

02 2011

Vol.14

# Musiikkikasvatus

The Finnish  
Journal of  
Music  
Education  
FJME



OULUN  
YLIOPISTO





# Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME) 02 2011 Vol. 14

## **Julkaisijat / Publishers**

Sibelius-Akatemia, musiikkikasvatuksen aineryhmä /  
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, musiikin laitos / University of Jyväskylä, Department of Music  
Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura

## **Päätoimittaja / Managing Editor**

Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

## **Tämän numeron vastaava toimittaja / Managing Editor of this issue**

Jukka Louhivuori, Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

## **Toimitussihteeri / Editorial Assistant**

Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

## **Ulkoasu ja taitto / Design and Layout**

Lauri Toivio

## **Kannet / Covers**

Hans Andersson

## **Toimituksen osoite ja tilaukset / Address and Subscriptions**

Sibelius-Akatemia  
Musiikkikasvatuksen aineryhmä  
PL 86, 00251 HELSINKI

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

## **Sähköposti / E-mail**

[fjme@siba.fi](mailto: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, 2011

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

Kiitokset Koneen Säätiölle tämän julkaisun tukemisesta.

KONEEN SÄÄTIÖ

# Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME) 02 2011 Vol. 14

## **Jukka Louhivuori**

Toimittajan palsta . . . 5

## Artikkelit / Articles

### **Erja Kosonen**

Kansakoulun laulunopetus 1960-luvulle saakka –  
perinteistä ammentaen, uudistuksia odottaen . . . 10

### **Hannele Valtasaari**

Laulunopetuksen aseman ja sisällön muutokset –  
laulunopetuksen uhkia ja mahdollisuuksia . . . 20

### **Taru Leppänen**

Soivia eroja –  
sukupuoli ja kulttuurien kohtaaminen alakoulun musiikin oppikirjoissa. . . 29

### **Timo Pihkanen**

Lasten laulaminen ja laulunopetus –  
työskentelyä herkän ja muuttuvan instrumentin kanssa . . . 41

### **Villő Pethő**

Comparative analysis of the endeavours of the German youth musical movement  
(Jugendmusikbewegung) and of the Singing Youth,  
the Hungarian youth musical movement . . . 47

### **Sture Brändström & Anna Larsson**

A total institution within reach?  
Music education at Framnäs Folk High School in the 1950s and 60s . . . 60

## Katsaukset / Reviews

### **Mikko Ketovuori & Hannele Valtasaari**

Keskustelua laulusta ja musiikinopetuksesta . . . 72

### **Liisa-Maija Hautsalo**

Suomalainen ooppera arjen kuvaajana . . . 78

**Ritva Eerola**

Laulunopetuksen haasteita musiikinopettajalle . . . 81

**Anna-Kaisa Liedes**Matkoja ihmisen äänen maailmaan  
– ajatuksia ihmisen äänestä ja improvisaatiosta . . . 86**Sirkku Wahlroos-Kaitila**

Lasten laulukoulutuksesta Suomessa vuonna kivi, miekka ja tietsikka . . . 90

**Maija Fredrikson**

Mobiili musiikkiteknologia tukee musiikillista kehitystä ja ehkäisee syrjäytymistä . . . 92

**Marja-Leena Juntunen**Arviointi ja palaute opetuksen kehittämisen haasteina  
– koontia instrumenttipedagogiikan symposiumista . . . 94**Ajankohtaista / Actual**

## Narrative Soundings:

4<sup>th</sup> International Conference on Narrative Inquiry in Music Education (NIME4)

August 29 – September 1, 2012, Sibelius Academy, Helsinki, Finland

2<sup>nd</sup> Call for Papers & Submissions . . . 97**Albi Odendaal**

Conference Report: Performa'11 . . . 98

Ohjeita kirjoittajille / Instructions to Contributors . . . 99

Kirjoittajat / Contributors . . . 100

Toimituskunnan lausunnonantajat /

Review Readers for the Editorial Board . . . 101

Toimitus / Editorial Office . . . 102

**Correction / Korjaus****Article of Inga Rikandi, FJME Vol. 13 No. 1: Corrected Note on page 36**

Vapaa säestys is a mainly Finnish (or Scandinavian) subject that does not have a well-established translation in English, although terms “free piano,” “keyboard accompaniment,” “practical accompaniment,” “practical piano skills” and the direct translation “free accompaniment” are sometimes offered. As a subject of study, *vapaa säestys* is a student-centred subject that concentrates on piano improvisation, playing by ear, from chords, and accompaniment, with emphasis on the process of music making and learning. It is not bound to any particular musical style.

Jukka Louhivuori

# Toimittajan palsta / Editorial

“Laulu” oli vielä 1960-luvulla kouluissa nykyisin musiikkina tunnetun oppiaineen nimenä, joskin tuohon aikaan nimitys saattoi vaihdella koulukohtaisesti (Sidoroff, 2008, 7). “Laulu” oppiaineen nimenä kuvaa hyvin opetuksen senaikaista sisältöä. Vaikka laulutunneilla käytiin läpi jonkin verran musiikin teoriaa ja historiaa, oli pääasiallinen sisältö laulaminen (Pajamo, 2009, 41; Rautiainen, 2009; Suomi, 2009, 71). 1960-luvulla opetuksen sisältöä ryhdyttiin uudistamaan ja koulujen musiikinopetukseen pyrittiin tuomaan soittimia mukaan. Nokkahuilut, melodikat, erilaiset lyömäsoittimet ja Orff-soittimet toivat musiikinopetukseen uusia sisältöjä ja menetelmiä (Louhivuori, 2005, 10). 1970-luvulla toteutettu “Kantele joka kouluun” toi kansallissoittimemme osaksi musiikinopetusta ja 1980-luvulla alkanut suuntaus populaarimusiikin aseman vahvistamiseen toi puolestaan kouluihin kitarat, rummut ja muita populaarimusiikissa tärkeitä sähkösoittimia. Soitinvalikoiman lisääntyminen, opettajakoulutuksessa soitinpedagogisten valmiuksien vahvistaminen ja erityisesti bändisoittimien tulo, muutti merkittävästi laulamisen asemaa koulujen musiikinopetuksessa.

Laulamisen asema koulujen musiikkitunneilla on viimeisten vuosikymmenten aikana muuttunut: lauluohjelmisto on monipuolistunut ja samalla soittimiston käytön lisääntyminen on jonkin verran vienyt tilaa laulamiselta. Käytännön työtä tekevät opettajat tuovat silloin tällöin esille huolestuneisuutensa suomalaisten lasten ja nuorten laulutaidon heikkenemisestä. Laajempaa huolta on herättänyt kaikkia suomalaisia yhdistävän lauluohjelmiston oletettu rapautuminen. Mummit ja vaarit, isoäidit ja ukit, eivät tunne lastenlastensa laulamia lauluja eivätkä nämä puolestaan tunne isovanhemmille tuttua ohjelmistoa, jolloin yhdessä laulaminen voi muodostua pummalliseksi.

Varhaiskasvatuksen edustajat ovat samoin tuoneet keskusteluissa esille huolensa opettajakoulutuksessa toteutettujen musiikinopintojen supistusten vaikutuksista. Laulamisen tai sen opettamisen taitojen antamista ei pidetä erityisen tärkeänä osana opettajakoulutusta. Mahdollisena seurauksena saattaa olla mm. se, että päiväkodeissa laulamiseen liittyvät ongelmat kasvavat: lauluohjelmisto voi supistua, käytetyt äänialat laskevat epäterveellisen mataliksi ja äänenkäytön perustekniikan puute voi aiheuttaa monenlaisia äänifysiologisia ongelmia tai jopa sairauksia.

Laulun aseman kannalta suomenkielisen koululaitoksen isänä pidetyn Uno Cygnaeuksen ajatuksilla on ollut aikoinaan suuri merkitys seminaarin opettajakoulutuksen sisällöille ja koulujen opetussuunnitelmissa. Cygnaeus piti musiikkia, laulua, liikuntaa ja kädentaitoja tärkeinä lasten henkisen ja fyysisen kehityksen kannalta (Rautiainen, 2009, 52; Cygnaeus, 1910, 417–422). Jyväskylän ja muiden opettajaseminaarien opetusohjelmissa musiikilla oli tärkeä asema. Jo oppilasvalinnoissa pyrittiin ottamaan huomioon valittavien musiikilliset taidot, varsinkin laulutaito. Opettajakoulutuksen muututtua yliopistolliseksi oppiaineeksi musiikillisten taitojen testaaminen valintakokeissa asteittain väheni ja lopulta poistui kokonaan.

Opettajaseminaareista valmistuneet kansakoulunopettajat levittivät kuorolauluharrastusta eri puolille Suomea. Musiikkiharrastuksen kannalta eri puolilla Suomea järjestetyt laulu- ja soittojuhlat vaikuttivat samoin tämän harrastuksen kasvuun maassamme.

Ensimmäiset laulujuhlat järjestettiin Jyväskylässä vuonna 1884. Sen lisäksi, että laulu- ja soittojuhlaperinteellä oli epäilemättä myönteinen vaikutus musiikkiharrastuksen leviämisen kannalta, niiden merkitystä kansallisen identiteetin muotoutumisen kannalta ei voi vähätellä. Aikalaiskirjoitusten mukaan laulamisen ja soittamisen lisäksi juhlien aikana käytiinkin vilkasta keskustelua poliittisesta asemastamme ja toiveesta jonain päivänä saavuttaa itsenäisyys (viite). Viron 1990-luvulla itsenäistymiseen johtanut poliittinen kehitys ammensi voimaa Tallinnan laulujuhlilta ja Etelä-Afrikan apartheid-politiikan murtumisesta laululla oli samoin suuri vaikutus. Eteläafrikkalaiset puhuvatkin “neliäänisestä vallankumouksesta”, millä viitataan yhteis- ja joukkolaulun merkitykseen apartheid-järjestelmän kaatumisessa (Hirsch, 2003). Laulun ja soiton merkitys ei siis ole ollut, eikä ole pelkästään koululaitokseen heijastuva, vaan laululla voi olla merkittäviä yhteiskunnallisia ulottuvuuksia.

Laulun merkitys poliittisena voimana on vain yksi esimerkki lauluun yhdistetyistä yhteiskunnallisista vaikutuksista. Yhteisen laulukulttuurin vähittäinen heikkeneminen on herättänyt joidenkin maiden poliitikoissa huolestumista. Selvimmin tämä on näkynyt Englannissa, jossa poliitikot päättivät ryhtyä tukemaan kansalaistensa yhteistä kulttuurista pohjaa vahvistamalla laulun asemaa. Englannissa vuosina 2007–2011 toimii laaja ohjelma “Sing Up”, jonka tavoitteena on tukea laulamista ja muita musiikillisia aktiviteetteja ([www.imerc.org/research\\_nsp.php](http://www.imerc.org/research_nsp.php); viitattu 20.9.2011; Welch et al., 2008 a, b, c).

Viime vuosien aikana media – erityisesti televisio – on tuonut uusia ohjelmaformaatteja, joissa laulu on keskiössä. 1980-luvulla Tenavatähdet innostivat lapsia laulamaan ja sittemmin Idols-, Talent- ja erilaiset kuoro-ohjelmat (Kuorosota, Suomen paras kuoro, Liity kuoroon, K70 jne.) ja monet suuremman suosion saaneet elokuvat ja näytelmät, kuten Pollakin Niin kuin taivaassa (Så som i himmelen, 2004), ovat kasvattaneet eri ikä- ja yhteiskuntaryhmien kiinnostusta laulamista kohtaan. Laulaminen voi olla pojillekin jälleen kiinnostava aktiviteetti, eikä Idols-kisoihin osallistumista katsota kummeksuen tai halveksuen.

Laulun asemaa on pohdittu viime vuosina muutamissa seminaareissa. Jyväskylässä järjestettiin vuonna 2005 yhdessä Suomen Musiikkikasvatusseuran ja Suomen Lauluakatemian kanssa “Laulussa oli voimaa” -seminaari ja vuonna 2010 “Laulun voima” -seminaari. Yhteisen kansallisen lauluohjelmiston vahvistamiseksi Jyväskylässä käynnistettiin vuonna 2003 Laulu-laari-hanke, joka tuotti vuonna 2006 peruskoulujen 1.–6. luokan oppilaille suunnatun cd-levyn ja nuottikokoelman. Ohjelmistot valittiin ajatellen toisaalta varhaiskasvatusta ja toisaalta koulujen musiikinopetusta. Tavoitteena oli, että Laulu-laari-hanke innostaisi laulujen ulkoa opettelua ja yhteisen lauluohjelmiston muodostumista. Konserttikeskuksen Laulumerkki-hankkeella oli myös tavoitteena tutustuttaa lapset ja nuoret yhteiseen lauluperinteeseen.

Laulun asemaa on pyritty vahvistamaan myös hoitolaitoksissa, vanhusten palvelutaloissa ja jossain määrin myös terveyskeskuksissa ja sairaaloissa. Tavoitteena on laulamisen avulla vaikuttaa myönteisesti ikääntyvien ihmisten mielialaan. Erilaisia kulttuuri- ja hyvinvointi-hankkeita on syntynyt eri puolilla Suomea. Jyväskylässä alkoi vuonna 2008 LYSTI eli Luovaa toimintaa sosiaali- ja terveysalalle ESR-hanke, jonka tavoitteena on luovien työmuotojen juurruttaminen hoitotyötä tekevien ihmisten arkeen ([www.jamk.fi/tutkimus/projekteja/lysti/](http://www.jamk.fi/tutkimus/projekteja/lysti/); viitattu 20.9.2011). Opetusministeriön vuonna 2005 rahoittama Laulu liikuttaa -hanke puolestaan pyrki laulamisen avulla aktivoimaan hoitolaitosten asiakkaita liikkumiseen. Yksittäiset yhteisöt, oppilaitokset ja järjestöt ovat samoin aloittaneet erilaisia projekteja, joilla laulamista käytetään erilaisten mielialaan tai hyvinvointiin ja terveyteen liittyvien asioiden edistämiseksi. Uusimpia kansainvälisiä hankkeita on vuonna 2009 perustettu Singing hospitals -verkosto, jonka tavoitteena on tukea kuorolaulun tuomista sairaaloiden toimintaan ([www.singenderkrankenhaeuser.de/](http://www.singenderkrankenhaeuser.de/)).



Vaikka yleinen ilmapiiri on muuttunut laulamista kohtaan myönteisempään suuntaan, ei koulujen musiikinopetuksessa ole tässä suhteessa tapahtunut kovin paljoa: laululla on aina ollut tärkeä asema musiikintunneilla, vaikka soittamisen osuuden kasvu on jonkin verran vienyt tilaa laulamiselta. Sen sijaan huolestuttavana voi pitää opettajakoulutuksen tilannetta. Huolimatta suunnitelmista vahvistaa taideaineitten asemaa koulujen opetussuunnitelmissa, opettajakoulutusyksiköt ovat eri puolilla Suomea systemaattisesti vähentäneet panostusta taideaineisiin. Alakoulujen opettajiksi valmistuvat saavat yhä vähemmän valmiuksia musiikin opettamiseen, mikä ei voi olla heijastumatta opetuksen laatuun. Onkin käynyt ilmi, että musiikkia pidetään luokanopettajien piirissä yhtenä vaikeimmista opetettavista aineista. Myönteistä on ollut poliitikkojen piirissä virinnyt kiinnostus taideaineiden, siis myös musiikin, aseman parantamiseen suunnitteilla olevissa tuntijakouudistuksissa. Tosin tätä tekstiä kirjoitettaessa ei ole vielä varmuutta, kuinka tulevassa tuntijakouudistuksessa musiikille oppiaineena lopulta tulee käymään.

Laulun merkitystä kasvatuksellisena tekijänä voidaan tukea lisäämällä musiikin määrää koulujen tuntijaossa, mutta myös muita keinoja tarvitaan. Opettajakoulutus on avainasemassa niin luokan- kuin aineenopettajakoulutuksessa, joten pitäisi pohtia keinoja laulun aseman turvaamiseksi ja vahvistamiseksi yliopistojen opettajakoulutuksessa. Ainoa tapa ei ole vain opetuksen määrän lisääminen, vaan myös uudenlaisia opetusmenetelmiä ja -sisältöjä tulisi kehittää.

Laulua koskeva tutkimus on viimeisen kymmenen vuoden aikana asteittain lisääntynyt. Tutkijoiden kiinnostus on kohdistunut niin laulamisen fysiologiaan (Sundberg, Friberg jne.), sosiaalisiin ja yhteiskunnallisiin merkityksiin (Bailey et al. 2002, 2005; Louhivuori, et al., 2005), laulamisen ja terveyden/hyvinvoinnin (Bannan et al., 2008; Beck et al., 1999, 2007; Clift, et al., 2006, 2008 a, b, 2009, 2010 a, b; Grabe et al., 2003, 2009; Kreutz, et al., 2004; Sandgren, 2009) sekä ikääntymisen (Wise, et al., 1992; Bamford et al., 2007; Cohen, et al., 2002, 2006; Cohen, 2006; Skingley, et al., 2011) väliseen yhteyteen. Laajaa julkista kiinnostusta ovat herättäneet tutkimukset, jotka ovat tukeneet näkemystä laulamisen merkityksestä ihmisen hyvinvoinnin ja terveyden kannalta. Kiinnostus on ymmärrettävää, sillä tutkimustulokset liittyvät tärkeään yhteiskunnalliseen keskusteluun väestön ikääntymisestä ja sen mukanaan tuomista taloudellisista ja sosiaalisista seurauksista. Mikäli laululla voidaan osoittaa olevan kansalaisia kulttuurisesti yhdistävä, sosiaalisia jännitteitä ja kulttuurisia ennakkoluuloja vähentävä vaikutus ja lisäksi taloudellisesti laskettavissa olevia terveys- ja hyvinvointivaikutuksia, voisi olettaa, että laulun asemaa oltaisiin valmiita eri tavoin vahvistamaan. Vahvan tieteellisen näytön antaminen esimerkiksi laulamisen yhteiskunnallisesta vaikuttavuudesta (esim. terveys- ja hyvinvointivaikutukset) on tutkimuksellisesti kuitenkin hyvin vaativa tehtävä.

Tässä Musiikkikasvatus-lehden teemanumerossa käsitellään laulamista monista eri näkökulmista. Teemanumerossa pyritään antamaan läpileikkaus erityisesti Suomessa tällä hetkellä käytävään laulua koskevaan keskusteluun. Tavoitteena on viritää uutta keskustelua ja antaa samalla eväitä niille, jotka haluavat eri tavoin vahvistaa laulun asemaa omassa työssään ja tehtäväkentillä, olkoon se sitten varhaiskasvatusta, koulujen musiikinopetusta, vapaata sivistystyötä, työtä festivaalikeskusteluilla, mediassa (lehdistä, internet, televisio, radio, lehdistö) tai vanhus-ten parissa. ■

## Lähteitä

- Hirsch, L.** (2003) Amandla! A Revolution in Four-Part Harmony. Elokuva. Lions Gate Films. Etelä-Afrikka.
- Bailey, B.A., & Davidson, J. W.** (2002). Adaptive Characteristics of Group Singing: Perceptions from Members of a Choir for Homeless Men, *Musicæ Scientiæ*, 6, 2, 221–56.
- Bailey, B. & Davidson, J. M.** (2005). Effects of group singing and performance for marginalized and middle-class singers, *Psychology of Music*, 33, 3, 269–303.
- Bamford, A., & Clift, S. M.** (2007). Southampton silver song club: Reflections on music making with elderly people facilitated by student volunteers. Sidney De Haan Reports 4. Sidney De Haan Research Centre for Arts and Health, Canterbury.
- Bannan, N., & Montgomery-Smith, C.** (2008). 'Singing for the Brain': reflections on the human capacity for music arising from a pilot study of group singing with Alzheimer's patients. *Perspectives in Public Health*. Vol. 128 nro 2, 73–78.
- Beck, R. J., Cesario, T. C., Yousefi, A. & Enamoto, H.** (1999). Choral singing, performance perception, and immune system changes in salivary immunoglobulin A and cortisol, *Music Perception*, 18, 87–106.
- Beck, R. J., Gottfried, T. L., Hall, D. J., Cisler, C. & Bozeman, K.** (2007). Supporting the health of college solo singers: the relationship of positive emotions and stress to changes in salivary IgA and cortisol during singing, *Journal of Learning through the Arts* (in press).
- Clift, S. & Hancox, G.** (2006). Music and wellbeing, In W. Greenstreet (Ed.) *Integrating Spirituality in Health and Social Care*. Oxford: Radcliffe Publishing.
- Clift, S., Hancox, G., Staricoff, R. & Whitmore, C.** (2008 a). A systematic mapping and review of non-clinical research on singing and health. Sidney De Haan Research Centre for Arts and Health, Canterbury: Canterbury Christ Church University.
- Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Stewart, D. & Kreutz, G.** (2008 b). Choral singing, wellbeing and health: Findings from a cross-national survey. Sidney De Haan Research Centre for Arts and Health, Canterbury: Canterbury Christ Church University.
- Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G. & Stewart, D.** (2009). What do singers say about the effects of choral singing on physical health? Findings from a survey of choristers in Australia, England and Germany, In: Louhivuori, J., Eerola, T., Saarikallio, S., Himberg, T. and Eerola, P.-S. (Eds) *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM 2009)* Jyväskylä, Finland.
- Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G. & Stewart, D.** (2010a). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey, *Journal of Applied Arts and Health*, 1(1), 19–34.
- Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G. & Stewart, D.** (2010b). The Significance of Choral Singing for Sustaining Psychological Wellbeing: Findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany, *Music Performance Research*, 3(1), 79–96.
- Cohen, A., Bailey, B., & Nilsson, T.** (2002). The importance of music to seniors. *Psychomusicology*, 18, (89–102).
- Cohen, G. D., Perlstein, S., Chapline, J., Kelly, J., Firth, K. M. & Simmens, S.** (2006). The impact of professionally conducted cultural programs on the physical health, mental health and social functioning of older adults, *The Gerontologist*, 46, 6, 726–734.
- Cohen, G.** (2006). Research on Creativity and Aging: The Positive Impact of the Arts on Health and Illness. *Generations*. Vol XXX;1: 7–15.
- Cygnæus, U.** (1910) Uno Cygnæuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Valtion varoilla toimitettu kokoelma 100-vuotispäiväksi 12. lokakuuta 1910. Suomentanut A. J. Tarjanne. Helsinki.
- Grape, C., Sandgren, M., Hansson, L. O., Ericson, M. & Theorell, T.** (2003). Does singing promote wellbeing? An empirical study of professional and amateur singers during a singing lesson, *Integrated. Physiological and Behavioral Science*, 38, 65–74.
- Grape, C., Theorell, T., Wikstrom, B.-M. & Ekman, R.** (2009). Choir singing and fibrinogen, VEGF, cholesterokinin and motilin in IBS patients, *Medical Hypotheses*, 72(2), 223–5.

- Hillman, S.** (2002) Participatory singing for older people: a perception of benefit, *Health Education*, 102, 4, 163–171.
- Kreutz, G., Bongard, S., Rohrmann, S., Hodapp, V. & Grebe, D.** (2004) Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state, *Journal of Behavioral Medicine* 2, 6, 623–35.
- Louhivuori, J., Salminen, V.-M. & Lebaka, E.** (2005). "Singing Together"—A cross-cultural approach to the meaning of choirs as a community, in Campbell, P. S., Drummond, J., Dunbar-Hall, P., Howard, K., Schippers, H. and Wiggins, T. (eds.) (2005) *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century*, Australian Academic Press.
- Sandgren, M.** (2009). Evidence of strong immediate well-being effects of choral singing - with more enjoyment for women than for men. In: Louhivuori, J., Eerola, T., Saarikallio, S., Himberg, T. and Eerola, P.-S. (Eds) *Proceedings of the 7th Triennial Conference of European Society for the Cognitive Sciences of Music (ES-COM 2009)* Jyväskylä, Finland.
- Skingley, A., Clift, S., Coulton, S., & Rodriguez, J.** (2011). The effectiveness and cost-effectiveness of a participative community singing programme as a health promotion initiative for older people: protocol for a randomised controlled trial. *BMC Public Health*, 11:142.
- Welch, G., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I.**, (2008 a). *The National Singing Programme for Primary schools in England: An initial baseline study overview*, February 2008. London: Institute of Education.
- Welch, G., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., Rinta, T., Preti, C., Stewart, C., Lani, J., Vraka, M., Hill, J.** (2008 b). *Researching the first year of the National Singing Programme in England: An initial impact evaluation of children's singing behaviours and singer identity*. London: Institute of Education. [ISBN: 978-1-905351-09-1]
- Welch, G. & Himonides, E.** (2008 c). An overview of initial research data (2007-2008) concerning the Vocal Force component of workforce development under the umbrella of the National Singing Programme Sing Up in England.
- Wise, G. W., Hartmann, D. J., & Fisher, B. J.** (1992). Exploration of the relationship between choral singing and successful aging, *Psychological Reports*, 70, 1175–1183.
- Zanini, C. R., & Leao, E.** (2006). Therapeutic Choir: A music therapist looks at the new millennium elderly. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 62. Available from: <http://www.voices.no/mainissues/mi40006000211.html> Accessed 14 March 2010.

Erja Kosonen

# Kansakoulun lauluopetus

1960-luvulle saakka, perinteistä ammentaen, uudistuksia odottaen

**S**uomalaisen koululaulun historia keskiajalta 2000-luvulle oli noin 450 vuotta laulunopetuksen historiaa. Koulun oppiaineen nimenä laulu on ollut perusteltu ja muutos laulusta musiikiksi 1960-luvulla kertoo myös opetuksen ja opetussisältöjen muutoksesta. Kuten P. J. Hannikainen toteaa Musiikkiopin (1917) alkusanoissa: laulua ja soittoa sanotaan yhteisellä nimellä musiikiksi.

Laulu oli yksi keskiajan luostarikoulun kolmesta oppiaineesta. Muut kaksi olivat uskonto ja latina. Vanhin koulun laulukirja, *Piae Cantiones* -kokoelma vuodelta 1583, hurskaita koulun- ja kirkkolauluja sisältää aikansa pappiskoulutuksessa tarpeellisia lauluja teinien laulettavaksi. Pappien koulutus ja kirkon suojissa annettu opetus näytti suuntaa laulunopetuksen sisällölle lähes 400 vuotta eteenpäin. Koulutus ja oppiaineet painotuksineen ovat muuttuneet, mutta laulunopetuksen sisältö säilyi yllättävänkin samanlaisena. Kansanopetuksen osana laulu oli pääasiassa virrenveisuuta, taustalla edellä mainittu luostarikoulujen vahva kirkko- ja virsilaulun perinne. Uskonpuhdistuksen jälkeen virsikirja oli katekismuksen ohella tärkein laulun oppikirja 1800-luvun loppupuolelle saakka. (ks. Pajamo 1976.)

Oppivelvollisuus toteutui lukutaidon ja ”Herran pelon” osalta eri puolilla Suomea jo ennen vuoden 1921 oppivelvollisuuslakia. Tämän selittää kirkon järjestämä kansanopetus. Tavoitteena oli lukutaito, joka oli edellytyksenä avioliiton solmimiselle. Ei itse asiassa yhtään huono peruste kansanopetuksen näkökulmasta sekään. Opettajina toimivat pääasiassa lukkarit, joilla ei ollut opettajankoulutusta pappiskoulutuksesta puhumattakaan. Vähitellen 1860-luvulta opettajaseminaareista valmistuneet opettajat sijoittuivat ympäri Suomea huolehtimaan kansanopetuksesta. Jyväskylän seminaarissa musiikki oli yksi tuntimääriltään suurimpia oppiaineita äidinkielen ja käsityön ohella aina 1920-luvulle saakka. Laulu- ja soittotaito oli jokaisen opettajan perustaitoja (Kosonen & Pajamo 2009; Halila 1963.)

Laki oppivelvollisuudesta hyväksyttiin neljä vuotta Suomen itsenäistymisen jälkeen vuonna 1921, Pohjoismaista viimeisenä. Käytännössä laki toteutui kaikki kansakouluikäiset kattavaksi vasta toiseen maailmansotaan mennessä 1940-luvulla. (Kivinen & Rinne 1994.) Paikka- ja seutukuntaakohtaiset erot saattoivat olla hyvinkin suuria. Siihen saakka oppivelvollisuuskouluna toimi varsinkin syrjäisimmillä seuduilla muutaman viikon kiertokoulu. Opettaja kiersi kylästä kylään ja koulua pidettiin tiloiltaan sopivan talon tuvassa. Yhtenä oppiaineena oli laulu ja erityisesti virret. Opettajan mukana kulki matkaharmoni ja koulupäivä aloitettiin ja päätettiin virrenveisuulla, kuten Inarin erämaassa kiertänyt kiertokouluopettaja, katekeetta Laura Lehtola kertoo omaelämäkerrassaan (Lehtola 1984). Laulun ja leikin osuus määräytyi opettajan henkilökohtaisen kiinnostuksen mukaan. Virsikirja ja hengelliset laulut olivat tärkeä oppimateriaali katekismuksen ja aapisen ohella. Laulutunti jakautui 1900-luvun vaihteeseen saakka virsilauluun, nuottioppiin ja maallisiin lauluihin.

Vaikka kansakoulunopettajien koulutus alkoi Jyväskylän seminaarissa jo 1863 ja koulutus laajeni 1900-luvun alkuun mennessä yhteensä kuuteen seminaariin, edellytettiin kansakoulunopettajalta muodollinen pätevyys vasta 1800-luvun lopulla, ensin maaseudulla, sitten kaupungeissa (ks. Kivinen & Rinne 1994). Puolen vuosisadan ajan valtiopäivillä oli käyty keskustelua yleisestä oppivelvollisuudesta, joka vakiintui tavoitteeksi koulupakon sijaan jo ennen Suomen itsenäistymistä.

Kansakoulun oppiaineet ja tuntijako eri oppiaineiden kesken on myös ollut ajankohtainen keskustelunaihe koko 1900-luvun. Vuoden 1916 suunnitelmissa maalaiskansakoulun uudis-

tukseksi Mikael Soininen katsoo, että kaksi viikkotuntia laulua on piirustuksen tavoin vähimmäismäärä, jota ei voi enää pienentää.

Vuoden 1925 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa “laulun opetuksen tärkein tehtävä on opettaa korvakuulolta laulamaan sävelmän ja sanojen puolesta helppoja, virkeitä ja eloisia lasten lauluja, joiden aiheet ovat sekä ympäristöopetuksesta että lasten elämästä yleensä.” Lisäksi pidetään tärkeänä virsiä ja hengellisiä lauluja uskontotunneilla, aamuhartauksissa ja juhliassa laulettavaksi. Erikseen mainitaan vielä laulun opetusmuotoina luokka-, ryhmä- ja yksinlauluopetus. Oikeaa äänenmuodostusta korostetaan opetuksessa heti alusta alkaen, samoin sanojen selkeää ääntämistä.

Tuntimäärissä laulu yhdistetään leikkiin ja liikuntaan. Laulutunnin lisäksi laulamista oli integroituna muihin oppiaineisiin Aukusti Salon opetuksen eheyttämisperiaatteiden mukaisesti (Salo 1947). Virsikirja viittaa jo itsessään uskontoon ja aamuhartauksiin. 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä käytettyjen koulun laulukirjojen sisällysluetteloista löytyy useita historiaan, maantietoon ja luonnontietoon läheisesti liittyviä lauluja. Vuonna 1923 ilmestyneessä Alli Nissisen “Lasten Lukukirja – oppikirja koulua ja kotia varten, kuvilla kaunistettu ja nuoteilla varustettu” on riimitettyihin runoihin Anna Sarlinin kokoama nuottiliite, joukossa mm. laulut Oravan pesä ja Joulupuu on rakennettu. Olavi Pesosen “Aapislaulut” vuodelta 1934 ja Olavi Ingmanin “Meidän lasten lauluja” vuodelta 1939 on myös sävelletty aapisten riimitettyihin runoihin.

Kaksi viikkotuntia vakiintui laulun, sittemmin musiikki -oppiaineen tuntimääräksi lukuunottamatta vuoden 1946 tuntijakoa, jolloin laulun tuntimäärä putosi tilapäisesti yhteen viikkotuntiin yläkansakoulussa. Laulu oli myös yksi toisen maailmansodan ajan kouluaineista, sikäli, kun koulua ylipäätään oli mahdollista käydä. (Haataja & Bergholm 2002.)

## Koululaulut 1900-luvun alkupuolella

Kansakoulu jakautui ala- ja yläkouluun, tai ala- ja yläluokkiin, kuten nykyisinkin. Ala(kansa)-koulun valmistavilla luokilla, kuten 1916 opetussuunnitelman mallissa maalaiskansakoulujen ensimmäisiä luokkia nimitetään, lauluohjelmisto sisältä helppoja leikki- ym. lauluja korvakuulolta opittuna. Peruslaulustoksi kansakoulun käyneelle nuorisolle Paula af Heurlin määrittää vuonna 1916 tutuimmat isänmaalliset laulut, erityisesti Maamme -laulu ja oman maakunnan lauluja, virsiä ja hengellisiä lauluja, joululauluja ja “Hosianna”, kaikki nämä korvakuulolta opittuina. Lisäksi “nuottien mukaan” opeteltiin lastenlauluja. Käytössä oli ns. kaavametodi, johon Paula af Heurlin toi suomalaiset sävelnimet: en, toi, ko, ne, vii, kuu, sei.

Seminaarinlehtori Aksel Törnudd keskittyi laulukirjoissaan kansanlauluihin “pitäen tärkeänä, että Suomen lapset saavat ensimmäisen musiikillisen oppinsa ja herätyksensä suomalaisesta kansanlaulusta.” Hän korosti “Koululaulun aakkosissa” (1926) sävelien ja rytmin merkitystä:

*Sentähden alkukoulun ensimmäisestä asteesta lähtien on varsinaisten laulujen rinnalla, varoen ja hitaasti, mutta varmasti, opetettava lapsia kuuntelemaan, tunnustelemaan ja tavoittelemaan säveliä ja rytmejä. Ei niin, että tämä ottaisi varsinaiselta laululta ja leikitä aikaa. Pari minuuttia vain tunnin alussa, ikään kuin herätteiksi.*

Törnudd uudisti laulutunnin sisältöä: 1. äänenmuodostusharjoituksia, 2. vanhan laulun kertaus ja 3. uuden tehtävän käsittely alkaen tekstistä, edeten lauluun ja loppukäsittelyyn. Kolmijaon järjestystä opettaja saattoi vaihdella vapaasti, mutta kolmijako sinänsä yleistyi seminaarien myötä erityisesti kansakouluissa. (Pajamo 1976.)

J. N. Vainion Valituksen laulukirja koulujen ja nuorison tarpeeksi, 6. painos vuodelta 1913, on yksi edustava esimerkki vuosisadan alkuvuosikymmenten koululaulustosta. Kirjan alussa on tuhti peruspaketti nuottioppia ja musiikkitietoa, mm. duuri- ja molliasteikon kaavat

sävelten nimillä do, re, mi, fa, sol, la, si ja mollisävellajit anjoulaisen menetelmän mukaisesti rinnakkaissävellajiensa nimillä. Kirjan yhteensä noin 250 laulua on ryhmitelty sävellajeittain. Laulajille rohkaisuksi lienee ensimmäinen laulu nimeltään ”Alku aina hankalaa”. Laulujen valinnan perusteena kirjan toimittanut J. N. Vainio mainitsee kirjan alkulauseessa: ”...koetettu valikoida semmoisia, joita oppilaat halulla laulavat, helpompia kaavojen avulla, vaikeampia korvakuulolta.” Kirjan laajuutta perustellaan sen käytöllä myös iltamissa ja kokouksissa. Kirjassa on kokoelma hengellisiä, isänmaallisia lauluja, vuodenaikain ja joululauluja eri säveltäjiltä, kansanlauluja sekä 15 eri maan kansallislaulut. Valistuksen laulukirjan myöhäisimpiä painoksia oli käytössä vielä jopa 1960-luvulla ja sen vuoksi sitä voikin pitää yhtenä suomalaisten peruslaulustona koulussa ja kotona. Kaavamethodi jäi sen sijaan 1920-luvun lopulla pois käytöstä. Tämä muutos näkyy myös Valistuksen laulukirjan myöhemmissä painoksissa.

Vuoden 1925 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa muistutetaan onnistuneesta laulujen valinnasta laulunharrastuksen ja ”musikaalisen kehityksen” näkökulmasta. Sävelmien tulee olla ”sopuoinnussa” oppilaiden vaistomaisten tunneilikkeiden kanssa, joskin ”herännyt lauluhalu sulattaa helposti myös sävelmiä, joiden musikaalinen sisältö ehkä sillä hetkellä jää täysin tajuamatta”. Laulujen valinnassa muistutetaan vielä erikseen aiheiden sopivuudesta myös muiden oppiaineiden opetukseen. Aihepiirejä luetellaan runsaasti: virsien ja hengellisten laulujen lisäksi äidinkieli, historia, maantieto, luonnontieto, voimistelu, mutta myös koti, kouluelämä, vuodenajat, retkeily, eri työalat, joista viime mainittuja perustellaan laulujen reippaudella. Kansanlaulujakin suositellaan, mutta tarvittaessa pyydetään seppittämään uudet sanat sopimattomien tilalle. Laulujen lukumääräksi opetussuunnitelmakomitea suosittelee noin 25 laulua vuosittain, joista suuri osa virsiä ja isänmaallisia lauluja.

Isänmaalliset laulut, virret ja muut hengelliset laulut muodostivat koululaulujen peruslauluston käytännössä koko 1900-luvun aina peruskouluun saakka. Vuosisadan ensimmäisinä vuosikymmeninä kansallisuusate sai lisäpontta sortovuosina, jolloin musiikki ja isänmaallisten laulujen, suomalaisen luonnon ja suomalaisuuden ”ääni” musiikin keinoin oli yksi tärkeistä kansallisen identiteetin rakentamisen ja rakentumisen muodoista. Itsenäisyyden alkuvuosikymmenet luonnollisesti vahvistivat osaltaan kansallistuntoa ja kiitollisuutta itsenäisen isänmaan puolesta. Vuoden 1918 kansalaissota ei näyttäydä erityisesti laulujen sisällöissä vuosisadan alun laulukirjojen sisällöstä tekemäni alustavassa analyysissä.

”Lapsille lasten maailmasta ja lasten kielellä” oli Jyväskylän seminaarin musiikin lehtori P. J. Hannikaisen tärkeä periaate lapsille suunnatuille lauluille. Tämä periaate on kantanut yli 100 vuotta ja näyttää kantavan edelleen. Oravan pesä, Suojelusenkeli ja monet sukupolvelta toiselle siirtyneet joululaulut kertovat Hannikaisen laulujen voimasta. P. J. Hannikainen julkaisi lauluja Sirkkuset-lauluvihkoissa, jotka mitä ilmeisimmin ovat myös olleet opettajien käytössä laajasti ympäri Suomea. On tärkeä muistaa myös P. J. Hannikaisen säveltämät kuorolaulut lapsille suunnattujen laulujen lisäksi. Kevätlaulut ”Terve, Pohjolan maa” ja ”Taas leivoset ilmassa leikkiä lyö” löytyvät muun muassa Valistuksen laulukirjan ensimmäisistä painoksista.

Wilho Siukonen tutki väitöskirjassaan (1935) koululasten laulukykyä. Hän totesi tuloksena suomalaislapsissa olevan kaksi kertaa niin paljon laulukyvyttömiksi määriteltäviä kuin Virossa ja Ruotsissa. Hän kritisoi koulujen laulunopetusta moittien liian korkeita sävellajeja, lasten huomiotta jättämistä laulujen valinnassa ja opetuksen liiallista teoreettisuutta. Kotien osuudessa hän valittaa lastenlaulutradition puuttumista ja laajemmin lasten vähäistä osallisuutta kulttuuriharrastuksiin.

## Sotavuodet koulun laulukirjoissa

Isänmaalliset laulut ja virret korostuivat luonnollisesti 1940-luvun sotavuosina. Koulunkäynti oli katkonaista ja mm. koko talvisodan ajan koulut olivat kiinni, itse asiassa sotilasviranomaisen käytössä mm. sotilassairaaloina. Oppiaineita oli karsittu, mutta sinänsä mielenkiintoista on, että laulu oli kaiken aikaa oppiaineiden joukossa, myös osana sotilaskasvatusta. Opettajat

yrittivät opettaa pienimpiä koululaisia jopa kotonaan, mikä oli osoitus ajan korkeasta työmoraalista. Yli 15-vuotiaat oppilaat olivat velvoitettuja osallistumaan maataloustöihin ja muihin kotirintaman tehtäviin ja luonnollisesti opettajilla oli myös omat erityistehtävänsä, kun koulut olivat kiinni. Suuri osa miesopettajista oli rintamalla, mistä seurauksena oli opettajakunnan naisvaltaistuminen sotavuosien aikana. (Haataja & Bergholm 2002.)

Suomalaiset lapset selvisivät hyvin sotavuosien kauhuista. Sota-ajan lapsuuden kokeneet ovat myöhemmin korostaneet voimakasta yhteenkuuluvuuden tunnetta varsinkin silloin, kun vanhemmat osasivat suojata lapsia omalta surulta ja epätoivolta. Suomalaiset lapset osallistuivat työntekoon ja yhteisiin sotapönnisteluihin kukin voimiensa mukaan. (Haataja & Bergholm 2002.)

Sota näkyi erityisesti poikien leikeissä ja sankarihautajaisten arvokkuus, harras virrenveisuus ja kunnialaukaukset ovat väistämättä jääneet monen sota-aikana lapsuuttaan eläneen mieleen, kuten 1930-luvun lopulla syntynyt enoni on kertonut. Lapset näyttävät sulauttaneen suhteellisen helposti mm. vierasta murretta puhuvia Karjalan siirtolaistovereitaan leikkeihin ja samalla tutustuminen siirtolaisperheisiin avasi lasten maailmankuvaa. “Karjalan kunnaila” löytyy tuon ajan laulukirjoista ja oman kotiseudun kaipuuna sitä on laulettu kouluissa ja kodeissa. Laulu on merkitty Lauri Parviaisen laulukirjassa vuodelta 1949 yhdeksi Suomen Laulunopettajien liiton suosittelamista yhteislauluista. Samassa yhteislaulujen listassa on myös suomalainen kansanlaulu “Älä itke, äitini”, jonka 3. ja 4. säikeistö kertoo sotavuosien tuntemuksista ja lapsen vastuuntunnosta Jaakko Juteinin sanoin:

*3. Kyllä luonto lapsella viimein vahvistuupi,  
miehen voima varrella kerran kukoistuupi*

*4. Anna ajan ehtiä, huoles minä maksan,  
leipä paisuu leveä, koska kyntää jaksan.*

Suositteluja yhteislauluja oli nimetty yhteensä 37, joista 20 oli isänmaallisia lauluja, marssilauluja ja maakuntalauluja. Lapsen kehitysvaihetta laulujen valinnassa ei erikseen huomioitu, kun laulukirja oli tarkoitettu koko kouluajalle ja käytettäväksi vielä sen jälkeenkin. Seuraavaksi eniten yhteislaululistassa joululauluja, yhteensä viisi, samoin viisi “vieraiden maiden kansallislaulua”, joita olivat Pohjoismaat Ruotsi, Tanska ja Norja sekä Ranskan ja Englannin kansallislaulut. Kansallislauluun viittaa myös Unkarin kansallishymni ainoana heimokansan lauluna. Hengellisiä lauluja on listassa vain kaksi: Pohjantähden alla ja Kanteleeni. Luonto-otsikon alla mainitaan Leivo (Miks’ leivo lennät Suomehen) ja Kalevala- ja Kanteletar-aiheisena Varjele, vakainen Luoja. Muita laulukirjan lauluja, kuten kodin ja koulun sekä leikki- ja työlauluja, ei kuulunut suositeltujen yhteislaulujen listalle. (Parviainen 1949.)

Sisällöltään yhteislaululista on vahvasti isänmaallinen ja hengellinen. Isänmaa oli ollut uhattuna ja kiitollisuus vapaasta isänmaasta ja maakunnista oli toisaalta innostava laulun aihe, toisaalta laulun keinoin voitiin käsitellä niin menetettyä Karjalaa (Karjalan kunnaila) kuin sodan menetyksiä läheisten keskellä (Älä itke, äitini, Ateenalaisten laulu jne.). Maakuntalauluja laulettiin paljon ja niitä opeteltiin myös ulkoa. Niinpä vanhemmat koululaissukupolvet edelleen osaavat kouluaikinsa lauluja ja edelleen ulkomuistista. Yhtä lailla mieleen on voinut jäädä kansakoulun laulutunneilta “Älä itke, äitini” tai Ateenalaisten laulun lapsen maailmassa jopa pelottavana mieleen jäänyt “Kaunis on kuolla, kun joukkosi eessä urhona kaadut”.

Siirtyminen sodasta rauhaan 1940-luvun jälkipuoliskolla ei sujunut perusopetuksessa täysin ongelmitta. Oppilasmäärät nousivat huomattavasti varsinkin suurten ikäluokkien kasvaessa kouluikänsä. Koulutiloista oli puutetta, ryhmäkokoja oli pakko suurentaa eikä sotia edeltäneelle tasolle opetuksessa päästy pitkään aikaan. Käyty sota näkyi opettajakunnan naisvaltaistumisena.

Vahva teollistuminen, ensin raskaiden sotakorvausten ja sitten yleisen yhteiskunnallisen vaurastuminen myötä vaikutti koululaitokseen. Vuoden 1946 kansakoulukomitean mietinnössä korostetaan käytännön taitoja teoriaopetuksen sijaan. Työelämään tarvittiin kipeästi uutta työvoimaa. Kansakoulun jatkuoluokat virallistettiin vuonna 1948 kansalaiskouluksi, missä painottuivat juuri käden ja käytännön taidot. Vuonna 1946, kohtuullisen pian sotavuosien jälkeen perustettiin ensimmäiset kolme kunnallista keskikoulua, joista yksi Jyväskylään. Kunnallinen keskikoulu oli yksi yhtenäistä peruskoulua edeltävä, oppilaille maksuton koulu, josta oli jatkokelpoisuus lukioon ja opistotason ammatilliseen koulutukseen. Peruskouluun siirryttäessä kunnallisia keskikouluja oli yhteensä yli 150.

Kunnallisten keskikoulujen opetussuunnitelma noudatti pääpiirteittäin oppikoulujen opetussuunnitelmaa. Musiikkia oli kaikille yhteisenä oppiaineena käytännöllis-esteettisistä oppiaineista kolmen ensimmäisen keskikouluvuoden aikana, jonka jälkeen musiikki oli valinnainen tai vaihtoehtoinen kuvaamataidon kanssa (Nurmi 1974). Kansalaiskoulu keskittyi käytännön aineisiin eikä musiikki kuulunut oppiaineisiin kuin poikkeustapauksissa.

### Orastavaa kehitystä laulunopetuksessa ja koululauluissa

Musiikin aineenopettajakoulutus käynnistyi vasta vuonna 1957 Sibelius-Akatemian koulumuusiikkiosastolla. Siihen saakka aineenopettajina toimi laulunopettajia ja muita musiikin ammattilaisia ja aktiiviharrastajia, mikä osaltaan kertoo myös opetuksen sisällöstä opettajan omien taitojen ja viehtymysten mukaan.

Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmassa laulunopetusta ohjeistetaan yksityiskohdaisesti. Komiteamietinnön erillisenä liitteenä on Martti Helan ”Laulunopetuksen erityiskysymyksiä”. Korvakuulolaulun ohjeistus, kuten selkeä tekstin lausuminen ja solmisaation perusteet käsimerkkeineen sekä äänenmuodostusharjoitusten esimerkit ovat käyttökelpoista aineistoa monelta osin vielä nykyisinkin. Rytmittävät ”nelisoipa, ryteikkö, epuu ym.” herättävät sen sijaan lähinnä huvittuneisuutta.

Alaluokilla korostetaan laulujen käyttöä muiden oppiaineiden yhteydessä opetuksen eheyttämisperiaatteiden mukaisesti, materiaaleina mm. edellä mainitut Olavi Pesosen ja Olavi Ingmanin kokoamat aapisten ja lukukirjojen laulustot. Ylemmille luokille suunnattu Maija Kuusen Maantietoa laulaen (1956) on vihkonen, jossa käytetään 1950-luvun laulukirjojen sävelmiin tehtyjä riimityksiä auttamaan Suomen, Euroopan ja koko maailman maantiedon oppimista. Honkain keskellä -sävelmällä opetellaan Euroopan jokia jne.

Kolmannelta luokalta lähtien esityslaulustossa on moniäänisen laulun alkuharjoituksia. Laulut opetellaan edelleen pääosin korvakuulolta laulukirjaa apuna käyttäen. Käytännössä monet koululaisvuosikerrat muistavat hyvin laulun sanojen kirjoittamisen ja ulkoa opettelemisen. Laulukirjakin saattoi olla sama koko perheen lapsilla, mutta kirjan käyttäminen aktiivisesti laulutunneilla on ollut ilmeisen satunnaista.

Viidennen luokan esityslauluston yhteydessä viitataan äänenmurrokseen ja mukaan tulevat nuoriso- ja retkeilylaulut. Laulukirjat olivat kuitenkin pääosin samoja kuin alemmilla luokilla. Kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952) mainitaan laulukirjojen monipuolisuuteen viitaten ”vapaata musiikin viljelyä oppilaskuorossa ja soitinyhtyeessä”;

Koulun juhlat ovat perinteisesti olleet yhteislaulujen kannalta hyviä tilaisuuksia. Kouluvuosien aikana on ehditty opetella kohtuullinen määrä joul- ja kevätkuulalauluja, joita vieläkin osataan. Päivittäinen tai vähintään viikoittainen yhteislaulutilaisuus koulussa oli aamuhartaudet. ”Yhteisesti laulettu laulu, siihen liittyvä, opettajan tai oppilaan lukema lyhyt Raamatun kohta tai muu sopiva kertomus ja vakavat sanat jostakin oppilaalle läheisestä kysymyksestä suuntaavat kuulijan ajatukset pois arkipäivän pikku asioista, kohottavat ja ryhdistävät häntä”, todetaan kansakoulun opetussuunnitelmassa (1952, 28). Uskonnonvapauslain säätämä oppilaan mahdollisuus vapautua uskonnonopetuksesta ei koskenut koulun aamuhartauksia, mikä täytyi huomioida virsien ja laulujen valinnassa, kuten opetussuunnitelman yleisessä osassa todetaan.



Kansakoulun opetussuunnitelman perusteet oli yksityiskohtaisuudestaan huolimatta käytännössä ohjeistus, jota haastatteleman 1950-luvulla opettaneet kansakoulunopettajat käyttivät hyvin vähän. Kansakoulun laulunopetuksesta he muistavat en sijaan sitäkin paremmin Olavin Ingmanin ohjeet kirjassa *Laulun opetus* (1952). Alkusanojen kuvaus yksinkertaisuudesta, käytännöllisyydestä, havainnollisuudesta ja lapsenomaisuudesta suuntasi opetusta kohti musiikkikasvatusta, josta jokaisen oppilaan pitäisi saada “valoisa ikkuna kouluelämän arkiseen harmauteen”.

Olavi Ingmanin ohjeistama laulutunnin kaava myötäilee vuosikymmeniä käytössä ollutta, Aksel Törnuddin kuvaamaa laulutunnin perusrakennetta: 1. alkulaulu, 2. laulutehtävän kuulustelu, 3. musiikkioppia, 4. uuden laulutehtävän valmistus. Alaluokilla musiikkioppi korvataan muutaman minuutin alkeisharjoituksella. Kolmannesta luokasta alkaen, oppikoulu muuttuu lukien uuden laulutehtävän valmisteluun ja musiikkioppiin varataan enemmän aikaa. (Ingman 1952.) Tämän opetusoppaan pohjalta opiskeltiin Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulussa ja myös muissa opettajanvalmistuslaitoksissa, joten sen käyttö omassa opetuksessa oli luontevaa varsinkin niille opettajille, joille musiikki ei ollut erityisen vahva opetettava aine, kuten eräs haastatteleman opettaja muisteli omaa työuraansa.

Nuottioppi ja musiikin teoria kulkivat edelleen laulunopetuksen ja lauluvaraston kartuttamisen rinnalla. Wilho Siukosen *Laulun opetusopissa* vuodelta 1947 perustana ovat asteikot ja kolmisoinnut kaavalaulun jäätyä pois “käytännöllisestä laulunopetuksesta”. *Laulun opetusoppi* on antanut opettajalle hyvinkin yksityiskohtaiset ohjeet tunnin kulusta neljän vuosikurssin nuottiopin ja teoriaopetuksen osalta. Ingmanin opetusohjeistukseen verrattuna Siukosen opetusoppi keskittyy enemmän säveltäpailun ja musiikin teorian perusteisiin. Siukonen, tai itse asiassa hänen puolisonsa Inga Siukonen muistuttaa *Laulun opetusopin* (1947) esipuheessa, ettei minkään suunnitelman tunnollinen noudattaminen takaa oppiaineen menestyksellistä opettamista vaan “laulunopetuksen ydin on opettajan persoonallisessa kyvyssä ja innostuksessa. Virkeä ja eloisa laulaminen täytyy olla laulutuntien pääsisältö erilaisten asioiden opettamisen ja mieleen painamisen sijaan.” Opetusopin rinnalla on käytetty mm. Wilho Siukosen toimittamaa laulukirjaa (1. painos 1929), josta tuli aikanaan yksi suosituimmista koulun laulukirjoista. Muita 1950-luvulla käytössä olleita olivat mm. Olavi Ingmanin (1. painos 1952), Olavi Pesosen (1. painos 1938), Lauri Parviaisen (1. painos 1934) laulukirjat sekä edelleen edellä mainittu J. N. Vainion Valistuksen laulukirja.

Laulukirjojen sisältö oli laajentunut itse asiassa jo 1930-luvulla, kuten ensimmäisten painosten ilmestymisvuosista voidaan päätellä. Olavi Pesosen laulukirjan ryhmittely Koti, Luonto, Ihminen, Isänmaa, Maailma ja Luoja sisälsi kuitenkin paljon samoja lauluja kuin esim. Lauri Parviaisen 14 ryhmään jaoteltu laulukirja. Isänmaallisille, kansanlauluille ja hengellisille lauluille, vuodenaikain lauluille ja juhla lauluille oli paikkansa kaikissa kirjoissa. Lauri Parviaisen kirjassa oli mukana erikseen ryhmiteltyinä myös raittiuslauluja ja heimokansain lauluja.

Laulaminen oli laulutunneilla keskeinen työtapana 1960-luvulle saakka (Kosonen & Pajamo 2009). Laulutaito oli arvioinnin mitta ja laulutaitoa arvioitiin laulukokeen avulla. Laulutuntien muistoissa osalle oppilaita on jäänyt “hampaankoloon” epämiellyttäviä ja nöyryyttäviä muistoja luokan edessä laulamisesta. Opettajat puolestaan kertovat pienryhmälaulusta, opettajan mukana laulamisesta tai laulukokeen järjestämisestä ilman ulkopuolisia kuulijoita.

## Soittimia laulutunneille

Laulutuntien tärkein säestyssoitin oli 1950-luvulle saakka harmoni, säestäjänä opettaja. Laulukirjojen säestyskirjat neljänäisine säestyksineen oli tehty opettajia varten. Sointumerkkejä ei kirjoissa ollut.

Arvo Vainio puolustaa jo 1930-luvulla (1936) Juhani Pohjanmiehen “oppilassoitinta”, kromaattista kellopeiliä, aikansa innovatiivisena koulusoitinkeksintönä ja erityisesti poikien aktiivijoina laulutunneilla. Oppilassoittimen säestyssoittimeksi sopi hyvin “melpopiano”, eräänlainen pienoisorku. Vainio perustelee soitinten käyttöä (1936, 7):

*Soittimen avulla on laulutunneille saatu monenlaista hauskuutta: reipasta ja viehättävää askartelua laulamisen lomassa, laulukyvyttömätkin oppilaat on saatu innokkaaseen työhön ja koko luokan toiminnallisuus herätetyksi.*

Juhani Pohjanmies kehitti myös yksikielisen, virsikannelta muistuttava ”priimisoittimen”, yksiaänisen jännekielisoittimen, jonka soittamisen ohjekirja ilmestyi vuonna 1945. Samalta vuodelta on häneltä ilmestynyt ensimmäinen Juhani Pohjanmiehen laulukirja Kootut lastenlaulut (1945), jossa on säestyssoinnut, tosin ei reaalisoinnuin vaan priimisoittimen tarpeita ajatellen astemerkinnot sävellajeittain. Laulukirjaa ei ole suunnattu erityisesti koulujen käyttöön, mutta säestyssoitinorkesterille laulukirjassa on antoisaa materiaalia. Säestyssoittinten, kuten priimisoittinten käyttöä Juhani Pohjanmies perustelee ohjekirjan alussa tutulla toteamuksella ”tasan ei käy onnen lahjat, toiset laulavat mieluummin, toiset soittavat” sekä käytännön kokemuksesta tulleella palautteella: ”Mörisijöistä” on tullut mitä innokkaimpia soittajia.

Priimisoittimessa on vain yksi kieli, joten neliaäniseen säestykseen tarvitaan neljä soitinta jne. Kun koko luokalla on omat soittimet, saatettiin myös musiikin teoriaa opiskella vaivattomasti soittimen avulla, vakuutti Arvo Vainio artikkelissaan (1936).

Pohjanmiehen sinänsä käyttökelpoiset soittimet eivät levinneet kuitenkaan laajemmalti käyttöön, vaikka niitä oli saatavissa mm. Helsingin Kouluaitasta, priimisoittimia Lahdesta. Vuonna 1952 Juhani Pohjanmies julkaisi Harmoninsoittajan taskukirjan, ohjekirjan harmonisoiton perusteista, jossa hän valaisee harmonin monipuolisia mahdollisuuksia muutenkin kuin virsisoittimena.

Laulunopetuksen laajeneminen koulusoittinten ja rytmikasvatuksen suuntaan tapahtui niinkin myöhään kuin 1950-luvulla edellä mainittuja virkistäviä oppilassoitinkokeiluja luokunottamatta. Toki on muistettava laulunopetuksen lisäksi oppikouluissa ja lyseoissa toimineet oppilasorkesterit, mutta soitinopetus itsessään ei kuulunut kaikkien koulujen eikä koulun oppilaiden ohjelmaan. (Oppikoulukomitean mietintö, 1933.)

Musiikin ja liikunnan yhdistäminen mainitaan laulunopetuksen yhteydessä kansakoulun alaluokilla jo 1900-luvun alun suosituksissa. Rytmikasvatus musiikin tärkeänä elementtinä ja Orff-soittimet merkitsivät uutta ja avarampaa näkökulmaa koko laulunopetuksen sisällöille. Uudet, monipuolisemmat menetöt tulivat Suomeen 1950-luvun loppupuolella, mutta laajemmin osaksi koulujen musiikkikasvatusta ne levisivät vasta 1960-luvulla. Konkreettinen osoitus siitä on oppiaineen nimen muuttuminen: laulusta tuli musiikki vuonna 1963 kouluhallituksen päätöksellä. (Ks. Linnankivi, Tenkku & Urho 1981.)

Oppikoulun laulunopetus jatkoi kansakoulussa opitusta. Erot koulujen välillä olivat melkoisia johtuen opetusolosuhteiden kirjavuudesta. Oppikoulussa ja varsinkin tyttökouluissa musiikkia oli kohtuullisen paljon. Kouluissa saattoi olla aktiivisesti toimivia oppilasorkestereita ja kuoroja ja koulun musiikkitoiminta näin hyvinkin vilkasta. (Ks. Oppikoulun komiteamietintö 1933.)

Toisen maailmansodan jälkeiseen opettajapulaan vastattiin opettajakorkeakouluilla, joissa laulun ja musiikin opetuksella oli edelleen keskeinen sija 1960-luvulle saakka opettajat, erityisesti kansakoulunopettajat olivat kutsumusopettajia, jotka olivat omistautuneet kasvatustyölle perusarvoinaan suomalaisuus, uskonnollisuus ja uskollisuus, kuten Martti T. Kuikka (1993) tuon ajan opettajuutta kuvaa.

Kirjailija Kaari Utrio (2003) muistelee 1950-luvun loppupuolen tyttökouluuikaa Helsingissä ja sen musiikinopetusta:

*Tyttökoulun erityispiirre oli yhdeksän vuoden musiikinopetus, joka yhteiskouluista ja poikakouluista puuttui. Opettajamme oli säveltäjä Kalervo Tuukkanen, johon koko koulu suhtautui nöyrän kunnioittavasti. Tuukkanen oli kohtelias vanhan ajan herrasmies, joka varmasti kärsi tyttölauman laulaessa kukin ammuvainaan äänellensä. Opettaja säesti pianolla, ja koko tunti laulettiin sesonkilauluja: syyslaulut, joululaulut, talvilaulut, kevätilaulut. Maakuntalau-*

*lut ja eri maiden kansallislaulut sahattiin läpi kerran vuodessa, välillä veisattiin virsiä ja kerran viikossa opiskeltiin musiikinteoriaa ja musiikinhistoriaa. Levysoitinta ei käytetty.*

Edellä oleva sitaatti kuvaa osuvasti 1950-luvun laulutunteja: Koulukohtaisesti laulunopetuksen määrä vaihteli ja tyttökouluissa ja -lyseoissa sitä todella oli koko yhdeksänvuotisen kouluajan ja kuten edellä olevasta sitaattista voi päätellä, vähintään kaksi tuntia viikossa Tämän lisäksi opiskeltiin kerran viikossa musiikinteoriaa ja -historiaa.

Opettajana oppikouluissa oli usein sopiva alan ammattilainen tai pitkällä oleva harrastaja. Säestyssoittimena varsinkin kaupunkikouluissa saattoi harmonin rinnalla olla myös piano, jota nimenomaan opettaja soitti. Muita apuvälineitä ei vielä opetuksessa käytetty. Laulusto kattoi lukuvuoden kierron vuodenaikoiheen ja juhllalauluineen. Maakuntalaulut ja eri maiden kansallislaulut tulivat tutuiksi ja ovat niitä edelleen tuon ajan koululaisille. Äänenmuodostukseen ei välttämättä kiinnitetty kovinkaan paljon huomiota, johon Kaari Utrion (2003) viittaa ”ammuvainaan” ääneen viitannee. Opettajan auktoriteettiasemaa ei kyseenalaistettu. Koulukäisen nuorison elämän keskipisteinä olivat perhe ja koulu. (Ks. Utrio 2003.)

Laulun- ja musiikinopetuksen sisällön varsinaisen murros odotti vielä peruskouluaikaa. Suomalainen yhteiskunta koki toisen maailmansodan jälkeen suuria muutoksia. 1970-luvulle ja peruskouluuikaan saakka laulunopetuksen keskeiset suuntaviivat pohjautuivat pitkälti 1930-luvun oppimateriaaliin. Laulukirjoja ilmestyi koulun laulukirjojen lisäksi opetusta rikastamaan niin koulun kuoroja kuin koulun jälkeisen ajan harrastustoimintaa varten. Suomalainen koulu oli laulava koulu ja odotukset taloudellisen kehityksen myötä olivat suuret myös ”laulavaksi kouluksi” kutsuttua oppivelvollisuuskoulua kohtaan.

Taneli Kuusisto kritisoi vuonna 1964 musiikinopetuksen tavoitteista ja sisällöistä kirjoitessaan senhetkistä musiikinopetusta yhteisharjoitukseen ja massamusisointeineen. Hän nostaa tavoitteissa kaksi päälinjaa, kasvatus kuunteluun ja kasvatus käytännölliseen harjoitukseen. Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ovat ratkaisevassa asemassa, metodi jää toissijaiseksi. Hyvä opettaja luo menetelmänsä persoonallaan Musiikinopetuksen on kohdistuttava yksilöön, huomioitava kunkin oppilaan edellytykset. Musiikilla on merkityksensä rentouttajana ja ajanvietteenä, mutta musiikinopetuksen on annettava enemmän, velvoittaa Kuusisto. Sen on ohjattava oppilaan koko persoonallisuutta kasvattavaan määrätietoiseen ponnisteluun, uuden oppimiseen. Kaikesta opetuksen kohteena olevasta tulisi heijastua taiteen suuruus ja ihme.

Miten tämä on mahdollista? Kansakoulun vuosikurssien opetuksen tavoitteet on oltava järjestelmällisiä, jatkaa Taneli Kuusisto (1964). Oppikoulussa on jatkettava siitä, mihin kansakoulun oppiennätyksissä on päästy. Pohjan kaikelle on antanut kansakoulu ja oppikoulun tehtävänä on ”maan korkeamman musiikkielämän välitön esimuokkaus”.

## **Koulun laulunopetus oppilaiden ja opettajien muistoissa**

Kansakoulussa laulunopetuksen asema oli kiistaton. Opetussuunnitelma viitoitti ohjeistukseen, mutta opettajankoulutuksessa opitut metodit ja käytänteet ohjasivat käytännön opetustyötä. Opettajan omakohtainen kiinnostus musiikkiin vaikutti opetuksen sisältöön.

Olen koonnut yhdessä musiikkikasvatuksen opiskelijoiden kanssa menneiden vuosikymmenten koulumuistoja laulunopetuksesta ennen peruskouluaikaa. Kuluneen vuoden aikana olen haastattelut lisäksi ennen peruskouluaikaa laulua opettaneita kansakoulunopettajia., jotka nyt ovat eläkeiässä. Yhteistä opettajien ja oppilaiden muistoissa on selkeä laulupainotteisuus. Keskeisenä teemana haastatteluissa ja koulumuistoissa on, mitä koulussa laulettiin. Vastaukset ovat toisaalta selkeitä aikansa arvomaailman kuvauksia. Opettaja oli auktoriteetti ja ohjeisti hyvin pitkälle sen, mitä laulutunnilla laulettiin. Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja innostus laulun ja musiikin opettamiseen näkyy opetuksen monipuolisuudessa. Konserttikäyntejä, keskittyntä kuuntelua, musiikin hyödyntämistä eri oppiaineiden opetuksessa ja päinvastoin muutamia esimerkkejä mainitakseni.

Laulukirjoja käytettiin vaihtelevasti. Varsinkin oppilaan näkökulmasta tärkeää oli laulunsa-  
nojen kirjoittaminen ja ulkoa opetteleminen. Tämä selittää niin sanottujen kansakoulusuku-  
polvien laulutaitoa, sanojen ulkoa osaamista edelleen ja myös lauluintoa. Juhlalauluja, maa-  
kuntalauluja ja kotiin ja luontoon liittyviä lauluja osataan vieläkin. Aamuhartauksien ja us-  
kontotunneilla laulettuja virsiä ja hengellisiä lauluja muistetaan myös. Ilahduttavan monissa  
muistoissa mainitaan koulun ja kodin musiikkimyönteisyys tärkeänä myöhemmälle musiikki-  
harrastukselle. Laulamiseen ja soittamiseen koulun jälkeen on kannustanut myös innokas ja  
taitava musiikin ammattilainen. Tällaisia ovat olleet mm. kansakoulunopettajat, jotka vaivaa  
ja aikaa säästämättä ovat johtaneet oppilasorkestereita ja kuoroja ja järjestäneet erilaisia kult-  
tuuritapahtumia.

Musiikinopetuksen mahdollisuudet monipuolisen kulttuurikasvatuksen näkökulmasta ovat  
säilyneet peruskoulun musiikinopetuksessa. Opettajankoulutus on muuttunut seminaariaiko-  
jen käytäntöpainotteisesta opetuksesta ja arvokasvatuksesta kohti tutkivan opettajan mentali-  
teettia. Opetuksen eheyttämisen näkökulmasta musiikilla pitäisi olla edelleen vahva asema pe-  
rusopetuksessa. Huoli musiikin ja taideaineiden asemasta on aiheellinen. Laadukas opetus edel-  
lyttää opettajia, joilla on hallussa taiteen taito, laulun ja soiton lahja, mutta ennen kaikkea hen-  
kilökohtainen halu välittää musiikkia sukupolvelta toiselle, myös perinteistä ammentaen. ■

## Lähteet

**Haataja, L. & Bergholm, T.** 2002. Itsenäisyyden puo-  
lustajat. Teoksessa Haataja, L. & Bergholm, T. (toim.) Suo-  
mi 85, osa 3: Kotirintamalla. Espoo: Weilin & Göös.

**Halila, A.** 1963. Jyväskylän seminaarin historia. Helsin-  
ki: WSOY.

**Hannikainen, P. J.** 1917. Koulun musiikkioppi kansa-  
ja oppikouluja varten. Jyväskylä: Gummerus.

**af Heurlin, P.** 1916. Laulu. Teoksessa Soininen Mikael  
(toim.), Maalaiskansakoulun uudistuksesta. suunnitel-  
mia ja kokeiluja kansakoulun opetussuunnitelmako-  
mitean työmaalta.. Helsinki: Otava. 204-208.

**Ingman, O.** 1939. Meidän lasten lauluja. Helsinki: Kus-  
tannusosakeyhtiö Otava.

**Ingman, O.** 1946. Iloisia lauluja lapsille. Helsinki: WSOY.

**Ingman, O.** 1. p. 1952, 3. p. 1954, 8. p. 1960. Laula sinä-  
kin : Koulun laulukirja. Porvoo: WSOY.

**Kansakoulukomitean mietintö.** 1946. Helsinki: Kan-  
sakoulukomitea.

**Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mie-  
tintö.** Varsinainen opetussuunnitelma. 1952. Helsinki:  
Kansakoulukomitea

**Kivinen, O. & Rinne, R.** 1994. Kansanopettajat ja kan-  
salaiskuvan muutos suomessa 1800- ja 1900-luvuilla.  
Koulu Ja Menneisyys : Suomen Kouluhistoriallisen Seu-  
ran Vuosikirja (32), 73–105.

**Kosonen, E. & Pajamo, R.** 2009. Seminaarinmäen kou-  
lulauluja. Jyväskylän yliopisto.

**Kuikka, M. T.** 1993. Opettajakuvan muuttuminen  
1940-luvulta 1990-luvulle. Koulu Ja Menneisyys : Suo-  
men Kouluhistoriallisen Seuran Vuosikirja (31), 104–  
121.

**Kuusi, M.** 1956. Maantietoa laulaen : maantiedon kes-  
keistä nimitystä tuttujen laulujen sävelmiin riimitelty-  
nä. Helsinki: Valistus.

**Kuusisto, T.** 1964. Musiikinopetuksesta. Teoksessa Puk-  
kila, J. & Sipilä, E (toim.) Koulumusiikin käsikirja. Hel-  
sinki: Westerlund. 5–12.

**Lehtola, L.** 1984. Viimeinen katekeetta. Porvoo: WSOY.

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

**Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma:** Komitea-  
mietintö. 1925. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

**Nissinen, A. & Sarlin, A.** 1923. Lasten lukukirja: oppi-  
kirja kouluja ja kotia varten. p. 7. Porvoo: WSOY.

- Nurmi, V.** 1974. Maamme koulutusjärjestelmä eilen, tänään, huomenna. Porvoo: WSOY.
- Oppikoulukomitean mietintö.** 1933. Helsinki: Komiteanmietintö 6 / 1933.
- Pajamo, R.** 1976. Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura. Acta Musicologica Fennica 7.
- Parviainen, L.** 1934. Koulun laulukirja. Porvoo: WSOY.
- Parviainen, L.** 1949. Koulun laulukirja. Porvoo: WSOY. 10. painos.
- Pesonen O.** 1934. Aapislauluja – sävelmiä Niemi – Genetz – Pylkkäsen kodin ja koulun ensimmäiseen kirjaan. Helsinki: Otava.
- Pesonen, O.** 1938. Laulukirja. Helsinki: Valistus.
- Pohjanmies, J.** 1945. Kootut lastenlaulut. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Pohjanmies, J.** 1945. Koululaulujen säestysorkesteri. Priimi-säestyssoittimen käytön opas. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Pohjanmies, J.** 1952. Harmonisoittajan taskukirja. Kangasala: Suomen harmonitehtailijoiden yhdistys.
- Salo, A.** 1947. Suomalaisen kasvatuksen peruskysymyksiä I ja II. Helsinki: Otava.
- Siukonen, W.** 1929. Laulukirja: Koulun ja kodin lauluja. Helsinki: Otava.
- Siukonen, W.** 1935. Koululasten laulukyvystä. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Otava.
- Siukonen, W.** 1947. Laulun opetusoppi. 2. uusittu painos. Helsinki: Otava.
- Soininen, M.** 1916. Maalaiskansakoulun uudistuksesta: Suunnitelmia ja kokeiluja kansakoulun opetussuunnitelmakomitean työmaalta. Helsinki: Otava.
- Törnudd, A.** 1926. Koululaulun aakkoset. p. 2. Porvoo: WSOY.
- Utrio, K.** (2003). 50-luvun nuoruus. Teoksessa K. Linnilä (toim.) Iloinen 1950-luku – purkkaa, sotakorvauksia ja unelmia. Helsinki: Tammi. 30–46.
- Vainio, A.** 1936. Oppilassoitin laulutunneilla. Porvoo: WSOY.
- Vainio, J.N.** 1909. 1. p. 1913. 6. p. Valistuksen laulukirja: Koulujen ja nuorison tarpeeksi. Helsinki: Valistus.

Hannele Valtasaari

# Laulunopetuksen aseman ja sisällön muutokset

## Laulunopetuksen uhkia ja mahdollisuuksia

**T**ässä artikkelissa tarkastellaan laulunopetuksen aseman ja sisällön kehitystä kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmissa sekä opettajankoulutuksessa 1950-luvulta näihin päiviin. Artikkelissa pohditaan myös vuosikymmenten kehityksen mahdollista vaikutusta nykyiseen laulunopetukseen. Lisäksi tarkastellaan myös laulun asemaa musiikkikasvatuksen osa-alueena sekä tämän päivän laulunopetuksen laatuun vaikuttavia uhkia ja mahdollisuuksia.

### Laulutunnista musiikkitunniksi – autenttisia / omakohtaisia kokemuksia

Aloittaessani koulunkäyntini 1960-luvulla musiikinopetuksen sisältö oli pääosin laulamista. Tällöin oppiaineen nimikin oli laulu. Laulettiin maakuntalauluja, lasten lauluja, kansanlauluja, virsii jne. Lauluaineisto koostui suurelta osin kotimaisesta materiaalista eikä sisältänyt viih-teellistä ainesta. Opettaja säesti harmonilla ja lauloi malliksi mukana. Tapana oli opetella lauluja myös ulkoa.

Oppikoulussa 1960–1970-lukujen taitteessa laulutunnit muuttuivat monipuolisemmiksi musiikkitunneiksi. Kävin tyttölyseota, joka ei varsinaisesti ollut taidepainotteinen oppilaitos. Silti kuvaamataito ja musiikki olivat kaikille pakollisia oppiaineita 9 vuoden ajan. Musiikkia opiskeltiin kaikkina kouluvuosina 1–2 viikkotuntia. Kyseinen ajanjakso vastaa nykyisin peruskoulun yläastetta ja lukiota.

Tyttölyseon vuosina musiikkikasvatuksesta vastasi pätevä ja työllään omistautunut musiikinopettaja. Laulettiin kaanonissa ja kaksiäänisesti sekä säestettiin nokkahuilulla tai rytmisoitimilla. Välillä kuunneltiin klassista taidemusiikkia ja seurattiin partituurista esim. sinfoniaa. Musiikin soidessa opettaja neuvoi etsimään nuottikirjoituksesta mm. eri soittimien sooloja. Näin opittiin hahmottamaan partituurin lukutekniikkaa. Tuntien ulkopuolella oli mahdollisuus osallistua koulun kuoro- tai orkesteritoimintaan sekä soitinkerhoon. Rehtori, joka itse opetti koulussani matematiikkaa, piti musiikkia tärkeänä oppiaineena. Loogisuus oli hänen mielestään yhteistä musiikille ja matematiikalle, jotka molemmat kehittävät ihmisen ajattelua. Hän oli mm. palkannut kouluun oman viulunsoitonopettajan. Näin koulu tarjosi halukkaille virikkeitä innostua musiikista. Kuka tahansa sai mahdollisuuden tutustua viulunsoiton alkeisiin soitinkerhossa. Jos innostusta riitti, oppilas saattoi myöhemmin hakeutua yksityistunneille tai musiikkiopiston oppilaaksi. Elimme musiikkikasvatukseen käytettävän resurssin kultaa juuri ennen peruskoulujärjestelmään siirtymistä.

### Laulunopetuksen aseman muuttuminen 1950-luvulta 2000-luvulle

#### *Yksilöityjen ja yhtenäisten tavoitteiden aikakausi laulunopetuksessa*

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä II 1952 (336–348) on oma, Martti Helan laatima liite laulunopetukseen liittyvistä erityiskysymyksistä. Hän kuvaa metodia, kuinka opettajien piti opettaa ala- ja yläkoulussa laulujen melodiat ja rytmit. Mietinnössä musiikin opettamisen ohjeistus oli hyvin tarkasti yksilöityä. Mm. rytmien oppimisen apuna käytettiin

nuottien laulunimiä ja käsimerkkejä, jopa liikuntaa. Duuri- ja molliasteikon hahmottamiseksi nuottikirjoituksessa käytettiin värejä didaktisena lisäkeinona. Jokaisella asteikon sävelellä oli tietty väri, joka yhdistettiin nuottiviivastolle kirjoitetun nuotin laulunimeen.

Vuoden 1952 mietinnössä on myös osio yksilöidyistä äänenmuodostus- ja artikulaatioharjoituksista. Harjoitettiin koko äänialuetta ja kaikkia äänen rekistereitä. Skaalat transponoitiin harjoituksissa puoliaskelittain. Vielä nykyäänkin laulupedagogit musiikkioppilaitoksissa käyttävät samankaltaisia harjoituksia ääntä kouluttaessaan. Laulunopetus tähtäsi edellä kuvatun lisäksi myös laulumateriaalin opettamiseen. Seitsemän kouluvuoden aikana piti opettaa mm. 52 tarkasti valittua virttä.

Merkittävää oli, että Martti Helan ohjeet oli annettu tuleville kansakoulunopettajille. Hela viittaa lauluopetuksen opetussuunnitelmassa Aksel Törnuddin ääniharjoituksiin. Törnuddin teoksessa *Kansakoulun lauluoppi* (1913) annettiin opettajille tietoa ja ohjeita laulunopetuksesta ja lauluinstrumentin fysiologisesta toiminnasta sen aikaisen tiedon pohjalta. Oppikirja sisälsi tarkkaan kuvattuja ääniharjoituksia. Törnudd kehotti kiinnittämään huomiota opettajan oman äänenkäytön laatuun myös puheessa: “Velto, hiljainen opetus riistää laululta ponnen” (Törnudd 1913, 37). Hänen pedagogisten ohjeittensa mukaan laulutunnin alussa käytetään aina aikaa äänenmuodostusharjoituksiin. Myös oppilaan ryhdin ja hengityksen parantamiseksi annetaan harjoituksia. “Äänenmuodostuksen tarkoituksena on 1) muodostaa lauluääni kau- niimmaksi, sointuvammaksi ja kantavammaksi, 2) tehdä äänenanto keveäksi (josta seuraa myös ilman säästö), 3) harjoittaa laulamaan ilman räsitusta” (Törnudd 1913, 42).

Wilho Siukonen (1929, 1–14) pitää kansakoulunopettajien laulunopetustaidossa tärkeänä analyttistä opetustapaa. Sekä analyysitehtävien että säveltapailuharjoituksien päämääränä on vahvistaa taitoja harjoituksen avulla. Kun korvakuulolauluja aletaan opetella nuottien avulla, tietojen käytäntöön soveltamiskykyä käytetään hyväksi. Siukonen on tietoisesti jättänyt äänenmuodostukselliset ja lausumiseen liittyvät seikat pois teoksestaan *Laulun opetusoppi*, koska hänen mukaansa näiden opettamisen tavat olivat jo vakiintuneet. Siukosen *Laulun opetusoppi* tähtää samankaltaisiin päämääriin kuin säveltapailun alkeiden opettaminen myöhemmin musiikkiluokilla, musiikkikouluissa ja -opistoissa.

Olavi Ingman (1955, 5–16) kirjoittaa laulunopetuksen päämääristä ja mahdollisuuksista. Hänen mukaansa täysin sävelkorvattomat yksilöt ovat harvinaisia. Laulutaidottomuus johtuu hänen näkemyksensä mukaan harjoituksen puutteesta ja haluttomuudesta, johon taas voivat olla syinä ympäristö, sen ennakkoluulot tai opetuksen heikko taso. Ingman ei usko suomalaisen olevan rodultaan lahjattomampia kuin naapurikansat, vaan hän näkee laulutaidottomuuden johtuvan ympäristötekijöistä. Ingmanin teoksessa *Laulun opetus* käydään tarkkaan läpi myös äänenmuodostukseen liittyviä asioita kuten hengitys, äänihuulten toiminta sekä äänen resonointi. Tässä teoksessa lauluinstrumentin äänifysiologinen tietous on vielä yksityiskohtiltaan epätarkkaa, jopa joiltakin osin virheellistä verrattuna tämän päivän tutkimustietoon. Ingman antaa tuleville kansakoulunopettajille oppikirjassaan aikansa tiedon pohjalta harjoituksia hengityksen ja äänenkäytön harjaannuttamiseen sekä ohjeita lasten äänenhuollosta.

### ***Kansakoulusta peruskouluun***

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön II (1970) ainekohtaisissa opetussuunnitelmissa musiikinopetuksen ensimmäisenä tavoitteena mainitaan luonnollinen äänenkäyttö puheessa ja laulussa Oppilaita perehdytetään ajankohtaiseen lauluaineistoon sekä ohjataan mahdollisuuksien mukaan soittimien käyttöön. Nuotinlukuun ohjataan sekä laulu- että soittoharjoituksissa, ja tavoitteena on sävelaistin kehittäminen. Oppimateriaalina mainitaan myös viihdemusiikin ilmenemismuotoihin perehdyttäminen. Kuitenkin tavoitteissa edelleen on tutustuttaminen suurten säveltäjien yleisesti tunnettuihin teoksiin sekä esittäviin säveltaiteen mestareihin. Erityistä huomiota on kiinnitetty oman maan musiikkikulttuuriin. Päämääräksi asetetaan oppilaan totuttaminen yhteistoimintaan maan musiikin parissa koulussa ja ohjaaminen musiikkiharrastuksiin myös koulunkäynnin ulkopuolella.

### ***Kuntakohtaiset opetussuunnitelmat***

1980-luvulla alettiin ensi kertaa kehittää kuntakohtaisia opetussuunnitelmia. Niistä tuli ensiaskel musiikkikasvatuksen alueelliseen eriarvoistumiseen ja eritasoisten resurssien käyttämiseen koko valtakunnan tasolla, vaikka tarkoitus oli toinen. Opetussuunnitelmien pääpaino oli kuitenkin edelleen yleissivistävyydessä, vaikka oppilaiden omakohtaisia elämyksiä alettiin arvostaa enemmän. Musiikkia opetettiin yhden viikotuntin verran peruskoulun 1.–9. luokilla. Painotetun opetussuunnitelman mukaan musiikkiluokilla oli 3 viikotuntia (Pulkkinen, 2005).

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 1985 äänestä puhutaan ensimmäisen kerran 7.–9. luokkien opetussuunnitelmassa. Ihmisääni on tiedollisen tarkastelun kohteena. Saadaan tietoa äänialoista, kuorotyypeistä, äänenkäytöstä, äänestä fysikaalisena ilmiönä sekä äänen ominaisuuksista. Vasta 9. luokalla on tavoitteisiin kirjattu luovan toiminnan projekti. Laulamiselle ja äänenkäytölle ei 1980-luvun suunnitelmassa varsinaisesti asetettu taidollisia tavoitteita.

### ***Musiikkikasvatuksen aseman selvä heikentyminen***

Peruskoulun opetussuunnitelmaudistus 1994 muuttaa merkittävästi musiikin asemaa oppiaineena. Valinnaisuus lisääntyy, ja koulujen musiikinopetus muuttuu oppilaskeskeisemmäksi. Musiikista tulee valinnainen oppiaine peruskoulun 8. ja 9. luokalla. Musiikkikasvatuksen tehtävänä on antaa perustiedot ja -taidot sekä auttaa ymmärtämään musiikin merkitys kulttuurille. Keskeinen tehtävä on tunne-elämän ja luovuuden kehittämisessä. Laulamissa painotetaan laulamisen iloa ja terveeseen äänenkäyttöön ohjaamista. Terveen äänenkäytön ominaisuuksia ei tässäkään opetussuunnitelmassa määritellä.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa 2004 musiikkikasvatuksen tavoitteissa kiinnitetään aiempaa enemmän huomiota äänenkäyttöön, vaikka opetukseen käytettävää resurssia ei ole lisätty. Laulun tavoitteena ala-asteikäisillä on oppia käyttämään luontevasti omaa ääntään ja ilmaisemaan itseään laulaen, soittaen ja liikkuen ryhmässä ja yksin. Päämääränä on, että kyetään osallistumaan yksinääniseen yhteislauluun ja hallitaan lauluohjelmistoa, josta osa opitaan ulkoa. Yläasteella oppiaineen keskeistä sisältöä ovat äänenkäyttöä ja ääni-ilmaisua kehittävät harjoitukset sekä eri tyylejä ja lajeja edustava yksi- ja moniääninen ohjelmisto, josta osa opitaan ulkoa.

### ***Yhteenvedo: Yksilöityjen taitojen tavoitteesta yleisiin päämääriin***

Yleinen havainto 60 vuoden aikana tapahtuneesta muutoksesta on, että laulunopetuksen taidolliset tavoitteet olivat varhaisemmissa opetussuunnitelmissa hyvin yksilöidysti määriteltäviä. 1950-luvulla tavoitteissa kuvattiin hyvän äänenmuodostuksen ominaisuuksia. Opetuksessa annettiin ohjeita, miten hyvään äänenkäyttöön päästään. Itsestään selvänä tavoitteena oli saavuttaa laulutaito ja terve äänenkäyttö osana yleissivistystä. Länsimaista kulttuuriperintöä pyrittiin siirtämään tulevalle polvelle.

Erityisesti 1980-luvulta lähtien opetussuunnitelmat muuttuivat musiikkikasvatuksen osalta yleisemmiksi. On merkittävää, että taustalla on vaikuttamassa suurempi yhteiskunnallinen murros ja yhtenäiskulttuurin mureneminen. Enää ei opetussuunnitelmissa määritely vaadittavia perustaitoja eikä sitä, mitä ominaisuuksia kuuluu terveeseen äänenkäyttöön. Ensisijainen tavoite ei ollut yhtenäisen musiikkisivistyksen saavuttaminen. Päämääräksi tulivat oppilaan omat musiikkielämykset sekä niiden antama persoonan kehitystä ja luovuutta tukeva tavoite.

## **Opettajakoulutuksen yhteys musiikkikasvatuksen / laulunopetuksen laatuun**

Kun tarkastelemme tämän päivän laulunopetusta musiikkikasvatuksen osa-alueena, huomio on kohdistettava myös opettajankoulutukseen. Opettajankoulutuksen muotoutuminen voidaan jakaa kolmeen kauteen. Ensimmäinen kausi alkaa 1860-luvulla ja kestää toiseen maailmansotaan saakka. Sitä voisi luonnehtia opettajankoulutuksen synnyn ja seminaarilaitoksen ekspansioon kaudeksi. Toisen maailmansodan jälkeen rakentuu maahamme useamman opetta-



jakorkeakoulun verkko. Kolmas vaihe alkaa 1970-luvulla, jolloin koko opettajankoulutus siirtyi yliopistoihin kasvatustieteiden tiedekuntien opettajanvalmistuslaitoksiin. Tätä viimeistä kehitysvaihetta voidaan kutsua tieteellisen legitimaation kaudeksi (Kivinen-Rinne, 1994, 73–105). Seminaareissa tulevat opettajat opiskelivat koko opiskeluaikansa muusikon käytännöllisiä taitoja. Kaikkien opettajakokelaiden piti itse osata laulaa ja soittaa opetettavaa materiaalia. Tavoitteena oli saavuttaa hyvä laulu- ja säestystaito. Näiden taitojen kehitystä kontrolloitiin säännöllisesti koko opintojen ajan. Martti T. Kuikan mukaan kansakoulunopettaja muuttui kutsumusopettajasta tutkivaksi ja reflektoivaksi peruskoulunopettajaksi. Vähitellen opettajuudessa painotetaan enemmän kognitiivisia taitoja ja prosesseja analysoivaa rationaalisuutta. Onko muutos mennyt oikeaan suuntaan, ja onko pelkkä rationaalisuus liian yksipuolinen näkökulma? Aika näyttää, tuoko tutkimus mukanaan opettajakuvaan muita ulottuvuuksia. (Kuikka 1993, 119).

### *Varhaiskasvattajien ja opettajankoulutus yliopistoon*

1970-luvulla tapahtui merkittävä murros. Opettajankoulutus siirtyi yliopistoon, minkä jälkeen taitoaineiden harjaannuttamiselle annettiin yhä vähemmän painoarvoa. Taitoaineiden aseman heikentyminen on jatkunut näihin päiviin. 1990-luvulla alkoi opettajien äänenkäyttö- ja laulukoulutuksen lopullinen alasajo

1890-luvulta lähtien, jolloin suomenkielinen lastentarhanopettajakoulutus aloitettiin, on taito- ja taideaineita pidetty arvossa. Vuonna 1947 alettiin soveltuvuuskokeessa vaatia laulukoe, koska lasten parissa työskenteleville toivottuja ominaisuuksia olivat hyvä sävelkorva ja laulutaito. Esimerkiksi Helsingin lastentarhanopettajaopistossa Ebeneserissä kaikki saivat henkilökohtaisia laulutunteja vuosina 1988–92, jonka jälkeen ääntä koulutettiin ryhmätunneilla. 1980-luvun jälkeen pääsykokeissa ei enää saanut lisäpisteitä laulutaidosta tai musiikin harrastamisesta. Sama kehitys tapahtui myös luokanopettajakoulutuksen pääsykokeissa. Kun varhaiskasvattajien koulutus siirtyi vuonna 1995 yliopistoon, äänenkäyttö- ja laulutunnit lopetettiin kokonaan. Kaikkien taitoaineiden harjoittaminen heikkeni.

Luokanopettajakoulutuksen viimeisessä opetussuunnitelmassa 2011–13 Jyväskylän yliopistossa kaikkien musiikin taitojen koulutukseen käytetään vain 5 op. Äänenkäytön tavoitteena on ymmärtää luontevan äänenkäytön merkitys ja kyetä musiikilliseen ilmaisuun laulaen, soittaen ja liikkuen. Tavoitteeksi ei enää aseteta tervettä äänenkäyttöä ja laulutaitoa. Riittää, että ymmärtää näiden taitojen merkityksen. Lihasmuistitutkimukset osoittavat kuitenkin, että taidon oppimiseen tarvitaan paljon käytännön harjoitusta. Ericssonin mukaan (1996) lihasmuistia taiteissa (mm. viulitit) tai urheilussa (mm. golf) sanovat, että tarvitaan 1000–30000 (keskimäärin 10 000) onnistunutta toistoa, jotta saavutetaan luonnollinen toiminta. Syvällinen laulamisen ymmärtäminen vaatii, että opettajan omassa lihasmuistissa on riittävää omakohtaista kokemusta terveestä äänen toiminnasta.

### **Laulutaitoa heikentäviä seikkoja – laulunopetuksen uhkia**

#### *Resurssi pienenee – opetettava aines laajenee*

Musiikinopetuksen sisältö monipuolistuu samalla kun musiikkityylien ja opetettavan aineksen määrä lisääntyy. Kuitenkin samanaikaisesti musiikkikasvatukseen käytettävää resurssia vähennetään dramaattisesti. Vähäisistä resursseista huolimatta kotimaisen musiikkikulttuurin ja lauluaineiston esillä pitäminen ei ole ensisijaista. Oppituntien sisällöksi tulevat yhä enemmän maailman musiikki ja populaarimusiikki. Kuitenkin aito toisen kulttuurin arvostaminen ja kunnioittaminen edellyttää, että tunnetaan hyvin oma kulttuuriperintö ja sen juuret.

#### *Äänen harjoittaminen vähenee ja yksipuolistuu – alttius äänihäiriöihin lisääntyy*

1980-luvulta lähtien koulujen oppimateriaalissa on havaittavissa laulujen ambituksen supistuminen ja sävellajien madaltuminen. Lauluääntä ei enää harjoiteta kaikissa äänen rekistereissä.

Yksipuolistunut äänenkäyttö ja ylipäättään ohjatun äänen harjoittamisen puute altistaa äänihäiriöille. Lapsen puheääni toimii luonnostaan aikuisen ääntä korkeammalla, joten lapsen luontaisen äänen toiminnan unohtaminen ei edistä tervettä äänenkäyttöä. Havaintojeni mukaan monet lasten parissa työskentelevät aikuiset haluaisivat omien äänellisten rajoitustensa vuoksi laulaa liian matalissa sävellajeissa, jopa pienen oktaavin alueella.

Musisoinnin painopiste on käytännössä vähitellen siirtynyt lähes kokonaan populaarimusiikkiin. Bändisoittaminen ja mikrofonilaulu ovat yleistyneet. Klassista äänenmuodostusta vaativaa laulumateriaalia ei juuri harjoiteta. Kuitenkin virret, kansanlaulut, maakuntalaulut ym. klassinen laulumateriaali vaativat laajempaa äänialuetta. Äänen kaikkia rekistereitä pitäisi harjoittaa musiikin genrestä riippumatta. 30 vuoden kokemuksien mukaan olen vakuuttunut, että liian varhaisessa iässä käytetty sähköinen äänentoisto ja mikrofonilaulu saattavat ohjata pois oman äänielimistön luonnollisen toiminnan kokemisesta. Sähköisen äänentoiston näennäinen helpous voi jopa antaa valheellisen kuvan todellisesta laulutaidosta.

### ***Äänenkäytön ja laulunopetuksen häviäminen opettajankoulutuksesta***

Taide- ja taitoaineiden harjoittamisessa on opettajankoulutuksessa tapahtunut suuri muutos koulutuksen siirryttyä yliopistoihin. Vielä 1990-luvulla opiskelijat saivat henkilökohtaisia laulutunteja. Nyt äänenkäytön ja laulun henkilökohtaista ohjausta ei juuri ole.

Susanna Simbergin väitöskirja 2004 osoittaa, että opettajaksi opiskelevista noin 20 prosentilla oli äänihäiriö. Myös luokanopettajiksi opiskelevat ilmoittavat seammin äänioireita kuin muut korkeakouluopiskelijat. Ero on suurin kolmannen vuoden opiskelijoilla. Simberg totesi myös, että opettajien äänihäiriöt ovat lisääntyneet viidestä prosentista 20 prosenttiin kahden-toista vuoden aikana. On syytä pohtia, onko koulutuksen puutteilla yhteys opettajien äänihäiriöiden lisääntymiseen.

Olen törmännyt ilmiöön, että moni valtion apua nauttivan ammattioppilaitoksen opiskelija on joutunut turvautumaan itse kustannettuun yksityisopetukseen opetusresurssien vähäisyyden ja epävakauden vuoksi. Suomalaisen koulutuspolitiikan alkuperäinen tarkoitus ei ollut, että vain varakkailta on mahdollisuudet laadukkaaseen ja pitkäjänteiseen koulutukseen.

### ***Musiikinopettaja ja laulupedagogi ovat kaksi eri ammattia***

Koulutuksen suunnittelijat eivät näytä riittävästi tiedostavan, että laulupedagogi ja musiikinopettaja ovat kaksi eri ammattia. Taloudellisten resurssien vähyys on ajanut liiaksi opetuksen sisällöllisestä laadusta tinkimiseen. Jos varhaiskasvattajien ja luokanopettajien äänenkoulutuksesta vielä näennäisesti huolehditaankin esim. ryhmäopetuksena, ohjaajana toimii usein musiikin "yleismies", jolta puuttuu laulupedagogin koulutus. Jos lääketieteen puolella suhtauduttaisiin ammatilliseen kompetenssiin yhtä suurpiirteisesti, potilas todennäköisesti kuolisi. Työnjako lääketieteessä on itsestään selvää, eikä yleislääkäri tee erikoislääkäriin taitoja ja tietoja vaativaa työtä.

Laulupedagogilla on laulajan koulutus ja ainekohtaiset pedagogiset opinnot. Näihin opintoihin kuuluu mm. perehtyneisyys äänifysiologiaan sekä puhe- että lauluäänen toiminnan kannalta. Tällainen tieto ja taito antaa äänenkouluttajalle (engl. voice teacher) pedagogisia työkaluja. McKinney tuo esiin audiokinesteettisen kyvyn välttämättömyyden äänen toiminnan arvioinnissa. Tämä kyky on opettajan työväline äänen toiminnan analysoimisessa. Kuulon kautta opettaja tunnistaa lihastoiminnallisen epätasapainon koulutettavan äänessä. Tämä kyky auttaa tekemään oikean diagnoosin oikeen aiheuttajasta ja kehittämään tilanteeseen sopivan harjoitusohjelman ongelman poistamiseksi. McKinney kiteyttää pedagogin kuunteluprosessin kolmeen kysymykseen, 1. Mikä on kuulemassani soinnissa vialla? (oireen tunnistaminen) 2. Mistä se johtuu? (syyän määrittäminen / diagnosointi) 3. Mitä aion tehdä? (hoidon suunnittelu / harjoitusohjelma) (McKinney, 2005, 17).

### ***Musiikkikasvatuksen tulokset heikentyneet***

1994 tuntijaon jälkeen musiikki on ollut valinnainen aine seitsemännestä luokasta eteenpäin. Huolestuttavaa on, että nykyisessä tilanteessa ensin päiväkodeissa ja sitten peruskoulussa peräti seitsemänten luokkaan saakka musiikkikasvatuksesta yleisesti vastaavat luokanopettajat, joilla ei ole musiikin aineenopettajan pätevyyttä. Opettajankoulutuksen puutteiden vuoksi varhaiskasvattajien ja luokanopettajien laulutaidot eivät useinkaan ole opetustyön kannalta riittävät.

Opetushallitus arvioi maaliskuussa 2010 peruskoulunsa päättäneiden oppimistuloksia musiikissa, kuvataiteessa ja käsityössä. Otannassa arvioitiin systemaattista tasaväliotantaa käyttäen 4 792 yhdeksäsluokkalaista. Tulos osoittaa, että suurin osa oppilaista ei saavuttanut musiikissa edes tyydyttävän taseoisia perustaitoja – ja tietoja. Todetaan myös, että suurin osa jää vaille kelpoisen aineenopettajan opetusta koko perusopetuksen ajan, eikä suuri osa opiskele musiikkia perusopetuksen viimeisellä luokalla lainkaan. Opetushallituksen arvio musiikin heikoista oppimistuloksista osoittaa, että sekä varhaiskasvatuksessa että peruskoulun opetuksessa musiikkikasvatuksen kokonaisuuden jatkumoon ja laatuun pitäisi kiinnittää huomiota.

### **Laulunopetuksen mahdollisuudet**

#### ***Laulun hyvinvointia edistävä vaikutus***

Yhteiskunnan yleisessä ilmapiirissä tarvitaan asennemuutosta, jotta taito- ja taideaineiden merkitys ja asema päiväkodeissa, kouluissa ja opettajankoulutuksessa parani. Tällä hetkellä meillä ei hyödynnetä kaikkia käytettävissä olevia mahdollisuuksia. Tutkimukset osoittavat, että laulaminen edistää lasten oppimista sekä kielellistä kehitystä, koska laulaessaan ihminen käyttää molempia aivopuoliskoja (Gadzikowski, 2011). Monissa tutkimuksissa on osoitettu esim. kuorolaulun yhteisöllisyyttä ja terveyttä edistävä vaikutus (Hyypä, 2005).

#### ***Tutkimuksia laulunopetuksen vaikutuksesta sävelpuhtauteen ja äänialan laajenemiseen***

Sini Rautavaara osoitti tutkimuksessaan “Äänenkäytön opintojakson vaikutuksia laulun sävelpuhtauteen ja äänialaan: tutkimus eräässä opettajankoulutusalan oppilaitoksessa” (Rautavaara, 1995) sävelpuhtauden paranemisen ja äänialueen laajenemisen yhteyden laulunopetukseen. Musikaalisuudella ei näyttänyt olevan yhteyttä laulun sävelpuhtauden parantamiseen. Opiskelijoiden antamien vapaiden palautteiden perusteella voidaan sanoa, että opintojakso koettiin tarpeellisenä, ja yleensä toivottiin mahdollisimman paljon yksilöllistä ohjausta.

Ava Nummisen väitöstutkimus “Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi tutkimus aikuisten laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta” (Numminen, 2005) toi esiin, että laulutaidottomuus ei ole yksilön pysyvä ominaisuus, vaan laulutaitoa voi kehittää lähtötasosta riippumatta myös aikuisiällä. Laulamisen harjoittelu kehitti myös kykyä erotella sävelkorkeuksia. Projektin aikana kaikkien ääniala laajeni erityisesti ylöspäin. Päärekisteriin siirtymisen harjoittelemisen edesauttoi äänialueen laajenemista ja säveltarkkuuden kehittymistä.

#### ***Koulutettujen ammattilaisten hyödyntäminen opettajankoulutuksessa ja varhaiskasvatuksessa***

Tutkimusten valossa yksilöllinen äänenkäytön opetus ja laulutunnit pitäisi palauttaa sekä lastentarhan- että luokanopettajien koulutukseen. Ammattitaitoisten laulopedagogien tietoa ja taitoa olisi nykyistä enemmän hyödynnettävä opettajankoulutuksessa. Opettajien oman laulutaidon ammattitaitoinen ohjaaminen ja kehittäminen luo perustan terveen äänenkäytön ja laulutaidon opettamiseen.

Wilho Siukonen on väitöskirjassaan jo vuonna 1935 maininnut huolen suomalaislasten huonosta laulutaidosta. Hän vertaa saksalaista, ruotsalaista, virolaista ja suomalaista musiikkikulttuuria ja kansanluonnetta toisiinsa tutkiessaan lasten laulutaitoa. Suomella ja Virolla hän näkee yhteisenä piirteenä kansallisen sivistyksen myöhäsyntyisyyden. Viro on Siukosen mu-

kaan musiikkiharrastuksessaan kuitenkin kansankulttuurin maa, kun taas Suomi pyrkii taidesävellyksillään kansainvälisille kilpajenkeille (Siukonen 1935, 290). Esimerkiksi Siukonen nostaa esille Viron laulujuhlat, jotka ovat vaikuttavuudessaan kuuluisia vielä tänä päivänäkin. Pieni Viro on näihin päiviin kyennyt kustantamaan jokaiseen päiväkotiin pätevän musiikinopettajan, koska musiikkisivistystä pidetään tärkeänä kansan pääomana. Tätä esimerkkiä noudattaen varhaiskasvatuksessa voitaisiin meilläkin paremmin huolehtia musiikkikasvatuksen laadusta. Kunnat voisivat esim. palkata kiertäviä musiikkileikkikoulunopettajia päiväkoteihin. Koulujemme musiikkikasvatuksen kehittäminen vaatisi nykyistä parempaa kokonaisnäkemystä kasvatuksen laadusta ja sen jatkumosta päiväkodista peruskouluun.

### ***Opettajan kaksoistutkinto avuksi peruskoulun musiikkikasvatukseen***

Viimeisten vuosikymmenten kehitys on johtanut siihen, että musiikin aineopettajille ei ole resurssien vähetessä riittänyt kouluissa tunteja tai riittävän mielekäästä työkenttää. Kuitenkin epäpäteviä musiikinopettajia kouluissa on vielä viidennes. Koulutetuille musiikkikasvattajille olisi siis kysyntää, mikäli musiikinopettajien virat ja ammattitaitoinen työvoima kohtaisivat toisensa. Sibelius-Akatemiasta valmistuneet musiikkikasvattajat eivät hakeudu Jyväskylää pohjoisemmaksi töihin (Eerola, 2010, 51). Asia pitäisi korjata siten, että musiikin aineopettajat opettaisivat alaluokilta lähtien, johon heillä on kelpoisuus. Näin koulu työllistäisi päteviä aineopettajia, ja voitaisiin perustaa lisää musiikin aineopettajan virkoja. Tämä on arvostuskysymys koulutuksen suunnittelijoille ja resursseista päättävälle.

1995 annettiin asetus 60 op:n suuruisesta laajasta sivuaineesta, joka antaa kelpoisuuden perusopetuksen aineopettajaksi. Tämä tarkoittaa, että peruskoulunopettajaksi opiskeleva voi suorittaa ns. kaksoistutkinnon, jossa musiikki on luokanopettajaksi opiskelevan laaja sivuaine. Kaksoistutkinto pätevoittää luokanopettajan musiikin aineopettajaksi ja antaa luokanopettajalle huomattavasti enemmän valmiuksia myös musiikkikasvattajana toimimiseen. Tämä on yksi keino parantaa musiikkikasvatuksen tilaa peruskoulussa. Nythän musiikin aineopettaja on käytettävissä vasta seitsemännellä luokalla yhden viikkotunnin verran, ja sen jälkeen oppiaine on valinnainen (Laitinen & Hilmola & Juntunen 2011.)

Jyväskylän yliopistossa aloitettiin yhteistyö musiikin laitoksen ja opettajanvalmistuslaitoksen välillä. 2004 järjestettiin ensimmäinen valintakoe, jossa opiskelijan oli mahdollisuus saada musiikin lisäksi opinto-oikeus luokanopettajaopintoihin – ja päinvastoin. Tästä koulutuksesta on ollut hyviä kokemuksia, kun koulutetut ovat työllistyneet hyvin ja olleet motivoituneita toimimaan kouluissa. (Jyväskylän yliopiston musiikin yhteistyöryhmän loppuraportti, 2004)

### ***Laulupedagogiikan uusia haasteita ja mahdollisuuksia***

Laulunopetuksen kenttä on laajentunut ja vaatii sekä laulupedagogeilta että musiikinopettajilta enemmän tietoa ja taitoja kuin ennen. Musiikin kaksi valtagenreä, klassinen ja rytmimusiikki, vaativat pedagogeilta yhä enemmän eri tyylien hallintaa ja genreen sopivan äänenmuodostustavan opiskelua. Jatkuva täydennyskouluttautuminen ja alan kehityksen seuraaminen on välttämätöntä. Äänentutkimus antaa nopeasti uutta tietoa. Nykyisin myös digitaalisin keinoin voidaan lisätä laulunopetuksen työskentelyvälineitä. Mm. äänen laatua ja sen tasapainoista toimintaa voidaan tutkia akustisesti tietokoneohjelmien avulla. Nämä mahdollisuudet ovat jo käytössä laulunopetuksen lisätukena opetusstudioissa eri puolilla maailmaa. Koneet eivät kuitenkaan korvaa ihmisten välistä toimintaa opetustilanteessa. Laulunopettajan taiteellinen ja audiokineesteettinen ammattitaito sekä opettajan ja opiskelijan inhimillinen vuorovaikutus tukevat lopulta parhaiten musiikin ja hyvän äänenkäytön oppimista. ■

## Lähteet

- Eerola, P.-S.** 2010. Musiikkikasvattajien työtilanteen ja koulutuksen sekä musiikinopetuksen tavoitteiden arviointia. Jyväskylän yliopisto. Lisensiaatin tutkimus.
- Ericsson, A.** 1996. Superior Memory of Experts and Long-Term Working Memory (LTWM). Osoitteessa: <http://www.psy.fsu.edu/faculty/ericsson/ericsson.mem.exp.html> (Luettu 15.5.2011).
- Gadzikowski, A.** 2011. Born to sing: How Music Enriches Children's Language. Osoitteessa: HYPERLINK "<http://creactivelearning.wordpress.com/2011/02/27/born-to-sing-how-music-enriches-childrens-language-development/>" (Luettu 22.9.2011).
- Hyppä, M. T.** 2005. Me-hengen mahti. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ingman, O.** 1955. Laulun opetus. Porvoo: WSOY.
- Kivinen, O. & Rinne, R.** 1994. Kansakoulunopettajat ja kansaläiskuvan muutos Suomessa 1800–1900-luvuilla. Teoksesta Koulu ja menneisyys, 73–105. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja. Helsinki.
- Kuikka, M. T.** 1993. Opettajakuvan muuttuminen 1940-luvulta 1990-luvulle. Teoksesta Koulu ja menneisyys, 104–119. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja. Helsinki.
- Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M.-L.** 2011. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportti. Helsinki: Opetushallitus.
- Luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelma 2010–13.** Jyväskylän yliopisto. Osoitteessa: <https://www.jyu.fi/edu/.../luokanopettajakoulutus/luoko.../view>
- McKinney, J. C.** 2005. The Diagnostics & Correction of Vocal Faults. Long Grove. Illinois: Waveland Press.
- Musiikinopetus Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuksessa 2004.** Musiikin yhteistyöryhmän loppuraportti. Jyväskylän yliopisto.
- Numminen, A.** 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Sibelius-Akatemia. Studia musica nro 25.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II**, 1970. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet**, 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet**, 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet**, 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pulkkinen, P.** 2005. Kansantaiteilijana murkkupesässä. Musiikkikasvatus 8 (1), 26–35.
- Rautavaara, S.** 1995. Äänenkäytön opintojakson vaikutuksia laulun sävelpuhtauteen ja äänialaan : tutkimus eräässä opettajankoulutusalan oppilaitoksessa. Sibelius-Akatemia. Pro gradu -tutkielma.
- Simberg, S.** 2004. Prevalence of vocal symptoms and voice disorders among teacher students and teachers and a model of early intervention. Helsingin yliopiston puhetieteiden laitoksen julkaisuja nro 49.
- Siukonen, W.** 1929. Laulun opetusoppi, Jyväskylä: Otava.
- Siukonen, W.** 1935. Koululaisten laulukyvystä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Törnudd, A.** 1913. Kansakoulun lauluoppi. Porvoo: WSOY.

# Abstract

This article examines the status and content of singing tuition in the syllabi of schools and teacher training from the 1950s to the 21st century. Singing lessons became music lessons. The content of music lessons became wider and the resources more limited, and singing tuition became only one element of music lessons. The 1970s witnessed two great educational reforms. The former elementary school system gave way to the new comprehensive school. Teacher training moved to universities from the former teachers' colleges, and in 1995 kindergarten teacher training was also made academic. Ever since these educational reforms the society has demonstrated a trend of systematically reducing resources for teaching both practical and art subjects. Cuts in the resources and the inconsistency in the quality of teaching have, however, led to clearly poorer results in practical and art subjects (National Board of Education 2010). Due to scarcer resources, there is even less time to practice the voice and singing. Studies show that teachers' vocal disorders have increased from 5% to 20% in 12 years (Simberg 2004). The current situation, however, leaves many opportunities to improve the quality of music education and singing tuition. The society needs a change of attitude to better understand the benefits of art subjects to the individual's holistic development and the well-being of the entire society. ■

Taru Leppänen

# Soivia eroja.

Sukupuoli ja kulttuurien kohtaaminen alakoulun musiikin oppikirjoissa.

“**P**erusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen”, todetaan peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (POSP 2004, 5). Näiden arvojen tulisi toteutua myös musiikinopetuksessa. Tässä artikkelissa tarkastelen opetussuunnitelman toteutumista musiikin oppikirjojen lauluissa erityisesti sanoitusten kannalta ja keskityn opetussuunnitelman perusteissa mainittuihin tasa-arvon ja monikulttuurisuuden kysymyksiin. Aineistonani ovat WSOY:n musiikin oppikirjat alakoulun luokille *Soi 1–2* (2010), *Soi 3–4* (2009) ja *Soi 5–6* (2009).

Lähestyn musiikin oppikirjoja alakoululle tässä artikkelissa feministisen musiikintutkimuksen näkökulmasta. Feministiselle tutkimukselle on ominaista tutkimuksen ja sen kohteen politisoiminen sekä pyrkimys muutokseen. Poliitiikalla tarkoitan valtasuhteita, joita ihmisten ja ihmisryhmien välillä rakentuu. Kun feministinen tutkimus politisoi tutkimuksen ja sen kohteen, se kiinnittää tutkijan huomion valtasuhteisiin esimerkiksi tässä artikkelissa käsittelemiä erilaisten sukupuolten, kansallisuuksien, uskontojen, seksuaalisuuskäytäntöjen ja etnisyyksien välillä. Feministisen tutkimuksen keskiössä ovat sukupuoli ja seksuaalisuus sekä niihin kytkeytyvät ja niitä määrittävät muut erot.

Sukupuolentutkimuksellisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota siihen, miten sukupuoli ja seksuaalisuus ovat jatkuvasti läsnä koulujen arkisissa käytännöissä. Suomalaisessa musiikkikasvatuksessa, lähinnä opinnäytetöissä, on viime aikoina tutkittu sukupuolta ja siihen liittyviä muita eroja (Amberla 1999; Kosunen 2001; Lahtinen 2000; Leppänen 2010; Martikainen 2010). Musiikkikasvatuksessa sukupuolella on merkitystä esimerkiksi musiikin sanoituksissa, musiikin historian ja nykymusiikin sukupuolittuneissa toimijuuksissa, laulamisen ja soittamisen sukupuolittumisessa sekä musiikkikäytäntöihin kuuluvissa eleissä ja liikkeissä.

Koulun musiikin oppikirjoja on käsitelty aikaisemmassa tutkimuksessa seksuaalisen suuntautumisen ja sukupuoliroolien näkökulmista. Kim Amberlan (1999) tutkimuksen mukaan ainoa musiikin oppikirjoissa läsnä oleva seksuaali-identiteetti oli heteroseksuaalinen. Kirjat siis asettavat oppilaat eriarvoiseen asemaan samaistumismallien suhteen. Marketta Kosunen (2001) on tarkastellut sukupuolirooleja musiikin oppikirjoissa havainnut miesten olevan naisia näkyvämpiä. Naisia kuvataan laulajina, miehiä soittajina. Populaarimusiikki ja taidemusiikki määrittyvät kirjoissa miehiseksi kulttuurin alueiksi ja niitä kuvataan miesnäkökulmasta käsin.

Sukupuolta ja siihen kytkeytyviä muita eroja on käsitteellistetty ja käsitteellistetään feministisessä tutkimuksessa monin tavoin. Selvää kuitenkin on, että erilaisia identiteettikategorioita, kuten esimerkiksi sukupuoli ja seksuaalisuus, ei kriittisessä keskustelussa ole enää pitkiin aikoihin tarkasteltu “annettuina olosuhteina” vaan poliittisina ja problemaattisina kysymyksinä (Rossi 1999, 12). Tämän hetken länsimaisen sukupuolentutkimuksellisen teoretisoinnin tunnetuimpiin hahmoihin kuuluva Judith Butler (ks. esim. 1990) on vienyt essentialistisen identiteettikäsitteilyn kritiikin äärimmilleen käsittelemällä identiteettikategorioita, ensisijaisesti sukupuolta ja seksuaalisuutta, tekemisenä ja esittämisenä. Butlerin mukaan identiteetit, kuten esimerkiksi sukupuoli, tuotetaan performatiivisesti, toistamalla.

Tässä artikkelissa keskityn musiikin oppikirjoihin, jotka sisältyvät virallisen koulun käyttämään, tosin kaupallisten kustantajien tuottamaan materiaaliin erotuksena informaaleihin kasvatuskäytäntöihin, epämuodolliseen vuorovaikutukseen koulussa. Oppikirjat ovat aikuisten lapsille tekemiä kasvatuksellisia aineistoja, joiden sisältöjä säätelevät esimerkiksi opetussuunnitelmat. Musiikin oppikirjoissa olevat laulut ovat tärkeitä opetuksen sisältöjä siksi, että niiden käytössä keskeistä on toisteisuus. Lauluja lauletaan parhaimmillaan niin monia kertoja, että ne jäävät sanoituksineen oppilaiden mieleen ulkoa toistettaviksi ilman varsinaista ulkoa opettelun vaatimusta.

Hallituksen tasa-arvo-ohjelmassa 2008–2011 (HTAO 2008) todetaan tasa-arvosta ja oppimateriaaleista seuraavaa:

*Oppimateriaalilla on merkitystä koululaisten nais- ja mieskuvan muotoutumisessa ja siinä, minkälaisia käsityksiä oppilaille eri ammateista muodostuu. Oppimateriaaleista tulisi välittyä ennakkoluuloton, avarakatseinen käsitys siitä, mikä on naisille ja miehille sopivaa ja mahdollista, eikä oppimateriaalin tulisi vahvistaa stereotyyppisiä sukupuolirooleja tekstin tai kuvaston kautta.*

Suomalaisessa lainsäädännössä ja yhteiskunnallisessa keskustelussa tasa-arvolla tarkoitetaan usein kahden sukupuolen, miesten ja naisten välistä tasa-arvoa. Tässä artikkelissa käsittelem kuitenkin sukupuolen ohella myös muita kulttuurimme keskeisiä eroja, jotka ovat monin tavoin sidoksissa sukupuoleen ja seksuaalisuuteen: kansallisuutta, uskontoa, rotua ja etnisyyttä.

Tätä artikkelia varten olen käynyt lukenut, eritelty ja tulkinnut edellä mainittuja kolme WSOY:n musiikin oppikirjaa alaluokille. Laulujen sisältämät sukupuolen, kansallisuuksien, uskontojen, seksuaalisuuksien sekä rodullisuuden ja etnisyyden representaatiot ovat osa arkitodellisuuttamme. Näitä representoimisen tapoja ei välttämättä ole tapana kriittisesti pysähtyä tarkastelemaan esimerkiksi musiikkikasvatuksellisissa käytännöissä. Käytän feministisen tutkimuksen teoretisointeja outouttamaan lauluille tyypillisiä tapoja representoida erilaisia identiteettikategorioita. Olen käynyt huolellisesti koko aineiston läpi ja valinnut tässä artikkelissa tarkasteltavaksi keskeisiä identiteetin rakennuspuita.

Sukupuoleen liittyen analysoin ensimmäiseksi sitä, miten vanhemmuutta representoidaan oppikirjoissa. Sen jälkeen siirryn käsittelemään lauluissa esiintyviä poikia ja miehiä norminrikkojina. Kansallisuuden representoimisen analyysissä puolestaan keskityn suomalaisuuden kuvaamisen tapoihin, jotka ilmenevät oppikirjoissa itsenäisyyspäivän viettoon liittyvissä lauluissa, maakuntalauluissa, ei-suomalaisten lauluohjelmistojen esittelyssä sekä uskonnollisissa lauluissa. Seksuaalisuus on koulukirjoihin sisältyvissä lastenlauluissa heteroseksuaalisuutta, jota esitetään ja toistetaan kirjojen lauluissa siinä määrin, että muunlaisten seksuaalisuuksien representaatioita ei kirjoissa esiinny lainkaan. Rodun ja etnisyyden representaatioista olen valinnut analysoitavaksi intiaanilaulut. Lapsille tarkoitettut intiaanilaulut liittyvät laajaan populaarikulttuurin alueeseen, jossa intiaaneja representoidaan eettisesti hyvin ongelmallisilla tavoilla.

## Vanhemmuus

Naiset ja äidit liitetään lastenlauluissa usein yhteen hoivan ja kotitöiden kanssa. Laulussa *Lukemaan* äiti lukee illalla satukirjaa, *Leppäkertussa* leppäkerttu ”pikkuinen äidin luokse ehtii”. *Mörri-Möykyssä* äiti tekee päätöksen peikkolapsen ottamisesta, äidillä on ryytimaa *Pikku Inkerin laulussa*. Lapsiaan eivät hoivaa ainoastaan ihmislasten äidit vaan myös eläinäidit: ”Siellä kiikkuu oravainen, armaan kuusen äitin rinnas”, lauletaan *Laulussa oravasta*. Emo armas suorii lastensa siipiä *Peipon pesässä*.

Isätkin hoivaavat lapsiaan musiikin oppikirjoissa, mutta heidän hoivaamisestaan kertovissa lauluissa mainitaan aina myös äiti hoivaajana. *Peikkolan unilaulussa* peikkoäiti heijaa vauvaa, mutta ”isä kertoo iltasadun mielellään”. Isä nukuttaa lastaan ja ryntää myöhemmin lapsensa



huoneeseen, kun lapsi pelkää mörköjä laulussa *Mörkö veti korvasta*. Samassa laulussa lapsi huutaa myöhemmin äitiä huoneeseensa pelkoa poistamaan. Äiti saa laulun lopussa lapsen rauhoittumaan nukkumaan. Laskiaiseen liittyvässä laulussa *Telkkarin ympärillä* äiti ja isä viettävät molemmat aikaa hiihtolomalla olevien lastensa kanssa Äiti ja isä hoitavat yhdessä muiden sukulaisten kanssa nyttikestien järjestyjä (*Anteeksi ja kiitos*). Äiti odottaa apua ja isä kiitosta (*Etsi aina elämässä*).

Äitien hoivaamiseen sisältyy lauluissa myös huolta lapsista. *Lasten liikennelaulussa*

*äitikin uottaa, toivoo ja luottaa  
lapsia koulustaan.  
Ei saa huolta äidille tuottaa  
tuhmilla tempuillaan.*

Kehtolauluissa lapsia tuudittavat ja heille laulavat naiset: *Peikkoäidin kehtolaulussa* peikkoäiti laulaa lapsilleen “kaikista kauneimman laulun”. *Pikkunoitien iltalaulussa* noitaäiti odottaa lapsiansa nukkumaan ja laulun lopuksi “hyräilee kunnes ääni hiljenee”. *Kehtolaulussa* äiti “omaa tuudittaa” ja laulaa kolmannessa säkeistössä pojalleen:

*Kenelle äiti laulaa?  
Kenelle äiti laulaa?  
Pojalleen, pojalleen,  
Laulun jokainen laulaa saa.  
Äiti poikaa tuudittaa.  
Äiti poikaa tuudittaa.*

Äitienpäivän viettoon liittyvissä Soi-kirjasarjan lauluissa, joita on melko runsaasti, äiti liitetään hoivaan erityisen voimakkaasti (*Äitienpäivänä, Äiti, Äidin sydän, Oon, äiti, pieni lintu vain*): “Vain sydän äidin, tunnet sen, näin hellä on ja lämpöinen. Se riemuitsee sun riemustas, se tuntee huoltas, tuskias.” (*Äidin sydän*) Hilja Haahti suomensi ja sanoitti tämän laulun ilmeisesti 1950-luvulla, muut kirjasarjaan sisältyvät äitienpäivälaulut ovat huomattavasti uudempaa ohjelmistoa. Äitiyden erityisyyden korostaminen *Äidin sydämessä* saattaa tuntua nykyisen vanhemmuutta koskevan tasa-arvokeskustelun näkökulmasta vanhahtavalta. Kuitenkin hoivaaminen liitetään äitiin myös uudemmissa lauluissa. *Äitienpäivänä*-laulussa kerrotaan, että äiti on laittanut monet juhlat lapsiansa iloksi. Äidissä äiti nostelee aluksi puntteja, mutta paistaa kuitenkin myös lettuja ja “hoitaa lapsiaan”. Isänpäivään liittyviä lauluja Soi-kirjasarjaan sisältyy vain yksi: edellä mainittu *Mörkö veti korvasta*, jonka alussa puhutaan isästä, mutta laulun lopussa lapsen pelon taltuttaa äiti.

Isästä kerrotaan kahdessa laulussa ilman äidin mainitsemista: *Näin kertoi mulle Tommi ja Lentäjän poika*. Missään aikaisemmin mainitussa laulussa ei viitata muunlaisiin perheisiin kuin äidistä ja isästä koostuviin heteroperheisiin. *Näin kertoi mulle Tommin* viidennessä säkeistössä lauletaan näin:

*Vaan joskus ikävöin mä isää, minkä sille mahtaa,  
Kun ikävä on sitä, että tykkää vaikkei nää.  
Näin kertoi mulle Tommi hän on sentään intiaani  
Ja luulen että meidän isä myöskin tietään sen.*

Laulu tuntuu vihjaavan, että poika asuu erillään isästään, vaikkakin kielteisessä sävyssä ikävän värittämänä. Äidin, isän ja lasten muodostamien perheiden lisäksi toivoisi, että musiikin oppikirjojen laulut käsittelevät enemmän myös muunlaisia perheitä. *Soi*-sarjassa heterodydinperhe muodostuu normatiiviseksi perhemalliksi.

Myös *Lentäjän poika* poikkeaa muista vanhempia käsittelevistä lauluista. Isä esitetään sankarina: “Minä olin lentäjän poika. Lähes sankari siis itsekin.” Näissä kahdessa pelkästään isän mainitsevassa laulussa isä on etäinen; hän on joko poissa tai lentää lentokonetta. *Lentäjän pojassa* isää myös ihaillaan, hän on sankari, joka hallitsee lentokoneen “villiiä voimaa”. Naisista vanhempina ei kirjasarjassa esitetä tällaisia representaatioita.

Isät voivat myös kontrolloida, jopa väkivaltaisestikin, lastensa parisuhteita. *Roomeo ja Juulialia* -laulussa Juulian isä on “sellainen kyyliä” ja Roomeon isä on “hapan ja halju” ja inhoaa Juulian isää. Isät tappelevat, pitävät lapsiaan vankina, puistelevat toisilleen nyrkkiä ja seisovat ikkunassa kiroilemassa. Laulussa *Rukkaset* “pappa lupas hankkia haulikon”, kyläkollien naukuesaa ikkunan alla.

## Pojat ja miehet aktiivisina norminrikkoina

Varsinkin vanhemmissa lastenlauluissa pojat ovat aktiivisia toimijoita ja tytöt passiivisia. Pikupojat esimerkiksi laskevat suksillaan mäessä (*Jänöjussin mäenlasku*) ja *Arvon mekin ansaitsemme* -laulun kolmannessa säkeistössä kuvaillaan suomalaisia miehiä.

*Suomen poika pellollansa  
työtä tehdä jaksaa pi.  
Korvet kylmät voimallansa  
perkailee hän pelloksi.  
Rauhas on hän riemullinen,  
Ies sodassa miehuullinen.  
Lallala lala...*

Kolmannessa säkeistössä kerrotaan suomalaisista tytöistä.

*Suomen tytön poskipäihin  
Veri vaatii kukkaset.  
Hall' ei pysty harmaa näihin,  
Näit ei pane pakkaset.  
Luonnossa on lempeyttä,  
Sydämessä siveyttä.  
Lallala lala...*

Laulussa ilmenee monien laulujen sanoituksista tuttu kaava: pojat tekevät aktiivisesti asioita, kun taas tärkein tytöistä kerrottava asia on hänen ulkomuotonsa.

Aktiivisuuden ja passiivisuuden määreet ovat sukupuolittuneita myös lastenlaulujen sävelmissä. Pojista kertovat laulut rakentuvat yleisimmin reippaille duurimelodioille, niin kuin vaikkapa *Kapteeni katsoi horisonttihin*, ja tyttöjen laulut taas tunnepitoisemmille ja surumielisemmille mollimelodioille kuten *Paimenen syyslaulu* (ks. Jalkanen 1992, 190).

Satuaiheisissa lauluissa kerrotaan prinseistä ja prinsessoista sekä ritareista. Ritarit ovat lujia, vahvoja, viisaita ja uljia, prinssit rohkeita ja prisessat kauniita (*Ritari ja Linnan porteilla*). Satuaiheisissa, prinsessoista ja prinseistä kertovissa lauluissa tytöt ovat poikien aktiivisen toiminnan kohteita. Laulussa *Prinsessa Ruusunen* päähenkilö nukkuu vuosisadan ajan linnassa, kunnes uljas prinssi rientää kauniin Ruusun luo, tarjoaa avun ja herättää prinsessan unestaan. *Lumikissa* prinssi Uljas rientää ratsullaan auttamaan prinsessaa. *Tuhkimossa* prinssi löytää viimein omansa ja “vaimoksensa Tuhkimon vei”. Prinsessa Ruusunen, Lumikki ja Tuhkimo mainitaan kaikissa kolmessa laulussa kauniiksi.

Poikien ja miesten aktiivisuus ilmenee myös siinä, että toisin kuin tytöt, he esiintyvät lastenlauluissa usein norminrikkoina. Laulussa *Keke Rosberg formularock*

*Keke kisan voitti, vaikka rataa moitti.  
Isä ajo mettään, eikä tunne kettään.  
Pois on isän huoli, riittää rullatuoli.  
Eläkettä ropo ja pojalla on mopo.  
Isän lailla poika kaahailee.*

Norminrikkokkia ovat myös merirosvot, joista kertovia lauluja on *Soi*-kirjasarjassa muutama (*Kapteeni Koukku*, *Merirosvolaulu*). Normien rikkomiseen liittyy rohkeutta, kauhistuttavuutta, hurjuutta ja jopa julmuutta, kuten laulussa *Kapteeni Koukku*:

*Oli Kapteeni Koukku julma mies, hurraa, hurraa.  
Hän onkimapaikat parhaat ties, hurraa, hurraa.  
Hän kalusi puhtaaksi kalkkunan luun ja pääkallolippuunsa pyyhki suun.  
Oli merten kauhu tämä kapteeni aikoinaan!  
Hän rosvosi puhtaaksi puutarhamaan hurraa, hurraa,  
ja kirvestä tahkosi kiukuissaan, hurraa, hurraa.  
Hän kukkoa rohkeni kivittää ja uhmata pässiä hirveää.  
Oli merten kauhu tämä kapteeni aikoinaan!*

Laulussa vihjataan myös väkivaltaan, siinä kerrotaan kukon kivittämisestä. Miesten kytkeminen yhteen väkivallan kanssa on länsimaisessa kulttuurissa hyväksytympää ja luontevampaa kuin naisten ja väkivallan kytkös. Kriittisen miestutkimuksen edustaja Arto Jokinen (2000, 29) toteaa, että miesten ja poikien väkivalta on ”osa miehiksi kasvamista ja miehenä olemista”.

Miehet esitetään aktiivisina myös merimiehistä kertovissa lauluissa, joita tähän kirjasarjaan sisältyy runsaasti. He lähtevät merelle seikkailemaan ja ovat iloisia alkavasta myrskystä huolimatta ja taistelevat kuolemaan asti (*Kapteeni katsoi horisonttihin*, *Merirosvolaulu*), jolloin naisten tehtävänä on jäädä rannalle kaipaamaan heitä (*Heili lähti merille*).

Uskonnolliset laulut ovat niin ikään kristillisen perinteen mukaisesti miehisiä. Niiden toimijat ovat useimmiten miehiä: kuningas, Ihmisen Poika, Jeesus, Herra, Daavidin Poika, Taivaan Herra, Isä, Jumala, Isän Poika, Herra Ihmisten, ryöväri, miespolvet ja Isä meidän. Naisiin viitataan näissä lauluissa sanoilla Neitsyt, Neitsyt Mariainen, Äiti Maa ja Santa Lucia.

## Kansallisuus

Nationalististen, kansallisuuteen ja suomalaisuuteen liittyvien laulujen toimijat ovat *Soi*-kirjasarjassa miehiä. Näitä lauluja on kirjasarjassa itsenäisyyspäivään liittyen. *Maamme*-laulussa Suomi on ”maa kallis isien”. *Siniristilipussa* “[i]sät, veljet verellään, vihki sinut viiriksi vapaan maan. Ilomiellä sun jäljessä käymme tein isäin astumaan.” Kansallisuuden ja maskuliinisuuden sidos säilyy vahvana myös uudemmissa lauluissa. Vuonna 1999 sävelletyssä ja sanoitetussa laulussa *Nostetaan lippu salkoon* lauletaan seuraavasti:

*Isoisän ikään varttunut on meidän maamme.  
Sinitaivas, metsät, järvet, laulu kajahtaa.  
Itsenäisyydestä taivaan Isää kiittää saamme,  
Suomi, se on minun isänmaa.  
[...]  
Siniristilippu liehukoon nyt korkealla.  
Isoisän vastuusta se meitä muistuttaa.  
Yhteinen on tehtävämme Pohjantähden alla.  
Suomi se on minun isänmaa.*

Suomen itsenäisyys on itsenäisyyspäivän viettoon liittyvissä lauluissa miesten työn ansiota. Kasvatustieteilijä Sirpa Lappalainen (2006, 40) esittää, että suomalaisen heteroseksuaalisen maskuliinisuuden tärkeä rakennusosa on mentaalinen valmius puolustaa fyysistä kansallista tilaa. Lastenlauluohjelmiston nationalistiset laulut ovat mukana kasvattamassa alakoulussa opiskelevia poikia tähän tehtävään.

*Soi*-sarjan kolmannen ja neljännen luokan oppikirjaan sisältyvät Suomen maakuntalaulut. Maakuntalauluperinne syntyi 1800-luvulla osakuntien laulavien ylioppilaiden piirissä. Laulut on sävelletty Suomen historiallisten ja nykyisten maakuntien kunniaksi ja ne kumpuavat vahvasta nationalistisesta ideologiasta. Lauluissa ylistetään omaa maakuntaa, sen luontoa ja ihmisten ominaisuuksia. Lauluista välittyy käsitys kunkin maakunnan ihmisistä ahkerina puurtajina, joita vastukset koettelevat, mutta jotka kykenevät kuitenkin selviämään näistä koettelemuksista: “Jos vainomies, sun sulki ties, niin kuolemaan me taistellaan, kuin Vaasan urhot ainiaan” (*Vaasan marssi*).

Maakuntalauluista välittyy vahva yhteisöllisyys oman maakunnan sisällä, mutta muita kohtaan yhteisö on ankara, jopa väkivaltainen: “Nousee Satakunnan kansa, entisellä voimallansa, karhun kämmen lyö” (*Satakunnan laulu*), “Täss’ Savon joukko tappeli, ja joka kynsi kylmeni, edestä Suomenmaan” (*Savolaisen laulu*), “pois se, joka tietäsi sulki, joka esteenä, uhkana lie!” (*Kymenlaakson laulu*), “Ja urheasti kestäneet, on miehet taiston tulta, maan eestä henkens’ antaneet, ja peittänyt tää multa” (*Keski-Pohjanmaa*). Laulujen sisältö on ristiriitainen suhteessa *Soi 3–4* -kirjan sisällysluetteloon. Maakuntalaulut sisältävän jakson nimenä on “Uusia ystäviä”. Jaksoa kuvataan seuraavasti: “Mitä laulaa uusi ystävä, joka on kotoisin toiselta puolelta Suomea”?

Kuten edellä on tullut ilmi, maakuntalauluissa kerrotaan yleensä miehistä: “jos miestä missä tarvitaan maan eestä vaikka kaatumaan” (*Hämäläisen laulu*), “urheasti kestäneet on miehet taiston tulta”, “myös sankar’ isäin lapset me maan eestä kaiken annamme”, “myös kansan juuret maassa on, sen turva taivaan taattohon” (*Keski-Pohjanmaa*), “maamies, muista miss’ onnessi on” (*Nälkämaan laulu*), “täällä muinoin töin ja toimin, raatoi rauhan mies” (*Satakunnan laulu*), “niin onnehen, maan pohjoisen, vie kunto, työ sen poikien” (*Vaasan marssi*). Susanna Välimäki (2008, 235) on *Tuntematon sotilas* -elokuvia tutkiessaan todennut, että maakunta-, kansallis- ja isänmaalliset laulut muodostavat “yhden yhtenäisen kansakunnan ja suomalaisen miehen eli hegemonisen maskuliinisuuden äänen”.

Naiset mainitaan kolmessa maakuntalaulussa. *Hämäläisten laulussa* kuvataan siveätä ja jaloa Hämeen impettä:

*Ei impee missään rakkaampaa,  
Ei siveempää, ei jalompaa,  
Kuin Hämeen valkotukkainen,  
Tuo sinisilmä neitonen  
On rusoposkinen.*

Uusmaalaisen laulussa puolestaan nimitetään maakuntien joukkoa “Suomen siskosarjaksi”. *Äläningens sång* puhuu sekä naisista että miehistä: “Aldrig jar älänska kvinnor och män, svikit sin stam och dess ära”. Naisten representaatioissa naiset ovat siveitä ja kauniita, ja maa käsitetään feminiiniseksi. Ainoastaan *Abvenanmaalaisen laulussa* naiset sidotaan miesten tavoin kansalliseen tehtävään.

*Soi*-kirjasarjan kahteen jälkimmäiseen osaan sisältyy julkilausutusti myös muita kuin suomalaisia ja suomenkielisiä lauluja. Kirjassa *Soi 3–4* tutustutaan muihin Pohjoismaihin ja Baltian maihin, ja kirja *Soi 5–6* sisältää lauluja eri kulttuureista ympäri maailmaa. Nämä ei-suomalaisen kulttuurin laulut on sijoitettu kirjoissa omiin jaksoihinsa, joiden nimet ovat “Uusia ystäviä” ja “Musiikin monet kasvat”. Laulut eroavat kaikista muista kirjojen lauluista siten, että sisällysluettelossa laulujen alkuperämaa ilmoitetaan. Tällä tavoin ei toimita kaikkien mui-

den kirjojen jaksojen sisältämien laulujen kohdalla, jotka ovat kuitenkin syntyneet monissa maissa. Niissä lauluissa, joiden alkuperämaa on nimetty, kerrotaan usein maiden musiikkikulttuureista tai laulusta muutamalla virkkeellä. Laulut ovat erityisiä suhteessa esimerkiksi suomalaisen musiikkikulttuuriin, jota ei suomalaisiksi tematisoituna laulujen yhteydessä esitellä. Suomalaisen musiikkikulttuurin ominaispiirteet jäävät näkymättömiin.

Uskonnolliset laulut *Soi*-kirjasarjassa on valittu kansallisin perustein. Ne liittyvät kaikki kristilliseen perinteeseen. Perusopetuslain mukaan koulussa ei saa sisällyttää uskonnon opetusta muiden aineiden opetukseen. Eduskunnan perustuslakivaliokunta on kuitenkin tähdentänyt, että vaikka koulu ei saa järjestää perustuslain mukaan uskonnonharjoitusta, uskonnollisten laulujen laulaminen juhlatilaisuuksissa on osa suomalaista kulttuuria. Mielenkiintoista kuitenkin on kristillisten laulujen suuri osuus ja muiden uskontokuntien laulujen puuttuminen *Soi*-oppikirjasarjassa. Uskonnolliset laulut kuuluvat ”suomalaiseen” joulunviettoon monilla ihmisillä. Kirjasarja sisältää myös useita uskonnollisia pääsiäiseen liittyviä lauluja, jotka olivat ainakin itselleni ennen tähän kirjasarjaan tutustumista tuntemattomia. Lisäksi pääsiäiseen liittyvät laulut ovat väkivaltaisia kristillisen pääsiäiseen liittyvän tarinan mukaisesti. Lauluissa *Pääsiäisviikonlaulu* ja *Tahdon muistaa pitkäperjantain*, jotka sisältyvät *Soi 1–2* -kirjaan, on kuvituksena Jeesus orjantappurakruunu päässään kantamassa ristiä ja kolme ristiä Golgatan kummulla: ”Kahden ryövärin keskelle, Jeesus tuomittiin ristille. Tahdon muistaa pitkäperjantain. Anteeksi syntini minäkin sain.” Lasten yhdenvertaisuus suhteessa heidän omien uskontojensa lauluihin ei toteudu tässä oppikirjasarjassa.

## Seksuaalisuus

*Soi*-kirjasarjassa, kuten lastenmusiikkikulttuurissa yleensäkin, heteroseksuaalisuuden esittäminen on keskeisessä asemassa: monissa lastenlauluissa opetetaan, että tytöt tykkäävät pojista ja pojat tytöistä. Lasten ja seksuaalisuuden välinen suhde tuottaa modernissa länsimaaisessa kulttuurissa ensisijaisesti hyvin ongelmallisia merkityksiä. Merkityssisältöjen ongelmallisuus liittyy pitkälti siihen käsitykseen, että seksuaalisuudella ja lapsuudella tai lapsilla ei tulisi olla mitään tekemistä toistensa kanssa. Tutkimuksessakin on keskitytty seksuaalisuuteen lähinnä aikuisilla, teini-ikäisillä ja koululaisilla (ks. esim. Renold 2000).

Lapset ja seksuaalisuus tuo mieliimme inestien tai pedofilian kaltaisia kulttuurisia tabuja, joiden käsitteleminen on monin tavoin ongelmallista ja jopa vastenmielistä. Seksuaalisuuden katsotaan kuuluvan aikuisten maailmaan, ja aikuisten tulisi suojella lapsia seksuaalisuudelta. Tästä huolimatta seksuaalisuutta tiheästi aikuisten maailmasta väistämättä myös lasten maailmaan, jolloin tiedossa on edellä kuvatun ajattelutavan mukaisesti ongelmia.

Lastenkulttuurin ja seksuaalisuuden välinen suhde on kuitenkin edellä esitettyä arkikäsitteistämme moninaisempi. Normalistettu ja vallitseva heteroseksuaalisuus on modernissa länsimaaisessa kulttuurissamme niin vahva itsestäänselvyys, että sen jatkuva läsnäolo kaikkein pienimpienkin lasten arkipäivässä ja heille suunnatuissa kulttuurituotteissa jää helposti näkymättömiin. Heteroseksuaalisuutta esitetään perinteisten ja uudempien lastenlaulujen sanoituksissa *Soi*-sarjassakin monin tavoin: esimerkiksi lintulajien häissä sulhasineen ja morsiamineen (*Lintujen häät*), Leila-lehmän ja Onni-sonnin romanssina (*Leilan Onni*), *Kuussalon Kaarinan* miessuhteina ja prinsessojen ja prinssien suhteina. Lisäksi heterosuhteita esiintyy niissä lukemattomissa lauluissa, joissa perheen vanhempina ovat isä ja äiti. Jotkut laulut opettavat myös sen, että pojat tykkäävät tytöistä ja tytöt pojista. Myös eläimet ovat heteroseksuaaleja (*Taneli Harmainen*, *Leilan Onni*, *Saku Sammakko*). Monissa lauluissa kerrotaan häistä, ja häitä vietetään aina miehen ja naisen kesken (*Pulmalust*, *Liioili*).

Jos heterous ei tule ilmi laulujen sanoista, kuvitus saattaa poistaa muunlaisten seksuaalisuuden mahdollisuuden esittämällä naisen ja miehen (*Liioili*, *Kalliolle kukkulalle*, *Madon kosinta*, *Sun sain sydämeen juuri*, *Jykevää on rakkaus*). Vasta viidennelle ja kuudennelle luokalle tarkoitettussa *Soi 5–6* -kirjassa on joitakin rakkaudesta tai parisuhteista kertovia lauluja, joissa

seksuaalisuutta ei eksplisiittisesti nimetä heteroseksuaalisuudeksi (*Viidestoista yö, Everybody needs somebody to love, I will stay, Mikset mua huomaa*)

Kirjassa *Soi 5–6* on *Mies, nainen ja kunnanlääkäri* -niminen laulu, jossa kerrotaan naisesta, joka rakasti kahta miestä. Nainen pyytää kunnanlääkärimeheltään reseptiä toisen miehensä sokeuttamiseen, jota voisi käydä lääkärin luona ”joskus päiväsaikaankin”. Lääkäri kirjoittaa reseptin, toinen mies juo lääkkeen ja sokeutuu. Tämä haluaa heittäytyä sokeutumisenensa vuoksi koskeen, mutta lopuksi nainen syöksyykin vahingossa koskeen ja mies jää sillalle. Mies ei auta naista tämän pyynnöistä huolimatta. Laulu päättyy kysymyksiin:

*Onko oikein yhden naisen kahta miestä himoita?  
Onko aito rakkaus lopultakaan täysin sokea?  
Entä kannattaako tyrkätessä ottaa vauhtia?*

Laulu käsittelee pettämistä, kuten myös *Heili lähti merille*. Tässä laulussa laulun minä, joka kuvan perusteella on nainen, saattelee miehensä merille. Ennen miehen lähtöä pari raaputtaa sydämensä hiekkaan. Mies pyytää naiselta lupauksia siivoamisesta, tiskaamisesta ja uskollisuudesta: ”yksinäis vaa olohe”. Nainen luitenkin tapaa jo rannalla Antti-nimisen miehen, ja laulun loppu vihjaa suhteeseen Antin kanssa.

*Laivan aalto huuhtoi hiekan, siin ol silee paikka.  
Olkoon siinä tilaa sitten Antilleki vaikka.*

Seksuaalisuutta käsittelevissä *Soi*-kirjasarjan lauluissa ainoastaan naiset ovat petollisia ja rakastuvat useampaan mieheen. Heteroseksuaalinen järjestys säilyy kuitenkin näissäkin kahdessa laulussa koskemattomana.

Musiikissakin lapsia siis tutustutetaan seksuaalisuuden vallitseviin heteroseksuaalisiin järjestyksiin. Ei-seksuaalisuuden ja seksuaalisuuden välisenä kitkapintana nähdään länsimaaisessa modernissa kulttuurissa murrosikä, jolloin lapsissa latenttina uinuvan seksuaalisuuden ajatellaan ”heräävän”. Käsitys on ristiriidassa sen seikan kanssa, että alakoulunkin oppimateriaalien sisältämissä lauluissa käsitellään, kuten edellä olen esittänyt, hyvin usein seksuaalisuutta.

Lasten musiikkikulttuurissa vallitsee ristiriita: yhtäältä lapsuutta pidetään viattomana, mutta toisaalta lapsille opetetaan heteroseksuaalista järjestystä. Ristiriita on mielenkiintoinen, jos sitä verrataan muihin länsimaisen kulttuurin ja mediakulttuurin osa-alueisiin. Vaikka heteroseksuaalisuus onkin kulttuurimme hegemonisin seksuaalisuuden muoto, sitä murtavia tekoja on kulttuurin eri alueilla silti nähtävissä. Lastenkirjallisuudessa, esimerkiksi Pija Lindebaumin kuvakirjassa *Pikku-Litti ja lempparieno* (2007), käsitellään muunkinlaisia seksuaalisuuksia kuin heteroseksuaalisuutta.

Lastenmusiikissa tilanne näyttää toisenlaiselta. Siinä ei vallitse ainoastaan heteroseksuaalinen hegemonia vaan heteroseksuaalinen absolutismi. Suomalainen lastenmusiikkikulttuuri ei juurikaan näytä tarjoavan mahdollisuuksia toisin toistamiseen tai toisin lukemiseen ja kuuntelemiseen. Adrianne Richin (1991, 34) klassikoksi muodostuneessa artikkelissaan ”Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence” esittämä väite siitä, että heteroseksuaalisuus ei vaadi selityksiä toisin kuin lesbous, saa ironisesti tulkittuna mielenkiintoisen merkityksen lastenmusiikkikulttuurissa. Heteroseksuaalisuutta selitetään ja uusinnetaan lastenmusiikissa jatkuvasti, kun taas muunlaisten seksuaalisten järjestysten ilmaiseminen näyttää olevan suomalaisessa lastenmusiikissa ainakin vielä tällä hetkellä mahdotonta.

## Intiaanit

*Soi*-kirjasarjaan sisältyy intiaaneista kertovia ja intiaanikulttuurin lauluja. Nämä laulut liittyvät laajempaan lastenkulttuurin ilmiöön, intiaani- ja karjapaimenleikkeihin sekä näihin leikkeihin

liittyviin leluihin. Myös lasten kirjallisuudessa ja elokuvissa seikkailevat intiaanit. Intiaanit ja cowboyt eivät ole ainoastaan lastenkulttuurin suosittuja hahmoja, sillä he seikkailevat myös lukemattomissa aikuisten populaarikulttuurin tuotteissa.

*Soi*-kirjasarjan kahteen ensimmäiseen osaan sisältyy kaksi tunnettua suomalaista intiaanilaulua, *Intiaanin sotahuuto* ja *Intiaanien laulu*.

1. *On vuoristossa jossakin aarre kultineen, sen taru kertoo apassein sinne kätkeneen.  
Intiaanit hiipii, vartijoina käy, sotahuuto kiirii, vaik ei ketään näy.  
U-ii u-ii u-ih-hih-hu, u-ii u-ii u-ih-hih-hu! Erämaasta tuuli tuo huudon vaienneen.*
2. *Vaan erään kullankaivajan valtas tuuma tuo:  
nyt miten saada hallintaan kultaharkot nuo?  
Merkkisavut nousi viestin kuljettain, punanahat sousi kohti aarrettain.  
U-ii u-ii u-ih-hih-hu...*
3. *Ei saanut valkoihoinen koskaan kultiaan, sen heimo punasulkainen esti taidollaan.  
Tomahawkit välkkyi, nuolet apassein, rosvo tuosta säikkyi pakoon kiirehtäin.  
U-ii u-ii u-ih-hih-hu...*

1. *Kopsis kapsis, kopsis kapsis, ratsastaa intiaanit ratsuillansa vuorten taa.  
Kuu jo nousee metsän takaa, puissa tuuli soi. Kukaan meitä pakoon päästä ei nyt voi.*
2. *Nimekseni Haukansilmä kerran sain, kymmenen on kotkan sulkaa otsallain.  
Punainen on nahkani, vaan ratsu valkea. Yössä kaikuu pöllön huuto kauhea.*
3. *Intiaaniäiti valvoo teltassaan, lapsi pieni uinuu yötä kehdoissaan.  
Savu nousee nuotiosta tulta räiskyen, vartija myös seisoo yötä tähyillen.*
4. *Kopsis kapsis, kopsis kapsis ratsastan teltaan taasen äidin luokse ratsullain.  
Metsän takaa punaisena nousee aurinko, Villin lännen intiaani nukkui jo.*

Amerikan alkuperäisväestö esitetään näissä lauluissa lukemattomista populaarikulttuurin elokuvista ja kirjoista tutulla stereotyyppisellä tavalla: intiaanit ratsastavat, hiipivät, ovat sotaisia, pukeutuvat päähineisiin ja asuvat teltoissa. Näiden luonnehdintojen yhteys Amerikan alkuperäisväestön menneisyyteen ja varsinkin tämän hetken arkipäivään on varsin rajoittunut, löyhä ja epätarkka. Intiaanien ”nahkaa” eli ihonväriä kuvaillaan näissä lauluissa punaiseksi. Intiaanin hevonen mainitaan kuitenkin valkoiseksi, jolloin valkoiseksi ja punaiseksi nimettyjen ihonvärien välille rakennetaan vastakkaisuuteen perustuva ero.

Laulut kerrotaan ja lauletaan valkoisesta näkökulmasta: valkoisten ihonväri ei välttämättä näytä valkoiselta muiden kuin valkoisten mielestä. Amerikan alkuperäisväestön punaisuus on ollut alun perin valkoisille ominainen nimeämisen tapa. Tosin 1960-luvulla Amerikan alkupe- räisväestön aktivistiryhmä ”Red Power movement” otti nimityksen käyttöön puolustaessaan alkuperäisväestön oikeuksia.

Amerikan alkuperäisväestön ääntä edustaa Intiaanin sotahuudon kertosäkeessä äänneyhdistelmä ”u-ii u-ii u-ih-hih-hu”. Antropologi Barbra A. Meek (2006) on tutkinut populaarikulttuurissa esiintyvän intiaanikielen lingvistisiä piirteitä elokuvissa, televisiossa ja kirjallisuudessa. Hän toteaa, että näissä valkoisissa populaarikulttuurin tuotteissa intiaaneille tyypillinen kieli on samankaltaista kuin ne kielet, joilla kuvataan vauvojen ja ulkomaalaisten puhetta. Tämä kuvitteellisten hahmojen kieli ilmentää sekä Amerikan alkuperäisväestön toiseutta valkoisiin nähden. Intiaanin sotahuudossa intiaanien puhe kutistuu omituiseksi ääntelyksi, joka liitetään väkivaltaan ja sotaisuuteen.

Kun intiaaneihin ja lännenmiehiin liittyvää leikkimistä ja laulamista tarkastellaan Amerikan alkuperäisväestön näkökulmasta, tämä populaarikulttuurin ilmiö näyttää hyvin erilaiselta kuin valkoisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Alkuperäiskansojen tutkija ja alkuperäisväestön edustaja Michael Yellow Bird (2004) nimittää cowboy- ja intiaanihahmoja amerikkalaisen kolonialismin symboleiksi ja kansanmurhan leluiksi. Ne edustavat hänelle amerikkalaista men-

neisyyden ja nykyisyyden ilmiötä: ihastumista kolonisaatioon ja kansanmurhaan. Yellow Bird (2004, 35) vertaa karjapaimenia ja intiaaneja esittäville nukeilla leikkimistä siihen, että lapset leikkisivät afrikkalais-amerikkalaisilla ja valkoisilla orjanukeilla tai juutalaisia keskitysleirivankeja ja SS-joukkojen natsisotilaita esittäville nukeilla.

## Lopuksi

Suomalaisessa lastenmusiikkiohjelmistossa on monia ajallisia kerrostumia. Soi-kirjasarjankin musiikin alakoulun oppikirjat sisältävät lauluja kansanperinteen kehto- ja leikkilauluista sekä lastenlaulun alkuajoista lähtien nykyaikaan saakka. Vaikka lapsuus ja lastenkulttuuri muuttuvat jatkuvasti, niissä myös säilyvät erilaiset perinteet. Lapsuuteen liittyy paljon nostalgiaa, vanhemmuus ja lasten kanssa oleminen herättävät aikuisissa muistoja omasta lapsuudesta. Vanhempien ja muiden musiikkikasvattajien oman lapsuuden laulut siirtyvät uusien sukupolvien lapsille uudempien lastenlaulujen kanssa. Eri ajoilta peräisin olevat laulut sisältävät monenlaisia käsitteitä esimerkiksi sukupuolesta, seksuaalisuudesta, kansallisuudesta, etnisyydestä ja rodusta. Kysymys etiikasta nousee tässä tilanteessa olennaiseksi: Millaisia lauluja haluamme lapsille laulaa? Miten suhtaudumme sellaisiin lauluihin, jotka eivät ehkä vastaa käsityksiämme sukupuolista, seksuaalisuuksista, kansallisuuksista, etnisyyksistä ja rodusta sekä näiden välisistä suhteista? Millaiset käsitteet pääsevät lastenmusiikkikulttuurissa esille, ja mitkä käsitteet vaiennetaan? Kuka saa päättää lastenmusiikkikulttuurista?

Suomalaisten lastenlaulujen stereotyyppiset käsitteet sukupuolista, niiden ominaisuuksista ja sukupuolten välisistä suhteista kasvattavat lapsia tietynlaiseen ymmärrykseen. Lapsilla olisi valmiuksia kohdata ja kehittää monenlaisia käsitteitä sukupuolesta ja seksuaalisuudesta. Lastenlauluissa ilmenevät representaatiot eivät vastaa niitä moninaisia todellisuuksia ja käytäntöjä, joissa lapset elävät. Kun lastenlaulut sukupuolittavat aktiivisuuden ja passiivisuuden, yksityisen ja julkisen, sankaruuden sekä normien rikkomisen mahdollisuuden tietyllä tavalla, ne rajoittavat sukupuolten mahdollisten ominaisuuksien joukon turhan kapeaksi.

Osa lapsista ehkä kokee suhteensa lastenlauluohjelmistossa esiintyviin sukupuolen ja seksuaalisuuden representaatioihin ongelmatomaksi. Kaikki eivät ehkä koskaan kyseenalaista sukupuolta ja seksuaalisuutta koskevien representaatioiden esittämisen tapaa. Osalle lapsista kysymykset sukupuolesta ja seksuaalisuudesta ovat kuitenkin erityisen polttavia. Kulttuurissa, jossa homottelu on yksi lasten yleisimmistä arkipäiväisistä pilkkaamisen tavoista, seksuaalisuuden representaatioita lastenlauluohjelmistossa tulisi moninaistaa. Esimerkiksi transsukupuolisten ja interseksuaalisten sekä samaan sukupuoleen seksuaalista kiinnostusta tuntevien lasten saattaa olla tuskallista ja mahdotonta sopeutua aikuisten luomiin, lastenlauluissa esiintyviin sukupuolisiin ja seksuaalisiin järjestyksiin. Kaikkien lasten näkökulmasta on tärkeää pohtia, haluammeko sukupuolen ja seksuaalisuuden olevan mahdollisuuksien vai rajoitusten paikkoja. Voisiko kulttuurimme sallia monenlaisia sukupuolen ja seksuaalisuuden ilmaisuja lastenlauluissa ilmenevien niukkojen ja rajoitettujen käsitteiden sijasta?

Suomi on muuttumassa yhä monikulttuurisemmaksi maaksi. Muun muassa lisääntyvän maahanmuuton vaikutuksesta käsitys yhtenäiskulttuurisesta Suomesta on murentunut. Tämän prosessin myötä on käynyt selväksi, että Suomi ei ole koskaan ollut kulttuurisesti yhtenäinen: Suomen kansalaisiin on valtion perustamisesta lähtien kuulunut monia eri kieltä puhuvia, eri etnisyyksiä edustavia ja erilaisiin uskontokuntiin kuuluvia ihmisiä.

Musiikkikasvatuksessa kulttuurien kohtaamisen haasteeseen on vastannut lähinnä monikulttuurinen musiikkikasvatus ja kulttuurienväläinen musiikkikasvatustyö (ks. esim. Laakso 2001). Musiikin oppikirjamateriaalien tulisi vastata edellä mainittuihin haasteisiin. Suomalaisuuden esittäminen maskuliinisena ja sen kytkeminen väkivaltaan ei edistä peruskoulun opetussuunnitelman toteutumista monikulttuurisuuden hyväksymisen suhteen. Tätä tavoitetta ei myöskään tue muiden kulttuurien esitleminen yhtenäisinä ja toisiksi nimettyinä entiteetteinä. Soi-kirjasarjan suhde peruskoulun opetussuunnitelmassa mainittuihin, arvopohjaksi ni-



mettyihin asioihin (ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen) on hyvin ongelmallinen. Oppikirjojen laatimisessa näiden arvojen toteutumisessa on vielä paljon työtä.

Minkäänlainen lauluohjelmistojen sensurointi ei ole ratkaisu näihin ongelmiin. Askel peruskoulun arvopohjan toteutumiseen olisi se, että musiikin oppikirjoissa ja musiikin tunneilla nostettaisiin näitä teemoja esille ja käsiteltäisiin niitä oppilaiden kanssa. Tällaisenaan tarkastelemani oppikirjasarja ei tarjoa välineitä erojen eettiseen käsittelemiseen. ■

## Aineistolähteet

**Mikkonen, H., Räsänen, T. & Salminen, P.** 2010. Soi 1–2. Helsinki: WSOYpro.

**Ruodemäki, R.-J., Ruoho, E., Räsänen, T. & Salminen, S.** 2009. Soi 3–4 Helsinki: WSOYpro.

**Ruodemäki, R.-J., Ruoho, E. & Salminen, S.** 2009. Soi 5–6. Helsinki: WSOYpro.

## Tutkimuskirjallisuus

**Amberla, K.** 1999. Oh Danny boy, I love you so: seksuaalinen suuntautuminen ja musiikin oppikirjat. Painamaton lopputyö. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen osasto.

**Bird, M. Y.** 2004. Cowboys and Indians. Toys of Genocide, Icons of American Colonialism. *Wicazo Sa Review* 19(2), 33–48.

**Butler, J.** 1990. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York & London: Routledge.

**HTAO 2008.** Hallituksen tasa-arvo-ohjelma 2008–2011. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

**Jalkanen, P.** 1992. Pohjolan yössä: Suomalaisia kevyen musiikin säveltäjiä Georg Malmsténista Liisa Aki-mofiin. Helsinki: Kirjastopalvelu.

**Jokinen, A.** 2000. Panssaroitu maskuliinisuus: Mies, väkivalta ja kulttuuri. Tampere: Tampere University Press.

**Kosunen, M.** 2001. Soittavat miehet ja laulavat naiset. Seitsemännän luokan ja lukion kaikille yhteisten musiikkikurssien oppikirjojen sisällönanalyysi sukupuoliroolien näkökulmasta. Painamaton pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Musiikkitehteen laitos.

**Laakso, E.** 2001. Musiikki kulttuurien kohtauspaikkana: Kansainvälisen musiikkikasvatusjärjestön ISME:n toiminnasta monikulttuurisen musiikinopetuksen kehittämisessä 1990-luvulla. Painamaton projektin kirjallinen työ. Kuopio: Sibelius-Akatemia, Kuopion osasto, kirkkomusiikin koulutusohjelma.

**Lahtinen, K.** 2000. Monikulttuurisuus peruskoulun alasteen musiikin oppikirjoissa. Painamaton pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.

**Lappalainen, S.** 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 205. Helsinki: Helsingin yliopisto.

**Leppänen, T.** 2000. Vallatonta musiikkia. Lastenmusiikkikulttuuri 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.

**Martikainen, P.** 2010. "Ois se vähän outoo, jos joku poika menis sinne laulaan". Feministisesti virittynyt etnografia erään yläkoulun musiikin valinnaisryhmän arjesta. Painamaton pro gradu -tutkielma. Musiikkikasvatuksen osasto, Sibelius Akatemia.

**Meek, B. A.** 2006. And the Injun goes "How!": Representations of American Indian English in white public space. *Language in Society* 35(1), 93–128.

**OPH 2011.** Säädökset ja ohjeet. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus)

**OSP 2004.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

**Renold, E.** 2000. 'Coming out': gender, (hetero)sexuality and the primary school. *Gender and Education* 12(3), 309–326.

**Rich, A.** 1991. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. Teoksessa Adrienne Rich: Selected Prose 1979–1985. New York, W.W. Norton & Company, 23–75 (ilm. alun perin 1980).

**Rossi, L.-M.** 1999. Taide vallassa. Poliittikkakäsityksen muutoksia 1980-luvun suomalaisessa taidekeskustelussa. Helsinki: Taide.

**Välimäki, S.** 2008. Raivaajaurtoita ja tuommoisia poikia – maskuliineja Tuntematon sotilas -elokuvien musiikissa. Teoksessa K. Åberg & L. Skaffari (toim.) Moniääninen mies. Maskuliinisuuden kulttuurinen rakentuminen musiikissa. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimuskeskus ja Suomen Etnomusikologinen Seura.

# Abstract

## Differences at Music Lessons. Gender and Other Differences in Music Textbooks for Primary Schools

This article deals with the relationship between the Finnish national curriculum for comprehensive schools and music textbooks for lower comprehensive schools. I analyze the lyrics of the songs in the three books for lower comprehensive schools and focus on the issues of equality and multiculturalism, which are mentioned in the national curriculum. The article is theoretically based on gender studies. Representations of parenthood, disobedient boys and men, Finnishness, sexuality, race and ethnicity are covered. These representations turn out to be stereotypical, heteronormative, nationalist and racist. Thus, the endeavours of equality and multiculturalism, which are mentioned in the Finnish national curriculum, are not supported by the analyzed textbooks. ■

Timo Pihkanen

# Lasten laulaminen ja laulunopetus –

työskentelyä herkän ja muuttuvan instrumentin kanssa

## Johdanto

Tässä artikkelissa käsittelen lasten laulamista ja esittelen perusopetusikäisten lasten laulunopetusta tarkastelevasta lisensiaattityöstäni nousseita havaintoja (Pihkanen 2011a). Aluksi esittelen lyhyesti lasten laulamisenkehityksen lähtökohtia. Alle kolmevuotiaiden päiväkotilasten laulamisesta väitöstutkimuksen tehneen Fredriksonin (1994, 16–42) mukaan pienen lapsen omaa laulamistapahtumaa edeltää lukuisia joukko tiedostamattomia mentaalisia toimintoja ja laulun tuottaminen edellyttää oppimisprosessia, johon liittyy monenlaisten taitojen kehittymistä, jotka valmistavat lasta itse laulun tuottamiseen. Nämä kehityksen vaiheet ovat konteksti- ja kulttuurisidonnaisia, eivätkä välttämättä liity lapsen ikävaiheeseen. Sloboda (1999, 194–195) mainitsee myös lasten laulamaan oppimisen yhteydessä kulttuurisidonnaisuuden. Hän kirjoittaa, että musiikillisia taitoja opitaan vuorovai- kutuksessa musiikillisen ympäristön kanssa. Pienet lapset eivät tietoisesti pyri kehittämään kykyään oppia lauluja Lapset vain oppivat muistamaan lauluja, ilman aikuisten päämäärätietoista opetusta. Vaikka pienten lasten laulutaito kehittyy ilman tavoitteellista opetusta, laulamisen kehitykselle on vähän rakennuspohjaa, jos lapsen musiikillinen ympäristö on köyhä. Musiikillisesti rikkaassa, laulutaitoa kehittävässä ympäristössä, lapsi sen sijaan kuulee erilaisia hyödyllisiä musiikillisia virikkeitä ja lauluäänimalleja ja laulaminen on esimerkiksi osa leikkejä ja vaikkapa nukkumaanmenon rutiineja. Bartle (1988, 7) toteaa, että lapset oppivat laulamaan matkimisen avulla ja lasten tulisi kuulla jo aivan pienestä lähtien hyviä lauluäänimalleja. Näin ollen etenkin lapsen ensimmäisinä elinvuosina kodin ja myös mahdollisten päivähoitopaikkojen merkitys lapsen laulutaidon kehitykselle ovat hyvin keskeisiä.

## Kaikki ovat laulajia

Lulutaito on kehitettävissä oleva taito, ja lasten ja aikuistenkin jakaminen pysyvästi laulutaitoihin ja laulutaidottomiin on perusteetonta. Ei ole tutkimustuloksia siitä, että joku olisi syntymässään saanut “laulun lahjat” ja toinen taas olisi pysyvästi laulutaidoton. Laulukehitystä tutkivat henkilötkin raportoivat aivan päinvastaista. Esimerkiksi Rutkowski (1996, 365) toteaa, että tutkimustieto yli viidenkymmenen vuoden ajalta osoittaa, että kaikki lapset voidaan opettaa laulamamaan. Myös Nummisen (2005) tutkimus tukee myös käsitystä siitä, että laulutaitoa voidaan parantaa harjoittelun avulla. Hän kirjoittaa muun muassa: “Lulutaidottomuus ei ole pysyvä ominaisuus, vaan laulutaitoa voi kehittää koko elämän ajan.” (Numminen 2005, 240).

Alussa mainitun musiikillisen ympäristön lisäksi harjoittelu ja opetus ovat keskeisiä tekijöitä laulutaitoa kehitettäessä. Esimerkiksi Phillips (1996, 76) toteaa, että myös oppilaiden tulisi ymmärtää laulamisen olevan opittavissa oleva, psykomotorisesti kehittyvä taito. Samoin Smith (2006, 28–34) mainitsee, että laulun, kuten muidenkin musiikillisten taitojen oppimiseen, tarvitaan pätevää opetusta ja harjoittelua. Hän jatkaa, että laulaminen on jokaiselle lapselle synnyinoikeus ja mitä enemmän mahdollisuuksia lapsella on laulamiseen, sitä parem-

maksi hän laulamissa kehittyä ja sitä enemmän siitä nauttii. Useita lasten laulutaitoa käsitteleviä tutkimuksia tehnyt Welch (1986, 299–301) kirjoittaa, että jotkut lapset kehittyvät nopeasti laulutaidossa, toiset taas tarvitsevat herkempeä ohjausta. Laulutaidon katkeamaton kehitys on mahdollista, mikäli lapset saavat oppia kannustavassa, stimuloivassa ja vaihtelevassa musiikillisessa ympäristössä, jossa opettaja huomioi oppilaidensa taitotason.

## Ainutlaatuinen ja muuttuva ääni-instrumentti

Lapsen äänen vertaaminen soittimeen voi auttaa ymmärtämään lapsen äänen ainutlaatuisuutta. Laulajan ”soitin” on ihmisen sisällä, ja näin voidaan ajatella lauluinstrumentin olevan eräänlainen näkymätön soitin. Lasten laulunopetuksen yksi suuri haaste on se, että aikuisen laulunopettajan oma instrumentti saattaa olla hyvinkin erilainen kuin lapsilaulajan. Mieslaulaja laulaa lapsilaulajaan verrattuna eri oktaavialassa, mutta myöskään samassa oktaavialassa laulavan naispuolisen opettajan äänen suora matkiminen ei ole ongelmatonta. Esimerkiksi aikuisen naislaulajan lapsilaulajaa isomman ja voimakkaamman soittimen sävy ja vibrato eivät lapsilaulajilta toteudu välttämättä äänentuotannollisesti terveellä tavalla. Seuratessani tutkimukseni yhteydessä useita lastenlaulunopetuksen ryhmäopetustilanteita havaitsin, että opettajat pyysivät usein jonkun tai joidenkin ryhmän jäsenten laulamaan esimerkkisuorituksen. Lapsen toiselle lapselle antama äänimalli voi olla usein hyödyllisempi kuin aikuisen. Kun ikätoveri antaa ääniesimerkin, se tulee samankaltaisesta instrumentista ja lapsi voi myös helpommin identifioida itsensä kykeneväiseksi tuottamaan vastaavanlaisen lauluäänen. Erotuksena soitinopinnoista lapsille opetetaan laulua lähes poikkeuksetta ryhmässä, ja näin ollen vertaisoppimista voidaan hyödyntää tehokkaasti.

Toisin kuin näkyvien instrumenttien kohdalla, laulajan instrumentti muuttaa kesken opintojen muotoaan. Varsinkin lapsilaulajilla tämä muutos saattaa hetkellisesti jopa huonontaa ääni-instrumenttia. Esimerkiksi kanteleensoiton opiskelija saa yleensä eteensä aluksi viisi-kielisen soittimen, josta siirrytään joitain kieliä laajempaan instrumenttiin ja mahdollisesti päädytään lähes 40-kieliseen konserttikanteleeseen. Lauluinstrumentin opiskelussa palataan hetkeksi äänenmurroksen aikana soittimeen, jossa on aikaisempaa vähemmän ääniä käytettävissä, ja niidenkin hallinta on aikaisempaa vaikeampaa. Joitain vuosikymmeniä sitten osa laulopedagogeista ei suositellut laulamista äänenmurroksen aikana, mutta nykyään on vallalla päinvastainen käsitys. Esimerkiksi Blatt (1983, 467) nojautuu 7-vuotiseen tutkimukseensa ja toteaa, että äänenmurroksen aikana voi turvallisesti kehittää myös laulutaitoa, jos se tapahtuu osaavassa ohjauksessa. Phillips (1996, 76) näkee laulukehityksen kannalta tärkeänä, että myös murrosikäiset osallistuisivat laulamiseen. Jos on pitkään laulamatta, heikentyy laulutuoton osallistuvien kehollisten tekijöiden koordinaatio. Myös laulamisen psyykkisestä näkökulmasta pitkä tauko voi heikentää niin motivaatiota kuin rohkeutta lauluäänentuottamiseen.

Lasten puberteettikehitys ja sen myötä äänenmurrosikä ovat aikaistuneet vuosikymmenten saatossa, mutta arviot kehityksen nopeutumisesta ja keskimääräisestä äänenmurroksen alkamisikästä ovat hieman ristiriitaisia. Synnä varhaisempaan kehittymiseen ovat muun muassa yleinen elämänolojen kohentuminen, parempi ravinto ja terveys. Hofmann (1983, 19) esittelee J.S.Bachin 1700-luvun alkupuolella laatiman luettelon senaikkaisista poikaäänilaulajistaan. Tämän ryhmän keski-ikä on noin 17,5 vuotta. Listasta voidaan päätellä, että keskimääräinen äänenmurrosikä oli tuolloin vielä myöhäisempi, sillä luettelossa on useita yli 20-vuotiaita poikaäänilaulajia. Sataloff (1991, 142) kirjoittaa, että nykyisestä äänenmurroksen alkamisikästä ja keskimääräisestä kestosta on vaihtelevia tuloksia eri tutkimuksissa. Syyksi tähän hän ilmoittaa erilaiset mittaus- ja määrittelytavat. Sataloff toteaa, että usein luullaan äänenmurroksen kestävän 3–6 kuukautta, mutta hän näkee äänenmurroksen voivan kestää liki 1,5 vuotta ja joskus pidempäänkin. Sataloff mainitsee, että tyttöjen äänenmurros alkaa hieman aikaisemmin kuin pojilla. Saman toteaa myös Andrews (1993, 160) ja lisää, että molemmilla sukupuolilla tapahduma on ohi 15 ikävuoden tiedoilla. Freer (2008, 44) kirjoittaa poikien äänenmurroksen alka-

van ikävuosien 12–13 tienoilla ja mainitsee äänen muuttumisen kestäväen koko lukioiän. Hän mainitsee äänenmurroksen yksilölliset erot niin alkamisiässä, kestossa kuin murrosvaiheen raajuudessa.

## Lasten laulunopetuksen fyysisiä ja psyykkisiä haasteita

Lauluinstrumentti kehollisena soittimena on alttiina fyysisille ongelmille, mikäli lauluääntä tuotetaan ja harjoitetaan äänielimistön kannalta epäterveellä tavalla. Lapsen äänielimistö on kiivaina kasvuvuosina, kuten äänenmurroksen aikana, erityisen haavoittuva, ja epäterveen äänentuottotavan seurauksena voi syntyä esimerkiksi kyhmyjä äänihuulten pinnalle. Äänihuulikyhyt ja muutkin lauluäänen häiriöt vaikuttavat myös puheääneen. Näin ollen äänentuottoelimistöä vahingoittava laulaminen ei aiheuta ongelmia pelkästään lauluinstrumenttiin, vaan myös keskeiseen kommunikaatiovälineeseen. Puheäänen ongelmat voivat pahimmillaan haitata ymmärretyksi tulemista ja heikentää itsetuntoa. Äänihäiriöt voivat olla myös esteenä monien ammattien harjoittamiselle.

Laulamisen ja laulunopetuksen tulisi perustua myös psyykkisestä näkökulmasta vahinkoa tuottamattomalle pohjalle. Lauluääni on henkilökohtainen soitin, ja lapsi voi kokea lauluääneensä kohdistuvat negatiiviset kommentit yhtä voimakkaasti kuin ulkonäköön kohdistuvan arvostelun (Pihkanen 2011). Linnankivi, Tenkku & Urho (1988, 122) toteavat lasten laulunopetuksesta: ”Laulamisessa on aina mukana koko persoonallisuus. Siksi laulunopetus ei saa koskaan perustua velvollisuuteen eikä pakotteisiin, vaan rohkaisemiseen ja innostamiseen.” Lasten itsekritiikki omaa lauluääntään kohti kasvaa juuri ennen kouluikää. Esimerkiksi Krokfors (1985, 36) kirjoittaa, että 5–6-vuotiaat lapset alkavan olla kriittisiä eivätkä he enää mielellään laula yksin. Smith (2006, 32) näkee, että alimmilla luokka-asteilla yksinlaulamisen tulisi olla rutiiniasia ja hän antaa käytännön esimerkin yksinlaulamisen arkipäiväistämiseen. Opettaja voi totutella oppilaitaan yksinlauluun lyhyillä lauletuilla tervehdyksillä ja kysymyksillä, joihin yksittäinen oppilas vastaa laulaen. Smith esittää myös, että lapsen sävelpuhtausongelmissa on hyvä antaa yksityisopetusta. Oppilaan tulee kuitenkin luottaa opettajaan, tuntee olonsa turvalliseksi ja olla motivoitunut, jotta edistystä tapahtuisi, toteaa Smith. Turvallisuudentunteen myönteinen merkitys oppimiselle tuli esille jo 1900-luvun alkupuolella, jolloin kehityspsykologi ja lingvisti Vygotski kirjoitti oppimisen sosiaalisesta vuorovaikutteisuudesta. Hän toteaa muun muassa, että lapsen kehityksessä yhteistyössä tapahtuva jäljittely ja opetus ovat ratkaisevia, ja kutsuu tätä oppimisen aluetta lähikehityksen vyöhykkeeksi (Vygotski 1978, 84). Hänen mukaansa oppimiseen tarvitaan kannustavaa ja rakentavaa ilmapiiriä niin, että oppija tuntee olevansa turvallisuusvyöhykkeellä (engl. safety zone).

Valitettavasti lasten laulunopetus ei aina ole tapahtunut lapsen kokonaiskehitykselle terveellisin menetelmin. Opetukseen on joskus liittynyt vallankäyttöä, fyysistäkin väkivaltaa ja taloudellisen edun tavoittelemista. Surullisimpina esimerkkeinä voidaan mainita poikien kastroiminen laulutaiteen nimissä. Tämä aikakausi alkoi 1500-luvun lopussa ja kesti aina 1900-luvun alkuun. Suurin suosio kastroattilaulajilla oli 1700-luvun Italiassa. Kastroateiksi valmennettavien poikalasten sukurauhaset poistettiin leikkauksella ennen murrosiän alkua. Leikkaus oli kivulias ja vaarallinen. Onnistunutkaan leikkaus ei vielä taannut menestyksestä kastroattilaulajan uraa, vaan leikkausta seurasi useiden vuosien intensiivinen äänen koulutus. Vain murto-osa kastroation ja laulukoulutuksen läpikäyneistä eläti aikuisena itsensä hyvin palkattuna kastroattisolistina. Vanhemmat lähettivät poikansa kastroattikoulutukseen usein taloudellisiin perustein (Brodnitz 1975, 291–295; Roselli 1992, 32–55). Luchsinger ja Arnold (1965, 190) kirjoittavat, että Italiassa kastroitiin 1700-luvulla noin 4000 poikaa laulutaiteen hyväksi.

Myös lähihistoriasta löytyy esimerkkejä laulunopetuksesta, joka on perustunut kyseenalaisiin menetelmiin. Esimerkiksi Jussi Björlingä ja Michael Jacksonia yhdistää lapsena alkaneen laulajanuran lisäksi se, että molemmat ovat muistelleet laulunopetustaan myös katkeruudella.

Sekä Björling että Jackson saivat isiltään intensiivistä lauluvalmennusta jo ennen kouluikää, osittain normaalista kasvu ja leikkiympäristöstä eristettynä. Molempia lyötiin myös vyöllä lauluopintojen yhteydessä. Koululaitoksemmekin puitteissa on opetettu lapsille laulua, niin että ei ole huomioitu laulamisen psyykkisiä näkökulmia. Esimerkiksi luokan edessä suoritettavat yksinlaulukokeet ovat aiheuttaneet ahdistusta monille lapsilaulajille. Edellä mainitussa Numminen tutkimuksessa (2005) tarkastellaan aikuisten laulamaan oppimista, ja siinä kerrotaan muun muassa lapsuudessa koetuista kielteisistä laulamiskokemuksista, jotka heijastuvat laulamiseen myöhemmälläkin iällä. Valitettavasti usein kielteisen kokemuksen aiheuttaja oli ollut laulua opettava koulun musiikinopettaja.

## Lasten laulutaidon kehityksen uhkia

Haastattelin neljää eurooppalaista lasten laulunopetuksen eksperttiä Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastolla tekemääni lisensiaatin työtä varten (Pihkanen 2011a). Lisensiaattityöni avulla selvitin lapsille laulua menestyksekkäästi opettaneiden pedagogien lasten laulutaidon kehittämiseen liittyviä näkemyksiä ja käytänteitä ja kirjoitin oppaan lasten laulunopetuksen tueksi (Pihkanen 2011b). Kukin haastateltava oli opettanut lapsille laulamista yli 30 vuoden ajan, ja he kuuntelivat vuosittain myös useita kymmeniä lasten lauluesityksiä. Näin heillä oli hyvä käsitys lasten laulutaidosta ja sen kehityksestä vuosien saatossa. Haastateltavat antoivat erilaisia hyödyllisiä pedagogisia esimerkkejä ja kertoivat innokkaasti työstään, mutta he jakoiivat myös yhteisen huolenaiheen. Kaikki haastateltavat (suomalainen, ruotsalainen, tanskalainen ja saksalainen) olivat hyvin huolestuneita yleisestä lasten laulutaidon heikkenemisestä ja laulamattomien lasten määrän kasvusta sekä selvästi lisääntyneestä lasten äänten käheydestä.

Haastateltavat mainitsivat hyvin samanlaisia tekijöitä, jotka ovat johtaneet lasten laulutaidon heikkenemiseen. Myös monet tutkimukset tukevat heidän näkemyksiään. Kaikki haastateltavat totesivat, että lasten laulutaidon kehityksen kannalta hyödylliset äänimallit ovat vähentyneet. Vastausten mukaan kodeissa lauletaan vähemmän kuin ennen ja lasten äänitteistä ja medioista kuulemat lauluääniesimerkit ovat usein jopa haitallisia. Jopa lapsille suunnatuissa kaupallisissa äänitteissä lauluääni on usein muutettu kuulostamaan esimerkiksi eläimen tai satuolennon ääneltä. Haastateltavien tässä kohdin yhteneväiset vastaukset olivat hieman yllättäviä ottaen huomioon, että he työskentelivät kaikki eri eurooppalaisissa maissa. Tämä saattaa kertoa länsimaisen kulttuurin yhtenäistymisestä. Lapset ja nuoret kuuntelevat samoja yhtyeitä ja artisteja ympäri Euroopan, ja ehkäpä yhdentyneen Euroopan arvomaailmassa lasten laulutaidon kehittäminen ei ole kovin tärkeää. Jos näin on, olisi hyvä pohtia arvomaailmamme merkitystä lasten hyvinvoinnille. Lasten äänien käheytyksen syiksi epäterveiden äänimallien lisäksi mainittiin myös muita tekijöitä. Esimerkiksi lapsien kasvuympäristöt ovat vuosien saatossa muuttuneet yhä meluisammiksi ja lapset joutuvat välillä tuottamaan ääntään hyvin voimakkaasti tullakseen kuulluiksi. Lasten äänen käheytyksen syitä tutkinut McAllister (1999,109) mainitseekin yhdeksi käheyteen johtavaksi syyksi suuret opetusryhmät.

Kaikkia haastateltavia huolestutti myös lasten laulunopetuksen heikentynyt asema kotimaidensa kouluissa ja opettajankoulutuslaitoksissa. Suomessakin peruskoulun ja opettajankoulutuslaitoksen tuntijaoissa musiikin osuus on vuosien saatossa vähentynyt selvästi. Esimerkiksi peruskoulun viimeisillä kahdella luokalla musiikki on nykyään vain valinnaisaine ja seitsemännelläkin luokalla sitä on vain yksi tunti. Myös oppiaineen sisällölliset uudistukset ovat vähentäneet laulun osuutta. Suuri laulun aseman heikennys tapahtui siirryttäessä kansakoululaitoksesta peruskoulujärjestykseen. Oppiaineen nimi muutettiin tuolloin laulusta musiikiksi. Tämä näkyi myös opetussuunnitelman sisällöissä. Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmassa esiintyi usein ilmaisu "voidaan laulaa" (POPS 1970). Tämä kertoo muiden työtapojen kuin laulamisen merkityksen kasvusta musiikinopetuksessa. Nykyään voimassa olevat Opetushallituksen antamat opetussuunnitelman perusteet (2004) antavat hyvin väljät raamit musiikintuntien työtavoille ja laulaminen on nykyään yksi musiikinopetuksen työtapa moni-

en joukossa. Laulamisen osuus musiikintunnin sisällöstä on siis riippuvainen opettajan omasta valinnasta. Laulun ja äänenkäytönopetuksen osuuden väheneminen musiikintunneilla näkyy myös tällä vuosituhannella ilmestyneiden seitsemännen vuosiluokan musiikinoppikirjojen sisällöissä. Lauluääntä käsitellään aikaisempaa vähemmän, ja oppikirjoissa olevien laulujen sävellajit on usein valittu soiton näkökulmasta. Esimerkiksi sävellajit ovat usein sellaisia, että aloittelevat kitaristit voivat soittaa ainakin osan soinnuista, samoin basso-osuudet ovat helposti soitettavissa vapailla kielillä. Tämä toki helpottaa yhteissoittoa, mutta kappaleiden lauluäänialat ovat joskus hyvin haasteellisilla korkeuksilla. Vesioja toteaa luokanopettajien musiikkikasvatuksellisia valmiuksia käsittelevässä väitöskirjassaan (Vesioja 2006) luokanopettajakoulutuksen jatkuvan musiikin opintojen vähenemisen ja kirjoittaa tutkimustuloksissaan, että kokeakseen olevansa musiikkikasvattaja opettajalla tulee olla riittävä aineenhallinta. Laulunopetuksen kohdalla tämä ei välttämättä toteudu, sillä tutkimukseen osallistuneiden pystyvyyssarvioinnit äänenkäytön sekä moniäänisten laulujen opetuksen kohdalla sijoittuivat muihin musiikinopetuksellisiin pystyvyyssarvioihin verrattuna matalalle.

## Yhteenveto

Lapsille tulisi tarjota jo pienestä pitäen kasvuympäristö, jossa on kuultavissa laulutaitoa kehittäviä äänimalleja ja jossa rohkaistaan oman lauluäänen käyttämiseen. Kaikki ovat laulajia ja voivat kehittyä laulutaidossa. Musiikillisesti rikkaan kasvuympäristön lisäksi myös osaava ja innostava opetus edistää laulutaidon kehitystä. Lapsi laulaa ainutlaatuisella ja muuttuvalla ääni-instrumentilla. Lapsille laulua opettavan pedagogin on tärkeä huomioida opetuksessaan lapsen ääni-instrumentin herkkyys ja eroavaisuudet aikuisen ääneen nähden. Etenkin äänemurroksen aikana on vältettävä liian intensiivistä äänen koulutusta. Ikätoveri voi usein antaa lapsilaulajalle aikuisääntä hyödyllisemmän äänimallin. Lauluääni on osa persoonaa, ja laulamalla voi ilmaista henkilökohtaisia tunteita ja rakentaa itsetuntoa. Laulunopetuksen tulisi olla sensitiivistä myös laulamisen psyykkisistä näkökulmista. Monet lasten laulunopetuksen ekspertit ja tutkijat ovat viime vuosina todenneet lasten laulutaidon heikkenemiseen ja lasten äänien käheytyksen lisääntymiseen. Tämän epäedullisen kehityksen syinä mainitaan muun muassa erilaisia kulttuurillisia muutoksia, mutta ongelmia nähdään myös koululaitoksessa. Ilmiö on yleiseurooppalainen, ja esimerkiksi Iso-Britanniassa päättäjät havahtuivat muutama vuosi sitten tähän ongelmaan ja maan hallitus myönsi 40 miljoonaa puntaa nelivuotiseen projektiin, jonka avulla tuetaan ja kehitetään kouluissa tapahtuvaa laulamista ja laulunopetusta (<http://www.singup.org/about-us/history>). Myös Suomessa olisi syytä reagoida tilanteeseen antamalla lisäresursseja koulujen ja opettajankoulutuslaitosten musiikinopetukseen. ■

## Lähteet

**Andrews, M.** 1993. Intervention with Young Voice Users: A Clinical Perspective. *Journal of Voice*, Vol. 7, No. 2.

**Bartle, J.A.** 1988. *Lifeline for Children's Choir Directors*. Toronto: G.V. Thompson.

**Blatt, I.** 1983. Training Singing Children during the Phases of Voice Mutation. – *Ann. Otol. Rhinol. Laryngol.* 92, 462–468.

**Brodnitz, F.S.** 1975. The Age of the Castrato Voice. *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 40, 291–295.

**Fredrikson, M.** 1994. Spontaanit laulutoisinnot ja enkulturaatioprosessi. Kognitiivis-etnomusikologinen näkökulma alle kolmivuotiaiden päiväkotilasten laulamiseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino ja Sisäsuomi Oy.

**Freer, P.K.** 2008. Boy's Changing Voices in the First Century of MENC Journals. *Music Educators Journal*. Vol 95, nr. 1.

**Hofmann, H.** 1966. *Äänenkäytön opas I*. Helsinki: Westerland (Suom. Heikinheimo P. & S.).

- Krokfors, M.** 1985. Lapsi ja musiikki: Laulaminen. Porvoo: WSOY.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E.** 1988. Musiikin didaktiikka. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Luchsinger, R. & Arnold, G.E.** 1965. Voice-Speech-Language. Belmont: Wadsworth Publishing Company Inc.
- McAllister, A.** 1999. Heshet hos barn. Teoksessa Byström, P.-Å. & Bo Johansson. Tidernas körklang – en bok om Adolf Fredriks Musikklasser, Stocholms Musikgymnasium och mycket annat. Stocholm: Adolf Fredriks Musikklasser och Stocholms Musikgymnasium.
- Numminen, A.** 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisten laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Helsinki: Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 25.
- Phillips, K.H.** 1996. Teaching Kids to Sing. USA: Shirmer.
- Pihkanen, T.** 2011a. Lapsen laulavat – Tutkimus tavoitteellisesta lasten laulunopetuksesta ja opas opetuksen tueksi. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Lisensiaatintyö.
- Pihkanen, T.** 2011b. Opas lasten laulamiseen. Helsinki: Sulasol.
- Roselli, J.** 1992. Singers of Italian opera. Great Britain: Cambridge University Press.
- Rutkowski, J.** 1996. The Effectiveness of Individual / Small-Group Singing Activities on Kindergartner's Use of Singing Voice and Developmental Music Aptitude. *Journal of Research in Music Education*, Vol. 44, No. 4, 353–368.
- Sataloff, Robert T.** 1991. Professional Voice. The Science and Art of Clinical Care. Raven Press Ltd. USA.
- Sloboda, J.A.** 1999. The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, J.** 2006. Every child a singer: Techniques for assisting developing singers. *Music Educators Journal* 93 (2), 28–34.
- Vesiojan, T.** 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuun Yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 113.
- Vygotsky, L. S.** 1978. Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Edited by Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Welch, G.F.** 1986a. A developmental view of children's singing. *British Journal of Music Education* 3 (3), 295–303.

## Elektroniset lähteet

<http://www.singup.org/about-us/history>.

# Abstract

Singing is a learned behaviour and there are no such persons as non-singers. Singing can be thought of as a developmental process. The importance of voice models especially in the early stage is very crucial. The voice model of the teacher can be very different compared to children's own voice. A voice model sang by a peer can sometimes be very helpful. Pair learning and group learning are effective methods when children are learning to sing. Singing voice is a unique and personal instrument. The singing instrument is in constant state of change during a person's life. Sometimes the growth is very rapid, like during the puberty. Voice is also a part of personality. Critical comments on one's voice can hurt as badly as comments on one's appearance. Vocal coaching with children has not always been done with the best interest of a child in mind. The lack of healthy singing voice models, not being able to use one's voice or the deteriorating quality of vocal teaching were found to be hindering the development of a child's singing ability. ■



# Comparative analysis

of the endeavours of the German youth musical movement (Jugendmusikbewegung) and of the Singing Youth, the Hungarian youth musical movement

**Y**outh movements and youth musical movements were related to life-reform movements that emerged in Europe at the turning of the 19th–20th centuries. Life-reform movements, wanting to introduce radical changes to everyday life, reacted to social changes that followed the economic growth at the turning of the century. Life-reform groups had a multiple ideological and philosophical background, they set the bases of the counter-culture movement of the century by supporting the artistic movements of the era. One of the common motives of the utopias searching for a new form of life was the desire to “return to something ancestral, to the pure source”. As a contrast to modern, albeit more and more inhuman urban life, there was a growing interest towards nature and forms of life close to nature. It was reflected in trends aiming at the protection of nature and the environment, as well as in the creation of garden suburbs and gardening sites. All this was accompanied by interior furnishing movements, lifestyle movements and body culture movements breaking with conventions, as well as by alternative medicine. The establishment of vegetarian, anti-alcoholist and other reform circles constituted alternatives vis-à-vis the modern world, the urban lifestyle. As a solution to the solitude and lonesomeness of urban people the need for returning to ancient, ancestral community forms of existence appeared. Indeed, the return to national cultural values, folk art and folk music contributed to the self-identification of those communities and to the rediscovery of their own roots.

The self-image of this era’s man underwent a considerable change. A “consumer”-type of man appeared, i.e. the individual capable of shaping himself and his destiny. This era’s man was more and more interested in getting aware of the functioning of his nervous system and of his physiological functions, his psychological processes and the causal relationships behind these processes. The self-image of adult men and women underwent a change, the naturalness of the relationship between men and women, the desire to intimacy became emphasised. In parallel, the general image of the family and of the child also changed. Thanks to this, the importance of youth, the period between childhood and adulthood, grew. Youth groups and movements emerging at the turning of the century made aware the psychological laws, needs and tasks of youth, and simultaneously created a new culture, a subculture based on their own system of values and norms. This subculture was highly different from the “world of adults”, the groups were characterised by a specific lifestyle, specific systems of relationships, consuming habits (including cultural consuming habits) and artistic ambitions. These included a specific musical world and specific musical ambitions as well. Among youth movements, youth musical movements also emerged, establishing a specific musical world.

In our study, we are going to analyse the ambitions of two youth musical movements: the German youth musical movement and the Hungarian Singing Youth movement. The comparative analysis of these movements is a new domain of life-reform research. Our aim is to present similar ambitions characterising both movements.

## The Wandervogel movement

The specific musical world of the German youth musical movement (Jugendmusikbewegung) grew out of the musical ambitions of the Wandervogel movement establishing the German youth culture. The meaning of the German word “Wandervogel” is migratory bird, but this same term was used for vagabonds as well. The movement was initiated by a pupils’ circle founded in the suburbs of Berlin. From 1895 onwards, the members of this group went hiking on a regular basis, without adult supervision, but with the permission of their parents and their school’s headmaster. The Wandervogel Association (Wandervogel-Ausschuß für Schülerfahrten e. V.) that resulted from this initiative, was registered in 1901. The ideologies of the association spread extremely rapidly not only in the German Empire, but also in Austria and in Switzerland. Although there were several youth organisations in Germany at that time, German youth culture was most influenced by the Wandervogel groups.

Young people who joined the Wandervogel movement pursued a lifestyle close to nature, they promoted the naturalness of contacts between young people belonging to the different sex. They wore new and unusual clothes: trousers, cotton stockings, ties and capes. They did not smoke, nor consume alcoholic drinks. Hiking also had a symbolic meaning for those young people: this way, they followed the tradition of medieval students and apprentices. The youth movement was influenced by several illustrious philosophers, among them Friedrich Nietzsche (1844–1900) Hugo Höppener-Fidus (1868–1948) and Stefan George (1868–1933) have to be mentioned. Later on, the Wandervogel Association was joined by girls’s associations as well, such as the Bund der Wanderschwestern (1905) and the Deutschen Mädchen-wanderbund (1914). Each of the Wandervogel groups that appeared one after the other had their own symbols, traditions and songs. (Plake 1991) The Wandervogel ideal of life, after the registration of the association in 1901, spread extremely rapidly in Germany and in German speaking territories. Until 1925 almost half a million members joined this youth movement, and at least the same number of people were somehow in contact with the movement. After the rise to the power of national socialists, several Wandervogel troops joined the Hitler-Jugend; however, according to Mogge national socialism could not wholly influence youth. (Mogge 1998)

## Musical ambitions of the Wandervogel movement

The extremely differentiated subculture, established by the Wandervogel movement, had a persistent influence on German cultural life as well. In our study, we are analysing the musical culture that emerged within the Wandervogel groups and that later on influenced the German musical movement as well. The favourite folk songs, pupils’ songs, gymnastic club songs and military songs of young people belonging to the Wandervogel Association were published at the beginning of the 20th century in the first songbooks: in the songbook entitled “Des Wandervogels Liederbuch” (Songbook of the Wandervogels 1905, Wandervogel Publishing House) and the publication entitled “Zupfgeigenhansl” (1909, Hans Breuer Publishing House). (Kolland 1998, 379) Not only the German, but also the Austrian and the Swiss youth groups published their own songbooks. (Jöde 1954, 52)

Among the German Wandervogel groups, in particular the “Zupfgeigenhansl” had great success. The title of the book is based on the name of the accompanying instrument of the Wandervogels, the string instrument called “Zupfgeige”, whose interesting feature is that it constituted a transition between the lute and the guitar.<sup>[1]</sup> The publisher of the book, Hans Breuer<sup>[2]</sup> (one of the founding members of the Steiglitz group) started to collect folk songs already from 1904 onwards. In 1908, he published in the “Wandervogel” journal that he, together with a companion, was preparing the publication of a songbook.<sup>[3]</sup> In the foreword of the book published in 1909, Breuer incited the Wandervogel members to continue collecting German folk songs. This call launched a real collecting flow. (Kolland 1998, 380)

The specificity of the abovementioned volume lies in the fact that besides the German folk songs collected by young people, songs were also selected from several ancient song collections, including the following volumes: Böhme: *Altdeutsche Liederbuch*, Herder: *Stimmen der Völker in Liedern*, Zuccalmaglios: *Deutsche Volkslieder mit ihren Originalweisen*, von Brentano and von Arnim: *Des Knaben Wunderhorn*, Erk and Böhme: *Deutsche Liederhort*. The book got its final form from its 10th edition onwards. Later editions included more than 200 songs, until 1927 the “Zupfgeigenhansl” was published in more than 800.000 copies. (Glück 1999)

The importance of the “Zupfgeigenhansl” and other similar publications lied in the fact that in German speaking areas the published songs conveyed the ideas and ideals of young people more powerfully than the written press. The old German folk songs expressed the Wandervogel life-feeling, the ideal of “natural man”. The songbook constituted not only the ideal of a better and more complete life, but also symbolised the German homeland. Young people who took part in the First World War brought the “Zupf” to the battlefield as well. (Kolland 1998, 381) The foreword of the booklet published in 1915 was intended to the Wandervogels taking part in the world war: “We all have to become more German. Wandering is the most German innate instinct, a fundamental characteristic feature of Germanness, the reflection of national character. [...] Be men and occupy your worthy place on Earth!”<sup>[4]</sup> (Breuer 1920, 10)

### German youth musical movement

In fact, the musical initiatives that emerged within the Wandervogel groups, prepared the launching of a new youth musical movement. According to Scheibe the favourite songs of young people “led” to the singing circles and musicians’ guilds of the German youth musical movement (Scheibe 1972, 158). Kolland traces back the historical roots to the organisation bringing together the Wandervogel youth groups, to the Freideutsche Jugend established at the meeting held in October 1913. (Kolland 1979, 30)

The start of the youth musical movement is related to the publication of two works. In 1917, a young German pedagogue, Fritz Jöde<sup>[5]</sup> (1887–1970) published an article entitled: “Youth movement or youth care?” in which he distinguished the “forced” youth education from the free culture of youth, having emerged independently. (Jöde 1954, 53) The book entitled “Musikalische Jugendkultur” (Musical youth culture, Hamburg 1918) was published in 1918, which included Jöde’s and several pedagogues’ and youth specialists’ writings. In 1918 Jöde became the editor of the journal entitled *Laute* (Lute) founded by Rudolf Möller in 1917, whose initial aim was to promote musical activity at home. Following Jöde’s editing works, the journal became unequivocally the musical journal of the youth movement.

Within the German youth movement two larger groups were clearly distinguishable from each other. The first was the abovementioned *Musikantengilde* (Musicians’ Guild), led by Fritz Jöde, that brought together mainly urban inhabitants, pupils, teachers, officials, employees, professional musicians and music pedagogues. The other was the *Finkensteiner Bund* (Finkensten Federation), led by Walther Hensel<sup>[6]</sup> (1887–1956), that brought together primarily university students, priests, doctors, artisans, farmers, small bourgeois. These two groupings had similar goals: with the help of music as a community shaping force, they wanted to achieve not only the establishment of musical communities, but also the creation of a national unity, in particular the trend led by Hensel. The Finkenstein Federation was also part of the movement protesting against the Trianon decision after the First World War, aiming at the restitution of the German cultural unity. As opposed to the political goals of the Finkenstein Federation, the Musicians’ Guild led by Jöde wanted to establish a new German musical life, whose precondition was of course the establishment of new communities pursuing musical activity. (Kolland 1979, 37-40)

The establishment of new musical communities was important for both groups. The musical practice of the Finkenstein Federation was characterised by the singing weeks (Singwoche) organised regularly after July 1923. The first singing week was held in Finkenstein, not far from the German-Czech border; the federation's name was also inspired by this place. (Jöde 1954, 55) At the singing weeks the participants learned German folk songs, renaissance and baroque polyphonic choral works. However, the aim of the common singing was to create community experiences, rather than to reform musical life. The organisers wanted to guide the participants of the singing weeks back to the ancestral German roots and traditions; according to Hensel the singing weeks constituted "the restitution of Sudeten German folk community, the awakening of community-shaping forces". (Kolland 1979, 59)

On the basis of those occasions the establishment of further institutions was envisaged, in which community life and common musical activity are closely interrelated. Later on, several participants founded singing communities (Singgemeinde) at their place of residence, supported by the central organisation of the Finkenstein Federation as well. The task of the new communities was to contribute to the establishment of the new German people's community, by way of constant growing. Those occasions were the continuation of the singing weeks, the leaders of the groups passed the knowledge acquired at the singing weeks to those interested; those singing communities served as the small cells of the federation. They held their meetings on a weekly basis, they sang the songs of the Finkenstein Federation from the song publications of the Federation. The groups' members were not musically very qualified singers, the Federation itself did not expect a high level musical knowledge from the participants, and the level of knowledge contents conveyed at the singing weeks was not very high either, thus it drifted most of the singing groups towards dilettantism. (Kolland 1979, 62)

The Musicians' Guild's characteristic community singing occasions were the public singing lessons (Offene Singstunde) organised by Jöde. The first such occasion was held in July 1926 in Berlin. The aim of these lessons was to deliver songs to an ever growing number of people, regardless of their origin, age, occupation, religion and political views. At the beginning they sang German folk songs, but later on the programme of the singing lessons included more and more works that were popular, rather than valuable. The most important goal was musical activity, as well as sharing the joy of music with the ever changing membership of the groups of participants. (Jöde 1954; Kolland 1979, 63)

For both branches of the German youth musical movement, the most appropriate form for the common musical activity was the choir for ever greater masses of people, mostly for people without any particular musical qualification. As a contrast to professional musical activity, "service by means of music" became progressively a priority, in which even "laymen" could easily take part. The community musical culture deployed this way was in contrast with the bourgeois musical culture of the beginning of the century; as opposed to the exclusivity of bourgeois musical culture a new and more open musical culture appeared, which was accessible to more people, and shifted towards the exclusivity of laymen. Besides German folk songs the works of renaissance, baroque and classical German masters also got priority, and several collections of 16th century polyphonic choral works were published for choirs. (Jöde 1954; Kolland 1979, 72)

Thanks to the youth musical movement the institution of bourgeois musical activity pursued at home also changed. The piano, as an instrument belonging to the bourgeois world, was rejected, and instead of it easily transportable instruments were sought that could accompany singing as well. Polyphonic choral works also brought a growing interest towards 16th-17th century instrumental music and old, historical instruments. The simple and easy-to-learn accompanying instrument, the "Zupfgeige", known as one of the variants of the guitar, appeared already within the Wandervogel movement. Moreover, within the youth musical

movement, another popular accompanying instrument was the lute, and as far as melody instruments are concerned, violin, flute and ocarina were chosen. (Kolland 1979, 82-83)

Thanks to pedagogues and music pedagogues active within the youth musical movement, in particular within the Musicians' Guild, they designated as their task to educate and to support young people pursuing a musical activity, and they integrated this approach into their work, despite the fact that school practices and teachers' training practices of that era largely diverged from the conceptions of the Musicians' Guild. The task of music lessons of that era was to sing patriotic and religious melodies, which were believed to contribute to the education to discipline. However, according to the pedagogues who belonged to the group led by Jöde, teaching of German folk songs and creating community feeling through common and active musicality were more important. These goals were also influenced by the ambitions of reform pedagogy: there are some similarities with artistic education on the level of conceptions. One of the typical ambitions of new music pedagogical conceptions was the fact that they incited the child to improvise and to create autonomous melodies, smaller musical works, the same way as in artistic education in connection with fine arts and literature teaching. (Kolland 1998, 384)

According to Kolland the fact that music pedagogical ambitions of the youth musical movement subsisted in German syllabuses also in the 20th century, can be attributed to the fact that alternative music pedagogical ambitions coincided with the directives of the Prussian Ministry of Culture during the first half of the 20th century. (Kolland 1998, 385) Thanks to the Ministry, not only music teaching at schools was renewed, but also a novel music pedagogical institution system was established. Folk music schools, teachers' training institutions applying new music pedagogical methods were founded.

The representatives of New Music—Paul Hindemith, Kurt Weill, Ernst Krenek, Hanns Eisler—also searched a connection with the movement establishing the new musical culture, primarily with the Musicians' Guild. This was necessary because the composer generation of the twenties lost its large social base. However, no real connection could be established, since the music pedagogical conceptions of the youth musical movement were extremely related to the music of previous eras, and this was in harsh contrast with the curiosity and experimental spirit of the representatives of New Music. (Kolland 1998, 388)

As regards the activity of the two decisive groups of the German youth musical movement, the most important period is estimated to be between 1920 and 1930. With the rise to the power of the national socialist party the musical movement also got a political tone. In their journals there were more and more articles reflecting the national socialist ideology. The path led from the establishment of the German people's community to the chauvinist proclamation of the supremacy of German culture. (Kolland 1998) The national socialist reorganisation of the movement took place without any transition, as several leaders of the movement got a role within the national socialist cultural system. In August 1934 the organisation called Reichsbund Volkstum und Heimat (People and Mother Country Imperial Federation) was established by the unification of the different branches of the youth musical movement. A little while later, the musical journals published within the framework of the musical movement were also integrated into a journal entitled Musik und Volk (Music and People), whose publisher was the newly established Imperial Federation. (Jöde 1954, 60-61)

### **Singing Youth, the Hungarian youth musical movement**

The Hungarian youth musical movement, called Singing Youth, started to develop at the beginning of the 1930s. This movement can be related to Zoltán Kodály (1882–1967), Hungarian composer, folk music scientist and music pedagogue, as well as to the circle constituted by his disciples and followers. The youth musical movement played a decisive role in the renewal of Hungarian choral movement, music pedagogy and Hungarian musical

culture. The antecedents of the concert named Singing Youth, organised for the first time in 1934, can be traced back to the 1920s. (Maróti 1994)

At the beginning of the 1920s a new performer group appeared on concert stages: children's choir. This took place for the first time in December 1924 at the performance of Kodály's *Psalmus Hungaricus* written for tenor solo, mixed choir and orchestra. As the organ of the Music Academy was under repair, the voices of the women's choir had to be reinforced by a children's choir. The *Psalmus Hungaricus* brought success and appreciation for the composer, Kodály, both in Hungary and worldwide, while at the same time it brought to the focus a new and unexploited apparatus of performers: children's choir. Inspired by the first successes, Kodály started to deal with children's choirs: "...the voice and sense of music of our young people is so outstanding that it has the potential to realise any difficult tasks at a level of artistic perfection, subject to their mental and physical development" – he wrote later. (Kodály 1964, 43)

The appearance and the success of children's choirs also turned the attention to the problems of Hungarian choral movement and to the potential path of renewal as well. Thus, the appearance of children's choirs on concert stages started the real renewal of Hungarian choral movement. Most adult choirs (singing circles) associated with Hungarian choral movement faced serious professional problems. The singers' and the choirmasters' lack of musical qualification delimited the scope of works that they could perform. Adult choirs were often criticised not only because of their unpreparedness, but also because of the low-standard works that they performed. In most cases, their programme included Hungarian popular songs, drinking songs and serenades taken over from abroad or composed by their choirmasters. They did not sing any Hungarian folk songs collected by Kodály, Béla Bartók or their colleagues from 1906, nor could they perform choral works requiring greater preparedness. (Maróti 2005, 207)

From the 1920s onwards, at Kodály's authorial evenings vocal works came into the limelight, especially choral works. For the composer, this marked the end of his period when he wrote songs and chamber music; in parallel, he turned his attention to community themes and genres. As regards choral works, Kodály was inspired by the English choral culture with which he got acquainted during his visits in England in 1927 and 1928. Kodály was totally fascinated by the English choral culture and musical education that he experienced during his visits. These experiences determined his relationship to choirs, choral singing and choral works until the end of his life. (Kodály, 1964)

The success of the *Psalmus Hungaricus* inspired Kodály to write new choral works for children and for adults. Thirteen of his choral works intended to children date from the period between 1925–1929, the works were inspired in each case by Hungarian folk songs collected by Kodály. As opposed to contemporary works for children's choirs, reflecting German musical influences, it was a novelty that the text and the melody of the new children's choral works were mostly based on Hungarian folk music and children's folk games. Kodály wanted to bring children close to music by means of these old children's folk games. "Kodály's merit as a composer lies in the establishment of an autonomous vocal polyphony that is adjusted to the melody, to the vowel and consonant system, to the rhythmical system, to the structure and to the language of Hungarian folk songs, and that follows the example of the most important Western masters (Palestrina, Bach etc.) as well." (Szalay 2004, 126–127) His works written for children's choirs were performed for the first time at his authorial evenings. Among the authorial evenings organised at the end of the 1920s, the concert held on 14 April 1929 has to be highlighted. Its importance can be attributed to the fact that the programme of the concert included only children's choral works, and Kodály's thirteen works were performed by almost 700 pupils of seven schools of Budapest. Kodály's children's choral works were performed not only in the capital, but also in bigger countryside, thanks to his disciples working in the country. These concerts can be regarded as the antecedents of the Singing Youth. (Maróti 1994)

## From the first Singing Youth concerts to becoming a musical movement

The diffusion of the new Hungarian singing style established by Kodály's choral works was hindered by the fact that choirs had a difficult access to the new choral works. To resolve the score supply of choirs, at the end of the 1930s Kodály's ex-disciples who became composers – Lajos Bárdos (1899–1986), Gyula Kertész (1900–1967), György Kerényi (1902–1986) and Jenő Ádám (1896–1982)—founded the publishing house named Magyar Kórus Lap- és Zeneműkiadó (Hungarian Choir Journal and Music Publishing House). The activity of the music publisher had a considerable influence on Hungarian music life of the first half of the century, and at the same time opened a new phase in Hungarian music life and music pedagogical life. Until its nationalisation in 1950, the publishing house published more than two thousand works. Thanks to the enthusiastic organising activity of the disciples the valuable works could reach a public neglected before, though numerous and rather large: schools, music schools, choirs and instrumental ensembles. Among the publications the first and most important category was that of choral works. Alongside 16th century polyphonic choral works, high-standard works of baroque, classical and romantic masters, the works of 20th century contemporary authors were published, including Kodály's and Bartók's works. Besides the abovementioned choral works, easy works written for piano, recorder, violin, smaller chamber ensembles were also published. The publishing house also published five journals<sup>[7]</sup>. The journal entitled *Magyar Kórus* (Hungarian Choir) endeavoured to renew Hungarian religious music, the journal entitled *Énekszó* (Singing Voice) strived to advance singing and music pedagogy, the journal entitled *Zenepedagógia* (Music Pedagogy) endeavoured to reform instrumental pedagogy, the journal entitled *Zenei Szemle* (Musical Review) strived to raise Hungarian musical life, and the *Singing Youth* was intended to young people participating at the movement. (Maróti 1994; Bárdos 1974, 260–269)

The Hungarian Choir Music Publisher helped the Hungarian choral movement not only by way of publishing works. In spring 1934 Bárdos and his companion decided to organise a concert on the basis of the published works. At that time they could not know that with the concert entitled Singing Youth, held on 28 April 1934 at the Music Academy, they would launch a new youth musical movement, the Singing Youth. The first concert had a great success, and brought numerous novelties compared to the concerts of that time. The organisers' aim was to give the opportunity to perform at that evening for as many school types as possible: elementary schools, secondary schools, teachers' training colleges. At the concert the choirs of thirteen schools performed. The programme of the concert was chosen with great care, only the works published by the publishing house, 16th century polyphonic works and the works of contemporary Hungarian authors were performed. The concert was terminated by a canon, which was sung together by all the performers. (Maróti 2005)

The news about the success of the first youth concert spread rapidly, the subsequent concerts were almost like a mass demonstration: 1200 children took part at the second Singing Youth concert in December 1934, 800 children sang in the Szeged Municipal Theatre on 12 May 1935 (Erdős, 2005, 7). The organisation of such concerts was linked to stringent conditions by Bárdos and his companion. Only those concerts could be called Singing Youth, that took place with the participation of more than four choirs, possibly representing as many school types as possible. The programme of the concerts had to be submitted to the *Énekszó* journal, it could include works published by the publishing house, and the new works in manuscript were evaluated by a committee led by Kodály. It was important that the concert had to be held possibly at a venue where several choirs could be present simultaneously, so as to be able to listen to each other. The programmes included joint canons and a final choral work. The revenues of the concerts were sent to the editorial office of the *Énekszó* journal, and the organisers got new copies of Hungarian Choir in return. (*Énekszó* II nd year, issues no. 2–3, 140)

Inspired by the reports published in the *Énekszó* journal and the personal concert experiences, more and more Singing Youth concerts were organised in the cities of the country as well, subject to the abovementioned stringent conditions. A countrywide movement grew out of the individual concerts. The concerts held at the open air were regarded as great events, and from January 1938 onwards children's choirs also performed at the radio, under the title Singing Youth (*Énekszó*). In September 1941 the journal entitled *Éneklő Ifjúság* (Singing Youth) was published, which endeavoured to "be the one to make" the singing and music-spirited youth's "common social life more beautiful and richer" (*Éneklő Ifjúság*, 1st year, issue no. 1, 17)

One of the greatest merits of the movement launched by the Singing Youth concerts was the fact that it established a new youth musical culture and a new choral culture, the culture of children's and youth's choirs. The character of the new youth culture is undoubtedly vocal. The repertory performed by the choirs that belonged to the movement diverged from the works sang by the adult choir associations, bourgeois and labour singing circles. The programme of youth choirs included primarily Hungarian folk songs, as well as a cappella works of contemporary Hungarian authors based on Hungarian folk music, the a cappella works of renaissance and baroque small masters, classical and romantic works. Special mention has to be made of the movement's relationship vis-à-vis Hungarian folk music heritage, Hungarian folk tradition.

The Hungarian Choir Publishing House, as well as the journals organising the first concerts, entitled *Magyar Kórus* and *Énekszó*, played an essential role in the establishment and in the diffusion of the movement. The co-workers of the publishing house, Kodály's ex-disciples had a great role in the fact that after the first three or four years of the movement Singing Youth can be defined as a movement. Among the co-workers, Lajos Bárdos' role is primordial, who can be regarded as one of the main organisers of the movement. Moreover, as regards the movement, Kodály's personal participation, advice and guidance was extremely important. Kodály took part in the spring concerts upon several invitations, at those occasions he led the multiple choral works several times.

The importance of the first ten years of the Singing Youth movement is also marked by the data published by Helga Szabó, according to the data available in 1985, in Budapest and in 92 towns and villages of the country 466 choirmasters took part in the movement. According to Szabó, during the first ten years almost 50.000 choir members participated in the youth musical movement. (Szabó 1985, 19-20).

### **The role of the Singing Youth in the renewal of Hungarian music pedagogy**

The singing teachers, the choirmasters who joined the movement, as well as the Hungarian Choir Publishing House have largely contributed to the renewal of the teaching of singing at schools. It has already been mentioned that between adult singing circles and children's choirs performing Kodály's first choir works the level of musical education constituted a sharp difference. For the first time Kodály exposed his conceptions regarding musical education and cultural policy in 1929, in his work entitled Children's Choirs, published in the journal *Zenei Szemle*. The main points are the following: increasing the role of singing education at schools, and in connection with it the renewal of the syllabus and the reform of the qualification of professional teachers. (Kodály 2007, 38-45) At the Music Academy the first courses intended for the qualification of singing teachers started in 1929: a one-year course intended for singing teachers at elementary schools, a teachers' training course which took initially 3 years, and later 4 years, as well as a teachers' training course intended for singing and music teachers at teachers' training institutes. (*Énekszó*, XIIth year, issue no. 1, 1-5)

In the official syllabuses of the 1920s and 1930s singing lessons did not have an appropriate place. As regards secondary schools, in grammar schools this subject was included



in the timetables only during the first two years. In other school types singing was a quasi secondary subject, and in most cases it was taught by teachers lacking professional qualification. The outdated teaching methods did not contribute to the acquisition of musical writing and reading, schoolbooks included didactic songs and patriotic songs written in the style of folk songs. (Szabó 1985) This is the reason why the journal of the Hungarian Choir Publishing House, addressing practical problems and possible methods of singing teaching, the *Énekszó* journal could play a decisive role in Hungarian singing and music pedagogy. It helped singing teachers and choirmasters with lesson descriptions, accounts of recognised Hungarian singing teachers' lessons, as well as with professional advice. Alongside the unfavourable education policy measures and despite those measures, the *Énekszó* journal played a role in the renewal of Hungarian singing and music pedagogy. With the organisation of the Singing Youth concerts, as well as with the professional help provided to choirmasters it contributed to the emergence of a "new Hungarian singing style", a new Hungarian choral tradition.

The Singing Youth movement subsisted also after the Second World War, the concert performances went on. From the memoirs of János Erdős, choirmaster working in Szeged, it becomes clear that at the beginning of the fifties the term Singing Youth was not used, in those years the concerts were organised under the title Singing Festival for Youth. From the 1960s onwards the spring concerts were completed by a new element: from those years the choirs participating in the concerts could obtain gold, silver and bronze qualification. (Erdős 2005) In 1934, the first organisers of the Singing Youth concerts have established a tradition still alive today.

### **Common features between the Hungarian and the German youth musical movements**

Through the analysis of youth musical movements, the aim of our study has been to highlight decisive common features which appeared in two movements that did not have any relationship at all. However, during the research the concrete relationship between pedagogues of the two movements has got an emphasis, which influenced music pedagogues, but did not influence youth musical movements.

The ambitions of the German youth musical movement have grown out of the musical world of a youth movement, called Wandervogel. As opposed to this, the Singing Youth can be defined as an independent youth musical movement. The analysis of these two youth musical movements allows to identify the following three common features:

- establishment of singing communities
- folk music
- music pedagogical reforms

In both the German and in the Hungarian youth musical movements choirs and singing groups played an essential role. Both movements built on the experience of active and common musical activity. At the same time, the new singing communities established a new musical culture as well. As opposed to the musical culture of the era, this youth musical culture constituted a counter-culture.

Both youth musical movements are characterised by the establishment of a specific musical world in which folk music is an important element. The preservation and the cultivation of the national musical traditions constituted priority tasks for the leaders of both movements. The German folk song played an important role both at Fritz Jöde's "public singing lessons" and at the singing weeks organised by Hensel. As far as Kodály and his disciples are concerned, they not only collected, noted down and systematised the Hungarian

folk song treasure, but also preserved and diffused the values of Hungarian folk music. The cultivation of folk song treasure also reinforced the feeling of belonging to a nation, i.e. national identity. After the world war, the German folk song also served to develop the ragged German national identity. In Kodály's opinion it is the Hungarian folk song treasure that leads to the deployment of our Hungarian national identity. (Kodály, 1964, 94–95) Of course, the detachment of territories after the First World War reinforced the nationalist views in both countries, and as a consequence, in the musical movements as well. However, in Kodály's and his disciples' case nationalism and patriotism was not associated with political overtones. As a contrast, the leaders of the German youth musical movement took a role in the Nazi Germany's cultural life.

Folk songs became integrated into the teaching of singing and music as a subject, both in Germany and in Hungary. The alternative pedagogical ambitions of singing and music teachers who belonged to the two musical movements also shaped the teaching of singing and music in both countries. In Germany, the alternative pedagogical ambitions related to the musical movement fortunately coincided with the ambitions of the Prussian Ministry of Culture that supported the renewal of musical education at schools. The Ministry started to build a unified system of musical education: from the kindergarten, through secondary schools, up to university and academic level. Moreover, in the 1920s it provided help for the establishment of music pedagogical institutions, music schools, teachers' training and continuous training institutes. In school education the teaching of singing and music had sufficient emphasis, with a sufficient number of lessons. As a contrast, in Hungary, between the two world wars singing was the most neglected subject of school education. It was taught in very few lessons, in most instances by pedagogues lacking professional qualification. Kodály called for the necessity of the reform of singing education already at the end of the 1920s. As the Hungarian Ministry of Culture did not support the teaching of singing adequately, it was the journal of the Hungarian Choir Publishing House's journal, entitled *Énekszó* that became one of the most important and decisive forums of Hungarian singing and music pedagogy.

### Concrete relationship between the Hungarian and the German music pedagogues

In connection with the analysis of the *Énekszó* journal the closer relationship between the pedagogues belonging to the German and the Hungarian youth musical movements have also been highlighted. A decisive pedagogue personality of the German movement, Fritz Jöde held a course to the interested pedagogues between 9–15 January 1938, upon invitation of the Hungarian Music Teachers' National Association. Jenő Ádám and György Kerényi, founders of the *Énekszó* journal, met Jöde at the beginning of the 1930s, they also visited their lessons in Berlin. At his lectures held in Hungary Kodály was also present. (Gábor, 1982) The contents of the course were published in a summary in a special issue of the *Énekszó* journal dedicated to Jöde, so as to make available to more and more pedagogues Jöde's thoughts and new methods applied in singing teaching at schools.

In the *Énekszó* journal, a real "Jöde-cult" can be witnessed even before the course. Jöde's methods applied in the teaching of singing were referenced several times, reviews were published about his works: *Das schaffende Kind in der Musik* (The Creative Child in Music, 1928) and *Musik und Erziehung* (Music and Education, 1932). The journal published shorter or longer translations of these pedagogical works several times. Jöde's article entitled *Folk Song and Musical Culture* published in the journal in 1936 was written for the *Énekszó* journal. (Jöde 1936) The examination of the abovementioned articles and writings makes us conclude that the according to the editors and the co-workers of the *Énekszó* journal the methods applied by Jöde in the teaching of singing were to be followed.

The *Énekszó* journal published reports regularly about musical events held abroad, the musical life and the teaching of singing in other countries, as well as about the work of

decisive pedagogues. Our research conducted so far leads us to the conclusion that in the first ten years of the *Énekszó* journal most news and reports relate to the German musical life and music pedagogy. The journal reported continuously about events related to German cultural life and music pedagogy. In several cases those events were shown as examples to be followed by Hungarian music pedagogues. However, it must be made clear that the authors of the articles approved those German measures that prioritised singing and music, and never the national socialist principles and policy. It is also clear that the musical events mobilising large masses, thousands of people were covered in the journal not because of their character as a political mass demonstration, but because of the positive example of masses of people pursuing a musical activity together. It must be highlighted that although most of the articles dealt with German music pedagogy, the journal did not exclusively cover musical education in the German Empire. The fact that before the Second World War the preponderance of German examples is evident, can be attributed to historical and linguistic reasons, and to the fact that more people had the opportunity to travel to Germany than to other countries of Europe.

This can provide an explanation to the fact that the editors of the journal had far more and detailed information about German music pedagogy. The review in January 1944 in the *Éneklő Ifjúság* journal written about other countries' youth musical movements, including the German youth musical movement, illustrates this fact: "From the perspective of time and space, the musical life of the German youth seems to be the most important. It has been ten years or so that we visited them and got thoroughly acquainted with their multiple institutions. [...] For the Germans, the Offene Singstunde, that is the Open, Public Singing Lesson, the multitude of people, the common, social singing had the same meaning as the "Singing Youth" concert. [...] We have to take into consideration that in Germany it is not so unimaginable for adult people to sing publicly, together than for us." (*Éneklő Ifjúság*, IIIrd year, issue no. 5, 51–52) ■

## References

- Bárdos, L.** 1974. Harminc írás a zene elméletének és gyakorlatának különböző kérdéseiről, 1929–1969. Zeneműkiadó Budapest.
- Breuer, H.** 1920. Der Zupfgeigenhansl. Verlag Friedrich Hofmeister, Leipzig, <http://digital.ub.uni-duesseldorf.de/ihd/content/titleinfo/2065449>. Downloaded: 11 January 2011.
- Eőszé, L.** 2007. Kodály Zoltán életének krónikája Editio Musica, Budapest.
- Erdős, J.** 2005. Hetven éves a szegedi Éneklő Ifjúság. Choir Association of the City of Szeged, Szeged.
- Éneklő Ifjúság journal**, Budapest, 1941–1948.
- Énekszó:** hangjegyes zenei és énekpédagógiai folyóirat, Budapest, 1933–1950.
- Gábor, L.** 1980. Kodály pedagógiájának nyomában. In: Kodály Szemináriumok. Válogatás a nyári tanfolyamokon elhangzott előadásokból. Kecskemét 1970–1980. Ed: Erdeiné Szeles Ida, Tankönyvkiadó, Budapest, 1982. 68–77.
- Glück, A.** 1999. Es fiel ein Reif in der Frühlingsnacht. Der „Zupfgeigenhansl“, das Liederbuch der Jugendbewegung. In: Wiener Zeitung. 2 April 1999. Downloaded: 20 July 2010.
- Jöde, F.** 1936. Népdal és zenekultúra. In: *Énekszó*, IIIrd year, issue no. 6, 293–294.
- Jöde, F.** 1954. Vom Wesen und Werden der Jugendmusik. Mainz, Verlag Junge Musik: Schott Music International GmbH&Co.
- Kodály, Z.** 1964. Visszatekintés, volume I. Ed. Bónis, Ferenc. Zeneműkiadó, Budapest.

**Kolland, D.** (1979): Die Jugendmusikbewegung: Gemeinschaftsmusik, theorie und Praxis. Stuttgart, Metzler.

**Kolland, D.** 1998. Jugendmusikbewegung. In: Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933. Hg. Diethart Kerbs – Jürgen Reulecke, Peter Hammer Verlag, 379–394.

**Maróti, G.** 1994. „Fölszállott a páva...” – A magyar énekkari kultúra megújulásának története 1920–1945. Kodály Institute, Kecskemét.

**Maróti, G.** 2005. Magyar kórusélet a Kárpát – medencében. International Society for Hungarian Language and Culture, Mother Tongue Conference, Bp.

## Notes

[1] See: <http://de.wikipedia.org/wiki/Zupfgeige>

[2] Hans Breuer (1883–1918) was a member of the first Wandervogel group established in Steglitz. The young man, having the aim to become a doctor after grammar school, studied in Heidelberg, where he was one of the founding members of the Heidelberg Wandervogel group. He died on the battlefield in 1918.

[3] “Bundesbruder Breuer, Heidelberg, Dreikönigstr. 3, und Bundesbruder Schaeffer, ebenda, beabsichtigen, ein Liederbuch herauszugeben, welches besonders die alten deutschen Volkslieder, die für den Marsch auf Wandervogel-Fahrten und für Begleitung durch die Zupfgeige besonders geeignet sind, mit Text und Tonweise enthalten soll.” Source: <http://www.zupfgeigenhansl.de/Vitrinen%206u7.htm>

[4] “Wir müssen immer deutscher werden. Wandern ist der deutscheste aller eingeborenen Triebe, 'ist unser Grundwesen, ist der Spiegel unseres Nationalcharakters überhaupt'. Werdet Manner, festzustehen und Euren Platz auf der Erde zu behaupten !”

[5] Fritz Jöde, music pedagogue, was one of the leading figures of the German youth musical movement. After his studies he worked as a teacher in a people's school in Hamburg, in the meantime, in 1916 he joined the German Wandervogel youth movement having established the German youth culture. From 1923 onwards, he was a teacher at the Staatliche Akademie für Kirchen- und Schulmusik in Berlin, and between 1939–1945 he was a teacher at the Moartem in Salzburg.

**Mogge, W.** 1998. Jugendbewegung. In: Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933, Hg. Diethart Kerbs – Jürgen Reulecke, Peter Hammer Verlag, Wuppertal, 1998, 181–195.

**Plake, K.** 1991. Wandervogel und Jugendkultur. In: Reformpädagogik – Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels, Münster.

**Szabó, H.** 1985. Éneklő Ifjúság 1925–1944. Műsák Közművelődési Kiadó, Budapest.

**Szalay, O.** 2004. Kodály, a népzene kutató és tudományos műhelye. Akadémiai Kiadó, Budapest.

[6] Walther Hensel (born Julius Janiczek), folk song collector, philologist and language researcher, was one of the decisive figures of the German youth musical movement, and as a member of the Wandervogel group in Prague he was one of the founders of the Böhmerlandbewegung. With the foundation of the Finkenstein Federation he worked to re-establish the great German national unity, which he wanted to achieve by means of collecting and singing old folk songs.

[7] *Magyar Kórus* (Hungarian Choir)—journal with music scores, including religious music (1931–50), *Énekszó* (Singing Voice)—journal with music scores, dedicated to singing and music pedagogy (1933–1950), *Éneklő Ifjúság* (Singing Youth) journal (1941–1950), *Zenei Szemle* (Musical Review)—journal dedicated to musical science (1947–48), *Zenepedagógia* (Music Pedagogy) (1947–50).

# Abstrakti

Löyhästi toisiinsa kytköksissä olleet elämäntapamuutosliikkeet, jotka syntyivät Euroopassa 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa, pyrkivät luomaan ihmiskeskeisen maailman. Vastakulttuuriliikkeissä musiikin merkitys oli tärkeä: toisaalta se ilmeni reformipedagogiikassa (musiikkipedagogiikassa) ja toisaalta nuorisoliikkeissä (nuorisomusiikkiliikkeissä). Uudet musiikilliset mielikuvat, mitkä ilmenivät elämäntapamuutosliikkeen yhteydessä, ovat läheisessä suhteessa “uudelleen löydettyyn” nuoruuteen. Vanhempien maailman haastanut nuorten vastakulttuuri toi jotain uutta myös musiikkimaailmaan. Reformipedagogiikan aloitteet ovat luoneet lisäksi vaatimuksen uudistaa myös musiikkipedagogiikkaa.

Tutkimuksessamme esittelemme musiikillisia päämääriä, joita ilmeni maailmansotien välillä Unkarin nuorisolaululiikkeessä, Wandervogel-liikkeessä ennen toista maailmansotaa ja Saksan nuorisolaululiikkeessä, mikä kehittyi maailmansotien välissä. Tutkimuksessamme löysimme yhteisiä piirteitä vertailemalla Unkarin ja Saksan nuorisomusiikkiliikkeitä. Unkarin musiikkipedagogit saivat vaikutteita yhdeltä saksalaisen nuorisomusiikkiliikkeen keskeiseltä hahmolta, Fritz Jödeltä. Vaikutteet levisivät Unkariin laulu- ja musiikkipedagogiikkaa käsittelevästä Énekszó-lehdestä. Lehti julkaisi erikoisnumeron, mikä käsitteli Jöden Unkarissa järjestämiä koulutustapahtumia. Tällä tavoin saksalaiseen nuorisomusiikkiliikkeeseen liittyvät pedagogiset ajatukset tavoittivat unkarilaisen musiikkipedagogiikan. ■

# A total institution within reach?

Music education at Framnäs Folk High School in the 1950s and 60s.

## Introduction

**T**oday, many adults in the Nordic countries can choose to study music, either for the purpose of acquiring vocational qualifications or in order to gain in musical proficiency. There are many opportunities for music education after compulsory school: there are schools of music, conservatories and folk high schools. Many young people dream of a career in music and many choose—at least for a period—to follow that dream. The number of applicants is high, and competition is keen for places in the different music courses.

Historically however, opportunities for music education have been quite different. Fifty years ago, a person wanting to study music had much fewer options than today. If in addition one happened to live elsewhere than in a big city, the opportunities were of course even further limited. The availability of formal music training in the Nordic periphery was extremely limited

In this article, however, we wish to focus on one of the earliest institutions of music education in the provinces: Framnäs Folk High School, which was founded in 1952 near Piteå in northern Sweden. In addition to a “conventional” folk high school programme, the school also offered a music programme which at the time was unique. It meant new opportunities for music studies, located unusually in Norrbotten, 1,000 km north of the previous northernmost music education institution. In this article we discuss the significance of this new music education. It is not our intention, however, to write a conventional history of an institution. Neither will we be analysing the significance of the school in relation to changes in the flora of music education or general social development. Our focus is instead on the meaning of the school to the students. We are thus adopting a “student perspective” in this study: a perspective which in the past decade has proven strong in educational research on contemporary phenomena, and which is currently gaining a foothold in research into the history of education (see e. g. Norlin, 2010; Rosén Rasmussen 2010; Stearns, 2008).

The purpose of this article is thus to increase understanding of what music studies at folk high school could mean to individual students, and to discuss what music programmes at Framnäs meant for people’s opportunities for music education. A number of questions illustrate the purpose: how were students recruited and what did the new study opportunities mean to prospective students? What was it like to study at the school? What role did music play in the study environment and what musical expression did Framnäs Folk High School represent?

These questions have to do with the Framnäs school as an institutional and social environment and what made it possible and desirable for young people to choose this music education. Theoretically, we have found two concepts of specific relevance to discuss these matters, “total institution” and “reach”.

The term total institution was coined in the 1960s by Erving Goffman (1961, see also Becker, 2003). Goffman describes the total institution:

*A total institution may be defined as a place of residence and work where a large number of like-situated individuals, cut off from the wider society for an appreciable period of time, together lead an enclosed, formally administered round of life* (Goffman, 1961, xiii).

Goffman assumes principally institutions involving a high degree of compulsion such as prisons and mental hospitals, but also ships, military camps, boarding schools and monasteries can serve as examples of total institutions. This article discusses the extent to which the folk high school can be regarded as a total institution in Goffman's sense of the term.

The term "human reach" has been used to understand how people make different life choices. Kåks and Westholm describe the term human reach as "the mental world in and through which people operate—in other words a kind of room for manoeuvre and a set of tools at the same time" (Kåks & Westholm, 1998, p. 55, our translation). They suggest that human reach can be understood in a spatial perspective, a social perspective and a temporal perspective. In this article the reach concept is used to discuss the possible significance of the establishment of the music programme at Framnäs to people's choice to study there.

The discussion in the article is based on analysis of archived material from Framnäs Folk High School, newspaper material, interviews with students and different kinds of publication. The former students that have been interviewed were three men and one woman. They studied at Framnäs during the 1950s and all of them had earned their living as music teachers in Norrbotten. The interviews lasted about one hour and were focused on the study environment.

By combining methods—analysis of first hand sources like minutes from school board meetings and annual reports as well as second hand sources like articles in newspapers, magazines and books, and interviews with former students—we strive to obtain a picture as reliable as possible of the opportunities and social and cultural conditions for students in a music education institution back in time. The essay deals mainly with the 1950s and 60s, i.e. the time from the foundation of the Framnäs school to the major changes of the 1970s in the music education landscape in Sweden. The study thus focuses on the period preceding the dramatic expansion of music education opportunities, the results of which we see today.

### **A local music education option**

When Framnäs Folk High School was founded in 1952, with a general programme and a music programme, under the auspices of the Workers' Educational Association ABF (Arbetarnas bildningsförbund), it was warmly welcomed in the Piteå region. In the ongoing rapid structural transformation, many considered that a folk high school had an important role to play for young working class people as regards re-training and adaptation. The music programme was assumed to contribute to the musical sphere in the region and to increase enjoyment. The intended students were above all young workers in industry who had perhaps been employed for some time but who were looking for education and improvement in societal areas, or on a personal level, where music could be significant. Historically, the folk high school had a provincial character (Degerman, 1968), which was distinctly present in the discussions leading up to the foundation of Framnäs.

At the same time, the music programme at Framnäs at the time of its foundation in 1952 meant an innovation in the general context of folk high school history. Since then, music programmes or corresponding programmes have been numerous at Swedish folk high schools, but at the beginning of the 1950s, neither music nor any other aesthetic specialisation were common in that school form (cf. Lundh Nilsson & Nilsson, 2010). In the same year as Framnäs was founded, however, the independent Folkliga musikskolan ("Folk School of Music") in Arvika became a folk high school. This meant that two folk high school

programmes specialising in music came into being in Sweden in 1952. The music programmes at Framnäs Folk High School and Folkliga musikskolan at Ingesund together constituted what can be called the music folk high school, a separate branch of the folk high school (Larsson, 2007, Ch. 5).

Between 1952 and 1977, the statutes governing Sweden's folk high schools, contained a special chapter or section devoted to these two music folk high schools which gave them a clearly stated special status which no other special area or specialisation enjoyed. In several important aspects, the regulations governing the music folk high school differed from the ordinary statutes. For example, an exception was made from the requirement that certain general subjects had to be studied, the minimum age of students was lower, the courses were of a different duration and the employment terms for teachers were different. At the same time this meant that the regulatory requirements on music folk high schools were less specific and thereby less prescriptive than those applying to folk high schools in general. On the other hand, the music folk high schools were subjected to more thorough inspections: it was not only the folk high school inspectors who visited the schools, but also representatives from the Royal Academy of Music.

Particular importance was attached to a special regulation which enabled the introduction in the mid-1950s of degree-level vocational course for music instructors. Since degree-level education was rare in folk high schools, and was seen by many to be in conflict with the basic concept of the school form, it appears remarkable, but it was unopposed. This three-year vocational programme that was offered at Framnäs and Ingesund required a grounding corresponding to three years in school music programmes and led to a degree in music instruction. As a student then, one could study music for six years at music folk high school and receive a vocational degree as music instructor. In the 1960s and 70s, further programmes were sanctioned in the field of instrumental teaching. In 1978, vocational music education in its entirety was transferred to the university at the same time as advanced music education was fundamentally reformed at national level. University-level schools of music were then started both at Framnäs and Ingesund (Larsson, 2007).

### **The students—recruitment and choices**

From the very outset, the music programme at Framnäs was designed as a so-called “national programme”, which meant that students were recruited from all over Sweden. The usual case otherwise in folk high schools was for students to be recruited and admitted from the same region. The general programme at Framnäs Folk High School was run in this customary way. The fact that the music programme had a larger catchment area was justified partly because it was considered necessary for economic reasons, and partly because the music programme was practically unique in Sweden and thereby was not competing with schools elsewhere.

When examining the social and geographical origins of music students during the first years at Framnäs, it can be seen that the great majority of newly admitted music students nevertheless came from Norrbotten, while just a few percent came from communities south of the northern Swedish region of Norrland. About three-quarters of the students were men, a proportion which did not change significantly during the first decades of Framnäs. Furthermore, judging from the entries regarding the father's occupation in the register of admissions, the student groups in the first years were mostly from a working class background.

After a few years however, the picture begins to change to some degree as a little more white-collar occupations were represented among the fathers. At the same time, more of the students had a fairly long education behind them, more had been to upper secondary school, and an increasing number also had previous music education of some kind. To the same degree, the number of pupils who had been on the labour market before coming to Framnäs decreased.



Of the totally 53 music students 1952–1957, 51 percent were from the working class or lower middleclass, 23 percent came from farmer families, and 8 percent had fathers with higher middleclass occupations (18 percent other categories). By the mid-1960s, the social background was similar compared to the first five years. The study year 1965–1966 the social background was distributed in this way among the 43 students: 61 percent workers or lower employees, 16 percent farmers, and 5 percent higher employees (18 percent other categories). However, the geographical recruitment base had spread considerably, which can be interpreted in terms of the rising national status of the school (Brändström, 2006; 2007).

What then can the establishment of the music programme at Framnäs have meant to the prospective students? Did the music programme present a genuine alternative to other music education? We assert here that the answer is in principle no. To most students, the music programme did not present an alternative to other education—it was quite simply the only option. If the Framnäs music programme had not existed, many would not have chosen to study music—it would perhaps never have occurred to them.

Seen in our spatial reach perspective, it is evident that Framnäs music programme constituted a major change which must have influenced the perception of reach among people in northern Sweden. Music education at folk high school was also offered at Ingensund in Värmland even before 1952, when the Folk School of Music was an independent school of music but closely linked to the folk high school sphere. The folk high school in Malung seems also to have had a form of music programme from the mid-1940s; the education however does not seem to have been especially prominent in the context of folk high school of music education in general (Larsson, 2007, 87–88). Advanced music education was offered at the Royal School of Music in Stockholm. In addition, there were music conservatories in Malmö and Gothenburg and a number of private institutions in central Sweden providing music education. To most young people in Norrbotten it must have been unthinkable to move a thousand or more kilometres to obtain music education, and in this way the establishment of Framnäs open a window to music studies.

In the perspective of social reach too, Framnäs music programme must have brought major changes. To a young man or woman with a working-class background—a large category in Norrbotten—the decision to apply to study music could hardly have appeared a self-evident option. Here however, one can imagine that the education at Framnäs in several ways made music a viable education choice to an individual young person from the working class in northern Sweden. Folk high school education in itself was less associated with higher social status than for example the secondary school form “läroverk” (corresponding to grammar school) and university. In addition, Framnäs Folk High School was run by the Workers’ Educational Association ABF. Even though the music programme did not specifically target the working class, it seems probable that the folk high school run by the labour movement was a more obvious choice than for example education at the Royal School of Music which had a similar social status as other university level education.

It may also have been an attraction that from the middle of the 1950s, Framnäs offered vocational training in music. The music instructor programme was expressly designed for the needs of public education, with special consideration given to rural areas and small communities. Here was thus the chance of earning a degree which could lead to professional work with music within some educational institution, for example the labour movement’s own ABF. Perhaps the possibility of vocational training can be regarded in a temporal reach perspective. A young man or woman about to choose a vocation could here have a chance of a different future life, with a degree which could be assumed to lead to employment. However, as it turned out, few posts as music instructor were created in the 1960s, at least in Norrbotten. On the other hand, the growing optional instrumental education organised in municipal music schools came to offer a labour market for the qualified instructors, as well as the music teaching in comprehensive schools and the strong growth of Framnäs itself.

To summarise, it appears probable that the music education at Framnäs Folk High School was within the mental reach of many who would hardly have seen the Royal School of Music in Stockholm or the music conservatories in Malmö or Gothenburg as options.

### The social environment—studying at Framnäs

What was it like to study at Framnäs Folk High School in the 1950s and 60s? In general, ever since the 19th century, the folk high school has been considered a school form with special characteristics. One of the characteristics is the “folk high school spirit”: the closeness and the familiar atmosphere that prevails at folk high schools and which is based among other things on the intensive social life that characterises residential schools (see Paldanius, 2007).

One of the interviewed students told about the isolated study environment:

*It was indeed an isolate. You didn't know what happened outside school. There was a paper room and sometimes I read the newspaper. One was really nerdy, just practice, practice, practice... and didn't know what was happening in the world... In retrospect, I wonder how the teachers could live there, throughout the twenty-four hours they were in contact with the school.*

Svanberg Hård (1992) discusses this based on a division into formal and informal learning, and is of the opinion that the residential school form contributes towards informal learning taking place outside the classroom achieving particular importance at the folk high school. The folk high school teacher Monica Roselius refers to the special situation in which folk high school studies are pursued as the “total environment” of the folk high school, and describes its characteristics with the words “committed adult students, personal relations between teachers and students and a warm sense of community. In short, a special lifestyle” (Roselius, 1997, 30). This “lifestyle” can as well be understood through an analogy with a home, as for example folk high school head Harald Norrby does:

I had seen the single-storey building where our school form began in 1844. It was in reality a family dwelling, the headmaster's own home, where students ate in the dining room together with the headmaster's family, they were taught in the main room and slept in a third room. It gave me a perception of the ingeniously simple and the historical links in the character of the folk high school—it was meant to be a home. The headmaster was the head of the family, and his wife was the housewife (Norrby, 1976, 37).

The role of the headmaster's family as a symbol for life at folk high school often had a practical aspect in that the headmaster's wife was in many cases employed as matron, as Larsson (1997) has shown in her works on the place of women in the early folk high school. This was the case at Framnäs too. At the time of its foundation, the headmaster was Adrian Wennström, a well-known cultural figure in Norrbotten with a background both in the trade union movement and as a pastor in the Free Church movement, and the matron was his wife Beryl (Larsson, 2005b). The familiar and close social environment meant a strong sense of community, as well as close social control. One of the interviewed former students described his experiences in this way:

*There were no two ways about it—you had to practise and be on time. Adrian kept his eyes on open... He was married to a woman who was the matron, she was something of a spy, sort of. Checked that you had cleaned the room, she carried keys so she could get in everywhere. You couldn't have any secrets (laugh). If somebody was lazing about and sleeping half the day, she was there, so there was close surveillance. But the overall impression was that it was a friendly humane environment. No bullying, but a proper institute of learning.*

In this, the folk high school spirit took similar expression at Framnäs as at other folk high schools. In connection with the foundation of the school, it was decided that the familiar form of address “du” would be used between the school staff and students. This made a strong impression, to judge from several interviews, and it was perceived as unique to Framnäs, although in fact it was not very unusual in folk high school circles at the time (Roselius, 1997).

*It was kind of a revolution when you arrived. The first meeting, the roll call. It was a long time before the “du”-reform was implemented by Bo Rexed at the Swedish national board of health and welfare. He was a big shot, Adrian, able and folksy.*

Economy was of course a significant factor to a folk high school student. There was a scholarship that could be granted to destitute folk high school students. The scholarship was means tested and the test was rigorously carried out. In 1952, the state introduced a non-means tested study grant which was intended for those living in another community and therefore subject to costs for boarding or for travel. The study grant was initially 35 kronor per month. The older type of scholarships remained and then amounted to a maximum of 75 SEK per month for folk high school students. In addition, remuneration was given for a certain number of trips home per folk high school course. Many students could also receive a grant or scholarship from their home municipalities. As reference, it can be mentioned that the boarding fee for Framnäs in 1952/53 was 135 SEK per student per month. In the mid-1960s the grant was extended to young students, the scholarships were discontinued and the possibility to apply for a study loan was introduced (Swensson, 1968, 272–273).

Among the students at Framnäs in the 1950s there were several who came from extreme poverty and it can hardly have been an easy task to finance several years’ study. One interviewee describes his social situation when as a 16-year-old he came to Framnäs:

*My mother was a widow, with three sons. She didn’t have any money. She was a school dinner lady, and that was the lowest of the low, I think. She did not have a permanent job, she was paid by the hour, and in those days ... And so she only had a job in winter during school terms, so all summer she had to go travel and make coffee, at parties, help with catering at Free Church meetings. And there was no money, so working all the time was a matter of course. I started at Lövholmen (paper mill) far too early: it was illegal to work night shifts.*

Other interviewees tell of relatives who contributed towards study costs and performing for payment in the evenings and holidays. There is no doubt that social control was strong at Framnäs and there were strict demands on the students’ behaviour. However, the interviewed former students were in many cases of the opinion that Framnäs was not stricter compared to other folk high schools.

*Yes, it was some admonitions, but I think it was the spirit of the age. I don’t think it was especially at Framnäs. On the contrary you got a feeling that he (Adrian Wennström) was liberal. It was closed in the meaning that you lived there... you took a walk into the village and that’s it.*

The minutes of board meetings show numerous examples of cases concerning students’ behaviour or other types of social issues. In the 1950s, students could be dealt with by the board at the initiative of the student’s parents, which in one case involved a young female student who had started an affair with a young male student whom her family did not accept. Student matters could also concern students who neglected their studies. Some of the cases

show that the head's responsibility and powers as regards student welfare were extensive. The cases concern students whom the head considered to be in need of medical care for psychological or psychiatric problems. The minutes record how the head has contacted psychiatrist on behalf of the student, how the doctors' diagnoses have been delivered and the records detail the results of treatment. In the second half of the 1960s, new student welfare issues appear, for example problems with alcohol consumption in the residential quarters (Larsson, 2007, Ch. 4).

The social environment at Framnäs thus had elements of control and discipline as well as community and consideration. It is clear that the students' concerns were often the school's concerns.

### **Folk high school as a total institution?**

Even though the social environment was unique at each folk high school, many common features can be distinguished: the familiar "du" as a form of address, strong community and open control for example. Was then the folk high school with its residential total environment a total institution in Goffman's sense of the term? The folk high school environment shows similarities with the total institution in several ways. One way that Goffman (1961, 6) spotlights and which also applies to the folk high school environment is that the individuals sleep, celebrate and work at the same place under the same authority, which distinguishes institutional life from normal life in modern society. No matter whether the institutional life is enforced or voluntarily, it often brings profound changes to the individual's personality that include socialisation or indoctrination or, to put it in positive terms, learning and development. This is also what many former students express when they talk of what their time at folk high school has meant to them (see e.g. Höjer, 1993).

Something that distinguishes the folk high school environment from the type of total institution that Goffman discusses is the fundamental freedom. In folk high school rhetoric and in its basic concepts, it is often pointed out in particular that the school form symbolises free and voluntary studies. This does not preclude however, that an intense, closed environment on a residential basis can nevertheless still give a fairly strong sense of compulsion. Another characteristic that clearly differentiates the folk high school from Goffman's total institutions is the relations between staff and students. Goffman holds that these relations are central, where staff in for example prisons and psychiatric hospitals firstly have sovereignty in all things and secondly live a completely different life from the inmates. The freedom of the staff at the end of their working day to leave the establishment and enter the "ordinary" world for their private sphere is in stark contrast to the inmates' wholly integrated institutional life. This does not apply at a folk high school.

For much of the 20th century, a teaching appointment at a folk high school meant that the teacher (and the teacher's family if any) was to live at the school and take part to the full in the communal life (Larsson, 2006). That work, leisure and private sphere were part of the total environment that applied to students and staff alike. It can also be pointed out that an express stipulation for folk high school studies was that students and teachers should be on an equal and comradesly footing with each other, something that was practised among other things through the use of the familiar "du" form of address. Even though this may be regarded more as a striving than an actual circumstance—the teachers probably possessed a certain authority in view of their age and knowledge compared to the often fairly young students—there is much testimony from former students as to how palpable the perception of camaraderie was, in particular when compared to previous school experience.

Even though Goffman (1961) describes total institutions by function and uses neutral terminology the practical circumstances investigated and the examples chosen give total institutions negative impact and focuses above all on their repressive features and the aspect of

compulsion. When Smith (2001) in a study compares a dance conservatory with a total institution, it is indeed by focusing on force and encroachment in the teaching situation. The Swedish folk high school, perhaps in particular its boarding school concept, has also occasionally been criticised for its social control and exercise of power on the part of the school (e.g. Olander & Johansson, 1965). However, it should also be feasible for there to be a total institution based on the notion not of repression but above all liberation and development. Some of the boarding schools that Goffman mentions in passing can certainly have a liberating and developmental function for some students, in the same way as the Swedish folk high school has had for many. In the same way, one can imagine that monastic life or some type of camp labour can for the individual both be guided by and act as a strongly developmental life period in a positive sense.

### **The role of music**

Was it significant then for the study environment or the social environment that it was music in particular that was the specialisation at Framnäs? Several aspects may be spotlighted here. The first one concerns the teaching situation itself and the relations between teachers and students, which in Framnäs music teaching were of a special character. Instrumental teaching was almost exclusively one-to-one, that is, one teacher to one student, and the master-apprenticeship concept was strong (Nielsen & Kvale, 1999). Furthermore, the teachers often supervised the students' passage into the local music sphere. Many students were in demand on the music scene and essential to the region's music groups, and the teachers acted as channels between students and ensembles, of which the teachers were often members themselves. In a similar way, Nerland (2004, 11) writes of how main instrument teachers in advanced music education in Norway often act as agents for musical work placement, where they are or have been participants (see also Hanken, 2006). This leads to ties between teachers and students in both folk high school and advanced music education that are extremely close, for better or worse.

To the individual music students' identity too, the education can be assumed to have been of great significance. Students were admitted to the music programme through an entrance examination where the applicant was to demonstrate his or her knowledge and skills in the field of music. As the school's reputation and status increased, competition for places became tougher and it became an increasingly notable achievement to gain a place. The student's main instrument took a central place in the education, partly through practising the instrument itself and partly because several other subjects were connected to playing the instrument, such as ensemble skills, instrument methodology, instrument care and interpretation. A student could study at Framnäs for up to six years. Due to the significant role of instrumental skills throughout this period, the instrumentalist identity often grew extremely strong.

Another aspect is the perception of music that prevailed at Framnäs, as well as most other music education institutions in the 1950s and 60s. In this period, the school's activities were centred in a self-evident way on Western art music. Music teaching largely meant socialising into a cultural world. The goal of music education was for the student to achieve understanding and command of techniques, musical and linguistic expression, and the repertoire of Western music and genres functioned as a self-evident qualitative reference point.

There was then a cultural norm embedded in music which had implications at many levels. As regards music education, it has often been described in terms of the dominant position of so-called conservatory tradition. Conservatory tradition comprises a number of basic music pedagogical tenets, for example that instrumental teaching and learning is best and most efficient in the one-to-one form and through the master-apprentice relation. Another concept is that technical instrumental skills are prerequisite to good musical expression, which means

that training in technical skills becomes central in education. Furthermore, conservatory tradition is inscribed in and embedded in Western art music as a genre.

This view of music, where Western art music is the self-evident benchmark of quality, had its origins in the basic aesthetic concept that emerged in the 19th century and meant that art or “things beautiful” were assumed to be an autonomous entity, an ideal world of its own. Refined culture and art music were assumed to represent objectively valid cultural values. Art music produced, it was thought, an aesthetic experience which was not merely the most valuable but was also one that defined the meaning of aesthetics (Dahlstedt, 2000, 118–130).

Within public music education, which was one of the roots of Framnäs, this classic Western art music was admired. In the analysis of the labour movement’s historic conquest of democratic rights and influence, the question of the adoption of classic “bourgeois” culture has been discussed. Gustavsson (1990, 16) has brought together different ways of approaching cultural heritage in three categories. Cultural separatism means the notion that working class culture must be different from bourgeois culture. Critical appropriation means the concept of a joint human cultural heritage, which is interpreted and appropriated in different ways depending on the individual and the social conditions. Admiring appropriation means admiration of classic, Western art and refutation that social circumstances should have any relevance to the content of art. This last attitude was strongly predominant in Swedish public education (Bohman, 1985; Hansson, 1999).

The approach was the same at Framnäs and found expression in several ways. When the music programme was being planned in 1952, the ABF music consultant Fingal Ström played an important role in drafting the design proposal. It is evident from correspondence that he wanted Framnäs music programme to be more modern and radical than the programme at Ingesund. This became evident in the subjects that the music programme was planned to include, in addition to the subject of music itself, but the actual music teaching hardly appears modern or radical, but on the contrary, quite traditional. An artistic goal was to take priority, and the school was to focus on instrumental teaching of string instruments and piano. Teaching was primarily to give practical instrumental skills as well as teaching how to lead music circles, and “satisfactory theoretical skills to assert the position of music as a significant art form in cultural life” (quoted from Larsson, 2007, 67–68).

Another example of the high estimation enjoyed by Western music at Framnäs is seen in the teaching choices made by the first music teacher in authority, Røjås Jonas Eriksson. He was himself a renowned folk musician, but no sign of this can be seen in the surviving documentation: it seems to have been self-evident to him that instrumental teaching should be in the field of classical music. The piano teaching provided by other teachers had the same focus on classical music and technique, to judge from the comments of an interviewed former student regarding music teaching methods:

*Traditional, I'd say. There was a lot of sitting playing scales, and playing them in tenths and thirds and fifths. So it was a standard thing, at every lesson. You had a key and triads, every single time. You got to be a real humdinger at it, you knew every key. Harmonic minor scales and melodic scales. It was a traditional repertoire, which I have understood later, sonatinas and Burgmüller.*

This view towards music and culture found expression at the time Framnäs was founded, and it dominated for the first 15–20 years. However, it seems this did not necessarily mean that as a music teacher, one could not play another type of music outside school: many were active for example, as restaurant musicians or jazz musicians. However, the perception that serious musical education is aimed towards classical music seems to have been more or less universally accepted.

In the second half of the 1960s, the traditional view towards music lost its hegemonic position. This development was certainly not unique to Framnäs or the music folk high

school, but was a general trait in cultural and cultural political developments from the end of the 1960s (see Olsson, 1993). However, at Framnäs the new ideas were rapidly adopted, with new features in the courses such as playing by ear and improvisation, and setting up new forms of ensemble. When in 1969, accordion teaching was offered, it was the first school in Sweden to do so. This was noted in the daily newspapers with headings such as “Framnäs slår ett slag för dragspelet”—Framnäs strikes a blow for the accordion (Lundqvist, 1969). The result was that Framnäs made a name for itself as a radical music folk high school.

## Conclusion

Framnäs Folk High School was founded in 1952 and included a music programme which at the time was unique of its kind in the folk high school world. As we have sought to illustrate in this article, the school's music education was significant in many ways in different contexts. Since it was run by ABE, the music education was the first that was under the auspices of the labour movement. Along with the School of Music in Ingesund, the music programme was governed by a special ordinance in the folk high school statutes, containing special regulations. Among other things, vocational training in the field of music was sanctioned. Students from all over the country were welcome, even though in the early period most of them came from Norrbotten County and were from a working class background.

To many students, the music education at Framnäs was probably of fundamental significance in the perspective of reach: partly spatial, since the nearest alternative education was 1,000 km to the south; partly social, since both the folk high school as such and the links to the labour movement distinguished Framnäs from all other forms of music education, and lastly, temporal reach too perhaps, since the education meant a possible starting point for a specific future occupation.

The social environment at the school had elements of control and discipline, as well as elements of community and consideration, as was the case with many other folk high schools. On the whole, the folk high school can be considered a total institution in the sense used by Goffman, but possessing a higher degree of freedom and experience of personal development than the institutions Goffman studied.

The central importance of music was important to the education and the school environment. Students and teachers developed personal relations through the one-to-one education, and the teachers' role as intermediaries with regard to the local music sphere. Furthermore, to the individual, the education probably meant a strong identification with the role of pianist, violinist or exponent of any other instrument. The activities in their entirety were permeated by a specific perception of music where classical Western art music constituted the starting point, goal and benchmark of quality, a musical perception which, however, began to change towards the end of the 1960s. The music thus gave the school particular characteristics.

In this article, then, we have addressed the issue of what studies in music at folk high school could mean to individual students, and whether the folk high school can be seen as a total institution. With this, we have discussed what the music education at Framnäs Folk High Schools meant to people's music educational opportunities in northern Sweden during the 1950s and 60s, and expressed the opinion that to many of the students, the education would hardly have presented an alternative chosen in competition with other music education options, but was more probably a unique opportunity which brought music education within reach.

## Acknowledgement

Part of this research was funded by the Swedish Research Council, Committee of Educational Sciences. ■

## References

- Becker, H. S.** 2003. The Politics of Presentation: Goffman and Total Institutions. *Symbolic Interaction* 26 (4), 659–669.
- Bohman, S.** 1985. Arbetarkultur och kultiverade arbetare. En studie av arbetarrörelsens musik. Stockholm: Nordiska museet.
- Brändström, S.** 2006. Musikutbildning för arbetare: Rekrytering och studiemiljö vid Framnäs Folk High School 1952–1957. *Arbetarhistoria*, no. 4, 14–16.
- Brändström, S.** 2008. Framväxten av musikpedagogiska ideal vid en folkhögskola: Rekrytering och studiemiljö. *Nordisk musikkpedagogisk forskning, Årbok* 10, 83–95.
- Dahlstedt, S.** 2000. Individ och innebörd: Forskningsinriktningar och vetenskapsteoretiska problem inom svensk akademisk musikkforskning 1942–1961. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Degerman, A.** ed. 1968. *Svensk folkhögskola 100 år, del 1–4*. Stockholm: Liber.
- Goffman, E.** 1961. *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Anchor Books.
- Gustavsson, B.** 1990. Bildning och folkbildning i tradition och framtid. In *SOU 1990:66, Det fria bildningsarbetet: Debattinlägg om folkbildningen och folkhögskolan i framtiden* (pp. 7–20). Stockholm.
- Hanken, I. M.** 2006. Studentevaluering av individuell hovedinstrumentundervisning: En case-studie av en høyere musikkutdanningsinstitusjon. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hansson, J.** 1999. Humanismens kris: Bildningsideal och kulturkritik i Sverige 1848–1933. Stockholm/Ste-hag: Symposion.
- Höjer, B.** ed. 1993. *Folkhögskolan i litteraturen: En antologi till folkhögskolans 125-årsjubileum*. Stockholm: Sober.
- Kåks, H. & Westholm, E.** 1998. Mänskliga räckhåll: Att förstå samhället med utgångspunkt från människan. *Nordisk samhällsgeografisk tidskrift*, no. 27, 51–64.
- Larsson, A.** 2005a. Musikcirkelrörelsen 1930–1960: Om amatörmusicerande som folkbildning. *Svensk tidskrift för musikkforskning* 87, 54–68.
- Larsson, A.** 2005b. Rektorn, bildningen och tron – om Adrian Wennström. *Personhistorisk tidskrift*, 101 (1), 77–91.
- Larsson, A.** 2006. Folkhögskolans internat mellan hem och samhälle. In E Mårald & C. Nordlund (eds.), *Topos: Essäer om tänkbara platser och platsbundna tankar* (pp. 152–166). Stockholm: Carlssons.
- Larsson, A.** 2007. Musik, bildning, utbildning: Ideal och praktik i folkbildningens musikkpedagogiska utbildningar 1930–1978. Göteborg/ Stockholm: Makadam.
- Larsson, B.** 1997. Ljus och upplysning äfven för kvinnan: kvinnors medborgarbildning i den svenska folkhögskolan 1868–1918. Göteborg: Anamma.
- Lundh Nilsson, F. & Nilsson, A.** 2010. Två sidor av samma mynt? Folkbildning och yrkesutbildning vid de nordiska folkhögskolorna. Lund: Nordic Academic Press.
- Lundqvist, J.** 1969. Framnäs slår ett slag för dragspelet. *Piteå-Tidningen* 8/7 1969.
- Nerland, M.** 2004. Instrumentalundervisning som kulturell praksis: En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, K. & Kvale, S.** eds. 1999. *Mesterlære: læring som social praksis*. København: Reitzel.
- Norlin, B.** 2010. Bildning i skuggan av läroverket: Bildningsaktivitet och kollektivt identitetsskapande i svenska gymnasistföreningar 1850–1914. Umeå: Umeå universitet.
- Norrby, H.** 1976. När vi började. In *Pitedalens folkhögskola 25 år* (pp. 21–38). Älvsbyn.



**Olander, H. & Johansson, Ö.** 1965. Moraltanter på rektorsexpeditionerna förvandlar nutida folkhögskolor Till Svenska kloster. Frihet, no. 1.

**Olsson, B.** 1993. SÄMUS – en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet. Göteborg: Göteborgs universitet.

**Paldanius, S.** 2007. En folkhögskolemässig anda i förändring: En studie av folkhögskoleanda och mässighet i folkhögskolans praktik. Linköping: Linköping University Electronic Press.

**Roselius, M.** 1997. Vägvisarna genom folkhemmets folkhögskola. Stockholm: ABF.

**Rosén Rasmussen, L.** 2010. "Livet i skolen – skolen i livet": Elev-erindringer om den materielle og sansede skolehverdag, Danmark 1948–2008. København: Danmarks pædagogiske universitetsskole/Århus universitet.

**Smith, C.** 2001. The Conservatory as a Greedy Total Institution. Retrieved 29 March 2011 from <http://www.culturalresearch.org/conservatory.html>.

**Stearns, P. N.** 2008. Challenges in the History of Childhood. *Journal of the History of Childhood and Youth* 1 (1).

**Svanberg Hård, H.** 1992. Informellt lärande: En studie av lärprocesser i folkhögskolemiljö. Linköping: Linköpings universitet.

**Swensson, S.** 1968. Folkhögskolan och myndigheter. In A. Degerman (ed.), *Svensk folkhögskola 100 år, del 1* (pp. 135–286). Stockholm: Liber.

## Abstrakti

hArtikkelissa tarkastellaan, mitä musiikinopiskelu kansanopistossa merkitsi yksittäiselle opiskelijalle sekä minkälainen merkitys Framnäsin kansanopistolla oli mahdollisuuteen opiskella musiikkia Pohjois-Ruotsissa. Kirjoittajat tarkastelevat erityisesti 1950- ja 1960-lukuja eli ajanjaksoa oppilaitoksen perustamisesta 1970-luvun suuriin muutoksiin. Miten kansanopistoon valikoitui opiskelijoita ja mitä uudet opiskelumahdollisuudet merkitsivät heille? Minkälaista oli opiskella Framnäsin kansanopistossa ja miten musiikki vaikutti siihen? Aineisto koostuu Framnäsin kansanopiston arkistoidusta materiaalista, julkaistusta kirjallisuudesta ja entisten opiskelijoiden haastatteluista. Tutkimuksessa osoitetaan, että musiikinopiskelu Framnäsisä oli vaihtoehto monille, jotka eivät pitäneet opiskelua Tukholman Kuninkaallisessa Korkeakoulussa mahdollisena. Sosiaalinen ympäristö Framnäsisä oli kontrolloitu ja kurinalainen, mutta myös yhteisöllinen ja huolehtiva. ■

# Keskustelua laulusta ja musiikinopetuksesta

Tämän keskustelun kirjoittajat tarkastelevat laulua ja musiikinopetusta hieman eri näkökulmista. Mikko Ketovuori työskentelee Turun opettajankoulutuslaitoksella musiikkikasvatuksen yliopistonlehtorina. Hän on väitellyt (2007) taiteen käytöstä suomalaisessa kouluopetuksessa Kanadalaiseen Learning Through The Arts -mallin mukaan. Omassa päivätyössään musiikkikasvattajana hän on ennen muuta *generalisti*. Luokanopettajakoulutuksessa hän ohjaa ja opettaa mm. seuraavia aineita: didaktiikka, opetusharjoittelu, vapaa säestys, kitaransoitto, musiikkikulttuurit ja -historia, musiikinopettajan työvälineet, äänenmuodostus ja bändisoitto. Hannele Valtasaari puolestaan on *ekspertti*, joka on työskennellyt laulupedagogina 30 vuotta ja hän on myös esiintynyt taiteilijana. Opetustyötään Valtasaari on tehnyt mm. useiden kuorojen äänenmuodostajana, lastentarhanopettajien laulunopettajana sekä tuntiopettajana musiikkiopistossa. Hän on toiminut kauan laulun yliopettajana Keski-Suomen Konservatoriossa ja laulun lehtorina Jyväskylän ammattikorkeakoulussa. Hän on nykyään Laulupedagogit ry:n puheenjohtaja ja freelance-opettaja.

Huhtikuussa 2011 ryhmä Jyväskylän, Turun ja Savonlinnan opettajankoulutuslaitosten henkilökuntaa ja -opiskelijoita osallistui Jyväskylän musiikkitieteen laitoksen organisoimaan tapaamiseen, jonka aiheena oli laulunopetus. Kahden päivän aikana kuultiin esityksiä sekä laulun tekniikasta että eri pedagogisista ratkaisuista. Esille olleita teemoja olivat mm. laulun ryhmäopetus, tietokoneen käyttö laulun opettamisen tukena, erilaiset oppimateriaalit, yhteistyöprojektit (oopperayhteistyö Savonlinnassa) sekä tietenkin – huoli laulun asemasta musiikinopettajien koulutuksessa. Koska aikataulu oli tiukka, ei kaikkea aiheesta virinnyttä keskustelua voitu käydä loppuun saakka Ajatus keskustelun jatkamisesta kirjoittaen syntyi tuolloin.

Tämän *dialogin* tarkoituksena on jatkaa siitä mihin jäätiin, ja pohtia laulunopetuksen tulevaisuutta sekä haasteita musiikinopetuksessa. Toisin kuin *monologiassa*, jonka viesti on yksisuuntainen, dialogin vuoropuhelu ei pyri määrittämään vain yhtä oikeata vaihtoehtoa käsiteltäviin asioihin. Dialogi tarjoaa lukijalle ja keskustelijoille mahdollisuuden oman näkökulman rakentamiseen, kuuntelemisen ja vastaamisen kautta. Keskustelun merkitys *ymmärryksen* luojana on ominaista tälle lähestymistavalle. Parhaimmillaan dialogi avaa uusia oivalluksia ja näkökulmia käsiteltävään teemaan. (Isaacs, 2001)

Useita eri asioita yhdistävissä ammateissa – kuten musiikinopettajan ammatti on – dialogin lähestymistapa on välttämättömyys. Yhden ihmisen näkökulma, niin tosi kuin se vain onkin, on yksinään riittämätön kokonaisuuden kannalta. Jotta musiikinopettaja voisi hyödyntää laulua työssään, tulee hänen laulun kompetenssien ja pedagogiikan lisäksi yhdistää tuo tieto koulumaailman kontekstiin, sen resurssihin, tavoitteisiin ja kulttuuriin. Näistä lähtökohdista pyrimme seuraavassa hahmottamaan mitä haasteita ja mahdollisuuksia laululla musiikinopetuksessa on.

**MK:** Toimiessani Lahden ammattikorkeakoulun musiikkipedagogiikan yliopettajana sain ohjata lukuisia hyvin erilaisia musiikinalan lopputöitä. Yksi näistä töistä jäi kuitenkin erityisesti mieleeni. Se käsiteli laulunopettajien käsityksiä laulamisen tekniikasta ja opettamisesta (Harjukoski, 2004). Työn johtopäätelmissä todettiin yksittäisten laulunopettajien käsitysten poikkeavan merkittävästikin toisistaan näissä asioissa. Onko asia todella näin, ja mitä se merkitsee laulupedagogiikan kannalta?

**HV:** On yleisesti tunnettu asia, että laulunopettajien käsitykset laulutekniikasta poikkeavat toisistaan. Ovatko näkemyserot makukysymyksiä vai voisiko olla kysymys myös tiedollisista eroista? Laulunopetuksen sisältö on hyvin laajaa ja monitasoista. On vaativaa saavuttaa kaikilta ilmaisun ja tekniikan osa-alueilta täysin aukottomat tiedot ja taidot. Englanniksi laulunopettajaa kutsutaan nimellä voice teacher. Tämä kuvaa laulopedagogin työtä osuvasti. Pyritään vaikuttamaan äänen toimintaan ja poistamaan ilmaisun esteitä laulussa. Laulopedagogiikan kannalta on valitettavaa, jos laulunopettajia ei kiinnosta äänifysiologisiin faktoihin tutustuminen ja tämän tiedon päivittäminen. On luonnollista, että näkemyseroja on paljon.

Äänien kanssa työskennellessä on tärkeää, että sointi-ihanne perustuu sekä fysikaalisiin että äänifysiologisiin lainalaisuuksiin. Tämä on edellytys äänen ongelmien tunnistamisessa (McKinney 2005, 13). Vennardin mukaan laulopedagoogeilla täytyisi olla perustiedot akusttiikasta. Monilla opettajilla on tietoa, ja he käyttävät terminologiaa, joka hämmentää laulun opiskelijoita, koska käsitteiden tarkkaa merkitystä ei tunneta. On myös opettajia, jotka uskovat, että anatomian tuntemus ja tieto lauluinstrumentin toiminnasta tekee oppilaasta estyneen, saa aikaan mekaanista laulamista ja estää taiteellisuuden esiin tulemistä. Vennard sanoo, että mitä enemmän opettaja tietää, sitä parempi. Tietoon perustuvalla opetusmenetelmällä saadaan äänen koulutuksessa nopeammin paremmat tulokset (Vennard, 1967, 1).

Tieto laulunopetuksen pedagogisesta prosessista ja äänen toiminnan fysiologiasta on hyödyksi myös musiikkikasvattajille, kun se yhdistyy luovasti opettajan omaan muusikkouteen ja laulutaitoon. Opetus on sopeutettava aina oppilaan ikään ja taustaan. Mitä pienemmästä oppijasta on kysymys, sitä vähemmän teoreettista laulutekniikan opetusta tarvitaan. Lapset ovat luonnostaan luovia. Silti opettajalla itsellään on enemmän välineitä työhönsä, jos hänen opetusmenetelmänsä taustalla on vankka tieto ja taito.

**MK:** Joskus musiikkikoulutuksessa tiedon ja taidon yhtäläinen painoarvo ei kuitenkaan täysin toteudu. Perinteisessä mestari-kisälli mallissa mestarimuusikon ajatellaan siirtävän taitonsa oppilaaseen oman karismansa, näkemyksensä ja esimerkinsä voimalla – ei niinkään systematisoidun ja kirjallisen tiedon perusteella. Tietoon perustuva opetusmenetelmä, johon suomalainen musiikkikoulutuksen uudistus Sibelius-Akatemiassa ja ammattikorkeakouluissa nojaa, kohtaakin ajoittain voimakasta ja arvovaltaista kritiikkiä. Tämän kritiikin keskeinen väite kuuluu, että musiikista kirjoittaminen ja musiikin tekeminen ovat toisiinsa sovitamattomia ja samalla suomalaisen musiikin tasoa uhkaava tekijä (Gothoni, 2011). Myös koulujen musiikkikasvattajat ja luokanopettajakoulutus ovat saaneet osansa tästä kritiikistä. Kärjistäen: musiikkia ei saisi tehdä, jos ei sitä riittävästi osaa – eikä ainakaan muusikkojen tulisi tuhjata arvokasta soittoaikaansa turhiin ja toisarvoisiin opintoihin.

Laulamisessa asioiden tekemättömyys ei taida kuitenkaan olla aivan hyvä lähtökohta. Laulua opitaan laulamalla ja mitä enemmän sen parempi. Pienet lapset tuskin tarvitsevat tietoa laulutekniikasta laulaakseen. Jos lapsia laulatetaan, on heidän äänensä luonnollisen vapaa ja ”oikeaoppinen” luonnostaan. Aikuisille ja nuorisolle laulaminen sen sijaan tuntuu nykyisin tuottavan vaikeuksia. Ennen vanhaanhan kansakoulussa laululla oli vankka sija. Tänä päivänä musiikinopetus on laajentunut kattamaan lukuisia eri osa-alueita sekä musiikintyylien että opetusmenetelmien ja sisältöjen osalta. Nykyään laulamisen osuus koulussa on jäänyt vääjäämättä vähemmälle.

**HV:** On aivan totta, että aikuisille ja nuorille laulu tuottaa nykyään vaikeuksia. Yhteislaulu on monesti väisä, ja vain esilaulajan laulu kuuluu. Voidaanko siis osoittaa tekijöitä, jotka tähän vaikuttavat? Toisessa tämän julkaisun artikkelissani käsittelem historiallista kehitystä laulun asemasta musiikkikasvatuksessa 1950-luvulta näihin päiviin. Kehitys osoittaa, että laulua ei harjoiteta samassa määrin kuin vuosikymmeniä sitten. Myös opettajakoulutuksen sisällössä taideaineiden osalta tapahtui suuri muutos. Enää opettajalta ei vaadita soitto- eikä laulutaitoa. Nykyisin pidetään tärkeänä, että opettaja ymmärtää musiikin merkityksen kulttuurissa. Eli hieman kärjistäen voisi sanoa, että tieto korvaa musisoimisen taidon.

Ovatko siis koko väestön musiikinopetuksen tulokset huonontuneet ja sen myötä myös laulutaito heikentynyt? Tätä väitettä tukee opetushallituksen arvio maaliskuussa 2010. Opetushallitus arvioi peruskoulunsa päättäneiden oppimistuloksia musiikissa, kuvataiteessa ja käsitöissä. Otannassa arvioitiin systemaattista tasaväliotantaa käyttäen 4792 9. luokkalaista. Tulos osoittaa, että suurin osa opiskelijoista ei saavuttanut musiikissa edes tyydyttävän tasoisia perustaitoja- ja tietoja. Opetushallituksen arvioissa 2010 todetaan myös, että suurin osa oppilaista jää vaille kelpoisen aineenopettajan opetusta koko perusopetuksen ajan, eikä suuri osa oppilaista opiskele musiikkia perusopetuksen viimeisellä luokalla lainkaan. (Opetushallitus 2011, 8–10)

Taito- ja taideaineiden painoarvo sekä varhaiskasvattajien että luokanopettajan-koulutuksessa on oleellisesti pienentynyt koulutuksen siirryttyä seminaareista yliopistoon 1970-luvulla. Samaan aikaan peruskoulun opetussuunnitelmissa on tapahtunut taito- ja taideaineiden opetuksen määrän huomattava väheneminen. Suomalaisessa peruskoulussa lapsia opettavat musiikin aineopettajat vasta 7. luokalla yhden viikkotunnin verran, minkä jälkeen aine on valinnainen. Tämä ikäkausi sattuu vaiheeseen, jolloin monilla lapsilla alkaa äänenmurros. Laulun opettaminen äänenmurroksessa vaatisi opettajalta erityisiä tietoja ja taitoja.

Kuten edellä totesit, laulamaan oppii laulamalla. Suomalaisessa sananparassa sanotaan osuvasti, että tottumus on toinen luonto. Laulutaitoa täytyisikin harjoittaa hyvässä ohjauksessa päiväkotii-ikäisestä lähtien, jotta siitä tulisi yhtä luonnollinen asia kuin hengittämistä.

**MK:** Tunnen tuon tutkimuksen ja arviointiprojektin hyvin – olin itse mukana suunnittelemissa ja seuraamassa sen toteutusta 2009–2011. On selvä, että 1990-luvulla opetussuunnitelmauudistuksen yhteydessä taito- ja taideaineitten asema heikkeni selkeästi, eikä tilanne sen jälkeen ole palautunut entiselleen. Olennaista tuossa arviointiraportissa on kuitenkin, että ensi kertaa isossa aineistossa voidaan todeta pätevien opettajien oppimistulosten olevan selkeästi parempia sekä musiikilliseen toimintaan liittyvän osaamisessa että musiikin tuntemusta ja kulttuurista osaamisessa. Maalaisympäristön pienissä kouluissa epäpätevien opettajien määrä on suurempi kuin kaupungeissa ja oppimistulokset siten myös huonompia (Ketovuori & Tikkanen 2011, 28–30). Se, onko musiikin osaaminen joskus aiemmin ollut parempaa jää vastamatta – tämänkaltaista tutkimusta ei aiemmin ole toteutettu eikä tuloksia, joihin verrata, ole siis olemassa. Toki voimme tehdä oletuksia trendistä, jossa musiikinopetuksen määrä on vähentynyt. Miten tämä vaikuttaa jatkossa esim. ammattiin tähtäävään muusikkokoulutukseen, jää nähtäväksi.

**HV:** Vaikka kaikista ei tarvitsekaan tulla ammattimuusikoita, pienessä maassa ei olisi varaa menettää lahjakkuutta. Maamme eturivin taiteilijoiden huoli tulevien ammattimuusikoiden tasosta ei ole aivan aiheeton. Taloudelliset leikkaukset ovat koskettaneet myös Sibelius-Akatemiaa, yliopistoja ja ammattikorkeakouluja. Suomalaisilla ammattimuusikoilla on jo vaikeuksia päästä koesoiroissa maamme orkestereihin ulkomaalaisten viedessä heidän paikkansa. Työkenneltyäni lähes 20 vuotta ammattioppilaitoksissa, olen havainnut, että teoreettisen opetuksen painolasti on lisääntynyt musiikin kokemiseen ja tekemiseen käytettävän ajan kustannuksella. Näyttää siltä, että koulutusjärjestelmämme arvostaa tietoa enemmän kuin taitoa. Aivotutkimusten mukaan laulaminen harjaannuttaa molempia aivopuoliskoja, ja tällä on todettu olevan positiivista vaikutusta oppimiseen ja kielen kehitykseen (Gadzikowski, 2011). Musiikkikasvatuksessa on välttämätöntä, että molemmat aivopuoliskot saavat harjoitusta. On tärkeää, että tasapaino elävän musiikin harjoittamisen ja teoreettisen tiedon välillä säilyy. Kumpikaan ei voi korvata toista, vaan hyvään lopputulokseen tarvitaan molempia.

**MK:** Teoreettinen tieto liittyy musiikissa tekemiseen. Luokanopettajakoulutuksessa korostan usein sanattoman tekemisen merkitystä musiikkitunneilla. Mitä enemmän fokusoidutaan musiikkiin ja sen tekemiseen, sen vähemmän tunnilla on häiriötekijöitä ja epäselvyyttä siitä mihin tunnilla pyritään. Yhdessä tekemällä opitaan samalla myös ymmärtämään musiikkia. Laulaminen on osallistuttavaa, kaikkia koskettavaa ja parhaimmillaan mukaansa tempaavaa toimintaa. Kokemuksellisessa oppimisessa sanallista tietoa edeltää tekemiseen liittyvä sanaton

tieto. Nämä kaksi eivät kuitenkaan saa sulkea pois toisiaan, vaan päinvastoin, niiden tulee liittyä yhteen. Opettajan on myös itse uskaltauduttava kokemuksen alueelle, jolloin musiikintunneille voi syntyä vuorovaikutuksellinen ilmapiiri, joka ruokkii oivallusta.

Valitettavasti luokanopettajaksi opiskelevien on nykyään ensiksi ylitettävä oma henkilökohtainen kynnyksensä laulun suhteen. Vielä 1990-luvulla kaikille opiskelijoille tarjottiin laulutunteja opettajankoulutuslaitoksessa. Enää tuo ei kuulemma ole mahdollista. Eipä ihme, että opettajien äänenkäyttöongelmat ovat selvästi lisääntyneet. Laulaminen ja äänenkäyttö ovat selkeästi alue, jolle olisi myös tilausta kentällä toimiville opettajille.

**HV:** On todella valitettavaa, että opettajankoulutuksesta on poistettu laulutunnit. Tällainen kehitys on hyvin lyhytnäköistä. Opettajat tarvitsevat koko ajan ääntä myös puhuessaan. Heidän täytyisi saada koulutusta sekä puhe- että lauluäänen käytössä. Ääni on opettajan työssä yksi tärkeimmistä työvälineistä. Jos se ei toimi, opettaja invalidisoituu työssään. Ääntä pitäisi harjoittaa monipuolisesti ammattitaitoisessa ohjauksessa, jottei äänielämisen toiminta surkastuisi.

Hyvin yleistä on, että lastentarhanopettajat ja opettajat laulattavat liian matalissa sävelleissa omien teknisten puutteittensa vuoksi. Tällainen pakolla matalien sävelleiden käyttäminen rasittaa yksipuolisuudessaan opettajan omaakin ääntä. Lapsen puheääni toimii luonnostaan aikuisen ääntä korkeammalla, joten jatkuvasti ”murinarekisterissä” laulattaminen ei edistä lapsen luonnollista ja tervettä laulutapaa. 1980-luvulta lähtien on havaittavissa kehitys, jossa koulujen oppimateriaaleissa laulujen ambitukset ovat supistuneet ja sävellajit madaltuneet. Onko näin haluttu helpottaa laulamista, kun ei ole resurssia monipuoliseen koko äänialueen harjoittamiseen ammattitaitoisessa ohjauksessa? Susanna Simberg väitteli Helsingin yliopistossa 2004 opettajien ja opettajaksi opiskelevien äänihäiriöistä. Väitöskirja osoittaa, että opettajaksi opiskelevista noin 20 prosentilla oli äänihäiriö. Myös luokanopettajiksi opiskelevat ilmoittavat useammin äänioireita kuin muut korkeakouluopiskelijat. Ero on suurin kolmannen vuoden opiskelijoilla. Simberg totesi myös, että opettajien äänihäiriöt ovat lisääntyneet viidestä prosentista 20 prosenttiin kahdentoista vuoden aikana. (Simberg 2004, 25–29)

**MK:** Jännite teorian ja käytännön välillä taitaa olla sisäänrakennettu nykyiseen koulutusjärjestelmäämme. Käytännön näkökulmasta asiaa lähestyvät vähättelevät helposti teoriaa, kun taas tietoa korostavat unohtavat käytännön praksiksen merkityksen. Äänenkäyttö, silloin kun se ei toimi, on kuitenkin hyvin konkreettinen kysymys – ainakin kun se osuu kohdalle henkilökohtaisesti. Itse jatkoin lauluopintojani yliopiston jälkeen paikallisessa musiikkiopistossa, ihan vain ylläpitääkseni työkuuntoani koulussa. Opetin tuolloin 30–35 tuntia viikossa yläasteella ja lukiossa, joiden tilat olivat vielä akustisesti melko huonot. Oli hyvä huomata, kuinka opettajan oman instrumentin ylläpito auttoi jaksamaan myös koulutyössä. Tätä taustaa vasten olen taipuvainen ajattelemaan, että yhteisellä laulamisella ja lauluperinteellä koulussa voisi opilaisten ja opettajien kannalta olla jopa ennaltaehkäisevää vaikutusta. Eikä vain pelkästään äänenkäytön, kuin myös yhteisöllisyyden ja kouluviihtyvyyden kannalta ajateltuna.

On todennäköistä, että musiikkikasvatuksen suurin haaste ei liity niin paljon yksittäisiin musiikin teknisiin kysymyksiin kuin kokonaisen musiikkikulttuurin luomiseen koulu yhteisössä. Musiikinopettajan tulisi luoda musiikkia ympäristöönsä vetämällä koko kouluyhteisö – aina opettajanhuonetta myöden – mukaansa musiikkia tekemään. Käytännön haaste on, kuinka markkinoida esim. yhteislaulu uudelleen osaksi koulujen arkipäivää.

**HV:** Olemme yhtä mieltä äänenhuollon merkityksestä työelämän keskellä. Puhut myös jännitteestä teorian ja käytännön välillä nykyisessä koulujärjestelmässämme. Ymmärrän hyvin tuon ajatuksen. Koulumme arvostaa kuitenkin ennen muuta tiedollista osaamista. 1994 uudistetun tuntijaon mukaan on kovin niukasti tilaa taito- ja taideaineille. Mutta onko sittenkään perusongelmana jännite teorian ja käytännön välillä? Olisiko kysymys peräti syvemmästä asiasta kuten ihmiskäsitys, joka muovaa aikakauden arvomaailmaa ja sitä tietä myös koululaitoksen painotuksia?

Eurooppalaisen kriittisen kasvatustieteen ns. yhteiskuntafilosofian edustaja Theodor Adorno (Frankfurtin koulukunta) tarkastelee tieteen sidonnaisuutta poliittisen ja taloudellisen valan yhteiskunnallisiin mekanismeihin. Adorno käyttää nimitystä *esineellistyneen tietoisuuden tyyppi*, jolla hän tarkoittaa kollektiiveja, joissa ihmiset näkevät itsensä ja toisensa esineenä ja massana, joita voi kohdella esineen tavoin. Hän näkee yhteyden esineellistyneen tietoisuuden ja nykyajalle tyyppillisen teknologisen ihmisen välillä. Teknologian kehityksestä hurmaantuneelle ihmiselle tekniikasta on tullut itseisarvo ja hän on unohtanut, että se on pelkkä väline, ns. ”pidennetty käsi”. Ihminen on unohtunut ja jäänyt esineeksi (Siljander 2002, 155). Uusliberaali ajattelu ja globaali maailman talous vaikuttaa kaikkialla. Voisiko ensisijaisesti tietoa arvostavassa koululaitoksessa olla kysymys syvimiltään uusliberaalista jälkiteollisen ajan, ns. informaatioteknologian kauden esineellisestä ihmiskäsityksestä?

Tapasin vuosikymmenten jälkeen musiikinopettajani Pentti Paalasen Joensuun tyttölyseon ajoilta. Hän puhui viisaasti yhteisöllisyydestä. Yhteislaulu on yksi yhteisöllisyyden ilmenemismuoto. Opettajani mukaan yhteisöllisyyttä on vaikeaa ylläpitää nykyisessä luokattomassa koulussa ja kurssimuotoisessa opiskelussa sekä taideaineiden pienillä resursseilla. Tarvittaisiinko yhteiskunnan arvojen tarkistamista humanimpaan suuntaan?

**MK:** Pohjimmiltaan uskon, että juuri tästä ”;konetiedosta” on hyvin paljolti kyse. Täytyy muistaa, että musiikki itsessään ei ole vain musiikkia vaan kommunikaatiota, joka heijastaa sekä sisäisesti että ulkoisesti aikaansa ja ympäristöään. Ulkoisella tarkoitan tässä, että myös se, miten musiikkia tehdään kuvastaa aikansa asenteita ja arvoja – tehdäänkö musiikkia esim. yksin koneelle ja koneesta ladaten, vai tuotetaanko sitä myös perinteisin keinoin niin, että ihmiset joutuvat kohtaamaan toisiaan myös fyysisesti samassa tilassa? Onko yksinäisyys ja maailman pirstaleisuus vääjäämätöntä – vai valinnoistamme seuraava itse aiheutettu olotila?

Musiikkikasvatus voi parhaassa tapauksessa tarjota useita vaihtoehtoja aikamme yksipuoliselle maailmankuvalle. Aineettomana ja esteettisenä ilmiönä musiikki tarjoaa kanavan maailmaan, jossa esineellistävä ihmiskäsitys joutuu vähintäänkin haastetuksi.

**HV:** Nähtäväksi jää, muuttuvatko kovan esineellisen ihmiskäsityksen pohjalta rakentuvat arvot tulevaisuudessa. On monia aivotutkimuksia, jotka todistavat musiikin ja laulamisen ihmisten hyvinvointia ja terveyttä edistävästä vaikutuksesta. Konkreettinen esimerkki musiikin positiivisesta voimasta on mm. Venezuelan musiikki-ihme, joka on antanut köyhimmille lapsille mahdollisuuden parempaan elämään. Venezuelan nuoriso-orkesterien verkosto (El Sistema) on maailman laajin ja kattaa koko maan. El Sisteman on perustanut 30 vuotta sitten kapellimestari ja kansanedustaja José Antonio Abreu. Hän uskoo musiikkikoulutuksen voimaan, ja hänen mukaansa aineellinen köyhyys on syrjäytetty vähitellen henkisellä rikkaudella, koska lapset ja nuoret, jotka harrastavat musiikkia, kasvavat inhimillisesti, älyllisesti ja henkisesti.

**MK:** Niin... joskus tuntuu vain siltä, että on lähdeittävä merta edemmäksi kalaan, jotta me suomalaiset musiikkikasvatijat ymmärtäisimme oman työmme arvon ja merkityksen. Ehkäpä meillä on jo omia El Sistemoja musiikkiluokkien, musiikkiopistojen ja vapaan sivistystyön piirissä. Uudistamalla musiikkikasvatuksen perinteitä – samalla pitäen kiinni niiden taustalla olevista ajatuksista, myös laulu varmasti tulee jatkossa säilymään.

**HV:** Suomalaisen musiikkikasvatuksen kentässä on viimeisten vuosikymmenten aikana tapahtunut paljon. Sibelius-Akatemiassa on klassisen laulumusiikin rinnalle tullut kansanmusiikin ja jazzmusiikin koulutusohjelma. Musiikkikasvatukseen on vakiintunut kaksi suurta musiikin genreä. Laulun kannalta äänenmuodostus voi olla joko klassista tai rytmimusiikin lauluun sopivaa (sis. kaikki musiikin tyylit, joiden äänenkäyttötapa ei ole klassinen). Jotta musiikkikasvatuksessa rytmimusiikki ei syrjäyttäisi täysin klassista laulumusiikkia, tarvitaan tulevaisuudessa vastuullista näkemystä, paljon työtä ja riittävät resurssit. Perinteisen klassisen laulun ja rytmimusiikin ammattilaisten ei tarvitsisi pystyttää toisiaan pois sulkevia raja-aitoja.

Haasteeksi on tänä päivänä vääjäämättä noussut laulopedagogiikan monipuolistuminen. Klassinen ja rytmimusiikin laulutapa vaativat opettajilta yhä laajempaa musiikintyylien tuntemusta. Tulevaisuudessa tarvitaan myös lisää musiikin eri genreihin kuuluvan äänenmuodos-

tustavan tutkimusta äänifysiologiselta kannalta. Tiedon lisäksi taidon harjoittaminen lihasmuistiin on tärkeää, jotta tulevaisuuden pedagogeilla olisi monipuolinen musiikkisivistys ja tilanteeseen sopivat työkalut laulutaidon tason ylläpitäjinä ja kehittäjinä. ■

## Lähteet

- Gadzikowski, A.** Born to Sing: How Music Enriches Children's Language Development. <http://creativelearning.wordpress.com/2011/02/27/born-to-sing-how-music-enriches-childrens-language-development/> Luettu 12.7.2011.
- Gothoni, R.** 2011. Keskinertaisuus uhkaa – suomalaisen musiikin taso taantuu. *Kanava* 3, 4–13.
- Isaacs, W, N.** 2001. Toward an action theory of dialogue. *International journal of public administration* 24, 709–748.
- Harjukoski, E.** 2004. Laulunopettajien käsityksiä laulamisen tekniikasta ja opettamisesta. Lahden ammattikorkeakoulu, opinnäytetyö.
- Ketovuori, M.** 2007. Two cultures of arts education, Finland and Canada? An integrated view. *Annales Universitatis Turkuensis B* 301.
- Ketovuori, M. & Tikkanen, R.** 2011. Pitäisikö Maamelaulu (muka) tietää? Teoksessa Sirkka Laitinen ja Antti Hilmola (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Opetushallitus.
- Kivinen, O. & Rinne, R.** 1994. *Kansanopettajat ja kansalaiskuvan muutos Suomessa 1800–1900-luvuilla*, Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja, Helsinki.
- Laitinen, S., Hilmola, A. & Juntunen, M.-L.** 2011. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9.vuosiluokalla. *Koulutuksen seurantaraportti*. Opetushallitus.
- McKinney, J, C.** 2005. *The diagnostics & correction of vocal faults*. Long Grove, Illinois, Waveland Press.
- Siljander, P.** 2002. *Systemaattinen johdatus kasvustieteisiin*. Otava. Helsinki.
- Simberg, S.** 2004. *Prevalence of vocal symptoms and voice disorders among teacher students and teachers and a model of early intervention*. University of Helsinki.
- Vennard, W.** 1967. *Singing the mechanism and technic*. Revised edition, greatly enlarged.

Liisamaija Hautsalo

# Suomalainen ooppera arjen kuvaajana

**T**ieteen päivillä, Helsingin yliopiston joka toinen vuosi järjestämässä, tiedettä popularisoivassa tapahtumassa tammikuussa 2011 käytiin myös ooppera-aiheinen paneelikeskustelu, jossa tuotiin yhteen päivien teema, arki, ja suomalainen ooppera.

Neljä panelistia, FT Jarmo Anttila, professori Matti Huttunen, FT Juhani Koivisto sekä säveltäjä Olli Korttekangas, esitteli näkemyksiään suomalaisesta oopperasta arjen kuvaajana. Paneelin puheenjohtajana toimi FT Liisamaija Hautsalo Sibelius-Akatemiasta. Seuraava teksti toimi alustuksena paneelin esityksille.

Otsikkoon *Suomalainen ooppera arjen* kuvaajana näyttäisi liittyvän selvä paradoksi. Termi *arki* merkitsee Suomen kielen perussanakirjan mukaan “jokapäiväisyyttä, tavallisuutta ja arkista todellisuutta” sekä toisaalta “muuta kuin juhla-aikaa”. Nykykäytössään termi *ooppera* taas saattaa assosoida johonkin päinvastaiseen, toisin sanoen johonkin ei-jokapäiväiseen ja ei-arkiiseen, johonkin yllälliseen ja loisteliaaseen, juhlaan. Siihen saatetaan lisäksi yhdistää sanat korkeakulttuuri ja elitismi, jolloin termi saa yleensä varsin negatiivisen sävyn. Huolimatta tästä väitän, että nimenomaan Suomessa otsikon teemat, arki ja ooppera, punoutuvat yhteen. Väitteeni tueksi käyn lyhyesti läpi suomalaista oopperahistoriaa sekä sen merkkihetkiä arjen ja arkisuuden näkökulmista.

Jotta suomalaisen oopperan erityisluonne voidaan ymmärtää, on käsiteltävä hieman oopperataiteen synnyn ehtoja Euroopassa ja Suomessa. Italiassa 1500-luvun lopulla syntynyt oopperataide rantautui Suomeen varsinaisesti 1900-luvun alussa, mikä on kansainvälisestä näkökulmasta katsottuna myöhäinen ajankohta. Jo vuonna 1852 sai kantaesityksensä ensimmäinen Suomessa syntynyt ooppera, Fredrik Paciuksen, Topeliuksen librettoon säveltämä, ruotsinkielinen *Kung Karls jakt* eli *Kaarle-kuninkaan metsästys*. Ensimmäinen suomenkielinen oopperateos, Oskar Merikannon Kalevala-aiheinen *Pohjan neiti* sai kantaesityksensä vuonna 1908, eli lähes 60 vuotta *Kaarle-kuninkaan* jälkeen. Tuolloin, 1900-luvun alussa, eurooppalainen oopperarepertoaari, joka muodostaa oopperatalojen ohjelmistorunon myös tänään, oli jo syntynyt. Giuseppe Verdi ja Richard Wagner olivat jo oopperansa säveltäneet, ja esimerkiksi Richard Strauss kirjoitti modernistisen, uudenlaista ooppera-ajattelua edustavan *Salomen* (ke. 1905) kolme vuotta ennen tyylillisesti haparoivaa, ainakin eurooppalaisesta näkökulmasta vanhanaikaista *Pohjan neitiä*.

Toisin kuten Keski-Euroopassa, missä oopperataide oli ennen kaikkea hovien ylläpitämä taidemuoto, Suomessa ooppera ei ollut kytköksissä hovikulttuuriin, koska sellaista ei oopperan historian aikana maassamme ole ollut. Syntyessään Suomessa 1900-luvun alussa oopperataide sen sijaan kiinnittyi kahteen osittain toisiinsa kietoutuvaan kulttuuris-poliittiseen tekijään, Suomen valtiolliseen tilanteeseen 1800–1900-lukujen vaihteessa sekä kansallisaatteen pohjalta syntyneeseen kansallisromantiikkaan. Suomen isäntämaa Venäjä harjoitti vuosina 1899–1917 sortopolitiikkaa, jota kuitenkin vastustettiin muun muassa kulttuurin keinoin. Vastustus puettiin kansallisromanttiseksi taiteeksi, joka tarjosi, kuten Erkki Salmenhaara on todennut, etenkin nuorille kulttuurimaille uuden, tuoreen ja tulevaisuuteen suuntautuneen näköalan, ja siihen osallistuttiin voimakkaan innostuksen vallassa. Monissa maissa kansallisromantiikan tärkeänä saavutuksena oli kansallisoopperan luominen, ja näin tapahtui myös Suomessa. Suomalainen teatteri perustettiin 1872, ja se muuttui Suomen Kansallisteatteriksi vuonna 1902. Teatterilla toimi aktiivinen lauluosasto (Suomalainen Ooppera), joka ehti kol-



men toimintavuotensa aikana esittää 24 kokonaista kansainväliseen repertoaariin kuulunutta oopperateosta. Merkittävää on, että nämä teokset esitettiin suomeksi, ja lisäksi nimenomaan Suomalaisessa Oopperassa käymistä alettiin 1870-luvulta alkaen nähdä fennomaanien keskuudessa “erityisen kunnialliseksi kulttuuriharrastukseksi”. Oopperatoiminta Suomessa vakiintui vuonna 1911 kun Kotimainen Ooppera, nykyinen Suomen Kansallisooppera perustettiin. Myös oopperataiteella, kuten kuvataiteella, kirjallisuudella, teatterilla ja muulla klassisella musiikilla siis nähtiin olevan kansallista merkitystä ja tehtävä kansallisen identiteetin rakentajana.

Huolimatta siitä, että oopperataiteemme on nuorta ja sen alkutaival haparoiva, maahamme on sadassa vuodessa kehittynyt omintakeinen oopperatraditio. Alkaen ensimmäisistä Suomessa sävelletyistä oopperoista aiheet teoksiin on useimmiten valittu omasta historiastamme, legendaperinteestämme, kaunokirjallisuudestamme tai *Kalevalasta*. Oskar Merikannon *Pohjan neiti* (ke. 1908), Erkki Melartin *Aino* (ke. 1909) ja Armas Launiksen *Kullervo* (ke. 1917) toivat oopperanäyttämölle kansalliseepoksemme henkilöhahmoja. Launis sävelsi myös oopperan Aleksis Kiven *Seitsemästä veljeksestä* vuonna 1913.

Edellä mainituista aihepiireistä ammensi myös nk. karvalakkiooppera, jonka myötä 1970-luvulla alkoi suomalaisen oopperan todellinen kukoistus, Mikko Heiniön sanoin *oopperabuumi*. Karvalakkiooppera eli kansanomaisille, arkisille aiheille perustuva, sävelkieleltään uustonaalinen oopperatyylinosti näyttämölle kansanmiehet ja -naiset; Riikan ja Topin, varattomat torpparit (Aulis Sallinen: *Punainen viiva*), Paavo Ruotsalaisen, kansan parista nousseen saarnamiehen (Joonas Kokkonen: *Viimeiset kiusaukset*) tai orjana Novgorodiin viedyn ratsumiehen (Aulis Sallinen: *Ratsumies*). Suomalaisessa oopperaohjelmistossa toisin sanoen on alusta alkaen käsitelty suomalaisille läheisiä, tavallisia ja arkisia aiheita sekä ihmiskohtaloita. Arkisuuden näkökulmasta on myös hyvä muistaa, että nk. suuri yleisö, joka ei ollut aiemmin käynyt oopperassa, löysi tiensä oopperaan nimenomaan karvalakkioopperan ja kahden karvalakkioopperaa tuottaneen festivaalin, Savonlinnan Oopperajuhlien sekä Ilmajoen Musiikkijuhlien kautta.

Vaikka oopperoiden aiheet ovat monipuolistuneet eikä mikään tunnu enää olevan oopperalle vierasta – niin sarjakuvahahmot kuin avaruusoliot ja eläinkunnan edustajat löytyvät nykyoopperamme henkilögallerioista – myös Topi ja Riika ja heidän myöhemmät seuraajansa, kuten Siirin suku Olli Kortekankaan *Isän tyttäessä* – ovat edelleen läsnä suomalaisessa oopperakirjallisuudessa. Eikä suomalainen oopperainnostus ei näytä edelleenkaan laantuvan. Suomalaisen oopperan huippuvuosi oli vuosi 2000, jolloin 16 suomalaisen säveltäjän oopperateos sai kantaesityksensä. Samana vuonna esimerkiksi Tanskassa kantaesitettiin ainoastaan seitsemän uutta teosta, ja esimerkiksi 20 miljoonan asukkaan Australiassa kantaesitetään kotimainen tuotanto vain joka toinen tai kolmas vuosi. Vaikka vuosi 2000 oli Suomessa kaikkien aikojen oopperavuosi, kuluneen vuosikymmenen aikana maassamme on kantaesitetty vuosittain kuudesta kymmeneen uutta teosta, ja esimerkiksi vuodelle 2011 on suunnitteilla useita uutuuksia. Niistä esimerkiksi Suomen Kansallisoopperan 100-vuotisjuhateos, Jukka Linkolan koko perheen *Robin Hood* sai kantaesityksensä tammikuussa 2011. Voidaan sanoa, että suomalaisen musiikin kentässä myöskään oopperakantaesitys ei ole harvinaisuus, vaan uuden teoksen ensiesitys alkaakin vaikuttaa tavanomaiselta, positiivisessa mielessä jopa arkiselta tapahtumalta.

Oopperassa käyntiin liittyy meilläkin käytäntöjä, jotka ovat hioutuneet vuosisatojen kuluessa ja joiden juuret ovat aikoja sitten unohtuneet. Näitä arjessa vieraita käytäntöjä ovat esimerkiksi tietty pukeutuminen, väliajat, tietty ruoka ja juoma, käsiohjelmat, pimeä katsomo sekä apodit erityisen onnistuneen laulusuorituksen jälkeen. Myös oopperatalo itsessään luo taide-elämykselle juhlalliset, usein arjesta vieraannuttavat puitteet. Silti se, mitä esitetään, eli oopperatalon tarjoama taiteellinen sisältö, saattaa meillä olla hyvinkin arkista. Puhuttaessa suomalaisesta repertoarista, teosten aiheet käsittelevät useimmiten tavallisia suomalaisia mattejia ja maijoja, arkisissa, vaikkakin vaikeissa elämäntilanteissa. Esimerkiksi jo mainittu Olli Kortekankaan *Isän tyttö* kertoo yhden suvun kohtaloista koostuvan tarinan, joka voisi kuvata mitä tahansa tavallista suomalaisperhettä sodan jälkeen. Voikin sanoa, että suomalaisen oopperan kontekstissa arki ja ooppera punoutuvat yhteen, ja että suomalaisen ooppera on mitä oivallisin arjen kuvaamisen väline. ■

## Lähteet

**Lehtonen, T.-M. & Hako, P.** 1987. Kuninkaasta kuninkaaseen: Suomalaisen oopperan tarina. Helsinki: WSOY.

**Hautsalo, L.** 2000. The New Finnish Opera Boom. FMQ 1/2000.

**Heiniö, M.** 1999. Karvalakki kansakunnan kaapin päällä: kansalliset attribuutit Joonas Kokkosen ja Aulis Salisen julkisuuskuvassa. Helsinki: SKS.

**Meinander, H.** 2006. Suomen historia. Linjat, rakenteet, käännekohtat. Suom. Paula Autio. Helsinki: WSOY.

**Salmenhaara, E.** 1996. Suomen musiikin historia 2: Kansallisromantiikan valtavirta 1885–1918. Helsinki: WSOY.

**Secretariat for Contemporary Music (SNYK)**, 15 Jan 2010 <http://www.snyk.dk>.

**Suomen kielen perussanakirja** (1990). Osa I A–K. Valtion painatuskeskus: Helsinki.

**Suutela, H.** 2005. Impyät: Näyttelijättäret Suomalaisen Teatterin palveluksessa. Helsinki: Like.

## Viitteet

[1] Suomen kielen perussanakirja, 1990, osa I, s. 47. Italiankielinen sana opera tarkoittaa arkisesti teosta, ja sen monikkomuoto opus teoksia.

[2] ks. esim. Meinander 2006, 143.

[3] Salmenhaara 1996, 29.

[4] emt. 30.

[5] ks. esim. Suutela 2005, 39.

[6] Suutela 2005, 39.

[7] Heiniö 1999, 15.

[8] ks. esim. Lehtonen & Hako, 1987, 28–29.

[9] Hautsalo 2000, 40–41.

[10] Secretariat for Contemporary Music (SNYK), 15 Jan 2010 <http://www.snyk.dk>.

[11] Professori Gregory Massingham, suullinen tiedonanto, Brisbane, 15.12.2010.

Ritva Eerola

# Laulunopetuksen haasteita musiikinopettajalle

**M**usiikinopettaja on hyvin haasteellisessa tehtävässä opettaessaan laulua. Jos tarkastelemme laulun eri lajeja ja tyylejä, niin ei ole ollenkaan helppoa ymmärtää ja hallita kaikkia genrejä. Opettajan tietämys ja kokemukset tulee olla varsin laaja.

Lauluäänen toiminnan opettamisen kannalta taas on tärkeää, että opettaja olisi itse sisäistänyt fyysisesti käytännön asiat. Kysymykseksi jää, onko opiskeluvaiheessa annettu tarpeeksi mahdollisuuksia tähän prosessointiin, sillä valitettavasti emme pysty opettamaan enempää kuin mitä itse osaamme.

Tarkastelen tässä esityksessäni seikkoja, joita lauluinstrumentin kehittyminen saa aikaan ja seikkoja, jotka ovat tärkeitä tämän instrumentin toiminnan kehitymisessä. Näiden kautta luodaan hyvä pohja myös tasapainoiselle puheäänien käytölle. Lisäksi käsittelemme toiminnan yhtäläisyyksiä ja eroavuuksia klassisessa- ja rytmimusiikissa, jotka lauluopettajien tulisi tuntea.

## Ääni-instrumentti muutostilassa

Koulujen musiikinopetuksessa laulunopetus sijoittuu vaiheeseen, jolloin oppilaiden ääni-instrumentti on jatkuvassa muutostilassa – kasvaahan kurkunpää jopa yli 20 ikävuoteen saakka. Suurin muutos tapahtuu äänenmurroksessa, jolloin varsinkin poikaäänten muutos miesääniksi antaa paljon haastetta opettajalle.

Darnell (XXXX) on koonnut puberteetin aikana tapahtuvia fyysisiä muutoksia, jotka vaikuttavat lauluääneen:

- äänihuulet pitenevät ja paksuuntuvat
- kaula pidentyy ja aiheuttaa kurkunpään alenemisen
- nielun tila laajentuu
- kilpirusto kasvaa ja etukulma työntyy eteenpäin
- äänihuulten ympärillä olevat lihakset ja rustot kasvavat ja kehittyvät
- kurkunkansi litistyy, kasvaa ja nousee (Sataloff & Spiegel)
- limakalvo vahvistuu ja paksunee (Sataloff & Spiegel)
- rintakehä laajentuu ja vitaalikapasiteetti kasvaa
- kurkunpään ulkoisten lihasten toiminta häiriintyy
- perustaajuus putoaa n. oktaavin miehillä

Seuraavaan luetteloon olen koonnut tavallisimmat ääntöväylän muutoksista johtuvat ongelmat.

- ylä-äänten katoaminen; breikkien kokeminen
- äänialan ja tessituran menetys
- äänentuoton vaikeuksia keski-c:n seudulla
- notkeuden katoaminen; vaikeuksia tuottaa melismaattisia kulkuja
- ylä-äänten yrittäminen tuottaa jännityksiä
- ääni on nopeasti väsyvä

- vaikeuksia intonaation kanssa
- rekisterien sulava tuottaminen ei onnistu
- dynaamisen intensiteetin katoaminen
- luottamuksen katoaminen laulullisiin kykyihin

Juuri poikien kohdalla voi äänenmurroksen aikana tulla ongelmatilanteita, koska murroksen kesto on jokaisella hyvin yksilöllinen. Joillakin se voi kestää jopa pari vuotta ja toisilla se tapahtuu melko nopeasti. Niillä, joilla äänenmurros kestää pitkään, voi olla vaikeuksia saada lauluääntään toimimaan. Äänen toiminta voi tuntua hyvin epävarmalta – ikään kuin se jäisi välimaastoon ja heittelehtisi sinne tänne.

Tässä vaiheessa olisi kuitenkin tärkeä rohkaista yrittämään laulamista, vaikka se tuntuisikin vaikealta. Mitä pidemmäksi lauluäänen käyttämättömyysaika tulee, sen vaikeampi on löytää takaisin laulun maailmaan.

Tyttöjen ääni laskee äänenmurroksessa noin teressin, mutta murrosvaihe menee usein huomaamattomammin kuin pojilla. Joskus voi käydä niin, että äänenkorkeus ei muutukaan ja kehittyä puberfonia eli epätäydellinen äänenmurros. Tällaisia ääniä voi tavata vielä vanhempainakin, jos asiaan ei ole kiinnitetty huomiota ajallaan.

Koska limakalvoissa tapahtuu muutoksia, pitäisi varoa liian voimakasta äänenkäyttöä ennen kuin elimistö on siihen valmis. Tämä tuo myös omat ristiriitansa, koska kehitysvaiheessa oleva kurkku ei välttämättä ole valmis lauluihin, joita nuoret haluaisivat laulaa eikä sellaiseen voimaan käyttöön, mitä nuoren mielen ilmaisu mahdollisesti tarvitsisi.

## Laulumusiikin genret

Tarkastelen tässä luvussa kaikille genreille yhteisiä tekijöitä. Alla olevassa luettelossa olen luokitellut laulumusiikin yleisimmät genret.

1. Taidemusiikki  
Klassinen laulu: lied; ooppera, oratorio, passio
2. Populaarimusiikki – puhelaulu (= Contemporary Commercial Music)  
Rytmimusiikki: jazz, pop, blues, soul, country, rock etc.
3. Traditionaalinen musiikki  
Kansanmusiikki

### *Ilmaisun halu*

Kaikissa genreissä on tärkeätä, että kehon asento on tasapainossa – keskivartalo pitkänä ja rintakehä avoimena. Keho on prefontorisessa tilassa (ääntöä valmistavassa tilassa) jo ennen laulun aloittamista Tällöin ilmaisun halu avaa kehon saaden aikaan automaattisen sisäänhengityksen, joka on oikeassa suhteessa laulettavaan fraasiin. Näin ilmaisu ja tekniikka yhdistyvät kokonaisuudeksi, jossa ilmaisu sanelee keholle, mitä pitäisi tehdä.

Alkuun panevana voimana laulamissa onkin halu ilmaista jotakin. Tämä ilmaisun halu, tahdon voima, antaa sanojen äänneille perusenergian, joka aktivoi kehon päästä varpaisiin. Käytämme ilmaisua: “olla sanojensa takana”. Tämä kuvaa hyvin sanojen ja kehon välillä koettavaa fyysistä yhteyttä. Tässä yhdistyy jalkojen ja lantion lihastoiminta hengityselinten tasapainoiseen toimintaan.

Kokemustasolla tahdon voima on ikään kuin akkumulaattori vyötärön alapuolella. Tällöin toiminnan suunta koetaan trampoliinimaisesti alas - taakse - sivulle. Tämä antaa äänelle perusrytimit, joka kuuluu soinnissa.

Herkempi tunneosio antaa ilmaisulle värit ja sen fyysinen toiminta-alue on vyötärön yläpuolella rintakehän alueella ja toiminnan suunta on sisäseinämiä vasten levittyneen Linklater (2006) jakaa nämä ilmaisun osiot vastaavasti: “Lantion pohja ja sacrum yhdistyvät vaistoon ja

voimaan, hengityspallea ja solar plexus yhdistyvät sensitivisyyteen ja tunneyhteyteen ja kylkilihaksen kehon kapasiteettiin”.

Keski- ja yläalueella energian painopiste siirtyy selkäpuolelle klassisessa laulussa, kun taas populaarimusiikissa ja kansanlaulussa se pysyy kehon etupuolella myös korkeammalla lauletaessa.

### ***Oppimisen tavoitteena toiminnan istuttaminen lihasmuistiin – toimintakäskyt***

Kaikissa tyyleissä instrumentin tasapainoisen käytön opettelu on moninaisen lihaskoordinaation istuttamista lihasmuistiin, mikä vaatii paljon aikaa genrestä riippumatta. Kontrolloidun harjoituksen kautta toiminta ohjelmoituu lihasmuistiin ja se vakiintuu taidoksi. Mitä enemmän harjoitusta teemme, sitä nopeammin pääsemme toiminnassa refleksinomaisuuteen. Urheilussa on tehty tutkimuksia, kuinka oikeita toistoja tarvitaan lajistista riippuen monta tuhatta, jotta toiminta automatisoituisi.

Toimintakäskyt tulevat aivoista joko tietoiselta tai tiedostamattomalta tasolta (refleksitasolta). Olisi tärkeä tiedostaa eri toimintakäskyjen tasot äänenkäytössä, jotta ei ylikontrolloitaisi tietoisella tasolla sellaista toimintaa, jonka pitäisi tulla refleksinomaisesti. Jos esimerkiksi ajattelemme koko ajan, miten pitää hengittää, teemme luonnolliseen hengitystoimintaan turhia ongelmia. Samoin, jos ajattelemme tuottavamme ääntä, kurkunpään tulee helposti liikaa lihaskäynnitystä ja äänen syntymisen herkkä refleksitoiminta häiriintyy. Laulamisen paradoksi onkin siinä, että ajatukset pitäisi keskittää sanoihin eikä ääneen.

Olisi tärkeä, että laulunopettajalla olisi vankka tieto akustiikasta ja äänifysiologiasta, jotta hänen antamansa ohjeet auttaisivat saamaan vapaan äänen syntymisen ylikontrolloidun tekemisen sijaan.

### ***Tavoitteena ääntöbalanssi***

Ääntöbalanssi tarkoittaa tasapainoa ääniraon sulkeutumisen ja äänihuulten alapuolisen paineen välillä. Ääntöbalanssin löytämiseen pitäisi pyrkiä kaikessa laulunopetuksessa, jotta välttäisiin äänenkäytön toiminnallisilta häiriöiltä.

Jotta ilmanpaine ei kohdistuisi liikaa äänihuulia vasten, on tärkeä huomioida kehon lihas-tasapaino ja oikeat toimintasuunnat. Jos suuntaamme äänentuotossa toiminnan ulospäin, pinnalliset vatsalihaksen aktivoituvat aiheuttaen liikaa painetta äänihuulia vasten. Äänihuulten limakalvoilla olevat painereseptorit reagoivat ja äänihuuliin tulee liikaa käynnitystä.

Äänen vapautta auttaa myös artikulaation (äänteiden) ja fonaation (äänen) toiminnallinen eriyttäminen ja ajoitus siten, että ajatusmallina olisi äänen syttyminen vasta äänteen synkoop-pina. Liiallinen ilman käytön ajattelu johtaa liikapaineisuuteen ja äänihuulten kiristymiseen. Hengitysilhasten tasapainoinen toiminta – kehon auki pysyminen ilmaisuenergian avulla, on tärkeämpi kuin ilman käytön ajattelu. Äänen aloitus paljastaa helposti epäbalanssin. Aloituksen pitäisi olla pehmeä. Äänen soinnin ollessa vapaa siinä kuuluu samettinen pinta.

### ***Mikstin hallinta***

Tasapainoisessa äänessä toimii aina miksti genrestä riippumatta. Miksti tarkoittaa kevyen ja raskaan mekanismin yhdistämistä, niin että äänihuulilihaksen ja korkeutta säätelevät lihakset toimivat ”antagonistisesti yhteistyössä”. Kun toisen aktiviteetti kasvaa, niin toinen vähenee. Näiden lihasten keskinäisen toimintasuhteen muuttuminen antaa perusvärieron myös klassiselle ja ei-klassiselle laululle. Kehon lihasten toimintabalanssi on mikstiin edellytys. Mikstin harjoittaminen on eräs tärkeimpiä seikkoja laulunopetuksessa.

### **Klassisen ja rytmimusiikin oleelliset erot**

Suurin sointiero klassisen ja rytmimusiikin laulussa kuuluu naisäänissä keskialueella. Klassisessa laulussa on ohuempi sointi ja rintarekisterin alue on aika suppea. Kurkunpään rustojen lihastoiminta eroaa klassisessa ja ei-klassisessa laulussa toisistaan. Tästä syystä rekisterin vaihto-

paikka on klassisessa laulussa alempana yksiviivaisen oktaavin alkupäässä (n. e<sup>1</sup> kohdalla) sekä miehillä että naisilla, kun taas rytmimusiikissa se on ylempänä n. g<sup>1</sup>–d<sup>2</sup>. Naisilla keskialue si-joittuu ohenteen puolelle, kun taas miehillä se on rintarekisterin alueella. Näin ollen miesäänissä ei ole niin suurta eroa soinnissa kuin naisäänissä.

Puhelaulussa on myös usein keskimääräisesti pienempi ambitus tyylistä riippuen ja useimmiten lauletaan rintarekisterissä ns. raskaalla mekanismilla, jossa tapahtuu äänihuulten lyhentymistä ja paksuuntumista. Koska puhelaulussa äänihuulimassa on suurempi, uloshengityslihakset aktivoituvat automaattisesti enemmän kuin klassisessa laulussa. Painetasapainon saavuttamiseksi tarvitaan enemmän myös sisäänhengityslihasten ja lantion jopa jalkojen aktivaatiota.

Molemmissa laulutavoissa kehon toiminta koostuu kolmen vastakkaisjännitteen summasta: alas-ylös, taakse-eteen ja sivuille. Näiden suuntien jännitteet luovat perustan tasapainoiselle asennolle ja suuntien erilaiset painotukset luovat peruseron kurkunpään lihasten erilaiselle toiminnalle. Molemmissa on lähtökohtana ilmaisu, jossa tahdon voimasta syntyvä energia koetaan laajana lantion seudulla aina jaloissa asti. Kokonaisuutena populaarilaulussa kehon jännitteet ovat suuremmat kuin klassisessa laulussa. Sanojen tunnepainotukset vokaaleissa koetaan enemmän kehon etupuolella, kun taas klassisessa laulussa näiden painopiste on enemmän selkäpuolella. Lihasten ajatteleminen suoraan aiheuttaa jäykistymistä. Molemmissa laulutavoissa hengityslihasten ja kehon lihasten toiminta on erittäin tärkeä.

Yleinen suunta toiminnassa on rintakehästä leveästi ylös ja sivuille. Klassisessa laulussa kuten puhelaulussa rintarekisterin värähtelyt tuntuvat rintakehässä voimakkaasti, joten rintarekisterissä ajatusmalli on sama kuin puhelaulussa. Eroavuutta tulee keskialueella, joka klassisessa laulussa naisäänillä on ohenteen puolella ja miesäänillä rintarekisterissä.

Molemmissa genreissä etisyys on käytännön tasolla tavoitteena, vaikkakin sillä tarkoitetaan aivan erilaista sointia. Klassisessa laulussa sitä voidaan pitää paradoksinä. Lauletaessa korkealla alueella ns. maskisointi konkretisoituu selvästi heijastevärähtelynä silmien tasolla. Tämä kuitenkin johtuu toiminnallisesti ensisijaisesti nielun resonanssista, minkä pehmeän suulaen aktiviteetti heijastaa kasvojen yläosaan. Klassisessa bel cantossa puhutaan kiertämisestä, sillä nielu on pääresonaattori ja sen muodon muutoksilla vaikutetaan resonanssiin.

Usein tuntuu, että tavoitteet ja heijastevärähtelyt sotketaan toiminnassa metodisesti, jolloin ei saada aikaan tavoittelemaamme vapaata sointia. Jos keskitymme laulaessa ajattelemaan ääntä ja sen laatua, se aiheuttaa hyvin usein ylimääräistä jännitystä äänihuulissa. Äänen soiva taso on hyvä ajatella aina molemmissa genreissä korvien yläpuolelle, jolloin kehossa säilytetään tarpeeksi pituusjännitettä, mikä puolestaan auttaa mikstin löytämisessä. Kokonaisuutena ajatellen klassinen laulu on kurinalaisempaa ja siinä pyritään yleensä tarkasti noudattamaan, mitä säveltäjä on kirjoittanut. Rytmimusiikin laulussa voi ottaa hyvinkin paljon vapauksia ja nuotit ovat viitteellisempiä. Siinä toiminnan kehollistamista auttaa kolmimuunteisen rytmien sisäistäminen.

Klassisessa laulussa vältettävät seikat voivat olla sallittuja rytmimusiikissa. Esim. nasaalisuus ja vuotoisuus ovat klassisessa laulussa virhetoimintoja, kun taas rytmimusiikissa niitä voidaan käyttää efektinä. Rytmimusiikissa käytetään mausteena erilaisia efektejä: beltausta, twangia, vuotoisuutta, taskuhuulilääntä (crowl). Näitä ei suositella käytettäväksi ennen kuin kehon toiminta on saatu tasapainoon. Pedagogisesti on tärkeää ohjata äänenkäyttöä siten, että huomioidaan ääni-instrumentin olevan kasvu- ja kehitysvaiheessa noin 20. ikävuoteen asti. Alla olevaan luetteloon olen koonnut kolme pedagogisesti keskeistä periaatetta, jotka on tärkeä ottaa huomioon klassisen ja ei-klassisen laulutekniikan opettamisessa.

1. Perustekniikan opetus ja ääntöbalanssin löytäminen ja lihaskuistiin istuttaminen vievät aikaa.
2. Perusteiden löydyttyä on tiedostettava klassisen ja ei-klassisen laulun toiminnallisten tekijöiden erot.
3. Ei-klassisen tekniikan efektien opettaminen pitäisi aloittaa vasta ammattiopetuksessa, kun perustekniikka on hallinnassa. ■

## Lähteet

- Bartlett, I.** 2005. *Pedagogy 2, Lectures in Contemporary Singing*, QLD Conservatorium of Music, Southbank QLD.
- Collyer, S.** 1997. *The Classical Teacher and Belting*, *Australian Voice* 3, 37–41.
- Eerola, R.** 2009. *Klassisen ja ei-klassisen laulutekniikan eroavuuksista. Laulupedagogi 2007–08* (<http://provoce.suntuubi.com/>).
- Eerola, R.** 2009. *Rekisterinvaihto ja kurkunpään lihas-toiminta. Laulupedagogi 2010*, 17–21.
- Estill, J.** 1988. *Belting and Classic Voice Quality: Some Physiological Differences. Medical Problems of Performing Artists* 3, 37–43.
- Edwin, R.** 1998. *The Bach to Rock Connection: Belting 101 Journal of Singing—The Official Journal of the National Association of Teachers of Singing* 55(1), 53–55.
- Edwin, R.** 2004. *“Belt Yourself”*, *Journal of Singing* 60(3), 285–288.
- Laukkanen, A.-M. & Leino, T.** 2001. *Ihmeellinen ihmisääni. Gaudeamus*.
- Hollien, H.** 1974. *On vocal registers. Journal of Phonetics* 2, 125–43.
- Honda, K.** 1983. *Relationship between pitch control and vowel articulation. Teoksessa Bless, D.M. ja Abbs, J. H. (toim.), Vocal fold physiology: contemporary research and clinical issues, 286–296. College-Hill Press, San Diego.*
- Linklater, K.** 2006. *Revised and Expanded Edition. Freeing the Natural Voice. Drama Publishers. An imprint of Quite Specific Media Group, Ltd.*
- Ludlow, C. L.** 2005. *Central nervous system control of the laryngeal muscles in humans. Respir Physiol Neurobiol.*
- McKinney, J.** 1994. *The Diagnosis and Correction of Vocal Faults USA: Genevox Music Group.*
- Popeil, L.** 1999. *Comparing Belt and Classical Techniques using MRI and Video-fluoroscopy. Journal of Singing* 56(2), 27–29.
- Schutte, H. K. & Miller, D. G.** 1993. *Belting and Pop, Nonclassical Approaches to the Female Middle Voice: Some Preliminary Considerations. Journal of Voice* 7(2), 142–150.
- Stark, J.** 2003. *Bel Canto: A History of Vocal Pedagogy. University of Toronto Press.*
- Sundberg, J.** 1989. *The Science of the Singing Voice. Northern Illinois University Press.*
- Urech, C.** 2006. *Belting Technique. Belting for contemporary performance. ANATS* 19(2), 4–8.

# Matkoja ihmisen äänen maailmaan

Ajatuksia ihmisen äänestä ja improvisaatiosta

## Alussa oli

**M**itä meissä tapahtuu, kun voimakas ilmavirta nousee pallean painamana ylös ja suuntaa kulkunsa äänihuulia kohden pakottaen ne avautumaan tai sulkeutumaan? Ääni joko syttyy tai tukahtuu. Ehkä se ryntää ulos kehosta paukahtaen ja kietoutuu erilaisiin vokaalien sävyihin. Syntyy poksahdus tai paukahdus, sävel, sävelkimppu, rytmikudos tai konsonanttikaos. Millaisia ääniä saadaan aikaan päästämällä pelkkä ilmavirta ulos äänihuulien pienestä raosta? Paljonko ilmanpainetta tarvitaan, jotta ulos tuleva ääni syttyy käihinästä kuiskaukseksi ja edelleen kiinteäksi, soivaksi äänteeksi? Mitä tuntemuksia tämä paineinen äänen tuottaminen saa aikaan kehossa ja mielessä?

*Ihmisen ääni on instrumenteista vanhin ja ilmaisurikkain. Ilmaistessaan itseään äänellään ihminen artikuloi tunteitaan – ihmisen ääni ei ole koskaan neutraali. Ihmisen ääni on hyvin kehollinen, siihen liittyy vahva lihallisuus. Jokaisen ihmisen oma ääni on erilainen: äänessä on minuuden ydin. Ihmisen ääni on itsensä tuntemisen mittari, sillä ihminen päästää sisimpänsä ulos äänessään. (Nousiainen 1996.)*

Olen antanut itselleni tehtävän, äänen synnyttämisen. Lähden kokeilemaan ilmavirran pakottamista keuhkoista kohti äänihuulia. Puristan ilmaa äänihuulia kohden, mutten päästä ilmavirtaa läpi. Mitä tapahtuu? Tunnen tukahtuvani ja oksennusrefleksi on lähellä. Siirryn seuraavaksi kokeilemaan paineisen ilman päästämistä ulos äänihuulista. Lopputulos on jonkinlainen hallitsematon ähkäisy, joka tuntuu yllättävän hyvältä ja vapauttavalta kaiken ilmavirran pidättämisen jälkeen.

Etenen kokeilussani. Lähden harjoittelemaan ilmanpaineella tuotettuja kuiskauksia. Säätelen ulos tulevaa ilmaa äänihuulillani sekä muotoilen sitä suuontelossani vokaalien suuntaan. Alkaa syntyä erilaisia äänen värejä ja sävyjä. Paineisen ilman käyttö tuntuu aluksi suunnattoman raskaalta ja hengästyttävältä. Vaikeuksia ilmaantuu myös ulos tulevan ilman kontrolloimisessa. Harjoituksen edetessä pystyn jo säätelämään ilman tuloa, kuiskauksen sävyä sekä äänen korkeutta haluamallani tavalla. Näistä äänistä alan hahmottaa musiikkia, joka miellyttää minua.

Sävellys alkaa syntyä. Teos alkaa edellä mainituilla pakottavilla kuiskauksilla, jonka sekaan alan päästää syttyviä, soivia säveliä. Näitä säveliä muodostan osaksi siten, että aavaan jännittyneet äänihuuleni mahdollisimman hitaasti ja vähän kerrallaan, jolloin havaittava ääni on usein hyvin korkea. Se voi hypätä huiluäänirekisteriin ja mukaan saattaa tulla rekisterirajalla yhtä aikaa toinenkin ääni.

Jatkan harjoitusta käyttämällä matalia huokauksia, jotka kuulostavat vapauttavilta. Päästän paineisen ilman äänihuulista kerralla ulos säätelemättä. Teoksen edetessä syntyneitä ääniä alkaa tulla lisää. Mukaan tulee pehmeitä, jopa huokoisia suorita falsettiääniiä. Seuraavaksi alan käyttämään äänihuulilla aikaan saatua paineista vibratoa, *kurkkeuväpätystä*. Tässä leikin ilmavirralla aikaan saatujen korkeiden äänien kanssa. Mukaan saattaa tulla myös rekisterirajalla tapahtuvaa



moniäänisyyttä. Ilmavirralla ja sen paineisuuden säätelyllä leikkiminen saa aikaan monenlaisia tuntemuksia. Aluksi esiintyvä pakahtumisen tai tukehtumisen tunne on kuunneltuna ahdistavaa. Vihdoin ulos päässeet äänteet ja kiljahdukset tuntuvat vapauttavilta. Äänen syntyminen on pakottamisen, väkivallan, tuskan ja nautinnollisen vapautuksen iloista vuoropuhelua. Olen synnyttänyt äänisävellyksen, jonka nimi on *Alussa oli*. Sen osat ovat:

*Hengitysväpätys*  
*Kurkkuväpätys*  
*Paukahtava kuiska*  
*Syttyvä ääni*  
*Lintukirkuna*

Jokainen ärsyke, impulssi, joka rikkoo hiljaisuuden, on minulle mahdollista materiaalia musiikin tekemiseen. Nämä eivät kuitenkaan yksin riitä, vaan tarvitaan inspiraatio tai tunnetila, joka mahdollistaa musiikin syntymisen. Äänen värähtelyn tuloksena syntyvä resonanssi tai erilaisten ärsykkeiden aikaan saamat tuntemukset kehossa antavat myös suuntaa musiikin muotoutumiselle. Improvisaatio antaa mahdollisuuden erilaisiin kokeiluihin.

Voin jatkaa kokeiluja lisätehtävillä: käytössäni ovat k-, p- ja t-konsonantit, joita yritän käsitellä mahdollisimman monimuotoisesti ja tyhjentävästi. Harjoituksen musiikillinen ajatus lähtee harvoista äänistä tihteyden keskivaiheilla kakofoniaksi. Oma tunnetilaani en määrittele, vaan annan harjoituksen viedä. Tämän enempää ohjeita en itselleni anna. Lähden tekemään harjoitusta ajatellen samalla musiikillista kaarta, joka saattaa johdattaa harjoituksen tuntemattomille vesille. Äänitän harjoituksen ja kuuntelen sen analysoiden. Lopputulos on usein ennalta arvaamaton. Jos teen harjoituksen keskittyneesti, jokainen minusta lähtevä ääni johdattaa minua eteenpäin antaen impulssin uusille ideoille.

Menen sisälle harjoitukseen myös tunteen tasolla. Ulos pyrkivät äänet vaikuttavat sekä kehoon että mieleeni. Kehon tuntemukset antavat sysäyksen mielikuville, jotka johdattavat tuntekokemukseen. Pallealla pumppaaminen ja kouristelu voi aloittaa itkun kehittelyn. Jos lisään siihen kurkunpään laskun ja avonaisen haukotuksen tunteen, olen jo sisällä itkun tunteessa. Improvisaatiokokemus on psyko-fyysinen kokonaisuus.

## Hyminä

Kun ääni syntyy, mukaan tulee resonanssi. Äänen resonoinnin voi havaita yksinkertaisella kokeilulla: laita vasen käsi rinnan päälle ja oikea pään päälle. Laula vuorotellen a- ja i-vokaalia. Tämän yksinkertaisen harjoituksen tuloksen voi jokainen havainnoida: a:ta lauletaessa resonanssi tuntuu vahvasti rinnassa ja sitä vastoin i-äänne soi pääläällä.

Opiskeluni alkuvaiheessa 1980-luvulla Sibelius-Akatemian kansanmusiikin osasto kutsui vierailijaksi professori Iégor Reznikoffin. Hänen johdolla tutustuimme oman kehomme resonanssiin. Yritimme paikallistaa eri vokaalien ja äänneiden värähtelyjä sekä omassa että muiden kehossa. Saatoimme nojata selät vastakkain ja hymisten havainnoida värähtelyjen virtaamista. Tuntien harjoitusten jälkeen kehomme herkistyi vastaanottamaan ja tunnustamaan värähtelyn. Suurin musiikillinen elämys oli kuitenkin tajuta yläsävelten läsnäolo. Yhtäkkiä korvamme avautuivat kuulemaan salissa soivan huilumaisen musiikin. Se kaikki musiikin kauneus tuli omista kehoistamme, hyräillen, yhteisen resonanssin tuloksena. Tämän kokemuksen jälkeen ymmärsin laulamisesta paljon enemmän kuin aiemmin: voin itse vaikuttaa ääneni sävyihin oman kehoni käytöllä. Ei pelkästään riitä, että syvähengitykseni toimii ilman puristeisuutta tai äänentuottolihakseni ovat kunnossa. Täytyy myös avata korvat ja olla herkkä tuntemaan kehonsa mikromaailma.

Tunnustelevalla hyminällä voimme aikaan saada voimakkaan resonanssin tuntemuksen. *Hyminä*-kappaleeni syntyi seuraavalla tavalla: istuin tuolilla ns. isännän asennossa, kyynärpäät

nojasivat reisiä vasten ja nojauduin mukavasti eteenpäin. Hymisin matalia ääniä hengitykseni luonnollisessa tahdissa. Aloin tunnustella kehoni reagointia hyminään. Ääni alkoi asettua keuhoni hakien resonanssille erilaisia värähtelypaikkoja. Pian tunsin soivani kauttaaltaan. Ääni kulki lävitseni pääläelta lattiaan saakka, jopa tuolini tuntui resonoivan äänen voimasta.

*Hyminä* on minulle musiikkia. Voin kuulla sisälläni rikkaat yläsävelet, joita vaihtelemalla sävellys kulkee eteenpäin. Mutta kuka viitsii kuunnella yksin hymisevää? Ongelmana tässä teoksessa onkin, etteivät kaikki äänet tule kuulijoiden ulottuville. Se ihana kokemus, jonka tunnen omassa kehossani, ei välttämättä välity muille ollenkaan. Onko se ylipäänsä tarpeellista?

## Ihmisen ääni

Ihmisen ääni on soittimista ihmeellisin. Se on kokonaan meitä itseämme. Me elämme ja olemme itse äänessämme, emme ainoastaan sanoissa ja sävelissä, vaan itse äänessä, sen värissä, sen maussa.

*Ihmisen ääni voi ilmaista mitä vain. Se voi tehdä sen tuhansin eri tavoin, kuten maailman eri musiikkikulttuureissa syntyneet mitä erilaisimmat äänenkäyttötavat kertovat. Meissä kaikissa on nuo kaikki ilmaisutavat. Me valitsemme itse, miten ilmaiseimme. Me valitsemme myös sen, ilmaiseemmeko mitään.* (Laitinen 2003a, 252.)

Olen laulajana ja muusikkona kokeillut erilaisia ilmaisutapoja musiikin tekemisessä. Olen huutanut, itkenyt, elämykseni, ähkinyt, huohottanut, läähättänyt, nauranut, röyhtäillyt ja laulanut. Olen yrittänyt löytää musiikilliseen ilmaisuuni tuskaa, intohimoa, onnellisuutta, kepeyttä, sentimentaalisuutta, rauhaa, huvittuneisuutta, kauneutta, melodisuutta, arkaaista ilmaisu- tai teatraalisuutta. Lopputuloksena on syntynyt erilaisia äänisävellyksiä ja improvisaatioita, jotka ovat perustuneet runoihin ja melodioihin tai kaikkeen muuhun kuin totuttuun tonaaliseen musiikkiin.

Missä vaiheessa nämä äänikokeilut muuttuvat musiikiksi? Kuinka erilaisista ärsykkeistä, hälystä tai äänistä alkaa hahmottaa musiikkia? Yhden elämyksen koin vuosia sitten omassa kylpyhuoneessani, kun ilmastointikanavasta alkoi kuulua yläsävelten aikaan saamia ääniä Tuuletin reagoi putkistossa kierrättäen ilmaa siten, että luonnonsävelet alkoivat soida. Istuin wc:ssä tovin ja kuuntelin kaunista, varioivaa musiikkia. Samaan yläsävelten aikaansaamaan musiikkiin törmään pyykkinarulla. Kireäksi pingotetut narut ovat kuin jättikanteleen kieliä. Usein minun on pakko soittaa näitä eri tavoin viritettyjä naruja ja aina on yhtä hauskaa huomata synnyttävänsä niillä musiikkia. Eräs kokemus hälyn hahmottamisesta musiikiksi koin Helsingissä Ateneum-salin esityksessä. Monitaiteellinen performanssi loppui kohtaukseen, jossa lavalle asetetut duracel-puput käynnistettiin yksitellen. Rumpuja soittavia pupuja oli 40, joten teos eteni nopeasti vienosta rummutuksesta korvia särkeväksi kakofoniaksi. Rummutus alkoi ärsyttää. Laitoin silmäni kiinni ja yritin kestää tätä hälyä. Pian kakofonia alkoi jollain tavalla järjestäytyä päässäni. Löysin mekaanisesta rummutuksesta mielihyvää tuottavaa musisointia.

Maaailma on täynnä ääniä. Äänten sekamelskan huomaa viimeistään silloin, kun se lakkaa astuessamme suljettuun, äänieristettyyn tilaan. Mutta alkaako siitä hiljaisuus? Onko olemassa täydellistä hiljaisuutta?

Vaikka ulkoiset ärsykkeet minimoitaisiin esim. äänieristetyssä studiossa, kuulemme, koemme ja aistimme sydämen sykkeen ja verenkiertomme suonissamme. Kukin hahmottaa kuulohavainnot omalla tavallaan: äänen havainnointi on yksilöllistä ja sidottu aikaan, paikkaan ja tilaan.

*Ennen vanhaan hiljaisuus hallitsi äänimaisemaamme. Ihminen kuuli tosiasiaa enemmän kuin nykyään. Hän kuuli herkemmin ja tarkemmin. Hän kuuli jokaisen äänen, ja jokainen ääni oli merkittävä. Hiljaisuus on vähä-äänisyttä. Mutta vähät äänet eivät ole vain hiljaisia. Pienimmillään yksityiskohdilla on suuri sisältö.* (Laitinen 2003a, 248-249.)

Jokainen ääni, jonka kuulemme, luo mielikuvia. Näin äänestä tulee visuaalinen väline. Kun suljemme silmämme, alamme nähdä korvillamme. Olemme unohtaneet lukuisan määrän ääniä, jotka joskus ovat olleet meille merkityksellisiä. Materiaalia äänisävellyksiin on tarjolla joka puolella ympärillämme. Arkipäivän äänistä voi havainnoida tämän päivän musiikkia. Ihmiset kommunikoivat pelkällä äänellään enemmän kuin he itsekään huomaavat. Erilaista murinaa, ähkinää, puhkinaa tai kovaäänistä haukottelua tapahtuu joka perheessä päivittäin. Pystyvätkö pelkät äänet saamaan ihmisessä aikaan saman mielihyvän reaktion kuin vaikkapa klassisen tai popmusiikin kuuntelu?

## Improvisaatio

Lähtiessäni äänimatkalta, valmistautuminen ensimmäiseen kuuluvaan ääneen on seikkailun alku. Jännittää hieman, mitä matkalla kohtaa. Luottamus siihen, että jokainen luotu ääni on pohjana seuraavalle, on ollut suurimpia oivalluksia *Matkoja äänen maailmaan* -projektissani. Ääni synnyttää myös tunnetilan, johon tulkinta pohjautuu. Tukahtunut ääni johtaa ahdistavaan tunnelmaan ja pehmeän herkkä huokaus antaa sysäyksen lempeälle tulkinnalle.

Improvisaation hyväksikäyttäminen harjoitus- ja sävellysprosessissa on palkitsevaa. Vapaan improvisaation ollessa lähtökohtana musiikin teolle, lopputulos voi olla positiivisesti yllätyksellinen. Toisaalta se saattaa johdattaa esiintyjän poluille, joilla hän joutuu harhailemaan ja kompastelemaan. Eksyminen kannattaa: yrityksen ja erehdyksen kautta löytää uusia ajatuksia ja oivalluksia. Haasteellista projektini toteutumisessa on ollut kontrollin hallinnan opettelu improvisaatioissa ja sen saumaton yhdistäminen sävellettyyn teokseen. Voin halutessani käyttää mielikuvia teosten syntyprosessissa, antaa itselleni erilaisia teemoja ja äänenmuodostustapoja tai antaa vain äänien viedä.

Olen matkannut äänien maailmaan etsien omaa tapaa ilmaista musiikkia. Matka on ollut pitkä ja mutkallinen, olen vielä taipaleella. Instrumenteista vanhin – ihmisääni – on niin ilmaisurikas, että sen hallinnan opetteluun ei ihmisen ikä riitä. Peilaamme itseämme ja maailmaa äänellämme. Perimä ja oma historiamme muovaavat ääntämme persoonalliseksi. Äänestä muotoutuu minuuden kuva: herkkä ja persoonallinen tuntomerkki. Se paljastaa kaikki tunnetilat jopa pienistä vivahteista. Jos ei hyväksy itsessään olevia persoonallisuuden piirteitä, ei voi myöskään nauttia sieltä lähtevistä äänistä. On uskallettava heittäytyä äänen vietäväksi. Sitten kun ääni alkaa viedä, rajoja ei ole.

*En tiedä, mitä siellä tapahtui, mutta ihan kuin olisin käynyt suihkussa.*

(Kuulijan kommentti Kesken-duon ääni-improvisaatiosta v.1994) ■

# Lasten laulukoulutus Suomessa vuonna kivi, miekka ja tietsikka

**J**o Ebeneser-kodin kasvattajatarseminaarissa Helsingissä vuosina 1908–1922 lastentarhan opettajien koulutukseen kuului yhtä tärkeänä oppiaineena sielutieteen sekä kasvat-  
tus- ja terveysopin rinnalla laulu. Varhaiskasvattajien koulutuksessa käsitys lapsesta  
herkkänä psykofyysisenä olentona edellytti laulunopetusta kokonaisvaltaisen kehitty-  
misen luonnollisena osana ja lapsen persoonallisen identiteetin rakennusaineena. Op-  
piaineena laulu ymmärrettiin hyvin laajasti myös musiikin perusteet kattavana kokonaisuute-  
na. Opintojaksoon nimeltä Laulu kuului teoria: nuottien nimet, jako oktaaveihin, intervallit,  
duuriasteikot, nuottien aika-arvot ja tauot, äänentapaamista (eli säveltäilyä) sekä laulua:  
hengitys – ja äänenmuodostusharjoituksia, lastentarhalauluja, yksi-, kaksi- ja kolmiäänisiä lau-  
luja säestyksineen tai ilman! Tämä laajasti ymmärretty lastentarhan- opettajien opinnoissa har-  
joitettu laulutaito siirtyi 1900-luvun alussa valmistuneilta kasvattajattarilta myös lapsille.

Tämä lyhyt katsaus yli satavuotiseen lastentarhanopettajien laulukoulutuksen historiaan  
kertoo mielestäni hyvin selkeästi laulun merkityksestä lapsen oppimiselle ja kokonaisvaltaiselle  
kasvulle. Ajat ovat muuttuneet Ebeneser-kodin ajoista huomattavasti, ihminen sen sijaan yl-  
lättävän vähän. Lapsi on ymmärtääkseni edelleenkin terve leikkiessään ja onnellinen laulaes-  
saan. Tämän päivän laulupedagogiikan koulutukseen kohdistuvat haasteet syntyvät pääosin  
lauuinnostuksen lisääntymisestä kaikissa ikäkausissa lapsista senioreihin. Metropolian musi-  
ikin koulutusohjelmassa käynnistyy keväällä 2012 yhteistyössä helsinkiläisten koulujen iltapäi-  
väkerhojen kanssa laulukoulutuksen opetusharjoittelun osana projekti, joka keskittyy lasten  
kokonaisvaltaisen ja ilmaisukykyisen äänenkäytön harjoittamiseen, musiikin perusteiden op-  
pimiseen leikkien ja laulaen sekä perinteiseen lasten lauluohjelmistoon.

Lasten laulukoulutuksen erikoistuminen laulupedagogiikan opetusharjoittelussa on uusi  
osa-alue Suomen laulupedagogikoulutuksessa. Lasten laulukoulutuksesta ovat tähän mennessä  
huolehtineet pääasiassa kuoronjohtajat monivuotisen kokemuksensa pohjalta. Myös kuoron-  
johtajat ovat toivoneet lasten äänenkehityksen ja kehityskausien, mm. äänenmurroksen, sy-  
vempää tarkastelua opiskeluvaiheessa. Kuoronjohtajien työpareina toimivatkin usein äänen-  
huoltajina laulupedagogit, ja lapsikuoroissa tälle yhteistyölle ovat jo vuosikymmeniä kestäneet  
traditiot. Kasvuvaiheessa olevan lapsen ja hänen jatkuvasti muuttuvassa tilassa olevan lauluin-  
strumenttinsa ymmärtäminen edellyttää laulupedagogilta herkkää audiokineesteettistä havain-  
nointikykyä. Kuoronjohtajien ja laulupedagogien yhteistyön tuloksena mm. eri äänialoihin  
soveltuvat nuoret äänet saadaan jaettua niin lapsen kuin kuoronkin kehityksen kannalta ihan-  
teellisesti.

Tutkimuksen, kehityksen ja käytännön vuosisataiset perinteet lasten laulukoulutuksesta  
löytyvät mm. Wienistä maailmankuulun “Wiener Sängerknaben” -poikakuoron ansiosta.  
Wienin musiikkiyliopiston laulupedagogiikkaosastolla 1970–1980- sekä 1990- ja 2000-lu-  
vuilla tehdyissä tutkimuksissa vertailtiin wieniläisten lasten äänten ambitusta, rekisterivaih-  
doksia, puhetaajuuksia, soinnin laatua, hengitystä, sävelpuhtautta ja aloitusäänen laatua (kiin-  
teä, kova, huokoinen). Tutkimuksessa todettiin, että verrattuna 1970-luvulla saatuihin tulok-  
siin ovat 2000-luvulla lasten äänet selvästi madaltuneet ja niiden ambitus on kaventunut,

mikä tutkimuksen mukaan johtui yleisesti vähentyneestä laulamisen määrästä ja laulamisesta liian matalissa sävellajeissa. Tästä johtuen lisääntynyt rintarekisterin voimakas käyttö aiheutti myös rekisterivaihdoksissa ja intonaatiossa huomattavia vaikeuksia jo 6–10-vuotiailla lapsilla. Näistä tutkimustuloksista kirjoitti Vox Humana- lehdessä v. 2008 ilmestyneessä artikkelissaan O. Univ. Prof. Mag. Ingrid Doll. Tilanteen korjaamiseksi on lasten laulukoulutusta ryhtynyt kehittämään Wienin musiikkiyliopistossa MMag. Almira EL-Hamalawi, jonka työskentelyä minulla oli ilo seurata paikanpäällä maaliskuussa 2010. Sen seurauksena käsitykseni kansainvälisen yhteistyön monista mahdollisuuksista uusia toimintamuotoja kehittävänä tekijänä vahvistui. Erikoistumismahdollisuus lasten äänenkäytön koulutukseen antaa tilaisuuden tulevien laulopedagogien ammattitaidon syventämiselle ja myös sitä kautta sopivien työelämäyhteyksiensä löytymiselle.

Lapset ovat onneksi aina laulaneet Suomessakin, mutta varsinaiseen lasten äänten kouluttamiseen ei viime vuosikymmeninä ole ilmeisesti koettu olevan erityistä tarvetta. Ääniympäristön muuttuminen meluisammaksi on kuitenkin selvästi lisännyt lasten äänihäiriöiden määrää. Terveen äänenkäytön harjoittaminen jo lapsena antaa edellytykset välttää äänen rasittumisesta johtuvat, joskus pitkääkin hoitoa vaativat äänihäiriöt. Koulujen musiikkituntien jatkuvat supistukset luovat tarvetta uusille yhteistyömuodoille eri oppilaitosten välillä. Lasten laulukoulutuksen integroiminen koulujen iltapäiväkerhojen ohjelmaan on antoisaa kaikille osapuolille, koska juuri koulunsa aloittaneet lapset ovat parhaassa iässä vastaanottamaan uusia virikkeitä ennakkoluulottomasti ja avoimesti. Lasten laulukoulutuksen tarkoituksena on tarjota lapsille tilaisuus tutustua oman äänensä mahdollisuuksiin terveesti ja turvallisesti sekä kannustaa löytöretkelle musiikin maailmaan laulaen ja leikkien ammattitaitoisten laulopedagogien ohjauksessa. Lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä edesauttaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa syntynyt positiivinen suhtautuminen omaan ääneen. Jo lapsena saadut myönteiset kokemukset äänenkäytöstä kokonaisvaltaisena ilmaisuvälineenä lisäävät rohkeutta ja uskottavuutta kaikkeen kommunikointiin, mistä on hyötyä kaikissa myöhemmissäkin elämänvaiheissa. ■

# Mobiili musiikkiteknologia

tukee musiikillista kehitystä ja ehkäisee syrjäytymistä

**M**onitieteisessä tutkimus- ja kehittämishankkeessa (UMSIC -Usability of Music for the Social Inclusion of Children) suunniteltiin ja kehitettiin mobiili 3–12-vuotiaille lapsille suunnattu ohjelmistosovellus JamMo – jammaileva mobiili yhdessä lasten kanssa (<http://www.umsic.org>). Tutkimusryhmässä oli ohjelmistokehittäjiä, tietoliikenneinsinöörejä, käytettävyystudkijoita sekä psykologian ja musiikkikasvatuksen edustajia.

Tutkimushankkeen erityisenä kohderyhmänä ovat olleet sellaiset lapset, joiden on vaikea keskittyä sekä maahanmuuttajien lapset, jotka eivät vielä hallitse maan kieltä. Sovelluksen suunnittelun taustalla on ollut näihin lapsiryhmiin liittyvä viimeisin tutkimustieto. Tutkimusryhmän omaksuma lapsikeskeinen lähestymistapa on kehittämistyössä edellyttänyt lasten osallistamista. Kun hanke, jota rahoitettiin osallistuneiden yliopistojen oman panostuksen lisäksi pääosin EU:n 7. puiteohjelmasta elokuussa 2011 päättyi, yli 1400 lasta oli ollut mukana tutkimusprosessin eri vaiheissa.

Lapsiin kohdistuvan hankkeen etiikkaa on valvonut EU:n komission asettama erityinen eettinen johtoryhmä.

Käyttäjäkokemusta on kerätty lapsilta sovelluksen kehittämisen eri vaiheissa. Käytettävyysoarviointien perusteella avoimeen lähdekoodiin perustuvassa ohjelmistokehityksessä voitiin koko projektin keston ajan ottaa huomioon näiden loppukäyttäjien havainnot, parannusehdotukset ja ideat. Näin kehitelty tuote on myös käyttäjiensä näköinen. Tutkimushankkeen alussa sovelluksen eri kehitysvaiheita arvioitiin ja kehitettiin lähinnä päiväkodin integroiduissa lapsiryhmissä ja esiopetuksen piirissä.

Tutkimushankkeen viimeisenä vuonna tuotetta on evaluoitu ja sen vaikuttavuutta analysoitu erilaisissa kenttätutkimuksissa, joita tehtiin Englannissa, Suomessa ja Saksassa. JamMoa käytettiin pääosin koulujen normaaleissa oppilasryhmissä, mutta myös osana musiikkiterapia-toimintaa Näissä ryhmissä oli mukana ADHD-diagnosoituja lapsia ja maahanmuuttajien lapsia. Kentällä JamMo otettiin innostuneesti vastaan, ja erityisesti siinä oleva etninen musiikkimateriaali sai erinomaisen arvion käyttäjien keskuudessa. JamMon pedagoginen design ja graafinen ulkoasu on miellyttänyt käyttäjiä eri maissa.

Tutkimustulokset osoittavat, että lapsista on hauska keksiä ja tehdä musiikkia JamMon avulla. JamMon todettiin tukevan yksilöllistä ja ryhmässä tapahtuvaa musiikillista kehitymistä ja lisäävän koettua sosiaalisuuden tunnetta. Kenttätutkimuksissa mukana olleet opettajat kokivat ohjelmiston olevan erityisen sopiva hankkeen kahden kohderyhmän näkökulmasta, ja JamMo nähtiin houkuttelevaksi uudeksi vaihtoehdoksi formaalissa musiikkikasvatuksessa.

Tuotteessa on tällä hetkellä kaksi eri ohjelmistosovellusta. JamMo 3-6 sisältää kolme-kuusivuotiaille lapsille suunnatun laulu- ja sävellyspelin.

Toinen ohjelmasovellus JamMo 7-12 on sekvensseripohjainen sävellyspeli 7–12-vuotiaille lapsille. Peli toimii sekä N900- ja N9-älypuhelimissa sekä Ubuntu Linux kannettavissa tietokoneissa. Pelin toimivuusedellytykset nykyisellä SYMBIAN-alustalla eivät kuitenkaan ole olleet parhaat mahdolliset, ja sovelluksen tekninen kehitys vaatii lisäpanostusta. Tätä kehitystä jatkaa UMSICin pohjalle rakennettu JamMo Open Source Project.

## JamMo online

Specific information downloading, installing and using *JamMo* is available at <http://www.umsic.org/JamMo/>. *JamMo*'s source code can be downloaded from <http://gitorious.org/JamMo>. ■



**Kuva 1.** Sävellyspelin city-teema nelivuotiaan Aapon *drag and drop* -käsittelyssä.

Marja-Leena Juntunen

# Arviointi ja palaute opetuksen kehittämisen haasteina

– koontia instrumenttipedagogiikan symposiumista

**A**rviointi ja palaute olivat Sibelius-Akatemian 3.–4.11.11 järjestämän soitin- ja laulunopetuksen neljännen kansainvälisen symposiumin teemoja. Arviointi on ollut teemana viime aikoina myös muissa Sibelius-Akatemian tapahtumissa, joissa on tarkasteltu muun muassa tasosuoritusten arvioinnin erilaisia käytäntöjä, arvioinnin kriteerien läpinäkyvyyttä sekä arvoja arvioinnin pohjana. Tässä symposiumissa keskityttiin opettajan ja arvioinnin palautteeseen sekä arviointikäytäntöjen kehittämistyöhön eri yliopistoissa.

Opettajan ja arvioijan palautetta tarkasteltiin kahdessa puheenvuorossa. Pirkko Simojoki, joka toimii Sibelius-Akatemian alttoviulunsoitonopettajana sekä Itä-Helsingin musiikkiopiston vararehtorina ja opettajana, puhui aiheesta *Positiivisen palautteen voima*. Oman opetus-työnsä keskiössä Simojoella on saada oppilaat arvostamaan itsestään ja nauttimaan soittohar- rastuksestaan. Tavoitteena on päästä eroon soittamiseen usein liittyvästä virheiden pelosta sekä oppilaiden suurista epäonnistumisen kokemuksista, jotka puolestaan helposti ruokkivat huonoa itsetuntoa. Hän toivoo oppilaidensa, suuren itsekriittisyyden sijaan, oppivan hyväksyvää tietoisuutta virheistä, joihin voidaan suhtautua ovina oppimiseen. Kyvyn analysoida virheitä ja oppia niistä hän puolestaan uskoo olevan hyödynnettävissä myös muissa elämän tilanteissa. Hyväksyvän läsnäolon avulla on myös mahdollista keskittyä olennaiseen: soittamisesta ja musiikista nauttimiseen. Useat soittamiseen liittyvät harjoitukset Simojoki on pukeutur leikin ja kilpailun muotoon, jolloin soittamisesta on tullut lapsille hauskaa ja kiinnostavaa. Kaikesta hänen puheestaan välittyy aito kiinnostus luoda oppilaille edellytykset motivoivaan ja palkitsevaan soittoharrastukseen, joka tuottaa hyviä ja koko persoonaa eheyttäviä kokemuksia.

Psykologinen näkökulman aiheeseen tarjosi LT, psykiatri ja psykoanalyttikko Henrik Enckell, joka alusti aiheesta *Opettajan ja arvioitsijan palaute: narsismin näkökulma*. Hän johdatti kuulijat pohtimaan oppilaan/opiskelijan ja opettajan psykologista tilannetta arvioitaessa ja sitä, miten tämä näkökulma voitaisiin huomioida opetuksessa ja arvioinnissa. Narsismi psykologisena häiriönä Enckellin mukaan ilmenee ihmisellä, jolla minuuden kokemus perustuu siihen, että joku toinen on hänen käytettävissään. Tällainen ihminen kokee, että toisen palvelukset itsestään selvästi kuuluvat hänelle; toista tarvitaan oman arvonn tunnekokemukseen, sitä ei voi pitää yllä ihminen itse. Tällöin puhutaan narsistisista häiriöistä. Ilmiönä narsismi on kuitenkin yleisinhimillinen ja se esiintyy meissä kaikissa: tarvitsemme muita ihmisiä itsetunton- me vahvistukseen, etenkin silloin, kun lähestymme jota kuta toista. Toivomme tulevamme myönteisesti vastaanotetuksi. Enckell esitti, että myös musiikin esittäminen on toisen lähesty- mistä. Kun arvioidaan taiteellista tekemistä, ei arvioida vain teknistä suoritusta vaan myös tai- teellisen lähestymisen persoonallisuutta ja sitä, kuinka uskaltaa asettua haavoittuvaksi. Arvi- ointitilanteessa opiskelija lähtökohtaisesti toivoo, että opettaja sanoo, että kaikki on hyvin. Jos asioita on kuitenkin kehityksen jatkamiseksi otettava esille, Enckell näkee opettajan roolin tässä tilanteessa kahdenlaisena. Ensinnäkin, opettajan tehtävä on antaa tietoa opiskelijalle



omista havainnoistaan. Hän voi ääneen pohtia ongelmaa, joka opiskelijalla on, ja miten mahdollisesti tulisi jatkaa eteenpäin. Opettajan toinen tehtävä on oppilain kokemuksen ja ongelman jakaminen. Enckellin mukaan arviointi- ja opetustilanteessa on tärkeää, että opettaja pystyy huomaamaan ja tunnistamaan opiskelijan haavoittuvuuden. Tämä tulee palautteessa esille implisiittisesti, tavassa puhua ja sananvalinnoissa. Tällöin opiskelija voi kokea kokemuksensa jaetuksi, tai löydetyksi. Tämä ”löydetyksi” tulemisen kokemuksen avulla opiskelija voi puolestaan uskaltautua sellaiselle kehitykselle, johon ei ole aikaisemmin uskaltanut. Mutta myös opettaja on ihminen, jolla on oma narsistinen haavoittuvuutensa. Tämä puolestaan voi aiheuttaa kahdenlaista ongelmaa: jos opiskelija valitsee tien, joka poikkeaa opettajan toiveista, opettaa voi kokea tulevansa kyseenalaistetuksi. Toisaalta ongelmaksi voi tulla, että opettaja ei uskalla ottaa puheeksi sellaisia asioita, jotka ovat ongelmallisia opiskelijalle. Opettaja voi esimerkiksi pelätä sitä, että oppilas suuttuu. Ohjenuoraksi palautetilanteisiin Enckell tarjoaa seuraavia: Palautetilanteen tulisi tarpeeksi strukturoitu, jolloin opiskelijalle on selvää, mitä tilanteessa tulee tapahtumaan. Tilanteessa opiskelija itse voisi olla suhteellisen aktiivinen; jos opiskelija ottaa esille, mikä on ongelmallista, hän on tilanteessa suojatumpi ja vahvempi.

Symposiumin toisena päivänä ohjelmassa oli kahden kansainvälisen vieraan keynote-puheenvuorot. Professori Jane Ginsborg (Royal Northern College of Music, UK) tarkasteli pienten yhtyeiden arvioinnin haasteita. Hän esitteli yhdessä Richard Wistreichin kanssa tekemäänsä tutkimusta, johon osallistui 19 yliopistoa ja 7 konservatoriota Iso-Britanniassa (ks. tutkimusraportti osoitteessa <http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/subjects/palatine/promoting-excellence-in-small-group-music-performance>). Tutkimukseen sisällytetyt soitin- ja lauluyhtyeet edustivat musiikin eri tyyllilajeja (klassinen, jazz ja pop). Tutkimuksessa pohdittiin muun muassa sitä, mihin arviointi tulisi kohdistaa ja kenen toimesta arviointia tulisi tehdä. Yleisesti haasteeksi koettiin se, miten arvioida koko pienyhtyettä eikä vain siihen osallistuvan yksilön suoritusta, mikä on oman opettajan ja toimintaan osallistuvien opiskelijoiden rooli arvioinnissa sekä se, tulisiko arvioinnin kohdistua ensisijaisesti lopputulokseen vai koko prosessiin. Tutkimuksessa kävi ilmi, että etenkin oman että toisten opiskelijoiden toimintaan osallistumisen arvioinnissa vastuuta haluttiin antaa opiskelijoille itselleen. Opettajien vastuu nähtiin ensisijaisesti opetuksen ja harjoitusprosessin arvioinnissa. Ulkopuolisille arvioitsijoille puolestaan haluttiin jättää vastuu saavutettujen tulosten arvioinnissa. Ginsborgin edustamassa yliopistossa arviointi on keskittynyt yhä enemmän prosessin arviointiin, jossa arvioinnin kohteena ovat muun muassa musiikillinen ja tekninen edistyminen, kommunikointitaidot, aloitteellisuus, vastuunotto ja tehokas ajankäyttö. Puheenvuorossa pohdittiin myös pienyhteytoiminnan roolia osana korkeakouluopintoja. Toiminta sinänsä nähtiin musiikin korkeakoulutuksessa olennaiseksi: pienyhteytoimintaan osallistumisen kautta opiskelija saa kokemuksen yhtyeessä soittamisesta; kokemus on tärkeä myös tulevilla opettajille, sillä musiikkiryhtyeiden ohjaus on iso osa musiikkia opettavien työtä; yhteytoiminnan avulla opiskelija voi tutustua esimerkiksi eri musiikkityyleihin tai tietyn musiikkityylin esityskäytäntöihin. Pienyhteytoimintoja ei haluttu nähdä vain muiden opintojen sivussa opiskeltavana toissijaisina aineina vaan itsenäisinä opintoina, joita opiskellaan, opetetaan ja arvioidaan.

Don Lebler Griffith-yliopistosta Australiasta on ennestään tuttu vieras Suomessa. Aikaisempien vierailujensa yhteydessä hän on esitellyt yliopistonsa pop-musiikin tuottajakoulutuksen vertaisarviointiin tukeutuvaan järjestelmää. Tällä kertaa hän puhui otsikolla *Student agency in assessment: developing attributes for diverse and sustainable careers*. Griffith-yliopistossa arviointi nähdään olennaisena osana oppimista, jolloin arvioinnin kohteena ei ole vain ei vain *mitä* opitaan vaan myös *miten* opitaan. Opiskelijat osallistuvat aktiivisesti koko arviointiprosessiin. Opiskelija nähdään aktiivisena toimijana, joka kykenee tekemään itsenäisiä ja perusteltuja ratkaisuja toiminnassaan. Arvioinnissa keskeistä on selkeät, oppimistuloksista johdetut arviointikriteerit, niiden läpinäkyvyys sekä itse- ja vertaisarviointi osana kokonaisarviointia. Yliopiston arvioinnin periaatteissa korostuu muun muassa arvioinnin oikeudenmukaisuus ja se, että ne tukevat oppimista ja että opiskelija on tietoinen arvioinnin kriteereistä ja käytänn-

öistä. Puheenvuoron herättämässä keskusteluissa nousi kysymys, onko oppilaan aktiivisuutta korostavat ja vertaisarvioinnin käytännöt sovellettavissa myös esimerkiksi klassisen musiikin koulutukseen. Myönteistä vastausta tukevia esimerkkejä ilmeni useita. Sen sijaan tasosuoritus-tilanteissa vertaisarvioinnin hyödyntäminen tuntuu olevan toistaiseksi vielä vähäistä. Tästä hyvän käytännön esimerkin tarjoaa Sibelius-Akatemian kansanmusiikkiosaston arviointikäytännöt, joissa opiskelijat osallistuvat aktiivisesti kritiikkitalanteisiin ja jotka Lebler rinnasti puheenvuorossaan oman yliopistonsa käytäntöihin. Keskustelun lopussa esitettiin ajatus opiskelijoiden ottamisesta avuksi myös uusien opettajien rekrytointitalanteissa.

Kotimaisten korkeakoulujen opettajia ja tutkijoita edustivat symposiumin toisena päivänä Sibelius-Akatemian post doc -tutkija ja Metropolian lehtori Leena Unkari-Virtanen sekä Sibelius-Akatemian pianonsoiton lehtori Hanna Aho. Unkari-Virtanen tarkasteli musiikkikoulutuksen pedagogisen tradition uusiutumisen mahdollisuuksia Rom Harrén identiteettiteorian ja Auli Toomin hiljaisen tiedon nelikentän valossa. Harré tarkastelee identiteettiprosessia neljän vaiheen kautta: Ensimmäinen on tradition omaksuminen, toinen vaihe on tradition muuntaminen persoonalliseksi sovellutukseksi. Kolmas vaihe on persoonallisen sovellutuksen julkistaminen ja neljäs vaihe muovaa traditiota, kun julkistetut sovellutukset vähitellen hyväksytään traditioon kuuluviksi. Näin muuntamisen vaiheet ja julkistaminen vaikuttavat traditioon uudistavasti, vaikka traditio perustuisikin hiljaiselle tiedolle. Unkari-Virtanen korosti julkistamisvaiheen merkitystä sekä opiskelijalle, tämän ammatillisessa pätevytyksessä, että oppiaineelle ja koulutustraditiolle. Jos oppiaine – esimerkkinä musiikin historia – ei nivoudu osaksi keskeistä ammatillista osaamista ja osaamisen julkistamista, jää oppiaine ns. tukiaineen asemaan. Musiikin koulutusinstituutioiden kannalta julkistamisen areenoiden rakentaminen ja pohtinen onkin keskeistä mietittäessä tradition uudistamisen edellytyksiä ja mahdollisuuksia. Aho kertoi omasta arvioinnin kehittämistyöstään Sibelius-Akatemiassa, jonka puitteista hän yhdessä opiskelijoidensa kanssa on rakentanut kriteereitä ja ohjeita pianonsoitosta annettavalle palautteelle. Lähtökohtana prosessille on ollut tarve aktivoida opiskelijat antamaan palautetta toisilleen sekä jakamaan ajatuksia ja kokemuksia. Prosessin kautta tavoitteena on myös ollut kehittää opiskelijoiden itsereflektion taitoja sekä kykyä antaa rakentavaa palautetta. Opiskelijoiden mielestä työskentely oli muun muassa tehostanut harjoittelua, aktivoitunut kuuntelua ja ajattelun yhteyttä, auttanut ymmärtämään tutkintopalautteen prosesseja ja suunnannut huomiota uudella tavalla myös opiskelijan omissa opetustilanteissa.

Symposiumin lopussa käytiin paneelikeskustelu, johon osallistuivat Ginsborgin, Leblerin ja Ahon lisäksi Metropolian musiikin koulutusohjelman koulutuspäällikkö Markus Utrio sekä Sibelius-Akatemian vararehtori Jari Perkiömäki, itse toimin paneelin puheenjohtajana. Paneelissa tarkasteltiin, mitä arviointikäytäntöjen kehittämisen kohteita kussakin korkeakoulussa oli havaittu ja minkälaisin toimenpitein näihin haasteisiin oli pyritty vastaamaan. Keskustelusta muodostui foorumi kehittämistyön jakamiselle, ja keskustelu antoi vaikutelman siitä, että pääosin haasteet ovat yhteisiä, joskin käytännön ratkaisuihin on eroja. Paneelissa keskusteltiin myös opiskelijan asemasta ja haavoittuvuudesta palautetilanteissa. Hyvänä vaihtoehtona nähtiin se, että opiskelija pystyy tallenteen avulla palaamaan esitys- ja/tai arviointitalanteeseen. Puheenvuoroissa esitettiin myös, että on tärkeää keskustella arvioinnin arvoista sekä arvioinnin kielestä ja käsitteistä. Opiskelija haluttiin nähdä arvioinnissa opettajan kanssa kollegiaalisessa suhteessa. Paneelissa tuotiin esille eriäviä mielipiteitä siitä, tulisiko koulutuksen valmistaa opiskelijaa myös kentällä mahdollisesti eteen tuleviin arviointitilaisuuksiin, kuten esimerkiksi koesoittoihin, joissa joskus kandidaatin kohtelu liikkuu inhimillisyyden rajoilla vai katsotaanko, että tämä ei ole koulutuksen tehtävä. Voidaan ajatella, että koulutuksen tehtävänä on tukea opiskelijan taiteilija-identiteetin kehittymistä niin vahvaksi, että se kestää myös haastavatkin tilanteet ja että se toisaalta ei ole toisilta tulevan arvonannon varassa. Paneelin lopuksi osallistujat saivat esittää omat visionsa tulevaisuuden ”ihanteellisista” arviointikäytännöistä. Paneelissa todettiin, että arviointikäytäntöjä kehitetään ja tulee kehittää koko ajan; niiden ei ole tarkoituskaan tulla koskaan täysin valmiiksi. Tavoitteeseen pyrkiminen on tärkeintä, ei sen saavuttaminen. ■

# Narrative Soundings

4<sup>th</sup> International Conference on Narrative Inquiry in Music Education (NIME4)  
August 29 – September 1, 2012, Sibelius Academy, Helsinki, Finland

## 2<sup>nd</sup> Call for Papers & Submissions

### *NIME4 Keynotes*

H. L. (Bud) Goodall, Jr. | Professor of Communication, Arizona State University

Leena Syrjälä | Professor of Education, University of Oulu &

Eila Estola | Adjunct Professor, University of Oulu

Margaret Barrett | Professor of Music Education, Head of School, School of Music,  
Queensland University

Liora Bresler | Professor of Education, School of Art and Design & School of Music,  
University of Illinois

Abstracts or full papers may be submitted for consideration. Abstracts of 500 words should indicate preference for one of the following three modes of presentation:

1. **Paper Session:** a paper presentation, followed by chaired discussion. Grouped papers (3) of 25 minutes presentation followed by group discussion (15 minutes).
2. **Symposium:** three to five related papers by different authors addressing a single topic or theme, scheduled in one 90-minute session, and hosted by a moderator or discussant proposed by the authors.
3. **Narrative Gallery:** a one-hour forum for the presentation of vignettes from ongoing inquiry or works in progress. Presenters are asked to dialogue with conference participants during the forum.

Papers of 5000 words or more (excluding references) should indicate either Paper Session or Symposium, as described above. A brief curriculum vitae should be attached.

Submissions will be reviewed by a conference advisory board comprised of international scholars in narrative inquiry, music, the arts, and education. Criteria for acceptance include the use of narrative in the conduct and reporting of inquiry, a clear theoretical framework, and relevance to the fields of music, the arts, and/or education.

- Submissions may be made electronically to [tuulikki.laes@siba.fi](mailto:tuulikki.laes@siba.fi).
- Please send the required attachments in RTF (Rich Text Format) file format.
- Conference presenters who submit **by February 9th** will be notified by March 15, 2012.

Authors in all categories may also submit papers accepted for presentation at NIME4 for consideration for publication in *Research Studies in Music Education*. Papers must conform to the specifications of the journal, and are subject to review by the editorial boards. Please direct any enquiries to [tuulikki.laes@siba.fi](mailto:tuulikki.laes@siba.fi) (Tuulikki Laes) or [heidi.westerlund@siba.fi](mailto:heidi.westerlund@siba.fi) (Heidi Westerlund). Further information may be obtained from: [www.siba.fi/nime4](http://www.siba.fi/nime4)

Best regards, Conference Conveners:

*Heidi Westerlund* (Sibelius Academy) | *Marja-Leena Juntunen* (Sibelius Academy) |

*Sidsel Karlsen* (Hedmark University College/Sibelius Academy) ■

## Conference Report:

# Performa'11

The Performa'11 conference focused on the field of performance studies, and included presentations with a wide range of research positions: from historical research to medical research, from movement workshops to lecture recitals, from psychology to philosophy. Over 150 participants offered presentations in English and Portuguese in parallel sessions in five venues over three days. The conference was organised by the Department of Communication and Art of the Aveiro University, Portugal, and took place between 19 and 21 May 2011. Finland was well represented by three posters (Marko Aho, Heidi Korhonen-Björkman and Albi Odendaal), two lecture recitals (Elisa Järvi and Juho Laitinen), and three papers (Áurea Domínguez, Päivi Järviö and Grisell Macdonel).

In the first keynote lecture Richard Taruskin (University of California, Berkeley) reviewed his position regarding historically informed performance practice. Taruskin traced the history of the discourse surrounding the topic, and argued that historically informed performance *practice reflects current* taste and sensibilities, rather than those of the seventeenth or eighteenth centuries. In his view, historically informed performance practice is a secularising force working against the sacralisation of art and artists that took place in the Romantic era.

In the second keynote lecture Thomas Turino (University of Illinois) offered an analysis of his experiences of playing banjo in old-time string band music (also known as Hillbilly music), through the lens of Charles Peirce's semiotics, and particularly Peirce's concepts of firstness, secondness and thirdness. Turino describes thirdness as mediated relationship, secondness as pure relationship, and firstness as the experience of being entirely self-contained. Using these concepts Turino analysed the various states of being that he has experienced during performance, and argued that Peirce offers viable characterisations that are useful in thinking about human experience, and that these are applicable in performance situations.

Of special interest was a panel consisting of Roger Chaffin (University of Connecticut), Jane Ginsborg (Royal Northern College of Music), and Tania Lisboa (Royal College of Music), dealing with memory and music performance. Building on Chaffin's long-standing work on performance cues as an organisational feature of musician's practicing, the discussants analysed video recordings of musicians practicing. They presented results that showed a disparity between the actions of a musician during practice and the self-report the same musician makes during her practice sessions. They also investigated a musician's use of gesture, finding that gestures act as a means of self-regulation during practicing, rather than as expressive or communicative signs.

Several conference presentations had educational applications, for instance, a workshop on teaching improvisation in irregular metres using bodily movement (Ana Luisa Fridman, University of Sao Paulo), a panel discussion on the teaching of physiology to musicians (Carina Joly, Nora Helbling and Irene Spirgi-Gantert, Zurich University of the Arts), and a presentation by a research group headed by Nancy Lee Harper (University of Aveiro, CESEM) that investigated SUPERLEARNING techniques in memorising music. While these were fascinating presentations, it was notable that they drew on different literature, and hence on different educational philosophies, than the music education researchers of the Nordic region. There seems to be room for more discussion between researchers in music education and in performance studies and musicology. Education is a broad concern in all these fields, but the issues that educational researchers are dealing with seems not to have reached beyond the educational research community, either through lack of dissemination or lack of interest. ■

# 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.

# Ohjeita kirjoittajille

## Käsikirjoitukset

Musiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytäntöön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarvioita ja väitösluentoja. 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 tieteellisten artikkeleiden osalta 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). Käsikirjoituksissa käytetään kasvatusalalla vakiintunutta merkintätapaa eli tekstinsisäisiä viitteitä (esim. Soini 2001, 9). Myös 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.

**Soini, T.** 2001. Aktiivinen transfer koulutuksen tavoitteena. *Psykologia* 36, 1–2, 9–17.

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

**Lehtonen, K.** 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen 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.

# Kirjoittajat / Contributors

### Sture Brändström

Professor, Luleå tekniska universitet & Musikhögskolan i Piteå, Sverige  
[sture.brandstrom@ltu.se](mailto:sture.brandstrom@ltu.se)

### Ritva Eerola

FM, Sibelius-Akatemia  
[ritva.eerola@siba.fi](mailto:ritva.eerola@siba.fi)

### Maija Fredrikson

FT, professori emerita, Oulun yliopisto, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö  
[maija.fredrikson@oulu.fi](mailto:maija.fredrikson@oulu.fi)

### Liisamajaja Hautsalo

FT, tutkijatohtori, Sibelius-Akatemia  
[liisamajaja.hautsalo@siba.fi](mailto:liisamajaja.hautsalo@siba.fi)

### Marja-Leena Juntunen

FT, yliassistentti, Sibelius-Akatemia  
[majuntun@siba.fi](mailto:majuntun@siba.fi)

### Mikko Ketovuori

KT, FL, musiikkikasvatuksen yliopistonlehtori, Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos  
[mikket@utu.fi](mailto:mikket@utu.fi)

### Erja Kosonen

FT, musiikin lehtori, Jyväskylän yliopiston musiikin laitos  
[erja.kosonen@jyu.fi](mailto:erja.kosonen@jyu.fi)

### Anna Larsson

Docent, Institutionen för idé- och samhällstudier, Umeå universitet, Sverige  
[anna.larsson@idehist.umu.se](mailto:anna.larsson@idehist.umu.se)

### Taru Leppänen

FT, sukupuolentutkimuksen yliopisto-opettaja ja musiikkitieteen dosentti, Turun yliopisto  
[talepp@utu.fi](mailto:talepp@utu.fi)

### Anna-Kaisa Liedes

MuT, lehtori/muusikko  
 Sibelius-Akatemia (kansanmusiikin aineryhmä)  
[aliedes@siba.fi](mailto:aliedes@siba.fi)

### Jukka Louhivuori

FT, Professori, Jyväskylän yliopiston musiikin laitos  
[jukka.louhivuori@jyu.fi](mailto:jukka.louhivuori@jyu.fi)

### Albi Odendaal

Doctoral Candidate, Sibelius Academy & Researcher, Doctoral School of Music, Theatre and Dance, Helsinki, Finland  
[andries.odendaal@siba.fi](mailto:andries.odendaal@siba.fi)

### Villo Petho

Assistant lecturer Faculty of Music, University of Szeged, Hungary  
[villo.petho@hotmail.com](mailto:villo.petho@hotmail.com)

### Timo Pihkanen

MuL, musiikin lehtori/Kruununhaan yläaste & koulutusryhmän johtaja/Cantores Minores  
[timo.pihkanen@edu.hel.fi](mailto:timo.pihkanen@edu.hel.fi)

### Hannele Valtasaari

DL (diplomi-laulaja), laulopedagogi, freelance  
[hvaltasa@gmail.com](mailto:hvaltasa@gmail.com)

### Sirkku Wahlroos-Kaitila

Laulun yliopettaja, Helsingin ammattikorkeakoulu, Metropolia  
[sirkku.wahlroos-kaitila@metropolia.fi](mailto:sirkku.wahlroos-kaitila@metropolia.fi)

# Toimituskunnan lausunnonantajat / Review Readers for the Editorial Board

**Randall Allsup**, Columbia University, New York, U.S.A.

**Eeva Anttila**, Teatterikorkeakoulu / Theatre Academy

**Cathy Benedict**, New York University, U.S.A.

**Pauline von Bonsdorff**,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

**Ulla-Britta Broman-Kananen**,

Suomen Akatemia / Academy of Finland &

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

**Ritva Engeström**,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

**Ulla Hairo-Lax**, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

**David Hebert**, Grieg Academy, Bergen, Norway

**Marja Heimonen**,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

**Airi Hirvonen**, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

**Matti Huttunen**,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

**Eeva Kaisa Hyry**, Oulun yliopisto / University of Oulu

**Leena Hyvönen**, Oulun yliopisto / University of Oulu

**Marja-Leena Juntunen**,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

**Sidsel Karlsen**, Hedmark University College, Norway

& Sibelius Academy

**Alexandra Kertz-Welzel**, Institut für Musikpädagogik

an der Ludwig-Maximilians-Universität, München /

Munich, Germany

**Vesa Kurkela**, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

**Roberta Lamb**,

Queen's University School of Music, Canada

**Jan-Erik Mansikka**,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

**Markus Mantere**,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

**Marie McCarthy**, University of Michigan, U.S.A.

**Minna Muukkonen**,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

**Ava Numminen**,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

**Pirkko Paananen**,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

**Reijo Pajamo**, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

**Thomas A. Regelski**,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

**Heikki Ruismäki**,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

**Marja-Liisa Saarilampi**, Korkeakoulujen arviointi-

neuvosto / 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

**Henna Suomi**,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

**Tanja Vilén**, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

**Lauri Väkevä**, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

**Susanna Välimäki**,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki &

Turun yliopisto / University of Turku

# Toimitus / Editorial Office

**Päätoimittaja / Managing Editor**

Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

**Toimitussihteeri / Editorial Assistant**

Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

**Osoite**

Sibelius-Akatemia  
Musiikkikasvatuksen aineryhmä  
PL 86, 00251 Helsinki

**Address**

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

**Sähköposti / E-mail**

[fjme@siba.fi](mailto:fjme@siba.fi)

**Toimituskunta / Editorial Board**

Maija Fredrikson, Oulun yliopisto / University of Oulu  
Jukka Louhivuori, Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä  
Heikki Ruismäki, Helsingin yliopisto / University of Helsinki  
Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy





# Musiikkikasvatus

02 2011 vol. 14

The Finnish Journal of Music Education FJME

## ARTIKKELIT | ARTICLES

### **Erja Kosonen**

Kansakoulun laulunopetus 1960-luvulle saakka –  
perinteistä ammentaen, uudistuksia odottaen

### **Hannele Valtasaari**

Laulunopetuksen aseman ja sisällön muutokset –  
laulunopetuksen uhkia ja mahdollisuuksia

### **Taru Leppänen**

Soivia eroja –  
sukupuoli ja kulttuurien kohtaaminen alakoulun  
musiikin oppikirjoissa

### **Timo Pihkanen**

Lasten laulaminen ja laulunopetus –  
työskentelyä herkän ja muuttuvan instrumentin kanssa

### **Villo Petho**

Comparative analysis of the endeavours of the German  
youth musical movement (Jugendmusikbewegung) and  
of the Singing Youth, the Hungarian youth musical movement

### **Sture Brändström & Anna Larsson**

A total institution within reach?  
Music education at Framnäs Folk High School in the 1950s and 60s