

02 2013

Vol.16

# J M musiikkikasvatus

The Finnish  
Journal of  
Music  
Education  
FJME

**SIBELIUS-  
AKATEMIA**  
TAIDEYLIOPISTO x



# Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

02 2013 Vol. 16

## Julkaisijat / Publishers

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto, Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki, Department of Music Education, Jazz and Folk Music  
Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura

## Päätoimittaja / Managing editor

Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

## Tämän numeron vastaava päätoimittaja / Managing editor of this issue

Juha Ojala, Oulun yliopisto / University of Oulu

## Ulkoasu ja taitto / Design and layout

Lauri Toivio

## Kannet / Covers

Hans Andersson

## Toimituksen osoite ja tilaukset / Address and subscriptions

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

Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki / Department of Music Education, Jazz and Folk Music  
P.O. Box 30, FI-00097 UNIARTS

Sähköposti / E-mail: [fjme@siba.fi](mailto:fjme@siba.fi)

## Tilaushinnat / Subscription rates

Ulkomailla / Abroad: 35 Eur vsk. / Vol.

Kotimaahan / in Finland: 30 Eur vsk. / Vol.

Opiskelijatilaus / Student subscription: 15 Eur vsk. / Vol.

Irtonumero / Single copy: 15 Eur (+ postituskulut / shipping)

(sis. alv / incl. vat)

## Painopaikka ja -aika / Printed by

Hakapaino, Helsinki, 2013

ISSN 1239-3908 (painettu | printed)

ISSN 2342-1150 (verkkojulkaisu | online media)

# Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

02 2013 Vol. 16

**Juha Ojala**

■ Lukijalle / Editorial . . . 4–6

## ■ Artikkelit / Articles

**Helena Tuomela, Timo Tossavainen & Antti Juvonen**

Musiikkiperuskoululaisten oppimismotivaatio musiikkiaineissa . . . 8–18

**Leena Unkari-Virtanen & Anniina Vainio**

Musiikinhistoriaa musiikkioppilaitoksissa –  
opetussuunnitelmien pedagoginen tausta-ajattelu . . . 19–33

**Jennifer Game-Lopata**

Combining formal and informal approaches to meet the challenges of teaching  
music performance in a contemporary, tertiary, online environment . . . 34–48

**Aslaug Slette**

What is aural awareness in ensemble rehearsals? . . . 49–61

**Lotta Ilomäki**

“Sisäisestä kuulosta” soivaan ajatteluun . . . 62–78

**Soila Jaakkola**

Kuorosäveltäjäpedagogisia näkökulmia säveltäjäpedagogiikkaan . . . 79–86

## ■ Katsaukset / Reports

**Anneli Arho & Annikka Konttori-Gustafsson**

Analyttisiä toimintatapoja kamariyhtyeelle . . . 88–96

**Thomas A. Regelski**

Why teach music? Part 4 . . . 97–100

## ■ Lectio praecursoria

### **Camilla Cederholm**

“Du sköna sång, vårt bästa arv” –  
kanonisering av en sångskatt ur ett hermeneutiskt perspektiv . . . 102–106

### **Albi Odendaal**

Perceptual learning style as an influence  
on the practicing of instrument students in higher music education . . . 107–113

### **Tuomas Erkkilä**

Pedagogy in the Tapiola choir and  
Mr Kari Ala-Pöllänen as a co-operative children’s choir conductor . . . 114–119

## ■ Ajankohtaista / Actual

Critical perspectives on Music, education and religion,  
20–22.8.2014, Sibelius Academy, Helsinki, Finland . . . 122

Suomen musiikintutkijoiden symposium, Seinäjoki 2.–4.4.2014  
*Tulkinta – ennen ja nyt* . . . 123

## ■ Ohjeita kirjoittajille / Instructions to contributors . . . 124

■ Kirjoittajat / Contributors . . . 126

■ Toimituskunnan lausunnonantajat /  
Review readers for the editorial board . . . 127

■ Toimitus / Editorial office . . . 128

# Lukijalle / Editorial

**M**usiikkikasvatuksen tämän numeron teemana on musiikin perusteiden, musiikkiteorian, säveltapailun ja musiikinhistorian opettaminen ja oppiminen. Musiikin ns. yleisten aineiden opetusta on muodollisen musiikkikasvatuksen parissa totuttu parin viime vuosisadan ajan antamaan ryhmäopetuksena, luokkahuoneissa, opettajan johdolla. Vastakkaisena käytäntönä on ollut soitonopetuksen järjestäminen henkilökohtaisena opetuksena, mestari–kisälli-asetelmassa. Työnjakoon on ollut historialliset syynsä, mutta tämä asetelma voi hyvin olla muuttumassa radikaalistikin. Muutoksia, oppiaineiden ja asetelmien lähentymistä ja integraatiota sekä monimuotoistumista on jo monella tapaa tapahtunut, perustellusti.

Muutostarpeet ja -paineet näkyvät opetuksen ja oppimisen arkipäivässä eri tavoin. Osa näkyy kun pedagogiset käytännöt kohtaavat haasteita liittyen oppimismotivaatioon ja -kokemukseen, opiskeluun sitoutumiseen ja toiminnan jatkuvuuteen, toiminnan merkityksellisyyteen – jopa siihen mistä opittavassa asiassa lopulta on kyse. On myös eri asia tiedostaa esimerkiksi oppiaineiden välisen integraation tai toimintatapojen uudistamisen tarpeet kuin saada ne koetelluksi, sujuvaksi ja sisäistetyksi osaksi arkipäivää. Kuitenkin esimerkiksi koulujen musiikinopetuksessa, musiikin perusteiden opetuksessa ja soiton alkeisopetuksessa hyviä, oppijalähtöisiä käytäntöjä – joissa voidaan hyödyntää vaikkapa pelejä, draamaa, kehollisuutta, tietotekniikkaa, säveltämistä ja integraatiota muihin oppiaineisiin ja taiteisiin – on kehittynyt ja levinnyt sekä opettajankoulutusten ja täydennyskoulutusten kautta että ns. vapaasti kentällä.

Samaan aikaan, eikä edellisistä suinkaan erillään, yhteiskunnassa esiintyy suoraan ja epäsuorasti toimintaa ohjaavia tekijöitä, kuten raha, mediakulttuuri, tieto- ja viestintäteknikka, globalisaatio, monikulttuurisuus ja viimeistään musiikkialan ammatti- ja korkeakoulutuksen parissa myös musiikkialalle työllistymisen muutokset.

On musiikkikasvatuksen tutkimuksen tehtävä jäsentää, suhteuttaa ja raportoida näitä muutoksia ja niiden vaikutuksia – niin yksilön kuin yhteisönkin, opettajan ja oppijan, musiikin ja kasvatuksen näkökulmista. Tulevaisuus lopulta näyttää, missä määrin aikamme muutokset musiikin yleisten aineiden pedagogiikassa rinnastuvat esimerkiksi käytännöllisen musiikkiteorian syntyyn keskiajalla tai erityisesti 1800-luvun konservatorioliikkeestä alkunsa saaneeseen musiikin oppiaineiden eriytymiseen ja erikoistumiseen (ks. Wason 2002, 46–49; 59–66).

Musiikkikasvatus muuttuu ajassa. Muutoksen merkeistä kertovat tässä numerossa kirjoittajamme. Kolme ensimmäistä artikkelia tuovat esille pedagogista todellisuutta ja sen haasteita. Kaksi seuraavaa pureutuvat teemanumeron substanssin olemukseen säveltapailupedagogiikan näkökulmasta. Viimeinen artikkeli ja katsauksista ensimmäinen puolestaan tarjoavat käytännön ratkaisuja haasteisiin.

Helena Tuomelan, Timo Tossavaisen ja Antti Juvosen artikkeli valaisee musiikkiaineiden opiskelumotivaatioon liittyviä haasteita, joita kohdataan varhaisessa teini-iässä – ja samalla haasteita, jotka koskevat musiikin teoria-aineiden pedagogiikkaa oppijan iästä riippumatta. Tutkimuksessa mukana olleiden 6.–9.-luokkalaisten musiikkiperuskoululaisen (N = 80) motivaatio painottui oman soittimen soittoon ja soittamiseen ryhmässä. Musiikin perusteet sen sijaan koettiin myös orkesterisoittoon verrattuna vaikeammaksi, vähemmän pidetyksi ja vähemmän hyödylliseksi, vaikka toisaalta mielipiteet jakautuivat. Onko luokka-asteittain laskevissa käyryissä kyse siitä että musiikin perusteita ei koettu omaksi koska musiikillinen identiteetti rakentuu kulttuurissamme lähtökohtaisesti oman soittimen kautta eikä niinkään musiikin historian ymmärtämisen, säveltapailutaitojen tai vaikkapa oman musiikin säveltämisen

kautta? Onko musiikkia oppivan lähtökohtana ja tavoitteena aina musiikin esittämisen oppiminen (vrt. Ojala & Väkevä 2013)? Opitaanko soittamista – vai musiikkia? Huomiota lienee joka tapauksessa syytä kiinnittää ala- ja yläkoulun nivelvaiheeseen, jossa motivaatio- ja työskentelytapojen muutokset, nuoren identiteetin kehittyminen, sosiaaliset suhteet ja muut tekijät vaikuttavat vahvasti siihen, miten lapsen harrastuneisuus suuntautuu musiikkiin ja kuinka nuori tulee osalliseksi musiikeista.

Huomiota lienee syytä jatkossakin kiinnittää myös siihen millainen suhde, tasapaino ja integraatio musiikin yleisten aineiden ja soiton opiskelulla on. Paljon on sen eteen jo tehtykin, mikä on näkynyt mm. Mutes ry:n ja Sibelius-Akatemian muuttuvan musiikinteorian seminaareina ja Suomen musiikkioppilaitosten liiton musiikin perusteiden teemavuotena 2011, mutta myös lukuisina konkreetteina muutoksina opetussuunnitelmissa, pedagogisissa käytänteissä ja opettajien koulutuksissakin. Leena Unkari-Virtanen ja Anniina Vainio jäsentävät artikkelissaan musiikin historian ja musiikin perusteiden näkökulmasta opetussuunnitelmien pedagogista tausta-ajattelua: siirtymistä Lehrplan-tyyppisistä, sisältökeskeisistä opetussuunnitelmista curriculum-tyyppiin, oppijan kokonaiskehitystä lähtökohtanaan pitäviksi opetussuunnitelmiin.

Tätä siirtymää, joka artikkelinkin perusteella on yhä käynnissä, voidaan peilata opetusta ja oppimista (ja kenties koko yhteiskuntaa) koskevaan yleisempään muutokseen, jota John Sloboda (2011; ks. myös Westerlund & Juntunen 2013) on musiikkiammattiin johtavan koulutuksen yhteydessä kuvannut siirtymäksi ammatillisesta, vallitsevien käytäntöjen ja tunnettujen olosuhteiden parissa tapahtuvasta jokapäiväisestä reflektiosta ns. paradigmaattiseen reflektioon, jossa käytäntöjä tarkastellaan kriittisesti, kyseenalaistaen jokapäiväisiä toiminnan tapoja – tyyppillisesti muuttuvissa olosuhteissa. Sloboda (2011) mainitsee kolme syytä miksi paradigmaattista reflektiota tarvitaan nyt enemmän kuin ammatillista: muusikoiden työllistymistavat ovat muuttuneet, yhteiskunnan kulttuurinen ja etninen koostumus on muuttunut ja koulutuksen ja kasvatuksen kenttä on muuttunut.

Suomalaisessa koulutuskentässä muutosten vauhdissa voi olla vaikea pysyä mukana, mutta muutoksia tapahtuu musiikkikasvatuksessa maailman halki. Jennifer Game-Lopata kuvaa kuinka australialaisen University of New Englandin tapauksessa on sovitettu yhteen musiikin korkeakoulutuksen koulutus- ja talouspoliittisia lähtökohtia, musiikkien ja kulttuurien monimuotoisuutta, ja muodollista ja epämuodollista oppimista. Samalla on uudistettu arviointikäytäntöjä ja kyseenalaistettu mm. soitonopetuksessa vallitsevaa henkilökohtaisen opetuksen asetelmaa.

Aslaug Slette ja Lotta Ilomäki käyvät artikkeleissaan kiinni käsitteeseen, johon viittaavasta termistä ei yli tuhatvuotisesta pedagogisesta historiastaan huolimatta ole ollut yksiselitteistä vaihtoehtoa. Kyse on varsinkin säveltäjäpedagogiikan kannalta, mutta musiikillisen mielen toiminnan kannalta yleisemminkin keskeisestä sisäisestä kuulosta tai audiaatiosta, musiikillisesta hahmottamisesta, kuulotaidoista, kuulotietoisuudesta, korvakuulosta, soivasta mielikuvasta, auditorisesta prosessoinnistakin – millä sanoilla ja mistä suunnasta käsitettä sitten lähestytäänkään. Aslaug Slette avaa käsitettä suunnaten erityisesti George Prattin ja kumppaneiden ajattelua yksilönäkökulmasta sosiokulttuurisempaan, kommunikaation ja yhteistyön huomioivaan näkökulmaan kontekstinaan pianotrioin harjoittelu, jossa säveltäjäpedagogiikan kosketuspinta tulee esille. Säveltäjäpedagogiikan näkemysten kriittiseen tarkasteluunsa ja deweyläiseen, toimintaorientoituneeseen oppimiskäsitykseen pohjautuen Lotta Ilomäki ehdottaa ”sisäisen kuulon” käsitteen laajentamista ”soivan ajattelun” käsitteeksi, koska ajatteluna siihen liittyy myös kehollisuus, moniaistisuus ja kulttuurinen konteksti.

Ongelmakentässä tarvitaan tutkimusta ja tietoa pedagogiikoista, joissa syvälinen musiikinteoreettinen ymmärrys ja erilaiset musiikin ja musiikkikasvatuksen käytännöt tukevat toisiinsa, kuten myös Sletten ja Ilomäen artikkelit osoittavat. Soila Jaakkolan artikkeli nostaa yhdeksi ratkaisuvaihtoehdoksi kuorosäveltäjäpedagogiikan, joka tarjoaa perinteiseen säveltäjäpedagogiikkaan verrattuna erilaisia mahdollisuuksia osallistaa oppijoita, monimuotoistaa oppimistilantei-

ta ja käyttää monipuolista materiaalia, jonka yhteydessä käsitellä musiikinteoreettisia peruskäsitteitä. Artikkelin taustalla olevan väitöstutkimuksen lectio praecursoria julkaistiin Musiikkikasvatuksen edellisessä numerossa. Anneli Arho ja Annikka Konttori-Gustafsson puolestaan kertovat katsauksessaan kokemuksiaan työpajakursseista, joissa on yhdistetty kamarimusiikin ja musiikkianalyysin opiskelua tavoitteena oppijan kokonaisvaltainen ja monipuolinen oppimiskokemus. Välineinä on käytetty mm. opettajan ja oppilaan välistä dialogista suhdetta ja fenomenologista tausta-ajattelua.

Numeron toisena katsauksena emeritusprofessori Tom Regelskin musiikkikasvatuskriittisen sarjan neljäs ja viimeinen osa jäsentää tekijöitä, jotka vaikuttavat musiikkikasvattajan uravalintaan. Tuoreita väitösllectioita on kolme: Camilla Cederholmin lectio aihepiirinään suomenruotsalaisten lauluperimä, lauluarre (sångskatt), Albi Odendaalin lectio koskien aistimodaliteetteihin perustuvan oppimisteorian soveltuvuutta korkeakoulun soitonopiskelijoiden harjoitteluun sekä Tuomas Erkkilän lectio, jonka aihe on yhteistoiminnallinen johtajuus ja pedagogiikka lapsikuorotoiminnassa.

Toivotan innostavia, ajatuksia ja toimintaakin nostattavia lukuhetkiä numeron parissa. ■

## Lähteet

**Ojala, J. & Väkevä, L.** (toim.) 2013. Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Helsinki: Opetushallitus.

**Sloboda, J.** 2011. Challenges facing the contemporary conservatoire: a psychologist's perspective. London: Incorporated Society of Musicians. <[http://www.ism.org/news/article/challenges\\_facing\\_the\\_contemporary\\_conservatoire\\_a\\_psychologists\\_perspectiv](http://www.ism.org/news/article/challenges_facing_the_contemporary_conservatoire_a_psychologists_perspectiv)> (5.12.2013)

**Wason, R.** 2002. Musica practica: music theory as pedagogy. Teoksessa T. Christensen (toim.), The Cambridge History of Western Music Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 46–77.

**Westerlund, H. & Juntunen, M.-L.** 2013. Johdanto. Reflektointi musiikkikasvattajan ammatillisessa kasvussa. Teoksessa M.-L. Juntunen, H.M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–17.



# Artikkelit Articles

# Musiikkiperuskoululaisten opiskelumotivaatio musiikkiaineissa

## 1 Johdanto

**O**ppiaineista kiinnostuminen, niistä pitäminen ja halu ponnistella tavoitteiden saavuttamiseksi sekä menestysuskomukset ovat osa oppilaiden motivaatorakennelmaa. Opiskelumotivaatiolla on puolestaan suora yhteys menestymiseen opinnoissa (esim. Wigfield & Eccles 2000). Toisaalta oppilaiden motivaation tutkiminen auttaa koulutuksen järjestäjiä ja toteuttajia kehittämään omaa toimintaansa. Tämän takia motivaatiota on tutkittu suomalaisessa musiikkikasvatuksen yhteisössäkin varsin monipuolisesti (esim. Kosonen 2001; Tuovila 2003; Juvonen 2011; Juvonen, Lehtonen & Ruismäki 2012).

Tässä artikkelissa tarkastellaan musiikkipainotteisessa peruskoulussa (myöhemmin musiikkiperuskoulu) opiskelevien 6.–9.-luokkalaisten koululaisten motivaatiota musiikkiaineiden opiskeluun. Näitä ovat orkesterisoitto, pienryhmäsoitto, musiikin perusteet ja oman instrumentin soitto. Musiikkiperuskoulussa musiikkiaineet ovat osa oppilaiden tavallista koulupäivää ja niitä opiskellaan samalla tavoin lukujärjestyksen mukaan kuin muitakin oppiaineita. Musiikin opiskelu tapahtuu musiikkiopiston opetussuunnitelman mukaisesti.

Artikkelillamme on kaksi päämäärää. Toisaalta haluamme raportoida alustavia tuloksia tapaustutkimuksesta, jossa pyritään selvittämään mahdollisimman monipuolisesti musiikkiperuskoululaisten ja tavallisten peruskoululaisten musiikin opiskelumotivaation eroja ja yhtäläisiä piirteitä. Toisaalta haluamme osallistua laajempaan keskusteluun musiikin perusteiden roolista musiikinopetuksessa ja merkityksestä peruskouluikäisille musiikin opiskelijoille. Tähän keskusteluun liittyy useita erilaisia näkökulmia ja käsityksiä. Toisaalta oppilailta on saatu myönteistä palautetta musiikin perusteiden opetuksesta Suomen musiikkioppilaitosten liiton teettämässä kyselyissä, toisaalta monet instrumenttiopettajat ja musiikkioppilaitosten rehtorit kertovat omiin kokemuksiinsa viitaten oppilaiden varsin yleisistä motivaatio-ongelmista musiikinteorian opiskelussa. (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012.)

Tarkemmin sanoen haemme vastauksia seuraavaan kahteen kysymykseen:

1. Miten musiikkiperuskoululaisten kiinnostus musiikkiaineiden opiskeluun ja käsitykset näiden aineiden tärkeydestä ja hyödyllisyydestä sekä omista kykykomuksista niissä näkyvät 6.–9.-luokkalaisten vastauksissa?
2. Miten 6.–9.-luokkalaisten musiikkiperuskoululaisten motivaatio opiskella musiikin perusteita poikkeaa heidän motivaatiostansa muiden musiikkiaineiden opiskeluun?

Artikkelimme liittyy laajempaan hankkeeseen, joka sai alkunsa kahdeksan maata ja yli 24 000 osallistujaa kattavasta motivaatiokartoituksesta, jossa peruskoulu- ja lukiokäisten opiskelijoiden motivaatiota musiikkiin tutkittiin suhteessa eräisiin muihin oppiaineisiin (McPherson & O'Neill 2010). Suomesta tähän tutkimukseen osallistui yli 1600 lasta ja nuorta. Hei-

dän motivaatiostansa on raportoitu mm. artikkeleissa Juvonen (2011), Juvonen, Lehtonen & Ruismäki (2012) ja Tossavainen & Juvonen (2013).

Tutkimuksemme aineisto on kerätty kyselylomakkeen avulla, joka on muokattu ja sovitettu musiikkiperuskoulun kontekstiin edellä mainittujen tutkimusten kyselylomakkeesta. Sen pohjalta on laadittu laadullisen tutkimuksen ja kuvailevan tilastotieteen menetelmiä käyttäen aiemmin yksi lisensiaatintutkimus (Tuomela 2011) ja kaksi konferenssijulkaisua (Tuomela 2012a ja 2012b). Tässä raportoitavat tulokset ovat uusia.

## 2 Teoreettinen viitekehys

Oppilaiden opiskelumotivaatio käsitetään nykyisin monen tekijän yhteisvaikutukseksi. Oppilaat punnitsevat menestymisen mahdollisuuksiaan ja kykyjään mm. suhteessa tehtävän vaikeuteen ja sen mahdolliseen hyötyarvoon. He pitävät joitain oppiaineita toisia tärkeämpinä ja ovat siksi halukkaampia yrittämään ja ponnistelemaan näissä aineissa. Alaluokilla hyvä suoriutuminen vahvistaa oppilaan käsitystä omasta kyvykkyydestä ja on siksi motivaatiota kohottava kokemus (Aunola 2005). Toisaalta kykyuskomukset ja muut motivaatioon liittyvät tekijät en-teilevät jossain määrin suoriutumista (Eccles ym. 1983). Henkilökohtaisten tehtävänarvostusten on osoitettu ennustavan oppilaan sitoutumista tehtävään etenkin pitemmällä aikavälillä (Wigfield & Eccles 2002).

Opiskelumotivaatio muodostuu odotus–arvo-teorian mukaan yksilön menestysodotuksista ja arvoista, jotka hän asettaa menestymiselleen. Koulutehtäviin sitoutumista ja yrittämisen sitkeyttä selittävät tekijät ilmenevät sekä oppilaiden odotuksina omasta suoriutumisestaan että oppiainekohtaisina arvostuksina. Oppilaan kykyuskomukset kuvaavat sitä, kuinka hän arvelee suoriutuvansa tehtävästä. Menestysodotukset puolestaan liittyvät oppilaan pitkän tähtäimen suunnitelmiin. Koululaisten käsitys itsestä opiskelijana ja oppiaineista pitäminen ennustavat suoriutumista ja oppiaineiden valintaa myöhemmissä opinnoissa. Voidessaan valita oppiainei-ta tai kurseja oppilaat suosivat niitä aineita, joissa uskovat menestyvänsä hyvin. (Eccles ym. 1983.)

Odotus–arvo-teorian mukaan henkilökohtaiset tehtävänarvostukset jakautuvat neljään osaan: 1) saavutusarvo eli tehtävässä onnistumisen tärkeys itselle (*importance, attainment value*), 2) kiinnostusarvo eli sisäistä motivaatiota kuvaava arvostus (*interest value*), 3) hyötyarvo eli tulevaisuuden päämäärien saavuttamiseen liittyvä arvostus (*usefulness, utility value*) ja 4) kulut (*cost*).

Tarkemmin sanottuna saavutusarvo kuvaa sitä, kuinka hyvin yksilö haluaa suoriutua an-netusta tehtävästä. Tehtävä nähdään saavuttamisen arvoisena, itselle tärkeänä tai sen ajatellaan vahvistavan jotain itsen tärkeää puolta. Tehtävässä onnistuminen ja tehtävään sitoutuminen kuvastaa sitä, missä määrin tehtävän saavutus on tärkeää ihmisen minäkäsitykselle.

Kiinnostus tai sisäinen arvostus puolestaan heijastaa sisäistä motivaatiota eli se kuvastaa sitä iloa, jota tehtävän tekeminen sinänsä tuottaa. Arvostaessaan sisäisesti jotain tehtävää yksi-lö kokee sen hyvin syvästi palkitsevaksi ja sitoutuu siihen siksi usein hyvin pitkäksi ajaksi.

Hyötyarvo kuvastaa sitä, miten tehtävän suorittaminen palvelee yksilön tulevaisuuden suunnitelmia. Tulevaisuuteen suuntautuminen ja tehtävään sitoutuminen auttavat yksilöllisten päämäärien saavuttamisessa. Hyötyarvo ja ulkoinen motivaatio muistuttavat käsitteellisesti toisiaan (vrt. Ryan & Deci 2000). Molemmissa ajatellaan toiminnan taustalla olevan yksilön ulkopuolelta tulevia kannustimia.

Kulut kuvaavat sitä, mitä yksilö joutuu uhraamaan tai panostamaan tavoitteen saavuttami-seksi. Lisäksi tehtävään liittyvät kielteiset mielikuvat kuten pelko epäonnistumisesta tai me-nestymisen edellyttämän työmäärän suuruus kasvattavat kuluja. (Eccles ym. 1983.)

Tämän tutkimuksen kysymykset tähtäävät siis musiikkiperuskoululaisten tehtävänarvos-tusten ja kykyuskomusten välisten suhteiden selvittämiseen eri musiikkioppiaineissa.

### 3 Tutkimuksen menetelmät ja aineisto

Tutkimuksemme aineisto on varsin poikkeuksellinen: tutkimuksen osallistujajoukko (N = 80) koostuu yhden musiikkiperuskoulun kaikista vuosiluokkien 6–9 oppilaista. Poikkileikkausaineistomme kerättiin vuonna 2008 käyttäen kyselylomaketta, joka on muokattu versio McPhersonin ja O’Neillin (2010) ja sen suomenkielisestä vastineesta eli Juvosen (2011) sekä Tos-savaisen ja Juvosen (2013) käyttämästä lomakkeesta.

Otokseen liittyy se erityispiirre, että vastaajien musiikinopettajien lukumäärä on suuri. Esimerkiksi musiikin perusteiden opetuksesta vastasi kullakin luokka-asteella eri opettaja. Toisaalta oppilaiden instrumenttiopettajat olivat monesti pysyneet samoina aina alakoulun ensimmäisestä luokasta alkaen. Orkesterisoitossa ryhmät olivat luokkarajat ylittäviä. (Tässä tutkimuksessa ei erotella puhallin- tai jousiorkestereita, vaan oppiaine orkesterisoitto kattaa kaikki orkesterit.) Näin ollen aineistomme ei mahdollista osallistujien motivaation kehittymisprosessien selvittämistä vaan tarjoaa mahdollisuuden tutkia, millaisena motivaatio ilmenee eri luokka-asteilla.

Kuten jo johdannossa todettiin, musiikkiperuskoulussa opiskellaan musiikkiaineita musiikkiopiston opetussuunnitelman mukaisesti. Erityisesti mielenkiintomme kohteena oleva musiikin perusteet on perinteinen teoriapainotteinen opintokokonaisuus, jonka musiikkiopilaatokset ovat velvoitettuja järjestämään instrumenttiopetuksen rinnalla. Musiikin perusteiden opetuksen ympärillä käydään vilkasta keskustelua opintojen sisällöstä ja opetustavoista. Ilomäki ja Unkari-Virtanen (2012) pitävät nykyistä tilannetta ilmentymänä meneillään olevasta keskeneräisestä pedagogisesta muutosprosessista alan sisällä. Vastakkain ovat heidän mielestään staattisina periytyneet opetussisällöt, jotka sisältävät käsityksen taidollisista tavoitteista, ja uusi oppijakeskeinen ja osallistumista painottava oppimisenäkemys. (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012.)

Soiton ryhmätunnit sekä musiikin perusteiden tunnit sisältyvät oppimäärään musiikkiperuskoulussa ensimmäiseltä luokalta lähtien. Kouluun tullessaan oppilailta ei ole edellytetty musiikkilista erityislahjakkuutta. He ovat kuitenkin osallistuneet koulun tarpeisiin sovellettuun musikaalisuustestiin, jonka yhteydessä oppilaat perheineen ovat valinneet yhdessä musiikkiopiston soitonopettajien kanssa kullekin oman pääsoittimen. Oppilaista on muodostettu pienryhmiä, joita musiikkiopiston soitonopettajat ohjaavat päivittäin normaalin koulutyön lomassa. Opiskelu musiikkiperuskoulussa poikkeaa tavanomaisesta musiikkiopisto-opiskelusta, musiikkiluokista ja peruskoulusta, sillä oppilaat saavat viikoittain tuntimääräisesti enemmän musiikkiin liittyvää opetusta kuin missään muussa näistä opiskelumuodoista. Tutkimusjoukolla oli viikoittain kolme soiton ryhmätuntia, kaksi tuntia musiikin perusteita ja omia henkilökohtaisia soitotunteja sekä orkesteri- ja stemmaharjoituksia soittimesta riippuen kahdesta neljään tuntia.

Näin ollen musiikkiperuskoululaisten opiskeluympäristö tarjoaa mielenkiintoisen kontekstin tarkastella oppilaiden motivaatiota eri musiikkiaineiden opiskeluun ja toisaalta vertailukohdan tavallisen perusopetuksen musiikin – ja muidenkin oppiaineiden – motivaatiotutkimuksille. Käytetyssä kyselylomakkeessa kartoitettiin nimittäin osallistujien motivaatiota myös muiden oppiaineiden osalta samalla tavalla kuin hankkeen aiemmissakin tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa käytämme näin saatua tietoa lähinnä sen selvittämiseen, kuinka positiivisesti vastaajat suhtautuvat koulunkäyntiin ylipäättensä ja etenkin koulun moniin musiikkiaineisiin.

Ecclesin ja kumppaneiden (1983) terminologiaa käyttäen olemme tässä tutkimuksessa kiinnostuneita ennen kaikkea oppilaiden musiikkiaineisiin kohdistuvista menestysodotuksista ja oppiainekohtaisista arvostuksista. Kiinnostusarvoa mittaamme esim. kysymyksellä “Kuinka paljon pidät seuraavien aineiden opiskelusta ja oppimisesta?” ja oppiaineiden saavutus- ja hyötyarvoja mm. kysymyksillä “Kuinka tärkeää sinulle on opiskella [seuraavia oppiaineita]?” ja “Kuinka hyödyllisiä ovat seuraavissa aineissa oppimasi asiat?”. Lisäksi kartoitimme vastaajien kykykomuksia esim. kysymyksillä “Kuinka hyvä olet mielestäsi seuraavissa aineissa?” ja

“Kuinka varma olet siitä, että pärjää hyvin seuraavissa aineissa?” Kaiken kaikkiaan lomake sisälsi 36 kysymystä kustakin oppiaineesta.

Kyselylomakkeessa vastaajat ottivat kantaa näihin väittämiin viisiportaisella Likert-asteikolla (esim. 1 = “En pidä lainkaan”, 2 = “Pidän melko vähän”, 3 = “Neutraali”, 4 = “Pidän melko paljon”, 5 = “Pidän erittäin paljon”). Lisäksi varmuutta menestymisestä kysyttiin 11-portaisella prosenttiasteikolla. Analyysivaiheessa osallistujille laskettiin vielä tavallisen peruskoulun musiikin numeroa vastaava tunnusluku muodostamalla musiikkiperuskoululaisille kaikkien musiikkiaineiden numeroista yhteinen keskiarvo (ks. taulukko 1).

Alkuperäisen lomakkeen (McPherson & O’Neill 2010) ja sen suomenkielisen vastineen (Juvonen 2011) pohjana oli käytetty Ecclesin ja muiden (1983) motivaation jaottelua. Käyttämämme kyselylomake oli näiden mallien mukainen, eli se oli suunnattu peruskouluikäisistä lukioikäisiin saakka ja sisälsi jokaisella motivaation eri osa-alueella useita niitä mittaavia väittämiä. Osa näistä väittämistä oli kuitenkin peruskoululaisille vielä epäajankohtaisia tai irrelevantteja (esim. oppiaineen hyödyllisyys työelämän näkökulmasta) tai sellaisia, jotka varsinkin 6.–7.-luokkalaisten kokivat jo kysytyn asian toistoksi (esim. “Kuinka hyvin uskot pärjääväsi seuraavissa oppiaineissa tänä vuonna?” vs. edellä mainittu “Kuinka hyvä olet mielestäsi seuraavissa aineissa?”). Koska tavoitteenamme oli tässä vaiheessa ainoastaan muodostaa jäsennelty yleiskuva vastaajien motivaatiosta eri musiikkiaineissa, valitsimme kustakin motivaation osa-alueesta vain yhden – mielestämme sitä selkeimmin edustavan – väittämän. Nämä väittämät mainitaan tulosten raportoinnin yhteydessä.

Edellä mainittu ratkaisu tietenkin vähentää jossakin määrin tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta sitä voidaan kuitenkin puolustaa saatujen vastausten korkealla sisäisellä korrelaatiolla: samaan motivaation osa-alueeseen liittyvien vastausten yhtenevyyttä kuvaavat Cronbachin alfa-kertoimet olivat kaikissa tutkimissamme tapauksissa yli 0,8 (maksimia eli täydellistä yhtenevyyttä kuvaava luku on 1). Toisin sanoen valitut muuttujat kuvaavat hyvin myös muiden samaa motivaation osa-aluetta mittaavien muuttujien arvojen vaihtelua.

Keskeisimmät käyttämämme analysointimenetelmät ovat riippumattomien otosten t-testi (kahden keskiarvon vertailu), yksisuuntainen varianssianalyysi ja sen Bonferronin ja Dunnettin T3 post hoc -testit (useamman kuin kahden keskiarvon vertailu) ja Pearsonin korrelaatioanalyysi (lineaarinen riippuvuus). Mainitsimme kunkin tuloksen raportoinnin yhteydessä käytetyn testisuuren arvon ja parametrit. Normaali jakaumaoletuksen tai varianssien yhtäsuuruuden ja muiden taustaoletusten testaamisen tuloksia emme sen sijaan raportoi erikseen, sillä näiden tulokset ovat pääteltävissä esim. t-testin vapausasteesta tai käytetystä post hoc -testistä.

## 4 Tulokset

Tarkastelemme ensin, kuinka myönteisesti musiikkiperuskoululaiset suhtautuvat ylipäättänsä opiskeluun. Taulukossa 1 on esitetty yhteenvedo musiikkiperuskoululaisten ja Juvonen (2011) keräämän aineiston 6.–9.-luokkalaisten (N = 987) vastauksista kysymykseen “Kuinka paljon pidät seuraavien oppiaineiden opiskelusta ja oppimisesta?”. Vastauksia pyydettiin Likert-asteikolla 1 = “En pidä lainkaan”, 2 = “Pidän melko vähän”, 3 = “Neutraali”, 4 = “Pidän melko paljon”, 5 = “Pidän erittäin paljon”.

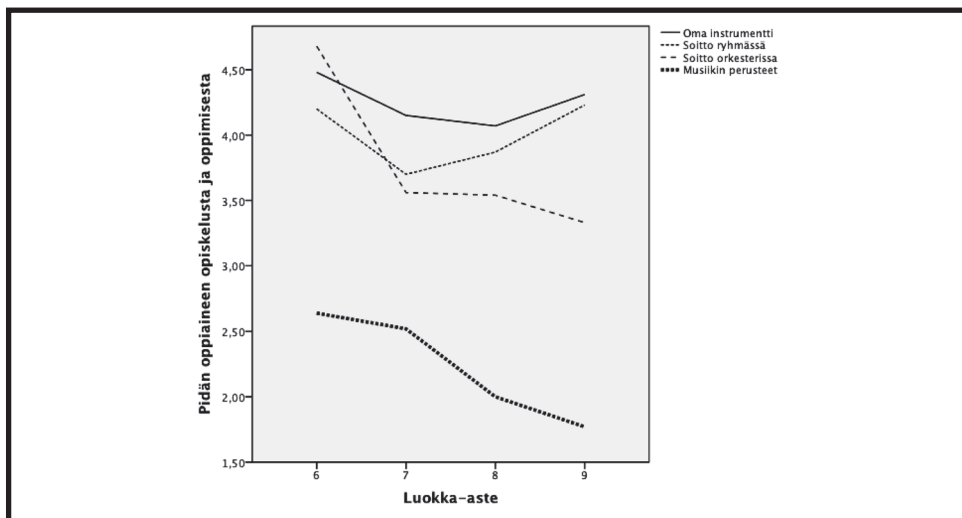
**Taulukko 1.** Oppiaineista pitäminen, 6.–9.-luokkalaisten tavallisten ja musiikkiperuskoululaisten vertailu eri oppiaineissa (pk = tavallinen peruskoulu, mpk = musiikkiperuskoulu).

Oppiaine	Koulutyyppi	N	Keskiarvo	Keskihajonta
Musiikki	pk	983	3,55	1,16
	mpk	80	3,66	0,79
Matematiikka	pk	982	2,94	1,15
	mpk	80	3,25	0,99
Äidinkieli	pk	982	3,11	1,05
	mpk	80	3,46	0,73
Vieraat kielet	pk	986	3,23	1,22
	mpk	80	3,84	0,82
Uskonto/elämäkatsomustieto	pk	982	2,61	1,12
	mpk	80	3,16	1,00
Liikunta	pk	986	3,84	1,08
	mpk	80	4,01	0,79
Historia	pk	980	3,24	1,15
	mpk	80	3,98	0,78
Kuvaamataito	pk	978	3,46	1,25
	mpk	80	4,01	1,16
Ympäristötieto	pk	979	3,12	1,13
	mpk	80	3,73	0,87

Taulukosta 1 nähdään, että musiikkiperuskoululaiset ilmoittavat jokaisen oppiaineen kohdalla pitävänsä siitä enemmän kuin tavalliset koululaiset. Musiikin osalta musiikkiperuskoululaisten keskiarvo 3,66 on kaikkien neljän musiikkiaineen keskiarvo, jota laskee merkittävällä tavalla musiikin perusteiden vähäinen arvostus (ks. alla). Vertailtaessa tavallisten koululaisten ja musiikkiperuskoululaisten oppiaineesta pitämisen keskiarvoja riippumattomien otosten t-testin avulla erot ovat tilastollisesti melkein merkitseviä ( $t(1060) = 2,34; p < 0,05$ ) matematiikassa ja tilastollisesti erittäin merkitseviä seuraavissa oppiaineissa: äidinkieli ( $t(108) = 3,99; p < 0,001$ ), vieraat kielet ( $t(110) = 6,09; p < 0,001$ ), uskonto ( $t(96) = 4,70; p < 0,001$ ), historia ja yhteiskuntaoppi ( $t(109) = 7,67; p < 0,001$ ), kuvaamataito ( $t(1056) = 3,80; p < 0,001$ ) ja ympäristötieto ( $t(102) = 5,84; p < 0,001$ ). Tutkittavan ryhmän suhtautumisesta opiskeluun saa taulukon 1 perusteella siis varsin myönteisen kuvan.

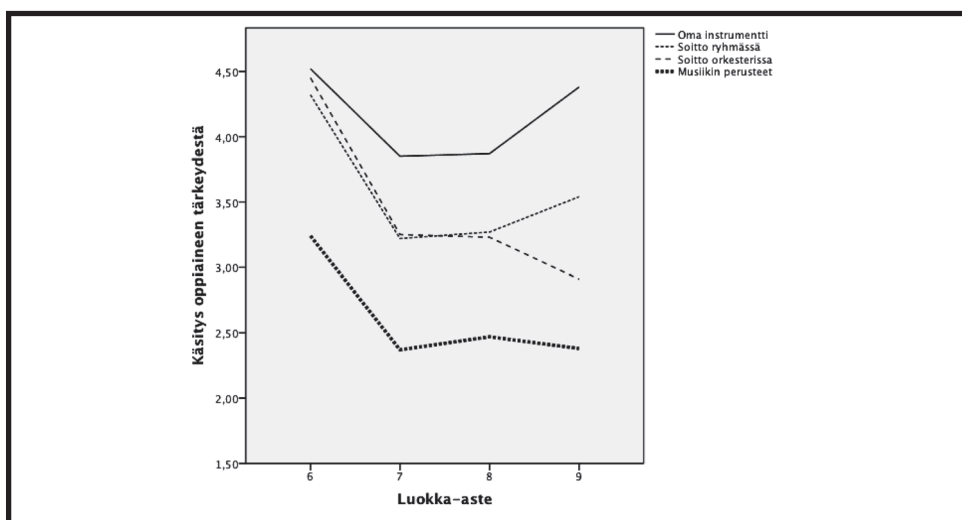
Musiikkiperuskoululaisten kaikkien muiden paitsi musiikkiin liittyvien oppiaineiden pitämisen keskiarvo on 3,23 ja keskihajonta 0,69. Musiikkiaineista tämän keskiarvon ylittävät oman instrumentin soitto (ka. 4,26 ja kh. 0,85), soitto ryhmässä (ka. 3,97 ja kh. 0,84) ja soitto orkesterissa (ka. 3,90 ja kh. 1,13). Musiikin perusteissa nämä tunnusluvut ovat ka. 2,33 ja kh. 0,87.

Seuraavaksi tarkastelemme musiikkiperuskoululaisten musiikkimuuttujien keskiarvoja luokka-asteittain.



**Kuvio 1.** Musiikkioppiaineista pitäminen luokka-asteittain.

Kuviosta 1 nähdään, että musiikkiaineista pitäminen vaihtelee jonkin verran eri luokka-asteilla. Tämän vaihtelun merkityksen tulkinnessa on syytä ottaa huomioon aineiston varsin pieni koko: 6.-luokkalaista on 25, 7.-luokkalaista 27, 8.-luokkalaista 15 ja 9.-luokkalaista yhteensä 13. Oleellista tässä kuviossa on kuitenkin käyrien keskimääräinen taso ja asymptoottinen kehitys. Kuudennella luokalla vastaajat pitivät kaikista soittamisesta liittyvistä oppiaineista hyvin tai erittäin paljon ja musiikin perusteista melko paljon. Seitsemäsluokkalaisten vastauksissa orkesterisoitosta pitämisessä tapahtuva romahdus on (Dunnett T3) jo tilastollisesti merkitsevä ( $F(3,59) = 6,99$ ;  $p < 0,01$ ). Musiikin perusteista pitämisen taso on lähes koko ajan tilastollisesti erittäin merkitsevästi matalampi kuin muissa oppiaineissa; tilastollisesti pienin ero koskee 9.-luokkalaista ja musiikin perusteita ja orkesterisoittoa ( $F(3,47) = 21,24$ ;  $p < 0,01$ , Bonferroni). Lisäksi musiikin perusteiden käyrä on laskeva, kun taas oman instrumentin ja ryhmässä soittamisesta pitäminen säilyvät jatkuvasti melko tai hyvin korkealla tasolla 7. ja 8. luokan notkahduksesta huolimatta.

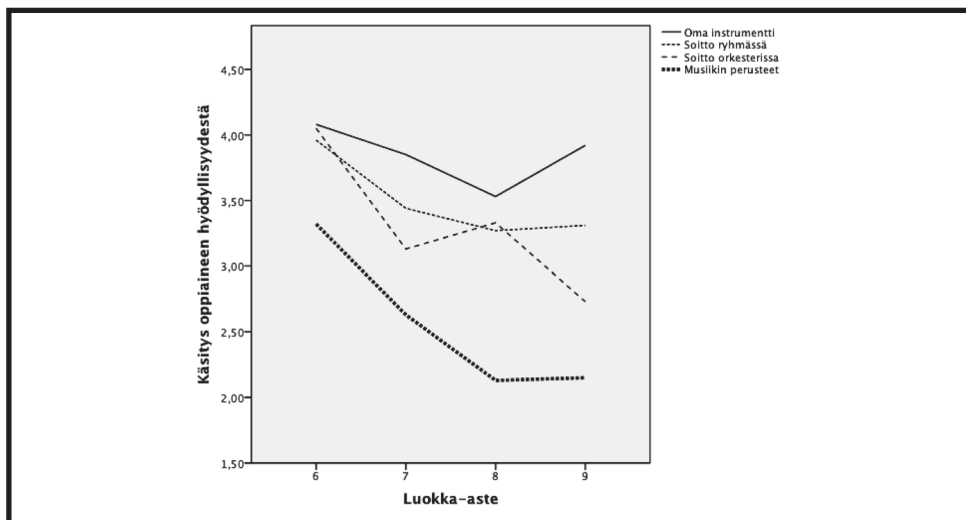


**Kuvio 2.** Oppiaineen tärkeäksi kokeminen eri luokka-asteilla (1 = "Ei lainkaan tärkeä" ja 5 = "Erittäin tärkeä").

Kuvio 2 liittyy väittämään “Kuinka tärkeää sinulle on opiskella [seuraavia oppiaineita]?” ja asteikko vastaava kuin edellisessä väittämässä. Kuvion muuttujissa suurin peräkkäisten vuosiluokkien välinen ero löytyy 6.- ja 7.-luokkalaisten vastauksista: orkesterisoitossa ( $F(3,58) = 8,35$ ,  $p < 0,01$ , Bonferroni) ja ryhmässä soitossa ( $F(3,76) = 6,16$ ,  $p < 0,001$ , Bonferroni). Kuudesluokkalaisten pitävät niitä erittäin tärkeinä mutta seitsemäsluokkalaisten ne ovat vain melko tärkeitä. Vaikka näiden muuttujien keskiarvoissa on eroja myös 8. ja 9. luokalla, nämä eivät ole tilastollisesti merkitseviä aineiston pienuuden takia.

Oman instrumentin soittamisen tärkeydessä tapahtuvat muutokset ovat kuviossa melko suuria, mutta eivät kuitenkaan ole tilastollisesti merkittäviä (vain 6. ja 7. luokan ero on melkein merkitsevä Bonferronin testissä,  $F(3,76) = 3,36$ ,  $p < 0,05$ ) eivätkä käytännössäkään, koska oman instrumentin soitto koetaan jatkuvasti varsin tärkeäksi.

Musiikin perusteissa ero 6.- ja 7.-luokkalaisten keskiarvojen välillä on tilastollisesti melkein merkitsevä ( $F(3,76) = 3,11$ ;  $p < 0,05$ , Bonferroni). Kaiken kaikkiaan musiikin perusteiden tärkeyden keskiarvo (2,66) vuosiluokilla 6–9 on kuitenkin tilastollisesti erittäin merkitsevästi alhaisempi ( $F(3,298) = 26,90$ ;  $p < 0,001$ , Dunnett T3) kuin oman instrumentin soiton (4,15), ryhmässä soittamisen (3,63) ja orkesterisoiton (3,61) tärkeys.



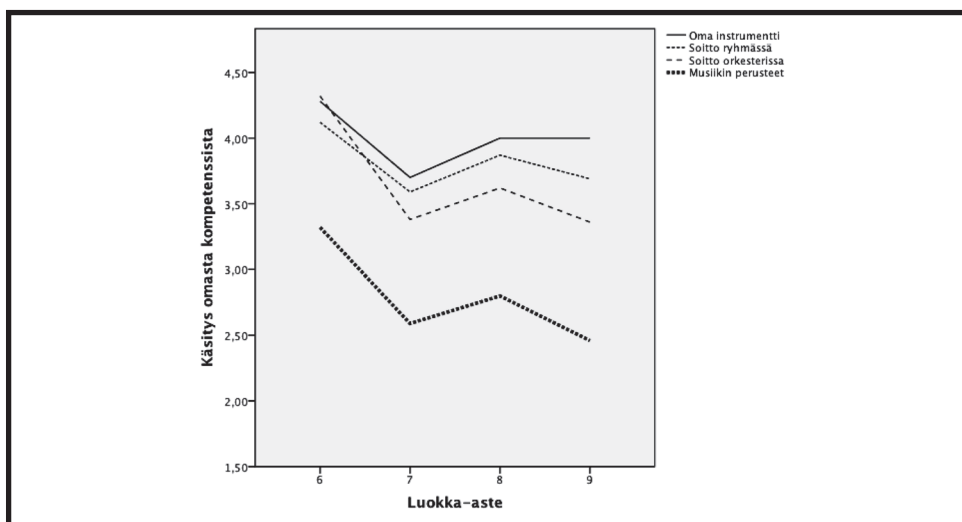
**Kuvio 3.** Vastaajien käsitykset oppiaineiden hyödyllisyydestä (1 = “Täysin hyödytöntä” ja 5 = “Erittäin hyödyllistä”).

Kuviossa 3, joka liittyy väittämään “Kuinka hyödyllisiä ovat seuraavissa aineissa oppimasi asiat?” ja jonka asteikko on edelleen vastaavanlainen kuin kuvion 1 väittämän tapauksessa, huomiota herättävintä on se, että 6. luokalla kaikki musiikkiaineet koetaan melko hyödyllisiksi eivätkä keskiarvojen erot ole tilastollisesti merkittävällä tavalla toisistaan poikkeavia. Yhdeksännen luokkaan mennessä tilanne näyttäisi kehittyvän toisenlaiseksi: tässä vaiheessa eri oppiaineiden välillä – erityisesti musiikin perusteet ja oma instrumentti – on niiden hyödylliseksi kokemisessa suuria eroja ( $F(3,46) = 6,17$ ;  $p = 0,001$ ). Oman instrumentin soittoa ja ryhmässä soittamista edustavien muuttujien erot vuosiluokkien välillä eivät ole merkittäviä ( $p > 0,05$ ) eli ne koetaan jatkuvasti varsin hyödyllisiksi.

Kun kaikkia vastaajia tarkastellaan yhtenä ryhmänä ( $F(3,297) = 18,05$ ;  $p < 0,001$ ), hyödylliseksi kokemisen keskiarvot ovat 2,68 (musiikin perusteet), 3,43 (orkesterisoitto), 3,55 (soitto ryhmässä) ja 3,88 (oma instrumentti). Näistä ensimmäinen eroa kahdesta viimeisestä tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < 0,001$ , Dunnett T3) ja toisesta lähes yhtä merkittävästi ( $p = 0,001$ , Dunnett T3). Muiden keskiarvojen välillä ei ole merkittäviä eroja.



Seuraavaksi tarkastelemme vastaajien käsityksiä itsestään musiikkiaineiden opiskelijoina. Kuviossa 4 on esitetty yhteenveto oppilaiden vastauksista kysymykseen “Kuinka hyvä olet mielestäsi seuraavissa aineissa?”. Osallistujat vastasivat tähän kysymykseen asteikolla 1 = “Todella heikko”, 2 = “Heikko”, 3 = “Keskinkertainen”, 4 = “Hyvä” ja 5 = “Erittäin hyvä”.



**Kuvio 4.** Musiikkiperuskoululaisten käsitys omasta kompetenssista.

Kuvion 4 jokaisessa käyrässä on notkahdus 7.-luokkalaisten vastausten kohdalla. Tämä muutos on tilastollisesti melkein merkitsevä ( $F(3,58) = 4,33$ ;  $p < 0,05$ , Bonferroni) vain orkesterisoiton osalta eikä näin ollen siinäkään kovin merkittävä. Käytännössä voidaan siis sanoa, että vastaajat kokevat itsensä koko ajan melko hyväksi omassa instrumentissaan, ryhmässä soittamisessa ja orkesterisoitossa.

Jos kaikkien osallistujien vastauksia tarkastellaan yhtenä kokonaisuutena ( $F(3,298) = 23,87$ ;  $p < 0,001$ ) vastaajien käsitys omasta hyvyydestä on tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $p < 0,001$ , Dunnett T3) alhaisempi musiikin perusteissa (2,84) kuin omassa instrumentissa (3,99), ryhmässä soittossa (3,83) ja orkesterisoitossa (3,76). Muiden muuttujien keskiarvojen erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä.

Kun osallistujia pyydettiin arvioimaan varmuuttaan asteikolla 0–100 % (10 prosentin välein) siitä, että he pärjäävät hyvin eri oppiaineissa, musiikkioppiaineiden keskiarvoiksi tuli 77 % (oma instrumentti), 74 % (ryhmässä soittaminen), 72 % (orkesterisoitto) ja 50 % (musiikin perusteet). Näistä viimeksi mainittu poikkeaa kaikista muista tilastollisesti erittäin merkitsevästi ( $F(3,299) = 21,43$ ;  $p < 0,001$ , Dunnett T3).

Kun katsotaan edellä raportoituja tuloksia kokonaisuutena, musiikin perusteet erottuu selvästi muista musiikkiaineista: osallistujat pitävät siitä vähemmän kuin muista ja he näkevät sen vähemmän hyödylliseksi tai tärkeäksi kuin muut musiikkiaineet. Toisaalta he kokevat itsensä heikommaksi siinä kuin muissa oppiaineissa. Pelkästään keskiarvojen tarkasteleminen ei kuitenkaan anna asiasta täysin oikeaa kuvaa. Useimmissa analyyseissä musiikin perusteiden muita matalampaan keskiarvoon liittyi nimittäin muita musiikkiaineita suurempi keskihajonta.

Toisin sanoen musiikin perusteet jakaa oppilaiden mielipiteitä muita musiikkiaineita enemmän. Osallistujajoukkoon kuuluu siis sellaisiakin yksilöitä, jotka arvostavat musiikin perusteiden opetusta ja pitävät sen oppimisesta. Saadaksemme jonkinlaisen käsityksen siitä, millaisia nämä oppilaat ovat, laskimme ensin kaikkien musiikkiaineiden väliset korrelaatiot motivaation eri osa-alueilla. Tämä ei johtanut kovinkaan selkeään lopputulokseen, koska musiikkiaineiden korrelaatiot olivat keskiarvojen tasoeroista huolimatta aina varsin korkeita. Näin ollen pyrim-

mekin profiloimaan musiikin perusteista innostuneet oppilaat muiden kuin musiikkiin liittyvien oppiaineiden avulla. Yhteenvedo korrelaatioanalyysien tuloksista on koottu taulukkuun 2.

**Taulukko 2.** Musiikin perusteet -muuttujan korrelaatioita muiden kouluaineiden kanssa.

Musiikin perusteet	Äidinkieli	Matematiikka	Vieraat kielet	Historia/ yhteiskuntaoppi	Ympäristötieto	Uskonto/elämänkatsomustieto	Liikunta	Kuvaamataito
Pitäminen	0,17	0,39***	0,22*	0,16	0,37**	0,05	0,12	0,21
Tärkeäksi kokeminen	0,09	0,27*	0,03	0,06	0,20	0,16	-0,04	0,03
Käsitys omasta kompetenssista	0,23*	0,45***	0,13	0,13	0,20	0,02	-0,10	0,23*
Käsitys hyödyllisyydestä	0,25*	0,34**	0,33**	0,19	0,30**	0,17	0,14	0,24*

\*= p<0,05, \*\*= p<0,01 ja \*\*\* = p<0,001.

Taulukosta 2 nähdään, että motivaation eri osa-alueilla musiikin perusteet liittyy hieman eri tavalla eri oppiaineisiin. Laaja-alaisin yhteys erottuu kuitenkin selvästi: musiikin perusteet ja matematiikka (tai laajemmin matemaattiset aineet) korreloivat kaikilla tässä tutkituilla motivaation neljällä osa-alueella ja vieläpä tilastollisesti erittäin merkitsevästi oppiaineesta pitämisen ja oman kompetenssin osalta. Pearsonin korrelaatiokertoimen arvo näissä on 0,39 ja 0,45, joita voidaan ihmistieteellisissä tutkimuksissa pitää melko korkeina, kun aineiston koko otetaan vielä huomioon. Ympäristö- ja luonnontiedon osalta tilastollisesti merkitsevä korrelaatio löytyi oppiaineesta pitämisessä ( $r = 0,37$ ) ja hyödyllisyyskäsityksessä ( $r = 0,30$ ). Hyödylliseksi näkemiseen liittyy vielä yhtä voimakas korrelaatio (0,33,  $p < 0,01$ ) musiikin perusteiden ja vieraiden kielten välillä.

Oman kompetenssin ja hyödylliseksi näkemisen osa-alueilla motivaatio musiikin perusteissa on tilastollisesti melkein merkitseväällä tavalla suoraan verrannollinen myös äidinkielen (0,23–0,25) ja kuvaamataidon (0,23–0,24) opiskelumotivaatioon. Kaiken kaikkiaan nämä tulokset voidaan tulkita siten, että musiikin perusteista pitävät ja sitä arvostavat oppilaat ovat motivoituneet todennäköisesti myös matemaattisten aineiden ja kielten opiskelusta sekä myös kuvaamataiteesta.

Jossain määrin yllättävää lienee se, että vaikka osa musiikin perusteiden oppisisällöstä on perinteeseen ja historiaan liittyvää tietoa, ei näiden aineiden motivaation välillä ilmene mitään merkittävää lineaarista riippuvuutta. Sama koskee uskontoa ja elämänkatsomusta sekä liikuntaa.

## 5 Pöhdintä

Tutkimuksemme osallistuneet musiikkiperuskoululaiset osoittautuivat peruskoulun oppiaineisiin ja musiikkiaineisiin pääsääntöisesti positiivisesti suhtautuviksi. Selkeimmät ja samalla ainoat poikkeukset tässä kokonaiskuvassa liittyvät orkesterisoittoon ja musiikin perusteiden opintoihin. Yhteinen piirre useimmille kuvioiden 1–4 käyrille on huomattava lasku kuuden ja seitsemännen luokan välillä. Erityisen raju muutos liittyy orkesterisoittoon: yläkoulussa oppilaiden käsitykset omista kyvyistään orkesterisoitossa ja siitä pitäminen olivat muuttuneet huomattavasti kielteisemmiksi sekä absoluuttisesti että suhteessa muihin musiikkiaineisiin.

Aineistostamme ei voi päätellä tarkkaa syytä näille muutoksille. Opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus vaikuttaa oppilaiden oppiainekohtaisiin odotuksiin (Eccles ym. 1983), joten on mahdollista, että heidän suhtautumisensa oppiaineisiin heijastelee myös eri opettajien opetustyyliä. Todennäköisin selitys opiskelumotivaation heikkenemiselle liittyy oppilaiden kehitysvaiheeseen: murrosiän alkaessa kriittisyys lisääntyy ja he ymmärtävät ja tulkitsevat saa-

maansa palautetta aiempaa tarkemmin. Toisaalta he ovat myös herkempiä sosiaaliselle vertailulle kaveripiirissään. (Aunola 2005.) Samanlainen ilmiö on havaittu myös eräissä aiemmissa tutkimuksissa (esim. Juvonen 2011; Tossavainen & Juvonen 2013). Kuitenkin havaintomme antavat syyn pohtia sitä, vastasiko orkesterisoitto oppiaineena heidän senhetkisiä tarpeitaan. Tähän kysymykseen vastaaminen edellyttää lisätutkimusten tekemistä.

Musiikin perusteet osoittautui sekä vähiten pidetyksi ja arvostetuksi että muita musiikkiaineita vaikeammaksi oppiaineeksi. Kuitenkin oli myös niitä oppilaita, joille se oli mieluisa oppiaine. Positiivinen korrelaatio motivaation eri osa-alueilla musiikin perusteiden ja matemaattisten aineiden sekä kielten välillä vastannee ainakin jossain määrin myös käytännön opetustyötä tekevien käsityksiä asiasta: nämä kaikki voidaan nähdä taitoaineiksi, joiden opiskelu ja harrastaminen vahvistavat toinen toisiaan.

Musiikin perusteiden opintojen ja orkesterisoiton kiinnostavuuden ja arvostuksen lisäämisen kannalta saattaisi olla hyödyllistä ajatella Ilomäen ja Unkari-Virtasen (2012) tavoin, että oppilaille on syytä tarjota mahdollisuus olla mukana sopimassa itselle tärkeiden tavoitteiden asettamisesta. Kriittinen ajankohta on havaintojemme mukaan kuudes luokka, sillä vielä siinä vaiheessa oppiaineiden arvostus ja kiinnostus on korkealla tasolla. Oppilaiden ja opettajien vuorovaikutuksen lisääminen ylipäättensä opetuksen suunnittelussa auttaa varmasti löytämään opetukseen ja oppimiseen uusia vaihtoehtoisia toimintamalleja.

Kolmas edellä esitellyistä tuloksista nouseva havainto on, että osallistuneiden musiikkiperuskoululaisten opiskelumotivaatio musiikkiaineissa painottui oman instrumentin opiskeluun. Siitä pidettiin kaikilla luokka-asteilla ja se nähtiin hyvin hyödylliseksi siinäkin vaiheessa, kun orkesterisoiton arvostus laski, ks. kuviot 2 ja 3. Tulkitsemme tämän osoitukseksi siitä, että omasta soittotaidosta iloitseminen on koko musiikin opiskeluun motivoitumisen ytimessä. Se säilyy tärkeänä, vaikka muut musiikin opiskeluun liittyvät tavoitteet ja odotukset muuttuisivatkin. Toisaalta kyse voi olla siitä, että kahdenkeskinen työskentely soitonopettajan kanssa muodostuu monien ryhmäoppiaineiden rinnalla tavallista merkityksellisemmäksi. Tätä tulkintaa tukee sekin, että myös pienryhmissä soittaminen oli osallistuneille oppilaille varsin mieluisaa.

Lopuksi huomautamme tiedostavamme, että yksilön motivaatorakenteesta on olemassa myös toisenlaisia teoreettisia malleja kuin käyttämämme. Edellä kuvatuista käytännöllisistä syistä olemme tässä raportoidun aineiston analysoimisessa sidottuja Ecclesin ja hänen kumppaneidensa luomaan teoreettiseen viitekehykseen, joten täydellisemmän kuvan aikaansaamiseksi jatkossa saataisi olla hyödyllistä tarkastella tutkimusjoukon kaltaisen ryhmän opiskelumotivaatiota myös toisenlaisista teoreettisista lähtökohdista ja erilaisin kysymyksenasetteluin. ■

## Lähteet

**Aunola, K.** 2005. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–126.

**Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. & Midgley, C.** 1983. Expectancies, Values, and academic behaviors. Teoksessa J. T. Spence (toim.) Achievement and achievement motives. San Francisco: Freeman, 75–146.

**Ilomäki, L. & Unkari-Virtanen, L.** 2012. "Musiikin perusteiden" opetussisällöt musiikkioppilaitoksissa: pedagogisen murrosvaiheen tausta-ajatuksia jäljittämässä. *Musiikki* 42, 3–4, 88–107.

**Juvonen, A.** 2011. Students motivation to study music: The Finnish context. *Research Studies in Music Education* 33, 1, 73–88.

**Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H.** 2012. Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa – Musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin. *Musiikkikasvatus* 15, 1, 7–23.

**Kosonen, E.** 2001. Mitä mieltä on pianon soitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Väitöskirja. *Studies in the arts* 79. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

**McPherson, G. E. & O'Neill, S.** 2010. Students motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education* 32, 2, 101–137.

**Ryan, R. M. & Deci, E. L.** 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67.

**Tossavainen, T. & Juvonen, A.** 2013. Vertailututkimus peruskoululaisten ja lukiolaisten kiinnostuksesta musiikkiin ja matematiikkaan. *Musiikkikasvatus* 16, 1, 18–28.

**Tuomela, H.** 2011. Odotuksia, uskomuksia ja ennakoivia koulusuoriutumista. Opiskelumotivaation muotoutuminen musiikkiperuskoulun luokilla 6–9. *Musiikkiteorian lisensiaatintutkimus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

**Tuomela, H.** 2012a. Musiikkiperuskoululaisten opiskelumotivaation muotoutuminen intensiivisen musiikinopiskelun yhteydessä. Teoksessa E. Yli-Panula, K. Merenluoto & A. Virta (toim.) *Koulu ja oppiaineiden monet kulttuurit*. Ainedidaktinen symposiumi Turussa 11.2.2011. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja Ainedidaktisia tutkimuksia 3, 133–146.

**Tuomela, H.** 2012b. Oppiaineiden arvostusten muutokset luokilla 6–9 musiikkiperuskoululaisilla ja muilla suomalaisilla koululaisilla. Teoksessa P. Atjonen (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatus tulevaisuuteen*. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 61, 279–292.

**Tuovila, A.** 2003. "Mä soitan ihan omasta ilosta." Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

**Wigfield, A. & Eccles, J. S.** 2000. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology* 25, 1, 68–81.

**Wigfield, A. & Eccles, J.** 2002. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. Teoksessa A. Wigfield, & J. Eccles (toim.) *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press, 91–120.

## Abstract

In this study, we surveyed the task-specific expectations, task values, and competence beliefs of 11- to 15-year-old students in four different music subjects: instrumental studies, orchestral studies, playing in ensembles, and musicianship subjects. Musicianship subjects consist of music history, aural skills, and music literacy. The participants (N=80) of the study were students of grades 6–9 at a Finnish comprehensive school with a special emphasis on music education. Our findings indicate that student motivation in music is largely and quite consistently based on their fondness for and appreciation of instrumental studies and playing in ensembles. However, in the responses from older students both their positive feelings towards and view of the importance and usefulness of orchestral studies and musicianship subjects, as well as the participants' self-competence in these subjects, decreased very significantly. In general, the participants liked all the subjects very much, with the exception of the musicianship subjects. However, we found some significant positive correlations between motivation in musicianship subjects and motivation in mathematics, mother tongue and foreign language studies, and the visual arts. ■

**Keywords:** Comprehensive school, instrumental studies, motivation, musicianship subjects, orchestral studies.

Leena Unkari-Virtanen ja Anniina Vainio

# Musiikinhistoriaa musiikkioppilaitoksissa – opetussuunnitelmien pedagoginen tausta-ajattelu

**L**änsimaisen musiikinhistorian opinnot ovat olleet hieman erinimisinä toteutuksina osa musiikinteoreettisten opintojen kokonaisuutta suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa. Opetushallitus määrittää valtakunnallisella ohjeistuksella valtionavun piiriin kuuluvien musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmien perusteet (OPH 2002, 8). Vuoden tai kahden mittainen kurssi, jolla tutustutaan musiikin historiaan, on osa pakollisia “musiikin perusteiden” opintoja kaikissa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta antavissa musiikkioppilaitoksissa. Musiikinhistorian lisäksi musiikin perusteiden kursseilla opiskellaan musiikin hahmotus- ja lukutaitoa eli aiempien säveltäjä- ja musiikinteorian opintojaksojen oppisisältöjä.

Musiikinhistorian kursseille on musiikkioppilaitoksissa käytössä useampikin erilainen nimitys, esimerkiksi “musiikkitieto”, “yleinen musiikkitieto”, “musiikin tyyllinen tuntemus” tai “musiikinhistoria”. Osa nimityksistä juontuu eri vuosikymmenien valtakunnallisesta ohjeistuksesta, osa taas kuvastaa oppiaineen nykyisiä oppilaitoskohtaisia painotuksia. Tässä artikkelissa käytämme nimityksiä “musiikkitieto” ja “musiikinhistoria” synonyymeinä kuvaamaan musiikin menneisyyttä tarkastelevaa oppiainetta.

Musiikinhistoria-oppiaineen historiaa voidaan Suomessa jäljittää ainakin 1800-luvun lopulle. Silti tuo oppiaine on noussut vasta viime vuosina pedagogisen keskustelun kohteeksi. Tutkijat ovat puheenvuoroissaan nostaneet keskusteluun oppiaineen sisällön (Hyvönen 1995; Sarjala 2002; Huttunen 2000 ja 2001; Kurkela 2006; Unkari-Virtanen 2009; Vainio 2012) sekä opetusmenetelmät (Vainio 2012; Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012, Unkari-Virtanen 2013).

Niin nykyiset kasvatusnäkökulmat kuin musiikinhistorian ja musiikkikasvatuksen tutkimus ovat avanneet uusia näköaloja musiikinhistorian opettamiseen. Teoksiin painottuvan musiikinhistorian kerronnan (ks. Sarjala 2002) ja kronologiaan perustuvan, opetuksessa samanaikaisesti toistuvan suurkertomuksen (ks. Unkari-Virtanen 2009, 31–32) sijaan musiikinhistorian opiskelu voidaan nykytutkimuksen valossa nähdä musiikin – kaikenlaisen musiikin – menneisyyteen tutustumisena. Uusi tutkimus ei rajaa musiikin historian kerrontaa länsimaisuuden, taiteen, säveltäjäyyden tai muun ennalta asetetun näkökulman mukaan. Kerronnan näkökulmia voidaan tutkimuksellisesti konstruoida hyvinkin erilaisten, myös pienten ja arkisten kysymysten ympärille. Monet tutkijat painottavatkin tarkastelunäkökulman tiedostamisen tärkeyttä: historia kerrotaan aina joltakin kannalta (ks. Leppänen ym. 2013).

Tuoreet kyselyt ja tutkimusaineistot näyttävät musiikinhistorian oppijoiden kannalta oppiaineena, jonka kytkökset omaan kokemusmaailmaan, soittamiseen ja musisointiin saattavat jäädä jopa kokonaan puuttumaan (Unkari-Virtanen 2009; SML 2011; Vainio 2012). Tässä artikkelissa pohdimme, heijastuvatko uudet näkökulmat musiikinhistorian opiskeluun. Tarkastelemme musiikinhistorian opetuksen valtakunnallisia ohjeistuksia ja paikallisia opetus-

suunnitelmia. Teemme katsauksen opetussuunnitelmissa kuvattujen tavoitteiden muutoksiin ja pohdimme nykyistä ohjeistusta. Havainnollistamme samalla musiikinhistorian opetukselle ja opetussuunnitelmille mahdollisia uusia, oppijakeskeisiä suuntaviivoja.

## Opetussuunnitelmien tausta-ajattelu

Yleisen musiikkitiedon opetus alkoi maassamme Suomen musiikkioppilaitosten liiton määräyksen mukaisesti vuonna 1979 kaikissa valtionavun piiriin kuuluneissa musiikkioppilaitoksissa. Tuolloin muotoiltiin ensimmäistä kertaa valtakunnalliset musiikkitiedon opetuksen tavoitteet. Opetussuunnitelmassa nostettiin keskeiseksi sisällöksi länsimaisen taidemusiikin historia, tyylikaudet, säveltäjät ja teokset. Sisältöjen lisäksi määriteltiin oppilaiden loppukokeen sisältö, vaikkei yleiselle musiikkitiedolle laadittukaan kaikille oppilaille yhdenmukaisia ”mallikokeita” muiden teoria-aineiden tapaan. Nämä mallikokeet olivat Suomen kaikissa musiikkioppilaitoksissa lukukauden lopussa suoritettavia teoria-aineiden yhdenmukaisia päättökokeita. Valtakunnallista opetussuunnitelmaa uudistettiin vuonna 1988, mutta sisällönkuvauksia ei tuolloin muutettu. Musiikin perusteiden opetussuunnitelmia pro gradu -työssään tarkastelleen Hanne Jurvasen mukaan uudistus keskittyi määrällisten tekijöiden, kuten opiskeluaian määrittelyyn. Pedagogiikkaan liittyviä kysymyksiä ei näissä opetussuunnitelmissa käsitelty (Jurvanen 2005, 18–20).

Anniina Vainio (2012) on eritellyt lisensiaatintutkielmassaan musiikinhistorian opetuksen opetussuunnitelmien tausta-ajatuksia. Vainio toteaa, että 1980-luvun valtakunnalliset opetussuunnitelmat ilmentävät ns. *Lehrplan*-tyyppistä opetussuunnitelma-ajattelua (ks. esim. Rausste-von Wright & von Wright 1994, 147–148; Vitikka ym. 2012, 33). *Lehrplan*-opetussuunnitelma painottaa tietoa ja opettajakeskeisiä työtapoja. Tällainen ajattelutapa kuvattiin opetuksen ideaaliksi jo Johann Friedrich Herbartin (1776–1841) opetussuunnitelmaopissa ja edelleen 1900-luvulla ns. herbartilaisessa kasvatusfilosofiassa. Vaikka suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa opettamisen tapojen pohtiminen nähtiin tärkeäksi jo 1950-luvulla, herbartilainen ajattelutapa on ollut juontena suomalaisissa oppilaitoksissa vielä 1990-luvulla.

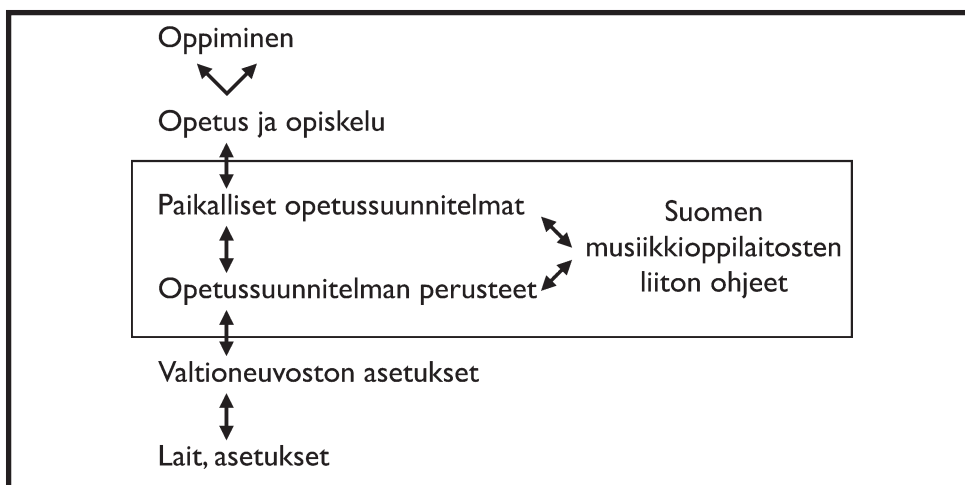
Vainion mukaan herbartilainen *Lehrplan*-ajattelutapa on heijastunut erityisen voimakkaasti musiikin teoreettisten aineiden opettamiseen (Vainio 2012, 13–15). Musiikkioppilaitosten teoreettisten aineiden opetussuunnitelmat noudattivat Vainion tutkimuksen mukaan käytännössä koko 1900-luvun sisältökeskeistä ajattelutapaa. Ajattelutapa heijastui myös opettajakoulutukseen. Musiikin perusteiden opettajat koulutettiin toteuttamaan opetussuunnitelmasa lueteltuja opetussisältöjä. Musiikinhistorian osalta musiikin perusteiden opettajat ovat yleensä suorittaneet samat, varsin yleiset musiikinhistorian kurssit kuin kaikki muutkin musiikin ammattiohjelmat, päätyivät he sitten orkesterimuusikoiksi tai musiikinhistorian opettajiksi.

Opettajakoulutuksen ja valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi edellä mainitut ”mallikokeet” suuntasivat musiikin perusteiden opetusta yhdenmukaiseksi. Kokeissa pärjäsi, jos osasi tietyt oppisisällöt, ja niinpä opettajat opettivat lukuvuoden aikana kokeissa kysyttäviä taitoja ja oppisisältöjä. Musiikkitiedon osalta kokeiden käytäntöjä ei ole dokumentoitu, mutta varsin yleisiä koekysymyksiä saattoivat olla esimerkiksi teoskaanonin keskeisten teosten nimeäminen kuullun perusteella ja esseevastaukset tyylikausista tai säveltäjistä.

*Lehrplan*-tyyppinen oppisisältöjä luetteleva opetussuunnitelma on Vainion tutkimuksen mukaan osoittautunut monin tavoin ongelmalliseksi, erityisesti kun opetuksen tausta-ajattelu keskiiön on 1900-luvun lopulla noussut oppijalähtöinen, konstruktivistinen oppiminen. Uuden oppimiskäsityksen myötä on herännyt tarve antaa opetussuunnitelmissa tilaa oppijalähtöisille sisällöille sekä paikallisille, kouluympäristöstä juontuville sosiokulttuurisille lähtökohdille ja tavoitteille. Opetushallitus uudistikin musiikkioppilaitosten toimintaa ohjaavat opetussuunnitelman perusteet vuonna 2002. Aiempi, oppiainejakoon ja tietopainotteisiin opetussisältöihin keskittyvä opetussuunnitelma-ajattelu muutettiin oppijan kokonaiskehitystä

tarkastelevaksi *curriculum*-tyyppiseksi ajatteluksi. Musiikkioppilaitoksia ohjattiin valtakunnallisella ohjeistuksella opetuksen paikalliseen ja oppijälhtöiseen suunnitteluun (Vainio 2012, 40–43). Opetuksen keskiöön nostettiin oppilaan ”henkilökohtainen musiikkisuhde” (OPH 2002, 6). Käytännön musisointitaitojen tukeminen nousi tärkeäksi musiikin perusteiden opetuksen tavoitteeksi (mt., 6).

Edellä kuvatut valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ohjaavat edelleenkin kaikkea musiikkioppilaitosten antamaa opetusta, myös musiikin historian opetusta. Opetusneuvos Irmeli Halinen tiivistää valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden osuuden koulutuksen ohjausjärjestelmässä seuraavanlaiseen kaavioon (kuva 1; ks. Halinen 2013, 22). Kuvaan on tässä lisätty valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden rinnalle Suomen musiikkioppilaitosten liiton ohjeet, joita monet musiikkioppilaitokset noudattavat. Vuoden 2002 taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa annettiin musiikkioppilaitoksille mahdollisuus halutessaan noudattaa Suomen musiikkioppilaitoksen liiton laatimia, niinkään valtakunnallisia tasosuoritusohjeita (OPH 2002, 14).



**Kuva 1.** Musiikin perusteiden opetussuunnitelmatasot suomalaisen koulutuksen ohjausjärjestelmässä Halista (2013) mukaillen.

Suomen musiikkioppilaitosten liiton vuonna 2005 vahvistamien musiikin perusteiden tasosuoritusohjeiden laatimiseen osallistui työryhmä, johon oli koottu joukko musiikin perusteiden opettajia ja tutkijoita. Vaikka länsimaisen taidemusiikin historian tutkiminen herätti jo tuolloin aika ajoin vilkastakin keskustelua (Sarjala 2000 ja 2001; Huttunen 2001; Kurkela 2006) musiikin historian opetuksen pedagoginen diskurssi oli vielä muutamien harvojen opettaja-tutkijoiden varassa (Huttunen 2000; Hyvönen 2004; Kolehmainen 2004; Unkari-Virtanen 2005).

Niinpä Suomen musiikkioppilaitosten liiton vuoden 2005 tasosuoritusohjeissa musiikkitiedon opetuksen sisällöt linkittyivät edelleenkin aikaisemmista opetussuunnitelmista tuttuihin, *Lehrplan*-tyyppisesti luetteluihin sisältöihin: tyylikausiin, teoksiin ja säveltäjiin. Keskeiset oppisisällöt juontuivat suoraan musiikin historian yleisesitysten ja oppikirjojen kerronnasta (Unkari-Virtanen 2009, 31; Huttunen 2010). Kuitenkin sisältöihin oli tehty jo hiukan joustonvara – tasosuoritusohjeissa suositeltiin tutustumista eri soittimiin ja soitinryhmiin, lisäksi mainittiin mahdolliseksi tutustua myös muiden maanosien musiikkiin sekä eri musiikinlajeihin, kuten kansanmusiikkiin tai jazziin.

Valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden oppijälhtöinen ajattelutapa heijastui Suomen musiikkioppilaitosten liiton tasosuoritusohjeisiin ennen kaikkea työtapojen kuvauksissa (SML 2005, 7). Oppilasta tuli ohjeiden mukaan opastaa erittelemään ja tutkimaan



kuunneltavista teoksista eri osa-alueita, kuten teoksen taustaa, esitystä ja musiikin rakennetta; musiikin kuuntelussa kehoitettiin käyttämään oppilaan saavuttamia säveltapailullisia ja analyttisiä taitoja hyväksi. Kaikkeen musiikin perusteiden opetukseen suositeltiin jo ensimmäisestä kurssista lähtien sisällytettävän musiikin kuuntelua. Kuuntelukasvatuksen tavoitteina oli lisätä oppilaan kykyä kuunnella ja kokea, auttaa häntä muodostamaan musiikillisia mieltymyksiä laajasta kirjosta musiikkia sekä ohjata oppilasta tiedostamaan ja perustelemaan omia havaintojaan ja näkemyksiään. Arviointia koskeva ohjeistus oli tässä vuoden 2005 tasosuoritusohjeessa väljä. Ainoana arviointia ohjaavana mainintana opettajaa kehoitettiin kontrolloimaan musiikin historiallista ja tyyllillistä tuntemusta esimerkiksi kuuntelun avulla sekä sisällyttämään suoritukseen myös konserttikäyntejä (mt., 7). Vaikka oppilaan taitoihin jo kiinnitetiinkin huomiota, arvioinnin tai opetuksen sisällön kuvaukset eivät mainittavasti rakentaneet kytköksiä siihen, miten musiikin historian opiskelu voisi edistää oppilaan omaa musiikkisuhdetta tai tukea oppilaan instrumenttiopintoja.

## Oppilaitosten paikallinen opetussuunnitelmatyö

Valtakunnallisen ohjeistuksen ja opetussuunnitelmien perusteiden pedagogisen ajattelun taustaa vasten on mielenkiintoista tarkastella musiikkioppilaitoksissa laadittuja opetussuunnitelmia. Paikalliset opetussuunnitelmat ovat yleensä musiikkioppilaitoksen opettajista koostuvien työryhmien laatimia. Musiikkitiedon tai musiikin historian opettajina toimivat usein opettajat, joiden koulutuksen pääpaino on ollut säveltapailun, musiikkiteorian ja musiikkianalyysin opinnoissa. Musiikkioppilaitoksen opettajan työnkuvassa musiikin historian kurssit muodostavat kuitenkin vain pienen osan työtehtävistä: suurin osa opetusvelvollisuudesta on yleensä säveltapailun, musiikin hahmottamisen tai jonkin instrumentin opettamista.

Kartoitimme artikkelia varten kahdenkymmenen eri puolilla Suomea sijaitsevan musiikkioppilaitoksen kotisivuilta musiikin historian ja musiikkitiedon opetuksen opetussuunnitelmia. Joukossa oli sekä valtionapua nauttavia, taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta antavia oppilaitoksia että yleisen oppimäärän musiikkioppilaitoksia. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetusta ei kuitenkaan koske sama valtakunnallinen ohjeistus kuin laajan oppimäärän opetusta, eikä näissä oppilaitoksissa ole oppilaille pakollista musiikin perusteiden opetusta.

Kartoituksemme perusteella musiikin historian opetussuunnitelmat vaikuttavat painottuvan edelleen vahvasti oppisisältöjen kuvaamiseen. Huolimatta siitä, että oppilaslähtöisyys ja oppilaan henkilökohtainen musiikkisuhte on nostettu jo vuonna 2002 yleisen musiikkitiedon opetusta ohjaavissa opetussuunnitelman perusteissa keskiöön (OPH 2002), oppilaitosten omassa opetussuunnitelmassa vallitsee melko perinteinen ajatus tyylikausien mukaan hahmotuvasta musiikin menneisyydestä, jossa keskeisiä sisältöjä ovat teokset ja säveltäjät. Lisäksi paikallisissa opetussuunnitelmissa mainitaan usein ”eri soittimiin tutustuminen”. ”Länsimainen taidemusiikki” mainitaan niinkään usein, sen sijaan oppilaan oma musiikkityyli, muiden maanosien tai musiikinlajien historia harvemmin – tosin kartoituksemme ei kata useissa oppilaitoksissa tarjottavaa afroamerikkalaisen musiikin perusteita eli AMP-opetusta. Varsin tyyppilistä on myös se, että oppilaitosten opetussuunnitelmissa kopioidaan suoraan valtakunnallisia ohjeistuksia.

Oppilaan toimintaa tai oppimisprosessia kuvataan yleisillä toiminnan kuvauksilla, kuten teoksen tai tyylikauden ”tunnistaminen”, ”oppiminen” ja ”tutustuminen”. Musiikkiin liittyvä tietäminen tai yleissivistys mainitaan joidenkin musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmissa, mutta yleisesti oppijälhtöisiin oppimistavoitteisiin liittyvien näkökulmien, esimerkiksi työtapojen, kuvaus on varsin vähäistä. Joissakin paikallisissa opetussuunnitelmassa annetaan viitteitä oppijan aktiivisen tiedonmuodostuksen tukemisesta. Kuitenkin tietämisen, analyttisen musiikkikuuntelun ja tunnistamisen merkitys oppilaille samoin kuin kytkösten avaaminen oppilaan elämäpiiriin jää yleisesti kuvaamatta.



Etsimme musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmista myös mainintoja paikalliseen sosio-kulttuuriseen ympäristöön kiinnittymisestä, ja löysimmekin esimerkin ajan ja paikan tuoman kontekstiin huomioimisesta:

*Musiikin historiaan tutustuminen ja musiikin kuuntelu on tärkeää koko opiskelun ajan. Musiikin kuunteleminen on muusikkouden ja musiikkikulttuurin välittämistä. Yleisen musiikkitiedon tarkoituksena on tutustuttaa oppilas soivaan ympäristöömmme sekä musiikin historian keskeisimpiin tyylikausiin, säveltäjiin ja heidän teoksiinsa.* (Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto 2013.)

Vaikutelmaksi jäi tämän kartoituksen perustella se, että musiikinhistorian opetus perustuu oppisisältöihin, jotka juontuvat osin jopa 1900-luvun alun musiikinhistoriankirjoituksesta. Opetussuunnitelmien perusteella vaikuttaa siltä, että Guido Adlerin vuonna 1911 kirjassa *Der Stil in der Musik* kuvaamalla tyylihistorialla on edelleenkin valta-asema musiikkioppilaitosten musiikkitiedon opetuksessa. Tyylin nostaminen musiikinhistorian keskeiseksi käsitteeksi teki musiikkianalyysistä ensisijaisen musiikinhistorian tutkimisen välineen, mikä on herättänyt erityisesti kulttuuritutkijoiden taholta kritiikkiä (ks. Sarjala 2002; Unkari-Virtanen 2009, 24–25). Silti on jollain tavoin ymmärrettävää, että vankan musiikkianalyttisen koulutuksen saaneet opettajat ovat painottaneet opetussuunnitelmissa tyylihistoriallista tarkastelutapaa, jossa heidän hallitsemansa musiikkianalyttinen käsitteistö on keskeinen. Lisäksi tyylikausiin liittyvät musiikin tunnistamistehtävät ovat tarjonneet opettajille selkeän, artikkelin alussa kuvattuja ”mallikokeita” muistuttavan mahdollisuuden arvioida oppijan tiedon tasoa.

Kartoituksen perusteella vaikuttaa siltä, että monet Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2002) avatut mahdollisuudet jäävät vielä oppilaitosten paikallisissa musiikinhistorian opetussuunnitelmissa hyödyntämättä. Musiikinhistorian opetuksen kohdalla esimerkiksi sen erittely, mitä oppiminen oikeastaan voisi oppijan musiikkisuhteen ja yhteisöllisen toiminnan kannalta tarkoittaa, on jäänyt sekä valtakunnallisella että paikallisella tasolla tekemättä. Musiikkioppilaitosten musiikinhistorian opetussuunnitelmien taustalla hämmöittää edelleenkin *Lehrplan*-tyyppinen ajatus ennalta määrätystä tiedollisesta sisällöstä, jonka oppilas ”oppii”, ”tunnistaa” tai johon hän ”tutustuu”.

Musiikin perusteiden opetus on laajemminkin kuin vain musiikinhistorian osalta ollut musiikkioppilaitosten rehtoreiden ja opettajien keskuudessa viime aikoina erityisen arvioinnin ja keskustelun kohteena. Suomen musiikkioppilaitosten liitto nosti musiikin perusteiden opetuksen kehittämisen vuoden 2011 erityisteemaksi. Teemavuoden yhteydessä tehtiin rehtoreille, opettajille ja opiskelijoille kyselyt musiikin perusteiden käytännön järjestelyistä, opetuksesta ja opiskelusta. Oppilaskyselyyn (SML 2011) vastasi hieman yli 2000 oppilasta kaikkiaan noin 35 000 musiikin perusteiden opetukseen osallistuneesta oppilaasta. Kyselyyn vastanneet, oletettavasti aktiivisimpien opettajien oppilaat, pitivät musiikin perusteiden opintojaan yleisesti hyödyllisinä (64,6 % samaa tai jokseenkin samaa mieltä) ja kokonaisuutta tukevinä (70,4% samaa tai jokseenkin samaa mieltä). Musiikkitietoa tai musiikin historiaa ei kyselyssä eroteltu muista musiikin perusteista. Rehtoreille ja opettajille kohdistetussa kyselyssä (SML 2009) jopa 32,5 % vastaajista (N = 74) oli sitä mieltä, että musiikin perusteiden opintojaksot eivät tue oppilaitoksen kasvatuksellisia päämääriä. Hieman ristiriitaisesti 65,4 % vastaajista piti musiikin perusteiden opintojen konkreettisia opetusjärjestelyitä oppilaitoksen päämääriä tukevinä. Musiikin perusteiden opetusta kriittisesti arvioivia lausuntoja on kuvattu myös Koulutuksen arviointineuvoston julkaisemassa katsauksessa *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus* (Tiainen ym. 2012, 65–66):

*Musiikissa soittamisen ja musiikin perusteiden suhde on vinossa. Musiikin perusteet pitäisi kehittää niin, että on tietty ”pakollinen” osuus ja valinnaismahdollisuuksia ja kynnysaineita, mikäli haluaa jatkaa. Jos soittoharrastus loppuu sen takia, että musiikin perusteosa on liian suuri,*

*ei opetussuunnitelman tavoite toteudu. Uusia aineryhmiä pääaineena, kuten musiikkiteatteri, musiikkiteknologia, säveltämistä (= biisien tekeminen ja siitä eteenpäin). Nykynuoret ovat uteliaita ja monipuolisia – sitä pitää tukea ja kehittää.* (musiikki, laaja, rehtori).

## Musiikinhistorian opiskelukokemuksia case-tutkimuksista

Rehtoreiden ja opettajien taholta on ilmaistu muutostarve musiikin perusteiden opetusta kohtaan (ks. myös Tuomela, Tossavainen & Juvonen tässä numerossa). Tutkimukset musiikinhistorian opiskelukokemuksista viittaavat samaan tarpeeseen. Vainio (2012) on kartoittanut lissensiaatintutkimuksessaan musiikkitietoa 1990-luvulla opiskelleiden henkilöiden opiskelukokemuksia. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt (N = 10) olivat kasvatustieteen tai musiikkikasvatuksen opiskelijoita Turusta, Tampereelta, Helsingistä, Jyväskylästä ja Kuopiosta. He olivat opiskelleet yleistä musiikkitietoa 1990-luvulla eli ennen Opetushallituksen vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteiden uudistusta. Tutkimusta varten annetussa kirjoitustehtävässä henkilöitä pyydettiin kirjoittamaan mahdollisimman autenttinen kuvaus opetustilanteista, opettajan käyttämisestä opetusmenetelmistä, kurssin arvioinnista, opiskelumotivaatiosta sekä kurssin hyödyllisyyteen liittyvistä tilanteista ja kokemuksista. Näin kerätyn tutkimusaineiston mukaan opettajat jakoivat luennoimalla tai muuten opettajajohtoisesti oppilaille tyylikausiin, säveltäjiin ja teoksiin liittyvää tietoa. Musiikin tyylikausia käsiteltiin musiikkitiedon kursseilla aineiston mukaan lähinnä aikakauden merkittävimäksi nostetun “säveltäjäneron” elämän ja tämän merkittävimäksi nostettujen sävellysten kautta. Oppisisältöjä pyrittiin aineiston kuvauksissa opettelemaan pitkälti ulkolukuun perustuvina irrallisina ja abstrakteina faktoina. Opetuksen sisältöä ja faktatietoa ei pyritty kytkemään muihin musiikkiopintoihin ja -harrastuksiin tai ymmärtämään eri näkökulmista.

Seuraava aineistositaatti kiteyttää tyypillisen opetustilanteen, jossa opettaja puhuu, käyttää oppilaalle epäselväksi jääviä käsitteitä ja soittaa välillä levyjä (Vainio 2012, 19):

*Opettaja luettelee barokin arvioidut alkamis- ja päättymisvuodet sekä barokkia edeltävän homofonian ja barokin polyfonian. Oppilaita homofonia huvittaa. Sitten opettaja mainitsee J. S. Bachin ja jakaa nuotin hänen C-duuripreludistaan DWK 1 ja laittaa saman kappaleen levyllä soimaan. Kuunnellaan myös jokin Bachin fuugista ja käydään läpi piirtoheittimessä olevan nuottikuvan avulla fuugan rakenneosia. Opettaja näyttää ensin pari teeman alkua ja sitten pyytää oppilaita esimään niitä lisää ja osoittamaan muille. Teeman käsite tulee selväksi, mutta ahtokulku ja vastateema jäivät mieleen vain ulkoa opeteltuina termeinä, eivätkä ne aukene nuottikuvasta. Osa oppilaita ei ymmärrä opetuksen sisältöä. Näistä osa ei ole koskaan kuullut fuugasta tai soittanut yhtään fuugaa, osalla on motivaatio-ongelmia ja ei uskalla tai osaa kysyä fuugan rakenteesta. [...] Minusta tuntuu siltä, että opettaja on ajautunut opettamaan aihetta ja että hänellä on hiljaista tietoa fuugasta, mutta hän ei ole itsekään koskaan aktiivisesti perehtynyt fuugan rakenteeseen. Sitten tunti loppuu, ja opettaja sanoo tunnin sisällä tulevan yleisen musiikkitiedon tenttiin.*

Aineiston perusteella voi päätellä, että opetuksessa käytetyt pedagogiset keinovarot olivat varsin opettajakeskeisiä. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt eivät kokeneet työtapojen tukevien sisältöjen oppimista edes musiikin kuuntelemistehtävissä. Henkilöt kuvasivat opiskelunsa tavoitteiksi pelkästään kurssin suorittamisen tai musiikkiopiston päättötodistuksen saamisen, minkä voi tulkita suoranaiseksi opiskelumotivaation puutteeksi tai vähintäänkin ulkoiseksi opiskelumotivaatioksi.

Seuraava aineistoesimerkki kuvaa erään koehenkilön muistikuvaa kurssin suoritusilanteesta (Vainio 2012,19–20):

*Muistaakseni tuolloin taisi olla yhdistettynä tähän kaikkeen hauskuuteen myöskin se biisien arvaamiskoe – joten samaan syssyyn kuunneltiin suurella mielenkiinnolla Bachin ja muiden starbojen tuottamia erilaisia äänten kombinaatioita muistaakseni kirkkojodlauksesta ja luostarilurituksista johonkin tulevaisuutta ennakoivaan tyyliuuntaukseen saakka. Biisien arvailuosiassa oli tapana kirjoittaa nimiä, sävellysten nimiä, kirjainlyhenteitä ja numeroita sekä itse säveltäjästarban nimi. Jos muisti säveltäjän toisen nimen tai jotain muuta extraa kyseisestä tapauksesta, oli muistaakseni mahdollista saada +pisteitä. Kurssin jälkeen tietenkin suurin osa siitä vähästä, mikä vahingossa oli jäänyt päähän, unohtui silmänräpäyksessä. Olotila palautui yleensä normaaliksi reilu viikko tapahtuneen jälkeen.*

Vainio analysoi tutkimusaineistonsa kuvauksia Engeströmin (1990) oppimisstrategioiden mukaan. Engeström erottelee oppimisstrategiat sen perusteella, miten tietoinen oppija on oppimisestaan. Vainion aineistoesimerkit edustavat Engeströmin luokittelussa pintasuuntautunutta oppimisstrategiaa (mt., 22–25), jossa oppija pyrkii painamaan asiat mieleensä sellaiseenaan, atomistisena faktatietona, tai hän pyrkii jäljittelemään opettajan antamaa mallia. Vainio osoittaa, että oppimisstrategioilla on merkittävä yhteys oppilaiden motivaatioon. Pinnallinen oppimisstrategia liittyy ulkoiseen motivaatioon kun musiikkitiedon kurssin suorittamisen tavoitteena on saada kurssista merkintä ja todistus opinnoista (Vainio 2012, 20–21).

Toinen musiikin historian opiskelukokemuksia kartoittanut tutkimus (Unkari-Virtanen 2009) selvitti klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden musiikin historian opiskelukokemuksia Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa (nykyinen Metropolia Ammattikorkeakoulu). Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia stereotyyppioita ja kulttuurisia merkityksiä musiikin historian opiskelu herätti opiskelijoissa. Aineistossa tuli esille selvä ennakkokäsitys musiikin historian opiskeluun lähtökohtaisesti liitetyistä kronologisesta jäsenyyksestä, tyylikausijaottelusta sekä säveltäjistä ja teoksien keskeisestä asemasta (Unkari-Virtanen 2009, 113). Tämäkin tutkimus viittaa Vainion (2012) tutkimuksen tavoin siihen, että musiikin historian opetuksen – tai oppimisen – tavoitteet näyttävät jääneen ainakin jossain määrin epäselviksi opiskelijoille. Tutkimuksen mukaan jopa klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden saattoi olla haasteellista nivoa musiikin historian opintoja omiin oppimistavoitteisiinsa, vaikka ammattiopiskelijat näkivätkin kytkökset omaan musiikin työhönsä mahdollisina (Vainio 2012, 147):

*Mut tietysti mulla vaikuttaa hirveesti se, että kun omista lähtökohdista lähtee, niin mikä on se mikä kiinnostaa aina. Kaikki tommoset ... mua kiinnostaa ympäristö, se tausta missä ympäristössä ne on tehty ne sävellykset, se mun mielestä kertoo paljon jo musiikista.*

Unkari-Virtanen (2009) nosti tutkimuksensa tuloksissa esiin musiikin historian tietämisen ja ajattelemisen erilaiset painotukset. Musiikin historian opiskelussa voisi hyödyntää nykyistä enemmän historian tarjoamaa mahdollisuutta tietämisen ja ajattelun tapojen aktivoimiseen. Näitä erilaisia tietämisen ja ajattelun tapoja voivat olla esimerkiksi artikuloitua tietäminen ja soittamisessa karttuva hiljainen, proseduraalinen tietäminen, tai narratiivinen ajattelu ja käsitteellisen-loginen, rationaalinen ajattelu (Unkari-Virtanen 2009, 177). Mutta musiikin historian opetuksen sisällöt ovat juontuneet länsimaisen taidemusiikin yleisesityksistä (ks. Huttunen 2010) ja opetusmenetelmä luennoitiin perustuvasta tiedon jakamisesta. Siksi on varsin ymmärrettävää että tutkimuksessa opiskelijoiden odotukset opetusmenetelmistä painottuivat luennoinnalla jaettavaan ”valmiiseen” tietoon. Kuitenkin tätä luennoilta omaksuttua tietämistä täydentävä, opiskelijan oma, hiljainen tietäminen näyttäytyi Unkari-Virtasen aineistossa erityisesti keskeisenä henkilökohtaisen musiikkisuhteen rakentajana, kuten seuraavasta opiskelijan toteamuksesta voi päätellä (Unkari-Virtanen 2009, 121):

*Musiikkiahan täytyy kuunnella ja siihen on oltavat henkilökohtainen suhde, jotta jotain oppisi. Ongelmana ei kohdallani ole varmaankaan itse oppiminen, vaan sen määrittely, mitä pitäisi oppia.*

Tietämisen eri tapojen yhdistäminen ei ollut tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille kovinkaan tuttua. Tämä kävi ilmi esimerkiksi opiskelijoille annetusta kuuntelutehtävästä, joka edellytti käsitteellisen tiedon ja oman hiljaisen tietämisen yhdistämistä. Monet opiskelijat kuvasivat tätä tehtävää erityisen haasteelliseksi (Unkari-Virtanen 2009, 133–134). Samoin historian narratiivinen tulkinta, musiikin historian kertojan roolin ottaminen, johti yleensä jonkin lähteen enemmän tai vähemmän suoraan kopiointiin. Opiskelijat eivät ryhtyneet tuottamaan omia tulkintojaan musiikin menneisyydestä. Aineiston perusteella he eivät myöskään hahmotaneet musiikin historian kerronnasta ongelmakohtia, joihin olisivat voineet esimerkiksi tutkia oppimisen keinoin pureutua (mt., 138–140).

Esittelemiemme tutkimusten aineistojen perusteella näyttää siltä, että opiskelijoiden kokemukset ja odotukset musiikin historian opetuksesta heijastelevat opetussuunnitelmien sisältöpainotteisia, *Lehrplan*-tyyppisiä tavoitekuvaavuuksia.

## Kohti oppijälhtöistä ajattelua ja oppilaitosten valinnanvapautta

Artikkelin alussa kuvaamamme opetussuunnitelmien *Lehrplan*- ja *curriculum*-jaottelu on yksi mahdollinen näkökulma tarkasteltaessa opetussuunnitelmien muutoksia. Mutta opetussuunnitelmia voidaan tarkastella myös muunlaisin jaotteluin (ks. esim. Vitikka ym. 2012; Halinen 2013), ja opetussuunnitelmien tausta-ajattelu muuttuu myös ajankohtaisten haasteiden kautta. Opetusneuvos Irmeli Halinen (2013, 14) nostaa perusopetuksen opetussuunnitelman uudistamista käsittelevässä puheenvuorossaan uusia teemoja: hänen mukaansa työelämässä tarvittava osaaminen on tuonut perusopetukseen uudistumistarpeen niin opetuksen sisällön, pedagogiikan kuin työkäytänteiden kohdalle.

Halinen tuo opetussuunnitelmatyön keskiöön kysymykset “mitä on tulevaisuuden sivistys”, “millaista osaamista tarvitaan” ja “miten oppimista parhaiten edistetään”. Näihin kysymyksiin varmasti syvennyttään musiikin ja taiteen perusopetuksen osalta opetussuunnitelman perusteiden uudistustyössä, joka on Opetushallituksen suunnitelmassa alkamassa vuonna 2015. Opetussuunnitelman perusteiden uudistamista odotellessa Suomen musiikkioppilaitosten liitto on julkaissut uudet valtakunnalliset tasosuoritusohjeet nimellä *Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet* (SML 2013). Ohjeistuksen laatimisessa oli tavoitteena lisätä valinnaisuutta oppisisältöihin ja oppimisen arviointiin sekä samalla väljentää vuoden 2005 tasosuoritusten yhdenmukaistavaa ohjeistusta (mt., 2). Ohjeistuksen laatinneeseen työryhmään kuului SML:n kutsumia musiikin perusteiden opettajia ja musiikkioppilaitosten rehtoreita.

Millainen on tämän ohjeistuksen tausta-ajattelu musiikin historian opettamisen kannalta? *Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet* painottaa aiemmasta ohjeistuksesta poiketen oppilaan omaa musisointia musiikin perusteiden opetuksen lähtökohtana. Ohjeissa korostetaan laulamista ja soittamista keskeisinä musiikin perusteiden työtapoina ja painotetaan soittimien käyttöä musiikin perusteiden opetuksessa (SML 2013, 3). Tavoitteiden joukossa mainitaan “oppilaan musiikillisen yleissivistyksen ja ohjelmistotutuntemuksen kartuttaminen tunnilla käytettävien musiikkiesimerkkien sekä konsertti- ja kuuntelukasvatuksen avulla” (mt., 4). Ohjeistuksen (mt., 4) mukaan ohjelmiston tuntemusta kartutetaan

*[...] kuuntelemalla, laulamalla ja soittamalla keskeistä ohjelmistoa sekä oppilaiden omaa instrumentti- ja yhteismusisointiohjelmistoa. Eri musiikinlajeihin tutustutaan esimerkkien avulla. Lisäksi keskustellaan musiikista ja sen merkityksistä sekä harjoitellaan mielipiteiden perustelua. Oppilasta kannustetaan itsenäiseen musiikin kuunteluun sekä opastetaan tiedonhankintaan ja lähdemateriaalin käyttöön.*

Musiikin perusteiden opettajaa kehoitetaan tukemaan oppilaan omaa musisointia ja kehittämään oppilaan ymmärrystä sävellysten tyylistä ja luonteesta myös soittamisen yhteydessä, esimerkiksi siten, että oppilas osaa luoda sopivan tulkinnan tyyllilajin tai esitysohjeiden pohjal-

ta. Musiikkitiedon osalta päätavoitteiksi mainitaan, että oppilas hallitsee monipuolista ohjelmistoa ja tuntee musiikinlajinsa keskeisiä tyyliuuntauksia, ilmiöitä ja soittimistoa (mt., 4):

- Oppilas saa virikkeitä muodostaakseen omakohtaisen musiikkisuhteen länsimaiseen musiikkiin, sen erilaisiin tyyliin ja ilmiöihin sekä historiaan.
- Oppilaalla on tietoja, joiden perusteella hän kykenee määrittelemään kuulemansa musiikin tyylin ja erittelemään sen yksityiskohtia.
- Hän tunnistaa tavallisimmat soittimet erilaisine soittotapoineen.
- Hän on tutustunut musiikkikulttuurin osa-alueisiin kuten konserttielämään, mediaan ja musiikkiteollisuuteen.

Opintojen edessä musiikin historian opintojen tavoitteiksi mainitaan yleisesti vain tyylin-tuntemuksen soveltaminen, jota ohjeen mukaan kehitetään “yhteistyössä soitonopettajan kanssa” (SML 2013, 9). Työtavoista mainitaan “monipuolinen kuunteleminen sekä musiikista keskusteleminen ja lukeminen”. Lyhyen kuvauksen päättää lause: “Opistotasolla tutustutaan myös oman aikamme taidemusiikkiin, sen tyylipiirteisiin ja esittämiskäytäntöihin” (mt., 9).

Oppilaan ohjelmistontuntemuksen arviointi kehoitetaan ohjeessa järjestämään seuraavasti: oppilas tunnistaa tyyliä, ilmiöitä ja soittimia erilaisissa kuuntelu- ja musisointitilanteissa, syventyy johonkin säveltäjään tai musiikilliseen erityisalaan tai pitää esitelmän valitusta aiheesta. (SML 2013, 4.) Arvioinnin kohteeksi mainitaan siis “tunnistaminen”, “syventäminen” tai “esitelmän pitäminen”. Arvosana-asteikossa mainitaan myös “sisäistäminen” ja “soveltaminen” (arvosana 5), “harjoittelu” ja “hallinta” (arvosana 3). Vaikka tavoitteiden kuvaus jo kiinnittääkin opetuksen musisointitaitoihin, tuntuu arvioinnin kuvaus kumpuavan vielä vanhasta Lehrplan-ajattelusta. Näkemyksemme onkin, että tässä vuoden 2013 ohjeistuksessa musiikkitiedon opetuksisältöjen ja oppimisen merkitysten kriittinen pohtiminen ja kehittäminen on vielä jäänyt taka-alalle.

SML:n musiikin perusteiden opetusta ohjaava uudistus on kuitenkin osoittautunut tervetulleeksi musiikkioppilaitosten valinnaisuuden lisääjäksi. Ohjeistuksessa näkyy myös viitteitä pedagogisen tausta-ajattelun murroksesta (ks. Vainio 2012; Ilomäki & Unkari-Virtanen 2013). Musiikin historian opetuksen sisällön luetteloinnin sijaan ohjeistuksessa jätetään paljon vapautta musiikkioppilaitoksille, ohjeet suorastaan velvoittavat musiikkioppilaitoksia määrittelemään aiempaa itsenäisemmin omia opetuksen tavoitteitaan.

Valinnanvapaus lisää haasteita paikallisella tasolla. Siksi olisikin mielestämme tarpeen pohdita musiikin historian ja musiikkitiedon opetuksen tausta-ajattelua esimerkiksi seuraavien, Inkeri Halisen (2013, 32; 38) opetussuunnitelmatyön lähtökohtien sovellutusten pohjalta:

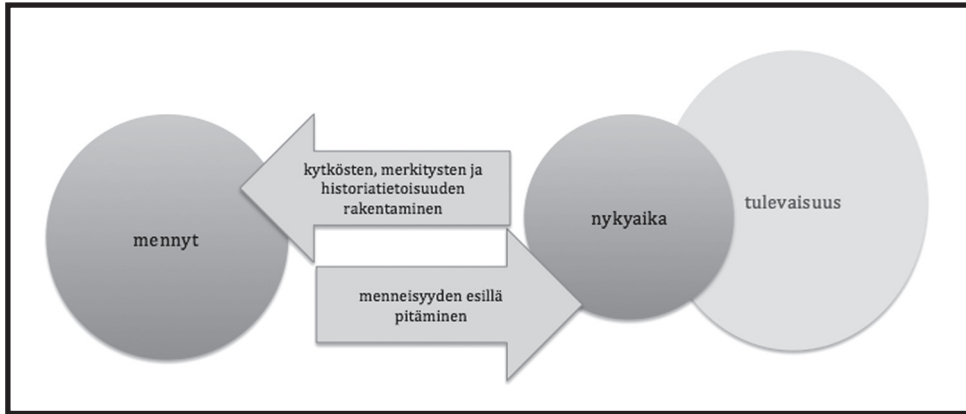
- Minkälaista nyky-yhteiskunnassa tarvittavaa osaamista musiikin historian opinnon tuottaja (esimerkiksi vahvistaa oppilaan minuutta, luovaa ongelmanratkaisua, mediakriittisyyttä, kykyä toimia muiden kanssa, kestävä elämäntapaa, hyvinvointia)?
- Minkälaisia työtapoja voidaan käyttää, jotta oppijan osaaminen parhaiten kehittyisi?
- Miten musiikin menneisyyden tarkasteluun rakennetaan nyky-yhteiskuntaan ja tosielämän ongelmiin kytkeytyviä oppimisympäristöjä ja oppimiskokonaisuuksia?

Musiikin historian opetussuunnitelmalla voi olla pedagoginen luonne, jos se kuvaa oppimisen myötä tapahtuvaa oppilaan kasvua ja kehittymistä. Mutta kasvun ja kehittymisen kuvaamisen pohtiminen suhteessa musiikin ja kulttuurin menneisyyteen on varsin laaja kysy-

mys, jonka pohtimiseen musiikin historian opetuksen traditio ei välttämättä anna avaimia.

## Merkitykset syntyvät dialogissa

Musiikin historian opetus on menneisyyden ylläpitämistä, mutta yhtä tärkeää on merkitysten ja historiatietoisuuden rakentaminen nykyajasta menneisyyteen, kuten kuva 2 havainnollistaa. Musiikin menneisyyteen tutustumisella on lisäksi mahdollista rakentaa kytköksiä musiikin menneisyyden ja oppijan tulevaisuuden välille. Oppijan kannalta opiskelussa voidaan ajatella välittyvän myös konkreettisia mielikuvia ja malleja siitä, minkälainen tulevaisuus ja sosiokulttuurinen ympäristö musiikin harrastamisesta oppilaalle harrastuksen myötä voi kehittyä.



**Kuva 2.** Musiikin historian opetuksen kaksi suuntaa.

Musiikkioppilaitoksissa nostetaan musiikin perusteiden kohdalla usein esiin kilpailutilan nuorten vapaa-ajasta. Oppilailla saattaa olla monia harrastuksia, ja musiikin perusteiden tunnit saattavat joskus tuntua rasitteilta. Kilpailutilanteen voi kääntää myös toisin päin, ja kysyä voisiko musiikin historian opetuksen vertaaminen vapaaseen nuorisotyöhön innoittaa uuteen pedagogiseen näkökulmaan, rakentamaan oppijälähtöistä opetusta, joka ei kumpuuisi pelkästään musiikkioppilaitosten ja musiikin historian opetuksen traditioista.

Toisin kuin opetushallituksen ohjeistuksella säädelty musiikin historian opiskeleminen, nuorisotyö perustuu täysin nuorten vapaaehtoiseen osallistumiseen. Nuorisotyön lähtökohta on, että nuori on yhteisönsä osallistuva ja aktiivinen jäsen. Nuorisotyössä painotetaan vapaaehtoisuuden ja nuorten itsemääräämisoikeuden rinnalla sitä, että toiminta on tavoitteellista ja ohjattua (Kauhanen 2011, 5–6). Nuorisotyön toimintaympäristöt voidaan nähdä informaalisena oppimisympäristöinä, joissa nuorisotyöntekijät innostavat ja auttavat nuoria oppimisessa. Oppimisen lähtökohdat nuorisotyössä ovat siis hyvin erilaisia kuin nykyislaissa musiikkioppilaitoksissa. Nuorisotyössä tapahtuva oppiminen on käytäntöön suuntautunutta ja vapaaehtoisuuteen perustuvaa, uusia toimintamalleja ja työtapoja soveltavaa. Nuoret osallistuvat toimintaan, jos he kokevat sen mielekkääksi ja itselleen antoisaksi. Käytännössä nuorisotyöntekijä kuulostelelee jatkuvasti nuoria joko keskustelemalla tai tarkkailemalla nuorten tarpeita ja luo näistä tarpeista nuorille sosiaalisia, personalisaatiota edistäviä oppimisympäristöjä. Samalla nuorisotyö tavoittelee molemminpuoliseen vuorovaikutukseen perustuvaa luottamuksellista kasvatusuhdetta. (Mt., 5–6.)

Nostammekin nuorisotyöstä keskeisenä näkökulmana esiin nuorten kuulemisen ja dialogin rakentamisen. Myös musiikkikasvatuksessa on viime aikoina pohdittu dialogista opetusta (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013; vrt. Arho & Konttori-Gustavsson tässä numerossa), mahdollisuutta oppilaan ja opettajan kiireettömään, arvostavaan kohtaamiseen. Mikäli kohtaamista ei rajoitetta arvioinnilla, suorittamisella tai vertaamisella, dialoginen opetus voi tarjota oppilaalle



tilan ja tilaisuuden merkityksiä rakentavaan omaan pohdintaan. Minkälaisia uusia, nuorten tarpeista kumpuavia kysymyksenasetteluita musiikkitiedon dialogisessa opetuksessa voisikaan avautua? Entä minkälaisia työtapoja voisi kehittää esimerkiksi teknologian sovellutuksista: digitarinoista, GarageBand-tyyppisistä ohjelmista, oman musiikin tekemisestä, tai erilaisista projektityöskentelyn muodoista?

## Musiikinhistorian opetuksen haasteet

Olemme edellä pyrkineet taustoittamaan musiikinhistorian pedagogiikan tutkijoina ja opettajina kohtaamaamme kysymyksiä. Vastaavatko musiikinhistorian opetuksen sisällöt, työtavat ja oppimisympäristöt niihin pedagogisiin tarpeisiin, joita työssämme kohtaamme? Onko musiikkitiedon ja musiikinhistorian opetuksen kohdalla tradition ohjaava vaikutus kenties jopa suurempi kuin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2002) pedagogisen tausta-ajattelun vaikutus?

Käsityksemme mukaan musiikinhistorian opetussuunnitelmissa tuntuu tradition ohjaava vaikutus pitävän yllä sellaisia menneisyyden tulkintoja, jotka eivät enää vastaa aikamme ongelmiin ja kerronnan tapoihin. Nostamme esiin yleisen historian didaktikkojen esittämän näkemyksen (ks. van den Berg 2007, 50; Rantala 2011), jonka mukaan historian opetuksessa suuret kertomuksen tarjoamat samastumiskohteet, kuten ”taide” tai ”kansallisuus”, eivät enää riitä opetuksen perustaksi yleissivistävän koulun historianopetuksessa. Voidaan perustellusti olettaa, että ”taide” ei riitä myöskään musiikkioppilaitoksissa musiikinhistorian oppimisen perustaksi.

Ennalta määrätyn oppisisällön kertaamisen sijaan historianopetus voidaan mieltää historiatietoisuuden opettamiseksi ja opiskeluksi. Kuten Hans-Georg Gadamer (1988) on esittänyt, tietoisuuden synnyttämällä kriittisellä suhteella historiaan ihminen kykenee halutessaan vapautumaan tradition kahleista, sillä tiedostamalla ilmiöiden ja ajatusten historiallisuus tradition ohjaava vaikutus pienenee (Gadamer 1988, 89–9). Mielestämme on tärkeää pitää menneisyyttä esillä ja samalla rakentaa historiatietoisuutta tarkastelemalla kriittisesti ja yhteisöllisesti musiikinhistorian opetuksen sisällön ja oppimisen tapojen historiallista kehkeytymistä. Kiilakoski, Tomperi ja Vuorikoski (2005, 17) kehottavatkin kohdistamaan kriittisen huomion opiskelun sisältöön, kerrottuun tietoon ja sen diskursseihin:

*Oman opetusalan tietoon tulisi suhtautua problematisoiden ja reflektoiden, kyseenalaistaen tiedon tuottamisen tapoja, miettiä miten tieto suodattuu oppiaineeseen ja tutustua kriittisiin puheenvuoroihin: Kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan? Mistä kerrotaan ja mitä jätetään sanomatta?*

Musiikinhistorian opetuksessa tieto on perinteisesti suodattanut oppiaineeseen oppikirjoina käytettyjen musiikinhistorian yleisesitysten kautta (ks. Unkari-Virtanen 2009; Huttunen 2010). Kriittisen kulttuurintutkimuksen ja sukupuolentutkimuksen tutkijat ovatkin nostaneet esiin kysymyksen siitä, kenen näkökulmasta länsimaisen taidemusiikin historiaa on kerrottu (ks. esim. Sarjala 2002; Kurkela 2006, Leppänen ym. 2013).

Tutkijoina ja opettajina kohtaamaamme ongelmat liittyvät jähmettyneen oppisisällön lisäksi myös oppiaineeseen liittyvän tietokäsityksen kompleksisuuteen ja siitä juontuvaan oppimisen haasteellisuuteen. Kuten edellä todettiin, työtapojen muuttaminen luennoinnista esimerkiksi oppijoita aktivoiviksi ryhmä- tai kirjoitustehtäviksi ei ratkaise tiedon tuottamisen ja suodattamisen ongelmaa. Ryhmätyöt saattavat tuottaa jopa kritiikitöntä, suoraa Internet-lähteiden kopiaointia (Unkari-Virtanen 2009, 124). Aktivoivat tehtävät eivät auta oppijaa muodostamaan omia tulkintojaan tai kasvata kriittistä historiatietoisuutta ilman, että oppiaineen sisältöä ja ennen kaikkea käsitystä opiskelun tuloksena syntyvästä tietämisestä samalla kriittisesti uudistetaan.

Musiikinhistorian oppimisen ja opettamisen pedagoginen haaste syntyy erilaisten tietämisen ja ajattelun tapojen yhtäaikaisestä läsnäolosta. Kuten edellä todettiin, musiikin menneisyyden hahmottamisessa voi olla yhtä aikaa läsnä niin käsitteellinen kuin tarinallinen ajattelu (ks. Bruner 1986), tai hiljainen ja proseduraalinen tietäminen sekä artikuloitunut ja verbalisoitavissa oleva tietäminen (ks. Toom 2008; Onnismaa 2008). Tässä artikkelissa kuvaamamme tutkimusaineistosta nostavat esiin pedagogisen haasteen esimerkiksi käsitteiden yhdistämistä omien kokemusten reflektointiin (ks. fuugatunnin kuvaus), samoin tarinallisuuden, käsitteiden ja faktatiedon yhdistämisestä musiikin kuuntelemiseen. Niinpä opettajan yksi keskeinen tehtävä onkin ratkaista, miten luoda musiikinhistorian ja musiikkitiedon opiskeluun sellaisia oppimisympäristöjä, jossa oppijalle tarjoutuu mahdollisuus kriittisesti tutkia, hyödyntää ja yhdistää erilaisia tietämisen ja ajattelemisen tapojaan. Tässä opetussuunnitelmat ja ohjeistukset voisivat olla opettajille avuksi.

Musiikinhistorian opetuksen kriittiseen kehittämiseen tarvittava pedagoginen diskurssi ja tradition kriittiseen tiedostamiseen tähtäävä musiikinhistorian opettajankoulutus on verraten tuore ilmiö. Musiikinhistorian pedagogiikan ja opetusharjoittelun opintojaksoja on tiettävästi nykyisin tarjolla joissakin ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. On herätty ajattelemaan, että sisältötiedon hallinta ei riitä ainoaksi työvälineeksi musiikinhistorian opettamisessa. Dialogisuutta painottavassa opetuksessa myös työtavat muuntuvat opettajajohtoisista, luennoivista opetusmenetelmistä kohti oppijan tietämisen tapojen monipuolista rakentamista. Musiikinhistorian opetus voi olla elävää, oppijoille uusia merkityksiä ja taitoja avaavaa, kun pedagogisen ajattelun painopiste siirretään sisältökeskeisestä ajattelusta kohti inspiroivien oppimisympäristöjen rakentamista.

## Lopuksi – tai uuden aluksi

Musiikinhistorian opetuksen vanha traditio elää vielä varsin vahvana niin SML:n vuoden 2013 suoritusohjeissa, musiikinhistorian käytännön opetuksessa kuin musiikkioppilaitosten paikallisissa opetussuunnitelmissa. Tätä traditiota haastavia, musiikinhistorian opetuksen uudelleenarviointiin kutsuvia pedagogisia lähtökohtia on noussut esiin erilaisia musiikkikasvatuksen paradigmoja edustavissa tutkimuksissa ja artikkeleissa. Kriittinen pedagogiikka (Kiilakoski ym. 2005) erilaisine sovellutuksineen (ks. esim. Leppänen ym. 2013) on vakiintumassa reflektiivisen musiikkikasvatuksen perustaksi. Deweyn pragmatismiin pohjautuva toiminta-orientoitunut pedagogiikka tai Gadamerin historiatietoisuutta painottava didaktiikka (Rantala 2011; Unkari-Virtanen 2011) tarjoavat myös mahdollisuuksia tausta-ajattelun reflektointiin.

Tässä artikkelissa nostimme esiin myös uuden vertailukohdan musiikkitiedon opetukselle ja oppimisympäristöille: vapaaehtoisuuteen ja itsemääräämisoikeuteen perustuvan nuorisotyön ja sen informaalit oppimisympäristöt. Informaalia oppimista on toki tutkittu myös musiikkikasvatuksen näkökulmasta (ks. esim. Partti 2012; Väkevä 2010), mutta musiikkioppilaitoksien mahdollisuuksia rakentaa ja hyödyntää informaaleja oppimisympäristöjä on toistaiseksi käsitelty vähemmän.

Musiikinhistorian opetusta voidaan tarkastella myös kollektiivisen, yhteisöllisen muistamisen ylläpitämisenä. Jussi Onnismaa (2008, 86) erottaa kollektiivisessa muistamisessa erilaisia tapoja. Yhteisöllinen muistaminen voi hänen mukaansa olla esimerkiksi homogeeninen tai komplementaarinen. Kun kollektiivinen muisti on homogeeninen, on yhteisön jäsenillä melko samansisältöinen käsitys menneestä. Musiikinhistorian opetussuunnitelmissa ilmenevä pyrkimys esittää musiikinhistoria yhtenä suurena tyylien, teosten ja säveltäjien avulla etenevänä, kaikille samanlaisena kertomuksena on esimerkki homogeenisesta muistamisesta ja kerronnasta.

Komplementaarinen muistaminen sen sijaan avaa menneisyydestä moniäänisiä tulkintoja. Yhteisessä kehikossa yksilöllä saattaa olla eroavia näkökulmia, tulkintoja tai kokemuksia. Taitteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ajatus opetuksen tavoitteiden liittämistä oppijan omaan musiikilliseen ja sosiokulttuuriseen ympäristöön voisi merkitä komple-



mentaarisen, moniäänisen musiikin menneisyyden painottumista musiikkitiedon opetuksessa. Komplementaarinen muistaminen ja oppilaan oman musiikkisuhteen rakentaminen edellyttävät sisällön omaksumistapaa, joissa ei ole yhtä tiettyä ”oikeaa” ratkaisua. Kysymykset joihin ei ole valmista vastausta luovat tilan oppilaan omalle merkitysten rakentelulle, tuottamiselle ja soveltamiselle. Pedagogiset ratkaisut, oppimisen arviointi ja oppimisympäristö rakennetaan tilannekohtaisesti tukemaan oppilaan omaa, vapaaehtoista ja aktiivista prosessointia. Tähän ei ole valmista, kaikkialla samanlaisena sovellettavaa ratkaisua, vaan dialogisuus opettajan, oppilaan, ryhmän ja musiikin välillä korostuu.

Jos opetussuunnitelma ja muu ohjeistus määrittäisi oppilaan taitoja ja osaamista opettajan toiminnan sijaan, voisi musiikin historian opetus omalta osaltaan kehittää oppilaassa taitoja, joita OECD:n tuoreen selvityksen mukaan myös työelämä tarvitsee – esimerkiksi luovaa ongelmanratkaisua, kriittistä ajattelua ja vuorovaikutustaitoja (van Damme 2013). ■

## Lähteet

- van den Berg, M.** 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 9.
- Bruner, J.** 1986. *Actual Mind, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- van Damme, D.** 2013. A Skills Perspective to Arts Education. Kutsuesitelmä World Summit on Arts Education 2013 -konferenssissa Münchenissä 14.5.2013. [http://worldsummit2013.bkj.de/fileadmin/user\\_upload/documents/Kulturelle\\_Bildung\\_International/World\\_Summit\\_2013/Keynote\\_Van\\_Damme.pdf](http://worldsummit2013.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Kulturelle_Bildung_International/World_Summit_2013/Keynote_Van_Damme.pdf) (15.6.2013)
- Engeström, Y.** 1990. Perustietoa opetuksesta. Valtionvarainministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Gadamer, H.-G.** 1988. *The Problem of Historical Consciousness*. Teoksessa P. Rabinow & M. W. Sullivan (toim.) *Interpretative Social Science. A Second Look*. Berkeley: University of California Press, 82–140.
- Halinen, I.** 2013. Miksi ja miten suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat. <http://www.oph.fi/ops2016/materiaalit> (25.10.2013)
- Huttunen, M.** 2000. Musiikin kaanonit, rakenteet ja horisontit – ajatuksia musiikin historian opettamisesta. Teoksessa G. Dawn Goss, K. Kilpeläinen, P. Moisala, V. Murtomäki & J. Tiilikainen (toim.) *Hundra vägar har min tanke. Festskrift till Fabian Dahlström*. Helsinki: WSOY, 191–206.
- Huttunen, M.** 2001. Teos, säveltäjä ja poliittisuus – reunaumuutoksia Jukka Sarjalan artikkeliin. *Musiikki* 31, 1, 80–85.
- Huttunen, M.** 2010. Musiikin historian kertomuksen mallit: näkökulma 1900-luvun alkupuolen suomalaiseen musiikin historian kirjoitukseen. *Musiikki* 40, 3–4, 53–70.
- Hyvönen, L.** 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. *Studia musica* 5. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Hyvönen, L.** 2004. Kokemisen ja tietämisen välissä. Teoksessa R. Mäntyselä (toim.) *Paikanheijastuksia. Ihmisen ja ympäristösuhteen tutkimus ja representatation käsite*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 69–90.
- Ilomäki, L. & Unkari-Virtanen, L.** 2012. ”Musiikin perusteiden” opetussisällöt musiikkioppilaitoksissa: pedagogisen murrosvaiheen tausta-ajatuksia jäljittämässä. *Musiikki* 42, 3–4, 88–107.
- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L.** Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2012:12. Helsinki: Opetushallitus, 18–27.
- Jurvanen, H.** 2005. Musiikin teoriaa vai käytäntöä: musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

- Kauhanen, A.** 2011. Yhteisöllisen pedagogiikan ABC. Koulun yhteisöllisyyden ja osallisuuden kehittäminen nuorisotyön keinoin. Uusiutuva koulu ja nuorisotyö -hanke. Humanistinen ammattikorkeakoulu. <http://www.humak.fi/sites/default/files/liitteet/yhteisollisen-pedagogiikan-abc.pdf> > (15.6.2013)
- Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M.** (toim.) 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvattamisen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.
- Kolehmainen, A.** 2004. Aktivoivan opetuksen vaikutus musiikkikuunteluasenteisiin: klassisen musiikin kuuntelun opintokokonaisuuden kokeilu luokanopettajakoulutuksessa ja peruskoulussa. Turun yliopiston julkaisusarja C: 217. Turku: Turun yliopisto.
- Kurkela, V.** 2006. Taidemusiikki – hegemoninen käsite. Musiikkikasvatus 9, 1–2, 70–73.
- Leppänen, T., Unkari-Virtanen, L. & Sintonen, S.** 2013. Kriittinen kulttuurikasvattaja ja musiikkikasvatuksen traditiot. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund, (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS-kustannus, 321–348.
- Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto.** 2013. Musiikin perusteet. [http://palvelut.lohja.fi/musiikkiopisto/default.asp?id\\_sivu=13&ala](http://palvelut.lohja.fi/musiikkiopisto/default.asp?id_sivu=13&ala) (12.6.2013)
- Onnismaa, J.** 2008. Hiljainen tieto kulttuurin rakenteissa. Kollektiivinen muistaminen ja muistamattomuus. Teoksessa A. Toom & J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 83–102.
- OPH** 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/123013\\_musiik\\_tait\\_ops\\_2002.pdf](http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf) > (13.6.2013)
- Partti, H.** 2012. Learning from Cosmopolitan Digital Musicians. Identity, musicianship, and changing values in (in)formal music communities. *Studia Musica* 50. Helsinki: Sibelius Academy.
- Rantala, J.** 2011. Kanadassa opetetaan historiallista ajattelua. Kasvatus ja aika 5, 1, 116–118.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J.** 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Sarjala, J.** 2000. Dahlhausia lukiessa – teoslähtöinen musiikin historia ja sen kätketty poliittisuus. *Musiikki* 30, 3–4, 169–222.
- Sarjala, J.** 2001. Teoslähtöisyydestä ja rationaalisuudesta – vastaus Matti Huttuselle. *Musiikki* 31, 1, 86–91.
- Sarjala, J.** 2002. Miten tutkia musiikin historiaa? *Tietolipas* 188. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- SML** 2005. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. Musiikin perusteet: Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. <http://dms.musiikkioppilaitokset.org/file.php?fid=307> > (9.11.2012)
- SML** 2009. Suomen musiikkioppilaitosten liitto. Musiikin perusteiden teemavuotta pohjustava kysely musiikkioppilaitosten rehtoreille ja musiikin perusteiden opettajille. Julkaisematon aineisto.
- SML** 2011. Suomen musiikkioppilaitosten liitto. Musiikin perusteiden (mupe) oppilaiden kysely. Vastaukset 15.10.2010–5.8.2011. Julkaisematon aineisto.
- SML** 2013. Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ja MUPE-työryhmä. [http://www.musicedu.fi/easydata/customers/musop/files/mupe/mupe\\_130411.pdf](http://www.musicedu.fi/easydata/customers/musop/files/mupe/mupe_130411.pdf) > (10.6.2013)
- Tiainen, H., Heikkinen, M., Kontunen, K. Lavaste, A.-E., Nysten, L., Seilo, M.-L. Väilitalo, C. & Korkeakoski, E.** 2012. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 57.
- Toom, A.** 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 33–58.
- Unkari-Virtanen, L.** 2005. Musiikin kuunteleminen, kulttuuriperintö ja musiikinopetus. Musiikkikasvatus 8, 2, 82–91.

**Unkari-Virtanen, L.** 2009. Moniääninen musiikinhistoria. Heuristinen tutkimus musiikinhistorian opiskelusta ja opettamisesta. *Studia Musica* 39. Helsinki: Siibelius-Akatemia.

**Unkari-Virtanen, L.** 2011. Historiatietoisuus ja musiikinhistoria. *Kasvatus & Aika* 5, 3, 39–53.

**Unkari-Virtanen, L.** 2013. Musiikin menneisyyteen tutustuminen yhteisöllisissä oppimisympäristöissä. Teoksessa P. Jordan-Kilkkä, E. Kauppinen, E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaihtus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat* 2012:12. Helsinki: Opetushallitus, 147–155.

**Vainio, A.** 2012. Kalvosulkeisista aktivoivaan opetukseen. Musiikkiopiston musiikin historian ja tyylien tuntemuksen opetuksen suuntaa etsimässä. Lisensiaatin tutkielma. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos.

**Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T.** 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. *Muistiot* 2012:4. Helsinki: Opetushallitus.

**Väkevä, L.** 2010. Garage Band or GarageBand®? Remixing Musical Futures. *British Journal of Music Education* 27, 1, 59–70.

# Abstract

Music history has been a compulsive part of every Finnish music student's studies in music schools and conservatoires. To date, the music history curricula in music schools have mostly been based on a list of contents, focused on musical eras and styles, composers, and the analysis of this material. However, the Finnish national core curriculum is embedded in a student-centered, constructivist learning concept, and local music schools should likewise draw up their curricula within the framework of this national core curriculum.

In this article, we examine the contradiction between local curricula, often based on music history teaching tradition, and the student-centered pedagogical approaches expressed in the Finnish national core curriculum.

Analysis of music history students' interviews has revealed that many students have difficulties in combining their music history studies with their musicianship, and also with their musical identity. This article discusses the impact of new pedagogical approaches, which emphasize dialogue as a prerequisite for meaningful learning in music history classes. Instead of repeating a static content of musical styles, composers, and compositions, music history studies should enhance the students' historical consciousness. Music history as an educational subject should also challenge students to examine their explicit and tacit knowing, as well as their conceptual and narrative thinking.

We hope that the themes presented in this article will reinforce the need for a profound rethinking of the learning concepts in music history tuition. ■

Jennifer Game-Lopata

# Combining Formal and Informal Approaches to Meet the Challenges of Teaching Music Performance in a Contemporary, Tertiary, Online Environment

**R**eflecting global trends, music in tertiary institutions in Australia has been in a state of flux for many years. Increasing diversity and numbers of students along with a widening of genres studied and changes to the regulatory environment, have all contributed to this situation. Evolving industry needs and standards indicate students require an increasingly flexible skill base. Furthermore, financial constraints and online learning platforms are changing the way performance in music is taught. In this context, the traditional western individual lesson model of teaching has become less normative, and is increasingly being replaced with a combination of informal learning processes.

This article examines the ongoing review and renovation of performance curricula by the University of New England (UNE) in Armidale, New South Wales, Australia in response to the nationwide introduction of central, industry-specific Threshold Learning Outcomes (TLOs) for the Creative and Performing Arts, developed by government, as part of a raft of regulatory approaches similarly applied to other discipline sectors. At the University of New England, informal learning processes are being identified and developed as objectives for the Bachelor of Music to generate dynamic learning in music which is 'practice-led' or informed by professional practices. The combination of informal and formal approaches to teaching is an effective strategy for meeting threshold learning outcomes in a contemporary, tertiary, online environment. Focusing on the performance units within the Bachelor of Music at UNE, this paper examines the way informal and formal processes work together to produce a 'scaffolded learning environment'—one which provides support for students, enabling them to build on prior knowledge and internalise central concepts.

## Threshold concepts and threshold learning outcome statements

In 2010, the Australian Government's Department of Education, Employment and Workplace Relations developed threshold learning outcome statements for disciplines included in the Creative and Performing Arts discipline cluster (Holmes 2010). Guided by the Australian Qualifications Framework publications, The Australian Learning and Teaching Council managed the development of the TLOs. They consulted with discipline specific peak

academic bodies in the creative and performing arts. Namely the National Council of Tertiary Music Schools, the Association for Theatre, Drama and Performance Studies, the Australian Screen Production & Research Association, the Tertiary Dance Council of Australia and the Australasian Association of Writing Programs. The chairs of these organisations, together with the deans of two faculties incorporating creative and performing arts, and a representative of the higher education private providers, were part of a Discipline Reference Group established to advise and assist the Discipline Scholar in developing the learning outcome statements (Holmes 2010, 5).

Threshold concepts are those considered central to the proficiency of a discipline area. TLOs are statements founded in the threshold concepts that underpin the knowledge and skills required to master a discipline area. According to Holmes (2010, 3) the new TLOs as considered by the discipline reference group were “defined in terms of minimum discipline knowledge, discipline specific skills and professional capabilities including attitudes and professional values that are expected of a graduate from a specified level of program in a specified discipline area”. The concepts and skills, knowledge and understanding central to graduates of a performing and creative arts bachelor program can be described as “threshold” as they have certain features in common to all creative and performing artists. Cousin (2006, 4) states “a focus on threshold concepts enables teachers to make refined decisions about what is fundamental to a grasp of the subject they are teaching”. The TLOs for the creative and performing arts incorporate a number of concepts, such as the need to capture the importance of collaborative practice in the creative and performing arts.

Aside from the compliance requirement, threshold concepts can have a transformative nature for learners making them valuable points of focus for curriculum development. Cousin (2006, 4) observed “grasping a threshold concept is transformative because it involves an ontological as well as a conceptual shift. We are what we know. New understandings are assimilated into our biography, becoming part of who we are, how we see and how we feel”. The recursive nature of learning is widely acknowledged, and the adoption of threshold concepts supports the reappraisal of a simplistic, linear, learning outcomes approach. “There is no simple passage in learning from ‘easy’ to ‘difficult’; mastery of a threshold concept often involves messy journeys back, forth and across conceptual terrain“ (Cousin 2006, 5). Similarly, in discussing Griffith University’s Bachelor of Popular Music program Lebler (2008, 200) points out that:

*If learning is regarded as an ongoing activity, not something that is an isolated once-only event, then the product of a learning cycle will become part of the presage of the next cycle. This is true of the course that is the object of this study because students undertake a unit of this course in each of the six semesters of the program. The pre-existing learning characteristics of students are acknowledged, valued and accommodated in the learning structures provided by the program.*

The introduction of TLOs was extremely significant as it created a greater focus on standards related to creative practice many of which had not been uniformly explicitly or consistently applied. Further, as Holmes (2010, 4) explains, the importance of the decision was to herald a “focus on standards as they apply to practice-led learning in the creative and performing arts”. TLOs also reflect an important nexus between practice and theory but do not pertain to specific fields of theory and criticism (Holmes 2010, 4).

According to the Threshold Learning Outcomes for Creative and Performing Arts (Holmes 2010, 12), graduates of a bachelor degree will be able to:

1. Demonstrate skills and knowledge of the practices, languages, forms, materials, technologies and techniques in the Creative and Performing Arts discipline.
2. Develop, research and evaluate ideas, concepts and processes through creative, critical and reflective thinking and practice.
3. Apply relevant skills and knowledge to produce and realise works, artefacts and forms of creative expression.
4. Interpret, communicate and present ideas, problems and arguments in modes suited to a range of audiences.
5. Work independently and collaboratively in the Creative and Performing Arts Discipline in response to project demands.
6. Recognise and reflect on social, cultural and ethical issues, and apply local and international perspectives to practice in the Creative and Performing Arts Discipline.

### Global trends

In order to understand the significance of the introduction of government-developed standards for music performance, an understanding of the wider global and local context is required. Twenty-five years ago the then Australian education minister John Dawkins initiated a number of reforms that became known as the Unified National System of higher education. As summarized by Croucher et al. (2013) he “turned colleges into universities, free education into HECS [higher education contribution scheme with student fees], elite education into mass education, a local focus into an international outlook, vice chancellors into CEOs and most academics into both teachers and researchers”. The main impetus of the reforms was the “expansion of the system to produce sufficient graduates for the economy” (Beddie 2013). Reductions in, or in some cases removal of Federal Government funding for Australian universities has been accompanied by pressure exerted on them to function more like businesses. Universities are expected to produce profit (or at least avoid sustaining losses) and students who are employment ready (Croucher et al. 2013; Brown 2003, 55).

As a result, of the ‘Dawkins revolution’ the Australian higher education sector underwent significant restructuring in the 1990s, with the amalgamation of several tertiary institutions including the merging of the Sydney Conservatorium of Music with the University of Sydney and the Victorian College of the Arts with Melbourne University. This resulted in a number of emergent changes, such as the upgrading of awards from Diplomas to Bachelor degrees, an increasing focus of research and writing skills and the adoption of university-wide assessment procedures emphasising criteria-based assessment (Stanley et al. 2002, 46). Southern Cross University began Australia’s first contemporary music course in the 1980s. Since then, we have seen the rise of private tertiary music institutions such as The Australian Institute of Music and the JMC Academy which offer a variety of contemporary, classical and jazz inflected music degree programs.

Australia is reflecting a global trend that has seen a growing number of music students studying an increasing diversity of musical styles and genres at the tertiary level (Hewitt 2009; Lebler 2008; Gaunt 2009). According to Gaunt (2009 179), “rapid change and diversification within the world of professional performing has stimulated fundamental reconsideration of professional music training in Higher Music Education”. The changes and diversification in music along with the Unified System of higher education set the stage for the national standards as expressed in Threshold Learning Outcomes for the Creative and Performing Arts.

Concurrent revisions of quality assurance frameworks in the UK, Europe and North America were studied extensively in the development of the Australian standards (Holmes 2010, 6).

A number of music degree programs, including the one offered at UNE, have ceased to offer the traditional master-apprentice model of learning altogether in favour of a stronger focus on student-centered learning. Queensland Conservatorium at Griffith University in Brisbane has “adapted traditional pedagogy to create a scaffolded self-directed learning environment within a Bachelor of Popular Music program” (Lebler 2008, 193). Other academies such as The University of Western Sydney, and the University of New England have incorporated informal learning practices that facilitate learning across a diversity of musical styles and genres (Blom & Poole 2004). More recently, a threshold learning outcomes concept approach to curriculum design is being adopted in bachelor and course work masters degrees. Specifically, at UNE, practice-led threshold learning outcomes have been adopted in the Bachelor of Music degree to capture the skills required to practice as an industry professional within the creative and performing arts.

### The individual lesson

Historically, the performance pedagogy of Western classical music, the individual lesson, has dominated the teaching of musical performance. In our rapidly changing global musical world, this approach is becoming less normative (Gaunt 2009). The cost-intensive nature of one-to-one-tuition, as well as the stylistic diversity now studied at higher levels has contributed to this outcome, leading to closer consideration of teaching and learning styles (Gaunt 2009). In the traditional or formal system, the ‘more expert’ passes on their wisdom to the ‘less expert’, on the assumption the less expert will themselves become more expert (Gaunt 2009; Nerland 2007). While the individual lesson, or ‘apprenticeship tradition’ is considered an effective model for the transmission of skills, recent research reveals the possible pitfalls of the method. For example, in her study of one-to-one tuition at the Guildhall School of Music & Drama, Gaunt (2009, 203) identified that:

*In general the students displayed a rather passive attitude to planning and evaluating their work. Beyond the concrete issue of which repertoire to prepare for which performances, planning and evaluation was rarely an important part of lessons or of practice time. This may be partly because the tradition of one-to-one tuition has largely been self-replicating, without teachers being trained in educational processes, and without being underpinned by a body of research. It may also be attributable to the nature of learning in the one-to-one relationship which can encourage a student to be relatively passive as a learner, waiting for input from the teacher rather than taking a proactive approach to goal setting, exploration and reflection.*

Gaunt (2009, 180) observed that developing independent learning skills is widely accepted as a key learning outcome in tertiary or higher education generally. This indicates any contemporary pedagogy needs to address this issue. Furthermore, Westerlund (2006, 120) observed the traditional apprenticeship model does not necessarily lead to a creative, expert culture nor to a culture where students solve real-life problems. Westerlund argues for consideration of the social context into which teaching is situated and for the development of knowledge-building communities. Westerlund has observed an increase in the number of student-led extracurricular performances among student teachers at the Sibelius Academy. These gigs have eventuated with the support and involvement of teachers. At the Sibelius Academy, the “long-term teamwork, joint teacher–student participation and an overall culture of support in the institution form the background of the students’ own projects” (Westerlund 2006, 121). This is consistent with the work of the situated learning theorists Lave and Wenger (1991) who emphasise the importance of the social character of learning. They argue



learning is a process of participation in communities of practice—participation that is at first, legitimately peripheral but increases gradually in engagement and complexity. “Mastery resides not in the master but in the organization of the community of practice of which the master is part” (Lave & Wenger 1991, 94).

Gaunt (2009, 203) also found that one-to-one tuition was often used as a safe haven from assimilating alternative kinds of input such as from other teachers or peers, “which might raise conflicts and demand more difficult processes of critical evaluation, planning and choice”. Another interesting point raised by Gaunt is that while her study showed students learning in the one-to-one teaching method understood the importance of practice, there was no evidence they understood the importance of research critical to the development of their practice and skills, such as the investigation of diverse methodologies and techniques (Gaunt 2009, 204). In a study of instrumental undergraduate students at a conservatoire in the UK, Mills (2002, 153) suggested that although students greatly valued their one-to-one lessons and were developing many instrumental skills, they were not necessarily learning how to transfer these skills to contexts other than those of their own performances; for instance to a teaching context as part of a portfolio career.

### Formal and informal learning in music

When taking the new approaches to learning currently in development into consideration, the terms “formal” and “informal” learning no longer fully describe the true nature of educational processes. In a formal learning environment the institution or instructor sets the goals and objectives, while “informal” learning generally suggests the learner sets their own goals in the learning process (Cofer 2000, 2).

However, in practice, most learning experiences blend both formal and informal aspects. As Cross observes, “formal and informal learning are ranges along a continuum” (Cross 2007, 16). This suggests a combination of learning processes might be implemented and therefore “that informal learning should not replace formal learning activities, but act as a complement to them” (Cofer 2000, 3).

The predominantly experiential nature of knowledge and skills acquisition in music is conducive to a blend of formal and informal learning; it “easily accommodates a blend of experiential, aural, oral, notational, and conserving elements” (Veblen 2012, 5). In a study on adult learning, Tough showed that “while learners prefer to take charge of their own learning, it does not mean that they enjoy solitary learning”. He observed that “within each informal learning episode, (where the primary motivation is to gain and retain certain knowledge and skill on a task or thing), the average learner interacts with an average of ten people” (Tough 1999, 5). This suggests there may be more social interactions during informal learning episodes than there are in formal contexts.

In the modern environment, where employable graduates must be produced, learning opportunities that address the diversity of normative musical practices are needed. As Allan Hewitt (2009, 335), writing of music in Higher Education in the United Kingdom similarly observed:

*Failure to provide learning opportunities that address the extra-musical aspects of stylistic diversity, and embed the normative behaviours and expectations of those communities within degree programs, risks failing to engage students in the learning process. It risks failing to produce employable graduates who are accepted and competent members of professional communities of practice.*

Despite the prevalence of the one-to-one teaching approach, informal learning processes have always been a common feature of the music educational landscape. Westerlund (2006)



and Green (2008) observed that the mastery of many musical styles and genres such as jazz, popular and traditional musics are characterised by informal learning processes that incorporate peer assessment, self assessment, aural techniques, and group learning, as well as music-directed (learning influenced by the music selected for study) and student-directed (students playing a role in deciding material and approaches to learning) processes (Blom & Poole 2004; Lebler 2008; Green 2006). Currently, the Bachelor of Popular Music program at Australia's Griffith University embraces the informal learning approaches found in popular music outside the formal education environment "where it is normal for learning to be autonomous, self-directed, self-assessed and intrinsically motivated" (Lebler 2008, 194). While the degree program provides a more structured environment it does not provide one-on-one lessons (Lebler 2008, 194):

*it strives to preserve these valuable traits while developing the learning abilities of students and nurturing their creativity. It does this principally through the creation of a learning community facilitated by recording technologies, the explicit development of students' knowledge and skills and the adoption of a range of assessment strategies selected for their benefits to learning.*

A two-year study drawn from four Higher Education institutions across the United Kingdom found that "musicians, irrespective of musical genre and gender, attribute high importance to their 'musician self' as a core component of their identity, signifying a shared deep love for music and a common motivation towards being successful" (Welch et al. 2008, 214). The study found that empirical research into a range of cognitive and social psychological constructs with music students lends "limited support to the notion that students who specialize in different musical genres are significantly different on these constructs" (Hewitt 2009, 335). This commonality implies the possibility of a shared foundation for an innovative curriculum that embraces multi-genre musical expertise and rounded performance excellence. It paves the way for more collaboration between musicians of different communities and educational backgrounds and a "versatile type of musician in the future whose love for music and desire to achieve excellence in music transcends musical genre, gender stereotypes and unintended negative tendencies in group identities" (Welch et al. 2008, 214).

## Review and renovation at UNE

At UNE, the traditional hegemony of the Western classical tradition has had to make way for the performance practices of a multiplicity of musical styles. A blended (face-to-face and Internet) learning environment with a combination of formal and informal approaches is followed by a 'capstone unit', one that applies skills and knowledge learned throughout the degree, in the final semester to test the capacity of students to work as a creative or performing artist.

The 2010 TLOs for the creative and performing arts led to the review and renovation of the curriculum at UNE. It began with the analysis and interpretation of the threshold concepts pertaining to the creative and performing arts. The UNE Bachelor of Music and its learning outcomes were then mapped against the TLOs. Particular focus on the creative practice component, as well as the variety assessment tasks, teaching and learning methods and learning materials led to a number of adjustments and a greater focus on scaffolded teaching and learning. Significant changes included the development of a capstone unit, a greater focus on ensemble work and the establishment of a formative mid-trimester recital assessment. The mid-trimester recitals increased the requirement for casual staffing, but the resulting quality of final recitals is notably higher. Furthermore, the addition of the capstone unit and the focus on threshold concepts assists curriculum design. Consideration of what is fundamental to subjects or units being taught can help avoid overburdening students with content.

Since the current UNE Bachelor of Music began in 2008, students with backgrounds in a variety of styles and genres including classical, jazz, popular and folk have been welcomed. Furthermore, it is apparent that students are increasingly not restricting themselves to one style or genre and are open to absorbing the performance practices of a variety of traditions. Hewitt observed that “it is tempting to assume that students wish to belong to one particular stylistic ‘camp’ and are therefore to be habituated only into the community of practice associated with that style” (Hewitt 2009, 335). This stylistic flexibility is borne out by my own observations at UNE where students who elect to present a ‘classical’ recital, commonly elect to join jazz and popular class ensembles, and vice versa. Hewitt (2009, 335) purports that:

*music students learn to negotiate between different sets of normative practice, and that such stylistic flexibility may be an essential component of successful employment. To that end, it is vital that the practices of learning, teaching and assessment that are embodied within higher education are consonant with the range of musical practices utilized in the external world. Not only will they be recognized as having validity by our students and the professional community; they will better act as a stimulus to learning and development.*

Experience with the new generation of learners, ‘Generation Y’ or the ‘gamer generation’, is indicating that “massive pedagogical shifts will be needed to accommodate the learning preferences and cultural dispositions of these students” (Lebler 2008, 207). Oblinger and Oblinger (2005, 3) observed that this cohort have a preference for working in teams and for inductive discovery through interactivity.

In addition to the inclusion of a variety of styles and genres at UNE, external or off campus students, comprise up to eighty percent of the student cohort. These students have the option of studying for their Bachelor Music fully online, or they can elect to attend four-day intensive on campus performance schools each trimester. The intensive, residential schools combine performance master classes, ensemble participation, lectures and workshops (for example conducting skills, improvisation). Conversely, learning materials such as lecture notes, readings, AV material, journal articles, e-books, and quizzes are provided online for all students. Thus blended learning is a significant part of the UNE learning process.

While technology such as podcasts and PowerPoint slides are utilised online and in class, these technologies are still teacher-centered. However, within the performance component of the course, online discussion forums, wikis and email are also used to put additional learning opportunities in the hands of students. This reflects a global trend of ever increasing e-learning opportunities. Technologies are facilitating major changes in teaching and learning, especially in the available opportunities to learn. Bonk (2009, 10–11) observed that e-learning opportunities are increasingly becoming part informal learning processes:

*students are taking on the roles of teachers, and those formally known as teachers are better positioned as guides, tutors and mentors. Online bulletin boards, email, chat rooms, iPods, mobile phones, wikis, blogs, and interactive headgear all provide for enhancements of the traditional teacher-centered past as well as providing opportunities in which learners have a voice and can engage in more personally meaningful projects.*

Within the performance component of the Bachelor of Music at UNE we aim to implement learning processes that facilitate collaboration, independent learning and problem solving skills in flexible, productive learning environments in both online and face-to-face contexts.

## Meeting the National Threshold Learning Outcomes for the Creative and Performing Arts

While the aggregate degree program at UNE contributes to achieving threshold concepts, it is the performance group of units that are substantially responsible for meeting the suite of six TLOs that capture what it means to practice as a professional in the creative and performing arts. Currently, threshold concepts form a key focus for UNE music's Bachelor of Music and a combination of informal and formal approaches to teaching are incorporated in meeting them. In addition, as part of their final trimester of study, students are required to demonstrate the threshold skills and concepts through a research-based proto-professional performance (or folio), similar to a capstone experience or summative unit, forming an essential component of TLO compliance.

In place of one-on-one tuition, UNE has six themed performance units comprising a variety of performance and performance-related activities that combine both formal and informal approaches to meet the Australian national standard TLOs for the creative and performing arts. A learning environment aimed at both skill and creative development supports the combination of formal processes with informal learning. The online learning environment facilitates the creation of a learning community. For example, each unit has online discussion forums, wikis and 'database activity modules' for work-shopping ideas. There is also a general music student site for information exchange, blogs, gig announcements and so-forth. In addition, the performance component incorporates a range of assessment strategies including assessment of, for and as learning as defined by Lebler (2008, 194):

1. Assessment of learning occurs when a student's understanding of curriculum content is measured, and this is the traditional role of assessment.
2. Assessment for learning occurs when the goal is to identify areas in which more work may be needed.
3. Assessment as learning involves students in the act of assessment as active participants, and this involvement is intended to produce learning in itself.

The central activity of UNE performance units is the preparation and realisation of recitals, the assessment of them, mapping readily onto Lebler's three broad assessment types. The recital relates directly to the third TLO, apply relevant skills and knowledge to produce and realise works, artefacts and forms of creative expression. However, this activity also dovetails with a number of the other TLOs and achieves these outcomes through formal and informal learning processes. The following table 1 summarises the assessment of areas of study in relation to the TLOs and learning approaches.

**TABLE 1.** The assessment of areas of study in relation to the threshold learning outcomes and learning approaches.

Threshold learning outcome (TLO)	Assessment						
	Formative recital	Essay (unit theme)	Aural skills	Reflective journal	Conducting skills	Ensemble participation	Summative recital
1. Demonstrate skills and knowledge of the practices, languages, forms, materials, technologies and techniques in the Creative and Performing Arts discipline.	*	*	*		*	*	*
2. Develop, research and evaluate ideas, concepts and processes through creative, critical and reflective thinking and practice.		*	*	*		*	
3. Apply relevant skills and knowledge to produce and realise works, artefacts and forms of creative expression.	*				*	*	*
4. Interpret, communicate and present ideas, problems and arguments in modes suited to a range of audiences.	*	*		*	*	*	*
5. Work independently and collaboratively in the Creative and Performing Arts Discipline in response to project demands.	*		*		*	*	*
6. Recognise and reflect on social, cultural and ethical issues, and apply local and international perspectives to practice in the Creative and Performing Arts Discipline.		*		*		*	
Learning approach	Formal	*	*	*		*	*
	Informal	*		*	*	*	*

## Recitals

Recitals play a key role in the learning process at UNE. Entry to the bachelor of music is by audition and skills and knowledge (as related to TLO 1) built on secondary education or prior industry experience or music education. Learning is regarded as an ongoing activity, with one performance unit building towards the next. The student in line with the particular unit theme proposes repertoire. Themes vary in nature ranging from studies in improvisation to analysing the critical edition. Musical style and genre are predominantly open, but students are expected to select works that present a personal challenge. Two works of a proposed twenty-minute recital are then assessed in their formative stage, approximately mid-way through every trimester. At this stage students receive formal feedback on their progress as well as the appropriateness of the proposed program. Recitals (live or recorded) are assessed by panels of at least two people, one of which is a vocal or instrumental specialist relevant to the instrument and style being assessed. In this way the staff can tailor programs for individual students. The final performance program is a summative assessment that predominantly finds improvement between the two assessments, achieved without master-apprentice lessons. The student-centered selection of repertoire; formal, specialist feedback on the formative, mid-trimester performance and the preparation and performance of the final summative recital all contribute to this progress. They are further supported, as discussed shortly, by additional learning activities such as research papers and musical transcription.

Assessment provides essential feedback to both students and teachers regarding student progress. Given the essential purpose of educational assessment is to improve learning, great care is taken when assessing recitals to ensure they are integrated with student learning. The educational benefits of integrating assessment and teaching processes are widely acknowledged (Colwell 1998; Saunders & Holahan 1997). Both the formative and summative assessments deliver crucial feedback to students and teachers about progress toward TLOs.

For example, the recitals demonstrate students' understanding of the specific skills, knowledge and themes (such as, interpreting critical editions, historically informed performance practice); they reveal aspects of performance practice that need work (technique, ensemble skills, intonation, phrasing etc.) while the situational performance itself provides essential experience realising and communicating musical works.

Regardless of style or genre, students are provided with the same assessment matrix aimed at clarifying strengths and weaknesses to both student and teacher. The criteria—ensemble skills, tone, intonation, rhythm and feel, for example—are assessed in the context of recognised performance practices because it is important for students to judge the extent to which “present capabilities map on to the normative behaviours of a stylistically situated community of practice” (Hewitt 2009, 333).

Familiarity with this matrix facilitates student consideration of the diversity of skills and concepts required for a practicing performer. As scholars, including Biggs (1999) and Prosser and Trigwell (1999), have argued, students will direct their learning to what they think the teacher wants to assess and learn in ways that will result in the best results for the type of assessment being used. Stanley et al. (2002, 48) observed that:

*Criteria specific assessment offers direct positive feedback about favourable performance characteristics in addition to clear indications of performance dimensions that require improvement. Students and teachers can draw on the specific feedback criteria-based assessments provide in planning ongoing instructional strategies.*

In preparation for their next recital, students work independently to improve their skills as directed by the formal feedback from the panel. The benefits of such goal-oriented tasks in individual practice are central to the acquisition of performance skills in higher education (Smith 2005; Hewitt 2009). Both internal and external students source their own accompanist, which can include peer or professional involvement.

A further purpose of integrating assessment with student learning has arisen from recent emphasis on accountability in higher education and the increasing influence of aggregate assessment data in the decision-making criteria of funding bodies in a market-driven education system (Stanley 2002; Knight 2000). With financial pressures forcing stringent rationalisation of resources, the assessment matrix clearly tracks development towards TLOs and other compliance requirements.

In summary, the formative and summative recitals work towards TLOs 1 (skills and knowledge), 3 (realisation of musical works), 4 (communication musical ideas with a variety of audiences), and 5 (demonstration independent and collaborative working skills). This is achieved with both formal (formative panel feedback, unit themes and materials) and informal learning processes (setting musical goals, negotiation of repertoire, skill development and recital preparation).

## Research

As previously mentioned, recitals are supported by many other learning activities. For example, UNE performance units regularly include essays on a topic connected with the theme of the unit. During their first year, students might be required to research methodologies related to their particular instrument. While this may be a formal task, skills and knowledge acquired provide students with tools for self-directed learning. In other words, the formal research task can lead to informal learning so, as expressed by Westerlund (2006, 123), “the teacher does not need to build bridges but is rather providing tools for full participation and increasing expertise”.

Readings related to the unit theme and essay topics are provided and online forums and wikis are established to discuss them. For example, an essay supports the previously mentioned theme of the critical edition. As well as preparing to perform two different editions of a single work, the students are required to write a scholarly paper on the selected editions. This is particularly pertinent to TLO 4, Interpret, communicate and present ideas, problems and arguments in modes suited to a range of audiences. It also supports skill development (TLO1) the research and evaluation of ideas (TLO2) and reflection on social, cultural and ethical issues (TLO7) through primarily direct learning processes.

## Ensembles

Ensembles are also a significant supporting learning activity within the performance component of UNE's Bachelor of Music. As previously mentioned, a critical outcome of the introduction of TLOs has been the recognition and acceptance of collaborative practice as vitally important in the creative and performing arts. Holmes (2010, 15) emphasised that collaboration

*is one of the first principles of professional practice in theatre, music, dance, and screen and media, that graduates will have to work in teams, ensembles, film and production crews, casts and creative workshops – to give just a few examples – and for this reason there is an expectation that graduates will be able to demonstrate a capacity to work in this context.*

Westerlund comments that “teamwork becomes an important component of creating knowledge-building communities” (Westerlund 2006, 122). Participation in diverse ensembles provide powerful learning environment as participation in real-life tasks becomes the motivation for learning. Titon (1997, 94) calls this “knowing through musical being” while Lave and Wenger (1991, 207) observe that “motivation is likely to arise from the desire for recognition and respect by one’s peers, desire to have impact and the desire to participate in significant activities: the basic elements of democracy and open communication”.

Responding to these concepts, UNE students are now required to perform in an ensemble as part of six performance units. Regardless of their prior experience, which varies considerably, working collaboratively in a variety of contexts and environments is an ongoing transformative process. The ensemble participation has four broad incarnations, each with different challenges.

The first is the class ensemble for internal students. The make-up of these ensembles is entirely contingent on the current student body. The internal or on campus students are predominantly school leavers, local or from towns one-to-two hours from Armidale. Most have contemporary popular or classical background while some have experience with folk, country or brass band music. Students are free to divide into duos, chamber groups, jazz and other contemporary groups. The biggest challenge is sourcing and arranging music for available instrumentation. The ensembles are essentially informal, being student led, with staff facilitating but not directing the groups toward at least two performances.

The second category consists of external students who attend the four-day intensive school. Ensembles are directed by available staff into chamber, non-western and contemporary rock ensembles. They have four days to prepare twenty to thirty minutes of music in a concert situation. Repertoire is selected in consultation with the teacher in a combined formal and informal environment.

External students who do not attend the intensive school are free to source their own ensemble, in consultation with staff. This results in a staggering array of styles and genres from concert bands and orchestras, to heavy metal, jazz, gypsy, pub rock, to name a few. More recently, online ensembles have been gaining popularity. These ensembles are entirely self-directed with students submitting videos of live performances.



The final category consists of non-western percussion ensembles, namely gamelan, taiko and West African drumming. At least one performance unit requires students to perform in one of these ensembles UNE specifically offers to internal student and attendees of the intensive, residential school. Again, external students who do not attend the intensive school need to source their own non-western group in their local community in consultation with staff. Specialists primarily direct these groups and they work towards a concert performance.

The combination of new knowledge and the collaborative process experienced by students in the non-western ensembles can provide significant transformative experiences. Reflections by students commonly refer to overwhelming surprise at their enjoyment of the non-western ensemble situation, or experiencing a trance-like state. This response to performing the music of others is recognised by ethnomusicologists in the field as Titon (1997, 95) observed:

*A phenomenological epistemology for ethnomusicology arises from out experiences of music and field work, from knowing people making music. If we believe that knowledge is experiential and the intersubjectivity product of our social interactions, then what we can know arises out of our relations with others, both in the field and among our colleagues, where we live and work, and these relations have an ineluctable personal aspect to them.*

In addition to collaborative practice, the diversity of ensemble participation at UNE imparts numerous interrelated skills and concepts. The integrative nature of ensemble participation is characteristic of a threshold concept “in that it exposes the hidden interrelatedness of phenomenon” (Cousin 2006, 4). With a combination of formal and informal processes, ensemble participation supports all the TLOs: skill and knowledge development; the evaluation of ideas concepts and processes through critical and reflective practice; realising musical works; interpreting and communicating ideas to a range of audiences; independent and collaborative working; recognising social, cultural and ethical issues, and applying local and international perspectives to musical practice.

### **Reflective practice**

Students are required to write a reflective journal of their experience in their ensemble exploring connections between their studies, practice regime and personal musical journey. As one performance unit builds to the next, journal reflections reveal distinct pathways taken from relatively naive confessional and descriptive approaches to mature papers outlining goals, problem solving strategies, skills development and more. The reflective journal is an informal process that supports: the evaluation of ideas concepts and processes through critical and reflective practice (TLO2); interpreting and communicating ideas to a range of audiences (TLO4), recognising social, cultural and ethical issues and applying local and international perspectives to musical practice (TLO6).

### **Conducting and aural skills**

Conducting skills are also taught through a combination of formal and informal processes. While specific skills and goals are teacher-led, the students work with peers in ensemble situations to develop the skills. Informal peer feedback plays a significant role both explicitly and implicitly as the ensemble responds to the clarity of gestures expressed by each student in turn. The leadership and collaborative skills gained are considered of equal importance to meeting TLOs as the conducting skills themselves. Again the combination of formal goals in an informal learning environment supports: skill and knowledge development (TLO1); realising musical works (TLO3) interpreting and communicating ideas to a range of audiences (TLO4) and independent and collaborative working (TLO5).

With approximately eighty percent of students being off campus or external to the university, the online delivery of learning materials is paramount. This is not to say that internal or on campus students are not a priority; on the contrary they are able to benefit from a blended learning environment where learning materials are available both online and face-to-face. Similarly, on-campus lectures are regularly available by podcast to external students. General musicianship materials, for example, are presented online with podcasts of lectures, weekly tutorials comprising integrated notated and audio-visual information, and aural training exercises explanations and practice quizzes. Assessments include completion of theory workbooks, aural tests and composition exercises. The online environment is also conducive to providing a wide variety of additional resources and support material. Textbooks are increasingly becoming e-books and multiple links to web resources are provided.

However, while traditional musicianship skills are formally taught as outlined, the performance units now develop aural and musicianship skills emphasising the role of singing, listening, and transcription as well as extra-musical programs such as the visualisation of a story or descriptive or emotional sequence. For example, students studying improvisation will transcribe improvised passages that they notate, sing and play on their instruments. The musicianship skills developed in this process include awareness of rhythm and phrasing, pitch recognition, intonation and recognition of elements of style (such as swing rhythm, use of syncopation, and particular modes). With the goals and tasks set by the teacher on a regular basis, informal learning takes place as the students work independently throughout the trimester to analyse and interpret selected works. Assessment takes place using a timed, 'open book' online quiz that is available for a set period of time (such as a week). Through this combination of informal and formal learning processes, students work towards skill development (TLO1), develop and evaluate ideas, concepts and processes through creative, critical and reflective thinking and practice (TLO2) as well as independent (and collaborative) working (TLO5).

## Conclusion

The focus on the TLOs for the creative and performing arts has provided a focus for the ongoing revision and renewal of performance at UNE. It is notable that threshold concepts can sometimes take students out of their comfort zones. As Cousin (2006, 4) observed, "mastery of a threshold concept can be inhibited by the prevalence of a 'common sense' or intuitive understanding of it. Getting students to reverse their intuitive understandings is also troublesome because the reversal can involve an uncomfortable, emotional repositioning". The UNE performance unit themes embrace a diversity of skills and concepts and regularly require students to move outside their comfort zones. For example, improvisation may unsettle a student who has a formal classical pedagogy background. Similarly, it may be difficult for a student with a background in aural and group transmission to engage with philology and critical editions. "Learning is both affective and cognitive in that it involves identity shifts which can entail troublesome, unsafe journeys" (Cousin 2006, 4–5). It is vital that we support students through these liminal states and "hear what the students' misunderstandings and uncertainties are in order to sympathetically engage with them" (Cousin 2006, 5). This is often challenging and time consuming in class, via email or on discussion boards. However, it is very rewarding to observe students making ontological as well as conceptual transitions.

The dynamic and divergent soundscape of tertiary music institutions in Australia are unified in their need to respond to government regulatory bodies, emerging technologies and an ever-changing industry environment. At UNE Music, traditional one to one lessons have successfully been replaced by a suite of integrated assessments and activities which combine to meet threshold learning outcomes implemented to define standards for creative musical practice in Australia. Performance unit outcomes are achieved using a combination of formal



and informal learning processes in a blended learning environment that supports communities of practice. Scaffolded approaches to skill and knowledge development are implemented to enable students' progress towards the capacity to work as a creative or performing artist. Assessments are integrated with student learning in a recursive learning environment aimed at skill, knowledge and creative development. A capstone unit at the end of the program enables the application and assessment of skills and knowledge learned throughout the degree to test the capacity of students to work as a creative or performing artist in line with national standards. While it is too early to know the impact of these changes on graduate employment figures, the educational benefits are evident in the overall improvements in the quality of student feedback and performances. ■

## References

- Beddie, F. M.** 2013. John Dawkins, a revolution revisited 25 years on in a new book. The Australian November, 06.
- Biggs, J.** 1999. Teaching for quality learning at university. Buckingham, UK: SRHE and Open University Press.
- Blom, D. & Poole, K.** 2004. Peer assessment of tertiary music performance: opportunities for understanding performance assessment and performing through experience and self-reflection. *British Journal of Music Education* 21, 1, 111–125.
- Bonk, C. J.** 2009. The World is Open: how web technology is revolutionizing education. San Francisco: Jossie-Bass.
- Cofer, D. A.** 2000. Informal Workplace Learning. No 10, Practice Application Brief. Columbus OH: Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Colwell, R.** 1998. Preparing Student Teachers in Assessment. *Arts Education Policy Review* 99, 4, 29–36.
- Cousin, G.** 2006. An introduction to threshold concepts. *Planet* 17.
- Croucher, G., Marginson, S., Norton, A. & Wells, J.** (eds.). 2013. *The Dawkins Revolution: 25 Years On*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Cross, J.** 2007. *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Gaunt, H.** 2009. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music* 38, 2, 178–208.
- Green, L.** 2002. *How Popular Musicians Learn: a way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.
- Green, L.** 2006. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: Current Research in the Classroom. *International Journal of Music Education* 24, 2, 101–118.
- Green, L.** 2008. *Music, Informal learning and the School*. Aldershot: Ashgate.
- Hewitt, A.** 2009. Musical Styles as Communities of Practice Challenges for Learning, teaching and assessment of music in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education* 8, 3, 329–337.
- Holmes, J.** 2010. *Creative and Performing Arts Learning and Teaching Academic Standards Statement* edited by E. a. W. R. Australian Government Department of Education. Strawberry Hills, N.S.W.: Australian Learning and Teaching Council.
- Knight, P. T.** 2000. The Value of a Programme-wide Approach to Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 25, 3, 237–251.
- Lave, J. & Wenger, E.** 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lebler, D.** 2008. Popular music pedagogy: peer learning in practice. *Music Education Research* 10, 2, 193–213.
- Lyons, K. D. & Brown, P.** 2003. Enhancing the Employability of Leisure Studies Graduates through Work Integrated Learning. *Annals of Leisure Research* 6, 1, 55–67.

**Mills, J.** 2002. Conservatoire students' perceptions of the characteristics of effective instrumental and vocal tuition. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 153/154: 78–82.

**Nerland, M.** 2007. One-to-one teaching as cultural practice: two case studies from an academy of music. *Music Education Research* 9, 3, 399–416.

**Oblinger, D. & Oblinger, J.** 2005. Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. In D. Oblinger & J. Oblinger (eds.) *Educating the Net Generation*. Washington, DC: Educause e-book. <http://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation>.

**Prosser, M. & Trigwell, K.** 1999. *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*. Philadelphia, PA: Open University Press.

**Saunders, T. C. & Holahan, J. M.** 1997. Criteria-Specific Rating Scales in the Evaluation of High School Instrumental Performance. *Journal of Research in Music Education* 45, 2, 259–272.

**Smith, B. P.** 2005. Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music* 33, 361, 36–57.

**Stanley, M., Brooker, R. & Gilbert, R.** 2002. Examiner Perceptions of Using Criteria in Music Performance Assessment. *Research Studies in Music Education* 18, 1, 46–56.

**Titon, J. T.** 1997. Knowing Fieldwork. In G. F. Barz & T. J. Cooley (eds.) *Shadows in the Field*. New York: Oxford University Press, 87–100.

**Tough, A.** 1999. Reflections on the study of adult learning. WALL Working Paper no. 8. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. <https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4449/08reflections.pdf>

**Veblen, K.** 2012. Adult Music Learning in Formal, Non-formal, and Informal Contexts. In G. McPherson & G. Welch (eds.) *The Oxford Handbook of Music Education*, vol 2. Oxford: Oxford University Press, 243–256.

**Welch, G., Papageorgi, L., Haddon, L., Creech, A., Morton, F., de Bézenac, C., Duffy, C., Potter, J., Whyton, T. & Himonides, E.** 2008. Musical genre and gender as factors in higher education learning in music. *Research Papers in Education* 23, 2, 203–217.

**Westerlund, H.** 2006. Garage rock bands: a future model for developing musical expertise? *International Journal of Music Education* 24, 119–125.

## Abstrakti

Artikkeli tarkastelee kuinka australialaisen University of New England yliopiston (UNE) tapauksessa musiikin esittämisen opetussuunnitelmia on uudistettu ja uudistetaan vastaamaan musiikkikasvatuksen muuttuviin puitteisiin. Näitä muutoksia ovat musiikinopiskelijoiden kasvanut moninaisuus, opiskeltavien musiikkien valikoiman laajeneminen, muuttuvat musiikkiteollisuuden normit ja erityisesti keskitettyjen, valtakunnallisten, alakohtaisten kynnysosaa mistavoitteiden (threshold learning outcome, TLO) käyttöönotto myös luovissa ja esittävässä taiteissa. Kynnysosaa mistavoitteet kuvataan niiden kynnyskäsitteiden avulla, jotka muodostavat perustan alan hallinnan edellyttämille tiedoille ja taidoille – tässä tapauksessa siis luovien ja esittävien taiteiden. UNE:n musiikin alan koulutuksessa perinteisen henkilökohtaisen opetuksen on onnistuneesti korvannut sarja integroituja arviointi- ja toimintamalleja. Oppimistulokset saavutetaan käyttämällä muodollisten ja epämuodollisten oppimisprosessien yhdistelmää monimuotoisessa, erilaisia käytäntöyhteisöjä tukevassa oppimisympäristössä. Taitojen ja tietojen kehittämisessä käytetään oppijan toimintaa tukevaa (scaffolding) lähestymistapaa ja arvioinnit on integroitu rekursiivisesti opiskelijan oppimispolkuun. Päättöopintojakso (capstone unit) koulutuksen lopussa mahdollistaa tutkinnon aikana kertyneiden taitojen ja tietojen soveltamisen sekä sen arvioinnin, kuinka opiskelijan luovan tai esittävän taiteilijan työhön liittyvä osaaminen on suhteessa uusiin kansallisiin normeihin. ■

Aslaug Louise Slette

# Discussing the notion of aural awareness in ensemble rehearsals

## Introduction

**T**he question of how musicians are aurally aware within a real-life performance setting has received little attention; according to Jørgensen (2009) the integration of music theory and instrumental practice is indeed recognized as a topic in need of more research. In an empirical PhD project conducted at The Norwegian Academy of Music, I have taken a special interest in understanding the role and significance of “aural awareness”, as well as its underlying knowledge resources, within ensemble rehearsals in a higher music education setting. The PhD project explores in what ways undergraduate students are aurally aware during ensemble rehearsals, and how their aural awareness influences their collaborative efforts to improve their playing. The present article examines the notion of “aural awareness in ensemble rehearsals” and how a suggested definition can be applied to empirical data.

Aural awareness is a phenomenon that can be connected to peoples’ cognition (i.e. how to perceive and mentally handle aural impressions), and to an individual view on learning (i.e. how to enhance personal listening skills). Therefore, as a concept, aural awareness has psychological connotations; both the “aural domain” and the “awareness domain” are essentially individual and personal. However, in this article the notion of aural awareness is to be discussed in relation to ensemble rehearsals, from a sociocultural approach. This combination requires some introductory considerations, since cognitive and sociocultural approaches to learning are somewhat different.

When investigating a musical practice that involves more than one person, the conditions specific to this practice must be recognized. Ensemble rehearsals naturally elicit communication, collaboration, negotiations and sharing of knowledge. Hence, an ensemble’s aural awareness can be seen as collective and shared through social interaction. That does not exclude each individual’s aural awareness; on the contrary, each individual musician makes important contributions to the ensemble by bringing his or her personal knowledge resources. Ludvigsen, Lund, Rasmussen, and Säljö (2011, 3) emphasize that “there is a need for better understanding of learning processes at the individual as well as the collective level” when discussing learning in the 21st century. Furthermore, they emphasize that the sociocultural approaches to learning have had a great impact in the recent decades. Hence, they argue: “The unit of analysis has shifted from a focus on the individual, and/or the isolated cognitive event, to a focus that includes attention to interactive, institutional and contextual features of human practices” (Ludvigsen et al. 2011, 3). This description implies that a *combination* of individual and collective perspectives can be fruitful, although it is associated with a recent paradigm shift that is perhaps not fully explored and settled.

In the present conceptual discussion the sociocultural theory of learning will have a strong influence on the way aural awareness is defined. Säljö (2001) argues that learning takes place within a communicative and sociohistorical context, and that knowledge first and foremost is

interplay between humans. He also claims that a sociocultural perspective allows us to see how people handle situated communicative practices, and their ability to make use of different tools in their reasoning. With this view, and the above reasoning, comes a need to operationalize the concept of aural awareness in relation to the suggested characteristics of ensemble rehearsals. This means that, in the present context, the psychological aspects serve as an underlying premise and the sociocultural aspects become more salient. By approaching the concept in this way, it also becomes possible to discover what kinds of cultural tools support ensembles' aural awareness, and how these are utilized and shared. The understanding of the concept "tool" draws on Vygotsky (1978, 1981) and Wertsch (1998). Hence, I view tools as whatever mediates the students' aural awareness and their collaborative efforts to improve their playing. Also, I argue that nothing is a tool unless during actual use. This implies that tools do not have fixed meanings. Rather, I argue that they have different potentials within different actions (Wertsch 1998). In the present context this means that the tools receive meaning through the collective negotiations in the ensemble rehearsals.

As a method for the conceptual discussion I will be using a philosophical approach, as described by Jorgensen (2006). She argues that, among other things, philosophy can help us clarify terms and expose and evaluate underlying assumptions (Jorgensen 2006, 176). That being said, this article does not intend to be a complete philosophical discussion; it is rather inspired by a philosophical approach. Hence, it seeks to analyze the meanings of words, terms and concepts as they are used by different scholars, but the aim is also to present the professional views of the researcher. As a method for the second part of the article, I draw on "reflexive interpretation" as described by Alvesson and Sköldbberg (2009), in which the definition of aural awareness in ensemble rehearsals is used in order to "deconstruct" the data, and the sociocultural understanding of tools is used in order to "reconstruct" the data (2009, 312–313).

The article unfolds in five main sections. The first addresses questions seeking to clarify what it means to listen as a performer and perform as a listener. The individual view will be central to these clarifications. In the next section, the focus is entirely on exposing and evaluating underlying assumptions through a review of three different educational approaches to aural awareness, all within the context of higher music education. The aim of the third section is to suggest a definition of "aural awareness in ensemble rehearsals," by combining the review with the theoretical context. In the fourth section this definition will be applied in the analysis of empirical data, as an example of how the definition can be utilized in research practice. Finally, in the last section I will discuss what is currently done to link aural training and performing subjects in higher music education. I will also suggest how the research conclusions of this article might contribute to forging this link.

## Listening and performing

Listening is central to performing music. This view is supported by scholars within the field of aural training pedagogy, as well as those in the field of music education, though with different argumentation and underlying belief systems. Karpinski (2000, 6), a proponent of aural training pedagogy, says: "Listening skills are essential to musicians because music exists fundamentally in the aural domain. It is important that musicians develop *musical* listening skills." His concern is individual mental processes, and I will therefore argue that he describes listening skills as a *prerequisite* for performing music.

Within the field of music education, in which music is seen more as a social practice, Elliott (2005) speaks about music-listening abilities and their importance within education with a more explicit connection to musical performance: "I suggest [...] that the performing art of music [...] depends on a multidimensional form of understanding called musicianship that always includes music-listening abilities, or what I call 'listenership'" (Elliott 2005, 9).

One of several activities that Elliott suggests is engaging the students in “performing-and-listening.” Elliott’s hyphenated phrase links listening literally to a musical activity (7). In Elliott’s view, performance *depends on* good listenership. Nielsen (1998), on the other hand, claims that all musical activity requires listening in some way. This is similar to the descriptions above, but the argument is turned around: according to Nielsen the musical activity as such *calls for* listening. In other words, whether defined as a prerequisite skill, as listenership needed for musical performance, or as a consequence of musical activity, listening is described as inevitable and omnipresent when performing music. How can this be so?

One characteristic of musical performance is that musicians are at once both performers and listeners. Their attention is directed both towards creating a good performance and at assessing their own playing. Listening to one’s own performance therefore involves evaluations of two sound sources: the “produced sound” in the room and the “imagined sound” in each musician’s mind. The produced sound is available in the room, although musicians may experience produced sound differently. The imagined sound, on the other hand, is essentially individual. Though existing only in the individual mind’s ear, imagined sound has an impact on a performance because it affects how a musician plays. Together, the produced and imagined sound sources appear in three ways: as present sound—the sound being produced at any given moment—and as past and future sounds. Gordon (2012, 5) has described these different dimensions of music listening in relation to his concept of “audiation”:

*[...] when you are listening to music, you are giving meaning to what you just heard by recalling what you heard on earlier occasions. At the same time you are anticipating or predicting what you will be hearing next based on music achievement. In other words, when you are audiating as you are listening to music, you are summarizing and generalizing content of music patterns in the context you just heard as a way to anticipate or predict what will follow.*

As mentioned above, assessment of one’s own performance is salient in rehearsals. According to Gordon, listeners are always predicting what will come next. However, when ensemble musicians listen to the music’s future they do not only anticipate; they also make decisions about how they are going to play. Ilomäki (2011, iii) makes the same point when she says that “people’s ‘inner hearing’ of music is based on their ability to anticipate consequences to musical actions.” To give an example: a chamber ensemble is playing and a tempo change appears in measure 25. The composer has suggested a *ritardando* leading to this transition. At the point when the musicians start the *ritardando* they need an idea of how it is going to end—that is, they need to imagine the tempo at measure 25—and this, in turn, affects how much they slow down on the way. This is what I mean by “listening to future sounds”: the slowing to a target tempo in the future must begin with the musicians imagining the sound of that future tempo. Hence, listening to the music’s future offers the musicians power to *influence* the produced sound to come.

A characteristic of ensemble rehearsals is that they are “commonly geared toward public performance, most typically with the focus of attention being on the achievement of musical fluency and group coordination” (Davidson & King, 2004, 105). Difficulties with group coordination depend on how each musician has understood the problem and how well each musician communicates his or her listening experience to the others. Gordon (2012, 6) relates performing in ensemble to his concept of “audiation”:

*Obviously, it is more difficult for ensemble players to audiate what other ensemble players are performing concurrently than to audiate their own part. However, [...] audiation is a matter of concentrating on one set of musical sounds while at the same time attending to or performing one or more sets of other musical sounds.*

This quotation points to a basic challenge within ensemble rehearsals: that of simultaneously performing and listening, and simultaneously having an individual (personal) and a collective (ensemble) focus.

### Understandings of aural awareness

Several scholars have addressed the concept of aural awareness, or concepts adjacent to it, in ways that may inform the present discussion. I present, here, three theoretical approaches that relate to both musical performance and higher music education: Ilomäki's (2011) distinction between aural awareness and aural skills, Ward's (2007) description of musical awareness, and finally Pratt and colleagues' (1991; 1998; 1987) concept of aural awareness. The last of these will receive the greatest attention.

Ilomäki (2011, 2) distinguishes between "aural skills" and "aural awareness." By aural skills, she means musical skills typically taught in "*aural-skills courses* and *aural-skills education*." She further describes some typical topics of interest in the field, distinguished as "four sub-skills, which in practice are highly interwoven." The sub-skills to which Ilomäki refers are: development of "inner hearing," "pitch location," "harmonic, melodic and metric patterning," and "analytical organization" of music (19–20). This grouping summarizes the topics that are often addressed within aural training courses. For Ilomäki, the term aural awareness refers to "the much broader variety of ways in which people aurally perceive, anticipate and remember music in connection to their musical activities" (Ilomäki 2011, 2). In Ilomäki's definition, aural skills are described as specific cognitive proficiencies. Aural awareness is connected to musical activities, though with cognitive underpinnings such as perception, anticipation, and remembering of music.

Ward (2007), on the other hand, is a proponent of "musical awareness." Her interest is in how musical awareness can be used as a connecting link between performers, teachers, and theorists. Ward (2007, 23) says:

*A way forward might be to focus on the concept of musical awareness. According to the Guildhall School of Music and Drama Woodwind Syllabus, musical awareness includes the ability to shape phrases, a sense of musical coherence, an understanding of overall structure, sensitivity to the relationship between parts within a texture and an ability to capture mood and character* (Guildhall School of Music & Drama, 2002:217).

In Ward's citation of musical awareness from one of the Guildhall School of Music and Drama's curricula, there are five dimensions included in the definition of musical awareness, all of them emphasizing a comprehensive and interpretive approach to the music. This differs from Ilomäki's definition of aural awareness in the way that it addresses the music more directly, by talking about phrases, structure, and texture, as well as mood and character, but it is similar in the way that it accentuates ability, sense, understanding, and sensitivity towards such elements.

Ilomäki and Ward are included in this review to show how aural and musical awareness, in these approaches, can comprise different reasoning. While Ilomäki's definition can be said to have a *cognitive* starting point that is *connected* to musical activities, Ward's approach has a *musical* starting point, that attaches cognitive dimensions.

Pratt, Henson and Cargill (1991; 1998; 1987), with their extensive work on the concept of aural awareness, represent a third approach. Their work began in the late 1980s, with two surveys investigating music students' attitudes to aural training and the content of aural training courses in England (Pratt & Henson 1987, 115):



*The first survey showed that the students were largely dissatisfied with their aural training, seeing much of it as irrelevant to their musical needs. [...] The second survey showed that most courses are heavily biased towards the dictation of pitch and rhythm with the other elements of musical expression appearing much less prominently.*

Their reaction to these findings was to launch and test a completely new course for their first year students, emphasizing “that ‘aural’ teaching should be concerned with relevance, with teaching skills that performers, composers and active listeners actually use in their daily musical lives” (Pratt & Henson 1987, 115). In order to do so, they focused on musical aspects like timbre, articulation and dynamics, among several other aspects. They also included criticism, not with a purpose of encouraging the students to form opinions—this they were already doing—but in order to help them become more aware of the criteria they were using to form their opinions (Cargill & Pratt 1991, 28). The project resulted in a textbook called *Aural Awareness* (Pratt 1998), which is a practical guide for both students and teachers. One of the innovations of this book is the way it closely relates analysis and synthesis. In order to analyze, Pratt suggests directing the attention to the different “elements of musical expression.” The list of these elements includes meter, rhythm, pitch, texture, timbre, compass, range, density, dynamics, articulation, placing in space, pace, and structure (Pratt 1998, 12–45). For each of these elements, he suggests exercises that are closely connected to musical practice (e.g. a piece one is working on at the moment). However, he stresses that the aim of such analysis is synthesis:

*Then, as with every thought, every exercise, every experience that we isolate when developing musical awareness, it is essential to put it back immediately into the context of real music. Breaking down the total experience, analysis, becomes constructive only when followed by building it up again, by synthesis (Pratt, 1998, 12).*

In this quotation, Pratt does in fact make use of the term musical awareness. It looks, though, as if Pratt uses the terms aural awareness and musical awareness almost synonymously, and this underlines the underlying principle of the book: that aural awareness is something that can be developed “all the time, everywhere” (Pratt, 1998, 11), and that it is closely linked to musical practice.

In sum, all three approaches contribute to the discussion about aural awareness in ensemble rehearsals, because they show a conceptual breadth. The first (Ilomäki, 2011) has an emphasis on a cognitive approach connected to musical activity. The second (Ward, 2007) emphasizes an interpretive approach including cognitive dimensions. The third approach (Pratt, 1998) seems to be the most useful, in its balance between analysis and synthesis, and between the acquisition of aural skills, on the one hand, and the varied purposes of such skills in musical practice on the other. I prefer aural awareness as a key concept, not least because I believe the ideas of Pratt, Henson and Cargill deserve a renaissance.

### **Aural awareness in ensemble rehearsals**

Ensemble rehearsals are collaborative in nature. The ensemble must always consider each individual group member, while the individual group members must consider the ensemble. A final agreement or compromise is reached through all members contributing their own ideas, and hearing and respecting the ideas of the others. Hence, “ensemble music-making is an obvious example of collaborative learning in music” (Lebler 2013, 114). A salient assumption underpinning the notion of collaborative learning from a sociocultural perspective is that meaning must be negotiated in some way. No chamber ensemble starts out with common and clear decisions about how to perform a piece. These are negotiated

through verbal and musical communication over the course of the rehearsals. From this point of view, listening must be a central part of negotiations, as each group member makes personal aural observations for the benefit of the improvement of the common musical performance. In the light of these characteristics and the discussion above, I propose a definition of aural awareness that is explicitly linked to ensemble rehearsals:

*The concept of aural awareness in ensemble rehearsal refers to the ensemble's attentiveness, the sharing of ideas from their mind's ears, and the utilization of available knowledge resources, in the process of assessing a musical performance and deciding how to play.*

By "attentiveness," I suggest that an ensemble has to be open to the music, the musical performance and one another. Attentiveness to one another is primarily about being open to such non-verbal communication in the ensemble as musical gestures, and responding as a fellow ensemble player. This can be referred to as "musical attunement" (see Seddon & Biasutti 2009). Attentiveness to the music and the musical performance is about attending to the present sound, but on a more philosophical level it is also about attending to the "composition's openness" as described by Gulbrandsen (Gulbrandsen 2002, 10–11, translated):

*A composition is by definition dependent on interpretation and performance. In that respect the score cannot be seen as an end point. In music; the word "interpretation" has a useful double-meaning. It can mean playing or performing; yet it can also mean analysis of and reflection on a piece through terms. A composition is in fact not accessible unless it is interpreted in some way. One either has to play, hear, read or otherwise imagine it. Consider that the piece is always available in a version. In principle, it is always possible to imagine another version.*

Gulbrandsen emphasizes the possibilities that exist within a composition, and the responsibility that comes with interpretation. In ensemble rehearsals such openness must be negotiated. Attentiveness in ensemble rehearsals therefore appears in many layers: in the musicians' openness to each other, to the present sound, to the composition and to their negotiations about the composition and their musical performance. Hence, attentiveness can play a role in several aspects of ensemble rehearsals.

"The sharing of ideas from their mind's ears" depends on how the ensemble members individually perceive and imagine the music and the musical performance. As regards perception, there are different terms describing how musicians mentally treat aural impressions. Two well-known terms are "categorical perception" (see Sloboda 1985, 23) and "chunking" (see Lehmann, Sloboda, & Woody 2007, 111; Sloboda 1985, 3), suggesting that the listener (or the musician) needs to recognize structures and elements in the music. As mentioned above, cognitive dimensions will serve mostly as a premise in the present article. Hence, in the context of ensemble rehearsals perception is mainly a necessary starting point for assessing musical performance and deciding how to play.

Imagining music has already been touched upon in the introductory discussion of imagined sound, and as a concept it has several adjacent definitions. It could be described as "inner hearing," defined as "the ability to *think* musical sounds without external voicing" (Choksy, Abrahamson, Gillespie, & Woods 1986, 89). Or, it could be described as "auralizing," defined by Karpinski (2000, 49) as the "process of hearing music mentally in the absence of the physical sound." Gordon's concept of "audiation" (2012, 3), on the other hand, is defined as "the process of assimilating and comprehending (not simply rehearing) music momentarily heard performed or heard sometimes in the past." Hence, Gordon distinguishes audiation from aural perception; for him perception has to do with immediate sound and audiation has to do with delayed music events (Gordon 2012, 4). To summarize, audiation is a more complex process, and different from mere perception or mere imagination of music.



Musicians often hear the pieces they are rehearsing at the moment in their mind's ear. Inner hearing also appears when musicians read music (e.g. called 'notational audiation' by Gordon 2012). Pratt (1998) makes a specific distinction between two ways of reading music: "performance-reading" and "silent reading." To performance-read is to see the music's symbols "and react mentally and physically to them straight on to an instrument," while silent reading is described as "to convert the symbols into *imagined* sound, inside your head" (Pratt 1998, 107). Silent reading can be useful when preparing for ensemble rehearsals, especially if used in order to imagine the sound of the other musical parts when you rehearse alone. As regards the anticipation of future sounds of music, Pratt supports my earlier suggestion that anticipation in musical performance also has to do with making decisions about how to play. For this purpose, Pratt (1998, 111) uses the concept of "imaging interpretation". As an exercise, he suggests going beyond the written notes, and preparing your interpretation of the music before you actually hear it. Such a way of imagining music may be useful not only when *preparing* for a rehearsal, but equally so when discussing and assessing music *during* a rehearsal. The latter emphasizes the importance of sharing the imagined sound with fellow musicians, whether this is an analysis of an element of musical expression (as described by Pratt), or ideas of how to shape a phrase (as described by Ward).

In the definition above, I suggest that aural awareness in ensemble rehearsals includes "utilization of available knowledge resources." Within the sociocultural framework of the present discussion this means sharing of knowledge resources through communication and collaboration. Two questions immediately arise: what are knowledge resources, and what is knowledge?

"Knowledge resources" as a concept is, from a sociocultural point of view, a collective "reservoir" of resources. These resources are brought forth culturally and historically by humans, and are also constantly reproduced by humans through communication. A salient interest within the sociocultural tradition is to understand how individuals and groups acquire and utilize these resources (see Säljö 2001, 18). Such understandings might be revealed by looking at the "tools" (Vygotsky 1978, 1981) that are accessible, and that we use in order to understand our surroundings and act within it (Säljö 2001, 21). Hence, the discussion of how music students are aurally aware in ensemble rehearsals revolves around the question of how they make use of collective knowledge resources in order to reflect on and assess musical performance in their rehearsals, within the context of higher music education.

The concept of "knowledge" comprises a number of understandings. In the present context it is used in a broad sense, which includes practical, theoretical and personal knowledge, and which draws on the distinctions between practical and theoretical knowledge made by Ryle (1949), for example, who refers to these concepts as "knowing how" and "knowing that." In a musical setting, one would say there is a difference in knowing *how* a minor third sounds and knowing *that* the distance is three semitones. Personal knowledge (Polanyi 1958) refers to musicians' individual musical experiences as well as their implicit knowledge of the "conventions of musical expression" (see Hultberg 2000).

The compound concept "knowledge resources" therefore suggests that different kinds of collective knowledge can support aural awareness in ensemble rehearsals, as long as the ensembles utilize them as tools. Utilizing available knowledge resources in ensemble rehearsals, then, is about sharing and using different kinds of knowledge as tools, in order to solve a specific musical problem. "Tools" in this context thus refers to the active use of knowledge resources.

Finally, my definition above suggests that the aim of aural awareness in ensemble rehearsals is to assess the musical performance and make decisions about how to play, that is, how the performance can be improved. Assessing music implies being critical. As mentioned earlier, Cargill and Pratt (1991) included criticism in their teaching of their music students, so that they became aware of the *criteria* they use to form their opinions. Pratt (1998) discusses

further exercising of such critical judgment as a kind of end point for aural awareness in relation to musical performance. Pratt (1998, 84) says:

*The primary aim, [now], is to apply critical judgement to our observations, to add a further stage to the process of developing our perceptions to the highest level we can. First, observe the effectors—what happens in the music. Then determine the effects—the creation of tension and release. Finally, criticize the effects—how far they are desirable.*

What Pratt points out is that being critical depends on both knowledge (about the effectors) and personal taste (how far they are desirable), which is underlined by the different forms of knowledge above. When bringing on the introductory perspectives of past, present and future sounds, one could also say that being a critical listener in a rehearsal setting is about comparing the musical performance provided by the ensemble with the ideal performance imagined in the musicians' minds.

### Application of the definition

I turn now to empirical data from my PhD project, which is a qualitative, collective and instrumental case study (see Stake 1994; Yin 2009) of three ensembles playing Western classical music. The excerpts below are from the first observed rehearsal with one of the ensembles. A piano trio, consisting of pianist, violinist and cellist, all undergraduates in their last year, are playing *Piano Trio No. 4 in E Minor* (Dumky trio), op. 90, by Antonín Dvořák (1841–1904). In the first movement they meet a challenge in measures 73–76 (Dvořák 1973, 4), a rhythmic difficulty in the strings' entrance:

The image shows a musical score for measures 73-76 of Dvořák's Piano Trio No. 4. It consists of two systems. The top system is for the strings (violin and viola) and the bottom system is for the piano. Both systems are marked 'Lento maestoso Tempo I'. The piano part has a dynamic marking of 'ff' and the string part has a dynamic marking of 'red.'. The string part has a rhythmic difficulty indicated by a red asterisk and the word 'red.' below it.

Figure 1. Measure 73–76 (Dvořák, 1973, 4).

In the previous measures there has been a ritardando consisting of several unison Es. The following episode from the rehearsal, which I have titled “Imaginary Triplet,” illustrates how the definition of aural awareness in ensemble rehearsals might be applied to empirical data, how an ensemble can negotiate aural awareness collaboratively, and how tools (drawing on knowledge resources) are shared and utilized in such negotiations.

In the episode the pianist is the one who identifies that there is a musical problem, and she addresses it by stating that she thinks the string players are waiting too long before they enter on their common entrances:

Pianist: *I feel that you (directed to the string players) can be a little more on to those [triplets], because now you sort of enter after... She sings the melody and claps the beats. But I feel you are maybe waiting too long.* The cellist nods.

She is therefore attentive to both their musical performance and the composition, since she perceives a mismatch between how long the string players are waiting and what the rest in the score indicates. It is also the pianist who is attentive to the performance of the next entrance, when she asks the violinist if she gets confused when it changes from triplets to thirty-second-notes:

Pianist: *This was much better than the first time we did it. But it seems like you (directed to the violinist) get confused when it changes to thirty-second notes?*

The ensemble takes several time-outs, in which they are singing, clapping or playing individually. In these time-outs they wear a focused expression, and one can assume by their physical and musical gestures that they are imagining the music in their mind's ear, and thereby are reflecting on how to solve the problem. Their explicit problem-solving is characterized by collaborative verbal reflections, leading to several suggestions utilizing knowledge resources. First, the pianist and violinist negotiate a suggestion that the pianist's grace note can be thought of as a part of a 'previous' imaginary triplet:

Violinist: *It is almost as if your (directed to the pianist) grace note becomes a part of the "previous" triplet.*

Pianist: *Yes, you can think like that [...]* She sings it.

Second, the cellist suggests that they use the long note to prepare for the next measure by subdividing in thirty-second-notes:

Cellist: *To me it is helpful trying to think like... if we didn't have that rest it would have been [like this]:* She sings with triplet-subdivision and then changes to thirty-second-note subdivision.

Violinist: *Yes, that we are thinking subdivisions.*

Pianist: *When you (directed to the string players) are finished with that triplet (she sings and plays), and when you are here (she plays the longest note in measure two above), perhaps you could start thinking ahead, and then you sort of got in your mind.*

Both these problem-solving solutions utilize knowledge resources, especially because the ensemble uses the professional term "subdivision," which becomes their key to solving the problem, but also because they make use of a practical solution implying mental preparation (inner hearing). Throughout the episode they are assessing their playing in two ways: by stating when they consider the performance to be qualitatively better, and by comparing their performance with how they interpret the musical score.

The most prominent tool in the episode is the ensemble's strategic use of the concept of subdivision, and they are drawing on both theoretical and practical knowledge resources here. With theoretical knowledge the ensemble reason out that the duration of the pianist's grace note can be compared to the duration of one third of a triplet. The timely verbal comment comes from the violinist, who says to the pianist: "It is almost as if your grace note becomes a part of the 'previous' triplet." What they do, with help of practical knowledge, is invent an imaginary triplet in the previous measure, because they assume this will guide their inner ear in placing the entrance in the measure that follows. Moving on, they experience that the

string players are late in their next entrance as well. Once again, they use the concept of subdivision as a tool, when the cellist explains her thinking: “if we didn’t have that rest it would have been [like this]: *She sings with triplet-subdivision and then changes to thirty-second-note subdivision.*” With theoretical knowledge, she conceptualizes the underlying subdivisions in the four measures (triplets in the first two and thirty-second-notes in the last two), and with practical knowledge she suggests they think as if the rest in measure three was replaced by an actual note, and also that the last note in the previous measure can be used for preparing this new subdivision. Again they invent notes that are not in the score in order to create an inner idea of how they want to play.

The ensemble’s use of subdivision as a tool in this episode shows how a combination of theoretical and practical knowledge resources may support aural awareness. On the one hand, the theoretical considerations are useful in order to conceptualize a problem, or to find a solution. On the other hand, practical considerations are necessary in order to put the suggestions into effect in the musical setting. For example, in this episode the ensemble shows an extensive use of singing and clapping, often in a combination in which the clapping represents the pulse and the singing represents the melodic line. Indeed, their clapping and singing in this episode is so intertwined with the verbal comments, and hence so integrated in the negotiations, that they become tools. As tools the singing and clapping serve two purposes: to help with the reflection within the individual “time-outs,” mentioned above, and to help each demonstrate her own thoughts musically to the others. Both are expressions of practical knowledge resources.

The musical score was also playing a significant role as a tool in this episode. In this ensemble the pianist has the full score, while the string players only have their parts. This leads to some explanatory discussion, as when the string players ask about how the pianist’s grace note sounds in relation to their entrance. More importantly, however, the musical score and the musical parts function as tools when the ensemble interprets the rhythm in these measures, mediating the musical meaning that the composer has intended.

### Concluding remarks and educational implications

In conclusion, I would like to share some thoughts about how the above reasoning relates to higher music education, and to the two subjects “aural training” and “chamber music.” Aural training for classical music students is usually a mandatory, complementary, and separate subject in undergraduate curricula. Chamber music is also usually a mandatory and separate subject, often with a focus on playing and performing the standard repertoire of Western chamber music. An important difference between the two subjects is that aural training is taught in classes, while in the chamber music course the students rehearse without a teacher most of the time, and therefore need to act as their own teachers. One aim of a performance study program in higher music education is that all the subjects should contribute in developing complete and reflective musicians. A criticism that might be ascribed to the aural training course in that regard is that it is (or has been) too focused on the enhancement of isolated aural skills. Pratt (1998), for example, found that many musicians considered the aural training course to be irrelevant. He blamed this on the educational system, which invites the content of a course to be determined by whether or not it can be assessed or measured (Pratt 1998, 1):

*For example, if someone plays you a ‘D’ on the piano and you write it down accurately by relative or perfect pitch, you can be awarded a mark for it. But no-one can award you marks for perceiving the balance and tone-quality of that same ‘D’ at the opening of Beethoven’s Second symphony.*

This quotation must be understood in context, as primarily a statement about Pratt's attitude toward aural training teaching in England; but it is also a reminder of the different aspects of music to which one can direct attention. Within an instrumental lesson in higher music education, a performance teacher might well have said: "if you can perceive the balance and tone-quality of the opening D in Beethoven's second symphony you can be awarded a good mark. The fact that it is a D is anyway noted in the score."

So, what has been done so far, to bridge the gap between aural training and chamber music? In recent years, some institutions have been focusing on making aural training relevant to musical practice in general. For example, at the Norwegian Academy of Music, the students use their instruments in aural training lessons; playing in aural training class gives them firsthand experience with how their aural awareness functions in action. There are also examples of aural training being part of multidisciplinary subjects. At the Royal Northern College of Music (RNCM), in Manchester, there is a course called Musicianship, "which includes how to improvise and build on your aural awareness" (RNCM 2012). At the Norwegian Academy of Music there is an elective chamber music course run collaboratively by teachers in performance, aural training, music theory, and music philosophy. (See also Arho & Konttori-Gustavsson in this issue.) There is also research focusing on bridging aural training and performing. Lotta Ilomäki's (2011) doctoral thesis, which concentrates on aural-skills courses for pianists in an action-oriented perspective, is an example. Her aim is to "broaden the rather classroom-centered viewpoint that has dominated aural-skills education and to provide conceptual tools for discussing how people may learn aural skills both in formal education and through their broader engagement in music" (Ilomäki 2011, iii).

These selective examples are some initiatives in linking aural training to performance in higher music education. Moreover, they represent the beginning of a re-thinking of aural skills in relation to musical performance. Along this path I believe it is necessary to stop and think, not only about bridging aural skills and musical performance, but also about what it implies to be aurally aware in the context of musical performance (aural awareness as a means), as distinguished from what it means to enhance isolated aural skills (aural awareness as an end).

With this discussion of aural awareness in ensemble rehearsals I hope to encourage a dialogue between those teaching aural training and those teaching performing subjects in higher music education. Together, these teachers can work on how aural training and the performing subjects relate to each other, both on a professional level and an organizational one, in order to arrange for the best possible learning outcome for the students. A good place to start would be to invite more student ensembles in higher music education to *discuss* how they are aurally aware in their rehearsals. ■

## References

- Alvesson, M., & Sköldberg, K.** 2009. Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research. Second edition. London: SAGE.
- Cargill, S., & Pratt, G.** 1991. Up and running: An update on the RAMP Unit's work at Huddersfield Polytechnic. *British Journal of Music Education*, 8, 1, 21–38.
- Choksy, L., Abrahamson, R. M., Gillespie, A. E., & Woods, D.** 1986. Teaching music in the twentieth century. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Davidson, J. W., & King, E. C.** 2004. Strategies for ensemble practice. In A. Williamson (Ed.), *Musical excellence. Strategies and techniques to enhance performance*, 105–122. Oxford: Oxford University Press.
- Dvorák, A.** 1973. Trio for Piano, Violin and Violincello E minor Op. 90 "Dumky" (B166). London: Ernst Eulenburg Ltd.
- Elliott, D. J.** 2005. Introduction. In D. J. Elliott (Ed.), *Praxial music education. Reflections and dialogues*, 3–18. Oxford, New York: Oxford University Press.

- Gordon, E. E.** 2012. Audiation. Learning sequences in music. A contemporary music learning theory, 3–24. Chicago: GIA Publications.
- Gulbrandsen, E. E.** 2002. Verkets åpning. Om verkbe- grep, estetisk erfaring og transcendens [A composi- tion's openness. About compositional terms, esthetic experience and transcendence]. *Studia Musicologi- ca Norvegica*, 28, 5–23.
- Hultberg, C.** 2000. The printed score as a mediator of musical meaning. Approaches to music notation in Western tonal tradition. (Ph.D.), Malmö Academy of Music, Malmö.
- Ilomäki, L.** 2011. In search of musicianship. A practi- tioner-research project on pianist's aural-skills educa- tion. (Ph.D.), Sibelius Academy, Helsinki.
- Jorgensen, E.** 2006. On philosophical method. In R. Colwell (Ed.), *MENC handbook of research methodol- ogies*. New York: Oxford University Press.
- Jørgensen, H.** 2009. Research into higher music edu- cation: an overview from a quality improvement per- spective Oslo: Novus.
- Karpinski, G.** 2000. Aural skills aquisition. The Devel- opment of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians. New York: Oxford Univer- sity Press.
- Lebler, D.** 2013. Using formal self-assessment as a pro- active tool in building a collaborative learning envi- ronment: theory into practice in a popular music pro- gramme. In H. Gaunt & H. Westerlund (Eds.), *Collabo- rative learning in higher music education*. Farnham, England: Ashgate.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H.** 2007. Psychology for musicians. Understanding and acquir- ing the skills. New York: Oxford University Press.
- Ludvigsen, S., Lund, A., Rasmussen, I., & Säljö, R.** 2011. Introduction. Learning across sites; new tools, in- frastructures and practices. In S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen & R. Säljö (Eds.), *Learning across sites*. New tools, infrastructures and practices, 1–13. Abingdon: Routledge.
- Nielsen, F. V.** 1998. *Almen musikdidaktik [General mu- sic didactics]* (2 ed.). København: Akademisk forlag.
- Nielsen, F. V.** 2012. How can music contribute to Bil- dung? *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 13, 9-32.
- Polanyi, M.** 1958. *Personal Knowledge: Towards a Post- Critical Philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Pratt, G.** 1998. *Aural awareness. Principles and prac- tice*. George Pratt with Michael Henson and Simon Cargill. New York: Oxford University Press.
- Pratt, G., & Henson, M.** 1987. Aural Teaching in the First Year of Tertiary Education: An Outline for a Course. *British Journal of Music Education*, 4,2, 115–137.
- RNCM.** 2012. Bachelor of Music with Honours Re- trieved November 27, 2012, from <[http:// www.rncm.ac.uk/learning-at-rncm/what-you-can- study/undergraduate/example-ug-programme/](http://www.rncm.ac.uk/learning-at-rncm/what-you-can-study/undergraduate/example-ug-programme/)>
- Ryle, G.** 1949. *The concept of mind*. London: Hutchin- son & co.
- Seddon, F. A., & Biasutti, M.** 2009. Modes of commu- nication between members of a string quartet. *Small group research*, 40,2, 115–137. doi: 10.1177/ 1046496408329277
- Sloboda, J. A.** 1985. *The musical mind. The cognitive psychology of music*. New York: Oxford University Press.
- Stake, R. E.** 1994. Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 236– 247. Thousand Oaks, California: Sage.
- Säljö, R.** 2001. *Læring i praksis. Et sosiokulturelt per- spektiv [Learning in practice. A socio-cultural perspec- tive]*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Vygotsky, L.** 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Har- vard University Press.
- Vygotsky, L.** 1981. The genesis of higher mental func- tions. In J. V. Wertsch, M. Cole & A. N. Leont'ev (Eds.), *The Concept of activity in Soviet psychology*, 134–188. Armonk, N.Y.: M.E. Sharpe.

**Ward, V.** 2007. Teaching musical awareness: The development and application of a 'toolkit' of strategies for instrumental teachers. *British Journal of Music Education*, 24,1, 21–36.

**Wertsch, J. V.** 1998. *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

**Yin, R. K.** 2009. *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, California: Sage.

# Abstrakti

Tekeillä olevaan väitöstutkimukseen liittyvä artikkeli tutkii sisäisen kuulemisen (aural awareness) käsitettä musiikin korkeakoulutuksen yhteyharjoitusten yhteydessä, ja sitä kuinka tässä ehdotettavaa määritelmää voidaan soveltaa empiirisen aineiston käsittelyssä. Lähtökohta on, että sisäinen kuuleminen voidaan ymmärtää kollektiivisena ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa jaettuna, koska yhteyharjoitukset luonnostaan herättävät kommunikaatiota, yhteistyötä, neuvotteluja ja tiedon jakamista. Artikkelissa on viisi osaa: ensimmäinen tarkentaa mitä tarkoittaa kuunnella esittäjänä ja esittää kuulijana, toinen paljastaa ja arvioi sisäisen kuulemisen käsitteen perustavia oletuksia tekemällä katsauksen korkeakoulutuksen lähestymistavoista sisäiseen kuulemiseen, kolmas ehdottaa "yhteyharjoitusten sisäisen kuulemisen" määritelmää, neljäs soveltaa määritelmää empiirisen aineiston analyysiin ja lopuksi viides pohtii mitä nykyisin on tehty säveltapailu- ja esittävien opintojen liittämiseksi yhteen. Johtopäätöksenä ehdotetaan että korkeakoulutuksessa yhteyttä pitäisi enemmän rohkaista pohtimaan sitä, miten harjoituksissa käytetään sisäistä kuulemistä ja ollaan siitä tietoisia. ■



# “Sisäisestä kuulosta” soivaan ajatteluun

Toimintaorientoituneen oppimiskäsityksen näkökulma soittajien hahmotustaitojen kehittämiseen

## 1 Johdanto

Musiikin “sisäinen kuuleminen” tulee usein esiin puhuttaessa musiikin kokemisesta. Niin harrastajat kuin ammattilaisetkin ovat kuvanneet rikkaasti musiikin erilaisia tapoja soida mielessä ja herättää esimerkiksi liike- ja väriassosiaatioita (ks. esim. Cook 1990, 1–9, 85–90; Kurkela 1990). Muusikoiden keskuudessa “sisäisestä kuulosta” puhutaan myös erilaisina tarkemmin rajattuina ja tietoisesti harjoitettavina taitoina. Eri instrumenttien soittajat ja opettajat korostavat usein, kuinka tärkeää muusi-  
kon on ennakoida mielessään soitettavan musiikin harmoniakulkuja ja jännitteitä (Hill 1987). Samoin säveltäminen ja improvisointi vaativat taitoa aktivoida ja tutkia mielessä erilaisia soivia mahdollisuuksia. Erityisen paljon “sisäisestä kuulosta” on puhuttu ja kirjoitettu säveltapailun yhteydessä, jossa tietoisesti keskitytään kehittämään muusikoiden taitoja hahmottaa kuulemaansa musiikkia ja herättää kirjoitettua musiikkia soimaan mielessä.

Tarkastelen tässä kirjoituksessa säveltapailuopetukseen vakiintunutta “sisäisen kuulon” käsitettä ja käsitteen sekä siihen liittyneiden opetuskäytäntöjen kehittämistarpeita nykyisin valitsevien oppimiskäsitysten näkökulmasta.<sup>1</sup> Ehdotan käsitteen laajentamista “soivaksi ajatteluksi”, joka ei rajoitu pelkästään mielen sisäisiin tapahtumiin vaan kattaa myös musiikin hahmottamisen kehollisuuden, moniaistisuuden ja kulttuurisuuden. Samoin varioiminen ja improvisoiminen on syytä nähdä keskeisinä musiikillisen ajattelun ulottuvuuksina. Säveltapailun opetusperinteellä on ollut tärkeä merkitys muusikkoyhteisön käsityksille muusikkoudesta ja musiikillisesta ajattelusta. Aineen opetusperinteessä “sisäistä kuuloa” on lähestytty etupäässä laulamiseen ja notaatioon painottuen. Laulu- ja notaatiopainotteiset menetelmät sisältävät monia nykyoppimiskäsitystenkin valossa perusteltuja aineksia, mutta pureutuvat samalla melko rajattuihin ulottuvuuksiin musiikin hahmottamisen rikkaudessa. Lisäksi opetusperinteeseen on liittynyt ongelmallisia lieveilmiöitä, kuten liiallista painottumista toistavaan pikemmin kuin ymmärtävään oppimiseen, kilpailuhenkisyttä sekä yksityiskohtien liiallista painotumista musiikillisten eleiden ja hahmojen kustannuksella. Opetuskäytäntöjä onkin jo uudistettu ja monipuolistettu mm. kuulonvaraisen oppimisen, improvisoinnin ja soittimellisuuden suuntaan, mutta uudistusten taustalla oleva laventunut käsitys musiikillisesta ajattelusta kaipa-  
paa tuekseen vielä selkeästi artikuloitua teoreettista pohjaa.

Kirjoitukseni nojaa säveltapailupedagogisessa kirjallisuudessa esiintyvien näkemysten erittelyyn ja kriittiseen tarkasteluun niin kutsutun toimintaorientoituneen oppimiskäsityksen valossa. Näkökulma perustuu John Deweyn pragmatismiin ja myöhempään filosofiseen ja pedagogiseen kirjallisuuteen, jossa ajatellaan inhimillisen ajattelun ja myös soivien kokemusten pohjaavan siihen, että ihminen on toimimisen tapojen välityksellä jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Soiva ajattelu ei näin pelkisty mielen sisäiseksi ilmiöksi, vaan se pohjautuu kehollisen ja kulttuurisen ihmisen vuorovaikutussuhteeseen ympäristön äänten, ihmisten, instrumenttien ja symbolien kanssa.<sup>2</sup> Päämääränä on ymmärtää soivan ajattelun kehittymistä sekä muodollisen opetuksen että informaalin oppimisen kautta. Viittaan lisäksi ai-



neistoon, joka on koottu säveltapailu- ja instrumenttiopetuksen vuorovaikutukseen tähtäävistä kehittämisprojekteista.

Aloitan tekstin katsaukselle sisäiseen kuuloon käsitteeseen säveltapailun oppiaineperinteessä ja pedagogisissa materiaaleissa (alaluku 2). Sitten esitän käsitteen laajentamista toiminta-orientoituneesta näkökulmasta (alaluvut 3–4). Artikkelin jälkipuoliskolla tarkastelen erilaisia pedagogisia kysymyksiä erityisesti soittajien hahmotustaitojen kehittämisessä, joihin laajennettu soivan ajattelun käsite voi tarjota ratkaisuja.

## 2 Sisäisen kuulon käsitteestä säveltapailun opetusperinteessä

Musiikillista ajattelua ja soivia kokemuksia on musiikkipedagogiikassa tarkasteltu paljolti notaatioon ja melodiseen hahmottamiseen painottuvasta näkökulmasta. Painopisteen muotoutumista voidaan jäljittää 1800-luvun alkupuolelle, jolloin sekä ammattimuusikoiden koulutus että koulujen musiikinopetus kehittyivät voimakkaasti. Uuden tyyppisen konservatoriolaitoksen syntyminen asetti julkisesti ylläpidetyt oppilaitokset aiemman kirkon ja hovien tarjoamaan koulutuksen tilalla. Konservatorioissa saivat muotonsa monet nykypäivinäkin opettavien musiikinteoria-aineiden opetuskäytännöt. (Weber ym. 2007.) Musiikinteoria-aineiden joukkoon vakiintui myös säveltapailu, jonka erityisenä päämääränä on kehittää musiikin kuulonvaraista hahmottamista ja nuotinlukutaitoa. Säveltapailuopetuksen keskeinen työtapo oli alusta alkaen nuoteista laulamien (Lescat 1999). 1870-luvulle tultaessa myös kuullun musiikin nuotintaminen erilaisina diktaatti- eli sanelutehtävinä oli saaneet keskeisen roolin samoin kuin erilaiset kuulonvaraiset intervallien ja sointujen tunnistamistehtävät (Hedges 1999, 49–53). Myöhempään musiikkikoulutukseen vaikuttivat merkittävästi myös koulujen ja kuoroliikkeen piirissä kehitetyt laulamisen ja nuotinluvun opetusmenetelmät, jotka antoivat aineksia konservatorioidenkin säveltapailun oppisisältöihin. (Ilomäki 2011, 13–17.)

Sekä säveltapailua että koulujen lauluopetusta voidaan pitää merkittävänä kulttuuristen ajatusmallien muokkaajina: viestittiväthän niiden opetuskäytännöt laajoille opiskelijajoukoille, millaista musiikin osaamista vaadittiin ja arvostettiin. Opetusmenetelmien tueksi on tuotettu myös runsaasti oppikirjoja, opettajan oppaita ja pienimuotoista tutkimusta, jotka osaltaan ohjasivat sitä, millaisiin kysymyksiin musiikkipedagoginen keskustelu ja mielenkiinto suuntautuivat. Säveltapailuopetuksessa konservatorioperinteestä juontuvat työtavat ja opetuskäytännöt säilyivät pitkään hyvin muuttumattomina, ja opetus nojasi monissa maissa ja oppilaitoksissa vielä 1990-luvulla vahvasti nuoteista laulamiseen, rytmien lukemiseen sekä erilaisiin diktaatti- ja tunnistustehtäviin. (Mts. 13–28.) Parina viime vuosikymmenenä säveltapailuun on taas melko äkkiä kohdistettu paljon kriittistä keskustelua ja pedagogista kehittämistyötä nykyisin vallitsevien, oppimisen aktiivisuutta, kontekstuaalisuutta ja sosiaalisuutta painottavien oppimiskäsitysten valossa (ks. esim. Buehrer 2000). Musiikista irrotetut tunnistustehtävät ovatkin laajasti korvautuneet ohjelmistosta poimittujen esimerkkien analyysillä. Samoin laulamiseen ja kirjoittamiseen pohjaavat yksilötehtävät ovat saaneet rinnalleen monipuolisempien työtapojen kirjoja, jossa hyödynnetään soittimia, improvisointia ja yhteismusisointia sekä uudenlaisia musiikkiteknologiasovelluksia. (Ilomäki 2011, 28–38.)

”Sisäiseen kuuloon” viitataan säveltapailupedagogisessa kirjallisuudessa ja opettajien menetelmäoppaissa tiheästi: toisaalta itsessään säveltapailuopintojen tavoitteena, toisaalta perustaitona, johon erilaiset konkreettisemmat säveltapailutaidot pohjaavat (ks. esim. Karpinski 2000, 49; Covington 2005; Reitan 2007, 130).<sup>3</sup> Useat kirjoittajat esimerkiksi toteavat, kuinka myös kuullun musiikin nuotintaminen ja muu erittely edellyttävät taitoa pitää mielessä ja kertailla kuultua musiikkia. Sisäisen kuulon käsite esiintyy myös selvästi suppeammissa ja laveammissa merkityksissä. Suppeammin sillä viitataan muusikoiden taitoon herättää kirjoitettu nuottikuva soimaan mielessään, laajemmin erilaisiin tapoihin, joilla musiikko kykenee tietoisesti herättämään ja muokkaamaan soivia kokemuksia mielessään. (Ilomäki 2011, 20–21.) Leimallista on, että useissa oppikirjoissa ja opettajan oppaissa ensin perustellaan säveltapailuopintojen tärke-

yyttä vetoamalla laajasti ymmärrettyyn sisäiseen kuulemiseen, mutta varsinaiset työskentelyohjeet keskittyvät hyvin rajattuihin, usein melodioihin ja notaatioon painottuviin musiikin ulottuvuuksiin. Siirtymä tapahtuu usein ilman selityksiä. (Mts. 20.) Toisaalta alan opetus näyttää tietoisestikin nojanneen oletukseen, että tie monipuolisiin hahmotustaitoihin kulkee harjoittamalla ensin hyvin rajattuja ja yleensä notaation määrittämiä musiikin hahmottamisen ulottuvuuksia.

Suurille joukoille opetettavana ryhmäineena säveltapailuun on selvästi liittynyt paljon sellaisiakin opetuskäytäntöjä, joilla ei ole kovin tiedostettua pedagogista pohjaa. Opetus, jonka yhteydessä tietoisesti puhutaan “sisäisestä kuulemisesta”, näyttääkin usein edustavan pedagogisesti reflektoiduinta osaa alan opetuksesta. Eniten sisäisen kuulon käsite esiintyy laulupainotteisen säveltapailuopetuksen yhteydessä, joka nojaa vahvasti 1800-luvulla kehittyneisiin laulunopetuksen menetelmiin.<sup>4</sup> Opiskelu alkaa tyypillisesti kuulonvaraisesta laulamasta ja rytmikuvioiden tuottamisesta sekä laulaen että taputtaen. Vähitellen laulamista ja lukemista aletaan yhä enemmän tehdä mielessä ilman ulkoista toimintaa. Samalla oppilaita johdatetaan vähitellen yhdistämään laulettu ja kuullut säveltasot ja rytmikuviot symboleihin: joko erityisiin solmisaatio- ja rytmিনিimiin tai suoraan viivastonotaatioon ja nuotinnimiin. Opiskelu sisältää tyypillisesti paljon harjoittelua, joissa opiskelija kertailee tai tuottaa mielessään lyhyitä motiiveja tai melodiafraaseja ja saa nopeaa palautetta: esimerkiksi opiskelijat toistavat motiiveja opettajan perässä solmisaationimillä tai laulavat niitä näytön mukaan ensin mielessään ja sitten heti ääneen. He oppivat käsittelemään solmisaationimiä tai viivastoa ikään kuin soittimena eli ennakoimaan, millaista musiikkia on odotettavissa erilaisista sävelillä kuljetuista reiteistä. (Ilomäki 2011, 20–25; 60–62.)

Parina viime vuosikymmenenä säveltapailua on uudella tavalla lähestytty kasvatustieteellisen ja musiikkipedagogisen tutkimuksen pohjalta. Samalla on nostettu esiin luokkahuoneiden ulkopuolella tapahtuvaa informaalista oppimista, oppilaiden kykyä itse osallistua tehtävänasetteluihin sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen roolia oppimisessa. Samoin on peräänkuulutettu opetuksen avartumista sellaisille musiikin ulottuvuuksille, jotka eivät näy perinteisessä nuotikuvassa. (Pratt 1998; Buehrer 2000; Blix & Bergby 2007.) Opetuksen monipuolistamista puolustavat kirjoittajat ovat usein käsitelleet aihepiiriä hiukan yleisemmällä tasolla verrattuna aiemman laulupainotteisen pedagogiikan täsmällisiin menetelmäneuvoihin. Samaan aikaan suuri joukko opettajia ja etenkin ammattitason opiskelijoita kokee edelleen hyötyvänsä hyvin pitkään käytetyistä laulupainotteisista menetelmistä (esim. Reitan 2006). Alalla olisikin selvästi vielä tarvetta eritellä, millaisiin käsityksiin musiikillisen ajattelun ja oppimisen luoneesta toisaalta perinteiset hyviksi koetut menetelmät ja toisaalta viimeaikaiset uudistus suunnat pohjaavat ja miltä osin ne ovat yhteen sopivia.

Yksi hyvin ilmeinen syy tarkastella kriittisesti perinteistä säveltapailuopetusta ohjannutta “sisäisen kuulon” käsitettä on musiikin hahmottamisen luontevia yksiköitä koskeva tieto. Sekä säveltapailupedagogiikassa että kognitiivisessa ja musiikkikasvatuksellisessa tutkimuksessa on jo pitkään keskusteltu siitä, kuinka ihmiselle luontevin tapa muistaa, omaksua kuulonvaraisesti tai myös ennakoita mielessään musiikin kulkua pohjaa pikemminkin motiivien tai pienten fraasien laajuisiin yksiköihin kuin yksittäisiin nuotteihin (ks. esim. Serafine 1988; Bamberger 1994; Schippers 2010, 76–87; Godøy 2011). Kovin notaatiopainotteisen opetuksen tyypillinen ongelma on ollut opiskelijoiden ajattelun suuntautumisen hahmottamisen kannalta turhan yksityiskohtaiselle tasolle eli yksittäisiin säveliin ja musiikillisten kokonaisuuksien hämärtyminen. (Klonoski 2000; ks. myös Ilomäki 2011, 151–154.) Lisäksi notaatiosidonnaisuudessa opetuksessa musiikkia on tyypillisesti kirjoitettu ja luettu toistamalla annettua materiaalia kirjaimellisesti ja muuttumattomana, kun sen sijaan musiikin kuulonvaraiseen oppimiseen miltei luonnostaan liittyy pientä varioitumista. Jos näkökulmaa laajennetaan esimerkiksi etnomusiikologian tai improvisaation tutkimuksen piirissä käytyyn keskusteluun, voidaan hyvällä syyllä kysyä, tavoittaako nuotintarkkaa toistoa viljelevä pedagogiikka oikeastaan parhaalla tavalla musiikillisen hahmottamisen ja “kuulemisen” luonnetta ja perustavia prosesseja. Esimerkkejä

opetuksesta, jossa lähestytään soivaa kokemusta kokonaisvaltaisemmin ja myös improvisaatioita hyödyntäen, on kylläkin ollut tarjolla jo kauan esimerkiksi Émile Jaques-Dalcrozen kehittämässä pedagogiikassa (ks. esim. Juntunen & Hyvönen 2004) sekä hiljattain laajentuneessa jazzmusiikin ja improvisaation pedagogiikassa (Maceli 2009; Dolan 2005). Näiden suhde säveltäjäpöytäkirjojen perinteisempiin opetusmenetelmiin ja käsitteisiin ”sisäisen kuulemisen” luonteesta vaatisi selvästi nykyistä tarkempaa artikulointia.

Opetusperinne, jossa oppilas ohjataan lähinnä toistamaan annettua materiaalia ja vastamaan opettajan määrittämiin tehtäviin, välittää helposti oletusta, että opiskelijalle tarpeelliset taidot ja sisällöt ovat opettajan tiedossa. Yhä enemmän keskustellaan kuitenkin siitä, että nykyaikaisen opetuksen – niin musiikissa kuin muillakin aloilla – tulisi pikemminkin valmistaa ja rohkaista opiskelijaa jatkuvaan oppimiseen ja uusien haasteiden kohtaamiseen. Säveltäjäpöytäkirjojen yleisemmin muusikon taitojen opetus näyttäisikin oleva kehityshaasteiden edessä, joihin vastamiseksi ei riitä pelkkä opetuksessa kehitettävien taitojen ja työtapojen uudistaminen (Buehrer 2000). Pikemminkin tarvittaisiin perustavampaa ajatusmuutosta, jossa taitoja ei itsetarkoitukSELLISESTI keräillä ikään kuin varastoon tulevaa varten, vaan taitojen oppiminen on osa prosessia, joka tähtää itsetuntemuksen kasvuun, omien oppimiskanavien löytämiseen ja kulttuuriperinnön haltuunottoon (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012). Tämän ajattelun valossa on syytä kysyä, ovatko ”sisäisen kuulon” kaltaiset perinteiset pedagogiset käsitteet muokattavissa siten, että niihin helposti liittyneet konnotaatiot oppijan passiivisuudesta korvautuisivat aktiivisuudella ja osallisuudella. Ehdotan ”soivan ajattelun” käsitettä avaamaan keskustelua tähän suuntaan.

### 3 Toimintaorientoitunut näkökulma musiikin hahmotustaitoihin

Edellisen taustoituksen voisi kiteyttää toteamalla, että säveltäjäpöytäkirjojen ja sisäiseen kuuloon liittyneen opetusperinteen toimivat menetelmät on tärkeä tunnistaa, mutta ne vaativat täydentämistä ja uudelleenarviointia, jossa otetaan huomioon ihmisten soiviin kokemuksiin liittyvä moninaisuus. Samalla olisi tärkeä yhdistää musiikki siihen laajempaan pedagogiseen keskusteluun, jota viime aikoina on käyty oppimisen mielekkyydestä, luovuudesta ja suuntautumisesta tulevaisuuteen.

Jos yleisesti tarkastellaan musiikinteoreettisten aineiden viimeaikaista uudistustyötä kasvatustieteellisen ajattelun valossa, eräänlaisena ydinajatuksena voi pitää inhimillisen toiminnan ja kokemuksen eheyttä ja mielekkyyttä kaikissa oppimisen vaiheissa. Musiikinteoria-aineita vaivannut menetelmä- ja luokkahuonekeskeisyys on merkinnyt ajattelutapaa, jossa aloittava oppija näyttäytyy helposti ikään kuin tyhjänä tai ainakin vaillinaisena: häntä ryhdytään heti vertaamaan opettajien suunnittelemaan polkuun ja valmiisiin oppisisältöihin. Nykypedagogiikan mukaista on kuitenkin tunnistaa, että ihminen kokee maailman, oman toimintansa ja erityisesti taiteen aina tietyllä tavalla eheänä ja mielekkäänä. Nykyisessä musiikkikasvatustieteen keskustelussa lähdetäänkin vahvasti siitä, ettei musiikkia ole tarpeen tuoda ihmiselle ulkopuolelta, vaan se on aina jo olemassa ihmisessä. Hengityksen, puheen ja liikkeen rytmit, fraseeraus, kehon resonanssit ja ihmisten väliset eleet ja sanaton vuorovaikutus tuottavat kokemuspohjan, jonka varassa musiikkikin hahmotuu mielekkäänä jo ilman erityistä koulutusta. (Ks. esim. Juntunen & Hyvönen 2004; 205–209; Jordan-Kilki & Pruuki 2013.) Samoin ihmisellä on synnynnäinen valmius vuorovaikutukseen ja viestintään ja kyky ymmärtää toisten eleitä ja sanatonta viestintää. Tällaiset ihmisen perustavat toiminnan, havaitsemisen ja viestinnän kyvyt tarjoavat taiteen kokemiselle ja oppimiselle pohjan, joka ei häviä ihmisen oppiessa sellaisia eriytyneempiä taitoja kuin tietyn kulttuurin mukainen soitto- ja laulutaito tai notaation ja muiden käsitejärjestelmien hallinta. (Juntunen & Hyvönen 2004.) Hyvä lähtökohta tarkastella musiikin ”soimista” mielessä on siis ajatella, että kyse on yleisinhimillisestä mahdollisuudesta, jota erityinen koulutus toki voi rikastaa.

Ajatukset oppimisen kehollisuudesta ja yhteisöllisyydestä ovat keskeisiä suuressa joukossa nykypedagogisia teorioita (O’Loughlin 1998; Juntunen & Hyvönen 2004; Ilomäki 2011, 41–

42). Tarkastelen seuraavaksi tarkemmin kysymystä soivien kokemusten luonteesta nojaten John Deweyn ajattelun pohjalta luotuun musiikkikasvatukselliseen filosofiaan sekä uudempaan filosofiseen ja musiikkikasvatukselliseen kirjallisuuteen, joka nojaa samanlaisiin perusolettamuksiin inhimillisen ajattelun ja tiedon toiminnallisesta ja kehollisesta pohjasta (ks. esim. Lakoff & Johnson 1999, 74–93). Parina viime vuosikymmenenä filosofisessa ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on muodostunut paljon lähestymistapoja, joissa ihmismielen nähdään rakentuvan jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Suuntaus on synnyttänyt uudenlaista kiinnostusta Deweyn kaltaisiin aiempiin filosofeihin, samoin venäläiseen kehityspsykologi Lev Vygotskyn ja fenomenologi Maurice Merleau-Pontyn työhön.<sup>5</sup> Viittaan niihin lähteisiin tässä tekstissä puhumalla toimintaorientoituneesta ihmis- tai oppimiskäsityksestä.

Keskeistä Deweyn pragmatismissa on toistuvien toimimisen tapojen (habit) rooli. Kun ihminen omaksuu toistuvia tekemisen tapoja, tämä merkitsee, että hän on saavuttanut sanantonta tietoa: hän osaa ennakoida jotakin tuttua tekemistä ja siihen liittyviä ympäristön piirteitä, sopeuttaa toimintaansa niihin ja herättää sanattomia mielikuvia erilaisista tilanteista, jotka eivät juuri ole konkreettisesti läsnä. Tällaista kykyä irrottautua käsillä olevasta tilanteesta ja kuvitella jotakin poissa olevaa tai mahdollista voi pitää ajattelun ytimenä: ajattelu ei siis tämän näkemyksen mukaan edellytä sanoja tai yhteisöllisiä käsitteitä. Tapoihin kiteytyy myös ihmisen havaitsemisen ja toiminnan vuorovaikutteisuus ja itseään korjaavuus: ihmisen toiminta on jo tiedostamattomalta tasolta alkaen valikoivaa ja suuntautuu odotusten ja pyrkimysten mukaan, ja ympäristöltä saatu palaute puolestaan muokkaa toimimisen tapoja. (Westerlund 2002, 37–38; Määttänen 2009, 88–90, 138–139).<sup>6</sup>

Musiikista puhuttaessa erityisen keskeisiä ovat kaikki sellaiset toimimisen tavat, missä ihminen tuottaa soivaa musiikkia: soittaa, laulaa tai liikkuu synnyttäen ääntä. Kun toistuvat oman kehon liikkeet liittyvät ääneen ja sen vaihteluun ennustettavalla tavalla, ihminen samalla oppii säätämään soivaa musiikkia: musiikin sävelkorkeus, rytmi, fraseeraus koetaan kehossa. (Downey 2002; Ilomäki 2011, 60–62.) Kehollinen toiminta vahvistaa nykytietämyksen valossa havaintoa silloinkin, kun ihminen ei tietoisesti ajattele kehoaan tai liikkeitään. Esimerkiksi sävelkorkeuden kokemisen on huomattu herkistyvän laulamisen myötä (Klonoski 1998). Ihmisellä näyttäisi myös olevan synnynnäinen valmius yhdistää toisiinsa eri aistialueiden tietoa: esimerkiksi puhumisen vaatima motoriikka opitaan kuuntelemalla ja jäljittelemällä. Samoin ihmiset kykenevät kokemaan toisten ihmisten eleitä ja sanantonta vuorovaikutusta eräänlaisen välittömän sisäisen jäljittelyn kautta (Ilomäki 2011, 62). Jäljittely, kuuntelu ja osallistuminen tarjoavat siis oppimisreitit, joka nojaa ihmisen perustavaan moniaistisuuteen ja yhteisöllisyyteen.

Ihmisen kyky käyttää toiminnassaan erilaisia välineitä ja merkkejä on sekä Deweyn pragmatismissa että Vygotskyn työhön pohjaavassa kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa keskeisessä roolissa. Esimerkiksi vasaran kaltainen työkalu palvelee toisaalta konkreettista kehollista toimintaa, mutta sitä voi myös tarkastella: se toimii tavallaan merkinä, jonka kautta voi ajatella toimintaa tai sen kohdetta (Dewey MW6, 42; LW1, 102; Määttänen 1993, 15). Musiikkiin sama ajatus on sovellettavissa siten, että kun äänen tuottamiseen otetaan mukaan soittimia tai ulkoisia materiaaleja ja välineitä, ne samalla konkretisoivat äänen ominaisuuksia ja tekevät niitä osin näkyviksikin. Abstrakti ääni muuttuu kosketeltavaksi esimerkiksi soittimen otelaudalla. Soittimissa voidaan siis nähdä toteutuvan se yleisinhimillinen hahmotusperiaate, että ihmiset jäsentävät abstraktimpia kokemusalueita konkreettisten kautta.<sup>7</sup> Periaatteessa samaan tapaan toiminnan ja palautteen kautta saavat merkityksensä myös erilaiset symbolit kuten kielen sanat, nuotit ja sointumerkit. Ne tulevat useimmiten tutuiksi ihmisille siten, että niitä käytetään erilaisissa käytännön toiminnoissa. (Ilomäki 2011, 45–47.)

Kuvattu toiminnan, äänen ja välineiden yhdistyminen tarjoaa mahdollisen selitystavan sille, miten perinteisessä säveltapailussa on kehitetty musiikin “sisäistä kuulemistä”. Ensin musiikkia opitaan tuottamaan laulaen, ja sitten vain ennakoidaan laulamista mielessä ja samalla liitetään ennakkointi symboleihin, kuten nuotinniimiin, solmisaationimiin mahdollisine käsi-merkkeineen tai perinteiseen notaatioon. Hyvin samantyyppistä oppimista toisaalta tapahtuu

myös muodollisen opetuksen ulkopuolella esimerkiksi soittajan tapaillessa musiikkia korva-kuulolta. Soittoliikkeet yhdistyvät ennakoituun ääneen, ja erityisesti pianon kaltaisessa soittimessa soittajan on helppo oppia kokemaan soittimen otejärjestelmä eräänlaisena soivana karttana mahdollisista säveltaasoista. (Ilomäki 2011, 61–67.)

Kun musiikin ”kuuleminen” mielessä ymmärretään moniaistisena, ihmisen ja ympäristön vuorovaikutukseen pohjaavana kokemuksena, näyttäytyy hyvin ymmärrettävänä, että erilaisiin toimimisen tapoihin kasvaneet muusikot ja musiikinharrastajat ”kuulevat” musiikkia eri tavoin (Downey 2002). Musiikin parissa toimivilla onkin paljon käytännön kokemuksia siitä, kuinka erilaiset musiikilliset kokemustaustat tavat tuottavat ihmisille erilaisia tapoja hahmottaa esimerkiksi musiikillista kudosta (esim. Cook 1990).<sup>8</sup> Tällaiset hahmotuserot ovat kuitenkin jääneet säveltapailun pedagogisessa keskustelussa pitkään jonkinlaiseksi epäviralliseksi keskusteluaiheeksi pedagogiikan ja tutkimuksen valtavirran keskittyessä hahmottamiseen, joka on ilmastavissa nuotein. Viime aikoina musiikkikasvatuksen tutkimus on kuitenkin yhä vahvemmin omaksunut näkökulman, jossa perinteinen notaatio nähdään tietynlaisten musiikillisten käytäntöjen tuotteena ja esimerkiksi musiikin jakaminen erillisiksi säveliksi soittimiin ja otejärjestelmiin liittyväksi käytännölliseksi konventioksi (Schippers 2010, 76–87). Myös musiikinteoreettisten aineiden kohdalla on hiljattain syntynyt uudenlaista keskustelua siitä, että perinteiset notaatiosidonnaisetkin käsitteet ovat tiettyihin käytäntöihin sidottuja, kaikkea muuta kuin neutraaleja hahmottamisen välineitä (esim. Saslaw 1996; Zbikowski 1998).

Säveltapailussa tästä ajattelutavasta seuraa samalla aiempaa moniarvoisempi näkemys monista perinteisesti arvostetusta taidoista, kuten kuulujen melodioiden sävelkorkeuksien erittelystä siten kuin tyypillisissä diktaattitehtävissä on vaadittu. Ihmisen kyky kokea ja ajatella musiikkia mielessään voi toki terävöityä, jos käytetään nuotein ilmaistavia musiikinteoreettisia käsitteitä. Toisaalta mahdollisia kehittämisen suuntia on muitakin, ja valinta erilaisten välineiden välillä on pitkälti tarkoituksenmukaisuuskysymys. Soivan ajattelun laatua on siis syytä tarkastella samalla tavalla monipuolisin kriteerein kuin muutakin ajattelua: se voi palvella monenlaisia tilanteita ja päämääriä, nojata monenlaisiin välineisiin ja olla erilaisin tavoin taitavaa.

#### 4 Näkökulmien vertailua

Edellä kuvattu näkökulma musiikin kokemiseen ja oppimiseen rakentuu oletukselle, että ihmisten kokemukset musiikin soimisesta pohjaavat vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. Vaikka musiikin ”soiminen” tuntuisikin ihmisistä itsestään syvän henkilökohtaisilta ja mielen sisäiseltä, kokemus nojaa toimintaorientoituneen ihmiskäsityksen näkökulmasta ennakointikykyyn, jonka toimiva, moniaistinen ihminen on lapsuudesta asti rakentanut suhteessa ympäristöönsä. Ympäristön oletettu palaute on siis rakentunut osaksi ihmisen sisäistä ajattelua. Ihmisen mahdollisuus kokea musiikin soiminen mielessään ei siis tästä näkökulmasta ole pelkästään sisäistä, ei liioin pelkästään kuulemistä. Tämän vuoksi pidän ”sisäisen kuulon” käsitteen sijaan parempana puhua ”soivasta ajattelusta”. Jälkimmäinen käsite vangitsee musiikillisen ajattelun sanattoman perusuonteen, mutta tarjoaa samalla mahdollisuuden liittää asian pedagoginen tarkastelu laajempaan keskusteluun, jota on käyty ajattelun taidoista, niiden kriittisyydestä ja luovuudesta.

Ihmisen kyky kuulla mielessään vaikkapa musiikillisia fraaseja ei siis merkitse, että hän yhdistäisi jotakin pään sisällä olevia yksiköitä johonkin ulkoiseen. Pikemminkin mielikuvat ovat se muoto, missä oman toiminnan ennakointi ilmenee ihmiselle itselleen: ne ovat itsessään toiminnan ennakointia (Määttänen 1993, 82; Ilomäki 2011, 50). Kokemukset musiikin sisäisestä kuulemisesta ovat osa toiminnan ja ajattelun syklistä prosessia, jossa ennakoidaan ja saadaan palautetta, ja sekä ennakointi että palaute kattavat monta aistialuetta. Perinteistä sisäisen kuulon käsitettä voidaankin kritisoida siitä, että se on tarpeettomasti ohjannut opettajia ja tutkijoita ajatteluun, jossa kuulemisen taidot oletetaan abstrakteiksi ja aineettomiksi – ja samalla

yksilötaidoiksi. Nuottien hallitsema opetusperinne ja nuotintarkkaa toistamista tai sointujen ja intervallien nimeämistä korostavat tehtävät ovat lisäksi helposti antaneet harhakuvan, että musiikkia ennakoitaisiin jonakin selvärajaisina, nuotintarkasti määrittyneinä tai nimettävinä yksiköinä.

Jos tarkastellaan muusikoiden ja musiikinharrastajien käytännön toimintaa ja oppimista, ihmiset, jotka kykenevät kokemaan nuotit soivina, ovat käytännössä aina saaneet kokemusta nuottien soimisesta laulamissa ja soittamisessa. Muusikoiden eritellessä kuulemaansa siten kuin säveltapailussa perinteisesti on edellytetty – esimerkiksi vertaillen intervallien laajuuksia tai melodian kulkusuuntia – mukana on hyvin usein visuaalisia ja kinesteettisiä assosiaatioita (ks. esim. Sudnow 1978; Cook 1990; Ilomäki 2011, 133–134; 167–170). Verrattuna säveltapailun opetusperinteeseen huomiota ansaitsee toisaalta se seikka, että vain osalle niistä ajallisista ja toiminnallisista kokonaisuuksista, mitä soittaja ennakoii tai muistaa, on olemassa nimi tai symboli. Pikemminkin taitavaa musiikillista toimintaa näyttää luonnehtivan samanlainen joustavuus ja hierarkkisuus, mikä muutenkin on ominaista eri alojen taitavuudelle (ks. esim. Schön 1983; Ilomäki 2011, 51–53). Esimerkiksi taitavalle prima vista -soitolle, improvisoinnille tai yhtä hyvin ymmärtävälle ja oivaltavalle musiikkianalyysille on leimallista muusikon joustava kyky liikkua laajempien ja suppeampien hahmotusyksiköiden välillä (ks. esim. Lehmann & MacArthur 2002). Jotta todella päästäisiin pureutumaan musiikillisen taitavuuden kehitymisprosesseihin, olisi lisäksi tarpeen tunnistaa sellaisetkin soivan ajattelun muodot, missä ihmisellä ei välttämättä ole mielessään jotakin niin selvärajaista ja yksityiskohtaisesti määritettyä tapahtumaa, että se voitaisiin ilmaista nuotintarkasti tai edes kokea sillä tavalla tarkasti kuin vaikkapa mielessä soiva melodia (ks. esim. Immonen 2007, 139). Esimerkiksi improvisointiin tai yhtä hyvin sujuvaan prima vista -soittoon liittyy selvästi myös ennakointia, jota voisi luonnehtia enemmänkin avoimuutena musiikillisen kontekstin viritäville mahdollisille tilanteelle kuin tietyn, ennalta tarkasti määritellyn musiikillisen ratkaisun kuulemistamme mielessä.

Perinteiseen ”sisäisen kuulon” käsitteeseen verrattuna soivan ajattelun ilmiö on selvästi perusteltua ymmärtää myös siten, että tunnistetaan instrumenttien myönteiset mahdollisuudet musiikin hahmottamisessa. Toimintaorientoituneen oppimiskäsityksen näkökulmasta työkalujen ja välineiden käyttö kuuluu inhimillisen ajattelun perusominaisuuksiin ja jopa edeltää käsitteellistä ajattelua. Erilaisilla välineillä ja teknologisilla instrumenteilla on siis myös ajattelua muovaava ja rikastava rooli (ks. esim. Ihde 1979). Myös muusikoiden soivaan ajatteluun on loogista soveltaa ajatusta, että soittimellisuus voi olla luova ja ajattelua kehittävä elementti. Säveltapailun opetusperinteessä on kuitenkin pitkään suhtauduttu soittajien hahmottamiseen olettaen, että heille olisi ihanteellista aina kyetä ennakoimaan soittamaansa musiikkia laulumaaisesti ja säveltasoja myöten tarkasti. Vaikka soittajalle monissa tilanteissa voikin olla hyödyksi laulaa mielessään ja pyrkiä toteuttamaan ikään kuin laulumaisina linjoina, tämä on vain yksi mahdollinen ulottuvuus, jolla musiikillinen ennakointi voi kehittyä taitavaksi. Soittimet taas antavat muusikolle toisinaan mahdollisuuden ennakoita musiikkia esimerkiksi suurpiirteisemmin ja tekstuurillisesti rikkaammin siten kuin pianistin ja kitaristin soittimelle ja ohjelmistoille on usein ominaista, toisaalta syventyä hyvinkin hienovireisiin intonaation tai fraseurauksen vivahteisiin. (Ilomäki 2011, 191–201.)

Tarkastelen seuraavissa alaluvuissa tarkemmin joitakin käytännön pedagogiikan kysymyksiä, joihin laajennettu ajatus ”soivasta ajattelusta” avaa kehittämisenäkälöaloja. Ensiksi käsittelen soitinten fyysisten ominaisuuksien roolia oppimisessa, jonka tuloksena soittimesta kehittyvä oppijalle musiikillisen ajattelun ja hahmottamisen väline. Tämän jälkeen tarkastelen joitakin todennäköisiä hahmotuksellisten erojen lähteitä ja tähän liittyviä mahdollisuuksia tehdä pedagogisia valintoja musiikillisen hahmotuksen rikastamiseksi. Otan myös esille joitakin nuoteista soittamiseen liittyviä musiikillisen ennakoinnin muotoja, jotka ovat perinteisessä säveltapailu-opetuksessa jääneet tyypillisesti vähälle huomiolle, samoin joitakin uuden teknologian ja lasten ja nuorten omien notaatioiden tuomia pedagogisia mahdollisuuksia. Päätän teksti pohdin-



taan säveltapailun ja musiikin hahmotusaineiden pedagogiikan tehtävästä, joka nykyaikana kannattaisi ymmärtää luokkahuoneoppimisen sijaan muusikoiden tukemisena yhä tietoisempaan valintojen tekoon kaikkeen musiikilliseen toimintaan levittäytyvässä oppimisessa.

## 5 Soitinten ja soittokulttuurien hahmotuksellisista eroista

Instrumentti- ja säveltapailupedagogiikan välinen vuoropuhelu on selvästi yksi alue, jolla on hyödyksi tarkastella soivan ajattelun luonnetta hiukan tarkemmin kuin yleensä on ollut tapana. Instrumentti- ja säveltapailupedagogiikan vuorovaikutuksesta tai mahdollisesta integraatiosta on kylläkin keskusteltu paljon etenkin alkeisopetuksessa ja kehitetty käytännön ratkaisuja konkreettisten opetusmenetelmien saralla.<sup>9</sup> Toimintaorientoitunut näkökulma antaa kuitenkin mahdollisuuden ymmärtää soivan ajattelun kehittäminen instrumenttiopetuksessa yleisemmällä ja perustavammalla tasolla kuin tiettyjen menetelmien tai opetus sisältöjen tuomina instrumenttiopetukseen. Ajatus soittimista ajattelun työkaluina ja äänen tuottamisesta soivan ajattelun ytimenä nimittäin merkitsevät, että soiton oppiminen joka tapauksessa kehittää sellaisia toimimisen tapoja, jotka samalla palvelevat soivan ajattelun taitoja. Opettajilla ja oppijoilla on kuitenkin mahdollisuus tehdä soittimen parissa valintoja, joiden tuloksena soiva ajattelu joko monipuolistuu tai jää kapeammaksi.

Musiikinteoria-aineiden tapaan (ks. alaluku 3) myös instrumenttiopetuksessa ajatellaan nykyoppimiskäsitysten valossa, että opetus rakentuu kaikilla oppilailla jo olemassa olevan musiikkisuhteen varaan. Aloittavalla soittajallakin on aina jo pohjana yleisinhimillinen ja arkikokemuksesta hankittu valmius hahmottaa musiikkia. Soitinten alkeisopetuksessa lähdetäänkin hyvin usein liikkeelle soittamalla esimerkiksi lastenlauluja tai muita sävelmiä, jotka ovat lapselle jo ennestään tuttuja tai helppoja muistaa ja hahmottaa melodisina fraaseina tai eleinä.<sup>10</sup> Soittaminen voidaan nähdä prosessina, jossa yleisinhimillisen hahmottamisen keinot ja soittimen tarjoama hahmotusympäristö kohtaavat, ja tuloksena alkaa kehittyä soitinkohtaisia hahmottamisen tapoja (ks. myös Hultberg 2011). Pianolla ele muuttuu soittimen koskettimistolla kuljetuksi reitiksi ja harmonikassa fraasin ajallinen kulku ja dynamiikka saavat lisäksi vastineensa palkeen liikkeenä. Puhaltimissa taas fraasit ilmenevät hengittytinä ja sormitettuina kokonaisuuksina. Kun mukaan tulevat soitinten kinesteettiset ja visuaaliset ulottuvuudet, soittajalle tarjoutuvat hahmottamisen työkalut eroavat soittimittain.

Soittimilla näyttäisi selvästi myös olevan tärkeä rooli oppimisessa, jonka myötä musiikki alkaa hahmottua eriteltävinä ja vertailtavina sävelinä (ks. esim. Cook 1990). Esimerkiksi piano edustaa eräänlaista sävelkorkeushahmotuksen ääripäätä siinä mielessä, että soittaja voi paikallistaa jokaisen kuulemansa sävelkorkeuden tiettyyn kohtaan soitinta. Toista ääripäätä edustaa lauluinstrumentti, jossa sävelkorkeuserot eivät kuvaudu ihmiskehon ulkopuolella. Toisissa soittimissa, kuten käyrätorvessa tai toisaalta kitarassa, saman säveltason saa tuotetuksi hyvin monenlaisilla otteilla. Samoin soittimet eroavat toisistaan siinä, millaiset hahmottamisen yksiköt korostuvat soittotapahtumassa. Harmonikasta on mahdollista saada sointuja napin painalluksella, ja kitaristin ja pianistinkin on helppo oppia tavallisia sointuina otteina. Jousi- tai puhallinsoittajat taas eivät saa soittimestaan samanlaista ilmeistä tukea musiikin hahmottumiselle sointuina. Jopa tilanteissa, joissa musiikki koostuu selvistä murtosointukuluista, sormitukset tyypillisesti eroavat soittimen eri rekistereissä.<sup>11</sup> Myös musiikillisten yksiköiden hierarkkinen jäsentyminen saa fyysiset vastineensa soittotapahtumassa: esimerkiksi pianistin soittama musiikki jäsentyy ensin sormen kuvioiksi, ranteen liikkeiksi ja vielä käsivarren ja koko vartalon fraaseiksi (ks. esim. Gellrich & Parncutt 1998). Pianon kaltaisessa soittimessa myös kahden käden yhteistyö jäsentää rytmisiä rakenteita.

Soittimet tarjoavat kuitenkin vasta mahdollisuuksia, joista soittaja toimimalla rakentaa ajattelunsa työkalut. Samankin soittimen soittajien keskuudessa ilmenee selvästi sekä yksilöllisiä lähestymistapoja soittimeen että erilaisia soittamisen kulttuureita. Musiikin hahmotustaitojen kannalta näyttäisi erityisen merkittävältä, millä tavalla soittaja on tottunut muuntele-

maan soittamaansa ja etsimään ja kokeilemaan erilaisia ratkaisuja. Omassa, pianonsoittajia koskevassa tutkimuksessani ilmeni selvä ero kahdenlaisten pianistien välillä, joista toiset olivat soiton alkuvaiheessa tottuneet tapailemaan sävelmiä pianolla ja myös jäsenivät vaivattomasti kuulemiaan sävelsuhteita liittämällä ne mielessään pianon koskettimiin. Toiset taas olivat soitaneet musiikkia lähinnä nuoteista eivätkä vastaavalla tavalla kuulonvaraisesti jäsentäneet sävelkorkeuksia. (Ilomäki 2011, 132–145.) Tapaileminen, jossa pianisti ennakoii mielessään melodiafraaseja, suunnistaa koskettimistolla ja kuulee soivan palautteen, näytti tehneen koskettimistosta opiskelijoille eräänlaisen sävelkorkeuksien kartan. Toisaalta sellaisten musiikin ulottuvuuksien kuin sointiväriin ja fraseerauksen kohdalla tutkimukseni osallistujat tuntuivat yleisesti painottavan varioivan harjoittelun tärkeyttä. He kuvasivat, kuinka muusikon on tarpeen jatkuvasti varioida sointia ja fraseerausta, etsiä erilaisia ratkaisuja samaankin teokseen ja näin jatkuvasta syventää omaa tuntumaa soittimeen ja sen soinnillisiin mahdollisuuksiin. Soittamisen urautuminen ja monotonisoituminen nähtiin vaarana, jonka voittamiseksi oli tietoisesti nähtävä vaivaa. (Mts. 168–189.)

Muusikoiden hahmotuskysymyksiin voikin soveltaa Deweyn erottelua rutiininomaisten, samanlaisina toistuvien tapojen ja toisaalta kehittyvien ja varioituvien tapojen välillä. Samalla kun Dewey katsoi toimimisen tavat tiedon perustaksi, hän myös täydensi, kuinka ihmiset voivat joko antaa tapojensa urautua toistuviksi rutiineiksi tai pitää ne elävinä ja kehittyvinä: etsiä ja kokeilla uusia mahdollisuuksia ja hankkia palautetta (ks. esim. Dewey MW9, 71). Erottelua on sovellettu laajoihin kysymyksiin kuten tutkivaan toimintaan ja työssä kehittymiseen, mutta se soveltuu myös musiikillisten taitojen sisäisen rakenteen erittelyyn.<sup>12</sup>

Oppiaanimikkeeksi päätyneyt ”säveltapailu” viittaa kyllä muuntelun ja etsimisen tärkeyteen hahmotustaitojen kehityksessä siinä mielessä, että tapaileminen mieltyy ratkaisujen kokeilevaksi etsimiseksi. Nimitys kuitenkin korostaa erillisiä säveliä hiukan harhaanjohtavalla tavalla ajatellen musiikin hahmottumista koskevaa nykytietoa. Samoin on hiukan ongelmallista, että melodioiden tapailusta nuotilleen tarkasti on muodostunut eräänlainen tehtävien arkityyppi, joka näyttää jopa leimanneen monien muusikoiden mielikuvia taitavan ”kuulemisen” luonteesta. Selvästi lisää huomiota kaipaisivatkin sellaiset oppimisprosessit, joissa muusikko tottuu ennakoimaan musiikkia joustavina, pikemminkin motiivien ja pienten fraasien laajuisina keskisuurina hahmoina, jotka lisäksi voivat muuntua ja täsmentyä toiminnan kuluessa.

Jos palataan ajatuksiin eleistä ja arkisista liikkumisen muodoista eräänlaisena hahmottamisen perusrakenteena, pieni varioituminen on jopa tunnusomaista arkiselle toiminnalle ja siihen kuuluvalla jäljittelevälle oppimiselle. Vaikka ihmiset puheessaan, eleissään ja liikkeissään välillä jäljittelevät toisiaan ja toistavat toisen sanoman tai tekemän asian, tyypillistä on ilmaista asia hiukan omin sanoin tai omin liikkein. Samalla kehittyä moniaistinen säätelytaito: liikkeen variointi tuottaa muutoksia äänessä. Pieni varioituminen näyttää myös kuuluvan musiikin oppimiseen kaikissa musiikinlajeissa, joissa kuulonvarainen oppiminen on keskeistä (ks. esim. Campbell 2009). On pikemminkin erityinen piirre, että tarkasti nuotintettu musiikki voidaan sävelkorkeuksien ja kestojen osalta toistaa kirjaimellisesti.

Kuulonvaraista välittymistä viljeleville musiikkiperinteille on myös ominaista improvisointi, eli kuullun vapaa imitointi yhdistyy omien ajatusten ilmaisuun. Jazzmusiikin pedagogiikan kehittyttyä ja synnytettyä myös lisääntyvää pedagogista kirjallisuutta onkin nostettu uudella tavalla keskusteluun uusia kuulemisen ihanteita, joissa opiskelijan oma ilmaisu yhdistyy kuullun analyysiin (Maceli 2009). Muusikko tulee näin kehittäneeksi kuulonvaraista analysointia, jossa pyritään tulkitsemaan kontekstia ja ennakoimaan musiikin kulkua tavalla, joka mahdollistaa sopivien ja kiinnostavien musiikillisten repliikkien tuottamisen. Tämä ennakointi tuskin on sen laatuista, että muusikko ”kuulisi” mielessään erilaisia vaihtoehtoja täsmällisesti ennalta. Kyse on pikemminkin eräänlaisesta valppaudesta ja reagointivalmiudesta, joka pohjaa impliittiseen tietoisuuteen musiikin tyylillä (ks. myös Dolan 2005; Campbell 2009).

Keskisuurten yksiköiden ensisijaisuus musiikin kuulonvaraisessa hahmottamisessa ilmenee siinäkin, että kuulonvaraista oppimista suosivissa musiikinlajeissa käytetään sointumerkki- tai



kenraalibassonotaation tapaisia viitteellisiä merkintätapoja. Sekä sointumerkkinuotit että kenraalibassonuotit edellyttävät, että esittäjä tuottaa musiikin tarkan tekstuurin, melodiset kuvioinnit ja usein jopa täsmentää soinnut mahdollisine lisäsävelineen tyyllintuntemuksensa perusteella. Samalla varioiva musisointi totuttaa soittajan lukemaan merkkejä ryhmittelevästi: sekä jazzmuusikot että vanhan musiikin soittajat ovat tottuneet hahmottamaan peräkkäisten sointumerkkien muodostamia tyylinmukaisia tilanteita, esimerkiksi II–V–I -kulkuja tai sekvenssejä, joihin on idiomaattisia ratkaisumalleja (ks. esim. Gellrich & Parncutt 1998; Hoffman 1998; ks. myös Rikandi 27–30). Omassa tutkimusaineistossani ilmeni, kuinka tämän tyyppinen musisointi näytti myös totuttaneen opiskelijat hahmottamaan sekä lukemassaan että kuulemassaan musiikissa idiomaattisia harmonisia kulkuja (Ilomäki 2011, 175–179). Varioiva soitto näytti siis tuottaneen työkaluja myös kuullun musiikin analyttiseen jäsentämiseen.

## 6 Nuoteista soittavien muusikoiden hahmotustavoista

Säveltapailuopetuksessa ja alan kirjallisuudessa laulamisen jäsentämä melodiaorientoitunut hahmotus on usein edustanut eräänlaista yleistä musiikin hahmottamisen ihannetta. Yhä useampi musiikinopiskelija aloittaa kuitenkin musiikin harjoittamisen heti alusta soittimen parissa. Selvästi olisikin tarvetta tunnistaa, että soittaja saattaa soittokokemuksensa perusteella kehittää hyvinkin rikkaita hahmottamisen ja soivan ajattelun taitoja, jotka kuitenkin eroavat perinteisen säveltapailun ihanteista siten, etteivät opetus ja opiskelijan hahmotus aina kohtaa.

Pianonsoittajia koskevassa tutkimuksessani muutama osallistuja näytti heti lapsesta lähes tyneen musiikkia hyvin soittimellisesti ja kuvasi jo varhain edenneensä vaativaan ohjelmistoon. Heillä oli vaikeuksia muistaa melodioita tai eritellä niiden sävelkorkeussuhteita perinteisten säveltapailutehtävien vaatimalla tavalla, mutta taas luontevaa lähestyä musiikkia hiukan laajempina, tekstuuris-harmonisina yksiköinä. Käytännön musisointitilanteissa kyseisten opiskelijoiden hahmotustapa ei välttämättä vaikuttanut muita heikommalta, vaan he näyttivät esimerkiksi saavuttavan soivan kuvan työn alla olevasta piano-ohjelmistostaan vaivattomammin kuin sellaiset opiskelijat, joilla oli tarkka perinteinen melodiasäveltapailutaito. (Ilomäki 2011, 135–164.)

Nuoteista soittoon tottuneiden opiskelijoiden hahmotustavat vaikuttavat varsin ymmärrettäviltä, jos ajatellaan, miten soiva ennakointi ja palaute jäsenyivät pianistin soittaessa nuoteista. Useimmiten soittajalla on harjoittelutilanteessa enemmän tai vähemmän selkeä soiva mielikuva harjoiteltavasta musiikista: hän joko kuullut musiikkia jo äänitteiltä tai toisten muusikoiden esittämänä tai itse harjoitteluprosessissaan jo kahlannut teoksen läpi (Hallam 1995). Soittajan liikkeiden ja soivan musiikin välissä on silloin eräänlainen kaksinkertainen väline: sekä nuottikuva että soitin. Pianon kaltaisessa soittimessa nuottikuva ja soittimen otejärjestelmä vastaavat toisiaan siten, ettei soittajan tarvitse suunnistaa kuulonvaraisesti, vaan nuottikuva kertoo paikat koskettimistolla. Hänen ei myöskään tarvitse eritellä, mistä yksittäisistä sävelistä hänen kuulemansa soivat hahmot koostuvat, koska tämä ilmenee nuottikuvassa.

Klassisen konserttimusiikin vakiintuneessa käytännössä soittaja varioi sointiväriä ja mikrorytmiikkaa, joiden hienojakoista ja mielikuvituksesta ”kuulemista” myös arvostetaan. Myös harmonian tuntemus on pianistien keskuudessa selvästi arvostettua, mutta käytäntö ei niinkään vaadi harmonioiden tunnistamista ja nimeämistä ilman nuotteja, mitä on painotettu säveltapailussa. Sen sijaan laajoja teoksia soittavan pianistin on tärkeä tunnistaa, missä tapahtuu tärkeitä muutoksia, ja reagoida niihin nyansoinnilla. Tutkimukseni (Ilomäki 2011) pianistiosallistujat myös puhuivat paljon siitä, kuinka intuitiivista harmonian tuntemusta oli arvokasta syventää sekä sointujen analyttisen jäsentämisen kautta että esimerkiksi historiallisen taustatiedon kautta.

Säveltapailupedagogiikassa vaikuttaisikin tärkeältä tiedostaa, kuinka myös nuoteista soittoon tottuneet soittajat voivat kehittää hahmotustaan heille luonteista lähtökohdista eli hyödyntämällä globaalia ja usein hiukan passiivista tai tunnistavaa säveltasohahmotustaan. Tutki-

mukseni opiskelijoille vaikutti luontevalta esimerkiksi opiskella musiikkia ensin nuoteista, mutta varioida, kuvioida ja transponoida sitä sitten kuulonvaraisesti.

## 7 Uusia soivan ajattelun työkaluja

Kuten aiemmin kuvasin (ks. alaluku 2), nuottisidonnaista säveltapailuopetusta on usein puolistettu viittaamalla hyvin yleiseen hahmottamisen ja “kuulemisen” kehittymiseen, vaikka opetus onkin keskittynyt hyvin rajallisiin ulottuvuuksiin musiikissa. Kun ajatellaan musiikin moninaisia välittymisen kanavia nykylukulttuurissa, olisi aihetta eritellä kriittisesti, missä määrin säveltapailuopinnoilta toivottu hahmotuksellinen kehitys oikeastaan edellyttää notaatiota ja millaisia muita kanavia olisi tarjolla notaation rinnalla. Kysymys on vieläkin aiheellisempi suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa opetettavan musiikin perusteiden ainekokonaisuuden kohdalla, jonka tulisi palvella laajaa nuorten musiikin harrastajien joukkoa.

Yleisen musiikkikasvatuksen alueella on säveltämisen yhteydessä kehitetty lähestymistapoja, joissa tietokoneavusteisella musiikin oppimisella tarjotaan omakohtaisen musiikin tekemisen mahdollisuuksia yhä useammille oppilaille ilman tarvetta notaation opetteluun (ks. esim. Finney & Burnard 2007). Suomalaisissa musiikkioppilaitoksissakin on hiljattain käyty keskustelua notaatiolle vaihtoehtoisista lähestymistavoista samalla kun on pohdittu mahdollisuuksia tarjota ohjausta säveltämisessä yhä useammille oppilaille (Tuomela 2011). Erilaisina projekteina toteutetut lasten ja nuorten sävellys- ja improvisointityöpajat ovat tuoneet hyviä esimerkkejä siitä, kuinka omien musiikillisten ajatusten viestiminen ja muotoileminen toisten kuultaviksi samalla kehittää lapsen ja nuoren omaakin musiikillista hahmotusta. Välineinä ajatusten ilmaisemisessa on käytetty niin lasten ja nuorten omia piirroksia, äänittämistä kuin perinteistä notaatiotakin (Tuomela ym. 2012). Esimerkiksi musiikin erilaiset rakenteelliset kerrokset, etuja taka-alan tapahtumat, samuus ja erot, varioituminen ja toisto ovat ilmaistavissa ja tiedostettavissa hyvin monenlaisilla välineillä.

Jos ajatellaan esimerkiksi tietokoneohjelmia, joissa musiikin ajallinen eteneminen kuvautuu spektrogrammikuvasa tai muunlaisina ajassa etenevinä visuaalisia kuvauksina, nämä työkalut tarjoavat periaatteessa samanlaisen mahdollisuuden tarkastella ääntä visuaalisesti kuin perinteinen notaatiokin. Mikäli äänihahmoja myös muokataan ja kuunnellaan, periaatteessa minkä tahansa välineen ja äänen välille on myös mahdollista rakentaa saman tyyppinen säätelysuhde, minkä kautta oppilaat perinteistä notaatiota tai soittimia käyttäen kehittävät taitoaan ennakoita ja “kuulla” kirjoitetun musiikin kulkua mielessään. Olipa sitten kyse perinteisistä tai uusista välineistä, mitä tarvitaan toisaalta paljon harjoitusta ennen kuin välineen ja soivan musiikin välille muodostuu sellainen säätelysuhde, minä turvin musiikkia on mahdollista ennakoita mielessä tarkasti ja eriytyneesti. Perinteisten nuottien ja soitinten voima onkin nimenomaan liittynyt niiden yleisyyteen ja harjoituksen toistuvuuteen.

Joka tapauksessa teknologia, samoin kuin soittimetkin, olisi soivan ajattelun yhteydessä syytä tunnistaa luovana ja mielikuvia generoivana elementtinä. Sen mahdollisuuksien kokeilulle avautuu lisää tilaa, jos perinteistä säveltapailua hallinneiden täsmällisyyden ja yksityiskohtaisuuden ihanteiden rinnalla tiedostetaan, että musiikin kulkua on mahdollista ennakoita myös suurpiirteisemmin. Mahdollisuus siirtyä yksityiskohtaisempien ja globaalimpien hahmotustapojen välillä voi monissa tilanteissa juuri ruokkia ja rikastaa esimerkiksi ohjelmistoaan harjoittelevan soittajan musiikillista ajattelua (ks. esim. Ihde 1979; Ilomäki 2011, 198–201).

## 8 Yhteenveto sekä pedagogiikan määrittelykysymyksiä

Vaikka musiikin “sisäinen kuuleminen” selvästi onkin tuttu ja tunnistettava kokemus musiikin parissa toimiville, olen tässä tekstissä pyrkinyt perustelevaan, että musiikin hahmotustaitojen pedagogiikka kaipaa pohjakeksen avarampaa ja joustavampaa näkemystä musiikillisen ennakoinnin luonteesta. Käytännön pedagogiikassa on tärkeää tunnistaa, että ihmiset voivat enna-

koida musiikin kulkua joko suurpiirteisemmin tai yksityiskohtaisemmin, ja ennakointi voi välittyä instrumenttien kautta. Ennakointi voi myös merkitä avoimuutta musiikillisille mahdollisuuksille siten kuin esimerkiksi improvisaatiotilanteissa. Soivan ajattelun käsite soveltuu nähdäkseen kuvaamaan tätä moninaisuutta ja aktiivisuutta.

Teoreettiselta kannalta taas on tärkeää välttää sisäisen kuulon käsitteeseen helposti liittynyt kehon ja mielen vastakkainasettelu, jossa musiikin kuuleminen ja ymmärtäminen ovat mielyneet aineettomiksi ja soittaminen ja laulaminen puolestaan näistä erilliseksi toteuttamisvaiheeksi. Toimintaorientoituneesta näkökulmasta toiminta on erottamattomasti läsnä musiikillisessa ajattelussa ja ymmärtämisessä: musiikin ”soiminen” mielessä perustuu toiminnan ennakointiin. Samalla soiva ajattelu on heti lähtökohdiltaan myös kehollista ja yhteisöllistä.

Toiminnan korostaminen ei toki merkitse, että kaikki soittamisen ja laulamisen myötä hankittu kokemus olisi hahmotuksellisesta samanarvoista. Oleellista soivan ajattelun aktiivisuudelle on säätelysuhte, jossa muusikko tekee valintoja ja saa soivaa palautetta. Perinteisessä laulusäveltäpailussa on keskitytty säätelemään nuotinnettuja säveltasoja, mutta säätely voi kohdistua erilaisiin musiikin ulottuvuuksiin kuten harmoniaan tai sointiväriin. Jollei muusikko kuitenkaan kokeile ja kuuntele erilaisia musiikillisia vaihtoehtoja, esimerkiksi soittaa vain nuotinnettua ohjelmistoa varioimatta melodiaa ja harmoniaa, säätelysuhte jää näiden musiikin ulottuvuuksien osalta muodostumatta ja soiva ajattelu tältä osin passiivisemmaksi.

Hahmotuksellisen kapeuden ja passiivisuuden vaara vaanivat nimenomaan silloin, kun musisoinnista puuttuvat muuntelu ja kokeilu. Nuoteista soittava muusikkokin voi varioida sointiväriä ja herkistää siten soivaa ajatteluaan näillä ulottuvuuksilla. Eräänlaista variointia on sekin, että pianisti vaihtaa instrumenttinsa lauluääneen ja laulaa vaikkapa bassolinjoja. Improvisointi ja korvakuulosoitto laajentavat kuitenkin säätelyä ratkaisevalla tavalla verrattuna nuotinnettun ohjelmiston harjoittamiseen. Erityisesti lasten ja nuorten opetuksessa erityyppinen oman musiikin tekeminen kannattaisikin mielestäni ottaa lähtökohdaksi soivan ajattelun harjoittamiselle, kun taas kirjaimellisen tarkka nuotinnettun musiikin toistaminen edustaa hahmotuksellisesti pikemminkin erityistapausta. Käyttämällä erilaisia sovittuja materiaaleja ja ”sanomalla omin sanoin” musiikillisia ajatuksia lapset ja nuoret voivat samalla omaksua tiettyyn musiikkiperinteeseen kuuluvia rakenteita ja merkintätapoja.

Nykyisessä kulttuuriympäristössämme on kaikkiaan tarvetta ymmärtää musiikin hahmotustaitojen pedagogiikka ja pedagoginen teoria alueena, joka nostaa tietoisuuteen kaikkialle levittäytyvän musiikin oppimisen mekanismeja ja auttaa muusikoita tekemään oppimista rikkaita valintoja. Edelleen sekä harrastajien että ammattilaisten opinnoissa on toki myös tarvetta tarjota työkaluja erilaisiin musiikin hahmottamisen täsmäkysymyksiin, kuten nuoteista laulamiseen tai orkesterisoiton intonaatiokysymyksiin (esim. Blix & Bergby 2007). Tällaisiin haasteisiin vastaaminen olisi kuitenkin nykyaikana järkevä nähdä pikemminkin alan pedagogiikan osa-alueena kuin koko alaa määrittävänä tehtävänä. Esimerkiksi yliopistotason säveltaipailukurssien on mahdollista tarjota oppimisympäristö, joissa opiskelijat tutustuvat erilaisiin musiikin opiskelutapoihin sekä kuulonvaraisesti että lukemalla ja samalla tiedostavat ja kehittävät harjoittelutottumuksiaan (Ilomäki 2013). Opiskelun päämäärä kohdistuu näin opiskelijan kokonaisvaltaiseen muusikkona kehittymiseen sen sijaan, että tavoitellaan rajattua ja mittaattavaa luokkahuoneoppimista. Samoin musiikkioppilaitosten musiikin perusteiden ainekokonaisuutta on yhä enemmän profiloitu suuntaan, jossa se tarjoaa nuorille musiikinopiskelijoille eräänlaisen koekentän musiikin tutkimiseen instrumenttiopiskelua laajempien työtapojen kautta.<sup>13</sup> ■

## Lähteet

- Bamberger, J.** 1994. Coming to Hear in a New Way. Teoksessa R. Aiello & J. Sloboda (toim.) *Musical Perceptions*. Oxford: Oxford University Press, 131–151.
- Becker-Gruvstedt, M.** 2009. Unikt nordiskt horn/gehörs-initiativ. *MusikteoriForum Syd, Medlemsbrev* 5, maj 2009.
- Blix, H. S. & Bergby, A. K.** 2007. Hørelærefaget før og nå. Teoksessa H. S. Blix & A. K. Bergby (toim.) *Øre for musikk: Om å undervise i hørelære*. Oslo: Unipub, 7–14.
- Buehrer, T. E.** 2000. An Alternative Pedagogical Paradigm for Aural Skills: An Examination of Constructivist Learning Theory and its Potential for Implementation into Aural Skills Curricula. Väitöskirja. Bloomington, IN: Indiana University.
- Campbell, P. S.** 2009. Learning to Improvise Music, Improvising to Learn Music. Teoksessa G. Solis & B. Nettl (toim.) *Musical Improvisation: Art, Education, and Society*. Urbana, IL: University of Illinois Press, 119–142.
- Cook, N.** 1990. *Music, Imagination, and Culture*. Oxford: Clarendon Press.
- Covington, K.** 2005. The Mind's Ear: I Hear Music and No One is Performing. *College Music Symposium* 45, 25–41.
- Dewey, J.** (MW). *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953. The Middle Works*. Elektroninen painos. Toim. A. Boydston. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dolan, D.** 2005. Back to the future: towards the revival of extemporisation in classical music performance. Teoksessa G. Odam & N. Bannan (toim.) *The Reflective Conservatoire: Studies in Music Education*. Aldershot: Ashgate, 97–131.
- Downey, G.** 2002. Listening to Capoeira: Phenomenology, Embodiment, and the Materiality of Music. *Ethnomusicology* 46, 3, 487–509.
- Finney, J. & Burnard, P.** (toim.) 2007. *Music education with digital technology*. London: Continuum.
- Gellrich, M. & Parncutt, R.** 1998. Piano Technique and Fingering in the Eighteenth and Nineteenth Centuries: Bringing a Forgotten Method Back to Life. *British Journal of Music Education* 15, 5–23.
- Gordon, E.** 1984. *Learning Sequences In Music: Skill, Content, and Patterns*. Chicago, IL: G.I.A Publications.
- Godøy, R. I.** 2011. Coarticulated Gestural-sonic Objects in Music. Teoksessa A. Gritten & E. King (toim.) *New Perspectives on Music and Gesture*. Barnham and Burlington: Ashgate, 67–82.
- Gritten, A. & King, E.** 2011. Introduction. Teoksessa A. Gritten & E. King (toim.) *New Perspectives on Music and Gesture*. Barnham and Burlington: Ashgate, 1–10.
- Gruhn, W. & Rauscher, F.** 2002. Musical cognition and development. Teoksessa R. Colwell (toim.) *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*. New York: Oxford University Press, 40–71.
- Hallam, S.** 1995. Professional Musicians' Orientations to Practice: Implications for Teaching. *British Journal of Music Education* 12, 1, 3–19.
- Hedges, D. P.** 1999. *Taking Notes: The History, Practice, and Innovation of Musical Dictation in English and American Aural Skills Pedagogy*. Väitöskirja. Indiana University.
- Hill, P.** 1987. Why the Pianist Needs a Good Ear. Teoksessa M. Henson (toim.) *Musical awareness: A conference on aural training*. Proceedings. Huddersfield: Huddersfield Polytechnic, 52–66.
- Hoffman, M.** 1998. Just play the changes: An aesthetic inquiry into the notation and interpretation of chord symbols. *20th-century music* 5, 2, 1–8.
- Hultberg, C.** 2011. Making music or playing instruments: secondary students' use of cultural tools in aural- and notation-based instrumental learning and teaching. Teoksessa M. S. Barrett (toim.) *A cultural psychology of music education*. Cambridge: Cambridge University Press, 115–142.

- Hill, P.** 1987. Why the Pianist Needs a Good Ear. Teoksessa M. Henson (toim.) *Musical awareness: A conference on aural training*. Proceedings. Huddersfield: Huddersfield Polytechnic, 52–66.
- Ihde, D.** 1979. *Technics and Praxis*. Dordrecht: Reidel.
- Ilomäki, L.** 2011. In Search of Musicianship: A Practitioner-Research Project on Pianists' Aural-Skills Education. *Studia Musica* 45. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Ilomäki, L.** 2013. Broadening the notion of aural skills through peer learning, instruments and student-framed assignments: a course with music performance students. Teoksessa I. E. Reitan, A. K. Bergby, V. C. Jakhellin, G. Shetelig & I. V. Øye (toim.) *Aural Perspectives on Musical Learning and Practice in Higher Music Education*. NMH-publikasjoner 2013:10. Oslo: Norjan musiikkikorkeakoulu, 117–131.
- Ilomäki, L. & Unkari-Virtanen, L.** 2012. "Musiikin perusteiden" opetus keskustelun alla: muuttuuko musiikin hahmotus? *Trio* 1, 7–18.
- Ilomäki, L., Järvelä, E. & Mäkelä, S. A.** 2007. Lauluinstrumentin säveltapailussa. *Laulupedagogi* 2007–2008, 6–9.
- Ilomäki, L. & Unkari-Virtanen, L.** 2012. Musiikin perusteiden opetussisällöt musiikkioppilaitoksissa: pedagogisen murrosvaiheen tausta-ajatuksia jäljittämässä. *Musiikki* 42, 3–4, 88–108.
- Immonen, O.** 2007. Muusikon mentaaliharjoittelu. Haastattelututkimus konsertoivan ja opettavan pianistin mentaaliharjoittelusta. Tutkimuksia 284. Helsinki: Helsingin yliopisto Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Johnson, M.** 2007. *The Meaning of the Body: Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L.** 2013. Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote opettajan työssä. Teoksessa P. Jordan-Kilkki; E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Helsinki: Opetushallitus, 18–27.
- Juntunen, M. & Hyvönen, L.** 2004. Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education* 21, 2, 199–214.
- Karpinski, G. S.** 2000. *Aural Skills Acquisition: The Development of Listening, Reading, and Performing Skills in College-Level Musicians*. New York, NY: Oxford University Press.
- Klonoski, E.** 1998. Teaching Pitch Internalization Processes. *Journal of Music Theory Pedagogy* 12, 81–96.
- Klonoski, E.** 2000. A Perceptual learning Hierarchy: An Imperative for Aural Skills Pedagogy. *College Music Symposium* 40, 168–169; supporting files. <<http://symposium.music.org/SupportingFiles/ArticlesVol40/Klonoski.html>> (Luettu 13.6.2013.)
- Kurkela, K.** 1990. Musiikki ja mielikuviutus. Teoksessa K. Kurkela (toim.), *Näkökulmia musiikkiin*. Helsinki: Valtion painatuskeskus ja Sibelius-Akatemian Musiikin tutkimuslaitos, 14–22.
- Lakoff, G. & Johnson, M.** 1999. *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York, NY: Basic Books.
- Lehmann, A. & McArthur, V.** 2002. Sight-reading: Developing the Skill of Reconstructing a Musical Score. Teoksessa R. Parncutt G. & McPherson, Gary (toim.) *The Science and Psychology of Music Performance*. Oxford: Oxford University Press, 135–150.
- Lescat, P.** 1999. Genèse at transformation des Solfèges du Conservatoire. Teoksessa A. Bongrain & A. Poirier (toim.) *Le conservatoire de Paris: Deux cents ans de pédagogie*. Paris: Buchet / Chastel, 293–307.
- Maceli, A.** 2009. *Cultivating the Imaginative Ear for Jazz Improvisation: A Study in Three Settings*. Väitöskirja. New York: Teacher's College, Columbia University.
- Miettinen, R.** 2006. Epistemology of Transformative Material Activity: John Dewey's Pragmatism and Cultural Historical Activity Theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 36, 4, 389–408.
- Määttänen, P.** 1993. *Action and Experience. A Naturalistic Approach to Cognition*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.

- Määttänen, P.** 2009. Toiminta ja kokemus: pragmatistista terveen järjen filosofiaa. Helsinki: Gaudeamus.
- O'Loughlin, M.** 1998. Paying Attention to Bodies in Education: Theoretical Resources and Practical Suggestions. *Educational Philosophy & Theory* 30, 3, 275–297.
- Pratt, G.** 1987. Musical Awareness: Conflict and Reconciliation. Teoksessa M. Henson (toim.) *Musical Awareness: A Conference on Aural Training*. Proceedings. Huddersfield: Huddersfield Polytechnic, 3–13.
- Rainbow, B.** 2007a. Galin-Paris-Chevé Method. Teoksessa Grove Music Online. Oxford Music Online. <<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/10531>>. (Luettu 14.6.2013.)
- Rainbow, B.** 2007b. Tonic Sol-fa. Teoksessa Grove Music Online. Oxford Music Online. <<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/28124>>. (Luettu 14.6.2013.)
- Reitan, I. E.** 2006. Gegørtrening – I praksis: Hva sier fagplanen och hva opplever studentene? Oslo: Norges musikhøgskole. NMH-publikasjoner 2006:4.
- Reitan, I. E.** 2007. Lytting. Teoksessa H. S. Blix & A. K. Bergby (toim.) *Øre for musikk: Om å undervise i hørrelære*. Oslo: Unipub, 125–141.
- Rikandi, I.** 2012. Negotiating musical and pedagogical agency in a learning community: a case of redesigning a group piano vapaa säestys course in music teacher education. *Studia Musica* 49. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Saslaw, J.** 1996. Forces, Containers, and Paths: The Role of Bobby-Derived Image Schemas in the Conceptualization of Music. *Journal of Music Theory* 40, 217–243.
- Schippers, H.** 2010. Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective. New York: Oxford University Press.
- Schön, D.A.** 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY: Basic Books.
- Serafine, M. L.** 1988. *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*. New York, NY: Columbia University Press.
- Sudnow, D.** 1978. *Ways of the Hand: The Organization of Improvised Conduct*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Szilvay, G.** 1996. Colourstrings. Teoksessa Zoltán Kodály: Composer, musicologist and educationist—A Festschrift for Professor Matti Vainio. Teoksessa A. Sormunen (toim.) *The Finnish Kodály Center Yearbook 1996*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 49–66.
- SML** 2013. Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet. Suomen musiikkioppilaitosten liiton MUPE-työryhmä, 11.4.2013. <[http://musicedu.fi/easydata/customers/musop/files/mupe/mupe\\_130411.pdf](http://musicedu.fi/easydata/customers/musop/files/mupe/mupe_130411.pdf)> (Luettu 29.4.2013.)
- Tuomela, T.** 2011. Suomen Säveltäjät ry:n puheenvuoro paneelikeskustelussa “Mupe-opetus murroksessa”. Sibelius-Akatemia, 27.10.2011.
- Tuomela, T., Ilomäki, L., Airola, M. & Ahvenjärvi, S.** 2012. Säveltäminen avaa musiikin kieltä ja mieltä. *Rondo Classic* 11, 40–43.
- Weber, W. et al.** 2007. Conservatories. Teoksessa Grove Music Online. Oxford Music Online. <<http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/41225>>. (Luettu 14.6.2013.)
- Westerlund, H.** 2002. Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education. *Studia Musica* 16. Helsinki: Sibelius Academy.
- Wilkus, A., Nikamaa, H., Lagercrantz, L. & Ilomäki, L.** 2012. Instrumenttipedagogiikka ja musiikin perusteiden opetus: esimerkkejä soitinkohtaisista tehtäväideoista ja hahmotuskysymyksistä. Alustus ja paneelikeskustelu. Muuttuva musiikinteoria -seminaari 30.–31.3.2012, Helsinki, Sibelius-Akatemia.
- Zbikowski, L. M.** 1998. Metaphor and Music Theory: Reflections from Cognitive Science. *Music Theory Online* 4, 1.

## Viitteet

- [1] Käytän tässä tekstissä säveltapailun käsitettä toisaalta ammattimaiseen musiikinopiskeluun kuuluvas- ta oppiaineesta, toisaalta osaamisen alueesta, joka sisältyy esimerkiksi suomalaisten musiikkioppilaitosten ”musiikin perusteet”-aineekokonaisuuteen. Musiikin perusteiden ainenimike korvasi vuoden 2002 opetus- suunnitelmauudistuksessa aiemmat erilliset sävelta- pailun, musiikinteorian ja yleisen musiikkitiedon op- piainenimikkeet.
- [2] Deweyn ajattelussa ’mieli’ (mind) käsittää jo itses- sään vuorovaikutussuhteen ympäristön kanssa (De- wey LW10, 268–269). Aiemmin viittaamassani muusi- koiden puheessa taas ei yleensä oteta kantaa siihen, millaiseksi mieli oikeastaan oletetaan silloin kun pu- hutaan musiikki ”soimisesta mielessä”.
- [3] Jotkut kirjoittajat viittaavat myös Edwin Gordonin luomaan käsitteeseen ”audiation”, joka liittyy Gordon kehittämään erityiseen musiikkipedagogiseen lähes- tymistapaan (ks. esim. Gordon 1984; ks. myös Gruhn & Rauscher 2002, 62).
- [4] Edelleen suomalaisessakin säveltapailuopetukses- sa ja alan oppikirjoissa on karkeasti erotettavissa kah- denlaista laulupainotteista lähestymistapaa melodi- asäveltapailuun, eli relatiivista solmisaatiota ja toisaal- ta asteikkopohjaista etenemistä. Molemmat tulevat hyvin lähelle 1800-luvun laulunopetuksessa käytettyjä menetelmiä eli edellinen John Curwenin kehittämää ”tonic sol-fa”-menetelmää, jälkimmäinen asteikkoihin pohjaavaa Galin–Paris–Chevé -menetelmää (Rainbow 2007 a ja b).
- [5] Ks. esim. Määttänen (1993); Lakoff & Johnson (1999, 97); Miettinen (2006); Johnson (2007, 152–153).
- [6] Toimintaan sisältyvästä tiedosta puhutaan kogni- tiivisessa tutkimuksessa myös proseduraalisena tietoa- na erotuksena deklaratiivisesta (ks. esim. Gruhn & Raus- cher 2002, 62). Erottelu liittyy hiukan toisenlaiseen vii- tekehyykseen kuin tämän kirjoituksen edustama toi- mintaorientoitunut näkökulma, jonka mukaan ihmisen esiverbaalinen ja toiminnallinen suhde ympäris- töön on aina myös käsitteiksi puettavan tiedon poh- jalla (Lakoff & Johnson 1999). Käytännön kysymykses- sä toimintaorientoituneet ja proseduraalista tietoa painottavat lähestymistavat ovat hyvin yhteensopivia.
- [7] Konkreettisten ja abstraktien kokemusalueiden metaforisesta yhdistämisestä ks. Lakoff & Johnson (1999, 45–5) sekä Johnson (2007, 135–154, 176–195).
- [8] Eri instrumenttien soittajien ja laulunopiskelijoiden hahmotustavoista ja niiden yhteyksistä sekä soitinten hahmotuksellisiin ominaisuuksiin että opiskelutottu- muksiin on koottu kokemuksia viimeaikaisissa sävel- tapailu- instrumentti- ja laulunopettajien kehittämis- projekteissa (ks. esim. Ilomäki, Järvelä & Mäkelä 2007; Becker-Gruvstedt 2009).
- [9] Instrumentti- ja säveltapailuopetusta integroivis- ta menetelmistä mainittakoon esimerkiksi Zoltán Kodályn musiikkikasvatusfilosofiaan ja relatiiviseen sol- misointiin pohjaava colourstrings-menetelmä (ks. esim. Szilvay 1996).
- [10] Musiikillisen eleen käsite on parin viime vuosi- kymmenen kuluessa muodostunut monitieteisen tut- kimuksen kohteeksi, jossa on tarkasteltu mm. musi- kin kokemisen ja hahmottamisen kehollisuutta ja mo- niaistisuutta (ks. esim. Gritten & King 2011).
- [11] Eri soitinten fyysisen rakenteen merkitystä mu- siikin hahmottamiselle on jäsennetty viimeaikaisissa säveltapailu- ja instrumenttiopettajien välisissä kehittämisprojekteissa ja tapaamisissa (ks. esim. Ilomäki ym. 2007; Becker-Gruvstedt 2009; Wilkus ym. 2012).
- [12] Muuntelusta musiikkipedagogisena työkaluna ks. myös Juntunen & Hyvönen (2004, 203–204).
- [13] Kehityssuunta on luettavissa esimerkiksi Suomen musiikkioppilaitosten liiton muuttuneista suosituksis- ta (SML 2013), joita on selvästi muokattu normitta- vuutta lieventävään suuntaan. Ks. myös Ilomäki & Un- kari-Virtanen (2012).



# Abstract

## From 'inner hearing' to thinking in sound. An action-oriented perspective on aural-skills learning

The ability to 'hear' music in one's mind is an aspect of musicianship that can be developed. In aural-skills education, the 'inner hearing' of music has become a central pedagogical concept that supports specific types of singing- and notation-oriented practice.

The present article suggests replacing the traditional notion of 'inner hearing' with the more inclusive idea of thinking in sound, which would also cover musical thinking that is mediated by musical instruments or directed at open-ended and improvisatory musical ideas. This perspective draws on Deweyan pragmatism, which views habits of action as the basis of human knowledge. Through habits of sound production, people can also learn to control and shape their musical thinking. Such skills neither reside totally 'inside' the human mind, nor are they restricted to the aural domain of experience.

The broad notion of thinking in sound recognises multiple paths to aural-skills learning. The pedagogical theory of aural skills should therefore extend classroom learning, raise musicians' awareness of the choices they can make in all their musical learning, and support them in their efforts to constantly broaden their musical thinking. ■

Soila Jaakkola

# Kuorosäveltapailullisia näkökulmia säveltapailupedagogiikkaan

**H**yvän kuorosäveltapailutaidon omaava kuorolaulaja selviytyy oman stemmansa lukemisesta ja laulamisesta, osaa suhteuttaa äänensä kuoron soivaan kokonaisuuteen ja pystyy hahmottamaan kuoromusiikkia sekä kuulonvaraisesti että partituuria lukien. Tämä käy ilmi väitöskirjastani *Polkuja kuorosäveltapailuun. Kuorosäveltapailukirjat aikuisen kuorolaulajan nuotinluku- ja säveltapailutaidon kehittäjinä* (Jaakkola 2012).<sup>1</sup>

Kuorosäveltapailu on määrittämäni käsite, joka tarkoittaa kuorossa tapahtuvaa kuorolaulajan nuotinluku- ja säveltapailutaitoa kehittävää toimintaa, jossa huomioidaan musiikinteoreettiset peruskäsitteet sekä kuoropedagogiset näkökulmat. Musiikinteoreettisiin peruskäsitteisiin kuuluvat musiikin kirjoittamiseen käytettävät nuotinkirjoitusmerkit sekä musiikin elementteihin (pääasiassa rytmi, melodia, harmonia, dynamiikka) liittyvät musiikinteoreettisten osa-alueiden perusilmiöt. Kuoropedagogiikan näkökulmilla tarkoitan erilaisia opetusmenetelmällisiä valintoja sekä mahdollisen oppikirjan käytettävyyteen liittyviä kysymyksiä. Kuorosäveltapailussa keskitytään säveltapailuun ja kehittämään nuotinklutaaitoa nimenomaan kuorolaulun ja kuoromusiikin näkökulmista huomioiden kuorolaulajan käytännön tarpeet. Siten laajasti ottaen kaikki kuorossa tapahtuva säveltapailu ja nuotinluku on kuorosäveltapailua. Kuoro voi olla kiinteä yhdessä säännöllisesti harjoitteleva kokoonpano tai kuoroksi voidaan tässä yhteydessä kutsua esimerkiksi satunnaista säveltapailutunnilla yhdessä opiskelevaa ja musisoivaa opiskelijajoukkoa.

Kuorosäveltapailussa keskitytään kuorolaulajan kuulonvaraisen työskentelyn ja nuotinlutaaidon kehittämiseen. Kummatkin taidot ovat kuorolaulamisessa oleellisia, ja varsinkin nuotinkirjoitukseen pohjautuvassa kuorolaulussa nuotinkirjoituksen ymmärtämisen taito korostuu. Kuorotyössä kuorosäveltapailuun voidaan kiinnittää huomiota esimerkiksi äänenavauksen ja ohjelmistoharjoittelun aikana tai järjestämällä erityisiä kuorosäveltapailun oppitunteja. Kuorosäveltapailun opiskeluun on olemassa runsaasti oppimateriaalia.

Nuottikuussa ilmenevät musiikinteoreettiset käsitteet toimivat impulseina käytännön toiminnalle. Kuorosäveltapailussa (oppiaineena) kuorolaulajaa opastetaan käyttämään oppimateriaalia tietojen avulla käytännön kuorolaulutyössä. Kuorolaulaja nähdään aktiiviseksi toimijaksi, joka musiikinteoreettisen taustatiedon avulla kykenee selviytymään itsenäisesti oman stemmansa laulamisesta sekä hahmottamaan kuoropartituurista erilaisia kokonaisuuksia rytmin, melodian ja harmonian elementteihin liittyen. Kuorolaulaminen tulisi nähdä taiteellisenä toimintana, jossa kuorolaulajan kuorosäveltapailutaito on oleellinen osa kuorolaulukokonaisuutta. Kuoromusiikin harjoittamisen päävastuu on kuoronjohtajalla, mutta opetuskokemukseni mukaan kuorolaulaja kykenee ottamaan laajemmin vastuuta kokonaisuudesta. Kuorosäveltapailu olisi hyvä nähdä kokonaisuutena, jossa säveltapailullinen tietotaito toteutuu käytännön musisoinnissa. (Jaakkola 2012, 192–193.)

## Kuorolaulupohjaisen säveltapailun pitkä historia

Säveltapailutaitojen harjaannuttaminen laulamalla on varsin perinteinen säveltapailun opettamisessa käytetty työtapo. Yhdessä eli kuorossa laulaminen on kuulunut länsimaisen musiikin

ääneensaattamisen tapoihin ainakin varhaiskeskiajalta lähtien. Keskiajan alkuvuosisatoihin asti kuorolaulu tapahtui ulkomuistista, mutta pian ohjelmiston laajentuessa laulajat tarvitsivat apua melodialinjojen muistamiseksi. Erilaisia nuotinkirjoitusjärjestelmiä on kehitelty 1000-luvun alusta alkaen ja nykyisin käytössä oleva nuotinkirjoitustapa vakiintui 1600-luvun kuluessa. Siitä lähtien järjestelmä on pysynyt peruseriaatteiltaan muuttumattomana tonaalisen musiikin muistiinmerkitsemistä ajatellen. (Ks. mm. Collins 1993; Killam 1988.)

Länsimainen taidemusiikki on ollut viimeisten yli neljän vuosisadan ajan vahvasti sidoksissa sävellettyyn ja nuotinkirjoitettuun musiikkiin. Säveltapailutaitojen kehittäminen on ollut alusta asti yhteydessä nuotinlukutaitoon eli tarpeeseen osata tulkita nuotein kirjoitettua musiikkia. Erilaisten nuotinkirjoitusjärjestelmien omaksumiseksi on kehitetty monia pedagogisia menetelmiä 1000-luvun taitteesta lähtien. Kaksi keskeisintä säveltapailujärjestelmää kautta aikojen ovat olleet relatiivinen säveltapailu ja absoluuttinen säveltapailu, ja niiden menetelmällisten sovellusten kirjo on ollut laaja (ks. mm. Creutlein & Joób 1992, 76–87; Složil 1985). Relatiivisissa tavoissa säveljärjestelmää pyritään hahmottamaan asteikon sävelten relatioiden avulla, kun taas absoluuttiset menetelmät sitoutuvat nuottinimien ja niitä vastaavien soivien sävelten hahmottamiseen.

Säveltapailupedagogian eräs vanhimmista ja tärkeimmistä kehittäjistä oli 1000-luvun alussa elänyt Guido Arezzolainen (Hughes & Gerson-Kiwi 2007). Guido kehitti viivastonotaatiota (ks. Haines 2008) ja ensimmäisen tunnetun ja edelleen käytössä olevan säveltapailumenetelmän, jonka avulla tuolloin pyrittiin hahmottamaan ajalle tyypillisiä heksakordeja ja fraseeraamaan musiikkia tyylinmukaisesti. Guidon tavoitteena oli antaa kuoropojille riittävät tiedot ja taidot nuotinkirjoituksen ymmärtämiseksi ja käyttämiseksi niin, että liturgisen ohjelmiston laulaminen oli mahdollista suoraan nuoteista. Menetelmästäan Guido kirjoitti oppikirjassaan *Micrologus* (Wason 2002).

Kaikissa säveltapailumenetelmissä on keskeistä nk. sisäisen kuulemisen – tai soivan ajattelun (ks. Ilomäki tässä numerossa) – taidon kehittyminen, jonka avulla tavoitellaan muun muassa suoraan nuoteista laulamisen taitoa. Sisäisellä musiikin kuulemisen taidolla viitataan yleensä siihen taitoon, miten musiikkia laulava tai soittava henkilö hahmottaa etukäteen kohta soivaksi tulossa olevat säveltasot tai äänet. Sisäisen kuulemisen taidolla musiikko voi siten esimerkiksi kontrolloida, tuliko laulaneeksi tai soittaneeksi ”oikein”. Sisäisen kuulemisen taidon syvähallinnan esimerkkinä on esimerkiksi kapellimestareita auttava taito, koko partituurin kuvitteellinen kuunteleminen ts. soivan äänikuvan ajattelu vain nuottikuva lukemalla. Tutkimukseni mukaan sisäisen kuulemisen taitoa harjoitetaan kuorosäveltapailuoppimateriaalissa varsin vähän, vaikka se on nuotinlukutaidon kehittymisen kannalta olennainen osataito. Säveltapailutunneilla työskennellään laulamisen ohella musiikkia kuunnellen, kirjoittaen, analysoiden, liikkuen, soittaen sekä musiikista keskustellen. Säveltapailua pidetään yleisesti oppilaitoksissa sellaisena oppiaineena, joka tukee opiskelijan kokonaiskehitystä sekä antaa välineitä musiikin ymmärtämiseen ja soivan materiaalin tuottamiseen ja analysoimiseen.

Säveltapailutaito on siis monimutkainen ja monista eri osa-alueista koostuva kokonaisuus. Säveltapailun opettamisesta muodostuu vieläkin laajempi ongelmakenttä, koska erilaiset musiikot tarvitsevat työssään säveltapailutaidon eri osa-alueita kaikille soveltuvien yleisten taitoalueiden ohella. Säveltapailun opettamista ja oppimateriaalin ideointia voidaan lähestyä säveltapailun osa-alueiden lähtökohdista. Säveltapailupedagogi ja tutkija Hilde Blixin (2004, 41) mukaan säveltapailutaidossa tulee huomioida seuraavat osa-alueet: yleiset musiikkitiedot ja -taidot, motorikka, metakognitio, sisäinen kuulo, strukturointi ja organisointi, muisti, termit (fraasit, ”sanavarasto”), äänen ja symbolin yhdistävä tietotaito, sykkeen tunteminen ja tempo, painetut nuotit, musiikkikokemusten pohjalta heräävät odotukset ja toiveet, auditiviset kokemukset sekä nuotinkirjoituksen ymmärtäminen. Kaikkia näitä osa-alueita voidaan opiskella monin eri työtavoin, esimerkiksi soittamalla tai laulamalla. Vaikka listatut osa-alueet ovat toisiinsa verrattuina hyvin erilaisia ja eritasoisia, olen Blixin kanssa kuitenkin samaa mieltä siitä, että säveltapailun taito on varsin laaja kokonaisuus, josta Blixin luetteloida esitys on varsin kattava osataitojen luettelo.

Omassa tutkimusaineistossani kuorosäveltäpailutaito määrittyi kahdella tavalla. Suuri osa oppikirja-aineistostani (36/41) määrittää kuorosäveltäpailun helposti saavutettavaksi taidoksi: oppikirjoissa käsiteltyjen musiikinteoreettisten peruskäsitteiden hyödyntämiseksi yksiaänen melodialinjan hallinnassa. Tapausesimerkeiksi valitsemani kuusi oppikirjaa lähestyvät kuorosäveltäpailua syvemmin kukin omalla tavallaan. Nimesin tutkimuksessani nämä eri tavat “poluiksi” kuorosäveltäpailuun sen mukaan, mikä piirre kirjoissa nousi sisällönanalyysin myötä tärkeimmäksi säveltäpailupedagogiseksi lähestymistavaksi. Nämä kuusi polkua kuorosäveltäpailuun ovat: (1) Monipuolisuuden polku (Bergroth ym. 1998), (2) Uuden musiikin polku (Edlund 1983), (3) Yläsävelsarjan viitoittama polku (Hölzl 1987), (4) Säveltäpailumethodin polku (Nyström 1996a, 1996b), (5) Perinteiden viitoittama polku (Reitan 1998) sekä (6) Musiikin elementin viitoittama polku (Telfer 1992, 1993). Tutkivana säveltäpailuopettajana voisin kehittää monta muutakin polkua – lähestymistapaa – säveltäpailun opettamiseen aikuiselle kuorolaulajalle, esimerkiksi edellä mainitun Blixin luettelon innoittamana, mutta olkoon se toisen artikkelin aihe. Tämän artikkelin lopuksi kerron tutkimukseeni perustuen (Jaakkola 2012, 206–212) kuorolaulupohjaisen säveltäpailupedagogiikan antamia mahdollisuuksia ja kehitysideoita yleiseen säveltäpailupedagogiikkaan. Artikkelin alkuun viitaten palaan ajatuksen kuorossalaulamisen ja säveltäpailupedagogiikan kehittymisen pitkään yhteiseen historiaan, jota on kuorosäveltäpailun ja sen oppimateriaalin avulla edelleen mahdollista hyödyntää.

### **Käytännön ajatuksia säveltäpailun opettamiseen**

Kuten kirjoitin edellä, laulupohjaisella säveltäpailun opettamisella on varsin pitkä historia ja perinne. Vuosisatojen kuluessa on kehitetty monenlaisia menetelmiä, metodeja ja harjoituksia. Joitakin niistä käytetään yleisesti edelleen, monet ideat ovat jääneet ajan myötä unholaan. Joitakin vanhoja ideoita kannattaisi ottaa uudelleen esiin ja jalostaa käytettäväksi nykyaikaisessa säveltäpailun opettamisessa, sillä laulupohjaista säveltäpailunopetusta ei suinkaan ole kulutettu menetelmänä loppuun – päinvastoin: laulaen voi tehdä todella monenlaisia harjoitteita ja kuorossa laulamalla harjoitteiden variaatio moninkertaistuu. Säveltäpailun historiaa tutkien huomaa myös, että harva nykyään uutena esitetty pedagoginen oivallus on täysin uusi ja juuret. Tämän ajatuksen oivalsin väitöstutkimukseni myötä, kun varsinaisen tutkimusaineiston ohella tein vastaavan sisällönanalyysin tutkimusaineistoa vanhemmalle, epäsystemaattisesti keräämälleni tausta-aineistolle (yhteensä 17 kirjaa vuosilta 1948–1971). Tapausesimerkkejä lukuun ottamatta koko aineistoni oli varsin yhtenäistä niin käyttämältään musiikinteoreettiselta peruskäsitteistöltään kuin säveltäpailupedagogisilta ratkaisuiltaan, vaikka kuorosäveltäpailukirjojen otos oli lähes 60 vuoden ajalta.

Maamme musiikkioppilaitosten musiikin perusteiden opetusta ollaan parhaillaan kehittämässä, ja musiikin perusteiden opetusta koskevia opetussuunnitelman perusteita uudistettaneen lähivuosina opetushallituksen johdolla. Keskustelu tulevaisuuden musiikin perusteiden pedagogisista valinnoista on kiihkeää. Eri osapuolilla, rehtoreilla, opettajilla, oppilailta ja vanhemmilla on kullakin oma näkemyksensä mihin suuntaan musiikin perusteiden opetusta tulisi tulevaisuudessa viedä. Osallistun tähän keskusteluun väitöstutkimukseni avulla: Tutkimusaineistostani kuorosäveltäpailun oppikirjoista on löydettävissä monipuolisia ideoita ja näkemyksiä laulupohjaisen säveltäpailun opetukseen ja sen kehittämiseen. Kuorosäveltäpailu rikastuttaa säveltäpailuluokan toimintaa ja laajentaa säveltäpailupedagogisia käytänteitä. Laulaminen säveltäpailuluokan toimintatapana ei ole vanhentunutta, mutta yleisesti käytettyjen työtapojen (yksiaänen prima vista- ja ohjelmistolaulaminen) rinnalle olisi hyvä ottaa monipuolisempia toimintatapoja.

### **Kuoro-ohjelmisto on monipuolista harjoitusmateriaalia**

Säveltäpailuun liittyvä musiikin perusteiden opetusmateriaali on pitkään Suomessa painottunut yksiaänen materiaalin varaan. Säveltäpailuopettajat käyttävät tunneilla lisämateriaalina

ehkä moniäänistä laulumateriaalia, mutta siitä ei ole tutkittua tietoa. Kuorolle kirjoitettua musiikkia voidaan käyttää monenlaisena laulumateriaalina. Kuoromusiikki elää ajassa ollen esimerkkinä monenlaisista tyyleistä ja genreistä. Kuoromusiikki toimii säveltapailun ohjelmistona ja esimerkiksi prima vista -materiaalina. Kuoropartituuri soveltuu instrumentaalimateriaalia paremmin laulettavaksi, koska se on alun perinkin tehty laulettavaksi. Kaikki säveltapailuluokassa tapahtuva toiminta ei tietystikään tarvitse olla laulettua, mutta laulu instrumenttina on jokaiselle musiikinopiskelijalle halpa, mukana kulkeva ja tarpeellinen osata hallita ainakin välttävällä tasolla. Laulaminen tukee instrumentalistin musiikin linjojen hallintaa, nopeuttaa niiden omaksumista sekä auttaa sisäisen kuulon kehittämisessä. Intonaatiotaidon kehittymiselle taasen sisäisen kuulemisen taito on edellytys. Ágnes Paraczky (2009, 29) mukaan ”puhtaat sävelkorkeudet edellyttävät alusta alkaen hyvää sisäistä kuuloa”. Paraczky mukaan muusikon – eritoten laulajan, jolla ei ole erillistä soitinta äänentuotossa mukana – on tärkeää oppia nopea ja tehokas nuotinlukutaito heti alusta alkaen. Muun muassa näihin näkemyksiin Paraczky päätyi tutkiessaan väitöstutkimuksessaan melodiadiktaatin kirjoittamiseen liittyviä ongelmia ammattiopiskelijoilla sekä Suomessa että Unkarissa.

Kuorosäveltapailuun liittyy myös muutamia erityispiirteitä. Kuorolaulaminen on oma musiikin tekemisen muotonsa, jonka hallitsemiseen liittyy tiettyjä kuoromusiikille olennaisia asioita. Kuorolaulu on siis yksi instrumenteista, jonka hallintaa myös musiikin perusteiden opetuksessa voitaisiin huomioida laajemmin. Länsimainen kuoromusiikki liittyy yleensä aina nuottikirjoitettuun musiikkiin, joten kuorolaulajalla on edessään kuoropartituuri, josta koko teoksen kudos on nähtävissä (vrt. orkesterisoittajan äänilehdet). Osaava kuorolaulaja pystyy siten hahmottamaan sekä oman horisontaalisen stemmalinjansa sekä sen suhteen vertikaaliseen harmoniakokonaisuuteen. Kuoromusiikkiin liittyy aina myös johtaja–kuoro-asetelma. Säveltapailutunneilla onkin hedelmällistä päästä harjoittelemaan kuoronjohtajana toimimista esimerkiksi erilaisten johto- ja kuunteluharjoitusten myötä. Kuoromusiikilla on myös omat kirjoittamisen tapansa sekä omaa terminologiaa.

## Monenlaisille kokoonpanoille

Kuoromateriaalien kokoonpanoissa on valinnanvaraa. Kuorotyyppejä on monenlaisia, ja siten materiaalia löytyy niin lapsille tai aikuisille kuin nais- tai miesäänille. Toimintatavan tai esitetävän ohjelmiston mukaan kuoroja nimitetään esimerkiksi gospel-, kirkko-, koulu-, ooppera-, opiskelija-, oratorio-, radio-, sinfonia-, työpaikka- tai viihdekuoroiksi. Erilaiset kuorojen toimintatavat ja -yhteisöt laajentavat siten entisestään kuoromateriaalin kirjoa. Oma tutkimukseni keskittyi sekakuoromateriaaliin. Sekakuoroja on maailmanlaajuisesti eniten kaikista kuorotyypeistä, ja samalla se on sävelletyin kuoromuoto. Sekakuoromateriaali soveltuu mainiosti musiikkiopistolaisille ja ammattiin opiskeleville, sitä nuoremmille säveltapailun opiskelijoille harjoitusmateriaali on etsittävä lapsi-, tyttö-, poika- ja nuorisokuoromateriaalista nuoremmille äänille sopivan äänialan takia. Kuoromusiikkia on saatavilla erittäin runsaasti, joten ohjelmiston hankinnassa ei ole vaikeuksia. Ongelmana on vain ehkä se, että opettajien ohjelmistotuntemus kaipaisi päivittämistä tai laajentamista. Toisaalta hyvälle säveltapailunopetusta varten kootulle kuoro-ohjelmistopakettille olisi varmasti käyttöä.

Kuoromateriaaleissa on valinnanvaraa myös erilaissa ambituksissa. Monesti laulamiseen harjaantumattomilla opiskelijoilla on varsin suppea ääniala. Tällöin kuorolaulumateriaalia voi etsiä esimerkiksi vähemmän harrastetusta barbershop-tyylistä.<sup>2</sup> Barbershop-kappaleiden harmoniat rakentuvat lead-äänien lähetyville tiiviiksi ”kimpuksi” (close harmony), jolloin yksittäisen stemman melodianlinja liikkuu varsin suppealla sävelalalla.

## Peruskäsitteistä parametreihin

Kuoropartituuria on helppo käyttää musiikinteoreettisten peruskäsitteiden nimeämiseen

nuottikuvasta ja niiden harjoitteluun käytännössä. Partituurista löytyy nuotteja monissa eri oktaavialoissa, aika-arvoissa ja eri avaimin kirjoitettuna sekä monipuolisesti erilaisia tahti-osoituksia, sävellajeja, melodialinjoja, intervalleja ja sointuja.

Kuoromateriaalin avulla voidaan helposti puretua myös minkä tahansa musiikin parametrin havainnointiin ja harjoittamiseen. Melodian, rytmin sekä harmonian parametrit korostuvat usein säveltapailun opettamisessa (Jaakkola 2012, 112), mutta erilaisia näköaloja partituurista löytää tarkastelemalla esimerkiksi dynamiikkaa, muotoa, tekstuuria, artikulaatiota, äänialaa, tiheyttä, asettelua tai sointiväriä (ks. mm. Pratt 1998, 12–30).

On huomioitava, että parametrit esiintyvät erilaisissa kuoromateriaaleissa ja partituureissa eri tavoin. Kuorosäveltapailuun keskityttäessä opiskelijoille tulevat siten tutuiksi kuoromusiikin kirjoittamisen tavat sekä soivan kudoksen tyyli ja tavoitteet. Kuorosäveltapailuun perusteellisesti perehdyttäessä kuoromusiikki ja yhdessä laulamiseen liittyvät säveltapailun osa-alueet korostuvat. Kuorosäveltapailu voi parhaassa tapauksessa antaa opiskelijalle säveltapailuopiskelun ohessa eväät yhteismusisointiin myös kuorolaulussa ja -musiikissa.

## Avainoivalluksia

Väitöstutkimukseni analyysiprosessin myötä koin muutamia avainoivalluksia säveltapailun opettamisesta. Kuorosäveltapailussa – ja säveltapailussa ylipäätään – on tärkeää laulupainotteinen tekeminen ja siihen liittyvät erilaiset työtavat. Laulaminen on erityisen tärkeää säveltapailutunneilla myös siksi, että lapset ja nuoret laulavat koulussa ja muualla entistä vähemmän. Laulamisen avulla on mahdollista saada hyvä kontakti omaan kehoon, oppia äänenkäyttöä ja kehittää sen avulla esimerkiksi ryhtiä, hengitystä ja ilmaisukykyä, jotka ovat tärkeitä avuja monenlaisessa tekemisessä.

Kuorosäveltapailussa tekeminen liittyy olennaisesti elävään musiikkiin ja sen edustamaan tyyliin. Musiikin avulla voidaan nostaa ongelmalähtöisesti esiin ne musiikinteoreettiset käsitteet, jotka kulloinkin on tarkoituksenmukaista käsitellä. Tämä on pedagoginen periaate, joka on sovellettavissa eri-ikäisten opettamiseen, erilaisiin säveltapailutilanteisiin ja erilaisten kurssien tai oppilaitosten opetussuunnitelmiin.

Kuorosäveltapailu on ryhmässä tapahtuvaa toimintaa. Ryhmässä tekemisen säveltapailupedagogisia vaihtoehtoja tulisi jatkossa vielä kehittää perinteisten yksilösuorituksen perustuvien toimintatapojen rinnalle. Ryhmässä tekeminen ja sen avulla oppiminen on erilainen prosessi verrattuna yksinopiskeluun. Ryhmän voima on sen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, erilaisissa jäsenissä ja heidän keskinäisissä vaikutussuhteissaan. Tavataan todeta, että ryhmä on enemmän yhdessä kuin sen jäsenet erikseen. Jokainen ryhmän jäsen tuo ryhmään oman tietotaitonsa, mikä tukee ryhmän yhteistä oppimisprosessia, jota ryhmä yhdessä jalostaa edelleen. Ryhmän jäsenet oppivat toisiltaan ja jakavat osaamistaan toisilleen myös sanattoman viestinnän avulla.

Säveltapailun opettamiseen voisi ottaa ideoita myös sosiokonstruktivismista, sillä sosiokonstruktivismiin ajatukset sopivat ennen kaikkea yhteisölliseen oppimiseen. Sosiokonstruktivismissa yksilöllisyys ja yhteisöllisyys yhdistyvät oppimisessa ja myös kielen asema korostuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiokonstruktivismiin periaatteita noudatettaessa ryhmän keskinäinen vuorovaikutus edistää opittujen tietojen ja taitojen sisäistämistä ja ulkoistamista. Tieto ymmärretään välineeksi, jota hyödynnetään ja jonka merkitys selviää käytännössä. Tiedon käytössä korostuu myös sen tilannesidonnaisuus. Sosiokonstruktivismi auttaa myös opiskelijan sisäisen motivaation kehittämisessä. Sosiokonstruktivismia noudattavassa opetuksessa painotetaan yhteistoimintamuotoja ja -menetelmiä kannustaen opiskelijaa itseohjautuvuuteen, reflektioon ja aktiivisuuteen. Opettajan rooli uudistuu perinteisen tiedon siirtäjän roolista tiedon hankkimisprosessin ohjaajaksi. (Ks. esim. Kauppila 2007, 47–52.) Tietoa rakennetaan, liitetään aikaisemmin opittuun ja sovelletaan yhdessä käytännön harjoituksia tehden.

Kuorosäveltapailussa – kuten kaikessa muussakin opettamisessa – on siis läsnä pedagogisten valintojen rikkaus ja mahdollisuus monipuolisuuteen ja monimuotoisuuteen. Kuorosäveltapai-

luun on olemassa runsaasti kansainvälistä materiaalia (Jaakkola 2012, liitteet 1–3), joten tästä näkökulmasta kiinnostuneen ei tarvitse lähteä ideoimaan tyhjästä. Säveltapailun opettaja voi siten ottaa mallia tai ideoita erilaisista kuorosäveltapailukirjoista tai luottaa omaan luovuuteensa ja pedagogiseen osaamiseensa johdattaessaan omaa ryhmäänsä kuorosäveltapailun poluilla.

## Lopuksi

Säveltapailupedagogisia polkuja on todella monenlaisia. Kuten edellä mainitsin, väitöstutkimuksessa esiin tulleet vaihtoehdot eivät ole ainoita ratkaisuja, vaan persoonallisia opetuspolkuja säveltapailutaitoon on lukemattomia vaihtoehtoja. Mikäli yksi polku ei tyydytä tai se tuntuu vievän sillä hetkellä suuntaan, mihin juuri nyt ei haluta kulkea, on vaihdettava ja kehiteltävä jotain muuta polkua. Pääasia on, että opiskelijalla olisi mahdollisuus kehittyä nuotinluku- ja säveltapailutaidossaan. Taidon avulla saadaan aikaan onnistumisen tunteita ja onnistuneita esityksiä.

Onnismaa (2008, 83) kirjoittaa:

*Ympäri Australian mannerta risteilee polkuja, joita eurooppalaiset nimittävät unipoluiksi ja laulureiteiksi, alkuperäiset kansat esi-isien jalanjäljiksi. Australian alkuperäiskansojen luomistuissa kerrotaan toteemiolennoista, jotka ovat uniaikana vaeltaneet mantereen poikki ja laulaneet julki nimen kaikelle vastaan tulleelle – linnuille, kasveille, lammikoille, kiville – ja siten laulaneet maailman eloon. Ei voi olla polkua ilman laulua, ja polkuja on kaikkialla. Laulu ja maa ovat yhtä. Jos laulut unohtuvat, maa kuolee.*

Säveltapailuun ja musiikin opiskeluun liittyen laulaminen työtapanana – joko yksin tai kuorona – on siten äärimmäisen olennaista. Musiikin perusteiden opettamista uudistettaessa on pidettävä mielessä säveltapailupedagogiikan historian juuret sekä säveltapailun ja kuorosaluulamisen yhteys: musiikkia harjoiteltaessa ja tuotettaessa kokemus omasta äänentuotosta luo yhteyden sisäisen kuulemisen kykyyn ja sen kehittymiseen, mikä on olennaisen tärkeää pyritäessä kohti hyvää säveltapailu- ja nuotinlukutaitoa sekä taitavaa muusikkoutta. Kuorosäveltapailun suomilla monipuolisilla harjoitusmahdollisuuksilla olisi mahdollisuus toimia osallisena tähän. ■

## Lähteet

- Bergroth, U., Hesthammer, H. & Sundell, C.** 1998. *Sjung nu! Körsång. Rätt, lätt och roligt.* Vasa: Finlands Svenska Sång- och Musikförbund.
- Blix, H.** 2004. Notelesing, hva slags lesing er det? Didaktiske betraktninger rundt hørrelærefaget – sett i lys av språkopplæringsteorier. Tromsø: Eureka Forlag.
- Collins, D.L.** 1993. *Teaching Choral Music.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Creutlein, T. & Joób, Á.** 1992. *Säveltapailu ja musiikin teoria 1. Suomalaisia runosävelmiä.* Opettajan kirja. Helsinki: Otava.
- Edlund, L.** 1983. *Körstudier.* Stockholm: Nordiska Musikförlaget/Edition Wilhelm Hansen.
- Haines, J.** 2008. The origins of the musical staff. *Musical Quarterly* 91, 3-4, 275–326.
- Hughes, A. & Gerson-Kiwi, E.** 2007. Solmization. Teoksessa: *Grove Music Online.* Oxford Music Online. <http://www.oxfordmusiconline.com>
- Hözl, P.** 1987. *Ein Weg zum Singen nach Noten.* Wien: Ludwig Doblinger.
- Jaakkola, S.** 2012. Polkuja kuorosäveltapailuun. *Kuorosäveltapailukirjat aikuisen kuorolaulajan nuotinluku- ja säveltapailutaidon kehittäjinä.* Väitöskirja. *Studia Musica* 51. Helsinki: Sibelius-Akatemia.



**Kauppila, R. A.** 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Opetus 2000 -sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.

**Killam, R.** 1988. Solmization with the Guidonian hand: a historical introduction to modal counterpoint. *Journal of Music Theory Pedagogy* 2, 2, 251–274.

**Onnismaa, J.** 2008. Hiljainen tieto kulttuurien rakenteissa. Kollektiivinen muistaminen ja muistamattomuus. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 83–102.

**Nyström, J.** 1996a. Prima vista. Att sjunga efter noter – från grunden. Teori. SKS Musikböcker Nr 9. Stockholm: Gehrmans Musikförlag.

**Nyström, J.** 1996b. Prima vista. Att sjunga efter noter – från grunden. Övningar. SKS Musikböcker Nr 10. Stockholm: Gehrmans Musikförlag.

**Paraczky, Á.** 2009. Näkeekö taitava muusikko sen min-kä kuulee? Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemusiikin koulutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 121. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

## Viitteet

[1] Väitöstutkimukseni keskiössä on kuorosäveltapailu, joka tarkoittaa kuorossa tapahtuvaa kuorolaulajan nuotinluku- ja säveltapailutaitoa kehittävää toimintaa. Lähestyin kuorosäveltapailua oppikirjojen näkökulmasta analysoimalla sisältöanalyysin menetelmää soveltaen 41 kansainvälistä aikuisille kuorolaulajille suunnattua nuotinluvun ja säveltapailun oppikirjaa vuosilta 1980–2007. Valikoin aineistosta kuusi oppikirjaa tapausesimerkeiksi muusta aineistosta poikkeavien lähestymistapojensa ansiosta. Tapausesimerkkien myötä kuorosäveltapailun syventäviksi, erityisesti kuorolaulamiseen liittyviksi näkökulmiksi tutkimuksessa muodostuivat: moniäänisyys ja harmonia, kuoromusiikin esimerkit, kuorolle suuntautuvat työ- ja toimintatavat ja säveltapailuharjoitusten yhteydessä annetut pedagogiset ohjeet.

**Pratt, G. with Henson, M. & Cargill, S.** 1998. Aural awareness. Principles and practice. Revised edition. Oxford: Oxford University Press.

**Reitan, I. E.** 1998. Finn tonen – hold takten. Lærebok i melodilesning og musikkteori for korsangere. Oslo: Norsk Musikforlag.

**Složil, A.** 1985. Syllable groupings and systems from Guido d'Arezzo to Zoltán Kodály. *Bulletin of the International Kodály Society* 1, 22–34.

**Stebbins, R. A.** 1996. The barbershop singer. Inside the social world of a musical hobby. Toronto: University of Toronto Press.

**Telfer, N.** 1992. Successful Sight-Singing. A Creative, Step by Step Approach. Vocal Edition. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.

**Telfer, N.** 1993. Successful Sight-Singing, Book 2. A Creative, Step by Step Approach. Vocal Edition. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.

**Wason, R. W.** 2002. Musica practica: Music theory as pedagogy. Teoksessa T. Christensen (toim.) *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 46–77.

[2] Barbershop-sovitustyylin juuret ovat 1800-luvun lopun Yhdysvalloissa ja afroamerikkalaisessa musiikissa. Alun alkaen barbershop oli tuttujen laulujen harmonisointia kvarteteissa miesten odottaessa vuoroaan parturiliikkeissä. Myöhemmin barbershop-tyyli siirtyi kuoroihin, ja myös naiskuorojen tyylilajiksi. (Ks. Stebbins 1996.)

# Abstract

## Choral aural training providing perspectives on aural training pedagogy

This article is based on my dissertation “Pathways to choral aural training. Choral aural training textbooks and the development of the music literacy and aural training skills of adult choral singers” (Jaakkola 2012). The main point of my dissertation is to encourage students to sing together more often, to learn from each other in a group, and to use choral literacy as a way to learn, read, sing, perform, and understand music. These ideas could also be put to good use in aural training classes. In this article, I take up some practical ideas on these topics for discussion. Choral aural training literacy is a versatile field, presenting opportunities to learn, e.g., concepts of music notation, music theory, and musical parameters. Choral aural training can lead students into a wider world of music by singing in a group. ■

# Katsaukset Reports

Anneli Arho ja Annikka Konttori-Gustafsson

# Analyyttisiä työtapoja kamarimusiikkiyhtyeille

Kehittäviä kokemuksia analyysityöpajasta

**L**ienee luonnollista, että aloittelevien opettajien toimintatapoihin vaikuttaa se, miten heitä itseään on opetettu. Kokemuksen karttuessa he sitten kehittävät opetusta suuntaan tai toiseen. Näin meille on käynyt. Olemme vuodesta 2008 ohjanneet yhdessä sellaista kamarimusiikin harjoittajille tarkoitettua musiikkianalyysikurssia, jota emme olisi osanneet kuvitellakaan opettajauriemme alkuvaiheissa.

Yhteistyötä aloittaessamme meillä molemmilla oli jo takana pitkä ura opettajana: Annikka on pianomusiikin lehtori ja toimii myös tohtorikoulutuksessa erilaisten seminaarien ja jatko-opiskelijoiden ohjaajana, Anneli on toiminut teoreettisten aineiden tuntiopettajana. Olemme molemmat tehneet tohtorintutkinnon Sibelius-Akatemiassa (Konttori-Gustafsson 2001a-b, Arho 2004). Jatko-opinnot olivat varmasti tärkein yksittäinen tekijä tähän kurssiin johtaneessa muutosprosessissa: aikuisina ammattilaisina jouduimme uudelleen opiskelijan asemaan, oppimaan ja arvioimaan aikaisemmin oppimaamme. Kaiken sen jälkeen oli mahdotonta opettaa entiseen tapaan.

Uudenlainen kurssi ei syntynyt itsestään, valmiina pakettina, vaan edellytti lukemattomia valintoja ja jatkuvaa kehitystyötä. Tietynlainen jatkuvasti muuntuva kokonaisuus muodostuu arvoista ja tavoitteista (mitä haluamme toiminnallamme edistää), sisällöistä (valitsemamme musiikki ja näkökulmat musiikkiin), toimintatavoista (miten tunneilla toimitaan) ja toiminnan puitteista (opettajat, opiskelijajavalikoima, mahdolliset vierailijat, kurssin rakentuminen ja suoritus tapa). Opiskelijat ovat aina olennainen osa tuota kokonaisuutta, ja jo siitä syystä jokainen lukuvuosi on ollut omanlaisensa.

Kurssimme on tarkoitettu sekä jatko-opiskelijoille että maisterivaiheessa oleville perusopiskelijoille. Kurssilaisemme ovat olleet orkesterisoitinten soittajia, laulajia, pianisteja ja harmonikansoittajia – mukana on ollut myös yksi kanteleensoittaja. Kurssilla on tehty musiikkia (soitettu ja laulettu, vähän myös sävelletty), analysoitu, kirjoitettu, luettu ja keskusteltu. Kurssilla on ollut yhdeksän kolmen tunnin mittaista tapaamiskertaa lukukautta kohden, ja kumpikin lukukausi on jakautunut kahteen eri periodiin. Kutsumme analyysikurssiamme työpajaksi, mikä kertonee jo jotain kurssin luonteesta. Opinto-oppaan kurssikuvaukset löytyvät liitteestä 1. Seuraavassa kerromme tarkemmin, miten työpajamme toimii.

## Olennaista on kuunteleminen ja dialogi

Olemme pyrkineet muodostamaan opiskelijoiden kanssa ryhmän, joka kasvaa toisaalta toistemme kuuntelemisessa ja toisaalta jokaisen ryhmän jäsenen itsenäisen ajattelun rohkaisemisessa. Kuunteleminen on taito, jota pitää erityisesti harjoitella, vaikka se ei kuuluisikaan opetussuunnitelmiin. Olemme siis hakeneet olemisen ja toimimisen tapaa, jossa jokainen ryhmän jäsen voisi luottavaisin mielin tulla kuulluksi omalla äänellään. Silloin oppiminen tapahtuu paitsi omakohtaisen työskentelyn kautta myös ryhmästä nousevien erilaisten perspektiivien inspiroimana.

Toivomme opiskelijoiden innostuvan ilmiöistä ja materiaalista, jota he eivät ennestään tunne. Jotta voisimme jakaa löytämisen ja oppimisen ilon, valitsemme tunnilla käsiteltäväksi

pääosin jotain sellaista, joka on meille ohjaajillekin outoa. Pyrimme myös oman esimerkkimme kautta luomaan ilmapiirin, jossa voi vapaasti kysyä ja ihmetellä. Kurssilla on keskusteltu dialogisuudesta ja pohdittu toisen ihmisen kuuntelemisen taitoa, joka on juuri kamarimusiikin harjoittamisessa keskeistä.

## Tavoitteena omakohtainen kiinnostus ja luovuus

Työpajassa olennaista on monenlainen musiikin äärellä oleminen ja äärellä olemisen opettelu. Tavoitteenamme on sen kaltainen työskenteleminen, jossa jokainen läsnäolija on arvostettu ja tuo oman osansa kokonaisuuteen. Työskentelyn ensisijaisena tavoitteena ei ole tietyn ennalta määritellyn asiasisällön välittäminen eikä varsinkaan valmiiden vastausten esittäminen, vaan kiinnostuksen herättäminen, oppimisen omakohtaistuminen ja luovan suhtautumisen vahvistuminen. Etsimme työtapoja, jotka rohkaisevat itsenäisten valintojen tekemiseen ja antavat eväitä niiden arviointiin.

”Luovan suhtautumisen vahvistuminen” kuulostaa epäilyttävästi poliittisesti korrektilta tavoitteelta – sellaiselta, joka on helppo heittää taideyliopistossa hyvältä kuulostavaksi perusteeksi omille tekemisille. Ilmaisun kohdallisuus on kuitenkin selkiytynyt meille niiden vuosien aikana, joina olemme kerta kerralta uskaltaneet kokeilemaan uudenlaisia tapoja musiikin ja musiikkikokemusten ymmärtämiseen ja syventämiseen. Hyödynnämme työpajassamme erilaisten toimintatapojen ja kulttuurin eri osa-alueiden yhdistämisestä syntyviä oivalluksia emmekä pelkää vaikeitakaan aiheita.

Olemme valinneet kurssimateriaalit ja keskustelun aiheet niin, että kurssi on ammattimusiikonkin kannalta kiinnostava. Näin kurssi ei ole vain opiskelijoiden iloksi suunniteltu kokonaisuus, vaan keskustelua tärkeistä kysymyksistä.

## Yllättäviä kokemuksia ja mitä niistä opitaan

Olemme tietoisesti hyödyntäneet kahta hyväksi havaitsemaamme toimintamallia työpajassamme: toisaalta olemme jättäneet yhden tai useamman totunnaisen osatekijän pois ja toisaalta olemme yhdistelleet erilaisia materiaaleja, toimintatapoja ja näkökulmia.

Perinteiseen eurooppalaisen taidemusiikin kanssa työskentelyyn kuuluu kolme osatekijää: nuottikuva, soiva musiikki (malliksi soittaminen, levytykset) sekä tieto säveltäjästä ja muut sanoin välittyvät kulttuuristen mielikuvien kerrokset. Musiikinopiskelijat ovat kasvaneet siihen, että heille on aina tarjolla nämä kolme. Minkä tahansa osatekijän poisjättäminen tai muuntaminen epätavanomaiseksi ”pakottaa” kurssilaiset (sekä opiskelijat että opettajat!) tilanteeseen, jossa heidän on löydettävä itsestään vastaukset tilanteen asettamaan haasteeseen. Silloin kun ei voi toimia tottumustensa mukaisesti ”primavistaten” on pakko ajatella (ja kuunnella) musiikkia uudella tavalla. Tehtävien rutiininomainen suorittaminen on mahdotonta eikä valmiita toimintamalleja ole tarjolla. Liitteessä 2 kuvattu työskentelyprosessi on esimerkki tavanomaisten kokemukseen vaikuttavien osatekijöiden poisjättämisestä.

Toisaalta olemme siis hyödyntäneet myös sitä, kuinka erilaisten materiaalien, toimintatapojen ja teoreettisten lähestymistapojen yhteensaattaminen herättää ajattelemaan. Yhteensaattamisen vaikutukset ovat yleensä yllättäviä. Teoria täytyy tässä yhteydessä ymmärtää laajasti: teoriaa ovat yhtä hyvin perinteiseen musiikinteoriaan ja musiikkianalyysiin liittyvät asiat kuin vaikkapa Schillerin taidefilosofiset tekstit tai keskustelumme musiikin ja kielen vuorovaikutuksesta. Esimerkiksi Schubertin Liedeihin perehtyessämme olemme saattaneet lukea Goethen *Nuoren Wertherin kärsimykset* tai otteita Hegelin ja Schillerin taidefilosofisista teksteistä. Olemme saattaneet keskustella romantiikan eetoksesta, katsella kuvia Caspar David Friedrichin maalauksista ja lukea esseen romantiikan ajan maisemamaalauksesta. Olemme saattaneet säveltää runosäkeistön ensin itse ja sen jälkeen tarkastelleet Schubertin sävellystä tai olemme leikanneet runotekstin pois nuoteista ja sitten miettineet minkälaiseen runoon tuo

musiikki on sävelletty. Jokaiseen ohjaamaamme Schubert-periodiin on kuitenkin kuulunut Liedien soittaminen omalla soittimella.

Tämänkaltaisten työskentelytapojen kautta, itsenäisesti tehtäviä tehden ja yhdessä toimien kurssilla pyritään laajentamaan ja syventämään tietämystä ja ymmärrystä musiikista. Molemmat edellä kuvatut toimintamallit pyrkivät suistamaan tavanomaista ajattelua raiteiltaan, purkamaan vakiintuneita merkityssuhteita ja mahdollistamaan jotain uutta. Tavallaan on kyse “siedätyshoidosta”: luova toiminta vaatii epävarmuuden sietoa, rohkeutta tarttua sellaiseen, josta ei vielä tiedä. Pyrimme uudenlaisten näkökulmien avaamiseen myös tutustuttamalla kunkin oman musiikillisen suuntautumisen ulkopuolella oleviin musiikillisiin ilmiöihin. Ensimmäisenä – yhä uudelleen – meidän ohjaajien täytyy pyrkiä kyseenalaistamaan omat ennakkoluulomme ja totunnaiset toimintatapamme.

Työpajan tavoitteet saattavat olla ajoittain idealistisia, mutta toteutustapa on käytännönläheinen. Opiskelijat saattavat tarvita hyvinkin yksityiskohtaista opastusta erilaisiin työtapoihin – esimerkiksi kuinka työskennellä vieraskielisten tekstien kanssa. Harva Sibelius-Akatemian klassisen osaston opiskelija on tottunut lukemaan musiikkia koskevia tekstejä – puhumattakaan englanninkielisistä tai vaikkapa 1700-luvulla kirjoitetuista teksteistä. Saatamme lukea myös sellaisia tekstejä, joita kukaan meistä ei voi sanoa ymmärtävänsä kokonaan, mutta kaikki voivat saada jonkinlaisen käsityksen siitä, mikä kirjoittajaa on kiinnostanut ja mitä hän on halunnut sanoa. Kun tietoa on yhä enemmän helposti saatavilla, on tärkeää selvittää suhdettaan siihen ja oppia tapoja käsitellä sitä. Liitteessä 3 on kuvattu tällaista tekstin kanssa työskentelyä.

Kurssin oppimistuloksia on vaikea mitata, sillä ne näkyvät muun muassa keskustelemisen tavoissa, ilmapiirissä ja luottamuksen rakentumisessa – oppimiskokemuksina, oivaltamisen iloina ja innostuksen hetkinä, kiinnostuksen heräämisinä, muuttuvina asenteina, uudenlaisten näkökulmien aukeamisina. Toisaalta toivomme tulosten näkyvän vuosien kuluttua myös siinä, minkälaisia muusikoita näistä musiikinopiskelijoista on kasvanut.

## Mitä opiskelijat ovat ajatelleet

Työskentelytapamme ovat saattaneet aluksi herättää hämmennystä erityisesti perusopiskelijoissa. Jotkut heistä ovatkin kuvaileet outouden kokemuksiaan. Esimerkiksi on kummallista, että musiikkianalyysikurssi alkaa John F. Kennedyn Berliini-puhetta analysoimalla (kyseisellä periodilla aiheena oli musiikki ja retoriikka) tai että ei saa mennä salin takaosaan istumaan (istumme aina piirissä). Opiskelijoiden rohkeus ei ehkä aluksi riitä lukutehtäväksi annetun artikkelin kommentoimiseen (pitäisi sanoa jotain hienolta kuulostavaa). Kun sitten yhdessä keskustellemme ja mietimme, mistä artikkelin kirjoittaja oikeastaan puhuu, käy vähitellen selväksi, että artikkelia ei lueta “osaamisen” vaan ajattelemisen aiheiden kannalta.

Suurin osa opiskelijoista on ollut tyytyväisiä kurssiin. Työpaja on ehkä ollut – nimettömän palautekommentin sanoin – niin “positiivinen yllätys”, että he ovat jättäneet mahdolliset huonot puolet sanomatta. Opiskelijat ovat kokeneet keskustelut antoisiksi ja todenneet, että keskusteleminen aktivoi oppimaan ja työstämään tärkeitä asioita – luento-opetuksessa työstäminen jää jokaisen omalle vastuulle. Ohjaajina olemme joutuneet huomaamaan, että hyvän keskustelun rakentaminen ei ole aina helppoa. Joskus päädyimme työjakoon: toinen ohjaaja keskittyy puheenjohtajan tehtäviin ja toinen voi silloin heittäytyä keskustelemaan. Keskusteluista tulee nimittäin joskus niin antoisia ja intensiivisiä, että ne vievät liiankin suuren osan tuntikonaisuudesta. Nimettömänä annetun opiskelijan palautekommentin sanoin:

*Keskustelut ovat olleet hyviä. Ryhmädynamiikan pahimmat karikat jäivät jossain vaiheessa toisarvoisiksi. Hyvää oli se, että paikalla oli henkilöitä, jotka halusivat päästä asian ytimeen käsiksi. Huonoa oli liian tunneperäinen subtautuminen ja liian henkilökohtaisesti värityneiden mielipiteiden esilletuonti, jotka menivät obi aiheesta.*

Opiskelijat ovat myös huomanneet, kuinka olennaista on sitoutua ryhmän työskentelyyn. On harmillista, jos joku ryhmästä puuttuu, koska silloin jää yksi ääni puuttumaan keskusteluista. Yhdessä soittaminen vaikeutuu, jos vaikkapa ryhmän ainoa viulisti sattuu olemaan poissa. Jokaisen läsnäolo on tärkeä. Myös poissaolijaa menetetty tapaamiskerta harmittaa – vaikkakin myös läsnäoleminen tärkeys on joskus saattanut harmittaa kurssilaisia.

### Miksi tällainen kurssi?

Viisi vuotta sitten me kaksi otimme (ja saimme ottaa) vapauden rakentaa sellaista kamarimusiikkiin harjoittajille suunnattua analyysikurssia, joka tuntui meistä hyvältä. Kurssikokonaisuutemme ovat ensisijaisesti olleet sellaisia luovan toiminnan tuotoksia, joiden syitä ja seurauksia ei liene asianmukaista kuvata rationaalisena suunnitteluprosessina. Kurssin muotoutumiseen vaikuttaneista, näin jälkempäin tunnistetuista tausta-ajatuksista on kuitenkin syytä tuoda esille kolme ilmeisintä: fenomenologinen kokemuksen tutkimisen perinne, tietynlainen yhdessä oppimiseen liittyvä ilmiö, josta Lev Vygotsky on käyttänyt ilmaisua lähikehityksen vyöhyke sekä dialogisuus vaihtoehtona luennoivalle opettamiselle.

### Fenomenologia heuristisena välineenä

Perehtyminen fenomenologiseen filosofiaan on osoittautunut monin tavoin hedelmälliseksi myös opettamisen ja ohjaamisen kannalta. Fenomenologiassa tutkitaan ilmiöitä, jotka ilmenevät kokemuksessa. Tutkimus alkaa tutkijan esiyymmärryksen selvittämisellä. Tutkijan esiyymmärrys on historiallinen ja rajallinen, rakentunut tietynä aikana tietynlaisissa olosuhteissa. Ymmärtäminen tapahtuu ”hermeneuttisessa kehässä”. Termit ”käsilläoleva” ja ”esilläoleva” kuvaavat ihmisen suhteita ympäristöönsä (Heidegger 2000, 66; 97). Esimerkiksi muusikko käyttää nuottikuvaa tavallisesti oman kulttuuripiirinsä mukaisesti käsilläolevana välineenä. Nuotinlukutaidoton taas saattaa tarkastella nuotteja esilläolevana käsittämättömien merkkien kokonaisuutena, ihmetellen kuinka jotkut kykenevät noita merkkejä tulkitsemaan. Nuotinlukutaidottomalta puuttuu asianmukainen ymmärtämisen konteksti. Liitteessä 2 kuvattujen työskentelyvaiheiden tarkoitus on johdattaa tutkiva opiskelija ”hermeneuttiseen kehään”.

Fenomenologisen kokemuksen tutkimisen perinteen vaikutus näkyy työpajassamme erityisesti siinä, kuinka otamme kunkin oman, jatkuvasti muuttuvan kokemuksen tietoisesti osaksi työpajan toimintaa. Puhumme siis merkityksellisistä musiikillisista ilmiöistä sen sijaan, että keskittyisimme puhumaan pelkistettyinä esitetyistä faktoista. Kokemuksissa ilmenevät merkityssuhteet ovat olennainen tekijä tässä kaikessa. Soittamisen, keskustelun ja erilaisten harjoitusten avulla yritämme työpajassamme selvittää yhdessä, minkälaisia merkityksiä esille otetuilla ilmiöillä on ja voisi olla meille itse kullekin – ja erityisesti, minkälaisia merkityksiä niillä voisi olla musiikin tekemisen kannalta. Kunkin läsnäolijan suuntautuneisuuden, kokemuksen ja merkityssuhteiden omanlaisuus tulee keskusteluissa selkeästi esille. Vaikka kokemusmaailman kokonaisuus on yksittäinen ja yksityinen, siitä kertovat sanalliset kuvaukset avaavat läsnäolijoille vaihtoehtoisia kuulemisen, näkemisen ja ymmärtämisen tapoja. Kokemuksen kuvauksissa ilmenevä merkityssuhteiden moninaisuus tulee luontevasti ymmärrettyä rikkautena – sen sijaan että esimerkiksi kilpailisimme siitä kuka kuulee parhaiten tai tietää eniten. Opimme musiikista sekä oman kokemuksen että toisten (sanallistettujen) kokemusten kautta. Samalla kun opimme musiikista, opimme myös oppimisesta, itsestämme ja inhimillisen kokemuksen luonteesta.

Muusikon työssä oman kokemuksen kuunteleminen on olennaista. Myös analyysitunnilla kunkin läsnäolijan kokemuksesta lähteminen on osoittautunut luontevaksi tieksi tavoitteisiimme, kiinnostukseen ja oppimisen omakohtaistumiseen.



## Työpaja lähikehityksen vyöhykkeellä

Useimmissa oppilaitoksissa niin kouluissa kuin musiikkioppilaitoksissakin kursseille osallistuu keskenään samanikäisiä tai samantasoisia oppilaita. Kurssit suoritetaan tiettyssä järjestyksessä edeten. Kurssillamme on kuitenkin alusta alkaen ollut sekä jatko-opiskelijoita että perusopiskelijoita – joskus jopa joku ensimmäisen vuoden opiskelija on eksynyt joukkoon. Tämä on herättänyt ihmetystä ja jopa vastustusta, mutta eri-ikäisten ja -tasoisten opiskelijoiden välinen yhteistyö on toiminut erinomaisesti. Nuoret näkevät ja kuulevat ja oppivat siitä, minkälaisista asioista kokeneemmat musiikintekijät ovat kiinnostuneita ja kuinka he hahmottavat sitä mistä kulloinkin puhutaan. Toisaalta useammankin kerran on käynyt ilmi, että nuorille soittajille suunnattu jonkin osa-alueen kertaaminen on ollut tarpeen myös varttuneemmille musiikintekijöille. Tyypillinen esimerkki tällaisesta kertaamisesta vaativasta osa-alueesta on harmoniakulut Schubertin Liedeissä. Monet työtävät ovat kuitenkin olleet sellaisia, että ikä- ja taitoeroilla ei ole ollut juurikaan merkitystä. Soittajina nuoret ovat yleensä niin hyviä että yhdessä soittaminen on ollut luontevaa.

Syyt tällaiseen “eritasoisille” opiskelijoille suunnattuun työpajakurssiin ovat olleet ehkä pääosin käytännöllisiä. Tämänkaltaisen toiminnan hyödyt ovat myös tulleet tutuiksi jo muusikkona toimimisen kautta: opettajien ja oppilaiden tai ammattilaisten ja aloittelevien muusikoiden yhteissoittotilanteet ovat toimintaa, jossa nuoret oppivat kokeneemilta muusikoilta. Teoreettista taustatukea ajatuksen toimivuudelle voi kuitenkin hakea esimerkiksi oppimista sosiaalisena toimintana kuvanneelta Lev Vygotskilta (1978). Hänen mukaansa opetuksen tulos tapahtua “lähikehityksen vyöhykkeellä”, tasolla, jolla opiskelija kykenee toimimaan sopivasti tuettuna.

## Dialogisuus

Keskusteleva opetustapa on yleistynyt myös vanhastaan autoritaarisella musiikkialalla (ks. esim. Aho, Järvelä & Konttori-Gustafsson 2011; Konttori-Gustafsson & Vuori 2006; Åberg 2008; 2011). Mestari–kisälli-opetuksen saralla opettajan ja oppilaan tapaamisissa saattaa olla paljon kollegiaalisen keskustelun aineksia, varsinkin silloin kun kyseessä on ammattiopiskelija. Mitä enemmän dialogisuudelle halutaan antaa tilaa, sitä tärkeämmäksi nousee opiskelijoiden aktiivinen rooli. Gadamerin (1972) mukaan *“todellisen keskustelun luonteeseen kuuluu, että kukin avautuu toiselle persoonalle, todella hyväksyy hänen näkemyksensä harkinnan arvoiseksi ja löytää toise(n)”*.

Dialoginen suhde ihmisten välillä rakentuu halulle ymmärtää toinen toistaan. Se sisältää kiinnostuksen toisen merkityks maailmaa ja näkökulmia kohtaan. Millä tavoin dialogisuus voi toteutua opettamisessa? Suomessa dialogista opetustapaa sekä koulussa että aikuisopetuksessa on tutkinut mm. Timo Laine (ks. Laine 2008; Laine & Malinen 2009). Keskustelu aiheesta alkoi 1950-luvulla lähinnä Martin Buberin vastavuoroisuuden akselilla liikkumiseen liittyvien ajatusten herättämänä. Toisessa ääripäässä, Minä–Se-suhteessa, toiseen ihmiseen suhtaudutaan kuin objektiin, hänestä halutaan jotakin. Opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa tämä voisi tarkoittaa vaikkapa sitä, että oppilaan menestymisellä on voimakas välinearvo opettajalle. Toisessa ääripäässä, Minä–Sinä-suhteessa, opettaja avaa itsensä oppilaan kohtamiselle hyväksyen tämän ja antautuen itsekin muutokselle. Buber on kuitenkin sitä mieltä, että kasseltavaksi tarkoitettu yhteys ei voi olla täysin molemminpuolinen. (Buber 1999, 162–165.)

Käyttäessään dialogista metodia opettaja ei voi etukäteen kokonaan suunnitella ja lyödä lukkoon opetuksen sisältöä, koska keskustelussa esiin nousevat kysymykset saattavat avata odottamattomia polkuja. Jonkinlainen suunnitelma on välttämätön, mutta opettajalta vaaditaan luovuutta ja joustavuutta liikkua erilaisten ajatusmallien ja näkökulmien kentässä. Opettajan kannalta tämä tarkoittaa myös jatkuvaa uuden oppimista. Opettaja voi ohjata keskustelua toisaalta kysymyksillä, toisaalta esittämällä asiaan liittyvää materiaalia. Vaikka opiskelijakin

voi tehdä aloitteita ja suunnata keskustelua dialogisessa ryhmässä, opettajalla on kuitenkin päävastuu mielekkään sisältökokonaisuuden rakentumisesta. Hänen läsnäolonsa on liikettä tilanteen haltuunoton ja vetäytyvämmän ohjaamisen välillä. (Laine 2008, 268.)

## Yhdistävä tekijä: intohimoinen kiinnostus musiikkiin

Meitä kaikkia – opiskelijoita, ohjaajia, vierailijoita – on yhdistänyt intohimoinen kiinnostus musiikkiin. Työpajaan osallistuneet opiskelijat ovat olleet taitavia muusikoita, ammattilaisia tai lähes ammattilaisia, jotka ovat suuntautumisensa jo valinneet. Tällaiset opiskelijat saattavat olla hyvinkin itsenäisiä ja varmoja siitä, mitä he tarvitsevat. Ei heitä kiinnosta opiskella johonkin taitoon johdattavia alkeita, jos nuo taidot eivät näyttäydy heille merkityksellisinä oman muusikkouden kannalta. Sen, mitä työpajassa tehdään, täytyy olla heti kiinnostavaa, uteliaisuutta herättävää ja merkitykselliseltä tuntuva!

Meidän ohjaajien tehtävänä on ollut tutustuttaa monenlaisiin työskentelytapoihin, avata uusia näkökulmia musiikkiin, mahdollistaa musiikkiin liittyvän tietämyksen ja ymmärryksen syventyminen, ohjata toisten kuuntelemiseen, rohkaista itsenäisten valintojen tekemiseen ja kannustaa kriittiseen ajatteluun. Pähkinänkuoressa on kunkin läsnäolijan oma kokemus! ■

## Lähteet

- Aho, H., Järvelä, E. & Konttori-Gustafsson, A.** 2011. Pianot, vanan och minnet. Dialogiseminaaritoiminnan esittelyä. Finaali 18, 2, 38–43.
- Arho, A.** 2004. Tiellä teokseen. Fenomenologinen tutkimus muusikon ja musiikin suhteesta länsimaaisessa taidemusiikkikulttuurissa. Studia Musica 21. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Buber, M.** 1993. Minä ja Sinä (Ich und Du, 1923). Suom. Jukka Pietilä. Helsinki: WSOY.
- Dreyfus, L.** 2007. Beyond the Interpretation of Music. Dutch journal of music theory 12, 3, 253–272.
- Gadamer, H.-G.** 1972. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 3. laajennettu painos. Tübingen: Mohr.
- Heidegger, M.** 2000. Oleminen ja aika. (Sein und Zeit 1927. Suom. Reijo Kupiainen). Tampere: Vastapaino.
- Konttori-Gustafsson, A.** 2001a. Olivier Messiaenin läsnäolo ranskalaisessa pianokirjallisuudessa. Tohtorintutkiminnon taiteellinen työ. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Konttori-Gustafsson, A.** 2001b. Soiva sateenkaari. Matka Olivier Messiaenin värimaailmaan. Tohtorintutkiminnon kirjallinen työ. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Konttori-Gustafsson, A. & Vuori, M.** 2006. Pienryhmä pianistin peilinä. Pianisti-lehti.
- Laine, T.** 2008. Filosofiaa dialogisissa suhteissa. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) Sokrates koulussa - Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Laine, T. & Malinen, A.** (toim.) 2009. Elävä peilisali: Aikuista pedagogiikkaa oppimassa. Helsinki: Kansanvalitusseura.
- Vygotsky, L. S.** 1978. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Åberg, S.** 2011. Spegling. Vana, minne och analogiskt tänkande. Dialoger Förlag & Metod A
- Åberg, S.** 2008. Spelrum – om paradoxer och överenskomelser i musikhögskolelärens praktik. Dialoger.

## Liite 1: Opiskelijoille suunnatut kurssikuvaukset

### Ensimmäinen kuvauksemme:

*“Analyttisiä työtapoja kamarimusiikkiyhtyeille” on kamarimusiikin harjoittamiseen nivoutuva kurssi. Analyysitehtävissä hyödynnetään sekä erilaisia aistisia lähestymistapoja (partituuri/näkeminen, äänitteet/kuuleminen, soittaminen/kehollinen tuntuma, yhdessä soittaminen/vuorovaikutus), erilaisia tekemisen/toimimisen tapoja (soittaminen/laulaminen, musiikin kirjoittaminen, kuunteleminen, musiikista kirjoittaminen), erilaisia musiikin hahmottamisen tapoja (esimerkiksi musiikin retoriikka, musiikin muodot tai musiikki tilana), musiikkiin liittyvää kirjallisuutta että kurssin osallistujien kokemusten ja näkemysten monenlaisuutta. Kurssin työtapana on keskusteleminen, joten kysymykset kokemuksen tiedostamisesta ja sanallistamisesta ovat jatkuvasti esillä.*

### Kuvaus osoittautui niin hankalasti hahmottuvaksi, että kirjoitimme myöhemmin yksinkertaisemman kuvauksen:

*“Analyttisiä työskentelytapoja kamarimusiikkiyhtyeille tai kamarimusiikista kiinnostuneille” on työpajatyypinen musiikkianalyysikurssi, jolla työskennellään sekä keskustellen että soittaen. Kurssille voi osallistua yksittäisenä soittajana, myös kokonaiset yhtyeet tervetulleita. Kurssiin sisältyvät harjoitustyöt voivat olla esimerkiksi analyysitehtäviä, tunnilla soitettavan musiikin harjoittelemista, musiikkiin liittyvien artikkelien lukemista ja kommentointia, sekä kuuntele- tai kirjoittamistehtäviä. Kurssi rakentuu neljästä itsenäisestä periodista, joilla kullakin on omanlaisensa näkökulma musiikkiin ja omanlaisensa työskentelytavat.*

### Joinakin vuosina olemme pitäneet kaksikielisen kurssin (suomi ja englanti) ja englanniksi olemme kuvanneet kurssia näin:

*Analytical working methods for chamber music ensembles: The analytical tasks make use of different musical activities (playing an instrument or singing, writing music, writing about music, listening to music), different approaches to music (scores / knowing through seeing, recordings / knowing by hearing, playing an instrument / kinesthetic knowledge, performing together / interaction, dialogue), different ways of perceiving music (like music as rhetorical figures or grammatical sentences, music as form, music as space), literature concerning music (both research literature and fiction), and the diversity of the group, both the students and teachers (different backgrounds, positions, and orientations). The group works mainly by discussing, and this is why the questions of language (the relationships between verbal expressions and different ways of knowing) are essential. In order to focus on music (both musical phenomena and cultural contexts), as well as on the dialogue between man and music (instead of individual works and their interpretations) the course concentrates on music outside the main repertoire.*

## Liite 2: Työpajan toimintaa 1

Kevätkaudella 2013 päädyimme pitämään poikkeuksellisesti lukukauden mittaisen työskentelyjakson. Valitsimme musiikiksi Gérard Personin bagatellit (*Récréations françaises* 1993/1995); luettavaksi valitsimme Lawrence Dreyfusin artikkelin *Beyond the Interpretation of Music* (2007).

Gérard Personin *Récréations françaises*, yhdeksän bagatellia kuudelle soittajalle, olivat tavalta tai toisella läsnä jokaisella kevätkauden yhdeksästä kolmituntisesta tapaamisesta. Sen sijaan että olisimme kuunnelleet kokonaisuuden vain kerran tai kaksi, partituurista seuraten, tutus-

tuimme tähän musiikkiin monin tavoin ja tulimme kukin kuunnelleeksi kokonaisuuden varmaan kymmeniä kertoja. Työskentely oli jaettu erilaisiin vaiheisiin sen mukaan, mitä kaikkea meillä kulloinkin oli käsillä, merkityksiä muodostamassa.

1. Kuuntelimme työpajassamme bagatellien muodostaman kokonaisuuden muutamaaan kertaan. Kukaan ei tuntenut musiikkia eikä tiennyt säveltäjää (paitsi Anneli, joka oli valinnut musiikin). Jokaisen kuuntelukerran jälkeen keskustelimme huomioistamme. Silloin kun keskustelemme, istumme aina piirissä ja puheenvuoro kiertää. Joskus kommentoimme kulloistakin puhujaa heti tai esitämme tarkentavia kysymyksiä. (“Me” viittaa tässä koko ryhmään, ei vain meihin opettajiin/ohjaajiin.) Joskus käymme kokonaisen puheenvuorokierroksen ennen kuin avaamme keskustelun.
2. Kuuntelimme teoskokonaisuutta kotona ja kirjoitimme musiikista. Seuraavalla tunnilla luimme tekstit toisillemme ja keskustelimme sekä kuunnellusta musiikista, kuuntelukertojen myötä tapahtuneista muutoksista kuuntelukokemuksessa että teksteistämme. Mistä me itsekin kirjoitimme? Minkälaisia sanoja käytimme? Esimerkiksi yksi puhumisen “kategoria” oli tyypillinen musiikkianalyysipuhe. Moni käytti luontometaforia (musiikki inspiroi siihen). Mietimme, miltä nuottikuva mahtaa näyttää, miten äänet on saatu aikaan, mitä soittimia yhtyeeseen kuuluu ja niin edelleen.
3. Kuuntelimme toisen levytyksen samasta kokonaisuudesta. Esitys oli hämmästyttävän erilainen ja eroista syntyi vilkas keskustelu.
4. Anneli paljasti säveltäjän ja soitinkokoonpanon ja molemmista riitti keskustelemista – tässä musiikissa soittimet eivät kuulosta “itseltään”.
5. Luimme tekstin, jonka säveltäjä oli kirjoittanut tästä musiikista. “Luimme tekstin” on yksinkertaistava ilmaisu. Säveltäjä oli kirjoittanut ranskaksi, eikä kukaan opiskelijoista osannut ranskaa. Niinpä luimme englanninkielistä käännöstä – tarkemmin sanoen kahta erilaista käännöstä. Erityisen mielenkiintoista oli, että englanninkieliset tekstit olivat keskenään hyvin erilaisia ja osin ristiriitaisia ja ranskankielisestä tekstistä (meille ohjaajille) välityi osin erilainen käsitys kuin englanninkielisistä. Käänsimme sitten ranskankielisen tekstin suomeksi, joten tekstejä oli lopulta neljä.  
On tavallista, että konsertin käsiohjelmasta luetaan teksti, joka jo etukäteen merkityksellistää musiikkia ja vaikuttaa kuuntelukokemukseen. Nyt meillä kaikilla oli jo oma käsitys kyseisestä teoskokonaisuudesta, joten osasimme ottaa etäisyyttä teksteihin. Sanottu toki vaikutti meihin, mutta olimme tavanomaista tietoisempia tuosta vaikutuksesta ja keskustelimme tilanteesta. Tulimme tietoisiksi myös siitä, kuinka lukija on kääntäjän ymmärryksen varassa.
6. Seuraavana tehtävänä oli valita teoskokonaisuudesta kiinnostava katkelma ja kirjoittaa nuoteiksi jotain samankaltaista, tunnilla soitettavaksi. Minkälaisia kysymyksiä tehtävä herätti? Minkälaisin keinoin siitä selvisi? Miltä tuntui, kun kollegat soittivat itse kirjoitettua katkelmaa? Ilmenikö tehtävänasettelun myötä jotain uutta tästä musiikista?
7. Kuuntelimme musiikin jälleen kerran – nyt partituurin kanssa. Oli yllättävää, että partituuri näytti niin selkeältä. Yksittäisen soittimen soittotavat saattoivat kuitenkin olla outoja – esimerkiksi harva viulisti on perehtynyt 1900-luvun jälkipuolella käytettyihin huilunsoittotekniikoihin. Partituuria oli kiinnostavaa katsoa ja tutkia, mutta olimme yksimielisiä siitä, että kuuntelukokemuksen merkityksellisyys ei kietoutunut samalla tavalla nuottikuvan ympärille kuin jos olisimme aloittaneet tutkimalla nuottikuvaa.

8. Viimeisenä vaiheena oli tarkoitus soittaa katkelmia näistä Pessonin bagatelleista, kokea tätä musiikkia soittamisen kautta. Monista erilaisista sattumuksista johtuen emme koskaan päässeet tähän vaiheeseen, mutta opiskelijoita soittaminen jäi kiinnostamaan. On mahdollista, että joku heistä vielä päätyy valitsemaan tämän kappaleen ohjelmistoonsa.

Työpajan toiminta noudatti edellä kuvattuja vaiheita, vaikkakaan käytännössä vaiheet eivät menneet aina tapaamiskertojen mukaisesti. Käytimme sanallisten ilmaisujen pohdintaan aika paljon enemmän aikaa kuin edeltävästä kuvauksesta käy ilmi.

Ryhmällä oli epäonnea – muun muassa sairastumiset ja työtehtävät haittasivat työpajan toimintaa. Osa hankaluuksista oli etukäteen tiedossa ja siksi lukukausi oli suunniteltu tavalla, joka mahdollisti itsenäisen työskentelyn.

## Liite 3: Työpajan toimintaa 2

Aina silloin tällöin – sellaisessa vaiheessa, jossa läsnäolijoiden välinen luottamus on jo syntynyt – olemme tietoisesti tarttuneet myös ylivoimaisiin haasteisiin. Laurence Dreyfusin (2007) artikkeli *“Beyond the Interpretation of Music”* oli aiheensa puolesta erityisen sopiva ryhmän jatko-opiskelijoille: Dreyfus pohtii, miksi käytämme sanaa tulkinta (*interpretation*). Suuri osa artikkelista on käsite- ja aatehistoriaa. Artikkelin vaatii lukijalta sekä omien ajattelu- ja puhumistapojen reflektointia että jatkuvaa uudelleenajattelua, jotta monenlaiset *interpretation*-sanan merkitysyhteydet tulisivat ymmärrettyä. Artikkelin ei ole helppo englanninkielisillekään, mutta suomenkielisille lukijoille on tarjolla kaksi lisävaikeutta: Dreyfusin käyttämä englannin kieli on vivahteikasta ja siten vieraskieliselle vaikeaa luettavaa. Lisäksi suomen kielessä on niin omat tapansa puhua musiikista ja tulkinnasta että artikkelin mielekkyys katoaa osittain suomeksi käännettynä. Artikkelin on siis vahvasti sidoksissa angloamerikkalaiseen kielipiiriin ja oikeastaan se pitäisi ajatella uudelleen suomen kielellä käytyä keskustelua varten.

Aluksi luimme artikkelia lyhyinä katkelmina niin, että jokaisella kurssilaisella oli parin kappaleen mittainen kokonaisuus selvitettävänä. Teksti osoittautui kuitenkin niin vaikeaksi, että lopulta luimme yhdessä vain lopun, jossa Dreyfus esittää johtopäätöksensä. Tämän yhdes- sä luetun lopun lisäksi me ohjaajat referoimme Dreyfusin ajatuksia keskustelun pohjaksi. Tarvittaessa saatoimme aina palata tekstiin tarkistamaan, mitä Dreyfus oikeastaan kirjoitti. Artikkelin toimi näinkin: me kaikki opimme tiedostamaan tulkinta-sanan käytön monenlaisuutta, ja aihepiiri kulki ajatuksissa ja puheissa mukana koko kevään. ■

Thomas A. Regelski

# Why Teach Music?

## Part IV: Music Teaching as a Career

In the previous articles in this series, music has been advanced as *praxis*—as a central and vital *social practice*. As such, then, it is much more than simply a collection of ‘works’ for passive contemplation. Instead, in all its diverse genres and types, it is a major source of sociality. Thus, our concern with it goes well beyond ‘sounding forms’ to the many human practices in which the role of music is a key ingredient: Take away the music and the social practice either ceases to exist or is changed radically.<sup>1</sup>

One result of this praxial view has been to focus on music as a ‘doing’ and, thus, to the coining of the term “musicing” (Small 1998; Elliott 1995, spells it “musicing”) to stress its active role in creating identity, community, and sociality. Thus considered, appreciation is not a state of mind dependent on understanding background knowledge; it is an *empirical* matter of how, when, where, why, and how often individuals engage in musicing in order to enrich their lives. Appreciation, then, is properly seen in the musical choices people make (Regelski 2006a). A corollary of this principle is the need for music education to make a lasting difference in the lives of students outside of school and as adults (Regelski 2005). This pragmatic criterion rejects claims that experiences of musical schooling automatically result in an ‘aesthetic education’ that (somehow, sometime) has lasting value for students.

Regarding music as a vital human praxis naturally leads, as well, to regarding *music teaching* as an important praxis. As praxis, it involves, therefore, much more than just routine competence with ‘what works’ methods. Instead, teaching takes on a social and thus ethical responsibility (Regelski 2012b). As praxis, then, teaching exists to serve the needs of students and, by extension, to serve the society. Failure to have such an impact or, worse, bringing about negative results, amounts to mal-praxis (i.e., professional malpractice). This ethical responsibility makes a decision to become a teacher—in our case, of music—particularly consequential. Do candidates aspire to a good life of teaching music (Regelski 2012a), to advance the cause of ‘good music’, to promote appreciation, or simply as a pleasant way of making a living?

Considerable experience over many years of teacher preparation has revealed a range of motives students often give for seeking careers in music education. Most appear reasonable, at first. However, prospective pitfalls that bear serious examination often get overlooked. This can lead to problems that compromise good teaching and its personal and professional rewards.

When asked for their reasons for entering the music teaching profession, a frequent answer of first-year students is “to share music with students.” That sounds positive; but what if the supposed sharing doesn’t easily take place—for example, when students misbehave in class or don’t practice? It also often assumes that the “music” in question is the notes. Such teaching easily results in teaching students to merely translate notation on the page into sound. Or a piano lesson, for example, becomes skill-drill rather than a *music lesson* via the piano. And does “sharing” only mean that simply engaging students musically necessarily amounts to an effective music education? What, beyond the fun and interest of such moments of musical “sharing” would constitute a pragmatic ‘value added’ (Regelski 2006b) to each student’s musical life? Routinized sharing can amount to mechanical teaching, going through the motions, focusing on what the *teacher* does rather than on what the *students* are able to *do musically*—at all, better, more frequently, or with greater reward—as a result of

instruction. If we compare sharing music to sharing love, then the ideal implies much more than is typically considered by prospective music teachers.

Another common answer is “because I’m good at music and have much to offer.” Without doubt, music teachers must be musically accomplished; but they must also have other competencies central to teaching effectiveness, such as knowledge of how students learn and develop. And, in fact, some music teachers don’t know how to cope when students do not learn as easily as the teacher did—which is all too common. This motive for teaching can also run afoul of either a negative outlook about, or giving up on students who are not as musically motivated as the teacher was at that same stage. It is probably true that teachers tend to love their subjects more than students naturally do (although some teachers make their subjects into ‘work’ for students), and to some degree that can also be a challenge for music teachers.

Some candidates have enjoyed their own school music experiences and simply want to continue with them as teachers. From this view, “school music”<sup>2</sup> is seen as its own self-sufficient musical practice; a musical end-in-itself they want to continue to enjoy. They don’t necessarily realize—or wish to consider—that many of their peers did not respond in the same positive way to the same teaching. Or that the jeopardized status of school music reveals a legitimization crisis in many places that has the public, school officials, and others calling into question its value and continued existence.

Similarly, the desire to be “just like” a favorite music teacher can fail to note that not all of the favored teacher’s students thrived or that all students did not favor that teacher. It can thus overlook the criteria for favoring that teacher. Being a “good teacher” is not unlike being a “good person”: it is a complicated matter and not one that easily submits to imitation. Yet the observation is common that “teachers teach the way they were taught” and, as a result, teaching is a very conservative profession: change is often at the speed of a glacier. Combine that tendency with “conservatory” influences on music teachers (passed on by their musical training), and it is all too easy for some teachers to gravitate to the most motivated or best students. They are like the doctor who complains that the patients are sick, or the pilot who anticipates only good weather.

Music teachers often ‘do’ their subjects professionally outside of school, unlike most other teachers. In fact, the preponderance of their training is focused on becoming a musician—the mistaken assumption (learned from their music professors) that a good musician is automatically a good teacher. This can lead to the problem where music teachers ‘perform’ their ensembles like an organist performs the organ pipes. Their focus, then, is more on the musical results than the educational benefits for ensemble members. They take for granted that the experience of performing music is automatically educative. However, for many students such experiences are regarded as school-based social *activities*,<sup>3</sup> and any carry-over to life outside of school and as adults is thus typically missing. The same result is often typical for the experiences provided in classroom music (i.e., so-called “general music”): few if any skills are learned that can be and are used outside of such classes and throughout life.

As trained musicians, some music teachers are tempted to protect music *from* students! They are thus quick to be rid of those whose contribution to the optimal musical result is problematic, instead of redoubling their efforts with such students. They can tend to treat their students as proto-musicians in the same way they were treated during their musical training and demand the same kind of dedication to musical excellence.<sup>4</sup> Competition (for the seating hierarchy within an ensemble, and competition with other ensembles and other schools) often becomes an end-in-itself, made all the more notable by the fact that music teachers’ efforts are often public in a way that most other teaching is not.<sup>5</sup> The effects of competition can be negative for individual students.<sup>6</sup> And, in any case, once the conditions of competition are missing, notably, after graduation from school—motivation to continue performing disappears. Such teachers are also more likely to resort to various questionable means, such as embarrassment, to motivate students. This, of course, is a problem owing to



the predictably unstable nature of many students' self-concepts during the school years.

Some teachers enter music teaching because they excel in music. On this basis they seek a musical career. However, while this can be reasonable, the question that has been raised over the years remains "Do we teach music or students?" There's no reason that the answer needs to be either-or; clearly both can and should be served. But if the main focus is on the benefits for the teacher, it becomes too easy to ignore the students' musical needs and benefits.

There are several more potential problems with this disposition, aside from such ethical implications. The first arises when students enter music teaching in order to pursue a musical career, but don't want to subject themselves to the fierce competition and risks musicians face in the marketplace for jobs. The second involves parents who, similarly realizing that musical careers are risky, agree to let their child study music only on the condition of becoming a music teacher. In both instances of entering the profession, it is all too easy for such teachers to regard teaching merely as a their 'job'—a means of making a living—rather than as a *mission* to which they are 'called' and where they are altruistically dedicated to students' best interests.<sup>7</sup>

A related problem can be the attraction to teaching as a *lifestyle*. It is stable, generates a decent standard of living and usually allows teachers to spend more time with their families. However, and again, while this kind of vision can seem reasonable, it can lead teachers to ignore students' needs.<sup>8</sup> Then, such teachers (of any subject—everyone has experienced at least one) operate on auto-pilot, or as though working on assembly line. The quality of *their own lives* is their focus and getting through each day and school year with the fewest problems is their immediate goal—not the future well-being of their students, musical and otherwise. Many burn out and yet stay in teaching.

Perhaps the antithesis of such a disposition is the prospective music teacher who simply enjoys working with young people and also enjoys music. This disposition is far less likely to result in the problems mentioned earlier because it focuses on the students while not ignoring the self-interests of the teacher.<sup>9</sup> A similar motivation for entering music teaching—although altogether rare—is the desire to be *better* than those music teachers the candidate had in school. These individuals often realize that they succeeded musically despite poor teaching but that their peers were not so lucky. They aspire to become teachers because of a commitment to teaching excellence—not just of offering instruction, but of promoting notable and rewarding musical learning. Unfortunately, both dispositions can be confronted and confounded by the many everyday problems of schooling as an institution. But such teachers often find that meeting and overcoming such challenges is itself one of the rewards of good teaching.

No doubt, the typical prospective music teacher has multiple motivations. However, failure to consider the kinds of possibilities raised here is a likely reason for burn-out or for ineffective teaching—or both! Prospective teachers benefit, then, from being forewarned of the various problems that can arise after they begin their careers and are shocked or disappointed by unpleasant realities they had not considered. It is to the benefit of both teachers and students that the important praxis of music is advanced by teaching praxis that is effective and musically rewarding for both students and teachers. ■

## References

**Elliott, D.** 1995. *Music Matters*. New York: Oxford University Press.

**Regelski, T. A.** 2012a. The good life of teaching or the life of good teaching. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 11, 2, 42–78; [http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski11\\_2.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski11_2.pdf).

**Regelski, T. A.** 2012b. Ethical dimensions of school-based music education. In W. Bowman, A. L. Frega (eds.) *The Oxford handbook of philosophy in music education*. Oxford: Oxford University Press, 284–304.

**Regelski, T. A.** 2006a. 'Music appreciation' as praxis. *Music Education Research* 8, 2 (July), 281–310.

**Regelski, T. A.** 2006b. Music education: What is the 'value added' for self and society? In B. Stållhammar (ed.) *Music and Human Beings*. Örebro: University of Örebro.

**Regelski, T. A.** 2005. Music and music education—theory and praxis for 'making a difference'. *Educational Philosophy and Theory* 37, 1 (January), 7–27. Volume re-published (2005) as: *Music Education for the New Millennium: Theory and Practice Futures for Music Teaching and Learning*. Oxford: Blackwell.

## Notes

[1] As stressed in earlier articles, concerts and recitals are socio-musical events brought into being by the music. But the use of music in religious worship, for example, profoundly affects the practice of religion. This is also the case with musical celebrations of various kinds. As a youth, this writer attended a dance where the music was only a drummer: It was sufficient in providing a dance beat but otherwise musically and socially unsatisfying.

[2] Including community music schools, as called differently in different countries.

[3] Another variable is the so-called "need for achievement" (nAch)—the need to be recognized as being good at something. This often explains why youth get involved in various activities during the school years (or is even the reason for being a 'good student'). But as a motivation for a life of musicking, it fades in importance with the arrival of adult life and responsibilities.

[4] Keep in mind that training competent music professionals is different than providing an effective music education for school students who do not aspire to professional standing but whose lives can be enriched via music.

[5] This may be a reason why chamber groups that are not conducted in public by the teacher typically have a negligible role in most school music programs, even though their musical and educational benefits are many. That is unfortunate since they promote a disposition for performing that is much easier to find

**Small, C.** 1998. *Musicking*. London: Wesleyan University Press.

or make time for in adult life than is the case with large ensembles. In any case, a 'creative tension' often exists between being a good musician (producing good musical results) and being a good music teacher (promoting musical learning). The relationship is not as simple or direct as is often assumed.

[6] The common objection is that competition for seating, solos, and the like allows only the 'winners' to reach their personal goals at the expense of all the 'losers' not reaching theirs. When competition is the students' main focus, they are *extrinsically* motivated by the intention to 'win' (or earn a high grade) rather than *intrinsically* motivated by the music.

[7] This can also lead to the not uncommon situation of musicians who have not thrived as professionals and who 'fall back' on music teaching as a way of making their living. Despite their musical skills, this does not always result in advancing students' musical growth.

[8] Not to mention the problem of often being unaware of the less than ideal challenges of teaching that eventually become all too apparent. As any teacher knows, what the students and the public see is only the tip of the iceberg of the daily concerns facing teachers.

[9] A student-teacher returning from her first week remarked: "This is so much fun! I can't believe they actually pay people to do this. I love the children."

# Lectio praecursoria

Camilla Cederholm

# “Du sköna sång, vårt bästa arv”

Kanonisering av en sångskatt ur ett hermeneutiskt perspektiv.

**Lectio praecursoria**

## Inledning

**S**om musklärare, kompositör, körledare och forskare har jag under årens lopp fått många personliga erfarenheter av fenomenet sångskatt. Därför har jag utvecklat en förståelse av det ämne jag valt som forskningsområde. Delar av den studerade sångrepertoaren är välbekant för mig sedan tidigare – sångerna sjungs på konserter, vid högtider och fester, både i skolan och ute i samhället. Den här typen av sånger har utgjort en betydande del av *musikundervisningen* i skolan under många år, och därför betraktas de ofta som självklara delar av ett kulturarv bland en stor del av de äldre generationerna. Med hjälp av sång har en *nationell och språklig gemenskap* stärkts – sångerna framkallar en subtil viktiga: de tillhör “oss”.

Vem är då “vi”? Avhandlingen avgränsas huvudsakligen till det svenska språkområdet i Finland, till den språkgrupp som i dagligt tal kallas *finlandssvenskar*. Avhandlingens titel “*Du sköna sång, vårt bästa arv*” är ett citat ur Modersmålets sång, skriven 1897 av Johan Fridolf Hagfors. Sången betraktas allmänt som finlandssvenskarnas lystringssång och är ett exempel på hur en språklig och kulturell gemenskap gestaltas i musikalisk form.

I det studerade sångurvalet ingår emellertid även några sånger av nordiskt ursprung, vilket synliggör sångernas *gränsöverskridande förmåga*. En del av de sånger som här studerats återfinns i sångböcker från Sverige, och många av sångerna finns även i finsk översättning. Koristerna i *Sångens vänner* framförde i inledningen ett potpurri av sånger som ofta förekommer i mitt empiriska material, i tryckt form och nämnda i sånglistor.<sup>1</sup> De flesta av sångerna torde vara bekanta för lyssnare som är förtrogna med den finlandssvenska sångtraditionen.

En sångskatt kan emellertid gestaltas på många sätt, och är inte enbart begränsad till en enskild folkgrupp. De flesta grupper av människor äger någon form av symboler och sångtraditioner som lyfts fram som specifika och värdefulla. Betoningen av ett folks nedärva kultur återspeglas enligt Herders *Volksgeist*-principer i den studerade repertoaren genom fosterländska sånger, folkvisor och lyrisk-romantiska ögonblicksbilder som beskriver den nordiska naturens skönhet. Sångernas innehåll sammanfaller med nationalistiska ideal i Europa under 1800-talet. I Finland fick sångrepertoaren en nationalromantisk gestaltning, inspirerad av visionen om ett eget land, *vårt land*.

Ur riktlinjerna för och innehållet i de nationella läroplanerna framträder rådande samhällsideal. Läroplanernas mål och syn på fostran kan på läroplansteoretiskt språk knytas till det Ulf P. Lundgren (1979) kallar *moralisk läroplanskod*. Enligt den kan sång och musik bidra till fostran till en *värdegemenskap* på fosterländsk och religiös grund. Flera av sångerna har tillkommit under sent 1800-tal eller tidigt 1900-tal, en tidsperiod då den sociokulturella kontexten präglades av en fosterländsk-poetisk stämning och ett religiöst-moraliskt bildningsideal. En gradvis framväxande insikt om folkgrupp, nation och rätten till ett eget, självständigt land uttrycktes i sångrepertoarer och festtal på de tidiga finlandssvenska sångfesterna, som var betydelsefulla forum för folkbildning.

## Urval

Från början av forskningsarbetet hade jag tillgång till ett *enkätresultat* med körsångares förslag till sångskatt på svenska i Finland. Enkäten genomfördes av musiktidskriften Resonans i samarbete med Finlands svenska folkmusikinstitut kring millennieskiftet. För att ytterligare vidga sångurvalet tog jag också med två sånglistor med anknytning till skolan: ett repertoarförslag från 1945 och en lista på rekommenderade sånger i läroplanen från 1985. I och med att dessa listor med sånger redan existerade föreföll det mig naturligt att utgå från det här sångmaterialet. Många av sångerna har publicerats i sångböcker under lång tid, vilket bidragit till att stärka deras position som delar av en sångskatt.

Det övergripande syftet med min avhandling är att fördjupa förståelsen för utvecklingen av en sångskatt och kunskapen om dess musikaliska och textmässiga innehåll. Mitt forskningssintresse ligger således i att studera hur en sångskatt utformas: vilka karaktärsdrag har de sånger som överlever tidens tand, hur blir en sång ”odödlig” – och vilken är skolans roll i sammanhanget?

## Teoretisk positionering – forskningsläget

Forskning om skolsång och sångtraditioner har bedrivits på många håll i och utanför Norden. I Sverige har Ann Mari Flodin (1998) studerat svensk skolsångrepertoar under 1940-talet, medan Märta Netterstad (1982) har analyserat textinnehållet i svenska skolsånger fram till 1972. I Finland har Reijo Pajamo (1976) studerat innehållet i de finska skolornas sångundervisning på 1800-talet och typiska karaktärsdrag i skolsånger från samma tidsperiod. I Norge och på svenskt håll i Finland förekommer såvitt jag vet endast magistersuppsatser och artiklar i ämnet.

I likhet med Flodin, Netterstad och Pajamo var jag inriktad på att studera fenomenet sångskatt utgående från skolan och de pedagogiska riktlinjer som uttrycktes i nationella läroplaner. Ovannämnda studier riktar sitt fokus på sångernas innehåll, budskap och position i skola och samhälle. Dessutom återfinns en del av de sånger jag studerat även i de nyss nämnda forskarnas empiriska material.

Andra studier antyder att sångskattens överlevnad är hotad p.g.a. minskad musikundervisning i skolorna parallellt med en ökad valfrihet i sångrepertoarerna. I USA är musikforskaren Marilyn Ward (2003) oroad över att amerikanska barn inte längre sjunger traditionella sånger, dvs. amerikanska folkvisor och äldre barnsånger i skolan. I de nationella musikläroplaner jag studerat synliggörs liknande tendenser, speciellt efter grundskolans införande på 1970-talet. Den rekommenderade sångrepertoaren förändras under 1900-talet från betoningar på fosterland och religion mot en mer internationellt inriktad musikundervisning där läraren väljer sånger tillsammans med sina elever.

Jag har flera gånger hört personer i min omgivning ge uttryck för en liknande oro som Marilyn Ward över att traditionella sånger inte längre har samma självklara position i skolornas sångrepertoar som tidigare. Jag kan förstå deras oro, men ifrågasätter den förgivtagande uppfattning som kan anas i sådana uttalanden. Hur vet vi vilka sånger som är betydelsefulla för en folkgrupp om ämnet inte beforskats?

Bristen på vetenskaplig forskning om skolsångtraditioner på svenska i Finland och oron över den traditionella sångrepertoarens fortlevnad har synliggjort behovet av en studie av den sångtradition som uppfattas som finlandssvensk sångskatt. Därför fyller min forskning på det här temat ett tomrum på den musikpedagogiska arenan. Jag eftersträvar i min forskning en nyanserad helhetsbild av en kanoniserad sångskatt, där det finns utrymme att belysa såväl sångernas historiska bakgrund som deras text- och melodiinnehåll.

Tidigare studier av sångrepertoarer använder sig i många fall av innehållsanalys som metod, medan vetenskapliga studier av melodier oftast genomförs med hjälp av traditionell

melodiansanalys där t.ex. intervallförekomster, rytmiska strukturer och kadenser studeras. Ytterligare en tredje inriktning kan urskiljas i närliggande forskning: studier vars fokus ligger på att synliggöra den kulturella, historiska och samhällsliga kontexten. Dessutom bidrar den pedagogiska inriktningen på min forskning till att läroplaner, i egenskap av politiska styrdokument, blir intressanta. Få studier antar emellertid ett sådant helhetsperspektiv som jag anser vara mest ändamålsenligt för att fördjupa förståelsen av en sångskatt.

Närliggande studier av sångrepertoar är i allmänhet inriktade på musikanalys, textanalys, pedagogisk eller historisk kontext. Valet av metod och struktur för mitt forskningsarbete var inte enkelt, men jag stannade slutligen för innehållsanalys som metod. I hermeneutiken fann jag en forskningsansats som möjliggjorde ett helhetsgrepp på temat, samtidigt som detaljstudier och fördjupning i olika aspekter av fenomenet sporrade mig till kreativt tänkande.

I Reimers' (1983) hermeneutisk-komplexa analys av Alice Tegnér's barnvisor och Moisasal (2001; 2003) beskrivning av principerna för en dialogisk musikanalys fann jag den täta beskrivning (Geertz 1973) som jag ansåg vara mest lämpad för min problemställning. Utifrån ett tredelat perspektiv konstruerade jag en analysmodell där varje del kunde bidra till en djupare helhetsförståelse: samhälls- och kulturell kontext, läroplanernas musikpedagogiska riktlinjer och analys av sångernas texter och melodier. På det här sättet såg jag möjlighet att belysa flera olika aspekter av ämnet sångskatt, samtidigt som den långsamma förändringen i sångurvalet i notutgåvor kunde synliggöras genom studier av de enskilda sångernas utgivningsfrekvenser.

För mig som forskare har det varit viktigt att förhålla mig som "icke-vetande" i fråga om sångskattens innehåll och betydelse så långt det är möjligt, trots min förförståelse. För att skapa distans till mitt empiriska material har jag i analysen granskat många små beståndsdelar separat för att sedan igen sammanfoga dem till den helhet de ingår i. Min analys kan uppfattas som onödigt detaljerad, men för mig har den processen varit betydelsefull för att undvika att dra förhastade slutsatser på svag empirisk grund.

## Resultat och slutsatser

Det är krävande att jämföra mina forskningsresultat med andra studier, eftersom ingen av de temamässigt närliggande studierna behandlar forskningstemat enligt den modell jag valt. Reimers' analysmodell ligger närmast, men hans studie inriktar sig på sånger av en enda kompositör, Alice Tegnér, och därför kan resultaten inte direkt jämföras. Ur Netterstads (1982) kategorier och deskriptorer har jag hämtat förebilder för min egen textanalys. Det har också Flodin (1998) gjort, och hon drar slutsatsen att de sånger som hennes respondenter minns har fyra typiska karaktärsdrag med avseende på textinnehåll: tid, revir, ute i naturen och relationer. Jag kommer till liknande analysresultat, även om mina kategoriseringar skiljer sig något från Flodins. Hennes slutsatser utgör i min studie endast ett delresultat av textanalysen, inte den slutliga tolkningen.

Bartóks (Bartók & Lord 1978; Radinović 2007) modell för analys av folkvisor sammanfaller på flera punkter med den variant jag konstruerat för melodiansanalysen. Den största skillnaden är att jag inte transponerat melodierna till samma tonart, utan behållit tonartsvarianterna. Därmed möjliggörs jämförelsen av melodiernas tonomfång och det tonregister skolelever kan förväntas behärska i olika åldrar. För att klarlägga vilken typ av melodik som kan förväntas förekomma i sångerna har jag studerat ett stort antal musikanalytiska artiklar. Där förtjänar Vos' (1999) studier av inledningsintervall och kadenser speciellt att nämnas. Dessutom inspirerades jag i slutskedet av skrivprocessen av Simontons (2010) analys av typiska melodiska karaktärsdrag hos kända kompositörer. Slutsatsen av melodiansanalysen är att sångerna skiljer sig från varandra redan efter några få inledande toner. Det kan möjligen ha betydelse för igenkännande och associationer.

Vad gör då en sång odödlig? En levande sångtradition upprätthålls genom framföranden,

inspelningar och publicering av noter och text. Sångtraditioner odlas således genom upprepning och urval. Sånger som förekommer i skolornas läroböcker sjungs dessutom, på grund av den stora spridningen, oftare både i och utanför skolornas klassrum. Om en viss typ av sångrepertoar dessutom upptas i läroplaner, stärks sångernas position som delar av en sångskatt. Netterstad menar att läromedelsförfattare och sångboksutgivare har ett stort ansvar för urvalet, samtidigt som de också väljer sånger enligt rådande litterär smak. De sånger som redan etablerats som delar av en sångrepertoar har emellertid större chans att återkomma i flera sångböcker. En del av de mest sjungna och älskade sångerna etableras långsamt som delar av en sångskatt. De genomgår alltså en *kanoniseringsprocess*.

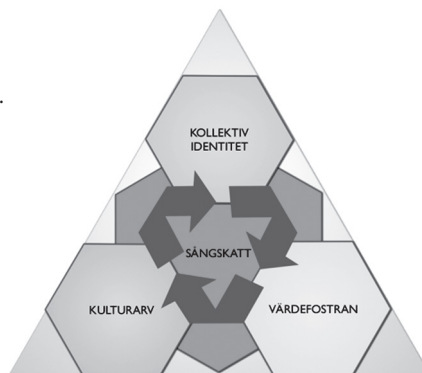
I det fält där de nationella musikläroplanernas mål, innehåll och metoder möter sångbäckernas repertoarurval kan rådande samhällsideal iakttas – hyllning av fosterland, hembygd och av deras historia förenas i sångtexterna med romantiserade beskrivningar av naturen och landsbygdens idyll. Melodiernas karaktärsdrag kan anknytas till sång-undervisningens metoder, och glada, frejdiga durmelodier understryker de positiva livsideal som betonas i skolans fostran under stora delar av 1900-talet. Sångernas budskap kan således ses som uttryck för *värdefostran*.

Men vad händer då värderingar förändras, då etablerade könsroller ifrågasätts, då den urbana vardagen alltmer fjärras från den landsbygdsidyll som sångerna beskriver? Antingen läggs sångerna åt sidan som gamla, mer eller mindre bortglömda museiföremål, eller så återuppstår de i bearbetad gestalt och återfår sin plats på sångrepertoaren. Sångerna i en gemensam sångrepertoar har tillskrivits ett värde, och därför kan det vara befogat att känna en viss oro över att sånger ur ett länge vårdat kulturarv kommer att försvinna. Men en levande sångskatt är och skall vara stadd i förändring. Så hålls den levande. Vilka sånger som i framtiden kommer att få status som finlandssvensk sångskatt, det är däremot omöjligt att förutspå.

Slutligen vill jag betona lärarnas ansvar för att fortsättningsvis bygga vidare på och upprätthålla en gemensam nationell sångrepertoar. Om det av skäl som jag tidigare försökt lyfta fram bedöms vara viktigt att även i fortsättningen utveckla och upprätthålla en gemensam sångskatt – hur kunde den se ut? Världen har förändrats och barn och unga kan idag välja musik från ett stort musikutbud från hela världen. Traditionella skolsånger på svenska ligger inte i topp på Spotifys spellistor, och i hemmen sjungs sångerna knappast i lika hög grad som under mitten av 1900-talet. Dessutom har lärarna stor frihet i valet av sångrepertoar i klassrummet och den stora frågan är vilket budskap vi genom sånger önskar förmedla till kommande generationer. Om kännedomen om det egna kulturarvet är betydelsefullt för utvecklingen av en kollektiv identitet, vilket läroplanen från 2004 antyder, bär skola och lärarutbildning även i fortsättningen ett stort ansvar.

Idag har jag om möjligt ännu fler frågor än då jag inledde min forskarbana. Resultatet av min studie av en kanoniserad sångskatt är att de sånger jag studerat ingår i vårt *kulturarv*, sångernas budskap är *värdefostrande*, och ger uttryck för ett vi och ett oss, en subtil gemenskap, en *kollektiv identitet* (Figur 1). ■

**Figur 1.** En sångskatt kan ses som ett uttryck för kollektiv identitet, kulturarv och värdefostran.





## Bibliografi

**Bartók, B., & Lord, A. B.** 1978. Yugoslav folk music. Serbo-Croatian folk songs and instrumental pieces from the Milman Parry collection. (Vol. 1) Albany: State University of New York Press.

**Flodin, A. M.** 1998. Sångskatten som socialt minne: en pedagogisk studie av en samling skolsånger. Diss., Univ. Stockholm: HLS Förlag.

**Geertz, C.** 1973. The interpretation of cultures: Selected essays. New York: Basic Books. Tillgänglig på internet: <http://www.google.fi/books?id=BZ1BmKEHti0C> 04.05.2012

**Grunderna för läroplanen** för den grundläggande utbildningen 2004. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

**Lundgren, U. P.** 1979. Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori. Stockholm: Liber.

**Moisala, P.** 2001. Kohti dialogista musiikkianalyysiä. Ingår i Tyrväinen, H., Lappalainen, S., Mäkelä, T. & Vierimaa, I. (red.) Muualla, täällä. Kirjoituksia elämästä, kulttuurista, musiikista. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 369–385.

**Moisala, P.** 2003. Grundpremissen för dialogisk musikanalys. Svensk tidskrift för musikforskning. Tillgänglig på internet: [http://musikforskning.se/stm/stmbrowser.php?where=vol&menu=2&query\\_string=2003](http://musikforskning.se/stm/stmbrowser.php?where=vol&menu=2&query_string=2003) 19.10.2010

## Referens

[1] Finlandssvenskt körpotpurri: *Svanen, En sommardag i Kangasala, Ålänningens sång, Giv mig ej glans, Slumrande toner, Nylänningarnas marsch, Båkländets vackra Maja, Plocka vill jag skogsviol, Sommarmarsch (Över bygden), Vid en källa, Vårt land, Modersmålets sång*. Arr. C. Cederholm 2013.

•••

Avhandlingen framlades till offentlig granskning 6.9.2013 vid pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi i Vasa. Avhandlingen och dess abstrakt även på engelska finns i elektronisk form i Doria: [www.doria.fi/handle/10024/92117](http://www.doria.fi/handle/10024/92117)

**Netterstad, M.** 1982. Så sjöng barnen förr: textmaterial i de svenska skolsångböckerna 1842–1972. Stockholm: Svenskt visarkiv. Raben & Sjögren.

**Pajamo, R.** 1976. Suomen koulujen laulunopetus 1843–1881. Diss., Helsingfors Universitet. Helsinki: Suomen musiikkiteollinen seura.

**Radinović, S.** 2007. Béla Bartók and the development of the formal analysis of Serbian vocal folk melodies. *Studia Musicologica* 48, 1–2, 183–200. doi: 10.1556/SMus.48.2007.1–2.12

**Reimers, L.** 1983. Alice Tegnér's barnvisor. Diss. Univ. Bromma. Göteborg.

**Simonton, D. K.** 2010. Emotion and composition in classical music. *Historiometric perspectives*. Ingår i Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (eds.) *Handbook of music and emotion. Theory, research, applications*. Oxford: Oxford University Press, 347–366.

**Vos, P. G.** 1999. Key implications of ascending fourth and descending fifth openings. *Psychology of Music* 27, 1, 4–17. Tillgänglig på internet: <http://pom.sagepub.com/content/27/1/4> doi:10.1177/0305735699271002> 8.2.2012

Albi Odendaal

# Perceptual learning style as an influence on the practising of instrument students in higher music education

Lectio praecursoria

A major question that concerns the results of this research project is what grounds there are on which to assess a theory. To my mind there are two aspects that influence the power of any theory. They can be described as simplicity and explanatory power. Good theories have both simplicity, which makes them easy to work with and remember, and explanatory power, which means that they explain human experience well. Good theories help us to make sense of a mass of data that would otherwise not seem coherent. On the face of it, perceptual learning style theory does well on both these aspects. It is firstly simple—it claims that humans have discernible differences in the ways that they use their senses when they are learning (Beheshti 2009; Everett 1997; Garcia 2002; Miller 2002). Central to this claim is the definition of separate sensory modalities. A modality is thought of as a channel through which sensory information moves to the various sensory cortices in the brain for the purpose of learning or action (Barbe & Swassing 1979, 1). Three modalities are thought to be central to academic learning, the visual, auditory and kinaesthetic modalities. And so the theory argues that there are visual people and that it is best for them to be taught and to learn through the visual modality using aids such as maps, graphs, text, web pages, PowerPoint and so on. Also, there are auditory people and it is best for them to learn and be taught through the auditory modality using, for example, lectures and discussions. Lastly, there are kinaesthetic people and they learn and are taught best through hands-on engagement with learning material, or have a need to move in order to successfully engage with learning material (Fleming 2006; Hannaford 1995; Sprenger 2003). The theory also allows for different blends of these three learning modalities to occur in different individuals, but assumes that such sensory modality preferences or predispositions affect the vast majority of humans. The theory is thus easily understandable.

On the face of it, the theory also has explanatory power. I am sure that each person in the audience can relate to some degree to these descriptions, and will be able to categorise themselves according to the tenets of the theory. Some of you have already switched off from my voice even before I got into my second paragraph, while others have been captivated by the graphic displays on the screen. The theory is easily applied to daily experience. When we turn specifically to musical learning and memorisation, very similar categories have been in use for a long time. Musicians tend to speak of visual memory, aural memory, motor memory and analytic memory when they describe how they achieve the monumental task of playing

hours of music without recourse to any written notation (Imreh & Crawford 2002). They often assume that one or more of these memory types are prominent in their own work while others are less important, and that musicians should ideally rely on a combination of these memory types for a solid performance (Ginsborg 2004). However, despite the similarities between the theory and the experience of musicians, my research findings point out that the theory, in fact, does not have the requisite explanatory power when applied to musical learning. It is high on simplicity but not high on explanatory power.

I make this rather bold statement based on two studies that I conducted here at the Sibelius Academy. The first study used a questionnaire that asked classical instrument students how frequently they used specific strategies such as *listening to recordings* or *reading through the music without playing* when they learn a notated musical work they have not attempted before. There were 47 such questions in the questionnaire and 165 students responded, of which 131 responses were analysed. The second study was an observation of the practising of six pianists, and interviews with them about their practising. Each pianist was observed in the early and late stages of learning to play two different works, resulting in a total of four observations per pianist. Each observation was videotaped, and the pianist and I sat down immediately after the practise session to watch this video and discuss it. Each pianist thus also participated in four unstructured interviews of their work. In each of the two studies I aimed to identify patterns in the ways that individuals work, with a specific focus on perceptual learning style.

### Questionnaire study

In the questionnaire study, these patterns were explored using principal components analysis and cluster analysis, both statistical methods that allow for detection of patterns in datasets. Although patterns were identified in the dataset, these patterns did not correspond to perceptual learning style. Rather, musical and strategic issues were highlighted.

A principal components analysis searches for patterns in the variation that exists in a dataset (Gorsuch 1983, 99). It does this by comparing the relationships between each of the variables and combining those that together account for the majority of the variation into components. These components could be thought of as underlying variables, and can be named based on a comparison of the similarities between the variables that contribute to each component (Hill & Lewicki 2007, 265). Since the questionnaire was constructed based on perceptual learning style theory, it was hypothesised that the majority of the variation would describe the three modalities. This did not happen. The components were named, in order of greatest variation to least, 1) movement imagery (combining thinking through the movements, and using imagery of the hands and fingers) 2) research (including reading about the works and analysis of the works), 3) simplification (using a variety of means, including vocalisation and writing), 4) reflection apart from playing (sitting away from the instrument and using imagery of any kind), 5) scouting out (getting to know the piece through recordings or visual inspection), 6) musical shaping (attention to phrasing and dynamics in the early stages), 7) distraction (any kind of distraction), 8) metronome use (together with technical work), and 9) vocalisation (singing and talking while working). The nine components give a glimpse of the variation that exists in the ways in which individuals describe their practising. Only two of these components could conceivably be thought of as highlighting a single modality, and that only when great liberty is taken with the definition of what constitutes a single modality. The variation in the responses of individuals did not describe perceptual differences as an important influence on the way that respondents think about their practising.

A further principal components analysis identified the relationships that exist between the components identified in the first analysis (Gorsuch 1983, 239). This second analysis

highlighted tensions inherent in the work of an instrumentalist, poles between which to navigate in the choices made in the practising room every day. These patterns show that the everyday work of the instrumentalist is characterised, not by choices with regards to perceptual modality use, but rather by issues such as whether to work at the instrument or away from the instrument, whether to take an intellectual approach or a more physical approach, whether to work more technically or more expressively, and whether to vocalise rhythmically or melodically. Another interpretation of these contrasts would be that perhaps these patterns reveal choices in approach already made, more fixed distinctions between different musicians. This second interpretation could show the influence of aspects of personality or of habitual approach to practising that have been shown to influence strategy selection (Hallam 2001; Kemp 1997; Miksza 2006). Whatever the case, whether these are choices to be made or whether they are somehow pre-selected differences, there is very little correspondence between the analysis presented and the assumptions of perceptual learning style.

The second statistical method, cluster analysis, compares individuals rather than variables, and groups similar individuals together (Norušis 2011). This analysis was run using question groups consisting of 3–5 questions from the questionnaire that were very clear in their distinction between the three modalities. This cluster analysis further confirmed the conclusion of the principal components analysis by showing that individuals did not readily group into any kind of distinctive modality preference groups, and nor did those who group together for a specific group of questions do the same with other groups of variables that ostensibly measure the same modality differences. Individuals who chose visually (for example) in one group of questions did not do so for the others, and these variations were not stable across a number of individuals. The group of people who chose visually (for example) in one group of questions did not move together and select either visually or something else as a unit in the other question groups. Individuals did not consistently answer perceptual questions with the same modality choice, as is suggested by perceptual learning style. Thus, the predictions of perceptual learning style are not borne out by the data of the questionnaire study.

## Observation study

In the observation study, I used perceptual learning style theory as a lens through which to investigate the differences between the six pianists, both in the ways that they practised and in what they said about their practising. Through this I identified several differences between the pianists which I group here into the different modalities.

When observing visual behaviours, there was variation in the ways that the pianists wrote on their scores, with one writing copious amounts, others writing as the need arose, and still others not writing at all. There was also a difference in the ways that the pianists related to the score. One kept the score open in front of her even when she could play by memory, while another didn't have the score open in front of him, even though he had never played the piece before. Others were in between. One pianist (the same one that relied so heavily on the score) attempted to also remember visual details from the score when she performed, while others did not try this, rather remembering hand positions than a kind of photograph of the score. When comparing the differences, there is very little relationship between these results and the predictions of perceptual learning style. Although one person relied heavily on the score and on visual memory, she did not write on her score, and the person that wrote on his score did not attempt to use visual memory nor did he rely heavily on the score.

When observing auditory behaviours, there was variation in the ways that the pianists listened to recordings of the pieces they were studying: some always listened to the pieces, some never, most were somewhere in between. A major issue here was that the pianists did

not want to be unduly influenced by the recordings and wanted to have a unique interpretation of the works they were learning. Some pianists also listened to recordings of themselves playing on a regular basis, while others did not. One pianist used vocalisation to help him sight-read, while another used vocalisation to help her phrase certain lines better. Others seemed to count out loud in places with complex rhythms. One pianist used a metronome extensively for large sections of work, another for focussed technical work on shorter sections. Others never used metronomes. But when all these differences are compared, there is not one person that stands out as having a strong preference for more than one of these behaviours.

When observing movement-related behaviours, there was variation in regular movements, such as tapping of feet and nodding of head, both while playing and while not playing. For some, regular movements were a means to control the pulse, for others they were expressions of passion or frustration. Some used regular movements when trying to figure out difficult rhythms, but not in other situations, some did not seem to use regular movements at all (apart from playing, of course). There was also variation in expressive movements of the torso, head or arms. Some moved extensively in expressive ways while others sat very still. This movement was related to feelings of exaltation or frustration for some, and for others it was related to the dynamic changes in the music. One pianist used movement to aid his reflection before playing, walking a little bit to think about what he should be playing. There was also variation in two aspects of the playing of the pianists, they varied in how much they used simplification or variation, and, how much they played with hands separately. For some simplification or variation was a means to work on technical difficulty, using different rhythms to isolate technical problems. For others simplification was a means to reduce complexity, playing with approximate rhythm in order to focus on reading the notes correctly. Others made very little use of simplification or variation in their playing. One of the pianists used hands-separate practise very intentionally to both learn and re-learn the music he was memorising, another used hands-separate practise to work on technical difficulties. The others used this technique sparingly and only in very specific situations. When comparing these differences, again no pattern was found that conforms to the predictions of perceptual learning style theory. If one pianist engaged more than the other pianists in one of the kinds of behaviour listed here they did not also engage in the other kinds of behaviours to the same extent.

A number of issues arose as each area of difference was described. The three most salient were as follows. Firstly: What appeared to be dominant modalities in a behaviour were difficult to separate from the other modalities. There is a whole field of study on the issue of multi-modality, which argues that there is such a close fusion of the different sensory modalities in our experience that it is impossible to say with certainty which modality is being used in which situation (Bertelson & De Gelder 2004; Stein & Meredith 1994, xi). For instance, reading a book is a close fusion of not only visual experience, but involves a number of other senses including tactioception (the feel of the book), proprioception (how the book is held), audioception (what the pages sound like), and olfactoception (what the book smells like). Although reading a book is usually thought of as a visual experience, there are many other sensory influences on that experience (Massaro 2004). This complexity poses a significant challenge to anyone attempting to classify individuals into learning style categories based on their practising behaviours, because sight, hearing and movement are even more inextricably linked in music making than they are in reading a book. But even those behaviours that were not directly linked to playing the instrument pose the same dilemma. For instance, is vocalisation an auditory or a kinaesthetic behaviour: is it more important for the person vocalising to hear the sound of their own voice, or is it more important for them to feel themselves speaking, and is it possible to separate these two aspects of vocalisation in the learning situation? Another instance: is writing on the score a visual or kinaesthetic behaviour?

Is it more important for the person writing to see what they have written or to feel themselves writing? It is very difficult to separate clearly what modality is being used in a specific action, and it seems from this analysis that if someone were to try and classify pianists into perceptual learning style categories, the classification will inevitably be based either on incomplete data, or on major theoretical assumptions about the modalities involved in specific behaviours.

Secondly: many behaviours were not consistently applied, but rather used in specific situations and for specific problems, which is something that has been noted in previous research (e.g. Hallam 2001; Nielsen 2001). If someone, for example, tapped their feet to the beat, this was done in specific situations, with specific goals in mind, and was not applied indiscriminately throughout all practising. The same can be said for most of the other behaviours observed. There were some exceptions to this, such as was the case with writing, and this will be discussed in the next point. Perceptual learning style assumes that for a kinaesthetic learner, movement will always offer the best way of learning, for example. But the situational use of practising strategies challenges this conception of stable and preferred modes of interaction with study material, especially when pianists use strategies drawing on different modalities in order to resolve different problems.

Thirdly: If one of the participants clearly used one behaviour more than the other participants, in exception to what was said above, this person did not also use other behaviours in the same modality to the same extent. This undermines the claim of a larger collection of strategies that would contribute to a modality-specific strength. So, although one pianist used writing much more extensively than the others, this person did not also use the other visual strategies, such as relying on the score or working towards a visual memory of the score.

## Conclusion

If the results from these two studies are taken together, they correspond fairly well, probably as well as a structured and unstructured investigation can correspond. This gives confidence to the assertion that perceptual learning style does not have good explanatory power when it comes to musical learning, but is in contradiction to several studies that have supported the application of perceptual learning style in musical learning. The question arises why this is the case. I think there are three important considerations.

Firstly, the majority of studies on this topic have been conducted using young children (Dunn 2008; Persellin 1992, 1993, 1994; Persellin & Pierce 1988; Zikmund & Nierman 1992). It seems very likely that as these children age, and engage in the intensive training that will bring them to studying here at the Sibelius Academy, they develop their skills in each of the modalities, and this negates any perceptual strengths they may have had in their youth. In other words, perceptual learning style is not stable over time, and is susceptible to training.

Secondly, several experimental studies have confirmed perceptual learning style, but have all focussed on a single aspect of music such as listening (Dunn 2008), learning a rhythm (Persellin 1992), pitch matching (Persellin 1993), or short-term memory for short melodies (Korenman & Peynircioglu 2007). Learning to play a large-scale work from memory is much more complex and demanding than such focussed tasks allow for, and it is very likely that different approaches will be used to memorise a short melodic phrase and to memorise a piano sonata.

Thirdly, the questionnaires used to identify learning styles in several of these studies are questionable with regards to their psychometric validity (Coffield, Moseley, Hall & Ecclestone 2004). Studies have shown the different instruments to be classifying individuals differently (Krätzig & Arbutnott 2006). Also, when observation of the learning of individuals are compared to the learning style questionnaires, different results are obtained (Dunn 2008). This raises the major issue of how we are supposed to identify learning style. If it is through



the use of these questionnaires, they do not leave me with a lot of confidence, and if it is through observation then this study has shown that this is not a viable option for the learning of musicians.

So although perceptual learning style is high on simplicity, I conclude that it is not high on explanatory power in the learning of musicians, and that it would be unwise to attempt any wide-spread application of this theory to musical learning. There exists clear variation between the approaches of the participants of this study, but this variation does not resemble the prediction of perceptual learning style. It is also to some extent influenced by the teaching culture of the instrument being played, and by past and present teachers, and cannot be said to flow from a clear physiological ground. Furthermore, each behaviour observed was used in different ways and for different purposes by the pianists, but again there was not pattern to this variation along the lines predicted by perceptual learning style. My study, unfortunately, does not give an alternative theory to explain the variation that was observed. Based on a reading of the existing literature, this theory is unlikely to be very simple, and will have to carefully consider aspects of nature and nurture, taking into account environmental, social, physiological, psychological, cognitive, historical, and situational influences (for instance, Gabrielsson 1999, 2003; Gaunt & Hallam 2009). That task I will probably leave to a better mind than mine. ■

## Bibliography

- Barbe, W. B. & Swassing, R. H.** 1979. *Teaching Through Modality Strengths: Concepts and practices*. Columbus, Ohio: Zaner-Bloser.
- Beheshti, S.** 2009. Improving studio music teaching through understanding learning styles. *International Journal of Music Education* 27, 2, 107–115.
- Bertelson, P. & De Gelder, B.** 2004. The psychology of multimodal perception. In C. Spence & J. Driver (eds.) *Crossmodal Space and Crossmodal Attention*. Oxford: Oxford University Press, 141–177.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K.** 2004. *Learning Styles and Pedagogy in Post-16 Learning: A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Dunn, R. E.** 2008. The effect of auditory, visual or kinesthetic perceptual strengths on music listening. *Contributions to Music Education* 35, 47–78.
- Everett, Y. U.** 1997. Modality-based aural skills pedagogy: Ear-training strategies for post-tonal and non-western musics. *Journal of Music Theory Pedagogy* 11, 27–58.
- Fleming, N. D.** 2006. *Teaching and Learning Styles: VARK strategies*. 2nd ed. Christchurch: Neil D. Fleming.
- Gabrielsson, A.** 1999. The performance of music. In D. Deutsch (ed.) *The Psychology of Music*. 2nd ed. San Diego: Academic Press, 501–602.
- Gabrielsson, A.** 2003. Music performance research at the millennium. *Psychology of Music* 31, 3, 221–272.
- Garcia, S.** 2002. Learning styles and piano teaching. *Piano Pedagogy Forum* 5, 1. Retrieved from <http://www.music.sc.edu/ea/keyboard/PPF/5.1/5.1.PPFpp.html>.
- Gaunt, H. & Hallam, S.** 2009. Individuality in the learning of musical skills. In S. Hallam, I. Cross & M. H. Thaut (eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 274–284.
- Ginsborg, J.** 2004. Strategies for memorizing music. In A. Williamon (ed.) *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. Oxford: Oxford University Press, 121–141.
- Gorsuch, R. L.** 1983. *Factor Analysis*. 2nd ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Hallam, S.** 2001. The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisitions and individual diversity. *Music Education Research* 3, 1, 7–23.



- Hannaford, C.** 1995. *Smart Moves: Why learning is not all in your head*. Arlington: Great Ocean Publishers.
- Hill, T. & Lewicki, P.** 2007. *Statistics: Methods and applications*. Tulsa, OK: StatSoft.
- Imreh, G. & Crawford, M.** 2002. In the words of the masters: Artists' account of their expertise. In R. Chaffin, G. Imreh & M. Crawford (eds.) *Practicing Perfection: Memory and piano performance*. New York: Psychology Press, 26–65.
- Kemp, A. E.** 1997. Individual differences in musical behaviour. In D. J. Hargreaves & A. C. North (eds.) *The Social Psychology of Music*. Oxford: Oxford University Press, 22–45.
- Korenman, L., & Peynircioglu, Z.** 2007. Individual differences in learning and remembering music: Auditory versus visual presentation. *Journal of Research in Music Education* 55, 1, 48–64.
- Krätzig, G. P. & Arbuthnott, K. D.** 2006. Perceptual learning style and learning proficiency: A test of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology* 98, 1, 238–246.
- Massaro, D. W.** 2004. From multisensory integration to talking heads and language learning. In G. A. Calvert, C. Spence & B. E. Stein (eds.) *The Handbook of Multisensory Processes*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 153–176.
- Miksza, P.** 2006. Relationships among impulsiveness, locus of control, sex, and music practice. *Journal of Research in Music Education* 54, 4, 308–323.
- Miller, B. A.** 2002. Touch the music! Learning modalities in elementary music class. *General Music Today* 15, 2, 4–13.
- Nielsen, S. G.** 2001. Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research* 3, 2, 155–167.
- Norušis, M. J.** 2011. *The IBM SPSS Statistics 19 Statistical Procedures Companion*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Persellin, D. C.** 1992. Responses to rhythm patterns when presented to children through auditory, visual, and kinesthetic modalities. *Journal of Research in Music Education* 40, 4, 306–315.
- Persellin, D. C.** 1993. Influence of young children's learning modalities on their pitch matching. *Perceptual & Motor Skills* 76, 313–314.
- Persellin, D. C.** 1994. Effects of learning modalities on melodic and rhythmic retention and on vocal pitch-matching by preschool children. *Perceptual & Motor Skills* 78, 3, 1231.
- Persellin, D. C. & Pierce, C.** 1988. Association of preference for modality to learning of rhythm patterns in music. *Perceptual and Motor Skills* 67, 825–826.
- Sprenger, M.** 2003. *Differentiation Through Learning Styles and Memory*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Stein, B. E. & Meredith, M. A.** 1994. *The Merging of the Senses*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Zikmund, A. B. & Nierman, G. E.** 1992. The effect of perceptual mode preferences and other selected variables on upper elementary school students' responses to conservation-type rhythmic and melodic tasks. *Psychology of Music* 20, 1, 57–69.

• • •

The dissertation was examined in public on 4.11.2013 at the Sibelius Academy of the University of the Arts, Helsinki. The dissertation and its abstract are available in electronic format via eThesis at <http://ethesis.siba.fi/showrecord.php?ID=452308>

Tuomas Erkkilä

# Pedagogy in the Tapiola choir and Mr Kari Ala-Pöllänen as a co-operative children's choir conductor

## Lectio praecursoria

**E**veryone plays! is a program launched by the Football Association of Finland. It emphasises that a child or a youth has the right to exercise and the right to feel good about themselves when exercising, and that a child or a youth also has the right to enjoy exercising as part of a team. According to the name of the program, it also includes a guarantee that all of the team members will play in a game. This means that if one practises, he is also allowed to play the match. It sounds fair indeed.

*Everyone sings!* This is what happens in the Tapiola choir, naturally. At least when rehearsing. Performances abroad or competitions are the things that all members of a team want to participate in the most. But what does a conductor do when everyone cannot tour abroad? And a coach when not everybody gets to play the match? In other words, how does a leader act in a situation when part of the team or a choir must be chosen to represent the whole group? Or an HR manager at a company who, at the end of collective employee bargaining, must tell a specific group of employees that their contract will be terminated?

There are many ways to do it and the results vary as well. In any case, to handle the situation well is a demanding task that challenges the skills of even a professional educator. The leadership is difficult and is put to the test. At best, the disappointment is a seed for motivation and the growth, and in the worst scenario the group may lose a talented member.

According to my personal understanding, this is the first doctoral thesis that is based entirely on children's choir pedagogy. Therefore, this research will open and expand the framework for choral music, pedagogy and leadership theory. My primary research question has been: what were the educational and co-operative practices and aims of the Tapiola choir during the period when Mr Kari Ala-Pöllänen worked as the conductor of the choir? The most important method for data collection was an in-depth interview, which created the basis for the empirical research material. The research philosophy, in turn, was pedagogical hermeneutics. The research progress followed the hermeneutic circle, from the preliminary assumptions through to a deeper interpretation.

In the circle I can recognize the following layers:

- *The Tapiola Choir.* When the whole research subject started to develop, I considered at first what is special and especially worth researching about the Tapiola Choir. My answer was:
- *The choral pedagogy.* Through my personal experiences as a member of the Tapiola choir and other choirs I found myself examining Tapiola choir as an educational environment. Some searches through the literature raised my interest even more—rather quickly I noticed

how only a small bit of research had been done within this limited field of study. When I went deeper into the practise of the choir, the preliminary concept in my thinking became:

- *The Tapiola sound.* I had a strong feeling how sound—normally only a musical concept—had a wider implication in the Tapiola choir. After reading more literature, I was ready to make a conclusion about how, in addition to the musical sound, the Tapiola choir also has a certain educational sound. This concept, however, was left in the background as the most important theoretical framework was set by:
- *Co-operative leadership.* Thinking about co-operative leadership in the choral pedagogy and selecting personality traits for analysing the empirical material deepened the thematic approach further. Somehow, the report started to look like:
- *A pedagogical testament.* Thus, I write about a pedagogical testament that looks like it has not been used before as a concept in a research. If a doctoral thesis forms a pedagogical testament it is worth being used to set a question: what will be delivered to forthcoming generations?

The focus in the pedagogical testament in my thinking is summarized in the following themes:

- *The artistic and educative ambition*
- *The responsibility of the educator*
- *The social growth; the choir is a group of individuals working together*
- *The positive pressure versus the handling of negative feelings*
- *The circle of the active pedagogy*

All of these may deserve a lot of attention, but I will stop for a while with the circle of active pedagogy, which I saw Mr Ala-Pöllänen apply in his work regularly. The circle in itself is very simple (finding → decision → conclusions → finding), but it crystallizes around something essential. Activity in education calls for continuous reflection of one's own work and the immediate results of the selections made—combined with the conclusions that are drawn about all of this. The activity in pedagogy was crystallized for example in the audition process for the travelling choir, which I analysed especially carefully in the thesis.

The work of a pedagogue and a leader is strongly based on influencing and focusing on different human personalities. Analysing personality traits in the thesis is summarized in the long speech by Mr Ala-Pöllänen (appendix 6 in the thesis, in Finnish only). The speech is written to represent a situation when the conductor justifies the results of the travelling choir audition to the choir. Therefore, we have an access to the moment when not everybody sings, but yet everyone still has to work and play together.

There are certain interesting pairs of concepts in my thesis. Here are some of the most important ones: To *lead* (the word lead is translated in a similar way as, e.g., manage, direct and command in the Finnish language) is a strong word. Immediately it brings to mind a picture of hierarchy—maybe even of using power, or at least something fact-based, bureaucracy perhaps. What about *co-operation* then? The image in our mind changes and gets softer. As a word, it is more humane. It represents democracy and a dialogue-based way of accomplishing something together; it indicates that a hierarchy does not exist, or is not needed. Accordingly, in my thesis, I am in the centre of a rather interesting concept as I have been studying *co-operative leadership* in choral music (cf. Leppilampi 2004).

How, in turn, do the following pairs of concepts fit together, or perhaps they can be seen as being opposites of each other?

- *An artistic ambition versus an educative ambition.*
- Professionalism, which integrally includes the *faultlessness* of performance versus specifically, educative action, including *mistakes*, which are avoidable but allowable.
- The decision making by mainly *one adult* versus *co-operation*, again
- *Calculated creation and the meaning of a stressful situation* versus a major temporal and mental investment for *handling and reducing the stress factors*

Overall, many confrontations seem typical when observing the Tapiola choir and the behaviour of Mr Ala-Pöllänen. Yet the confrontations were observed without the appearance of strong contradictions or bumping from one pedagogical trait to another. On the contrary, the goal seems to be logical and natural, despite these apparent conflicts. Generally speaking, hard and soft values work in harmony in the work of the conductor, which is one of the major results in this study.

The co-operative way of education seems to set the direction for choral action, but the main framework of the conductor's work is created by artistic performances. Rehearsing for those is most clearly described and emphasised when analysing the personality traits in the speech of the conductor. The successful performance of the choir and its conductor requires having a skill for a common stress tolerance. Success is achieved with know-how, sense of duty, and concentration during essential activities and self-discipline.

The five big personality characteristics are: *Neuroticism*, *Openness* (to experience), *Conscientiousness*, *Agreeableness* and *Extraversion*. In the speech handling the travelling choir audition, most of the remarks are focused on trait C, conscientiousness. This is not a surprise because of the nature of the choral act. More interestingly trait N, neuroticism, is part of a large number of remarks in the speech. This can be explained by the conductor's need to use a great amount of resources to prevent all kind of bitterness from a singer that was not selected for the travelling group. (Costa & McRae 1992; Heinström 2003; Kinnunen et al. 2012.)

In the results, two things turn out to be the basic pillars of co-operation and they are of significant importance. These two things are *trust and communication*. The children and youth singing in the choir carried a lot of responsibility when it was given to them and they also had the ability to take that responsibility when they had to. In my eyes it was about the self-confidence of the conductor. The conductor had done work strengthening the self-confidence of the children and had deep trust in the skills of children. The conductor trusted the children's ability to carry the individual responsibility that was required of them. Communication was needed to make this possible. It was natural, clear, and understandable for all age groups; it was respectful, but he clearly maintained a leadership position.

A situation where trust and communication enables co-operation can also be seen like this: There is a place in Hong Kong where eight driving lanes merge into two in a very short distance, within about one hundred meters only. It is the place where the road goes in a tunnel under Victoria Harbour. For me it describes an impressive example of a co-operation. All drivers using these lanes share a similar interest: to reach the destination as safely and smoothly as possible. What is needed to make it happen? Common rules and respect for them. Communication is also needed, in particular non-verbal communication. And lots of trust is required. When one driver is being too careful during rush hour, traffic slows down—all it takes is one person to slow down everything. I see exactly the same thing happening in a children's choir that operates with co-operative leadership. It must be based on mutual trust and functional, mainly non-verbal communication.

I have surveyed the co-operation that is part of a conductor's work using five so-called principles of co-operation by the Johnson brothers (Johnson & Johnson 1975; 1994;

Johnson, Johnson, Holubec & Roy 1984; Johnson, Johnson & Holubec 1994; Johnson 2009). Due to trust and communication, which I see playing a major role in the co-operative leadership, it is important to examine how these appear in the framework of choral pedagogy.

The first principle is *positive interdependence*. It is the most unconditional principle in co-operation and is comprehensively present in choral music. Every singer must trust that they are not left alone on the stage; everybody is in the same boat, “sinking and swimming together”. The moment that a mistake happens cannot be redone in live music, only in the studio. That is why, at the moment of doubt, a singer may feel more secure by keeping quiet. This is completely unproductive. Every singer must be ready to carry a significant individual responsibility, and take a visible role by performing at the peak of his or her personal skills, and therefore encourage the whole group to act similarly. This is when the positive interdependence among choristers comes together perfectly.

The second principle is *face-to-face promotive interaction*. Choral communication became a notable part of the study and the co-operational thinking. I have considered whether non-verbal communication could explain how a children’s choir conductor can naturally and confidentially communicate with the extremely heterogenic group. For instance, in the Tapiola choir there are, at the same time, children learning how to read and people studying at the university level rehearsing and performing together. However, the communication is unified and communal. As the communication does emphasise the non-verbal side, the ability to sense and understand the message of the conductor is possibly common to all of the people across different age groups.

The third principle is *individual accountability*. This principle is amplified as the choir performs without the conductor standing in front. This way of performing was common during the period when Mr Ala-Pöllänen was working as a conductor. A question is inevitably asked with regards to this situation: where does the vital trust and self-assurance come from, as the conductor does not conduct, but rather sits among the audience? It seems there is always somebody or a few people in the group upon whom this well-being is constructed. Or maybe the accountability does not start with the conductor, or depend on the existence of the conductor, but is rather based on the individual security and level of know-how of each individual singer in the choir—positive interdependence, in other words. Mr Ala-Pöllänen consciously avoided relying on the strongest individuals because this, over time, would have led to problems. The strongest singers are mainly also the oldest singers who are to “retire” soon. That is why Mr Ala-Pöllänen wanted to support younger singers in their personal growth by giving them responsibility.

The fourth principle is *interpersonal and collaborative skills*. The responsibility of the conductor becomes more important as he has to think about how to manage the members who are more uncertain than most of the people in the group. As with any other way to practise leadership, one part of being good at conducting a children’s choir is the ability and willingness to handle difficult situations and conflicts. Children respond to conductor’s respect and develop trust and mutual respect towards the conductor.

The fifth, and the last of the five principles is the *group processing* of interaction. Mr Ala-Pöllänen tried to set the threshold for group criticism and comments as low as possible. I feel that the free and open atmosphere in the performance on the stage is a reflection of the relaxed and secure feeling that, in turn, is only possible when the atmosphere among the choir and the behaviour of the conductor is encouraging, thus allowing mistakes to happen.

The key factor for co-operation and trust is that the participants don’t get exploited and that their decision to co-operate never leads to a situation where they feel embarrassed. This is incredibly important with a children’s choir among children and youth that are still growing up! To avoid embarrassment, the work of the conductor should systematically construct self-confidence and self-esteem.

In my thesis I have been writing about the demanding task of leading a children’s choir.

However, I think that each task of leadership is equally demanding. Each task is individual, each team and organization is individual as well. That is why it is important to be careful when generalizing the results. Even at the risk of generalizing, in the thesis I have wanted to raise some points of view that I feel support good leadership in situations where a person leads the actions of another human. That is leadership, I suppose: affecting the work of another human—or at least an aspiration for doing that.

Accordingly, I have been writing about good leadership. It must be emphasised that I am not encouraging anyone to copy the pedagogical style of another. Instead, I wish that the conclusions in the book, hopefully clear and consistent, might help any conductor, manager or leader with their work. The development happens by self-driven and critical thinking, not through facts that somebody feeds. Critical thinking is the basis for a research. The aim is that science and the act of critical thinking is the seed of development. I hope, for instance, that the things written about good leadership rely on critical thinking, reviews and analyses, and are based on research. At the same time, I completely accept, for example, the claim by which a conception of good leadership might be something that is completely opposite to my research in some other cultural frame.

A doctoral thesis is a *thesis* indeed. Therefore, it is still worth considering what I have learned through this research journey. I have learned a lot. Now I understand that co-operation is not just a word written down on paper or a theory without a practical meaning. It is a way of thinking and acting, and a way of approaching everyday living situations. It may even amplify the results of one's work. There are co-operative elements in all work done with a group, but it is the background, the way of thinking, the will and the attitude of the leader that determines how much the group will co-operate in a work environment.

I certainly learned to be a better leader. I will undoubtedly apply these principles of co-operation and communication more in my work. Leadership mostly happens among different personalities and requires finding the middle ground of their immediate interaction. It cannot be harmful for my leadership abilities that through my doctoral research I have had an opportunity to become familiar with both the natural temper of human beings and the broad spectrum of personality traits.

And, above all, I learned how comprehensive the educational attitude must be when working with children. This approach probably does not get as much attention in the classroom because the educational interaction constitutes the core principles that guide the visible work being done. But, in connection with choral music, where traditionally people work with terms and conditions as part of collective art, a comprehensive educational attitude becomes visible and noteworthy.

## References

- Costa, P.T. & McCrae, R.R.** 1992. NEO PI-R Professional Manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Heinström, J.** 2003. Five Personality Dimensions and Their Influences on Information Behaviour. *Information Research* 9, 1, 1–22.
- Johnson, D. & Johnson, R.** 1975. *Learning Together and Alone. Cooperation, Competition, and Individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. & Roy, P.** 1984. *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E.** 1994. *Cooperative Learning in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. & Johnson, R.** 1994. *Leading the Cooperative School*. Edina, MN: Interaction Book Company.

**Johnson, D.** 2009. Reaching Out. Interpersonal Effectiveness and Self-actualization. Boston, MA: Pearson Education Allyn & Bacon.

**Kinnunen, M.-L., Metsäpelto R.-L., Feldt, T., Kokko, K., Tolvanen, A., Kinnunen, U., Leppänen, E. & Pulkkinen, L.** 2012. Personality Profiles and Health: Longitudinal Evidence among Finnish Adults. *Scandinavian Journal of Psychology* 53, 6, 512–522.

**Leppilampi, A.** 2004. Yhteistoiminnallinen johtaminen. Avain organisaation menestymiseen ja henkilöstön jaksamiseen. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim) *Opettajuuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille.* Tampere: Tampere University Press, 196–215.

• • •

The dissertation was examined in public on 26.10.2013 at the Faculty of Education, University of Oulu. The dissertation (in Finnish) and its abstract (in both Finnish and English) are available in electronic format via Jultika at <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-0229-7>





# Ajankohtaista Actual

# Critical Perspectives on Music, Education, and Religion

20–22.8.2014

<http://sites.siba.fi/web/cpmer>

**W**elcome to the Critical Perspectives on Music, Education, and Religion conference. The conference will take place from the 20th August to the 22nd August, 2014 at the Sibelius Academy, Helsinki, Finland.

In recent years, professional and academic discourses in Western music education have been increasingly secularized, distancing policies and practices from religion. A renewed consciousness of cultural diversity in music education, however, has revitalized discussion regarding the nexus of music, education and religion. The presence of religion in music education contexts is a situation fraught with political, cultural, social, legal, educational, aesthetic, ethical, and religious tensions.

Addressing the theme, we welcome scholars from any relevant disciplines and perspectives such as education, music education, critical pedagogy, musicology, ethnomusicology, religious studies, philosophy, sociology, anthropology, cultural studies, gender studies, policy studies, legal studies etc. for a critical examination of these complex issues in both theory and practice.

The website (see above) will be continually updated as the conference draws nearer. Please do not hesitate to contact the conference coordinator, Alexis Kallio, should you have any queries.

## Contact

Conference Coordinator  
Alexis Kallio  
[alexis.kallio@siba.fi](mailto:alexis.kallio@siba.fi)  
tel. +358 40 7104228

# Tulkinta – ennen ja nyt

**T**aideyliopiston Sibelius-Akatemia ja Suomen Etnomusikologinen Seura kutsuvat symposiumiin kaikki musiikintutkimuksen ja lähitieteiden edustajat tarkastelemaan tutkimuksen haasteita musiikin tulkitsemisen kontekstissa. Musiikin esittäminen ja siihen liittyvä tieto perustuvat tulkinnalle. Visuaalisen representaation muuttaminen soivaksi ääneksi vaatii tuekseen tulkinnan. Yhtä lailla soiva ääni muuttuu visuaaliseksi representaatioksi, kun se välitetään kirjoitettuna tekstinä, notaationa tai muuna graafisena esityksenä. Tallenteelta opitun esityksen soittaminen ja laulaminen on tulkintaa, samoin tämän tapahtuman kuvailu. Jokapäiväistä tulkintaa on musiikista ja musiikillisesta kokemuksesta puhuminen ja kirjoittaminen. Tulkinta koskee yhtä lailla nykyaikaa kuin musiikin historian kirjoitusta.

Musiikin ja tulkinnan suhde herättää lukuisia kysymyksiä, pelkästään käyttökotekstien ja tutkimuskäytäntöjen kannalta. Kuinka tulkita ja ymmärtää musiikin käyttöä, kokemista, tuotantoa ja kulutusta eri käyttöyhteyksissä? Kuinka metodologiset tai aineiston rajaukseen liittyvät valinnat vaikuttavat tutkimusaineiston tulkintaan? Kuinka tutkimustulosten julkaisemisen prosessia voidaan analyttisesti tarkastella? Entä kuinka musiikintutkimuksen asema on tulkittavissa osana laajempaa tieteenontekontekstia muuttuvassa yliopistossa? Millaista on musiikin ja tiedon tulkinta musiikkikasvatuksessa?

Symposiumin kansainväliset kutsuvieraat ja alansa johtavat asiantuntijat ovat:

- **Prof. Martin Stokes** <<http://www.kcl.ac.uk/artshums/depts/music/people/acad/stokes/index.aspx>> (King's College London)
- **Dr. Penelope Gouk** <<http://www.arts.manchester.ac.uk/subjectareas/history/academics-taff/penelopegouk/>> (University of Manchester)
- **Prof. Holger Schultze** <<http://www.soundstudieslab.org/author/admin/>> (Humboldt Universität, Berlin)

Järjestäjät toivovat symposiumiin osallistujilta ehdotuksia kahdenkymmenen minuutin esitelmiksi, kolmesta neljään esitelmän paneelisessioiksi sekä posteriesitelmiksi. Ehdotukset voivat liittyä symposiumin teemaan suoraan tai välillisesti, minkä lisäksi on mahdollista ehdottaa teeman ulkopuolisia esitelmäehdotuksia. Esitelmät on mahdollista pitää suomeksi, ruotsiksi tai englanniksi.

Abstraktit pyydetään lähettämään **15.1.2014 mennessä** verkkolomakkeella symposiumin kotisivulta:

<http://sites.siba.fi/web/symposium2014/cfp>

Hyväksymisestä ilmoitetaan **15.2. mennessä**.

Suomen musiikintutkijoiden 18. symposium on 40-vuotiaan Suomen Etnomusikologisen Seuran juhlaseminaari. Musiikintutkimuksen valtakunnallinen tohtoriohjelma tukee tapahtumaa. ■

# 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.

When submitting an article or other text to be published in FJME, the author or authors transfer publishing rights to the Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki. The Sibelius Academy then has the right to publish the text in printed form and in digital form on the University of the Arts Helsinki web platform. Prior to publication, the text must undergo editing as required by the established assessment process for FJME. The University of the Arts Helsinki has the right to sell FJME both in the printed and in the digital form and to transfer limited distribution rights to licensed national and international databases or publishing companies for academic publications (for example, Elektra and Ebsco), without forwarding rights. This transferred right of publication will not entitle the author(s) to monetary compensation.

The author(s) will retain the proprietary rights and the right of use to the text, which will not be limited by the transfer of a parallel right of use.

The author or authors warrant that the text does not infringe the copyright of a third party.

## 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

## Käsitteelliset

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. Käsitteelliset 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. Käsitteelliset arvioidaan toimitukselle sähköpostin liitetiedostona (rtf-muoto). Käsitteellisyksissä

käytetään kasvatusalalla vakiintunutta merkintätapaa eli tekstinsisäisiä viitteitä (esim. Soini 2001, 9). Myös lähdeviitteissä käytetään vastaavaa merkintätapaa. Suositeltava lähdejulkaisujen maksimimäärä on n. 20 kpl.

Lähettyessään artikkelin tai muun tekstin julkaistavaksi Musiikkikasvatus-lehteen tekstin kirjoittaja(t) luovuttaa (luovuttavat) Taideyliopiston Sibelius-Akatemialle oikeuden julkaista teksti Musiikkikasvatus-lehden käytänteiden mukaisen arviointiprosessin edellyttämien korjausten ja toimituksellisen työn jälkeen painetussa muodossa sekä sähköisesti Taideyliopiston verkkoalustalla. Taideyliopistolla on oikeus myydä Musiikkikasvatus-lehteä sekä painettuna että sähköisessä muodossa sekä luovuttaa tekstien rajoitetut levitysoikeudet tieteellisten julkaisujen kansallisiin ja kansainvälisiin lisensoituihin tietokantapalveluihin tai kustantamoihin (esim. Elektra ja Ebsco), ilman edelleenluovutusosoikeutta. Näin siirtyvästä julkaisuosoikeudesta ei suoriteta tekijälle (tekijöille) rahallista korvausta.

Tekijälle (tekijöille) jää tekstiinsä omistus- ja käyttöoikeus, jonka käyttöä tämä rinnakkaisen käyttöoikeuden luovutus ei rajoita.

Tekijä (tekijät) vakuuttavat, että teksti ei loukkaa kolmannen osapuolen tekijänoikeutta.

### 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

## **Anneli Arho**

MuT, säveltäjä, musiikkiteoreettisten aineiden opettaja  
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia  
anneli.arho@siba.fi

## **Camilla Cederholm**

FT, musiikin lehtori  
Jakobstads gymnasium, Oxhamns skola  
millacords@gmail.com

## **Jennifer Game-Lopata**

Dr, Lecturer in Music  
University of New England  
jgamelop@une.edu.au

## **Tuomas Erkkilä**

FT, KM, koulutoimenjohtaja  
Nokian kaupunki  
erkkilatuomas@gmail.com

## **Lotta Ilomäki**

MuT, lehtori  
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia  
sävellyksen ja musiikinteorian aineryhmä  
lotta.ilomaki@siba.fi

## **Soila Jaakkola**

MuT  
Musiikin perusteiden opettaja /  
Helsingin Konservatorio  
Tuntiopettaja / Taideyliopiston Sibelius-Akatemia  
soila.jaakkola@konservatorio.fi

## **Antti Juvonen**

FT, professori  
Itä-Suomen yliopisto  
Soveltavan kasvatustieteen ja  
opettajankoulutuksen osasto  
antti.juvonen@uef.fi

## **Annikka Konttori-Gustafsson**

MuT, pianisti, lehtori,  
DocMus-tohtorikoulun varajohtaja  
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia  
akonttor@siba.fi

## **Albi Odendaal**

DMus, post-doctoral fellow  
University of Cape Town  
albi.odendaal@gmail.com

## **Thomas A. Regelski**

Professor Emeritus  
SUNY Fredonia, U.S.A.  
tom.regelski@helsinki.fi

## **Aslaug Louise Slette**

PhD fellow  
Norwegian Academy of Music  
Faculty of Music Education and Music Therapy  
aslaug.l.slette@nmh.no

## **Timo Tossavainen**

FT, yliopistonlehtori, dosentti  
Itä-Suomen yliopisto  
Soveltavan kasvatustieteen ja  
opettajankoulutuksen osasto  
timo.tossavainen@uef.fi

## **Helena Tuomela**

FM, soitonopettaja  
Itä-Helsingin musiikkiopisto  
hetuomel@gmail.com

## **Leena Unkari-Virtanen**

MuT, lehtori  
Metropolia Ammattikorkeakoulu  
leena.unkari-virtanen@metropolia.fi  
lunkari@siba.fi

## **Annina Vainio**

KL, FM, musiikin perusteiden opettaja  
Keski-Helsingin musiikkiopisto  
anniina.vainio@utu.fi



# Toimituskunnan lausunnonantajat / Review readers for the editorial board

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

**Eeva Anttila**, Teatterikorkeakoulu Taideyliopisto /  
Theatre Academy, University of the Arts Helsinki

**Cathy Benedict**, Florida International University,  
U.S.A.

**Pauline von Bonsdorff**,  
Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

**Ulla-Britta Broman-Kananen**,  
Suomen Akatemia / Academy of Finland &  
Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto / Sibelius Academy,  
University of the Arts Helsinki

**Andrew Brown**, Queensland Conservatorium  
Griffith University, Australia

**Gemma Carey**, Queensland Conservatorium  
Griffith University, Australia

**Ritva Engeström**,  
Helsingin yliopisto / University of Helsinki

**Marja Ervasti**, Oulun yliopisto / University of Oulu

**Maija Fredrikson**, Oulun yliopisto, University of Oulu

**Ulla Hairo-Lax**, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**Liisamaija Hautsalo**,  
Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**David Hebert**,  
Grieg Academy, Bergen University College

**Marja Heimonen**,  
Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto / Sibelius Academy,  
University of the Arts Helsinki

**Airi Hirvonen**, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

**Matti Huttunen**,  
Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto / Sibelius Academy,  
University of the Arts Helsinki

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

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

**Lotta Ilomäki**, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**Geir Johansen**, Norges Musikkhogskole

**Tanja Johansson**, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**Marja-Leena Juntunen**,  
Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto / Sibelius Academy,  
University of the Arts Helsinki

**Alexis Kallio**, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**Sidse Karlsen**, Hedmark University College, Norway

**Alexandra Kertz-Welzel**, Institut für Musikpädagogik  
an der Ludwig-Maximilians-Universität,  
München/Munich, Germany

**Mikko Ketovuori**, Turun yliopisto / University of Turku

**Erja Kosonen**,  
Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

**Kari Kurkela**, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**Vesa Kurkela**, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**Tuire Kuusi**, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**Tuulikki Laes**, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**Roberta Lamb**,  
Queen's University School of Music, Canada

**Don Lebler**, Queensland Conservatorium  
Griffith University, Australia

**Jukka Louhivuori**,  
Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

**Jan-Erik Mansikka**,  
Helsingin yliopisto / University of Helsinki

**Markus Mantere**, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

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

**Minna Muukkonen**,  
Itä-Suomen yliopisto / University of Eastern Finland

**Ava Numminen**, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**Juha Ojala**, Oulun yliopisto / University of Oulu

**Pirkko Paananen**,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

**Reijo Pajamo**, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**Heidi Partti**, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**Thomas A. Regelski**,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

**Inga Rikandi**, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**Michael Rogers**, University of Oregon, USA

**Heikki Ruismäki**,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

**Inkeri Ruokonen**,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

**Marja-Liisa Saarilampi**, Korkeakoulujen arviointi-  
neuvosto / Higher Education Evaluation Council

**Miikka Salavuo**, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**Patrick Schmidt**, Florida International University, U.S.A.

**Heikki Silvennoinen**,

Turun yliopisto / University of Turku

**Sara Sintonen**,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

**Henna Suomi**,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

**Heikki Uimonen**, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**Marjaana Virtanen**, Turun yliopisto /  
University of Turku

**Lauri Väkevä**, Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto /  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**Susanna Välimäki**,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki &

Turun yliopisto / University of Turku

# Toimitus / Editorial office

**Päätoimittaja / Managing Editor • Heidi Westerlund**,

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto / Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

**Toimitussihteeri / Editorial Assistant • Marja Heimonen**,

Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto / Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki

## Osoite

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

## Address

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

## Sähköposti / E-mail

fjme@siba.fi

## Toimituskunta / Editorial Board

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

**Jukka Louhivuori**, Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

**Juha Ojala**, Oulun yliopisto / University of Oulu

**Heikki Ruismäki**, Helsingin yliopisto / University of Helsinki

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

Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki



## ARTIKKELIT | ARTICLES

### **Helena Tuomela, Timo Tossavainen & Antti Juvonen**

Musiikkiperuskoululaisten oppimismotivaatio musiikkiaineissa

### **Leena Unkari-Virtanen & Anniina Vainio**

Musiikinhistoriaa musiikkioppilaitoksissa –  
opetussuunnitelmien pedagoginen tausta-ajattelu

### **Jennifer Game-Lopata**

Combining formal and informal approaches to meet the challenges  
of teaching music performance in a contemporary, tertiary, online  
environment

### **Aslaug Slette**

What is aural awareness in ensemble rehearsals?

### **Lotta Ilomäki**

“Sisäisestä kuulosta” soivaan ajatteluun

### **Soila Jaakkola**

Kuorosäveltäjäpailullisia näkökulmia säveltäjäpedagogiikkaan