiöksi.	Elämyksen synnyttäjäksi.	Hyvinvoinnin lisääjäksi.	Sosiaalisesti olemisen tavaksi.
Menetelmälli- nen ulottuvuus	Tietotaidon jakaminen, kuuntelussa tunnistaminen ja analysointi, soitossa ”treenaaminen”, ”systeemit”	Yhteismusisointi, jolloin kokeillaan esim. miltä tuntuu istua rumpusetin takana ja soittaa osana bändiä. Kuunnellaan jotain aivan uutta ja outoa – toisaalta tiedostetaan musiikkimakua.	Kuuntelu, huomio mielikuvien ja tunteisiin	Yhdessä olo ja vuorovaikutus- taidot: Yhteis- musisointi, yhteislaulu, lämpärit
Tavoitteellinen ulottuvuus	Komppi sujuu, soinnut löytyvät. Tekninen soittotaito. Tunnistaminen, ymmärtäminen. ”Opetellaan.”	Elämys, kokemus, maailmankuvan avartuminen. ”Kokeillaan.”	Parempi olo, yksilöllinen, itsen auttaminen. ”Rauhoitutaan.”	Yhteistyö, yhteisöllisyys. ”Toimitaan yhdessä.”
Opettajan positio	”Opettaja”, ”tietäjä” ”asiantuntija”	”Näyttäjä”, ”opastaja”	Välittäjä	Mahdollistaja

Kuvio 6. Musiikkipuherepertuaarien luonnehdintaa musiikinopetuskontekstissa.

kulttuurin: puhunnoilla kiinnitytään esimerkiksi musiikin didaktiikan näkemyksiin ja opetussuunnitelmadiskursseihin. Opetussuunnitelmatekstit antavat väljinäkin jäsentämisen ja sanomisen tapoja, joita käyttäessään opettajat kuitenkin kontekstualisoivat niitä omiin tarpeisiinsa. Opetussuunnitelmatekstit sinällään kuvaavat musiikkikasvatuskulttuurissa kulloinkin vallalla olevia tematisoinnin tapoja. Näin ollen opettajien puhunnan ja opetussuunnitelmatekstien voi nähdä kertovan samasta kulttuurista.

Musiikkianalyttinen repertuaari näyttäytyi perustavana näkökulmana opetussisältöjen jäsentymiseen. Se kiinnittää opettajien puhunnan musiikinopetuksesta niin suomalaiseen musiikinopetus- kuin konservatoriotraditioon: musiikin didaktikkaan (Linnankivi ym. 1981), opetussuunnitelmadiskursseihin ja oppikirjoihin. Lisäksi musiikin teorian ja musiikin historian näkökulmia voi jäljittää konservatorioperinteestä: jo osasto- ja oppiainejako niin musiikkiopistoissa kuin esimerkiksi Sibelius-Akatemias- sa ”antaa” tietynlaisen musiikin jäsenystävän (musiikin teoria, säveltapai- lu, musiikkianalyysi, musiikin tarinat, soiton opiskelu; toisaalta jako mu- siikkityylien mukaan: klassinen, jazz, kansanmusiikki, populaarimusiikki),

joka toistuu samankaltaisena musiikin oppikirjoissa. Sinänsä opetussuunnitelma 1994 jättää tarkemman määrittelyn auki, ja mainitsee vain ”musiikkikulttuurin eri alueita” (POP 1994, 97), kun taas myöhempi vuoden 2004 opetussuunnitelma tarkentaa: ”tunnistaa ja osaa erottaa eri musiikin lajeja ja eri aikakausien ja kulttuurien musiikkia, tuntee keskeistä suomalaista musiikkia ja musiikkielämää” (POPS 2004, 145).

Musiikin elementit tai musiikin peruskäsitteet opetuksen perustana on suomalaisessa musiikin didaktiikassa vahvasti esillä oleva lähtökohta. Musiikinopetuksen peruskäsitteitä määritellään äänen ominaisuuksista käsin, joista johdetaan muita musiikkikäsitteitä kuten rytmi, melodia ja harmonia (Linnankivi ym. 1981, 89–92; ks. myös Tenkku 1996). Musiikin didaktiikan kirja esittelee opetuksen didaktisia ratkaisuja pitkälti juuri näistä peruskäsitteistä käsin. Musiikin peruskäsitteet toimivat lähtökohtina myös koulun opetussuunnitelmissa (esim. POP 1994, 98; POPS 2004, 145) kuin myös monissa oppikirjoissa. Musiikin lähestymiselle elementeistä käsin voi löytää juonteita kauempaakin suomalaisesta musiikinopetustraditiosta: jo 1900-luvun alussa Ilmari Krohn ehdotti musiikin elementtejä opetuksen perustaksi (ks. luku 2.2.2).

Myös kokemuksellinen näkökulma musiikinopetukseen kiinnittyy yleisesti ja perinteisesti koulun musiikinopetukseen (ks. luku 2.2.3). Opetussuunnitelmateksteissä kokemuksellisuus kiinnitetään kokonaisvaltaiseen musiikilliseen kehittymiseen. Esimerkiksi POP 1994 artikuloi: ”Tavoitteena musiikin opiskelussa on, että oppilas saa kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla hänelle syntyy myönteisiä asenteita ja rakkaus musiikkiin. Tällä tavoin voidaan tukea valmiuksiltaan eritasoisten oppilaiden kokonaisvaltaista musiikillista kehittymistä.” (emt., 97.) Musiikkianalyttisen ja kokemuksellisen puherepertuaarin näkökulmista löytyy sukulaisuutta saksalaiseen yleissivistävän musiikin didaktiikan osa-alueisiin, joissa korostetaan esimerkiksi analyttistä kuuntelua ja oppilaiden musiikillisten kokemusten ja ymmärtämisen tapojen huomioimista (Didaktische Interpretation) (Kertz-Welzel 2004, 279–280).

Terapeuttisen ja sosiaalisen näkökulman artikuloinnit sen sijaan näyttäsivät ammentavan viime aikaisista suomalaisista keskusteluista, vaikkakin molemmat näkökulmat lienevät tunnistettuja musiikinopetustraditiossa jo pitkään ja löytyvät mainintoina myös opetussuunnitelmateksteistä. Mu-

siikin terapeutinen merkitys ja mahdollisuudet kasvatuskonteksteissa on saanut pontta musiikkiterapian alan laajentumisen myötä (ks. esim. Lilja-Viherlampi 2007).

Aineiston puhunnoissa tunnistetaan musiikin merkitys nuorten tunne-elämälle ja tunteiden säätelylle. Tämä huomio tulee esiin erityisesti musiikin kuuntelun yhteydessä. Viime aikaisten tutkimusten (mm. Saarikallio & Erkkilä 2007; North, Hargreaves & O'Neill 2000; ks. myös Saarikallio 2009) mukaan musiikki, ja usein erityisesti kuuntelu, on nuorille tärkeä tunteiden säätelyn väline. Tällekin aspektille musiikinopetuksessa löytyy samanhenkisyyttä alamme historiasta. Kuten aiemmin (luvussa 2.2.1) jo esittelin, laulunopettaja Anni Blomqvist kirjoitti jo vuonna 1870, että laulusta nuori voi ”ammentaa iloa, lohdutusta, jaloutta ja nautintoa koko elämän ajan” (Tuomikoski-Leskelä 1979, 74).

Westerlund (2007) toteaa, että oppimisen yhteisölliset ulottuvuudet ovat viime vuosina saaneet yhä enenevässä määrin huomiota niin musiikkikasvatuskeskusteluissa kuin tutkimuksissakin. Viime aikoina varsinkin julkisissa kannanotoissa musiikinopetuksen puolesta (esim. Koulujen Musiikinopettajat ry. ym. 2009) on vedottu juuri musiikin merkitykseen koko koulun yhteisöllisessä toiminnassa, ja musiikinopetuksen mahdollisuuksiin tunnetaitojen ja yhteistoimintataitojen oppimiseen. Yhteisöllisyys näkyy tätä nykyä myös perusopetuksen opetussuunnitelmadiskurssissa, joka oli Simolan (1996, 242) mukaan POP 1994:n asti yksilökeskeinen. POPS 2004 asettaa perusopetuksen arvopohjaksi yhteisöllisyyden edistämisen (POPS 2004, 5) ja oppiminen ymmärretään ”yksilölliseksi ja yhteisölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus” (emt., 7). Sosiaalinen puherepertuaari myötäilee näin ollen opetussuunnitelman ja musiikkikasvatuskulttuurin yleistä henkeä.

5.2. Puhunta tavoitteiden ja oikeuttamisen näkökulmasta

Seuraavaksi tarkastelen aineiston puhuntaa tavoitteiden ja oikeuttamisen, legitimoinnin näkökulmasta. Lähestyn tutkimukseni kysymystä *miten musiikinopettajat artikuloivat työnsä käytäntöjä* tässä luvussa kiinnittäen huomion siihen, millaisin diskursiivisin keinoin opettajat haastatteluissa legitimoivat käytäntöjään ja identifioin legitimoimiseen liittyviä puhere-

pertuaareja. Luvussa neljä toin esiin käytäntöjen perusvirittäjinä opettajan oman suhteen musiikkiin, näkemyksen oppilaista ja olosuhteiden asettamat ehdot. Nämä suhteet tulevat myös tässä osiossa keskeisiksi, mutta nyt toisesta näkökulmasta.

Opetuskäytäntöjen legitimointi nimenomaan musiikin aineenopettajien osalta on mielenkiintoista paitsi aineen luonteen, myös kulttuurisen tilanteen takia. Opettajien työtä kehystävät varsin väljä, laaja-alaisuuteen kehottava opetussuunnitelma ja samaan aikaan minimaaliset aikaresurssit. Musiikin luonne koulun oppiaineena antaa tilaa asettaa tavoitteita ja valikoida opetuksen sisältöjä melko vapaasti. Lisäksi opettajat toimivat useimmiten ainoina aineensa edustajina kouluissaan ja näin tekevät ratkaisujaan yksin – ammattikunnan julkisen keskustelunkin opetuksen käytännöistä ollessa melko vähäistä. Miten ja mihin nojaten opettajat tässä kulttuurisessa tilanteessa artikuloivat työnsä ratkaisuja?

Jälleen on syytä huomioida tämän aineiston puhuntojen konteksti: puhunnat ovat kollegojen välisiä haastatteluja, joiden perussuunnan määrittelyn teemoissa ja tavoissa, joilla otin asioista esille. Opettajien reagointi haastattelutilanteissa kysymykseen ”miksi” herätti aineistoa analysoidessani miettimään itsestäänselvyyksien artikulointia. Ei välttämättä ollutkaan aivan yksinkertaista avata, mitä tavoitteet viime kädessä ovat tai miksi jokin asia on painokas opetuksessa. Voi myös olla, kuten Tapani suoraan sanoo, että tätä ei ole tullut itsellekään artikuloineeksi:

Minna: Minkälaisia ihmisiä sä ajattelet että kasvaa tässä kun ne käyvät sun opetuksen läpi? Tai mitä sä toivoisit?

Tapani: jaha – tommost en oo muuten koskaan tullu oikeestaan ajatelleeks. Mutta tota mä haluaisin kuitenkin, mä kuvittelen ja haluaisin, et kasvais semmosia joilla on mahdollisimman läheinen suhde musiikkiin, nimenomaan sillä tavalla et se ei oo pelkästään taustalla kuuluvaa ääntä vaan et ne todella ymmärtäis siitä jotain, että mitä nyt soi. [Tapani]

Aineistoa lukiessa olen huomannut myös itse suhtautuneeni kyseenalais-tamattomasti joihinkin ”sanomattakin selviin” (Suoninen 1993, 166) näkökohtiin musiikinopetuksessa. Haastatteluissa nostin kyllä esiin kysymyksen sisältöjen ja ohjelmistojen valikoitumisesta, mutta esimerkiksi musisointia en juuri erikseen pyydä perustelemaan.

Käytäntöjen muovautumiselle avautui puhuntojen lähitarkastelun kautta legitimoinnin suuntia, joista identifioin kolme yhteisesti jaettua puherepertuaaria, jotka kukin avaavat oman problematiikkansa (Alasuutari 2006, 84) opetuskäytäntöjen oikeuttamisen tarkasteluun. Puhunnoissa legitimoitiin käytäntöjä niin suhteessa opettajan omiin kiinnostuksen kohteisiin ja taitoihin, tulkintoihin oppilaiden suhtautumisesta kuin opetukselle artikuloihiin kulttuurisiin tavoitteisiin. Nimeän nämä kolme puherepertuaaria kulttuuriseksi, opettaja- ja oppilasrepertuaareiksi.

5.2.1. Oikeuttamisrepertuaarien luonnehdintaa

Puhunnoista tunnistin analysoidessani juonteen, jossa opetusta legitimoidaan tulkiten opetussuunnitelmia ja neuvotellen koulukulttuurin ja toisaalta musiikkikasvatuskulttuurin oletettuja odotuksia vasten. Tätä näkökulmaa kutsun **kulttuuriseksi puherepertuaariksi**.

Opetussuunnitelmien tavat artikuloida tavoitteita ja perusteita opetukselle ovat luonnollisesti läsnä, kun puhutaan kouluopetuksesta. Kulttuurinen repertuaari nostaa tavoitteiden ja sisältöjen legitimoinnin problematiikasta esiin opetussuunnitelmien tulkinnan ja neuvottelun suhteessa niihin. Opetussuunnitelmiin ja oppikirjoihin viitataan usein tavoitteiden ja sisältöjen lähteenä.

Minna: Mistä sä oot ottanu sen että mitä pitäis olla?

Taina: No, tehtiin niitä – – tietyst kun tehtiin se arviointi, se, niin siinä vaiheessa tietysti. Mut sitte, opsi. Tavallaan ne on niitä samoja mitä on aikoinaan tullu, ja sitten kirjojen mukaankin aika paljon. Mietin vaan et mistä mä oon viimeks ottanu tämmöset varsinaiset seiskan, kyl mä jostakin opsista niitä oon niinkun muokannu itselleni tähän kouluun.

Minna: Joo, siis niistä aikaisemmista – –

Taina: Siis koulukohtanen ops, ja sit sen jälkeen tää arviointi, siinä mä täsmennin, niin niitä, mä en nyt muista mistä ne alunperin on tullu, jostain – – [Taina]

Musiikkikasvatuskulttuuri on puheessa läsnä niin viittauksilla musiikkiopisto-opetukseen kuin musiikinopettajien ammattikuntaan. Perustelupuhunnoista löytyy suuntaamattomia sanomisen tapoja, kuten ”täytyy olla”,

”kuuluu” – näiden voi usein tulkita kiinnittyvän nimenomaan musiikin-opetuksen kulttuurisiin odotuksiin ja oletuksiin, niin opetussuunnitelmiin kuin ”ilmassa oleviin” kulttuurisiin itsestäänselvyksiin.

Opettajarepertuaari avaa tavoitteiden ja sisältöjen oikeuttamien tarkasteluun näkökulman, joka tuo esiin opettajien omat näkemykset legitimoinnina. Puhunnoista on löydettävissä selkeitä ja painokkaita artikuloinnin tapoja, joilla opetustyön ratkaisut kiinnitetään omiksi. ”Mä valitsen”, ”mitä mä haluun”, ”mä koen tärkeeks” lausumat toistuvat puheenvuoroissa. *Oon tehny semmosen selkeen ohjelman mitä mä haluun seiskaluokilla, seiskaluokkien kanssa tehdä.* [Tapani]

Väljän opetussuunnitelman ja itsenäisen aseman puitteissa omille näkemyksille on tilaa ja omia ratkaisuja joutuukin tekemään. Opettajille suomalaisessa koulukulttuurissa yleisestikin annettu vapaus ja odotus itsenäisistä opettajista todellistuu tässä repertuaarissa.

Oppilasrepertuaarin myötä tulee esiin näkökulma, jossa ratkaisut suhteutetaan oppilaisiin. Perustelulausumissa palataan usein viimeisenä juuri oppilasrepertuaariin. Toisin sanoen oppilaiden suhtautuminen on se, johon suhteessa ratkaisuja puhunnoissa usein viime kädessä legitimoidaan. Oppilasrepertuaari on paljolti oppijälhtöisen lähestymistavan tulkinnan muotoilua. Haastatteluissa toistuvat ”ne tykkää” ja ”ne haluaa” -suuntaiset ilmaisut. Puhunnoissa tasapainotellaan opettajalle tärkeiden ja kiinnostavien ja oppilaille mieluisan välillä. *Emmä tarkota että pitäs yrittää olla väkisin nuorekas tai kosiskella nuoria, mut pitäs olla se tuntuma siihen että miten ne ajattelee, ja mikä niille on tärkeetä.* [Marja]

Näiden kolmen repertuaarin esiin tuoman oikeuttamissuunnan lisäksi vedotaan esimerkiksi olosuhteisiin ja resursseihin, joista puhunnoissa nostetaan esiin varsinkin aika, sen puute ja sen jakaminen. Lisäksi vedotaan itse opetuskäytäntöjen sisäiseen koherenssiin: esimerkiksi jotakin valikoituu aihesisällöksi, koska se edesauttaa tietynlaista toimintaa. Erityisesti musiointi tulee esiin johdattavana: esimerkiksi eri maiden kansanmusiikeista ohjelmistoon nostetaan ne, joita voidaan helposti lähestyä musisoiden.

Avaan seuraavaksi tavoite- ja legitimointipuhetta kulttuurisen, opettaja- ja oppilasrepertuaarien näkökulmista keskittyen ensin puheeseen opetussällöistä, sitten toiminnan tapoihin.

5.2.2. Sisältöjen ja toiminnan tapojen legitimointi

Opetustyön taustalla oleva väljä opetussuunnitelma (POP 1994), jossa korostetaan sisällöllistä ja menetelmällistä monipuolisuutta, asettaa raamit opetukselle. Monipuolisuuden vaatimuksesta neuvotellaan aineistossa esimerkiksi suhteessa käytettävissä olevaan aikaan: *Tavote ois mennä kuitenkin, eli siis yrittää rääpeltää sieltä mitä nyt pitäis olla niin sen verran kun ehtii* [Taina].

Opetussuunnitelmaan myös vedotaan paitsi viittaamalla yleisesti tavoitteisiin tai epäsuorilla ilmaisuilla kuten yllä *mitä nyt pitäis olla*, myös suoraan. Opetussuunnitelmia, erityisesti monipuolisuuden vaadetta, tulkitaan ja tarkennetaan. Se mainitaan kulttuurisessa repertuaarissa usein hiukan epämääräisenäkin raamien antajana, jonka pohjalta opettaja sitten tekee valintansa näkemystensä perusteella, kuten Markku alla muotoilee: *semmosia mitkä piän tärkeenä*. Opettajarepertuaarin myötä tulee esiin opettajien itsenäinen ote käytännön muotoutumiselle sekä omien mieltymysten ja vahvuuksien tuonti opetussisältöihin.

No tuota, tuon opetussuunnitelman pohjaltahan ne lähtee sitten. Sitten minä joitakin oon jättäny pois [...]. Että kun meiän piti tässä joku vuos tehä ite, sitähan minä käytin pohjana sitten. Ja tuota semmosia mitkä on – no, toimii, et – semmosia mitkä piän tärkeenä, esimerkiks että pittää nyt sinfoniaorkesterin soittimet suurin piirtein tietää, että ei ihan harppua väitä selloks. [Markku]

Sekä Taina että Markku viittaavat edellä ajan vähyyteen ja sen tuomaan priorisoinnin välttämättömyyteen. Ajan jakamista mietitään haastatteluisissa paljon. Jaana puhuu ajan kullnarvoiseksi ja on tarkkaan miettinyt mille *uhraa aikaa* nostaen näin ajan antamisen merkiksi asioiden tärkeydestä:

Mutta mutta, miten mä nyt jos mä nyt painopisteitä tosta sanosin, niin tää [eri maiden kansanmusiikit] on semmonen, mihin mä uhraan eniten aikaa näistä. [Jaana]

Tainan seuraavasta puheenvuorosta, jossa repertuaarit kietoutuvat, voi lukea käytäntöjen rakentamisen olevan tasapainottelua opetussuunnitelman (*näitten tavoitteitten*), omien valintojen (*oon nyt itse korostanut*) ja oppilaiden osallistamisen (*saan ne parhaiten mukaan*) kanssa.

Minna: Mikä on se perustyö mihin sä oot tyytyväinen?

Taina: No, tääl on ihan asianmukaiset laitteet ja ja musiikinopetus on nyt sitä mitä sen ehkä pitäskin olla, ihan näitten tavoitteitten mukasta. Tietysti mä oon nyt itse korostanut enemmän sitä musisointia, koska se on se millä mä saan ne parhaiten mukaan. Et liian teoreettista jos se on, ni sit siitä ehkä katoaa se mielenkiinto sitten. Mut sitäkin tietysti täytyy olla sitä tietoaainesta, mitä ne napiseekin tietysti vastaan et ei mitään teoriaa [naurahdus molemmilta] [Taina]

Marja puolestaan avaa seitsemännän luokan sisältöjä opettajarepertuaarin ja oppilasrepertuaarin puitteissa puhuen ratkaisut vankasti omista näkemyksistä lähteviksi.

Minna: [H]aluaisitko vähän purkaa vielä sitä seiskaluokan yhteist kurssii, mikä on se kaikille?

Marja: joo – no, sit siinä on se – nii, siis mul on niinku nää kolme asiaa, se laulaminen ja äänenkäyttö ja sitten – kuunteleminen ja ne asiat mitä siihen liittyy. Ja sit on siis soittaminen, musisointi, johonka kuuluu se kitaransoitto, et sitä mä opetan kaikille, jokainen sais kitaransoiton alkeet – näin tää nyt toimii tää kitara. Ja sit myöskin bassoo ja vähän rumpuja. Et siinä se oikeestaan niinku on. Mä oon typistäny sen takia nää aiheet aika pieneen, jotta ehdittäs harjotella tarpeeks sitä kitaraa, ja pitäs laulaa paljon. [...] Tietysti jos sitten tulee joku kiinnostuksen kohde, niin sit siihen tartutaan kyllä heti, halukkaasti. Mutta tota – mä oon halunnu piittää sen semmosena käytännön kurssina. Enkä pidä koetta. Vaan tehdään niitä vihkoja. [...] Ja mä yritän opettaa semmoseen itenäiseen – ajatteluun, tai semmoseen toimintaan, että itse voi myöskin päättää – – – tai voi ite tehdä sinne vihkoon kaikkee, ettei se oo – ja voi kirjottaa muistiin sen, mitä haluaa, ettei tarvii välttämättä kaikkee kopioida, tai et ei opettaja sano et nyt vetäkää marginaali kolme ruutuu – vaan että voi ite tehdä sen ihan semmoseks kun haluaa. [Marja]

Omiin näkemyksiin nojaaminen ei ole kuitenkaan ollut aina itsestään selvää. Opettajat kertovat rohkaistuneensa siihen kokemuksen myötä, Tapani ja Marja tunnistavat myös omien tulkintojen siitä, mikä on oleellista, muuttumisen:

Ja sitte ku mä aloin tän työn, niin ei mul ollu selkeetä semmost käsi-
tystä, et mitä mä haluun, mihin mä tähtään tässä työssäni, ja sekin
on tullu vasta tätä työtä tehdessä. [Tapani]

Niin kun mä tajusin sen, et mä oikeestaan osaan tehdä sen aika hy-
vin, et mun kannattaa opettaa siltä kannalta asioita. Mut ei ne oo
semmosia ahaa-juttuja ollu, et pikkuhiljaa mä oon tajunnu, et mä
voin luottaa omaan käsitykseen, että mä voin luottaa siihen, mä oon
nyt jo sen ikänen et mä saan ite päättää. [naurahtaa]. Mut ei ne oo
semmosia äkillisiä juttuja ollu. [Marja]

Opetussisältöjä legitimoidaan siis kaikkien kolmen repertuaarin näkökul-
mista. Tapani artikuloi opettajarepertuaarin myötä hyvin vahvaksi legiti-
moijaksi oman musiikkimakunsa ja osaamisen, mutta nostaa oppilasreper-
tuaarin avulla puheenvuoron lopussa esiin sen, että on valmis opettelemaan
uutta, jos se on oppilaille tärkeää.

Minna: Vaikuttaaks sun oma musiikkimaku siihen mitä sä valitset
tänne?

Tapani: Vaikuttaa, vaikuttaa. Siit mä saan oppilailta kuulla. Mutta
tota, se on must ihan selvä. Enhän mä voi opettaa semmost asiaa,
mitä mä en ensin – jos mä en ite osaa, mitä mä en miellä mitenkään
mielekkääks, semmost on hirveen työläs ja vaikee opettaa. Et ainaki,
jos joku oppilas ehdottaa, et hei, nyt treenataan Tyrävyötä [läiskä-
see kädet yhteen], Tyrävyöllä on hyvä biisi. Ne tuo sen mulle. Okei,
mä kuuntelen sitä ja pistän sen sit nuoteiks, ja sit mä vaan omaksun
sen. Sitä ruvetaan treenaan. Mut et se täytyy mun ensin itse niinkun
omaksua.

Sisältöjen dynamiikka – se, mitä painotetaan ja se, mikä ohitetaan no-
peammin – tulee legitimoiduksi sekä opettaja- että oppilasrepertuaarien
näkökulmista. Oppilasrepertuaarissa tulkitaan oppilaiden mieltymyksiä,
kiinnostusta ja sitä, mitä he eivät vielä tiedä, mutta opettajan näkemyksen
mukaan pitäisi. Tapani painottaa sellaista, mistä *oppilaille ei oo niinkään
paljon tietoa*, Markku puolestaan huomioi, että *nää on hyvä tietää sitten*
– *oppilaitten* perustellessan yhdeksännen luokan aihepiirejä, joiksi hän
on kirjan mukaan valinnut jazzmusiikin, länsimaisen taidemusiikin, Suo-
men vähemmistöjen musiikin ja populaarimusiikin keskeisten muusikoi-
den esittelyn. Pekka ohittaa itseään kiinnostavan aiheen lyhyemmin, kos-

ka on huomannut ettei se niin kiinnosta oppilaita: *Jazzin vaihteita jonkin verran käyn läpi, mut se nyt ei niin kauheesti tunnu kiinnostavan näitä yläasteellaisia*. Opettajat toivovat oppilaiden oppivan oleellisina pitämiään asioita: *jäis semmonen haju että miltä kuulostaa Bach tai minkälainen soundi on Beethovenissa* [Markku]. *Että muutaman kerran tulis kuunnelleeks jotakin Sibeliusta ja jotakin semmosta erilaista musiikkia kun yleensä. Että vaikka se jäis ainuiks kerraks niin sitten ainakin sillon* [Marja]. Sibelius toistuu aineistossa tärkeiden esille otettavien asioiden listalla.

Opettajarepertuaarissa korostuu edelleen, kuinka omat vahvuudet ja kiinnostukset suuntaavat opetusta. *Se samba on mulle niin tuttu asia, sen takia et mä oon niin monesti sitä vetäny* [Taina]. Pekalle taas *blues on semmonen yks juurijuttu mitä mä ehdottomasti käyn läpi*. Elina kertoo, että *eteläamerikkalainen musiikki on mukana, koska mua se kiehtoo itteeni ja se antaa kylmään talveen mukavaa virkistystä*. Toisaalta opettajat tuovat esille, kuinka jotain jää pois, kun ei ole mielestään riittävän perehtynyt. Taina kertoo: *Musiikkiliikuntaan mä oon vähän nyt turhankin negatiivinen, mä en oikeesti oo jaksanu ottaa sitä moneen vuoteen. Se on kans semmonen, että pitäis ite osata hyvin. Mut me on tehty sillai yhteistyötä liikunnan opettajan kanssa, et hän on ottanu. Just näitä rokkitanseja opettanu*. Myös oma jaksaminen johdattaa ja oikeuttaa valintoihin.

Pekka tulkitsee seuraavassa kulttuurisessa repertuaarissa oppikirjoista tulkitsemiaan kulttuurisia odotuksia monipuolista sisällöistä ja ajankohtaisuudesta. Lausuman loppuun tuo esiin oppilaiden kiinnostuksen merkityksen painotuksiin.

Aktiivinen, korvat auki -systeemi, et aina olet kuuntelemassa tämän hetken populaarimusiikkia ja käytät sitä omassa opetustyössä. Tietenkin kaikkien myös tämmösten klassisten musiikkioppikirjojen asioiden ohella. Kyllä se – kyllä tärkeätä on tutustua eri maiden kansanmusiikkiin esimerkiksi, mitä nois kirjois on ja – yleensä joihinkin, esimerkiksi niin kun – tämmöseen, [...] esimerkiksi tää Jukka Linkolan Sketches – tämmönen niin kun viihteellistä, jazzillista klassista musiikkia, et semmosta on mukana kanssa. Kyl niitä – kyl niihin tutustutaan ilman muuta. Populaarimusiikin vaihteita on nois kirjoissa käyty läpi, niitä mä käyn läpi. Jazzin vaihteita jonkin verran

käyn läpi, mut se nyt ei niin kauheesti tunnu kiinnostavan näitä yläasteelaisia. [Pekka]

Myös seuraavassa Jaanan puheenvuorossa, jossa hän purkaa latinalais-amerikkalaisen musiikin painottamista opetuksessa, kierrytään lopulta pohtimaan oppilaiden mieltymyksiä ja viihtymistä:

[Kansanmusiikkeja] ei koskaan jätetä pois [naurahtaa]. Vaan jotka on ihan – ni [rykäisee], jota mä voin sanoa että painotan, on toi Latinalainen Amerikka, koska se – on just tää elämyksellinen oppiminen, ku siel on niin monen tasosta. Eli ku mä selitän aina oppilaille, että lattarimusassa on just se, et saattaa olla kaks sointuu tai kolme sointuu, et ne on helpot ne sointurakenteet, mut sit se polyrytmiikka on siellä se mielenkiintonen, joka on meille uus ja haastava. Mut me käytetään riittävästi aikaa niin että, et ne pystyy toteuttamaan sen polyrytmiikan sieltä. Ni sieltä löytyy – ei voi sanoa, mun mielestä Latinalaisen Amerikan musiikissa, son, calypsossa, sambassa, että oppilas ei voisi osallistua näihin. Että kyllähän niin ku kaikesta löytyy, mutta tää on – melkein voisi sanoa että osallistuvien. Tai siis semmonen jotenkin, että oppilaat niinku tykkää siitä. [Jaana]

Seuraavassa kuvauksessa seitsemännennen luokan opetuskäytännöistä Tapani legitimoit sisällöllisiä ja toiminnallisia ratkaisuja kaikkia repertuaareja käyttäen. Hän nostaa esiin ensinnäkin opetussuunnitelman ja kirjan lähtökohtina, toiseksi itselleen tärkeät ja kolmanneksi oppilaille tarpeelliseksi katsomansa teemat painotuksen perustaksi. Ja jälleen puheenvuoron lopussa palataan oppilaille mielekkäiden aiheiden löytämiseen.

Tapani: [...] Sitten ihan opetussuunnitelman mukaan mä käytän tästä seiskaluokan kirjasta, käsittelen ne asiat mitä tääl kirjassa on, se on semmonen niinku teoria-annos sitten

Minna: Käyksä käytännössä sen koko kirjan [Musikantti 7] läpi?

Tapani: Kyl mä käyn, pyrin käymään ihan koko kirjan läpi, että jotkut asiat tulee aika nopeesti ohitetuiksi ja jotkut – joihinkin mä painotan vähän enemmän, mut kyl mä periaatteen käyn tän läpi.

Minna: Mihin sä painotat?

Tapani: no tota – mä painotan semmoseen asioihin mitä mä kuvittelen että oppilailla ei oo niinkään paljon tietoa, esimerkiksi tää alku [selaa samalla kirjaa] ku alkaa rockmusiikin ja bluesin ja tämmösistä jutuista

ta ni ne mä käyn läpi tietysti ja näytteitä soitan niiltä ajoilta mutten mä mitenkään – miten mä sanosin, painota niitä. Mut sit ku täällä tulee tää, missäs se nyt on, ku tulee Bachia ja – täällä. Eri aikakausien säveltäjiä, eri aikakausien musiikkia – hoveissa soi, ja urut ja näin, jaa piano. Soitan, opetan tuota Beethovenia niille, ja sitten Sibeliuksen viulukonserttoa soitan ja kuunnellaan siltaval... tääl on tämmönen ku taidepaussi, niin se on mulla semmonen. Se alkaa nyt ehkä tän iskelmä- ja tanssimusiikin jälkeen alkaa tää taidepaussi, niin sitä mä painotan sil taval, että esimerkiksi et ku mä nyt soitan Sibeliuksen viulukonserttoa niille, ja pyrin oikeen opettaan niille sitä. Et mul on tietysti – tietysti ihan nauhalla se, ja sitten mul on se tietokoneella jolloin mä pystyn nopeuttamaan, jolloin mä pystyn hidastamaan, ja jolloin mä pystyn vaihtamaan, eri instrumentteja soittamaan ja oikeen ”kuunnelkaas tää teema, kuunnelkaas tää teema et miten tää menee, hiitaasti, nopeesti ja sitten oikeesti. Ja viululla ja vaikka huilulla tai millä tahansa, et ne todella oppis kuulemaan sen teeman, mikä siin on. Ja sit mul on se myös nuotinnettuna, et mä näytän sen ja – et se tulis mahdollisimman monelta kantilta. Ja samaten sitten Beethoven – esimerkkinä mul on Für Elise. Ja sit sinfoniaorkesterista mä soitan, et orkesteri soi näin ja näin ja näin. Et tän taidepaussin mä pidän vähän semmosena painotteisena, koska noi – noi tota, kyl ne lapset sen vastaanottaa. Ja koska ne kuulee hirveen paljon rockmusiikkia, niin niillä se on niin itsestäänselvyys et ne ei oikeestaan kuuntele niitä, vaan se vaan soi. Sit kun niille soittaa jotain tämmöst erilaista, niin parhaimmassa tapauksessa tääl voi olla hiirenhiljasta ku ne kuuntelee. Mut sit jos mä soitan niille rocknäytettä, ni ei ne kuuntele, ne pölisee. Et varsinkin ku hyvin oikeen pohjustaa ja tollatavalla noi asiat ni kyl ne kuuntelee ja ne kokee aika mielekkääks. Usein. Ja useat. Mut ei mitään tämmöstä ihan sataprosenttista koskaan tietysti voi mennä, mutta kyl ne aika hyvin vastaanottaa [Tapani]

Marja tuo toista kautta esiin neuvonpidon oppilaiden mieltymysten kanssa – kun jokin on opettajalle tarpeeksi tärkeää, oppilaiden mukavuusalue ohitetaan:

Sit nuottikirjotuksesta mä oon ikävästi sitä mieltä että se kuuluu yleissivistykseen – mä opetan nuotit. Mä en opeta rytmejä mut mä opetan sen nuottikirjotuksen periaatteen, että miten, millä viivalla

on mikäkin nuotti. Ja siitä mä pidän pienen kokeen, josta on pakko saada ylä- siis yksi miikka vähintään. [Marja]

Joitakin sisällöllisiä teemoja opettajat jäävät haastatteluissa perustelemaan monisanaisesti ja monilta kanteilta – ehkä haluten erityisesti tuoda esiin niiden omakohtaista merkityksellisyyttä. Kansanmusiikki on yksi tällainen teema. Pekka ja Jaana vetoavat seuraavassa oman perinteen tuntemukseen ja suvaitsevaisuuteen legitimoidessaan kansanmusiikin opetusta.

Et niin kun ymmärtääkseen ajankohtasta musiikkia ja omaa itseänsä niin jotenkin pitää se perinne tuntea tai mä voisin kuvitella. Me aikuiset ainakin aateltas näin, että on tärkeitä tuntea sitä perinnettä, mistä me ollaan rakennettu omaa musiikkikulttuuriamme ja – sekä akatemiassa että [N:ssä] kun mä olen työelämässä ollut niin – ollaan tuotu voimakkaasti esille suomalaista kulttuuriperintöä musiikin rintamalla. Ja vaikka mä en ikä päivänä ole Kaustisella käynyt, kansanmusiikkijuhlilla, kyl mä koen sen tärkeeks että mul on kantele täällä mukana, mä soitan kannelta, he saa kokeilla sitä kannelta jokainen. Ja me käydään kehtolauluja läpi, tanssilauluja, lii-olii-lauluja [laulaen:] viikon viivyn viipurissa liiolii. Elikä siltä rintamalta on esimerkiksi Sks, suomalainen kirjallisuuden seura, julkassu ihan mielenkiintosta, hyvää materiaalia. Et kyl mä sen koen tärkeeks, et mä selvitän nin kun suomalaisen kansanmusiikin perusteet. [Pekka]

[...] No kyllä tää tämmönen kansainvälistyminen taikka et opettaa oppilaat ymmärtämään muutakin kun oman maan kulttuuria vaan, niin kyl se meidän kasvattajien tehtävä ehdottomasti on. Ei ne sitä itte ehkä niinkään tee – etsi niitä. Mut jos ne – jos ne koulusta jossakin elämänvaiheessa saavat jotakin vihiä et on muutakin kulttuuria kun meidän oma kulttuuri, ni vois olla että se niin kun – tämmösiksi jaloiksi ihmisiksi kasvattaa näitä nuoria. Et ne oppii ymmärtämään muita ihmisiä, muun värisiä ihmisiä ja muita kulttuureja. Eiks tää oo tämmönen – ihanne. [Pekka]

Siin on niin ku – selkeesti löytyy, ylipäänsä kansanmusiikista niin ku yhteyksiä. Ja mikä se kansanmusiikin merkitys on, et ku se on kuitenkin sieltä joka maan kulttuurista lähtevää, se on sitä omaleimaista, joka meidät – erottelee ja yhdistää. Et sen takii mä niin kun painotan tätä. Ja sen takii tääl on esimerkiksi tää Afrikka, kun meil on

niin paljon maahanmuuttajia. Elikkä – että, tän mä oon oman tien kautta joutunu kokemaan tän karvaasti [Jaana]

Länsimainen taidemusiikki on itsestään selvästi mukana musiikinopetuksessa ja sitä myös legitimoidaan aineistossa laveasti. Kuten edellä Tapani kertoessaan taidemusiikista itselleen tärkeänä, myös seuraavassa Marjan puheenvuorossa lähestytään länsimaisen taidemusiikin merkitystä opettajarepertuaarin avulla. Marja ottaa myös esiin ammattikunnan vaihtuvat näkemykset siitä, mitä taidemusiikista tulisi oppilaille esitellä. Suhteessa oppilaisiin tulee tässä kuten monissa muissakin aineiston lausumissa esiin oleellisena maailmankuvan laajentaminen.

Jos ajatellaan konserttimusiikkia, mitä mä syötän näille aina säännöllisesti, niin tuota – mä valitsen semmosii kuuluisii kappaleita [naurahtaa], ihan siis näitä hittejä, mitkä mun mielestä pitää tavaltaan tietää tai osata, ja joista mä tiedän et tulee semmosia ahaa-elämyksiä oppilaille et ai niin tää on tää, mä tunnen tän, joo tää on tämä. Et mä en kyllä – silloin kun mä opiskelin oli vähän muotia sanoo että soitetaan Brahms, nyt ei soiteta sitä nelosta kun se on niin kauheen tuttu. Piti vähän siellä snobbailla. Mä – nykyään mä soitan just ne Beethovenin viidennet ja – ja kaikki nää kliseet sen takii, et ne on hyviä kappaleita [naurahtaa]. Ja Finlandia kuunnellaan aina – siis Sibeliuksen syntymäpäivän tienoilla tai joskus kun on suomalaista musiikkia, niin se kuunnellaan. Et sen on kyllä jokainen oppilas täs kuullu ja – ja Sibeliusta, sitä mä pidän esillä – toistuvasti, että, et vaihdellaan niit kappaleita, mut myöskin niitä semmosii Valse triste ja näitä Karelia-sarja ja semmosii, mitä niillä on mahdollisuus kuunnella myöskin muullon. Ja – – – yleensä mä soitan semmosii, [...] mitä mä ite jaksan kuunnella. Ja mist on jotain semmosta selkeää sanottavaa, mihin on helppo tarttua. [Marja]

Tekemisen kautta hahmottuu

Opettajat painottivat vahvaan sävyyn lähestyvänsä aihepiirejä ottaen, aina kun mahdollista, mukaan musisoinnin. Kuten Pekka toteaa harmonian opettamisesta: *pääasia on tietysti, et me opetellaan niitä myös sit toteutetaan. Aiheiden valintaakin suuntaa se, että saan kaikki soittamaan jotta-kin, että sitä pystyy soittamalla hyödyntämään. Valittu semmosta mitä voiaan sitten soittaa kans.* [Airi]

Jaana puolestaan toteaa, että *sen sonaattimuodonkin mä opetan taas – silleen hauskaasti, että tota – että en teoreettisesti*. Myös Tapani ja Marja tuovat oman näkemyksensä esiin negaation kautta: *Et teoreettisesti mä en sitä opeta niin kahlitusti* [Tapani]. *Mä en oikeestaan opeta musiikkia sillä tavalla, että täs nyt tällain melodia ja täs on kvintti ja tääl on tämmönen sointu, vaan että mä aina, aina yritän kytkee, kytkee sen [naurahtaa], väsyksiin asti joskus, yritän kytkee sen johonkin semmoseen elämään, tai semmoseen mikä on nuorille oikeeta* [Marja]. Puheenvuoroissa pohditaan musiikin ilmiöiden oppimista ja ymmärtämistä, ja todetaan sen onnistuvan vain kokemuksellisen kautta. *Mä uskon vakaasti että niillä ton tekemisen kautta hahmottuu vähän musiikin rakenteita ja tämmösiä, et nyt on intro ja nyt on coda ja näinpoispäin*. [Tapani]. Kiinnitän tämän kulttuurisen repertuaarin muotoilun kommentiksi perinteiselle konservatoriotradition teorianopetukselle, josta näin halutaan erottautua. Samaa vastapuhetta, nyt kohteena musiikin historian opetus, löydän seuraavasta Marjan lausumasta. Hän ottaa kantaa perinteiseen musiikin historian opetustapaan ja tekee eroa siihen:

Kun mä en jaksa sitä, et kuunnellaan jotain renessanssimusiikkia – et tää on nyt tällasta, et siin on nyt gamba – kuulostaa toltä. Niin tota, mä halusin lähtee siitä, että mitä se kertoo siitä ajasta, että miten tota – miten tämmönen yheksänsataaluvun teidän ikänen tyttö tai poika, niin miten paljon se kuulee musiikkia ylipäättään, ja minkälais-ta se on ja mitä se, ja mikä se suhde musiikkiin on. [Marja]

Musisointi: tietysti näitä soittohommia

Kun siirrytään legitimoimaan itse musisointia, painottuu yhä enemmän opettajarepertuaari, opettajien omiksi puhutut tavoitteet ja näkemykset. Musisoinnin tärkeyttä korostetaan, se on itsestään selvää – eikä sille tarvitse aina edes asettaa tavoitteita.

No, sitten tota – se on pysyny samana et mun mielestä edelleen laulaminen ja soittaminen on kaikist tärkeintä. ja sit – sit tulee musiikin kuunteleminen, niin kun näitten – nin kun käytännön se musiikki, niin se – et se, sitä mä oon toisaalta aina pitäny tärkeenä mut se korostuu aina vaan. Että kyl mä kaikki teorat ja tarinat jätän opettamatta jos, jos toinen vaihtoehto on se, että joku ehdottaa et laulettais nyt tänään, niin kyllä mä aina annan periks – no lauletaan vaan. [Marja]

[M]itä mä tässä musiikissa haluan opettaa, [...] se on nimenomaan tää laulaminen ja soittaminen – et se on ihan pääasia. Siitä se lähtee se musiikin virta sit oppilaaseen, jos se jostain lähtee. Et ei se lähde teorian kautta. [Tapani]

Tapani ja Marja artikuloivat yllä opetuksensa pääteemat, laulamisen ja soittamisen vahvasti omiin näkemyksiinsä nojaten ja vedoten oppilaiden innostamiseen. Pekka perustelee seuraavassa yhteismusisointia oppilaille mieluisana ja alueena, jossa voi hyödyntää omia musiikkipedagogin erityistaitojaan.

Elikä vahvasti tällöinen yhteissoitto, yhteismusisointi oli mulla alusta lähtien mukana täs opetuksessa, ja – sen mä oon kokenu hyväks kyllä täällä – et täältä löytyy paljon aktiivista porukkaa, joka haluaa – en tiä onko se sit ton ikäsilte, seiska–kasiluokkalaisillekin ihan kehitykselle luontaistakin, et ne haluaa oppia soittamaan tällösi sähkösoittimia, rumpuja. Tommonen joku rytmisoitinpedagogiikka, kin, sehän on – et se kiinnostaa niitä. Lyömäsoitinpedagogiikka, ni. Se oli mulle itelle ollu ihan opiskeluajasta lähtien, ja ihan nuoruudesta lähtien kauheen tärkeätä ja sillai ominaista. Et mä pystyn hyödyntämään kuvittelisin näin et sitä tietämystä ja osaamista ni heti tässä työssä, kun mä täällä teen. [Pekka]

Markku oikeuttaa kitaransoiton omien ja oppilaiden yhteisenä kiinnostuksen kohteena: *minä piän kitaransoittoa tärkeenä ja se on niillekin – on kyllä, että siellä tapahtuu huomattavaa edistymistä.* [Markku] Myös Jaanan seuraavissa lausumissa musisoinnin vahva peruste on sen tärkeys oppilaille ja huomio, että sen avulla oppilaat saa innostumaan musiikista.

[L]ähetään siitä omasta musisoinnista ja tekemisestä, ja kuitenkin niin kun tän ajan – joka niille on kiinnostavaa, joka niitä viehättää, ni sit sen takii tällöinen rakenne täs on, et lähetään ensin heitä lähellä olevista asioista, sen takia mennään se laulu vasta viimeisenä, koska se on kuitenkin niin pelottava, ja semmonen – varsinkin täs murrosiässä. [Jaana]

Ni ni, just nimenomaan tähän saundiin, että raikas saundi. Ja siinäkin oli just se että mä en ollu vaan – niin, no ”Sinä lähdit pois” kun tuli sillan, ni sen oli – mä vaan, että ois, tykkäisittekö, ne innostu

hullun lailla. Sit ne ite: me halutaan ”Jäätelöauto”. Et semmosta, et mä hirveesti kuuntelen sitä porukkaa, mitä ne haluaa. [Jaana]

Musisointiohjelmistovalintoja legitimoidaan opettaja- ja oppilasrepertuaareissa, oppilaiden mieltymyksiin ja omiin näkemyksiin nojaten. *Mä hirveesti kuuntelen sitä porukkaa, mitä ne haluaa*, toteaa yllä esimerkiksi Jaana. Ja Marja puolestaan artikuloi: *Ne toivoo ja sit lisää sinne*. Konkreettisia oppimistavoitteita asetetaan erityisesti kitaransoitolle, jota useimmat opettajat harjoittelevat koko ryhmän kanssa.

Jokaisen pitäis akustisella kitaralla kymmenkunta sointua seiskan jälkeen osata sitten [Markku]

Jokainen sais kitaransoiton alkeet – näin tää nyt toimii tää kitara. Ja sit myöskin bassoo ja vähän rumpuja. [Marja]

Vaikka opettajat mainitsevat soittamisen yhteydessä tavoitteeksi esimerkiksi juuri muutaman kitarasoinnun oppimisen, välittyy puheesta kuitenkin musisoinnin merkitys ennen kaikkea itse toiminnan kautta. Opettajat ovat huomanneet sen tärkeäksi, mieluisaksi ja innostavaksi toiminnan tavaksi. Oleellista on, että soitetaan ja lauletaan, tässä ja nyt.

Ihan sillä tavalla, että kaikilla luokka-asteilla käyään jossakin määrin myöskin äänen-äänenavausta, kaikkee semmosta, semmosia perusasioita käyään läpi, ja lauletaan. Laulu on semmonen perustekijä. Soittotaidot – mm- kaikkien kanssa käyään läpi, mutta vähän sillä tavalla – sitte ryhmän koosta riippuen ja siitä motivaatiosta, kuinka pitkälle missä mennään. Valinnaisryhmäthän tietenkin on, yläasteen valinnaisryhmät, sehän on selvä että siellä soitetaan sitten, kasilla ja ysillä ihan – enemmänkin, ja. Sekin on tietysti vähän sitten – no on se vähän ryhmästäkin, että esimerkiksi just ysin pitkä, pitkä valinnaisen ryhmä, niin se on ollu kyllä semmosen kauheen – semmonen lauluvoittonen. Tai ne in ite halunneet kauheesti laulaa, että, että se ei se soittaminen sitte aina oo ollu. Mä oon – aina sitte mennyt hyvin paljon sit sen ryhmänsä mukaan kyllä sitte, että mitä ne on – mitä ne haluaa. [Airi]

Esiintymiset: saattaa pelastaa jonkun oppilaan koulunkäynnin

Kuten luvussa neljä todettiin, luokkatoiminnan ohella erilaiset esiintymiset ovat musiikinopetuksen arjen ytimessä. Niiden merkityksellisyys artikuloituu selkeästi oppilasrepertuaarin kasvatuksellisista näkökohdista. Tapani ja Markku korostavat seuraavassa vahvasti esiintymisten merkitystä oppilaiden rohkeuden lisääjinä ja mahdollisuutena pärjätä koulussa. Markku asettaa esiintymistaidon jopa soittotaidon edelle – mahdollisuus oppia esiintymistä on musisoinnin yksi syy.

No siinä suhteessa että ne näkee koulussa jotain muutakin puolta kun pelkän tiiviin opiskelun, huomaa et [...] voi ilmaista itseäänkin ja mä sanoisin suorastaan että se monta kertaa saattaa pelastaa jonkun oppilaan koulunkäynnin, suorastaan. Et muuten vois olla aika tylsää, mut ku on semmonen puoli ni se niinku motivoi käymään koulua [Tapani]

Oishan se muusikkohomma yks. Oishan se hyvä, että ossaa jotakin soittaa, kitaraa tai bassoo vähäsen, tulee elämässä niin paljon semmosia juttuja, että oispa mukava kun osais vähän kitaralla säestää. Ja sitten lähinnä tuo esiintyminen, esiintymiskyky, että ne ketkä on soittaneet paljon, olleet bändisoitossa tai valinnaisessa ja esiintyneet musiikki-illoissa, niin niillä se rohkeus jotenkin kasvaa ja tässä huomaa, että ne on lukiossa ne on niitä ketkä on kaikkien tilaisuuksien juontajia mikrofonin varressa, ne ketkä on täällä esiintyny. Ja sehän on elämää varten hirveen iso asia. Ja se on sillä tavalla tuo bändisoiton ja valinnaisen – pitää olla semmonen tavote kuitenkin, tää esiintyminen, sen takiahan tässä vähän ollaan. Jos ei ois ollenkaan tommosta, se vois ehkä vähän turhauttaa soitella sitten. [Markku]

[M]inusta se on se esiintyminen jopa tärkeempi kun se ihan itse soitto. [Markku]

Laulu on semmoinen perustekijä

Laulaminen artikuloituu opettajan omista näkemyksistä lähteväksi ja hyvin tärkeäksi osaksi musiikinopetusta. Kuten musisointi, myös laulaminen myös legitimoit "itse itsensä". Opettajat ovat lisäksi huolestuneita oppilai-

den laulamattomuudesta ja tavoitteita asetetaan niin äänenkäytön oppimiselle kuin lauluäänen kehittämiseksi.

Ja sitte se oppisisältö seiskal on se, että mä lähdän siitä että jokainen oppisi käyttään lauluääntään, [...] se mul on yks tavoite. Ja sen takii joka tunti lauletaan ja ääniharjoituksilla yritän just tähdätä just siihen että jokainen oppilas löytäis just oman äänensä, joka tämän päivän lapsille on yllättävän vaikee juttu. Et, et laulamattomuus kyllä näkyy. Että varsinkin pojilla joil on äänenmurros niin se, se varsinkin seiskaluokalla ni poikien lauluosuutta kyllä. [Tapani]

[J]os kaikkia tasoja aattelee, kaikkia luokkatasoja, niin semmoset perusasiat mitä mä varmasti käyn läpi on – laulaminen on, me lauletaan aina. Ihan sillä tavalla, että kaikilla luokka-asteilla käyään jossakin määrin myöskin äänen-äänenausta, kaikkee semmosta, semmosia perusasioita käyään läpi, ja lauletaan. Laulu on semmonen perustekijä. [Airi]

5.2.3. Yhteenveto

Tarkastelin edellä opetuskäytäntöjen legitimointia kolmen aineistosta identifioimani puherepertuaarin (kulttuurinen, opettaja- ja oppilasrepertuaari) avulla ensin opetussisältöjen, sitten musisoinnin näkökulmista. Toistan tässä suomalaisessa koulun musiikinopetuksessa kulttuuriseksi itsestään selvyudeksi muodostunutta musiikkitiedon ja musisoinnin kaksijakoa. Kuten aiemmin (ks. luku 2.2.1) totesin, jo 1800-luvun lopulla oppikoulujen laulunopetus jaettiin lauluun ja musiikin teoriaan, ja esimerkiksi musiikinopettajakouluttajien näkemys musiikinopetuksen tavoitteista 1960-luvulla painotti yhtäältä kokemuksellista musiikkisuhdetta, toisaalta musiikin kulttuurista yleissivistystä (ks. luku 2.2.3).

Musisointia legitimoidaan aineistossa ennen kaikkea opettaja- ja oppilasrepertuaareissa, omista näkemyksistä ja oppilaiden mieltymyksistä käsin. Opettajat puhuvat musisoinnin korostamisen selkeästi omaksi valinnakseen. Tämä oman valinnan korostaminen on puhunnoissa vallitseva, vaikka, kuten luvussa 2 (esim. luku 2.3) tulee esiin, musiikinopetuskulttuurissa on jo pitkään 1980-luvulta alkaen ollut valtakäsitteinä toiminnallisuuden ja yläasteilla nimenomaan luokkabändisoiton ensisijaisuus. Kulttuurinen

diskurssi näyttää kuitenkin tarvinneen kokemuksen tuomaa vahvistusta ja ”omaksiottoa”.

Sen sijaan musiikkitiedosta puhuttaessa nousee esiin kulttuurinen puhe-repertuaari. Monipuolisuuden vaateesta keskustellaan suhteessa opetus-suunnitelmiin (POP 1985; POP 1994) ja oppikirjoihin, ja valintoja niiden käytöstä tehdään omien näkemysten pohjalta. Ajan antaminen ja painotta-minen hierarkisoivat asioiden tärkeyttä. Omia valintoja muotoavat niin kä-sitykset oppilaille tärkeistä ja mielisistä kuin itselle tärkeät asiat, teemat ja toiminnan tavat. Tarkasteltaessa opetuksen sisällöllistä ja menetelmällistä kuvausta näissä vuonna 2001 tehdyissä haastatteluissa, kulttuurinen käsi-tys siitä, *mitä pitäisi olla* [Taina], muistuttaa monin paikoin vuoden 1985 opetussuunnitelman (POP 85, POP 85 opas) kuvauksia ja siihen perustuvia oppikirjoja aihepiirejä ja toiminnan tapoja myöten (ks. myös luku 2.1.4). Si-sältöjen ja opetusmenetelmien suhteen tämän tutkimuksen aineisto myö-täilee Opetushallituksen (Heino 1998) musiikinopetuksen arviointikyselyn tuloksia (ks. luku 2.2.6).

Legitimointilauseissa palataan usein lopuksi oppilasrepertuaariin pohti-maan oppilaiden kiinnostusta tai halukkuutta asiaa tai toimintaa kohtaan. Oppilasrepertuaarissa välittyy oppijalähtöisyys, halu ottaa oppilaat huomi-oon yksilöinä ja toisaalta toimia jokaisen ryhmän kanssa sille luontevilla tavoilla. Puhunnasta heijastuu myös luottamus omaan oppilaantuntemuk-seen. Opettajat tietävät, mistä oppilaat pitävät ja mitä he tarvitsevat. Haas-tattelupuheessa toistuvat ”ne tykkää” -lausahdukset, kun opettajat kertovat esimerkkejä musiikintunneistaan. Omaa opetuskäytäntöä puntaroidaan viime kädessä juuri oppilaisiin päin.

Suhteessa musiikkikasvatustraditioon tehdään selkeimmin eroa niihin lähestymistapoihin, joita tämän sukupolven musiikinopettajat ovat luul-tavasti kohdanneet opiskellessaan itse musiikkia musiikkiopistoissa ja yli-opistossa. Aineistossa korostetaan huomattavan painokkaasti, varsinkin musiikin teorian opettamisesta puhuttaessa, tekemällä oppimista, musi-soinnin kautta lähestymistä ja oppilaiden maailman huomioimista, vaikka lapsen kokemuksellista musiikkisuhdetta²⁶ on korostettu lähestymistapana

²⁶ Huomionarvoista on, että myös saksalaisessa musiikin didaktiikassa on keskeistä mu-siikillisten kokemusten kautta kohti käsitteellistämistä -lähestymistapa (Kertz-Welzel 2004, 280).

koulun musiikinopetustraditiossa jo 1960-luvulta alkaen (ks. luku 2.2.3). Tämän aineiston opettajista erityisesti Marja nostaa esiin musiikin historian opettamisen problematiikan ja halun muokata sitä. Puhuntojen sävyissä on havaittavissa samankaltaista erontekoa johon jo peruskoulun tullessa kiinnitettiin opetussuunnitelmassa huomiota kuvattaessa musiikinopetusta, johon haluttiin muutosta: ”Teorian opetus perustui useimmiten kuiviin tosiasioihin, jotka harvoin olivat kosketuksessa olennaisimpaan – elävään ääneen” (POPS 70 opas 11, 1). (Ks. tarkemmin luku 2.2.4.)

Laulamisen merkityksellisyys artikuloituu aineistossa erityisesti opettaja-repertuaarin näkökulmasta. Laulun ensisijaisuus on, kuten luvussa kaksi ilmenee, myös vahvasti kulttuurinen ilmiö suomalaisessa koulun musiikinopetuksessa. Jo Cygnaeus painotti laulun merkitystä sekä oppilaiden tulevaa elämää varten että kouluelämän virkistämiseksi (Cygnaeus 1910, 198; ks. luku 2.1.1). Puhunnoista siis välittyy monin tavoin kulttuurisen tradition jatkuvuus ja tradition jäsenysten sisäistäminen.

Edelleen puhunnasta voi tunnistaa joitakin ammattikunnan oletettuja odotuksia, joita vasten opettajat neuvottelevat. Musiikinopetukselle on odotuksia, joita tunnistetaan ja joihin otetaan kantaa selvittämällä erityisen tarkoin rajankäyntikohtia. Elina tuo esiin odotukset tietynlaisesta musiikinopettajapersoonasta: *Pitäs olla semmonen kauheen touhukas ja pirteä ja iloinen ja kauheen innostava ja syöksähdellä vaan paikasta toiseen ja – eikä täällä vaan raahustaa ja istua opettajanhuoneessa et bääh [naurahtaa]*. Tapani puolestaan kritisoi koulun musiikinopetuksen tavoitteiden asettelua: *Mun mielestä aika usein tehdään semmonen virhe virhe musiikinopetuksessa, että ei uskota siihen, että oppilaat oppii. Ja tota, sillona niiden kiinnostus tippuu. Täytyy olla tarpeeksi haastavia tehtäviä*. Monipuolisuuden vaadetta vasten puolustaudutaan, jos oletetuksi odotettua jää opetusohjelmasta pois. Yhteismusisoinnin kulttuuriseksi ihanteeksi välittyy koko ryhmän osallistaminen, ja jos opettajan oma näkemys tai mahdollisuudet ovat toiset, sitä joutuu puolustamaan. *Mut tietysti eihän se voi millään olla, ei siihen ihanteeseen pääse että kaikilla ois joku soitin, hyvin harvoin. Jos on iso ryhmä. Tietysti pienessä ryhmässä*. [Taina] Oma toimintaa, näkemyksiä ja valintoja suhteutetaan ammattikuntaan päin, joka konkretisoituu ammattijärjestöksi (Koulujen Musiikinopettajat ry). Järjestön kautta välittyy Tainan mukaan kuva ihannoidusta, epärealistisestakin musiikinopetuksesta.

Ne [KMO:n hallituksen] jäsenet on yleensä jostain tämmösistä kouluista, missä on asiat ja laitteet, mut suurin osa ihmisistä tekee työtä ihan muunlaisissa oloissa. Että siinä – mua on koko ajan hiertäny vähän semmonen tietynlainen – mm, että tämmöset riviopettajat jää kuitenkin vähän niinkun. [...] Mut mä oon niinkin ajatellu sitä, et ku lukeekin sitä lehtee joskus, miten hienoja juttuja jossain on tehty ja noin, niin ei kaikkialla voi tehdä. Pitäs enemmän saada juttua tästä jokapäiväisestä työstä täällä ihan muualla. [Taina]

Airi pohtii musiikin pakollisuutta lukiossa suhteuttaen sitä ammattikunnan yleisenä pitämäänsä näkemykseen:

[M]onesti miettii, että onko tää musiikinopetus – onko se nyt, onko se joku pakollinen aina jossain vaiheessa, tarviiks sen olla pakollinen. Mää tiän että ne on kerettiläisiä ajatuksia, et jos kysyttäis joltain KMO:lta, niin ne varmaan pistäs mut hirsipuuhun [naurahdus]. Mä oon joskus miettiny, onko todella – että onko siinä mitään järkeä, että se on pakollinen, kuitenkaan. Että mä en välttämättä oo sitten sitä mieltä. [Airi]

5.3. Huomioita puhumisen tavoista ja opettajien positioituminen repertuaareissa

Mielenkiintoinen puhunnan piirre oli monien aineiston opettajien tapaa kääntää perustelu puheeksi siitä, miten he perustelevat asioita oppilaille. He toivat esiin, kuinka opetuksen arjessa ratkaisuja joutuu perustelemaan oppilaille ja miten he sen tekevät. Tämän voi ymmärtää väljän opetussuunnitelman tuomana piirteenä (ks. luku 2.3), jonka puitteissa opettajan pitää perustella ratkaisujaan lähiympäristölle, ja tässä tapauksessa erityisesti oppilaille. Airi tuo seuraavassa esiin kuinka on yrittänyt madaltaa kynnystä opetella nuotinlukua, Tapani vetoaa oppilaiden tulevaisuuteen perustellessaan taidemusiikkiin perehtymistä.

Kuka nyt rupee sitten harrastaan, sitähan ei kukaan tiä, mutta tietynlaiset valmiudet sitten kuitenkin – että nuotinlukua ja tämmösiä tiettyjä asioita mitä ois – jos haluaa laulaa tai soittaa. [...] – Se, että opitaan lukemaan nuotteja tai jotakin aika-arvoja, se ei vaadi minikäänlaista esimerkiks musikaalisuutta, se on vaan semmonen väline,

se on semmonen kieli. Et se on niinku semmonen salasana kun te meette tietokoneelle, että te pääsette – se nopeuttaa sitä tekemistä, että se ei oo itseisarvo sinänsä. [Airi]

Ja tota, no taidemusiikista mä sitten ajattelen niin, että kun [...] ikävuosia karttuu, ni entistä enemmän ne alkaa kaivata musiikissa semmosta seestyneempää ajattelua, ja tota mä aika paljon painotan just ku mä kerron niille, miks mä nyt otan tätä. Mä sanon, et te tuutte jossain vaiheessa elämääne suurin osa teistä kuuntelemaan kuitenkin jotain Albinonin Adagioa tai mitä tahansa, ni se on jo nuorena ja lapsenakin hyvä jotenkin – saada tuntuma myös siitä ettei se tuu semmosena [*kello soi*] sil taval niinku tyhjästä vaan et siin on joku tommonen pohjalla joku ajattelu, et ahaa, et se onkin tätä. Ja sit ku mä oon kuullu hirveen monien aikuisten puhuvan että voi ku oltas kouluajanakin käsitelty joskus tämmösiä ni se ois niin paljon helpompaa sitten aikuisena lähestyä ja saada, saada, saada tuntuma. [Tapani]

Toinen erityinen piirre oli opettajarepertuaarin myötä vahvasti omista näkemyksistä lähtevä legitimointi. Opettajarepertuaarissa opettajien puhunnasta rakentuu kuva itsenäisyydestä ja näkemyksellisyydestä, jonka kehkeytymiseen on tarvittu aikaa ja kokemusta. Puhe paitsi vakuuttaa opettajien luottamusta omaan ammattitaitoon, heijastaa myös yleistä näkemystä itsestä, omalla persoonallaan työskentelevästä suomalaisesta opettajasta (ks. esim. Hakala 2007, 57). Hakalan (emts.) mukaan opettajan persoonan merkitys opetustyössä on ollut tarkastelun painopiste myös suomalaisissa opettajuustutkimuksissa. Esimerkiksi Syrjälä ja muut (2006) korostavat opettajan työn olevan peruskoulun uudistusten myötä yhä enemmän ihmissuhdetyötä, jota ”ei voi tehdä ilman oman persoonan vahvaa panosta” (emt., 46; ks. myös Laitinen 1996). Välijärvi (2006, 23) muistuttaa, että yksin selviytyminen on suomalaisen opettajaidentiteetin syvällä oleva piirre. (Ks. myös luku 2.2.6)

Opettajarepertuaarissa tulee siis esiin puhumisen tyyli, jossa kulttuuriin vakiintuneita näkemyksiä, ”kulttuurin mallitarinoita” (Ylijoki 1998; myös esim. Gudmundsdottir 2001), puhutaan omiksi. Yljoen (1998, 150) mukaan persoonallista identiteettiä rakentaessa ammennetaan yhteisön kulttuurista ja kyse tällaisessa puheessa on mallitarinan muuntamisesta ”ainut-

laatuiseksi, yksityis-yksilölliseksi sisäiseksi tarinaksi” (emts.). Esimerkiksi musisointi näyttäisi olevan musiikinopetuksen toiminnan tapa, joka on kulttuurinen oletus, mutta joka legitimoituu tämän aineiston opettajalle vasta kokemuksen tuoman näkemyksellisyyden kautta – ja tulee näin puhutuksi omaksi.

Opettajapositio repertuaareissa

Eri puherepertuaareja voi tarkastella myös siltä kannalta, millaisia puhujapositioita niissä otetaan (Jokinen ym. 1993, 39). Neljässä musiikkirepertuaarissa, joissa keskityn musiikkia koskevaan puheeseen aineistossani, opettajat positioivat itseään opettajina asiantuntijoiksi, opastajiksi, välittäjiksi ja mahdollistajiksi (musiikin ja oppilaiden välisen suhteen kehittäjinä) (ks. kuvio 6, s. 196). Musiikkianalyttiseen repertuaariin kiinnittämässäni lausumissa opettajille rakentuu asiantuntijapositio. Puhe omasta toiminnasta ja roolista musiikkia opettavana opettajana näyttäytyy vahvana ja haltuunottavana. Kun tässä repertuaarissa on esillä opettajan ja oppilaiden toiminta, sanastossa toistuvat ilmaisut ”opetan”, ”opetellaan”. Opettaja näyttäytyy aktiiviseksi sisältöjen ja toimintatapojen valitsijaksi ja ohjaajaksi. Opettaja valitsee esiteltävät musiikit, opeteltavat musiikkitietoon liittyvät asiat ja musisoinnin tavat. *Mul on ne tietyt jutut vaan seiskalla mitä mä niin kun opetan, ja se on se äänenkäyttö ja äänenmurros, ja sit tästä kuuntelemisesta jotain, ja sitten kitaransoitosta ihan soittoasennot ja se miten niitä luetaan niitä taulukoita. Et ne on ne asiat, mitä mä silleen opettamalla opetan.* [Marja] Kokemuksellisessa musiikkirepertuaarissa opettaja positioituu opastajaksi, joka ohjaa oppilaita musisointielämyksiin ja uusien musiikkien äärelle; terapeutisessa repertuaarissa taas välittäjäksi, oppilaiden hyvinvoinnista huolehtivaksi; sosiaalisessa mahdollistajaksi, yhteismusisoinnin olosuhteiden ja turvallisen ilmapiirin luoja.

Legitimointipuheen opettajarepertuaarissa opettajat puhuvat itsensä näkemyksellisiksi musiikkikasvatuksen ammattilaisiksi, jotka luottavat itseensä ja tietävät, millaiseksi haluavat käytäntönsä rakentaa ja miksi. Oppilasrepertuaari tuo puheeseen ulottuvuuden, jossa vakuutetaan kuulijaa oppilaantuntemuksesta ja heidän toiveidensa ja tarpeidensa huomioimisesta. Kulttuurisessa repertuaarissa kiinnitytään musiikkikasvatuskulttuurin täysivaltaiseksi jäseneksi. Suhdetta musiikinopetuskulttuuriin neuvotellaan myötäilemällä monipuolisuuden ideaalia mutta samalla tuomalla esiin

omien näkemysten kautta tehdyt ratkaisut, painotukset ja erot kulttuuriin nähden. Toisaalta suhde kulttuuriseen ja osin omiinkin valintoihin näyttäytyy osin artikuloimattomana, josta kertovat ”täytyy olla” ja ”on tärkeää” -tyyppiset lausahdukset.

Opettajan työtä ja tehtävän olemusta kuvataan usein erilaisten metaforien avulla (Räsänen 2007, 29). Ruotsalaista musiikinopettajadiskursseja analysoinut Claes Ericsson (2006) tiivistää opettajaidentiteettejä metaforina, jotka tulevat lähelle tässä esille nostamiani positioita. Hän kuvaa opettajien rakentavan identiteettejään muun muassa metaforilla lähetyssaarnaaja (missionär), välittäjä (medium) ja ovien avaaja (dörröppnare). Tämän tutkimuksen suomalaisesta musiikkikasvatuskontekstista käsin tarkasteltuna sen sijaan Estelle Jorgensenin (2008) musiikkikasvattajista käyttämät kuvausmetaforat holhooja tai stuertti (steward) ja pyhiinvaeltaja (pilgrim) eivät osu kuvaamaan suomalaisen koulun musiikinopettajan positioitumista kasvattajana ja suhteessa musiikkiin. Opettajan tehtävän ja position määrittäminen ja näin kuvaavat metaforatkin ovat siis vahvasti kulttuurisia. Suomalaisessa kontekstissa opettajan työtä ja tehtävää on kuvattu esimerkiksi kynttilän, soihdun ja kanssakulkijan metaforilla (Räsänen 2007, 30). Nämä tulevatkin lähemmäs tämän tutkimuksen tulkintaa musiikinopettajien itselleen artikuloimasta tehtävästä.

6. Päätäntä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on ollut lisätä ymmärrystä koulun musiikinopetuksen käytännöistä tulkiten aineistoa historiallis-kulttuurisessa ja institutionaalisessa kontekstissaan. Tulosuuntana käytäntöihin on ollut musiikin aineenopettajan näkökulma. Tutkimus ei siten ole pyrkinyt jäsentämään koko yleissivistävän musiikinopetuksen aluetta, vaan nimenomaan aineenopettajien näkökulmasta heidän pääasiallista työkenttäänsä, perusopetuksen yläluokkien (7.–9.) ja jossain määrin lukion musiikinopetusta. Valitsin tutkimukselliseksi lähestymistavaksi hermeneuttisen viitekehyksen ja tarkastelun näkökulmaksi musiikinopetuksen sosiokulttuurisena käytäntönä. Tutkimuksessani kysyin: miten musiikin aineenopettajat artikuloivat opetustyönsä käytäntöjä institutionaalisessa ja historialliskulttuurisessa kontekstissaan? Kantavana ajatuksena työssä on ollut musiikinopetuksen kontekstin ja opettajan työn situationaalisuuden huomioiminen: se, keitä ja missä opetetaan on yhtä keskeistä kuin se mitä, miten ja miksi musiikkia opetetaan. Tutkimus alkoi huomiostani yhtäältä opetukselle asetettujen odotusten ja toisaalta rajallisten mahdollisuuksien kitkasta musiikinopettajan työssä. Koko työ pohtiikin eri näkökulmista koulun musiikinopetuksen keskeistä monipuolisuuden ideaalia. Tutkimuksen eri vaiheiden kautta kävi selväksi, että tämä ideaali ei ollut yksinomaan musiikillinen, vaan sillä oli selkeästi pedagogis-eettisiä ulottuvuuksia. Kutsun tätä ideaalia tässä työssä *monipuolisuuden eetokseksi*. Monipuolisuuden eetosta voisi kutsua myös ammattikunnan yhteiseksi ammatilliseksi moraaliksi (esim. Tirri 1996), ”moraaliseksi mielensuunnaksi” (Valpola 2000, 242).

Työn kolme päälukua, joissa kussakin olen lähestynyt musiikinopetuskulttuuria eri näkökulmasta, avaavat tulkintaani tästä monipuolisuuden eetoksesta ja sen historiallisesta kehkeytymisestä. Koulun musiikinopetuksen institutionaalista kontekstia jäsensin kronologisesti traditiosta ja opetussuunnitelmista käsin. Kontekstin kehkeytymisen jäsentäminen osoitti musiikin opetukselle ajan saatossa annetut monet tehtävät ja tavoitteet sekä kertoi oppiaineen laajentumisesta laulun ja teorian opetuksesta monipuoliseksi musisoinniksi ja musiikkikulttuureja ja musiikin lajeja laaja-alaisesti esille ottavaksi. Kaksi jälkimmäistä päälukua rakentuvat aineiston analyysille. Lähestyin musiikin aineenopettajien haastatteluja ensin narratiivisen

analyysin keinoin muotoillen neljä kertomusta opettajien työn käytännöistä. Sitten paneuduin aineiston haastattelupuhuntaan identifioiden aineistosta puherepertuaareja. Nostin esiin ehdotukseni yhteisten, kulttuuristen puhumisen tapojen jäsentymisestä keskittyen ensin puhuntaan musiikista ja musisoinnista, sitten puhuntaan opetustyön legitimoinnista.

6.1. Tutkimusprosessista ja tutkimuksen luotettavuudesta

Tutkimusta sävyttää kautta linjan se, että tutkin omaa ammattiani ja tarkastelen näin koulun musiikinopetuskulttuuria ilmiönä sisältä päin. Opetajakokemukseni on antanut mahdollisuuden ymmärtävään tutkimusotteeseen suhteessa muiden opettajien käytäntöihin ja esimerkiksi alan omien puhumisen tapojen luontevaan käyttöön. Samalla positioni on ollut haastava kulttuuristen itsestäänselvyyksien tunnistamisen kannalta (ks. myös luku 1.2). Tutkimusprosessi on ollut myös oppimisprosessi: tutkimus on opinnäytetyö, jonka kuluessa olen perehtynyt tutkimusmenetelmiin ja tutkimuksen aihepiiriä koskevaan tutkimuskirjallisuuteen. Prosessissa on ollut monia vaiheita, yrityksiä, erehdyksiä, suunnan ja näkökulman etsimistä ja sen aikana on tapahtunut vähittäinen kehkeytyminen opettajasta tutkijaksi.

Tutkimuksen kokonaisuus kiertyy sekä aineistoon että oman tutkijuuteni kehkeytymiseen. Aineisto on ollut ratkaisevassa roolissa koko tutkimuksen muotoutumisessa. Aineistovetoisuus on työssä tarkoittanut konkreettisesti ensinnäkin sitä, että olen analysoinut aineistoa pyrkien jäsentämään sitä siitä itsestään käsin tunnustaen kuitenkin oman tutkijuuteni vääjäämättömän läsnäolon tulkinnan eri vaiheissa. Pyrkimys aineistovetoisuuteen on ollut johtoajatuksena sekä narratiivisessa analyysissä että aineiston puhumisen tapojen analysoinnissa. Toiseksi, aineistosta avautuneet näkymät ja problematiikat ovat suunnanneet tutkimuksen etenemistä. Ensimmäisen, narratiivisen analyysin myötä heräsi kiinnostus ja tarve tarkastella ammatillisia puhumisen tapoja – tämä tarve johdatti toiseen analyysiin. Sittemmin aineistosta analyysin myötä yhä vahvempana välittynyt kulttuurinen vire johdatti kontekstin äärelle ja herätti kiinnostuksen artikuloitujen ideaalien historiallisten juonteiden jäljittämiseen, johon kirjan toinen luku pyrkii. Tutkimusprosessi on hermeneuttisen spiraalin tavoin

ollut myös vuoropuhelua näiden eri vaiheiden sekä osan ja kokonaisuuden välillä. Näin ollen tutkimusprosessin eteneminen on ollut eri kuin se, miksi kirjan rakenne muotoutui.

Tutkimusprosessin avoimuus ja tutkijan roolin tiedostaminen ovat laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kulmakiviä (esim. Koskinen, Alasuutari & Peltonen 2005, 258). Kuvaan tutkimusprosessia ja pohdin aineiston hankinnan problematiikkaa sekä tutkijan roolia luvussa kolme ja tulosluvuissa neljä ja viisi. Tutkimusmenetelmän pohdinta ja avaaminen tässä työssä on oleellista myös musiikkikasvatuksen alalla toistaiseksi varsin nuoren laadullisen tutkimuksen tradition vuoksi. Tuon työlläni yhden menetelmällisen näkökulman suomalaisen musiikkikasvatuksen laadullisen tutkimuksen kentälle.

Tutkijan katseen kehkeytymisen kannalta jo aineistonhankintavaihe kouluvierailuineen ja haastatteluineen oli merkittävä. Vaikka kouluvierailut olivat lyhyitä, sain niiden myötä uuden näkökulman musiikinluokan arkeen, joka tähän asti oli tuttu lähinnä opettajana. Lisäksi yhteinen kokemus koulupäivästä opettajien kanssa osoittautui haastattelujen kannalta edulliseksi. Myös aineistoa tulkitessa musiikinopettajapositioni oli merkityksellinen. Analysoin aineistoa kahdella eri menetelmällä. Eri menetelmiä käyttämällä oli mahdollista terävöittää katsetta aineistoihin (Alasuutari 2006, 84) ja saada myös välineitä tarkastella tuttua ilmiötä uusista näkökulmista. Kunkin opettajan työn yksittäinen tarkastelu narratiivisessa analyysissä ja koko aineiston puhunnan tarkastelu yhteisten puhumisen tapojen analyysissä toivat esiin samankaltaisia tematiikkoja mutta nähdäkseni kuitenkin mielekkäällä tavalla myös erityisiä аспектеja koulun musiikinopetuksen käytäntöihin. Analyysitriangulaatio onkin yksi tutkimuksen luotettavuuden lisäämisen keino (esim. Tuomi & Sarajärvi 2002, 142–143). On kuitenkin syytä kysyä, vahvistavatko eri analyyseissa saadut saman luonteiset tulokset analyysien luotettavuutta vai kertovatko ne tutkijan katseen muuttumattomuudesta. Tämä kysymys jää lopulta lukijan arvioitavaksi. Arvioitavuutta olen pyrkinyt mahdollistamaan runsailla aineistositaateilla ja tutkimuksen eri vaiheiden avaamisella (ks. esim. Törrönen 2002, 43; Anttila 2005, 518). Tutkimuksen tekijänä näen nämä kaksi käyttämäni analyysitapaa toisensa jatkumona ja näin ollen toisiaan täydentävinä sekä tutkimusilmiöstä muodostuvaa tulkintaani rikastavana.

Tärkeän eettisen kysymyksen muodostaa tämänkaltaisessa tutkimuksessa sen **seuraamukset**. Seuraamuksia onkin syytä pohtia paitsi tutkimukseen osallistuneiden, myös sen yhteisön kannalta, jota tutkimus koskee.

Atomit eivät ajattele, että niitä luokitellaan. Vaikka atomin keksiminen oli uuden ilmiön luomista, luominen ja luokitukset eivät sinänsä muuttaneet atomien liikettä. Sen sijaan ideat, joita rakennetaan ihmisistä, vaikuttavat heidän toimintaansa ja tulkintoihinsa itsestään. (Jokinen 2006, 6.)

Kahdeksan musiikin aineenopettajaa, jotka suostuivat mukaan tähän tutkimukseen, suhtautuivat haastattelutilanteisiin luottavaisesti ja avoimesti. Olen pyrkinyt säilyttämään anonymiteetin pseudonyymeillä, muuttaen tunnistamista helpottavia yksityiskohtia sekä kohtelevaan haastattelutekstejä kunnioituksella. Lähetin myös opettajille haastattelulitteroinnit luettaviksi ja kommentoitaviksi: palaute, jonka sain, oli myönteistä. Muutama opettaja halusi täydentää joitakin yksityiskohtia, mutta muutoin opettajat vaikuttivat suhteellisen tyytyväisiltä omaan haastattelupuheeseensa. Valmiita kertomuksia en opettajille lähettänyt kommentoitavaksi. Pohdin tätä vaihtoehtoa paljon, mutta päädyin sitten tähän ratkaisuun monestakin syystä. Ensinnäkin kertomukset ovat selkeästi tietyn aineiston ja sen tulkinnan perusteella rakentamiani konstruktioita. Toinen syy oli se, että kertomusmuodon varmistuessa tutkimusraportin osaksi aikaa haastatteluista oli kulunut jo sen verran, että paluu opettajien luo olisi luultavasti johtanut suuriinkin muutoksiin. Opettajien sijaan kertomuksia lukivat ja kommentoivat niin tutkimusseminaarien osanottajat kuin muutama musiikin aineenopettaja, joita pyysin ne lukemaan. Heidän kommenttinsa kertomusten todentunnusta (esim. Bruner 1986) rohkaisi käyttämään kertomuksia tutkimuksen osana (narratiivisen analyysin luottavuudesta ks. myös luku 3.4.3). Institutionaalisen tradition tarkastelun avulla olen pyrkinyt tuomaan näkyviin kertomusten kulttuurisen kontekstin. Goodsonin (1997, 113) mukaan kertomusten kontekstualisoiminen, kiinnittäminen aikaan ja paikkaan, on tutkimuksen luotettavuuden kannalta oleellista.

Tutkimuksella, jossa otan kantaa musiikinopetuksen kulttuuriseen jäsennykseen, osallistun tietoisesti keskusteluun suomalaisen koulun musiikinopetuksen käytännöistä, arvoista ja tavoitteista. Voidaankin kysyä Ylijoen (1998, 225) tapaan, **kenen intressejä tämä tutkimus palvelee**. Julkis-

tamalla kertomuksia, analyyseja ja tulkintojani tuon ne osaksi kulttuurin traditiota. Kuten Goodson (2000, 26) toteaa, kun tarina on kerran kerrottu, siitä tulee osa historiaa ja se vaikuttaa sen jälkeisiin tulkintoihin traditiosta – tarinoilla on mahti siis sekä hyvässä että pahassa. Tutkimuksesta tulee julkaisun myötä kulttuurinen kertomus, joka osaltaan voi muovata ammatillisia diskursiivisia käytäntöjä – ja näin myös yksittäisiä käytäntöjä. Tämä on syytä tiedostaa, vaikka, kuten Ylijoki (1998, 225) huomauttaa, ”tutkija [ei] voi tietää tai yksin päättää, mihin keskusteluyhteyksiin hänen tutkimuksensa mahdollisesti osallistuu”. Tutkimuksen tuomat mahdolliset uuden jäsentämisen tavat voivat muuttaa käytäntöjä, jolloin ”rutiinitkaan eivät säily entisellään, koska samojakin käytäntöjä tarkastellaan uusin tavoin” (Alasuutari 2006, 90). Tämä tutkimus siis muiden ammatillisten puheenvuorojen tapaan osaltaan uusintaa ja myös uudistaa kulttuuria. Näenkin näin ollen, että tutkimukseni yhtenä tavoitteena on ollut lisätä vähän tutkitun alan itseymmärrystä: parhaassa tapauksessa ”lisääntynyt itseymmärrys voi toimia eräänlaisena kompassina, joka auttaa [...] suunnistamaan muuttuvissa olosuhteissa” (Ylijoki 1998, 228). Joka tapauksessa ehdotus alan sisäisen ymmärryksen artikuloinniksi toivottavasti avaa osaltaan mahdollisuuksia keskusteluun.

6.2. Monipuolisuuden eetos

Koulun musiikinopetuksen käytäntöjä, niin opettajien arkea kuin esimerkiksi opetussuunnitelmadiskurssia luonnehtii tulkintani mukaan yhteinen ammatillinen moraali, monipuolisuuden eetos. Monipuolisuuden eetoksen tulkitsen sisään kirjoitetuksi ja julki lausutuksi niin koulun opetussuunnitelmateksteissä kuin aineistoni musiikin aineenopettajien puhunnoissa. Opettajien käytäntöjen rakentamisen taustalta tulkitsin yhteisiä eettisiä periaatteita, vastuita ja sitoumuksia osana opettajien ammatillista eetosta. Niin oppilaiden kohtaamisessa kuin suhteessa opetettavaan aineeseen, musiikkiin, välittyi paitsi opettajien ammattitaito, myös oikeudenmukaisuus, huolenpito ja totuudellisuus, joita pidetään ammatillisen eetoksen elementteinä (Tirri 1996, 4).

Aineiston puhunnoissa monipuolisuuden eetos näyttäytyy myös arkea kantavina eetoksina (luku 4): kasvattajan moraalisen eetoksena, toiminnallisuuden eetoksena ja musiikillisen maailmankuvan avartamisen eetoksena. Opettajan näkemys oppilaista, hänen moraalinen ja kasvatuksellinen suh-

teensa heihin sekä käytäntöjä ohjaavat toiminnallisuuden ja musiikillisen maailmankuvan laajentamisen eetokset yhdessä opettajan oman opettajuuden ja muusikkouden kanssa muodostavat peruskallion, jolle opetuskäytäntöjä rakennetaan. Tutkimukseni vahvistaa näin ollen ajatuksen, että opettaminen lähtökohtaisesti eettistä ja moraalista toimintaa, niin suhteessa oppilaisiin kuin opetettavaan asiaan, musiikkiin (ks. mm. Hansen 2001, 834, 836). Musiikinopetuksen monipuolisuuden eetoksen värittämässä kulttuurissa musiikin aineenopettajat rakentavat tämän tutkimuksen valossa opetuksensa käytäntöjä itsenäisinä, näkemyksellisinä, ammattitaitoonsa tyytyväisinä musiikkikasvattajina. Itsenäisyyden kääntöpuoli, työn yksinäisyys ainoana koulun musiikinopettajana, tulee aineistossa myös esiin.

Kasvattajan moraalinen eetos liittyy ennen kaikkea oppilaiden kohtaamiseen ja kohteluun yksilöinä ja ryhmän jäsenenä, joille opettajan velvollisuus on löytää väylä myönteiseen musiikkisuhteeseen ja kullekin ominaiseen ja mieluiseseen tapaan musisoida. Huomionarvoista on, että opettajat artikuloivat tehtäväkseen auttaa kutakin oppilasta tämän omista lähtökohdista käsin. Tätä kaikille oppilaille suunnattua, aiemmista taidoista tai lahjakkuudesta riippumatonta musiikinopetusta korosti myös Tikkanen vuonna 1991 kuvatessaan ammattikunnan lehdessä suomalaisen koulun musiikinopetuksen periaatteita (Tikkanen 1991, 5). Myös *toiminnallisuuden eetos* korostaa opetuskäytännön lähtökohtana eettistä periaatetta, jonka mukaan kaikki, riippumatta taipumuksista tai lahjakkuudesta, saavat soittaa ja laulaa. Opettajat painottavat oppilaiden oikeudenmukaista ja tasavertaista kohtelua. Toiminnallisuuden eetoksessa tulee esiin niin ikään musisoinnin merkityksellisyys ja oikeus musisointiin. Yhteistä *musiikillisen maailmankuvan laajentamisen eetosta* kuvaa hyvin ikkunametafora, jota Marja käyttää (luku 4.1.4.) valottaakseen tehtävänsä musiikinopettajana ikkunoiden avaajana. Opettajan tehtäväksi artikuloituu paitsi oppilaiden maailman ja toiveiden huomiointi, myös heidän musiikillisen kokemusmaailmansa laajentaminen kullekin uusiin ja outoihin musiikin lajeihin ja kulttuureihin. Suvaitsevaisuus ja yleissivistys tulevat tässä yhteydessä myös esiin oleellisina arvoina.

Monipuolisuuden eetos välittyi myös institutionaalisesta ja kulttuurisesta kontekstista: monipuolisuus on johtoajatus, joka on julkilausuttuna erityisesti peruskouluajan opetussuunnitelmateksteissä ja joka siis näyttää johdattavan musiikin aineenopettajien työn käytäntöjen rakentamista ja

rakentumista. Monipuolisuus artikuloitiin musiikinopetuskulttuurissa 1950-luvulla ensin ammattikunnan keskusteluissa ja opettajankoulutuksen vähittäisenä muutoksena. Suomalainen musiikkikasvatuskulttuuri on tällä johtajatuksella myötäillyt kansainvälisiä musiikkikasvatuksen muutossuuntia (Barrett 2007, 149). Suomalaisen koulun opetussuunnitelmadiskurssissa monipuolisuus nostettiin ideaaliksi peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa 1970, ja sen jälkeen eetos on tulkintani mukaan täsmentynyt ja muotoutunut erilaisiksi koulun musiikinopetuksen kulttuurisiksi käytännöiksi. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa (POP 1994, 97) kirjattu ”mahdollisimman monipuolisesti” sanapari on tunnuslause, joka toistuu myös opettajien puheessa puhuttaessa opetuksen tavoitteista tai sisällöllisistä ja menetelmällisistä ratkaisuista. Monipuolisuuden vaatimus sävyttää lisäksi oletusta opettajan musiikillisesta ammattitaidosta: opettajan odotetaan olevan paitsi monitaitoinen muusikko myös hallitsevan musiikkikulttuurin eri muodot, musiikin lajit ja aikakaudet.

Monipuolisuus on koulun musiikinopetuksessa itsestäänselvyys. Se on lähtökohta, josta käsin ja jota vasten opettajat aineistossani omaa käytäntöään artikuloivat. Tunnuslauseen alkuosa ”mahdollisimman” tuo monipuolisuuteen kuitenkin ainakin kaksi eri sävyä, jotka löytyvät myös opettajien puhunnoista. Ensinnäkin se tuo vaateen ”niin paljon kuin mahdollista”: opetuksessa tulee olla esillä musiikin monimuotoisuus. Toisaalta ”mahdollisimman” rajaa ja maltillistaa monipuolisuuden odotusta, sen myötä tulevat tunnustetuiksi ehdot ja olosuhteet ja opettajalle aukeaa mahdollisuus omien näkemysten mukaiseen rajaamiseen. Monipuolisuus tulee puhunnoissa esiin myös suhteena oppilaisiin: opettajan tehtävä on ottaa huomioon jokainen oppilas yksilönä ja tarjota mahdollisimman monipuolisesti mahdollisuuksia yksilöllisen musiikkisuhteen muokkaamiseen (”ei kaikille kaikkea vaan jokaiselle jotakin”) unohtamatta erityisesti yhteismusisoinnin tarjoamaa mahdollisuutta yhteistoiminnallisuuteen ja sosiaaliseen kasvuun.

”Mahdollisimman monipuolisesti” -tunnuslause kiteyttää musiikinopetuskulttuurissa Simolan (1996, 19) esille tuoman opettajan ristiriitaisen tehtävän koulun arjessa. Simola (emts.) kuvaa tätä peruskoulun opettajan työn yleisesti tunnistettua problematiikkaa vertauskuvalla toiveiden ja arjen kaksoissidoksesta: ristiriita opettajan työlle asetetuista vaatimuksista ja odotuksista suhteessa arjen mahdollisuuksiin voi synnyttää turhautumista, syyllisyydentunteita ja jopa loppuun palamisia. Tässä tutkimuksessa olen

tarkastellut tätä kysymystä vaateiden ja mahdollisuuksien ristiriidasta opettajien kertomien käytäntöjen valossa. Laajan, väljän opetussuunnitelman ja niukkojen resurssien puitteissa opettajat toimivat itsenäisesti tunnuslausetta tulkiten ja toteuttaen; luettelmat opetussisällöistä ja menetelmistä ovat lähes hengästyttäviä. Toisaalta kokeneet opettajat ovat tunnistaneeet jaksamisensa rajat ja oppineet tasapainoilemaan tässä lähes mahdottomalta tuntuvassa tilanteessa.

On kuitenkin huomattava, että monipuolisuus ei esimerkiksi aineistossani kuitenkaan tarkoita laissez-faire-ajatusta, jonka mukaan mikä tahansa käy, kunhan sen voi määritellä jollain tavoin monipuoliseksi. Monipuolisuuden tulkinta rakentuu monin tavoin kulttuuriselle ymmärrykselle siitä, miten asioiden ”pitäisi olla”. Puhunnassa esiintyvät sekä traditiosta ja eri aikojen opetussuunnitelmista hahmotettavat oppiaineen sisällölliset ja menetelmälliset suuntaviivat kertovat paljolti samaa tarinaa. Näyttää myös siltä, että monipuolisuus kumuloituu musiikinopetuksessa musiikinopetustraditioiden ylläpitämisenä. Uudet lähestymistavat lisätään aiempien tavoitteiden ja ihanteiden oheen ilman että oikeastaan mistään luovutaan. Tästä traditioiden kerrostumisesta kertovat omalta osaltaan myös diskursiiviset käytännöt: puherepertuaarien (luku 5) identifioimisen ja tarkastelun myötä avautui monikerroksinen musiikinopetuksen eri lähestymistapoja heijastava näkymä. Tämän tutkimuksen perusteella musiikinopettajien ammattikunta on suhtautunut traditioon toisin kuin esimerkiksi kuvataideopettajat, jotka Pohjakallion (2005, 42) mukaan ovat eri vaiheissa uusien näkemysten tullessa hyljänneet kokonaan vallitsevat taidekasvatusnäkemykset.

Aineiston kertomissa 2000-luvun alun musiikinopetuksen käytännön tulkinnoissa monipuolisuudesta rakentuu kuva yhtäältä opettajan itsenäisistä ratkaisuksista ja toisaalta nojaamisesta oppikirjoihin ja erityisesti POP 1985:n jäsennyksiä myötäileviin kuvauksiin opetussisällöistä. Musiikin luokkahuonekäytännöissä yhteismusisointi on itsestään selvyys, kuten myös laulu ja musiikkitieto, johon musiikin kuuntelu usein liitetään. Laulamista on korostettu kautta suomalaisen koulun laulun ja musiikinopetuksen historian: sen asema on vakaa ja välttämätön myös tämän aineiston opettajien opetuskäytännöissä. Myös soittaminen on ollut laulun rinnalla esillä aina 1600-luvulta lähtien, mutta varsinaisesti yhteismusisoinnin nousu on tapahtunut vasta 1980-luvulta alkaen (ks. luku 2). Opetusohjelmassa on aina ollut myös musiikkitietoa, kunkin ajan määrittäessä tärkeinä pitämänsä si-

sältöalueet. Musiikkitiedon oleellisuudesta myös aineistoni opettajat ovat yhtä mieltä, joskin sisältöjä ja lähestymistapoja pohditaan ja artikuloidaan monista näkökulmista.

Luonteenomainen piirre musiikinopetuksessa on aina ollut sen näkyvä ja kuuluva rooli luokkahuoneen ulkopuolella. On itsestään selvää, että oppilaat esiintyvät koulun eri tilaisuuksissa, niin juhliissa kuin varta vasten järjestetyissä erilaisissa musiikki-illoissa. Aineistoni opettajat kuvaavat vakiintuneina käytäntöinä myös erilaisia produktioita, joita valmistetaan yhteistyössä muiden opettajien tai muiden yhteistyökumppanien kanssa. Musikaalien, muiden musiikkiproduktioiden ja esiintymisten erityiseksi arvoksi opettajat artikuloivat niiden antaman mahdollisuuden löytää kullekin oppilaalle sopiva rooli yhteisprojekteissa, rohkaistua ja oppia elämässä tärkeää esiintymistaitoa ja mahdollisuuden tuoda esiin omat vahvuutensa kouluyhteisössä.

6.3. Poisvalintoja

Kuten edellä kävi ilmi, monipuolisuuden tematiikkaa on tulkittu niin opetuksen arjessa kuin opetussuunnitelmateksteissäkin. Opetussuunnitelmatekstejä laadittaessa tehdään aina valintoja; painotetaan joitakin asioita ja suljetaan ehkä pois jotakin (Simola 1995, ks. luku 2). Ainekohtaisia suunnitelmia suuntaavat opetussuunnitelmien yleiset linjanvedot ja kulloisetkin suuntaukset. Peruskouluajan musiikin ainekohtaisissa opetussuunnitelmissa on kaksi selkeää esimerkkiä valinnoista ja linjanvedoista. POPS 70 erottautui selkeästi, jopa rajusti (ks. luku 2.2.4) aiemmista kapeiksi määrittelemistään käsityksistä opettaa musiikkia esitellen uuden, laajentuneen käsityksen musiikista oppiaineena. Toinen ratkaiseva linjanveto tapahtui POP 85:ssä, jossa täsmennettiin POPS 70:n aiheita tietyin painoituksin ja annettiin esimerkiksi yksityiskohtaisia sisältökuvauksia oppiaineelle. Tämän tutkimuksen aineistossa oppisisältöjä jäsennetään pitkälti POP 85:n antaman tavan mukaan, vaikka aineistoa kerätessä käytössä oli ollut jo pitkään POP 94. Tämä ilmiö oli yleensäkin peruskoulun opettajien keskuudessa yleinen (Pietilä & Toivanen 2000, 49; ks. myös luku 2.1.4). Se tulee ymmärrettäväksi ensinnäkin sen kautta, että POP 94 jätti yksityiskohtaiset sisältöratkaisut opettajalle ja näin oli luontevaa tukeutua edellisen opetussuunnitelman yksityiskohtaisempiin ehdotuksiin. Toiseksi opettajia voi ymmärtää sen myötä, että 1990-luvun oppikirjat, joita opettajat käyttivät,

seurasivat monin tavoin vuoden 1985 opetussuunnitelman esittämiä opetussisältöjä.

Yhteismusisoinnin, laulamisen ja musiikin kuuntelun lisäksi peruskouluaikana opetussuunnitelmissa (POPS 1970; POP 1985; POP 1994; POPS 2004) on ollut esillä esimerkiksi säveltäminen, improvisointi, luova ilmaisu ja musiikkiliikunta. Nämä musisointikäytännöt ovat kuitenkin vain hyvin marginaalisesti esillä aineistossani. Odotusarvo musiikkiliikunnasta tulee aineistossa esiin, ja sen vähäisyyttä tai puuttumista halutaan puhunnoissa selittää. Improvisoinnista ei aineistossani puhuta. Säveltäminen tulee esiin lähinnä erityistapauksissa. Jonkin verran opettajat kertovat itse säveltävänsä, ja he ottavat mielellään oppilaiden sävellyksiä ja sovituksia mukaan opetukseen, mutta varta vasten oppitunneilla säveltäminen on hyvin vähän esillä. Jaana kertoo musikaalien säveltämisestä oppilaiden kanssa. Taina kertoo orkesteriyhteistyöstä, työskentelytavasta, jota Suomessa on toteutettu myönteisin tuloksin jo pitkään (Aho 1996).

Säveltäminen vähäinen osuus käytännöissä on huomionarvoista siksi, että improvisointi, säveltäminen ja luova ilmaisu olivat vahvasti esillä musiikin didaktiikassa 1970-luvun vaihteessa ja vuonna 1981 julkaistussa Musiikin didaktiikka -kirjassa (Linnankivi ym. 1981; Tenkku 1996; Kankkunen 2009), tosin lähinnä ala-asteen opetukseen suunnattuna. Liisa Tenkku ja Ellen Urho kehittivät luovan ilmaisun pedagogiikkaa ja tekivät 1970-luvulla myös musiikin varhaiskasvatukseen ja ala-asteelle suunnattuja oppikirjoja (Vihreä Viserryskone 1973; Sininen Soittorasias 1974; Punainen Posetiivi 1977; Keltainen Kellopeli 1977; Sinivihreä Soittorasias 1979) kehittämässä musiikkikasvatusmetodin, jolle he antoivat nimen Discovery method, pohjalta (Kankkunen 2009). Säveltäminen tai musiikillinen keksintä eivät kuitenkaan ole vakiintuneet suomalaisen koulun musiikinopetuksen työtavoiksi. Tenkku ja Urho itse arvioivat, että aika ei ollut kypsä heidän kirjasarjansa ideoille, ja että muutosvastarinta opettajien keskuudessa oli voimakas. Yhdeksi syyksi he mainitsivat opettajankoulutuksen ongelmat. ”Opettajien opastaminen henkilökohtaiseen vapautumiseen, irrottautumiseen ja ilmaisemiseen täytyy aloittaa koulutuksen aikana”, Tenkku ja Urho toteavat. (Kankkunen 2009, 53.) Säveltäjä Olli Kortekangas pohti säveltämistä kouluissa vuonna 1996 nostaen myös esiin opettajien koulutuksen: ”[S]äveltäminen esimerkiksi peruskoulun opetuksen osana on kuollut kirjain niin kauan kuin sitä koskevaa teoreettista keskustelua ei ole käyty eikä

mitään opetuskäytäntöjä luotu” (Kortekangas 1996, 39). Ruotsissa, jossa musiikinopetus on monin tavoin samanlaista kuin meillä, ei Georgii-Hemmingin (2006) mukaan myöskään oppilaiden säveltäminen ole vakiintunut musiikinopetuksen työtavaksi.

Toisin kuin pohjoismaissa, Englannissa säveltäminen on musiikinopetuksessa varsin keskeisessä asemassa (ks. esim. Hargreaves ym. 2003). Kuten Hargreaves ym. (emt., 149) toteavat, musiikinopetuksessakin on syytä huomioida se, että musiikilliset taidot ja toiminta tulevat nykyisessä populaarimusiikkikulttuurissa uudelleen arvioitaviksi erityisesti teknologian kehittyessä, kun rajat säveltäjän, sovittajan, esittäjän ja kuuntelijan välillä hämärtyvät. Tästä ovat valaisevana esimerkkinä erilaiset informaaliset musiikin verkko-yhteisöt (ks. Salavuo 2006; Partti 2009). Salavuo (2006, 267) painottaa, että musiikinopettajien olisikin tulevaisuudessa hyvä tiedostaa uudet musisointiympäristöt ja hyödyntää niitä opetuksessaan.

6.4. Katse tulevaan

Koulun musiikinopetus näyttää löytäneen monin tavoin toimivan käytäntökulttuurin, jota opettajat situaatiossaan rakentavat kontekstin ehdoilla vahvoin eettisin perustein. Musiikin aineenopettajat ovat tyytyväisiä omaan ammattitaitoonsa ja musiikinopetuksen toimintamuodoiksi on löydetty yläkoulu- ja lukioikäisten opettamiseen soveltuvia tapoja – erityisesti yhteismusisoinnissa näyttävät kohtaavan musiikinopetuksen arvot ja oppilaiden toiveet. Musiikki näkyy ja kuuluu koulun arjessa ja juhlissa. Tässä tutkimuksessa on tullut korostuneesti esiin kontekstin merkitys niin musiikinopetuksen käytäntöjen muotoutumiselle kuin tutkimuksellisessa mielessä: käytäntöjä ei voi irrottaa kontekstistaan ja niiden tulkinta tulisi aina tehdä suhteessa siihen.

Jos luodaan katse tulevaisuuteen, herää kysymys, miten yleissivistävää musiikinopetusta voisi tästä edelleen kehittää huomioiden arjen reunaehdot? Opettajankouluttajien ja opetussuunnitelmien kirjoittajien haasteellisenä tehtävänä on tulkita yleissivistävän, jokaista suomalaista koskevan musiikinopetuksen tehtävää, tavoitteita ja mahdollisuuksia alati muuttuvassa maailmassa. Mutta myös jokainen musiikkia koulussa opettava opettaja tulee tulkinneeksi tätä kysymystä omissa käytännöissään – vaikkakin opetussuunnitelman asettamissa raameissa. Tarkastelen seuraavassa joitakin

vaihtoehtoja viime aikaisessa musiikkikasvatuskeskusteluissa esiin tulleen teemojen pohjalta pohtien nykykäytäntöjen uudelleen ajattelun ja syventämisen mahdollisuuksia.

Kulttuurin uudistaminen tietoiseksi tavoitteeksi. Ammattikuntamme voimavarat näyttävät keskittyneen viime vuosikymmeninä yhteismusiisoinnin pedagogiseen kehittämiseen ja vakiinnuttamiseen niin koulun arjessa kuin opettajankoulutuksessa (unohtamatta kuitenkin jatkuvaa työtä aineen aseman parantamiseksi ja opettajan työnkuvan laajenemisesta koulumaailmassa). Onnistunutta yhteismusiisointikäytäntöä olisi nyt, kuten Westerlund (2009, 6) esittää, mahdollista lähteä viemään ”uuteen, kriittisempään vaiheeseen”. Hän pohtii yhteismusiisointia erityisesti populaarimusiikin opetuksen osana ja ehdottaa populaarimusiikin pedagogiikan uudeksi suunnaksi kriittisen populaarimusiikin pedagogiikkaa. Väkevä (2006, 129) puolestaan toteaa, että jos yleissivistävyys musiikinopetuksessa tarkoittaa kykyä tarkastella kulttuuria ja omaa roolia siinä kriittisesti, opettajan on oltava tietoinen kulttuureista, erityisesti populaarikulttuurista, joissa nuoret elävät. Väkevä muistuttaa kuitenkin samalla tämän tehtävän haasteellisuudesta tilanteessa, jossa populaarikulttuurikin on pirstaloitunut. Hän ehdottaa (emt., 128) musiikinopettajalle roolia kriittisenä oppaana musiikilliseen maailman ja musiikkikasvatuksen tavoitteeksi ennemminkin kulttuurin kritiikkiä kuin kulttuuriin initioitumista. Kauppinen ja Sintonen (2006, 81) kaipaavat musiikin opetussuunnitelmatekstien tarkentamista musiikkiin ja kriittisyyteen liittyvien näkemysten osalta. Ajatus kriittisestä tarkastelusta ei sinänsä ole uusi – jo POPS 70 artikuloi, että ”peruskoulun musiikinopetuksessa lähdettävä yhteiskunnan ja sen nuorison musiikkiympäristön analyysistä” (POPS opas 70, 3).

Musiikilla on oppiaineena erityinen mahdollisuus kohdata nuoret luontevasti heidän omassa kulttuurissaan ja tarkastella nuorten kulttuureja – sikäli kun sellaisia voi erikseen voi nimetä – kriittisellä, tiedostavalla asenteella näin edistää kasvua kulttuurin tiedostaviksi toimijoiksi kuluttajien sijaan (ks. myös Toiskallio 2001, 452; Suoranta 1998, 25). Nyky- ja nuorisokulttuurin huomioimiseen kasvatuksessa ja opetuksessa liittyy olennaisena myös mediakasvatus (Sintonen 2001) ja opetusmenetelmällisesti erilaisten tietotekniikan tuomien ulottuvuuksien hyödyntäminen (Salavuo 2005). Perusopetuksen tehtäväksi on jo nyt artikuloitu kulttuurin sekä ajattelu- ja toimintatapojen uudistaminen ja kriittisen arviointikyvyn kehittäminen

(POPS 2004, 6) ja sitä pidetään yhtenä opettajan keskeisenä eettisistä velvoitteista (Räsänen 2007, 34; Launonen & Pulkkinen 2004, 26).

Populaarimusiikin ohella myös muiden kulttuurien ja aikakausien musiikkeihin kuten myös eri musiikin lajien lähestymiselle olisi mahdollisuus etsiä uusia tulokulmia ja kriittisiä, tiedostavia tarkastelutapoja. Monikulttuuristuvassa koulussa ja yhteiskunnassa musiikinopetuksen tehtävät ja mahdollisuudet asettuvat uuteen valoon, joka johdattaa tarkastelemaan musiikkikasvatusta kriittisesti alkaen monikulttuurisen määrittymisestä musiikkikasvatuksessa. Käytännöissä monikulttuurisissa ympäristöissä esimerkiksi pedagogista suhtautumista etnisten musiikkikulttuurien opetukseen joutuu jatkuvasti uudelleen arvioimaan.

Taannoin 1980–1990-luvulla opettajien kehittämät hyvät käytännöt ja opettajankouluttajien kehitystyö muodostivat vähitellen nykyisen yhteis-
musisointikäytännön. Samalla tavoin olisi yhdessä opettajien ja opettajankouluttajien voimin mahdollista lähteä tietoisesti avaamaan uusia näköaloja paitsi edellä mainittuihin populaarikulttuureihin ja eri kulttuurien musiikkeihin myös esimerkiksi länsimaisen taidemusiikin pedagogiikkaan. Esimerkiksi aineistossani Marja tuo esiin, kuinka on kehittänyt länsimaisen taidemusiikin historian opetusta oppilaiden maailmasta käsin (ks. luku 4.1.4). Tutkimuksessaan musiikinhistorian opettamisesta Unkari-Virtanen (2009, 181–182) esittää huomion kiinnittämistä opettaessa muun muassa historiatietoisuuteen kasvattamiseen ””tosiasioiksi miellettyjen tarkastelutapojen toistamisen sijaan” (emts.) ja musiikinhistorian kerronnan laajentamista moniääniseksi ja eläväksi historian tulkinnoiksi. Koulun musiikinopetuksessa voisi hyödyntää myös koulun yleisen historian opetuksen uudistuvia pedagogisia ajatuksia (ks. Vääntinen 2009).

Informaali oppiminen – kohti uudenlaista asiantuntijayhteisöä?

Opettajat kantavat suuren vastuun musiikintuntien toiminnasta. Aineistoni opettajat tuovat esiin, kuinka opettajan on aluksi otettava suurehkojen ryhmien musisoinnin ohjaaminen vankasti omiin käsiinsä. Ihanteelliseksi päämääräksi he kuitenkin kertovat oppilaiden itsenäistymisen musiikillisina toimijoina: esimerkiksi itsenäisen harjoittelun ja esiintymisen ilman opettajaa. Musiikkikasvatuskeskusteluissa keskustelu informaalista oppimisesta musiikissa on nostanut esiin musiikin oppimisen ns. kellaribänditoiminnassa (garage band) ja erilaisissa verkko-yhteisöissä. Melko lähelle

Lucy Greenin (esim. 2008) esittelemää Garage band -käytäntöä tulee tässä aineistossa Markun luoma bändisoittokulttuuri (ks. luku 4.1.3). Suomalaisessa koulukontekstissa tutkimusten ajatukset esimerkiksi käytäntöyhteisön muodostamisesta ja oppilaiden asiantuntemuksen esiin nostamisesta voisivat tuoda uusiakin näkökulmia yhteisölliseen musiikinopetukseen – unohtamatta musiikin merkitystä koko koulun toimintakulttuurille tai eri koulun aineiden ja taiteiden välistä integraatiota.

Kuten musiikinopetuksen lähihistoriasta voi todeta, käytäntöjen ja etenkin niiden taustalla olevien periaatteistojen muuttaminen vaatii aikaa ja paitisi opetussuunnitelman muutosta, myös opettajien ammattitaidon ja käytännön pedagogian kehittämistä. Muutoshaaste onkin siten ennen kaikkea musiikinopettajien perus- ja täydennyskoulutuksella. Oleellista on aktiivinen keskusteluyhteys koulussa toimivien opettajien ja alan tutkijoiden välillä.

6.5. Jatkotutkimusaiheita

Musiikinopetuksen edelleen kehittäminen koulukonteksti ja koulumaailman todellisuus huomioiden on haaste musiikkikasvatuksen tutkimuksellekin. Suomalainen koulun musiikinopetus on edelleen varsin vähän tutkittu alue, vaikka vilkastumista tällä rintamalla on ollut huomattavissa viimeisen kymmenen vuoden aikana. Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut musiikinopetusta käytäntöjen näkökulmasta pyrkien luomaan kuvaa musiikin aineenopettajan työstä ja musiikista perusopetuksen yläluokkien ja lukionkin oppiaineena. Näin ollen esimerkiksi oppilaan näkökulma jää tässä tutkimuksessa täysin varjoon. Oppilaan näkökulman, nuorten kokemusten ja näkemysten musiikinopetuksesta tuominen musiikkikasvatuksen tutkimuksiin olisi aivan välttämätöntä (esim. Westerlund 2002; Saarikallio 2009).

Peruskoulun yhtenäistymisen myötä tulee yhä tärkeämmäksi rakentaa musiikinopetuksesta tiivis jatkumo koko perusopetukseen. Koko perusopetuksen musiikinopetuksen arjen avaaminen, kriittinen tarkastelu, uusien näkökulmien esiin tuominen ja keskustelun ylläpitäminen olisi musiikkikasvatuksen tutkijoiden velvollisuus. Musiikkikasvatuksen rooli yhteiskunnassa on laaja, se ylittää varhaiskasvatuksesta senioritoimintaan, ja yleisivistävän perusopetuksen musiikinopetuksen tehtävä tällä kentällä on ainutlaatuinen: se tavoittaa jokaisen suomalaisen.

Tässä tutkimuksessa esiin tulleiden tematiikkojen, kuten musiikinopetustraditiomme, musiikinopetuksen arkikäytäntöjen ja kulttuuristen diskurssien tutkimuksellinen syventäminen ja näin alan itseymmärryksen lisääminen on tarpeen. Tutkimuksissa voisi syventyä paitsi opetuskäytäntöjen, esimerkiksi luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, oppiaineen sisältöjen ja menetelmien tarkempaan analysointiin ja kriittiseen tarkasteluun, myös opetussuunnitelmadiskurssin syvällisempään analysointiin. Uusia näkymiä musiikinopetuksen arkeen voisivat avata esimerkiksi kasvatussociologiset, feministiset tai kulttuurintutkimuksen lähtökohdat. Tutkimusmenetelmien kehittäminen erityisesti musiikkikasvatuksen tutkimukseen yhä paremmin soveltuviksi on nuorella alallamme tärkeää.

Koulun musiikinopetuksen historiaa on Suomessa tutkittu suhteellisen vähän. Varsinkin aineenopettaja-näkökulma on jäänyt vähälle huomiolle, esimerkiksi oppikoulujen lauluopettajien työstä tai arjen käytännöistä tiedetään toistaiseksi hyvin vähän. Lähihistorian murrosvaiheiden, peruskoulun tulon ja tämänkin tutkimuksen puitteissa merkittäväksi näyttäytyneen 1980–1990-lukujen vaihteen syvällisempi tarkastelu antaisi aineen sisäisenkin kehkeytymisen ja ammattikunnan itseymmärryksen kannalta arvokasta tietoa.

Kansainvälisessä musiikkikasvatuksen tutkimuksessa on vahvasti esillä opettajankoulutus ja erityisesti musiikinopettajaksi kasvaminen. Tämä tutkimus on tarkastellut kokeneiden musiikinopettajien näkemyksiä, mutta opettajankoulutuksen kannalta olisi myös Suomessa syytä saada tietoa myös musiikinopettajaksi kasvusta. Esimerkiksi erilaiset narratiiviset menetelmät opettajaidentiteettien avaamiseksi voisivat olla antoisia niin opettajille kuin tutkijoille (ks. esim. Heikkinen & Syrjälä 2002).

Lopuksi

Tässä työssä on muotoutunut yksi tulkinta koulun musiikinopetuksen käytäntöjen jäsentämisestä sosiokulttuurisena ilmiönä musiikin aineenopettajan näkökulmasta. Tuon tulkintani, jossa musiikinopetuksen ammatillisen moraali kiteytyy monipuolisuuden eetokseksi, puheenvuoroksi keskusteluun suomalaisesta koulun musiikinopetuksesta ja ammattikunnan itseymmärryksestä. Koulun musiikinopetuksen käytäntöjä edelleen kehitettäessä on hyvä tiedostaa musiikinopetuksen historiallisuus ja kontekstuaalisuus antamatta niiden kuitenkaan jarruttaa uteliasta uudenlaisen tulevaisuuden etsintää.

Lähteet

Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodoin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Aho, Kalevi 1996. Luova musisointi ja persoonallisuuden kehitys. *Musiikkikasvatus* 1(2), 42–45.

Ahonen, Kari 1996. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsittelijöinä. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Aittakumpu, Reijo 2006. Pyhä Praktiikka maallisessa maailmassa – Elliottin praksialismi oppilaskeskeisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta. *Musiikkikasvatus* 8 (2), 49–58.

Aittakumpu, Reijo & Westerlund, Heidi 2006. Popular Music within the Finnish Comprehensive School – Elaborating a Learner’s Musical World. Popular Music in Finnish Music Education Symposium, ISME World Conference in Kuala Lumpur. Julkaisematon esitelmä.

Alasuutari, Pertti 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, Pertti 2006. Merkitys, toiminta ja rakenne sosiologiassa: kulttuurinen näkökulma. *Sosiologia* 2, 79–92.

Anttila, Mikko 2006. Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa Mikko Anttila ja Antti Juvonen. *Musiikki koulussa ja nuorten elämässä. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta*, osa 3. Joensuu: Joensuu University Press.

Anttila, Pirkko 2005. Ilmaisui, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta. Hamina: Akatiimi. Artefakta 16.

Atjonen, Päivi 2005. Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteanmietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa Kauko Hämäläinen, Aslak Lindström & Jorma Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 76–82.

Bahtin, Mihail 1986. The Problem of Speech Genres. Teoksessa Caryl Emerson & Michael Holquist (toim.) *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

Barrett, Janet R. 2007. Currents of Change in Music Curriculum. Teoksessa Liora Bresler (toim.) *International Handbook of Research in Music Education*, 147–162. Dordrecht: Springer.

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas 2000. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.

Bernard, Rhoda 2005. Making Music, Making Selves. A Call for Reframing Music Teacher education. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 4 (2). http://act.maydaygroup.org/articles/Bernard4_2.pdf (Viitattu 26.3.2010)

Bladh, Stephan 2002. Musiklärare – i utbildning och yrke. En longitudinell studie av musiklärare i Sverige. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för musikvetenskap. Skrifter från Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet nr. 71.

Bladh, Stephan 2004. Music Teachers – in Training and at Work. A Longitudinal Study of Music Teachers in Sweden. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 3 (3). <http://act.maydaygroup.org> (Viitattu 30.3.2010)

Bouij, Christer 1998. ”Musik – mitt liv och kommande levebröd.” En studie i musiklärarens yrkessocialisation. Göteborg: Göteborgs universitet. Skrifter från Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet nr. 56.

Bruner, Jerome 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bresler, Liora 2004. Introduction. Teoksessa Liora Bresler (toim.) *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer, xvii–xviii.
- Bresler, Liora 2006. Embodied Narrative Inquiry: A Methodology of Connection. *Research Studies in Music Education* 27, 21–43.
- Broman-Kananen, Ulla-Britta 2005. På klassrummets tröskel – Om att vara lärare i musikläroinrättningarnas brytningstid. Helsingfors: Sibelius-Akademien. *Studia musica* 24.
- Carlgrén, Ingrid, Klette, Kirsti, Mýrdal, Sigurjón, Schnack, Karsten & Simola, Hannu 2006. Changes in Nordic Teaching Practices: From Individualised Teaching to the Teaching of Individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research* 5 (3), 301–326.
- Cassell, Catherine 2005. Creating the Interviewer: Identity Work in the Management Research Process. *Qualitative Research* 5 (2), 167–179.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith 2000. *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cygnæus, Uno 1910. Uno Cygnæuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Dahlström, Fabian 1982. Sibelius-Akatemia 1882–1982. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Sibelius-Akatemian julkaisuja 1.
- Denzin, Norman 1989. *Interpretive Interactionism*. Newbury Park, California: Sage. Applied Social Research Methods Series, volume 16.
- Denzin, Norman K. 1997. *Interpretive Ethnography. Ethnographic Practices for the 21st Century*. USA: Sage.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. 2005. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third edition. London: Sage, 1–32.
- Dolloff, Lori-Anne 2007. 'All the Things We Are' : Balancing our Multiple Identities in Music Teaching. Action, Criticism, and Theory for Music Education 6 (2). http://act.maydaygroup.org/articles/Dolloff6_2.pdf (Viitattu 25.1.2010)
- Ebie, Brian D. 2002. Characteristics of 50 Years of Research Samples Found in the Journal of Research in Music Education, 1953–2002. *Journal of Research in Music Education* 50 (4), 280–292.
- Eerola, Päivi-Sisko 2007. Mitä musiikinopetukselle kuuluu? Selvitys musiikkikasvattajien työtilanteesta ja musiikin asemasta koulussa. *Musiikki* 3, 33–63.
- Elliott, David 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Ericsson, Claes 2006. Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris. Undervisningsideologier och diskurser hos lärare och lärarstuderande i musik. Lund: Lund University. Malmö Academy of Music. *Studies in music and music education* no 7.
- Eskola, Antti 1985. *Persoonallisuustyypeistä elämäntapaan*. Juva: WSOY.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Espeland, Magne 2004. A Scandinavian Perspective on Music Curriculum Research. Teoksessa Liora Bresler (toim.) *International Handbook of Research in Arts education*. Dordrecht: Springer, 175–178.

- Feldman, Allan 1997. Varieties of Wisdom in the Practice of Teachers. *Teaching and teacher Education* 13(7), 757–773.
- Ferm, Cecilia 2004. Öppenhet och medvetenhet. En fenomenologisk studie av musikdidaktisk interaktion. Luleå tekniska universitet. Musikhögskolan i Piteå.
- Fletcher, Peter 1991. *Education and Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Flinders, David & Richardson, Carol 2002. Contemporary Issues in Qualitative Research and Music Education. Teoksessa Richard Colwell & Carol Richardson (toim.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1159–1175.
- Fredrikson, Maija 2009. Musiikkikasvatus Oulun yliopistossa. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offset Oy. Suomen musiikkikasvatusseura FISME ry., 451–458.
- Freund, Margaret 2009. The Classroom as an Arena for Teachers' Work. Teoksessa Lawrence J. Saha & A. Gary Dworkin (toim.) *International Handbook of Research on teachers and teaching*. Part One. USA: Springer, 305–318.
- Gadamer, Hans-Georg 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Saksankieliset alkuperäisartikkelit sisältyvät teoksiin *Gesammelte Werke*, osat 2 ja 4. Ilm. 1986, 1987. Suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Georgii-Hemming, Eva 2005. Berättelsen under deras fötter. Fem musiklärares livshistorier. Örebro: Universitetsbiblioteket. Örebro Studies in Music Education I.
- Georgii-Hemming, Eva 2006. Personal Experiences and Professional Strategies. *Music Education Research* 8 (2), 217–236.
- Georgii-Hemming, Eva 2007. Hermeneutic Knowledge: Dialogue between Experiences. *Research Studies in Music Education* 29, 13–28.
- Goodson, Ivor 1997. Representing Teachers. *Teaching and Teacher Education* 13(1), 111–117.
- Goodson, Ivor 2000. Professional Knowledge and the Teacher's Life and Work. Teoksessa Christopher Day, Alicia Fernandez & Trond E. Hauge & Jorunn Moller (toim.) *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times*. London: Falmer Press, 13–26.
- Goodson, Ivor 2001. Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta. Suom. Erja Moore. Saarijärvi: Joensuu University Press. Alkuteos: Goodson, Ivor 2005. *The Making of Curriculum, Collected Essays*. 2nd edition. Falmer Press.
- Goodson, Ivor 2003. Professional Knowledge, Professional Lives. *Studies in Education and Change*. Maidenhead: Open University Press.
- Grossman, Pam, Hammerness, Karen & McDonald, Morva 2009. Redefining Teaching, Re-imagining Teacher Education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15 (2), 273–289.
- Green, Lucy 2001. *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, Lucy 2008. *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited.
- Gudmundsdottir, Sigrun 2001. Narrative Research in School Practice. Teoksessa Virginia Richardson (toim.) *Handbook of Research on Teaching*. 4. painos. Washington D.C: American Educational Association, 226–240.
- Haarala, Risto (toim.) 1990. Suomen kielen perussanakirja. Ensimmäinen osa A–K. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55.

- Hakala Katariina 2007. Paremmiin tietäjän paikka ja toisin tietämisen tila. Opettajuus (ja tutkijuus) pedagogisena suhteenä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 212.
- Hanks, Patrick (toim.) 1989. The Collins Dictionary of the English language. London: Collins.
- Hansen, David T. 1998. The Moral is in the Practice. *Teaching and Teacher Education* 14 (6), 643–655.
- Hansen, David T. 2001. Teaching as a Moral Activity. Teoksessa Virginia Richardson (toim.) *Handbook of Research on Teaching*. 4. painos. Washington DC: American Educational Research Association, 826–855.
- Hargreaves, David J., Marshall, Nigel A. & North, Adrian C. 2003. Music Education in the Twenty-First Century: a Psychological Perspective. *British Journal of Music Education* 20 (2), 147–163.
- Hautamäki, Tiina 2002. Tuberkuloosin ja aidsin kulttuuriset merkitykset. Tampere: Tampereen yliopisto. Tampere University Press.
- Heikkinen, Hannu L.T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen ja Leena Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heikkinen, Hannu L.T. & Syrjälä Leena (toim.) 2002. *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Heino, Terhi 1998. Musiikinopetus peruskoulussa ja lukiossa. Teoksessa Esko Korkeakoski (toim.) *Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Osa III. Taidekasvatuksen painotukset, opettajien kelpoisuudet, oppimistulokset ja kehittämistarpeet. Opetushallitus. Arviointi 9/1998*. Helsinki: Yliopistopaino, 74–131.
- Heinonen, Juha-Pekka 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257.
- Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirvonen, Airi. 2003. Pikkupianisteista musiikin ammattilaisiksi. Oulu: Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. *Acta Universitatis Ouluensis E* 61.
- Honkanen, Tuija 2001. Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitykset. Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos. *Lisensiaatintyö*.
- Houni, Pia 2000. Näyttelijäidentiteetti. Tulkintoja omaelämäkerrallisista puhenäkökulmista. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. *Acta Scenica* 5.
- Houston, W. Robert 2009. Teachers in History. Teoksessa Lawrence J. Saha & A. Gary Dworkin (toim.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Part one*. New York: Springer, 15–23.
- Hovi, Seppo, Mäyry, Marjukka & Sipilä, Erkki 1989. *Musica* 7. Helsinki: Fazer.
- Hovi, Seppo, Mäyry, Marjukka & Sipilä, Erkki 1990. *Musica* 8–9. Helsinki: Fazer.
- Huhtanen, Kaija 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 22.
- Hyry, Eeva Kaisa 2007. Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitsijana. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. *Acta Universitatis Ouluensis E* 95.
- Hyvärinen, Matti 2006. Kerronnallinen tutkimus. www.hyvarinen.info (Viitattu 28.3.2010)

- Hyvönen, Leena 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 5.
- Hyvönen, Leena 2006. Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus. Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja taitoaineiden opetuksen merkityksiä*. Helsinki: Yliopistopaino. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke), Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja nro 39.
- Häkkinen, Kaisa 2004. *Nykysuomen etymologinen sanakirja*. Juva: WSOY.
- Iisalo, Taimo 1989. Koulupetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Keuruu: Otava.
- Jackson, Philip W. 1968. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Jauhiainen, Pirjo 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa: muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammattikuva? Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 154.
- Johansen, Geir 2003. Musikkfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres oppfatning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne. Oslo: Norges Musikkhøgskole. NMH-publikasjoner, 2003 (3).
- Jokinen Arja, Juhila Kirsi & Suoninen Eero 1993. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen Arja, Juhila Kirsi & Suoninen Eero 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, Arja 1999. Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila Kirsi & Eero Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino, 37–53.
- Jorgensen, Estelle 2008. Seeing Double. A Comparative Approach to Music Education. *Musiikkikasvatus* 11(1–2), 60–79.
- Jokinen, Kimmo 2006. Käänteet sosiologian ja kulttuurintutkimuksen itseymmärryksessä. *Kulttuurintutkimus* 23, 3–15.
- Juntunen, Marja-Leena 2004. *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Oulu: Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E* 73.
- Juvonen Tuula 2002. Varjoelämää ja julkisia salaisuuksia. Tampere: Vastapaino.
- Jämsä, Satu 1991. Puheenjohtajan puhinoita. Koulun Musiikinopettajat ry:n jäsenlehti *Agitato* 3, 2.
- Jämsä Satu 1993. Puheenjohtajalta. Koulun Musiikinopettajat ry:n jäsenlehti *Agitato* 2, 2.
- Jämsä, Satu 1992. Puheenjohtajalta. Koulun Musiikinopettajat ry:n jäsenlehti *Agitato* 3, 1–2.
- Jäppinen Jere 2003. Harpun helähdys arkistossa. Ääniä Helsingin musiikin historian hiljaisilta vuosisadoilta 1550–1812. Teoksessa Jere Jäppinen (toim.) *Harpunkielistä shimmykarkkiin*. Helsingin musiikkielämää viidellä vuosisadalla. Helsinki: Helsingin kaupungin museo. Sarja: Narinkka, 9–149.
- Kangasniemi, Erkki 1997. Valmistakaa tietä peruskoululle: peruskoulun väliaikaisesta opetussuunnitelmasta 30 vuotta. *Kasvatus* 28 (5), 415–428.
- Kankkunen, Olli-Taavetti 2009. Vihreä Viserryskone – uusi ääni 1970-luvun suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. *Musiikkikasvatus* 12(1), 36–59.
- Kankkunen, Olli-Taavetti 2010. From Music Teacher to Music Educator. Teoksessa Inga Rikandi (toim.) *Mapping the Common Ground. Philosophical Perspectives on Finnish Music Education*, 32–45.
- Karhi, Eeva 2000. Puheenjohtajalta. Koulun Musiikinopettajat ry:n jäsenlehti *Agitato* 1, 5.

- Kasper, Eira & Lampila, Raija & Tikkanen, Riitta 1985. Koulun musiikki 7: Selvät sävelet. Keuruu: Otava.
- Kasper, Eira & Lampila, Raija & Tikkanen, Riitta 1987. Koulun musiikki 8–9: Maailma soi. Keuruu: Otava.
- Kauppinen, Eija 1996. Musiikinopettajan löytöretki musiikkikasvatuksen filosofiaan. *Musiikkikasvatus* 1(1), 52–54.
- Kauppinen Eija & Sintonen, Sara 2006. Musiikista kaikille avoin kenttä. *Kasvatus* 1, 79–84.
- Kehily, Mary Jane 1995. Self-Narration, Autobiography and Identity Construction. *Gender and Education* 7(1), 23–31.
- Kelchtermans, Geert 1994. Biographical Methods in the Study of Teachers' Professional Development. Teoksessa Ingrid Carlgren, Gunnar Handal & Sveinung Vaage (toim.) *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 93–108.
- Kelchtermans, Geert 2007. Ammatillinen sitoutuminen sopimusten takana – Opettajien itseyttämyys, haavoittuvuus ja reflektio. Suom. Minna Uitto. Teoksessa Eila Estola, Hannu L. T. Heikkinen & Rauni Räsänen (toim.) *Ihmisen näköinen opettaja*. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis E* 92, 75–99.
- Kertz-Welzel, Alexandra 2004. Didaktik of Music: a German Concept and its Comparison to American Music Pedagogy. *International Journal of Music Education* 22 (3), 277–286.
- Ketovuori, Mikko 2007. Two Cultures of Arts education, Finland and Canada: an Integrated View. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B, Humaniora 301.
- Kiuasmaa, Kyösti 1982. Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjonen.
- KOPS 1946. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino
- KOPS 1952. Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Korkeakoski, Esko 1998. Peruskoulun ja lukion taidekasvatus – painotukset, opettajatilanne, ja kehittämistarpeita kunnissa. Teoksessa Esko Korkeakoski (toim.) *Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa*. Osa III. Taidekasvatuksen painotukset, opettajien kelpoisuudet, oppimistulokset ja kehittämistarpeet. Opetushallitus. Arviointi 9/1998. Helsinki: Yliopistopaino.
- Koski; Jussi T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.
- Koskinen, Ilpo, Alasuutari, Pertti & Peltonen, Tuomo 2005. Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Tampere: Vastapaino.
- Kosonen, Erja 2009. Musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offset Oy. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry., 439–450.
- Koulujen musiikinopettajat ry. 1998. KMO:n lausunto peruskoulun päättöarvioinnin kriteereistä. Koulun Musiikinopettajat ry:n jäsenlehti *Agitato* 3, 49.
- Koulujen Musiikinopettajat ry, Suomen musiikkineuvosto ym. 2009. Musiikki kuuluu kaikille! Kannanotto perusopetuksessa annettavan musiikinopetuksen puolesta. *Musiikkikasvatus* 12(2), 114–115.

Krüger, Thorolf 2000. Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work. Bergen: Bergen University College press, Report No 1/2000.

Kuikka, Martti T. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.

Kvale, Steinar 1996. InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks: Sage.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend 2009. InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing. Thousand Oaks: Sage.

Laitinen, Marjut 1989. Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetustaito: vuosina 1968–1977 valmistuneiden musiikinopettajien pääsykokeiden arviointi sekä aineenhallinnan ja opetustaidon rakenteiden ja yhteyksien kuvaus. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 73.

Laitinen, Marjut 1996. Teemana filosofia. Musiikkikasvatus 1(1), 4–5.

Laki Sibelius-Akatemiasta 1068/1979.

Lappalainen, Antti 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman syntyprosessi ja peruskouluopetuksen johtamisjärjestelmän muotoutuminen. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 28. Helsinki.

Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa Leevi Launonen & Lea Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. Juva: PS-kustannus, 13–78.

Lehtonen, Mikko 2000. Merkitysten maailma. Tampere. Vastapaino.

Lilja-Viherlampi, Liisa-Maria 2007. ”Minunkin sisällä soi!” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turku: Turun kaupungin painatuskeskus. Turun ammattikorkeakoulu. Tutkimuksia 24.

Lindeberg, Anna-Mari 2005. Millainen laulaja olen. Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 104.

Linnankivi, Marja, Tenkku, Liisa & Urho, Ellen 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.

Linnankivi, Marja, Tenkku, Liisa & Urho, Ellen 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.

Löytönen, Teija 2004. Keskusteluja tanssi-instituutioiden arjesta. Helsinki: Teatterikorkeakoulu. Acta Scenica, Näyttämötaide ja tutkimus 16.

Malinen, Paavo 2005. Opetussuunnitelma peruskoulun valmistelu- ja toteutusvaiheessa. Teoksessa Kauko Hämäläinen, Aslak Lindström & Jorma Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 83–87.

van Manen, Max 1999. Knowledge, Reflection and Complexity in Teacher Practice. Teoksessa Manfred Lange, John Olson, Henning Hansen & Bänder Wolfgang (toim.): Changing Schools/Changing Practices: Perspectives on Educational Reform and Teacher Professionalism. Luvain, Belgium: Garant, 65–75.

McCarthy, Marie 2007. Narrative Inquiry as a Way of Knowing in Music Education. Research Studies in Music Education 29, 3–12.

MOPS 1925. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Komiteanmietintö. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Muukkonen, Minna 2002a. Thorolf Krüger: Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work. Musiikkikasvatus 6 (1), 87–92.

- Muukkonen, Minna 2002b. Tutkimusmatkalla. Teoksessa Anneli Arho, Päivi Järviö & Marja Vuori (toim.) Musiikin vierestä. Polkuja tekemisestä tutkimiseen. Helsinki: Cosmoprint. Sibelius-Akatemia. EST-julkaisusarja n:o 8, 141–152.
- Nikkanen, Hanna & Westerlund, Heidi 2009. Musiikkiesitys yhteisöllisen koulukulttuurin rakentajana. Deweyn demokraattiset kasvatuseriaatteen perusopetuksen musiikkikasvatuksessa. *Musiikki* 1, 27–39.
- North, Adrian, Hargreaves, David & O'Neill Susan 2000. The Importance of Music to Adolescents. *British Journal of Educational Psychology* 70 (2), 255–272.
- Oinas, Elina 2004. Haastattelu: kokemuksia, kohtaamisia, kerrontaa. Teoksessa Marianne Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 209–227.
- Opetushallitus 1999. Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppinaineissa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö 1941. Valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet. Opetusministeriön valtion oppikouluja varten kesäkuun 19 päivänä 1941 vahvistamat oppiennätykset ja kouluhallituksen kesäkuun 26 päivänä 1941 vahvistamat metodiset ohjeet. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Oppikoulukomitea 1932. Oppikoulukomitean mietintö. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Pajamo, Reijo 1976. Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura. *Acta musicologica fennica* 7.
- Pajamo, Reijo 2007. Musiikkiopistosta musiikkiyliopistoksi. Sibelius-Akatemia 125 vuotta. Sibelius-Akatemia. Helsinki: Art-Print Oy.
- Partti, Heidi 2009. Musiikin verkko yhteisössä opitaan tekemällä. Kokemisen, jakamisen, yhteisön ja oman musiikinteen merkitykset osallistumisen kulttuurissa. *Musiikkikasvatus* 12 (2), 39–47.
- Pellegrino, Kristen 2009. Connections Between Performer and Teacher Identities in Music Teachers: Setting an Agenda for Research. *Journal of Music Teacher Education* 19 (1), 39–55.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Plummeridge 1991. *Music Education in Theory and Practice*. London: Falmer Press. Falmer Press Library on Aesthetic Education.
- Pesonen, Olavi 1992/1958. Musiikkikasvatus kansainvälisellä foorumilla ISMEN konferenssi Kööpenhaminassa 1958. Teoksessa Urho, Ellen 1992. Suomen Isme – ISME Finland r.y. Tietoja Ismestä, ajatuksia, kokemuksia, elämyksiä. *Frenckell*, 18–19.
- Pietilä, Asko & Toivanen, Osmo (toim.) 2000. Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994–1999. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 2/2000. Helsinki: Hakapaino.
- Pietilä, Kalle 1956. Aksel Törnudd. Säveltäjä ja musiikkipedagogi. Pori: Satakunnan kirjateollisuus Oy:n kirjapaino. Satakunnan kirjallisen kerhon julkaisuja IX.
- Pietinen, Jukka 1999. Pääkirjoitus. Koulun Musiikinopettajat ry:n jäsenlehti *Agitato* 2, 3.
- Pietinen, Jukka 2009. Koulujen Musiikinopettajat ry:n sata vuotta. Teoksessa Tuula Kotilainen, Maria Manner, Jukka Pietinen ja Riitta Tikkanen (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille*. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä, 10–42.
- Piha, Tuure Helmeri 1958. Musiikkikasvatuksen vaihteita. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.
- Pohjakallio, Pirkko 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60.
- Polkinghorne, Donald E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education* 8 (1), 5–23.

- POPS 70 I. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteanmietintö 1970:A4. Helsinki.
- POPS 70 II. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteanmietintö 1970:A5. Helsinki.
- POPS 70 Musiikki. Opas 11. Kouluhallitus. Kokeilu- ja tutkimustoimisto 1971. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POPS 70 Musiikki. Opas, täydennysosa 11b. Kouluhallitus 1976. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POPS 70 Musiikki. Opas 11c. Peruskoulun ala-asteen musiikin perusoppiaineoksen valintaa koskevat opetussuunnitelmalliset ohjeet. Musiikin opetussuunnitelmatyöryhmän muistio. Kouluhallitus 1977. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POPS 70 Musiikki. Viihdemusiikin opas 11d. Kouluhallitus 1979. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POP 85. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Kouluhallitus 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POP 85 opas. Peruskoulun opetuksen opas: musiikki. Kouluhallitus 1987. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- POP 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus 1994. Helsinki: Painatuskeskus.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus 2004. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Puurula, Arja 1998. Taidekasvatus luokanopettajan koulutusohjelmassa: uudelleen-arvioinnin aika näkyvissä. Teoksessa Esko Korkeakoski (toim.) 1998. Lasten ja nuorten taidekasvatuksen tuloksellisuus. Virikkeitä ja perusteita peruskoulun ja lukion taidekasvatuksen arviointiin. Opetushallitus. Arviointi 1/1998. Helsinki: Yliopistopaino, 7–16.
- Puurula 2000. Taidekasvatuksen asema yleissivistävässä koulussa. Kasvatus 3, 280–288.
- Raivola, Reijo 1989. Opettajan ammatin historia. Opettajuus ja professionalismismi. Tampereen yliopisto, kasvatustieteen laitos. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu.
- Raivola, Reijo 1993. Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki? Teoksessa Olli Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi: kasvu ja kasvattaminen. Porvoo: WSOY, 9–30.
- Rapley, Timothy John 2001. The Art(fulness) of Open-ended Interviewing: Some Considerations on Analysing Interviews. *Qualitative Research* 1(3), 303–323.
- Rautiainen, Katri-Helena 2003. Laulutunnin sisäinen ja ulkoinen rakenne. Aksel Törnudd (1874–1923) ja Wilho Siukonen (1885–1941) seminaarien ja kansakoulun laulunopetusmenetelmien kehittäjinä 1893–1941. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 19.
- Ray, Johanna 2004. Musikaliska möten man minns. Om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som en arena för starka musikupplevelser. Åbo: Åbo Akademis Förlag.
- Richardson, Laurel & Adams St. Pierre, Elizabeth 2005. Writing. A Method of Inquiry. Teoksessa Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Sage, 959–978.
- Richardson, Virginia 1994. Conducting Research on Practice. *Educational Researcher* 23 (5), 5–10.
- Roberts, Brian A. 2007. Making Music, Making Selves, Making it Right: A counterpoint to Rhoda Bernard. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 6 (2). http://act.maydaygroup.org/articles/Roberts6_2.pdf (Viitattu 25.3.2010)

Ropo, Eero & Huopanen, Merja 2000. Koulu opetussuunnitelman pyörteissä: Havaintoja opettajien ja rehtoreiden kokemuksista opetussuunnitelmaprosessin vaiheista peruskoulussa. Teoksessa Asko Pietilä & Osmo Toivanen (toim.) Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994–1999. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 2/2000. Helsinki: Hakapaino, 89–117.

Roulston, Kathryn 2006. Mapping the Possibilities of Qualitative Research in Music Education: a Primer. *Music Education Research* 8 (2), 153–173.

Ruismäki, Heikki 1991. Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in the arts*, 37.

Räsänen, Rauni 2002. Arvot, opettajuus ja opettajankoulutus valtavirran ja moninaisuuden ristiaallokossa. Teoksessa Rauni Räsänen, Katri Jokikokko, Maria-Liisa Järvelä & Tanja Lamminmäki-Kärkkäinen (toim.) Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. *Acta Universitatis Ouluensis* E 55, 15–30.

Räsänen, Rauni 2007. Arvot opettajan työn tienviittoina. Teoksessa Eila Estola, Hannu L. T. Heikkinen & Rauni Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Juhlakirja professori Leena Syrjälän 60-vuotispäivänä. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis* E 92, 29–43.

Saarikallio, Suvi & Erkkilä, Jaakko 2007. The Role of Music in Adolescents' Mood Regulation. *Psychology of Music* 35 (1), 88–109.

Saarikallio, Suvi 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen Musiikkikasvatusseura – FiSME r.y., 221–231.

Sadeniemi, Matti (toim.) 1983. Nykysuomen sanakirja. Lyhentämätön kansanpainos. Osat I–II A–K. Porvoo: WSOY.

Salavuo, Miikka 2005. Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukulttuurissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Humanities* 45.

Salavuo, Miikka 2006. Open and Informal Online Communities as Forums of Collaborative Musical Activities and Learning. *British Journal of Music Education* 23(3), 253–271.

Salminen, Jari 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys. Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920. Helsinki: Yliopistopaino. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 237.

Sandberg, Ralf 1996. Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplansteoretisk tema. Stockholm: HLS Förlag. Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm.

Sandberg, Ralf 2005. Curriculum Studies and Research in Music Education. Paper at the Nordic Network of Research on Music education 10th Conference 13–15 January 2005. Julkaisematon esitelmä.

Sandberg, Ralf, Heiling, Gunnar & Modin, Christer 2005. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Musik. Ämnesrapport till rapport 253. Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se> (Viitattu 28.3.2010)

Scheurich, James Joseph 1997. Research Methods in the Postmodern. London: Falmer Press

Sidoroff, Tuomas 2008. Laulunopetuksesta musiikinopetukseksi – Suomen koulujen musiikkikasvatuksen murrosvaihe aikalaisten kirjoituksissa vuosina 1952–1973. Sibelius-Akatemia. Tutkielma.

Sidoroff, Tuomas 2009. Laulunopetuksesta musiikinopetukseksi – musiikkikasvatuksen murros aikalaiskirjoituksissa 1952–1973. Teoksessa Tuula Kotilainen, Maaria Manner, Jukka Pietinen ja Riitta Tikkanen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Kopijyvä, 43–48.

- Simola, Hannu 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Yliopistopaino. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, Hannu 1996. Opettajan ammatillinen tietoperusta ja valtiollinen kouludiskurssi. *Kasvatus* 27 (3), 240–250.
- Simola, Hannu 2004. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosiologisia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaa. *Kasvatus* 1, 91–98.
- Siukonen, Wilho 1935. Koululasten laulukyvystä. Helsinki: Otava.
- Sintonen, Sara 2001. Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 11.
- Stephens, Jonathan 2007. Different Weather. Action, Criticism & Theory for Music Education 6 (2). http://act.maydaygroup.org/articles/Stephens6_2.pdf (Viitattu 25.3.2010)
- Suominen, Rakel 1956. Piirteitä laulunopettajan arkselta työsaralta. Suomen Laulunopettajien yhdistyksen vuosikirja 1956, 28–30.
- Suoninen, Eero 1993. Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen. Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino, 111–150.
- Suoninen Eero 1997. Miten tutkia moniäänistä ihmistä? Diskurssianalyttisen tutkimus-otteen kehittäjä. Tampere: Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 580.
- Suoranta, Juha 1998. Aikuisoppijan merkitys moderneissa ja postmoderneissa teorioissa. *Aikuiskasvatus* 1, 22–32.
- Suoranta, Juha 2008. Haarautuvien metodologioiden puutarhassa. *Kasvatus- ja yhteiskuntatieteiden metodologisia kysymyksiä*. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. <http://tampub.uta.fi/tulos.php?tiedot=242> (Viitattu 25.3.2010)
- Swanwick, Keith 1988. *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Syrjälä, Leena & Estola, Eila & Uitto, Minna 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa Anna Raija Nummenmaa & Jouni Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto ja Life as Learning Research Programme. Jyväskylän yliopistopaino, 31–47.
- Syrjäläinen, Eija 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Juvenes Print.
- Syrjäläinen, Erja 2003. Käsityön opettajan pedagogisen tiedon lähteeltä. Persoonalliset toimintatavat ja periaatteet käsityön opetuksen kontekstissa. Helsingin yliopisto, Kotitalous- ja käsityötieteiden laitos. *Kotitalous- ja käsityötieteiden laitoksen julkaisuja* 12.
- Säntti, Janne 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1) 2008, 7–22.
- Säntti, Janne 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Turku: Painosalama Oy. Suomen kasvatustieteellisen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 31.
- Tenkku, Liisa 1996. Luova ote musiikinopetukseen. *Musiikkikasvatus* 1 (2), 46–52.
- Tereska, Tarja 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessäolevia tekijöitä. Helsinki: Yliopistopaino. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 243.
- Tikkanen, Riitta 1987. Puheenjohtajalta. Koulun Musiikinopettajat ry:n jäsenlehti *Agitato* 4, 1.
- Tikkanen, Riitta 1988. Puheenjohtajalta. Koulun Musiikinopettajat ry:n jäsenlehti *Agitato* 3, 1–2.

Tikkanen, Riitta 1991. Suomalaisen musiikinopettajan itsetuntoa etsimässä. Koulun Musiikinopettajat ry:n jäsenlehti Agitato 1, 4–5.

Tikkanen, Riitta & Väkevä, Lauri 2009. Musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Ykkös-Offset Oy. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry., 423–438.

Tirri, Kirsi 1996. How Finnish Teachers view Their Professional Ethos: A Case Study. A paper presented at the symposium "Ethical Rationality and Technological Rationality. A Creature with two Heads?" ECHA Conference, Vienna, October 19–22, 1996.

Toiskallio, Jarmo 2001. Postmodernismin pedagogiikkaa: Kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa Simo Skinnari, Raija Huhmarniemi & Juhani Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin. Juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Kasvatustieteellinen seura, 452–466.

Tulamo, Kirsti 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitelmä, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 2.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli. 2006. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomikoski-Leskelä, Paula 1979. Taidekasvatus Suomessa I. Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle. Jyväskylän yliopisto, taidekasvatuksen laitos. Julkaisu 5.

Tuovila, Annu 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta!" Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Helsinki: Stakes. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 18.

Tuusa, Minna 2008. Musiikinopettajuus yhtenäisessä peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto: Musiikkikasvatus. Lisensiaatintyö.

Törrönen, Jukka 2002. Tieteellisen tekstin rakenne. Teoksessa Merja Kinnunen & Olli Löytty (toim.) Tieteellinen kirjoittaminen. Tampere: Vastapaino, 29–49.

Unkari, Juha 1999. Peruskoulun oppilaan arvioinnin uudet vaatteet. Koulun Musiikinopettajat ry:n jäsenlehti Agitato 2, 16–17.

Unkari-Virtanen, Leena 2009. Moniääninen musiikinhistoria. Heuristinen tutkimus musiikinhistorian opiskelusta ja opettamisesta. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 39.

Urho, Ellen 1992. Suomen Isme – ISME Finland r.y. Tietoja Ismestä, ajatuksia, kokemuksia, elämyksiä. Frenckell.

Urho, Ellen 1980. New Trends in Music Education and Teacher Training in Finland. International music education ISME yearbook volume VII, 28–37.

Uosukainen, Riitta 2005. Peruskoulu ja minä – hajamietteitä. Teoksessa Kauko Hämäläinen, Aslak Lindström & Jorma Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 142–149.

Vainio, Kirsti 1953. Suomen koululaulun historiikka II. Teoksessa Jorma Väänänen (toim.) Suomen Laulunopettajain yhdistyksen vuosikirja 1953, 14–24.

Valpola, Veli 2000. Suuri sivistyssanakirja. Helsinki: WSOY.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001.

Valtioneuvoston päätös peruskoulun tuntijaosta 834/1993.

Varkøy, Øivind 2001. Musikk for alt (og alle): Om musikkens i norsk grunnskole. Oslo: Norges musikkhøgskole. Oslo: NMH-publikasjoner 2001 (2).

- Varto, Juha 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, Juha 2001. Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille. Tampere: Juvenes Print – Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Vesioja, Terhi 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 113.
- Väkevä, Lauri 1999. Musiikin merkitys ja musiikkikasvattajuus David J. Elliottin praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa. Oulun yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Lisensiaatintyö.
- Väkevä, Lauri 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus: Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Oulu: Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium; 68.
- Väkevä, Lauri 2006. Teaching Popular Music in Finland: What's Up, What's Ahead? *International Journal of Music Education* 24 (2), 126–131.
- Väljärvi, Jouni. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa Anna Raija Nummenmaa & Jouni Väljärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto ja Life as Learning research programme. Jyväskylän yliopistopaino, 9–26.
- Vänttinen, Juha 2009. Saako historiasta selvää? Monikulttuuriset yläkoululaiset historian lähteillä. Historian taidot motiivien, seurauksien, historian tulkintojen ja lähteiden luotettavuuden arvioinneissa. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Scripta lingua fennica edita. Sarja C, osa 289.
- Westerlund, Heidi 2002. Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 16.
- Westerlund, Heidi 2008. Musiikkikasvattaja musiikillisen toiminnan arkkitehtina. Virkaanastujaisluento 20.5.2007. *Unisono* 3, 11–13.
- Westerlund, Heidi & Väkevä, Lauri 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Jukka Louhivuori, Pirkko Paananen & Lauri Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Ykkös-Offset Oy. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry, 93–105.
- Westerlund, Heidi 2009. Lukijalle. *Musiikkikasvatus* 12 (2), 6–7.
- Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan 1992. Mapping the Language of Racism. Discourse and the Legitimation of Exploitation. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Wright, Peter 2009. Teaching in Arts Education. Teoksessa Lawrence J. Saha & A. Gary Dworkin (toim.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching. Part One*. USA: Springer, 1049–1060.
- Ylijoki, Oili-Helena 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Vastapaino.

Liite 1: POP 1994: musiikki

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, musiikin ainekohtainen opetussuunnitelma (POP 1994, 97–98):

3.4.12 TAIDE- JA TAITOAINEET MUSIIKKI



Peruskoulun musiikkikasvatuksen tehtävänä on, että oppilas saavuttaa musiikillisen ilmaisun perustiedot ja -taidot ja ymmärtää musiikin merkityksen yksilölle ja yhteisölle, kansalliselle sekä kansainväliselle kulttuurille.

Musiikilla on taideaineena keskeinen tehtävä tunne-elämän ja luovuuden kehittämisessä.

Tarjotessaan runsaasti mahdollisuuksia yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen musiikki tukee koulun sosiaalista kasvatusa. Yhteistoiminnassa saadut kokemukset lisäävät turvallisuuden tunnetta ja luovat perustaa avoimen vuorovaikutuksen syntymiselle.

Esteettisen kasvatuksen alueena musiikki osaltaan eheyttää koulun taidekasvatusta, virittää oman ympäristön kulttuurielämän yhteistyötä ja ohjaa pysyvään musiikin harrastamiseen kasvattamalla myös tällä tavoin arviointikykyisiä kulttuurikansalaisia.

Tavoitteet ja
keskeiset sisällöt

Tavoitteena musiikin opiskelussa on se, että oppilas saa kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla hänelle syntyy myönteisiä asenteita ja rakkaus musiikkiin. Tällä tavalla voidaan tukea valmiuksiltaan eritasoisten oppilaiden kokonaisvaltaista musiikillista kehittymistä.

Musiikin opiskelussa keskeistä on oppilaan tietojen ja taitojen harjaannuttaminen monipuolisilla työtavoilla. Oppilaan tulee saada valmiuksia sekä omalle että ryhmässä tapahtuvalle musiikin vastaanottamiselle ja ilmaisulle. Tavoitteena on oppilaan toiminnallisuuden virittäminen, musiikin alueella tapahtuvan kasvun tukeminen ja ohjaaminen pysyvään musiikin harrastamiseen myös peruskoulun jälkeen.

Musiikkitoiminnassa pyritään vahvistamaan oppilaan valmiuksia valita ja arvioida.

Oppisisällöksi valittavan musiikillisen aineksen tulee kattaa mahdollisimman monipuolisesti musiikkikulttuurin eri alueita.

Opiskelun luonne
ja opetuksen
lähtökohtia

Musiikinopetuksen vastuualueena on oppilaan auditiivinen ympäristö. Musiikin merkitys ja sen opetuksen mahdollisuudet tulee ottaa huomioon koulun taide- ja kulttuurikasvatuksen lisäksi eri aihekokonaisuuksien toteuttamisessa. Musiikki eheyttää oppilaan persoonallisuuden kehitystä sekä opetuksellisesti koulukasvatuksen useita alueita. Tutkivan asenteen herättäminen oppilaissa on edellytys luovan musiikillisen ajattelun ja ongelmanratkaisukyvyyn kehittymiselle.

Ala-asteella korostuvat leikinomaisen toiminnan avulla oppiminen, iloinen yhdessäolo ja ryhmässä olemisen harjoittelu, mitkä edistävät lapsen minäkäsityksen ja tunne-elämän kehittymistä.

Kuuntelu on musiikkikasvatuksen lähtökohta. Kuuntelun avulla harjoitetaan keskittymistä ja rentoutumista. Sen avulla ohjataan myös ääniympäristön havainnointiin ja kuunneltavan musiikin omaan valintaan sekä arviointiin.

Laulamisessa painotetaan laulamisen iloa ja ohjataan oman äänen terveeseen käyttöön. Laulussa, soittoharjoituksissa ja musiikkiliikunnassa samoin kuin kuuntelussa kehitetään oppilaan musiikin perustietoja ja -taitoja. Keskeisiä toimintatapoja ovat musiikillinen ilmaisu ja keksintä. Eri soitinten tuntemuksen lisäksi oppilaat perehdytetään alasteella vähintään yhden soitimen soittamiseen. Kuuntelu- ja liikunta-tehtävät voidaan yhdistää lauluun ja soittoon sekä yhdistää tällä tavoin musiikin osa-alueita ehyiksi oppikokonaisuuksiksi.

Musiikin peruskäsitteiden, rytmin, melodian, muodon ja harmonian, opettamisen yhteydessä kehitetään valmiuksia antaa omille musiikillisisille ajatuksille muoto esimerkiksi sävelmien sepittämisen yhteydessä. Perinteisen nuottikirjoituksen lisäksi annetaan valmiuksia musiikin vastaanottamiseen ja tuottamiseen ajanmukaisella teknologialla ja soittimistolla.

Yläasteella vahvistetaan ala-asteella saavutettuja tietoja ja taitoja musiikin eri työtavoilla. Käytetään hyväksi oppilaiden valmiuksia yhteissuunnitteluun ja -toimintaan, minkä yhteydessä voidaan luontevasti lisätä sukupuolten välistä yhteistoimintaa.

Oppilaille annetaan mahdollisuuksia äänikokeiluihin, äänen tuottamiseen ja muokkaamiseen musiikin eri oppimistilanteissa. Musiikin tiedollinen aines opitaan yhdistämällä se oppilaiden omaan havaintoon, kokemiseen ja tekemiseen. Musiikillinen ilmaisu ja keksintä ovat keskeisiä toimintatapoja myös yläasteella.

Yhteinen projektityö, yhteisten opiskelukohteiden valinta ja suunnittelu, voidaan sisällyttää luovaa ilmaisua ja arviointikykyä edistäviin oppimistilanteisiin: ääni-, melodia-, harmonia- ja puhesommitelmat, rytminen keksintä ja sommittelu, säestys- ja teemasommitelmat, muunnelmat, kokonaisilmaisu, dramatisointi, musiikkiteatteri, musiikkiliikunta ja tanssi.

Liite 2: Kirje KMO:n piiriasiamiehille

Hyvä KMO:n piiriasiamies!

Teen väitöskirjaa (Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla) liittyen koulun musiikinopetukseen. Etsin musiikinopettajia eri puolilta Suomea mukaan tutkimukseeni. Tässä toivoisin sinulta apua. Kmo:n piiriasiamiehenä tunnet varmasti paljon lähiseutusi musiikinopettajia. Etsin muodollisesti päteviä, kokeneita, ns. tavallisten koulujen (=ei musiikkiluokkia) opettajia, jotka opettaisivat (tai olisivat lähimenneisyydessä opettaneet) ainakin yläasteella. Tietäisitkö ketään, joka voisi olla suostuvainen tulemaan mukaan tutkimukseeni? Pysin keräämään aineiston tämän kevätlukukauden aikana.

- Pääosassa on melko vapaamuotoinen haastattelu, johon pitäisi varata n. kaksi tuntia. Toivottavasti voin nauhoittaa haastattelun.

- Toivoisin, että voisin olla mukana luokassa yhden tavallisen koulupäivän ja siinä yhteydessä keskustelisimme yhdestä tunnista heti tunnin jälkeen. Oppitunteja en tallenna, teen ehkä hiukan muistiinpanoja, siinä kaikki. Tunnin jälkeisen keskustelun toivon voivani nauhoittaa. Tämä osio olisi ennen haastattelua ja sen tarkoitus on antaa taustaa varsinaiseen haastatteluun.

Olen musiikinopettaja Helsingistä, työpaikkani on Nummi-Pusulan koulu ja lukio. Tällä hetkellä olen opintovapaalla ja teen siis tutkimusta Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla. Olen mukana Monikulttuurinen taidekasvatus -tutkijakoulussa. Olen kiinnostunut musiikinopettajien näkemyksistä työstään ja siihen liittyvistä asioista, mm. sisällöllisten ratkaisujen tekemisestä. Tutkimusaihe on syntynyt pohtiessani omaa työtäni musiikinopettajana.

Musiikinopettajien täydet kalenterit tuntien pitäisi ajankohdista tietystikin sopia mahdollisimman pian. Joten jos voit antaa vinkkejä mahdollisista tutkittavista (tai vaikka vain yhdestä), se nopeuttaisi etsimisprosessiani! Mikäli et tiedä ketään tai et ehdi nyt paneutua asiaan, voisitko silti lähettää lyhyen viestin, niin yritän etsiä tietoja toisaalta.

KIITOS jo etukäteen vaivannäöstäsi!

Helsingissä 19.1.01

Terveisin,

Minna Muukkonen
minna.muukkonen@siba.fi
puh. 09-726 3627
050-530 8030

Liite 3: Kirje musiikinopettajille ja rehtoreille

Hyvä musiikinopettaja / rehtori

Teen väitöskirjaa liittyen koulun musiikinopetuksen käytäntöihin ja sisältöihin. Lähestyn käytäntöjä erityisesti opettajan näkökulmasta. Teen jatkotutkimustani Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla. Olen myös mukana ”Monikulttuurinen taidekasvatus” -tutkijakoulussa, joka on yhteinen Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osaston, Taideteollisen korkeakoulun taidekasvatusosaston, Teatterikorkeakoulun tanssitaiteen laitoksen ja Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksen kanssa. Tutkijakoulun johtaja on professori Inkeri Sava. Työtäni ohjaavat professori Juha Varto Taideteollisesta korkeakoulusta ja professori Marjut Laitinen Sibelius-Akatemiasta.

Tutkimusaineistoni koostuu pääasiassa musiikinopettajien haastatteluista. Lisäksi toivon voivani viettää opettajien tunneilla yhden koulupäivän. Tutkimusaineisto on täysin luottamuksellinen, nimettömyys säilyy koko tutkimuksen ajan, raportissa ei paljastu, keitä tutkimuksessa on ollut mukana. Oppitunteja en tallenna mitenkään, teen hiukan muistiinpanoja, siinä kaikki. Koulupäivän tarkoituksena on tuoda taustaa haastattelulle. Haastattelut toivon voivani nauhoittaa.

Tarvittaessa kerron mielelläni tutkimuksesta lisää.

Helsingissä, 19.3.2001

Minna Muukkonen
minna.muukkonen@siba.fi
09-726 3627
050-530 80 30

työn ohjaajat:

Marjut Laitinen
puh. 09-4054 741
marjut.laitinen@siba.fi

Juha Varto
puh. 09-756 30437
juha.varto@uiah.fi

Liite 4: Haastattelujen teemat

Teemahaastattelu

Musiikinopetuksen arki

- Arjen pyörittäminen
- Musiikinopettajana toimiminen tässä koulussa/näissä kouluissa

Opetussisällöt

- Tavoitteet opetuksessa eri luokilla/ yleensä
- Oppimateriaalin (biisit, kuuntelut) valinta, työtavat

Hyvät/huonot hetket opetustyössä

Ammatillinen kehittyminen (toiveet, tavoitteet)

- Oma erityinen juttu/ vahvuudet
- Kehittymis/muutostoiveet
- Musiikinopettajan työ viiden / kymmenen vuoden kuluttua

Ympäristön osuus työssä

- Koulu, kollegat koulussa, musiikinopettajakollegat, lähiyhteiskunta

Näkemys oppilaista

Tavoitteet kasvattajana

Musiikinopetuksen tavoitteet

- Yleisellä tasolla, omasta näkökulmasta

Taidekasvatuksen tavoitteet

Henkilökohtainen musiikkisuhde

Oppitunnin jälkeisen haastattelun kysymykset

- Kerro omasta näkökulmastasi, mitä oppitunnilla tapahtui (myös miksi)?
- Teittekö sitä mitä olit suunnitellut – mitä muutit?
- Oliko jotain erikoista/erityisen tavallista?
- Mikä oli tärkeää/merkityksellistä?
- Mihin ollaan matkalla tämän ryhmän kanssa?
- Miten ryhmä toimi vs. normaali tilanne?
- Millainen ryhmä tämä on?
- Mistä ryhmä on lähtenyt liikkeelle? Mitä teitte viime kerralla? Mitä ensi kerralla? Missä ollaan keväällä/kurssin loputtua?
- Miten läsnäoloni vaikutti sinuun/oppilaisiin?

Liite 5: Kirje haastateltaville

Hei!

Melko tarkalleen vuosi on vierähtänyt siitä, kun tapasimme tutkimukseni merkeissä. Sovimme silloin, että lähettäisin litteroidut haastattelutekstit luettavaksi ja kommentoitavaksi.

Olen purkanut haastattelut aika tarkkaan sanasta sanaan, jonkin verran olen jättänyt pois niin sanottuja tilkesanoja. Puhuttu kieli kirjoitetun tekstin muodossa saattaa aluksi lukiessa kummastuttaa ja tuntua oudolta, mutta kokemuksesta voin kertoa, että siihen tottuu aika pian. Hakasuluissa tekstin keskellä on erilaisia huomioita, esim. 'naurahdus' tms. Ajatusviivat, varsinkin kun niitä on useampi peräkkäin, kuvaavat taukoja.

Mukana ovat sekä varsinainen haastattelu että lyhyempi haastattelu, jonka teimme koulupäivän aikana liittyen yhteen oppituntiin. Lukiessa herääviä ajatuksia ja kaikenlaisia kommentteja voit kirjoittaa haastattelutekstin viereen tai erilliselle paperille. Voimme halutessasi jutella puhelimitsekin.

Mukana on pieni lomake, johon pyytäisin sinua täyttämään muutaman faktatiedon. Monet asiat kävivät ilmi haastatteluissa, mutta pyydän ne varmuuden vuoksi vielä näin "virallisestikin". Kaikki tiedot ovat edelleen täysin luottamuksellisia.

Toivoisin, että lähettäisit kommentit ja tiedot elokuun loppuun mennessä.

Suurkiitos vielä kaikesta vaivannäöstä, haastatteluista, antoisasta kouluvierailusta ja kommenteista!

Hyvää kesää!

Lämpimin terveisin,

Minna

Minna Muukkonen
Alppikatu 11 B 53
00530 Helsinki

minna.muukkonen@siba.fi

puh. työ 09-4054 597
koti 09-7263 627
050-530 8030

Liite 6: Esimerkki haastattelulitteroinnista

P[ekka] et kasiluokka menee aika tarkkaan valinnainen ton kirjan mukaisesti. Sit näillä, kun mul on kahdeksannella luokalla lisäkurssi, ni se on sit enemmän, se on oikeestaan pelkästään tämmönen musisointi, yhteismusisointikurssi ja laulukurssi. Et valmistetaan paljon ohjelmistoo ja – käytän sitä ryhmää koulun eri tilaisuuksissa esiintymässäkin. Et se on mielenkiintosta nyt nähdä, et esimerkiks tämänvuotinen kurssi, ni sinne on tullu just sellasia tyyppejä, jotka haluaa esiintyy esimerkiks, ja haluaa, haluaa soittaa ja haluaa laulaa, ja uskaltaa olla yleisön edessä. Et siin on – jos ne vaan meidän lukioon lähtee, niin siel on – upeeta potentiaalia tulevien musiikkiteatteriproduktioiden niin kun käyttöön. Se on hieno. Sillon se on, mikä – mikä hienoin palaute opettajalle kun niitä tyyppejä mahdollisesti sit joskus näkee siellä tekemässä uutta musiikkiteatteria. – – –

M sä tossa mainitsit että sä käyt noita maailmanmusiikkeja – tai siis näitä muita musiikkikulttuureja tarkastikin joitakin, niin voiksä vähän kuvata, mitä sä käyt ja milläläilla ja –

P – no, mä käytän jonkin verran omia äänitteitä, mitä mul on kertyny myös niin kun materiaalina, mitä me kuunnellaan. Mutta – no kuubalaista musiikkii – Buena Vista Social Club oli viime kesänä Porin Jazz-festivaaleilla, mä olin siellä mukana. Ja niin kun täältä näkyynkin, mul on julisteita sieltä. [...] harrastan sitä musiikkia – mä joka syksy aina – tulee jotakin sieltäkin tänne kouluun tuotavaksi, ja – no Guantanameraa mä en oo koskaan käyttäny [naurahtaa], mutta – mut sit – – no esimerkiks just se väli-Amerikka ja se Pohjois-Amerikka, niin se alue tulee aika tarkkaan käsitelty läpi. Blues on semmonen yks juurijuttu mitä mä ehdottomasti käyn läpi. Ja se niin ku – siit bluesista lähetään liikkeelle, kun lähetään tutustumaan siihen Pohjois-Amerikan musiikkiin oikeestaan. Niin kun täällä kirjassakin on ja – no sit – Etelä-Amerikkaa, sieltä Samba de Janeiro oli täs pari vuotta takaperin ihan kova juttu [hyräilee melodias] – meil oli lyömäsoitinbandei tääl mukana – ei mitään, ei mitään nyt sillai niin kun Lohjal tehdään niitä – vai Tammisaaressa

M steel-band

P steel-bandjuttuja, ihan niin laajasti, mutta kaikennäköstä kolketta ja kilkettä oli mukana ja opeteltiin samba-breikkejä muun muassa. [taputtaa breikin] et siihen esimerkiks eteläamerikkalaiseen on ollu kauheen mielenkiintosta näitten erilaisten rytmikkojen kautta tutustua. Se on vahvasti esillä siinä.

M mm, joo. – – – – –

P – – – – tarkotitko vielä sit Suomen lähialueitten –

M tai yleensäkin – sillon kun käyt näitä muiden maiden musiikki...

P [huokaisee] Espanja – no ei Espanja. Joskus on aikanaan Sibelius-Akatemiassa [laulaa] opeteltiin – flamencomusiikkia. Kitarat on sitä varten mulla täällä et opetellaan tommostakin jotakin kulkua sieltä.

M joo, just joo

P jos niitä – kyl se aika vahvasti sitä omaa kokemusta ja omaa persoonaansa käyttää näissä, esimerkiks lähialueitten musiikkikulttuuriin tutustussa, niin – mitä aikanaan opiskeluaikana – se on, kyl jälkeensä kun aattelee, ni kyl se opiskeluaika on hienoo aikaa, et – mitä siel on kaikki opinnot, kyl ne jää sillai liiveihin. Ne tulee mukana, kulkee. Ja tietysti jollain kurssilla saattaa oppia uusiakin juttuja. Venäläinen kansanmusiikki – kyl me käydään Kalinkat ja Katjusat läpi, mul on haitari mukana täällä. Vaik kirjas on esimerkiks Minä soitan harmonikkaa, niin – pyrin tuomaan esimerkiks venäläiseen ja slaavilaiseen kansanmusiikkiin kuuluvan räisäkyvyyden ja tempojen elämisen. [laulaa acc.], ja mä käsken heidän vaikka ite kehorytmiikkaa vähän mukaan siihen – jotenkin ilmentää sitä, mä soitan pianolla sitä tempoon nopeutumista. Ja tääl on sit se laulu – Those were the days – mikä se onkaan

suomeks?Orrovide mporum in pore perro te la sam int id ex est fugit re nonsequi totas et ex esti omnimil laborestet faccuppta doluptae adit rerumqui cullent fugit, sent odipid ut untia conem sit que se perum sunt.

Um ditiis quis dolupta tquatur molori dolestinis ut quae etur sum explabo repudae mos doluptatus simpure nimporro doluptam faccupptate nost velic totasperio est et vit quia as doluptatius, quia doluptatur saerore henihit, aut prest volor ant.

Git, uta dem res a natem abo. Et utem hillabo remporeperia es re, consed ma que res magnam fugiaero voloremquam venis eaqui occusandit hillat et, ulpa volorep tatur, sanderiati beatiis excessi minvelit peria dolentiis erum rerum explia non cores deliquo dignit illuptas eiciis seribus illatem natet del maio cus aliqui simposam eum idi idit volorei uscimus andio. Nequame nimusdante poribus andant, same eossinctem quis simpurestem re volupite quia il ea vit maximin tionsecta conse volenientia ped quae que ameniendit faciatem. Ad esed molor apiduci undaere necatur?

Ur seque soloriant. Aribusapist, ut estions eculparciam et in enis magnat.

Icia dolupti sitionsed quis nonecta spiention prempore litis quam nullaccus ipid ut officillant que nem iniatentiae dolum sit, qui te eos voles rendae diatio od ut re abor re nobis et quate ventio. It a sequi aut occuppta eptatecti aute preius sin reped que praessi milicabo. Vid et eum et accatas ea auditi sa iminti invellam renimen torrovi tatiamus, te nihit aut volor reptae aut quas res quiam, nos et maximporro eicabore verum id quia dellabo. Nequunt doluptat et am re illique si cus exerumqui bla conemquate necto experum fugia dollaut qui ut am repudicto consent emperit fugitiaecto blabo. Ore dolupta turitactum corro eatur atet as sitatet quatemperchica borerum rem re id ut eos is quibea volorepta venienis volluptas aut dolorum, od mossimi, cus eos dem. Os eos dolupta eperum se mosseque im dit, estiumqui conseribus eium sae delique dio magnihilia nis nihil imus, et labor re, tem cum elliqui busapidendi dipsaniet modiand iatusci andaesedi berrum quia vent.

Uga. Ommolorerae nem sincitis rem essusam ipsunt quam endel inciditi cullatem. Nequas doluptae. Ebition restibe aribus dolenis es exeribus aut essitas el id minctur, nis eicimusam, sunt dolupta tinveni minveleni cullat.

Bercia pa debis nusdant ioriae dolorepel ma nimoloribus, eicia net eos aria vollate cepreptas int et ut abo. Nam, quia quam sunt pa plis nonsequibus quantur? Qui aut quas del minctota debet eum quidus corporosam fugit, odi custotat est, secas name parupti consequiatem rescit cum voluptatem faciet dolori connim rempernam velendam, cus nonsed ex expliqui asperor eptatet omni quae officiis idio eum nis simolorem as mo qui cum fugiatqui doluptas eum quam volut verumqui inctur? Sed quidus.

Agnimi, officiis et eicium dolo od maio volore aliquos eium sus, sitaquae lam nos aut is mod mi, quunt veressintur, sum endae liqui quas quo temolora intia disquiat quatur? Pa coris quatur? Qui berro quae ipsa nam volo blaut lat ant, sani corrum fugias dolupta doluptiae num cone connis eaque et fugiatios asimporecte sumquam sae ommos nost fuga. Nam con consere hicimin ciusto tenduciam num volupta tatquos asitatis exerum ad maximpriori min reium res exeria ium issequa musaerae perum aped molorpore nit, te velendis doloribus magni sit, eos as ilitamus quiaumentur?

Ibuscitiis molore veliquid quiatur modipic iliquo endante aut aliquae ssitaquae. Xernatur rem ipsant eribus volessi mposae volorporos aut ea dolupti odit minus est maionsediat verument facimol uptatquidit, nimillorum fuga. Uritate cerferum quiautur sintium volupta dolum nectis corrora digenda quamet poreic te ipsam, serrunt ex et vidit arum fugia prature vendit, volore et ommolor epudae alit dolendere volorumet, quiam connisin cum equas volum quaturit officatur ratatus cientur si nus, temporum et aut as moluptae sitaeperum quatumque si re, sam fuga. Ita sa expliam, verchicat.

Reped ulliquis modit utem. Equi omnim facepe corit, qui que niscid qui deliqui into mo volupta dollici millut re doloreste nulluptatem sequos excerae dita consed modit et atiaepe lessinu llandam fugite et evelenderis ex eat aspic tem deriat.