

M

01 2016

Vol.19

usiikkikasvatus

The Finnish
Journal of
Music
Education
FJME

Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

FJME 01 2016 Vol. 19

Julkaisijat | Publishers

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

Päätoimittaja | Editor-in-chief

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

Vastaava toimittaja | Managing editor

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

Ulkoasu ja taitto | Design and layout

Lauri Toivio

Kannet | Covers

Hans Andersson

Toimituksen osoite ja tilaukset | Address and subscriptions

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

Sibelius Academy, 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

Tilaushinnat | Subscription rates

Ulkomaille | Abroad: 35 Eur vsk. | Vol.

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

Opiskelijatilaus | Student subscription: 17 Eur vsk. / Vol.

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

(sis. alv | incl. vat)

Painopaikka | Printed by

Kirjapaino Hermes Oy, Tampere, 2016

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

ISSN 1239-3908 (painettu | printed)

ISSN 2342-1150 (verkkojulkaisu | online media)

Sisällys | Contents

FJME 01 2016 Vol. 19

Marja Heimonen
Lukijalle | Editorial
4–5

■ Artikkelit | Articles

Heidi Partti
Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa
8–28

Kimmo Lehtonen, Antti Juvonen & Heikki Ruismäki
Musiikkirajoitteisuus sukupolvien välisenä siirtotaakkana
29–42

Anneli Pere & Juha Torvinen
Laulupedagogisten käytäntöjen jäsentäminen eksistentiaalis-fenomenologisen
ihmiskäsityksen valossa. Teoreettis-filosofinen reflektio
43–58

■ Katsaukset | Reports

Tuula Jääskeläinen
Tavoitteena opetuksen kehittämistä tukevan luotettavan tutkimustiedon tuottaminen
Sibelius-Akatemiassa – tapausesimerkkinä opiskelijoiden kokeman
kuormittavuuden pilottitutkimus
60–67

Sanna Salminen & Rami-Jussi Ruodemäki
Tableteilla virtaa musiikinopetukseen. Kokemuksia mobiiliteknologian käytöstä musiikin
aínenopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa
68–73

■ Ajankohtaista | Actual

Mónika Benedek
The role of piano improvisation in teaching harmony, using combined materials selected
from the Baroque period and jazz standard repertoire: towards a comprehensive approach.
Lectio Praecursoria
76–82

Sari Muhonen
Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creati-
on and creative agency within school music education. Lectio Praecursoria
83–88

Sandra L. Stauffer

Report of the dissertation and public defense of the dissertation by Sari Muhonen:
Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative
creating and creative agency within school music education
89–91

Guillermo Rosabal-Coto

Music learning in Costa Rica: A postcolonial institutional ethnography.
Lectio Praecursoria
92–99

Rubén Gaztambide-Fernández

Review of Guillermo Rosabal-Coto's Music Learning in Costa Rica:
A Postcolonial Institutional Ethnography
100–102

Cecilia Björk

In search of good relationships to music. Understanding aspiration and challenge
in developing music school teacher practices. Lectio Praecursoria
103–107

Liora Bresler

Evaluation of Cecilia Björk's Ph.D. dissertation: "In search of good relationships to music:
Understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices"
108–111

Anna Kuoppamäki

GeMus 2016 Gender and Music – Practices, Performances, Politics -konferenssi
Örebro yliopistossa 16.–18.3.2016
112–113

Elsa Sihvola

Onko musiikki yleismaailmallista?
NNME-kurssi Reykjavikissa 26.–30.10.2015
114–115

Sami Alanne

Book Presentation: Music and Words in Music Therapy
Jos De Backer and Julie Sutton (Eds.) (2014). The Music in Music Therapy. Psychodyna-
mic Music Therapy in Europe: Clinical, Theoretical and Research Approaches
116–118

■ **Info**

Ohjeita kirjoittajille Instructions to contributors	120
Kirjoittajat Contributors	122
Toimituskunnan lausunnonantajat Review readers for the editorial board	123
Toimitus Editorial office	126

Lukijalle | Editorial

Musiikkikasvatuksen alalla tapahtuu juuri nyt paljon kiinnostavia asioita. Perusopetuksen opetussuunnitelmien valtakunnalliset perusteet (Opetushallitus 2014) ovat valmistuneet ja paikalliset opetussuunnitelmat uudistettu perusteiden mukaisesti. Opettajat ja tutkijat odottavat innolla uusien opetussuunnitelmien käyttöönottoa, kun uusi lukuvuosi syksyllä 2016 alkaa. Seuraavaksi uudistetaan taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmat. Monet musiikkikasvatuksen tutkijat ovat osallistuneet tänä lukuvuonna Taideyliopiston johtamaan ArtsEqual-hankkeeseen, joka pyrkii taiteen ja taidekasvatuksen saavutettavuuden edistämiseen ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien luomiseen kaikille. Hankkeen puitteissa on järjestetty useita tilaisuuksia sekä tavattu eri yhdistysten edustajia ja yhteistyötahoja. Musiikkikasvatus-lehti tulee lähitulevaisuudessa julkaisemaan lukijoilleen ArtsEqual-hankkeen puitteissa tehtävää tutkimusta.

Tämän lehden ensimmäinen artikkeli “Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa” valottaa uudistettuja perusopetuksen opetussuunnitelmia, sillä ne luovat raamit musiikinopettajan toiminnalle. ArtsEqual-hankkeen tutkija Heidi Partti näkee uusien opetussuunnitelmien heijastavan uutta muusikkouden käsitystä, jossa muun muassa digitaalisuus tuo musiikin kaikkien ulottuville, jopa globaalisti. Suurehko valtakunnallinen kyselytutkimus musiikin luovasta tuottamisesta kouluissa on tutkimuksen aineistona. Se kerättiin musiikkia lukioissa ja ylä- ja alakouluissa opettavilta luokanopettajilta ja musiikin aineenopettajilta. Tutkimuksensa perusteella Partti korostaa opettajankoulutuksen merkitystä: edellytyksenä oppilaiden ohjaamiselle kohti luovaa ja monipuolista muusikkoutta on monipuolinen ja luovuutta painottava opettajankoulutus, myös ja erityisesti luokanopettajille. Partti korostaa myös oikeanlaisen asenteen tärkeyttä, sillä rohkeus ja uteliaisuus ovat musiikkikasvatuksessa tärkeässä asemassa. Ohjaajan tulee ensin itse heittäytyä uusiin haasteisiin, jotta oppilaat uskaltavat ylittää rajojaan. Yhdessä oppiminen ja tekemisen kautta oppiminen (learning-by-doing) ovat luovan toiminnan oleellisia elementtejä. Opettajien täydennyskoulutuksen tärkeys korostui tutkimustuloksissa: elinikäisen ja -laajuisen oppimisen periaate koskee kaikkia opettajia nopeasti muuttuvassa maailmassa, jossa teknologia astuu yhä enenevässä määrin myös kouluihin.

Musiikkikasvatusta voi tarkastella monesta näkökulmasta. Esimerkiksi musta pedagogiikka viittaa opetukseen, jonka avulla oppilasta koulutetaan keinoja kaihtamatta tottelevaiseksi, auktoriteetteja kunnioittavaksi ja opettajan neuvoja sokeasti toteuttavaksi musiikoksi. Näitä teemoja käsittelee muun muassa suureen suosioon noussut Whiplash-elokuva, jossa lahjakasta nuorta lyömäsoittajaa opetetaan suorastaan sadistisin ottein kilpailemaan paikasta jazz-musiikin alalla. Vaikka Whiplashin “ruoskivassa kasvatuksessa” kuvataan ammattiopintoja, voi musta pedagogiikka vallata alaa myös peruskouluissa ja taiteen perusopetuksessa. Kimmo Lehtonen, Antti Juvonen ja Heikki Ruismäki kuvaavat artikkelissaan ihmisten musiikkirajoitteisuutta, kuten esimerkiksi heidän negatiivista käsitystä laulutaidostaan, joka estää heitä laulamasta. Kirjoittajat toteavat, miten helposti opettajat siirtävät omat negatiiviset kokemuksensa oppilailleen: painava taakka, kuten loukkaava kommentti tai nolaava tilanne musiikintunnilla, voi siirtyä tiedostamatta myös seuraavien sukupolvien taakaksi.

Laulupedagogisia käytäntöjä jäsentävät Anneli Pere ja Juha Torvinen teoreettis-filosofisessa artikkelissaan Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisen filosofian valossa. Rauhalan laajaa tuotantoa on siteerattu niin hoitotieteissä kuin myös kasvatustieteessä ja taidekasvatuksessa (esim. Anttila 2009). Tänä vuonna (2016) päättyneen yli satavuotisen elä-

mänsä aikana Rauhala ehti julkaista runsaasti, ja hänen ajatuksensa ovat yhä ajankohtaisia. Hänen mukaan ihmisen olemassaolo voidaan nähdä moniulotteisena kokonaisuutena, jossa keho, tajunta ja elämäntilanne kuuluvat tiiviisti ja saumattomasti yhteen. Tällainen holistinen käsitys ihmisen olemuksesta on merkityksellinen monelle musiikkipedagogille. Näkemys ihmisen moniulotteisuudesta ja kehollisen tiedon tärkeydestä sopii hyvin myös laulunopetukseen, jossa keholla on erityisen tärkeä rooli. Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen mukaan fokus on aina yksilössä, mutta myös kokonaisuus on huomioitava. Positiivinen, kannustava ote on tärkeä erityisesti laulajien ohjaamisessa, sillä ihmisen oma ääni on instrumenttina erityisen herkkä ja haavoittuvainen.

Artikkelien lisäksi julkaistaan tässä numerossa kaksi katsausta. Tuula Jääskeläinen kirjoittaa tutkimuksensa perusteella Sibelius-Akatemian opiskelijoiden kokemasta opiskelun kuormittavuudesta, joka on ajankohtainen, opiskelijoiden hyvinvointiin ja opintojen suunnitteluun liittyvä aihe. Sanna Salminen ja Rami-Jussi Ruodemäki kertovat Jyväskylässä tehdystä kokeilusta, jossa tulevien opettajien käyttöön annettiin iPadit.

Ajankohtaista-osassa julkaistaan tällä kertaa neljä lektiota: Mónica Benedek väitteli Jyväskylän yliopistossa, Cecilia Björk Åbo Akademiassa ja Sari Muhonen ja Guillermo Rosabal-Coto Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa. Muhosen vastaväittäjänä toimineen Sandra Staufferin lausunnon julkaisemme sen virallisessa muodossaan, samoin Björkin vastaväittäjän Liora Breslerin lausunnon. Rosabal-Coton vastaväittäjä sen sijaan muokkasi hie-man virallista lausuntoa julkaisua varten. Ajankohtaisista tapahtumista lehteen raportoi ArtsEqual-hankkeen tutkija Anna Kuoppamäki, joka osallistui Örebron yliopiston järjestämään sukupuolentutkimuksen konferenssiin. Elsa Sihvola on kirjoittanut kuvauksen Nordplus-seminaarista, joka järjestettiin Reykjavikin yliopistossa Islannissa. Sami Alanteen kirja-arvio uudesta musiikkiterapian alan teoksesta julkaistaan tämän numeron lopussa.

Kiitokset kaikille kirjoittajille ja review-lukijoille, jotka ovat vapaaehtoisesti antaneet aikaansa lehden hyväksi. Yhdessä tekemällä pyrimme kehittämään lehteä entistä paremmaksi. Toivotamme lukijoillemme mieleenpainuvia lukuhetkiä! ■

Lähteet

Anttila, E. 2009. Mitä tanssija tietää? Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. *Aikuiskasvatus* 2, 84–92. <http://www.aikuiskasvatus.fi/tiedeartikkelit/Eeva%20Anttila.pdf> Luettu 18.5.2016.

Opetushallitus 2014. POPS. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 18.5.2016.

Kirjoitus on osa Suomen Akatemian Strategisen Neuvoston rahoittamaa ArtsEqual-hanketta (hankenumero 293199).

Artikkelit | Articles

Heidi Partti

Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa

Johdanto

Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen ... Oppilaiden ajattelua ja oivalluskykyä kehitetään tarjoamalla säännöllisesti mahdollisuuksia äänen ja musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen. (POPS 2014, 141.)

Suomalainen musiikkikasvatus elää monin tavoin murroskautta paitsi kouluissa pian uudistuvan opetussuunnitelman takia, myös ympäröivän yhteiskunnan muutosten myötä. Esimerkiksi sellaiset kulttuuriset ilmiöt kuin osallistumisen kulttuuri (Jenkins ym. 2006), internetin musiikilliset yhteisöt (Salavuo 2006; Waldron 2013) ja remix-kilpailut (Michielse 2015; Michielse & Partti 2015) sekä Music 3.0 -musiikkibisnesmalli (Owsinski 2009) ja digitaalinen muusikkous (Hugill 2008; 2012) ravistelevat perinteisiä käsityksiä niin musiikillisesta oppimisesta kuin muusikkouden sisällöistä.

Siinä, missä musiikillisen kompetenssin kehittyminen on pitkään mielletty noviisin juurtumisena tiettyyn musiikilliseen käytäntöön ja kulttuuriin asiansa osaavan mestarin johdolla (esim. Elliott 1995), musiikillinen kasvu tapahtuu nyt yhä useammin erilaisissa yhteisöissä ja verkostoissa, joihin osallistuvat muusikot oppivat hyödyntämään jaettua tieto-taitoa oman musiikillisen kehityksensä rakennusaineena (esim. Barrett 2005; Partti 2013a). Muusikkous ymmärretäänkin tässä tutkimuksessa situationaalisen ja moniulotteisen käytännöllisen ymmärtämisen muotona, joka voi kattaa lukuisia musiikillisiä käytäntöjä. Koulujen ja muiden oppilaitosten ulkopuolisissa musiikin (epämuodollisissa) oppimisympäristöissä on jo jonkin aikaa ollut nähtävissä sellainen muusikkouden ihanne, johon kuuluu olennaisena osana musiikillisen ja kulttuurisen laaja-alaisuuden tavoittelu (Väkevä 2010; Miller 2012). Musiikillinen laaja-alaisuus edellyttää joustavuutta liikkua erilaisten musiikillisten käytäntöjen ja yhteisöjen sisällä ja välillä sekä vapautta tutustua ja leikitellä monenlaisten ideoiden, tyylien ja musiikillisten aineiden kanssa. Tällaiseen muusikkouden ihanteeseen, johon olen toisaalla viitannut käsitteellä *kosmopoliitti muusikkous* (Partti 2012; 2014), liittyy olennaisena osana tiukkojen työnjakoon perustuvien rajojen liukeneminen musiikin esittäjän, säveltäjän, kriitikon ja yleisön väliltä.

Muuttuva muusikkous uudistuvassa opetussuunnitelmassa

Uudenlaiset käsitykset muusikkoudesta vaikuttavat väistämättä myös koulun käytäntöjä, arvoja ja painopisteitä koskevaan keskusteluun ja päätöksentekoon. Opetushallituksen hiltajattain hyväksymän *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (POPS 2014) voidaan ainakin jossain määrin nähdä ilmentävän edellä kuvattuja, laajempia kulttuurinmuutoksia. Musiikinopetuksen keskiöön on ohjeistuksessa nostettu monipuolinen luova musiikillinen ilmaisu, kulttuurinen ymmärrys sekä luova tuottaminen niin yksin ja yhdessä muiden kanssa kuin taiteidenvälisesti.

Oppilaiden luovan toiminnan vaaliminen ja ohjaus on toki ollut osa valtakunnallisia opetussuunnitelmatekstejä aina yhtenäisen peruskoulun alusta saakka. Tämän artikkelin kirjoitushetkellä vielä toistaiseksi voimassa olevissa, vuonna 2004 julkaistuissa opetussuunnitelman perusteissa mainitaan muun muassa ”musiikillinen keksintä” sekä oppilaiden omien musiikillisten ideoiden kokeilu ”improvisoiden, säveltäen ja sovittaen” (POPS 2004,

151). Uusiin opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014) kirjatut tavoitteet ja tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet kannustavat kuitenkin aiempaa huomattavasti selvemmin oppilaiden luovan musiikkisuhteen rakentamiseen. Esimerkiksi vuosiluokkien 7–9 keskeisiin sisältöalueisiin on laulamisen, soittamisen ja musiikinkuuntelun rinnalle asetettu improvisointi ja säveltäminen. Laaja-alaisen muusikkouden kehittymistä pyritään tukemaan selkein tavoittein, jotka opetussuunnitelmatekstissä liittyvät nimenomaan *musiikin luovaan tuottamiseen*. Näiden tavoitteiden mukaisesti oppilaiden odotetaan oppimäärän päättyessä muun muassa osaavan ”käyttää musiikillisia tai muita äänellisiä elementtejä kehittäessään ja toteuttaessaan uusia musiikillisia ideoita yksin tai ryhmän jäsenenä” (emt. 492).

Käsitettä musiikin luova tuottaminen käytetään tässä tutkimuksessa opetussuunnitelmaohjeistuksen mukaisesti viitattaessa uusien musiikillisten ideoiden kehittelyyn ja toteutukseen, olipa kyseessä sitten improvisointi, sovittaminen, laulun tekeminen, musiikin muokkaus digitaalitekniologiaa hyödyntäen (esim. remixaus) tai muu säveltämisen muoto. Kosmopoliitin muusikkouden ihanteen mukaisesti musiikin luova tuottaminen ymmärretään musiikillisen itseilmaisun keskeisenä välineenä, johon usein liittyy myös avoin ja julkinen yhteistyö (Parti & Westerlund 2013). Säveltämistä ja muuta musiikin luovaa tuottamista ei siis marginalisoida erityisasiantuntijuuden alaksi, vaan se nähdään kaikkien ulottuvilla olevana musiikillisen maailman rakennusprosessina (Barrett 2003) – olemassa olevien rakenteiden puitteissa tapahtuvana uuden luomisena (esim. Sawyer 2012). Musiikin luova tuottaminen on eräänlaista musiikillista tutkimusmatkailua – äänillä ja sointikuvilla leikittelyä ja erilaisten ratkaisumahdollisuuksien kokeilua ja vertailua (Ojala & Väkevä 2013). Keskeistä on ymmärrys musiikin luovasta tuottamisesta osallistumisena uusien musiikillisten ideoiden kehittelyyn ja toteutukseen. Tällaisella ymmärryksellä musiikin luovasta tuottamisesta voidaan nähdä olevan yhtäläisyyksiä myös Kai Hakkaraisen (2013) *luovan häiriköinnin* käsitteeseen: musiikin luova tuottaminen mahdollistaa olemassa olevien käytäntöjen rajanylitykset ja sitä kautta uusien teosten, tulkintojen ja näkökulmien syntymisen.

Uutta syksyllä 2016 voimaan tulevissa musiikinopetuksen tavoitteissa on lisäksi luovan tuottamisen liittäminen oppilaiden toimijuuden ja kulttuurisen osallisuuden kehittämiseen. Myös tämän tavoitteen voidaan ymmärtää heijastavan yhteiskuntamme laajempia ilmiöitä. Väitthän mediatutkija Henry Jenkins kollegoineen (Jenkins ym. 2006, ks. myös Schäfer 2011) jo vuosikymmen sitten, että siirtyminen valmiiden kulttuurituotteiden *kulutuksesta* kulttuurin sisältöön *tuottamiseen* sekä kynnyksen madaltuminen taiteelliseen itseilmaisuun ja kansalaisvaikuttamiseen leimaavat erityisesti digitaalisen median mahdollistamaa sosiaalista todellisuutta. Tämä on nähtävissä erityisen selvästi sellaisissa musiikin verkko-yhteisöissä, joissa kaikenikäiset ja -tasoiset muusikot eri puolilta maailmaa ottavat osaa yhteisölliseen sisältöön tuottamiseen ja jakamiseen uusimpia teknologian välineitä hyödyntäen (esim. Michiels 2015; Tobias 2015).

Tutkimuksen tavoite

Tässä artikkelissa raportoitavan tutkimuksen lähtökohtana on ymmärrys koulun ja yhteiskunnan läheisestä vuorovaikutuksesta: koulun tulee yhtäältä huomioida ja mukautua sitä ympäröiviin sosiokulttuurisiin käytäntöihin ja toisaalta pyrkiä muuttamaan niitä (esim. Dewey 1900; Väkevä & Westerlund 2007). Siksi epämuodollisissa oppimisympäristöissä tapahtuva musiikin oppiminen sekä muusikkouden kehittämiseen ja ihanteisiin liittyvät muutokset koskettavat myös koulua. Tarkastelen tässä artikkelissa koulun musiikinopetusta suhteessa edellä kuvatun kosmopoliitin muusikkouden ihanteisiin, joiden mukaisesti musiikin luova tuottaminen ymmärretään itsestään selvänä ja kaikille mahdollisena osana muusikkoutta. Aihe on erityisen ajankohtainen opetussuunnitelmauudistusten kynnyksellä. Niin (musiikin)opettajakoulutuksessa kuin opettajien täydennyskoulutuksessa on syytä pohtia, kuinka varustaa tulevat opettajat ja tukea jo kentällä työskenteleviä kasvattajia tar-

joamaan oppilaille ”säännöllisesti mahdollisuuksia äänen ja musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen” (POPS 2014, 141). Opettajakoulutuksen sisältöjen ja tavoitteiden arvioimiseksi tarvitaan ymmärrystä sekä koulua ympäröivistä sosiokulttuurisista muutoksista että koulun jokapäiväisestä elämästä.

Artikkeli pohjautuu *Musiikin luova tuottaminen kouluissa* -tutkimushankkeen tuloksille.¹ Vuonna 2014 toteutetun hankkeen laajempaan tavoitteena oli tuottaa ajankohtaista tietoa musiikin luovan tuottamisen opetuksen toteutustavoista ja pedagogisen tuen tarpeesta alaja yläkouluissa sekä lukioissa. Koska systemaattista ja valtakunnallista kartoitusta musiikin luovan tuottamisen pedagogiikasta ei ennen tätä tutkimusta ole tehty, on ollut epäselvää, miltä tilanne näyttää kouluissa työskentelevien, musiikkia opettavien opettajien näkökulmasta. Tutkimuksessa tiedusteltiin myös musiikkiteknologian käytöstä melko yksityiskohdaisesti, sillä teknologian käyttö on uudessa opetussuunnitelmassa nostettu keskeiseen asemaan. Teknologiaa koskevat tutkimustulokset on tilarajoitusten vuoksi kuitenkin jätetty tämän artikkelin ulkopuolelle.

Tässä artikkelissa raportoitavan tutkimuksen päätehtävänä oli selvittää, missä määrin koulu tarjoaa mahdollisuuksia luovan ja laaja-alaisen muusikkouden kehittymiselle ja millaiset tekijät estävät tai vaikeuttavat tällaiseen muusikkouteen kasvattamista opettajan näkökulmasta. Lopuksi pohdin myös sitä, millaisia haasteita niin uudistuva opetussuunnitelma kuin laajemmat kulttuurinmuutokset asettavat musiikin aineenopettajien sekä luokanopettajien perus- ja täydennyskoulutukselle.

Tutkimuksen toteutus

Valtakunnallinen *Musiikin luova tuottaminen kouluissa* -kyselytutkimus toteutettiin sähköisenä kyselynä ylä- ja alakouluissa sekä lukioissa musiikkia opettavien luokanopettajien ja musiikin aineenopettajien keskuudessa vuonna 2014. Koska musiikin opettajienⁱⁱ perusjoukosta ei ole saatavana listaa, linkki kyselylomakkeeseen lähetettiin sähköpostitse Manner-Suomen kaikkien koulujen (N=3122) rehtoreille, joita pyydettiin välittämään viesti edelleen koulunsa musiikkia opettaville opettajille. Rehtoreiden sähköpostiosoitteet oli haettu koulujen ja/tai kunnan verkkosivuilta. Otanta vastaa ryväsotantaa, sillä vaikka kahdesti lähetetty sähköpostiviesti luultavasti saavutti useimmat koulut, tutkija ei voinut kontrolloida sitä, toimittivatko rehtorit viestin opettajille. Vastauksia kyselyyn tuli määräaikaan mennessä 618 melko kattavasti eri lääneistä ja kuntaryhmistä (ks. Taulukko 1). Määrä edustaa karkeasti noin viidesosaa maamme kouluista ja on linjassa muiden samantyyppisten selvitysten otoskokojen kanssa (esim. Uusitalo 2003; Juntunen 2011). Vastausmäärän ja kuntien maantieteellisen sijoittumisen perusteella otoksen voidaan katsoa kuvaavan kohtalaisen kattavasti suomalaisten musiikin opettajien näkemyksiä. Kuntia informoitiin tutkimuksen suorittamisesta ja tarvittaessa hankittiin kuntakohtainen tutkimuslupa.

Kyselyn vastaajat

Kuten kyselyyn osallistuneiden taustatietoja esittelevästä Taulukosta 1 ilmenee, vastaajista selvä enemmistö (76 %) oli naisia. Miesten osuus oli vajaa neljännes (24 %), mikä kuvanee miesten pienempää osuutta koko opetusallalla (esim. Mikkilä 2013). Vastaajien ikä vaihteli 20–62 vuoden välillä siten, että vastaajien keski-ikä oli 44 vuotta.

Kyselyyn vastanneista opettajista 37 % ilmoitti suorittaneensa muodollisesti kelpoisen musiikin aineenopettajan tutkinnon (musiikkikasvatus pääaineena).ⁱⁱⁱ Loput vastanneista jakautuivat koulutuksensa suhteen kahteen pääryhmään siten, että 32 % vastaajista oli suorittanut luokanopettajan tutkinnon tai jonkun muun aineen kuin musiikin aineenopettajan tutkinnon ja lisäksi vähintään 60 opintopisteen laajuiset musiikin (musiikkikasvatuksen) opinnot, kun taas 41 % ilmoitti suorittaneensa ”muun tutkinnon”.^{iv} Näistä ”muun tutkinnon” suorittaneista 43 % ilmoitti suorittaneensa luokanopettajan tai jonkun

Taulukko 1. Kyselyyn osallistuneiden taustatietoja (n=618).

Vastanneiden määrä prosentteina	Työkokemus vuosina	Koulun sijainti	
	< 1	1 Etelä-Karjala	3
	1–5	13 Etelä-Pohjanmaa	4
Sukupuoli	6–10	17 Etelä-Savo	4
Nainen	76 11–15	15 Kainuu	2
Mies	24 16–20	15 Kanta-Häme	4
	21–25	14 Keski-Pohjanmaa	1
Ikä	26–30	12 Keski-Suomi	5
< 30	7 31 +	13 Kymenlaakso	3
30–39	25	Lappi	3
40–49	36	Koulun koko oppilasmäärinä	8
50–59	30 < 100	18 Pirkanmaa	4
60 +	3 101–199	17 Pohjanmaa	4
	200–299	17 Pohjois-Karjala	3
Koulutus	300–399	18 Pohjois-Pohjanmaa	9
Musiikin aineenop. tutkinto	37 400–499	16 Pohjois-Savo	6
Luokanop. tutkinto ja väh.	500 +	13 Päijät-Häme	2
60 op musiikin opinnot	30	18 Satakunta	4
Muu tutkinto	43	Uusimaa	24
		Varsinais-Suomi	9

muun aineen kuin musiikin aineenopettajan tutkinnon ja lisäksi musiikin sivuaineopinnot (25 op), ja noin kolmannes (34 %) oli suorittanut ainoastaan luokanopettajan tai muun kuin musiikin aineenopettajan tutkinnon. Lisäksi ”muun tutkinnon” suorittaneiden joukossa oli instrumentti- ja laulopedagogiikan tai vastaavan tutkinnon suorittaneita (12 %) sekä jonkin muun tutkinnon suorittaneita, opiskelijoita sekä ei-muodollisen pätevyuden omaavia (12 %).

Vastaajista vajaa viidennes (17 %) oli opettanut koulussa musiikkia 6–10 vuotta, mutta kaikkiaan työkokemus jakautui hyvin tasaisesti vastaajien kesken. Häviävän pieni osa vastaajista (1 %) oli opettanut alle vuoden. Enemmän kuin 31 vuotta musiikkia opettavana opettajana oli toiminut 13 % vastanneista.

Vastaajat työskentelivät eri kokoisissa kouluissa ympäri Suomen. Vastauksia kyselyyn tuli kaikista maakunnista (lukuun ottamatta Ahvenanmaata, johon kyselyä ei lähetetty)^{vi}, ja ne jakautuivat tasaisesti suhteutettuna Suomen virallisen tilaston tietoihin maakuntien oppilasmääristä (SVT 2013; 2014). Hieman alle neljäsosa (24 %) vastaajista ilmoitti opettavansa Uudellamaalla sijaitsevassa koulussa. Myös Varsinais-Suomesta (9 %), Pohjois-Pohjanmaalta (9 %) ja Pirkanmaalta (8 %) saatiin suhteellisen paljon vastauksia. Muuten vastaajat sijoittuivat maantieteellisesti melko tasaisesti ympäri maan. Pienimmän koulun oppilasmääräksi ilmoitettiin 12 oppilasta, kun taas suurimmassa koulussa kerrottiin opiskelevan 1200 oppilasta. Alle 100 oppilaan koulussa ilmoitti työskentelevänsä 18 % vastanneista. Vastaavasti 18 % opettajista työskenteli yli 500 oppilaan koulussa.^{vi} Valtaosalla vastaajista (80 %) oli musiikin oppitunteja alakoulussa. Yläkoulussa musiikin oppitunteja oli hieman alle kolmanneksella (32 %) vastaajista. Vastaajista noin viidennes (21 %) ilmoitti, että heillä on musiikin oppitunteja lukiossa.

Tutkimusaineisto

Webropol-kyselysovelluksella toteutettu kyselylomake sisälsi yhteensä 53 kysymystä, joihin vastattiin anonymisti. Kyselyn ensimmäisessä osiossa kartoitettiin yleistä taustatietoa (8 kysymystä). Toisessa osiossa tarkasteltiin opettajien käytössä olevia tieto-, viestintä- ja musiikkiteknologian käyttötapoja sekä valmiuksia hyödyntää teknologiaa käytännön musiikinopetuksessa (9 kysymystä). Seuraavan osion kysymykset keskittyivät opettajien käytössä olevien tieto-, viestintä- ja musiikkiteknologian välineiden ja tilojen kartoittamiseen (18 kysymystä). Lopuksi tarkasteltiin musiikinopetuksen työtapoja, musiikin luovan tuottamisen opetuksen toteutustapoja ja mahdollisen täydennyskoulutuksen tai muun tuen tarvetta (15 kysymystä). Lopussa tiedusteltiin halukkuutta osallistua jatkotutkimukseen ja arvontaan (3 kysymystä). Kyselylomakkeen vastaamiseen arvioitiin pilottitutkimuksen palautteen perusteella menevän noin 15 minuuttia. Kyselylomake laadittiin suomeksi ja ruotsiksi. Opettajia pyrittiin motivoimaan kyselyyn vastaamiseen arpomalla vastanneiden kesken kaksi 50 euron arvoista lahjakorttia Fuga-levykauppaan.

Aineiston analyysi

Tutkimuksen määrällisen aineiston analyysit suoritettiin IBM SPSS 22 -ohjelmistolla, vakiintunein tilastollisin menetelmin. Tarkastelin ensin aineiston frekvenssi- ja prosenttijakaumia. Kyselyn tietoja käytin taustamuuttujien selvittämiseen. Suorien jakaumien lisäksi käytin aineiston analyysissa myös ristiintaulukointia, ja ryhmien välisiä eroja tutkin riippumattomien otosten t-testillä. Ryhmien välisiä eroja kuvattaessa käytän ilmaisua tilastollisesti merkitsevä, soveltaen normaaleja merkitsevyytasoja ($p < .05$). Selvyyden parantamiseksi prosenttiosuudet esitetään kokonaislukuina. Avovastausten analyysissa hyödynsin laadullisen aineiston luokittelua (esim. Huberman & Miles 1994; Tuomi & Sarajärvi 2009).

Esittelen seuraavaksi *Musiikin luova tuottaminen kouluissa* -tutkimushankkeen tuloksia koskien musiikinopetuksen työtapoja yleisesti ja musiikin luovan tuottamisen osuutta opetuksessa erityisesti. Esittelen myös musiikin luovan tuottamisen pedagogiikkaa ja täydennyskoulutustarpeita koskevia tuloksia.

Tulokset: musiikin luova tuottaminen koulun musiikinopetuksessa

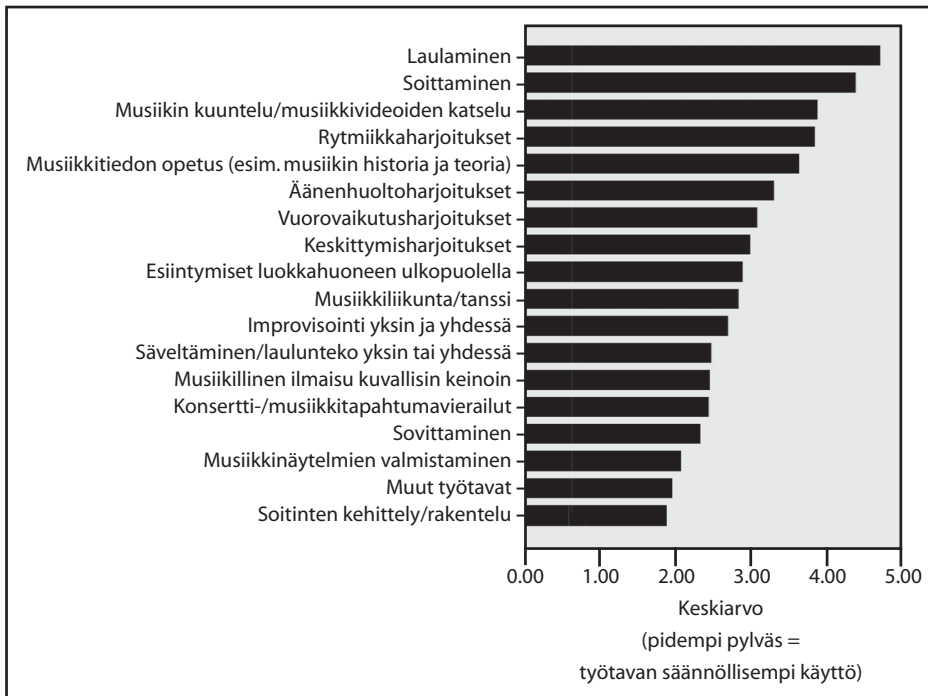
Musiikinopetuksen työtavat

Koska kaikki kouluasteet kattavaa ja valtakunnallisessa mittakaavassa suoritettua tutkimusta musiikinopetuksen sisällöistä ja työtavoista ei ole saatavilla, kyselyssä opettajia pyydettiin kertomaan eri työtapojen käytöstä omassa opetuksessaan. Työtapojen käytön määrää mitattiin 5-portaisella Likert-asteikolla, jolla 5 merkitsi kyseisen työtavan käyttöä ”jokaisella oppitunnilla”, 4 ”useimmilla oppitunneilla”, 3 ”satunnaisesti”, 2 ”harvoin” ja 1 ”ei koskaan”. Eri työtapoja oli mainittu 17 kappaletta. Lisäksi vastaajalla oli mahdollisuus lisätä listaan jokin muu, listalla mainitsematon työtapo.

Kuten Kuvio 1 osoittaa, laulaminen ja soittaminen ovat säännöllinen osa kyselyyn vastanneiden opettajien musiikinopetusta. Valtaosa (91 %) vastaajista ilmoitti, että laulamista ja/tai soittamista harjoitetaan jokaisella tai useimmilla oppitunneilla. Valtaosa kyselyyn vastanneista opettajista ilmoitti myös musiikin kuuntelun ja/tai musiikkivideoiden katseleminen (71 % vastaajista) sekä rytmikkaharjoitusten (69 % vastaajista) olevan säännöllinen osa opetusta. Lisäksi 61% vastaajista kertoi musiikkitiedon, kuten esimerkiksi musiikin historian ja teorian opetuksen lukeutuvan säännölliseen tuntiohjelmaansa.

Musiikkintunneilla satunnaisesti hyödynnettäviä työtapoja olivat sen sijaan äänenhuoltoharjoitukset (39 % vastaajista), vuorovaikutusharjoitukset (39 % vastaajista) sekä keskittymisharjoitukset (40 % vastaajista). Myös esiintymisiä luokkahuoneen ulkopuolella tapahtui satunnaisesti (76 % vastaajista). Musiikkiliikuntaa ja/tai tanssia ilmoitti satunnaisesti opettavansa 44 % ja musiikkilista ilmaisua kuvallisin keinoin 45 % vastaajista.

Kuvio 1. Työtapojen käyttö musiikin tunneilla (1 = ei koskaan; 5 = jokaisella oppitunnilla).



Musiikinäytelmien valmistaminen ja musiikkitapahtumissa vierailut olivat harvinaisen osa musiikintunteja: 67 % vastaajista arvioi musiikinäytelmien tekemisen olevan osa tuntien kulkua harvoin ja 55 % vastaajista kertoi konserteissa ja muissa musiikkitapahtumissa vierailua tapahtuvan harvoin. Kaikkein vähiten musiikin tunneilla hyödynnetty työtapa oli omien soitinten kehittäminen ja/tai rakentelu, jota valtaosan (78 %) mukaan tapahtui vain harvoin tai ei koskaan.

Annettujen vaihtoehtojen lisäksi noin joka viides (18 %) vastaajista ilmoitti käyttävänsä satunnaisesti opetuksessaan muita työtapoja. Näiden joukossa mainittiin muiden muassa leikit, esitelmät, ryhmätyöt, musiikkielokuvien katselu, rentoutumisharjoitukset, prosessidraama ja musiikkivideoiden teko.

Musiikin luovaan tuottamiseen liittyvät työmuodot lukeutuivat aineistossa satunnaisesti tai harvoin tapahtuvien työmuotojen joukkoon. Yksin tai ryhmässä tapahtuvaa improvisointia kertoi satunnaisesti opettavansa 48 % vastaajista. Musiikin säveltämistä ja/tai lauluntekoa joko yksin tai ryhmässä harjoitetaan musiikin oppitunneilla harvoin: lähes puolet vastanneista opettajista (49 %) kertoi säveltämisen ja/tai laulunteon olevan harvoin tai ei koskaan osa opetustaan. Musiikkikappaleiden sovittaminen näyttää olevan vieläkin harvinaisempaa: 59 % vastanneista ilmoitti sen olevan osa oppituntien kulkua harvoin tai ei koskaan.

Taulukko 2.

Musiikin luovan tuottamisen opetuksen vertailu yleisimmin käytettyihin työtapoihin (% vastanneista).

Opetuksessa käytetty työtapo	säännöllisesti	satunnaisesti	harvoin
Laulaminen	98	2	< .5
Soittaminen	92	8	< .5
Musiikin kuuntelu/musiikkivideoiden katselu	71	25	4
Rytmiikkaharjoitukset	69	27	4
Musiikkitiedon opetus	61	33	6
Säveltäminen/laulunteko	5	46	49
Sovittaminen	13	28	59
Improvisointi	14	48	38

Kuten Taulukosta 2 ilmenee, musiikin luovan tuottamisen opetuksen satunnaisuus käy selvästi ilmi verrattessamme siihen lukeutuvien työtapojen käyttöä (*"Säveltäminen/laulunteko"*, *"Sovittaminen"* ja *"Improvisointi"*) viiteen yleisimmin käytettyyn työtapaan (*"Laulaminen"*, *"Soittaminen"*, *"Musiikin kuuntelu/musiikkivideoiden katselu"*, *"Rytmiikkaharjoitukset"* ja *"Musiikkitiedon opetus"*). Siinä missä lähes kaikki vastanneista käyttävät laulamista (98 %) ja soittamista (92 %) säännöllisesti omassa opetuksessaan, vain 5 % vastanneista kertoi säveltämisen tai laulunteen olevan säännöllinen osa musiikintuntejaan. Musiikkikappaleiden sovittamista kertoi säännöllisesti hyödyntävänsä 13 % ja yksin tai ryhmässä tapahtuvaa improvisointia 14 % vastanneista.

Musiikin luovan tuottamisen opetuksen toteutuminen

Kyselyssä pyrittiin myös selvittämään, millä tavoin musiikin luovan tuottamisen opetus toteutuu kouluissa ja millaisia välineitä opettajilla on käytössään opetuksensa tueksi.

Vastaaajista reilu kolmannes (35 %) kertoi hyödyntävänsä oppikirjoja musiikin luovan tuottamisen opettamisessa. Musiikin oppikirjojen käyttöä kuvailevissa avovastauksissa opettajat kertoivat käyttävänsä oppikirjoja lähinnä ideoiden ja inspiraation lähteenä. Useat vastaukset ilmensivät musiikin oppikirjojen käyttöä eräänlaisena alkusysäyksenä oppilaiden omille sävellyksille ja improvisaatioille. Kirjasta esimerkiksi saatettiin valita lauluja, joita ryhdyttiin varioimaan eri tavoin, kuten kirjoittamalla uusia sanoituksia ja *"omia välisoittoja ja soitinsovituksia"*, sovittamalla lauluja *"uuteen uskoon"*, tai käyttämällä *"[t]uttuja lauluja omien räppien taustalla."* Toisinaan oppilaat olivat opettajan johdolla etsineet *"esimerkkejä rakenteista ja siirtyneet sitten kehittämään omia 'jamikiertoja'."* Joskus taas oman sävellyksen tai improvisaation lähtökohdaksi riitti kirjasta löytyvä, inspiroiva kuva.

Toinen musiikin luovan tuottamisen opetuksen toteutukseen liittyvä kysymys koski opetuksen yhdistämisestä muihin oppiaineisiin. Reilu puolet opettajista (54 %) kertoi integroineensa musiikin luovan tuottamisen opetusta muihin oppiaineisiin, kuten esimerkiksi äidinkieleen ja historiaan, jotka myös mainittiin kysymyksen yhteydessä esimerkkeinä. Eräällä äidinkielen tunnilla ohjelmassa oli ollut sanaluokkabluessin tekoa, toisella *"Kalevalan runomittaan kappaleen tekeminen, räpin tekeminen konjunktioista."* Historian opetuksessa musiikki taas oli läsnä esimerkiksi tekemällä keskiaikaista musiikkia, kirjoittamalla *"eri yhteiskuntaluokille omia lauluja"* sekä valmistamalla itse kiviakauden soittimia ja säveltämällä lauluja *"kiviakauden elämästä"*. Lisäksi monet vastaajista mainitsivat integraation kuvataiteeseen.

Kuvaamataidon ryhmän kanssa meillä oli juuri yhteisprojekti, jossa kuvaamataidon valinnaisryhmä teki animaatioita iPadilla ja musiikin valinnaisryhmä teki animaatioihin musiikit. Muiden aineiden opettajat ovat myös laittaneet musiikkiluokkalaista tekemään tunneillaan kappaleita mm. terveystiedon aiheista. (Yläkoulun musiikinopettaja, 28 v.)

Myös esimerkiksi vieraiden kielten opiskelu, maantiede, ympäristötieto, liikunta ja jopa kotitalous mainittiin sopivina liittolaisina sävellykselle. Musiikin luovan tuottamisen opetuksen ja muiden aineiden integraatioiden mainittiin liittyvän erityisesti koulun erilaisiin teemapäiviin ja juhliin sekä niihin liittyviin yhteishankkeisiin, kuten musikaaleihin ja näytelmiin. Toisaalta myös musiikkivideoiden teko mainittiin useissa vastauksissa.

*Esim. omat biisit, joista tehty myös musiikkivideo. Sävellys, sanoitus, sovitus, soitto, laulu, äänitys, videon käsikirjoitus, näytteleminen, tanssi, kuvaaminen, editointi. Siinä on helpos-
ti aineksia musiikista, äidinkielestä, ilmaisutaidosta, kuvataiteesta, liikunnasta. Vastaavaa
integrointia tapahtuu luonnostaan musiikkiproduktioiden kanssa, joita suunnitellaan ja
toteutetaan yhdessä. (Ala- ja yläkouluun musiikinopettaja, 41 v.)*

Kaiken kaikkiaan musiikin luovan tuottamisen ja muiden oppiaineiden yhdistämistä koskevat avovastaukset sisälsivät runsaasti opettajien intoa ja luovuutta heijastavia kuvauksia erilaisista integraatiomahdollisuuksista. Monet totesivat musiikin luovan tuottamisen soveltuvan lähes minkä tahansa aineen kumppaniksi niin peruskoulussa kuin lukiossa.

Musiikin luovan tuottamisen opetustaidot

Kyselyssä vastaajia pyydettiin arvioimaan musiikin luovan tuottamisen opetustaitonsa. Opettajien käsityksiä omista kyvyistään opettaa musiikin luovaa tuottamista mitattiin viisiportaisella Likert-asteikolla, jonka jälkeen myönteiset (”erinomainen” ja ”hyvä”) ja kielteiset (”välttävä” ja ”heikko”) vastaukset yhdistettiin. Tulokset tiivistämällä saatiin kolmiportainen luokitus, ”hyvä”, ”kohtalainen” ja ”huono”. Suurin osa vastaajista (40 %) arvioi taitonsa kohtalaiseksi. Hyväksi taitonsa arvioi kolmannes (33 %) kaikista vastanneista opettajista, kun taas huonoksi omat taitonsa arvioi reilu neljännes (27 %) vastanneista.

Ristiintaulukointi (Taulukko 3)^{vii} miesten ja naisten vastausten kesken osoittaa, että noin kolmannes sekä naisista (32 %) että miehistä (34 %) arvioi musiikin luovan tuottamisen opetustaitonsa hyväksi. Miesten keskiarvo (3.11) on hieman suurempi kuin naisten (2.98). Keskiarvojen ero ei ole tilastollisesti merkitsevä ($p = .11$).

Taulukko 3. Opettajien arvio omista musiikin luovan tuottamisen opetustaidoista (% vastanneista).

	Sukupuoli		Ikäluokka					Yhteensä
	Nainen	Mies	<30	30–39	40–49	50–59	60 +	
”Arvioi musiikin luovan tuottamisen opetustaitosi.”								
Hyvä	32	34	29	39	35	27	23	33
Kohtalainen	38	46	47	44	37	39	53	40
Huono	29	19	25	17	29	34	24	27

Ristiintaulukointi eri ikäluokkien kesken (Taulukko 3)^{viii} osoittaa, että arviot omista musiikin luovan tuottamisen opetustaidoista jakautuivat melko tasaisesti viiden ikäluokan kesken, kuitenkin siten, että 30–39-vuotiaiden muodostama ikäluokka arvioi omat taitonsa muita ikäluokkia positiivisemmin. Kyseisessä ikäluokassa 39 % vastaajista arvioi omat taitonsa hyväksi, vastaavien lukujen ollessa esimerkiksi alle 30-vuotiaiden ikäluokassa 29 % ja yli 60 vuotta vanhojen vastaajien keskuudessa 23 %. Tutkittavien iän ja arvion välillä havaittiin heikko yhteys ($r = -.12$).

Sen sijaan tutkittaessa koulutuksen vaikutusta vastaajan arvioon omista musiikin luovan tuottamisen opetustaidoistaan havaittiin vaikutus tilastollisesti erittäin merkitseväksi ($p < .001$) siten, että musiikkikasvatusta pääaineena opiskelleet arvioivat omat taitonsa paremmiksi kuin muun koulutuksen saaneet opettajat.

Musiikin luovaan tuottamiseen liittyvät pedagogiset haasteet ja valmiudet

Saadaksemme tarkemman kuvan siitä, millaiset tekijät mahdollisesti estävät tai vaikeuttavat musiikin luovan tuottamisen opetusta koulussa, siihen liittyviä haasteita mitattiin monivalintakysymyksellä, jossa vastaajilla oli mahdollisuus valita kolme suurimmaksi koemaansa haastetta annetuista vaihtoehdoista. Taulukko 4 kuvaa asioita, jotka vastanneet nimesivät suurimmiksi haasteiksi musiikin luovan tuottamisen opettamisessa.

Taulukko 4.

Koetut haasteet musiikin luovan tuottamisen opettamisessa
(1 = pienimmäksi koettu haaste; 3 = suurimmaksi koettu haaste).

Haaste	ka	s.d.	% vastaajista
Ryhmän suuri koko	2.25	.73	43
Puutteet omassa koulutuksessa	2.13	.87	45
Ajanpuute	2.07	.81	37
Tilaan liittyvät haasteet	1.89	.79	26
Oppilaiden kiinnostuksen puute	1.85	.71	19
Puutteet opetusvälineissä	1.78	.76	20
Arvioinnin vaikeus	1.77	.84	27
Muu	1.68	.88	27

Taulukon viimeisessä sarakkeessa esiintyvät prosenttiluvut viittaavat osuuteen vastaajista, joka ilmoitti kyseisen tekijän ”suurimmaksi haasteeksi”. Kolmeksi suurimmaksi haasteeksi musiikin luovan tuottamisen opettamisessa koettiin keskimäärin opettettavan ryhmän suuri koko (43 % vastaajista), oman koulutuksen vähäisyys tai puute musiikin luovan tuottamisen opetusmenetelmistä (45 % vastaajista) sekä ajanpuute (37 % vastaajista). Myös tilaan liittyvät tekijät, kuten esimerkiksi luokkahuoneen akustiikka ja tilan jakaminen, oppilaiden kiinnostuksen puute musiikin luovaa tuottamista kohtaan, opetusvälineiden vähäisyys ja/tai heikko taso sekä musiikin luovan tuottamisen arvioinnin vaikeus koettiin haasteina musiikin luovan tuottamisen opetuksen kannalta.

Tiedusteltaessa musiikin luovan tuottamisen pedagogiikan osuudesta vastaajan omassa opinnoissa, ylivoimaisesti suurin osa opettajista (80 %) kertoi, ettei ole saanut minkäänlaista koulutusta musiikin luovan tuottamisen opettamiseen. Myös tämän kysymyksen vastauksissa musiikin aineenopettajan koulutuksen vaikutus vastaukseen havaittiin tilastollisesti erittäin merkitseväksi ($p < .001$) siten, että musiikkikasvatusta pääaineenaan opiskelleet ilmoittivat saaneensa koulutusta useammin kuin muut vastaajat.

Vastaajilla oli mahdollisuus myös sanallisesti kuvailla musiikin luovan tuottamisen opettamiseen saamaansa koulutusta. Avovastauksia kirjoitettiin niukasti (117 kpl), ja niissä yleensä muutamalla sanalla kuvatut koulutuskokemukset painottuvat opettajantyön aikana saatuihin erillisiin kursseihin, kuten koulutusjaksot ulkomailla ja erilaiset kesä- ja muut lyhytkurssit. Opettajat mainitsevat avovastauksissa muun muassa Musiikinopettajat ry:n järjestämän kurssin, ”*jossa saimme hieman tutustua esim. GarageBand -ohjelmaan ja sen käyttöön*”, Mediakeskuksen ”*Sävellyttäminen*”-kurssin, ”*säveltämisen lyhytkursseja vuosien aikana, viikonloppuisin, kesäisin Esim. Orffilaista meininkiä*” sekä ”*[k]ursseja mm. Oriveden opistossa*” ja ulkomaisissa yliopistoissa.

Joissakin vastauksissa mainitaan myös itse perusopintoihin kuuluva opetus liittyen musiikin luovaan tuottamiseen. Näiden vastausten yhteydessä mainitaan erityisesti improvisaatio, Orff-metodi, musiikkiliikunta ja vuorovaikutustaidot. Vastaajat korostavat kuitenkin opetuksen vähyyttä kuvailemalla mainittuja opintoja mm. ”makupaloiiksi” muiden opintojen joukossa.

Improvisoimme rytmisoittimilla avaruusromujen ääniä pimeässä luokassa. Siis aika heikoissa kantimissa on. (Alakoulun luokanopettaja, 32 v.)

Opettajien vastaukset kysymykseen tarjoavat siis kuvan melko hajanaisesta musiikin luovan tuottamisen pedagogiikkaan liittyvästä koulutuksesta, kuten yllä oleva, alakoulun opettajan ironisin sanankääntein muotoiltu kuvaus ilmentää.

Musiikin luovaan tuottamiseen liittyvät täydennyskoulutustarpeet

Lopuksi kyselyssä pyrittiin kartoittamaan, millaisia välineitä tai pedagogista osaamista opettajat kokevat tarvitsevansa luotsataksaan tämän päivän lapsia ja nuoria tekemään itse musiikkia erilaisissa analogisissa ja digitaalisissa oppimisympäristöissä.

Ottaen huomioon tässä tutkimuksessa esiin tulleen musiikin luovan tuottamisen opettamiseen liittyvän peruskoulutuksen niukkuuden, ei liene yllättävää, että 80 % vastaajista ilmoitti toivovansa lisäkoulutusta musiikin luovan tuottamisen opettamiseen. Vastajilla oli myös mahdollisuus kertoa avovastauksessa, millaiselle lisäkoulutukselle heillä olisi tarvetta. Vastauksissa toistuvat samat teemat: opettajat kertovat toivovansa niin apua alkuun pääsemiseksi kuin uusia ideoita oman opetuksensa kehittämiseksi kuten myös opastusta teknologian hyödyntämiseen musiikin luovan tuottamisen opetuksen tueksi. Toivelistalla on intensiivikursseja sekä pitkäaikaisempaa ja jatkuvaa koulutusta. Monissa vastauksissa mainitaan myös täydennyskoulutukseen osallistumisen haasteet: opettajien aikapula, taloudellisten resurssien puute tai maantieteelliset esteet.

Musiikin luovan tuottamisen opettamisen perusteista lähtevää koulutusta peräänkuulutetaan erityisesti alakoulun musiikinopetukseen.

Haluaisin lisäkoulutusta perusasioiden opetteluun, joilla saisi lisää sisältöä alakouluikäisten musiikin opettamiseen ja oppilaille mahdollisuuden osallistua ja tuottaa itse musiikkia. (Alakoulun luokanopettaja, 34 v.)

Toivoisin koko alakoulun opetussuunnitelman kattavaa koulutusta. Tuntuu, että opiskeluaikojen imu on omassa työssäni nyt kadonnut ja toivoisin musiikin jatkokoulutusta ... Sellainen luokanopettajille suunnattu opetustyön ohessa suoritettava, pitempi koulutus, jonne pääsee ilman pääsykokeita. Olen monesti ajatellut, että takki on tyhjä, kun kaikki omat ideat on ehkä käytetty. Monesti tuntuu myös siltä, että musiikin opetusta pitäisi enemmän suunnitella ja siihen ei ole aikaa. Opeoppaat ovat hyvin ylimalkaisia. (Alakoulun luokanopettaja, 32 v.)

[Toivoisin k]jurssimuotoista [koulutusta], riittävän helppotasoista, jotta siitä oikeasti saisi intoa ja uskallusta toimia arjessa innostuneiden lapsien kanssa. (Alakoulun luokanopettaja, 39 v.)

Toisaalta toivotaan ”jippoja, niksejä” – uusia ideoita, jotka olisivat helposti sovellettavissa luokahuoneessa, ”vähäisten aikaresurssien puitteissa” ja ”heterogeenisessä ryhmässä”.

Kyllähän asioita osaa tehdä itse, mutta miten opettaa se asia 20 hengen ryhmälle missä on eritasoisia oppijoita. Haasteet ovat nyt edessä koska saimme iPadit koululle. (Ala- ja yläkoulun musiikinopettaja, 50 v.)

Vaikka luovuudesta ja luovan prosessin ohjaamiseen on periaatteessa välineitä, luokkahuoneessa suuren ryhmän ohjaaminen poikkeaa yksilöopetuksen vastaavasta. Ryhmadynamiikka, ajankohta, luovan tuottamisen markkinointi oppilaille, oppilaiden vaihtelevan taitotasen huomioiminen, genre ym. tekijät vaikuttavat suuresti yläkoulussa. (Yläkoulun musiikinopettaja, 27 v.)

Monet mainitsevat säveltämisen opettamista rajaavien reunaehtojen, kuten resurssi- ja aikapulan, vaikutuksen omaan opetustyöhönsä ja toivovat niiden sekä koulukontekstin erityisyyden huomioimista lisäkoulutuksen toteutuksessa. Myös pian voimaan astuva opetussuunnitelma ja sen mukanaan tuomat muutokset mainitaan vastauksissa.

Tulosten pohdintaa: millaiseen muusikkouteen koulu kasvattaa?

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita ja muita opetussuunnitelmatekstejä tarkasteltaessa on huomioitava, että niihin kirjatut tavoitteet paljastavat vain osan koulujen todellisuudesta. Käytännössä musiikkia opettavat luokanopettajat sekä musiikin aineenopettajat nauttivat suurta vapautta opetuksen sisältöjen ja työtapojen suhteen tulkiten ja toteuttaen opetussuunnitelmien asettamia tavoitteita ja muutoksia jokseenkin itsenäisesti sekä ”oman persoonallisen ymmärryksensä, näkemystensä ja kokemustensa pohjalta” (Syrjälä, Estola ja Uitto 2006, 31; Sahlberg 2011). Vaikka keskusjohtoisuudesta luopuminen ja suomalaisopettajien työssään nauttima autonomia on herättänyt runsaasti kansainvälistä ihailua (ks. esim. Lobez 2012; Malone 2013), vapaus tuo mukanaan myös vastuun, joka saattaa toisinaan painaa opettajan hartioilla raskaana. Opetussuunnitelmatestit eivät edes pyri tarjoamaan yksityiskohtaisia ohjeita siihen, mitä musiikintunneilla tulisi tarkalleen ottaen tehdä, vaan lopullisten valintojen tekeminen sisällöllisten ja menetelmällisten mahdollisuuksien lukuisasta joukosta on jätetty opettajan harkinnan varaan. Kuten Minna Muukkonen (2010) on väitöskirjassaan todennut, opettaja löytää itsensä usein puun ja kuoren välistä pyrkiessään vastaamaan odotukseen monimuotoisesta musiikinopetuksesta minimaalisten resurssien puitteissa.

Myös musiikkikulttuurin nopeat muutokset asettavat omat paineensa. Siltojen rakentaminen koulun ja oppilaiden sosiaalisen todellisuuden välille vaatii opettajalta paitsi halua pysyä kehityksen kelkassa myös kykyä reflektoida muutosten vaikutusta koulun musiikinopetuksen käytäntöihin ja arvoihin. Oppijoiden erilaiset tarpeet sekä kulttuurin moninaisuus haastavat kasvattajat toisin sanoen sekä ymmärtämään, ”mitä on ollut tai on jo olemassa, että kuvittelemaan, miten asiat voisivat olla” (Westerlund & Juntunen 2013, 9). Tässä artikkelissa raportoitavan tutkimuksen päätehtävänä onkin ollut selvittää, missä määrin koulu jo tarjoaa mahdollisuuksia luovan ja laaja-alaisen muusikkouden kehittymiselle ja millaiset tekijät estävät tai vaikeuttavat tällaiseen muusikkouteen kasvattamista opettajan näkökulmasta. Kysymysten selvittämiseksi analysoin edellä esiteltyjä tuloksia seuraavaksi syvemmin ja suhteessa aiempaan kirjallisuuteen. Arvioin myös tutkimuksen luotettavuutta ja yleistettävyyttä.

Luovan ja laaja-alaisen muusikkouden kehittymismahdollisuudet koulussa

Tässä artikkelissa raportoidun kyselytutkimuksen tuottamassa aineistossa näkyy suomalaisten musiikintuntien monipuolisuus. Siinä, missä kansainvälinen musiikkikasvatuksen tutkimus kritisoi koulun musiikinopetuksen yksipuolisuutta ja teoreettisuutta (esim. Green 2008), suomalaisilla tunneilla tehdään monenlaista laulamista vuorovaikutusharjoituksiin ja musiikkiliikunnasta omien instrumenttien rakenteluun. Rajallisten tuntimäärien puitteissa aikaa jää jopa musiikinäytelmien valmistamiselle sekä konserteissa ja muissa musiikkitapahtumissa vierailuille. Tähän kyselyyn osallistuneiden opettajien vastaukset koskien käytettyjä työtapoja piirtävät kuvan toiminnallisesta musiikinopetuksesta, jossa

yhdistyy niin teoreettisen tiedon opetus kuin käytännön tekeminen. Viime vuosikymmeninä tällainen ”monipuolisuuden eetos” (Muukkonen 2010) ja toiminnallisuus ovatkin leimanneet suomalaista musiikinopetusta enenevissä määrin.

Tutkimuksen tuloksista on nähtävissä myös suomalaisopettajien ammatillinen joustavuus. Esimerkiksi vastaukset liittyen oppikirjojen käyttöön säveltämisen opetuksen apuna kertovat opettajien luovasta suhtautumisesta oppimateriaaliin: oppikirjoista ja opettajan oppaista haetaan se, mikä kussakin tilanteessa on hyödyllisintä tai inspiroivinta. Kirjojen sisältämä repertuaari on ymmärretty raakamateriaaliksi, jota opettaja ja oppilaat voivat muokata ja jatkojalostaa omissa luovissa prosesseissaan. Myös musiikin luovan tuottamisen yhdistäminen muihin oppiaineisiin erityisesti alakoulussa on jopa maailman mittakaavassa poikkeuksellista. Tämän tutkimuksen tulokset vahvistavat hiljattain julkaistun suomalais-yhdysvaltalaisen tutkimuksen (Randles & Muhonen 2015) havainnon siitä, että suomalaisen koululaitoksen rakenne sekä opettajien koulutus mahdollistavat hyvin monipuolisia integraatioita. Musiikin yhdistäminen muihin oppiaineisiin puolestaan avaa uusia ”mahdollisuuksia luoville aktiviteeteille yli oppiainerajojen ja ilman tiukkoja aikatauluja” (emt. 14, suomennos kirjoittajan).

Toisaalta, ja hieman paradoksaalisesti, kyselyn tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että oppilaiden uusien musiikillisten ideoiden kehittelyyn ja toteutukseen on koulussa tarjolla suhteellisen niukasti mahdollisuuksia. Tämäkin tulos noudattelee myös aiemmissa tutkimuksissa esiin tullutta piirrettä suomalaisesta musiikinopetuksesta: musiikintunnit näyttävät rakentuvan ainakin ylemmillä koulutusasteilla pääosin soittamisen ja laulamisen sekä musiikin kuuntelun varaan. Väitöskirjassaan perusopetuksen yläluokkien ja lukion musiikinopetuksen käytäntöjä tutkineen Muukkoson (2010) arvion mukaan säveltäminen, musiikillinen keksintä, improvisointi tai luova ilmaisu ”eivät... ole vakiintuneet suomalaisen koulun musiikinopetuksen työtavoiksi” yhteismusisoinnin, laulamisen ja musiikin kuuntelun rinnalle (emt. 230). Myös vuonna 2011 julkaistu Perusopetuksen musiikin oppimistulosten arviointi (Juntunen 2011) paljastaa, että lähes puolet (47 %) yhdeksännen luokan oppilaista kokee, ettei ole kouluaikanaan osallistunut musiikilliseen keksintään säveltäen, improvisoiden tai sovittaen. Valmiiksi sävellettyjen ja sovitettujen musiikkikappaleiden laulamisen ja soittamisen ylivoimaisuus oman musiikin säveltämiseen verrattuna korostuu myös samaan arviointiin osallistuneiden opettajien vastauksissa. Juntunen (2015) huomauttaa, että ilmiö on kansainvälinen: tutkimukset ympäri maailmaa (esim. Cheung 2004; Clennon 2009; Rozman 2009) raportoivat musiikinopetuksesta, jossa musiikin luovan tuottamisen osuus on vähäinen tai suorastaan olematon opetuksen painopisteen ollessa valmiiden teosten harjoittamisessa.

Kaiken kaikkiaan *Musiikin luova tuottaminen kouluissa* -kyselytutkimus ainakin osittain vahvistaa jo aiemmissa selvityksissä esiin tullutta käsitystä siitä, että koulun musiikinopetus tukee oppilaiden laaja-alaisen musiikillisen tieto-aidon kehittymistä ja tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia musiikilliseen vuorovaikutukseen. Toisaalta oppilaiden luovan muusikkouden kehittymistä tukevien työtapojen voidaan tämän tutkimuksen mukaan arvioida olevan musiikinopetuksen marginaalissa. Musiikillinen ilmaisu ja vuorovaikutus näyttävät rajoittuvan useimmiten jo olemassa olevan ohjelmiston esittämiseen, kuuntelemaan tai analyysiin. Sen sijaan mahdollisuuksia omien sävellysten, sovitusten tai improvisaatioiden tekemiselle on tarjolla harvoin.

Musiikin luovan tuottamisen pedagogiset haasteet

Tutkimuksen toinen kysymys koski haasteita, jotka liittyvät luovaan ja laaja-alaiseen muusikkouteen kasvattamiseen. Aineiston perusteella vaikuttaa siltä, että suomalaisten musiikin opettajien käytössä olevat pedagogiset valmiudet luokkahuoneessa – useimmiten suuressa ryhmässä – tapahtuvaan musiikin luovan tuottamisen opettamiseen ovat vähäiset tai suorastaan olemattomat. On sinänsä ymmärrettävää, että suuren ryhmän säveltämisen oh-

jaaminen koetaan haasteellisena. Luova työskentely heterogeenisessä luokkahuoneessa ja kasvavien ryhmäkokojen paineessa asettaa monenlaisia vaatimuksia niin opettajan ajanhallinta- ja organisaatiokyvyille kuin käytössä oleville tiloille ja välineille.

Voidaan silti pohtia, miltä osin asenteet musiikin luovaa tuottamista kohtaan vaikuttavat siihen, että valtaosa vastaajista koki nimenomaan ryhmän koon suurimmaksi haasteeksi musiikin luovan tuottamisen opetuksessa. Voisiko olla niin, että säveltäminen mielletään musiikkikasvatuksen piirissä edelleen liian kapeasti yksilölliseksi toiminnaksi? Tällöin ajatus siitä, että sitä harjoitettaisiin taidoiltaan vaihtelevissa ryhmissä saattaa tuntua vieraalta tai jopa mahdottomalta. Katsaus esimerkiksi musiikin verkkoyhteisöissä tapahtuviin ”digitaalisiin sävellystalkoisiin” (Partti & Westerlund 2013) tai nopeasti suositaan kasvattaneisiin co-writing -laulukirjoitusleireihin (Rautiainen 2012; Seabrook 2015) tarjoavat kuitenkin perinteestä poikkeavan kuvan säveltämisestä: näissä yhteisöissä ja verkostoissa ”säveltäjyyteen ja oman musiikin tekemiseen liittyvä oppiminen on ... läpeensä sosiaalinen prosessi” (Partti & Westerlund 2013, 26). Yhdessä tekemistä ei toisin sanoen mielletä menestyksellisen sävellysprosessin esteeksi, vaan suoranaiseksi edellytykseksi, joka voi parhaimmillaan johtaa musiikillisen ilmaisun monipuolistumiseen (esim. Faulkner 2003) sekä itseyttämisprosessin ja keskinäisen arvostuksen syvenemiseen (Barrett 2006; Rusinek 2007) yhteisön jäsenten keskuudessa.

Kysymystä kollektiivisen säveltämisen haasteista onkin tärkeää pohtia opettajien oman koulutuksen kannalta. Millaisia mahdollisuuksia opettajakoulutus tarjoaa ryhmässä tapahtuvan säveltämisen ohjauksen harjoitteluun? Tutkimuskyselyyn vastanneet tunnustivat aukot omassa koulutuksessaan yhdeksi suurimmista haasteista musiikin luovan tuottamisen opettamisessa. Vaikka tutkimuksessa ei erikseen tiedusteltu vastaajien saamaa koulutusta ryhmässä tapahtuvaan säveltämisen opetukseen, voidaan koulutusta kuvaavien vastausten perusteella päätellä, että opettajien omakohtaiset kokemukset ryhmässä tapahtuvasta musiikin luomisesta omien opintojensa aikana ovat harvinaisia. Vaikuttaa siltä, että eurooppalaisten kollegoidensa tavoin (esim. Clennon 2009; Sætre, 2011) myös monet suomalaisopettajat opettelevat kantapään kautta – pikemmin kuin koulutuksensa tarjoamien pedagogisten välinein varustettuina – luomaan mahdollisuuksia luokkahuoneessa tapahtuvalle (yhteis)säveltämiselle. On kaiken kaikkiaan huolestuttavaa, että neljä viidestä vastaajasta ei ole saanut omassa opinnoissaan minkäänlaista koulutusta musiikin luovan tuottamisen ohjaukseen. Voidaankin hyvällä syyllä kysyä, millä eväin uusia opetussuunnitelman perusteita lähdetään kouluissa soveltamaan. Rakentuvatko opettajien kokemukset musiikillisista luomisprosesseista parhaimmillaan kesäkursseille – joihin vain harvoilla on mahdollisuus osallistua – ja pahimmillaan hajanaisille muistoille avaruusromujen äänien improvisoinnista pimeässä luokassa?

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat suureksi haasteeksi myös ajanpuutteen. Erityisesti yläkoulun tuntijakojen puitteissa tulos ei yllätä. Luovat prosessit, kuten vaikkapa laulunteko, vaatii usein enemmän aikaa kuin mitä viikoittainen oppitunti kykenee tarjoamaan. Juntusen (2015) tutkimus hankkeesta, jossa iPadin käyttö integroitiin luovan tuottamiseen ja kehollisiin työtapoihin peruskoulun seitsemännän luokan musiikinopetuksessa, tuo esiin samankaltaisen haasteen: pienryhmätyöskentelyn viikoittaiset keskeytykset ja niitä seuranneet käynnistysvaikeudet koettiin projektin toteuttamisen suurimpana ongelmana. Onkin valitettavaa, mikäli luovuuden arvostus yhteiskunnassamme ei jalkaudu juhlapuheista yleisivistävän taidekasvatuksen todelliseksi resurssiksi.

Toisaalta voidaan pohtia, missä määrin myös ajankäyttöön liittyvät valinnat pohjautuvat käsityksiimme musiikin luovan tuottamisen merkityksestä ja mahdollisuuksista. Näytättykö säveltäminen liian erillisinä osana muusikkoutta, jopa eräänlaisena erityisosaamisen alueena, jolle voi astua vasta, kun on varmistanut tarpeeksi laajan osaamistason esimerkiksi musiikin perusteissa? Omien oppilaidensa kanssa sävellyttämistä tutkinut Sari Muho- nen (2016; 2013) rohkaisee opettajia hahmottamaan musiikin luomisen kokonaisvaltaises-

ti, osana koulun arkea ja useita tavoitteita palvelevana toimintana. Vaikka mahdollisuudet suurimuotoisten sävellysprojektien toteuttamiselle ovat yhden viikkotunnin puitteissa rajalliset, musiikin luova tuottaminen voi olla aktiivisesti läsnä oppimisessa. Tässä tutkimuksessa esiin nousseet kuvaukset opettajien joustavista järjestelyistä oppiainerajojen häivyttämiseksi ja opetuksen eheyttämiseksi ovatkin hyvä esimerkki musiikillisten luomisprosessien mahdollistamisesta. Musiikin luova tuottaminen istuu luontevasti niin musiikin perusteiden oppimiseen (Kuoppamäki 2013), osaksi bändiopetusta (Kyrönseppä & Rikandi 2013) kuin mediakasvatusta (Sintonen 2013), muutamia esimerkkejä mainitakseni.

”Olennaista on luoda mahdollisuuksia ja huomata oppilaiden musiikillisia ideoita ja viedä niitä eteenpäin,” Muhonen (2013, 93) toteaa. Luokkahuoneessa, jossa musiikin luova tuottaminen on mielletty koko musiikillisen oppimisprosessin läpäiseväksi pedagogiseksi toimintatavaksi, säveltämiselle ei välttämättä aina tarvitse varata erikseen aikaa, ”vaan sitä tapahtuu vaivihkaa, lyhyinä kokeiluina osana muuta musisointia,” kuten musiikkikasvat-taja Marja Ervasti (2013, 113) ehdottaa.

Tutkijat (esim. Bandura 1997) ovat todenneet, että opettajan *usko* omiin kykyihinsä saada aikaan muutosta vaikuttaa erittäin voimakkaasti opetuskäytäntöihin, joskus jopa voimakkaammin kuin varsinaiset kyvyt opettavalla alueella. Siksi tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena olivat paitsi kokemukset tekijöistä, jotka opettajien mielestä estävät tai vaikeuttavat musiikin luovan tuottamisen opetusta, myös opettajien arviot omista kyvyistään opettaa sitä. Tulokset koskien opettajien käsitystä omista kyvyistään opettaa musiikin luovaa tuottamista eivät tuo esille merkittäviä eroja naisten ja miesten tai eri ikäluokkien välillä. Sen sijaan koulutustausta vaikutti merkittävästi opettajien pystyvyyssu-komuksiin: musiikin aineenopettajan koulutuksen saaneet opettajat arvioivat omat taitonsa musiikin luovan tuottamisen opettamisessa paremmiksi kuin muun koulutuksen saaneet opettajat. Tulos ei sinänsä liene yllättävä – sisältyyhän musiikin aineenopettajan opintoihin huomattavasti enemmän aikaa ja mahdollisuuksia harjaantua monipuolisesti musiikin didaktisissa taidoissa kuin esimerkiksi luokanopettajakoulutuksessa. On silti huomionarvoista, että opetussuunnitelmatekstit koskevat niin musiikin aineenopettajia kuin alakou-lussa musiikkia opettavia luokanopettajia. Toisin sanoen kaikkien musiikkia opettavien opettajien odotetaan pian voimaan tulevien tavoitteiden mukaisesti sisällyttävän säännöllisesti opetukseensa ”mahdollisuuksia ... säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen” (POPS 2014, 141). Kuten aiemmin totesin, opettajat rakentavat ja muokkaavat opetus-suunnitelmatekstien tavoitteita oman ymmärryksensä ja kokemuksensa perusteella. Opet-tajien omakohtaiset kokemukset (tai niiden puute) musiikin luovasta tuottamisesta jo opiskeluaikoinaan ovat siis ratkaisevassa asemassa työelämään astuessa. Musiikkia opettavi-en luokanopettajien minäpystyvyyttä ja ammatti-identiteettiä koskevissa kansainvälisissä tutkimuksissa (esim. Ballantyne 2005; Hallam ym. 2009) on todettu, että musiikkiopin-tojen määrä opettajien omassa koulutuksessa sekä opiskeluaikaiset mahdollisuudet raken-taa omaa muusikon identiteettiään ovat suorassa yhteydessä siihen, kuinka varmaksi opet-tajat kokevat itsensä musiikin opettajina.

Oppilaiden ohjaus kohti monipuolista ja luovaa muusikkoutta edellyttää toisin sanoen opettajakoulutusta, joka tarjoaa mahdollisuuksia myös luokanopettajien kasvulle kohti laaja-alaista muusikkoutta. Tärkeä osa sellaisen muusikkouden kasvua on myös utelias ja rohkea asenne. Säveltämisen ohjaamista musiikin aineenopettajakoulutuksessa kehittänyt Sakari Antila (2013) korostaa sellaisten harjoitusten merkitystä, jotka vaativat ”ohjaajalta uskallusta heittäytyä ja saada muut heittäytymään perässä” (emt. 112). Musiikillisten luo-misprosessien mahdollistamisessa avainasemassa ei sittenkään ole opettajan pitkälle har-jaantuneet musiikilliset taidot, vaan ymmärrys säveltämisestä osallistavana toimintana, ”jossa opitaan yhdessä tekemisen kautta, tarvelähtöisesti” (Muhonen 2013, 85), luokka-huoneessa jo olemassa olevan luovan potentiaalin päälle rakentaen.

Opettajien peruskoulutuksen lisäksi tutkimuksen tulokset nostavat esiin opettajien täydennyskoulutuksen merkityksen. Ihanne reflektioivasta musiikin opettajasta, joka kykenee suhtautumaan omaan työhönsä elinikäisenä oppimisprosessina kerran saavutetun taidon sijaan (esim. Westerlund & Juntunen 2013) edellyttää järjestelmää, joka tarjoaa opettajalle mahdollisuuksia jatkuvasti kehittää omaa ammattitaitoaan. Tämä on erityisen tärkeää nopeasti muuttuvassa maailmassa, jossa esimerkiksi teknologian kehitys haastaa opettajat jatkuvaan uuden oppimiseen. Muukkonen (2011) näkee ammatillisen täydennyskoulutuksen entistä merkityksellisemmäksi tilanteessa, jossa yliopisto-opintojen opiskeluaajat kiristyvät entisestään. Myös opetus suunnitelman perusteiden uudistuminen, monikulttuurisuuden lisääntyminen ja kuntien vaihtelevat resurssit haastavat täydennyskoulutusta, kuten esimerkiksi *Opettajankoulutus 2020* -selvityksessä todetaan (Opetusministeriö 2007). Monipuolista, musiikin luovaan tuottamiseen liittyvää täydennyskoulutusta olisi pystyttävä järjestämään niin luokanopettajille kuin musiikin aineenopettajille, molempien ryhmien erilaiset tarpeet huomioiden.

Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa

Tämän tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa on tärkeää huomioida kyselytutkimuksen rajoitteet. Eräs suurimmista haasteista liittyy käsitteiden operationalisointiin (Alkula ym. 1994). Pyrin varmistamaan mittauksen sisäistä luotettavuutta mahdollisimman yksiselitteisellä ja selkeällä kysymyksenasettelulla. Ennen varsinaista tutkimusaineiston keruuta suoritettiin pilottitutkimuksen, jossa selvitettiin sähköisen kyselylomakkeen toimivuutta (pilottitutkimuksen toteutus ja tulokset, ks. Partti 2013b). Keväällä 2013 suoritettua pilottitutkimuksen jälkeen tarkensin joidenkin kysymysten sanamuotoja. Käsitteiden operationalisoinnissa käytin apuna erityisesti säveltämistä ja musiikkiteknologiaa koskevaa tutkimuskirjallisuutta (esim. Muhonen 2010; Sintonen 2012; Ojala & Väkevä 2013). Käsitteiden sisällöllisissä valinnoissa hyödynsin usean musiikin ammatillaisen (mm. musiikkikasvatuksen professori, musiikkiteknologian lehtori, yläkoulun ja lukion musiikin lehtori, musiikkikasvatuksen tutkijoita) asiantuntijuutta.

Vaikka mittaria laadittaessa pyrin kiinnittämään erityistä huomiota käsitteen ”musiikin luova tuottaminen” selkeään ja yksiselitteiseen määrittelyyn, on se saatettu eri vastaajien keskuudessa ymmärtää eri tavoin. On esimerkiksi mahdollista, että arvioidessaan omaa musiikin luovan tuottamisen opetustaitoaan, osa vastaajista yhdisti käsitteen musiikkiteknologiataitoihin, sillä kyselylomake sisälsi varsin runsaasti myös musiikkiteknologiaan liittyviä kysymyksiä. Lisäksi on huomioitava, että rajanveto eri työtapojen välillä ei aina ole yksiselitteistä. Useat työtavat ovat monin tavoin päällekkäisiä ja kategorisointi siten hankalaa. Opettaja saattaa sisällyttää esimerkiksi musiikkiliikuntaan improvisaatiota ja yhteissoittoon soittamista. Lisäksi musiikin integrointi muihin oppiaineisiin vaikeuttaa rajanvetoa entisestään. Esimerkiksi lauluntekoa voi tapahtua musiikintuntien lisäksi äidinkielen tunneilla oppilaiden kirjoittaessa vaikkapa rap-lyriikoita.

Mittarin luotettavuutta pohtiessa on myös syytä ottaa huomioon vastaamiseen liittyvät ympäristötekijät. On todennäköistä, että monet opettajat vastasivat kyselyyn joko välitunnilla tai työpäivän päätteeksi, jolloin kiire, melu tai väsymys ovat saattaneet heikentää vastauksien tarkkuutta. Kysymykset, joissa vastaajaa pyydetään arvioimaan omia opetustaitojaan ovat erityisen herkkiä ympäristötekijöiden vaikutukselle. On mahdotonta tietää, kuinka paljon esimerkiksi edellisellä tunnilla sattunut epäonnistumisen kokemus omassa opetuksessa on vaikuttanut opettajan mielialaan ja annettuun arvioon omista kyvyistä. Toisaalta mahdollisuus vastata kyselyyn anonyymisti lienee vähentänyt epärehellisyyden riskiä ja vaikuttaa myönteisesti tutkimuksen reliabiliteettiin.

Kaiken kaikkiaan tutkimustuloksiin on syytä suhtautua suuntaa-antavina arvioidessa sitä, missä määrin koulu tarjoaa mahdollisuuksia luovan ja laaja-alaisen muusikkouden kehittymiselle. Tulokset ilmaisevat mitatut asiat käytössä olleen mittarin asettamissa puit-

teissa, mutta eivät välttämättä kerro kaikkia havaittavia ja kenties yhtä tärkeitä puolia koulun musiikinopetuksen käytännöistä. Kyselylomakkeen avulla oli mahdollista kerätä tietoa huomattavasti laajemmalta joukolta kuin haastatteluin. Toisaalta määrällinen aineisto ja lyhyet avovastaukset jättävät vastaamatta moniin keskeisiin kysymyksiin, joiden syvälinen selvittäminen vaatisi laadullista tutkimusotetta. Nämä kysymykset, jotka koskevat esimerkiksi opettajien kokemuksia musiikin luovan tuottamisen opetuksesta, jättävät ovia auki jatkotutkimukselle.

Lopuksi: Kohti luovaa musiikkisuhdetta

Tämä tutkimus on nostanut pintaan monia musiikin luovan tuottamisen pedagogiikkaan liittyviä kysymyksiä, jotka koskevat erityisesti opettajankoulutusta. Vaikka kysymysten sisällöt ja painotukset vaihtelevat musiikin aineenopettajien ja luokanopettajien koulutusten välillä, haaste on yhteinen: kuinka vastata niin ympäröivän yhteiskunnan mukanaan tuomiin muutospaineisiin kuin uudistuvan opetus suunnitelman odotukseen ”luoda edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen” (POPS 2014, 141)? On mielenkiintoista, että samaan aikaan kun koulun ulkopuolisissa, erityisesti verkossa toimivissa musiikin harrastus- ja oppimisympäristöissä oman musiikin luominen mielletään erottamattomaksi osaksi muusikkoutta, luokkahuoneissa turvaututaan edelleen ensisijaisesti työtapoihin, joiden lähtökohtana on valmiiksi sävelletty ja sovitettu musiikki.

On toki selvää, että laulaminen, soittaminen ja esimerkiksi erilaiset vuorovaikutusharjoitukset, joita tämän tutkimuksen mukaan käytetään kouluissa melko yleisesti, osaltaan kehittävät monipuolista ja luovaa muusikkoutta. Mutta vaikka musiikin esittäminen ja kuunteleminen avaavat monenlaisia mahdollisuuksia musiikilliseen identiteettityöhön, itsensä asemointi nimenomaan musiikinluojan rooliin näyttäisi tarjoavan väylän ilmaista persoonallista identiteettiä tavoilla, joita kanonisoidulle repertuaarille pohjautuvat työtavat eivät mahdollista (esim. Randles & Muhonen 2015). Oman musiikin luominen voidaan ymmärtää itseilmaisuna ja kommunikaation keskeisenä välineenä, jolla on parhaimmillaan kokonaisvaltaista hyvinvointia lisäävä vaikutus (MacDonald & Miell 2002; Derrington 2005; Partti 2009; Kratus 2012). Tästä näkökulmasta oman musiikin luominen kietoutuu ihmisen oman ja jokaiselle yksilöllisen olemisen tavan toteuttamiseen. Musiikin luova tuottaminen tarjoaa mahdollisuuksia omien valintojen tekemiselle sekä itsensä ilmaisulle ja näin ollen vahvistaa kokemustamme elämänhallinnasta ja itsemääräämisestä.

Myös musiikkikasvatuksen tutkijat Juha Ojala ja Lauri Väkevä (2013) kiinnittävät huomionsa mahdollisuuksiin, joita oman musiikin luominen avaa oppilaille ”tulla sinuiksi maailman ja muiden ihmisten kanssa” (emt. 17, ks. myös Ojala 2009). Instrumentin hallintaan liittyviä taitoja ja musiikkikulttuuriin sosiaalistumista korostavan musiikkikasvatuksen rinnalle tulisi Ojalan ja Väkevän mukaan nostaa luovan musiikkisuhteen vaaliminen. Tällaisessa musiikkikäytäntöjen kriittiseen uudelleentulkintaan tähtäävässä musiikkikasvatuksessa säveltäminen tarjoaa ”luontevan tavan tutkia musiikillista merkitystä ja ennakoida erilaisten äänten järjestysten käytännöllisiä seuraamuksia” (Ojala & Väkevä 2013, 19–20). Musiikin luova tuottaminen näyttäytyy toisin sanoen eräänlaisena ”käytännöllisenä tutkimusprosessina” (emt. 10), jonka kautta oppilas voi valtautua musiikillisen maailman omakohtaiseen tutkiskeluun ja löytää paikkansa kulttuurin uudistajana ja kehittäjänä.

Musiikin esittämisen, kuuntelun ja muiden niin sanottujen reproduktiivisten työtapojen (ks. Ojala & Väkevä 2013) ylivoimainen osuus tutkimukseen osallistuneiden opetuksessa saakin kysymään, perustuuko esimerkiksi musiikin aineenopettajan koulutus vielä liian yksipuolisesti kulttuuriin sosiaalistamiselle. Saako kanonisoituihin teoskokoelmiin ja vakiintuneisiin tyyliin ja esityskäytäntöihin perehdyttäminen sekä niiden uudelleen tuottaminen koulutuksessamme ylikorostuneen aseman suhteessa uuden luomiseen ja kulttuurisisältöjen omakohtaiseen ja kriittiseen tutkiskeluun?

Koulutuksellisten käytäntöjen, arvojen ja tulevaisuuden painopisteiden tarkistaminen luovan musiikillisen toiminnan pedagogiikan alueella on tärkeää ja ajankohtaista niin musiikin aineenopettajakoulutuksessa kuin luokanopettajakoulutuksessa sekä jo kentällä työskentelevien opettajien täydennyskoulutuksessa. On myös kartoitettava mahdollisuuksia hyvien käytäntöjen ja ideoiden leviämiseen erilaisia, esimerkiksi sosiaalisen median tarjoamia yhteistyövälineitä hyödyntäen. Mahdollisuuksien avaaminen lapsille ja nuorille luovan musiikkisuhteen luomiseksi ei saa jäädä vain musiikkia opettavan opettajan tehtäväksi, vaan tulee tapahtua yhteistyössä opettajakoulutuksen, täydennyskoulutuksen ja muiden musiikkialan instituutioiden ja tahojen kanssa sekä kestävien koulutuspoliittisten ratkaisujen tukemana.

Kiitokset

Kiitän lämpimästi kaikkia kyselyyn vastanneita opettajia. Tätä tutkimusta ovat taloudellisesti tukeneet Suomen Kulttuurirahasto, Säveltäjien Tekijänoikeustoimisto Teosto ry sekä Taideyliopiston Sibelius-Akatemia, joille lausun kiitokset. ■

Lähteet

Alkula, T. & Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Helsinki: WSOY.

Antila, S. 2013. Kertomus lukiomusikaalin säveltämisestä ryhmätyöskentelynä. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Helsinki: Opetushallitus, 99–112.

Ballantyne, J. 2005. Identities of music teachers: Implications for teacher education. Teoksessa M. Cooper (toim.) Teacher education: Local and global: Australian teacher education association conference proceedings. Gold Coast, Australia: Australian Teacher Education Association, 39–44.

Bandura, A. 1997. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Stanford University.

Barrett, M. 2003. Freedoms and constraints: Constructing musical worlds through the dialogue of composition. Teoksessa M. Hickey (toim.) Composition in the schools: A new horizon for music education. Reston: MENC, 3–27.

Barrett, M. 2005. Musical communication and children's communities of musical practice. Teoksessa D. Miell, R. MacDonald & D. Hargreaves (toim.) Musical communication. New York: Oxford University Press, 261–280.

Barrett, M. 2006. "Creative collaboration": an "eminence" study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music* 34, 2, 195–218.

Cheung, J. 2004. Mapping music education research in Hong Kong. *Psychology of Music* 32, 3, 343–356.

Clennon, O. D. 2009. Facilitating musical composition as "contract learning" in the classroom: The development and application of a teaching resource for primary school teachers in the UK. *International Journal of Music Education* 27, 4, 300–313.

Derrington, P. 2005. Teenagers and Songwriting. Supporting students in a mainstream secondary school. Teoksessa F. Baker & T. Wigram (toim.) Songwriting: Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicians, educators and students. London: Jessica Kingsley Publishers, 68–81.

Dewey, J. 1900. *The School and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Elliott, D. 1995. *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

Ervasti, M. 2013. Musiikillisia sormenjälkiä. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Helsinki: Opetushallitus, 113–125.

- Faulkner, R.** 2003. Group composing: pupil perceptions from a social psychological study. *Music Education Research* 5, 2, 101–124.
- Green, L.** 2008. Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy. Aldershot: Ashgate.
- Hakkarainen, K.** 2013. Mapping the research ground: expertise, collective creativity and shared knowledge practices. Teoksessa H. Gaunt & H. West-erlund (toim.) Collaborative learning in higher music education. Surrey: Ashgate, 13–26.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Selah, C., Davies, V., Rogers, L. & Kokatsaki, D.** 2009. Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research* 11, 2, 221–240.
- Huberman, M. A., & Miles, M. B.** 1994. Data management and analysis methods. Teoksessa K. D. Norman & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage, 428–444.
- Hugill, A.** 2008. The digital musician. New York: Routledge.
- Hugill, A.** 2012. Musicianship in the digital age. Teoksessa A. R. Brown (toim.) Sound musicianship: Understanding the crafts of music. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 60–68.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. & Weigel, M.** 2006. Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. Saatavilla http://www.digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9CE807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF, luettu 1.1.2009.
- Juntunen, M.-L.** 2011. Musiikki. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M.-L. Juntunen (toim.) Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus, 36–94.
- Juntunen, M.-L.** 2015. Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksessa. Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta. *Musiikkikasvatus* 1, 18, 56–76.
- Kratus, J.** 2012. Nurturing the Songcatchers: Philosophical issues in the teaching of music composition. Teoksessa W. Bowman & A. Frega (toim.) The Oxford handbook of philosophy in music education. New York: Oxford University Press, 367–385.
- Kuoppamäki, A.** 2013. Säveltäminen yhteisöllisen vuorovaikutuksen ja toimijuuden rakentajana – tarinoita musiikin perusteiden tunneilta. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Helsinki: Opetushallitus, 148–162.
- Kyrönseppä, L. & Rikandi, I.** 2013. Omakohtaisuutta opetukseen – visio säveltämisestä ja improvisoinnista musiikkiopiston opetus suunnitelman läpäisyaineena. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen. Helsinki: Opetushallitus, 178–192.
- Lobez, A.** 2012. How Finnish schools shine. [Blogikirjoitus 9.4.2012]. Saatavilla <http://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2012/apr/09/finish-school-system>, luettu 3.6.2015.
- MacDonald, R. & Miell, D.** 2002. Music for individuals with special needs: a catalyst for developments in identity, communication, and musical ability. Teoksessa R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (toim.) Musical identities. Oxford: Oxford University Press, 163–178.
- Malone, H. J.** 2013. From the periphery to the center: Broadening the educational change discourse. Teoksessa H. J. Malone (toim.) Leading educational change. New York & London: Teachers College Press, 25–29.
- Michielse, M.** 2015. Remix, cover, mash: Remediating phonographic-oral practice online. Maastricht: Maastricht University.
- Michielse, M. & Partti, H.** 2015. Producing a meaningful difference: The significance of small creative acts in composing within online participatory remix practices. *International Journal of Community Music* 8, 1, 93–103.
- Mikkilä, E.** 2013. Naisten ja miesten ammatit ja työt. Teoksessa M. Pietiläinen (toim.) Työ, talous ja tasa-arvo. Helsinki: Tilastokeskus, 65–82.

- Miller, K.** 2012. *Playing along: Digital games, YouTube, and virtual performance.* Oxford: Oxford University Press.
- Muhonen, S.** 2010. Creativity—a slippery slogan? Teoksessa I. Rikandi (toim.) *Mapping the common ground. Philosophical perspectives on Finnish music education.* Helsinki: BTJ, 86–103.
- Muhonen, S.** 2013. Lasten musiikillisen luomisprosessin tukeminen alakoulussa – esimerkkinä säveltäminen. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen.* Helsinki: Opetushallitus, 83–98.
- Muhonen, S.** 2016. Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education. *Studia Musica* 67. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Muukkonen, M.** 2010. Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. *Studia Musica* 42. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Muukkonen, M.** 2011. Koulujen musiikinopetuksen järjestämisen haasteita. Teoksessa M. Muukkonen, M. Pesonen & U. Pohjannoro (toim.) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve –Toive, loppuraportti.* Helsinki: Sibelius-Akatemia, Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011, 26–39.
- Ojala, J.** 2009. Space in musical semiosis. An abductive theory of the musical composition process. *Acta Semiotica Fennica* XXXIII. Imatra: The International Semiotics Institute.
- Ojala, J. & Väkevä, L.** 2013. Säveltäminen luovana ja merkityksellisenä toimintana. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen.* Helsinki: Opetushallitus, 10–22.
- Opetusministeriö** 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44. Helsinki: Yliopistopaino. Saatavilla <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr44.pdf?lang=en>, luettu 13.5.2014.
- Owsinski, B.** 2009. *Music 3.0: A survival guide for making music in the Internet age.* Milwaukee: Hal Leonard Books.
- Partti, H.** 2009. Musiikin verkkoyhteisöissä opitaan tekemällä. Kokemisen, jakamisen, yhteisön ja oman musiikin merkitykset osallistumisen kulttuurissa. *Musiikkikasvatus* 12, 2, 39–47.
- Partti, H.** 2012. Learning from cosmopolitan digital natives: Identity, musicianship, and changing values in (in)formal music communities. *Studia Musica* 50. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Partti, H.** 2013a. Oopperasäveltäjäksi oppimassa: Opera by You -verkkoyhteisö musiikillisen asiantuntijuuden kasvualustana. *Musiikki* 1, 33–50.
- Partti, H.** 2013b. Uudistuva muusikkous -hanke tutkii musiikin luovia työtapoja ja säveltämistä kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa. *Musiikkikasvatus* 16, 1, 47–54.
- Partti, H.** 2014. Cosmopolitan musicianship under construction. Digital musicians illuminating emerging values in music education. *International Journal of Music Education* 32, 1, 3–18.
- Partti, H. & Westerlund, H.** 2013. Säveltäjyyden merkitykset osallistumisen kulttuurissa ja tulevaisuuden musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen.* Helsinki: Opetushallitus, 23–32.
- POPS** 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus 2004. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- POPS** 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Randles, C. & Muhonen, S.** 2015. Validation and further validation of a measure of creative identity among USA and Finland pre-service music teachers. *British Journal of Music Education* 32, 1, 51–70.
- Rautiainen, L.** 2012. Suomestakin hittitehdas? Koulutuksen ja ryhmätyön merkitys biisinteossa. *Musiikin suunta* 34, 1, 7–13.

- Rozman, J. C.** 2009. Musical creativity in Slovenian elementary schools. *Educational Research* 51, 1, 61–76.
- Rusinek, G.** 2007. Students' perspectives in a collaborative composition project at a Spanish secondary school. *Music Education Research* 9, 3, 323–335.
- Sahlberg, P.** 2011. Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.
- Salavuo, M.** 2006. Open and informal online communities as forums of collaborative musical activities and learning. *British Journal of Music Education* 23, 3, 253–271.
- Sawyer, K.** 2012. Explaining creativity: the science of human innovation. New York: Oxford University Press.
- Schäfer, M. T.** 2011. Bastard culture! How user participation transforms cultural production. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Seabrook, J.** 2015. The song machine: Inside the hit factory. London: Penguin Random House.
- Sintonen, S.** 2012. Strengthening digital agency through a creative artistic teaching process. *Musiikkikasvatus* 1, 15, 39–47.
- Sintonen, S.** 2013. Tunnarikin on sävellys – media-pedagoginen näkökulma digitaaliseen ääneen. Teoksessa J. Ojala & L. Väkevä (toim.) *Säveltäjäksi kasvataminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen*. Helsinki: Opetushallitus, 193–202.
- SVT, Suomen virallinen tilasto** 2013. Lukiokoulutus. ISSN=1799-1633. 2013, Liitetaulukko 2. Lukio-koulutuksen opiskelijat ja ylioppilastutkinnon suorittaneet maakunnittain 2013. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla http://www.stat.fi/til/lop/2013/lop_2013_2014-06-12_tau_002_fi.html, luettu 14.4.2015.
- SVT, Suomen virallinen tilasto** 2014. Esi- ja peruskouluopetus. ISSN=1799-3709. 2014, Liitetaulukko 1. Peruskoulun oppilaat ja päättötodistuksen saaneet maakunnittain 2014. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla http://www.stat.fi/til/pop/2014/pop_2014_2014-11-14_tau_001_fi.html, luettu 14.4.2015.
- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M.** 2006. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 31–47.
- Sætre, J. H.** 2011. Teaching and learning music composition in primary school settings. *Music Education Research* 13, 1, 29–50.
- Tobias, E. S.** 2015. Participatory and digital cultures in practice: Perspectives and possibilities in a graduate music course. *International Journal of Community Music* 8, 1, 73–92.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Uusitalo, E.** 2013. Viestintävalmiudet perusopetuksen päättövaiheessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Väkevä, L.** 2010. Garage band or GarageBand®? Remixing musical futures. *British Journal of Music Education* 27, 1, 59–70.
- Väkevä, L. & Westerlund, H.** 2007. The “method” of democracy in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6, 4, 96–108.
- Waldron, J.** 2013. User-generated content, YouTube, and participatory culture on the Web: Music learning and teaching in two contrasting online communities. *Music Education Research* 15, 3, 257–274.
- Westerlund, H. & Juntunen, M.-L.** 2013. Johdanto. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja: kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 7–19.

Viitteet

[i] Tutkimus on toteutettu osana Suomen Akatemian Strategisen tutkimuksen neuvoston Tasa-arvoisen yhteiskunta -ohjelmasta rahoitettua ArtsEqual -hanketta (hankenumero 293199).

[ii] Erikseen kirjoitetuilla sanoilla musiikin opettaja viittaa tässä artikkelissa yleisesti koulussa musiikkia opettaviin opettajiin koulutustaustasta tai virkänimikkeestä riippumatta.

[iii] Muodollisesti kelpoisten musiikin aineenopettajien tutkinnot jakaantuivat seuraavasti: vastanneista 32 % oli musiikkikasvatus pääaineena valmistuneita musiikin, kasvatustieteen tai filosofian maistereita. Vanhamuotoisen musiikinopettajan tutkinnon suorittaneita oli 5 %.

[iv] Koulutusta koskevien vastausten kokonaisprosentti on yli 100 %, sillä yhdellä opettajalla voi olla useita tutkintoja (esim. musiikin aineenopettajan ja luokanopettajan tutkinto).

[v] Tutkimuskysely toteutettiin Manner-Suomessa, kuten Perusopetuksen oppimistulosten arviointi (Juntunen 2011), jotta vastaavuus näiden kahden selvityksen välillä olisi parempi.

[vi] Osa kyselyyn vastanneista opettajista opettaa useassa eri koulussa (esim. ala- ja yläkoulussa). Mikäli vastaaja oli ilmoittanut monen eri koulun oppilaskoot, koulun koko laskettiin vastauksen keskiarvon mukaan.

[vii] Pyörityksen vuoksi osa kokonaisprosentista alle tai päälle 100%.

[viii] Pyörityksen vuoksi osa kokonaisprosentista alle tai päälle 100%.

Abstract

Changing musicianship in music education at school

This study examines how and to what extent the school offers opportunities for the development of students' creative and versatile musicianship, and which factors prevent or complicate teachers' efforts to provide opportunities for creative music-making, such as improvisation, songwriting, digital audio manipulation (e.g. remixing), and other forms of composing. The study is based on a nationwide survey conducted among music teachers (n=618) in compulsory basic education and upper secondary schools in Finland. The results suggest that creative music-making is only occasionally or rarely a part of music lessons. Furthermore, a majority of respondents felt that they had not been equipped with adequate pedagogical tools and personal experiences in creative music-making during their own studies, and/or that those skills were out of date due to the absence of in-service training. Teachers hence lacked confidence in teaching creative music-making in their own classrooms. It is therefore suggested that a critical inspection of educational practices, values, and areas of emphasis related to creative music-making pedagogy is pivotal and timely both for subject music teacher education and classroom teacher education, as well as for in-service training. ■

Kimmo Lehtonen, Antti Juvonen & Heikki Ruismäki

Musiikkirajoitteisuus sukupolvien välisenä siirtotaakkana

Aluksi

Valitettavan moni musiikkikeskustelu alkaa sanoilla, *minulla ei ole sävelkorvaa* tai, että *olen täysin epämusikaalinen*. Vuosien varrella musiikkirajoitteisuudeksi kutsuamme ilmiö on alkanut yhä enemmän askarruttaa kirjoittajia. Opettajankouluttaja Wilho Siukonen (1935) totesi väitöskirjassaan, että Suomessa on paljon laulamattomia ihmisiä, joiden lauluhalu on loppuneet opettajan tylyn arvostelun seurauksena. (Siukonen 1935, 280–281; Lehtonen 1986, 31–32; 2004; Numminen 2005, 57–63.) On ilmeistä, että musiikkiesityksistä saatu huono palaute aiheuttaa edelleen musiikkiin liittyvää opittua avuttomuutta. Tutkimuksemme kohdistuu ihmisten subjektiivisiin käsityksiin ja kuvauksiin omasta musiikkirajoitteisuudestaan, joten emme ota kantaa musiikkikykyä tai musiikillista lahjakkuutta koskevaan tutkimukseen.

Tähkän (1993, 151, 203) mukaan torjunta on lapsen ensimmäinen suojausreaktio, jota käyttämällä lapsi suojaa itseään torjumalla tietoisuudestaan sellaisia negatiivisia sisältöjä, jotka eivät ole integroitavissa itseä koskeviin myönteisiin mielikuviin. Negatiivinen palaute lopettaa laulamisen, koska lapsen psyyke ei kestä mielipahaa. Tilannetta pahentaa se, että lapsi kokee musiikkisuorituksiinsa kohdistuvat moitteet kokonaisvaltaisesti omaan arvoonsa kohdistuviksi (Foucault 2005, 246). Epämieluisat musiikkikokemukset traumatisoivat lapsen musiikkisuhteen pysyvästi: musiikki alkaa ilon sijasta tuottaa ahdistusta ja mielipahaa, jotka johtavat kielteisen musiikkisuhteen kehittymiseen. (Ks. Freud 2005, 220–226.)

Musiikkirajoitteisuus on suhteellisen uusi käsite, josta alettiin keskustella vasta 2000-luvulla (ks. Ala-Korpela 2003, 14–15; Juvonen 2008). Aikaisemmin puhuttiin lähinnä epämusikaalisuudesta, jonka syynä pidettiin sävelkorvan epätarkkuutta. Musikaalisuutta pidettiin myös yleisesti myötäsyntynä kykenä, jonka jotkut ovat perineet, ja joita ilman toiset ovat jääneet. Käsite musikaalisuudesta dikotomisena joko/tai -ominaisuutena johti siihen, että epäviereisesti laulavien ajateltiin olevan epämusikaalisia, joiden musiikkikasvatusta pidettiin turhana. Tällaiseen ajatteluun nojaavassa musiikkikasvatuksessa opettajan tehtäväksi jäi vain laulutaitoisten ja -taitottomien erotteleminen. (Lehtonen 1985, 283–289; 1989a, 192–199.)

Aikaisemmin epämusikaalisuudella tarkoitettiin laulutaidottomuutta, jonka syynä pidettiin kyvyttömyyttä erotella sävelkorkeuksia. Nykyään on huomattu, ettei epäviereisyys liity niinkään erottelukykyyn, vaan vaikeuksiin tuottaa oikeita ääniä. Vaikka erottelukyky ja tuottaminen eivät olekaan sama asia, ne kuitenkin kulkevat käsi kädessä, sillä molempia voidaan kehittää harjoittelemalla. (Jones 1979, 182; Numminen 2005, 29.)

Lulutaidottomien laulunopetuksesta väitelleen Nummisen (2005) tutkimus osoittaa, että itseään laulutaidottomana pitävät ihmiset oppivat keskustelujen ja kannustavan opetuksen avulla rentoutumaan, jolloin heidän laulutaitonsa kehittyy huomattavasti. Numminen kutsuu laulamiseen liittyviä psyykkisiä ja fyysisiä esteitä ”laululukoiksi”, joiden avautuminen antaa ihmiselle uusia mahdollisuuksia käyttää ääntään ja ilmaista itseään.

Musiikin torjuminen on vahingollista, koska musiikki on tärkeä osa ihmisen tasapainon ja eheytyksen tähtäävää psykofyysistä prosessia. Musiikki ei siis ole ”vain musiikkia”, vaan se on tasapainon pyrkivien sisäisten prosessien soinnillis-akustinen ilmentymä. Ihmiset käsittelevät musiikissa tunteita, ristiriitoja ja muitakin ei-kielellisiä merkityskokemuksia. Musiikki on intiimiä tunnekommunikaatiota, joka ei tarvitse sanoja tullakseen

ymmärretyksi (Lehtonen 1989b, 19). Tästä syystä epämusikaaliseksi leimaaminen ja siihen liittyvä musiikin torjuminen ovat tuhoisia kehittyvälle itsetunnolle ja tunne-elämälle.

Filosofi John Dewey (1934) korostaa rajoja hakevan ”arvottavan kritiikin” vahingollisuutta ja painottaa lapsen luontaista aktiivisuutta ja toiminnallista oppimista, jossa lapsi voi rauhassa ja omilla ehdoillaan tutustua omiin ilmaisumahdollisuuksiinsa. Koska musiikin oppiminen vaatii runsaasti kokeilua ja harjoitusta, ovat epäonnistuneetkin kokeilut arvokkaita. Moitteet sen sijaan synnyttävät ahdistusta ja häpeää sekä tappavat motivaation ja kokeilunhalun. Lapsen on tärkeä kokeilla ääntään kannustavassa ja turvallisessa ympäristössä ilman ulkopuolelta asetettuja vaatimuksia (Niiniluoto 2002, 125–126).

Musiikkipsykologian uranuurtaja, Ernst Kurth'n (1886–1946) mukaan epämusikaalisuus on pikemminkin sielun kuin korvan ongelma, sillä hänestä oma ilmaisu ja kyky nauttia musiikista ovat reseptorien tarkkuutta tärkeämpiä. On huomattava, että musikaalisuutta ja epämusikaalisuutta koskevat selitykset muodostavat epämääräisen kehäpäätelmän. Näiä dikotomian sijasta musikaalisuus on moniulotteinen kokonaisuus, jossa tunne- ja ympäristötekijöillä on huomattava merkitys. Musikaalisuutta määriteltäessä olisikin aina otettava huomioon kokonainen ihminen tuntevana, ajattelevana ja tahtovana olentona. (Kurth 1930, 38; Roiha 1965, 45.)

Suomalaisen musiikkipsykologian uranuurtaja, Eino Roiha (1965, 133; ks. myös Eerola 2010, 27) kirjoittaa ”neuroottisesta epämusikaalisuudesta”, joka on lähellä musiikkirajoitteisuutta. Roihan mukaan neuroottisesti epämusikaaliset eivät ole luonnostaan epämusikaalisia, vaan kyseessä on näennäisilmiö, joka syntyy lannistavien pääsykoekokemusten, kelvottoman opetuksen, epäonnistuneen alkuopiskelun ja pakottamisen seurauksena. Vaikka samat tekijät vaikuttavat musiikkirajoitteisuudenkin taustalla, puhumme mieluummin musiikkirajoitteisuudesta, koska kyse ei ole patologisesta ilmiöstä, vaan opituista rajoituksista, joista pääsee eroon ymmärtämällä niiden syntyyn ja kehittymiseen vaikuttaneita tekijöitä.

Musiikkirajoitteisuuden juuret juontavat vanhakantaiseen musiikko- ja opettajankoulutukseen, joissa epäonnistumista selitettiin epämusikaalisuudella. Tällainen kehäpäätelmään perustuva ajattelutapa on väkisininkin vaikuttanut koulutettavien musiikkirajoitteisuutta koskeviin käsityksiin, jotka ovat heidän kauttaan levinneet oppilaitosten ulkopuolelle. Siukonen (1935) kritisoi opettajaseminaareja siitä, että ne eivät ottaneet riittävästi huomioon musiikin merkitystä taideaineena ja tunne-elämän kehittäjänä, vaan keskittyivät vain sävelpuhtaan ”kaavalaulun” opetukseen. Vaikka musiikkikulttuuri on Siukosen havaintojen jälkeen kokenut valtavan muutoksen, on musiikki- ja opettajankoulutuksessa edelleen havaittavissa tällaisen ajattelun jäänteitä. (ks. Huhtanen 2004, 180–183; Kimanen 2011, 98–99.)

Tulamo (1993) esittelee väitöskirjassaan musiikkikasvatuksen kolme ajattelutapaa. Traditionaalista musiikkikasvatusta hallitsevat musiikilliset perinteet, kilpailu ja suoritusten tarkka arviointi. Traditionalistit pitävät tärkeänä oppilaiden perehdyttämistä kansanperinteeseen ja klassisen musiikin merkkiteoksiin. Usein traditionaalisen musiikkikasvatuksen edustajien mielestä heidän lähtökohtansa ovat niin itsestään selviä, ettei niistä tarvitse keskustella. Sosio-kulttuurinen näkemys painottaa oppilaiden sosiaalista ja kulttuurista ympäristöä, josta oppilaita autetaan löytämään musiikilliset juurensa. Lapsikeskeinen ajattelutapa korostaa luovuutta, yksilöllisyyttä ja kokeiluja. (Tulamo 1993, 8–9.) Vaikka traditionaalisen musiikkikasvatuksesta onkin siirrytty kohti sosiaalista ja lapsikeskeistä ajattelutapaa, sillä on edelleen kannattajansa, jotka haluavat musiikkikoulutukseen ammatillisiin tavoitteisiin tähtäävää laatua. Tällaiset äänenpainot ovat viime aikoina hallinneet myös maamme musiikkikoulutuksen laatuongelmista käytyä keskustelua (vrt. Pohjannoro 2010; 2011, 5–6; Sirén 2013).

Postmoderni musikaalisuuskäsitys pitää sisällään paljon enemmän kuin pelkän laulutaidon tai sävelkorkeuksien erottelukyvyn. Elliott (1996) näkee musiikinharjoittamisen ja

-opiskelun osana laajempaa kokonaisuutta, nimittäin koulutuksen, harjoittelemisen, esittämisen ja kuuntelemisen sosiaalista ja historiallista kontekstia, joka on pelkkien musiikkisuoritusten vastakohta. Elliott kutsuu lähtökohtaansa praksialiseksi, jossa praxis tarkoittaa valistunutta, tilannesidonnaista ja kriittistä toimintaa. (Elliott 1996, 8–20.) Vapauspedagogi Freire (2004) tarkoittaa musikaalisuudella pikemminkin kykyä nauttia musiikista ja potentiaalia ilmaista omia musiikillisia ajatuksia kuin musiikkitaitoja, jotka liittyvät valmiiden toimintaohjeiden tai repertuaarien toteuttamiseen. Musikaalisuus käsittää kokonaisen esikielellisen elämymaailman, jonka kehitys voi epäsuotuisissa olosuhteissa jäädä hyvin vajaavaseksi. Uinuva musikaalisuus voidaan kuitenkin herättää tarjoamalla oppijoille korvaavia oppimiskokemuksia. (Ks. myös Elliott 1995; 1996; Lehtonen 2004, 19–26; 2007.)

Musiikki arvojen kantajana

Taidemusiikki sisältää vahvoja moraalisia arvoja, joiden ihanteina ovat yleisyys, sävelpuhtaus, tunnekontrolli ja hyvä maku. Kurkelan (1993, 282) mukaan vakavan musiikin koulutus muistuttaa monessa mielessä siisteyskasvatusta, jossa sävelpuhtaus on salonkikelpoisen musiikin tärkein tunnusmerkki. Tästä on seurannut se, ettei toisenlaisella todellisuuksella itsensä ”tuhrinta” populaarimusiikkia haluttu hyväksyä ylevän ja puhtaan musiikin ”apoloniselle” kukkulalle. Samoin kävi myös sille ”epämusikaalisten joukolle”, joka ei kelvannut ”sävelpuhtaiden” ylevään joukkoon. Yksinkertainen kahtiajako ”kulta- ja multakorviin” on ollut myös opettajan kannalta niin helppo, ettei sitä ole juurikaan kyseenalaistettu.

Musiikkikasvatusta on hallinnut itsestään selvänä pidetty ”normivalta”, joka asettaa yksilöt kykyjensä mukaiseen järjestykseen ja siirtää musiikkirajoitteiset heille varattuun ”tietämättömien penkkiin” (ks. Foucault 2005, 244–249). Normivalta teki virheettömyydestä ihmisen hyvyyden pedagogisen mittapuun, joka läpäisi kaikkea koulutusta ja johon pyrittiin muiden tavoitteiden kustannuksella. Käsitöissä normivalta tarkoitti tarkasti mallinmukaista lopputulosta, voimistelusta ja urheilusta se teki raskasta suorittamista ja kielenoppimisesta ahdistavaa virheiden välttelyä. Virheettömyyden vaatimus tuottaa häpeää ja syyllisyyttä, kuten entinen juniorijousisoittaja kertoo:

Minä pelkäsin, jousi tärisi, ja olin ehdollistunut siihen, ettei saa tehdä virheitä. Olen joutunut tekemään todella paljon työtä päästäkseni tästä... Koko varsinaisen opiskeluaika oli samaa virheiden välttelyä... Jos soitit väärin, se piti tunnustaa koko porukan edessä... Jos et ymmärtänyt tai osannut tunnustaa, jouduttiin soittamaan yksitellen, jotta syyllinen saataisiin kiinni. (Stenström 2012, 10–12.)

Vaatimus virheettömyydestä puristaa moniulotteisen musiikin ahtaaseen muottiin ja rikkoo sen luovan ainutlaatuisuuden. Tästä syystä nuotilleen laulaminen ei saisi koskaan olla musiikinopetuksen päätavoite, sillä se vie oppilaiden ilon ja kokeilunhalun ja tekee opiskelusta väkinäistä ponnistelua. Normivalta kytkeytyy esimerkiksi musiikkikoulutuksen tutkintokeskeisyyteen, joka jäykistää alan kehittämistä ja vaikeuttaa järjestelmän kykyä tunnistaa parhaat voimavaransa. (Ks. Kimanen 2011, 97–98.) Suorituskeskeinen normivalta vaikuttaa myös koulussa, vaikka kaikissa peruskoulun opetus suunnitelmassa on jo vuodesta 1970 alkaen asetettu musiikin päätavoitteeksi oppilaan luovuuden, musiikillisen itsetunnon ja luovan ilmaisun vahvistaminen. (Ks. esim. POPS I 1970, 44–47; Opetushallitus 2016.)

Tutkimusmenetelmä ja aineiston hankinta

Musiikkiin liittyvää kateutta tutkiessamme (Lehtonen, Juvonen & Ruismäki 2011) huomasimme, että musiikkirajoitteisuuden kokemuksella oli vahva yhteys kateuteen, mikä

innosti paneutumaan asiaan tarkemmin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä itseään musiikkirajoitteisena pitävillä on ilmiön syistä, syntyhistoriasta ja vaikutuksista. Aineistoksi keräsimme Turun ja Itä-Suomen yliopistoista kolmekymmentäkahdeksan 20–58-vuotiaan opiskelijan omaelämäkerrallista tarinaa musiikkirajoitteisuutensa syntyyn, kehitykseen ja vaikutuksiin liittyvistä tekijöistä. Aineistoon kuului kasvatustieteen, aikuiskasvatustieteen, sosiologian, hoitotieteen, psykologian ja musiikkikasvatuksen opiskelijoita. Kirjoittajien ikäjakautuma muodostui laajaksi, koska mukana oli myös avoimen yliopiston varttuneempia opiskelijoita.

Analysoimme tarinat sisällönanalyttisesti keskittymällä niiden tyypillisiin piirteisiin, toistuviin teemoihin sekä tavanomaisesta poikkeavaan aineistoon (ks. Tuomi ja Sarajarvi 2002, 105, 107–116). Pyrimme samankaltaisuuden ja tyypillisyyden kautta löytämään toistuvia piirteitä sekä erilaisuuden kautta etsimään poikkeavia tapauksia ja uusia tutkimuskysymyksiä.

Fenomenografinen tutkimusotteemme keskittyi ihmisten subjektiivisiin käsityksiin ja kokemuksiin. Tutkimuksesta tuli aineistolähtöinen, sillä musiikkirajoitteisuudesta ei ole aikaisempaa tutkimusta tai kirjallisuutta. Tarinoiden määrä ja laajuus (1–2 sivua) tuntuivat sopivilta, sillä aineisto kylläntyi jo parinkymmenen kertomuksen jälkeen, kun samat teemat alkoivat toistua.

Aineiston tulkinta nosti esille seuraavat tekijät: 1) Musiikkirajoitteisuus on vääristynyt merkitysperspektiivi, joka perusteetta rajoittaa ihmisen käsityksiä omasta musiikillisesta potentiaalistaan. Merkitysperspektiivi syntyy ympäristön värien asenteiden ja uskomusten sekä *mustan kasvatuksen*¹ (Miller 1984; 1990b) tuottaman opitun avuttomuuden tuloksena. 2) Musiikkirajoitteisuus saa alkunsa ehdollistumisprosessista, jossa lapsuudessa koetut negatiiviset kokemukset kumuloituvat ja johtavat musiikin torjumiseen. 3) Musiikkirajoitteisuus estää musiikillisen itseilmaisun ja saattaa laskea ihmisen itsetuntoa jopa siinä määrin, että hän tuntee itsensä musikaalisina pitämiään ihmisiä arvottomammaksi. 4) Musiikkirajoitteisuutta voi verrata oppimisvaikeuksiin tai lukihäiriöön, jotka samalla tavoin vaikeuttavat minäkuvan ja itsetunnon kehittymistä. Tulosten tulkinnassa nousi esille myös uusi kysymys siitä, 5) miksi monilla meistä on taipumus puhua ilkeästi ja esittää loukkaavia kommentteja toisten laulutaidosta ja musiikkiesityksistä. Viides kysymys oli seuraus siitä, että aineistomme tulvi kuvauksia kirjoittajien musiikkiesityksiin kohdistuneista ilkeistä ja loukkaavista kommenteista.

Väheksyvät, ilkeät ja tökeröt kommentit olivat kaikissa tapauksissa olleet alkusyy musiikkirajoitteisuuden kehitymiselle. Nimesimme ilmiön siirtotaakaksi, jossa torjutut kokemukset toistuvat alkuperäistä muistuttavissa tilanteissa. Tällä tavalla esimerkiksi itse loukkauksen kokenut opettaja palaa tiedostamattaan kipeisiin kokemuksiinsa aina väheksyessään tai ironisoidessaan oppilaitaan. (Ks. Freud 1916/1917; Siirala 1983.)

Vääristyneet merkitysperspektiivit musiikkirajoitteisuuden synnyttäjänä

Merkitysperspektiivit ovat kehityksemme kuluessa muodostuneita uskomuksia, asenteita ja emotionaalisia reaktioita, jotka meille kertovat, miten asioiden tulisi olla. Merkitysperspektiivit vääristävät sitä, mitä ajattelemme, uskomme ja tunnemme. (Mezirow 1991, 4–5.) Mezirow'n mukaan ihminen rakentaa kasvunsa aikana subjektiivisen maailmansa, joka sisältää myös käsityksen siitä, mikä itselle on mahdollista ja mihin kyvyt riittävät.

Ihminen muokkaa identiteettiään ja itsetuntoaan menneisyydestään kertomalla. tarinat sovitavat menneet tapahtumat yhteen nykyistä ja tulevaa koskevien odotusten ja toiveiden kanssa. (Hägglund 2007, 52.) Myös käsitys omasta epämusikaalisuudesta on tarina, joka toimii negatiivisena itsesuggestiona ihmisen kertoessa toistuvasti omasta musiikkirajoitteisuudestaan. Merkitysperspektiivit elävät näissä tarinoissa ja muodostavat ajatteluamme ja toimintaamme rajoittavia verkostoja.

Musiikkirajoitteisuutta koskeva merkitysperspektiivi syntyy ympäristön vääristä käsitteistä, asenteista, odotuksista ja muista epäsuotuisista tapahtumista, joista tulee toimintaamme rajoittavia esteitä. Perspektiivien muuttaminen on vaikeaa, koska niitä leimaa usein lapsenomainen vakaumus paikkansa pitävyydestä. (Lehtonen 2004, 84; Toivanen 2000, 281.) Mezirow'n (1991, 17–28) mukaan aikuinen pystyy kuitenkin tiedostamaan, miksi ja milloin hän on alkanut liittää kokemuksiinsa vääristyneitä merkityksiä, sillä tarkoittaahan kriittinen reflektio juuri ajattelua vääristävästä harhakäsitteistä luopumista. (Mezirow 1981, 11–12; ks. Habermas 1987.) Mezirow'n (1991, 138–139) mukaan aikuisuus on toinen mahdollisuus ottaa käyttöön vääristymien vuoksi menetettyjä kykyjä, joiden elpyminen avaa ihmiselle uusia mahdollisuuksia.

Vääristymät voivat olla episteemisiä, sosiokulttuurisia tai psykologisia. Episteemiset vääristymät perustuvat virhekäsitykseen siitä, että vain musikaaliset oppivat laulamaan. Sosiokulttuuriset vääristymät muodostuvat kritiikin tai epäonnistumisen seurauksena, ja psykologiset vääristymät liittyvät lapsen leimaamiseen epämusikaaliseksi.

Syrjäkosken (2004, 86) haastattelema mies kuvasi musiikkirajoitteisuuttaan jo lapsuudessa alkaneeksi ”negatiiviseksi kiertteeksi”, joka käynnistyi huonosta musiikkinumerosta, jonka seurauksena vanhemmat alkoivat pitää häntä epämusikaalisena. Sana ”kierre” kuvaa hyvin prosessia, jossa negatiivisten kokemusten synnyttämät odotukset kumuloituvat ja johtavat merkitysperspektiivin syntymiseen. Yksi tutkimukseen osallistuneista kertoo kokemuksestaan seuraavasti:

Minin päiväkotiin viisivuotiaana ja osallistuin innolla kaikkiin laululeikkeihin ja jouluohjelmiin. Viimeisenä keväänä ennen kouluunmenoa saimme ryhmäämme uuden hoitotädin, jonka kommentin muistan ikuisesti. Olimme harjoittelemassa jotakin laulua, kun tuo täti pyysi melko tarkkaan näillä sanoilla minua 'laulamaan hiljempaa, koska lauloin väärin'. Muistan edelleen nolouden ja närkästymisen tunteeni. Olin todella loukkaantunut tuolle tädille ja kartoitin häntä koko hänen työskentelyjaksonsa ajan. Hän huomasi tämän ja otti asian puheeksi, mutta antipatiani oli tosi iso, enkä muuttanut karttelua pyynnöistä huolimatta. (Nainen 45 v.)

Toinen osallistuja kirjoittaa:

Kuusivuotiaana pyrin kirkon lapsikuoroon, jonne pääsin varmaankin laulukokeita vastaanottaneen kanttorin hyväsydämisyyden vuoksi. Lauloin kuorossa muutaman kuukauden, kunnes kuulin vieressä seisoneen kirkasäänisen ja enkelinäänellä laulaneen täydellisen nyanssitaajuuden tytön kuiskaavan kuoronjohtajalle, että hän lopettaa kuoroharrastuksen, jos toikin saa jatkaa laulamista. (Nainen 32 v.)

Negatiiviset arviot ovat tuhoisia, sillä leikkiin ja musisointiin osallistuva lapsi toivoo kiihkeästi, että häntä ihaillaan. Moite väärinlaulamisesta vaikuttaa samalla tavalla kuin epäsiisteyttä tai huonoa käytöstä koskevat moitteet, jotka ovat vahvassa ristiriidassa lapsen ideaaliminäkuvan kanssa. Monet musiikkirajoitteiset kertovat, että heitä on esimerkiksi yhteislaulussa pyydetty olemaan hiljaa.

...Mitä siitä sitten pitäisi ajatella, kun opettaja sanoi aina, että liikuttele sinä Kim sitten vaan suutasi äläkä pilaa muiden esitystä laulamalla ääneen. Kaipaa siinä tuli kerralla selväksi nämä mun musikaaliset kyvyt ja mahdollisuudet. (Mies 54 v.)

Myös laulukokeisiin liittyy runsaasti paniikkikokemuksia ja noloja tilanteita, jotka ovat varjostaneet monien musiikillisen minäkäsityksen ja itsetunnon kehitystä. Musiikkirajoitteiset pitivät musiikintunteja vastenmielisinä, ja etenkin nokkahuilunsoittoon liittyi vah-

voja kielteisiä tunteita. Huono musiikkinumero oli monille pettymys, joka oli edistänyt negatiivisen musiikkisuhteen syntymistä:

...Meneminen luokan eteen laulamaan oli karmeaa kokemus, koska tiesin jo etukäteen, että pieleen menee. Asiaa ei yhtään parantanut epäonnistuneen suorituksen jälkeen opettajan kevennykseksi tarkoittama kommentti, äänelläänhän tuo variskin laulaa... (Mies 37 v.)

Oikeastaan kuutonen laulusta oli helpotus, sillä tiesin saavani sen, lauloimpa miten tahansa. Joskus valitsin täysin tuntemattoman laulun sillä perusteella, että kirjassa oli sen kohdalla jokin kaunis kuva. Sitten lauloin laulun omalla melodialla ja todistuksessa komeili taas tuo tuttu kuutonen, jota osasin jo odottaa. (Mies 43 v.)

Huonot arvosanat ja negatiivinen palaute synnyttävät musiikkirajoitteisuutta koskevan merkitysperspektiivin, joka vahvistaa vastenmielisyyttä musiikkia kohtaan. Nykyisin alaluokkien musiikinopetuksessa onkin luovuttu numeroarvioinnista, joten aineistomme huonoja arvosanoja saaneet olivat vanhempia, joiden negatiiviset merkitysperspektiivit siirtyvät helposti seuraavalle sukupolvelle. On kysyttävä, miten laajaa ihmisryhmää mustan musiikkipedagogiikan synnyttämä musiikkirajoitteisuus koskee. Joka tapauksessa ilmiöön törmää arkipäivän musiikkikeskustelussa lähes päivittäin.

Myös vanhempien tai sisarusten käsitys epämusikaalisuudesta loukkaa ja tekee musiikkisuhteesta ristiriitaisen. Aikaisemmin siteerattu vastaaja jatkoi päiväkodista alkanutta tarnaansa seuraavasti:

Aloitin syksyllä koulun, jossa laulutaito testattiin niin, että jokainen meni vuorollaan luokan eteen laulamaan. Muistin vielä hyvin hoitotädin ilkeän kommentin enkä voinut ymmärtää, miksi yleensä niin lempeä opettajamme pakotti minut laulamaan, vaikka en halunnut enkä osannut. Kieltäydyin ehdottomasti laulamasta ja muistan elävästi ahdistukseni ja itkuni tuossa tilanteessa. Itkukin oli kaikesti epäviireistä, sillä joulutodistuksessa loisti laulunumerona vitonen, minkä jälkeen sain kotona moneen kertaan selittää sen taustoja. Keuhuja ei tällä kertaa tullut muuten niin kiltille tytölle. (Nainen 45 v.)

Aineisto viittaa siihen, että joskus yksikin negatiivinen musiikkikokemus voi aloittaa epäonnistumisen kierteen. Kaksi kirjoittajaa kuvasi kokemuksiaan, joissa vertaileminen ja väheksyntä olivat loukanneet omanarvontuntoa:

Aina kun olimme menossa sukujuhlisiin, äiti varoitti jo etukäteen, ettemme sisarusteni kanssa innostuisi laulamaan, koska meillä ei ole laulunäytä. Antakaa vaan serkkutyttöjen laulaa, koska he ovat niin paljon meitä parempia. Serkuksista puheen ollen, se musikaalisuus on aina ollut siellä toisella puolella sukua... (Nainen 24 v.)

Rakas Sirkka-täitini muisti aina tähdentää, ettei minulla ja sisaruksillani ole nuottikorvaa, jonka yksinoikeuden hän oli varannut serkulleni Marja-Liisalle, joka hänestä oli paljon minua ja sisaruksiani parempi. Jonkin verran pahaa oloani helpotti se, että olin hänen mielestään hyvä lausumaan runoja. (Nainen 59 v.)

Jokisen (2003) mukaan lapsen suhde musiikkiin muotoutuu paljolti vanhempien musiikkisuhteen ja -asenteiden pohjalta. Hän vertaa laulutaitoa uimataitoon, joka yleensä opitaan lapsena, mutta jonka opettelemista myöhemmällä iällä pidetään nolona. Henkilökohtainen musiikkisuhte on emotionaalisesti hyvin arka asia, koska musiikissa on kyse itsen esittämisestä, jossa laulava ihminen paljastaa toisille syvintä itseään. Myös musiikista puhuminen luotaa syvällisesti ihmisen makua ja sivistystä. (Bourdieu 1979; 1985, 137–

141; 1993; Kurkela 1993, 269.) Tämän takia monet mieluummin pitäytyvät musiikkiaiheisestä keskustelusta kuin ottavat riskin paljastaa sivistyksessään olevia aukkoja. Toki samat ilmiöt kuuluvat muihinkin taide- ja taitoaineisiin, sillä monet ovat kokeneet esimerkiksi telinevoimistelun tai joukkueläjien ryhmäjakotilanteet loukkaaviksi.

Pahimpia ovat opettajat, jotka irvailevat oppilaiden kyvyttömyyttä:

... Kun emme ymmärtäneet esimerkiksi solfaamista, opettaja ilmoitti, ettei oikein osaa selittää sitä, sillä hän oppi sen jo nelivuotiaana niin kuin meidänkin olisi kuulemma pitänyt... (Mies 23 v.)

... Opettaja tuntui lähinnä pilkkaavan opiskelijoita ja vievän opiskelijoilta sen vähäisenkin innostuksen heitä lannistamalla... (Mies 22 v.)

... Opettaja naureskeli meille kun olimme niin huonoja. Hän pisti meidät laulamaan nuosteista ilman mitään ohjeistusta... (Nainen 25 v.)

... Opettaja sanoi, että hänellä on lahjattomalle musiikinopiskelijalle kolme ohjetta. Mene ikkunan luokse, avaa se ja hyppää. Että tällainen tapaus... (Mies 45 v.)

Samanlaisia kokemuksia on raportoitu myös vaikeina pidettyjen lukuaineiden kohdalla, joiden yhteydessä on esitetty näiivejä ”kieli- ja matikkapäättä” ja etenkin niiden puuttumis- ta koskevia selityksiä (ks. Ruismäki & Juvonen 2011).

Klassinen ehdollistuminen musiikkirajoitteisuuden selittäjänä

Viime vuosisadan alkupuolella syntynyt behaviorismi yritti tehdä psykologiasta objektiivisen tieteen noudattamalla luonnontieteen objektiivisuusnormeja. Tämän vuoksi oppimistutkimuksessa keskityttiin vain selkeästi havainnoitaviin ja mitattaviin ärsykkeisiin (S) ja reaktioihin (R). Jyrkän linjan behavioristien mielestä oppimisen psykologian tehtävänä oli vain S–R -ketjujen lainalaisuuksien kartoittaminen. Behaviorismi perustui klassiseen ehdollistumiseen, jossa oikeasta käyttäytymisestä palkittiin ja väärästä rangaistiin. Pian tutkijat kuitenkin huomasivat, että rankaiseminen aiheutti oppimista haittaavaa ahdistusta, minkä vuoksi siitä luovuttiin. (Nummenmaa, Takala & von Wright 1982, 131.)

Ehdollistumisessa ärsykkeiden välille luodaan assosiaatio, jossa ensimmäinen ärsyke synnyttää seuraavaa koskevan odotuksen, eli toimii sen signaalina. Signaaliahdistus on psyykkinen varoitussignaali, joka antaa aikaa mobilisoida defensiisejä tai kieltäytyä ahdistavasta tilanteesta. ”Väärin laulaneen” tytön S–R -ketju eteni seuraavasti: moite synnytti voimakkaan signaaliahdistuksen, joka johti laulukokeesta kieltäytymiseen. Tästä seurannut konflikti opettajan kanssa vahvisti negatiivisen ehdollistumisen, jota huono musiikkinumero ja vanhempien nuhteet vahvistivat. Huonon musiikkinumeron seurauksena myös tytön vanhemmat alkoivat pitää tyttärtään musiikkirajoitteisena. Hoitotädin ajattelemattoisuus käynnisti musiikkisuhteen pysyvästi traumatisoineen reaktioketjun, vaikka tapahtumilla ei ollut mitään tekemistä todellisen laulutaidon tai musikaalisuuden kanssa:

Olen miettinyt myös jännityksen osuutta. Alaluokkien laulukoe tilanne oli ujolle ja varautuneelle työlle niin kamala, että en taatusti vieläkään laula yksin tai julkisesti. Mieleeni on tullut, että sainkohan ala-arvoisen arvosanan laulutaidostani vai opettajan käskystä kieltäytymisestä... Isekseeni olen tullut siihen käsitykseen, että päivähoitotädin kommentilla ja opettajan pakottamisella on ollut hyvin syvälle ulottuva merkitys elämäni, jota myös oma lähipiirini on ironisilla kommentillaan ruokkinut. (Nainen 45 v.)

Emotionaalisten reaktioiden ehdollistumiseen on kiinnitetty runsaasti huomiota. Klassinen esimerkki on Watsonin ja Raynerin (1920) karmaiseva koe, jossa alle vuoden ikäiselle ”pikku Albertille” ehdollistettiin voimakas pelkoreaktio laukaisemalla nallipyssy aina hänen nähdessään valkoisen rotan. Kokeessa ehdollistettu pelko yleistyi nopeasti koskemaan kaikkia valkoisia esineitä: karvalakkia, pumpulituppoa ja partaa. Myös musiikkiin liittyvät kielteiset signaalit koetaan rangaistuksina, joiden aiheuttama välttämiskäyttäytyminen (aversio) yleistyy koskemaan kaikkea musiikkia. (Ks. Skinner 1971, 57–59.) Äänet ovat erityisasemassa, koska niiden ekologinen merkitys on vaarasta varoittaminen. Yksi kirjoittaja kuvasi rytmisen voimistelun yhteydessä tapahtunutta ehdollistumistaan kehärummun ääneen:

Pelkkä kehärummun äänen kuuleminen jähmettää ja nostaa karvat pystyyn. Kehärumpu palauttaa välittömästi mieleeni liikuntatunneilla kokemani nöyryyttävät kokemukset. Aina kehärummun kuullessani mieleen palautuu kylmä voimistelusal, jossa seison avuttomana sinisissä trikoissani opettajan arvioivan katseen alla. (Nainen 54 v.)

Prosessia voi selittää soveltamalla Festingerin (1957) kognitiivisen dissonanssin teoriaa. Sen mukaan traumaattisimpia ovat tilanteet, jotka ovat voimakkaassa ristiriidassa lapsen minäkäsityksen kanssa. Kyse ei ole vain dissonansista, koska tilanne loukkaa lapsen kehittyvää persoonallisuutta. Dissonanssit ovat voimakkaimpia lapsuudessa, jolloin itsetiedostus on epävarmaa ja pettymysten käsittelykeinot kehittymättömiä. Lapsi yrittää aina säilyttää kuvan toimintansa hyväksyttävyydestä, mihin hän tarvitsee ymmärtävien kasvattajien tukea. Traumatisoituminen tapahtuu tilanteissa, joissa lapsi hämmentyy voimakkaasti, eikä pysty antamaan tuntemalleen syällisyydelle ja häpeälle mitään järkeenkäypää selitystä. (Nummenmaa, Takala & von Wright 1982, 314–319.) Freudin (1926) mukaan tilanne tekee lapsen egon täysin suojattomaksi, jolloin hän putoaa totaalisen avuttomuuden tilaan ja menettää aikaisemman identiteettinsä ja maailmankuvansa.

Lapselle musiikki on leikkiä, jossa hän tekee kokeiluja ja leikkii äänillä rakentaen niistä soivia kokonaisuuksia. Englanninkielen *play*-verbi tarkoittaa leikkimistä, näyttelemistä, pelaamista ja soittamista, joita yhdistää heittäytyminen mielihyvää tuottavaan kuvitteelliseen toimintaan. Kurkela (1993, 40) puhuu leikkitodellisuudesta, jonka avulla lapset käsittelevät sisäistä maailmaansa. Leikki irrottaa arkitodellisuudesta, jolloin mielikuvitus luo uusia näkökulmia itseen ja ympäristöön. Musiikkitoimintaan osallistuminen liikuttaa tunteita ja käynnistää psykofyysisiä prosesseja, joiden sanallinen käsitteleminen on tarpeetonta.

Kurkela kirjoittaa myös ”leikinpilaajista”, jotka eivät uskalla antaa mielikuvituksensa vietäväksi ja joita lapsen vapaa leikki häiritsee. Leikinpilaajat yrittävät pakottaa leikin oman realiteettinsa mukaiseksi. Lapsen näkökulmasta moite väärinlaulamisesta tarkoittaa sitä, että häntä kielletään leikkimästä ja hänet eristetään ryhmän ulkopuolelle. Ihmisen perusoikeuksiin kuuluu oikeus omaan ääneen ja itseilmaisuuksiin käyttäen: ”Jokaisella on omanlaisensa ääni ja äänenväri. Jokainen myös käyttää ääntään yksilöllisesti, oman äänensä ehdoilla ja ympäristöstä saamiensa vaikutteiden mukaisesti. Yksilölle ääni on ainutkertainen ja korvaamaton eikä sitä tarvitse muuksi muuttaa”. (Saha 1999, 9.)

Torjunnan merkitys musiikkisuhteen muodostumisessa

Taiteellisten ihmisten elämässä on lähes poikkeuksetta esiintynyt vaikeita ja traumaattisia kokemuksia. Useimmiten jo lapsuudesta alkaen ja läpi koko elämän, myös sen voimakkaimpien luomiskausien aikana, he ovat keskimääräistä alttiimpia ristiriidoille, vaikeuksille ihmissuhteissaan, ahdistuneisuudelle tai monille vaikeasti ymmärrettäville tuskatiloille. (Johansson 1982, 96–97; Miller 1990a.)

Psykodynaamisen ajattelun mukaan musiikki on transitionaaliobjekti, johon lapsi siirtää tunteitaan ja jota hän käyttää niiden säätelyyn (Winnicott 1960/1982; 1966; 1971).

Lapsen musiikkisuhteen ja -ilmaisun arvostelu on tuhoisaa, koska sen aiheuttaman narsistisen loukkauksen seurauksena lapsi menettää rakastamansa objektin. Menetyks ilmenee depressiona ja psyykkisenä kipuna, joka syntyy erosta itsen ideaalisen ja todellisen tilanteen välillä. (Tähkä 1993.)

Lapsi ei ymmärrä traumaattista kokemustaan, vaan torjuu sen tiedostamattomaan, jolloin se aktivoituu uudelleen alkuperäistä kokemusta muistuttavissa tilanteissa. Torjuttu loukkaus ilmenee periaatteessa kahdella tavalla: se johtaa joko musiikkirajoitteisuuteen tai sitten kokemus sublimoidaan, jolloin loukkauksen kokenut ihminen kompensoi siihen liittyvän mielipahan menestymällä jollakin toisella musiikin alueella. Näin laulajana tai instrumentalistina tyrmätty saattaa valita alakseen vaikkapa musiikinteorian, musiikkiterapian, musiikkikasvatuksen tai vaikkapa kapellimestarin uran. Toisinaan käy niin, että sublimaatioon turvautunut ihminen hakeutuu tiedostamattaan alalle, jossa hän voi ”panna vahingon kiertämään”. Tämä tapahtuu juuri ilkeiden kommenttien muodossa sekä toisten virheistä ikävällä tavalla huomauttelemalla. Lehtosen pidettyä aihetta käsitelleen luennon, alkoivat paikalla olleet orkesterimuusikot spontaanisti keskustella erityisen ilkeitä ja tökeröitä kommentteja esittävästä kapellimestareista.

Freud (1919/2014) käyttää ilmiöstä termiä jälkikantoisuus (Nachträglichkeit), mikä tarkoittaa sitä, etteivät käsittelemättömät tai torjutut kokemuksemme häviä, vaan ne toistuvat alkuperäistä muistuttavissa tilanteissa, joissa avuttomuutemme joskus kohdistunut pahansuopa, halveksuva tai ivallinen suhtautuminen projisoidaan virheitä tekevään tai osaamattomaan oppilaaseen. Vammauttavat kokemukset eivät menetä merkitystään, vaan ne ovat tiedostamattomaan torjuttuina vain tilapäisesti poissa todellisuudesta. Esimerkin hoitotädin tökerön käyttäytymisen taustalla saattoi olla toistamispakko, joka liittyi hänen samanlaiseen lapsuudenkokemuksensa. Lehtosen keskustellessa asiasta yhden muusikon kanssa hän totesi kuvaavasti: *On kauhea huomata, että kaikkein karneimmat asiat, mitä mulle on joskus sanottu, on pakko sanoa jollekin toiselle, vaikka olisin kuinka päättänyt, että tota mä en ikinä päästä suustani.*

Traumatisoitunut musiikkikasvattaja voi käsitellä omia traumatapahtumiaan yhä uudelleen hakeutumalla tilanteisiin, joissa hän voi hallittavassa muodossa toistaa traumaattisia kokemuksiaan. Tavallisesti tällaisessa tilanteessa oppilaan rooli on vaihtunut opettajan rooliksi. Tällöin oppilaan epäpuhtaus, osaamattomuus ja muu harpoinni muistuttavat kasvattajan torjumista kokemuksista, joissa tämä itse oli lannistamisen tai väheksynnän kohteena. Damien Chasellen ohjaama *Whiplash*-elokuva pureutuu rajusti aiheeseen kertomalla täydellisyyttä tavoittelevan nuoren rumpalin kärsimyksistä sadistisen orkesterinjohtajan manipulaation ja raivon kohteena.

Tilanteessa tuleva ja mennyt ehdollistavat toisiaan antaen toisilleen vastavuoroisen merkityksen. Kyse ei ole viivästyneestä reaktiosta, vaan nykyhetken retroaktiivisesta vaikutuksesta menneen tapahtuman muistoon, jossa alkuperäinen muisto jää tiedostamatta, vaikka siihen liittyvät voimakkaat tunteet nousevat tietoisuuteen. Tilanteessa vanhat kokemukset heräävät henkiin muistijälkien muodossa ja saavat uuden sisällön. (Freud 1926.) Freudin mukaan tiedostamattomat muistijäljet saavat kausaalista merkitystä vain myöhempien tapahtumien yhteydessä, jolloin ne muodostavat tapahtumaketjuja, joissa muistijälkien psyykkiset sisällöt ja niihin liittyvät tunteet toistuvat.

Osaamattoman oppilaan kanssa koettu tilanne aktivoi aikaisempiin kokemuksiin liittyvän häpeäraivon, jolloin se kohdistuu alkuperäisellä rajuudella oppilaaseen tai kanssamuusikkoon. Tilanteessa piilotajuntaan torjutun tapahtuman äkillinen aktivaatio tapahtuu automaattisesti samalla tavalla kuin vitsien yhteydessä, joissa kuulija nauraa jo ennen kuin on ymmärtänyt vitsin (Freud 1983). Torjutut tunteet liittyvät lapsuuden traumaattisiin kokemuksiin, mistä syystä ne voivat olla nykytilanteeseen nähden kohtuuttoman rajuja. Keskeinen selittäjä on toistamispakko, joka pakottaa traumansa torjuneen palaamaan siihen yhä uudelleen. (Ks. Saraneva 2008, 168–188.)

Tunteiden käsittely vie siirtotaakasta reflektioon

Freudin (1916/1917) mukaan traumat periytyvät sukupolvelta toiselle. Suomessa on viime aikoina keskusteltu sotatraumoista, jotka ovat käsittelemättöminä siirtyneet isältä pojalle. Siirala (1983) puhuu siirtotaakasta (transfer), jolla hän tarkoittaa yksilön kannettavaksi siirtynyttä yhteisöllistä, tiedostamatonta ja nimeämätöntä taakkaa. Siirtotaakan kantaminen vieraannuttaa ihmisen itseystään, minkä vuoksi itsestäänselvytykset, vakiinnuttamiset sekä jäykkä sovinnaisuus kiinni pitäminen edustavat pyrkimystä säilyttää harhainen todellisuus. Siiralan (1983) ajatukset siirtotaakasta muistuttavat melko paljon Mezirow'n ajatuksia vääristyneistä merkitysperspektiiveistä, jotka ovat kuitenkin merkitykseltään siirtotaakkaa vähäisempiä. Siirtotaakka muodostuu tilanteesta, jossa jakamatta ja yhdessä työstämättä jääneet traumaattiset kokemukset siirtyvät yksilöiden ja myös seuraavien sukupolvien kannettavaksi.

On kysyttävä, miten paljon musiikkikasvatuksen instituutioihin on kasautunut mustan kasvatuksen pitkää perinteestä seuranneita käsittelemättömiä vinoutumia, jotka traumatisoivat järjestelmässä toimivia ja tekevät heistä siirtotaakan kantajia. Traumaattiset kokemukset pyrkivät toistumaan, vaikka tietoisesti vastustaisimme niitä miten paljon tahansa. Siirtotaakka aiheuttaa musiikkirajoitteisuutta ja/tai sitä, että opettajat jatkavat mustan kasvatuksen (Miller 1984; 1990b) traumatisoivia perinteitä olematta itse siitä tietoisia. Musiikkirajoitteisuus voidaan määritellä siirtotaakaksi, joka käsittelemättömänä siirtyy sukupolvelta toiselle ja jatkaa traumaattista kulkuaan, ellei siihen liittyviä asioita oteta refleksiiviseen käsittelyyn. Musiikkioppilaitoksien perinteessähän on paneuduttu musiikkiin, eikä sen psyykkisiin vaikutuksiin, jotka ovat paljolti jääneet käsittelemättä. Siirtotaakka siirtyy helposti myös musiikkioppilaitosten ulkopuolelle.

Vastavoimaksi taakkasiirtymiin piiloutuneille käsittelemättömille toistovaateille, välttellylle ja itsestäänselvyyksille voi suositella refleksiivistä ja dialogista työnhajusta. Yhdessä syntyvä dialoginen ajattelu ja moniääninen keskustelu synnyttävät sellaista kieltä, joka avaa kätkeytyjä yksilöllisiä ja yhteisöllisiä ilmiöitä. Moniäänisen dialogin ideaa kehitelleen Mihail Bahtinin (2006) mukaan totuus on olemassa ihmisten käsityksistä riippumatta ja dialogi edistää sen löytymistä. Ilman dialogia ihmisen tietoisuus helposti jähmettyy yhteen kapeaan näkemykseen. Dialogissa syntyvä jännite saa ihmisen tarkistamaan käsityksiään ja ottamaan uusia näkökulmia huomioon ja vertailemaan käsitysten perusteltavuutta. Totuutta etsivä ihminen ei pidä käsityksistään kiinni vain siitä syystä, että ne ovat omia, vaan siksi, että ne kestävät koetteluun. Bahtin (2006) korostaa, että dialogin jäsenet antavat merkityksiä asioille ja itselleen itsen ja toisen rajalla liikkuvalla subjektiivisella kielellä, joka syntyy juuri tietyllä hetkellä ja tietyissä yhteyksissä. Ihminen lähestyy totuutta, kun hän tekee oikeutta vastakkaisille näkemyksille ja asettaa asiat avoimen tarkastelun kohteeksi. Avain siirtotaakan ja musiikkirajoitteisuuden vastustamiseen on aidossa dialogissa, jossa ihmiset ovat avoimin mielin valmiita kuuntelemaan ja ilmaisemaan omia ja toistensa kokemuksia ja tunteja. ■

Lähteet

Ala-Korpela, A. 2003. Diagnoosi: Musiikkirajoitteinen. Artikkelit Helsingin Sanomien viikkoliitteessä *Nyt* 7.2–13.2 2003, 14–15.

Bahtin, M. 2006. *Dialogic Imagination*. Texas: University of Texas Press.

Bourdieu, P. 1979. *Distinction. A Social Critique of Judgement and Taste*. London: Routledge.

Bourdieu, P. 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.

Bourdieu, P. 1993. *The Field of Cultural Production. Essays on Art and Litterature*. Cambridge: Polity Press.

Dewey, J. 1934. *Art as Experience*. New York: Penguin Putnam.

- Eerola, T.** 2010. Musiikkipsykologian historia. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Musiikkipsykologia. Jyväskylä: Atena, 13–32.
- Elliott, D., J.** 1995. Music Matters. A New Philosophy of Music Education. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J.** 1996. Music Education in Finland. A New Philosophical View. Musiikkikasvatus 1, 1, 8–20.
- Festinger, L.** 1957. A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford: Stanford University Press.
- Foucault, M.** 2005. Tarkkailla ja rangaista. Helsinki: Otava.
- Freire, P.** 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.
- Freud, S.** 1916/1917. Introductory Lectures on Psychoanalysis. Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud 15 and 17. London: Hogarth Press.
- Freud, S.** 1919/2014. Das Unheimliche. Bremen: Europäischer Litteraturverlag.
- Freud, S.** 1926. Inhibition, Symptoms and Anxiety. Standard Edition 20. London: Hogarth Press.
- Freud, S.** 1983. Vitsi ja sen yhteys piilotajuntaan. Tampere: Love kirjat.
- Freud, S.** 2005. Murhe ja melankolia sekä muita kirjoituksia. Tampere: Vastapaino.
- Habermas, J.** 1987. Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981–1985. Helsinki: Gaudeamus.
- Huhtanen, K.** 2004. Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä. Studia Musica 22. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Häggglund, S.** 2007. Ajatuksia elokuvasta ihmisen tahra. Teoksessa A. Alanen (toim.) Elokuva ja psyyke. Helsinki & Jyväskylä: Minerva, 52–60.
- Johansson, A.** 1985. Skitsofrenian analyttisen psykoterapian ongelma. Turun yliopiston julkaisu sarja – Ser. C: 54. Turku: Turun yliopisto.
- Jokinen, K.** 2003. Kommentit artikkelissa ”Diagnosi: Musiikkirajoitteinen”. Helsingin Sanomien Nyt -viikkoliite 7.2–13.2 2003, 14–15.
- Jones, M.** 1979. Using a Vertical-Keyboard Instrument with the Uncertain Singer. Journal of Research in Music Education 27, 3, 173–184.
- Juvonen, A.** 2008. Music orientation and musically restricted. Signum Temporis (Pedagogy and Psychology) 1, 1. RTTEMA: Riga, 28–36.
- Kimanen, S.** 2011. Pohdintoja musiikkialan ja pianimin tulevaisuudesta. Teoksessa M. Muukkonen, M. Pesola & U. Pohjannoro (toim.) Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaa-mistarpeisiin. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 9–104.
- Kurkela, K.** 1993. Mielen maisemat ja musiikki. Musiikin esittäminen ja luovan asenteen psykodynaamiikka. Sibelius-Akatemian musiikintutkimuslaitoksen julkaisusarja 11. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Kurth, E.** 1930. Musikpsychologie. Berlin: M. Hesse.
- Lehtonen, K.** 1985. Jean Piaget’n ajattelu ja musiikkikykyjen kehittyminen. Kasvatus 4, 283–289.
- Lehtonen, K.** 1986. Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä. Psykoanalyttinen tutkimus musiikkiterapian kasvatuksellisista mahdollisuuksista. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisu sarja C: 56. Turku: Turun yliopisto.
- Lehtonen, K.** 1989a. Musicality as a Cognitive Process. The Creative Child and Adult Quarterly 4, 192–199.
- Lehtonen, K.** 1989b. Relationship between Music and Psychotherapy. Turku: Turun yliopisto.
- Lehtonen, K.** 2004. Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu B: 73. Turku: Turun yliopisto.
- Lehtonen, K.** 2005. Musiikkioppilaitokset näkömätömän vallan käyttäjinä. Musiikkikasvatus 8, 2, 32–42.

- Lehtonen, K.** 2007. Musiikki ja psykoanalyysi. Teoksessa K. Lehtonen (toim.) Musiikin symboliset ulottuvuudet. Suomen Musiikkiterapiayhdistys r.y., 52–69.
- Lehtonen, K., Juvonen, A. & Ruismäki H.** 2011. Näkökulmia musiikkiin liittyvään kateuteen. Musiikkikasvatus 14, 1, 34–50.
- Mezirow, J.** 1981. A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education* 32, 3–21.
- Mezirow, J.** 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, A.** 1984. Lahjakkaan lapsen tragedia ja todellisen itseyden etsintä. Porvoo: WSOY.
- Miller, A.** 1990a. *Untouched Key. Tracing Childhood Trauma in Creativity*. New York: Anchor Books.
- Miller, A.** 1990b. *For Your Own Good. Hidden Cruelty in Child-Rearing and the Roots of Violence*. New York: The Noonday Press.
- Niiniluoto, I.** 2002. Pragmatismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) *Nykyajan filosofia*. Juva: WS Bookwell Oy, 40–73.
- Nummenmaa, T., Takala, M. & von Wright, J.** 1982. *Yleinen psykologia. Kokeellisen tutkimuksen näkökulmasta*. Helsinki: Otava.
- Numminen, A.** 2005. *Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi: tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta*. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Opetushallitus** 2016. Musiikin opetussuunnitelma-luonnos. Luettavissa osoitteessa <http://www.oph.fi> opsluonnos musiikki 7 9 pdf. Luettu 10.3.2015.
- POPS I.** 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmatomitean mietintö 1. Komitean mietintö 1970: A 4.
- Pohjannoro, U.** 2010. Rima nousee koko ajan. Kapellimestareiden näkemyksiä orkestereiden tulevaisuudesta ja muusikoiden osaamisesta. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 10. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Pohjannoro, U.** 2011. Johdanto. Teoksessa M. Muukkonen, M. Pesola & U. Pohjannoro (toim.) *Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin*. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011. Helsinki: Sibelius-Akatemia, 2–9.
- Roiha, E.** 1965. *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: K. J. Gummerus Osakeyhtiö.
- Ruismäki H. & Juvonen A.** 2011. Searching for a Better Life through Arts and Skills – Research results, visions and conclusions. Helsinki University Publications. Research Report 329. Helsinki: University of Helsinki.
- Saha, H.** 1999. Musiikki on ihmisen perustarve. Teosto ry: n:o 3, 6–9.
- Saraneva, K.** 2008. Freudin traumateoria ja Nachträglichkeit -periaatteen merkitys psykoanalyysissä. *Psykoterapia* 27, 3, 168–188.
- Siirala, M.** 1983. *From Transfer to Transference*. Helsinki: Therapie-säätiö.
- Sirén, V.** 2013. *Suomalaiset eivät ole erityisen työteliäitä. Äyrikuningas ja ylikapellimestari Jukka-Pekka Saraste antaa Kölnin tuomiokirkon edessä satikutia synnyinmaalleen*. Helsingin Sanomat 21.1.2013.
- Siukonen, W.** 1935. *Koululasten laulukyvystä*. Väitöskirja. Helsinki: Otava.
- Skinner, B. F.** 1971. *Beyond Freedom & Dignity*. New York: Bantam Books Inc.
- Stenström, P.** 2012. *Betonilähiössä kasvatettiin Kodälyn lapsia. Viuluviikarit 40 vuotta*. *Muusikko* 4, 10–12.
- Syrjäkoski, M.** 2004. "...Rockhenkilö vastoin parempaa tietoa..." Tapaustutkimus musiikkirajoitteisuudesta, ilmiön luonteesta, synnystä ja vaikutuksista yksilön elämään. Joensuun yliopisto Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Toivanen, M.** 2000. *Jazz luonnollisena systeeminä. Fenomenologis-semioottinen tutkielma modernin jazzin myytistä ja sen merkityksestä*. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in the Arts: 72. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Tulamo, K.** 1993. Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Tutkimus peruskoulun neljännellä luokalla. *Studia Musica* 2. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tähkä, V.** 1993. Mielen rakentuminen ja psykoanalyttinen hoitaminen. Porvoo: WSOY.
- Watson, J. B. & Rayner, R.** 1920. Conditioned Emotional Reactions. *Journal of Experimental Psychology* 3, 1–14.
- Winnicott, D. W.** 1960/1982. The Theory of Parent-Infant Relationship. Teoksessa J.D.Sutherland (toim.) *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth Press, 37–55.
- Winnicott, D. W.** 1966. The Location of Cultural Experience. *International Journal of Psychoanalysis* 48, 369–372.
- Winnicott, D. W.** 1971. *Playing and Reality*. Harmondsworth: Penguin Books.

Viite

[1] Mustan kasvatuksen lähtökohtana oli vaatimus "perata heti alkuun rikkaruohot juurineen pois" lapsesta. Kasvatuksen tavoitteena oli ehdottoman tottelevainen ihminen, josta aikanaan tulisi kunnan kansalainen. Ensimmäisten kolmen vuoden aikana lapseen oli juurrutettava järjestyksen rakkaus, jotta hän tottuisi välttämään kaikkea uhmakkuutta kasvattajiaan kohtaan. Päämäärään pääsemiseksi voitiin myös käyttää väkivaltaa ja pakkoa, koska kaikki tapahtui lapsen oman edun vuoksi. (Miller 1990b.) Vuosien myötä uskottiin lasten unohtavan kaiken, mitä heille on varhaislapsuudessa tapahtunut.

Abstract

Musical Restriction as a Displacement Weight Between Generations

In this article we explore the phenomenon of “musical restriction”, first touched on by Finnish teacher educator Wilho Siukonen (1935) in his doctoral thesis, where he explored the very tender and vulnerable elements in children’s singing. According to him, there were lots of people in Finland who had given up singing because of their teacher’s hurtful critique. Later, one of the pioneers of Finnish music psychology, Eino Roiha (1904–1955), called this phenomenon “neurotic unmusicality”, referring to how there are lots of people who totally reject music because of their negative experiences. Our own research consists of 38 self-biographic stories concerning peoples’ experiences of musical restriction and its origin, development, and influence in their life. The content analysis of those stories shows that musical restriction is a distorted meaning perspective (Mezirow), which makes an individual think that he or she was born without musicality. This type of meaning perspective is based on the wrongful attitudes and expectations of his or her environment, and it has nothing to do with real musicality. This musical restriction can be compared to learning difficulties, because it lowers an individual’s self-respect and self-esteem in the same way. The stories studied here show that many people who suffer from musical restriction have faced negative and discouraging feedback from their musical performances. Our qualitative literature also stressed a similar question: why are so many people giving such sarcastic and negative feedback on other’s musical performances? Musical restriction occurs both in conscious and unconscious forms. In the first case, a person whose performance has suffered an insult begins to believe that he/she is musically restricted, and starts defending him or herself against more insults by rejecting music and musical achievement. In the unconscious form, the insulted individual rejects his or her negative experiences and then decides to make music in some anxiety-free field of music (sublimation). In the first case, the activation of the original repressed experience leads to a negative relationship with all kinds of music. In the second case, the activation of the repressed experience and the negative emotions related to the original experience are later projected onto a student who makes mistakes or fails in his/her performance. In both cases, musical restriction can be seen as a so-called displacement weight (Siirala 1983), which if not properly reflected will transfer from generation to generation as an un-reflected self-evident phenomenon. ■

Anneli Pere & Juha Torvinen

Laulupedagogisten käytäntöjen jäsentäminen eksistentiaalistis-fenomenologisen ihmiskäsityksen valossa.

Teoreettis-filosofinen reflektio.

1 Johdanto

Pohdimme tässä artikkelissa, miten laulunopetustilanteessa hyödynnettäviä pedagogisia menetelmiä ja äänenkäytön ohjeita voidaan jäsentää filosofisesti perustellulla tavalla. Idea on kummunnut artikkelin toisen kirjoittajan kokemuksista Turun yliopiston opettajakoulutuslaitoksen yliopisto-opettajan työssä. Lisäksi lähtökohtanamme on yhtäältä praksiaalisesta musiikkikasvatuksesta myötä monipuolistuneet opetuksen sisällöt ja menetelmät (Westerlund & Väkevä 2009, 93–94) sekä toisaalta myös tuore eri alojen tutkimustieto yleisistä, opetustapahtumalle tärkeistä havaitsemisen ja kokemisen tavoistamme. Pyrimme artikkelillamme edistämään musiikin ja äänenkäyttötapojen opetuksen filosofista perustaa koskevaa tutkimusta (ks. mm. Lindström 2009; Westerlund & Väkevä 2009; Pöyhönen 2011, 33, 223). Erityisesti artikkelimme liittyy musiikkikasvatuksellisten strategioiden ja menettelytapojen arviointiin keskittyviä reflektiivisiä käytäntöjä koskevaan keskusteluun (Westerlund & Juntunen 2013).

Vaikka artikkelimme lähtökohta on käytännön laulunopetuskokemuksissa, emme keskity tekstissä konkreettisiin opetussisältöihin esimerkiksi opettavan musiikin lajin, yksittäisten opetusmenetelmien tai erilaisten opetusta ohjaavien musiikkikasvatuksen kannalta. Emme myöskään analysoi yksittäisiä opetustapahtumia. Lähestymistapamme on sen sijaan teoreettis-filosofinen. Tämä tarkoittaa, että pohdimme laulunopetuksen käytäntöjen, menetelmien ja ohjeiden jäsentämisen periaatteita käsitteellisesti ja tavalla, joka sallii tarkastelutulosten soveltamisen monen musiikin tyylin tai tekemisen tavan pedagogiikkaan.

Käytännön opetustyö tarjoaa kirjoituksellemme kuitenkin lähtökohdan. Tarkastelemme opetuksessa käytettävien pedagogisten ratkaisujen jäsentämisen kysymystä pääasiallisesti populaarimusiikin laulamisen ja laulunopetuksen motivoimana. Erityisesti seuraavat kaksi seikkaa korostavat populaarimusiikin lähtökohdan mielekkyyttä teoreettisesti orientoituvassa ja tulostensa yleistettävyyteen nojaavassa artikkelissamme.

Ensinnäkin populaarimusiikin laulaminen on suosittua. Parin viime vuosikymmenen aikana populaarimusiikin asema musiikkikasvatuksen eri koulutusasteilla – myös klassisen musiikin koulutuksen osana – on vahvistunut praksiaalisten musiikkikasvatustilanteiden vanavedessä (ks. esim. Anttila & Juvonen 2008; Westerlund & Väkevä 2009; Allsup 2011). Koska populaarimusiikissa juuri vokaali-ilmaisulla on merkittävä rooli, on populaarimusiikin laulusta tullut näin osa moninaista äänenkäytön koulutusta ja klassisen laulukoulutuksen rinnalle on noussut monia populaarimusiikkiin räätälöityjä laulunopetusmetodeja (Eerola 2011; Chandler 2014). Laulaminen myös yleisenä harrastetoimintana on kasvattanut suosiotaan, mihin ovat osaltaan vaikuttaneet mediassa suuren suosion saaneet laulu- ja kykyjenetsintäkilpailut (kuten Idols, The Voice, The X Factor, Got Talent jne.).

Toisaalta populaarimusiikin vokaali-ilmaisussa painottuu yksilöllisyys. Yksilöllisyys on luonnollisesti osa kaikkia solistista ilmaisua kehittäviä musiikkipedagogiikan alueita. Populaarimusiikin laulussa yksilöllisyyden on kuitenkin nähty korostuvan poikkeuksellisella tavalla. Kuten musiikintutkija Simon Frith (1996a, 185, 190) on todennut, populaarimusiikin laulajat, jotka sisällyttävät esitykseen ripauksen omalaatuista äänenkäyttöä, vaikutta-

vat usein edustamansa musiikkityylin kontekstissa kiinnostavilta, ja aitona koetun lauluäänänen nähdään edustavan sellaista ”todellista” yksilöä, jota esimerkiksi nuotinos ei pysty välittämään.

Yksilöllisyyden erityiskorostuminen tuo myös erityishaasteita populaarimusiikin laulunopetukselle. Osoituksena tästä on muun muassa se, että opetuksessa käytetään yleisesti opiskelijalle tuttuja lauluja ja melodioita esimerkiksi klassisen musiikin laulunopetukselle tyypillisen asteikkojen ja erillisten ääniharjoitusten hyödyntämisen sijaan. Vaikka yksilöllisesti räätälöidyn opiskelutavan on havaittu vaikuttavan positiivisesti omaehtoisen eli sisäisen opiskelumotivaation säilymiseen läpi koko harjoitteluprosessin (Woody 2007), voi korostunut opiskelijakohtaisuus haastaa opettajia vähentämällä mahdollisuuksia tukeutua yleisiin opetusmetodiisiin ratkaisuihin. Opettajan on huomioitava poikkeuksellisella tarkkaavaisuudella opiskelijan kehittyvä musiikillinen ja erityisesti vokaalinen minäkuva (käsitteistä ks. Lindeberg 2005; Juvonen 2008, 21–31) sekä ymmärrettävä populaarimusiikin oppimiselle ominaisen informaalin eli kasvatusinstituutioiden ulkopuolella tapahtuvan oppimisen vaikutukset itse opetustapahtumaan (ks. Väkevä 2013).

Populaarimusiikki ja erityisesti sen laulamisen opiskelu on siis artikkelimme lähtökohta, joka kumpuaa artikkelin toisen kirjoittajan käytännön kokemuksista sekä populaarimusiikin laulamisen yleisestä suosiosta nykypäivän medioituneessa kulttuurissa. Lähtökohdan tarkoituksena ei ole asettaa populaarimusiikin laulamista millään tavalla arvottavasti vastakkain muiden laulamisen tapojen kanssa. Sen sijaan populaarimusiikin laulamisen opiskelu nähdään artikkelissamme heuristisena kokonaisuutena, jonka analysoinnilla tavoitellaan laulamista sekä musiikin opiskelua ja pedagogiikkaa yleisemminkin koskevia näkökohtia. Klassisen musiikin laulunopetus on kuitenkin artikkelissamme liki väistämättä eräänlainen rakenteellinen vertailukohta. Tällä viittaamme siihen tosiasiaan, että institutionaalisessa laulunopetuksessa eri klassisen musiikin tyylien opetus on ollut pitkään hallitsevana siinä missä populaarimusiikin laulunopetus on vasta viime vuosikymmenien tulokas.

Artikkelimme pääasiallisena tavoitteena on esitellä kolme ihmisen olemassaoloon liittyvää ontologista kategoriala, joiden avulla laulunopetuksen käytäntöjä voidaan jäsentää kulttuurisesti yleisessä mutta korostuneesti yksilöllisyyttä painottavassa populaarimusiikin laulamisen ja äänenkäytön opiskelussa. Nämä filosofisesti perustellut kategoriat voivat toimia hedelmällisenä jäsenysperustana siinä moniulotteisessa ja lukuisia erilaisia haasteita sisältävässä musiikinopetustilanteessa, jossa törmäävät taustalla vaikuttava eri alojen (filosofia, musiikkikasvatus, kognitiivinen tutkimus, kielitiede, luonnontieteellinen tutkimus jne.) tutkimustieto, opiskelijan (in)formaali oppimiskokemus ja vokaalinen minäkuva (ks. Lindeberg 2005) sekä opettajan harjoittama ammatillinen reflektiivisyys. Katsomme siis, että yleisille, yksittäisistä opetustapahtumista irrotetuille opetuskäytäntöjen jäsenysperiaatteille on tarve musiikkipedagogiikassa yleensä ja populaarimusiikin laulunpedagogiikassa erityisesti. Lisäksi on huomattavaa, että tällainen reflektio ei ole pedagogisesti olennaista vain opettajan näkökulmasta vaan, kuten Anna-Mari Lindeberg (2005) on perusteellisessa tutkimuksessaan osoittanut, myös opiskelijan aktiivinen oman vokaalisen minäkuvan reflektointi edesauttaa hyvien oppimistulosten saavuttamisessa.

Artikkelin keskeisin metodinen työväline nojaa fenomenologiseen filosofiaan. Suomalaisessa kasvatustieteellisessä ja laajemminkin käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa fenomenologia on ymmärretty pääasiallisesti kvalitatiivisen tutkimusotteen osaksi, joka tutkii subjektiivista kokemusmaailmaa. Subjektiivista kokemuksellisuutta ja erityisesti sen kehollista ulottuvuutta painottavassa muodossaan fenomenologia on nähty myös kriittisenä näkökulmana praksiaalisen musiikkikasvatuksen periaatteisiin (Westerlund & Väkevä 2009, 95–96). Myös laulututkimuksen suhteen fenomenologinen tutkimusotteemme liittyy yleisempäänkin kasvaneeseen kiinnostukseen subjektiivista kehollisuutta ja omakohtaista kokemuksellisuutta kohtaan (Välimäki 2005; Lindeberg 2005; Järviö 2011; Tervainen 2012; Tiainen 2012).

Fenomenologisen tutkimuksen varsin yleinen samastaminen vain subjektiivisten (kehollisten) kokemusten tutkimiseen on kuitenkin yksipuolista ja fenomenologisen filosofian kannalta tarkasteltuna toisinaan jopa harhaan johtavaa. Vaikka kokemuksen käsite on kaikenlaisen fenomenologisen filosofian keskiössä, on vain osa tätä ajatteluperinnettä kiinni suoraan yksittäisten (omien tai toisten) subjektiivisten kokemusten kuvailussa. Filosofiana fenomenologia sen sijaan toteutuu useimmiten kokemuksen eksistentiaalisten tai ontologisten ehtojen tutkimisena, kokemuksen yhteisöllisen eettisyyden filosofisena kartoittamisena tai vaikkapa pohdintana subjektista riippumattomien kokemusten olemassaolon mahdollisuudesta (ks. mm. Vadén & Torvinen 2014; Torvinen 2008, 7–11).

Näin on myös tämän artikkelimme keskeisimmän filosofis-menetelmällisen työvälineen, filosofi Lauri Rauhalan kehittämän eksistentiaalistis-fenomenologisen ihmiskäsityksen tapauksessa. Rauhala ei pohdi tai kuvaile yksittäisten ihmisten kokemuksia vaan niitä välttämättömiä ehtoja, joiden puitteissa sellaiset ilmiöt kuin kokemus ja merkitys ovat ylipäätään mahdollisia. Rauhalan ihmiskäsityksen tarjoaman opetuskäytänteiden jäsennysoperiaatteen avulla artikkelimme siis pohtii niitä välttämättömiä ehtoja, joiden puitteissa laulunopetuksen (ja muunkin musiikinopetuksen) käytännöt ja metodiset ohjeet ovat ylipäätään inhimillisenä toimintana mielekkäitä. Fenomenologista lähestymistapaamme voisi kutsua *kokemuslähtöiseksi tutkimukseksi*. Kokemuslähtöisyys tässä yhteydessä tarkoittaa, että teoreettisella tasolla liikkuva ja ilman yksittäisten kokemusten erittelyäkin toteutuva tutkimus on perusteltavissa ja mielekäs vain siinä määrin kuin sen motivaatio ja tulokset ovat palautettavissa tutkimuksen esi-teoreettisiin kokemuksellisiin juuriin (ks. Torvinen 2009). Tällaisina juurina artikkelissamme toimivat edellä mainitut kokemuksemme populaarimusiikin laulunopetuksesta ja tämän päivän medioituneesta musiikkikulttuurista.

Pureudumme seuraavassa tarkemmin Rauhalan teoriaan, minkä jälkeen syvennämme luokittelua tarkastelemalla teoreettisesti laulunopetuksen (ei-)verbaalisia käytäntöjä sekä kehollisuuden, mielikuvien, metaforien ja irtikytkeytyvän kognition merkityksiä ja sovelluksia laulunopetustilanteessa. Pohjustamme käsittelyämme esittelemällä ensin populaarimusiikin laulunopetuksen erityispiirteitä perustellaksemme tarkemmin, miksi juuri tämä ala on hedelmällinen lähtökohta musiikinopetuskäytäntöjen jäsentämisperiaatteiden yleisemmälle tarkastelulle.

2 Laulunopetus, populaarimusiikki ja reflektiivisyyden tarve

Soitonopetuksen tavoin myös äänenkäytön ja laulunopetusprosessi on useimmiten nojanut suurelta osin mestari–kisälli-perinteeseen (ks. mm. Davidson & Jordan 2007, 730). Tällainen oppimiskäytäntö sisältää muun muassa kasvokkain tapahtuvan vokaalisen ja/tai verbaalisen mallinnuksen ja sanallisen palautteenannon (ks. mm. Callaghan, Emmons & Popeil 2012). Vaikka laulutyyliessä ja laulettavan musiikin luonteessa on tapahtunut suuria muutoksia viimeisen 500 vuoden aikana, ovat opetusprosessien ohella myös äänenkäytön fysiologiset perusedellytykset pysyneet samankaltaisina. Esimerkiksi populaarimusiikin ja klassisen laulunopetuksen perusteet ovat yhteneviä siltä osin, että molemmissa pyritään tasapainoiseen ilman käyttöön, äänihuulten ja kurkunpään tasapainoiseen toimintaan sekä äänen resonointipotentiaalain tehostettuun hyödyntämiseen (Eerola 2011; Chandler 2014, 38). Molempien tavoitteena on niukalla lihastyöllä toimivan, pitkää räsitusta kestävä ja ilmaisuvoimaisen äänen kehittäminen (Laukkanen & Leino 1999, 15–21, 55).

Populaarimusiikin laulamissa on kuitenkin erityisyyksiä. Näihin kuuluu muun muassa tyylijakohtainen rytmitaju ja kehittynyt rytmien synkopointitaito (Chandler 2014, 45). Toisaalta pop- ja rocklaulutyylien katsotaan sisältävän myös poikkeuksellisen laajan äänenkäyttötapojen kirjon. Esimerkiksi sanoitusten sisältöjä tai tekstin tunnelatausta ilmenettäessä saatetaan hyödyntää äänensävyjen tarkoituseräistä vääristelyä (Knapp & Morris 2011). Lisäksi monet populaarimusiikin laulutyyli edellyttävät vuotoisen lauluää-

nen tai rekisterivaihdojen äänenvärierojen hyödyntämistä ja korostamista (Chandler 2014, 39). Klassisen laulumusiikin moninaisiin äänenkäyttötapoihin ja -tyyleihin ja -perinteisiin verrattuna populaarimusiikin eri laulutyyliä hyödynnettävät ääntä tuottavan lihaksiston käyttötavat ovatkin joiltain osin erilaisia (Echternach ym. 2014; Sundberg ym. 2012). Esimerkiksi klassisessa laulussa tavallisen kurkunpään laskemisen ja tumman äänenvärin tavoittelun sijaan populaarimusiikissa kurkunpään asento on pääasiallisesti joko neutraalissa eli puhekäyttöiseen lihasaktivaatioon verrattavassa tasossa tai hieman koholla, mikä edesauttaa kirkkaan äänensävyyn tavoittelua (Popeil 1999; Chandler 2014, 41; Echternach ym. 2014). Ruotsalaisen laulajan ja populaarimusiikin laulamisen tutkijan Daniel Zangger-Borchin (2005, 51) mukaan musiikin lajeja erottaa myös vibrato: on olemassa sävelkorkeuden muutokseen perustuva ja klassisessa laulutraditiossa käytetty luonnollinen vibrato sekä kurkunpään asennon nopeisiin muutoksiin perustuva populaarimusiikin vibrato.

Laulunopetuksen haasteellisuus tänä päivänä kiteytyykin osaltaan siihen, että äänenkäytön ammattilaisten on monien musiikkityylien ja laulutapojen asettamista vaatimuksista johtuen hallittava laaja neuromotoristen taitojen, tiedollisten hahmottamistapojen ja sosio-kulttuuristen lainalaisuuksien kirjo (Wilson ym. 2008, 158). Oppilaan ääni-instrumentin kehittämisratkaisut perustuvat laajalti sekä opettajan omaan äänenmuodostusprosessien kokemukseensa (ks. mm. Callaghan 2000; Hallam 1998) että anatomiatiedosta johdettuihin käsityksiin. Opettajan vakiintuneiden toimintamallien osittaisen tiedostamattomuuden vuoksi opetusmetodisen ”käyttöteorian” muuttaminen ja siihen liittyvän kokemuseräisen tietotaito-kertymän tyhjentävä määrittely on kuitenkin haasteellista (Argyris & Schön 1974). Käyttöteorian mekanismien tiedostamiseen pyrkimisellä on kuitenkin merkitystä. Tiedostettu reflektointi voi osaltaan vaikuttaa toimintatapojen uudelleenarviointiin ja kehityksen edellyttämien muutosten toteuttamiseen.

Yksilöllisyyden korostuneisuudesta ja informaalin oppimisen roolista huolimatta myös populaarimusiikin laulunopetuksen metodiset valinnat perustunevat edelleen laajasti ammatillisen yhteisön sisäisille uskomuksille ja konsepteille. Opetuskäytänteet paitsi luovat myös ylläpitävät ammattikunnan toimintamalleja. (Ks. mm Bourdieu & Wacquant 1992.) Musiikinopetuksen keinot saattavat edustaa opettajalle itselleen turvallisia valintoja (Olsson 1993), ja usein pyritään ohjauksikäytänteiden kriittiselle tarkastelulle altistamisen sijaan esimerkiksi vain vahvistamaan yleisiä koulutustavoitteita (Bowman 2012, 36). Alan tieteellisissä keskusteluissa onkin erotettu kaksi erilaista musiikkikasvattajien ammatillisen reflektiivisyyden muotoa: *amatillinen* reflektio on alan sisäisiä käytäntöjä ylläpitävää reflektiota ja *paradigmaattinen* reflektio on käytäntöjen kyseenalaistamiseen ja muutostarpeeseen liittyvää reflektiota (Westerlund & Juntunen 2013, 7–8). Tämän artikkelin tavoitteet ovat molempien mainittujen reflektion muotojen alueella. Pyrimme seuraavassa tarjoamaan filosofisesti perustellun jäsenyyksen, jonka avulla opetusmenetelmien reflektion tarvetta (ja reflektion ajoittaista unohtuneisuutta) voidaan jatkuvasti ja muuttuvissa tilanteissa koetella.

3 Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologinen ihmiskäsitys ja opetustapahtuman kokemuksellinen kokonaisuus

Laulunopetustapahtuma on holistinen ilmiö. Siinä ajattelu, kielen symbolinen funktio, sosiaalinen toiminta ja kehollisuuden ulottuvuudet muodostava kiinteän kokonaisuuden. Äänen kehittämisen prosessi voi olla haasteellista johtuen muokattavan materiaalin (ihmisääni) erityislaadusta sekä äänenkäytön mallintamisen ja kehon sisäisen toiminnan verbaalisen kuvaamisen problematiikasta (ks. mm. Järviö 2011, 31). Koska lauluäänen toimintaan osallistuvien lihasryhmien säätö suullisilla ohjeilla on vaikeaa, turvaututaan laulun ohjauksessa moninaisiin opetustapoihin: tavanomainen laulopedagoginen strategia koostuu verbaalisista ohjeista, vokaalisen mallin antamisesta ja kehollisista ohjeista (O’Byran &

Harrison 2014, 3). Seuraavassa täsmennämme tätä laulunopetustapojen kolmijakaumaa Lauri Rauhalan kehittämän eksistentiaalis-fenomenologisen ihmiskäsityksen tarjoaman jäsennyksen avulla.

Rauhalan kehittämän ihmiskäsityksen mukaan ihminen toteutuu aina kolmessa olemassaolon muodossa: tajunnallisena, situationaalisena ja kehollisena kokonaisuutena. Tajunnallisuus tarkoittaa kaikkea ihmisen psyykkistä ja henkistä olemassaoloa, kuten ajattelua, tiedostettuja tunteita, kieltä, mielellisyyttä ja merkityksiä. Kehollisuus taas on ihmisen olemassaolon orgaaninen, fysiologinen ja biologis-aineellinen perusta. Situationaalisuus puolestaan tarkoittaa ihmisen olemassaoloa suhteena todellisuuteen ja elämäntilanteeseen. Vaikka nämä kolme osatekijää ovat Rauhalan analyysissä olemuksellisesti erilaisia ja niiden tarkastelu vaatii erilaisia tieteellisiä käsitteitä ja menetelmiä, ovat ne kuitenkin perustavalla tavalla riippuvaisia toisistaan. Tajunnallisuus on riippuvainen aivojen orgaanisesta massasta; mikään ei voi toteutua tyhjyydessä eli ilman situationaalisuutta; ilman tajunnallisuutta toteutuvaa ainesmöykkyä tuskin voitaisiin kutsua ihmiseksi jne. Siksi Rauhalan ihmiskäsitys on holistinen. Siinä on olemukseltaan erilaisia osatekijöitä mutta yksikään näistä osatekijöistä ei olisi mahdollinen ilman kahta muuta. Rauhala kutsuu ihmiskäsitystään siten *monopluralistiseksi*, ykseydeksi moneudessa. Musiikintutkimuksen kannalta sattuvasti Rauhala käyttää analogisena esimerkkinä säveltä: sävelellä on aina korkeus, kesto ja sointi. Kaikkia näitä voidaan tarkastella erillisinä ilmiöinä mutta jos yhdenkin niistä poistaa, häviää myös koko sävel. (Rauhala 2005, 24–62; Rauhalan ajattelusta ks. esim. Rauhala 2009; Backman 2009; Rauhalan ajatuksista kasvatustieteessä ks. Lehtovaara 1992; musiikkikasvatuksessa ks. Kosonen 2001; Lindeberg 2005).

Rauhalan teoreettinen ihmiskäsitys auttaa ymmärtämään, kuinka laulunopiskelijalle annettavat ohjeet ja neuvot ovat perustavalla tavalla jaettavissa kolmeen eri ryhmään mutta kuitenkin siten, että tässä erilaisuudessaan ne ovat riippuvaisia toisistaan ja kiinni yksittäisen opettajan ja/tai opiskelijan kokemuksellisessa kokonaisuudessa eli ihmisenä olemisessa. Rauhalan kategorioiden kontekstissa laulunopetuskäytäntöjä voidaan jäsentää seuraavalla tavalla:

1) *Mielikuvaperusteiset menetelmät ja ihmisen tajunnallisuus*. Suuri osa äänenmuodotuksessa käytettävistä metodisista ratkaisuista perustuu abstrakteihin eli käsitteellisiin tehtävänantoihin. Opetuksessa pyritään mielikuvien avulla saamaan aikaiseksi äänenkäyttölhaksistoon vaikuttava mielentila. (Ks. mm. Burwell 2006, 331.) Mentaalisen ymmärtämisen avulla tavoitellaan siten fysiologista, lauluäänen käytön kannalta parhaaseen keholliseen toimintaan ja tasapainoon johtavaa vaikutusta. Tämä käsitteisiin ja merkityksiin nojaava verbaalinen menetelmä- ja ohjevaranto vastaa Rauhalan teoriassa tajunnallista olemassaolon muotoa.

2) *Malliiperustaiset menetelmät ja ihmisen situationaalisuus*. Vokaaliseen malliin perustuva opetusmetodi nojaa auditiiviseen jäljittelyvaikutukseen, jolloin sekä äänenlaatu että osin myös ulkoisia kehollisia liikkeitä peilaavan imitaation pyrkimyksenä on opettajan kanssa yhtenevän äänenkäyttötavan tavoittelu. Tämä ohjeiden ja menetelmien luokka liittyy vahvasti ihmisen situationaalisuuteen: laulunopiskelija omaksuu ympäristönsä vaikutuksia itseensä sekä tarkkailee toimintansa ympäristössä (esim. opettajassa) aiheuttamia muutoksia ja reaktioita tavalla, joka muokkaa hänen yksilöllisyyttään. Paitsi opettajan mallin jäljittely opetustilanteessa, on yksittäinen laulunopiskelija toki myös jäljittelevässä ja omaksuvassa suhteessa kaikkeen kuulemaansa musiikkiin ja lopulta koko kulttuuriin nähden. Laulunopiskelija on se, mikä hän on vain kietoutuessaan omaan situaatioonsa eli elämäntilanteeseensa.

3) *Kehollisperustaiset menetelmät*. Erilaiset fyysiset ohjeet ja konkreettiset fyysiset välineet ovat lauluäänen opetuksen keskeinen metodinen keinovara. Laulun äänenmuodotuksen kannalta hyödyllinen fysiologinen mallinnus edesauttaa äänielimistön eri lihasryhmien aktivointia. Reaaliaikainen kokemusperustainen oppiminen perustuu kehollisten

liikehavaintojen tiedostettuun reflektointiin. (Ks. mm. Freiler 2008, 39.) Vaikka kehollinen oppiminen tapahtuu tajunnallisten (käsitteet, verbaaliset ohjeet) ja situationaalisuuden (mm. vokaalinen malli) kautta, on kehollinen oppiminen kuitenkin käsitteellisesti rajattavissa oleva oma oppimisen tapansa ja siten kokemuspohjaisten kehollisten havaintojen tiedostamiseen perustuva tiedonmuodostustapa (ks. Freiler 2008, 40).

Seuraavissa luvuissa syvennämme näitä kolmea kategoriaa kognitiotieteiden, kielitieteen, neurotieteen, musiikintutkimuksen, kulttuuriantropologian ja filosofian (erityisesti fenomenologian) alan käsityksien ja tutkimustulosten avulla. Pyrkimyksenä on hahmottaa tutkimukseen perustuen edellä esitetyn kolmijaon monopluralistinen perusteltavuus laulunopetuksen kontekstissa. Luvussa 4 käsittelemme mielikuvaperustaisia eli tajunnallisuuteen liittyviä kysymyksiä. Tämän jälkeen (luku 5) jatkamme laulopedagogisiin ratkaisuihin sisältyvän oheisviestinnän eli kielellisen ilmaisun ulkopuolella välittyvän informaation ja sen merkitysten tarkastelulla, mikä liittyy edellisessä jaottelussa pääasiallisesti ihmisen situationaaliseen olemismuotoon. Seuraavassa luvussa (luku 6) keskiössä on kehollisuuden rooli laulunopetuksen menetelmällisissä keinovaroissa. Lopuksi (Luvut 7 ja 8) tarkastelemme lyhyesti, kuinka laulunopetuksessa hyödynnettävät metodiset ohjeet kietoutuvat käytännön tasolla holistiseksi eri osatekijöiden keskinäisvaikutukselle rakentuvaksi kokonaisuudeksi sekä pohdimme artikkelimme antia tutkimukselle ja opetuskäytännöille.

4 Mielikuvaperusteiset menetelmät ja tajunnallisuuden kautta tapahtuva opetus

Lauluopetuksessa hyödynnetään kasvokkain tapahtuvan vokaalisen mallinnuksen ohella myös keskeisesti verbaalista mallinnusta ja sanallista palautteenantoa. Kieli mahdollistaa musisoivan, musiikkia opettavan ja musiikkia opiskelevan yksilön kokemusten kuvailun ja välittämisen. Koska lauluäänen tuottaminen tapahtuu suurelta osin piilossa olevilla kehon osilla (keuhkot, pallealihaksisto, kurkunpää jne.) hyödynnetään laulunopetuksessa jo tästäkin syystä runsaasti opettajan ja oppilaan kokemuskertymän kielellistä potentiaalia. Opettajan kielenkäytön mallit perustuvat tämän omiin (opiskelu)kokemuksiin ja aktivoituvat toistuvissa opetustilanteissa. Vastaava jatkumo aktivoituu oppilaassa, joka tallentaa saamansa sanalliset vaikutteet omaan kokemusvarantoonsa ja hyödyntää näitä ohjeita tavoittelemiansa äänenmuodostustapojen sisäistämisen tukena sekä ohjatuissa laulunopiskelu-että omaehtoisissa harjoittelutilanteissa. (Ks. mm. Koelsch & Siebel 2005.)

Laulamisen näkymättömien tai vain hyvin pieninä näkyvien fyysisten liikkeiden pukeminen sanalliseen muotoon on ylipäättään haasteellista (Järviö 2011, 31). Sanallisesti ilmaistujen merkitysten rajoitteet tekevät laulamiseksi tärkeiden kinesteettisten prosessien ja lihasten käytön ohjauksesta vaativaa. Siksi laulunopettajien ammattisanasto pitää sisällään runsaasti erityyppisiä sanallisia ohjeita. Näihin kuuluvat keskeisesti erilaiset *mielikuvat* ja *metaforat*.

Mielikuvat, jotka esiintyvät kommunikaatitilanteissa erilaisina kielikuvina eli metaforina, ovat keskeinen aihepiiri kognitiivisen kielitieteen tarkasteluissa. Toimintaan perustuvien mielikuvien ohella myös abstraktit merkityskäsitteet voidaan nähdä kumpuavan pohjimiltaan ruumiillisesta havainnosta ja kokemuksesta. Siten kognitiivisen kielitieteen näkemysten mukaan myös metaforat ovat kokemusperustaisia (Lakoff & Johnson 1980.) Metaforien taustalla ovat vertaukset, jotka ovat kielenkäyttäjien taholta selvästi havaittavissa; metaforan tulee perustua yhteisesti jaettuun kokemustodellisuuteen, jotta metafora voi ylipäättään toimia tarkoitetulla tavalla. Esimerkiksi musiikissa yleiset metaforisin adjektiivein tehtävät äänenlaadun kuvaukset (esim. silkinpehmeä, sirkkelimäisen riipivä, syvän tumma) eivät ole ymmärrettäviä, jos kaikilla metaforan käyttöön osallistuvilla ei ole kokemusta näistä ilmiöistä musiikin ja äänen ulkopuolisessa todellisuudessa. Opetustyössä tämä kysymys on erityisen olennainen, sillä opettajan on metaforien käytössään tunnistettava oppilaan kokemuskertymä (eli situationaalisuus, ks. seuraava luku), jotta valittu metafora toimii.

Vuorovaikutusprosesseissa eri toimijoiden välittämän tiedon arvioimiseksi on kyettävä luomaan mentaalisia simulaatioita. Irtykytkeytyvä kognitio (engl. *decoupling cognition*) (Boyer 2007) ilmentää kykyä, jonka ansiosta ihminen pystyy kuvittelemaan asioita, jotka eivät ole reaaliaikaisesti läsnä. Irtykytkeytyvälle kognitiolle on ominaista, että kyseisessä prosessissa aktivoituvat todellisten aktuaalisten tilanteiden synnyttävien aistihavaintojen käsittelyyn liittyvät päättelyjärjestelmät (Boyer 2007, 151–153). Metaforisuus voidaan nähdä keskeisenä tekijänä juuri tässä: metafora on kielikuva, joka rakentaa yhteyden aktuaalisen aistikokemuksen (vaikkapa laulunopetustilanteessa) ja muun aikaisemman mutta kyseiseen aktuaaliseen aistikokemukseen suoraan liittymättömän kokemuskertymän välille tavalla, joka auttaa ymmärtämään tätä aktuaalista tilannetta.

5 Laulopedagoginen situaatio ja laulunopetuksen ei-kielelliset käytänteet

Edellä käsitellyt laulunopetustapahtuman ohjeistukset toimivat käsitteellisellä tasolla ja liittyvät Rauhalan teoriassa tajunnallisuuden olemispuoleen. Kuten mainitsimme Rauhalan teorian esittelyn yhteydessä, mikään kokemus ei voi syntyä pelkän tajunnallisuuden välityksellä. Metaforien käyttöä käsitellessämme kävi ilmi, kuinka metaforien toimivuus edellyttää ympäristön ja kehollisuuden synnyttämiä kokemuksia. Yksinkertaisesti ilmaisten: ihminen tuskin oppisi laulamaan pelkillä käsitteellisillä ohjeilla vaan tarvitsee formaalin ja informaalin oppimisympäristön antamia malleja (opettaja, muut laulajat, ääniympäristö, muu musiikki jne.) ja oman kehollisuutensa tuottamia aistikokemuksia.

Esimerkki keskeisestä laulunopiskelijan situationaalisuuden osatekijästä liittyy *oheisviestintään*. Pedagogisiin käytäntöihin sisältyy aina oheisviestintää ja sen pohjalta välittyvää informaatiota. Oheisviestintä tapahtuu aina osana ihmisen kulloistakin olemassaolon tilannetta, situaatiota, sillä se ei ole ensisijaisesti sen paremmin suoraa tajunnallista (kuten sanalliset ohjeet tai merkitykset) kuin fyysisesti kehollistakaan (kuten vaikkapa opiskelijan asennon korjaaminen fyysisellä kontaktilla) vaikutusta. Kulttuuriantropologisesti tarkastellen ihmiselle on kehittynyt kirjo erilaisia kykyjä, jotka mahdollistavat sosiaalisen vuorovaikutuksen ympäristöissä, joissa suuri osa vastaanotettavasta informaatiosta välittyy muilta toimijoilta (Boyer 2007, 137–144). Kyseiseen käsitteelyprosessiin liittyy olennaisesti ihmisten kyky tulkita vuorovaikutustilanteissa välittyviä ei-verbaalisia merkkejä ja niiden taustalla olevia merkityskokonaisuuksia (ks. mm. Frith & Blakemore 2005). Sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa kasvonilmeet ja kehon liikkeet ilmenevät rinnakkain, mikä tukee ja vahvistaa osaltaan välitettävän informaation sisältömerkityksiä. Oheisviestintä tapahtuu myös auditiivisesti esimerkiksi äänenpainojen ja äänenlaatuojen muodossa. Ei-kielellinen toiminta sekä tukee että vahvistaa sanallisia viestisisältöjä ja voi lisäksi ilmaista tarkoitusta, joka ei sanallisesti välity (Bavelas ym. 1992, 470–471).

Oheisviestinnän ohella toinen esimerkki situationaalisuudesta löytyy neurotieteellisestä tutkimuksesta. Erityisen huomionarvoista tässä suhteessa on peilineuronien funktion ymmärtäminen tutkimuksessa 90-luvulla (ks. mm. Rizzolatti ym. 1996). Toimintaperiaatetaan jo nimessään ilmentävät peilineuronit aktivoituvat toiminnan tarkkailun ja vastaavallaisen toiminnan suorittamisen yhteydessä (Mukamel ym. 2010). Peilineuronien aktivoitumisen myötävaikutuksesta ihminen jäljittelee osin tiedostamattomasti toisten henkilöiden liikkeitä, ilmeitä ja tunnetiloja. Emootioita ja vastaavia aistimellisia tiloja tuottavat aivomekanismit aktivoituvat toisilta yksilöiltä välittyvien samankaltaisten affektiivisten reaktioiden havaitsemisen ja prosessoinnin yhteydessä (Hari & Kujala 2009). Sosiaalisen kognition kontekstissa tällä on kanssaihminen kokemusten ja emootioiden ymmärtämisen kannalta ratkaiseva merkitys (Ambady & Weisbuch 2010).

Taitojen opettelussa taidon sisäistäminen perustuu vahvasti toimintojen imitointiin (Argyris & Schön 1974, 14). Lauluäänenkäytön opiskelussa tarpeellisenä näyttäytyy siten opettajan näkyvien sekä näkymättömien äänentuottoliikkeiden tiedostettu ja tiedostama-

ton jäljittely. Kuten peilineuronien roolia musiikkiin liittyvässä kanssakäymisessä tutkineet Katie Overy ja Istvan Molnar-Szakacs (2009) ovat osoittaneet, musiikki kykenee luomaan äänellisen representaation toisesta ihmisestä tai ihmisryhmästä laajemminkin. Musiikin kautta välittyy kokemus toisen ihmisen toimijuudesta ja ihmisten kanssa yhdessä olemisesta. Laulamisen opiskelussa tämä musiikin yleinen piirre itsessään nousee siis ikään kuin keskiöön. Siitä tulee osa laulunopiskelijan situaatiota, koska imitaatioon perustuva opetusmetodiikka olettaa implisiittisesti musiikin (ehkä peilineuroneille perustuvan) yhteisöllisyyden luomisen kyvyn. Laulaja, opettaja ja musiikintutkija Anne Tarvainen (2012) on tarkastellut samaa ilmiötä hyödyntämällä käsitettä *empaattinen kuunteleminen*. Empaattisessa kuuntelemisessa pyritään samastumaan mallina olevan laulajan keholliseen äänen tuottamisen tapan eläytymisen ja analyttisen tarkasteluasenteen välissä sukkuloiden. Vaikka Tarvainen ei suoranaisesti sovelle empaattisen kuuntelemisen käsitettään musiikkipedagogisiin yhteyksiin, olisi käsitteellä selkeitä sovellusmahdollisuuksia myös tällä suunnalla.

Samastumisen, imitoinnin, peilineuronien ja muiden vastaavien käsitteiden ilmentämä situationaalinen oppiminen ei rajoitu musiikin alalla vain laulamiseen. Instrumentinsoiton opetukseen liittyvä tutkimus paljasti jo 1990-luvulla soitonopettajan esittämiä liikkeitä tarkkailevien oppilaiden vastaavien motoristen lihasten aktivoitumisen peilineuronien aktivaation pohjalta (Jeannerod 1994). Myös orkesterimuusikoilla on havaittu tiedostamattomien kehollisten liikkeiden hyödyntämistä tempon keskinäisen synkronoinnin tavoittelussa (Williamon & Davidson 2002). Kehollisuuden merkitystä ohjauselementtinä orkesterinjohtajan liikkeiden näkökulmasta on tutkittu myös suomalaisessa musiikintutkimuksessa. Ohjaajan on havaittu hyödyntävän sanatonta kehollista liikehdintää musiikin ilmaisullisten elementtien välittämisessä. (Luck & Toiviainen 2006.)

Opettajan kehon asentojen imitointi edesauttaa esimerkiksi optimaalisen laulusennon tavoittelussa. Tutkijat ovat havainneet pään kulman, erityisesti niskan asennon vaikutukset äänen laadulle, joskin eri yksilöiden äänenlaadun muutosten välillä on eroja. Äänen laatuun ja laulun ilmaisullisuuteen on tutkimustulosten perusteella mahdollista vaikuttaa juuri laulajan kehon asentojen muuttamisen kautta. (Luck & Toiviainen 2008, 183.) Tulokset vahvistavat kehonkäytön merkitystä erityisesti imitaatiota hyödyntävässä laulunopetustavassa. Kehon asentojen matkimisen ohella myös peilineuroniprosesseihin perustuvalla tunnetartunnalla voi olla merkitystä lauluäänen muokkausprosessissa. Arvioidakseen esimerkiksi toisen yksilön mielialoja kasvojen ilmeiden pohjalta ei ole välttämätöntä eläytyä omakohtaisesti tilanteessa välittyvään tunnelataukseen (ks. mm. Dolan 2002).

Laulunopetus ja -opiskelu on hyvä esimerkki tilanteesta, jossa monien kanavien kautta välittyvällä oheisviestinnällä on suuri merkitys. Pyrkimys toisen ihmisen (opettaja tai oppilas) sekä julkilausuttujen että piilevien käsitysten perusteelliseen ymmärtämiseen osana opetustilannetta on varsin haasteellista. Ymmärrettyinä osaksi ihmisen ainutkertaista situaatiota erilaiset viestimisen muodot voidaan kuitenkin nähdä ontologisesti riippuvaisiksi sekä tajunnallisista että kehollisista tekijöistä (ks. edellinen ja seuraavat alaluvut). Vaikeus tai mahdottomuus selittää opetustilanteessa tapahtuvan viestinnän kaikkia ulottuvuuksia saattaisi hyötyä tässä artikkelissamme hahmotteleman fenomenologisen jäsennostavan laajemmasta käytöstä. Fenomenologiahän on ylipäättään luonteeltaan metodinen käsite, josta syystä tarkastelu ei fokusoidu ilmiöiden selittämiseen vaan niiden olemassaolon tavan kuvailemiseen (mitä-kysymys, miksi-kysymyksen sijaan), mikä ennaltaehkäisee kokemusellisten ilmiöiden lokerointia ja niiden ainutkertaisuuden menettämistä (Torvinen 2008, 8).

On toki huomattava, että edellä esimerkkinä toimineen oheisviestinnän ja peilineuronien tarkastelun kautta tavoitetaan vain pieni osa yksittäisen laulunopetustilanteen muodostamasta situaatiosta. Samoin laulunopetustilanne on vain pieni osa ihmisen, esimerkiksi laulunopiskelijan, elämäntilannetta eli situaatiota. Situaatioon kuuluu kaikki, minkä kanssa ihminen on tekemisissä tai kosketuksissa, suoraan tai välillisesti, ja jokaisen ihmisen situaation erilaisuus on ratkaiseva tämän ihmisen yksilöllisyyden muodostumisessa.

6 Kehollisuuden kanava laulunopetuksessa

Rauhalan teoriaa seuraten tajunnalliset ilmiöt ja situationaalisuus ei vielä riitä ihmisen olemassaolon ja toiminnan adekvaatiksi ymmärtämiseksi. Ihminen ei voi toteutua ilman fyysistä eli materiaalista olemispuoltaan. Kehollisuus on perustellusti keskeisimpiä ihmisen olemispuolia laulamisen kannalta; onhan laulaminen nähtävissä ainoaksi musiikin tekemisen muodoksi, joka toteutuu vain ja ainoastaan ihmisen kehon avulla. Lulun opetustapoihin liittyvien perinteiden muovautumiseen onkin pitkälti vaikuttanut juuri äänen kehollinen perusta (Chapman 2006). Lulupedagogien opetusmenetelmävalikkoon sisältyy runsaasti kehonhallintaan ja äänentuottolihaksiston muokkaukseen kohdistuvia suosituksia. Lulunopetuksessa kehollisuuden eri osa-alueiden huomioiminen ilmenee tästä syystä hyvin tavanomaisena metodisena välineenä.

Lauluäänen tutkija Johan Sundbergin (1999, 209) mukaan äänenkäytön arviointi perustuu äänentuotossa hyödynnettävien äänielimestön lihasten käyttötavan arviointiin. Tällainen arviointi voi toki tapahtua – ja useimmiten tapahtuukin – peilineuronien, tietoisien jäljittelyn tai käsitteellisten ohjeistusten siivittämänä. Se kuitenkin yhtä kaikki edellyttää fyysisen kehon olemassaolon toiminnan kanavana ja välineenä. Keholliset ilmiöt muodostavat osan yksittäisen ihmisen situaatiota, mutta tullakseen osaksi kyseisen ihmisyyksilön olemassaoloa nämä ilmiöt edellyttävä omakohtaisen kehollisen kokemuksen.

Suomalainen ääniterapeutti ja lulupedagogi Ritva Eerola on erottanut toisistaan korvalla ja koko keholla kuuntelemisen tasot (Eerola 2008, 6–7; vrt. Tarvaisen [2012] kategoria eläytyvä, analyttinen ja empaattinen kuunteleminen). Lulua kuunteleva taho arvioi äänenlaadun perusteella joko tiedostetusti tai tiedostamatta laulajan fysiologisia kehonkäytön mekanismeja. Kuuntelujatkumossa huomio kohdistuu laulajan lihasten toiminnan havainnointiin ja heijastuu kuulijan kehoon ”myötäilevän ymmärtämisen” (engl. *sympathizing*) kautta (Frith 1996a, 192). Lulajan ilmaisun voi siten ymmärtää vain oman kehon ja kehollisen olemisen kokemuksen kautta (Tarvainen 2012, 67). Kuunteluarvioinnin pohjalta pyritään muun muassa tunnistamaan mahdollisia äänentuottolihaksiston virheasentoja (ks. mm. Boone 2004, 379). Analyttisesti virittyneen kuuntelemisen avulla huomio kiinnittyy laulajan äänestä pääteltäviin fysiologisiin muutoksiin, kuten äänihuulten, huulten ja ääniväylän liikkeisiin (Tarvainen 2012, 206). Äänenkäytön analyysi painottuu erityisesti äänihuulten ja ääniväylän seudun liikkeiden havainnointiin (Tarvainen 2012, 92). Muita laulunopetuksen tavanomaisia huomion kohteita ovat leukaperien, kielen, pallean ja kurkunpään lihasten eriasteinen jännitys, joihin tarvittaessa puututaan myös pedagogisin keinoin.

Lulunohjauksessa hyödynnettävänä äänenkäytön arviointitapana kuuntelun ohessa on myös fyysinen kuvittelu (engl. *physical imagery*), jolloin havainnoinnin kohteena ovat äänenkäytön synnyttämät fysiologiset kosketus-, liike- ja tuntoaistimukset (Haskell 1987, 175). Eerolan (2008, 6–7) mukaan ääntä arvioivassa kuunteluprosessissa kuulijan kehoon ei heijastu epämiellyttäviä jännityksiä, jos kyseessä on balansoitunut äänenkäyttö. Eerolan mukaan laulunopettaja kokee äänen tasapainoisuuden tai jännittyneisyyden omassa sekä kuuntelevassa että myös kokevassa kehossa. Myös Järviö (2011, 43) toteaa äänenkäytön opiskelun olevan laulajan perspektiivistä katsottuna kehon tapahtumien jatkuva kuuntelemisen prosessi.

Äänen arvioinnin pohjalta kumpuava laulunopetuksessa käytettävä ohjeistus voidaan eriyttää ulkoisiin ja sisäisiin lihasryhmiin kohdennetuiksi kehotuksiksi. Konkreettiset ja tapauskohtaiset lihasryhmien aktivointi- tai passivointiohjeet määräytyvät oppilaan lihaksiston ulkoisesti näkyvien liikkeiden ja äänenlaadun akustisen analyysin pohjalta. Kehollinen kokemus laulamisesta ja ilmaisusta saattaa kuitenkin erota laulajan kehossa tapahtuvista konkreettisista prosesseista, jolloin äänentuoton fysiologisten seikkojen tietämys näyttäytyy tarpeelliselta (Tarvainen 2012, 210).

Esimerkiksi musiikintutkija Simon Frithin käsityksen mukaan ihminen tallentaa omaan kehoonsa kuulemiensa laulujen rytmejä (Frith 1996b, 121). Vastaavasti myös Järviön (2011) käsitysten mukaan kaikki musiikkiin liittyvä tapahtuu kehon sisäisenä liikkeenä. Näihin käsityksiin nojaten lauluäänen tarkastelussa on keskeisenä tavoitteena tietouden laajentaminen juuri kehollisuuden huomioimisen osalta (Järviö 2011, 96, 328). Musiikilliseen toimintaan liittyviä kehonliikkeitä on tarkasteltu myös kuorolaulun kontekstissa, hyödyntäen uusia liikkeenkaappausteknologisia välineitä. Tulosten perusteella sekä jo harjautuneiden että aloittelevien laulajien kehonliikkeiden intensiivisyys korreloi musiikkiin eläytymisen kanssa, joskin aloittelijat keskittyvät harjaantuneisiin verrattuna enemmän laulun perusrutmiin. (Thompson 2012, 65, 69; ks. myös Leman 2008, 160.)

Laulunopettajille, joiden lauluäänen kehittämisen ensisijaisena ohjenuorana on hienomotoristen taitojen harjaannuttaminen, on suositeltu jopa verbaalisen palautteenannon vähentämistä (Wilson ym. 2008, 157). Äänenhallinnan verbaalista ohjausta voitaisiin pitää siten toissijaisena, vaikka perinteiseen laulunohjaukseen olisi eräiden tutkimustulosten perusteella kuitenkin hyödyllistä sisällyttää sekä ennakoivasti että takautuvasti myös kehollisia liikkeitä ohjeistavaa verbaalista informaatiota (ks. mm. Schmidt & Lee 1999, 325). On kuitenkin huomautettava, että verbaalinen ohjaus ja kehollinen mallinanto eivät ole erotettavissa toisistaan vaan kyse on painotuseroista yksittäisissä opetustilanteissa ja -käytännöissä.

Esimerkiksi fenomenologiassa kehoa ja kokemuksellisuutta tarkastellaan toisiinsa kytkeytyneinä ilmiönä. Kehon ja kehollisuuden ensisijaisuus fenomenologisessa tarkastelussa perustuu lähtökohtaan, jonka mukaan keho edustaa inhimillisen kokemuksen muodostumislustaa. Kehoa tarkastellaan myös kokemusten välittäjänä. Kehollisuudella on siten tärkeä rooli maailman ilmiöiden vastaanoton, tulkitsemisen ja hyödyntämisen kannalta. (Gallagher & Zahavi 2008, 135.) Fenomenologisessa perinteessä onkin tullut tavaksi erottaa toisistaan *objektikeho* (keho fyysisenä kokonaisuutena ja esim. lääketieteen kohteena) ja *eletty keho* (keho koettuna yksilöllisen olemassaolon toteutumisen paikkana ja kokemusten kanavana).

7 Kokemuksellinen kokonaisuus ja laulamisen opiskelu

Erottelu objektikehon ja eletyn kehon välillä osaltaan kertoo, kuinka Rauhalan teorian mukaiset ihmisen olemispuolet (tajunnallisuus, situationaalisuus ja kehollisuus) ovat aina keskenään riippuvaisia eikä niitä voida erottaa toisistaan ontologisella tasolla. Esimerkiksi, kuten edellä kävi mallioppimisen ja peilineuronien käsittelyn yhteydessä implisiittisesti ilmi, yksittäinen tekijä ihmisen situationaalisuudessa voi tarkastelukulmasta riippuen näyttäytyä myös kehollisena tai tajunnallisena ilmiönä. Tämä onkin Rauhalan ihmiskäsityksen ydin: kaikki ilmiöt ovat ontologisesti riippuvaisia toisistaan, ja onkin pohjimmiltaan vain metodinen kysymys, asetetaanko jokin ilmiö tajunnallisuuden, kehollisuuden vai situationaalisuuden kategoriaan. Vaikkapa yksittäinen emootio voi olla näkökulmasta riippuen subjektiivinen mielentila (tajunnallisuus), ympäristön aikaan saama vaikutus (situationaalisuus) tai fyysikaalisesti havaittava muutos (kehollisuus). Tällainen keskinäisriippuvuus on toki itsestään selvä seikka monilla muillakin aloilla. Esimerkiksi, kuten mainittu, kognitiivisen kielitieteen käsitysten mukaan suuri osa mentaalista prosesseista ja käsitteenmuodostuksesta kytkeytyy keholliseen olemiseen eli ruumiillisuuteen (Lakoff & Johnson 1980, 3–6).

Eletty keho on sama kuin sama keho. Pelkkä fyysinen massa (objektikeho) ei koe eli se ei luo merkityksiä. Tämä tarkoittaa, että kasasta lihaa ja luita ei voi koskaan tulla laulunopiskelijaa vaan vasta tajunnallisten intentioiden, merkitysten ja ylipäättään kokemuksellisuuden kautta keho voi muovautua *laulajan* kehoksi. Toisaalta kehollisuus on paikka, tapa ja fyysikaalinen edellytys merkitysten synnylle; pelkkä henkiolento ei kykene laulamaan kuin ehkä saduissa ja myyteissä. Mutta situationaalisuus on aivan yhtä olennainen seikka:

mikään tajunnallinen tai kehollinen ei voi toteutua tyhjiydessä, ilman fyysikaalista tai merkitysluottavuuksiin liittyvää vuorovaikutusta ympäristön kanssa; vaikka vapaana leijuva laulava henkiolento olisikin olemassa, tarvitsisi sekin *jonkin, jossa* leijua. Laulamisen kannalta situationaalisuus tarkoittaa vähintäänkin seuraavia asioita: lähtökohtainen motivaatio, laulamaan innottava ulkoinen tekijä, ihanteet ja mallit laulamiseksi, oppimisen keinot ja vuorovaikutus mahdollisen opettajan kanssa, esiintymis- ja muut laulamistilaisuudet ja -tilanteet, sairaudet ja muut lauluäänen tuottoa kykyä kohtaavat uhkat jne.

Situationaalisuutta on myös oma henkilökohtainen elämänhistoriamme. Kuten kognitiivinen tutkimus on osoittanut, kokemusperustaiset organisoituneet mielelliset edustukset aktivoituvat vastaavien tai vastaavanlaisten aiempien kokemusten perusteella ja niiden kielellinen hyödyntäminen vahvistuu toistuvassa käytössä. Kielen käytön eli tajunnallisuuden kannalta tämä tarkoittaa, että tietynlaiset ilmaukset ja merkitykset sitoutuvat määrättyihin tilanteisiin, eli situationaalisuutemme elementteihin (vrt. mm. Tomasello 2006, 439). Kokemusperäinen kielivaranto mahdollistaa siten tilannekohtaisten soveltuvien ilmaisujen käytön. Mutta toisaalta vain keholliset ja tajunnalliset ilmaisut voivat tuoda kokemuskeretyämme esille.

Yksilöllisyyttä korostavassa laulunopiskelussa henkilökohtaisen elämänhistorian rooli osana situationaalisuutta korostuu (ks. Lindeberg 2005). Mielikuvat näyttäytyvät harjoittelun hyödyllisenä apuna (ks. mm. Emmons 1988, 30–35), vaikka vielä 1980–1990-luvulla saatettiin pitää mielikuvia epämääräisinä, koska niillä ei ole fysiologista vastaavuutta (Sundberg 1987, 159) tai koska mielikuvien perustuva metodi ei ole laulajien yksilöllisten erojen vuoksi yleistettävissä. Yleistettävyyden mahdottomuuden näkeminen puutteena sisältää kuitenkin oletuksen, että laulamissa tai jossain yksittäisessä lauluääni-ihanteessa olisi yleisiä, ellei suorastaan universaaleja tekijöitä, jotka kaikkien tulisi oppia ja joiden oppimista yksilölliset mielikuvat saattavat haitata. Kuitenkin, jos yksilöllisyys (siis ei-yleisyys) nostetaan laulamisen ja laulunopiskelun keskiöön, kuten populaarimusiikki kannustaa tekemään, kääntyy asetelma toisin päin: yksilöllisillä tajunnallisilla ja kieleen kiinnittyvillä mielikuvilla on ratkaiseva rooli laulajan tilanteen ja kehollisuuden merkitysten ja kokemusten ymmärtämisessä nimenomaan yksilöllisyyden säilyttävällä tavalla.

Esimerkkinä voidaan tarkastella laulunopiskelijan alkutaipaleita, sillä se muodostaa monessa mielessä erityisen tilanteen. Ammattilaulajien ja laulunopettajien keskuudessa ilmenee varsin yksimielisenä näkemys siitä, että kinesteettisellä aistilla on laulajan kehonhallinnan ja äänen laadun kannalta merkitystä (Luck & Toiviainen 2008, 173). Tiedostamattomien kinesteettisten lihasryhmien tahdonalainen käyttö on laulunopiskelua aloittavalle henkilölle kuitenkin uusi ja osin abstrakti ilmiö; tasapainoisen lauluäänen pyrkivän kehonkäytön oppiminen on erityinen haaste silloin, kun aikaisempia kokemuksia kehon ja laulamisen suhteesta ei ole tai jos nämä kokemukset ovat vähäisiä ja esitietoisia.

Kehollisuuteen kytkeytyvien uusien kokemusten hankkimisen alkuvaiheessa erityisesti oppilaan yksilöllisiä mielikuvia ja metaforia hyödyntävä opetustapa voi auttaa lihaksiston käytön potentiaalisen positiivisen tuloksen tavoittelussa (ks. mm. Hauk ym. 2004). Tunneperäisten ilmaisujen ja metaforien hyödyntäminen ilmentää esimerkiksi pyrkimystä vaikeuttaa oppilaan mielikuvitukseen (Burwell 2006) ja metaforien käytännöllinen hyöty uusien kehollisten äänenkäyttötapojen opettelun kannalta voi perustua osin jopa varsinaisten ennakkokokemusten puuttumiseen. Metaforien ja mielikuvien hyödyntämisen ohella myös edellä käsittelemämme irtikytkeytyvä kognitio voi osaltaan edesauttaa äänenkäytön kannalta oleellisten aistijärjestelmien aktivointia. Laulunopiskelijan alkutaipaleella tajunnallisen vaikutuskanavan merkitys laulunopetustilanteessa ja laulunopetuksessa annettavissa ohjeissa korostuu siten merkittävästi (ja sen unohtamisella saattaa olla negatiivisia seurauksia oppimisen kannalta). Lisäksi opettajan on, etenkin populaarimusiikin laulamisen opetuksessa (ks. edellä), tarvittaessa pystyttävä muodostamaan *itsestään* opiskelijalle erityinen laulupedagoginen pinois-situaatio, sillä opettajan on kyettävä hahmottamaan ja esittä-

mään oppilaan usein hyvinkin yksilöllinen ohjelmisto. Voidaan sanoa, että tajunnallisia merkityksiä korostamalla opettaja voi saattaa opiskelijan käsitteellisellä tasolla tietoiseksi sellaisista seikoista, jotka tämä jo kehossaan ja situaatiossaan ”tietää”.

Mielikuvapohjainen eläytyminen mahdollistaa tietynlaisen kehollisen lihasaktivaation (Gerardin ym. 2000), jolla on mahdollisesti merkitystä äänentuotto-prosessin kannalta. Mielikuvien hyöty laulunopetuksessa perustuu siten kehollisen eläytymisen potentiaaliin, vaikka kielelliset ilmaukset eivät sisältäisikään kuvaamansa ilmiön ominaisuuksia tai tarkasti kattavasti. Tämän tajunnallisten mielikuvien ja kehollisen aktivaation suhde taas perustuu ihmisen situationaalisuuteen, sillä kuten on käynyt ilmi, metaforan tulee perustua yhteisesti jaettuun kokemustodellisuuteen, jotta metafora voi ylipäättään toimia tarkoitetulla tavalla.

8 Loppupäätelmiä

Olemme esitelleet tässä artikkelissa Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisen ihmiskäsityksen pohjalta jäsennyksen laulunopetuksen pedagogiikkaan liittyvien metodisten ohjeiden ja käytäntöjen hahmottamiseksi. Olemme tehneet tämän erityisesti nykyisessä populaarimusiikin laulunopiskelun kontekstissa mutta olemme katsooneet tarkasteluillamme olevan myös laajempaa musiikkipedagogista ja -kasvatuksellista relevanssia. Tarjoamalla esimerkkejä Rauhalan ihmiskäsityksen määrittämien ihmisen olemassaolon olemispuolien ilmenemisestä laulunpedagogisissa tilanteissa olemme pyrkineet yhtäältä havainnollistamaan, kuinka laulunopetus voi painottaa tilanteesta riippuen erilaisia ihmisten olemispuolia (kehollisuutta, tajunnallisuutta ja situationaalisuutta) sekä toisaalta osoittamaan, että erityisesti yksilöllisyyteen nojaavassa laulunopetuksessa näiden olemispuolien keskinäisriippuvuuden huomioiminen on hyvien oppimistulosten saavuttamiseksi tärkeää.

Olemme hyödyntäneet tarkasteluissamme monien eri tutkimusalojen tietoa. Tällä olemme pyrkineet paitsi osoittamaan käsiteltävien ilmiöiden moniulotteisuuden myös havainnollistamaan sitä informaatiotulvaa, johon jokainen laulunopettaja ja -opiskelija arjessaan ja työssään törmää. Emme ole ehdottaneet minkään olemassa olevan laulunopetusmenetelmän hylkäämistä (emmekä ole ylipäättään analysoineet erilaisia laulunopetusmenetelmiä) vaan olemme pyrkineet korostamaan, että kaikissa käytetyissä menetelmissä on ontologisella välttämättömyydellä mukana kehollisia, tajunnallisia ja situationaalisia tekijöitä ja että eri opetusmenetelmät ja niiden pohjalla olevat lauluääni-ihanteet erottuvat toisistaan suuressa määrin siinä, millaisen painotuseron ja keskinäisyyden ne näiden kolmen osatekijän välille rakentavat.

Hahmottelemamme jäsennyksen etuna on toisaalta riittävä käsitteellinen yksinkertaisuus: se voi suuremmitta ongelmitta ja käytännön tasolla toimia musiikinopetuskäytäntöjen hahmottamisen välineenä. Toisaalta etuna on jäsennyksen liikkuminen ontologisesti riittävän perustavalla tasolla, jotta sen voi luottaa aidosti selkeyttävän käytännöllisiä, käsitteellisiä ja eksistentiaalisia pedagogiikan kysymyksiä.

Artikkelimme näkökohdilla voi olla mielestämme kolme konkreettista sovellusmahdollisuutta. Ensinnäkin ehdottamamme jäsennyksessä voi toimia tulkinnallisena kehikkona ja lukustrategiana minkä tahansa olemassa olevan musiikinopetusmenetelmän analysoimiseksi. Toiseksi, koska lisääntynyt tietoisuus ihmisen eri olemispuolien mukaisten tekijöiden roolista opiskelutapahtumassa oletuksemme mukaan edesauttaa oppimista ja yksilöllisen voikaalisen minäkuvan kehittymistä, jokainen opettaja ja opiskelija voisi uusissa pedagogisissa tilanteissa aina pohtia, miten kyseinen tilanne haasteineen on jäsennettävissä tässä artikkelissa esitettyjen kategorioiden avulla.

Kolmanneksi haluamme korostaa, että laulun ja äänenkäytön opetuksen käytäntöjä on aina tarpeen tehdä paremmin näkyväksi paitsi konkreettisten metodien myös taustalla vaikuttavien ontologisten käsitysten kannalta. Rauhalan teoria tarjoaa tähän yhden mahdolli-

suuden. Taustalla vaikuttavan ihmiskäsityksen ratkaisevaa vaikutusta musiikkikasvatuksellisen tutkimuksen toteutukseen ja tuloksiin on aikaisemmin korostanut muun muassa Tuija Elina Lindström (2009). Samaa ihmiskäsityksen keskeisyyttä olemme peräänkuuluttaneet implisiittisesti tässäkin artikkelissa: voiko laulunopetus uudistua eli olla paradigmaattisesti reflektiivinen pelkkien menetelmiensä uudistamisen kautta, jos samalla ei kriittisesti tarkastella myös menetelmien pohjalla olevaa ihmiskäsitystä? ■

Lähteet

- Allsup, R. E.** 2011. Popular Music and Classical Musicians: Strategies and Perspectives. *Music Educators Journal* 97, 3, 30–34.
- Ambady, N. & Weisbuch, M.** 2010. Nonverbal Behavior. Teoksessa S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (toim.) *Handbook of social psychology* 5, 1, 464–497.
- Argyris, C. & Schön, D. A.** 1974. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Backman, J.** 2009. Lauri Rauhala ihmisen ainutkertaisuuden ajattelijana. Teoksessa Lauri Rauhala, Henkinen ihminen. Helsinki: Gaudeamus, 299–346.
- Bavelas, J. B., Chovil, N., Lawrie D. A. & Wade A.** 1992. Interactive Gestures. *Discourse Processes*, 15, 469–489.
- Boone, D. R.** 2004. G. Paul Moore Lecture: Unifying the Disciplines of our Voice Smorgasbord. *Journal of Voice*, 18, 3, 375–386.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J.** 1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Boyer, P.** 2007. *Ja ihminen loi jumalat. Miten uskonto selitetään*. Suom. Tiina Arppe. Helsinki: WSOY.
- Bowman, W. D.** 2012. Music's Place in Education. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education 1*. New York: Oxford University Press, 21–39.
- Burwell, K.** 2006. On Musicians and Singers. An Investigation of Different Approaches Taken by Vocal and Instrumental Teachers in Higher Education. *Music Education Research* 8, 3, 331–347.
- Callaghan, J.** 2000. *Singing and Voice Science*. San Diego, CA: Singular Publishing Group.
- Callaghan, J., Emmons, S. & Popeil, L.** 2012. Solo voice pedagogy. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) *Oxford Handbook of Music Education 1*. Oxford: Oxford University Press, 559–580.
- Chandler, K.** 2014. Teaching Popular Music Styles. Teoksessa S. D. Harrison & J. O'Bryan (toim.) *Teaching Singing in the 21st Century*. Dordrecht: Springer, 35–52.
- Chapman, J.** 2006. *Singing and Teaching Singing: A Holistic Approach to Classical Voice*. San Diego: Plural.
- Davidson, J. & Jordan, N.** 2007. Private Teaching, Private Learning: An Exploration of Music Instrument Learning in the Private Studio, Junior and Senior Conservatories. Teoksessa L. Bresler (toim.) *International Handbook of Research on Arts Education*. Dordrecht: Springer, 729–744.
- Dolan, R. J.** 2002. Emotion, Cognition and Behavior. *Science* 298, (5596), 1191–1194.
- Eerola, R.** 2008. Laulajan arviointi – makuasia vai korvan harjaantuneisuus. *Laulupedagogi* 2007–2008, 16–18.
- Eerola, R.** 2011. Laulunopetuksen haasteita musiikinopettajalle. *Musiikkikasvatus* 14, 2, 81–85.
- Echternach, M., Popeil, L., Traser, L., Wienhausen, S. & Richter, B.** 2014. Vocal Tract Shapes in Different Singing Functions Used in Musical Theater Singing – A Pilot Study. *Journal of Voice* 28, 5, 653–660.
- Emmons, S.** 1988. Breathing for Singing. *Journal of Voice* 2, 1, 30–35.
- Freiler, T. J.** 2008. Learning Through the Body. Teoksessa S. B. Merriam (toim.) *Third Update on Adult Learning Theory*. San Francisco: Jossey-Bass, 37–48.

- Frith, S.** 1996a. *Performing Rites: On the Value of Popular Music*. Cambridge: Harvard University Press.
- Frith, S.** 1996b. *Music and Identity*. Teoksessa S. Hall & P. duGay (toim.) *Questions of Cultural Identity*. London: Sage, 108–127.
- Frith, U. & Blakemore, S.-J.** 2005. *Social Cognition*. Teoksessa T. Lionel, K. Michael & M. Richard (toim.) *Cognitive Systems: Information Processing Meets Brain Science*. San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 138–162.
- Gallagher, S. & Zahavi, D.** 2008. *The Phenomenological Mind: An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science*. London: Routledge.
- Gerardin, E., Sirigu, A., Lehericy, S., Poline, J. B., Gaymard, B., Marsault, C., Agid, Y., & Le Bihan, D.** 2000. Partially Overlapping Neural Networks for Real and Imagined Hand Movements. *Cerebral Cortex* 10, 11, 1093–1104.
- Hallam, S.** 1998. *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Hari, R. & Kujala, M. V.** 2009. Brain Basis of Human Social Interaction: From Concepts to Brain Imaging. *Physiological Reviews* 89, 453–479.
- Haskell, J. A.** 1987. Vocal Self-Perception: The Other Side of the Equation. *Journal of Voice* 1, 2, 172–179.
- Hauk, O., Johnsrude, I. & Pulvermüller, F.** 2004. Somatotopic Representation of Action Words in Human Motor and Premotor Cortex. *Neuron* 41, 2, 301–307.
- Jeannerod, M.** 1994. The Representing Brain: Neural Correlates of Motor Intention and Imagery. *Journal of Behavioral and Brain Science* 17, 187–245.
- Juvonen, A.** 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde. Teoksessa A. Juvonen & M. Anttila, *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Osa 4*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 1–156.
- Järviö, P.** 2011. *Laulajan sprezzatura. Fenomenologinen tutkimus italialaisen varhaisbarokin musiikin laulaen puhumisesta*. Acta musicologica fennica 29. Helsinki: Suomen musiikkiteollinen seura.
- Knapp R. & Morris M.** 2011. *Singing*. Teoksessa M. Morris, S. Wolf & R. Knapp (toim.) *The Oxford Handbook of the American Musical*. New York, NY: Oxford University Press, 320–334.
- Koelsch, S. & Siebel, W.** 2005. Towards a Neural Basis of Music Perception. *Trends in Cognitive Sciences* 9, 12, 578–584.
- Kosonen, E.** 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. *Jyväskylä Studies in the Arts* 79. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lakoff, G. & Johnson, M.** 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laukkanen, A.-M. & Leino, T.** 1999. Ihmeellinen ihmisääni. Äänenkäytön ja puhetekniikan perusteet, arviointi, mittaaminen ja kehittäminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtovaara, M.** 1992. Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena: kasvatuksen filosofian pohdintaa ja kasvatustieteen filosofian kehittelyä Lauri Rauhalan eksistentiaalisen fenomenologian pohjalta erityisesti silmälläpitäen minäkäsitystutkimuksia. *Kasvatustieteen väitöskirja*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Leman, M.** 2008. *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- Lindeberg, A.-M.** 2005. Millainen laulaja olen? Opettajaksi opiskelevan vokaalinen minäkuva. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 104*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Lindström, T. E.** 2009. Ihmiskäsitys musiikkikasvatuksen filosofian kehyksenä. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FISME r.y., 107–117.

- Luck, G. & Toiviainen, P.** 2006. Ensemble Musicians' Synchronization with Conductors' Gestures: An Automated Feature-Extraction Analysis. *Music Perception* 24, 2, 189–200.
- Luck, G. & Toiviainen, P.** 2008. Exploring Relationships between the Kinematics of a Singer's Body Movement and the Quality of Their Voice. *Journal of Interdisciplinary Music Studies* 2, 1–2, 173–186.
- Mukamel, R., Ekstrom, A. D., Kaplan, J., Iacoboni, M. & Fried, I.** 2010. Single-Neuron Responses in Humans during Execution and Observation of Actions. *Current Biology* 20, 750–756.
- O'Bryan, J. & Harrison, S. D.** 2014. Prelude: Positioning Singing Pedagogy in the Twenty-First Century. Teoksessa S. D. Harrison & J. O'Bryan (toim.) *Teaching Singing in the 21st Century*. Dordrecht: Springer, SIVUT?
- Olsson, B.** 1993. Music Education in the Service of a Cultural Policy? A Study of a Teacher Training Programme during the 1970s. Göteborg: Musikhögskolan.
- Overy, K. & Molnar-Szakacs, I.** 2009. Being Together in Time: Musical Experience and the Mirror Neuron System. *Music Perception* 26, 5, 489–504.
- Popeil, L.** 1999. Comparing Belt and Classical Techniques using MRI and Video-fluoroscopy. *Journal of Singing* 56, 2, 27–29.
- Pöyhönen, M. O.** 2011. Muusikon tietämisen tavat. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rauhala, L.** 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L.** 2009. Henkinen ihminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V. & Fogassi, L.** 1996. Premotor Cortex and the Recognition of Motor Actions. *Cognitive Brain Research* 3, 2, 131–141.
- Schmidt, R. A. & Lee, T.** 1999. *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sundberg, J.** 1987. *The Science of the Singing Voice*. Dekalb, IL: Northern Illinois University Press.
- Sundberg, J.** 1999. The Perception of Singing. Teoksessa D. Deutsch (toim.) *The Psychology of Music*. San Diego: Elsevier Academic Press, 171–214.
- Sundberg, J., Thalen, M. & Popeil, L.** 2012. Substyles of Belting: Phonatory and Resonatory Characteristics. *Journal of Voice* 26, 44–50.
- Tarvainen, A.** 2012. *Laulajan ääni ja ilmaisu: kehollinen lähestymistapa laulajan kuuntelemiseen, esi-merkkinä Björk*. Tampere: Tampere University Press.
- Thompson, M.** 2012. The Application of Motion Capture to Embodied Music Cognition Research. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Tiainen, M.** 2012. *Becoming-Singer: A Cartography of Singing, Music-Making and Opera*. Turku: University of Turku.
- Tomasello, M.** 2006. First Steps toward a Usage-Based Theory of Language Acquisition. Teoksessa D. Geeraerts, R. Dirven & J. R. Taylor (toim.) *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 439–458.
- Torvinen, J.** 2008. Fenomenologinen musiikintutkimus: lähtökohtia kriittiseen keskusteluun. *Musiikki* 1, 3–17.
- Torvinen, J.** 2009. Mistä hiljaisuus kertoo? Kokemuslähtöisiä huomioita konserttihiljaisuuden merkityksistä. *Musiikki* 3–4, 26–53.
- Vadén, T. & Torvinen, J.** 2014. Musical Meaning in Between: Ineffability, Atmosphere and Asubjectivity in Musical Experience. *Journal of Aesthetics and Phenomenology* 1, 2, 209–230.
- Väkevä, L.** 2013. Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 93–104.

Välimäki, S. 2005. Musiikki, ruumis, ääni – ja k.d. Lang. Filosofinen ja musiikkianalyttinen vuoropuhelu. Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.) Musiikin filosofia ja estetiikka. Kirjoituksia taiteen ja populaarin merkityksistä. Helsinki: Yliopistopaino, 359–394.

Westerlund, H. & Väkevä, L. 2009. Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Jyväskylä: Suomen musiikkikasvatusseura FISME r.y., 93–105.

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

Williamon, A. & Davidson, J. W. 2002. Exploring Co-Performer Communication. *Musicae Scientiae* 6, 1, 53–72.

Wilson, P. H., Lee, K., Callaghan, J. & Thorpe, C. W. 2008. Learning to Sing in Tune: Does Real-Time Visual Feedback Help? *Journal of Interdisciplinary Music Studies* 2, 1–2, 157–172.

Woody, R. H. 2007. Popular Music in the School: Remixing the Issues. *Music Educators Journal* 93, 4, 32–37.

Zanger-Borch, D. 2007. Ultimate Vocal Voyage: The Definitive Method for Unleashing the Rock, Pop or Soul Singer within You. Notfabriken.

Abstract

Discerning the practices of vocal pedagogy in the light of the existential-phenomenological concept of the human being: a theoretical and philosophical reflection.

This article introduces a philosophically grounded conceptual framework for discerning vocal pedagogical practices and instructions. Such a framework is seen as especially advantageous as vocal pedagogy meets the contemporary challenges of many concurrently active vocal genres and the increased attraction of the forms of individuality engendered by mass media, especially by its singing contests. The conceptual framework developed in this article follows categories that draw upon the existential-phenomenological concept of the human being, as developed by Finnish philosopher Lauri Rauhala (1914–2016). According to this theory, a human individual is always formed of three aspects of being—the mind, the body, and situationality—and their holistic interconnectedness; none of these aspects can exist without the other two. Accordingly, this article proposes that vocal pedagogy could benefit from using these interrelated categories as a basis for its instructions, practices, and theories. This article contributes to the praxial philosophy of music education, as well as to the paradigmatic reflection of music educational practices. The discussion in this article is rooted in the vocal pedagogy of popular music, but the ideas presented are considered applicable to other forms and genres of music as well. ■

Katsaukset | Reports

Tavoitteena opetuksen kehittämistä tukevan luotettavan tutkimustiedon tuottaminen Sibelius-Akatemiassa

– tapausesimerkkinä opiskelijoiden kokeman kuormittavuuden pilottitutkimus

Johdanto

Opetuksen kehittäminen on tärkeä osa korkeakoulujen laatutyötä esimerkiksi opettajien työssä ja opetussuunnitelman kehittämisessä. Korkeakouluilla on laatu-työn edellyttämiä palautejärjestelmiä, ja opiskelijat saavatkin vastattavakseen monia kyselyitä opintojensa aikana. Vaikka tietoa kerätään paljon, kyselyiden aineistoja on harvoin analysoitu yksityiskohtaisesti. Siten yhteenvetoja tarkempia tuloksia ei ole ollut tarjolla opetuksen ja oppimisen kehittämisen tueksi opettajille, opiskelijoille eikä yliopistohallinnolle. Arvokasta opetuksen kehittämistä tapahtuu kuitenkin koko ajan, kun opettajat keräävät palautetta omasta opetuksestaan, keskustelevat kollegoiden kanssa, hankkivat täydennyskoulutusta ja soveltavat tätä tietoa opetuksessaan.

Korkeakoulujen opintohallinnossa työskennellessäni olen parin vuosikymmenen ajan saanut seurata läheltä opetuksen kehittämistä yliopistoissa, ensin tiedeyliopistoissa ja viime vuodet Taideyliopistossa. Laajemmista käynnissä olevista opetuksen kehittämistoimenpiteistä voidaan mainita esimerkkinä Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa vuonna 2014 osana akatemian laatutyötä käynnistynyt opetussuunnitelman kehittämisprojekti, jonka yhtenä tavoitteena on innostavan oppimisympäristön kehittäminen. Tiedeyliopistoissa opetuksen ja oppimisen tutkimusta on tehty jo usean vuosikymmenen ajan. Vaikka musiikin korkeakoulutuksen piirissä tieteellinen tutkimus on yleistynyt tiedeyliopistojen huomattavasti myöhemmin, Sibelius-Akatemiassa tällaista tutkimusta on tehty enenevässä määrin perus- ja jatkokoulutuksen parissa (esim. Rikandi, Karlsen & Westerlund 2010; Rikandi 2012; Odendaal 2013; Westerlund & Karlsen 2013; Juntunen 2014a; Juntunen 2014b). Vaikka tutkimustietoa on saatavilla, sen hyödyntäminen opetuksen kehittämisessä on ollut vähäistä ja opetuksen kehittäminen on ollut enemmän satunnaista ja kokeilevaa. Myöskään opetuksen kehittämisen vaikutuksia opetukseen ja oppimiseen ei ole kartoitettu.

Johansen (2007) pitääkin musiikkikorkeakoulutuksen laadun kehittämisessä tärkeänä johdonmukaista tutkimusta bottom-up -toimintana, joka perustuu opettajien ja opiskelijoiden kokemuksiin oppiaineidensa opetus- ja oppimisprosesseista. Yksi osa-alue tällaisessa tutkimuksessa on opiskelijoiden kokemus opintojen kuormittavuus. Opintojen kuormittavuutta yliopisto-opiskelijoiden oppimisessa on tutkittu tiedeyliopistoissa muun muassa Suomessa ja Iso-Britanniassa. Sopivasti kuormittavan oppimisympäristön ja opiskelulle riittävästi mitoitettun ajan on todettu vaikuttavan opiskelijan motivaatioon ja oppimisen laatuun edistään syväsuuntautunutta lähestymistapaa oppimiseen¹, joskin kuormittavuuden kokemisessa on havaittu yksilöllisiä eroja (Chambers 1992; Ruohoniemi & Lindblom-Ylänne 2009). Kokemusten sopivasta työmäärästä ja hyvästä opetuksesta on todettu olevan yhteydessä hyvään menestymiseen opinnoissa (Lizzio ym. 2002).

Musiikin korkeakoulutuksessa kuormittavuutta on tutkinut esimerkiksi Orzel (2010) ja Demirbatir (2012). Bernhardin (2005; 2007a; 2007b; 2010) tutkimuksissa opintojen kuormittavuuden kokemista tutkittiin musiikin pääaineopiskelijoiden uupumusoiretas-

jen kautta (emotionaalinen uupumus, depersonalisaatio eli itsensä epätodelliseksi kokeminen ja henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttamisen vaikeus). Kuormittavuuden mittaamisessa käytettiin Goldin, Bachelorin ja Michaelin (1989) *College Student Surveytä* (CSS) ja muokattua versiota Hamannin ja Daughertyn (1985) *Demographic Data Formista* (DDF). Bernhardin (2007a) tutkimuksen tulosten mukaan musiikin pääaineopiskelijat kokivat enemmän emotionaalista uupumusta ja depersonalisaatiota kuin muiden pääaineiden opiskelijat. Musiikin ylemmän korkeakoulututkinnon suorittajat kokivat vähemmän emotionaalista uupumusta kuin alemman korkeakoulututkinnon suorittajat, mutta eroja ei ollut musiikin eri pääaineinstrumenttien välillä (Bernhard 2007b). Tutkimuksen toistamisen yhteydessä kolme vuotta myöhemmin ilmeni, että jousisoittajat ja laulajat toivat esille korkeampia uupumusoiretasoja kuin puupuhaltajat ja vaskipuhaltajat ja musiikkikasvattajien esille tuoma uupumusoiretaso oli matalampi kuin ei-musiikkikasvattajilla. Uupumusoiretasolla oli yhteys nukkumiseen, liikuntaan ja rentoutumiseen, mutta merkittävää yhteyttä ei ilmennyt esimerkiksi oppituntien ja harjoittelun määrään. Tutkimustulosten mukaan olisi tärkeää pyrkiä ehkäisemään opiskelijoiden kokemia uupumusoireita sisällyttämällä erityisesti alemman korkeakoulututkinnon opetussuunnitelmaan elämänhallintaan ja hyvinvointiin liittyvää opetusta. Tutkimustulokset perustuvat opiskelijoiden omiin käsitelmiin kuormittuneisuudesta, eikä kuormittuneisuus siten välttämättä ilmennä akateemisen oppimisympäristön todellista kuormittavuutta. (Bernhard 2010.)

Tutkimuksen tavoitteet

Työskentelin koulutuksen kehittämispäällikön sijaisena Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa vuosina 2014 ja 2015, jolloin minulla oli mahdollisuus toteuttaa opintohallinnollisena työnä opiskelijoiden kokeman kuormittavuuden pilottitutkimus. Tutkimus oli samalla osa musiikkikasvatuksen väitöskirjatutkimustani, jossa tutkin yliopisto-oppimista ja opetuksen kehittämistä Sibelius-Akatemiassa.

Pilottitutkimukseni tavoitteena oli selvittää Sibelius-Akatemian opiskelijoiden kokeman kuormittavuuden eroja Puhaltimet, lyömäsoittimet ja harppu -aineryhmässä sekä Kansanmusiikin aineryhmässä.² Valitsin aineryhmät niiden musiikin opiskelun kuormittavuuteen mahdollisesti vaikuttavan erilaisen luonteen vuoksi: Puhaltimet, lyömäsoittimet ja harppu -aineryhmän opiskelijat opiskelevat pääsääntöisesti yhtä pääinstrumenttia, kun taas Kansanmusiikin aineryhmässä opintoihin sisältyy useamman instrumentin opiskelua. Tutkimuksen toisena tavoitteena oli tuoda esille opiskelijoiden kuormittavuuden kokemiseen liittyviä tekijöitä. Tutkimuksen hypoteesina oli, että näistä kahdesta aineryhmästä Kansanmusiikin aineryhmän opiskelijat kokevat opiskelun kuormittavampana opintojen moni-instrumenttisen luonteen takia. Kansanmusiikin aineryhmän opettajien esiin nostama huoli opiskelijoiden pitämistä väli vuosista opiskelussa ja opiskelijoiden viestittämiä kuormittuneisuuden kokeminen tukivat tätä hypoteesia. Hypoteesia tuki myös Bernhardin (2010) tutkimuksen tulokset pääaine- ja instrumenttikohtaisista eroista opiskelijoiden uupumusoiretasossa.

Menetelmät

Aineisto ja muuttujat

Keräsin aineiston internetin kautta kyselylomakkeella. Tutkimuskyselynä sovelsin Helsingin yliopistossa käytössä olleiden palautekyselyiden eri versioiden (esim. Learn-kysely) opintojen kuormittavuus-osioita. Learn-kyselyn osion lisäksi lisäsin tutkimuskyselyyn kysymyksiä opiskelijan taustatiedoista ja opintojen tilanteesta, Likert-asteikolla mitattavia väittämiä opintoja hidastavista ja edistävästä tekijöistä ja kuormittumiseen liittyen sekä avoimia kysymyksiä kuormittuneisuudesta.³

Ainejohtajat lähettivät saatekirjeen mukana linkin sekä suomen- että englanninkielisiin kyselyihin Kansanmusiikin aineryhmän sekä Puhaltimet, lyömäsoittimet ja harppu -aineryhmän opiskelijasähköpostilistoille toukokuussa 2014. Vastausaikaa oli kolme viikkoa. Koska vastauksia tuli hyvin vähän, pyysin ainejohtajia lähettämään muistutusviestin. Samalla vastausaikaa jatkettiin heinäkuun 2014 loppuun. Ainejohtajien lähettämän saatekirjeen tarkoituksena oli kannustaa opiskelijoita vastaamaan kyselyyn ja siten saada vastausprosentit mahdollisimman suuriksi. Tutkimuskyselyn saatekirjeessä kerrottiin, että tietoja tullaan hyödyntämään tutkimukseni lisäksi aineryhmän opetuksen kehittämisessä tilastollisesti eikä yksittäisten opiskelijoiden opintoja seurata tai raportoida.

Vastauksia tuli Kansanmusiikin aineryhmästä (KM) 9 ja Puhaltimet, lyömäsoittimet ja harppu -aineryhmästä (PLH) 22. Lopullisesta tutkimusaineistosta jätettiin jatko-opiskelijat (2) ja nuorisokoulutuksen opiskelijat (1) pois opintojen erilaisen luonteen ja vastaajien vähyeden takia. Siten lopullinen tutkimusaineisto sisälsi yhteensä 28 kandidaatti- ja maisteritutkinnon opiskelijaa (KM n=7 ja PLH n=21),⁴ joista naisia oli 19 (KM n=4 ja PLH n=15) ja miehiä 9 (KM n=3 ja PLH n=6). Vastausprosentti oli 12 (KM 8 % ja PLH 15 %).⁵

Tutkimuksen selittävä muuttuja oli aineryhmä ja selitettäviä muuttujia olivat stressi ja opintojen kuormittavuus.

Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen analyysi

Toteutin tutkimuksen yhdistäen sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista menetelmää (mixed methods research), jotta opiskelijoiden kokemasta opintojen kuormittavuudesta saataisiin kattavampi kuva kuin pelkästään kvantitatiivisella menetelmällä (esim. Johnson ym. 2007).

Analysoin kvantitatiivisen aineiston SPSS Statistic 22 -ohjelmistolla. Puhaltimet, lyömäsoittimet ja harppu -aineryhmän sekä Kansanmusiikin aineryhmän opiskelijoiden kokemaa opintojen kuormittavuutta arvioitiin viisiportaisella Likert-asteikolla kuuden opintojen kuormittavuuteen liittyvän väittämän avulla: ”Opintoni kuormittavat minua”, ”Joudun työskentelemään liian lujasti opinnoissani”, ”Selviän opinnoissa vaaditusta työmäärästä helposti”, ”Annettujen opintopisteiden määrä on oikeassa suhteessa opintojaksojen työmäärään”, ”Opiskelutahti oppiainessani on mielestäni liian tiivis” ja ”Opinnot on suunniteltu siten, että valmistuminen määräajassa on mahdollista”. Väittämiin vastattiin asteikolla 1= täysin eri mieltä, 5= täysin samaa mieltä. Analyysivaiheessa positiiviset väittämät koodattiin samansuuntaisiksi negatiivisten väittämien kanssa. Väittämien välinen korrelaatio oli faktorianalysillä ja luotettavuustestin avulla (Cronbach’s Alpha .75) tarkasteltuna riittävä, joten niistä muodostettiin opintojen kuormittavuutta kuvaava keskiarvosumma-muuttuja.⁶

Aineryhmien opiskelijoiden kokemaa stressiä arvioitiin kysymyksellä ”Tunnetko nykyisin tällaista stressiä?”, johon vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla 1= En lainkaan, 5= Erittäin paljon. Tutkimuskyselyssä kerrottiin stressillä tarkoitettavan tilannetta, jossa ihminen tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi, hermostuneeksi tai ahdistuneeksi tai hänen on vaikea nukkua asioiden vaivatessa jatkuvasti mieltä.

Opintoja edistäneitä ja hidastaneita/estäneitä tekijöitä arvioitiin neliportaisella Likert-asteikolla (1= ei lainkaan, 2= jonkin verran, 3= melko paljon, 4= erittäin paljon) (ks. liite A).

Kvalitatiivisen aineiston avointen kysymysten kohdalla pyydettiin kirjoittamaan niiden opintojaksojen nimet, joiden opiskelija oli kokenut kuormittaneen eniten kyseisenä lukuvuonna sekä antamaan palautetta, ajatuksia ja kehittämishdotuksia opintojen kuormittavuuteen liittyen.

Tulokset

Kuvailevan tulosanalyysin avulla tarkasteltiin keskiarvoja ja keskihajontaa aineryhmissä tutkinnoittain sekä stressin että opintojen kuormittavuuden kokemisessa.

Taulukko 1. Keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) aineryhmissä tutkinnoittain stressin ja opintojen kuormittavuuden kokemisessa.

		N	Stressi ka/kh	Kuormittavuus ka/kh
Kansanmusiikki	kandidaatti	5	3.40 / 1.14	3.80 / 1.10
	maisteri	2	4.00 / 1.41	3.50 / 2.12
Puhallimet, lyömäsoittimet ja harppu	kandidaatti	12	3.00 / 1.28	3.08 / 1.00
	maisteri	9	3.89 / 1.36	3.00 / 0.70
Yhteensä	kandidaatti	17	3.12 / 1.22	3.29 / 1.05
	maisteri	11	3.91 / 1.30	3.09 / 0.94

Aineryhmien välisiä eroja sekä stressin että opintojen kuormittavuuden kokemisessa tarkasteltiin riippumattomien otosten T-testillä. Kansanmusiikin aineryhmän opiskelijat kokevat stressiä hieman enemmän ($ka = 3.57$, $kh = 1.13$) kuin Puhallimet, lyömäsoittimet ja harppu -aineryhmän opiskelijat ($ka = 3.38$, $kh = 1.36$), mutta keskiarvojen ero ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevää, $t = .333$, $df = 26$ ja $p = .742$, 95% CI [-.99, 1.37]. Kansanmusiikin aineryhmän opiskelijat kokevat myös opintojen kuormittavuutta hieman enemmän ($ka = 3.71$, $kh = 1.25$) kuin Puhallimet, lyömäsoittimet ja harppu -aineryhmän opiskelijat ($ka = 3.05$, $kh = 0.87$), mutta keskiarvojen ero ei ole tilastollisesti merkitsevää, $t = 1.577$, $df = 26$ ja $p = .127$, 95% CI [-.20, 1.54].

Opintoja edistäneiden ja hidastaneiden/estäneiden tekijöiden vastaukset analysoitiin tarkastelemalla keskiarvoja aineryhmittäin. Korkeimpia keskiarvoja opintoja edistäneistä tekijöistä saivat Kansanmusiikin aineryhmässä oma-aloitteisuus, opetuksen mielenkiintoisuus ja opintoihin kohdistuva kiinnostus ja innostus sekä Puhallimet, lyömäsoittimet ja harppu -aineryhmässä oma-aloitteisuus, opintoihin kohdistuva kiinnostus ja innostus ja oma ahkeruus. Opintoja hidastaneista/estäneistä tekijöistä korkeimpia keskiarvoja saivat Kansanmusiikin aineryhmässä harjoitustilojen puute, liian tiivis opetusohjelma, opintojakson liian suuri työmäärä, opetuksen päällekkäisyys ja vamma tai sairaus sekä Puhallimet, lyömäsoittimet ja harppu -aineryhmässä harjoitustilojen puute, ohjauksen puute, opetuksen päällekkäisyys ja ajatus siitä, ettei opinnoista ole hyötyä tulevaisuudessa.

Avointen kysymysten vastauksia käytettiin täydentämään kvantitatiivista analyysia opiskelijoiden kokemien kuormittavuustekijöiden esiin nostamiseksi. Kansanmusiikin aineryhmässä kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat kokeneet lukuvuoden aikana kuormittavaksi esimerkiksi liian tiiviin opiskelutahdin ja vaativan ilmapiirin sekä yhtyeiden aikatauluvaikeudet. Opiskelijat toivoivat lisää harjoitustiloja, tilaa pysähtymiselle ja luovuudelle sekä hyvinvointia tukevia opintojaksoja. Puhallimet, lyömäsoittimet ja harppu -aineryhmässä kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat kokeneet lukuvuoden aikana kuormittaviksi esimerkiksi valmistuspaineet, työllistymispaineet, liian tiiviit ja lyhyet lukukaudet, harjoittelustressin, teoriaopinnot ja pedagogiikkaopinnot. Opiskelijat toivoivat lisää opintojen ohjausta, harjoitustiloja ja kandidaatintutkinnon opintojen jakamista pidemmälle aikavälille.

Pohdinta

Toteuttamani tutkimuksen tulosten perusteella Kansanmusiikin aineryhmän opiskelijat kokevat hieman enemmän opintojen kuormittavuutta ja stressiä kuin Puhaltimet, lyömäsoittimet ja harppu -aineryhmän opiskelijat, mutta erot eivät olet tilastollisesti merkitseviä eivätkä tulokset yleistettävissä pienten vastausprosenttien ja vastaajaryhmien epätasaisen koon takia.

Aiemmat tutkimustulokset osoittavat, että musiikin yliopisto-opiskelijat joutuvat kohtaamaan erityislaatuista stressiä verrattuna muihin aloihin johtuen musiikkialan luonteeseen liittyvistä esiintymispaineista, perfektionismista, urahuolista ja arvostuksen puutteesta (Bernhard 2007a). Musiikin yliopisto-opiskelu edellyttäisikin erityistä tukea ja opetusta opintojen aikana opiskelijoiden elämänhallintataitoihin ja hyvinvointiin liittyen (Bernhard 2010; Orzel 2010). Tämän tutkimuksen kyselyn avointen kysymysten vastauksissa nousi esiin samansuuntaisia ajatuksia.

Tässä tutkimuksessa ilmeni myös, että opiskelijat kokevat musiikin opiskelun ja saamansa opetuksen opintoja edistävänä, mutta liian suuri opintojakson työmäärä ja tiivis opiskelutahti sekä opintojen päällekkäisyys hidastavat opintoja. Tärkeää olisikin myöntää opintopisteitä opintoihin sisältyvän todellisen työmäärän mukaan, jolloin opiskelijat kokevat mielekkääksi jokaisen yksittäisen oppitunnin pitkän tähtäimen tavoitteiden saavuttamiseksi (Bernhard 2010).

Vaikka tuloksista voidaan tehdä mielenkiintoisia yliopisto-oppimisen ja opetuksen kehittämistä tukevia havaintoja, tämän pilottitutkimuksen tulokset eivät ole luotettavia. Tämän tyyppisissä tutkimuksissa haasteena usein onkin, miten saada vastausprosentti niin kattavaksi, että tulokset ovat tilastollisesti luotettavia. Esimerkiksi Taideyliopiston kandidaattitutkinnon suorittaneilta kerättävän kandidaalutteen vastausprosentti on noin 50, vaikka jokaiselle kandidaatiksi valmistuneelle lähetetään sähköpostilinkki ja tämän jälkeen heille soitetaan henkilökohtaisesti ja kannustetaan vastaamaan palautekyselyyn. Kato voi aiheuttaa merkittävän virheen tuloksiin. Toisaalta tutkimustulokset voivat olla käyttökelpoisia, vaikka otanta ei olisikaan kovin onnistunut, sillä kyse on todellisista vastaajista ja todellisista mielipiteistä, joiden pohjalta on mahdollista ryhtyä toimenpiteisiin (Taanila 2014).

Erityisesti ristiintaulukoinnissa ryhmien ja niiden keskiarvojen vertailussa olisi syytä olla mukana vähintään 30 edustajaa kustakin ryhmästä. Jos otoskoko on liian pieni, niin khiin neliö -testin käyttöedellytykset eivät täyty eikä silloin ole mahdollista testata erojen tilastollista merkitsevyyttä. (Taanila 2013.) Esimerkiksi vuosikurssikohtaiseen vertailuun tarvittavan otoskoon saavuttaminen on lähes mahdotonta Sibelius-Akatemian kaltaisessa oppilaitoksessa, jossa useimpiin aineryhmiin valitaan vuosittain uusia opiskelijoita alle kymmenen ja ainoastaan musiikkikasvatuksen aineryhmän sisäänotto ylittää 30:een. Tämä nostaa esiin kysymyksen, onko erilaisten palautekyselyiden tuottaminen ja niiden tulosten esittäminen järkevää, jos otoskoot eivät täytä luotettavuuden kriteereitä.

Sen lisäksi, että opetuksen kehittämisen tueksi tarvittaisiin enemmän opiskelijoiden ja opettajien kokemuksiin perustuvaa tutkimusta, on harkittava, mikä on sopiva menetelmä tutkimustiedon tuottamiseen. Haasteena on myös se, miten tällaisesta tutkimuksesta hyötyvät ryhmät saadaan aktiivisesti mukaan luotettavan tutkimustiedon tuottamiseen sekä myös sen hyödyntämiseen opetuksen kehittämisessä. ■

Lähteet

- Bernhard, H. C.** 2005. Burnout and the college music education major. *Journal of Music Teacher Education* 15, 1, 43–51.
- Bernhard, H. C.** 2007a. Comparison of burnout between undergraduate music and non music majors. State University of New York at Fredonia, Fredonia, NY. Viitattu 5.4.2015. <http://www-usr.rider.edu/~vrme/v9n1/vision/Bernard%20Final.pdf>
- Bernhard, H. C.** 2007b. A survey of burnout among college music majors. *College Student Journal* 41, 2, 392–401.
- Bernhard, H. C.** 2010. A survey of burnout among college music majors: a replication. *Special Issue Music and Health* 3, 1, 31–41.
- Chambers, E.** 1992. Work-load and the quality of student learning. *Studies in Higher Education* 17, 2, 141–153.
- Demirbatir, R. E.** 2012. Undergraduate music students' depression, anxiety and stress levels: A Study from Turkey. *WCES 2012. Procedia. Social and Behavioral Sciences* 46, 2995–2999.
- Entwistle, N. & Ramsden, P.** 1983. *Understanding student learning*. Lontoo: Croom Helm.
- Gold, Y., Bachelor, P. & Michael, W. B.** 1989. The dimensionality of a modified form of the Maslach Burnout Inventory for college students in a teacher training program. *Educational and Psychological Measurement* 49, 549–561.
- Hamann, D. L., & Daugherty, E.** 1985. Burnout assessment: The college music student. *Update: Applications of Research in Music Education* 3, 2, 3–8.
- Johansen, G.** 2007. Educational quality in music teacher education. Components of a foundation for research. *Music Education Research* 9, 3, 435–448.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A.** 2007. Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 1, 2, 112–133.
- Juntunen, M.-L.** 2014a. Teacher educators' visions of ideal teaching practices and pedagogical training within instrumental higher music education. An interview study in Finland. *British Journal of Music Education* 31, 2, 157–177.
- Juntunen, M.-L.** 2014b. Mestarista opiskelijan ohjaajaksi, tukijaksi ja vierellä kulkijaksi? Kyselytutkimus Sibelius-Akatemian opettajien opetukseen liittyvistä näkemyksistä. *Musiikkikasvatus* 17, 1, 8–28.
- Learn-kysely.** 2015. Viitattu 15.12.2015. <https://elomake.helsinki.fi/lomakkeet/39582/lomake.html>
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R.** 2002. University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education* 27, 1, 27–52.
- Marton, F. & Säljö, R.** 1997. *Approaches to learning*. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) *The experience of learning*. Toinen painos. Edinburgh, UK: Scottish Academic Press, 39–58.
- Odendaal, A.** 2013. Perceptual learning style as an influence on the practising of instrument students in higher music education. Sibelius Academy of the University of the Arts, Helsinki. Department of Music Education, Jazz and Folk Music. *Studia Musica* 56. Helsinki: Sibelius Academy.
- Orzel, H. J.** 2010. Undergraduate Music Student Stress and Burnout. Master's Theses. San Jose State University. http://scholarworks.sjsu.edu/etd_theses/3887.
- 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. [Neuvottelu musiikillispedagogisesta toimijuudesta oppimisyhteisössä – Tapaustutkimus vapaan säestyksen ryhmäopetuksesta musiikkikasvattajien koulutuksessa.] *Studia Musica* 49. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Rikandi, I., Karlsen, S., & Westerlund, H. 2010. Bridging practices in Nordic music education doctoral programmes: Theorising and evaluating the Finnish application of the Piteå model. Teoksessa C. Fern Thorgersen & S. Karlsen (toim.) *Music, education and innovation: Festschrift for Sture Brändström*. Luleå: Luleå University of Technology, 165–187.

Ruohoniemi, M. & Lindblom-ylänne, S. 2009. Students' experiences concerning course workload and factors enhancing and impeding their learning—a useful resource for quality enhancement in teaching and curriculum planning. *International Journal of Academic Development* 14, 1, 69–81.

Taanila, A. 2013. Otoskoko. Aki Taanilan menetelmäblogi. Viitattu 15.12.2015. <https://tilastoapu.wordpress.com/2012/03/01/otoskoko/>

Taanila, A. 2014. Kyselytutkimuksen luotettavuus. Aki Taanilan menetelmäblogi. Viitattu 15.12.2015. <https://tilastoapu.wordpress.com/2012/03/13/kyselytutkimuksen-luotettavuus/>

Westerlund, H. & Karlsen, S. 2013. Designing the rhythm for academic community life: Learning partnerships and collaboration in music education doctoral studies. Teoksessa H. Gaunt & H. Westerlund (toim.) *Collaborative Learning in Higher Music Education*. Farnham: Ashgate, 87–99.

Viitteet

[1] Tiedeyliopisto-oppimisen tutkimuksissa havaittiin 1970-luvulla kaksi laadullisesti erilaista tapaa prosessoida opittavaa tekstiä, mistä kehittyi käsite lähestymistapa oppimiseen (approaches to learning). Lähestymistavat jaetaan perinteisesti syvä- ja pintasuuntautuneeseen lähestymistapaan (deep & surface approach to learning). Syväsuuntautuneella lähestymistavalla oppimiseen tarkoitetaan opiskelijan pyrkimystä ymmärtämykseen oppimisessa sekä kriittistä ja analyttistä opiskelua ja kokonaisuuksien hallintaa. Pintasuuntautunut lähestymistapa oppimiseen tarkoittaa asioiden toistamista ja ulkoa opettelua korostavaa opiskelua. (Entwistle & Ramsden 1983; Marton & Säljö 1997.)

[2] Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa on kaksi osastoa ja yhteensä 15 aineryhmää. Klassisen musiikin osaston aineryhmiä ovat Jouset, Kirkkomusiikki ja urut (Helsingissä ja Kuopiossa), Laulu, Musiikinjohtaminen, Piano, kitara, kantele ja harmonikka, Puhaltimet, lyömäsoittimet ja harppu, Sävellys ja musiikkiteoria, Vanha musiikki ja DocMus-tohtorikoulu. Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osaston aineryhmiä ovat Jazz, Kansanmusiikki, Musiikkikasvatus, Musiikkitekniologia, Taidehallinto ja MuTri-tohtorikoulu.

[3] Pilotoin musiikin yliopisto-opiskeluun muokatua Learn-kyselyyn pohjautuvaa versiota helmikuussa 2014 musiikkikasvatuksen jatko-opiskelijoiden seminaarissa, josta saadun palautteen perusteella lisäsin kyselyyn esimerkiksi harjoitustiloihin liittyviä väittämiä. Koska Learn-kysely perustuu tiedeyliopis-

toperustaiseen oppimiseen, laajempi kysely osoittautui sellaisenaan väittämien puolesta soveltumattomaksi musiikkiyliopistoon. Learn-kyselyn kuormittavuus-osio oli kuitenkin käyttökelpoinen ja siksi jätin sen osaksi tämän tutkimuksen kyselyä.

[4] Englanninkieliset vastaajat on yhdistetty suomenkielisten vastaajien aineistoon anonymiteetin suojelemiseksi.

[5] Aineryhmien sähköpostilistat sisältävät läsnäolevien opiskelijoiden lisäksi poissaolevat opiskelijat, joten vastausprosentti on laskettu aineryhmissä kevätlukukaudella 2014 kirjoillaoleista perustutkinto-opiskelijoista.

[6] Puuttuvia havaintoja oli ainoastaan yhdellä vastaajalla kolmen väittämän kohdalla. Aineiston pienen koon vuoksi hänen vastauksensa haluttiin pitää mukana summamuuttujassa, johon hänen vastauksensa keskiarvo laskettiin kolmen hänen vastauksensa väittämän arvon perusteella.

[7] Opintoja edistäneiden ja hidastaneiden/estäneiden tekijöiden osalta usean väittämän kohdalla oli puuttuvia vastauksia, jolloin keskiarvot on laskettu vain vastattujen arvojen perusteella. Lisäksi on huomioitava, että englanninkielisten vastaajien aineiston tulokset poikkesivat suomenkielisten vastaajien aineistosta, mutta vähäisten englanninkielisten vastaajien anonymiteetin suojaamiseksi aineistot on yhdistetty tässä esitettyssä tulosanalyysissä.

Liite A

Mieti ovatko seuraavat tekijät edistäneet tai hidastaneet/estäneet opintojasi ja vastaa seuraaviin väittämiin.

Opintojani ovat edistäneet	ei lainkaan	jonkin verran	melko paljon	erittäin paljon
oma-aloitteisuuteni				
oma ahkeruuteni				
opetuksen mielenkiintoisuus				
valmiit opinto-ohjelmat ja lukujärjestykset				
henkilökohtainen opintojeni ohjaus				
kurssitarjonta pääaineessani				
harjoitustilat				
opettajien tuki				
aikaisemmat opinnot				
valinnanvapaus opintojen suorittamisessa				
työssäkäynti opintojen ohessa				
opintoihin kohdistuva kiinnostus ja innostus				
opiskelu tai harjoittelu ulkomailla				
kilpailu alalla				
opiskelu pienryhmässä				
harrastukset				
perhe				
ystävät ja läheiset				
muut asiat, mitkä?				
Opintojani ovat hidastaneet	ei lainkaan	jonkin verran	melko paljon	erittäin paljon
opetuksen päällekkäisyys				
oppimismateriaalin vaikea saatavuus				
työssäkäynti opintojen ohessa				
keskittymisongelmat				
vamma tai sairaus				
liian tiivis opetusohjelma				
opintojakson liian suuri työmäärä				
opetustarjonta pääaineessani				
harjoitustilojen puute				
tentti- ja opetusajankohdat				
opiskelu tai harjoittelu ulkomailla				
opintosuoritusten hidas arviointi				
opintosuoritusten hidas rekisteröinti				
epäily, etten selviä opintojakson vaatimuksista				
ajatus siitä, ettei opinnoistani ole hyötyä tulevaisuudessa				
ohjauksen puute				
kiinnostuksen ja innostuksen puute				
kilpailu alalla				
opiskelu pienryhmässä				
harrastukset				
perhe				
ystävät ja läheiset				
muut asiat, mitkä?				

Tableteilla virtaa musiikinopetukseen.

Kokemuksia mobiiliteknologian käytöstä musiikin aineenopettajaopiskelijoiden opetusharjoittelussa.

Tabletit musiikintunneille

Mobiiliteknologian käytöstä on jo runsaasti käytännön kokemuksia monella suomalaiskoululla, ja uudet pedagogiset mahdollisuudet ovat aktivoineet tutkijoita aiheen pariin. Systemaattinen pedagoginen kehittäminen mobiiliteknologian opetuskäytössä on kuitenkin vasta alkutaipaleellaan. Punnittavana on, mikä on laitteiden pedagogisesti perusteltua käyttöä ja mikä vain edistyksellisyyden esittelyä – mitä laitteita ja kuinka niitä olisi tarkoituksenmukaisinta käyttää, jotta kasvatuksellinen hyöty maksimoitaa myös oppimisprosessien näkökulmasta (Peluso 2012).

Työtehtävässämme musiikin aineenopettajien kouluttajina sekä Normaalikoulun että OKL:n edustajina kannamme vastuuta tulevien musiikinopettajien valmiuksista kehittämään koulua. Konkreettinen mahdollisuus uuden askeleen ottamiseen tällä saralla aukeni vuoden 2012 lopussa, kun Jyväskylän Normaalikoululle hankittiin iPad-laitteita oppilaskäyttöön. Lähdimme avoimin mielin tutkimaan, kuinka opetusharjoittelijat hyödyntävät mobiiliteknologian tuomia pedagogisia mahdollisuuksia ja luovatko he samalla uutta musiikin pedagogiikkaa.

Mobiiliteknologian myötä musiikinopettajat ovat uudessa tilanteessa, jossa parhaimmillaan jokaisella oppilaalla on myös kotonaan mobiilisovellusten kautta käytössään muun muassa soittimia sekä äänitys- ja äänenkäsittelylaite. IPadeihin ladattavat musiikkisovellukset voidaan käyttötarkoituksensa mukaan jakaa karkeasti neljänlaisiin: 1. musiikkikasvatusvälineet, jotka tarjoavat sointutaulukoita, nuotteja sekä soittoharjoittelu- ja opetusohjelmia, 2. musiikkipelit, 3. musiikkityökalut, kuten virityskone, nuotinkirjoitus-, äänitys- ja äänenkäsittelysovellukset ja 4. virtuaalisoitimet (Gouzouasis & Bakan 2011, 3). Esimerkiksi Garage band -sovelluksen ”looppien” ja valmiiden rytmitaustojen sekä valmiiksi muodostettujen sointujen hyödyntäminen tekee lisäksi oman kappaleen säveltämisestä niin yksinkertaista, että musiikin teoriaa hallitsematonkin kykenee saamaan siitä elämyksen. Valmiin teoksen voi julkaista tai jakaa netissä, ja säveltää voi myös kollektiivisesti verkossa. Lapsilla ja nuorilla on näin entistä tasa-arvoisemmat lähtökohdat perehtyä ja osallistua musiikin maailmaan. (Gouzouasis & Bakan 2011, 9; Heyworth 2011; Randles 2013, 3.)

Opetuskokeilua taustoittavat tutkimukset

Jyväskylän yliopiston Musiikin laitoksella on jo useamman vuoden ajan ollut käynnissä mobiiliteknologian pedagogista hyödyntämistä tukevia tutkimusprojekteja (esim. EU-rahoitettu UMSIC-projekti v. 2008–2011, Usability of Music for the Social Inclusion of Children), joten saimme opetuskokeilun käynnistysvaiheeseen ja asiantuntija-avuksi yliopistonopettaja Mikko Myllykosken taustoittamaan laitteiden pedagogisia mahdollisuuksia.

UMSIC-projektissa on havaittu lasten olevan motivoituneita mobiiliteknologian käyttäjiä musiikinopetuksessa. Musiikin tekeminen laitteiden avulla on nopeaa – oman kappaleen saa tehtyä jopa muutamassa minuutissa. Tutkimusten mukaan opettajat ovat olleet tyytyväisiä ohjelmistojen tuomiin uusiin mahdollisuuksiin, ja laitteet ovat tuoneet mukanaan uudenlaisia vuorovaikutustilanteita koululuokkiin. Joitakin haittaavia teknisiä rajoitteita laitteiden käytössä on kuitenkin havaittu. (Myllykoski 2013.)

Singaporelaisen yliopiston tutkimusryhmä on päätenyt samansuuntaisiin tuloksiin: heidän mobiiliteknologialaitteilla käytettävä MOGCLASS-musiikinopetusohjelmistonsa innosti sekä oppilaita että opettajia musiikkitunneilla. Mobiiliteknologiapohjainen musiikkitoiminta koettiin helpokäyttöisenä, työrauha ja omatoimisuus tunneilla lisääntyivät, ryhmätyöskentelytavat monipuolistuivat ja motivaatio kasvoi. Käyttöliittymiin saatavat soittoa ohjaavat merkit vähensivät nuotinlukuun liittyviä huomionsuuntaamisongelmia ja kappaleitten oppiminen tehostui. Kriittikkä aiheuttivat laitteiston äänentoistoon liittyvät viiveet, ja soitonharrastajat kritisoivat akustisia soittimia suppeampia soitinten käyttömahdollisuuksia (esim. pianon koskettimiston laajuus). (Zhou, Percival, Wang, Wang & Zhao 2011, 527–530.)

Aikaisempien tutkimusten valossa mobiiliteknologian opetusikäytössä korostuu erityisesti mahdollisuus ajasta ja paikasta riippumattomaan oppimiseen, jossa formaali ja informaali kohtaavat. Mukana kulkevien teknologioiden hyödyntäminen kannustaa elinikäiseen oppimiseen myös luokkahuoneen ulkopuolella. (Sharples 2000; Sharples, Taylor & Vavoula 2005.) Mobiiliteknologian myötä musiikin oppituntien on havaittu rikastuvan uusilla vuorovaikutusulottuvuuksilla, kun esimerkiksi sävellysprosessissa oppilaat voivat samanaikaisesti kommunikoida toistensa ja opettajansa kanssa luokkatilassa puhuen, laitteen kautta kirjallisesti sekä sanattomasti musisoinnin ja työskentelyprosessin kautta. Lisäksi he voivat sekä jakaa että kommentoida tuotoksiaan verkossa. Parhaimmillaan prosessit voivat synnyttää uudenlaista sosiaalista osallisuutta oppilaisissa. (Paananen & Myllykoski 2009, 392.) Tällaisissa oppimistilanteissa oppilaat ja opettaja oppivat toisiltaan, ja opettajaohjoinen työskentely asettuu yhä pienempään rooliin.

Mobiiliteknologian avulla on pyritty ratkaisemaan musiikkituntiin yleisesti liittyviä haasteita, kuten puutteet soitinten saatavuudessa, niiden motorinen ja musiikillinen hallitseminen sekä hetkittäin kaoottinen ääniympäristö, jossa kuullun ja oman toiminnan analysoiminen on hyvin vaikeaa. Musisointitilanteiden organisoiminen ja melutason hallinta saattavat viedä opettajalta pahimmillaan niin paljon aikaa ja energiaa, että musiikin hahmottamiseen, ymmärtämiseen ja tuottamiseen liittyvät opit jäävät sivuseikaksi. Mobiililaitteissa jokaisella oppilaalla on käytettävissään valikoima erilaisia soittimia, joista saadaan motorisesti helpommin hallittavia kuin akustisista instrumenteista. Kuulokeliitännät puolestaan tuovat työrauhaa ja mahdollistavat erilaisten kokoonpanojen harjoittelemisen samassa tilassa. (Zhou ym. 2011, 523–524.)

Samankaltaisia löydöksiä odotimme näiltä opetuskokeiluilta. Tavoitteeksi otimme pedagogiikan kehittämisen mobiiliteknologian hyödyntämiselle musiikinopetuksessa sekä opetusharjoittelijoiden vahvistumisen uudistuvassa, ennakkoluulottomassa ja tutkivassa opettajuudessa.

Opetuskokeilun lähtökohdat

Jyväskylän yliopistossa opiskelevat tulevat musiikin aineenopettajat suorittavat osana pedagogisia aineopintojaan opetuskokeilun, jonka myötä tutkiva lähestymistapa omaan opetukseen tulee tutummaksi. Suomalaisessa opettajankoulutuksessa opettajia on jo pitkään kannustettu oman työn tutkimiseen ja itsenäiseen asiantuntijaotteeseen, mikä on herättänyt myös kansainvälistä kiinnostusta (esim. Hargreaves & Shirley 2009; Wagner 2012). Keväällä 2013 ja 2014 opetuskokeilu päätettiin rajata mobiiliteknologian käyttöön. Kunkin opiskelijan tuli toteuttaa opetuskokonaisuus, jossa hyödyntää joko iPad-laitteita tai muuta mobiiliteknologiaa kuten älypuhelimia.

Syksyllä 2012 Jyväskylän normaalikoulun yläkoulun ja lukion opettajat sekä lukion ensimmäisen vuosikurssin opiskelijat saivat iPadin henkilökohtaiseen käyttöönsä. Lisäksi yläkoululle hankittiin 40 iPadia varattavaksi minkä tahansa oppiaineen tai luokka-asteen käyttöön. Alakoululle iPadeja hankittiin 60 kappaletta. iPadit tulivat käyttöön marras-joulukuun aikana.

Yhteiskäytössä olevissa 40 laitteissa oli yksi apple id, jolloin niiden ylläpito onnistui kätevästi. Yhden id:n käytöstä muodostui aluksi merkittävä käyttöä rajoittava tekijä. Paljastui, että ei ollut teknisesti mahdollista ostaa ohjelmia yhdellä id:llä useaan laitteeseen. Toisin sanoen yläkoulun yhteiskäytössä oleviin laitteisiin oli mahdollista ladata vain ilmaisia ohjelmia.

Alakoululla iPadijärjestely tehtiin hieman toisin. Koululle hankittiin iPadit kolmen luokan tarpeisiin. Nämä tabletit sijoitettiin kolmeksi viikoksi yhteen luokkaan. Jokaiselle oppilaalle annettiin nimikkopadi, mutta sitä sai käyttää vain koulussa. IPadien ylläpito oli vastuuolettajalla. Alakoulun iPadeihin otettiin omat id:t, jolloin niihin oli mahdollista hankkia myös maksullisia ohjelmia.

Harjoittelijoiden kanssa iPadeihin tutustuminen aloitettiin heti alkuvuodesta 2013. Alustuksen iPadien käyttöön ja pedagogiseen soveltamiseen piti tutkija, yliopistonopettaja Mikko Myllykoski. Toinen istunto varattiin siihen, että harjoittelijat saivat kokeilla eri sovelluksia ja keksiä niille pedagogisia käyttötapoja. Paljastui, että ilmaisohjelmat olivat paikoitellen hyvin käyttökelpoisia, joskin osa niistä ei toiminut riittävän varmasti. Luokkakäyttöön valikoituivat alkuvaiheessa MSOLearn, CE piano, Groovy beats (ohjelma muuttui myöhemmin maksulliseksi) ja Ear Trainer.

Syksyllä 2013 laitemäärä lisääntyi huomattavasti sekä ylä- että alakoulun puolella. Käytännössä iPadit sai varattua käyttöönsä aina kun oli tarvetta. Lisäksi harjoittelua ohjaavat opettajat saivat käyttöönsä kaksi iPadia, joita oli mahdollista antaa opetusharjoittelijoille ilta- ja viikonloppulainaan. Myös maksullisten ohjelmien lataamiseen liittyvät ongelmat saatiin ratkaistua syksyn 2013 aikana. Kevään 2014 harjoittelussa ylivoimaisesti käytetyin ohjelma olikin GarageBand.

Opetuskokeilun käynnistäminen

Opetuskokeilu toteutettiin tammi-maaliskuussa vuosina 2013 ja 2014 osana musiikin aineenopettajan pedagogisia opintoja. Musiikkikasvatuksen opiskelijoita ryhmässä oli vuonna 2013 yhdeksän ja vuonna 2014 kaksitoista. Päävastuu harjoittelun ohjauksesta oli Normaalkoulun opettajilla, mutta tukea opiskelijat saivat halutessaan myös ainepedagogiikan opettajalta OKL:sta sekä Musiikin ainelaitoksen tutkija Myllykoskelta.

Opiskelijat saivat tehtäväkseen pitää itsereflektiopäiväkirjaa opetuskokeiluprosessin aikana omasta toiminnastaan, tunnelmistaan, opettajaidentiteettinsä kehittymisestä sekä toteuttaa opetusryhmissään oppilaskyselyitä koskien oppilaiden kokemuksia mobiilitekniologian käytöstä. Harjoittelutunteja lisäksi videoitiin. Kukin opiskelija koosti kokeilusta raportin, jossa tapahtumien kuvauksen ja oppilaspalautteen ohella reflektoi myös omaa oppimistaan. Opetuskokeilun lopuksi kokoonnuttiin opiskelijaryhmän kanssa keskustelemaan kokemuksista, ja tunnelmia ruodittiin vielä henkilökohtaisissa päättökäytöseluissa ainepedagogiikan opettajan kanssa.

Kevään 2013 yhdeksästä opiskelijasta vain kahdella oli kokeilun alkaessa käytettävissään oma iPad-laite, eikä aikaisempaa kokemusta laitteen käytöstä ryhmässä juurikaan näin ollen ollut. Sisäinen vastustus, ahdistus ja pelko tehtävää kohtaan oli yleistä, mutta kaikki tarttuivat silti rohkeasti haasteeseen. Kevään 2014 opiskelijoilla oli syksy aikaa valmistautua kevään kokeiluun, ja lähes kaikilla oli keväiseen mennessä kokemusta joko tabletin tai älypuhelimien käytöstä. Kummankin opetusharjoittelijaryhmän opiskelijoille oli kuitenkin yleistä pelätä muun muassa omien taitojen riittämättömyyttä ja uudenlaisen opetustilanteen organisoinnin epäonnistumista. Myös mobiililaitteiden käytön mielekkyyttä herätti epäilyksiä: menetetäänkö teknologiainnostuksen myötä jotakin tärkeämpää oppimistilanteista ja musiikista? Kuinka käy vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen musisoinnin? Koska musiikin tekeminen mobiililaitteilla on niin helppoa, laskeeko se musiikin arvostusta ja tuo markkinoille lisää huonolaatuista musiikkia? Alkuhankaluuksiin kuului niin ikään vaikeus saada opetuk-

nessa tarvittavia sovelluksia oppilaiden käytössä oleviin koulun laitteisiin. Monet kuvasivat tehtävään ryhtymistä ”avantohyppynä” tai ”suden suuhun menemisenä”. Kokeneet laitteen käyttäjät useimmiten suhtautuivat tehtävään sen sijaan uteliaalla innostuneisuudella.

Pedagogiikan kehittämistä - opiskelijoiden kokemuksia

Opetusharjoittelijoiden opetustuntimäärät, opetusryhmät ja summittaiset opetusaiheet määräytyivät Normaalkoulun ja toisen harjoittelukoulun resurssien rajoittamissa puitteisissa, mutta mobiililaitteiden pedagogista soveltamista opiskelijat saivat suunnitella varsin vapaasti. Lopulta opiskelijat hyödynsivät iPadejä monipuolisesti perinteisten musiikkitunnin toimintatapojen täydentäjänä sekä uusien mahdollisuuksien antajana säveltämisessä, soittamisessa, musiikin teorian ja musiikkitiedon oppimisessa sekä tiedonhaussa. Yksi opiskelija testasi myös musiikkikokeen teettämistä iPad-sovelluksen avulla.

Säveltäminen iPadien avulla koettiin mielekkäänä toimintatapana. Oppilaat tekivät mm. rap-sävellyksiä ja radiomainoksia ja esittivät näitä toisilleen. Sovellusten avulla päästiin myös analysoimaan kappaleitten koostumusta ja rakennetta. Esimerkiksi sävellyksen muodostuminen raita kerrallaan ja äänenkäsittelymahdollisuuksiin tutustuminen opettavat myös analyttisempään musiikin kuunteluun. Opetuksen mediakasvatuksellinen näkökulma saatiin näin helpommin ja luontevammin esille.

Soittamisessa iPad -sovelluksia käytettiin luokan soittimiston täydennyksenä, kosketinsoittinten soiton opettelussa sekä säestystaustan laatimisessa akustiselle kitaransoitolle. Esimerkiksi eri musiikkikulttuureissa tyypillisiä soittimia saatiin iPad-sovellusten kautta luomaan tunnille autenttisempi äänimaisema. Urkupisteen soittaminen iPad-sitarilla onnistuu vähäiselläkin harrastustaustalla, mutta silti oppilas saa yhtyeessä merkittävän roolin. Jonkinlaisia kosketinsoittimia on musiikkiluokkaan yleensä mahdotonta hankkia riittävän monille oppilaille, jotta niiden soittamisen opettaminen yhteisesti luokassa olisi mielekästä. iPadin sovellusten avulla jokainen oppilas sai eteensä kosketinsoittimen, jolla harjoitella perussointuja. Oikean soittimen ääressä kokeileminen sujui iPad-harjoittelun jälkeen luontevasti. iPadillä tehty säestystausta komppeineen puolestaan pitää mukavasti soittajaryhmän koossa, luo yhteissoittoon innostavaa tunnelmaa ja vapauttaa opettajan soittimen takaa avustamaan oppilaita.

Musiikin teorian ja musiikkitietouden puolella opiskelijat käyttivät iPad-sovelluksia kolmisoinnun käsitteen havainnollistamiseen, rytmien opettelemiseen sekä blues-kaavaan perehtymiseen. Sinfoniaorkesterin soittimiin tutustumiseen löytyi myös oma käteväksi koettu sovelluksensa, jonka avulla päästiin etenemään ääninäytteiden ja kuvien kera soitinryhmä kerrallaan yksittäisten soitinten tunnistamiseen saakka. Sovellusten määrä lisääntyy huimaa vauhtia koko ajan ja avoimen asenteen omaava opettaja löytää jatkuvasti uusia apuvälineitä musiikin käsitteiden, nuotinluvun ja musiikkitietouden opetukseen. Muutama kevään 2013 opiskelijoista hankki itselleen iPad-laitteen harjoittelun jälkeen ja kertoi raportissaan, että oma laitehallinnan lisääntyminen avasi silmiä uusille hyödyntämismahdollisuuksille. Vahvempi laitehallinta olisi heidän mukaansa tukenut kokeilun muodostumista monipuolisemmaksi. Samoja ajatuksia nousi myös kevään 2014 ryhmäläisiltä, vaikka heistä useimmalla oli jo laitteista aikaisempaa kokemusta.

Opetuskokeiluissaan harjoittelijat totesivat, että iPad lisää mahdollisuuksia ja monipuolisuutta musiikinopetukseen. Joidenkin opeteltavien aiheiden kohdalla oppitunnin tehokkuus kasvaa huomattavasti, kun jokaisella oppilaalla on laite käytössään (esim. teoreettiset käsitteet, kosketinsoittinten opettelu). Virtuaalisoitinten soundit yllättivät hyvällä tasollaan, mutta yhteissoitossa ilmeni ongelmia muun muassa erilaisten kosketusviiveitten ja keskitymisongelmien vuoksi. Soitinkäytössä kaikki opiskelijat korostivat oikeiden soitinten erilaista tuntumaa ja tärkeyttä. Tärkeää on myös asianmukainen äänentoisto, mikäli iPad-soittimia käytetään yhteismusisoinnissa. Soittoharjoittelutaustojen tekemisessä iPad koet-

tiin hyvin hyödyllisenä. Soittoharjoittelutausta helpottaa soittajaryhmän pysymistä yhdessä, vapauttaa opettajan kädet ohjaamistyöhön ja motivoi, kun kokonaiskuulokuvasta saadaan nopeasti nautittava. Kuulokekäyttö lisää työrauhaa, mutta toiminnan kontrollointi vaikeutuu. Oppilaskyselyissä kävi ilmi, että iPadien käyttö oli innostanut ainakin muutamaa oppilasta tekemään musiikkia myös vapaa-ajallaan. Parilla opiskelijalla oli kokemus näillä tunneilla yhteyden saamisesta oppilaisiin, jotka muuten olivat olleet musiikintunneilla hyvin eristäytyneitä.

Muutama opiskelija kertoi iPadien lisäävän levottomuutta (yläkoulun puolella) luokkatilanteessa ja kuvasi iPadien käytön kontrollon olevan haastavaa. Kun laitteitten määrä lisääntyy luokassa, myös tekniset ongelmat kasvavat. Pari opiskelijaa oli joutunut vauhdissa muuttamaan tuntuun mielikuvaa laitteissa ilmenneitten teknisten ongelmien vuoksi. Tärkeänä pidettiin myös sitä, että koulun laitteisiin saataisiin mahdollisimman käyttökelpoiset sovellukset (esim. Garage band), jotka usein ovat maksullisia. Koulujen oppilaat olivat opetuskokeiluihin pääsääntöisesti tyytyväisiä ja toivoivat mobiiliteknologian käytön lisäämistä kouluissa. Toisaalta kevään 2014 kokeiluissa havaittiin, että tietty laitteisiin liittyvä uutuuden viehätys oli oppilaiden silmissä kadonnut ja monet heistä kaipasivat enemmän musiikin tekemistä perinteisillä välineillä. Toisaalta turhautumista oli ehkä aiheuttanut laitteiden käyttö itsetarkoituksellisesti tilanteissa, joissa muut opetusvälineet olisivat olleet tarkoituksenmukaisempia.

Opetusharjoittelijoiden raporteista kumpusi opetuskokeilun jälkeen tärkeitä oppeja opettajuudesta: Opettajana ei ole tärkeää itse osata kaikkea, vaan saada oppilaat oppimaan. Opettajuus on jatkuvaa oppimista. Omalle epämukavuusalueelle kannattaa uskaltautua. ”Suden suuhun - susi kuoloon!”

Musiikkia kaikille

Tutkimuksemme osittain vahvistaa aikaisempia tutkimuksia mobiiliteknologian hyödyntämisestä musiikin opetuksessa: musiikin tekeminen siirtyi muutamalla oppilaalla myös koulun ulkopuolelle ja uudenlaisia vuorovaikutustilanteita syntyi ennen kaikkea sävellysprosesseissa. (Sharples 2000; Sharples, Taylor & Vavoula 2005; Paananen & Myllykoski 2009, 392.) Laitteiden käytön vaikutukset oppilaiden osallisuuteen vaatisivat kuitenkin pidempää tutkimusprosessia.

Pedagogisesti musiikkitunnin mahdollisuudet, monipuolisuus ja tehokkuus lisääntyivät, mutta samalla kohdattiin uusia haasteita lisääntyneen levottomuuden ja laitevikojen takia. Tyytyväisimpiä harjoittelijat olivat mobiiliteknologian hyödyntämisessä sävellystyöskentelyssä sekä soittoharjoittelutaustojen laatimisessa. Tulevaisuudessa mobiililaitteilla varustetun luokkatilanteen hallintaa voisi helpottaa vaikkapa MOGCLASS-ohjelmiston kaltainen järjestelmä, jossa opettaja pystyy tietyiltä osin hallinnoimaan myös oppilaslaitteita (Zhou ym. 2011, 531).

iPadien ei katsottu korvaavan perinteisiä soittimia, vaan toimivan paremmin pedagogisena välineenä ja soittimiston täydentäjänä. Vastaavaa pohdiskelua artikkelissaan esittää Etelä-Floridan yliopiston musiikkikasvatuksen apulaisprofessori Clint Randles (2013, 2), joka on myös jäsenenä Touch iPad -orkesterissa: iPad on oma soittimensa, eikä sillä ole tarkoitukseen korvata perinteisiä instrumenttejä. Akustisen soittimen tuntu ja ääni kiehtovat edelleen myös oppilaita.

Tuloksiin vaikuttivat opiskelijoiden mukaan keskeisellä tavalla sekä rajoitteet käytettävien sovellusten saatavuudessa että opiskelijoiden kokemattomuus mobiiliteknologian käytössä. Kevään 2014 opetusharjoittelijaryhmällä oli käytössään parempi valikoima sovelluksia ja enemmän aikaa perehtyä mobiiliteknologiaan. Tämä näkyi selvästi mobiililaitteiden käytön tarkoituksenmukaisuuden lisääntymisessä: iPadit asettuivat opetusvälineiksi muiden vaihtoehtojen joukkoon.

Harjoitteluiden myötä opiskelijoiden uhkakuvat mobiiliteknologian käytöstä laimenivat ja laitteiden mahdollisuudet avautuivat. Voisiko musiikin tekemisen helpous tuottaa yhä useammille kokemuksen omasta musikaalisuudesta, saattaa ihmisiä syvemmälle musiikin maailmaan ja rakentaa siltaa perinteisen muusikoita ja ei-muusikoita jakavan kuilun yli? Kun itse pääsee säveltämään musiikkia, tunnistaa myös kuulemastaan musiikista ”halvat” ratkaisut. Voisiko tämä jopa johtaa laadukkaampaan musiikkikulttuuriin? Tuttu laite voi myös madaltaa kynnyistä tартtua soittamiseen. Musikaalisuus on kehittyvä ominaisuus, jonka muotoutumisessa ympäristötekijöillä ja motivaatiolla on ratkaiseva osuus. Voisiko mobiiliteknologia tasoittaa tietä, jotta musiikin tekeminen todella olisi kaikkien saatavilla? ■

Lähteet

- Gouzouasis, P. & Bakan, D.** 2011. The future of music making and music education in a transformative digital world. The University of Melbourne refereed e-journal 2, 2.
- Hargreaves, A & Shirley, D.** 2009. The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change. California: Corwin.
- Heyworth, J.** 2011. Jumping through “loops”: A reflective study on preparing generalist pre-service teachers to teach music. Issues In Educational Research 21, 1.
- Honkanen, T. & Kakkori, S.** 2013. ”Suurin muutos 500 vuoteen” Kouluhanke: Kirjat korvataan tableteilla, sisältö osin ilmaiseksi oppimateriaalikeskukselta. Keski-suomalainen 5.9.2013, 3.
- Myllykoski, M.** 2013. Mobiilia musiikkikasvatusteknologiaa. <http://prezi.com/yk-vypt063n/mobiilia-musiikkikasvatusteknologiaa/> Luettu 4.9.2013
- Paananen, P. & Myllykoski, M.** 2009. JamMo: A developmentally designed software for children's mobile music-making. Teoksessa P.-S. Eerola, T. Eerola, T. Himberg, J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) Proceedings of the 7th triennial conference of European society for cognitive sciences of music (ESCOM 2009) Jyväskylä, Finland. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2009411305> Luettu 5.9.2013
- Peluso, D.** 2012. The fast-paced iPad revolution: Can educators stay up to date and relevant about these ubiquitous devices? British Journal of Educational Technology 43, 4.
- Randles, C.** 2013. Being an iPadist. General Music Today. Sage. <http://gmt.sagepub.com/content/early/2013/07/29/1048371313496786> Luettu 18.9.2013
- Sharples, M.** 2000. The design of personal mobile technologies for lifelong learning. Computers & Education 34, 177–193.
- Sharples, M., Taylor, J. & Vavoula, G.** 2005. Towards a Theory of Mobile Learning. <http://www.mlearn.org.za/CD/papers/Sharples-%20Theory%20of%20Mobile.pdf> Luettu 4.9.2013
- Wagner, T.** 2012. Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World. New York: Scribner.
- Yinsheng, Z., Percival, G. Wang, X., Wang, Y. & Zhao, S.** 2011. ”MOGCLASS: Evaluation of a Collaborative System of Mobile Devices for Classroom Music Education of Young Children.” In Proceedings of the 29th international conference on Human factors in computing systems. New York: ACM. http://delivery.acm.org/10.1145/1980000/1979016/p523-zhou.pdf?ip=130.234.222.230&id=1979016&acc=ACTIVE%20SERVICE&key=74A0E95D84AAE420.06A1DC718DC957B2.4D4702B0C3E38B35.4D4702B0C3E38B35&CFID=325272745&CFTOKEN=62679580&__acm__=1398251987_c8e02c6a19eadea99f86748bb4746e3b Luettu 18.9.2013

Ajankohtaista | Actual

The role of piano improvisation in teaching harmony, using combined materials selected from the Baroque period and jazz standard repertoire: towards a comprehensive approach

Lectio Praecursoria, University of Jyväskylä, 28. 3. 2015

Introduction

My motive for investigating the common elements of baroque and jazz harmony teaching and the role of piano improvisation originate from my extensive experiences in teaching classical music subjects (theory, solfège, history and piano for non-piano majors) in jazz vocational and tertiary music education as well as leading both classical and jazz vocal ensembles. During this time, meanwhile, I faced many challenges applying the approaches that I had learnt from my classical music academy training, I instinctively began to combine elements from jazz and classical music pedagogy into my classroom teaching, unconsciously following a model called 'comprehensive musicianship'. During the individual piano lessons, I observed that some jazz students were interested in improvising with music material from other styles such as classical or baroque. Furthermore, some of the non-pianist jazz students, who had limited piano skills, seemed to have been keen on improvising with me on the piano, sharing certain parts of music between each other. In my PhD research, therefore, I explored these subjects further through two teaching courses at The Music Campus of the University of Jyväskylä.

Background of research

Baroque and jazz harmony teaching traditionally follows separate paths in tertiary music education, based on the distinctive stylistic features and idioms developed in different eras, which all influenced their pedagogical approaches, concepts and music curricula. The fundamental difference between these genres both in historical and educational terms is that the baroque musical practice relies more on the written score, whereas jazz tradition is still more associated with ear-learning and practical learning by which early jazz musicians learnt the repertoire principally from each other (Berliner 1994, 28–29; Jackson 2002, 90; Monson 2002, 115). Certainly, the jazz music education uses the written score today, and musical reading skills are fundamental for learning the musical pieces, arrangements and solo transcriptions. Yet, the pedagogical practice still places emphasis on the listening and adopting aspects of other musicians' techniques from both live performances and recordings, and developing musical ideas through improvisation (Monson 2002, 119). At the same time, while classical music pedagogy also recognizes the importance of aural learning (Ilomäki 2011; Kopiez & Lee 2008) and collaborative learning (Green 2002; Rikandi 2012) classical musicians still prioritise the notation based skills (Crech et al. 2008), because the notated score is the primary source of learning particular musical opuses and various stylistic features.

The content and approaches to theory and harmony studies are to a large extent also differently organised for classical and jazz genres in textbooks. Most classical textbooks are primarily analysis-centred and offer stylistic approaches to harmony by presenting existing musical examples, whereas, most jazz theory books and computer tutorial programmes focus on mainly the theoretical presentation of jazz harmony in order to advance the appropriate theoretical knowledge for jazz improvisation, while quoting a limited number of musical examples (Benedek 2015).

Improvisation has always been a central topic in educational research on jazz performance focusing on effectiveness of various approaches, materials, and tools for teaching it, such as aural instruction (Laughlin 2001; Heil 2005), transcription (Hughes 2011), and play-along recordings (Flack 2004). In the classical domain, however, many efforts are being made to bring improvisation back to the curriculum (e.g. Apagyi 2008; Callahan 2012; Chyu 2004; Dolan 1996/1997; 2005; Kossen 2013; Woosley 2012) there is still a long way to go until improvisation regains its former prestige in music education and becomes as everyday practice as it was for instance in the Baroque era.

Practitioners such as Chyu (2004), Lee (2000), Sarath (2010), or Woosley (2012) agree that a certain level of theoretical knowledge is required for improvisation, and vice versa, improvisation also leads to a better understanding of music theory and develops the aural skills (Randall 1993; Brown 1990; Humpreys 1984). Still improvisation is rarely used as comprehensive approach for teaching music theory (e.g. Sarath 2010). Furthermore, however, baroque and jazz genres do share a variety of common features such as certain harmonic progressions and improvisation practice, there seems to be a lack of specific studies on (i) combining baroque and jazz styles in teaching harmony; (ii) investigating and developing teaching methods and tools in teaching baroque and jazz harmony combined; (iii) and exploring the role of piano improvisation as pedagogical tool in teaching harmony. The current research intends to fill this gap.

Aims of research

The main aim of research was to explore the applicability of piano improvisation as a potential pedagogical tool in combined teaching of baroque and jazz harmony, in particular, in what ways can it support the development of harmony knowledge and various musical skills, such as accompaniment, aural and improvisation skills. The research intended to establish a teaching material that bridges the gap between baroque and jazz, such as the use of baroque variations that contain similar chord progressions as do particular jazz standards. Since the improvisation activities were based on particular chord progressions selected from the teaching material, the study looked how the various improvisation activities involving these chord progressions contributed to the progress in learning harmony. Peer improvisation techniques, in which the parts of music such as melody, chord accompaniment, and bass were shared between the students were examined to determine how they influenced students' accompaniment, aural, and melody improvisation skills with peer accompaniment and students' individual improvisation performances on the piano, and how they related to students' pre-existing knowledge of harmony and musical skills.

The general broader aim of this research was to identify ways of improving the curriculum for mainstream classical and jazz harmony studies at the tertiary level, by exploring and comparing the most applicable teaching methods, approaches, and tools. The research considered the traditional differences between the two genres from both historical and educational perspective, therefore, first identified certain distinguishing teaching approaches to harmony from each genre and examined their cross-applicability in a context that combined the genres in teaching harmony.

Research methodology

Data collection

Following the practitioner research strategy, the research was conducted in two cycles, Study One (Pilot) and Study Two (Main Study), and data were collected in two subsequent teaching courses at the Music Department of the University of Jyväskylä. Qualitative research methodology was applied in both studies (Atkinson & Delamont 2010; Mason 2002).

Study One involved seven students and examined what kind of approaches the students and the teacher found the most applicable in combined harmony teaching. Data concerning students' previous experiences and the progress and challenges to learning harmony during the course were gathered from questionnaires, learning diaries, video recordings, and harmony tests for comparative analysis with the researcher's observations. Findings showed that the practical approaches i.e. improvisation, composing variations, aural learning, and using existing musical examples were particularly successful in such combined teaching of harmony.

Study Two involved nine students divided in two groups. Students of both groups learnt the same material from baroque and jazz literature and practical approaches using keyboard, with emphasis on aural learning. Students' improvisation skills were tested as an additional music activity on the piano, both alone and with peers in different part of the course, the Early Improvisation Group during the first part of the course, and the Late Improvisation Group during the second part of the course, respectively.

Data sources and analysis

Three written harmony tests consisted of 21 tasks, measured the development in students' harmony knowledge in both baroque and jazz, and aural skills at the beginning, middle and end of the course.

Audio recordings of improvisation tests measured the students' improvisation skills, with and without peer accompaniment before and after the improvisation phases. The anonymous audio files of the improvisation tests were evaluated by external experts using the rating scale (1–7) according to four assessment criteria: *Musicality in general*, *Originality*, *Stylistic awareness of rhythm and form* and *Stylistic awareness of melody, phrasing, and embellishment*. The numerical results were transcribed to expressions (i.e. 1 = poor; 2 = fair; 3 = moderately good; 4 = good; 5 = very good; 6 = excellent; 7 = outstanding) for supporting the description of results and were compared to the teacher-researcher's qualitative evaluation.

Students expressed their opinions about learning harmony with and without improvisation via questionnaires (both written comments and using rating scale with scores ranging from 1 to 7). The questionnaires also provided data of students' previous formal and informal education, and their favoured musical styles to play and listened to. The responses to the questionnaires using rating the same scale (1–7) were transcribed into expressions, giving meanings to the figures, supported by content analysis of the students' detailed written answers about their learning progress given in the final questionnaire and the supplementary questionnaire.

The observations supported by video recordings (a total of three hours) of the lessons examined the students' overall learning progress and development of musical skills.

22 weekly lesson plans for each group as well as self-reflective observations and evaluations of the teaching process provided the background data from the teacher-researcher. The 'dialogue' between the various forms of data formed the basis of the validation of the findings.

All data were analysed separately in each student's case and were presented as a chronological narrative of each student's learning progress, and conclusions were drawn from each case.

Findings

The overall results showed that improvisation, especially with peers, positively influenced the students' theoretical and practical knowledge of both baroque and jazz harmony and their aural skills. However, students' existing knowledge of harmony in each genre, the starting level of their aural, improvisation, and piano skills, and the timing of the improvisation during the course also influenced the learning progress. Improvisation appeared to be more applicable to learning harmony once a certain amount of theoretical knowledge and aural and piano skills were first established.

The findings showed that those students, who had solid theoretical knowledge, sufficient piano skills, and more formal and informal experiences of improvisation benefited more from the improvisation activities in the first part of the course, than those students who lacked the theoretical knowledge and practical skills. The students with more knowledge and musical skills could apply their skills and knowledge more easily to both baroque and jazz improvisation exercises, especially with peers. Harriet (Early I G): *"the improvisation tasks were more like a kind of eye-opener: they helped me notice how many possibilities there are and that I should explore the world of scales better in order to be able to use them". ... it [piano improvisation] helps to get familiar with the chord progressions and the fitting scales and notes".*

Students of Late I G had more time to establish their theoretical and practical skills with other practical music activities, such as realising and playing the various chord progressions, practicing accompaniments by playing along with or without the recording and score. Pamela: *"... Because in the beginning everything was new and we got to know all the basics ... for example the II-V-I system as a part of cycle of fifths".* Kathleen: *"The first semester began by refreshing my previous knowledge in baroque harmony, I think because baroque was more familiar to me, it felt more relatable. In this way, I was able to grasp the concepts more easily branching from my theoretical knowledge and slowly applying it practically." "in the second semester [improvisation phase], I was much more comfortable with: (a) the group [being one of the international students], and (b) the material. I was not so scared of making mistakes, as before, so improvisation was not as terrifying for me. And because jazz was not so familiar, it really helped me to hash things out on the keyboard. This helped the concepts make more sense to me".*

Nevertheless, the students were motivated to learn harmony with improvisation and baroque and jazz harmony combined. Samantha (Late I G): *"It [improvisation] makes all teaching alive and motivates to learn. You somehow get a nice playing break but you actually still practice the same things you studied before the improvisation break. Some things in [both] jazz and baroque harmony you only learn by hands-on experience".*

However, improvisation exercises were also challenging activities for all students, even for those students who had more experiences in piano improvisation, theoretical knowledge, and backgrounds of playing the piano in either baroque or jazz. Students' performances in the improvisation tasks were dependent on their technical ability to play the piano. Accordingly, when students improvised together in pairs or in trios, they were able to share the various parts of music (such as melody, bass, or chord accompaniment) between each other, either with two hands or one hand. This way, students with less piano skills were able to be involved in the learning progress that increased their encouragement and motivation to learn either the music theory or develop their various musical skills.

However, the success of peer improvisation activities depended on the students' individual skills. Peers were influential to the musicality, dynamics, tempo, character, stylistic traits, and rhythmical expression of the group. Usually, when students with similar musical skills were paired with each other, they could experiment more with the style and challenge themselves with more sophisticated solutions in the musical texture. Students with different abilities in a duo or trio benefited differently from each other: the less skilled students, who faced more challenges in their improvisation, could learn more from their peers, e.g. copy various ideas, meanwhile the more experienced students needed to be very collaborative to help the less-skilled students, e.g. to keep a more stable tempo and accurate rhythm. Nevertheless, all students' aural skills benefited from these peer improvisation activities, regardless of their levels of improvisation or piano skills. Peer improvisation exercises enhanced students' creativity, and positive collaborative attitude, which made all of these events even more meaningful, enjoyable, and memorable.

The accompaniment technique played an important role in the various peer improvisation exercises, from which all students benefited in various ways. Some of them developed their understanding of theory, such as the voicing and voice-leading of chords in chord progressions, meanwhile other students were more involved in the peer improvisation exercises, and some of them both.

Play-along recordings appeared to have been beneficial tools for playing and improvising various parts of the music. It helped refine the students' tempo and rhythm feel together with their aural skills. At the same time, students also seemed to have played with more ease and fun without the recording and improvise simpler and clearer patterns that resulted in the whole performance sounding more organised. Therefore, I assumed that this tool would be beneficial at least at the beginning of the learning process.

Implications for pedagogy

The findings of both studies are in line with certain curricular trends and philosophies that Rogers (2004) has presented, i.e. enhancing comprehensive musicianship, integration of aural skills, and focusing on skills instead of concepts in learning music theory. However, in the classical and jazz harmony context, at least, these curricular plans seemed to function the best when integrated with others to maintain a healthy balance between not only the conceptual and practical but also aural and written skills. Integrating approaches and combining elements from both mainstream classical and jazz harmony pedagogies seemed to have been generally successful among students in both studies. In addition, the present study not only looked at integrating various teaching approaches and skills in teaching of harmony but also two musical styles, i.e. baroque and jazz.

The general success of peer improvisation activities suggests that it might be helpful to include these techniques into the classical music theory curricula and aural skills programmes.

The outcome of research also recommends further investigation of the applicability of peer improvisation in learning harmony from the Baroque, Vienna Classical, or Romantic period. In this way, the research would be able to bring improvisation back into the mainstream classical music education and classical performance practice.

However, it is also hoped that these practical exercises would be able to motivate jazz students more to learn the stylistic features of harmony from the Common Practice period.

The peer improvisation techniques that were employed and explored in the current research would be suitable pedagogical tools for various piano courses, such as the Finnish 'vapaa säestys', i.e. 'free piano accompaniment' curriculum, especially at the advanced level. In these courses, students are able to deepen their learning of the attributes of certain styles.

Also, future studies on this topic would benefit by executing the course in the piano-laboratory environment, as it would provide more opportunities for students to improvise with their peers, i.e. students or teachers.

Furthermore, for those students who do not play the piano, these exercises may be performed with other instruments, therefore the research advocates including peer improvisation in the general classroom pedagogy and in the teacher education programmes. ■

References

- Apagy, M.** 2008. Zongorálom I–III. Kreatív zongoratanulás. Pécs: Apáczai Nevelési Központ Martyn Ferenc Művészeti Szabadiiskola.
- Atkinson, P. & Delamont, S.** 2010. Qualitative research methods. London: Sage.
- Benedek, M.** 2015. The role of piano improvisation in teaching harmony, using combined materials selected from the Baroque period and jazz standard repertoire: towards a comprehensive approach. PhD dissertation. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Berliner, P.** 1994. Thinking in jazz: The infinite art of improvisation. Chicago: University of Chicago Press.
- Brown, T.W.** 1990. An investigation of the effectiveness of a piano course in playing by ear and aural skills development for college students. Doctoral dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Callahan, M.** 2012. Incorporating long-range planning into the pedagogy of Baroque-style keyboard improvisation. *Music Performance Research* 5, 59–78. Retrieved from [http://mpronline.net/Issues/Volume%205%20\[2012\]/Callahan.pdf](http://mpronline.net/Issues/Volume%205%20[2012]/Callahan.pdf)
- Chyu, Y. E.** 2004. Teaching Improvisation to Piano Students of Elementary to Intermediate Levels. DMA dissertation. Ohio State University.
- Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Hadden, E., Potter, J., Bezenac, De C., Whyton, T., Himoides, E. & Welch, G.** 2008. Investigating musical performance: commonality and diversity among classical and non-classical musicians. *Music Education Research* 10, 2, 215–234.
- Dolan, D.** 1996–1997. Series of interviews about improvisation and interpretation by Jessica Duchon. *Classical Piano*, Vol. 1 & 3, Retrieved from <http://www.david-dolan.com>
- Dolan, D.** 2005. Back to the future: Towards the Revival of Extemporization in Classical Music Performance. In G. Odam & N. Bannan (Eds.) *The Reflective Conservatoire: Studies in Music Education*. Aldershot: Ashgate Publishers, 79–131.
- Flack, M.A.** 2004. The effectiveness of Aebersold play-along recordings for gaining proficiency in jazz improvisation. DMA Dissertation, Ball State University.
- Green, L.** 2002. How popular musicians learn: A way ahead for music education. Aldershot: Ashgate Publishers.
- Heil, L.T.** 2005. The effect of two vocal jazz improvisation methods on high school choir students' attitudes and performance achievements. PhD dissertation. University of Colorado Boulder.
- Hughes, W.** 2011. Exploring 'The Solo Sessions': Aspects of physicality in Bill Evans' early solo style. Conference paper. International Conference on Music Since 1900 / Lancaster University Music Analysis Conference. 28–31 July 2011. Lancaster. UK.
- Humpreys, J.T.** 1984. An investigation of an experimental harmonic audiation skills testing and training program for instrumental music education majors. PhD dissertation. The University of Michigan.
- Ilomäki, L.** 2011. In Search of Musicianship: A Practitioner-Research Project on Pianists' Aural-Skills Education. PhD dissertation. Helsinki: Sibelius Academy.

Jackson, T. A. 2002. Jazz as musical practice. In M. Cooke & D. Horn (Eds.) *The Cambridge companion to jazz*. Cambridge: Cambridge University Press, 83–95.

Kopiez, R. & Lee, J. I. 2008. Towards a general model of skills involved in sight reading music. *Music Education Research* 10, 1, 41–62.

Kossen, R. S. 2013. An investigation of the benefits of improvisation for classical musicians. Dissertation. Edith Cowan University. Faculty of Education and Arts. Western Australian Academy of Performing Arts.

Laughlin, J. E. 2001. The use of notated and aural exercises as pedagogical procedures intended to develop harmonic accuracy among beginning jazz improvisers. PhD dissertation, University of North Texas.

Lee, C. M. 2000. An Introductory Guide to Jazz Improvisation for the Classical Violinist. DMA dissertation. The University of Miami.

Mason, J. 2002. *Qualitative Researching*. London: Sage.

Monson, I. 2002. Jazz improvisation. In M. Cooke & D. Horn (Eds.) *The Cambridge companion to jazz*. Cambridge: Cambridge University Press, 114–132.

Randall, M. O. 1993. The history of piano improvisation in western concert music. DMA dissertation. University of Cincinnati.

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. PhD dissertation. Helsinki: Sibelius Academy.

Rogers, M. R. 1984. (2004). (2nd ed.) *Teaching approaches in music theory, an overview of pedagogical philosophies*. Southern Illinois University Press.

Sarath, E. 2010. *Music Theory through improvisation—a new approach to musicianship training*. New York: Routledge.

Woodsley, K. D. 2012. *The Lost Art of Improvisation: Teaching Improvisation to Classical Pianists*. DMA dissertation. The University of Alabama.

Sari Muhonen

Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education

Lectio Praecursoria 19.2.2016

Sibelius Academy, Music Centre, Black Box

Honoured Custos, Honoured Opponent, Honoured Audience,

What do you recall of your school music education? Everyone here today has had experiences of being taught music, and on a broader level every child in Finland now has the opportunity to take part in music education. Thus, how music education is carried out and experienced is not an irrelevant question at all.

Personally, I remember that we mostly sang songs from the music book, and sometimes listened to the works of Great Composers in the music classroom. I also recall many performing situations, playing solo piano or singing in a choir on different occasions. For my part, I liked it all. When beginning my teaching career, I thus naturally continued teaching music in the same way as I had been taught. But then, something changed.

One of my most meaningful experiences as a teacher occurred when I was a first-grade class teacher for the first time. This experience was related to creativity and collaboration, which are my topics today. Songcrafting practice, got its impetus from a student's enthusiastic suggestion almost 20 years ago. While practicing writing the letter T in a Finnish language lesson, a seven-year-old first-grader suddenly asked: "Teacher, why don't we compose a song about it?" Grasping on to that idea led me on a long-term journey into creativity, agency, collaboration, collaborative creation, curricular and educational issues, and philosophy (e.g., Muhonen 2014 and 2016; Muhonen & Väkevä 2011). This journey culminates today—a day that I most certainly will remember the rest of my life.

In my doctoral thesis, *Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education*, I introduce one way to teach collaborative composition. Songcrafting involves tactful scaffolding of the composition process as well as documenting and sharing the outcomes. My research question was: what are the potential meanings of experiencing collaborative creation and creative agency within school music education? Through this question I set out to describe, theorize, and analyze educational practice, create new conceptualizations, and cumulate existing theoretical knowledge of collaborative creation and creative agency within music education.

As an example of songcrafting, you will now hear a song sung by my current fifth graders, accompanied by my colleague from the Viikki teacher training school of the University of Helsinki. This song was composed *with* the children as part of their school music education. As with every song, it carries its creation process within it: encounterings, negotiations, decision makings, and the finalized work. Furthermore, each song carries within it multiple meanings for its creators, performers, and listeners. (children singing)

Will these students experience this performance as meaningful? I will most certainly remember it—but in their own musical narratives, their cumulating stories of themselves as musical beings, does this event matter? Who knows? Perhaps if the students that

performed here today will be asked years afterwards about their experiences in music education, some of them might recall this performance here today and tell a story about it. Perhaps some students will have totally forgotten this event, as it did not have personal importance for them. Unless we ask, we do not know. Furthermore, it is not only important *what* is remembered, but *what meanings* are related to the told experiences. What stays in our students' minds is important if we aim to develop education that is meaningful for them. This is also required by the Finnish National Core Curriculum: the current document from 2004, which is to be followed until next autumn, specifies that music teaching should be based on "meaningful experiences that are achieved through musicing (musisointi) and music listening" (NCCF 2004, 232).

The way one acts, participates, and *experiences* not only has an effect on one's learning here and now, but also on one's future action and, thus, lifelong learning. In my research project I have adopted a Deweyan view of the continuum of experience, in which present experiences build upon earlier ones and shape those that are still to come (e.g., Dewey 1916/ MW 9, 1938/ LW 12; also Westerlund 2008). From this perspective, one's musical agency in current situations is based on one's earlier experiences, and these earlier experiences are used as a basis for future musical action. Therefore, it is possible to say that 'one's musical narrative', the story of one's musical agency, is built through a continuum of experience, which in turn influences one's agency in future situations. How can the school and teaching system support the forming of such experiences in positive ways?

Agency is a central concept in philosophy and sociology. Voluntary effort is part of agency (Barnes 2000), which also implies an underlying belief in the potential effectiveness of one's actions (Wiggins 2016). In addition to individual agency, the term *collective agency* is used in research literature (e.g., Barnes 2000). Furthermore, agency may be examined from the perspective of more specific fields such as, for example, *musical agency* (see, Karlsen 2011; Wiggins 2016). Musical agency can be seen as individual's capacity to act in relation to music or "in a music-related setting" (Karlsen 2011, 110). Musical agency presents itself in various forms, for instance singing, playing an instrument, listening, composing, or moving to music, either alone or with others. Experiences of agency and musical agency are connected to emotions, motivation, self-efficacy, and, therefore, also to the agent's experience of meaningfulness. These are all important issues from the perspective of music education because, as claimed in earlier research literature, school music education is not always experienced as 'meaningful' from the students' perspective (e.g., Anttila 2010; Bresler 1998; Lamont & al. 2003; Small 2010). And it is those things that *are* meaningful—both in good or bad ways—that are remembered. If we aim to develop education that is meaningful for the students as required in curricula texts (e.g., NCCF 2004, 2014), we need to search for it.

Thus, we return to the question that was asked at the beginning: If you were to ask to recall your own school experiences, and especially experiences of learning music with your classmates, what would you tell us? Perhaps you would remember nothing of those moments? Perhaps you would recall a situation where you were singing or performing together with others? Perhaps you would remember listening to the works of such Great Composers as Jean Sibelius? Some of you may remember singing regional songs, hymns, or national anthems. Perhaps some of you would also recall being asked to sing alone in front of the class—once a common way of assessing musical ability. Perhaps some of you would even recall a situation where you composed your own music at school?

According to earlier research (e.g., Muukkonen 2010; Juntunen 2011), composing music in a classroom may not be the most common recollection of their musical upbringing for Finnish people. This also seems to be the situation in many other countries (e.g., Winters 2012). Surprisingly, although creative music making, inventing tunes, experimenting with sounds, improvisation, and other composing activities have been

mentioned for almost fifty years in the Finnish National Core Curricula for the Comprehensive School, composing one's own music has not yet been widely implemented in music classrooms. The autumn of 2016 brings a new possibility to realize these aims, when the new curriculum is to be put into practice.

Earlier research suggests that, while students are encouraged to be creative in visual art, drama, and literal art, in music education the focus has traditionally been on reproduction of established works such as children's songs, popular songs, and musical masterpieces, mostly selected from the Western tradition. From the perspective of creativity research, the focus at school has been on 'art for children' (that is, songs made by adults *for* children, see, Bresler 1998) and on high-level capital C-creativity (e.g., Csikszentmihalyi 1997). In my thesis, I argue for a different emphasis, the so-called little c-creativity (e.g., Csikszentmihalyi 1997), or everyman's creativity (Uusikylä 2002) where everyone, the teacher included, is viewed as a creative agent, and social interplay in creative collaboration is acknowledged as the point of departure for successful pedagogy (Sawyer 2006).

Musical agency (Karlsen 2011) is seen here as being closely connected to creativity. Creative agency in music supports activities that bring something new to the learning process, at least from the agents' perspective. When composing a song together, a sense of collaborative agency can arise that allows the co-participants to inspire each other. Songcrafting can be seen as a collaborative musical creation process in which everyone can partake. It is a 'craft' of combining tunes and lyrics, and this craft can be learned and developed. In my inquiry, the teacher is seen as a tactful expert who facilitates the songcrafting process and may take part in it through different roles.

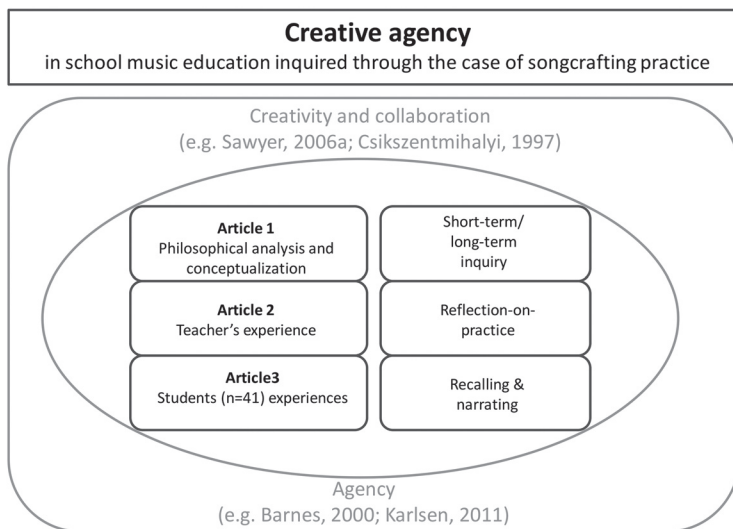
Reflecting upon Csikszentmihalyi's (1997) systemic view, I claim that creativity develops both through psychological and through cultural and social processes, and that the learning community can either restrict or stimulate it. According to this view, providing possibilities for participation can facilitate creative agency. Furthermore, I argue that, although reproduction of musical works may be done in creative ways, this does not support one's creative agency in the same way than collaborating, exploring, deciding, and finalizing a work to be shared, documented, and enjoyed together.

In order to discuss the potential of supporting collaborative creation and creative agency within school music education, my inquiry is composed of three peer-reviewed internationally published journal articles and a recapitulation.

As illustrated in Figure 1, I inquired the issue of creative agency in music education from the standpoint of a case (Stake 1994) of songcrafting, in order to discuss general issues through particular phenomena. The chosen theoretical frames for my study were creativity and collaboration (e.g., Sawyer 2006; Csikszentmihalyi 1997) and agency (Barnes 2000; Karlsen 2011).

Through philosophical analysis and the exploration of teacher-researcher (see Stenhouse 1975; Cochran-Smith & Lytle 2009) and student perspectives, I examined the possibility of supporting collaborative creation and creative agency in school music education, and the teacher's position within these spheres. In my doctoral research project, I focused on students and teachers as knowers. Their short-term and long-term experiences provided a valuable lesson in developing meaningful practices for the future.

As data, I utilized both my own reflections on songcrafting practice and the recalled experiences of my forty-one former students' relating to songcrafting while they were in grades 1 to 6, during the years 1997–2004 (when they were 7 to 12 years old). I collected the data with semi-structured interviews (Kvale & Brinkman 2009) from three different groups of students, three to four years after their songcrafting experiences. I analyzed the students' recalled experiences using qualitative methods, classifying (Boeije 2010) and working with the data (Riessman 2008) within the frame of narrative research in music education (Barrett & Stauffer 2009).

Figure 1. Framework of the thesis and research design.

My findings suggest that it is important for the students to have a variety of experiences within the frame of creativity and collaboration at school. The teacher should take part in collaborative creation tactfully. Leaving the children alone to experiment may not always be the best way to support creativity. The results further suggest that collaboratively created composing enables a sense of community, and helps the learners to reflect on shared situations and emotions afterwards. Creating and documenting collaborative compositions can be systematically utilized in music education.

Our educational experiences shape our conceptions of ourselves as learners, and our conceptions of our musical agency. Reflecting on the results of my research project, I suggest that we might take better advantage of acknowledging the continuum of experiences in education, and of utilizing methods to reflect on experience through narrating ourselves as learners and agents. This is also applicable when aiming at narrating ourselves as being capable of composing music. This suggestion is in line with the new Finnish core curriculum's 'transversal competences', where 'thinking and learning to learn' as well as 'cultural competence, interaction, and expression' are seen as crucial (NCCF 2014). The ways in which people and communities tell about themselves is important because, according to the narrative viewpoint, humans tend to both construct narratives of their experiences and also to summon up their experiences as narratives (Bruner 2004; Clandinin & Connelly 2000; Polkinghorne 1988). Bruner (2004) further explains that narrators not only construct themselves through their narratives (p. 702), but they also eventually verify these narratives (p. 694). In that sense the narratives of 'you can not' or 'you can' may be a self-fulfilling prophecies.

The question of "What do you recall of your (music) education?" should be a meaningful one for teachers, teacher educators, and politicians. Most certainly it is meaningful for the students themselves. Whatever the chosen field, being trusted for one's ability and getting tactful scaffolding during the learning process support one's agency. This applies both to the student and to the teacher—and also to the teacher-researcher. ■

References

- Anttila, M.** 2010. Problems with school music in Finland. *British Journal of Music Education* 27, 3, 241–253.
- Barnes, B.** 2000. *Understanding agency. Social theory and responsible action.* London: SAGE.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L.** 2009. Narrative inquiry: From story to method. In M. S. Barrett & S. L. Stauffer (Eds.) *Narrative inquiry in music education. Troubling learning certainty.* London: Springer, 7–29.
- Bresler, L.** 1998. “Child art,” “fine art,” and “art for children”: The shaping of school practice and implications for change. *Arts Education Policy* 100, 1, 3–11.
- Bruner, J.** 2004. Life as narrative. *Social Research* 71, 3, 691–710. [orig. publ. *Social Research*, 54, 1].
- Clandinin, J. D. & Connelly, M. F.** 2000. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L.** 2009. *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation.* New York, NY: Teachers College Press.
- Csikszentmihalyi, M.** 1997 (2nd ed, first edition 1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention.* New York, NY: Harper Perennial.
- Dewey, J.** 1916. Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. In J. Dewey (2003). *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953.* Electronic edition. Charlottesville, Virginia, USA: IntelLex Corporation.
- Dewey, J.** 1938. Experience and education. In J. Dewey (2003). *The Collected Works of John Dewey, 1882–1953.* Electronic edition. Charlottesville, Virginia, USA: IntelLex Corporation.
- Juntunen, M.-L.** 2011. Musiikki [Music]. In S. Laitinen, A. Hilmola & M.-L. Juntunen (Eds.) *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla.* [Assessment of the learning outcomes in music, visual arts and crafts in the final 9th grade of basic education] *Koulutuksen seurantaraportit 2011:1.* [Follow-up reports 2011:1]. Helsinki, Finland: Opetushallitus [The Finnish National Board of Education], 36–94.
- Karlsen, S.** 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33, 2, 107–121.
- Kvale, S. & Brinkman, S.** 2009. *Interviews. Learning the craft of qualitative research interviewing.* Thousand Oaks, California: SAGE.
- Lamont, A., Hargreaves, D. J., Marshall, N. A. & Tarrant, M.** 2003. “Young People’s Music In and Out of School.” *British Journal of Music Education* 20, 3, 229–241.
- Muhonen, S.** 2014. Songcrafting: A teacher’s perspective of collaborative inquiry and creation of classroom practice. *International Journal of Music Education* 32, 2, 185–202.
- Muhonen, S.** 2016. (in press). Students’ experiences of collaborative creation through songcrafting in primary school: Supporting creative agency within ‘school music’. *British Journal of Music Education.*
- Muhonen, S. & Väkevä, L.** 2011. Seizing the dynamic moment in situation-originated learning: The origin of Songcrafting examined through Dewey’s theory of inquiry. *Nordic Research in Music Education Yearbook* 13, 151–169.
- Muukkonen, M.** 2010. Monipuolisuden eetos. [The ethos of versatility. Music teachers articulate their pedagogical practices]. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. *Studia Musica* 42. Helsinki: Sibelius Academy.

NCCF. National Core Curriculum of Finland for Basic Education. 2004. Helsinki: The Finnish National Board of Education. Retrieved from http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education

NCCF. National Core Curriculum of Finland for Basic Education. 2014. Retrieved from http://www.oph.fi/english/education_development/current_reforms/curriculum_reform_2016

Polkinghorne, D. E. 1988. Narrative knowing and the human sciences. Albany: State University of New York Press.

Riessman, C. K. 2008. Narrative methods for the human sciences. Thousand Oaks, California: SAGE.

Sawyer, R. K. 2006. Explaining creativity: The science of human innovation. Oxford, UK: Oxford University Press.

Small, C. 2010. "Afterword." In R. Wright (Ed.) *Sociology and Music Education*. Farnham: Ashgate, 283–290.

Stake, R. E. 1994. Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. London: SAGE, 236–247.

Stenhouse, L. 1975. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.

Uusikylä, K. 2002. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen, & K. Uusikylä (Ed.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 42–55.

Westerlund, H. 2008. Justifying music education. A view from here-and-now value experience. *Philosophy of Music Education Review* 16, 1, 79–95.

Wiggins, J. 2016. Musical agency. In G. McPherson (Ed.) *The child as musician: A handbook of musical development* (2nd ed.). New York, NY: Oxford University Press, 102–121.

Winters, M. 2012. The challenges of teaching composing. *British Journal of Music Education* 29, 1, 19–24.

Sandra L. Stauffer

Report of the dissertation and public defense of the dissertation by Sari Muhonen:

Songcrafting practice: A teacher inquiry into the potential to support collaborative creating and creative agency within school music education.

With this dissertation about songcrafting as a means of supporting collaborative musical creating and the musical creative agency among Finnish children, Sari Muhonen makes several important contributions to the field of music education, to the research community, and to the community of music education practice. Her document, including the three articles published in peer-reviewed journals, is a strong example of teacher inquiry, a substantial contribution to the literature about the collaborative creativity of children, and a contribution to those who study democratic practices in education, including the agency of children and teachers.

In the document and the three published articles, Muhonen investigates her own teaching practice, specifically, her facilitation of children's collaborative creating of songs in the context of her own school classroom community. She calls this practice songcrafting. Her purpose in this inquiry, on the large scale, is to question the meanings both she and the students derive from their experiences, to theorize action, and to forward a view of how children's musical creative agency may occur in school music learning contexts.

Muhonen grounds her work in a Deweyan view of education. Throughout the document and particularly in the first article, she articulates a commitment to learning spaces as sites of democratic community where children are respected as individuals with unique ideas, intentions, and feelings and as integral and valuable members of learning communities. She claims the power of student impulse (their ideas are important) and attends to the dynamics of "situation-originated learning" (how and why songs unfold). She uses phases of inquiry from Dewey's theory, and she demonstrates how all of these ideas can be positioned in relation to curriculum, pedagogy, and learning. In this way, songcrafting becomes a case of democratic education principles in action. This is a powerful application of Deweyan thought in education and a strong contribution to the literature.

Muhonen's stance as teacher-researcher is clear in this document, and she has engaged in a well-structured inquiry process grounded in her own experience and in a thorough reading of theoretical literature. Throughout the dissertation document, and particularly in the second published article, Muhonen describes how her songcrafting practice evolved, then places what has become "practical knowledge" for herself into an inquiry space. She describes her own questioning of herself as teacher, as researcher, and as teacher-researcher. She makes evident her thinking about her position and about power dynamics. She considers her practice within the context of Finnish education—its history and its curriculum. She examines her own actions during episodes of songcrafting with children.

Teacher inquiry of one's own practice is difficult. It can devolve into prescription or lead toward an inclination to prove that one is right, but that does not occur here. Rather, Muhonen draws songcrafting through frames derived from the literature to theorize practice. For example, she draws on notions of preparation, realization, and verification from the creativity literature. She uses reflective practice perspectives to interrogate both the possibilities and problems of songcrafting. She wrestles with peripheral and "center" experiences of students as they create in groups. Muhonen suggests that supporting the

creative agency of children involves not only skillful scaffolding in the moment, but also making multiple kinds of creating experiences available, knowing when to stand back and when to engage each individual child among many children as creating unfolds. Here she is theorizing and thinking about practice rather than providing narrow prescriptions, and this is a particular strength of her work. She has provided a powerful example of teacher inquiry for future researchers.

Muhonen attends to the creativity literature, including competing discourses about creativity in general and about creating in music in particular. Can creating be collaborative, or is it an individual act, or are both conditions possible? Are children creative, or is creativity limited to the creative working of adults? Must creating be linked to a completed and enduring “work”? Who decides who or what is creative, or when creating occurs? Muhonen suggests, through her analysis and her findings that children are indeed musical creative people.

She goes one further step by asking the children themselves what songcrafting means for them. In the third published study, she engages former students in narrative reflections on experiences with songcrafting. In the analysis of their storylines, Muhonen finds that the children express both musical agency and creative agency, as well as a general sense of agency related to their songcrafting experiences. She also recognizes and acknowledges the *individual* meanings of the children. Muhonen’s attention to nuance, her respect for individual children, and her sensitivity to the shifting dynamics of collaborative creation are particularly compelling.

Muhonen finds that children’s creative agency develops in spaces in which they are seen as capable people, and she positions the teacher as a key facilitator of children’s sense of agency. While she stands firm in her position that every child is a capable creator in the classroom songcrafting experience, she also notes that children are individuals who respond, create, make music in different ways and who may also contribute in different ways, and gain in different ways. This is particularly good example of research and inquiry *with* children as well as about children

As she views the whole of the inquiry project—the three published articles and the extended framing and analysis in the dissertation document—Muhonen argues for the agency of teachers, for an emphasis on teacher-as-researcher who learns throughout one’s career, and for teaching-learning as “continuous collaborative inquiry.” This spirit of fostering teacher agency has strong implications for the whole of the educational enterprise, from the preparation of teachers through to their practice with children and their work on curriculum projects, whether in their own classrooms or on a larger scale. The notion of teacher agency, as Muhonen explains it, has transformative potential in education.

During the public defenses of her dissertation, Muhonen answered questions about the theoretical underpinnings of her study. She provided us with an example of a song written and performed by children. She articulated the challenges of conducting inquiry into one’s own practice, and placed her study within the context of Finnish education and in relationship to research literature from multiple disciplines. She provided additional explanations over and above the dissertation document that allowed those in attendance to grasp even more fully the extent of her research and her practice. Consistent with her perspective of children as humans with agency and with her grounding in education participatory democracy, she emphasized the value of making music *with* children rather than music for children.

I find, then, that Sari Muhonen’s dissertation makes a strong contribution to the literature about democratic classrooms and education practices, to teacher inquiry methods and narrative inquiry, to the literature on creative collaboration, to the literature on student and teacher agency, and most especially to literature and the ideas of children

as creative people. She aspired to learn about the potential meanings of the experience of collaborative creating and creative agency in the context of her own practice, and in the context of school music education. Muhonen's inquiry as a whole is complex and multifaceted, encompassing multiple related strands of study that progress from philosophical and curricular inquiry, to teacher experience, to student experience. Her work is well grounded in extensive examination of philosophical and theoretical literature as well as related studies. Her research methods are sound and her ability to question and critique is strong, both in the document and during the public defense. Her findings about collaborative creating and creative agency have broad implications for practice and provide an excellent model for future researchers to consult. As a whole, the dissertation document and three articles stand up well as a compelling and thoughtful program of research, and adhere to high standards of scholarship and ethics.

Grade Recommendation: Pass with distinction. ■

Music learning in Costa Rica: A postcolonial institutional ethnography

Lectio Praecursoria

Honoured Custos, honoured Opponent, honoured audience

One of my favorite stories is an African tale of a wounded young eagle, rescued by a peasant. The peasant took the eagle home and put it in his chicken barnyard, where the eagle learned to eat chicken feed, and to behave as chickens do. It was not until a naturalist lifted the eagle on a mountain top, facing the immense horizon that she was able to feel the sunlight in her eyes, and stretch her wings to soar away into the sky.

James Aggrey (1988) told the eagle/chicken story to his compatriots in Ghana to make them aware how they remained psychologically colonized under the discourse of modernity and civilization articulated by British colonialism. Aggrey's story became a metaphor to me (see Boff 2002), to explore how discursive notions and practices that originate in colonialism have mediated the construction of myself and students, as illegitimate inferiors, in institutionalized music learning socialization in Costa Rica, my native country.

When we talk about colonialism and colonization, we are not addressing generic class oppression, or inequality. Colonialist projects entail *specifically* that hegemonic ethno classes, elites, or institutions conquer and control lands, natural resources, and bodies, and silence voices and deprive non-elite individuals of agency and representation. This is accomplished through the imposition of a universal descriptive statement of *the human*, which reproduces the status of such classes, elites, or institutions, and a supporting social order (Wynter 2003). For example, beginning in the fifteenth century Western Europe laid the basis for its global expansion through the large-scale accumulation of lands, wealth, power, and unpaid labor. This was carried out based on a racist discourse that aimed to transform the Indigenous peoples inhabiting a "discovered" continent, into the image and likeness of the Western, modern White man. The price paid for such transformation was cultural genocide (Quijano 2000; Wynter 2003).

Costa Rica was perhaps the poorest and most isolated territory colonized through a project led in the sixteenth century by the Spanish monarchy and Catholic Church. These institutions constructed the Indigenous inhabitants into primitive, irrational, subhuman, non-White, non-European, non-Christian subalterns. Two processes sustained colonization: First, a violent, labor regime called *encomienda*, and second, the forced conversion of the Indigenous to the Christian faith.

In my research, I understand colonialism through the theoretical lenses of postcolonial thinking (Castro-Gómez 2008; Fanon 1963; Mignolo 2007; Spivak 2010). The Latin American postcolonial critique emphasizes that this process of colonization was foundational to launching and consolidating European modernity (and capitalism) as material and ideological projects (Castro-Gómez 2008; Mignolo 2007). This rationale for colonization is termed *coloniality of power*. Recent Latin American thinking contends that the so-called discovery and conquest of the American continent can be considered the *dark side of European modernity* (see Mignolo 2007).

In addition, theories of Black, Algeria liberation leader, Frantz Fanon (1963, 1967), helped me interpret colonialist processes that shaped music and education in my country. For instance, upon the nation's independence in the 1820s, the Costa Rican local elites re-

colonized other Costa Ricans ideologically. They kept control of former Spanish colonial structures and reproduced them by adopting the form of a European-modeled republic (see Hobsbawm 2000). They imposed European civilization through citizenship education in Enlightenment values, predominantly through public education and cultural Europeanization. Western Art Music and music education were instrumental to creating an imagined national identity intended to provide cohesion to the new citizenship. To this day, the assimilation and enactment of this imagined identity has contained social disparity. This identity conceals any trace of financial and ethnic inequality, as well as social class differentiation.

I was educated to become a White, Western citizen. In addition, as a teenage conservatory student in Costa Rica, I participated in the construction of my informal-based music learner self as inferior. I chose to repress my physical body sensations and my taste for informal, non-Art, pop music, in order to become the image of a cultivated European-based classical musician that the conservatory aimed to produce. For several years, I taught school music towards this goal of cultivating mind and spirit through Western Art Music theory and performance, and the rote learning of national hymns and songs. According to Frantz Fanon (1967), I was wearing and interiorizing what he calls “a White mask”, in the form of a symbolic and material capital, and denied what he designates as “a Black skin”.

Later, as a university music teacher, I witnessed emotional and physical tensions in my students’ music learning socialization, and noticed that the Western Art Music tradition, mediated by normative discourses embedded in the experience of bearers of knowledge, organized what was legitimate in Western Art Music learning. Unlike me, my students were born, raised, educated, and recruited as teachers in a more recent period of colonialism that we call *neocolonial*. This neocolonial era can be traced from the Cold War period. Costa Rica and many other non-industrialized postcolonial countries provide natural resources and raw materials for industry, Indigenous scientific knowledge, and a cheap labor force to Northern countries that control the rules of the market (like the United States), and multinational financial organizations, such as the Inter-American Development Bank (Sousa Santos 2010; Souza Silva 2011). Colonialism operates here through the discourse of *development*, which renews the former civilization discourse within new global structures. This is how the global market requires the future Costa Rican labor force to be educated into social skills towards productive employment by transnational companies. Music education has responded accordingly. The Costa Rican government established the massive National Music Education System in 2007, which aims at producing obedient low and middle class citizens able to engage successfully in teamwork under a leader (Rosabal-Coto 2016).

Methodologically, in this study I followed the sociological theory and practice called institutional ethnography (Campbell & Gregor 2004; Smith 2005). I focused on *experience as lived* because over the years I have found that the categories we use to describe and analyze educational and artistic experience may separate the bodily manifestations and uniqueness of experience through abstraction. Such categories include gender, age, ethnicity and nationality, and artistic or work experience.

I engaged in two levels of analysis of the participants’ stories of lifelong learning. The first level was a thematic discussion around what was done, by whom, with what resources, and with what purpose. Broadly, the recurrent themes were *cultural consonance* and *cultural dissonance* in family, schooling, and labor market. First-level findings suggest that music learning organization often becomes hierarchical, within a range of degrees of freedom, and is controlled by those who manage resources or knowledge (see Freire 2000). In the second phase of analysis, I tailored a specific theoretical and methodological framework that I call *Postcolonial institutional ethnography*. The manipulation and ruling of the body, thinking, sensations, and self-image that bring disjuncture or displacement to

the study participants, directed me theoretically to local material and symbolic colonialist dynamics: *encomienda, conversion, and re-colonization*.

I then used the institutional ethnography conceptual tool called *the problematic*, to capture the disjuncture that emerges from construction of inferior *others* through textual mediation. I call this disjuncture *a wound* constructed in the music learner's body and subjectivity, through social interactions when teachers, superiors, or peers suppress or intend to modify the local world of music learners, under colonial discourses of hegemony of art, or citizenship. These overall relations are called *ruling relations*. Such ruling relations materialize when macro, sociomaterial structures, like family, State, schooling, and market articulate textual practices of violence to control how learners think, feel, speak, and make choices to engage in music learning.

I identified the following five discursive notions and practices in both formal and informal music learning socialization:

1. *Disregard of learners' age, gender, ethnicity, feelings, sensations, thoughts, goals, and previous learning as irrelevant or invalid.* In other words, learners have physical traits, cognitive make-up, or identity that makes them unfit to learn the materials prescribed by Western tradition, and in the ways mandated.
2. *Exposure of learners to performance or assessment rituals or settings that they are not yet physically, cognitively, or emotionally prepared to handle.* These include, but are not limited to, extensive practicing, and music theory and performance examinations. This means that contents and practices prescribed by an artistic/teaching tradition are put before the qualities and needs of the learner. Some participants recognized how events like muscle stiffness would manifest unpreparedness or fear of the unknown under such socialization. One participant in particular emphasized how the instilment of an imagined national identity through rote learning of unison national hymns made him feel he was forced to convert to an identity he was not able to understand in his local child world.
3. *Forcing learner's bodies or putting them at risk.* This entails modifying a body that is "wrong," according to the demands of Art Music education, instead of adapting contents and curriculum to the learners' corporeal make-up. A participant narrated how she had to jeopardize her bodily posture, when she was 11, in order to be able to learn to play a full size double bass, which was what her conservatory offered her, because they deemed her too old to learn cello.
4. *Making mock or using psychological violence upon learners.* This reinforces feelings and a self-image that is insufficient or flawed in relation to what teachers consider proper or desirable. In my study, the inability to understand one participant's learning pace made a guitar teacher label the young man as not suitable to music. Occasionally this teacher slapped him. This same participant also underwent psychological violence through nicknames by his school peers. Such nicknames reveal the racism taken for granted in the invented Costa Rican national identity.
5. *Deliberate restriction or denial of funds to access learning.* This resembles financial control by imperial powers that make the colonized exist or behave as desired by a supposedly superior tradition or culture.

How a female participant experienced disjuncture as pain in her throat was a particularly revealing finding. This happened when her body was not correct in relation to

what a teacher expected during an exam. Such disjuncture overlapped with male parental authority, apparently forged previously during wartime, in the colonized Latin American nation where she was born. Her father would deny access to financial means and venues for music learning, only for the reason of her being female and his daughter. Linking this problematic with coloniality of power, instead of using analysis categories like *gender* or *cultural dissonance*, allowed me to theorize ruling relations in the particular Latin American mode of masculinity construction known as *machismo*. I did not suspect this outcome from the outset of the study or in my research questions.

Another revealing instance was when a participant was fired from his first teaching job, by a Protestant school principal, because he did not consider the students' musics as "bad" or pernicious. He was unable to adhere to teaching the Western Music canon as superior and good culture. He cared more about the needs of the students than the institutional goals to impart knowledge that creates individuals that would fit the global neocolonial scheme of efficiency and production. This was the same participant who was unable to interiorize the national identity through hymn singing as a primary school student.

According to these findings, when music learners are forced to submit their time, emotional and cognitive make-up, history, memories, and body resources to the interests and tradition upheld by oppressors, and when they see themselves as inferior in need of conversion or improvement in the light of the Western Art Music tradition, they are inflicted in their subjectivity with we can call a *colonial wound* (see Mignolo 2007). According to my *Postcolonial institutional ethnography* interpretation, music learning socialization seeks to convert the learner into the image of those who own the knowledge of the Western Art Music tradition, just as historical colonialism affirms, explores, or celebrates the civilization/development discourse, in the likeness of Western modernity (see Souza Silva 2011).

In my analysis, however, I found that in spite of the recurrent instances of colonial ruling relations of music learning socialization, music learners do not necessarily speak, think, feel, and act from the site of the colonizers or colonizing institutions or traditions. They partially or fully exercise resistance to colonization, at different stages in their lives, and on their own terms. Sometimes interaction with other peer students, musicians, or just interaction with their own self triggers the unlearning of what is colonizing music socialization, and encourages making choices that exercise agency. I explain this phenomenon under the postcolonial concept *epistemic disobedience*. Epistemic disobedience means that these music learners refused to *know, learn, and be* through the givens of hegemonic knowledge imposed by colonial structures. These disobedient individuals uncovered their inner being and experienced their capacity to know, learn, and be outside the colonial wound inflicted, despite their bodily being was denied, punished, and corrected in the name of modernity, progress, and development. These music learners got in touch with the *Black skin* that postcolonial precursor Frantz Fanon (1967) acknowledged, a skin that lies at the border of the local and the extralocal worlds. Chicana lesbian Gloria Anzaldúa (1987) termed this act *border epistemology*.

An outstanding example of epistemic disobedience in my study is Roberto, the former pupil who found rote learning of national hymns worthless. He is the same teacher who was fired for not teaching "the bad" in popular music. Sometime after Roberto was fired, he was appointed music teacher in a health institute. He learned how to play electric guitar, and recruited musicians on the web to begin his own punk band. In his first album, Roberto protested neocolonial oppression in Costa Rica with his song *Maldita corporación*, or "Damn corporation" in English.

Picture 1. Maldita corporación (Damn corporation).

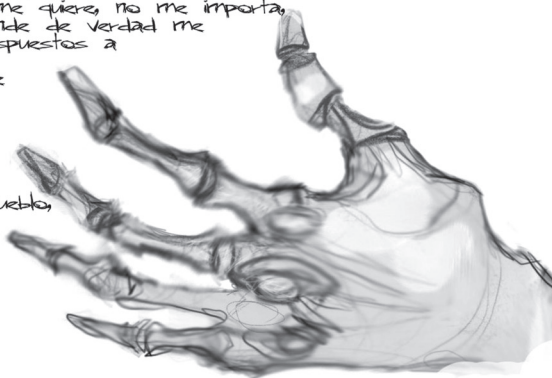
Maldita Corporación

Yo soy la industria el pilar de esta nación
soy extranjero siempre ofrezco lo mejor
a costa de mis empleados mal pagados
resignados en esta prisión,
siempre insisto a que den de ellos lo mejor
se me olvidaba pero bienvenido a esta gran
familia de envidias rencores y traición
espero que pueda lidiar con la presión de
mi agencia transnacional
pues aquí hay un plazo para exportar

Maldita corporación
no engañes a mi pueblo,
no engañes a este pueblo

Y si lo pongo como gerente olvidese de su gente yo
le pago para que le sea indiferente y si en algún
momento vé algo que no puede soportar, mejor calle
así le pago un poco más
si su país ya no me quiere, no me importa,
me voy a otro donde de verdad me
necesiten y estén dispuestos a
soportar cualquier
atrocidad con tal de
comer un día más,
un día más

Maldita corporación
no engañes a mi pueblo,
no engañes a este
pueblo



Damn corporation

*I am the pillar industry of this nation.
I am foreign, I always offer the best
at the expense of my underpaid employees
resigned to this prison.
I always insist that they give their best.
I almost forgot, but "Welcome to this big family of envy, grudge, and treason."
I hope you can deal with the pressure of my transnational agency
because we are on a deadline to export.*

Chorus: *Damn corporation! Don't cheat my people! Don't cheat this people!*

*And if I appoint you as manager, forget your people.
I pay you to be indifferent,
and if sometime you see something you can't stand,
you better shush, so I will pay you more.
If your country doesn't want me anymore, I don't care.
I'll go to another one where they will truly need me,
where they are willing to stand any atrocity,
so they can have food for one more day.*

Chorus: *Damn corporation! Don't cheat my people! Don't cheat this people!*

As a result of my study, I suggest that the construction of the music learner in postcolonial Costa Rica, through power relations in music learning socialization, is grounded in the aspiration to colonial Whiteness. This means that through social practices coordinated by the discourse civilization/development, parents, peers, teachers, and authorities who control learning, have the potential to re-colonize music learners so that they become White, European or North American, industrialized, civilized, developed, cultivated individuals.

As a postcolonial music learner, educator, and researcher, I humbly believe that my *Postcolonial institutional ethnography analysis* provides a beneficial methodology to Western music education and research. We could address often taken-for-granted disjunctures in the everyday lives of music learners from an experiential standpoint, rather than from universalizing constructions of experience that promote research and curricular efficiency. I learned about this possibility more intensely in the postcolonial institutional analysis phase. When I visited the participants' experience in their bodily location, I discovered that the construction of masculinity, as well as the management of financial resources did not fall under what seems to be "the music proper". Thus, had I resorted only to the previously elicited categories, I would have missed these two important factors.

Therefore, I think it is necessary to go beyond long standing categories, including but not limited to age, gender, formal, and informal, and in turn unveil the material and bodily manifestations, as well as symbolic shapes of colonized human experience that knit ruling relations around colonial structures. In my study, colonization manifested in throats, muscles, emotions, self-images, and identities, and associated senses of worthlessness, insecurity, or illegitimacy.

Furthermore, it would be worthwhile to explore to what extent colonial ruling relations operate in other postcolonial music learning contexts. And, why not? Even in the so-called "more developed" countries, discursive colonialism might be in place more than we might want to admit. In particular, institutionalized music learning, in the name of *good* values, *good* culture, and tradition (see Hobsbawm 2000), could be sustained by colonialist, discursive notions and practices in the lives of informal, popular, or Indigenous musicians.

To conclude, I propose the practice of *a sociology for music learners* that unveils ruling relationships around colonialism in Western music education. This sociology allows us to be more aware of the eagle and other selves residing and struggling within each of us. This sociology sheds sunlight and draws a horizon for the self within. This sociology—in the spirit of the call to liberation by Frantz Fanon (1967)—allows learners to become aware of the mask that needs to be dropped. This sociology serves epistemic disobedience, a disobedience that I learned from Roberto and other study participants. Epistemic disobedience allows many of us with colonized bodies, to remove the White mask and embrace the Black skin that we are. ■

References

- Aggrey, J. E. K.** 1988. *The eagle that would not fly*. London, United Kingdom: Magi Publications.
- Anzaldúa, G.** 2007. *Borderlands/La frontera: The new mestiza* (3rd ed.). San Francisco, California: Aunt Lute Books.
- Boff, L.** 2002. *El águila y la gallina. Una metáfora de la condición humana [The eagle and the chicken. A metaphor of human condition]* (3rd ed.). Madrid, Spain: Trotta.
- Campbell M. & Gregor, F.** 2004. *Mapping social relations. A primer in doing institutional ethnography*. Aurora, Ontario: AltaMira Press.

- Castro-Gómez, S.** 2008. (Post)coloniality for dummies: Latin American perspectives on modernity, coloniality, and the geopolitics of knowledge. In M. Moraña, E. Dussel & C. A. Jáuregui (Eds.) *Coloniality at large. Latin America and the postcolonial debate*. Durham and London, United Kingdom: Duke University Press, 259–285.
- Fanon, F.** 1963. *The wretched of the Earth*. New York: Grove Press.
- Fanon, F.** 1967. *Black skin, White masks*. New York: Grove Press.
- Freire, P.** 2000. *Pedagogy of the oppressed* [30th anniversary edition]. New York: Continuum Press.
- Hobsbawm, E.** 2000. Introduction: Inventing traditions. In E. Hobsbawm & T. Ranger (Eds.) *The invention of tradition*. New York: Cambridge University Press, 1–14.
- Mignolo, W.D.** 2007. La idea de América Latina. Herida colonial y la opción decolonial [The idea of Latin America. Colonial wound and the decolonial option]. Barcelona, Spain: Gedisa.
- Quijano, A.** 2000. Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina [Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America]. Caracas, Venezuela: CLACSO.
- Rosabal-Coto, G.** 2016. Costa Rica's SINEM: A perspective from postcolonial institutional ethnography. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15, 1, 154–87.
- Sousa Santos, B. de.** 2010. *Descolonizar el saber, reinventar el poder* [Decolonize knowledge, reinvent power]. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Souza Silva, J. de.** 2011. *Hacia el 'Día después del desarrollo': Descolonizar la comunicación y la educación para construir comunidades felices con modos de vida sostenibles* [Towards the 'Day after development': To decolonize communication and education to build happy communities with sustainable lifestyles]. Parahíba, Brazil: Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica.
- Smith, D.E.** 2005. *Institutional ethnography. A sociology for people*. Maryland: AltaMira.
- Spivak, G.** 2010. Can the subaltern speak? In R. Morris (Ed.) *Can the subaltern speak? Reflection on the history of an idea*. New York: Columbia University Press, 21–77.
- Wynter, S.** 2003. Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation—an argument. *The New Centennial Review* 3, 3, 257–337.



Picture 2. Representation of the eagle/chicken parable, by Costa Rican artist Zaida Pérez Moreno.

Reviewⁱ of Guillermo Rosabal-Coto's *Music Learning in Costa Rica: A Postcolonial Institutional Ethnography*

In his wonderful dissertation, Guillermo Rosabal-Coto draws on the autobiographical accounts of young music teachers to examine the organization of music learning in the context of postcolonial Costa Rica. Through a close analysis of interviews and one focus group with nine participants, Rosabal-Coto excavates the ways in which music education operates to colonize the subjectivities of learners and impose a particular order based on Eurocentric conceptions of what it means to make music. He shows how music education in schools operates as a technology for approximating an imaginary and precarious whiteness that brings subjects closer to European conceptions of the human that have served as a force during five centuries of colonization (see Wynter 2004; Mignolo 2003). Rosabal-Coto combines the methodological tools of Institutional Ethnography (IE) and concepts drawn from postcolonial theory to show the complex webs through which musical subjectivities are produced under colonization from the perspective of the music teachers.

In his work, Rosabal-Coto finds that the accounts of all nine music educators include traces of how systems of oppression organize musical learning and how they are connected to the logic of colonialism in ways that inflict what decolonial scholars have called the “colonial wound” (Mignolo 2012). He finds that colonial domination operates in ways that produce disjuncture within the webs that shape musical learning in different contexts, from the family to formal and informal learning contexts. He pays special attention to gender dynamics as well as manifestations of material inequality, and he highlights the ways in which oppression and marginalization in the context of colonialism are lived in and through the body. The latter analysis is of particular importance, and Rosabal-Coto’s discussion of the embodied ways in which participants live through the colonial wound is especially robust and insightful. As he demonstrates, “the appropriation and control of learners’ bodily location finds grounds in the epistemology of the Western culture and art music tradition” (p. 180).

The use of Dorothy Smith’s (2005) approach to Institutional Ethnography in combination with postcolonial theory (what he calls Postcolonial Institutional Ethnography, or PCIE) allows Rosabal-Coto to make an important contribution to music education scholarship. He elegantly describes the methodology as “a social ontology and a theorized practice of discovery of the ways institution-based orders create the conditions of individual experience in people’s everyday life” (p. 53). As a methodology that centers the social experience of individuals from their own standpoint, this is a wise choice and it allows Rosabal-Coto to focus on music pathways and webs of interaction. The methodological apparatus is wrapped around the notion of work, broadly defined as “what people do, and what goes on in everyday doings from a first-person experience in actualities” (p. 58). This allows Rosabal-Coto to answer the question: “*What is done in regard to music learning in everyday social interactions, according to the accounts of the study participants?*” Rosabal Coto astutely brings attention to the texts through which people are connected in institutional networks. As he observes, “texts mediate people’s lives and consciousness to control and mobilize their work to sustain structures of power” (p. 59). Through a focus on these interconnected texts, he is able to ask “*How do music learners develop perceptions about themselves, others, and music in their interactions in music learning?*”

Rosabal-Coto’s dissertation is supported by a rich and carefully described theoretical apparatus, drawing primarily from critical pedagogy and the Latin American school of decolonial thought. In both the thesis and in his defense, Rosabal-Coto demonstrates

mastery of the relevant literature and the ability to engage in debate about relevant questions and issues. He carefully introduces the colonial context to situate his theoretical framework within the particular colonial history of Costa Rica, highlighting the key role of music education in the production of national subjects within the context of settler colonialism. This allows him to present a nuance reading of the data collected from the participants and to draw compelling and significant conclusions regarding the future of music education. Rosabal-Coto uses his concepts consistently throughout the work and the connective tissue between his research goals, theoretical and analytic framework, and his research findings is solid and clear.

Rosabal-Coto shows how “the construction of subalternity through power relations ... in postcolonial Costa Rica is grounded in a sometimes tacit, sometimes overt, aspiration to colonial Whiteness” (p. 207). This is perhaps the most important finding of the dissertation, and one that deserves ample attention from the music education community. Another key contribution of Rosabal-Coto’s work is the integration of Christopher Small’s (2011) concept of musicking into the prism of coloniality. This is an important contribution, as postcolonial scholars, even those who have paid close attention to cultural production, have largely ignored music as a field of practice. Such works have focused largely on the products of musical practice, highlighting the ways in which such products point to hybridity and the emergence of new subjectivities. By bringing attention to the lived experience of those who produce such work Rosabal-Coto adds an important layer to our understanding of musical lives within a postcolonial context.

Of particular interest are Rosabal-Coto’s conclusions regarding the role of what he frames, again drawing on Walter Mignolo (2009), as “epistemic disobedience.” It is curious that many of the instances Rosabal-Coto frames as resistance actually involve success in what are ultimately colonial institutions, like churches or as conductors of instrumental groups, instances that complicate the very concept of disobedience or resistance. The notion of disobedience seems quite present in the participants’ teaching styles, suggesting that teaching practices are a key site for epistemic disobedience as framed in the dissertation. For Rosabal-Coto, “in spite of the recurrent instances of oppression, music learners partially or fully exercised resistance to coercive control of their music worlds, at different stages in their lives, and on their own terms” (p. 205). This observation has important implications for music education and the puzzle of whether the aim of music learning should be to produce opportunities for resistance, which would involve coercion, or to proceed in a way that removes the opportunity to resist. If, as Rosabal-Coto claims, “we all partake of colonial structures in different degrees” (p. 218), then what should be the role of music education with regards to such institutional arrangements?

Rosabal-Coto set out to examine a compelling an important problematic of what are the social relations that rule the experiences of his participants within the worlds of music education focusing on the disjunctures that animate such experiences as they are related to coloniality and power. His dissertation is a pleasure to read, well-written and organized in a logical sequence. The writing is eloquent at times, particularly in discussing theoretical matters. More importantly, Rosabal-Coto is extremely generous with his participants. He takes time to present them in a complex and rich manner that pays tribute to who they are in all their multifaceted intricacy. Even as he notes the ways in which they invest in the promise of imaginary whiteness that institutionalized music education makes to them, he also notes the many ways they resist the terms of engagement. ■

References

Mignolo, W. 2003. The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Mignolo, W. 2012. Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Mignolo, W.D. 2009. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society* 26, 7-8, 159–181.

Small, C. 2011. *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Smith, D.E. 2005. *Institutional ethnography: A sociology for people*. Lanham, MD: Rowman Altamira.

Wynter, S. 2004. Unsettling the coloniality of being/power/truth/freedom: Towards the human, after man, its overrepresentation—An argument. *CR: The new centennial review* 3, 3, 257–337.

Note

[i] This is not the official review for the Academic Council.

Cecilia Björk

In search of good relationships to music. Understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices.

Lectio praecursoria

During the past few decades, research in music education has often focused on one of two major areas of inquiry. One is how optimal learning conditions can be created for different music learners. Another is to understand the factors that facilitate or restrict access to such learning conditions. In the second case, the rationale for undertaking study is often, very simplified, that music is good for human beings. The same idea justifies the advocacy argument that music is a right, and that music education should be democratic: inclusive, pluralistic, and egalitarian in its practices.

This dissertation addresses a related question: what is about music and music education that might be so good that it is thought of as a public good? The question is particularly relevant in the Nordic countries, where music is taught to all children in comprehensive schools. In addition, high-quality, extracurricular music education is seen as something that should be offered to as many children as possible. In Finland, such education is arranged systematically in state-supported music schools that follow national guidelines and curricula. In these curricula, a foundational principle articulates one idea of how goodness and music education may be connected; namely, that teaching and learning in music schools should promote 'a good relationship to music' (see Kurkela 1997). Since this aim is written into the national curriculum, it is legally binding. The intention has been to create a principle similar to 'the best interests of the child', a legal principle which should always take precedence in matters concerning children (Heimonen 2002). Just as with that concept, what 'a good relationship to music' means in practice has been deliberately left open in order to encourage dialogue between teachers, students and parents or other caregivers—the persons who are close enough to the real life circumstances to be able to make wise interpretations of the principle.

The meaning of 'a good relationship to music', then, is to be interpreted time and again. To search for good answers, to find the specifics of how music might support the good life of each student, is considered a central part of the work that Finnish music school teachers do. So far, there has not been a study that has specifically looked into how interpretations are made in these teachers' real-life activities: what the teachers think of as important, how they go about striving for it, what their strivings reveal about what they value in music and in life more generally; and how all of these things come together in their daily work. The purpose of this thesis is to investigate those questions.

More particularly, it is the practice development of teachers in music schools that is in focus in this study; in other words, how teachers attempt to improve the socially established activities, skills and knowledge that are part of teaching and learning music. I have asked what five experienced teachers hope to accomplish in their work and how, what they want to develop, what challenges they face as they strive for what they believe is worthwhile, and whether collaborative work can be helpful for them.

Let me go back for a moment to the idea that 'music is good'. A closer look at this assumption immediately reveals immense conceptual, philosophical and practical

challenges and complexities. First, it is an ancient and universal problem that people cannot seem to agree on what 'good' is. Second, 'music' is not just one, easily defined thing. We use the word music as a hopelessly general term for an enormous and evolving variety of human practices somehow involving sound.

Still, there do seem to be some intuitive understandings that music education is 'good for' children, perhaps in what Christine Korsgaard (2014) has referred to as good in the 'motherly' sense. Learn the violin, it's good for you! Parents rejoice, and quite rightly so do, when their child comes home from a lesson bouncing with enthusiasm. According to a study on Swedish cultural schools (Lilliedahl & Georgii-Hemming 2011), what parents hope for is that children might find 'their thing', 'sin grej'. And that sometimes does happen.

Music educators around the world connect deep hopes and aspirations with their work. But there are also common reports, also from Finnish music schools, that experiences of music lessons can be disappointing or worse. I imagine that most of us know someone who came home crying, frightened, humiliated or ashamed, or who was very enthusiastic about music in the beginning but then lost interest, perhaps forever. Maybe that someone was you. Maybe it was your child. Maybe it was one of your students, and you were left worrying and wondering what went wrong.

In *Politics*, Book VIII, Aristotle decides that music should be studied 'not for the sake of one, but many benefits'. He comes up with three such benefits: music can support education towards good character by inspiring feelings such as enthusiasm; it can help people become more emotionally balanced; and it can provide civilised ways of relaxing during our free time. About 2,400 years later, we do have some research to back this up, and we also have some counterexamples.

There is an irresistible desire to tell Aristotle: If only you knew! If only you could see what neuroscientists can now see in fMRI scans about the connections between musical training and language development; what psychologists have understood about music's importance for health and well-being and human relationships. But we must also mention what we have learnt from studies of music as a means of manipulating consumers, as political and religious propaganda, as a means of inciting violence, of creating socioeconomic classes or positions of being respected or bullied at school. Music has many more benefits than Aristotle ever imagined, but also more possible harms.

A helpful philosophical background theory for analysing these issues is Philip Alperson's 'robust praxialist' approach to music education (Alperson 1991, 2010). Part of his strategy is to focus on practitioner perspectives; what musicians and music teachers actually say and do and care about. Importantly, he points out, different musical practices have different ideas about what is good, admirable, and worthy of attention and effort. One might perhaps say that practices have their own ideal temperatures: notions of what is cool and what is hot. They can also have contrasting ideas about the place that music should occupy in the life of a human being. The notion 'good', as analytical philosopher Peter Geach (1956) taught us, is dependent on the context in which it is used. A good violinist cares about certain things, whereas a good rock drummer cares about others. Often, we cannot even use the same terminology to describe what is strived for. This variety is important to keep in mind, because if practitioners are not entirely sure of how music might contribute to the good life, there will be no shortage of policy makers and ideologists who are ready and willing to provide them with such ideas.

So what are we to make of this variety of goods and harms? The hope that young people might have better lives thanks to music, is it an illusion? To the extent that it is not an illusion, what might be some of the signs that music school lessons are in fact doing some good in individual students' lives? And how can music education research help us as we grapple with these questions?

I argue that it is important to talk at least periodically about what ‘goodness’ and ‘improvement’ may amount to. This is because whatever ideas of musical and educational progress we embrace, they will be expressed in daily practice: in decisions about what repertoire to choose; whether to push forward or to wait for some storm in the student’s life to pass; whether this or that instrument or musical genre is right for this particular young person. As Alasdair MacIntyre (1999) has pointed out: ‘As a practical reasoner, I have to engage in conversation with others, conversations about what would be best for me or them or us to do here and now, or next week, or next year.’ (Ibid., 110–111).

The Finnish music school system has been much admired for its systematic efficiency, but it has also been the target of scholarly and public critique. Music schools themselves seem to be going through a period of internal questioning. Directors have expressed a need for pedagogical development, increased collaboration with universities, and better routines for self-assessment. Teachers have said that their work is much too lonely; that they don’t have sufficient regular opportunities to talk about pedagogy with colleagues.

In academic and public debate, it seems to me that music school teachers have often been talked about, or talked at. In this research project, the aim has been to talk and think *with* them. I argue that whatever questions need to be addressed, it is wise to engage in them together. As a university researcher, I wanted to work in close collaboration with the persons who are immersed in the practices. Music school teachers’ very real, everyday aspirations, actions and challenges, and what they have to say about them, can inform understandings about the ends and goods of music education in a very deep and detailed way. The teachers are active participants in a long historical conversation about music and human flourishing. They have important experience of what may be good and worthwhile, and they have standards of excellence that build directly on that experience.

My ambition in the study has been to understand what music school teachers strive for and what challenges they encounter on their way. In addition, I wished to contribute both to research methodology and to practice development by showing how music educators and researchers might create the conversations that MacIntyre insists on, ‘conversations about what would be best for me or them or us to do’. Finnish music schools themselves have repeatedly called for precisely that sort of conversations (e.g. Tiainen et al. 2012). Through the collaborative research design, I have suggested some ways in which teachers and researchers can join their efforts to gain a better understanding of practices of music education, such that it might serve the purpose of supporting human flourishing, or as the Greeks called it, *eudaimonia*.

Many philosophers in the eudaimonist tradition have argued that regarding human flourishing, while universal statements are relevant, they also tend to be incorrect when applied thoughtlessly to particular lives. Virtue theorist Julia Annas (2011) has made the point eloquently by pointing out that flourishing is always done in the circumstances of a person’s life. The same, I argue, is true of music-making. So one important question becomes: how can musical practices, which have their own particular values and goods, be combined with striving for flourishing in the lives of particular human beings?

In asking that question, we can see how neither absolutism nor relativism about goodness and value can help us out. What might help is to understand different voices in the conversation about goodness, and we can also start to see that one solution might be to better match persons’ lives with practices – to support access to the musical practices which will become good schools and good resources for particular students. And that is, it turns out, exactly what the participants in this study are attempting to do.

Also, my understanding, after having worked closely with five music school teachers for more than two years, is that any change that might be called for regarding their work is probably best sustained if it is effected from within their practices. This may be done among teachers themselves, but also in collaborative projects where one or several

researchers or specialists take part and contribute their knowledge as needed: perhaps about developmental psychology, ergonomics, neuroscience, or the sociology or anthropology of music. Initially, I held the rather naive view that teachers might be unaware of some problematic aspects of music school education. That understanding had to be immediately revised as I listened to the participants' sophisticated, complex, thoughtful descriptions about what worried them and how they had attempted and often managed to make things better, richer, more meaningful. I shared their educational background and I had worked as a piano teacher for many years, so I knew their work was complicated. But there was still a sense of astonishment, also among the teachers, at the wealth of ideas and wisdom that a small group of practitioners could produce; how these ideas were put right into application during our project; and how talking out loud about complex situations actually did help.

As metaphors for how teachers seem to work towards worthy musical and educational aims, I have used the verbs mixing and weaving. The art of combining elements in the right way is well-known from many different practices. Composers seek balance, contrast, or certain effects. French chefs in search of the perfect menu combine tastes and textures. Medical scientists attempt to influence presence and absence of different elements in the human body. Presence or absence is crucial. If something essential is missing, or something harmful is present, or the proportions are wrong, the whole suffers. According to the teachers in the study, it is important to watch out for elements that can change the entire experience of studying music, for better or for worse. This takes a lot of awareness. Everything that seems obvious can be in place: parental support, a good instrument, a skilled and encouraging teacher, repertoire that the student likes. And yet, there is no progress, no evident enjoyment. Consider just a few of many examples from the study of problems that needed to be solved. The student needed glasses, but did not want to wear them. Several of one student's closest friends had moved away and he felt that it was pointless to make music with anyone else. Someone had said something overly critical and now the student associated the instrument with failure. Indeed, something that is no longer physically present can still make a big difference, and we need to sharpen our ability to see it, understand it and talk about it.

Teachers who accept to care about the student's life as a whole will be attentive to such influences. When problems are addressed and combinations are right, there is a potential for something rather astounding to happen. Children and young people will acquire musical and personal skills that open the way to musical practices. But some kind of overall improvement will also occur in their lives, and they will access experiences of inspiration and of feeling strongly alive, or so the teachers hope. That is fascinating, because it is one of the oldest ways of thinking about music. In ancient Greek mythology, inspiration was the special competence of the muses. The activity of the muses was considered key to the good life. That the Greeks attributed the ability to create inspiration to such divine and unpredictable beings says something about our capacity as mortal humans to bring about this state or trait. And still, as the teachers' stories show, we actually sometimes succeed. That, I argue, is really very significant.

The goodness of music and music education is not absolute, it is not automatic, and it is not beyond discussion. One thing I hope this project has contributed is to encourage us to ask better questions about it. This is quite important in an increasingly diverse Finnish society. To take just one example: What might a good relationship to music mean for a music school student who has come to Finland as a young refugee from Syria?

The ambition here has not been to find out once and for all what music is good for and what music educators should be doing. But I have found some interesting answers, and the research has also taken me to new questions about the anthropology and even the ontology of music itself. What is music, anyway? It is not just one thing. It can be

associated with many different ways of making life more worth living. Given the dazzling variety of possibilities, this dissertation hopefully makes a contribution towards better understandings and conversations about good relationships to music, but we are left—fortunately—with many more questions to ask about music itself and about its significance in human life. ■

References

- Alpers, P.** 1991. What should one expect from a philosophy of music education? *Journal of Aesthetic Education* 25, 215–242.
- Alpers, P.** 2010. Robust praxialism and the anti-aesthetic turn. *Philosophy of Music Education Review* 18, 171–193.
- Annas, J.** 2011. *Intelligent virtue*. Oxford: Oxford University Press.
- Geach, P.T.** 1956. Good and evil. *Analysis* 17, 32–42. doi:10.1093/analys/17.2.33
- Heimonen, M.** 2002. *Music education and law. Regulation as an instrument*. (Doctoral dissertation). Helsinki: Sibelius Academy.
- Korsgaard, C. M.** 2014. On having a good. *Philosophy* 89, 3, 405–429. doi:10.1017/s0031819114000102
- Kurkela, K.** 1997. Musiikillisen edistymisen arviointiperusteista. In R. Jakku-Sihvonen (Ed.) *Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskouluissa ja lukiossa*. Helsinki: National Board of Education, 277–293.
- Lilledahl, J. & Georgii-Hemming, E.** 2009. Parental expectations of the Swedish municipal school of arts. *British Journal of Music Education* 26, 257–271. doi:10.1017/S026505170999009X
- MacIntyre, A.** 1999. *Dependent rational animals: Why human beings need the virtues*. London: Duckworth.
- Tiainen, H., Heikkinen, M., Kontunen, K., Lavaste, A.-E., Nysten, L., Seilo, M.-L., Väitalo, C. & Korkeakoski, E.** 2012. *Taiteen perusopetuksen opetus-suunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Evaluation of Cecilia Björk's Ph.D. dissertation

In search of good relationships to music: Understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices

In her dissertation, Cecilia Björk examines five teachers' practices and aspirations to cultivate good relationships to music for their students. Björk notes that the Finnish educational system intentionally leaves open the meaning of the ideal of "good relationships to music" for teachers' interpretation. In the process of Björk's investigation of the multiplicity of meanings for teachers, and establishing this research project that centers on dialogue and collaboration, Björk has created another level of "good relationship", a space for music teachers to cultivate an intensified listening to each other as well as to their inner self. In this space, professional dilemmas were shared and attended to with depth, respect, and care. My comments below address my perspective on the thematic, the conceptual, the methodological, the contextual, the educational, the ethical, and the aesthetic dimensions of this work. These dimensions, of course, are not separate, but are rather intertwined.

Thematically, the dissertation reveals that the theme of "good relationships" is multi-layered, involving relationships to making (and understanding) music, as well as to students' flourishing. The level of documentation, description and interpretation based on Björk's extensive fieldwork makes for a highly significant contribution to the scholarly literature in education and music education. In the last century, the field of education has tended to conceptualize the "disciplined-centered" and the "student-centered" ideologies as dichotomous orientations (e.g., Dewey, 1938) with their associated camps and communities of practice of the "traditional" versus "progressive". This dichotomy still persists, pervading both academic and practitioner discourses. In this dissertation, we witness, through rich examples grounded in actual teaching and learning, how these seemingly oppositional orientations can co-exist, reinforcing and supporting each other.

Conceptually, the dissertation shows a depth of understanding of theories from an impressively broad range of disciplines, theories that illuminate different aspects of the teaching of music as they are embedded within social and curricular contexts. The complex and emerging nature of teachers' discourse and conversations invites diverse bodies of knowledge to frame a-priori and emerging issues. Björk's understanding of Philosophy and Philosophy of Education, drawing on Mikhail Bakhtin, Alasdair MacIntyre, Joseph Raz, and Chris Higgins, (among numerous other scholars,) and their roots in Aristotelian thinking and the concepts of phronesis and poiesis is solid. The literature of philosophy of music education, drawing on contemporary scholars like Philip Alperson, Wayne Bowman, Oivind Varkoy and Estelle Jorgensen and the work of internationally acclaimed Finnish scholars like Heidi Westerlund, Marja Heimonen, and Lauri Väkevä (as well as the references to other Finnish researchers whose work has not yet been translated to English) makes for a rich and generative Nordic, European, and North American discourse. I found it notable that Björk integrates relevant ideas from the field of Psychology, including the work on decision-making by Amos Tversky and Daniel Kahneman, and the cultural psychology work of Jerome Bruner, in addition to curriculum theories (e.g., Joseph Schwab and Ian Westbury) and literature on teachers (e.g., Cochran-Smith and Lytle). Additional theoretical foundations for the issues discussed bring in the sociology and philosophy of the arts, from Pierre Bourdieu and Tia DeNora, to Philosophers of Music Education (noted above), and when relevant, ideas and literature

from neuroscience, cultural studies and ethnomusicology. Björk's theoretical discussions are always thoughtful and focused, and the seamless writing and organization are outstanding.

I find it particularly remarkable that in her literature review and theoretical discussions, Björk has managed to combine, with skill and elegance, the seemingly incompatible criteria of *comprehensiveness* and *relevance* (e.g., Boote & Beile, 2005, 2006; Maxwell, 2006). In that spirit, the key ideas presented in chapter 2 "Theoretical landscapes: Music education and the varieties of goodness", provide a solid conceptual construction for the conclusions chapter. The extensive scholarship of the dissertation manifests deep understanding of theoretical landscapes that informs the conceptualization of the study. Even more importantly, the theoretical frameworks interact with the findings with integrity and vitality, adding layers of meaning and supporting, once again, the interconnectedness of theory and practice. In my experience, that level of interconnection is quite unusual and deserves a special applause.

Qualitative research, by definition, is never generalizable, but aims towards transferability, where the researcher provides contexts for the reader to recognize where transfer is called for (or not). Indeed, Björk's dissertation provides layers of contextualization that facilitate informed transfer. The dissertation provides historical context of education and music education in Finland, centering on the past 20 years; the contexts of the specific types of local communities where the schools are situated, necessary for the understanding of opportunities and constraints embedded in the local setting; the musical context (for example, of use of instruments by gender; or types of music favored by different communities), and glimpses into the social culture of Finnish youth, as well as other age groups (e.g., retired musicians). This thoughtful, highly pertinent contextualization invites us to connect the findings of this research to other settings.

Methodologically, Björk's research is situated in the curricular, action research traditions of Lawrence Stenhouse and John Elliott's work, bringing to the conversation additional contemporary voices such as Bridget Somekh, Sue Noffke, Tom Schwandt and Robert Stake, among others. The research design--creating a space for teachers' reflections and discussion--is original. (Here, I follow George Steiner's (1988) caution that novelty is the enemy of originality.) Björk's study goes to the origin of teachers' practice as part of a thoughtful conversation of good teaching, and initiates the creation of intellectual space that honors dialogue and exchange. This is embedded within the Finnish (e.g., Löytönen, Anttila, Guttorm, & Valkeemäki, 2014) as well as North American scholarship (Bresler, Wasser, Hertzog and Lemons, 1996) addressing collaborative work.

The project design including the use of pilot study as a learning opportunity is thoughtful and informative. Björk's discussions regarding data generation and analysis, ethics and trustworthiness are informed and thorough, manifesting familiarity with methodological concerns and literature. Highlighting polyphony of voices in the creation of the structures and formats of teachers' meetings, combined with in-depth individual interviews, generate rich data. These testify to Björk's maturity and wisdom in forming these structures and facilitating the conversations, as well as to her sophistication as a fieldworker, and empathic, skillful interviewer. Björk's sensitivity to the long-term implications of the research and what it could mean for participants in the long run in shaping her decisions of the writing and communication to wider audiences is noteworthy. One example of my own response as a reader of this dissertation is my initial skepticism to the portrayal of teachers through numbers (e.g., "teacher 1" "teacher 2") rather than the more common use of brief portraits. However, the detailed, "thick description" of the conversations was done so well, and the issues were so compelling, that the richness of encounters and themes came through loud and clear. I found myself

shifting my earlier position as favoring portraits, expanded in the realization that this narrative style was highly effective and recognizing its commitment to ethics and long-term implications.

An important part of the methodology was the member-checking aspect, where teachers read transcriptions and drafts through the research project and had a complete say in what was included or not. While ethics is recognized to be central to qualitative research, my experience is that ethical guidelines are all too often followed as a formality. This dissertation honors the teachers for the remarkable work that they do, and the depth of their deliberations and thinking, never becoming sentimental or surface but capturing complex issues, at the heart of teaching and learning.

I find this dissertation to be educational on multiple levels. The methodological focus on “best cases”, and the provision of spaces for discussion and listening, point to possibilities, in pedagogies, in collaborative work, and in the design and execution of qualitative dissertations. The specific initiatives taken by the teachers, including the entrepreneurial organization of concerts nationally and internationally; the construction of boys’ musical groups where activities skillfully combine music with the occasional soccer and family involvement; or the musical experiences in church, where young children play along veteran, retired musicians to the mutual benefit of both, open us to learning opportunities beyond the boundaries of schools. As researchers, we are invited to consider innovative formats that support good practice.

As important as the conceptual, methodological, theoretical and practical dimensions is the aesthetic. It is easy in the endeavor of scholarship, to adopt a more pedantic approach, where we lose the forest for the trees. In my experience of reading dissertations, it is unusual to provide the breadth of scholarship as it is provided in this dissertation without getting into what can easily become a tedious comprehensive overview. To her credit, Björk avoids that trap, highlighting issues that bear direct relevance to the focus of her work. This is quite an accomplishment, and Björk does it remarkably well. The ability to keep in mind both forest and trees, to discern scholarly literature and the practice of education as the fully integrated endeavors that they can be at their best, takes sophistication and commitment. The aesthetics of this dissertation is manifested in the “good form”, where the framing of the project, the literature and methodological discussion, rich data and findings, all form a compelling whole. It is manifested in the skill and the expressivity of the language, where a few strokes convey the realities of the participants. The style is understated, always purposeful, and communicative.

Addressing additional issues outlined in the request for my evaluation, the choice of subject and research problem is informed, and in my opinion are of the highest quality and merit. The presentation of the findings and conclusions is thoroughly substantiated, clearly and compellingly articulated, answering the research questions with depth and insight. My frame of reference is several hundreds of dissertations, mostly in the US and Canada but also in other parts of the world (Europe including the Nordic countries, Australia, and Asia), I consider this dissertation to be exceptionally strong, in the top 5%. I give it the highest recommendation, *Laudatur*. ■

References

- Bresler, L., Wasser, J., Hertzog, N., & Lemons, M.** (1996). Beyond the lone ranger researcher: Teamwork in qualitative research. *Research Studies in Music Education*, 7, 15–30.
- Boote, D., & Beile, P.** (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher* 34(6), 3–15.

Boote, D., & Beile, P. (2006). On "Literature reviews of, and for, educational research": A response to critique by Joseph Maxwell. *Educational Researcher* 35(9), 32–35.

Dewey, J. (1938/2000). *Experience and education*. New York: Touchstone.

Löytönen, T., Anttila, E., Guttorm, H., & Valkeemäki, A. (2014). Playing with patterns: Fumbling towards collaborative and embodied writing. In the *International Review of Qualitative Research*, 7 (2), 236–257.

Maxwell, J. (2006). Literature reviews of, and for, educational research: A commentary on Boote and Beile's "Scholars before Researchers." *Educational Researcher*, 35(9), 28–31.

Steiner, G. (1989). *Real Presences*. Chicago: University of Chicago Press.

GeMus 2016

Gender and Music – Practices, Performances, Politics -konferenssi

Örebron yliopistossa 16.–18.3.2016.

Gender and Music – Practices, Performances, Politics -konferenssi järjestettiin 16.–18. maaliskuuta Örebrossa, Ruotsissa. Örebron yliopisto tarjosi miellyttävät puitteet konferenssille, joka keräsi osanottajia peräti 15 maasta ja avasi monipuolisesti näkökulmia sukupuolta ja musiikkia käsitteleville teemoille. Esitykset, joita oli yhteensä 38, tarkastelivat esimerkiksi musikkoutta ja sukupuolten välistä tasa-arvoa antiikin Kreikassa, maskuliinisuutta afroamerikkalaisessa vokaalikäytännöissä Robert Johnsonin delta-blues falsetista Kanye Westin rap-ilmaisuun, barokin heteronormatiivisuutta haastavia oopperahahmoja, tyttöjen toimijuutta rapin ja biittien tekijöinä, koulun musiikinopetuksen sukupuolinormatiivisia käytäntöjä, sosiaalisen tilan valtaamista naispuolisena kitaristina black metallissa, sukupuolten tasa-arvoa musiikkiorganisaatioissa, eurooppalaisen dj-kulttuurin sukupuolittuneisuutta ja sukupuolen representaatioita populaarimusiikissa.

Konferenssin avausluennon piti professori Susan McClary Yhdysvalloista (Case Western Reserve University). McClary kuuluu feministisen musiikkitieteen arvostetuimpien tutkijoiden joukkoon. Hänen teostaan *Feminine Endings: Music, Gender and Sexuality* (2002) pidetään yhtenä tämän tieteenalan urauurtavista julkaisuista. Hänen puheenvuoronsa tarkasteli sitä, kuinka sukupuolta ja seksuaalisuutta on käsitelty musiikissa historian eri tyylikausina. Esimerkkeiksi McClary nosti mm. barokkiopperoiden heteronormatiivisuutta haastavat henkilögalleriat ja Schubertin lied-tekstit.

Toisena luennoitsijana puhui professori Jack Halberstam Kalifornian yliopistosta, Yhdysvalloista. Halberstam kuuluu johtaviin queer-teoreetikoihin ja hänet tunnetaan aktiivisena yhteiskunnallisena keskustelijana. Hänen julkaisunsa ulottuvat *Female Masculinity* (1998) teoksesta mm. vuonna 2011 julkaistuun *Gaga Feminism: Sex, Gender and the End of Normal*. Hän rakensi esityksessään kaaren Stravinskyn *Kevätuhrista* Kanye Westin ja Jay Z:n *No Church In The Wildiin* ja tarkasteli taiteen ja ei-taiteen rajoja sekä sitä, kuinka uudelleen-tulkinnolla voi murtaa kulttuurista muistia. Mitä uutta voi sanoa, kun esimerkiksi perinteisesti miesvaltainen hip hop asetetaan feministiseen kontekstiin.

Viimeisenä luennoitsijana kuultiin professori Stan Hawkinsia Oslon yliopistosta, Tanskasta. Hawkins on sukupuolen ja populaarimusiikin johtavia tutkijoita. Hän on kirjoittanut mm. teoksen *The British Pop Dandy: Masculinity, Popular Music and Culture* (2009). Hänen viimeisin kirjansa *Queerness in Pop Music: Aesthetics, Gender Norms, and Temporality* julkaistiin tämän vuoden alussa. Hänen esityksensä tarkasteli Zebra Catin videoiden kautta queer-estetiikkaa hip hopissa sekä yleisemmin parodiaa, nostalgiaa, campia, naivismia ja ironiaa esteettisen ilmaisun välineenä populaarimusiikissa.

Konferenssin kahdesta paneelikeskustelusta ensimmäisessä, *Critical Perspectives on Men and Masculinity in Popular Music: An All-Male Gender-Critical Panel* -paneelissa tarkasteltiin maskuliinisuutta ja musiikkiteollisuuden miesvaltaisuutta populaarimusiikissa. Toinen paneeli, ”Women Who Rock” *Archivist Praxis, Feminist Storytelling, and Theoretical Methods: Decolonial Archive Building for a Digital Era*, käsittelee puolestaan feminististä aktivismia, joka pyrkii haastamaan musiikkiteollisuuden vallitsevia valtarakenteita ja tekemään tunnetuksi marginaaliin jääneitä naispuolisia musiikintekijöitä. Lisäksi konferenssin ohjelma piti sisällään musiikki- ja tanssiesityksiä.

Omassa esityksessäni ”Promoting gender sensitivity – promoting democratic learning in music education” tarkastelin sitä, millaisena sukupuoli näyttäytyy oppimisen sosiaalis-

sa vuorovaikutustilanteissa lasten musiikin ryhmäoppimisessa, ja millaisia haasteita sukupuoleen sidotut vuorovaikutustilanteet saattavat aiheuttaa demokraattisen musiikkikasvatuksen toteutumiselle. Pohdin puheenvuorossani myös sitä, kuinka opettaja voi omalla toiminnallaan edesauttaa sukupuolisensitiivisen oppimisympäristön rakentumista. Esitykseni pohjautui vuonna 2015 Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa julkaistuun väitöstutkimukseeni *Gender Lessons. Girls and boys negotiating learning community in Basics of Music*.

Konferenssin esitykset rakensivat monipuolisen kuvan siitä, kuinka sukupuoli fundamentaalisenä osana identiteettiämme ohjaa toimintaamme myös musiikissa. Suomalaisessa musiikinopettajan koulutuksessa ja musiikkikasvatuksen tutkimuksessa sukupuoli on tois-
taiseksi jäänyt liian vähäiselle huomiolle. Sukupuoleen liittyvät teemat, kuten esimerkiksi sukupuolten tasa-arvo suomalaisessa koululaitoksessa, sukupuolen vaikutus koulumenes-
tykseen tai taiteen perusopetuksen sukupuolittuneisuus, ovat kuitenkin jatkuvasti läsnä esimerkiksi julkisessa koulutuskeskustelussa ja vaativat siten myös musiikkikasvatuksen parissa toimivien huomion. ■

Kirjoittaja toimii tutkijatohtorina Suomen Akatemian Strategisen Neuvoston rahoittamassa ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemian koordinoimassa ArtsEqual-tutkimushankkeessa, hankenumero 293199. Kirjoitus on osa hanketta

Onko musiikki yleismaailmallista?

NNME-kurssi Reykjavikissa 26.–30.10.2015

Pohjoismaisen Nordplus-ohjelman alainen NNME-verkosto (Nordic Network for Music Education) järjesti lokakuussa maisterivaiheen opiskelijoille intensiivikurssin Reykjavikissa, Islannissa. Viikon mittaisen kurssin aiheena oli musiikin universaalisuus – *The Universality of music. Pushing the borders of music education: Nordic-Baltic perspectives*. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen aineryhmästä kurssille osallistui neljän hengen delegaatio: Noora Salmi ja Elsa Sihvola opiskelijoina sekä yliassistentti Marja Heimonen ja professori Lauri Väkevä opettajina. NNME-verkostoon kuuluu musiikkikasvatuksen alan johtavia oppilaitoksia kaikista viidestä Pohjoismaasta sekä Baltian maista. Kurssi oli hieno mahdollisuus graduvaiheessa olevalle opiskelijalle kohdata eri maiden musiikkikasvattajia ja tutkijoita sekä pohtia olennaisia alaan liittyviä kysymyksiä monesta näkökulmasta. Toki myös Reykjavik kaupunkina oli upea ja eksoottinen ympäristö, ja vapaa-aikaa jäi sopivasti myös turistina olemiseen ja ajanviettoon uusien tuttavuuksien kanssa.

Näkökulmia ja kohtaamisia

Musiikin yleismaailmallisuuden teemaa pohdittiin kursilla päivittäisten alustusten muodossa, joita yhteistyöyliopistojen opettajat ja vierailevat luennoitsijat pitivät. Esitelmien aiheet vaihtelivat islantilaisesta kansanmusiikkiperinteestä musiikin universaalisuuden filosofisiin perusteisiin. Mieleen jäivät lisäksi muun muassa norjalaisen Tiri Bergesen Schein esitys ”voice shamingista” eli lauluääneen liittyvästä häpeän kulttuurista vallankäytön välineenä. Esiintyykö tällainen itsensensuuri nimenomaan musiikissa esittävänä taiteena; entä toteutuuko tämä kaikissa kulttuureissa? Ruotsalainen Eva Saether puolestaan esitteli venezuelalaista El Sistema -nuoriso-orkesteriverkostoa, joka syntyi tukemaan slummilasten musiikkiharrastusta ja joka toimii nykyään 65 maassa. Saetherin esitelmä innosti pohtimaan musiikkikasvattajan roolia sosiaalityöntekijänä. Sortaviin rakenteisiin puuttumalla musiikkikasvattaja voi olla rakentamassa parempaa, tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa, jossa taiteen etuoikeudet kuuluvat kaikille.

Alustuksiin liittyvät pienryhmäpohdinnat ja opiskelijoiden pitämät seminaariesitelmät muodostivat olennaisen osan kurssin annista. Me suomalaisetkin opiskelijat esittelimme vaiheessa olevat gradumme, saaden kommentaattoreiksemme eri maista tulevat opettajat. Ylipäänsä kurssin miltei kiinnostavinta antia olivat kohtaamiset ja keskustelut eri maista tulevien opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Koulutusohjelmissa ja -systeemeissä tuntuu olevan eroa: muissa Pohjoismaissa musiikkikasvatuksen tai musiikkipedagogian opintojen maisterivaihe vaikuttaa olevan kauttaaltaan teoreettisempi. Maisteriohjelmiin myös hakeudutaan erikseen monen oltua jo kandidaatin tutkinnon pohjalta työelämässä. Suomessahan tutkinnot suoritetaan pääsääntöisesti peräjälkeen, eikä kandidaatin tutkinnolla tunnu olevan itseisarvoa työelämässä, alasta riippumatta.

Musiikkikasvattaja kulttuurisena toimijana

Kysymykset musiikin universaalisuudesta ovat alati ajankohtaisia musiikinopettajan työssä. Ne vaikuttavat muun muassa ohjelmistovalintoihin: Millaiset musiikkikulttuurit painottuvat kappaleissa, joita valitsen? Mitä arvoja niillä välitän? Jos musiikki parhaimmillaan luo iloa ja yhteisöllisyyttä, voiko se pahimmillaan olla eksklusiivista tai aiheuttaa pahaa? Onko

sitä mahdollista käyttää väärin? Musiikista puhutaan usein romantisoivasti, jonkinlaisena mystisenä ”sanattomana kielenä”, jota kaikki voivat automaattisesti ymmärtää. Tämähän ei kuitenkaan pidä paikkaansa, vaan musiikki-ilmion sisälle kuuluu, historiallisesti ja maailmanlaajuisesti, lukemattomia alakulttuureja, arvostuksia ja kulttuurisia konstruktioita, jotka vaikuttavat siihen, miten kuulemme musiikin ja mitä siitä ymmärrämme. Monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa nämä kysymykset ovat yhä ajankohtaisempia. Musiikilla ja muulla taiteella on mahdollisuus luoda vuorovaikutusta ja tuoda eri ihmisryhmiä lähemmäksi toisiaan. Musiikkikasvattajan on erityisen tärkeää ymmärtää ja hyväksyä oma kulttuurinsa ja taustansa ja siitä kumpuavat musiikilliset ja taiteelliset arvostukset, jotta osaa suhtautua objektiivisemmin ja arvostavasti myös muihin kulttuureihin.

Toisaalta oletus musiikin automaattisesta universaalisuudesta ei ole ainoa ajattelun sudenkuoppa. Joskus musiikki voidaan myös mieltää päinvastoin kansalliseksi omaisuudeksi. Kukapa ei olisi törmännyt vaikkapa ajatukseen, jonka mukaan vain suomalainen voi ymmärtää, tulkita tai johtaa Jean Sibeliuksen musiikkia – sillä sehän on jotain läpikotaisen ”suomalaista”? Taiteen valjastaminen kansalliseen käyttöön voi palvella hyviäkin tarkoituksia: tällainen identiteetin rakennus toteutunee selvimmin juuri kansallisromantiikan ajan aatteessa. Silti on tärkeää kysyä, mitä tuolla elementaarisella ”suomalaisuudella” oikein tarkoitetaan Sibeliuksen musiikissa, ja miksi tuo jokin ei voisi olla ei-suomalaisen tavoitettavissa. ■

Book Presentation:*Music and Words in Music Therapy*

Jos De Backer and Julie Sutton (Eds.) (2014). *The Music in Music Therapy. Psychodynamic Music Therapy in Europe: Clinical, Theoretical and Research Approaches*. Jessica Kingsley Publishers. 365 pp.

This is an important book for music therapists as well as for other therapists, researchers, psychologists, medical doctors, educators and mental health workers, who are interested in psychoanalytic approaches and music. The book covers 21 chapters in three parts: 1) “The Contexts for Music Therapy in Europe” 2) “Clinical and Research Perspectives” and 3) “Continuing Professional Development”. Authors of the book represent universities and institutes from several European countries including Belgium, United Kingdom, Italy, Spain, Portugal, The Netherlands, Denmark, Germany and Finland.

In the introduction, Jos De Backer and Julie Sutton describe the essential psychoanalytic theories and concepts applied in psychodynamic music therapy. Psychoanalysis and psychoanalytic/psychodynamic psychotherapy are not only based on Sigmund Freud anymore, nor is psychodynamic music therapy. Also, the psychological theories describing the mental structures and processes of Wilfred Bion, Melanie Klein, Donald Winnicott and Jacques Lacan are referred to in this book. From the latest theoretical and clinical development of psychoanalysis, the work of Daniel Stern and the Boston Change Process Study Group (BCPSG) has impacted upon the clinical theory of many music therapists. Vitality affects and here and now encountering of patients with music are mentioned in many case studies of the book. Peter Fonagy and colleagues’ concept of mentalisation has also spread to the clinical language of psychodynamic music therapists.

The first part of the book “The Context for Music Therapy in Europe” includes some history of psychodynamic music therapy in Europe, its theoretical perspective and the role of ontology in music therapy from an aesthetic view of music as art written by Rachel Darnley-Smith. A historical chapter by De Backer, Monica Nöcker-Ribaupierre and Sutton describes the establishment of music therapy training programs in Europe, as well as the European Music Therapy Confederation (EMTC). The development of training and the current recognition of the music therapy profession, is introduced. In the chapter, “Theoretical Perspectives of Music Therapy: The State of the Art”, De Backer and Sutton shortly present some theoretical and methodological history on psychodynamic music therapy. The free improvisational focus of the book has evolved from the pioneering British music therapists Juliette Alvin and Mary Priestley. However, also influences from other forms of music therapy in clinical improvisation, especially from creative music therapy, are seen.

The second part “Clinical and Research Perspectives” includes 13 chapters of clinical case studies and vignettes from the music psychotherapy treatment of autism, mutism, psychosis, trauma, depression, borderline personality, developmental disability, dementia and pedophilia. In-depth analyses of severe psychiatric and developmental disorders provide a clear picture on how to adapt psychodynamic understanding to music therapy successfully. Case studies describe well the positive effect of music in psychotherapy especially concerning the treatments of problems occurring in the pre-verbal emotional development. Music psychotherapy processes of child, adolescent and adult patients are mainly depicted in an individual therapy setting. There is only one chapter by Cathy

Warner about the group work and participatory research in a community home. Research in this book is mainly theoretical and methodological in the form of case studies. They introduce music therapy improvisation methods in action such as imitation, matching, mirroring, reflecting, rhythmic grounding, structuring, contrasting, intensifying, transitioning and exploring. The book includes the final paper of late Professor Tony Wigram (1953–2011) “The Religion of Evidence-based Practice: Helpful or Harmful for Music Therapy?” Wigram’s influence is emphasised in the book as many of the authors were his colleagues and former students, thereby raising Wigram’s ideas on and techniques in clinical improvisation to the forefront. However, there are a lot of other music therapy improvisational techniques in music psychotherapy practice and research as pointed out by Wigram himself and Professor Jaakko Erkkilä in his chapter on the quantitative and technological study of music.

Receptive music therapy methods and techniques like music listening are not covered in the contents of this book. They are only mentioned shortly, although they are widely used in music psychotherapy practice and published elsewhere by the pioneers like Alvin, Priestley, Wigram and Professor Kenneth Bruscia from the United States of America. However, the listening stance of the therapist fit the focus of this book as active music therapy methods and improvisation also require listening to music: Emphatic listening, attunement and reverie are described, which can be a part of the therapist’s capability to listen during musical interventions. Naturally, the same goes for other concepts frequently referred to in this book derived from psychoanalysis like supporting, holding and containing. They may be a part of the verbal, non-verbal, listening and musical approaches in free improvisation and association.

The many case studies illustrate the possibilities and examples of how psychodynamic music psychotherapy is carried out in clinical work. They provide information for understanding very difficult mental issues, for which not many effective treatments are necessarily found. An example of this is Esa Ala-Ruona’s chapter “Invitation to the World of Silence, Sounds and Sharing: The ‘Hard to Reach’ Patient”, which is about the treatment of young man’s selective mutism using music therapy. The relationship between the therapist and patient, intersubjectivity, transference and counter-transference issues with music are analysed thoroughly throughout the book, rising the verbal reflection and study of music in psychotherapeutic practice to the forefront. The descriptions of musical meaning, including silence and embodied experience, for trauma and psychoses, sensorial play by Sutton and De Backer analyse the gap in music therapy between music and words as well as what is experienced in music by the patient and the therapist. Teresa Leite’s chapter “Lonely Girl with a Voice”: Rediscovering the Self in Individual Music Psychotherapy” describes how musical and verbal methods with improvised singing and songs fluctuate as a part of the long clinical process with an adult woman suffering from depression.

The third part “Continuing Professional Development” deals with the importance of clinical supervision and further education. Supervision is already referred to earlier in some of the case studies where the difficulties in treatment and the meaning of music through counter-transference are reflected with a supervisor. In their article, Sutton and De Backer recommend listening to music and improvising during the supervision as an information source for a therapist and supervisor. However, they notice in their short survey of supervision practices of music therapist supervisors that there are many ways of doing music psychotherapy supervision depending on the situation. The authors discuss the possibility of developing music therapeutic skills similar to those in psychoanalytic education including clinical cases, seminars and supervision, and thereby learning by doing.

Consultant psychiatrist Janet Corry and Sutton reviewed how institutional dynamics relate to psychotherapeutic work in how the resistance, defenses like projection, acting out

and splitting in a lack of self-reflection may negatively affect the general treatment and therapy process. The turbulence of one's own emotions without reflection, supervision, adequate training and one's own psychotherapy may also cause malpractice, conflicts, stress and health problems for the caregivers as well as students in the community. Psychodynamic music therapy is practiced at every level of treatment and humanity, it deals with questions on life and death, not just music, as is illustrated in this book. Therefore the importance of clinical psychoanalytic training and the value of personal psychotherapy cannot be underestimated despite the music's capability to reverberate and present emotional dynamics in a healing process. This book edited by Professor, Dr Jos De Backer and Dr Julie Sutton makes a good addition and overview to the knowledge on clinical work and research in psychodynamic music psychotherapy. ■

Info

Ohjeita kirjoittajille

Käsi­kirjoitukset

Musiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytäntöön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarvioiteja ja väitösluentoja. Lehden toimitukselle voi lähettää kirjoituksia joko suomeksi, ruotsiksi tai englanniksi. Kirjoitusten tulee olla sellaisia, joita ei ole lähetetty muualla julkaistavaksi. Käsi­kirjoitukset arvioidaan lehden toimituskunnassa, joka käyttää tieteellisten artikkeleiden osalta vertaisarviointimenetelmää.

Suomenkielisiin teksteihin tulee liittää enintään 200 sanan englanninkielinen tiivistelmä (Summary tai Abstract), muunkielisiin vastaavan mittainen suomenkielinen tiivistelmä. Käsi­kirjoitukset lähetetään toimitukselle sähköpostin liitetiedostona (rtf-muoto). Käsi­kirjoituksissa käytetään kasvatusalalla vakiintunutta merkintätapaa eli tekstinsisäisiä viitteitä (esim. Soini 2001, 9). Myös lähdeviitteissä käytetään vastaavaa merkintätapaa. Suositeltava lähdejulkaisujen maksimimäärä on n. 20 kpl.

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

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. ■

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.

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. 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 transfer limited distribution rights to licensed national and international databases or publishing companies for academic publications (for example, Ebsco, Rilm). 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(s) warrant that the text (pictures included) 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. ■

Kirjoittajat | Contributors

Alanne, Sami

DMus, MPhil, training music psychotherapist
Apollo Terapiapalvelut, Helsinki
Music Psychotherapist Training • University of Oulu,
Faculty of Medicine, Extension School
sami.alanne@apolloterapiapalvelut.fi

Benedek, Mónika

Dr., University of Jyväskylä, Department of Music
monika.benedek@gmail.com

Björk, Cecilia

Ph.D. University teacher, Åbo Akademi
cecilia.bjork@abo.fi

Bresler, Liora

Professor, University of Illinois, Urbana-Champaign
liora@illinois.edu

Gaztambide-Fernández, Rubén

Dr., Associate Professor,
Ontario Institute for Studies in Education, Toronto
r.gaztambide.fernandez@utoronto.ca

Juvonen, Antti

Professori, Itä-Suomen yliopisto
antti.juvonen@uef.fi

Jääskeläinen, Tuula

KM, jatko-opiskelija, Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia • tuula.jaaskelainen@uniarts.fi

Kuoppamäki, Anna

MuT, tutkija, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
anna.kuoppamaki@uniarts.fi

Lehtonen, Kimmo

Professori, Turun yliopisto
kimleh@utu.fi

Muhonen, Sari

MuT, KM
Lehtori (opettajankouluttaja, musiikinopettaja,
luokanopettaja) • Helsingin yliopiston Viikin
normaalikoulu • sari.muhonen@helsinki.fi

Partti, Heidi

MuT, MA Applied Music Psychology
Tutkijatohtori, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
heidi.partti@uniarts.fi

Pere, Anneli

MuM, yliopisto-opettaja, Turun yliopisto
anneli.pere@utu.fi

Rosabal-Coto, Guillermo

DMus, Associate Professor, Universidad de Costa Rica
guillermo.rosabal@ucr.ac.cr

Ruodemäki, Rami-Jussi

FM, musiikin lehtori, Jyväskylän normaalikoulu
rami-jussi.ruodemaki@norssi.jyu.fi

Ruismäki, Heikki

Professori, Helsingin yliopisto
heikki.ruismaki@helsinki.fi

Salminen Sanna

Yliopistonopettaja, Jyväskylän yliopisto
sanna.p.salminen@jyu.fi

Sihvola, Elsa

MuK, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
elsa.sihvola@uniarts.fi

Stauffer, Sandra L.

Professor, Music Education, and Associate Dean for
Academic Personnel • School of Music, Herberger
Institute for Design and the Arts •
Arizona State University
Sandra.Stauffer@asu.edu

Torvinen, Juha

FT, dosentti, akatematutkija, Turun yliopisto
juha.torvinen@utu.fi

Toimituskunnan lausunnonantajat | Review readers of the editorial board

Randall Allsup

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

Eeva Anttila

Teatterikorkeakoulu Taideyliopisto |
Theatre Academy, University of the Arts Helsinki

Päivi Arjas

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

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

Pamela Burnard

University of Cambridge, U.K.

Timo Cantell

Helsingin kaupunki | City of Helsinki

Janet E. Cape

Westminster Choir College of Rider University

Gemma Carey

Queensland Conservatorium
Griffith University, Australia

Petter Dyndahl

Hedmark University College, Norway

Ritva Engeström

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Marja Ervasti

Oulun yliopisto | University of Oulu

Maija Fredrikson

Oulun yliopisto | University of Oulu

Patrick Furu

Hanken Svenska Handelshögskolan |
School of Economics

Ulla Hairo-Lax

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

Christian Hakulinen

Helsingin yliopisto | University of 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

Laura Huhtinen-Hildén

Metropolia ammattikorkeakoulu |
Helsinki Metropolia University of Applied Sciences

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

Satu-Mari Jansson

Helsingin yliopisto | University of 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

Päivi Järviö

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

Alexis Kallio

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

Panos Kanellopoulos

University of Athens, Greece

Sidsel Karlsen

Hedmark University College, Norway

Sari Karttunen

Cupore. Kulttuuripolitiikan tutkimuksen
edistämissäätiö | Society for Cultural Research
in Finland

Alexandra Kertz-Welzel

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

Mikko Ketovuori

Turun yliopisto | University of Turku

Nappu Koivisto

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Erja Kosonen

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

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

Kai Lehikoinen

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu |
University of the Arts Helsinki, Theatre Academy

Taru Leppänen

Turun yliopisto | University of Turku

Jukka Louhivuori

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Otso Lähdeoja

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

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.

Susanna Mesä

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

Yannis Miralis

European University Cyprus

Sari MuhonenSibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Minna Muukkonen**

Itä-Suomen yliopisto | University of Eastern Finland

Pentti Määttänen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Hanna NikkanenSibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**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 PajamoSibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Heidi Partti**Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Aija Puurtinen**Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Thomas A. Regelski**

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Inga RikandiSibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Michael Rogers**

University of Oregon, USA

Guillermo Rosabal-Coto

University of Costa Rica

Heikki Ruismäki

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Inkeri Ruokonen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Marja-Liisa SaarilampiKorkeakoulujen arviointineuvosto |
Higher Education Evaluation Council**Eva Saether**

Lund University, Malmö Academy of Music, Sweden

Miikka SalavuoSibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Patrick Schmidt**

Florida International University, U.S.A.

Johan Söderman

Malmö University, Sweden

Ketil Thorgersen

Stockholm University, Sweden

Juha Torvinen

Turun yliopisto | University of Turku

Lauri VäkeväSibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Susanna Välimäki**

Turun yliopisto | University of Turku

Heidi WesterlundSibelius-Akatemia, Taideyliopisto |
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki**Ruth Wright**

Western University, Canada

Toimitus | Editorial office

Päätoimittaja | Editor-in-chief

Heidi Westerlund

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

Vastaava toimittaja | Managing editor

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

Sähköposti | E-mail

fjme@siba.fi

Toimituskunta | Editorial Board

Pauline v. Bonsdorff, Taidekasvatuksen tutkimusseura

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



4041 0536

Print product

Oikaisu

Musiikkikasvatustiedotteessa 2/2015 ilmestyneeseen artikkeliin *Suomen laulusta Pohjan neitiin* jäi epähuomiossa virheellinen tieto, jonka mukaan *Pohjan neiti* olisi ollut viimeinen Kansanvalistusseuran laulu- ja soittojuhlilla esitetty kokonainen ooppera. Näin asia ei kuitenkaan ole, sillä juhlilla esitettiin myöhemmin myös muita täyspitkiä oopperoita (ks. mm. Smeds & Mäkinen 1984, 147–150).

Liisamajja Hautsalo & Saijaleena Rantanen

Musiikkikasvatus

01 2016 vol. 19

The Finnish Journal of Music Education FJME

ARTIKKELIT | ARTICLES

Heidi Partti

Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa

Kimmo Lehtonen, Antti Juvonen & Heikki Ruismäki

Musiikkirajoitteisuus sukupolvien välisenä siirtotaakkana

Anneli Pere & Juha Torvinen

Laulupedagogisten käytäntöjen jäsentäminen eksistentiaalistis-fenomenologisen ihmiskäsityksen valossa. Teoreettis-filosofinen reflektio

