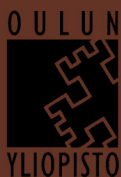


Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

VSK. 12 NRO 1 / VOL. 12 NR. 1

2009



Musiikkikasvatus
The Finnish Journal of Music Education (FJME)
Vsk. 12 nro 1 / Vol. 12 nr. 1
2009

JULKAISIJAT / PUBLISHERS

Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen osasto / Sibelius Academy, Department of Music Education

Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, musiikkikasvatuksen koulutus- ja tutkimusyksikkö /
University of Oulu, Faculty of Education, Center for Music Education and Research

Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos / University of Jyväskylä, Department of Musicology

PÄÄTOIMITTAJA / MANAGING EDITOR

Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

TOIMITUSSIHTEERI / EDITORIAL ASSISTANT

Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

ULKOASU JA TAITTO / DESIGN AND LAYOUT

Lauri Toivio

TOIMITUKSEN OSOITE JA TILAUKSET /
ADDRESS AND SUBSCRIPTIONS

Sibelius-Akatemia
Musiikkikasvatuksen osasto
PL 86, 00251 HELSINKI

Sibelius Academy
Department of Music Education
P.O. Box 86, FIN-00251 Helsinki

Sähköposti / E-mail: fjme@siba.fi

TILAUSHINNAT / SUBSCRIPTION RATES

Ulkomaille / Abroad: 30 Eur vsk. / Vol.

Kotimaahan / in Finland: 25 Eur vsk. / Vol.

Opiskelijatilaus / Student subscription: 13 Eur vsk. / Vol.

Irtonumero / Single copy: 13 Eur (+ postituskulut / shipping)
(sis. alv / inc. vat)

PAINOPAikka JA -AIKA / PRINTED BY

Hakapaino, Helsinki, 2009

ISSN 1239-3908 (painettu / printed)

ISSN 2342-1150 (verkkojulkaisu / online media)



Klemetti-opiston luovan toiminnan kurssin osanottajat kesällä 1971 Orivedellä.

Musiikkikasvatus
The Finnish Journal of Music Education
(FJME)

VSK. 12 NRO 1 / VOL. 12 NR. 1

2009

Sisällys / Contents

Lukijalle / Editorial 6

Heidi Westerlund

Artikkelit / Articles

Tuire Ranta-Meyer

SÄVELTÄJÄ ERKKI MELARTIN PEDAGOGINA 7–26

Terese M. Tuohy

MUSIC EDUCATION UNDER THE FEDERAL MUSIC PROJECT
IN THE UNITED STATES: 1935–1943 27–35

Olli-Taavetti Kankkunen

VIHREÄ VISERRYSKONE – UUSI ÄÄNI 1970-LUVUN
SUOMALAISESSA MUSIIKKIKASVATUKSESSA 36–59

Pirkko Partanen

SUOMALAINEN KANSAKOULUNOPETTAJA MUSIIKKIKASVATTAJANA ... 60–68

Alexandra Kertz-Welzel

PARADIGMS AND PARADIGM SHIFTS IN
GERMAN MUSIC EDUCATION 69–83

Marie McCarthy

KNOWING THE PAST, UNDERSTANDING THE PRESENT, ENLIGHTENING
THE FUTURE: VALUES AND PROCESSES OF DOING
HISTORICAL RESEARCH IN MUSIC EDUCATION 84–91

Katsaukset / Reports

Kimmo Lehtonen & Antti Juvonen

EDISTÄÄKÖ MUSIIKKIKASVATUS HYVINVOINTIA? 92–104

Tom's Column

Thomas A. Regelski

MUSIC AS PRAXIS: SOME IMPLICATIONS FOR TEACHERS 105–107

Ajankohtaista / Actual

Ulla-Britta Broman-Kananen

TAIDEALOJEN TUTKIMUSTA ARVIOITIIN 108–110

Hanna Nikkanen

MUSIIKKI JA HYVINVOINTI EVOLUUTIOSSA.
TIETEEN PÄIVÄT HELSINGIN YLIOPISTOSSA 10.1.2009 111–114

Olli-Taavetti Kankkunen

NORDIC NETWORK OF RESEARCH
IN MUSIC EDUCATION 2009 115–117

Sidsel Karlsen

REPORT FROM THE 2ND INTERNATIONAL REFLECTIVE
CONSERVATOIRE CONFERENCE, GUILDHALL SCHOOL OF
MUSIC & DRAMA, 28 FEBRUARY – 3 MARCH 2009 118

Leena Unkari-Virtanen

ABSTRAKTI VÄITÖSKIRJASTA *Moniääninen musiikinhistoria.*
Heuristinen tutkimus musiikinhistorian opiskelusta ja
opettamisesta 119–120

Leena Hyvönen

VASTAVÄITÄJÄN LAUSUNTO 121–124

Kirja-arvio / Review

Kimmo Lehtonen

KIINNOSTAVASTI MUSIIKKIFOLOSOFIASTA:
Johdatus musiikkifilosofiaan (2008).
TOIM. E. HUOVINEN & J. KUITUNEN 125–131

Ohjeita kirjoittajille / Instruction to Contributors 132

Kirjoittajat / Contributors 133

Toimitus / Editorial Office 134

**Toimituskunnan lausunnonantajat /
Review Readers for the Editorial Board 134**

Lukijalle / Editorial

Musiikkikasvatuksessa historiallinen tutkimus on viime vuosikymmeninä ollut selvästi vähäisempää kuin muutama vuosikymmen sitten. Kansainvälisesti tutkimuskenttää leimaa kiinnostus erilaisiin laadullisiin lähestymistapoihin, erityisesti narratiiviseen tutkimukseen. Edelleen osa tutkijoista tekee niin sanottua kvantitatiivista tutkimusta kuitenkin yhä enenevässä määrin yhdistäen sekä laadullista että määrällistä otetta. Niin ikään filosofisella tutkimuksella on pieni mutta sitäkin uskollisempi kannattajajoukkonsa. Historiallisen tutkimuksen status on sen sijaan ollut selvässä laskussa.

Erityisesti Suomessa historiallinen tutkimus muodostaa murto-osan opinnäytteistä ja muista tutkimuksista. Tutkimusalamme on nuori ja musiikkikasvattajat ovat kiinnostuneempia nykyisistä tai jopa nykyistä paremmista kasvatuskäytännöistä kuin traditioista tai aiemmista saavutuksista. Voidaan väittää, että musiikkikasvatuksen historia on kaikkineensa marginaalisen tutkimuskenttämme marginaalissa.

Käsilä oleva Musiikkikasvatus-lehden numero on omistettu musiikkikasvatuksen historialliselle tutkimukselle. Tähän on monta syytä. Ensinnäkin oman ammattialan historian, sen traditioiden ja aatteellisten virtausten tuntemus voidaan nähdä edellytyksenä alan kehitykselle ja nykypäivän musiikkikasvatuksen syvälliselle ymmärtämiselle. Jotta voimme ymmärtää, mitä on suomalainen musiikkikasvatus, tulee tietää jotain niistä ongelmista ja ratkaisuksista, jotka ovat haastaneet meitä edeltävät sukupolvet. Suomalaisen musiikkikasvatuksen tutkimuksella on paljon tehtävää tältä osin.

Toiseksi haluamme tämän lehden teemanumeron avulla kannustaa nuoria tutkijoita historiallisten näkökulmien avaami-

seen. Tarjoamme lehtemme lukijoille myös kansainvälisiä tutkimuksia mallintamaan historiallisen tutkimuksen kirjoja ja rikkautta. Artikkelissaan Terese Tuohey kuvaa kuinka Yhdysvalloissa viranomaiset ratkaisivat toisen maailmansodan jälkeistä kriisiä musiikin ja musiikkikasvatuksen avulla. Alexandra Kertz-Welzel analysoi saksalaisen musiikkikasvatuksen eri vaiheita paradigmatkäänteinä, joihin löytyy analogioita myös suomalaisesta kasvatusmaailmasta. Marie McCarthyn artikkeli tarjoaa menetelmällisiä näkökulmia historiallista tutkimusta suunnittelevalle opiskelijalle.

Kolmanneksi haluamme kerätä viimeaikaista historiallista tutkimusta ja tehdä näkyväksi niiden harvojen suomalaisten tutkijoiden työtä, jotka marginaalisuudesta huolimatta ovat olleet kiinnostuneita suomalaisen musiikkikasvatuksen taakse jääneestä ajasta. Tuire Ranta-Meyerin väitöskirjaan perustuva artikkeli Erkki Melartinista analysoi mielenkiintoisesti pedagogin ja johtajan yhteennivoutunutta ammattikuvaa, kun taas Olli-Taavetti Kankusen artikkeli 'Vihreä Viserryskone' kuvaa yksityiskohtaisesti musiikkikasvatuksen lähihistoriaa, Ellen Urhon ja Liisa Tenkun elämäntyötä. Haluamme tämän teemanumeron kautta osallistua myös Koulujen musiikinopettajien 100-vuotisjuhlaan ja teemavuoteen. Pirkko Partasen artikkeli suomalaisista kansakoulunopettajista avaa perusopetuksen todellisuutta jopa sadan vuoden takaa.

Kuten aiemmissa lehdissä, myös tämän lehden teemanumeroon sisältyy joukko katsauksia ja muita ajankohtaisia kirjoituksia. Lisäksi lehti aloittaa vakituisen kolumnin, jossa pitkään Suomessa asunut, amerikkalainen emeritus professori Thomas Regelski esittää argumenttinsa musiikkikasvatuksen teoretisoinniksi.

Heidi Westerlund / päätoimittaja

Tuire Ranta-Meyer

Säveltäjä Erkki Melartin pedagogina

JOHDANTO

Suomalaisessa musiikinhistori-ankirjoituksessa keskeisessä asemassa ovat perinteisesti olleet säveltäjät, teokset, tyylit ja musiikkielämän julkiset instituutiot kuten orkesterit, oppilaitokset ja vaikkapa musiikkiseurat. Kuten Jukka Sarjala (2003, 17) on todennut, musiikintutkijat ovat aiemmin nähneet tehtäväkseen lähinnä hankkia ja välittää tuntemusta “suurista säveltäjistä” ja heidän teoksistaan, mutta myös huolehtia menneisyyden musiikkiperinnön säilyttämisestä tuleville polville. Sibeliuksen aikalainen Erkki Melartin (1875–1937) on lähes aina mainittu Suomen musiikkielämää koskevissa yleisteoksissa ja instituutiohistorioissa, koska hän oli nimenomaan säveltäjä ja samalla Sibelius-Akatemiaksi myöhemmin kehittyneen oppilaitoksen pitkäaikainen johtaja. Kuva hänestä on kuitenkin jäänyt valjuksi ja ristiriitaiseksi. Historian lehdillä hän esiintyy säveltäjänä ja ihmisenä haa-listuneena, jopa säällittävänä hallintotöihin siirtyneenä hahmona, kun arvostusten vaihteluissa hänen sävellystuotantonsa ei ole saanut varauksetonta asemaa konserttielämässämme. Esimerkiksi Erik Tawaststjernan Sibelius-monografiassa ne muuttamat kohdat, joissa Melartinia sivutaan, jättävät ilmeisen tahattomasti ja ajattelemattomasti kyseenalaisen kuvan jälkipolville. Melartinin persoona pohditutti Sibeliusista, joka kuvasi joulukuun 15. päivänä 1909 häntä päiväkirjaansa kahdella lauseella: “Melartin, det neutret, varit hos mig. En fin natur.” [“Melartin, tuo neutri, on ollut luonani. Hieno luonne.”]¹ Tawaststjernan (1989, 183–184) tulkinnan mukaan “Sibelius oli selvillä Melartinin olemuksen omalaatuisesta neutraalista piirteestä,

josta tälle lahjakkaalle säveltäjälle koitui sekä taiteellinen että inhimillinen esto”. Siis sen sijaan, että olisi pohdittu niitä ominaisuuksia, joiden perusteella “kära stora bror Sibelius” piti Melartinia hienostuneena, kerrassaan upeana ihmisenä, korostetaan hänen olleen jotenkin outo, sekä taiteellisesti että inhimillisesti estynyt musiikkielämän kummajainen. Tawaststjerna ehättää vielä mitätöidä Melartinin keskeisen tuotannon osan kirjoittamalla: “Sel-lainen inspiraatiotaiteilija kuin oli, Sibelius joutui nostalgisen – ja ehkä hieman ironisenkin tunnelman valtaan kohdatesaan säveltäjän, joka noudatti säännönmukaisia työaikoja. Mutta myöhemmin osoit-tautui, ettei Melartin koskaan saavuttanut tyydyttävää sinfonista tekniikkaa.” (Ibid., 184.)

Tämän artikkelini taustalla näkemys kulttuurista laaja-alaisena ilmiönä. Se nähdään tapana, jolla menneisyyden ihmiset ovat olleet vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Salmi 2002, 10). Myös musiikinhistorian tutkimuksessa on nykykä-sityksen mukaan tärkeää tarkastella musiikkia sosiohistoriallisessa kontekstissaan. Musiikinhistoriaa on syytä avartaa muun historian tutkimuksen, kulttuurihistorian, “uusien historioiden” ja muiden tieteiden suuntaan, jottei se köyhyd faktojen keräilyksi tai tiedon murusten täydentämiseksi aina samoista säveltäjistä, mestariteoksista ja musiikinlajeista. Musiikin kulttuurihistoriallisessa tutkimuksessa painotus on musiikin historiallisissa yhteyksissä, kokemisen tavoissa, käyttöyhteyksissä ja eri ilmenemismuodoissa. (Sarjala 2002, 8–10, 177.)²

Tarkastelemalla Erkki Melartinin muuttakin kuin säveltämiseen liittyvää toimintaa voidaan samalla löytää uutta tietoa Si-

beliusta välittömästi seuranneen musiikkopolvern asemasta, verkostoista ja työskentelyedellytyksistä suomalaisessa yhteiskunnassa. Esimerkiksi poliittisen historian tutkimuksessa on toivottu jo lähes 20 vuotta sitten niin sanottuja ”kakkosluokan” poliitikkoja koskevat tutkimukset tervetulleiksi. Heidän toimintansa tieteellisen tarkastelun kautta odotetaan, että kuva poliittisesta kulttuuristamme täsmentyy ja jäsentyy paremmin. (Uino 2006, 186.) Vähemmän näkyvät ja karismaattiset vaikuttajat ovat jokseenkin aina jääneet jälkimaineeltaan ”maan isiksi” asetettujen varjoon. Menneisyyden taittovirheet on mahdollista paljastaa, kun on alettu tunnistaa, miten jokainen aikakausi on tietoisesti luonut omia sankareitaan ja vaalinut näiden muistoa – sekä unohtanut toiset. (Vares 2006, 299–300.) Artikkelissani nostan erityisesti musiikkikasvatuksen historiaan, pedagogiikkaan ja musiikki-instituution ilmapiiriin liittyvää lähteistöä esiin osana Erkki Melartiniin liittyvää henkilö- ja sosiaalishistoriallista tutkimusta. Aiemmin tutkimattoman aineiston avaaminen ja monitahoinen valottaminen musiikkihistorian keinoin on olennainen osa suomalaisen musiikkikasvatuksen historiallista ymmärrystämme.

METODOLOGISISTA LÄHTÖKOHDISTA JA TUTKIMUSTEHTÄVÄSTÄ

Yksityisen ihmisen kokemukset ja elämykset ovat nousseet keskeisiksi historia- ja perinnetieteiden tutkimusaineistoksi. Historiantutkimuksessa elämäkerrallisen aineiston käyttö on lisääntynyt viimeisten kahden vuosikymmenen aikana mikrohistoriallisen eli perinteistä historian tutkimusta rajatumman tai sen sivuuttamaan kohteeseen liittyvän mielenkiinnon vuoksi. Jotta saisimme aineksia laajemmille johdopäätöksille, tarvitsemme tietoa mahdollisimman monien ihmisten kokemusmaailmasta. Sitä on löydetävissä päiväkirjojen ja kalentereiden lehdillä, muistelmista ja kirjeistä. Kun halutaan selvittää tiettyyn tutkimuskohteeseen tai ajankohtaan liittyviä tunnelmia, ajatuksia ja näkökulmia,

henkilökohtainen aineisto on yksi kaikkein autenttisista lähteistä. (Hietala 2001, 245.) Lisäksi on muistettava, että mikro- ja elämänhistorioiden esiin nostamat henkilöt ovat tavallisuudessaankin aina yksilöitä, joiden toimintaa ja toimijuutta tutkimalla monet ajankohdan polttavat kysymykset nousevat esiin. Asettamalla eletty elämä tutkimuksen avulla osaksi aikakautensa ilmiöitä ja tarkastelemalla sitä, miten tutkimuksen kohteena olevat itse elinaikanaan ovat ympäristöönsä asettuneet, saadaan uusia näkökulmia ja tutkimustietoa. (Engman 2000, 249–250; Immonen 2002, 19–20.)

Tämän artikkelin taustalla on ollut tarve selvittää Melartinin merkitystä pedagogina ja musiikkialan ammattilaisten koulutuksesta vastanneen organisaation oppimisilmapiiristä vastanneena johtajana. Jotain musiikkikasvatuksellisessa mielessä ehdottomasti tutkimisen arvoista on henkilössä, jota muistokirjoituksessa vuonna 1937 kuvattiin esimerkiksi seuraavasti:

Kun Erkki Melartin tuli silloisen musiikkiopiston johtoon, hän oli nuori, loistavasilmäinen, liekehtivää elämää täynnä. Hän valloitti heti oppilaat ystävällisyydellään, joka poisti heistä pelon ja sai heidät yrittämään parhaansa. Vaikka vuodet lisääntyivät ja värit vaalenivat, säilyi hänessä sama hehkuva henki. Hän uskoi kaikista hyvää ja houkutteli siten esiin jokaisen parhaimmat ominaisuudet. (Dagmar Klemetti 1937.)³

Näkökulman rajaaminen pedagoginrooliin on verrattavissa eräänlaiseen osaelämäkertatyypiseen historiantutkimukseen, jossa valittaessa kohdehenkilön toiminnasta jokin tietty kysymyksenasettelu muu temaattikka jää vähemmälle huomiolle. Yhteydet aikakauteen ja yhteiskuntaan voidaan selvittää yksityiskohtaisemmin juuri kysymyksenasettelusta käsin, ja näkökulman valinnan jälkeen tutkija voi käyttää jäsentyneemmin hyväksi muiden tieteenalojen tarjoamia apukeinoja. (Kostiainen 2006, 33–39; Soikkanen 2006, 84–86; ns. bio-

grafisesta aspektitutkimuksesta kts. myös Mäkelä 2005, 141–143).⁴

Tutkimusmetodina on mikrohistoriallisesta näkökulmasta vaikutteita saanut historiantutkimus, jossa lähteiden etsiminen ja löytäminen, lähilukuna tulkitseminen, todistusvoiman arvioiminen ja ilmiöiden kontekstualisoiminen eli laajempaan historialliseen yhteyteensä asettaminen ovat keskeisellä sijalla (kts. esim. Elomaa 2002, 59–62; Heiniö 1992.) Sovellan myös taiteen vastaanottoon liittyvän reseptitutkimuksen menetelmiä luodakseni kuvaa Melartinista pedagogina ja johtajana. Kuten Matti Huttunen on todennut, reseptitutkimuksessa säveltäjän vastaanoton tarkastelun ei tarvitse rajoittua vain välittömään reseptioon eikä ainoastaan teosten vastaanoton selvittämiseen. “Pelkän vastaanoton sijasta voidaan tutkia säveltäjän merkitystä musiikkikulttuurissa yleensä”, Huttunen (1999, 267–268) toteaa ja laajentaa tavoitetta niin, että hänen mukaansa on tutkittava säveltäjää musiikillisen yhteiskunnan rakenteissa ja sitä kautta yhteiskunnan rakenteissa ylipäänsä. Julkaistujen sanomalehti- ja muiden tekstien perusteella vähitellen syntynyt yhteisöllinen kuva vaikuttaa siihen, miten kohdehenkilöön ja hänen aikaansaannoksiinsa on suhtauduttu ja yhä edelleenkin suhtaudumme (Heiniö 1999, 64).

Pedagogikuvan lähdeaineisto perustuu varsinaiseen empiriaan eli historiallisiin alkuperäislähteisiin, sanomalehtikirjoituksiin, erilaisiin muistelmateoksiin ja säveltäjälämäkertoihin. Niiden kirjoittajina ovat olleet Melartinin itsensä lisäksi aikakauden eri osapuolet ja toimijat. Melartinin pedagogin ja johtajan roolista esiteytistä lausunnoista koottua näkemystä pyritään tässä arvioimaan myös yksityisen lähdemateriaalin antamien dokumenttien valossa. Tavoitteena ei ole ollut pyrkiä korjaamaan muun aineiston perusteella syntynyttä Melartin-kuvaa, vaan arvioimaan hänen julkisen ja yksityisen roolinsa keskinäistä koherenttiutta. Kohdehenkilön arvoja ja persoonaa voi arvioida tutkimuksellisesti tarkastelemalla niitä mahdollisia ristiriitoja ja verhottuja tunteita, joita jul-

kaisen ja yksityisen roolin välillä on havaittavissa.

Tutkimusaineiston kontekstina ovat olleet suomalainen musiikkikulttuuri ja taide-elämän ilmiöt, sillä Erkki Melartin henkilönä ja hänen johtamansa oppilaitos yhdistettiin ajankohdan kirjoittelussa voimakkaasti nimenomaan taide- ja kulttuurielämään. Se, että Melartinista ylipäätään kirjoitettiin myös opettajana ja johtajana, liittyi selvästi hänen asemaansa luovan säveltaiteen edustajana. Samoin Helsingin Musiikkiopisto ja Helsingin Konservatorio olivat pedagogisen tehtävänsä ohella osa esittävän säveltaiteen infrastruktuuria Suomessa. Ilman tätä yhteyttä helsinkiläiseen julkiseen konserttielämään musiikkikoulutuksesta olisi esimerkiksi sanomalehdistössä kirjoitettu huomattavasti vähemmän. Näistä syistä ajankohdan koulutuspolitiikka yleensä ja pedagogiikan kehittyminen yleissivistävässä tai vaikkapa taidealan koulutuksessa eivät ole tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena.

OPPILAIDEN, KIRJEIDEN JA LEHTIKIRJOITUSTEN VÄLITTÄMÄ PEDAGOGIKUVA

Erkki Melartinin johtajakausi nykyiseksi Sibelius-Akatemiaksi muodostuneessa oppilaitoksessa kesti 25 vuotta, pidempään kuin kenenkään muun vastaavassa tehtävässä. Harvoin kuitenkaan mainitaan sitä, että hänen opettajauransa Helsingin Musiikkiopistossa (vuodesta 1924 alkaen Helsingin Konservatorio) itse asiassa muodostui miltei tasan 30 vuoden mittaiseksi. Jo vuonna 1901 Melartin, joka tuolloin oli 26-vuotias, kiinnitettiin musiikin teorian ja historian niin sanotuksi toiseksi opettajaksi. Sairastuminen tuberkuloosiin keskeytti opetustyön kuitenkin vuosiksi 1906 ja 1907 ja vuosina 1908–1911 Melartin toimi Viipurin orkesterin kapellimestarina. Vuonna 1911 hänet pyydettiin Helsingin Musiikkiopiston johtajaksi. Tämän roolin ohella hän opetti musiikin teoriaa ja sävellystä vuoteen 1936 asti ja johdetti samalla oppilasorkesteria yhtäjaksoisesti 20 vuotta.

Pitkä pedagoginen ura ei vielä välttämättä kuitenkaan takaa sitä, että jälkipolville säilyneitä kuvauksia opettajasta olisi löydettävissä. Koska Erkki Melartin oli itse osa suomalaista luovaa musiikkikulttuuria ja johtajan tai opettajan roolinsa lisäksi yksi aikansa tunnetuimmista suomalaisista säveltäjistä, hän sai huomiota julkisuudessa ehkä tavanomaista enemmän myös opettajana. Sekä hänen 50- että 60-vuotispäivänsä johdosta julkaistiin musiikkilehdissä artikkelit hänestä, paitsi säveltaiteilijana, myös opettajana. Myös hänen kuolemansa yhteydessä julkaistuissa muistokirjoituksissa kuvattiin lähes poikkeuksetta hänen elämäntyötään kolmesta näkökulmasta: säveltäjän, opettajan ja johtajan.

Myöhemmin säveltäjä Toivo Kuulan kanssa naimisiin menneen laulaja Alma Silventoisen päiväkirjassa on vuosilta 1903, 1905 ja 1906 ensimmäiset huomiot aivan nuoresta Erkki Melartinista musiikkiopiston opettajana. Merkintöjen mukaan tämä "selitti hyvin, mutta antoi paljon läksyjä", oli "itse hyvyys ja kultaisin ihminen mitä olla voi" ja miten kirjoittajalla "ei niin hyvää opettajaa ollut koskaan ollut". (Kuula 1968, 67, 111–112, 134.) Samalta varhaiselta opettaja-ajalta ovat peräisin säveltäjä ja urkuri Rikhard Mäkisen kommentit "nuoresta ja lupaavasta" opettajasta Erkki Melartinista. Mäkisen opettajina musiikkiopistossa olivat olleet myös Sibelius ja Richard Faltin, mutta hän jatkoi päästötodistuksen jälkeen sävellysohjelmaa yksityisesti Melartin johdolla vuoteen 1905 asti. "Melartinin opetustavasta ja henkevästä olemuksesta Mäkinen puhui aina ihailevasti ja lämpimästi", Arvo Laitinen (1945a, 363) kertoo artikkelissaan Mäkisestä. 1910-luvulla opiskellut ja vuonna 1917 musiikkiopiston päästötodistuksen saanut säveltäjä ja musiikkikriitikko Väinö Pesola (1945, 459) muisteli "hapuilevaa teorianoppilastaan ohjailevan opettajansa vaatineen tuloksia varovaisesti, mutta tukeneen ja innostaneen sitä varmemmin". Pesola (1935, 25) mainitsi Melartinin 60-vuotispäivän johdosta julkaisemassaan juhlakirjoituksessaankin "oppilaiden ihailevan professorissaan humanis-

ta, innostuttavaa ja selväpiirteistä kasvatustajaa, joka hentojakin taimia rakkaudella vaalii."

Varsinainen mentor-suhteen kaltainen vaikutus- ja ystävyysuhde tulee esiin musiikkiopiston johtajan ja nuoren opiskelijan Elmer Diktoniuksen kohdalla. Aiemmista käsityksistä poiketen Melartin ei toiminut ilmeisesti ollenkaan Diktoniuksen sävellyksenopettajana, mutta hän arvioi ainakin aluksi tämän sävellysnäytteet ja hyväksyi hänet musiikkiopiston oppilaaksi vuonna 1914 eräänlaisin erityisjärjestelyin. Melartin muun muassa rakensi Diktoniukselle henkilökohtaisen opetus suunnitelman, jonka mukaan tämä pystyi etenemään tavallista nopeammin. (Kts. Vainio 1976, 21–23.)⁵

Matti Vainion mukaan Melartinin ajankohtaan nähden harvinaislaatuinen avarakatseinen ymmärtämys ja tunnustettu kosmopoliittisuus houkuttelivat nuoren Diktoniuksen yhä useammin sävellysteknisiin ja taideteoreettisiin keskusteluihin juuri hänen kanssaan, vaikka Furuhielm oli Diktoniuksen virallinen opettaja. "Melartin kykeni mm. runsaan kirjemateriaalin perusteella nähtynä jo heti alkuun – paremmin kuin yksikään toinen musiikkiopiston opettaja – oudolla tavalla aistimaan Diktoniuksessa kytevä kiihkeän elämänälän ja odotuksetunteen tulevaisuudesta, jonka arvot piti arvioida uusin kriteerein [- -]", Vainio kuvailee suhdetta. Vainio arvelee Diktoniuksen poikkeavan ajattelutavan kiehtoneen Melartinia itseäänkin siinä määrin, että näiden kahden välille kasvoi Diktoniuksen toisesta opiskeluvuodesta alkaen huomattavan läheinen ja pitkään kestänyt ystävyysuhde. Melartinin ja Diktoniuksen kirjeenvaihto on määrällisesti laajimpia, mitä jälkimmäisellä kenenkään kanssa koskaan oli. Heidän kirjeenvaihtonsa kesti niin ikään yli 20 vuotta. (Vainio 1976, 26–27.)

Vuonna 1912 opintonsa aloittanut säveltäjä ja musiikinteorian opettaja Arvo Laitinen (1945b, 567) kertoo, miten "hänen kiitollisuutensa on rajaton" ja kuinka hän Turusta tulleen maalaispojan kunnioitusta väristen astui Helsingissä uuden

opettajansa Erkki Melartinin eteen, “miehen, jolla siitä lähtien tuli olemaan opettajana, ymmärtäjänä, ystävänä, auttajana ja opintoajan päätyttyä työtoverina elämäleni niin suuri merkitys, ettei sitä voi sanoa ilmaista”. Laitisen viimeinen kirje 14. joulukuuta 1936 jo tunnetusti heikossa kunnossa olevalle opettajalleen vahvistaa edellä siteeratun poikkeuksellisen läheisen ja henkilökohtaisen opettaja-oppilassuhteen: “Muistot, joittenka kohteena, vuoroin keskipisteenä, värittäjänä ja taustana sinä, Erkki olet, ovat erityisesti näinä kuu-kausina väreilleet sielussani niin herkkinä ja liikuttavina, että usein tuntuu siltä, kuin elämäni olisi osa sinun elämäsi.”

Kirje kertoo kiinnostavasti myös Melartinin teosten pitkäaikaisesta merkityksestä sävellysoppilaan oman luovuuden innoittajana: “Sävellystuotantosi, joka jo varhaisina vuosinani aivan määräävästi vaikutti henkiseen elämäni herkkistään ja avartaen tunne- ja mielikuvitusmaailmani, on yhä jälleen saanut oman yksilöllisyyteni alkulähteet pulpuumaan.” Laitinen on toki voinut vain kohteliaana eleenä mainita Melartinin sävellykset, mutta toisaalta hän ei kuitenkaan väitä niiden olleen varsinaisena esikuvana. Itse asiassa hän sanoo myöhemmin (1945b, 567) selvästi, ettei Melartinin sävellystyylillä ole vaikuttanut hänen omaansa, pikemminkin “suomalaisista säveltäjistä olen saanut eniten tartuntaa länsisuomalaisesta Palmgrenista”. Laitinen kuvaa lausunnoillaan ehkä eniten sitä, kuinka sävellyksenopettajan teoksista saattoi ammentaa paljon henkistä energiaa ja inspiraatiota ilman että päätyi opettajan tyylilliseksi epigoniksi. Tätä samaa korostaa Juhani Pohjanmies (1945, 586), joka mainitsee Melartinin toisena, Oskar Merikannon ohella kehitykseensä syvästi vaikuttaneena opettajana: “Nämä molemmat suuret opettajat eivät yrittäneet tehdä katajasta koi-vua, vaan osasivat innoittaa oppilaansa löytämään itsensä.”

Kenties Melartinin inspiroiva esikuva voidaan kuitenkin havaita toisaalla, esimerkiksi Laitisen omaksumassa pedagogin roolissa? Hän kuvaa sitä pienoiselämäker-

rassaan (1945b, 569) tavattoman kauniisti: “Opetustyöni tuottaa minulle kyltymätöntä tyydytystä, sillä rakastan oppilaitani ja olen onnellinen, kun saan yhdessä heidän kanssaan oppia tuntemaan sävelten salaisuuksia.” Melartinin muistokirjoituksessaan korostettiin sitä, miten hänessä yhtyi runsas lukeneisuus ja sielukas viisaus ihmeelliseen nöyryyteen, jolla hän yhdessä oppilaansa kanssa lähestyi suurta säveltaidetta myötäeläjänä sekä hienotunteisena tukena ja opastajana (nimimerkki H.A. 1937).

Yleisradion äänilevyarkiston hoitajana toiminut Alvar Andström on kertonut muistelmissaan (*Residenssikadulta radioon* 2006, 137, 166), miten Melartin oli erityisen valpas luonne ja seurasi mielenkiinnolla kaikkea mikä ajassa liikkui. Omasta radiourastaan johtuen Andström ottaa esimerkiksi sen, miten Melartin oli ensimmäisiä kulttuuripersoonia, jotka oivalsivat radion tulevan suuren merkityksen musiikin välittämisessä laajoille kansanosille. Hän korostaa myös Melartinin tietorikkautta, hänen harrastustensa monipuolisuutta, luonteensa huumorintajua ja mielensä nuorekkuutta. Andström kuvaa, miten hän oli jo aiemmin hieman opiskellut teoriaa ja miten Melartin sen oli huomannut: “[– –] erään tunnin jälkeen hän taivoitti minut eteisessä ja ilokseni sanoi minun voivan kyllä koetteeksi siirtyä toiselle vuosikurssille. Tein työtä käskettyä ja siinä ne myös jäin.”⁶ Eino Linnala (1945, 589) kuvaa opiskelleensa musiikin teoriaa “hienostuneen ja ymmärtäväisen” Erkki Melartinin johdolla, ja myös Leo Härkönen (1945, 653) mainitsee opettajansa kultivoitua ohjaamiskyvyn ja suurenmoisen ymmärtäväisyyden sävellysyhtymänsä kohtaan. Näiden opettajan ominaispiirteiden Härkönen arveli kirvoittaneen hänestä esiin hänen senaikaiset musikaaliset mahdollisuutensa.

Eino Roiha kertoo Melartinin opettajana jääneen kiitolliseen muistiin: ”Hänen laaja asiantuntemuksensa, ymmärtävä ihmisluontonsa ja psykologinen vaistonsa ovat tehneet hänestä syvästi kunnioitetun opettajan.” Roiha (1935, 34) kuvaa elä-

vällä tavalla musiikkiopiston kodikasta ilmapiiriä ja helposti lähestyttävää johtajaa:

Muistan aina prof. Melartinin valoisan, hyvántahtoisen olemuksen, kun harmonia- ja kontrapunktioppi- sekä sävellystunneille saapuessani kävin hänen kansliassaan ilmoittamassa, että olisi jotain näytettävää. Konservatorio toimi silloin vielä Unioninkadulla ja prof. Melartinin tilava, laakeriseppeleiden verhoama opetushuone sijaitsi muistaakseni kerrosta ylempänä kuin kanslia. Aina ei luonnollisestikaan ollut ylläällä oppilaita ja silloin tapasi professorin kansliasta. [- -] Teorian ja sävellyksen opettajana opin prof. Melartinissa tuntemaan hienotunteisen rohkaisevan persoonallisuuden, joka nähdäkseni kiinnitti opetuksessa päähuomion oleellisiin, perustaviin seikkoihin, joka ominaisuus liittyyne välittömästi hänen laajatietoisuuteensa, innokkaaseen aikansa ilmiöiden seuraamiseen ja syvästi inhimilliseen luonteesensa.

Melartinin 50-vuotispäivänä entiset ja silloiset oppilaat lähettivät tervehdyksensä ”ymmärtävälle ja hienotunteiselle opettajalle”. Sulho Rannan mukaan Melartinin suhde oppilaisiin oli yhdistelmä johtajan, opettajan ja toverin roolia, ja hän oli esikuvana oppilaille lannistumattomassa iloisuudessa ja ahkeruudessa. Hän ei koskaan vaatinut mitään, mutta omalla toiminnallaan näytti, mitä ajan arvon tunteva ihminen voi saada aikaan. Ymmärtämys Rannan arvion mukaan perustui Melartinin sävellystekniseen osaamiseen ja musiikin eri aikakaudet hyvin hallitsevaan tyylijatuuun. Nuorekkaan joustavuutensa ja omien laaja-alaisten tyylikokeilujensa takia Melartinilla oli ikään kuin kyky tajuta ne todelliset arvot ja syvimmän sisimmän, jotka saattoivat sisältyä kunkin vuosikymmenen -ismeihin. Hän ohjasi haparoivia yrityksiä, seurasi oppilaiden kehittymistä ja otti vastaan ”myrskykauden” vallankumoukselliset sävellykset etsien kaikkea sitä mitä siinä on tai edes voi olla, eikä sitä mitä siinä ei ole. ”Tällainen ymmärtämys sivuaa likeltä hienotunteisuutta siinä mie-

lessä kuin tämä ominaisuus Erkki Melartinin opetuksessa ilmenee: avuttomimpainkin tekeleiden ääressä on hän yhtä muuttumaton, melkein harras oppilaan tarkoitettaman ‘ajatuksen’ etsijä.” Sulho Ranta päättää 50-vuotisjuhlakirjoituksensa (1925, 23) vaikuttavasti seuraaviin sanoihin:

Ymmärtämiselle löytyy pohja sivistyneisyydessä, mutta ymmärtämyksestä ja hienotunteisuudesta puhuu aina persoonallisuus ja luonteen jalous. Jo tämän vuoksi [- -] oli enemmän kuin ymmärrettävää, että mainituissa oppilasten tervehdyksessä luettiin ei ainoastaan ‘ymmärtävälle ja hienotunteiselle’, vaan myös ‘jalolle opettajalle’.

Miös Helvi Leiviskä (1935, 30) kirjoitti Melartinista: ”Muistamme, kuinka hän luokkaan astuessaan heti sähköisti oppilaansa [- -] ja nekin, jotka ennakoita olivat vakuuttaneet itselleen, että musiikinteoria on maailman kuivin aine, unohtivat vakaan uskonsa. Ei tainnut ikävystymiselle jäädä tilaa kenenkään mielessä – siinä määrin oli prof. Melartinilla kykyä henkevoittaa aineensa, olipa sitten kysymyksessä jonkun fuugan analyysi tai viiden rondonuodon selvittely. Huumorilla oli myöskin sijansa teoriatuntien elähdyttäjänä.” Leiviskän mielestä opettajan olemuksessa kaikessa hyvántahtoisuudessa oli jotain sanomattoman velvoittavaa ja samalla jotain niin luottamuksellista oppilaita kohtaan, ettei hänen tunnilleen suorastaan kehdannut mennä osamatta läksyjään.⁷

Artikkelissaan Leiviskä pyrkii jäsentämään yleisellä tasolla sävellyksenopettajan pedagogisia haasteita, ”kun toisaalta tiedämme, ettei henkistä elämää kukaan voi toiselle antaa, vaan jokaisen on se löydettävä omasta itsestään”. Sen ohella, että sävellyksenopettajan tulee opettaa sävellystekniikkaa, hänen tuli auttaa oppilaan persoonallisten rajojen laajentamisessa. Loppupäätelmänä Leiviskä liittii toisiinsa todellisen sävellyksenopettajan ja kasvattajan roolit: pystyä herättämään kipinä suurten musiikkiin liittyvi-

en aatteiden leimahtamiseksi oppilaassa sekä toivoa oppilaan löytävän oman itsensä, omat mahdollisuutensa ja oman tahtonsa. Tällaisena opettajana hän piti Melartinia, jonka periaatteena oli “nähdä hyvää kaikessa ja kaikissa, tajuta täydellisyys vajavaisuudessa, suuri pienessä”. ”Erkki Melartin ei koskaan ole ollut vain opettaja, vaikka hänen monipuolisesta ja runsaasta sävellysteknisten tietojensa varastosta on loputtomasti riittänyt neuvoja niin vasta-alkajille kuin parnassoa lähestyville. [- -] Hänen lippunsa on ollut kohotettuna paljon korkeammalle.” (Ibid. 30-31.)

Fabian Dahlström ehti haastatella Helvi Leiviskää Melartinin opetustyylistä vielä vuonna 1979. Keskustelussa Leiviskä oli lisännyt, että Melartin olisi kernaasti saanut olla ankarampi opetuksessaan, erityisesti suoritusten yksityiskohtaisessa kriitikkissä. Melartin lohdutti mieluemmin kuin arvosteli yksityiskohtia, hän rohkaisi jatkamaan töitä. (Dahlström 1982, 121.) Myös Jussi Jalas (1981, 35) mainitsee soinnutuksen opettajansa olleen inspiroiva persoonallisuus, mutta ei kyllin ankara: ”Jos tehtävän suorituksessa oli virhe, hän kyllä totesi sen, mutta jätti korjaamatta ‘koska se oli intresantti’.”

Säveltäjälämäkerrassaan Taneli Kuusisto viittaa ilmeisesti kokemaansa samaan suurpiirteisyyteen kertoessaan, ettei Melartin tehnyt hänen sävellyksiinsä moniaakaan sivuhuomautuksia. ”Minua kehittävätkin Ilmari Krohnin ja Toivo Haapasen luennot varmaan yhtä paljon kuin Melartinin oppitunnit, samoin teorianopettajani olleen Arvo Laitisen henkevä seura”, Kuusisto (1945, 660) huomauttaa epäilemättä hieman arvostelevaan sävyyn. Myöhemmin hän kuitenkin mainitsee myönteisesti opettajansa ehdottoman positiivisesta ja kannustavasta asenteesta. Hän arveli, että hänen oman, ensimmäisen maailmansodan jälkeisen opiskeluaikansa musiikillinen murroskausi ja taiteiden voimakas muuntumisvaihe selittivät paljon siitä, mitä Melartin opettajana oli ja mitä hän ei ollut. Kun Melartin oli vankan traditionaalisen koulutuksen kasvatti, mutta älylliseltä asen-

noitumiseltaan edistyksellinen kokeilija, hän ei Kuusiston mukaan voinut ottaa vastuulleen oppilaittensa ankaraa ohjausta tai pakkopaitaan pusertamista – vaikka olisi siihen kenties kyennytkin ja vaikka se olisi saattanut olla pedagogisessa suhteessa monelle oppilaalle hyvinkin terveellistä. ”Melartin ei vaatinut eikä treenannut, hän opasti ja aukoi näköaloja”, Kuusisto (1971, 157–158) jäsentää muistikuviaan yli neljänkymmenen vuoden takaa.

Huomattavasti vaativampana kuin Leiviskä ja Kuusisto muistaa Toivo Elovaara (1975) opettajansa. Hänen mukaansa Melartin oli esimerkiksi fuugien opettamisessa erittäin perusteellinen, eikä pieninkään asia jäänyt huomiota vaille. Kaikki fuugan eri muodot tuli säveltää, ja samalla keskusteltiin paljon fuugan tekemisen tekniikasta samoin kuin eri teemojen muodoista, pitkittäissuuntaan ajattelemisesta ja soinnillisesta sopeutumisesta. Elovaara katsoi Melartinin opetuksen myös muiden muotorakenteiden osalta olleen monipuolista ja henkisesti rikastuttavaa, koskettaneen erittäin paljon sävelmuotojen eri vivahteita ja niiden vaikutuksia sävellysten kokonaisratkaisuihin. Niinpä hän ahkeroi päästäkseen näyttämään töitään Melartinille, jonka mielipiteitä ja opastusta hän kaipasi. Laajamuotoisten teosten säveltämisen osalta hän katsoi, että oppimista oli paljon, kun opettaja ei jättänyt mitään asiaa puolittiehen.

Elovaara kiitti Melartinin opetusta myös siltä kannalta, että urkurina hän pystyi hyödyntämään sävellystekniikan eri osa-alueita – harmoniaa, muotoa, kontrapunktia – myös improvisoinnissa. ”Siinä suhteessa Melartin oli hyvä opettaja, sillä hän oli ankara, tinkimätön, mutta samalla innostava opettaja saaden minut aina yrittämään parastani”, Elovaara toteaa. Myös säveltäjälämäkerrassaan Elovaara (1945, 675) kirjoittaa Melartinin olleen innoittava opettaja, joka pani hänet työskentelemään korkeapaineen alaisena antaen uusia aatteita ja uusia näkemyksiä ja avartaa siten hänen mielikuvitustaan tulevia tehtäviä varten.⁸

Toivo Elovaara (1975) on nostanut esiin Melartinista ihmisenä ja opettajana neljä keskeisenä pitämäänsä ominaispiirrettä. Ensimmäinen oli hänen alusta asti saamansa vaikutelma opettajan ja oppilaan samalla aaltopituudella olemisesta, mikä teki opiskelun erittäin rikkaaksi ja mielenkiintoiseksi. Toinen seikka oli se, että hän oli erittäin vaativa opettaja – oletettavasti Wegeliuksen perintönä – mutta lisäksi oppilasta ymmärtävä ja siten innostava, mikä sai oppilaan yrittämään aina parastaan. Kolmantena pedagogisena huomiona oli, ettei Melartin tahtonut itse heti korjata virheitä, vaan kehotti miettimään uudelleen löytyisikö muuta ratkaisumahdollisuutta. Ellei oppilas siinä onnistunut, hän korjasi selittäen miksi oli parempi tehdä niin. Siten hän rikastutti oppilaan mielikuvitusta, herätti itseluottamusta ja ennen kaikkea kasvatti arvostelukykyä. Neljänneksi Melartin opetti ajattelemaan tehtäviä musiikin kannalta korostaen, että “musiikki ilman sisältöä on vain teknillistä taitoa, joka ei ketään kiinnosta”.

Melartinin opetustoiminnan arvioimisessa myös katsaus teoria-aineiden opetussuunnitelmien kehittymiseen ja käytettyjen oppikirjojen ajankohtaisuuteen voisi antaa kiinnostavaa tietoa. Fabian Dahlströmin (1982, 121) mukaan 1920- ja 1930-luvuillakin käytettiin pääosin niitä samoja perinteisiä musiikinteorian oppikirjoja, jotka olivat olleet opetuksessa jo Wegeliuksen aikana. Suhtautuminen oppikirjoihin lienee ollut arkipäivän opetus-tilanteissa Melartinin aikana kuitenkin varsin vapaamielistä ja opettajakohtaisestikin eri mieltymyksiä sallivaa. Kuusisto (1971, 157) kertoo esimerkiksi 1920-luvulla vieneensä soinnutustunnilleen Wegeliuksen kirjan sijasta Ilmari Krohnin sointuopin, jota ei vielä käytetty lainkaan musiikkiopistossa – ja Melartinin heti ryhtyneen opettamaan tämän uuden, hänelle selvästikin vielä oudon systeemin mukaisesti. Sävellysoppilaiden kanssa suhdetta modernismiin avattiin uudempienkin oppikirjojen tai sävellyspartituurien avulla. Heikki Aaltoila (1966, 275) kuvaa 1920-luvun lopun tai 1930-luvun alun sävellys-

tuntejaan seuraavasti: “Erkki Melartin availi muutamin pelkistetyin vedoin usein laajoja perspektiivejä. Vaikka yhdessä tutkimme mm. siihen aikaan vielä ‘jumalatonta’ Schönbergin Harmonielehrea, minulla on sellainen vaikutelma, että me keskustelimme enemmän kuin suoritimme varsinaista kurssiohjelmaa. Uskon, että se oli hänen suunnitelmansa minun kehittämisekseni.” Helena Tyrväisen (2006, 256) mukaan Uuno Klami on kertonut häntä haastatelleelle Seppo Nummelle vuonna 1959, että Melartinin johtamassa konservatoriossa “harrastettiin innokkaasti Stravinskia ja Skrjabinia”. Ajankohdan modernistisista pyrkimyksistä ja sävellystekniikan murroksesta oltiin Melartinin sävellysluokalla siten hyvin tietoisia, ja avarakatseisen opettaja oli avoin opiskelijoidensa kiinnostuksen kohteille.

MUSIIKKIOPISTO MELARTININ JOHTAJAKAUDELLA

Erkki Melartinin työura ajoittui Suomen poliittisessa ja kulttuurihistoriassa haasteellisiin vuosikymmeniin. Yhteiskuntaelämää hallitsivat 1900-luvun alkupuolella kiristyneet Venäjän-suhteet, niin sanottu toinen sortokausi 1908–1914, voimakas taloudellinen ja institutionaalinen kehitys eri aloilla, koulutustason nousu, väestönkasvu, muuttoliikkeet maan sisällä ja siirtolaisuus, työväenliikkeen aktivoituminen ja toteutunut eduskuntauudistus yleisen ja yhtäläisen äänioikeuden säätämiseen. Ensimmäisen maailmansodan käynnistymisen 1914 ja sodan seuraukset johtivat suuriin muutoksiin Euroopassa, mutta ennen kaikkea Venäjän vallankumous merkitsi täydellistä yhteiskuntajärjestyksen täyskäännöstä. Samassa yhteydessä Suomi itsenäistyi vuonna 1917, mutta jo seuraavana vuonna maata koetteli repivä kansalaissota. 1920-luvulla rakennettiin suomalaisen yhteiskunnan infrastruktuuria monella eli elämänalalla samoin kuin luotiin ulkosuhteita muihin maihin. Vuoden 1929 New Yorkin pörssiromahdus toi konkursiaallon ja vaikean taloudellisen laman myös Suomeen. 1930-luvun alkaessa yh-

teiskunnan mahdollisuudet panostaa kulttuuriin ja musiikkikoulutukseen jäivät jälleen kerran erittäin niukoiksi. (Kts. esim. Jakobson 1999, 13–87, 136–140; Nygård-Kallio 1989, 545–601 ja Salokangas 1989, 603–703; Wäre 1991, 10–11.)

Perustaessaan Helsingin Musiikkiopiston vuonna 1882 Martin Wegelius oli asettanut tavoitteensa korkealle suomalaisen musiikinopetuksen käynnistämiseksi ja organisoimisessa. Wegeliuksen suojista oli sen jälkeen saanut siivet ammattiaralleen jo joukko säveltäjiä ja solisteja. Kotimaassa pystyttiin siten hankkimaan varsin kattava musiikkikoulutus, jota ulkomaiset opinnot tarvittavin osin täydensivät. Kun Melartin kolmekymmentä vuotta myöhemmin aloitti johtajantyönsä, lähtötilanne ei välttämättä kuitenkaan ollut vielä kovinkaan korkealla. Melartinin opiskeluaikojen pianistiystävä ja alkeiskoulun pianonsoitonopettaja Antonie Leontjeff antaa musiikkiopiston tasosta erittäin konkreettisen maan pinnalle palautuksen kirjeessään Melartinille kesällä 1911: “Det borde väl småningom göras urval vid intagandet, ty nog har det ju nu varit så att om någon skulle skickat sin hund till institutet o. betalat för den, så hade vi varit skyldiga att undervisa den.” [“Olisi kai vähitellen tehtävä sisäänpääsyn suhteen valintaa, sillä nythän on kyllä ollut niin, että jos joku olisi lähettänyt koiransa musiikkiopistoon ja maksanut siitä, niin meidän olisi ollut velvollisuus opettaa sitä.”] Samassa kirjeessä Leontjeff esittää hyvän ystävänsä mietittäväksi joitain muutosehdotuksia kevättutkintojärjestelmään, joiden kaikkien kuuntelemisen hän muuten arveli muodostuvan uuden johtajan kannalta “eläinräkkäykseksi”. Kevättutkintojen poistamisen kokonaan hän arveli johtavan siihen, että musiikkiopistoon tulvisi entistä enemmän lahjattomia oppilaita.⁹ Ajankohdan porvarilliseen kasvatukseen kuului, että lapset ja varsinkin perheet otettiin ohjattiin musiikkiopintojen pariin. Lisäksi lukukausimaksuista kertyvät tulot olivat tärkeä osa toiminnan rahoitusta. Harrastustavoitteisten oppilaiden määrää ei – Leontjeffin neuvoista huolimatta –

Melartininkaan aikana haluttu tai kyetty rajoittamaan. (Dahlström 1982, 109 ja 143.)

Kuten aiemmin on mainittu, musiikkiopiston henki Melartinin aikana säilyi kodikkaana ja muodollisuuksista voitiin joustaa varsin mutkattomasti. Toivo Elovaara (1975) on kertonut päässeensä opiskelemaan “oivallisen päähänpiston” ansiosta: “Soitin Helsinkiin prof. Erkki Melartinille ja kysyin voinko päästä oppilaaksi Helsingin Konservatorioon. Hän kysyi aikaisemmasta opiskelustani. Kerroin. ‘Milloin voitte saapua?’ kysyi hän. ‘Huomena’, vastasin. Ja asia oli sillä selvä.” Myös Vainio (1976, 21–30) on kuvannut, miten Elmer Diktonius sai varsin henkilökohtaista palvelua ja ymmärtämystä epäröintinsä, opintojensa aloittamisten ja pyytämiensä jatkuvien lykkäysten suhteen.

Einar Englund (1996, 34–36) on muistelmissaan kertonut pyrkimisestään vuonna 1933 konservatorioon ja kuvannut erittäin elävästi ja samalla arvostavasti Melartinin siinä yhteydessä osoittamaa musiikkipedagogista silmää. Englundin vanhemmat eivät nimittäin olleet havainneet poikansa suurta lahjakkuutta, eivätkä siten olleet järjestäneet hänelle varsinaisia pianotunteja. Melartin otti 16-vuotiaan Englundin kuitenkin vastaan konservatorion pääsykokeisiin ja pyysi johtajanhuoneensa flyygelin ääressä soittamaan pääsykoekappaleen. Kun Englund takellessaan tunnusti, ettei ollut harjoitellut mitään erityistä teosta ja kun osoittautui, ettei hän osannut lukea edes nuotteja, Melartin oli hetken mietittyään antanut hänelle vielä mahdollisuuden: “Ajatelkaa mielessänne aurinkoista kesäpäivää. Vaellatte hyräillen iloisesti jotain sävelmää. Soittakaa se minulle!”¹⁰

Englund kertoo muistelmissaan, miten hän reagoi Melartinin antamiin mielikuviin:

Tämähän oli yksinkertaista! Aloin heti improvisoida. Hän antoi minulle useita tehtäviä soitettavaksi: öinen nocturne, surumarssi, iloinen rallatus... Menestyksen elähdyttämänä jatkoin innostuneesti leik-

kiä koskettimistolla. Sitten hän nousi seisomaan, pyysi minua menemään hetkeksi ulos ja kutsui sisään vanhempani, jotka istuivat levottomina ulkopuolella käytävässä odottamassa. Kun he pitkän ajan kuluttua tulivat ulos rehtorinkansliasta, ymmärsin heidän juhlallisista ilmeistään, että oli tapahtunut jotain merkittävää. Maan ylimmän musiikkioppilaitoksen rehtori oli kehottanut minua välittömästi aloittamaan musiikinopiskeluni Akatemiassa! Minut oli hyväksytty!

Englundin mielestä Melartinin toiminta pääsykokeessa osoitti tämän olleen luova, taiteilijan herkkyyden edelleen omaava muusikko ja säveltäjä eikä kuiva teoreetikko tai hallintomies. Englundin kuvaus on myös yksi tärkeä säilynyt dokumentti Melartinin kyvystä kääntää tilanne oppilaan kannalta parhain päin, tunnistaa taiteellinen lahjakkuus ja saada oppilas taitavien pedagogisin ja mielikuviin perustuvien keinoin astumaan luovan ilmaisun taikapiiriin. Samalla hän pystyi luomaan ympärilleen niin luottamuksellisen ja intiimin tunnelman, että hänen seurassaan melkein unohti johtajana ja oppilaan tai opettajan ja oppilaan välisen eron.¹¹

Koko tutkimusaineistosta välittyy kuva siitä, että Melartinin johtamistyyliin näytti kuuluneen poikkeuksetta myös opetustyön suuri arvostus ja opettajien kollegiaalinen kohtelu. Vuosikertomuksissa ja lehtihaastatteluissa hän puhuu aina kunnioittavasti opettajien työstä ja heidän uhrautuvaisuudesta. Hän antaa tunnustusta opettajien työn tuloksista, valittelee taloudellisten voimavarojen heikkoutta, tilakysymyksen ongelmallisuutta sekä palkkojen pienuutta suhteessa työn vaatimuksiin. "Taloutemme on aina ollut huono, mikä vaikuttaa siihen, ettei voi kunnollisesti korvata opettajien työtä. Täytyy harjoittaa taiteen aliarvioimista siinä mielessä. [- -] Siitä huolimatta ovat opettajat pysyneet, uhranneet itsensä ja voimansa", Melartin kertoo oppilaitoksen 50-vuotishaastattelun yhteydessä Uudessa Suomessa (22.5.1932).

Melartin arvosti lahjakkaita esittäviä taiteilijoita, mutta hän korosti myös sitä,

miten monesti paljon vaativampaa ja herkempeää työtä opettaminen oli. Hän kannusti musikaalisia oppilaita harkitsemaan myös opettajan "kaunista ja siunauksellista työkenttää" tulevaisuuden ammattina. Taiteellisesti suuntautunut muusikko, jolla oli taipumuksia opettamiseen, teki musiikin hyväksi merkittävän työn ryhtyessään opettajan uralle. "Mutta kaikki hyvät ja lahjakkaat taiteilijat eivät kuten tunnetua ole hyviä ja onnistuneita opettajia. Minä teen ensimmäisenä kunniaa musiikinopettajille ja sitäkin tiukemmassa asennossa niille, jotka ovat onnistuneet tällä uralla", hän lausui eräässä lehtihaastattelussa (Dahlström 1982, 126). On kuviteltavissa, miten merkityksellisenä oman työnsä arvostuksen osoituksena tällaista lausuntoa pitivät konservatoriossa opettavat ja siellä opiskelivat tulevat soitonopettajat.

ERKKI MELARTIN SUOMALAISEN
SÄVELTÄJÄSUKUPOLVEN OPETTAJANA,
KANNUSTAJANA JA HENKISENÄ
TIENNÄYTTÄJÄNÄ 1910–30 -LUVUILLA

Nuorena musiikinopiskelijana Erkki Melartinin loi kestävimmit suhteet niihin opettajiinsa, jotka edustivat lempeää, sydämellistä ja jopa ihanteellista pedagogiikkaa. Niin hänen pianonsoitonopettajansa Ingeborg Hylander kuin musiikinteorian ja sävellyksen opettajansa Martin Wegelius sekä itävaltalainen Robert Fuchs olivat leimallisesti pitkän uran tehneitä opettajia, eivätkä päätyökseen taiteellisella uralla toimivia muusikoita. Tosin vaikka Wegelius ja erityisesti Fuchs olivat myös luovan säveltaiteen edustajia, kumpikin oli joutunut Melartinin opiskeluaikana jo hieinan marginaaliin säveltäjänä. Wegeliuksella on katsottu olleen poikkeukselliset opettajankyvyt, mutta myös Fuchsin tapa opettaa musiikinteoriaa ja sävellystä poikkesivat ajankohdan paljon muodollisemmasta ja ankarammasta tyylistä. (Ranta-Meyer 2008a, 17–32.) Ei voitane sanoa pelkästään, että Melartinilla oli ollut vain onnea saadessaan opintielleen hyvät opettajat. On pidettävä tietynlaisena lahjakkuutena myös

sitä, että hän onnistui hakeutumaan hienojen, itseään puhuttelevien opettajapersoonallisuuksien vaikutuspiiriin ja ylipäättäen sai opettajistaan vuosien varrella parhaan irti.¹² Nämä kokemuksensa Melartin jalosti ja siirsi omaan työhönsä ja sitä kautta seuraaville sukupolville.

Melartinin pedagogisen ajattelun lähtökohdissa on ollut paljon sellaisia piirteitä, joita nykypäivän oppimiskäsitykset pitävät oppimisen kannalta tärkeinä. Hän painotti esimerkiksi Toivo Elovaaaran (1975) mukaan itsetunnon kasvattamisen ja itsenäisen ajattelukyvyyn merkitystä antamalla oppilaan itse pohtia parempia ratkaisuvaihtoehtoja. Hyvän opettajan merkinä yleensä pidetään sitä, että hän näkee oppilaan oman panoksen ja aktiivisuuden tärkeäksi: oppilasta aktivoidaan etsimään omakohtaisia ratkaisuja ja omat ehdotukset pulmien selvittämiseksi siirretään myöhemmäksi. Oppimisprosessia tuetaan keskustelemalla ja omakohtaiseen kriittiseen arviointiin kasvattamalla. (kts. esim. Garam, 2000, 50–55; Uusikylä - Atjonen 2002, 12–13, 95–97, 189.) On selvä, että tällainen toimintatapa saattoi aikanaan tuntua oppilaista myös liian epämääräiseltä ja tehottomalta. Jotkut oppilaat esittivätkin kritiikkiä Melartinin tarkkuuden puutetta kohtaan: vastaavassa tilanteessa moni muu opettaja olisi korjannut virheet ja kiirehtinyt antamaan oikean vastauksen. Elovaaaran (1975) kuvauksen mukaan Melartin oli tosin myös tarkka, eikä jättänyt mitään puolitiehen. Hän näytti käyneen oppilaiden kanssa lukukauden aluksi myös ohjauksellisia keskusteluja: “Oli mieluista tavata opettajani professori Melartin. Sovimme tunneistamme ja keskustelimme tämän työkauden tehtävistä.”

Erityislaatuinen piirre Erkki Melartinin opetustyössä on jäänyt aiemmassa kirjoittelussa kokonaan vaille huomiota. Hänen sävellysoppilaidensa joukossa on ollut hämmästyttävän monta naispuolista opiskelijaa varsinkin 1920-luvun loppupuolelta alkaen.¹³ Naisten suurta määrää voi pitää poikkeuksellisena ja ainakin osittain Melartinin persoonasta ja asenteesta johtuvana, koska suuntaus ei vaikuta Me-

lartinin jälkeen jatkuneen. Aiemmin 1880-luvulla Wegeliuksen sävellysoppilaana oli tosin ollut ainakin yksi nainen, Agnes Tschetschulin ja Helsingin orkesterikoulussa Sibeliuksen oppilaana aivan vuosisadan vaihteessa Ida Moberg. Naisopiskelijoiden määrää Melartinin sävellysluokalla ei selittäne myöskään mikään sosiopoliittinen tai demografinen ilmiö, mikä esimerkiksi talvi- ja jatkosodan jälkeisessä Suomessa olisi voinut tehdä vastaavan tilanteen ymmärrettäväksi. Selitys vaikuttaisi pikemminkin löytyvän Taneli Kuusiston muistelmista Erkki Melartinista opettajana. Kuusisto (1971, 158) nimittäin kuvailee, miten opettajalla riitti kiinnostusta myös muille kuin tähtioppilaille:

Melartin piti tärkeänä, että ylimalkaan sävellettiin – säveltäminen oli siihen lahjoja omaavan muusikon erikoismahdollisuus, etuoikeus, jota ei sopinut jättää käyttämättä hyväkseen. Oppilas sai tuntea, että hänen asiansa oli opettajallekin tärkeä.

Melartinin kasvatusnäkemys perustui Kuusiston (ibid.) mukaan ajatukselle, että askartelu säveltämistyössä, kamppailu muotoprobleemien kanssa, sisäisen logiikan tavoittelemisen ja seurustelu ihmiskunnan suurten henkien kanssa olivat jo sinänsä terveellistä henkistä treenausta, jotain ihmisen arvon mukaista ja ihmisen ominaispainoa kartuttavaa riippumatta kulloinkin syntyvän musiikin laadusta. Lisäksi hän oli vakuuttanut itse oppivansa oppilailtaan – seikka, minkä Kuusiston mukaan pystyi uskomaan todeksi ajateltaessa hänen sävelkielensä modernisoitumista myöhempinä vuosina. Koska Melartin opetti sekä teoriaa että sävellystä, hänen oppilaansa saivat opiskella ainakin soinnutusta, kontrapunktia ja sävellystä joustavasti rinta rinnan. “Lopultakin kait useimmat Melartinin oppilaista vähintään jonkin verran sävelsivät, saati ne heistä, joilla oli ollut joitakin yrityksiä tähän suuntaan jo etukäteen.” (Ibid. 157–158.)

Melartinilla vaikuttaa olleen sekä tietoinen päämäärä että erityinen kyky kannustaa ja madaltaa kynnyistä säveltämiseen,

eikä hän ilmeisestikään nähnyt syytä varata tätä luovan säveltaiteen lajia ainoastaan toiselle sukupuolelle. Esimerkiksi Helvi Leiviskä ja Heidi Sundblad-Halme ovat kumpikin olleet uranuurtajia Suomessa: edellinen pitkään ainoana naispuolisena ammattisäveltäjänä ja jälkimmäinen säveltäjänä ja kapellimestarina (kts. esim. Salmenhaara 1996, 470–474). Melartinin ajatteluun on saattanut vaikuttaa myös ruotsalaisen kirjailija ja naisasianainen Ellen Keyn ideat tasa-arvosta, koulunuudistuksesta sekä henkisen kasvun ja sivistyksen merkityksestä. Keyn kirjat tunnettiin suomalaisissa sivistyskodeissa viime vuosisadan alussa ja hän vieraili myös Helsingissä luentomatkoillaan. Melartin lienee tavannut hänet Wienissä henkilökohtaisesti vuonna 1901. (Ranta-Meyer 2000, 33–34.)

Kuusisto (1971, 158) kuvaa muistelunsa yhteydessä sitä, miten opettaja myötäili säännöllisten sävellysoppilaidensa työskentelyä ja edistymistä intomielisesti, sääntämättä harrastuneisuuttaan ja itseään. Heidän kanssaan hän “piankin henkiystävyyti, jakoi ilot ja surut, ja heistä, heidän kehityksestään ja tulevaisuuden mahdollisuuksistaan sai toinen oppilas kannustavassa mielessä kuulla”.

Melartiniin sävellyksenopettajana liitettyjen myönteisten ja arvostavien lausuntojen rinnalla on pohdittava kuitenkin myös sitä, mitä muistokirjoituksissa tai säveltäjäelämäkerroissa ei tuotu julki tai miten Melartin itse pystyi käsittelemään oppilaiden menestyksen tuomia tunteita. On tunnettua, ettei esimerkiksi Robert Kajanus ollut Melartinin puolestapuhuja, eikä myöskään Leevi Madetoja erityisesti arvostanut hänen esteettistä asennoitumistaan ja sen välittymistä oppilaille. (Ranta-Meyer 2004, 54–60; Salmenhaara 1987, 142.) Kaikki oppilaat eivät varmaankaan olleet hänen hengenheimolaisiaan, eikä hän välttämättä henkilökohtaisesti pitänyt kaikista.¹⁴

Huomiota herättävää on myös se, ettei Melartinin kalenterimerkinnöissä ole kuin harvoin mainittu sävellysoppilaita tai sävellystunteja, kun esimerkiksi oppilasorkesterin johtamisesta on myönteisellä la-

tauksella varustettuja merkintöjä melko usein. Esimerkiksi Uuno Klamista ei löydy ainuttakaan sanaa ennen vuotta 1932, jolloin hän (25.11.1932) kommentoi radiosta kuulemaansa Hommage á Händeliä kauniiksi.¹⁵ Muutamia kommentteja Melartin on kirjoittanut 1910-luvulla Ilmari Hannikaisesta ja Arvo Laitisesta. Merkintöjen puuttuminen voi kertoa osaltaan niistä ristiriitaisista tunteista, joita uusien säveltäjäpolvien kasvattaminen mahdollisesti synnytti. Sävellyksenopettajana Melartin ikään kuin koko ajan koulutti itselleen uusia haastajia musiikkikentälle, jossa entuudestaan oli vaikea saada teoksiaan esitettyksi ja kustannetuksi. Melartinin kalenterimerkinnät kuvastavat kuitenkin selvästi myös sitä, että hän tunsii olevansa sisimmässään säveltäjä ja että säveltäminen oli hänen “oma, oikea työnsä”. Merkinnät liittyivät ehkä siksi eniten hänen omaan käsitykseensä omasta kutsuksesta ja taiteilijaidentiteetistään säveltäjänä.

IHANTEELLINEN ELÄMÄNKATSOMUS JA PEDAGOGINEN RAKKAUS MELARTININ PEDAGOGIIKAN JA JOHTAJUUDEN YHTEISENÄ TUNNUSPIIRTEENÄ

Historiallinen tutkimus on menneen ja nykyisen välistä dialogia, jossa tutkijan aika ja mennyt aika kohtaavat. Tässä kohtamisessa tutkimuskohde paljastaa jotain itsestään, mutta jättää myös paljon piiloon. Tutkijakaan ei pysty sammuttamaan itseään ja hylkäämään perusajattelutapojaan, vaan hän väistämättä lähestyy menneisyyttä esiyymmärryksensä ohjaamana. Oleellista on, että hyvä tutkimus ei vain lisää tietoa, vaan antaa myös välineitä oman ymmärryksemme korjaamiseen. Tutkimuksen loogisuus muodostuu kysymisestä ja vastaamisesta: tutkimuskysymys on se keihäänkärki, jonka tutkija suuntaa menneisyyteen, se korkkiruuvi, joka avaa menneisyyden pullon. (Immonen 2002, 23–24.)

Tässä artikkelissa olen pyrkinyt luomaan kuva Erkki Melartinista musiikkikasvattajana: hänen pedagogisista ajatte-

lustaan, ihanteistaan ja asenteestaan sekä opiskelijoiden kokemusten että hänen omien lausuntojensa valossa. On selvää, että Erkki Melartinin kaltaisen kulttuuri-persoonan onnittelu- ja muistokirjoituksissa korostuvat ihailtavat ja myönteiset puolet hänestä opettajana ja johtajana. Toisaalta, nyt kun hänen kuolemastaan on kulunut jo yli 70 vuotta ja kun hänen sävellystuotantoaan on voitu vapaasti arvioida, myös hänen pedagogipersoonaansa liittyville kyseenalaistuksille olisi ollut tilaa ja mahdollisuuksia suomalaisessa musiikkikeskustelussa.

Aineistoni perusteella päädyn toteamaan, että Erkki Melartinilla oli huomattavasti tavanomaiset mitat ylittävä persoonana niin opettajana kuin musiikkioppilaitoksen johtajanakin. Hänen toimintaansa vaikuttavat ohjanneen ihanteelliset arvot, joita nykyään kutsuttaisiin palvelevaksi johtajuudeksi ja pedagogiseksi rakkaudeksi. Palvelevan johtamistyylin omaksunut henkilö toimii henkiseltä, jopa uskonnollisävytteiseltä pohjalta: hän on sisäistänyt henkiset ja eettiset perusarvot, joiden ytimenä on rakkaus. Sillä ei tarkoiteta sentimentaalista rakkautta ihmiskuntaa kohtaan ja toiveita tehdä hyviä töitä sen eteen. Palvelevan johtajuuden perustana oleva rakkaus kohdistuu johonkin arkipäivää suurempaan ilmiöön. Se voi olla olemassaolon ilon ja kiitollisuuden inspiroima toive, että ihmisillä on hyvä olla, että ihmiset ovat onnellisia, ymmärrys siitä, että voi palvella myös tulevia sukupolvia ja että ihmisten pyrkimykset ovat aina pieni osa suuremmassa ja rikkaammassa universaalien kokonaisuuden kudoksessa. (Huuhka 2004, 51–53.) Palveleva johtajuus on viimeaikaisessa tutkimuksessa yhdistetty sotien jälkeiseen ja välillä täysin unohtuneeseen pedagogisen rakkauden käsitteeseen, joka on tällä hetkellä jälleen ajankohtainen kasvatustieteellisessä keskustelussa (ibid., 53). Nykypäivänä pedagogisen rakkauden näkökulmasta näyttäytyy keskeisenä dialoginen kasvatusuhde: toisen ihmisen kohtaaminen, toisen ihmisen arvon näkeminen ja kasvuun saattaminen. 1900-luvun alun kasvatusajattelijat Suomessa

olivat saaneet vaikutteita mannermaisesta henkityieteellisestä pedagogiikasta, ja näkivät kasvatuksen päämääränä ihmisen siivistymisen ja ihmiseksi tulemisen, hänen itseytymisensä, joka merkitsee sitä, että ihminen tulee tietoiseksi siitä arvokkaasta, mitä hänessä on (Viskari 2003, 157–163; kts. myös Skinnari 2004). Kasvatuksellinen rakkaus merkitsi “sydämen lämpöä, jota kasvatettavat tarvitsevat vaikeuksiensa voittamisessa”. Oppilaan ainutkertaisuuden ymmärtäminen edellytti, paitsi teoreettista, myös intuitiivista tietoa kasvatettavasta ja rakkaus opetti kasvattajaa ymmärtämään kasvavia, heidän ilojaan, surujaan, heikkouksiaan ja parhaita puoliaan, jolloin samalla kasvoi opettajan oma myönteinen, toiveikas ja luottava asenne elämään. (Viskari 2003, 162.)

Martti Haavion vuonna 1948 kirjoittamaan *Opettajapersoonallisuus*-kirjaan sisältyy kokonainen luku opettajalta edellytetävästä pedagogisesta rakkaudesta. Haavio erottaa pedagogisessa rakkaudessa useita osa-alueita. Yksi tavoite on sosiaalinen: pyrkimys auttaa ja kehittää yhteiskunnallisesti syrjäytettyjä ja sorrettuja. Piirre ilmeni Haavion (1969, 41) mukaan Pestalozzin sosiaalisuontoisessa kasvatusohjelmassa ja Cygnaeuksen kansansivistystyön perusteluissa. Erkki Melartinin nuorison kansansivistystyö ja pyrkimys konservatoriokoulutuksen alueelliseen ja sosiaaliseen saavutettavuuteen ovat liittyneet selvästi tähän osa-alueeseen. Musiikin sosiaalinen merkitys oli hänelle ilmeisen tärkeä aspekti myöhemmässäkään roolissa suomalaisen musiikkielämän edustajana. Onnittelukirjoituksessaan *Musiikkitieto*-lehdessä vuonna 1935 ruotsalainen Eric Westberg (1935, 33) mainitsee Melartinia juhlistavan kulttuuripedagogisesta ja pedagogisesti kulttuurisesta toiminnasta, joka “erittäin suurella määrällä on ollut muodostamassa uutta sosiaalista katsomusta musiikista ja taiteista sen eri ilmaisumuodoissa ja myöskin eri ammatteihin ja luokkiin kuuluvista muusikereista ja taiteilijoista. Hänen eettinen suhtautumisensa erilaatuisiin yhteiskuntakysymyksiin muodostaa [- -] perustan, jolla [- -] ei ole yksin-

omaan taiteellista ja taloudellista, vaan myöskin sosiaalisesti tosi inhimillistä sisältöä ja oikeudenmukaisuutta.”

Eettinen tekijä pedagogisessa rakkauksessa liittyy ihmisen velvollisuuden- ja vastuuntuntoon. Pedagogi tuntee vastuuta kahdelle taholle. Hän tuntee kunnioitusta kasvatettavassa piilevää persoonallisuutta ja sen arvoja kohtaan. Samalla hän tuntee olevansa vastuussa niiden elämänarvojen säilymisestä ja vahvistumisesta nuorena polvessa, joiden palveluksessa hän on. (Haavio 1969, 40–41; Viskari 2003, 163; Huuhka 2004, 54.) Myös tämä piirre kytkeytyi erottamattomasti Melartinin pedagogiseen työhön. “Erkki Melartinin horjumaton velvollisuudentunto kesti viimeiseen asti, hän kaatui, niin sanoaksemme työnsä ääreen. Tehdä työtä, täyttää velvollisuutensa ei ainoastaan taiteilijana vaan myös kunnan kansalaisena, oli aina johtoaiheena hänen elämässään ja puheissaan oppilailleen”, Helsingin Sanomat kuvasi professori Melartinia tämän hautajaispäivänä 21.2.1937.

Kolmantena pedagogisen rakkauden osa-alueena pidetään kiintymystä kasvaaviin nuoriin ja lapsiin, “haluna olla heidän seurassaan, suojata ja ohjata heitä”. Haavion mukaan “näyttää siltä, että nuorisosta pitävällä opettajalla on eräänlainen *sielun sukulaisuus kasvuikäisten kanssa*, nimitäin samanlainen elämän rytmi, ajattelemisen, tuntemisen ja tahtomisen välittömyys. Niinpä hän pysyykin nuorekkaana halki koko elämänsä.” Ilmiöön voi liittyä Haavion kirjan mukaan myös hoitovietti, joka esimerkiksi perheettömällä opettajalla usein saattaa näkyä isällisenä tai äidillisenä suhtautumisena oppilaisiin. Niin ikään Haavio pitää selvänä, että monessa tapauksessa seksuaalinen vietti voi sublimoitua etsimään tyydytystä toiminnasta nuorison parissa ja sen parhaaksi. “Pedagogiselle rakkaudelle on eduksi, jos se pohjautuu opettajan sielusta kumpuavaan vietinomaiseen rakkauteen, kunhan se jalostetaan eettisesti. Se saavuttaa silloin parhaiten sen luontevuuden, lämmön ja sydämellisyyden, joka löytää vastakaikua nuoren sydämesä.” (Haavio 1969, 39–40, 42.)

Melartinin kirjailijaystävä Helmi Krohn katsoi opettamisen ja toisten kehitykseen vaikuttamisen olleen tärkeä osa musiikkiopiston uuden, 36-vuotiaan johtajan persoonallisuutta.¹⁶ Muistokirjoituksessaan Wiborgs Nyheterissä 16.2.1937 Andrej Rudnev jäsentää Melartinin elämäntyötä pedagogina seuraavasti: “En stor personlighet, en ovanligt ärlig i all sin verksamhet, fordrande av sig själv och entusiastisk för allt vad andras framgång och framsteg heter. En pedagog som utan att trycka på sina elever utövade ett ovanligt stort inflytande på sina elever.” [“Suuri persoonallisuus, tavattoman rehellinen kaikessa toiminnassaan, aina vaatimassa itseltään ja mukana innokkaasti kaikessa mikä koskee toisten menestystä ja edistysaskeleita. Pedagogi, joka vaikutti suuresti oppilaisiinsa ilman että että painosti heitä.”]. Rudnev esittää myös mielenkiintoisen tulkinnan Melartinin suhteesta nuoriin. Hän näkee Melartinin (1928) ilmaisseen pedagogisen lähtökohtansa aforismissaan korkeasti kehittyneistä ihmisistä: “Korkeasti kehittyneet ihmiset hakeutuvat kernaasti lasten tai hyvin nuorten pariin. Pääasiallisin syy tähän on, että nämä ihmiset elävät oman aikansa edellä, siis etupäässä täysikasvuisten (ja vääräksi kasvaneitten) edellä. Silloin on mahdollisuus, että lapsi, joka edustaa tulevaa, on vaistomaisesti heitä lähempänä, siksi että he *henkisesti kuuluvat samaan sukupolveen*.”

Tutkimukseni lähdeaineistosta löytyvät kuvaukset tukevat näkemystä, jonka mukaan Erkki Melartin toteutti elämässään 1900-luvun alun kasvatusajattelun ihanteellisia periaatteita ja että juuri tämä ihanteellisuus kannatteli häntä jaksamaan työssään kaikista vaikeuksista ja poliittis-yhteiskunnallisten aikojen levottomuuksista huolimatta. Hänen pedagoginen rakkautensa perustui kykyyn arvostaa toisen persoonallisuutta, uskoon hänessä piilevään taiteelliseen luomisvoimaan sekä ymmärrykseen antaa hänen täydellistyä omaksi itsekseen. “Hänen neroutensa ei ollut ainoastaan säveltaiteellisesti, vaan myös psykologisesti luovaa”, Muusikerilehti (2/1937) totesi muistokirjoituksessaan. Tässä

oli eräs Erkki Melartinin elämän merkittäviä voimia ja salaisuuksia, jonka ansiosta hän saattoi polttaa kynttiläänsä kirkkaana kummastakin päästä: luovana säveltäiteilijänä ja monivaihteisen sytyttävänä pedagogina. Erkki Melartinilla oli poikkeuksellisen merkittävä elämäntyö suomalaisen säveltäjäpolven kasvattajana ja säveltämiseen liittyvien asenteiden muokkaajana. Hän oli samalla esimerkkinä siitä, miten hyvän pedagogin ja hyvän johtajan roolit oli mahdollista onnistuneesti yhdistää. Hänen henkinen perintönsä suomalaisessa musiikkikasvatukseen ja musiikin historiassa voidaan tämän tutkimuksen nojalla nähdä uudella tavalla ja aiempaa rikkaammassa väressä. ■

LÄHTEET

1. Painamaton alkuperäisaineisto

Kansallisarkisto

Sibelius, Jean. Päiväkirjat 1909–1020. CD-rom-tallenteet. Sibelius-perheen kokoelma.

Kansalliskirjasto

Diktonius, Elmer. Kirjeet Erkki Melartinille. Käsikirjoituskokoelma Coll.530.3.

Krohn [Setälä], Helmi. Kirjeet Erkki Melartinille. Käsikirjoituskokoelma Coll.530.9.

Laitinen, Arvo. Kirjeet Erkki Melartinille. Käsikirjoituskokoelma Coll.530.9.

Leontjeff, Antonie. Kirjeet Erkki Melartinille. Käsikirjoituskokoelma Coll.530.9.

Melartin, Erkki. Kirjeet Elmer Diktoniukselle. Käsikirjoituskokoelma SLS 568.

— Kirjeet Helmi Krohnille. Käsikirjoituskokoelma Coll.530.25.

— Taskukalenterit. Luetteloimaton aineisto.

Sibelius-Akatemian arkisto

Helsingin Musiikkiopiston vuosikertomukset 1911–1914. Frenckellin kirjapaino-osakeyhtiö. SIBA 4/77.

Helsingin Musiikkiopisto. Vuosikertomukset 1914–1916. Frenckellin kirjapaino-osakeyhtiö. SIBA 4/77.

Helsingin Musiikkiopisto, Konservatorio. Painamattomat vuosikertomukset vuosilta 1917–27 ja 1928–31. SIBA 4/78. [Vuosikertomus 1926–1927, joka sisältää katsauksen musiikkiopiston ja konservatorion 45-vuotiseen toimintaan, on painatettu.]

Yleisradion arkisto

Opetan että tulisit vapaaksi – myös minusta. Erkki Melartin pedagogina ja musiikkikoulutuksen uudistajana. Ohjelman koonnut toimittaja Anna-Liisa Koskimies 24.10.1983, kesto 39'55"; lähetetty 27.10.1983. Radio 1 / Musiikkiohjelmat, tuotantnumero 335/00100.

2. Muu painamaton aineisto ja painamattomat julkaisut

Elovaara, Toivo 1975. Muistikuvia prof. Erkki Melartinin oppitunneilta. Kansalliskirjasto, käsikirjoituskokoelma Coll.530.32.

Ranta-Meyer, Tuire 1989. Sibelius-Akatemian antamat ammatilliset valmiudet 1920- ja 1930-luvuilla. Proseminariesitelmä. Helsingin yliopisto, moniste.

— 2003. Ei päivää ilman kynänpiirtoa. Erkki Melartinin säveltäjäntyö, teosten tyyli ja vastaanotto vuosina 1896–1911. Lisensiaatintutkimus, Jyväskylän yliopiston musiikin laitos, moniste.

3. Painetut lähteet ja kirjallisuus

Aaltoila, Heikki 1966. Heikki Aaltoila. Teoksessa Suomen säveltäjiä II, s. 269–280. Toim. Einari Marvia. Porvoo: WSOY.

Dahlström, Fabian 1982. Sibelius-Akatemia 1882–1982. Sibelius-Akatemian julkaisuja 1. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Elmgren-Heinonen, Tuomi 1959. *Laulu Suomen soi*. Fredrik Pacius ja hänen aikansa. Helsinki: Fazerin musiikkikauppa.
- Elomaa, Hanna 2002. *Mikrohistoria johtolankojen jäljillä*. Teoksessa Kari Immonen ja Maarit Leskelä-Kärki (toim.): *Kulttuurihistoria. Johdatus tutkimukseen*, s. 59–74. 2. painos. Tietolipas 175. Helsinki: SKS.
- Englund, Einar 1996. *Sibeliuksen varjossa. Katkelmia säveltäjän elämästä*. Suom. Riitta Kauko. Helsinki: Otava.
- Engman, Max 2000. *Mikrohistoria och livshistoria*. *Historisk tidskrift för Finland* 3/2000, s. 249–250.
- Garam, Lajos 2000. *Lahjakkaan viulistin kasvatus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- H.A. [nimit., mahdollisesti Heikki Aaltoila] 1937. Professori Erkki Melartinin muistolle. Musiikki-palsta helmikuussa 1937 tunnistamattomassa aikauslehdessä Melartin-arkiston leikekokoelmassa. *Käsikirjoituskokoelma Coll.530.41*.
- Haavio, Martti 1969. *Opettajapersoonallisuus*. 4. uusittu ja lyhennetty painos. Jyväskylä: K.J. Gummerus Oy.
- Heiniö, Mikko 1992. *Kontekstualisoiminen taidemusiikin tutkimuksessa*. Musiikki 1/1992. Helsinki: Hakapaino.
- 1999. *Karvalakki kansakunnan kaapin päällä*. *Kansalliset attribuutit Joonas Kokkosen ja Aulis Sallisen oopperoiden julkisuuskuva 1975–1985*. *Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia* 733. Pieksämäki: SKS.
- Hietala, Marjatta 2001. *Evakkopolulla*. *Mikrohistoriallinen katsaus Viipurin läänin Johanneksen pitäjän Kajjalan kylän naisten selviytymistarinaan*. Teoksessa Ihmisiä, ilmiöitä ja rakenteita historian virrassa. Professori Antero Heikkiselle 60-vuotispäivänä omistettu juhlaakirja, s. 245–256. Joensuu yliopiston humanistinen tiedekunta. Hämeenlinna: Karisto.
- Huttunen, Matti 1999. *Sibelius ja Suomen musiikillinen yhteiskunta ennen toista maailmansotaa*. Musiikki 3/1999, s. 262–276. Helsinki: Hakapaino.
- Huuha, Maisa 2004. *Johtaminen asiantuntijaorganisaatiossa*. *Kasvatustieteen väitöskirja*, Oulun yliopisto. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Härkönen, Leo 1945. *Leo Härkönen*. Teoksessa *Suomen säveltäjiä puolentoista vuosisadan ajalta*, s. 651–654. Toim. Sulho Ranta. Porvoo: WSOY.
- Immonen, Kari 2002. *Uusi kulttuurihistoria*. Teoksessa Kari Immonen ja Maarit Leskelä-Kärki (toim.): *Kulttuurihistoria. Johdatus tutkimukseen*, s. 11–28. 2. painos. Tietolipas 175. Helsinki: SKS.
- Jakobson, Max 1999. *Väkivallan vuodet*. 20 vuosisadan tilinpäätös I. 2. painos. Keuruu: Otava.
- Jalas, Jussi 1981. *Elämäni teemat*. Toim. Olavi Lehmuksela. Helsinki: Tammi.
- Karvonen, Arvi 1957. *Sibelius-Akatemia 75 vuotta*. Helsinki: Otava.
- Klemetti, Dagmar 1937. Professori Erkki Melartinin muistolle. *Helsingin Uutiset* n:o 44, 21.2.1937.
- Kostiainen, Auvo 2006. *Elämäkertä historiantutkimuksena*. *Käsitteestä ja ongelmista*. Teoksessa *Yksilö ja yhteisö. Henkilöhistoriallinen keskustelu Suomessa 1930-luvulta 2000-luvulle*. Toim. Rami Kurt ja Timo Soikkanen. Turun yliopiston Poliittisen historian tutkimuksia 28. Turku: Turun yliopiston digipaino. 28–59. Artikkelit on ilmestynyt myös teoksessa Nevala, Marja-Liisa (toim.): *Kirjallisuudentutkimuksen menetelmiä*. Tietolipas 94. Juva.
- Kurkela, Kari 1994. *Mielen maisemat ja musiikki*. *Musiikin esittämisen ja luovan asenteen psykodynaamiikka*. 2. korjattu painos. Musiikin tutkimuslaitos, Sibelius-Akatemia. Helsinki: Hakapaino.
- Kuula, Alma 1968. *Virta venhettä vie*. *Päiväkirja vuosilta 1901–1919*. *Painokuntoon toimittanut Sinikka Kuula-Marttinen*. Porvoo: WSOY.

- Kuusisto, Taneli 1945. Taneli Kuusisto. Teoksessa Suomen säveltäjiä puolentoista vuosisadan ajalta, s. 655–664. Toim. Sulho Ranta. Porvoo: WSOY.
- 1971. Opettajani Erkki Melartin – muistelmia. Kirkkomusiikki-lehti 9/1971.
- Laitinen, Arvo 1945a. Rikhard Mäkinen. Teoksessa Suomen säveltäjiä puolentoista vuosisadan ajalta, s. 360–364. Toim. Sulho Ranta. Porvoo: WSOY.
- 1945b. Arvo Laitinen. Teoksessa Suomen säveltäjiä puolentoista vuosisadan ajalta, s. 564–569. Toim. Sulho Ranta. Porvoo: WSOY.
- Leiviskä, Helvi 1935. Erkki Melartin opettajana. Musiikkitieto 2/1935, 30-31.
- 1945. Helvi Leiviskä. Teoksessa Suomen säveltäjiä puolentoista vuosisadan ajalta, s. 631–636. Toim. Sulho Ranta. Porvoo: WSOY.
- Linnala, Eino 1945. Eino Linnala. Teoksessa Suomen säveltäjiä puolentoista vuosisadan ajalta, s. 588–592. Toim. Sulho Ranta. Porvoo: WSOY.
- Marvia, Einari 1945. Erkki Melartin. Teoksessa Suomen säveltäjiä puolentoista vuosisadan ajalta, s. 342-359. Toim. Sulho Ranta. Porvoo: WSOY.
- 1966 (toim.). Einari Marvia. Teoksessa Suomen säveltäjiä II. Heino Kaskesta Leif Segerstamiin, 413–424. Toinen painos. Porvoo: WSOY.
- Melartin, Erkki 1928. Minä uskon. Mietelmiä (opus 150). Helsinki: Otava.
- Muusikerilehti 1937. Pääkirjoitus (päätoim. Jori Ilanko). N:o 2/1937.
- Mäkelä, Tomi 2005. Länsimaisen taidemusiikin tutkimus. Teoksessa Tuomas Eerola, Jukka Louhivuori ja Pirkko Moisala (toim.) 2005: Johdatus musiikintutkimukseen, s. 131–147. Acta Musicologica Fennica 24, 2. painos. Vaasa: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Nygård, Toivo – Kallio, Veikko 1989. Rajamaa. Teoksessa Suomen historian pikkujättiläinen, 545–601. Porvoo: WSOY.
- Pajamo, Reijo 2007. Musiikkiopistosta musiikkiyliopistoksi. Sibelius-Akatemia 125 vuotta. Sibelius-Akatemia: Helsinki.
- Pesola, Väinö 1935. Piirtoja Erkki Melartinin luonnetuvaan. Musiikkitieto 2/1935.
- 1945. Väinö Pesola. Teoksessa Suomen säveltäjiä puolentoista vuosisadan ajalta, s. 456–460. Toim. Sulho Ranta. Porvoo: WSOY.
- Pohjanmies, Juhani 1945. J. Pohjanmies. Teoksessa Suomen säveltäjiä puolentoista vuosisadan ajalta, s. 584–587. Toim. Sulho Ranta. Porvoo: WSOY.
- Ranta, Sulho 1925. Vähän Erkki Melartinista opettajana. Suomen musiikkilehti, helmikuu n:o 2.
- Ranta-Meyer, Tuire 2000. Melartin-tutkimus. Musiikki 1-2/2000, s. 28–36. Helsinki: Hakapaino.
- 2004. Erkki Melartin, Jean Sibelius ja Robert Kajanus: suhteista, vaikutteista ja vallankäytöstä. Musiikki 3/2004, s. 41–63. Helsinki: Hakapaino.
- 2008a. Nähdä hyvää kaikissa. Erkki Melartin opettajana ja musiikkielämän kehittäjänä. Helsinki: Suomen musiikkikirjastoyhdistys.
- 2008b. Nulla dies sine linea. Avauksia Erkki Melartinin vaikutteisiin, verkostoihin ja vastaanottoon henkilö- ja reseptiohistoriallisena tutkimuksena. Jyväskylä Studies in Humanities 97. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Residenssivadulta radioon, 2006. Alvar Andströmin muistelmia vanhasta Hämeenlinnasta sekä suomalaisesta musiikkielämästä itsenäisyyden alkuvuosikymmeniltä. Toimittanut ja selityksin varustanut Jussi Hanska. Esipuhe Jussi Hanska ja Pirkko Tuominen. Hämeenlinna: Hämeenlinna-Seura ry.
- Roiha, Eino 1935. Muistelmia ja tervehdyksiä. Musiikkitieto 2/1935.
- Salmenhaara, Erkki 1987. Leevi Madetoja. Helsinki: Tammi.
- 1996. Uuden musiikin kynnyksellä 1907–1958. Suomen musiikin historia 3. Porvoo: WSOY.

Salmi, Hannu 2002. Vuosisadan lapset. 1800-luvun kulttuurihistoria. Turun yliopiston historian lait-os. Julkaisuja nro 60. Turku: Painosalama.

Salokangas, Raimo 1989. Itsenäinen tasavalta. Teoksessa Suomen historian pikkujättiläinen, s. 703–703. Porvoo: WSOY.

Sarjala, Jukka 2002. Miten tutkia musiikin historiaa? Tietolipas 188. Helsinki: SKS.

— 2005. Musiikinhistoria. Teoksessa Tuomas Eerola, Jukka Louhivuori ja Pirkko Moisala (toim.) 2005: Johdatus musiikintutkimukseen, s. 13–29. Acta Musicologica Fennica 24, 2. painos. Vaasa: Suomen musiikkiteollinen seura.

Skinnari, Simo 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvatta- ja elämäntarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. PS-kustannus, Opetus 2000. Juva: WS Bookwell Oy.

Soikkanen, Hannu 2006. Kuinka pitkälle on ymmärrettävä kohdettaan vai onko häntä arvioitava - elämäkertatutkimuksen haasteita. Teoksessa Yksilö ja yhteisö. Henkilöhistoriallinen keskustelu Suomessa 1930-luvulta 2000-luvulle. Toim. Rami Kurt ja Timo Soikkanen. Turun yliopiston Poliittisen historian tutkimuksia 28. Turku: Turun yliopiston digipaino. 134–141. Artikkelin on ilmestynyt Historiallisessa vuosikirjassa 4/1987.

Tawaststjerna, Erik 1989. Jean Sibelius 3. 2. painos. Keuruu: Otava. Suom. Erkki Salmenhaara yhteistyössä tekijän kanssa. Helsinki: Otava.

Tyrväinen, Helena 2006. Uuno Klamin Kuvia maalaiselämästä (Kansanjuhla): kuvallisuus, identiteetti ja orkesterityyli. Teoksessa Musica viva! Matti Vainion juhlakirja s. 223–261. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

von Törne, Bengt 1945. Teoksessa Suomen säveltäjiä puolentoista vuosisadan ajalta, s. 526–536. Toim. Sulho Ranta. Porvoo: WSOY.

Uino, Ari 2006. Biografisen tutkimuksen ääri-vojo. Teoksessa Yksilö ja yhteisö. Henkilöhistoriallinen keskustelu Suomessa 1930-luvulta 2000-luvulle. Toim. Rami Kurt ja Timo Soikkanen. Turun yliopiston Poliittisen historian tutkimuksia 28. Turku: Turun yliopiston digipaino. 179–188. Artikkelin

on ilmestynyt vuonna 1990 teoksessa Ahtiainen ym. (toim.) Historia nyt. Näkemyksiä suomalaisesta historian tutkimuksesta. Juva.

Uusikylä Kari – Atjonen, Päivi. Didaktiikan perusteet. 1.–2. painos. Juva: WS Bookwell.

Vainio, Matti 1976. Diktonius: modernisti ja säveltäjä. Acta musicologica fennica 8. Helsinki: Suomen musiikkiteollinen seura.

— 2005. P. J. Hannikainen. Säveltäjä, runoilija, suomalaisuusmies. Jyväskylä: Minerva Kustannus Oy.

Vares, Vesa 2006. Historian henkilöt ja elämäkertatutkimus. Suomalaisia ja kansainvälisiä elämäkertoja: esittelyä, analyysia ja metodisia ongelmia. Teoksessa Yksilö ja yhteisö. Henkilöhistoriallinen keskustelu Suomessa 1930-luvulta 2000-luvulle. Toim. Rami Kurt ja Timo Soikkanen. Turun yliopiston Poliittisen historian tutkimuksia 28. Turku: Turun yliopiston digipaino. 287–307.

Viskari, Sinikka 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä ja Sinikka Viskari: Opettajan vaiettu valta, s. 155–180. Tampere: Vastapaino.

Wäre, Ritva 1991. Rakennettu suomalaisuus. Nationalismi viime vuosisadan vaihteen arkkitehtuurissa ja sitä koskeissa kirjoituksissa. Suomen muinaismuisto-yhdistyksen aikakauskirja 95. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

VIITTEET

[1] *Duden*-sanakirjassa on sanalle **Neutrum** annettu mm. seuraava [vähättelevä sivistyssana]merkitys: "(bildungsspr., oft abwertend) *jmd., der keinerlei erotische Ausstrahlung hat (aus der Sicht eines Andersgeschlechtlichen)*" ts. neutriksi arvioidulla henkilöllä ei ole vastakkaisen sukupuolen kannalta eroottista säteilyvoimaa.

[2] "Uusilla historioilla" tarkoitetaan mentaliteettihistoriaa, mikrohistoriaa ja arkipäivän historiaa osana kulttuurihistoriallista tarkastelutapaa.

[3] Dagmar Klemetti oli Heikki Klemetin sisar, joka opiskeli musiikkiopistossa vuosina 1908–12 ja 1913. Hänellä oli siten kokemusta sekä Melarti-

nin vuonna 1911 alkaneesta että tämän edeltäjän Karl Ekmanin johtajakaudesta.

[4] Artikkelin perustuu osittain vuonna 2008 julkaistua monografiaan *Nähdä hyvää kaikissa. Erkki Melartin opettajana ja musiikkielämän kehittäjänä* ja väitöskirjaani *Nulla dies sine linea* samalta vuodelta. Melartinin toiminta silloisen Helsingin Musiikkiopiston ammatillisen tason nostamisessa, hänen kansainväliset kontaktinsa musiikkikasvatuksen alalla, kansansivistystyönsä nuorisoseuraliikkeen parissa sekä hänen omat pedagogiset vaikutteensa ovat tämän artikkelin tarkastelusta rajautuneet pois, vaikka ne edellä mainitussa monografiassa muodostavat merkittävän osan tutkimusta.

[5] Nuori Diktonius oli alunperin antanut sävellykset Leo Funtekille, mutta tämä suositteli niiden arvioijaksi sävellyspedagogisesti kokeneempaa asian tuntijaa, Melartinia tai Furuhjelmia.

[6] Radiohaastattelussa *Opetan että tulet vapaaksi* 1983 myös Einari Marvia kertoo, miten hänen ensimmäisellä sävellystunniltaan käytiin läpi koko Wegeliuksen teorian I osa. Melartin oli arvannut kuulemiensa Marvian sävellysnäytteiden perusteella hänen jo tutustuneen perusasioihin eikä siksi halunnut muuta kuin kerrata kirjan sisällön.

[7] Radiohaastattelussa *Opetan jotta tulisit vapaaksi* vuodelta 1983 myös säveltäjä Inkeri Keravuori korostaa sitä, miten ystävällinen Melartin aina oli oppilaita kohtaan ja miten monipuolisesti ja mielenkiintoisesti hän opetti teoriaa, niin etteivät tunnit koskaan olleet kuivia. "Se oli suurta kunnioitusta ja rakkautta häntä kohtaan", Keravuori muistelee oppilaiden suhtautumista Melartiniin.

[8] Elovaaran mielestä Melartinin opetus oli ainakin hänelle paras tapa oppia, koska muuten olisi taloudellisten huolien keskellä jaksanut yrittää eteenpäin.

[9] Leontjeff päiväamättömässä kirjeessä Melartinille. Leontjeffin kirjeestä on säilynyt vain katkelma, mutta ajankohta on pääteltävissä sanoista "Jaså värkligen! Skall du nu slutligen bli direktor?"

[10] Englund kertoo tilanteesta myös radiohaastattelussa *Opetan että tulisit vapaaksi*; Englundin pääsykoemuistelmaa on siteerannut osin myös Pajamo 2007, 53

[11] Myös Marvia (1945, 394 ja 1966, 415) korostaa tätä oppimisen tasavertaista ilmapiiriä ja sitä, miten Melartin osasi suhtautua jokaiseen oppilaaseen juuri oikealla tavalla. Bengt von Törne (1945, 530) korosti johtajan toisen opettajan oppilaallekin soittamaa hienotunteista rohkaisua ja ymmärtämystä.

[12] Tämä lahjakkuuden osa-alue on mielestäni jäänyt usein tunnistamatta. Ilahtuini löytäessäni Tuomi Elmgren-Heinosen Pacius-elämäkerrasta (1959, 30) ajatuksiani tukevan näkemyksen: "On sanottu, että lahjakkuuden tärkeimpiä kulmakiviä tulevan elämänuran rakentuessa on kyky ihailuun ja haltioitumiseen saakka kunnioittaa mestaria, jolla on vaikean ammatin, tässä tapauksessa taiteen, saalisuudet hallussaan."

[13] Dahlströmin teoksesta (1982, 97, 121) on poimittavissa Anne-Mari Mechelin (s. 1892), Ruth Forsström (s. 1899), Helvi Leiviskä (s. 1902), Heidi Sundblad-Halme (s. 1903), Maili (Välisalo) v. Wright (s. 1908), Maija Korkeakoski (s. 1909), Toini Tuhkanen (s. 1912), Lela Mäki (s. 1913), Greta Rantama (s. 1914).

[14] Esimerkiksi taskukalenterimerkintöjen perusteella Melartin piti Heino Kaskea "ikäväänä" ja Väinö Raitiota "hankalana".

[15] Kalenterit puuttuvat useilta vuosilta, siksi päätelmien tekeminen on vaivallista.

[16] Helmi Krohn kirjoitti 31.7.1911 saatuaan tiedon Melartinin siirtymisestä Helsingin Musiikkiopiston johtajaksi: "Eiköhän tämä työ sittenkin tule tuotamaan sinulle suurempaa tyydytystä kuin esim. kapellimestarin, sillä tässä saat opettaa ja vaikuttaa toisten kehitykseen, joka sittenkin on niin suuri osa sinun persoonallisuudestasi."

Abstract

This article concentrates on Erkki Melartin (1875–1937), the Finnish composer who influenced the musical life of Finland at the beginning of the 20th century. The aim has been to explore Melartin's pedagogical role, because in addition to his composing work he also worked as a long-term director and a teacher of music theory and composing at the only conservatory in the country at the time. His tenure of office as director from 1911 to 1936 was a period of considerable development and expansion and he thus laid the foundations for the institution nowadays known as the Sibelius Academy.

The article is based on methods of general history, reception history and microhistory. Through this piece of research it has been possible to reinforce the historical understanding of the pedagogical ideals, phenomena, connections and influ-

ences of the period. Erkki Melartin's public image as a pedagogue and director is studied, e.g. from the point of view of his own and his students' utterances based on extensive primary sources plus newspaper, music magazine and music literature analysis. The experiences, actions, roles and choices of an individual have been held in high esteem in order to get an overall picture of the pedagogical foundations of Melartin's period.

Melartin was an exceptional person both as a teacher and a leader. He based his pedagogical ideas on positive methods: encouragement, appreciation of one's own personal potential and belief in the good in everybody and everything. His influence as a role model has been more significant in Finnish music education history than has been previously realized. He combined composing, pedagogy and leadership successfully in his professional career. ■

Terese M. Tuohey

Music Education Under the Federal Music Project in the United States: 1935–1943

INTRODUCTION

During the Great Depression of the 1930s in the United States, banks failed, companies closed, and wide-spread unemployment forced many people to go “on relief” for basic sustenance. These were difficult economic times at best for the general population, and the federal government tried several avenues to lift the heavy unemployment within the country. One of these efforts was the Works Progress Administration (WPA), which operated from 1935 to 1943, to provide work building highways, dams, bridges and the like. Artists and musicians were particularly hard hit during this period. In an unprecedented effort not to lose the talents of the country’s artists, President Franklin D. Roosevelt established a special section of the WPA called Federal Project One. This endeavor focused exclusively on keeping artists employed as such and encompassed separate Federal Projects for Theater, Music, Art, and Writers. Under the Federal Music Project (FMP) musicians could apply for work as instrumentalists and vocalists in newly established performing ensembles. The FMP also hired music copyists, binders and librarians, composers, and music teachers.

There is a great deal of primary source information from the WPA/FMP, but there are no reports dealing with the topic of music education exclusively or exhaustively. In fact, the *Record of Program Operation and Accomplishment* (Foster, 1943) is the

only primary source that contains a complete review of the entire project. However, it is a final report for the nation and does not contain specific examples for every state or for every section of the WPA/FMP.

Although there are several dissertations and books on the subject^[1], each piece of research presents only some portion of the music education picture under the WPA/FMP. This research is designed to collate this existing information as much as possible, focusing particularly on music education and music teacher education within the FMP. Given that the project was run similarly in many states, one state may serve as an exemplar for all, in this case the state of Michigan, which had an “exceptionally fine” WPA Music Program (Foster, pp. 368–69).

HISTORICAL CONTEXT

By the time of the Wall Street crash in 1929, musicians in the United States were already in the throes of unemployment. The armed forces had employed many bandsmen during World War I, however, these bandsmen returned home to find jobs becoming more and more scarce as the 1920s progressed. First, the increased popularity of the phonograph made live performances less desirable; then the newly introduced radio cut positions for live music in restaurants and hotel dining rooms. Some of these musicians were absorbed as instrumental teachers in the

newly organized programs of the public schools; many were not. With the introduction of talking films in 1928, pit orchestras from the erstwhile silent movies became redundant, adding to the unemployment rolls. The Depression of the 1930s completed this list of employment woes for musicians as the economic strain curtailed the sale of concert tickets for the symphony and opera, and the population saved money by dropping private lessons and cutting financial support for local community performing groups. In 1934, the American Federation of Musicians union estimated that 70% of its national membership was unemployed (McDonald, pp. 368–69). In addition, the economic conditions forced school systems to make deep cuts in their budgets, often reducing music funding or cutting music teaching positions altogether (Wilson, 1935).

THE WPA/FMP

In 1935 President Roosevelt appointed Harry Hopkins National Administrator of the WPA. With the President's approval, Hopkins designed Federal Project One to create a cultural program that would help the citizenry through the Depression. He appointed Nikolai Sokoloff to be director of the WPA/Federal Music Project.

As a well-known conductor, performer and composer, and someone who believed "music is a public right and obligation" (Editorial, 1937, cited in Bindas, p. 58), Sokoloff had the musical credentials and the insight into the need for cultural service to give the FMP the strength it needed to begin. Sokoloff put together a team to hire unemployed musicians and build orchestras, concert bands, and other performing ensembles for the US. Besides his immediate administrative staff, he appointed four regional staff leaders and twenty-four state directors, with an eye to both their administrative and musical abilities (Sokoloff, *circa* 1936).

Endeavoring to employ as many musicians as possible, Sokoloff outlined five

major groups or units within the FMP: instrumental ensembles; vocal ensembles; music teaching; composition; and service jobs. The FMP funded orchestras, concert and dance bands, ethnic folk ensembles, operas and choruses across the nation. It provided music for these organizations by hiring music copyists, binders and librarians rather than simply purchasing the music. Other performers and private music instructors were retrained to provide music appreciation education, both through the public schools and community education (Sokoloff, 1937).

FMP/MUSIC EDUCATION

As one of the key components of the FMP, music education was designed to reach as many people as possible, primarily through group instruction and community music education. It encompassed a number of units: music appreciation, community music lessons (instrumental and vocal), community performing groups, classroom music, and the retraining of musicians to teach all of these. With almost two-thirds of the children in rural schools having no music instruction, WPA music teachers were often sent to these schools. Besides classes in the schools (usually before or after regular school hours), lessons were made available at community centers across the nation. Every conceivable subject in music was offered, from instrument and voice lessons to music theory, conducting and composition. New York City had one of the largest music programs in the country, including three WPA orchestras. Arthur Lief, a WPA musician in New York City, described the schools of music that were set up under the WPA Music Project saying,

They were literally conservatories of music, all free. The only requirements that the Government made was ...the instruction was to be in class form, not private instruction, which was a way of avoiding the possibility of taking away income from private teachers after all. This particular school where I taught gave classes in lit-

erally everything in the music world. I was even asked to give a class in conducting, in music theory, in music appreciation, in instruction in various instruments (Lief interview, 1977).

These public “conservatories of music” offered lessons in piano, voice, all orchestral instruments, music history and theory, performing ensembles, and music appreciation. WPA advertisements touted that these classes would assist in obtaining jobs in the field of music, such as an orchestra player, radio announcer, music salesman, concert singer, music teacher, radio singer, music critic, accompanist, and conductor” (“Education by the WPA,” 1936; “WPA Teaches Music,” 1937, WPA/FMP Poster, circa 1937).

In order to select students for music instruction, early in 1936 the FMP developed a form to be filled out and signed by the pupils or their parents in which “they declared that the applicant for instruction was unable to pay for private instruction and had not studied with a private teacher for at least three months.” Most states used this form or one like it.

However, in rural communities “where there was not a music teacher for miles around it was usual to admit all comers” (Foster, p. 360).

A 1937 correspondence outlined the job description and qualifications for music teachers under the WPA/FMP. They were to instruct, guide and direct “instrumental singing groups (children and (or) adults) in learning and developing musical skills and appreciation.” The minimum requirements for a professional music teacher were a high school diploma, “six years of music training, two of which must have been for some phase of music education ... , at least two years ... experience as a teacher... and some experience in group instruction.” They were to have the technical knowledge of music theory and music history, and be able to play simple arrangements on the piano (“Office Correspondence,” 1937). Those musicians who did not have this background were retrained for class music teaching. Unfor-

tunately, every state did not follow through with the retraining, and as a result the music education section of the WPA/FMP was sporadic across the nation.

Sokoloff (1937) reported 1,290 persons employed in the teaching projects during 1936, and there were nearly equal numbers in the years that followed. However, the real significance of the numbers of teachers is to be found in the numbers of students taught over the years. In 1938 in New York City alone there was an estimated 40,000 children and adults taking music classes (“Says WPA Spreads Music, 1938), while the national enrollment cited in the 1939 report was 530,000 persons (*Report on the Progress of the WPA, 1939*).

Although WPA projects declined as World War II began, music education did not, and along with the established locations added classes in the armed forces camps under the aegis of the Division of Recreation and Community Service. Whether in community centers, schoolrooms or army camp recreation halls, teachers continued to have large classes lessons or community performing ensembles. All this teaching activity eventually impacted the larger WPA performing groups in the form of audiences.

In some states the need for music teachers was great. Even in his first year, Sokoloff had identified the need for music education in rural America (Sokoloff, 1936). Unfortunately, except for the most active music projects (Oklahoma, Florida, Mississippi and Michigan), this went mostly undocumented. In 1937 Karl Wecker, state director for Michigan, sent out a survey to 1,000 music teachers in the rural school districts of his state. He received 739 replies, “representing an enrollment of 26,667 pupils.”

The survey asked demographics about the music teachers (years of experience, educational background); their schools and their school schedule; their music supplies (song books, phonograph and recordings, and radios); the status of “old time singing schools” in their county; and even the

names of books about music in their school libraries. The results showed that only 10 teachers were trained in public school music; for the rest, music teacher training was limited or non-existent. There were still 22 singing schools in Michigan in 1937; most churches had congregational singing, but no hymnals. There were records and record players in 211 schools, but only 37 radios. The nearest private music teacher was 18 miles away, though 13,000 students would “gladly make the journey” if lessons were available to them. Instrumental lessons were only available in 128 communities (Wecker, 1937). This survey showed the woeful state of rural music education in Michigan, but its greater significance was that it was forwarded to Washington as documentation of the need for WPA music teachers.

WPA MUSIC PROGRAM / MUSIC EDUCATION

In 1939, two major events occurred in the WPA/FMP. First, Sokoloff resigned and Earl V. Moore from The University of Michigan was appointed Director. Second, the federal government disbanded the Theater Project as too controversial and turned over the more conservative Art, Writers, and Music Projects to the states, requiring them to cover at least 25% of the costs with local sponsorship for each event or project. The FMP became the WPA Music Program within the new Work Projects Administration (also WPA) under state jurisdiction. Whereas all the states had some WPA/FMP music projects while under federal jurisdiction, only 38 states (including Michigan), and the separate entities of Washington, D.C., New York City, and Northern California, chose to continue their now re-named Music Programs (Warren-Findley, 1973). As a result, there was a wide geographical dispersion between units. Washington technically maintained some control, but the states were really in charge (Moore, letter to Eugene [no last name given], 1939).

Excerpts compiled from Earl V. Moore’s personal correspondence give a “view from the top” of the WPA Music Project as it stood in 1939–40.

[to John D. Lynch,]

In many ways, it is as if the Arts Projects were starting all over again with a new set of rules. ... in one project alone – New York City – in our Music Education Division we have a faculty for this next year of 228 persons. To have a chance to help such a group of professional teachers, develop a curriculum to still higher standards, and be sure that significant results are being obtained for the expenditure of a very large sum of money is [no] ... simple matter (Moore, Oct. 2, 1939).

[to Eugene (no last name given),]

From now on, the Washington office is purely an administrative organization, whose function is to maintain standards and to work with the State Supervisors in carrying out the provisions of the project as it is set up in their state with at least 25% contribution by local sponsors. ... (Moore, Aug. 23, 1939).

[to Francis L. Riordan,]

I am seeing what can be done to make a good musical program out of the work that is being done in music by those on relief who have musical skills. ... We are now planning on developing an extensive program in every state... . If it works out it will be the greatest experiment in quantity music education that has ever been started. ... No other country in the world ever undertook such a program, and because there are no precedents, and because there is no trained personnel for the specific job of working out an art program within a workrelief [*sic*] program, the challenge ... is great (Moore, Feb. 3, 1940).”

With the change from Sokoloff to Moore, there was an immediate increase in the number of education units (*Report on the Progress of the WPA*, 1941; Warren-Findley, p. 300). This resulting change in emphasis within the WPA/FMP was hardly surprising. Where Sokoloff was a conductor steeped in the performance tradition, Dr. Moore was an educator. Community classes, rural education, and teacher re-training units related to both these areas began to supersede the numbers of performing groups, as community service became another umbrella under which the music program operated.

TEACHER RE-TRAINING

Much of what the WPA did to help unemployed musicians involved re-training. Unemployed musicians had gotten rusty and had to “get their fingers back,” conductors had to re-learn the art of conducting, and copyists needed to polish their technique (Foster 1943, pp. 199–205). Studio music teachers who only taught individual lessons needed training in classroom methods.

Almost immediately, Moore organized three regional training institutes for state supervisors to acquaint them with the latest teaching methods and educational psychology. These supervisors were to bring this information back to their states and follow up with state institutes to disseminate the new material. This was all to help re-train studio music teachers were only knew their one-on-one teaching method, so they would be able to handle group instruction successfully (Foster, pp. 199–205). There were even classes to prepare teachers to deal with the paperwork of their WPA employment: time sheets, attendance reports, class schedules and the like (Foster, pp. 205–206). Given the dearth of music teachers, these re-trained teachers were often assigned to community venues or rural public schools.

Teacher re-training in the 1930s looked very similar to workshops offered at music education conferences today. The Michigan teacher training institutes were often

4–7 days long, usually hosted at rural resorts. Workshop topics in one of these institutes included classes in music theory (rudiments and ear training), music appreciation, choral conducting, instrument lessons, educational psychology, class piano methods, rhythm band, folklore in music and old-time dancing. There were either a concert or a dance in the evenings (Michigan Music Project, 1940 and 1941). The result of this training was evident in the glowing reports of schools now with the services of a music teacher. In one rural school in Michigan, a WPA teacher coached the entire student body in singing and playing tonettes (a kind of pitched whistle) twice a week. Nineteen other WPA music teachers worked in the Flint city schools before and after regular classes giving group instrument lessons (“Work Projects Administration Serves Music to Michigan,” 1940).

Teacher certification was the one thing that never developed as a result of the WPA teacher-training efforts. While Florida crafted a special exam for WPA music teachers so that they might apply for state certification and then be able to work in the public schools, the other states did not (Foster, pp. 361–62)^[2]. Because taking classes at a teachers’ college was non-WPA work, these classes could not be subsidized, and this effectively cut WPA teachers from advancing directly from the WPA to the ranks of certified teachers. Had they been allowed to do so, many teachers would have become certified and met with teaching success in a new career.

MUSIC APPRECIATION

Music appreciation classes were part of the mainstay of the WPA. Adults often attended classes or lectures given prior to the concert. In addition, music appreciation concerts for children were high on the list of performing opportunities for WPA musicians. In order to make these concerts both pleasant and educational for students, the WPA re-trained conductors who had never led a concert for young

people, and were inexperienced in program selection, child psychology and the people skills necessary to make a music appreciation concert come alive for children (Foster, pp. 199-205). The results were gratifying.

In Michigan the WPA often sponsored a full day of music in small rural communities. The WPA musicians visited one or two individual schools in the morning to present educational concerts performed for a school-wide assembly. In the afternoon, student instrumentalists were given the opportunity to work with WPA musicians in what amounted to small master classes. The WPA musicians assisted them in mini-lessons, fine-tuning the students' tone and technique on their instruments. Later that afternoon there would be a joint rehearsal of the students performing side-by-side with WPA musicians under the direction of the school music supervisor. In the evening, the WPA musicians performed a standard concert open to the community with the students and their parents often returning to hear it (Foster, p. 32). In the larger cities, students had regular opportunities to attend Young Peoples' Concerts presented by the WPA orchestras. It is no wonder that after growing up with nearly five years of student concerts, there were record numbers of young adults attending WPA concerts in the early 1940s (Foster, p. 47; *Report on the Progress of the WPA*, 1939, p. 24; 1940, p. 134; 1941, p. 81; 1942, p. 51).

CONCLUSIONS

The WPA Music Program was a "creature of the government" and a very small part of unemployment relief work that was mainly focused on large construction projects during the Great Depression (Foster, p. xii). Music education was an even smaller component. Although the education units were second only to performing groups in numbers of persons hired under the Music Project, the fact is they accounted for only 10% of the total national employment under the WPA/FMP (Foster, p. 358). While the numbers of

music teachers remained relatively small, their effects were large. Under the WPA, programs such as community ensembles and large group classes brought music participation and appreciation to many people free of charge.

WPA musicians served as music teachers, coached and directed class groups and choruses, and acted as lecturers and demonstrators. Music teachers organized and conducted classes for persons interested in music as an avocation and for public schools that did not provide regular music instruction for their pupils (*Final Report on the WPA*, p. 64).

More importantly, when added together, the attendance for music classes and concerts was consistently in the millions throughout the period of the WPA.

There were enormous numbers of people eagerly seeking music and music instruction across the nation, and the WPA/FMP music education and music teacher education unit were vital components in this. Indeed, both Sokoloff and Moore saw music appreciation, concert performances, community music making, and music education in all the schools of the United States as primary to the well-being of the country.

Despite its size, the WPA/FMP was a rare moment in the history of the United States. It was an agency for relief of unemployed musicians, and as such, though not perfectly designed, accomplished its purpose. It was not what so many hoped it would become: government subsidy for the arts. Nonetheless, it will live in history as perhaps the greatest attempt in the United States to provide federal support for the arts thus far. It was a time when creativity in the arts, especially music, was valued, not just for employment opportunities in an economic depression, but for the nurturing of the American spirit that it provided. It remains to be seen what effect the arts will have in the current economic climate.

The WPA/FMP offered the people of the United States more than just work or music. One of Arthur Lief's students in New York City spoke for many when she summed up her WPA music education. She said,

“This is something I’ve always wanted to do all my life. I couldn’t afford it. ... what I get [from these classes] is so precious ... I can’t tell you what it means to me” (Lief interview, 1977).

Another person more clearly described her reactions while listening to a WPA symphony concert:

How clearly I remember, out of the depths of dark feelings springing from closed banks and no work, the wonderful sensation that comes from something more than “bread alone” ... Depression go hang for the moment [!] (Tubbs, 1982)^[3]. ■

NOTES

[1] Primary information about the WPA Federal Music Project (WPA/FMP) came directly from the Administrator's Office (*Report on Progress*, 1939, 1940, 1941, 1942; *Final Report*, 1943). Popular magazines also carried articles to enlighten the average musical public about the workings of the Music Project. For example, Sokoloff (1937) wrote in *The Etude*; other articles appeared in *Literary Digest*, *Current History*, *Musical America* and the *Musical Quarterly* (“WPA Melody for Twenty Millions,” 1936; “Federal Music Project,” 1938; Maier, 1938a; Petis, 1940). In addition, WPA/FMP administrators at both the national and state level presented speeches at music education meetings (Maier, 1938b; Moore, 1939). The work of the WPA/FMP has also been the subject of several dissertations and books (Bindas, 1988; Canon, 1963; Warren-Findley, 1973; Woodworth, 1970; McDonald, 1969; Meltzer 1976; and Flynn, 2008).

[2] According to Foster, these states still required that a regulation course be taken at the Normal School “which grounded the teacher in the proper height of window shades at 4: 00 P. M.”

[3] The author was speaking about a concert by the WPA Orchestra of Grand Rapids, MI.

REFERENCES

Bindas, K. J. (1988). All of this music belongs to the nation: The Federal Music Project of the WPA and American cultural nationalism, 1935–1939. (Unpublished doctoral dissertation.) University of Toledo, Ohio.

Canon, C. B. (1963). The Federal Music Project of the Works Progress Administration: Music in a democracy. (Unpublished doctoral dissertation.) University of Minnesota.

Editorial: A right to music. [Editorial]. (1937, January 7) *Chico*, California Record. Cited in Bindas (1988), 58.

Education by the WPA. (1936, July 12). *New York Times* (1857-Current File; ProQuest Historical Newspapers The New York Times 1851–2005), p. X5.

Federal Music Project. (1938, September). *Current History*, 42-4

Final Report on the WPA Program, 1935-1943. (1943). Washington, D.C.: Government Printing Office, 1943.

Flynn, K (2008). *The New Deal*. Layton, Utah: Gibbs Smith.

Foster, G. Record of Program Operation and Accomplishment: The Federal Music Project 1935–1939, The WPA Music program 1939–1943. Washington, DC: WPA, 1943.

Lief A., interview. (1977, June 7). Interview by M. Knoblauch-Franc. Works Progress Administration Oral Histories Collection, 1961–1983, Special Collections and Archives, George Mason University Libraries.

Letter from Nat Rogg to Mr. Mayforth, (1937, August 16). Library of Congress, WPA/FMP/Box #3/ File: exhibits #20, Folder #9.

- Maier, G. (1938a, February 10). Federal Music Project takes inventory. *Musical America*, 58,179.
- . (1938b). Federal Music Project's contribution to American music. *Music Educators National Conference Yearbook*. (p. 97). Chicago: MENC.
- McDonald, W. F. (1969). *Federal Relief Administration and the Arts*. Columbus, OH: Ohio State University Press. See Chapters 23–25.
- Meltzer, M. (1979). *Violins and Shovels: The WPA Arts Projects*. NY: Delacorte Press.
- Michigan Music Project, Teacher Training Institute. (1940). NARA, College Park, MD. WPA/FMP Box #4 – Reports. File: Exhibits No. 22 cont'd to Folder #2.
- . (1941). NARA, College Park, MD. WPA/FMP Box #4 – Reports. File: Exhibits No. 22 cont'd to Folder #2.
- Moore. E. V. (1939, August 23). [Letter to Eugene (no last name given)]. The Earl V. Moore Collection. Bentley Historical Library, The University of Michigan, Box #1, Folder: Correspondence 1938–1940 (2 of 4).
- . (1939, October 2). [Letter to Mr. John D. Lynch]. The Earl V. Moore Collection. Bentley Historical Library, The University of Michigan., Box #1, Folder: Correspondence 1938-1940 (2 of 4).
- . (1940, February 3). [Letter to Mr. Francis L. Riordan], The Earl V. Moore Collection. Bentley Historical Library, The University of Michigan. Box #1, Folder: "Works Projects Administration Music Program."
- . (1940). The WPA music program – plans and activities. In T. Finney (Ed.). *MTNA Volume of Proceedings, 1939*. (pp. 373–384). Pittsburgh, PA: MTNA.
- Pettis, Ashley. (1940, January). "The WPA and the American Composer." *Musical Quarterly*, 26, 101–12.
- Report on the progress of the WPA program. (1939, June 30). Washington, D.C.: Work Projects Administration.
- . (1940). Washington, D.C.: Work Projects Administration.
- . (1941). Washington, D.C.: Work Projects Administration.
- . (1942). Washington, D.C.: Work Projects Administration.
- Sokoloff. N. (1936?). *The Federal Music Project: The second preliminary report*. Washington, D.C.: WPA publication.
- . (1937, April). America's vast new musical awakening. *The Etude* 55(4), 221–222.
- Tubbs, M. B. G. (1982, January/February). Letter. *Michigan History*, 66(1), 3.
- Warren-Findley, J. (1973). *Of tears and need: The Federal Music Project, 1935–1943*. (Unpublished doctoral dissertation.) George Washington University.
- Wecker, K. (1937, September). A survey of music in rural Michigan. National Archives and Records Administration (NARA), College Park, MD. Box 1585, File 651–311 MI.
- Wilson, G. V. (1935, September). *Music Educators Journal* 22, 19.
- WPA/FMP Poster, accessed online. (2009, June 15). http://memory.loc.gov/cgi-bin/query/D?wpapos:65:./temp/~ammem_WFU8.
- WPA melody for twenty millions: Federal Music Project." (1936, 19 September). *Literary Digest*, 122, 22.
- WPA teaches music to 60,000 weekly. (1937, April 5). *New York Times* (1857-Current File; ProQuest Historical Newspapers The New York Times 1851–2005), p. 17;
- Woodworth, W. H. (1970). *The Federal Music Project of the Works Progress Administration in New Jersey*. (Unpublished doctoral dissertation.) The University of Michigan.

Abstrakti

MUSIIKKIKASVATUS OSANA LIITTO-
VALTIOTASON MUSIIKKIHANKETTA
YHDYSVALLOISSA 1935-1943.

Liittovaltiohallitus pyrki monin tavoin vähentämään työttömyyttä 1930-luvun laman aikana Yhdysvalloissa. Yksi näistä keinoista oli hanke nimeltä "Works Project Administration" (WPA) 1935-1943, jonka puitteissa liittovaltiotason musiikkiprojektin (FMP) tehtävänä oli auttaa työttömiä musikoita. Tässä



tarkastellaan musiikkikasvatusta ja musiikinopettajien koulutusta osana edellä mainittua musiikkiprojektia. Hanke (WPA/FMP) oli Yhdysvalloissa ehkäpä suurin yritys suunnata liittovaltiotason tukea taiteille, vaikka tämä ei koskaan toteutunutkaan. Musiikkikasvatus ja musiikinopettajien koulutus olivat sen keskeisiä osia. ■

Kuvat, yllä: opetusta WPA:n viululuokassa.

Vieressä: WPA:n juliste New Yorkissa.

**W. P. A.
FEDERAL
MUSIC
PROJECT**

OFFERS THE FOLLOWING
COURSES FOR ADULTS

**PIANO · VOICE
VIOLIN · CELLO
EAR TRAINING
THEORY · ENSEMBLE
APPRECIATION**

AT THE
**CHELSEA COMMUNITY
MUSIC CENTER**
435 NINTH AVE. NEW YORK CITY
TELEPHONE — BRYANT 9-1548

REGISTRATION
AND CLASSES
EVERY MONDAY
TUESDAY, WEDNESDAY
AND THURSDAY
6-10 P.M.

FEDERAL ART PROJECT

Olli-Taavetti Kankkunen

Vihreä Viserryskone – uusi ääni 1970-luvun suomalaisessa musiikkikasvatuksessa

ALUKSI

Luovan musiikkikasvatuksen tulo Suomeen 1960-luvulla ja musiikin kokonaisvaltaisen opetustavan kehitystyö seuraavalla vuosikymmenellä muodostavat mielenkiintoisen vaiheen suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Keskityn tässä artikkelissa esittelemään historiallisesta näkökulmasta kahden keskeisen musiikkipedagogin ja opettajakouluttajan Liisa Tenkun (s. 1918) ja Ellen Urhon (s. 1920) työtä 1970-luvulla suomalaisen musiikkikasvatuksen uudistamiseksi. Artikkelin alussa kuvatut Liisa Tenkun musiikkitunnit ja äänikokeilut 1960-luvulla käynnistivät artikkelin aiheena olevan, runsaan vuosikymmenen kestäneen kehityskulun, jonka tuloksena oli uudenlainen musiikin opetusmenetelmä. Tarkastelen artikkelisani Tenkun ja Urhon yhteisen Vihreä Viserryskone -projektin taustoja, etenemistä ja aikalaiskritiikkiä sekä projektin myötä syntynyttä kokonaisvaltaisen musiikinopetuksen menetelmää *The Discovery Method*. Heidän työnsä ja merkityksensä suomalaisen ääniympäristökasvatuksen pioneereina ja äänipartituuri-työtavan kehittäjinä saavat myös oman erityishuomionsa. Metodien kehittelyn aikana löytyneet, syntyneet ja muotoutuneet ideat ja periaatteet tiivistyivät teoksessa *Musiikin didaktiikka* (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981). Tämä peruskoulun ensimmäinen musiikin didaktiikan oppikirja ansaitsee kuitenkin oman ja tätä esitystä laajemman tarkastelunsa.

Artikkelini sijoittuu ymmärtävän muistitietotutkimuksen (oral history) alueelle, mutta sisältää tietoteoreettisia tasoja myös muistitietotutkimuksen muista tutkimusotteista. Tarkoitukseni on ensin esittää aiheistoihin ja dokumentteihin sekä niiden tulkintaan perustuva mikrohistoriallinen kuvaus Vihreä Viserryskone -projektista. Tällöin myös muistitietoon perustuvat lähteet nähdään faktatietona (Fingerroos & Haanpää 2006b, 39). Toiseksi on kyse selittävän muistitietotutkimuksen tavoin empiiris-analyttisestä menneisyyden tapahtumien rekonstruktiosta, jossa muistitieto nähdään kirjallisia lähteitä täydentävänä ja elävöittäväenä (emt. 36–38). Tältä osin tiedonintressi on Jürgen Habermasin (1976, 130–133; op.cit. Fingerroos & Haanpää 2006b, 36, 38.) tietoteorian jaottelun mukaisesti tekninen: tiedon informaatioarvo ja selitysvoima ovat ratkaisevia. Ymmärtävän muistitietotutkimuksen mukaan historiallisten tosiasioiden esittäminen ovat kuitenkin aina dokumenteista tehtyjä valintoja ja tulkintoja (Fingerroos & Haanpää 2006b, 39). Myös tässä artikkelissa tekninen ja praktinen tiedonintressi kietoutuvat yhteen, sillä pyrin haastateltavien subjektiveetti huomioiden ennen kaikkea ymmärtämään menneisyyttä. Artikkelini keskeiset lähteet ovat ryhmä- ja yksilöhaastatteluja, jotka tuottavat luonteeltaan väistämättä subjektiivisesti sitoutunutta, konstruktiiivista muistitietoa. Lopputulosta, raporttia Vihreä Viserryskone -projektista, ei voida siten pitää menneisyyden aukottomana selityksenä, vaan tämän het-

Ellen Urho ja Liisa Tenkku Klemetti-opistossa Orivedellä kesällä 1971.



kisenä neuvottelutuloksena tai tulkintana. (Fingerroos & Haanpää 2006b, 38–39.)

Tärkeimpänä aineistona ovat Liisa Tenkun ja Ellen Urhon (2008a, 2008b, 2008c, 2009) nauhoitetut yhteishaastattelut. Haastattelumenetelmin tuotettua ja menneisyyttä koskevaa aineistoa voidaan pitää luotettavana, kun tiedonantaja kertoo omakohtaisesti kokemastaan, ja kun tutkittavasta kysymyksestä on käytettävissä useita yhtäpitäviä muistitietoja eli todistajalausuntoja (Fingerroos & Haanpää 2006a, 8). Sisäinen lähdekritiikki on Vihreä Viiserryskone -projektin tapauksessa haastavaa, kun todellisina asiantuntijoina ovat vain projektin kaksi avainhenkilöä. Tiedon luotettavuutta vahvistaa kuitenkin haastattelun työparin yhdenmukainen näkemys projektin taustoista, tavoitteista ja kulusta. Lisäksi käsikirjoituksen on aikalaistodistajan silmin lukenut professori emeritus Marjut Laitinen (2009d). Hän pitää projektin kuvausta oikeaan osuneena. Näin haastatteluissa koottu suullinen muistitieto nousee relevantiksi lähdeaineistoksi kirjallisten lähteiden rinnalle.

Haastattelut toteutettiin haastateltavien kotona teemahaastatteluina (ks. esim. Eskola & Suoranta 2003, 86–89), joissa kaikissa molemmat haastateltavat olivat

paikalla. Haastattelutilanteita voidaan siten pitää myös ryhmähaastatteluina (emt., 94–98). Ryhmähaastattelun käyttö oli perusteltua, koska haastattelun aiheena oli haastateltavien tiimityön, yhteisen projektin syntyvaiheiden ja edistymisen kuvaaminen. Keskustelunomaiset tilanteet kohdentuivat eri kerroilla tiettyihin ennalta suunniteltuihin teemoihin, jotka olivat: 1) henkilöhistoria ja opetusmetodin tausta, 2) opetusmetodin keskeiset piirteet, 3) aikalaiskritiikki ja 4) kirjasarja. Keskustelut herättivät mielessäni heti ensimmäisestä tapaamiskerrasta alkaen runsaasti lisäkysymyksiä, joita käsiteltiin seuraavilla haastattelukerroilla. Haastateltavat vastasivat myösauuliisti puhelimitse ja sähköpostiviestein tarkennusta vaativiin kysymyksiin.

Yhteistyöhön tottuneen työparin yhteishaastattelu onnistui käytännössä luontevasti: teemoista ja niiden alateemoista keskusteltiin varsin vapaasti. Haastateltavat kuuntelivat sekä kommentoivat yksityiskohtaisesti toisiaan, kunnes asiaan ei ollut enää lisäämistä. Yhteinen muistelu oli myös yhteisen menneisyyden uudelleen rakentamista ja jäsentelyä, jossa mennyt osittain pyrittiin muuttamaan nykyhetken tarpeita vastaavaksi (Fingerroos & Haanpää 2006b, 32, 34). Tällaista muistelutyötä

ja historian rekonstruointia olivat haastattelujen aikana esimerkiksi Vihreä Viserryskone -projektissa syntyneen metodin synnyvaiheiden ja olennaisten piirteiden pohdinta sekä etenkin menetelmän nimeäminen tämän päivän näkökulmasta. Raportin kirjoittamisen jälkeen haastateltavat tarkistivat tekstin ja kommentoivat haastattelijan keskusteluista ja muusta aineistosta tekemiä tulkintoja. Kommenttien perusteella tekstiin tuli vielä tarkennuksia. Opetusmetodia ja sen historiaa koskevissa asioissa haastateltavat saavuttivat konsensuksen aina yksityiskohtia myöten, lukuun ottamatta Vihreä Viserryskone -projektin loppuvaiheen kirjasuunnitelmaa (Tenkku & Urho 2008c; Tenkku 2009a; Urho 2009a), joka on raportissa kirjattu vain toisen haastateltavan nimiin.

Liisa Tenkun ja Ellen Urhon elämäkerralliset tiedot sekä menneiden tapahtumien kuvaukset viittaavat päähaastatteluihin (Tenkku & Urho 2008a, 2008b, 2008c, 2009), ellei toisin ole mainittu. Vihreä Viserryskone -projektin kuvauksessa muistitieto toimii sekä ensisijaisena lähteenä että aineiston muodostamisen apuvälineenä. Lisäksi suomalaisen muistitietotutkimuksen tapaan käytän Liisa Tenkun (2008b) omista äänikokeiluistaan kirjoittamaa muistelutekstiä suullisen historian (oral history) tärkeänä lähteenä. Koska artikkelin tavoitteena on tuoda esille haastateltujen muistelijoiden omat näkökulmat menneisyydestä, tältä osin tehtävänäni artikkelin kirjoittajana on esittää menneisyys mahdollisimman tarkasti ilman omia tulkintoja (Fingerroos & Haanpää 2006b, 27–28, 39). Opetusmetodia koskevat tiedot ja tulkinnat perustuvat haastattelujen ja muiden lähteiden ohella kirjajaksaukseen sekä kirjoittajan omakohtaisiin opiskelukokeuksiin Liisa Tenkun musiikin ainedidaktiikan tunneilla Sibelius-Akatemiassa 1980-luvun alussa.

Sisäisen lähdekritiikin ongelmallisuuden vuoksi aineiston luotettavuudessa korostuu ulkoisen lähdekritiikin merkitys. Tästä syystä pyrin sijoittamaan Vihreä Viserryskone -projektin oman aikansa musiikkikulttuurin ja musiikkikasvatuksen

kontekstiin. On kiinnostavaa selvittää ajan-kohtaisten kansallisten ja kansainvälisten vaikutteiden osuutta opetusmetodin synnyssä. Tätä valotan artikkelin taustaluvuissa, joissa kuvataan Liisa Tenkun ja Ellen Urhon suhdetta oman aikansa ilmiöihin.

Maamme musiikkikulttuuri oli Vihreä Viserryskone -projektin ideoitten keräämisen ja kehittelyn aikaan voimakkaassa muutosvaiheessa. Suomalaisessa musiikissa elettiin kansainvälistymisen ja radikaalien kokeilujen aikaa, sillä sarjallisuus oli saapunut Suomeen jo 1950-luvun lopulla miltei yhtäaikaisesti varhaisemman dodekafonian kanssa Erik Bergmanin, Usko Meriläisen ja Einojuhani Rautavaaran Darmstadtin-vierailujen myötä. Ajassa uutta oli lisäksi esimerkiksi elektroninen musiikki sekä sittemmin 1960-luvulla jälkisarjallisuus ja aleatoriikka. (Ks. esim. Pohjannoro 2009.) Kun uusi musiikki oli valloittamassa Suomen konserttilavoja, suomalaisilla säveltäjillä ja muusikoilla oli 1960-luvun alussa meneillään myös uuteen musiikkiin, jazziin ja teatteriin liittyviä kokeiluja happening-tapahtumissa, jotka esityskäytäntöineen ja esityspaikkoineen kyseenalaistivat perinteisen musiikkikäsitteiden rajoja ja tavoittelivat auktoriteeteista, määritelmistä ja ajasta vapaata ilmaisua (Elovirta 2009).

Samana ajanjaksona, 1950-luvun lopulta alkaen, musiikkikasvatukseen kohdistui voimakkaita muospaineita (Tenkku 1996, 46). Musiikkikasvatuksen murros, joka tapahtui osin samanaikaisesti peruskoulu-uudistuksen kanssa, ilmeni opettajien ja musiikkivaikuttajien piirissä voimakkaana pyrkimyksenä kehittää kansa- ja oppikoulujen musiikkikasvatusta. 1960-luvun aikana musiikinopetuksen uudistustyö kytkeytyi peruskoulun valmisteluun. (Sidoroff 2008, 6.) Liisa Tenkku ja Ellen Urho olivat Suomessa muutoksen eturintamassa ainakin neljästä syystä. Molemmat toimivat opettajankouluttajina 1960- ja 1970-luvuilla suomalaisen musiikkikasvatuksen näköalapaikoilla, joista käsin oli mahdollista vaikuttaa tuleviin musiikkikasvattajiin. Toiseksi heidän uudistuspyrkimyksensä, metodin kehittäminen ja kirjasarja-pro-

jektin suunnittelu ja toteutus, liittyivät sekä ajallisesti että tavoitteiltaan selvästi uuteen peruskouluun, jonka musiikkikasvatuksen perustaa he olivat näin rakentamassa. Kolmanneksi, he pyrkivät musiikkikasvatuksessa ottamaan määrätietoisesti huomioon uuden suomalaisen musiikin ja musiikkikulttuurin uudistumisen esille nostamat haasteet eli nivomaan musiikkikasvatuksen yhteen ajankohtaisen musiikkielämän ja oman aikansa musiikin kanssa. Neljänneksi, kuten seuraavaksi osoitetaan, metodin hedelmällinen kehittäminen vaati teki-joiltään perusteellista kansainvälisiin vaikutteisiin perehtymistä, verkostoitumista ja työparin yhteisopiskelua.

SUOMALAISEN YHTEISKOULUN NELJÄS LUOKKA 1963–1964

Suomalaisen kokonaisvaltaisen musiikinopetuksen ja äänimaisemaopetuksen historiaa voidaan jäljittää erääseen 1960-luvun helsinkiläiseen kouluun. Musiikinopettaja Liisa Tenkun kollega Matti Rautio ehdotti nykymusiikin kuuntelua äänilevyiltä luokassa. Tenkku innostui ideasta, sillä hän omien sanojensa mukaan kuului tavallaan itsekin uuden musiikin, avantgarden ”käännynnäisiin” (Tenkku 2008b). Alan uuteen kansainväliseen kirjallisuuteen tutustuneena hän ajatteli, että myös lapsia saattaisi kiinnostaa äänimateriaali sellaisenaan, jos äänillä alettaisiin leikkiä. Liisa Tenkku kertoo ikimuistoisesta Suomalaisen Yhteiskoulun neljäsluokkalaisten musiikkitunnista syksyllä vuonna 1963 (Tenkku 2008b; Tenkku & Urho 2008a, 2008b).

Minulle tuli siis tällainen hullu ajatus, että me teemme itse sitä modernia musiikkia. Ja kerran vaan aloitin: ”Kuulkaas! Nyt kun on syksy, kaikki muistavat, että miltä tuntuu, kun sataa.” Rummutin näin sormilla pöydän pintaan ja heti kaikki alkoivat tehdä samalla tavalla. ”Mutta samalla kun sataa, niin tuulee, eikös tuulekin? Huui – ii” Tein suulla tällaista tuulen ääntä ja kaikki oppilaat tulivat mukaan väistämättä kätet mukana. ”Joo, mutta tuolla on hurja pilvi tulossa - nyt se tulee lähem-

mäksi.” Rummutin uudelleen sormilla: ”Nyt se kiihtyy, huu- ish! Mutta se onkin ukkonen! Olkaa te pojat nyt ryhmä, ja tehkää ukkosta! Mutta salama ja jyrinä - kuka se voisi olla?” Heti oli neljä kättä pystyssä ja oppilaat nousivat jo seisomaankin.

Tenkun mukaan seuraavilla musiikkitunneilla jatkettiin äänileikkiä yhä uudestaan ja uudestaan, mutta joka kerta siihen lisättiin jotakin uutta. Oppilas sai tulla johtamaan ryhmiä ja näyttämään kapellimestarina, koska sataa ja kuinka tuuli nousee tai laskee. Koulun musiikkiluokassa oli kelanauhuri valmiina ja yhdessä aikaansaatu teos päätettiin äänittää. Kun esitys oli nauhoitettu ja sitä kuunneltiin, kaikki nousivat innostuksesta seisomaan. Äänittäminen ja esittäminen kiinnostivat lapsia niin valtavasti, että he halusivat tehdä kaiken aina vain uudestaan ja paremmin.

Lopulta Liisa Tenkku ehdotti, että äänet pitäisi kuvata graafisesti ”nuoteiksi”, niille pitäisi keksiä kuvat ja symbolit. Kun hän pohdiskeli tätä tunnilla tarkoituksellisesti ääneen, oppilaat tulivat heti omaloitteisesti piirtämään ehdotuksensa taululle:

Ja siinä meillä oli oikeastaan ensimmäinen äänipartituuri, näiden lasten ehdotuksesta ja tekemänä – ja ihan vahingossa! Tämä oli minulle sellainen tunti, jota en ikinä unohda, kun ne lapset olivat niin innostuneita!

Rajuilma-äänileikistä alkoi useita oppitunteja kestänyt spontaani projekti, jonka tapahtumat seurasivat toisiaan kovalla vauhdilla. Oppilaiden kanssa toimiessa tapahtui paljon sellaista, mitä tunnin pitäjä ei ollut etukäteen suunnitellut. Uuden musiikkikasvatuksen opetusmenetelmän kehittyminen lähti näin liikkeelle ikään kuin itsestään. Vaikka Liisa Tenkku (2008a) toivoi, että oppilaiden musiikkisuhteessa tapahtuisi jonkinlaista kypsymistä, projektin lopputulos oli joiltakin osin yllätys. Alun perin tarkoituksena oli ollut vain valmistaa oppilaita nykymusiikin vastaanottami-

seen ja kuunteluun, mutta valmistavasta toiminnasta olikin muodostunut opetuksen keskeinen sisältö. Samalla Tenkku tuli ottaneeksi mukaan keskeiset ideat uutta, myöhemmin yhdessä musiikinopettaja Ellen Urhon kanssa kehitettävää musiikkikasvatuksen metodologiaa varten. Tenkku huomasi heti, miten lapset innostuivat mahdollisuudesta tehdä äänikokeiluja ja omia äänimaisemia. Nauhurin käyttäminen luokkatilanteessa oli toinen tärkeä korvat avaava oppitunnin vaihe, jolloin oppilaat saattoivat itse kuulla ja arvioida tekemäänsä. Kolmas spontaanin projektin onnistumiseen vaikuttanut tekijä oli yleisten yhteismusisoinnin ideoitten käyttäminen sekä tehtävien jakaminen kapellimestarille, solisteille ja ryhmille.

Heti ensimmäisistä tunteista alkaen keskeistä olivat äänillä leikkiminen ja keksintä, johon liittyi mukaan eläytyvä liikunta. Tärkeitä hetkiä luokassa olivat myös kuuntelun herkkyysharjoitukset, johon käytettiin lapsille tuttuja äänilähteitä. Uuden musiikin kuunteluun valmistava projekti jatkui pyynnöllä tuoda kouluun esineitä. Instrumenteiksi muuttuneista esineistä etsittiin sitten yhdessä ääniä esimerkiksi hankaamalla, lyömällä tai raaputtamalla. Näin Tenkku kehittäli oppilaidensa kanssa uusia äänimaailmoja, johon aikaa myöten yhdistyivät kuvitukset ja tarinat. Tällainen luokkatilanteiden työskentelytapa johti kokonaisvaltaiseen esittämiseen ja vähitellen oman opetusmenetelmän syntyyn, jonka alku oli kaiken kaikkiaan hyvin yksinkertainen ja selkeä lasten oman motivaation ja kiinnostuksen vuoksi.

Aktiivisesti uutta musiikkia seuraavana Liisa Tenkusta oli erityisen kiinnostavaa kokeilla, kuinka oppilaat suhtautuvat nykymusiikkiin valmistavien äänileikkien jälkeen. Testataksaan, onko mahdollista ja mielekäästä liittää nykymusiikin esittelyä koulun musiikinopetukseen, Liisa Tenkku soitti huhtikuussa 1964 koulunsa neljän luokan oppilaille György Ligetin Atmospheren konserttinauhoituksen (Tenkku 1967a, 130). Sen jälkeen hän pyysi oppilaitaan kirjaamaan omat, välittömät kuuntelureaktionsa. Lasten kommentit yl-

lättivät: klassista koulutusta saaneet, mutta valmistavissa äänileikeissä innokkaimmat pitivät musiikkia täytenä roskana, epämusiikkina. Toiset taas kirjoittivat, että musiikki on aivan ihanaa, aivan kuin se tapahtuisi kuun pinnalla tai meren alla. Jotkut antoivat musiikille nimen tai analysoivat musiikkia kuin kriitikot, mutta eniten kerrottiin tarinoita. Tenkun tulkinnan mukaan erilaiset reaktiot kertoivat siitä, että lapsella on jo kymmeneen ikävuoteen mennessä ehtinyt muodostua voimakaat asenteet musiikkia kohtaan (Tenkku 1967a, 134–135; 2008b).

Myöhemmin nykymusiikin säännöllisen kuuntelun myötä vastustus näytti sulavan vähitellen pois. Äänileikit puolestaan kiinnostivat oppilaita niin paljon, että niitä oli jatkettava lukuvuoden loppuun asti. Oppilaitten aktiivisuus virkisti kevään mittaan muutakin yhteistä musisointia. Lukuvuoden lopulla koulussa järjestetyssä kulttuurikilpailussa pitemmälle soittaneitten ympärille muodostui 12 oppilaan ryhmä, johon kuului myös nokkahuiluja ja rytmisoittimia. Lisäksi itseään ”konkreettisen musiikin ryhmäksi” kutsuva oppilasryhmä esitti äänisommitelmansa, joka oli ympäristöäänistä nauhalle koottu äänimaisema. (Tenkku 2008b.)

LIISA TENKUN LÖYTÖRETKET KOKONAISILMAISUN JA UUDEN MUSIIKIN PARISSA

Liisa Tenkun ensimmäiset koulukokeilut rakentuivat monien aikaisempien, sittemmin tärkeiksi osoittautuneiden kokemusten varaan. Helsingin yliopistossa matematiikan opinnoilla aloittanut Tenkku opiskeli musiikkikasvatuksen lisäksi taidehistoriaa, joka johti hänet pohtimaan taiteiden yhteistä olemusta. Hän oivalsi pian, että musiikin ja kuvataiteen yhteiset peruskäsitteet ovat aika, muoto, voima, väri ja lisäksi tila, jota uusi musiikki ja moderni taide toivat voimakkaasti esille taiteen muotoamisessa ja esittämisessä 1950-luvulta alkaen (Tenkku 1977a).

Vuosina 1949–1952 Liisa Tenkku toimi USA:ssa apuopettajana ja säestäjä-as-

sistenttina eräissä edistyksellisessä koulussa Harvardin yliopiston lähellä. Lauluopetuksen ohella osa koulun opetuksesta perustui sekä liikunnalliseen että vapaaseen eläytymiseen musiikin rytmiiin ja tunnelmaan sekä sen kertomiseen perinteisillä tai itse rakennetuilla soittimilla. Perinteisen musiikkikasvatuksen saaneelle Tenkulle musiikki oppiaineena näyttäytyi yhtäkkiä uudella tavalla: musiikki on vapauttava ilmaisuaine. Myös Dalcroze-seminaari Stuttgartissa 1950-luvun lopulla merkitsi löytöretkeä kokonaisilmaisuun, jossa liikkein eläydytään kaikkien taiteiden yhteisiin pilareihin, aikaan, voimaan, muotoon, tilaan ja väreihin. Vähän myöhemmin Hollannissa Jan Bronkin pantomiimikurssin ensimmäisenä tehtävänä oli piirtää taululle ”mielikuvitus”. Tenkulle, joka oli valmistautunut aloittamaan liikunnallisesti pantomiimiharjoituksilla, tällainen kurssin aloitus – täysin abstraktin asian prima vista – piirtäminen – oli täydellinen shokki. Seurauksena oli ahaa-elämys: rajat voidaan ylittää, koska kaikilla taiteilla on sama perusta ja ne kuuluvat yhteen.

Kokonaisilmaisussa voimme piirtää tai tanssia ”mielikuvituksen”, voimme soittaa sen pianolla, tai tehdä sen millä tahansa. Toisin sanoen voimme toteuttaa jonkun idean luovasti eri tavoin. Henkilökohdainen kokemukseni oli kuin olisin ollut pianon kosketin, jota painetaan ensimmäistä kertaa - ihana tuntemus siitä, että olen avoin ja voin tehdä eri asioita ja yhdistellä niitä.

Vuonna 1959 Liisa Tenkku tutustui Edgar Varèsen teokseen Poème électronique. Hän ei pitänyt klassisessa mielessä kauniina tätä synteettistä elektronista musiikkia, jonka kaikki konkreettiset äänet, ihmisen äänistä summereihin ja kirkonkeloihin, muuntuvat sähköisesti. Hän oli kuitenkin jollakin tavalla lumoutunut, jopa järkyttynyt teoksen kuuntelusta. Musiikki kiehtoi, vei mukanaan ja avasi suhteen uudenlaiseen äänimaailmaan sointiväreineen. Tähän saakka musiikki oli ollut sävelten maailmaa, mutta nyt sen materiaa-

lina saattoi olla mikä tahansa ääni. Varèsen musiikki, tilassa soiva organisoitu ääni, joka nosti hälyn tasavertaiseksi elementiksi sävelkorkeuden rinnalle, antoi ensimmäisen kimmokkeen tutustua uuteen musiikkiin ja sen kuvaustapoihin.

Liisa Tenkun löytöretkillä uuden musiikin parissa sekä tiedonkeruulla ja tutkimusmatkoilla kansainvälisten ideoitten ja tutkimustiedon lähteille oli tärkeä merkitys opetusmetodin muotoutumisen kannalta. Juuri omakohtaiset, syvästi koetut kokemukset herättivät niitä tärkeitä oivalluksia, joista seuloutuivat monet keskeiset periaatteet ja sisällöt opetusmetodiin. Myös seuraavaksi esiteltävän Ellen Urhon kansainvälisillä yhteyksillä ja vaikutteilla oli merkittävä vaikutus metodin kehittälyssä. Yhteistä Vihreä Viserryskone -työparille oli omana aikanaan jopa poikkeuksellisen laaja kansainvälinen verkostoituminen.

ELLEN URHO TUTKIMUSMATKAILIJANA MUSIKKIKASVATUKSEN UUSISSA MAISEMISSA

Ellen Urho oli jo tutustunut Liisa Tenkun kanssa Varèsen musiikkiin, kun hän vuonna 1960 pääsi Eric Ericssonin kuorokurssille Tukholmaan. Harjoitettavana teoksena oli unkarilaisen Zoltán Gaálin teos Pelagon, jossa ääntä käytetään uudella tavalla kuoromusiikissa. Teoksen viitteellinen graafinen notaatio vaati esittäjiltä luovaa osallistumista aivan toisella tavalla kuin perinteinen nuottikirjoitus.

Aivan kuin uusi maailma olisi avautunut. Kun sointiväri oli nyt uudelleen ”keksitty”, sillä olisi paljon annettavaa musiikkikasvatukselle. Voitaisiko sointiväri, jonka kaikki itsekoetusti kuulevat ja ymmärtävät, ottaa nyt opetuksen lähtökohdaksi?

Jo ennen kuorokurssia, 1950-luvun aikana Ellen Urho oli hakeutunut kansainväliseen musiikkikasvattajien koulutukseen. Hän osallistui esimerkiksi monille Internationaler Arbeitskreis für Musik (IAM) järjestön järjestämille kurseille. Kun tavoitteena oli pysyä ajan hermolla, hän

liittyi 1960-luvulta lähtien jäseneksi keskeisiin opettajajärjestöihin sekä Ruotsissa, Länsi-Saksassa, Englannissa että USA:ssa. Näin hän sai kätevästi järjestölehden mukana joka kuukausi uutta tutkimustietoa musiikin opettamisesta. Urho osallistui säännöllisesti kansainvälisiin musiikkipedagogisiin seminaareihin ja konferensseihin, joiden luennoilla alkoi olla Ericssonin kurssin aikoihin esillä samoja ideoita sekä kuoroilmaisusta että luokassa tehtävistä äänimaisemista (Tenkku & Urho 2008a). Äänipartituureja tai toiminnan demonstraatioita ei kuitenkaan vielä silloin nähty. Äänipartituurit tulivat ensimmäiseksi kouluihin Englannissa 1970-luvulla koulukokeiluissa, joissa säveltäjät pääsivät syntetisaattoreineen luokkiin työskentelemään lasten kanssa (Urho 2009b).

Liisa Tenkku ja Ellen Urho tutustuivat professori Elly Basic'n opetusmenetelmään Moskovan ISME -konferenssissa (International Society for Music Education) vuonna 1970 (Tenkku 1996, 46). Sen jälkeen he tekivät yhteisen matkan Jugoslaviaan ja pääsivät Zagrebissa seuraamaan Basic'n opetustyötä. Jokaiseen pianotuntiin sisältyi improvisointia esimerkiksi soit-tajan valitsemasta aiheesta, tunnetilasta tai itse tehdystä kuvasta.

Salzburgissa perustettiin 1980-luvun alussa Mozarteumissa integroivan taidekasvatuksen seura, Internationale Gesellschaft für Polyästhetische Erziehung, jonka ainoana suomalaisena jäsenenä oli Ellen Urho (2009c). Hän osallistui Mittersill-linnassa seuran järjestämään improvisointikurssiin, jossa musiikinopettajien lisäksi oli kuvamaataidon opettajia, näyttelijöitä, lavastajia, taiteilijoita ja tanssijoita. Kokonaisvaltaiseen produktioon osallistuneen Urhon piti yhdessä muiden eri alojen erikoistuntijoiden kanssa improvisoida yhden viikon aikana itämainen ooppera tekstin ja muutaman itämaisen asteikon pohjalta.

LUOVAN MUSIIKKIKASVATUKSEN RANTAUTUMINEN SUOMEEN

Ellen Urho ja Liisa Tenkku hakivat aktiivisesti uusia vaikutteita musiikkikasvatuk-

seen ja perehtyivät erityisesti kokonaisvaltaiseen ja luovaan ilmaisuun. On kuitenkin huomattava, että kansainvälistymisen myötä sodanjälkeisessä Suomessa oli jo ehditty kokeilla ja soveltaa joitakin luovan toiminnan ideoita. Säveltäjä, musiikkipedagogi Matti Rautio oli 1950-luvulta alkaen yksi keskeinen suomalaisen koulumuusiikin hahmo ja uudistaja, joka teki tunnetuksi improvisointia ja Carl Orffin työtapoja (Tolvas 1979). Luovan ilmaisun voidaankin katsoa tulleen lopullisesti osaksi oman aikamme musiikkikasvatusta juuri Orffin ideoitten juurtumisen myötä 1960-luvun alussa (Urho 2000,13; Laitinen 2009c).

Didaktisessa kirjallisuudessa alettiin korostaa lapsen oman osuuden ja luovuuden merkitystä kaikessa tekemisessä erityisesti 1960-luvulta alkaen. Uuden musiikin nousun myötä luovan ilmaisun esiinmarssi kytkeytyi sekä kansainvälisillä musiikkikasvatuksen foorumeilla että Suomessa muuttuneeseen käsitykseen musiikin materiaaleista. Näkemys, jonka mukaan äänet ja häly ovat samanarvoisia sävelten kanssa, nosti sointiväriin etusijalle rytmin ja melodian sijasta. Tämä puolestaan antoi musikaalisuudesta ja taidoista riippumatta jokaiselle lapselle mahdollisuuden osallistua musiikin tekemiseen. (Urho 1979a; 2000,13.)

Suomalaisen peruskoulun esteettisen kasvatuksen tavoitteeksi määriteltiin alusta alkaen oppilaiden luovan toiminnan vaaliminen ja ohjaaminen (Komiteanmietintö 1970:A4, 44). Kun musiikin yhdeksi lähtökohdaksi määriteltiin jo itessään vapautta korostava vapaa luova ilmaisu (Komiteanmietintö 1970:A5, 274), pääteltiin, että musiikin tulisi olla ala-astetta lukuun ottamatta pääsääntöisesti vapaaehtoista. Luova toiminta, luova ilmaisu ja vapaa ilmaisu yhdistyivät 1970-luvun Suomessa määritelmällisesti kokonaisvaltaiseen opetukseen (Välkevirta 1971). Luovalla toiminnalla tarkoitettiin esimerkiksi vapaaehtoista, ihmisestä itsestään lähtevää toimintaa, leikkiä, joka pyrkii oman persoonallisuuden kehittymiseen psyykkisessä ja sosiaalisessa mielessä (Jarvola 1972, 19) tai

oppilaan itsensä ilmaisemista, vapautumista totutuista malleista ja kaavamaisuudesta ja sidonnaisuudesta toisten tarjoamiin esimerkkeihin (Linnala-Kekkonen 1972, 8).

Musiikissa luovuus käsitettiin kuitenkin usein – tietämättä, mistä oikeastaan on kyse – suoraan ammattimaisen musiikin tekemisen vastakohtaksi (Tenkku 2000). Luovaan toimintaan suhtauduttiin pitkään, jos ei suorastaan pilkallisesti, niin ainakin hyväntahtoisesti hymähdellen. Jo pelkkä luovuudesta puhuminen aiheutti Tenkun ja Urhon mukaan väheksyviä reaktioita. Toisaalta 1970-luvun musiikinkasvatuksessa oli halua ottaa käyttöön koko äänten maailma. Lasten omaa tekemistä pyrittiin lisäämään uusilla tavoilla ja virikkeillä, joita saatiin esimerkiksi silloisesta nykymusiikista ja uusien äänilähteitten muokkaamisesta. Tuula Kotilaisen (2006, 23) kokemuksen mukaan tärkeintä oli kuitenkin tiedostaminen, korvien aukaiseminen ja herkistyminen äänille ja hiljaisuudelle.

Viriävä mielenkiinto ja asianharrastus kanavoituivat Koulujen Luovan Toiminnan Yhdistyksen perustamiseen Kouluhallituksen kokonaisilmmaisukurssin yhteydessä Hotelli Helsingissä vuonna 1971 (Laitinen 2009c). Varhaiskasvattajien sekä opettajien kasvava kiinnostus luovuuteen synnytti tarpeen järjestää kokonaisvaltaisen ilmaisun koulutusta. Myös Klemetti-opiston ensimmäinen luovan toiminnan kurssi pidettiin saman vuoden kesällä. Oriveden kurssin vetäjinä toimivat Ellen Urho ja Liisa Tenkku ja muut opettajat olivat Inkeri Simola-Isaksson (musiikkiliikunta), Ilkka Kuusisto (improvisointi), Heta Kauppinen (kuvallinen ilmaisu) ja Aili Montonen (dramatiikka). Professori emeritus Marjut Laitisen (2009b) mukaan kurssin tavoitteena oli luoda ja vahvistaa peruskoulun opettajien taideaineiden integraation valmiuksia luovan toiminnan pohjalta, joka käytännössä tarkoitti erillisten taideilmaisutapojen yhdistämisen ja yhtäaikaisen käytön harjoittelua. Kurssilla valmistettiin piirretty lyhytfilmi ja dioja musiikkeineen, käytettiin ideoinnin pohjana runoja tai kuvia, tehtiin varjokuvia sekä

harjoitettiin rytmikkaa, mimiikkaa, pantomiimia ja äänenkäyttöä (Välkevirta 1971). Kurssin aikana suunniteltiin ja esitettiin useita äänipartituureja. Päätöstilaisuudessa tehtiin yhteinen teos, äänileikki seinällä olevasta kansanopiston perustajan muotokuvasta, jolloin koko kuva puvun napeepeen soi.

Oriveden luovan toiminnan kurssille, joka oli tarkoitettu kansa- ja oppikoulujen musiikinopettajille, oli valittu noin kolmekymmentä osallistujaa. He saivat viikon ajan integroivan taideopetuksen monipuolisia virikkeitä ja soveltamiskelpoisia ideoita omaan työhönsä. Vaikka kurssiarviot olivat positiivisia, todettiin, että kesäkurssit eivät yksin riitä. Kurssilaisista mm. opettaja Kalle Ainola ja opettaja Paavo Alanne ehdottivat, että ”uusi ideologia olisi saatava mukaan opettajakoulutukseen, olisi valmistettava opetusaineistoa ja toteutettava koulussa kaikilla luokka-asteilla” (Välkevirta 1971).

1970-LUVUN PROJEKTIT: ILMAISEVA IHMINEN JA VIHREÄ VISERRYSKONE

Liisa Tenkun ja Ellen Urhon kohtaaminen ja luovien voimien yhdistäminen oli suomalaisen musiikkikasvatuksen kannalta merkittävä, jopa käännteentekevä tapahtuma (Kotilainen 2006, 22). He eivät kuitenkaan olleet ajatuksineen yksin. Muita 1960- ja 1970-lukujen samanhenkisiä musiikkikasvatuksen vaikuttajia tuona aikana olivat esimerkiksi Jukka Jarvola ja Erkki Pohjola. Luovan musiikkikasvatuksen puolesta puhuva Jarvola (1972) kehitti omassa opetuksessaan rytmistä ja melodista improvisointia. Erkki Pohjola halusi luoda oman luovuuteen pohjautuvan metodin ja perusti musiikkiliikuntaa kokonaisvaltaisesti kehittäneen Inkeri Simola-Isakssonin kanssa Orff-studion. He kokeilivat yhdessä erilaisia harjoituksia, joissa pyrittiin yhdistämään Carl Orffin ja Zoltán Kodály'n ideoita. Tämä liikkuva opetusstudio toimi opettajien täydennyskoulutuskursseilla aktiivisena metodikouluttajana. (Lehtipuu 2003, 53–54; Laitinen 2009c.)

Opettajakoulutuksessa mukana olevat Tenkku ja Urho alkoivat 1970-luvun alussa suunnitella musiikin opetusoppia työnimellä *Ilmaiseva ihminen* (Välkevirta 1971). He huomasivat, ettei Suomessa ollut riittävästi kokonaisvaltaisen opetustavan periaatteisiin soveltuva opetusmateriaalia eikä lähdeaineistoa. Tämän vuoksi he päättivät ensin tehdä musiikin koulukirjan. Siitä alkoi vuosikymmenen kestänyt peruskoulun musiikin oppikirjaprojekti, jonka tavoitteeksi tuli yhtenäisen, uudesta musiikista ja toiminnallisuudesta ja luovuudesta lähtevän metodisen ratkaisun löytäminen. (Juntunen 2009; Tenkku 2009a; Urho 2009a.)

Koska musiikkikasvatusmetodin rakentamiseen ei varsinaisesti voinut koulutustautua, ideat oli alkuvaiheessa keksittävä itse tai kerättävä vaikutteita lukemalla ajankohtaista pedagogista kirjallisuutta. Käytettävissä oli tosin jo muutamia ulkomaisia musiikin oppikirjoja, joissa musiikkia kuvattiin graafisilla kuvioilla. Toinen mahdollisuus oli käyttää lähteinä modernin musiikin teoksia. Avantgarde olikin ensimmäinen kipinä, joka viritti ajatuksen uuden musiikin ideoitten käytöstä musiikkikasvatukseen.

Myöhemmin molemmat saivat virikkeitä osallistumalla kansainvälisten musiikkijärjestöjen toimintaan ja tekemällä yhteisiä opinto- ja tutustumismatkoja useiden Euroopan maiden musiikkikasvatusoloihin (Tenkku 1996, 49). Samalla he saivat luotua kansainvälisen suhdeverkon, joka myöhemmin toi heille vierailuja luentokutsuja eri puolille maailmaa. Näin he tapasivat yhdessä mm. John Paynterin, jolla oli valmisteilla kirja luovasta musiikkikasvatuksesta. Paynter (1970, 2–3) argumentoi musiikkia osana yleistä lasten kasvatusta. Hän käynnisti Englannissa laajan luovan toiminnan projektin, jonka perusajatuksena oli luokassa tapahtuva säveltäminen. Ajatukset äänien ja soittimien käyttämisestä ryhmätyössä lasten omien aiheiden pohjalta tulivat olemaan virikkeinä uudenglaisille toimintamalleille myös Suomessa.

Tenkun ja Urhon syntymässä olevalla opetusmetodilla ei ollut aluksi varsinaista

nimeä, sillä tavoitteena oli vain uudistaa musiikkikasvatusta. Kirjasarjan ensimmäinen osa, *Vihreä Viserryskone*, sai nimensä Paul Kleen teoksen *Zwitschermaschine* mukaan (Tenkku 1996, 49; Urho 2000, 15). Koko projektin työnimeksi valittiin kirjan nimeä mukaillen *Vihreä Viserryskone -projekti* [*The Twittering-Machine Project*], joka kertoo osuvasti metodin teemoista – siinä ovat mainittuna sekä visuaalisuus, ääni että tekniikka. Koska sointiväri nousi uudella tavalla musiikkikasvatuksen lähtökohdaksi, metodia kuvattiin omana aikanaan myös käsitteellä Sointivärikasvatus. Tällä pyrittiin korostamaan eroa perinteiseen rytmistä tai melodiasta lähtevään musiikkikasvatukseen.

Oppikirjaprojektin rinnalla kulki alkuperäinen tavoite, musiikin opetusopin kirjoittaminen. Kirjoitustyöhön pyydettiin mukaan uuden metodin ajatuksista innostunut Kouluhallituksen musiikin ylitarkastaja Marja Linnankivi. Kävi ilmi, että kustantaja ei hyväksynyt kirjan tekijöiden valitsemaa työnimeä, ja kirjalle jouduttiin etsimään pitkäään uutta nimeä. Yksi ehdotus oli kirjan ennakkomainonnassa esiintynyt *Muuttuva musiikinopetus* (Tenkku & Urho 1976b; Tenkku 2009a, 2009b; Välkevirta 1971). Kun opetusoppi käsitteenä väistyi didaktiikan tieltä, vuosikymmenen kestäneen työn tulokset julkaistiin nimellä *Musiikin didaktiikka* (1981), joka on edelleen ainut yhtenäinen peruskoulun musiikinopetusta varten tehty esitys Suomessa.

Opetusmetodin kehittäjät pohtivat haastattelujen yhteydessä kesällä 2008, mikä kuvaisi metodia vielä paremmin kuin Vihreä Viserryskone. Menetelmän tärkeitä käsitteitä ovat esimerkiksi sointiväri ja luovuus, mutta luovaa tekemistä ja ongelmanratkaisua luonnehtiva *keksintä* on termeistä keskeisin ja kattavin. Liisa Tenkku (1981) korosti Sibelius-Akatemiassa aine-didaktiikkaa opettaessaan, että oppilaat on saatava itse oivaltamaan opetettava uusi asia. Tuolloin hän käytti tästä kasvatuspsykologisessa kirjallisuudessa (mm. Bruner 1961; Ausubel 1960, 1963) ja esimerkiksi MENC:n (Music Educators National Conference) nykymusiikin projektissa yleisesti esiintynyttä ilmausta “Discovery lear-

ning” (esim. Benson 1967). Omakohtaisesti keksivän opetustavan ilmaukseen discovery sisältyvät metodin keskeiset asiat, kuten luovuuteen vetoava ongelmanratkaisu ja kokonaisilmaisu, äänen ja sen kuvaamisen keksiminen, liikunnan ja kuvan sisällyttäminen sekä se miten näitä kaikkia ideoita siirretään perinteiseen musiikkiin. Koska haastateltavien mukaan suomalaisen ilmaus *keksivä opetus* on sisällöltään suppeampi kuin englanninkielinen, haastateltavat sopivat LiisaTenkun ehdotuksesta ja yhteisen pohdinnan tuloksena musiikkikasvatusmetodin uudeksi nimeksi lyhyesti *The Discovery Method* (Tenkku & Urho 2008c).

KOHTI UUTTA MUSIIKINOPETUKSEN TEORIAA

Discovery Method kiinnittyi oman aikansa kansainvälisiin kasvatuspsykologisiin ja musiikkifilosofisiin virtauksiin, joissa esitettiin oppilaskeskeisen – kokeiluun ja itseilmaisuun (learning by doing) – ja luovaan toimintaan perustuvan kasvatuksen ottamista musiikkikasvatuksen lähtökohdaksi (Tenkku 1967b, 197–198). Metodien pohjana on näkemys musiikista esteettisenä kasvatuksena. Tällöin taustateoreetikoksi valikoituivat esimerkiksi englantilaiset John Paynter (1970, 1972) ja Keith Swanwick (1979, 1982), joiden perusediat ovat havaittavissa Tenkun ja Urhon valmiiksi muotoutuneen metodin taustalla.

Discovery Method jakaa Paynterin ajatuksen lapsikeskeisestä opetuksesta, joka lähtee yksilön tarpeista (Paynter 1970, 2). Koska musiikki on osa laajaa inhimillisen kokemuksen ja tarpeiden kenttää, musiikin arvo oppiaineena piilee siinä, kuinka hyvin kouluopetus pystyy auttamaan yksilöä ympäröivän maailman ymmärtämisessä. Paynter piti musiikkia kielenä ja ilmaisun välineenä, joka on jokaiselle mahdollinen johonkin mittaan asti. Tämän vuoksi hän suositteli luovan musiikkikasvatuksen lisäämistä kouluissa. Luovalla musiikilla Paynter tarkoitti yksilöllistä vapautta tehdä tutkimusmatkoja valittuun äänimateriaaliin. (Paynter 1970, 1–8).

Myös Swanwick, joka lähestyi esteettistä musiikkikasvatusta kognitiivis-psykologisesta perspektiivistä, halusi tuoda teorian lähemmäksi musiikkikasvatuksen käytäntöä. Hänen teoriallaan on vahva side Jean Piaget’n kognitiiviseen kehitysteoriaan (Piaget 1953; op.cit. Linnankivi, Tenkku & Urho 1994, 29; ks. myös Laes, T. 2006, 26, 29–30). Swanwickin (1982) mukaan musiikin merkitys on siinä, kuinka se auttaa ihmistä kehittymään ihmisenä. Lapsen tulee suhtautua yksilöllisenä persoonana eikä vain vastaanottavana opetuksen ja kulttuurin kohteena. Opetuksessa on kiinnitettävä huomiota lapsen kykyyn vaikuttaa kulttuuriin ja keskityttävä oppimiseen, keksintään ja etenkin luovuuden kehittämiseen. Käytännössä tämä merkitsee sitä, että musiikin opetuksessa suositaan säveltämistä ja improvisointia, uusien äänimateriaalien kokeilua sekä yksilötyötä ja pienryhmiä suurten kuorojen ja orkesterien sijasta. (Swanwick 1982, 122–123.)

Tenkulla ja Urholla oli käytettävissään samansuuntaisia ajatuksia esittäneen kanadalaisen säveltäjän ja äänimaisemapioneerin R. Murray Schaferin (1965, 1967, 1969, 1970) laaja kirjallinen pedagoginen aineisto (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 74; Tenkku 2008c). Schafer oli ehdottanut äänimaisema-ajattelun ja yleisen kasvatuksen yhdistämistä jo 1970-luvun alusta saakka. Myös Schaferin (1967, 1976, 1977; Järviluoma 1991, 57–69) tapa määritellä musiikkia äänen ja ääniympäristön näkökulmasta – musiikin vastaanottamiseen liittyvät käsitteet sekä akustisen ympäristön tarkkaavaisen kuunteluun ohjaava äänikasvatus herkkyysharjoituksineen – sopi hyvin Tenkun ja Urhon metodin osaksi. Näin ollen opetusmenetelmän yhdeksi tavoitteeksi asetettiin se, että oppilas oppii jäsentämään auditiivista ympäristöään (Tenkku 1996, 50).

Metodin tärkein perusoivallus oli kuulohavainnon ottaminen kaiken opetuksen lähtökohdaksi. Kaikki edistyminen musiikinopetuksessa perustuu kuuloon ja äänen aktiiviseen kuunteluun (Linnankivi, Tenkku & Urho 1994, 28). Tenkku ja Urho korostivat kuuntelukasvatuksen kasvavaa

tarvetta ja merkitystä elinympäristön äänen määrän vuoksi (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 281–282). Kuuntelijoiden sekä kuuntelutapojen ja -valmiuksien luokittelussa he tukeutuivat musiikkipsykologien teorioihin ja tutkimuksiin (mm. Alt 1968; Mursell 1956; op. cit. Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 283–286).

Kysymys musiikin käsitteistä nousi 1960-luvulla yhdeksi keskeiseksi keskustelunaiheeksi musiikkikasvatuksessa. Perinteisesti musiikinopetuksen tehtävänä oli ollut oppilaiden perehdyttäminen musiikin aineksiin ja elementteihin, joilla tarkoitettiin rytmiä, melodiaa, harmoniaa ja värisävyä. Musiikkikäsitteiden, parametrien, uudelleen määrittelyä pidettiin uuden musiikin vaikutuksesta paitsi ajankohtaisena, myös tärkeänä koko oppiaineen tiedollisen rungon jäsentämisen kannalta. (Tenkku 1996, 47.) Myös Tenkku ja Urho halusivat sitoa opetusmenetelmänsä musiikin peruskäsitteisiin (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 89). He valitsivat monista perustelluista ehdotuksista (emt. 89–91) musiikkikasvatuksen didaktiikan lähtökohdaksi Mary Val Marshin (1970, 6; op.cit. Linnankivi, Tenkku & Urho 1994, 19) teorian musiikin rakentumisesta, sillä hänen käsityksensä tuntui sopivan musiikinopetuksessa kaikkeen äänimateriaalilla toimimiseen (Tenkku 1996, 47). Val Marsh esittää, että musiikin peruskäsitteitä ovat taso, kesto, voima ja sointiväri. Näistä äänen/sävelen ominaisuuksista ovat johdettavissa muut musiikkikäsitteet (parametrit), jotka ovat melodia, harmonia, rytmi, dynamiikka ja sointiväri. Kaikki musiikkikäsitteet voivat yksin tai eri kombinaatioilla luoda musiikin muotorakenteita, joten syntynyt muoto on kokoava yläkäsite, eikä sitä tämän teorian mukaan voida verrata muihin musiikkikäsitteisiin. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 91–92.) Kuitenkin Tenkun ja Urhon mukaan muototajun kehittäminen voidaan musiikinopetuksen käytännössä rinnastaa opetuksen muihin osa-alueisiin (rytmitaju, melodia-taju, sointiväritaju), koska oppilaita ohjataan alusta alkaen juuri muodon hahmotamiseen (emt. 92).

Liisa Tenkun tulkinnan mukaan Val Marshin esittämässä mallissa ilmenee perinteisen musiikin toimintaperiaate, jonka mukaan musiikin muotorakenteeseen päädytään yleensä organisoimalla sävellyslähtien rytmistä, melodiasta, harmoniasta, sointiväristä ja dynamiikasta. Tenkku toteaa, että jos opetuksessa toimitaan uuden musiikin virikkeiden pohjalta, organisointi lähtee suoraan äänien valikoinnista. Lähtökohtana ovat kompositioon tulevien äänten perusominaisuudet ja niiden muokkaaminen. Tuloksena on muuttuva ja jatkuva, esitetynä useimmiten ainutkertainen muotorakenne. Muodon sijasta tällöin on kuitenkin osuvampaa puhua muotoamisesta. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 92; Tenkku & Urho 2008a.) Osa nykymusiikista käyttää ja järjestää äänimateriaalia myös siten, että ei voida varsinaisesti puhua musiikin melodiasta. Tämä huomioon ottaen on luontevaa lähteä melodian opettamisessa taso-käsitteestä. (Urho 1979b.) Musiikin didaktiikkaan (1981, 92–93) kirjattu nyky-musiikin organisointiperiaatteiden ottaminen musiikin muotoamisen lähtökohdaksi on metodin tärkeimpiä oivalluksia luovan ja kokonaisvaltaisen musiikkikasvatuksen kannalta.

Metodin musiikkikäsitteissä, musiikin muotoamisessa, kuvaamisessa ja esittämistavoissa on havaittavissa yhtymäkohtia soti-en jälkeen syntyneen Darmstadtin koulukunnan avantgardemusiikin estetiikkaan ja ideologiaan. Sarjallisuuden ja etenkin jälkisarjallisen musiikintekemisen konsepti vaikutti vielä 1970-luvun alussa (Laitinen 2009b, 2009c). Yhtenä kokonaisilmmaisun ja äänipartituurin kehittelyn lähteenä nykymusiikin integroimisesta musiikkipedagogiikkaan olivat esimerkiksi Gertrud Meyer-Denkmanin (1970, 1972) ajatukset. On myös mielenkiintoista, että sekä Margit Küntzel-Hansen että Liisa Tenkku Ellen Urhon kanssa olivat toisistaan tietämättä päätyneet lapsille tarkoitetuissa äänipartituureissa samankaltaisiin graafisiin ratkaisuihin. Ellen Urho sai vasta Vihreän Viserryskoneen julkaisemisen jälkeen vuonna 1973 käsiinsä Margit Küntzel-Hansenin kirjan Musik mit Stimmen (1972) (Urho 2009c).

Musiikin peruskäsitteistä lähtevä loogisesti etenevä menetelmä ja opetuksen tavoitteiden esittäminen musiikin oppikirjan yhteydessä oli uutta Suomessa Vihreä Viserryskone -kirjasarjan syntyä aikana. Tenkku ja Urho sovelsivat musiikin opetukseen Peruskoulun uudessa opetusopissa (Lahdes 1977) esitettyä jakoa ajattelun kehittymisestä kognitiivisella, affektiivisella ja psykomotorisella alueella ja vertasivat näitä taksonomioita Thomas A. Regelskin vastaaviin luokituksiin (Lahdes 1977, 131; Regelski 1975, 1977; op.cit. Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 97–104). Regelskin mukaan musiikillinen kehittyminen ilmenee verbaalisena, toiminnallisena ja esittävänä käyttäytymismuotoina, joita kutakin varten ovat omat tavoitteensa ja työtapansa. Tenkun ja Urhon menetelmässä korostetaan Regelskin tapaan musiikillisen ajattelukyvyn monipuolista kehittämistä oleellisena osana lapsen yleisen ajattelukyvyn kehittymistä, kuten erottelu-, luokittelu- ja ongelmanratkaisukykyä. Opettajan tulee myös tiedostaa opetuksessaan luovan toiminnan merkitys lapsen kognitiivisen ajattelukyvyn kehittymiselle.

Tenkun (2009c) mukaan edellä esitetyt Regelskin ajatukset sekä Jerome Brunerin kirja *Toward a Theory of Instruction* (1966) olivat tärkeimmät lähteet, kun hän mietti Ellen Urhon kanssa metodin systemaattista rakennetta opetuksen käytäntöä varten. Brunerin (1963, 1966) mukaan opetuksessa voidaan edetä lapsi ja hänen ympäristönsä huomioon ottaen kolmiportaisesti: toiminnallisella, ikonisella ja symbolisella tasolla. Bruner ehdottaa käsitteiden järjestelmän perustamista ja myöhemmin sen laajentamista ja syventämistä (Bruner 1966; c 1973, V [käytössä roomalainen sivunumerointi]). Brunerin teoreettisen viitekehäksen tärkein teema on käsitys oppimisesta aktiivisena prosessina, jossa oppijat konstruoivat uudet ideat ja käsitteet aikaisemman tai oppimishetkellä olevan tietonsa pohjalta. Opetussuunnitelma tulisi järjestää spiraalin tapaan, jotta oppilaat voisivat rakentaa jo opitun päälle. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 103–104; Kearsley 2009; ks. myös Piaget

1953; op.cit. Tenkku & Urho 1981, 84–85, 108.) Edellä olevat ajatukset muodostavat metodin loogisen etenemisen rungon ja peruspilarin. Brunerin vaikutus tuleeikin metodissa esille ennen kaikkea musiikin käsitteiden ja symbolijärjestelmien systemaattisen opettamisen yhteydessä.

KIRJASARJA – SOIVA VÄRISUORA

Kirjasarjan opetuskokonaisuuteen valmistui viisi kirjaa, jotka ulottuvat esikoulusta peruskoulun neljännelle luokalle asti. Kirjat ovat *Vihreä Viserryskone*, *Sininen Soittorasiasia*, *Punainen Posetiivi*, *Keltainen Kellopeli* ja *Sinivihreä Soittorasiasia*. Kukin kirja sisältää oppilaan kirjan, äänilevyn sekä viimeistä kirjaa lukuun ottamatta myös opettajan oppaan. Jokaiselle luokka-asteelle suunniteltiin oma kirja, joka on kevyt ja kätevä käyttää (Tenkku & Urho 1977b). Tekijöiden mukaan laajan materiaalin sisältävät kirjat tehtiin kuitenkin alun perin koko peruskoulua varten. Heidän mielestään olisikin parempi ymmärtää kirjasarjan luokka-asteita koskeva numerointi vain kirjojen järjestysnumeroina (Tenkku & Urho 2008a).

Jokaisella kirjalla on oma tunnusväriinsä ja yhtenäinen kirjakohtainen visuaalinen ilmeensä. Kirjojen ulkoasu on värikkäät ja runsas kuvamateriaali ja taidekuvien käyttö tukevat kuvallisen viestinnän käyttöä opetuksessa. Opetusjaksojen alussa käytetään virikeykuvia ja kuvitus- ja kirjoitustapa ilmentävät musiikin muotorakenteita, esimerkiksi laulujen rytmi on otettu huomioon nuottimerkinnän graafikassa. Kirjojen sivuilla on tilaa lasten omille piirroksille, maalauksille ja sävellyksille. Useimmat tehtäväkuvat toimivat graafisina partituureina, jolloin kirjojen kuvitus toimii notaationa.

Oppilaan kirjojen aukeamat muodostavat systemaattisesti etenevät opetuskokonaisuudet. Opettajan oppaat jäsentyvät siten, että jokaisella aukeamalla ovat tavoitteet sekä ohjeet laulua, leikkiä, liikuntaa, kuuntelua ja kokonaisilmaisua tai keksintää varten. Lisäksi on vinkkejä opetuskusteluun ja integrointiin. Opettajan oppaiden lopussa ovat myös yksityiskoh-

taiset taulukot, joista käyvät ilmi opetuksen tavoitteet ja jaksottaminen. Niiden perusteella käy havainnollisesti esille opetusmetodin eteneminen kirja kirjalta, jotka esittelen seuraavaksi.

Vihreä Viserryskone (1972) lastentarhoille, esikouluille ja peruskoulun 1. luokalle

Opettajan oppaan johdannossa esitetään koko kirjasarjan perustana olevat periaatteet ja näkemykset. Oppilaan kirjassa, joka sisältää 51 kansansävelmää eri maista ja maanosista, painottuvat laulaminen ja musiikkiliikunta. Laulut ja toiminta- ja kuuntelutehtävät on jäsennetty sen mukaan, mitä niiden avulla voidaan opettaa. Esimerkiksi äänenväriin liittyvät opetus-tavoitteet toteutuvat äänien jäljittelyssä, äänien muistamisessa, keksimisessä, erotelussa ja äänisommitelman tekemisessä (Tenkku & Urho 1973, XXI–XXVII).

Sininen Soittorasias (1974) peruskoulun 2. luokalle ja yhdysluokille 1–2

Kirjan tavoitteena on tukea ja edistää lapsen kasvamista havaitseväksi, herkästi kuuleväksi ja kriittiseksi yksilöksi (Tenkku & Urho 1974, VI). Kirja johdattaa nuottikirjoitukseen itse keksimällä ja leikkimällä siten, että rinnakkain perinteisen nuottimerkinnän opetuksen kanssa edetään uudessa notaatiossa. Lähtökohtana pidetään nuottikirjoituksen sijasta musiikin hahmoa. Toinen johtava teema on äänen kommunikaatiivinen luonne otsikolla ”Äänet luovat yhteyksiä”. Ajatuksena on johdattaa lapsi harjoittamaan kokeellista luovaa toimintaa äänillä, kun hän – tuttu akustinen ympäristö lähtökohtanaan – erottelee äänien värejä ja leikkii niillä (Tenkku & Urho 1974, V).

Punainen Posetiivi (1976) peruskoulun 3. luokalle ja yhdysluokille 3–4

Kirjan mukaan pääpaino on tällä luokkasteella laulamisen ohella soittamisessa. Ensimmäisellä ja toisella luokalla hankittujen perusvalmiuksien pohjalta edetään nuotinluku- ja kirjoitustaidon perusteiden

hallintaan, jotka opetetaan soittamisen yhteydessä siten, että melodiset hahmot ja laulut ovat nuotinlukutaidon oppimateriaalina. Sävelsommitelmissa edetään soittimien ryhmittelyyn. Kirja korostaa lisäksi kuuntelukasvatusta ja taiteiden vastaanottamista. Säveltäjiin tutustuminen aloitetaan kuuntelemalla sekä uutta että perinteistä musiikkia. (Tenkku & Urho 1977a.) Runsaasta luovuuteen vetoavaa ohjelmistoa perustellaan kirjassa peruskoulun mielenterveydellisten ja persoonallisuuden eheyttämisen tavoitteilla (Tenkku & Urho 1977b; Komiteamietintö 1970: A4, 49–55).

Keltainen Kelloveli (1977) peruskoulun 4. luokalle

Painopistealueittain esitetty oppiaines muodostaa johdonmukaisesti etenevän yhtenäisen kokonaisuuden (Tenkku & Urho 1977c, 131–132). Nuotinlukutaidon omaksumiseen edetään musisoinnin yhteydessä, jossa samalla edetään uudesta notaatiosta perinteisen nuottikirjoituksen ja partituurin lukemiseen (Tenkku & Urho 2009).

Sinivihreä Soittorasias (1979) peruskoulun 1–2 luokille sekä erillisluokille että yhdysluokille

Kirja on kahden ensimmäisen kirjan yhdistelmä. Laulustoa täydennettiin suomalaisilla leikki- ja kansanlauluilla.

Vihreä Viserryskone -projektin kirjat eivät ole koululaulukirjoja perinteisessä mielessä, vaan musiikin oppikirjoja, joihin valitut laulut tukevat musiikin oppimista oppilaan eri kehitysvaiheissa. Tähän liittyen Punaisen Posetiivin opettajan oppaassa mainitaan, että tekeillä oli oppikirjoja täydentävä peruskoulun laulusto käytettäväksi omana kokoelmanaan oheiskirjana (Tenkku & Urho 1977b), mutta hanke ei toteutunut. Ellen Urhon (Tenkku & Urho 2008c; Urho 2009a, 2009c) mukaan valmiiden kirjojen lisäksi oli suunnitteilla sarjan kuudes osa, sähköisen musiikin tekemisen ja tekniikan esille nostava Magic

Musical Mobile (Urho 1979? [painovuosi epävarma]).

THE DISCOVERY METHOD

Vihreän Viserryskoneen opettajan oppaan otsikot *Kokeile – leiki – elä, Kuule silmilläsi – näe korvillasi* ja *Leiki äänellä* kertovat osuvasti Vihreä Viserryskone -projektin kantavasta ideasta, musiikin tarjoamisesta lapselle hänen omilla ehdoillaan. Musiikkikasvatukseen tulee liittyä luontevasti lapsen omaan kehitysvaiheeseen, antaa hänelle monipuolisia virikkeitä sekä kehittää hänen taitojaan, tunne-elämäänsä ja ajattelukykyään. Tavoitteena on tukea ja edistää lapsen kasvamista havaitsevaksi, herkästi kuulevaksi ja kriittiseksi yksilöksi. (Tenkku & Urho 1974, V–VI) Musiikkikasvatukseen tavoitteeksi asetettiin ennen kaikkea se, että jokainen voisi löytää itselleen sopivat ilmaisukanavat ja maksimoida omia kokemuksiaan tällä elämän alueella (Tenkku 2000). Tenkun ja Urhon (2008a) mukaan musiikkikasvatuksen tärkein tehtävä on herättää kipinä musiikkiin ja erityisesti laulamiseen niin, että se kestää koko elämän.

Kun Tenkku ja Urho korostivat metodissa lasten omaa tekemistä, tarkoituksena ei ollut syrjäyttää perinteistä lauluskeskeistä opetusta. Ajatuksena oli, että äänileikit ja improvisointi voisivat kulkea rinnan lauluopetuksen ja musiikillisen yleissivistyksen antamisen kanssa. Toisaalta metodi oli protesti oman aikansa musiikkikasvatukselle, jossa opetus usein aloitettiin nuottiviivaston piirtämisestä ilman, että lapsi olisi sitä ennen leikkinyt, laulanut tai soittanut äänillä. Tuula Kotilaisen (2009, 23) haastattelema Ellen Urho toteaa, että lasta ei johdateta musiikkiin lähtemällä nuoteista, vaan äänestä. Hän huomauttaa lisäksi, että itse asiassa metodi oli paluuta notaation alkuaikoihin, vanhoihin kuorolaulun esittämisen- ja merkitsemistapoihin ja kirjasarjan mukainen musiikin opetus käy tavallaan käytännössä läpi notaation historiallisen kehityksen eri vaiheet (Tenkku & Urho 2008a).

Opetusmetodi ankkuroitui alusta al-

kaen taiteille yhteisiin hahmottamisperiaatteisiin ja peruskäsitteistöön. Tätä kiinnekohtaa haluttiin myös tuoda oppikirjasarjan edetessä tietoisesti yhä enemmän esille. Liisa Tenkku ja Ellen Urho (2008b) korostavat, että vaikka opetukseen liittyviä perustavia käsityksiä, toimintoja ja työtapoja käsitellään erikseen eri nimikkeiden ja otsikoiden alla, niitä ei ole tarkasteltava toisistaan riippumatta tai irrallisina. Vihreän Viserryskoneen opettajan oppaan mukaan (1973, VI) kirjat johdattavat yhdentymiseen syvemmässä merkityksessä: musiikkikasvatusta on integroitumista koko elämään. Integraatio tarkoittaa laajassa mielessä, että yksilö suhtautuu aktiivisesti ympäristöönsä ja kokee vuorovaikutussuhteensa siihen positiivisena ja virikkeitä antavana (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 307).

Kokeile – leiki – elä

Luova toiminta käsitettiin yleisesti 1970-luvulla ryhmässä tapahtuvaksi omaksi toiminnakseen, erillistapahtumaksi (Tenkku & Urho 2008a). Tenkun ja Urhon (1973, V) käsityksen mukaan omakohtainen oivaltaminen on läsnä kaikessa toiminnassa, joten luovuutta ei tarvitse mainita erikseen musiikinopetuksen tavoitteissa. Luovan asenteen lisäksi on tärkeää, että lapset saavat alusta alkaen todella tehdä itse musiikkia (emt., V). Vaikka luovaan toimintaan liitetään sinänsä arvokas sosiaalisuuden tavoite, tekijät halusivat pikemminkin korostaa lasten yksilöllisyyttä ja jokaisen oman musiikillisen kokemisen ja oppimisen tien löytämistä (vrt. Paynter 1970; Swanwick 1982). Huomionarvoista on, että omana aikanaan varsin epämääräinen luovuus-käsite täsmentyi kirjoissa selkeiksi toimintaohjeiksi ja -ehdotuksiksi.

Kuule silmilläsi – näe korvillasi

Koko musiikkikasvatusta on kasvatusta aktiiviseen kuunteluun (Tenkku & Urho 1973, VII). Tenkun ja Urhon käsityksen mukaan kuuntelukasvatuksessa ja kuuntelutaidon kehittämisessä lapselle on tar-

jottava tilaisuuksia sekä hiljaiseen että toiminnalliseen kuunteluun (vrt. Schafer 1967, 1976). Metodien perusideoita on lähteä liikkeelle sellaisesta, jonka lapset voivat itse tehdä ja kokea samanaikaisesti monilla aisteilla. Lapsen liikunnallista vapaata ilmaisua tuetaan niin, että lapsi voi olla itse soitin ja ilmaista liikkeillä musiikkia ja sen herättämiä tunteita. (Tenkku & Urho 1973, VI–VII.) Soittotehtävissä lapsi alkaa hahmottaa kuulemiaan sävelkuviota liikkeiden ja piirrettyjen viivojen avulla siirtäen kuulemansa takaisin soittimelle. Näin kuulohavaintoa tukee kuva, joka vähitellen eriytyy nuotin kuvaksi (Tenkku & Urho 1974, V). Lapset luovat äänisommitelmia myös kuvataiteen teosten pohjalta, joita on runsaasti kirjojen kuvituksessa (Tenkku 2000).

Leiki äänellä

Tenkku ja Urho (2008a) tähdentävät, että menetelmän alku on leikeissä, joissa uutta opitaan tekemällä. Tätä äänileikkien perusideaa viedään opetuksen käytännössä systemaattisesti eteenpäin, mikä johtaa rinnakkain uuden musiikin kuuntelemiseen ja tekemiseen sekä klassisen musiikin pariin. Tenkku ja Urho arvelevat, että näin toteutettu menetelmä johtaa luontevasti hyvään musiikin yleissivistykseen ja musiikin tuntemukseen.

Äänileikit ovat kokonaisilmaisua, musisointia laajassa mielessä, sillä mukana on piirtämistä tai kuvien käyttöä sekä liikkuamista. Liisa Tenkku painottaa, että musiikkia, liikuntaa ja kuvataidetta ei eroteta, vaan nämä kaikki kuuluvat yhteen taidekasvatuksessa (Tenkku & Urho 2008a). Kokonaisilmaisun idea viedään lapsen tasolle siten, että jokainen lapsi voi innostua ja saada onnistumisen kokemuksia. Kun lapselle annetaan mahdollisuus työskennellä musiikin materiaalin, äänen ja hiljaisuuden kanssa, hän huomaa minkä tahansa äänen kelpaavan musiikin tekemiseen. Sointivärileikeissä ääniä kerätään, keksitään ja analysoidaan. Äänien sommitteleminen synnyttää muodon hahmottamisen ongelman, joka vaatii ratkaisua muotoamisen

keinoin. Toisto, muuntelu, taukojen pitäminen, hengittäminen, kohokohtien suunnittelu sekä äänisommitelman aloittamisen ja lopettamisen päättäminen on kaikki mahdollista kokea äänileikeissä. (Tenkku & Urho 1973, VII.)

Tenkun 1960-luvulla kehittämä ns. *valmistava toiminta* tarkoittaa äänimateriaalilla tehtäviä projektiluonteisia äänileikkejä, jonka tavoitteena on valmentaa oppilaat ymmärtämään seuraavaksi kuunneltavan teoksen äänimaailmaa. Tenkun mukaan tällainen sointiväristä lähtevä toiminta näyttää tyydyttävän oppilaiden voimakasta ääniväreillä kokeilun tarvetta. Hän pitää ilmeisenä, että oppilaat kokevat äänileikit vapauttavana elämyksenä, joka samalla rohkaisee luovuuden esillepääsyä. (Tenkku 1967a, 131–132; Kankkunen 2009.)

ÄÄNIMAISEMIA SILMILLE JA KORVILLE

Graafisella partituurilla, joka toi äänimaisen ja ympäristöäänien käsittelyn luontevaksi osaksi peruskoulun ala-asteen musiikkikasvatusta, on useita merkityksiä. Ensinnäkin sillä voidaan viitata tiettyyn kokonaisilmaisun opetusmenetelmään ja työtapaan tavoitteineen ja sisältöineen. Niitä ovat esimerkiksi kuuntelu- ja ääniharjoitukset sekä modernin ja perinteisen notaation harjoitukset. Toiseksi graafiseksi partituuriksi voidaan kutsua musiikillista keksintää ja tekemällä säveltämistä. Tämän eri lähtökohdista etenevän prosessin lopputuotteena on perinteiseen tai moderniin notaatioon perustuva graafinen kuvaus musiikista, joka on graafisen partituurin kolmas merkitys. Näkyväksi tehty ääni on visuaalinen notaatio tai ”nuotti”, joka voi olla itse tuotettu tai valittu valmis kuva.

Tenkun ja Urhon käyttämänä termit äänipartituuri ja graafinen partituuri sekä äänimaisema, äänisommitelma, äänikompositio, äänen kuva ja kuvapartituuri viittaavat synonyymien kaltaisesti samaan musiikin kokonaisvaltaiseen ja luovan opetusmenetelmän työtapaan. Modernin musiikin notaatiota, materiaaleja ja keinoaroja

hyödyntävä graafinen partituuri perustuu keksintään, luovaan ongelmaratkaisuun ja kokonaisilmaisuun, jossa on keskeistä monien aistien ja eri taidemuotojen yhtäaikainen käyttö. (Kankkunen 2009.)

Sointivärikasvatuksen näkökulmasta yksi keskeisimmistä työskentelytavoista on *äänimaisema*, jolla Tenkku ja Urho tarkoittavat akustisen kommunikaation terminologiaa suppeammin erästä musiikillisen keksinnän muotoa. He käyttävät termiä *äänimaisema* kuvaamaan äänipartituuria eli äänen tekemistä näkyväksi, ja sen esittämistä kuvaamaan tiettyä miljöötä, tilannetta tai tunnelmaa. (Kankkunen 2009.) *Äänikomposition* ideana on lähteä äänen hahmokuviista, kuten viivoista ja kuvioista. Oppilaat muokkaavat näkemänsä äänipartituurin omalla äänellään tai soittimilla kuultavaan ja/tai liikkuvaan muotoon. Ihmisääntä voidaan käyttää aina uudella tavalla tai esittää jotakin osia soittimilla, joilla keksitään uusia soittotapoja. Äänikomposition äänet ja soittimet valitaan niin, että niillä voidaan muotoamisessa toteuttaa äänen tasoa, voimaa, kestoa ja sointiväriä. Kuitenkaan rytmistä tai temposta ei tässä yhteydessä voida puhua, vaikka esityksen aika on saatettu määrätä hyvinkin tarkkaan (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 92).

The Discovery Method pähkinänkuoressa

Metodin lähtökohdat ja tavoitteet sekä keskeiset teemat ja eteneminen voidaan tiivistää seuraavasti:

- Lähtökohdat
 - Taiteiden yhteiset peruskäsitteet
 - Kuulohavainto, ääni ja kuuntelu
- Tavoitteet
 - Oppilaan koko persoonallisuuden
 - tasapainoinen kehittäminen
 - Oppilaan elinikäinen
 - musiikkiharrastus
 - Oppilaan kuuntelukyvyn
 - kehittäminen ja tietoisuus
 - ääniympäristöstä
 - Oppilaan laaja musiikintuntemus
 - (“kuulokulma”)

- Metodinen jatkuvuus
 - Spiraaliperiaate: uusi tieto liitetään
 - jo olemassa olevan tiedon runkoon
 - Systemaattinen eteneminen ja
 - yksityiskohtainen opastaminen
 - Musiikin käsitteiden oppiminen
 - kokemuksellisesti ja keksimällä
- Opettamisen johtavat teemat
 - Kokonaisvaltaisen opetustavan idea
 - Prosessioppiminen ja ongelman-
 - ratkaisu -menetelmä
 - Luova toiminta ja kokonais-
 - ilmaisu äänimateriaalilla
 - Uuden ja perinteisen musiikin ja
 - niiden notaatioiden opettaminen
 - rinnakkain

METODIN LEVIÄMINEN JA AIKALAISKRITIIKKI

Sekä Ellen Urho että Liisa Tenkku toimivat opettajakoulutuksessa, joten heillä molemmilla oli hyvät mahdollisuudet kokeilla metodia ja vaikuttaa tuleviin opettajiin. Ellen Urho toimi musiikin opettajana (1953–1958) ja lehtorina (1958–1965) Helsingin Opettajakorkeakoulussa. Seuraavaksi hän ohjasi vuosina 1965–1970 Tyttönormaalilyseon musiikin lehtorin virassa Sibelius-Akatemiasta tulevia opetusharjoittelijoita. Urho hoiti Sibelius-Akatemiassa aluksi lehtorin ja koulumusiikkiosaston johtajan (1970–1975) ja sitten vararehtorin tehtäviä aina vuoteen 1981, jolloin hänet valittiin rehtoriksi. Lehtorivuosiin hän opetti musiikin opetusoppia kaikille musiikkikasvatuksen vuosikursseille. Vielä vararehtorikaudella hän opetti yhtä vuosiluokkaa (1980–1981), jolloin oppiaineen nimi oli jo vaihtunut didaktiikaksi. Tultuaan Sibelius-Akatemiaan Ellen Urho sai rehtori Taneli Kuusistolta ensimmäiseksi tehtäväkseen musiikinopettajakoulutuksen uudistamisen. Tuolloin musiikkikasvattajien opetus suunnitelmalla syventymiskohteisiin liitettiin ns. erikoistumiskurssit, joista yksi oli tarkoitettu musiikkileikkikoulusta kiinnostuneille opiskelijoille. Tästä Ellen Urhon suunnittelema kurssista alkoi varsinaisesti musiikkileikkikoulun opettajien koulutus. (Kotilainen 1979b,

2009; Urho 2009c, 2009d.) Vihreä Viserryskone -projekti ideoineen ja kirjoineen olivat opetuksessa voimakkaasti läsnä ja tulivat tutuiksi sekä tuleville musiikinopettajille että musiikin varhaiskasvattajille (Urho 1979a, 1979b).

Liisa Tenkku toimi musiikinopettajana Suomen Kirkon Seurakuntaopistossa (1953–1961), Helsingin Suomalaisessa Yhteiskoulussa (1959–1965) ja Jyväskylän Lyseossa (1965–1968). Vuonna 1968 hän oli kouluhallituksen musiikin vt. ylitarkastajana. Opettajankouluttajana Tenkku vaikutti Jyväskylän yliopiston opettajanvalmistuslaitoksen lehtorina vuosina 1968–1974 ja sen jälkeen Helsingin yliopiston musiikin didaktiikan lehtorina. Vuosina 1980–1982 hän toimi Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen vs. professorina. (Kotilainen 1979a, 2006; Tenkku 2008d.)

Tenkun ja Urhon opetusmetodi oli esillä lukuisissa radion musiikkiohjelmisissa, sillä molemmat tekivät mm. useita kouluradio-ohjelmia (Kotilainen 1979a, 1979b; Urho 1969). Lisäksi Ellen Urho toimitti yhdessä Erkki Pohjolan ja Paavo Helistön (1973a, 1973b) kanssa Musiikin kuntokoulun Yleisradioon tuotantokaudella 1973–1974 (Kotilainen 1979b). Tämä musiikkikasvatuksen ohjelmasarja oli maamme ensimmäinen laaja oppikirjan ja radio-ohjelmien välityksellä käytettävä musiikinopetuspaketti, joka oli tarkoitettu nuorison lisäksi myös aikuisväestölle. Urho esitteli ohjelmassa suurelle yleisölle esimerkiksi modernin kuoroilmaisun keinovaroja sekä perinteistä ja uutta notaatiota (Helistö, Pohjola & Urho 1973a, 176–196). Liisa Tenkulla oli vuonna 1975 TV-sarja Vihreä Viserryskone, joka esitettiin viitteenä sunnuntai-iltapäivänä. Ohjelmakonsepttiin kuului aina laulu, kuuntelutehtävä ja äänipartituuri, jossa lapsi sai olla kapellimestarina. Tenkku muistaa ohjelmasta erään 5-vuotiaan pojan, joka sädehti onnesta päästyään partituurin loppuun täsmälleen yhtä aikaa musiikin kanssa.

Suomalaista opetusmenetelmää esiteltiin monissa kansainvälisissä musiikkikasvatuksen tutkijoiden kokoontumisissa, esi-

merkiksi NMPU:n (Nordisk Musikpedagogisk Union) kokouksessa Tukholmassa vuonna 1964 sekä ISMEN:n konferensseissa Amsterdamissa 1975 ja Montreux'ssä 1976 (Tenkku 2009b, 2009c). Liisa Tenkku (2009d) esitteli kirjasarjaa Genevessä International Schools -organisaation koulujen opettajille vielä vuonna 1982. Ellen Urho esitteli kirjasarjaa koko 1980-luvun ajan eri puolilla maapalloa. Metodi oli konferenssien ja korkeakouluvierailujen luentojen aiheena useiden Euroopan maiden lisäksi mm. USA:ssa Miamiissa ja Washingtonissa, Kiinassa Pekingissä ja Shanghaissa, Japanissa Tokiossa, Australiassa Canberrassa sekä Israelissa Jerusalemissa ja Tel Avivissa. Toimiessaan vierailevana professorina 1988–1989 Chicagon North Park Universityssä Urho esitteli metodia myös useissa muissa amerikkalaisissa yliopistoissa. (Urho 2009c.) Kie-
liongelma hidasti metodin leviämistä ulkomaille, sillä menetelmästä ei ollut juuri mitään materiaalia saatavissa kuin suomeksi ennen vuotta 1976, jolloin kirjasarjan esite painettiin englanniksi (Arrakoski 1975; Tenkku & Urho 1976a, 1976b). Vihreästä Viserryskoneesta innostunut John Paynter teki kirjan julkaisemisesta esisopimuksen Novellon kanssa, mutta hanke kariutui käännösongelmiin (Urho 2009c).

Kun Kouluhallitus oli hyväksynyt kirjojen kokeilupainokset (esim. Vihreä Viserryskone kesäkuussa 1972), niitä voitiin testata pilottikouluissa (Kouluhallitus 1973, 1974, 1975; Tenkku & Urho 1973). Lukuisissa monivuotisissa kokeiluissa, kuten esimerkiksi Helsingissä Malmin koulussa, kirjat ja metodi saivat poikkeuksetta hyvän vastaanoton (Törrönen 2009). Kokeilutoimintaan liittyi myös Jyväskylän yliopiston suorittama seurantatutkimus, jonka tulokset olivat positiivisia. (Urho 2000, 15). Lisäksi kirjojen ideoitten leviämistä ja ymmärtämistä auttoivat lukuisat ympäri maata pidetyt kirjaesittelyt ja seminaariesitelmät (Arrakoski 1975; Tenkku 1977b). Tekijöidenkesäisin ja koulujen loma-aikoina lastentarhan- ja musiikinopettajille pitämien kurssien ohjelmaan kuului mm. rytmiikkaa, musiikkiliikuntaa

ja luovaa kokonaisilmaisuutta (Aamulehti 1973; Ylä-Vuoksi 1973). Kurssien osallistujat olivat vaikuttuneita ja innostuneita (Välkevirta 1971). Kaikesta edellä kerrotusta huolimatta kirjasarja hävisi kuitenkin verrattain nopeasti markkinoilta (Tenkku 2000).

Kustantajan edustaja Olli Arrakoski (1975) näki useita syitä siihen, miksi kirjat eivät myyneet, vaikka markkinointi oli pyritty hoitamaan hyvin. Musiikin kirjat olivat poikkeuksellisen laajoja ja värikkäitä oppikirjoiksi, varsinkin kun otetaan huomioon, että siihen saakka oli totuttu käyttämään musiikkikirjoja monivuotuisina laulukirjoina. Kirjojen tuotantokustannukset olivat kilpailijoita korkeammat, mikä johtui esimerkiksi tuon ajan kalliista neliväritekniikasta, kirjojen koosta, laajuudesta ja sisältöjen oikeuksien hankkimisesta. Jo vuosikymmenen puolessavälissä oli nähtävissä, että kirjasarjan yhtä lukuvuotta varten tarkoitettuja, kertakäyttöisiä koettuja musiikkikirjoja oli vaikea myydä 1970-luvun alun kasvatusoptimismin vaihduttua vuosikymmenen loppua kohden säästöbudjettien ajaksi.

Arrakoski totesi itse kriittisesti, että Gummerus ei pystynyt tehokkaaseen markkinointiin, sillä kirjojen esittelystä ja näytekappaleitten jakamisesta oli vielä pitkä matka myymiseen. *Vihreä Viserryskone* ja *Sininen Soittorasias* olivat myyntitilastojen perusteella käytössä noin viidessä prosentissa Suomen ala-asteen kouluista. Markkinaosuus lienee ollut kuitenkin suurempi, koska osa kouluista hoiti musiikinopetuksen kokonaan ilman kirjoja. (Arrakoski 1975, 1978.)

Vaikka kirjat saivat hyvää vastakaikua, Tenkun ja Urhon (Kotilainen 2006, 22; 2009, 23; Tenkku 2000; Urho 2000, 15) mukaan aika ei ilmeisesti ollut kypsä niiden ideoille, sillä kirjasarja herätti myös runsaasti kritiikkiä. Tekijät arvioivat Marjut Laitisen (2009a, 2009c) tavoin, että muutosvastarinta oli voimakasta: ei ollut vielä valmiuksia ottaa vastaan uutta ajattelua ja musiikkikäsitystä. Myöskään opettajakoulutus ei muuttunut toivotussa tahdissa.

Kirjantekijöiden kritiikin sietokyvyn piti olla hyvä, sillä arvostelua tuli sekä opettajilta, oppilailta että vanhemmilta. Säveltäjien mielestä musiikin tekeminen piti aloittaa nuoteista. Musiikinopettajat eivät hyväksyneet oppikirjaa, jossa ei ollut ”oikeita” nuotteja. Vapaasäestys oli tuohon aikaan tuntematonta ja Esa Helasvuon rytmikkäitä sovituksia pidettiin kouluun ja lapsille sopimattomina. Ellen Urho muistaa, että taideaineiden reviiirajattelu oli voimakasta ja perinteistä lauluun ja musiikinteoriaan perustuvaa musiikin opetustapaa puolustettiin.

Ei lauleta kunnolla ja anneta lapselle nuotiviivastoa! G:n paikka viivastolla oli kuin pyhä lehmä! Jopa lehtiin kirjoitettiin, että tällä tavalla ruvetaan opettamaan!

Jälkeenpäin on helppo päätellä, että kun monet opetusmetodin lähtökohdat ja pääideat olivat Suomessa omana aikanaan uusia ja jopa vallankumouksellisia, ne saattoivat vääriinymmärrettyinä kääntyä itseään vastaan. Kirjantekijät kommentoivat yhdessä, toinen toistaan täydentäen, haastattelijan esittämiä väitteitä ja mahdollisia syitä, joiden vuoksi metodi jäi musiikkikasvatuksessa vähitellen taka-alalle:

1. Opettajakoulutuksen ongelmat ja jälkeenjääneisyys kaikilla tasoilla. Taidekasvatuksen osuus opettajakoulutuksessa kaiken kaikkiaan oli vähäinen (Linnala-Kekkonen 1972, 10; Urho 1972, 11–14) ja metodia ei käytetty opettajakoulutuksessa.

Opettajien opastaminen henkilökohtaiseen vapautumiseen, irrottautumiseen ja ilmaisemiseen täytyy aloittaa koulutuksen aikana. Uuden kokeilu, itsestään ja turvallisesta tuolista ulos lähteminen vaatii uskallusta ja heittäytymistä, joka voi olla vaikeaa aikuisille, älykkäille ja sivistyneille opettajakokelaille. (Tenkku & Urho 2008c.)

2. Opettajakeskeisyys. Menetelmä edellyttää opettajalta innostunutta asennoitumista sekä luovaa kykyä ja mahdollisuuksia yhteistyöhön muitten opettajien kanssa. Metodina oletettava opettaja on innostava, karismaattinen tilannejohtaja, jolla on tilannetaajuja sekä kykyä intensiivisen kaa-

ren rakentamiseen opetustilanteessa (Välkevirta 1971). Metodin leviämisen aikaan moni opettaja näki kuitenkin roolinsa toisin, eikä halunnut olla luokan keskushenkilö, vaan mieluummin ohjasi oppilaitaan valmentajan tapaan sivusta.

Persoonallisuus ja se, onko opettajaksi aikovalla kyky innostaa oppilaita, on otettava huomioon henkilökohtaisessa ammatinvalinnassa sekä opiskelijavalinnoissa. (Tenkku & Urho 2008c.)

3. Modernin taidemusiikin vierastaminen. Uudesta musiikista ja sen keinovaroista kiinnostuneita opettajia oli liian vähän. Uudet pop-sukupolven opettajat taas halusivat löytää musiikista ainakin melodian ja rytmin.

Mikä tahansa, joka pannaan vaihtoehdoksi vallalla olevan popin rinnalle, on vaikeuksissa. Olipa metodi tai musiikkityyli mikä tahansa, ne ovat samoissa ongelmissa, kun desibelit jylläävät. (Tenkku & Urho 2008c.)

4. Kirjojen visuaalinen ilme. Oppikirjojen kokonaisilmäystä korostava taitto, kuvitus ja värikäs ulkoasu ärsyttivät monia. Lisäksi taidekuvien käyttö musiikin tekemisessä oli aikalaisille uutta ja outoa.

Tällainen ihminen on yksinkertaisesti rajoittunut, koska hän ei näe taideopetusta kokonaisuutena. Metodin perusideaa ei tajuttu, vaan siitä poimittiin opetukseen joitakin fragmentteja. Tämä puolestaan johti metodin kliseiseen käyttöön ja huomio kiinnittyi toisarvoisiin asioihin. Kirjan sarjakuvamainen kuvitustyylillä oli siihen aikaan ehkä liian moderni, ja punainen väriärsytti opettajia. Ideamme oli käyttää kirjoissa niitä tunnusvärejä, jotka ovat kirjojen nimissä. (Tenkku & Urho 2008c.)

5. Suomalaisen lauluston vähäinen osuus kirjasarjassa. Varsinkin ensimmäisessä kirjassa oli runsaasti ulkomaisia lauluja, jotka opettajan olisi pitänyt itse opetella ennen oppitunneille menemistä.

Totta on, että kaikki uusi saattoi olla alasteen opettajille kynnykskysymys, koska heidän pitää opettaa kaikkia muitakin aineita. Tosin oppimista helpotti, että kirjan mukana tuli levy mukana. (Tenkku & Urho 2008c.)

6. Kokonaisilmäisy ja luovuus. Opettajien aiemmin omaksumat käsitykset ja käytänteet olivat vahvempia kuin opetta-

jakoulutuksessa opittu ja se sai heidät "turvautumaan" totuttuun (Laitinen 2009b). Luovasta toiminnasta ei vielä tiedetty paljon tai se ymmärrettiin väärin.

Kaikkein tärkeintä on, mitä tapahtuu musiikin varhaiskasvatuksessa ja koulun alimilla luokilla. Asenteiden muodostuminen ei saisi jäädä pelkästään sen varaan, mitä lapset kuulevat mediasta. (Tenkku & Urho 2008c.)

7. Kuuntelutaidon merkitys. Kuuntelun korostaminen on yksi opetusmetodin vahvuuksista. Se saattaa kuitenkin kääntyä kompastuskiveksi, kun oppilaat eivät jaksu keskittyä ja herkistyä kuuntelemaan jatkuvassa äänien ja muiden virikkeiden tulvassa.

Tämän vuoksi kuuntelutaitoa tulisikin opettaa nykyaikana, jolloin tuntuu, että kukaan ei kuuntele oikeasti mitään. Pitäisi lähteä liikkeelle hiljaisuudesta. Pienetkin kuunteluharjoitukset ovat valtavan motivoivia lapsille, jos ne esitetään oikealla tavalla. Kuuntelemaan oppimisessa saatava ensimmäinen herkistyminen aikaan, sen jälkeen kuulee koiran juoksevan lumessa. (Tenkku & Urho 2008c.)

LOPUKSI

Oman aikansa musiikista kiinnostuneet Liisa Tenkku ja Ellen Urho seurasivat aktiivisesti kaikkia uusia musiikkikulttuurin ilmiöitä, joilla saattoi olla seuraus- tai sovellusmahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Tässä mielessä heidän yrityksensä suomalaisen musiikkikasvatuksen uudistamiseksi, musiikkikasvatusmenetelmä The Discovery Method, on selvästi oman aikansa tuote. Tiettyssä kontekstissa, ajassa ja paikassa toimimisen vaikutus on havaittavissa esimerkiksi oppikirjojen ajankohtaisuuden vaatimuksessa, joka konkretisoituu opetusmateriaalissa uuden musiikin ja notaation merkittävässä osuudessa sekä sävellystilauksissa. Oppikirjasarjan viimeinen sana varattiin nykysäveltäjälle: Keltainen Kellopeli (1976) päättyy Einojuhani Rautavaaran pienoisoopperaan Ilmarinen lentää Pohjolaan.

Liisa Tenkku ja Ellen Urho pyrkivät työssään vaikuttamaan aktiivisesti musiikkikasvatettiin ja musiikkikasvatuksen valitsemaan opetustraditioon sekä yleensäkin



Liisa Tenkku ja Ellen Urho kesällä 2008.
Kuva: Olli-Taavetti Kankkunen

käsityksiin musiikkikasvatuksen tehtäväs-
tä. Kun lisäksi viitataan siihen historialli-
seen tilanteeseen, jossa he loivat metodinsa,
heitä voidaan pitää eräällä tapaa musiikki-
kasvatuksen avantgardisteina. He toivat
muutoksen tuulet musiikkikasvatukseen
oman aikansa musiikista, oppimis- ja ke-
hityopsykologiasta sekä uusimmasta opet-
tamisen menetelmiä ja sisältöjä koskevas-
ta tutkimustiedosta.

Artikkelissa kuvattuja 1960-luvun mu-
siikkitunteja voidaan pitää suomalaisen
koulun äänimaisemaopetuksen syntyhet-
kenä. Ääni ominaisuuksineen (eikä aino-
astaan sävel) ja erilaisten äänien kuuntelu
nousivat Liisa Tenkun ja oppilaitten teke-
missä luovissa äänikokeiluissa opetuksen
lähtökohdaksi. Suomalaisessa musiikkikas-
vatuksessa ei juurikaan oltu kiinnostuneita
ääninympäristöstä vielä 1960-luvulla,
mutta Tenkku esittää jo vuonna 1967, että
musiikin opetusohjelmaan pitäisi kuulua
äänimateriaaliin ja erityisesti sointiväriin
tutustuminen. Kun Liisa Tenkku ja Ellen
Urho loivat 1970-luvulla opetusmetodin-
sa, jossa kokeilivat esimerkiksi ääniparti-
tuurien käytön toimivuutta koulussa ja
siirsivät ideansa sitten musiikin oppikir-
joihin, heistä tuli samalla suomalaisen ää-
nimaisemakasvatuksen pioneereja.

Ellen Urho (2009d) kuvaa musiikkikas-
vattajana omaa herkkyyttään kaikille äänil-
le ja välitöntä suhdettaan ääninympäristöön:

*Istuin parvekkeella ja kuuntelin. Kevät-
aamun äänet inspiroivat tekemään niistä
partituurin. Vein sen sitten musiikkikurs-
silaisille ryhmätöinä toteutettavaksi. Esi-
tysten monipuolisuus hämmästytti: eräis-
sä käytettiin vain erilaisia ääniä, toisissa
improvisoitiin laulua ja soittoa, ja joissa-
kin tulkintoissa yhdistettiin ääniä, säve-
liä, sanoja, rytmejä ja liikuntaa kokonais-
ilmaisiksi. Viserryskoneen opit olivat il-
meisesti menneet perille.* ■

PAINETUT JA PAINAMATTOMAT LÄHTEET

Aamulehti 1973. Leikissä liikkuen musiikin maa-
ilmaan. Aamulehti 27.6.1973.

Alt, M. 1968. Didaktik der Musik. Düsseldorf:
Schwann.

Arrakoski, O. 1975. Kirje Liisa Tenkulle ja Ellen
Urholle 13.4.1975.

Arrakoski, O. 1978. Kirje Liisa Tenkulle ja Ellen
Urholle 6.1.1978.

- Ausubel, D. P. 1960. The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology* 51, 267–272.
- Ausubel, D. P. 1963. *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- Benson, W. 1967. Creative projects in musicianship. MENC 4. Washington: Contemporary Music Project, MENC.
- Bruner, J. S. 1961. "The act of discovery". *Harvard Educational Review* 31, 1, 21–32.
- Bruner, J. S. 1963. *The Process of Education*. New York: Random House.
- Bruner, J. S. 1966. *Toward a Theory of Instruction*. New York: W. W. Norton & Company.
- Contemporary Music Project 1971. *Comprehensive musicianship: An anthology of evolving thought*. CMP 5. Washington: MENC.
- Elovirta, A. 2009. Happening -tapahtuman taidetta. [www-lähde]. <<http://www.kiasma.fi/site/pop/etusivu.php?file2=artik&lang=fi&haku=&mo=&file=happening>> (viitattu 27.7.2009).
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 6. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fingerroos, O. & Haanpää, R. 2006a. Muistitieto ja tutkimus. Teoksessa Fingerroos, O., Haanpää, R., Heimo, A. & Peltonen, U.-M. (toim.) *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–24.
- Fingerroos, O. & Haanpää, R. 2006b. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. Teoksessa Fingerroos, O., Haanpää, R., Heimo, A. & Peltonen, U.-M. (toim.) *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25–48.
- Fingerroos, O., Haanpää, R., Heimo, A. & Peltonen, U.-M. (toim.) 2006. *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa Tuomela, R. & Patoluoto, I. (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet. Osa I*. Helsinki: Gaudeamus, 118–141.
- Helistö, P., Pohjola, E. & Urho, E. 1973a. *Musica. 4. Musiikki eilen ja tänään 1*. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Helistö, P., Pohjola, E. & Urho, E. 1973b. *Musica. 5. Musiikki eilen ja tänään 2*. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Jarvola, J. 1972. Luova toiminta koulujen musiikinopetuksessa. *Musiikinopettajan vuosikirja* 21, 19–21.
- Juntunen, M.-L. 2009. Ote Ellen Urhon haastattelusta 23.6.2008. Sähköpostiviesti 12.3.2009.
- Järviluoma, H. 1991. Äänimaisematyö taiteena ja tieteenä. R. Murray Schaferin haastattelu. *Musiikin suunta* 13,1, 57–69.
- Kankkunen, O.-T. 2009. Äänipartituuri peruskoulussa – äänimaisemia silmille ja korville [konferenssiesitelmä]. Suomen musiikintutkijoiden 13. valtakunnallinen symposium 26. – 28.3.2009. Turun yliopisto.
- Kearsley, G. 2009. Explorations in Learning & Instruction: The Theory Into Practice Database. Constructivist Theory (J. Bruner). [www-lähde]. <<http://tip.psychology.org/bruner.html>> (viitattu 20.4.2009).
- Komiteanmietintö 1970: A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Komiteanmietintö 1970: A5. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kotilainen, T. 1979a. Liisa Tenkku. Teoksessa Otavan iso musiikkietosanakirja. Helsinki: Otava.
- Kotilainen, T. 1979b. Ellen Urho. Teoksessa Otavan iso musiikkietosanakirja. Helsinki: Otava.
- Kotilainen, T. 2006. Liisa Tenkku – äänimaisemien tienraivaaja. *Sibelius-Akatemian lehti Sibis* 3, 22–23.

- Kotilainen, T. 2009. Vanhat mestarit: Ellen Urho. Sibelius-Akatemian lehti Sibis 1, 21–23.
- Kouluhallitus 1973. Kansakouluja ja peruskoulun opetussuunnitelmaa noudattavia kouluja varten hyväksytyt oppikirjat, kokeilupainokset ja -monisteet. Ryhmäkirje N:o 666. Kouluhallitus 5.2.1973.
- Kouluhallitus 1974. Hyväksytyt oppikirjat 1.1.1974. Oppimateriaalitoimisto.
- Kouluhallitus 1975. Hyväksytyt oppikirjat ja muut opetuksessa käytettävät kirjat. Perusluettelo 1975. Oppimateriaalitoimisto.
- Küntzel-Hansen, M. 1972. Musik mit Stimmen. Velber: Friedrich Verlag.
- Laes, T. 2006. Muuttuva musiikkikasvatus. Sosio-kulttuurinen kritiikki musiikkikasvatuksen oppijakäsitteisiin. Pro gradu -tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Lahdes, E. 1977. Peruskoulun uusi opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Lehtipuu, J. 2003. Koulujen musiikinopetuksen murrosvaihe Suomessa. Ajanjakson 1952–1970 tarkastelua eräiden keskeisten vaikuttajien näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Linnala-Kekkonen, M. 1972. Taidekasvatuksen tavoitteet ja tulevaisuus. Musiikinopettajan vuosikirja 21, 8–10.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1994. Musiikin didaktiikka. Toinen painos. Juva: WSOY.
- Meyer-Denkman, G. 1970. Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter. Neue Wege einer musikalischen Grundausbildung. Wien: Universal Edition.
- Meyer-Denkman, G. 1972. Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht. Experiment und Methode. Wien: Universal Edition.
- Mursell, J. L. 1956. Music Education. New York: Silver Burdett.
- Paynter, J. & Aston, P. 1970. Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paynter, J. 1972. Hear and now: an introduction to modern music in schools. London: Universal Edition.
- Piaget, J. 1953. The Origin of Intelligence in the Child. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pohjannoro, H. 2009. Sarjallisuus ja jälkisarjallisuus. Musiikinhistoriaa verkossa. Sibelius-Akatemia. [www-lähde]. <http://muhi.siba.fi/muhi/bin/view/Articles/1900_sarjallisuus?s#link0> (viitattu 20.7.2009).
- Regelski, T. A. 1975. Principles and Problems of Music Education. New Jersey: Prentice-Hall.
- Regelski, T. A. 1977. New Brain Research has the Answer. Music Educators Journal. May 1977.
- Schafer, R. M. 1965. The Composer in the Classroom. New York: Universal Edition.
- Schafer, R. M. 1967. Ear Cleaning: Notes for an Experimental Music Course. New York: Universal Edition.
- Schafer, R. M. 1969. The New Soundscape. New York: Universal Edition.
- Schafer, R. M. 1970. When Words Sing. New York: Universal Edition.
- Schafer, R. M. 1976. Creative Music Education: A Handbook for the Modern Music Teacher. New York: Schirmer.
- Schafer, R. M. 1977. The Tuning of the World. New York: Alfred A. Knopf.
- Sidoroff, T. 2008. Laulunopetuksesta musiikinopetukseksi – Suomen koulujen musiikkikasvatuksen murrosvaihe aikalaisten kirjoituksissa vuosina 1952–1973. Pro gradu -tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Swanwick, K. 1979. A Basis for Music Education. London: Routledge.

- Swanwick, K., & Taylor, D. 1982. *Discovering music: Developing the music curriculum in secondary schools*. London: Batsford Academic and Educational.
- Tenkku, L. 1967a. Koululaiset ja nykymusiikki. *Kasvatus ja koulu*. Jyväskylän yliopiston ja Jyväskylän yliopistoyhdistyksen kasvatusopillinen aikakauskirja 53 (2), 129–135.
- Tenkku, L. 1967b. Musiikinopetuksen opetussuunnitelmasta USA:ssa. *Kasvatus ja koulu*. Jyväskylän yliopiston ja Jyväskylän yliopistoyhdistyksen kasvatusopillinen aikakauskirja 53 (3), 197–205.
- Tenkku, L. 1977a. Uuden musiikin vaikutus musiikin peruskäsitteiden opettamiseen. *Lisensiaatin työ*. Helsingin yliopisto.
- Tenkku, L. 1977b. Kirje Olli Arrakoskelle 20.3.1977.
- Tenkku, L. 1981. Musiikinopetuksen työtavat. *Opetusmoniste*. Sibelius-Akatemia 5.9.1981.
- Tenkku, L. 1996. Luova ote musiikinopetukseen. *Musiikkikasvatus*. *Finnish Journal of Music Education* 1 (2), 46–52.
- Tenkku, L. 2000. Vastine Liisamaija Hautsalon *Finnish Music Quarterly* (2/2000) artikkeliin *Alice in a Wonderland of interactive musical skills*. *Käsikirjoitus*.
- Tenkku, L. 2008a. Sähköpostiviesti 15.7.2008.
- Tenkku, L. 2008b. Neljäs luokka 1963–1964. *Käsikirjoitus*.
- Tenkku, L. 2008c. Kirje Olli-Taavetti Kankkuselle 18.8.2008.
- Tenkku, L. 2009a. Sähköpostiviesti 4.4.2009.
- Tenkku, L. 2009b. Sähköpostiviesti 6.4.2009.
- Tenkku, L. 2009c. Sähköpostiviesti 11.4.2009.
- Tenkku, L. 2009d. Sähköpostiviesti 12.4.2009.
- Tenkku, L. & Urho, E. 1973. *Vihreä Viserryskone*. *Peruskoulun musiikki* 1. Opettajan opas. 2. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Tenkku, L. & Urho, E. 1974. *Sininen Soittorasias*. *Peruskoulun musiikki* 2. Opettajan opas. Jyväskylä: Gummerus.
- Tenkku, L. & Urho, E. 1976a. *The Green Tweeting-Machine, The Blue Musical Box* [esittelylehtinen]. Jyväskylä: Gummerus.
- Tenkku, L. & Urho, E. 1976b. *Vihreä Viserryskone, Sininen Soittorasias, Punainen Posetiivi* [esittelylehtinen]. Jyväskylä: Gummerus.
- Tenkku, L. & Urho, E. 1977a. *Punainen Posetiivi*. *Peruskoulun musiikki* 3. Oppilaan kirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Tenkku, L. & Urho, E. 1977b. *Punainen Posetiivi*. Opettajan opas. Jyväskylä: Gummerus.
- Tenkku, L. & Urho, E. 1977c. *Keltainen Kellopeli*. *Peruskoulun musiikki* 4. Oppilaan kirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Tenkku, L. & Urho, E. 1979. *Sinivihreä Soittorasias*. *Peruskoulun musiikki* 1–2. Oppilaan kirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Tolvas, I. 1979. *Matti Rautio*. *Teoksessa Otavan iso musiikkitietosanakirja*. Helsinki: Otava.
- Urho, E. 1969. *Bonsoir – Hyvää iltaa!* *Yleisradion kouluradio-ohjelma*. *Käsikirjoitus* 3.10.1969.
- Urho, E. 1972. Musiikin opettajakoulutuksen ongelmia. *Musiikinopettajan vuosikirja* 21, 11–14.
- Urho, E. 1979a. *Sointiväritajun kehittäminen*. *Opetusmoniste*. Sibelius-Akatemia 8.3.1979.
- Urho, E. 1979b. *Sävelkorkeustajun kehittäminen*. *Opetusmoniste*. Sibelius-Akatemia 8.3.1979.
- Urho, E. 1979? *The Tweeting Machine-Project* [esittelylehtinen]. Jyväskylä: Gummerus.
- Urho, E. 2000. *Luovan musiikkikasvatuksen tulo Suomeen sekä siitä saadut kokemukset*. *Aikakauslehti Arsis* 4, 13–17.

Val Marsh, M. 1970. Explore and discover music. Creative approaches to music education in elementary, middle, and junior high schools. New York: Macmillan.

Välkevirta, L. 1971. Taidetta kokonaisvaltaisesti. Aamulehti 17.6.1971.

Ylä-Vuoksi 1973. Lastentarhaopettajat oppimassa: Kaikki ratkaisut hyväksyttäviä luovaa kykyä kehitettäessä. Ylä-Vuoksi 8.4.1973.

SUULLISET LÄHTEET

Laitinen, M. 2009a. Puhelinkeskustelu 17.2.2009.

Laitinen, M. 2009b. Puhelinkeskustelu 6.4.2009.

Laitinen, M. 2009c. Puhelinhaastattelu 18.4.2009.

Laitinen, M. 2009d. Haastattelu 28.7.2009.

Tenkku, L. 2008d. Puhelinhaastattelu 27.8.2008.

Tenkku, L. & Urho, E. 2008a. Haastattelu 4.6.2008.

Tenkku, L. & Urho, E. 2008b. Haastattelu 18.6.2008.

Tenkku, L. & Urho, E. 2008c. Haastattelu 2.7.2008.

Tenkku, L. & Urho, E. 2009. Haastattelu 26.2.2009.

Törrönen, T. 2009. Puhelinkeskustelu 5.3.2009.

Urho, E. 2009a. Puhelinkeskustelu 4.4.2009.

Urho, E. 2009b. Puhelinkeskustelu 18.4.2009.

Urho, E. 2009c. Haastattelu 23.4.2009.

Urho, E. 2009d. Puhelinkeskustelu 3.8.2009.

Abstract

What are “The Green Twittering-Machine”, “The Blue Music Box”, “The Red Barrel Organ”, “The Yellow Glockenspiel” and “The Turquoise Musical Box”? These five Finnish music books ranging from preschool level through to the fourth grade of comprehensive school were produced by music pedagogues Liisa Tenkku and Ellen Urho. In the 1970s, these two pioneers brought new ideas to the field of music education, gained from research in music education, psychology and the modern music of their time. The article highlights especially the background, progress and contemporary critics of the main project, Vihreä Viserryskone -projekti [The Twittering Machine Project]. The Discovery Method, a new way of guiding children to experience music, is a logical method designed to progress systematically through the whole comprehensive school system in Finland. One of the basic intuitions behind the method is that music education is basically grounded on auditory perception. Their joint pedagogical ideas, creativity, improvisation, total expression and communication are topical issues of today. The result of their pioneering work, a methodology for music education in the comprehensive school, was published under the name Musiikin didaktiikka (1981) [The Didactics of Music Education], which was the very first coherent proposal for this branch of music education study in Finland. ■

Pirkko Partanen

Suomalainen kansakoulunopettaja musiikkikasvattajana

JOHDANTO

Kansakoulunopettajat ja myöhemmin peruskoulun luokanopettajat ovat antaneet merkittävän panoksen lasten ja nuorten musiikkikasvatukseen lähes 150 vuoden aikana. Oppikoulut, joissa oli musiikin aineenopettaja, oli vain pienen väestönsosan koulutuspaikkoja vielä 1950-luvulla.

Suomalaisen kansanopetuksen juuret ulottuvat uskonpuhdistuksen aikaan 1500-luvulle, jolloin korostettiin yksilön vastuuta omasta autuudestaan. Tämä näkemys edellytti omakohtaista perehtymistä Raamattuun ja siihen tarvittiin lukutaitoa. Vastuu kansanopetuksesta kuului papistolle ja käytännön opetus lukkarille, mistä syntyi käsite ”lukkarakoulu”. Epäilemättä lukkari opetti myös virsiä, mutta lyhytkestoisilla, parin viikon mittaisilla kurseilla lukutaidon kehittäminen oli tärkeintä. Lukutaito oli edellytyksenä ripille pääsulle ja useissa seurakunnissa lukemista opetettiin vielä rippikoulussa. Lukukinkereillä, joita järjestettiin vuosittain jokaisessa kylässä, tarkastettiin seurakuntalaisten sisäluku- ja kristinopin taitoja. Jo 1600-luvun lopulta alkaen alettiin järjestää seurakuntiin myös kiertokouluja. Tämä toiminta perustui vuoden 1686 kuninkaalliseen kiertokirjeeseen, jossa rovasteja kehoitettiin hankkimaan seurakuntiin henkilöitä, jotka opettaisivat pientä maksua vastaan lapsille lukutaitoa

Kansanopetuksen suuri uudistus oli kansakoululaitoksen perustaminen 1860-luvulla. Lähtökohtana oli keisari Aleksanteri II:n senaatin pöytäkirjaan vuonna 1856

sanelema toivomus kansanopetuksen tilan selvittämisestä. Senaatti päätti antaa selvitystyön kirkollisasiaintoimikunnalle. Kun tuomiokapituleilta saadut lausunnot osoittautuivat varsin vanhakantaisiksi, päätettiin tunnustella yleistä mielipidettä. Pietarin suomalaisen kirkkokoulun johtaja ja opettaja Uno Cygnaeus tarttui tähän tilaisuuteen antamalla yksityisen lausunnon tuomiokapitulien ehdotuksista. Hänet lähetettiin tutustumaan eurooppalaisiin koulujärjestelmiin. Cygnaeuksen merkitys olikin siinä, että hän esitti raportissaan suunnitelman, jossa eri maiden kansakoulujen parhaat puolet oli koottu yhteen. Cygnaeus piti käden taitoja ja musiikkia tärkeinä. Cygnaeus sai tehtäväkseen suunnitella sekä kansakoulun että opettajankoulutuksen järjestämisen. Vaikka Cygnaeus oli pappi, hän piti tärkeänä kirkon ja kansakoulun erottamista toisistaan. Samaa mieltä oli myös J. V. Snellman, vaikka monet hänen ajatuksensa poikkiesivatkin Cygnaeuksen ajatuksista. Snellman piti kotia tärkeimpänä kasvattajana esimerkiksi käden taitoihin. (ks. esim. Syväoja 2004, 45–49.)

Kansakoululaitos levisi jokseenkin nopeasti. Yhtenä vaikuttajana oli epäilemättä kansallinen herääminen tai pareminkin herättäminen. Tässä erityisesti Snellmanin aloittamassa työssä ylioppilaat ja Kansanvalistusseura ahkeroinvat ututterasti. Syväoja (200x) on pohtinut myös puolueiden osuutta kansan sivistämisessä. Poliittiset intressiryhmät eivät kantaneet niinkään huolta kansanopetuksen tehokkuudesta, vaan siitä, kuka määrää tavallisen kansan käsityksistä, arvomaailmasta ja elämänasenteista. Liberaalit suosivat kansa-

koulua, koska se mobilisoi henkisiä resursseja tuotantoelämän palvelukseen. Fenomenaanit puolestaan tarvitsivat kansaa kamppailussa ruotsalaisuutta vastaan. Alusta alkaen kansakoulujen ylläpitäjinä olivat kunnat, jotka saivat opetuksen järjestämiseen valtionapua. Kirkolla oli luonnollisesti omat intressinsä ja se tuki kiertokouluja.

Mikä oli sitten kiertokoulun ja kansakoulun välinen suhde? Kestilän koululaitoksen historiikissa kerrotaan kiertokoulusta, jonka kirkonkokous perusti vuonna 1873 ja jonka opettajan valitsi kirkkoräätä. Ohjelmassa oli tavausta, sisälukua, ulkolukua, luetun ymmärtämistä, raamatun historian tuntemusta ja virrenveisuuta. (<http://www.kirjastovirma.net/koulut/kestila/02>) Tämä ohjelma oli selvästi muuta kuin kansakoulujen opetusohjelma. Kiertokoulu oli siis kirkon järjestämä opetusmuoto kansakoulun rinnalla ja lakkautettiin vähitellen oppivelvollisuuden tultua pakolliseksi vuonna 1921. Suomessa oli todellisuudessa kymmeniä vuosia kolme rinnakkaista koulumuotoa: oppikoulu, kansakoulu ja kiertokoulu. Seurakunnat katsoivat tarpeellisiksi kiertokoulujen ylläpitämisen sellaisilla harvaanasutuilla seuduilla, jonne kunnat eivät pystyneet perustamaan kansakoulua. Kiertokoulu toimi myös usein alkuopetuksen antajana.

Kansakoulun oppiaineista ja niiden tärkeydestä kirjoitti Helsingin yliopiston pedagogiikan professori Z. J. Cleve jo vuonna 1874, vaikkakin kirjoitus julkaistiin vasta vuonna 1900 Kansanvalistusseuran toimesta. Laulun hän nosti tärkeään asemaan. Kirjoituksessaan Cleve kirjoittaa muun muassa:

- - *Laulu on luettava kansakoulun tärkeimpiin oppiaineisiin, sillä sen vaikutusta nuorten mieliin ja heidän koko sivistyksensä ei voi liian suuresti arvostaa. Sanat osuvat ymmärrykseemme, sävel tunteisiimme, laulu molempiin: siinä sen voima.* - -

KANSAKOULUNOPETTAJASEMINAARIT OPETTAJIEN KOULUTTAJINA

Ensimmäinen kansakoulunopettajaseminaari perustettiin Jyväskylään vuonna 1863 ja sen johtajaksi määrättiin Cygnaeus. Seminaariasetuksessa 17.3.1863 oli tarkkaan määritelty oppiaineet tuntijakoineen sekä mallikoulun (harjoituskoulun) järjestämisen. Aluksi seminaari oli nelivuotinen. Opetusharjoittelu tapahtui viimeisenä opiskeluvuotena. Miesten ja naisten osastojen opetussuunnitelmat poikkesivat jonkin verran toisistaan, mutta molemmissa laulu ja soitto olivat keskeisellä sijalla. Niiden opetusta oli jopa enemmän kuin suomen kieltä. Vuoden 1866 opetussuunnitelmassa laulua ja soittoa oli yhteensä neljän vuoden aikana 20 viikkotuntia. Kaiken kaikkeaan eri aineiden opetusta oli viikoittain yli 50 tuntia. "Kuvaantoa" oli myös paljon, 19 tuntia, samoin käsityötä, miehillä kolmena ensimmäisenä vuonna 28 tuntia ja naisilla 16 tuntia. (Nurmi 1995, 34.) Opetuksen määrää kauhisteltiin, mutta toisaalta seminaarin opiskelijat olivat enimmäkseen vailla pohjakoulutusta.

Kansakoulunopettajiksi rekrytoitui etenkin maaseudun nuoria, useimmiten maanviljelijäperheistä. Vielä vuonna 1960 maaseudulta tulleiden opiskelijoiden osuus oli 60 % opintoihin valituista (Rinne 1989, 103). Useimmilla heistä ei ollut ennen seminaariaikaa juurikaan mahdollisuutta musiikin opiskeluun. Musiikkitaitoja he kuitenkin tarvitsivat opettajina. He toimivat myös usein kyläkuorojen johtajina, joten vankka musiikillinen osaaminen oli tärkeää.

SEMINAARIEN MUSIIKINOPETUS: SOITTOA, LAULUA JA NUOTTIOPIIA

Kansakoulunopettajaseminaareissa opiskelijat saivat siis perusteellisen opetuksen musiikissa. Siihen kuului harmonisoittoa, edistyneemmille jopa pianon- ja urkujen soittoa, laulua, teoriaa ja laulun opetusoppia. Kuorolaulu kuului itsestään selvästi myös ohjelmaan.

Seminaarien musiikinopettajat olivat

sekä kuorolaulun että erilaisten musiikki-pedagogisten menetelmien, erityisesti säveltäjä- ja kehittäjä- ja kehittäjiä. He olivat myös säveltäjiä. He julkaisivat ahkerasti kuorokokoelmia, oppikirjoja ja opetusoppaita. Jyväskylän seminaarissa kuorolaululla oli tärkeä sija. Sen ensimmäiset musiikinopettajat E.A. Hagfors (1827–1913) ja P.J. Hannikainen (1854–1924) – kumpikin toimi virassa 30 vuotta – olivat suomalaisen kuorolaulun uranuurtajia. Musiikinopetuksessa kuorolaulu oli keskeisellä sijalla. Molemmat sävelsivät myös runsaasti kuorolauluja. Myös muissa seminaareissa oli merkittäviä musiikkimiehiä, kuten Martti Hela (1890–1965), joka ehti toimia Sortavalan, Rauman, Kajaanin ja Heinolan seminaareissa ja tuli lopulta vuonna 1947 Helsingin väliaikaisen opettajakorkeakoulun rehtoriksi. Merkkimiesten lista on pitkä, mutta tuon tähän lisäksi nimet Mikael Nyberg (1871–1940) ja Axel Törnudd (1874–1923) Rauman seminaarista. Arvo Räikkönen (1906–1978) oli heidän seuraajansa yli 30 vuoden ajan. Wilho Siukonen (1885–1941) vaikutti puolestaan Sortavalan seminaarissa. Jyväskylän opettajakorkeakoulun opettajista nostan lisäksi esiin Olavi Ingmanin (1903–1990). Tästä listasta puuttuu epäilemättä tärkeitä henkilöitä, mutta käsitykseni mukaan juuri mainitsemani opettajat ovat eniten vaikuttaneet kansakoulujen musiikinopetukseen.

Martti Hela kirjoittaa Suomen Laulunopettajien yhdistyksen vuosikirjassa II (1953, 3–24) laajan kuvauksen “nuottilaulun” osuudesta suomalaisessa kansakoulussa. Hänellä oli myös oma menetelmänsä, johon laulunimet kuuluivat suomalaiskonsonanteiksi muutettuina (esim. fa = vu). Hän esitteli jopa värinuottijärjestelmän, joka hänen mukaansa helpotti sävellajista toiseen siirtymistä. Artikkelissaan hän toteaa heti alkuun, että 1900-luvun alussa sekä oppikoulun että kansakoulun opetus-tavoitteet olivat korkealla ja tuloksia saatiin. Martin Wegeliuksen Suomeen tuoma kaavalaulumenetelmä alkoi saada sijaa kansakouluissa 1800-luvun lopulla. Törnuddin kehittämät kaavalaulut olivat kansa-

kouluissa käytössä ilmeisesti jokseenkin laajasti. Tosin monin paikoin ne tuottivat tuskaa sekä oppilaille että ehkä opettajillekin. Oppilaat kirjoittavat: “On vaikeata laulaa nuottiloilla ja opettaja on vihainen”, “Saa ponnistella, jotta pää tulee märäksi”. Hela kertoo myös olleensa Törnuddin mukana kouluhallituksen järjestämässä tarkastuksessa. Eräessä koulussa Törnudd oli todennut, että laulu on nuottilauluksi liian pitkä ja vaikea, jolloin Hela oli tuumannut, että se on Törnuddin laulukirjasta. Tähän Törnudd oli vastannut: “Se on siitä huolimatta liian pitkä ja vaikea”. (Hela 1953.)

Törnuddin ja Helan lisäksi ainakin Arvo Räikkönen oli hyvin perehtynyt relatiiviseen solmisaatioon käsimerkkeineen jo 1930-luvulla. Ilmeisesti hän oli tutustunut Curwenin Tonic-solfa-metodiin. (<http://www2.siba.fi/aleatori/index.php?id=281&la=fi>) Myös Ingmanilla oli oma käsimerkkijärjestelmä, joka perustui Werlén kehittämään käsimerkkijärjestelmään (ks. Linnankivi & Urho 1981, 217; Ingman 1963, 362–364.) Ingmanin järjestelmästä Paavo Kiiski on todennut, että Ingmanin sinänsä hyvät ja tavoitteelliset musiikin perussisältöjen omaksumiseen tähtäävät metodit eivät “oikein kolahtaneet” tavalliseen peruskoululuokkaan, joten hän hakeutui opiskelemaan 1960-luvulla Klemetti-Opistoon unkarilaisen Kodály-menetelmää opettaneen Péterin oppiin. (Kiiski 2001.)

Kansakoulunopettajilta vaadittiin koulutukseen tultaessa “hyväkorvaisuutta ja terveyttä”. Rinteen (1989, 158–162) mukaan varsinkin sodan jälkeen musiikki ja liikunta olivat tärkeitä valintakriteerejä (vuosina 1946–1967). Hän toteaa myös, että maanviljelijöiden jälkeläiset ovat olleet parhaita useimmissa kouluaineissa, mutta erityisesti uskonnossa, käsityössä ja musiikissa. Vaikka kansakoulunopettajat olivat useimmiten varsin musiikkiin suuntautuneita, valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta puuttuivat selkeät peruseriaatteen ja hyvä musiikinopetus oli varsin opettajakohtaista, seikka, johon jo Cleve kiinnitti huomiota: “Laulunopetuksen menes-

tys riippuu kuitenkin, kenties enemmän kuin muiden aineiden, opettajasta” (Cleve 1900.).

Seminaareissa opiskelijat saivat tarkat ohjeet oppituntien rakenteesta. Laulutunneilla piti olla nuottioppia. Lisäksi oli virsiä ja ”hupilauluja”, joita opittiin sekä kaa-vojen avulla että korvakuulolta. Sanojen ulkoa oppiminen oli tärkeää. 1800-luvun lopulla ja vielä 1900-luvullakin koulujen oppituntien rakenne perustui Herbartin kehittämään muodollisiin asteisiin, jotka Mikael Soininen sovelsi muotoon havainnollisuuden, käsitteellisuuden ja harjoituksen aste. Laulutunneilla tätä jakoa ei täysin noudatettu, mutta pohja-ajatus varmasti löytyy myös laulutuntien rakenteesta. (Ks. Rautiainen 2003.)

LAULUNOPETUKSEN SISÄLTÖ KANSAKOULUSSA

Kuten edellä olen kuvannut, varsinkin 1800-luvun loppupuolella ja 1900-luvun alkuvuosikymmeninä kiinnitettiin voimakkaasti huomiota säveltapailuun ja musiikkinteoriaan. Usein tämä opetus oli kuitenkin kaukana toiminnallisuudesta ja kytkemisestä itse musiikkiin (Hela 1953). Oppiaineen nimi oli laulu, ja laulaminen olikin ainoa musiikillinen työtapana. Laulujen aihepiirit olivat lähinnä Cygnaeuksen ansiosta muutakin kuin virren veisuuta, lähinnä kansanlauluja ja erityisesti edellä mainittujen seminaarimiesten (myös Heikki Klemetin) säveltämiä koululauluja. Viimeksi mainitut ehkä olivat sitten näitä ”hupilauluja”. Rautiainen (2003) kiinnittää huomion siihen, että jo 1930-luvun lopulla Wilho Siukonen halusi tuoda musiikkiliikunnan opetusohjelmaan. Mitään ohjeita hän ei kuitenkaan sisällyttänyt laulukirjaansa ja opetusoppaaseensa. Laulu-leikit kuuluivat ilmeisesti pikemminkin voimistelutunteihin. Opiskelijat jopa protestoivat liikunnan liittämistä laulutunteihin opetusharjoittelussa todeten, ettei yhteen viikkotuntiin mahtunut ”tömistystä”. (Emt. 249–250.) Laulaminen kuului joka tapauksessa koulun arkeen muutenkin kuin laulutunneilla. Koulupäivä aloitettiin aa-

muhartaudella, johon kuuluivat yhteiset virret. Niitä opeteltiin myös erityisesti uskontotunneilla. Myös jumalanpalvelusvirsiä opeteltiin. Itsenäisyys- joului-, äitienpäivä- ja kevätkuuhlat sisälsivät sekä yhteislaulua että kuoro- ja sooloesityksiä. Usein koko kylä osallistui koulun järjestämiin juhliin.

Hela (1953) arvioi, että kansakoulujen laulunopetuksen taantumiseen vaikutti osittain juuri liian vaativa säveltapailun ja teorianopetus ja siksi siirryttiin yhä enemmän korvakuulolauluun. Tämä ei kuitenkaan antanut riittävästi toiminnallisuutta lapsille ja lapset kirjoittivatkin: ”Laulu on ikävää – ei se toimita mitään”. Toinen tekijä laulunopetuksen taantumiseen oli epäilemättä se, että kouluhallituksen ylitarkastajana vuodesta 1919 tarmokasta työtä tehnyt Törnudd kuoli jo vuonna 1923. Seuraava musiikin ylitarkastaja nimitettiin kouluhallitukseen vasta vuonna 1959, jolloin Olavi Pesonen tuli virkaan.

Vaikka seminaarien musiikinopetus antoi vankan pohjan menestykselliselle musiikinopetukselle, monet kuvaukset antavat ankean kuvan kansakoulujen laulutunneista. Opettaja laulaa ja soittaa harmonia ja lapset laulavat jos laulavat. Nuottilaulu koetaan vaikeaksi, kuten edellä on kuvattu. Laulukokeet ovat yksi piinallinen luku Suomen musiikinopetuksen historiaa. Laula, tai ”itke ja laula”. Tällaisia muistoja on kertonut kerran minulle muun muassa eräs kollega. Hänen mukaansa opettajana oli ankara sodassa upseerina toiminut opettaja, joka oli valmistunut sodan jälkeen kansakoulunopettajaksi ja käytti edellä mainittua metodia laulukokeen yhteydessä. Näitä sotaveteraaneja oli itse asiassa jokseenkin runsaasti, koska sodan jälkeen monet ”jermut” opiskelivat kansakoulunopettajiksi. (Nurmi 1995, 279.)

Laulunopetukseen tarvittiin myös oppikirjoja. Jo varsin pian kansakoululaitoksen perustamisen jälkeen alkoi ilmestyä laulukirjoja. Tampereen kaupunginkirjastossa on lähes 300 nimekettä (273 kpl) vuoteen 1959 mennessä ilmestyneistä laulukirjoista. 1800-luvun loppupuolella ilmestyi yli 30 laulukirjaa, joista useimmat

oli tarkoitettu koulujen laulukirjoiksi, niin oppikouluun kuin kansakouluunkin. Tämän artikkelin fokuksessa eivät ole laulukirjat ja niiden sisältö, mutta kiinnitän huomion siihen, että laulukirjojen sisältö uudistui voimakkaasti 1950-luvun lopulla, kun Pukkila – Raution Musiikkia oppimaan ilmestyi vuonna 1957, jolloin soittamista tuotiin myös kansakouluun. Tuoloinhan juuri Orff-pedagogiikka oli rantaumassa Suomeen ja Rautio oli yksi innokkaimpia uusien metodien välittäjä. Esipuheessaan kirjantekijät toteavat muun muassa:

Koulujemme musiikinopetus on monessa sulhteessa polkenut paikallaan viime vuosikymmeninä, eikä muissa maissa tapahtunut kehitys ole tähän saakka saavuttanut meillä sanottavasti vastakaikua. Nyt on kuitenkin muutos tapahtumassa ja uudet menetelmät ja opetustavat alkavat lopulta löytää tiensä meidänkin maahamme. (Pukkila 6 Rautio 1968, 3.)

KANSAKOULUNOPETTAJIEN TÄYDENNYSKOULUTUSKURSSIT 1900- LUVUN PUOLENVÄLIIN MENNESSÄ

Kansakoulunopettajat ovat aina olleet innokkaita opiskelamaan. Viime vuosisadan alussa kurssit olivat yleensä massatapahtumia. Kansakoulunopettajille suunnattua musiikkikurssitoimintaa järjesti ennen kaikkea vuonna 1909 perustettu Suomen Laulunopettajain yhdistys (SLY). Täydennyskoulutuksen kokemisen tärkeäksi osoittaa se, että kansakoulunopettajille tarkoitettulle ensimmäiselle kolmiviikkoiselle kesäkursseille Kajaanin seminaarissa vuonna 1910 osallistui 87 opettajaa ja ”harrastus asiaan vallan erinomainen”. (Väänänen 1959, 14; ks. myös Opettajain lehti, OL 1910/24.) SLY järjesti vastaavanlaisia kursseja myös kesinä 1911, 1912 ja 1914. Erityisesti kesän 1914 kurssi Turussa on ollut yleisömenestys. Mukana oli 260 osanottajaa, kansakoulunopettajia, laulunopettajia ja seminaarilaisia. (OL 1911/12 ja 44; OL 1912 /16; Kansakoulun lehti, KL 1912/9–10 ja 11–14; KL ja OL 1912/18; OL 1914/45.)

Kurssitoiminta keskeytyi kuitenkin kansalaissotaan ja elpyi vasta 1920-luvulla, kun vuonna 1925 perustettu Musiikki-pedagogien liitto, johon Suomen laulunopettajien yhdistys oli liittynyt, järjesti Vaasassa kesällä 1927 kurssin. Tälle kurssille osallistui 169 kansakoulunopettajaa (Laitakari 1988, 241; Väänänen 1959, 34.) Seuraava tieto Suomen laulunopettajien yhdistyksen (SLY:n) järjestämisestä kurseista on Heinolan kurssi kesällä 1947. Se järjestettiin yhdessä Kansakoulunopettajain Jatko-opintoyhdistyksen kanssa. Osallistujia oli 250, laulun- ja kansakoulunopettajia. Opettajina olivat muun muassa Martti Hela, Olavi Ingman, Olavi Pesonen, L. Arvi P. Poijärvi ja Arvo Vainio. (Väänänen 1959, 54.) SLY järjesti myös nelipäiväisen kurssin kansakoulunopettajille yhdessä Koulun Kerhokeskuksen kanssa Kuopiossa kesällä 1952. Kesän 1953 kurssin SLY järjesti Helsingissä. Kurssi kesti kuusi päivää ja se oli tarkoitettu sekä laulunopettajille että kansakoulunopettajille. (Väänänen 1959, 64–65.)

Myös kansakoulunopettajille järjestetyt yliopistolliset lomakurssit alkaen vuodesta 1884 sisälsivät musiikkia. Laulu kuului retkiin ja luentojen lomaan ja myös musiikkialheisia luentoja pidettiin. (Laitakari 1988, 242–244.)

Helsingin yliopistossa järjestettiin yliopistollisia jatkokursseja kansakoulunopettajille vuodesta 1907. Näillä kursseilla oli aina vuoteen 1911 myös musiikkiluentoja (Laitakari 1988, 244–245; KL 1908/13–14). Viime vuosisadan alun ensimmäinen musiikkikasvatuksen suuren uudistajan Emile Jacques-Dalcrozen rytmiharjoitukset esiteltiin jo vuonna 1908, kun Ilmari Krohnnin kurssiin kuului paitsi ”säveloppia ja siihen liittyen äämentapaamisharjoituksia luennoitsijan kehittämän järjestelmän mukaisesti ja akustisen harmonian avulla”, myös ”rytmiharjoituksia ruumiinliikkeillä sveitsiläisen Jaques-Dalcrozen järjestelmän pohjalta”. (Laitakari 1988, 245.) On merkille pantavaa, miten nopeasti uudet ajatukset saavuttivat Suomen viime vuosisadan alussa. Ilmeisesti Krohnn oli kuunnellut Jaques-Dalcrozen demonstraatioita.

tioita, joita tämä piti eri puolilla Eurooppaa vuosina 1903–1905. Esittelemänsä ideat Jaques-Dalcroze oli koonnut viisiosaiseksi metodioppaaksi, joka oli ilmestynyt vuonna 1906. Samana vuonna hän alkoi myös kursittaa opettajia (Juntunen 1999, 53; Juntunen 2004, 23–24.). Olisi mielenkiintoista tietää, miten Ilmari Krohn piti rytmiharjoituksia ”ruumiinliikkeillä”; olivatko liikkeet tanssillisia, oliko tilan käyttö mukana, vai tyydyttiinkö paikallaan tehtäviin liikkeisiin.

Vuodesta 1905 Koulutoimen ylihallitus järjesti vuorovuosin eri seminaareissa luentokursseja kansakoulunopettajille. Niissä oli joitakin musiikkia käsitteleviä luentoja. Lisäksi opettajat voivat seurata harjoituskoulujen ja seminaarien musiikintunteja. (Laitakari 1988, 248.)

Erilaisia kesäkursseja pidettiin myös kansanopistoissa ennen talvi- ja jatkosotaa. Esimerkiksi Oriveden Opistossa järjestettiin vuodesta 1929 Kansankorkeakoulun kesäkurssi- nimellä yli seitsenviikkoinen kurssi, joka vuoden 1931 esitteen mukaan ”on tarkoitettu sellaisille kehittyneemmille henkilöille, joilla ei ole tilaisuutta tai tarvetta käydä talvella toimivaa 6-kuukautista kansankorkeakoulua, kuten ylä- ja alakansakoulun opettajille”. Nämä kurssit sisälsivät paljon muutakin kuin musiikinopetusta, mutta sekä pakollisiin että valinnaisiin seminaareihin, harjoituksiin ja kerhoihin kuului myös musiikki sisältäen jopa soitinopintoja. (Oriveden Opisto kesällä 1931 -esite.)

Pelkästään kansakoulunopettajille suunnattua musiikin täydennyskoulutusta järjestettiin Oriveden Opistossa myös jo ennen sotia. Siellä pidettiin kesinä 1936–1939 ”Kansakoulunopettajien käytännölliset laulukurssit”, jotka kestivät 15 päivää. Opettajien joukossa oli Heikki Klemetti, samoin L. Arvi. P. Poijärvi. (Oriveden Opisto kesällä 1931 -esite). Oksasen (1959, 53–54) mukaan kursseilla oli opettajina edellä mainittujen lisäksi myös muun muassa Wilho Siukonen ja Sulho Ranta. Oksanen painottaa myös, että kurssit olivat nimenomaan käytännöllisiä.

KLEMETTI-OPISTO JA MARTIN
WEGELIUS INSTITUTET
KANSAKOULUNOPETTAJAN
MUSIIKKIKASVATTAJAINA

Merkittävä edistysaskel kansakoulunopettajien täydennyskoulutuksessa olivat vuonna 1952 perustetun ja vuonna 1953 toimintansa aloittaneen Klemetti-Opiston kesäkurssit Oriveden Opistossa. Kun opiston perustaja dir.mus. Arvo Vainio 1950-luvun alussa alkoi suunnitella Klemetti-Opiston kuorokursseja, hänen ensisijainen kohderyhmänsä olivat juuri kansakoulunopettajat. Varsin pian toimintaa laajennettiin kuorokoulutuksesta niin, että se 1960-luvulla kattoi miltei kaiken mahdollisen musiikin alalta painottuen kuitenkin kuorokulttuuriin ja musiikkipedagogiikkaan. Kuorokulttuurin kehittämisen lisäksi Arvo Vainio oli nimittäin erittäin huolestunut koulujen musiikinopetuksen tilasta (Klemetiläinen 5–6/1958, 2–3).

Klemetti-Opiston pedagogisilla kursseilla tulivat tunnetuiksi niin Orff-pedagogiikka kuin Kodály-menetelmäkin. Orffin oppeihin tutustuttiin jo 1950-luvulla aloitetuilla Nuorison musiikinohjaajakursseilla. Kodály-menetelmä astui kuvaan 1960-luvulla, kun unkarilainen professori József Péter työskenteli Klemetti-Opistossa kesinä 1961–1968. Hän sai aikaan suuren säveltapailuinnostuksen kansakoulunopettajissa, jotka olivat perustamassa musiikkiluokkia eri puolille Suomea. Hän myös kasvatti seuraajikseen niin Paavo Kiiskin, Eero Hakkaraisen, Anna-Maija Sillanpään, Tauno Vänttisen ja monet muut.

Sotien jälkeen oli alettu kiinnittää huomiota kerhotoimintaan, joka lisäsi kansakoulujen kulttuuriharrastuksia. Kouluhallituksen järjestämien kerhonohjaajakurssien käyminen oli jopa ehtona vaki-naisen viran saamiseksi. Klemetti-Opiston kurssit hyväksyttiin myös tällaisiksi kursseiksi. Nuorison musiikinohjaajakurssit olivat useille opiskelijoille vähintään yhtä tärkeä silmienavaus ja alku oman musiikinopetuksensa kehittämiseen kuin kuorokurssitkin. Vaikka laulutuntien osuus oli vähäinen kansakouluissa: 1–2 viikkotun-

tia, monet opettajat pitivät musiikkikerhoja ja huolehtivat muutenkin siitä, että kouluissa laulettiin ja soitettiin. Esimerkiksi nokkahuilut ja Orff-soittimet alkoivat tulla suosituiksi jo 1950-luvulla.

Klemetti-Opistosta tuli myös monien kansakoulunopettajien musiikkiin erikoistumispaikka. Nuorison musiikinohjaajakursseista oli kehitetty monien vaiheiden jälkeen pätevyttämiskurssi, joka vastasi opettajakorkeakoulujen erikoistumisopinnoja ja toteutettiin yhdessä Helsingin väliaikaisen opettajakorkeakoulun kanssa vuosina 1969–1974 kouluhallituksen suostumuksella. Tätä väylää käyttäen arviolta 120 opettajaa sai suoritetuksi musiikin erikoistumisopinnot. Monet “klemetiläiset” suorittivat myös erikoistumisopinnot eri opettajakorkeakouluissa. Olen arvioinut lisäksi, että pelkästään vuosina 1953–1968 Klemetti-Opistossa sai erilaisilla kursseilla musiikinopetusta lähes 1500 kansakoulunopettajaa.

Klemetti-Opiston mallin mukaisesti perustettiin Suomen ruotsinkieliselle väestölle Martin Wegelius Institutet. Se perustettiin vuonna 1956 ja aloitti toimintansa vuonna 1957. Samoin kuin Klemetti-Opistossa kurssilaisista valtaosa oli alkuvuosina kansakoulunopettajia. Ohjelmassa oli kuorokoulutuksen lisäksi muun muassa nokkahuilun soittoa. Vuonna 1959 opetus oli järjestetty viideksi linjaksi: kuorolaulu-, orkesteri-, koulumusiikki-, kirkkomusiikki- ja musiikinjohtajalinjoiksi. Varakanttori- ja musiikinjohtajatutkintoja alettiin järjestää vuonna 1965. (von Bonsdorff & Djupsjöbacka 2006, 25, 28, 32.) Kansakoulunopettajille järjestettiin myös Kouluhallituksen hyväksymiä musiikin erikoistumiskursseja samaan tapaan kuin Klemetti-Opistossa vuosina 1972–1973 (emt. 2006, 85).

KANSAKOULUNOPETTAJA, KYLÄN KULTTUURIPERSOONA

“Kansankynttilä” on ollut yleinen ilmaus –jossain vaiheessa se on saanut myös kieliteisen sävyn, koska siihen on liitetty myös vaatimus mallikansalaisuudesta. Kansakou-

lunopettaja oli kuitenkin pitkään erityisesti maaseudulla tärkeä kulttuurivaikuttaja. Kansakoulunopettaja oli monessa mukana: urheiluohjaajana, kuoronjohtajana, partionjohtajana. Kaupungeissa kansakoulunopettajien asema ei ollut yhtä näkyvä.

Kansakoulunopettajan status on toki vaihdellut eri aikoina. Autonomian aikana kansakoulunopettaja joutui usein toimimaan kunnallisissa tehtävissä kunnansihteerinä ja muissa vastaavissa tehtävissä. Kyläkuorojen johtajina he valmistivat kuorojaan niin oman pitäjän tilaisuuksin kuin vaikkapa Lauulujuhliin, joita Kansanvalitussseura alkoi järjestää vuodesta 1876. Ennen viime sotia kansakoulunopettajat olivat innokkaita suojeluskuntalaisia – he kokivat sen isänmaallisuutena. Aika oli tosin poliittisesti hankala, kun kansalais sodan aiheuttamat traumat olivat vaikeita kohdata, eikä niitä ehkä käsitelty. Sotien jälkeen kansakoulunopettajat pyrkivät pitämään poliittiset näkemyksensä sivussa, vaikka monilla paikkakunnilla ääri vasemmisto teki kanteluita ja ilmiantoja mahdollisesti vanhojen kaunojen vuoksi (Rantala 1997, 13–14, 63.)

MUSIIKKIKASVATUKSEN ASEMA OPETTAJANKOULUTUKSESSA PERUSKOULUUN SIIRTYMISEN JÄLKEEN

Kansakoulussa taito- ja taideaineiden, niiden osana musiikin, asema oli ollut vahva. Opettajilta edellytettiin korkeatasoista osaamista näissä aineissa. Peruskouluun siirryttäessä 1970-luvulla oli paljon jännitteitä monessa suhteessa. Millainen tulisi olla peruskoulunopettajan koulutus? Akateemisuuden vaatimukset tulivat esille heti vuonna 1974 opettajankoulutuksen siirryttyä yliopistoihin ja varsinkin sen jälkeen, kun luokanopettajien maisterikoulutus aloitettiin yliopistoissa vuonna 1979. Yliopistoon adaptoitumisen yhteydessä vielä monet kansakoulunopettajankoulutuksen seminaarikäytännöt olivat voimassa, kuten taito- ja taideaineiden aseman merkityksen ymmärtäminen. Sitä on kuitenkin murennettu 2000-luvulle tultaessa

jokaisessa opetussuunnitelmauudistuksessa. On siksi syytä olla huolissaan peruskoulun musiikinopetuksesta. Huolestuttavinta on opettajankoulutuslaitosten vähentynyt opetus kaikissa taito- ja taideaineissa mukaan lukien musiikinopetus. Myös se, että useimmista laitoksista poistettiin pääsykokeen yhteydestä musiikin näytteet ja musiikkiharrastuksesta aikanaan annetut pisteet pyrittäessä koulutukseen lopetettiin, ovat epäilemättä vähentäneet musiikkiin suuntautuneiden opettajien pääsyä koulutukseen. Tietenkin opettajankoulutuslaitokset saavat edelleen hyvää ja monitaitoista ainesta. Monilla on vahva musiikkitausta, joten musiikkiin erikoistujia riittää, mutta myös toista ääreläitää edustaa moni koulutukseen hyväksytty. ■

LOPUKSI

Kansankoulunopettajilla aikanaan ja nykyisillä luokanopettajilla on ollut ja on edelleenkin keskeinen merkitys musiikkikasvattajina ja kulttuurivaikuttajina. Vaikka viime vuosien supistukset taideaineiden opetuksessa niin peruskoulussa kuin opettajankoulutuksessakin ovat antaneet aiheita huoleen, näyttäisi tulevaisuus kuitenkin valoisalta. Tänäkin juhlapuheissa korostetaan taiteen merkitystä ihmiseksi kasvamisessa. Myös sivistystä korostetaan. Monikulttuurisessa ympäristössä ja syrjäytymisen ehkäisyssä juuri musiikilla on monia mahdollisuuksia kansalaisten parempaan elämään.

LÄHTEET

von Bonsdorff, L. & Djupsjöbacka, T. 2006. Musik i ingenmansland. Martin Wegelius-institutet 1956–2006. Vasa: Stiftelsen för Martin Wegelius-institutet.

Cleve, Z. J. 1900. Mietteitä Suomen kansakoulusta ja sen opetusohjelmasta. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Hela, M. 1953. Nuottilaulun ja musiikkiopin opettamisesta varsinkin kansakoulun keskiluokilla. Teoksessa J. Väänänen, (toim.) Suomen laulunopetta-

jain yhdistyksen vuosikirja 1953 Sånglärafrörenings i Finland Årsbok I. Helsinki: SLY:n julkaisu, 3–24

Ingman, O. 1963. Laula sinä, minä soitan. Yhdes-toista, lisätty ja tarkistettu laitos. Porvoo: WSOY

Juntunen, M.-L. 1999. Dalcroze-rytmiikka – ke-hollisuutta korostava ja muusikkoutta kehittävä musiikkikasvatuksen lähestymistapa. Musiikkikasvatuksen lisensiaatintutkimus. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Juntunen, M.-L. 2004. Embodiment in Dalcroze eurythmics. Acta Universitatis Ouluensis, Serie E. Scientiae rerum socialium; 73. Oulu: Oulun yliopisto.

Laitakari, M.-L. 1988. Suomenkielisten kansakoulunopettajaseminaarien musiikinopetus vuosina 1863–1925. Lisensiaatintyö: Jyväskylän yliopisto, Musiikkitieteen laitos.

Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.

Nurmi, V. Suomen kansakoulunopettajaseminaarien historia. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ

Oksanen, A. 1959. Oriveden opisto 1909–1959. 50 vuotta kansanopistotyötä. Orivesi: Oriveden opisto.

Pukkila, J., Rautio, M. 1968. Musiikkia oppimaan. 14. painos. (1. painos 1957.) Helsinki: Fazer

Rantala, J. 1997. Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset Puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944–1948. Helsinki: Suomen historiallinen seura. Bibliotheca historica 26.

Rautiainen, K.-H. 2003. Laulutunnin ulkoinen ja sisäinen rakenne. Joensuu: Sibelius-Akatemia, Studia musica 19.

Rinne, R. 1989. Mistä opettajat tulevat. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A : 135

Syväoja, H. 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Väänänen, J. 1959. Suomen Laulunopettajain yhdistys 1909–1958. Suomen Laulunopettajain yhdistyksen vuosikirja, juhlaulkaisu. Sånglärarföreningens i Finland årsbok, festpublikation. Helsinki: SLY:n julkaisuja VII–VIII, 3–70.

Internetlähteet:

www.kirjastovirma.net/koulut/kestila/02

www2.siba.fi/aleatori/index.php?id=281&la=fi

www.tampere.fi/kirjasto/musiikki/suom_laulukirja.pdf

Lehdet:

Kansakoulun lehti 1912/9–10 ja 11–14, 1912/18 (KL)

Klemetiläinen-lehti 5–6/1958, 2–3

Opettajain lehti 1910 n:o 24 (OL)

Opettajain lehti 1911, no 12 ja 44

Opettajain lehti 1912 no 16 ja 18

Opettajain lehti 1914 no 45

Opettajain lehti 1914 no 45

Opettajain lehti 1919 no 30

Esitteet:

Oriveden Opisto kesällä 1931 –esite

Oriveden opisto kesällä 1936 ja 1938 -esitteet

Suulliset lähteet:

Paavo Kiiski 15.5.2001.

Abstract

This article examines the role and significance of elementary school teachers in the Finnish music education covering Finnish general education from the sixteenth century to today. It focuses on the time before the school reform in the 1970s, when the comprehensive school system was established. Some features of the last 40 years in comprehensive schools and teacher education are also described. By way of an introduction the writer shows how the Lutheran church and the wider society pushed for the literacy of the population. Differences in educational attitudes in political circles before Finland became independent are also addressed. The article lays an overview on the music education in elementary schools from the 1860s, when the elementary school system was established in Finland and the education in teachers' colleges. The music pedagogues in the latter constructed the base of music education in elementary schools emphasizing solfège methods and singing. They also composed school songs. Music lessons in teacher training had a central position in the syllabus. In-service training and summer courses for teachers have played a central role in the Finnish teachers' work and teachers have also participated eagerly in these courses. ■

Paradigms and Paradigm Shifts in German Music Education

INTRODUCTION

At the core of comparative music education as a field of research are analyzing and describing music education systems in various countries in order to improve music education internationally.

While there are various methods and methodologies in the field of comparative music education (Kemp and Lephherd 1992), there are many problems related to terminology and language as well as to the structure of systems which are not easy to understand if one is not familiar with a country's intellectual, educational and institutional tradition. Particularly concerning Germany, there are somehow magical terms such as *Bildung* or *Didaktik* that are at the core of every kind of schooling or instruction, even research in the educational sciences in Germany. Because these words are difficult to comprehend for people not familiar with this tradition, the history and concepts of German music education have long been relatively unknown in international music education, even if, on a more superficial level, some aspects such as the German tradition of art music, German folk songs or the Orff approach gave the impression that German music education is well-known. However, if one takes a closer look at particularly American music history publications, it is most surprising that there is superficial and even sometimes wrong information about music education in Germany (Mark 1999, 33). It seems that the interest in music education systems of various countries stops at the very points

where there is a need for becoming familiar with difficult concepts such as *Bildung* or *Didaktik*, although they have been intensely investigated, even in English (Gundem and Hopmann 1998), but not much taken into account in music education research.

The fact that there are many problems regarding comparative music education should not be an excuse for failing to build connections between systems of music education that do have similar terms such as the German and the Scandinavian educational tradition. *Bildung* and *Didaktik* are familiar terms in Northern Europe and particularly in Finland. This should be a good starting point for research in historical and comparative music education, which can often be connected. In order to improve music education in the 21st century, comparative music education is a crucial field of research.

The history of music education in a specific country is not just the story of a continuous success, according to old evolutionary models. There are many turns, detours and even mistakes that make the history of music education in any given country interesting and worth investigating from a historical and comparative point of view. This paper explores some of the paradigm shifts in German music education and wants to encourage future research both in historical and comparative music education.

PARADIGMS, PHILOSOPHIES AND
HIDDEN IDEAS

In the history of culture and ideas, at certain times, there have been consistent ways of looking at the world and interpreting it. Religion, philosophy and science offered since antiquity various ways of understanding the world and human existence. Particularly in science, certain ways of interpreting and contextualizing results of research have been important in terms of creating a consistent worldview that was often supposed to agree with doctrines of religions. Paradigm shifts such as the Copernican worldview created not only a revolution in the world of science, but also in the society as a whole.

Since the 1960s, the term “paradigm” has been widely accepted for coherent ways of interpreting the world. “Paradigm” which goes back to ancient Greece and Plato, describes a model, pattern or a “philosophical or theoretical framework of any kind”¹ in terms of a set of assumptions, concepts, values, and practices that constitute a way of viewing the reality at a particular time. In other words, a paradigm offers a way of understanding the world, living and acting in it, no matter if this concerns the world of science, music education or everyday life. This somehow oversimplified meaning of paradigm does not completely agree with the original definition of paradigm created by the historian of science Thomas Kuhn in his book “The Structure of Scientific Revolutions” (1962). For Kuhn, particularly the nature of paradigms as unifying worldviews, but also paradigm shifts has been important phases in the history of science. A paradigm shift does for Kuhn not so much concern discovering new data, but interpreting them in a different way.² His favorite example is Copernicus’ astronomical revolution in the 17th century. Even though Kuhn’s original ideas only concern science and significantly distinguished it from the humanities, the notion of paradigms and paradigm shifts also proved to be popular apart from the natural sciences.

What could the term “paradigm” mean for music education or for music education history and is it useful? There are two more recent publications discussing the meaning of paradigms for the music education profession (Abbs 1996; Panaiotidi 2005).³ In music education theory and practice, the term “paradigm” might certainly not be useful in a more general sense in terms of a way of looking at and interpreting the world of music education that unites a whole era. In the history of music education, there are rarely these huge paradigms dominating thinking for decades or even centuries. A paradigm could rather be a certain understanding and agreement about music and music education, about approaches, aims and methods, also about the philosophy of music education being the foundation of the actual music education theory and practice. But there would also be other terms to name these unifying theories (or their changes) such as the traditional German terminology “Didaktik concept” (*Didaktisches Konzept*), “turn” as the usual term in cultural studies to signify important changes in interpretation and understanding, “movement” exemplifying an important idea that unifies people or just “theoretical framework,” or “philosophy.” One advantage of the word “paradigm” is the fact that, even if it implies the danger of aiming towards too huge and extended explanations, it offers an inclusive view of pedagogical thinking in music education, not just concerned with philosophy of music education, but also with the different levels of music education theory and practice.

This paper uses the term “paradigm” as a working concept for describing patterns of thinking and acting that unify the whole profession of a music education system in a specific country at certain times. It helps identifying important ideas in the history of music education and music teaching, particularly regarding shifts that led to new orientations in the practice of music education. Even if the use of the word paradigm might be controver-

sial in terms of philosophical thinking (Panaiotidi 2005, 60–68), it is useful for research in historical and comparative music education.

PARADIGMS IN GERMAN MUSIC EDUCATION: THE BIG IDEAS AND THE REALITY IN CLASSROOMS

There been many different concepts of music education during the last 200 years in Germany. They signify a certain understanding of the purpose of music education at any given time. The paradigms that are important to music education in Germany are the turns from singing as the main approach of music instruction to music education in a much broader and more professional sense, from art music to a much more open concept of music, the shift from content to student or action orientation, and the change from input orientation to output orientation.

FROM “SINGING” TO “MUSIC EDUCATION”

From the beginning of music education in Prussian public schools in 1811⁴ until the late 1920s, music education was called “singing,” thereby also naming the main activity in classes. The main goal was not only to learn how to sing correctly, but, as many curricula at this time pointed out, to train loyal and faithful citizens through singing, thereby aiming towards emotional goals. With singing being at the centre of music instruction in schools, the search for the right method was a main concern for many teachers. Similar to the early stages of music education in countries such as the United States, many different method books have been developed, sometimes corresponding to the demands in curricula. No matter which author wrote the method books, if Hans Georg Nägeli and Michael Traugott Pfeiffer (1810) or Theodor Abs (1811), the main issue teachers have been confronted with was the question if students should learn by note or by rote, from any kind of musical notation

system or by ear and through imitation. This was not only a musical problem, but also a somehow anthropological issue in terms of defining human beings from a more intellectual or sensual and emotional point of view. Early child-centered methods such as Friedrich Froebel’s (1782–1852), the inventor of the kindergarten, concept preferred an emotional approach of singing, connecting singing in schools to children’s everyday experiences (Kramer 1981, 74–78). But there have also been other opinions. Particularly in view of the tradition of *Bildung* that aims towards character formation, enabling students to be self-determined, learning by rote can be a rather “primitive” way of learning, neglecting human beings’ intellectual capacities.⁵

In German music education in the first three decades of the 20th century, there have been many different influences and approaches. New educational philosophies such as the progressive education movement as well as the critical ideas of writers, composers or scientists inspired new concepts and ideas about the meaning of singing and music in schools. Two distinctive schools of thinking that are influenced by social criticism are characteristic for the beginning differentiation and development of approaches and philosophies in music education. One is the *Kunsterziehungsbewegung*, a special movement in the arts, which proclaimed the significance of the arts for a renewal of the society by overcoming human beings’ alienation and imbalance of mind and body through aesthetic experiences. In music, the *Freie Schulgemeinde Wickersdorf* (1906), founded by the German composer and music educator August Halm (1869–1929) and the German school reformer Gustav Wyneken (1875–1864)⁶, emphasized the importance of Western European Art Music that was performed by school orchestras, but also discussed and analyzed in music education classes. At the same time, the so-called *Wandervogel* movement, proposed a different meaning of music and music education. By emphasizing the importance of German folk songs which were performed,

e. g., during hiking or at campfires, the Wandervogel movement aimed towards a natural and simple way of living, appreciating the German culture and fostering a sense for community and leadership. This movement influenced the *Jugendmusikbewegung*, a group that also attempted a complete renewal of the individual and culture through the spirit of youth and the power of music. Performing music instead of just consuming it was important, although the main emphasis was not on complicated Western European Art Music, but rather on “pedagogical music,” easy music encompassing simple canons as well as early vocal music or newly composed works for recorder or small ensembles.⁷ Fritz Jöde (1887–1970), who was an important leader in the *Jugendmusikbewegung*, published several books in favor of this concept. Meetings and public recitals such as the *Offene Singstunden*, starting in 1926, where various ensembles performed easy music so that everybody who wanted could join and sing along, made this approach of music education very popular.⁸

The various approaches and concepts of music and music education proved that music as a subject in schools could be much more than just singing. Finally, in the 1920s, the subject “singing” was replaced by “music education.” This does not only represent a professionalization of music as a school subject, but also acknowledges the broader variety of activities in music education. The German pianist and administrator Leo Kestenberg (1882–1862) initiated this important change in German music education. Kestenberg, who was a former piano student of Ferruccio Busoni (1866–1924), was influenced by idealistic and humanistic teaching philosophies, also by Plato’s ideas, and believed in the musical abilities of every child. In his book, “*Musikerziehung und Musikpflege*” (1921), he proposed a gradual music education program from kindergarten to the university in order to develop students’ inmost musical abilities, also their moral feeling and judgment. Kestenberg particularly believed in the

power of Western European Art Music and wanted music education in schools to have the broadest possible approach, reaching as many students as possible to help them developing their innate musicality and to become mature and moral individuals. The so-called Kestenberg reform in the 1920s was the most important reformation in German music education and not only established music education as a professional subject in schools, but also created new teacher education programs.⁹

Was the Kestenberg reform successful, and did German music education reach a new level of proficiency and professionalism? Kestenberg would have desired it, but this did not happen. The way history works, particularly in music education, is not always logic and progressive, moving towards a better future. Sometimes, there are turns causing a delay, so that it takes a long time until something is finally put into practice.¹⁰ This is also true for the change from music education to singing. When the National Socialists rose to power, singing became again the most important activity in music education because singing patriotic songs supported the training in National Socialist ideology. This seems like a step back in the history of the professionalization of music education, and it took German music education some time to realize music education’s aesthetic potential again.

Even after World War II, singing has still been the most important activity in music education, even though the subject was now called music education. It took the serious critique of the German philosopher Theodor W. Adorno (1903–1969)¹¹ and others¹² to raise a consciousness for the dangers and limitations of singing and the real benefit music education can have in terms of aesthetic education. The final steps in order to overcome music education’s focus on singing have been two publications, one by Michael Alt (1968), proclaiming the value of Western European Art Music for music education, and the other one by Dankmar Venus (1969), systematically describing possible

areas of activities in music education. These two publications and many others finally proved that music education is supposed to be more than singing songs.

Today, singing is one among many activities in German music education. But there are still problems related to singing, not so much different from the issues of the past such as learning by note or rote, the repertoire of songs, or the danger of songs being used for various purposes. But there are certainly problems concerning each approach and each kind of music in music education, particularly regarding Western European Art Music.

FROM WESTERN EUROPEAN ART MUSIC TO A VARIETY OF MUSICS

After music became a mandatory subject in public schools, featuring more musical activities than just singing, old ideas about the transformative power of music and its impact on people's souls and personalities became popular again. Plato's notion about the meaning of music for moral education and character formation as well as variations of Friedrich Schiller's thoughts on the aesthetic education of man have again played a role in the public discussion. While according to Plato, music is the most effective force in training and educating people, for Schiller, harmonizing the various inner drives such as the intellectual, emotional, creative forces is one of the key tasks for the arts. Art and music, but only highly developed and elite forms, offer opportunities for facilitating the original inner balance of human beings that helps them to become the morally, intellectually and creatively rich persons they have been determined to be.

While the idea of transforming human beings and healing the world could be connected with various kinds of music, Western European Art Music has in many countries been the most important kind of music for an approach of music education aiming towards character formation or the education of feelings. While in American music education philosophy

the concept of Bennett Reimer, first published at the beginning of the 1970s, is well known and had a deep impact on music education theory and practice, in Germany, the movement of *Kunstwerkorientierung* (focus on music as art work) was important in the 1960s and 1970s. The most prominent author at this time was Michael Alt (1905–1973), who published his book, "Didaktik der Musik," in 1966. Alt's book is an excellent summary of the ideas of a music education approach focused on music as art work in the tradition of Western European Art Music.

While the usual way of music education in Germany in the 1960s emphasized a gradual development of musical abilities, also exemplified by the fact that students were expected to learn singing in elementary school and the first grades of the high school, music theory in grades 7 to 11 and finally, Western European Art Music in the last two years, Michael Alt believed in the moral and aesthetic power of music and argued for introducing famous artworks in music education at all grades. This was a huge shift in music education philosophy compared to holistic approaches that stressed out the meaning of performing and creative musical activities for students. Alt wanted a more scholarly and intellectually challenging approach of music education in schools with the main goal of understanding and "interpreting" the great masterworks of the Western European tradition. Alt's approach of art work orientation in music education was based on the idea of four different kinds of activities and areas in music education (*Funktionsfelder*), reproduction (particularly singing as way to get to know certain styles of music deeply), music theory (in terms of musical craftsmanship and aesthetic reflections), interpretation (regarding understanding music through musical analysis and aesthetic consideration) and information (gaining knowledge about music). Alt's concept heavily relied on musicology as scholarly domain of reference and was based on the idea of reducing the complex musicological knowl-

edge about certain works into a minimized amount of information that students might be able to understand.¹³ His main goal was understanding music (*Interpretation*) in terms of music appreciation. Alt believed in the power of Western European Art Music and its ability to influence students' moral behavior and musical taste. Confronted with the dangers of the emerging popular music culture and the advent of the media, Alt made a last attempt to finalize music education as based on Western European Art Music, centered on aesthetic and moral values. Therefore, Alt developed a special curriculum, leading from the simple functions of music in various contexts and eras (Alt 1968, 86–111), different ways of listening and music appreciation (Alt 1968, 176–194) to the various artistic levels of musical works, aiming towards an understanding of the true symbolic and aesthetic meaning of a given composition (Alt 1968, 112–129). This means, that students would gradually get access to musical works' more sophisticated levels of meaning and would therefore be changed in their personal life and musical behavior.

The problems of Alt's concept are obvious and many scholars and music educators criticized his rather elite and unrealistic approach to music education, trying to establish music education in schools as a somehow "light" version of musicology and musical hermeneutics. Alt's artwork oriented music education approach does not take into account the student and is only focused on the object music. The narrow notion of what music is supposed to be in the tradition of Western European Art Music limits musical experiences to a canon of works, which is far removed from students' musical worlds and life experiences. Although Alt has not been the only music education scholar who was emphasizing the moral and aesthetic power of music, his approach was already expired when he presented it.

The emerging rock and pop music scene, the media's impact on musical taste and changes in educational philosophy and

German society led to new approaches and a new paradigm in music education. Instead of focusing on Western European Art Music, new concepts have been developed defining music in a different way, both relying on the pop music culture as well as being the result of thinking about teaching modern music or the impact of new concepts such as aesthetic education in its various approaches. One important movement questioning the traditional German focus on Western European Art Music was aesthetic education in the early 1970s. Contrary to the United States, aesthetic education in Germany does not have its major emphasis on music appreciation as it was with Bennett Reimer's original concept in 1970s, but rather favors a variety of approaches, particularly focusing on sensorial perception (Kertz-Welzel 2005). *Auditive Wahrnehmungserziehung* (education of the auditory faculty) was one of these approaches which proposed a different definition of music. If the goal of music education in public schools is not so much the training of music specialists, but rather a more general and comprehensive education, then, the meaning of music changes from Western European Art Music to all kinds of sounds. Introducing the various kinds of sounds in music education was supposed to foster an education of the sensorial perception, thereby supporting the development of self-confident, aesthetically trained students,¹⁴ who are able to make informed musical choices.¹⁵ For the German educationalist Hartmut von Hentig as well as for the music education scholar Ulrich Günther who chaired a committee working on a new music education textbook implementing the ideas of an education of the sensorial perception (Gruhn 2003, 339–340), this was the most effective way of music education in times of powerful media. Expanding the definition of music to all kinds of sounds, also including the various musical aspects of music in the media such as music in advertisement, jingles or the sounds of nature, traffic or silence, was crucial to the

success of music education. Another variation of aesthetic education that also promotes a more inclusive understanding of music is *Polyästhetische Erziehung* (polyaesthetic education). This approach which was created by the Austrian music education scholar Wolfgang Roscher (1927–2002) also emphasizes the importance of sensorial perception, but stresses out the need for a reunification of the different arts, according to the ancient Greek idea of *Musiké*. Students are expected to get to know various kinds of art works in order to be able to create new works themselves, integrating the various arts and sensorial perception. Listening, analyzing as well as producing works of art, e.g. through theatrical improvisation, are important means for developing students' individual creativity. Roscher's concept calls for a more inclusive and interdisciplinary understanding of music, reuniting the different arts.¹⁶

The various approaches of aesthetic education in Germany can be seen both as a critique of the old restriction of music to Western European Art Music as well as a reaction to the strong impact the media started to have on students' lives. Therefore, it was also crucial, to include rock and pop music in the music curriculum. Since the early 1970s, there have been attempts to introduce rock and pop music in the music education classroom in order to acknowledge students' interest in this kind of music and its meaning for their daily life.¹⁷ However, as in many countries, there have been problems connected with popular music in music education (Gruhn 2003, 351–354). First of all, students were rather critical about including their own music in music education in schools, because they considered it to be part of their own world, a completely different culture far away from the school world and its demands. Besides these difficulties in terms of ownership, the issue of methods and approaches also arose as an important one. What would the goal of instruction in popular music in public schools be? Should it be approached in the same way as Western European Art Music, e.g., by listening

and analyzing? Should the history of rock and pop music be taught? What could a teacher do with the problematic language, gestures and revolutionary ideas as well with the sensual energy that is a significant part of popular culture? What songs should be chosen as good examples? Where are the teaching materials such as scores or arrangements of this mostly oral and improvisational culture? How can teachers be equipped to have the necessary competencies to teach popular music successfully? Various approaches and methods have been tested in German schools, as has been in schools worldwide, but the most successful way of teaching popular music seemed to be performing. Utilizing this as a starting point for engaging with popular music in schools, teachers chose different ways afterwards, e.g., arranging, composing, developing a dance. This kind of approach is different from the earlier emphasis on music appreciation and listening and much more action-oriented. In the 1980s, action orientation became in general the main approach in German music education, engaging students in various musical activities, although it certainly includes the potential danger of overemphasizing musical practice, without critically reflecting the quality of the music played or the impact of the music industry in order to make informed decisions concerning their own musical choice.

In a similar way as popular music broadened the definition of music, the introduction of world music in German music education in the 1980s added a new variety of musics to the music education curriculum. Irmgard Merkt (1983) who was the most prominent music education scholar in this movement, argued for introducing music of the various cultures and traditions of the world (e.g., Turkish music) into music education practice because Germany had become a country with many immigrants.¹⁸ She emphasized that it was crucial for the educational success of students with parents from various nations that their cultural heritage would be acknowledged in the music ed-

ucation curriculum and that also German students should learn about the different musical cultures of the world. Although Merkt's concept has just been a first attempt to acknowledge the variety of musical cultures worldwide, it underlined the fact that the restriction of school music to Western European Art Music was not valid anymore and that there was no place for any kind of Eurocentric thinking.

In music education classrooms in Germany today, there is a broad variety of music, including all kinds of sounds and musics of the various traditions and cultures. In fact, not only the paradigm shift from Western European Art Music to all kinds of musics has finally been completed, but also Western European Art Music is in danger of not being an accepted part of music education practice in Germany anymore. Due to students' lack of interest and teachers' inability to find appropriate methods to engage students meaningfully in classical music, it almost needs a special justification to use Western European Art Music in music education. Even many music education scholars (e.g., Frauke Hess 2005) are critical about the meaning of Western European Art Music for today's generation of students. While this is certainly not an opinion representing the entire German music education profession, it is an idea which is popular among many music teachers and scholars today. It seems that the paradigm shift from one kind of music to a variety of musics did almost lead to the "extinction" of the former dominant musical tradition, Western European Art Music. But, as many new developments in music education proof, it is often just a matter of developing successful methods in order to motivate students for formerly uninteresting topics.

FROM CONTENT TO STUDENT AND ACTION ORIENTATION

A characteristic for the German *Lehrplan* ("curriculum") tradition has been the emphasis on the prescription of topics and content, thereby making rather detailed

suggestions for the organization of learning sequences and lessons, particularly for the art works which should be "taught" (in terms of listening, analyzing or playing). Even though goals, aims and objectives have been stated in these documents, the main emphasis was on the content and certainly not on the abilities or skills students should gain. The suggestion (or prescription) of lesson content also implied a secret canon of musical works that were thought to be worth experiencing and learning about.

The change from *Lehrplan* to curriculum¹⁹ did not only lead to output orientation and a reduction of content prescriptions by political authorities, but also regarding new approaches and teaching philosophies. Has the student, according to older models, been the most unimportant part of the process of instruction and its various elements, just automatically receiving the prearranged lesson content without any kind of resistance or problems, teachers and educational scholars now began to realize that learning does not happen automatically. For successful learning, it is crucial that students not only think, but act, and that they build connections between the school world and everyday life. Student and action orientation as well as a focus on the development of students' creativity have been the new paradigms in German music education in the 1970s (Gruhn 2003, 331–336). These new ideas have been based on rather old concepts such as Pestalozzi's holistic approach of learning with heart, mind and hand²⁰ as well as concepts developed during the era of the *Reformpädagogik* in the first decades of the 20th century in terms of child-centered education. Reviving and transforming these ideas according to the needs of schools and students in the 1970s meant a step away from the traditional German approach of general music education and music appreciation, mostly relying on teachers as the only source of knowledge, delivering speeches. Students' main activity regarding this old approach has been to listen and to understand, to

analyze musical works and to read texts so that the power of the art work would find its way to students' souls and support a transformational process called *Bildung*.

Student orientation means, in contrast to the often too theoretical *Bildung* approach in German education, that the real world is a point of reference for learning in schools. Students own experiences should be a starting point for learning. What they learn should be useful and applicable for real life situations. Furthermore, students' interests became important for organizing successful lessons. Has the teacher before been the only one determining, referring to the curriculum, what was worth learning, often in contrast to students' interests, student orientation now proposed the necessary focus on students' interests for finding appropriate lesson content and defining goals. This was supposed to solve motivational problems which occurred because the lesson content has often been, particularly in music education, rather boring for students. On one hand, this new reference to students' interest was certainly an important step towards more successful instruction, taking into account what students considered being worth learning because it emphasized students' right to decide about what they want to learn. On the other hand, the focus on students' interest as a point of reference for planning lessons was dangerous, because students might not be interested in some things, but after having a chance to get to know them, they start appreciating them and maybe even like them. Additionally, teachers might choose a *laissez-faire* style of instruction, handing over the whole power to students or just teaching whatever the students want because teachers fear discipline problems.

Student orientation is often connected with action orientation, which became an important topic in pedagogy and music education in the middle of the 1970s, supporting the change from a more theoretical, intellectual approach to a student centered way of teaching and learning.

Based on ideas of critical educational theory, psychology of learning and communicative Didaktik (*Kommunikative Didaktik*), this approach was driven by the notion that effective learning can only happen if students act, experience the world and are confronted with the results of their actions (Hofman 2005, 98). Effective learning is more than just receiving information. Particularly in the tradition of *Bildung* as preparing students to be self determined and mature, acting and doing is a crucial point in the course of instruction and schooling and also offers a connection to students' real world outside of schools. This idea which was also supported by brain research, has certainly not been a new concept, but its reappearance in the 1970s was much more powerful than before and thereby entering the main stream educational sciences and schools, not only being part of alternative ways of schooling as it has been for many years in Germany before. In music education, the German scholars Hermann Rauhe, Hans-Peter Reinecke and Wilfried Ribke developed the first action-oriented approach for music education. In their book, "Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Unterrichts," published in 1975, they argued for exploring music and musical works through various kinds of actions instead of just listening and appreciating music. Not the artwork was supposed to be at the centre of music education anymore, but rather the various ways students could get in touch with it through playing, drawing, puzzling etc. The artwork was not sacred anymore, rather, experimenting with it, acting, playing, has been considered to be effective ways of learning and experiencing music. While it might look strange in view of John Dewey's ideas that it took German music education so long to develop creative ways of engaging with art works and all kinds of musics, it has been a big step in the history of German music education.

Even though action orientation is now a well-known paradigm in education and music education, it is not an easy approach.

At the beginning in the 1970s, it was difficult to create useful ways of engaging with art works and various kinds of sounds. It took many years to develop appropriate methods and concepts which might on one hand acknowledge the uniqueness of the sound or musical work, on the other hand help students to engage with it in a meaningful way, without losing the respect for music's meaning and aesthetic quality. Furthermore, the term "action orientation" has its problems. It became already obvious in the original publication by Rauhe, Reinecke and Ribke (1975), that it is not clear what action and acting in music education means. The three authors presented three different definitions and opinions, although they based their ideas on concepts of general educational theory. Due to this lack of a clear definition and understanding, the idea of action orientation became a slogan that has been used widely without really knowing what it means. This also led to an overemphasis of action and acting in music education, just for the sake of itself, often without being meaningful. Even though there have been many Didaktik concepts in German music education that proclaimed the worth of action orientation and student orientation (e.g., *Erfahrungsschließende Musikerziehung, Toposdidaktik*), developing various ways of engaging and understanding music, the focus on students and action is still an unsolved problem regarding a precise meaning and understanding.

FROM INPUT TO OUTPUT ORIENTATION

Closely connected to the change from content to student and action orientation is the shift from input to output orientation. This development which took place in the early 1970s is similar to the standards movement today, defining competencies the students should have instead of prescribing content a teacher is expected to teach.

In the 1960s, there has been an educational crisis in German education as it

was in the early 2000s after the first PISA test (*Program for International Student Assessment*). Both crises led to a turn to output orientation in German education and music education. The first crisis in the 1960s was a delayed result of the Sputnik-shock, when German scholars such as Georg Picht (1913–1982), a member of the German educational council (*Deutscher Ausschuss für Erziehungs- und Bildungswesen*), started to question the state of German education. He criticized the ineffectiveness of the German educational system in terms of not "producing" the amount of high school graduates (*Abiturienten*) necessary to guarantee the continual success of the German society and economy. Picht argued for a change of the German educational system in order to be more inclusive, aiming much more towards students of lower social classes. This idea was supported by the German educationalist Saul P. Robinsohn, who proposed in his book "Bildungsreform als Reform des Curriculums" (1967) a transformation of the German tradition of Lehrplan towards the American idea of curriculum. The final step in the critique of the German Lehrplan and the complete adoption of the idea and the term "curriculum" has been the adaptation of Benjamin Bloom's taxonomy of educational objectives, first published in 1956. Bloom's differentiation divides objectives in three domains such cognitive, emotional and psychomotor. This concept tries to offer a more comprehensive and scientific understanding of how learning works and can be facilitated and supported in instructional settings by addressing specific domains which might be underestimated, but are actually important for successful learning (e.g., emotional domain). In fact, Bloom's taxonomy has many inherent problems. Some of these became obvious when the German educationalist Klaus Füller (1974) tried to adopt Bloom's taxonomy for music education, but he was not able to develop a model which would assess the outcomes of musical learning regarding the aesthetic aspects of music adequately. Despite

Füller's problems with the scientific aspects of Bloom's taxonomy, the turn from input to output orientation was in general successful in Germany and helped the educational sciences as well as music education to be more professional and scientific concerning the success of instruction in schools.

In 2000, the German public was confronted with a similar situation as in the 1960s regarding the failure of the German educational system. The PISA test,²¹ the first international test evaluating 15-year-old German students' performance in various subjects, revealed the weaknesses of the German school system, when German students scored much lower than students in other countries. When the results of the PISA test got published, this was like a wake up call, questioning the German school system, the tradition of *Bildung*, and the way of instruction and methods in many schools. Ultimately, this led to revisiting the whole German tradition of education, including again a shift to output orientation, but this time in terms of developing competency models and standards. In order to develop standards, the Klieme report (2004),²² a statement created by the German educationalist Ekkehard Klieme and others, should be the basis. It offers a framework and as well as a rationale for the development of competency models and standards.

The development of standards has been a new and more scientific shift to output orientation than it was in the 1970s, although it is, at least in music education, a highly controversial topic because teachers and scholars alike fear for the very nature of music and music education in terms of emotional and aesthetic experiences, both regarding music appreciation and making music in various ways. However, the need for the improvement of the German educational system has made it almost impossible to avoid standards and therefore, standards have been developed for music education as the new version of output orientation. In terms of standards for music education in Germany, there are

two distinctive developments which should be taken into account in terms of output orientation. Since education is provincial jurisdiction, there was no interest in national standards, but the various German states developed their own standards. Baden-Württemberg was the first state to introduce standards in music education in public schools in 2003,²³ even before the Klieme report was published. The fact that the various German states develop their own standards leads to many problems. One of these problems is the fact that there has been no scholarly or scientific foundation such as a competency model to which the tasks forces could refer in terms of knowing what a musical competency is and how it can be developed in music education in informal settings. Therefore, a group of scholars, based at Bremen University, started developing a competency model for music education, at least for students in the sixth grade. This project which is still underway is called KOMUS²⁴ and heavily relies on research in psychology of music. The project started in 2007 and is divided into several phases. At the end, musical competencies and test items for the area of perceiving and contextualizing music should be developed for students in the sixth grade. Although the KOMUS project tries to define only a small part of musical competencies and only for a rather limited population of students in one specific grade, it represents the most professional realization of output orientation in German music education.

CONCLUSION: MUSIC EDUCATION HISTORY AND PARADIGM SHIFTS: A MATTER FOR COMPARATIVE MUSIC EDUCATION

The term "paradigm" seems to be useful as a working concept to describe important ideas and turns in German music education. The notion of paradigms opens up opportunities for historical and comparative research in music education. Paradigms in different traditions of music

education can be compared in order to look for similarities and differences that can foster an improvement of music education internationally (Kertz-Welzel 2008).

In German music education today, there are various *Didaktik* concepts and theories fighting to win over the public, music teachers, and scholars in order to provide the new paradigms, which are going to lead music education and music teacher education programs in the current situation of educational transformation. For some years now, neurological research tries to provide a new, more scientific paradigm which would base music education instruction and methods on the results of brain research and psychology of music. While it seems helpful to take into account the results of these important fields of scholarly inquiry to make musical learning more successful, they cannot be the only valid theory or completely determine music education research and practice.²⁵ Another important concept trying to provide a new paradigm for German music education is constructivism. Projects such as developing a theatrical play realizing the emotional content of instrumental music or an opera (*Szenische Interpretation*) help students to find their own meaning in music, not the meaning the composers or musicologists might necessarily have intended or defined. Constructivist methods have the problem of placing almost too much emphasis on the students and their subjectivity, but nevertheless open up realms of meaning which could never be entered without the possibility of a personal relationship to art works and creating individual meaning. In fact, there are also other *Didaktik* concepts in German music education such as various versions of aesthetic education²⁶ or new hermeneutic concepts for understanding Western European Art Music,²⁷ but it does not seem likely, that these concepts will provide a valid paradigm for German music education in the future.

The notion of paradigms and paradigm shifts are a useful working concept,

but it is not clear, if they really exist or are rather a construction of the human mind trying to simplify new orientations in the history of ideas, pedagogy and music. The question of reality or construction is always a problem for historical and comparative research where the things and facts investigated are merely depending on understanding and interpretation. However, in the end, it does not matter if they really exist or not. Paradigms facilitate an understanding of music education history and offer interesting insights that open up opportunities for future historical and comparative research in music education, thereby supporting the improvement of music education internationally. ■

REFERENCES

- Alt, M. 1968. *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R. & Masia, B. B. 1956. *A Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: The cognitive domain*. New York: D. McKay.
- Füller, K. 1974. *Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht. Studien zur Entwicklung einer Lernzieltaxonomie und zur objektiven Leistungserfassung im Fach Musik*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Gruhn, W. 2003 [1993]. *Geschichte der Musikerziehung*. Hofheim: Wolke.
- Gundem, B. B. & Hopmann, S. 1998. *Didaktik and/or Curriculum. An International Dialogue*. New York: Peter Lang.
- Heß, F. 2005. "Klassik" und Musikgeschichte im Unterricht. In W. Jank (ed.) *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 201–208.
- Hofmann, B. 2005. *Handlungsorientierter Musikunterricht*. In Helms, S., Schneider, R. & Weber, R. (eds) *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Gustav Bosse, 98–100.

- Kemp, A. E. & Lepherd, L. 1992. Research Methods in International and Comparative Music Education. In R. Colwell (ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books, 773-788.
- Kertz-Welzel, A. 2004. The Singing Muse: Three Centuries of Music Education in Germany. *Journal of Historical Research in Music Education* 26(1), 8-27.
- Kertz-Welzel, A. 2005. In Search of the Sense and the Senses: Aesthetic Education in Germany and the United States. *Journal of Aesthetic Education* 39(3), 102-114.
- Kertz-Welzel, A. 2008. Music Education in the 21st century: A Comparison of German and American Music Education Toward a New Concept of Global Exchange. *Music Education Research* 10(4), 439-449.
- Kramer, W. 1981. *Praxis des Musikunterrichts in historischen Beispielen*. Regensburg: Gustav Bosse.
- Kuhn, T. 1970 [1962]. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mark, M. L. & Gary, C. L. 1999 [1992]. *A History of American Music Education*. Reston: MENC – The National Association for Music Education.
- Merkt, I. 1983. *Deutsch-türkische Musikpädagogik in der Bundesrepublik*. Ein Situationsbericht. Berlin: Express Edition.
- Rauhe, H., Klein, T. & Hahn, W. 1973. *Popmusik im Unterricht*. Wiesbaden: Breitkopf und Härtel.
- Rauhe, H., Reinecke, H. P. & Ribke, W. 1975. *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel-Verlag.
- Richter, Ch. 1994. Zum Umgang mit Musikwerken. Geschichte und Weiterentwicklung der didaktischen Interpretation von Musik. In Gembris, H., Kraemer, R.-D. & Maas, G. (Eds.) *Musikpädagogische Forschungsberichte 1993 (= Forum Musikpädagogik Band 6)*. Augsburg: Wißner, 41-70.
- Robinsohn, S. P. 1967. *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Rolle, C. 1999. *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*. Ph.D. Dissertation (Hamburg University). Kassel: Gustav Bosse.
- Venus, D. 1984 [1969]. *Unterweisung im Musikhören*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag.

NOTES

[1] Paradigm (2009). In Merriam-Webster Online Dictionary. Retrieved August 15, 2009, from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/paradigm>

[2] "...handling the same amount of bundle of data as before, but placing them in a new system of relations with one another by giving them a different framework." (Kuhn 1970, 85)

[3] Peter Abbs discusses the new paradigm he identified in British arts education, shifting from a more progressive, modernist and child-centered view to an aesthetic orientation, placing more emphasis on the arts and art works than on developing students' self-expression. Elvira Panaiotidi criticizes Abb's attempt to identify paradigms in the history of music education for various reasons. Her examination of the term "paradigm" as discipline matrix (p. 44), applying Kuhn's concept to music education, and the way she identifies the "super-paradigms" aesthetic education and praxial music education in the United States finally leads her to the conclusion that paradigms do not fit within the world of music education. She rather argues for a variation of the German model, using various Didaktik models, exemplifying a variety of approaches.

[4] The German composer and administrator Carl Friedrich Zelter (1759-1805) established singing as a regular subject in Prussian public schools in 1811.

[5] The preference for learning by ear might also be a result of a poor teacher training which was most common during the 19th century (Kertz-Welzel 2004, 16-17).

[6] Paul Geheeb (1870–1961) and Martin Luserke (1880–1968) have also been important for the foundation of the *Freie Schulgemeinde Wickersdorf*.

[7] This kind of music, which the German philosopher Theodor W. Adorno heavily criticized, was created by composers such as Carl Orff (1895–1982) or Paul Hindemith (1895–1963).

[8] The *Jugendmusikbewegung* was a music education approach that has connections to many different concepts emerging around the same time such as Dalcroze's ideas or the Orff approach.

[9] The fact that music educators in most German states (besides Bavaria) are supposed to study and teach another subject additional to music goes back to the Kestenberg reform.

[10] The Kestenberg reform was never really put into practice because the National Socialists came to power and had different ideas about teacher training and the approaches and goals of music education. After World War II, many parts of the Kestenberg reform were finally introduced in German music education.

[11] Adorno criticized the state of German music education in his famous publication "Dissonanzen" (1956).

[12] Lars Ulrich Abraham and Helmut Segler critically examined the song repertoire of German music education and argued in their publication "Musik als Schulfach" (1966) for a revision of the traditional song repertoire as well as a more comprehensive understanding of music education.

[13] In the German tradition of *Didaktik* this process is called *Didaktische Reduktion* (Didaktik reduction).

[14] The term "aesthetic" refers here to the original Greek meaning of sensorial perception, not to the 18th and 19th century use in terms of philosophy of art.

[15] Basically, the idea of independent, mature and responsible students who have a well-trained perception is a new version of the old notion of *Bildung*, but expanded from a predominant focus on intellectuality and character to an inclusion of

sensitivity and sensorial perception, thereby addressing the new needs of a time in which media started to have an impact students' everyday life.

[16] Related to aesthetic education and its attempt to have a more inclusive definition of music was also the introduction of new and modern music into the classroom. Improvisation has been an important method for exploring new music.

[17] Hermann Rauhe was one of the first German music education scholars to discuss this topic, e.g. in his book "Popmusik im Unterricht" (1973).

[18] Turkish immigrants have been the largest group of immigrants living in Germany.

[19] In contrast to a *Lehrplan* which has traditionally been focused on content in terms of things teachers should teach and students should learn and know, curriculum was supposed to be much more output oriented, defining aims and objectives instead of prescribing content. Furthermore, a curriculum should facilitate a gradual organization of learning by offering aims and objectives that have been determined according to scientific standards because the aims stated in a curriculum should mirror the current state of research in a given field and at the same time be important to students' lives.

[20] Pestalozzi is also famous for insisting that the role of the educator is to teach children and not subject matters.

[21] The PISA test, which was performed for the first time in 2000, assesses the performance of 15 years old students in various countries. In each year, specific subjects are selected in which the students' performance will be evaluated. See OECD (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills: A New Framework for Assessment – Publications 2000*. Retrieved August 15, 2009, from http://www.pisa.oecd.org/document/58/0,2340,en_32252351_32236159_33688954_1_1_1_1,00.html

[22] Klieme, E. et al. (2004), *The Development of National Educational Standards: An Expertise*. Retrieved August 15, 2009, from http://www.bmbf.de/pub/the_development_of_national_educational_standards.pdf

[23] Retrieved August 15, 2009, from <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym/faecher/Mu>

[24] Retrieved August 15, 2009, from <http://www.musik.uni-bremen.de/forschung/forschung/dfg-projekt.html>

[25] Important scholars in these fields have been Wilfried Gruhn, promoting a German adaptation of Edwin Gordon's theory, as well the concept "Aufbauendes Musiklernen," developed by Werner Jank and other authors, that represents a different version of Gordon's approach and a complete, recipe-like approach.

[26] Christian Rolle (1999) developed, based on John Dewey's ideas, a special approach of aesthetic education.

[27] Christoph Richter (1994) has been revising his concept of "Didaktische Interpretation," that was originally developed in the 1970s, many times in order to make it more suitable to students' changing musical realities and lives.

Abstrakti

Musiikkikasvatuksen historiassa tietyt käänteet antavat toiminnalle uuden suunnan. Saksalaisessa musiikkikasvatuksessa sellaiset paradigmatkäänteet kuten siirtyminen laulamisesta yleiseen musiikkikasvatukseen tai sisällöistä toimintaan ja oppilaslähtöisyyteen ovat olleet tärkeitä. Ne liittyvät musiikkikasvatuksen teorian ja käytännön ammattimaiseen kehitykseen. Vaikka filosofisella tasolla käsitys paradigmatkäänteestä koko ammattialan tapana ajatella ei ole täysin soveltuva selittämään erilaisia kehityskulkuja jonkin tietyn musiikkikasvatustradition puitteissa, se tarjoaa kuitenkin toimivan käsitteen saksalaisen musiikkikasvatuksen historian tarkasteluun kuin myös historialliseen ja vertailevaan musiikkikasvatuksen tutkimukseen. ■

Marie McCarthy

Knowing the Past, Understanding the Present, Enlightening the Future: Values and Processes of Doing Historical Research in Music Education

As the field of music education developed in higher education in the twentieth century, historical research came to be recognized as a valid form of research. In the United States and the United Kingdom in particular, a dedicated group of scholars produced a body of historical research in music education—dissertations, books and articles—that provided an impetus for further research. Beginning in 1965 with the founding of The Historical Center of the Music Educators National Conference (MENC) at the University of Maryland, an archive of music education primary sources was developed and has expanded to become an invaluable repository for the study of music in Western education in the nineteenth and twentieth centuries. The History Special Research Interest Group within the Music Education National Conference, founded in 1978, provided yet another forum for the dissemination of research and discussion of the status and role of historical study in music education. *The Bulletin of Historical Research in Music Education* (now the *Journal of Historical Research in Music Education*) was founded in 1980 and further promoted historical research.

Although historical study in the United Kingdom did not have similar forums and communities of scholars, under the leadership of Bernarr Rainbow, music education history developed its own identi-

ty within the profession. There was a strong affiliation with educational history whereas in the United States, music education history was associated primarily with musicology. These different disciplinary pathways attest to the interdisciplinary nature of historical study in music education. As Furay & Slevouris put it:

History, clearly, is something of an intellectual chameleon. In its attempt to establish solid 'truths' (or at least viable hypotheses) about humans and their world, history shares a good deal with the sciences; as a discipline concerned primarily with women and men as social beings, it shares much with the social sciences; and as a discipline that so often emphasizes telling a story about the past in a literate and engaging fashion, it aspires to the status of an art.¹

In this article, I provide an overview of recent developments in historical research in music, identify the nature and scope of historical study to date, describe the processes of doing historical research, including its challenges and values, and provide information on resources that may be helpful to those beginning a historical study.

A CONTEXT FOR DOING HISTORICAL STUDY

Intellectual developments in the last two to three decades have impacted the course

of historical study—its scope and content, its paradigms and methodologies. A movement called the ‘new’ history pioneered by the French *Annales* scholars challenged traditional assumptions about doing historical research. ‘Traditional’ approaches to history, associated with modernism, tend to be constructed as narrative accounts of ‘facts and acts’ that focus primarily on the grand political narrative and the history of renowned persons, institutions, and large-scale developments. The ‘new’ history, associated with postmodernism, draws on multiple voices, perspectives, and methodologies, emphasizes the life experiences of ordinary people in various social, economic, and cultural contexts, and uses more complex methodologies for interpretation. Due to its expansive interdisciplinary scope, the ‘new’ history shares many of the same postmodern intellectual roots and paradigms as sociology, philosophy, psychology, and theories of orality and literacy.

Drawing on this more recent approach to historiography can have transforming effects on historical study in music education (see Gordon Cox’s chapter, *Transforming Research in Music Education History*²). More attention is paid to local histories and the everyday lives of teachers. Scholars question historical studies of the past and bring revisionist perspectives to their work, e.g. studies carried out from the perspective of minorities, of women, of marginalized social or ethnic groups, of children—those populations that were not included in prior studies. Greater emphasis is placed on the relationship between music in education and in society. The researcher takes on many of the qualities associated with researchers in other forms of qualitative research: skilled in observing and listening to sources, corroborating and interpreting them, and gleaning meanings from the various sources of evidence that are available. A broader range of methodologies is available that includes psychohistory, quantitative history, and new approaches to oral history.

With this in mind, it is an exciting time to be a historian of music education.

Furthermore, there is increasing dialogue between music education historians internationally. The History Standing Committee of the International Society for Music Education provides a forum for scholars interested in comparative music education history. Such a forum is enriched as case studies of music education history from various countries are published.³ These studies will likely motivate other such studies and expand knowledge of the relationships between music and education, past and present, and across cultures. A recent book of essays on the *Origins and Foundations of Music Education: Cross-Cultural Historical Studies of Music in Compulsory Schooling* (forthcoming)⁴ adds to the literature on international music education.

It is timely, then, for the editors of this journal to devote a special issue to historical research in the context of developments in music education in Finland. Insights gained from historical study of music education will deepen understanding of the place of music in Finnish education and society and will contribute in significant ways to music education scholarship and practice in Finland. By documenting past achievements and practices, such study will inform current practices and provide direction for future planning. Furthermore, it has the potential to inspire music educators as they continue in their professional careers, to highlight unique relationships among music, society and education in Finland, and contribute to national cultural history.

SETTING AN AGENDA FOR HISTORICAL RESEARCH

Research in music education history is most closely aligned to the history of music and culture, and the history of education. Maintaining that breadth of vision is necessary when planning and implementing historical studies. The degree to which a scholar draws on musical, cultural and educational history will depend on the nature and scope of the topic.

The body of historical research in music education that has been completed in the last fifty years can serve as models for exploring past practices and their contexts. As part of the twentieth anniversary of the founding of *The Bulletin of Historical Research in Music Education* in 2000, I carried out a content analysis of the topics published in the journal. In the order of their frequency, the topics that dominated the content of the studies were: development of music education programs (local, national, international); biographical studies; curriculum methods and materials; leadership, administration, supervision; institutional histories; teacher education; classroom practices (e.g. what was life like in music classrooms, what were the popular methods in use, what repertoire and materials were used, what technology was used); public relations; and, studies that compared music education in various cultural settings.⁵ With this broad range of topic areas, the researcher can decide which areas align with her curiosity, skills, and interests.

Motivation for pursuing a particular topic can come from a variety of sources—from curiosity about how textbooks looked and what they contained in bygone days, the history of music education in a school or college where one teaches, the professional biographies of retired music teachers living in the locality, to the ways in which music was valued when it first entered public education.

GETTING INSIDE THE RESEARCH PROCESS

I use the phrase ‘doing history’ to bring into the foreground the vitality and humanity of historical research. First is the intimate role of the researcher in the reconstruction of the past. American historian Ken Burns views the historian as ‘a sharer or spectator of the action he describes’.⁶ It is important for researchers to be aware of their biases in relation to the topic and to be transparent about their motivations, since all history is inevitably

ideological and is written from some standpoint and with some agenda.⁷ Second, writing history is a complex, politically driven, and culturally circumscribed task demanding a highly developed imagination. The historian is an artist who gathers evidence from multiple sources and creates a narrative around them. Third, the process of doing history demands high levels of interaction with the sources, in order to uncover the structures and motivations that inform actions and developments. Unlike other qualitative methods in which the researcher is interacting with living people or contemporary settings, the challenging task for the historian is to recreate in the mind’s eye the lived experiences of persons, institutions or eras that are no longer present to him. The researcher depends on what has been committed to memory in the form of written documents and other media, or in the case of a biography of a deceased person, from persons who knew the subject of study.

The data of historical study are the sources used to gather evidence. Primary sources provide firsthand data and can be verbal (originating in printed, oral, audio, or video sources) or nonverbal (originating in materials such as artifacts, photographs, maps, charts, relics). Secondary sources such as books and articles, theses and dissertations, play an important role in identifying primary sources, reviewing related literature, pointing toward unresolved questions, and enriching the intellectual landscape for interpretation.

Primary sources can be found in numerous locations, among them: national libraries, national archives, department of education libraries, university libraries, special collections, county and local libraries, national radio and television libraries, records and collections in religious institutions, or organizations associated with the development of school music e.g. arts councils, youth music organizations. Oral history sources, where relevant, also represent an invaluable source of historical evidence.

PRESENTING THE NARRATIVE

The initial stages of the research process—identifying questions or wonderings and forming a thesis followed by identification and examination of sources, lead to the compilation of much evidence. A mere organization and analysis of the sources is not sufficient. An in-depth interpretation is integral to presenting historical narrative. Narrative is a literary form that attempts to find meaning in ‘an overwhelmingly crowded and disordered chronological reality’.⁸ In the context of history, it is the vehicle for creating historical knowledge and historical explanation.⁹ Cronan asserts the virtues of narrative as “our best and most compelling tool for searching out meaning in a conflicted and contradictory world.”¹⁰ Narrative, he claims, is “among our most powerful ways of encountering the world, judging our actions within it, and learning to care about its many meanings.”¹¹

In the 1960s, scholars began to examine the implications of history as a narrative mode of reconstructing the past. Proponents of the ‘new’ history criticized the grand political narrative which had been the backbone of traditional, modern history. They wanted to broaden the lens and incorporate economic, social and cultural history into historiography,¹² and focus on narrative as an exercise of power and the historian as an agent of power who could sanction some voices while silencing others. Historical narrative, then, came to be viewed as a politically motivated and biased activity that endorsed the values of dominant groups. In sum, the revised view of history as narrative exposed the political nature of doing history including the role of the historian or narrator, and opened up the possibilities of multiple narratives.

CHALLENGES AND VALUES OF DOING HISTORICAL RESEARCH

I draw on my experience as a historical researcher to describe some of the chal-

lenges and values of doing historical research. I move from the more concrete challenges to the more abstract. In our research endeavors in the present time, we have become accustomed to accessing literature through online databases and inter-library loan. Doing historical research may require travelling to where the primary sources are housed or where the informants live. Some sources are difficult to find, and technologies for searching are frequently tedious and not as advanced as with other forms of research. This challenge brings up the question of personal qualities that are desirable when doing historical research: patience, common sense, ability to remember where you saw things, active imagination, and genuine curiosity about and respect for the past.

At a more abstract level, the challenge of recreating the spirit or *zeitgeist* of the era being studied and the lived experiences of the people is central to the process of making emotional connections between the past and the present. As Ken Burns puts it, these emotional connections become ‘a kind of glue which makes the most complex of past events stick in our minds but also in our hearts.’ In our historical excavations, he continues, we must be ‘more the emotional archeologist than clinical scientist, exposing to modern air not just the dry facts of life before us but the moving undercurrent of real human affections and feelings.’¹³

I have found images and metaphors particularly useful in understanding the interpretive process. Each lends insight into various dimensions of the process—accessing, imagining, representing, interpreting, and evaluating times and life experiences now passed. One set of metaphors centers around ways of seeing, a dominant sense for reconstructing the past—literally and figuratively. Conceptualizing history as a window, a mirror, a photograph, or an image, helps the researcher create a lens with which to imagine the past. What we see, how we assign meaning to what we see, and what we choose to re-present, are determined by our cultural, moral, eth-

ical, political and educational background and values. Cox described the work of music education historians Simpson and Rainbow as 'celebratory accounts of a rose-tinted past,'¹⁴ analogous to the image of looking at something through rose-tinted glasses. Burns reminds us that looking through some lenses can hold up 'a precise and sometimes difficult mirror' of the past.¹⁵ Presenting a balanced view is essential to historical interpretation, in which researchers face the difficult and painful aspects of past history.

A second set of images and metaphors relies on spatial properties—for example, a map, a canvas, or a jigsaw puzzle. These metaphors are two dimensional, tangible, and linear. The metaphor of a map speaks to the more factual aspects of the study, laying out the chronology and highlighting significant dates, individuals, events, or institutions. The image of a canvas implies that there is an artist at work, someone who is landscaping a picture of the past which is full of colour, nuance, texture, perspective, and motion. Viewing the historical process as a jigsaw puzzle resulted from the painstaking effort it takes to make sense out of the many and varied sources and pieces of evidence available for interpretation. The historian connects the pieces and makes sense of the interrelationships among them. Integrating the pieces gets at the heart of the historical process and it is imbued with emotion.

Although the values of historical research in music education have been documented and endorsed, historical research remains in the margins, perceived as a serious scholarly endeavour on the one hand but also as a dispensable or optional foundation of music education programs. Unlike the study of psychology whose role is clear to the practitioner and teacher educator alike, the study of music education history, beyond a small cadre of scholars, is at best tolerated, at worst ignored in the context of music teacher education and classroom practice. To change such perceptions will demand continuous self-reflection and expansion of intellectual

horizons and strategies, leading to a contemporary rationale that clearly elucidates the values, rewards, and moral responsibilities of doing history in music education. The present exploration challenges the music educator to put aside preconceived notions about history and its role in music education, and to look for possibility and promise in contemporary thinking on the subject.

Burns says that the past, our common heritage, holds 'special messages' to direct our way. He asks us to listen, observing that too often as a culture we have ignored the 'joyful noise' of history, becoming in the process 'blissfully ignorant of the power those lost lives and stories have over this moment, and indeed, our unknown future.' He admonishes us to take more responsibility for our memories, since there is a profound connection between remembering and freedom and human attachment. 'Forgetting is slavery,' he concludes, 'and the worst kind of human detachment.' History, on the other hand, through its 'mystic chords of memory,' connects each one of us to the other, here and in time.¹⁶

Focusing similarly on the power of history and the moral responsibility of historians, educational historian Kincheloe claims that when the past is forgotten, its power over the present is hidden from view. 'We are victimized by an amnesia which makes 'what is' seem as if 'it had to be.''¹⁷ Contrary to what antiquarians might argue, historians will, in his opinion, be judged by the contributions they make in putting their knowledge of the past to work in the attempt to understand the present and to shape the future.¹⁸ Addressing the status of history in American education, Davis concludes that we lack a common memory of educational practice. This lack of a robust professional memory, he argues, 'does not simply cripple us as individual educational practitioners. This situation absolutely imperils our already tenuous claim to professional status.'¹⁹ Burns, Kincheloe, and Davis bring to the surface numerous and convincing reasons

why history is more vital than ever to individual and professional well-being in our time.

KNOWING THE PAST,
UNDERSTANDING THE PRESENT,
ENLIGHTENING THE FUTURE

There is abundant evidence to show the place and value of historical knowledge in music education. Although there are a number of general histories of music education that describe its development in the United States and the United Kingdom, the profession lacks a comprehensive knowledge of how music education developed in individual countries worldwide. Each national narrative brings unique perspectives to understanding how music functions in education and society.

Developing a disposition for and belief in the value of history at the individual and professional level is a first step toward advancing historical research in music education. In the process, it is vitally important to convey the notion that historical understanding benefits all music educators, not simply the small group of historical researchers already convinced of its value to the profession. The challenge of developing this disposition is not the charge of a small group of scholars, although such a group plays a key role in the process; it is the responsibility of leaders in professional organizations, in music teacher education programs, and in the research community. Whether the historian takes an attitude of history for history's sake or one that starts with a current issue and looks to history for guidance and direction, the vitality and humanity of the study are found in the use of primary sources, the ability of the historian to move the reader into the lives of the historical actors and engage them emotionally in those lives or times, the authenticity of the narrative, and the power of the narrative to generate questions and wonderings and to enlighten the future direction of the profession. I end with the words of Ken Burns whose passion for

history continues to inspire me in my work. Here he gets at the core value of history, with implications for professional knowledge and practice: "The present is simply the developing past, the past the undeveloped present. The historian strives to show the present to itself by revealing its origin from the past. How present the past is, how rich our lives are." ■

REFERENCES

- Burns, K. 1992. *The mystic chords of memory*. Burlington, VT: Continuum. [Videotape]
- Cox, G. 2002. Transforming research in music education history. In R. Colwell & C. Richardson (eds.) *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press and MENC, 695–706.
- Cox, G. 1993. *A history of music education in England 1872–1928*. Aldershot: Scholar Press.
- Cox, G. 1999, December. Towards a usable past for music educators. *History of Education*, 28(4), 449–58.
- Cox, G., & Stevens, R. (eds.) (forthcoming). *The origins and foundations of music education*.
- Cross-cultural historical studies of music in compulsory schooling. London and New York: Continuum.
- Cronan, W. 2001. A place for stories: Nature, history and narrative. In G. Roberts (ed.) *The history and narrative reader*. London & New York: Routledge, 409–434.
- Davis, O. L., Jr. 1992. Memory, our educational practice and history. *The Educational Forum*, 56, 375–79.
- Errante, A. 2000, March. But sometimes you're not part of the story: Oral histories and ways of remembering and telling. *Educational Researcher*, 29(2), 16–27.
- Furay, C., & Slevouris, M. J. 1988. *The methods and skills of history: A practical guide*. Arlington Heights, IL; Harlan Davidson, Inc.

Green, J. P., & Vogan, N. 1991. *Music education in Canada: A historical account*. Toronto: University of Toronto Press.

Gruhn, W. 1993. *Geschichte der Musikerziehung*. Hofheim: Wolke Verlag.

Heller, G. N., & Wilson, B. D. 1992. Historical research. In Colwell, R.J. (ed.) *Handbook of research on music teaching and learning*. Ed. by Richard J. Colwell. New York: Schirmer Books, 102–114.

Humphreys, J. T. 1998, Fall. The content of music education history? It's a philosophical question, really. *Philosophy of Music Education Review*, 6(2), 90–95.

Hutton, P. H. 2000, August. Recent scholarship on memory and history. *The History Teacher*, 33(4), 1–11.

Kincheloe, J. L. (1990, Fall) Meta-analysis, memory, and the politics of the past: historical method, curriculum, and social responsibility. *Social Science Record*, 27(2), 31–9.

Mark, Michael L. 2007. *Music education: Source readings from ancient Greece to today*. 3d. ed. New York: Routledge.

McCarthy, M. 1999, May. The Bulletin of Historical Research in Music Education: A content analysis of articles in the first twenty volumes. *The Bulletin of Historical Research in Music Education*, 20(3), 181–202.

McCarthy, M. 1999. *Passing it on: The transmission of music in Irish culture*. Cork: Cork University Press.

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

Munslow, A. 2000. *The Routledge companion to historical studies*. London & New York: Routledge.

Pitts, S. E. 2000. *A century of change in music education*. Adershot: Ashgate.

Rainbow, B. 2007. *Music in educational thought and practice*. 2d. ed. Aberystwyth, Wales: Boethius Press.

Southgate, B. 2000. *Why bother with history? Ancient, modern, and postmodern motivations*. Essex, UK: Pearson Education Ltd.

NOTES

[1] Furay, C., & Slevouris, M. J. 1988. *The methods and skills of history: A practical guide*. Arlington Heights, IL; Harlan Davidson, Inc., 234.

[2] Cox, G. (2002). Transforming research in music education history. In R.J. Colwell & C. Richardson (eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, pp. 695–706. New York: Oxford University Press.

[3] Green, J. P., & Vogan, N. 1991. *Music education in Canada: A historical account*. Toronto: University of Toronto Press; Gruhn, W. 1993. *Geschichte der Musikerziehung*. Hofheim: Wolke Verlag; Cox, G. 1993. *A history of music education in England 1872–1928*. Aldershot: Scholar McCarthy, McCarthy, M. 1999. *Passing it on: The transmission of music in Irish culture*. Cork: Cork University Press; Pitts, S. E. 2000. *A century of change in music education*. Adershot: Ashgate.

[4] Cox, G., & Stevens, R. (eds.) (forthcoming). *The origins and foundations of music education: Cross-cultural historical studies of music in compulsory schooling*. London and New York: Continuum.

[5] McCarthy, M. 1999, May. *The Bulletin of Historical Research in Music Education: A content analysis of articles in the first twenty volumes*. *The Bulletin of Historical Research in Music Education*, 20(3), 181–202.

[6] Burns, K. 1992. *The mystic chords of memory*. Burlington, VT: Continuum. [Videotape]

[7] Southgate, B. 2000. *Why bother with history? Ancient, modern, and postmodern motivations*. Essex, UK: Pearson Education Ltd.

[8] Cronan, W. 2001. A place for stories: Nature, history and narrative. In G. Roberts (ed.) *The History and Narrative Reader*. London & New York: Routledge, 411.

[9] Munslow, A. 2000. *The Routledge companion to historical studies*. London & New York: Routledge, 169.

[10] Cronan, 2001, 430.

[11] Ibid., p. 431.

[12] Hutton, P. H. 2000, August. Recent scholarship on memory and history. *The History Teacher*, 33(4), 3.

[13] Burns, 1992.

[14] Cox, G. 1999, December. Towards a usable past for music educators. *History of Education*, 28(4), 451.

[15] Burns, 1992.

[16] Ibid.

[17] Kincheloe, J. L. (1990, Fall) Meta-analysis, memory, and the politics of the past: historical method, curriculum, and social responsibility. *Social Science Record*, 27(2), 35.

[18] Ibid.

[19] Davis, O. L., Jr. 1992. Memory, our educational practice and history. *The Educational Forum*, 56, 379.

Abstrakti

Artikkelissa kirjoittaja luo katsauksen musiikkikasvatuksen historiallisen tutkimuksen kehitykseen, kuvaa nykyisiä historiallisen tutkimuksen lähestymistapoja ja identifioi tutkimusprosessiin liittyviä haasteita. Musiikkikasvatuksen historiallisen tutkimuksen arvon kirjoittaja ajattelee olevan menneisyyttä koskevan tiedon rakentamisessa, nykyisten arvojen ja käytäntöjen ymmärtämisessä ja tulevaisuuden suuntien määrittämisessä. ■

Edistääkö musiikkikasvatus hyvinvointia?

ALUKSI

John Dewey korosti taiteen yhteisöllistä merkitystä Yhdysvaltojen kamppaillessa 30-luvun talouslaman kourissa. Hän kannatti eheyttävää opetussuunnitelmaa, jossa taito- ja taideaineet olivat tasapainossa lukuaineiden kanssa. Deweyn (1916/2008) mukaan itseisarvonsa lisäksi musiikkiin liittyy paljon hyödyllisiä välinearvoja: musiikilla on terapeuttisia vaikutuksia, se kehittää luovuutta, yhteisöllisyyttä ja identiteettiä. Musiikki muodostaa sellaisten kalliiden asioiden yhdistelmän, jotka voivat monella tavalla parantaa elämänlaatua ja tehdä elämästä onnellisemman. Musiikin monimuotoisuus tarjoaa jokaiselle jotakin mielekästä ja kiinnostavaa. Musiikki ei kuitenkaan ole mikään oikotie onneen, sillä sen vaikutukset – koituuko se siunaukseksi vai kiroukseksi – liittyvät suoraan siihen, miten musiikkikasvatusta toteutetaan.

Vaikka musiikki ei tarvitse oikeutusta, joutuvat musiikinopettajat jatkuvasti perustelevaan sitä, miksi koulussa pitää opettaa musiikkia. Musiikinopetuksen kriisi näkyy siinä, että Juvosen (2008) peruskoulun 5. luokalta lukion kolmasluokkalaisiin ulottuvan kyselytutkimuksen (n=1654) mukaan vain kuvataide ja uskonto sijoittuivat musiikin jälkeen oppiaineiden tärkeysjärjestyksessä. Jos oppiaine ei kiinnosta oppilaita eikä sitä koeta tärkeäksi, voi syytä etsiä taideaineiden vähäisen arvostuksen ohella myös opetuksesta, joka ei tavoita oppilaiden arkielämän mielekkäysalueita. On kysyttävä, opetetaanko musiikkia liiaksi koulun läh-

tökohdista ja tavalla, joka ei ota riittävästi huomioon nopeasti muuttuvan oppimisympäristön vaatimuksia.

Vehviläisen (2009) mukaan musiikinopetuksessa epäonnistutaan pääasiassa seuraavista syistä: 1) Oppilaiden motivaatiotekijät (aihe ei kiinnosta, osallistuminen vähäistä sekä oppilaiden negatiiviset ennakkoasenteet ja olemattomat vaikutusmahdollisuudet) 2) Opettajaan liittyvät tekijät (pedagogisten ja musiikillisten taitojen puutteet, opettajakaskeisyys, suunnittelemattomuus, epäoikeudenmukaisuus) 3) Ilmapiirotekijät (suorituskaskeisyys, sukupuoliroolit, negatiivinen työilmapiiri ja moittiminen) 4) Prosessitekijät (nopea eteneminen, oppilaiden vaihtelevat valmiudet, teoria irrallaan käytännöstä, tuntien ajankohta ja oppilaiden suosiminen ja 5) Sisältötekijät (yksipuolisuus: pelkää teoriaa, historiaa, nokkahuilunsoittoa virsiä tai levyraatia).

Ilman aineryhmän tukea työskentelevät musiikinopettajat eivät ole saaneet äänensä kuuluville. Myös tiedotusvälineissä käyty keskustelu on ollut vähäistä, joten näyttää siltä, että opettajat hiljaa tyytyvät kohtaloonsa. Vähäinen tutkimus ja opettajien lamaantuminen on johtanut siihen, ettei kentällä ole opetusta uudistavia tutkimuksia opettajia. Myös opettajuus ja opettajankoulutus ovat kriisissä, sillä tuntuu siltä, etteivät musiikinopettajat oikein itsekään tiedä, miten aineensa arvoa ja oikeutusta perustelisivat. Näin siitä huolimatta, että taito- ja taideaineet muodostavat suoran väylän tunne-elämään. Saarikallion (2007) väitöskirjan mukaan monet nuoret käyttävät musiikkia tunteidensa säätelyyn.

Koulumme uutta oppiainetta – tunnekasvatusta – opetetaan terveystiedon yhteydessä, vaikka luonnollisempaa olisi tulevaisuudessa integroida se musiikkiin, joka sisältää runsaasti oppilaiden pahoinvointia ehkäisevää terapeutista toimintaa. Musiikki voisi myös sopivasti tasapainottaa jo alaluokilla alkavaa “infoähkyä.” On kuitenkin todettava, että jos tunnekasvatus annettaisiin musiikkikasvatuksen tehtäväksi, se vaatisi opettajankoulutuksen uudistamista, opetussuunnitelmien tarkistamista sekä opettajien asenteiden muokkaamista. Tilanteen ymmärtämiseksi katse on suunnattava historiaan.

LAULUNOPETUSTA JA TAIDEMUSIIKIN HEGEMONIAA

Suomalaisen musiikkikasvatuksen ensimmäinen luku kiteytyy laulunopetukseen, joka oli organisoitu kodin, uskonnon ja isänmaan arvoperustalle. Laulunopetuksen tarkoitus oli vahvistaa tapakulttuuria, uskonnollisia arvoja ja kansallista yhtenäisyyttä. Opetusta hallitsivat *herbartilaiset* muodolliset asteet, sillä esimerkiksi Siukosen (1956) ja Ingmanin (1955) oppaapaat antavat tarkat ohjeet siitä, miten opettaja pitää tuntinsa, mutta sivuuttavat pelkällä maininnalla yleisemmät pedagogiset kysymykset (esim. oppilaan taipumusten huomioon ottamisen ja vuorovaikutuksen merkityksen). (Ks. Huttunen & Kaase 1995).

Suomalaisen musiikkikasvatuksen murrosvaiheen (1952–1973) lehdistökeskustelua tutkineen Sidoroffin (2008) mukaan varsinkin 60-luvun alussa laulunopetuksesta haluttiin kehittää monipuolisempaa musiikinopetusta, joka laulamisen, säveltäpailun ja musiikinteorian alkeiden lisäksi sisältäisi myös musiikinkuuntelua, soittoa, musiikkiliikuntaa ja luovaa toimintaa. Muutosta pidettiin välttämättömänä, vaikka resurssipula ja epä tietoisuus uudenlaisen opetuksen edellyttämistä pedagogisista vaatimuksista puhuivatkin laulunopetuksen puolesta. Muutostarpeesta kertoo myös se, että Suomen Laulunopettajain Yhdistyksen nimi muutettiin Koulujen

Musiikinopettajat r.y.:ksi vuonna 1959.

Koulu kanto pitkään laulunopetuksen perinnettä, sillä virret sekä maakuntaja kansallislaulut kuuluivat luokanopettajaopiskelijoiden pakolliseen ohjelmistoon aina 90-luvulle saakka ja osittain ne sisältyivät opintoihin tänäkin päivänä. Myös monissa kouluissa – ja toisinaan luokanopettaja-opiskelijoillekin – järjestettäviä “laulukokeita” voi pitää laulunopetuksen jäänteinä. Perinne alkoi hävitä vasta 90-luvun loppua lähestyttäessä, jolloin luokanopettajakoulutuksen musiikinopetusta vähennettiin. Toisaalta laulaminen eri muodoissaan on edelleen tärkeä ja elinvoimainen osa musiikkikasvatusta.

60-luvun alussa puhuttiin jo musiikinopetuksesta ja keskustelu laajeni mm. Orffsoittimiin, rytmikasvatukseen, musiikkiliikuntaan ja äänenkäyttöön. Vuosien 1965–1974 pääteema oli musiikki taideaineena, mikä siirsi keskustelun painopisteen luovuuden, estetiikan ja taideaineiden suuntaan. Peruskoulu-uudistuksen toivottiin parantavan koulumusiikin asemaa, mutta toiveet eivät toteutuneet, koska tuntijaon uudistus vähensi oppituntien määrää. Näyttää siltä, ettei musiikki-kasvatuksen asema ole vajaassa 50 vuodessa paljokaan muuttunut.

KAIKKI MUUTTUI 60-LUVULLA

Musiikkikasvatuksessa 60-luku merkitsi ennennäkemätöntä kulttuurinmuutosta, jolloin marginaalissa ollut populaarikulttuuri alkoi vaatia asemansa tunnustamista. Vuosikymmenen alussa länsimainen taidemusiikki¹ oli opetuksen itsestään selvä tukipylväs, mutta toisaalta musiikkikasvatustieteellisen keskustelussa pohdittiin mm. sitä, miten iskelmiin, jazziin ja vieraiden kulttuurien musiikkiin tulisi suhtautua. Radion yleistyminen oli räjähdysmäisesti lisännyt musiikinkuuntelua, mikä korosti kuuntelukasvatuksen tärkeyttä. Keskusteluun vakiintuivat myös käsitteet: kevyt musiikki, viihdemusiikki ja taidemusiikki, joita käyttäen musiikkityylit ja -lajit asetettiin “oikeaoppiseen” arvojärjestykseen.

Koulu halusi kasvattaa oppilaista va-

listuneita kuulijoita, minkä vuoksi kirjoittajat olivat huolissaan nuorison musiikinmausta. Keskustelussa kritisoitiin radion iskelmä-ohjelmia (joita tuolloin oli hyvin vähän) ja kaupallista musiikkitarjontaa, koska koulun edustamien vakavien kulttuuriarvojen nähtiin jäävän auttamatta alakynteeseen kilpailussa joukkotiedotuksen ja kaupallisuuden tarjoamien elämysten kanssa. Keskustelua hallitsi *hierarkkinen musiikkikäsitys*, jonka mukaan taidemusiikki oli normi – koskematon ylärakenne – mistä käsin muuta musiikkia arvioitiin.

Monet musiikkikasvattajat suhtautuivat vihamielisesti viihdemusiikkia kohtaan, jota pidettiin koulumusiikin kilpailijana. Heidän mielestään nuoret olisi irrotettava haitallisista iskelmistä ja ohjattava taidemusiikin pariin. Myös radiosta tulvivan *mekanisoidun musiikin* pelättiin vaarantavan nuorison musiikinharrastuksen. Asenteet olivat aikansakin mittapuun mukaan vanhoillisia, sillä esimerkiksi 60-luvun nuorisomusiikin ekspansiota pidettiin uhkana sen sijaan, että sitä olisi yritetty hyödyntää opetuksessa.

Huippusuositettu nuorisomusiikki ja nuorten musiikinharrastuksen räjähdysmäinen leviäminen olisi tarjonnut musiikinopetukselle erinomaisen tarttumapinnan nuorisokulttuuriin, mitä torjuvasti suhtautunut koulu ei kuitenkaan halunnut ottaa huomioon. Sen sijaan musiikkikasvattajat vastasivat haasteeseen kehittämällä *”koulumusiikkia”*, joka ei ollut yhteydessä mihinkään olemassa olevaan musiikkityyliin, vaan kulki omia polkujaan liittymättä oppilaiden arkielämäänsä. Soittimina toimivat erikseen kehitetyt kömpelöt *”koulusoittimet”*, jotka eivät missään mielessä vastanneet oikeita bändisoittimia, tai muitakaan oikeita instrumentteja.

Keskustelun äänenpainot kovenivat, kun säveltäjä-akateemikko Joonas Kokkonen piti vuoden 1964 Jyväskylän kulttuuripäivillä taidemusiikin puolustuspuheen vuoron, jossa hän mm. totesi, että iskelmämusiikin sisällyttämiseen koulun opetusohjelmaan tulisi suhtautua jyrkän negatiivisesti. (Sidoroff 2008, 66). Liberaalimman kannan mukaan populaarimusiikk-

ki *”opettaa kyllä itse itsensä.”* Näin myös tapahtui, sillä korvakuulolta opetellun nuorisomusiikin osaaminen kehittyi huimin harppauksin ilman koulun kontribuutiota.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea (1970) linjaa musiikinopetuksen tavoitteet maailmaa syleilevän laajasti todeten mm., että musiikinopetuksen tarkoituksena on ohjata oppilaita monipuolisesti vastaanottamaan musiikkia taiteena, osallistumaan sen tuottamiseen sekä suhtautumaan myönteisesti musiikkikulttuurin kehittämiseen. Myös ihmiskuva muuttui valmiin materiaalin passiivisesta opettelusta omaehtoisen musisoinnin kannustamiseen. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön tavoitteita voi varuoketta pitää tavoittelemisen arvoisina, vaikka mietinnössä myös todetaan, etteivät tavoitteet valitettavasti toteudu käytännössä.

Kehitystä tapahtui myös oppikirjarintamalla, sillä seminaarinlehtorien lauluoppaat saivat 1980-luvulla jatkokseen laadukkaana ja kunnianhimoisen, *Musiikin didaktiikka* -kirjan (Linnankivi, Tenkku ja Urho 1981.) Toki väliin mahtuu useita hyvin toimitettuja musiikkikirjoja, jotka eivät kuitenkaan ole varsinaisia didaktisia teoksia. Vuonna 1981 julkaistu ja vuonna 1988 päivitetty, *Musiikin didaktiikka*, onkin ollut ainoa suomenkielinen musiikinopetuksen perusteos jo runsaat 25 vuotta. Kirjaan on ansiokkaasti koottu uudistushenkisiä teorioita ja tavoitteita. Kirjoittajat painottavat luovan toiminnan merkitystä sekä kaikilla lapsilla olevaa musiikillista kehityspotentiaalia. Kirjoittajat korostavat myös musiikin erityismerkitystä koko persoonallisuuden eheyttäjänä, mielenterveyden edistäjänä ja tunne-elämän kehittäjänä.

60-luvun lopulla musiikkia ja musiikkikasvatusta koskeva tunnepitoinen keskustelu liittyi erityisesti vakavan ja kevyen musiikin eriarvoiseen asemaan.² Huomiota herättää erityisesti akateemikko Joonas Kokkonen, jonka *”taidemusiikin virallisella äänellä”* esittämät patavanhoilliset mielipiteet³ eivät kertoneet pikemminkin taidemusiikin tilaamalta puheenvuorolta. Kokkonen mielipiteiden aiheuttama terävä kri-

tiikki todennäköisesti vain nopeutti pop-, rock- ja iskelmämusiikin aseman tunnustamista.⁴

ONKO MUSIIKKI VÄLINEINE?

Hermann Hessen (1972) *Lasihelmipeli* -romaani kertoo tieteelle ja taiteelle omistautuneesta *Kastalian* utopiayhteiskunnasta, jossa pelataan mystistä lasihelmipeliä. Peli on avain yhteisöllisyyteen ja uutta luovaan oppimiseen, sillä sen avulla luodaan uusia ideoita ja opitaan monimutkaisia taitoja. Vaikka kirjailija ei asiaa erikseen mainitse, viittaa lasihelmipeli musiikkiin, joka avaa väylän luovaa keksimistä edellyttävien taitojen oppimiseen. Musiikki opettaa luovaa ajattelua, kuuntelemista, ristiriitojen sietoa ja ratkaisemista, empatiaa, improvisointia, sovittamista, säestämistä jne. Improvisoiva muusikko panee itsensä liikoon heittäytymällä musiikin virtaan ilman toimintaohjeita, tietoa lopputuloksesta tai varmuutta omista kyvyistä kellua mukana. Kaikkien olisi hyvä pystyä improvisoimaan, koska se on tarpeen yllättävissä elämäntilanteissa.

Musiikki ei ole vain musiikkia, vaan se avaa tien henkilökohtaiseen kasvuun ja luovaan keksimiseen. Musiikin imaginaarimaailman innovaatioilla, ilmaisuilla ja teoilla on henkiset vastineensa myös todellisessa elämässä. Albert Einsteinin sanoin: *”musiikin takaa kuultaa toinen syvempi todellisuus.”* Myös filosofi Eino Kailan (1954) mukaan musiikin ja syvähenkisyyden, joiden välillä vallitsee rakenneyhtäläisyys, *isomorfia*. (ks. Kaila 1954, Tarasti 2003).

Salmenhaaran (1984) Sibelius -kirjassa säveltäjämestari kuvaa runolliseen sävyyden sävellystyön luonnetta:

Illalla sinfonian parissa. Teemojen disposition. Tämä tärkeä, joka kiehtoo minua salaperäisesti. Kuin isä Jumala olisi heittänyt alas mosaiikinpalasia taivaan permannosta ja pyytännyt minua selvittämään, millainen kuvio on ollut. (Sibelius 1914, sit. Salmenhaara 1984, 329)

Musiikin luovaa tekemistä voi pitää *peirceläisenä abduktiona*.⁵ Abduktiivinen päättely on yhteydessä moninaisiin spontaaneihin merkki- ja käytäntövälitteisiin keksimisprosesseihin, tunteisiin, vaistoihin, havaitsemiseen sekä erilaisten vaihtoehtoisten ratkaisujen kehittelyyn. Erityisesti improvisaatio edustaa *abduktiota*, jossa uusien ratkaisujen keksiminen, kehittäminen muodostavat *tiedonluomismetaforan*, jonka siirtovaikutus ulottuu monille muille elämänalueille.⁶

Pragmatismien perustajana tunnettu Charles Sanders Peirce⁷ (1839–1914) kuuluu yhdysvaltain merkittävimpiin filosofiin, jonka tieto-oppia, tieteenfilosofiaa ja metafysiikkaa käsittelevät kirjoitukset ovat inspiroineet filosofejia kaikkialla maailmassa. Peircen moniselitteinen ajattelu saavuttaa synteesinsä rationalismin ja relativismin välillä luovivassa abduktiologiikassa. Abduktio on tätä taustaa vasten nähtävä elämän erilaisten mahdollisuuksien ja epävarmuuksien horisonttina. Todellisuus ei ole vain ”tässä-ja-nyt”, vaan siihen kuuluu myös se, mitä voisi tapahtua ja mikä on mielessämme vain tiedostamattomana, heikkona ja epävarmana mahdollisuutena. (Bertilsson & Christiansen 2001)

Improvisaatiota voidaan ajatella deduktiona, induktiona ja abduktiona. Deduktiivisesti toimivat improvisoijat tuottavat valmiisiin sääntöihin pohjautuvia varmoja ja konventionaalisia ratkaisuja. Improvisaatio voi perustua usein myös induktioon, jossa improvisoija rakentaa esityksensä kombinoimalla oppimiaan fragmentteja, jotka ovat kuin musiikillisia rakennuspalikoita: ne pysyvät samoina vaikka niistä voi joka kerralla rakentaa jotakin uudelta tuntuva. Abduktiivisessa lähestymistavassa heittäydytään erilaisia mahdollisuuksia sisältävään avoimeen ja moniääniseen musiikilliseen vuorovaikutukseen, joka on avoinna kaikenlaisille tilannekohtaisille sisäisille ja ulkoisille vaikutteille. Tilannetta kuvaa taannoinen osallistumiseni freejazz -jamsession, jonka jälkeen olin kauhean kiinnostunut kuulemaan nauhalta, toimiko täysin spontaani improvisaationi osana kokonaisuutta.

Musiikkia tehdään keksimällä intuitiivisia ratkaisuja, joita kuunnellaan ja vertaillaan pyrkien parhaaseen mahdolliseen lopputulokseen. Aito improvisaatio ei lähde yhdessä sovitusta sointukierroista, tai valmiina opetelluista ”riffistä”, vaan se ilmaisee kokemuksemme koko skaalaa aina ruumiillisista tuntemuksista, tiedostamattomien ja esitietoisten mielikuvien kautta kirkkaan tietoiisiin kokemuksiin. Parhaimmillaan improvisaation entropia antaa heikoille ja selkiintymättömille signaaleille mahdollisuuden tulla oivalletuiksi, jolloin ne voivat vahvistuessaan johtaa kokonaan uudenslaisiin oivalluksiin.

Ratkaisut eivät ole teorialähtöisiä, vaan ne muotoutuvat yhteisen tehtävän ja situaation mukaisesti, esimerkiksi sen mukaan, miltä muusikoista tuntuu, mitä halutaan ilmaista, millaiset ”soundit” tarvitaan, millainen kokoonpano on paikalla ja missä aikataulussa toimitaan. Ratkaisuja kehitellään yhteisen – luovan musiikillisen abduktion – jatkuvan keksimisen, kokeilujen ja muuntelun kautta aivan kuin musiikillisia hypoteeseja keksimällä. Luova studiotyöskentely, jossa studioon mennään ilman valmista suunnitelmaa vain alustavien ideoiden ja mielikuvien kanssa on abduktiota parhaimmillaan.⁸

Musiikki ei siis missään tapauksessa ole vain kouluelämän vähämerkityksinen kevennys, vaan tärkeä välineaine, jonka kautta opitaan tunnetaitojen, kuuntelemisen, empatian ja suvaitsevaisuuden lisäksi myös luovaa keksimistä, innovatiivisuutta sekä yhteistyötaitoja.

MUSIIKKI VÄHENTÄÄ AHDISTUSTA

Musiikin alkuperä on ”psyken sisäinen”, sillä sisäiset jännitteemme purkautuvat musiikin dynamiikassa (Leichter 1984). Puhumme musiikillisesta ajattelusta, jossa ”olemuksen ja ilmiön” suhde vastaa ajattelun ja puheen suhdetta. Musiikki edellyttää akustista toteutusta yhtä vähän kuin ajattelemisen puhetta. Laulaminen ja soittaminen merkitsevät sisäisten prosessien ”ulkoistamista”, jolloin ne voidaan jakaa muiden kanssa. Ulkoiseksi tekeminen kos-

kee tietysti kaikkea luovaa ilmaisua, mutta musiikin energeettisten – soiden liikuvien muotojen – välitön kokemuksellisuus erottaa ne esimerkiksi kuvataiteen staattisemmista objekteista. Amerikkalaisen taidefilosofi Susanne Langerin (1895–1985) mukaan musiikki kuulostaa siltä ”miltä elämä tuntuu.” Musiikin ei-kerronnalliset symboliset ilmaisut ovat peräisin ruumiin ja psyyken hämärästä välimaastosta, mistä syystä ne ilmaisevat sellaisia olemuspuolia, joihin sanat eivät ulotu.

Lehtosen (2008b) mukaan musiikki on ”henkilökohtainen tila”, jossa yksilö voi suojassa ulkoiselta todellisuudelta kokea onnea ja tyydytystä. Musiikki antaa mahdollisuuden refleksiiviseen *itsekommunikatioon*, jossa ihminen voi musiikkia kuuntelemalla, säveltämällä tai esittämällä käsitellä syviä tunnekokemuksiaan. (Ks. Lehtonen & Niemelä 1997). Musiikin merkitys on yleisemminkin liitettävissä elämään kuuluvien painetekijöiden – tuskan ja ahdistuksen – hallintaan sekä psyykkisen tasapainon tavoitteluun.

Torvisen (2007) mukaan musiikin tehtävä jälkimodernissa teollistuneessa maailmassa on olla sekä ahdistuksen ilmentäjä että käsittelykanava. Tutkija soveltaa Heideggerin eksistentiaalista fenomenologiaa, jonka mukaan ahdistus on seuraus ihmistä ympäröivän pirstaleisen todellisuuden synnyttämästä merkityksettömyyden tunteesta. Musiikkia harrastetaan, koska se helpottaa ahdistusta auttamalla saavuttamaan sisäisen tasapainon. Tästä syystä monet oppilaat ovat valmiita investoimaan musiikkiin runsaasti aikaa, kiinnostusta ja tahtoa.

Musiikki toimii ahdistavien mielensisältöjen käsittelykanavana, koska musiikki etäännyttää traumaattiset asiat ”*symbolisen etäisyyden*” päähän, jolloin niitä voidaan käsitellä ilman psyykkistä tuskaa. Musiikkiterapiassa puhutaan ”psyykkisestä sitomisesta”, jota käyttäen musiikkia käyttäen voidaan lähestyä kokemuksia, oiden sanallinen käsittely olisi liian vaikeata. (Lehtonen 1993, 2008a; Lång 2005; Rechart & Ikonen 1990).

On yllättävää, että musiikin monista terapeuttisista merkityksistä huolimatta

koulutus on usein sivuuttanut musiikin tunnevaikutukset ja terapeuttisuuden, jotka on korvattu älyllistä musiikkisuhdetta korostamalla.

KUKISTA AKO TEORIA ELÄMYKSEN?

Yksi syy musiikin tunnenerkityksen torjumiseen on ollut musiikkikoulutusajattelua läpäissyt teorian ylikorostaminen: vakaumus siitä, että ”musiikin ymmärtäminen” vaatii musiikkianalyttisiä erityistaitoja ja -tietoja. Vaikka väite ei pidä paikkaansa, on sillä pönkitetty kompleksisia suurrakenteita sisältävän taidemusiikin asemaa, jonka yksipuoliseen viljelyyn musiikkikoulutus pitkään keskittyi. Taidemusiikin ymmärtämiseen tähtäävien musiikkikykyjen ja erikoistaitojen korostaminen on koulutuksessa johtanut musiikin yhteisöllisten, ilmaisullisten ja emotionaalisten merkitysten laiminlyömiseen.

Musiikkikoulutus on tuottanut runsaasti tarkalla musiikkikorvalla varustettuja ”pikkutekniikoita”, joiden analyttinen korva keskittyy etupäässä musiikin pintarakenteiden epätarkkuuksien ja virheiden havaitsemiseen. Tällainen analyysi on valitettavan usein johtanut ”*musiikilliseen nihilismiin*”, joka ilmenee esimerkiksi oppilaiden jakamiseen musikaalisiin ja epämusikaalisiin.⁹ Analyttinen asenne jättää kokijan kylmäksi ja estää esityksistä nauttimisen, mistä syystä musiikkikokemuksesta tulee lähinnä analyttistä askeesia. Itsetarkkailu ja viriheettömyyden vaatimus estävät myös spontaaniin musisointiin osallistumisen.

Taidemusiikkikoulutuksessa on opittu, että syvällisempi musiikkikokemus on vain nuotintukutaitoisten ja musiikinteoriaa hallitsevien yksinoikeus. Torvinen (2007) puhuu ”kokemisen diktatuurista”, joka on yhtä kokemisentapaa korostamalla syrjäyttänyt muut. On surullista että analyttisen kokemistavan juurruttaminen opiskelijoihin on vanhastaan kuulunut pöytäopetussuunnitelman tärkeimpiin sisältöihin, jonka monet ovat koulutuksensa aikana sisäistäneet. Periaate on kuulunut ammattilaisuuden ihanteeseen, jota käyt-

täen on keinotekoisesti kohotettu ”analyttikon” itsetuntoa ja vaiennettu ”dilettanteiksi” leimatut harrastajat. (Ks. McCrary 1985; Torvinen 2007.)

Ei siis ole ihme, että maassamme on ihmisiä, jotka amatööriomisuutta kuullessaan vaistomaisesti nyripistävät nenäänsä, tai musiikilliselta minäkuvaltaan lanvistettuja, jotka musiikkia käsittelevän keskustelun aluksi toteavat, etteivät ymmärrä musiikkia. Ajatus musiikkikokemuksen edellyttämistä ammattimaisista erityistiedoista ja -taidoista on absurdi, sillä nauttimmehan erilaisista ruokalajeistakin, vaikkamme osaa analysoida niiden kemiallista koostumusta.

Toisaalta keskustelu antaa kuvan siitä, miten olemme ”sanojen vankina”, joita toistelemalla ihmiset saadaan sisäistämään melkein mitä tahansa. Tällaisen indoktrinoivan opetuksen¹⁰ itsestään selvinä pitämistä sisällöistä ja käytännöistä rakentuu ”henkisiä käärinliinoja”, jotka vastustavat reflektiota ja pysyttävät valheellisia myyntejä.

MATKIMISTA JA PANKKIKASVATUSTA?

Entä harjoitetaanko musiikkikasvatustituuksissa ”pankkikasvatusta” (Freire 2005), joka uusien toimintatapojen etsimisen sijasta lujittaa valtarakenteitaan rakentamalla ne osaksi opiskelijoiden identiteettiä. Pankkikasvatus kätkeytyy opettajien kaikkiiin toimintamuotoihin: opetussuunnitelmiin, repertuaareihin, arviointiin, käyttäytymiskoodeihin, puheeseen, uskomuksiin ja muihin rutiineihin, joiden ydin on länsimaisen taidemusiikin maailmankuvan ja arvojen tunnontarkassa taltoimisessa. Tallennettavat taidemusiikin ”universaalit” ovat luonnollisesti samoja, joita opiskelemalla opettajat ovat ansainneet omat kannuksensa. (Ks. Lehtonen 2005)

Pankkikasvatus perustuu *imitointiin*, joka tuottaa jäljitelmiä referenssinä toimivan taidemusiikin¹¹ merkkiteosten parhaisista esityksistä. Kriitikissämme on tietysti kyse vain osatotuudesta, koska ammattimusiikon on hallittava soittimelleen kir-

joitettu keskeinen repertuaari, mutta tästä huolimatta voi kysyä, kehittääkö plagiointi luovuutta. Luovan persoonallisuuden rakentumisen sijasta plagiointiin perustuva koulutus painottaa pikemminkin opettajan oman koulutuksensa aikana sisäistämien periaatteiden välittämistä: millaiset opiskelijat ovat lahjakkaita, missä vaiheessa ja millaisin arvosanoin tasosuoritukset läpäistään, miten ja kuinka paljon pitää harjoitella jne. On hyvä muistaa, että kaikki eivät pyri ammattilaiseksi, vaan monet opiskelevat saadakseen musiikkista mukavan harrastuksen.

Kopioitaviksi joutuvat myös opettaja-persoonat, joiden toimintaa, musisointia, arvomaailmaa, asenteita sekä jopa ulkomuotoa ja puhetapaa jäljitellään. Entä tarkoittaisiko länsimaisen taidemusiikin 1800-luvulla omaksuman teoskeskeisen ajattelun soveltaminen kuvataidekoulutukseen sitä, että opiskelijat keskittyisivät alusta asti vain kopioimaan tunnettujen taiteilijoiden teoksia. Koulutuksessa on helppo havaita vinoutumia ja vanhakantaisuutta, mutta voidaanko niille löytää jokin yhteinen nimittäjä?

Voidaan kysyä, onko vinoutuminen merkki musiikkioppilaitosjärjestelmän piirissä edelleen laajasti käytössä olevasta behavioristisesta orientaatiosta, joka tosiasiassa edelleen ohjaa monia oppimis-opetusprosessin käytäntöjä. On huomattava, että vaikka musiikkikoulutuksen virallisissa tavoiteohjelmissa ja periaatteissa sanoudutaan selväsanaisesti irti behaviorismista, tilanne on käytännössä toinen. Teot ja sanat ovat eri asia, joten tässä suhteessa on täysin mahdollista, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen nimiin vannova oppilaitos tai opettaja voi käytännössä toimia kuin paraskin behavioristi.

Teollisen vallankumouksen sivutuotteena syntynyt behaviorismi osoitti tehokkuutensa tuottamalla nopeasti työntekijöitä tehtaiden liukuhihnoille. Tehokkuus perustui atomistiseen oppimistapaan, jossa opetettavat sisällöt pilkottiin osiin, jotka siten "syötettiin" oppijoille pala kerrallaan. Behaviorismi tavoitteena oli olla eksakti käyttäytymistiede, jonka tutkimuskohteiksi

kelpasivat vain havaittavat ja mitattavat objektit. Tästä syystä esimerkiksi psyyken, tunteiden tai tietoisuuden käsitteet eivät – liian epämääräisinä – kuuluneet behaviorismin tutkimuskohteisiin. Entä olisiko tässä yksi syy siihen, että vahvasti behaviorismin periaatteiden mukaisesti organisoitu musiikkikoulutus on laiminlyönyt musiikin yhteisöllisen, psyykkisen ja emotionaalisen merkityksen. Musiikin merkitysten sijasta koulutuksen painopiste on järjestelmän määrittämien normien mukaisesti toimivien musiikoiden tuottamisessa.

Behaviorismin periaatteet ja pankkikasvatus kulkevat käsi kädessä. Monissa oppilaitoksissa opetusta ohjaavat pedagogiset käytännöt, joiden mukaan musiikin kuuntelu, tutkimus, luova toiminta, leikki, tunteet tai korvakuulosoittaminen eivät sisälly opetussuunnitelmaan. Myös teoriaopetus toistaa etupäässä länsimaiseen taidemusiikkiin liittyviä vanhoja opinkappaleita, joita valitettavan usein opetetaan käytännön musisoinnista irrallaan. Opiskelijaksi ilmoittautuneen rockharrastajan kannalta katsottuna asiaa voi verrata tilanteeseen, jossa käytännön kielitaitoon tähtäävältä englanninopiskelijalta vaadittaisiin keskiaikaisen kieliopin hallitsemista.

Behaviorismin mukaisesti organisoidussa arvioinnissa musiikki on pilkottu hierarkkisesti vaikeutuviksi osasuorituksiksi, joiden hallinnasta opiskelijat antavat pisteen tarkkuudella arvosteltavia näyttöjä. Oppimistulosten mittaaminen on alusta alkaen kuulunut behaviorismin periaatteisiin, sillä koulutettava instituutio on halunnut tarkasti kontrolloida sitä, mitä oppilaat oppivat. Periaate muistuttaa masateollisuuden laadunvalvonnan, "*industrial standart -ajattelua*", minkä tarkoitus on varmistaa, että tehdas tuottaa riittävän tasalaatuista tavaraa. Kasvatuksessa oppimistulosten tarkka kontrolli ei ole mahdollista, sillä opiskelijat oppivat kaiken aikaa myös asioita, jotka ovat monin tavoin varsinaisia tavoitteita tärkeämpiä tai jopa niille täysin vastakkaisia.

Bourdieu (1968, 1984, 1985) "*yleiseksi muistimenetykseksi*" (generis amnesia)

kutsuma periaate legitimoii pankkikasvatuksen, jota monet järjestelmään sosiaalistuneet pitävät ikuisena – kuin taivaasta laskeutuneena – ideaalina, joka on juuri sellainen, kuin sen tulee ollakin. Tästä syystä kritiikki ja uudistusvaatimukset herättävät kiukkua ja ahdistusta. Myös opetussuunnitelmien muuttumattomuus on yksi syy siihen, etteivät kaikki opettajat päivitä ammattitaitoaan. Musiikkikasvatuksen yhteydessä törmää valitettavan usein käsitykseen, että peruskoulutuksessa hankittu ammattitaito riittää – tai sen luullaan riittävän – opettajanuran loppuun asti. Näin siitä huolimatta, että hektisesti muuttuvat oppimisympäristöt varioivat ja fuusioituvat luoden koko ajan uusia musiikkejä ja kulttuurimuotoja.¹²

Myös opetussuunnitelmia hallitseva ”nollasummapeli” lisää jähmeyttä. Nollasummaperiaate tarkoittaa sitä, että mitään ei voi muuttaa, koska mitään ei voi ottaa pois. On ymmärrettävää, että opettajat pitävät kiinni tunteistaan, mutta tästä huolimatta periaate ei saisi ohjata koko järjestelmää. Oppilaitoksissa nollasummapeli naamioituu soitinryhmien, tyylien ja tekniikoiden kilpailuksi. Esim. laulua opetetaan edelleen pääasiassa klassisten periaatteiden mukaisesti, vaikka monet haluaisivat opiskella sitä muulla tavalla. Opettajat opettavat sitä, mitä osaavat ja näin klassisen laulun osuus säilyy musiikkikulttuurin muutoksesta ja opiskelijoiden toiveista huolimatta. Tosin aivan viime aikoina on ollut havaittavissa myös jonkinlaisia merkkejä muutoksesta.

Nollasummapeli ylläpitää yksipuolisia ja vanhentuneita kaavoja, jotka käyvät koko ajan entistä epätarkoituksenmukaisemmiksi. Pankkikasvatus säilyttää tarpeettomia kvalifikaatioita, jotka tulevaisuudessa merkitsevät opettajien ja muusikoiden kouluttamista työttömiksi. Vaikka asia on yleisesti tiedossa, sitä ei voida tai haluta muuttaa. Tilanne muuttuu vasta, kun yhteiskunnan ja musiikkikulttuurien yhteen-törmäys lopullisesti murentaa systeemin perustan, mistä syystä järjestelmän olisi viivytystaistelun sijasta alettava nopeasti sopeuttamaan toimintaansa muuttunutta

tilannetta vastaavaksi. On myös hyvä huomata, että vaikka edellä esitetty kritiikki koskee lähinnä varsinaisia musiikkikoulutusinstituutioita, on niiden arvoilla ja käytännöllillä selvä vaikutus myös koulujen musiikkipedagogiikkaan.

UUSIEN OPPIMISYMPÄRISTÖJEN HAASTEET

Digitaaliset oppimisympäristöt asettavat vanhat oppimiskäsitykset kyseenalaisiksi ja ylläpitävät uudistumisen tarvetta, jonka tärkein haaste on yrittää pysytellä asiaan vihkiytyneiden oppilaiden perässä. Interaktiiviset verkkoympäristöt ovat luoneet itseohjautuvan oppijan, joka toimii samanaikaisesti sekä interaktiivisen materiaalin tuottajana että käyttäjänä. Erilaiset kollektiivit musisoivat ja säveltävät verkossa, joka tarjoaa käyttäjille ilmaista huipputekniikkaa, joka vielä joitakin vuosia sitten oli vain parhaiden ammattistudioiden käytössä. Jokainen voi keksiä uusia tapoja tehdä musiikkia ja laittaa sen lähes reaaliajassa toisten kuultavaksi. Myös aikaisemmin marginaalissa olleet musiikit löytyvät internetissä maailmanlaajuisen kuulijakuntansa. Digitaalitekniikka tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet kuulonvaraiseen musiikin tekemiseen, joka korostaa luovuutta ja musiikillista mielikuvitusta, ja jossa soittotaidolla tai perinteisellä teorialla ei välttämättä ole mitään roolia. (Ks. Mante-re 2008).

Musiikinopettajakoulutuksessa tapahtui 90-luvun kuluessa hiljainen vallankumous rytmimusiikin lyödessä itsensä läpi opetussuunnitelmissa. Tällä hetkellä on mahdotonta valmistua musiikinopettajaksi pelkkien taidemusiikkiopintojen pohjalta, sillä kaikki opiskelijat osallistuvat bändisoittoon muusikkona, sovittajana, johtajana ja solistina. Kyse on käänteestä konstruktivistisen oppimisen suuntaan, jossa musiikkikasvattajien tehtävä on tarjota kaikille oppilaille mahdollisuuksia osallistumiseen sekä hakea uusia yhteistoiminnan tapoja ja käyttökelpoisia merkitysnäkökulmia oppilaiden arkielämän kokemukseen, situaatioihin ja konteksteihin. Oppi-

mistuloksetkaan eivät enää ole koulun määrittämiä, vaan ainakin osittain vasta-uksia oppilaiden asettamiin tavoitteisiin. (Väkevä & Westerlund 2006).

Tässä suhteessa musiikkikasvatus on lähestynyt musiikkiterapiaa, jossa on musiikkia kasvun, psyykkisen työskentelyn ja itseilmaisun edistämiseen. Musiikkiterapiassa on tärkeintä tehdä asiakkaan näköistä musiikkia, jolle ei aseta muita vaatimuksia. Erityisen kiinnostava ilmiö suomalaisessa musiikkikoulutuksessa on, että musiikkikasvatus ja musiikkiterapia ovat alusta asti kehittyneet toisistaan poikkeavaan suuntaan ja omaksuneet näin myös hyvin erilaiset teoreettiset lähtökohdat. Nyt tämä, joskus aikaisemmin valitettavalta tuntunut tilanne, näyttääytyy etuna, jossa erilaisten ajattelutapojen yhdistäminen tuottaa mielenkiintoista synergiaa, josta molemmat uudessa yhteiskunnallisessa tilanteessa hyötyvät.

OLISIKO MUSIKKIKASVATUKSESSA IHMEEN AINEKSIA?

Suomessa on viime aikoina kohistu Venezuelan katulapsille tarkoitettusta klassisen musiikin opetusohjelma, *El Sistemasta*, jonka puitteissa tapahtuva musiikinopiskelu on antanut lasten ja nuorten elämälle uuden rakentavan mahdollisuuden. Vaikka sosialistisen Venezuelan ihme muistuttaa-kin entisen Neuvostoliiton ja Itä-Saksan ”uskomattomia” saavutuksia, sisältää se myös tärkeitä pedagogisia oivalluksia. *El Sistema* antaa musiikillisesti valikoimattomille lapsille ihmisläheistä ja oivaltavaa musiikkikasvatusta, jonka positiivinen vaikutus siirtyy vahvasti heidän muuhun elämänsä. Musiikinrakkaus luo toivoa paremmasta ja vahvistaa uskoa omiin kykyihin ja vaikuttamismahdollisuuksiin, jotka kumoavat kovan katuelämän negatiiviset vaikutukset.

Entä olisiko suomalaiskoulun musiikkikasvatuksesta ihmeeksi? Voisiko yhteisöllisyyttä, monikulttuurisuutta, suvaitsevaisuutta ja tunnekasvatusta painottava musiikinopetus aikaansaada samanlaisia myönteisiä vaikutuksia. Antaisiko oppilaiden

kasvun ja kehityksen tarpeita vastaavaksi räätälöity *terapeuttinen musiikkikasvatus* (ks. Lilja-Viherlampi 2007) uutta toivoa ja mahdollisuuksia kouluissamme puurtaville yksinäisille, onnettomille, kosta haittoville tai muulla tavalla syrjäytymisvaarassa oleville. Vaikka *El Sistemalla* on Suomessa todisteltu – kuinkas muuten – taidemusiikin elämänlaatua parantavaa merkitystä, on kaikenlaisella musiikilla ja musiikinrakkaudella samanlaisia eheyttäviä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä vaikutuksia.

Mikään ei estä kehittämästä peruskoulun musiikkikasvatusta samaan suuntaan. Tarvitaan vain asian oivaltamista ja muutokseen sitoutuneita luovia ihmisiä, joilla on intoa toteuttaa visioitaan käytännössä. Sama koskee myös vapaan sivistystyön piirissä toimivia, jotka toimivat valikoimattomien musiikin harrastajien parissa. Oppivelvollisuuskoulun musiikkikasvatuksen muuttaminen yhteisöllisterapeuttiseen suuntaan on todennäköisesti huomattavasti helpompaa kuin taidemusiikin raskailla perinteillä kuormitettujen musiikkioppilaitosten.¹³ Koulun musiikkikasvatus todennäköisesti kääntyy kevyemmin, sillä huonosti resursoidulla ja vähämerkityksellisenä pidetyllä oppiaineella ei ole paljoa menetettävää. Tästä syystä tuoret ja radikaalit linjaukset voisivat antaa toiminnalle uutta potkua ja tervetullutta lisäarvoa.

Asia on ajankohtainen myös siksi, että koulutukseen 90-luvulla tullut uusliberalistinen ajattelu painottaa tulosajattelua. Lama muutti myös kulttuurihankkeiden rahoitusperusteita, jolloin niiltä alettiin vaatia entistä määrätietoisempaa tehokkuusajattelua. Tulosajattelu käänsi monet asiat pääläelleen, sillä tuottavuutta ei enää taiteessakaan pidetä epäilyttävänä. Vaikka uusliberalistinen ajattelu pitää sisällään monia epäkohtia, voi siitä löytää myös jotakin positiivista. Olisiko tässä uusi haaste koulujen musiikkikasvatuksen kehittämislle, joka lisäresurssiensa vastineeksi lupaisi tuottaa maahamme lisää luovuutta, mielenterveyttä, itsetuntoa yhteisöllisyyttä, identiteettiä ja suvaitsevaisuutta, jotka ovat vähitellen kadonneet kilpailua, yksilöllisyyttä ja kovia arvoja korostavasta koulusta?

Musiikkikasvatuksen tulevaisuus tulisi-kin entistä enemmän fokuoitetua kohti yhteisöllistä ja yksilöllistä hyvinvointia, mielenterveyttä ja tätä kautta parempaa yhteiskuntaa. Suljettujen instituutioiden sijasta parantava yhteisöllinen musiikki tulisi viedä kouluun, missä se on kaikkien ulottuvilla ja missä se kasvatettavia valikoimatta pyrkii vastaamaan näiden asettamiin haasteisiin.

Musiikkiin liittyy monia yhteisöllisyudentunnetta lisääviä tekijöitä, joita ei voi tavoittaa kuin itse kokemalla. Ihmiset kommunikoivat musiikkia käyttäen lukemattomilla tavoilla: musisoimalla, tanssimalla, musiikkia kuuntelemalla, siitä puhumalla ja musiikkiin eläytymällä. Juuri esteettiset kokemukset ovat tekijöitä, jotka auttavat ihmisiä käsittelemään ja ilmaisemaan vaikeuksiaan sekä sitoutumaan yhteisöön ja jakamaan sen musiikin ja identiteetin.

Frithin (1990, 1996) mukaan voimme musiikin avulla ilmaista sosiaalista identiteettiämme muuta taidetta suoremmin ja omakohtaisemmin: *“Muut kulttuurimuodot – kuvataide, kirjallisuus, muotoilu – voivat artikuloida ja tuoda esille yhteisiä arvoja, mutta vain musiikki voi saada ihmiset myös tuntemaan ne.”*

LÄHTEET

Bertilsson, M. & P. Voetmann. Christiansen. Jälkisanat. Teoksessa Peirce, C. S. Johdatus tieteen logiikkaan ja muista kertomuksista. Tampere: Vastapaino, 443–473.

Bourdieu, P. (1968) Outline of Sociological Theory of Art Perception. International Social Science Journal 4, 589–612.

Bourdieu, P. (1984) Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1985) Sosiologian kysymyksiä. Jyväskylä: Vastapaino.

Dewey, J. (1916/2008) Democracy and Education. California: Wilder Publications.

Freire, P. (2005) Sorrettujen pedagogiikka. Jyväskylä: Vastapaino.

Frith, S. (1990) Kohti populaarimusiikin estetiikkaa. Etnomusikologian vuosikirja 3, 59–80.

Frith, S. (1996) Music and Identity. Teoksessa S. Hall & P. de Gay (toim.) Questions of Cultural Identity. London: Sage Publications.

Hesse, H. (1972) Lasihelmipeli. Helsinki: Kirjayhtymä.

Huttunen, J. & S. Kaase (1995) Kansakoulun laulunopetuksesta peruskoulun musiikinopetukseen. Katsaus suomalaisen musiikinopetuksen kehitykseen kansa- ja peruskoulun 1–4 luokilla. Painamaton pro gradu -tutkielma. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Ingman, O. (1955) Opettajan musiikkioppi. Porvoo–Helsinki: WSOY

Juvonen, A. (2008) Koulumotivaatio ja oppiainekohtainen kiinnostus Suomen kouluissa. (Julkaisematon käsikirjoitus).

Kaila, E. (1954) Syvähenkinen elämä. Toinen painos. Helsinki: Otava.

Kilpatrick, W. H. (1972) Indoctrination and Respect for Persons. Teoksessa Snook, I. A. (toim.) Concepts of Indoctrination. London: Routledge & Kegan Paul, 47–55.

Kurkela, V. (2006) Taidemusiikki – hegemoninen käsite, Musiikkikasvatus (FJME) 1–2, 70–73.

Langer, S. (1951) Philosophy in New Key. New York: Mentor Books.

Langer, S. (1953) Feeling and Form. New York: Charles Chribner's Sons.

Langer, S. (1967) Mind. Baltimore: John Hopkins Press.

Lehtonen, K. (1996) Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 17.

- Lehtonen, K. (1993) Musiikki sitomisen välineenä. *Reports of Psychiatria Fennica*: 109. Helsinki: Psykiatrian tutkimussäätiö.
- Lehtonen, (2005) Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu- ja B: 73.
- Lehtonen, K. (2008a) Johdatus musiikkipsykoterapiaan. *Psykoterapia* 2, 33–49.
- Lehtonen, K. (2008b) Musiikki luovana tilana. (Julkaisematon käsikirjoitus).
- Lehtonen, K. & Niemelä, M. (1995) Kielikuvista mielikuviiin. Musiikin monikerroksisen kerronnallisuuden tarkastelua, esimerkkiaineistona psykiatristen potilaiden tärkeäksi kokemana musiikki. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: Tutkimuksia 177.
- Leichter, K. (1984) Musiikki taidemuotona. *Syn-teesi* 1–2, 42–43.
- Lilja-Viherlampi, L.-M. (2007) "Minunkin sisällä soi!" – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 24.
- Linnankivi, M, L, Tenkku & E. Urho (1981) Musiikin didaktiikka. Helsinki: WSOY
- Linnankivi, M. L. Tenkku & E. Urho (1988) Musiikin didaktiikka. Helsinki: WSOY.
- Lång, M. (2005) Psykoanalyysi ja sen soveltaminen musiikintutkimukseen. (Väitöskirja). *Studia Musicologica Helsinkiensis* 11.
- Mantere, M. (2008) Musiikin medioituminen. Teok- sessa Huovinen, E. & J. Kuitunen (toim.) *Johdatus musiikkifilosofiaan*. Tampere: Vastapaino, 131–176.
- McClary, S. (1985) *Afterword: The Politics of Science and Sound*. Jaques Attali, *Noise: the Political Economy of Music*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press, 149–158.
- Peirce, C. (2001) *Johdatus tieteen logiikkaan ja muita kirjoituksia*. Tampere: Vastapaino.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I-II, A4–A5 (1970) Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rechardt, E. & Ikonen, P. (1990) Sitominen psyykkisessä tapahtumassa. *Psykiatrian tutkimussäätiön julkaisusarja: Report* 26.
- Saarikallio, S. (2007) *Music as Mood Regulation in Adolescence*. *Jyväskylä Studies in Humanities* 67.
- Salmenhaara, E. (1984) *Sibelius*. Helsinki: Otava.
- Sidoroff, T. (2008) *Laulunopetuksesta musiikinopetukseksi – Suomen koulujen musiikkikasvatuk- sen murrosvaihe aikalaisten kirjoituksissa vuosina 1952–1973*. Musiikkikasvatuksen tutkielma Sibelius- Akatemia. Julkaistu verkossa: <http://ethesis.siba.fi/ethesis/files/nbnfife200811172096.pdf>
- Siukonen, V. (1956) *Musiikkioppi musiikkikoulu- ja, seminaareja ja itseopiskelua varten*. Helsinki: Otava.
- Tarasti, E. (2003) *Musiikin todellisuudet. Sävel- taiteen ensyklopedia*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Torvinen, J. (2007) *Musiikki ahdistuksen taitona*. Filosofinen tutkimus musiikin eksistentiaalis-ontologisesta merkityksestä. Helsinki: Suomen Musiikki- teellinen Seura – *Acta Musicologica Fennica* 26.
- Vehviläinen J. (2009) *Onnistuneet ja epäonnistu- neet musiikintunnit*. (Julkaisema- ton pro gradu - tutkielma). Joensuun yliopiston soveltavan kasva- tustieteen laitos.
- Väkevä, L. & H. Westerlund (2006) *Demokratian "metodi"* musiikkikasvatuksessa. *Musiikkikasvatus*. (FJME) 1–2, 33–38.

VIITTEET

[] Taidemusiikki on hegemoninen käsite, joka korostaa sitä, ettei sen "alapuolelle" sijoittuva musiikki ole taidetta. Noin 200 vuoden ikäinen taidemusiikki -käsite syntyi romantiikan ajan autonomiaestetiikan vaikutuksesta, joka pyrki kanonisoidaan taidemusiikin tiettyjen klassisten sekä oman aikansa säveltäjien tuotannon ympärille. (ks. Kurkela 2006).

[] Keskustelua käytiin myös televisiossa, mistä hyvä esimerkki on hiljakkoin Yle -teemassa uusintana esitetty (22.) Jatkoaika -ohjelma, jossa nuoret älyköt vaativat kevyen musiikin aseman tunnustamista. Ohjelman kiihkeä keskustelu poukkoilee rock-konserttien aikaansaamista nuorten tyttöjen seksuaalisista hurmostiloista musiikin avantgardeen. Otteita ohjelmasta voi katsoa Ylen elävässä arkistossa (http://yle.fi/elava_arkisto/).

[] Kokkonen mukaan popmusiikki on tyhjää elämysvouhotusta. Hän kertoi mm. tietävänsä, että Beatles-mania on sinänsä harmiton, ohimenevä ja pian jollakin uudella manialla korvautuva ilmiö. Kokkonen toimi taide-musiikin äänitorvena, minkä vuoksi hän sai – niin ikään hanakasti yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuneeseen – presidentti Urho Kekkosen viittaavan lempinimen, musiikin Kekkonen.

[] Keskusteluun osallistuivat mm. Otto Donner, Kai Chydenius, Pekka Gronow, Klaus Järvinen ja Ilpo Saastamoinen.

[] Tarastin (2003) mukaan improvisaatio muistuttaa läheisesti abduktiota. Se on luovaa leikkiä äänillä, joista improvisoivat osapuolet vaistonvaraisesti järjestävät jatkuvana prosessina toisiaan täydentäviä kombinaatioita (ks. myös Lehtonen 2008a).

[] Samaa periaatetta on kuvattu myös aivotutkimuksissa, joissa on demonstroitu mm. musiikin huomattavaa vaikutusta aivojen toimintaan, mukautumiskykyyn ja rakenteeseen.

[] Peircen (2001) ajatteluun voi paneutua esim. tutustumalla teokseen, Johdatus tieteen logiikkaan, johon on koottu hänen keskeistä tuotantoaan.

[] Jimi Hendrix -dokumentissä kuvataan kitaristilegendan mestariteokseksi muodostuneen, "Electric Ladylandin studiosessiota, jossa studioon mentäessä kaikki oli avoinna. Studiossa Hendrix kuvaili ideoitaan tuottajalle ja soittajille, jotka koettivat keksiä toimivia tapoja Hendrixin mielessä olevien "sointikuvien" toteuttamiseksi. Myös kokoonpanot vaihtelivat, sillä levyllä soittaa muusikoita, joita vain sattui olemaan paikalla ja joiden ei pitänyt lainkaan osallistua levytykseen.

[] Laulutaito on hyvin henkilökohtainen ja intiimi ominaisuus, mistä syystä oppilaiden jakaminen musikaalisiin ja epämusikaalisiin on erityisen loukkaavaa, jonka traumaattiset vaikutukset säilyvät läpi elämän. Musiikin terapeutista merkitystä on turha yrittää perustella musiikintunnilla epämusikaaliseksi leimatulle virkamiehelle tai päättäjälle.

[] Ensimmäisenä (1920-luvulla) indoktrinaatioon kiinnitti huomiota John Deweyn oppilas, filosofi William H. Kilpatrick, Amerikkalaisessa keskustelussa indoktrinaatio liitettiin epärationaaliseen opetusmenetelmään, jossa opiskelijaa pidetään tarkoituksellisesti "alaikäisenä", ja jonka ei annettu nousta tasolle, jossa hän voisi itsenäisesti arvioida opetuksen sisällöllistä pätevyyttä. Indoktrinoiva opetus on 1) autoritaarista, 2) se suhtautuu kielteisesti vapaaseen keskusteluun ja 3) pyrkii sullomaan (drummed in, or drilled) sisältönsä oppilaan päähän sellaisenaan. (Ks. Kilpatrick 1972).

[] Tilanne on vähitellen muuttumassa, mutta jotakin taidemusiikin asemasta kertoo, että maamme ainoan musiikki-yliopiston, Sibelius-Akatemian, 27 professorista vain kuusi (22 %) on selvästi muun kuin eurooppalaisen taidemusiikin edustajia. Muun opettajakunnan kohdella tilanne on vieläkin selvempi: 126 lehtorista vain 15 (12 %) edustaa muuta kuin taidemusiikkia. (Kurkela 2008).

[] Tilannetta voi verrata 60-luvun nuorisomusiikin esiinmarssiin, jota aikana monet musiikkikasvatustajat pitivät valitettavana. Samanlainen tilanne valitsee tällä hetkellä esimerkiksi internetin tarjoaman valtavan musiikki- ja musiikkikasvatusmateriaalin suhteen. Kysymys kuuluu, onko internet koulun kilpailija vai tärkeä oppimisympäristö, jonka täysimääräinen hyödyntäminen kuuluu kaikkien musiikkikasvattajien tehtäviin.

[] Toisaalta mikään ei estä musiikkioppilaitoksia ryhtymästä toimimaan samanlaisten tavoitteiden puolesta ja esim. rakentamaan yhteistyötä lähialueiden koulujen ja vapaan sivistystyön kanssa. Muutamat suomalaiset kokeilut ovat jo tuottaneet lupaavia tuloksia. Norjassa puolestaan puhutaan ns. *Community Music Therapy* -liikkeestä, jossa musiikkiterapeutit ja kasvattajat jalkautuvat erilaisiin yhteisöihin, joissa he toteuttavat yhteistyössä erilaisia musiikkiprojekteja.

Abstract

DOES MUSIC EDUCATION PROMOTE WELL-BEING?

Art and skill subjects are being pulled down in Finnish elementary school education as well as on the classroom education level. The importance of subjects like reading, writing and math is being proclaimed all the time. In this article we focus on music education in Finnish schools as well as in the music school institutes.

We want to raise discussion about the question about the possibilities of music education to promote pupils' well-being, psychic work and feeling of togetherness. The problems people have in their life are usually not because the lack of knowledge but because of the problems in emotional level. Music as one of the art and skill subjects is dealing with these areas and good offer relief and therapy for many pupils by promoting their social skills and emotional growth. Music education has many inbuilt problems when we focus on it through the educational theories. Although the music institutes have renewed their curricula the teaching still follows the old behaviouristic codes, which still have their effects to music teaching in elementary school too. In the article we try to find solutions in these problems and give some new ideas about how to develop music education as a promoter of common well-being. ■

Thomas A. Regelski

Music as praxis: Some implications for teachers

The idea of music as praxis has generated considerable attention among music educators but is nonetheless often misunderstood. Most generally, the concept of music as praxis focuses not on music as a collection of ‘works’ to be contemplated in leisure time but on the personal and social values of music in always highly varied and relevant contexts of *use*. In not focusing on ‘works’—either notated, or in the sense of recognizable performances—as carriers of supposedly ‘purely musical’ meaning, praxial theory turns attention to particular *musics*¹ and to the central and vast contributions they make to the everyday life of a society or culture. When “music” is regarded as praxis, then, it is not regarded as “a unitary art form” but “refers to fundamentally distinct types of activities that fulfill different needs and ways of being human” (Turino 2008, 1).

Praxial theory does not deny value to conditions of use that involve contemplating ‘works’—for example, the concert traditions of Western classical music. Such contemplation is its own praxis, involving one type of music with its own standards and values, not the standard of quality for all musics (Dixon 1995). Concerts of jazz and rock, for example, are significantly different forms of socio-musical praxis; ones in which the social components and values are far more obvious, though no less important than they are for concerts and recitals of classical music (Shepherd 1991).

Understood as praxis, music (of all kinds) is central to the fabric of a society or culture. Indeed, culture itself is praxis, a “continuous and unending structuring activity” (Bauman 1999, 43), and social practices² such as music are the building blocks

of society (Tuomela 2002). Thus, as Confucius understood in acknowledging the contribution of music to both social cohesion and change, music is one of the most important avenues through which people interact in creating the various social networks, structures, and institutions of daily life. The sociocultural life resulting from musical praxis is thus not secondary—an epiphenomenon—or ‘appreciated’ only in rare moments of leisure: as praxis, music is a “powerful human resource” (Turino 2008, 1) for everyday life.

People in societies around the world use music to create and express their emotional inner lives, to span the chasm between themselves and the divine, to woo lovers, to celebrate weddings, to sustain friendships and communities, to inspire mass political movements, and to help their babies fall asleep. Music is the basis of a huge industry and can be an avenue to money and fame. It is also a constant of everyday life... (Turino 2008, 1).

Music, considered as praxis, is therefore central to an infinite range of meanings and implications that are too often overlooked (or rejected) by traditional musical scholarship. However, as sociologist of music Peter J. Martin (2006) demonstrates, descriptions and analyses of musical structures alone cannot reveal their meaning and significance; these reside not simply ‘in’ the structures (i.e., as fixed and purely musical) but also arise ‘from’ the situated contexts in which musics are used in social life or “as social life” (Turino 2008). Similarly, philosopher of music Aaron Ridley (2000) criticizes what he calls the “automania” of music scholars and aestheticians who treat music as though it is entirely autonomous of social contexts, mean-

ings and influences; as though it has been parachuted in from Mars (1–16).

On the contrary, music is central to the construction of ethnicity and identity (Stokes 1997), for example. Green (1997) analyzes musical practices and meanings in relation to gender, while other scholarship reveals the close (and often problematic) relationship between race and musical meaning (Randano & Bohlman 2000) missed by strictly musical analyses. In Scott (2002), various authors analyze, among other praxial themes, music in relation to the body and to social class (59–146)—again, aspects of musical meaning that are ignored or denied by standard analyses of ‘works’ in purely musical or aesthetic terms. Especially notable are the “social uses and social control of music”—its praxial role in manipulating social behavior (Brown & Volgsten 2006).

In support of regarding music as praxis is scholarship that challenges the very premises of the traditional aesthetic accounts upon which the conception of music as “for its own sake” depends. Philosopher Jean-Marie Schaeffer, for example, implicates such aesthetics as an ideology used to legitimate and sacralize the category of “fine art” it has falsely created (Schaeffer 2000, 3–134). In a similar vein, social historian Preben Mortensen (1997) points out the various social bases—actually, biases—of many aesthetic theories; social influences on their own thinking that aesthetic theorists are unaware of or studiously ignore or reject in their arguments for timeless, faceless, and placeless purely musical meaning. Pierre Bourdieu (1984) has shown how readily such thinkers forget or overlook the influence of social and ideological forces on their own theories—theories that nonetheless deny relevance to just such social variables. Likewise, aesthetician/historian Jacques Ranciere (2006, 2009) treats traditional aesthetic theorizing as itself a matter of praxis; a political practice that represents art and music as (somehow) above everyday life.³

This all too brief survey of some scholarly themes that support the idea of music as praxis is itself is suggestive of the need for a praxial approach to music education; one that

celebrates, investigates, analyzes the social role and importance of music in just such (and additional) terms or themes, and that thus promotes a greater, more informed, more effective role for music in students’ everyday lives and throughout life. When music education thus enhances the range and role of musical praxis in society—by facilitating the skills of a given praxis, by enticing students with new choices of musical praxis, by advancing existing skills in ways that open doors to more frequent or new praxis—music becomes more than a pastime of a few; it is seen as a foundation for the lives of all.

Such rooting of music education in the ongoing and important contribution music makes to daily life and to the constituting of society and culture does not deny or devalue music’s *aesthetic* properties; the affective appeal that, in fact, renders music so constructive in the many forms of human sociality it engages and facilitates. On the contrary: regarded as praxis, music is not an extra to be ‘appreciated’ only in leisure time. It becomes undeniably vital and valuable in down-to-earth, pragmatic ways that, if acknowledged, honored, and advanced by music educators, clearly verify that music and thus music education are, in fact, basic to everyday life well-lived (DiNora 2000). ■

REFERENCES

- Bauman, Zygmunt. 1999. *Culture as Praxis*. London: SAGE Publications.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction*. Trans. R. Nice. Harvard: Harvard University Press.
- Brown, Steven and Ulrik Volgsten. 2006. *Music and Manipulation: On the Social Uses and Social Control of Music*. Oxford: Berghahn Books.
- DiNora, Tia. 2000. *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dixon, Robert. 1995. *The Baumgarten Corruption*. London: Pluto Press.
- Green, Lucy. 1997. *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Martin, Peter J. 2006. *Music and the Sociological Gaze*. Manchester: Manchester University Press.

Mortensen, Preben. 1997. *Art in the Social Order*. Albany: State University of New York Press.

Ranciere, Jacques. 2006. *The Politics of Aesthetics*. Trans. G. Rockhill. London: Continuum.

—. 2009. *Aesthetics and its Discontents*. Trans. J. Corcoran. Cambridge: Polity Press.

Randano, Ronald and Philip V. Bohlman, eds. 2000. *Music and the Racial Imagination*. Chicago: University of Chicago Press.

Regelski, Thomas A. 2007. "The ethics of music teaching as profession and praxis." In *Kunskapens konst*, Vänbok till Börje Stålhammar, ed. Eva Georgii-Hemming; 241–272. Örebro: Örebro University,

Ridley, Aaron. *The Philosophy of Music*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Schaeffer, Jean-Marie. 2000. *Art of the Modern Age*. Trans. S. Rendell. Princeton: Princeton University Press.

Scott, Derek B., ed. 2002. *Music, Culture, and Society*. Oxford: Oxford University Press.

Shepherd, John. 1991. *Music as Social Text*. Cambridge: Polity Press.

Stokes, Martin, ed. 1997. *Ethnicity, Identity and Music*. Oxford: Berg Publishers.

Tuomela, Raimo. 2002. *The Philosophy of Social Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

Turino, Thomas. 2008. *Music as Social Life*. Chicago: University of Chicago Press.

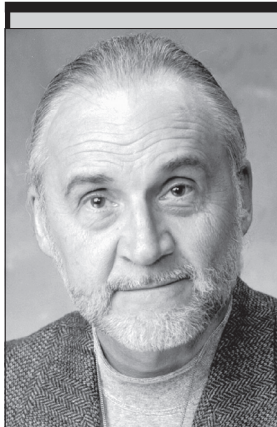
NOTES

[1] "Music" is a singular category that consists of various "musics," having the same relationship that "food" has to the various "foods" that make up the category.

[2] A "social practice" and "praxis" are often used as equivalent terms, and "practices" is often preferred to "praxes." However, there is a sense, stemming from

Aristotle, in which "praxis" also carries ethical connotations and can involve "malpraxis" (i.e., malpractice). This becomes important when considering teaching as a professional and thus an ethical praxis, not just as a collection of practices (Regelski 2007).

[3] For further exploration of other and related praxial themes, see these special issues of *Action, Criticism, and Theory for Music Education* (<http://act.maydaygroup.org/>): 3/1 (2004) on identity; 3/3 (2004) on social theory; 4/3 (2005) on race; 5/1 (2006) on gender; 6/4 (2006) on social justice; 7/1 on democracy (2008).



Thomas A. Regelski is "Distinguished Professor of Music" (Emeritus), State University of New York at Fredonia NY. A graduate of SUNY Fredonia, and a former public school music teacher, he took his Masters degree in choral music education at Teachers

College, Columbia University, and his PhD in Comparative Aesthetics at Ohio University.

He has taught choral conducting, secondary school music education methods, and foundations courses to undergraduate and graduate students. He has taught at Aichi University in Nagoya, Japan, the Sibelius Academy in Helsinki, Finland (where he had a Fulbright Award in 2000), Helsinki University, and was a research fellow at the Philosophy of Education Research Center at Harvard University.

He is the co-founder of the MayDay Group, an international/interdisciplinary society of scholars interested in music, music education, and cultural studies and, from its inception until 2007, editor of its e-journal, *Action, Criticism, and Theory for Music Education*.

In addition to over 70 published journal articles, he is author of *Principles and Problems of Music Education* (1975), *Arts Education and Brain Research* (1978), *Teaching General Music* (1981), *Teaching General Music in Grades 4–8* (2004), and co-editor (with J.T. Gates) of *Music Education for Changing Times* (2009). Thomas A. Regelski is currently living in Finland.

Taidealojen tutkimusta arvioitiin

Kansainvälinen paneeli vieraili syksyllä 2008 Suomen Akatemian kutsumana neljässä taideyliopistossa (Sibelius-Akatemiassa, Kuvataideakatemiassa, Teatterikorkeakoulussa, Taideteollinen korkeakoulussa) ja Lapin yliopiston taiteiden tiedekunnassa.¹ Arvioinnin kohteena oli tutkimus ja tutkijakoulutus vuosina 2003–2007. Arvioitsijat olivat perehtyneet arvioinnin kohteena olevaan tutkimukseen ja koulutukseen heille lähetetyn aineiston perusteella. Arvioinnin valmistelut olivat alkaneet keväällä 2008 Suomen Akatemian järjestämällä ”tutkivalla työpajalla” (ks. Broman-Kananen 2008), ja tulokset julkaistiin huhtikuussa 2009 arviointiraportissa *Research in Art and Design in Finnish Universities*.² Arviointiryhmä koostui ulkomaisista arvioitavien taidealojen asiantuntijoista; puheenjohtajana Richard Buchanan (USA) ja jäsenenä Riitta Nikula (Suomi), Sven Ahlbäck (Ruotsi), Omar Calabrese (Italia) ja Claudia Jeschke (Itävalta).

Raportin julkistamistilaisuudessa painotettiin, että arvioinnin tarkoituksena oli paitsi tuottaa uutta tietoa päätöksentekijöille, taide-tiede politiikan arvioijille myös luoda aineistoa ja lähtökohtia laitosten omalle kehittämistyölle. Suomen Akatemian näkökulmasta raportti on tärkeä tietolähde päätöksenteon pohjaksi. Tilaisuudessa tähdennettiin myös, että raportti on merkittävä julkinen puheenvuoro taiteellisesta tutkimuksesta, joka on uusi ilmiö niin taiteen kuin tieteen kentällä. Arviointiraporttia pidettiin merkinä siitä, että taideyliopistojen tutkimus on noussut muiden yliopistojen tutkimuksen rinnalle. Suomalaisia taideyliopistoja pidettiin jopa edelläkävijöinä eurooppalaisessa mittakaavassa, mikä ei tarkoita etteikö kehittämis-

en haasteita maamme taideyliopistojen tutkimuksella olisi.

Paneeli oli päätyntynyt käyttämään arviointikohteestaan pääasiassa käsitettä *taiteellinen tutkimus*, mutta myös taiteen, taiteellinen tai taiteen kanssa vuorovaikutuksessa olevan tutkimuksen käsitteet esiintyvät raportissa. Toimikunnan jäsenen, Riitta Nikulan, mukaan taideyliopistojen tutkimuksesta käytetyt käsitteet eivät olleet vielä vakiintuneet. Käsitteistä virisi myös julkistamistilaisuudessa vilkas keskustelu. Taideyliopistojen omat määritelmät eroavat jonkun verran toisistaan ja myös saman laitoksen sisällä saatetaan käyttää erilaisia käsitteitä.

TAIDEYLIOPISTOJEN TUTKIMUKSELLINEN KÄÄNNE

Raportti on sävyltään myönteinen ja kannustava. Tarkastelujen lähtökohtana arvioinnissa on ollut se tosiasia, että tutkimus on nuori ilmiö taideyliopistoissa. Tutkimus hakee vielä muotojaan. Uutena ilmiönä se kärsii sekä käsitteellisestä että rakenteellisesta hajaannuksesta ja myös rahapulasta. Arviointiryhmä käyttää varsin paljon tilaa raportissa argumentoidakseen tutkimuksen merkityksen puolesta taiteen kentällä sekä laajemmin myös koko yhteiskunnassa.

Arvioitsijat tarkastelevat taiteellista tutkimusta yhteiskunnallisten ja institutionaalisten muutosten näkökulmasta. Poliittisissa päätöksissä ovat viime aikoina korostuneet talouden ja yhteiskunnan kilpailukyvyyn merkitykset ja julkisten laitosten vastuut politiikan tavoitteiden toteuttamisessa. Arvioitsijat hakevat tukea ajatuksilleen viittaamalla John Dewey’iin, joka on erityisesti korostanut teorian ja käytännön välisiä yhteyksiä filosofiassaan. Dewey’n mukaan teoria ja käytäntö ovat vain sa-

man kolikon eri puolia. Raportti haluaa selvästi motivoida ja ottaa kantaa siihen, miksi instituutio, joka ei aikaisemmin ole tehnyt tutkimusta, nyt pitäisi tehdä sitä. Uutena tulokkaana taideyliopistoissa tutkimus joutuu raivaamaan itselleen tilaa perinteisen taiteilijakoulutuksen rinnalle, mutta joutuu raivaamaan tilaa myös vakiintuneen tiede-instituution tutkimuksen rinnalle. Raportin mukaan on perusteltua väittää, että taiteellinen tutkimus on nyt samassa tilanteessa kuin ihmistieteet silloin, kun he rakensivat omaa reviiriään luonnontieteiden rinnalle. Taiteellisen tutkimuksen identiteetti ei pitäisi kuitenkaan löytyä ainoastaan rajauksena muuhun tutkimukseen, vaan ennen kaikkea taiteellisen tutkimuksen oman kehityksen tuloksena.

Arviointipaneeli tarjoaa tutkimukselle monessa kohden muutosagentin roolia: siinä missä muu maailma ei kykene vastustamaan talouselämän kovia arvoja, tarvitaan taiteita tarjoamaan vaihtoehtoisia elämänarvoja ja näyttämään tietä parempaan tulevaisuuteen. Myös uusi yliopistolaki asettaa yliopistoja uusien haasteiden eteen, eikä vähiten taloudellisten haasteiden eteen. Tutkimus on entistä enemmän tukeutumassa yliopistojen ulkopuoliseen rahoitukseen. Kilpailussa muiden yliopistojen rahoituksesta taideyliopistojen on kyettävä osoittamaan vahvuutensa. Raportti suosittelee irtiottoa traditioista. Tutkimuksen avulla voidaan rakentaa, ei ainoastaan uutta tutkimuskulttuuria, vaan myös uutta oppimiskulttuuria taideyliopistoihin. Tulevaisuuden taideammattilainen on raportin mukaan ”reflective, articulate, and cultivated in a wider learning rather than merely trained in a narrow, specialized skill” (21). Näiden uusien tehtävien jälkeen tuntuukin yllättävältä, että raportti kehottaa selvittämään kuinka monta taidealan tohtoria tarvitaan tulevaisuudessa. Aika monta, on lukijan välitön reaktio tähän kysymykseen.

ARVIINTIRAPORTIN KESKEISET JOHTOPÄÄTÖKSET

Arviointiraportti kulminoituu konkreettisiin toimenpidesuosituksiin, joihin taide-

yliopistojen olisi syytä ryhtyä tutkijakoulutusta ja tutkimusta kehitettäessä. Raportti kiinnittää huomionsa tutkijakoulutuksen lyhyeen historiaan ja tekee suosituksia tämä historia mielessään. Taidealojen tutkijakoulutuksen ja tutkimuksen tulevaisuus on yhtäältä avoin horisontti, joka odottaa uusia aloitteita ja tekoja. Toisaalta taiteenkoulutuksen ja –tutkimuksen vaarana on taipumus eristäytyä muusta yhteiskunnasta. Arviointiryhmä suosittelee siksi monissa kohdin avautumista ulospäin, taiteen kentälle, yhteiskuntaan ja kansainvälisyyteen.

Ensimmäinen arviointiryhmän suositus on hyvin konkreettinen: taideyliopistojen tulisi selvittää kuinka monta taidealan tohtoria yhteiskunta ylipäättään tarvitsee. Riitta Nikula ilmaisee tämän vielä selvemmin Suomen Kuvalehden haastattelussa: ”Taidealan tohtoreita alkaa olla jo liikaa koska heidän työllistymisensä on epävarmaa” (10.5.2009). Tästä syntyykin eräänlainen noidankehä, tohtoreita on liikaa koska tutkimukset ovat (olleet) tulonlähde yliopistoille, josta syystä taideyliopistoissa keskitytään tohtoritutkintoihin ja väitöskirjojen tekemiseen. Valmistuneet tutkijat eivät työllisty koska laitoksissa ei ole virkoja eikä post doc tutkimusta, sanoo Nikula haastattelussaan. Paneelin mielestä post doc tutkimusta olisi myös syytä lisätä taideyliopistoissa, ja samalla luotava tutkijapolkuja, joita pitkin valmistuneet tutkijat voisivat kulkea.

Arviointiryhmä kehottaa taideyliopistoja laajentamaan näkökulmaansa tutkimusten tuotannosta tutkimustoimintaan yleensä. Paneeli huomauttaa myös, että tohtoriopiskelijoita on liikaa ohjausresursseihin nähden. Henkilökunnalle ei jää aikaa omille tutkimuksille, mikä on raportin mielestä uhka laadulle. Raportti korostaa lisäksi tutkijakoulutuksen ja peruskoulutuksen välistä yhteyttä – siinä on tiivistämisen varaa.

Toinen konkreettinen ehdotus on vuosittainen konferenssi. Arviointiryhmälle oli syntynyt vahva vaikutelma siitä, että tutkimusta saatetaan taideyliopistoissa tehdä liian usein yksilöllisinä projekteina ja väitöskirjoina vailla kansallisia ja kansainvä-

lisiä keskustelufoorumeita. Tutkijakoulut ovat tässä suhteessa poikkeus ja ne voisivatkin toimia suunnannäyttäjinä uusien tutkimusyhteisöjen rakentamisessa. Arviointiryhmän mukaan taideyliopistot voisivat myös miettiä erikoistumisen mahdollisuutta tutkimuksen kentällä.

LOPUKSI

Arviointiraportin suosituksia on luettava suhteessa raportin keskeiseen teemaan: muutos ja tutkimuksen rooli taideyliopistojen muutoksessa. Taideyliopistojen tutkimusta ei pidetä kapeana tai itseriittoisena alueena, vaan sen tehtävänä nähdään taiteen tuominen yhteiskunnallisiin yhteyksiin ja keskusteluihin. Arviointiryhmä halusi lopuksi alleviivata taiteellisen tutkimuksen yhteiskunnallista tehtävää: “[T]he social and political impact of artistic research should shape the organization and the content of artistic research on all levels” (50). Tämä lähtökohta on yhteneväinen *Koulutus ja Tutkimus 2007–2012* -suunnitteluohjelman kanssa, jossa taiteellisen tutkimuksen arviointia mainitaan ensimmäisiä kertoja (2007, 29). Tämän suunnitelman mukaan yliopistotutkimuksella on keskeinen rooli kansallisen innovaatiostrategian toteuttamisessa ja ns. uuden työn luomisessa. Aalto-yliopisto on kansallinen projekti, joka on muodostunut esikuvaksi, ei vain taideyliopistoille, vaan myös yliopistoille laajemminkin. Aalto-yliopisto on uuden ajattelun kokeilu, jonka tulokset pitäisi näkyä kansakunnan talouden nousuna. Arviointiraportti käyttää kiitettävästi tämän päivän muotisanoja; laatu tai innovaatio löytyy ainakin keran raportin jokaiselta sivulta.

Raportin kumarrukset talouselämän suuntaan eivät kuitenkaan himmennä sitä edistyksen ja sivistyksen sanomaa, joka raportista myös löytyy. Taiteellinen tutkimus on enimmäkseen mahdollisuus nuorille taideyliopistoille ja sellaisena se voisi toimia myös raikkaana tuulena koko yhteiskunnassa. Institutionaalisella tahdolla (toisella nimikkeellä strategia) voidaan, raportin mielestä, myös tehdä tilaa tutki-

mukselle, jolla luodaan uutta kulttuuria niin taideyliopistojen sisällä kuin niiden ulkopuolellakin. Tähän tarkoitukseen panelistit suosittelevat kansallisia ja kansainvälisiä foorumeita, joissa keskustellaan ja välitetään tietoa.

LÄHTEET

Broman-Kananen, U-B 2008. Taideyliopistojen tutkimusta arvioidaan. Musiikkikasvatus-lehti. Finnish Journal of Music Education. Vol. 10/2 2007..

Evaluation Report 2009. Research in Art and Design in Finnish Universities. Academy of Finland.

Kehittämissuunnitelma 2007. Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Opetusministeriö.

Suomen kuvalehti 2009. Professori Riitta Nikula: Taideyliopistoista tulee liikaa tohtoreita. Riitta Nikulan haastattelu 10.5. 2009.

VIITTEET

[1] Jatkossa taideyliopistot.

[2] Raportti löytyy Suomen Akatemian sivuilta www.aka.fi/julkaisut > julkaisusarja.

Hanna Nikkanen

Musiikki ja hyvinvointi evoluutiossa

Tieteen päivät Helsingin yliopistossa
10.1.2009

Vuoden 2009 Tieteen päiviä vietettiin Helsingin yliopistossa 7.–11. tammikuuta. Yleis-teemana oli Charles Darwinin syntymän 200-vuotisjuh-lavuoden kunniaksi “Evoluutio”. Paneelikeskustelu aiheesta *Musiikki ja hyvinvointi evoluutiossa* houkutteli salin täydeltä väkeä kuuntelemaan ja keskustelemaan. Keskustelua johti MuT Ava Numminen ja muina panelisteina olivat professori Jaakko Erkkilä Jyväskylän yliopistosta, dosentti Minna Huotilainen Kognitiivisen aivotutkimuksen yksiköstä Helsingin yliopistosta sekä psykologian professori Kirsti Lonka Helsingin yliopiston Soveltavan kasvatustieteen laitokselta.

Jaakko Erkkilä totesi alustuksessaan monien pitävän länsimaista taidemusiikkia musiikillisen evoluution huippuna, jonka saavutusten ylittämisen mahdollisuuskkin on kyseenalaista. Tähän kulttuuriin liittyy myös huippuunsa viety ekspertisoituminen ja työnjako säveltäjän, esittäjän ja kuulijan tehtävien kesken. Tämä on osin johtanut jopa irtautumiseen musiikin alkuperästä ja varhaisista merkityksistä, joihin liittyy emotionaalinen vuorovaikutus ja ilmaisu. Työssään musiikkiterapeuttina Erkkilä on todennut ihmisen olevan kuitenkin helposti palautettavissa primitiiviseen musiikkimaailmaan. Erkkilä havaitseekin nykymaailmassa merkkejä paluusta musiikin varhaisten merkitysten pariin. Instituutioihin sidotun musiikin harrastamisen arvostus ja merkitys tuntuu laske-neen ja ilmassa on tietynlaista kapinaa pelkkää passiivista musiikin vastaanotta-jan roolia vastaan. Ihmiset hakevat ja luo-

vat musiikin harrastamiselle uusia muotoja, joissa musiikkia voi tehdä jo vähäisilläkin taidoilla, mistä hyvänä esimerkkinä on karaoke. Mennäänkö evoluutiossa sitten eteen vai taakse päin, pohti Erkkilä.

MUSIIKIN HARRASTAMINEN ON AIVOJEN KUNTOJUMPPAA

Minna Huotilaisen alustuksen aiheena olivat varhaiset musiikkikokemukset, jotka alkavat jo sikiöajalla. Koska aistit näköä lukuunottamatta kehittyvät raskauden alkupuolella, on lapsella jo syntyessään tietoa musiikkikulttuuristaan. Huotilaisen mukaan oppiminen sikiöaikana tapahtuu todennäköisesti syvien aivojenosien muovautumisenä. Nämä aivojen osat vastaavat primitiivisistä tunteista (kuten tyydytys, viha, “taistele tai pakene”) ja niihin liittyvistä muistijäljistä. Jos informaatio välittyy sikiölle useita aistikanavia pitkin, oppiminen tehostuu. Näin tapahtuu esimerkiksi silloin, kun musiikki äidin tanssiessa välittyy kuuloaistin lisäksi liikkeenä. Myös äidissä tunnereaktioita herättänyt musiikki vaikuttaa sikiön oppimiseen enemmän kuin ns. taustamusiikki, sillä äidin tunteet välittyvät sikiölle hormonaalisina viesteinä.

Huotilainen piti hyvänä lapsen kannustamista sekä ohjattuun (esim. musiikkileikkikoulu) että omaehtoiseen (esim. kattiloiden rummuttelu) musisointiin. Musiikkiharrastusta voidaan pitää aivojen kuntojumppana. Käytössä oleville aivoalueille kasvaa enemmän soluja ja näiden välille enemmän ja nopeampia yhteyksiä. Aikuisilla taas musiikkiharrastus ylläpitää aivojen vetreyttä. Musisoinnin Huotilainen kertoi edistävän lapsilla erityisesti kuulo-

kykyjä, keskittymiskykyä ja itseilmaisua. Kuulokykyjen kehittymisellä on yhteys mm. lukutaidon oppimiseen. Keskittymiskyvyille taas asetetaan nykyisin entistä suurempia haasteita, kun ihmisten odotetaan pystyvän keskittymään myös melussa. Esimerkiksi koululaisen tulisi pystyä keskittymään omaan tehtäväänsä koululuokan hälinässä samalla, kun vieressä koulunkäyntiavustaja ohjaa ääneen toisen oppilaan työskentelyä. Monen aikuisen työpaikana taas on nykyisin avokonttori. Huotilaisen mukaan musiikin harrastaminen tukee taitoa työskennellä äänekkäässä ympäristössä ja erotella oman työn kannalta merkityksellisiä ääniä. (Mennäänkö evoluutiossa sitten eteen vai taakse päin, pohti kirjoittaja.)

PERIYTYVÄÄ VAI KEHITTYVÄÄ LAHJAKKUUTTA?

Kirsti Lonka käsitteli alustuksessaan arki-käsitystä musiikillisen lahjakkuuden on-off-luonteesta. Lahjakkuutta pidetään usein synnynnäisenä, pysyvänä ja periytyvänä, sitä joko on tai ei. Lahjakkuuden arvelaan olevan suoraan havaittavissa, jolloin esimerkiksi pelkän laulutaidon perusteella tehdään päätelmiä musikaalisuudesta. Tämän käsityksen vakavana seurauksena lahjattomiksi luokitellut jäävät helposti ilman harjaantumisen mahdollisuuksia. Paitsi ettei heitä ohjata tai huoliteta musiikkiharjastuksen pariin, heidät usein myös kouluissa ja perheen parissa mykistetään musiikillisesti. Kuitenkin myös musiikillisia taitoja voi harjoitella ja oppia.

Lonka viittasi McClellandin 1950-luvulla kehrittelemään odotusarveteoriaan, jonka mukaan ihmiset pyrkivät optimoimaan onnistumisen mahdollisuuksiaan sovitamalla tehtävän haasteen taitojensa mukaiseksi. Weinerin (1979) attribuutio-teorian mukaan taas ihminen kohdattaessaan vaikeuksia tehtävän suorituksessa pyrkii arvioimaan, onko ongelma sisäinen vai ulkoinen (siis itsessä vai muissa/olosuhteissa), pysyvä vai tilapäinen, ja voisiko siihen vaikuttaa. Itsemääräytymisteorian mukaan (Deci&Ryan 2000) ihmiselle

ominaisia pyrkimyksiä ovat autonomia, pystyvyys, yhteenkuuluvuus sekä tunne voivansa antaa jotakin yhteisölle.

Miten sitten musiikkikasvatus voisi hyödyntää näitä teorioita? Musiikin opiskelussa tulisi luoda virtauskokemukselle otolliset olosuhteet, joissa oppilas rohkaistuu tarttumaan haasteisiin ja tuntee pystyvänsä vastaamaan niihin. Jos tehtävä tuntuu olevan liian vaikea, voi joko helpottaa tehtävää tai tukea oppilaan suoritusta ja uskoa itseensä. Longan mukaan taitava opettaja pyrkii tasapainoilemaan käyttäen näitä molempia keinoja. Yleisöstä arveltiin, että suomalaisessa kulttuurissa attribuutioteoriaan liittyvä pyrkimys itsekontrolliin kääntyy helposti perfektionistiseksi suorittamiseksi. Lonka painotti kontrollin tarkoittavan tunnetta oman elämän hallinnasta ja omistajuudesta, jonka vastakohta on tunne toisten asettamien tehtävien ja arvojen toteuttamisesta. Juuri virtauskokemukset tukevat ulkoisen motivaation kehittymistä sisäiseksi. Tällöin musiikki ei ole vain suorittamista, vaan itse musisointi tuntuu motivoivalta eikä harrastus tarvitse jatkuakseen muita palkkioita.

LAULAMINEN TEKEE HYVÄÄ

Ava Numminen puhui otsikolla Laulaminen tekee hyvää. Laulaminen on universaali ilmiö, ja laulallinen puhe ja laulaminen ovat ilmeisesti aina olleet tyypillisiä kommunikaatiotapoja äitien ja vauvojen välillä. Se, miksi ihmislaji ylipäätään musisoi ja laulaa on herättänyt viime aikoina vilkasta keskustelua, eikä vähiten Steve Mithenin (2006) kirjan *The Singing Neanderthals* ansiosta. Kirjassa pohditaan mm. sitä, olisiko laulaminen jo ammoisina aikoina toiminut yhteenkuuluvuuden ilmentäjänä, yhteistyön rakentajana ja vahvistajana. Yhdessä laulaessa mukautetaan omaa toimintaa toisten toimintaan; kuunnellaan toisia, pyritään samaan rytmiin ja tekemään musiikkia yhdessä. Numminen mukaan ihmiset, jotka laulavat yhdessä, mukauttavat myös tunteitaan toisiinsa. Tällainen "oman egon liudentuminen toisiin" voi myös muodostua merkitykselli-

seksi virtauskokemukseksi.

Yhdessä laulaminen voi Nummisen mukaan olla myös testi: onko tämä porukka halukas yhteistyöhön kanssani muutenkin. Tällaista laulavaa yhteistyötä huomaa käyttäneeni alakoulun musiikinopettajana. Koulutulokkaiden joukossa on aina joitakin, joilla ei ole halua tai uskallusta kiinnittyä luokkayhteisöön. Usein nämä lapset eivät myöskään heti osallistu yhteiseen lauluun. Yhdessä musisoitaessa ei kuitenkaan lauleta vain laulua, vaan myös yhdessäoloa ja yhteisyyden tunnetta. Siksi mielestäni oppilasta ei voi pakottaa laulamaan, vaan opettajana pyrin luomaan tilanteen, jossa sen enempää laulamattomuus kuin lauluun liittyminenäkään ei herätä erityistä huomiota. Kokemukseni mukaan musiikkileikkien liikkeisiin osallistumiseen on usein matalampi kynnyks kuin ääneen laulamiseen. Kun oppilas sitten liittyy myös yhteiseen lauluun, tulkitseen sen luvaksi yhteistyöhön ryhtymiseen.

Laulamisessa yhdistyvät moniulotteiset fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät. Siksi laulamisen ja hyvinvoinnin yhteys kiinnostaa tutkijoita tällä hetkellä monella taholla. Parhaillaan tutkitaan mm. laulamisen yhteyttä fysiologisiin muutoksiin, esimerkiksi stressihormonitasoihin. Toisen tutkimuksen mukaan kuorolaulun harrastajat kokevat laulamisen erityisesti virkistuksen lähteenä, yhdessä laulaminen voi esimerkiksi merkittävästi lievittää yksinäisyyden ja masentuneisuuden kokemusta. Erkkilän tavoin Numminenkin nosti esiin karaoken niin laulamisen kuin myös yhdessäolon ja itseilmaisun mahdollistajana. Paitsi että itse laulaminen ”tekee hyvää”, karaoke tarjoaa myös mahdollisuuden tulla yhteisössä esille omilla taidoillaan.

Numminen on omassa tutkimuksessaan selvittänyt itsensä laulutaidottomaksi kokevien aikuisten laulamisen esteitä sekä laulajana kehittymisen mahdollisuuksia. Nummisen mukaan puhtaasti laulamisen esteet voidaan jakaa tunne- ja uskomuslukkoihin sekä tuottamisen ja havaitsemisen lukkoihin. Tunne- ja uskomuslukot liittyvät käsityksiin itsestä laulajana. Jos on lapsena tullut luokitelluksi lahjattomaksi

laulajaksi, on vaikeaa ryhtyä toisten kuullen laulamaan. Tämä laulamattomuus taas johtaa harjoituksen puutteeseen, joka vahvistaa tuottamisen lukkoja eli lauluäänen fyysisen tuottamisen ongelmia. Havaitsemisen lukot taas tarkoittavat vaikeuksia hahmottaa joko kuultavan musiikin tai tuottamansa lauluäänen ominaisuuksia. Nummisen tähänastisen tutkimuksen valossa on selvää, että laulamaan oppii laulamalla. Jatkotutkimuksen aihe sen sijaan on, voiko myös niin sanottua sävelkorvaa kehittää laulamalla.

ARVON MEKIN ANSAITSEMME

Loppukeskustelussa nousi esiin erityisesti musiikkiterapia, musiikkikasvatus ja näiden välinen suhde.

Musiikkia on etenkin aiemmin opettettu ammattilaisuuden kriteereillä. Kun kuitenkin vain harvoista tulee ammattimuusikkoja, musiikkiopistojen ja koulujenkin tehtäväksi on ajateltu kouluttaa ”hyvää yleisöä”. Musiikkikasvatus ei kuitenkaan rajoitu vain musiikillisiin taitoihin, se myös kasvattaa, halusimme tai emme. Ava Numminen totesi, että ne jotka eivät pääse musiikkiopistoon tai pärjää siellä, liittävätkin helposti itseensä ”en ole tarpeeksi musikaalinen”-leiman. ”Ne, jotka eivät pääse musiikkiopistoon, tulevat myöhemmin musiikkiterapiaan”, jatkoi Jaakko Erkkilä.

Musiikkiterapialle ominaiset yksilön hyvinvoinnin näkökulmat ovat vaikuttaneet viime aikoina myös musiikkikasvatukseen. Loppukeskustelun puheenvuoroissa pohdittiin opettajan ammattitaidon vaatimuksia ja merkitystä kaikessa musiikkikasvatuksessa. Tärkeänä pidettiin opettajan innostavaa ja kannustavaa asennetta; koululuokassa voi olla vireä musiikkikulttuuri, vaikka opettaja ei itse osaisi säestää, sillä usein luokan oppilaista löytyy joku säestystaitoinen. Myös musiikkiopistomaa ilman stressin ja kaulukokemusten katsoitiin johtuvan huonosta opetuksesta: on opettajan vika, jos tehtävä ei ole sopiva ja oppilas epäonnistuu.

Itse nostin esiin luokanopettajakoulutuksen pienentyneen musiikin didaktiikan tuntimäärän, joka ainakin Helsingissä jättää kouluttajalle varsin vähän resursseja tukea opettajaopiskelijan taitoja ja itsetuntoa musiikkikasvattajana. Näin yliopistosakin helposti vahvistuu käsitys, että musiikkikasvatus kuuluu vain lahjakkaille ja harrastuneille “musiikkiin erikoistuville”, eikä “tavisopiskelijaan” kannata käyttää kovin paljon resursseja.

Yleisön joukosta toivottiin lisää terapeuttista näkökulmaa päiväkotien ja koulujen musiikkikasvatukseen. Toisaalta kysyttiin, miksi kehityksen pitäisi tulla terapian eli korjaavan toiminnan kautta. Eikö koulun tehtävä ole ensisijaisesti edistää

hyvinvointia ja ehkäistä pahoinvointia, että terapian tarve vähenisi? Musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia hyvinvoinnin edistämiseksi lisäisi jo se, että annettaisiin kunnolliset resurssit ihan perusmusiikinopetukselle: riittävä tuntimäärä sekä opettajakoulutukseen että kouluopetukseen, ja huomio myös niin musiikin kuin musisoinnin yhteisöllisiin merkityksiin. Se, että päiväkotien ja koulujen musiikkikasvatuksen näkökulmana korostuisi yksilön ja yhteisön hyvinvointi, ei ole musiikkiterapiaa vaan paluuta Jaakko Erkkilän alussa mainitsemiin musiikin alkuperäiseen tehtävään ja merkityksiin.

Yleisön pyynnöstä tilaisuus päätettiin yhteiseen lauluun *Arvon mekin ansaitsemme!*

Olli-Taavetti Kankkunen

Nordic Network of Research in Music Education 2009

Nordisk Nätverk för Musikpedagogisk Forskning (NNMPF)

Pohjoismainen musiikkikasvatuksen tutkijoiden verkosto kokoontui 21.–23.1.2009 Örebrossa esittelemään alan ajankohtaista tutkimusta. Vuosittaisen konferenssin teemana oli tällä kertaa *How does Research in Music Education Approach Music?* ja isäntänä Örebron yliopiston Musikhögskolan. Kaikki Pohjoismaat olivat edustettuina tässä 14. NNMPF-konferenssissa, jonka 65 osanottajan ohjelmassa oli yhteensä 21 esitelmaa. Tapahuttuman pääkieli oli englanti, mutta yksittäisiä esitelmiä ja valmistettuja kommentteja keskusteluineen pidettiin myös skandinaavisilla kielillä.

Konferenssin monipuolinen ohjelma koostui kahden pääluennon lisäksi nuorten ja varttuneiden tutkijoiden esitelmistä. Kolmen äskettäin väitelleen (Completed PhD-project), viiden varttuneen tutkijan (Senior Research) ja kymmenen tohtorikoulutettavan (PhD-project in progress) esitelmän ohella ohjelmaan kuului tunnin mittainen “suullinen väitöstilaisuus” (Ph.D oral “examination”), jossa Tapani Heikinheimon viimeistelyvaiheessa olevan väitöstyön *Intensity of Interaction* kommentaattorina toimi Karin Johansson. Hänen tehtävänään oli “vastaväittäjänä” esitellä ja kommentoida väitöskirja yleisölle. Johansson kiinnitti erityisesti huomiota tekstin luontevaan ja lukijan kiinnostuksen säilyttävään kuljetukseen. Tämän vuoksi hän korosti, että esimerkiksi tutkimuksen käsitteiden esittelypaikat on harkittava tarkasti. Kun Johansson tilaisuuden lopuksi

esitti tarkentavia kysymyksiä väittelijälle ja päästi Heikinheimon ääneen, “väitöstilaisuuden” kuuntelijalle välittyi selkeä kuva väitöksen rakenteesta ja tuloksista.

Konferenssin uutuutena järjestettiin PostDoc-tutkijoiden tapaaminen sekä tohtorikoulutettavien esiseminaari 40 osanottajan voimin konferenssia edeltävänä päivänä. Monet konferenssikävijät tulevat tutkijapäiville väitöksensä jälkeenkin yhä uudestaan, ja näin tutkijaverkosto vähitellen laajenee. Koska ohjelmassa annetaan yhä enemmän tilaa varttuneiden tutkijoiden esitelmille, on syntynyt tarve esiseminaarille. Tutkimustaan aloittelevat alan jatko-opiskelijat saivat tukea hankkeilleen, kun esiseminaarin ohjaajat, professorit Christer Bouij, Gunnar Ternhag ja Øivind Varkøy onnistuivat luomaan positiivisen ja kannustavan keskusteluympäristön. Kuitenkin loppukritiikissä nousi esiin myös asian kääntöpuoli: jotkut osanottajat kokivat seminaarin vapaa-muotoisuuden epämääräisenä ja suunnittelemattomana. Samoin ihmeteltiin myös sitä, miksi alkuaan tohtorikoulutettaville tarkoitettussa konferenssissa pitää olla tällainen erillinen päivä. Ratkaisuksi ehdotettiin tutkijakoulutukseen liittyvää, kaikille yhteistä teemapäivää.

Musiikkikasvatuksen jatko-opiskelijoiden ohjaus ja tiedeyhteisön vertaisarviointi ovat pohjoismaisen tutkijaverkoston perusideoita. Jokaiselle esitelmaa pitävälle oli varattu tutkimuspaperiin enakkoon tutustunut kommentaattori. Tätä erinomaista pedagogista oivallusta voidaan pitää juuri tämän verkoston erityisvahvuutena. Kun-

kin jatko-opiskelijan tohtori-opintoprojektin (PhD-projects in progress) sekä vartuneen tutkijan (Senior Research) esittelyyn oli varattu 40 minuuttia, josta puolet käytettiin kommentointiin, kysymyksiin ja tutkimuksen jatkamiseen liittyviin ehdotuksiin. Äskettäin väitelleen tutkijan (A completed PhD-project) esityksen kesto oli samoin 40 minuuttia, josta keskusteluun varattiin 10 minuuttia.

Kommentaattoreina toimivat verkoston yliopistojen ja korkeakoulujen professorit ja lehtorit olivat hyvin tehtäväänsä valmistautuneita ja esittivät rakentavaa kritiikkiä, kuten Sibelius-Akatemian edustajana konferenssin johtoryhmään kuuluva professori Heidi Westerlund. Konferenssiin PostDoc -tutkijana osallistuvan tutkijatohtori Airi Hirvosen (Oulun yliopisto) esitelmän aiheena oli *Higher music education in transition* (kommentaattori Geir Johansen). Esitelmässä tarkasteltiin menillään olevaa tutkimusta, jossa selvitetään korkeakoulujen rakennemuutoksesta aiheutuvia instrumenttiopettajien työnkuvien uusia haasteita.

Muut suomalaiset oman paperinsa esittäneet osanottajat olivat Sibelius-Akatemian tohtorikoulutettavia. Olli-Taavetti Kankkunen esitteli ääniympäristökasvatusta koskevan tutkimussuunnitelmansa *Sonic Environment Education – The Task and the Justification of Music Education in Audiovisual Culture* (kommentaattori Helga R. Gudmundsdottir). Hanna Nikkanen kertoi tutkimuksensa teoreettisista ja metodologisista näkökulmista esityksessään *Producing Musical Performances as a Narrative Praxis in School Community* (kommentaattori Göran Folkestad). Inga Rikandi kertoi esitelmässään *Applying Critical Pedagogy into Keyboard Accompaniment/improvisation Studies in Music Teacher Education* tutkimuksensa lähtökohdista ja viitekehyksestä, mutta hahmoteli samassa jo joitakin alustavia tuloksia (kommentaattori Claes Ericsson).

Örebron yliopiston Musiikkikorkeakoulun professori Øyvind Varkøyn pääluennon otsikko *The Role of music in Music Education Research. A Reflection on Musical Experience* johdatti pohtimaan, pitäisikö

musiikkikasvatuksen tutkimuksessa painottaa musiikkia, kasvatusta vai musiikkikasvatusta. Varkøy tarkasteli aluksi musiikkitieteen roolia musiikkikasvatuksen tutkimuksessa, jossa hänen mukaansa on neljä keskeistä lähestymistapaa – ihminen, musiikki, opettaminen/oppiminen ja yhteiskunta. Nämä tekevät musiikkikasvatuksesta monitieteellisen oppiaineen, jossa musiikkiantropologian perspektiivit linkittyvät musiikkietetiikkaan ja filosofiaan. Toiseksi Varkøy nosti musiikkikasvatuksen tutkimuksen keskiöön musiikillisen kokemuksen tarkoittaen erityisesti olemassaolon kokemusta (*existential experience*). Omaan lähtökohtanaan musiikillisen kokemuksen tarkasteluun Varkøy pitää ensinnä väittelyä tämän hetkisestä musiikkikäsityksestä (*notion*) sekä kiinnostusta musiikin yksilöllisiin ja yhteiskunnallisiin tehtäviin (*functions*). Keskeistä hänen mukaansa on se, kuinka esimerkiksi Christopher Small antaa ajatukselle musisoimisesta (*musicking*) selvän eksistentiaalisen vivahteen. Varkøyn toisena lähtökohtana on Frede V. Nielsenin Hegelin ja Gadamerin filosofiaan perustuva käsite ”musiikin monitahoinen elämismaailma” (*music’s multi-faceted life-world*), jonka tasot vastaavat inhimillisen tietoisuuden tasoja. Tällöin on kyse musiikista – joka voi vaikuttaa – ja ihmisestä – joka sallii vaikuttaa.

Varkøy uskoo, että sekä yleisessä kasvatuksessa että kulttuuripolitiikassa on taipumus musiikillisen kokemuksen liialliseen yksinkertaistamiseen, jolloin suljetaan pois eksistentiaalisen kokemuksen ilmiö. Musiikillisen kokemuksen tutkimuksessa tulisi ottaa huomioon sekä tietoisuuden, tahdonvoiman ja järjen sekä aistillisuuden, tunteen, persoonallisen ja olemassaoloon liittyvät näkökulmat ja ominaisuudet. Varkøy päätyi ehdottamaan, että musiikkikasvatuksen tutkimuksen tulisi puuttua ja keskittyä juuri tähän seikkaan.

Toinen pääesitelmöijä, Sibelius-Akatemian professori David Hebert pyrki vastaamaan suoraan konferenssin teemaan otsikolla *Thoughts on How Music Education Research Approaches Music*. Ensiksi hän kuitenkin antoi kuulijoille mahdollisuuden itse

”lähestyä” ja tulkita musiikkia soittamalla lyhyen, noin viisitoista sekuntia kestäneen musiikkinäytteen. Tämän jälkeen hän demonstroi fenomenologisen, behavioristis-kvantitatiivisen ja historiallisen tiedeperinteen lähestymistapoja musiikkiin ja musiikin tutkimiseen imitoimalla eri tutkimusraporttien kirjoitustyyliä. Tämä oli häkellyttävä kokemus juuri hetkeä aikaisemmin oman tulkintansa muodostaneelle kuulijalle. Esimerkit kertoivat sekä humoristisesti että havainnollisesti sen, kuinka eri tavoin samaa musiikkia tai musiikillista tapahtumaa voidaan lähestyä, tulkita ja raportoida kirjallisesti.

Lyhyen positivistisen tutkimusperinteen esittelyn ja kvalitatiivisen tutkimuksen vahvuuksien ja heikkouksien analysoinnin jälkeen Hebert käsitteli tutkimuksessa esiintyvää metodologista kiihkoilua, jossa filosofit, historioitsijat, kvantitatiiviset ja kvalitatiiviset tutkijat kukin vuorollaan väittävät olevansa ainoita varteenotettavia tieteen tekijöitä. Hebert korosti myös tasapainoisen tutkimusasetelman merkitystä ja toi esille tavallisimpia ongelmia tutkimuksen raportoinnissa. Luennon lopuksi David Hebert vertaili eri Pohjoismaiden musiikkikasvatuksen tutkimuksen metodologisia painotuksia, jotka hänen mukaansa ovat kvantitatiivinen, kvalitatiivinen, fi-

losofinen ja historiallinen korostus. Hänen käsityksensä mukaan Suomi nousee sekä tutkimuksen laadun että määrän perusteella filosofisen musiikkikasvatuksen tutkimuksen kärkimaaksi Pohjoismaissa, ehkä koko Euroopassa.

Pohjoismaisen musiikkikasvatuksen tutkijoiden verkoston päätehtävänä on edistää musiikkikasvatuksen tutkimusta käynnistämällä ja järjestämällä tutkijakoulutusta. Verkosto toimii välittäjänä ja keskustelufoorumina paitsi skandinaavisten musiikkikasvatuksen tutkijoiden kesken, myös tieteenharjoittajien ja alan toimijoiden, kuten musiikkikasvattajien välillä. Verkosto julkaisee vuosikirjoja ja lehtiä sekä järjestää vuosittain konferenssin. Aikaisempien konferenssien esitelmiin voi perehtyä verkoston vuosikirjassa ”Nordisk Musikkpedagogisk Forskning”. Ensimmäisen kerran verkosto kokoontui Oslossa vuonna 1992. Konferensseja on järjestetty pohjoismaisena yhteistyönä vuodesta 1994 alkaen. NNMPF:n edellinen konferenssi järjestettiin Oslossa 2008. Örebron jälkeen seuraava, 15. konferenssi ja esiseminaari ovat 20–22.4.2010 Malmössä. Tarkemmat lisätiedot vuoden 2009 konferenssista ja NNMPF:n muusta toiminnasta löytyvät verkoston kotisivuilta <http://www.nnmpf.org/english/>.

Sidsel Karlsen

Report from the 2nd International Reflective Conservatoire Conference, Guildhall School of Music & Drama, 28 February – 3 March 2009

A
j
a
n
k
o
h
t
a
i
s
t
a

A
c
t
u
a
l

The 2nd International Reflective Conservatoire Conference took place at the Guildhall School of Music & Drama from the 28th of February until the 3rd of March 2009, and gathered a wide range of international researchers with interest in higher music education as well as acknowledged performers and teachers. Keynote speakers of the conference were professor John Sloboda, Sir Christopher Frayling, professor Barry Ife, Sir Nicholas Kenyon and managing director Kathryn McDowell.

Professor Sloboda's keynote concerned the relation between the profession-oriented reflection of conservatoires and the broader, paradigmatic reflection of the field, of which the latter, according to his opinions, is particularly needed in times of change. The turn from one-to-one teaching to peer-group learning in instrumental and vocal tuition was specifically mentioned as a contemporary paradigmatic challenge, which higher music education has to address. Sir Nicholas Frayling discussed the different approaches to artistic research that have appeared during the relatively short period that research has been a part of the institutions of performing arts. In his opinion, successful

artistic research implies reflective researchers and artists, who are able to, in addition to creating, performing and presenting their art, provide a route map, which clarifies how the artistic journey resulted in a particular piece of work. Professor Barry Ife, Sir Nicholas Kenyon and managing director of the London Symphony Orchestra, Kathryn McDowell, engaged in a panel discussion about the historical and future development of the Guildhall School of Music & Drama. In particular, they addressed the benefits of cross-institutional cooperation in this process.

The conference offered a wide range of sessions reflecting research with special relevance for the field of higher music education, and, among other things, issues concerning practicing, professional development for instrumental and vocal teachers, master classes, musicians' experiences of health and career development, the potential of collaboration between conservatoires and community partners and informal learning within post compulsory music education were brought to the fore.

Several professors, researchers and staff members from the Sibelius Academy attended the Guildhall conference, and their presentations and contributions were acclaimed by the international audience. ■

Leena Unkari-Virtanen

Abstrakti väitöskirjasta *Moniääninen musiikinhistoria. Heuristinen tutkimus musiikinhistorian opiskelusta ja opettamisesta*

UNKARI-VIRTANEN, LEENA 2009. *Moniääninen musiikinhistoria. Heuristinen tutkimus musiikinhistorian opiskelusta ja opettamisesta*. MUSIIKKIKASVATUKSEN OSASTO. STUDIA MUSICA 40. VÄITÖSKIRJA. 218 SIVUA.

Tutkimus käsittelee musiikinhistoriaa oppiaineena. Länsimaisen taidemusiikin historiasta on kirjoitettu yli kahden vuosisadan aikana lukuisia tutkimuksia ja yleisesityksiä, ja musiikinhistoriaa on tarkasteltu historian-, musiikin- ja kulttuurintutkimuksen osa-alueena. Länsimaisen musiikkikulttuurin historia on koko 1900-luvun ajan ollut Suomessa musiikkikoulutuksen osa. Musiikinhistoriaa oppiaineena sivutaan kuitenkin kirjallisuudessa vain ohimennen. Tutkimukseni on syntynyt tarpeesta tarkastella musiikinhistoriaa pedagogiselta kannalta.

Tutkimuksen kohteena oli klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden musiikinhistorian kurssi Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa (nykyinen Metropolia Ammattikorkeakoulu) lukuvuonna 2003–2004. Tutkimuksessani selvitin (1) minkälaisia tapahtumia klassisen musiikin ammattiopiskelijat nostivat esiin musiikinhistorian opiskelustaan selonteissa ja keskusteluissa, ja (2) miten sisältötieto, hiljainen tieto ja muusikon ammatillinen identiteetti jäsenyivät musiikinhistorian opintojen osaksi opiskelijoiden kuvauksissa opiskelukokemuksistaan. Edelleen tutkimuksen tehtävänä oli edellisten tutkimustehtävien kautta tarkastella, (3) mitä musiikinhistorian pedagogiikan kehittäminen voisi tarkoittaa opiskelukokemuksien ja musiikinhistorian opetuksen tradition valossa.

Tutkimuksen menetelmät perustuvat heuristiseen tutkimusotteeseen, toimintatutkimukseen ja selontekojen menetel-

mään. Heuristinen tutkimusote suuntautuu kokemusten taustalla olevien merkitysten tavoittamiseen. Tutkimuksessani pyrin kehittämään musiikinhistorian opetusta ja verkko-opetusta opiskelijoiden kokemuksiin kuullen. Toimin itse kurssin opettajana, ja keräsin tutkimusaineiston opetuksen lomassa selontekojen menetelmää soveltaen. Selonteot ovat osallistujien vapaaehtoisia kuvauksia tutkimuksen kohteena olevasta episodista, ja tutkija neuvottelee osallistujien kanssa tehdessään tulkintoja episodin monikerroksisesta rakenteesta.

Tutkimusaineisto koostui opiskelijoiden selonteista, keskusteluista, opiskelijoiden harjoitustehtävistä sekä täydentävistä eläytymistarinoista ja pohdintatehtävistä. Tutkimusaineiston analyysi eteni abduktiivisesti vuorottelemalla aineiston lukemisen ja teoreettisten käsitteiden välillä, sekä yhdistämällä analyysiprosessiin tulkintani musiikinhistorian sisältötiedon ajallisesta kerrostumisesta. Purin aineiston opiskelun arjen ja käytänteiden, tehtävien, sisällön sekä hiljaisen, käsitteellisen ja narratiivisen tietämisen näkökulmista.

Aineiston analyysissä sovelsin Rom Harrén identiteettiprosessin vaiheita: traditio omaksutaan, muunnetaan henkilökohtaiseksi ja julkistetaan omaksutun identiteetin osoituksena. Auli Toomin kuvaus hiljaisesta tiedosta muodosti teoreettisen perustan jolla jäljitin aineistosta identiteettiprosessin vaiheita ilmentäviä opiskelijapuheen tunnusmerkkejä. Tunnistamalla identiteettiprosessin vaiheet opettaja voi auttaa oppilaitaan siirtymään passiivisesta omaksumisesta aktiiviseen ja kokemuksel-

liseen tradition muuntamiseen. Erityisesti verkko-opiskelussa myös julkistamisen voi olla keskeinen vaihe.

Tutkimuksen tuloksena esittelen erään mahdollisuuden opettajan roolin laajentamiseksi aktiiviseksi sisältötiedon tuottajaksi, ei pelkästään tutkimustiedon passiiviseksi jakajaksi. Kehittelemäni kolme metaforaa ilmentävät musiikinhistorian rikkaita kulttuurisia kytköksiä ja musiikinhistorian tarjoamia mahdollisuuksia luovaan pedagogiseen työhön. Metaforien mukaan musiikinhistoria voidaan mieltää ”moniääniseksi kertomukseksi,” ”äänten kuljettamiseksi” ja ”kollektiiviseksi muis-

tiksi”. Opettajan rooli voi tutkimukseni valossa olla sekä tradition ylläpitäjä että tradition uusintaja.

Tutkimukseni tuo musiikinhistorian opiskelun ja opettamisen pedagogisen tutkimuksen piiriin. Tutkimus osoittaa tutkimuksen kohteena olleella kurssilla musiikinhistorian keskeisen aseman muusikon ammatti-identiteetin rakentajana. ■

Asiasanat: Musiikinhistoria, opetus, opiskelu, verkko-opiskelu, hiljainen tieto, narratiivinen tieto, ammatti-identiteetti, identiteettiprosessi, heuristinen tutkimus, toimintatutkimus, selontekojen menetelmä.

Leena Hyvönen

SIBELIUS-AKATEMIAN OPETUS- JA TUTKIMUSNEUVOSTOLLE

Vastaväittäjän lausunto Leena Unkari-Virtasen väitöskirjasta *Moniääninen musiikin historia. Heuristinen tutkimus musiikin historian opiskelusta ja opettamisesta*

Musiikin historia on perinteisesti ollut musiikkitieteen keskeisin osa-alue, jolla tutkimusta on tehty runsaasti. Tutkimuksen fokus on muuttunut historiallis-aatteellisten virtausten mukaan: kohteena on ollut alun perin musiikki sinänsä, myöhemmin aina enenevässä määrin myös sen kulttuuriset ja yhteiskunnalliset kontekstit, musiikin toimijat ja vastaanottajat. Pedagogisia näkökulmia on sivuttu lähinnä etsittäessä luovan ja esittävän musiikin koulukuntien rajoja ja selvitettäessä musiikkikoulutuksen historiaa. Musiikin historian opettamiseen ja oppimiseen kohdistuva tutkimus on ollut vähäistä. Ehkäpä syynä on ollut se, että tällaisen tutkimuksen paradigmatusta on etsittävä musiikkitieteen ulkopuolelta, lähinnä kasvatustieteen ja psykologian alueilla, joilla taas musiikin historian opetus on varsin marginaalinen kohde. Toisaalta näyttää siltä, että musiikin historia jää musiikkitaiteellisten aineiden paineessa marginaaliin musiikkioppilaitoksissakin, joissa se kuitenkin on vakiintunut osa opetussuunnitelmaa. Leena Unkari-Virtasen pedagogiikan alaan kuuluva väitöstutkimus nostaa musiikin historian opettamisen ja oppimisen marginaalista tieteelliseen keskusteluun. Sopivaa tieteellistä kehystä etsiessään Unkari-Virtanen ei ole tyytynyt vain perinteiseen kasvatustieteeseen, vaan on haravoitunut laajasti ihmistieteiden aluetta löytääkseen tutkimukselleen teoreettisia työvälineitä. Sopivia teoreettis-metodologinen tausta on löytynyt erityisesti humanistisen psykologian ja sosiaalipsykologian mutta myös kasvatustieteen alueilta.

TYÖN RAKENNE

Unkari-Virtasen tutkimusraportti noudattaa perinteistä tutkimuksen rakennetta. Laajahkon johdannon jälkeen seuraa tiivis teoriaosa, seuraavaksi huolellinen selvitys tutkimuksen metodisista valinnoista, siten laaja empiria ja lopuksi alaluvuiksi jäsennetty pohdinta. Vaikkakin tutkimus näyttää rakenteeltaan perinteisen kaksija-koiselta, raportin kokonaisuudessa teoria ja empiria limittyvät kauttaaltaan kauniisti. Tutkimuksen heuristinen luonne tulee näkyviin heti alussa tutkijan kuvatessa elämänvaihteita ja ammatillisia kokemuksia, jotka johtivat musiikin historian opettamisessa vallitsevan tradition kyseenalaistamiseen sekä uuden ajattelun ja uusien käytänteiden etsimiseen. Tässä etsinnässä teoreettinen tausta-ajattelu ja käytännön opetuksen kehittämiskokeilut vuorottelevat, mikä näkyy myös raportissa. Johdannossa Unkari-Virtanen esittelee lyhyesti metodisen repertuaarinsa, alustavat tutkimuskysymykset ja raportin rakenteen. Johdannon päättää musiikin historian merkityksen luonnehdinta voimaannuttavana kulttuurisen ammatti-identiteetin ja traditiotietoisuuden rakentajana musiikkiammatilaisten koulutuksessa. Kaiken kaikkiaan johdanto antaa tiiviissä muodossa selkeän kuvan koko tutkimuksesta.

TEOREETTISET KEHYKSET

Teoreettinen kehys koostuu kolmesta aihekokonaisuudesta, jotka edustavat historia-kulttuurin osa-alueita historiatietoisuuden tähtäävässä musiikin historian opetuksessa. Nämä kolme aluetta ovat musiikin historian sisältötieto ja sen rakentumi-

nen, musiikin historian tietämisen ja muistamisen tavat sekä musiikin historian merkitys klassisen musiikin opiskelijan ammatti-identiteetin kehittämisessä.

Musiikin historian sisältötiedon ansioikas selvitys jäsentyy aikakerroksina ja antaa luotettavan kuvan tutkijan musiikin historian substanssin hallinnasta 1600-luvulta tähän päivään. Musiikin historiatieteen olemassaolon aikana fokus on liikunut säveltäjistä tyyleihin, teoksiin ja rakenteisiin. Viimeinen keskustelu on käyty suurten kertomusten ja mikrohistoriallisen näkökulman välillä, mihin on liittynyt myös kysymys musiikin historian rajoista eli sijoittumisesta koko musiikin kentällä sekä ulkomusiikillisuuden problematiikasta. Nämä ilmiöt liittyivät 1900-luvun lopulla ns. uusien historioiden ilmaantumiseen, merkitsivät näkökulman muutoksia ja käynnistivät rintamalinjojen välille kiireitä keskusteluja. Samalla historiatiede omaksui uusia moniperspektiivisiä tarkastelutapoja, jotka sekoittivat aiemmin suhteellisen staattisena pysynyttä kenttää. Kuinka paljon nuo muutokset ovat vaikuttaneet musiikkioppilaitosten musiikin historian opetukseen, on tutkimatta. Käsiällä olevassa tutkimuksessa historiatieteen uudet suuntaukset ovat esillä tutkijan ottaessa kantaa ajankohtaiseen keskusteluun ja tuodessa uusia sisällöllisiä ja metodisia näköaloja musiikin historia-oppiaineen ja opetuksen sisältöön.

Musiikin historiallista tietoa ja tietämistä tarkastellessaan tutkija esittelee useita tiedon luokitteluja, joissa jakavana periaatteena on käytetty joko artikuloinnin laatua tai täsmällisyyden astetta. Musiikin historian opiskelussa toteutuvat tietämisen tavat tutkija tiivistää kahdelle tiedon dimensiolle: (1) loogis-rationaalinen (käsitteellinen) vs narratiivinen ja (2) artikuloituva vs hiljainen. Ensimmäisen dimension takana on 1960-luvun kognitiivisen psykologian pioneerin ja loogis-rationaalisen ajattelun tutkijan, Jerome Brunerin myöhemmässä tuotannossaan esittelemä toisenlainen ajattelu, jolla hän osallistui humanistis-yhteiskunnallisen tutkimuksen narratiiviseen käänteeseen synnyttämiseen

(Bruner, 1986, 1990, 1996). Musiikin käsitteellinen tieto on ollut musiikin historiassa tärkeässä asemassa erityisesti tarkasteltaessa teoksia ja tyylejä. Käsitteitä käytämällä pystytään puhuman täsmällisesti musiikista teoreettisena ja loogisena järjestelmänä. Narratiivinen tieto taas toteuttaa ihmisen luontaista pyrkimystä muodostaa kertomuksia kokemastaan. Musiikin historian kohdalla narratiivisuus toteutuu kulttuuriperintöön liittyvissä yhteisöllisissä tarinoissa sekä henkilökohtaisten muistojen ja kokemusten kerronnassa.

Toisen dimension artikuloiva tieto on lähes identtinen käsitteellisen tiedon kanssa. Hiljaisen tiedon takaa löytyy useita tutkijoita, tärkeimpänä käsitteen kehittäjä Michael Polanyi (1966), jota on runsaasti siteerattu eri alojen tutkimuksissa. Unkari-Virtaselle merkityksellinen tuttavuus on ollut myös Aili Toomin (2006) empiirinen tutkimus hiljaisen tiedon osallisuudesta opettajan ajattelussa ja opettamisen käytänteissä. Hiljaisesta tiedosta tuleekin yksi väitöstutkimuksen keskeisistä käsitteistä, jonka asemaa opiskelijoidensa karttuvassa musiikin historian varastossa tutkija tarkastelee emperiassaan. Käsitteenä hiljainen tieto on haastava, koska se pakenee tarkkoja määrittelyitä. Käsitteen teoreettinen tarkastelu jää tässä tutkimuksessa hajanaiseksi. Sinänsä hiljaisen tai artikuloimattoman tiedon nostaminen musiikin historian yhteydessä keskiöön on tärkeää, koska sen kautta voidaan päästä kosketukseen musiikin historian kokemuksellisen puolen – soivan musiikin historian – kanssa, jota teoreettinen analyysi ei tavoiteta.

Uuden hedelmällisen näkökulman Leena Unkari-Virtanen avaa musiikin historian opetukseen nähdessään sen tehtäväksi kollektiivisen muistin tuottamisen ja ylläpitämisen. Yhteiseen kertomukseen kuulumisen kokemus voi olla tärkeää tekijä muusikon tai musiikkipedagogin identiteetin rakentumisessa. Tradition kunnioituksen ja seuraamisen vastapoolina on oman äänen, luovuuden ja suunnan löytäminen. Yleinen kehitys viimeisten parin sadan vuoden aikana on käynyt tradition

auktoriteettiasemasta yksilöllisyyden painottumisen suuntaan. Opiskelussa tapahtuu jatkuvaa liikettä tradition ja yksilöllisen välillä. Tuon liikkeen pedagogiseen hallintaan Unkari-Virtanen on löytänyt teoreettista apua sosiaalipsykologi Rom Harrén psykologisen avaruuden mallista, joka mallintaa identiteettiprosessin vaiheita, kollektiivisen ja yksilöllisen vaihteluita, sitoutumisen ja irottautumisen vuorottelua. Sosiaalipsykologisessa mallissa yhteisöllisyys nähdään lähtökohtana, mutta yhteisöllinen ja yksilöllinen toisiinsa lomituvina identiteetin muodostumisen prosessissa. Keskeinen ja luova vaihe prosessissa on oppijalta henkistä ponnistelua vaativa yhteisöllisesti omaksutun aineksen muuntaminen oman identiteetin yksilölliseksi osaksi. Muuntamisen tulokset on myös ”julkistettava”, asetettava alttiiksi yhteisön kritiikille. Identiteetti kerrostuu jatkuvana prosessina aina uusista yhteisöllisen omaksumisen, yksilöllisen muuntamisen ja julkistamisen sykleistä. Harrén malli on ollut erinomainen valinta ja nimenomaan lopputiivistyksessä tutkija ottaa siitä kaiken hyödyn irti. Hiukan väkinäiseltä ja liian suoraviivaiselta tuntuu Auli Toomin hiljaisen tiedon luonteesta rakentaman nelikentän konkreettinen yhdistäminen Harrén malliin. Ehkä niiden yhteisten ulottuvuuksien tarkastelu tekstissä olisi riittänyt.

METODISET VALINNAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Johdannossa lyhyesti esitetyt tutkimuskysymykset laajennetaan teoriaosan tuottamalla aineksella tutkimustehtäviksi. Lyhyesti ilmaistuna ensimmäisen tehtävän kohteena ovat opiskelijoiden kokemukset musiikin historian opetuksesta, opiskelusta, toimintatavoista ja arjen rutiineista. Toinen tutkimustehtävä kohdistuu musiikin historia-oppiaineeseen, sisältötiedon, hiljaisen tiedon ja identiteetin rakentumisen ilmenemiseen aineistossa. Kolmas tehtävä on pedagoginen: miten tutkimus hyödyttää musiikin historian opetusta? Arvioinnin kohteena ovat opettajan toiminta, opetus ja sisällölliset valinnat. Tutkimusteh-

tävät ovat laajoja ja moniosaisia; ehkä tiivistäminen olisi ollut paikallaan.

Menetelmävalinnat selostetaan hyvin, samoin aineiston kerääminen. Heuristinen menetelmä Clark Moustakasin (1990) esitelmässä muodossa on valittu menetelmärepertuaarin laajimmaksi kehykseksi. Valinta on perusteltu: se jättää tarpeeksi vapauksia, kun on kyse alueesta, jolla ei juurikaan ole tutkimusta tehty ja mahdollistaa tutkijan opettajan työssä karttuneen kokemustiedon hyödyntämisen. Aineiston keruu tapahtui toimintatutkimuksen mallin mukaan organisoidussa kehyksessä, tosin tässä tapauksessa vain yhden syklin mittaisena. Pääasiallisena aineiston keruun menetelmänä käytetty Harrén ja Secordin (1972) selontekojen menetelmä on selostettu hyvin ja perusteellisesti. Tässä vaiheessa herääkin (retorinen) kysymys, olisiko etogenia, johon liittyen selontekojen menetelmä on kehitetty, sopinut jopa tutkimuksen päämenetelmäksi?

Kvalitatiivisen tutkimuksen raportoinnin vaatimusten mukaan tutkimuksen toteutus, aineiston keruu, koostumus ja analyysi on kuvattu laajasti ja perusteellisesti. Selkeät kuvat havainnollistavat keruun vaiheita ja aineiston koostumusta. Aineisto kerättiin lukuvuonna 2003–2004 Stadiassa musiikin ammattiopiskelijoiden opetussuunnitelmaan kuuluvalta musiikin historian kurssilta ja se koostui eri tavoilla ohjeistetuista opiskelijoiden kirjoittamista selonteista ja pohdintatehtävistä, opettajan kanssa käydyistä keskusteluista, opettajan muistiinpanoista, opiskelijoiden tehtävistä ja sähköpostinvaihdosta.

Aineiston analyysi on raportin laajin osa. Unkari-Virtanen lähilukee aineistoaan äärimmäisen tarkasti käyttäen tulkinnassa teoriaosassa rakentamiaan työkaluja. Lukijasta tuntuu, että tutkijan intuitio on tärkeässä osassa tulkintoja tehtäessä, mikä on heuristisessa tutkimuksessa sallittua. Toisaalta löytyy monia vain yleisesti ”aineistoni perusteella” todennettuja tulkintoja, jotka jäävät tarkemmin paikantamatta aineistoon nähden. Analyysimenetelmä on teemoittelu. Muutama konkreettinen esimerkki analyysin etenemisestä olisi ollut eduksi.

TULOKSET

Kvalitatiivisessa tutkimusraportissa aineiston analyysi jo sinänsä sisältää tuloksia, koska sen kautta valaistuvat ne ilmiöt, jotka tutkimustehtävät määrittävät tutkimuksen kohteiksi. Tässä tapauksessa analyysi antaa elävän kuvan musiikinhistorian kursista, joka sisältää vaihtelevia aineksia sekä opetuksen että opiskelijan omatoimisten työn osalta. Kurssin toteutus poikkeaa radikaalisti perinteisestä pelkästään substanssiedon luennoimiseen perustuvasta opetustavasta. Monipuolinen aineisto antaa paljon tietoa opiskelijoiden kokemuksista ja kun tutkijana on kurssin opettaja, joka haluaa kehittää työtään, aineiston tulkinat joutuvat heti koetelluiksi. Myös vankka teoreettinen pohja ohjaa tulkintoja. Näin muodostuu perusteellinen tutkimustehtävien suunnassa jäsenyvä kuva tutkimusperiodista.

Astetta käsitteellisemmälle tasolle päästään esiteltäessä tuloksia ammatillisen identiteetin rakentumisen osalta. Esitystä on havainnollistettu kohta kohdalta täydentyvällä Harrén mallilla, josta tutkija ottaa tässä kaiken hyödyn irti. Samalla tulee todistetuksi mallin erinomaisuus opetuksen tavoitteiden määrittelyssä ja niiden saavuttamisen arvioinnissa. Tulosten lopullinen tiivistäminen tapahtuu kauniisti kolmen metaforan kautta: musiikinhistoriaa tarkastellaan äänenkuljetuksena, kulttuuriperintönä sekä muistina ja muistin paikkana. Tämä luku olisi ollut hieno lopetus, mutta huolellisena opettajan Unkari-Virtanen palaa vielä lyhyesti musiikinhistorian tiedon ja tietämisen problematiikkaan ja asemoi ne opettamisen arkeen. Raportin lopettaa mallikas Pohdinta-luku, joka rakentuu työn tiivistelmästä, johtopäätöksistä musiikinhistorian kehittämiseksi, luotettavuuden tarkastelusta ja ideoista jatkotutkimukselle.

LOPUKSI

Leena Unkari-Virtasen väitöstyön takaa paljastuu utelias ja innovatiivinen tutkija, joka kiinnostuu helposti aina uusista houkutuksista tutkimusalueensa liepeillä. Tu-

loksena syntyy rönsyjä, joita olisi voinut karsia, mutta jotka onneksi eivät kuitenkaan peitä liiaksi näkyvistä tutkimuksen loogista ydintä. Myös tekstin tasolla tämentäminen ja kirkastaminen olisi paikoin ollut eduksi. Pelkkää kiitosta sen sijaa on annettava havainnollistamisesta: huolellisesti laaditut kuvat ja taulukot tiivistävät tekstin sanomaa visuaaliselle tasolle. Erityisesti Harrén psykologisen avaruuden mallin tuominen aina uudestaan tekstin lomaan taroituksenmukaisena muunnoksena, osoitti todellista lukijaystävällisyyttä.

Merkitykseltään Leena Unkari-Virtasen väitöstutkimus on tärkeä työ, joka murtaa musiikinhistorian opettamisen ja oppimisen eristyneisyyden tuoden sen oppimis- ja opettajatutkimuksen yleisen diskurssin piiriin. Musiikinhistoria voi rikastuttaa musiikkikoulutusta kulttuuristen ja pedagogisten kytköstensä kautta. Väitöstutkimus osoittaa, että pelkkä substanssin hallinta ei riitä musiikinhistorian opettajalle. Opetuksen onnistuminen edellyttää kyllä vahvaa substanssi-osaamista, mutta myös siihen nivoutuvaa pedagogista ajattelua, ymmärrystä ja taitoa. Tutkimus paljastaa musiikinhistorian opetuksen erityispiirteet korostaessaan musiikillisen kokemuksen keskeisyyttä opetuksen tavoitteena, mutta paljastaa myös vaikeudet etsittäessä pedagogisia keinoja tuon tavoitteen saavuttamiseksi. Unkari-Virtanen osoittaa tutkimuksessaan uteliaan teoreettisen ja metodisen etsimisen tuloksena runsaasti polkuja, joita tämä tutkimus ei loppuun asti käy, mutta joita musiikinhistorian opetuksen tutkimus voi jatkossa hyödyntää.

Väitöstilaisuudessa Leena Unkari-Virtanen osoitti hallitsevansa väitöskirjansa alueen erinomaisesti. Oli ilo käydä hänen kanssaan tieteellistä keskustelua.

Esitän mielihyvin Sibelius –Akatemian opetus- ja tutkimusneuvostolle filosofian maisteri Leena Unkari-Virtasen tutkimuksen Moniääninen musiikinhistoria. Heuristinen tutkimus musiikinhistorian opiskelusta ja opettamisesta hyväksymistä osaksi musiikin tohtorin tutkintoa. ■

Oulussa 11.8.2009,

Leena Hyvönen, MuT, dosentti

Kimmo Lehtonen

Kirja-arvio: kiinnostavasti musiikkifilosofiasta

ERKKI HUOVINEN JA JARMO KUITUNEN (TOIM.) 2008.

Johdatus musiikkifilosofiaan. VASTAPAINO: TALLINNA.

ALUKSI

Johdatus musiikkifilosofiaan -kirjan toimittajien tavoitteena oli sellaisen musiikkifilosofian oppikirjan tekemisen, joka ei tasoltaan jäisi pelkäksi "sunnuntaifilosofoinniksi." Vaikka tekijöiden kunnianhimo lisäsi arvioijan paineita, voi kysyä, mitä pahaa on sunnuntai-filosofoinnissa, joka on hyvä vaihtoehto turhan ryppyot-saiselle filosofialle. Kirja käsittelee musiikin ja filosofian välisiä tarttumapintoja: musiikin ekspressiivisyyttä, musiikin ja kiel-ten yhteyksiä, musiikkiteosten ontologiaa, musiikin medioitumista, musiikki-kasvatus-ta, sekä musiikin historian ja -teorian filo-sofiaa.

Teemoittain etenevä teos on kohtalaisen vaikealukuinen, sillä lukija joutuu välistä ponnistelemaan seuratessaan tasoltaan hieman epätasaisten artikkelien ajatuksen-juoksua. Kirja olisi saanut olla myös lyhyempi ja selkeämpi, sillä tekstin tiivistäminen olisi monin paikoin ollut tarpeellista, vaikka kirjaa voi tietysti lueskella valikoiden. Teemoja katsellessaan voi kysyä, millä perusteella juuri ne valittiin, ja unohtuiko jotakin olennaista.

Teos ei avautunut ensilukemalta, vaan jouduin lukemaan sen useampaan kertaan, sillä teksti herätti runsaasti kysymyksiä ja vastaväitteitä. Näin pitää tietysti ollakin, sillä filosofisen teoksen tarkoitus on herättää lukijansa ajattelemaan. Kirja soveltuu erityisesti kriittisen seminaari- tai opinto-työryhmäskentelyn lähtökohdaksi, mutta

tenttikirjaksi en sitä suosittelisi, kuin korkeintaan opintojen loppuvaiheessa.

MUSIIKIN OLEMUSTA ETSIMÄSSÄ

Musiikkifilosofian tehtävänä on käsitteellistää musiikkia, joka avautuu huonosti verbaalisille selityksille. Musiikki ei myöskään ole mikään salasanoma, jonka sisällön voi ongelmattomasti kääntää verbaaliseksi. Kirjaa lukiessaan tulee välillä miettineeksi, oliko Wittgenstein sittenkin oikeassa epäillessään musiikin kuuluvan asioihin, joista ei voi puhua vaan joista pitää vaieta.

Aluksi toimittajat pohdiskelevat musiikin olemusta, mutta ontologinen peruskysymys, *mitä musiikki on*, pakenee määrittelyä. Näyttää siltä, että myös määrittelijän konteksti ja intressit vaikuttavat vahvasti määrittelyn sisältöön. Voi jopa olla, että tarve määrittellä musiikkia edustaa jonkinlaista totalitarismia tai hegemoniapyrkimyksiä, minkä vuoksi musiikin olemuksesta on parempi esittää ehdotuksia kuin pyrkiä kaikenkattavaan määrittelyyn. Lukijan pohdittavaksi jää, onko musiikin alkuperä ihmisen sisäisissä prosesseissa, pitääkö sillä aina olla soiva toteutuksena, vai lymyääkö se hiljaa partituurin kansion välissä. Kirjoittajat haarukoivat musiikin olemusta eri näkökulmista, mutta aihe jää kuitenkin vaille ratkaisua. Voi olla, että jokainen musiikin kanssa tekemisissä oleva joutuu lopulta itse ratkaisemaan, mitä musiikki on ja mitä merkitsee. Asiasta keskusteleminen on näet määrittelyä tärkeämpää.

Musiikkifilosofista tekstiä lukiessa tulee usein sellainen olo, että jotakin puuttuu. Näin siksi, että musiikin tarkastelu edellyttää väkisinikin monitieteistä otetta. Musiikkia tai musiikkikokemusta ei voi väkivaltaa tekemättä tarkastella irrallaan niistä konteksteista, joissa musiikkia luodaan, esitetään ja koetaan. Musiikkifilosofian tulisi siis aina kosketella musiikkia, ihmistä ja yhteiskuntaa.

KOHTALAISEN HYVÄ, MUTTA IHMISKUVA PUUTTUU

Musiikin olemusta käsiteltäessä olisi ollut hyvä selvemmin alleviivata, että ontologinen tarkastelu luo perustan kaikille niille tavoille, joilla musiikkia analysoidaan, tutkitaan ja opetetaan. Myös erilaiset tutkimusmenetelmät sisältävät aina julkilausutun tai -lausumattoman ontologisen kannanoton. Kirjaa lukiessa huomaa pian, ettei musiikin olemusta voi määritellä ottamatta samalla kantaa ihmisen olemukseen. Näin siksi, että musiikki on aina ihmisen tekemää, esittämää ja kokemaa jossakin inhimillisessä kontekstissa. Mikäli ihmiskuva on epäselvä, törmätään jatkuvasti tulkintaongelmiin. Tästä syystä kaipaasin kirjan alkuun myös ihmisen olemusta koskevaa ontologista pohdintaa, jota ei valitettavasti tehdä. Kirjaa voi tästä syystä luonnehtia sanomalla, että se on kohtalaisen hyvä, mutta ihmiskuva puuttuu.

Koska ihmiskuvaa ei määritellä, päädytään tilanteeseen, jossa välillä jopa samassa artikkelissa viitataan hyvin erilaisiin ihmiskuviin. Välillä ihmistä pidetään musiikin vaikutusten tai niihin liittyvän kokeellisen tutkimuksen passiivisena ja ympäristöstään irrotettuna kohteena, toisinaan taas historiallisena ja yhteisöllisenä persoonallisuutena. Puuttuvan Ihmiskuvan vuoksi lukija joutuu kaiken aikaa navigoimaan erilaisten julkilausumattomien ihmiskäsitysten viidakossa.

Kaipaasin selkeätä kannanottoa myös musiikin synnyttämien merkitysten ongelmaan, ts. miksi, miten ja missä ne syntyvät. Näin siksi, että merkityksiä muodostava "minuus" olisi saanut arvoisensa ase-

man. Kirja ei kuitenkaan ota kantaa merkityksiin, josta kertoo myös se, ettei sanaa "minä" tai "minuus" edes mainita teoksen loppuun sijoitetussa hakusanastossa. Puute on kiusallinen koska saattaa olla, ettei musiikissa ole muuta universaalia ja yleisinhimillistä, kuin sen vaikutukset minuuteen. Minuus on tekijä, joka yhdistää kaikkia ihmisiä ajasta, paikasta ja kulttuurista riippumatta.

Epäilin välillä, että olen melkein 30 vuotta musiikin synnyttämien tunteiden kanssa työskennelleenä musiikkiterapeuttina jäävi arvioimaan Elina Packalénin artikkelia, Musiikki ja ekspressiivisyys, koska käsityksemme tunteista poikkeavat toisistaan paikka paikoin melko paljon toisistaan. Toisaalta lähtökohta on myös hedelmällinen, sillä se haastaa ymmärtämään toisen näkökulmia sekä tarkistamaan omia käsityksiä.

Jo ensimmäisellä sivulla (s. 32) huomio kiinnittyy sivulauseessa olevaan vahvaan ontologiseen kannanottoon: "*Miten sitten musiikki, joka sellaisenaan on eloton, liittyy ilmaisuun?*" On pakko kysyä, miksi heti musiikin tunnevaikutuksia pohdiskelevan artikkelin alussa musiikin todetaan olevan elotonta? (elottoman synonyymi on kuollut, sic!) Asiasta voi tietysti olla montaa mieltä, vaikka mielestäni musiikin dynaamista jännitevaihtelua sisältävät "*soiden liikkuvat muodot*" ovat kaikkea muuta kuin kuolleita. Musiikki on dynaamisessa liikkeessä olevaa akustista energiaa, jonka elävä myllerrys suorastaan vaatii kuulijaa osallistumaan.

Ekspressiivisyysluvun alku ei ole sopuisoinnussa sen lopuksi esitellyn Susanne Langerin (1895–1985) taidefilosofian kanssa. Jos kirjoittaja on halunnut kontrastoida kahta erilaista lähestymistapaa, on valinta onnistunut. Muussa tapauksessa esim. Derek Matraversin kömpelön positivistiset aivoitukset, joiden yhteydessä hän mm. kutsuu kuulijoista "*normaaliolosuhteissa toimiviksi kvalifioituneiksi tarkkailijoiksi*", sopivat huonosti kokonaisuuteen.

Artikkelin parasta antia on Susanne Langerin (1895–1985) taidefilosofian esittely, joka laajennettuna ja syvennettynä olisi

hyvin sopinut luvun pääteemaksi. Langer on amerikkalainen filosofi, jonka käsitykset musiikin kokemisesta ovat edelleen ajankohtaisia, sillä hänen ajatteluaan tukevat mm. viimeaikaiset tutkimukset esikielellisestä ajattelusta. Langerilla on laaja käsitys symbolisesta, sillä hän toteaa mm. että taiteellinen kuvaus on lopullinen symbolinen muoto, joka *“paljastaa totuuksia elämän todellisuudesta”*, mikä pitää sisällään myös kaiken taiteellisen toiminnan mielen ja merkityksen.

Langerin mukaan musiikin todellinen voima on siinä, että se on tunteen maailmassa totta tavalla, mihin kieli pysty. Musiikin ei-kertovalla muodoilla on sisällöllistä moniselkoisuutta, joita sanoilla ei voi olla. Musiikkia ei voi muuttaa kerronnalliseksi, koska se käsittelee kokemuksia, joiden muotoa ei voi heijastaa kerronnalliseen tasoon. Verbaalinen kieli pakottaa asettamaan merkitykset selkeästi jononmuotoon, kun taas musiikin limittäiset merkitykset *“puhuvat”* samaan aikaan monista asioista. Musiikki käsittelee mm. elämän orgaanisia, emotionaalisia ja mentaalisia rytmejä, jotka eivät ole yksinkertaisella tavalla jaksollisia, vaan loputtoman kompleksisia ja alttiita vaikutuksille. Yhdessä niistä rakentuu tunteen dynaaminen kuva, joka voidaan esittää vain taiteen ei-kerronnallisia symbolisia muotoja käyttäen.

Langerin mukaan musiikki koskettaa sitä, *“miltä elämä tuntuu”*, ja jonka sanat jättävät silleen. Näin musiikin synnyttämät tunteet kattavat kokemuksemme kaikki puolet ruumiintuntemuksista, tiedostamattomien assosiaatioiden ja mielikuvien kautta aina kirkkaan tietoihin tunnekokemuksiin. Musiikin liittyvät ruumiilliset kokemukset ja mielikuvat eivät kuitenkaan ole kokemuksemme kopioita, vaan niihin on tiedostamattomassa kiteytynyt runsaasti muutakin symbolista ainesta. Musiikki koostuu tiivistymistä, jotka ovat merkityskimppuja, joiden kosketus ulottuu syvälle ruumiilliseen ja tiedostamattomaan.

Valitettavasti kirja ei myöskään millään tavalla käsittele ruumiillisuutta tai ihmismielen tiedostamattomia kerroksia, joita ei mainita asiahakemistossa. “Tiedos-

tamattoman taiteena” tunnetun musiikin tarkastelu jää tyngäksi, mikäli tiedostamaton sivuutetaan. Tässä kohtaa voidaan myös leikkiläisesti kysyä, onko tiedostamaton jätetty käsittelemättä tietoisesti vai tiedostamatta.

Entä, onko puuttuva ihmiskuva syy myös Packalénin varovaisuuteen:

“Jos ihmismielelle on ominaista yrittää tarkastella ja ymmärtää ulkoista ja sisäistä todellisuuttaan, jos voimme käsitellä näitä aistihavaintojen lisäksi myös mielikuvien ja kehittyneempien symbolien avulla ja jos sisäisen elämän mielikuvien tarkastelu on vaikeudesta huolimatta meille tärkeää, niin Langerin ajatukset ekspressiivisyydestä voivat valaista musiikin merkittävyyttä ihmiselle.”

Musiikki on ihmiselle merkityksellistä siksi, että ihmismielen kenties tärkein intentio on sisäisen ja ulkoisen todellisuuden ymmärtäminen, joka tietoisten kokemusten lisäksi ulottuu unien, mielikuvien ja muidenkin symbolien tarkasteluun. Symbolinen prosessi tuotteineen on olennainen osa ihmisyyttämme, sillä juuri se pakottaa ihmisen tarkastelemaan menneitä, nykyistä ja tulevaa ulkoista ja sisäistä todellisuutta.

Huovisen artikkeli, *Musiikki ja kieli*, lähestyy musiikin *“kielimäisyyttä”* eri näkökulmista. Musiikki on kommunikaatiota, jonka reseptiossa *“vastuu siirtyy puolittain kuulijalle”*, koska tämä merkityksellistää musiikin omasta kontekstistaan käsin. Artikkelin lähtee Aristoteleen ajattelun analogiapäätelmistä ja etenee toisen antiikin musiikkiteoreetikon, Aristoksenoksen, käsitykseen musiikista aikataiteena. Musiikki jäsentää ajankokemusta, koska sitä kuunnellamme *“kuulemme ajan kuluvan.”* Musiikki antaa kuulijalle ajasta suoran – tiimalasiin verrattavan havainnon.

Eksistentiaalisti Martin Heideggerin mukaan, ajallisuus on ihmisen (Dasein) olemassaolon keskeisin rakennetekijä. Heideggerin pääteos, *“Sein und Zeit”* (Oleminen ja aika), pohdiskelee nimensä mukaisesti ajan merkitystä ihmisen (Dasein)

olemassaolossa. Musiikin olemuksen aikataiteena olisi voinut sisällyttää jo ontologialukuun, sillä musiikin merkitys aikataiteena on paljon tärkeämpi olemuspuoli kuin kirjoittajien viljelemä Edgar Varesén jonkinlaiseksi kliseeksi muodostunut määritelmä musiikista ”organisoituna äänenä.” Valitettavasti myöskään Heidegger ei kuulu kirjassa esiteltyihin filosofeihin.

Selityksiä musiikin ”kielimäisyyteen” etsitään myös niiden muotojen vastaavuudesta. On totta, että esim. sonaattimuoto on samankaltainen kaunokirjallisen kerroksen vaiheittaisten muotojen kanssa. Kiinnostava polku avautuu myös puheenmusiikin – prosodiikan – tarkastelusta, jonka alkuperää etsitään mm. Rousseau mainitsemasta ilmaisultaan rikkaasta ja laulunkaltaisesta *varhaiskielestä*. Ajatus on kiinnostava, sillä viimeaikainen (esim. Daniel Sternin) kehityspsykologinen tutkimus liittää musiikin äidin ja lapsen väliseen varhaiseen (alkukielimäiseen) kommunikaatioon, joka perustuu tunnepitoiseen ääntelyyn, rytmeihin, kosketuksiin ja ilmeisiin. Sternin tutkimukset ovat johtaneet ihmisen varhaiskehityksen kokonaisvaltaiseen uudelleenmäärittelyyn ja ne viittaavat siihen, että ”musiikkikieli” on lähellä ruumiinkieltä, joka välittää tehokkaasti tunteita ja ruumiillisia merkityksiä, mutta joka soveltuu huonosti täsmällisten sisältöjen ja merkityksien ilmaisuun.

Musiikki on kieltä primaarimpi, sillä Sternin mukaan musiikki on soinnut ihmismieleessä jo ennen kuin sanat ottivat sen haltuunsa. Tässä kohtaa ihmisen määrittely ympäristönsä ja kehityshistoriansa muovaamana olisi ollut paikallaan, sillä ilman tätä ihminen abstrahoituu ympäristönsä yläpuolella leijuvaksi ”kokevaksi subjektiksi.” Kehityspsykologia viittaa siihen, että musiikin alkuperä kuten myöhemmät musiikkikokemuksetkin pohjautuvat äidin ja lapsen väliseen varhaiseen kommunikaatioon. Nähdäkseni Rousseauin käsitykset musiikista varhaiskielenä voivat viitata yhtä hyvin lapsen varhaiskehitykseen kuin johonkin kadonneeseen kulttuuriinkin.

Packalén pohtii musiikkiteosten ontologiaa esitellen artikkelissaan mm. Col-

lingwoodin ajattelua, jonka mukaan musiikkiteos on ensisijassa ”jotakin mentaalista”, mistä syystä esittäjien tuottamat ja yleisön kuulemat äänet ovat lähinnä keinoja, joilla yleisö voi rekonstruoida säveltäjän mielessä olevan teoksen. Collingwood puhuu kuvitteellisesta teoksesta ja sävelmästä, jonka vastaanottaminen tarkoittaa sitä, että tietoisuutemme muuttaa sen synnyttämät aistivaikutelmat henkilökohtaisiksi ideoiksi, mielikuviksi ja muiksi objekteiksi.

Ajattelua on sovellettu myös avantgardististen teosten reseptioon: olipa musiikki miten abstraktia ja käsittämätöntä tahansa, kuulijat luovat sen joka tapauksessa uudelleen. Teoksen vastaanottaminen perustuu kuulijan mielikuvituksen aktivoitumiseen, jolloin myös vastaanottaja osallistuu teoksen luomiseen. Collingwood käsittelee musiikillista luomisprosessia teamalla, ettei tekijä vain ilmaise valmiita sisäisiä ideoitaan, vaan muotoilee teosta tehdessään tiedostamattomia ideoitaan. Tässä suhteessa taiteellisella luovuudella on selvästi itsekommunikaation ominaisuuksia.

INTERNET – MAAILMA TARJOTTIMELLA

Internetin mahdollisuudet mm. musiikin levittämiseen ja interaktiiviseen luomiseen merkitsevät ennennäkemätöntä murrosta, jonka vaikutuksia on mahdoton yliarvioida. Internet on ”maailma tarjottimella”, jolta kuka tahansa voi käden käänteessä löytää mitä tahansa. Internetin käyttäjät voivat osallistua esim. taiteen interaktiiviseen tuottamiseen ja muokkaukseen maailmanlaajuisen työryhmän jäsenenä. Digitaalitekniikka on hävittänyt rajat alkuperäisen ja kopion väliltä, sillä yhdestä digitaalitallenteesta voidaan ottaa loputon määrä identtisiä kopioita ja levittää niitä eteenpäin. Peräpohjollasa asuva harrastaja voi tutustua vaikkapa New Yorkin viimeisimpiin musiikkisuuntauksiin ja myös aikaisemmin marginaaliin jäänyt musiikki löytää netissä maailmanlaajuisen yleisönsä.

Markus Mantere esittelee musiikin medioitumista koskevassa artikkelissaan

mm. Walter Benjaminin ajatuksia musiikkiteknologian merkityksestä sekä Theodor W. Adornon (1903–1969) käsityksiä kulttuuriteollisuudesta. Adornon suorasukaiset mielipiteet perustuvat henkilökohtaisiin havaintoihin, sillä hän ei esitä yleistyksilleen minkäänlaisia empiirisiä todisteita. Hän myöskään peittele itsekkäitä vaikuttimiaan, vaan kertoo suoraan, miten asiat hänen mielestään ovat.

Natsien takia 30-luvulla maanpakoon joutunut Adorno piiskaa mielipiteillään lukijaa ajattelemaan. Hän kuulee hyvässä musiikissa teollistuneen maailman ahdistuksen ja vieraantumisen riitasointuista kirskuntaa, eikä hyväksy valtaeliittiä mielistelevää virtuoosi-teettiä tai anna armoa sen paremmin viihdemusiikille, jazzille kuin vanhakantaiselle taidemusiikillekaan. Adorno sulautuu torjuvasti myös kulttuuriteollisuuteen, joka ”kuulon regression” lisäksi synnyttää ”pseudoidentiteetejä” Adorno luokittelee kuulijat erilaisiin tyyppeihin ja tekee näin myös säveltäjille, joita hänen mielestään on kahdenlaisia: hyviä ja huonoja. Edistyksen etunenässä ratsastaa Adornon ihailema, Arnold Schönberg, ja yksi taantumuksellisimmista on muuan Jean Sibelius, jota Adorno piti ”paikallisnerona”, joka ei missään tapauksessa kuulunut suurten säveltäjien joukkoon. Todellisuudessa Adornoa vaivasi se, että Sibelius oli kuulunut natsien suosimiin säveltäjiin.

Adornon musiikkikäsityksen takaa kuultaa toinen todellisuus, sillä hän kuuli kamarimusiikissa ihmisten välisen keskustelun, vastavuoroisuuden, jakamisen sekä muiden tukemisen piirteitä, jossa *”kaikkein hennoimmat ja hiljaisimmatkin äänet voivat tulla kuulluiksi.”* Pinttyneenä äänilevyjen kuuntelijana on mukava myös huomata, ettei Adorno tuomitse äänilevyjäkään, vaikka ne lyövätkin rikki musiikkiteosten totaliteetin, johtavat atomistiseen kuunteluun sekä ehdollistavat kuulijan kulttuuriteollisuuden maailmankuvaan. Aitona dialektikkona Adorno myös puolustaa äänilevyjä, koska ne *”kulkevat kätevästi mukana ja koska niiden avulla musiikkiin voi tutustua paljon perusteellisemmin kuin konserteissa.”* Vahinko, ettei 60-luvun lopussa kuollut

Adorno ehtinyt nähdä iPodien maailmaa.

Marja Heimosen ja Heidi Westerlundin artikkeli, *Musiikkikasvatuksen filosofia: Yhteisöllisiä näkökulmia*, paneutuu musiikkikasvatustilafilosofiaan yhteisöllisyyttä ja tekemistä painottaen. Aristoteleen lisäksi kirjoittajat esittelevät pragmaatikko John Deweyn ajatuksia, joiden pohjalta he luonnostelevat yhteisöllistä musiikkikasvatustilafilosofiaansa. Yhteisö ei vain ympäröi yksilöä, vaan se myös konstituoii tämän musiikkikokemukset, jotka muodostuvat sosiaalisessa toiminnassa. Yhteisöllisyyden korostaminen on mielenkiintoinen vastapaino ajattelulle, joka näkee musiikinopiskelussa vain yksilösuorituksia. Musiikki on mielekkäiden merkitysten kenttä, jossa ihmiset voivat Aristoteleen hengessä rakentaa hyvää elämää itselle ja yhteisölle. Deweyn mukaan musiikilla ei ole itsensä ylittävää päämäärää, vaan musiikkitoiminnan intentio on tekemisen itsensä tuottama ilo ja tyydytys. Vastaavasti liika päämäärähakuisuus tekee toiminnasta iloton ja pakotettua.

Deweyn *Learning by doing-* ja *koulu pienois-yhteiskuntana* -periaatteet täydentävät sopivasti aristoteelista näkökulmaa. Musiikkikasvatuksen tarkoitus ei ole valmentaa oppilaita jotakin kaukaista päämäärää varten, vaan opettaa heitä yhdessä ratkaisemaan ajankohtaisia ongelmia. Musiikki on arvokkaiden asioiden tiivistymä, joka opettaa yhteisöä kuuntelemaan, ottamaan huomioon, keskustelemaan ja tekemään kompromisseja. Yksi musiikkikasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä on demokratian edistäminen: musiikillisia ratkaisuja ei tehdä siksi että lopputulos kuulostaa hyvältä, vaan siksi, että ne antavat kaikille tilaisuuden osallistua.

Artikkeli on oiva päänavaus, joka antaa avaimet muutakin musiikkia ja musiikkikoulutusta dominoivan yksilökeskeisyyden kyseenalaistamiseen.

HISTORiantutkimus –
SPEKULAATIOTA VAI ANALYYSIÄ VAI?

Matti Huttunen puolustaa artikkelissaan spekulatiivisen historiantutkimusta, joka

tuottaa visioita, jotka hänen mukaansa sopivat erityisesti musiikkikulttuurin kriisitilanteisiin. Spekulatiivinen historiantutkimus ei ole historiallisten tosiasioita koelma, vaan historian suurien linjojen ja päämäärien luovaa hahmottelua, jotka usein ulottuvat myös välittömän todistettavuuden ulkopuolelle. Kirjoittaja liittyy aiheen musiikkiin esitellen Hegelin lisäksi myös Wagnerin, Blochin ja Adornon ajatuksia.

Aluksi kirjoittaja tarkastelee Richard Wagnerin esteettistä ajattelua, jota tämä esitteli myös kirjallisessa tuotannossaan. Wagner tavoitteli kokonaistaideteoksen ideaalia, jossa oli jossa musiikki ja muut taiteenlajit toimivat saumattomasti draaman palveluksessa. Wagnerin musiikki ja ajatukset lumosivat myös Adolf Hitlerin, joka jo nuorukaisena tajusi kokonaistaideteoksen ideaalin, jota hän sovelsi natsien speaktaakkelimaisiin puoluekokouksiin, joissa hurmioituneella puheella, musiikilla ja arkkitehtuurilla oli tarkoin harkittu dramaturginen erityisasemansa.

Artikkeli esittelee myös Ernst Blochin hämärän rajamaille sijoittuvaa intuitiivista ajattelua, jossa tämä liittyy musiikin *“ei-vielä-tietoisin”* -käsitteeseen, joka Blochin mukaan nousee *“juuri eletyn hetken pimelydestä.”* Blochin moniselitteinen ajattelu ei anna selityksiä, vaan herättää runsaasti kysymyksiä. Näin se paradoksaalisesti generoi uusia ideoita ja vasta-argumentteja: miespuolisten nerojen ylistäminen kiinnittää huomiota naisten alistettuun asemaan jne. Vähän samanlaista paradoksitekniikkaa on sovellettu mm. perheterapiassa.

Myös Adornon *“lintuperspektiivistä”* esittämät arvostelmat pakottavat arvioimaan uudelleen taidemusiikin betoniin valettuja periaatteita. Adorno edustaa Frankfurtin koulukuntaa, jonka *“kriittisen teorian”* tarkoitus oli *“sokean uskon”* kyseenalaistaminen kaikissa asioissa, aina ja kaikkialla. Kriittinen teoria on järjen ääni, jonka tarkoitus on varmistaa, ettei natsihallinnon vaikutuksesta syntynyt *“järjen uni”* enää koskaan toistuisi.

Olen Huttusen kanssa samaa mieltä siitä, että tarvitsemme ja tutkimusta välit-

töman todennettavuuden rajat ylittävää keskustelua. Oppineisuudella ei saisi olla mitään tekemistä totuuden kanssa, vaan sen tarkoituksena on kaikkien totuuksien epäileminen. Meillä on myös oltava alttiutta pohtia epäselviä asiakokonaisuuksia, joista ei ole varmaa tietoa. Artikkelin on mielenkiintoinen lukukokemus, joka inspiroi pohdiskelemaan oman ajattelun perusteita.

Kirjan viimeinen artikkeli käsittelee musiikinteorian filosofiaa. Musiikki aiheuttaa kuulijoissa muutoksia, jotka suuntaavat hänen ajatteluaan uudella tavalla, sillä sielu näyttää resonoivan musiikin elementtien kanssa jne. Jälleen jo ensimmäisellä sivulla huomio kiinnittyy *“heittoon”*, jossa kirjoittaja sivuuttaa maininnalla Langerin filosofian ajattelun toteamalla tämän esittävän väitteensä ilman musiikillisia esimerkkejä. Kritiikki tuntuu ontuvalta yli 300-sivuisessa teoksessa, jossa ei juuri käytännön esimerkkejä esitetä.

Kliinistä työtä tekeväälle musiikkiterapeutille artikkelin esittelemät *“psykkiset resonanssit”* kuuluvat olennaisesti työhöni. En kuitenkaan etsi niiden syytä musiikin lukusuhteista tai kosmisesta harmoniasta tai, vaan musiikin minuuden piirissä synnyttämistä merkityskokemuksista. En myöskään valikoi asiakkaitseni erityisen sensitiivisiä ja muutoin kvalifioituneita kuulijoita, vaan laitokseen sijoitetut ongelmanuoret riittävät vallan hyvin.

LOPUKSI

Koska teos on tarkoitettu musiikkifilosofian oppikirjaksi, kiinnittäisin erityistä huomiota ihmisen määrittelyn puuttumiseen, joka näkyy mm. ihmispsykyen, identiteetin ja minuuden sivuuttamisena. Minuus yhdistää kaikkia ihmisiä ja toisaalta se voi musiikkia tehdessään ja vastaanottaessaan olla monessa tilassa ja kehitysvaiheessa. Koska kirjan johdantotekstissä ei oteta kantaa esim. tietoisuuden tai tiedostamattoman kysymyksiin sen paremmin kuin musiikin ruumiillisuuteen tai kontekstuaalisuuteenkaan, jättää teos monia olennaisia asioita auki. Jotkin artikkelit sisältä-

vät ihmisen määrittelyä, mutta toisissa asia sivuutetaan.

Ihmiskuvan puuttuminen vaikuttaa myös musiikkipsykologian yksipuolisiin näkökulmiin, jotka tarkoittavat usein behavioristista ajattelua, jossa musiikin elementtien oletetaan vaikuttavan kuulijoihin samalla tavalla. Toisaalta psykologiasta puhuttaessa sillä viitataan toistuvasti vain kokeelliseen tutkimukseen. Psykologiaa on kuitenkin monenlaista ja kun tarkastelunäkökulma sisältää aina joko implisiittisen tai julkilausutun ontologisen kannanoton, alkaa yksipuolisuus tuntua tarkoitushakuiselta. Siitä huolimatta, että puutteet vahvistavat lukijan vastaväitteitä ja intoa lukemansa kyseenalaistamiseen, puutteet nakertavat teoksen uskottavuutta.

Kirja ei päästä lukijaa helpolla, sillä teksti aaltoilee uusista ja kiinnostavista näkökulmista melko riihikuiviin jaksoihin. Kirja jättää paljon avoimeksi, joka on sekä vahvuus että heikkous. Kirja ei esitä kattavaa kokonaisnäkemyä musiikkifilosofian laajasta ja moniselitteisestä kokonaisuudesta. Myös artikkelit ovat tyyliiltään erilaisia ja tasoltaan vaihtelevia. Jotkin niistä antautuvat aitoon sylipainiin aiheensa kanssa. Toiset taas tarkastelevat musiikkia turhan etäältä.

Kirjan kokonaisuus pysyy kutakuinkin kasassa siitä huolimatta, että monissa artikkeleissa juoksutetaan suuria määriä pikkutietoa lukijan omaksuttavaksi. Luku-kokemusta vaivasivat myös sivulauseisiin piilotetut ”heitot”, jotka väittivät musiikkia ”kuolleeksi”, samastavat psykologian kokeelliseen tutkimukseen tai jotka vaativat maailman tunnetuimmalta taidefilosofilta lisää käytännön esimerkkejä.

Mielestäni teos olisi myös ansainnut refleksiivisen epilogin, joka olisi koontanut erilaiset näkökulmat kokonaisuudeksi. Myös lähteet olisi ollut luonnikkaampaa esittää kunkin luvun lopussa. Lähdeluetteloa tarkastellessa tulee myös miettineeksi, miksi niin monia olennaisia lähteitä ja kirjoittajia puuttuu. Teoksessa näkyy myös hienoinen kiireen tuntua, sillä kokonaisuus olisi huomattavasti hyötynyt paremmasta viimeistelystä.

Entä ylittääkö teos tasoltaan pelkän sunnuntaifilosofian? Toisinaan ilman muuta, vaikka välillä kyllä kuljetaan rajapinnassa. Kirjassa on omat hyvät puolensa, mutta myös selkeät puutteensa. Se antaa lukijalle monenlaista purtavaa, joten suosittelun kirjaa kaikille musiikista ja musiikkifilosofiasta kiinnostuneille. Lukekaa ja muodostakaan itse omat johtopäätöksenne. ■

Ohjeita kirjoittajille

KÄSIKIRJOITUKSET

Musiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytäntöön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarvioita ja väitöslähtöjä. 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 vertaisarviointimenetelmää.

Suomenkielisiin teksteihin tulee liittää enintään 200 sanan englanninkielinen tiivistelmä (Summary tai Abstract), muunkielisiin vastaavan mittainen suomenkielinen tiivistelmä. Käsikirjoitukset lähetetään toimitukselle sähköpostin liitetiedostona (rtf-muoto). Lähdeviitteissä käytetään kasvatusalalla vakiintunutta merkintätapaa. Suositeltava lähdejulkaisujen maksimimäärä on n. 20 kpl.

Esimerkkejä lähdeviitteiden merkitsemisestä / Examples of quotes:

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.

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

Soini, T. 2001. Aktiivinen transfer koulutuksen tavoitteena. Psykologia 36 (1–2), 9–17.

Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitehteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkielmia ja raportteja 17.

KIRJOITTAJAN YHTEYSTIEDOT

Kirjoittajaa pyydetään kertomaan yhteystietonsa (nimi, oppiarvo / virka-asema, osoite ja sähköposti) toimitukselle.

MUUTA

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

Instructions to Contributors

The Finnish Journal of Music Education publishes articles and reviews on the research and practice of music education. The Editorial Board will consider manuscripts written in the following languages: Finnish, English or Swedish. Articles written in a language other than English must include an English summary of maximum length 200 words. The journal uses in-text references. The ethical code of FJME does not allow consideration of any articles already published or submitted for publication in other journals or books. Publishing decisions on manuscripts are made by the Editorial Board of FJME. The articles are blind-reviewed by researchers with relevant topical or methodological expertise.

Please submit your text to the editor(s) by e-mail as an attachment (rtf). Further information about submitting contributions is available from the Managing Editor.

CONTACT INFORMATION

Postal addresses, e-mail addresses and telephone numbers of the contributors should be enclosed.

OTHER REMARKS

The author of an article or review published in FJME will receive two copies of the issue. ■

Kirjoittajat / Contributors

Ulla-Britta Broman-Kananen
MuT, tutkijatohtori
Suomen Akatemia / Sibelius-Akatemia
ubroman@siba.fi

Leena Hyvönen
MuT, dosentti
Oulun yliopisto, Helsingin yliopisto
leena.hyvonen@oulu.fi

Antti Juvonen
FT, MO, Harm.soit. op., dosentti
Lehtori, musiikkikasvatus
Joensuun yliopisto, luokanopettaja-
koulutus, soveltavan kasvatustieteen
laitos

Olli-Taavetti Kankkunen
MuM, musiikin lehtori
Tampereen normaalikoulu,
Tampereen yliopisto
jatko-opiskelija, Sibelius-Akatemia
tnolka@uta.fi, okankkun@siba.fi

Sidsel Karlsen
PhD, Postdoctoral researcher
Academy of Finland /Sibelius Academy
sidsel.karlsen@siba.fi

Alexandra Kertz-Welzel
PhD, Lecturer of Music Education and
Philosophy of Music Education
University of Music, Saarbrücken
kertzwelzel@web.de

Kimmo Lehtonen
KT, professori (mvs), dosentti
Turun yliopiston kasvatustieteen laitos
kimleh@utu.fi

Marie McCarthy
Chair, Music Education
School of Music, Theatre & Dance
University of Michigan
mfmcc@umich.edu

Hanna Nikkanen
MuM, musiikin opettaja, kouluttaja,
jatko-opiskelija
Sibelius-Akatemia
hanna.nikkanen@siba.fi

Pirkko Partanen
MuM, koordinaattori
Helsingin yliopisto,
soveltavan kasvatustieteen laitos
plpartan@mappi.helsinki.fi

Tuire Ranta-Meyer
FT, MuM,
kulttuurin ja luovan alan johtaja
Metropolia-ammattikorkeakoulu
tuire.ranta-meyer@metropolia.fi

Thomas Regelski
Professor Emeritus, Docent
School of Music, SUNY Fredonia U.S.A.
University of Helsinki,
Department of Teacher Education
tom.regelski@helsinki.fi

Terese M. Tuohey
Associate Professor,
Instrumental Music Education
Wayne State University, Detroit, MI, USA
ag7658@wayne.edu

Leena Unkari-Virtanen
MuT (väit.), MuM, D.E.A.
Metropolia-ammattikorkeakoulu,
musiikin koulutusohjelma
lunkari@siba.fi

Toimitus / Editorial Office

PÄÄTOIMITTAJA / MANAGING EDITOR
Heidi Westerlund,
Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

TOIMITUSSIHTEERI /
EDITORIAL ASSISTANT
Marja Heimonen,
Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

OSOITE
Sibelius-Akatemia
Musiiikkikasvatuksen osasto
PL 86, 00251 Helsinki

ADDRESS

Sibelius Academy
Department of Music Education
P.O. Box 86, FIN-00251 Helsinki

Sähköposti / E-mail: fjme@siba.fi

TOIMITUSKUNTA / EDITORIAL BOARD
Jukka Louhivuori, Jyväskylän
yliopisto / University of Jyväskylä
Heikki Ruismäki, Helsingin
yliopisto / University of Helsinki
Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Toimituskunnan lausunnonantajat / Review Readers for the Editorial Board

Randall Allsup, Columbia University,
New York

Cathy Benedict, New York University

Ulla-Britta Broman-Kananen,
Suomen Akatemia, Sibelius-Akatemia /
Academy of Finland, Sibelius Academy

David Hebert, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Airi Hirvonen, Oulun yliopisto /
University of Oulu

Matti Huttunen, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Eeva Kaisa Hyry, Oulun yliopisto /
University of Oulu

Marja-Leena Juntunen, Oulun yliopisto
& Sibelius-Akatemia / University of
Oulu & Sibelius Academy

Sidsel Karlsen, Hedmark University
College, Norway

Roberta Lamb, Queen's University
School of Music

Jukka Louhivuori, Jyväskylän yliopisto /
University of Jyväskylä

Markus Mantere, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Minna Muukkonen, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Ava Numminen, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Pirkko Paananen, Jyväskylän
yliopisto / University of Jyväskylä

Thomas A. Regelski, Helsingin
yliopisto / University of Helsinki

Heikki Ruismäki, Helsingin yliopisto /
University of Helsinki

Marja-Liisa Saarilampi,
Korkeakoulujen arviointineuvosto /
Higher Education Evaluation Council

Miikka Salavuo, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy

Patrick Schmidt, Westminster Choir
College, U.S.A.

Sara Sintonen, Helsingin yliopisto /
University of Helsinki

Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia /
Sibelius Academy



Musiikkikasvatus

THE FINNISH JOURNAL OF MUSIC EDUCATION (FJME)

VSK. 12 NRO 1 / VOL. 12 NR. 1

2009

fjme@siba.fi

ISSN 1239-3908