

02 2024

Vol.27

J M musiikkikasvatus

The Finnish
Journal of
Music
Education
FJME

**UNIARTS
HELSINKI**

✕ SIBELIUS ACADEMY

Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

FJME 02 2024 Vol. 27

Julkaisijat | Publishers

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki, Faculty of Music Education, Jazz and Folk Music
Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura

Päätoimittaja | Editor-in-chief

Heidi Westerlund, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Tämän numeron vastaavat toimittajat | Managing editors of this issue

Marja Heimonen & Taru-Anneli Koivisto
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Ulkoasu ja taitto | Design and layout

Lauri Toivio

Kannet | Covers

Hans Andersson

Toimituksen osoite ja tilaukset | Address and subscriptions

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /
Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto
PL 30, 00097 TAIDEYLIOPISTO |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki /
Department of Music Education, Jazz and Folk Music
P. O. Box 30, FI-00097 UNIARTS

Sähköposti | E-mail

fjme@uniarts.fi

Tilauhinnat | Subscription rates

Ulkomaille 35 € / vsk., kotimaahan 30 € / vsk.,
opiskelijatilaus 17 € / vsk., irtonumero 15 € (+ postituskulut) |
Abroad: 35 € / Vol., in Finland 30 € / Vol.,
Student subscription 17 € / Vol., Single copy 15 € (+ shipping)
(kaikki hinnat sis. alv | all prices incl. vat)

Painopaikka | Printed by

Kirjapaino Hermes Oy, Tampere, 2024

The journal is included in the RILM Full-text Music Journals Collection

ISSN 1239-3908 (painettu | printed)
ISSN 2342-1150 (verkkojulkaisu | online media)



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Sisällys | Contents

FJME 02 2024 Vol. 27

Marja Heimonen & Taru-Anneli Koivisto

Lukijalle | Editorial

>>> 4–6

■ Artikkelit | Articles



Mirja Karjalainen-Väkevä

Monilukutaitoa musiikissa – peruskoulun musiikin opetuksen tavoitteet monilukutaidon oppimisen näkökulmasta

>>> 8–25



Nina Jokela, Katja Sutela, Pietu Halonen & Jussi Jaako

Oulun yliopiston musiikinopettajakoulutuksesta valmistuneiden kokemuksia opetussuunnitelman työelämävastaavuudesta

>>> 26–47



Katja Sutela, Marjo Laitala & Outi Ahonen

”Seurasimme, miten opettaja soitti iloisena pianoa” – viittomakieliset muistot kuurojen musiikinopetuksesta

>>> 48–69

■ Katsaukset | Reports

Hanne Närhinsalo & Taru-Anneli Koivisto

Kohti kokonaisvaltaista musiikin hahmotustaitojen ammatillisuutta musiikkioppilaitosjärjestelmässä: Opettajakyselyn tulosten raportointia

>>> 72–85

■ Symposium

Marie McCarthy

Introduction to Symposium

>>> 88–89

Erja Kosonen

Singing and Music as a Subject in Finnish Elementary and Comprehensive Schools

>>> 90–95

Marja Heimonen

Music Schools – In Search of Equity

>>> 96–102

Marja-Leena Juntunen

Ellen Urho’s Vision: Reforming Music Teacher Education in Finland and Shaping Global Music Education through ISME

>>> 103–108

Lauri Väkevä

Changing Role of Sibelius Academy and Other Higher Education Institutions in the History of Finnish Music Education

>>> 109–115

■ Lectio praecursoria

Mirja Karjalainen-Väkevä

Monilukutaitoa musiikissa – monimodaalinen lähestymistapa yläkoulun musiikin opetukseen. 17.8.2024 Helsingin yliopisto

>>> 118–121

■ Kirja-arvio | Book review

Marja Heimonen

Music as Agency. Diversities of Perspectives on Artistic Citizenship. Toim. Maria Westvall & Emily Achieng’ Akuno. Routledge 2024.

>>> 124–126

■ Info

Ohjeita kirjoittajille | Instructions to contributors >>> 128

Kirjoittajat | Contributors >>> 130

Toimituskunnan lausunnonantajat | Review readers for the editorial board >>> 132

Toimitus | Editorial office >>> 140

Lukijalle

Musiikkikasvatuksen alalla Musiikkikasvatus on ollut ainoa kansallinen tieteellinen lehti, joka ilmestyy Pohjoismaissa. Lehti on ilmestynyt jo vuodesta 1996, joten meneillään on 27. vuosikerta. Sibelius-Akatemia julkaisi Musiikkikasvatusta aluksi yhdessä Oulun ja Jyväskylän yliopistojen kanssa, mutta nykyään toisena julkaisijana on Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura, mikä on mahdollistanut lehdelle Tieteellisten Seurojen Valtuuskunnan (TSV) rahoituksen. Lehti palvelee sekä kotimaisia että kansainvälisiä lukijoita ja kirjoittajia, sillä se julkaisee kirjoituksia niin suomen, ruotsin kuin englannin kielellä. Suomen- ja ruotsinkielisten artikkeleiden tiivistelmät julkaistaan englanniksi, ja vastaavasti englanniksi käännetty abstrakti sijoitetaan kotimaisilla kielillä kirjoitettujen artikkeleiden yhteyteen. Näin esimerkiksi suomenkieliset musiikkikasvatuksen opiskelijat ja musiikinopettajat saavat nopeasti yleiskuvan kansainvälisistä tutkimuksista, kun taas kansainväliset lukijat pystyvät englanniksi seuraamaan kotimaisilla kielillä kirjoitettuja musiikkikasvatuksen alan tutkimuksia. Tässä numerossa on huomioitu myös viittomakieli: kuurojen musiikinopetuksen historiaa koskevan artikkelin tiivistelmä julkaistaan viittomalla.

Valtaosa tämän numeron kirjoituksista on kirjoitettu suomen kielellä. Tästä voi päätellä, että suomenkieliset musiikkikasvatuksen tutkijat haluavat tehdä ja julkaista tutkimuksiaan äidinkielellään, vaikka tarjolla olisi kansainvälisiäkin julkaisufoorumeita. Tutkimusjulkaisujen kielivalinnoista on tehty vuonna 2023 selvitys, josta ilmenee, että tieteellisistä julkaisuista yli 60 % ilmestyy englannin kielellä (Saarikivi & Koskinen 2023, 79). Taiteellisen tutkimuksen osalta selvityksessä todetaan, että yli puolet alan julkaisuista on suomeksi, kun taas humanistisilla ja yhteiskunnallisilla aloilla suomenkielisiä tutkimusjulkaisuja on noin puolet. Merkittävää ja samalla huolestuttavaa on se, että ainoastaan noin 2 % tutkimuksista julkaistaan ruotsin kielellä. Selvityksen tekijät (Saarikivi & Koskinen 2023) kritisoivat nykyisiä rahoitusmalleja, jotka suosivat julkaisemista muilla kuin kotimaisilla kielillä, sillä rahoituksen myöntämisperusteet ohjaavat osaltaan yliopistojen opettajia ja tutkijoita kirjoittamaan englanniksi. Yliopistoille myönnetty rahoitus perustuu muun muassa julkaisuihin, joista korkeimmalle sijalle luokiteltuja – ja samalla eniten rahoitusta tuottavia – ovat artikkelit kansainvälisissä vertaisarvioituissa tieteellisissä lehdissä, kuten esimerkiksi musiikkikasvatuksen alan julkaisussa *Music Education Research*. Suomenkieliset lehdet käsittelevät kuitenkin kansallisesti tärkeitä asioita, joiden tutkiminen on merkityksellistä alan kehitykselle Suomessa. Musiikkikasvatus-lehdessä on julkaistu suomenkielisiä artikkeleita esimerkiksi musiikista oppimisen tukena aivotutkimuksen näkökulmasta (Linnavalli ym. 2023), opetussuunnitelman uudistuksesta taiteen perusopetuksessa (Elmgren 2023) ja yhteistoiminnallisesta ammatillisesta kehittämistyöstä (Timonen 2023). Myös toisella kotimaisella kielellä on julkaistu tutkimuksia, josta esimerkkinä Cecilia Björkin ja kanssatutkijoiden Suomen ruotsinkielisiä kouluja käsittelevä yhteisartikkeli *Musikundervisning förverkligas på ojämliga villkor i årskurserna 1–6 i Finlands svenskspråkiga skolor* (Björk ym. 2019).

Edellä mainitut yliopistojen ja tutkimuksen kielivalintoja käsittelevän selvityksen tekijät (Saarikivi & Koskinen 2023) pohtivat kriittisesti myös tieteellisten seurojen tilannetta, sillä seurat kustantavat tieteellisiä lehtiä, vaikka niiden rahoitustilanne on tällä hetkellä haastava. Tilanne on samankaltainen myös Musiikkikasvatus-lehden toisena kustantajana toimivassa Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseurassa. Seura voi kuitenkin hakea julkaisuilleen rahoitusta ja tukea, ja on sitä myös saanut. Esimerkiksi kesällä 2024 Sibelius-Akatemiassa järjestettyä kansainvälisen musiikkikasvatusseuran (ISME) maailmankongressia varten toimitettu teemanumero jaettiin kaikille konferenssiin osallistujille TSV:n myöntämän ra-

hoituksen turvin. Kyseinen kestävä kehityksen kansainvälinen teemanumero oli kokonaisuudessaan englanninkielinen, mutta silti siinäkin artikkeleiden tiivistelmät suomennettiin. On selvitetty, että kansainvälisyys ja kotimaisten kielten aseman turvaaminen eivät ole vastakkaisia siten, että ne sulksivat pois toinen toisiaan vaan monikielisuuden avulla voidaan tukea myös suomen ja ruotsin kielen asemaa (Onikki-Rantajääskö 2024, 133–134).

Vuonna 2023 tehdyn selvityksen (Saarikivi & Koskinen 2023) tuloksia ja ehdotuksia tukee professori Tiina Onikki-Rantajääskön (2024) oikeusministeriölle tekemä raportti *Suomi osallisuuden kielenä. Selvitys suomen kielen tilasta Suomessa 2020-luvun puolimaisissa*. Tekijä toteaa, että ”Kotimainen tiedejulkaiseminen on nähtävä kansallisena infrastruktuurina ja sille on pikaisesti toteutettava toimiva rahoitusmalli” (mts. 134). Tutkimustiedon saavutettavuuden ja ihmisten yhdenvertaisuuden näkökulmasta suomen kielellä julkaistu tutkimustieto on tärkeässä asemassa, sillä se tavoittaa Suomessa laajemman ja monipuolisemman lukijakunnan kuin englanninkieliset tutkimusjulkaisut. Musiikkikasvatus-lehti haluaa tavoittaa kaikenlaiset lukijat, joihin tällä hetkellä kuuluvat pääasiassa käytännön opetustyössä toimivat musiikkikasvatuksen ammattilaiset ja opiskelijat, sekä pieni mutta tärkeä tutkijakunta. Tämän takia lehden voi myös vastaisuudessa tarjota kirjoituksia molemmilla kotimaisilla kielillä. Lisäksi toimitus suomentaa tiivistelmät englanninkielisten artikkeleiden yhteyteen.

Koululaisten maailma on tällä hetkellä voimakkaasti medioitunut, ja nuoret tarvitsevat yhä enemmän kyvykkyyttä ja taitoja, jotta he pystyisivät tulkitsemaan digitalisoituvan maailman moninaisten sisältöjen tulvaa. Ensimmäisen artikkelin aiheena onkin monilukutaito musiikissa. Siinä koulussa musiikinopettajana toiminut Mirja Karjalainen-Väkevä, joka syksystä 2024 on toiminut Turun yliopiston opettajana, käsittelee kysymyksiä siitä, miten monilukutaito käsitetään musiikin opetuksen tavoitteeksi perusopetuksen opetussuunnitelman perustetekstissä sekä miten musiikin perusopetuksen tavoitteita voidaan tarkastella monilukutaitoa tukevasta näkökulmasta tutkimuskirjallisuuden valossa. Lehden loppuosassa julkaistaan tänä syksynä Helsingin yliopistossa kasvatustieteen tohtoriksi väitelleen Mirja Karjalainen-Väkevän luento.

Yksi kiistelty ja ajankohtainen aihe on ollut akateemisen opettajankoulutuksen ja työelämän vastaavuus, tai ehkä pikemminkin vastaamattomuus. Tämän numeron toisessa artikkelissa tarkastellaan edellä mainittua kysymystä Oulun yliopistossa koulutuksensa saaneiden musiikinopettajien näkökulmasta. Monimuotoistuva yhteiskuntamme näkyy myös koulun arjessa ja asettaa opettajille uudenlaisia vaatimuksia laajentaen samalla kaikkien opettajien perinteistä työnkuvaa. Oulun yliopiston tutkijat Nina Jokela, Katja Sutela, Pietu Halonen ja Jussi Jaako tarkastelevat edellä mainittua ilmiötä musiikinopettajien näkökulmasta ja kysyvät, miten musiikinopettajille suunniteltu koulutus voisi antaa alan opiskelijoille tarpeeksi monipuolisia taitoja ja pienentää ”shokkia”, jonka vastavalmistunut musiikinopettaja voi saada astuessaan käytännön työelämään.

Musiikinopetuksen vaiheita kuurojen näkökulmasta valottavat artikkelissaan Katja Sutela, Marjo Laitala ja Outi Ahonen. Tekijöistä Ahonen on äidinkieleltään viittomakielinen, ja hän on tuottanut tutkimukseen aineiston viittomalla haastateltavien kanssa. ”Viittomakieliset muistot” paljastavat oppilaiden kokemuksia musiikinopetuksesta 1950-luvulta 1990-luvun puoliväliin, ja näitä kokemuksia on analysoitu myös suhteessa opetussuunnitelmiin. Tämä osatutkimus on osa suurempaa tutkimushanketta: tutkimustieto kuurojen tiedonmuodostuksesta ja oikeuksista karttuu jatkuvasti mahdollistaen toivottavasti kaikkien, myös kuurojen, yhdenvertaisen osallistumisen musiikinopetukseen jo lähitulevaisuudessa.

Musiikkikasvatuksen ja -koulutuksen ajankohtaisten muutosteemojen tarkastelu jatkuu Hanne Närhinsalon ja Taru-Anneli Koiviston Katsaus-artikkelissa, joka tarkastelee musiikin hahmotustaitojen (MUHA) opettajien ammatillisia lähtökohtia ja heidän näkemyksiään työnsä toteuttamisesta ja kehitystarpeista. Katsaus pohjautuu Suomen musiikkioppilaitosten liiton musiikin hahmotustaitojen teemavuonna 2023 toteutettuun opettajakyselyyn,

jossa kerättiin tietoa ja kokemuksia MUHA-opetuksesta erityisesti vuoden 2017 taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen. Kysely toteutettiin yhteistyössä Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogien yhdistyksen kanssa ja on ensimmäinen kerta, kun MUHA-opetuksen tilannekuvaa kartoitettiin näin kattavasti Suomessa.

Kansainvälisen musiikkikasvatusseuran (ISME) maailmankongresseissa on ollut tapana organisoida symposium järjestäjämään musiikkikasvatuksen historiasta. Näin tehtiin kesällä 2024 myös Suomessa, kun Taideyliopiston Sibelius-Akatemia toimi maailmankongressin järjestäjänä. Session puheenjohtajana toimi ”historiakomitean” puheenjohtaja, professori Marie McCarthy, joka oli koonnut symposiumin puhujat Helsingin ja Jyväskylän yliopistoista sekä Taideyliopistosta. Suomalaisen yleissivistävän musiikinopetuksen historiaa esitteli Erja Kosonen, Ellen Urhon merkittävästä elämäntyöstä kertoi Marja-Leena Juntunen, musiikkioppilaitosten vaiheita käsittelee Marja Heimonen ja musiikin korkeakoulutusta tarkasteli Lauri Väkevä. Tässä viikon kestäneessä maailmankongressissa esitelmöi myös professori Maria Westvallin johtama tutkimusryhmä, jonka kirjoittama teos ”Music as Agency” ilmestyi keväällä 2024. Marja Heimonen on kirjoittanut teoksesta kirja-arvion, joka julkaistaan lehden lopussa.

Tähän numeroon päättyy Heidi Westerlundin ja Marja Heimosen luotsaama Musiikkikasvatuksen aikakausi. Marraskuusta 2024 alkaen lehti siirtyi Journal.fi-alustalle, ja ensi vuonna uusina päätoimittajina aloittavat Tuulikki Laes ja Taru-Anneli Koivisto. Kiitämme lämpimästi kaikkia lukijoita, kirjoittajia, lausunnonantajia, vierailevia toimittajia ja rahoittajia lehden hyväksi tehdystä arvokkaasta työstä. Toivotamme kaikille inspiroivia lukuhetkiä lehden parissa sekä onnea ja menestystä myös tulevaisuudessa. ■

Lähteet

Björk, C., Juntunen, M.-L., Knigge, J., Pape, B. & Malmberg, L.-E. 2019. Musikundervisning förverkligas på ojämninga villkor i årskurserna 1-6 i Finlands svenskspråkiga skolor. *Musiikkikasvatus* 22, 1-2, 30-58.

Elmgren, H. 2023. Mitä opetussuunnitelmalta toivotaan? Sidosryhmien näkemykset musiikin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksesta. *Musiikkikasvatus* 26, 1, 36-56.

Linnavalli, T., Tervaniemi, M. & Huotilainen, M. 2023. Musiikki oppimisen tukena lapsuudessa – tutkimusesimerkkejä lisätyn matalan kynnyksen musiikkitoiminnan vaikutuksista. *Musiikkikasvatus* 26, 1, 8-18.

Onikki-Rantajääskö, T. 2024. Suomi osallisuuden kielenä. Selvitys suomen kielen tilasta Suomessa 2020-luvun puolimaissa. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2024:20. Helsinki: Oikeusministeriö.

Saarikivi, J. & Koskinen, J. 2023. Monikielistä sivistystä vai englanninkielisiä ratkaisuja? Selvitys yliopistojen kielivalinnoista. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:24. Helsinki: Opetusministeriö.

Timonen, V. 2023. Yhteistoiminnallinen ammatillinen oppiminen musiikin korkea-asteen koulutuksen kehitystyön mahdollistajana. *Musiikkikasvatus* 26, 1, 57-72.

Artikkelit | Articles

Monilukutaitoa musiikissa – peruskoulun musiikin opetuksen tavoitteet monilukutaidon oppimisen näkökulmasta

Johdanto

Tämän artikkelin tavoitteena on lisätä ymmärrystä perusopetuksen musiikista non-verbaalisena, monimodaalisena, toiminnallisena ja yhteisöllisenä – ja siksi monilukutaitoa tukevana – oppiaineena. Tarkastelen käsitteanalyysin keinoin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden monilukutaidon käsitettä suhteessa The New London Groupin lanseeraamaan käsitteeseen (*multiliteracies*), monilukutaidosta kirjoitettuun tutkimuskirjallisuuteen sekä musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuuteen. Tutkimuskysymykseni ovat: 1. Miten monilukutaito käsitetään musiikin opetuksen tavoitteeksi perusopetuksen opetussuunnitelman perustetekstissä? 2. Miten musiikin opetuksen tavoitteita voidaan tarkastella monilukutaitoa tukevasta näkökulmasta tutkimuskirjallisuuden valossa?

Nuorten maailma on tällä hetkellä vahvasti medioitunut ja runsas sisältötuotanto vaatii entistä enemmän kykyä tuottaa, tulkita ja arvioida eri muodoissa olevia tekstejä (Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018; Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2021; The New London Group 1996, 61; Palsa & Mertala 2019, 114; ks. Sintonen 2001, 75–78). Viime vuosina myös koulumaailmassa on tapahtunut paljon muutoksia (esimerkiksi digitalisaatio, inklusion erilaiset käytännöt, monikulttuurisuus, monikielisyys, sukupuolisensitiivinen kasvatusta), jotka vaativat opetuksen tarkastelua uudella tavalla (ks. Kulju ym. 2018, 80–81; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 57; Palsa & Mertala 2019, 114). Toimiessani yhtenäiskoulun musiikin aineenopettajana olen pohtinut millainen musiikin opetus voisi tukea oppilaita ja vastata heidän tulevaisuuden tarpeitaan.

Tarve muuttuvan maailman ymmärtämiseen on huomioitu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa muun muassa laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa, joista yksi on monilukutaidon kehittäminen (Halinen, Harmanen & Mattila 2015, 141; POPS 2014, 283). Perustetekstin (POPS 2014, 22–23) yleisessä osassa monilukutaidon tavoitteeksi on määritelty, että oppilas kehittyisi erimuotoisten tekstien tuottajana, tulkitsijana ja kriittisenä arvioijana ymmärtääkseen maailmaa ympärillään ja rakentaakseen omaa identiteettiään. Eri tiedonalojen tekstitaidot nähdään keinona ymmärtää maailmaa, ja ne liittyvät kiinteästi käyttötilanteisiin (ks. Halinen ym. 2015, 141). Teksteillä tarkoitetaan laajasti eri symbolijärjestelmien avulla ilmaistua tai ilmenevää tietoa. Tekstit voivat olla esimerkiksi sanallisessa, kuvallisessa, auditiivisessa, numeerisessa, kinesteettisessä sekä niitä yhdistävässä eli monimodaalisessa muodossa. (POPS 2014, 100, 156, 283.) Teksti viittaa myös tässä artikkelissa opetussuunnitelman perusteiden määritelmän mukaisesti laajasti erilaisiin symbolijärjestelmiin. Käytän artikkelissa teksteille synonyyminä myös ilmaisua ”erilaiset kommunikoinnin muodot” korostaakseni kommunikation muotojen moninaisuutta: Nykypäivänä esimerkiksi digitaalisessa mediakulttuurissa monimodaaliset tekstit ovat korostuneet (The New London Group 1996, 80). Monimodaalisen tekstin ymmärrän tässä artikkelissa The New London Groupin (1996, 80) ja opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 100, 156, 283) tapaan eri ilmaisumuotoja eli modaaliteetteja yhdistävänä tekstimuotona. Monimodaalisuudesta käytetään tutkimuskirjallisuudessa myös termiä multimodaalisuus. Koska artikkeli sijoittuu perusopetuksen kontekstiin, käytän yhteneväisyyden vuoksi opetussuunnitelman perustetekstin mukaisesti termiä monimodaalisuus.

Monilukutaito ei tarkoita pelkästään eri medioiden kautta välittyvien sisältöjen tulkin-taitaitoja. Se määritellään taidoksi, johon kuuluvat myös esimerkiksi kulttuurisen moninai-suuden ja erilaisten kommunikointitapojen lukutaito (Halinen ym. 2015, 141; Kalantzis & Cope 2023, 2; Kulju ym. 2018, 80; The New London Group 1996, 63–65; Palsa & Ruokamo 2015, 110). Käsite lanseerattiin englannin kieleen monikkomuodossa *multiliteracies*, jotta sen monitahoinen merkitys välittyisi (The New London Group 1996, 63–65). Myös opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisella osaamisella on laaja sivistysperusta käsittäen tietojen ja taitojen lisäksi arvot, asenteet ja tahdon (Halinen ym. 2015, 140; Kupiainen ym. 2015, 15). Laajasti ymmärrettynä monilukutaito ei siis tarkoita pelkästään eri muodoissa olevien tekstien ymmärtämisen, tuottamisen ja arvioimisen taitoja, vaan sen kehittymiseen kuuluvat myös moninaisissa yhteisöllisissä oppimisprosesseissa tapahtuva identiteetin, osalli-suuden ja toimijuuden vahvistuminen (Kupiainen ym. 2015, 16). Osallisuutta ja identiteettiä vahvistetaan yhteisöllisissä prosesseissa, joissa merkityksistä neuvotellaan yhteisön jäsen-ten kesken. Monilukutaito onkin pedagogisesti orientoitunut käsite, jonka avulla voidaan hahmottaa kommunikoinnin erilaisia muotoja ja merkitysten muodostamisen prosesseja (Palsa & Ruokamo 2015, 111–112). Merkitysten muodostamisen ymmärrän toimintana, jossa pyritään luomaan vakiintuneita käytäntöjä, joita voidaan soveltaa eri yhteyksissä (ks. Määttänen 2009, 117).

Monilukutaidon käsite on perusopetuksessa melko tuore eikä sen laajuus ja sovelletta-vuus eri oppiaineisiin ole ehtinyt vakiintua opetuskäytäntöihin (ks. Mertala 2018, 107). Tätä väitettä tukee luokanopettajille tehty tutkimus, jonka mukaan heillä on tietoa mon-ilukutaidon osatekijöistä, mutta ei systemaattiseen soveltamiseen tarvittavia käytännön työkaluja (Kulju ym. 2020, 4). Saman tutkimuksen mukaan eri tiedonalojen yhteyttä moni-lukutaitoon on vielä tarkennettava. Esimerkiksi taide- ja taitoaineista musiikkia, liikuntaa ja käsityötä ei mielletä monilukutaidon kehittämisen kannalta keskeisinä oppiaineina. (Kulju ym. 2020, 19–20.) Toisaalta tutkimuksessa ilmenee, että kouluissa on julkaistu kohtuullisen paljon näissä oppiaineissa tehtyjä teoksia, mitä pidetään yhtenä monilukutaidon osa-aluee-na (Kulju ym. 2020, 27). Tutkimuksen mukaan näyttääkin siltä, että eri tiedonalojen ilmai-sumuotojen ja niille ominaisten keskeisten modaliteettien ymmärrystä on syytä tarkentaa (Kulju ym. 2020, 25–26; ks. myös Sulkunen & Saario 2020, 41).

Musiikin opetuksen kehittämisen kannalta on tärkeää pohtia, miten musiikin oppiaineen voidaan nähdä tukevan monilukutaitoa niin, että sille ominaiset ilmaisumuodot ovat kes-kiössä. On tärkeää myös tarkastella kriittisesti, miten musiikin oppiaineen tavoitteita voitai-siin avata niin, että sen erityispiirteet oppilaiden monilukutaidon kehittymiselle tunnistetta-siin laajemmin (ks. myös Sintonen 2001, 163). Tässä artikkelissa käsittelen monilukutaitoa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjattujen musiikin opetuksen tavoitteiden sekä tutkimuskirjallisuuden näkökulmasta käsitteanalyysin keinoin. Olen päätenyt tähän nä-kökulmaan siksi, että paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan perustetekstin mukaisesti ja näin ollen siihen tehdyt kirjaukset heijastuvat opettajien opetuskäytäntöihin, työtapoihin ja arviointiin (ks. myös Palsa & Ruokamo 2015, 102). Musiikkikasvatuksen ja monilukutaidon tutkimuskirjallisuuden avulla jäsenän, mitä musiikin tiedonalohtainen monilukutaito voisi tarkoittaa.

Aluksi esittelen tutkimukseni metodin. Sitä seuraavassa luvussa tarkastelen monilukutai-don käsitettä kotimaisen ja ulkomaisen tutkimuskirjallisuuden pohjalta sekä laaja-alaisena osaamisena perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yleisen osan ja musiikin op-piaineen tavoitteissa. Sen jälkeen pohdin, miten musiikin opetuksen tavoitteiden voidaan nähdä tukevan monilukutaitoa tutkimuskirjallisuuden näkökulmasta. Johtopäätöksissä ko-koan tutkimuksen tulokset yhteen ja pohdin, miten niiden perusteella musiikin opetuksessa tuetaan monilukutaitoa musiikille ominaisin keinoin. Pohdinnassa esitän ajatuksia jatkotut-kimukseen.

Käsiteanalyysin avulla kohti yhteistä ymmärrystä monilukutaidosta

Aiempien tutkimusten mukaan näyttää siltä, että monilukutaidon tutkimukselle on edelleen tarvetta (Kulju ym. 2020; Kulju ym. 2018; Mertala 2018; Palsa & Mertala 2019). Musiikin opetukseen kohdentuvalla eri näkökulmia ja teorian tasoja hyödyntävällä tutkimuksella voidaan lisätä ymmärrystä siitä, mitä monilukutaito tarkoittaa ja mitkä tekijät erityisesti musiikin oppiaineessa tukevat sen kehittymistä. Kasvatustieteen voidaan ajatella jakautuvan käytännön ja teorian suhteen hahmottamisen osalta kolmelle teorian tasolle, joista ensimmäinen ja toinen taso tarkastelevat kasvatuksen käytäntöjä ja kolmas taso tutkii kasvatusteoriaa metatasolta (esim. Peltonen 2009, 35, 37–39; Siljander 2014, 16–17). Ensimmäisen tason teorialla tarkoitetaan kasvatustilanteessa toimivan henkilön ennako-oletuksista, kokemuksesta, ajattelusta ja hänen omaksumistaan yleisistä käsityksistä muodostuvaa piilevää käyttöteoriaa (Peltonen 2009, 35–36). Toisen tason kohdeteoria kohdistuu kasvatuksen käytäntöihin ja ensimmäiseen tasoon verrattuna sisältää kasvatuskäytäntöjen tarkastelua teoreettisessa viitekehityksessä (Peltonen 2009, 37; Siljander 2014, 16). Kolmannen tason tehtävänä on edesauttaa kasvatuksen ja teorian käytäntöjen kehittämistä (Peltonen 2009, 38–39). Tämän artikkelin tavoitteena on tiedon ja ymmärryksen lisääminen monilukutaidosta osallistumalla siitä käytävään kasvatustieteelliseen teoreettiseen keskusteluun kohdeteoreettisesta eli toisen tason teorian näkökulmasta (ks. Siljander 2014, 16).

Teoreettisella tutkimuksella on kasvatustieteessä oma tärkeä asemansa, vaikka empiirinen tutkimus onkin alalla yleisempää (Pikkarainen 2011, 33). Teoreettinen tutkimus voi auttaa kasvatustieteen toimijaa ohjaamaan ja kehittämään toimintaansa systemaattisemmaksi ja harkitummaksi (Peltonen 2009, 37–38; Pikkarainen 2011, 38–39). Teoreettisen tutkimuksen avulla voidaan tarkentaa vielä hahmottamassa olevaa monilukutaidon käsitettä ja sen sovellettavuutta opetustyöhön (ks. Palsa & Ruokamo 2015, 116). Tässä artikkelissa tutkimusmenetelmänä on käsiteanalyysi. Käsiteanalyysi soveltuu erityisesti tieteenalan käsitteistön ja teorian kehittämiseen, koska sen tavoitteena on käsitteistön määrittelyn täsmentämisen kautta lisätä yhteistä ymmärrystä kohti täsmällisempää kommunikointia (Puusa 2008, 36, 38). Analyysin kohteena olevan käsitteen sisältö pyritään selvittämään, ja sitä tarkastellaan suhteessa muihin käsitteisiin ja käsitejärjestelmiin (Nuopponen 2020, 94; ks. myös Siljander 2014, 15). Monilukutaidon käsitteen tutkimus käsiteanalyysin keinoin on tarpeen, jotta ilmiöstä voidaan keskustella täsmällisemmin ja suhteuttaa se esimerkiksi perusopetuksen kontekstiin (ks. Palsa & Mertala 2019, 123; Palsa & Ruokamo 2015, 102). Tutkimus eri oppiaineiden näkökulmista voi edistää monilukutaidon ymmärtämistä ja soveltamista oppiaineiden tiedonaloihin. Oppiaineiden näkökulmista tehty tutkimus voi auttaa opetuksen järjestäjiä ja opettajia ohjaamaan omaa toimintaansa niin, että monilukutaidon opettamisesta tulisi kunkin tiedonalan mukaisesti systemaattisempaa ja harkitumpaa.

Monilukutaitoa käsittelevät tutkimukset tukeutuvat vahvasti The New London Groupin teoriaan, jossa korostuvat yhteisön moninaisuutta hyödyntävä oppiminen ja uuden luomiseen tähtäävä pedagogiikka (ks. Kupiainen ym. 2015; Mertala 2018; Palsa & Ruokamo 2015; Sintonen & Kumpulainen 2017; Tarnanen 2019). Monilukutaitoa voidaan pitää läheisenä käsitteenä medialukutaidolle, joka sisältää laajasti taitoja liittyen mediatekstien vastaanottamiseen, ”vuorovaikutteisuuteen, osallisuuteen ja omaehtoiseen kulttuuriseen tuottamiseen” (Kupiainen & Sintonen 2009, 15; ks. myös Palsa & Ruokamo 2015, 102). Medialukutaitoon verrattuna monilukutaidon tutkimuskirjallisuudessa painottuu kuitenkin enemmän pedagoginen näkökulma (Palsa & Ruokamo 2015, 110). Monilukutaitoa onkin tutkittu myös eri oppiaineisiin ja työtapoihin suhteutettuna (ks. Kaartinen 2015; Kulju ym. 2020). Taideaineissa monilukutaitoa on tutkittu esimerkiksi taidelajeja yhdistävästä näkökulmasta (ks. Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018; Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2021; Paatela-Nieminen & Kupiainen 2019) ja kuvataidekasvatuksen näkökulmasta (ks. Räsänen

2015). Näissä taideaineita ja monilukutaitoa käsittelevissä tutkimuksissa keskeisiksi elementeiksi nousevat monimodaalisuus (esim. Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018; Räsänen 2015, 94–95) ja intertekstuaalisuus (esim. Paatela-Nieminen & Kupiainen 2019). Monilukutaito ymmärretään niissä laajana käsitteenä, jonka puitteissa eri taidelajit ja niiden yhdistäminen nähdään siltana myös laajemmin oppilaiden kokemusten ja elämismaailman sekä yhteisön ja yhteiskunnan välillä (esim. Paatela-Nieminen & Kupiainen 2019, 308–309, 312–313). Näin ymmärrettyinä monilukutaito voisi tarjota taideaineiden opettamiseen näkökulman, joka laajentaisi taiteiden tekemisen yksilöllisestä kokemuksesta yhteisölliseksi ja yhteiskunnalliseksi.

The New London Groupin teoriansa pohjalta kehittämässä monilukutaidon pedagogisessa mallissa oppimisen lähtökohtana on oppilaille merkityksellinen asia tai näkökulma, josta edetään opettajan ohjeistuksen ja yhteisen pohdinnan kautta kohti oppilaiden tietojen tai taitojen soveltamista uusissa yhteyksissä (Cope & Kalantzis 2015; Kalantzis & Cope 2023, 9; Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018, 43; Kupiainen ym. 2015, 21; The New London Group 1996, 83). Oppijoiden kokemusmaailmaan perustuvaa ilmiötä, käytäntöä tai muuta opittavaa asiaa jäsennetään, teoretisoidaan ja käsitellään eri tavoin, jotta he pystyisivät soveltamaan oppimiaan taitoja ja uudistamaan käytäntöjä (The New London Group 1996, 63–65). Edellä mainittu pedagoginen malli tähtää oppilaiden oman osallisuuden ja toimijuuden kehittämiseen tarjoamalla mahdollisuuksia tarkastella merkityksellisiä ilmiöitä laajemmassa viitekehyksessä. Tavoitteena on lopulta taitojen ja tiedon soveltaminen erilaisissa muodoissa, uusissa tilanteissa ja yhteyksissä. Olennaista on myös pyrkimys lisätä koulutuksellista tasa-arvoa tunnistamalla erilaiset tavot oppia ja kommunikoida (ks. Kalantzis & Cope 2023, 11). Tällaisen ajattelun mukaan omien kokemusten yhteisöllinen jakaminen ja problematisointi tukee oppilaiden monilukutaidon kehittymistä. Seuraavassa luvussa tarkastelen, miten monilukutaito käsitetään tutkimuskirjallisuudessa ja miten taideaineille ominainen toiminta voi tukea monilukutaitoa.

Monilukutaito kehittyy yhteisöllisesti monimodaalisissa oppimisympäristöissä

Monilukutaidon oppimiskäsityksen mukaan tieto rakentuu sosiaalisessa, kulttuurisessa ja materiaalisessa kontekstissa (esim. The New London Group 1996, 82). Erilaisia taitoja omaavien ja erilaisista taustoista tulevien oppijoiden ja opettajien muodostamissa yhteisöissä muodostuu tietyissä tilanteissa ja olosuhteissa yhdessä oppiva yhteisö (*community of learners*) (Kupiainen ym. 2015, 21; The New London Group 1996, 82). Monilukutaidon oppiminen ei siis rajoitu pelkästään oppiaineen sisältöjen oppimiseen (ks. Palsa & Ruokamo 2015, 111). Sen sijaan oppimistilanteissa harjoitellaan ymmärtämään, käyttämään ja tulkitsemaan erilaisia kommunikoinnin muotoja eritaustaisten ihmisten kanssa (ks. Kulju ym. 2018, 80). Näitä kommunikoinnin muotoja harjoitellaan erilaisissa tilanteissa ja eri muodoissa (Kalantzis & Cope 2023, 2). Sosiaalinen, kulttuurinen ja materiaallinen ympäristö vaikuttavat näin ollen siihen, millaisia taitoja oppilaat oppivat.

Monilukutaito kehittyy monimodaalisissa ympäristöissä, joissa aistimukset liikkuvat aistialueiden välillä (Kupiainen ym. 2015, 18–19). Opimme ja sovellamme oppiamme taitoja eri modaliteettien avulla aistejamme käyttäen. Eisnerin (2005, 77) mukaan erilaisissa muodoissa olevan informaation vastaanottaminen, tulkitseminen ja tuottaminen perustuu eri aistien kautta tapahtuvaan havainnointiin ja toimintaan. Tämä prosessi luo perustan kaikelle oppimiselle, sillä aistit tuovat tietoisuuteemme erilaisia kvaliteetteja. Kvaliteetteja tulkitsemalla muodostamme aluksi irrallisia havaintoja ympäristömme ominaisuuksista. Näiden aisteihin perustuvien havaintojen pohjalta muodostamme laajempia kokonaisuuksia ja merkityksiä. (Eisner 2005, 77.) Ilman aistien välittämää informaatiota emme pysty muo-

dostamaan laajempia käsitteitä ympäröivästä maailmasta. Eri aistein havaittavia kvaliteetteja tulee siis olla tarjolla, jotta pystyisimme muodostamaan käsityksiä ympäristöstämme.

Bartonin (2014b, 4) mukaan taideaineiden voidaan katsoa tukevan kokonaisvaltaisesti oppilaiden monilukutaidon kehittymistä muun muassa siksi, että niissä käytettävät työtavat ovat vahvasti monimodaalisia. Sen lisäksi, että taideaineissa opitaan kullekin taiteen alalle tärkeitä ilmaisukeinoja, niiden kautta opitaan laaja-alaisia taitoja, jotka liittyvät myös muihin oppiaineisiin. Barton (2014a, 291) ehdottaakin, että taiteiden oppimisprosessiin kuuluvien elementtien, kuten monimodaalisuuden, itseilmaisun, luovuuden ja esteettisten valintojen tekemisen, tulisi aiempaa enemmän läpäistä myös muiden aineiden opetusta. Tätä puoltavat myös lukuisat tutkimukset, joiden mukaan taiteiden oppiminen kehittää aivoja ja oppimiskykyä eri osa-alueilla (ks. esim. Catterall 2005, 2; Vaughan & Caldwell 2014, 204–205). Biesta (2020, 55–56) sen sijaan kyseenalaistaa taiteiden käyttämisen välineenä muiden taitojen oppimiselle, koska taiteiden tekeminen on itsessään arvokasta ja tarjoaa erityisiä tapoja tutkia maailmaa. Opetussuunnitelman perusteiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteet koskevat kuitenkin kaikkia oppiaineita, joten on tärkeää tarkentaa myös musiikin oppiaineen näkökulmaa monilukutaitoon. Eisnerin (2005) ja Biestan (2020) ajatteluun pohjautuen taiteille tyypilliset tavat tutkia maailmaa voidaan nähdä monilukutaidon kehittymisen kannalta merkityksellisenä toimintana. Taiteita tehdessään oppijat muodostavat ympäristöstään eri aistien välityksellä havaintoja ja havainnoista edelleen laajempia kokonaisuuksia. Laajempia kokonaisuuksia muodostetaan yhteisöllisissä prosesseissa, kun merkityksistä neuvotellaan toiminnallisesti erilaisten oppijoiden kesken. Näin ollen taideaineille ominaisia monimodaalisia ja yhteisöllisiä oppimisprosesseja voidaan pitää myös merkityksellisinä monilukutaidon oppimisen prosesseina. Seuraavassa luvussa tarkastelen, miten monilukutaito kuvataan opetussuunnitelman perustetekstin yleisessä osassa, luokkakohtaisissa osioissa ja musiikin oppiainekohtaisiin tavoitteisiin suhteutettuna.

Monilukutaito perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Monilukutaito-käsite opetussuunnitelman perusteissa perustuu kansainvälisiin kehittämishankkeisiin, joissa on määritelty tulevaisuuden osaamisen taitoja (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010, 57). Perustetekstin kaikkia luokka-asteita koskevassa yleisessä osassa sekä luokkakohtaisissa osioissa korostetaan monilukutaidon kehittymisessä monimodaalista, kokonaisvaltaista ja ilmiökeskeistä oppimista sekä kriittistä lukutaitoa (POPS 2014, 22–23, 100–101, 156–157, 283). Perustetekstin mukaan vaikuttaa siltä, että eri vuosiluokilla painotetaan hieman eri osa-alueita. Monimodaalinen ja kokonaisvaltainen oppiminen korostuvat erityisesti vuosiluokilla 1–2, jolloin “monilukutaidon kehittymistä tuetaan perustamalla opetus moniaistisuudelle, kokonaisvaltaisuudelle ja ilmiökeskeisyydelle” (POPS 2014, 100). Kriittisen ajattelun kehittymistä tuetaan pohtimalla ”kuvitteellisen ja todellisen maailman suhdetta” sekä tekstien tekijää ja tarkoitusta (POPS 2014, 101). Vuosiluokilla 3–6 monilukutaito käsitetään välineeksi eri muodoissa käytettävien vaikuttamiskeinojen ymmärtämiseen (POPS 2014, 156–157). Oppilaiden oma työskentely eri medioiden parissa nähdään keinona ymmärtää niiden tuottamia merkityksiä (POPS 2014, 157). Vuosiluokilla 7–9 korostetaan monilukutaidon monimodaalisuutta huomioimalla tavoitteessa, että oppilaat “harjaantuvat kaikkien aistialueiden ja tietämisen tapojen monipuoliseen hyödyntämiseen oppimisessa” vaikka harjoittelun painopiste onkin “analyttisessä, kriittisessä ja kulttuurisessa lukutaidossa” (POPS 2014, 283). Monilukutaidon kehittymisen kannalta on huomion arvoista, että monimodaalinen oppiminen ja kriittinen lukutaito eivät ole toisistaan erillisiä asioita. Kuten Sintonen (2001, 156) toteaa, eri aisteja hyödyntävillä kerronnan keinoilla vaikutetaan viestien sisältöön ja tulkintaan. Kriittinen lukutaito ja erilaisten esteettisten valintojen tarkastelu kytkeytyvät siis kiinteästi yhteen ja kehittyvät yhtä aikaa. Jotta oppilaat

osaisivat hyödyntää ja ymmärtää monipuolisesti eri aistialueita hyödyntävää kerrontaa sitä tulisi harjoitella yhdessä kriittisen lukutaidon kanssa.

Perustetekstin oppiainekohtaisissa osuuksissa osoitetaan monilukutaidon laaja-alaisen osaamisen yhteys oppiaineen tavoitteisiin. Oppiaineiden tavoitteet on koottu taulukoihin, joissa kunkin laaja-alaisen osaamisen osa-alueen koodi on sijoitettu sitä erityisesti tukevien tavoitteiden kohdalle (esim. monilukutaidosta käytetään koodia L4). Käytän tässä artikkelissa tavoitteista lyhennettä T ja tavoitteen numeroa (esim. T1 = tavoite 1). Olen koonnut liitteenä olevaan taulukkoon (Liite 1) opetussuunnitelman perusteiden vuosiluokkakokonaisuuksista musiikin oppiaineen tavoitteet (POPS 2014, 141–142, 263–264, 422–423). Taulukossa on korostettu kursivilla ja lihavoituna ne musiikin oppiaineen tavoitteet, joihin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan sisältyy monilukutaidon laaja-alainen osaaminen. Liitteen tarkoitus on auttaa lukijaa hahmottamaan perustetekstin musiikin opetuksen tavoitteiden ja monilukutaidon laaja-alaisen osaamisen kokonaisuus.

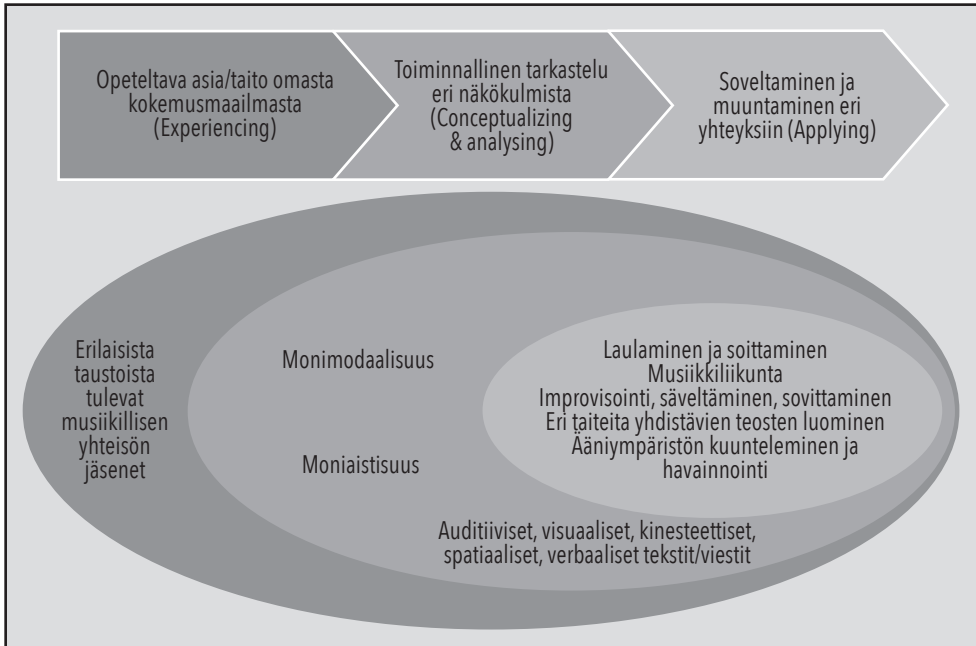
Musiikin opetuksen tavoitteet on jaoteltu perustetekstissä seuraavien pääotsikoiden alle: 1. Osallisuus, 2. Musiikilliset tiedot ja taidot sekä luova tuottaminen, 3. Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, 4. Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa ja 5. Oppimaan oppiminen musiikissa. Monilukutaito mainitaan sekä pääotsikossa ”Kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito” että tiettyihin musiikin opetuksen tavoitteisiin liittyvänä laaja-alaisena oppimistavoitteena. Asettamalla monilukutaito yhdeksi oppiaineen tavoitteeksi pääotsikkotasolla on ehkä haluttu korostaa tiettyjen musiikin opetuksen tavoitteiden erityistä yhteyttä monilukutaitoon. Kuten liitteenä olevasta taulukosta voidaan havaita, 3.–6. luokka-asteilla päätavoitteena olevaa kulttuurista osaamista ja monilukutaitoa ei kuitenkaan yhdistetä monilukutaidon laaja-alaiseen tavoitteeseen (ks. Liite 1, kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, T5, T6 ja T8).

Käsitys siitä, miten monilukutaito ilmenee musiikin tavoitteissa, vaihtelee eri vuosiluokilla. Esimerkiksi vuosiluokilla 1–2 äänenkäyttö, laulaminen ja soittaminen (T2, vuosiluokilla 7–9 T2 ja T3), musiikkiliikunta (T3, vuosiluokilla 7–9 T4) sekä musiikin kuuntelu (vuosiluokilla 1–2 T3, vuosiluokilla 3–6 T4 ja vuosiluokilla 7–9 T5) mainitaan monilukutaitoa tukevana toimintana toisin kuin vuosiluokilla 3–6 ja 7–9. Hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa käsitetään monilukutaidon osa-alueeksi vain vuosiluokilla 7–9 (T10). Monilukutaito muodostaa kaikki luokka-asteet käsittävän jatkumon yhdessä tavoitteessa. Kaikilla vuosiluokilla musiikin merkintätapojen, käsitteiden ja terminologian käyttö (T6, T7 ja T9) nähdään monilukutaitoa tukevana tavoitteena.

Perustetekstin musiikin tavoitteissa on myös osa-alueita, joihin monilukutaitoa ei yhdistetä millään luokka-asteilla. Näitä ovat esimerkiksi omien musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen (T1), omien tavoitteiden ja oppimisen arviointi (vuosiluokilla 1–2 T8, vuosiluokilla 3–6 T9, vuosiluokilla 7–9 T12), luovien ideoiden suunnitteleminen ja toteuttaminen, kuten improvisointi, sävellys, sovittaminen ja monitaiteisten teosten luominen erilaisia ilmaisukeinoja ja teknologiaa käyttäen (vuosiluokilla 1–2 T4, vuosiluokilla 3–6 T5, vuosiluokilla 7–9 T6 ja T7). Toisaalta, kun tavoitteita tulkitaan yhdessä oppiaineen tehtävän kuvauksen kanssa, musiikki hahmottuu myös näiltä osin monilukutaitoa tukevana oppiaineena. Musiikin opetuksen tehtävänä on oppiaineen kuvauksen mukaan muun muassa ”luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen” (POPS 2014, 422). Musiikin merkityksiä opetellaan tulkitsemaan yksilöiden ja yhteisöjen toiminnassa eri kulttuureissa monimuotoisuutta arvostavasta ja uteliaasta näkökulmasta (POPS 2014, 422). Molemmat kuvaukset edellyttävät monilukutaitoa ja luovat pohjaa monilukutaidon kehittämiseksi musiikille ominaisin keinoin. Seuraavassa osiossa tarkastelen, miten musiikki voidaan nähdä monilukutaitoa tukevana oppiaineena tutkimuskirjallisuuden näkökulmasta.

Musiikin perusopetuksen tavoitteet monilukutaidon näkökulmasta

Kuviossa 1 kuvaan monilukutaidon oppimisen prosessia suhteessa musiikin opetuksen tavoitteisiin.



Kuvio 1. Monilukutaidon oppiminen musiikissa yhteisöllisenä ja moniaistisena prosessina

Kuvion 1 yläreunan nuolet mukailevat The New London Groupin kehittämää monilukutaidon pedagogista mallia, jossa oppiminen etenee oppijan omasta kokemusmaailmasta (*experiencing*) merkitysten käsitteellistämisen ja analysoinnin (*conceptualizing & analysing*) kautta tietojen ja taitojen soveltamiseen eri yhteyksissä (*applying*) (ks. Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018, 43). Kuvion ytimessä ovat musisoinnin erilaiset muodot. Soikion kehät kuvaavat monilukutaidon kehittymisen keskeisiä elementtejä, joita tutkimusten mukaan ovat eri taustoista tulevien oppijoiden yhteisöllinen tiedon rakentuminen ja monimodaalisesti rikas oppimisympäristö (esim. Kalantzis & Cope 2023, 11; Kulju ym. 2018, 80). Keskekehä kuvaa monilukutaidon monimodaalista oppimista, jossa opetellaan toimimaan erilaisten kommunikoinnin muotojen välityksellä eli ymmärtämään, tuottamaan ja arvioimaan kriittisesti eri modaaliteeteissa olevia tekstejä. Ulkokehä kuvaa yhteisöllisen oppimisen prosessia, jossa erilaisista taustoista tulevat musiikillisen yhteisön jäsenet muodostavat yhdessä merkityksiä. Toisin sanoen kuviossa 1 musiikillisen yhteisön jäsenet (ulkokehä) neuvottelevat eri modaaliteettien välityksellä merkityksistä (keskekehä), jotka muodostuvat musisoinnin yhteydessä (kuvion ydin).

Monilukutaito kehittyy yksilöllisissä ja yhteisöllisissä prosesseissa, joissa merkityksistä neuvotellaan eri taustoista tulevien henkilöiden kesken (Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2021, 35–36; Kupiainen ym. 2015, 19–20; The New London Group 1996, 61). Oppilaat tulevat oppimistilanteisiin erilaisista taustoista ja heillä on omista kokemusmaailmoistaan nousevia kiinnostuksen kohteita. Oppilaiden omat lähtökohdat huomioiva yhteisöllinen oppiminen asettaa pedagogiikalle haasteita, koska opetuksessa tulisi huomioida yhteisön jäsenten hyvinkin erilaiset tarpeet ja taata kaikille turvallinen oppimisympäristö (The New

London Group 1996, 85). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa turvallisen yhteisön ja oppimisympäristön luominen on asetettu musiikin opetuksen tavoitteeksi osallisuuden sekä hyvinvoinnin ja turvallisuuden tavoitteissa (ks. Liite 1: musiikillisen yhteisön jäsenenä toimiminen kaikilla luokka-asteilla T1, sekä hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa vuosiluokilla 1–2 T7, vuosiluokilla 3–6 T8, vuosiluokilla 7–9 T10 ja T11). Osallisuuden tavoitteeksi (T1) on määritelty “kannustaa oppilasta rakentamaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenenä” (POPS 2014, 429). Tähän tavoitteeseen liittyvät olennaisesti myös eettisyys ja kaikille turvallisen oppimisympäristön luominen (ks. Liite 1, vuosiluokilla 1–2 T7, vuosiluokilla 3–6 T8, vuosiluokilla 7–9 T10 ja T11). Yhteisön jäsenet – mukaan lukien opettajat, ohjaajat ja muu henkilökunta – ovat eri-ikäisiä, eri sukupuolisia ja erilaisia taitoja omaavia henkilöitä, joiden rakentava kommunikointi sisältää monenlaisia tilaisuuksia merkityksistä neuvottelemiselle. Musiikin oppiaineessa tämä toteutuu musisoinnin ja muun kommunikoinnin yhteydessä, joka ei välttämättä ole sanallista. Rakentavien kommunikointitapojen opetteleminen vaatii yhteisöltä monimodaalisten tekstien tulkintaa, merkitysten analysointia ja käsitteellistämistä, jotta taitoja opitaan soveltamaan erilaisissa yhteyksissä.

Monilukutaidon kehittymiselle musiikin sosiokonstruktivistiset oppimisprosessit, joissa erilaisista esteettisistä ja muista oppimisprosessiin liittyvistä valinnoista neuvotellaan, ovat tilaisuus tiedonalan toimintaan sidottujen tekstitaitojen opetteluun (ks. Sulkunen & Saario 2020, 42). Merkitysten muodostaminen ja arviointi yksin ja yhteisöllisesti kuuluu olennaisesti taiteiden tekemisen prosessiin, jota Catterall (2005, 1–2) kuvaa keskustelun ja hiljaisuuden vuorotteluksi. Tehdessään taidetta tekijä reflektoi prosessia ja teostaan itsensä ja muiden kanssa (kuvio 1, *experiencing, conceptualising & analysing*). Kun tekijä käy keskustelua itsensä kanssa, hän käyttää metakognitiivisia taitojaan asettaessaan tarkastelemaan luomisprosessia ja teostaan ulkoapäin. Muiden kanssa käytävä keskustelu voi olla eteenpäin ohjaavaa, tietoa lisäävää ja mielipiteen muodostamista tukevaa. (Catterall 2005, 1–4.) Oman kokemuksen tarkastelu laajenee yhteisöllisessä prosessissa yhteiseksi merkitysten muodostamisen prosessiksi. Merkityksiä voidaan muodostaa ja arvioida kriittisesti sekä nonverbaalisin että verbaalisin keinoin musisoinnin yhteydessä.

Kuviossa 1 keskikehä kuvaa erilaisia modaliteetteja, joita yhteisön jäsenet (ulkokehä) hyödyntävät kommunikoinnin välineinä musisoidessaan (ydin). Voidaan ajatella, että kaikkiin taidemuotoihin kuuluu väistämättä monimodaalisuus, koska merkitysten muodostamisen luovassa prosessissa käytetään joustavasti eri aisteja (Kupiainen ym. 2015, 19; Räsänen 2015, 95; Sintonen 2001, 147). Kuten Sexton (2007, 3) toteaa, musiikkiesityksissä visuaalisuudella on aina enemmän tai vähemmän merkittävä rooli. Esityksissä kiinnitämme huomiota musiikin lisäksi esimerkiksi instrumentteihin, esityksen ja esiintymispaikan visuaaliin yksityiskohtiin ja muihin osatekijöihin. Musiikin kuunteleminen ja tekeminen ovat moniaistisia toimintoja myös itsessään, ilman muita niihin yhdistettyjä taidemuotoja (Sintonen 2001, 147). Luovissa prosesseissa auditiiviset, visuaaliset ja muut erilaiset kommunikoinnin muodot vaikuttavat toisiinsa ja muodostavat monimodaalisen kokonaisuuden.

Monilukutaidon pedagogisen mallin mukaan ilmiötä tarkastellaan yhteisöllisesti eri näkökulmista jäsentäen ja analysoiden (*conceptualising & analysing*) (ks. kuvio 1). Perusopetuksen tavoitteissa musiikillisen yhteisön jäsenenä toimiminen (Liite 1, T1) edellyttää osallistumista yhteiseen ilmiöiden tarkasteluun ja merkityksellistämiseen. Koulun musiikinopettajille tehdyn tutkimuksen mukaan he näkevät musisoinnin yhteisöllisenä toimintana, jossa harjoitellaan sosiaalista kanssakäymistä (Muukkonen 2010, 192–193). Koulun sisällä voi syntyä useita musiikillisia yhteisöjä. Musiikin opetusryhmät voivat muodostua musiikillisiksi yhteisöiksi ja laajentua suuremmaksi yhteisöksi esimerkiksi koulun tapahtumien esityksissä. Musiikkiesitykset voivat toimia koko kouluyhteisöä koskevinä rituaaleina, jotka heijastavat koulun eettisiä ja pedagogisia periaatteita. Näitä periaatteita kuvaa esimerkiksi se, millaisia

esityksiä ja kenen esittämänä niitä esitetään ja miten yleisö on osana musiikillista yhteisöä. (Nikkanen & Westerlund 2017, 116–117, 122–123.) Juhlien musiikkiesitysten voi ajatella olevan yksi monilukutaidon ilmenemismuoto yhtäältä siksi, että ne ovat julkaistuja monimodaalisessa muodossa olevia tekstejä (Kulju ym. 2019, 28) ja toisaalta siksi, että ne edustavat yhteisön yhdessä neuvottelemia merkityksiä (Nikkanen & Westerlund 2017).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa huomioidaan, että oppilaat voivat olla paitsi musisoivan ryhmän, myös muiden musiikillisten yhteisöjen jäseniä (POPS 2014, 264). Musiikin tunneilla opeteltavaa rakentavaa kommunikointia voidaan soveltaa koulun lisäksi myös koulun ulkopuolella, esimerkiksi globaaleissa digitaalisissa yhteisöissä (Parti 2012, 90; POPS 2014, 141). Erilaisissa musiikillisissa yhteisöissä toimiminen voidaan nähdä monilukutaidon pedagogisen mallin mukaisesti taitojen soveltamiseksi muissa konteksteissa (ks. kuvio 1, *applying*). Uusissa konteksteissa merkityksistä neuvotellaan yhteisöjen tarpeiden mukaisesti uudelleen. Erityyppisissä yhteisöissä toimiminen tarjoaa näin oppilaille mahdollisuuksia kehittää monilukutaitoja, kun merkityksistä neuvotellaan uudelleen uusien yhteisöjen jäsenten kesken.

Musisoinnin erilaiset tavat eli musisointi laajassa mielessä ajateltuna on sijoitettu kuvion 1 keskiöön, koska musiikin opetuksessa musiikillisia tietoja ja taitoja opitaan pääasiassa musisoiden (POPS 2014, 423). Musisointi käsittää kaiken musiikillisen toiminnan, esimerkiksi laulamisen, soittamisen, kuuntelun, musiikkiliikunnan, improvisoinnin, säveltämisen ja taiteita yhdistävän toiminnan (POPS 2014, 423). Muut musiikin opetuksen tavoitteet, esimerkiksi musiikillisten merkintätapojen ymmärtäminen, konkretisoituvat musisoinnin yhteydessä. Laulamisella ja soittamisella on ollut ja on edelleen suomalaisessa musiikin opetuksessa keskeinen rooli, jota voidaan pohtia ja uudistaa myös monilukutaidon näkökulma huomioiden. Soittaminen ja muut työtavat tulivat alun perin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin laulamisen ja säveltapailun rinnalle, kun opetuksen keskiöön nousivat oppilaan oman musiikkisuhteen tukeminen, esteettiset elämykset ja toiminnallinen oppiminen (Muukkonen 2010, 64–66, 70, 88). Soittamisen ja laulamisen painottuminen musiikin opetuksessa näyttää historiallisesti kytkeytyvän omakohtaista tekemistä korostavaan oppimiskäsitykseen sekä myöhemmin musiikkikasvatuksen kentällä 1990–2000-luvulla käytyyn keskusteluun praksiallisesta ja esteettisestä musiikkikasvatuksesta (ks. Muukkonen 2010, 17; Westerlund & Väkevä 2009, 93–94). Laulaminen ja soittaminen voidaan nähdä myös useilla tavoilla monilukutaitoa tukevana toimintana.

Laulaminen ja soittaminen voivat tukea oppilaiden monilukutaitoa edellä kuvatun monimodaalisen toiminnan lisäksi esimerkiksi oppilaiden oman toimijuuden kehittymisen kautta (ks. kuvio 1). Laulamisen ja soittamisen opetuksessa edetään aluksi opettajan ohjauksessa oppilaiden omista lähtökohdista kohti omatoimista muusikkoutta (Muukkonen 2010, 173, 179). Musiikin tunneilla opetellaan musisoinnin perustaitoja, joita pyritään edelleen kehittämään esimerkiksi vapaamuotoisissa bänditreeneissä ja esityksiin valmistauduttaessa (Muukkonen 2010, 172–173, 192). Näissä prosesseissa oppilaiden omaa toimijuutta tuetaan niin, että opettajan ohjauksen tarve vähenee ja oppilaat oppivat toimimaan itsenäisesti musiikillisissa yhteisöissä. Prosessin voi tulkita monilukutaidon näkökulmasta niin, että oppilaiden omasta kokemusmaailmasta nousevaa merkityksellistä ilmiötä laajennetaan sovellettavaksi uusiin tilanteisiin (Cope & Kalantzis 2015, 4; Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2018, 43). Omasta kokemusmaailmasta nouseva ilmiö voi tarkoittaa laulamisessa ja soittamisessa esimerkiksi, että opetuksessa hyödynnetään oppilaita innostavia musiikkigenrejä ja välineitä tai ajankohtaisia musiikkiin liittyviä kulttuurisia ilmiöitä. Monilukutaidon näkökulmasta katsottuna myös koulun esiintymiset ja tapahtumat voidaan nähdä tilanteina, joissa aiemmin opittua sovelletaan uusissa yhteyksissä ja yhteisöissä.

Laulamiseen ja soittamiseen painottuvaa musiikin opetusta on myös kritisoitu 2000-luvun musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa. Kritiikin kohteena on ollut lahjakkuuden

ja taitojen korostuminen musiikin opetuksessa (Sintonen 2001, 152), jolla on nähty olevan yhteys opetuksen laulu- ja soittokeskeisyyteen. Sen on nähty jatkavan musiikkioppilaitoksista periytyvää taidolliseen auktoriteettiin pohjautuvaa traditiota (Partti 2012, 97, 100), joka usein tähtää soittotaitojen kehittämiseen. Laulu- ja soittotaitojen kehittäminen on nähty ongelmalliseksi, mikäli se tapahtuu muun kokonaisvaltaisen musisoinnin kustannuksella (Sutela ym. 2020, 81; Muukkonen 2010, 230). Myös musiikin ymmärtäminen mediakasvatuksen osana vaatisi edellä mainittujen länsimaisen musiikkikulttuurin osaksi miellettyjen käytänteiden kriittistä tarkastelua ja niiden uudistamista (Sintonen 2001, 152). Erityisesti esiintymiseen painottuvan musiikinopetuksen on nähty toisintavan vakiintuneita kulttuurisia merkityksiä, ja sen rinnalle on kaivattu sävellyttämistä ja muita luovia työtapoja (Väkevä & Ojala 2013, 19). Toisaalta, kuten todettu, koulun juhlat voivat olla tilaisuuksia, joissa esitysten kautta koulun kulttuuria voidaan uudistaa ja tehdä näkyväksi jaettu arvoja (Nikkanen & Westerlund 2017, 117–118). Musiikin opetuksen suuntautuminen tulevaisuuteen vaatii kuitenkin musisoinnin muotojen kriittistä tarkastelua, laajentamista ja kehittämistä vastaamaan nuorten tulevaisuuden haasteita. Monipuoliset musisoinnin muodot, esimerkiksi digitaalisissa ja monimodaalisissa tekstiympäristöissä, lisäävät erilaisille oppilaille moninaisia tilaisuuksia tuottaa, tulkita ja arvioida eri modaliteeteissa esiintyvää informaatiota ja edistävät siten myös monilukutaidon kehittymistä.

Koulussa oppimisen ja siihen liittyvien ilmiöiden ymmärtäminen vaatii yksilön kokemusten tulkitsemista suhteutettuna kulttuurin merkitysrakenteisiin ja -systemeihin (Ziehe 2018, 185). Mikäli näitä rakenteita ja systemejä ei huomioida osana nuorten elämää, on vaarana, että kouluopetus etääntyy ja menettää merkitystään nuorten elämässä (ks. Ziehe 2018, 195). Myös taideaineiden opetuksessa etääntyminen nuorisokulttuureista on herättänyt huolta. Toisaalta erilaiset nuorisokulttuurien muodot, kuten digitaalinen mediakulttuuri, on nähty myös mahdollisuutena tarkastella oppiaineiden sisältöjä ja opetusjärjestelyjä uusista näkökulmista. (Kupiainen 2013, 31; Sintonen 2009, 7.) Nuorten omien medioiden ja digitaalisten välineiden käyttäminen osana opetusta voivat yhdistää kouluopetusta ja nuorten elämämaailmaa, monipuolistaa oppimisympäristöjä ja lisätä motivaatiota (Juntunen 2015, 68; Kupiainen 2013, 31). Monilukutaidon kehittämisen näkökulma voi puolestaan avata mahdollisuuksia tarkastella ja oppia musiikkia nykyaikaisia mediaympäristöjä hyödyntäen (Sexton 2007, 1–2). Monilukutaidon opetuksen kehittäminen voidaan siis nähdä keinona uudistaa opetusta huomioimalla erilaisia nuorisokulttuureja ja nuorten käyttämiä medioita sekä välineitä.

Teknologian hyödyntäminen, säveltäminen ja muut uutta luovat työtavat liitetään yhteen opetussuunnitelman perusteissa erityisesti alakoulussa (ks. liite 1). Alakoulun osuudessa tavoitteeksi asetetaan improvisoinnin, säveltämisen ja sovittamisen kehittäminen erilaisin keinoin, myös teknologiaa hyväksi käyttäen (vuosiluokilla 1–2 T4 ja vuosiluokilla 3–6 T5). Yläkoulun tavoitteissa sen sijaan improvisointi, sovittaminen, säveltäminen ja taiteidenvälinen työskentely (T6) asetetaan omaksi tavoitteeksi. Toisaalta myös teknologian käytössä ohjataan luovaan ilmaisulliseen käyttöön musiikin tekemisessä ja monialaisissa kokonaisuuksissa (T7). Perustetekstissä edellä mainittuihin tavoitteisiin ei ole erityisesti yhdistetty laaja-alaista monilukutaidon kehittymistä. Säveltäminen voidaan kuitenkin nähdä mahdollisuutena musiikin kulttuuriperinteen uudelleentulkintaan, uusien merkitysten luomiseen ja muutosten ennakoimiseen (Väkevä & Ojala 2013, 18–19). Monilukutaidon näkökulmasta tarkasteltuna oppija soveltaa aiempaan perinteeseen liittyviä ilmiöitä uudessa kontekstissa improvisoidessaan, säveltäessään ja sovittaessaan musiikkia (kuvio 1, *applying*) (ks. Kulju ym. 2018, 80–81).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 22–23) mukaan oppilaille tulee tarjota erilaisia välineitä merkityksellisten ja kiinnostavien tekstien tuottamiseen ja tulkitsemiseen yksin ja yhdessä muiden kanssa. On huomattava, että teoksiin liittyvät esteettiset

valinnat liittyvät käytössä oleviin välineisiin, joten erilaisten välineiden käyttäminen lisää tilaisuuksia erilaisten modaliteettien ymmärtämiseen. Työtapoja, joissa huomioidaan digitaalinen media ja monilukutaito, on musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuuden perusteella kehitetty esimerkiksi käsittelemällä musiikkia osana audiovisuaalisia teoksia (Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2021; Sintonen 2001, 157). Eri medioiden käytölle tarjoutuu mahdollisuuksia yhteisöllisten projektien, esimerkiksi omien lyhytelokuvien, videoiden ja niihin sävellettyjen musiikkien yhteydessä (Karjalainen-Väkevä & Sintonen 2021). Teknologia voidaan yhdistää myös luovaan keholliseen ilmaisuun (Juntunen 2015, 56). Säveltäminen, monitaiteisten teosten luominen ja teknologian hyödyntäminen laajentavat mahdollisuuksia monilukutaidon harjoitteluun erilaisissa musiikillisissa yhteyksissä eri modaliteetteja hyödyntäen.

Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa on herättänyt keskustelua, toteutuvatko kriittisyys ja merkitysten arviointi musisoinnin yhteydessä (Muukkonen 2010, 232–233). Voiko musisointi olla kriittistä ja opitaanko sen yhteydessä monilukutaidon mukaista erimuotoisten tekstien tuottamista ja kriittistä arviointia? Biestan (2020, 116) mukaan taide ei ole väline kasvattamiseen, vaan itsessään kasvattamista, pyrkimystä olla ”dialogissa maailman kanssa” ja ”sovittautua todellisuuteen”. Musisointi voidaankin käsittää dialogiksi, tavaksi olla yhteydessä maailmaan musisoinnin ja musisoivan yhteisön kautta (Biesta 2020, 59, 66). Oppilaat tutkivat musisoimalla erilaisia musiikillisia vaihtoehtoja ja suhteuttavat ne yhteisöllisesti muodostuvaan kokonaisuuteen (kuvio 1). Kriittinen arviointi on läsnä musisoititapahtumassa, kun musisoija tekee musiikillisia valintoja musisoidessaan. (Biesta 2020, 66, 73, 83.) Kriittisyys ei siis ilmene musisoitaessa välttämättä verbaalisesti, vaan musiikillisessa toiminnassa.

Musisointi on sosiaalinen tilanne, jossa tehdään musiikillisia valintoja ja toimitaan tiettyjen käytänteiden mukaisesti, mutta päämääränä ei ole pelkästään yksilön musiikillinen kehitys vaan laajemmat kasvatukselliset tavoitteet (Elliott ym. 2016, 6–7; Westerlund & Väkevä 2009, 99). Biestan (2020, 110, 116) mukaan kasvatuksen tarkoitus on ohjata oppilaita dialogiin maailman kanssa tutkimaan, mitkä ilmiöt kutsuvat ja puhuttelevat heitä ja millaisia kokemuksia ja ajatuksia ne heissä herättävät. Musisoija voi tutkia, mitä erilaiset luovat valinnat tuovat esiin tai millä tavoilla ne puhuttelevat juuri häntä, ja sitä kautta ryhtyä laajemmin dialogiin maailman kanssa (Biesta 2020, 101). Taiteissa kysymyksen ”Mitä tästä voi oppia?” voikin kääntää muotoon ”Mitä tämä yrittää opettaa tai sanoa minulle?” (Biesta 2020, 101). Ymmärrän Biestan ajatuksen monilukutaidon kehittymisen näkökulmasta tarkasteltuna niin, että oppijan oppiminen ei rajoitu esimerkiksi pelkästään tietoon teoksesta tai soittotaidon kartuttamiseen, vaan musisoidessaan opiskelija tutkii teosta ja omaa suhdettaan siihen. Musisoitaessa tutkiminen tapahtuu monimodaalisesti ja merkityksiä muodostetaan eri muodoissa olevasta informaatiosta. Mikäli musisointi käsitetään laajemmin kuin pelkästään tradition toisintamisena, siihen liittyy kriittinen, aktiivinen reflektio (Elliott ym. 2016, 6). Kriittisen reflektion avulla monimodaalisia merkityksiä opitaan paitsi ymmärtämään, myös tuottamaan ja soveltamaan uusissa konteksteissa monilukutaidon tavoitteen mukaisesti.

Johtopäätökset

Olen tarkastellut artikkelissani perusopetuksen musiikin opetuksen tavoitteita opetussuunnitelman perustetekstin, musiikkikasvatuksen ja monilukutaidon tutkimuskirjallisuuden valossa. Lähestyin aihetta kahden tutkimuskysymyksen kautta: 1. Miten monilukutaito käsitetään musiikin opetuksen tavoitteeksi perusopetuksen opetussuunnitelman perustetekstissä? 2. Miten musiikin perusopetuksen tavoitteita voidaan tarkastella monilukutaitoa tukevasta näkökulmasta tutkimuskirjallisuuden valossa? Vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen esitän, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden musiikin oppiaineen tehtäväkuvauksessa ja opetuksen tavoitteissa on monilukutaitoa monipuolisesti tukevia elementtejä. Musiikin oppiaineen tavoitteista ja monilukutaidon laaja-alaisesta osaamisesta

muodostuvaa jatkumoa olisi kuitenkin syytä terävöittää. Jatkumoa tulisi tarkentaa siten, että musiikin tiedonalakohtaiset erityispiirteet, kuten oppiaineen monimodaalisuus ja yhteisöllinen merkitysten muodostaminen otettaisiin huomioon monilukutaitoa kehittävinä osaamisalueina kaikilla luokka-asteilla. Eri muodoissa olevien sisältöjen ymmärtäminen ja luominen ovat edellytys kriittiselle arvioinnille. Musiikin oppiaine tarjoaa monimodaalisena toimintaympäristönä mahdollisuuksia kriittisen arvioinnin kehittämiseksi, mikä olisi hyvä huomioida kaikkien luokka-asteiden tavoitteissa. Tällaisilla tarkennuksilla voitaisiin luoda oppiainekohtaiselle monilukutaidon ymmärtämiselle pohjaa, joka huomioi oppiaineen tiedonalan erityispiirteet ja myös sen oppimiselle keskeiset tekstitaidot (ks. Sulkunen & Saarela 2020, 40–41). Näin myös monilukutaidon kehittymiselle mahdollistettaisiin paremmin kokonaisvaltainen jatkumo koko perusopetuksen ajan.

Tutkimuskirjallisuuden mukaan monilukutaito kehittyy monimodaalisessa ja yhteisöllisessä toiminnassa. Musiikin oppiaineessa auditiivisia, visuaalisia, spatiaalisia, kinesteettisiä, verbuaalisia ja näitä yhdistäviä monimodaalisia sisältöjä tuotetaan, tulkitaan ja arvioidaan musisoinnin yhteydessä. Musiikin oppiaineessa monilukutaidon kehittyminen perustuu paitsi eri modaliteetteja hyödyntävään merkitysten muodostamiseen, myös siihen, että merkityksiä muodostetaan yhteisöllisessä prosessissa erilaisten oppijoiden kesken. Monilukutaidon ja musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuuden perusteella musiikin opetuksen tavoitteiden voidaan näin ollen nähdä kehittävän monipuolisesti monilukutaitoa. Musiikin oppiaineen tiedonala on luonteeltaan monimodaalinen ja yhteisöllinen, mikä on hyvä huomioida, kun pohditaan monilukutaidon suhdetta musiikin oppiaineeseen.

Myös monilukutaidon tärkeä osa-alue, kriittinen lukutaito, kehittyy musiikissa monimodaalisen toiminnan yhteydessä. Kuten todettu, musiikin oppimisprosessissa merkityksiä muodostetaan yhteisöllisesti musisoinnin kautta. Tämä prosessi ei ole pelkästään tradition toisintamista vaan sisältää musisoinnissa tapahtuvaa kriittistä arviointia, joka on usein nonverbaalista. Musisoitaessa harjoitetaan siis kriittistä arviointia, kun musisoijat arvioivat musiikillisia valintojaan suhteessa kokonaisuuteen ja kulttuurisiin merkityksiin. Monilukutaidon keskeinen ulottuvuus, uutta luova toimijuus, ilmenee musisoinnissa, kun musisoija tarkastelee omaa tuottamistaan suhteessa muihin, arvioi ja tekee valintoja eri vaihtoehtojen välillä. Taitoja opitaan soveltamaan uusissa yhteyksissä, kun musisoitaessa edetään omakohtaisesta kokemuksesta teoretisoinnin ja käsitteellistämisen kautta kohti uutta luovaa aktiivista toimijuutta.

Laulamisella ja soittamisella on musiikin opetuksessa erityisen keskeinen asema, jota on perusteltu esimerkiksi sillä, että ne mahdollistavat toiminnallisen ja omakohtaisen oppimisen sekä kouluopetuksen kiinnittymisen nuorisokulttuuriin. Laulaminen ja soittaminen tukevat monimodaalisina ja yhteisöllisinä musisoinnin muotoina monilukutaitoa. Niiden lisäksi on syytä korostaa myös muita opetussuunnitelman perusteissa mainittuja luovia, monimodaalisia musisoinnin muotoja. Digitalisoituvaa maailmaa edellyttää monimodaalisten tekstien tulkinta-, arviointi- ja tuottamistaitoja, joita voidaan harjoitella esimerkiksi tekemällä taiteidenvälisiä teoksia. Myös säveltämisen kautta voidaan tarkastella musiikin merkityksiä erilaisissa yhteyksissä. Oman musiikin tekeminen voidaan yhdistää taiteidenvälisiin teoksiin, jolloin monimodaalisuus korostuu. Kouluissa esimerkiksi monialaiset oppimiskokonaisuudet ja oppiaineiden välinen yhteistyö tarjoavat luontevat puitteet tällaiseen toimintaan.

Pohdinta

Monilukutaidon kehittyminen voidaan nähdä paitsi oppilaiden tulevaisuudessa tarvitsemana taitona, myös viitekehyksenä, jonka avulla musiikinopettaja voi kehittää työtään vastaamaan nykypäivän ja tulevaisuuden tarpeita (ks. Kulju ym. 2018, 81). Monilukutaidon

näkökulmaa hyödyntäen voidaan kehittää opetusta ja oppimisympäristöjä siten, että ne auttavat oppilaita ymmärtämään, arvioimaan ja uudistamaan erilaisia kommunikaation muotoja. Monilukutaito on laaja-alainen taito, jonka opetteleminen ja oppiminen kuuluu opetussuunnitelman perusteiden mukaan kaikkien oppiaineiden, myös musiikin, opetuksen. Opetuksessa on kuitenkin huomioitava jokaisen oppiaineen tiedonala ja erityispiirteet. Tämän tutkimuksen perusteella musiikin opetuksessa voidaan tukea monilukutaitoa esimerkiksi huomioimalla musiikillisen toiminnan monimodaalisuus ja yhteisöllinen merkitysten muodostaminen. Paikallisissa ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa ja opetuskäytännöissä näin on voitu jo tehdä (ks. Palsa & Mertala 2019, 122). Jatkotutkimuksissa olisi alan kehittämisen kannalta hyödyllistä selvittää, miten monilukutaito on konkretisoitu musiikin opetussuunnitelmissa ja opetuksen käytännöissä paikallistasolla kaupunki- ja koulukohtaisesti. Tutkimuskohteena opettajien käsitykset monilukutaidosta musiikin opetuksessa voisivat edistää käsitteen tarkentumista erityisesti musiikin opetuksen näkökulmasta. Tarvitaan myös empiiristä tutkimusta monilukutaitoa tukevista käytänteistä, jotka huomioivat erityisesti musiikin oppiaineen erityispiirteet (ks. Kulju ym. 2018, 80). Kulju ym. (2018, 90–91) ehdottavat, että jatkotutkimuksissa tulisi huomioida paremmin myös perheiden ja erilaisten yhteisöjen sekä opiskelijoiden, opettajien ja tutkijoiden välinen yhteistyö. Tällainen tutkimus voisi edistää monilukutaidon tutkimusta sikäli, että se ottaisi huomioon erilaisista tarpeista lähtevän moninaisuuden, jonka keskellä elämme, opimme ja opetamme.

Käsitteiden täsmentyminen ja niiden merkitysten ymmärtäminen eri oppiaineiden näkökulmista vaativat monipuolista ja kriittistä tieteellistä keskustelua. On muistettava myös, että monilukutaito on muuttuva käsite, joka heijastaa yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia (Kulju ym. 2018, 80–81, 91; Kalantzis & Cope 2023). Tämän artikkelin esiin nostamat teoreettiset näkökulmat voivat tukea ja edesauttaa musiikin oppiaineen ja monilukutaidon suhteesta käytävää tieteellistä keskustelua. Kriittisen keskustelun kautta voidaan kehittää musiikin opetusta edelleen vastaamaan nuorten tulevaisuuden tarpeita. Monilukutaidon tarjoama viitekehys voi auttaa musiikin opettajia ymmärtämään muuttuvaa maailmaa ja muotoilla opetusta vastaamaan paremmin sen vaatimuksia. ■

Lähteet

Barton, G. 2014a. Encouraging productive arts-literacy dialogues: A call to action. Teoksessa G. Barton (toim.)

Literacy in the arts: Rethorising learning and teaching. Cham: Springer, 287–293.

https://doi.org/10.1007/978-3-319-04846-8_17

Barton, G. 2014b. Literacy and the arts: Interpretation and expression of symbolic form. Teoksessa G. Barton (toim.)

Literacy in the arts: Rethorising learning and teaching. Cham: Springer, 3–19.

https://doi.org/10.1007/978-3-319-04846-8_1

Biesta, G. 2020. Antaa taiteen opettaa: taidekasvatus Joseph Beuysin ”jälkeen”. Helsinki: Taideyliopisto. ARTEZ Press.

<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-192-8>

Catterall, J. S. 2005. Conversation and silence: transfer of learning through the arts. *Journal for Learning through the Arts* 1, 1, 1–12. <https://doi.org/10.21977/d91110081>

Cope, B. & Kalantzis, M. 2015. The things you do to know: An introduction to the pedagogy of multiliteracies.

Teoksessa B. Cope & M. Kalantzis (toim.) *A pedagogy of multiliteracies. Learning by design*. Lontoo: Palgrave

Macmillan, 1–36. https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137539724_1

Eisner, E. W. 2005. Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner. <https://doi.org/10.4324/9780203019078>

Elliott, D., Silverman, M. & Bowman, W. 2016. Artistic citizenship: Introduction, aims, and overview. Teoksessa D. Elliott, M. Silverman & W. Bowman (toim.) *Artistic citizenship: Artistry, social responsibility, and ethical praxis*. New York: Oxford University Press, 3–21.

Halinen, I., Harmanen, M. & Mattila, P. 2015. Making sense of complexity of the world today: Why Finland is introducing multiliteracy in teaching and learning. Improving literacy skills across learning. CIDREE yearbook, 2015, 136–153. https://www.academia.edu/19225595/Halinen_Irmeli_Harmanen_Minna_and_Mattila_Paula_2015_Making_Sense_of_Complexity_of_the_World_Today_Why_Finland_is_Introducing_Multiliteracy_in_Teaching_and_Learning_Cidree_Yearbook_2015_Improving_Literacy_Skills_Across_Learning

Juntunen, M.-L. 2015. Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan opetuksessa. *Musiikkikasvatus* 18, 1, 56–76. <https://sites.uniarts.fi/fi/web/fjme/-vol-18-01-2015/1.5>

Kaartinen, T. 2015. Monilukutaito kaikki kaikessa. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98047/monilukutaito_kaikki_kaikessa_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kalantzis, M. & Cope, B. 2023. Multiliteracies: A short update. *The international journal of literacies* 30, 2, 1–15. <https://doi.org/10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/1-15>

Karjalainen-Väkevä, M. & Sintonen, S. 2018. Monilukutaitoa monitaiteisesti: Tapaustutkimus peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten musiikkia ja tanssia yhdistävästä työskentelystä. *Ainedidaktikka* 2, 1, 39–58. <https://doi.org/10.23988/ad.66551>

Karjalainen-Väkevä, M. & Sintonen, S. 2021. Tapaustutkimus seitsemäsluokkalaisten musiikin tunneilla tekemien lyhytelokuvien audiovisuaalisista kerronnan keinoista monilukutaidon näkökulmasta. *Lähikuva* 34, 4, 24–39. <https://doi.org/10.23994/lk.112961>

Kulju, P., Kupiainen, R. & Pienimäki, M. 2020. Raportti luokanopettajien käsityksistä monilukutaidosta 2019. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 2/2020, 6–42. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/123472/978-952-03-1762-1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Kulju, P., Kupiainen, R., Wiseman, A. M., Jyrkiäinen, A., Koskinen-Sinialo, K. L. & Mäkinen, M. 2018. Review of multiliteracies pedagogy in primary classrooms. *Language and Literacy* 20, 2, 80–101. <https://doi.org/10.20360/langandlit29333>

Kupiainen, R. 2013. *Media and digital literacies in secondary school*. New York: Peter Lang.

Kupiainen, R., Kulju, P. & Mäkinen, M. 2015. Mikä monilukutaito? Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu, 13–24. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/98020/mika_monilukutaito_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. *Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus*. Helsinki: Gaudeamus.

Mertala, P. 2018. Lost in translation? Huomioita suomalaisten opetussuunnitelmien monilukutaito-käsitteen tutkimuksellisista ja pedagogisista haasteista. *Media & viestintä* 41, 1, 107–116. <https://journal.fi/mediaviestinta/article/view/69921/31022>

Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos: Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 42.
<https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6476/nbnfife201106221789.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Määttänen, P. 2009. Toiminta ja kokemus. Pragmatistista terveen järjen filosofiaa. Helsinki: Gaudeamus.

The New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review* 66, 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

Nikkanen, H. & Westerlund, H. 2017. More than just music: Reconsidering the educational value of music in school rituals. *Philosophy of music education review* 25, 2, 112–127.
<https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.25.2.02>

Nuopponen, A. 2020. Systemaattinen käsiteanalyysi tutkijan työssä. Teoksessa H. Katajamäki (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen tiedeyhteisössä*, 94–122. VAKKI.
https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/11451/Osuva_Nuopponen_2020.pdf?sequence=2

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75575/okmtr01.pdf?sequence=1>

Paatela-Nieminen, M. & Kupiainen, R. 2019. Taidekasvatus ja monilukutaito. Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia.
https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/118723/taidekasvatus_ja_monilukutaito.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Palsa, L. & Mertala, P. 2019. Multiliteracies in local curricula: Conceptual contextualizations of transversal competence in the Finnish curricular framework. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 5, 2, 114–126.
DOI: 10.1080/20020317.2019.1635845

Palsa, L. & Ruokamo, H. 2015. Behind the concepts of multiliteracies and media literacy in the renewed Finnish core curriculum: A systematic literature review of peer-reviewed research. *Seminar.net* 11, 2.
<https://doi.org/10.7577/seminar.2354>

Partti, H. 2012. Learning from cosmopolitan digital musicians: identity, musicianship, and changing values in (in) formal music communities. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 50.
<https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6446/nbnfife201210129408.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Peltonen, J. 2009. Kasvatustieteen teoria–käytäntö–suhde: Teoreetikoiden ja praktikoiden vuoropuhelua. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
<https://oulurepo.oulu.fi/bitstream/handle/10024/35422/isbn978-951-42-9296-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pikkariainen, E. 2011. Teoriat ja kasvatustiede. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) *Tutkimusmatkalla: Teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Helsinki: Gaudeamus, 25–43.

POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Puusa, A. 2008. Käsiteanalyysi tutkimusmenetelmänä. *Premissi* 4/2008, 36–43.
https://www.academia.edu/3310906/K%C3%A4siteanalyysi_tutkimusmenetelm%C3%A4n%C3%A4

- Räsänen, M.** 2015. Visuaalisen kulttuurin monilukukirja. Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja. Taide + muotoilu + arkkitehtuuri 4/2015.
- Sexton, J.** 2007. Music, sound and multimedia: From the live to the virtual. Edinburgh: Edinburgh University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g0b5k8>
- Siljander, P.** 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja suuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Sintonen, S.** 2001. Mediakasvatus ja sen musiikilliset mahdollisuudet. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Studia Musica 11.
- Sintonen, S.** 2009. Osallisuuden kulttuuri ja taidekasvatus. Taide ja taito – kiinni elämässä! 2, 7–14. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/49220_taide_ja_taito.pdf
- Sintonen, S. & Kumpulainen, K.** 2017. Monilukutaito moninaisuutena, toimintana ja osallisuutena. Mitä tarkoittaa? Mediataide monilukutaidon lähteenä. AV-arkki, 6–12. <https://mediataidekasvattaa.fi/oppimateriaalit/mita-tarκοittaa/artikkeli-sara-sintonen-ja-kristina-kumpulainen-monilukutaito-moninaisuutena-toimintana-ja-osallisuutena/>
- Sulkunen, S. & Saario, J.** 2020. Monilukutaito eri oppiaineissa. Teoksessa S. Tuovila, L. Kairaluoma & V. Majonen (toim.) Luku- ja kirjoitustaidon pedagogikkaa yläkouluun. Rovaniemi: Lapin yliopisto 40–49. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-206-1>
- Sutela, K., Juntunen, M.-L. & Ojala, J.** 2020. Applying music-and-movement to promote agency development in music education: a case study in a special school. British journal of music education 37, 1, 71–85. <https://doi.org/10.1017/S0265051719000184>
- Tarnanen, M.** 2019. Monilukutaito sosiokulttuurisena lukutaitona. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin 29, 4. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2022/09/bulletin_4_2019_2_tarnanen.pdf
- Vaughan, T. & Caldwell, B.** 2014. Improving literacy through the arts. Teoksessa G. Barton (toim.) Literacy in the arts: Rethorising learning and teaching. Cham: Springer, 203–214. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04846-8_12
- Westerlund, H. & Väkevä, L.** 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. FISME, 93–105.
- Väkevä, L. & Ojala, J.** 2013. Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen: Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Helsinki: Opetushallitus, 10–22.
- Ziehe, T.** 2018. “Normal learning problems” in youth. In the context of underlying cultural convictions. Teoksessa K. Illeris (toim.) Contemporary theories of learning. Lontoo: Routledge, 184–199. <https://doi.org/10.4324/9781315147277-15>

Taulukko 1. Monilukutaito perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisen perustetekstin musiikin

Perustetekstin tavoite		
Vuosiluokat 1.-2.	Vuosiluokat 3.-6.	Vuosiluokat 7.-9.
OSALLISUUS		
T1 Ohjata oppilasta toimimaan musiikillisen ryhmän jäsenenä oppilaan myönteistä minäkuva rakentaen.	T1 Rohkaista oppilasta osallistumaan yhteismusointiin ja rakentamaan myönteistä yhteishenkeä yhteisössään.	T1 Kannustaa oppilasta rakentavaan toimintaan musisoivan ryhmän ja musiikillisten yhteisöjen jäsenen
MUSIIKILLISET TIEDOT JA TAI DOT SEKÄ LUOVA TUOTTAMINEN		
<i>T2 Ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön sekä laulamaan ja soittamaan ryhmän jäsenenä.</i>	T2 Ohjata oppilasta luontevaan äänenkäyttöön ja laulamiseen sekä kehittämään keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimien soittotaitoaan musisoivan ryhmän jäsenenä.	T2 Ohjata oppilasta ylläpitämään äänenkäyttö- ja laulutaitoaan sekä kehittämään niitä edelleen musisoivan ryhmän jäsenenä. T3 Kannustaa oppilasta kehittämään edelleen soitto- ja yhteismusointitaitojaan keho-, rytm-, melodia- ja sointusoittimin
<i>T3 Kannustaa oppilasta kokemaan ja hahmottamaan ääniympäristöä, ääntä, musiikkia ja musiikkikäsitteitä liikkuen ja kuunnellen.</i>	T3 Kannustaa oppilasta keholliseen musiikin, kuvien, tarinoiden ja tunnetilojen ilmaisuun kokonaisvaltaisesti liikkuen.	T4 Rohkaista oppilasta monipuoliseen musiikkiliikunnalliseen kokemiseen ja ilmaisuun.
	T4 Tarjota oppilaalle mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun sekä ohjata häntä jäsentämään kuulemaansa sekä kertomaan siitä.	T5 Tarjota oppilaalle mahdollisuuksia ääniympäristön ja musiikin elämykselliseen kuunteluun ja havainnointiin sekä ohjata häntä keskustelemaan havainnoistaan.
T4 Antaa tilaa oppilaiden omille musiikillisille ideoille ja improvisoinnille sekä ohjaa heitä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai muita kokonaisuuksia käyttäen äänellisiä, liikunnallisia, kuvallisia, teknologisia tai muita ilmaisukeinoja.	T5 Rohkaista oppilasta improvisoimaan sekä suunnittelemaan ja toteuttamaan pienimuotoisia sävellyksiä tai monitaiteellisia kokonaisuuksia eri keinoin ja myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen.	T6 Kannustaa oppilasta rakentamaan luovaa suhdetta musiikkiin ja ohjata heitä improvisointiin, soveltamiseen ja säveltämiseen sekä taiteidenväliseen työskentelyyn. T7 Ohjata oppilasta musiikin tallentamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian luovaan ilmaisulliseen käyttöön sekä musiikin tekemisessä että osana monialaisia kokonaisuuksia.
KULTTUURINEN YMMÄRRYS JA MONILUKUTAITO		
<i>T5 Innostaa oppilasta tutustumaan musiikilliseen kulttuuriperintönsä leikkien, laulaen ja liikkuen sekä nauttimaan musiikin esteettisestä, kulttuurisesta ja historiallisesta monimuotoisuudesta.</i>	T6 Ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikillisiä kokemuksiaan ja musiikillisen maailman esteettistä, kulttuurista ja historiallista monimuotoisuutta.	<i>T8 Ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa.</i>
<i>T6 Auttaa oppilasta ymmärtämään musiikin merkintätapojen peruseräiteitä musisoinnin yhteydessä.</i>	<i>T7 Ohjata oppilasta ymmärtämään musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintätapojen periaatteita musisoinnin yhteydessä.</i>	<i>T9 Rohkaista ja ohjata oppilasta keskustelemaan musiikista käyttäen musiikin käsitteitä ja terminologiaa.</i>

HYVINVOINTI JA TURVALLISUUS MUSIIKISSA		
T7 Ohjata oppilasta toimimaan vastuullisesti musisoinnissa.	T8 Ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia hyvinvointiin sekä huolehtimaan musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta.	T10 Ohjata oppilasta tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin ja hyvinvointiin. T11 Ohjata oppilasta huolehtimaan kuulostaan sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta.
OPPIMAAN OPPIMINEN MUSIIKISSA		
T8 Tarjota oppilaille kokemuksia tavoitteiden asettamisen ja yhteisen harjoittelun merkityksestä musiikin oppimisessa.	T9 Ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, osallistumaan tavoitteiden asettamiseen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin.	T12 Ohjata oppilasta kehittämään musiikillista osaamistaan harjoittelun avulla, asettamaan tavoitteita musiikilliselle oppimiselleen ja arvioimaan edistymistään suhteessa tavoitteisiin.

tavoitteissa.

Abstract

Discussing multiliteracies from the standpoint of music education is necessary in order to comprehend it as one of the broad-based objectives of national core curriculum for basic education. In this article examine how the objectives of the music subject are related to multiliteracies through conceptual analysis. My research questions are: 1. How is multiliteracies viewed as a broad-based objective in music subject in the national core curriculum for basic education? 2. According to research literature, how can the objectives of music subject in basic education support multiliteracies? The general description of the music subject has several elements that support the development of multiliteracies. The use of musical concepts and symbols in all grade levels is regarded to be a part of multiliteracies. Multiliteracies is related to musicking in grades 1–2 and understanding cultural meanings in grades 7–9. However, according to music education and multiliteracies research literature, the various forms of musicking can enhance multiliteracies, because they are multimodal, social, creative and acquire critical thinking. In the light of this research, it would be beneficial to clarify the relationship between the goals of the music subject and multiliteracies in the national core curriculum text.

Keywords: basic education, multiliteracies, multimodality, music education

Oulun yliopiston musiikinopettajakoulutuksesta valmistuneiden kokemuksia opetussuunnitelman työelämävastaavuudesta

Johdanto

Musiikinopettajan ammatillinen osaaminen kietoutuu monimuotoistuvan yhteiskunnan muutokseen. Globaalit ja paikalliset haasteet ulottuvat myös musiikki- luokkaan: oppilaiden tuen tarpeet, kulttuurinen ja kielellinen monimuotoisuus, marginalisoitujen yksilöiden ja yhteisöjen oikeuksien tunnistaminen ja tunnustaminen vaikuttavat myös musiikinopettajan ammatilliseen osaamiseen. Heikentyvät Pisa-tulokset ja opettajan ammattiin liittyvät yhteiskunnalliset odotukset haastavat osaltaan sekä opettajakoulutusta että jo työssä olevia opettajia. Yleisesti ottaen opettajien työnkuva on laajentunut yli perinteisen substanssiosaamisen (Mäkikangas ym. 2021; Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] 2018) ja tätä kautta myös tarve opettajakoulutuksen opetussuunnitelman työelämävastaavuuden uudelleenarviointiin lisääntynyt.

Opetussuunnitelma nivoutuu aina yhteiskunnan arvoihin, sen valtasuhteisiin ja koulutuksellisiin tarpeisiin. Musiikinopettajakoulutuksen opetussuunnitelman tulisi antaa tuleville musiikinopettajille työkaluja ohjata oppilaitaan saavuttamaan musiikin avulla täyden potentiaalinsa jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat siis osaltaan myös musiikinopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 422–423) mukaan musiikin opetuksen tehtävä on laaja-alainen: sen tavoitteena on luoda jokaiselle oppilaalle edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Tämä tapahtuu musisoiden eli laulaen, soittaen, kuunnellen, liikkuen, improvisoiden ja säveltäen sekä taiteiden välistä työskentelyä ja teknologiaa hyödyntäen (emt. 422–423). Jos uransa alkuvaiheessa olevia musiikinopettajia ei kouluteta asianmukaisesti monipuoliseen työnkuvaan eikä anneta valmiuksia vastata työhön liittyviin haasteisiin, he saattavat kohdata työhön astuessaan “käytännön shokin” (*‘practice shock’*, Ballentyne & Retell 2020; ks. myös Ballentyne 2007). Pahimmillaan tämä epäsuhta koulutuksen ja työelämän välillä voi johtaa musiikinopettajan uupumiseen, kyynistymiseen ja ammatinvaihtoon.

Tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota uransa alussa olevien musiikkikasvattajien kokemuksiin opintojensa työelämävastaavuudesta. Kansainvälisten tutkimusten mukaan uransa alkuvaiheessa olevat musiikkikasvattajat arvostavat opintoja, joihin sisältyy paljon kenttäkokeusta ja soveltavia oppitunteja (Conway 2002) sekä musiikin aineenhallintaan liittyvien taitojen että laajempien ammatillisten kokonaisuuksien harjoittelemista (Ballentyne & Packer 2004). Lisäksi aiemmissa tutkimuksissa on korostunut tarve käydä läpi jo opintojen aikana ryhmänhallintaan liittyviä kysymyksiä sekä keskustelua pedagogisista ongelmista erilaisissa kasvatuksellisissa konteksteissa (Legette 2013; ks. myös Roulston, Legette & Womack 2005). Moni työelämään astunut musiikinopettaja on kokenut haastavaksi suuret luokkakoot, kiireiset aikataulut sekä hallinnollisen työn määrän (Legette 2013). Kansainvälisessä kontekstissa musiikinopettajakoulutuksen opetussuunnitelmaa on tutkittu esimerkiksi identiteetin muodostumisen (Haning 2021), musiikkiteknologian (Dammers 2019), johtamis-

kurskien, moninaisten oppijoiden (Culp & Salvador 2021) ja luovan musiikillisen toiminnan (Piazza & Talbot 2021) näkökulmista.

Suomessa vastavalmistuneiden musiikkikasvattajien kokemuksia opintojen työelämävastaavuudesta on kartoitettu osana Sibelius-Akatemian seuranta- ja arviointiprojektin tiedonkeruuta (Pohjannoro 2010). Siinä haastateltavat korostivat didaktiikan opintojen ja erityisesti opetusharjoittelun suurta merkitystä osana musiikinopettajuuteen kasvua. Jyväskylästä ja Oulusta valmistuneiden lisäkoulutustarpeita selvittäneessä kyselyssä koulutusaiheet liittyivät musiikkitekologiaan, musiikin erityisopetukseen sekä äänenkäyttöön (Eerola 2010; katso luokanopettajien minäpystyvyys musiikkikasvattajina Vesioja 2006). Muuten aihetta on lähestytty lähinnä pro gradu -tasolla. Oulun yliopiston musiikkikasvatuksesta valmistuneiden musiikinopettajien työelämävalmiuksia on aiemmin tutkittu Paukkusen (2015) pro gradu -tutkimuksessa. Tuloksissa ilmeni työelämävalmiuksien olleen tuolloin tasoltaan keskimääräisesti parempaa, ja opetussuunnitelman sisällön keskimääräisesti merkityksellisempää musiikinopettajana kentällä toimivien näkökulmasta (Paukkunen 2015, 109). Nieminen (2020) puolestaan tutki pro gradu -tutkimuksessaan Jyväskylän yliopistosta valmistuneiden musiikinopettajien koulutuksen sisältöön liittyviä käsityksiä, heidän sijoittumistaan työelämään sekä kokemuksiaan opetussuunnitelman vastaavuudesta. Tuloksista ilmeni, että valmistuneen työpaikan valintaan mahdollisesti vaikutti koulutuksessa saatu ja toteutettu opintojen sisältö ja erityisesti niiden painotus (Nieminen 2020). Koska aiemmin tehtyjen kotimaisten tutkimusten julkaisusta on jo aikaa (Eerola 2010; Pohjannoro 2010) ja aihetta on kartoitettu sen jälkeen lähinnä pro gradu -tasolla (Nieminen 2020; Paukkunen 2015), on tarpeen kartoittaa opetussuunnitelmien tilannetta ja työelämävastaavuutta 2020-luvulla.

Musiikinopettajakoulutuksen ja työelämävastaavuuden tutkiminen on tärkeää, sillä opettajaidentiteetti kehittyy vähitellen. Siksi musiikinopettajan koulutuksen opetussuunnitelman sisällöllä ja sen työelämärelevanssilla on merkitystä musiikinopettajan ammatillisen kokonaisukehityksen kannalta. Aiempien tutkimusten mukaan moni uransa alussa oleva musiikkikasvattaja saattaa kokea ristiriitaa muusikko- ja opettajaidentiteettien välillä (Abramo 2014; ks. myös Bouij 1998; Isbell 2008). Vaikka musiikinopettajakoulutuksen pedagoginen painotus on viime vuosina entisestään korostunut, oman soittotaidon kehittäminen ja sitä kautta muusikkouden vahvistuminen opintojen aikana on edelleen keskeistä. Musiikinopettajan identiteetin kehittyminen opettajan uran alkuvaiheessa on tärkeässä roolissa työtyytyväisyyden ja urakehityksen kannalta (Ballentyne ym. 2012; Draves 2014; Pellegrino 2009). Tämän vuoksi keskustelua musiikinopettajakoulutuksen ja kenttätöyön vastaavuudesta tulee entisestään vahvistaa.

Tässä artikkelissa kysymme: Miten Oulun yliopistosta valmistuneet musiikinopettajat kokevat musiikinopettajakoulutuksen opetussuunnitelman ja työelämän vastaavuuden?

Musiikinopettajakoulutus Suomessa

Suomessa musiikinopettajakoulutusta on tarjottu maisterin tutkintona vuodesta 1957 Sibelius-Akatemiassa (Pajamo 2007). Koulutuksen suorittaminen kestää viisi vuotta (OKM 2016). Kolmivuotisen kandidaatin tutkinnon (180 opintopistettä) ja kaksivuotisen maisterin tutkinnon (120 opintopistettä) yhdistelmä pätevoittää musiikinopettajien lisäksi luokanopettajia, aineenopettajia ja erityisopettajia (Jakku-Sihvonen & Niemi 2006). Suomessa musiikinopettajakoulutusta antavia yliopistoja on kolme: Jyväskylän yliopisto, Oulun yliopisto ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Niiden opetussuunnitelmien sisällöt vaihtelevat, mutta yleisesti ottaen musiikinopettajakoulutuksen tavoitteena on lisätä opiskelijoiden pedagogista osaamista, musiikkiteknologian käyttöä oppimisessa, tietoa musiikista kulttuurisena, sosiaalisena ja psykologisena ilmiönä sekä luovuutta musiikissa. Tässä artikkelissa keskitymme Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelmaan.

Ululun yliopiston musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelman opetussuunnitelma koostuu kandidaatin tutkinnossa kieli-, viestintä- ja orientoivista opinnoista, musiikkikasvatuksen perus- (musiikin aineenhallinta) ja aineopinnoista (musiikin aineenhallinta ja tutkimusopinnot) sekä aineenopettajan pedagogisista opinnoista. Maisterin tutkinto sisältää musiikkikasvatuksen syventävät (tutkimusopinnot ja musiikin aineenhallinta) ja valinnaiset opinnot (musiikin aineenhallinta) sekä aineenopettajan pedagogiset opinnot. Taulukossa 1 tarkennetaan kandidaatin- ja maisterintutkinnon sisältöjä.

Kandidaatintutkinto (180 op)	
Osa-alueet	Sisältö
Kieli-, viestintä- ja orientoivat opinnot	
Musiikkikasvatuksen perusopinnot	musiikkikasvatuksen perusteet, vapaa säestys, soitinopinnot
Musiikkikasvatuksen aineopinnot	soitinopinnot, vapaa säestys, rytmimusiikki, luova ja esittävä projekti, maailman musiikit, musiikkiliikunta, musiikkiteknologia, kuoron- ja orkesterinjohto, yhteymsisointi, musiikinhistoria, tutkimusopinnot
Sivuaineopinnot	
Aineenopettajan pedagogiset opinnot	kasvatustieteen opinnot, ainedidaktiikka, harjoittelut
Maisterintutkinto (120 op)	
Osa-alueet	Sisältö
Musiikkikasvatuksen syventävät opinnot	tutkimusopinnot
Musiikkikasvatuksen vaihtoehtoiset syventävät opinnot	pedagogiikkaopinnot (rytmimusiikki, musiikkiteknologia, vapaa säestys, laulu, bändisoittimet, musiikkiliikunta), musiikkipsykologia, musiikkikasvatusfilosofia, instrumenttien ja musiikkilaitteiden huolto
Sivuaineopinnot	
Vapaasti valittavat opinnot	varhaisiän musiikkikasvatus, inklusiivinen musiikkikasvatus, projektiopinnot, produktio
Aineenopettajan pedagogiset opinnot	kasvatustieteen opinnot, harjoittelut

Taulukko 1. Musiikkikasvatuksen kandidaatin- ja maisterintutkinnon opetussuunnitelmien sisällöt. Sisällöt on esitetty tiivistetysti. Vasemmassa sarakkeessa näkyvät tutkintojen osa-alueet, ja oikeassa sarakkeessa tarkennetaan muun muassa musiikin aineenhallintaan liittyviä opintoja. Tarkemmat opintojaksokuvaukset löytyvät musiikkikasvatuksen 2022–2023 opetussuunnitelmista. (Ks. OPS 2022–2023a ja 2022–2023b.)

Kandidaatin- ja maisterintutkinnon opetussuunnitelmiin on sisällytetty sivuaineopinnot. Opiskelija voi suorittaa molempiin tutkintoihinsa 25 opintopisteen sivuaineen tai suorittaa niin sanotun pitkän sivuaineen eli 60 opintopisteen sivuaineopinnot. Tutkintoihin sisällytetyt sivuaineopinnot on otettu käyttöön opetussuunnitelmauudistuksen 2020 myötä. Opetussuunnitelmauudistuksen tavoitteena on ollut parantaa musiikinopettajien työllistymistä.

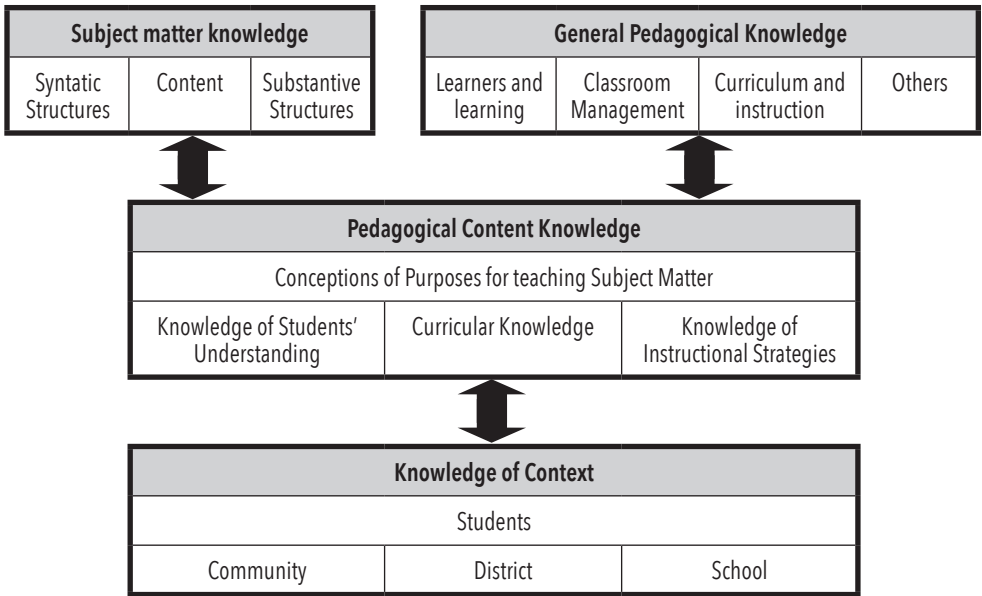
Musiikkikasvattajia työllistyy pääasiassa opetustehtäviin kouluihin. Suurin osa koulutuksesta valmistuneista työllistyy musiikin aineenopettajaksi, ja pienempi osa toimii musiikkia opettavina luokanopettajina. Lisäksi musiikkikasvattajia työllistyy musiikinopetukseen koulujen ulkopuolelle sekä musiikin asiantuntijatehtäviin (Eerola 2010; OKM *n.d.*).

Opetussuunnitelma opettajan osaamisen tukena

Opetussuunnitelmat kuvastavat sitä millaisena tulevaisuuden yhteiskunta nähdään tai millaiseksi sen toivotaan tulevan (Autio, Hakala & Kujala 2017). Niissä korostuvat ne poliittiset, sosiaaliset, kulttuuriset ja taloudelliset arvot, tiedot ja taidot, joiden katsotaan olevan merkityksellisiä ja tavoittelemisen arvoisia sekä yksilölle että yhteisölle. Nämä arvot, tiedot ja taidot rakentavat myös ymmärrystä siitä, mistä tekijöistä koostuu hyvä opettajankoulutus: millaiset tulokulmat asetetaan ensisijaiseksi ja mitkä jätetään taustalle. Opettajankoulutuksessa joudutaan tasapainoilemaan eri painotusten välillä: laaja-alaisuus vai erikoistuminen, nykyiset vai tulevat tarpeet, temaattinen vai ainejakoinen opetussuunnitelma tai vallitsevat vai innovatiiviset käytännöt (Katz & Raths 1992, ks. myös Salminen & Sääntti 2017). Lisäksi keskustelua on käyty siitä, tulisiko opettajankoulutuksen painottua enemmän käytännön taitoihin ja normeihin vai tutkimukseen ja teoriaan.

Musiikinopettajankoulutuksessa käydään samankaltaista keskustelua opetussuunnitelmiin sisällöistä, tavoitteista ja painotuksista. Kuten edellisessä luvussa on kuvattu, koulutus koostuu teoreettisista, musiikillisista ja pedagogisista opinnoista. Koulutukseen kuuluu myös opetusharjoitteluja, jotka pitävät sisällään niitä musiikinopettajan pedagogisia tietoja ja taitoja, joita hän tulevassa työssään tarvitsee. Grossmanin (1990) mukaan opettajan osaaminen muodostuu monesta eri osa-alueesta: yleisestä pedagogisesta osaamisesta, pedagogisesta ja oppiaineeseen liittyvästä sisältöosaamisesta sekä kontekstiosaamisesta (kuvio 1). Yleinen pedagoginen osaaminen (*general pedagogical knowledge, GPK*) pitää sisällään oppilaisiin, oppimiseen ja opetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin liittyvän osaamisen, uskomukset sekä yleiset periaatteet, kuten esimerkiksi ryhmänhallintataidot (Grossman 1990, 6).

Oppiaineosaaminen (*subject matter knowledge, SMK*) koostuu oppiaineen sisällön, sisällöllisten sekä syntaktisten rakenteiden tuntemuksesta. Sisällön tuntemuksella Grossman (1990, 6) tarkoittaa alan keskeisimpien periaatteiden ja käsitteiden sekä niiden välisten suhteiden ymmärtämistä. Oppiaineen sisällölliset rakenteet viittaavat niihin vallitseviin paradigmoihin, jotka määrittelevät kuinka oppiaineen opetus rakentuu. Syntaktiset rakenteet pitävät sisällään ymmärryksen niistä oppiaineen kaanoneista, tiedon rakentumisen tavoista tai sovitusta rakenteista, joita oppiaineen edustajat ovat arvioineet ja hyväksyneet. Pedagogisessa sisältöosaamisessa (*pedagogical content knowledge, PCK*) korostuvat oppiaineeseen liittyvien työskentelytapojen hallinta sekä ymmärrys niistä oppimisympäristöistä, joissa opetus tapahtuu (Grossman 1990, 8). Grossmanin mukaan pedagoginen sisältöosaaminen koostuu neljästä keskeisestä osa-alueesta: 1) oppiaineen tavoitteiden hallinta eri luokkatasoilla, 2) oppilaiden jo olemassa olevan osaamisen (tai sen puuttumisen) hahmottaminen, 3) opetussuunnitelmaosaaminen sekä 4) erilaisten opetusmenetelmien hallinta. Lisäksi opettajilla on oltava ymmärrys niistä konteksteista, joissa he opettavat (*knowledge of context, KC*), jotta he voivat mukauttaa ammatillisen osaamisensa erilaisiin kouluympäristöihin, -kulttuureihin sekä yksittäisiin oppilaisiin (Grossman 1990, 9).



Kuvio 1. Malli opettajan osaamisen rakentumisesta (Grossman 1990, 5).

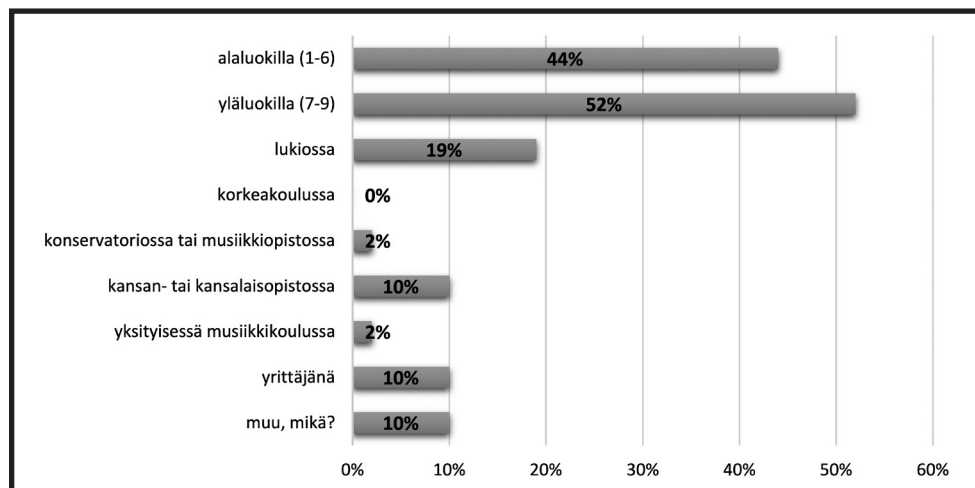
Grossmanin (1990) kielenopetukseen pohjautuvaa mallia on hyödynnetty ja laajennettu monessa opettajan pedagogisen osaamiseen liittyvässä artikkelissa (ohjelmoinnin opetus Saeli ym. 2011; matematiikan opetus Aguirre 2012). Tähän tutkimukseen malli valikoitui sen selkeyden ja sovellettavuuden takia. Musiikinopettajan pedagogista osaamista tarkastellessa tutkijat ovat nostaneet esille tarpeen kehittää myös teknologista pedagogista sisältöosaamista (*technological pedagogical content knowledge*, Macrides & Angeli 2018) sekä musiikinopetukseen liittyvää sisältöosaamista (Ballentyne & Packer 2004). Lisäksi musiikillinen sisältöosaaminen (*music content knowledge*) on nähty merkittäväksi osaksi musiikkikasvattajan ammattitaitoa (Burkett 2011; Hart 2019).

Tutkimuksen tavoitteet ja metodologia

Tämän selittävän tapaustutkimuksen (Harder 2010; Pettigrew 1997) tavoitteena on tutkia, miten Oulun yliopistosta valmistuneet musiikinopettajat kokevat musiikinopettajakoulutuksen opetussuunnitelman ja työelämän vastaavuuden. Tutkimuksellinen rajaus kohdistuu Oulun yliopistosta valmistuneisiin, koska aiempaa tutkimusta Oulun yliopistosta valmistuneiden työelämäkokemuksista ei ole tehty. Lisäksi Oulun yliopiston opettajankoulutuksen jatkuvien muospaineiden vuoksi musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelman opetussuunnitelmaan liittyvä uudistustyö on jo aloitettu. Tutkimustieto on tässä prosessissa ensiarvoisen tärkeää.

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui kyselytutkimus. Kysely sisälsi taustakysymyksiä, ja siinä kartoitettiin musiikinopettajien nykyisiä työtehtäviä, kokemuksia päteväna musiikinopettajana, eri musiikkikasvatuksen osa-alueiden ja instrumenttiopintojen hyötyjä, ryhmänhallintataitojen ja erityispedagogiikan roolia opintojen aikana. Kysely lähetettiin keväällä 2023 Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta vuosien 2015–2023 aikana valmistuneille musiikinopettajille. Kysely oli avoinna 22.2.–5.4.2023 välisen ajan, ja aineisto kerättiin Webropol-ohjelmistolla. Kohderyhmäksi valikoitui 90 vuosina 2013–2017 musiikkikasvatuksen pääaineopintonsa aloittanutta opiskelijaa. Heistä 16 karsiutui eri syistä, lähinnä opintojen keskeneräisyyden tai alanvaihdon takia. Kysely lähetettiin 74 musiikinopet-

tajalle, ja heitä lähestyttiin henkilökohtaisella sähköpostilla. Kyselyyn heistä (n = 48) vastasi 65 %. Vastanneista 81 % oli naisia, miehiä 17 % ja muun sukupuolisia 2 %. Vastaajista 52 % opetti yläkoulussa, 44 % alakoulussa ja lukiossa 19 %. Lisäksi 10 % vastanneista työskenteli kansan- tai kansalaisopistossa tai toimi yrittäjänä sekä 7 % työskenteli konservatoriossa, musiikkiopistossa tai yksityisessä musiikkikoulussa (ks. kuvio 2). Osa vastaajista ilmoitti työskentelevänsä useassa työtehtävässä.



Kuvio 2. Vastaajien (n = 48) ilmoittamat työtehtävät.

Aineistoa analysoitiin sekä laadullisesti että määrällisesti. Laadullisena menetelmänä käytettiin sisällönanalyysia (Braun & Clarke 2006). Määrällisenä menetelmänä kuvailevan tilastoanalyysin lisäksi käytettiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa r_s . Menetelmällä tutkitaan kahden eri muuttujan välistä riippuvuutta. Spearmanin järjestyskorrelaation arvot sijoittuvat $[-1, 1]$ välille. Arvo $[1]$ osoittaa vahvaa positiivista ja arvo $[-1]$ voimakasta negatiivista lineaarista yhteyttä eli korrelaatiota.¹ Järjestyskorrelaatioiden vahvuuksia tulkitaan tässä Fahertyn (2008, 186) mukaan: vahva korrelaatio $[\pm 0,60 - \pm 1,00]$, kohtalainen korrelaatio $[\pm 0,40 - \pm 0,59]$, heikko korrelaatio $[\pm 0,20 - 0,39]$, ei korrelaatiota $[\pm 0,1 - \pm 0,19]$. Tilastollista merkitsevyyttä tulkitaan Nummenmaan (2009, 290) mukaisesti siten, että tilastollisesti merkitsevä arvo on $[p = 0,05]$.

Muuttujien välisiä korrelaatioita analysoitiin SPSS 29.0.0.0-ohjelmalla. Mitta-asteikkona käytettiin järjestysasteikkoa. Järjestysasteikon valintaan vaikutti Likert-asteikon käyttö ja sen soveltaminen (esim. 1 = ei ollenkaan, 5 = paljon) kyselyn kysymysasettelussa. Analyysin taustamuuttujia olivat sukupuoli, opintojen aloitusvuosi, työkokemus, syntymävuosi, valmistumisvuosi ja työtehtävä.

Tulokset

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelman opetussuunnitelmat (2008–2018) vastasivat monelta osin työelämässä tarvittavia taitoja. Tulokset keskittyivät musiikinopettajakoulutuksesta saatuihin opettajan päivityksiin

[1] Faherty (2008, 187) huomauttaa, että järjestyskorrelaatio osoittaa muuttujien välisen riippuvuuden tilastollisesti, mutta ei selitä niiden välistä syy-seuraus-suhdetta. Holopainen ja Pulkkinen (2012, 247) lieventävät, että korrelaatiosta "ei välttämättä seuraa syy-seuraussuhdetta".

työkaluihin, opintojaksojen sisältöjen puutteellisuuteen suhteessa työelämässä havaittuihin kokemuksiin sekä terveisiin koulutuksen kehittäjille. Vastaajien kokemuksissa korostui ryhmänhallintataitoihin, kodin ja koulun yhteistyöhön, pedagogisten asiakirjojen, ja erityispedagogiseen osaamiseen liittyvien taitojen tärkeä merkitys. Koulutuksessa saaduissa päivittäisissä työkaluissa teemoiksi muodostuivat sisällönanalyysin pohjalta (Braun & Clarke 2006) *musiikin aineenhallinta, oppimisen tuki ja pedagogiset taidot*. Koulutuksen aikana saatujen opintojaksojen sisältöjen puutteellisuudessa ja terveissä koulutuksen kehittäjille korostuivat edellä mainittujen lisäksi *opettajan työkuvaan* liittyvät kysymykset. Tämän ristiriidan katsotaan johtuvan musiikinopettajakoulutuksen laaja-alaisesta opetussuunnitelmasta: osa opintojaksoista on antanut eväitä aineenhallintaan, opetuksen tukeen ja pedagogisiin taitoihin ja osa ei. Opetussuunnitelmaa on muokattu vuosina 2008–2018 useita kertoja ja osa opettajista on vaihtunut näiden vuosien aikana. Voidaan myös tulkita, että opettajan ja opiskelijan väliset persoonallisuudet voivat vaikuttaa opintojaksoista saatuun antiin.

Vastaajat totesivat Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelman opintojen olleen sisällöltään yleisesti monipuolisia. Vaikka vastaajat olivat saaneet monipuolista musiikin aineenhallintaan liittyvää opetusta, he nostivat esiin tarpeen lisätä eri instrumenttien opetusta ja valinnaisuutta. Tutkimukseen osallistuneet musiikinopettajat olivat opiskelleet 2008–2011, 2012–2013, 2014–2015, 2015–2016, 2016–2017 ja 2017–2018 opetussuunnitelmien mukaisesti. Opetussuunnitelmat ovat sisältäneet kieli- ja viestintäopintoihin liittyviä kursseja sekä musiikin aineenhallintaan, pedagogisiin taitoihin ja tutkimukseen liittyviä opintoja. Opetussuunnitelmien substanssit eivät ole vuosien aikana juurikaan muuttuneet, mutta resurssien heikkeneminen opetussuunnitelmissa on ollut havaittavissa muun muassa valinnaisuuden ja instrumenttiopetuksen vähentymisenä sekä opetuksen järjestäytymisessä pari-, pienryhmä- ja ryhmäopetukseen yksilöopetuksen sijaan. Lukuvuosien 2008–2011 ja 2012–2013 opetussuunnitelmissa sekä laulu- että piano-opinnoissa oli opetusta kahdeksan opintopisteen verran (OPS 2008–2011; OPS 2012–2013). Sen sijaan lukuvuoden 2017–2018 opetussuunnitelmassa (OPS 2017–2018) laulu- ja piano-opinnot oli yhdistetty samaan – Soitinopinnot 1 ja Soitinopinnot 2 – opintojaksoon, ja molemmissa opintojaksoissa opintopistemäärä oli vähentynyt viiteen opintopisteeseen. 2008–2011 opetussuunnitelmaan (OPS 2008–2011) oli sisällytetty laulun ja pianonsoiton lisäksi kolmannen ja neljännen instrumentin opetus, mutta jo 2012–2013 opetussuunnitelmassa (OPS 2012–2013) näiden opettamisesta oli luovuttu. Näin ollen kehitys on ollut päinvastaista kyselyyn vastanneiden kokemuksiin nähden. Seuraavassa tarkastelemme tuloksia teemoittain. Taulukossa 2 esitetään sisällönanalyysin pohjalta muotoutuneet teemat tiivistetysti suhteessa Grossmanin malliin.

Oppimisen tuki

Yleisen pedagogisen osaamisen sisällöt tulivat tässä tutkimuksessa esille oppimisen tukeen liittyvien tekijöiden kautta. Tulosten mukaan vastaajat olivat saaneet opinnoissaan joitakin työkaluja erilaisten oppijoiden kohtaamiseen, erityiseen tukeen ja pedagogisten menetelmien hallintaan. Näihin osa-alueisiin olisi kuitenkin toivottu vielä lisää paneutumista opintojen aikana. Vastauksissa nousi tarve erityispedagogiikan opintojen ja niiden käytännön sovellusten lisäämiselle:

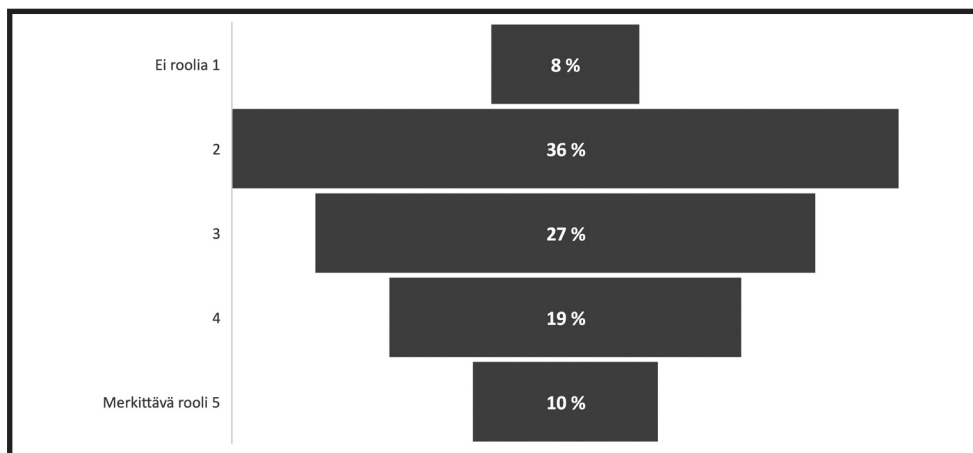
Miten ottaa huomioon 27 oppilaan ryhmä 3.luokkalaista, joilla neljällä on todettu ADHD ja kahdella on kielellisiä haasteita ja tarvitsevat opettajan tukea?

Erytispedagogiikkaa enemmän ja pakollisina opintoina. Esimerkiksi miten tuet oppilasta, joka integroituu yleisopetuksen ryhmään pienluokasta, eikä opiskelun taitoja ole. Oppilaalla voi olla sosiaalisia haasteita ja häntä ahdistaa olla mukana yleisopetuksen ryhmässä.

Yleinen pedagoginen osaaminen (GPK)	Pedagoginen sisältöosaaminen (PCK)	Oppiaineosaaminen (SMK)	Kontekstiosaaminen (KC)
<i>Oppimisen tuki</i>	<i>Pedagogiset taidot</i>	<i>Musiikin aineenhallinta</i>	<i>Opettajan työnkuva</i>
Ryhmänhallinta	Eriyttäminen, tasonmukainen opetus	Pianon vapaa säestys, musiikkiteknologia, bändiopinnot, pedagogiset opinnot	Koti-koulu-yhteistyö, koulun sisäiset järjestelmät (esim. Wilma)
Erytispedagogiikka	Musiikin opetussuunnitelma-osaaminen	Erilaisten opetusmenetelmien hallinta	Ammatillinen edunvalvonta, palkkaus
	Vuosi- ja tuntisuunnitelmat		Opettajan muut tehtävät; LV-tehtävät, asiakirjat, hankinnat
	Arviointi		Tukitoimet, esim. kolmiportainen tuki
	Erilaiset pedagogiset menetelmät		Yrittäjyys

Taulukko 2. Tutkimustulokset suhteessa Grossmanin malliin opettajan osaamisen rakentumisesta (vrt. Grossman 1990).

Seuraavasta kuvioista 2 havaitaan, että lähes puolet (44 %) musiikinopettajista koki erityispedagogiikan olleen vähäisessä (arvot [1–2]) ja 29 % (arvot [4–5]) merkittävässä roolissa opintojensa aikana.



Kuvio 3. Musiikinopettajien kokemukset erityispedagogiikan roolista opintojensa aikana. Asteikko asetuu välille 1–5, jossa arvolla 1 opiskelija ei kokenut erityispedagogiikalla olevan roolia opintojensa aikana, ja arvossa 5 sen rooli on ollut merkittävä. Tunnusluvut: keskiarvo 2,9; mediaani 3; keskihajonta 1,1.

Tällä hetkellä opetussuunnitelmassa on valinnaisena opintojaksone Inklusiiivinen musiikkikasvatus (5 op) ja pakollisena opintojaksone Moninaisuus musiikkikasvatuksessa (3 op), joissa erityispedagogisiin kysymyksiin tutustutaan juuri musiikin oppiaineen näkökulmasta. Ne eivät ole kuitenkaan hyödyttäneet tähän kyselyyn osallistuneita, koska opintojaksot eivät

sisältyneet opetussuunnitelmaan heidän opiskeluaikoinaan. Musiikin oppiaine sisältää monia tekijöitä, jotka haastavat tukea tarvitsevaa oppilasta: toiminnanohjaukseen, ryhmässä toimimiseen, tunteiden säätelyyn ja aistien kuormittuneisuuteen liittyvät haasteet voivat aiheuttaa häiriökäyttäytymistä tilanteessa, jossa on paljon vaihtuvia tilanteita, ääntä, toisten huomiointia ja itsenäistä työskentelyä osana ryhmää (Adamek & Darrow 2010). Jos oppilaan oppiaine on yksilöllistetty, myös oppilaan arviointi toteutetaan yksilöllistämispäätös huomioiden (Sutela & Kivijärvi 2023). Monelle vastaajalle nämä tekijät olivat tulleet esille vasta työelämässä:

Olisin kaivannut puhetta siitä, että jos joku oppilas ei kykene osallistumaan opetus-suunnitelman mukaisesti, että miten hänen opetuksensa tulisi järjestää/arvioida, esim. tähtimerkinät päättötodistukseen.

Tukea tarvitsevien oppilaiden opettaminen tai kirjallisen suorituspaketin teko (sellaisten, jotka eivät voi opiskella muun ryhmän mukana.)

Vastauksissa ryhmänhallintaan liittyvät taidot nivoutuivat pedagogisen osaamisen lisäksi myös oppilaan oppimisen tukemiseen. Eräs vastaajista kuvasi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen ja ryhmänhallintaan liittyvien taitojen puuttumista uuvuttavana:

Olen täysin kädetön hallitsemaan ryhmää ja samalla huomioimaan erityiset tarpeet. Erityistä tarvetta jäävät oppilaat jäävät vähän hummingolle (tai sitten koitan huomioida heidät ja olen itse aivan puhki tunnin jälkeen).

Erityispedagogiikan ja ryhmänhallintataitojen [keskiarvo 2,6; mediaani 2; keskihajonta 1,2] tarkastelussa suhteessa taustamuuttujiin ilmeni, että opintojen aloitusvuosi, valmistumisvuosi sekä työskentely yrittäjänä suhteessa erityispedagogiikan ja syntymävuosi suhteessa ryhmänhallintataitojen rooliin opintojen aikana ilmeni heikkoina positiivisina korrelaatioina. Korrelaatiot olivat myös tilastollisesti merkitseviä (ks. taulukko 3). Jossain määrin voidaan tulkita, että opettajan ikä ja kokemus kentällä vaikuttavat erityispedagogiikan ja ryhmänhallintataitojen edistävään hallintaan huolimatta siitä, että niiden roolit olivat olleet opintojen aikana vähäisiä.

ERITYISPEDAGOGIIKKA		
Taustamuuttujat	r_s	p
Opintojen aloitusvuosi	0,306	0,04
Valmistumisvuosi	0,310	0,03
Työskentelen yrittäjänä	0,294	0,04
RYHMÄNHALLINTATAIDOT		
Taustamuuttujat	r_s	p
Syntymävuosi	0,298	0,05

Taulukko 3. Erityispedagogiikan ja ryhmänhallintataitojen rooleihin korreloivat taustamuuttujat.

Musiikinopettajan työ lukiossa ja ryhmähallintataidot osoittivat heikkoa positiivista korrelaatiota [0,268], mutta eivät saavuttaneet tilastollista merkitsevyyttä [0,07]. Tämän voidaan tulkita liittyvän vuonna 2018 uudistettuun lukiolakiin, jonka mukaan oppilaalla on oikeus saada erityisopetusta ja muuta tukea oppimiseensa yksilöllisten tarpeidensa mukaan (Lukiolaki 714/2018). Tähän muutokseen musiikinopettajakoulutus ei ehtinyt vastata kyselyyn osallistuneiden musiikinopettajien kohdalla.

Yllättävää oli se, että erityispedagogiikka ja ryhmänhallintataidot eivät korreloineet musiikinopettajien työtehtäviin esimerkiksi ala- tai yläkoulussa. On oletettavaa, että erityispedagogiikan ja ryhmänhallintataitojen vähäinen rooli opetussuunnitelmassa ja opetettavissa oppiaineissa näkyi juuri näiden musiikinopettajien kenttäkokemuksissa sekä vastauksissa.

Ryhmänhallintaan liittyvän ammatillisen osaamisen toive on linjassa myös aiempien tutkimuksen kanssa (Culp & Salvador 2021; Roulston, Legette & Womack 2005). Mielienkiintoista onkin pohtia, kuinka pitkälle tätä taitoa voi opintojen aikana harjoitella, kun suurin osa opiskelusta tapahtuu vertaisten kanssa opetusharjoitteluja lukuun ottamatta. Erityistä tukea tarvitseviin oppilaisiin ja erityiseen tukeen liittyvät opinnot ovat myös pitkälle teoriapainotteisia, vaikka Inklusiivinen musiikkikasvatus -opintojaksoon pienimuotoinen harjoittelu liittyykin. Tulosten perusteella voidaan päätellä, että erityispedagogisia kysymyksiä tulisikin pohtia kautta linjan kaikilla opintojaksoilla, eikä vain sille erikseen osoitetuilla kursseilla.

Pedagogiset taidot

Pedagoginen sisältöosaaminen konkretisoitui tässä tutkimuksessa pedagogisten taitojen hallintana tai sen puutteena. Pedagogiset opinnot ja opetusharjoittelu olivat kyselyyn osallistuneiden musiikinopettajien mukaan tärkeitä opintoja (ks. myös Conway 2002). Ne olivat antaneet eväitä työelämään, kuten taidon laatia tunti- ja lukuvuosisuunnitelmia tai tehdä erilaisia pedagogisia ratkaisuja oppilaiden oppimisen edistämiseksi. Samanaikaisesti musiikinopettajat kuitenkin kokivat, että eivät olleet saaneet riittävästi opetusta näiden taitojen kehittämiseen opintojensa aikana.

Opetussuunnitelman ollessa hyvin laaja-alainen ja väljä musiikin osalta, oli aluksi hyvin vaikea muodostaa kokonaisuuksia eri vuosiluokille. Kijjatkaan eivät tässä auta niiden ollessa ikivanhoja ja mielestäni huonon ja. Koko ajan edelleen miettii, että mitähän kaikkea muut käy esim. seiskojen kanssa vuoden aikana läpi.

Vastauksissaan musiikinopettajat kaipasivat opintoihin lisää erityyppisiä harjoittelutilantaita, joissa harjoittaa työelämälähtöisyyttä ja käytännön pedagogiikkaa. Saman on todennut myös Legette (2013) tutkimuksessaan puhuessaan käytännön kokemuksen harjoittelun tarpeesta opiskelun aikana. Esimerkkeinä opinnoista, joissa voisi harjoitella pedagogista lähestymistapaa, vastaajat nostivat esiin laulun ja musiikin historian. Nykyisissä musiikkikasvatuksen 2022–2023 opetussuunnitelmissa (OPS 2022–2023a; OPS 2022–2023b) tähän on jo reagoitu, ja laulupedagogiikkaa on sisällytetty sekä aine- että syventäviin opintoihin ja musiikin historian opetukseen on lisätty pedagoginen näkökulma.

Musiikinopettajat esittivät, että musiikintuntien seuraamista kentällä tulisi lisätä. Tämä liittyy työelämälähtöisyyden tarpeen lisäämiseen opetussuunnitelmaan yleisestikin:

Kaikissa oppiaineissa olisi voimut jatkuvasti tuoda esiin kysymystä, että miten opetan tämän 15-vuotiaalle.

Tässä vastauksessa kiteytyy eräs musiikinopettajakoulutuksen haaste: musiikkia opetetaan sekä perusasteella että lukio-opetuksessa ja moni musiikinopettaja täydentää ammatillista osaamistaan pätevoitymällä vielä luokanopettajaksi. Opintojen aikana tulisi siis

ottaa kaikissa opintojaksoissa huomioon ne moninaiset kasvatukselliset kontekstit, joihin musiikinopettaja voi tulevaisuudessa työllistyä, myös vapaan sivistystyön kentällä tai yrittäjänä (Legette 2013). Tarve työelämäyhteistyölle on otettu huomioon jo useassa Oulun yliopiston tutkinto-ohjelman opintojaksossa: esimerkiksi musiikkiliikunnan, orkesterinjohdon ja musiikkiteknologian opintojaksoihin on sisällytetty vierailuja ja yhteistoimintaa koulujen kanssa.

Musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelman opetusryhmien pienuus ja siellä mahdollistuneet pedagogiset keskustelut opettajan ja vertaisten kesken koettiin hyödyllisemmäksi kuin varsinaiset kasvatustieteen perusopinnot, joissa opetus oli tapahtunut usein massaluentoina:

Myös pedagogiset opinnot ovat tärkeässä roolissa, vaikka koenkin, että musiikkikasvatuksen omilla kursseilla käydyistä pedagogisista kursseista ja keskusteluista on ollut paljon enemmän hyötyä, kuin tiedekunnan suurista massaluennoista.

Voidaan siis tulkita, että vaikka laaja-alainen tietämys lapsen kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen liittyvistä asioista luo pohjaa yleiselle pedagogiselle sisältöosaamiselle, musiikinopettaja kaipaa syvempää ymmärrystä nimenomaan musiikin oppimiseen ja opettamiseen liittyvistä tekijöistä (ks. myös Ballentyne & Packer 2004). Myös oman osaamisen soveltaminen uusiin konteksteihin ja eri kokoisille ryhmille nousi esiin vastauksissa:

Pedagogikassa pitäisi antaa työvälineitä miten onnistua organisoimaan ja suunnittelemaan bändiopetus isoille ryhmille!

Koska yliopistossa soitonopetus ja bändisoiton pedagogiikan opintojaksossa oleva opetusharjoittelu tapahtuu pienissä ryhmissä ja siihen hakeutuneiden ja soittamiseen motivoituneiden parissa, soitonopetuksen pedagogiikan soveltamista suurille ryhmille ja erilaisissa konteksteissa tulisi painottaa harjoittelujen yhteydessä. Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden pedagogisten valmiuksien vahvistamista tulisi lisätä jo ennen varsinaisiin opetusharjoitteluihin siirtymistä.

Musiikin aineenhallinta

Oppiaineosaaminen tuli esille musiikin aineenhallintaan liittyvien tekijöiden kautta. Erityisesti instrumentti- ja bändiopinnot olivat työelämän kannalta merkityksellisiä musiikinopettajille heidän käyttäessään erilaisia soittimia päivittäin työssään. Taulukko 4 havainnollistaa sitä, kuinka musiikinopettajat ovat kokeneet eri instrumenttien hyödyn työssään.

Pianon vapaa säestys koettiin hyödyllisimpänä osana instrumenttiopintoja suhteessa musiikinopettajan päivittäiseen työhön (ks. taulukko 4). Jopa 81,2 % musiikinopettajista koki, että pianon vapaa säestyksestä on hyötyä paljon. Sama havainto on myös Paukkusen (2015, 93) tutkimuksessa, jossa pianon vapaa säestys koettiin merkityksellisimpänä instrumenttitaivona. Opettajan työssä hyödyllisiin instrumenttiopintoihin musiikinopettajat sisällyttivät lisäksi bändisoittimet, joiden keskiarvot vaihtelivat 3,8–4,0 välillä (ks. taulukko 4). Vastanneiden mukaan instrumenttiopinnot antavat varmuutta musiikinopettajan työhön. Eräs vastaaja artikuloi:

Vahva osaaminen eri instrumenteissa antaa varmuutta oppilaiden opettamiseen.

Bändisoittimien hallinta ja niiden opettaminen koettiin tärkeänä suhteessa yhteismusisointiin ja eriyttämiseen. Laulun merkityksellisyys ilmeni muun muassa äänenkäytön, äänen kestävyuden ja eri laulutekniikoiden hallinnan varmuutena. Taulukosta 4 kuitenkin

Instrumentit	Ei ollenkaan 1	2	3	4	Paljon 5	Keski- arvo	Mediaani	Keski- hajonta
Piano, klassinen	8,3 %	18,8 %	20,8 %	39,6 %	12,5 %	3,3	4,0	1,2
Piano, vapaa säestys	0,0 %	0,0 %	4,2 %	14,6 %	81,2 %	4,8	5,0	0,5
Laulu, klassinen	12,5 %	18,8 %	22,9 %	33,3 %	12,5 %	3,1	3,0	1,2
Laulu, rytmimusiikki	6,4 %	0,0 %	25,5 %	38,3 %	29,8 %	3,9	4,0	1,1
Kitara, vapaa säestys	10,4 %	6,3 %	14,6 %	33,3 %	35,4 %	3,8	4,0	1,3
Bändisoitin, sähkökitara	10,4 %	6,3 %	20,8 %	22,9 %	39,6 %	3,8	4,0	1,3
Bändisoitin, sähköbasso	10,4 %	4,2 %	20,8 %	29,2 %	35,4 %	3,8	4,0	1,3
Bändisoitin, rummut	8,3 %	2,1 %	14,6 %	29,2 %	45,8 %	4,0	4,0	1,2
Bändisoitin, kosketinsoitin	8,3 %	4,2 %	20,8 %	27,1 %	39,6 %	3,9	4,0	1,2
Muut luokkasoittimet	6,3 %	8,3 %	14,6 %	33,3 %	37,5 %	3,9	4,0	1,2

Taulukko 4. Musiikinopettajien kokemus instrumenttien hyödyistä.

havaitaan, että rytmimusiikkiin liittyvä laulaminen koettiin hyödyllisempänä kuin klassisen laulu. Sama on havaittavissa myös klassisen pianon ja pianon vapaa säestyksen osalta, jossa klassisen pianon hyödyllisyys koettiin selkeästi vähäisemmäksi kuin pianon vapaan säestyksen. Kitaran vapaa säestyksen merkitys korostui puolestaan yleisenä säestystaidon hallintana. Tämä ilmenee myös taulukon 4 arvoissa [4] 33,3 % ja [paljon 5] 35,4 %. Näihin tuloksiin pohjautuen voidaan jossain määrin tulkita, että länsimaiseen taidemusiikin notaatioon (ns. “läpikirjoitettu”) pohjautuva musisointi on koulussa vähäisempää kuin reaalisointumerkeistä soittaminen. Tutkijat ovatkin kritisoineet länsimaisen taidemusiikin ja siihen pohjautuvan notaation roolia musiikin opetuksessa sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta (Kivijärvi & Väkevä 2020).

Myös luokkasoittimien (esimerkiksi laattasoittimet, lyömäsoittimet, nokkahuilu, tinapilli) hallinnan merkitys nousi esiin musiikinopettajien vastauksissa (keskiarvo 3,9; ks. taulukko 4). Erityisesti musiikin soittamisen harjoittaminen luokkasoittimille oli tärkeää, koska se mahdollisti vastaajien mukaan koko luokan yhteismusisoinnin toteuttamisen mielekkäästi. Lisäksi luokkasoittimien todettiin täydentävän bändisoittimet silloin, kun bändisoittimia ei ole riittävästi oppilaiden samanaikaiseen käyttöön. Luokkasoittimet mahdollistavat eriyttämisen ja musiikin monipuolisen opettamisen:

Omilta kouluajoilta niistä (luokkasoittimista) oli jäänyt mieleen vain se, että ne ovat olevinaan soittimia eli eivät oikeita soittimia. Koulutuksen myötä ymmärsin niiden arvon musiikin eri osa-alueiden opettamisessa lapsille ja nuorille.

Instrumenttiopintoja (piano, laulu ja muu soitin) tarkasteltiin omana osa-alueenaan suhteessa taustamuuttujiin. Ilmeni, että yrittäjänä toimiva musiikinopettaja osoittaa heikkoa positiivista korrelaatiota [0,290] suhteessa instrumenttiopintoihin. Sitä vahvisti tilastollinen merkitsevyys [0,05]. Voidaan siis jossain määrin tulkita, että yrittäjä hyötyy monipuolisesta instrumenttien hallinnasta, mikä siten mahdollistaa laajemman soitinvalikoiman tarjonnan yrittäjyydessä.

Korrelaatioita tarkasteltiin myös yksittäisten instrumenttien osalta. Kun riippuvuutta tutkittiin, instrumenttien ja taustamuuttujien välillä korrelaatiota ei ilmennyt suurimmassa osassa aineistoa ollenkaan tai riippuvuus oli heikkoa positiivista tai negatiivista riippuvuutta. Taulukkoon 5 on listattu ne heikot positiiviset ja negatiiviset korrelaatiot, joissa myös ilmeni tilastollista merkitsevyyttä.

Instrumentit	Työkokemus päteväenä		Työskentelen kansan- tai kansalaisopistossa		Työskentelen muualla, missä?	
	r_s	p	r_s	p	r_s	p
Piano, klassinen	0,309	0,03				
Laulu, klassinen	0,287	0,05			-0,249	0,09
Kitara, vapaa säestys			-0,355	0,01		
Bändisoitin, basso			-0,282	0,05	-0,295	0,04
Bändisoitin, kosketinsoittimet			-0,294	0,04	-0,323	0,03
Bändisoitin, rummut					-0,276	0,06

Taulukko 5. Instrumenttien korrelaatiot suhteessa taustamuuttujiin.

Taulukosta 5 havaitaan, että yksittäiset instrumentit korreloivat vain kolmeen taustamuuttajaan: työkokemus päteväenä musiikinopettajana, työskentely kansan- tai kansalaisopistossa sekä työskentely muualla. Kiinnostava yksityiskohta on klassisen pianon ja laulun korrelointi suhteessa musiikinopettajan työkokemukseen kentällä. Aiemmassa taulukossa 4 frekvenssit osoittivat klassisen pianon ja klassisen laulun osalta, että instrumentit eivät erityisesti hyödyttäneet musiikinopettajan työtä. On mahdollista, että musiikinopettajan ymmärrys klassisen pianon ja laulun suhteen on kasvanut ja muuttunut merkityksellisemmäksi työkokemuksen karttumisen myötä.

Muista musiikin aineenhallintaan liittyvistä oppiaineista musiikkiteknologia, musiikki liikunta, kuoron- ja orkesterinjohto sekä musiikinteoria nousivat esiin hyödyllisinä arjen musiikinopetuksen näkökulmasta (ks. myös Dammers 2019; Culp & Salvador 2021; Piazza & Talbot 2021). Musiikkiteknologian merkityksellisyys ilmeni sisällönanalysissa esimerkiksi nuotinnusten tuottamisen ja äänentoiston hallintana. Musiikkiteknologia osoittikin heikkoa positiivista korrelaatiota [0,281] suhteessa valmistumisvuoteen, ja sen tilastollinen merkitsevyys oli [0,05]. Kuitenkaan musiikkiteknologia ei korreloinut musiikinopettajien työtehtävien suhteen (vrt. Pohjannoro 2010). Kuoron- ja orkesterinjohtoon merkityksellisyys puolestaan ilmeni sisällönanalysissa juhlaesitysten valmistamisen ja organisoinnin näkökulmista. Johtamisopinnot (kuoro, orkesteri) osoittivatkin suhteessa musiikinopettajan työko-

mukseen heikkoa positiivista [0,256] korrelaatiota, mutta sen tilastollinen merkitsevyys [$p = 0,08$] jäi saavuttamatta. Vaikka johtamisopintojen riippuvuus ilmeni tilastollisesti heikompana, osa vastaajista koki ne oman työn näkökulmasta merkittävänä:

Johtamisopinnoista on paljon hyötyä esimerkiksi perus luokkasoitossa, kevätjuhlan ison bändin johtamisessa tai kuoron ohjaamisessa.

Lisäksi tarkasteltiin instrumenttien keskinäisiä korrelaatioita. Osoittautui, että riippuvuus instrumenttien välillä ilmeni positiivisena heikkona, kohtalaisena tai vahvana korrelaationa. Bändisoittimista sähkökitara, sähköbasso, rummut ja koskettimet korreloivat suhteessa toisiinsa vahvasti ja riippuvuus osoittautui tilastollisesti merkittäväksi. On selvää, että bändisoittimet korreloivat toisiinsa nähden vahvasti, sillä ilman niitä bändisoitto ei olisi bändisoittoa. Bändisoittimet korreloivat kohtalaisesti myös muiden luokkasoitimen kanssa. Tämä selittyy sillä, että kouluissa bändisoittimet ovat samassa tilassa kuin muut luokkasoitimet, jolloin musisointi kaikilla soittimilla yhtäaikaisesti on mahdollista. Toisaalta korrelaatioiden tarkastelussa ilmeni myös klassisen ja rytmimusiikkiorientaatioiden välinen heikko korrelaatio. Voidaan tulkita, että musiikinopettaja, joka on kokenut luokkasoitimet hyödylliseksi opetuksessaan, ei välttämättä koe klassisen pianonsoiton hyötyä samalla tavoin. Pohdittavaksi jää, mikä on nuoteista soittamisen vaikutus ja merkitys, kun klassista piano-ohjelmistoa soitetaan nuoteista ja luokkasoitimista esimerkiksi djembeä opiskellaan korvakuulolta ja observointia hyödyntäen. Mielenkiintoinen havainto oli myös se, että vapaa säestyksen kitara ja bändisoittimien sähkökitaran välillä ilmeni vahva korrelaatio, kun taas samankaltaista korrelaatiota ei noussut esiin pianon vapaan säestyksen ja bändisoittimien koskettimien väliltä. Taulukosta 6 (seuraava sivu) ilmenee kaikkien instrumenttien keskinäiset korrelaatiot sekä niiden tilastolliset merkitsevyydet.

Opettajan työnkuva

Kontekstiosaamiseen liittyvät taidot koettiin eniten puutteelliseksi työelämään astumisen jälkeen. Tulosten mukaan opettajan työnkuvaan liittyviä muita tehtäviä ei opintojen aikana ollut käyty läpi riittävästi. Vastauksissa korostuivat esimerkiksi tarve perehtyä koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön, Wilman käyttöön ja lastensuojeluilmoituksen tekemiseen. Myös erilaisten pedagogisten asiakirjojen hallitsemista, opettajan oikeuksia ja velvollisuuksia sekä tekijänoikeuksien tarkastelua olisi ollut vastaajien mukaan tarkoituksenmukaisempaa käydä syvällisemmin jo opintojen aikana. Lisäksi vastauksissa toivottiin ohjausta palkkaan liittyvissä asioissa: mistä se koostuu ja miten erilaiset pätevydet vaikuttavat siihen.

Mielestäni olisi hyvä järjestää kurssi yhdessä luokanopettajien kanssa, jossa käsitellään esim. pedagogisia asiakirjoja. Käytännönläheinen kurssi, jossa tehdään ja täytetään erilaisia kaavakkeita ei pelkästään puhuta teoriasolla.

Tämä vastaus kiteyttää yleisessä keskustelussa esille nousseen huomion opettajan työnkuvan pirstaloitumisesta. Enenevässä määrin myös musiikinopettajan tulee hallita erilaisia järjestelmiä ja täyttää oppilaan oppimiseen ja opinnoista suoriutumiseen liittyviä kaavakkeita. Itse substanssiosaamisen, eli musiikin opettamisen, ulkopuolelle jäävät tehtävät tulivat monelle kyselyyn vastanneelle osallistujalle yllätyksenä:

Käytännössä kaikki mikä tapahtuu oppituntien ulkopuolella tuli kuin märkä rätти kasvoille työelämän alkumetreillä.

Instrumentit	Piano, klassinen		Piano, vapaa säestys		Laulu, klassinen		Laulu, rytmimusiikki		Kitara, vapaa säestys		Bändisoitin, sähkökitara		Bändisoitin, basso		Bändisoitin, rummut		Bändisoitin, kosketinsoittimet		Muut luokasoittimet	
	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p	r_s	p
Piano, klassinen	1	<0,01	0,283	0,05	0,514**	<0,01	0,245	0,10	0,336*	0,02	0,247	0,09	0,261	0,07	0,184	0,21	0,271	0,06	0,052	0,73
Piano, vapaa säestys	0,283	0,05	1	<0,01	0,206	0,16	0,486**	<0,01	0,294*	0,04	0,299*	0,04	0,253	0,08	0,285*	0,05	0,288	0,05	0,269	0,07
Laulu, klassinen	0,514**	<0,01	0,206	0,16	1	<0,01	0,362*	0,01	0,194	0,19	0,169	0,25	0,231	0,11	0,271	0,06	0,248	0,09	0,329*	0,02
Laulu, rytmimusiikki	0,245	0,10	0,486**	<0,01	0,362*	0,01	1	<0,01	0,363*	0,01	0,352*	0,02	0,507**	<0,01	0,306*	0,04	0,379**	0,01	0,276	0,06
Kitara, vapaa säestys	0,336*	0,02	0,294*	0,04	0,194	0,19	0,363*	0,01	1	<0,01	0,699**	<0,01	0,672**	<0,01	0,506**	<0,01	0,592**	<0,01	0,309*	0,03
Bändisoitin, sähkökitara	0,247	0,09	0,299*	0,04	0,169	0,25	0,352*	0,02	0,699**	<0,01	1	<0,01	0,807**	<0,01	0,786**	<0,01	0,709**	<0,01	0,468**	<0,01
Bändisoitin, basso	0,261	0,07	0,253	0,08	0,231	0,11	0,507**	<0,01	0,672**	<0,01	0,807**	<0,01	1	<0,01	0,823**	<0,01	0,860**	<0,01	0,454**	0,01
Bändisoitin, rummut	0,184	0,21	0,285*	0,05	0,271	0,06	0,306*	0,04	0,506**	<0,01	0,786**	<0,01	0,823**	<0,01	1	<0,01	0,842**	<0,01	0,555**	<0,01
Bändisoitin, kosketinsoittimet	0,271	0,06	0,288	0,05	0,248	0,09	0,379**	0,01	0,592**	<0,01	0,709**	<0,01	0,860**	<0,01	0,842**	<0,01	1	<0,01	0,503	0,01
Muut luokasoittimet	0,052	0,73	0,269	0,07	0,329*	0,02	0,276	0,06	0,309*	0,03	0,468**	<0,01	0,454**	0,01	0,555**	<0,01	0,503	0,01	1	<0,01

Taulukko 6. Instrumenttien keskinäiset korrelaatiot. Asteriski (*) osoittaa korrelaation olevan tilastollisesti merkitsevä 0,05 sekä asteriski (**) 0,01 tasolla.

Tämän vastauksen voidaan katsoa kuvastavan työelämään astumiseen liittyvää “käytännön shokkia” (Ballentyne & Retel 2020; Ballentyne 2007), joka on seurannut työhön kuuluvista tehtävistä, jota koulutus ei ole ottanut huomioon. Koska vastauksessa korostuu itse opetettavan aineen ja luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva työ, voidaan pohtia sitä, mihin asti koulutus voi valmistaa työelämään liittyviin lisätehtäviin, miltä osin harjoittelut ja alumnitoiminta voisivat vastata näihin, mitkä asiat kuuluvat työpaikan perehdyttämistöimiin ja mitkä tehtävät ovat riippuvaisia itse työpaikasta ja työn kontekstista. Juhlien järjestämiseen ja äänentoistoon liittyviä opintoja olisi esimerkiksi kaivattu enemmän:

Jonkinlainen “juhlien ja konserttien järjestämisen ABC” -tyylinen kokonaisuus jonkun kurssin yhteyteen olisi tosi hyvä. Mitä kaikkea pitää ottaa huomioon ohjelman suunnittelemisesta, harjoittamisesta, musavehkeiden roudaamisesta ja äänentoiston kokoamisesta lähtien, koska hyvin usein tämä kaikki jää musiikinopettajan harteille.

Joka tapauksessa työelämään ja omaan opettajuuteen kasvaminen vie aikansa (Ballentyne ym. 2012; Draves 2014). Musiikinopettajan työn monipuolisuus, koulujen erilaisuus, oppilaiden yksilölliset haasteet, oppilaiden motivointi ja ryhmänhallintataitojen korostuminen työssä tulivat monelle tähän tutkimukseen osallistuneelle yllätyksenä. Juuri oppimisen tuki – kolmiportaisen tuen malli ja inklusioon liittyvät tekijät nousivat musiikinopettajien puheenvuoroissa vahvasti esiin.

Miten ottaa erityisen tuen oppilaat huomioon kasvavissa oppilasryhmissä (inkluisio, jee!)

Eräs vastaaja olisi kaivannut työkaluja siihen, kuinka hallita liiallista melun syntymistä luokassa. Musiikinopettajaa kuormittava altistuminen koville äänille on todettu myös aiemmissa tutkimuksissa (Walter 2017), joten voidaan tulkita, että kuulonhuolto on tärkeä osa musiikinopettajan työssä jaksamista ja työhyvinvointia. Työhyvinvointiin liittyviä kysymyksiä toivottiin käsiteltävän jo opintojen aikana:

Työssä jaksamiseen ja musiikinopettajan työhyvinvointiin liittyviä aiheita voisi käsitellä jonkin kurssin yhteydessä.

Pohdinta

Tämän selittävän tapaustutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten Oulun yliopistosta valmistuneet musiikinopettajat kokevat musiikinopettajakoulutuksen opetussuunnitelman ja työelämän vastaavuuden. Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena. Tulosten mukaan Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen tutkinto-ohjelman opetussuunnitelmat (2008–2018) vastasivat pääosin työelämässä tarvittavia taitoja. Koulutus oli antanut päivittäisiä työkaluja *musiikin aineenhallintaan, oppimisen tukeen ja pedagogisiin taitoihin* liittyen (vrt. Grossman 1990). Nämä samat teemat korostuivat myös koulutuksen aikana saatujen opintojaksojen sisältöjen puutteellisuudessa. Tämän katsotaan johtuvan opintojaksojen määrästä ja laaja-alaisuudesta: osa opintojaksoista on antanut eväitä aineenhallintaan, opetuksen tukeen ja pedagogisiin taitoihin ja osa ei. Erityisesti koulutuksessa olisi toivottu enemmän *opettajan työnsuoraan* liittyvien asioiden käsittelyä. Tutkimustulosten valossa voidaan tulkita, että musiikinopettajakoulutuksen opetussuunnitelman tulisi tulevaisuudessa suuntautua enenevässä määrin käytännönläheisiin ja työelämäorientoituneisiin pedagogisiin opintoihin, joissa korostuvat oppilaiden moninaisuuden, ryhmänhallinnan ja luokkahuoneen ulkopuolelle ulottuvan opettajuuden näkökulmat. Tämä on osittain ristiriidassa yliopisto-opetuksen vaatimuksen kanssa, joka näkee opiskelijan reflektointiin sekä teoreettisesti ja kriittisesti ajattelemaan ky-

kenevänä yksilönä, joka pystyy argumentoimaan toimintaansa tieteenfilosofisiin perinteisiin pohjautuen. On kuitenkin huomionarvoista, että tässä kyselyssä teoreettisen tiedon merkitystä työelämässä ei kysytty.

Tutkimuksen määrällistä luotettavuutta pohdittaessa seuraavat asiat korostuivat. Taustamuuttujien ja musiikkikasvatuksen osa-alueiden, instrumenttien sekä erityispedagogiikan ja ryhmänhallinnan välistä korrelaatiota ilmeni vain vähäisessä määrin. Löydetyt riippuvuudet olivat heikkoja positiivisia tai negatiivisia korrelaatioita, joissa ilmeni tilastollista merkitsevyyttä. Sen sijaan instrumenttien keskinäisten riippuvuuksien tarkastelussa ilmeni paljon korrelaatioita. Korrelaatioiden voimakkuus oli vahvaa erityisesti bändisoittimien keskinäisissä korrelaatioissa. Myös niiden tilastollinen merkitsevyys osoittautui merkitseväksi. Siten voidaan todeta, että aineistosta löydetyt korrelaatiot eivät olleet sattumanvaraisia. Korrelaatioiden ja tilastollisen merkitsevyyden kohentaminen erityisesti taustamuuttujien, musiikkikasvatuksen osa-alueiden, instrumenttien sekä erityispedagogiikan ja ryhmänhallinnan osalta edellyttäisi lisää tutkimusta ja huomattavasti suurempaa otantaa kuin tässä tutkimuksessa saavutettu otanta ($n = 48$) oli. Vaikka tutkimuksen otanta oli pieni, tämä tutkimus on määrällisesti jokseenkin suuntaa antava, mutta määrällisiä tuloksia ei kuitenkaan voida yleistää.

Opetussuunnitelman 2020 myötä tehdyt ops-muutokset jäivät tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Siksi olisi perusteltua toteuttaa pitkäaikaistutkimus seuraavan kymmenen vuoden kuluessa kahdesti, viiden vuoden välein, jolloin kartoitettaisiin 2020 tai sitä uudemman opetussuunnitelman mukaan opiskelleiden musiikinopettajien kokemuksia. Näin saataisiin tutkimusotosta kasvatettua, mikä mahdollistaisi aineiston syvemmän tarkastelun useammalla eri tilastollisella menetelmällä sekä siten kasvattaa tilastollista merkitsevyyttä.

Tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2023). Tutkijatriangulaatio on vahvistanut tutkimuksen luotettavuutta moninäkökuomaisuuden ja -menetelmällisyyden kautta. Tutkimuksen määrälliset menetelmät toimivat, mutta tulosten yleistettävyyttä olisi hyötynyt suuremmasta määrästä vastaajia. Lisäksi analyysivaiheessa todettiin, että hyödynnetty kyselylomake soveltoi paremmin laadulliseen kuin määrälliseen analyysiin. Tutkimuksen tulkinnoissa näkyy tutkijoiden pyrkimys ymmärtää niitä tekijöitä, joita tutkimusperustaisessa musiikinopettajakoulutuksen opetussuunnitelman kehittämistyössä tulisi ottaa huomioon.

Musiikinopettajakoulutuksen kehittämiseen liittyvän keskustelun tueksi, ehdotamme tämän tutkimuksen tuloksiin peilaten seuraavaa:

1. *Klassisen pianonsoiton ja klassisen laulun opetusresurssin ohjaus musiikinopettajan työssä hyödyllisemmäksi koettuihin valmiuksien tukemiseen.* Musiikinopettajien vastauksissa nousivat esiin klassisen pianonsoiton ja klassisen laulun muita instrumentteja vähäisempi koettu hyöty arjen koulutyössä. Nämä ovat toisaalta myös valmiuksia, joiden hallintaan on käytettävä kenties enemmän resursseja kuin esimerkiksi säästysvalmiuksien tai luokkasoitinten riittävän hallinnan osalta. Esiin nousi myös kontaktiopetuksen merkitys erityisesti opiskelijan oman soittotaidon kehittämisessä: useamman instrumentin vahva soittotaito koettiin yhdeksi keskeiseksi osaamisalueeksi musiikinopettajan työssä, ja siihen kaivattiin lisää kontaktiopetusta. Oulussa tehostamistoimien vuoksi kontaktiopetuksen määrä on vähentynyt.
2. *Erilaisten ja erikokoisten soitinkokoonpanojen ohjaamiseen ja harjoittamiseen keskittyvän opetuksen lisääminen.* Koulun musiikinopetukseen sisältyy paljon yhteismusisointia erilaisilla kokoonpanoilla paritehtävistä tyypillisen luokkabändin kautta aina laajaan kymmenien oppilaiden orkesteriin. Sen vuoksi musiikkikasvatuksen koulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota ja vastata kentän tarpeisiin yhteismusisointiin liittyen vahvemmin.

3. *Opetuksen suunnittelutaitojen kehittämiseen panostaminen.* Moni kyselyyn vastannut musiikinopettaja koki työt aloittaessaan olevansa varsin kokematon opetuksen suunnittelussa, varsinkin suurempien kokonaisuuksien kuten yhden vuosiluokan kokonaisen lukuvuosisuunnitelman rakentamisessa. Siksi olisi hyödyllistä kartoittaa, minkä verran musiikkikasvatuksen koulutuksessa kiinnitetään huomiota opetuksen suunnittelutaitojen kehittämiseen erityisesti yksittäistä harjoitetta tai oppituntia laajempien kokonaisuuksien osalta.
4. *Opettajan työnkuvaan liittyvien muiden asioiden läpikäyminen osana opetusharjoitteluja ja alumnityöskentelyä.* Riittämättömyyden tunteet varsinaisen musiikin opetuksen ulkopuolisten, opettajan työnkuvaan liittyvien asioiden äärellä nousivat esiin musiikinopettajien vastauksissa. Luonteva tilaisuus niiden tarkasteluun avautuu opiskelijoiden kenttäharjoittelujen aikana. Siksi opettajan työnkuvaan liittyvien asioiden välittämistä opiskelijoille on hyvä tarkastella yhteistyössä harjoittelukoulujen ohjaavien opettajien kanssa, joilla ajantasaisin tieto on. Perehdyttämiskäytänteet vaihtelevat kouluittain, mutta opettajankoulutuksessa voidaan ainakin kehottaa opiskelijoita pyytämään tulevalta työnantajiltaan perehdytystä opettajan työnkuvaan liittyen. Lisäksi musiikkikasvatuksen koulutusohjelmassa on ollut perinteitä alumnityöskentelystä. Opiskelijoiden ainejärjestö on järjestänyt alumnitilaisuuksia, joissa kentällä toimivat musiikinopettajat tulevat jakamaan kokemustaan nykyisille opiskelijoille. Tämä voisi olla yksi luonteva kanava välittää opiskelijoille tietoa työnkuvaan liittyvistä asioista myös jatkossa.
5. *Erityisopetuksen ja oppilaiden moninaisuuden huomioiminen läpi musiikkikasvatuksen opetuksen.* Erityisopetuksesta ja sen kasvavasta tarpeesta keskustellaan aiempaa enemmän niin musiikkikasvatuksen äärellä kuin yleisemminkin koulumaailmassa. Oppilaiden kasvava tuen tarve nousi esille myös kyselyn vastauksissa – työuransa aloittaneet musiikinopettajat kaipaavat työssään erityisoppilaiden kohtaamiseen tarvittavia työkaluja. On tarpeen tarkastella musiikkikasvatuksen opetussuunnitelmaa myös erityisopetuksen näkökulmasta: millä musiikkikasvatuksen koulutuksen opintojakoilla erityisopetusta huomioidaan ja pitäisikö sen läpäistä musiikkikasvatuksen opetusta nykyistä laajemmin?
6. *Yrittäjyyteen liittyvien asioiden huomioiminen koulutuksessa.* Osa musiikinopettajista kertoi työskentelevänsä koulumusiikin opetustyön rinnalla tai sen sijaan myös muissa musiikkikasvatusalan tehtävissä yrittäjänä. Heidän vastauksissaan nousi esiin tarve yrittäjyyden huomioimisesta musiikkikasvatuksen koulutuksessa. Yliopistossa tarjotaan yleisluontoisia yrittäjyysopintoja musiikkikasvatuksen koulutuksen ulkopuolella. Olisiko näiden lisäksi tarpeen tarjota räätälöityä koulutusta musiikki- ja musiikkikasvatusalan yrittäjyydestä? Jos tällainen koulutus koetaan mielekkääksi, olisi se mahdollista toteuttaa valinnaisena syventävänä opintona.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että musiikinopettajakoulutuksen tulee seurata herkäällä korvalla niin kentän ääniä kuin yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia ja tulevaisuuden tarpeita. Musiikin opetuksen perustehtävä eli lasten ja nuorten kasvattaminen aktiiviseen yhteiskunnalliseen osallisuuteen musiikin kautta säilyy kuitenkin kantavana arvona myös tulevaisuuden opetussuunnitelmatyössä. Loppujen lopuksi musiikin opetuksessa on kyse käytännönläheisestä ja oppilaslähtöisestä työstä:

Mitä käytännönläheisemmällä tavoilla tulevat opettajat oppivat, sitä helpompaa heillä on työelämänsä alussa! ■

Lähteet

Abramo, J. M. 2014. The trumpet metaphor: A narrative of a teacher's mid-career pedagogical change from formal to informal learning practices. *Research Studies in Music Education* 36, 1, 57-73.
<https://doi.org/10.1177/1321103X14528454>

Adamek, M.S. & Darrow, A.-A. 2010. *Music in special education*. Silver Spring: The American Music Therapy Association, Inc.

Aguirre, J. M., Zavala, M. D. R. & Katanyoutanant, T. 2012. Developing robust forms of pre-service teachers' pedagogical content knowledge through culturally responsive mathematics teaching analysis. *Mathematics Teacher Education and Development* 14, 2, 113-136.

Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. 2017. *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press.

Ballantyne, J. 2007. Documenting praxis shock in early career Australian music teachers: The impact of preservice teacher education. *International Journal of Music Education* 25, 3, 181-191.

Ballantyne, J., Kerchner, J. L. & Aróstegui, J. L. 2012. Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education* 30, 3, 211-226.

Ballantyne, J. & Packer, J. 2004. Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research* 6, 3, 299-312.

Ballantyne, J. & Retell, J. 2020. Teaching careers: Exploring links between well-being, burnout, self-efficacy, and praxis shock. *Frontiers in Psychology* 10, 2255.

Bouij, C. 1998. Swedish music teachers in training and professional life. *International Journal of Music Education* 32, 1, 24-32.

Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3, 2, 77-101.

Burkett, E. I. 2011. A case study of issues concerning professional development for rural instrumental music teachers. *Journal of Music Teacher Education* 21, 1, 51-64. <https://doi.org/10.1177/1057083710393152>

Conway, C. 2002. Perceptions of beginning teachers, their mentors, and administrators regarding pre-service music teacher preparation. *Journal of Research in Music Education* 50, 1, 20-36.

Culp, M. E. & Salvador, K. 2021. Music teacher education program practices: Preparing teachers to work with diverse learners. *Journal of Music Teacher Education* 30, 2, 51-64.

Dammers, R. J. 2019. The role of technology in music teacher education. Teoksessa C. M. Conway, K Pellegrino, A. M. Stanley, C. West (toim.) *The Oxford handbook of preservice music teacher education in the United States*. Oxford: Oxford University Press, 364-376.

Draves, T. J. 2014. Under construction: Undergraduates' perceptions of their music teacher role-identities. *Research Studies in Music Education* 36, 2, 199-214.

- Eerola, P.S.** 2010. Musiikkikasvattajien työtilanteen ja koulutuksen sekä musiikinopetuksen tavoitteiden arviointia. Licensiaatintutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Faherty, V. E.** 2008. Compassionate statistics applied quantitative analysis for social services: with exercises and instructions in SPSS. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Grossman, P. L.** 1990. The Making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press.
- Haning, M.** 2021. Identity formation in music teacher education: The role of the curriculum. *International Journal of Music Education* 39, 1, 39–49. <https://doi.org/10.1177/0255761420952215>
- Harder, H.** 2010. Explanatory case study. Teoksessa A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (toim.) *Encyclopedia of case study research* 2. Thousand Oaks, CA: Sage, 370–371.
- Hart Jr, J. T.** 2019. The status of music education conducting curricula, practices, and values. *Journal of Music Teacher Education* 28, 2, 13–27.
- Holopainen, M. & Pulkkinen, P.** 2012. Tilastolliset menetelmät. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Isbell, D. S.** 2008. Musicians and teachers: The socialization and occupational identity of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education* 56, 2, 162–178.
- Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H.** (toim.) 2006. Research-based teacher education in Finland. (Kasvatusalan tutkimuksia; No. 25). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Katz, L.G. & Raths, J.** 1992. Six dilemmas in teacher education. *Journal of Teacher Education* 43, 5, 376–385.
- Kivijärvi, S. & Väkevä, L.** 2020. Considering equity in applying Western standard music notation from a social justice standpoint: Against the notation argument. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 19, 1, 153–73. <https://doi.org/10.22176/act19.1.153>
- Legette, R. M.** 2013. Perceptions of early-career school music teachers regarding their preservice preparation. *Update: Applications of Research in Music Education* 32, 1, 12–17.
- Lukiolaki** 714/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2018/20180714>
- Lukion opetussuunnitelman perusteet** 2019. Määräykset ja ohjeet 2019: 2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Macrides, E. & Angeli, C.** 2018. Domain-specific aspects of technological pedagogical content knowledge: Music education and the importance of affect. *TechTrends* 62, 166–175. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0244-7>
- Mäkikangas, A., Minkkinen, J., Muotka, J. & Mauno, S.** 2021. Illegitimate tasks, job crafting and their longitudinal relationships with meaning of work. *The International Journal of Human Resource Management*. <https://doi.org/10.1080/09585192.2021.1987956>
- Nieminen, R.** 2020. Musiikinopettajien opintojen työuran vastaavuus kompetenssin näkökulmasta. Pro gradu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/73190/URN%3ANBN%3Afi%3Aaju-202012157137.pdf?sequence=1>

- Nummenmaa, L.** 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Keuruu: Tammi.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. OKM.** 2018. PISA-tutkimus ja tulokset 2018. <https://okm.fi/pisa-2018>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. OKM.** Vipunen. <https://vipunen.fi/fi-fi/yliopisto/Sivut/Uraseuranta.aspx>
- Opetushallitus.** 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- OPS 2008–2011.**
[https://www.oulu.fi/opinto-opaat/OPINTO-OPAS-2401000-KTK_-_Musiikkikasvatuksen_koulutus_2008-2011-2008-08-01-2011-07-31-191-SUOMI.pdf](https://www.oulu.fi/opinto-opaat/OPINTO-OPAS-2401000-KTK_-_Musiiikkikasvatuksen_koulutus_2008-2011-2008-08-01-2011-07-31-191-SUOMI.pdf)
- OPS 2012–2013.**
https://www.oulu.fi/opinto-opaat/OPINTO-OPAS-2401000-KTK_-_Musiikkikasvatuksen_koulutus_2012-2013-2012-08-01-2013-07-31-834-SUOMI.pdf
- OPS 2017–2018.** https://www.oulu.fi/opinto-opaat/OPINTO-OPAS-2401020-KTK_-_Musiikkikasvatus_KK-2017-08-01-2018-07-31-1959-SUOMI.pdf
- OPS 2022–2023a.** <https://opas.peppi.oulu.fi/fi/ohjelma/26858?period=2022-2023>
- OPS 2022–2023b.** <https://opas.peppi.oulu.fi/fi/ohjelma/26865?period=2022-2023>
- Pajamo, R.** 2007. Musiikkiopistosta yliopistoksi. Sibelius-Akatemia 125 vuotta. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Paukkunen, J.** 2015. Oulun yliopiston musiikkikasvatuksen koulutuksesta valmistuneiden sijoittuminen työelämään ja käsitykset koulutuksensa työelämsuhteesta. Pro gradu. Oulu: Oulun yliopisto.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-20151208227>
- Pellegrino, K.** 2009. Connections between performer and teacher identities in music teachers: Setting an agenda for research. *Journal of Music Teacher Education* 19, 1, 39–55.
- Pettigrew, A. M.** 1997. What is a processual analysis? *Scandinavian Journal of Management* 13, 4, 337–348.
- Piazza, E. S. & Talbot, B. C.** 2021. Creative musical activities in undergraduate music education curricula. *Journal of Music Teacher Education* 30, 2, 37–50.
- Pohjannoro, U.** 2010. Näkökulmia musiikinopetuksen arkeen. Nuorten musiikkikasvattajien kokemuksia ja tulevaisuusnäkyä. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Roulston, K., Legette, R. & Womack, S.** 2005. Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teaching in schools. *Music Education Research* 1, 1, 61–84.
- Saeli, M., Perrenet, J., Jochems, W. M. & Zwaneveld, B.** 2011. Teaching programming in Secondary school: A pedagogical content knowledge perspective. *Informatics in education* 10, 1, 73–88.
- Salminen, J. & Säntti, J.** 2017. Opettajankoulutuksen jännitteitä. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, L. ja T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 111–136.
- Sutela, K. & Kivijärvi, S.** 2023. Arvioinnin yhdenvertaisuuden edistäminen musiikkikasvatuksessa. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. *Ainedidaktisia tutkimuksia*, 24, 15–30.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. TENK. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje. Helsinki: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 113. Joensuu: Joensuun yliopisto. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/8514/urn_isbn_952-458-810-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Walter, J. S. 2017. Earplug usage in preservice music teachers. Update: Applications of Research in Music Education 35, 2, 5-14.

Abstract

This article examines how music teachers who graduated from the University of Oulu perceive the alignment between the music teacher education curriculum and the reality of working life. Curricula are often shaped by the way future society is envisioned or hoped to be. Music teacher training includes theoretical, musical, and pedagogical studies. Furthermore, teaching practice integrates the pedagogical knowledge and skills to prepare future music teachers into their profession.

The research method chosen for this study was a survey. The survey was sent to 74 music teachers, with a response rate of 65% (n = 48). The data were analyzed using both qualitative and quantitative methods. Content analysis was used as the qualitative method, while descriptive statistical analysis and Spearman's rank correlation coefficient r_s were employed for the quantitative analysis.

The results indicated that the University of Oulu's music education degree programme (2008–2018) aligned well with many of the skills needed in work life. The findings highlighted the practical tools provided by the program, the gaps between course content and real-world experiences, and suggestions for curriculum developers. Respondents emphasized the importance of skills in group management, home-school collaboration, pedagogical documentation, and special education. ■

Keywords: Curriculum, music education, music teacher education, survey

”Seurasimme, miten opettaja soitti iloisena pianoa” - viittomakieliset muistot kuurojen musiikinopetuksesta

Viittomakielinen tiivistelmä

<https://vimeo.com/1020897399>

Johdanto

Avaamme uuden, viittomakieliseen muistitietoon perustuvan näkymän suomalaisen musiikkikasvatuksen historiaan. Osana laajempaa tutkimushanketta¹ olemme selvittäneet kuurojen musiikinopetuksen toteutusta 1950-luvulta 1990-luvun puoliväliin haastatteleamalla henkilöitä, jotka ovat käyneet koulunsa joko valtion kuurojenkoulussa² tai kunnallisessa koulussa. Pedagogiset menetelmät sekä opetuksen tavoitteet ja sisällöt realisoituvat viime kädessä luokkahuoneissa, ja viitotun muistitiedon avulla voimme tarjota pieniä pilkkahduksia kuurojenkoulujen menneistä musiikintunneista. Tunnistamme toki muistitiedon rajallisuuden kuvata täsmälleen ”mitä tapahtui”, mutta muistitieto on arvokasta jo yksistään siksi, että se kertoo tapahtuman merkityksestä kertojalleen ja muiston matkasta menneisyydestä haastatteluhetkeen (Portelli 2018). Muistellessa tapaillaan yhteyttä menneisyyden kokemusmaailmaan, eivätkä kerrotut kokemukset kuurojenkoulujen musiikintunneista tee tästä poikkeusta.

Eletyn ja koetun musiikinopetuksen kuvauksen lisäksi artikkelillamme on toinenkin tavoite. Muistitiedon rinnalla olemme lukeneet kuurojen opetukseen laadittuja opetussuunnitelmia muodostaaksemme käsityksen, millaisina kuurojen mahdollisuudet osallistua yhdenvertaisesti tavoitteelliseen musiikkikasvatukseen on nähty eri vuosikymmenillä sekä miten musiikkikasvatuksen ja musiikin yleisemminkin on katsottu kuuluvan kuuroille ja huonokuuloisille. Yhdenvertaisuus ja tasa-arvo asetettiin opetuksen järjestämisen yleistavoitteeksi vuosikymmeniä sitten (UNESCO 1994), ja viimeisimmän perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan opetusta tulisi ohjata inklusioperiaate (Opetushallitus 2014). On itsessään tärkeää mutta myös avartavaa kartoittaa kuurojen musiikinopetuksen polkuja sotienjälkeisiltä vuosikymmeniltä lähelle tätä päivää. Tutkimuksemme lähtökohdana oletimme, että opetuksen murroskohdat ulossulkemisesta integraatioon ja siitä edelleen kohti inklusiota olisi hahmotettavissa näiden kahden aineiston ja tutkimuskirjallisuuden avulla.

Kuurojen musiikinopetusta kehystivät viittomakielen asema ja arvostus niin opetuskieleinä kuin laajemmin yhteiskunnassa. Valtion kuurojenkouluissa siirryttiin 1800-luvun lopussa ns. puhemetodiin, jonka mukaan opettajan tuli opettaa yksistään puhumalla, jotta oppilaat oppisivat puhumaan ja lukemaan huulilta (Lehvä 1963). Oralistista opetusmenetelmää ja viittomakielen käyttökieltoa oppitunneilla perusteltiin pitkään ensisijaisesti sillä, että vain puhuva kuuro voisi integroitua kuulevien yhteiskuntaan. Pedagoginen ja koulutuspoliittinen näkemys sai tukea käsityksistä, joiden mukaan viittomakielellä pystyi ilmaisemaan ainoastaan yksinkertaisia ja konkreettisia asioita.

[1] Hiljaisen kansan äänet - remontoituid kehot -hankkeen on rahoittanut Koneen Säätiö.

[2] Aikakauden kirjoitustapaa noudattaen kirjoitamme kuurojenkoulun yhdyssanana.

Viittomakielen luonnolliseksi kieleksi todistaneet tutkimukset julkaistiin 1960-luvulla Yhdysvalloissa (Ojala 2011). Suomessa viittomakielen kielitieteellinen tutkimus alkoi 1980-luvulla (Jantunen 2008, 15–16) ja sen avulla muun muassa osoitettiin, että puhuttu kieli soluttautui viittomakielen rakenteisiin oralismin kaudella (Rainó 2004). Tiedot puhemenehtelmän kielteisistä vaikutuksista, ei yksistään viittomakieleen, vaan myös laajemmin kuurojen asuntolakoulusukupolvien elämään ja yhteiskunnalliseen osallisuuteen täydentyvät koko ajan (Greenwald 2021; Fullwood & Levinson 2023; Mantin 2016; myös Katsui, Koivisto, Tepora-Niemi, Meriläinen, Rautiainen, Rainó & Hiilamo 2021).

Valtion kuurojenkoulut olivat 1970-luvun alussa muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta ainoita oppilaitoksia lapsille, jotka kuurouden tai huonokuuloisuuden takia eivät voineet käydä yleistä kansakoulua, sittemmin peruskoulua. Kuurojenkoulut olivat sisäoppilaitoksia, jotka tässä tarkastellulla ajanjaksolla sijaitsivat Turussa, Porvoossa, Mikkelissä, Kuopiossa, Jyväskylässä ja Oulussa. Opetus oppilaille, jotka eivät oppineet ymmärtämään puhetta eivätkä puhumaan, keskitettiin Mikkelin ja Jyväskylän kouluihin, joissa käytettiin kirjoitusta, sormiaakkosia tai yhdistettyä kirjoitusta ja viittomia (Rainó 2004). Peruskoulu-uudistukseen kytkeytynyt kunnallisten kuulovammaisten koulujen perustamisalta pyyhki pian kuurojenkoulujen yli, minkä seurauksena Turun ja Kuopion koulut lakkautettiin vuonna 1974, ja vuonna 1993 suljettiin Porvoon ruotsinkielinen koulu.

Jäljelle jääneiden valtion kuurojenkoulujen työtä jatkavat nykyisin vuonna 2015 perustetut vaativan ja monialaisen tuen Valteri-koulut. Nimet ja taustaorganisaatiot ovat muuttuneet monta kertaa, mutta kuuden Valteri-koulun historia voidaan palauttaa aistivallisten ja raajarikkoisten lasten opetukseen 1800-luvun puolivälin Suomessa (Palmu, Malinen, Kontu & Ahtiainen 2023, 255–256). Nykyisin valtaosa kuuroista ja huonokuuloisista lapsista opiskelee omassa lähikoulussa ja viettää mahdollisesti vain lyhyitä tukijaksoja Valterissa. Viittomakielisiä, viittomakieltä käyttäviä tai viittomia ja puhetta eriasteisesti hyödyntäviä oppilaita on kaiken kaikkiaan vähän, ja erityisesti viittomakielisten lasten laadukas opetus on todettu haasteelliseksi järjestää (Takala & Sume 2015). Huolta on aiheuttanut myös se, että vaarantuuko lähikoulua käyvän viittomakielisen lapsen kielellinen, kulttuurinen ja ennen kaikkea sosiaalinen kehitys, kun hänellä ei välttämättä ole ainuttakaan kielellistä vertaista (esim. Selin-Grönlund, Rainó & Martikainen 2014). Oppilasmäärältään suuria kunnallisia kuulovammaistenkouluja on vain muutama, esimerkiksi Helsingissä.

Viittomakieli alkoi tehdä paluuta kuurojen opetukseen aivan 1960-luvun lopussa. Luokkahuonetutkimuksia viittomakielen ”uudesta tulemisesta” ja leviämisestä ei ole, mutta kuurojenopetuksessa oltiin väistämättömän edessä. Oppimistulokset olivat jatkuvasti heikkoja, mikä osaltaan voimisti vaatimuksia luopua pelkästään puheella ja puhumaan opettamisesta. (Laitala & Ahonen 2024.) Vuonna 1968 tehdyn tutkielman (Paunu 1968, 2) mukaan enemmistö kuurojenkoulujen opettajista suhtautui myönteisesti viittomakieleen opetuskielenä. Kyselyyn vastasi 57 opettajaa, joista 16 opettajaa kannatti viittomakieltä varauksettomasti ja 22 opettajaa suhtautui varauksellisesti mutta ”positiivissävytteisesti”. Ehdottomasti vastustaneita oli 4. (Emt.) Puhemetodin vuosikymmenet olivat kuitenkin puhdistaneet viittomakielen taidon opettajakunnasta. Kuurojen Liitosta Opetushallitukseen siirtynyt Antti Vanne totesi 1980-luvulla, että Suomessa oli ”kourallinen” kuurovammaisten opettajia, jotka taisivat viittomakielen niin hyvin, ‘että sitä voi todella kielitaidoksi sanoa’ (Salmi & Laakso 2005, 351). Viittomakielen osaamista, samoin kuin yleistä tietämystä viittomakielestä (ja kuuroista) oli siis ryhdyttävä rakentamaan uudelleen, ja työtä näyttäisi olevan yhä jäljellä (ks. Selin-Grönlund ym. 2014). Ensimmäiset askeleet viittomakielen oikeudelliseksi tunnustamiseksi opetuskielenä otettiin 1980-luvulla (Peruskoululaki 1983, 25 §; Peruskouluasetus 1984, 25 §, 36 §), ja vuosituhannen vaihteesta lähtien on säädetty, että opetuskielenä ”voi olla” viittomakieli (Perusopetuslaki 1998, 10 §).

Tutkimuksemme metodologinen lähtökohta perustuu näkemykseen kuurojen omasta toimijuudesta heitä itseään koskevan tiedon tuottamisessa. Tätä on korostettu myös kansainvälisissä *Deaf Studies*³ -nykykeskusteluissa (Kusters, Meulder & O'Brien 2017a). Viittomakieliset tutkimushaastattelut on tehnyt kuuro ja äidinkieleltään viittomakielinen Outi Ahonen, jotta kirjoitustaito – puheesta puhumattakaan – ei sulkisi ketään ulkopuolelle kuurojen historiaa kerrottaessa. Jaamme historiatiedon demokratisointitavoitteet *oral history* -tradition kanssa (Abrams 2010) ja sen mukaisesti tutkimuksemme saa voimansa tavallisten ihmisten äänistä, jotka tekevät näkyväksi ”toista ja toisten historiaa” (Haapala & Markkola 2017). Painotamme kuitenkin, että haastatteluaineistomme perusteella työmme edustaa viitottua muistitietohistoriaa, lyhyemmin viitottua historiaa (*sign history*), ja suomalaisen muistitietotutkimuksen valtavirrasta (ks. Savolainen & Taavetti 2022, 12) poiketen tarkastelussamme painottuu kerronnan sisältö. Esitämme 61 henkilön haastatteluun perustuen neljä musiikinopetuksen tyyppitarinaa korostaen samalla, että kuurot eivät ole monoliittinen vaan monimuotoinen ryhmä yksilöitä, joiden menneisyyksissä on sekä jotakin yhteistä että jotakin ainutlaatuista. Tämän takia olemme liittäneet tyyppitarinoihin myös poikkeuksia analyysimetodin perusajatukselta poiketen.

Muistitietoon perustuva tutkimus osallistuu usein johonkin ajankohtaiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun. Suomessa on valmisteltu jo jonkin aikaa kuurojen ja viittomakielisten valtiollista totuus- ja sovintoprosessia, jolle tätä kirjoittaessa laaditaan tavoitteita ja aikataulua (Valtioneuvoston kanslia 2023). Aloitimme oman tutkimushankkeemme jokseenkin samaan aikaan kun valtioneuvoston kanslia aloitti prosessin valmistelun. Näin myös tämä osatutkimus musiikkikasvatuksen historiasta tulee osallistuneeksi yhteiskunnalliseen dialogiin kuurojen lähimenneisyydestä. Samalla artikkelimme lisää tietoisuutta kuurojen maailmasta ja opetuksesta, jotka otaksuttavasti ovat kuulevien enemmistölle täysin vieraita.

Kuurojen musiikinopetus meillä ja muualla

Kansainvälinen tutkimus tunnustaa kuurojen oppilaiden musiikillisen toimijuuden

Kuurojen musiikkikasvatusta on kehitetty systemaattisesti erityisesti Yhdysvalloissa jo 1800-luvulta lähtien. Näkemys musiikkikasvatuksesta puheen ja kielen kehityksen tukena edusti valtavirtaa, mutta jalansijaa sai myös sen merkitys yksilön musiikillisten ja sosiaalisten taitojen vahvistamisen välineenä. Esimerkiksi Darrow ja Heller (1995) esittelevät retrospektiivin 1800-luvun puolivälissä vaikuttaneista kuurojen musiikinopetuksen puolestapuhujista, joiden mukaan kuuro oppilas voi oppia musiikkia (ks. myös Churchill 2015). Kuurojen asuntolakoulun puhallinorkesteri Illinoisissa vuosina 1923–1942 toimi niin ikään esimerkkinä tavoitteellisesta musiikkikasvatuksesta, antoi opiskelijoille mahdollisuuden musiikilliseen toimijuuteen sekä tarjosi samalla viihdettä koulun muille opiskelijoille ja yhteisön jäsenille. Orkesterista tuli myös voiman ja taituruuden symboli koko kuurojen yhteisössä (Sheldon 1997). Näistä konkreettisista esimerkeistä huolimatta oralistinen näkemys hallitsi musiikkikasvatuksesta käytävää keskustelua Yhdysvalloissa aina 1970–1980-luvuille saakka (Churchill 2015).

Yhdysvaltalaisissa tutkimuksissa kuurojen ja kuuroutuneiden oppilaiden osallistumista musiikkikasvatukseen on tutkittu enimmäkseen koulun musiikinopetuksen (Butler 2004; Chen-Hafteck & Schraer-Joiner 2011; Darrow 2007; Schraer-Joiner 2014; sisäkorvaistutteen saaneiden lasten musiikkikasvatuksesta ks. Yennari 2010) ja instrumenttipedagogiikan (Hash 2003) näkökulmista. Tutkimukset vahvistavat musiikilliseen toiminnan kiinnostavan kuuroja ja huonokuuloisia oppilaita, mikäli pedagogiset toimintamallit tukevat heidän osallisuuttaan. Esimerkiksi Chen-Hafteckin ja Schraer-Joinerin (2011) tutkimus eri kuulodi-versiteetin omaavien lasten parissa osoitti oppilaiden pystyvän osallistumaan musiikilliseen

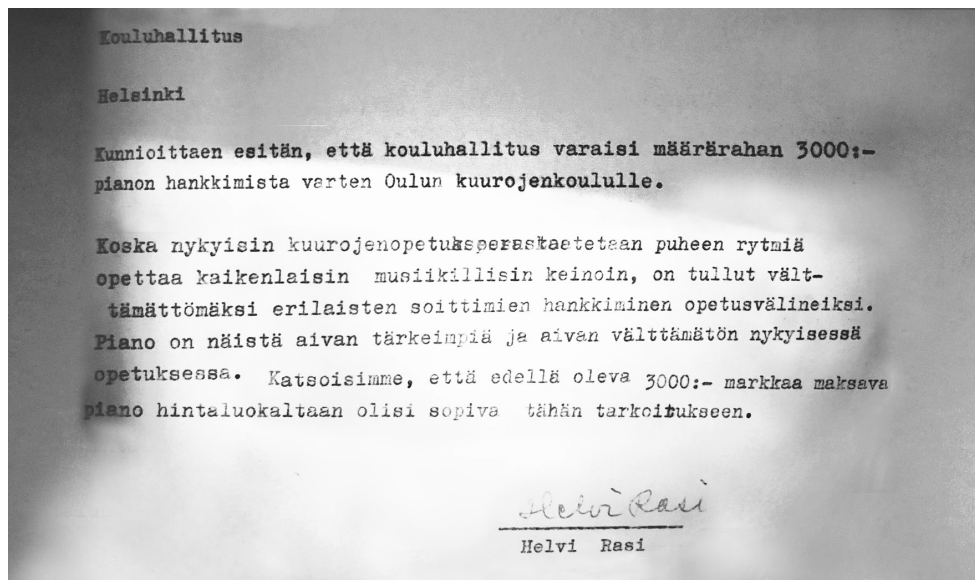
[3] Emme suomenna tutkimussuuntauksen nimeä, vaan jätämme sen tulevien kuurojen tutkijoiden tehtäväksi.

toimintaan, osoittamaan musiikillista osaamistaan sekä kommunikoidaan musiikin avulla. Darrow (2007) ja Schraer-Joiner (2014) ovat pohtineet kuurojen oppilaiden musiikkikasvatuksen pedagogisia näkökohtia ja korostavat, että kuuron oppilaan osallisuutta musiikin-tunnilla voidaan tukea esimerkiksi soittamisen, luovan toiminnan, visuaalisten elementtien sekä musiikin ja liikkeen yhdistämisen avulla. Hash (2003) puolestaan esittää käytännön ehdotuksia kuurojen ja huonokuuloisten lasten soitonopetukseen. Hän mainitsee fyysisen musiikinoppimisympäristön välttämättömät muutokset (istuminen keskellä, ympyrässä tai puoliympyrässä), vaihtoehtoiset opetusstrategiat (eleiden, ennalta määrättyjen merkien tai visuaalisten apuvälineiden käyttö) ja sopivat soitinvalinnat (lähellä kehoa pidettävät soittimet, jolloin värähtelyt tuntuvat) keinoina tukea oppilaan osallisuutta soitonopetukseen.

Kansainvälinen tutkimuskirjallisuus kuurojen ja huonokuuloisten musiikkikasvatuksesta on toistaiseksi keskittynyt pohtimaan pedagogisia ratkaisuja opettajien näkökulmasta. Tutkimuksemme siten paitsi täydentää suomalaisen musiikkikasvatuksen historiakuvaa⁴, myös esittää tiettävästi ensimmäisen kerran maailmassa kuurojen muistitietoa – omakohtaisia muistoja ja kokemuksia – musiikkikasvatuksesta (ks. myös Sutela & Ahonen 2024).

Kuurojen musiikinopetus opetussuunnitelmissa

Musiikkikasvatuksen opetusmenetelmät perustuivat 1960-luvulla auditiviisiin elementteihin, joten kuurojen oppilaiden mahdollisuudet musiikilliseen osallisuuteen olivat lähes olemattomat. Kuurojenkoulun ensimmäinen varsinainen opetussuunnitelma oli musiikin osalta hyvin niukka. Sen mukaan musiikinopetuksen tehtävä oli tukea äänen ymmärtämistä ja puheen kehitystä laulun ja erilaisten lyömäsoitinten avulla (Kuurojenkoulun opetussuunnitelma 1966). Käsitys rytmien opetuksen hyödyllisyydestä lapsen puheen ja kielen kehitykselle ei kuitenkaan ollut yksistään kuurojenkoulujen, vaan samalla tavalla ajateltiin kansakoulussa yleisesti (Rautio 1959). Oulun kuurojenkoulu oli ensimmäinen tai ainakin yksi ensimmäisistä kuurojen oppilaitoksista, joihin hankittiin myös piano tukemaan puheen opetusta (kuva 1).



Kuva 1. Oulun kuurojenkoulun rehtorin raha-aloite 11.2.1965 pianon ostoa varten. Lähde: Oulun kuurojenkoulun arkisto. (Järjestämätön). Aineiston omistaja ja säilyttäjä: Valteri-koulu Tervaväylä, Oulu.

[4] Kuurojen musiikkikasvatusta on tähän mennessä käsitelty ainoastaan Pia Kuusipalon (1996) pro gradu -tutkielmassa.

Käsitykset musiikkikasvatuksen sisällöistä, tavoitteista ja menetelmistä alkoivat muuttua 1960-luvulla (Rautio 1959). Raution (1959, 5) mukaan ”on tullut vakavaa tarvetta laajentaa perinteistä laulunopetusta entistä monipuolisemmaksi musiikinopetukseksi”. Rautio ehdotti esimerkiksi rytmikasvatusta kansakoulunopettajien koulutukseen, koska näki sen tukevan yleisesti keskeisiä kasvatustavoitteita. Koulusoitinten kuten kellopelien, triangelin, nokkahuilun ja tamburiinin käyttö opetuksessa lisääntyi (Kosonen 2012). Instrumenttien tunnistus ja niihin tutustuminen sisältyivät myös kuurojenkoulun opetussuunnitelmaan osana rytmikasvatusta (Lindgren, Niskanen & Taittonen 1973, 33). Kuuron oppilaan musiikallisuus huomioitiin toteamalla, että ”rytmiopetuksen ja musiikin avulla kuulovammaista lasta ohjataan tiedostamaan musiikallisuutensa ja rytmitajunsa sekä aktivoimaan hänen kuulonjänteitään” (emt., 33).

Yksi keino lähestyä rytmin opetusta kuuroille oli rytmiliikunta. Syntymäkuuro Terttu Martola (1936–2019) oli uraauurtava ohjaaja kuurojen musiikinopetuksessa korostaessaan rytmin merkitystä musiikin oppimisessa ja kokemisessa.⁵ Hänen mukaansa kuuro voi kokea rytmin kehollaan ja kehon liike tekee musiikin näkyväksi (Martola 1977; 1987). Martolan työtä voidaan pitää erityisen merkittävänä ennen kaikkea siksi, että hänen ajattelussaan musiikki itseisarvona kuului myös kuuroille; aikana, jolloin musiikkia pidettiin vielä yleisesti puhemetodin aputekniikkana. Täysin poikkeuksellisia Martolan ajatukset eivät olleet. Sanomalehti Länsi-Savossa (10.2.1972) kirjoitettiin, että Mikkelin kuurojenkoulussa musiikinopetuksen tavoitteena oli rytmin avulla tukea puheen oppimista mutta myös vapauttaa lapsia sekä herättää ja harjaannuttaa olemassa olevaa musiikallisuutta.

Tutustuminen eri musiikkityyleihin ja -kulttuureihin soittaen, laulaen ja liikkuen lisääntyi peruskoulu-uudistuksen jälkeen sekä kuulevien että kuurojen musiikin opetussuunnitelmissa. Suunnitelmiin sisällytettiin myös aiempaa enemmän instrumentteja (bändi- ja luokkasoitimet) ja luovaa toimintaa. Kaiken kaikkiaan 1980-luvulla musiikin rooli kuurojen opetussuunnitelmassa vahvistui (Peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteet 1987). Musiikkikasvatuksen tehtävänä oli ”oppilaan koko persoonallisuuden kehittäminen antamalla hänelle kokemuksia äänimaailmasta ja musiikista” (emt., 224). Oppisisällöissä korostuivat joustavuus ja oppilaan kuulon asteen huomioiminen. Rytmio-
petuksen lisäksi myös muiden musiikin elementtien, kuten melodian, harmonian, muodon sekä sointiväriin ja dynamiikan, tuli läpäistä musiikin opetuksen sisältöjä vuosiluokilla 1–6. Yläluokilla musiikinopetuksen tavoitteena oli keskittyä eri tyyllilajeihin ja musiikin rooliin yksilön elämässä. Näiden kuurojen ja huonokuuloisten musiikinopetuksen sisältöjen voidaan katsoa jo noudattelevan yleisopetuksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.

Kuurojen opettajat olivat peruskoulutukseltaan kansakoulunopettajia ja pätevoityneet kuurojen opettajaksi auskultoimalla kaksi vuotta kuurojenkoulussa (Asetus kuuromykkäin ja sokeain oppilaitoksista 1934, 23–25 §; Asetus kuurojen ja sokeainkoulusta 1961, 24, 59–63 §). Peruskoulu-uudistukseen asti toimineiden opettajaseminaarien oppilailta edellytettiin laulu- ja harmonin- tai pianonsoittoa (Pajamo 1976). Jo Uno Cygnaeus (1810–1888) ajatteli, että kansakoulunopettajan oli osattava soittaa ja laulaa, ja laulutaito olikin yksi tärkeistä opiskelijavalinnan kriteereistä (Kosonen 2015).⁶ Musiikin opettaminen edellyttää

[5] Martolan pedagogiset ideat olivat yhteneväisiä Sveitsissä toimineen Mimi Scheiblauserin (1891–1968) pedagogiikan kanssa. Sekä Martola että Scheiblauser ottivat vaikutteita kuurojen musiikkikasvatukseen Emilé Jaques-Dalcrozen kehittämästä pedagogiikasta, jossa korostui kehon kokemuksen merkitys musiikin ymmärtämisessä esimerkiksi rytmisen liikkeen avulla (Habron & Witoszynski 2016; Martola 1987). Jaques-Dalcrozen pedagogisia ajatuksia mukailtiin niin Martola kuin Scheiblauser nostivat rytmin oppimisen yhdeksi keskeiseksi tekijäksi kuurojen opetuksessa. Lisäksi Scheiblauser korosti sitä, kuinka rytmi tukee kielen rytmittäjä ja yleisesti kielellisiä kykyjä (Habron & Witoszynski 2016).

kuitenkin opettajalta käytännön taitoja, joiden oppimiseen menee vuosia. Koska musiikin opettaminen ei sisällynyt kuurojen opettajan erikoistumisopintoihin ja puheella opettaminen ja puheen opettelu muodostivat pedagogiikan ytimen 1970-luvulle asti, ei opettajilta edes odotettu erityisiä musiikinopetuksen valmiuksia. Riitti, kun ”opettaja soitti pianoa esi-tyksissä ja meidän [oppilaiden] piti aukoa suuta”, kuten tutkimushaastattelussa kaksi kuurojenkoulua 1960-luvulla käynyttä naista muistelivat.

Viitottua historiaa kuurojen omista lähtökohdista

Tutkimuksemme kiinnittyy *oral history* -perinteeseen (Abrams 2010) ja jaamme *Deaf Studies* -alan (jatkoksa DS) kanssa ymmärryksen kuurojen monista epistemologioista ja monimuotoisuudesta. Monitieteinen DS on leimallisesti yhdysvaltalaisista ja englantilaisista. Siihen eksplisiittisesti sitoutunutta tutkimusta ei Suomessa toistaiseksi ole tehty aivan muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta (esim. Sivunen 2023). Kansainvälisissä DS-keskusteluissa pohditaan paljon myös peruskysymyksiä, jotka jossain muodossa ovat olleet jo pitkään esillä niin kuurojen kuin muidenkin vähemmistöjen ja marginaalien tutkimuksessa. Millaista tutkimusta halutaan tehdä ja kuka sitä tekee? Kenelle tutkimus on tarkoitettu? Kuka tutkimuksesta hyötyy? Miten tutkimuksen tuloksista kirjoitetaan ja miten niitä levitetään? (Kusters, Meulder & O’Brien 2017b; ks. myös Smith 2021, 10.) Kuvaamme seuraavaksi, miten olemme nämä kysymykset ratkaisseet ja pyrkineet toteuttamaan kuurojen omaa toimijuutta heitä itseään koskevan tiedon tuottamisessa.

Ryhmässämme on kaksi kuulevaa ja yksi kuuro ja äidinkieleltään viittomakielinen tutkija. O’Brien ja Emery (2014) toteavat, että vaikka kuurojen tutkijoiden määrä kasvaa koko ajan, heidän akateeminen positionsa on vielä varsin harvoin tasavertainen kuulevien tutkijoiden kanssa. He pohtivat mahdollista DS-tulevaisuutta, jossa kuurot tutkijat asettuvat akateemiseen rinnakkaiseloon kuulevien kanssa sen sijaan, että haastaisivat näiden hallitsevaa hegemoniaa (emt.). Kuulevien valta-asema on myös meidän tutkimuksessamme ainakin prosentuaalisesti kiistaton, mutta tilanne on käytännön sanelema.

Olemme kiinnittäneet erityistä huomiota tutkimuksen keskeisimpään tiedontuotannon vaiheeseen eli videoituihin tutkimushaastatteluihin. Suuri osa haastatteluista tehtiin koontumisissa Kuurojen Liiton paikallisyhdistyksissä ja seniorikerhoissa, minkä koemme kertovan kuurojen yhteisön tuesta tutkimuksellemme. Ahonen toteutti kaikki haastattelut suunnittelusta suomenkielisiin käännöksiin muutamia Sutelan ja Laitalan tekemiä haastatteluja lukuun ottamatta. Hän hoiti kontaktit yhdistyksiin, jotka puolestaan tiedottivat jäsenilleen mahdollisuudesta osallistua tutkimushaastatteluun. Niistä tiedotettiin ahkerasti myös sosiaalisessa mediassa ja tunnettuuden lisääntyessä ihmiset alkoivat ottaa omatoimisesti yhteyttä Ahoseen. Tieto haastatteluista levisi ennen pitkää niihin jo osallistuneidenkin kautta, joten aineisto karttui jonkin verran myös lumipallotekniikalla. Ensimmäiset haastattelut tehtiin hieman suunniteltua myöhemmin, koronaepidemian laannuttua alkuvuonna 2022. Tätä artikkelia aloitettaessa syksyllä 2023 hankkeessa oli haastateltu yhteensä 116 henkilöä. Muistitieto kuurojen musiikinopetuksen vuosikymmenistä perustuu 61 henkilön kertomukseen.

[6] Laulun opetusmenetelmä oli kuulonvarainen oppiminen eli opettaja lauloi malliksi ja säesti itseään harmonilla (Kosonen 2012). Musiikki oli tuolloin ”korvien taidetta” ja musiikinopettajan ensisijaisena tehtävänä ”kuulemisen kyvyn kehittäminen” (Sipilä 1964, 146). Laulunopetus koostui lauluohjelmiston (mm. kansanlaulut, isänmaalliset laulut, virret, maakuntalaulut) opettelusta sekä musiikin kuuntelusta ja ”seppitelystä” ts. laulujen ilmentämistä esimerkiksi liikunnan avulla (Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1952). Opetuksessa tuli painottaa äänenmuodostusta ja artikulaatiota, ja niiden harjaannuttamisessa etusijalla olivat laululeikit (Hela 1952).

Musiikinopetus on yksi tutkimushankkeemme kolmesta teemasta. Yhdessä teemoista tarkastellaan tapahtumien ja kokemusten lisäksi kollektiivista muistamista (ks. esim. Wertsch 2002, 20–29), ja tästä syystä haastatteluja tehtiin sekä ryhmä- että yksilöhaastatteluina. Koska kuurojen muistoja musiikinopetuksesta ei ole aiemmin tutkittu, haastattelut olivat muodoltaan avoimia muistuttaen paljon tavallista keskustelua. Haastattelut etenivät vapaasti osallistujien ehdoilla siten, että he kertoivat sen, mitä halusivat kuhunkin teemaan liittyen kertoa. Iäkkäiden haastateltavien kanssa musiikista ei yleensä virinnyt keskustelua juuri lainkaan, sillä muisteltavaa ei yksinkertaisesti ollut. ”Inhosin yli kaiken musiikintunteja, erityisesti laulutunteja”, kertoi eräs 1970-luvun koululainen ja piti musiikin opetusta kuuroille täysin turhana, sillä ”emme kuule lainkaan musiikkia”. Toisaalta Ahosen positio toi haastatteluihin teemahaastattelun piirteitä. On esitetty, että avoin haastattelu ja teemahaastattelu eroavat toisistaan muun muassa siten, että teemahaastattelussa tutkijalla on aiempaa tietoa ja siihen perustuva esiyttäminen asiasta (Palonen & Kylmä 2022). Ahonen on viittomakielisen yhteisön jäsen, joten hänen orientaationsa haastattelutilanteeseen ei lähtenyt ”puhtaalta pöydältä” siten kuin niihin olisivat suuntautuneet hankkeen kuulevat tutkijat.

Ensimmäisessä kuurojen yhdistyksessä järjestetyssä kaksipäiväisessä haastattelutilaisuudessa tiedustelimme osallistujilta kuulevan tutkijan sopivuutta haastattelijaksi. Vastausten perusteella myös Sutela ja Laitala tekivät tulkin välityksellä muutamia haastatteluja. Tilaisuuden jälkeen halusimme kuitenkin pohtia perusteellisesti haastattelijan ja haastateltavan välistä vuorovaikutusta ja sen merkitystä tutkimuksen tuloksiin. Avoimen ja luottamuksellisen ilmapiirin synnyttäminen haastattelutilanteeseen on tavallista tärkeämpää sekä silloin, kun osallistujat ovat kokeneet itse tai he kuuluvat syrjintää tai kaltoinkohtelua kokeneisiin ryhmiin, että silloin, kun haastattelijalla edustaa samaa yhteisöä tai viiteryhmää kuin haastateltava (Savolainen & Taavetti 2022, 19). Yhteiset (tai erilaiset) kokemukset vaikuttavat haastattelun kulkuun, sen saamiin painotuksiin tai kerronnan syvällisyyteen tai pinnallisuuteen. Portellille (2008) tutkimushaastattelussa on kyse etäisyydestä, joka on ylittävä ”voidaksemme puhua toisillemme”. Haastattelijan ja haastateltavan samanlaisuus mahdollistaa haastattelun, mutta heidän erilaisuutensa tekee siitä merkityksellisen (emt.). Totesimme, että kuulevan tutkijan tulkivälitteisessä haastattelussa erilaisuus hankaloittaa luontevaa vuorovaikutusta. Halusimme taata kertojille ”kulttuurisesti turvallisen tilan” (ks. Wilson & Neville 2009), joten jatkossa Ahonen teki kaikki haastattelut.

On esimerkkejä siitä, että kuurot tutkimuksiin osallistuessaan eivät aina saa riittävästi informaatiota itse tutkimuksesta tai osallistumiseen liittyvistä oikeuksista (Singleton, Jones & Hanumantha 2014). Miten me varmistimme, että haastatteluihin osallistuneet tiesivät, mihin ovat osallistumassa? Laadimme tutkimushankkeestamme sekä yleis- että selkokielisen tutkimustiedotteen ja muotoilimme suostumuslomakkeet niin ikään mahdollisimman selvästi. Haastattelutilanteissa Ahonen eteni siten, että hän esitti tutkimusinformaation ensin viittomakielellä ja vasta sitten syvennyttiin kirjalliseen informaatioon ja tarkennettiin suostumusmenettelyä.

Audiovisuaalisesti toteutettuihin haastatteluihin liittyy tutkimuksessa yleisesti ja tässä tutkimuksessa erityisesti tiettyjä eettisiä vastuita. Viittomakielellä ei ole kirjoitettua muotoa ja asioiden ilmaiseamisessa käytetään viittomien lisäksi eleitä ja ilmeitä. Lisäksi viittomakielen rakenne on monella tavalla erilainen kuin (esimerkiksi) suomen kielen rakenne. Jotta viitotujen tutkimushaastattelujen käännökset olisivat mahdollisimman uskollisia alkuperäiselle kerronnalle, Ahonen on kääntänyt ne kirjoitetuksi suomeksi tai tarkistanut kahden viittomakielisen tutkimusavustajan tekemät käännökset. Haastatteluista on pääsääntöisesti liitroitu niiden sisältö. Tutkimusekonomisista syistä litterointitarkkuutta ei ole ollut mahdollista kasvattaa, eivätkä sitä ole edellyttäneet tutkimuksen tavoitteetkaan. Osa alkuperäisistä haastattelunauhoista aiotaan avoimen tieteen periaatteiden mukaisesti luovuttaa muiden tutkijoiden käytettäväksi osallistujien antamien arkistointilupien mukaisesti. Jokaisen henki-

lön kohdalla on pyritty huolellisesti varmistamaan, että hän ymmärtää lupapäätöksen merkityksen sekä sen, että videot säilytetään sellaisenaan.

Aineiston analyysi

Sutela vastasi litteroidun aineiston analysoinnista kategorisella sisällönanalyysillä (Lieblich ym. 1998). Litteroitu aineisto käsiteltiin siten, että tutkimusteemaan liittyvät tekstikohdat tiivistettiin yhden tai kahden sanan ilmaisuiksi. Näitä ilmaisuja olivat esimerkiksi ”rytmi-harjoitus”, ”kuulonhuolto”, ”häpeän tunne”, ”näytelmä”. Seuraavaksi etsittiin ilmaisujen välisiä merkityksellisiä suhteita ja ilmaisut ryhmiteltiin viideksi teemakokonaisuudeksi. Aineistolähtöisesti muodostuneet teemat olivat: 1) musiikin oppiaineen sisällöt (esimerkiksi ”kävelyä pianon tahtiin”, ”instrumentin tunnistus”, ”bändisoitto”), 2) kuulonhuoltoon liittyvät harjoitukset (”ilmapallo”, ”laitteet”, ”kuulonhuoltoluokka”) 3), opettajan asenteet ja toiminta (”ankaruus”, ”pakottaminen”, ”viittomakielen taito”), 4) musiikin oppiainetta kohtaan nousseet tunteet (”vastenmielisyyttä”, ”välinpitämättömyys”, ”innostus”) ja 5) muu musiikillinen toiminta (”festarit”, ”disco”, ”autossa musiikin kuuntelu”).

Tämän jälkeen aineisto siirrettiin vuosikymmenittäin jaoteltuun analyysikehikkoon ja musiikin oppiaineen sisällöt jaoteltiin kymmeneen kategoriaan (instrumenttien/äänien tunnistus, laulamista äänellä, laulamista viittomilla, rytmileikkejä- ja harjoituksia, musiikkiliikuntaa tai tanssia, pianon soitto, muut instrumentit, bändisoitto, musiikkiteknologia ja musiikin teoria). Analyysikehikon muita kategorioita olivat kuulonhuolto, muu musiikillinen toiminta (juhlat, esiintymiset, aamunavaukset), opettajan toiminta, kehoisuus (mille ääni tuntuu kehossa, tunteet)⁷ ja ”muut esille nousseet asiat”. Tämä luokittelu oli yhteneväinen ensimmäisen analyysivaiheen kanssa, mutta se auttoi hahmottamaan kuurojen musiikkikasvatukseen liittyvien muistojen painotuksia eri vuosikymmenillä.

Koska koulumuistoja oli useilta vuosikymmeniltä, kategorisessa sisällönanalyysissä muodostuneet teemat oli luontevaa sitoa juonellistamisen avulla eräänlaisiksi tyypikertomuksiksi ottaen vaikutteita narratiivisesta analyysistä (Lieblich ym. 1998; Polkinghorne 1995). Erityisesti neljä teemaa (musiikin oppiaineen sisällöt, kuulonhuoltoon liittyvät harjoitukset, opettajan asenteet ja toiminta, musiikin oppiainetta kohtaan nousseet tunteet) kietoutuvat tyypikertomuksiin aineistoista nousseiden rikkaiden kuvausten ansiosta. Näiden tyypikertomusten avulla pyrimme hahmottamaan, miten kuurot kokivat musiikinopetuksen eri vuosikymmenillä ja millaisia asenteita heillä oli musiikinopetusta kohtaan. Jotkut teemoista kantavat läpi 1950–2000-lukujen ja ne on nivottu osaksi kertomusta. Tyypitarinoihin sisällytettiin haastateltavien viittomia lauseita, mutta olemme tarinallistaneet ne yhtenäisiksi. Tulkintavaiheessa tyypikertomuksilta kysyttiin esimerkiksi: mistä tämä kertomus kertoo, mitä tässä tapahtuu? Sen jälkeen pohdimme, millaiset sosiaaliset merkitykset ja toiminnot korostuvat kertomuksissa sekä sitä, miten niissä heijastuvat opetussuunnitelmiin kirjatut arvot ja toimintatavat.

Puheopetuksen tukemisesta kohti musiikillista osallisuutta

Rytmin vuosikymmenet – musiikki puheenopetuksen välineenä 1950- ja 1970-luvuilla

Meillä on musiikin tunti. En oikein ymmärrä mitään tästä touhusta, sillä en kuule. Kuulokojeesta tulee kyllä ääniä, mutta en saa niistä mitään selvää. Opettaja soittaa pianolla ja meille oppilaille annetaan triangelit käteen. En oikein ymmärrä, mikä piano on, mutta triangelin tunnen. Tunnen miten soitin värähtää kädessäni, kun lyön siihen, mutta en kuule mille se kuulostaa. Koetan kuitenkin tehdä lyöntiä

[7] Tähän kategoriaan liittyvä aineisto on analysoitu erikseen erillisessä artikkelissa (Sutela & Ahonen 2024).

samaan rytmiin, mitä näen muiden tekevän. Opettaja haluaa, että soitamme rytmin tarkkaan. Näen, että opettaja aukoo suutaan ja tiedän, että minun pitäisi laulaa myös. En vain oikein hallitse ääntäni. Opettaja on aika ankara, enkä aina haluaisi tulla tänne tunnille. Meillä on tulossa myös joulunäytelmä joulujuhlaan ja siksi harjoitellaan. Pitää esittää joulujuhlissa yleisön edessä, että kuuro osaa soittaa.

Kerrottu vahvistaa kuurojen- ja sokeainkoulujen toimikunnan (1966) rytmileikkejä käsittelevää ohjeistusta. Sen mukaan rytmileikit ovat aluksi laululeikkejä, joita yksi opettajista säestää pianolla ja toinen opettaja toimii leikin ohjaajana, ja rekvisiittana toimivat ”erilaiset lyömä- ja puhallinsoittimet sekä muut soveliaat ääntä synnyttävät esineet” (1966, 17). Kuten 1960-luvulla koulua käynyt Taavi kuvasi: ”Rumpua lyötiin aina PAM PAM harjoittelaksemme äänten kuuntelua. Harjoiteltiin vain lyömällä rumpua”. Instrumenttien avulla toteutetun rytmileikin tavoitteena oli harjoittaa ”vibraation sekä yleensä taktiilisten ja kinesteettisten aistimusten tajuamista” (Kuurojenkoulun opetussuunnitelma 1966, 18). Haastateltavien kokemuksissa korostuu kuitenkin se, ettei triangelin tai muiden soitinten värähtelyn yhteyttä kielen ja puheen oppimiseen ymmärretty.

Opettaja rohkaistiin ottamaan leikinomaisia rytmiharjoituksia puhekielen opetuksen yhteyteen ja heidän tuli kiinnittää huomioita ”rytmin tajuamiseen erityisesti puheen rytmin vaatimuksia silmällä pitäen” (Kuurojenkoulun opetussuunnitelma 1966, 18). Vuoden 1966 kuurojenkoulun tuntijaossa (emt.) laulua tai musiikkia oppiaineena ei mainittu (ks. kuva 2), joten rytmiopetuksen voidaan katsoa olleen osa kielenopetusta, ei varsinaista musiikinopetusta. Kielenopetuksen lisäksi musiikin yhteys kuulonhuoltoon oli vahva läpi vuosikymmenten. Eräs 1950-luvulla koulua käynyt kertoi, että hänelle olisi annettu kuulokoje eri instrumenttien tunnistusharjoitusten perusteella. On mahdotonta sanoa, meneteltiinkö kuten haastateltava muisteli. Tämä on kuitenkin hänen käsityksensä, ja muisto ohjaa myös taelämään epätietoisuutta, joka monella iäkkäällä kuurolla on heidän elämänsä vaikuttaneista ratkaisuksista. Lisäksi musiikkia käsittelevä tunti saatettiin pitää kuulonhuoltoluokassa. (Mikael, kuurojenkoulussa 1970-luvulla.)

VARSINAINEN KUUROJENKOULU.		Tuntijako									
		III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X		
Uskonto		-	2	3	3	3	2	2	2		
Ympäristöoppi		3	2	-	-	-	-	-	-		
Äidinkieli		17	14	12	11	10	6	5	5		
Laskenta ja mitta- tausoppi		3	4	4	4	4	4	4	4		
Maantieto		-	-	2	3	2	2	2	1		
Luonnontieto (sii- hen sisältyvät maa- talous, kone- ja sähköoppi sekä ter- veys- ja raittius- oppi)		-	-	2	2	2	3	3	3		
Historia ja yhteis- kuntaoppi sekä am- matinvalintaoppi		-	-	-	-	2	3	3	4		
Kuvaamataito ja askartelu		2	2	2	2	2	-	-	-		
Käsityö ja muu am- matillinen opetus (puutyö, metalli- työ, teknillinen askartelu, jalki- netyö, kirjansii- donta, tyttöjen käsityö)	1) 2)	2	3	4	4	4	8	9	9		
Voimistelu ja urheilu		3	3	3	3	3	3	3	3		
Kotitalous ja lastenhoito	1) 2)	-	-	-	-	-	4	4	4		
Ammattiopetus	1) 2)	-	-	-	-	-	3	2	2		
Kirjanpito		-	-	-	-	-	-	1	1		
Yhteensä		30	30	32	32	32	34	36	36		

1) Pojat
2) Tytöt

Kuva 2. Kuurojenkoulun tuntijako vuoden 1966 opetussuunnitelman mukaan.

Rytmiopetuksen rooli kasvoi 1970-luvulla. Kuurojenkoulujen opetussuunnitelmaluonnosta tarkastellut työryhmä (Lindgren, Niskanen & Taittonen, 1973) painotti rytmiopetuksen merkitystä kuuron lapsen kielen ja käsitteiden hallinnan tukena. Rytmiopetukselle oli opetussuunnitelmassa jopa oma lukunsa. Kuitenkaan Niilo Mäen (1937) tai Terttu Martolan (1977; 1987) ajatukset rytmien yhdistämisestä liikkeeseen eivät tämän tutkimuksen perusteella olleet tuolloin rantautuneet kuurojenkoulun opetukseen. Yksittäisiä muistoja rytmisen liikunnan ja puheopetuksen yhdistämisestä oli lähinnä 1950- ja 1960-lukujen koululaisilla.

Monet haastateltavat muistelivat musiikin yhteydessä koulun päivänavauksia ja juhlia. Taavin muistossa oppilaiden rooli oli niissä 1960-luvulla passiivinen: *”...voimistelusalin nurkassa oli iso piano. Opettajat aina lauloi ja soitti pianoa...Minä en välittänyt, muutkin aina vain seisoskelivät rivissä.”* Siinä missä kuurojenkoulun oppilaat aukoivat suuta opettajan säestäessä pianolla, muistot kunnallisesta kuulovammaisten koulusta olivat toisenlaisia. 1960-luvulla koulua käyneen Päivin mukaan päivänavauksissa laulettuja virsiä (Ystävä sä lapsien, Tule kanssani Herra Jeesus) sai viittoa, vaikka muuten viittomista kehoitettiin välttämään. Uskonnollisen kasvatuksen tavoitteet näyttäisivät siten ohittaneen pedagogiset säännöt puheopetuksesta ainakin kyseisessä koulussa. Myös 1980-luvulla koulua käynyt Jarno muisteli viittomakielistä kuoroa, jolla oli uskonnollinen ohjelmisto: *”Muistan, että viitottua kuoroa oli vähän aikaa ala- ja yläasteella. Mentiin aina ryhmänä Kalevan kirkkoon, sinne isoon valkoiseen kirkkoon.”* Suomessa ei tähän mennessä ole tehty tutkimusta viittomakielisistä kuoroista, vaikka viitottu laulu on kansainvälisesti huomioitu taidemuoto. Tutkimuksemme kuitenkin osoittaa, että viitottu laulu oli itseilmaisun muotona monelle kuuroille mieluisampi kuin vieraalla kielellä ääneen laulaminen.

Kuten tyyppitarina kuvaa, moni haastateltava koki esiintymisen koulun juhlissa epämiellyttävänä. Muistoissa välittyi haastateltavien tunne siitä, että yleisön edessä piti tehdä asioita, joita ei osannut. Vaikka useat haastateltavat kritisoivat kuurojen oppilaiden asettamista esiintymään, joillekin kokemukset ovat olleet mieluisia. Sari muisteli 1970-luvun itsenäisyyspäiväjuhlaa: *”Elävämmin jäi mieleen, kun oli itsenäisyyspäiväjuhlat, jossa oli viittomakielinen kuoro, minä itse lauloin ääneen, siellä oli sellaiset kynttilät, jotka ovat ihan loppumisillaan. Laulaessani jännitin koko ajan tapahtuiskot jotain, kuten paloa... mutta kaikki meni hyvin loppujen lopuksi.”* Myös Petterille jäi samalta ajalta positiivisia muistoja toisesta kuurojenkoulusta: *”[Kaupungin]valtionkoulussa kävi vieraita paljon, muusikoita ja muita. Harjoiteltiin esimerkiksi myös laulukuoroa joulunäytelmää tai kevyään koulupäättäjäisiä varten. Opeteltiin myös laulujen sanoja ja oli mukavaa jouluisin, kun harjoiteltiin opettajan kanssa.”* Näiden muistojen perusteella käänne viittomakieliseen lauluun näyttäisi tapahtuneen 1970-luvun aikana.

Musiikkiesityksillä ja juhlilla on merkittävä rooli koulun toimintakulttuurin rakentajana ja kasvatustehtävän toteuttajana (Nikkanen 2014). Yksi koulukasvatuksen tehtävistä on sosialisatio eli uuden sukupolven liittäminen vallitsevaan kulttuuriin sekä sen arvojen ja käytäntöjen välittäminen eteenpäin. Kuurojenkoulut eivät olleet erillään tästä instituutionaaliseen tavoitteesta. Ne pyrkivät omien koulujensa juhlilla ja päivänavauksilla liittämään oppilaat osaksi sitä kouluinstituution traditiota, jonka katsottiin yhdistävän koulun henkilökuntaa ja oppilaita. Musiikin käyttäminen näissä tilaisuuksissa oli sidoksissa aikansa musiikin oppiaineen arvoihin ja tavoitteisiin sekä koulujen toimintakulttuuriin, mikä ei tietenkään poista kuurojen tilaisuuksiin liittämiä epämiellyttäviä tunteita.

Äänenmuodostus ohjaa laulua 1960-70-luvulla

Musiikin tunnilla opettelemme kuulemaan miltä eri instrumentit tuntuvat. Triangelia, nokkahuilua ja jotain erilaisia musiikkivälineitä. Jotain rumpujuttujakin meillä on. En ole ihan varma, milloin ja mitä kohtaa pitää soittaa, mutta matkin opettajaa ja soitan. En tiedä meneekö tämä oikein ja onko tämä edes musiikkia – soitan vain. Inhoan yli kaiken laulua, miksi meille kuuroille opetetaan sitä? Opettajat pa-

kottaa meitä laulamaan. Emme saa laulaa viittoen, vaan pitää laulaa äänellä, selkeällä huuliolla. Ihan turhaan, sillä en kuule sitä ollenkaan. Lisäksi meidän oppilaiden pitää vielä muistaa ulkoa laulusanat. Suomen kieli on mulle tosi vaikeaa. Rakastan kyllä niitä rumpujuttuja. Tunnen musiikin tällä tavoin hyvin. Se on hauskaa!

Tämä tyypittarina noudattaa 1973 kuurojenkoulujen opetussuunnitelmaluonnosta tarkastelleen työryhmän painotusta rytmiopetuksesta, ”jonka eräänä tavoitteena oli oikean äänivirran omaksuminen puheessa” (Lindgren, Niskanen & Taittonen 1973, 36). Oppilaiden tuli siis käyttää viittomakielen sijaan omaa ääntään ja opettajan tehtävänä oli ”koko ajan valvoa aksenttien ja äänteiden virheettömyyttä” (emt., 36). Myös erilaisia rumpuja ja ksylofoneja käytettiin lauseiden ja kokonaisten tekstien harjoitteluun. Kuuron oppilaan katsottiin oppivan äänteen maailmaa tuottamalla ääniefektejä itse ja havainnoimalla niitä (emt., 33). Samalla tavalla ajateltiin kuulevien lasten musiikinopetuksessa, jossa äänenmuodostus oli tärkeässä roolissa 1960–1970-luvuilla. Kuten musiikkipedagogi Jorma Pukkila toteaa Koulu musiikin käsikirjassa (1964, 95–96), opettajan on ”välttämätöntä opettaa oikeaa äänenkäyttöä lapsille”, jotta he oppivat ”oikean ja kauniin äänenkäytön”.

Matti kertoi ääneen laulua (erityisesti kalevalaisia lauluja ja joululauluja) olleen 1960-luvulla paljon ja viittomalla laulaminen oli kiellettyä. Kieltoa ei kuitenkaan noudatettu kaikissa kouluissa. Eino muisteli äänellä laulamisen olleen 1960-luvulla pakollista Mikkelissä, mutta ei Helsingissä. 1970-lukulaiset puolestaan kertovat jo viittomalla laulamisesta tai viittomien ja ääneen laulamisen yhdistämisestä. Myös kuurojenkoulussa näinä vuosikymmeninä työskennellyt opettaja kertoi haastattelussa viittoneensa oppilailleen. Siten emme voi tietää, miten yksittäiset opettajat ovat kulloinkin toimineet suhteessa viittomiseen tai viittomien käyttöön omassa opetuksessaan. Joka tapauksessa tyypittarina sanallistaa niitä muistoja, joissa oman äänen käyttöön pakottaminen on koettu epämiellyttäväksi, jopa häpeälliseksi ja ahdistavaksi. Lisäksi äänenkäyttö kielellä, jonka hallitsi huonosti, koettiin haastavaksi. Aila kävi koulua 1970-luvulla ja muisteli näin:

Jotkut oppilaat suostuivat laulamaan ääneen esimerkiksi joulujuhlissa. Jotkut huonokuuloiset oppilaat sanoivat, miten huonosti kyseiset oppilaat lauloivat. Oli niin kamala ääni ynnä muuta. Kyllä minua hävetti. Oppilaat osaavat olla toisilleen hyvin julmia. Opettajat pakottivat oppilaita laulamaan ja siitä seurasi kiusaaminen. Se oli ihan kamalaa, sillä meidän oppilaiden piti vielä muistaa ulkoa laulusanat. Tuottaminen oli vielä vaikeampaa, sillä suomen kieli oli vielä vaikeampaa. Oppilaat lauloivat suomen kielen mukaan. Ihan kamalaa. Sitten vähitellen musiikin opetusta ei jatkettu 1975 jälkeen, sillä oppilaat eivät halunneet.

Laulaessaan ihminen ilmaisee itseään kehollisesti, ja kehollisuuteen liittyy paljon sensitiivisyyttä (Tarvainen 2018). Ailan muistossa nousee esille häpeä omasta äänestä. Voidaankin väittää, että omaan lauluääneen kohdistuva kritiikki, niin kuuroilla kuin kuulevilla, on paitsi häpeällistä myös kritiikki yksilön identiteettiä kohtaan (ks. esim. Hogle 2021). Ailan muisto kyseenalaistaa puheopetukseen liittyvän esityksen, joka korostaa, kuinka oppilaalle on ”myönteisen minäkuvansa ja mielenterveytensä takia etsittävä sellainen kommunikaatiotekniikka, joka on heidän kykyjään vastaava” (Lindgren, Niskanen & Taittonen 1973, 25). Tämän tutkimuksen perusteella ääneen laulaminen ei ole tukenut kuurojen myönteistä minäkuvaa ja mielenterveyttä, vaan kokemukset ovat olleet pääosin, eivät siis täysin, kielteisiä.

Äänentuottamisen lisäksi kuurojen piti opetella lukemaan huulilta. Monien haastateltavien muistoissa korostui huulioluvun ja suomen kielen sanojen muistamisen vaikeus. Rytmiopetuksen ajateltiin kehittävän vibraatioaistia, ja sitä kautta sen uskottiin tukevan myös huulioluvun oppimista (Lindgren, Niskanen & Taittonen 1973). Huuliolukuun liittyneet opetussuunnitelman tavoitteet jäivät kuitenkin tähän tutkimukseen haastateltujen mukaan

saavuttamatta. Taavi kuvaa kokemustaan 1960-luvulta: ”*Oraalisesti piti ymmärtää huulien liikettä: ’pää pää’:tä, ei sitä jaksanut katsella. Katselin sitten muualle. Huulilta lukeminen oli vaikeaa.*” Rytmiopeutus itsessään ei ollut kaikille vastenmielistä ja muistoissa nousee erityisesti erilaisten instrumenttien värähtelyyn ja soittamiseen liittyvät positiiviset kokemukset. Kuten 1970-luvulla koulua käynyt Sari muisteli: ”*Kaikkia instrumentteja opeteltiin, piano on jäänyt mieleen. Muistan hämärästi, että siellä sain koskettaa erilaisia instrumentteja, kun opettaja soitti niitä ja sitten sai kokeilla itse perään.*” Instrumenttien värähtelyn yhteyttä huulioluvun kehittämiseen eivät Sarinkaan muistot kuitenkaan kuvaa.

Rajattujen mahdollisuuksien 1980-luku

Istumme piirissä harjoittelemassa erilaisia rytmejä. Sen jälkeen saamme soittaa erilaisia rytmisoittimia samalla kun opettaja soittaa pianoa. Harmi, että musiikki loppuu kolmannen luokan jälkeen – kuulin joidenkin puhuneen, että sen opettaminen meille olisi turhaa, koska me ollaan kuuroja. Opettaja on viittanut meille kyllä siitä, mitä musiikki on, mutta alan ymmärtämään sitä vasta vähitellen. Huonokuuloinen kaverini pääsi kuulevien oppilaiden kanssa musiikin tunnille, minäkin haluaisin. Mutta tuntuu, että musiikki on selvästi tarkoitettu kuuleville.

1970-luvulla musiikin opetuksen määrä väheni huomattavasti kolmannelta luokasta eteenpäin. Opettajan autonomialle haluttiin jättää tilaa (Lindgren, Niskanen & Taittonen, 1973). Opettaja pystyi itse päättämään, opettaako musiikin sijaan jotain muuta taide- tai taitoainetta. Opettajan musiikkiin liittyvät pedagogiset taidot pohjautuivat omaan harrastuneisuuteen, joten kuurojenkoulun opettajalla on saattanut olla kiusaus jättää musiikki pois lukujärjestyksestä. 1980 opetussuunnitelman tuntijaossa musiikkia on 7–9 luokille, mutta itse sisältöjä tai tavoitteita ei avata millään tavalla (Kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelma 1980). Musiikin opettaminen on otaksuttavasti ollut haasteellista opettajalle, jolla ei ole ollut siihen liittyvää koulutusta.

Tyypittarina vahvistaa opetussuunnitelmien musiikille antamat merkitykset. Aina 1980-luvulle asti kuurojen opetuksessa musiikkia arvostettiin lähinnä vain puheen- ja kielienkehityksen apulaisena, ei omana oppiaineenaan. Vähitellen musiikin oppiaineen välineellinen rooli kuitenkin pieneni. Samaan aikaan musiikkikasvatusmenetelmät monipuolistuivat ja opettajat saivat uusia pedagogisia työkaluja musiikin opettamiseen. 1990-luvulla uudistetussa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 1994) musiikin katsottiin olevan kasvatuksellinen oppiaine, joka tukee oppilaan persoonallisuuden kehitystä sekä elävöittää ja syventää muiden aineiden opetusta. Tämä kasvatuksellinen näkökulma on todennäköisesti palvellut myös kuuroja oppilaita musiikintunneilla. Yhä enemmän populaarimusiikkiin pohjautuvassa musiikinopetuksessa erilaisten sähköisten soittimien käyttöönotto, äänentoiston kehittyminen ja musiikkivideoiden hyödyntäminen laajensivat musiikkikasvatusta entistä moniaistisempaan suuntaan. 1990–2000-lukujen taitteessa koulua käyneiden muistot vahvistavat muutoksen alkaneen. Venlan muistoissa yhdistyvät viittominen, musiikki ja sosiaalisuus: ”*Kaikki tykkäsi, kun kaverit olivat samassa luokassa, ja saatiin viittoa yhdessä ja soittaa. Tykkäsin kovasti musiikintunneista, teoria oli tylsää.*” Yhdessä koettu ja jaettu musisointi alettiin nähdä eräänlaisena kommunikaatiota ja vuorovaikutusta tukevana ei-verbaalisena ja kehollisena toimintana, jolloin puhutun kielen merkityksen voidaan katsoa vähentyneen.

Vuoden 1987 peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteissa musiikin tavoitteet ja sisältöalueet artikuloitiin jo jokseenkin tarkasti (Peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteet 1987). Kuulovammaisten opetussuunnitelma oli yhdenmukainen pari vuotta aiemmin laaditun peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Vuonna 1985 tulivat voimaan myös uudet koululait (Peruskoululaki 476/83; Laki kuulo- ja

näkövammaisten kouluista 481/83), joiden mukaan kunta oli velvollinen järjestämään peruskoulutuksen kaikille kunnan alueella asuville oppivelvollisuusikäisille lapsille. Kuuroja oppilaita ei kuitenkaan erityisemmin kannustettu musiikin opiskeluun. Moni 1990–2000-luvuilla koulua käynyt haastateltava oli saanut yläluokilla vapautuksen musiikista. Tämä vaiuttaa peruskoulun musiikin opetussuunnitelman tavoitteisiin ja sisältöihin (1994) peilaten pedagogiselta laiskuudelta, sillä 1990-luvun puolivälissä musiikin moniaistisuus ja monipuoliset työskentelytavat olivat jo luonnollinen osa koulun musiikinopetusta.

Kaikille yhteisen musiikillisen toiminnan ulkopuolella vielä 1990-luvulla

Tahdon olla samanlainen kuin kuulevat. Haluan myös opetella nokkahuilun soittoa. Kokeiluni epäonnistuu täysin. Kysyn soittaessa koko ajan avustajalta, miltä soitto kuulostaa. Koska pitää puhaltaa jollain tavalla oikein, että soitto kuulostaa hyvältä. Jos puhaltaa väärin, on ääni kamala tai jotain tällaista, en tiedä, mutta kuitenkin opiskelen tekniikan, miten pidellä sormia, kuinka muutama laulu paineltiin. Mutta minun on pakko sanoa opettajalle, ettei soittaminen anna minulle mitään. Opettaja on kyllä sellainen, että antaa meidän oppilaiden kokeilla erilaisia asioita. Laulamista viittoen on kyllä mahdollista tehdä, mutta pinnaamme kaverin kanssa välillä musiikin tunnilta. Opettaja viittoo hyvin ja osaa huomioida kuurot, mutta kuitenkin samaan aikaan ristiriitaisesti korostaa äänimaailmaa ja kielellistä näkökulmaa.

Tyypittarinä kuvastaa kuurojen kokemusten ja opetussuunnitelmissa korostettujen monipuolisten musiikillisten työtapojen välistä ristiriitaa (Peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteet 1987; Opetushallitus 1994). Musiikin ja liikkeen väliseen yhteyteen perustuvaa musiikkikasvatusta esitettiin vaihtoehdoksi lauluun pohjautuvalle opetukselle jo 1960-luvulla. Niiden jalkautuminen koulun käytänteisiin on kuitenkin ollut ilmeisen hidasta. Haastatteluihin osallistuneiden kerronnassa korostuu soitonopetuksen pinnallisuus esimerkiksi soitotekniikkaan liittyen. Kuuro oppilas on muistitiedon mukaan saanut vain harvoin tarvitsemaansa tukea soittimen hallintaan tai siinä kehittymiseen. Liikkeelliseen ilmaisuun pohjautuva musiikinopetus ei myöskään tule muistoissa mitenkään esille. Poikkeus ovat laululeikit ja piiritanssit, joista kertoivat varsinkin 1950–1960-luvuilla koulua käyneet kuurot. Terttu Martolasta haastattelussa esitettiin yksittäisiä mainintoja, mutta muistoja hänen rytmiliikuntaopeistaan tutkimuksemme ei tavoittanut.

Peruskoulun yksi perustavoite oli erilaisten oppilaiden integraatio. Sen mukaisesti myös kuurojen opetusta alettiin integroida osaksi yleisopetusta, jolloin myös opetussuunnitelmien tavoitteet ja sisällöt yhdenmukaistuivat. Tässä muutosvaiheessa näyttäisi kuitenkin olleen paikkakuntaakohtaisia eroja ja kuurojen osallistuminen musiikinopetukseen saattoi vaihdella paljonkin. 2000-luvun alussa lukiota käynyt Venla kuvaa kuulevien kanssa integroitumisen haasteita: ”Olin lukiossa yhdessä kuulevien kanssa, se oli haasteellista, koska siellä puhuttiin paljon. Tuli ulkopuolinen olo.” Pohtiessaan musiikin merkitystä hän toteaa: ”Musiikilla ei välttämättä ole kuuroille merkitystä, kuulevien ystävien kautta toki tutustuu musiikkiin, mutta muuten lähtökohtaisesti kiinnostusta ei ole. Implanttien myötä kiinnostusta on kyllä tullut. Musiikkivideot olivat minulle mieluisia: Backstreet Boys, Spice Girls. Silti ne olivat irrallaan kuurojen maailmasta.”

Tyypittarinä kuvaa myös monen haastatellun kuuron kokemusta siitä, ettei musiikki ollut heitä varten. Musiikki ei välittynyt heille koulun musiikinopetuksessa visuaalisia ja kehollisia kanavia pitkin, päinvastoin kuin koulun ulkopuolisessa musiikillisessa toiminnassa, esimerkiksi musiikkivideoiden, festareilla käymisen ja vapaa-ajalla käytetyn musiikin kautta. Kokemus ulkopuolisuudesta ei kuitenkaan ole ollut kaikille yhteinen. Esimerkiksi Venla kertoi musiikinopettajasta, joka osasi opettaa hänelle musiikkia rumpusetin ja basson soittamisen välityksellä. Soitossa korostuivat matalat taajuudet ja äänen värähtely kehossa. Matalat taajuudet ja äänen värähtely ovatkin kuurojen musiikin kokemisen ytimessä (Sutela & Ahonen 2024). Myös Suvi (koulussa 1990–2000-lukujen vaihteessa) opetelti innokkaasti soittamista:

Meillä oli kotona piano ja halusin soittaa. Opettajalle oli okei vaihtaa, kaikki muut soittivat nokka-huilua, mutta minä sain harjoitella pianon soittoa, nuottien piirtämistä, kuinka mikäkin nuotti kuuluu minnekin (nuottikirjoituksessa ja itse pianossa). Opettelin lasten lauluja, kuten Ukko Nooan, Kanoottilaulun ja muita. Opin näitä pianolla, mutta mikä minua hieman harmittaa on se, ettei opettajalla ollut aikaa opettaa tarkkaan, kuinka käsien olisi pitänyt oikeasti olla. Ensimmäinen minä soitin vain toisen käden etusormella. Sitten näin siskoni soittavan kahdella kädellä. Halusin myös soittaa kahdella kädellä. Sitten keksin oman tapani soittaa. Jälkikäteen ajattelin, että minä silloin jäin yksin pianon kanssa. Jäin yksin. Minusta tuntuu, että muut oppilaat saivat opetusta, kuinka soittaa oikealla tavalla. Mitä minä muistan, olin vain yksin nuottien kanssa soittamassa, sitten avustaja taputti, kun muut alkoivat soittamaan nokka-huilua, että soittaisin samaan aikaan, mutta oikeasti ei selitetty tarkasti, kunnollisesti.

Kuurojen integrointi kuulevien vertaisten kanssa samalle musiikintunnille oli yksi askel kohti yhdenvertaisempaa musiikillista osallisuutta, mutta kuurojen muistoissa tämä ei ollut vielä vuosituhaten vaihteessa täysin toteutunut. Joillakin oppilailla on ilmeisesti ollut kiinnostusta musiikkiin, mutta toiveet yksilöllisemmästä oppimisen tuesta eivät vielä tuolloin toteutuneet. Yhdenvertaisen osallisuuden tiellä olevat esteet olivat kahtiajakoiset. Ensimmäkin kuulevien opettajien pedagogisten taitojen puute tai musiikin oppiaineen näkeminen kuurojen oppilaiden kohdalla tarpeettomana estivät jo rakenteellisella tasolla kuuron oppilaan täysipainoista osallisuutta ja oppimista musiikin tunnilla. Toisaalta kuuroille itselleen oli saattanut muodostua negatiivinen asenne musiikkia kohtaan, eikä musiikkia oppiaineena näin ollen nähty tarpeellisena, saati merkityksellisenä.

Musiikillisesta osattomuudesta aktiiviseksi toimijaksi

Olemme kuvanneet tässä artikkelissa viittomakielisiä muistoja kuurojen musiikinopetuksesta ja analysoineet muistitiedon ja opetussuunnitelmien suhdetta. Asetimme tavoitteeksi lisätä tietoa sekä opetuksen sisällöistä että siitä, miten nämä oppisisällöt koettiin. Muistitieto yhdessä kuurojen opetusta säätelevien opetussuunnitelmien kanssa tarkasteltuna tuottaa rikkaamman ja perustellumman kokonaiskäsityksen siitä, millaisia mahdollisuuksia kuuroilla on ollut osallistua koulujen tavoitteelliseen musiikkikasvatukseen. Aihetta ei ole Suomessa aiemmin tutkittu, joten tutkimuksemme tuo kansalliseen kouluhistoriaan täysin uutta tietoa ja ymmärrystä.

Muistot musiikinopetuksesta 1960- ja 1970-luvulta ovat monelta osin yhteneväiset suhteessa kuurojenkoulun opetussuunnitelman tavoitteisiin. Opetussuunnitelmissa korostui käsitys musiikista keinona tukea oppilaan puheen kehitystä ja suomen kielen taitoa. Tähän tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kertomusten perusteella kuurojenkouluissa toimitettiin pitkälle opetussuunnitelmien mukaisesti. Näin puhetta ja puhumista painottava pedagogikka heijastui vielä vuosien 1966 ja 1973 opetussuunnitelmadokumenteissa myös musiikin oppiaineeseen. Läpi 1970-luvun pyrittiin vahvistamaan puheen tuottamista ja kuulon aktiivointia erilaisten rytmiharjoitusten, laululeikkien ja soitinten tunnustusharjoitusten avulla. Viittomakielinen muistitieto vahvistaa opetussuunnitelmien tavoitteet, mutta haastattelussa kerrottiin myös valtavirrasta poikkeavia muistoja. Ne liittyivät yleensä opettajan kykyyn viittoa tai muuten tukea kuuron oppilaan yksilöllistä musiikillista toimijuutta. Oppilaan oma kiinnostus musiikkia kohtaan on vaikuttanut osaltaan kokemusten muotoutumiseen. Muistitieto siis myös kyseenalaisti opetussuunnitelmien vahvalta vaikuttavaa ohjausvaikutusta.

Musiikinopetukseen liittyvät myönteiset muistot lisääntyivät, kun kerronnassa siirryttiin 1980-luvulle, mutta sen jälkeenkin kokemuksia sävyttää musiikkikasvatuksen audittiivisuuden kritiikki. Kritiikki kuvaa todennäköisesti tilannetta musiikinopetuksessa suhteellisen totuudenmukaisesti, sillä kaikilta osin musiikinopetus ei ole inklusiivista vielä tänä päivänäkään (Laes 2017). On kuitenkin otettava huomioon, että tähän tutkimukseen osallistuneet

kuurot kuvaavat aikaa, jolloin yhdenvertaisesta osallisuudesta ei tiedetty eikä puhuttu kuten tänään. Muistojen sijoittuminen lähes kuudenkymmenen vuoden aikajanelle heijastuu myös siihen, mitä ja miten muistellaan sekä miten muistot kehystetään ja millaisia merkityksiä niihin liitetään.

Muutos kohti integraatiota ja inklusiota tapahtui opetussuunnitelmissa varsin nopeasti, eikä kuulodiversiteettiä huomioivaa ja auditiivisista menetelmistä poikkeavaa pedagogiikkaa osattu vielä ottaa huomioon musiikinopetuksessa tai musiikinopettajakoulutuksessa. Esimerkiksi yleisopetuksen vuoden 1985 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet oli musiikin osalta varsin teoreettinen, mutta yllättäen kuulovammaisten opetussuunnitelma (1987) kuvasi tarkasti oppiaineen sisältöjä ja tavoitteita eri luokka-asteilla. Seuraavassa vuoden 1994 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jakoa kuuleviin ja kuulovammaisiin ei enää tehty, vaan kaikkien oppilaiden musiikillinen keksintä ja luova toiminta olivat keskeisiä toimintatapoja sekä ala- että yläkoulun musiikinopetuksessa.

Opettajien kuurojen ja kuulevien oppilaiden inklusioon liittyvien pedagogisten valmiuksien vaihdella kuuloteknologian kehittymisen katsottiin tukevan kuurojen ja huonokuuloisten oppilaiden integraatiota yleisopetukseen (Takala & Lehtomäki 2005). Muistitiedon mukaan kuulolaitteet eivät kuitenkaan auttaneet musiikin havaitsemisessa, oppimisesta puhumattakaan. Pikemminkin niiden käyttö häiritsi opetukseen keskittymistä tai aiheutti jopa fyysistä pahoinvointia. Monet haastatelluista kertoivat kääntäneensä kuulolaitteen salaa pois päältä tai lopettaneensa niiden käytön, jos se vain oli mahdollista. Näyttäisikin siltä, että kuuloteknologiaan nojautuminen ja pitäytyminen auditiivisen musiikin oppimisen perinteissä estivät pitkään todellisen inklusion toteutumista, vaikka kuurot, huonokuuloiset ja kuulevat oppilaat olivatkin fyysisesti samassa tilassa. Tämän tutkimuksen mukaan kuurot olisivat kaivanneet opettajalta syvällisempää taitoa huomioida opetuksessa heidän viittomakielisyytensä sekä kuurouden vaikutukset viestintään, kommunikaatioon ja sitä kautta oppimiseen. Nykytietämyksen valossa vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on ollut usein kielellisesti epäsymmetristä (Leskelä & Lindholm 2012).

Pyrkimys suomen kielen hallintaan ja puhemetodiin pohjautuva opetus raamittivat monen tutkimukseemme osallistuneen kuuron koulunkäyntiä. Muistoissa korostuu tuskastuminen tilanteissa, joissa oppilaat eivät yhteisen kielen puuttuessa ymmärtäneet opettajan pedagogisia pyrkimyksiä. Yhteisen kielen puuttuminen on väistämättä vaikuttanut myös muistojen rakentumiseen. Kuurojen muistoissa musiikinopetuksesta korostuivat muut aistit ja viestintämuodot. Vaikka moni haastatelluista ei osannut nimetä jotain tiettyä opetuksessa käytettyä soitinta, hän osasi kuvailla visuaalisesti soittimen ominaispiirteitä ja ulkonäköä. Muistoissa korostui soittimien tunto eli miten soitin värähteli tai mille se tuntui koskettaessa. Kertajat usein myös kuvailivat ympäristöä, kuten esimerkiksi koululuokkaa, muita ihmisiä tai toimintaa, jossa heidän kokemuksensa oli muodostunut.

Tutkimuksemme keskeiset metodologiset valinnat perustuvat päämääräämme, jossa kuurot ovat toimijoita heitä itseään käsittelevää tietoa muodostettaessa, eivät tiedontuotannon kohteita. Ainoa tutkimuseettisesti kestävä tie on edetä viittomakieltä ja kuurojen keskustelutapoja kunnioittaen. Ahonen yhteisön jäsenenä pystyi muodostamaan sekä haastattelutilanteisiin että niitä edeltäviin järjestelyihin kielellis-kulttuurisesti sensitiivisen tilan ja luottamuksellisen ilmapiirin. Tätä mielestämme vahvistaa se, että ihmiset ovat todella halunneet osallistua tutkimukseemme runsain joukoin. Kiinnostuneita on ollut jopa niin paljon, että Ahonen ei ole edes ehtinyt haastatella kaikkia halukkaita. Onkin ilmeistä, että valtion kuurojenkoulu tai kunnallista kuulovammaisten koulua käyneillä on tarve kertoa menneisyydestään ja saattaa tapahtumat ja kokemukset julkisiksi. Totuus- ja sovintoprosessin valmistelua taustoittava Viitotut muistot -selvitysraportti (Katsui ym. 2021) todennäköisesti kasvatti entisestään ihmisten halukkuutta osallistua meidän tutkimukseemme. Muutamat haastatelluista kertoivatkin suoraan, että heidän motiivinsa osallistua tutkimukseemme oli pyrkimys vaikuttaa prosessiin.

Musiikkikasvatus on erityisala, johon tutkimusryhmässä ainoastaan Sutelalla on tutkijankoulutus, jolloin hän olisi todennäköisesti saanut musiikinopetuksen pedagogiikkaan liittyviin kysymyksiin yksityiskohtaisempia vastauksia. Kun tähän havahduttiin, resursseja uusinta- tai lisähaastatteluihin ei enää ollut. Tutkimusaineiston rikkautta on saattanut vähentää se, että yhteisön ”sisäpiiriläiselle” ei aina vastata syvällisesti tai tarkasti, sillä tutkijahan ”tietää jo” (ks. esim. Sutherland & Rogers 2014).

Tänään kuurojen kokemus musiikista ja heidän musiikillinen toimijuutensa tunnustetaan laajasti (ks. myös Sutela & Ahonen 2024). Yksi edelläkävijöistä on suomalainen rap-artisti Signmark. Meidän tutkimushankkeemme taiteellinen kontribuutio puolestaan on marraskuussa 2023 valmistunut suomalaisella viittomakielellä ja suomeksi laulettu musiikkivideo (Hiljaisen kansan äänet 2023). Taiteilijoiden kontribuutiot vahvistavat sen, että täysipainoinen musiikillinen osallistuminen on mahdollista kuuroille ja viittomakielisille. Tutkimustieto karttuu jatkuvasti – esimerkiksi Torppa ja Huotilainen (2019) ovat tutkineet sisäkorvaistuteteita ja musiikin havaitsemisesta,⁸ Kanto, Kronqvist ja Syrjä (2023) viittomakielen asemaa ja Snoddon ja Murray (2019) kuurojen oikeuksia. Musiikinopettajakoulutuksessa ja koulun arjessa tulisi pohtia, miten mahdollistetaan kuurojen ja viittomakielisten yhdenvertainen osallistuminen (musiikin)opetukseen ottaen huomioon myös *Deaf Studies*-teoriat kuurojen tiedonmuodostuksesta ja moninaisuudesta. ■

Lähteet

Abrams, L. 2010. *Oral history theory*. Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315640761>

Asetus kuurojen ja sokeainkouluista. As. kok. 312/1961.

Asetus kuuromykkäin ja sokeain oppilaitoksista. 372/1934.

O'Brien, D. & Emery, S. D. 2014. The role of the intellectual in minority group studies: Reflections on Deaf Studies in Social and Political Contexts. *Qualitative Inquiry* 20,1, 27–36. <https://doi.org/10.1177/1077800413508533>

Butler, M. 2004. How students with hearing impairments can learn and flourish in your music classroom. *Teaching Music* 12, 1, 30–35.

Chen-Hafteck, L. & Schraer-Joiner, L. 2011. The engagement in musical activities of young children with varied hearing abilities. *Music Education Research* 13, 1, 93–106. <https://doi.org/10.1080/14613808.2011.553279>

Churchill, W. 2015. Deaf and hard-of-hearing musicians: Crafting a narrative strategy. *Research Studies in Music Education* 37, 1, 21–36. <https://doi.org/10.1177/1321103X15589777>

Greenwald, B. H. 2021. Two centuries of deaf education and deaf agency in the United States. Teoksessa C. Enns, J. Henner ja L. Mx Quarrie (toim.) *Discussing bilingualism in deaf children: Essays in honor of Robert Hoffmeister*. New York: Routledge, 3–16. <https://doi.org/10.4324/9780367808686>

[8] Viime vuosikymmenten aikana tutkimus musiikin havaitsemisen, oppimisen ja erilaisten kuuloa tukevien laitteiden välillä on lisääntynyt (ks. esim. Parkinson ym. 2019). Huomionarvoista kuitenkin on, että edelleen monessa tutkimuksessa painottuu musiikin välineellinen arvo puheen ja kielen kehittymisen näkökulmasta (Torppa & Huotilainen 2019; Torppa ym. 2020) eikä musiikin oppiminen itseisarvona.

Darrow, A.-A. & Heller, G. N. 1995. Early advocates of music education for the hearing impaired: William Wolcott Turner and David Ely Bartlett. *Journal of Research in Music Education* 33, 4, 269-279. <https://doi.org/10.2307/3345253>

Darrow, A.-A. 2007. Teaching students with hearing losses. *General Music Today* 20, 2, 27-30. <https://doi.org/10.1177/10483713070200020107>

Fullwood, L. & Levinson, M. 2023. Fifty years on—and still no resolution: Deaf education, ideology, policy and the cost of resistance. *Teaching and Teacher Education* 129, 104145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104145>

Haapala, P. & Markkola, P. 2017. Se toinen (ja toisten) historia. *Historiallinen Aikakauskirja* 115, 403-416. <https://journal.fi/haik/article/view/140459>

Habron, J. & Witoszynski, E. 2016. Memories of Mimi Scheiblauber and the development of Dalcroze Eurhythmics as a therapeutic practice: An interview with Eleanore Witoszynski. *Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy* 8, 2, 202-212. <https://approaches.gr/wp-content/uploads/2016/12/10-Approaches-822016-Habron-Witoszynski-i20161211.pdf>

Hash, P. 2003. Teaching instrumental music to deaf and hard of hearing students. *Research & Issues in Music Education* 1, 1, Article 5. <https://ir.stthomas.edu/rime/vol1/iss1/5>

Hela, M. 1952. Laulunopetuksen erityiskysymyksiä. *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: 2, Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma*. Helsinki: Valtion julkaisutoimisto.

Hiljaisen kansan äänet. 1.11.2023. Musiikkivideo. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=B04zKMR3IG0>

Hogle, L. A. 2021. Fostering singing agency through emotional differentiation in an inclusive singing environment. *Research Studies in Music Education* 43, 2, 179-194. <https://doi.org/10.1177/1321103X2093042>

Jantunen, T. 2008. Katsaus suomalaisen viittomakielen kielitieteelliseen tutkimukseen. Opettajankoulutus yhteisön luovana voimana: näkökulmia suomalaisesta viittomakielisestä ja viittomakielisten koulutuksesta: viittomakielisen luokanopettajakoulutuksen 10-vuotisjuhlakirja 17.10.2008, 15-23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. http://users.jyu.fi/~tojantun/articles/jantunen_tark-1.pdf

Kanto, L., Kronqvist, A. & Syrjälä, H. 2023. Lasten suomalaisen viittomakielen kehityksen arviointi kielen asemaa tukemassa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 14, 3. <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2023/lasten-suomalaisen-viittomakielen-kehityksen-arviointi-kielen-asemaa-tukemassa>

Katsui, H., Koivisto, M. K., Tepora-Niemi, S. M., Meriläinen, N., Rautiainen, P., Rainò, P. & Hiilamo, H. 2021. Viitotut muistot: Selvitys kuuroihin ja viittomakielisiin Suomen historiassa 1900-luvulta nykypäivään kohdistuneista vääryyksistä sekä niiden käsittelyyn tarkoitettujen totuus- ja sovintoprosessin käynnistämisen edellytyksistä. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021:61. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/c5635aaa-c130-4ff3-ac19-aecb37c04e1c/content>

Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus erinäisistä muutoksista Suomen kuuromykkäin- ja sokeain-opelulaitosten järjestämisessä sekä uusien sellaistenkoulujen perustamisesta 30.6.1892/24.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: 2. 1952. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtion julkaisutoimisto.

- Kosonen, E.** 2012. Kansakoulunopettajat kulttuurikasvattajina-Seminaarien musiikinopetus kansakoulun lau-lun opetuksen esikuvana. *Koulu ja Menneisyys* 50, 69–91.
<https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/99830/57438>
- Kosonen, E.** 2015. Laulua harmonin säestyksellä – muistoja koulun laulutunneista 1920–40-luvuilla. *Koulu ja Menneisyys* 53, 90–110. http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1512100241_skhsv2015.pdf
- Kusters, A., De Meulder, M. & O'Brien, D.** 2017a. (toim.). *Innovations in deaf studies. The role of deaf scholars.* New York: Oxford University Press.
- Kusters, A., De Meulder, M. & O'Brien, D.** 2017b. *Innovations in deaf studies: Critically mapping the field.* Teoksessa A. Kusters, M. De Meulder & D. O'Brien (toim.) *Innovations in deaf studies. The role of deaf scholars.* New York: Oxford University Press, 1–56.
- Kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelma.** 1980. Ylä-aste (luokat 7–9).
Helsinki: Kouluhallitus.
- Kuurojen koulun opetussuunnitelma.** 1966. Kuurojen- ja sokeainkoulujen opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö I. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuusipalo, P.** 1996. Musiikkikasvatus Suomen kuurojen kouluissa – kartoitus opetuksen toteutumisesta ja menetelmistä. *Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.* Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Laes, T.** 2017. The (im)possibility of inclusion. Reimagining the potentials of democratic inclusion in and through activist music education. Väitöskirja. *Studia Musica* 72. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius Akatemia.
<https://taju.uniarts.fi/handle/10024/6606>
- Laitala, M. & Ahonen, O.** 2024. Valtion kuurojenkoulut väkivallan muistin paikkoina – kuurojen historiaa 1950–1980. [Käsikirjoitus valmisteilla].
- Laki kuulo- ja näkövammaisten kouluista** 27.5.1983/481.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830481#:~:text=T%C3%A4ss%C3%A4%20laissa%20tarkoitettuja%20kuulovammaisia%20ja,voidaan%20samoin%20edellytyksin%20ottaa%20puhevammaisia>
- Lehvä, V.** 1963. Kuurojen opetuksen alkuvaiheita meillä ja muualla. *Koulu ja menneisyys* XV. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1962–1963. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura.
- Leskelä, L. & Lindholm, C.** 2012. Näkökulmia kielellisesti epäsymmetriseen vuorovaikutukseen. Teoksessa L. Leskelä & C. Lindholm (toim.). *Haavoittuva keskustelu: keskustelunanalyttisiä tutkimuksia kielellisesti epäsymmetrisestä vuorovaikutuksesta.* Helsinki: Kehitysvammaliitto, 12–31.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T.** 1998. *Narrative research. Reading, analysis and interpretation.* Applied social research methods series. Volume 47. Thousand Oaks: Sage.
- Lindgren, M., Niskanen, E. & Taittonen, P.** 1973. Kuulovammaisten koulujen opetussuunnitelman erityiskysymyksiä. Julkaisematon raportti. Oulun kuurojenkoulun arkisto.
- Länsi-Savo** 1972, 10.2. Kuurojen musiikinopetus vakavaa todellisuutta. *Länsi-Savo* 39, 3.

Mantin, M. 2016. The question of oralism and the experiences of deaf children, 1880–1914. Teoksessa A. Borsay & P. Dale (toim.) *Disabled children: contested caring, 1850–1979*. Routledge, 59–72.

<https://doi.org/10.4324/9781315654874>

Martola, T. 1977. Rytmistä liikkeeseen – liikkeestä rytmiiin. Rytminohjausta vaikeasti kuulovammaisille. Helsinki: Kuurojen Liitto Ry.

Martola, T. 1987. Keho tarvitsee liikettä ja rytmiä. *Kuurojen Liitto. Kuurojen Lehti* 4, 23.

Nikkanen, H. M. 2014. Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. Väitöskirja. *Studia Musica* 60. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

<https://taju.uniarts.fi/bitstream/handle/10024/6495/nbnfife2014101645244.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ojala, S. 2011. Towards an integrative information society: Studies on individuality in speech and sign.

Turku: Turku Centre for Computer Science.

<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/69539/D135.doria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Opetushallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Opetushallitus. 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Pajamo, R. 1976. Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881. *Acta Musicologica Fennica* 7. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.

Palmu, I., Malinen, O., Kontu, E. & Ahtiainen, R. (toim.) 2023. Oppimisen tuen matkalla: Valtion erityiskouluista Oppimis- ja ohjauskeskus Valteriksi. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Palonen, M. & Kylmä, J. 2022. Avoin haastattelu ja teemahaastattelu aineistonkeruumenetelminä laadullisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede* 34,4, 281–294. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202301301875>

Parkinson, A. J., Rubinstein, J. T., Drennan, W. R., Dodson, C. & Nie, K. 2019. Hybrid music perception outcomes: implications for melody and timbre recognition in cochlear implant recipients. *Otology & neurotology*, 40, 3, e283–e289.

https://journals.lww.com/otology-neurotology/fulltext/2019/03000/hybrid_music_perception_outcomes__implications_for.40.aspx

Paunu, J. 1968. Viittomakielen asemasta kuurojenkoulussa. *Kuurojen liitto. Kuurojen Lehti* 73, 9, 2–4.

Peruskouluasetus 12.10.1984/718. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1984/19840718>

Peruskoululaki 27.5.1983/476. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Peruskoulun kuulovammaisten opetussuunnitelman perusteet 1987. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 8,1, 5–23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>

- Portelli, A.** 2018. Living voices: The oral history interview as dialogue and experience. *The Oral History Review* 45, 2, 239–248, <https://doi.org/10.1093/ohr/ohy030>
- Pukkila, J.** 1964. Koululaisen äänenkäytöstä. Teoksessa J. Pukkila & E. Sipilä (toim.) *Koulumusiikin käsikirja*. Helsinki: Musiikkitalo Westerlund, 95–103.
- Rainò, P.** 2004. Henkilöviittomien synty ja kehitys suomalaisessa viittomakieliyhteisössä (CD). Väitöskirja. *Deaf Studies in Finland* 2. Helsinki: Kuurojen Liitto ry.
- Rainò, P.** 2021. Viittomakielibarometri. Oikeusministeriön julkaisuja. Selvityksiä ja ohjeita 2021:4. Helsinki: Oikeusministeriö.
- Rautio, M.** 1959. Rytmikasvatus ja kouluoittimet. Helsinki: Fazer.
- Salmi, E. & Laakso, M.** 2005. Maahan lämpimään: Suomen viittomakielisten historia. Helsinki: Kuurojen liitto.
- Savolainen, U. & Taavetti, R.** 2022. Muistitietotutkimus. Paikantumisia, eettisiä kysymyksiä ja tulevia suuntia. Teoksessa U. Savolainen & R. Taavetti (toim.) *Muistitietotutkimuksen paikka. Teoriat, käytännöt ja muutos*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia, Nro 1478. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 10–43. <https://doi.org/10.21435/skst.1478>
- Schraer-Joiner, L.** 2014. *Music for children with hearing loss: A resource for parents and teachers*. New York: Oxford University Press.
- Selin-Grönlund, P., Rainò, P. & Martikainen, L.** 2014. Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärä ja opetusjärjestelyt: Selvitys lukuvuoden 2013–2014 tilanteesta. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/kuurojen-ja-viittomakielisten-oppilaiden-lukumaara-ja>
- Sheldon, D. A.** 1997. The Illinois school for the deaf band: A historical perspective. *Journal of Research in Music Education* 45, 4, 580–600. <https://doi.org/10.2307/334542>
- Singleton, J. L., Jones, G. & Hanumantha, S.** 2014. Toward ethical research practice with deaf participants. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics* 9, 3, 59–66. <https://doi.org/10.1177/1556264614540589>
- Sipilä, E.** 1964. Kuulemisen kyvyn kehittämisestä. Teoksessa J. Pukkila & E. Sipilä (toim.) *Koulumusiikin käsikirja*. Helsinki: Musiikkitalo Westerlund, 146–152.
- Sivunen, N.** 2023. Kuurojen turvapaikanhakijoiden kokemukset, multimodaalinen vuorovaikutus ja kielikäsitteiden muokkautuminen suomalaisessa turvapaikkaprosessissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/91818>
- Smith, L. T.** 2021. *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples* (3. painos). New York: Bloomsbury.
- Snoddon, K. & Murray, J. J.** 2019. The Salamanca Statement and sign language education for deaf learners 25 years on. *International Journal of Inclusive Education* 23, 7–8, 740–753. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622807>

Sutela, K. & Ahonen, O. 2024. "I can feel the rhythm, and it is somehow nice": Deafness challenging the hierarchy of senses in music education. *Research Studies in Music Education*, <https://doi.org/10.1177/1321103X231223864>

Sutherland, H. & Rogers, K. D. 2014. *The hidden gain: A new lens of research with d/Deaf children and adults*. Teoksessa H.-D. L. Bauman & J. Murray (toim.) *Deaf gain: Raising the stakes for human diversity*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 269–282.

Takala, M. & Sume, H. 2015. Opettajien kokemuksia huonokuuloisten ja kuurojen oppilaiden opetuksesta yleisopetuksessa. Kuuleeko koulu? -tutkimushankkeen loppuraportti Opetus- ja kulttuuriministeriölle. Helsinki: Helsingin yliopisto, Jyväskylän yliopisto.
<https://blogs.helsinki.fi/kuuleekokoulu/files/2015/12/Kuuleeko-koulu-raportti-9.12.2015.pdf>

Takala, M. & Lehtomäki, E. (toim.) 2005. *Kieli, kuulo ja oppiminen – kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus*. 2. korjattu painos. Helsinki: Finn Lectura.

Tarvainen, A. 2018. Democratizing singing: Somaesthetic reflections on vocality, deaf voices, and listening. *Pragmatism Today* 9, 1, 91–108.

Torppa, R. & Huutilainen, M. 2019. Why and how music can be used to rehabilitate and develop speech and language skills in hearing-impaired children. *Hearing Research* 380, 108–122.
<https://doi.org/10.1016/j.heares.2019.06.003>

Torppa, R., Faulkner, A., Laasonen, M., Lipsanen, J. & Sammler, D. 2020. Links of prosodic stress perception and musical activities to language skills of children with cochlear implants and normal hearing. *Ear and Hearing* 41, 2, 395–410.
https://journals.lww.com/ear-hearing/fulltext/2020/03000/links_of_prosodic_stress_perception_and_musical.18.aspx

UNESCO. 1994. *Final report: World conference on special needs education: Access and quality*. Paris: UNESCO.

Valtioneuvoston kanslia. 2023. *Keskustelua totuus- ja sovintoprosessin aikataulusta*.
<https://vnk.fi/-/keskustelua-totuus-ja-sovintoprosessin-aikataulusta>

Wertsch, J. V. 2002. *Voices of collective remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511613715>

Wilson, D., & Neville, S. 2009. Culturally safe research with vulnerable populations. *Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profession* 33, 1, 69. <https://doi.org/10.5172/conu.33.1.69>

Yennari, M. 2010. Beginnings of song in young deaf children using cochlear implants: the song they move, the song they feel, the song they share. *Music Education Research* 12, 3, 281–297.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2010.505643>

Abstract

This article opens a new perspective on Finnish music education through historical research. Based on memories told in sign language, we examine music education for the deaf from the 1950s to the turn of the 21st century considering how deaf school curricula have guided equal access to goal-oriented music education. The methodological starting point of our research is based on the view of deaf people's own agency in producing knowledge about themselves. We have interviewed over 100 people who have attended either a state school for the deaf, a municipal school for the deaf or both. This study is based on interviews with 61 deaf people of different ages. The data were analysed using categorical content analysis. By analysing the memoirs, we have constructed typological stories to illustrate elements of music education for the deaf in four different decades and to highlight the changing pedagogical methods of music education. The results show how, until the 1980s, the role of music as a school subject in deaf education was mainly to support speech and language. Since the 1990s, the integration of deaf people into the same music class as their hearing peers was a step towards more equal music education, but in deaf people's memories this had not yet been fully realized. ■

Asiasanat: deaf studies, kuurojenkoulu, musiikkikasvatus, viitottu historia, yhdenvertaisuus

Katsaukset | Reports

Kohti kokonaisvaltaista musiikin hahmotustaitojen ammatillisuutta musiikkioppilaitosjärjestelmässä: Opettajakyselyn tulosten raportointia

Johdanto

Tämä raportti tarkastelee musiikin hahmotustaitojen opettajien ammatillisia lähtökohtia sekä heidän näkemyksiään työnsä toteuttamisesta ja kehitystarpeista. Suomalaisen musiikkioppilaitosten tarjoama opetus on osa taiteen perusopetusta, jota tarjotaan musiikin lisäksi tanssissa, arkkitehtuurissa, kuvataiteissa, käsityössä, mediataiteissa, sirkustaiteessa, sanataiteessa ja teatteritaiteessa. Taiteen perusopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuus opiskella taidetta tavoitteellisesti ja pitkäjänteisesti, ja näin tukea oppilaiden kokonaisvaltaista kehitystä ja aktiivista toimijuutta (Opetushallitus 2017, 10, 11). Taiteen perusopetusta voidaan toteuttaa yleisen oppimäärän tai laajan oppimäärän mukaisesti. Musiikin laajan oppimäärän opinnot koostuvat instrumenttitaidoista, yhteismusisoinnista ja musiikin hahmotustaidoista (Opetushallitus 2017, 49). Musiikin hahmotustaidoissa, johon liittyyvää opettajakyselyä analysoidaan tässä raportissa, yhdistyvät monet musiikilliset elementit: musiikin lainalaisuuksien opiskelu, musiikin kuuntelu-, luku- ja kirjoitustaidon kehittäminen sekä musiikillinen keksiminen, improvisaatio ja säveltäminen.

Musiikin hahmotustaidoiksi (MUHA) kutsutaan kokonaisuutta, joka on laajentunut ja kehittynyt musiikin teorian ja säveltapailun sekä niitä seuranneen musiikin perusteiden opinnoista. Musiikin hahmotustaidot -nimityksellä pyritään kuvaamaan opetuksen muutosta, jossa tavoitteena on opetussuunnitelman perusteita seuraten tukea oppijalähtöisyyttä ja opetuksen kokonaisvaltaisuutta (ks. Opetushallitus 2017). Oppijalähtöisyys on tässä oppijan aktiivista roolia korostava lähestymistapa, jossa opetuksen toteutuksessa huomioidaan oppilaan yksilölliset tarpeet ja lähtökohdat. Oppilaan kokemuksellista ja kokonaisvaltaista musiikillista kasvua tukee siirtyminen integroivaan eli musiikin hahmotustaitojen eri osa-alueita yhdistävään opetustapaan. Tämä merkitsee luopumista tiukoista valtakunnallisista tutkintovaatimuksista, jäykistä ainejaoista ja yksittäisistä sirpaleisista tehtävistä (ks. esim. Ilomäki 2011, 36).

Opetussuunnitelman perusteet mahdollistavat moninaisia tapoja toteuttaa musiikin opetusta musiikkioppilaitoksissa, myös musiikin hahmotustaidot -kokonaisuudessa. Käytännössä musiikin hahmotustaitoja voidaan opettaa erillisenä oppiaineena, ne voidaan integroida osaksi soitonopetusta tai yhteismusisointia, tai opetus voidaan järjestää jollain muulla oppilaitoksessa parhaaksi katsotulla tavalla. Varsinaista tutkimustietoa musiikin hahmotustaitojen opetuksen järjestämisestä tai sitä opettavista opettajista Suomessa ei ole. Opetuksen tilannekuvan selventämiseksi lähetettiin huhtikuussa 2023 kysely kaikille musiikin laajan oppimäärän piirissä musiikin hahmotustaitoja opettaville opettajille. Kyselyllä haluttiin kerätä tietoa vuonna 2017 käyttöön otetun taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman käytännön toteutuksesta ja siitä, millaisiin käytäntöihin ja opetusjärjestelyihin opetussuunnitelmauudistukset ovat johtaneet musiikin laajan oppimäärän opinnoissa. Samalla haluttiin tukea musiikin hahmotustaitojen opettajia, rehtoreita, opettajankouluttajia ja tutkijoita kehitystyössä. Kysely toteutettiin monimenetelmällisesti eli keräämällä sekä määrällistä että laa-

dullista aineistoa. Kyselyn tulokset kuvaavat tilannetta erityisesti musiikin hahmotustaitojen opettajien näkökulmasta. Sen avulla saatiin tietoa myös oppilaitosten toimintakäytänteistä ja tavoista soveltaa opetussuunnitelmaa.

Musiikkioppilaitos työskentely- ja oppimisympäristönä

Suomalainen koulutusjärjestelmä nojaa päteviin ja ammattitaitoisiin opettajiin (Halinen 2018). Taiteen perusopetus – mukaan lukien musiikin hahmotustaitojen opetus – pohjautuu valtakunnallisesti määriteltyihin opetussuunnitelman perusteisiin. Niiden pohjalta oppilaitokset laativat omat paikalliset opetussuunnitelmansa, joissa voidaan huomioida kunkin oppilaitoksen erityisolosuhteet. Opettajilla on merkittävä rooli ja vastuu opetuksessaan, jossa korostuu syvälinen aiheosaaminen sekä pedagoginen taito ja luovuus, mikä auttaa muokkaamaan oppimisympäristöjä oppilaille parhaiten soveltuviksi (Halinen & Holappa 2013).

Musiikkioppilaitokset ovat merkittäviä musiikkikulttuurin vaikuttajia ja levittäjiä. Musiikin laajaa oppimäärää opiskelee Suomessa yli 4 000 opettajan ohjauksessa yhteensä noin 44 000 lasta ja nuorta (Luoma 2020; Suomen musiikkioppilaitosten liitto [SML] 2023). Opetusta järjestetään yhteensä 86 musiikkiopistossa ja 11 konservatoriossa (SML 2023). Tästä huolimatta vertaisarvioitua tutkimusta musiikin hahmotustaitojen opettamisesta lapsille ja nuorille on tehty vain vähän. Suomalaisissa musiikkiopistoissa on tutkittu musiikin hahmotustaitojen kontekstissa musiikillista toimijuutta (Kuoppamäki 2015) ja mobiililaitteiden käyttöä (Virtanen 2022). Näiden lisäksi musiikin hahmotustaitojen pedagogiikan kehittämiseen liittyviä opinnäytteitä on tehty kymmeniä (Ilomäki 2011; Virtanen 2022). Toisen asteen koulutukseen ja korkeakoulutukseen liittyvää tutkimusta on tehty enemmän kuin musiikkioppilaitosympäristöissä. Sekä ammatillista että korkeakoulutusta tarkastelleet tutkijat ja opettajat ovat nostaneet esiin tarpeen sekä ratkaisuja, joilla kehittää musiikin hahmotustaitoja vastaavia opintoja entistä kokonaisvaltaisemmaksi ja opiskelijoiden arjessa tapahtuvaa musiikillista toimintaa vastaavaksi (esim. Andrianopoulou 2019; Björk ym. 2023; Ilomäki & Koivisto 2023; Langfeldt 2023; McPhail 2023).

Ammatillisuus nähdään tässä yhteydessä perinteistä ammattikäsitystä laajempänä, sosiaalisesti rakentuvana ilmiönä ja asiantuntijuutena, joka muotoutuu osana systeemien ja ihmisten välistä vuorovaikutusta. Tämä tarkoittaa, että ammatillisuus on keskusteleva, neuvotteleva ja prosessinomainen ilmiö (Cribb & Gewirtz 2015, 48–49), mikä näkyy myös musiikkikasvatuksen ja musiikkialan ammattilaisten työnkuissa ja muuttuvassa ammatillisuudessa 2020-luvulla (ks. Koivisto 2023). Musiikin hahmotustaitojen oppimisympäristö käsitetään laaja-alaisesti ja sitä tarkastellaan tässä raportissa erityisesti opettajien näkökulmasta: oppimisympäristöllä tarkoitamme opettamisen olosuhteita ja opettajien kehittymisen mahdollisuuksia, mutta myös opettajien ymmärrystä omista vahvuuksistaan. Oppimisympäristön käsitteeseen kuuluu myös ymmärrys työn imusta myönteisenä muutosvoimana, jonka kautta oppijälhtöisyyttä ja oppilaiden aktiivista toimijuutta voidaan vahvistaa.

Tavoitteet ja kysymykset

Tavoitteenamme on kerätä ajantasaista tietoa musiikin hahmotustaitojen opettajien ammatillisista lähtökohdista sekä kartoittaa koulutuksen ja opetuksen kehittämistarpeita asettamalla keskiöön musiikin hahmotustaitojen opettaja ja opettajan työn kehittäminen.

Pyrimme vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitkä ovat kyselyyn vastanneiden musiikin hahmotustaitojen opettajien ammatilliset taustat ja lähtökohdat?
2. Millaisissa työskentely- ja oppimisympäristöissä kyselyyn vastanneet musiikin hahmotustaitojen opettajat työskentelevät?
3. Miten opettajat kuvaavat musiikin hahmotustaitojen opetuksen kehitystarpeita ja näkökulmia?

Työskentelytavat ja menetelmät

Kysely toteutettiin yhteistyössä SML:n ja Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogien yhdistyksen (Mutes ry) kanssa osana Suomen musiikkioppilaitosten liiton musiikin hahmotustaitojen teemavuotta. Tutkimuksen perusjoukko koostui SML:n jäsenoppilaitoksissa musiikin hahmotustaitoja lukuvuonna 2022–2023 opettavista opettajista. Jotta kysely tavoittaisi mahdollisimman suuren osan kohderyhmästä, se lähetettiin huhtikuussa 2023 opettajille neljällä eri tavalla: (1) SML:n sähköpostilistan kautta jäsenoppilaitosten opettajille eli musiikin hahmotustaitoja päätehtävänään tai toisen oppiaineen rinnalla opettaville opettajille, (2) oppilaitosten rehtoreiden kautta heidän johtamissaan oppilaitoksissa musiikin hahmotustaitoja opettaville opettajille, (3) Mutes ry:n jäsenille ja jäsenoppilaitoksille sekä (4) pyynnöstä eli itsevalikoituvasti. Vastaajia pyydettiin vastaamaan kyselyyn sen oppilaitoksen perusteella, jossa heillä on tuntimääräisesti eniten musiikin hahmotustaitojen opetusta.

Kyselyllä kerättiin tilannetietoa suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa musiikin hahmotustaitoja opettavien opettajien (1) ammatillisista taustoista, koulutuksesta ja lähtökohdista, (2) opetuksesta, opetusolosuhteista, työskentely- ja opetusympäristöistä ja (3) opetuksen kehittämisestä ja (4) jatkokoulutustarpeesta. Kyselyn suunnitteli ja osallistumiskutsun lähetti väitöskirjatutkija, musiikin hahmotustaitojen lehtori Hanne Närhinsalo, jonka väitöskirjatutkimus käsittelee musiikin hahmotustaitojen opetuksen pedagogista kehittämistä ja tulevaisuutta.

Google Forms -kyselyhallintaohjelmiston avulla toteutetussa kyselyssä oli yhteensä 25 kysymystä¹. Kyseessä oli deskriptiivinen eli kuvaileva kysely, jossa vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen eli otos oli ei-satunnainen. Tilastollisia kysymyksiä oli 12 ja laadullisia avokysymyksiä 9. Tilastolliset kysymykset liittyivät opettajien musiikin hahmotustaitojen tuntimäärään, opetusmuotoon, vastaajan musiikin hahmotustaitojen opettajaprofiliin ja taustatietoihin. Tilastollisista kysymyksistä 11 oli strukturoituja kysymyksiä vaihtoehdotavastauksineen ja yksi vastaajan pedagogiseen koulutukseen liittyvä avokenttäkysymys. Tilastolliset kysymykset liittyivät musiikin hahmotustaitojen tuntimäärään, opetusmuotoon, opettajaprofiliin ja taustatietoihin. Kyselyn tilastolliset muuttujat olivat vastaajan (a) ikäryhmä ja oppilaitoksen maakunta, (b) musiikin hahmotustaitojen opetuksen tuntimäärä, (c) musiikin hahmotustaitojen opettaminen syventävissä opinnoissa, (d) muiden oppiaineiden kuin musiikin hahmotustaitojen opetus musiikkiopistossa, (e) hakeutuminen tai päätyminen opettamaan musiikin hahmotustaitoja, (f) opetuskokemus, (g) kehittämishalukkuus, (h) koulutustausta, (i) hyödylliseksi kokemaa täydennyskoulutus ja (j) muualta opetuksen kehittämiseen saama tuki.

Laadullisissa avokysymyksissä tarkennettiin tilastollisiin kysymyksiin liittyvää tematiikkaa. Kyselyn laadullisessa osiossa hyödynnettiin organisaatiotutkimuksessa käytettävän arvostavan tutkimuksen (*Appreciative Inquiry*) periaatteita (Cooperrider ym. 2008), jonka

[1] Pilottikysely toteutettiin neljän koevastaajan avulla, jonka jälkeen kysely muokattiin lopulliseen muotoonsa. Kyselyn suunnittelussa strukturoitujen kysymysten vastausvaihtoehtojen haarukoiminen oli oppilaitosten ja opettajien moninaisuuden takia haastavaa. Siksi kuusi kysymystä muutettiin sekamuotoiseksi lisäämällä kysymyksiin "muu"-vastausvaihtoehto. Näin vastaaja saattoi tarvittaessa kirjoittaa vastaukseensa liittyvää lisätietoa tai lisätä oman vastauksen, jos vastausvaihtoehtoista ei löytynyt lainkaan sopivaa.

mukaisesti kartoitettiin opettajien vahvuuksia ja innostusta työn kehittämiseen liittyvänä muutosvoimana sekä selvitettiin yksilöllisiä, yhteisöllisiä ja organisatorisia kehittämistarpeita ja -ideoita. Loput laadulliset kysymykset (4 kpl) käsitelivät suostumusta osallistua kyselyyn, vastaajan kiinnostusta osallistua Närhinsalon musiikin hahmotustaitojen tutkimushankkeen opettaja-kehittäjäryhmään sekä mahdollisuutta kommentoida musiikin hahmotustaitojen opetusta tai kyselyn toteuttamista. Vastaajia tiedotettiin tietosuojalomakkeella sekä kyselyn tarkoituksesta että kyselyyn liittyvästä henkilötietojen keräämisestä. Mahdollisten tunnistellisten tietojen kerääminen minimoitiin muun muassa kysymällä oppilaitosten sijaintia maakunnittain ja opettajien ikää intervalliasteikolla.

Kyselyn analysointi- ja raportointivaiheeseen osallistui tutkijatohtori Taru Koivisto, joka on musiikkikasvattajan työssään opettanut myös musiikin hahmotustaitoja useita vuosia. Molemmat kirjoittajat osallistuivat aktiivisesti aineiston analyysiin ja raportoinnin eri vaiheisiin. Kaikki analyysi- ja raportointitehtävät suoritettiin yhteistyössä siten, että tilastollisesta analyysistä vastasi Närhinsalo, laadullisesta temaattisesta analyysistä Koivisto. Kyselylomake ja siihen liittyvät materiaalit ovat tarvittaessa saatavissa Närhinsalolta.

Aineiston analyysi

Tilastolliset vastaukset esikäsiteltiin ja koodattiin Excel-taulukossa, ja samalla sekamuotoiset ”muu”-avovastaukset lisättiin manuaalisesti oikeisiin vastausluokkiin. Tämän jälkeen aineisto analysoitiin kuvailevilla tilastoilla SPSS-ohjelman avulla. Laadulliset avovastaukset analysoitiin temaattisesti (ks. Clarke & Braun 2006) siten, että laadullisen koodaamisen eli aineiston käsittelyn, järjestämisen ja luokittelun rinnalla aineistoa käsiteltiin myös kontekstisidonnaisesti. Ensimmäisellä analyysikierroksella avovastausten sisältö koodattiin yksityiskohtaisesti ja koodit koottiin toisiaan vastaaviin alaryhmiin. Toisella analyysikierroksella koodatut alaryhmät nimettiin niin, että niiden sisältö vastasi mahdollisimman täsmällisesti kyseiseen avokysymykseen. Tämän jälkeen koodattua aineistoa kvantifioitiin eli käsiteltiin määrällisesti taulukoiden, jotta laadullinen raportointi voitaisiin tehdä mahdollisimman systemaattisesti. Kolmannella analyysikierroksella koodatuista alaryhmistä tuotettiin tutkimuskysymysten mukaisesti musiikin hahmotustaitojen kontekstiin soveltuvaa laadullista tietoa, joka teemoiteltiin. Täydennyskoulutusta koskeva avokysymys ja viimeisen kysymyksen vapaamuotoiset kommentit analysoitiin ja koottiin erikseen siten, että ne antoivat lisätietoa ja vahvistivat kyselyn muuta aineistoa. Lopuksi tilastollisia ja laadullisia tuloksia tulkittiin rinnakkain ja tarkasteltiin osana raportin johtopäätöksiä.

Aineiston luotettavuus ja laatu

Kysely pyrittiin lähettämään kaikille SML:n jäsenoppilaitoksissa musiikin hahmotustaitoja opettaville opettajille. Koska musiikin hahmotustaitojen opetusjärjestelyt vaihtelevat oppilaitoksittain, tarkkaa opettajien määrää ei tiedetä. Musiikin hahmotustaitoja opetetaan edelleen erillisenä oppiaineena, mutta myös integroidaan osaksi instrumenttiopetusta tai yhteismusisointia. Kysely lähetettiin ensin SML:n sähköpostilistojen kautta kaikille liiton tiedossa oleville musiikin hahmotustaitojen opettajille ja viikkoa myöhemmin jäsenoppilaitosten rehtoreita (97 hlöä) pyydettiin välittämään kysely oppilaitosten musiikin hahmotustaitoja opettaville opettajille. Näin ollen kyselyn perusjoukon määrää ei tiedetä ja sen vuoksi aineiston edustavuutta ja puuttuvan tiedon osuutta on vaikea arvioida.

Vastauksia tuli lähes kaikista maakunnista ja kaiken ikäisiltä opettajilta, jotka olivat eri vaiheissa opettajauraansa. Avokysymyksiin oli vastattu yleisesti ottaen laajasti ja pohdiskellen. Jotta vastaajien anonymiteetti pystyttiin varmistamaan, ristiintaulukointi minimoitiin ja tulososiossa suoria lainauksia käytettiin siten, että niistä ei voi päätellä vastaajaa. Vaikka musiikin laajaa oppimäärää tarjotaan myös joissain yleisen oppimäärän oppilaitoksissa, tämän raportin tuloksia ei voi yleistää, koska kysely lähetettiin vain SML:n jäsenoppilaitosten

opettajille. Kyselylomakkeen analyysia haastoi se, että määrällisten kysymysten intervallias- teikkojen vastausluokat eivät ole keskenään samansuuruisia².

Tulokset

Kyselyn vastaajien taustatiedot

Kyselyyn tuli yhteensä 79 vastausta lähes joka puolelta Suomea. Vastaajat edustivat kaikkia ikäryhmiä, ja heillä oli vaihtelevasti opetuskokemusta juuri opettajauransa aloitta- neista opettajista pitkän linjan ammattilaisiin. Avokysymyksissä sisäinen kato oli pieni (noin 3/kysymys). 37 % vastauksista tuli Uudeltamaalta, jossa sijaitsee eniten (32 %) SML:n jäsenoppilaitoksista. Toiseksi suurin määrä vastauksia saatiin Pohjois-Pohjanmaalta (9 %) ja kolmanneksi Satakunnasta (8 %). Vain Kanta-Hämeestä ei tullut yhtään vastausta. Kolme vastaajaa ei kertonut oppilaitoksen sijaintia. Vastaajat edustivat kaikkia ikäryhmiä: suurin osa vastaajista eli 30 % oli 50–59-vuotiaita, 40–49-vuotiaita oli 27 % vastaajista ja 30–39-vuotiaita oli 23 % kaikista vastanneista (ks. taulukko 1).

Vastaajat ikäryhmittäin	Ei halunnut kertoa	3
	18-29	7
	30-39	18
	40-49	21
	50-59	24
	60-	6
Yhteensä		79

Taulukko 1. Vastaajien ikäjakauma.

Vastaajien opetuskokemus vaihteli aloittajista pitkän linjan ammattilaisiin. Ensimmäistä vuottaan opetti 10 % vastaajista, 2–4 vuotta opetuskokemusta oli 16,5 %:lla vastaajista. Yli kymmenen vuotta oli opettanut 45,6 % vastaajista (ks. taulukko 2).

Musiikin hahmotustaitojen opetuskokemus (vuodet)	0-1	9
	2-4	13
	5-10	21
	11-20	13
	21-	23
Yhteensä		79

Taulukko 2. Vastaajien musiikin hahmotustaitojen opetuskokemus

[2] Kyselyn tilastollisissa vastausvaihtoehdoissa käytettiin pääasiassa nominaali- eli luokitteluasteikkoja. Opetusvuosien ja opetuksen viikkotuntimäärän osalta käytettiin ontuvaa intervallias- teikkoa. Tämä tarkoittaa sitä, että vastauksia kerättiin lähinnä luokitteluasteikon avulla, mutta opetusvuosien ja viikkotuntimäärän kohdalla käytettiin asteikkoa, jossa pienemmät luvut oli jaettu tiheämpiin väleihin kuin suuremmat. Tämä valinta tehtiin sillä oletuksella, että uransa alkuvaiheessa olevien opettajien työuran pituudella on suurempi vaikutus opettajan kehittymiseen kuin vakiintuneemmilla opettajilla. Lisäksi pienempien opetuksen viikkotuntimäärien eroihin tehtiin tarkempi jaottelu, koska ne nähtiin merkittävämpinä tulosten kannalta kuin erot suuremmissa opetusmääri- ssä. Ikäluokat oli jaoteltu kymmenvuositain lukuun ottamatta nuorinta (18-29-vuotiaat) ja vanhinta (60+-vuotiaat) ikäryhmää.

Musiikin hahmotustaitojen opettajien ammatilliset taustat ja lähtökohdat

Kyselyssä selvitettiin opettajien musiikin hahmotustaitoihin ja yleisemmin musiikin opetukseen liittyvää koulutustaustaa ja pedagogisia opintoja. Vastaajilla oli hyvin monenlaisia koulutustaustoja. Kaikilla vastaajilla oli joko musiikin hahmotustaitoihin tai yleisesti musiikin opettamiseen liittyvä koulutus tai he opiskelivat alalla tutkintoon johtavassa koulutuksessa. Pedagogisissa opinnoissa oli vaihtelevuutta. Osalla vastaajista oli useita tutkintoja ja pedagogisia opintoja. Musiikin hahmotustaitoja opettavat opettajat olivat päätyneet tälle uralle monista eri syistä. Heistä 38 % oli kouluttautunut suoraan musiikin hahmotustaitojen opettajaksi, kun taas 40,5 % oli halunnut laajentaa työrooliaan ja 21,5 % oli päätenyt tähän opetustehtävään vallitsevien ammatillisten olosuhteiden vuoksi.

Lähes puolella vastaajista (46 %) oli taustalla musiikin hahmotustaitoihin liittyvä pedagoginen koulutus, kuten konservatoriossa tai ammattikorkeakoulussa suoritettut teorian ja säveltapailun, musiikin perusteiden tai musiikin hahmotustaitojen pedagogiset opinnot, tai Sibelius-Akatemian sävellyksen ja musiikin teorian aineryhmän pedagogiset opinnot³. 7 % vastaajista oli suorittanut muita ryhmäpedagogiikkaa sisältäviä opintoja, kuten varhaiskasvatuksen tai opettajan pedagogiset opinnot, ja samoin 27 %:lla oli taustallaan instrumenttipedagogisia opintoja. Yhdellä vastaajista ei ollut lainkaan pedagogisia opintoja. Vastaajista 24 % oli opiskellut kahdet eri pedagogiset opinnot ja 5 % kolmet pedagogiset opinnot.

Kyselyssä kysyttiin korkeinta musiikin hahmotustaitojen tai ylipäänsä musiikin opettamiseen liittyvää koulutusastetta⁴. Suurimmalla osalla vastaajista oli ylempi tai alempi ammattikorkeakoulututkinto (42 %) tai maisterin tutkinto (40 %). Tohtoreita tai lisensiaatteja oli viisi, ja toisen asteen tutkinto tai konservatoriotutkinto oli kuudella henkilöllä. Vastaajista 13 % kertoi, että heillä on useampi tutkinto. Koska tutkintojen määrää ei kyselyssä erikseen tiedusteltu, useita tutkintoja saattaa olla muillakin vastaajilla (ks. taulukko 3).

Koulutusaste	Määrä	Prosentit
Tohtori / Lisensiaatti	5	6
Maisteri	31	40
Ylempi AMK	8	10
AMK	25	32
Kandidaatti	1	1
Toinen aste / Konservatorio	6	7
Opinnot kesken	3	4
Yhteensä	79	100

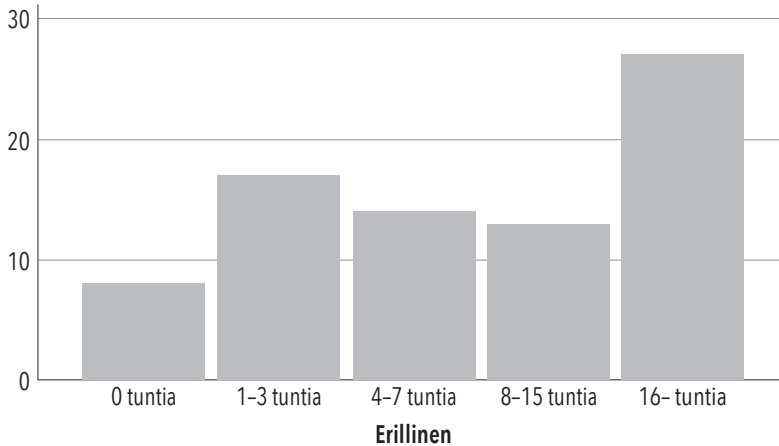
Taulukko 3. Vastaajien korkein musiikin hahmotustaitoon tai musiikin opettamiseen liittyvä koulutusaste.

Opetuksen viikkotuntimäärät vaihtelivat merkittävästi: 35 % vastaajista opetti musiikin hahmotustaitoja päätoimen verran, eli vähintään 16 tuntia viikossa, kun taas 21,5 % antoi tunteja joko erillisenä aineena tai integroituna yhteensä vain 1–3 tuntia viikossa. Kyselyn

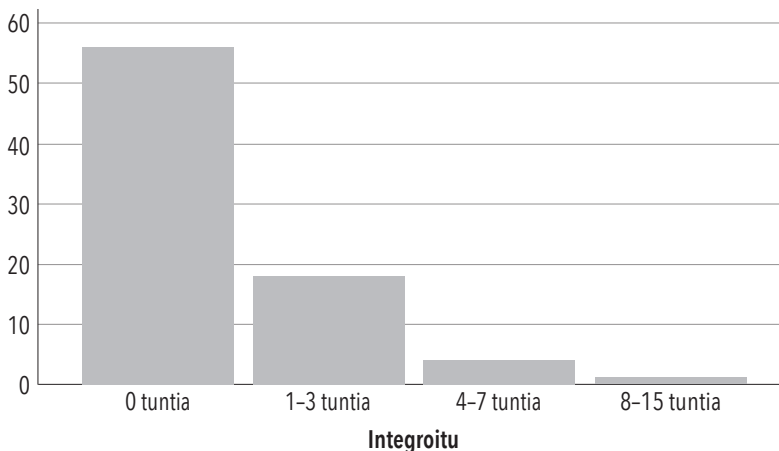
[3] Kyselyssä tarkasteltiin ensisijaisesti musiikin hahmotustaitojen opettamiseen liittyviä pedagogisia opintoja, toissijaisesti muuta ryhmäpedagogista koulutusta, ja jos vastaajalla ei ollut niistä kumpaakaan, instrumenttipedagogista koulutusta. Kaikki vastaukset eivät olleet yksiselitteisiä. Epäselvissä tilanteissa pyrittiin päättämään musiikin hahmotustaitojen opettajaksi hakeutumiseen, koulutustasoon ja pedagogisiin opintoihin liittyvien vastauksien perusteella, minkä kategorian tai kategorioiden pedagogisia opintoja vastaajalla oli.

[4] Kyselyssä ei mainittu konservatorion jatkotutkintoa, joka vastasi aikanaan maisterin kelpoisuutta. Kyselyn vastaaja pystyi halutessaan antamaan lisätietoja koulutustaustastaan kohdassa "muu".

tulosten mukaan musiikin hahmotustaitoja opetetaan edelleen pääasiassa omana erillisenä oppiaineenaan. Vastaajista 90 % opetti musiikin hahmotustaitoja erillisenä oppiaineena. 71 % vastaajista opetti opintokokonaisuutta ainoastaan erillisenä oppiaineena, 29 % integroi opetuksen jonkin toisen oppiaineen yhteyteen ja 19 % opetti musiikin hahmotustaitoja sekä erillisenä oppiaineena että integroituna. Ainoastaan integroituna musiikin hahmotustaitoja opetti 10 % vastaajista, heistä kuusi hyvin pienellä tuntimäärällä eli 1–3 tuntia viikossa (ks. kuvat 1 ja 2). Musiikin hahmotustaitoja integrointiin instrumenttiopetukseen, yhteismuusisointiin, bänditunteihin, kuoroihin sekä sävellykseen ja sovitukseen. Lisäksi kolme vastaajaa mainitsi opettavansa musiikin hahmotustaitojen alkeita soitinvalmennuksen tai alkeisorkesterin yhteydessä, ennen kuin oppilaat aloittavat varsinaiset musiikin hahmotustaitojen opinnot.



Kuvio 1. Musiikin hahmotustaitojen opetuksen viikkotuntimäärä erillisenä oppiaineena.



Kuvio 2. Musiikin hahmotustaitojen opetuksen viikkotuntimäärä integroituna muuhun opetukseen.

Musiikin hahmotustaitojen opetukselle suotuisat työskentely- ja oppimisympäristöt

Kyselyn vastaajat pitivät musiikin hahmotustaitojen opettamisen ja opiskelun kannalta olennaisena monipuolisten opetusmenetelmien käyttöä, opetussisältöjen integrointia ja

opettajien välistä yhteistyötä. Opettajan ammattitaidon lisäksi myös oppilaitoksen olosuhteiden eli työskentely- ja oppimisympäristöjen koettiin vaikuttavan olennaisesti siihen, miten musiikin hahmotustaitojen opetusta pystytään käytännössä toteuttamaan.

Opettajien vahvuuksia ja innostumista tarkastellaan tässä raportissa myönteisenä voimavarana, jonka kautta oppijalähtöisyyden ja oppilaiden toimijuuden tukeminen on paremmin saavutettavissa. Tämä mahdollistuu, kun opettajan ammatillisuus kehittyy ja hänen laaja-alainen toimijuutensa vahvistuu. Kyselyaineiston perusteella hahmoteltiin viisi keskeistä *ammattillista vahvuusaluetta* musiikin hahmotustaitojen opettajien näkökulmasta:

- Empaattisuus ja myötäeläminen
- Musiikillinen osaaminen ja musiikkilähtöisyys
- Toiminnallisuus
- Välittäjänä toimiminen
- Pedagoginen luovuus ja innovatiivisuus

Vastauksista välittyi vahva sitoutuminen opetustehtävään sekä empaattisuus ja halu jakaa musiikillista työskentelyä oppilaiden kanssa: ”On innostavaa touhuta koko musiikin eikä pelkästään yhden instrumentin ympärillä”. Opettajien musiikillinen osaaminen ja vahva musiikkilähtöisyys tulivat esiin vastauksissa keskeisinä piirteinä. Esimerkiksi eräs vastaaja mainitsi ammatillisten vahvuksiensa ja innostuksensa lähteeksi ”kiinnostuksen ja rakkauten synnyttämisen musiikkiin, moniääniseen lauluun ja sen että oppilaat löytävät uusia keinoja oman musiikillisen näkemyksen ilmaisuun”.

Toiminnallisuus nousi esiin useissa vastauksissa, erityisesti ryhmädynamiikan kehittymiseen, opetuksen monipuolisuuteen, tehokkuuteen ja oppijalähtöisyyteen liittyen. Opettajien rooli nähtiin myös välittäjänä, joka kykenee selittämään ja avaamaan musiikin hahmottamiseen liittyvää käsitteistöä ja monimutkaisempia kokonaisuuksia ymmärrettävällä tavalla, tarjoten jokaiselle oppilaalle mahdollisuuden oppia: ”MUHA-opettajana sanoitan ilmiöitä ja tutkimme niitä”. Vastaajien korostama improvisointitaito liitettiin sekä pedagogiseen luovuuteen että musiikillisen luovuuden opettamiseen.

Innostuneiden, työn imua ja moninaisia vahvuuksia esille tuovien vastausten lisäksi kyselyssä tuli esiin muutamia hyvin toisenlaisia vastauksia, esimerkiksi ”ei vahvuuksia MUHA-opena, vahvuuteni on instrumenttiopetuksessa”. Esiin nostettiin myös musiikin hahmotustaitojen opetukseen liittyviä, ristiriitoja aiheuttavia opetustavoitteita ja näkökulmia oppilaitoksissa: ”Hankaluuksia tulee siinä, että vaatimukset opsissa ovat melkoiset, ja kaikkien asioiden opettamisen jälkeen on vaikeaa löytää aikaa [ohjata oppilaita] musiikkia tutkiskelevampaan suuntaan.” ”Käytännönläheisyyttä kaipaisin suorittamisen sijaan. En osaa yksin ratkaista tätä pulmaa, koska vastaan kuitenkin siitä, että vaaditut asiat opitaan.” Vastauksissa tuotiin esiin myös riittämättömyyden tunteita: ”Ryhmäni ovat olleet kovin epätasaisia tasoltaan ja on vaikeaa ilman riittävää osaamista pitää jollain tavalla kehittäviä tunteja. Koen, etten omaa mitään valmiuksia opettaa MUHA-asioita kenellekään.” ”Toivoisin oppilaiden voivan innostua MUHAsta. En tiedä onko se mahdollista.”

Musiikin hahmotustaitojen opettajien näkökulmia työnsä kehittämiseen

Musiikin hahmotustaitojen opettajien opetusprofiilit eli opettajan ammatillisuuteen ja osaamiseen liittyvät taidot olivat monipuolisia ja laajoja sisältäen monenlaisia musiikin osa-alueita. Yksi kolmasosa vastaajista ilmoitti keskittyvänsä yksinomaan musiikin hahmotustaitojen opettamiseen, kun taas noin kaksi kolmasosaa opetti näiden taitojen lisäksi yhtä tai useampaa muuta oppiainetta. Tämä oppiainevalikoima kattoi instrumenttiopetuksen, laulun, yhtyeet, kuoron, kansanmusiikin, musiikin varhaiskasvatuksen, soitinvalmennuksen, vapaan säestyksen, sävellyksen, sovituksen ja musiikkitekniikan opetusta.

Suurin osa opettajista (89 %) tunnisti omassa opetuksessaan kehityskohteita. Kehittämistarpeet liittyivät erityisesti oppilaan toimijuuden tukemiseen sekä opetuksen kokonaisvaltaisuuteen ja yhteisopettajuuteen. Opettajien välinen yhteistyö, ideoiden jakaminen, opetuksen integrointi sekä soitonopetuksen ja musiikin hahmotustaitojen opetuksen yhteistyö esiintyi useissa vastauksissa. 62 % opettajista oli osallistunut täydennyskoulutukseen, josta he kokivat olleen hyötyä musiikin hahmotustaitojen opetuksessa. Hyödyllisinä koettiin erilaiset musiikillista ja pedagogista osaamista tukevat koulutukset ja kurssit, kuten sävellystä ja sävellyspedagogiikkaa käsittelevät opintojaksot sekä improvisointiin ja musiikkitekologiaan liittyvät koulutukset. Opettajat arvostivat erityisesti täydennyskoulutusta, jossa saa vinkkejä ja ohjausta ryhmän kanssa toimimiseen, sekä ideoita ja syvempää ymmärrystä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen. Vastauksissa mainittiin myös kiinnostus erilaisten pelien, leikkien, rytmiiän ja kehosoitinten käyttöön sekä uuden ohjelmiston löytämiseen opetusta varten.

Vastaajien täydennyskoulutukseen liittyvät toiveet kattoivat laajan kirjon: lisäkoulutusta toivottiin toiminnallisiin työtapoihin, inspiroivien oppimateriaalien suunnitteluun ja ryhmäpedagogisiin taitoihin. Erityistä kiinnostusta herättivät sävellyspedagogiikka, erityispedagogiikka ja musiikkitekologia. Myös täydentävää koulutusta musiikin hahmotustaitojen didaktiikassa kaivattiin laulun ja äänenkäytön sekä alkeisopetuksen alueilla. Jatkuva kouluttautuminen ja sen tarjoama tuki oman työn kehittämisessä nähtiin tärkeänä ja merkityksellisenä. Tästä huolimatta useat opettajat kertoivat sen olevan myös kuormittavaa. Vaikka osalla vastaajista oli jo laaja koulutustausta, suurin osa arvioi tarvitsevansa lisää osaamista musiikin hahmotustaitojen alueella. Kaikilla vastaajilla oli joko musiikin hahmotustaitoihin tai yleisesti musiikin opettamiseen liittyvä koulutus tai he olivat tutkintoon eli opettajaksi päteöitymiseen johtavassa koulutuksessa. 76 % vastaajista oli saanut tukea muualtakin kuin täydennyskoulutuksesta. Vertaistuen merkitystä omassa oppilaitoksessa tai lähialueella korostettiin, ja mahdollisuuksia opettajien väliseen yhteistyöhön toivottiin lisää. Tukea oli saatu yhteistyöstä soitonopettajien ja rehtorin kanssa. Lisäksi aiemmin tehty opetussuunnitelmatyö oli tarjonnut mahdollisuuksia pohtia opetusta ja sen lähtökohtia työyhteisön kanssa sekä lisätä kollegiaalista yhteistyötä.

Kun kysyttiin kehitysideoita, toiveita ja tarpeita oppilaitoksille, musiikin hahmotustaitojen opettajien vastauksissa korostuivat erityisesti työskentely-ympäristöön ja työn rakentamiseen liittyvät näkökulmat. Opettajat painottivat monipuolisten taitojen osaamisen merkitystä sekä oppilaitosten kykyä ja mahdollisuuksia sopeutua nopeasti muuttuvaan maailmaan, jossa lapset ja nuoret kasvavat. Samalla toivottiin selkeämpää jatkumoa musiikin hahmotustaitojen opetukseen ja sen keskeisiin tavoitteisiin. Opettajat pohtivat sekä yleisesti opettajan pedagogisen tuen tarvetta että opetukseen, suunnitteluun ja tukiopetukseen liittyviä käytännön resursseja. Lukuisissa vastauksissa korostui tarve toimivalle, pysyvälle ja hyvin varustellulle opetustilalle. Opetusvälineistä mainittiin usein tietokoneiden, kosketinsoitinten ja erilaisten muiden soittimien tarve. Lisäksi korostettiin ajantasaisen opetusmateriaalien tärkeyttä sekä toivottiin lisää aikaa yhteissoiton ja säveltapailun opettamiseen.

Kyselyn tuloksista ilmeni opettajien kokemus siitä, että musiikin hahmotustaitoihin ja siihen liittyvään pedagogiikkaan liittyvää osaamista ei aina tunnusteta tai tunnusteta riittävästi. Useat opettajat toivat esille, että esimerkiksi oppilaiden perheet, kollegat tai oppilaitoksen hallinnollinen henkilökunta eivät välttämättä täysin ymmärrä aineen merkitystä ja tavoitteita. Erään opettajan ilmaisu mukailen on tärkeää, että ”kaikki oppilaitoksessa puhaltaisivat yhteen hiileen eikä dissattaisi MUHA-opettajaa tai hänen edustamaansa musiikkikasvatustyötä”.

Vain yksi opettaja mainitsi vahvuudekseen vuorovaikutuksen eri tahojen kanssa. Tämä herättää kysymyksiä siitä, kuinka vuorovaikutusta eri toimijoiden välillä voisi tukea ja millaisia vaikutuksia sillä voisi olla musiikin hahmotustaitojen opetuksen aseman ymmär-

tämiselle musiikkiopistoyhteisössä ja opettajien verkostoissa. Enemmistö opettajista kuvasi vastauksissaan erilaisia yhteistoiminnallisia lähestymistapoja, joiden avulla voitaisiin lisätä yhteistyötä sekä musiikin hahmotustaitoja opettavien kollegoiden että instrumentti- ja yhtyeopettajien kanssa. Tässä yhteydessä korostettiin taide- ja rytmimusiikin yhteensovittamisen, ”silloittamisen” merkitystä sekä pitkäjänteisen yhteistyön tärkeyttä.

Johtopäätökset

Tässä raportissa esiteltiin keväällä 2023 toteutetun musiikin hahmotustaitojen opettajakyselyn tulokset. Kyselyllä kerättiin tietoa musiikin hahmotustaitojen opetuksesta musiikkioppilaitoksissa vuoden 2017 taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen. Tulokset kuvaavat kattavasti moninaista ja monipuolista musiikin hahmotustaitojen opettajajoukkoa. Tästä näkökulmasta kysely tarjoaa arvokasta tietoa, sillä vastauksia saatiin eri-ikäisiltä ja erilaisissa opetusolosuhteissa työskenteleviltä opettajilta ympäri Suomea.

Raportin tulosten mukaan musiikin hahmotustaitojen opettajien ammatillisuus on monipuolista ja laaja-alaista. Vastajat ovat hakeutuneet tai päätyneet opettamaan musiikin hahmotustaitoja monia eri reittejä ja monenlaisilla koulutustasoilla. Vaikka lähes kaikilla vastaajilla oli kasvatustieteeseen ja/tai musiikkiin liittyvä koulutus, osalla varsin laajakin, suurin osa koki tarvetta kehittää osaamistaan. Kyselyvastauksissa toistuivat samantyyppiset, musiikin hahmotustaitojen opettamisen ja oppimisen kannalta opettajien tärkeiksi kokemat teemat: oppilaiden motivointi, erilaisten oppijoiden tarpeet ryhmässä, oppimista tukevien olosuhteiden luominen sekä opetuksen käytännönläheisyys ja kokonaisvaltaisuus. Opettajien vastauksista ilmeni vahva sitoutuminen opetustyöhön sekä tarve jatkuvaan oman opetuksen ja ammatillisuuden kehittämiseen, jotta he voivat vastata laaja-alaisen osaamisen vaatimuksiin. Toisaalta myös epävarmuuden tunnetta ja kykenemättömyyden kokemuksia tuotiin vastauksissa rohkeasti ja avoimesti esiin. Opetussuunnitelman perusteet määrittävät opetuksen tavoitteet ja sisällöt lähinnä retorisella, arvoperustaisella ylätasolla (Salminen 2019). Tämä tarkoittaa, että opetuksen tavoitteet, sisältö, toteutus ja arviointi vaihtelevat käytännössä oppilaitoksesta ja jopa opettajasta riippuen. Opettajat kertoivatkin kokevansa riittämättömyyttä erityisesti silloin, kun odotukset ja opetuksen sisällöt tuntuivat epäselviltä tai liian laajoilta.

Kansainvälisten tutkimusten mukaan musiikinopettajien ammatilliset oppimisyhteisöt tukevat tehokkaasti koulutusuudistusten edellyttämää opettajien ammatillista kehittymistä (esim. Bautista 2017). Suomessa musiikin hahmotustaitojen opettajien koulutus- ja kehitystarpeisiin on viime vuosina pyritty vastaamaan Taideyliopiston Sibelius-Akatemian sekä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen täydennyskoulutuksilla, Opetushallituksen tukemilla pedagogisilla kehittämishankkeilla, SML:n musiikin hahmotustaitojen teemavuoden 2023 koulutuksilla ja tapahtumilla sekä Mutes ry:n opettajille järjestämällä koulutuswebinaareilla. Näiden toimien lisäksi tulisi panostaa erityisesti opettajien välisen yhteistyön ja ammatillisen osaamisen jakamisen vahvistamiseen. Kyselyyn osallistuneet opettajat esitivät paljon toiveita yhteistyön lisäämisestä ja yhdessä tapahtuvasta käytänteiden kehittämisestä. He toivat esiin tarpeen luoda foorumeita, joissa eri uravaiheissa olevat opettajat voivat jakaa osaamistaan, reflektoida omaa ammatillista polkuaan ja syventää osaamistaan musiikillisina moniosajina. Tällainen yhteistyö tukisi taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman keskeisiä tavoitteita, kuten oppijälähtöisyyttä, musiikillisten osa-alueiden integrointia ja musiikillista toimijuutta vahvistavaa opetusta.

Kyselyn mukaan hieman yli viidennes vastaajista opetti musiikin hahmotustaitoja olosuhteiden pakosta – ei välttämättä vastahakoisesti, mutta koska muita työmahdollisuuksia ei ollut tarjolla. Tämä herättää kysymyksen siitä, miten oppilaitoksiin voitaisiin jatkossa houkutella sitoutuneita, opetustaan kehittäviä ja innostuneita musiikin hahmotustaitojen opet-

tajia. Lisäksi opetusmäärissä ja opetusolosuhteissa oli merkittävää vaihtelua eri opettajien välillä. Voidaankin pohtia, ehtiikö opettajan ammatillista kehittymistä tapahtua, jos hänellä on vain muutama tunti MUHA-opetusta viikossa. Miten opettajien osaamista voitaisiin hyödyntää paremmin sekä työyhteisössä että yli oppilaitosrajojen? Tässä keskeinen rooli on oppilaitosten johdolla ja sillä, kuinka hyvin uransa alkuvaiheessa olevia opettajia tuetaan.

Valtaosa opettajista oli sitoutunut työhönsä ja halusi innostaa oppilaitaan oppimiseen sekä iloita heidän kanssaan yhteisistä onnistumisista. Heidän vastauksistaan heijastui pyrkimys asettua oppilaan asemaan, ymmärtää oppilaan taustaa ja lähtökohtia sekä osallistua aktiivisesti niin yksilöllisiin kuin yhteisöllisiin oppimisprosesseihin. Aiemmat tutkimukset ovat tuoneet esiin, että oppilaat kokevat musiikin hahmotustaitojen tunneilla opetetun sisällön toisinaan irrallisena omista musiikillisista kokemuksistaan (ks. esim. Tuomela 2017, 63, 67). Myös ”Musiikin opintopolut” -raportin (Kanerva ym. 2023) mukaan osalla musiikkiopistojen oppilaista on haasteita ymmärtää musiikin hahmotustaitojen ja soittamisen välistä yhteyttä ja siksi oppilaat toivovat musiikin hahmotustaitojen opetuksen muuttuvan käytännönläheisemmäksi. Tämän raportin tulosten pohjalta voidaankin kysyä, miten musiikkiopistossa opiskellut osa-alueet yhdistyisivät tulevaisuudessa merkityksellisemmäksi osaksi oppilaan kokonaisvaltaista musiikillista toimintaa ja toimijuutta.

Oppiminen edellyttää olosuhteita, jossa uutta ymmärrystä rakennetaan aiemman tiedon pohjalta (esim. Alexander ym. 2009). Sekä MUHA-opettajien että heidän oppilaidensa musiikillisen ymmärryksen vahvistuminen edellyttää musiikin hahmotustaitojen opetuksen kokonaisvaltaista kehittämistä, jotta oppilaiden musiikillinen luovuus ja toimijuus voivat kehittyä samanaikaisesti musiikin hahmotuksen sekä musiikin luku- ja kirjoitustaitojen kanssa. Musiikillisiin ilmiöihin liittyvän kokemuksellisuuden ja käsitteellistämisen ymmärtäminen on tärkeää, jotta oppilaat voivat kasvaa monipuolisiksi ja hyvinvoiviksi musiikkialan ammattilaisiksi sekä aktiivisiksi toimijoiksi nopeasti muuttuvassa maailmassa (ks. Koivisto 2023; Westerlund ja Gaunt 2021). Musiikin hahmotustaitojen opetuksen tulisikin tämän tilannekatsauksen valossa keskittyä yhä enemmän musiikin tekemiseen – sen tulisi olla yhä enenevässä määrin soivaa, musiikkilähtöistä, inspiroivaa ja oppilaan musiikillista ajattelua kehittävää toimintaa.

Oppilaan kokonaisvaltaista musiikillista kasvua tukee musiikin hahmotustaitojen tunneilla oppimisympäristö, joissa soittaminen ja muu monipuolinen musiikin opiskelu on mahdollista. Tähän tarvitaan riittävästi tilaa, luokkasoitimia ja mahdollisuuksia käyttää omia soitimia tunneilla. Raportin tulosten perusteella on aiheellista pohtia, tulisiko oppilaitosten jatkossa panostaa enemmän musiikin hahmotustaitojen opetukseen ja sen olosuhteisiin, sillä tämä oppiaine vaikuttaa merkittävästi kaikkien oppilaiden musiikkiopintoihin.

On ennustettu, että maailma muuttuu seuraavan kahdenkymmenen vuoden aikana enemmän kuin edeltävien kahdensadan vuoden aikana, mikä tuo mukanaan merkittäviä haasteita myös opettajille, kouluille ja koko koulutusjärjestelmälle (Salminen 2019). Kuusi vastaajaa korostikin kyselyn merkitystä erityisesti MUHA-opetuksen kehittämisessä, kun pyritään reagoimaan ja sopeutumaan yhteiskunnan nopeisiin muutoksiin. Kyselyn kautta tuli näkyväksi suomalaisen musiikkikasvatuksen laaja-alainen lähestymistapa, jossa musiikkia opiskellaan soittamisen, musiikin hahmotuksen ja yhteismusisoinnin kautta. Jatkossa voimme pohtia, miten oppilaita voisi tukea paremmin hyödyntämään musiikkiopistossa saamaansa opetusta omassa musiikillisessa toiminnassaan. Voisiko musiikin hahmotustaitojen opetus tukea oppilaiden kokonaisvaltaista, kestävästä musiikillista ja (eko)sosiaalista kasvua? Musiikillinen ymmärrys ja osallisuus on mahdollista muuntaa laajemmaksi yhteiskunnalliseksi osallisuudeksi ja vastuullisuudeksi (ks. Ilmola-Sheppard ym. 2021; Juntunen & Partti 2023) näiden kysymysten pohtimisen myötä. ■

Lähteet

- Alexander, P., Schallert, D. & Reynolds, R.** 2009. What is learning anyway? A topographical perspective considered. *Educational Psychologist* 44, 3, 176–192. <https://doi.org/10.1080/00461520903029006>
- Andrianopoulou, M.** 2019. *Aural education: Reconceptualising ear training in higher music learning*. Lontoo: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429289767>
- Bautista, A.** 2017. High-quality music teacher professional development: A review of the literature. *Music Education Research* 19, 4, 455–469. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249357>
- Björk, C., Granfors, M. & Ruthmann, S. A.** 2023. Learning music theorising through inspiration and curiosity. Insights from emergent lesson design in an upper secondary school in Finland. *British Journal of Music Education* 41, 1, 1–17. <https://doi.org/10.1017/S0265051723000207>
- Cooperrider, D. L., Stavros, J. M. & Whitney, D.** 2008. *The appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Cribb, A. & Gewirtz, S.** 2015. *Professionalism*. Cambridge: John Wiley & Sons.
- Halinen, I.** 2018. The new educational curriculum in Finland. Teoksessa M. Matthes, L. Pulkkinen, C. Clouder & B. Heys (toim.), *Improving the quality of childhood in Europe—Volume 7, Alliance for Childhood European Network Foundation*, 75–89.
- Halinen, I. & Holappa, A.-S.** 2013. Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust –The case of Finland. Teoksessa W. Kuiper & J. Berkvens (toim.), *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe. CIDREE Yearbook 2013. Alankomaat: Enschede*, 39–62.
- Ilmola-Sheppard, L., Rautiainen, P., Westerlund, H., Lehikoinen, K., Karttunen, S., Juntunen, M.-L. & Anttila, E.** 2021. *ArtsEqual: Tasa-arvo taiteen ja taidekasvatuksen palveluiden suuntana*. Helsinki: Taideyliopisto.
- Ilomäki, L.** 2011. *In search of musicianship: A practitioner-research project on pianists' aural-skills education*. *Studia Musica* 45. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Ilomäki, L. & Koivisto, T.** 2023. *Musiikoksi tulevaisuuteen: Tapaustutkimus musiikin hahmotusaineiden kehittämisestä osana Taideyliopiston Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmatyötä 2015–2022*. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/8032>
- Juntunen, M.-L. & Partti, H.** (toim.). 2023. *Musiikkikasvatus muutoksessa*. Helsinki: Taideyliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-321-2>
- Kanerva, A., Oksanen-Särelä, K., Leppänen, A. & Kurlin Niiniahio, A.** 2023. *Musiikin opintopolut*. Cuporen verkkojulkaisu 70. Helsinki: Kulttuuripolitiikan tutkimuskeskus Cupore.
- Koivisto, T.-A.** 2023. *Musiikkialan ammattilaisten moninainen työnkuva sosiaali- ja terveydenhuollon ympäristöissä*. Teoksessa M.-L. Juntunen & H. Partti (toim.), *Musiikkikasvatus muutoksessa*. Helsinki: Taideyliopisto, 529–548. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-321-2>
- Kuoppamäki, A.** 2015. *Gender lessons: Girls and boys negotiating learning community in basics of music*. *Studia Musica* 63. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

Langfeldt, V. 2023. Holistic and ecologically valid aural training within culturally diverse music education contexts. *Nordic Research in Music Education* 4, 23–34. <https://doi.org/10.23865/nrme.v4.5574>

Luoma, T. 2020. Taiteen perusopetus 2020. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2019–2020. Raportit ja selvitykset 2020:4. Helsinki: Opetushallitus.

McPhail, G. 2023. *Knowledge and music education: A social realist account*. Lontoo: Routledge.

Opetushallitus. 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2017. Määräykset ja ohjeet 2017:12a. Helsinki: Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/taiteen-perusopetuksen-laajan-oppimaaran-opetussuunnitelman>

Salminen, J. 2019. Sustainable wellbeing society—A challenge for a public sector institution. Teoksessa J. W. Cook (toim.), *Sustainability, human well-being, and the future of education*, 91–120. New York: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6>

Suomen musiikkioppilaitosten liitto. SML. 2023. SML:n jäsenkysely 2023. Helsinki: Suomen musiikkioppilaitosten liitto. <https://www.musicedu.fi/smln-jaskensely-2023/>

Tuomela, H. 2017. Soittavat nuoret koulussa. Tapaustutkimus musiikkipainotteista koulua käyvien 6.–9.-luokkalaisten musiikkiaineiden opiskelumotivaatioon ja soittajaidentiteettiin liittyvistä arvostuksista. Väitöskirja. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Virtanen, K. 2022. "Tää on ollut ihan paras mupevuosi mitä mulla on koskaan ollut. Hauskoin." Toimintatutkimus 11–15-vuotiaiden oppilaiden tablet-laitteiden yhteistoiminnallisesta käytöstä musiikin hahmotusaineiden opetuksessa. *JYU dissertations* 557. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9200-2>

Westerlund, H. & Gaunt, H. 2021. *Expanding professionalism in music and higher music education – A changing game*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003108337>

Abstract

Supporting a holistic approach to professionalism in musicianship skills teaching: Findings from a teacher survey in the Finnish music education system

This report describes the professional starting points of musicianship skills teachers and their views on the implementation and development of their work, with the aim of exploring how the 2017 National Curriculum Framework for Basic Arts Education in Finland has been implemented in the teaching of musicianship skills. The teacher survey was designed to gather knowledge and experiences about diversified teaching practices in order to better support musicianship skill teachers, music school leaders, teacher trainers and researchers in their developmental efforts. The survey, which included both statistically structured questions and qualitative open-ended questions, was sent to all teachers of musicianship skills courses as part of the “Musicianship Skills Year 2023” through the Association of Finnish Music Schools. A total of 79 teachers from all over Finland responded to the survey, and the responses were analysed with descriptive

statistics and thematically. The results shed light on musicianship skills teachers' professional (1) views and practices, (2) learning environments and contexts of teaching, and (3) development needs within the Finnish music school system. Most of the respondents were enthusiastic about their work and interested in more holistic, community-based and learner-centred approaches in relation to their professionalism. However, the findings highlight teachers' uncertainty about the meaning and goals of their work, as well as a lack of appreciation and support from the music school community. Despite these challenges, exacerbated by inconsistent curriculum policies, teachers perceived their work and support for pupils' musical agency as significant asset in the music school contexts. In the future, more precise guidelines should be developed for the implementation of curriculum reforms at grassroots level in the teaching of musicianship skills, and continuous professional learning and peer development should be strengthened in the midst of rapidly changing sociocultural contexts that also affect teachers of musicianship skills. By strengthening the professionalisation and well-being of teachers themselves, musicianship skills teachers can support music students' opportunities for holistic musical growth and a stronger life-wide and lifelong relationship with music. ■

Keywords: holistic approach, lifelong learning, musicianship skills, music school system, professionalism, teacher collaboration

Symposium

Symposium

Introduction to Symposium

The present Symposium on the history of music education in Finland originated in a Symposium sponsored by the History Standing Committee (HSC) of the International Society for Music Education (ISME) and held during ISME's 36th World Conference in Helsinki on July 28-August 2, 2024. The practice of honouring and highlighting the music education history of the country hosting the ISME world conference began when the HSC was founded in 2006. The Standing Committee has since sponsored symposia on music education history in host countries, beginning in Bologna (2008), and continuing in Beijing (2010), Thessaloniki (2012), Porto Alegre (2014), Glasgow (2016), Brisbane (2022), and Helsinki (2024). The proceedings of each Symposium have not always had a publishing forum; therefore, the HSC is grateful for this opportunity to publish the Symposium presentations in modified format in *The Finnish Journal of Music Education*. The purpose of the Symposium each biennium is to focus on an aspect of music education chosen by scholars in the host country. It is a snapshot of music education in that country rather than a comprehensive history and will be of interest to music educators worldwide.

Four music teacher educators contributed to this Symposium—Marja Heimonen, Marja-Leena Juntunen, Erja Kosonen, and Lauri Väkevä. I wish to thank them for their contributions to the Symposium at the conference and subsequently preparing their remarks for this issue of the journal. The overarching focus of the Symposium is the relationship between music in schools and in teacher education programmes, set in the context of changing social and political values and educational regulations. Erja Kosonen approaches music in schools and teacher education in the context of five phases: church-based music education; teacher education in seminaries and its influence on the development of music in schools; changes in political ideology in the period after World War II; the impact of a national core curriculum; and the status of music teacher education in contemporary times. The appendices accompanying the paper provide an overview of the school system, especially useful for those unfamiliar with Finnish education. Although each phase described has local circumstances unique to Finland, some themes are similar to those found across nations. For example, the move from church-based music education for some sectors of the population to a public school system that mandates or aspires to a basic music education for all students reflects a universal progression. A second theme that finds resonance in music education literature internationally is the development of competences for generalist and specialist teachers to teach music. The author describes a dual master's degree programme at the University of Jyväskylä that qualifies the teacher for both settings.

Marja Heimonen's paper is focused on the principle of equity and educational equality from a policy perspective. She describes how the principle was enacted in music school education since the middle of the twentieth century. Achieving a balance between the needs of the individual student and the common good of the state, and between regulation and agency in a welfare state, is highlighted as a challenge in the context of Finnish music education. The degree to which a national agency has oversight and control of the enacted school curriculum varies immensely across nations; however, the impact of such an agency on the presence of music in schools, who has access to music instruction, what is taught, and by whom, is universally present. Heimonen illustrates how state interventions impacted music in schools in recent historical eras and ponders the implications of instrumentalism and neoliberalism for music education.

Drawing on her professional biography of Ellen Urho published in 2013, Marja-Leena Juntunen presents a rich portrait of Ellen Urho's leadership in music education. In the process, Juntunen provides historical context for the development of the Sibelius Academy and describes Ellen Urho's extraordinary vision for reforming the teacher preparation programme and establishing the Academy internationally as a place of innovative practice. Urho's renewal of the curriculum was influenced by her study of teacher education in other countries, revealing the value she placed on comparative music education. She is equally known for her leadership in ISME where she also advanced reforms that shaped the future of the Society. Her leadership as a music educator in Finland grounded and enriched her contributions to ISME while her experience serving in diverse roles in ISME likely confirmed and expanded her vision for music education in her home country.

In the final paper, Lauri Väkevä locates and critically examines music teacher education (and implicitly, music education in schools) in the context of the changing role of higher education institutions (HEI). These institutions are in turn influenced by prevailing societal values and conditions. A clear picture is established of the various kinds of teacher preparation programmes that exist for generalist and specialist music teachers, including the University of Jyväskylä and the University of Oulu. Of particular interest is a third pathway to teacher education—vocational music pedagogy programs at universities of applied sciences. Väkevä advocates for a synergistic relationship between the various pathways to teaching music in HEI. This could provide a model for reforming teacher education in other countries. Like all collaborations, if advanced, its success will depend in part on a coordinated national vision and plan for music teacher preparation within HEI, commitment from music and education faculty in HEI, and time to sustain collaborations. The goal of music education for all students at all educational levels will benefit from such a coordinated teacher education plan.

As I became more familiar with the history of Finnish music education during this Symposium, I was reminded of the values inherent in comparative music education. Some of the questions that arose in the Symposium are like those that surface in other nations, albeit set in a different political context. The preparation of generalist and specialist teachers in music for primary and secondary schools is among them. What models of teacher education serve the preparation of generalist teachers who enter the programme with varying degrees of competence in music? How can teacher educators responsible for generalist and/or specialist music teaching project a less dichotomous model of musicianship and adopt a collaborative model that builds trust and common goals among all teachers of music? Another issue that arises is the balance between regulation and professional autonomy. This can be manifest in a myriad of ways in teacher education programmes and implemented through entry-level examinations or auditions, curriculum content, or teacher license requirements. Historical case studies of individual countries that address the intricate relationship between national policy, curriculum directives, and implementation in practice can offer insights into a centuries-old question of the purpose and place of music in a national education system. Finally, the source of inspiration for this Symposium was the International Society for Music Education, a Society that has a direct connection to music education in Finland, most notably in the leadership and contributions of Ellen Urho. ■

Singing and Music as a Subject in Finnish Elementary and Comprehensive Schools

In this article, I examine the history of music education in Finland from these perspectives: the period of church-based music education, beginnings of Finnish teacher education, the period of reconstruction after World War II, the first National Core Curriculum, and teachers' qualifications to teach music.

Church-based Music Education

Music education in church-based settings began with medieval convent schools for priesthood and other officials. Already in the Middle Ages and during the Reformation, music, and especially singing, was an important subject in the monastery schools. In Church services the singing was meaningful, and pupils of the monastery schools mainly took care of it. The language was predominantly Latin (Pajamo 1976). The first book in the Finnish language was ABC-kiria from Agricola. Mikael Agricola (ca. 1510–1557) was the Bishop of Turku and reformer and the creator of the Finnish language, and translator of the Bible to Finnish. (Agricola ca. 1543–44/1987; Heininen 1999.)

Piae Cantiones, "Pious ecclesiastical and school songs of ancient bishops", was the first song collection in Finland, published in 1582. It was compiled by Jaakko Finno, a priest and the headmaster of the Cathedral School at Turku (Mäkinen 1968). After the Reformation, vernacular teaching with reading and numeracy developed in monasteries and other schools in some cities. This period of church-based music education continued until the establishment of the Finnish-language school institution in the middle of the 19th century (Dahlström 1995; Marvia 1959).

Finnish Teacher Education

The first teachers' college was founded in Jyväskylä in 1863. Prior to that, music played a central and significant role in Finnish teacher education ever since the first seminaries were established in the late 18th century. The 90-year period with teacher seminars has begun from the establishment of Jyväskylä Teacher Seminary in 1863. Uno Cygnaeus formulated the first degree for primary school teachers in 1866, and he was the first Principal of the Teachers' Seminary in Jyväskylä.

Uno Cygnaeus organised teacher education for both men and women in the same Seminary (Mikkola, Leinonen & Rekola 1937). The language in seminaries was Finnish. The strong self-governing climate of the Seminary was an important reason to use Finnish as the main language (Kuikka 2010).

This period of popular education in the 19th century was the most significant period for the development of a singing curriculum and music instruction, and for the role of singing and music as a school subject. Music was a valuable part of the curricula in the teacher seminaries and in Finnish elementary schools in the 1900s (Isosaari 1981; Nurmi 1995). Music education developed simultaneously in lower and upper secondary schools, in which "suitable music professionals" worked as music teachers until the 1960s.

Ellen Urho, a pioneer of music teacher education, studied at Jyväskylä Teacher Seminary and graduated with her first degree as class teacher in 1941. The instruction and

study of music and pedagogy was at a high level and students were required to complete a wide range of music activities. (Juntunen 2019; Kotilainen 2009.)

Period of Reconstruction after the Second World War

The time period after World War II witnessed a significant move toward a welfare society. The promotion of equal educational opportunities already existed, even though these were still primarily at an ideological level (see Appendix). Respect for education and training was strong and parents and the older generation preferred the better conditions that existed after the war compared to those they had experienced. Class teacher training continued in 10 Seminaries and Colleges of Education in the 1960s (Aho, Pitkänen, & Sahlberg 2006; see also Säntti 2007). Music education was still one important subject in teacher education. Many students with musical interests had good opportunities to study music also as optional studies. Music classes in primary and secondary schools were frequently organized and taught by competent class and subject teachers in the 1960s.

National Core Curriculum

The first National Core Curriculum for basic education was issued in 1970 and it launched a new phase in the history of Finnish education, teacher training, and music instruction. The nine-year comprehensive school curriculum for all students was part of the promotion of a welfare society. Music, singing and playing different instruments was a school subject for all pupils in the comprehensive school. The teacher education programme with a master's degree was transferred to universities (see Appendix).

The first National Core Curriculum was promising with regard to music and arts: one third of the yearly schedule was to focus on practical subjects, such as arts, handicrafts, and sports (see Appendix). The idea was well received. However, during the implementation of that curriculum, and especially the next National Core Curriculum (1994; 2004), the number of arts subjects and optional subjects decreased, particularly in grades 7–9 where music is taught by the music teacher (see Appendix). During the first years of primary school, in grades 1 to 2, music is a part of an integrated curriculum, and in grades 3–6 the teacher is traditionally a class teacher.

This comprehensive school system has been in place for more than 50 years. Especially during the last 20 years the status of artistic and practical subjects in class teacher training has deteriorated in many universities, where class teacher education is located. In class teacher studies, music education now covers only 3–6 credits out of 300 credits for the master's degree that offers the qualification to teach music in grades 1–6.

Training for both the subject specialist teacher and the class teacher became an academic study in the 1970s. The music teacher training programmes in Jyväskylä and Oulu Universities are two important exceptions.

Teachers' Qualifications

At the University of Jyväskylä, we have organized a dual qualification program allowing students to become both music and class teachers within the same master's degree programme. We began to offer this qualification in 2004 in co-operation with the Faculty of Humanities and the Faculty of Education and Psychology. We have our own system of student selection which allows for greater musical diversity among those selected for the programme. The Decree on Teachers' Qualifications in Arts and other subjects issued in 1998 was the foundation for setting up the dual qualification programme (Kosonen & Saini

2006; see also Louhivuori 2010). The requirements for class and subject teachers with dual competence are:

- Master's degree in education, at least 60 credits of multidisciplinary studies in subjects and cross-curricular themes taught in basic education, and at least 60 credits in teachers' pedagogical studies, OR
- Master's degree studies in subject teacher education with 60 credits in teachers' pedagogical studies and at least 60 credits of multidisciplinary studies in subjects and cross-curricular themes taught in basic education. (The Decree on Teaching Qualifications in Arts and Other Subjects 1998)
- Subject teachers' qualification requirements include a master's degree, at least 60 or 120 credits of studies in the teaching subjects, and teachers' pedagogical studies. (The Decree on Teaching Qualifications in Arts and Other Subjects 1998)

Many double-qualified teachers are interested in working in primary schools. They teach Music and other subjects and can integrate Music with other school subjects, like different languages, history, mathematics, movement and other performing arts. Many of them also co-ordinate music instruction throughout the entire school. They can specialize in teaching music-oriented classes, also (Saini 2009).

The competence and qualification of both music and class teachers is very important in basic education, particularly when music studies in the class teacher training program do not provide the necessary competence skills to teach music even in primary school (see Appendix). Nowadays, class teachers are typically not competent enough to teach music. According to Suomi (2019), of 392 teachers surveyed, 60% of them report their ability and competence to teach music is "moderate" in grades 1–4 and "adequate" in grades 5–6.

In earlier time periods, many elementary school teachers had a lot of musical skills, for instance, playing different instruments, music theory, or composing. Now class teachers can have responsibility for teaching music in grades 1 to 6 while a music teacher teaches music in grades 5 to 6, middle school (grades 7 to 9), and in upper secondary school.

Conclusion

Competent music teaching is important in primary schools, also. The dual qualification programme develops a new level of competence in musical skills and prepares teachers to teach music in many different ways in both primary and secondary schools, not forgetting to integrate music into other school subjects. Music is still one important school subject in Finnish primary and secondary schools. Studying music and other arts in primary and secondary schools is the only music education opportunity for many pupils and young students. ■

References

Agricola, M. 1987/ca 1543–44. Mikael Agricolan teokset: 1, ABC kiria; Rucouskiria (rev. facsimile ed. 1987). WSOY. Original works published ca. 1543–44.

Aho, E., Pitkänen, K. & Sahlberg, P. 2006. Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. World Bank.

Antikainen, A. & Pitkänen, A. 2014. Educational Reform in Europe: History, culture and ideology, by Richard R. Verdugo. In *Educational Reform in Europe: History, culture and ideology*, 1–24.

Dahlström, F. 1995. Koulu 1600-luvulla. In Dahlström, F. & Salmenhaara, E. (ed.) *Suomen Musiikin historia I. Ruotsin vallan ajasta romantiikkaan*. Helsinki: WSOY, 89–105.

The Decree on Teaching Qualifications in Arts and Other Subjects 1986/1998.

Heininen, S. 1999. Mikael Agricola raamatunsuomentajana. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seura*.

Isosaari, J. 1981. Hämeenlinnan seminaari - opettajankoulutuslaitos 60 vuotta. [Tampereen yliopisto].

Juntunen, M.-L. 2019. Urho, Ellen. Kansallisbiografia-verkkojulkaisu. *Studia Biographica* 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997–.

Kosonen, E. & Saini, R. 2006. Musiikkikasvatuksen uudet tuulet Jyväskylän yliopistossa. Julkaisussa Julkunen, M. et al. Tutkimuksia yhtenäistyvästä ja erilaistuvista oppimisen ja koulutuksen poluista. Joensuun yliopisto, 240–249.

Kotilainen, T. 2009. Ellen Urho ja aineenopettajakoulutus. In T. Kotilainen, H. Ruismäki, P. Partanen, & I. Ruokonen (eds.) *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. KMO, 163–167.

Louhivuori, J. 2010. Musiikin opettajakoulutus Jyväskylän yliopistossa. In T. Kotilainen, H. Ruismäki, P. Partanen, & I. Ruokonen (eds.) *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. KMO, 195–198.

Marvia, E. 1959. Teinimme musiikinharjoituksesta 1600-luvulla. In V. Helasvuo (ed.) *Suomen musiikin vuosikirja 1958–1959*. Helsinki: Suomen säveltaiteilijain liitto ja Suomen musiikkitieteellinen seura, 58–83.

Mäkinen, T. 1968. Piae cantiones -sävelmien lähdetutkimuksia. *Suomen musiikkitieteellinen seura*.

Nurmi, V. 1995. Suomen kansakoulunopettajaseminaarien historia. *Opetusalan ammattijärjestö OAJ*.

Pajamo, R. 1976. Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843 - 1881. *Suomen Musiikkitieteellinen Seura*. Helsinki: Acta Musicologica Fennica 7.

Kuikka, M. T. 2010. Opettajankoulutus eilen, tänään ja huomenna. Ajankohtainen Uno Cygnaeus: Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010, 1–18.

Mikkola, J. M., Leinonen A. & Rekola S. 1937. Jyväskylän seminaari 1863–1937: Muistojulkaisu. Valistus.

National Core Curriculum for basic education in 1970. Finnish National Agency for Education.

National Core Curriculum for basic education in 1994. Finnish National Agency for Education.

National Core Curriculum for basic education in 2004. Finnish National Agency for Education.

Saini, R. 2009. Vanhamuotoiseen musiikinopettajatutkintoon pätevöittävä poikkeuskoulutus. In T. Kotilainen, H. Ruismäki, P. Partanen, & I. Ruokonen (eds.) *Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. KMO, 224–226.

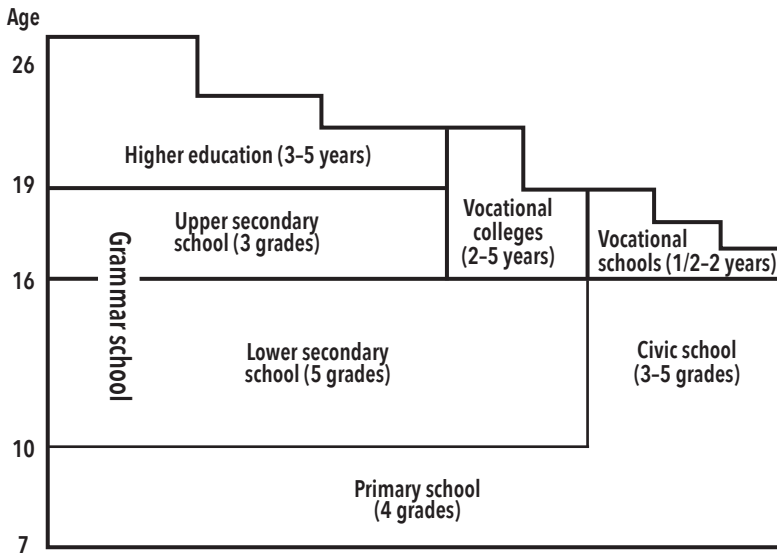
Suomi, H. 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto.

Säntti, J. 2007. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. (Construction and change of teacherhood after World War II in Finland in the light of teachers' life stories). University of Helsinki.

APPENDIX

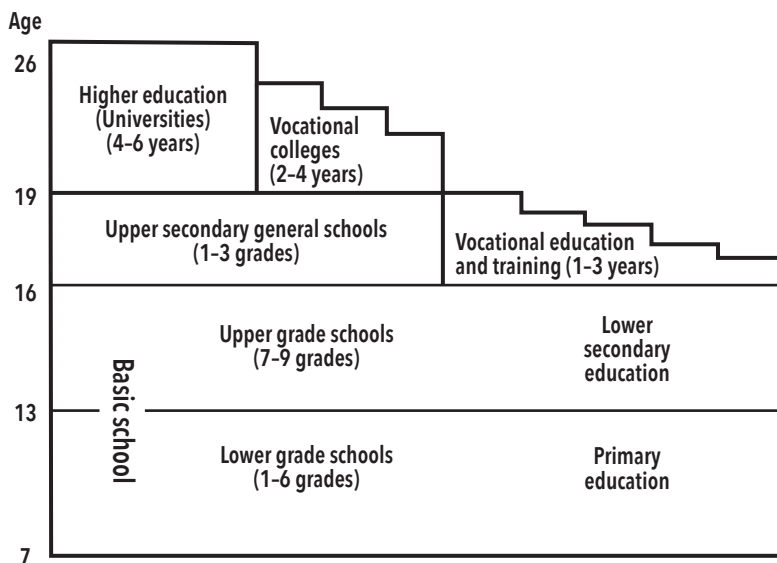
Comprehensive Education Reforms from the 1960s to the 2020s

The 1960s saw the beginning of the greatest education reform in the history of Finland: the comprehensive school. It has been argued that the success of these reforms was the sustainable political and educational leadership of the 1960s which enabled schools and teachers to concentrate on the development of teaching and learning (Aho, Pitkänen, & Sahlberg 2006; Antikainen & Pitkänen 2014). ■



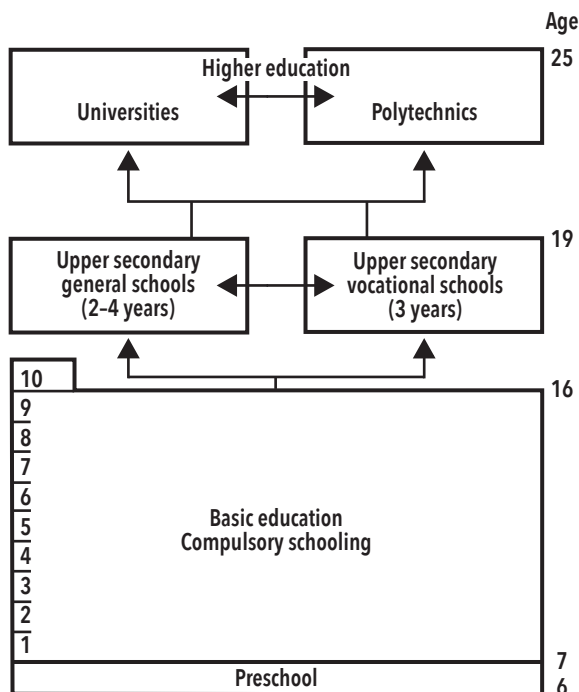
Finnish education system before the 1970s

(Aho, Pitkänen & Sahlberg 2006; Antikainen & Pitkänen 2014)



Finnish education system after the basic school reform of 1968-1977

(Aho, Pitkänen & Sahlberg 2006; Antikainen & Pitkänen 2014)



The present Finnish education system

(Antikainen & Pitkänen 2014)

Music Schools - In Search of Equity

Introduction

In this Symposium, my contribution explores the historical narratives of Finnish “out of school” music education, specifically, the basic arts education in music provided by music schools, from a legal-philosophical perspective. Despite Finland’s small population of approximately 5.6 million inhabitants (Statistics Finland 2024), the nation has produced a significant number of globally renowned musicians. This achievement is attributed to the country’s systematic “out of school” music education, which is supported by government funding. I will delve into the primary mechanisms employed by the state to support music education provided by music schools, tracing back to the late 1960s when the first Act (147/68) on state support for music schools was enacted, up to the present day.

Historical interpretation often employs themes or thematization. In the context of Finnish education history, these themes encompass nationalism, welfare state and neoliberalism (Vehkalahti 2015). These themes could also delineate the phases of Finnish music schools’ history. Although Jean Sibelius was not a music educator himself, his music has been extensively taught in music schools, general music education, and universities, such as the Sibelius Academy, originally the Helsinki Music Institute (*Helsingin Musiikkiopisto*), established in 1882 (Pajamo 2007, 18). His music has been intimately linked with national identity (Heimonen & Hebert 2012, 163). Other potential themes include the tension between individual rights and the common good; encapsulating (neo)liberalism that underscores individual rights and the welfare state ideology that strives to promote the common good. Furthermore, one theme could be the various roles of the state, a focal point in regulation theories. Neoliberalism, prevalent in some Anglo-American societies, for instance, favors a minimalist role of the state – a “night guard” that solely protects its citizens’ lives (Nozick 1974). In contrast, the state’s role in the Nordic welfare states may be perceived as paternalistic, protective, and even directive of its citizens’ lives (Heimonen 2002, 137). Additionally, the history of education could be examined through the lens of regulation timing: Education can be regulated either in advance, preceding educational activities, or *post facto*. For instance, until 1992, the Finnish National Board of Education’s state authorities inspected textbooks before teachers were allowed to use them, whereas ranking schools based on educational outcomes has been typical in Anglo-American societies.

In this presentation on Finnish music schools offering “out of school” music education, also referred to as extra-curricular music education (Heimonen 2002, 19, 26), now part of basic education in the arts, I employ all the aforementioned themes as lenses in my interpretation of how music schools have strived to implement and actualize the educational principles of equality, and particularly equity, grounded in the Constitution of Finland (§ 16), across different historical periods from the late 1960s to the present.

Constructing a Framework for Music Schools

In Finland, the establishment of a welfare state primarily transpired in the aftermath of World War II. This period witnessed the country’s reconstruction and the widespread distribution of services such as health care, education and the arts (Heimonen & Hebert 2012, 163). The Finnish state has played an active role in fostering conditions conducive to the

well-being of its citizens, with education being considered a significant component of social politics (Vehkalahti 2015).

During the 1960s and 70s, a comprehensive overhaul of the education system was perceived as a crucial element in the construction of the Finnish welfare state (Vehkalahti 2015). The principle of educational equality, enshrined in the Constitution of Finland (§16), was interpreted as providing identical study opportunities for all children and youth, irrespective of their economic or regional background. This principle of equality also influenced music education, necessitating the equalization of social and regional disparities (Heimonen 2005, 122).

This led to two major reforms in Finnish education. Firstly, the introduction of the first national curriculum for basic education in 1970, which comprised two parts: 1) the core curriculum, and 2) the curricula, totaling 700 pages, and introduced a nine-year comprehensive school curriculum for all pupils. Secondly, two years prior to that, in 1968, the first Act (147/68) governing state support for music schools (i.e., out-of-school music education) was enacted.

The first special Act for the music schools (147/68) came into force in the beginning of 1969. Despite its compact nature, the Act conferred a considerable degree of interpretative freedom to authorities tasked with its application. This latitude was perceived as daunting due to the potential of ensuing disagreements, given the substantial discretionary power vested in state authorities and those implementing the regulations (Heimonen 2005, 10).

The initial Act was subject to criticism for a multitude of reasons (Kuha 2017, 612). For instance, it was projected that the Act would govern merely a fraction, potentially only a quarter, of all music schools. Consequently, the principle of regional equality could not be actualized. The Ministry of Finance allocated a mere 1.3 million marks (the currency at the time) for music schools, despite their annual costs being estimated at 5.5 million marks.

Furthermore, early childhood music education was completely neglected, and achieving equal pay and teaching responsibilities compared to the Sibelius Academy staff was not accomplished. Critics articulated their concerns regarding the issues of the first Act under the title “Unmusical legislation” (Heimonen 2005, 10).

The emphasis on long-term planning and committees was a defining characteristic of the cultural and educational politics of the 1970s in Finland (Vehkalahti 2015). Consequently, the Ministry of Education commissioned a committee to scrutinize the issues associated with the first Act. A memorandum was drafted in 1974 with the objective of addressing the challenges faced by music schools and formulating a proposal for a comprehensive national arrangement of music education across the country. The memorandum identified the primary obstacles to the development of music schools as organizational and financial, rather than pertaining to the content and objectives of music education (Heimonen 2005, 10–11).

In 1977, a comprehensive revision of the Decree associated with the first Act (147/68) was undertaken. The new Decree (486/77) instituted a tripartite division of music education into 1) music schools, 2) music institutes, and 3) conservatories, and it delineated the responsibilities of these distinct forms of music schools. Music schools and music institutes primarily catered to school-aged children and youth, while conservatories also provided professional music studies (Dahlström 1982, 281). Furthermore, in accordance with the new legislation, these institutions developed their own curricula. The amalgamation of the new Decree (486/77) and the curricula was quite stringent, leading to criticism for “over-organization” and “officious meticulousness,” traits considered atypical for arts education. Nevertheless, the Association of Music Schools endorsed the revised stringent legislation, arguing that “laws are not enacted according to exceptional cases,” and that “the new system is safe” as it “minimizes arbitrariness” engendered by “unlimited freedom,” and “indefinite and loose regulations” (Heimonen 2005, 11).

In addition to the three types of music institutions, the Sibelius Academy provided education for particularly gifted young music students in its junior department. Two divergent perspectives emerged: one advocating for the continuation and preservation of the Sibelius Academy's junior teaching, and the other, represented by the Association of Music Schools, arguing for the provision of education for young people exclusively in music schools, music institutes, and conservatories (Dahlström 1982, 281–282).

Violin professor Tuomas Haapanen, a critical thinker, opposed the imposition of rigid formulas on music teaching (Dahlström 1982, 282). He articulated one of the fundamental challenges in regulating arts education: “Music schools must have clear regulations and an accurately drafted curriculum.” However, “they could be ... drafted in a way that leaves sufficient living space for essential contents of music education” (Haapanen 1980, 14–15).

This quotation from the violin professor encapsulates the complex dimensions inherent in the regulation of arts education or other artistic activities. The state plays a positive role in creating conditions and circumstances conducive to music and arts education, a concept referred to as positive freedom and viewed as a fundamental duty of welfare states. Instrumentalism, which perceives regulation as an instrument of the state to achieve or promote objectives, is closely linked to positive freedom. For instance, the number of established music schools saw a significant increase in the 1970s following the enactment of the special Act for music schools (Heimonen 2005).

However, instrumentalism has also been subject to criticism, as individuals may become instruments themselves if the system or organization takes precedence over the aims and lives of human beings. State interventions may foster activities but simultaneously restrict freedom by controlling the content of education. As Tuomas Haapanen argued, activities, such as music education, which are supported by state regulations, require freedom to nurture their essential contents. In other words, the needs of arts educators or music students should be prioritized over the system or organization itself. In summary, the tensions between individual needs and the common good, emphasized in instrumentalism, must be balanced (Heimonen 2005, 74).

The 1980s and 1990s: Transitioning towards Basic Arts Education in Music

In the 1980s, legislation governing music schools underwent another revision. A new Act (402/87), accompanied by a fresh Decree on state support for music schools, was implemented on August 1, 1987. The most notable changes were the distinctions made between curricula, institutional administration, and qualification requirements. However, separate curricula for music schools, music institutes, and conservatories, as stipulated in the 1977 Decree, remained intact. The curricula, based on the new Act (402/87), were enforced at the beginning of August 1988 and incorporated early childhood music education (Heimonen 2005, 12). Critics of this revision highlighted that the conception of music remained narrow, and the execution of music studies continued to follow a rigid, pipeline-like structure, as had been the case previously (Vapaavuori 1989, 22). During this period, state-supported music schools primarily offered education in classical music, excluding other genres, and the examination requirements set forth by the Association of Music Schools were strictly interpreted and applied in practice.

The 1980s witnessed a general reduction in the regulation governing education, while individual choice and market presence in society increased (Vehkalahti 2015). An overarching reform of the organization of state aid was implemented in 1993, with the objective of delegating power to local municipalities and institutions by diminishing state control and augmenting local decision-making. Alongside these changes, the system of state aid underwent a transformation (Heimonen 2005, 12–13).

The special Act for music schools of 1995 (516/95) was enacted within a more international context compared to its predecessors. One of its aims was to foster flexibility, leading to the abandonment of the three-phased division (music school, music institute, conservatory). Local curricula were fortified and collaboration with other arts was encouraged. Music schools were granted permission to create their own curricula based on the National Core Curriculum of the National Board of Education. The role of the music school expanded beyond traditional teaching to encompass the general development of music culture. The Education and Culture Committee of the Parliament even made statements regarding the contents of education, emphasizing the joy of making music and dancing, life-long learning, and the importance of a positive learning environment. Simultaneously, it was proposed that a novel regulatory instrument should be developed for music schools – an instrument capable of assessing the efficiency, cost-effectiveness, and effectiveness of longer-term results of music education provided by music schools. In essence, results management was being introduced into these music schools (Heimonen 2005, 143–44).

In the 1990s, Finland witnessed a comprehensive reform in school legislation, which proposed the repeal of the special Act for music schools of 1995. This proposal elicited critical responses from the music school sector: the most compelling argument in defense of the special legislation for music schools was financial. In Finland, law is typically perceived as a secure mechanism for state financial support, and a special Act for music schools was regarded as safe. The importance of high-quality education, educational equality, and even the moral function of law was underlined (Heimonen 2005, 144–48).

In conclusion, the special Act of 1995 for music schools was repealed, and music schools came under the governance of the Act on basic arts education of 1998, which remains in force, albeit likely to be renewed soon. This Act regulates various forms of arts education, not solely music. Education aimed at cultivating future professionals is briefly mentioned as an objective, but it is not emphasized as it had been previously. A new paragraph on evaluation (§ 7) distinguishes this Act from the former special Acts on music schools. Furthermore, the Act facilitates two types of syllabi for music in basic arts education as per the National Core Curriculum (FNAE 2018; TPOPS 2002, 2005; 2017a & b) – general or advanced. The advanced syllabus (TPOPS 2002) was equivalent to the curriculum for music based on the special Act for music schools, and it ensured state financial aid and qualification requirements of teachers as before (Heimonen 2005, 148–49).

Music Schools in the 21st Century: Balancing Equity and Individuality

Education, inclusive of music education, has undergone several revisions in the 21st century, primarily through the implementation of core curricula, even though the Act governing basic arts education of 1998 remains in effect. A relatively novel concept in music education, equity, has been introduced alongside the principle of equality. Notably, equity is interpreted to accommodate individual needs and permits special support based on these needs, thereby promoting everyone's ability and right to study music (Heimonen 2023).

The National Core Curriculum continues to offer two syllabi for music (FNAE 2018; TPOPS 2017a & b): the general and the advanced. Education provided according to the latter receives significantly more state funding than the former, sparking discussions on the *de facto* principles of equality and equity (Heimonen 2023). Consequently, researchers (Väkevä, Westerlund & Ilmola-Sheppard 2017) have designed new, more flexible systems to enhance social justice in Finnish basic arts education in music.

However, the question of whether to regulate, and if so, how to regulate – by legal or financial instruments – remains pertinent. A flexible system allows for local decision-making regarding the contents of education and considers individual needs and objectives in edu-

cation. Conversely, a system predicated on law and national core curricula is typically safer and promotes everyone's rights, economic and regional equality, and equity as well.

Heidi Elmgren's (2023) study examines the reception of the current core curriculum for basic arts education in music, as developed by the Finnish National Agency for Education. Her findings underline the complexities inherent in implementing reforms. The data comprises statements on drafts of the core curriculum from stakeholders, including Finnish arts institutions, arts education institutions, organizers of basic education in the arts (BEA) such as municipalities, and professional organizations of arts and education.

Four themes emerged from the data analysis:

1. Music schools are perceived as preparatory education for professional music training.
2. The growing autonomy of individual music schools is met with criticism.
3. Concerns arise over the comparability and potential loss of common standards in basic arts education.
4. Stakeholders express preferences for the contents of basic arts education.

Elmgren (2023) highlights the significance of the modifications suggested by the newly introduced core curriculum, as recognized by the stakeholders. However, she also emphasizes the apprehension surrounding the flexibility it brings, which is seen as potentially undermining the conventional instructional content deemed essential for music pedagogy.

The music school sector is grappling with a multitude of challenges. Elmgren's analysis reveals a certain reluctance among some stakeholders to reorient their views and comprehension of music pedagogy. Rather than embracing change and looking forward, they seem to be seeking answers in historical practices to propel the progress in music education. This tendency to revert to the past indicates a resistance to change, which could potentially hinder the evolution of music education.

Concluding Remarks

Why does history, often, seem to repeat itself? According to Elmgren (2023), the same challenges that plagued music school education in the 1970s seem to be still relevant today. During that era, some state authorities favored stringent regulations that left little space for interpretation. However, according to theories of regulation, the enactment of additional regulations only amplifies the demand for an even greater number of regulations. The stricter the regulations, the stricter the subsequent regulations required. There is no terminus if one attempts to eliminate interpretative space.

Indeed, Finland has been characterized by a *deluge of norms* – perhaps attributable to its relatively brief history as an independent state. Initially, Finland was a part of Sweden until 1809, then of Russia until it gained independence in 1917 (Heimonen & Hebert 2012, 158). The Finns have traditionally placed their trust in the law and regulations, and they are accustomed to compliance. The law has been – and continues to be – viewed as a foundation for independence, the welfare state, culture, and education, while freedom is perceived (at least to some extent) as perilous.

This tension and the quest for a balance between freedom – usually referring to individual rights and pupil-centered education that focuses on individual aims and needs – and the common good, the rights of institutions to educate future professionals to serve the music life of society, appears to be an enduring issue. It is connected to neoliberalism, freedom from state support, the rules and regulations of state authorities, the market usurping the role of the state, and the welfare state ideology, which advocates a more paternalistic role

of the state in (music) education. Currently, pedagogical research and development projects (López-Íñiguez, n.d.) in instrumental pedagogy and the education of ‘gifted’ and highly motivated children focus on the politics of care, the joy of learning, and the individual goals of students. These elements are regarded as essential and fundamental in the education of all music students. ■

References

Act on state support for music schools 1968 [Laki musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta 147/68].

Constitution of Finland 1999 [Suomen Perustuslaki 731/99].

Dahlström, F. 1982. Sibelius-Akatemia 1882–1982. Sibelius-Akatemian julkaisuja 1. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Decree on state support for music schools 1977 [Asetus musiikkioppilaitosten valtionavustuksesta 486/77].

Elmgren, H. 2023. Mitä opetussuunnitelmalta toivotaan? Sidosryhmien näkemykset musiikin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksesta. *Musiikkikasvatus* 26, 1, 36–56.

FNAE 2018. Finnish National Agency for Education. National Core Curriculum for the General and Advanced Syllabi for Basic Education in the Arts 2017. Regulations and guidelines 2018:1. Helsinki: FNAE.

Haapanen, T. 1980. Quo vadis musiikkioppilaitos? *Rondo* 3, 12–15.

Heimonen, M. 2023. Musiikkioikeudet muuttuvassa musiikkikasvatuksessa. In M.-L. Juntunen & H. Partti (eds.) *Musiikkikasvatus muutoksessa. DocMus-tohtorikoulun julkaisuja* 20. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, 149–180.

Heimonen, M. 2005. Soivatko lait? Näkökulmia musiikkikasvatuksen filosofiaan. EST-julkaisusarja (Esittävä säveltaide – tutkimuksia ja muita julkaisuja) nro 13. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Heimonen, M. 2002. Music Education & Law. Regulation as an Instrument. *Studia Musica* 17. Helsinki: Sibelius Academy.

Heimonen, M. & Hebert, D. 2012. Nationalism and Music Education: A Finnish Perspective. In D. Hebert & A. Kertz-Welzel (eds.) *Patriotism and Nationalism in Music Education*. Farnham, Surrey: Ashgate, 157–173.

Kuha, J. 2017. Suomen musiikkioppilaitoshistoriaa. Toiminta ulkomaisten esikuvien pohjalta vuoteen 1969. *Studia Musicologia Universitatis Helsingiensis*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

López-Íñiguez, G. n.d. Caring for Musically Gifted Children. <https://www.uniarts.fi/en/projects/caring-for-musically-gifted-children/> Read 3 Oct. 2024.

Nozick, R. 1974. *Anarchy, State, and Utopia*. Oxford: Blackwell.

Pajamo, R. 2007. Musiikkiopistosta musiikkiyliopistoksi. Sibelius-Akatemia 125 vuotta. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Statistics Finland. <https://stat.fi/en/publication/clmj1sb9z67bg0bw3m4w2kovx> Read 22 May 2024.

TPOPS 2002. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

TPOPS 2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

TPOPS 2017a. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

TPOPS 2017b. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Vapaavuori, P. 1989. Onko musiikkioppilaitosjärjestelmämme oikeilla raiteilla? Rondo 1, 22.

Vehkalahti, K. 2015. Mihin kasvatuksen ja koulutuksen historiaa tarvitaan? Kasvatus & Aika 9, 2, 3–5.

<https://journal.fi/kasvatusjaika/article/view/68519/29754> Read 22 May 2024.

Väkevä, L., Westerlund, H. & Ilmola-Sheppard, L. 2017. Social Innovations in Music Education: Creating Institutional Resilience for Increasing Social Justice. *Action, Criticism, and Theory for Music Education (ACT)* 16, 3, 129–147.

Marja-Leena Juntunen

Ellen Urho's Vision: Reforming Music Teacher Education in Finland and Shaping Global Music Education through ISME

In this paper, I will discuss the renewal of the music teacher education programme at the Sibelius Academy in the 1970s, focusing on the changes and developments driven by Professor Ellen Urho (1920–2018). My primary source is a book describing Urho's professional life, based on interviews conducted with her in 2008 (Juntunen 2013). I will start with a short view of the history of music teacher qualifications and education in Finland, and end with a description of Urho's role in the International Society for Music Education (ISME).

Short History of Music Teacher Education in Finland

Before 1872, there were no qualification requirements for music teachers in schools. From that time onwards, teachers had to present a certificate of qualification to the University of Helsinki. The training of music teachers (specialists), then called singing teachers, began at the Sibelius Academy in 1921, which was known as the Helsinki Music Institute at the time. It was founded in 1882 and changed names in 1924 to the Helsinki Conservatory of Music, and in 1939 to the Sibelius Academy. Music teacher training was integrated as part of other music studies at the Institute. The core pedagogical area of study was voice pedagogy, as singing was the main content of music lessons in schools until the 1950s (Muukkonen 2010; Vesioja 2006). Voice pedagogy was introduced only during the third and final year of the studies, when teacher candidates also completed a one-year teaching practice period in a school.

The need to reform music teacher education emerged as international influences began to flow into Finland after the Second World War (Dahlström 1982; Juntunen 2013; Muukkonen 2010; Pajamo 2007). The initiative came from the Association of School Music Teachers in the mid-1950s. As a result, the Sibelius Academy Board set up a teacher education working group. Its proposal was approved, and music teacher training became an independent unit, the School Music Department, in 1957 (Pajamo 2007).

Music Teacher Education 1957–1970

The music teacher education programme, known as the School Music Department until 1981, began under the leadership of Matti Rautio, a man of many merits. He served in this role until 1968 (Dahlström 1982), after which Egil Cederlöf held the post temporarily until 1970. Concurrently, Rautio taught music in a school to grades 1–9, emphasising hands-on musical experiences through diverse and effective teaching methods. He worked towards diversifying music education in schools, drawing on the pedagogical models of Dalcroze and Orff approaches (Juntunen & Kaikkonen 2019; Tikkanen & Väkevä 2009).

Under Rautio, the pedagogy studies in the music teacher education programme were extended to include music psychology, music didactics, the teaching of rhythm and instrumental music, school orchestra conducting, and seminar exercises with group discussion and presentations. Also, music studies expanded to include, for example, accompaniment

and arrangement studies (Dahlström 1982). The curriculum of the entire School Music Department was also changed at Rautio's suggestion, extending the duration of studies to five years. Gradually, more attention was paid to the general quality of music education in primary and secondary schools. The new music education methods that arrived in Finland from abroad through seminars and conferences created pressure for further expanding teacher education and competence, both musically and pedagogically (Juntunen 2013).

Reform of Music Teacher Education in the 1970s

In the spring of 1970, Taneli Kuusisto, the rector of Sibelius Academy at the time, contacted Ellen Urho who was then a music teacher (grades 5–12) at a school where students from the Sibelius Academy did their teaching practice. By training, Urho was both a primary school teacher and a music teacher. She had also completed a Bachelor of Arts degree in philosophy at the University of Helsinki. By then, Urho had experience of teaching in various schools and as a music lecturer at the Helsinki Teachers' College (Pajamo 2007). Kuusisto encouraged Urho to apply for a lecturer position in the School Music Department, including the position of the head of the department. Urho had previously worked for a few weeks as a substitute in the department, and the students' experiences of good teaching had caught the rector's attention. Urho applied for the post and was selected (Juntunen 2013).

The rector Kuusisto wanted Urho to renew the music teacher education program completely. It was a big challenge, but Urho's experience of teaching in both teacher training colleges and comprehensive schools was an important asset. She also had a clear picture of the skills and shortcomings of music teachers graduating from the Sibelius Academy. Urho herself had received further training at Nordic and international conferences (ISME) and summer courses. The ISME conference in Moscow in the summer of 1970 had provided a particularly strong stimulus to her pedagogical thinking.

In the 1960s, Urho had been involved in several committees of the Ministry of Education. She had been part of both the working group building the curriculum for the new comprehensive school system, which was gradually phased in during the 1970s (for more about the Finnish comprehensive school system, see Ahonen 2013; Kansanen & Meri 2006; Välijärvi 2004) and the committee preparing the university degree reform, including teacher education (Jalava 2012; Juntunen 2013; Pajamo 2007). The traditional teacher seminaries and teacher colleges were to be transformed into university faculties of education, and the training of subject teachers was to be adapted to the new system (Dahlström 1982). Drawing on international influences, the aims included broadening the scope of teacher education and applying disciplinary and educational knowledge to teaching (FYTT 1972).

Urho felt that the music teacher's degree should be brought into line with that of other subject teachers. Urho examined music teacher training programmes by visiting music universities in different countries and considered the model of the Hamburg Music Academy to be the most suitable for Finland: there, the music education of the music academy worked in close cooperation with the local university. This model influenced her in many ways in implementing reform at the Sibelius Academy during the 1970s. In the reform of the School Music Department, Urho sought to follow the university degree reform in which university degrees were to become unified and university studies were to be organised in a new way. In line with this renewal, studies in music teacher education were divided into general studies, subject studies, and advanced studies (Juntunen 2013).

The general studies included an approbatur in education (completed at a university) and subjects closely related to education, such as educational psychology, the psychology of learning and aesthetics, and the integration of music and visual arts.

The subject studies included studies in music, such as instrumental studies. Compulsory subjects included piano, singing, recitation, an orchestral instrument and recorder, choir, and orchestra. The studies, including music repertoires, were reformed to better serve the teaching practices at school. New subjects included music-and-movement, Finnish folk music, early childhood education, music therapy, pop/jazz music, improvisation, free accompaniment (piano), of which at least introductory courses were compulsory.

On Urho's initiative, *specialisation studies* were added to the School Music Department curriculum, corresponding to the advanced studies of the coming university degree. Specialisation courses were offered in music-and-movement, early music education, music therapy, folk music, pop/jazz, music technology, instrumental pedagogy, radio, television and criticism, and musicology. Additionally, Urho wanted to include an introduction to research methods and scientific writing, in anticipation of the reform (in 1981) in which the scientific thesis became an obligatory part of all university education, including classroom teacher education (nowadays the Master's degree). Initially, the scope of the thesis was similar to that of the current Bachelor's thesis.

Following the Hamburg model, music didactic studies and teaching practices in schools formed an important part and were spread throughout the five years of training (Tenkku & Urho 1971). The content and objectives of pedagogical studies were formulated in a written document for the first time. The aim was to establish a balance between subject knowledge and pedagogical skills. The focus of studies became practical, which implied, for example, that students gave small group lessons to their peers, followed by discussions. The new approaches of music education – Orff, Kodály, Dalcroze and Urho's own method (with Liisa Tenkku), *The Twittering-Machine Project* (see Kankkunen 2008) – were considered central, but primarily for the development of the students' own pedagogical thinking. On the other hand, the ideological basis of the new curriculum for the comprehensive school created opportunities for diversification and broadening of studies to cover new subject areas alongside traditional ones (Dahlström 1982; see also Pajamo 2007; Tikkanen & Väkevä 2009). As Urho felt that music teachers needed to have a broad understanding of the field of music education, pedagogical studies covered music education from early childhood to high school.

Urho developed teaching methods and prepared teaching materials for schools to provide students with concrete support for their future teaching practice. In 1981, as a follow-up to earlier textbooks for primary school music education, Urho published a book titled *Music Didactics* along with Liisa Tenkku and Marja Linnankivi (see Linnankivi, Tenkku & Urho 1981). The book contained the history and theory of music education as well as practical guidelines and teaching methods. It is unique in the history of Finnish music education and served as the most important textbook in music teacher education for several decades.

The reform of the School Music Department paved the way for degree reform across the Sibelius Academy in 1981. The reform also attracted international interest, for example, in the context of ISME conferences. Copies of the plans were requested by universities in several countries. Reform concerning postgraduate degrees were the subject of particular interest.

Urho was always concerned about fostering a sense of community among teachers. When working in the School Music Department, meetings were organised at least once a year at the home of one of the teachers, involving both spouses and musical instruments (Juntunen 2013). Urho was known as an energetic, clear-thinking, accomplished, and warm-hearted person who maintained good relationships with everyone. She understood the importance of good relationships for and in her work, especially during times of challenging changes at the Sibelius Academy. She recalls,

I had a table in my room and there were always cups of coffee on the table and coffee in a thermos. My secretary Pirkko [Bister] already knew that if I had a difficult customer, she would come and offer us coffee (Juntunen 2013, 117, trans. by the author).

In 1975, Urho was first elected to the post of vice-rector (1975–1981) and later to that of rector (1981–1987) of the Sibelius Academy.

In conclusion, under Urho's leadership, music teacher education became more diverse, with new subjects and musical styles being integrated into the curriculum. The music teacher was seen as a skillfully versatile and open-minded musician, proficient in a range of instruments and musical styles, pedagogically able to teach learners of different ages and levels. In the course of training, the everyday life of the school was brought closer to the student throughout the studies. With the reform of the degree system, music teachers gained a qualification comparable to that of other subject teachers, nowadays equivalent to a master's degree. The doctoral programme in music education was launched with the degree reform in 1981. For more information about music teacher preparation in Finland, see Westerlund and Juntunen (2016) and Väkevä in this publication.

Ellen Urho's Work in the ISME Organisation

In 1980, Urho became a member of the ISME board (until 1984). Before that she had been a frequent participant in ISME world conference since the 1960s. In 1984, she was elected to be the next president of ISME. Also in ISME, Urho promoted several reforms: During her tenure as President-elect (1984–1986), ISME was undergoing major administrative and organisational changes: new laws and regulations were being prepared. During her presidency (1986–88), new laws and regulations were implemented. As President, Urho sought to make ISME more inclusive. For example, the 1988 conference in Canberra, Australia, focused on the music of the indigenous people of northern Australia (of the Aboriginal); and during the Cold War, Urho acted as a kind of liaison with the countries of the Eastern Bloc, particularly the Soviet Union. Urho reflects back on those years:

The Executive Committee [of ISME], where I worked for six years, prepared the issues for the Board, the next conferences and so on. The Executive Committee met mostly in London, and there were many meetings. During my vice-presidency, new laws and regulations were prepared. There were quite a lot of changes to the laws, so there was a lot of work. The five-person Executive Group meetings were held at the home of the Secretary General, Ronald Smith, in London. In between, the Secretary General's wife, Mrs Smith, would cook and then we would carry on. It was in a way a very family affair. I even slept at Smith's house, in full care. They were usually weekend meetings, two to three days... As President, I had to put the new laws and regulations into practice, just as I did as Rector of the Sibelius Academy. The laws that came into force included big reforms. (Juntunen 2013, 213–214, trans. by the author).

As a past president (1988–90), Urho hosted and organized the XIX ISME World Conference in 1990 in Helsinki very successfully. After the conference, she continued as a board

member (1990-92), reporting on the preparation and organisation of conferences in form of a book (*Report on the preparation and organisation of the XIX ISME World Conference*), which has since been used by many conference organisers (Juntunen 2013; see also McCarthy 2004). The overall organisation of the conference and Ellen's work in ISME has been internationally acclaimed, and Ellen was awarded an honorary life membership of ISME in 1992.

Urho herself considered her work in ISME very important:

If I look back on my life, my activities have been just as important as my work at the Sibelius Academy, 12 years on the Board and 6 years on the Executive Board. It was a real vantage point. What was important was not only what I had to do, but what I could do for Finland to promote Finnish music education.

There were no models for the work; we always had to think creatively about how to go onward and how to get things done. In that sense, it has been the most demanding and challenging work. It has also enriched my life enormously and has been one of the great highlights of my life. (Juntunen 2013, 219, 235, trans. by the author) ■

References

Ahonen, S. 2014. A School for All in Finland. In U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (eds.) *The Nordic Education Model: 'A School for ALL' Encounters Neo-Liberal Polic. (Policy Implications of Research in Education; Vol. 1)*. Dordrecht: Springer, 77-94. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7125-3>

Dahlström, F. 1982. *Sibelius-Akatemia 1882-1982 [Sibelius Academy 1882-1982]* (trans. from Swedish by R. Ekholm). Sibelius-Akatemia julkaisu 1. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

FYTT 1972. *Filosofisten ja yhteiskuntatieteellisten tutkintojen toimikunnan mietintö (FYTT) [The Commission for Philosophical and Social Sciences Degrees report]. Komiteamietintö 1972: A 17*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

ISME 2010. Honorary life members.

http://www.isme.org/index.php?option=com_content&view=article&id=109:honorary-life-members&catid=45:honorary&Itemid=20#urho
Read 3.4.2012.

ISME 2018. ISME's Tribute to Ellen Urho.

<https://www.isme.org/news/tribute-ellen-urho-music-education-leader-finland-and-past-isme-president>
Read 10.8.2024.

Jalava, M. 2012. *The University in the Making of the Welfare State: The 1970s Degree Reform in Finland*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Juntunen, M.-L. 2013. *Kaiken lisäksi nainen. Ellen Urhon ammatillinen elämäkerta [Moreover a woman. Professional life story of Ellen Urho]*. DocMus tutkimusjulkaisu 5. Helsinki: Sibelius-Akatemia. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5959-53-6>

Juntunen, M.-L. & Kaikkonen, M. 2019. *Matti Rautio (1922-1986). Musiikkikasvatuksen pioneeri, säveltäjä ja pianisti [Music education pioneer, composer and pianist]*. In M. Leskelä-Kärki, M.-L. Juntunen & R. Kauranen (eds.) *National Biography II: Children's Culture (in Finnish)*. Helsinki: SKS Biografiakeskus. <https://kansallisbiografia.fi/kansallisbiografia/henkilö/9048>. Read 10.8.2024.

Kankkunen, O.-T. 2008. The pioneers of soundscape in Finnish music education: Listening to Liisa Tenkku and Ellen Urho. *Soundscape* 8, 20–23.

Kansanen, P. & Meri, M. 2006. Finland. In W. Hörner, H. Döbert, B. von Kopp & W. Mitter (eds.) *The education systems of Europe*. Dordrecht: Springer, 251–262.

Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. *Musiikin didaktiikka [Music didactics]*. Jyväskylä: Gummerus.

McCarthy, M. 2004. *Toward a global community: The International Society for Music Education 1953–2003*. ISME.

Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä [The ethos of diversity. Music teachers articulating their working practices]. *Studia Musica* 42. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Pajamo, R. 2007. Musiikkiopistosta musiikkiyliopistoksi. Sibelius-Akatemia 125 vuotta [From music school to music university. Sibelius Academy 125 years]. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Rajamaa, L. 1980. Sibelius-Akatemian tutkinnonuudistus [Sibelius Academy degree reform]. In H. Hiilivirta (ed.) *Sibelius-Akatemia 100 vuotta*. Helsinki: Sibelius-Akatemian tukisäätiö, 23–28.

Tenkku, L. & Urho, E. 1971. Uudistuva musiikinopettajakoulutus [Reformig music teacher education]. *Rondo* 6, 23–26.

Tikkanen, R. & Väkevä, L. 2009. Musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään [The music education department yesterday and today]. In J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (eds.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry, 423–438.
<https://fisme.fi/wp-content/uploads/2022/09/Musiikkikasvatuksen-osasto-eilen-ja-tanaan.pdf>. Read 10.8.2024.

Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana [The classroom teacher as a music educator]. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113. Joensuun yliopisto.

Väljärvi, J. 2004. The system and how does it work: Some curricular and pedagogical characteristics of the Finnish comprehensive school. *Education Journal* 32, 1, 31–55.

Westerlund, H. & Juntunen, M.-L. 2016. Music teacher preparation in Finland: Facing plurality of musics and needs. In S. Figueiredo, J. Soares & R. Finck Schambeck (eds.) *The preparation of music teachers: A global perspective*. Porto Alegre: ANPPOM, 195–218.
<https://www.scribd.com/doc/302557049/The-Preparation-of-Music-Teachers-A-Global-Perspective>. Read 15.8.2024.

Changing Role of Sibelius Academy and Other Higher Education Institutions in the History of Finnish Music Education

Introduction

In this paper, I examine the changing role of higher education institutions (HEIs) in Finnish music education, focusing on music teacher preparation and the Sibelius Academy's role. Adopting a critical perspective, I explore how educational milestones and developmental trajectories have been influenced by social, cultural, economic, and political forces (Heikkinen 2011, 32; McCarthy 2003).

An Overview of Finnish Music Teacher Preparation

Founded on the ethos of “music for all”, Finnish music education is internationally acclaimed for its comprehensiveness and efficacy (Colston 2023; Klemettinen 2012; Väkevä 2015). Music is integrated into the basic education of our schools, and, as Marja Heimonen notes in her paper, it plays a pivotal role in our Basic Education in the Arts (BEA) framework (see Korpela & al. 2010). Additionally, music education extends into adult education, vocational training, tertiary professional and academic institutions, and the private sector. This extensive network employs several thousand music teachers trained in diverse institutional contexts.

Music teachers are trained in three institutional settings, which I will discuss one at a time.

Preparation for Generalist Teachers

Most educators teaching music in the lower grades of Finnish schools, where music is mandatory, are classroom teachers or other generalists. Typically, these teachers have limited exposure to music in their training, often restricted to a single mandatory music course of 5 ECTS, though the credits can vary by program.

Some generalists enhance their education with a one-year specialization unit, generally 25 ECTS. Selected pathways extend this to the 60 ECTS studies required to teach music as a school subject. However, access to these pathways depends on the resources of subject teacher training programs. It also varies regionally and linguistically (for instance, there are no such options for non-Finnish speakers at present). Dual degrees have usually been offered as the solution for combining generalist and specialist teacher education, as Erja Kosonen demonstrates in her paper.

As Erja also elaborates, historically, music held a significant role in generalist teacher preparation in Finland (see also Syväoja 2004). However, in the latter part of the 20th century, the breadth and depth of music studies in generalist teacher preparation declined due to national teacher education renewal projects, creating placement challenges within the expanded curriculum (Ahonen 2009). Current mandatory music courses for generalist teachers offer limited flexibility for expanding one's musical capabilities, underscoring the critical need for specialization studies.

Music Subject Teacher Training

There is a significant disparity between music studies in generalist teacher preparation and subject music teacher training. At Sibelius Academy, these studies have been integrated into the music school curricula since their inception. This allows students to focus on instrument lessons and a variety of ensemble classes as a core part of their training. Subject music teachers major in music education for at least five years, receiving extensive training in musical skills, content knowledge, and pedagogy across various genres. This rigorous training produces “all-around musician” educators, described in the 1970s by Ellen Urho and Liisa Tenkku as professionals who combine “good management of substance” with pedagogical expertise and specialization in selected musical interests (Tenkku & Urho 1971).

Sibelius Academy is not the only HEI in Finland that trains subject music teachers. In the 1980s and 1990s, new programs were established at the University of Jyväskylä and the University of Oulu to train music specialists outside the capital area. These programs broadly adhered to the curriculum model initially developed at Sibelius Academy, although today they have fewer resources to organize music studies, perhaps compensated with better options to cooperate with other educational programs and research units (Heimonen, Laitinen & Westerlund 2009; Hyvönen 2009; Louhivuori 2009; Tikkanen & Väkevä 2009).

So, historically, Finnish music teacher preparation has been bifurcated into two academic tracks: generalist and specialist, each with distinct goals (see Väkevä 2016). Generalist programs integrate music into broader teacher studies, emphasizing pedagogical skills, while subject teacher programs offer rigorous specialization in music, preparing students to teach it as an artistic discipline. This bifurcation can be seen to reflect differing political ideas of music education: music as part of general education (or *Bildung*) taught by generalists versus music as an independent artistic discipline to be taught by experts.

Vocational Music Teacher Training

Alongside generalist and specialist tracks, vocational music pedagogy programs have provided a third pathway for becoming a music teacher since the establishment of the Finnish Universities of Applied Sciences in 1993. These institutions offer a bachelor’s degree in music teaching with specializations in instrument, ensemble, or theory teaching, with the option to continue studies to a higher degree. Due to varied study opportunities between applied science and academic universities, many Finnish music educators today pursue double or triple degrees—a pragmatic choice that, however, conflicts with the current national teacher preparation policy favouring flexible study paths within single degrees (Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–26, 2022).

Work Situation of Music Teachers

Music teachers seem to be generally well-employed in Finland (Eerola 2009; Heimonen, Laitinen & Westerlund 2009). However, not all comprehensive schools hire subject teachers. Several factors appear to contribute to this:

1. Historically, subject music teachers have been trained to work across the entire field of music education, while classroom teachers are specifically prepared for comprehensive schools. This results paradoxically in generalists being specialized for a single context, while specialists are trained as generalists within one specific subject area. Consequently, many music subject teachers find employment opportunities outside primary and secondary schools.

2. An institutional tradition has kept classroom and music subject teacher programs separate despite the synergy between them in some institutional settings. While Finnish comprehensive schools no longer necessitate rigid roles for music subject teachers, historically, they have predominantly worked in the upper grades (7–9 and the upper secondary school).
3. Comprehensive schools have administrative flexibility that allows hiring teachers with varying specializations. Still, economic considerations favor using classroom teacher officeholders for music lessons, for they are paid less (even if they would have a subject teacher degree). Additionally, smaller schools may not offer enough lessons to justify hiring subject teachers.

Indeed, there seems to be a consensus that the primary historical reason for the shortage of subject teachers in comprehensive schools is the reduction in mandatory music classes. As music became partly elective, subject teachers had to compete with other arts and crafts subjects to maintain their hours. By the early 2010s, only a quarter of students chose music, and many schools did not offer music electives at all (Juntunen 2017). Comprehensive school reforms have thus led to a fragmented scenario where mandatory music lessons are insufficient for subject teachers, especially in smaller schools.

As stated earlier, classroom teachers usually teach lower grades, up to Grade 6. Colleagues in subject music teacher programs have long advocated for music specialists to teach from third grade onwards—a practice largely discontinued with the establishment of the comprehensive school in the 1970s (Juntunen 2017). Research supports this advocacy, revealing significant discrepancies in how classroom and music subject teachers perceive their ability to teach music. Many generalist teachers report that their training does not sufficiently prepare them for music instruction and prefer that music specialists handle these lessons (Juntunen & Anttila 2019; Suomi 2019; Tereska 2003; Vesioja 2006).

Assigning lower-grade music lessons almost exclusively to classroom teachers has raised concerns about meeting national curriculum goals. Researchers have viewed this as an equality issue, as Finnish law mandates equal study opportunities for all (Juntunen 2017; Juntunen & Anttila 2019). There is thus a sustained need for competent music teachers, and collaboration between generalist and specialist teacher training programs should address this need and seek flexible solutions for combining the competencies of the two teacher groups.

Sibelius Academy as a Provider of Music Education Studies

Established in 1882 as the first non-profit professional music school in Finland, Sibelius Academy became a conservatory in 1924 and a music academy in 1939. It joined the state-regulated university network in 1980 and became part of the University of the Arts Helsinki in 2013. It remains Finland's only HEI exclusively dedicated to music, with presently around 1,400 students and 500 teachers, and includes two doctoral schools and a research hub.

Sibelius Academy has enjoyed prestige as a cultural landmark for over 140 years but sometimes also faced criticism for serving an elite minority primarily interested in high culture. Such sentiments have reflected political interests and related narratives throughout Finnish educational and cultural policy history (Väkevä 2016). Already when the founding of the Helsinki Music Institute was first suggested in the mid-19th Century, granting public funding for it was criticized in favor of establishing a network of elementary schools in an economically challenging situation due to the famine years in the 1860s (“We need bread,

not music”, said J. V. Snellman, the leading Finnish statesman in 1867, as cited in Dahlström 1982, 13; see also Karvonen 1957, 23). However, the rising middle class saw a publicly funded classical music institution as essential for the nation’s cultural future, and the school was first founded as a private institution.

From the beginning, Helsinki Music Institute focused on training selected talent in musical excellence. Those graduates who took pedagogical classes often became instrument, ensemble, theory, and history teachers, mainly educating students from middle and upper-class families, leaving classroom teachers to teach “music for all.” High-level musical skills were seen as essential for music teaching professionals, which meant sometimes that the skills of the classroom teachers were disparaged. As Erkki Melartin, the second rector of the school that became Helsinki Conservatory, somewhat sarcastically remarked: “Most singing teachers in Finland think that most singing teachers do not know anything about singing. Unfortunately, most singing teachers are right” (Melartin, quoted in Pajamo 2007, 54).

Historically, the Department of Music Education has served important functions within Sibelius Academy. For instance, it has contributed to

- Degree renewal and curricular development.
- Expansion of the Academy’s musical scope.
- Strengthening of doctoral studies and research.
- Expanding the academy into a music university
- ... and becoming part of the Uniarts Helsinki.

Developing Finnish Music Education through Synergy of Teacher Training Programs

There have been differences in how music and other arts are integrated into Finnish educational faculties. For instance, the University of Oulu has integrated music studies into cross-artistic projects involving students from various programs, including classroom and music subject teachers (Hyvönen 2009). Other programs have developed similar cross-disciplinary approaches, reflecting the current core curriculum’s emphasis on combining subject-focused orientation with a phenomenon-based approach (POPS 2014). This policy favors cooperation in the teacher teams. One obvious mode of such cooperation would be between the training programs of generalist teachers and music subject teachers, not forgetting the applied university programs. One way of advancing this trajectory would be to guarantee direct study paths for the generalist teachers interested in music toward the full qualification.

Strengthening the synergy between programs that prepare music teachers would benefit the Finnish educational field as a whole. The “music for all” ideal depends on the collaboration of various formal music education providers, especially in times of tightening economy. The common goal should be to provide a balanced music education to all students and strengthen their relationship to music, regardless of their skill level.

The dynamic interplay between generalist, specialist, and vocational music teacher training programs has created a rich network of educational opportunities in Finland. Yet, historically, educational institutions have often followed rather than led societal developments. The Sibelius Academy, with its relative autonomy in the university network and significant role in the Finnish cultural and educational system, holds promise for building the

resilience and adaptability needed to navigate these shifts proactively.

Integrating music into the broader educational framework, from early childhood to adult education, underscores the importance of cooperation between HEIs that educate teachers who teach music. By fostering collaboration across educational sectors, the quality and reach of music education can be strengthened, ensuring it remains accessible to all. The *Vision 2030 for Finnish Music Education* (2023) project can lead this approach, aiming to align Finnish music education with contemporary societal needs, overcoming systemic challenges.

The strength of Finnish music education lies in balancing tradition with innovation in a sustainable manner. Building on the foundations of the present teacher training programs and leveraging each educational trajectory's strengths can create a cohesive and inclusive music education system where students can move with relative ease vertically and horizontally. Increased synergy and collaboration between HEIs can thus help to achieve the primary goal of "music for all," fostering all students' lifelong engagement with music.

To conclude, in line with the researchers in the late ArtsEqual project, in which I participated, I would like to argue that (1) the rate of change within HEIs tests their resilience or adaptability to cultural, societal, and economic shifts, and (2) their resilience is crucial for forging innovative policies and collaborating effectively with other institutions for mutual advancement (see Väkevä, Westerlund & Ilmola-Sheppard 2017; Westerlund & al. 2021). The teacher training programs must stay constantly alert to social, cultural, and economic changes, seeking proactive rather than reactive ways to serve society in change. To do this, they must seek synergy in providing music education as a social and cultural service with a unified vision of promoting democratic and egalitarian values. Despite resourcing challenges, there is no reason why generalist and specialized teacher training programs and their hosting institutions cannot collaborate in seeking such a synergy. ■

References

- Ahonen, K.** 2009. Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. In T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (Eds.) *Musiikki kuuluu kaikille*. Jyväskylä: KMO, 215–223.
- Colston, P.** 2023. The Finnish Secret to Happiness? Knowing When You Have Enough. *The New York Times*, April 1, 2023. <https://www.nytimes.com/2023/04/01/world/europe/finland-happiness-optimism.html>
- Dahlström, F.** 1982. *Sibelius-Akatemia 1882–1982*. Sibelius-Akatemian julkaisuja 1. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Eerola, P.-S.** 2009. Jyväskylästä ja Oulusta valmistuneiden musiikkikasvattajien sijoittuminen työelämään. In T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (Eds.) *Musiikki kuuluu kaikille*. Jyväskylä: KMO, 227–232.
- Heimonen M., Laitinen, M. & Westerlund, H.** 2009. Sibelius-Akatemiasta valmistuneiden musiikinopettajien sijoittuminen työelämään. In T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (Eds.) *Musiikki kuuluu kaikille*. Jyväskylä: KMO, 233–238.
- Heikkinen, A.** 2011. Koulutus kamppailujen tuloksena. In A. Heikkinen & P. Leino-Kaukiainen (Eds.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: SKS, 95–110.
- Hyvönen, L.** 2009. Musiikinopettajia Oulusta. In T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (Eds.) *Musiikki kuuluu kaikille*. Jyväskylä: KMO, 199–207.

Juntunen, M.-L. 2013. Kaiken lisäksi nainen. Ellen Urhon ammatillinen elämäkerta. DocMus Research Publications 5. Helsinki: Sibelius Academy.

Juntunen, M.-L. 2017. Ensuring equal rights for comprehensive school students to receive high quality education in music. ArtsEqual Policy Brief 1/2017.

<https://www.artsequal.fi/documents/14230/0/PB+music+education+at+schools/c68f677b-b51f-48de-938f-009a2bc7c72a>

Juntunen, M.-L., & Anttila, E. 2019. Taidekasvatus: Peruskoulun sokea piste. Kasvatus 50, 4, 356–363.

Karvonen, A. 1957. Sibelius-Akatemia 75 vuotta. Otava.

Korpela, P., Kuoppamäki, A., Laes, T., Miettinen, L., Muhonen, S., Muukkonen, M., Nikkanen, H., Ojala, A., Partti, H., Pihkanen, T. & Rikandi, I. 2010. Music Education in Finland. In I. Rikandi (Ed.) Mapping the Common Ground: Philosophical Perspectives on Finnish Music Education. BTJ, 14–31.

Klemettinen, T. 2012. Timo Klemettinen: Overview of music education in Finland.

<https://www.youtube.com/watch?v=wARBCqnBycs>

Louhivuori, J. 2009. Musiikin opettajankoulutus Jyväskylän yliopistossa. In T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (Eds.) Musiikki kuuluu kaikille. Jyväskylä: KMO, 195–198.

McCarthy, M. 2003. The past in the present: Revitalising history in music education. British Journal of Music Education 20, 2, 121–134.

Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–26. 2022. Development program for teacher training 2022–26. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022051234795>

Pajamo, R. 2007. Musiikkiopistosta musiikkiyliopistoksi. Sibelius-Akatemia 125 vuotta. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

POPS. 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Suomi, H. 2019. Muuttuva musiikinopetus. In J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (Eds.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. FISME, 67–91

Syväoja, H. 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. PS-Kustannus.

Tenkku, L. & Urho, E. 1971. Uudistuva musiikinopettajakoulutus. Rondo 6, 23–26.

Tereska, T. 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 243.

Tikkanen, R. & Väkevä, L. 2009. Musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. In J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (Eds.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. FISME, 423–438.

Vesioja, T. 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Väitöskirja. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.

Vision 2030 for Finnish Music Education. 2023. <https://musiikkikoulutuksenvisio.fi/visio/en>

Väkevä, L. 2016. Music for all? Justifying the two-track ideology of Finnish music education. In V. Kurkela & M. Mantere (Eds.) *Critical music historiography: Probing canons, ideologies and institutions*. London: Routledge, 45-56.

Väkevä, L., Westerlund, H. & Ilmola-Sheppard, L. 2017. Social innovations in music education: Creating institutional resilience for increasing social justice. *Action, Criticism and Theory for Music Education* 16, 6, 129-147. <http://act.maydaygroup.org/volume-16-issue-3/>, <https://doi.org/10.22176/act16.3.129>

Westerlund, H., Karttunen, S., Lehtikainen, K., Laes T., Väkevä, L. & Anttila, E. 2021. Expanding professional responsibility in arts education: Social innovations paving the way for systems reflexivity. *International Journal of Education & the Arts* 22, 8. <http://doi.org/10.26209/ijea22n8>

Lectio praecursoria

Monilukutaitoa musiikissa – monimodaalinen lähestymistapa yläkoulun musiikin opetukseen

Lectio praecursoria

17.8.2024 Helsingin yliopisto, Porthania III, klo 12.15.

Välitunnilla huomasin kävelleeni keskelle tanssivideon kuvausta. Yläkoulun aulan kalusteista oli rakennettu kuvausteline, jolle kännykkä oli tuettu. Kuvaus oli käynnissä, musiikki soi, kaksi oppilasta tanssi ja ohikulkijat ymmärsivät väistää kameraa huomattuun mitä tapahtui. Tilanteessa oli jotain kiinnostavaa: oppilaat tanssivat keskellä koulun aulaa – he olivat harjoitelleet koreografian, kuvasivat sen ja ehkä jakoivat tanssivideon sosiaalisessa mediassa yhteisöilleen. Some-yhteisön jäsenistä osa saattoi olla toisella puolella maapalloa ja joku lepäillä vieressä aulan vihreällä sohvalla. Me läsnäolijat – koulun henkilökunta ja oppilaat – kurkistimme hetken ajan heidän maailmaansa, ja jos video päättyi sosiaaliseen mediaan heidän verkostonsa pääsi näkemään vilauksen meidän koulu yhteisöstämme ja ympäristöstämme. Jään pohtimaan, miten se, mitä oppilaat jo osaavat tulisi vielä näkyvämmäksi myös koulussa? Miten oppilaiden vapaa-aikana hankkimia taitoja voisi käyttää ja kehittää musiikin oppitunneilla? Miten koulun musiikin opetus vastaa oppilaiden nykyisiä ja tulevia tarpeita?

Kun muistelen syitä, joiden takia hakeuduin väitöskirjatutkijaksi, ajatukseni palaavat sekä kouluun, jossa tutkimuksen tekemisen aikaan toimin musiikinopettajana, että omiin taidekokemuksiini. Taiteissa vaikutun eri elementtien välille syntyvästä dynamiikasta. Siitä, miten esimerkiksi elokuvassa ääni, kuva ja leikkausrytmi vaikuttavat kokonaisuuteen: Miten päähenkilön muuttumista kuvataan puvustuksen kautta, miten miljöön taustaaänet, musiikki ja tilojen akustiikka kuvaavat henkilöiden sisäistä maailmaa ja tunnetiloja? Tai miten konsertissa eleillä, visuaalisilla elementeillä ja tilan käytöllä vaikutetaan siihen, mitä kokonaisuus yleisössä herättää. Minusta on kiinnostavaa se, miten eri ilmaisumuodot vaikuttavat toisiinsa, keskustelevat keskenään – ja muodostavat yhdessä kokonaisuuden, joka on enemmän kuin osiensa summa.

Musiikinopettajana aloin pohtia, miten koulun musiikin opetus ja muiden taiteiden ilmaisukeinot liittyvät yhteen: Voisiko musiikillisia taitoja näyttää ja kehittää muillakin tavoilla kuin mitä yleisimmin musiikin opetuksessa käytetään? Löytäisikö yhä useampi oppilas oman tapansa musisoida, jos käyttäisin työtapoina monitaiteisia menetelmiä, joissa musisointi laajenee kommunikoidaan kuvan kanssa? Pohdin myös, voisiko tällainen laajentunut käsitys musisoinnista edesauttaa tulevaisuudessa medioiden ja elokuvan äänisuunnittelun kehittymistä. Tai herättäisikö se oppilaita ja meitä kaikkia kuulemaan ympäristöämme niin, että esimerkiksi meitä lähellä olevia kaupunkien ääniympäristöjä suunniteltaisiin parempaan, ihmisystävällisempään suuntaan.

Tällaiset ajatukset ovat motivoineet minua väitöskirjatutkijana ja niitä halusin selventää tutkimuksen avulla. Pyrin omalta osaltani lisäämään tutkimuserustaista ymmärrystä – sekä musiikkikasvatukseen että monilukutaidon kentällä – siitä, mitä monilukutaito perusopetuksen musiikin oppiaineessa voisi tarkoittaa ja miten erityisesti taiteidenvälisellä työskentelyllä voitaisiin edistää oppilaiden monilukutaidon kehittymistä. Päätutkimuskysymyksiksi rajautuivat: Miten taiteidenvälisellä työskentelyllä voidaan tukea yläkoulun oppilaiden merkitystenmuodostamista monilukutaidon näkökulmasta ja miten musiikin perusopetuksen tavoitteissa huomioidaan monilukutaito?

Tämän päivän nuoret käyttävät eri medioita ajallisesti paljon, useita medioita yhtä aikaa ja samaan aikaan kun he kommunikoivat ympärillä olevien ihmisten kanssa. Sisällöt, joita he käyttävät ja tuottavat, ovat usein videoita, elokuvia ja muita audiovisuaalisia teoksia, joissa kerronnasta muodostuu kuvan, äänen, kinesteettisten ja verbaalisten elementtien kautta monimodaalinen eli useita modaliteetteja yhdistävä kokonaisuus. Jo kauan onkin keskusteltu siitä, että medioitunut maailma vaatii yhä enemmän taitoja tulkita, arvioida ja tuottaa erilaisissa muodoissa olevia sisältöjä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tähän tarpeeseen on vastattu asettamalla opetussuunnitelman laaja-alaiseksi tavoitteeksi monilukutaito. Sillä tarkoitetaan taitoja tuottaa, tulkita ja arvioida kriittisesti eri muodoissa olevia tekstejä erilaisissa tilanteissa ja erilaisilla välineillä. On tärkeää huomata, että monilukutaidon yhteydessä käytettynä tekstillä ei tarkoiteta pelkästään kirjoitettua kieltä, vaan se ymmärretään laajana käsitteenä: Teksti voi olla kuvan, äänen, liikkeen, eleiden tai näitä yhdistävässä eli monimodaalisessa muodossa.

Yläkoulun opettajana minusta vaikutti siltä, että oppilaat ovat varsin taitavia erilaisten – esimerkiksi audiovisuaalisten – kerronnan keinojen tulkinna. He osasivat esimerkiksi tulkita elokuvista, miten äänen ja muiden modaliteettien avulla kerrotaan, milloin ja missäokuva tapahtuu, miten taustaaännet luovat mielikuvia tilasta, vuodenajoista tai materiaaleista. Oppilailla vaikutti lähtökohtaisesti olevan monimodaalisen kerronnan ymmärrystä. Puimme erilaisia tulkintoja oppilaiden kanssa: erilaisista vaihtoehdoista neuvoteltiin, omia kantoja perusteltiin ja usein yhteisymmärrys löytyi monien mielipiteiden summana. Halusin lähteä tutkimaan tarkemmin, miten oppilaat muodostavat merkityksiä, ja miten näin ollen monilukutaitojen kehittymistä voitaisiin edelleen tukea erityisesti musiikin opetuksen kontekstissa.

Monilukutaito kehittyi, kun luomme vakiintuneita käytäntöjä – eli neuvottelemme merkityksistä – sosiaalisesti ja kulttuurisesti värityneissä ympäristöissä. Koulu on tällaiseen kohtaamiseen erityisen hedelmällinen oppimisympäristö, koska koko ikäluokan oppilaat omista erilaisista taustoistaan kohtaavat kouluyhteisöissä. He voivat kuulua perheidensä lisäksi useisiin muihin yhteisöihin, esimerkiksi harrastustensa ja käyttämiensä medioiden kautta. Sama nuori voi esimerkiksi soittaa bändissä ja kuulua K-pop-faniyhteisöön tai pelata tietokonepelejä tiimeissä, käydä skuaattaamassa ja pelata jalkapalloa. Kaikkiin yhteisöihin muodostuu niiden tarpeita palvelevia tapoja toimia ja kommunikoida erilaisia ilmaisun muotoja ja digitaalisia välineitä käyttäen.

Tämä koulun yhteisöjen moninaisuus haastaa tarkastelemaan koulukulttuuria sekä oppiaineiden käytäntöjä yhä uudelleen ja inspiroi niitä uudistumaan ajassa. Koulun ja oppiaineiden käytäntöjen uudistumiseen monilukutaidon viitekehys voi antaa yhden teoreettisen perustan, jonka avulla voidaan tukea oppilaiden laaja-alaisen taitojen kehittymistä tulevaisuutta varten.

Kuten todettu, monilukutaidon tavoitteena on eri muodoissa olevien sisältöjen tulkinta, arvioiminen ja tuottaminen. Tutkimusta aloittaessani monilukutaidon tutkimuskirjallisuus oli kuitenkin suurelta osin keskittynyt puhuttuun ja kirjoitettuun kieleen. Tutkimuksissa harvemmin paneuduttiin esimerkiksi äänen, audiovisuaalisten tai muilla tavoin monimodaalisten kerronnan muotojen vaikutukseen. Tämä on ymmärrettävää, koska monilukutaidon käsite ja siihen liittyvä *tekstin* käsite ohjaavat ajatusta kielen rakenteisiin ja kielen hallintaan eri tekstikonteksteissa, vaikka monilukutaidon yhteydessä teksti viittaakin laajasti eri modaliteetteihin.

Selkeä tutkimuksellinen aukko monilukutaidon tutkimuskirjallisuudessa oli nähtävissä nimenomaan ääneen ja monimodaalisuuteen liittyen. Tämä tuntui musiikinopettajan näkökulmasta katsottuna hämmäntävältä, koska musiikin opetuksessa, joka Suomessa perustuu vahvasti yhteisölliseen musisointiin, ääni ja monimodaalisuus ovat oppimisen keskiössä. Nyt, väitöskirjani tarkastusvaiheessa, monimodaalisuuteen keskittyvää tutkimusta tehdään

yhä enemmän ehkä johtuen medioiden moninaistumisesta ja toisaalta myös tekoälyn nopeasta kehitymisestä.

Artikkeliväitöskirjani koostuu yhteenveto-osan lisäksi kolmesta osatutkimuksesta, joista kahteen ensimmäiseen osatutkimukseen olen koonnut aineiston samasta koulusta, jossa toimin musiikin opettajana tutkimukseen osallistuneille oppilaille. Ensimmäisessä osatutkimuksessa tutkitaan yhdeksännen luokan valinnaisen musiikki- ja draamakurssin oppilaiden tapoja muodostaa yhteisöllisesti merkityksiä taiteita yhdistävässä toiminnassa. Aineisto on kerätty projektista, jossa oppilaat toteuttivat tanssikoreografian musiikki- ja tanssi-improvisaatioiden pohjalta yhteistyössä musiikin- ja tanssinopettajien kanssa.

Tässä laadullisessa tapaustutkimuksessa ilmeni, että oppilaiden tapa muodostaa merkityksiä on yhteisöllinen ja monimodaalinen yli oppiainerajojen. Jos opetuksessa voidaan huomioida tällaiset merkitysten muodostamisen tavat, tarjoutuu oppilaille tilaisuuksia kehittyä ja osoittaa osaamistaan erilaisia vahvuuksia korostavilla tavoilla, mihin opetussuunnitelmakin velvoittaa. Monimodaalisuutta hyödyntävillä opetusjärjestelyillä voidaan näin edistää heidän omistajuuttaan omaan oppimiseensa ja yhdenvertaisuutta oppijoina. Taidekasvatuksen näkökulmasta monitaiteisten teosten tekeminen laajentaa oppilaiden mahdollisuuksia kokeilla uusia ratkaisuja ja näin uudistaa myös tulevaisuuden taidekenttää.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa keskiössä on teoksen tekemisen prosessi, mutta tutkimuksen yhteydessä havaitsin myös, että prosessi ja lopputulos vaikuttavat olennaisesti toisiinsa. Tämän takia valitsin toisen osatutkimuksen näkökulmaksi oppilaiden teosten analysoinnin. Tutkimuksen aineisto koostuu yhden koulun kaikkien seitsemäsluokkalaisten itse suunnittelemista ja toteuttamista lyhytelokuvista. Audiovisuaalisen sisällönanalyysin avulla selvitin, millaisia kerronnan keinoja oppilailla lähtökohtaisesti on ja mikä on heidän nykyisen taitotasonsa.

Tulosten perusteella oppilaiden kerronnan keinojen valikoimassa on paljon vaihtelua – osa oppilaista käytti lyhytelokuvissaan monipuolisesti erilaisia äänen, kuvakulmien ja leikkauksen ilmaisukeinoja, kun taas toisinaan kerronnan valikoima oli varsin suppea. Monilukutaidon kannalta tutkimuksessa on erityisen kiinnostavaa se, että oppilaat käyttivät koulutehtävässä myös vapaa-ajan medioista oppimiaan ilmaisukeinoja – esimerkiksi nettivideoista ja elokuvista poimittuja ääniefektejä. Näiltä osin tulos tukee aiempia tutkimuksia, joiden mukaan oppimista tapahtuu kaikkialla. Tämän takia informaalien oppimisympäristöjen joustava limittyminen kouluun voisi tukea oppimista, joka pohjautuu oppilaiden omiin lähtökohtiin ja koulussa laajenee sekä opettajan että kanssaopiskelijoiden ohjaamana. Yhdessä esimerkiksi audiovisuaalisia teoksia tekemällä oppilaat laajentavat sekä omia ilmaisukeinojaan että harjaantuvat yhteistyön tekijöinä, mitä tarvitaan tulevaisuuden taide-elämässä entistäkin enemmän.

Kahden empiirisen artikkelin jälkeen heräsi tarve tutkia vielä tarkemmin monilukutaidon teoreettista viitekehystä ja erityisesti sitä, miten musiikin perusopetuksen tavoitteita voidaan tarkastella monilukutaitoa tukevasta näkökulmasta tutkimuskirjallisuuden valossa. Artikkelissa analysoidaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjattua monilukutaidon käsitettä monilukutaidon ja musiikkikasvatuksen näkökulmista.

Tutkimuskirjallisuuden pohjalta tarkasteltuna musiikin opetuksen tavoitteet voidaan nähdä monipuolisesti monilukutaitoa tukevana toimintana: Esimerkiksi musiikillisen yhteisön jäsenenä toimiminen, musisointi eri muodoissaan – laulaminen, soittaminen, kuunteleminen, säveltäminen, musiikkiliikunta ja taiteidenväliset työtävät – ovat myös monilukutaitoa tukevia toimintatapoja. Tämä perustuu siihen, että musisoitaessa tarjoutuu tilaisuuksia yhteisölliseen ja monimodaaliseen merkitysten muodostamiseen ja sitä kautta myös kriittiseen ajatteluun.

Kriittinen ajattelu pohjautuu eri aisteihin ja kehollisuuteen ennen sanallistamista. Ennen kuin osaamme sanallistaa ilmiöitä, meillä on niistä eri aistien välityksellä syntyvä esitietoi-

suus. Musisoitaessa kriittinen ajattelu ei aina välttämättä vaadi verbalisointia, vaan kriittisyys toteutuu tietyiltä osin itse toiminnassa, kun musisoijat kuuntelevat itseään suhteessa muihin yhteisön jäseniin. Kun musisoimme, kuulokuvaa – tai vaikkapa tanssikoreografiaa tai elokuvan kohtausta – arvioidaan ja sovitetaan yhteiseksi kokonaisuudeksi, joka perustuu mielikuvaan siitä, miltä lopputuloksen pitäisi kuulostaa ja näyttää. Omaa osuutta korjataan vastaamaan tätä mielikuvaa, ja samalla harjoitetaan kriittisen ajattelun taitoja. Musisoinnin yhteydessä opetellaan myös ymmärtämään musiikin merkintätapoja, erilaisia kulttuurisia merkityksiä sekä omaan ja muiden turvallisuuteen liittyviä seikkoja. Myös nämä osa-alueet tukevat monilukutaitoa.

Oppilaat muodostavat merkityksiä yhteisöllisesti ja monimodaalisesti yli oppiainerajojen ja vapaa-ajalla hankittuja taitoja hyödyntäen. Tämän huomioiminen oppimisympäristöissä voi tukea oppilaiden erilaisia merkitysten muodostamisen tapoja ja siten edistää heidän monilukutaitojaan – tulevaisuuden taitojaan. Musiikin opetuksen tavoitteita, jotka tukevat monilukutaitoa, voitaisiin myös jäntevöittää, jotta käsite selkiintyisi ja vakiintuisi käyttöön. Näin musiikin potentiaali monilukutaitoa kehittävänä oppiaineena ymmärrettäisiin laajasti.

Musiikin ja monilukutaidon suhteen syvällisellä ymmärtämisellä voisi olla merkitystä viime aikoina puhuttaneeseen taideaineiden asemaan osana ylioppilaskokeita. Keskusteluissa on tuotu esiin uudistuksen positiivinen vaikutus, jonka mukaan taideaineet saavat ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettavan oppiaineen statuksen myötä enemmän arvostusta ja oppilaille tarjoutuu mahdollisuus osoittaa osaamistaan myös taideaineissa. Näin edesautetaan opiskelijoiden opiskelemaan pääsyä aloille, joissa tarvitaan erityisesti osaamista, jota taideaineissa harjaannutetaan. Toisaalta huolta on herättänyt se, miten ylioppilaskoe käytännössä järjestetään niin, että taideaineiden suorituksia voidaan arvioida niille ominaisia keinoja käyttäen. Tähän ongelmaan monilukutaidon viitekehys tarjoaa mielestäni varteen otettavan lähestymistavan sikäli, että se ei perustu ainoastaan kirjallisen tuottamisen taitoon vaan fokuksessa on taiteiden tekemisen monimodaalinen, yhteisöllinen luonne, jota ylioppilaskirjoituksissa voidaan myös kirjallisesti reflektoida. Tällaiselle monimodaaliselle tiedon muodostamisen ymmärtämiselle on tulevaisuudessa lisääntynyt tarve esimerkiksi tekoälyn nopean kehittymisen ja taiteiden ajassa elämisen kannalta. Tukemalla nuorten monilukutaitoja musiikissa ja taideaineissa luodaan perustaa myös taiteiden uusiutumislle.

Välitunti loppuu. Oppilas tekee viimeiset editoinnit videoonsa valuessaan musiikin luokkaan omalle paikalleen tuolien puolilympyrään. ”Voidaanko me heti jatkaa sitä meidän elokuvaa, että me ehditään tehdä se?” hän kysyy. ”Me tiedetään jo mitä me tehdään seuraavaks”. Kerron, että näytän luokassa seuraavat tekniset askeleet – miten ääniraitoja voi miksata, miten valmis äänitiedosto viedään videoon, mitenokuva nimetään ja lähetetään minulle yhteistä katsomista varten. ”Mutta, jos joku osaa jo nämä, voi mennä suoraan jatkaamaan hommia”. Osa oppilaista jää luokkaan katsomaan ohjeet, osa menee laitteidensa kanssa käytävälle. Ohjeiden antamisen jälkeen kiertelen auttamassa ongelmakohdissa, katson valmiita teoksia ja ideoin oppilaiden kanssa, miltä kastemato voisi kuulostaa. Opin miten oppilaan vapaa-ajallaan käyttämä editointiohjelma eroaa koulussa käytettävästä ohjelmasta. Välillä palauttelen valomiekkailemaan unohtuneet opiskelijat takaisin maan pinnalle työn ääreen. Sama tehtävä, jota kukin tutkii omalla tyylillään, omalla lähikehityksen työhyökköellään. Tänään nämä nuoret tekevät koulun puitteissa videoita koulun kevätjuhlaan. Vuosien päästä ... kuka tietää? Opettajana voin toivoa, että he saavat koulusta taitoja, jotka auttavat heitä moninaisissa tulevaisuuden vaatimusten kohtaamisessa. ■

Kirja-arvio | Book review

Kirja-arvio:

Music as Agency. Diversities of Perspectives on Artistic Citizenship.

Toim. Maria Westvall & Emily Achieng' Akuno. Routledge 2024.

Taiteen ja taiteilijoiden yhteiskunnallinen merkitys muuttuvassa maailmassa on innoittanut eri alojen tutkijoita pohtimaan, mitä ”taiteellinen kansalaisuus” (*artistic citizenship*) voisi tarkoittaa nykyisten maailmanlaajuisten ongelmien, kuten ilmastokriisin, lisääntyvän taloudellisen ja sosiaalisen eriarvoisuuden sekä nuorten mielenterveydellisten haasteiden aikakautena. Musiikin ja taidekasvatuksen tutkimuksen alalla käsite taiteellinen kansalaisuus nostetaan tarkastelun kohteeksi Routledgen keväällä 2024 julkaisemassa antologiassa *Music as Agency. Diversities of Perspectives on Artistic Citizenship*. Teoksen ovat toimittaneet Maria Westvall, Kööpenhaminassa sijaitsevan Rhythmic Music Conservatoryn professori, ja Emily Achieng' Akuno, joka toimii musiikin professorina Keniassa. Westvall johtaa instituutiossaan taiteellista kansalaisuutta tutkivaa tutkimuskeskusta (*Centre for Research in Artistic Citizenship*), jonka puitteissa vastikään julkaistu teos on tuotettu ja toimitettu.

Taiteellista kansalaisuutta lähestytään teoksessa kansainvälisten kirjoittajien ja monipuolisten näkökulmien kautta. Taiteen tutkijat ja taidekasvattajat Afrikasta, Etelä- ja Pohjois-Amerikasta, Aasiasta ja Euroopasta avaavat kirjoituksissaan käsitettä käytäntöjen ja toimijuuden näkökulmasta kysyen muun muassa, minkälainen on kansalaisuuden ja taiteiden, taidekasvatuksen tai kulttuurin tuottamisen välinen suhde sekä miten se ilmenee musiikissa ja musiikkikasvatuksessa. Teoksen alkusanoissa professori emeritus David J. Elliott, joka on julkaissut sekä itsenäisesti että Marissa Silvermanin ja Wayne Bowmanin kanssa käsitteestä taiteellinen kansalaisuus jo aiemmin, korostaa uuden teoksen arvokasta panosta alan kehittämiseksi. Maailmanlaajuisten tutkimusten avulla käsitettä lähestytään innovatiivisesti moninaisuutta arvostaen ja globaaleja taiteellisia kansalaisuuksia (*artistic citizenships*) tavoitellen.

Keskustelu taiteellisen kansalaisuuden merkityksistä on yhdistetty yleensä yhteisen hyvän (*common good, social goods*) edistämiseen vastakohtana yksilölliselle kokemukselle tai yksilön oikeuksille. Musiikkikasvattajien tehtäväksi osoitetaan opiskelijoiden eettisen toimijuuden tukeminen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden lisääminen yhteiskunnassa. Myös hoivaimisen, välittämisen etiikka on yhdistetty taiteelliseen kansalaisuuteen. Käsitettä voi lähestyä myös poliittisen aktivismin näkökulmasta, jolloin taiteilijoiden taiteellinen toiminta yhteiskunnallisten muutosten saavuttamiseksi on suoraa ja välitöntä. Tässä teoksessa jokainen kirjoittajista avaa taiteellista kansalaisuutta omasta näkökulmastaan.

Kirjan ensimmäisessä luvussa yhdysvaltalainen Charles Carson yhdessä Maria Westvallin kanssa yhdistää perinteisesti toisistaan erillään olevat käsitteet taiteilija (*artist*) ja kansalaisuus (*citizenship*) muodostamalla niistä *artizenship*-termin, jonka voisi suomentaa esimerkiksi ”taiteisuudeksi”. He näkevät kansalaisuuden (*citizenship*) yhteiskunnallisen aseman (statuksen) sijasta praksiksena, neuvoteltavissa olevina käytäntöinä, jotka taitelijoiden toimintaan yhdistyneenä voivat tukea yhteiskunnassa osallistuvaa demokratiaa. Seuraavassa luvussa brasilialainen musiikkikasvattaja Flávia Motoyama Narita perustaa tutkimuksensa Freiren kriittiseen pedagogiikkaan, jonka mukaan maailmaa rakennetaan yhdessä entistä paremmaksi. Hän painottaa musiikkikasvatuksen tarjoamia mahdollisuuksia osallistumiseen ja korostaa projekteissaan muun muassa kriittisen tietoisuuden lisäämistä.

Marissa Silverman Yhdysvalloista käsittelee luvussaan etiikkaa ja feminististä taiteellista kansalaisuutta (*feminist artistic citizenship*). Kolmen esimerkkitaupauksen avulla hän valaisee lukijoilleen feministisen taiteellisen kansalaisuuden sisältöä sekä taiteellisen kansalaisuuden moninaisia ilmenemismuotoja. Lopuksi hän pohtii, voisiko taiteellinen kansalaisuus olla verrannollinen yhteisölliseen, ”radikaaliin empatiaan” (*radical empathy*). Kim Boeskov ja Kristine Ringsager Tanskasta kertovat Kööpenhaminassa toimivasta ”musiikkakatemies-ta”, joka tarjoaa musiikillista toimintaa erilaisista sosiaalisista ja kulttuurisista taustoista tuleville lapsille ja nuorille tavoitteenaan tukea heidän välisiä ystävyysuhteita. Suvaitsevai-suuden ja rauhanomaisen rinnakkaiselon vaaliminen sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden lisääminen musisoinnin avulla kuvaavat tanskalaisten poliittista projektia, jossa musiikki voi mahdollistaa neuvottelut niin ”kansalaisuuden” kriteereistä kuin myös kuuluvuudesta, osal-lisuudesta (*belonging*) yhteisöön.

Oscar Pripp, etnologi Uppsalan yliopistosta, tarkastelee taiteellista kansalaisuutta kenttä-tutkimustensa kautta. Aineistonsa hän on tuottanut Ruotsissa kahdessa kulttuurisessa yhdis-tyksessä, joissa hän tutki musiikin ja tanssin merkityksiä yhdistyksen jäsenille, sekä sitä, miten musiikin tekemisen käytännöt liittyivät heidän eettiseen ja yhteiskunnalliseen sitoutumiseen-sa. Pripp määrittelee taiteellisen kansalaisuuden päivittäisinä musiikillisina käytäntöinä, jot-ka voidaan tulkita myös arkisena ja hiljaisena vastarintana valtaapitäville. Kiinasta kotoisin oleva, Kanadassa opiskellut Nan Qi, joka toimii nykyisin professorina Brasiliassa, käsittelee autoetnografisessa kirjoituksessaan maailmanlaajuisen, globaalien kansalaisuuden esteenä olevia ihmisten asenteita ja ennakkoluuloja. Interkulttuurisuutta painottavan lapsikuoron johtajana hän avaa taiteellista kansalaisuutta erityisesti maahanmuuttajan näkökulmasta.

Carlos Poblete Lagos tutkii musiikkikasvatukseen yhteydessä olevan kulttuuripolitiikan kehitystä Chilessä vuodesta 1990 vuoteen 2020. Ennen vuotta 1990 maata oli hallinnut sotilasdiktatuuri 17 vuoden ajan, minkä jälkeen alettiin jälleenrakentaa ja kehittää demo-kraattisia instituutioita mahdollisimman laajasti saavutettaviksi. Musiikkikasvatukseen liitty-vässä kulttuuripolitiikassa on pyritty kehittämään kansalaisuuden rakentumisen prosesseja, jotka puolestaan ovat yhteydessä taiteelliseen kansalaisuuteen. Äänimaisematutkimuksen pioneerin, Schaferin, inspiroimana Chee Hoo Lum Singaporesta kirjoittaa musiikkikasva-tuksesta ”soivana kansalaisuutena” (*sound citizenship*). Tällainen musiikin avulla herkistetty kansalaisuus tukee opiskelijoiden ”soivaa tietoisuutta”, joka lisää empaattisuutta ja kehittää kriittistä ja tiedostavaa näkemystä sosiaalisesta ja kulttuurisesta yhdenvertaisuudesta. Tutki-musprojektissaan hän tarkastelee nykyaikalaisten neuvottelujen yhtäältä heidän itsensä ja yhteiskunnan ja toisaalta vapautensa ja sosiaalisen vastuunsa välillä.

Emily Acheng’ Akuno Keniasta tarkastelee omassa luvussaan kenialaista musiikkikult-tuuria. Kolonialistisen historiansa vuoksi se on kulttuurinen tila, jossa länsimaiset vaikutteet voivat yhdistyä alkuperäiskansojen musiikkeihin. Musiikin tekeminen on sekä luonut että määrittänyt kulttuuria ja näin ollut rakentamassa myös uudenlaista käsitystä kansalaisuu-desta (*Artizenship*). Teoksen lopussa Akuno yhdessä Westvallin kanssa tekee yhteenvedon tai-teellisen kansalaisuuden merkityksistä. Osallisuus, kuuluvuuden tunne, identiteetit ja arvot ovat kietoutuneina musiikin ja sen tekemisen osallistuvaan luonteeseen, mikä puolestaan mahdollistaa musiikin kyvyn muuttaa niin yhteiskuntaa kuin sen jäseniä.

Teosta voi suositella lämpimästi kaikille musiikkikasvatuksen tutkijoille, opiskelijoille ja opettajille, jotka ovat kiinnostuneita musiikkikasvatuksen yhteiskunnallisista ja globaaleista merkityksistä. Kirjassa avataan taiteellista kansalaisuutta ja sen pohjalta syntyneitä uusia käsitteitä, kuten ”soivaa kansalaisuutta” ja ”taiteisuutta”, moninaisista kansainvälisistä nä-kökulmista. Yhteiskunnalla ei tässä teoksessa tarkoiteta ainoastaan länsimaista hyvinvointi-valtiota vaan yhteiskuntia tarkastellaan maailmanlaajuisesti. Kirjoittajat tutkivat globaaleja kysymyksiä omakohtaisella otteella paikallisesta näkökulmasta tuottamalla aineistoa vaikka-pa pienissä yhdistyksissä Ruotsissa, autoetnografisesti kuoronjohtajana Brasiliassa tai kolo-

nialistisen menneisyyden valossa Keniassa. Taiteellisen kansalaisuuden osana musiikkikasvatuksen voi tulkita tarkoittavan musiikkikasvattajien aktiivista kasvatuksellista toimijuutta sekä kykyä ja halua olla mukana rakentamassa ja muuttamassa yhteiskuntia niin paikallisesti kuin maailmanlaajuisesti. Samalla kasvatuksellisenä päämääränä on tukea opiskelijoiden kasvamista kriittisiksi ja tiedostaviksi taiteellisiksi kansalaisiksi. ■

Info

Ohjeita kirjoittajille

Käsikirjoitukset

Musiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytäntöön liittyviä alkuperäisiä tutkimusartikkeleita, katsauksia, konferenssi- ym. raportteja, kirjallisuusarvioita ja väitöskirjoituksia. Lehden toimitukselle voi lähettää kirjoituksia joko suomeksi, ruotsiksi tai englanniksi. Kirjoitusten tulee olla sellaisia, joita ei ole lähetetty muualla julkaistavaksi. Käsikirjoitukset arvioidaan lehden toimituskunnassa, joka käyttää tutkimusartikkeleiden osalta vertaisarviointimenetelmää.

Suomenkielisiin teksteihin tulee liittää enintään 200 sanan englanninkielinen tiivistelmä (Summary tai Abstract), muunkielisiin vastaavan mittainen suomenkielinen tiivistelmä. Anonymisoidut käsikirjoitukset lähetetään toimitukselle [journal.fi](https://fjme.journal.fi/)-palvelun kautta: <https://fjme.journal.fi/> (Word-dokumentti). Käsikirjoituksissa käytetään APA 7 -viittausjärjestelmää. Suositeltava käsikirjoituksen pituus on korkeintaan 7000 sanaa (sisältäen lähdeluettelon) ja lähdeviitteiden maksimimäärä on noin 20 kpl.

Kirjoittaja(t) luovuttaa (luovuttavat) Taideyliopiston Sibelius-Akatemialle oikeuden julkaista teksti Musiikkikasvatus-lehden käytänteiden mukaisen arviointiprosessin edellyttämien korjausten ja toimituksellisen työn jälkeen painetussa muodossa sekä sähköisesti. Kirjoittaja(t) luovuttaa (luovuttavat) samalla tekstien rajoitetut levitysoikeudet tieteellisten julkaisujen kansallisiin ja kansainvälisiin lisensoituihin tietokantapalveluihin tai kustantamoihin (esim. EBSCO, Rilm, Taideyliopiston Taju-tietokanta). Näin siirtyvästä julkaisu-oikeudesta ei suoriteta tekijälle (tekijöille) rahallista korvausta. Kirjoittajalle (kirjoittajille) jää tekstiinsä omistus- ja käyttöoikeus, jonka käyttöä tämä rinnakkaisen käyttöoikeuden luovutus ei rajoita. Kirjoittaja(t) vastaa(vat) siitä, että teksti (mukaan lukien kuvat) ei loukkaa kolmannen osapuolen tekijänoikeutta.

Muuta

Lehti ei maksa kirjoituspalkkioita. Artikkeleiden ja katsausten kirjoittajat saavat kaksi kappaletta kyseisen lehden numeroa ja muut kirjoittajat yhden lehden. ■

Esimerkkejä lähdeviitteiden merkitsemisestä | Examples of quotes

Juntunen, M.-L., & Partti, H. (toim.). (2023). *Musiikkikasvatus muutoksessa*. Taideyliopisto. <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/7961>

López-Iñiguez, G., & Bennett, D. (2020). A lifespan perspective on multi-professional musicians: Does music education prepare classical musicians for their careers? *Music Education Research*, 22(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1703925>

Richardson, L. (1994). Writing as a method of inquiry. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research*, (ss. 516-529). Sage.

Siljamäki, E. (2021). *Plural possibilities of improvisation in music education: An ecological perspective on choral improvisation and wellbeing*. [Väitöskirja]. *Studia Musica* 86. Taideyliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-241-3>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024, April 22). *Understand, educate, protect: UNESCO's blueprint for the ocean*. <https://www.unesco.org/en>

Instructions to contributors

The Finnish Journal of Music Education publishes original research articles, reviews, conference and other reports, literature reviews and dissertation abstracts in the field of music education, both scholarly and practical. The Editorial Board will consider manuscripts written in Finnish, English or Swedish. The articles should be those that have not been submitted for publication elsewhere. Manuscripts will be evaluated by the journal's editorial board, which will use a peer review process for scientific articles.

Please submit your anonymised manuscript via journal.fi publication service: <https://fjme.journal.fi/> (Word). Further information about submitting contributions is available from the managing editors: [fjme\[at\]uniarts.fi](mailto:fjme[at]uniarts.fi).

Finnish-language papers must be accompanied by an English abstract (Summary or Abstract) of up to 200 words. Manuscripts should apply the APA 7 referencing system. The recommended length of manuscript is maximum 7000 words (including reference list), and number of references approximately 20.

The author(s) grants the Sibelius Academy of the University of the Arts the right to publish the text in print and electronically after any corrections and editorial work required by the evaluation process in accordance with the Music Education Journal's guidelines. At the same time, the author(s) grant the limited distribution rights of the texts to national and international licensed database services or publishers of scientific publications (e.g. EBSCO, Rilm, Taju). No financial compensation will be paid to the author(s) for the publication rights thus transferred. The author(s) will retain ownership and use rights to their text, the use of which will not be restricted by this transfer of a parallel right of use. It is the responsibility of the author(s) to ensure that the text (including images) does not infringe the copyright of any third party.

Other remarks

The author of an article or report published in FJME will receive two copies of the issue and the other authors one. The journal does not pay writing fees. ■

Kirjoittajat | Contributors

Ahonen, Outi

Lehtori, Humanistinen ammattikorkeakoulu, väitöskirjatutkija, Jyväskylän yliopisto
outi.ahonen@humak.fi

Halonen, Pietu

KM, yliopisto-opettaja, Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma, Oulun yliopisto
pietu.halonen@oulu.fi

Heimonen, Marja

MuT, dos. yliopistonlehtori, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
marja.heimonen@uniarts.fi

Jaako, Jussi

KM, yliopisto-opettaja, Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma, Oulun yliopisto
jussi.jaako@oulu.fi

Jokela, Nina

KT, yliopistonlehtori, Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma, Oulun yliopisto
nina.jokela@oulu.fi

Juntunen, Marja-Leena

FT, musiikkikasvatuksen professori, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
marja-leena.juntunen@uniarts.fi

Karjalainen-Väkevä, Mirja

FT, taito- ja taideaineiden yliopisto-opettaja, Turun yliopisto
mpkava@utu.fi

Koivisto, Taru-Anneli

MuT, post-doc tutkija, Tutkimusinstituutti, Taideyliopisto
taru.koivisto@uniarts.fi

Kosonen, Erja

FT, lehtori, musiikkikasvatus, Jyväskylän yliopisto
erja.kosonen@jyu.fi

Laitala, Marjo

Vastuututkija, yliopisto-opettaja,
Kasvatuksen arvot, aatteet ja yhteiskunnalliset kontekstit -tutkimusyksikkö, Oulun yliopisto
marjo.laitala@oulu.fi

McCarthy, Marie

Professor, University of Michigan
mfmcc@umich.edu

Närhinsalo, Hanne

MuM, väitöskirjatutkija, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia,
musiikin hahmotusaineiden lehtori, musiikkiopisto Juvenalia
hanne.narhinsalo@uniarts.fi

Sutela, Katja

KT, yliopistonlehtori, Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma, Oulun yliopisto
katja.sutela@oulu.fi

Väkevä, Lauri

FT, professori, Helsingin yliopisto
lauri.vakeva@helsinki.fi

Toimituskunnan lausunnonantajat | Review readers of the editorial board

Randall Allsup

Columbia University, New York, U.S.A.

Philip Alperson

Temple University, U.S.A.

Elin Angelo

Norwegian University of Science and Technology

Eeva Anttila

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu | Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki

Päivi Arjas

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Cathy Benedict

The University of Western Ontario, Canada

Tiri Bergesen Schei

Western Norway University of Applied Sciences

Cara Bernard

University of Connecticut, U.S.A.

Cecilia Björk

Universität für Musik und darstellende Kunst Wien | University of Music and Performing Arts Vienna

Pauline von Bonsdorff

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Ulla-Britta Broman-Kananen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Andrew Brown

Queensland Conservatorium Griffith University, Australia

Pamela Burnard

University of Cambridge, U.K.

Dave Camlin

Royal College of Music, U.K.

Timo Cantell

Helsingin kaupunki | City of Helsinki

Janet E. Cape

Westminster Choir College of Rider University, U.S.A.

Gemma Carey

Queensland Conservatorium Griffith University, Australia

Jason Chen

The Education University of Hong Kong

Mimi Chen

National University of Tainan, Taiwan

Jelena Davidova

University of Daugavpils, Latvia

Christopher Dye

Middle Tennessee State University

Petter Dyndahl

Hedmark University College, Norway

Heidi Elmgren

University of Turku, Finland

Ritva Engeström

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Marja Ervasti

Oulun yliopisto | University of Oulu

Cecilia Ferm Almqvist

Gothenburg University, Sweden

Maija Fredrikson

Oulun yliopisto | University of Oulu

Patrick Furu

Hanken Svenska Handelshögskolan | School of Economics

Claudia Gluschankof

Levinsky College of Education, Tel Aviv, Israel

Yosef Goldenberg

Jerusalem Academy of Music and Dance, Israel

Elizabeth Gould

University of Toronto, Canada

Ulla Hairo-Lax

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Christian Hakulinen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Liisamaija Hautsalo

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

David Gabriel Hebert

Western Norway University of Applied Sciences

Marja Heimonen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Lenita Hietanen

Lapin yliopisto

Airi Hirvonen

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Anna Houmann

Malmö Academy of Music, University of Lund, Sweden

Laura Huhtinen-Hildén

Metropolia ammattikorkeakoulu | Helsinki Metropolia University of Applied Sciences

Matti Huttunen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Eeva Kaisa Hyry

Oulun yliopisto | University of Oulu

Leena Hyvönen

Oulun yliopisto | University of Oulu

Eero Hämeenniemi

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Lotta Ilomäki

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Satu-Mari Jansson

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Cecilia Jeppsson

Halmstad University, Sweden

Geir Johansen

Norges Musikkhogskole | Norwegian Academy of Music

Tanja Johansson

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Anne Jordhus-Lier

Inland Norway University of Applied Sciences, Norway

Maria Cecilia Jorquera Jaramillo

Departamento de Educación Artística, Facultad de Educación, Universidad de Sevilla, Spain

Marja-Leena Juntunen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Pirkko Juntunen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Antti Juvonen

Itä-Suomen yliopisto | University of Eastern Finland

Päivi Järviö

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Alexis Kallio

Queensland Conservatorium, Griffith University, Brisbane, Australia

Panos Kanellopoulos

University of Athens, Greece

Olli-Taavetti Kankkunen

Tampereen yliopisto | University of Tampere

Sidsel Karlsen

Norwegian Academy of Music, Oslo

Sari Karttunen

Kulttuuripolitiikan tutkimuksen edistämissäätiö CUPORE | Society for Cultural Research in Finland

Eija Kauppinen

Opetushallitus | National Board of Education

Ailbhe Kenny

Mary Immaculate College, University of Limerick, Ireland

Alexandra Kertz-Welzel

Institut für Musikpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität, München | Munich, Germany

Mikko Ketovuori

Turun yliopisto | University of Turku

Nappu Koivisto

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Erja Kosonen

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Anna Kuoppamäki

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Kari Kurkela

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Vesa Kurkela

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Tuire Kuusi

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Tuulikki Laes

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Roberta Lamb

Queen's University School of Music, Canada

Eleni Lapidaki

Aristotle University of Thessaloniki, Greece

Don Lebler

Queensland Conservatorium Griffith University, Australia

Kai Lehikoinen

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu | Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki

Kimmo Lehtonen

Turun yliopisto | University of Turku

Taru Leppänen

Turun yliopisto | University of Turku

Sari Levänen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Monica Lindgren

University of Gothenburg, Sweden

Guadalupe López-Íñiguez

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Jukka Louhivuori

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Otso Lähdeoja

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Charulatha Mani

Queensland Conservatorium Research Centre, Griffith University, Australia

Jan-Erik Mansikka

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Roger Mantie

University of Toronto, Canada

Markus Mantere

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Marie McCarthy

University of Michigan, U.S.A.

Susanna Mesikä

Metropolia AMK & Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Laura Miettinen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Yannis Miralis

European University Cyprus

Graça Mota

CIPEM, Porto Polytechnic Institute, Portugal

Sari Muhonen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Minna Muukkonen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Pentti Määttänen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Hanna Nikkanen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Ava Numminen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Albi Odendaal

School of Music, North-West University Potchefstroom, South Africa

Juha Ojala

Taideyliopisto | University of the Arts Helsinki

Mikko Ojanen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Alejandro Olarte

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Pirkko Paananen

Oulun yliopisto | University of Oulu

Reijo Pajamo

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Heidi Partti

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Aija Puurtinen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Leena Pääkkönen

Oulun yliopisto | University of Oulu

André de Quadros

Boston University, U.S.A.

Pauli Rautiainen

Itä-Suomen yliopisto | University of Eastern Finland

Thomas A. Regelski

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Inga Rikandi

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Michael Rogers

University of Oregon, U.S.A.

Guillermo Rosabal-Coto

Escuela de Artes Musicales, Universidad de Costa Rica

Heikki Ruismäki

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Inkeri Ruokonen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Marja-Liisa Saarilampi

Korkeakoulujen arviointineuvosto | Higher Education Evaluation Council

Eva Sæther

Lund University, Malmö Academy of Music, Sweden

Miikka Salavuo

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Patrick Schmidt

The University of Western Ontario, Canada

Catherine Schmidt-Jones

Independent researcher

Tiina Selke

University of Tallinn, Estonia

Ryan Shaw

Michigan State University, U.S.A.

Eric Shieh

Metropolitan Expeditionary Learning School, New York, U.S.A.

Eeva Siljamäki

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Marissa Silverman

John C. Cali School of Music Montclair State University, U.S.A.

Sandra Stauffer

Arizona State University, U.S.A.

Henna Suomi

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Katja Sutela

Oulun yliopisto | University of Oulu

Johan Söderman

Malmö University, Sweden

Ketil Thorgersen

Stockholm University and University College of Music Education in Stockholm, SMI, Sweden

Juha Torvinen

Turun yliopisto | University of Turku

Danielle Treacy

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Serja Turunen

Itä-Suomen yliopisto | University of Eastern Finland

Olli Vartiainen

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Lauri Väkevä

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Susanna Välimäki

Turun yliopisto | University of Turku

Peter Webster

University of Southern California, U.S.A.

Heidi Westerlund

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Maria Westvall

Rhythmic Music Conservatory, Copenhagen, Denmark

Richard David Williams

SOAS, University of London, U.K.

Ruth Wright

Western University, Canada

Khin Yee Lo

University of West London, U.K.

Katie Zhukov

Monash University, Melbourne, Australia

Toimitus | Editorial office

Päätoimittaja | Editor-in-chief

Heidi Westerlund, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Tämän numeron vastaavat toimittajat | Managing editors of this issue

Marja Heimonen & Taru-Anneli Koivisto
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Osoite

Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto
PL 30, 00097 TAIDEYLIOPISTO

Address

Sibelius Academy, Faculty of Music Education, Jazz and Folk Music
P. O. Box 30, FI-00097 UNIARTS

Sähköposti | E-mail

fjme@uniarts.fi

Toimituskunta | Editorial Board

Cecilia Björk, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien |
University of Music and Performing Arts Vienna

Marja Heimonen, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |
Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki

Sidsel Karlsen, Norwegian Academy of Music, Oslo

Tuulikki Laes, Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura

Pirkko Paananen, Oulun yliopisto | University of Oulu

Suvi Saarikallio, Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Lauri Väkevä, Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Musiikkikasvatus

02 2024 vol. 27

The Finnish Journal of Music Education FJME

ARTICLES | ARTIKKELIT

Mirja Karjalainen-Väkevä

Monilukutaitoa musiikissa – peruskoulun musiikin opetuksen tavoitteet monilukutaidon oppimisen näkökulmasta

Nina Jokela, Katja Sutela, Pietu Halonen & Jussi Jaako

Oulun yliopiston musiikinopettajakoulutuksesta valmistuneiden kokemuksia opetussuunnitelman työelämävastaavuudesta

Katja Sutela, Marjo Laitala & Outi Ahonen

”Seurasimme, miten opettaja soitti iloisena pianoa”
– viittomakieliset muistot kuurojen musiikinopetuksesta

