

# JM

01 & 02 2019

Vol.22

usiikkikasvatus

The Finnish  
Journal of  
Music  
Education  
FJME

**SIBELIUS  
ACADEMY**

✕ UNIARTS HELSINKI



# Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

FJME 01 & 02 2019 Vol. 22

## 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

## Tämän numeron vastaavat toimittajat | Managing editors of this issue

Tuulikki Laes, CERADA, Taideyliopisto | CERADA, University of the Arts Helsinki  
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@uniarts.fi

## Tilaushinnat | Subscription rates

Ulkomaille | Abroad: 35 Eur vsk. | Vol.  
Kotimaahan | in Finland: 30 Eur vsk. | Vol.  
Opiskelijatilaus | Student subscription: 17 Eur vsk. / Vol.  
Irttonumero | Single copy: 15 Eur (+ postituskulut | shipping)  
(sis. alv | incl. vat)

## Painopaikka | Printed by

Kirjapaino Hermes Oy, Tampere, 2019

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

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



VERTAISARVIOITU  
KOLLEGIALT GRANSKAD  
PEER-REVIEWED  
[www.tsv.fi/tunnus](http://www.tsv.fi/tunnus)

# Sisällys | Contents

FJME 01 & 02 2019 Vol. 22


**Tuulikki Laes & Marja Heimonen**

Lukijalle | Editorial

>>> 4–5


## ■ Artikkelit | Articles

**Marja-Leena Juntunen**


 Pupils' experiences and perceptions of added music teaching  
in Finnish primary education >>> 8–29

**Cecilia Björk, Marja-Leena Juntunen, Jens Knigge,**


**Bernd Pape & Lars-Erik Malmberg**

 Musikundervisning förverkligas på ojämlika villkor i årskurserna 1–6  
i Finlands svenskspråkiga skolor  
>>> 30–58

**Marie-Helene Zimmerman Nilsson, Monica Lindgren & Olle Zandén**

 Choral discipline or curriculum implementation?  
Exploring singing in Swedish secondary schools.  
>>> 59–69

**Marja-Leena Juntunen & Sanna Kivijärvi**

 Opetuksen saavutettavuuden edistäminen  
taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa >>> 70–87

## ■ Katsaukset | Reports

**Mónika Benedek**

Online or Offline? Developing a pilot blended instruction  
for ear-training at Finnish university >>> 90–98

**Kristi Kiilu**

Starting at the right time: Music education in Estonian kindergartens >>> 99–109

**Katja Thomson & Johanna Lehtinen-Schnabel**

Where are the teachers? Reflecting on the language  
of the Finnish (music) core curriculum for basic education >>> 110–118

**Hanna Kamensky & Tuulia Tuovinen**

Kaikille kasi – ei kenellekään kasia? Keskustelua musiikin arvioinnin  
problematiikasta peruskoulussa >>> 119–126

**Katie Condon**

Lessons From Walden Young Musicians Program:  
A Sound-based approach to music education >>> 127–130

## ■ Lektiot | Lectio Praecursoria

### **Henna Suomi**

Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi  
perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta  
>>> 132–138

### **Suvi Saarikallio**

Arviointilautakunnan raportti Henna Suomen väitöskirjasta >>> 139–140

### **Susanna Mesikä**

Lectio praecursoria >>> 141–144

### **Timo Kovanen**

Lectio praecursoria >>> 145–148

### **14 Lauri Väkevää**

Vastaväittäjän lausunto Timo Kovasen tutkimuksesta >>> 149–150

## ■ Arviot | Reviews

### **Kaarina Marjanen**

Kirja-arvio: Musiikki-integraatio opetuksen ja opettajakoulutuksen haasteena  
>>> 152–163

### **Alexis Kallio & Susanna Mesikä**

Book Review: The Routledge Research Companion  
to Popular Music Education >>> 164–170

### **Matti Hirvonen**

Kirja-arvio: Comparing International Music Lessons on Video >>> 171–172

## ■ Ajankohtaista | Actual

### **Heidi Partti**

Yhdenvertaisesti säveltäen -hanke pyrkii edistämään tasa-arvoisia  
osallistumismahdollisuuksia >>> 174–178

### **Sharon Lierse**

What Curriculum Documents Can Tell Us  
About Music Education in Finland >>> 179–186

## ■ Info

Ohjeita kirjoittajille | Instructions to contributors >>> 188

Kirjoittajat | Contributors >>> 190

Toimituskunnan lausunnonantajat | Review readers for the editorial board >>> 192

Toimitus | Editorial office >>> 196

## Lukijalle | Editorial

Tämän vuoden yhteisen numeron teemana on koulujen musiikinopetus, jota tarkastellaan niin suomalaisen kuin myös ruotsalaisen yleissivistävän opetuksen konteksteissa. Suomessa koulujen musiikinopetuksella on pitkät perinteet. Kolme pakollista ainetta, laulu, latina ja uskonto, olivat opetuksen kulmakiviä jo vuoden 1571 koulujärjestyksessä (Pajamo 2009, 134) ja kansallinen ja uskonnollinen kasvatus koulu- ja kirkon avulla pitkästi opettajan missiona. Itsenäistymisen aikoihin ja sotien aikana kansallistunutta vahvistettiin Ateenalaisten laululla kun taas lapsilähtöisyys nousi esiin P. J. Hanrikaisen laulukokoelmien myötä. Aina peruskouluun asti oppiaineen nimenä oli laulu.

Peruskoulu-uudistuksen myötä laulun sijaan oppiaineen nimeksi tuli musiikki. Samalla opetus monipuolistui: soittaminen tuli osaksi musiikinopetusta, kun nokkaheilu ja kantele sekä monet muut instrumentit yleistyivät kouluissa. Nuorison ”oma musiikki” oli saavuttanut jo 1960-luvulta lähtien nuorison keskuudessa suurta suosiota, ja kehittyvä musiikkiteknologia avasi opetukselle uusia mahdollisuuksia. Musiikkikasvatuksen emerita-professori Ellen Urho muistelee elämäkerrassaan, miten suuresti esimerkiksi kasettisoittimet muuttivat aikoinaan musiikinopettajan työnkuvaa, kun kappaleiden äänittäminen ja toistaminen tuli entistä helpommaksi kaikille. (Juntunen 2013, 78–80.) Musiikinopetuksen sisältö laajeni yhä vahvemmin populaarimusiikin suuntaan ja opettajilta vaadittiin yhä enemmän valmiuksia opettaa eri genrejen musiikkia (Tikkanen & Väkevä 2009, 287).

Nykyään koulujen musiikinopetusta luonnehtii ”monipuolisuuden eetos” (Muukkonen 2010). ”Musiikki kuuluu kaikille”, kuten KMO:n juhlaohjelmassa todetaan (Kotilainen ym. 2009). Musiikkitunnit voivat sisältää niin soittamista, laulamista, musiikin luovaa tuottamista (Ojala 2017), improvisointia ja säveltämistä, kuuntelua (Kankkunen 2018) kuin myös musiikkiliikuntaa unohtamatta nopeasti kehittyvän musiikkiteknologian luomia mahdollisuuksia. Musiikkikasvatusta opiskeleville pyritään tarjoamaan mahdollisimman laaja ja monipuolinen koulutus, jotta he pystyisivät ohjaamaan kaikenlaisia oppijoita. Myös tutkimusopinnot tukevat tulevia musiikinopettajia oman työnsä ja samalla koko alan kehittämisessä ja kansainvälistymisessä.

Tämän numeron ensimmäisessä artikkelissa Marja-Leena Juntunen tarkastelee alakoulun oppilaiden kokemuksia tutkimusprojektissa, jossa lyhyehköjä musiikillisia tuokioita lisättiin koulupäiviin muutaman kerran viikossa kahden lukuvuoden ajan. Oppilaiden mukaan tämä toi vaihtelua koulupäivään, lisäsi työrauhaa ja motivoi käymään koulua. Vaikka koulun arki oli joskus täynnä haasteita, niin musiikillinen toiminta liittyi oppilaiden kokemusten mukaan positiivisesti muun muassa yhteisöllisyyteen. Musiikillisella toiminnalla on tärkeä merkitys oppilaille myös alakouluissa, vaikka varsinaiset musiikin aineenopettajat pääsevät yleensä opettamaan heitä vasta yläluokilla.

Oppilaiden yhdenvertaiset mahdollisuudet ja oikeudet musiikinopetukseen ovat nousseet esiin useissa tutkimushankkeissa (esimerkkinä ArtsEqual). Opetussuunnitelmiin kirjattuja moniulotteisia tavoitteita (POPS 2014) voi olla vaikeaa, ehkä jopa mahdotonta saavuttaa, jos ryhmät ovat suuria ja opetustunteja niukasti. Luokanopettajakoulutuksessa taito- ja taideaineiden osuus on pienentynyt vuosien mittaan, joten alakouluissa opettavat luokanopettajat kokevat itsensä epävarmaksi joutuessaan opettamaan musiikkia. Henna Suomen (2019) väitöstutkimus, jonka lektio julkaistaan tässä numerossa, osoittaa, kuinka alakoulun musiikinopetus Suomessa on kriisissä riittämättömän opettajankoulutuksen vuoksi. Suomen tutkimuksen mukaan vain 6 prosenttia opettajaopiskelijoista kokee olevansa päteviä opettamaan musiikkia. Tämän numeron toisessa artikkelissa tutkimusryhmä, johon kuuluvat Åbo Akademiassa toimivan Cecilia Björkin lisäksi Marja-Leena

Juntunen, Jens Knigge, Bernd Pape ja Lars-Erik Malmberg, raportoivat kyselytutkimuksesta, johon osallistuivat ruotsinkielisten alakoulujen opettajat ja rehtorit. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden toteutuminen musiikissa luokilla 1–6 vaihtelee suuresti ja merkittävästi opettajien ja koulujen välillä. Tämä tarkoittaa, että kansalliset tavoitteet oppilaiden yhdenvertaisista mahdollisuuksista laadukkaaseen opetukseen eivät toteudu musiikkioppiaineessa.

Yhtenä tämän päivän koulun musiikinopetuksen piirteenä on nähty se, että laulun asema on monissa kouluissa heikentynyt soittamisen vallatessa alaa. Koulujen välillä on kuitenkin eroja, kuten ruotsalaisten tutkijoiden Marie-Helene Zimmerman Nilssonin, Monica Lindgrenin ja Olle Zandénin kirjoittamassa Ruotsin kouluja käsittelevässä artikkelissa todetaan. Musiikkipainotteisessa koulussa kuorolaulun, laulunopetuksen ja opetussuunnitelman toteutuksen välinen suhde voi olla erilainen kuin normaalissa yläkoulussa.

Lehden neljännessä artikkelissa ArtsEqual-tutkijat Marja-Leena Juntunen ja Sanna Kivijärvi raportoivat taiteen perusopetuksen oppilaitosten rehtoreille tehdyn kyselyn tuloksia opetuksen saavutettavuudesta. Aiemmissa ArtsEqual-julkaisuissa on korostettu koulun ja taiteen perusopetuksen yhteistyön tiivistämisen merkitystä taidekasvatuksen saavutettavuuden tehostamisessa (esim. Laes ym. 2018).

Tässä lehdessä julkaistaan myös musiikkikasvatuksen tohtorikoulutettavien katsauksia, jotka pohjautuvat Sibelius-Akatemian MuTri-tohtorikoulussa toteutettuun lukupiiriin. Lukupiirissä tarkasteltiin suomalaisen koulujärjestelmän menneisyyttä, nykyhetkeä ja tulevaisuutta musiikin oppiaineen näkökulmasta. Erityisesti kasvatusteoreetikko Gert Biestan kritiikki uuden oppimiskielen vaikutuksista koulun poliittiseen ilmastoon nousi keskeiseksi teemaksi lukupiiriin pohdinnoissa.

Kouluteeman lisäksi lehti tarjoaa katsauksia muuhun ajankohtaiseen musiikkikasvatuksen tutkimukseen. Mónica Benedek Jyväskylän yliopistosta kirjoittaa säveltapailun pilottitutkimuksesta ja Kristi Kiilu tarkastelee musiikkikasvatusta osana Viron varhaiskasvatusta.

Lehti julkaisee myös uusimpia musiikkikasvatuksen väitöselähtiä. Edellä mainitun Henna Suomen lektion lisäksi lehtiössä käsitellään pop/jazz-laulunopetusta, kirjoittajana tuore musiikin tohtori Susanna Mesiä. Jyväskylän yliopistosta väitellyt Timo Kovanen laajentaa musiikkikasvatuksen horisonttia tarkastelemalla peruskoulun ja lukion musiikkikasvatuksen kytköksiä koulutuspolitiikkaan ja yhteiskunnan talouskasvuun.

Heidi Partti osallistuu kirjoituksellaan ajankohtaiseen debattiin eli julkisuudessa kiivaana käytävään keskusteluun säveltäjien ammattikentän rakenteista. Australialaista Sharon Lierseä on innoittanut kesällä 2020 Helsingissä järjestettävä ISME:n maailmankonferenssi. Kirja-arvioita ovat tähän numeroon kirjoittaneet Kaarina Marjanen, Matti Hirvonen, Alexis Kallio ja Susanna Mesiä.

Kiitämme lämpimästi kaikkia lausunnonantajia arvokkaasta työstä lehden hyväksi ja toivotamme lukijoillemme antoisia hetkiä lehden parissa. ■

## Lähteet

**Juntunen, M.-L.** 2013. Kaiken lisäksi nainen: Ellen Urhon ammatillinen elämäkerta. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

**Kankkunen, O.-T.** 2018. Kuuntelukasvatusta suomalaisessa perusopetuksessa: kohti yhteisöllistä äänellistä toimijuutta. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

**Kotilainen, T., Manner, M., Pietinen, J. & Tikkanen, R.** (toim) 2009. Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat r.y. 100 vuotta. Jyväskylä: KMO.

**Laes, T., Juntunen, M.-L., Heimonen, M., Kamensky, H., Kivijärvi, S., Nieminen, K., Tuovinen, T., Turpeinen, I., Elmgren, H., Linnapuomi, A. & Korhonen, O.** 2018. Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana. ArtsEqual policy brief 1/2018.

**Muukkonen, M.** 2010. Monipuolisuuden eetos: musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käyttäntöjä. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

**Ojala, A.** 2017. Learning through producing: the pedagogical and technological redesign of a compulsory music course for Finnish general upper secondary schools. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

**Pajamo, R.** 2009. Piirteitä vanhoista koululaulukirjoista. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat r.y. 100 vuotta. Jyväskylä: KMO, 134–138.

**POPS** 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

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

**Tikkanen, R. & Väkevä, L.** 2009. Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. Teoksessa T. Kotilainen, M. Manner, J. Pietinen & R. Tikkanen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat r.y. 100 vuotta. Jyväskylä: KMO, 184–194.



# Artikkelit | Articles

# Pupils' experiences and perceptions of added music teaching in Finnish primary education

## Introduction

In recent years Finland has been recognized for its success in the PISA exams, measuring the outcomes of learning in mathematics, science, and reading on an international level and therefore the overall quality of basic education (e.g. Niemi 2016, see also Juntunen 2017). At the same time, a significant number of Finnish pupils report that they experience a lack of social community in schools and suffer, for example, from bullying (Harinen & Halme 2012). Furthermore, the study by Salmela-Aro and others (2015) suggests that almost half (46%) of primary school students (age 12) feel some degree of cynicism about school and do not find it meaningful, 15 % of them do not find school meaningful for their future life at all, and 10 % are already exhausted (also Salmela-Aro et al. 2018; Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014; Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta 2012). From the perspectives of school motivation and well-being, these figures are alarming - primarily because pupils' well-being is a crucial matter, but also because, according to motivation and especially self-determination theory (SDT) (Ryan & Deci 2016; 2017), intrinsic motivation is the most important factor in learning.

Within arts education discourse and research, there is an increasing interest in the potential of arts education to promote wellbeing and health (e.g. Clift & Camic 2016; MacDonald 2013; MacDonald et al 2012). Studies in the school context suggest, for example, that arts education can enhance personal, social and emotional well-being (Atkinson & Robson 2012) and promote a good school atmosphere and overall school satisfaction (e.g. Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011), as well as academic and civic outcomes in school (e.g. Catterall, Dumais & Hampden-Thompson 2012). When examining whether an extended curriculum of music education can create social benefits in a school environment (based on the data from ten schools,  $N=735$  pupils), Eerola and Eerola (2013) reported that an extended curriculum of primary school music education enhances the quality of school life, particularly in areas related to general satisfaction, a sense of achievement and opportunity for students, and social life at school. A follow-up study focusing on classes ( $N=98$  pupils) with an extended curriculum in sports or visual arts found that they did not confer similar benefits.

The discussion regarding the goals and strengths of music education in general is often characterized by two discourses. One emphasizes musical learning and experience, focusing on the intrinsic values of music education, while the other highlights the possible transfer effect of musical practice on learning in general and the development of a variety of skills, focusing on extrinsic or instrumental values (see e.g. Bowman 2002). However, on an experiential level, in holistic experience, this separation between these two aspects does not exist (Westerlund 2008), and need not be treated so in teaching either, since the two dimensions can be viewed as inseparably linked and integrated (e.g. Anttila 2018; Juntunen et al. 2014). Yet, in our current effectiveness-oriented educational climate, the latter (instrumental) discourse tends to dominate.

In several studies, practicing music has been linked with the development of musical and non-musical skills (see Tervaniemi, Tao & Huotilainen 2018). For example, studies among young children (2 to 4-year-olds) report that practicing music has an impact on improved listening skills (Putkinen et al. 2012) and social capability (Kirschner &

Tomasello 2010). Among 5-year-olds, listening to children's songs improved creativity (Schellenberg 2012, 332). Studies targeted at school-age children, with at least some musical training, suggest a correlation between practicing music and mathematical skills (Bahr & Christensen 2000), visuo-spatial processing (Sluming et al. 2007), and reasoning performance measured by intelligence tests (Schellenberg 2006). Furthermore, music intervention was found to reduce aggression and improve self-esteem in children with highly aggressive behaviour compared with controls (Choi, Lee & Lee 2010), and in a study by Rabinowitch and others (2013), 8 to 11-year-old children in a music program scored higher on empathy. Studies also suggest that among 10- and 11-year-olds listening to pop music improves cognitive performance (Schellenberg & Hallam 2005). The transferable benefits of music learning on concentration, team work, and creativity have been identified earlier, for example in the study of Hallam (2015).

Studies often link musical learning with language skills. For example, in Linnavalli's study, added music (but not dance) activities in a kindergarten setting improved the linguistic skills of the children in terms of vocabulary and phonemic processes after two years (but not one year, Linnavalli et al. 2018; Linnavalli 2019). In a study by Moreno and others (2009), after six months of musical training, eight-year-olds who had not had any previous formal training in music showed enhanced reading and pitch discrimination abilities in speech. Added music teaching in the musician-led sessions at school (for 20 weeks) has been reported to improve the literacy skills of primary-school-age (6 to 7 years old) children (Welch, Saunders, Hobsbaum & Himonides 2012). Furthermore, a study by Ho and others (2003) suggests that musical training improves linguistic memory.

However, some of the above-mentioned findings are contestable, and not all have been confirmed by replication studies (for a critical review, see Jaschke et al. 2013; also Dumont et al. 2017). In particular, arguing in favour of a transfer from music training to academic achievement remains a difficult and complex task, and is sometimes disagreed upon by authors of various studies (Ho et al. 2003; Degé et al. 2011; Moreno et al. 2011; Tsang & Conrad 2011; Rodrigues et al. 2013; Roden et al. 2014; Dumont et al. 2017; Holochwost et al. 2017; Foster & Jenkins 2017). It is also important to differentiate between studies in which interventions take place for children who have music as an extra-curricular activity and those that focus on "randomly selected" children. Researchers have found that there are differences in personal traits and economic status between the music making and non-music making groups. Economic advantages may mean that music study is more available, and thereby the advantages that inhere in music study are also more available to those with an economic privilege (Corrigall et al. 2013; Elpus 2013). It is also suggested that different types of music training might have different transfer effects, and it is not known what the shared effects and impacts would be between different music education programs (Maróti et al. 2018).

The intrinsic values of music education are often discussed when pupils' experiences are put in focus. For example, Holst (2013; 2017) argues that pupils' first-hand experiences tell us about what value music education has for them and should be regarded as primary evidence when the quality and importance of music education is considered (see also Crossick & Kazynska 2016). On a general level, listening to children's points of view and experiences of education has been recognized as increasingly important (Cullingford 2006). It is particularly important to achieve positive experiences in primary grades, since they shape attitudes towards music which are difficult to change later on the secondary level (Barnes 2001, 99). However, children's points of view are still poorly examined in music education research.

A study comparing music teaching in Spain and Great Britain reports that children in both school systems had both positive and negative views of their music lessons, with negative views being most often linked to a lack of variety in their lessons and a desire to

play a greater variety of instruments (Hardcastle, Pitts & Aróstegui 2017). The study (ibid.) also suggests that pupils in primary education have a low level of commitment to and valuation of music, which stems from their comparison of music with other subjects, their evaluation of its usefulness, and their evident lack of awareness of their own future musical potential. In the Finnish lower secondary school context, a study by Anttila (2010) reports that some students' negative experiences of Finnish school music education not only failed to generate motivation, but also undermined the students' musical self-esteem. In the British context, Lamont and others (2003, 229) report that "a good deal of lower secondary school music seems to be unsuccessful, unimaginatively taught, and out of touch with pupils' interests." Parallely, studies in the context of Nordic schools suggest that students regard music (as a school subject) as old-fashioned (Georgii-Hemming & Westvall 2010). However, the student questionnaire, as part of the national assessment of learning outcomes in music in the 9<sup>th</sup> grade of Finnish basic education (Laitinen, Hilmola & Juntunen 2011), suggests that students' attitudes towards music as a school subject are nevertheless somewhat positive. Yet, especially with regard to the primary school level, we still know very little about what meanings pupils ascribe to their school music lessons, and how they perceive school music education in general.

### General description of the research project at large

This article reports from a study that is part of the *ArtsEqual* Research Initiative, which examines how publicly subsidized services in the arts and arts education can enhance equality and well-being (see [artsequal.fi](http://artsequal.fi)). The study forms part of the Arts@school research group, which examines, mostly through teaching interventions, how every student's opportunity to participate in arts education in Finnish schools can be fostered, and how learning through/in the arts can better support, for example, overall learning, school satisfaction, social coherence and inclusion, and well-being.

One of the sub-projects of the group, a longitudinal intervention study *Music, movement, and learning* (2016–2018), investigated whether an easy-to-implement intervention, adding arts education sessions of fifteen minutes three times a week, taught by the classroom teacher and offered for all students in the class, could facilitate the learning of academic skills, improve social cognition, and promote school motivation and satisfaction. More precisely, the aim of the study was to examine the possible impact of added music, movement (dance), and music-and-movement activities on a variety of children's academic skills and capacities (i.e., general learning competencies, cognitive skills, literacy skills, social cognition, and motivation). The study also examined the participating teachers' and pupils' perceptions of the possible influences of these activities on learning, school engagement, and school satisfaction, and how the music activities were perceived by them in general. The research was conducted in a collaboration between the University of the Arts Helsinki and the University of Helsinki.

The study design included three experiment groups and a control group. Each experiment group received added teaching (15 minutes, 3 times a week) either in music, movement (dance, no music), or music-and-movement. The control group did not participate in any of the interventions but was offered an intervention after the completion of the study. All the groups received the regular music and visual arts lesson (one lesson of 45 minutes of each per week), but no instruction in dance (not included as a subject in the Finnish basic education curriculum), according to the aims of the Finnish National Core Curriculum (FNAE 2014). The interventions lasted for two school years, starting in the beginning of October 2016 and running until May 2018.

The aim of the interventions was to add weekly arts education time and activity. The added sessions were conducted by the classroom teachers. Arts education specialists (Eeva

Anttila and Juntunen) from the University of the Arts Helsinki offered practical ideas, materials, support, and guidance. In music intervention, for example, this meant mainly looking for the specific teaching materials (textbooks, songs, lyrics, recording, videos), and occasionally preparing some exercises and teaching processes. Yet, the classroom teachers were responsible for carrying out the arts activities and were free to decide a suitable day and time for them. They were encouraged to use the activities in a way and time that best supported their teaching.

### **Purpose of this study**

While the larger study aimed to examine whether the addition of arts engagement would enrich studying, teaching, and learning in school, this paper, as part of the larger study, focuses on examining the experiences and perceptions of the pupils who participated in the music intervention. The research questions were: (1) What were the pupils' general experiences of the music activities during the intervention? (2) What were the pupils' perceptions of the possible influence of the added music activities (if any) on their school satisfaction, working, learning, classroom atmosphere, and attitudes towards music? The other parts of the study will be reported and discussed elsewhere.

### **Context and participants**

The study was conducted in a classroom context (3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades) of a primary school in 2016–2018. The process started in the Spring of 2016 by planning the study design and searching for a suitable primary school in the Helsinki metropolitan area. The criteria for the school were: (a) four parallel classes of the third grade starting in August 2016, (b) no special focus on a particular subject area, (c) located in an area of population with varying socio-economic status and of somewhat culturally diverse background (reflecting the current situation in schools in the Helsinki metropolitan area). Finding a suitable school that met all the criteria required personal communication with the personnel of various schools, since the information was not available on web sites. When the list of the potential schools was formed, the author contacted the rectors and inquired about the school's possible interest and willingness to participate in the study. An easy-read version of the research plan was also sent to the rector. The third school contacted agreed to participate.

The researchers of the group then met with the rector and discussed the study with the classroom teachers. The decision regarding the assignment of the intervention groups amongst the teachers was done in collaboration with the teachers and the researchers at the very end of the Spring semester of 2016 and was based on the teachers' educational background (special areas of competency), teaching experience, and personal preference. The music intervention was chosen by a teacher who had specialized in music in her classroom teacher education studies, was responsible for the regular music teaching (not part of the intervention) for several classes and felt comfortable in teaching music. All pupils in the class participated in the music intervention, as it formed part of their school day. During the first school year, fourteen out of sixteen pupils participated in the study (guardians of two did not consent); during the second year, fifteen out of seventeen (one pupil moved away, two moved in). Four of the pupils had special educational needs, and three of them (five in the second year) had Finnish as a second language. Only a few of the pupils had studied music as a hobby (usually for a year or two).

## Ethical issues

The ethical questions were addressed according to the national guidelines for responsible research (TENK 2012), and the project protocol (including quantitative behavioural and brain data acquisition that was part of this study and reported elsewhere) was approved by the University of Helsinki Review Board in Humanities and Social and Behavioural Sciences, which is the affiliation of Research Director Mari Tervaniemi. The guardians were informed about the study in parents' meetings that were organised at the school in August 2016. In these meetings, two researchers (the author with Minna Törmänen) explained the purpose of the whole study and the content of the interventions, as well as the content and timetable of the tests (reported elsewhere) and other data gathering methods. Similar meetings were arranged for parents in the beginning of second year of the research project. The guardians were also informed that they could contact the researchers at any time, and that all pupils would participate in the interventions, but that the guardians could decide whether to participate in the research or not. Signed informed consent forms were then obtained from participating families within the following weeks.

The ethical issues, such as privacy, anonymity, and confidentiality, were part of this study as follows. The anonymity of the participating children was carefully looked after in data processing. Identification information (name, age, gender, custody) was kept only on paper, separate from other collected data. The data were stored behind locked cabinets at the University of Helsinki. The idea of the interventions and the study as a whole was explained to the pupils. The participants were free to leave the study at any point in the process. In data gathering situations, the purpose and the content of the procedures were explained to the participants. The study overall was conducted with particular care since it took place in a school context, in classrooms of young children (see Alderson 2014; Alderson & Morrow 2011; Björk & Juntunen 2019 in print).

## Music intervention

The music intervention was designed according to the goals and contents of regular primary school music education. According to the Finnish music core curriculum (FNAE 2014):

*... the task of the subject of music is to create opportunities for versatile musical activities and active cultural participation ... The pupils' musical skills broaden, which also enhances their positive attitude towards music and lays a foundation for a lifelong interest in music. In grades 3–6, the pupils learn to approach each other's experiences openly and with respect as well as to create a feeling of togetherness. At the same time, they become accustomed to analyse musical experiences and phenomena as well as music cultures more consciously.*  
(pp. 770–771)

School music teaching in Finland offers playful and holistic activities that expose pupils to a wide range of music styles and encourage the expression of personal ideas. The joint music activities involve singing, listening, playing school instruments, rhythmic and movement exercises, creating soundscapes, and musical improvisation, among other things. In such activities, pupils practice social skills such as respect and responsibility-taking. The teacher of the music intervention was encouraged to include activities from all of these areas (except music-and-movement, in order to avoid overlapping with the other intervention) and was free to decide on the content and methods. The teacher was asked to keep a diary of the sessions regarding time, content, student participation and learning, and so forth. The author observed the sessions two or three times each semester. The

teacher diary and researcher's observations have informed the description of the intervention.

During the first school year, the classroom teacher was responsible for the music instruction for the class. Therefore, the intervention activities were similar to those of regular (non-intervention) music lessons, and mainly consisted of singing and playing some Orff instruments, such as percussion and *glockenspiels*. Listening to music, and creative tasks such as making soundscapes and writing lyrics, were also integrated occasionally. The classroom teacher had specialized in music as part of teacher education and was able to play the piano. The music activities in the intervention (but not the regular music lessons) were partly integrated with the teaching of other subjects, such as languages and natural science, reflecting the phenomenon-based learning emphasized in the Finnish core curriculum (FNAE 2014). Music activities were also connected to current issues at school, such as feast days and festivities, and the intervention offered extra opportunities to rehearse for those occasions. The songs were chosen from the music text books. There were 23 music intervention sessions in the Autumn semester of 2016 (the intervention started in late September) and 49 in the Spring semester of 2017.

During the second school year, the music intervention included singing and listening to music. The classroom teacher changed in the beginning of the Autumn semester of 2017, since that teacher switched over to teach the first grade. A substitute teacher, who had a master's degree in education but was not certified to teach, was hired for the Autumn semester. She did not have any experience in teaching music but agreed to continue the intervention. In addition, the school building was under renovation, and for several months the teaching took place in a temporary space where the teaching facilities were inadequate (for example, no music instruments or sound equipment were available). In November, the pupils had several dance rehearsals for an Independence Day ball (December 6<sup>th</sup>), which took time from the music intervention. Therefore, during the Fall semester of the second year, the music intervention consisted of only 16 sessions (starting in October), and included singing songs that the author had selected and for which the author prepared the teaching processes, which were then shared with the teacher. The pupils sang along with the audio recordings or YouTube videos. The regular school music lessons (not part of the intervention) were taken by another (classroom) teacher, and mostly consisted of singing and playing the recorder.

The classroom teacher for the music intervention group changed again in the Spring semester starting in January 2018. The new teacher was qualified as a classroom teacher but had completed only the compulsory music course in teacher education. The teacher had a strong background in physical education and included movement activities in her regular school days. The music intervention mainly consisted of singing and listening to pupils' favourite music, as well as discussing the lyrics, pupils' (dis)likes, and so on. Body percussion activities were also occasionally included. The teacher requested help with finding singing materials. She was explicit in her aim to make music activities fun and enjoyable, and she wanted to find and use a music repertoire that the pupils would prefer. In the lessons, some of the singing was done along with audio recordings and YouTube videos, and sometimes without any music accompaniment at all. The pupils were asked to bring their favourite choice of music, suitable for the school context (see Kallio 2015), to be listened to together in the classroom. Music was also sometimes played as background for other schoolwork, such as writing assignments. There were altogether 30 sessions of music intervention activities.

All in all, active music making through singing and listening formed the main content in the music intervention. Although music activities were occasionally integrated with other tasks and learning in other subjects, participating in musical activities remained the focus. Based on the teacher diary and the author's observations, participation varied a lot



between individual pupils, as well as between individual days. A big part of the group participated actively, whereas some pupils hardly participated at all.

### Data collection and analysis

The project data was generated through interviews. For practical reasons, the interviews were organised in groups (two to four pupils together). The interviews were conducted by the author, whom the pupils already knew through classroom observations. The interviews were carried out during the school day, at school, at the end of the Spring semesters of 2017 and 2018. All the participants were interviewed at least once: 11 pupils (4 boys, 7 girls) out of 14 in Spring 2017, and 12 pupils (2 boys, 8 girls) out of 15 in Spring 2018. The rest were absent from school on the days of the interviews. All the interviews were conducted in Finnish, except one that was conducted in English. Each interview lasted about 15 minutes. It was not possible to take a longer time due to the time management of classroom activities.

The purpose and the confidentiality of the interviews were explained at the beginning of each interview. It was pointed out that the interview concerned pupils' experiences and thoughts about the added and integrated music activities, which had resulted in having more frequent music instruction in school. The interview could be described as a semi-structured interview. The questions had been formulated in advance for the ethical approval application, and included (1) the general experiences of the pupils; (2) the perceived possible influence of the intervention on pupils' school engagement, working, learning, classroom atmosphere, interaction among the pupils, and attitudes towards music (in this case); (3) the success of the intervention and requests for the future practice sessions. Since the last question relates to an evaluation of the intervention, the material for this part will be reported elsewhere.

The interviews were transcribed verbatim by transcription services. The process of analysis started by intensive engagement with the data (see Priest 2003) through listening to the audio recordings of the interviews, as well as reading and rereading the transcripts. First, the material was organised according to the interview questions. Then, all statements that appeared relevant to the research questions were identified. In the thematic analysis (Braun & Clarke 2006), the material was coded with the help of the ATLAS.ti program and organised according to the gradually forming themes. The statements, placed under each theme, were then reflected against each other and a more general description was written based on the analysis of the shared content (either agreeing or disagreeing) of the grouped statements. This process in turn transformed the themes. The final themes are presented as subtitles in the results section and depict the core meanings of pupils' experiences and perceptions (see Moustakas 1990, 52). Finally, the direct quotes to be used in presenting the results were chosen.

During the first year of the intervention, both the regular music lessons and the intervention sessions were taught by the same classroom teacher. Hence, in the first interview the pupils' comments related to the content of their regular music teaching practice as well as to having more music activities at school. During the second year, when both the music teacher and the classroom teacher changed (the latter twice), the pupils' comments related largely to the music intervention sessions of the Spring semester, when they could make repertoire choices, which they enjoyed. In any case, in the interviews it became clear what the pupils referred to in their comments. The context of their speech is also articulated in the results section.

In what follows, the findings will be presented with quotes from the interview data. The purpose of the quotes is to illustrate and strengthen the voice of the pupils and to provide support for the interpretations. The quotes of the girls are coded as g1, g2, etc.



and those of the boys b1, b2, etc. The quotes have been translated from Finnish into English by the author. In the interviews, the girls described their experiences at greater length and in more detail than the boys. Therefore, there are more quotes from the girls than the boys in the results.

### **Pupils' overall experiences**

The overall experiences of having more music activities at school were mostly positive. The experiences were more positive among the girls than the boys. None of the students had only negative experiences. The enjoyment of having more music activities at school was often linked with a generally positive attitude towards music: If one liked music, the experiences of music interventions sessions were also positive. For example:

*I liked the music sessions because I like music in general. (g6)*

*I like that we have more music. (g1) Otherwise we have so little of music. (g3)*

*Well, I like music very much, so I have enjoyed it. (g7)*

*We should have more music, since it is so much fun. Learning to play and sing is also important. (b1)*

*I like music, so having more was fun. (b2)*

The negative experiences were related to repertoire choices and the quality of the music making in the intervention sessions. If one liked the repertoire, then the music making was a positive experience. The negative statements regarding the quality of the music activities focused on the volume and rhythmic accuracy of the music making. The pupils also stated that it would be easier to sing in tune with live accompaniment. (These statements referred to the second year of the intervention, when only recorded accompaniment, if any, was used.)

*I wish we could concentrate on peace in music making - playing the instruments could be done more softly as well. We could also practice keeping the time. That is what I would like us to practice next year. (g1)*

*Now that nobody can really play instruments, we have to use YouTube for singing. It is easier to sing with the piano. If you do not have the piano, everyone sings in a different time, and then you lose it yourself. (b4)*

*Exactly, singing with the recording is much harder. (b3)*

### **Experience of togetherness in musical activities**

The pupils had particularly enjoyed the experience of togetherness that had resulted from singing together, or other activities in which everyone participated actively, either in the music lessons or the intervention sessions.

*I enjoyed that everyone tried to sing together. It strengthens the team spirit. (g5)*

*Since everyone in our class tries to sing, it brings about an experience of togetherness. (g6)*

*It is nice to sing together. (g3)*

*I enjoyed most when everyone sang together. (b2)*

### **Learning more musical skills**

Becoming more skilful in music was an important part of the pupils' experience of having more music activities. In particular, the pupils appreciated learning to sing and play some instruments. The pupils stated:

*I liked them because in music you can sing and play and all the time learn new things. (g2)*

*I enjoyed when we played that weird instrument the glockenspiel. I had never played it before. (b3)... I also liked playing that instrument. (b4)* (referring to the first year of the intervention)

*What was fun in the music sessions was that we could learn to play the instruments and to sing. For example, if you sing too low, you can learn to sing higher. (g7)*

### **Experiences of autonomy**

During the second year of the intervention, it was important for the teacher to consider the pupils' aspirations regarding the repertoire choices. Thus, the pupils could, for example, make suggestions about the singing repertoire and bring their own music to the classroom. The pupils enjoyed being involved in the decision making. For one boy, bringing "his own song" to be listened to in the classroom had been the only activity he found meaningful. The pupils preferred to sing the more contemporary, pop music repertoire in English, instead of children's songs in Finnish.

*Music is fun, since you can play and sing and ask for your favourite songs. (g4)*

### **Mood and emotion regulation**

Singing and listening to music both in regular lessons and intervention sessions were perceived as activities that changed the mood (from bad to good) and emotions and cheered the pupils up; especially singing brought about good feelings. Singing had helped, for example, to forget the negative experiences of recess and put troubles on hold. This was more common experience among the girls than the boys.

*I liked singing. If we sing in the morning, it cheers me up. (g6) And if my voice is a bit hoarse in the morning, singing warms and clears the voice. (g8)*

*Usually after singing the vibes are better, sometimes a lot better, sometimes just a little better. (b2)*

*Singing allows expressions of feeling and changes the mood. For example, if something unpleasant has happened during the recess, singing changes the mood and makes you forget the bad feelings. (g1)*

*Good music makes you feel good. (g4)*

*Usually after singing the feeling is good. Also, if some pupils have an argument with each other and then they start to sing something, they can have a better mood, for example. (g7)*

### **Transferability of music activities**

Some pupils stated that having more music activities at school had encouraged them to make more music outside of school as well. For example, pupils stated that they had sung the songs they had learnt in the added sessions (second year) during the breaks or after school hours, or just generally had started to sing more than they used to do before the intervention. The examples of pupils' favourite music, brought to school by their peers, had inspired some pupils to listen to music more at home and/or to search for the repertoire of the artists they had come to know through the listening activities. The pupils stated, for example:

*I have been singing more. For example, yesterday, when we went to see some puppies and it took an hour to drive there, I was singing most of the time, since nothing good was coming from the radio. (g6)*

*Well, all the songs we sing keep playing in my head, and then I may hum them in different situations. (g1)*

*I sing the same songs at home. (g2)*

*It is good to sing when you are bored—sometimes I sing because of that at home. (g4)*

*When we learn the same songs, then we sometimes sing the same song during the breaks among the girls. Somebody just starts to sing and the rest join in. (g3)*

*When we have suggested some piece to be listened to, and then we have listened to it, then the ones who did not know the piece before also start to listen to it. (g7)*

### **Influence of the intervention on school satisfaction, working, and learning**

According to the pupils, holding musical activities before or between other school activities had offered a change from regular schoolwork and stimulated participation and working. For some, it was easier to concentrate after the music activities. As the activities made the classroom calmer, working became easier and the classroom atmosphere a little more positive. Having more music activities in general had somewhat motivated school attendance: school felt more fun. Only a minor influence on learning was identified. In what follows, these results will be explained in more detail.

#### **Music as a refreshing change during the regular schoolwork**

The pupils thought that music activities offered an enjoyable break between the various and more regular learning activities such as listening, discussing, reading, and writing. Music activities had also changed the experience of schoolwork, since they were different from the regular routines. Also, just knowing that the music activities were coming strengthened motivation for working.

*Working feels a bit different. (b4)*

*After the activities, it feels more refreshing. (g9)*

*Well, I guess they help a bit to cope with the work at school. (g5)*

*It motivates you to do the tasks when you know that after them we will listen to music. (g9)*

### **Music brings quiet and concentration to the classroom**

Especially listening to music, as an activity itself or while doing other tasks, was regarded as something that made the classroom atmosphere more peaceful and calmer.

*It is nice that when listening to music, you know, that everyone is quiet and listening. It is nice when no one makes noise or runs around the classroom. (g5)*

*It is surprisingly quiet in the classroom each time we have music. (g2)*

*It's more peaceful in the classroom after music exercises (g8). I agree. (g9)*

The pupils also thought that after music activities, especially after singing or playing, it was easier to concentrate on other tasks than before the music activities.

*In a way, they [the exercises] help, since I concentrate better after singing or playing instruments a little. (g8)*

*Well, when I can sing first then I have a better mood to do the other assignments and tasks, and it is easier to concentrate. (g5)*

### **Increased school satisfaction**

When asking whether the pupils had noticed any difference in the experience of going to school during the intervention, the answers were slightly positive, or suggested that having more music had just made going to school feel a little different. To some degree, it had also given extra support for managing schoolwork or strengthened wellbeing.

*Going to school is a bit more fun when you can listen to the music between the schoolwork. (b3). I agree. (b4) Me too, it has motivated me a bit. (b2)*

*Well, it [going to school] is different 'cause you forget the issues from the earlier lessons when you listen to the music. You don't need to think about them anymore. So, I guess music helps to cope with things and doing the schoolwork. (g2)*

*I think the music really helps. Going to school feels nicer when we have music. (g3)*

*Going to school is now much more fun. (g4). I agree. (g5)*

*Maybe it is now a little bit more fun, since we don't need to do the tasks all the time. (b4) ... so that we can do other things in between. (b5)*

*It is more fun now (g8). Yes. (g9)*

*Maybe it is more fun, I am not sure. (g6)*

### **Minor influence on learning**

The pupils did not find that having more music activities influenced their learning. The ones who identified some influence talked about how the bodily activities, such as clapping, when integrated with singing songs in English, had reinforced learning some words.

*I think I have learnt better when we had, for example, done some clapping. With movement it is easier to remember [English words]. (g8)*

### **Slightly more positive classroom atmosphere**

Some pupils identified a slightly positive influence from having more music on the general atmosphere in the classroom.

*Maybe the atmosphere is a little more positive now. (g2) I have not noticed any change. (g3)*

*A little bit, in a positive way. (b2)*

*No change. (b3, b4, g6)*

*Maybe after singing the vibes are better. (g7)*

*Maybe the atmosphere is more calm now. (g10)*

*I think it had changed the atmosphere, because as all of us learn the same songs, then we sometimes sing them during the breaks as well. (g3)*

### **Attitudes towards music**

In general, the pupils had positive attitudes towards music as a school subject. Based on the interviews, some pupils identified a small positive influence from the intervention on their attitudes. Mostly, those who had (dis)liked music before the intervention also (dis)liked it after the intervention.

*Music is fun. (g6) We should have more music. (g7)*

*Well, music is now more fun. I like music. (b2)*

*Yeah, music is so much fun, but we have so little of it. (g2)*

*The intervention has had a positive effect [on liking music]. (g8)*

*I like music more now. (g4) Me too. (g5)*

It also appeared that there was a link between liking music and liking attending school in general; that is, the pupils who liked music often had a positive attitude towards school overall. These pupils were often girls.

### **Discussion**

This study examined the experiences and perceptions of pupils who participated in a two-year-long music intervention that aimed to enhance learning as well as school motivation and satisfaction. During the intervention, in addition to a regular weekly music lesson, the pupils were offered music activities three times a week (15 minutes sessions, led by the classroom teacher). The experiences of the music intervention activities—which in the study included mostly singing, listening to music, and playing the Orff instruments, and were similar to those of regular music lessons—were positive overall. Positive experiences are particularly important in the childhood music teaching and learning since they promote positive attitudes towards music, among other things. If the attitudes become

negative, it is difficult to change them later on (Barnes 2001). During the intervention, pupils' attitudes towards music subject did not change much.

The core meanings of the pupils' experiences and perceptions can be depicted as (1) a sense of togetherness, (2) changes in mood and emotions, (3) learning musical skills, (4) a state of calm and concentration, and (5) experience of autonomy (as a result of being able to make suggestions and decisions regarding the repertoire). Having music activities integrated into the regular schoolwork schedule offered a welcome change during the school day. In addition, musical activities were considered to provide extra support to managing schoolwork, increasing school satisfaction, and to some degree motivation to go to school. These findings are in line with previous studies suggesting that music instruction can enhance the overall quality of school life (Eerola & Eerola 2014). However, the pupils in this study thought that the musical activities had only a small influence on their learning.

Although listening to music, for example, is recognised as an activity that children enjoy doing both at school and outside school (e.g. Hardcastle, Pitts & Aróstegui 2017), the enjoyment of musical activity and the power of the musical experience still remain complex and fascinating, but also mysterious, issues. Enjoying music and the its varied effects are, according to Overy and Molnar-Szakacs (2009), related to the power of the *social learning experiences* that joint musical activities enable, such as synchronization of physical actions with temporal accuracy, imitation, prediction, shared understanding, eye contact, smiling, laughter, relationship building, and personal expression. Singing in particular is a highly multifaceted activity, and a complex experience that has caught the attention of professionals in many fields (see Cohen 2011; Overy and Molnar-Szakacs 2009). In this study, singing was perceived as an activity that strengthened the experience of togetherness, changed the mood in a positive manner, and promoted active music making outside the classroom as well. In several studies, singing together has been identified as a musical activity that enhances the experience and sense of community (Brisola & Cury 2015). Pascale (2013) suggests, based on her interview material with classroom teachers, that singing promotes social integration, among several other things. Singing is also regarded an experience that includes emotions and feelings (e.g. Brisola & Cury 2015).

The participating pupils perceived that singing and listening to music (which were the most common activities) were able to change the overall mood and their own emotions (from bad to good) and cheered them up. The pupils stated that listening to music in particular had made the classroom more focused and the atmosphere more calm and quiet, and helped them concentrate on the upcoming activities. The results are consistent with well-established knowledge of the effects of music on concentration (Hallam 2015), arousal, and mood (Gabrielsson 2001; Hallam, Price and Katsarou 2002; Peretz 2001; Schmidt & Trainor 2001; Sloboda & Juslin 2001), as well as on emotion regulation (Saarikallio 2011; Saarikallio & Erkkilä 2007). Hallam, Price and Katsarou (2002) also suggest that the effects of music on task performance are mediated by arousal and mood, rather than affecting cognition directly. The potential of singing to change the mood, for example by shifting attention from personal worries or increasing a sense of calmness, has been identified in the context of choir singing in particular (e.g. Clift 2012; Clift & Harcox 2010). Those studies also identify the strong impact of choir singing on well-being in general (Camic, Williams & Meeten 2013; Tonneijck, Kinébanian & Josephsson 2008; Vaag et al. 2013).

The pupils not only recognised the transferable benefits of music learning, but also appreciated learning musical skills, such as singing and playing instruments, and they regarded skill learning as an important part of their music learning. Music psychology attaches great importance to challenges that improve one's skills in musical learning throughout all ages, as challenge-seeking behaviour is considered innate. When challenges

and skills meet, it results in a rewarding flow experience (Czikzentmihalyi 1990; also Custodero 2002). Even when participation is in focus, musical skill acquisition plays an important role in gaining rewarding experiences. In this study, the pupils were also expecting the teacher to have the skills to provide accompaniment, and thus support for their music making (during the second year, the teachers did not have any previous experience of teaching music). The pupils found it difficult to make music along with recordings and videos, which were used to sing/play along. Correspondingly, Overy and Molnar-Szakacs (2009) report that young children experienced difficulties when they were asked to tap along with the recorded music. Likewise, in the study of Kirschner and Tomasello (2009), it was easier for children to accurately tap along with a human partner than a drum machine, or a drum sound coming from the speaker.

During the last semester of the intervention, it was important for the teacher that the entire repertoire was motivating for the pupils. Therefore, she let the pupils make choices regarding the teaching content. This was a rewarding experience for the pupils and enhanced their autonomy (see also Juntunen 2015).

The results of this study reflect the findings of Holst's (2018, see also see Björk et al. 2018) project in the context of music school activities, that identified the value dimensions in children's experiences centring around participation and involvement. In the interviews, the pupils talked primarily about the experiential dimensions of music, for example about the enjoyment of singing together, which can be regarded as an intrinsic dimension (see Ryan & Deci 2016, 97). Yet, the pupils also spontaneously reflected on and identified the changes in mood and classroom atmosphere. The influence of music making on working and learning were reflected on only when they were specifically asked about them. Nevertheless, on an experiential level, no clear distinction was made by the children between the intrinsic and instrumental dimensions, as remarked upon by Westerlund (2008). Rather, they were discussed as substantially interconnected.

In this study, the pupils' attitudes towards music and school were positive overall, but the girls' attitudes were a little more positive than those of the boys. This finding is consistent with an earlier study (Juntunen 2011) with Finnish students in the 9<sup>th</sup> grade, which reported that the students' attitudes towards music were positive and that music was experienced as a meaningful subject, but that girls held more positive attitudes toward music and experienced school music as more meaningful than boys. The results in Kokotsaki's (2016) study (among 10 and 11-year olds) in England were similar: girls' attitudes towards music and school were consistently more positive than those of boys.

The research provides insight and sheds light on the pupils' experiences of music learning at school. However, the study is not without limitations. One limitation of the current study is the relatively small sample size, since it was restricted by the number of same-grade pupils in one primary school. On the other hand, having all the participants in the same school meant that the overall everyday educational circumstances were fairly similar for everyone. Another limitation was the short time allocated for the interviews. Also, the pupils' comments in the interviews were brief. Instead, or in addition to, the traditional interview, other data gathering methods such as multi-modal interviewing (see e.g. Svendler Nielsen 2009) could have provided richer data. Another challenge in the study was to distinguish the pupils' experiences of the intervention (of having more and more frequent music activities, and of integrating them into other lessons) from their overall experiences of music teaching and learning. In the results, both views are present and made explicit. More broadly, although all school interventions aim at promoting the success and outcomes of the students (e.g. Jimerson, Burns & VanDerHeyden 2007), intervention as a methodological choice in a school context includes a variety of challenges related to teachers' commitment, tight schedules, and varying conditions, among other things.



## Conclusion

Based on the current study, it can be suggested that adding sessions of music activities to the school week, integrated with the other lessons, can support managing schoolwork, motivate school attendance, and increase school satisfaction, as well as promoting quietness and concentration in the classroom in primary school. Listening to music and singing together can help pupils deal with and regulate their moods and emotions, and strengthen the sense of community. However, such activities seem to primarily benefit those whose attitudes towards music and school are positive to start with (often girls). It seems difficult to engage and include pupils with negative attitudes, and to change those attitudes. In this study, the most influential way to promote positive attitudes was the student-centred approach, which considers, for example, pupils' interests and wishes regarding the content and methods of teaching. Regarding pupils' meaningful participation, it seems important that the teacher is able to make music (through singing/playing) and to model the music activities. In any case, more research with a larger sample size is needed to examine the potential of music instruction to promote learning, school motivation, and school satisfaction. In future interventions, it is recommended to pay particular attention to supporting the motivation and participation of the boys.

In Finland, music is taught as a school subject through grades 1–7(8). This is important, since comprehensive schooling reaches the entire age group. In music education, pupils can construct a personal relationship with music and a sense of self. Through music, young people can deal with feelings and express emotions. Music education deepens the understanding of music as a social phenomenon, and enables creative engagement and expression. Collaborative music making is a unique group activity that enables non-verbal interaction and communication between students from diverse backgrounds. Furthermore, music education, as other arts forms as well, can also offer important experiences of success for those students who do not otherwise succeed in academic subjects. However, when discussing the value, purpose, and advocacy of music education, or arts education more broadly, as part of comprehensive education, it is important to consider and examine the pupils' experiences, since they matter the most in the long run. They can also offer insights into improving teacher education (Lummis et al. 2014). Reaching the goals of making arts and arts practice essential sources of meaningfulness and wellbeing in future adult life is influenced by the pupils' experiences of arts education in school, and the preparedness for artistic agency that those school experiences provide. Unfortunately, pupils' experiences seldom matter in curriculum development (Aróstegui 2016), or when assessing learning.

During the second year of the study, the classroom teacher hesitated to join the intervention, since she did not have any previous experience in teaching music, and felt incompetent. By making a connection with the pupils' lives through the music activities, she nevertheless succeeded in providing meaningful experiences. Yet, the pupils in the study recognized the importance of a teacher's skills. Similarly, the study of Hardcastle, Pitts and Aróstegui (2017) argues for the importance of excellent teaching. A teacher's skills, encouragement, and enthusiasm are important not only for their impact on children's experience and motivation, but also in providing advocacy for the subject in a context where it is at risk of being undervalued. Moreover, understanding and valuing the diverse possibilities and the lifelong impact of good arts education is not important only for teachers and students, but also—and even more so—for parents and decision makers. Without their commitment, support, and cooperation it will be very difficult to provide good quality arts education for all. ■



## Acknowledgements

I would like to extend my warm thanks to the teachers and the pupils who participated in the intervention, for sharing their thoughts, perceptions, and experiences.

## Funding

This article has been undertaken as part of this research initiative, financed by the Academy of Finland's Strategic Research Council of the Academy of Finland from its Equality in Society program (project number 314223/2017).

## References

- Alderson, P.** 2014. Ethics. In A. Clark, R. Flewitt, M. Hammersley & M. Robb (Eds.) *Understanding Research with Children and Young People*. Los Angeles: Sage, 85–102.
- Alderson, P. & Morrow, V.** 2011. *The Ethics of Research with Children and Young People*, 2nd ed. Los Angeles: Sage.
- Anttila, E.** 2018. Art education promotes the development of the child and society. In M. Matthes, L. Pulkkinen, C. Clouder & B. Heys (eds.) *Improving the Quality of Childhood in Europe*, vol 7. - Brussels, Belgium: Alliance for Childhood European Network Foundation, 61–72.
- Anttila, M.** 2010. Problems with school music in Finland. *British Journal of Music Education* 27, 3, 241–253.
- Aróstegui, J. L.** 2016. Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review* 117, 2, 96–103.
- Atkinson, S. & Robson, M.** 2013. Arts and health as a practice of liminality: Managing the spaces of transformation for social and emotional wellbeing with primary school children. *Health & Place* 18, 6, 1348–1355. doi.org/10.1016/j.healthplace.2012.06.017
- Bahr, N. & Christensen, C. A.** 2000. Inter-domain transfer between mathematical skills and musicianship. *Journal of Structural Learning & Intelligent Systems* 14, 3, 187–197.
- Barnes, J.** 2001. Creativity and composition in music. In C. Philpott & C. Plummeridge (eds.) *Issues in Music Education*. London, UK: Routledge, 92–104.
- Björk, C. & Juntunen, M.-L.** 2019 in print. Ethical considerations on conducting primary generalist music education research: A virtue ethics approach. *European Journal of Philosophy in Arts Education* 4, 2.
- Björk, C., Tillborg, A. D. L., Heimonen, M., Holst, F., Jordhus-Lier, A., Rønningen, A., Aglen, G. R. & Laes, T.** 2018. Music education policy in schools of music and performing arts in four Nordic countries: the potential of multi-actor processes. *Finnish Journal of Music Education* 21, 2, 10–37.
- Bowman, W.** 2002. *Educating musically. The new handbook of research on music teaching and learning*. New York, NY: Schirmer Books, 63–84.
- Braun, V. & Clarke, V.** 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Brendgen, M. Vitaro, F., Tremblay, R. E. & Lavoie, F.** 2001. Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of abnormal child psychology* 29, 4, 293–304.
- Brisola, E. B. V. & Cury, V. E.** 2015. Singing Your Troubles Away: The Experience of Singing From a Psychological Standpoint—Contributions From a Heuristic Research. *The Humanistic Psychologist* 43, 4, 395–408.
- Camic, P. M., Williams, C. M. & Meeten, F.** 2013. Does a 'Singing Together Group' improve the quality of life of people with a dementia and their carers? A pilot evaluation study. *Dementia* 12, 2, 157–176.

- Catterall, J. S., Dumais, S. A. & Hampden-Thompson, G.** 2012. The Arts and Achievement in At-Risk Youth: Findings from Four Longitudinal Studies (Research Report 55). National Endowment for the Arts. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530822.pdf>
- Cziksztentmihalyi, M.** 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Custodero, L. A.** 2002. Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts education policy review* 103, 3, 3–9.
- Clift, S.** 2012. Singing, wellbeing, and health. In R. MacDonald, G. Kreutz & L. Mitchell (Eds.) *Music, health, and wellbeing*. Oxford, UK: Oxford University Press, 113–124.
- Clift, S. & Camic, P. M.** (Eds.) 2016. *Oxford Textbook of Creative Arts, Health, and Wellbeing: International Perspectives on Practice, Policy, and Research*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Clift, S. & Hancox, G.** 2010. The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music performance research* 3, 1, 79–96.
- Cohen, A. J.** 2011. Research on singing: Development, education and well-being—Introduction to the special volume on “singing and psychomusicology”. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain* 21, 1–2, 1–5.
- Corrigan, K. A., Schellenberg, E. G. & Misura, N. M.** 2013. Music training, cognition, and personality. *Frontiers in Psychology*, April 2013. doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00222
- Crossick, C. & Kazynska, P.** 2016. Understanding the value of Arts and Culture, The AHRC Cultural Value Project. Arts and Humanities Research Council Project, UK. <https://ahrc.ukri.org/documents/publications/cultural-value-project-final-report/>
- Cullingford, C.** 2006. Pupils' views of the school experience. Changing teaching and learning in the primary school. In R. Wedd (Ed.) *Changing teaching and learning in the primary school*. Berkshire, England: Open University Press, 60–70.
- Degé, F. & Schwarzer, G.** 2011. The effect of a music program on phonological awareness in preschoolers. *Frontiers in Psychology* 2, 124. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00124
- Dumont, E., Syurina, E. V., Feron, F. J. M. & van Hooren, S.** 2017. Music interventions and child development: a critical review and further directions. *Frontiers in Psychology* 8, 1694. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01694>
- Eerola, P. S. & Eerola, T.** 2014. Extended music education enhances the quality of school life. *Music education research* 16, 1, 88–104.
- Elpus, K.** 2013. Is it the music or is it selection bias? A nationwide analysis of music and non-music students' SAT scores. *Journal of Research in Music Education* 61, 2, 175–194.
- Foster, E. M. & Jenkins, M. J. V.** 2017. Does participation in music and performing arts influence child development? *American Educational Research Journal* 54, 3, 399–443.
- FNAE** 2014. Finnish national core curriculum for basic education. Helsinki: Finnish National Agency for Education. See: [https://www.oph.fi/english/curricula\\_and\\_qualifications/basic\\_education/curricula\\_2014](https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2014)
- Gabrielsson, A.** 2001. Emotions in strong experiences with music. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.) *Music and emotion: Theory and research*. New York: Oxford University Press, 431–449.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M.** 2010. Music Education – A Personal Matter? Examining the Current Discourses of Music Education in Sweden. *British Journal of Music Education* 27, 1, 21–33. doi:10.1017/S0265051709990179.
- Gilbert, A. G.** 2006. *Brain-compatible Dance Education*. Reston, VA: NDEA: AAPHERD.
- Gomes, W. B.** 2010. Relaciones metodológicas entre fenomenología, historiografía e psicología humanista [Methodological relations among phenomenology, historiography and humanistic psychology]. *Revista de Abordagem Gestáltica* 16, 1, 3–11.

- Hackney, P.** 2002. *Making Connections: Total Body Integration Through Bartenieff Fundamentals*. Amsterdam: Gordon and Breach.
- Hallam, S.** 2015. *The power of music: a research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Music Education Research Centre (iMerc).
- Hallam, S., Price, J. & Katsarou, G.** 2002. The effects of background music on primary school pupils' task performance. *Educational studies* 28, 2, 111–122.
- Hardcastle, E., Pitts, S. & Aróstegui, J. L.** 2017. A cross-cultural comparison of music education experiences and ambitions in two Spanish and English primary schools. *International Journal of Music Education* 35, 3, 381–390.
- Harinen, P. & Halme, J.** 2012. Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. [http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva\\_paha\\_koulu.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/hyva_paha_koulu.pdf)
- Hennessy, S.** 2000. Overcoming the Red-Feeling: The Development of Confidence to Teach Music in Primary School Amongst Student Teachers. *British Journal of Music Education* 17, 2, 183–196.
- Ho, Y. C., Cheung, M. C. & Chan, A. S.** 2003. Music training improves verbal but not visual memory: cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology* 17, 3, 439–450.
- Holochwost, S., Propper, C., Wolf, D., Willoughby, M., Fischer, K., Kolacz, J., Volve, V. & Jaffee, S. R.** 2017. Music education, academic achievement, and executive functions. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 11, 2, 147–166. doi: 10.1037/aca0000112
- Holst, F.** 2013. *Professionel musiklærerpraksis: Professionsviden og lærerkompetence med særlig henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil* [Professional music teacher practice: Professional knowledge and teacher competence with a special focus towards music education in compulsory school and music school as well as music teacher education] Doctoral dissertation. Aarhus University, Aarhus, Denmark. [https://www.kunst.dk/fileadmin/\\_kunst2011/user\\_upload/Dokumenter/Kunsthjelpen/Publikationer/2017/Boern\\_og\\_unges\\_moede\\_med\\_kunst/Faerdige\\_rapporter/Kortlaegning\\_af\\_forsknings\\_i\\_effekten\\_af\\_boern\\_og\\_unges\\_moede\\_med\\_kunst\\_endelig.pdf](https://www.kunst.dk/fileadmin/_kunst2011/user_upload/Dokumenter/Kunsthjelpen/Publikationer/2017/Boern_og_unges_moede_med_kunst/Faerdige_rapporter/Kortlaegning_af_forsknings_i_effekten_af_boern_og_unges_moede_med_kunst_endelig.pdf)
- Holst, F.** 2017. *Kortlægning af børns og unges møde med kunst* [Mapping of children's and young people's meetings with arts]. Statens Kunstfond. Retrieved 14.9.2018 from <https://www.kunst.dk/publikationer/2017/kortlaegning-af-forskning-i-effekten-af-boern-og-unges-moede-med-kunst/>
- Holst, F.** 2018. *Mere musik til byens børn* [More music for the children in the city]. Project report. Child and youth administration. Copenhagen: Copenhagen municipality.
- Hyde, K., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. & Schlaug, G.** 2009. Musical training shapes structural brain development. *The Journal of Neuroscience* 29, 10, 3019–3025.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K. & VanDerHeyden, A. M.** 2007. Response to intervention at school: The science and practice of assessment and intervention. In S. R. Jimerson, M. K. Burns & A. M. VanDerHeyden (eds.) *Handbook of response to intervention*. Boston, MA: Springer, 3–9.
- Juntunen, M.-L.** 2011. Musiikki [Music]. In S. Laitinen, A. Hilmola, & M.-L. Juntunen (toim.) *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. Vuosiluokalla* [Assessment of learning outcome in music, visual arts, and craft education in the 9<sup>th</sup> grade of basic education]. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus, 36–95. [http://www.oph.fi/julkaisut/2011/perusopetuksen\\_musiikin\\_kuvataiteen\\_ja\\_kasityon\\_oppimistulosten\\_arviointi\\_9\\_vuosiluokalla](http://www.oph.fi/julkaisut/2011/perusopetuksen_musiikin_kuvataiteen_ja_kasityon_oppimistulosten_arviointi_9_vuosiluokalla)
- Juntunen, M.-L.** 2015. *Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luova tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännen luokan musiikinopetuksessa. Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta*. [Pedagogical experiment of integrating the use of iPads with creative production and bodily approaches in 7<sup>th</sup> grade music instruction. A case study from the perspective of agency]. *Finnish Journal of Music Education* 18, 1, 56–76.

- Juntunen, M.-L.** 2017. National Assessment Meets Teacher Autonomy: A Case Study of National Assessment of Learning Outcomes in Music in Finnish Basic Education. *Music Education Research* 19, 1, 1–16. Published online 27.7.2015. doi: 10.1080/14613808.2015.1077799.
- Juntunen, M.-L., Karlsen, S., Kuoppamäki, A., Laes, T. & Muhonen, S.** 2014. Envisioning imaginary spaces for musicking: Equipping students for leaping into the unexplored. *Music Education Research* 16, 3, 251–266.
- Jaschke, A.C., Eggermont, L.H., Honing, H. & Scherder, E.J.** 2013. Music education and its effect on intellectual abilities in children: a systematic review. *Reviews in Neuroscience* 24, 665–675.
- Jäncke, L.** 2009. The plastic human brain. *Restorative neurology and neuroscience* 27, 5, 521–538.
- Kirschner, S. & Tomasello, M.** 2009. Joint drumming: social context facilitates synchronization in pre-school children. *Journal of experimental child psychology* 102, 3, 299–314.
- Kirschner, S. & Tomasello, M.** 2010. Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior* 31, 354–364.
- Kokotsaki, D.** 2016. Pupils' attitudes to school and music at the start of secondary school. *Educational Studies* 42, 2, 201–220.
- 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.
- Laverty, S. M.** 2003. Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International journal of qualitative methods* 2, 3, 21–35.
- Linnavalli, T.** 2019. Effects of musical experience on children's language and brain development. Doctoral dissertation. Helsinki: University of Helsinki.
- Linnavalli, T., Putkinen, V., Lipsanen, J., Huotilainen, M. & Tervaniemi, M.** 2018. Music playschool enhances children's linguistic skills. *Scientific reports* 8, 1, 8767.
- Lummis, G. W., Morris, J. & Paolino, A.** 2014. An investigation of western Australian pre-service primary teachers' experiences and self-efficacy in the arts. *Australian Journal of Teacher Education* 39, 5, 50–64.
- MacDonald, R. A.** 2013. Music, health, and well-being: A review. *International journal of qualitative studies on health and well-being* 8. doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20635
- MacDonald, R., Kreutz, G. & Mitchell, L.** (Eds.) 2012. *Music, Health, and Wellbeing*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Maróti, E., Barabás, E., Deszpot, G., Farnadi, T., Norbert Nemes, L., Szirányi, B. & Honbolygó, F.** 2018. Does moving to the music make you smarter? The relation of sensorimotor entrainment to cognitive, linguistic, musical, and social skills. *Psychology of Music*, 0305735618778765.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S. Fitchett, P. & Baddouh, P. G.** 2016. Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: Review of the classroom appraisal of resources and demands. *Educational Psychology Review* 28, 3, 577–603.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M. & Besson, M.** 2009. Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex* 19, 3, 712–723.
- Moreno, S., Bialystok, E., Barac, R., Schellenberg, E. G., Cepeda, N. J. & Chau, T.** 2011. Shortterm memory training enhances verbal Intelligence and Executive function. *Psychological Science* 22, 1425–1433. doi: 10.1177/0956797611416999
- Moustakas, C. E.** 1990. *Heuristic research: Design, methodology, and applications*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

- Mullender-Wijnsma M.J., Hartman E., de Greeff J.W., Doolaard, S., Bosker, R. & Visscher, C.** 2016. Physically active math and language lessons improve academic achievement: A cluster randomized controlled trial. *Pediatrics* 137, 3, 1–9.
- Niemi, H.** 2016. The societal factors contributing to education and schooling in Finland: The Finnish education: Equity and quality as its main objectives. In H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (eds.) *Miracle of education*. Rotterdam: Sense Publication, 23–40.
- Overy, K. & Molnar-Szakacs, I.** 2009. Being together in time: Musical experience and the mirror neuron system. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 26, 5, 489–504.
- Pascale, L. M.** 2013. The power of simply singing together in the classroom. *The Phenomenon of Singing* 2, 177–183.
- Peretz, I.** 2001. Listen to the brain: A biological perspective on musical emotions. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (eds.) *Music and emotion: Theory and research*. New York: Oxford University Press, 105–134.
- Priest, H.** 2003. An approach to the phenomenological analysis of data. *Nurse Researcher* 10, 2, 50–63. doi:10.7748/nr.10.2.50.
- Putkinen, V., Niinikuru, R., Lipsanen, J., Tervaniemi, M. & Huotilainen, M.** 2012. Fast measurement of auditory event-related potential profiles in 2–3-year-olds. *Developmental Neuropsychology* 37, 1, 51–75.
- Rabinowitch, T. C., Cross, I. & Burnard, P.** 2013. Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music* 41, 4, 484–498.
- Roden, I., Könen, T., Bonnard, S., Frankenberg, E., Friedrich, E. & Kreutz, G.** 2014. Effects of music training on attention, processing speed and cognitive music abilities—Findings from a longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology* 28, 545–557. doi:10.1002/acp.3034
- Rodrigues, A. C., Loureiro, M. A. & Caramelli, P.** 2013. Long-term musical training may improve different forms of visual attention ability. *Brain and Cognition* 82, 229–235. doi:10.1016/j.bandc.2013.04.009
- Roebbers, C. M. & Kauer, M.** 2009. Motor and cognitive control in a normative sample of 7-year-olds. *Developmental Science* 12, 175–181.
- Russell-Bowie, D.** 2009. What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research* 11, 1, 23–36.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L.** 2016. Facilitating and hindering motivation, learning, and well-being in schools: Research and observations from self-determination theory. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (eds.) *Handbook on motivation at schools*. New York, NY: Routledge: 96–119.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L.** 2017. *Self-determination Theory*. Guilford Press.
- Saarikallio, S.** 2011. Music as emotional self-regulation throughout adulthood. *Psychology of Music* 39, 3, 307–327.
- Saarikallio, S. & Erkkilä, J.** 2007. The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music* 35, 1, 88–109.
- Salmela-Aro, K., Muotkab, J., Alho, K., Hakkarainen, K. & Lonka, K.** 2015. School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: a person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology* 20, 10, 1–15. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2015.1107542>.
- Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J. M. & Rimpelä, A.** 2018. Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development* 42, 2, 225–236.

- Saunders, J., Welch, G., Himonides, E. & Le Messurier, S.** 2015. Act, Sing, Play. A research evaluation of the instrumental and vocal learning by pupils in participant 'Act, Sing, Play' Primary schools across England. UCL Institute of Education. [https://www.researchgate.net/publication/318866430\\_Act\\_Sing\\_Play\\_A\\_research\\_evaluation\\_of\\_the\\_instrumental\\_and\\_vocal\\_learning\\_by\\_pupils\\_in\\_participant\\_Act\\_Sing\\_Play\\_Primary\\_schools\\_across\\_England](https://www.researchgate.net/publication/318866430_Act_Sing_Play_A_research_evaluation_of_the_instrumental_and_vocal_learning_by_pupils_in_participant_Act_Sing_Play_Primary_schools_across_England). Read 4.2.2019.
- Schellenberg, E. G.** 2006. Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology* 98, 2, 457–468.
- Schellenberg, E. G.** 2012. Cognitive performance after listening to music: A review of the Mozart effect. In R. MacDonald, G. Kreutz & L. Mitchell (Eds.) *Music, health, and wellbeing*. Oxford, UK: Oxford University Press, 324–338.
- Schellenberg, E. G. & Hallam, S.** 2005. Music listening and cognitive abilities in 10 and 11 year olds: The Blur effect. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1060, 202–209.
- Schmidt, L. A. & Trainor, L. J.** 2001. Frontal brain electrical activity (EEG) distinguishes valence and intensity of musical emotions. *Cognition and Emotion* 15, 487–500.
- See, B. H. & Kokotsaki, D.** 2015. Impact of arts education on the cognitive and non-cognitive outcomes of school-aged children. A review of evidence. Project Report. Education Endowment Foundation, Durham.
- Sloboda, J. A. & Juslin, P. N.** 2001. Psychological perspectives on music and emotion. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (eds.) *Music and emotion: Theory and research*. New York: Oxford University Press, 71–104.
- Sluming, V., Brooks, J., Howard, M., Downes, J. J. & Roberts, N.** 2007. Broca's area supports enhanced visuospatial cognition in orchestral musicians. *The Journal of Neuroscience* 27, 14, 3799–3806.
- Svendler Nielsen, C.** 2012. Children's embodied voices: Approaching children's experiences through multi-modal interviewing. *Phenomenology & Practice* 3, 1, 80–93.
- TENK** 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa [Responsible conduct of research and procedures for handling allegations of misconduct in Finland]. Guidelines of the Finnish Advisory Board on Research Integrity. [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tervaniemi, M., Tao, S. & Huotilainen, M.** 2018. Promises of music in education? *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00074>
- Tonneijck, H. I., Kinébanian, A. & Josephsson, S.** 2008. An exploration of choir singing: Achieving wholeness through challenge. *Journal of Occupational Science* 15, 3, 173–180.
- Tsang, C. D. & Conrad, N. J.** 2011. Music training and reading readiness. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 29, 2, 157–163.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M.** 2012. Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences* 22, 3, 290–305.
- Tuominen-Soini, H. & Salmela-Aro, K.** 2014. Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental psychology* 50, 3, 649–662.
- Vaag, J., Saksvik, P. Ø., Theorell, T., Skillingstad, T. & Bjerkeset, O.** 2013. Sound of well-being—choir singing as an intervention to improve well-being among employees in two Norwegian county hospitals. *Arts & Health* 5, 2, 93–102.
- Welch, G., Saunders, J., Hobsbaum, A. & Himonides, E.** 2012. Literacy through music: a research evaluation of the New London Orchestra's Literacy through Music Programme. International Music Education Research Centre, Institute of Education, University of London.
- Westerlund, H.** 2008. Justifying music education: A view from here-and-now value experience. *Philosophy of Music Education Review* 16, 1, 79–95.

## Abstrakti

Musiikin ja musiikkikasvatuksen merkityksistä puhuttaessa tehdään usein ero instrumentaalisten merkitysten ja sisäisten, kokemuksellisten merkitysten välillä, vaikka nämä kaksi ulottuvuutta voidaan nähdä myös toisiinsa erottamattomasti integroituneina (esim. Juntunen ym. 2014). Useissa tutkimuksissa musiikin harrastamiseen yhdistetään sekä hyvinvointiin että erilaisten kykyjen kehittymiseen liittyviä vaikutuksia. Toisaalta kaikille oppilaille suunnatun musiikinopetuksen vaikutuksista ja oppilaiden musiikinopiskeluun liittyvistä kokemuksista koulukontekstissa on vain vähän tutkimuksia. Tässä artikkelissa raportoidaan oppilaiden (N=15) kokemuksia interventioista, jossa alakoulun oppilaiden koulupäivään lisättiin koulun musiikinopetukselle tyypillistä musiikillista toimintaa helposti toteutettavien tuokioiden (15 min., kolme kertaa viikossa) avulla kahden lukuvuoden ajan. Yleisten kokemusten lisäksi tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, miten oppilaat kokivat lisätyn musiikillisen toiminnan mahdollisesti vaikuttaneen heidän koulunkäyntikokemuksiinsa, koulutyöhönsä, oppimiseensa, asenteisiinsa musiikkia kohtaan tai luokan ilmapiiriin.

Oppilaiden mielestä musiikillisen toiminnan integroiminen koulupäivään toi tervetullutta vaihtelua koulutyöskentelyyn. Musiikilliset aktiviteetit muun työskentelyn välissä tukivat koulutyöskentelyä muun muassa lisäämällä työrauhaa ja keskittyneisyyttä. Ne myös jossain määrin motivoivat koulunkäyntiä. Lisätty musiikinopetus ei oppilaiden mielestä vaikuttanut oppimiseen, eivätkä asenteet musiikkia tai musiikinopetusta kohtaan juuri muuttuneet intervention aikana.

Musiikinopetuksen koetut merkitykset liittyivät yhteisöllisyyden kokemuksiin, tunnetilan tai vireystilan myönteisiin muutoksiin, musiikillisten taitojen oppimiseen ja autonomian kokemuksiin. Tutkimuksen tulokset tukevat aikaisempia havaintoja siitä, että musiikinopetus voi parantaa kouluelämän laatua (Eerola & Eerola 2014), joskin pieni otoskoko heikentää tutkimuksen luotettavuutta. ■



# ➤ Musikundervisning förverkligas på ojämlika villkor i årskurserna 1–6 i Finlands svenskspråkiga skolor

## Bakgrund och studiens syfte

**I**nternationell forskning indikerar att musikundervisning i årskurserna 1–6 är förknippad med en rad utmaningar.<sup>2</sup> Specialiserade ämneslärare undervisar huvudsakligen i högre årskurser, medan klasslärare som utbildas för att ansvara för många olika ämnen inte alltid har möjlighet att under studietiden tillägna sig tillräckliga kunskaper och färdigheter för att kunna hantera alla musikämnets delområden (Alter, Hays & O’Hara 2009; Garvis & Pendergast 2012; Hallam m. fl. 2009; Hennessy, Rolfe & Chedzoy 2001; Holden & Button 2006; Suomi 2019; Tereska 2003; Wiggins & Wiggins 2008).

Den här studien fokuserar på variationen i hur musikundervisning förverkligas i den finländska grundskolans årskurser 1–6, där målsättningarna för musikämnet fastställs i nationella läroplansgrunder. I finländska kommuner är det vanligast att klasslärare ansvarar för musikundervisningen fram till årskurs 6 (Pohjannoro & Pesonen 2009, 18–19). Andelen studier i musikpedagogik har sedan slutet av 1980-talet skurits ner systematiskt inom de finländska klasslärarutbildningarna, också vid utbildningar där musikens ställning traditionellt har varit stark (Hyvönen 2006; Suomi 2019). Resultatet av nedskärningarna är att de flesta studerande får endast rudimentär utbildning i musikens didaktik: obligatoriska studier motsvarande 3–6 ECTS, där andelen instrumentundervisning är minimal och den förväntade andelen självständigt arbete är betydande (Suomi 2019, 79). En del blivande klasslärare har fått regelbunden målinriktad undervisning utanför skolan sedan de var barn och har sysslat aktivt med musik på sin fritid, medan andra enbart har deltagit i obligatoriska lektioner i skolan och kanske valt bort ämnet helt efter årskurs 7. En del klasslärarstuderande avlägger valbara studier utöver de obligatoriska och en liten del avlägger kort eller långt biämne i musikens didaktik, 25 respektive 60–75 ECTS (Anttila 2008).

Efter avslutad utbildning har klasslärare likvärdig formell behörighet men varierande utgångspunkter och upplevd kompetens för sitt musikpedagogiska uppdrag. En rad finländska studier ger vid handen att klasslärare ofta känner sig otillräckliga inför musikundervisning, att de inte identifierar sig som musikpedagoger och att de är ovilliga att undervisa i musik eller rentav vägrar (Anttila 2008; Juvonen 2008; Korkeakoski 1998; Suomi 2019; Tereska 2003; Vesioja 2006). I Henna Suomis (2019) doktorsavhandling framkommer att bland blivande finländska klasslärare betraktar sig endast var femte som “nästan kompetent” eller “kompetent” att undervisa i musik i årskurserna 1–6. Av respondenterna uppgav 60 % att de upplevde musikundervisning som utmanande eller till och med omöjlig (Suomi 2019, 209).

Förutom lärarnas förutsättningar kan även en rad ramfaktorer inverka på musikundervisningen; många av dessa faktorer är knutna till skolornas materiella resurser (Juntunen 2011; Sandberg 1996). Sammantaget framstår det som osannolikt att olika skolor med varierande förutsättningar ska kunna ge enhetlig musikundervisning för alla elever i årskurserna 1–6, och att undervisningen därmed ska uppfylla den grundläggande utbildningens ideal om att garantera jämlikhet och kvalitet i utbildningen och främja en en-



hetlig grundläggande utbildning på lika villkor (Utbildningsstyrelsen 2014, 7) som ger alla elever samma behörighet för studier på andra stadiet (gymnasium och yrkesutbildning). En nationell utvärdering av inlärningsresultaten i musik i slutet av årskurs 9 (Juntunen 2011) visade också att elevernas kunskaper och färdigheter var mycket ojämna. Såväl skolor som lärare har troligen olika styrkor och utmaningar beträffande musikämnet och hanterar dem på sina egna sätt.

Hur rektorer och lärare organiserar och förverkligar musikundervisningen som helhet i årskurserna 1–6 med tanke på de ovan nämnda utmaningarna har inte tidigare undersökts i Finland. Det kan antas att förutsättningarna i stora drag är liknande för den finska språkmajoriteten (omkring 90 %) och den finlandssvenska språkminoriteten (5.3 %). Ett särdrag för svenskspråkiga klasslärarutbildningar är dock att möjlighet saknas att studera musikens didaktik som långt biämne.<sup>3</sup> Svenskspråkiga klasslärare som har studerat i Finland har alltså i regel avlagt högst 25 ECTS i musikens didaktik som en del av sin behörighetsgivande utbildning.<sup>4</sup> Forskning om musikundervisning i årskurserna 1–6 i Finland är överlag synnerligen knapp och studier saknas helt när det gäller skolor med svenska som undervisningsspråk.

Syftet med den här studien är att på basis av lärares och rektorers rapportering granska variationen i hur musikundervisning som regleras i nationella läroplansgrunder förverkligas i årskurserna 1–6. Vi fokuserar på läroplansgrundernas stora linjer för musikämnet, bland annat målsättningarna att eleverna ska lära sig musicera i grupp, använda sin sångröst och skapa egen musik. Undersökningen är genomförd som en enkätstudie bland lärare och rektorer i en grupp finländska skolor vars gemensamma nämnare är att undervisningen ges på svenska. Studien ingår i ett större forskningsprojekt där målsättningen är att identifiera vilka insatser som behövs för att förbättra utbildning och fortbildning av lärare så att sannolikheten ökar för att alla elever i årskurserna 1–6 i Finland ska få likvärdig musikundervisning av hög kvalitet.

## Tidigare forskning

Tidigare forskning om förverkligande av musikundervisning i grundskolan har ofta fokuserat på lärarstuderandes tilltro till sin förmåga att undervisa i musik. I litteraturen används för detta olika begrepp och olika teorier: *teachers' beliefs*, självförtroende (*confidence*), lärarnas uppfattning om sin effektivitet (*perceptions of effectiveness*), samt upplevd självförmåga (*self-efficacy*) som begreppet definieras av Bandura (1997), det vill säga de studerandes tro på sin förmåga att förändra elevernas faktiska läranderesultat i musik. Kvalitativa studier och kvantitativa studier med små stickprovsstorlekar har varit vanligast. Forskningen tecknar en bild av komplexa spänningsfält och samspel mellan individuella förutsättningar att undervisa i musik och de ramvillkor som omger såväl skolans musikundervisning som lärarutbildningarnas kurser i musikens didaktik. Lärarstuderandes tidigare erfarenheter av musikundervisning påverkar inte bara deras kunskapsnivå utan också inställningen till ämnet och tilltron till den egna förmågan att undervisa i musik (Garvis & Pendergast 2010; Hennessy 2017; Hennessy, Rolfe & Chedzoy 2001; Lowe, Lummis & Morris 2017; Mills 1989; Seddon & Biasutti 2008; Thorn & Brasche 2015). I en undersökning som involverade närmare 1000 klasslärarstuderande i Australien, USA, Namibia, Sydafrika och Irland drog Russell-Bowie (2009) slutsatsen att studierna i musikpedagogik borde förstärkas inom såväl grundutbildning som fortbildning av klasslärare i alla fem länder.

Flera studier har visat på samband mellan lärares ämneskunskaper och deras självförtroende inför musikundervisning, särskilt när det gäller äldre elever, men forskare påpekar att även tidsramar, gruppstorlekar, resurser och musikens status i skolan kan påverka hur lärare känner inför ämnet (t.ex. Biasutti 2010; Garvis 2013; Holden & Button 2006;

Russell-Bowie 2009; Zandén & Ferm Thorgersen 2015). De Vries (2013) fann att upplevelser av att lyckas med musikundervisningen (*mastery experiences*) och att mötas av positiv respons från föräldrar, kolleger och rektorer var viktiga för klasslärares upplevda självförmåga i relation till musikämnet. Den mellanmännsliga dimensionen av musikundervisning och musikämnets särskilda karaktär hörde till de positiva aspekter som lyftes fram av klasslärare i en studie av Sandberg (1996), men i samma studie framgick också att hälften av klasslärarna i årskurs 2 och två tredjedelar av klasslärarna i årskurs 5 upplevde sin utbildning som otillräcklig. Ytterligare exempel på sambandet mellan tillräcklig utbildning och upplevelser av att kunna hantera nya krav i läroplanen ges i en finländsk undersökning som fokuserade på kreativt musikskapande i både grundskola och gymnasium. 80 % av lärarna önskade fortbildning på området, men lärare som hade studerat musikpedagogik som huvudämne hade större tilltro till sina kunskaper än lärare med mindre omfattande utbildning, däribland klasslärare (Partti 2016, 16).

Enligt bland andra de Vries (2011) och Hallam m. fl. (2009) har lärarens personliga intresse för musik också betydelse för hur musikundervisningen förverkligas. Viljan att dela med sig av något man tycker om och väcka intresse hos eleverna kan vara en stark drivkraft hos musikpedagoger (Sandberg 1996, 161), men negativa attityder kan göra undervisningen tung: "det är svårt att undervisa i musik när man är arg och ledsen" (Sandberg 1996, 171). Vesioja (2006, vi) noterar att till och med lärare med goda musik-kunskaper och lång erfarenhet tenderar att inte se sig själva som kompetenta musikpedagoger om de är stressade och trötta, frustrerade över heterogena eller passiva elevgrupper, om timantalet är för litet, eller om skolan inte har tillräckligt med instrument.

Många av de yttre ramfaktorer som nämnts ovan kan i sin tur påverkas av ekonomiska, politiska, sociala och kulturella förutsättningar och prioriteringar (Hanken & Johansen 2013, 41) som kan variera årligen i enskilda kommuner och skolor och även vid lärarutbildningarna. Det är omdiskuterat i vilken mån ramfaktorerna i praktiken inverkar på lärarnas möjligheter att genomföra undervisning enligt läroplansgrunderna. Lundgren (1984) har menat att ramfaktorerna är helt avgörande: även om den enskilda läraren är synnerligen välutbildad, deltar i fortbildningar och är intresserad av att pröva nya metoder, kommer alltför snäva ekonomiska ramar ändå att påverka varje didaktiskt beslut och dessutom begränsa lärares möjligheter att samarbeta. Andra, som Berg och Wallin (1983) och Houmann (2010), har betonat det handlingsutrymme som lärarna trots allt har. Berg (2003, 53) definierar lärarens professionalism som "en fråga om att genomföra ett arbete som såväl tar hänsyn till det formella uppdraget som till de faktiskt existerande förutsättningarna för att bedriva pedagogiskt vardagsarbete".

Musikundervisning i svenskspråkiga grundskolor i Finland har undersökts bara i en handfull studier. Cederholm (2013) har som en del av en större studie analyserat den finlandssvenska sångskattens förekomst och innebörd i sångböcker och läromedel som använts i svenskspråkiga skolor i Finland. Mansikka, Westvall och Heimonen (2018) har undersökt musiklärares syn på kulturell mångfald i musikundervisning i svenskspråkiga skolor. Ray (2004) och Finnäs (2006) har undersökt starka musikupplevelser hos elever i den svenskspråkiga grundskolans högre klasser. Den tidigare forskning som har klarast relevans för den här studien finns i en nationell utvärdering av inlärningsresultat i musik vid slutet av den grundläggande utbildningen. Som helhet visade utvärderingen att en stor del av eleverna inte hade förvärvat kunskaper ens på en nöjaktig nivå och att elevernas kunskaper och färdigheter var mycket ojämna. Elever i svenskspråkiga skolor klarade sig sämre i de uppgifter som ingick i utvärderingen. För de uppgifter som skulle lösas med papper och penna var genomsnittsresultatet 51 % för eleverna i de svenskspråkiga skolorna ( $n = 348$ ), medan genomsnittsresultatet för eleverna i de finskspråkiga skolorna ( $n = 4446$ ) var 57 % (Juntunen 2011, 75). I rapporten påpekar Juntunen (2011, 89) att de kunskapsluckor som är synliga i slutet av årskurs 9 troligen har uppstått redan i

årskurserna 1–6 och att bristerna inte kan kompenseras under en obligatorisk veckotimme i årskurs 7.

### Lagstiftning och nationella läroplansgrunder

Enligt nationell lagstiftning ska utbildningen i den finländska grundskolan "främja bildningen och jämlikheten i samhället och elevernas förutsättningar att delta i utbildning och i övrigt utveckla sig själva under sin livstid". Vidare är utbildningens mål "att säkerställa att undervisning ges på lika villkor i tillräcklig utsträckning i hela landet".<sup>5</sup> Utbildning ska ordnas så att "enhetliga grunder" iaktas i hela landet.<sup>6</sup> Målen och det centrala innehållet i den grundläggande utbildningens olika läroämnen ska anordnas enligt beslut av Utbildningsstyrelsen som utarbetar nationella läroplansgrunder. Lärare i Finland har dock av tradition stor autonomi i sitt arbete. Undervisningen behöver heller inte förverkligas på exakt samma sätt i alla skolor, eftersom målen och riktlinjerna ska kompletteras och ställas i prioritetsordning i lokala läroplaner så att lokala särdrag och olika elevers behov kan beaktas (Utbildningsstyrelsen 2014, 9). Däremot får utbildningsanordnare inte avvika från de nationella läroplansgrunderna eller Utbildningsstyrelsens föreskrifter.<sup>7</sup> Läroplansgrundernas syfte är "att stödja och styra undervisningen och skolarbetet samt främja en enhetlig grundläggande utbildning på lika villkor" (Utbildningsstyrelsen 2014, 9).

De nationella läroplansgrunder som gäller 2019 trädde i kraft hösten 2016. Synen på lärande är socialkonstruktivistiskt orienterad: eleven ska vara aktiv, ställa upp mål och lösa problem "både självständigt och tillsammans med andra", och det antas att tänkande och lärande sker genom språket men även genom kroppen och sinnena. Lärandet betraktas som kumulativt, en process "som ofta kräver lång och ihärdig träning". (Utbildningsstyrelsen 2014, 16). De centrala målen för musikämnet är enligt läroplansgrunderna "att skapa förutsättningar för mångsidig musikalisk aktivitet och ett aktivt kulturellt deltagande". Elevernas utveckling ska ske genom att de "ges möjlighet att använda sin röst och musicera, komponera och skapa". När musikkunskaperna breddas "stärks elevernas positiva relation till musiken, vilket lägger grund för livslångt musicerande" (Utbildningsstyrelsen 2014, 142). Musikalisk aktivitet av olika slag och gemensamt musicerande i klass poängteras genomgående i texten.

I jämförelse med tidigare finländska läroplansgrunder finns det från 2016 en starkare betoning på musik och rörelse. Musikskapande och improvisation, även med digitala verktyg, har nu en mera framträdande plats; en utveckling som också kan ses i andra nordiska länder. Sedan 2011 ingår det exempelvis i Sveriges läroplan för grundskolan som en central del av musikundervisningen att eleverna ska beredas förutsättningar att "skapa musik samt gestalta och kommunicera egna musikaliska tankar och idéer" (Skolverket 2011, och det läggs större vikt än tidigare vid arbete med digitala verktyg (Skolverket 2015, 25–26). I Danmark har förståelsen av musikämnet som ett "sångämne" utvecklats till den nuvarande indelningen i tre huvudområden: musikutövande, musikaliskt skapande och musikförståelse (Holst 2013, 110). I Norges läroplan för musik finns specifika kompetensmål formulerade så att det explicit förutsätts att eleven i praktiken ska kunna uppvisa förmåga att komponera och improvisera (Vinge 2014, 51–52).

Nationella läroplaner är normativa policydokument vars innehåll kan kritiseras. När vi i den här studien väljer att använda formuleringar ur läroplansgrunderna i våra frågor om hur lärare upplever sina möjligheter att förverkliga musikundervisning, är det för att vi betraktar målsättningarna som tillräckligt allmänna: eleverna förväntas bland annat musicera aktivt i grupp, sjunga, spela, lyssna, röra sig till musik, skapa egen musik, förstå musikbegrepp, uppleva musikens mångfald och utveckla en positiv relation till musik. Vi uppfattar målsättningarna som grundläggande och rimliga för musikundervisning i årskurserna 1–6. Det är dessa större, mera generella och möjligen internationellt tillämpbara

perspektiv vi är intresserade av i första hand, men studien har också likheter med läroplansforskning där man jämför den avsedda läroplanen (*intended curriculum, written curriculum*) med den genomförda läroplanen (*enacted curriculum*) (Porter 2004).

### Forskningshypoteser

Studiens syfte är att på basis av lärares och rektorers rapportering granska variationen i hur musikundervisning förverkligas i årskurserna 1–6 i svenskspråkiga skolor i Finland. Som föreskrivs i den lagstiftning och de styrdokument vi citerar ovan har alla elever rätt till musikundervisning på lika villkor enligt de mål och det centrala innehåll som har fastställts för hela Finland. Mot bakgrund av nedskärningar i musikdidaktikkurser inom klasslärarutbildningarna, de svaga inlärningsresultat i musik som har konstaterats i tidigare forskning samt internationella studier om musikundervisningens utmaningar i årskurserna 1–6, finns det skäl att anta att skolor och lärare inte har lika förutsättningar att förverkliga de nationella läroplansgrundernas mål för musikämnet, och att musikundervisningen därför inte kan ges på lika villkor.

I studien granskar vi följande hypoteser:

1. *Det finns en betydande variation i hur lärare i svenskspråkiga skolor i Finland upplever sina möjligheter att i praktiken förverkliga musikundervisning enligt de nationella läroplansgrunderna för årskurserna 1–6.*
2. *Variationen har samband med a) lärarnas utbildning, b) lärarnas intresse för musik och musikundervisning, c) skolornas resurser för musikundervisning.*
3. *Det finns betydande skillnader mellan olika skolors musikpedagogiska verksamhet.*

### Genomförande av studien

Studien förverkligades som en enkätstudie riktad till lärare och rektorer i skolor som gav undervisning i musik på svenska i årskurserna 1–6. Enkätfrågorna byggde på de målsättningar som finns beskrivna i de nationella läroplansgrunderna. I det här avsnittet beskriver vi principerna för datainsamling, etiska överväganden, data och deltagare samt analysmetoder.

### Datainsamling

För att få en mångsidig bild av hur musikundervisningen förverkligas konstruerade vi en lärarenkät där merparten av frågorna fokuserade på detaljerade målsättningar för ämnet musik som de formuleras i grunderna för grundskolans läroplan dels för årskurserna 1–2 och dels för årskurserna 3–6 (Utbildningsstyrelsen, 2014). Läroplansgrundernas innehåll är delvis olika för dessa årskursgrupper och speglar den progression som förväntas. Lärarna ombads svara på de frågor som gällde de årskurser där de själva undervisade, och på en femgradig skala ta ställning till hur de upplevde sina möjligheter att stöda eleverna i att uppfylla musikämnets målsättningar, sammanlagt 14 punkter ur läroplansgrunderna för årskurserna 1–2 (LP1–2) och 16 punkter för årskurserna 3–6 (LP3–6). Frågorna är antingen direkt hämtade ur läroplanstexten eller har förkortats men med bibehållen grundbetydelse, och de täcker alla huvudområden i vardera läroplanen. Grundfrågan som gällde varje målsättning var: *Jag upplever att jag i min musikundervisning kan stöda mina elever i årskurs 1–2 (3–6) att förverkliga följande målsättningar ur läroplansgrunderna* (1 = knappt alls, 5 = fullständigt eller till så gott som alla delar). Denna grundfråga formulerades avsiktligt så att svaren skulle kunna reflektera både lärarförutsättningar och ramfaktorer. Det fanns utrymme i enkäten för fria kommentarer och preciseringar.

Eftersom frågebatterierna LP1–2 och LP3–6 konstruerades i samma syfte och frågorna bygger direkt på innehållet i de nationella läroplansgrunderna, förväntade vi oss en hög innehållsvaliditet. Teoretiskt sett borde båda frågebatterierna även undersöka samma latenta egenskap (*latent construct*), det vill säga lärarnas uppfattningar om sina möjligheter att stöda eleverna i att förverkliga läroplansgrundernas målsättningar. Antalet frågor var dock inte detsamma och innehållet i frågorna var delvis olika.<sup>8</sup> De centrala målsättningarna för de två årskursgrupperna är gemensamma men kraven blir större och mera detaljerade för de högre årskurserna. Frågebatterierna var även ämnade att besvaras av olika respondentgrupper eftersom en del lärare undervisade i musik endast i årskurserna 1–2, en del endast i årskurserna 3–6, och en del i samtliga årskurser. Vi behandlade de två uppsättningarna av frågor som separata instrument. Den interna konsistensen (Cronbachs alfa) var hög för både LP1–2 ( $\alpha = .92$ ) och LP3–6 ( $\alpha = .92$ ).<sup>9</sup>

Övriga frågor handlade bland annat om lärarnas formella utbildningsbakgrund, övriga musikstudier, i hur hög grad de tyckte om att undervisa i musik, vilka instrument de spelade för undervisningsbruk, deras upplevda fortbildningsbehov, samt deras intresse för att syssla med musik på sin fritid. Vi frågade också om lärarna ansåg att skolorna hade tillräckliga resurser för undervisningsutrymmen, instrument och övrigt material som behövs för att undervisa i musik. Elevfaktorer, ett stort och betydelsefullt tema, utelämnades i den här studien för att inte göra frågorna för många och omfattande. Enkäten testades på förhand av en lärare i målgruppen och på basis av responsen gjordes några förbättringar; bland annat förtydligades instruktionerna så att lärarna ombads svara för den skola där de arbetade mest och göra eventuella kompletteringar om övriga skolor i öppna svar.

För att få ytterligare kunskap om hur musikundervisning organiseras i skolorna konstruerade vi en rektorsenkät där fokus låg på skolstorlek, veckotimmar, timfördelning, lärarbehörighet, resursering, skolans musikaktiviteter, samarbeten för att stöda musikämnet, samt möjligheten att få specialundervisning i musik. Rektorsenkäten kunde fyllas i på ungefär 10 minuter och lärarenkäten på ungefär 10–15 minuter. Alla svar var anonyma. Rektorsenkäterna och lärarenkäterna kopplades inte till varandra och det har inte varit möjligt att jämföra rektorers och lärares svar för samma skola. Även om sådana jämförelser kunde ha varit av intresse, prioriterades såväl lärarnas som rektorernas anonymitet och möjlighet att svara fritt och uppriktigt.

På basis av en första intressekartläggning per telefon bland utbildningsanordnare söktes skriftligt forskningstillstånd via bildningschefer, utbildningsdirektörer, undervisningsdirektörer och rektorer i 47 kommuner som ordnar svenskspråkig musikundervisning enligt nationella läroplansgrunder i årskurserna 1–6. Av 47 ansökningar beviljades 41. Länkar till elektroniska enkäter skickades ut till sammanlagt 178 skolor via e-post-adresserna till 166 rektorer, eftersom en del av dessa var rektorer för två eller tre skolor. Länken till lärarenkäten sändes till rektorerna som ombads vidarebefordra den till alla lärare med undervisningsansvar för musik i respektive skola, inklusive timlärare och vikarier. Alla respondenter fick information om projektets syfte och kontaktuppgifter till forskarna. Eftersom tillståndsförfarandet visade sig vara tidskrävande, skickades enkäterna ut i två omgångar med tre månaders mellanrum. Påminnelser sändes ut en gång. Sammanlagt var enkäten öppen under fem på varandra följande månader under 2018–2019 och stängdes den 24 mars 2019.

### Etiska överväganden

Studien har följt nationella riktlinjer för god vetenskaplig praxis.<sup>10</sup> Ytterligare etiska överväganden har gjorts med utgångspunkt i forskningens specifika karaktär. Även om det inte är forskarnas avsikt, kan en undersökning av det här slaget uppfattas som en "uppifrån" kommande inspektion av verksamheten. Projektet kommer att fortsätta som kollaborativt

arbete ute i skolorna. Det har varit viktigt för oss att från första början visa kollegial respekt vid kontakt med lärare och rektorer, att inte betunga dem på ett orimligt sätt, och att generera tillförlitlig kunskap om deras erfarenheter och behov. Under förberedelserna för enkätstudien skrev vi en separat artikel där vi ur filosofiskt perspektiv granskade de etiska frågor som var relevanta för arbetet (Björk & Juntunen 2019). Vi fäste särskild uppmärksamhet vid vårt dubbla ansvar att samtidigt vara redbara, tillförlitliga forskare och konstruktiva kolleger. Vi har betraktat det som centralt att såväl kunskapsmässigt som relationellt bygga en hållbar grund för fortsatt forskning och utveckling på området. Respondenterna svarade anonymt och inga personuppgifter samlades in.

Intresseanmälningar för att delta i en uppföljning av studien kunde skickas av lärarna per e-post till en av forskarna, men anmälningar kunde inte kopplas till individuella enkätsvar. Deltagandet var frivilligt. Ingen kompensation erbjöds, men ett presentkort lottades ut bland alla lärare och rektorer som hade svarat. Kontaktuppgifter för lotteriet delgavs forskarna på ett sådant sätt att det inte gick att koppla samman enkätsvar och e-postadress.

### Data och deltagare

Sammanlagt inkom 82 svar på rektorsenkäten. Eftersom vissa rektorer hade ansvar för två eller flera skolor, hade de uppmanats att sända in separata enkätsvar för de olika skolorna. I praktiken berör svaren alltså 82 av 178 skolor, och svarsfrekvensen var därmed 46 %. På lärarenkäten inkom 133 svar. Svarsfrekvensen för lärarna går inte att beräkna på ett tillförlitligt sätt, eftersom det inte framkommer av undersökningens data hur många lärare (inklusive timplärare och vikarier) som undervisade i alla de skolor som enkäten riktade sig till under den aktuella tidsperioden, eller hur många av dem som i praktiken nåddes av enkäten.

Det empiriska materialet bestod huvudsakligen av kvantitativa data men också av ett stort textmaterial genererat genom öppna frågor, sammanlagt 503 kommentarer och kompletteringar till de fasta svarsalternativen bland lärarna och 184 kommentarer och kompletteringar bland rektorerna. Vi kontrollerade datamaterialet för avvikande svarsmönster, ytterlighetsvärden och systematiskt bortfall. Inga avvikande svarsmönster kunde observeras och bortfallet var begränsat till ett mindre antal uteblivna svar på enskilda frågor. Några ytterlighetsvärden kunde bekräftas genom respondenternas fritt formulerade kompletteringar till de fasta svarsalternativen.

Av de lärare som svarade var 72.2 % över 40 år. 81.1 % identifierade sig som kvinnor och 18.9 % som män.<sup>11</sup> Jämfört med uppgifter från 2016 verkade vårt stickprov ha samma åldersfördelning som finländska klass- och förskollärare och samma könsfördelning som klass- och förskollärare i svenskspråkiga skolor (Kumpulainen 2017, 42, 53). 86.5 % hade tillsvidareanställning vid sin skola, 9.8 % hade tidsbunden anställning och 3.8 % var vikarier. 13.6 % undervisade i skolor i Egentliga Finland, 31.8 % i Nyland, 53.8 % i Österbotten och 0.8 % i övriga Finland. Landsbygdskommuner, tätortskommuner och urbana kommuner var representerade och även skolor av olika storlek.

Tabell 1. Deskriptiv statistik, lärarrespondenter (N = 133)

<b>Ålder</b>	<b>%</b>	<b>Skolan är belägen i</b>	<b>%</b>
29 år eller yngre	5.3	en landsbygdskommun	40.6
30–39	22.6	en tätortskommun	26.3
40–49	24.8	en urban kommun	33.1
50–59	44.4		
över 60 år	3.0	<b>Skolans storlek, elevantal</b>	<b>%</b>
		< 50	13.6
<b>Kön</b>	<b>%</b>	50–99	21.2
Kvinna	81.1	100–299	51.5
Man	18.9	300–499	11.4
		> 500	2.3
<b>Anställningsförhållande</b>	<b>%</b>	<b>Skolan är belägen i</b>	<b>%</b>
Tillsvidareanställning	86.5	Egentliga Finland	13.6
Tidsbunden anställning	9.8	Nyland	31.8
Vikariat	3.8	Österbotten	53.8
		Övriga Finland	0.8
<b>Undervisningserfarenhet i musik, år</b>	<b>%</b>		
< 5	16.5		
5–10	22.6		
1–15	12.0		
16–20	9.0		
> 20	39.8		
<b>Undervisningstimmar i musik per vecka</b>	<b>%</b>		
1–2	40.2		
3–5	40.9		
5–10	10.6		
10–20	6.1		
> 20	2.3		

Majoriteten av lärarna (81.1 %,  $n = 105$ ) undervisade i musik 1–5 timmar per vecka, oftast som en del av sitt klassläraruppdrag. Tre lärare, alla med ämneslärarbehörighet, undervisade i musik över 20 timmar i veckan i sina respektive skolor. 39.8 % av alla respondenter hade mer än 20 års erfarenhet av musikundervisning.

De flesta av lärarrespondenterna (90.9 %) hade behörighetsgivande utbildning, dvs. klasslärarutbildning eller ämneslärarutbildning. Majoriteten bland de behöriga var klasslärare (94.2 %).

Tabell 2. Lärarrespondenternas utbildningsbakgrund

Behörighetsgivande utbildning	<i>n</i>	%
Klasslärare, obligatorisk kurs i musikens didaktik	61	46.2
Klasslärare, obligatorisk + minst en valbar kurs	9	6.8
Klasslärare, äldre biämneprogram (15 sv)	29	22.0
Klasslärare, nyare biämneprogram (25 ECTS)	9	6.8
Ämneslärare i musik	7	5.3
Dubbelbehörig (klasslärare + ämneslärare i musik)	5	3.8
Inget av ovanstående	12	9.1



9.1 % av de lärare som svarade saknade klasslärar- eller ämneslärarutbildning, men hade annan utbildningsbakgrund inom musik och/eller pedagogik, till exempel studier inom grundläggande konstundervisning eller vid konservatorium, musikpedagogexamen från yrkeshögskola, examen i musikvetenskap eller barnträdgårdslärover utbildning. 46.2 % var klasslärare som hade avlagt utbildningens obligatoriska kurs i musikens didaktik. 6.8 % var klasslärare som hade avlagt ytterligare minst en valbar kurs. 6.8 % var klasslärare som hade avlagt kort biämne enligt nyare modell (25 ECTS) och 22 % var klasslärare specialiserade i musik enligt ett äldre biämneprogram som omfattade 15 studieveckor (motsvarande ungefär 25 ECTS). 5.3 % hade ämneslärarbehörighet i musik och 3.8 % hade dubbelbehörighet, alltså behörighet som både klasslärare och ämneslärare i musik. Andelen formellt obehöriga bland alla lärarrespondenter motsvarade i stort sett den totala andel som rektorerna rapporterade för sina skolor, 8.5 %.

Många av lärarna hade studerat vid musikskola/musikinstitut (60 %) och en del hade deltagit i körkurser (38 %) eller ensemble-, band- eller orkesterkurser (36 %). 71 % upp-gav att de sysslade med musik på sin fritid.

### Analysmetoder

#### *Kvantitativ analys*

Enkäten bestod till största delen av frågor med fasta svarsalternativ som lämpade sig för kvantitativ analys. Inledningsvis genomförde vi flera deskriptiva analyser (frekvenser, medelvärden, standardavvikelse, varians, variationsbredd) för att överblicka datamaterialet samt identifiera centraltendenser och relevanta fördelningar. I det första skedet kontrollerade vi också reliabiliteten för frågebatterierna LP1–2 och LP3–6 (intern konsistens med Cronbachs alfa). Vi använde därefter frågebatterierna för att beräkna ett individuellt aritmetiskt medelvärde för alla frågor som enskilda deltagare hade besvarat. Varje respondent fick alltså ett värde för “förverkligande LP1–2” och/eller ett värde för “förverkligande LP3–6”. Dessa medelvärden användes som beroende variabler i alla variansanalyser och regressionsanalyser.

Ett av studiens delsyften var att undersöka hur musikundervisningen förverkligades i praktiken enligt lärarnas rapportering, eller mera specifikt uttryckt: hur lärarna upplevde sin förmåga att stöda sina elever i att förverkliga läroplansgrundernas mål. Spridningen demonstrerades med deskriptiv statistik. Svar på övriga hypoteser erhöles med envägs variansanalys (ANOVA) och multipel linjär regressionsanalys (MLR) samt genom att beakta resultat från såväl kvantitativa som kvalitativa analyser.

#### *Kvalitativ analys*

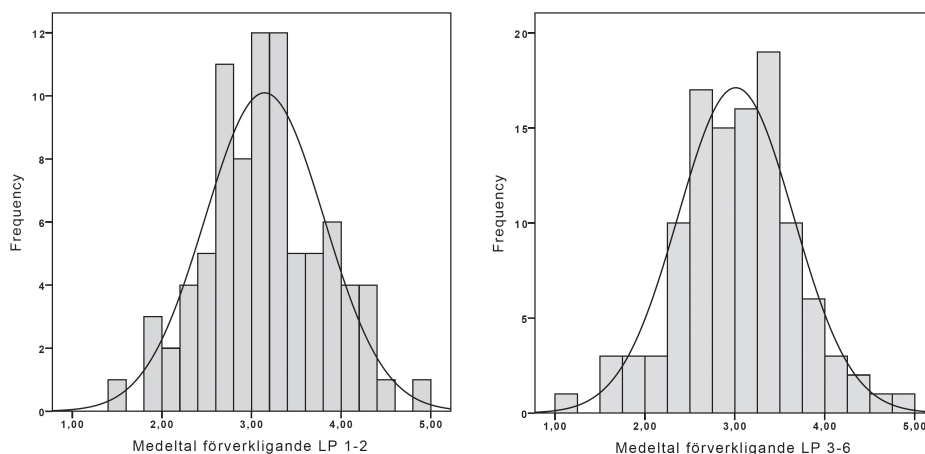
Vi kategoriserade de öppna svaren först med utgångspunkt i enkätfrågorna och därefter genom kvalitativ innehållsanalys (Braun & Clarke 2006; Schreier 2014), så att svar som tematiskt anknöt till varandra grupperades tillsammans. Kodningen gjordes av en forskare i teamet och kategorierna kontrollerades sedan av en annan av forskarna. Vid författandet av forskningsrapporten enades dessa två forskare om val av citat som enligt bådats uppfattning sammanfattade och kristalliserade respons som var relevant för forskningshypoteserna. I den här studien har det kvalitativa materialet använts för att fördjupa förståelsen av de kvantitativa resultaten. Ett stort antal intressanta och mångsidiga svar har av utrymmes-skal sparats för vidare analys och rapportering.

### Resultat

*Hypotes 1: Det finns en betydande variation i hur lärare i svenskspråkiga skolor i Finland upplever sina möjligheter att i praktiken förverkliga musikundervisning enligt de nationella läroplansgrunderna för årskurserna 1–6.*



Genomsnittet för hur väl lärarna ( $n = 84$ ) ansåg sig kunna stöda eleverna i att förverkliga läroplansgrundernas målsättningar i årskurserna 1–2 var 3.14 ( $SD = .66$ ) på en femgradig Likertskala (1 = knappt alls, 5 = fullständigt eller till så gott som alla delar), dvs. nära den exakta mittpunkten på skalan (3 = i rätt stor utsträckning). För 50 % av respondenterna var medeltalet 3.14 eller lägre. För 25 % av respondenterna var medeltalet 2.66 eller lägre och för 25 % var medeltalet 3.62 eller högre. Figur 1 (vänster sida) visar att individuella medelvärden för alla frågor som respektive person har besvarat är normalfördelade<sup>12</sup> och spridningen sträcker sig från 1.57 till 4.86 (variationsbredd = 3.29), alltså över nästan hela skalan. Även om vi utesluter de 5 % högsta respektive lägsta värdena i fördelningen finner vi att de individuella medelvärdena är spridda över nästan 4 standardavvikelser, mellan 1.86 och 4.48. Det finns med andra ord en mycket betydande och bred variation i hur lärare upplever sina möjligheter att förverkliga musikundervisning.



**Figur 1.** Histogram, medeltal förverkligande LP1–2 och LP3–6.

Så är också fallet beträffande LP3–6: genomsnittet för hur väl lärarna ( $n = 110$ ) ansåg sig kunna stöda eleverna i att förverkliga läroplansgrundernas målsättningar i årskurserna 3–6 var 3.01 ( $SD = .64$ ). För 50 % av respondenterna var medeltalet 3.00 eller lägre. För 25 % av respondenterna var medeltalet 2.62 eller lägre och för 25 % var medeltalet 3.43 eller högre. Även här visar figur 1 (höger sida) att individuella medelvärden för alla besvarade frågor är normalfördelade<sup>13</sup> och spannet är ännu större för årskurserna 3–6, mellan 1.13 och 4.81 (variationsbredd = 3.69). Om vi betraktar 95 % av de individuella medeltalen omkring medeltalet för alla respondenter ser vi att de individuella medeltalen är spridda över nästan 4.5 standardavvikelser, mellan 1.62 och 4.47. Vi kan återigen konstatera att det finns en betydande variation i hur lärare upplever sina möjligheter att förverkliga musikundervisning.

Lärarnas självupplevda möjligheter att stöda sina elever i att förverkliga läroplansgrundernas målsättningar varierade för olika delområden. Att stöda eleverna i att sjunga i grupp utgjorde på basis av medelvärdena den minsta utmaningen såväl i årskurserna 1–2 ( $M = 4.04$ ,  $SD = 0.86$ ) som i årskurserna 3–6 ( $M = 3.79$ ,  $SD = 0.87$ ). De största utmaningarna fanns inom området musikaliskt skapande och improvisation som fick de lägsta medelvärdena både i årskurserna 1–2 ( $M = 2.20$ ,  $SD = 0.87$ ) och i årskurserna 3–6 ( $M = 2.32$ ,  $SD = 0.98$ ), där skapande med hjälp av digitala verktyg fick ett medelvärde närmare 2, "bara delvis" ( $M = 2.24$ ,  $SD = 1.03$ ). Att stöda eleverna i att utveckla begreppslig och analytisk kunskap i musik utgjorde också en utmaning, liksom områden som hade att göra med musikens estetiska, kulturella och historiska mångfald (tabell 3, tabell 4).

**Tabell 3.** Lärarnas självupplevda möjligheter att stöda eleverna i att förverkliga målen i läroplansgrunderna för åk 1–2 ( $n = 84$ ).

Delområde ur läroplansgrunderna i musik för årskurserna 1–2	M	SD
sjunga i grupp	4.04	0.86
utveckla en positiv relation till musik	3.62	0.82
använda sin röst naturligt	3.51	0.91
röra sig till musik	3.38	1.02
utveckla en positiv bild av sig själv som musikaliskt aktiv	3.32	0.89
agera ansvarsfullt i samband med musicerande	3.29	0.88
delta i musicerande i grupp	3.26	1.09
utforska det musikaliska kulturarvet genom att leka, sjunga och röra sig till musik	3.25	0.93
uppleva och uppfatta olika ljudmiljöer, ljud, musik och musikbegrepp genom att röra sig och lyssna	3.05	0.85
njuta av musikens estetiska, kulturella och historiska mångfald	2.89	0.88
förstå grundprinciperna för notationssätten inom musik i samband med musicerande	2.76	1.03
spela i grupp	2.75	1.13
kunna ställa upp mål och förstå betydelsen av gemensam övning för att lära sig musik	2.71	0.90
få utrymme för egna musikaliska idéer, improvisera, planera och skapa mindre kompositioner eller andra helheter genom att använda ljud, rörelser, bilder, teknologi eller andra uttryckssätt	2.20	0.87

*1 = knappt alls, 2 = bara delvis, 3 = i rätt stor utsträckning, 4 = i stor utsträckning, 5 = fullständigt eller till så gott som alla delar*

**Tabell 4.** Lärarnas självupplevda möjligheter att stöda eleverna i att förverkliga målen i läroplansgrunderna för åk 3–6 ( $n = 110$ ).

Delområde ur läroplansgrunderna i musik för årskurserna 3–6	M	SD
sjunga i grupp	3.79	0.87
medverka till att skapa en positiv sammanhållning i sin grupp	3.58	0.93
utveckla en positiv relation till musik	3.49	0.83
delta i musicerande i grupp	3.46	1.12
använda sin röst naturligt	3.35	0.82
utveckla en positiv bild av sig själv som musikaliskt aktiv	3.27	0.87
spela i grupp	3.25	1.22
förstå musikaliska begrepp och principerna för notationssätt i musik i samband med musicerande	3.09	0.94
iaktta hur musiken påverkar välbefinnandet, se till att musik- och ljudmiljön är trygg	3.01	0.89
uppleva och lyssna till ljudmiljöer och musik, analysera och berätta om vad hen har hört	2.96	0.86
kunna utveckla sina musikaliska färdigheter genom övning, vara med och ställa upp mål och utvärdera sina framsteg	2.81	0.97
röra sig till musik	2.66	0.99
kroppsligt uttrycka musik, bilder, berättelser och känslor genom rörelse	2.45	0.91
analysera sina musikaliska upplevelser och musikens estetiska, kulturella och historiska mångfald	2.45	0.85
improvisera, planera, skapa mindre kompositioner eller tvärkonstnärliga helheter	2.32	0.98
improvisera, planera, skapa mindre kompositioner eller tvärkonstnärliga helheter med hjälp av digitala verktyg	2.24	1.03

*1 = knappt alls, 2 = bara delvis, 3 = i rätt stor utsträckning, 4 = i stor utsträckning, 5 = fullständigt eller till så gott som alla delar*

Hypotes 1 kunde alltså bekräftas. Analysen visade på en betydande och dessutom mycket bred variation i hur lärare i svenskspråkiga skolor i Finland upplever sina möjligheter att i praktiken förverkliga musikundervisning enligt de nationella läroplansgrunderna för årskurserna 1–6, och gav vid handen att vissa delområden, i synnerhet musikskapande, utgör särskilda utmaningar.

*Hypotes 2: Variationen har samband med a) lärarnas utbildning, b) lärarnas intresse för musik och musikundervisning, c) skolornas resurser.*

I samband med den deskriptiva analysen utförde vi preliminära korrelationsanalyser (ensidig Spearmans rangkorrelationskoefficient) och hittade inga statistiskt signifikanta samband mellan lärarnas självupplevda förmåga att stöda eleverna i att förverkliga läroplansgrundernas mål och de yttre ramar som bestämdes av skolans storlek, om skolan var belägen i en landsbygdskommun, tätortskommun eller urban kommun, eller i vilken region skolan fanns (Egentliga Finland, Nyland, Österbotten, övriga Finland). Lärarnas ålder, erfarenhet och kön hade inte heller någon statistiskt signifikant betydelse. Dessa variabler uteslöts från inferensanalyserna.

På basis av tidigare forskning identifierade vi variabler som kunde inverka på lärarnas upplevelse av sina möjligheter att förverkliga musikundervisning. De oberoende variabler vi valde kan kategoriseras i tre grupper: a) lärarnas utbildning, b) lärarnas intresse för musik och musikundervisning, och c) skolornas resurser för musikundervisning. Följande 14 variabler inkluderades:

<b>a1. Formell behörighetsgivande utbildning för att undervisa i årskurserna 1–6</b>	<b>a2. Övrig utbildning</b>	<b>b. Lärarnas intresse för musik och musikundervisning</b>	<b>c. Tillräckliga resurser för undervisning i musik</b> (utrymmen, instrument och övrigt material) enligt lärarnas uppfattning
	1. Instrumentstudier 2. Sångstudier 3. Studier i musikteori och/eller tonträffning (musikens grunder) 4. Körkurser 5. Ensemble-, band- eller orkesterkurser 6. Studier vid musikskola / musikinstitut 7. Studier vid konservatorium eller yrkeshögskola 8. Studier inom fria bildningen	1. Sysslar med musik på fritiden 2. Tycker om att undervisa i musik 3. Leder någon form av frivillig musikaktivitet för elever i åk 1–6 4. Bekant med läroplansgrunderna i musik för åk 1–6 (LP 2014)	

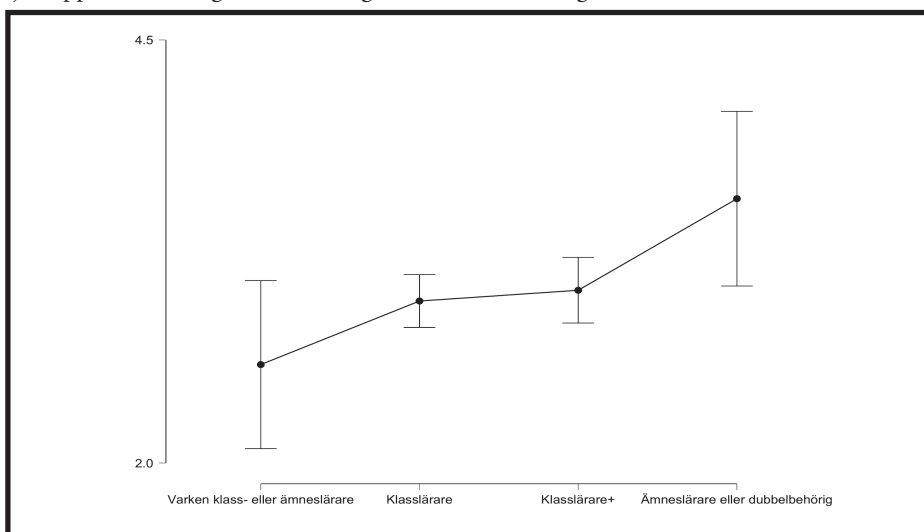
Den variabel som var av särskilt intresse för oss och även teoretiskt relevant var lärarnas utbildning. Inledningsvis kontrollerade vi därför skillnader mellan grupper av lärare som hade olika utbildningsbakgrund. Vi utförde envägs variansanalys (ANOVA) med LP1–2 och LP3–6 som beroende variabler och lärarnas utbildningsbakgrund som gruppvariabel (faktor). Frågeformuläret erbjöd åtta alternativ för utbildningskategorier (se tabell 2, Lärarrespondenternas utbildningsbakgrund). Eftersom frekvensskillnaderna mellan grupperna var stora valde vi att slå ihop åtta grupper till fyra grupper: 1 = Varken klasslärar- eller ämneslärarutbildning; 2 = Klasslärare som har avlagt obligatoriska studier i musikens didaktik; 3 = Klasslärare som har avlagt minst en valbar kurs utöver de obligatoriska studierna (upp till biämnestudier omfattande 25 ECTS eller 15 sv); 4 = Ämneslärare eller dubbelbehörig (klasslärare och ämneslärare). Denna indelning betonar dels formell behörighet för undervisning i årskurserna 1–6 och dels de behörighetsgivande utbildningarnas olika omfattning och längd.

Oväntat nog visade variansanalysen med LP1–2 inga statistiskt signifikanta skillnader mellan grupperna:  $F_{(3,80)} = 2.401$ ,  $p = .074$ ,  $\eta^2 = .083$ , även om det fanns deskriptiva skillnader (relativt små men i förväntad ordning) mellan gruppernas medelvärden (se tabell 5) och effektstorleken var medelhög.

**Tabell 5.** Förverkligande LP1–2/LP3–6 x Utbildningsbakgrund

Utbildningsbakgrund	Förverkligande LP 1–2 (n = 84)			Förverkligande LP 3–6 (n = 110)		
	M	SD	n	M	SD	n
Varken klass- eller ämneslärare	2.776	0.579	7	2.582	0.694	10
Klasslärare, obligatoriska studier	3.021	0.688	34	2.957	0.555	51
Klasslärare, obl. + minst en kurs	3.257	0.549	36	3.021	0.581	37
Ämneslärare eller dubbelbehörig	3.541	0.943	7	3.562	0.812	12

Resultaten av variansanalysen med LP3–6 som beroende variabel visade däremot signifikanta skillnader mellan grupperna:  $F_{(3,106)} = 5.087$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = .126$ . Enligt Cohen (1988) kan detta värde för  $\eta^2$  tolkas som en medelhög effekt. De större skillnaderna framgår av den högra sidan i tabell 5. Post hoc-jämförelser med Scheffés test visar dock att den grupp som svarar för effekten är “ämneslärare eller dubbelbehörig”. Det är bara skillnaderna mellan denna grupp och grupperna “varken klass- eller ämneslärare” och “klasslärare, obligatoriska studier” som är statistiskt signifikanta. När vi beaktar att ämneslärargruppen var relativt liten (endast 12 personer) och dessutom noterar de relativt stora och överlappande felstaplarna i figur 2 (95 % konfidensintervall), och sist men inte minst beaktar att bara 10.1 % av variansen för den beroende variabeln (justerat  $R^2$ ) kan föras tillbaka på mellangrupsvariansen, bör detta leda till försiktighet i tolkningen av utbildningsbakgrundens betydelse. När vi dessutom påminner oss om att variansanalysen med LP1–2 inte visade någon statistiskt signifikant effekt för variabeln utbildningsbakgrund, leder det till frågan om vilka andra faktorer som kunde ha betydelse för lärarnas självupplevda förmåga att förverkliga musikundervisning.



**Figur 2.** Skillnader i medeltal LP3–6 (med felstapl, 95% konfidensintervall) som en funktion av lärarnas utbildningsbakgrund.

För att undersöka vilka av de valda variablerna som påverkade lärarnas upplevda möjligheter att stöda sina elever i att förverkliga läroplansgrundernas mål utförde vi multipel linjär regressionsanalys (Cohen, Cohen, West & Aiken 2003) med LP1–2 och LP3–6 som beroende variabler och alla de potentiellt relevanta faktorer som nämns ovan (variabler a1, a2, b och c) som oberoende variabler. Regressionsmodeller gör det möjligt att hitta en grupp förklaringsvariabler (prediktorer) som kan ha statistiskt signifikant inverkan på ett utfall och/eller signifikant predicera utfallet. Så mycket som möjligt av variansen i den beroende variabeln ska alltså kunna föras tillbaka på prediktorerna. En central fördel med multipla regressionsmodeller (MLR) i jämförelse med variansanalys (ANOVA) är att de gör det möjligt att samtidigt hantera samband mellan flera oberoende variabler och den beroende variabeln. Det betyder att vi kan utreda hur stor inverkan varje prediktor har. Vi kan till exempel undersöka hur viktig variabeln "bekant med läroplansgrunderna" är, men dessutom kontrollera om det finns en specifik inverkan för denna variabel som går utöver andra variabelers inverkan. Eftersom förklaringsvariablerna tenderar att korrelera med och överlappa varandra blir frågan alltså: vilka av dessa variabler visar sig ha signifikant inverkan när överlappningen beaktas?

I ett första steg inkluderade vi alla variablerna från a, b och c i vår regressionsmodell och undersökte de resulterande modellparametrarna. Vi använde standardkriterier för att bestämma vilka variabler som skulle kvarstå i modellen: *b*-koefficienten måste vara signifikant och toleransvärden för kollinearitet måste vara acceptabla (tolerans > .10; VIF < 10; konditionsindex < 15). Utöver detta kontrollerade vi standardfel för regressionskoefficienterna samt delkorrelationer och partialkorrelationer för varje förklaringsvariabel. När vi tillämpade dessa kriterier visade det sig att de flesta av variablerna måste uteslutas eftersom de inte hade någon statistiskt signifikant specifik inverkan utöver de variabler som kvarstod. I sista steget resulterade proceduren i signifikanta regressionsmodeller för båda de beroende variablerna LP1–2 and LP3–6, vilket redovisas i tabell 6 och tabell 7.

**Tabell 6.**

Multipel regressionsmodell, beroende variabel: förverkligande av läroplanen för årskurserna 1–2 ( $n = 84$ ).

Oberoende variabler	Icke-standardiserad beta	Standardfel	Standardiserad beta	t	p
(Intercept)	1.871	0.256		7.316	< .001
Sångstudier	0.397	0.128	0.289	3.114	0.003
Studier fria bildningen	0.332	0.123	0.248	2.701	0.008
LP 2014 bekant	0.197	0.063	0.287	3.114	0.003
Resurser	0.108	0.048	0.206	2.262	0.026
Förklarad varians för den beroende variabeln LP1–2: $R^2_{\text{justerat}} = .33$ ; $p < .001$					

**Tabell 7.**

Multipel regressionsmodell, beroende variabel: förverkligande av läroplanen för årskurserna 3–6 ( $n = 109$ ).

Oberoende variabler	Icke-standardiserad beta	Standardfel	Standardiserad beta	t	p
(Intercept)	1.656	0.210		7.879	< .001
Bandkurser	0.379	0.106	0.288	3.575	< .001
LP 2014 bekant	0.250	0.051	0.391	4.865	< .001
Resurser	0.106	0.039	0.212	2.710	0.008
Förklarad varians för den beroende variabeln LP3–6: $R^2_{\text{justerat}} = .35$ ; $p < .001$					

Som framgår av tabellerna är båda modellerna och alla prediktorer signifikanta. En stor del av variansen för LP1–2 och LP3–6 kan föras tillbaka på de kvarvarande variabelerna: tre variabler svarar för 33 % av variansen i LP1–2 och fyra variabler svarar för 35 % av variansen i LP3–6. Den starkaste prediktorn för LP1–2 är variabeln “sångstudier” ( $\beta = .289$ ) följd med minimal marginal av variabeln “bekant med läroplansgrunderna”. När det gäller LP3–6 är variabeln “bekant med läroplansgrunderna” den viktigaste prediktorn med ett klart avstånd till de andra variabelerna. Det är värt att notera att variabelerna “bekant med läroplansgrunderna” och “resurser” finns med i båda modellerna, vilket också understryker deras betydelse. Variablerna “sångstudier” och “studier inom fria bildningen” verkar ha relevans endast för LP1–2 och variabeln “ensemble-, band- eller orkesterkurser” endast för LP3–6. En mera specifik redovisning av resultaten för hypoteserna 2a, 2b och 2c följer nedan, kompletterad med citat ur lärarnas öppna svar.

### *Hypotes 2a: Variationen har samband med lärarnas utbildning*

Lärarnas formella utbildningsbakgrund visade sig inte vara en signifikant prediktor. På basis av resultaten från regressionsanalysen förkastade vi alltså hypotes 2a till den del som gällde formell utbildning. Variationen inom grupperna var relativt stor och det fanns dessutom överlappningar mellan samtliga lärargrupper. Det kan noteras att likvärdig formell behörighet inte per automatik innebär samma kompetens för musikundervisning. Öppna svar reflekterade kontrasterna mellan lärarnas självrapporterade kunskaper och färdigheter:

*Eftersom jag inte kan spela instrument känns det inte som att jag kan erbjuda eleverna tillräckligt (L121, klasslärare, obligatoriska studier). Min sångröst håller inte (L92, klasslärare, minst en kurs utöver obligatoriska studier). Skulle behövas pianokomp [i årskurs 3–4] men det behärskar jag inte. Tonträffningen för eleverna blir lidande och det krävs en stark o stadig röst för mig att stöda melodin med. Känner också att jag borde kunna lära ut flera instrument. (L58, klasslärare, biämnesstudier). Jag spelar piano gärna och relativt bekymmersfritt (L28, klasslärare, biämnesstudier). [Jag spelar] piano, ukulele, gitarr, dragspel, elgitarr, bas, trummor, cajontrumma, olika slagverk (L74, ämneslärare).*

Vi efterfrågade även kurser och studier utanför behörighetsgivande utbildning. Alternativ som gavs var instrumentstudier, sångstudier, studier i musikteori och/eller tonträffning (musikens grunder), körkurser, ensemble-, band- eller orkesterkurser, samt mera generellt studier vid musikskola/musikinstitut, konservatorium eller yrkeshögskola, eller inom fria bildningen. Det visade sig att tre utbildningsmöjligheter utanför behörighetsgivande studier hade specifik statistisk betydelse: sångstudier ( $\beta = .289$ ,  $t(79) = 3.11$ ,  $p < .01$ ) och studier inom fria bildningen ( $\beta = .248$ ,  $t(79) = 2.70$ ,  $p < .01$ ) för lärare i årskurserna 1–2, och ensemble-, band- eller orkesterkurser för lärare i årskurserna 3–6 ( $\beta = .288$ ,  $t(104) = 3.58$ ,  $p < .001$ ). Det blir alltså väsentligt att förstå vilket mervärde den kompetens ger som lärare kan skaffa sig på dessa sätt. I artikelns diskussionsdel gör vi ett inledande försök att formulera nya hypoteser kring frågan.

### *Hypotes 2b: Variationen har samband med lärarnas intresse för musik och musikundervisning*

Vi antog att lärarnas personliga intresse för musik kunde avspeglas i att de på frivillig basis hade deltagit i undervisning, utbildning eller fortbildning utöver behörighetsgivande studier. Variablerna “sångstudier”, “ensemble-, band- eller orkesterkurser” och “studier inom fria bildningen” som visade sig ha relevans för hypotes 2a kan alltså hänföras även till hypotes 2b. Vi frågade också om lärarna sysslade med musik på fritiden. Tre av variablerna anknöt till intresse och engagemang för musikundervisning: “Jag tycker om att undervisa i musik” (Likertskala 1–5), “Jag leder någon form av frivillig musikaktivitet för

elever i åk 1–6” (Ja/Nej) och “Hur bekant är du med de nya läroplansgrunderna i musik (LP 2014) för 1–6?” (Likertskala 1–5). Av dessa (“fritiden”, “tycker om”, “frivillig musikaktivitet” och “bekant med LP 2014”) visade sig endast förtrogenhet med läroplansgrunderna vara en viktig förklaringsvariabel, näst starkast bland de prediktorer som inkluderades i regressionsanalysen för LP1–2 ( $\beta = .287, t(79) = 3.11, p < .01$ ) och starkast bland de prediktorer som inkluderades i regressionsanalysen för LP3–6 ( $\beta = .391, t(104) = 4.86, p < .001$ ). Ungefär var sjätte lärare ansåg sig vara bara delvis eller knappt alls bekant med läroplansgrunderna ( $M = 3.39, SD = 1.00$ ) (tabell 8).

**Tabell 8.** Lärarnas uppskattning av sin förtrogenhet med läroplansgrunderna ( $N = 132$ )

Hur bekant är du med de nya läroplansgrunderna i musik (LP 2014)?	n	%
Bara delvis	4	3.0
Ganska bekant	19	14.4
Bekant	50	37.9
Mycket bekant	40	30.3
	19	14.4

Det fanns ett svagt men statistiskt signifikant positivt samband ( $r_s = .19, n = 130, p < .05$ ) mellan förtrogenhet med läroplansgrunderna och ja-svar för påståendet “Jag upplever ett behov av att utveckla mina ämnesdidaktiska kunskaper i musik”.

Variabeln “tycker om” inkluderades inte i de slutliga regressionsmodellerna, men frågan om hur mycket lärarna tyckte om att undervisa i musik genererade kompletterande kommentarer från 79 av 133 respondenter. Kommentarererna bidrar till att belysa variationen i lärarnas upplevda förmåga att undervisa i musik som de själva beskriver den. Positiva erfarenheter hade att göra med upplevd självförmåga och den egna relationen till musik, goda upplevelser av elever och klasser, samt ämnets karaktär:

*Jag känner mig tryggast som musiklärare. (L113)*

*Jag gillar verkligen jobbet som musiklärare och känner att jag behärskar det :) (L79)*

*Musikundervisningen är var min kreativitet och passion som lärare ligger. (L127)*

*Musik är såpass nära mitt hjärta, ett skolämne som legat mig nära under hela skoltiden. (L108)*

*Musiken är ett stort intresse i privatlivet. (L108)*

*Fritt och skapande ämne som ger en annan elevkontakt än i övriga ämnen (L30)*

*Jätteroligt med de flesta klasserna! (L42)*

Av de lärare som för påståendet “Jag tycker om att undervisa i musik” hade markerat “instämmer till största delen” eller “instämmer helt och hållet” (69 %,  $n = 92$ ) hade 41 % ( $n = 38$ ) lagt till en kommentar som modererade svaret i riktning mot “ja, men...”. De utmaningar som nämndes stämde väl ihop med rapporter från tidigare forskning: bristfälliga utrymmen, knappa timresurser, brist på instrument och annan utrustning, brist på undervisningsmaterial, stora grupper, oroliga elever, delvis bristande egna kunskaper, tidspress som ökade inför jul- och vårfe스터, ansträngande undervisning, hög ljudvolym samt låg status för musikämnet.

*Tendensen är att klasser slås ihop i mu för att spara på resurser. Stora oroliga grupper och ingen musikal. Jobbigt och bökiigt. (L95)*

*Jag upplever att musikundervisandet har blivit tungt och tar på krafterna. (L129)*

*Jag gillar att undervisa musik, men ibland är förutsättningarna inte de bästa (utrymmen, elevunderlag, utrustning) och det känns stundvis mycket frustrerande. (L63)*

*Dåliga utrymmen, bristfälliga och dåliga instrument tar bort glädjen. (L35)*



skolor och kommuner:

*Mycket tid går tyvärr åt att hålla ordning och motivera till sång och musicerande då motivationen från början kan vara låg. Däremot skiljer det märkbart mellan skolor hur motivationen för musik är. Där jag är nu är intresset från början stort och musik uppskattat på orten allmänt. I en annan skola jag jobbade var attityden till musik den motsatta. Musik skulle man inte gilla och på orten var musik inte alls högt uppskattat. Det man har att ta i händerna och sätta i händerna på eleverna varierar också stort mellan skolorna. Det behöver inte finnas mycket, men redan några instrument gör undervisningen mer givande. (L15)*

Lärare som inte tyckte särskilt mycket om att undervisa i musik hänvisade såväl till upplevd självförmåga i relation till ämnet som till yttre ramfaktorer, ämnets status och elevfaktorer:

*Jag har inte tillräcklig kunskap och inte tid att förbereda mig så mycket som jag skulle vilja. Skolan har inga instrument. (L14)*

*Få åtar sig att undervisa i musik, någon "måste"...(L34)*

*Ingen annan ville ha musiken (L41)*

*Det blir svårare att undervisa i musik. Endel elever tror att det är ett ämne där man får busa. (L84)*

*Det är mycket tunga timmar, särskilt om det inte är egen klass (L47)*

Lärarnas intresse för musik och musikundervisning kan alltså inte beskrivas eller förstås separat från undervisningens omständigheter. Frågan om tillräckliga resurser framträdde redan i dessa öppna svar och prövas genom hypotes 2c i relation till lärarnas upplevda förmåga att stöda eleverna i att förverkliga läroplansgrundernas mål.

<b>Tabell 9.</b> Lärarnas respons för påståendet "Jag upplever att resurserna för undervisningsutrymmen, instrument och övrigt material i min skola är tillräckliga för musikundervisning" (n = 133).	
	%
Instämmer inte alls	12.0
Instämmer bara delvis	23.3
Varken instämmer eller inte instämmer	12.0
Instämmer till största delen	41.4
Instämmer helt och hållet	11.3

#### *Hypotes 2c: Variationen har samband med skolornas resurser*

Sambandet mellan skolornas resurser och lärarnas självupplevda förmåga att stöda eleverna i att förverkliga läroplansgrundernas mål var signifikant både för årskurserna 1–2 ( $\beta = .21$ ,  $t(79) = 2.26$ ,  $p < .05$ ) och årskurserna 3–6 ( $\beta = .21$ ,  $t(104) = 2.71$ ,  $p < .01$ ). För frågan om skolornas resurser fördelade sig lärarnas svar över hela skalan från 1 = "instämmer inte alls" till 5 = "instämmer helt och hållet" ( $M = 3.17$ ,  $SD 1.25$ ). Spridningen var alltså stor, fördelad över mer än tre standardavvikelser, och medelvärde låg nära 3 (tabell 9). Lärarnas öppna kommentarer tydde på att vissa delområden i läroplanen drabbades mera då resurserna var knappa:

*Utrymmet är trångt och alldeles för litet för att kunna röra sig till musik. (L20)*



*För lite utrymme för gruppmusicerande. (L85)*

*Ljudisoleringen är obefintlig så omgivande klasser störs av musicerandet. Elförstärkta bandinstrument och vanligt trumset går inte att använda. (L2)*

*[Utmanande] att få eleverna att spela instrument – finns inte kunskap och inte resurs (L78)*

*Har inga digitala verktyg i musikklassen. (L81)*

De öppna svaren speglade stora kontraster mellan de skolor som hade det bäst ställt och de skolor där bristande utrymmen och utrustning skapade problem:

<p>Vi har två musiksalar med full utrustning så att hela klasser kan musicera tillsammans på ett mångsidigt sätt. (L82)</p> <p>[Skolan] har en jättefin musiksalsal med allt som behövs. (L66)</p> <p>Trevlig musiksalsal. Tillgång till iPads. Fin sal med fin akustik för akustiska uppträdanden. (L115)</p> <p>Utrymmen stora och rymliga för drama-rörelsedans. (L58)</p> <p>Har allt jag behöver. (L76)</p>	<p>Ingen musiksalsal, måste släpa instrumenten fram och tillbaka ur en liten skrub. (L35)</p> <p>Finns ingen musiksalsal. Hälften av timmarna i gymnastiksalen, hälften i en klass med ett trasigt piano. (L77)</p> <p>Ibland är undervisningen i korridoren på grund av utrymmesbrist. (L63)</p> <p>Inga instrument. (L14)</p> <p>Böckerna är slitna, saknar cd-skivor från lärarhandledningen. Finns ett piano, men inte annat än några claves för eleverna att spela på. (L121)</p> <p>Piano finns men instrument för eleverna måste flyttas från rum till rum, vilket gör att de ofta uteblir. (L56)</p>
--	--

Den breda variationen i hur lärarna i upplevde sina möjligheter att i praktiken förverkliga musikundervisning hade alltså en motsvarighet i en bred variation när det gällde skolornas resurser. Det verkar därför troligt att den musikpedagogiska verksamhetens innehåll och omfattning skiljer sig åt från skola till skola. Denna hypotes prövas i det följande.

### *Hypotes 3: Det finns betydande skillnader mellan olika skolors musikpedagogiska verksamhet*

Vi har konstaterat att det fanns en betydande variation i lärarnas självrapporterade förmåga att förverkliga musikundervisning enligt läroplansgrunderna. Skolornas resurser skilde sig åt enligt lärarnas rapportering, och rektorernas svar visade också på variation: 17.3 % av rektorerna valde maxalternativet "ja, skolan har tillräckliga resurser", medan 38.2 % av rektorerna ansåg att resurserna för musikundervisning i deras skolor var otillräckliga eller bara delvis tillräckliga (8.6 % respektive 29.6 %). I denna grupp fanns 17 skolor med stort elevantal (100–299, 300–499, >500 elever). På basis av rektorernas svar gick sammanlagt minst 1300 elever i skolor där resurserna inte upplevdes som tillräckliga för musikundervisning.

Det verkar rimligt att anta att lärförutsättningar och resurstillgång kan ha betydelse för skolornas musikpedagogiska verksamhet som helhet. Men skolornas musiktraditioner och förväntningar på musikämnet kan också inverka, som följande kommentarer från lärarrespondenter illustrerade:

*Musikundervisningen prioriteras i skolan och de flesta eleverna har en positiv inställning till musikundervisningen. (L75)*

*Vi musikansvariga uppskattas. (L127)*

*Det finns ett stort intresse och en tradition av att musicera. (L81)*

*Vi har duktiga sångare och en rätt stark sångtradition. (L97)*

*Alla elever får uppträda på en konsert som ordnas på våren. Bandspel överlag håller vi på mycket med i min skola. (L89)*

*Vi har obligatorisk kör [...]. En stor fungerande orkester som övar periodvis inför fester.*

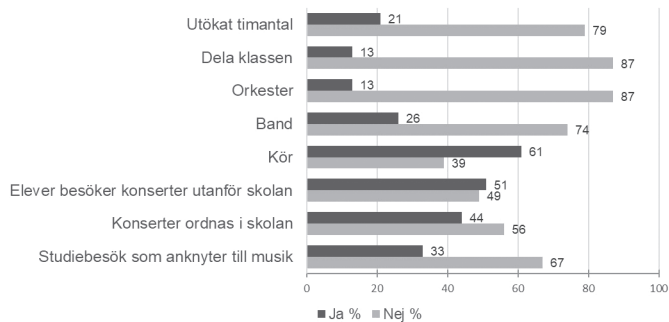
*Massor av fester och intressanta dramaprojekt (L129)*

*Vi har årligen en egen Melodifestival där åtminst hälften av eleverna i åk 3-6 deltar. (L135)*

Ekonomiska beslut och lokala traditioner kan reflekteras i de arrangemang och aktiviteter skolorna satsar på som stöd för musikundervisning (figur 3). En del skolor i studien använde timresurser för att utöka det obligatoriska timantalet så att de kunde erbjuda musikklassverksamhet, tillval och/eller musikklubbar. Öppna kommentarer från lärare visade på frustration inför knappa timantal:

*Det finns för många fina mål som ska uppnås men inte tillräckligt med tid. Ingen binner undervisa och gå igenom alla dessa fina delmål i läroplanen och få med alla om man samtidigt ska förväntats ha hunnit lära eleverna låtar som ska uppträdas med på jul- och vårfeater. Tyvärr! (L9)*

Möjligheten att dela klassen i två eller fler grupper för musikundervisning användes i 13 % av skolorna. Den starka finlandssvenska körtraditionen (Kronqvist 2014) avspeglades åtminstone delvis, men 39 % av rektorerna uppgav att skolan inte hade någon kör.



**Figur 3.** Arrangemang och aktiviteter som stöd för musikundervisningen, rektorernas rapport (N = 82).

Möjlighet att få specialundervisning i musik rapporterades för 20 av 82 skolor (24.4 %), varav 10 skolor ordnade specialundervisning "i viss utsträckning" och 10 skolor enligt trestegsmodellen (allmänt, intensifierat och särskilt stöd). Det verkar alltså ovanligt att skolorna i praktiken inkluderar musikämnet i efterföljandet av den lagstiftning som ger elever inom grundläggande utbildning rätt att få tidigt och förebyggande stöd för lärande och skolgång, anpassat efter barnets utvecklingsnivå och individuella behov och definierat enligt tre nivåer (Lag om grundläggande utbildning 16 §, 16a §, 17 §, 30 §).

39 % av rektorerna uppgav att skolan hade någon extern samarbetspartner för musikundervisningen, oftast lokala musikskolor/musikinstitut. Flera lärare beskrev även internt samarbete som en stor fördel, särskilt inför fester och tillställningar: *Det är många som kan musik och är duktiga i musik, vilket gör att vi tillsammans kan bära musikundervisningen och allt hamnar inte på en och samma person (L48). / [...] viktigt då vi har olika styrkor och svagheter (L28) / [Vi] kompletterar varandra väl (L55).*

Många rektorer betonade på olika sätt betydelsen av att ha lämpliga lärare för musikundervisningen: *behöriga, kompetenta, utbildade, kunniga, musicerande, engagerade, intresserade, intresserade av att utveckla undervisningen, inspirerande*. Rektorerna betraktade också ändamålsenliga utrymmen, tillgång till instrument, flera musiklektioner och möjlighet till fortbildning för lärarna som viktiga för undervisningens kvalitet. Variationen i de olika skolornas förutsättningar återspeglades i öppna svar:

*Vi har en fungerande musikundervisning.* (R54)

*Vi behöver all hjälp vi kan få. Tyvärr har vi inga ekonomiska möjligheter för detta.* (R15)

*Musikundervisningen är för tillfället den mest krävande och utmanande undervisningen i skolan.* (R4)

*Inga kommuner satsar utrymmesmässigt på musiken. Alltid undanstoppad i något hörn.*

*Lång tid för att ställa i ordning lektionen. Akustik / Ljudmässigt dåligt planerade.* (R38)

*Det är mycket man borde hinna med, musik står tyvärr lågt ner på prioriteringslistan* (R72)

Sammantaget konstaterar vi att styrkor och svagheter i olika skolors musikpedagogiska verksamhet kan skapa slumpmässighet i hur undervisningen förverkligas, inte minst ur elevernas synvinkel. En skola har musikal och instrument åt alla elever, en annan har varken det ena eller det andra. En skola har en aktiv kör, bandklubb och samarbeten med ett lokalt musikinstitut, i en annan är det *ingen av lärarna [som] behärskar ett instrument bra* (L62). I ett klassrum möts eleverna av en lärare som *älskar att undervisa musik* (L74), har gått extra band- eller orkesterkurser och samarbetar aktivt med *många duktiga, musik-kunniga [kolleger]* (L50); i ett annat av en lärare som är *ensam om att kämpa för musiken* (L95) eller har övertalats att ta musikundervisningen eftersom *ingen annan ville* (L41). En skola har *dubbla veckotimmar i åk 5-6* (L114), en annan enbart minimiantalet musik-timmar. I en skola organiseras konserter regelbundet; i en annan hör musikuppträdanden inte till traditionen. Musikundervisningen förverkligas inte på lika villkor och de ojämlika villkoren har konsekvenser för både lärarnas arbete och elevernas lärande. En lärarrespondent uttrycker det kort och koncist:

*Jag tror att undervisningen i musik skiljer sig väldigt mycket åt från skola till skola trots att alla har samma läroplan.* (L50)

## Sammanfattning

Syftet med undersökningen var att på basis av lärares och rektors rapportering granska variationen i hur musikundervisning som regleras i nationella läroplansgrunder förverkligas i årskurserna 1–6. Vår första forskningshypotes kunde bekräftas: det finns en stor variation i hur lärare i svenskspråkiga skolor i Finland upplever sina möjligheter att i praktiken förverkliga musikundervisning enligt de nationella läroplansgrunderna för årskurserna 1–6. Hypoteserna om faktorer som kunde ha samband med variationen undersöktes med specifika regressionsmodeller. Vi kunde inte bekräfta att lärarnas formella utbildningsbakgrund skulle ha ett statistiskt signifikant samband med deras självrapporterade förmåga att förverkliga undervisning enligt läroplansgrunderna. Däremot visade det sig att specifik annan utbildning hade relevans: sångstudier och studier inom fria bildningen för årskurserna 1–2 och ensemble-, band- eller orkesterkurser för årskurserna 3–6. Hypotesen att lärarnas intresse för musik och musikundervisning påverkade variationen kunde bekräftas indirekt, dels genom att utbildning som lärarna hade skaffat sig på sin fritid hade betydelse, och dels om man kan anse att intresset för musikundervisning medieras genom en god förtroenhet med läroplansgrunderna. Hypotesen att skolornas resurser påverkar

variationen kunde också bekräftas. 33 % av variansen i hur undervisningen förverkligades i årskurserna 1–2 kunde återföras på de fyra prediktorerna “sångstudier”, “bekant med läroplansgrunderna”, “studier inom fria bildningen” och “resurser”. 35 % av variansen i årskurserna 3–6 kunde återföras på de tre prediktorerna “bekant med läroplansgrunderna”, “ensemble-, band- eller orkesterkurser” och “resurser” (prediktorerna nämnda från högre till lägre grad av inverkan). Den sista hypotesen, att det finns betydande skillnader mellan olika skolors musikpedagogiska verksamhet, krävde att vi beaktade data från hela studien och enkätsvar från såväl lärare som rektorer inklusive öppna kommentarer. Vi fann stöd även för denna hypotes.

## Resultatdiskussion

Studiens viktigaste slutsats är att musikundervisning inte förverkligas på lika villkor i årskurserna 1–6 i svenskspråkiga skolor på det sätt som grundskollagen och de nationella läroplansgrunderna förutsätter. Den avsedda läroplanen för musik (*intended curriculum, written curriculum*) och den genomförda läroplanen (*enacted curriculum*) (Porter, 2004) motsvarar inte varandra i tillräckligt stor utsträckning i alla skolor. Praktik och policy ligger ännu långt ifrån varandra (se även Juntunen & Anttila 2019) och det kan antas att variationen i hur undervisningen förverkligas bidrar till de ojämna inlärningsresultat i musik som kan konstateras vid slutet av årskurs 9 (Juntunen 2011).

Enligt vår regressionsanalys utgjorde lärarnas utbildningsbakgrund inte en stark prediktor för variationen i självupplevd förmåga att förverkliga musikundervisning. Några kompletterande allmänna observationer kan här vara på sin plats. De flesta av lärarna som undervisar i musik i årskurserna 1–6 har klasslärarutbildning, och klasslärargruppens genomsnittliga självrapporterade förmåga att stöda sina elever i att förverkliga läroplansgrundernas mål låg i den här studien kring värdet 3 (= i rätt stor utsträckning) för både LP1–2 och LP3–6. Som redovisats ovan var lärarnas individuella skattningar spridda över nästan hela skalan. Nationella läroplansgrunder preciseras i lokala läroplaner och det ska finnas en flexibilitet som gör det möjligt att arbeta på olika sätt i olika skolor, men det är ändå meningen att de nationella målen ska kunna förverkligas “fullständigt eller till så gott som alla delar”, dvs. det svar som motsvarade värdet 5 i vår enkät. På basis av den stora spridningen är det rimligt att dra slutsatsen att klasslärarnas utbildning i många fall är otillräcklig för musikundervisning, som Suomi (2019) och de blivande klasslärarna i hennes studie också konstaterar. Den formella behörighetsgraden i skolorna var hög, över 90 %, men den motsvarades inte alltid av hög självupplevd förmåga att undervisa i musik hos lärarna. De klasslärare som i större utsträckning upplevde att de klarade att undervisa enligt läroplansgrunderna hade ofta deltagit i utbildning utöver den formella: sångkurser, bandkurser och/eller studier inom fria bildningen.

Vilket mervärde ger sång- och bandkompetens och musikstudier inom den fria bildningen utöver den formella utbildningen för lärare som ska undervisa i musik i årskurserna 1–6? Vår studie ger inga entydiga svar på frågan och den skulle vara värd att undersöka närmare. Några spekulationer vågar vi oss på här. Sång är av tradition ett viktigt inslag i musikundervisningen i årskurserna 1–2 och det ger en betydlig fördel att kunna sjunga i de yngre barnens röstläge (Rutkowski 2015), särskilt om lärarens instrumentkunskaper är begränsade. I årskurserna 3–6 ökar betydelsen av musicerande i grupp, ofta med typiska bandinstrument (gitar, bas, keyboard, trummor). Den fria bildningen kan erbjuda långsiktig, regelbunden övning i att sjunga i kör eller spela i band och orkestrar. Med läroplansgrunder där gruppmusicerande står i centrum både som självändamål och som väg till musikalisk utveckling torde det vara betydelsefullt att lärarna har praktisk erfarenhet av övningsrutiner från musikgrupper, och att de personligen har upplevt det som givande att musicera tillsammans med andra.

Det kan verka överraskande att sambandet mellan formell utbildning och förverkligande av musikundervisning visade sig vara så svagt i den här undersökningen. Russell-Bowie (2009) understryker till exempel att lärarutbildningsinstitutioner måste ta ansvar för att utexaminerade klasslärares kompetens ska räcka för musikundervisning, men drar också slutsatser som stämmer överens med våra resultat: lärare behöver personlig erfarenhet av att musicera och skolor behöver ge musikämnet tillräckligt hög prioritet för att undervisningen ska fungera i praktiken. I vår studie syns samspelet mellan lärarfaktorer och ramfaktorer som beskrivs av Sandberg (1996) i lärarnas öppna kommentarer som även illustrerar regressionsanalysens inre logik. Det är exempelvis utmanande i sig att musicera i helklass. Men utmaningarna ökar för varje svårighet som läggs till: *32 elever i gruppen, ingen musiksal, inga instrument*. Det kommer en punkt där ett specifikt problem eller kombinationen av flera problem gör att läroplanens mål blir omöjliga att förverkliga, oberoende av lärarens utbildning. De hindrande och begränsande faktorer som beskrivs av lärarna i den här studien motsvarar faktorer som har beskrivits i tidigare forskning (t. ex. Biasutti 2010; Sandberg 1996; Vesioja 2006). I linje med hur Lundberg (1984) beskriver ramfaktorernas betydelse framstår variationen i musikundervisningen i de skolor vi undersökt som resultatet av ett komplext samspel mellan specifika musikkunskaper och läroplanskunskap hos lärarna, skolans resurser, och den verksamhetskultur som skapas kring musikämnet i skolorna.

Den starkaste förklaringsvariabel som LP1–2 och LP3–6 hade gemensam var lärarnas förtrogenhet med de förnyade läroplansgrunderna, där bland annat musikskapande och improvisation, även med digitala verktyg, har en betydligt mera framträdande plats än tidigare. Detta är värt att begrunda. Att sjunga i grupp har historiskt sett varit den huvudsakliga aktiviteten under musiklektioner i lägre årskurser i den finländska skolan (Cederholm 2013; Muukkonen 2010) och det är också det delområde där lärarna rapporterade minst utmaningar. I en tidigare rapport om musikundervisning i årskurserna 7–9 uppgav 57 % av lärarna att eleverna sjunger under nästan varje lektion, medan 49 % av lärarna uppgav att lektionerna “osystematiskt, då och då” (*satunmaisesti*) eller “nästan aldrig” ägnas åt skapande musikaktivitet (Juntunen 2011, 46). Även Partti (2016) har visat att skapande aktiviteter av olika slag har prioriterats lågt i musikundervisning i finländsk grundskola. De låga medeltalen för detta delområde kan helt enkelt indikera att undervisningspraktiken och skolornas utrustning ännu inte har anpassats till de nya linjedragningarna. 32 av 133 lärarrespondenter skrev att de önskar fortbildning på området, vilket bekräftar resultat från Parttis studie.

En mera övergripande tolkningsmöjlighet är att musikundervisningen i en del skolor förblir rätt konservativ trots nya formuleringar i styrdokumentet; detta stöds av att drygt 17 % av lärarna uppgav att de är “knappt alls” eller “bara delvis” bekanta med de aktuella läroplansgrunderna. Om undervisningen organiseras och resurseras utgående från den föräldrade uppfattningen att musikämnets huvudaktivitet är att läraren spelar piano och eleverna sjunger, riskerar man att missa viktiga nya delområden och dessutom välja praktiska lösningar (stora grupper, inga instrument utöver ett piano i klassen) som gör det mycket svårt att förverkliga musikundervisning enligt nya nationella riktlinjer. Enligt Pinar, Reynolds, Slattery och Taubman (1995) tar läroplansreformer ofta flera år att genomföra i praktiken, och erfarenheter från Sverige (Sandberg 2006) och Norge (Johansen 2003) visar att implementeringsprocesserna har gått långsamt för musikämnets del även i andra nordiska länder (se Zandén & Ferm Thorgersen 2015). När nya riktlinjer införs kan tidigare lärarpraxis ändå leva kvar utan att man egentligen gör avkall på något; denna observation har i Finland tidigare gjorts av Muukkonen (2010), som studerade ämneslärares syn på mångsidighet i musikundervisningen, och Broman-Kananen (2005, 177), som i sin forskning om musikinstitutpedagogik noterar att gammalt och nytt lever kvar “sida vid sida, lager på lager”. Knappta resurser i kommuner och skolor kan dessutom

skapa begränsningar även då lärare och rektorer är väl medvetna om vad som egentligen krävs för att undervisningen ska motsvara målsättningarna i läroplanen.

En konsekvens av variationen i hur musikundervisning förverkligas är att elever i olika skolor kan få olika uppfattningar av musikens möjligheter både som skolämne och i människors liv, vilket även illustreras i lärares och rektors kommentarer. För en del elever är musiken *ett ämne där man får busa; ett ämne som de inte behöver delta i; tillgången till instrument mm påverkar intresset för ämnet*. För andra är motivationen stark: *Eleverna gillar ämnet och är ivriga att lära sig. De vill gärna visa vad de kan och övar flitigt på egen hand*. Tidigare studier har visat att lärarstuderandes tidigare erfarenheter av musikundervisning påverkar inte bara deras kunskaper och färdigheter utan också inställningen till ämnet och tilltron till den egna förmågan att undervisa i musik (t. ex. Hennessy 2017; Suomi 2019). Som de Vries (2013) påpekar är det även viktigt för klasslärares uthållighet i relation till musikämnet att de får uppleva att de lyckas med undervisningen och att de möts av positiv respons av omgivningen. I den variation vi ser i studien finns alltså potential till både negativa och positiva spiraler som kan fortsätta från generation till generation och därmed befästa ojämlika villkor för musikundervisning.

Studiens syfte var att granska variationen i hur musikundervisning som regleras i nationella läroplansgrunder förverkligas i årskurserna 1–6, bland annat för att kunna stärka lärarutbildning och fortbildning. En central slutsats är att enbart lärarutbildning inte kan ge allt som behövs för att alla elever i årskurserna 1–6 i Finland ska få likvärdig musikundervisning. Ansvaret för att förverkliga musikundervisning på jämlika villkor behöver fördelas mellan lärarutbildare, statliga och kommunala beslutsfattare, skolledare, lärarlag och enskilda lärare. Kontexten för vår undersökning är i högsta grad lokal. Men liknande utmaningar finns vid början av 2020-talet över hela världen, vilket illustreras av Aróstegui (2016) som med stöd av information från musikpedagoger från Europa, USA, Sydamerika, Australien och Asien hävdar att musikundervisning i offentligt finansierade skolor är på nedgång globalt, att ”i de flesta utbildningssystem runtom i världen förses musikklassrum inte längre med den nivå av utrustning som behövs för effektiv undervisning” (Aróstegui 2016, 96), och att det krävs intensifierad samverkan mellan skola, forskning och samhälle för att vända trenden.

## Metoddiskussion

Studien har några svagheter som gör att resultaten behöver tolkas med försiktighet. Enkäten skickades ut till skolor med svenska som undervisningsspråk och deltagarantalet var relativt litet. De svar som inkom ger inte nödvändigtvis en bild av totalvariationen i den musikundervisning som ges i årskurserna 1–6 i Svenskfinland eller i hela Finland. På basis av den utbildningsbakgrund lärarna uppgav delade vi in deras svar först i åtta och sedan fyra grupper. Båda indelningarna gav stora frekvensskillnader mellan grupperna. Detta var visserligen väntat eftersom antalet lärare i varje behörighetskategori avspeglar situationen på fältet, men det är möjligt att resultatet skulle ha blivit annorlunda om vi hade jämfört grupper av ungefär samma storlek. Vi vet heller inte hur lärarnas utbildningsbakgrund eventuellt påverkar deras självkritik och förväntningar på hur undervisningen borde se ut. Samplens storlek minskade ytterligare då vi behandlade svar på frågebatterier som gällde årskurserna 1–2 och 3–6 separat. Alternativet att slå ihop resultaten för de båda frågebatterierna kunde dock ha lett till andra och mera svårlösta validitetsproblem.<sup>14</sup>

Svarsfrekvensen bland rektorerna var 46 %. Det är tänkbart att skolor som har stora utmaningar inte svarade på enkäten för att musiken är en öm punkt i verksamheten eller nedprioriterad på grund av att skolan har andra och kanske mera akuta frågor att lösa. Å andra sidan skrev flera rektorer att de gärna ville samarbeta med forskare för att utveckla



musikundervisningen: *vi behöver all hjälp vi kan få*. För lärarnas del är det sannolikt att respondentgruppen inte är helt representativ för alla lärare som potentiellt kunde undervisa i musik. De lärare som besvarat enkäten kan utgöra en speciell kategori eftersom de redan har valt att ta sig an musikundervisning, kanske för att de har större tilltro till sina kunskaper än kolleger som vägrar (*ingen vill undervisa i musik, någon måste*); beslutet kan ha vuxit fram redan under studietiden (Suomi 2019). Gemensamma drag hos respondenterna kan möjligen ge en delförklaring till att skillnaderna var oväntat små mellan olika behörighetsgruppers självupplevda förmåga att förverkliga musikundervisning. Det är viktigt att notera att undersökningen inte svarar på frågan om hur formellt behöriga lärare i allmänhet ser på sina möjligheter att förverkliga musikundervisning i årskurserna 1–6.

Ytterligare variabler kunde ha inkluderats genom lärarenkäten, till exempel elevfaktorer och upplevelser av musikämnets status. Frågorna om upplevd förmåga att undervisa enligt läroplansgrunderna var utformade så att de inte skilde på lärarfaktorer och yttre ramfaktorer. Enkäten kunde också ha konstruerats så att lärarna skulle ha haft möjlighet att utvärdera mera specifikt i vilken mån de upplevde att styrkor och utmaningar stod i relation till egna kunskaper respektive yttre ramar. Lärares och rektorers svar kopplades inte ihop i studien, vilket uteslöt möjligheten att jämföra deras respektive uppfattningar om hur musikundervisningen förverkligades i samma skolor. Lärarnas öppna svar tyder dock på en uppriktighet som kanske inte hade varit möjlig på samma sätt med en lägre grad av anonymitet.

### Förslag till fortsatt forskning

Ett större datamaterial, insamlat i hela landet, kunde ge en mera detaljerad och tillförlitlig helhetsbild av variationen i musikundervisningen i årskurserna 1–6 i finländska skolor. Två tredjedelar av variansen kan inte återföras på de variabler som vi har redovisat för. Den bild vi kan ge behöver nyanseras och kompletteras, särskilt eftersom finländsk forskning på området fortfarande är eftersatt, och det är av särskild vikt att även elevers röster blir hörda.

Ett mycket intressant undersökningsfält kunde utgöras av de skolor som erbjuder specialundervisning i musik enligt trestegsmodellen. Det finns vad vi vet ingen forskning om hur sådan specialundervisning förverkligas i grundskolan och andelen skolor som uppgav att de följer modellen var liten i vår studie, endast 12 %.

I den här studien har vi enbart fokuserat på lärares och rektorers subjektiva rapporter av hur musikundervisningen förverkligas. Vi tar inte ställning till den genomförda läroplanen, dvs. hur väl eleverna i praktiken förverkligar läroplansgrundernas mål (jfr Suomi 2009; 2011); för detta skulle elevtester, observationsstudier och intervjuer vara lämpliga. Lärarnas självrapporterade upplevda förmåga att förverkliga musikundervisning har i den här studien främst knutits till läroplansgrundernas mål. Ett möjligt tillägg kunde vara att inkludera etablerade skalor som undersöker upplevd självförmåga (*self-efficacy*) hos lärarna på ett mera generellt plan. Vi tar heller inte ställning till lärarnas faktiska kompetens, som kan vara svår att utvärdera objektivt. Några kompetensmodeller och testinstrument för musikpedagogers professionella kunnande är under utveckling (Puffer 2017; Puffer & Hofmann 2016) och kunde vara intressanta att använda i fortsatt forskning, i synnerhet eftersom den här studien visar att likvärdig formell behörighet inte nödvändigtvis garanterar lika lärarförutsättningar i undervisningspraktiken. Framför allt skulle vi i likhet med Aróstegui (2016) se ett stort värde i kollaborativa studier där lärare, elever och forskare samarbetar för att förstå hur musikundervisning av så hög kvalitet som möjligt kan förverkligas, särskilt i skolor där yttre ramar har skapat hinder och begränsningar. ■

## Källförteckning

- Alter, F., Hays, T. & O'Hara, R.** 2009. The challenges of implementing primary arts education: What our teachers say. *Australasian Journal of Early Childhood* 34, 22–30.
- Anttila, M.** 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikin ja musiikkikasvatuksen opiskelumotivaatio. I A. Juvonen och M. Anttila. *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 157–309.
- Aróstegui, J. L.** 2016. Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review* 117, 2, 96–103.
- Bandura, A.** 1997. *Self-efficacy: the exercise of control*. Basingstoke: W. H. Freeman.
- Berg, G.** 2003. Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. & Wallin, E.** 1983. *Skolan i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Biasutti, M.** 2010. Investigating trainee music teachers' beliefs on musical abilities and learning: a quantitative study. *Music Education Research* 12, 1, 47–69.
- Björk, C. & Juntunen, M.-L.** (2019). Ethical considerations on conducting research about music teaching in primary schools: A virtue ethics approach. *European Journal of Philosophy in Arts Education* 4 (2).
- Bond, T. G. & Fox, C.M.** 2015. *Applying the Rasch model: fundamental measurement in the human sciences*. (3. ed.). London: Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V.** 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3, 2, 77–101.
- Broman-Kananen, U.-B.** 2005. På klassrummets tröskel: om att vara lärare i musikinläroinrättningarnas brytningstid. Helsingfors: Sibelius-Akademien.
- Cederholm, C.** 2013. "Du sköna sång, vårt bästa arv". Kanonisering av en sångskatt ur ett hermeneutiskt perspektiv. Åbo: Åbo Akademi. Hämtad 1.7.2019 från <http://www.doria.fi/handle/10024/92117>
- Cohen, J.** 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. & Aiken, L.** 2003. *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- de Vries, P.** 2011. The first year of teaching in primary school: Where is the place of music? *International Journal of Education & the Arts*, 12, 2. Hämtad 9.8.2019 från <http://www.ijea.org/v12n2/>.
- de Vries, P.** 2013. Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research* 15, 4, 375–391. doi:10.1080/14613808.2013.829427
- Finnäs, L.** 2006. Ninth-grade pupils' significant experiences in aesthetic areas: the role of music and of different basic modes of confronting music. *British Journal of Music Education* 23, 3, 315–331. doi:10.1017/S0265051706007030
- Forskningsetiska delegationen.** 2009. Etiska principer för humanistisk, samhällsvetenskaplig och beteendevetenskaplig forskning och förslag om ordnande av etikprövning. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen. Hämtad 18.6.2019 från <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/etiskapriciper.pdf>
- Forskningsetiska delegationen.** 2012. God vetenskaplig praxis och handläggning av misstankar om avvikelser från den i Finland. Helsingfors: Forskningsetiska delegationen. Hämtad 18.6.2019 från [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Föreskrift om grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen** 2014, 104/011/2014. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Garvis, S.** 2013. Beginning generalist teacher self-efficacy for music compared with maths and English. *British Journal of Music Education* 30, 1, 85–101. doi:10.1017/S0265051712000411



- Garvis, S. & Pendergast, D.** 2010. Supporting novice teachers of the arts. *International Journal of Education and the Arts* 11, 1. Hämtad 27.10.2019 från <http://www.ijea.org/v11n8/>.
- Garvis, S. & Pendergast, D.** 2012. Storying music and the arts education: the generalist teacher voice. *British Journal of Music Education* 29, 1, 107–123.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Rogers, L. & Kokatsaki, D.** 2009. Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research* 11, 2, 221–240.
- Hanken, I. & Johansen, G.** 2013. Musikkundervisningens didaktik. Oslo: Cappelen Damm.
- Hennessy, S., Rolfe, L. & Chedzoy, S.** 2001. The factors which influence student teachers' confidence to teach the arts in the primary classroom. *Research in Dance Education* 2, 1, 53–71.
- Hennessy, S.** 2017. Approaches to increasing the competence and confidence of student teachers to teach music in primary schools. *Education 3–13* 45, 6, 689–700.
- Holden, H. & Button, S.** 2006. The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education* 23, 1, 23–38.
- Holst, F.** 2013. Professionel musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil. København: Aarhus Universitet. Hämtad 27.10.2019 från [http://www.finnholst.dk/resources/phd/Afhandling\\_Finn-Holst\\_digital.pdf](http://www.finnholst.dk/resources/phd/Afhandling_Finn-Holst_digital.pdf)
- Houmann, A.** 2010. Musiklärarens handlingsutrymme – möjligheter och begränsningar. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Hyvönen, L.** 2006. Musiikki – kasvatuksen hukattu mahdollisuus? I R. Jaku-Sihvonen (Red.) Taide- ja taitoainneiden opetuksen merkityksiä. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 39. Helsinki: Yliopistopaino, 46–59.
- Johansen, G.** 2003. Musikfag, lærer og læreplan. En intervjuundersøkelse av læreres fagoppfattning i musikk og en ny læreplans påvirkning på denne. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Juntunen, M.-L.** 2011. Musiikki. I S. Laitinen, A. Hilmo-la & M.-L. Juntunen. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen, 36–94.
- Juntunen, M.-L. & Anttila, E.** 2019 under utgivning. Taidekasvatus – peruskoulun sokea piste [Konstutbildning – grundskolans blinda fläck]. Kasvatus.
- Juvonen, A.** 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde. I A. Juvonen och M. Anttila. Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Joensuu: Joensuun yliopisto, 1–155.
- Korkeakoski, E.** 1998. (Red.) Lasten ja nuorten taidakasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallituksen arviointeja 9/1998. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kronqvist, H.** 2014. Körsång i Svenskfinland – en kartläggning. Helsingfors: Svenska kulturfonden. Hämtad 20.7.2019 från <https://www.kulturfonden.fi/wp-content/uploads/2016/01/koorerna.pdf>
- Kumpulainen, T.** 2017. Lärarna och rektorerna i Finland 2016. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtad 29.10.2019 från [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat\\_ja\\_rehorit\\_suomessa\\_2016\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehorit_suomessa_2016_0.pdf)
- Lag om grundläggande utbildning** 1998/628. Hämtad 31.7.2019 från <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Lowe, G. M., Lummis, G. W. & Morris, J. E.** 2017. Pre-service primary teachers' experiences and self-efficacy to teach music: Are they ready? *Issues in Educational Research* 27, 2, 314–329. Hämtad 28.10.2019 från <http://www.iier.org.au/iier27/lowe.pdf>
- Lundgren, U. P.** 1984. Ramfaktorteorins historia. I D. Broady och U. P. Lundgren (Red.) Skeptron 1. Texter om läroplansteori och kulturreproduktion. Stockholm: Symposium, 69–81.

- Mansikka, J.-E., Westvall, M. & Heimonen, M.** 2018. Critical aspects of cultural diversity in music education: examining the established practices and cultural forms in minority language schools in Finland. *Intercultural Education* 29, 1, 59–76. doi:10.1080/14675986.2017.1404784
- Mills, J.** 1989. The generalist primary teacher of music: a problem of confidence. *British Journal of Music Education* 6, 2, 125–138.
- Millsap, R.E.** 2011. *Statistical approaches to measurement invariance*. New York: Routledge.
- Muukkonen, M.** 2010. Monipuolisuuden eetos: Musiikin aineopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Hämtad 28.10.2019 från <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/235002>
- Partti, H.** 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Finnish Journal of Music Education* 19, 1, 8–28.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M.** 1995. *Understanding curriculum. An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Studies of postmodern theory of education. New York, NY: Peter Lang.
- Pohjannoro, U. & Pesonen, M.** 2009. Yleissivistävän koulun musiikinopetus ja -opettajat 2009. Kuntien sivistystoimenjohtajien näkemyksiä musiikinopetuksen järjestämisestä. Musiikkialan toimintaympäristöt ja osaamistarve – Toive, osaraportti 5 Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 4/2010. Helsinki: Sibelius-Akatemia. Hämtad 2.7.2019 från [http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Yleissivistavan\\_koulun\\_musiikinopetus\\_web.pdf](http://www2.siba.fi/toive/userfiles/media/Yleissivistavan_koulun_musiikinopetus_web.pdf)
- Porter, A.C.** 2004. *Curriculum assessment*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Puffer, G. & Hofmann, B.** 2016. FALKO-M: Zur Konzeptualisierung des Professionswissens von Musiklehrkräften. I J. Knigge & A. Niessen, A. (Red.) *Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 37. Münster u. a.: Waxmann, 107–120. Hämtad 29.7.2019 från [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=15228&la=de#start](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15228&la=de#start)
- Puffer, G.** 2017. FALKO-M: Ein Testinstrument zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. I A. Cvetko & C. Rolle (Red.), *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Musikpädagogische Forschung*, Bd. 38. Münster u. a.: Waxmann, 309–328. Hämtad 29.7.2019 från [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=15640&la=de#start](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=15640&la=de#start)
- Ray, J.** 2004. Musikaliska möten man minns: om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som en arena för starka musikplevelser. Åbo: Åbo Akademi. Hämtad 2.7.2019 från <http://www.doria.fi/handle/10024/4139>
- Russell-Bowie, D.** 2009. What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research* 11, 1, 23–36.
- Rutkowski, J.** 2015. The relationship between children's use of singing voice and singing accuracy. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal* 32, 3, 283–292. doi: 10.1525/mp.2015.32.3.283
- Sandberg, R.** 1996. Musikundervisningens yttre villkor och inre liv. Några variationer över ett läroplans-teoretiskt tema. Stockholm: HLS Förlag.
- Sandberg, R.** 2006. Musik: skolan som kulturell mötesplats. I U. P. Lundgren (Red.), *Uttryck, intryck, avtryck, lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, 35–65.
- Schreier, M.** 2014. Qualitative content analysis. I U. Flick (Red.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. London: SAGE Publications, 19–38.
- Seddon, F. & Biasutti, M.** 2008. Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research* 10, 3, 403–421.
- Skolverket.** 2011. Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket.** 2015. Musik i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i årskurs 6 och 9. Stockholm: Skolverket. Hämtad 25.10.2019 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=3498>

- Suomi, H.** 2009. Kuula, Merikanto ja Sibelius Maamme-laulun säveltäjinä. Opetussuunnitelman tavoitteiden toteutuminen musiikin perusopetuksessa kuudennen luokan päättövaiheessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suomi, H.** 2011. Ovatko musiikin peruskäsitteet kaotamassa musiikin opetuksesta? Finnish Journal of Music Education 14, 1, 8–23.
- Suomi, H.** 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Hämtad 2.7.2019 från <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/63739>
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S.** 2014. Using multivariate statistics. (6th ed., Pearson new international edition). Harlow: Pearson.
- Tereska, T.** 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Hämtad 2.7.2019 från <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/tereska/peruskou.pdf>
- Thorn, B. & Brasche, I.** 2015. Musical experience and confidence of pre-service primary teachers. Australian Journal of Music Education 2, 191–203.
- Utbildningsstyrelsen** 2014. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.
- Vesioja, T.** 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Joensuu: Joensuun yliopisto. Hämtad 3.7.2019 från [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_952-458-810-2/urn\\_isbn\\_952-458-810-2.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_952-458-810-2/urn_isbn_952-458-810-2.pdf)
- Vinge, J.** 2014. Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen. Oslo: Norges musikkhøgskole. Hämtad 28.10.2019 från [https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/191291/Vinge\\_Avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nmh.brage.unit.no/nmh-xmlui/bitstream/handle/11250/191291/Vinge_Avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Wiggins, R. A & Wiggins, J.** 2008. Primary music education in the absence of specialists. International Journal of Education & the Arts 9, 12. Hämtad 31.7.2019 från <http://www.ijea.org/v9n12/>
- Zandén, O. & Ferm Thorgersen, C.** 2015. Teaching for learning or teaching for documentation? Music teachers' perspectives on a Swedish curriculum reform. British Journal of Music Education 32, 1, 37–50. doi:10.1017/S0265051714000266

## Referenser

- [1] Artikeln publiceras inom ramen för ett forskningsprojekt som finansieras av Svenska kulturfonden (ansökan nr 240108) och Svensk-Österbottiska samfundet, och som en del av forskningsinitiativet ArtsEqual, finansierat av rådet för strategisk forskning vid Finlands Akademi ur programmet Jämlikhet i samhället (EQUA) (projektnummer 314223/2017).
- [2] Vi skriver om årskurserna 1–6, som i Finland på svenska tidigare kallades "lågstadiet", går under namnet *alakoulu* på finska, och i stort sett motsvarar *primary school* eller *elementary school* på engelska.
- [3] Svenskspråkiga klasslärarutbildningar finns vid Åbo Akademi i Vasa och vid Helsingfors universitet. Musikens didaktik som långt biämne (60–75 ECTS) erbjuds då den här artikeln skrivs vid två finskspråkiga klasslärarutbildningar: i Jyväskylä och i Uleåborg.
- Svenskspråkiga klasslärarutbildningar ingick inte i Suomis (2019) studie.
- [4] Vid den svenska klasslärarutbildningen i Vasa är det korta biämnet planerat så att det består av fem kurser om 5 ECTS vardera. Två kurser fokuserar på musikens didaktik inklusive metodik för läroplanens olika delområden, en kurs fokuserar på röst- och instrumentkunskaper, en kurs på globala, lokala och historiska perspektiv på musikpedagogik, och en kurs på att leda körer och musikgrupper.
- [5] Lag om grundläggande utbildning 628/1998, 2 §
- [6] Lag om grundläggande utbildning 628/1998, 3 §
- [7] Lag om grundläggande utbildning 2 § 628/1998, 14 §; Föreskrift om grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014, 104/011/2014

[8] De item som ingick framgår av tabell 3 och tabell 4.

[9] I komplement utförde vi itemanalys och skal-analyser baserade på både klassisk testteori och itemresponsteori (t.ex. Bond & Fox 2015) för att kontrollera bland annat diskrimineringsförmåga och item fit index. Även här visade instrumenten goda psykometriska egenskaper. För enkelhetens skull valde vi att inte ta med en detaljerad rapport av IRT-analyserna i artikeln. Rapporten fås på begäran av ansvariga författaren.

[10] Forskningsetiska delegationen 2009; 2012.

[11] Följande alternativ gavs: Kvinna, Man, Annan könsidentitet, Kan/vill ej uppge.

[12] Den beroende variabeln visade sig vara normalfördelad (Kolmogorov-Smirnov  $D(84) = .065, p > .20$ , Shapiro-Wilk  $D(84) = .992, p = .898$ ) (Tabachnick & Fidell 2014).

[13] Den beroende variabeln visade sig vara normalfördelad (Kolmogorov-Smirnov  $D(110) = .059, p > .20$ , Shapiro-Wilk  $D(110) = .990, p = .593$ ) (Tabachnick & Fidell 2014).

[14] Vi utförde en IRT-baserad analys där alla 30 item behandlades som ett mätinstrument (endimensionell Raschmodell). Item- och skalstatistika var visserligen tillfredsställande men statistika från modell-analyser (AIC, BIC och CAIC) visade att den tvådimensionella lösningen (= LP1–2 och LP3–6) passade data bättre. Därmed fanns det även statistiskt stöd för att behandla LP1–2 och LP3–6 som två separata instrument. Ur psykometriskt perspektiv är de små stickprovsstorlekarna också problematiska i fråga om mätinvarians (Millsap 2011). Ett tillförlitligt instrument borde ha samma mätegenskaper i alla delstickprov och detta antagande borde testas särskilt när ett nytt instrument utvecklas. I vårt fall var det här inte möjligt eftersom de relevanta delstickproven ("Utbildningsbakgrund") var för små och konfirmativ faktoranalys (CFA) inte kunde utföras.

## Abstract

As provided by Finnish law, the aim of compulsory schooling is to secure adequate equity in education throughout the country. In recent years, however, there have been signs that music education in primary schools may not be living up to the aim of equity (Suomi 2019; Vesioja 2006). The concern about music education provision in grades 1–6 is shared by many countries around the world. In this study, we examined the variation in how teachers ( $N = 133$ ) experience their ability to support pupils in realising the objectives for music education in the national curriculum and how principals ( $N = 82$ ) describe the organisation of music education in their schools. Data was generated through an online survey in Swedish-speaking primary schools in Finland and analysed with both quantitative and qualitative methods (descriptive statistics, analysis of variance, regression analysis, qualitative content analysis). The findings suggest that there is a wide and significant variation in how the music curriculum is realised across primary schools and classrooms. About a third of the variance could be attributed to the following predictors (in descending order of importance): the teacher has good knowledge of the national curriculum for music; the teacher has taken singing lessons in addition to formal teacher education (for grades 1–2); the teacher has participated in ensemble, band or orchestra courses in addition to formal teacher education (for grades 3–6); there are sufficient resources for music education in the school; and the teacher has studied music in the liberal adult education system (for grades 1–2). We conclude that the national aim of equity in education is currently not realised with regard to music education in Swedish-speaking primary schools in Finland and suggest that the responsibility for improving the situation needs to be shared between institutions for teacher education, national and municipal policy-makers, school leaders, individual teachers, and teacher teams. ■

# Choral discipline or curriculum implementation? Exploring singing in Swedish secondary schools

## Introduction

In many western schools, singing is viewed as problematic, especially concerning the engagement of adolescents. Students' attitudes and motivation (Finney 2000) and students identifying themselves as "singers" or "non-singers" (Welch 2005), constitute problematic issues at hand. In contrast, singing in the Baltic states has, for a century, become a tool for liberation and a means for creating national identity and coherence (Lake & Muktupvela 2017). Here, singing and dancing have an established status within the national culture, where compulsory music education is a part of this tradition. More specifically, in Estonia, music is a compulsory subject from school year 1 through year 12. Also, singing and sight-reading are prominent parts of the curriculum and music is usually taught by specialist teachers (Kangron 2018; Sepp et. al. 2015). As a comparison, in Finland, generalists or class teachers most commonly teach the music subject in primary schools (Sepp et. al. 2015). Moreover, the most dominant area in Finnish basic music education is music production and performance, such as playing instruments and ensemble skills that include singing (Juntunen 2017). In Germany, singing had a central position in school during the first half of the 20<sup>th</sup> century. During the Nazi-era, singing together, as a part of the *musische* upbringing, was considered a fundamental means for inculcating the new German spirit. After the war, singing in schools remained at the core of a holistic *musische Bildung*, until the late 1960s (Gruhn 1993). Then, several factors diminished the role of singing in German schools, for instance, science- and art- oriented curricula, a focus on listening and an increased influence of popular music culture, that made singing folk music less attractive (Gruhn 1993; Sulz 2010; Forge 2016). Since then, however, singing has regained an established place in German compulsory education (Brunner 2014). According to Brunner, a majority of generalist teachers taught singing at least 30 minutes each week in their class, while two-thirds dedicated at least 15 minutes of every music lesson to singing. The primary aim of teaching was to experience the joy of singing, rather than expressive or artistic aspects. This conclusion is corroborated in a recent study of the perceptions of singing among 192 adolescents at a multi-cultural English school in Bangkok with two music lessons each week (Orton & Pitts 2019). Here, the strongest motivational factor for singing together was the social setting *per se*. Singing was the classroom activity in which male and female students' ratings differed the most, female students giving it more positive rankings. For those who had an issue with singing, male students reported a lack of competence more often than the female students. For female students, a lack of confidence was more often considered an issue, rather than ability. The globally increased focus on assessment may have consequences for singing in schools, as reported in a Norwegian study. Here, a teacher no longer lets his students sing together since he hasn't found a way to assess the students when they sing unison (Vinge 2014).

In Sweden, singing and choral activities in schools are on the continuing decline. The Swedish National Agency for Education (Skolverket 2015), which regularly evaluates schooling to identify and highlight areas where national development is needed, concludes that singing has become more uncommon in favour of playing pop- and rock ensembles

with electric musical instruments. Due to this fact, it is surprising that singing in school is only cursorily addressed in Swedish music education research. Lindgren and Ericsson (2010a) showed that singing is being considered as less important than playing. This is also illustrated by Falthin (2015) concerning ensemble teaching in compulsory school, where teachers neither discuss the lack of instructions to the singers, nor their tendency to drift off task. This might be due to a lack of interest in text interpretation among Swedish music teachers (Gullberg 1999; Ericsson Lindgren & Nilsson 2010b), or perhaps due to the presupposition that the ability to sing is a matter of talent rather than learning, although this presumption has been questioned in several studies (Finney & Laurence 2017; Hedden 2012; Mills 2010; Reifinger 2013).

Furthermore, there are certain contextual aspects to consider when addressing singing in Swedish schools. First, singing is a core content in the curriculum for compulsory school (school year K-9). At the end of year 9 (student age 15), students should be able to sing together with accurate pitch and rhythm. Second, rock band practice, which has been influencing Swedish music education in secondary schools since the 1970s, still dominates teaching (Georgii-Hemming & Westvall 2010; Ericsson, Lindgren & Nilsson 2010b). Thus, electric guitar, electric bass, keyboards, and drums are the most commonly used instruments in the classroom (Lindgren & Ericsson 2010a). Third, due to the emphasis on rock band practice, the students' own preferences and experiences from outside school have been considered especially important. The last two aspects have caused Swedish research to focus on what is taken for granted within such rock band practices and how they affect the students' possibilities to learn music. Several dilemmas have occurred related to this pop- and rock-based institutional setting. For instance, students who lack adequate skills on pop- and rock instruments tend to be excluded (Lindgren & Ericsson 2010a). Also, new arenas for making musical meanings available through digital technology are neglected (Wallerstedt & Lindgren 2016). Furthermore, pop- and rock based institutional settings create a dilemma to handle; the student's desire for free expression and the school's fostering mission (Lindgren & Ericsson 2010a). However, since singing is a less common activity within such rock band practice, none of the Swedish studies mentioned above have addressed singing specifically. Therefore, this study focuses on how singing is constructed in two Swedish music classroom contexts, to uncover what occurs when the rock band practice is temporarily replaced by singing.

The aim is to explore how singing is constructed and legitimised during music lessons in a public secondary school and in a public music profile secondary school, and to describe how the participants are positioned in the teaching situations.

## **Theory, methodology and analytical tools**

### **Theory and methodology**

The theoretical framework derives from social constructionist theory and has been designed to challenge taken-for-granted ideas about singing in school. The study focuses on actors in interaction, as a form of classroom research. As previous research on discourse in music classrooms reveal, discursive factors shape practices in music education (Lindgren & Ericsson 2010a; Zimmerman Nilsson & Ericsson 2012a; Zimmerman Nilsson & Ericsson 2012b; Zimmerman Nilsson 2014). This study is characterised by a discursive psychology approach with an action-oriented micro perspective, where the actors' attitudes, language use, and jargons create specific micro discourses (Antaki 1994; Billig 1991; Edwards 1996; Potter 1996; 2001; Wetherell & Potter 1992; Widdicombe & Woffit 1995). Further, discourse is considered to have visual and auditory dimensions. Hence, discourse can be expressed through the actors' behaviors and actions in the classroom, in their verbal and nonverbal utterances, as well as in their performances of music. Altogether, the discourses



appear in the actors' behaviour, facial expressions, actions, verbal and non-verbal utterances in the classroom, as well as in the audible results of music practice. As such, discourse is mediated by both spatial aspects in the classroom and by various artefacts.

At the beginning of the analysis, two questions were asked of the material: What is at stake in various situations? Which rhetorical strategies are used to achieve a certain purpose? These questions uncovered issues to analyse further. The rhetorical strategies used by the actors indicated how different situations were handled and how the teachers and students constructed themselves and singing in school. During the second phase of the analysis, a macro perspective was focused, in line with discourse theory by Laclau and Mouffe (1985), that makes possible a focus on different actors' way of taking on different subject positions, as well as clarifying constructions of identities.

### **Design**

The empirical material is extracted from the National evaluation of music in compulsory Swedish school, produced by the Swedish National Agency for Education (Skolverket 2015). The general purpose of the evaluation of school music education was to create a national overview of teaching and learning conditions, and students' knowledge in music. As a complement to national surveys involving teachers, students and headmasters, qualitative observations and interviews with teachers and students in ten classes in school year 9 (age 15) were conducted. The data in this paper consists of video documented observations of music lessons in two out of ten Swedish schools that were documented in school year 9, conducted by one of the authors of this paper. In eight out of ten schools, singing activities were performed within pop- and rock ensembles, where only one or two students acted as vocalists. However, in two schools, all students were rehearsing and performing singing together. Therefore, these two schools were selected for this study. Thus, the empirical material for this study consists of video documented lessons in these two classes, made by one of the authors of this study. The first school was a public secondary school, while the second was a public music profile secondary school. The first had a one-hour music lesson per week, while the latter had three one-hour music lessons per week.

For this paper, video documented observations of singing activities were selected in order to make a close analysis. More specifically, sequences of events that distinctly illustrated each classroom practice were selected and transcribed for further analysis. Verbal utterances have been transcribed verbatim, while physical expressions have been analyzed and transformed into written descriptions. Accordingly, analytical tools deriving from discursive psychology have been modified into multi-modal expressions (Lindgren & Ericsson 2010a; Zimmerman Nilsson & Ericsson 2012a; Zimmerman Nilsson & Ericsson 2012b; Zimmerman Nilsson 2014). The teachers, as well as their students that appear in the findings, have been given fictitious names.

School concepts related to the Swedish context are defined as follows: Compulsory school implies school year K-9, student age 6-15, whereas secondary school implies school year 7-9, student age 13-15. A public secondary school is a non-private school.

### **Findings**

In the following, the findings will be presented by two different classroom practices, singing as a choral activity and singing as a curriculum activity.

#### **Singing as a choral activity; commander of singing and disciplined students**

In the music profile secondary school, the classroom is furnished with chairs placed in a semicircle along the walls of the room, creating an open space on the floor. The digital piano stands near the whiteboard, as a part of the semicircle.

The lesson begins by the teacher holding up her right hand as a signal for the class of 22 students to stop talking, where she stands behind the digital piano as part of the circle of students standing on the floor. The students raise their right hands and stop talking. She looks at the clock. What time is it? I hardly know because everything is so busy right now. Good afternoon class 9. Students answer jointly: “Good afternoon Margret Bell.” Margret smiles and continues, “So turn off your phones. Spit out any chewing gum. Which students are absent today?” The students say the names of the students who are absent. The teacher answers: “Okay, then we will have to sing more for those who are absent”.

What’s at stake in this sequence is starting a lesson by following routines of discipline and order. The teacher’s signal, when holding up her hand followed by the students doing the same, is evidently a consolidated routine, used to make everyone stop talking. Margret’s comments on her present workload emphasise her busy schedule implying that she is a skilled and coveted music teacher. Their greeting routine, when the teacher addresses the class and they answer together, similar to military routines, establishes the distinct division between how the teacher and students are positioned. Then, the teacher asks the students about who is absent and concludes that the ones who are present have to sing even more. Thus, she presupposes that every student will take responsibility for singing, which also implies that she trusts every student’s capability. The teacher is positioning herself as a commander, a leader with clear disciplinary requirements. The students are positioned as well-behaved, capable and disciplined disciples. Altogether, Margret’s rhetorical strategies make a clear start of the lesson, maintaining routines and discipline. The lesson continues:

Margret says, “one inch between your feet.” Everyone is quiet. She continues, “Right hand on the chest, left hand on your stomach.” The students do as they are told. “We breathe out on an S.” All the students perform the exercise while the teacher moves her left hand upwards in front of her as long as the exercise continues and says, with great energy “Ohh, Work, work, work, work. And when the air runs out we relax and inhale air and exhale and say F, that makes the air last a shorter period of time.” The teacher and the students open their mouths widely and inhale air silently. Then they perform the same exercise saying F. She moves her arm sideways in front of her body during the exercise. Margret says, “Where do we relax when we need to relax?” Some girls make a few suggestions in a low voice. The teacher says: “Raise your hand!” Anyone? Sophie? Sophie answers, “The stomach” Margret confirms, saying “The stomach, and what more?” Isabelle says “The jaw” Margret confirms, saying “The jaw, what more?” David asks “What is the name of the muscle that makes the lungs exhale?” Paul replies “diaphragm.” Margret confirms, “Yes the diaphragm” as she rocks both arms in front of her stomach to illustrate how the diaphragm operates. She ends the song exercise by saying “Relax”.

What’s at stake in this sequence is practising breathing techniques, where there is a clear division between right and wrong. When starting the exercise, Margret tells the students how to stand and where to hold their hands. While doing the exercise, saying S and F, Margret’s way of moving her hand makes the students synchronise their breathing. She accompanies her gesture by saying “Work, work...” which concerns making the students maintain and extend their breathing. The dialogue that follows, when Margret asks specific questions concerning breathing techniques, has the consequence of emphasising the character of the knowledge formation, with a clear focus on musical matters, more specifically on technical details relevant for singing. There is a certain



correct answer to the teacher's questions and the students' answer them by raising their hands. When David asks the teacher about a concept, it becomes even more evident that the teacher has a firm grasp of the subject. Thus, the teacher is positioning herself as a master of breathing techniques, clearly knowing how to separate right from wrong. The students are positioned as disciplined and capable students. The teacher's rhetorical strategies aim at directing the students towards the correct way of performing by using vocational language.

Practising a Christmas carol, the teacher focuses on how to articulate the lyrics. The sequence begins when the choir has been instructed to sing the five-part polyphonic song straight through.

The teacher starts the song on the piano by playing the harmonies and then goes to stand in front of the group standing in a semicircle in voice order from left to right, basses, tenors, altos 1, altos 2 and sopranos. All students are singing the song by heart. After the song's introduction where the students Matthew, David, Paul, and Victor are singing their ostinato in two voices, bass and tenor, the teacher says "The text" and she emphasises the consonant "R" when they sing the word "ira". She points down with her index finger to intone the sopranos and then goes to stand in front of the boys stomping the pulse with her foot, saying, "Lots of text!" She clarifies with her upper body by lifting her chest and displaying big volume with her hands, singing the tenor voice and text by heart in a clear tone of voice, and says "Good" emphatically. They start laughing and partially stop singing. The teacher supports them to continue singing by singing with them and they sing the song to the end. She asks the boys: "What happened?" Matthew replies "You said R and it went overboard." The teacher answers: "It was too much R." "Lesley raises her hand. Several students are talking but the teacher says their names and they instantly become silent. The teacher says: "We have a question" and Lesley says "Should we sing ira ira la fallalla?" David comments on the question's relevance but the teacher says, "That was a great question. You sing ira ira la fallalla".

What's at stake here is intonation, dynamics, and clear text articulation in a five-part polyphonic song, where the teacher focuses on musical details. Thus, the teacher creates legitimacy for her teaching from musical aspects. Her verbal strategies, physical expressions and singing are focused on improving the performance of the song and the concepts in use and at making the students paying attention to how to perform the song together with the song lyrics. After having commented on the boy students' articulating of consonants saying "the text" and "R", she then focuses on the sopranos. She uses her body to draw attention to the intonation, to adjust and listen so that they sing in tune. When stomping her foot, she makes the pulse steady and creates a focus on maintaining an accurate tempo. Then, when assisting the boys that are laughing, she makes them stay focused on singing the song. When she asks the boys what happened, it becomes clear that their reason for laughing also involved a detail of the song, the lyrics. Margret's body becomes a visible tool for showing how the song should be interpreted musically. She moves around in the classroom, approaching the part of the song that she wants to adjust, by using clear and powerful physical expressions accompanied by her verbal instructions and singing. She is stomping the pulse with her foot on the floor and clarifies with her upper body by lifting her chest and displaying big volume with her hands. Lesley's question clearly concerns musical matters, how to stress one syllable in a phrase. The teacher's way of emphasising the relevance of the question when David questions it confirms that it clearly expresses musical matters in detail that are relevant and important. Altogether, the teacher is positioning herself as a master of musical interpretation, a demanding and meticulous musical expert focusing on completing the song musically.

The students are positioned as disciplined, capable and musical choral singers, as capable and polite learners with a task to follow the teacher's instructions and to focus solely on musical aspects. Clearly, there is a correct way of performing the song that the teacher expresses. The knowledge formation focuses on musical aspects.

### **Singing as a curriculum activity; curricular implementer and reluctant students**

In the other secondary school, the music lesson takes place in the school's assembly hall where a digital piano, a drum set, an electric guitar, and a bass are placed on an elevated stage. On the floor, 120 chairs are placed in rows for an audience, each chair fixed to the next by metal fittings.

The lesson begins with teacher Fiona standing in front of the class of 12 students with her back against the elevated stage, her arms crossed over her chest. The students are sitting on the first and second row of chairs. She says, "Well, we are going to sing for a couple of weeks!" Anne and Richard say, "Yes" emphatically. Peter says, "Are we just going to sing and play or just sing?" Fiona answers: "Well, we will only sing, uhm, for a couple of weeks to start with. That's something we have not done enough, I think. Uhm, it's a skill requirement [in the curriculum], that you are supposed to be able to participate in common singing. The students squirm, whisper to one another, a guy laughs, and a couple of them groans. Fiona continues: "So it's not that we force you to sing solo, but we'll always sing together." Anne asks "Which notes are we going to sing?" The teacher doesn't answer, but summarises the task while turning her back on the class going to the piano situated on the elevated stage, saying "That's the way it is".

What's at stake in this sequence is constructing legitimacy for singing in the classroom, by referring to the music curriculum. After being questioned by Peter who asks if they are going to play and sing or just sing, the teacher repeats that they are only going to sing for a couple of weeks and adds "to start with". This diminishes the period of time when they are about to sing. Fiona then concretises the demands in the curricula, and by doing so, further diminishes the need for the student's individual contribution when she says "... you are supposed to be able to participate in common singing /.../...it's not that we force you to sing solo, but we'll always sing together." This reassures that there is no individual risk involved. The teacher positions the students as reluctant to sing, and herself as a curriculum implementer. Altogether, her rhetorical strategies seem to aim at using the curriculum to legitimise singing in the classroom. This has the function to minimise the possibility for the students to object.

Fiona, standing in front of the group with her back against the podium says "We are going to start with voice warm-ups today. Why should you warm up before singing?" Eric answers while waving his hand in front of his throat "You have to warm up your vocal cords" The teacher replies "Yes" and Richard continues "So that they don't get hurt. The teacher nods and confirms with emphasis, "In order to not hurt the vocal cords" and Richards continues "Like when you are doing warm-ups in sports" Fiona exclaims "Yes actually that is a good comparison. If you are going to have a soccer game and you just get out of bed and play a soccer game without warming up, you will probably perform less than if you did warm up. And when you are about to sing, it is important to warm-up the vocal cords and the body as well. Jonas exclaims "Not the song about the frog" The teacher replies "We might sing that one as well" Richard sings the beginning of the frog song but the teacher continues "...and that's very good for your voice because then you do not harm the vocal cords that you use." She points at her throat with her index finger.

What's at stake here is the teacher trying to create legitimacy for voice warming up exercises by referring to the student's sports analogy, to his frame of reference. Thus, she compares voice warming up with warming up in sports. This way of legitimising singing has the effect that it becomes difficult for the students to question it, given that they seem to be well aware of the need to warm up in sports. However, this also implies that singing is reduced to a physical exercise rather than a cultural means of expression. The concept "hurt" is mentioned twice related to vocal cords. Together with the concept "harm" used at the end of the sequence, the main argument for voice warm-up exercises appears, namely to protect the vocal cords from being damaged. Interestingly enough, these two concepts are introduced by the student and then acknowledged by the teacher. Thus, there seems to be a consensus about the need to protecting your vulnerable vocal cords.

Further on, the teacher repeats a song that the class has sung in an earlier music lesson.

"We'll sing *Only you* to start with a song that you have sung with me before." Fiona hands out vocal papers. Meanwhile, Peter moves from his chair and sits down next to John, Eric, and Richard and tells them that he overslept because his touch-screen on his mobile phone has stopped working. He picks up his mobile and shows them. The teacher does not comment. She walks up to the stage and says, "Let's see if you remember this." Fiona plays a tonic-dominant accompaniment on the piano without melody, sings the song, and the students sing along: "Looking from a window above, it's like a story of love. Can you hear me?...". The students are slouching in their chairs, looking down at the paper, barely moving their lips and sing very quietly. /.../ The teacher says: How did it feel? Do you remember it? She stands up on stage high above the students with her arms crossed. Peter says, with empathy nodding his head, "Yes." The teacher continues, "Here we go again, and I want you to sing twice as much" making a gesture, highlighting her wish. She repeats, "Ok, here we go again." They sing the song again, three verses and choruses, except for John who is occupied with adjusting his cap. She says "Good" with empathy while they're singing. Eric stops singing and sucks the corner of the song lyric paper. Peter pulls Eve's hair where she is sitting on the front row. Then, he doesn't sing along anymore. Other boys are talking to each other. After the song, the teacher says: Good everyone! Richard exclaims, "There you go!" and Fiona continues: "You have to put up with this song a few more times so you have to stand up and sing it one more time so that I can hear that you really know how to sing it." /.../ It sounds so good! Dare to sing more! Anna asks "Are we going to sing all [verses]?" Fiona answers "Yes" and Anne addresses the class "Come one let's sing more". The teacher agrees "Yes, sing more." They sing all three verses and choruses again. Altogether they repeat the song five times.

What's at stake here is to legitimise singing as an activity that everyone can manage by repeating a song several times that the class has sung before, merely focusing on tone volume. The teacher is positioning herself as an encourager as they sing the song over and over again without focusing on musical aspects. Instead, she praises them at the end of the sequence, saying "It sounds so good. Dare to sing more." By challenging them to be more daring, she portrays singing as a dangerous pursuit, and their reluctance to sing out is constructed as a legitimate fear. She challenges them on one aspect only, to sing a melody, disconnected from expressive meaning. Thus, the teacher is constructing the lesson as a pastime activity for the students to endure. Although other activities continuously are going on among the boys, the teacher refrains from commenting on or acknowledging this. Instead, the students are positioned as reluctant beginners, praised for their endurance. This legitimises engaging in other activities when experiencing singing as less interesting. The teacher's rhetorical strategies to praise the students although they barely

sing imply accepting minimal student participation. “Everything goes” characterises this singing praxis. The only correction or improvement aspect that Fiona refers to is to sing twice as much. Therefore, tone volume is of most importance, the production of sounds, rather than musical dimensions. The teacher’s rhetorical strategy is to emphasise her need to know if the students remember the song and if they really know how to sing it. This legitimises the numerous repetitions of the song throughout the lesson. Interestingly enough, it is quite clear that the students remember the song after singing it for the first time. Still, she repeats it five times “so that I can hear that you really know how to sing it”. However, she counters her ambition to make them sing out by positioning them as uninterested and exhausted: “You have to put up with this song a few more times”. This rhetorical strategy makes the students endure several repetitions.

## Discussion

In this paper, it is explored how singing is constructed and legitimised during music lessons in a public secondary school and in a public music profile secondary school in Sweden. Also, it described how the participants are positioned in the teaching situation. In the following, arguments relating to broader contexts are presented, implying a generalisation of the findings that could be considered as ambiguous. However, this is done in order to critically discuss the findings from a wider perspective.

The main findings indicate that two distinct classroom practices appear. In the music profile secondary school, the classroom practice is characterised by choir practising with a focus on musical aspects. Accordingly, the teacher is positioned as a commander, a master of breathing techniques and musical interpretation, whereas the students are positioned as well-behaved, capable and disciplined choral singers. Here, a specialist teacher seems to have contributed to a culture in which singing appears to have an established status, which is in line with earlier research (Lake & Muktupvela 2017). Singing in the classroom has an established status, and seems to be important for both identity and coherence (Lake & Muktupvela 2017), in a practice with a specialist music teacher (Kangron 2018; Sepp et al. 2015). In contrast, the teacher in the other secondary school is positioned as a curriculum and singing exercise implementer with no focus on musical aspects, while the students are positioned as reluctant beginners praised for their endurance. Singing is carried out as a means for implementing curriculum goals. The teacher’s way of positioning her students could relate to experienced problematic issues, such as students’ negative attitudes and motivation to singing (Finney 2000), or to students considering singing as less important than playing (Lindgren & Ericsson 2010a). This could indicate that she assumes that students would rather identify themselves as “non-singers” than “singers” (Welch 2005). According to Brunner, (2014), this way of positioning students neither include joy nor expressive or artistic aspects. Instead, there is a focus on the students merely enduring singing and passing in the music subject.

It might be assumed that the way singing is constructed in the music profile secondary school is superior to that in the public secondary school. However, several problematic aspects appear related to each classroom practice. Regardless of the considerable difference between the constructions of singing in the two schools, both teachers are obliged to enact the national curriculum in their teaching. When the teacher is positioned as a choir master and the students as disciplined and capable choral singers, the music lessons as choir practising appear to be quite similar to other choir contexts outside school. Hence, this way of specialising music teaching could imply that other aspects of the music curriculum become marginalised. In this practice, the students are involved in a highly specialised singing classroom practice where there is a clear potential for musical growth and development. The question is whether this practice is in line with the curriculum, or

if singing in school solely becomes an arena for choir practice. As for the public secondary school, when the teacher is positioned as a curriculum implementer and the students as reluctant beginners who are praised for their endurance, the curriculum is clearly addressed and explained to the class. This implies a practice where there is transparency concerning demands and aspects related to being approved in the music subject. What would have characterised a similar description of the same curriculum goals in the music profile classroom? How would such a highly specialised choral practice be legitimised related to the curriculum's goals for singing? As for aspects of musical quality and level of singing difficulties, the classroom practice in the public music profile secondary school appears to develop students' singing whereas the classroom practice in the public secondary school is reduced to enduring singing. Hence, despite the lessons emanating from the same curriculum, there is a clear difference between how students are positioned within these two classroom contexts.

Altogether, the students' and teachers' way of positioning themselves and constructing musical meaning in the music classroom seem to be contextual; the institutional settings control what activities are made possible (Wallerstedt & Lindgren 2016). One crucial question is what singing in secondary school should be. Should it be to educate students into disciplined choral singers or to educate them to acquire the skills needed in order to get a pass in the examination, or perhaps something quite different? This issue is crucial to address in order to both develop and justify singing in school. ■

## References

- Antaki, C.** 1994. Explaining and arguing: The social organisation of accounts. London: Sage.
- Billig, M.** 1991. Ideology and opinions. London: Sage.
- Brunner, G.** 2014. Diagnose- und Förderstrategien von Lehrkräften im Musikunterricht der Grundschule zur Qualitätsverbesserung des Singens. In G. Brunner & M. Fröhlich (Hg.) Impulse der Musikdidaktik. Festschrift für Mechtild Fuchs. Innsbruck/Esslingen: Helbling, 231–270.
- Edwards, D.** 1996. Discourse and cognition. London: Sage.
- Ericsson, C., Lindgren, M. & Nilsson, B.** 2010b. The Music Classroom in Focus: Everyday Culture, Identity, Governance and Knowledge Formation. Nordic Research in Music Education: Yearbook 12. Oslo: Norges musikkhøgskole, 101–116.
- Falthin, A.** 2015. Meningserbjudanden och val. En studie om musicerande i musikundervisning på högstadiet. [Affordance and choice: performing music in lower secondary school] Stockholm & Lund: Kungliga Musikhögskolan & Lunds universitet.
- Finney, J.** 2000. Curriculum Stagnation: The case of singing in the English National Curriculum. Music Education Research 2, 2, 203–211.
- Finney, J. & Laurence, F.** 2017. Teachers researching singing: contexts, conundrums and contributions. Education 45, 6, 744–756.
- Forge, S.** 2016. Die Nachhaltigkeit von Lehrerbildung am Beispiel des Singförderprojekts „SMS – Singen macht Sinn“ (diss.) Paderborn. [https://kw.unipaderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/IBFM/Projekte/Forge\\_2016\\_Die\\_Nachhaltigkeit\\_von\\_Lehrerbildung\\_.pdf](https://kw.unipaderborn.de/fileadmin/fakultaet/Institute/IBFM/Projekte/Forge_2016_Die_Nachhaltigkeit_von_Lehrerbildung_.pdf).
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M.** 2010. Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. British Journal of Music Education, 27, 1, 21–33.
- Gullberg, A-K.** 1999. Formspråk och regler: en studie i rockmusicerande inom och utom musikhögskolan. [Playing by the rules. A study in Rock Music Making within and outside the school of music]. Piteå: Musikhögskolan i Piteå.

- Gruhn, W.** 1993. Gesichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgesichte vom Gesangunterricht der Aufklärungspedagogik zu Ästhetischkultureller Bildung. Hofheim: Wolke Verlag.
- Hedden, D.** 2012. An Overview of Existing Research About Children's Singing and the Implications for Teaching Children to Sing. *Update* 30, 2, 562–62.
- Juntunen, M-L.** 2017. National assessment meets teacher autonomy: national assessment och learning outcomes in music in Finnish basic education. *Music Education Research*, 19, 1, 1–16.
- Kangron, E.** 2018. Teaching music through active participation and involvement in music making. In Wallbaum, C. (eds.) *Comparing international music lessons on video*. Hildesheim, Georg Olms Verlag, 197–208.
- Karlsson, M.** 2002. Musikelever på gymnasiets estetiska program. En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation. [Music students in upper secondary school aesthetic program. A study of the students' background, study progress and motivation.] Malmö: Musikhögskolan i Malmö.
- Laclau, E. & Mouffe, C.** 1985. Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics. London: Verso. McDonald, L., MacPherson-Court.
- Lake, A. & Muktupvela, R.** 2017. The Song and Dance Celebration Tradition as a Brand of the "Singing Nations" of the Baltic countries: Similarities and Differences. *Filosifija sociologija*, 29, 4, 245–256.
- Lindgren, M. & Ericsson, C.** 2010a. The Rock Band Context as Discursive Governance in Music Education in Swedish Schools. *ACT. Action, Criticism & Theory for Music Education*. The refereed journal of the MayDay Group 9, 3, 32–54.
- Mills, M.** 2010. Being a Musician: Musical Identity and the Adolescent Singer. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 186, 43–54.
- Orton, A. & Pitts, S. E.** 2019. Adolescent perceptions of singing; exploring gendered differences in musical confidence, identity and ambition. *Music Education Research* 21, 1, 40–51.
- Potter, J.** 1996. Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction. London: Sage.
- Potter, J.** 2001. Wittgenstein and Austin. In I. M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (Eds.) *Discourse theory and practice*. London: Sage, 39–46.
- Reifinger, J. L.** 2013. Strategies to Develop Students' Conceptual Understanding and Zsinging Accuracy of Pitch. *General Music Today* 26, 2, 14–19.
- Sepp, A., Ruokonen, I. & Ruismäki, H.** 2015. Musical practices and methods in music lessons: a comparative study of Estonian and Finnish general music education. *Music Education Research* 17, 3, 340–358.
- Skolverket.** 2015. Musik i grundskolan. En nationell ämnesutvärdering i åk 6 och 9. [Music in elementary school. A national subject evaluation in year 6 and 9.] Rapport 424. Stockholm: Skolverket.
- Sulz, J.** 2010. Musikpädagogik: verschlungene Wege durch die Zeit, Traditionen, Tendenzen, Gefahren, Kritische Anmerkungen zu Wegweisenden Konzepten des Musikunterrichts im 20. Jahrhundert. *Ars Inter Culturas* 1, 65–81.
- Vinge, J.** 2014. Vurdering i Musikkfag: En deskriptiv, analytisk studie av musikkfagets vurderingspraksis i ungdomsskolen. [Assessment in music: a descriptive analytical study of music teachers' assessment practices in compulsory school] Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Wallerstedt, C. & Lindgren, M.** 2016. Crossing the boundary from music outside to inside of school: Contemporary pedagogical challenges. *British Journal of Music Education* 33, 2, 191–203.
- Welch, G.** 2005. *We are musical*. *International Journal of Music Education* 23, 2, 117–120.
- Wetherell, M. & Potter, J.** 1992. Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Widdicombe, S. & Woffitt, R.** 1995. The language of youth subcultures. Social identity in action. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

**Zimmerman Nilsson, M-H. & Ericsson, C.** 2012a. Studenter med intellektuell funktionsnedsättning i rytmikundervisning inom högre musikutbildning: subjektspositioner, identitet och kunskapsbildning. [Students with intellectual disabilities in rhythmic education in higher music education: subject positions, identity and knowledge formation] *Nordic Research in Music Education: Yearbook 14*. Oslo: Norges musikkhøgskole, 105–125.

**Zimmerman Nilsson, M-H. & Ericsson, C.** 2012b. The Silenced Discourse: Students with Intellectual Disabilities at the Academy of Music in Sweden. *Australian Journal of Teacher Education* 37, 9, 67–80.

**Zimmerman Nilsson, M-H.** 2014. Inclusion Functioning as Exclusion. *New Students at the Academy of Music. Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21, 4, 1–12.

## Abstrakti

Artikkelissa tutkitaan laulamista Ruotsin yläkouluissa ja kysytään poleemisesti: kuorokuria vai opetussuunnitelman toteuttamista? Useissa länsimaisissa kouluissa laulaminen ja kuorotoiminta ovat musiikkikasvatuksessa marginalisoituneita. Näin myös Ruotsissa, vaikka laulaminen muodostaa ydinsisällön peruskoulun (K-9) opetussuunnitelmassa. Laulamisen sijaan rockbändin käytännöt ovat hallinneet ruotsalaista musiikinopetusta yläkouluissa (lukuvuodet 7–9) lähes viiden vuosikymmenen ajan. Tässä artikkelissa kirjoittajien tavoitteena on tarkastella, miten laulaminen konstruoidaan ja legitimoidaan yhtäältä yläkoulun ja toisaalta musiikkipainotteisen yläkoulun musiikintunneilla, sekä kuvata miten osallistujat positioidaan opetustilanteissa. Teoreettinen viitekehys perustuu sosiaaliseen konstruktivismiin. Empiirinen materiaali koostuu videoiduista oppitunneista kahdessa ruotsalaisessa koulussa, joista toinen on normaali valtion yläkoulu ja toinen musiikkipainotteinen yläkoulu. Tuloksista nousee esiin kaksi erilaista luokkahuonekäytäntöä. Laulaminen kuorotoimintana kuvastaa musiikkipainotteisen yläkoulun toimintaa, jossa kuoroharjoittelu keskittyy musiikillisiin näkökohtiin. Laulaminen opetussuunnitelman toteuttamisena kuvastaa toisen yläkoulun käytäntöä, mikä tarkoittaa, että laulamisesta tulee väline opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttamiseksi. Lopuksi käsitellään näiden käytäntöjen vaikutuksia yläkoulujen opetukseen kasvatuksellisesta näkökulmasta. ■



# Opetuksen saavutettavuuden lisääminen taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa

## Johdanto

**Y**hdenvertaisuus ja tasa-arvo ovat suomalaisen yhteiskunnan keskeisimpiä arvoja ja koulutuspolitiikan tavoitteita sekä koulutuksen laadun peruskriteereitä (esim. Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002; Kumpulainen & Lankinen 2012). Perusopetusjärjestelmä luotiin, jotta kaikilla oppilailla olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet korkealaatuisen perusasteen koulutukseen asuinpaikkaan, taustaan tai sosio-ekonomiseen asemaan katsomatta (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002). Samojen periaatteiden pohjalle on rakennettu myös taiteen perusopetuksen järjestelmä, joka on lainsäädännöllisesti osa yleissivistävää koulutusta. Näiden periaatteiden mukaisesti jokaisella lapsella ja nuorella on oltava yhtäläiset mahdollisuudet taiteen perusopetukseen (Aluehallintovirasto 2014). Taiteen perusopetusta annetaan musiikissa, tanssissa, esittävisissä taiteissa (sirkustaide ja teatteritaide), visuaalisissa taiteissa (arkkitehtuuri, audiovisuaalinen taide, kuvataide ja käsityö) sekä sanataiteessa, ja se on suunnattu pääasiassa lapsille ja nuorille.<sup>1</sup>

Suomen Akatemian Strategisen Neuvoston *Tasa-arvoinen yhteiskunta* -ohjelmasta rahoittama ja Taideyliopiston koordinoima ArtsEqual-tutkimushanke (2015–2021, ks. [www.artsequal.fi](http://www.artsequal.fi)) on kiinnostunut siitä, kuinka taide ja taidekasvatus voivat lisätä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja kuinka taiteen ja taidekasvatuksen saavutettavuutta voidaan edistää. Tässä artikkelissa raportoitava kyselytutkimus on tuotettu osana hankkeen toimintaa,<sup>2</sup> ja se tarkastelee oppilaitosten taiteen perusopetuksen saavutettavuuden lisäämiseksi tekemiä toimia. Saavutettavuuden (engl. *accessibility*) käsite on moniulotteinen ja sen määrittely on haastavaa, sillä sitä käytetään eri yhteyksissä erilaisissa merkityksissä (Rantanen ym. 2012). On myös huomioitava, että saavutettavuus on eri asia kuin saatavuus (engl. *availability*), joka liittyy palvelujen ja tuotteiden valikoimaan (Rantanen ym. 2012). *Saavutettavuus* mahdollistaa osallistumisen ja osallisuuden. Saavutettavuus on ihmisten erilaisten tarpeiden huomioon ottamista ja yhdenvertaisuuden edistämistä: hyvä saavutettavuus lisää osallistumisen mahdollisuuksien yhdenvertaisuutta. Taiteen perusopetuksen saavutettavuus merkitsee kaikkien, etenkin lasten ja nuorten yhdenvertaisia mahdollisuuksia osallistua toimintaan.

Taiteen perusopetuksen yhteydessä saavutettavuus on monitahoinen asia, ja tässä tutkimuksessa jäsenämme sitä *alueellisen, taloudellisen, fyysisen ja pedagogisen* saavutettavuuden näkökulmista. Alueellinen saavutettavuus liittyy olennaisesti maantieteellisiin etäisyyksiin. Opetuksen taloudellisen saavutettavuuden tarkastelu kiinnittyy siihen, millä taloudellisilla edellytyksillä opetukseen osallistuminen on mahdollista. Fyysinen saavutettavuus koskee tilojen esteettömyyttä sekä tilojen, oppimateriaalien ja välineiden tarkoituksenmukaisuutta ja käytettävyyttä. Pedagoginen saavutettavuus liittyy siihen, kuinka hyvin opetusjärjestelyt ja opetus tukevat opetus suunnitelman tavoitteisiin pääsemistä oppijalle tarkoituksenmukaisella tavalla ja mahdollistavat kullekin osallistujalle mielekkäitä oppimiskokemuksia (esim. Biesta 2006; 2013). Myös opettajan asiantuntijuus vaikuttaa osallistumisen ja oppimisen mahdollisuuksiin ja laatuun. Lisäksi pedagogiseen saavutettavuuteen sisältyy oppilaaksi ottamisen käytännöt. Tarkastelemme tutkimuksessa lisäksi, minkä verran oppilaitokset ovat tehneet niitä suunnitelmia ja kartoituksia, joiden avulla niitä velvoitetaan ja rohkaistaan opetuksen yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja saavutettavuuden edistämiseen.



## Tutkimustietoa taiteen perusopetuksen saavutettavuudesta

Viimeaikaisten tutkimusten ja selvitysten mukaan taiteen perusopetuksen saavutettavuudessa on lukuisia haasteita. Myös hallituksen kärkihanke *Parannetaan taiteen ja kulttuurin saavutettavuutta* tunnistaa, että taiteen perusopetuksen saavutettavuus on jakautunut epätasaisesti (Valtioneuvosto 2015). Selvitysten mukaan taiteen perusopetukseen kysyntä ja osallistumisen mahdollisuudet vaihtelevat alueittain, taiteenaloittain ja oppilaitoskohtaisesti (Aluehallintovirasto 2014; Koramo 2009; Tiainen ym. 2012). Osallistumista rajoittavat esimerkiksi alueelliset, taloudelliset, fyysiset tai sosiaaliset esteet (Helén 2016). Taiteen perusopetuksen vahvuudeksi tunnustetaan se, että opettajat “kokevat työnsä mielekkääksi ja ovat siihen sitoutuneita” (Tiainen ym. 2012, 15). Selvityksissä on tunnustettu myös haasteita esimerkiksi opetussuunnitelman perusteiden toteuttamiseen, kuten opetuksen yksilöllistämiseen liittyen (Muukkonen, Pesonen & Pohjannoro 2011; Tiainen ym. 2012). Lisäksi on havaittu tarvetta kehittää pedagogiikkaa yleisesti (Helén 2016; Tiainen ym. 2012, 15).

Alueellisesti taiteen perusopetus keskittyy eteläiseen Suomeen, jossa sijaitsee suurin osa oppilaitoksista (lähes 30 prosenttia Uudenmaan maakunnassa, Aluehallintovirasto 2014). Taiteen perusopetuksen sekä taide- ja kulttuuripalvelujen tarjonta laajemmin vaihtelee myös kaupunkien sisällä, esimerkiksi Helsingissä eri kaupunginosien välillä (Aluehallintovirasto 2014; Koramo 2009; Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2015; Vettenranta 2015; Vismanen, Räisänen & Sariola 2016). Taiteen harrastaminen keskittyy sosioekonomisesti vahvoihin perheisiin, joissa koulutusta, taiteen harrastamista ja kulttuuria myös arvostetaan (Martin 2017; Välijärvi 2019). Vaikka taiteen perusopetuksen järjestämisluvan saaneet oppilaitokset voivat saada toimintansa rahoitukseen julkista tukea, oppilaitoskohtaiset rahoituksen määrät ja oppilasmaksut vaihtelevat alueellisesti ja eri taiteenalojen välillä. Taiteen perusopetukseen osallistuminen on myös sukupuolen mukaan epätasapainossa. Kolme neljästä kaikista taiteen perusopetuksen oppilaista on tyttöjä. Taiteen perusopetuksessa poikien osallistuminen on erityisen vähäistä tanssin ja käsityön opinnoissa. Ainoastaan arkkitehtuuria opiskelevista suurin osa on poikia (Aluehallintovirasto 2014).

Kattavaa tutkimus- ja tilastotietoa taiteen perusopetuksen kentästä on edelleen hyvin vähän tai se on puutteellista (esim. Aluehallintovirasto 2014; Tiainen ym. 2012). Vasta kuluvana vuonna 2019 Opetus- ja kulttuuriministeriö on liittännyt taiteen perusopetuksen useiden muiden koulutusmuotojen rinnalle osaksi kansallista Opettajat ja rehtorit Suomesa -tiedonkeruuta. Lisäksi ministeriö teetti vuonna 2019 selvityksen taiteen perusopetuksen rahoitusjärjestelmän uudistamistarpeista taiteen perusopetuksen saatavuuden turvaamiseksi sekä rahoitusjärjestelmän selkeyttämiseksi ja ajantasaistamiseksi (Suominen 2019).

### Kyselytutkimuksen tavoite ja toteutus

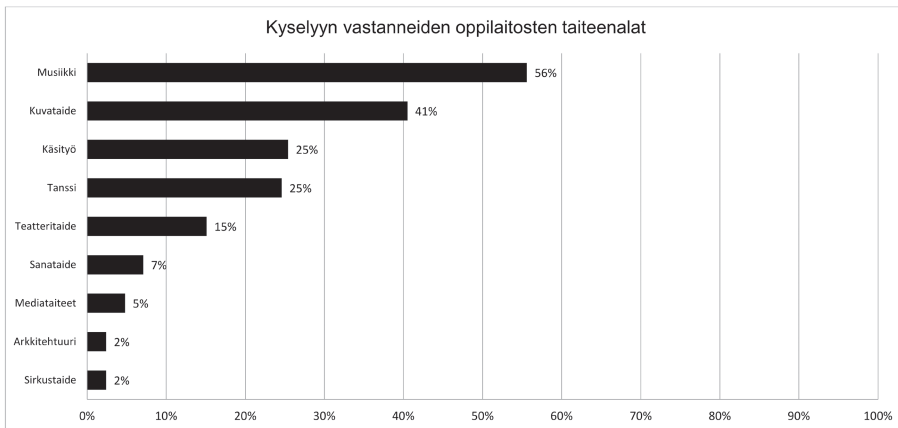
Taiteen perusopetusta antavien oppilaitosten rehtoreille osoitetun kyselyn tavoitteena oli kerätä tietoa ja nostaa esiin toimenpiteitä, joiden avulla taiteen perusopetuksen oppilaitoksissa on edistetty opetuksen saavutettavuutta viimeisen viiden vuoden aikana (2013–2018). Kyselyn tarkoituksena oli myös tunnistaa ja tarkastella saavutettavuutta mahdollistavia ja estäviä tekijöitä laaja-alaisesti ja monipuolisesti. Kysely koski sekä taiteen perusopetusta että oppilaitoksen muuta toimintaa.

Kysely toteutettiin osana ArtsEqual-hankkeeseen kuuluvan *Arts Education for All*-tutkimusryhmän toimintaa, joka keskittyy taiteen perusopetukseen. Tutkimusryhmän tehtävänä on selvittää, millaiset mekanismit tuottavat ja ylläpitävät epätasa-arvoa, ja toisaalta edistää sellaisten käytäntöjen rakentamista, kehittämistä ja esittelemistä, jotka edistävät tasa-arvoa ja hyvinvointia taiteen perusopetuksen piirissä (lisätietoa, ks. Juntunen 2018). Kyselyn taustadokumenttina toimi tutkimusryhmän tuottama toimenpidesuositus *Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana* (Laes ym. 2018).

Internet-lomakekysely lähetettiin Taiteen Perusopetusliitto TPO ry:n kautta kaikille sen jäsenliitoille (joissa jäsenoppilaitoksia noin 270) sekä yhteistyökumppanille Kansalaisopistojen liitolle (jossa taiteen perusopetusta antavia oppilaitoksia noin 123). Liittoihin kuuluu yhteensä noin 393 oppilaitosta.<sup>3</sup> Kattavuus on hyvä, sillä Aluehallintoviraston (2014) selvityksen mukaan vuonna 2012 Manner-Suomessa oli 393 taiteen perusopetusta antavan oppilaitoksen päätoimipaikkaa. Kysely lähetettiin marraskuussa 2018 ja marraskuun viimeisellä viikolla oppilaitoksia muistutettiin kyselyyn vastaamisesta. Kysely oli avoinna reilun kuukauden. Kyselyyn vastasi 129 rehtoria/oppilaitosta eli 33 % niistä oppilaitoksista, joille kysely lähetettiin. Vastausprosenttia voidaan pitää hyvänä, sillä kyselyissä vastausprosentti jää yleensä alle viidenkymmenen (Vehkalahti 2014).

Kyselyyn vastanneet oppilaitokset jakautuvat suhteellisen tasaisesti niin, että kolmasosa (33 %) oli kunnan ylläpitämiä<sup>4</sup>, toinen reilu kolmasosa (35 %) kansalaisopistoja ja vajaa neljäsosa (24 %) yksityisiä oppilaitoksia. Loput (8 %) olivat yleensä erilaisten yhdistysten ylläpitämiä. Yli puolessa (52 %) oppilaitoksista oppilasmäärä oli yli 500. Alle kolmesadan oppilaan oppilaitoksia oli vajaa kolmannes (29 %). Aktiivisimmin kyselyyn vastattiin Etelä-Suomessa (42 % vastauksista), jossa oppilaitosverkosto on tihein, ja Länsi-Suomessa (36 %). Vastauksista 16 % tuli Itä-Suomesta. Vähiten vastauksia tuli Oulun seudulta ja Lapista (molemmista 3 %).

Kyselyyn vastanneiden oppilaitosten tarjoaman taiteen perusopetuksen taiteenalat on kuvattu kuviossa 1. Taiteenalajakauma heijastelee musiikin ja tanssin osalta vuoden 2012 tilaa taiteen perusopetuksen tarjonnassa (ks. Aluehallintovirasto 2014, 34). Kuvataiteen ja käsityön osalta vastauksia tuli suhteellisesti enemmän. Kyselyyn vastanneista oppilaitoksista 80 ilmoitti antavansa laajan oppimäärän opetusta ja 68 yleisen oppimäärän opetusta.



**Kuvio 1.** Kyselyyn vastanneiden oppilaitosten tarjoaman opetuksen taiteenalat.

Seuraavaksi raportoimme kyselyn tulokset kuudessa luvussa. Ensin tarkastelemme, kuinka oppilaitokset ovat tehneet yhdenvertaisuuteen ja saavutettavuuteen liittyviä suunnitelmia ja kartoituksia. Sen jälkeen jäsenämme tehtyjä toimenpiteitä alueellisen, fyysisen, taloudellisen ja pedagogisen saavutettavuuden näkökulmista. Tulosision lopuksi esitämme oppilaitosten haasteita ja tuen tarvetta saavutettavuuden lisäämisessä. Koska raportointi tapahtuu musiikkikasvatuksen tieteenalan lehdessä, monessa kohdassa tulokset esitetään musiikin laajaa oppimäärää tarjoavien oppilaitosten osalta erikseen rinnan kaikkia taiteenaloja koskevien tulosten kanssa. Valintaa tukee myös se, että taiteen perusopetuksen tarjonta musiikissa on suurinta.

## Suunnitelmat ja kartoitukset yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden lisäämiseksi

Vuonna 2015 voimaan tulleen uudistetun yhdenvertaisuuslain 6 §:n 2 momentti velvoittaa koulutuksen järjestäjää arvioimaan yhdenvertaisuuden toteutumista ylläpitämässään oppilaitoksissa. Koulutuksen järjestäjän ja oppilaitoksen on arvioitava yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan yhdenvertaisuussuunnitelman avulla ja ryhdyttävä tarvittaviin toimenpiteisiin yhdenvertaisuuden toteuttamiseksi. Toimenpiteiden on oltava tehokkaita ja tarkoituksenmukaisia suhteessa oppilaitoksen toimintaympäristöön ja resursseihin. Oppilailla ja heidän huoltajillaan tulee olla mahdollisuus vaikuttaa yhdenvertaisuutta edistäviin toimenpiteisiin. Lisäksi koulutuksen järjestäjän tulee arvioida yhdenvertaisuutta työnantajan näkökulmasta esimerkiksi koskien rekrytointeja ja palkkausta.

Tasa-arvosuunnitelmien tekemisestä säädetään tasa-arvolaisissa (609/1986, 5 §). Veloitte koskee lakiin perustuvan opetuksen tai koulutuksen järjestäjiä, kuten taiteen perusopetusta ja vapaata sivistystyötä. Tasa-arvosuunnitelmalla pyritään turvaamaan eri sukupuolten yhtäläiset mahdollisuudet opiskeluun ja työnteekoon. Suunnitelman tulee esittää toimenpiteet seksuaalisen häirinnän ja sukupuoleen perustuvan häirinnän ehkäisemiseksi ja poistamiseksi. Oppilaitoksen tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat voivat sisältyä samaan asiakirjaan, ja ne voivat olla osa oppilaitoksen opetussuunnitelmaa. (Opetushallitus 2019.)

Oppilaitokset voivat edistää opetuksen yhdenvertaisuutta ja esteettömyyttä tekemällä esteettömyys- ja saavutettavuuskartoituksia, jotka koskevat rakennuksia ja tiloja. Esteettömyyskartoitusten tekemiseen ei veloiteta lailla, mutta suomalainen yhteiskunta on sitoutunut koulutuksen esteettömyyteen ratifioidessaan vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan YK:n yleissopimuksen vuonna 2016, ja esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014) suosittelee kartoitusten tekemistä. Fyysisen oppimisympäristön lisäksi esteettömyyttä voidaan tarkastella sosiaalisen, psyykkisen ja vuorovaikutuksen esteettömyyden näkökulmista.

Kyselyn mukaan taiteen perusopetusta antavista oppilaitoksista huomattava osa on tehnyt yhdenvertaisuussuunnitelman (91 %) ja tasa-arvosuunnitelman (93 %). Saavutettavuus- ja esteettömyyskartoituksia on tehty huomattavasti vähemmän (32 % oppilaitoksista). Esteettömyyden ja saavutettavuuden toteutumista on arvioitu useimmiten osana oppilaitoksen toiminnan itsearviointia (56 %) ja/tai saavutettavuus- ja esteettömyyskartoitusten avulla (32 % oppilaitoksista). Oppilaiden, opettajien ja vanhempien palautetta on hyödynnetty esteettömyyden ja saavutettavuuden tarkastelussa vajaassa kolmannessa (28 %) oppilaitoksista. Saavutettavuutta ja esteettömyyttä on arvioitu myös osana yhdenvertaisuussuunnitelmaa tai opetussuunnitelman valmistelua sekä kaupungin toimesta. Avovastauksissa muutamat rehtorit toivat esille, että suunnitelmien ja kartoitusten tekeminen oli herättänyt pohtimaan tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymyksiä ja kiinnittämään huomion niiden toteutumiseen omassa oppilaitoksessa. Vastausten mukaan neljäsosassa (26 %) oppilaitoksista esteettömyyttä ja saavutettavuutta ei ole arvioitu lainkaan viimeisen viiden vuoden aikana.

### Alueellisen saavutettavuuden lisääminen

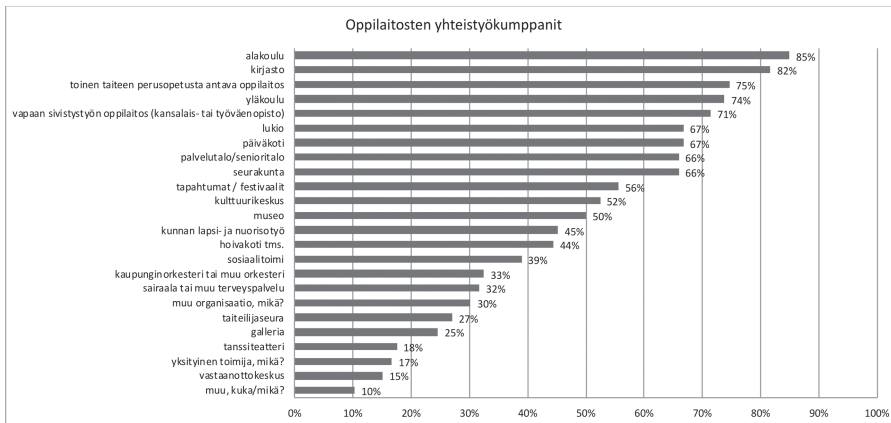
Alueellinen saavutettavuus liittyy paitsi fyysisiin etäisyyksiin esimerkiksi kodin ja oppilaitoksen välillä myös siihen, kuinka opetuspalvelut ovat tarjolla siellä, missä oppilaat muutenkin toimivat.

Kyselyn mukaan opetuksen alueellista saavutettavuutta on lisätty pääasiassa perustamalla uusia opetuspeiteitä (56 %) ja tekemällä yhteistyötä toisen oppilaitoksen kanssa (62 %). Osa oppilaitoksista oli edistänyt alueellista saavutettavuutta toimimalla useilla paikkakunnilla samanaikaisesti. Muita mainittuja alueellista saavutettavuutta edistäviä toiminta-

tapoja olivat opetuksen järjestäminen maaseutukuntien sivukylillä ja suurten kaupunkien eri osissa sekä periodiopetuksen, mestarikurssien, leirien ynnä muiden järjestäminen valtakunnallisesti avoimena.

Rehtorien mukaan oppilaitokset olivat edistäneet opetuksen saavutettavuutta järjestämällä opetusta varsinaisen toimipisteen lisäksi muussa ympäristössä, kuten peruskoulun tiloissa (72 %), perusopetuksen iltapäivätoimintana (30 %), päiväkodin tiloissa (35 %), osana päiväkodin toimintaa (28 %) sekä oppilaitoksen etätoimipisteessä (45 %).

Lähes puolet oppilaitoksista (48 %) ilmoitti lisänneensä saavutettavuutta muulla tavalla, esimerkiksi tekemällä yhteistyötä kunnan, päiväkotien, peruskoulujen ja järjestöjen kanssa. Merkittäviä yhteistyökumppaneita olivat päiväkotit, alakoulu, yläkoulu ja lukio. Myös muiden taiteen perusopetuksen oppilaitosten (74 %) ja vapaan sivistystyön oppilaitosten (71 %) kanssa oli tehty yhteistyötä aktiivisesti (ks. kuvio 2). Reilu puolet oppilaitoksista ilmoitti tehneensä yhteistyötä kulttuurikeskusten kanssa ja kolmasosa kaupungin- tai muiden orkesterien kanssa. Merkittäviä yhteistyötahoja vastanneille oppilaitoksille olivat myös kirjastot ja seurakunnat. Jonkin verran yhteistyötä oli tehty sosiaalitoimen ja sairaaloiden kanssa ja vähiten vastaanottokeskusten ja yksityisten toimijoiden kanssa. Avovastauksissa usein mainittuja yhteistyötahoja olivat yhdistykset, järjestöt, yritykset ja korkeakoulut sekä yksittäiset taiteilijat. Lisäksi yhteistyö ulkomaisten oppilaitosten tai muiden tahojen kanssa mainittiin usein.



Kuvio 2. Oppilaitosten yhteistyökumppanit.

## Fyysisen saavutettavuuden lisääminen

Kyselyssä fyysisellä saavutettavuudella tarkoitettiin tilojen, oppimateriaalien ja pedagogisten välineiden saavutettavuutta ja toimivuutta. Esteettömän oppimisympäristön osa-alueita ovat esimerkiksi rakenteet, kalusteet, akustiikka ja valaistus.

Osa oppilaitoksista oli rakennettu lähtökohtaisesti esteettömiksi. Sisäilmaongelmat mainittiin useissa avovastauksissa fyysisistä esteettömyyttä heikentävänä tekijänä, jota on vaikea ratkaista. Siihen liittyviä toimenpiteitä olikin tehty runsaasti (63 % oppilaitoksista). Fyysisistä saavutettavuutta ja esteettömyyttä edistäviä toimenpiteitä oli tehty myös koskien kalusteita (61 %), luokkatiloja (56 %), valaistusta (55 %), akustiikkaa (51 %), kulkureittejä (47%), esiintymistiloja (28 %) ja henkilökunnan tiloja (21 %). Myös säilytystilojen saavutettavuuden edistäminen mainittiin vastauksissa.

Puolet oppilaitoksista oli edistänyt fyysisistä saavutettavuutta mukauttamalla oppimateriaaleja, esimerkiksi käyttämällä selkokielisiä tekstejä (8 %) ja musiikin osalta käyttämällä kuvionuotteja (22 %) tai muita vaihtoehtoisia notaatiojärjestelmiä (15 %). Muita mukau-

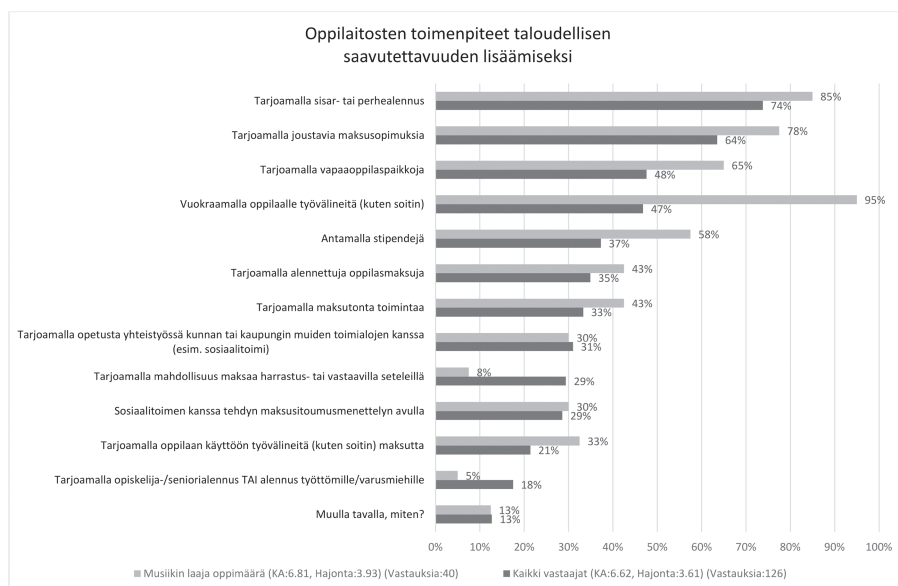
tuksen tapoja olivat esimerkiksi pistekirjoitettu materiaali, tilannekohtaisten materiaalien kehittäminen ja tanssin kohdalla liikemateriaalien ja koreografioiden mukauttaminen.

Opetusvälineiden käytettävyyteen oli kiinnitetty huomiota vajaassa puolessa (44 %) vastanneista oppilaitoksista. Toimenpiteet olivat koskeneet etupäässä välineistön liikutel-tavuutta (77 %), mutta myös yksilöllisesti muotoiltuja työvälineitä, kuten soittimia (21 %), sähköisiä järjestelmiä (esimerkiksi ruudunlukuohjelmia ja välineistön kytkinohjatta-vuutta) (20 %), pintojen väritystä (13 %) sekä muita apuvälineitä (18 %).

### Taloudellisen saavutettavuuden lisääminen

Opetuksen taloudellisessa saavutettavuudessa on kyse siitä, millä taloudellisilla edellytyk-sillä opetukseen osallistuminen on mahdollista. Lähtökohtaisesti julkisen rahoituksen avulla taiteen perusopetuksen oppilasmaksut voidaan pitää kohtuullisina (Aluehallinto-virasto 2014). Siitä huolimatta maksut ovat joillekin perheille liian suuria (esim. Nikkanen 2018; Vismanen ym. 2016).

Oppilaitosten opetuksen taloudellista saavutettavuutta lisäävät toimenpiteet viime vuosina on kuvattu kuviossa 3. Toimenpiteitä taloudellisen saavutettavuuden edistämiseksi oli tehty runsaasti, eniten musiikin laajaa oppimäärää tarjoavissa oppilaitoksissa. Useim-min käytettyjä keinoja olivat sisar- ja perhealennusten myöntäminen (74 % oppilaitok-sista, musiikissa 85%), joustavat maksusopimukset (64 %, musiikissa 78 %), työvälinei-den (kuten soitinten) vuokraus (47 %, musiikissa jopa 95 %) ja vapaaoppilaspaikat (48 %). Noin kolmasosa oppilaitoksista oli pyrkinyt lisäämään taloudellista saavutettavuutta antamalla stipendejä, tarjoamalla alennettuja oppilasmaksuja, tarjoamalla täysin maksu-tonta toimintaa tai tarjoamalla toimintaa yhteistyössä kunnan tai kaupungin muiden toi-mialojen (kuten sosiaalitoimen) kanssa. Muita vähemmän käytettyjä keinoja olivat eri-laisten maksusetelien käyttö, sosiaalitoimen maksusitoumukset, muut alennukset (esim. opiskelijoille) ja ilmaiset työvälineet. Muita, avovastauksissa mainittuja keinoja olivat mahdollisimmat pienet oppilasmaksut, yhteistyö koulun, pankin tai yrittäjien kanssa sekä johtokunnan ja yhdistysten varainkeruu.



**Kuvio 3.** Oppilaitosten toimenpiteet taloudellisen saavutettavuuden lisäämiseksi.

Vaikka vapaaoppilaspaikkajärjestelyä oli käytetty aika yleisesti, se koettiin ongelmalliseksi. Syyksi esitettiin se, että oppilaitoksilla ei ole tasa-arvoista arviointimenettelyä hakemusten käsittelyyn tai päätösten tueksi, ja päätökset herättävät paljon keskustelua. Tästä syystä yhteistyötä sosiaalitoimen kanssa pidettiin tärkeänä ja jopa ainoana hyvänä väylä maksuttomien oppilaspaikkojen tarjoamiseksi lapsille ja nuorille, jotka niitä erityisesti tarvitsevat.

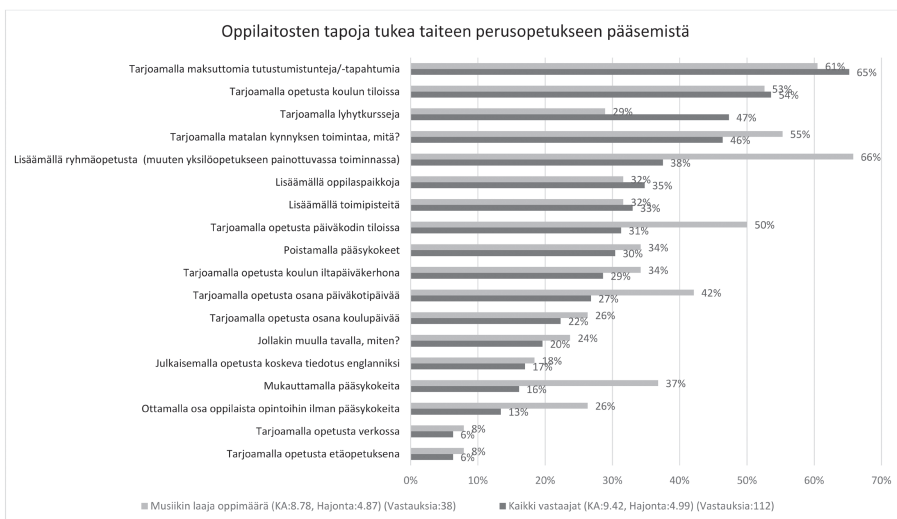
## Pedagogisen saavutettavuuden lisääminen

Pedagogiseen saavutettavuuteen sisältyvät kaikki sellaiset opetukseen ja sen järjestämiseen liittyvät toimenpiteet, jotka tukevat oppilaiden ja potentiaalisten oppilaiden osallisuutta ja oppimista. Tarkastelemme seuraavassa pedagogista saavutettavuutta ja sen edistämistä seuraavien aihealueiden mukaisesti: oppilaitokseen pääseminen, opetuksen mukauttaminen, ryhmäkohtainen opetus, osallisuuden tukeminen sekä opettajien täydennyskoulutus ja rekrytointi.

### Oppilaitokseen pääseminen

Oppilaaksi ottamisesta taiteen perusopetukseen päättää koulutuksen järjestäjä. Hakijoihin on sovellettava yhdenvertaisia valintaperusteita. Kunnat voivat kuitenkin asettaa etusijalle ne valintaperusteet täyttävät opiskelijat, jotka tulevat niiden alueelta. Tämä voi koskea kuitenkin korkeintaan puolta oppilaitoksista otettavista. (Lahtinen & Lankinen 2013; Aluehallintovirasto 2014.)

Kuten kuviosta 4 näkyy, taiteen perusopetukseen pääsemistä on oppilaitoksissa tuettu monin eri tavoin, pääasiassa matalan kynnyksen toiminnalla, tekemällä yhteistyötä eri toimijoiden kanssa sekä monipuolistamalla ja lisäämällä opetuksen paikkoja. Musiikissa toimenpiteitä on ollut keskimääräistä enemmän kuin muilla taiteen aloilla. Käytetyimpiä tapoja instituutioissa ovat kyselyn vastausten perusteella olleet maksuttomat tutustumistunnit tai -tapahtumat tai maksuton toiminta esimerkiksi yhteistyössä sosiaalitoimen tai kaupungin opetus-, kulttuuri- ja liikuntapalvelujen kanssa ja opetuksen tarjoaminen koulun tiloissa. Musiikissa oli lisäksi tarjottu opetusta päiväkodin tiloissa, myös osana päiväkotipäivää.



Kuvio 4. Oppilaitosten tapoja tukea taiteen perusopetukseen pääsemistä.

Seuraavaksi käytetyimpiä keinoja olivat kesä-, lyhyt- ja erityiskurssit ja matalan kynnyksen toiminta. Matalan kynnyksen toiminnassa osallistumisen kynnystä oli madallettu joko poistamalla maksut tai pienentämällä niitä (musiikissa ryhmäopetuksen avulla), helpottamalla toiminnan taidollisia edellytyksiä (esimerkiksi matalan kynnyksen lauluryhmät), järjestämällä valmistavaa opetusta (musiikki), tuomalla toimintaa sinne, missä lapset jo ovat (koulut, päiväkodit, kulttuuritapahtumat), järjestämällä avointa kerhotoimintaa ja toimintaa erityisryhmille (esimerkiksi erityistä tukea tarvitseville) tai tekemällä yhteistyötä eri tahojen kanssa.

Oleellista oppilaaksi hakeutumisessa on saada ja löytää tarvittavaa tietoa oppilaitoksen toiminnasta. Oppilaitoksista 90 % kertoi lisänneensä viestinnän saavutettavuutta. Ensimmäisiä keinoja olivat viestintäkanavien monipuolistaminen sekä viestinnän kohdentaminen tietyille ryhmille. Viestinnässä oli hyödynnetty sekä perinteisiä viestinnän muotoja että sosiaalista mediaa.

Vähän yli puolet (54 %) kaikista vastaajista ilmoitti, että oppilaitos ei ollut pystynyt tarjoamaan oppilaspaikkaa kaikille halukkaalle. Musiikin laajaa oppimäärää tarjoavien oppilaitosten osalta luku oli huomattavasti suurempi (73 %). Puolessa (47 %) niistä oppilaitoksista, joissa kaikkia halukkaita ei oltu voitu ottaa, oppilaaksi ottaminen oli tapahtunut ilmoittautumisjärjestyksessä (musiikin laajassa oppimäärässä 16 %), osassa (23 %) muulla tavoin, esimerkiksi haastattelujen avulla. Vajaassa kolmanneksessa (31 %) oppilaitoksista oli järjestetty pääsykokeita, musiikin laajaa oppimäärää tarjoavista oppilaitoksista yli puolessa (56 %). Kaiken kaikkiaan sisäänoton käytännöt vaihtelivat, myös oppiaine-kohtaisesti ja musiikissa jopa soitinkohtaisesti, joten lukuihin tulee suhtautua varauksella.

Noin 15 % tanssia ja yli kolmannes (35 %) musiikkia opettavista oppilaitoksista oli luopunut pääsykoekäytännöstä viimeisen viiden vuoden aikana tai testejä ei oltu järjestetty soitinvalmennuksesta, peruskoulussa tapahtuvasta valmennuksesta, musiikki-/tanssiluokkien ja/tai musiikkileikkikoulusta soitonopetukseen jatkaville oppilaille. Oppilaaksi ottaminen oli tapahtunut myös tutustumis- ja soveltuvuuspäivien/tilanteiden jälkeen, tai yksilöopetukseen siirtyminen oli ollut mahdollista ryhmäopetusperiodiin osallistumisen jälkeen.

Koska etenkin kasvukeskuksissa musiikin kysyntä ylittää tarjonnan, joissakin oppilaitoksissa tähän haasteeseen on vastattu tarjoamalla soiton yksilöopetuksen sijaan ryhmäopetusta tai joku muu musisointiin osallistava opiskelutapa. Oppilaita oli myös ohjattu hakeutumaan muihin oppilaitoksiin, joissa aloituspaikkoja on ollut enemmän tarjolla. Vähiten käytettyjä tapoja olivat etä- ja verkko-opetus.

### **Opetuksen mukauttaminen**

Pedagogisen saavutettavuuden keskeisiä keinoja olivat opetuksen mukauttaminen ja oppimäärän yksilöllistäminen, jota suositellaan myös Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2017). Näitä oli käyttänyt kolme neljäsosaa (76 %) kyselyyn vastanneista oppilaitoksista. Reilu puolet (56 %) oppilaitoksista oli tehnyt henkilökohtaisia opetussuunnitelmia ja kaksi kolmasosaa (66 %) oli sopeuttanut opetusta erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin. Vastausten perusteella henkilökohtaisen opetussuunnitelman tekemiseen osallistuvat useimmiten oppilaan ja opettajan/-jen lisäksi rehtori ja oppilaan huoltaja(t). Aineistossa oli yksi maininta vammaisjärjestön edustajan osallistumisesta henkilökohtaisen opetussuunnitelman laadintaan. Henkilökohtainen opetussuunnitelma oli pääsääntöisesti kirjattu oppilashallintojärjestelmään tai erilliselle lomakkeelle. Joissakin oppilaitoksissa henkilökohtaisista opetussuunnitelmista oli sovittu ainoastaan suullisesti.

Eriyttäminen tai mukauttaminen oli koskenut myös tasosuorituksia, lopputöitä ja niiden arviointia. Useissa avovastauksissa mainittiin, että tasosuorituksia oli helpotettu tai opetuksen tavoitteet ja arviointi olivat olleet lähtökohtaisesti räätälöityjä. Avovastausten mukaan joustavat opetussuunnitelmat olivat mahdollistaneet tilannekohtaisen mukautta-



misen ilman henkilökohtaista opetussuunnitelmaa. Osa rehtoreista tulkitse, että jokaisen oppilaan opetus on yksilöllistä, jolloin henkilökohtaisia opetussuunnitelmia ei tarvita.

### **Ryhmäkohtainen opetus**

Osa oppilaitoksista oli edistänyt pedagogista saavutettavuutta tarjoamalla opetusta kohde-ryhmittäin, esimerkiksi senioreille, maahanmuuttajataustaisille oppilaille tai erityistä tukea tarvitseville. Kaikki oppilaitokset olivat tarjonneet opetusta aikuisille. Senioreille opetusta oli tarjonnut noin puolet (54 %) oppilaitoksista. On kuitenkin huomioitava, että tarjonta ei välttämättä tarkoita taiteen perusopetusta. Noin kaksi kolmasosaa (70 %) oppilaitoksista oli ottanut opetuksessaan huomioon maahanmuuttajataustaiset oppilaat, eniten yksityiset oppilaitokset (86 %). Huomiointi oli useimmiten tarkoittanut opetuksen järjestämistä englanniksi tai oppilaan omalla äidinkielellä. Muina keinoina mainittiin tiedottaminen englanniksi ja somaliksi, vapaaoppilaspaikat sekä opetuksen tarjoaminen peruskouluopetuksen osana. Erityisryhmille oli tarjottu opetusta eniten kansalaisopistoissa (74 %), myös joka toisessa (52 %) yksityisistä oppilaitoksista sekä joka kolmannessa (36 %) kunnan ylläpitämistä oppilaitoksista. Oppilaitoksilla oli eniten valmiuksia opettaa kehitysvammaisia ja autismin kirjon oppilaita (n. 50 % oppilaitoksista), vähiten valmiuksia oli monivammaisten oppilaiden opetukseen (n. 20 % oppilaitoksista).

Kaikki kyselyyn vastanneet oppilaitokset ilmoittivat opetuskieliseen suomen.<sup>5</sup> Lisäksi opetusta oli tarjottu pääasiassa ruotsiksi (19 %) ja englanniksi (21 %). Muita mainittuja opetuskieliä olivat viro, venäjä ja espanja. Eniten opetusta muulla kuin suomen kielellä olivat tarjonneet yksityiset oppilaitokset (ruotsi 33 %, englanti 40 %, muut kielet 20 %).

### **Osallisuuden tukeminen**

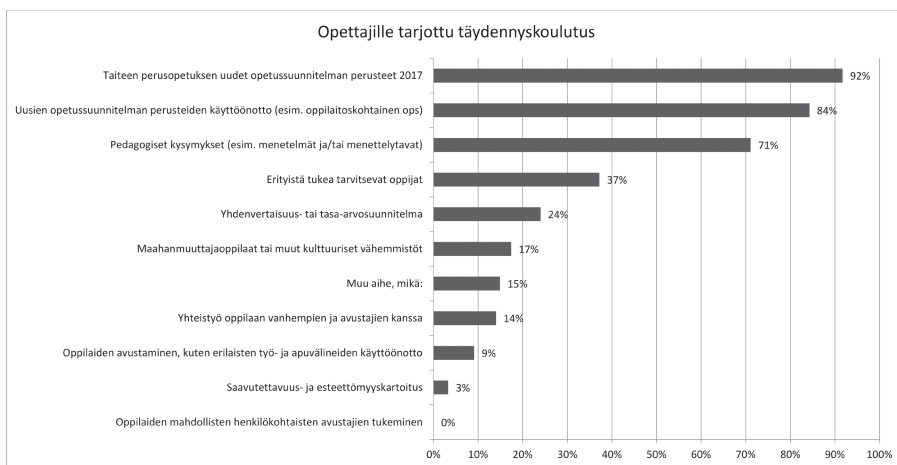
Kaksi kolmasosaa (66 %) oppilaitoksista oli kiinnittänyt huomiota poikien osallisuuden lisäämiseen. Tämä oli useimmiten tarkoittanut opetuksen toiminnallistamista tai eriyttämistä. Poikien osallisuutta oli pyritty lisäämään myös muodostamalla pojille omia opetusryhmiä ja muokkaamalla opetustarjontaa ja sisältöjä poikia kiinnostaviksi. Yhdessä avovastauksessa mainittiin, että oppilaitoksessa oli tietoisesti pidetty sisäänpääsyprosentit poikien ja tyttöjen osalta samoina. Vastaavasti tyttöjen osallisuuteen oli kiinnitetty huomiota 35 % oppilaitoksista. Tyttöjen osalta oli tehty pääosin samoja toimenpiteitä kuin poikien, mutta vain vähemmän. Neljäsosa oppilaitoksista oli huomionnut muunsukupuolisten osallisuuden. Toimenpiteinä mainittiin muun muassa opettajien täydennyskoulutus sukupuolensensitiivisyydestä sekä tyttöihin ja poikiin jaottelun vähentäminen.

Kiusaamiseen oli oppilaitoksissa kiinnitetty runsaasti huomiota (85 % oppilaitoksista). Kiusaamista oli pyritty ennaltaehkäisemään aktiivisesti erityisesti oppilaiden suunnitelmallisella ryhmyttämisellä sekä luomalla yhteisiä sääntöjä, toimintaohjeita ja -malleja. Kiusaamiseen oli puututtu nopeasti keskustelujen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön avulla.

### **Opettajien täydennyskoulutus ja rekrytointi**

Kyselyssä selvitettiin opettajille järjestetyn täydennyskoulutuksen teemoja. Eniten täydennyskoulutusta oli järjestetty Taiteen perusopetuksen uusiin opetussuunnitelman perusteisiin (2017)<sup>6</sup> ja niiden käyttöönottoon liittyen (ks. kuvio 5). Myös pedagogisiin kysymyksiin liittyvän täydennyskoulutuksen osuus oli suuri. Seuraavaksi keskeisimpiä aihealueita olivat erityistä tukea tarvitsevat oppijat sekä yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmat. Erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden osalta haasteeksi mainittiin resurssien puute ja käytännön tilanteet, joissa perhe ei halunnut halua kertoa oppijan taustasta. Kuviossa mainittujen muiden täydennyskoulutuksen aihealueiden lisäksi kyselyssä mainittiin ryhmä- ja yksilöopetuksen tilanteet sekä tiettyjen oppilasryhmien pedagogiset haasteet; hahmotusaineet ja yhteisö; sukupuolensensitiivisyys, verkko-opetus ja teknologia;

kommunikaatio ja viestintä; sekä ensiapu, ergonomia, kehonhuolto, ravitsemus ja työssäjaksaminen. Kyselyssä tuotiin myös esiin, että täydennyskoulutusta oli tarjolla, mutta siihen osallistumista rajoittivat pitkät välimatkat, kustannukset ja ajan puute. Toiveena oli, että täydennyskoulutus olisi helposti saavutettavaa ja osallistujille kulutonta.



**Kuvio 5.** Opettajille tarjottu täydennyskoulutus.

Kyselyssä selvitettiin, miten rekrytoinneissa oli huomioitu opettajien käytännön kokemus erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja/tai vähemmistöryhmien kanssa toimimisesta, monipuolinen pedagoginen osaaminen ja vuorovaikutustaidot kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä ja vähemmistöryhmät rekrytoinnista tiedottamisessa. Kaiken kaikkiaan vastauksissa korostui opettajien monipuolinen osaaminen keskeisenä rekrytoinnin kriteerinä. Eniten (87 %) huomiota edellä mainituista oli kiinnitetty rekrytoitavien opettajien monipuoliseen pedagogiseen osaamiseen ja vuorovaikutustaitoihin kulttuurisesti moninaisessa ympäristössä. Avovastausten perusteella näyttää siltä, että useat vastaajat ymmärsivät kysymyksen liittyvän opettajan yleisiin sosiaalisiin ja vuorovaikutustaitoihin, joita usein arvioidaan opetusnäytteissä. Vastauksissa tuotiin kuitenkin esille myös rekrytointikäytäntöjä, joissa huomio oli kohdistettu opettajan valmiuksiin toimia juuri kulttuurisesti moninaisissa ympäristöissä. Näissä tilanteissa oli tarkasteltu hakijan kielitaitoa, tapaa kohdata maahanmuuttajataustaisia oppilaita opetusnäytteen oppilasryhmässä, hakijan aikaisempia kokemuksia eri hankkeissa toimimisesta ja/tai kulttuurisen moninaisuuden kohtaamisesta.

Rehtoreista yli puolet (60 %) ilmoitti, että oppilaitoksen rekrytoinneissa oli kiinnitetty huomiota, usein haastattelujen yhteydessä, opettajien käytännön kokemukseen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden ja/tai vähemmistöryhmien kanssa toimimisesta. Myös erityispedagogiikkaan liittyvät opinnot oli otettu huomioon useassa tapauksessa. Muutamat oppilaitokset kertoivat jopa painottaneensa tämän alueen osaamista ja kokemusta rekrytoinneissaan. Toisissa oppilaitoksissa ei puolestaan toistaiseksi koettu tarvetta erityispedagogiseen tai kulttuurista diversiteettiä koskevaan asiantuntijuuteen. Vain 15 % oppilaitoksissa ilmoitti ottaneensa huomioon vähemmistöryhmät rekrytoinnista tiedottamisessa. Avovastauksissa tämän kerrottiin tapahtuneen tiedottamalla myös englannin kielellä. Useimmiten riittäväksi toimenpiteeksi katsottiin tiedottaminen eri kanavien kautta julkisesti, myös työvoimaviranomaisille. Esille tuotiin myös haasteet rekrytoida kelpoisia opettajia ylipäätään.

## Saavutettavuuden edistämisen haasteet ja tuen tarve

Kyselyn avulla halusimme myös saada tietoa siitä, mitkä asiat ovat mahdollisesti estäneet tai vaikeuttaneet saavutettavuuden edistämistä ja millaista tukea oppilaitokset kokevat tarvitsevansa saavutettavuuden lisäämiseksi. Oppilaitoksia pyydettiin arvioimaan asteikolla 1 (ei lainkaan) – 5 (erittäin paljon), mitkä asiat olivat estäneet opetuksen saavutettavuuden lisäämistä.

Saavutettavuuden lisäämisen haasteet on esitetty taulukossa 1. Suurimmaksi esteeksi koettiin resurssien puute. Vastaajista n. 60 % koki, että resurssien puute vaikeutti saavutettavuuden edistämistä joko *paljon* tai *erittäin paljon* (ka 4/5). Useassa avovastauksessa ilmaistiin huoli rahoituksen jatkuvuudesta kehittämishankkeiden (esimerkiksi Opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihanke) jälkeen. Rahoitusta kaivattiin perustoimintaan ja sen laajentamiseen yleensä, mutta taloudellisia, koulutuksellisia ja henkilöresursseja kaivattiin etenkin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden osallistumisen mahdollistamiseen.

Saavutettavuuden lisäämisen esteet	Vastauksien määrä	Keskiarvo	Keskihajonta
Taloudellisten resurssien puute	126	3.95	0.97
Ajanpuute	125	3.31	1.05
Opettajien asenteet	125	1.96	0.97
Opetustilan rakenteelliset tekijät	125	2.94	1.41
Opetussuunnitelmaan liittyvät tekijät	126	1.77	0.83
Alueelliset tekijät	123	2.84	1.21
Saavutettavuutta edistävien apuvälineiden hankinnan hankaluus	121	2.6	1.09
Tiedon puute	120	2.77	0.96

**Taulukko 1.** Opetuksen saavutettavuuden lisäämisen esteet.

Vastausten perusteella oppilaitosten henkilökunnalla ei ole riittävästi valmiuksia erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen eikä instituutioilla ole riittävästi resursseja palkata näille oppilaille henkilökohtaisia avustajia, joita ilman osallistuminen ei usein ole mahdollista. Oppilaitoksissa kaivattiin perusopetuksen kolmiportaisen tuen mallin kaltaista järjestelyä (ks. vernerinet 2017). Joissakin oppilaitoksissa ratkaisuna ongelmaan oli kaikille opettajille tarjottu mahdollisuus säännölliseen erityispedagogiikka-asiantuntijan työhönjaukseen. Muutamassa vastauksessa kerrottiin käytännöstä, jossa oppilaitokseen oli rekrytoitu erityinen vertaismentori tai tukihenkilö erityisen tuen tarpeessa olevien tai suomi toisena kielenä -oppilaiden oppimisen tueksi. Myös koulutusta pedagogisista työkaluista ja vuorovaikutuksesta erilaisten oppilaiden kanssa oli järjestetty itse tai lähetetty opettajia täydennyskoulutukseen. Joissakin oppilaitoksissa oli pyrkimyksenä luoda nykyistä parempia toimintamalleja yhteistyössä parhaillaan käynnissä olevan Sata2-hankkeen toimijoiden kanssa erityistä tukea tarvitsevien oppijoiden huomioimiseksi.

Taloudellisten resurssien jälkeen seuraavaksi suurimmaksi haasteeksi saavutettavuuden lisäämisessä koettiin ajan puute (ka 3,3). Myös tilojen osalta ilmeni haasteita: joko omista tiloista oli puutetta, ne olivat epävarmoja tai ne eivät olleet toimivia joko toiminnan tuottamisen tai esteettömyyden näkökulmista. Opetustilan rakenteellisiin tekijöihin (esimerkiksi portaat) liittyvät vastaukset jakaantuivat tasaisesti koko asteikolle, mikä kertonee siitä, että tilojen esteettömyys vaihtelee oppilaitoskohtaisesti ja sillä on erilainen merkitys eri taiteenaloilla.

Keskimäärin vähiten merkitystä koettiin olevan opetussuunnitelmallisilla tekijöillä (ka 1,8) ja opettajien asenteilla (ka 2). Kuitenkin joissakin tapauksissa juuri opettajien asenteet

koettiin haasteeksi. Myös johdon, vanhempien, yhteistyökoulun rehtorin tai vahtimestarien, vähemmistökulttuurin auktoriteettien tai virkamiehien asenteet olivat yksittäisissä tapauksissa olleet esteenä tai vaikeuttaneet saavutettavuuden lisäämistä. Myös opetukseen osallistujien omat ennakkoluulot tai ennakoasenteet omaa osaamista kohtaan olivat rajoittaneet osallistumista. Alueellisilla tekijöillä nähtiin olevan vain vähän merkitystä opetuksen saavutettavuuden lisäämisessä (39 % *ei lainkaan*), joskin joillakin oppilaitoksilla juuri alueelliset tekijät olivat keskeisiä. Keskimäärin *jonkin verran* merkitystä nähtiin olevan hankaluudella hankkia saavutettavuutta edistäviä apuvälineitä sekä tiedon puutteella. Avovastauksissa ilmaistiin muun muassa viestinnän haasteet toiminnasta tiedottamisessa erityisryhmiä edustaville järjestöille ja yksiköille mutta myös yleisellä tasolla. Vaikka suurimmassa osassa vastauksista tunnistettiin saavuttavuuteen liittyviä haasteita, joukossa oli myös oppilaitoksia, jotka joko eivät olleet vielä heränneet asiaan tai eivät nähneet mitään puutteita toimintansa saavutettavuudessa.

Vastausten perusteella oppilaitokset kaipaavat runsaasti tukea saavutettavuuden lisäämiseksi. Tuen tarve liittyy ensisijaisesti rahoitukseen, mutta myös ohjeistukseen, yhteistyöhön, täydennyskoulutukseen ja viestintään. Lisää yhteistyötä toivottiin etenkin kunnan kanssa. Kunnalta toivottiin parempia yhteistyömahdollisuuksia päiväkotien ja koulujen kanssa, vahvempaa panostusta ja strategista ajattelua, asiantuntija-apua sekä apua toiminnasta tiedottamisesta ja tilojen ja niiden esteettömyyden järjestämisessä. Vahvempaa yhteistyötä toivottiin myös perheiden kanssa. Täydennyskoulutusta toivottiin sekä opettajille että oppilaitoshallinnolle ja asioista päättävälle. Lisäksi oppilaitokset kaipaivat ohjeistusta saavutettavuuden lisäämiseen ja koulutusta saavutettavuuskartoitusten tekemiseen. Apua toivottiin muun muassa ArtsEqual-hankkeelta, jonka vastaajista vajaa viidennes (17 %) tunnisti vaikuttaneen oppilaitoksen toimintaan. Hanke oli etenkin herättänyt keskustelua ja lisännyt kiinnostusta, ymmärrystä ja toimia opetuksen arvoperustaan, tasa-arvoon ja saavutettavuuteen liittyen. Se oli myös vaikuttanut asenteisiin myönteisesti ja edistänyt muun muassa mahdollisuuksia toimia yhteistyössä sosiaalitoimen kanssa Floora-hankkeen mallin mukaisesti sellaisten perheiden löytämiseksi taiteen perusopetuksen piiriin, jotka muuten jäisivät toiminnan ulkopuolelle. Mallia oli sovellettu myös yhteistyöhön vastaanottokeskuksen kanssa. Lisäksi ArtsEqual-hankkeen näkemyksiä oli hyödynnetty tasa-arvosuunnitelmissa.<sup>7</sup>

## Yhteenveto ja tulosten tarkastelua

Kyselyllä haluttiin selvittää, miten taiteen perusopetusta antavat oppilaitokset ovat lisänneet opetuksen saavutettavuutta viimeisen viiden vuoden aikana (2013–2018). Yhteenvetona kyselyn vastauksista voidaan todeta, että saavutettavuuden näkökulmasta taiteen perusopetuksen yksi suuri haaste on, että oppilaitoksiin voidaan ottaa oppilaaksi vain alle puolet hakijoista. Vaikka Suomen musiikkioppilaitosten liiton tuoreessa jäsenkyselyssä (syksy 2019) saatu prosenttiosuus musiikin (laajan oppimäärän) osalta on huomattavasti suurempi (n. 65 %) (Klemettinen 2019) kuin tässä kyselyssä saatu luku (27 %), tämän etenkin kasvukeskuksia koskevan ongelman ovat nostaneet esiin myös aiemmat selvitykset. Esimerkiksi Aluehallintoviraston (2014, 55) antaman tiedon mukaan vuonna 2011 Espoossa jäi 1108 lasta ilman taiteen perusopetuksen oppilaspaikkaa (heistä lähes 1000 musiikissa).

Oppilaitosten suurimmaksi haasteeksi saavutettavuuden lisäämisessä koettiin taloudellisten resurssien puute, mikä liittyy paitsi oppilaspaikkojen määrään myös erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen. Myös opettajaresurssi oli haaste näiden oppilaiden kohdalla. Vastauksista tuli ilmi, että opettajien erityispedagogiseen (täydennys)koulutukseen on lisätarvetta.

Oppilaitokset ovat täyttäneet velvollisuutensa tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmien osalta hyvin, joskin toistaiseksi vain pieni osa on tehnyt esteettömyys- ja saavutettavuuskartoituksia ja arvioinut esteettömyyden ja saavutettavuuden toteutumista. Yli 80 % oppilaitoksista on kuitenkin edistänyt yhdenvertaisuutta, pyrkinyt estämään kiusaamista ja ottanut huomioon oppilaiden erityistarpeet ja yksilölliset tekijät.

Vastausten perusteella taiteen perusopetuksen oppilaitoksilla on runsaasti yhteistyökumppaneita. Yhteistyökumppanuudet ovat mahdollisesti lisääntyneet Opetus- ja kulttuuriministeriön kärkihankkeen ansiosta. Niitä ovat ensisijaisesti koulut, kirjastot ja muut taiteen perusopetusta antavat oppilaitokset. Ainakin musiikkiopistojen osalta yhteistyö koulujen kanssa näyttää lisääntyneen huomattavasti viime vuosina. Raportoitavan kyselyn mukaan 80 % musiikkioppilaitoksista tekee yhteistyötä yläkoulujen kanssa, kun vuonna 2011 julkaistussa arviointitutkimuksessa (Juntunen 2011) 69 % yläkoulujen musiikinopettajista ilmoitti, että yhteistyö musiikkiopistojen kanssa toteutui vain *osittain* tai *ei lainkaan*. Koulujen ja taidetoimijoiden välisen yhteistyön lisääntyminen ja sekä sen merkitys nostetaan esiin myös hallituksen kärkihankkeen *Taiteen ja kulttuurin saavutettavuuden parantaminen* toteutumista arvioivassa raportissa (Määttä, Korpivaara & Palmu 2018). Raportissa korostetaan, että yhteistyökumppanuudet sekä harrastustoiminnan vieminen sinne, missä lapset jo ovat (esim. päiväkodit ja koulut), tukevat taiteen perusopetuksen kuten muunkin taideharrastustoiminnan, saavutettavuutta (ks. myös Nikkanen 2018).

Aikaisempien selvitysten kanssa samansuuntaisesti (Aluehallintovirasto 2014; Vismanen ym. 2016) tuloksissa tuli selvästi ilmi taiteen perusopetuksen moninaisuus. Saavutettavuuden lisäämisen tarpeet, esteet ja haasteet vaihtelevat suuresti sekä taiteenalojen ja oppilaitosten välillä että alueellisesti ja resurssien osalta. Esimerkiksi alueelliset tekijät ja opettajien asenteisiin liittyvät tekijät koettiin keskimäärin vähäisiksi esteiksi saavutettavuuden lisäämisessä, mutta joissakin oppilaitoksissa ne olivat juuri keskeisiä.

Oppilaitosten moninaisuus tuli esille myös koetussa tarpeessa saavutettavuutta edistäviin toimenpiteisiin. Osassa oppilaitoksia saavutettavuuden katsottiin toteutuvan lähtökohtaisesti, koska opetus oli avointa kaikille. Tällöin erityistoimia saavutettavuuden edistämiseksi ei katsottu tarvittavan. Osassa vastauksia todettiin, että oppilaitoksen käytännöt olivat jo nyt inklusiivisia ja yhteistyötä tehtiin eri toimijoiden kanssa runsaasti kaikkien oppilaiden osallisuuden ja oppimisen edistämiseksi. Saavutettavuuden edistämiseksi asetettiin myös ehtoja: se ei saanut estää olemassa olevien hyvien toimintojen ja laadukkaan opetuksen jatkumista. Toisaalta aloitettuja saavutettavuutta edistäviä hankkeita aiottiin jatkaa ja uusia keinoja haluttiin etsiä ja kokeilla. Toisissa oppilaitoksissa oli vasta viime aikoina herätty pohtimaan saavutettavuuden kysymyksiä. Suunniteltuja jatkotoimia olivat muun muassa asenneilmapiiriin muokkaus, täydennyskoulutuksen järjestäminen, saavutettavuuden tavoitteista ja toimenpiteistä tiedottaminen kuntapäätäjille ja yhteistyökumppaneille. Harmillista on se, että joissakin tapauksissa kunta tai kaupunki oli leikannut rahoitusta juuri sellaisilta toimintatavoilta, joilla saavutettavuutta oli pyritty lisäämään.

Kaiken kaikkiaan oppilaitosten asenteet saavutettavuuden lisäämistä kohtaan olivat myönteisiä ja saavutettavuutta oli lisätty monin tavoin. Paikoin saavutettavuuden lisääminen koettiin ylimääräiseksi, erityisresurssointia edellyttäväksi tehtäväksi. Näyttääkin siltä, että saavutettavuuden lisäämisen käytännöt ovat vasta kehityksessä ja vakiintumassa, mikä näkyi vastauksissa ilmauksina tuen ja avun tarpeesta.

### Kyselyn arviointia

Koska taiteen perusopetuksen kenttä on moninainen ja käytännöt ja haasteet vaihtelevat taideoittain, kyselyn tekeminen oli haastavaa. Myös saavutettavuuden käsite on moniulotteinen, ja vaikka tutkimuksessa saavutettavuutta on käsitelty laaja-alaisesti, esimerkiksi

sosiaalinen ja psykologinen saavutettavuus jäivät tarkastelun ulkopuolelle. Joillekin vastaajille oli epäselvää, pitikö vastata vain taiteen perusopetuksen vai koko oppilaitoksen toiminnan näkökulmasta. Jälkimmäistä pyydettiin, mikä osaltaan aiheutti haasteita aineiston analyysille. Joidenkin kysymysten musiikkipainotusta kyseenalaistettiin. Syynä tähän oli, että kyselyn avulla kerättiin myös täsmätietoa ArtsEqual-tutkimushankkeen piirissä tehtäviä musiikkikasvatuksen väitöskirjoja varten. Jotkut vastaajista olisivat toivoneet kyselyn ruotsinkielisenä. Tämä saattoi luonnollisesti olla vastaamista rajoittava tekijä. Tällä erää kysely oli kuitenkin mahdollista toteuttaa vain suomenkielellä.

Tulosten luotettavuutta arvioitaessa on hyvä ottaa huomioon, ettei ole tietoa siitä, miten kyselyyn vastanneet ovat valikoituneet. On mahdollista, että kyselyyn ovat vastanneet pääasiassa sellaisten oppilaitosten rehtorit, joissa saavutettavuuteen liittyvät kysymykset ovat olleet esillä esimerkiksi yhdenvertaisuusselvitysten, esteettömyyskartoitusten tai ArtsEqual-tutkimushankkeen myötävaikutuksesta. Toisaalta se, että neljäsosa kyselyyn vastanneista oppilaitoksista ei ollut lainkaan arvioinut opetuksen esteettömyyttä ja saavutettavuutta, viittaa siihen, että vastaajajoukko on ollut edellä kuvattua heterogeenisempi. Kyselyn toteuttaminen suomenkielellä on todennäköisesti karsinut ruotsinkielisten oppilaitosten osallistumista.

## Lopuksi

Tämän päivän Suomessa koulutuksellisen yhdenvertaisuuden toteutumisen ja taide- ja kulttuuripalvelujen saavutettavuuden haasteita ovat lisääntyvä maahanmuutto, alati suurenevat sosioekonomiset erot, erityisen tuen tarpeessa olevien oppijoiden kasvava määrä, nuorten syrjäytyminen ja niin edelleen (Isola & Suominen 2016; Saari 2015; Tilastokeskus 2019; Vettenranta 2015; Välijärvi 2019). Kuten *Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus* -loppuraportissa (2014) todetaan, yhdenvertaiset osallistumismahdollisuudet edellyttävät osallistumista tukevia toimenpiteitä.

Myös taiteen perusopetuksen oppilaitokset joutuvat miettimään suhdettaan yhteiskunnan muutoksiin ja haasteisiin ja vastaamaan niihin (Laes, Westerlund, Väkevä & Juntunen 2018). Kun puhutaan yhteiskunnan ohjaamasta ja rahoittamasta toiminnasta, yhdenvertaisuuden edistäminen opetuksen saavutettavuudessa ei ole vain arvovalinta, vaan myös yhteiskunnallinen velvoite. Vaikka saavutettavuutta lisäävät toimenpiteet edellyttävät usein lisärahoitusta, myös yksilötasolla voidaan tehdä ja tehdään paljon. Etenkin rehtoreilla on keskeinen rooli koulutuksen kehittämisessä. Toisaalta muutoksen ei tarvitse olla (pelkästään) ylhäältä päin ohjattua, vaan muutosvoima voi lähteä myös yksittäisistä ammattilaisista, halusta toimia inhimillisesti ja hyveen, kuten tasa-arvon mukaisesti (ks. Senge 2006). Toimenpiteet voivat olla pieniä, ja silti niillä voi olla yksittäisille oppijoille suuri merkitys. Instituutionaalilla tasolla tarvitaan entistä enemmän resilienssiä – kykyä uudistumiseen, uudelleen organisointiin ja kehitykseen (Folke 2006, 253). Se tarkoittaa haasteisiin sopeutumista sekä tasapainottelevaa vuorovaikutusta aikaisempien käytäntöjen ylläpitämisen ja niiden kehittämisen välillä.

## Kiitokset

Haluamme lämpimästi kiittää kaikkia kyselyyn vastanneita rehtoreita. Lämmin kiitos myös TPO-liitolle avusta kyselyn lähettämisessä sekä sen hallituksen jäsenille kyselyn kysymysten kommentoinnista valmisteluvaiheessa. Kiitokset kommentoinnista myös koko Arts Education for All -tutkimusryhmän jäsenille. ■

## Lähteet

- Aluehallintovirasto** 2014. Taiteen perusopetuksen alueellinen saavutettavuus 2012. Aluehallintovirastojen peruspalvelujen arviointi. Etelä-Suomen aluehallintoviraston julkaisuja 28/2014. Luettavissa: <https://www.avi.fi/web/avi/-/taiteen-perusopetuksen-alueellinen-saavutettavuus-2012-aluehallintovirastojen-peruspalvelujen-arviointi>. Viitattu 10.5.2019.
- Biesta, G. J.** 2006. *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J.** 2013. Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice* 6, 2, 35–49.
- Folke, C.** 2006. Resilience: The emergence of a perspective for social-ecological systems analyses. *Global Environmental Change* 16, 3, 253–267. doi:10.1016/j.gloenvcha.2006.04.002
- Helén, E.** 2016. Sata – Saavutettava lastenkulttuuri ja taiteen perusopetus -hanke. Esiselvityksen raportti. Tampereen kaupunki. [http://www.kulttuuriakille.fi/doc/tutkimukset\\_ja\\_raportit/Sata-hankkeen\\_esiselvitysraportti\\_2016.pdf](http://www.kulttuuriakille.fi/doc/tutkimukset_ja_raportit/Sata-hankkeen_esiselvitysraportti_2016.pdf)
- Isola, A.-M. & Suominen, E.** 2016. *Suomalainen köyhyys*. Helsinki: Into Kustannus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J.** 2002. Evaluation of the equal opportunities in the Finnish Comprehensive Schools 1998-2001. Helsinki: National Board of Education.
- Juntunen, M.-L.** 2011. Musiikki. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M.-L. Juntunen. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportti 2011:1. Helsinki: Opetushallitus, 36–94.
- Juntunen, M.-L.** 2018. Promoting accessibility and equality in Finnish Basic Education in the Arts. *Finnish Journal of Music Education* 22, 2, 78–88.
- Kauppinen, E.** 2018. Musiikin taiteen perusopetuksen uudet opetussuunnitelmat. *Finnish Journal of Music Education* 22, 2, 126–134.
- Klemettinen, T.** 2019. Puheenvuoro. Suomen musiikkioppilaitosten liiton syyspäivät. Seinäjoki 13.11.2019.
- Koramo, M.** 2009. *Taiteen perusopetus 2008. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2007–2008*. Helsinki: Opetushallitus.
- Korkeakoski, E.** (toim.) 1998. *Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa*. Arviointi 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, K. & Lankinen, T.** 2012. *Striving for Educational Equity and Excellence: Evaluation and Assessment in Finnish Basic Education*. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 69–82.
- Laes, T., Juntunen, M.-L., Heimonen, M., Kamensky, H., Kivijärvi, S., Nieminen, K., Tuovinen, T., Turpeinen, I., Elmgren, H., Linnapuomi, A. & Korhonen, O.** 2018. Saavutettavuus ja esteettömyys taiteen perusopetuksen lähtökohtana. ArtsEqual-toimenpidesuositus 1/2018. <http://www.artsequal.fi/-/toimenpidesuositus-taiteen-perusopetuksen-saavutettavuus>
- Laes, T., Westerlund, H., Väkevä, L. & Juntunen, M.-L.** 2018. *Suomalaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän tehtävä nyky-yhteiskunnassa: Ehdotelma systeemiseksi muutokseksi*. *Musiikki* 48, 2, 5–25.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T.** 2013. *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Tietosanoma.
- Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja** 2015. *Harvojen yhteiskunta vai kaikkien kansakunta? Hallituskausi 2011–2015 lapsen oikeuksien näkökulmasta*.
- Martin, M.** 2017. *Lastenkulttuurikeskukset osallisuutta tuottamassa. Huoltajien arvioita lastensa osallistumisesta ja osallisuudesta taiteeseen ja kulttuuriin. Lastenkulttuurikeskusten liitto ja Taideyliopiston ArtsEqual-hanke*.



- Muukkonen, M., Pesonen, M. & Pohjannoro, U.** (toim.) 2011. Muusikko eilen, tänään ja huomenna. Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin. Toive, loppuraportti. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011.
- Määttä, S., Korpivaara, P. & Palmu, I.** 2018. Taide ja kulttuuri osaksi koululaisten päivää. Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämä selvitys hallituksen kärkihanke 4 toimenpide 1 toteuttamisesta. Niilo Mäki Instituutti. Luettavissa: <https://www.nmi.fi/wp-content/uploads/2019/01/karkihanke-raportti.pdf>
- Nikkanen, H. M.** 2018. Soittostartti – kohti musiikin instrumenttiopetuksen yhdenvertaista saavutettavuutta. *Musiikki 2*, 71–77.
- Opetushallitus** 2017. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2017. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus** 2019. Toiminnallinen tasa-arvosuunnittelu oppilaitoksissa. Luettavissa: [https://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/ohjeita\\_koulutuksen\\_jarjestamiseen/toiminnallinen\\_tasa\\_arvosuunnittelu\\_oppilaitoksissa](https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/toiminnallinen_tasa_arvosuunnittelu_oppilaitoksissa). Haettu 10.5.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö** 2014. Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:15.
- Rantanen, M., Lehtola, I., Hyyryläinen, T. & Hiltunen, M. J.** 2012. Palvelujen saavutettavuuden käsite ja ulottuvuudet. Teoksessa A. Rehunen, M. Rantanen, I. Lehtola & M. J. Hiltunen (toim.) *Palvelujen saavutettavuus muutoksessa: Maaseudun vakituisten ja vapaa-ajan asukkaiden palveluympäristön kehityssuunnat ja uudet mahdollisuudet*. Ruralia-instituutti, 13–21.
- Saari, J.** 2015. *Huono-osaiset*. Helsinki: Gaudeamus.
- Senge, P.** 2006. Systems citizenship: The leadership mandate for this millennium. *Leader to Leader* 41, 21–26. doi:10.1002/ltl.186
- Suominen, A.** 2019. Selvitys taiteen perusopetuksen rahoitusjärjestelmän uudistamistarpeista taiteen perusopetuksen saatavuuden turvaamiseksi sekä rahoitusjärjestelmän selkeyttämiseksi ja ajantasais- tamiseksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:27.
- Taiteen ja kulttuurin saavutettavuus. Loppuraportti.** 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:15. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-278-4>. Viitattu 14.11.2019.
- Tiainen, H., Heikkinen, M., Kontunen, K., Lavaste, A.-E., Nysten, L., Silo, M.-L., Välitälo, C. & Korkeakoski, E.** 2012. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto 57.
- Tilastokeskus** 2019. Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus [verkkopublication]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus. Luettavissa: <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>. Viitattu: 14.11.2019.
- Valtioneuvosto** 2015. Toimintasuunnitelma strategisen hallitusohjelman kärkihankkeiden ja reformien toimeenpanemiseksi. Hallituksen julkaisusarja 13/2015. Luettavissa: <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/321857/Toimintasuunnitelma+strategisen+hallitusohjelman+karkihankeiden+ja+reformien+toimeenpanemiseksi.pdf/92b90c0e-9154-487f-bbf8-543cb6433dd6>. Luettu 20.5.2019.
- Vehkalahti, K.** 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Helsinki: Finn Lectura.
- verneri.net** 2017. Perusopetuslaki ja opetussuunnitelman perusteet. Luettavissa: <https://verneri.net/yleis/perusopetuslaki-ja-opetussuunnitelman-perusteet>. Luettu 1.11.2019.
- Vettenranta, J.** 2015. Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa. Teoksessa J. Välijärvi & P. Kupari (toim.) *Millä eväillä osaaminen nousee? PISA 2012 -tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 72–93. Luettavissa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75126/okm6.pdf>. Luettu 25.5.2019.

**Vismanen, E., Räisänen, P. & Sariola, R.** 2016. Taiteen perusopetuksen tila ja kehittämistarpeet Helsingissä. Helsinki: Helsingin kulttuurikeskus.

**Väljärvi, J.** (toim.) 2019. Edellytykset kasvuun, oppimiseen ja osallisuuteen kaikille. Tutkijoiden havainnot ja suosituksia lasten ja nuorten monipuolisen kehityksen, terveyden ja vaikuttamisen mahdollisuuksien edistämiseksi. Valtioneuvoston julkaisuja 2019. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-701-7>

## Viitteet

**[1]** Aluehallintoviraston (2014) raportin mukaan Manner-Suomessa opiskelee taiteen perusopetuksen piirissä 126 000 oppilasta (2–19 vuotta), heistä 26 % yleistä oppimäärää, 44 % laajaa oppimäärää ja 30 % varhaisiän kasvatusta. Lukumäärä edustaa 12 prosenttia koko ikäluokasta. Näin ollen taiteen perusopetus tukee myönteisellä tavalla peruskoulun määrältään vähäistä taideopetusta (Korkeakoski 1998, 7). Vuoden 2012 oppilasmäärän perusteella opetus painottuu musiikkiin (vuonna 2012, 54 prosenttia). Musiikin jälkeen seuraavina tulevat tanssi (23 prosenttia), jossa yleisen oppimäärän mukaan opiskelevia oppilaita on eniten, ja kuvataide (14 prosenttia). Muilla taiteenaloilla oppilaita oli vuonna 2012 selvästi vähemmän. (Aluehallintovirasto 2014.)

**[2]** Hankenumero 314223/2017.

**[3]** Aluehallintoviraston (2014) selvityksen mukaan vuonna 2012 Manner-Suomessa oli 393 taiteen perusopetusta antavan oppilaitokseen päätoimipaikkaa.

**[4]** Tässä kunnan ylläpitämällä oppilaitoksilla tarkoitetaan niitä oppilaitoksia, jotka saavat valtion ja/tai kunnan tukea mutta jotka eivät ole kansalaisopistoja. Myös muut oppilaitokset, kuten yksityiset oppilaitokset, voivat saada julkista rahaa.

**[5]** Tähän on todennäköisesti vaikuttanut se, että kysely toteutettiin vain suomenkielisenä.

**[6]** Koontia uudistuksen keskeisestä sisällöstä, ks. Kauppinen (2018).

**[7]** Yksi viidesosa (20 %) rehtoreista ei tuntenut hanketta lainkaan. Vajaa kolmannes (32 %) oli kuullut hankkeesta, mutta ei tuntenut sitä tarkemmin. Reilu kolmannes (35 %) kertoi tuntevansa hankkeen, mutta sillä ei ollut ollut vaikutusta oppilaitoksen toimintaan.

## Abstract

Although equity and equality are the starting points for the Basic Education in the Arts (BEA), Finland's publicly funded extracurricular arts education system, recent research addresses deficiencies and challenges in the accessibility of its services. For example, the studies show that opportunities for participation vary between regions, art forms, and institutions. Participation is also restricted due to regional, economic, physical, and social barriers. This article reports from an online survey that examined how the Basic Education in the Arts institutions have improved the accessibility of their services during the last five years (2013–2018). The survey was completed by the participating rectors in November 2018.

According to the survey, which 33 % (N = 129) of the institutions responded to, attitudes towards accessibility are positive, and accessibility has been improved in many ways in the institutions over recent years. Lack of financial resources is a major challenge to improving accessibility, not only in terms of the number of places available, but also in the provision of special needs education and teacher competence in this area. The institutions have fulfilled their responsibilities with regard to equity and equality plans well. The institutions have many partners (such as comprehensive schools), which

increases the opportunities to bring arts education to where the potential participants are. In previous studies, this had been identified as an efficient way to support access to arts education, as well as other artistic activities.

The findings highlight the diversity of the BEA institutions. The needs, barriers, and challenges regarding accessibility vary widely, both across art forms and institutions as well as regionally and in terms of resources. In the future, as society becomes ever more diverse, there will be a growing need for resilience at the institutional level, which refers to the capacity for renewal, reorganization, and development. In the context of Basic Education in the Arts, it is vital to balance the relationship between maintaining and developing practices. Accessibility as a concept and practice offers one way forward to increase resilience and equity in a changing society. ■



## Katsaukset | Reports

# Online or Offline?

## Developing a pilot blended instruction for ear-training at Finnish university

### Background of research

**E**ar-training and music theory are generally integral parts of the curriculum in higher music education and are traditionally taught in offline group settings. The importance of these subjects is indisputable in professional levels of music trainings, as aural skills and practical music theory knowledge are essential skills for future music teachers, musicologist and music therapists. Therefore, these musical skills persistently should be trained. The traditional, face-to-face, offline ear-training instruction in which learners are at the same location, could be approached from many angles. As it is expected that students have already these skills at certain levels when entering the universities, the main emphasise at advanced level could be, for instance on live musical activities such as singing-playing and improvising together, sight-reading, music theory or learning certain elements of music by ear. Stylistic differences may also influence ear-training pedagogy, since Western classical music education nowadays still prioritise notation-based skills, in contrast to popular, jazz and vernacular music training in which ear-learning and improvisation are more in focus (Benedek 2015; Creech et al. 2008; Green 2002).

At the same time, new types of pedagogical models gradually influenced on music education over the past decades. Online, virtual, information technology-based or mediated learning strategies offer flexibility, independence and mobility for both the instructor and the learner. Moreover, many of these online learning platforms are able to reach large number of learners such as the MOOC.

Distant-learning supported with communication technology is used in various ways nowadays in music education. For instance, Dezuanni et al. (2015) intended to develop music teacher education by testing a 'remote musical professional development workshop' as pedagogical tool broadcasted from the Sydney Opera House and observed promising interactions from both mentors and students at the online rehearsals. Dye (2016) and Pike (2017) investigated the applicability of videoconference as learning platform in online instrument instruction and both of them reported on high degree of focus from students. However, Dye (2016) did not find desktop videoconference the most effective to substitute face-to face wind-instrument lessons, as both students and teachers spent more time with conversations than with real musical activities. Meanwhile, Pike (2017) was satisfied with using Internet MIDI as synchronous online environment for teaching piano. Moodle platform (open-source free software learning management system) seemed to have been also appropriate virtual environment for collaborative online music composition activities that allowed participants both interact with each other and work independently (Biasutti 2018). Furthermore, iSCORE was found as an effective online learning by Brook and Upitis (2014), as it supported independent teaching and learning in one-to-one instrumental and voice lessons in particular in improvisation and composition activities, however, in this case the interaction between students and teacher happened on the offline lessons.

Blended learning (synonymous with hybrid, web-enhanced and mixed mode e-learning) is a modern learning approach, which is described as the combination of

traditional face-to face and virtual learning (Williams 2002). Graham (2006) described the rates of online and offline parts in blended instruction around 60 % and 40%, whereas others like Smith and Kurthen (2007) follows other definitions by which the online elements should take less than 45% of the whole, otherwise it is called 'hybrid' in which the online part of instruction shifts between 45% and 80% of the whole. Nevertheless, blended learning has a potential to incorporate the most efficient elements from both offline and online pedagogy (Vaughan 2007).

Blended instruction recently has also received noteworthy attention within higher music education, as it has found to be a highly student-centred, non-linear approach to teaching and learning, which gives the student flexibility to learn the material in their own pace and to practice the concepts as many times is needed (Crawford 2017, 198–199; Grant 2013, 6; Vaughan 2007, 91).

With regard to aural skills and music theory, further advantages of blended instruction were examined among others by Adileh (2012) such as fostering high degree of focus, enhancing independent thinking and learning, motivating for learners. Furthermore, it is widely believed that blended learning is economical for the institution, the learners and teachers (Adileh 2012; Crawford 2017; Grant 2013).

Interactive technological applications like e-Auralbook can also increase the effectiveness of blended learning by which teachers are able to monitor students' individual learning (Chen 2015). In Finland, Ruokonen and Ruismäki (2016) employed blended instruction for composition projects in teacher education via the 'Rockway' online learning platform. The researchers also recognised that blended approach is motivating, creative, constructive and powerful learning strategy that increases cooperation between learners.

There is a relative lack of research and educational programme in higher music education which investigate the applicability of blended learning for ear-training and music theory. Informed by prior research, the current pilot research intended to respond to this need.

### **The aim of research**

The main aim of pilot research was to test and develop a blended ear-training instruction for university students at bachelor level as it was important to provide an accessible ear-training equally to everyone who will be either performing musician, music teacher, musicologist or music therapist. Since the blended training included not only face-to-face offline contact lessons but also an online instruction, the research also aimed to determine the ideal amount of workload in each part of the training (offline and online) and to develop the course material and pedagogical approaches to it. Furthermore, the teacher-researcher intended to improve the online learning platform for ear-training.

### **Methodology**

The research methodology of this pilot research could be described as an action research (or practitioner research) as the data collection was executed through a teaching course of which the content was developed by the teacher-researcher together with the students-participants weekly (Bannan 2004; Cain 2008; Herr & Anderson 2005). Action research may consist of several cyclical stages such as planning, identifying the problem, acting, observing and analysing, and reflecting on and interpreting the findings, which together form a spiral of progress for as long as required. In each cycle, a new development to be tested similar ways. The results from this pilot research are fed into the plan for the next cycle of research and so on as the methodology allows the researcher to conduct as many



research cycles as required to resolve the problem together with the participants (Bannan 2004, 295; Herr & Anderson 2005, 4).

### **Data collection**

In September 2018, the pilot blended Ear-training course was introduced at the Department of Music, Art and Cultural Studies of the University of Jyväskylä in Finland. The course run for ten weeks with nine students volunteered for it. After successful completion of the course, students received 2 ECTS credits. Students came from Music Knowledge, Music Education and Musicology Bachelor programmes. The pilot instruction consisted of 90 minutes offline (face-to face) group lessons each week and an online learning platform in the university's Moodle. Students were expected to spend learning the online material approximately for 90 minutes each week.

### **Course material**

The course material focused on the basics of music theory and musical examples were selected mainly from the Viennese Classical period in order to develop students' aural skills together with their stylistic and theoretical knowledge and musical form. Few musical examples were also included from the Baroque and Early Romantic eras either for demonstrating the evolution of certain stylistic features or for comparison of similar musical phenomena in wider context.

Providing comprehensive musicianship training, activities in group lesson were singing and playing the keyboard, learning by ear and from score, applying music theory in practice such as into keyboard harmony and group improvisation. Meanwhile, the online material focused mostly on listening to various interpretations and arrangements of certain musical examples (from audio, video files and from the YouTube), aural and score analysis, writing tasks such as completing and composing various parts and voices of musical examples, harmonic progressions, keyboard harmony, arrangements, transcribing musical excerpts in two- and three-parts both from recordings of real musical interpretations and from piano reductions played by the teacher, moreover, singing and playing-along and improvising with the recording and score. Furthermore, students could watch video lectures made by the teacher-research that enabled them to understand better the current topic and deepen into those issues that required explanations in more detail.

The content of course, the various ear-training exercises were improved weekly along with the students' written feedback provided each week in the 'forum' module of Moodle. Furthermore, students needed to complete short assignments weekly, mostly transcription tasks in various levels. Solutions of assignments could either be checked by the students themselves or could be sent to the teacher-researcher for review.

### **Technical facilities**

Sibelius notation software was used to create musical files of the musical examples in both written score formats and video formats. Screen Capture HD Video programme was used to experiment with various 'scrolling score video' recordings made of the Sibelius video files and scores in Pdf, as well as smartphone was used to record the teacher-researcher's video lectures. It is important to note that since the pilot research received moderate funding for such short period of conducting the research and collecting data from the teaching course, all technical execution was planned and made by the teacher-researcher herself on her own laptop and smartphone at the university's lecture rooms and studio.

### **Data analysis**

Students needed to answer for few feedback questions about the course content at the 'forum' mode of Moodle each week of the instruction. The questions in general were

applied to the online learning platform, but students were encouraged to comment on the activities and material of offline lessons as well. Feedback questions varied over the course, especially when significant changes happened in the online learning platform (e.g. new tasks, new pedagogical approaches, improvements in layout and content appeared). Recurring feedback questions were, among others as follows:

- How much time did the students need to spend on each task and the whole (online) lesson?
- Which tasks did the students find the most challenging to complete online and why?
- Which tasks did the students find useful for developing their musical skills (online)?
- In which skills/tasks did the students feel development weekly and over the whole course?
- Which tasks the students needed to practice more and more and why?
- How the weekly developed online-tasks (e.g. video lecture, transcription, sing-along, play-along, improvisation) and new layouts of online platform helped students in learning?

Students' written comments of the course content provided together with the teacher-researcher's offline and online teaching experiences were analysed qualitatively each week of the instruction (Atkinson & Delamont 2010). Findings emerged from students' written data were compared to the teacher-researcher's views and after carefully consideration, adjustments were made in the content of both online and offline parts of the course.

According to the action research methodology paradigm, each week a new cycle of research evolved presenting a new 'problem' (new tasks, activities, material) which were tested by 'acting' (lessons offline and online), observed and analysed (students' feedback and teacher-researcher's experiences), and finally reflections (adjustments in course content) were made.

## Findings

### Students' feedback—preferred content of course

Based on the students' weekly comments provided in the forum mode of Moodle, the following findings emerged. Students appeared to be motivated to learn ear-training partly online as a part of the blended programme, since many of the exercises could be practiced on mobile devices saving time for other live musical activities for the group lessons. It is important to note, however, that these reasons did not mean to underestimate the value of ear-training as an individual subject itself traditionally taught offline. On the contrary, online learning platform simply helped students to practice ear-training more independently following their individual learning needs.

Students generally found those ear-training tasks the most useful to learn online that combined listening, singing, singing and playing an instrument, keyboard harmony and, in particular, singing-along with the recording and musical score. They reported that the clearer and more detailed instructions of the tasks were very useful for understanding the online material. The massive amount of live musical examples supported by audio recordings, YouTube videos, the teacher's video lectures and audio recordings for transcriptions, scores of musical excerpts and exercises made of Sibelius notation software and public domain scores from IMSLP all contributed to the efficiency of their individual learning.

Students found various exercises such as listening, sing-and-play and sing-along/play-along with the recording and score the most beneficial to improve their aural skills

(Benedek 2015, 2018). Sequenced approach to transcription (Benedek & Stachó, unpublished) was also highlighted as helpful technique in students' feedback. They also enjoyed the sequenced approach to variation-improvisation (Benedek 2018) and 'listening while singing canon' when students had to follow and sing back an unknown canon in two parts simultaneously with the teacher playing the piano (Benedek & Vinden 2015). This latter one was especially popular in the offline group lessons, but online lessons also included video files for similar purposes, in particular during the first weeks of the instruction.

Finally, students appreciated the developed online learning platform, in particular the new layouts for the transcription tasks when all musical scores and audio files could be found on one page by reducing the clicks on score and audio files to the minimum. Moreover, the simplified layout enabled students to see the solutions for transcriptions on pages of the online lecture by avoiding necessary downloading of score files. Practicing musical transcription online was itself welcomed, instead of practicing it on the offline group lessons, as this way much time could be saved for the group improvisation and canon-singing task.

### **Challenges—students' reports and teacher-researcher's observations**

Since the pilot research on this stage did not aim to measure students' individual development of aural skills and music theory knowledge, the responses for feedback questions such as nos. 2. and 5. and the teacher-researcher own teaching experiences at the group lessons provided her hints and ideas which topics and exercises needed to put more emphasis on during the subsequent lessons.

Interestingly, most students repeatedly reported that they had difficulty to recognize the functional bass notes from the recordings on the online platform, especially from the live recordings when learning functions (Tonic, Dominant and Subdominant) and the related chords such as II6 and the inversions of V7. At the same time, during the first half of the course, the teacher recognized that most of them had difficulty to identify and sing back these elements on the group lessons as well, even from the piano. Later it seemed to be clear that, regardless of the levels of music theory, most students were not used to listen to these elements from these kinds of arrangements and orchestrations of live musical examples, such as classical symphony, opera or chamber music. Most of them explained the novelty of these exercises in their written feedback in accordance with the teacher-researcher's observations.

Few of them reported on their challenges to play certain tasks on the piano since this was not their first instrument. At the same time, already at the beginning of the course, transcribing and singing-along the recording seemed to have been also difficult for some of the students to execute without the help of instrument (e.g. keyboard). Keyboard harmony tasks appeared to have been beneficial to them to practice not only online, but also on the group lessons allowing them to have more opportunity to ask and clarify techniques of voice leading by receiving instant feedback from the teacher.

Since most of these students learnt classical music earlier in their music education, regardless of playing classical music recently, they did not learn classical music theory via ear-training in such particular way. Nevertheless, most of the students noted that they needed to spend less and less time on the whole lecture and on each task week by week. Listening and transcription were highlighted as principal skills have been improved in terms of time-span to complete (see feedback question no. 4).

### **Developing the online learning platform and content of course**

During first seven weeks of the pilot course numerous small developments were made especially in the content of the online part of course. At first, the amount of material was

adjusted to the required 90 minutes of online learning, meant that the material was slightly decreased in each week compared to the first week's massive amount of material uploaded in Moodle. Since the students came from different musical background and levels of study and majores of music, it was challenging to estimate the ideal workload for online-learning in balance with the offline lessons (see also in Grant 2013, 9). Moreover, since the researcher was as not able to monitor how much time exactly did the students spend learning online each week (she only could see the students' last date of log in the Moodle), she had to rely on her knowledge, teaching experiences, her observations during the group lessons and the students' reports in this regard.

Students also commented on what kind of tasks they found very beneficial for their aural skill development each week e.g. listening to and singing and playing-along with various recordings, singing and playing different musical material, keyboard harmony and transcription. These were compared with the teacher-researcher's observations and after careful consideration, some of these tasks became the core content of the forthcoming weeks' online lessons. However, those tasks were still kept in the online platform which was found to be useful to the students, regardless of their opinion.

Technical challenges to develop certain tools for online tasks such as 'scrolling score videos' and 'sing-along videos' without especial IT support also occurred. Since 'blended model allows the teacher an ongoing opportunity to experiment with new approaches to learning and new types of educational technology (see also in Vaughan 2007, 87), the teacher-researcher also wished to develop the quality of sound of the videos, implement the online course material into the Moodle platform faster and improving the layout of the online platform by avoiding the unnecessary clicks. From the 5<sup>th</sup> lesson, video presentations were made to supplement the online lectures enhancing students' understanding of the new topic. Students generally found these videos very useful in their learning process as they fostered grasping the material of both online and offline lectures. Comments from Moodle also reported on the helpfulness of video presentations about transcription techniques. At the 7<sup>th</sup> lesson a new layout was chosen in Moodle in order to compose the online lectures better and compact in look and to demonstrate the material and musical tasks more coherently and efficiently.

### Limitations of pilot research

The dilemma of avoiding bias and subjectivity in validating findings from students' comments and the teacher-researcher's own professional experiences as well as enhancing the trustworthiness of research were solved by involving critical self-reflexivity into the research process (Herr & Anderson 2005, 60). Generalisation of the findings, however, was made cautiously, since data was collected only from a small number of student participants. Furthermore, as it was mentioned earlier, the teacher-researcher neither was able to monitor how much time did the students spend learning online each week, nor what kind of tasks they practiced more, nor measuring their skill development they made exclusively online and offline. Nevertheless, the teacher-researcher observed a general development of musical skills of students each week of the offline group lessons and positive attitudes towards learning ear-training via a blended instruction that resonated with findings from earlier research (Crawford 2017, 204; Vaughan 2007, 84).

Another limitation of pilot research was the lack of data about students' comments on the opinions of their peers. However, the initial aim of choosing forum mode of Moodle was to encourage students to use it as a blog for group interactions and discussions about their successes and challenges in learning which is one of the key features of blended-learning (Crawford 2017, 198-200; Grant 2013, 9). Despite of this incompleteness, students' written comments together with the teacher-researcher's experiences provided

sufficient data for qualitative analysis. Nevertheless, the action research methodology could have been applied in more elaborated way in this respect.

### Conclusions and recommendation for further research

In-line with the twenty-first century's pedagogical tendencies using digitalized and virtual learning platform in learning musical subjects, the blended ear-training instruction appeared to have a potential to the develop of students' aural skills, musical literacy and music theory knowledge in an effective and economical manner. Therefore, blended instruction may be an ideal teaching strategy for ear-training at the music programmes of universities since the individual online learning platform provides flexibility to adult students to develop their musicianship skills individually (Vaughan 2007). At the same time, traditional offline group lessons still provide more social interaction in ear-training, and would allow them to spend more time with live musical activities such as group singing, playing and improvisation, which altogether with the flexible and mobile online learning platform can make the learning meaningful (Crawford 2017, 198).

There are still issues that could be developed further in both blended instruction and research. Technical issues may include 1) considering to use other software, mobile application or online tool that enable students to interact and collaborate with each other (Biasutti 2018), 2) making available the current week's online material before the group lesson in order to familiarize students with the actual topic, similar to the 'flipped' or 'inverted classroom' approach (Grant 2013, 7), 3) using video / audio recording for the online assignments, 4) motivating students to use the forum mode in Moodle as a blog for group discussion about the progress of learning, and 5) employing other strategies to induce students to share their views with other students in the class more actively (Grant 2013, 7).

The next phase of research could focus on measuring students' aural skill and music theory development, for instance via online quizzes. In addition, students could be also requested to fill out a questionnaire form about their previous music education and musical interest at the beginning and at the end of course. This way the teacher-researcher would be able to relate students' development to their background knowledge and musical skills. Video recordings could also collect data from the offline group lessons about certain musical tasks and students' learning progress.

Mixed methods (Mason 2006), therefore, can be used for research methodology since it includes both quantitative (Coolican 2009) and qualitative research techniques (Atkinson & Delamont 2010). Qualitative content analysis method can be used to evaluate qualitative data sources, such as transcribed texts from video recordings, teachers' observation notes on the development of students' musical development, students' questionnaire and written feedback given online. Meanwhile, numerical data from ear-training tests completed on the online platform can be analysed statistically.

There is also a wide range of applicability of the outcomes of research into other areas in music science, for instance musicology, cognitive music sciences and music therapy. Also, blended ear-training may be used with other musical styles, thus music practitioners, teachers and researchers from other musical professional areas would also benefit of this kind of instruction. ■

**Keywords:** blended-learning, ear-training, higher music education, online-learning, pilot research

## References

- Adileh, M.** 2012. Teaching music as a university elective course through e-learning. *Australian Journal of Music Education* 2012, 1, 71–79.
- Atkinson, P. & Delamont, S.** 2010. *Qualitative research methods*. London: Sage.
- Bannan, N.** 2004. A Role of action research projects in developing new pedagogical approaches to aural and musicianship education. In J. Davidson (Ed.) *The music practitioner: Research for the music performer, teacher and listener*, Aldershot: Ashgate, 295–308.
- 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.
- Benedek, M.** 2018. You may improvise at the solfège lessons! - Course book for vocational further music education training ('Szabad improvizálni a szolfézs órán! - Segédtkönyv akkreditált pedagógus továbbképzéshez'). Budapest: Metronom Közhaszni Nonprofit Kft.
- Benedek, M. & Stachó L.** in progress. Developing methodology for musical reading and writing. Report of results of research project 'EFOP—Human Resource Development Operational Programmes' at the Liszt Ferenc Academy of Music. Budapest: Parlando—Journal of Music Pedagogy.
- Benedek, M. & Vinden, D.** 2015. *Harmony through Relative Solfa—A practical approach using fine music examples selected from different eras*. London: Kodály Centre of London.
- Biasutti, M.** 2018. Strategies adopted during collaborative online music composition. *International Journal of Music Education* 36, 3, 473–490.
- Brook, J. & Upitis, R.** 2014. Can an online tool support contemporary independent music teaching and learning? *Music Education Research* 17, 1, 34–47.
- Cain, T.** 2008. The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education* 25, 283–313.
- Chen, C.W. J.** 2015. Mobile learning: Using Application Auralbook to learn aural skills. *International Journal of Music Education* 33, 2, 244–259.
- Coolican, H.** 2004. *Research Methods and Statistics in Psychology*. Fourth Edition London: Hodder & Stoughton.
- Crawford, R.** 2017. Rethinking teaching and learning pedagogy for education in the twenty-first century: blended learning in music education. *Music Education Research* 9, 2, 195–213.
- 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.
- Dezuanni, M., Arthurs, A. & Graham, P.** 2015. Live from the Sydney Opera House: Remote musical interactions for teacher professional development. *Australian Journal of Music Education* 2015, 1, 29–41.
- Dye, K.** 2016. Student and instructor behaviors in online music lessons: An exploratory study. *International Journal of Music Education* 34, 2, 161–170.
- Graham, C.** 2006. Blended learning systems. Definitions, current trends and future directions. In C. Bonk & C. Graham (Eds.) *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco: John Wiley and Sons, 3–21.
- Grant, C.** 2013. First inversion: a rationale for implementing the 'flipped approach' in tertiary music courses. *Australian Journal of Music Education* 2013, 1, 3–12.
- Green, L.** 2002. *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Aldershot: Ashgate.

**Herr, K., & Anderson, G. L.** 2005. The action research dissertation: A guide for students and faculty. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

**Mason, J.** 2006. Mixing Methods in a Qualitatively Driven Way. *Qualitative Research* 6, 1, 9–25.

**Pike, P. D.** 2017. Improving music teaching and learning through online service: A case study of a synchronous online teaching internship. *International Journal of Music Education* 35, 1, 107–117.

**Ruokonen, I. & Ruismäki, H.** 2016. E-Learning in Music: A Case Study of Learning Group Composing in a Blended Learning Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 217, 109–115.

**Smith, G. G. & Kurthen, H.** 2007. Front-stage and back-stage in hybrid e-learning face-to-face courses. *International Journal on E-Learning* 6, 3, 455–474.

**Vaughan, N.** 2007. Perspectives on Blended Learning in Higher Education. *International Journal on E-Learning* 6, 1, 81–94.

**Williams, C.** 2002. Learning on-line: A review of recent literature in a rapidly expanding field. *Journal of Further and Higher Education* 26, 3, 263–272.



Kristi Kiilu

# Starting at the right time: Music education in Estonian kindergartens

## Introduction

**M**usic and art are among the most important manifestations of being human and they carry a large part of what marks us as people (Abeles, Hoffer & Klotmani 1995). The task of music is to create a broad range of aesthetic experiences and through that shape a creative, tolerant and motivated personality.

The primary starting point for understanding the need to teach music is the comprehension of the tasks that music fulfils in people's lives and the qualities it adds to their life. Attitudes to this may differ between different societies, groups and people, having developed over a longer period in history and depending on the values attributed to music culture. In the Estonian society music is a valued phenomenon. This is confirmed by the high number of participants in a wide range of music events of diverse styles and genres, as well as widespread musical hobbies of the citizens. The foundations of music culture, however, rely on the system of education, where an important role belongs to music as a subject area and the systematic teaching of music in the educational institutions that follow the national curriculum—first in the kindergarten and later in school (Sepp, Läänemets & Kiilu 2019). In both, children are taught by professionally trained teachers and the teaching commences in the first or second year of children's life.

When trying to answer the question, why it is essential to provide systematic music education already in the early childhood, first of all, social context needs to be considered—therefore the significance and meaning of music in the cultural space of Estonia will be examined. The focus will then move to the level of an individual, concentrating on the nature of musical abilities and their development at an early age. The largest part of the article will discuss kindergarten music education in Estonia. To assist with the understanding of current trends, an overview will be given of the historical development of kindergartens under different political regimes, which all contributed to some extent to this development and owing to that we have an opportunity to offer music education to all children today.

## Music in Estonian cultural space

Historically, music has had a special role in the cultural space of Estonia. Beside the dissemination of the written word in the Estonian language, collective singing was a core activity in the development of Estonians as a nation, i.e. *National Awakening* (19th century). Choral singing as a leisure activity spread on the territory of Estonia, which was then part of the Russian Empire, and culminated in the first general *Song Celebration* in 1869. With the birth of the Estonian Republic in 1918, the role of music became even more essential to the shaping of Estonian cultural space—educational institutions providing professional music education were established (Higher Music Schools in Tartu and Tallinn in 1919), innovative music syllabi were introduced in Estonian schools (R. Päts, E. Mesikäinen), several high level choirs, including children's choirs ("Eesti Laululapsed" [The singing children of Estonia]), were launched. During the period of annexation by the Soviet Russia (1944–1991), music helped to preserve the memory of the free Estonian Republic and maintain the hope to become independent again (the

tradition of song celebrations) and when a favourable political context developed, to regain freedom through singing (*the Singing Revolution* 1989–1991).

The above is a striking example of music fulfilling its functions at social level, but music also has tasks at individual and group level, especially through influencing emotions, moods and behaviour of individuals. According to M. Clayton (2009, 40–41), the prerequisite for the functionality of music is musical behaviour of individuals which is based on two separate but related phenomena—the inherent human potential for vocal self-expression and the inner orientation to involve others in their activities, especially the ones related to generating sounds (e.g. singing along/singing together). Clayton points out the psychological effect of music that enables regulating the condition of an individual and creating links between oneself and others. Taking the Estonian example, moulding the subjects of a large state into a smaller nation that is principally shaped by music and collective singing. Music as a semiotic medium is able to carry and transmit messages that cannot be expressed verbally, like using musical allegories which draw on the folklore of a fading nation (the cycle of choral songs by V. Tormis “*Unustatud rahvad*” [Forgotten Peoples]) or help to maintain ideas about free people and independent state (R. Eespere “*Ärkamise aeg*” [The Time of Awakening]). The capability of music to coordinate people’s actions, i.e. people’s propensity to respond to music with physical activity, proves particularly useful in the pedagogical process (but not only).

To allow music to fulfil its tasks at individual, group and social level, people need to contact and connect with music at a very early age. In the Estonian system of education relevant opportunities have been created through preschool music education.

### Musical abilities

The need to start music education early has been substantiated by music psychological studies of recent years, which emphasise that the formation of musical abilities takes place at an early age (Gudmundsdottir 2018) and consider that their development at that stage is critically important (Gordon 2003). Musical aptitude is viewed as the development of distinctive features of individual musical potential into abilities in a social context. These abilities rely on innate propensities and nurture, and the connection between the two, but an essential impulse for their development is a supportive rearing environment.

Compared to earlier times, the role of social dimension in the approach to musical aptitude has gained significantly greater importance. It is stressed that musical aptitude develops in the interaction between a person and the environment. Relevant studies do not provide confirmation that musical aptitude is purely inherited or purely learned but rather declare that it is the outcome of both (McPherson & Hallam 2009; Hallam 2006; Shuter-Dyson 1999). The evidence of human musical aptitude is that we all share the same brain structures that respond to music and facilitate musicality, and this provides all people with an opportunity for musical development (Peretz 2003).

According to R. Shuter-Dyson (1999), musical aptitude is based on these fundamental abilities—the perception and cognition of patterns and structures. This forms a basis for musical abilities: tonal (pitch perception, sense of tonality, harmony and polyphony), rhythmic and kinaesthetic; and aesthetic and creative abilities. Next, we will look at the musical abilities that are developed in kindergarten music education.

The development of **pitch perception** consists of distinguishing between different pitches and perceiving them as motives rather than single isolated sounds. The initial differentiation of sounds relies on timber and pitch. When the relationships between sounds become fixed, **internal aural images** are formed. Internal aural images are essential for the development of singing skills and they also support the auditory abilities described below.

**Sense of tonality** constitutes the ability to differentiate between the functions of single sounds in a relevant mode, their mutual relationship, their stability and flow, thronging, belonging and above all their connection with the key tone. The sense of tonality depends on **melodic hearing**, which is viewed as an ability to perceive a melody as a meaningful rhythmic-melodic whole (Dowling 1994; Teplov 1947). Two steps are distinguished in the perception of melody: first, the general direction of melodic movement is recognised and reproduced, followed by the recognition and reproduction of exact interval relations of sounds (McAdams & Giordano 2009; Dowling 1999). In a favourable musical rearing environment musical motives and simple melodies acquire functional meaning in the child's consciousness and their perception becomes the preparation for the development of the singing ability. Optimal development is ensured when in the process of music making sound patterns appropriate to the child's level of development are used, adding new patterns in the process of learning (Päts 2010, 22).

A large part of musical aptitude is formed by **rhythmic abilities**. The sense of rhythm is an auditory movement process, which is based on motor skills and emotional movement response, in which the whole body participates, including vocal and respiratory organs. Musical rhythm can be received and transmitted only on rhythm perception basis, relying on motor skills and emotionality. The reception of rhythm is accompanied by an immediate movement (kinaesthetic) response, allowing accurate transmission of the temporal movement of music (Teplov 1947; Clarke 1999; Dowling 1999). In the evolution of the perception of rhythm the following stages are completed: auditory differentiation, ability to transmit what has been heard through patterns of movement and creating connections between visible symbols of rhythm and the patterns heard (Radocy & Boyle 2003, 94).

Every musical activity involves memory, which we apply throughout life to learn through musical experiences acquired in formal (education, teaching), non-formal (leisure activities) and informal (enculturation) education. Memory has two main forms of activity—recognition and recall. The first of the two participates in listening to music and the second in performing music. The qualities of **musical memory** are different and depend on practice, the versatility and intensity of memory training, memorising speed and the accuracy of the internal aural images (Sloboda 2001, 540).

**Creative abilities** that play an important role in the improvement of musical aptitude can develop only in the presence of “enabling skills”, which, according to Webster, include an essential quantity of musical abilities, general conceptual understanding, mastery and aesthetic sensitivity. Beside these, a set of “enabling conditions” is required: motivation, convergent and divergent thinking and originality, environment and individuality (Webster 2002).

Musical aptitude develops into musical abilities as an outcome of interaction between listening, physical coordination, intelligence and experience, and the result may be viewed as musicality that evolves in the process of normally developed and strengthened practical experience (Shuter-Dyson 1999; Hallam 2006; Radocy & Boyle 2003; Flohr & Trevarthen 2007). In kindergarten music education, children's musical abilities are developed through various musical activities, because cognitive abilities acquired in childhood—the sense of melody and rhythm, accurate intoning and correspondence between rhythm patterns and beat—form the basis for music knowledge and skills in adulthood and enable more meaningful enjoyment of music in later life, either while performing it or while listening to it.

Below the history of kindergartens and their music education will be discussed, followed by an overview of musical activities.

## Historical overview

The history of Estonian kindergarten dates back to the beginning of the 20th century when Estonia was part of the Russian Empire. In 1905 the first Estonian-medium kindergarten was opened in Tartu. The main focus was on social care and there were no major educational ambitions. Since 1910, when the first professionally educated teacher was employed, F. Fröbel's pedagogical ideas began to be applied, where games and activities were often accompanied by singing (Tartu Lasteaia Selts 1935). The frequently used 'Fröbel's first gift'—combining a ball with play and singing as a musical game, as well as movement games, were meant to meet children's "need for action" and to involve them holistically. The surviving archival materials confirm the abundant use of songs, hand games and ball games accompanied by singing, and song games in the kindergartens in the first decades of the 20th century (EAM f. 295, n. 1, s 45).

With the foundation of the Republic of Estonia in 1918, raising educated citizens became topical, and considerable attention was paid to the preparation of children for school, which gave rise to a number of municipal kindergartens whose task was the "spiritual, moral and physical education of preschool children" (TLA f. 52, n.1, s 473, 1.2). The first one was opened in the capital city Tallinn in 1918—The Tallinn Municipal Kindergarten No 1. Integrating music in the daily activities was the teachers' choice and depended on their willingness and relevant skills. Due to this, the content and level of musical activities in different kindergartens varied significantly. However, it can be generalised that musical activities were related to children's activities and their daily rhythm. Singing belonged to the morning prayers, but also to the entertainment throughout the day. The timetables of that period contain separate group singing sessions but also collective singing, rhythmic activities, song and movement games in which all the children of the kindergarten participated (TLN LA f. 403, n. 1, s.5). The more affluent kindergartens could afford to hire a piano accompanist or a zither player once or twice a week (EAM f. 295, n. 1, s 46).

Thus, **in 1905–1940, in Estonian kindergartens music** was integrated in children's daily activities. The collective singing during morning prayers, before activities and between activities to stimulate children was gradually replaced by teaching songs to children (the teacher singing the lead and children repeating), increasing the repertoire of round dances and organising children's orchestras. The first collections of song repertoire for children were published, and short training courses were organised for teachers to encourage their musical self-development and provide methodological support (Kiilu 2010). Predominantly, music education was still relatively random in nature—there were no uniform guidelines. Therefore, activities with children were based on teachers' personal musical and pedagogical views.

In 1944, the Republic of Estonia was annexed by the Soviet Russia. As a result, music in kindergartens, including singing, became an ideological means of education and kindergartens evolved into "the first link in the system of educating the Soviet citizens" (Suits 1945). In spite of the fact that the Soviet propaganda seemed shocking at the first glance, in the hindsight, it is possible to say that in the shadow of the powerful and frightening slogans meaningful teaching survived and children were approached through age appropriate and comprehensible activities, which inevitably included songs about Lenin and Great October, but performing them was a formal requirement rather than affecting the essence of teaching or shaping of values.

The years **1944–1967** saw the development of **the concept of preschool music education**, which relied on adapting the basic principles of music activities of the Soviet system of education to Estonian conditions. The types of activities that were considered to deliver music education were singing, listening to music and movement to the accompani-

ment of music. The most important part of the concept was the creation of the job of a music teacher in 1947, whose task was to conduct purposeful music education of both children and teachers (Käskkirjad ja juhendid 1961, 11). Teaching materials supporting the implementation of music education were published—a few songbooks and didactic articles. Even though the post of a music teacher had been created, there was no possibility to train as one, and therefore the subject section of kindergarten music teachers was launched, which meant compulsory regular meetings of music teachers of one region where they exchanged music repertoire (often copying it by hand) and teaching experience.

The years from 1968 to 1990 are viewed as the period in the history of kindergartens when a **unified system developed**. In 1968, a programme (in today's sense the curriculum and music syllabus) for kindergartens devised by Estonians came into force, which defined music education as “part of aesthetic education with a direct task to awaken love for music, train ear for music and develop musical taste, the sense of rhythm, an ability to control vocal cords, movement coordination and to create a lively and happy mood in children” (Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses 1968, 209). Music was viewed as a means of general education of children, emphasising the importance of music in the teaching of love for home and homeland, moral education and influencing the psyche. The programme determines the types of activities of music education (listening to music, singing, rhythmic movement and playing the children's instruments), its detailed content (by age groups—1y, 2y, 3y, 4y, 5y, 6y) and methodological instructions for the application of each type of activity. The work of music teachers was legally regulated by the “Guidelines for the work of the head of music of preschool childcare institutions” (Käskkirjad ja juhendid 1970).

The implementation of the single system was supported by unified programmes and guidelines; collections of repertoire with novel content organised by age levels; thorough and consistent discussion of key issues of music education in different publications and the training of qualified teachers with specialised professional skills at specialised secondary educational institutions—pedagogical schools in Tartu and Tallinn (opened in 1971 and 1974 respectively).

Despite ideological pressure from the Soviet Russia, the idea of national identity began to spread in the Estonian society, which in the 1980s gained much attention through various manifestations of music education, like game parties using folk traditions (Tort 1982), traditional fairy tales (Sarv 1986), old songs (Rannap 1987), games and toys (Tulva 1989). The introduction of folk culture was to an extent supported by the authorities because the Soviet culture was supposed to be “socialist in content and traditional in form”, and especially for that reason, investigating and promoting Estonian traditional music became a truly widespread activity. Consistent attention and music teachers' interest and willingness lead to several conferences in the remaining years of the Soviet rule and also in the newly independent Republic of Estonia. Up to that point, the cultural ideology implemented through the top layer of music education (celebrating anniversaries related to the Soviet ideology) had been aimed at ethnic assimilation (Rüütel 1999, 2002), but reviving national traditions, maintaining them as a secondary tradition had helped the Estonian cultural heritage to survive.

With the restoration of the Republic of Estonia on 20 August 1991, the majority of the Soviet era legal regulations expired and creating new legislation took time. This created a legal vacuum in the kindergartens (Ritso 1995; Jürimäe & Treier 2008, 160) and kindergartens took different courses of action—some kept following the old programmes, some looked for ideas in the experience of other countries and adapted these to suit them.

For the first time in the history of Estonian kindergartens, the Preschool Childcare Institutions Act (09.06.1993) gave them a legal basis and regulated their legal status, types

and group sizes. In 1999, the Framework Curriculum for Preschool Education was introduced, which differed from all the earlier regulations, primarily because it put an obligation on the kindergartens to develop their own curriculum that would take into account the individual features, bias and preferences of their kindergarten. This considerably changed the role of teachers who now gained a chance to participate in the process of developing the general principles of the curriculum as well as to take responsibility for following these principles and pursuing the goals of the curriculum (Alushariduse raamõppekava, 1999).

Music teachers were given an opportunity to compile the music syllabus. The framework curriculum established the frequency of music activities (2-3 times a week), their duration varying from 10 to 35 minutes depending on the age group and the expected outcomes of children's development. The objectives of music education determined in the National Curriculum are general—to shape a positive attitude to musical activities, to enrich children's emotional life and develop their musical taste, to teach them to listen to music, sing, to play the children's instruments, to move and dance to the accompaniment of music or singing, to encourage free and creative self-expression and to advance children's performing skills (*ibid*). Teachers need to decide which methods and means to choose to achieve these objectives.

Due to socio-political situation at the end of the 20th and at the beginning of the 21st centuries, kindergarten music education experienced substantial changes. The trends that arose were largely related to freedom—the freedom to plan one's own music activity, to create an appropriate curriculum, to choose the repertoire, organise children's events—all this had previously been prescribed by rigid regulations. The revival of folk traditions that had started earlier continued and strengthened, finding manifestation in folk events organised by kindergartens, towns or counties (folklore days, song days, etc.). More clearly than other trends, the spread of the Orff-approach can be observed, which gave rise to the introduction of a wider variety of instruments and the principles of child-centered instruction in teaching and education in kindergartens. It is important to mention, that these ideas travelled to Estonia from Finland through articles by Professor J. Hytönen and numerous training courses for music teachers conducted by Finnish lecturers. As a novel approach, music education for infants or babies emerged, which was mainly influenced by the Finnish early music education. Babies' music activities also affected the work of younger groups of kindergartens as ideas originating from them were introduced into kindergarten music activities and finally dismantled the unified system dating back to the Soviet period. The original Finnish music material that was handed out in the training sessions by many Finnish pedagogues, S. Perkiö, L. Kostilainen, E. Alho, M. Simojoki, H. Hautsalo, I. Simola-Isaksson, L. Mäkinen, E. Viitala-Pulkkinen, M.-L. Juntunen, A. Ihalainen, H. Raatikainen, et al. was quickly translated into Estonian and immediately taken to use in practical teaching. The most important, however, was the child-centred approach in music activities that the teacher trainers emphasised, and focus on the process, which became the guiding principles of the music activities of kindergarten music education of the newly independent Republic of Estonia.

### Kindergarten music education today

The music syllabus of the National Curriculum for Preschool Institutions (NCPI) of the Republic of Estonia (2008) establishes the purpose of music education as follows: “children will enjoy singing and playing music; are able to focus on the piece of music that is being listened to; can express themselves creatively through singing, movement, dancing and playing musical instruments, and are able to play music in a group as well as alone” (NCPI 2008, § 22). Music education is implemented through four principal types of



activities—singing, musical-rhythmic movement, playing musical instruments and listening to music. All these activities are closely connected and form a coherent whole.

When planning and organising teaching and educational activities, emotional and active musical activities constitute the priority. Through music education, children's musical-creative abilities, cultural-social activity and values are shaped and developed, while taking into account each child's individual potential. Music has to be part of children's daily activities and also integrated in other areas of learning and educational activities, such as "Language and speech" and "Art"; music is part of everyday life, regardless of whether dealing with mundane or festive events. Music education combines listening to music, singing, playing musical instruments, musical-rhythmic movement, games and dances. Children's interests as well as age appropriateness and feasibility are taken into account when choosing pieces of music, but also songs, music to listen to, games and music to play. (NCPI § 22)

While shaping children's love for music and music making, the main focus is on **singing**, which helps children to express their inner world. Through songs and singing, children's singing skills, musical ability and knowledge are developed, and they learn about the culture of their own and other countries (Muldma & Kiilu 2009). In the kindergarten the foundation for the collective song repertoire is laid, which is a prerequisite for the survival and continuation of the tradition of choral singing. To achieve this, beside new repertoire also the old children's songs familiar to different generations are sung, such as *Kus on minu koduke* [Where is my home], *Kevadel* [In the spring], which unite generations through joint singing (Raudsepp & Vikat 2009, 2011).

Singing develops children's musical abilities—their mode perception, sense of rhythm, musical auditory imagination and musical memory (Vikat 1973; Kiilu 2000). To help music teachers conduct purposeful instruction, didactic materials for all types of activities have been published. Singing is divided into singing activities and the singing of songs (Kiilu 2008). Singing activities aim to develop children's ability to carry a tune and entail singing two- and three-tone simple motives, which are repeated with different lyrics in the form of an echo game with the purpose to grasp the relationship between the primary sounds. In addition, children learn model songs that teach and consolidate the relationships between steps. This means applying the elementary part of Z. Kodaly's method in the preschool music education, however, without the use of scale degrees and hand signs. While choosing the song repertoire, it is important to pay careful attention to age-appropriate topics and vocal complexity of songs, including the range and melodic and rhythmic fluency.

**Listening to music** is the focal point of musical activities because listening skill underlies any music activity, regardless if it is singing, playing a musical instrument or musical movement. NCPI (2008, § 22) states that 6–7-year-old children have to be able to attentively listen to a piece of music and later describe the work they have listened to. Additionally, they should distinguish between the sounds of the instruments they have learned as well as between the music that is sung and played on instruments.

In the process of listening to music different skills are developed—focusing attention, remembering and recognising music, means of expression, vocabulary needed to express music. Listening to music as a process of learning can be an independent learning activity aimed at a specific piece of music or an activity accompanying music making, where children try to express themselves through the piece of music they listen to—either by creative movement, playing musical instruments or drawing while listening to music (Muldma 2008, 257).

Taking into consideration the age-specific characteristics, the teaching needs to be consistent and systematic. For example, a relevant activity begins with attentive listening to the songs sung by the teacher and leads to independent listening to music. A study



conducted by R. Rõõmusaare (2017) highlighted that the easiest way for preschool children to express their immediate emotions of listening to music is through movement, because their vocabulary is still limited. However, it is also important to develop children's vocabulary and speech to achieve the desired outcomes.

An important activity for the development of listening skills is repetition. When listening to a short character piece (“*Kägu*” [Cuckoo] by R. Päts or “*Orus*” [In the dale] by H. Eller), the same piece of music has to be listened to again and again during the subsequent musical activities, but different instructions are given for each listening and the activity that follows. The instructions given before, during and after each listening activity, tasks in pedagogical terms, help to focus and find answers (*ibid*). The tasks given can also be action related, which guides children towards finding connections between music and other areas (drawing, a musical narrative, etc.).

Music and movement are closely related since they both involve meter, tempo, rhythm and dynamics. Links can also be found between the timbre of music and movement and melody and the pattern of movement (Pullerits 2014). That is why children perceive music and movement as a unitary activity. Movement is a helpful means of teaching music because it makes the music that is heard visible.

Musical movement helps children develop attentive listening, concentration, memory, perception of meter, finding balance between certain movements and improvisation as well as social and musical sensitivity (Young and Glover 1998, 37–38).

The music syllabus of the NCPI of Estonia defines movement activities in music with the term **musical-rhythmic movement**, thus emphasising the importance of rhythm and rhythmicity along with the composition of sounds in the perception of music. Musical-rhythmic movement involves dances, song games, improvised movement and movements accompanied by singing. The music syllabus formulates the goal that by the completion of kindergarten children should be able to move in accordance with the mood of music and creatively express themselves through musical-rhythmic movement.

Musical games and dances are the most direct way to develop children's sense of rhythm, but through movement they also allow children to perceive the form of music, track the alternation in the form and specificity of character of the pieces of music and change their activity in response to music (Muldma 2008, 266). Such activities also contribute to the development of children's social skills and support group interaction.

**Playing musical instruments** is implemented as an independent activity but also used to enrich songs, musical-rhythmic movement and listening to music. Playing a musical instrument directs children's attention to the main means of musical expression—meter, rhythm and pitch, and develops children's basic musical abilities—timbre and dynamic hearing. Playing a musical instrument supports the formation of concentration and attention sharing but also the response speed and accuracy and sense of ensemble (Ustav 1982). In addition, playing a musical instrument has an important role in shaping children's social skills—cooperation and interaction.

In the process of playing musical instruments children acquire specific knowledge about the correct technique of playing, and the skills of playing in an ensemble. The further development of the latter is a children's instrumental orchestra consisting of various rhythm instruments in line with children's ability and skills of playing the instruments (Kiilu 2011).

## Conclusion

To answer the question of why it is important to provide systematic music education already in early childhood, the following could be said:

- Music has certain functions in the operation of every person, community and society, which serve their purpose more profoundly over the whole lifespan if the connection between an individual and music is created as early in life as possible.
- The early start of systematic and consistent music education is facilitated by the particular features of the development of musical abilities, which evolve most rapidly at preschool age when children are susceptible to musical influences.
- Music is an excellent means of advancing children's other areas of development—social and cognitive skills, linguistic abilities, creative thinking. Music education also helps to shape values.

Different countries and cultures have different views about the need for early music education and its organisation. In Estonia, this is historically the first stage of the education system—kindergarten, and the music education conducted there. The latter aims to arouse interest and love for music but also to develop children's abilities and skills in various areas, including music. Planning systematic development of musical skills through playful and entertaining activities requires teachers to have relevant knowledge and skills. In addition, teachers need to work purposefully to ensure the survival of the tradition of joint singing and Song Celebrations that unites Estonians living at home and abroad to share common values and maintain their cultural identity. ■

## References

- Abeles, H. F., Hoffer, C. R. & Klotman, R. H.** 1995. *Foundations of music education* (2nd ed). New York: Schirmer Books.
- Alushariduse raamõppekava.** 1999. [Pre-school framework curriculum] Vabariigi Valitsuse määrus [Regulation of the Government of the Republic]. Riigi Teataja, 80, 28 October.
- Clarke, E. F.** 1999. Rhythm and Timing in Music. In D. Deutsch (ed.) *The psychology of Music*. London: Academic Press, 473–500.
- Clayton, M.** 2009. The social and personal functions of music in cross-cultural perspective. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (eds.) *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 35–44.
- Dowling, W. J.** 1999. The Development of Music perception and Cognition. In D. Deutsch (ed.) *The psychology of Music*. London: Academic Press, 603–625.
- Dowling, W. J.** 1994. Melodic contour in Hearing and Remembering Melodies. In R. Aiello & J. Sloboda (eds.) *Musical perceptions*. Oxford: Oxford University Press, 173–190.
- Flohr, J. W. & Trevarthen, C.** 2007. Music learning in childhood early developments of a musical brain and body. In W. Gruhn & F. Rauscher (eds.) *Neurosciences in Music Pedagogy*. New York: Nova Science Publishers, 53–99.
- Gordon, E. E.** 2003. *A music learning theory for newborn and young children*. (3rd ed). Chicago: GIA.
- Gudmundsdottir, H. R.** 2018. Revisiting singing proficiency in three-year-olds. *Psychology of Music* (online first, September 2018), 1–14.
- Hallam, S.** 2006. Musicality. In G. McPherson (ed.) *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 93–110.
- Jürimäe, M. & Treier, J.** 2008. *Õppekavad ja lasteaed* [Curricula and the kindergarten]. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kiilu, K.** 2000. *Diferentseeritud muusikaline tegevus eelkooliealiste laste muusikatunnis* [Differentiated musical activities in children's music lessons]. Tallinn: TPÜ. [Master's thesis]

- Kiilu, K.** 2008. Developing Music Potential in Childhood. In P. Ilsley, J. Karing M. Kerulis (eds.) Research, Planning and Policy: Emerging Trends in Baltic and Nordic Lifelong Learning. Tallinn: Tallinn University, 25–32.
- Kiilu, K.** 2010. The development of the concept of music education in Estonian kindergartens, 1905–2008: A historical-critical overview. Helsinki: University of Helsinki.
- Kiilu, K.** 2011. Öunake. Mudilaste muusika: abiks õpetajale. [Music for Toddlers: Teachers' handbook] Tallinn: SP Muusika, 2–25.
- Koolieelsest kasvatuses lasteasutuses. Programm ja juhendid.** (1968). [About pre-school education in a child care establishment. Programme and guidelines]. ENSV Haridusministeerium. Tallinn: Valgus.
- Käskkirjad ja juhendid.** 1961. [Decrees and directives 1961]. Tallinn: Eesti NSV Haridusministeerium.
- Käskkirjad ja juhendid.** 1970. [Decrees and directives 1970]. Tallinn: Eesti NSV Haridusministeerium.
- McAdams, S. & Giordano, B. L.** 2009. The perception of musical timbre. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (eds.) The Oxford Handbook of Music Psychology. Oxford: Oxford University Press, 72–80.
- McPherson, G. & Hallam, S.** 2009. Musical potential. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (eds.) The Oxford Handbook of Music Psychology. Oxford: Oxford University Press, 561–567.
- Muldma, M. & Kiilu, K.** 2009. Valdkond Muusika-õpetus [The area of music education]. Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad. Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, 91–108.
- Muldma, M.** 2008. Muusikaline kasvatus. [Music Education] In E. Kikas (ed) Õppimine ja õpetamine koolieelses eas. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus, 256–271.
- NCPI** Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. 2008. [National curriculum of Pre-school Institutions]. Regulation 87. 29 May 2008. Riigikogu.
- Pullerits, M.** 2014. Orff-pedagoogika [Orff Pedagogy]. In K. Kiilu & A. Sepp (eds). Didactics of Music Education. Collection of Articles. Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia, 186–209.
- Päts, R.** 2010. Muusikaline kasvatus üldhariduskoolis (3rd ed). [Music education in general education school. Part 1]. Tallinn: Koolibri.
- Radocy, R. E. & Boyle, J. D.** 2003. Psychological Foundations of Musical Behaviour. (4th ed.) Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Rannap, H.** 1987. Ärgem unustagem vanu häid laule! [Let's not forget good old songs!] Nõukogude Kool, 4, 59–61.
- Raudsepp, I. & Vikat, M.** 2009. Joint singing as a phenomenon of Estonian cultural transmission. Problems of Education in the 21st Century 13, 103–109.
- Raudsepp, I. & Vikat, M.** 2011. The role of the phenomenon of joint singing in the development of national identity in Estonia. Procedia Social and Behavioral Sciences 29, 1312–1319.
- Ritso, E.** 1995. Lasteasutused ja alusharidus [Child-care institutions and preschool education]. Õpetajate Leht, 17 March.
- Rõõmusaare, R.** 2017. Muusika kuulamise võimalused 5–7-aastaste laste arengu toetamisel. [Opportunities music listening can offer to support development of 5- to 7-year-old children] [Master's thesis]. Tallinn: Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia.
- Rüütel, I.** 1999. Kultuur ja identiteet [Culture and identity]. In M. Vikat (ed.). Laps ja folkloor. Tallinn: TLÜ Kirjastus, 7–21.
- Rüütel, I.** 2002. Pärimuskultuur postmodernistlikus ühiskonnas – minevikurelikt või taasleitud väärtus? [Lore in postmodern society – a relic of the past or a rediscovered value?]. In T. Ojamaa & I. Rüütel (eds.) Pärimusmuusika muutuv ühiskonnas 1. Tartu: Eesti Kirjandusmuuseumi etnomusikoloogia osakond, 165–189.
- Sarv, V.** 1986. Muusikat muinasjuttudes [Music in fairy tales]. Nõukogude Kool, 2, 49–51.

- Sepp, A., Läänemets, U. & Kiilu, K.** 2019. Bridging the past, present and future in Estonian music education. In D. G. Hebert & T. Bakken Hauge (eds.) *Advancing Music Education in Northern Europe*. New York: Routledge, 141–154.
- Shuter-Dyson, R.** 1999. Musical ability. In D. Deutsch (ed.) *The psychology of music*. California: Academic press, 627–651.
- Sloboda, J. A.** 2001. Memory. In S. Sadie & J. Tyrrell (eds.) *The new Grove dictionary of music and musicians*. (2nd ed.). London: Macmillan, XX, 539–544.
- Suits, E.** 1945. Lasteaiad – esimene lüli Nõukogude rahvahariduse süsteemis [Kindergarten – the first link in the system of Soviet public education]. *Nõukogude Õpetaja*, 9 February.
- Tartu Lasteaia Selts 1905-1935.** (1935). [Tartu Kindergarten Society in 1905-1935]. Tartu: Tartu Lasteaia Seltsi Kirjastus.
- Teplov, B.** 1947. Теплов, Б. Психология музыкальных способностей [The psychology of musical abilities]. Москва: Избранные труды.
- Archival materials**
- EAM F 295**, n. 1, s 45–46 M. Haasi märkmed oma lapsepõlvest ja õpingutest 1933–1937 [M. Haas' notes about her childhood and learning in 1933–1937].
- TLA F 52**, n 1, s 473. I–V Lastepäevakodude töökavad ja kodukorrad [Work schedules and standing rules of children's day care centres] 1925–1930.
- Tort, S.** 1982. Rahvakommetega mängupeod [Play parties incorporating folk traditions]. *Nõukogude Kool*, 3, 42–45.
- Tulva, T.** 1989. Rahvamängudest ja rahvuslikest mänguasjadest [Folk games and folk toys]. *Nõukogude Kool*, 2, 47–49.
- Ustav, L.** 1982. Mäng lastepillidel (metoodilisi juhendeid tööks kuueaastaste lastega) [Playing children's instruments (methodological guidelines for work with 6-year-old children)]. *Nõukogude Kool*, 4, 59–61.
- Webster, P. R.** 2002. Creative thinking in music advancing a model. In T. Sullivan, L. Willingham (eds.) *Creativity and music education*. Edmonton: Canadian Music Educators Association, 16–33.
- Vikat, M.** 1973. Muusikaliste võimete arendamisest koolieelses eas [Developing musical abilities at pre-school age]. *Nõukogude Kool*, 2, 169–171.
- Young, S. & Glover, J.** 1998. *Music in early years*. London: Falmer Press
- TLA F 403**, n. 1, s 5. Tallinna V Lasteaed [Tallinn Kindergarten no 5]. Ringkirjad [Circulars] 1927.

# Where are the teachers? Reflecting on the language of the Finnish (music) core curriculum for basic education

## Finnish school: an educational “miracle”?

The Finnish education system has been the focus of educational leaders and researchers wishing to understand how a relatively small Nordic country has achieved such exceptional PISA results in education. Although the tide has slightly turned and there are now signs of falling levels of literacy skills for example, the achievements of the Finnish education system are still significant at European as well as global level. According to Pasi Sahlberg (2013), an environment that empowers both students and teachers to do their best, constitutes high-performing school systems worldwide. This includes teachers having a substantial control over curriculum design, teaching methods, and student assessment as well as students finding their own ways of learning without the fear of failure. Another condition for flourishing schools suggested by Sahlberg (2013) is the understanding that “teaching is a complex profession that requires advanced academic education” (ibid., 39). In Finland, highly trained and well-respected teachers have traditionally been able to work autonomously, focusing on their main task, teaching. However, there have been concerns arising due to expanding administrative duties and increasing group sizes, as well as controversy surrounding the teacher’s role overall. Following the declining PISA-results (Schatz et al. 2017) and the recently launched national core curriculum for basic education (2014), educational policies and teaching methods are currently under scrutiny in Finland. The new curriculum is seen to emphasise the self-directedness of the students and the students’ ability to take responsibility for their own learning. Following this, the purpose of the teacher as conveyed by the curriculum is being debated. In this article, we investigate the (music) curriculum in order to identify how it may be influenced by the *new language of learning*, as depicted by the educational theorist Gert Biesta (2005). Considering the success story of the Finnish education system with highly educated and dedicated (music) teachers it could be expected that the role and responsibility of the music teacher remains visible as well as significant in the contents of the curriculum.

Music as a school subject, named ‘singing’ until 1970s, has always been an important and independent part of the Finnish school system (Muukkonen 2010, 38), and the first music curricula were published in 1920s, following the implementation of compulsory education in 1921 (ibid., 41). Since the comprehensive school system was deployed in 1970 music has been taught in Finnish lower secondary (grades 7–9) and upper secondary schools (grades 10–12) by qualified music teachers, typically with a master’s degree in music education (i.e. a five-year university programme). This is not the case in primary schools (grades 1–6) though, where music and arts as subjects are taught by the classroom teachers who may have relatively little training and experience in music. Consequently, students entering lower secondary school music (grades 7–9) have significantly varied skills and expectations of the music subject depending on their previous teachers and extra-curricular music activities (Juntunen 2017). A significant professional challenge, though, including the music subject, concerns teacher’s competences to encounter the growing diversity in social, economic, and especially cultural backgrounds (Harju & Nie-

mi 2018) amongst the students. Biesta's suggestions for *the new language of education* (2005) could provide some fruitful starting points for facing these challenges. Below we give a brief overview of the reasons behind the rise of *the new language of learning* (ibid) and look for indications of such language in the current Finnish core curriculum for basic education for the lower secondary school (grades 7–9). We then discuss Biesta's new language of education as an alternative philosophical angle for interpreting the new curriculum.

### Why the new language of learning?

The currently dominating constructivist orientations underline the active role of the student and portray the teacher as a facilitator enabling the student's learning in relation with other learners. The development of *theories of learning* that emphasize individual and social knowledge construction is possibly the most important factor that has contributed to highlighting learning instead of education (Biesta 2005, 2012; Peltonen 2017). These theories have contributed to a significant shift from the idea of a passive student absorbing knowledge transmitted by the (authoritarian) teacher. Furthermore, teacher-led structures and practices have been questioned in favour of student agency. Although the development of the learner-centered ideal against the authoritarian, teacher-led education has been an important, welcome—and in many ways necessary—shift in education, there are potential pitfalls in how this ideal is interpreted and employed. Whilst some have argued that constructivist learning theories not only focus on learning but provide a basis for a wider educational view, others have raised concerns about how this theoretical development might affect educational research, policymaking and practices.

The interpretation and implementation of the abovementioned learning theories, and their influence on the rise of the new language of learning, is tied to other societal trends. Biesta has presented two such trends: *silent explosion of learning* and *the erosion of welfare state*. While silent explosion of learning refers to a fast growing market of self-help therapy manuals, fitness centres, internet learning etc. (Biesta 2005, 57), the erosion of welfare state is linked to wider socio-economic and political developments. Following the rise of neo-liberalism and the marketisation of education (Biesta 2005; Apple 2000), *learning* has become a very appropriate and broadly used concept erasing *teaching* and focusing on individualistic learning. Political and economic aims can lead to questionable branding of education (Schatz et al. 2017) and non-pedagogical reform programmes that intrude into the internal functions of school and question the traditional functions of school as a pedagogical institution (Siljander & Kontio 2017). Furthermore, the new language of learning has been blamed for the misinterpretation of the purpose of the educational professional and the position of the learner (Peltonen 2017). Biesta has argued that in some contexts the educational process has morphed into a transaction in which a learner becomes a potential customer, a teacher becomes a provider and education itself becomes a commodity (Biesta 2005). The Finnish education system is unlikely to be completely immune to these global trends.

### Global influences on the Finnish curriculum

The Finnish core curriculum for basic education (grades 7-9) is built on a socio-constructivist paradigm of learning (Opetushallitus 2014). The curriculum describes the student as an active individual (agent) who will learn to set aims for herself, solve problems, and reflect on her learning processes and feelings attached to learning. The student is described as a self-regulated learner whose interests, values, working methods, emotions, and self-understanding as a learner guide the learning process and motivation. The student's self-esteem and perception of herself have an impact on the kind of aims the student sets for

herself. The general aims of the curriculum include the students receiving guidance for understanding the impact of their actions to others and the environment. Social learning is highlighted alongside individual learning, and interaction with the peers, teachers, and the environment is mentioned several times. Overall, the curriculum creates a picture of a collaborative, responsible community consisting of self-regulated, independent students working together in order to learn as individuals, and as a group of people with different personalities, strengths, and capabilities.

It can be argued, that *teaching* has become rather invisible in the new curriculum. The learning paradigm section in the curriculum mentions learning, supporting, facilitating, guiding, coaching, and so on, but teaching is not mentioned (Opetushallitus 2014, 17). In one sentence, the teachers are portrayed as one of the groups students interact with in order to learn (ibid., 17). The autonomy, proactiveness and the individual interests of the learner are at the forefront (see Table 1). This type of language centred around the learner and the choices made by the learner, is characteristic of the contemporary educational language (Peltonen 2017). The role of the teacher can be, and has to be, constructed from what is implied between the lines. It would be unfounded to claim that the Finnish curriculum is pervaded by *the new language of learning*, or that that teachers in Finnish schools have lost their position. However, there clearly is a tendency towards certain rhetoric, which brings up questions about the kind of practices the language of learning may produce and support. Respecting individual aspirations holds rightly, and importantly, undisputed value, but interpreted narrowly, this direction may be counterproductive (Biesta 2012).

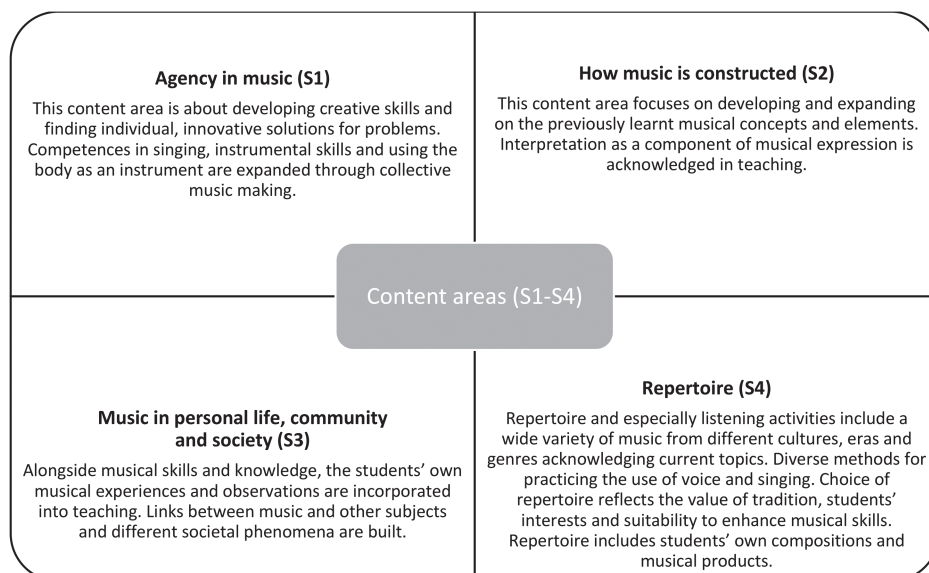
	Use of term 'student'	Use of term 'teacher'
The whole curriculum, 463 pages	on 334 pages (1–34 matches / page)	on 76 pages (1–4 matches / page)
Music curriculum, 4 pages	34 matches	0 match

**Table 1.** The use of 'student' and 'teacher' in the Finnish core curriculum for lower secondary school and in the music curriculum (Opetushallitus 2014).

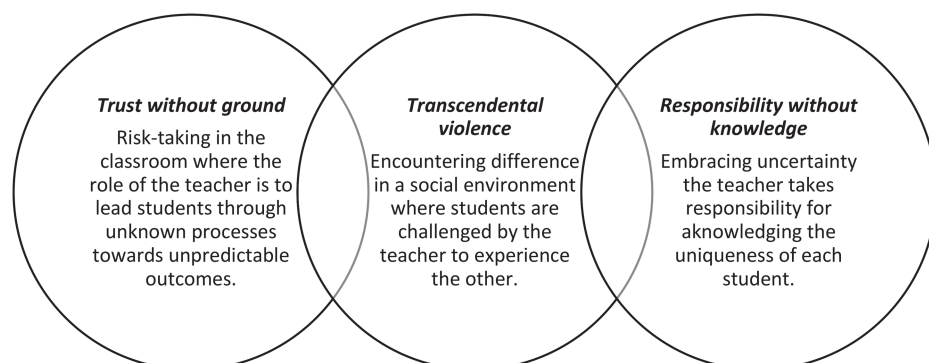
### Challenging the student and the teacher: the new language of education

How the (music) curriculum is interpreted and implemented is much dependent on the school leadership. As mentioned earlier, erasing the teacher from the language might have consequences to educational relationships in everyday school interactions. Biesta (2005) argues that the educational relationship should not be understood as “a relationship between a provider and a consumer” (ibid., 60). To turn the focus from learning to education, he proposes three interlocking concepts: 1) *trust without ground*, 2) *transcendental violence*, and 3) *responsibility without knowledge* (see Table 3). We use these three concepts as our lenses to discuss the Finnish lower secondary music curriculum and the role of the teacher and teaching in it. By doing that we want to question the disappearance of the teacher in the language of the curriculum. Our focus is on the *four music content areas* (see Table 2), which are designed to respond to and achieve the music curriculum objectives.





**Table 2.** Four content areas (S1–S4) in the Finnish national core curriculum for lower secondary school music (grades 7–9).



**Table 3.** Biesta's three concepts for the new language of education (2005).

### **Risk-taking in the music classroom: Trust without ground**

In the context of music education, Biesta's concept *Trust without ground* can be seen to foster the idea of the teacher acting as a leader through unknown creative processes and towards unpredictable outcomes. With this concept Biesta (2005) opposes the idea that "education can and should be risk free" (ibid., 61) or that learning outcomes can be known and specified in advance. While steering the students in music practices and repertoire unfamiliar to them, or of their choice, the teacher has the potential to expose students to different ways of making and understanding music, expanding their notion of what music is and what it is for. Students playing and consuming music to express their identity, to conform, to bond, to find comfort, and so forth, does not need to be juxtaposed with practices that challenge their current perceptions and predispositions. The point here is that the teacher is not just delivering preplanned commodities for consumption or facilitating predictable processes, but herself engaging in exploration with the students (Biesta 2005).

Biesta claims that learning always entails the risk that learning has an impact on the learner and may change the learner. What follows, is that "education only begins when the

learner is willing to take a risk” (Biesta 2005, 61). When deeply engaged with the curriculum content area titled *Music in personal life*, in community and in society (S3), the teachers and students are not only dealing with music, but also with societal values and purposes that music represents, questions or has an ambiguous relationship with. Music is not value-neutral or non-political, and it is a powerful ‘tool’ in advancing social cohesion as well as developing boundaries. As a means for self-expression, music offers the teacher a possibility to encourage the students to discover expressive and creative potential the students may not have realised they had. This requires pedagogical sensitivity acknowledging the pressure for conformity and acceptance secondary-school-age young people in particular can experience.

### **Encountering difference through music: Transcendental violence**

Biesta’s concept *Transcendental violence* emphasizes the subjectivity (uniqueness) of the individual, and student agency, in an educational context that is thoroughly relational and intersubjective. Learning here is considered a process of *coming into presence* (Biesta 1999) showing “who we are and where we stand in relation and in response to what and who is other and different” (ibid., 62). Because *coming into presence* is not an easy or pleasant, but instead a learning process where the teacher plays a crucial role “by challenging students, confronting them with otherness and difference and asking difficult questions” (Biesta 2005, 62) it includes a ‘violent’ dimension of education for both the student and the teacher. This concept hints at the unavoidable power relations in the educational situation, linking Pierre Bourdieu’s concept of *symbolic violence* (Bourdieu & Passeron 1977/1990) to it.

In the classroom, musical skills are mainly expanded through collective music making that concentrates on acquiring technical and innovative skills (S1 and S2) in a variety of ways, e.g. singing, playing instruments and creative activities such as improvisation and composition. When viewing musical agency - the capacity to act in and through music (see Karlsen 2011) - through the lens of transcendental violence, the focus is on helping the students to participate and express themselves in a social, interactive environment. Music teacher has an important role keeping the ‘polyphonic’ and diverse group together in a responsive way, and at the same time allow for differences and ‘the other’ to appear. Through collaborative music making the teacher has a great possibility to challenge the students to listen to each other, and at the same time demonstrate how everybody contributes to the “whole”. Content area S3 highlights the students’ own musical experiences and how music is linked to other subjects. This could be seen as an invitation to explore diversity through music and to familiarize with different musical traditions, and experience music’s connectedness to all areas of social life. Incorporating homeland music of students with immigrant backgrounds in school context needs to be handled with special sensitivity (Karlsen 2012) and competence by the teacher. Looking at repertoire (content area S4) from the perspective of transcendental violence, seeing learning as a response to what is different, the repertoire choices should open up new perspectives and challenge the students. Through music they may encounter something they would have never thought music might afford, something new and unexpected.

### **Embracing uncertainty: Responsibility without knowledge**

Assuming, that education involves “deep, transforming and disturbing challenges” (Biesta 2005, 63) it is evident that teachers bear a tremendous responsibility. Acknowledging the uniqueness of each student means that the teacher does not know what they are taking responsibility for, and the first responsibility is for the subjectivity of the student (Biesta 2005, 63). Supporting the student’s agency (S1) in the music classroom requires a finely tuned balancing act of the teacher. The teacher needs to equip the student with musical

tools and competences and carefully assess what the student is ready for, and what might open new avenues for the student's musical imagination. It is as if the teacher is offering different options, be they a variety of instruments, techniques, styles, or creative processes, while constantly anticipating the moment she should step back and let the student experiment, discover and construct. Managing groups consisting of different personalities and levels of musical experience is perhaps one of the most demanding challenges in music education valuing active participation and individual creativity. Therefore, the teacher has to be prepared to steer musical processes that are unknown and depend on the individuals and how they respond to each other. The teacher is always responsible for the atmosphere and activities in the group, and she is committed to teaching essential interactive skills in and through music.

By deciding what music is welcome and practiced in the classroom (content area S4) the teacher is not only making musical value judgements but is also managing a heterogeneous group of people dealing with issues of identity and sense of belonging. The teacher has the possibility to draw on the individual creativity of the student, emphasising the uniqueness of the students. Music functions as an important identity marker for the students (Karlsen 2013; Dys & al. 2017). This means that the teacher's actions can have a deep impact on how the individuals with different personalities and worldviews interact, and how the students as a group welcome difference. It is exactly this dimension of education that is in conflict with the idea of autonomous consumers. The negotiation of the musical repertoires deals with subtle interpersonal issues in a classroom comprising complex power relations amongst the students and between the students and the teachers. This cannot be left to the students to handle alone – the teacher is responsible for the ongoing negotiations and the interactions in the classroom.

### Where are the teachers?

We have presented potential indications of the new language of learning found in the current Finnish core curriculum for basic education (Opetushallitus 2014), and especially in the music curriculum. We argue that the learning process should be seen through a wider spectrum of factors and motives than what the new language of learning conveys, including the teacher's role that now seems to be diminishing in the curriculum texts. Biesta's alternative for the new language of learning – new language of *education* – could be useful for interpreting the aims and contents of the curriculum. Viewing the music curriculum through the three concepts suggested by (trust without ground, transcendental violence, and responsibility without knowledge) offers a way to determine why the role of the teacher remains crucial in education in today's world. The three concepts can be seen to interpret the socio-cultural learning paradigm so that the individual experiences of the students are at the core of the learning process, but importantly, without leaving the student navigating a myriad of opportunities and experiences alone. A central perspective we take from Biesta's thinking is that the teacher's role is to responsibly and sensitively challenge the students through learning processes that are not always easy, rather than merely function as a supporter and provider, as the new language of learning implies. The three concepts also challenge the teacher to reassess her own values and approach. A question we would like to put forward is whether teachers (will) have the required support and resources to respond to these demands?

Recent media coverage of the curriculum reform in Finland has included accusations of handing too much responsibility over to the students. On the other hand, the new core curriculum does not determine in detail how the everyday life and teaching should be run in schools, and schools are in a position to interpret the given guidelines to an extent. Will the remodeling be as significant as predicted and will it for some reason be detrimental to

education overall? Or will the Finnish school system continue to flourish while embracing change and new visions? Whether Finland follows some of the neoliberal trends in education and how these choices might affect learning and teaching in the long term, remains to be seen.

The process of examining the curriculum with the lenses of the new language of learning and the new language of education, has led to us consider the ubiquitous concept of student-centredness. Student-centredness usually refers to learning that sees students as active, self-directed and autonomous agents (e.g. Matthews 2003; Yilmaz 2009; Krahenbuhl 2016). As illustrated above, student-centred thinking permeates the curriculum, and the concept is frequently used in the communication and debates about the curriculum. The presence of student-centredness, especially in literature drawing on the constructivist paradigm, has led to its adaptation to a wide range of educational literature, curriculum texts and political statements (McCombs & Whistler 1997; Klemeni 2017), and it has become a generic term describing a variety of educational approaches perceived as progressive and anti-authoritarian. Student-centredness can be seen to capture the highly desirable idea that the student and her individual needs and lifeworld form the core of teaching and learning, as opposed to the lecturing teacher pouring information into the student. However, based on the views expressed in this article, it can be argued that student-centredness is in danger of being reduced to a narrow meaning. The use of the term is either too vague or superficial, embedded in the new language of learning. Furthermore, according to Weimar (2013), the generic use of the term has partly diluted the meaning of the term, causing confusion amongst professionals in education (Klemeni 2017).

According to Klemeni (2017), student-centredness is above all about the agency of the student. What follows, is that the concept of student-centredness encompasses a lot more than the idea of self-regulated, self-directed, autonomous learners. There are certain key areas in the general aims of the curriculum guiding the teacher (understanding the impact of one's actions to others and the environment, social learning, interaction with the peers, teachers, and the environment), which provide a potential frame for student-centredness in music teaching. In the music classroom the student is an active musician who is able to listen and respond, and whose thoughts and emotions contribute to the collaborative music making. The responsibility of the teacher, as part of the reflective learning community herself, is to steer the activities in a way that welcomes diversity and different points of view. This requires highly tuned professional skills and sensitivity (Huhtinen-Hildén 2012). A comprehensive understanding of student-centredness, then, extends to seeing the expertise of the teacher as continuously influential and significant factor in education.

In the light of the above, a sustainable and well-informed interpretation of student-centredness acknowledges the individual qualities, needs and potential of each student, but places a strong emphasis on the quality of interaction between the teacher and the student, between the teacher and the group of students, and amongst the students. The question is, then, about the teacher's ability to switch roles and levels of engagement in relation to the student(s). In this approach it is assumed that for learning to be meaningful, it has to challenge the ones engaged in the process and welcome surprising turns. It may change the learner as well as the teacher. We assume that Biesta's concepts for the new language of education have deliberately been given titles that take time to grasp. It is more than appropriate, that the antidote to any superficial educational language is demanding and requires pedagogical introspection and reflection. ■

## References

- Apple, M.** 2000. Can critical pedagogies interrupt rightest policies? *Educational Theory* 50, 229–254.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.** 1977/1990. *Reproduction in education, society and culture*. Second edition. London: Sage Publications.
- Biesta, G. J. J.** 1999. Where are you? Where am I? Education, identity and the question of location. In C.-A. Säfsström (ed.) *Identity. Questioning the logic of identity within educational theory*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. J. J.** 2005. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik* 25, 54–66.
- Biesta, G. J. J.** 2012. Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice* 6, 35–49.
- Dys, S. P., Schellenberg, E. G. & McLean, K. C.** 2017. Musical identities, music preferences, and individual differences. In R. MacDonald, D. J. Hargreaves & D. Miell (eds.) *Handbook of musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 46–62.
- Harju, V. & Niemi, H.** 2018. Teachers' changing work and support needs from the perspectives of school leaders and newly qualified teachers in the Finnish context. *European Journal of Teacher Education* 41, 670–687.
- Huhtinen-Hildén, L.** 2012. *Towards sensitive music teaching. Pathways to becoming a professional music educator*. Doctoral thesis. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Juntunen, M.-L.** 2017. National assessment meets teacher autonomy: national assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education. *Music Education Research* 19, 1–16.
- Karlsen, S.** 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33, 107–121.
- Karlsen, S.** 2012. Multiple repertoires of ways of being and acting in music: immigrant students' musical agency as an impetus for democracy. *Music Education Research* 14, 131–148.
- Karlsen, S.** 2013. Immigrant students and the "homeland music": Meanings, negotiations and implications. *Research Studies in Music Education* 35, 161–177.
- Klemen, M.** 2017. From student engagement to student agency: Conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher Education Policy* 30, 69–85.
- Krahenbuhl, K. S.** 2016. Student-centered Education and Constructivism: Challenges, concerns, and clarity for teachers. *The Clearing House* 89, 97105.
- Matthews, W. J.** 2003. Constructivism in the classroom: Epistemology, history and empirical evidence. *Teacher Education Quarterly* 30, 51–64.
- McCombs, B. & Whistler, J.** 1997. *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student movement and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Muukkonen, M.** 2010. *Monipuolisuuden eetos: musiikkiin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä*. Väitöskirja. *Studia Musica* 42. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Opetushallitus**, 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Peltonen, J.** 2017. Schools and the new language of learning. A critical perspective. *Schools in Transition*. Rotterdam: Sense Publishers, 67–77.
- Sahlberg, P.** 2013. Teachers as leaders in Finland. *Educational leadership. Leveraging Teacher Leadership* 71, 36–40.
- Schatz M., Popovic A. & Dervin F.** 2017. From PISA to national branding: exploring Finnish education®. *DISCOURSE: Studies in the cultural Politics of education* 38, 172–184.

**Siljander, P. & Kontio, K.** 2017. Tensions and controversies of school development—some remarks. *Schools in transition*. Rotterdam: Sense Publishers, 303–312.

**Yilmaz, K.** 2009. Democracy through learner-centred education: A Turkish perspective. *International Review of Education* 55, 21–37.

# Kaikille kasi – ei kenellekään kasia?

## Keskustelua musiikin arvioinnin problematiikasta peruskoulussa

### Johdanto

**T**ässä artikkelissa avaamme näkökulmia musiikin arvioinnin haasteisiin koulun kontekstissa. Tarkastelemme sitä, miten oppilasarviointia toteutetaan perusopetuksessa musiikissa, jolla on myös peruskoulussa valinnaisaineen asema luokilla 8–9. Lähtökohdaksemme musiikin arvioinnin haasteiden tarkasteluun olemme valinneet kasvatusteoreetikko Gert Biestan laajan näkökulman taideaineiden merkityksen perustelemiseen osana peruskoulua. Pohdimme artikkelissamme Biestan (2006, 2007, 2013, 2017) kirjoitusten pohjalta laajempaa tapaa käsitellä taideaineiden merkitystä osana peruskoulua ja sen kautta siihen liittyviä arvioinnin haasteita.

Opetushallitus ilmoitti keväällä 2018 määrittelevänsä päättöarvioinnille täsmällisemmät ja kansallisesti velvoittavat kriteerit vuoteen 2020 mennessä (OPH 2018a). Asia puhuttaa kasvatustieteilijöitä, jotka joutuvat kentällä ratkomaan arviointiin liittyviä haasteita eri tavoin. Päättöarvioinnin ongelma on havaittu laajasti: yhdenvertaisuutta arviointiin ovat kaivanneet myös perheet ja oppilaat (OPH 2018a). Nykyisessä järjestelmässä päättöarvosanojen antaminen perustuu Opetushallituksen määrittämiin oppiainekohtaisiin päättöarvioinnin kriteereihin, joilla pyritään määrittämään yhdenmukaisesti se tieto- ja taitotaso, joka oppilaalla oletetaan olevan perusopetuksen päättövaiheessa. Arvioinnin kriteerit määrittelevät oppilaan hyvän osaamisen arvosanalle kahdeksan. Vuoteen 2020 mennessä päättöarvioinnin kriteerit halutaan määrittellä myös arvosanoille 5, 7 ja 9.

Päättöarvioinnin kriteerien tarkentamisella Opetushallitus haluaa lisätä päättöarvioinnin vertailukelpoisuutta ja yhdenvertaisuutta (OPH 2018b). Aiemmassa Opetushallituksen teettämässä kyselyssä noin 15% rehtoreista arvioi, etteivät kaikki opettajat käytä arviointikriteerejä oppilaan arvioinnissa. 2000-luvun alusta lähtien myös Opetushallituksen seuranta-arvioinneissa on tullut toistuvasti esiin se, että oppilaat saavat samalla osaamisella erilaisia arvosanoja (Ouakrim-Soivio 2013). Arvioinnit ovat myös osoittaneet, että osa opettajista yhä suhteuttaa antamansa arvosanat valtakunnallisten kriteerien sijasta muiden oppilaidensa osaamistasoon (KARVI 2019). Vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen seurannassa on havaittu, että arvioinnin periaatteet ja käytänteet vaihtelevat kuntien välillä (OPH 2019; KARVI 2019). Koska päättötodistuksen arvosanat vaikuttavat mm. oppilaiden valintaan jatko-opintoihin, vertailukelpoisuuden vaatimus on ennen kaikkea myös oppilaan oikeusturvakysymys.

Suomalaisen perusopetuksen oppilasarvioinnin kehityshistoria on kirjava. Opetushallitus on todennut oppilaan arviointia koskevien määräysten ja menettelyjen suuren vaihtelun 1970-luvulta nykypäivään vaikuttaneen nykyhetken tilanteeseen, jossa kuntien ja koulujen arviointikäytännöissä ja periaatteissa on havaittu merkittäviä eroja. Suhteellinen arviointi, jossa opettaja asetti oppilaat paremmuusjärjestykseen ja vertasi eri oppilaiden suorituksia toisten oppilaiden suoritustasoon, oli normiohjeistus peruskoulun käynnistyessä 1970-luvulla (Komiteanmietintö 1970). Suhteellinen arviointi poistui kuitenkin normeista jo vuonna 1985. Valtakunnallisesti yhdenmukaiset kriteerit päättöarvioinnille luotiin ensimmäistä kertaa vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa. Tätä aiemmin päättöarvosanojen määrittämisen periaatteet oli päätetty paikallisissa opetussuunnitel-



missa. Perusopetuslaki (628/1998) ja -asetus (852/1998) pyrkivät purkamaan tätä paikallisten opetussuunnitelmien arvioinnin epäyhtenäisyyttä vahvistamalla valtakunnallisesti yhdenmukaisten arvioinnin kriteerien ja ohjeiden käyttöönottoa.

Musiikin päättöarvioinnin problematiikkaan ja arvioinnin yhdenvertaiseen toteutumiseen tuovat omat haasteensa musiikin opetukseen varattujen resurssien vähyys ja epäpätevien opettajien suhteellisen suuri osuus kaikista musiikinopettajista (Juntunen 2017). Opetushallituksen musiikin oppiaineen päättöarvioinnin tukimateriaali<sup>1</sup> arvosanan 8 ylittävälle osaamiselle antaa viittauksia oppijaprofiilista, jonka sisältämiä – lähes ammattimuusikoille tyypillisiä ominaisuuksia – on mahdotonta omaksua musiikinopetukseen annetuilla resursseilla. N. 60% luokanopettajakoulutuksessa opiskelevista kokee musiikin opettamisen haastavana tai lähes mahdottomana, vaikka koulutus antaa heille muodollisen kelpoisuuden opettaa musiikkia (Suomi 2019). On todettu, että oppilaiden tieto- ja taitotasoa yläkouluun tultaessa on hyvin vaihteleva (Juntunen 2017), eikä oppilaiden oikeus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen valtakunnallisesti toteudu. Kuten opetussuunnitelman perusteissa osaamisen kehittymisestä todetaan: *“Koska osaamisen kehittyminen on aina kumuloituvaa, päättöarvosanan muodostamisen tulee perustua oppilaan opintojen päättyessä osoittamaan osaamisen tasoon suhteessa oppimäärän tavoitteisiin ja päättöarvioinnin kriteereihin.”* (POPS 2014, 54). Osaamisen kumuloitumista määrittää paljolti alakoulun opetus, jossa opetusta on saattanut antaa musiikin aineenopettaja tai vaihtoehtoisesti asiaan hyvin vähän perehtynyt luokanopettaja. Tämän seurauksena oppilas saattaaakin yläkoulussa joutua kuroma kiinni puuttuneita, päättöarviointiin vaikuttavia osaamisalueita. Myös oppilaiden mahdollisuudet koulun ulkopuoliseen musiikin harrastamiseen vaihtelevat. Kun musiikin päättöarvosana määrittyy monelle oppilaille 7. vuosiluokan osaamisen perusteella, ovat oppilaat päättöarvioinnin hetkellä eriarvoisessa asemassa syistä, joihin he eivät ole voineet itse vaikuttaa. Taideaineissa tämä heikentää arvioinnin vertailukelpoisuuden vaatimuksen toteutumista.

Arvioinnin kokonaisuuteen liittyvät myös eettiset kysymykset ja arvioitsijan laajempi vastuu siitä, miten arviointi hyödyttää oppijaa tulevaisuudessa. Koska arvioinnilla on myös motivoiva ja ohjaava tehtävä, arvioinnin toteavan ja takautuvan palautetarkastelun lisäksi koulujen arviointikulttuurissa tarvitaan tulevaa oppimista palvelevaa ohjausta (KARVI 2019). Toisin sanoen esimerkiksi musiikin ja muiden taitoaineiden arvioinnin ei tulisi heikentää oppilaan motivaatiota oppiainetta kohtaan. Erityisesti taideaineissa vahvuuslähtöinen arviointi on tärkeää itseluottamuksen ja oppimismotivaation ylläpitäjänä. Musiikin arvioinnin vaikutusta on tarkasteltu mm. Nummisen (2005) tutkimuksessa, joka nosti esiin koululuokissa oppilaille syntyneitä laulamisen lukkoja ja niiden vaikutuksia oppilaiden myöhempään musiikkisuhteeseen. Jos oppijan oma käsitys musiikin oppijana oli heikko, koulun antama palaute vahvisti omia heikkoja kykykomuksia musiikin parissa toimimisesta. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan opettajan eettistä vastuuta arvioitsijana: *“Koulu vaikuttaa merkittävästi siihen, minkälaisen käsityksen oppilaat muodostavat itsestään oppijana ja ihmisenä. Erityisen suuri merkitys on opettajien antamalla palautteella.”* (POPS 2014, 46). Numeerisen arvioinnin on todettu motivoivan erityisesti hyvin koulussa pärjääviä oppilaita (KARVI 2019). Samalla on herännyt kysymys siitä, kuinka arviointi hyödyttäisi kaikkia oppilaita.

Opettajan näkökulmasta arviointi säätelee myös sosiaalista toimintaa, johon opettajan edellytetään oppilaiden ohella sitoutuvan. Opettajan roolia arvioitsijana voikin tarkastella sekä vallan käyttäjänä että sen kohteena (Tomperi & Piattoeva 2005). Arvioidessaan opettaja käyttää julkista valtaa, ja toteuttaa sekä tulkitsee poliittisia tavoitteita, jotka pyrkivät tukemaan yhteiskunnan ja koulutuksen virallisia päämääriä (Korkeakoski & Tynjälä 2010, 9). Musiikin oppiaineen arvioinnissa erityiseksi kysymykseksi nousee vertailukelpoisten arviointikriteerien mukauttaminen oppilaan “hyvää musiikkisuhdetta” (ks. Björk 2016) tukeväksi. Perusopetuksessa musiikillisten tietojen ja taitojen oppimisella on selkeä tavoite:

oppijan musiikillisen osaamisen laajentamisen tavoitteena on vahvistaa oppijan myönteistä suhdetta musiikkiin ja luoda pohjaa musiikin elinikäiselle harrastamiselle (POPS 2014, 141). Musiikin opetuksen tehtävänä on luoda edellytyksiä aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen (emt., 141).

Millaisia arvioinnin kriteerien tulisi näin ollen olla, jotta ne eivät redusoi musiikkia oppiaineena vain tiedollisten ja taidollisten osa-alueiden tavoitteluun ja alistaisi musiikin-opetusta oppilaan osaamista todentaviin kokeisiin? Se diskurssin muutos, jossa kasvatuksen tavoitteet ovat redusoituneet tietojen ja taitojen tavoitteluun, on kasvatusteoreetikko Gert Biestan kritiikin ytimessä. Biesta esittää, että tämä tiedolliseen ja taidolliseen oppimiseen keskittyvä *oppimispuhe* jättää kasvatuksen ontoksi. Tarkastelemme seuraavaksi tarkemmin Biestan näkökulmia ja suomalaisen peruskoulun arvioinnin painopisteen muutosta viimeisen vuosikymmenen aikana.

## Oppilaan arvioinnista oppimisen arviointiin

Suomalaisten arviointikäytänteiden kehityksessä siirtyminen oppilaiden keskinäisen suoriutumisen vertaamisesta paikallisiin päättöarvioinnin kriteereihin ja niistä edelleen kansallisten kriteerien käyttöön vuonna 1999 sai vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa uuden arvioinnin painotuksen. Tavoitealueisiin kohdistuessaan arviointi ei ole enää *oppilaan* arviointia (POPS 2004), vaan *oppimisen* arviointia (POPS 2014). Kaksi vuosikymmentä aiempi summatiiviseen arviointiin keskittynyt *oppilasarvostelu* (POPS 1994) sai vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmissa myös rinnalleen oppimisen formatiivisen arvioinnin. Perusopetuslain (628/1998, 22§) määrittämä oppilaan arvioinnin tehtävä ohjata ja kannustaa sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin korostuu erityisesti formatiivisessa arvioinnissa, joka opettajan näkökulman lisäksi sisältää itse- ja vertaisarvioinnin. Näiden kahden palautteenannon ero määritellään erilaiseksi:

*“Formatiivinen arviointi on oppimista varten tehtävää arviointia. Summatiivinen arviointi kertoo, miten hyvä oppilas on kyseisellä hetkellä.”*<sup>2</sup> Koska summatiivisessa arvioinnissa pyritään asetettujen tavoitteiden ja saavutettujen tulosten väliseen vertailuun, tällainen kriteeriperusteinen arviointi edellyttää etukäteen määritellyt tieto- ja taitoalueet. Suomalaisista kriteeriperusteista arviointia on pidetty oikeudenmukaisena, koska arviointikriteerit on määritelty etukäteen, ja ne perustuvat opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Kriteeriperusteisessa arvioinnissa vain asetettuja tavoitteita voidaan arvioida. Kun arviointi kiinnitetään tavoitteisiin, arvioinnista on ajateltu tulevan läpinäkyvämpää. On todettu, että osaamisen määrittäminen tavoitteista johdetuilla arviointikriteereillä edellyttää tavoitteiden ja kriteerien keskinäistä vastaavuutta (KARVI 2019). On huomioitavaa, että “hyvän” osaamisen määrittely heijastaa myös aina aikakautensa yhteiskunnallisia arvoja, vallitsevia olosuhteita ja kasvatusnäkemys. Opetuksen tavoitteet vaihtelevat näin ollen eri aikakausina, kuten laulun oppiaineen laajeneminen musiikin oppiaineeksi suomalaisen musiikkikasvatuksen historiassa osoittaa (Suomi 2019).

Kriteeriperusteista arviointia on pyritty kehittämään viime vuosien aikana myös taiteen perusopetuksen piiriin kuuluvissa musiikkioppilaitoksissa. Tämä kehitystyö on liittynyt taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmauudistukseen (TPOPS 2017). Musiikkiopistojen numeerisen arvioinnin jättämistä pois on perusteltu muun muassa sillä, että numeerinen arviointi on se, mikä oppijalle jää oppimistilanteesta herkimmin mieleen sanallisen arvioinnin sijasta (ks. esim. KARVI 2019, 39). Musiikin arvioinnin kehittämishankkeissa<sup>3</sup> oppilaitokset ovat luoneet esimerkiksi taitotauluja, joissa oppiainekohtaisia matriiseja täytetään sähköisissä arviointipäiväkirjoissa. Matriiseissa soittamisen eri osa-alueita puretaan yksityiskohtaisesti oppilaille: millaisia asioita ja soittoteknisiä yksityiskohtia oppijan tulisi osata ja hahmottaa eri tasoilla sekä millaisia luovan osaamisen ja esiintymisvalmiuksien osa-alueita hänen tulisi omaksua. Kehittämishankkeissa esiin on

noussut kuitenkin huoli siitä, miten tällainen arviointitapa voi rajoittaa opetuksen muodot helposti mitattaviin tavoitealueisiin. Taitotaulujen taustalla olevien taksonomioiden kritiikissä jo 1970-luvulla nousi esiin huoli taksonomioiden kaavamaisuudesta. Vaarana nähtiin kokonaisuuden katoaminen, jos tavoitteita pilkotaan liian pieniin osiin.

Oppimisprosessin hallintaan ja ennustamiseen pyrkiminen saa hallinnan mekanismit muuttumaan yhä hienojakoisemmiksi. Yhä yksityiskohtaisemmin oppilaiden yksilöllisiä kykyjä luokitteleva arviointijärjestelmä tuottaa oppijaprofiilin, eräänlaisen normatiivisen oppilasihanteen, luokitellessaan oppilaiden yksilöllisyyden muotoja yhä yksityiskohtaisemmin. Voidaan kysyä, vaikuttaako tällainen musiikkikasvatuksen atomisoituminen tavoiteltua kasvatuksen holistisuutta vastaan, etäännyttäen musiikin merkitystä myös osana inhimillistä elämää? Taito- ja taideaineiden opettajat ovat toistuvasti tuoneet esiin oppiaineidensa arvioinnin erityishaasteita ja erilaisten arviointimenetelmien soveltumattomuutta taideaineisiin (KARVI 2019). Koska arvioinnin edunsaajana tulisi olla oppilas, herää kysymys, mihin virheitä ja puutteita osoittavalla arvioinnilla taideaineissa pyritään? Yksi opettajien esiin tuoma huoli on taiteellisen tuotoksen arvioinnin lannistavuus, jossa oppijan persoonaa on vaikeaa pitää erillään osaamisesta (KARVI 2019). On todettu, ettei kaikki oppiminen taideaineissa ole myöskään tavoiteasettelulla ennakoitavissa.

Biesta (2007) on kritisoinut kouluarviointia, jossa ennaltamääriteltyjen tavoitteiden asettamisen kautta pyritään tehostamaan opetusta ja oppimistuloksia. Biesta (emt.) toteaa, että standardoidut arvioinnin käytänteet voivat näyttytyä objektiivisina ja tiedeperusteisina, mutta ohittavat kysymykset siitä, mihin tällaisella oppimisella ja kasvatuksella pyritään ja kuka saa osallistua päätöksentekoon koskien oppimista ja oppimisen tavoitteita. Kasvatus teknologiana, toisin sanoen kasvatuksen mieltäminen ennalta-asetettujen tavoitteiden saavuttamisena, voi Biestan (2006) mukaan pitää sisällään tietojen ja taitojen lisäksi myös ennalta-asetettujen luonteenpiirteiden valmistamista sekä “aktiivisen kansalaisuuden” tuottamista. Muiden arvojen ja päämäärien hävitessä kasvatuksen sivistyksellisen olemus muuttuu, kun teknokratian vaatima suorittaminen on opetuksen keskiössä. Tämän ‘aparaatin’ kehittäminen tehokkaammaksi ja alati yksilöiden oppimistuloksia parantavaksi välineeksi voi näyttytyä toimivan yksilöiden parhaaksi ja heidän yksilöllisiä ominaisuuksiaan ja oppimisen tarpeitaan huomioivaksi, vaikka koulutuksen perinpohjaisena tavoitteena on tuottaa oppijoista riippumattomia, ennaltamääriteltyjä tuloksia.

Biesta (2006, 19–24) esittää diskurssin vaihdoksen kasvatuksesta oppimiseen liittyvän koulutuksen ja koulutuspolitiikan kehittymiseen kohti markkinatalouden mekanismeja. Tällainen uusliberalistinen arvomaailma, jossa julkinen toiminta organisoidaan taloudellisuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden mukaan, korostaa talouden tarpeita koulutuksen perustana. Tämän kaltaisessa talouskasvuideologiassa yksilö voidaan vastuuttaa olemaan valmiina kehittämään itseään joustavasti yhteiskunnan, markkinoiden ja työelämän muutoksissa. Kun tulevaisuus näyttytyy epävarmana ja ennalta-arvaamattomana, yksilön kannalta yhä tärkeämmältä valinnoissa näyttytyy kysymys: mitä *hyötyä* oppimisesta on minulle tai yhteiskunnalle? Tässä näkemyksessä yksilö hyötyy oppimisesta ainoastaan maksimoidessaan oman tuottavuutensa markkinoiden ja työelämän ehdoilla.

Biesta suhtautuu kriittisesti hyötyajatteluun. Biestan (2006, 19–24) mukaan kasvatuksen päämäärän määrittely ainoastaan oppimisen ohjaamisena asettaa kasvatuksen muut tavoitteet marginaaliin ja määrittää yhteiskuntaelämän markkinatalouden lähtökohdista käsin. *Oppimispuhe*, jossa oppimista, toisin sanoen tiedollisen ja taidollisen osaamisen ensisijaisuutta korostetaan kasvatuksen tavoitteena, jättää myös opettajan roolin marginaaliin ja oppimisen sivustaseuraajaksi. Oppilaan *oppimisen* fasilitointi, jota luvun alussa esitetty opettajan ‘taitotaulutappajaan’ rooli vahvasti kuvastaa, asettaa tiedot ja taidot oppimisprosessin keskiöön ilman laajempaa näkökulmaa siitä, *miksi* tätä teknistaidollista oppimista tehdään.

## Taiteen hyötyajattelusta

Biesta (2017) esittää väitteen: taidekasvatuksesta on hävinnyt sekä taide että kasvatusta. Taiteen katoaminen taidekasvatuksesta on Biestan (2017, 53) mukaan nähtävissä taiteen välineellisten arvojen perustelun tarpeella, jossa taidekasvatuksen merkitystä osana koulujärjestelmää perustellaan sen potentiaalilla tuottaa hyötyjä johonkin muuhun, näin paljastaen myös hierarkioita sekä yhteiskunnassa että opetussuunnitelman sisällöissä. Hierarkioita todentaakseen Biesta (2017, 53) kysyy, missä ovat tutkimukset, joissa todetaan matematiikan tai fysiikan hyödyttävän muusikkoo tai tanssijaa? Hyötykeskustelussa taideaineiden arvoa puolestaan saatetaan korostaa niiden tuottamalla hyödyillä muihin oppiaineisiin, kuten matematiikkaan tai kielten oppimiseen, luovuuteen, kriittiseen ajatteluun, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja empatiaan (Biesta 2019; 2017). Sen sijaan, että Biesta tarjoaa hyötykeskustelujen vastaukseksi turvautumista taiteen itseisarvokeskusteluun, hän toteaa taiteen hyötykeskustelun olevan turha ja väärässä kategoriassa. Tärkeämpää kuin se, mitä (taide)kasvatusta *tuottaa*, on kysymys siitä, minkä se *tekee mahdolliseksi* (Biesta 2017).

Biestan (2017) mukaan taidekasvatuksen kasvatukselliseksi perusteeksi ei siis riitä sen mahdollisuus tukea oppilaiden itseilmaisua ja identiteettityötä. Identiteetin sijaan Biesta korostaakin oppilaan subjektiveettia. Opettajan ja oppilaan välisessä dialogissa keskeisempi kuin kysymys siitä, *kuka* minä olen maailmassa, on kysymys *miten* minä olen maailmassa? Jos oppijälähtöisyys määrittää yksilön vapaudeksi toimia omien mielihalujensa ja tarpeidensa varassa, Biestan käsitys eroaa tästä käsityksestä siinä, että oppija ei ole vapaa, vaan subjektiveettiin sisältyy vastuu vuorovaikutuksesta toisiin ja ympäristöön (Biesta 2006, 139–140). Biestan maailmankäsityksessä näkökulmassa omia tavoitteita ei voi edistää huomioimatta ympäröivän yhteiskunnan ja muiden ihmisten tilannetta. Biestalaisessa ajattelussa kasvatusta näin ollen *häiritsee* yksilön mielitekoja ja johdattaa oppijan kysymään: onko se, mitä haluan, kannattavaa (Biesta 2019)? On kuitenkin huomioitavaa, että Biestalle nämä kysymykset eivät ole koskaan autoritäärisiä. Biestalle (2013, 92) opettajan ja oppilaan subjektiveettien tasa-arvo ei ole kasvatuksen pyrkimys tai sen avulla saavutettavissa, vaan kasvatustapaamisen lähtökohta. Subjektiveetti on relationaalinen, aina suhteessa yhteisöön, joka myös pyrkii ohjaamaan yksilöä toimimaan tiettyjen yhteisön rakenteiden ja normien mukaan (Biesta, 2013).

Kasvatuksen tehtävä ei ole Biestan (2006, 119) mukaan tuottaa hyviä kansalaisia, yhteistä identiteettiä tai normatiivista totuutta yksilöstä, vaan mahdollistaa tila, jossa keskustelu hyvästä kansalaisuudesta on mahdollinen. Kasvattajan tehtävänä on näin ollen pohtia, kuinka tämä dialogi ympäröivän yhteiskunnan kanssa tehdään mahdolliseksi. Taideaineilla Biesta (2017, 38) esittää tässä tehtävässä olevan keskeisen roolin. Samalla kun Biestan näkemykset auttavat hahmottamaan musiikin arviointia uudesta näkökulmasta, ne auttavat hahmottamaan sitä, mikä arvo ja merkitys erityisesti musiikilla on – muiden oppiaineiden rinnalla – yhteiskunnan moninaisuuden ylläpitämisessä.

Oppilaan näkökulmasta Biestan ajatukset herättävät pohtimaan, millaista kasvuoppimis- ja hyötypuheen ulkopuolella voisi olla. Sallisiko hyötypuheen vaimentaminen myös oppilaille tilan, jossa hänen ei tarvitsisi etsiä oppiaineen mukanaantomia hyötyjä? Tällaisessa tilassa kysymystä siitä, *mitä hyötyä tästä on minulle*, ei tehden rinnastuksia muihin oppiaineisiin tarvitsisi esittää, koska – aiempaan Biestan esittämään argumenttiin viitaten – tämä keskustelu olisi tilaan kuulumaton, vääräkategoriainen. Antaisiko hyötypuheen vaimentaminen myös musiikkikasvattajalle tilan käynnistää oppijoiden kanssa keskustelun siitä, mikä musiikin merkitys on suhteessa *maailmaan* – ei mitä se oppijalle tuottaa, vaan minkä se tekee oppijalle mahdolliseksi? Kysymmeikin, avartaisiko hyötyjen arvioimattomuus myös oppijan näkemään muita arvoja musiikissa – ja itsessään – kuin musiikin/oman itsensä arvoa välineellisenä hyötynä ja hankittuina tietoina ja taitoina?

## Lopuksi

Parhaillaan käynnissä oleva Opetushallituksen työryhmän päättöarviointityö haastaa musiikkikasvattajia pohtimaan, millaisia tavoitteita erityisesti *musiikilla* oppiaineena on, ja kuinka näistä tavoitteista voi johtaa kriteerejä arviointiin. Kriteeriperusteinen, numeerinen arviointi edellyttää myös, että oppijalla on mahdollisuus saavuttaa oppiaineelle asetetut tavoitteet siihen kohdennettujen resurssien avulla. Nykyhetkellä näyttää siltä, että edes opettajalla ei ole omassa koulutuksessaan mahdollisuuksia hankkia opetussuunnitelman edellyttämää osaamista (Suomi 2019). Tämän ristiriidan ratkaiseminen vaatiikin akuuttia huomiota ja toimenpiteitä ennen kuin musiikin oppiaineen arviointia voidaan tosiasiallisesti alkaa tarkastella yhdenvertaisuuden näkökulmasta.

Arvioinnin näkökulmia tässä artikkelissa tarkastellessamme huomioitavaa on myös, että nykyinen perusopetuslaki ja -asetus sallisivat myös oppimisen numeerisen arvioimattomuuden. Esittämiemme näkökulmien pohjalta voidaankin myös kysyä, voisiko taideaineiden merkitys kestää numeerista arvioimattomuutta? Millaisen kasvun tilan numeerinen arvioimattomuus oppilaille sallisi? Voisiko koulukontekstissa taideaineiden arvoksi nousta myös se, että ne kasvattavat ihmisiä ajatukseen siitä, että on asioita, joita ei ole tarkoitus mitata ja jotka eivät ole mitattavaan muotoon käännettävissä? Arvioinnin vahvuuksien ja heikkouksien kriittiseen tarkasteluun liittyy myös sen tunnistaminen, milloin normatiivisiin kriteereihin sidotulla arvioinnilla aletaan rajoittaa taideaineita. Jos musiikin arvosana on esimerkiksi sidottu oppilaan kykyyn soittaa eri bändisoittimia, mitä tapahtuu sellaisen oppilaan kohdalla, joka ei ota ainoatakaan soitinta, mutta tuottaa beatboxausta yhdeksällä eri instrumentilla?

Arvioimattomuuden tila ei kuitenkaan tarkoittaisi kriittisen tarkastelun puuttumista tai oppijälähtöisyyttä, jossa lapsi tai nuori jätetään yksin, ilman palautetta ja kasvatuksen "häirintää". Oppilaille opetuksenaikainen motivoiva ja ohjaava palaute, joka laajentaa oppilaan mahdollisuuksia, ja jota suomalaisessa peruskoulussa uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) edellyttämä vuorovaikutuksellinen, *formatiivinen arviointi* voi edustaa, on tärkeää. Tämä oppijoiden oman arviointiosaamisen kehittäminen itse- ja vertaisarviointitaitoja ohjaamalla on myös nostettu esiin yhdeksi keskeiseksi koulujen kehityskohteeksi tulevaisuudessa (KARVI 2019,5). Vaikka substanssiosaaminen ei ole kasvatustilanteiden keskiössä, se on Biestan määritelmässä yksi kasvatuksen kolmesta peruspilarista. Taideaineissa myös substanssiosaaminen mahdollistaa, haastaa ja *häiritsee*, pakottaa pysähtymään ja välttää kasvamaan siihen ajatukseen, että kaikki on nopeasti mahdollista. Keskeisemmäksi näyttäytyykin tiedostaa se, milloin opettajan tekemästä arvioinnista on oppijalle hyötyä vahvistaen hänen itseluottamustaan ja mitkä musiikin oppiaineessa ovat asioita, jotka eivät *kaipaa* opettajan tekemää arviointia?

Ehdottaessaan erilaisen perustan kasvatukselle Biesta (2006, 177) toteaa, ettei hän keksi kasvatustilanteita, joissa mitään uutta, vaan tuo jälleen näköpiiriin sen, mikä sieltä on kadonnut. Jotta kasvatusta ei redusoituisi ainoastaan kasvatuksen kvalifikaatiota ja sosiaalisuutta edistäviin tavoitteisiin, vaan myös subjektiviteetin mahdollistamiseen, tulee kasvatuksen mahdollistaa oppijan subjektina olo (emt., 142). Opettajalle arviointiprosessi on näin ollen tasapainottelua oppilaiden soseeristamisen sekä oppilaan autonomian ja kriittisen ajattelun edistämisen välillä. Taideaineissa sosiaalisuuden ja tradition ote, kulttuuriseen yhteisöön mukauttaminen, on vahva. Kasvattajan tulisikin myös tunnistaa tilanteet, joissa oppilaita ohjataan tiettyihin sosiaalisiin rooleihin, joita yhteisö edellyttää. Biestalle opettajan rooli substanssiosaajana on tärkeä, mutta kaiken aikaa oppilaan kanssa keskustelua käyvä. Tärkeäksi kysymykseksi nouseekin se, kuinka opettaja voi jakaa asiantuntijuutensa ja substanssiosaamistaan niin, että lasten ja nuorten aktiivinen toimijuus musiikin äärellä säilyy, eikä tukahduta heidän omaa subjektiviteettiaan. Biesta haluaa pitää keskustelussa mukana myös muut näkökulmat kuin talouselämän tarpeet. Jatkuvan

arvioinnin huumassa musiikkikasvattajan kyky luoda kasvatuksen tiloja, joissa oppijan ei *koko ajan* tarvitse olla arvioinnin kohteena, on tärkeää. Ehdotammekin, että juuri taideaineet voisivat edustaa ajattelua käytännössä, jossa mittamattomuuden arvo olisi osa peruskoulun kokonaisuutta. Tämä tarkoittaa myös arvioinnin oppijalta toivoman jatkuvan itsereflektion vaimentamista silloin tällöin. Biestan maailmakeskeistä näkökulmaa mukaellen – itsen kohdistuvaa katsetta tulee maailmasuhteessa luoda myös ulospäin. ■

## Lähteet

- Askelia oppilaiden arvioinnin uudistamiseen taiteen perusopetukseen.** Kuinka teimme sen RAPA- KOBE- hankkeessa -raportti.
- Biesta, G.** 2019. Trying to be at home in the world. *Studia Generalia* -luento 28.1.2019. ArtsEqual Research Sprint. Kansallismuseo, Helsinki.
- Biesta, G.** 2017. Letting art teach. ArtEZ Press. Amsterdam.
- Biesta, G.** 2013. The beautiful risk of education. Routledge. New York.
- Biesta, G.** 2007. Why 'What Works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory* 57, 1, 1–22.
- Biesta, G.** 2006. Beyond learning. Routledge. New York.
- Björk, C.** 2016. In search of good relationships to music: understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices. Väitöskirja. Åbo Akademi.
- Juntunen, M-L.** 2017. Oppilaan yhdenvertainen oikeus laadukkaaseen musiikinopetukseen peruskoulussa turvattava. ArtsEqual-toimenpidesuositus 1/2017.
- Kansallisen koulutuksen arviointikeskus KARVI.** 2019. "Että tietää missä on menossa". Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Julkaisut 7:2019.
- Komiteanmietintö.** 1970. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteanmietintö 1970:A 4. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Korkeakoski, E. & Tynjälä, P.** 2010. Hyötyä ja vaikeuttavuutta arvioinnista. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Numminen, A.** 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi – Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Väitöstudium. *Studia Musica* 25. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Opetushallitus** 2019. Perusopetuksen arvioinnin periaatteet uudistuvat – luonnos avattu kommentoitavaksi. Mediatiedote 16.9.2019.
- Opetushallitus** 2018a. Perusopetuksen arvioinnista tasa-arvoisempaa – useammalle arvosanalle yhteiset kriteerit. Mediatiedote 31.10.2018.
- Opetushallitus** 2018b. Opetushallitus laatii tarkemmat kriteerit päättöarviointiin. Mediatiedote 5.6.2018.
- Opetushallitus.** Päättöarvioinnin kriteerien tukimateriaalit oppiaineittain. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/musiikin\\_paattoarvioinnin\\_kriteerien\\_tukimateriaali\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/musiikin_paattoarvioinnin_kriteerien_tukimateriaali_0.pdf). Viitattu 1.11.2019.
- POPS** 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS** 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS** 1994. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- RaPa - KoBe-hanke.** Loppuraportti. <http://www.juvenalia.fi/wp-content/uploads/RAPA1-loppuraportti-1.pdf>. Viitattu 29.10.2019.

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

**TPOPS** 2017. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

**Tomperi, T. & Piattoeva, N.** 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 247–286.

### Viitteet

[1] [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/musiikin\\_paattoarvioinnin\\_kriteerien\\_tukimateriaali\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/musiikin_paattoarvioinnin_kriteerien_tukimateriaali_0.pdf)

[2] <https://blogs.helsinki.fi/formatiivinen-arviointi/>

[3] Rapa-Kobe-hanke <http://www.juvenalia.fi/wp-content/uploads/RAPA1-loppuraportti-1.pdf>



Katie Condon

## Lessons From Walden Young Musicians Program: A Sound-Based Approach to Music Education

**M**usic teachers in the United States teach in a system riddled with significant problems. McLaren's notion of a "social lottery" among students is alive and well (McLaren 1989). Institutional bias and deep-seated social inequities reinforce a hidden curriculum (Apple 1979) that perpetuates persistent gaps in opportunity, resources, and achievement. Providing meaningful, relevant, and engaging music learning experiences to an increasingly diverse student body under these circumstances is at best a noble challenge.

Socially conscious teachers must constantly examine their practice to break the cycle and challenge the status quo. For example, the distance between the composer of the student's music and the student herself might be significant in terms of ethnicity, gender, social status, and other identity markers. A student's relationship with this music may be consciously or unconsciously influenced by these factors. Consequently, teachers must reflect on decisions such as repertoire selection and integration of student input so that their choices do not preserve institutional inequity but rather act as a countercultural force when necessary. In this shifting, volatile landscape, music teachers must look for solutions, strategies, and new approaches to democratize music-making and defy reinforcement of oppressive societal norms.

With all this in mind, I paid a visit to the Walden School's Young Musicians Camp, a five-week sleep-away camp set in idyllic Dublin, New Hampshire.

Walden is not the typical American summer camp. Five weeks is unusually long, and the youngest students may opt for a shorter three-week experience. Families and parents are allowed and encouraged to visit for certain events. Walden's emphasis on composition sets it apart from many other camps. The amount of campers each year (around 45 children, ages 9–18) is intentionally small in order to ensure adequate support and individualized attention for all campers. Students and their families pay tuition to attend, though approximately 35%–40% received need-based financial aid. In 2018, campers came from 15 U.S. states and five countries. Twelve percent came from outside the U.S., and 24% were campers of color from within the U.S.

Picture this scene: dozens of kids sit rapt during a two and a half hour new music concert. During intermission, they make casual references to Ligeti and Pauline Oliveros. Somebody cracks a joke about midi sequencers. The next morning, it's free jazz breakfast in the dining hall. Faculty roam around the dining hall blaring and squawking on instruments, hamming it up. The kids love it.

When asked if they listened to this kind of music before coming to Walden, all the students I interviewed (about 30 in all) emphatically insist they did not. It's possible a few might not be telling the whole truth. Nevertheless, the point is clear: camp has turned these kids on to a whole new music experience and they love it.

New music sometimes gets a reputation as difficult and inaccessible to the casual listener. Practitioners of many genres outside the mainstream are constantly trying to find wider or new audiences and teenagers have a reputation for being a tough sell. In music education classrooms, it is rare to see a large group of students so motivated and focused and willing to do anything, much less sing Phrygian scales in canon. This all begs the question: how does Walden do it?

The Walden experience is unique and is not bound by the limitations and institutional

baggage of the United States school system. However, insight and ideas in any context suggest possible adaptations for the classroom. Two questions framed my inquiry going into the visit. First, what repertoire, material, and approach resonates with students who come from different backgrounds? Second, what are the universal elements of instruction that establish and sustain engagement? In other words, an essential question from Dewey: what content do teachers teach and how do they get that material to speak to the life experience of the intended audience- children? (*The Child and the Curriculum*, 1908/1988.) In my own teaching, I must try to find answers to these questions in the context of a school classroom. After two days of observation and reflection, I came to the following conclusions.

### **1. It's camp.**

Others have told the story of the magic of camp. For an exceptionally good account, listen to Episode #109 of the podcast *This American Life*. Basically, if you want kids to love a thing, make that thing into a camp. The intimacy, immersion, and sense of belonging that can happen at camp is so intense that it might be tricky for a camper to figure out whether her passion is for the intrinsic beauty of the overtone series or for the camaraderie she enjoyed in discovering it with others. And that's the whole point. But to simply cite "camp" as the source of Walden's success would be to miss many carefully crafted pieces that work together to make it happen. Camp is a part of it, but it's only the beginning.

### **2. Music is approached as sound, and everyone can get on board with that.**

At the core of instruction at Walden is the musicianship curriculum, which begins with an essential definition: music is sound organized in time. Sound itself feels very accessible. Anyone can make a sound or create a series of sounds. Thus, if music is approached this way, anyone can compose.

This approach immediately taps into a child's imagination, creativity, and desire for self-expression. It prizes creation and self-expression above the application of a specific technique or techniques. It sidesteps overt identity politics and associated power and control dynamics. A sound-based philosophy avoids the baggage and preconceptions that various genres bring with them, thus erasing some of the identity politics that complicate repertoire choices and the introduction of new material. There is perhaps a bias toward certain kinds of music (i.e. Morton Feldman versus Mendelssohn) but it's not inherent in the approach—they are not overtly setting forth a canon. Student campers are motivated because they are invested in the expression and affirmation of their own voice; a voice that is affirmed by a community (more on that later.) At the same time, students begin drilling rhythmic and solfège exercises with the goal of gaining greater fluency with the building blocks of music. This simply gives them more tools to manipulate sound in service of self-expression.

### **3. The faculty and staff are true believers, and they model everything they want to see in their students. They explicitly and constantly articulate and emphasize the importance of community.**

The faculty and staff clearly understand their role in creating a safe, secure, and supportive environment for students to "show who they are and where they stand." (Biesta 2005.) When Biesta references this idea, he is talking about a school setting. Walden faculty must create this atmosphere under very different – but no less difficult – circumstances. A concert happens pretty much every evening, and there is at least one composers forum each week. Student work is performed at a composers forum, and the need for trust and respect in this setting is necessary and crucial. Faculty frame the experience with language and rituals that create this supportive culture. Walden brings in top-notch professional musicians to perform student works, thus further validating and acknowledging the worth of these compositional viewpoints.

Mutual trust and a feeling of a learning community is established and sustained through rituals, traditions, and an almost ridiculous number of inside jokes and references. Returning campers (each year about half of the campers are returners) enjoy the satisfaction of being in the know. First-timers seem to love the feeling of being let in on the secret and getting to join the club. This idea is developed and leveraged so that the “elders” do a fair amount of peer teaching in various formal and informal ways, similar to the peer teaching element in many El Sistema programs. It is a great way to gracefully minimize the problems of addressing disparate skill levels in a group setting. Faculty and staff lead the way in the crazy antics, showing they are willing to reveal themselves a bit, take a risk, and surrender their positions of control and authority (albeit temporarily) for a silly joke. They ask students to work extremely hard and have high standards but it is gained through sharing a sense of being on the journey together as opposed to a top-down power dynamic.

Another way community is built: everybody sings. Choir happens daily for everyone and all faculty and staff participate. When asked, more than half of the students said they did not sing in a choir before coming to Walden and don't sing in a choir during the rest of their year. Yet during rehearsal, no one needs to be prodded, cajoled, or even encouraged to sing. It just doesn't seem to be an item up for discussion- everybody does it. It seems to be as much about the shared experience and the fact that everyone is doing the same thing as it does the actual activity at hand.

Faculty and staff clearly understand that for students to continue to feel the freedom that comes from self-expression in a safe supportive environment, they must constantly be talking about how to serve each student and meet each individual student's unique needs. Teachers meet formally and informally at regular intervals throughout the day to collaborate and problem solve to ensure each student's success. Though their own backgrounds and areas of expertise vary, they are united in their mission and mindset. They articulate their values often and with remarkable consistency.

Faculty also have an opportunity to showcase their own work. They are allowed and encouraged to design specialty classes and compose works to be performed at evening concerts. Their specific teaching assignments reflect their strengths and areas of interest, thus keeping them more refreshed and motivated for a demanding and exhausting job.

#### **4. Kids don't have phones.**

And they don't seem to miss them very much, though they make jokes to the contrary. They seem to find a lot of meaning and purpose and fulfillment in their day-to-day activities. Faculty and staff do have phones but they model responsible use, which means they are rarely if ever seen by students and faculty and staff are fully engaged in the moment. Technology is an integral component of instruction but its use and integration has clearly been carefully considered.

#### **5. Kids are busy.**

Many students said outright they loved being busy. They seem to find purpose and meaning in what they are doing and feel invested in anything they participate in because they see and hear how their own voice is a part of it. Their days are packed full but a surprising amount of activity happens without direct adult supervision. Motivation and engagement just do not seem to be a problem.

In the days and weeks following my visit, I thought about how to bring what I observed home. Walden is a camp and much of its magic stems from precisely that fact. It exists apart from the day-to-day realities of the world and the larger social context that perpetuates institutional inequity and oppression in schools. It was at times difficult to discern how many of these students were pre-conditioned to this experience. Perhaps a

teacher from home had recommended Walden to a student precisely because she had demonstrated interest in composition, sound-based pedagogy, or new music. I reflected on these thoughts and my experience and began to think about what ideas might transcend the unique Walden experience. What ideas, approaches, or philosophies could I extract and apply in a school music classroom?

I adjusted my approach in three primary ways in response to my observations at Walden. First, I am more purposeful about exploring sound and timbre with students. I no longer talk about this *after* notes and rhythms, but from the very beginning, and at every stage along the way. I have found that students in a wide variety of settings are excited and curious about the myriad possibilities presented to them through the discovery of sound.

The second adaptation is the use of student composition as a tool to teach theory. In many cases, my students are not yet at a point where they can fully notate musical ideas using traditional notation, so we use alternative methods, emphasizing the idea that notation is simply a way to express ideas about sound.

Finally, I am more explicit about creating a culture of respect and support- a positive community where students feel safe and comfortable expressing themselves. This happens in several ways, including through the articulation of classroom values and by prompting students to articulate the meaning and value of community through discussion and journaling. This adaptation is not so much of a change but rather a shift toward community and away from the notion of “classroom management” or control.

These modifications are primarily tactical and practical in nature. They are concrete activities that work toward a larger shift in philosophy and mindset. These practical and tactical strategies begin to suggest a larger idea. The foundation of so much of music education begins with learning other people’s music. We often ask students to learn and play back- sometimes with great effort and even struggle- an arrangement of sounds, encoded in a complicated language, and created by someone else. Perhaps it is a more equitable and engaging experience to start with a radical exploration of sound, in both a personal and communal space. With sound exploration at the core, students can shape and create music in truly unique and meaningful ways. Doing this together in a shared, safe space seems to lead to community in the best sense of the word. Further experimentation and exploration of these ideas may lead to new and innovative ways of building and sustaining creativity, community, equity, and democracy in the music classroom. ■

## References

- Apple, M.** 1979. *Ideology and Curriculum*. Third edition, 2004. New York and London: Routledge, 41–59.
- Biesta, G.** 2005. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogick* 25, 62–65.
- Dewey, J.** 1902 / 1998. *The Child and The Curriculum*. In Larry A. Hickman and Thomas M. Alexander (Eds.) *The Essential John Dewey*. Volume 1: Pragmatism, Education, Democracy. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 236–245.
- Glass, I. & Snyder, J.** (Producers) 1998 (August 28). *Notes on Camp*. [Audio podcast]. Retrieved from <https://www.thisamericanlife.org/109/notes-on-camp>.
- McLaren, P.** 1989. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. Sixth Edition, 2015. London and New York: Routledge, 171–176.

## Lectio Praecursoria

## Pätevä musiikin opettamiseen?

Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta

Lectio Praecursoria 18.5.2019

Jyväskylän yliopisto, musiikkikasvatus

Opettajaseminaareissa taito- ja taideaineilla on ollut erityisen vahva asema noin sadan vuoden ajan. Etenkin Uno Cygnaeus, Jyväskylässä vuonna 1863 perustetun ensimmäisen opettajaseminaarin rehtori, piti musiikkia tärkeänä kasvatuksellisenä tekijänä. Kansakoulun opettajalta hän edellytti sekä laulu- että soittotaitoa, ja laulutaito oli tuolloin yksi tärkeimmistä pääsykriteereistä seminaariin. Musiikin arvostettu asema säilyikin seminaareissa aina 1960-luvulle, jolloin opiskelijat saivat musiikinopetusta yli 300 tuntia nelivuotisen koulutuksensa aikana. Seuraavan vuosikymmenen peruskoulu-uudistus kuitenkin lakkautti seminaarit, ja koulutus muuttui akateemiseksi. Samalla monet taito- ja taideaineiden opettajat kokivat oppiaineensa aseman heikentyneen huomattavasti.

Nykyisessä luokanopettajakoulutuksessa opiskelijat saavat musiikinopetusta keskimäärin vain 60—70 tuntia kahden ensimmäisen opintovuoden aikana. Koska valintakokeissa ei huomioida enää harrastuneisuutta, ovat opiskelijat musiikillisilta valmiuksiltaan hyvin eritasoisia. Tämä on suuri haaste luokanopettajakoulutukselle, jonka tehtävänä on antaa pätevyys niin musiikin kuin muidenkin taito- ja taideaineiden opettamiseen. 2000-luvun tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että suuri osa tulevista luokanopettajista kokee valmiutensa riittämättömiksi tähän tehtävään.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaiset ovat tulevan luokanopettajan musiikilliset valmiudet tällä hetkellä, ja ovatko ne riittävät musiikin opettamiseen perusopetuksen vuosiluokilla 1—6.

### Teoreettiset lähtökohdat

Opiskelijan musiikillisista valmiuksista käytän käsitettä musiikillinen kompetenssi, jonka ensisijaisia tekijöitä ovat musiikilliset tiedot ja taidot. Perinteisen tiedekäsityksen näkökulmasta kyseessä on deklaraatiivinen tieto (*knowing that*) ja proseduraalinen tieto (*knowing how*) eli taito.

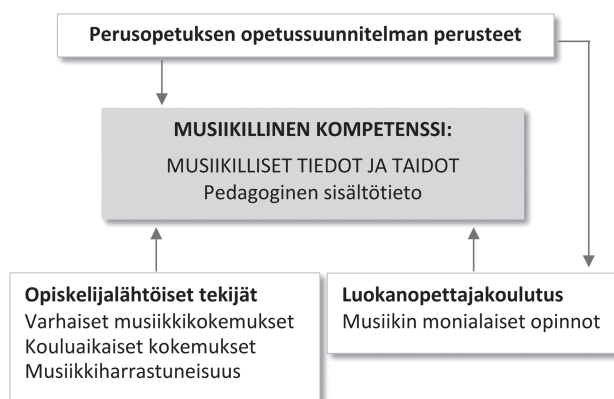
Deklaraatiivinen tieto on faktatietoa, jonka luonne on yleismaailmallinen ja objektiivinen. Musiikin oppiaineessa tämä tarkoittaa esimerkiksi tietoa musiikin peruskäsitteistä, musiikin lajeista ja historiasta. Deklaraatiivista tietoa käsittelen tutkimuksessani Gino Stefanin (1985) musiikillisen kompetenssiteorian näkökulmasta. Proseduraalinen tieto on sen sijaan non-verbaalista käytännön ja kokemuksen myötä hankittua tietoa, jonka saavuttaminen edellyttää harjoittelua. Kyse onkin yksinkertaisesti tietyn taidon, kuten laulu- tai soittotaidon kehittymisestä ja oppimisesta. Musiikillisen taidon taustateorianä ollen soveltanut David Elliottin (1995) näkemystä muusikkouden kehittymisestä.

Yksilön musiikillisista tiedoista ja taidoista ei välttämättä ole seurauksena pätevä musiikinopetus. Luokanopettaja saattaa olla esimerkiksi taitava pianisti, jolla on myös vahva musiikillinen tietämys, mutta häneltä voi puuttua kyky tietojen ja taitojen hyödyntämiseen itse opetustilanteissa. Musiikillinen kompetenssi edellyttääkin kykyä

muokata tietty oppiaines oppilaiden ymmärrettäväksi. Tällöin kyseessä on pedagoginen sisältötieto (*pedagogical content knowledge*), jonka rinnastan myös didaktiikan sekä hiljaisen tiedon (*tacit knowledge*) käsitteisiin.

## Tutkimusasetelma ja tutkimuskysymykset

Tutkimusasetelmassa (KUVIO 1) kuvaan keskeisiä elementtejä ja niiden välisiä suhteita. Tutkimukseni on luonteeltaan opetussuunnitelmatutkimus, sillä valtakunnallinen *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (POPS 2014) määrittää ennen kaikkea luokanopettajakoulutuksen tavoitteita ja sisältöjä, mutta samalla se suuntaa myös opiskelijan musiikillista kompetenssia. Vaikka koulutuksen valintakokeissa ei enää huomioida harrastuneisuutta, pyrin kuitenkin selvittämään, miten lapsuuskodin varhainen musiikkitausta, kouluajan kokemukset ja musiikkiharrastuneisuus vaikuttavat opiskelijan musiikilliseen kompetenssiin.



**Kuvio 1.** Tutkimusasetelma: musiikillinen kompetenssi ja sen taustatekijät.

Tutkimukseni pääongelma ja siihen liittyvät tutkimuskysymykset voidaan johtaa suoraan tutkimusasetelmasta. Pääongelman olen muotoillut seuraavasti: Millainen on opiskelijan *musiikillinen kompetenssi* perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta? Pääongelmaan pyrin saamaan vastauksia tutkimuskysymyksillä, joista kolmen ensimmäisen luonne on kuvaileva ja kahden viimeisen pääosin kausaalinen:

- 1) Millaisia ovat opiskelijan musiikilliset tiedot (deklaratiivinen tieto)?
- 2) Millaisia ovat opiskelijat musiikilliset taidot (proseduraalinen tieto)?
- 3) Millaiseksi opiskelija arvioi pedagogisen sisältötietonsa?
- 4) Miten opiskelijälähtöiset tekijät vaikuttavat musiikilliseen kompetenssiin?
- 5) Miten luokanopettajakoulutus vaikuttaa musiikilliseen kompetenssiin?

## Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimusta suunnitellessani oli selvää, että se tulisi olemaan määrällinen, mikä on edellytyksenä tulosten yleistettävyydelle. Tutkimukseen sisältyy myös laadullisia täydennysosioita, jolloin tietyistä kohteista oli mahdollista saada syvällisempiä kuvauksia ja selvityksiä. Tulosten yleistettävyys edellyttää myös riittävää otoskokoa ja sen edustavuutta. Kohdejoukkona onkin lähes 400 luokanopettajaksi opiskelevaa viidestä luokanopettajakoulutusyksiköstä (Helsinki, Joensuu, Jyväskylä, Rauma ja Tampere), joissa toteutin



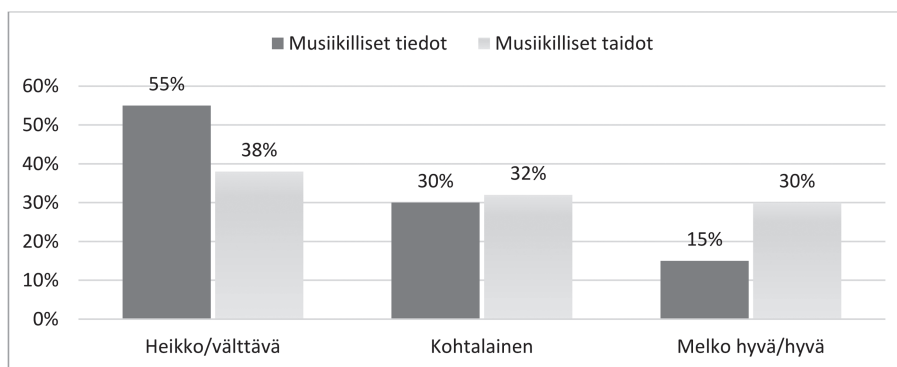
tutkimukset lukuvuonna 2014—2015. Tätä tutkimusta varten laaditussa laajassa kyselylomakkeessa musiikillista kompetenssia selvitetään yli 200 muuttujan avulla. Musiikin perustietojen todellista hallintaa tutkittiin mittaamalla, minkä lisäksi menetelmänä käytettiin opiskelijan itsearviointia.

## Keskeiset tulokset

Opiskelijoiden tulisi hallita jo omana kouluaikanaan opitut perustiedot musiikin oppiaineesta luokanopettajakoulutukseen tullessaan. Tämä ei välttämättä toteudu etenkin musiikkia harrastamattomien osalta, sillä käyttämättöminä tiedot unohtuvat. Kahtiajako musiikkia harrastamattomien ja harrastavien välillä leimaakin yleisesti tutkimuksen tuloksia kaikilta osin jälkimmäisen ryhmän eduksi.

Tulosten perusteella opiskelijat tunsivat melko hyvin musiikin lajeja ja kohtalaisesti länsimaista populaari- ja taidemusiikkia, mutta suomalaista taide- ja kansanmusiikkia vain välttävästi. Vaikka nuottikirjoitusmerkintöjä tunnistettiin keskimäärin kohtalaisesti, on todettava, että tehtävä mittasi neljännen vuosiluokan oppisisältöjen hallintaa. Musiikkikäsitteiden osalta tulos oli tätäkin heikompi, sillä lähes puolella (48 %) opiskelijoista ilmeni huomattavia puutteita aivan keskeisissäkin terminologiassa.

Opiskelijoiden itsearvioinnit kohdistuivat pääosin luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen tavoitteisiin ja sisältöihin. Edellä mainittuja mitattuja tuloksia vahvistavat itsearvioinnit etenkin musiikkitiedossa, sillä yli puolet (55 %) opiskelijoista arvioi musiikilliset perustietonsa korkeintaan välttäväksi ja vain 15 % koki tietotasonsa melko hyväksi tai hyväksi. Sen sijaan taidoissaan (kuten laulaminen, musiikkiliikunta ja koulusoittimien soitto) opiskelijat jakautuivat itsearviointien perusteella tasoryhmiin tasaisemmin (KUVIO 2). Musiikilliset taidot olivat kuitenkin voimakkaasti sidoksissa harrastuneisuuteen ( $r = .66, p < .001$ ).



**Kuvio 2.** Opiskelijoiden itsearvioinnit musiikillisista tiedoistaan ja taidoistaan ( $n = 392$ ).

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* (POPS 2004; 2014) on asettanut musiikinopetukselle oppisisältöjä, joita opiskelijat arvioivat kykenevänsä opettamaan vuosiluokilla 1–4 kohtalaisesti ja vuosiluokilla 5–6 vain välttävästi. Hieman yli puolet opiskelijoista (54 %) totesikin musiikinopetuksen ylempillä luokilla haastavaksi tai jopa mahdottomaksi. Tulosta voidaan pitää johdonmukaisena, sillä ylempien luokkien oppisisällöt edellyttävät luokanopettajalta monipuolista musiikillista kompetenssia, jonka saavuttaminen nykyisillä opintopistemäärillä (5–6 op) on luokanopettajakoulutuksessa lähes mahdotonta, ellei opiskelijalla ole aikaisempaa musiikkiharrastuneisuutta.

## Johtopäätöksiä

Perehtyessäni nykyiseen valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan (POPS 2014) havahduin kolmeen seikkaan, joissa ilmenee selkeä ristiriita väitöskirjan tutkimustulosten ja opetussuunnitelmatekstin välillä. Ristiriidoista ensimmäinen koskettaa suomalaista kulttuuriperintöä, ja kaksi seuraavaa kohdistuvat jokaisen oppilaan oikeuteen saada opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä hyvää ja laadukasta opetusta. Pohdin näitä teemoja tutkimustulosten näkökulmasta.

### Ristiriita 1: ”Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle.”

Tutkimukseni tulokset nostavat esille huolen siitä, kuinka heikosti tulevat luokanopettajat tuntevat suomalaista musiikkiperinnettä. Erään opiskelijan kommentti ”nyt pistit pahan, en tiedä, mitä kansanlaulu tarkoittaa käsitteenä” heijastaa vahvasti nykyhetkeä, sillä lähes puolet (47 %) opiskelijoista ei kyennyt nimeämään yhtään suomalaista kansanlaulua. Tämä tulos rinnastuu myös taidemusiikkiin. Säveltäjänimistä mainittiin Sibelius, mutta muut vaikuttajat jäivät marginaaliasemaan, vaikka esimerkiksi musiikin oppikirjoissa suomalainen musiikki tuodaan esille useastakin näkökulmasta.

Entä millainen oli opiskelijoiden suhtautuminen ulkoa osattaviin lauluihin? Maamme-laulua arvostetaan, omaa maakuntalaulua ei juurikaan. Erään opiskelijan kommentti kiinnitti huomioni aivan erityisesti: ”Kulttuurimme ei ole enää niin yhtenäinen, että olisi sellaisia lauluja, jotka pitäisi osata ulkoa”.

Vaikuttaisikin siltä, että ”kansallisuus” sen alkuperäisessä merkityksessään on epävakaa käsite etenkin niille nuorille, joille kansainvälisyys on yhä enemmän omaa identiteettiä muokkaava tekijä. Muutama vuosi sitten *Kasvatus*-lehdessä julkaistussa tutkimuksessa todetaan, etteivät nuoret enää tiedä tarpeeksi traditioista, eivätkä osaa sisällyttää niitä suomalaisuuteensa tai arvostaa samalla tavalla kuin vanhempi sukupolvi. ”Meillä ei ole enää vanhaa suomalaista kulttuuria, se on sekoittuneempaa”, toteaa eräs nuori tutkimuksessa.

Miten näihin ajatuksiin tulisi suhtautua? Eikö luokanopettajakoulutuksen ja koulun musiikkikasvatuksen tehtävänä ole enää kansallisen musiikkiperinteen vaaliminen? Ja kysyn vielä: Tunneimme käsitettä yleissivistys – ja jos tunneimme – mitä on tämä yleissivistys, jonka tulisi olla kaikkien peruskoululaisten saavutettavissa?

### Ristiriita 2: ”Oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta.”

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden musiikinopetukselle asettamat tavoitteet ja sisällöt ovat tutkimukseni perusteella osoittautuneet opiskelijoille haastaviksi. Tässä tapauksessa valtakunnallisen opetussuunnitelman ja opiskelijoiden näkökulmasta toteutuneen musiikin opetussuunnitelman välille jää merkittävä kuilu, jossa tavoite ja todellisuus eivät yksinkertaisesti kykene kohtaamaan toisiaan.

Tulosten perusteella onkin vaikea kuvitella nuoren opettajan kykenevän esimerkiksi ohjaamaan oppilasta ymmärtämään musiikkikäsitteitä ja musiikin merkintöjä musisoinnissa, ohjaamaan oppilasta omien sävellysten toteuttamisessa tai tarkastelemaan musiikillisen maailman kulttuurista monimuotoisuutta. Miten siis suhtaudumme toteamukseen oppilaan oikeudesta saada opetussuunnitelman mukaista opetusta?

### Ristiriita 3: ”Jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen.”

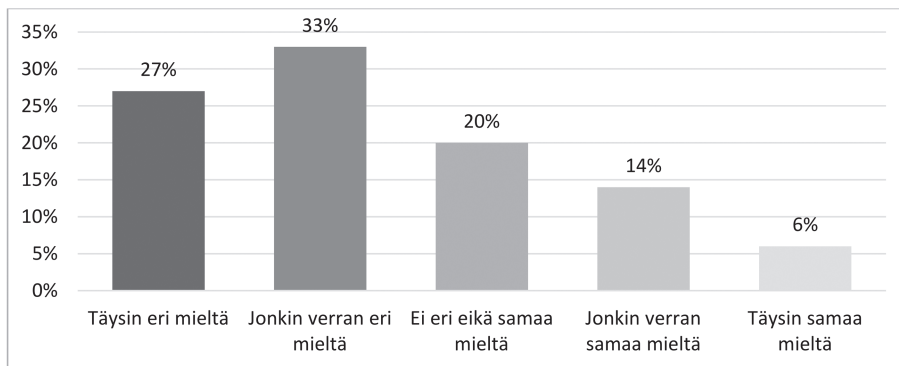
Musiikinopetuksen kenties vastuunalaisin työtapa on laulaminen, koska soittimena on lapsen keho ja ennen kaikkea sen äänielimet. Tämä seikka asettaa laulun opettamiselle ehdottoman vaatimuksen musiikinopettajan pätevyydestä – siis miten laulamista tulisi opettaa ja mihin seikkoihin kiinnittää erityisesti huomiota. Virheelliset menetelmät, kuten oppilaiden laulattaminen liian matalalla äänialueella, saattavatkin pahimmillaan aiheuttaa äänielimistöissä fyysisiä vaurioita.

Voiko opiskelija kuitenkaan ymmärtää oikean ja terveen äänenkäytön merkitystä ja ohjata lasta laulamiseen, jos hänellä itsellään ei ole siihen valmiuksia? Tutkimukseni opiskelijoista jopa 45 % arvioi, että osaa vain vähän tai ei yhtään oikeanlaista äänenkäyttöä ja laulutekniikkaa. Niin ikään hieman yli puolet totesi valmiutensa uuden laulun opettamiseen riittämättömäksi. ”Paljoakaan ei harjoiteltu sitä, miten uusi laulu opetetaan luokalle”, totesi eräs opiskelija.

Yhteiskunnassamme esiintyy vahva luottamus siihen, että opettajankoulutus on korkealaatuista ja että opettajat ovat merkittäviä asiantuntijoita tehtävässään. Sahlberg toteaa kirjassaan (2017) *Suomalaisen koulun menestystarina* laaja-alaisen opettajankoulutusohjelman takaavan vastavalmistuneille opettajille tasapainoiset sekä teoreettiset tiedot että käytännölliset taidot. Tätä taustaa vasten tutkimukseni tuo esille koulutustavoitteiden ja todellisuuden välisen vahvan ristiriidan (*policy-practice gap*), joka samalla estää opetuksellisen tasa-arvon toteutumisen musiikin oppiaineessa. Syy ei kuitenkaan ole itse koulutuksessa, vaan taustalla vaikuttavat laajemmat koulutuspoliittiset ratkaisut, joihin kytkeytyy taide- ja taitoaineiden heikko arvostus yhteiskunnassamme.

## Lopuksi

Väitöstutkimukseni otsikossa kysyn ”Pätevä musiikin opettamiseen?” Tähän kysymykseen opiskelijat antavat vastauksen seuraavassa kuviossa (KUVIO 3), johon esitän jatkokysymyksen: Miten musiikin opettamisessa tulevat onnistumaan ne opiskelijat, jotka kokevat olevansa lähes tai täysin epäpäteviä tähän tehtävään? Heitä oli tutkimusjoukossa kaikkiaan 60 %.



**Kuvio 3.** Opiskelija-arviot väitelauseeseen ”olen pätevä opettamaan musiikkia” ( $n = 392$ ).

Musiikillisen osaamisen perusta luodaan alakoulussa, jossa musiikinopetuksesta vastaa useimmiten luokanopettaja. Koulun musiikkikasvatuksella on erittäin merkittävä rooli suomalaisessa musiikkikulttuurissa yksilön musiikillisia arvoja luovana ja muokkaavana tekijänä. Koska koulu on monelle lapselle usein ainoa tavoitteellista musiikkikasvatusta antava taho, voi se vaikuttaa ratkaisevasti yksilön käsityksiin musiikin merkityksistä. Jokaisella lapsella on myös oikeus saada laadukasta opetusta niin musiikissa kuin muissakin taito- ja taideaineissa. Lapselle on luotava mahdollisuuksia monipuolisen musiikin kuunteluun, laaja-alaiseen musisointiin, kuten laulamiseen, eri soittimien soittamiseen ja oman musiikin tekemiseen sekä ennen kaikkea musiikin kautta syntyviin myönteisiin kokemuksiin. ■

## Lähteet

- Ahonen, K.** 2009. Musiikin asema luokanopettaja-koulutuksessa. Teoksessa *Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta*. Jyväskylä: Kopijyvä, 215–223.
- Anttila, M.** 2006. Musiikin opiskelumotivaatio yläkoulussa ja lukiossa. Teoksessa M. Anttila & A. Juonen (toim.) *Musiikki koulussa ja nuorten elämässä*. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta, osa 3. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 15–163.
- Benedict, C.** 2010. Curriculum. In H. F. Adeles & L. A. Custodero (eds.) *Critical Issues in Music Education. Contemporary Theory and Practice*. Oxford: University Press, 143–166.
- Bereiter, C.** 2009. *Education and Mind in the Knowledge Age*. Reprinted. First Published in 2002. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L.** 2011. *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Angeles: SAGE.
- Elliott, D. J.** 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, D. J. & Silverman, M.** 2015. *A Philosophy of Music Education. Second Edition*. New York: University Press.
- Fautley, M.** 2010. *Assessment in Music Education*. Oxford: University Press.
- Georgii-Hemming, E.** 2013. Music as Knowledge in an Educational Context. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (eds.) *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Surrey: Ashgate, 19–37.
- Haston, W.** 2018. In-Service Music Teachers' Self-Perceived Sources of Pedagogical Content Knowledge. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* No. 217, 45–66.
- Holgersen, S.-E. & Burnard, P.** 2013. Different Types of Knowledge Forming Professionalism: A Vision of Post-Millennial Music Teacher Education. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S.-E. Holgersen (eds.) *Professional Knowledge in Music Teacher Education*. Surrey: Ashgate, 189–201.
- 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, 36–95.
- Juonen, A.** 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhte. Teoksessa *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki*. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta, osa 4. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 4. Joensuun yliopistopaino, 1–155.
- Kelly, A. V.** 2009. *The Curriculum: Theory and Practice*. London: SAGE.
- Lahdes, E.** 1997. *Peruskoulun uusi didaktiikka*. Keuruu: Otava.
- Lestinen, L., Autio-Hiltunen, M. & Kiviniemi, U.** 2017. Suomen nuorten käsityksiä kansallisesta identiteetistään ja eurooppalaisuudestaan. *Kasvatus* 48, 2, 96–109.
- Mateiro, T., Russell, J. & Westvall, M.** 2012. Student music teachers' perceptions of pedagogical content knowledge-in-action: an inquiry across three countries. *Musiikkikasvatus* 15 (2), 53–64.
- Ornstein, A. & Hunkins, F.** 2013. *Curriculum Foundations, Principles, and Issues*. Upper Saddle River: Pearson.
- Pajamo, R.** 1976. Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881. *Acta Musicologica Fennica* 7. Akateeminen väitöskirja. Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Pihkanen, T.** 2011. Lasten laulaminen ja laulunopetus. *Musiikkikasvatus* 14, 2, 41–46.

- Porter, A. C.** 2006. Curriculum Assessment. In J. Green, G. Camili & P. Elmore (eds.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. American Educational Research Association. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 141—159.
- Regelski, T. A.** 2016. *A Brief Introduction to a Philosophy of Music and Music Education as Social Praxis*. New York: Routledge.
- Ruismäki, H. & Juvonen, A.** 2011. Searching for a better life through Arts and Skills. Research results, visions and conclusions. University of Helsinki. Research Report 329. Helsinki: Unigrafia.
- Ruokonen, I. & Ruismäki, H.** 2010. Taito- ja taideaineet akateemisessa opettajankoulutuksessa – haikuja opettajankouluttajilta. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 271–293.
- Sahlberg, P.** 2017. *Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia*. Teoksesta *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* (2nd edition) suomentanut S. Korpela. Latvia: Jelgava Printing House.
- Schunk, D. H.** 2012. *Learning Theories. An Educational Perspective*. Sixth Edition. International Edition. Boston: Pearson.
- Shulman, L. S.** 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57, 1, 1–22.
- Stefani, G.** 1985. Musiikillinen kompetenssi. Miten ymmärrämme ja tuotamme musiikkia. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja, no. 3.
- Tereska, T.** 2003. Peruskoulun luokanopettajiksi opiskelevien musiikillinen minäkäsitys ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 243. Helsinki: Yliopistopaino.
- Tynjälä, P.** 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkalut. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopistopaino, 99—122.
- Valtasaari, H.** 2017. Kestääkö ääni? Laulunopetuksen vaikutus opettajaksi valmistuvien äänen laatuun ja ilmaisuun. *Jyväskylä Studies in Humanities* 325. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Vesioja, T.** 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113. Joensuun yliopistopaino.

# Arviointilautakunnan raportti Henna Suomen väitöskirjasta

Lautakunnan jäsenet:

Suvi Saarikallio (puheenjohtaja), Heikki Ruismäki (vastaväittäjä) ja Ulla-Maija Valleala

**Henna Suomen väitöskirja ”Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta” tarkastettiin lauantaina 18.5.2019. Tiedekunnan nimittämä arviointilautakunta esittää väitöskirjan ja tarkastustilaisuuden perusteella seuraavan arvion:**

**H**enna Suomen väitöskirja kohdistuu luokanopettajaksi opiskelevien musiikilliseen kompetenssiin. Suomi aloittaa työnsä taustoituksen tarkastelemalla musiikkia koulun taito- ja taideaineena, osana luokanopettajakoulutusta ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Teoreettisen tarkastelun keskiössä on musiikillisen kompetenssin käsite, jossa Suomi nojaa erityisesti Gino Stefanin musiikillisen kompetenssin teoriaan ja David Elliottin ajatuksiin muusikkouden kehittymisestä. Katsausta olisi voinut syventää esimerkiksi opetussuunnitelmatutkimuksen osalta, mutta tutkimuksen fokuksen näkökulmasta työn teoriatausta on tasapainoinen ja kattava kokonaisuus. Suomi osoittaa tuntevansa tieteenalansa tutkimustradition ja työn keskeisiä käsitteitä koskevan kirjallisuuden ja hyödyntää sitä ansiokkaasti tutkimusasetelmansa taustoitukseen.

Tutkimuskysymys on selkeä ja käsitteellisesti haasteellinen: työ kartoittaa luokanopettajaksi valmistuvien musiikillista kompetenssia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2004 toteuttamisen näkökulmasta. Selvitys huomioi opiskelijoiden musiikilliset tiedot, taidot ja kokemuksen pedagogisesta sisältötiedosta, sekä näihin vaikuttavat taustatekijät. Tutkimusongelmat on muotoiltu ja rajattu ansiokkaasti ja niiden yhteys teoreettiseen viitekehykseen on johdonmukainen.

Tutkimuksen aineisto on kerätty kyselytutkimuksena (n = 392) viidessä luokanopettajakoulutuslaitoksessa lukuvuonna 2014–15. Tutkimus on ensisijaisesti kvantitatiivinen tutkimus, luonteeltaan pääosin kuvaileva, taustatekijöiden osalta korrelatiivinen. Määrällistä selvitystä täydennetään avointen vastausten laadullisella tarkastelulla. Tutkimuksen aineistonkeruu ja analyysi on toteutettu huolellisesti ja yksityiskohtaisesti, asianmukaisia tilastollisia menetelmiä monipuolisesti hyödyntäen. Musiikillisen kompetenssin käsitteen operationalisointi on haasteellinen tehtävä, eikä vastaavaa kartoitusta ole maassamme aiemmin tehty. Suomi onkin valmistellut lomakkeen harkitusti, nojaten kompetenssiteorioihin ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin sekä hyödyntäen esitestausta ja keskustelua opettajien kanssa. Yksittäisiin painotuksiin liittyviä valintoja (esim. deklaraatiivisen ja proseduraalisen tiedon suhde, musiikin eri tyyllilajien esimerkit tai musiikinteoreettiset käsitteet) olisi voinut perustella vielä syvällisemmin, mutta kokonaisuutena jako deklaraatiiviseen tietoon, proseduraaliseen tietoon, ja pedagogiseen sisältöasiantuntemukseen on onnistunut ja teoreettisesti selkeä. Laadullisen analyysimenetelmän esittely ei ole erityisen syvällistä, mutta avoimet vastaukset toimivatkin lähinnä kokonaisuutta täydentävänä lisänä. Määrällinen analyysi on systemaattista, tarkkaa ja luotettavaa.

Tulosten esittely on yksityiskohtaista ja tarkkaa, ja löydöksiä havainnollistetaan selkeyttävien kuvioiden avulla. Tulosten tarkastelussa ja pohdinnassa Suomi kokoa ansiokkaasti yhteen keskeisimmät havainnot ja peilaa niitä asiantuntevasti sekä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen että opettajan työhön. Tutkimus vastaa tarkasti esitettyihin

kysymyksiin, tarjoten merkittävää uutta empiiristä tietoa luokanopettajaopiskelijoiden musiikillisesta kompetenssista. Vain 20% vastaajista kokee olevansa päteviä opettamaan musiikkia, ja taitotasossa on huomattavia eroja erityisesti harrastuneisuuteen perustuen. Väitöskirja on kansallisella tasolla urauurtava ja mittava selvitys luokanopettajaksi valmistuvien musiikillisen kompetenssin eri osa-alueista, ja sen tulokset ovat tärkeä anti alan yliopistollisen koulutuksen kehittämiseksi.

Kokonaisuutena työ on tasapainoinen kokonaisuus, joka on raportoitu selkeästi ja johdonmukaisesti. Raportin tyyli ja kieliasu ovat erittäin hyviä. Väitöstilaisuudessa Suomi esitteli ja puolusti tutkimustyötään kiitettävästi. ■

Perustuen yllä kuvattuun, lautakunta esittää työlle arvosanaksi *Kiitettävä* (4).

Jyväskylässä 4.6.2019.

Kunnioittaen,

*Suvi Saarikallio*



## Lectio praecursoria

18.5.2019 Music Centre, Black Box

### Honoured Custos, honoured Opponent, honoured Audience,

Popular music and jazz have during the last five decades become prominent parts of Nordic higher music education. Starting from jazz being introduced to universities, conservatories and colleges in 1970's and 80's and continuing with popular music being accepted to higher education during the following decades, both jazz and popular music are now offered in most Nordic higher music education institutions in major study programs such as performance, teacher education, producing, songwriting and composition. It is notable that even if musicians in the fields of popular music and jazz seem to have quite different expectations of working life, in the Nordic countries they often shift from one musical style to another, and in many higher education institutions these musical styles are taught in the same departments. Still, these departments are small in size in comparison to western classical music departments. Therefore, many teachers work in isolation without a daily contact to colleagues in their own instrument and formal vocal pedagogy is often developed within individual institutions by individual teachers. There are no shared national curricula of popular music and jazz singing, nor are there commonly agreed repertoire lists or criteria of assessment.

Popular music and jazz vocal pedagogy has remained virtually understudied area in academic research. However, during my over 30 years as a student, teacher and a doctoral researcher I have experienced the tremendous expansion of the professional knowledge base in this field. Within the last years, the field has benefitted greatly from for example the growing amount of voice science focusing on other vocal techniques than western classical singing tradition, and from technology that provides singers and teachers with software and equipment through which singing may be analysed and processed in real-time. Indeed, knowing how to apply equalization, different microphone techniques and such digital tools as Autotune are common requirements for professional popular music and jazz singers today.

The popular music and jazz singing field has also been affected by several commercial vocal methods or models that have generated their own understandings and terminologies, leading to a situation where teachers do not necessarily have a joint pedagogical language and where subscribing to one vocal method is commonplace. As a result, silos of methods or models in vocal pedagogy have emerged.

In addition to advancements in understanding different vocal techniques, the music itself develops as new songs are constantly written and new musical styles are continually formed. As a result, the repertoire changes, and the singers must be equipped with skills to take on any new material or musical style in the future.

How can the teachers keep up with all these developments?

In taking a closer look at this field, just this spring my teacher colleagues shared their concern of a young vocalist signed by a major record label who was instructed not to apply to any vocal or music studies by one of the most prominent producers in music business. Why are popular music singers still warned not to educate their voice or learn music formally? In jazz, singers are often required to gain instrumental and musical skills equivalent to their instrumentalist counterparts even if their learning processes are known to be more demanding and time consuming. Indeed, several scholars suggest that this

difference is not recognised in pedagogical practices at all.

My own practitioner observations suggest that the demand of popular music and jazz vocal teaching is higher than ever. Vocal talent shows throughout the world subject singers of different skill levels to public scrutiny. Indeed, many hit songs in the popular music charts require advanced vocal technique as well as a unique recognizable sound from the performer. Contemporary jazz singers are also required to express themselves personally both in their music and in the use of their voices. I have also noticed that the amount of vocal coaching of performing artists has increased which suggests that the need of sufficient vocal technique has been recognized.

These questions and observations directed me to investigate popular music and jazz vocal teaching in the Nordic countries' higher music education. I wanted to find out how the vocal teachers develop their expertise within this rapidly changing field and what kind of continuing professional development would they benefit from. As there is little academic research on popular music and jazz vocal pedagogy, I was also interested in how the participants describe their pedagogical thinking and practices.

My dissertation reports a study project of five popular music and jazz vocal teachers working in Nordic higher music education in full-time positions. These five participants came from different musical backgrounds and had various combinations of degrees in related majors. During the project they met several times face-to-face and online in peer-group mentoring sessions, shared expertise with each other and had professional conversations of topics they themselves had chosen. They also provided this investigation with collaborative and individual reflections of their pedagogical thinking and experiences within and after the project.

Even if I am myself a colleague of the participating teachers, I positioned myself as the facilitator of the project. This methodological choice aligns with my theoretical orientation, Vygotsky's social constructivism (Vygotsky 1978; 1986), which positions individuals as active participants in the learning process constructing and applying knowledge in socially mediated contexts, and conversational learning (Baker, Jensen & Kolb 2002) in which conversation is understood as a process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Another theoretical thread in my research was expertise (Chi 2006; Ericson 2006) and its development at all stages of a teacher's career (Berliner 1988; Dreyfus & Dreyfus 1986; 2004).

I chose this target group based on the participants' working life position as full-time lecturers, as they have gone through a peer reviewed recruiting process which suggests a high level of expertise. I believed that they would be able to provide this study with valuable insights into this pedagogical field. In order to investigate the phenomenon in an up-close, in-depth, and detailed manner in all of its complexity, and to bring forth the multiple interpretations of the working life, I chose instrumental single-case study as a research design.

The project organized in this study was built on features of effective continuing professional development for adult learners emphasised by the literature (Bauer, Forsythe, & Kinney 2009; Danielson 2016; Diaz-Maggioli 2004; Knowles, Holton & Swanson 2012). It focused on subject-specific content and enhanced collaboration, sense of power and sharing of knowledge and skills.

At a general level, the results of this study confirm my presumption of the scarcity of collegial collaboration and possibilities to join continuing professional development courses for teachers in this rapidly changing educational field. In this study the participants were considered already to have a high level of expertise. It is notable that all participants regardless of age or teaching experience reflected on development of their expertise. They mentioned improved teaching practices, confirmation of their ideas, and deeper and clearer pedagogical thinking as examples of such development. The

participants were able to bypass differences in their knowledge, experience and even age through peer-group mentoring (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012). According to the data the project also helped them to overcome their feelings of isolation in teaching.

It must be emphasized that this project required a trustworthy and secure environment in which the participants could safely collaborate. On the other hand, no sustainable community was created in this project. The data itself did not directly reveal why, so in suggesting some reasons I relied on my geographical, temporal and organizational observations during the project. The fact that the participants came from different Nordic countries with most probability had an effect because not all of them shared a first language. The participants also found it hard and unpleasant to collaborate online. In addition, they spoke of their busy lives and tight schedules which manifested clearly in difficulties to find joint times for the peer-group mentoring sessions. Finally, even if power in this project was distributed as much as possible to the participants, they may still have felt that this was my project. It may be that a sustainable community simply cannot be built from outside.

My ambition in this study was to bring forth the pedagogical thinking of popular music and jazz vocal teachers in Nordic higher music education. Attending to the data, an overarching theme started to emerge from the professional conversations. I noticed that the ways the participants described their pedagogical thinking and teaching practices resembled strongly the ideals of learner-centered teaching. These teachers seemed to have abandoned the master-apprentice model, in which the teacher acts as the master-expert and the student learns through imitation from her expertise.

Some of the questions the participants raised in project were: “What do we teach when there is no right or wrong?”, “What are the right criteria for evaluating popular music and jazz singing?”, “How can we guide the students to find their own voice?” and “How can we prevent our vocal interests or challenges from influencing our teaching?” Such questions suggest that the pedagogical thinking of the participants clearly moved to emphasizing the role of the teacher as a guide rather than as a master. Instead, the participants wondered how to deal with the individual differences in students’ instrumental skills with limited resources and how to help each individual to develop from their own starting point.

The questions compiled from the participants’ responses together create a logical continuum of challenges in teaching. For instance, the question “How much and what kind of knowledge is needed?” asks what contents of teaching the teacher should choose from this wide field. The participants also emphasized that it is important to prevent teachers’ own interests and challenges from influencing their teaching, meaning that the focus should be on the needs of the student. Additionally, the participants wondered how learning of singing can be evaluated, especially with grades, if there is no right or wrong way to sing and no commonly agreed criteria. They presented strong criticism towards the use of grades in assessing singing. In connection to this criticism the participants wondered how they are able to guide the students to find their own voice, directing the focus of teaching towards the students’ own aims.

These findings propose that the participating teachers place the student in the centre of their pedagogical action and use all available knowledge of singing to serve the student’s needs. In their teaching practices they also seem to cross the boundaries of vocal methods or models flexibly and apply a variety of methods for the benefit of the student.

Considering the results of this study against the broader field of education, I argue that higher educational administrators need to create more opportunities for adequate continuing professional development courses for teachers. Sharing one’s knowledge and having conversations about daily working life issues is according to this study beneficiary for teachers at all stages of their careers.

Also, the data suggests that new and effective ways of instrumental teaching replacing the previously applied teacher-centered approaches may indeed be found. This study provides popular music and jazz vocal pedagogy with alternative ways of thinking about responsibilities and power relations in one-to-one vocal tuition and some practical ideas of how to apply learner-centered notions in teaching practices.

For singers of all skill levels and musical styles this investigation proposes, that educating one's voice with a popular music and jazz vocal teacher does not necessarily result in losing one's personal expression and sound but instead can help the singer to find and further develop her own voice and musical expression.

To conclude this lectio, I quote a thought insightfully formulated by one participant of the project:

“I think all of us agree on, that we go in and out of being a library, an expert, a coach and a teacher, who knows what has to be changed in vocal technique. So, we actually have a very wide perspective of different roles that we act on all the time. And sometimes just be the one who asks questions, who walks by their side creating the permissive atmosphere in which they are allowed to succeed, fail and fall.” ■

## Lectio praecursoria

**A**rvoisa kustos, kunnioitettu vastaväittäjä, hyvät kuulijat. Väitöskirjani Musiikkikasvatus ja markkinahallinta on yritys hahmottaa peruskoulun ja lukion musiikkikasvatuksen kytköksiä koulutuspolitiikkaan ja yhteiskuntaan, jonka jäseneksi koulun tehtävänä on kasvattaa lapsia ja nuoria. Tarkasteluni etäännyttää musiikkikasvatuksen tutkimisen laajempaan horisonttiin. Olen ottanut musiikkikasvatuksen eräänlaiseksi linssiksi eritellessäni suomalaista koulutuspolitiikkaa ja sen vallan mekanismeja. Markkinahallinnalla puolestaan viitataan niihin vallankäytön tapoihin, joissa katsotaan, että myös koulun ja kasvatuksen tulisi kytkeytyä vahvemmin markkinaehtoisiin toimintamalleihin.

2010-luvulla opetus suunnitelma- ja tuntijakoreformeissa poliittinen konsensus oli vahvistaa taide- ja taitoaineita peruskoulussa sekä lukiossa lisätä osallistavaa ja yhteisöllistä toimintakulttuuria. Musiikkikasvatuksen toimintaedellytykset ovat kuitenkin heikentyneet. Näin siitäkkin huolimatta, että kaikille yhteistä musiikinopetusta lisättiin peruskoulun vuosiluokille 7–9. Miksi koulutuspoliittiset ratkaisut johtivat päinvastaiseen suuntaan kuin toivottiin? Mitkä tekijät vaikuttavat siihen, että musiikkikasvatus näyttää päätyvän koulutusreformissa katveeseen?

Musiikin opiskelu kehittää muun muassa yhdessä toimimista, luovaa ongelmanratkaisukykyä ja vuorovaikutustaitoja. Nämä taidot ovat äärimmäisen tärkeitä taitoja myös työelämässä. Laadukas musiikkikasvatus, joka perustuu musiikilliseen toimintaan ja tarjoaa sopivan tasoisia haasteita, vahvistaa pystyvyyden ja toimijuuden kokemusta. Samoin demokraattisen elämäntavan kannalta oleellisia kykyjä, kuten myötätunto, samaistuminen, kuvittelu, harkinta, leikki ja toiveikkaus voidaan vahvistaa musiikkikasvatuksen avulla. Tätä taustaa vasten koulutuspoliittiset tavoitteet vaikuttivat olevan mielekkäitä.

Tavat, joilla musiikkikasvatuksesta puhutaan julkisessa keskustelussa osoittavat, että musiikkikasvatusta yleissivistävässä koulussa perustellaan monipuolisesti. Helsingin Sanomien yleisönoastokirjoitusten ja opetus- ja kulttuuriministeriölle osoitettujen tuntijakoa koskevien lausuntojen pohjalta olen eritellyt musiikkikasvatuksesta käytävää keskustelua 2000-luvulla. Keskustelusta muodostuvan kokonaiskuvan perusteella musiikki nähdään niin erottamattomana osana yleissivistystä, hyvinvointia, viihtyvyyttä ja oppimista edistävänä toimintana, itsen kasvun ja musiikillisten kokemusten mahdollistajana. Lisäksi keskustelussa korostettiin pätevien ja osaavien musiikinopettajien olevan laadukkaan musiikinopetuksen ja oppilaiden tasavertaisten musiikin opiskelumahdollisuuksien tae.

Pelkkä tekstien analysointi ei kuitenkaan riitä, on yritettävä päästä sanojen taakse. On pureuduttava rakenteisiin, käytäntöihin ja mekanismeihin, jotka ohjaavat koulutuspoliittisia prosesseja ja koulujen toimintaa. Siihen olen hyödyntänyt Michel Foucault'n filosofiaan pohjautuvaa hallinnananalyysia, johon Mitchel Dean, Nikolas Rose, Peter Miller sekä Ilpo Helén ovat perehtyneet. Tämän analyysin tavoitteena on hallinnan käytäntöjen logiikan selvittäminen. Kyse on siitä, miten hallinnan tavat tuotetaan ja millaisten mekanismien, tekniikoiden ja teknologioiden avulla sitä toteutetaan.

Ekonomistinen koulutusajattelu sysää musiikkikasvatuksen marginaaliin, koska musiikkikasvatuksen keskeisimmät merkitykset eivät käänny helposti ja selkeästi talouden mittareihin. Inhimillinen kasvu ja talouskasvu eivät ole symmetrisiä tai yhteismitallisia. Kysymys on lisäksi tarkasteluperspektiivistä. Siis siitä, millaisesta näkökulmasta ja millaisin käsittein koulu hahmotetaan. Havainnollistavana vertauksena näenkö rakennuksessa nauvoja ja laudanpätkiä, jos pakissani on saha ja vasara? Vai näenkö tilan, valon ja kodin tunnelman vai kenties houkuttelevan sijoituskohteen? Ja vaikka pakissani olisi tehokkaiksi osoitetut moottorisaha ja naulapyssy, voinko tulla kyselemättä auttamaan

artesaanipuusepän verstaalle omine työkaluineni?

Tällä vuosituuhannella koulutuksen ongelmiin on tarjottu ratkaisuksi herkästi markkinaehtoisia instrumentteja: kilpailu, tulosvastuu, kontrolli ja markkinoiden määrittämä hyöty ovat esimerkkejä näistä. Uudeksi julkisjohtamiseksi kutsuttu hallinnan strategia sisältää lupauksen julkisen sektorin toimintojen tehostamisesta. Moni uudistuspyrintö on peräänkuuluttanut markkinaehtoisten välineiden vahvistamista, mutta toistaiseksi koulutussektorilla Suomessa yleissivistävän koulun kontekstissa ne ovat saavuttaneet melko vähän vastakaikua, eivätkä ne ole päätyneet laajamittaisesti muokkaamaan käytäntöjä.

Talouden mittarit ohjaavat ajattelua koulutuksesta sekä konkreettisesti koulujen toimintaa. Kyse on siitä, hahmotetaanko koulu poliittisessa diskurssissa liian kapeasti, suoraviivaisesti ja yksinkertaistaen yhteiskunnan työkaluksi tuottaa osaavaa ja mukautuvaa työvoimaa vai kompleksiseksi yhteiskunnan alueeksi, jonka päämääränä on edistää kasvien kansalaisten hyvän elämän edellytyksiä. Markkinaliberaali ajattelu pohjautuu taloustieteelle, jota ohjaavat matemaattiset mallit. Matemaattiset mallit muovaavat maailman laskennalliseen muotoon, jolloin voidaan laskea jonkin asian hinta tai riskin toteutumisen todennäköisyys. Musiikin tärkeimmät merkitykset eivät pelkisty laskennallisiin malleihin ja matemaattiseen muotoon. Musiikillisessa toiminnassa syntyvät merkitykselliset kokemukset hitsaavat ihmisiä yhteen, kehittävät kuvittelukykyä ja antavat yksilölle rakennusaineita minuuden muotoutumiseen.

Kyse on vallankäytön ja hallinnan muutoksesta, jossa sielujen pelastamiseen liittyvästä varhaiskristillisestä paimenvallasta sekä kuriin ja rangaistuksiin perustuvan suvereenin vallan kautta on siirrytty hallitsemaan vapauden avulla. Se tarkoittaa käyttäytymisen ohjaamista siten, että erilaisin tekniikoin ja mekanismein muokataan yksilöiden ja yhteisöjen toimintaolosuhteita, jolloin yksilöt itse ohjaavat omaa toimintaansa haluttuun suuntaan. Koulutuspoliittisen esimerkinä tästä kehityksestä voi pitää 1990-luvulla voimistunutta koulutuksen hallinnan muutosta normiohjauksesta kohti vahvempaa tulosohjausta. Tämä on tarkoittanut esimerkiksi aiempaa väljempää lainsäädäntöä sekä paikallisen päätöksenteon ja rahoituksen tulosohjauksen lisääntymistä.

Hallintaa voidaan havainnollistaa myös filosofi Jeremy Benthamin ideoiman panoptikon avulla. Se oli ympyrän muotoinen vankilatyyppe, jossa vangit oli sijoitettu kaarevasti yksilöllisiin sellihin, jolloin rakennuksen keskellä vartiotorissa vartijan oli helppo tarkkailla ja valvoa kaikkia. Sellit olivat läpinäkyviä ja valaistuja, mutta vartiotori oli pimeä. Vangit eivät nähneet, oliko keskellä olevassa tornissa ketään. Hallinta oli yksilöivää ja ohjasi vankeja muokkaamaan ja kontrolloimaan toimintaansa, vaikka tosiasiallisesti valvojaa ei välttämättä olisikaan. Panoptikon-esimerkki havainnollistaa hallinnan muutosta kurivalasta kohti vapauden avulla toteutuvaa biovaltaa, jossa hyödynnetään elämän omia prosesseja ja ihmisen taipumuksia toimia eri tilanteissa. Se, miten ohjaamme käyttäytymistämme sykemittareiden, sosiaalisen median kohdennetun sisällön tai vaikkapa kulutusvalintojamme tarjoutun mukaisesti, on ilmentymää samankaltaisesta hallinnasta nykyajassa. Muokkaamme käyttäytymistämme vapaaehtoisesti, ilman käskemistä ja pakkoa. Valta ei siis väistämättä ole tukahduttavaa, se voi olla myös voimaannuttavaa.

Talouden ehdoilla toimivan strategisen koulutuspuheen tapa määritellä identiteetin muodostamisen ehdot (ethos), hallinnan tekniikat (techné), hallinnan visualisoinnin tavat (thesis) ja toiminnan tiedollinen perusta (epistémē) vaikuttaisi sysäävän musiikkikasvatustiedon diskurssissa painottuvat näkökulmat katveeseen. Markkinaliberaalin koulutusajattelun keskeisimpiä taustaoletuksia ovat talousihminen *homo economicus* kasvatuksen subjektina, joka siis pyrkii valinnoillaan maksimoimaan etunsa markkinoilla. Tuloksellisuus ja tehokkuus tekevät toivotunlaisen toiminnan näkyväksi. Mitattavuus, jatkuva arviointi ja standardointi lupaavat laadun ja tulosvastuun kohenemistä. Kilpailu toimintaa ohjaavana mekanismina asettaa meidät laskelmoimaan ihmissuhteitamme, valintojamme ja toimintaamme niiden tuottaman kilpailuhyödyn perusteella. Nämä sinänsä täysin ymmärrettävät

näkökulmat voivat toimia moitteetta teollisessa kontekstissa, mutta oppimisen ja inhimillisen kasvun kompleksisten prosessien ohjaamiseen ne ovat liian jäykkää ja yksinkertaistavia. Ihmiselämä ei mahdu Excelliin. Moni elämäalue toki jäsentyy laskennallisten mallien avulla mielekkäästi, mutta elämä pursua Excellin ulkopuolellakin.

Kasvatuksen kohteen määrittäminen korostetusti taloussubjektiksi tyhjentää kokonaispersoonaa ja oppilaan ainutlaatuisuutta korostavan ihmiskäsityksen, jonka varsin monet kasvattajat jakavat. Tuloksellisuuden ja tehokkuuden vaatimukset redusoivat kasvatuksellisen toiminnan huomion hyvin välineelliseen ja ulkoisia piirteitä korostavaan näkökulmaan, koska kasvatuksen tulokset ja teho ovat monimutkaisia mitata. Mitattavuus ja arviointitekniikat rajoittavat tiedon ja käytäntöjen episteemistä ja toiminnallista tilaa korostamalla helposti ja vertailukelpoisesti mitattavien tavoitteiden ja tulosten ensisijaisuutta. Kilpailu ja laskelmoiva suhtautuminen inhimilliseen pääomaan kaventaa ihmisten välisiä suhteita asettamalla heidät lähtökohtaisesti kilpailemaan toisiaan vastaan ja jättämällä yksilön yksin vastaamaan itsestään. Näin se rapauttaa ihmisten välistä luottamusta ja kykyä myötätuntoon.

Vaikka koulutuspuhetta hallitsee markkinaliberaali korostus, dialogille on silti tilaa. Koulukasvatus ja musiikkikasvatus osana sitä eivät ole missään nimessä täysin irrallaan tai ristiriidassa taloudellisen koulutusajattelun kanssa. Dialogi on täysin mahdollista. Niin talousorientoinneissa koulutuspuheessa kuin musiikkikasvatuskeskustelussa löytyy myös yhteistä tarttumapintaa. Aktiivisen yksilön, toimijuuden, vapauden ja luovuuden kaltaiset käsitteet ovat yhteisiä molemmissa. Näistä yhteisistä käsitteistä olen hahmotellut tapoja jäsentää musiikkikasvatusta osana yleissivistävää koulua.

Huomion kiinnittäminen musiikillisessa toiminnassa syntyvien merkityksellisten kokemusten rikastamiseen tarjoaa laajemman perspektiivin tutkia musiikkikasvatuksen suhdetta yleissivistävän koulun yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin. Yhdessä toimiminen, minuuden kasvu, kuvittelukyky ja elämän ohjaus voisivat tarjota käsitteellisen horisontin, josta käsin musiikkikasvatuksen merkityksiä olisi mahdollista tarkastella laajemmin osana julkisen yleissivistävän koulun päämääriä.

Yhdessä toimiminen on musiikissa varsin luontevaa. Musiikilliseen toimintaan pohjautuva musiikin opiskelu kytkeytyy yksilöiden toimintamahdollisuuksien vahvistamiseen. Musiikki asettaa toimijat positiivisesti toisistaan riippuvaisiksi. Jotta musiikki kuulostaisi hyvältä, on jokaisen hoidettava oma osuutensa niin hyvin kuin taitaa. Toimijuuden vahvistaminen kytkeytyy tekemällä ja kokeilemalla oppimiseen.

Minuuden kasvun korostaminen musiikkikasvatuksen päämääränä tarjoaa horisontin, joka välittää kokemuksellisesti tunnustuksen antamisen, rakkauden, oikeudenmukaisuuden ja elämän kunnioittamisen arvoja ja periaatteita. Ekokriisin aikakaudella identiteetin ja minuuden rakentamiseen tarvitaan pelkkiä yksilökeskeisiä valintoja ja mieltymyksiä kestävämpi perusta. Identiteetti muovautuu dialogisesti ja toimimalla yhdessä toisten kanssa, jolloin oma minuus suhteutuu minän ylittävään merkityshorisonttiin.

Mielikuvituksen ja leikin avulla voidaan harjoitella ongelmien havaitsemisen ja asettamisen taitoja. Samoin mielikuvituksen ja kuvittelukyvyn avulla voidaan koetella todellisuuden rajoja, toisin sanoen keksiä jotain, mitä ei ainakaan vielä ole olemassa. Kuvittelukyky kehittää myös kykyä asettua toisen asemaan ja tarjoaa turvallisen tavan tutustua omalle kokemuspäiville vieraaseen.

Elämän ohjauksella tarkoitan niitä musiikillisen toiminnan tuottamia merkityksiä, jotka ovat voimaannuttavia ja vapauttavat elämää tukahduttavista mekanismeista. Musiikin avulla ja musiikissa säätelemme vireyttä, tunnetiloja ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Musiikilliset käytännöt ovat keinoja vahvistaa kasvatuksen kokemuksellisia ja toiminnallisia prosesseja. Yksilöiden ja yhteisöjen on mahdollista kehittää yhteiselämää, jos elämän ohjauksen vallanmekanismit ovat yksilön toimintavalmiuksia voimaannuttavia ja perustuvat eettisesti kestäviin päämääriin.



Musiikin opiskelu luo edellytyksiä niin yksilön minuuden muotoutumiselle, hyvinvoinnille ja oppimiselle, demokraattiselle elämänmuodolle kuin työelämän osaamistarpeille ja talouden kasvutekijöille. Näiden lisäksi se on varsin hauskaa ja virkistävää ajanvietettä, olipa itse musisoijana sitä tuottamassa tai yleisönä kuuntelemassa. Musiikin opiskelun merkitykset eivät pelkisty vain välittömien hyötyjen saavuttamiseen eivätkä musiikin itseisarvoon. Musiikki vaikuttaa ihmiseen hyvin kokonaisvaltaisesti. Se kytkeytyy aivojen toimintaan ja muovautumiseen. Se pistää kehon omat mielihyvähormonit liikkeelle. Musiikki vahvistaa yhteisöjen jaettuja merkityksiä. Se jättää vahvoja muistijälkiä sekä tukee kokeilemista ja luovaa keksimistä.

Tämän perusteella väitän, että musiikilla on väliä yleissivistävässä koulussa nyt ja tulevaisuudessa. Siksi olisi perusteltua vahvistaa musiikkikasvatuksen toimintaedellytysten kannalta suopeita puhetapoja ja kehityslinjoja.

Pyydän Teitä, arvoisa professori tiedekunnan määräämänä vastaväittäjänä esittämään ne muistutukset, joihin katsotte väitöskirjan antavan aiheita. ■

Lauri Väkevä

## Vastaväittäjän lausunto Timo Kovasen tutkimuksesta

**Kiitän humanistis-yhteiskuntatieteellistä tiedekuntaa mahdollisuudesta toimia Timo Kovasen väitöskirjan vastaväittäjänä.**

**K**ovasen väitöskirja on laajamuotoinen ja monikerroksinen raportti musiikkikasvatusfilosofian alaan kuuluvasta tutkimuksesta. Hän soveltaa siinä Michel Foucault'n filosofiaa ja käsitteistöä 2000-luvun vaihteen opetussuunnitelmauudistusten ongelmakenttään musiikkikasvatuksen oikeutusta koskevan diskurssin näkökulmasta. Menetelmällisesti kyseessä on diskurssianalyysin kriittinen kontekstuaalisointi, jossa historiallisen taustoituksen jälkeen musiikkikasvatuksen oikeutusta koskevan tekstiaineiston argumenttien erittelystä edetään hallintavallan analyysiin ja siitä edelleen tutkijan oman filosofisen ajattelumallin muodostamiseen. Nelivaiheinen rakenne ilmentää systemaattista tutkijanotetta ja kiinnostusta asioiden monitasoiseen hahmottamiseen. Työn kerrostunut rakenne ilmentää myös halua hahmottaa keskusteltavana olevia asioita laajemmin ja syvemmin, jäsentää oikeutuspuheen argumentaatiotapoja ja tuoda esiin diskurssin taustalla piileviä hallinnan muotoja.

Vaikka Foucault'lainen näkökulma ei ole millään muotoa uusi suomalaisessa yhteiskuntatutkimuksessa, sitä sovelletaan maassamme nyt ensimmäistä kertaa tässä laajuudessa musiikkikasvatusfilosofian alaan kuuluvassa väitöskirjassa. Tässä mielessä Kovasen tutkimus on ansiokas päänavaus, jolle kernaasti toivoisi jatkoa.

Kovasen genealogis-diskursiivis-hallinnallisen analyysin tuloksena syntyy uskottava hahmotus markkinaliberaalin dispositiivien ulottuvuuksista koulukasvatuksen problematiikan kehityksessä. Samalla lukijalle piirtyy kuva siitä, miten sivistysteoriaan kiinnittyvä koulukasvatuksen arvopohja asettuu vastakkain markkinaliberaalin hallinnallisuuden kanssa 2000-luvun koulutuspolitiikassa ja -diskurssissa. Kovasen tapa tulkita markkina-liberaalia eetosta oman aikamme keskeisenä koulutuspolitiikkaa ja -diskurssia rajaavana dispositiivina on oivaltava, joskin ankara. Keskeisten lähdeteostensa hengessä Kovanen pitää markkinaliberalismia humanistisen kasvatusperinteen ja sivistysteoriaan pohjautuvan koulutuksen uhkana ja etsii vaihtoehtoja sen kaikkivoipaisuudelle myös alueilta, joissa koulutuksen oikeutuspuhe ei perinteisesti ole mukaillut uusliberalistista hyötyvaatimusta. Näin Kovanen tuo laajemman koulutuspoliittisen keskustelun osaksi aiemmin varsin erillään operoinutta musiikkikasvatusfilosofiaa.

Kovasen tutkimuksen ankkuroituminen lähtökuopissaan markkinaliberalismin jyrkkään kritiikkiin tekee siitä jossain määrin kehämäisen, mitä hän puolustele tutkimusasetelmansa normatiivisuudella. Voidaan ajatella, että tässä tutkimuksessa yhdistyy vahva käytäntösidonnainen intressi teoreettiseen kunnianhimoisuuteen ja syvään huoleen markkinaliberalismin riittämättömyydestä yleissivistävän musiikki- ja laajemmin taidekasvatuksen oikeutukseksi. Näin Kovasen väitöskirja heijastaa pedagogiselle tutkimukselle olennaista käsitteellisen, eettisen ja praktisen tiedon yhteen kietoutumista, jossa normatiivisuus on mahdollista kääntää eduksi, kunhan sen lähtökohdat tunnustetaan ja tuodaan näkyville. Tarkemmin väitöskirjan tekstiin tutustuessa mysteerin juoni alkaakin paljastua, ja lukijalle muodostuu käsitys musiikkikasvatuksen oikeutusdiskurssin kiinnikkeistä hallinnallisuuteen. Samalla hahmottuu ilmakuva siitä maastosta, jolle voidaan luoda filosofisia polkuja markkinaliberalistisen vallan kritiikille.

Kovasen tutkimuksen sijoittaminen musiikkikasvatustutkimuksen alaan herättää kaksi kriittistä kysymystä. Yhtäältä voidaan pitää jossain määrin ongelmallisena ratkaisuna niputtaa praksiatutkimuksen musiikkikasvatustutkimuksen yhteen analysoimatta suuntausten avaintekstien välisiä eroja ja käsitteenmäärittelyjä ja kartoittamatta praksiatutkimuksen kritisoiman esteettisen musiikkikasvatustutkimuksen argumentaatiota. Kovasen tulkinta suomalaisen musiikin opetussuunnitelma-ajattelun vahvasta kytköksestä praksiatutkimukseen ei myöskään liene aivan yksiselitteinen. Toisaalta tähän teemaan paneutuminen olisi vienyt paljon sivutilaa muutenkin laajasta ja monikerroksisesta tutkimuksesta, jonka todellinen fokus on muualla kuin musiikkikasvatustutkimuksen selitysohjassa.

Toinen tässä yhteydessä esiin nouseva kriittinen kysymys koskee musiikkikasvatustutkimuksen ja taidekasvatustutkimuksen sekä niihin liittyvien argumentaatiotapojen suhdetta. Työssä rinnastetaan nämä kaksi diskurssia problematisoimatta niiden mahdollisia epäjatkuvuuksia. Musiikki- ja taidekasvatustutkimuksen erottelu olisi voinut tuoda paremmin näkyviin oikeutusdiskurssien nyanssieroja ja auttanut kohdentamaan työn analyysin nimenomaan musiikkikasvatusta koskevaan oikeutuspuheeseen. Toisaalta on oletettavaa, että tarkasteltavassa media-aineistossa nämä diskurssit asettuvat myös osittain limittäin.

Kovasen tutkimuksen ansiona voi pitää pyrkimystä oman filosofisen näkökulman jäsentämiseen. Kovasen väitöskirja heijastaa analyttistä tutkijanmentaliteettia ja rohkeutta tarttua komplekseihin käsitteisiin. Erityisenä ansiona voi pitää Foucault'n suhteellisen hankalasti avautuvan filosofian metodologista soveltamista musiikkikasvatustutkimuksen esiin nostamiin kysymyksiin. Foucault'n genealogian soveltamisessa jatkuvuudet, polveutumiset ja polkuriippuvuudet korostuvat tutkimuksessa epäjatkuvuuksien ja äkillisten repeämien kustannuksella. Kovasen historiallinen tulkinta on kuitenkin todennettavissa suomalaisen koulutusjärjestelmän muutosta koskevan tutkimuskirjallisuuden kautta. Vaikka Foucault'n ajatuksiin ei viitata primäärilähteiden kautta, sekundäärikirjallisuuden avulla luodaan riittävä perusta hänen filosofiansa sovellusmahdollisuuksista. Sekundäärilähteiden käyttö lienee myös perusteltua menetelmällisessä mielessä, koska niissä on jäsennetty Foucault'n filosofiaa metodisiin tarpeisiin.

Kovasen osoittaa tuntevansa hyvin ja sisäistäneensä musiikkikasvatustutkimuksen teoreettiset lähtökohdat tutkimustehtävänsä puitteissa ja käyttää niitä asiaan kuuluvalla tavalla. Tutkimus on onnistuneesti suhteutettu oman tieteenalan tutkimustraditioon. Kovasen tutkimusongelmat ovat haastavia, ne on perusteltu hyvin ja niillä on yhteys teoreettiseen viitekehykseen. Kovasen tutkimusote ilmentää metodologisesti hallittua ajattelua, jossa laajemmista asiakokonaisuuksista edetään sujuvasti analyttiseen tutkijanotteeseen ja edelleen omaan filosofiseen synteisiin. Analyysi osoittaa valitun menetelmän hyvää hallintaa. Pohdinta on asiantuntevaa ja oivaltavaa. Tutkimus on raportoitu selkeästi ja johdonmukaisesti. Tulokset ovat mielenkiintoisia ja relevantteja musiikkikasvatustutkimuksen filosofisen oikeutuspuheen kannalta ja antavat aihetta jatkokeskustelulle, luoden myös tilaa uusille tutkimusavauksille. Väitöskirjalla on näin merkittävää antia alan tutkimukselle. Kovanen esitteli ja puolusti tutkimustyötään väitöstilaisuudessa erinomaisesti.

Esitän tiedekunnalle Timo Kovasen tutkimuksen hyväksymistä väitöskirjaksi. ■

Lauri Väkevä

Vararehtori, professori

## Arviot | Reviews

# Musiikki-integraatio opetuksen ja opettajakoulutuksen haasteena

Näkemyksiä kirjasta Cslovjecsek, M. & Zulauf, M. 2018. **Integrated Music Education. Challenges of Teaching and Teacher Training. Mousikae Padeia. Music and Education Vol. 1. Bern: Peter Lang (418 sivua).**

**M**usiikki-integraatio osana musiikkikasvatuksen toteutusmalleja liittyy vahvasti uuden opetussuunnitelmamme moninaisten mallien ilmiölähtöiseen ajatteluun. Mitä musiikki-integraatio oikeastaan tarkoittaa, ja miten sen avulla voidaan toimia opettajakoulutuksessa tai rikastaa opetusta viitekehystä riippumatta: tätä tarkastellaan sveitsiläisestä näkökulmasta Markus Cslovjecsekin ja Madeleine Zulaufin (toim.) kirjassa ”Integrated Music Education. Challenges of Teaching and Teacher Training”, joka ilmestyi viime kesänä (2018). Julkaisu on englanninkielinen, mutta jokaisesta luvusta löytyvät lisäksi tiivistelmät sekä ranskaksi että saksaksi. Kirja on numeroitu osana 1, asettaen odotuksia mahdollisesti myöhemmin kasvavan sarjan ”Mousikae Paideia (Music and Education/ Musik und Bildung/ Musique et Pédagogie)” suuntaan. Kirjan on kustantanut Peter Lang, ja sen julkaisuprosessia ovat tukeneet sveitsiläiset koulutusinstituutiot<sup>1</sup> alkaen esi- ja alkuopetuksesta, ja jatkuen sikäläisissä ammattikorkeakouluissa toteutettavaan monialaiseen opettajakoulutukseen saakka<sup>2</sup>. Kirja on ostettavissa sekä painettuna että e-kirjana.

Tämän 418-sivuisen kirjan kirjoittajina toimivat seuraavien teemoittain eritellen<sup>3</sup>:

- **Kutsu matkalle:** Markus Cslovjecsek & Madeleine Zulauf
- **Alkupiste:** Luvut 1) Rudolf Künzli; ja 2) Madeleine Zulauf & Markus Cslovjecsek
- **Step 1** ”Kohti integroitua musiikkikasvatusta kaukaisia horisontteja tutkimalla”, luvut 3) Joan Russell; 4) Ludwig Pesch; 5) Colleen Richardson
- **Step 2** ”Integroidun musiikkikasvatuksen kohtaaminen: siellä, missä koulu kohtaa elämän”, luvut 6) Frits Evelein; 7) Anne Lowe & Monique Richard; ja 8) Diana Harris
- **Step 3** ”Koulumallien riisuminen musiikkikasvatuksen integraatioprosessissa”, luvut 9) Dagmar Widorski; 10) Kari Veblen; ja 11) Jonathan Barnes
- **Step 4** ”Integroidun musiikkikasvatuksen luokkahuone-aktiviteetteihin tutustuminen”, luvut 12) Smaragda Chrysosostomou, Colleen Richardson & Joan Russell; 13) Markus Cslovjecsek, Ludwig Pesch & Joan Russell; ja 14) Anke Böttcher, Frits Evelein & Diana Harris
- **Step 5** ”Tulla kutsutuksi integroituun musiikkikasvatukseen sitoutuneiden ihmisten mieliin”, luvut 15) Madeleine Zulauf & Peter Gentinetta; ja 16) Hermann Gelzer & Helmut Messner
- **Oppi matkasta:** minne seuraavaksi? Madeleine Zulauf & Markus Cslovjecsek

Kirjan esipuheessa, *Kutsussa matkalle*, luodaan perustaa ja merkityksiä julkaisussa rakentuvalla sisällöllisellä annilla, erilaisista näkökulmista teemaa avaten. Musiikin kokemuksen merkityksiä kirjassa tarkastellaan intensiiviseen ja jatkuvaan reflektioon sekä kehitykseen kolmesta eri näkökulmasta:

- 1) musiikkia tarkastellaan vertaansa vailla olevana kulttuurisena hyvänä, jonka on välttämätöntä olla keskeisessä roolissa lasten ja nuorten ihmisten kasvatuksessa.
- 2) musiikki-integraation katsotaan syventävän koulun tehokkuudelle asetettuja tavoitteita, tukemalla oppijaa – ei ainoastaan tiedon omaksumiseksi – vaan myös sen valjastamiseksi koherenttiin, konstruktiviseen ja osallistavaan suuntaan osana elämäntulkua.
- 3) kirjassa tarkastellaan todellisen musiikin integroimisen merkitystä lupaavien väylien tunnistamiseksi, ja niiden hyödyntämiseksi siten, että musiikkia hyödynnettäisiin lasten ja nuorten kasvatuksen välineenä: musiikkia voidaan tarkastella kasvatuksena musiikissa, tai kasvatuksena musiikin avulla, joskaan niitä ei usein hyödynnetä vahvana perustana hedelmälliselle kollegojen keskinäiselle yhteistyölle kouluorganisaatioissa.

Näitä kolmea näkökulmaa kirjassa summataan integroidun musiikkikasvatuksen leiman alle kuuluvina näkökulmina.

Alkuna kirja sai ISMen konferenssissa Kuala Lumpurissa (2006), jolloin perustettiin kansainvälinen ryhmä PRIME: Practice and Research in Integrated Music Education. Vuonna 2011 PRIMEstä tuli ISMen alainen Special Interest Group (SIG). Tämän kirja-projektin syntyhistoria tarkentuu vuonna 2008 Solothurnissa, Sveitsissä pidettyyn symposiumiin otsikolla ”Practice and Research in Music Education”. Kirjoittajien esittelyistä käy ilmi, että he tulevat Iso-Britanniasta, Saksasta, Kreikasta, Sveitsistä, Hollannista ja Kanadasta, eivätkä koostu tällä hetkellä aktiivisesti SIGPrime -ryhmässä toimivista jäsenistä heidän vahvasta asiantuntemuksestaan riippumatta, mikä selittyy kyllä kirjan lähtökohtia ja rakenteita tarkasteltaessa. Ehkä alun perin aktiivisina mukana olleet jäsenet ovatkin olleet suurelta osin opettajia – kun taas nykyisessä verkostossa toimijat ovat lähinnä tutkijoita ja opettajankouluttajia. Nykyiseen SIGPrimeen voi tutustua tästä: <http://www.sigprime.net>

## Alkupiste

Rudolf Künzli tarkastelee luvussa yksi (1) *Koulurakenteita perustuen oppiaineisiin, luokkiin ja oppitunteihin haasteena integroidulle koulutukselle*. Alakohtaisia rakenteita analysoidaan tiedon rakentamisen ja oppimisen näkökulmista, ymmärtäen kouluinstituutio oikeana ja todellisena oppimisen paikkana, sen perimmäiseen tarkoitukseen nojautuen: koulu on spesifisti oppimiseen tarkoitettu erillinen instituutio, jolla on oma logiikkansa sekä kehityksellinen dynamiikkansa. Tämän viitekehysten vuoksi oppimista kouluissa selitetään vastakohtaisena ja poikkeavana jokapäiväisen elämän käsitteille, tavoille tai oppimisen luonnollisille käytänteille. Se saattaa näyttäytyä joskus niin korkeana esteenä oppimiselle, että oppijoiden ensisijainen tarve oppimiselle kuolee. Koulun alakohtaisen perustan vuoksi koulujärjestelmässä on epistemologisia ja sosiologisia rajoja, mistä seuraa tarve integroidun kasvatuksen malleille, erityisesti konstruktivistisesta ja kompetensseihin orientoituneista opetustyyleistä lähtien.

Luvussa kaksi (2) Madeleine Zulauf & Markus Cslovjecsek tarkastelevat *Musiikin, kasvatuksen ja integraation toisiinsa kietoutunutta luonnetta* kirjan toimittajien näkökulmina. He analysoivat useita pedagogisia innovaatioita, joilla on pyritty edistämään kasvatuksen integratiivista musiikillista potentiaalia oppivelvollisuuden alaisessa kouluopetuksessa. Analyysin kohteena on musiikin, integraation ja koulutuksen status – tila, jota tarkastellaan prosesseina ja/tai tuloksina. Kirjoittajat tuovat esille mielenkiinnon koulutukseen musiikillisesti ja musiikkia työkaluna hyödyntäen, tunnistaen kaksi mallia: kumulatiivinen ja vastavuoroinen musiikki-integraation malli. Taitaita, erityisesti musiikkia tarkastellaan oppialoina, joiden kautta voidaan löytää useita integraatiotyyppisiä ja -tasoja

todellisuuden ymmärtämiseksi. Kirjoittajat rohkaisevat tämän perusteella opettajia ja tutkijoita kaatamaan vanhakantaisen dikotomisen ajattelun suuntia: musiikin integriteetti ja integraatio voivat tukea toisiaan.

### Step 1: “Kohti integroitua musiikkikasvatusta kaukaisia horisontteja tutkimalla”

Teeman 1 tarkastelu käynnistyy Joan Russellin tarkastelulla kirjan kolmannessa (3) luvussa, otsikolla *Taideintegraatio esityksen ja koulutuksen rakenteista käytäntölähtöisissä yhteisöissä: brasilialainen esimerkki*. Tässä luvussa pohditaan kouluaineiden integraatiota tämän päivän tavoitteena useissa koulutuksellisissa toimialoissa. Se asetetaan eräänlaiseksi ideaaliksi, vaikka siihen liittyy monimutkaisista prosesseista nousevia haasteita. Grupo Mundaréu, brasilialaisten taidetoimijoiden yhteisö, otetaan tässä inspiraation esimerkiksi – yksilöt ja heidän taideopettajansa luovat uudenlaista kulttuurista traditiota sulauttamalla mukaan monenlaisia taiteellisia muotoja. Tekemisen iloa ja nautintoa pidetään keskeisenä ja olennaisena oppimiselle. Tärkeää on elää ja kokea kansankulttuuria. Ilman institutio-naalisia vaatimuksia tai oppimisen tavoitteita oppija on halukas ja rohkea ottamaan riskejä, ja tekemään monenlaisia kokeiluja. Luvun päätteeksi Joan Russell kuvaa omaa henkilökohtaista kokemustaan tuossa ryhmässä tarkastellen sitä lähtien kolmijaosta 1) filosofinen näkökulma kulttuureissa ja arvoissa, 2) metodologinen näkökulma käsitteellistämiseen ja saavutusten arviointiin liittyen, sekä 3) instituutioihin liittyvä politiikka ja opettajankoulutus.

Luvussa neljä (4), *”Ajattelu ja oppiminen etelä-intialaisessa musiikissa”* Ludwig Pesch, alan syvällisestä asiantuntemuksesta lähtien, kuvaa etelä-intialaista, karnaattista musiikkia, joka kirjailijan mukaan kantaa mukanaan sekä teoreettisia perusteita että hyvin perusteltuja didaktisia viitekehyksiä. Interkulttuurisen vuorovaikutuksen menestystarinan vuoksi tuo musiikkityyli on näyttäytynyt puoleensavetävänä valintana tasavertaisesti länsimaisille muusikoille, opettajille ja oppijoille. Tämän kaltainen musiikki Peschin tarkastelemana toimii tilanteesta, ajasta ja varallisuudesta riippumatta, joten sitä voidaan helposti soveltaa monenlaisiin tarpeisiin. Etelä-intialainen musiikki avaakin kirjailijan mukaan oppimisen mahdollisuuksia monin eri tavoin: siihen istuvat toiminta ilman soittimia sekä poeettinen mielikuvitus suullisen viestin ja perimän tukena, myös muuntu-vissa olosuhteissa. Intuitiivinen tapa hyödyntää opetuksessa solmisaatio-perustaisia käsi-merkkejä tuottaa oman lisäarvonsa musiikki-integraatiota hyödyntäville käytännön toimi-joille. Musiikin vangitsevat rytmit tukevat sisäsyntyistä tarvetta liikkuu – moninaisista syistä johtuen tämä karnaattinen musiikki Ludwig Peschin mukaan assosioi parhaimmil-laan ihmisiä eri puolilla maailmaa haltioitumaan musiikista. Voimmekin jäädä mietti-mään, millainen merkitys itse intialaisen musiikin ominaispiirteillä kokijalle on – sen mikrointervallit ja ragoihin sitoutuneet sanomat ovat kuitenkin meille vieraita, syvälli-sempää perehtymistä myös opettajalta edellyttäviä asioita – vaikka musiikkikulttuuria artikkelissa avataankin.

Colleen Richardsonin näkemykset luvussa viisi (5) ovat saaneet otsikokseen *”Yhteyksien luominen: visuaaliset Avant-Garde -taiteilijat ja Varèse”* Säveltäjä Edgar Varèse kommuniko-i läpi elämänsä enemmän runoilijoiden ja kuvataiteilijoiden kanssa, kuin sukupolvensa sä-veltäjien kanssa. Musiikillisissa teoksissaan hän käytti visuaalisia analogioita, jotka muis-tuttivat visuaalisten taiteilijoiden kieltä. Varèsen työ ja siihen liittyvät verkostot synnyttivät lopulta uusia ideoita ja tekniikoita, jotka johtivat uusiin, erilaisiin tyyliin, kuten futu-rismi, kubismi ja dadaismi. Alan taiteilijat olivat kiinnostuneita simultaanisuudesta, neljän-nessä ulottuvuudesta, korkeasta matematiikasta, primitivismistä ja ”koneellisesta estetii-kasta”. Luvussa esitellään muutamia valittuja taideteoksia, ja avataan eri taiteenalojen edustajien yhteyksiä toisiinsa, sekä vertaillaan näitä keskenään. Johtopäätökseksi nostetaan esteettinen parallelismi Varèsen ja Duchampin välillä.



## Step 2: ”Integroidun musiikkikasvatuksen kohtaaminen: siellä, missä koulu kohtaa elämän”

Kirjan toisessa teemassa pyritään rakentamaan siltoja koulun ja elämän välille. Tämä käynnistyy luvussa kuusi (6) otsikolla *Yhteistoiminnallinen oppiminen musiikissa: musiikkikasvatus ja integraation psykologia*, kirjoittajana Frits Evelein. Luvussa oletetaan lähtökohtaisesti, että meidän tulisi koulutuksen avulla pystyä tukemaan ihmisen täyttä inhimillistä potentiaalia, mille yhteistoiminnallinen oppiminen nähdään hyvänä välineenä, useiden tutkimuksien avulla perustellen. Avaimena tavoitteen saavuttamiselle nähdään erilaisten pienten yhteisöjen rakentaminen toisiaan tukevien tiimien avulla, jotka oppisivat yhdessä ja toisiltaan. Yhteistoiminnallisen oppimisen malli perustuu rakenteelliseen tapaan toteuttaa vuorovaikutteista oppimista, viiteen yksinkertaiseen peruseriaatteeseen tukeutumalla. Sen kautta voidaan tavoittaa psykologinen tarve yhteyksien rakentumiselle, suhteisiin, kompetensseihin ja autonomiaan perustuen. Nämä tarpeet perustuvat sisäsyntyiseen motivaatioon ja liittyvät Flow-kokemuksiin. Onkin loogista, että tässä luvussa esitellään Itseohjautuvuus-teoria<sup>4</sup> (Deci & Ryan 1985, 2000, 2002). Erityisiä pedagogisia näkökulmia musiikin ja yhteistoiminnallisen oppimisen välillä selitetään käytäntölähtöisen lähestymisen kautta, luoviin musiikillisiin aktiviteetteihin liittyen. Myös yhtymiä opettajankoulutukseen luodaan tässä luvussa.

”*Musiikki/taide/kieli tieteidenvälisenä interventiona: kulttuurinen, kielellinen ja taiteellinen kehitys frankofonisissa vähemmistöyhteisöissä*”, luvussa seitsemän (7), on valikoitunut otsikoksi kirjoittajille Anne Lowe ja Monique Richard. Luvussa tarkastellaan frankofonisia<sup>5</sup> yhteisöjä Kanadassa, kohteena koulumaailma sekä siihen liittyvä kaksoismandaatti: akateeminen menestys ja identiteetin rakentaminen. Oppijoiden ja opettajien vastakkaisen kulttuurin nähdään tässä joutuvan helposti yhteentörmäykseen. Koulu avautuu oppijoille tilana, jonka tulee tarjota sosiaali- ja kulttuurista vahvistavia kokemuksia. Työkaluina sosiaali- ja kulttuurista vahvistavan tilan saavuttamiselle nähdään frankofonisen kulttuurin ja siitä nousevien ilmaisutapojen, kuten musiikin, teatterin, kirjallisuuden, median ja niistä nousevien kulttuuristen aktiviteettien hyödyntäminen. Kirjoittajat kuvaavat esimerkkinä tällaisesta toimintatavasta 13–14-vuotiaiden, 8. luokan oppilaiden projektia, jossa he tarkastelivat taidetta kulttuurisena ilmentymänä, rakentaen oppimisprosesseja ranskan kieleen, musiikkiin ja visuaalisiin taiteisiin liittyen. Nuorten kokemukset kuvatussa toimintatavassa näyttäytyivät tutkimuksen mukaan heissä positiivisempina suhteessa kieleen, kulttuuriseen kehitykseen, ja oppimistavoitteisiin, kaikissa kolmessa. Lisäksi, Lowen (2006) mallin mukaisesti, oppiminen, opettaminen, ympäristön olosuhteet ja opettajien ammatillinen kehitys tukivat projektin hyviä tuloksia.

Diana Harris tarkastelee luvussa kahdeksan (8) otsikolla *”Luokahuoneen spirituaalisuuden edistäminen musiikin avulla”* miksi ja miten spirituaalisuutta voitaisiin käyttää kouluissa, erityisesti musiikin tunneilla. Kirjailija itse pitää henkisyttä jokaiselle yksilölle tärkeänä pääomana, joka perustuu lapsen ja nuoren mahdollisuuteen kokea henkisyttä turvallisuudessa. Nämä kokemukset voivat tukea meidän identiteettimme rakentamista sekä ymmärrystämme erilaisista uskonnoista, joille musiikilla on suuri merkitys. Spirituaalisuus sinänsä ei kuitenkaan tarkoita uskonnollisuutta kaikille, vaikka joillekin se sitä onkin. On tärkeää, että henkisyyden kautta tavoittelemiemme arvojen tiedostaminen voidaan istuttaa opettajan rooliin, ja se on jotain, mitä meidän ei tule arvioida. Tästä syystä kirjoittaja tarkastelee henkisyttä musiikin opetuksen osana, mutta kuitenkin musiikin opetussuunnitelmasta eriytyneenä, omana erillisenä alueenaan. Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä uskonnollinen henkisyys on syyttänyt jatkuvia nuotioita, mille Harrisin artikkeli voi minusta avata tärkeitä näkökulmia: musiikki kuljettaa mukanaan joka tapauksessa myös jotain henkistä – hiljaisen tietoon liittyen.

### Step 3: ”Koulumallien riisuminen musiikkikasvatuksen integraatioprosessissa”

Kirjan kolmannen osan ensimmäisessä luvussa (luku 9) tarkastellaan *Monialaisuutta dialogissa syvätason alaperustaisesta ymmärryksestä lähtien, etuina opiskelijoiden minän kehittymiselle*. Artikkelissa pohditaan, miten opiskelijoiden yksilöllinen kehitys voisi hyötyä monialaisuuden ja alakohtaisuuden dialogista. Dagmar Widorski pohtii artikkelissaan sitä, olisiko tarpeen muuttaa ainekohtaisiin sisältöihin perustuva koulutusmalli toisenlaiseksi. Kuitenkin hän toteaa, että koulutusjärjestelmän ainekohtaisiin malleihin perustuvaa järjestelmää voidaan perustella - ei vain sosiaalisesta - vaan myös pedagogisesta näkökulmasta. Koulua ja koulutusta tarkastellaankin luvussa sekä yhteiskunnallisina kokonaisuuksina ja niiden jatkumoina että yksilötason kokemuksiin liittyvinä rationaalisina, ainutlaatuisina ja autonomisina subjekteina. Kirjallisuus, rationaalinen päätöksenteko ja esteettinen kokemus nostetaan artikkelissa pedagogisiksi käsitteiksi, tarkastellen niitä ainekohtaisista sekä monialaisista opettamisen näkökulmista lähtien. Myös opettajien monialaisiin kompetensseihin liittyvää pohdintaa avataan tässä luvussa, artikkeliin valitun esimerkin avulla. Dagmar Widorski päättää luvun näkymillä opettajankoulutukseen ja opettajuuden tulevaisuuden työn kuviin.

Kari Veblen kirjoittaa luvussa kymmenen (10) otsikolla *”Pohdintaa musiikin ja taiteiden integroimisen viitekehyksiin liittyen”* lähtien siitä oletuksesta, että taiteet ovat olennaisia elementtejä täydellisessä koulutuksessa sekä affektiivisista että kognitiivisista näkökulmista lähtien, ja että kaikki kouluissa toteutettavat taideintegraation mallit löytävät juurensa tästä lähtökohdasta. Hän avaa käsitteitä integraatio ja monialaisuus, tulkiten niitä erilaisin tavoin ja johtaen niistä samankaltaisia käsitteitä. Erilaisia viitekehyksiä integroitujen opetussuunnitelmien luomiseksi on Veblenin mukaan kehitetty, ja joissakin niistä hän arvioi olevan mahdollista päästä tiettyihin integraation tasoihin käsitteiksi. Menestys taideintegraatioon perustuvissa malleissa selitetään tässä opettajan persoonallisuuteen ja hänen oppilaaseen sitoutumisen subjektiivisiin taitoihinsa liittyvänä osaamisena. Opettajaa tarkastellaan taitelijana tai taitelijan kumppanina. Artikkelissa kuvataan haastattelun pohjalta David Rankinen (2010) mallia, jossa luominen taiteissa ja musiikissa liittyy eräänlaiseen resonanssiin, värin ja liikkeen kuvakudokseen. Luvun päätännässä todetaan integroitujen taideohjelmien ja monialaisten opetussuunnitelmien olevan ilon ja luovan oppimisen lähteitä. Veblenin artikkeli tarjoaa lukijalle paljon pohdittavaa, ja hän kuvaa erilaisten näkökulmien syvällisiä rakenteita moninaisten mallien avulla. Rankine kuvaa musiikkia, kuvataiteita ja muita taiteenaloja sekä liikettä toisiinsa yhdistyvinä ilmiöinä: äänen värähtely = ääni = musiikki = emootio = taide = emootio = musiikki = ääni = äänen värähtely. Veblen rakentaa artikkelissaan taitavasti syvällisiä yhteyksiä, nostaen Rankinen ymmärrystä hienosti esille.

Jonathan Barnes on otsikoinut artikkelinsa luvussa 11 otsikolla *”Opetussuunnitelman risteävät lähestymistavat musiikin opettamiseen”*. Hänen artikkelinsa fokus rakentuu selittämällä musiikkia tapana ymmärtää maailmaa, perustuen kieleen kommunikaation moodina ja kulttuurisesti sitovana ilmiönä kaikissa yhteiskunnissa. Tästä johtuen musiikkia voidaan integroida yli opetussuunnitelmien, ja sillä tavoin lisätä oppimisen syvyyttä ja leveyttä. Parhaimmillaan tämä merkitsee sanattoman, emotionaalisen ja jopa fyysisesti saavutettavan vastineen tavoittamista persoonallisiin, henkisiin, älyllisiin, sosiaalisiin ja fyysikaalisiin realiteetteihin liittyen. Musisointi nähdään hyvänä luovana aktiviteettina, jota opetussuunnitelmissa voidaan luonnollisesti tukea erilaisina ilmentyminä. Luovassa työskentelyssä kohtaavat myös kaksi erilaista ajattelun systeemiä, joissa musiikki kohtaa muita aineita synnyttäen luovia vastineita. Opetussuunnitelmia ylittävänä rakenteina artikkelissa tarkastellaan hierarkioita, monialaisuutta, tieteiden välisyyttä, opportunistisuutta, ja kaksois-fokusta, joilla on opetussuunnitelmasta poikkeavat tavoitteet ja jotka edellyttävät opettajalta erilaisia kompetensseja. Jokaista viittä (5) lähestymiskulmaa avataan tapaustutkimus-esimerkein.

#### Step 4: ”Luokkahuoneen integroituihin musiikkiaktiiviteetteihin tutustuminen”

Kirjan neljänteen (4) osateemaan päästäessä lähestytään jo tiukemmin musiikki-integraation käytänteitä tavanomaisessa kouluopetuksessa, pedagogisista malleista lähtien. Tämän teeman juuret esitellään Solothurnin seminaarissa (2008) syntyneinä. Jokainen teemassa esitelty luku (12–14) rakentuu samankaltaiseen struktuuriin: ko. kontekstin informaatio, aktiiviteetti ja kohderyhmän alkuperä, suositeltavan kohderyhmän tyyppi ja ikä. Jokaisessa luvussa kuvataan aktiiviteetin toteuttamiseen tarvittavat käytännön asetelmat ja materiaalit, ja esitellään miten toteutuksen suhteen tulisi edetä – opettajan ja oppilaan näkökulmista. Luvuittain esitellään kunkin aktiiviteetin oppimistavoitteet oppijan ja opettajan näkökulmista, sekä niihin liittyvät lisämahdollisuudet ja ideat. Jokaisen aktiiviteetin esittely päättyy pääperiaatteiden kuvaamiseen, vastaamalla kysymykseen: kuinka, ko. kirjailijan mukaan, ko. aktiiviteetti liittyy integroituu musiikkikasvatukseen ja ennen kaikkea, kuinka proseduurin avulla voidaan luoda mahdollisuudet asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi? Tämä rakenne auttaa lukijaa hahmottamaan kunkin aktiiviteetin kokonaisuutta. Teeman neljä (4) luvut on ryhmitelty näkökulmien samankaltaisuuksien perusteella. Tavoitteena esitellyille näkökulmille kuvataan monipuolisten järjestyneiden virikkeiden tarjoamista asiasta kiinnostuneille lukijoille, mahdollisuutena oman opettajuuden kehittämiseksi ja ammatillisuuden rikastamiseksi. Käytänteiden ja teorioiden kokonaisuuden ymmärtäminen nähdään tälle lähtökohtana. Esiteltävien teemojen tueksi luotu rakenne auttaa selvästi lukijaa, ja kullekin teemalle asetetun tavoitteen saavuttamista.

Luku 12 on kolmiosainen. Ensimmäisenä esitellään otsikolla *Aktiiviteetit, joissa käytetään ja paljastetaan kulttuurisia esineitä* sofistikoituneiden kulttuuristen ilmiöiden alkupisteestä rakentuneita aktiiviteetteja. Smaragda Chrysostomou, Colleen Richardsson ja Joan Russell kuvaavat kolmea erilaista aktiiviteettiä: kreikkalaista tanssilaulua, Avant-Garde-taidetta ja musiikkilista teosta 1900-luvun ensimmäiseltä puoliskolta, sekä amerikkalaisen lastenkirjailijan tunnettua runoa. Nämä luovat perustan aktiiviteeteille, joiden kautta voidaan demonstroida pedagogisten näkökulmien joukkoa musiikki-integraation toteuttamiseksi. Kirjailijat korostavat, että aktiiviteettien toteuttaminen on osallistujille haasteellista ja edellyttää niin kognitiivista kuin emotionaalista sitoutumista sekä epäselvyyksien ja epävarmuuksien kohtaamisen valmiuksia, ja halua ottaa riskejä. Opettajien rooli näissä aktiiviteeteissa poikkeaa perinteisestä, ja he toimivat näissä enemmänkin siltana oppijoiden ja kulttuuristen ilmiöiden välillä. Tällä kaikella nähdään vahvat positiiviset seuraukset. Oppija voi ymmärtää aika paljon sekä toisen kulttuurista kuin myös omastaan, uudessa valossa sitä tarkastellen. Opettajat voivat tässä avata tiloja oppijoiden persoonallisten, luovien resurssien löytämiseksi. Luvussa esiteltujen käytänteiden ja materiaalien, kuten sanat ja nuotit, lisäksi lukija voi hakea lisätietoa annetun sähköpostiosoitteen avulla.

Colleen Richardsson kuvaa luvun 12 toisena teemana artikkelissaan *Useita näkökulmia Varèsen Intégrales-teoksen yksinkertaisia materiaaleja – lastenloruja, yksinkertaisia lauluja ja rytmisiä kaavoja*, perustuen olettamukseen siitä, että musiikki ja muut aineet liittyvät periaatteellisesti toisiinsa. Tämän aktiiviteetin kuvataan sopivan parhaiten yläkoulun opetukseen. Työskentelyssä hyödynnetään ryhmien tai parien tuottamaa esitystä Marcel Duchampin taideteosten pohjalta, yhdistettynä Varèsen musiikkiin. *Tehtävänä on tuottaa taideteollisen kokemuksen perusteella runo, reflektio, tanssiliike, musiikkikappale, piirustus tai maalaus, tai hupailu. Tuotokset esitellään muille.*

Kolmantena osana luvussa 12 kuvataan Hallowe'en -otsikolla aktiiviteettiä, joka perustuu Harry Behnin (1949) runoon Hallowe'en, toteutuen sanojen akustisiin soundeihin. Kirjoittaja Joan Russell pitää osallistujan lähtökohtana toiminnalle vähäistä kokemusta rytmisoittimista sekä tietoa lukuisista arjen äänilähteistä nyanseineen. Toteutus perustuu runon ääneen lukemiseen ja sen kokemiseen ääninä, analysoiden kielellisiä ääniteitä ja ilmapiiriä. Ilmeinen tavoite toiminnalle on runon perusteella

toteutettu yhteisesitys. Pidän tätä rakennetta mielenkiintoisena ideana, joskin sen onnistuminen edellyttää opettajan vahvaa motivoitumista ja uskoa toimintatapaan siten, että hän saa sen tартtumaan oppijoihin. Henkisen latauksen tulee siis tässä olla vahva.

Luvun 12 aktiviteetit eivät perustu olemassa oleviin sisältöihin, vaan luvussa esitellään pedagogisia keksintöjä/ratkaisuja lähtien oppijan spontaaneista kontribuutioista, joiden toteuttamiseen tarvitaan vain yksinkertaisia rytmisoittimia tai kynää ja paperia. Kirjan toimittajat kommentoivat tässä luvussa esiteltyjä aktiviteetteja luvun 12 viimeisessä, neljännessä osassa korostaen musiikki-integraatiota myös ikkunana kulttuureihin ja kulttuurisiin yhteisöihin, ikkunoina toisiin maailmoihin. Näiden ikkunoiden avulla sekä opettaja että oppija yhdessä voivat löytää uudenlaisia näkökulmia erityisiin, erikoistuneisiin ja monialaisiin asioihin. Niiden saavuttamisen näen tosi tärkeänä. On kuitenkin tärkeää, että opettaja tuntee syvätason oppimisprosessit ja kokonaisvaltaisen aistimaailman niiden perustana – ja pystyy tällöin yhä paremmin asettamaan tarkkoja, yksityiskohtaisia tavoitteita oppimiselle.

Luvun 13 näkökulma määrittäyty lähtien otsikosta *Aktiviteetteja, joiden avulla voidaan tutkia yhteyksiä musiikin ja yhden muun oppiaineen välillä*. Markus Cslovjecsek, Ludwig Pesch ja Joan Russell esittelevät luvussa neljä (4) aktiviteettia, joiden tarkoituksena on avata suhteita musiikin ja toisen aineen välillä - musiikki-integraation periaatteita. Kahdessa esitellyistä aktiviteeteista tarkastellaan musiikin ja matematiikan yhteyksiä, ja kahdessa musiikin ja kielen kehityksen suhteita. On huomionarvioista, että vaikka kaikki esimerkit rakentuvat yksinkertaisista toiminnoista lähtien, ne ovat kuitenkin toimijoille haastavia: periaatteena on se, että osallistujat toimii aktiivisesti ilman selityksiä tai vähäisesti selittyinä. Tämän ajatellaan kehittävän oppijan ajattelua ja ymmärrystä sekä kehittävän ongelmanratkaisun taitoja, kokonaisuuksien kertaamisen kautta tuettuna. Opettajien tehtävänä on prosessin ohjaaminen, oppijoiden stimulointi ja heiltä tulevien ideoiden kerääminen tehtävän haasteen ja toteutettavuuden näkökulmasta hallinnoiden. Opettajien on tällöin ymmärrettävä opiskelijoiden monimuotoisuus ja ryhmien heterogeenisyys sekä heidän erilaiset taitonsa ja oppimiseen liittyvät yksilölliset haasteet.

Markus Cslovjecsek esittelee musiikin ja matematiikan yhteyksien avaamiseksi ghanalaisen työlaulun ja perinteisen alemanni<sup>6</sup>-puuseppien tervehdyksrituaalin, yhdistäen samalla eurooppalaista ja afrikkalaista perinnettä, mistä nousee rytmis-matemaattinen haaste. Työtavan kohderyhmäksi määritellään 9–18 -vuotiaat sekä erilaiset opettajakoulutettavien ja opettajien täydennyskoulutettavien ryhmät. Toisena musiikillis-matemaattisena työtapana kirjassa esitellään Vaitari: tavuihin perustuva rytmiharjoitus Keralasta. Ludwig Pesch kuvaa aktiviteettia yleisenä eteläintialaisena käytänteenä, jonka avulla ilmentetään geometristä progressiota rytmisen taputusleikin kaavojen keinoin. Edellytyksenä tälle toiminnalle on vahva kahden ryhmän välinen synkronisaatio, joka toteutuu monimutkaisina simultaaneina rytmikaavoina. Tämän vuoksi alkuperäinen, käsittämätön musiikillis-geometrisen rakenne muotoillaan toiminnan keinoilla ja äänillä mentaaliseksi representatioksi. Vaikka työtapaa kuvataan todella haasteellisena, sen kerrotaan kuitenkin sopivan monenlaisille oppijoille kuusivuotiaasta alkaen, ja myös musiikin, tanssin ja draaman opiskelijoille. Aktiviteetti sopii lisäksi opettajakoulutukseen, taustakokemuksesta sekä opettamisen tasosta ja ydinalueesta riippumatta. Aiempaa kokemusta intialaisesta musiikista ei edellytetä. Audio demonstraatio-tehtävän toteuttamisen tueksi on saatavana osoitteesta <http://teiamata.mimemo.net>

Joan Russell kuvaa ”keho-kaanonina” sekä ”atomiruokaa” luvun 13 viimeisinä aktiviteetteina, musiikin ja kielen oppimisen yhteyksiin perustuen. Keho-kaanonissa tehtävänä on oppia kehon osia perinteiseen Dalcroze -seuraamispeleihin perustuen (ks. Juntunen 2002), ja se sopii lapsille kolmesta ikävuodesta ylöspäin sekä toista kieltä opiskeleville opiskelijoille. Kaikenlaiset opettajat voivat myös hyötyä tästä toimintamallista, liittäen sen sofistikoituneempiin musiikillisiin prosesseihin. Artikkelissa kuvataan toiminnan yksin-

kertaiset toteutusedellytykset ja niiden kautta eteneminen. Aktiviteetissa hyödynnetään myös parityöskentelyä ja erilaisia tapoja kaanonin toteuttamiseksi.

Atomiruoka on opettajien täydennyskoulutettavien (Tatiana Kavafian & Kelley Ann Hatc, McGill yliopisto) kehittämä kielipeli, jossa osallistujat saavat 93 erilaista korttia, jotka sisältävät sanoja sekä tavallisten ruokien kuvia. Korttipeli rakentuu rap-musiikin säestyksen tukemana reaaliajassa. Pelin ytimessä on musiikillis-kielellinen toiminta lineaarisuutta ja ajallisuutta huomioiden, puhutun kielen näkökulmasta. Peli soveltuu kaikille lapsille, jotka osaavat lukea sanoja ja/tai tunnistaa kuvia. Erityistaitoja ei tarvita.

Kirjan toimittajat tuovat luvun 12 lopuksi kommentissaan esille leikillisyyden merkityksiä ja leikillisten tilanteiden hyödyntämisen tärkeyttä, luonnollisista oppimistilanteista lähtien. On tärkeää, että aktiviteetin vetäjä pystyy luomaan oppijalle avoimen, häntä motivoivan ja haastavan tilan: tehtävän pitää tuntua oikealta ja aidolta. Jokaisen oppijan on tunnettava olevansa tärkeä näissä tehtävissä. Samalla oppijat pääsevät omaksumaansa ”ohikulkijan” tunteen tavoin musiikillisia, matemaattisia tai kielellisiä tietoja ja taitoja sekä yksilöinä että ryhmänä – myös toiminnan nautinnon vuoksi.

Luvussa 14 siirrytään Anke Böttcherin, Frits Eveleinin ja Diana Harrisin opastuksella tarkastelemaan *Aktiviteetteja, jotka kehittyvät oppijan läsnäolosta*. Kirjoittajat tutkivat kuinka opiskelijat voivat sitoutua musiikillisiin kokeiluihin opettajajohtoisessa pedagogisessa viitekehityksessä. Kukin kirjailija kuvaa yhden aktiviteetin: Anke Böttcher kuvaa rumpu-työpajan toteuttamista ja johtamista, Frits Evelein opiskelijoiden nimitys rakentuvia monimutkaisia rytmisiä polyfoniaa ja Diana Harris kuvaa ei-uuhkaavien spirituaalisten ympäristöjen luomisen näkökulmia – opettajat voivat tukea opiskelijoita löytämään itsensä kuuntelemalla musiikkia ja ilmaisemalla kokemuksiaan. Kirjailijat painottavat esiteltyjen aktiviteettien kautta avautuvia mahdollisuuksia oppijan omien musiikillisten resurssien löytämiseksi sekä niiden kautta avautuvia mahdollisuuksia maailman tutkimiseksi ja ymmärtämiseksi, samalla oman hyvinvoinnin tukemiseksi – liittyen luovaan yhteisöllisyyteen / kollektiiviseen luovuuteen ja sen integroimiseen oppimisprosessien osaksi.

Anke Böttcher kuvaa rumpu-työskentelyä soveltuvaksi kuusi-vuotiaasta ylöspäin, mutta vaativampina muotoina ja opiskelijoiden taustat huomioiden siitä voidaan luoda erilaisia variaatioita. Annetut ohjeet ovat tarkkoja, kuten myös kuvatut yksityiskohtaisetkin tavoitteet. Dialogi ohjaajan taitojen ja oppijan erilaisten roolien välille onnistutetaan luomaan hyvin.

Frits Evelein liittyy aktiviteettinsa saman kirjan luvussa kuusi (6) esiteltyihin yhteistoiminnallisen oppimisen periaatteisiin. Myös hänen kohderyhmäkseen määrittää yli kuusivuotiaat sekä opettajakoulutettavat, erikoisalasta tai taustasta riippumatta. Myös Eveleinin antamat ohjeet toiminnan toteuttamiseksi ovat riittävän konkreetilla tasolla, jotta lukija voisi lähteä toteuttamaan aktiviteettia omissa ryhmässään. Kuvatut tavoitteet jäävät jälleen yleisemmälle tasolle kuin Anke Böttcherin kuvaaman edellisen aktiviteetin kohdalla.

Rentoudu ja kuvittele / luo mielikuvia on tämän luvun kolmas aktiviteetti, jonka on kirjoittanut Diana Harris. Sen tarkoituksena on johtaa osallistujat hiljaiseen, mietiskelevään itsessään olemassa olemisen kokemukseen, yksinkertaisin keinoin. Musiikki tarjoaa tarvittavan turvallisen viitekehityksen ja samanaikaisesti palvelee yksilöllisten ajatuskulkujen ja luovien ideoiden laukaisijana sekä hajauttajana. Toiminnan toteuttamiseksi tarvitaan vain hiljainen huone ja tilaa kullekin, sekä oikeanlainen vastuullinen asenne... Myös tämän aktiviteetin perustaa rakennetaan teoreettisesti jo kirjassa aiemmin: niihin pääsee käsiksi luvussa kahdeksan (8). Toiminta sopii kenelle tahansa, joka kykenee ymmärtämään hiljaisuutta ja taiteellista ilmaisua, ilman aiempaa pohjakokemusta. Olisin kaivannut tässä tavoitteiden asettamiseen liittyvää syvällisempää otetta, sillä erityisesti tämänkaltaisten teemojen käsittely edellyttää erittäin syvällistä tietoisuutta ohjaajalta. Sen tavoittaminen näyttätyy taidoissa asettaa tavoitteita, dialogisena perustana yhdessä toteutettavaksi ja muotoutuvaksi.

Lähtökohtana näille kaikille aktiviteeteille kuvataan toimittajien kommentissa sitä, että jokainen ihminen on musikaalinen, ja että musiikilla on luonnollinen potentiaali persoonallisuuden kehittämiseksi sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteen tavoittamiseksi. Tärkeää on siis osallistujan elävä kokeminen sekä läsnäolo ja tarkkaavaisuus, jotka kaikki ovat riippuvaisia osallistujien tahdosta ja valmiuksista. Musiikki on sosiaalinen, monitasoinen tapahtuma, joka tarjoaa valtavasti mahdollisuuksia, mutta jonka toiminnan toteutus myös edellyttää paljon. Itse näen, että musiikki on porttina moneen, ennen kaikkea hyvinvointiin ja vuorovaikutustaitoihin: ihmisyteen.

### Step 5: ”Tulla kutsutuksi integroituun musiikkikasvatukseen sitoutuneiden ihmisten mieliin”

Luvussa viisi (5) johdatetaan lukija integroituun musiikkikasvatukseen (IME), jonka kuvataan kirjan kirjoittamisen prosessissa osoittautuneen rikkaaksi ja monimuotoiseksi ilmiöksi. IME voidaan löytää tavoitteissa, koulutuksellisessa suunnittelussa, ja pedagogisina aktiviteetteina. Tässä luvussa tarkastellaan teemojen 1–4 Solothurnin seminaariin osallistuneiden kirjoittajien kehitystä sekä itse seminaaria (2008) lähtökohtana kaikelle toteutuneelle.

Luvussa 15 Madeleine Zulauf ja Peter Gentinetta muistuttavat käsitteiden, roolien määrittelyn sekä opetuskäytänteiden merkityksistä kahden datan avulla. Hermann Gelzer ja Helmut Messner osallistuivat Solothurnin seminaariin tarkkailijoina. Heidän havaintonsa ja reflektionsa seminaarista avataan luvussa 16. Näissä luvuissa ja tässä kirjassa on tärkeää muistaa IMEn monimuotoisuus: ei ole olemassa vain yhtä totuutta monimuotoisesta, kompleksisesta ja monikasvoisesta ilmiöstä – on vain musiikki-integraation mahdollisuuksien rikkaus.

Zulauf ja Gentinetta kirjoittavat luvun 15 otsikolla *Integroidun musiikkikasvatuksen käsitteitä – mallit dialogissa* lähtien liikkeelle psykologisen käsitteen ’käsite’ merkityksestä ja vaikutuksista opettajien työn käytänteisiin. Artikkelin jatkuu kirjallisuusanalyysin muodossa, ja kolmantena tutkimukseen perustuvana käsitteiden typologiana, erityisesti integroituun musiikkikasvatukseen keskittyen. Kirjoittajat esittelevät artikkelissaan taide-integraation erilaisia malleja, analysoiden niitä. He lähtevät liikkeelle käsitteen käsite tarkastelusta merkityksinä opettajankoulutukselle. Kirjassa todetaan integraation mallien usein muodostavan jonkinlaisen jatkumon, jotka voidaan jakaa kolmeen ryhmään:

- ryhmä 1: sellaisten jatkumojen mallit, jotka perustuvat ajatukseen siitä, että integraatio on riippuvainen oletetun opetuksen ja päivittäisen opiskelijoiden elämän läheisyyden suhteesta, ja vastaa sen vuoksi kouluaineiden ”sulamisen” asteeseen
- ryhmä 2: ne jatkumot, jotka nousevat ajatuksesta, että integraatio on sitä täydellisempää, mitä syvällisemmät ovat opiskelijoiden kokemat yhteydet eri kouluaineiden välillä
- ryhmä 3: jatkumot, joissa yhdistyvät ajatukset ryhmien 1 ja 2 välillä

Artikkelissa esitellään lopuksi Solothurnissa (2008) toteutetun lauseen jatkamis-tehtävän pohjalta kerättyjen aineistojen pohjalta muodostettu typologia (tyypit A, B1-B2, C ja D), joka rakentuu neljänneksi jatkumomalliksi kohti eriytynyttä ja abstraktia ymmärrystä. Sitä hyödynnetään lopuksi tarkasteluun opettajankoulutuksen kehittämisen näkökulmista. Aineiston pohjalta luodun mallin rakentaminen kuvataan kirjassa havainnollisesti, ja sitä on helppo seurata. Toteutettu analyysi on selkeä. Luvun 15 tuloksissa todetaan, että avaimet musiikki-integraatioon ja sen hyödyntämiseen ovat opettajien itsensä käsissä, ja rakentuvat suhteessa opiskelijoihin. Vain opettajat itse voivat antaa arvon ja merkityksen integroidulle musiikkikasvatukselle (s. 302).



Hermann Gelzer ja Helmut Messner kirjoittavat luvun 16 otsikolla *Kun opettajat kohtaavat spesialisteja: paluu symposiumiin ”Integroidun musiikkikasvatuksen käytäntö ja tutkimus ammatillisen kehityksen muotona.”* Luvussa analysoidaan opettajien ammatillisen kehityksen merkitystä opetukseen liittyville innovaatioille yleisesti sekä erityisesti, monialaiseen integroidun musiikkikasvatuksen teemaan liittyen. Keskeistä innovatiiviselle kehittämiselle integroidun musiikkikasvatuksen hyödyntämisessä on yhteistyö: menestyksekkäät didaktiset innovaatiot voivat syntyä vain sosiaalisen yhteistoiminnallisen kommunikaation kautta, alan erikoisasiantuntijoiden tukemana.

Toteutuneen seminaarin alkuperäinen tarkoitus oli luoda oppimisyhteisö Breslerin (2002) transformatiivisten käytänteiden vyöhykkeen ajatusmallin tapaan. Tämän luvun kirjoittajat seurasivat ja dokumentoivat symposiumia osallistuvan havainnoinnin mallin mukaisesti, tarkastellen toteutuneita rooleja ja kommunikaatiota sekä palautekeskusteluja. Luvussa symposiumin kulku kuvataan ja analysoidaan, sekä tarkastellaan sen vahvuuksia ja heikkouksia valittuun ammatillisen kehityksen näkökulmaan liittyen, tarkoituksena saavuttaa kestävä integroidun musiikkikasvatuksen malli. (s. 310).

Symposiumissa nähdään jollakin tavoin saavutetun sille asetettu erikoisasiantuntijoiden yhteinen oppimisyhteisön muodostamisen malli, lähtien musiikista keskiössä, yhteyksiä ja mahdollisuuksia heterogeenisille ryhmille luoden. Integroitu musiikkikasvatuksen malli osoittautui siis istuvan Breslerin (2002) transformatiivisen käytännön vyöhykkeen malliin. Kirjoittajat kuvaavat kuitenkin jääneen avoimeksi, miten hyvin symposium lopulta onnistui rikastamaan opettajien käsityksiä integroidusta musiikkikasvatuksesta, ja millä tavoin he tulisivat hyödyntämään ajatuksia tulevassa työssään. Symposium-viikkoa kuvataan joka tapauksessa intensiivisenä kokemuksena, joka loi hyvän perustan jatkomahtoisuuksille. Todennäköistä on, että toteutuneen viikon rikastava vaikutus integroidun musiikkikasvatuksen ymmärrykselle vaikutti sekä erikoisasiantuntijoihin että opettajiin.

### **Oppi matkasta: minne seuraavaksi**

Kirjan viimeisen luvun ovat kirjoittaneet sen toimittajat Markus Cslovjecsek ja Madeleine Zulauf. He haluavat nyt, pitkän matkan päätyttyä ”vetää henkeä” ja tarkastella rauhassa, mitä prosessi tuotti tuotoksina - mitä tuli saavutetuksi. Todeten yhteenvedon kirjoittamiseen liittyvän suuren haasteen, päätösluvussa tarkastellaan koulutusta ja integroitua kasvatusta palaamalla integraation käsitteeseen koulutuksen maailmassa. Kirjan tulokset tiivistetään ansioituneeseen kuvioon (kuvio 1, s. 328), jonka ymmärtäminen edellyttää lukijalta paneutumista ja syvällisempää perehtymistä kirjan antiin. Kuviossa kuvataan integroitua kasvatusta kolmen osan, persoonallisen, kulttuurisen ja alakohtaisen kompetenssin kehityksenä sekä kuuden kentän kautta muodostuvina inter- ja intrakulttuurisina prosesseina sekä niistä nousevina rakenteina. Tämä tarkoittaa, että koulutettu henkilö voi olla samalla spesialisti ja yleisosaaja. Tiedon kokonaiskuvassa, kaksisuuntaisten prosessien vuoksi, henkilö voi ymmärtää myös alakohtaisia sisältöjä paremmin, mistä seuraa kaksi näkökulmaa:

- 1) integraatio on eri asia kuin monialaisuus, eikä sitä tulisi tarkastella monialaisuuden ääri-ilmiönä, ja alojen sekoittumisten kautta
- 2) aineet/ydinosaamis-alat eivät tule menettämään ominaispiirteitään tai luontoaan, jos niitä integroidaan muihin tiedon muotoihin, vaan juuri päinvastoin.

Lopuksi tarkastellaan integroitua musiikkikasvatusta muutamin esimerkein avaten. Integroitu musiikkikasvatusta ei toimittajien mukaan merkitse luovuuden neljän C:n mallin mukaisia ylämpiä tasoja, vaan he katsovat, että pienempikin luovuuden aste opettajalle riittää. Opettajuuden rakentumiselle pidetään tärkeänä oman persoonallisen tyypin tiedostamista, ja siihen liittyen pohditaan kasvun välineinä inter- ja intrakulttuurisia



prosesseja, itselle ominaisen humanin ja kulttuurisen tietoisuuden löytämiseksi. Kirjan sanoma tiivistyy näkemykseen siitä että ei ole olemassa vain yhtä oikeaa opettajatyyppeä – vahvat erilaiset persoonat keskinäisen kommunikaation kautta pääsevät innovatiivisessa ajattelussa pitemmälle.

Kirjan kirjailijat ja toimittajat halusivat selvittää, miten musiikkikasvatuksesta voitaisiin ammentaa integroidun kasvatuksen malliin. He pitivät tärkeänä ymmärrystä siitä, että jokaisella oppiaineella on oma arvonsa (intra), kunkin alan edustajien näkemyksen mukaisesti heille se tärkein. Erilaisten aineiden yhdistäminen, integrointi (inter) voi kuitenkin luoda mahdollisuuksia johonkin paljon suurempaan, kuin niiden summana syntyisi. On myös tärkeää pystyä vastaamaan ajankohtaisiin tarpeisiin, reflektoiden niitä pedagogisilla ratkaisuilla.

Kirja päätetään tuleviin haasteisiin, mm. tietokoneiden ja internetin vaikutuksista useiden kysymysten muodossa:

- Miten kompetenssi määritellään tulevaisuudessa?
- Kuinka kypsä persoonallisuus voisi rakentua sosiaalisen median maailmassa, sekä yksilönä että sosiaalisena olentona?
- Millaisia tiloja voidaan rakentaa erityisille kulttuureille, ja kuinka ne voidaan integroida muihin kulttuureihin, vastaten samalla ajankohtaisiin ekologisiiin, taloudellisiin ja humaaneihin haasteisiin?

Yhtenä tärkeimpänä kysymyksenä esitetään lopuksi: kuinka musiikkia voidaan integroida tehokkaasti lasten ja nuorten kouluttamiseen, kun heidän tarpeensa todelliseksi maailmankansalaisiksi on kiistaton?

### Yhteenveto arvioinnista

Kirja on 10-vuotisen prosessin kuluessa rakentunut vahva, tukeva ja laajamittainen katsaus musiikki-integraatioon sekä koulutukseen ja opettajuuteen. Se rakentuu pitkäjänteisenä kokonaisuutena ja tarjoaa runsaasti tietoa erityisesti sveitsiläisestä ymmärryksestä lähtien, keski-eurooppalaiseen kulttuuriperimään rakentuen. Paikoitellen jäin miettimään, kenelle tuo kirja on aktiivisimmin suunnattu – opettajille, opettajankouluttajille ja tutkijoille todennäköisesti. Uskon, että sillä onkin merkitystä myös suomalaisille opettajille ja opettajankouluttajille sekä tutkijoille – kuitenkin musiikki-integraation merkitys on suuri myös monissa muissa opetus- ja ohjaustehtävissä toimiville, tai hyvinvointialojen ymmärryksen lisääjänä. Erityisesti ilmiölähtöiseen opetussuunnitelmaan liittyen kirjan anti on meille suomalaisille tärkeä.

Kirjassa valittuun integraation näkökulmaan liittyen, mutta myös kokonaisfilosofiaa syventävänä filosofiana, olisin mielelläni lukenut enemmän Hiljaisesta tiedosta (Polanyi 1966/1983)<sup>7</sup> ja mm. Gardnerin (1983 ym.)<sup>8</sup> Moniälykkysteoriasta, jotka liitän omassa mielessäni vahvasti integroituun musiikkikasvatukseen, sen perustana, Flow'n (Csikszentmihalyi 1990/2008)<sup>9</sup> lisäksi. Toivon, että kirjan mahdollisessa jatko-osassa tällaisia teemoja tullaan tuomaan enemmän esille: ilman niitä ymmärrys musiikki-integraatiosta / koulutuksen integraatiosta jää vajavaiseksi. On suuri vaara, että edelleenkin ymmärrämme tällöin integraation usean ilmiön dialogista syntyvänä ilmiönä pinnallisesti, kun kirjassa kuitenkin selvästi alleviivataan integraation olevan nimenomaan paljon enemmän kuin osiensä summa – jotain syvällistä ja tärkeää. Sellaisille lukijoille, jotka eivät ole olleet osallisia *Practice and Research in Integrated Music Education* -symposiumissa (Solothurn, 2008), sen kautta luodut, kirjan perustaksikin valitut näkökulmat saattavat olla haasteellisia. On monin tavoin perusteltua, että näin on toimittu. Kuitenkin, se asettaa myös haasteita suhteessa kansainväliseen lukijakuntaan.

Suomalainen koulutusperintö on monessa mielessä hyvin erilainen kuin näiden kirjoittajien ja toimittajien koulutusperintö. Sen kautta pääsemme käsiksi mielenkiintoisiin kysymyksiin, teorioihin ja käytännön didaktisiin esimerkkeihin. Ehkä tulevaisuudessa voimme vielä syventää tätä nyt jo laajana tuotettua ymmärrystä, jonka ehdoton ansio on kirjan tuottamisprosessissa toteutunut pitkäjänteinen kehitystyö.

Itse lopputuotoksena syntyneessä mallissa jään pohtimaan inter- ja intra -käsitteiden merkityksiä, jotka toki ovat sitä, mitä kirjassa kuvataan – niiden kontekstin muuttuessa käsitteiden ymmärrys voi kuitenkin muuttua merkittävästi: jos käsitteet sidotaan kulttuurin, persoonan ja alan viitekehyksiin, inter- ja intra saavat erilaisia merkityksiä, kuin jos niitä tarkasteltaisiin vaikkapa oppimisprosesseissa: tällöin ainakin omana tarkastelukulmanani lähtisin kuvaamaan yksilön sisäisiä (intra-) sekä yksilöiden välisiä (inter-) oppimisprosesseja, joihin kulttuuri ja ala sekä persoona vaikuttavat vahvasti, kohti yhä uusia dialogisia tarkasteluja. Erilaisista kielialueista lähtien ilmiöitä tarkasteltaessa voi olla, että myös termi education koulutus viittaa jossakin mielessä kasvatukseen fostering, tai kasvu growth ja kehitys development sekoittuvat tai viittaavat oppimiseen. Nämä voivat useinkin olla meille kaikille haasteellisia asioita, kun kirjoitamme englanniksi, joka kuitenkin ei aina ole kirjoittajan äidinkieli.

Suosittelen joka tapauksessa ehdottoman lämpimästi tarttumaan tähän kirjaan, ja selvittämään sen antia omalle työlle. Uskon, että sillä englanninkielisenä teoksena voi olla paljon annettavaa myös yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen koulutusohjelmissa varhaiskasvatuksesta musiikkikasvatukseen ja monialaiseen opettajankoulutukseen. ■

## Lisätietoja

Kirjan toimittajat: markus.cslovjecsek@fhnw.ch & fmrzulauf@gmail.com

## Viitteet

- |  |  |
|--|--|
| <p>[1] Institutes for Pre-Primary and Early Primary Education, Primary Education, as well as Secondary Education at the School of Education, University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland.</p> <p>[2] Sveitsissä rakennetaan parhaillaan myös FISME:n kaltaista ISME:n alaista verkostoa.</p> <p>[3] teemojen otsikot vapaasti englannista suomeksi käännettynä.</p> <p>[4] Self-Determination Theory.</p> <p>[5] ranskankieliseen maailmaan kuuluvia.</p> | <p>[6] länsi-yläsaksalainen kulttuurialue (murrealue Saksa, Sveitsi, Itävalta, Ranska, Italia, Venezuela).</p> <p>[7] 0 tulosta.</p> <p>[8] 8 tulosta.</p> <p>[9] 35 tulosta.</p> <p>[10] sikiön moniaistisesta kehityksestä selittyen.</p> <p>[11] sosiaalisen oppimisen prosesseista tarkastellen.</p> |
|--|--|

## Book Review:

**Smith, G.D., Moir, Z., Brennan, M., Rambarran, S. & Kirkman, P. (Eds.) (2017). *The Routledge Research Companion to Popular Music Education*. London and New York: Routledge.**

Consisting of thirty-five chapters ranging from historical overviews of popular music education in national contexts, to entrepreneurship, to social justice perspectives, the *Routledge Research Companion to Popular Music Education* (2017) is a substantial contribution to the field of popular music education. The book is predominantly focused on music education in western contexts, with the majority of authors working in the United Kingdom, United States and Australia. Perhaps surprisingly, there are few chapters attending to popular music education practices in Nordic countries which were established almost sixty years ago, and indeed, it is clear that some of the basic premises that have underpinned the introduction of popular music to formal education systems vary according to context. For instance, in his introductory chapter, **Rupert Till** writes that popular music studies “has featured comparatively little focus on either music-making or pedagogy” (p. 14). This may contradict the experiences of Finnish music students, teachers or scholars who have engaged in popular music education in a performance-focused way, following pedagogical approaches that are very different to those associated with the western art music tradition. However, the challenges that other national education systems have faced (and are currently facing) in introducing popular music to formal education, and the critical discussions that this book initiates around popular music in all music teaching and learning settings, will help to contextualise Nordic scholarship in a broader, international context, and consider alternative perspectives to well-established and at times, taken-for-granted popular music practices.

**Andrew Krikun**'s overview of the ‘Historical foundations of popular music education in the United States’ opens the second part of the book, titled: *Past, Present and Future*. This chapter is a valuable resource particularly for readers who may be less familiar with the US context. Working in a context such as Finland where most music education is relatively streamlined through a state regulated music school system, it is especially interesting to note the many opportunities for popular music education that exist outside of universities or schools (such as in community colleges, online teaching and learning platforms, non-profit organizations etc). Krikun provides a good starting point to diversify the historical, contemporary and indeed future ‘stories’ of popular music education, that also warrant consideration in the Finnish context. Considering changes that are taking place with regards to *what* and *how* music is taught in American schools, **David A. Williams and Clint Randles** explore their own work in the University, covering popular music performance, recording, and partnerships with organizations outside of the academic context. However, as the authors ‘seek to lead the profession by example’ (p. 57), we also suggest it is necessary to lead the profession reflexively, asking not only to join a call for ‘relevant change’ (ibid.), but to reflect upon who can, or should recognize change as ‘relevant’? For whom is this change ‘relevant’, and in what ways?

These kinds of critical, political questions are attended to by **Wai-Chung Ho** in her chapter on the political power of popular songs in Mainland China’s school music education. She critically attends to the relationship between power, cultural politics and popular songs in society and in school music education in the 20th century, as well as the current perspectives on integrating popular songs into contemporary music classrooms.

Her historical review of the social dynamics of school music education is relevant for many contemporary music educators and scholars who see music as a means ‘to promote social change’ and related to ‘the morality of a society... [helping] to improve social integrity’ (Li Shutong 1906 cited p. 76). After all, as McLaren (1998) reminds us, schooling is far from a neutral endeavour, and may be considered “a resolutely political and cultural enterprise... as cultural arenas where a heterogeneity of ideological and social forms often collide in an unremitting struggle for dominance” (p. 186).

A number of authors in this volume raise technology as an important consideration when teaching and learning popular musics. **Aleksi Ojala** offers insights of his own practitioner-research of a pedagogical approach he terms *Learning Through Producing (LTP)*, facilitated by an online video-based course and an e-book, developed by Ojala himself. Considering that so many students internationally now have access to potential music-making and music-learning tools through their mobile devices, phones, tablet and laptop computers, Ojala’s work extends previous research in popular music education (from traditional instruments to e-learning materials, but also from performance to producing) in exploring the new opportunities that technology presents for students to ‘play, sing, compose, improvise, record and produce [music]’ (Green, *same volume*, p. 4) in new, more democratic ways.

This section of the book concludes with writings on different music education institutional contexts, each of which grapple with the “*art versus commerce* debate” (McLaughlin, p. 123) to some degree. Whereas **Hei Ting Wong** writes of a private music school in Hong Kong matching “the ideologically neoliberal development direction of the Hong Kong government, as well as meeting student-consumers’ needs for qualifications and networking opportunities to enter or remain and compete in the industry” (pp. 111–112), **Simon Warner** calls for an alternative to the “self-defeating crush of the omnipotent capitalist, neoliberal paradigm” (Smith 2015, 79). The editors have deftly organized these chapters so that they engage in discussion with one another, in ways that illustrate the complexity of navigating musicality, creativity, professionalism, consumerism, capitalism, and other -isms in contemporary popular music education.

The third part of the book on *Curricula in Popular Music* consists of a number of discussions regarding popular music university degrees, curricular content, and pedagogical approaches. **Emma Hooper** claims that “an artifact is only a small portion of the art” (p. 159) and calls for the inclusion of sociological and cultural context to both practical and theoretical aspects of popular music education. She argues that such critical skills are now more pertinent than ever for three main reasons: The first is the degree of academic freedom that comes with relatively young popular music programmes in higher education contexts. This may be a worthwhile consideration for Finnish readers, whether or not such freedom still exists anymore or whether popular music education has established its own canons of repertoire or pedagogies. The second reason Hooper offers is the “multimedia nature of popular music and the popular musician persona” (p. 161). Related to this is the third reason, technological advances that “put control into the hands of popular musicians themselves, professionals and students alike” (ibid.). This assumption that popular musicians might control their own image or musical identities warrants further, critical investigation in the worlds of social and digital media.

Taking a step back from the fast-paced technological worlds of popular music, **Paul Fleet** asks whether notation should be taught in UK university popular music studies. This questioning also resonates with **Paul Thompson** and **Alex Stevenson**’s exploration of the relationship between popular electronic music and formal schooling in the U.K., as both chapters deal with what counts as legitimate content for popular music programmes in schools or universities. Both chapters call for a more inclusive approach that spans the divides between ‘formal’ and ‘informal’, ‘notated’ and ‘aural/oral’, and across the spectrum

of musical styles and approaches in different teaching and learning contexts - an approach that may hold particular relevance for Finnish readers implementing recent curricular changes in schools or extracurricular music institutions.

Many authors of the book emphasize the importance of developing different pedagogical approaches for different curricular content. **Diane Hughes** presents a contemporary approach to vocal pedagogy, emphasizing vocal and musical creativities, individuality, artistic development and presence, musicality, technologies, and industry practices as contemporary curricular components. Hughes argues that instead of 'directing' singers, the aim of curricular components is to facilitate artistry, artistic vision and practice through a range of exploratory and creative processes. Considering tertiary popular music education practices in Finland, decisions whether to enrol in music education degrees or popular music performance studies largely determine whether the focus is on the 'art' or 'artistry' and the commercial aspects of popular music-making. Hughes thus raises important questions as to whether a single programme can, or should, attend to both or all aspects of popular music education that are worth considering further. Offering a different perspective to the inclusive ideas presented earlier in the volume, **Eirik Askerøi** and **André Viervoll** argue that in students of studio production require not only "a vast amount of technical knowledge and practical experience, but also a great depth of musical knowledge and understanding - as well as other emotional and social skills" (p. 241). They suggest that by keeping practical training and technical skills separated from musical listening in higher education programmes, students can gain a more comprehensive understanding of music production, including the technical, the aesthetic, and the musical. The proposal that an integrated approach to popular music studies is *always* beneficial is thus drawn into question, instigating discussions and debates that may vary according to context.

The two chapters by **Axel Schwarz** and **David-Emil Wickström** and by **Bryan Powell** and **Scott Burstein** both present cases in which alternative routes are taken to engage school students with popular music. Schwartz and Wickström report a case of university students visiting schools in Germany to introduce popular music through co-creation and performance. The approach includes body percussion, singalong, words & rap, meet the band, band coaching and we are producers. The authors propose that this approach provides basic music education skills for the university students, although acknowledge that it does not substitute for a formal teacher education. This raises questions as to the balance between art and artistry raised by Hughes earlier in the volume, although in the context of teaching. Is the point of popular music education to demonstrate performance skills, inspire, and entertain? Or is it something broader and/or deeper for which critical pedagogical skills and thinking are essential? Similarly, the concept of 'Modern Band' as discussed by Powell and Burstein, is presented as a means to bridge the gap between what young people listen to and what they experience in school. This approach, although perhaps relatively new for the U.S. context, is already well-established and increasingly critically (re)considered in Finland. One of the core values of Modern Band is explained as a "comfort zone" (p. 246), where students can learn, perform and express themselves freely. Yet, there is a considerable volume of Nordic research as well as other chapters in this volume that urge educators and young people to step outside of such comfort zones in challenging the taken-for-granted (see particularly Part V of the book).

**Jo Collinson Scott's** chapter on songwriting pedagogy and creative blocks can be read in dialogue with the first chapter in the following part of the book, on professional songwriting by **Matt Gooderson** and **Jennie Henley**. Based on interviewing prominent songwriting teachers at master's level on how they understand creativity, Collinson Scott challenges teaching and learning practices of songwriting based on "normalized romantic assumptions" of creativity (p. 200), and suggests that deeper understanding of creative

processes may be the answer to overcoming creative blocks. As songwriting is incorporated in Finnish tertiary popular music studies, readers may be familiar with some of the challenges outlined in this chapter. For instance, the authors note that creativity is rarely stated as an explicit objective in higher education, requiring “a lack of structure and direction” that goes against many course design ideals and assessment practices. As teaching and learning is increasingly focused on process, rather than product, attending to the epistemologies underlying songwriting practices may offer new understandings of complexity or creativity in popular music education. Gooderson and Henley approach creativity in songwriting from another angle, through the tensions between higher education songwriting and industry practice in the UK. They connect creativity in songwriting to modern economies and approach educational songwriting practices from the viewpoint of music industry and its demands. Together, these chapters provide an insight to both the inner processes and outer requisites of songwriting.

One seemingly popular way of approaching popular music education is to study the differences between professionals and students. Gooderson and Henley in chapter 21 do this by comparing two songwriting teams, one of professionals and one of students. Similarly in **Don Lebler** and **Naomi Hodges** present dual perspectives of an academic and a student in relation to the characteristics of DIY (do-it-yourself) musicians in relation to participatory assessment and holistic pedagogical practices. Their suggestions of participatory assessment and holistic pedagogical practices enhancing relevant skills to popular music such as self-direction, self-monitoring, intrinsic motivation and diverse skills are in line with other research on creative music degrees presented in this book and provide thoughtful ideas for educators developing or commencing such programs.

**Joe Bennett** addresses creativity in popular music. He takes the reader through the semantics and history of the position and teaching practices of popular music in higher education and then asks what the goal of popular music curriculum in higher education should be. Bennett suggests ‘reverse-engineered’ approach to curriculum design, “working back from the musical product to identify its creators and therefore the requisite learning” (p. 294) but also acknowledges the multifaceted nature of popular music curricula. **Ray Sylvester** and **Daragh O’Reilly** also acknowledge the importance of preparing students for the working life through discussing marketing education, “a fundamentally important aspect of the popular music business” (p. 298). This chapter might be of interest to many in Finland who are in the process of redesigning popular music education curricula. Guidelines for popular music marketing education suggested by Sylvester and O’Reilly as well as their notion of re-mixing cultural, musical, media and sociological studies provide a hands-on list of important things to consider.

The chapter by **Luz Dalila Rivas Caicedo** discusses the present challenges of higher music education of Colombia, particularly with regards to preparing the students to work in a diversifying work market. She suggests three considerations for teacher training: The first is an education based on specialized research; the second involves teaching their own didactics for each area of knowledge; and finally, she suggests a social and humanistic education that promotes awareness of the political, ideological and social situation of the country (p. 325). These considerations all relate to music teacher education in Finland, which aims to be informed by the latest research, didactically advanced, and socially relevant. Yet, as the sociocultural context changes rapidly, it is questionable whether educators will ever “know what to do, and how to face challenges, as a musician/teacher” (p. 325). We might also consider how to instill curiosity and a willingness to learn from others, particularly in situations when teacher/musicians do not know what to do, or face unfamiliar and at times, daunting, challenges.

Also considering the future professions of tertiary music education graduates, **Guy Morrow**, **Emily Gilfillan**, **Iqbal Barkat** and **Phyllis Sakinofsky** present an approach of



student team-based internship programme within a popular music degree. They argue for collaborative creativity in designing programmes that are suited to the nature of the creative industries into which students graduate. Taking a more critical perspective, **Michael Jones** addresses teaching music industry and neoliberal agenda, a notion that derives from his own experiences of joint-working with music industries and leading a programme in higher education. Jones asks thoughtful questions whether it is possible to teach practically and ethically without first analyzing the workplace, the process of production and the roles within production. He suggests that higher education should challenge neoliberal notions of being compliant with what exists and instead equip graduates with the ability to think critically about the social and economic relations of their future working lives.

The fifth and final part of the book focuses particularly on social and critical issues. Opening this section is a chapter by **Ian Axtell, Martin Fautley and Kelly Davey Nicklin** introducing the concept of meta-pedagogy to music teacher education in the United Kingdom. Troubling common assumptions that popular music is linked with informal learning, they argue that early career teachers ought to have deeper understandings of their craft, and why they teach in the ways they do. Readers in Finland will benefit from this perspective that illuminates some of the complexity of teaching popular music in schools. Whilst the “dissonance” (p. 365) that many Finnish music education students face is not necessarily between their own musical and pedagogical habitus as western classical musicians and popular music cultures, the dissonances that *do* arise in the classroom may hold equally as productive potentials and warrant consideration in order to “facilitate the knowledge, skills and understanding required for thoughtful engagement with creative activity in the 21st century for all our young people” (p. 367).

One such dissonance is explored in **Chapter 30** by **Tom Parkinson**, who considers popular music’s relation to morality, particularly in a faith-based school setting. Intersections between music, education and religion have been largely absent from research literature in recent decades, yet are increasingly relevant in what Habermas (2010) and others have referred to as a *post-secular world*. Through three semi-fictional vignettes, Parkinson illustrates the challenges that teachers may face, such as lyrics, “relentless, aggressive” music with a “demonic tone” (p. 390), and the context and motivation for musical learning. These vignettes illustrate similar findings in Finland by Kallio (2017a) that considered the processes by which certain musics are deviantized in school settings. As Parkinson notes, “our duty as educators [is] to protect young people from invidious and harmful elements of popular culture” (p. 392) and suggests that “we might safely and meaningfully scaffold” students’ experiences (pp. 392–393). Such an approach seems to be a return to positioning the teacher as expert, if not in transmitting content knowledge then “in terms of teaching students *how* to think, and *what* to think about, standing in apparent contrast with the calls of informal learning for the teacher to relinquish control and discover music together with students” (Kallio, 2015, p. 30). Readers may engage in complex considerations and debates with regard to how teachers and students might navigate these moral dissonances in not only faith-based school settings but all formal education contexts, by reading this chapter alongside Tom Parkinson’s co-edited volume, *Punk Pedagogies: Music, Culture and Learning* (Ed. Smith, Dines & Parkinson 2018), Kallio’s (2015) and (2017a, b) articles, and the edited volume on music, education and religion (Kallio, Alpersen & Westerlund 2019).

The dissonances and discomforts of teaching and learning popular music are also increasingly recognized as arising between so-called ‘mainstream’ education systems and their accessibility and democratic potentials. In chapter 29, **Jesse Rathgeber** explores the practices of a music therapy rock band as an example of how inclusive popular music-making might allow for the negotiation of social barriers. As noted in his literature review,



music education for students with disabilities is often conflated by terms such as “disaffected pupils” or “pupils of low-ability” (p. 371), raising critical questions as to which social barriers are constructed and maintained not only by formal education institutions, but the research conducted on practices within these institutions as well. If, as Rathgeber argues, “navigating social barriers requires changes of mind and practice” (p. 379) we would do well to consider what changes are necessary (by, and for, whom) if music education (rather than restricting the practices musicians with disabilities to therapy arenas) and music education research is to “ensure all learners a place in the band” (p. 38, see also Laes 2017).

Such social change is discussed in the three chapters by **Sheila C. Woodward** (Chapter 31), **Nasim Niknafs** and **Liz Przybylski** (Chapter 32) and **Catharina Christophersen** and **Anna-Karin Gullberg** (Chapter 33). Considering music as a “force for change” (p. 395), Woodward contrasts the protest-driven popular music cultures of the 1960s and 70s with contemporary institutions’ support for “youth empowerment and the expression of youth protest through popular music” (p. 397). She attends to numerous injustices in music education settings, including those relating to dis/ability, sexual orientation and/or gender identity, young people involved in the criminal justice system, and cultural diversity. Such a norm-critical stance is perhaps particularly suited to the teaching and learning of popular music, although her awareness of popular music being “a medium that challenges power structures... while, arguably, necessarily operating within them” is a point that warrants further critical investigation. Can a music and its associated pedagogies counter the power structures it is dependent upon in order to address the immense challenges of “global health, armed conflict, international terrorism, mass migration of refugee populations, rapid climate change, economic catastrophe, prejudice, discrimination, oppression, violence, slavery, dwindling energy sources, poverty, hunger, water shortages and species extinction” (p. 408)?

Critically exploring these power relations of both popular music and institutional spaces, Niknafs and Przybylski examine a popular music university course that ran contemporaneously with the Occupy Wall Street social movement in the United States. Exploring the role of space, and particularly the reclaiming and de-institutionalization of contested space in and through popular music, they consider “opportunities to go beyond the traditional university classroom space and bring in constructive aspects of bottom-up approaches that occur in unofficial spaces” through this particular case study (p. 423).

How spaces and institutions facilitate popular music making has long been a consideration of Nordic school music education, although the focus of Christophersen and Gullberg’s chapter is more on the diversity of repertoire and musical genres in relation to the Nordic educational ideals of equality, participation and democracy. Finnish readers will be familiar with many of the practices and research covered in this overview, as well as the increasingly accepted definition of democratic education as a “space for subjects to act in relation to other subjects” (p. 430). The relationality of teaching and learning, and democratic participatory action, thus highlights not only the inclusion or exclusion of musics, but of people. This raises questions as to whether an additive approach to repertoire or genres (or indeed technologies) solves the challenges of inclusion, or whether, as other chapters in this volume suggest, the matter is altogether more complex.

Seeking new opportunities for performer agency and teaching/learning in-relation, **Charlie Bramley** and **Gareth Dylan Smith** explore an Afrological approach to “free music” improvisation, as a means to counter the “ubiquitous neoliberal ideology that pervades popular music, [popular music education] and (music) education more broadly” (p. 439). Through what the authors refer to as *Feral Pop*, “type of improvised practice that runs counter to ideas of improvised music as a genre in itself” (p. 443), they traverse the limits of improvisation and popular music cultures, de-centring both tradition. Such a

musical practice, which could also be extended to pedagogy, may well hold promises for the relational and responsive work called for in previous chapters.

The concluding chapter of the book, written by **David G. Hebert**, **Joseph Abramo** and **Gareth Dylan Smith**, addresses several aspects of popular music education in order to fill in the gaps between contributing chapters. They attend to some of the epistemological and sociological issues pertaining to conceptions of 'success' and educational quality; neoliberalism and the commercial dimensions of popular music; popular music education from the Bourdieusian perspective; gender performativity; performativity in popular music practice; and institutionalization. Rather than summarizing the contribution of this volume, they delve into certain common themes in more depth, inviting critical engagement and further discussion. As a whole, this volume is a welcome contribution to the popular music education literature. The book will serve as a useful point of departure for educators and scholars working in what is clearly, no longer an emerging field but one that is ready for new, diverse, critical perspectives on what we teach in popular music, why we teach it, how we teach it, and what for. ■

## References

- Habermas, J.** 2010. An awareness of what's missing: Faith and reason in a post-secular age. Cambridge, UK: Polity Press.
- Kallio, A.A.** 2015. Navigating (Un)Popular Music in the Classroom: Censure and Censorship in an Inclusive, Democratic Music Education. *Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki. Studia Musica* 65. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-329-014-3>
- Kallio, A.A.** 2017a. Popular 'Problems': Deviantisation and teachers' curation of popular music. *International Journal of Music Education: Research* 35, 3, 319–332.
- Kallio, A.A.** 2017b. Popular Outsiders: Censorship frames and the deviantisation of popular musics in school music education. *Popular Music and Society special issue: Music and Censorship* 40, 3, 1–15. doi: 10.1080/03007766.2017.1295213.
- Kallio, A.A., Alpers, P. & Westerlund, H.** 2019. *Music, Education, and Religion: Intersections and Entanglements*. Indiana University Press.
- Laes, T.** 2017. The (Im)possibility of Inclusion. Reimagining the Potentials of Democratic Inclusion in and through Activist Music Education. *Sibelius Academy: Studia Musica* 72. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/235133>
- McLaren, P.** 1998. Che: The pedagogy of Che Guevara: Critical pedagogy and globalization thirty years after Che. *Cultural Circles* 3, 29–103.
- Smith, G.D.** 2015. Neoliberalism and symbolic violence in higher music education. In L. DeLorenzo (Ed.) *Giving voice to democracy: Diversity and social justice in the music classroom*, New York, NY: Routledge, 65–84.
- G.D. Smith, M. Dines & T. Parkinson** (Eds.) 2017. *Punk Pedagogies: Music, Culture and Learning*. New York, NY: Routledge

Matti Hirvonen

## Kirja-arvio: Comparing International Music Lessons on Video

**M**iten musiikkia opetetaan eri maissa? Voidaanko erilaisista opetuskäytännöistä oppia jotakin yhteistä? Voidaanko koulujen musiikinopetusta eri maissa ja maanosissa vertailla tai tehdä siitä vertailevaa analyttistä tutkimusta? Näihin kysymyksiin tarjoaa mielenkiintoisen näkökulman tai oikeammin monia näkökulmia vastikään julkaistu Christopher Wallbaumin toimittama kirja *Comparing International Music Lessons on Video*. Tämän neljäsataisivuisen kirja paneutuu musiikkikasvatuksen kysymyksiin, jotka liittyvät konkreettisesti opetustilanteisiin ja niissä ilmeneviin käytännöihin eri maissa. Kirjan liitteenä on 10 DVD:tä sisältävä videomateriaali, jossa on oppituntitalenteet kirjassa käsiteltävistä oppitunneista. Oppitunnit on nauhoitettu monikameratekniikalla useasta eri kuvakulmasta, mikä helpottaa katsojan havainnointia eri tilanteista ja tapahtumista oppituntien aikana. Lisäksi lukijan havaintoja helpottamaan on kaikista oppitunneista editoitu kestoaltaan 2-3 minuutin pituiset nk. ”analyttiset lyhytfilmit”, joiden sisältö kohdentuu samoihin asioihin, joita kirjan analyysissä ja pohdinnoissa käsitellään.

Lähtökohtana kirjan sisältämän materiaalin kokoamiselle voidaan pitää vuonna 2014 Leipzigissa pidettyä kansainvälisestä musiikkikasvatuksen symposiumia. Tuolloin oheismateriaalina nähtäviä musiikkituntien DVD-videotalenteita käytiin asiantuntijavoimin läpi pyrkien samalla syventämään ymmärtämystä eri kulttuureista ja musiikkikasvatuksen tutkimusdiskursseista.

Oppituntien videomateriaalien kokoamiseksi oli hankkeeseen kysytty mukaan opettajia seitsemästä eri maasta. Tarkoituksena oli tehdä tallenteita oppitunneista, jotka opettajien mielestä mahdollisimman hyvin kuvaisivat tavanomaista musiikintuntia ja sen opetuskäytännöitä.

Miten erilaisten, vieläpä eri maista ja maanosista peräisin olevien musiikin oppituntien ja opetuskäytänteiden vertailu on pystytty toteuttamaan siten, että siitä olisi hyötyä alan pedagogiselle kehitystyölle ja tutkimukselle?

Oppituntien vertailevaa analyysiä tehdään kirjassa pureutumalla oppituntitalenteista tehtyjen analyttisten lyhytfilmien sisältämään materiaaliin. Näihin lyhyisiin koosteisiin on poimittu vertailun kannalta oppituntien keskeisimmät ja kriittiset kohdat. Näihin pohjautuen eri maiden asiantuntijat ja tutkijat esittävät näkemyksiään oman maansa opetuskäytännöistä, ja ottavat sitten myös vertailunsa vastapariksi oppituntin jostakin toisesta maasta. Tällä tavoin on päästy käymään hedelmällistä keskustelua opetustilanteisiin liittyvistä eroavuuksista ja haasteista.

Lyhytfilmien sisältöä analysoidessaan eri kirjoittajat käyvät läpi yksityiskohtaisesti havainnollista oppituntin vaiheita kuvien, kaavioiden ja taulukoiden avulla. Kriittisen, yksityiskohtia ruotivan analyysin tueksi he viittaavat alinomaan lukuisiin tutkimuskirjallisuuden lähteisiin, mikä pohjustaa hyvin ja antaa uskottavuutta aineiston analyysille ja tieteelliselle pohdinnalle. Oppituntien tavoitteet, sisällöt ja työtavat ovat keskeinen huomion kohde. Samoin analyysissä korostuu oppituntin mielekäs toteutus laadukkaana oppimisen toteuttamiseksi. Myös pohditaan paljon opettajan ja oppilaan välistä ohjauksellista vuorovaikutusta ja dialogia didaktisissa kohtaamisissa. On kiinnostavaa huomata, miten paljon opetustilanteessa tapahtuvan dialogin purkamisesta analyysin muotoon (Topic-based Analysis of Attempts) voisi olla oppittavaa.

Opetuskäytänteiden vertailun avuksi on kehitetty myös malli, joka sisältää poikkikulttuurisia kategorioita (tertia comparationis). Malli luotiin siten, että eri maiden oppitun-

neista tehdyt vertailut oli aluksi dokumentoitu ja näitä tuloksia keskenään vertaamalla luotiin poikkikulttuuriset kategoriat, joiden avulla sitten pyritään ymmärtämään tai määrittämään ne tekijät, jotka tekevät musiikin oppitunnista ns. hyvän ja pedagogisesti toimivan kokonaisuuden.

Huomionarvoisa on myös kirjassa esitetty vertailun kolmiulotteinen malli, ”kuutio” (Cube for comparative music education), joka on luotu havainnollistamaan musiikkikasvatuksen vertailuun liittyviä, kolmea määriteltyä pääulottuvuutta. Nämä pääulottuvuudet kuvataan kuution kolmella eri akselilla, joita ovat: 1) Musiikki sekä siihen liittyvät rakenteet, 2) Kasvatus ja Musiikkikasvatus sekä näihin liittyvät rakenteet 3) Paikallisuuteen liittyvät tasot.

Lisäksi kuutiomalli havainnollistaa musiikkikasvatukseen liittyviä lukuisia osatekijöitä, niiden välisiä poikkittaisia yhteyksiä, sekä näiden yhteyksien keskinäistä vertailuastetta. Kuution kuvaamaa mallia kategoriointeen voidaan hyödyntää pohdittaessa musiikkikasvatukseen liittyviä kysymyksiä, musiikin oppitunteja ja niihin liittyviä tekijöitä.

Edellistä käytännönläheisempi malli opetuksen arviointiin esitellään kappaleessa, jossa analysoidaan luokkahuoneessa tapahtuvia didaktisia kohtaamisia. Tällä analyysin mallilla kuvataan yksityiskohtaisesti ja tarkoin eriteltyinä opetustilanteessa tapahtuvia kielellisiä, kehollisia tai musiikillisia kommunikaatiotapahtumia ja niiden sisältämää viestintää. Analyysi soveltuu näin observoinnin yhteydessä tapahtuvaan arviointiin ja pedagogisen kehittämisen välineeksi.

Edellä on vain muutamia poimintoja kirjan mielenkiintoisesta sisällöstä. Koska kirja on sisällöltään varsin laaja – 400 sivua, mukana 14 kirjoittaja-asiantuntijaa eri maista – jää pakostakin tämän artikkelin ulkopuolelle valtaisa määrä mielenkiintoista sisältöä ja monia teemoja, joihin lukijan kannattaa tutustua lähemmin.

Keskeistä varmaankin on pohtia, mitä kaikkea kirjalla on annettavaa tämän päivän musiikkikasvatukselle ja sen lukuisille opetuskäytänteille ja niiden kehitystyölle.

Kirjan keskeisin osa koostuu Leipzigin symposiumin tuloksista, joiden analyysiin tutustumalla on mahdollista syventää näkemyksiä uusista tavoista havainnoida, analysoida ja vertailla musiikin opetuskäytänteitä. Kirjan tarjoama opetuksen metodologinen reflektointi on avartavaa ja ajatuksia herättävää. Lisäksi videografiikan laaja-alainen hyödyntäminen tutkimustyössä on toteutettu asiantuntevasti ja analyttisesti. Muutoin kirja käsittelee laajasti vertailevaa musiikkikasvatusta metanäkökulmasta.

Vaikka kirja sisältääkin paljon tieteellisesti perusteltuja näkökulmia, on musiikkituntien käsittelyn yhteydessä paneuduttu myös käytännön esimerkkeihin ja löydetty samalla uusia näkökulmia. Myös kulttuurienvälisyys on huomioitu ja pyritty sitä kautta tuottamaan yleisesti päteviä lainalaisuuksia.

Musiikkikasvatuksen yhteydessä on huomioitu myös muita sille läheisiä tai siihen yhteydessä olevia tutkimusdiskursseja, joihin kuuluu mm. sosiologia, psykologia, musiikkitiede, filosofia tai pedagogiikka.

Kirjan sisältämät useat havainnollisesti esitetyt menetöt opetuksen ja oppituntien analyysistä soveltuvat erinomaisesti hyödynnettäviksi niin opettajainkoulutuksessa kuin opettajan itsenäisessä ammatillisen osaamisen kehittämisessäkin. Musiikkikasvattajalle kirja oheismateriaaleineen antaa paljon eväitä oman opetuksen sisältöjen ja toimintatapojen arviointiin, opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen kehittämiseen sekä pedagogisesti mielekkään oppimisdialogin rakentamiseen luokkahuoneessa. Myös alan tutkijoiden käyttöön kirja ja sen DVD-materiaali soveltuvat mitä parhaiten. ■

## Ajankohtaista | Actual

## Yhdenvertaisesti säveltäen -hanke pyrkii edistämään tasa-arvoisia osallistumismahdollisuuksia

**M**aailmanlaajuinen Me Too -ilmiö vauhditti keskustelua sukupuoleen perustuva-  
ta syrjinnästä myös musiikkialalla. Seksuaalisen häirinnän lisäksi julkisessa kes-  
kustelussa on käsitelty myös alan muita sosiaalisia ongelmakohtia ja eriarvoisuu-  
suuden ilmentymiä. Moni esitetystä epäkohdista kiinnittyy kysymykseen sukupuolten vä-  
lisestä epätasa-arvoisuudesta, joka näyttäytyy musiikin ammattikentällä ja musiikkikasva-  
tuksen alalla monin eri tavoin. Musiikkitoimialalla työskentelee sekä naisia että miehiä,  
mutta alaa jäyttää niin sanottu *vertikaalisen segregaaation* ongelma (THL 2019): ylin taiteel-  
linen ja taloudellinen päätäntävalta on pääosin miesten käsissä (Rimpilä 2017) samoin kuin  
esimerkiksi korkeakoulujen musiikinjohtamisaineiden opettajien ja professorien pestit (SKJ  
2013).<sup>1</sup>

Sukupuolen mukainen eriytyminen näkyy myös musiikkikasvatuksen kentällä. Vaikka  
esimerkiksi taiteen perusopetuksen piirissä musiikkia opiskelevien tyttöjen ja poikien  
määrä jakautuu melko tasaisesti (Vismanen 2014), jäykät sukupuoliroolit vaikuttavat niin  
instrumenttivalinnoissa kuin esiintymisidentiteeteissä (ks. esim. Björck 2011; Green 1997;  
Kuoppamäki 2015; Leppänen 2010). Huoli “monikerroksisesta sortohistoriasta” (Torvi-  
nen 2019), joka musiikin kuluttajille näyttäytyy ennen kaikkea orkesterien ja festivaalien  
ohjelmistosuunnittelussa (Sirén 2019) onkin saanut runsaasti tilaa viimeaikaisessa keskus-  
telussa niin lehtiin kuin sosiaalisen median palstoilla.

Naisten säveltämisen musiikin vähäinen esilläolo konserttiohjelmissa (esim. Malkavaara  
2019) ja suoranainen historiankirjoituksesta pois pyyhkiytyminen (Välimäki & Koivisto  
2019a) ovat musiikkikulttuurin epätasa-arvoisuuden räikeimpiä ilmentymiä. Huolimatta  
siitä, että naisten mahdollisuudet toimia säveltäjänä ovat menneinä vuosisatoina olleet lähes  
olemattomat, säveltäviä naisia löytyy Suomenkin historiasta varsin runsaasti, kuten Susanna  
Välimäen ja Nuppu Koiviston meneillään oleva hanke osoittaa (Välimäki & Koivisto  
2019a, b). Epätasainen sukupuolijako vaivaa silti alaa edelleen: maamme ammattimaisten  
säveltäjien, sanoittajien ja sovittajien joukossa naiset, transihmiset ja muunsukupuoliset ovat  
selvässä vähemmistössä. Säveltäjäin tekijänoikeustoimisto Teoston asiakkaista samoin kuin  
Suomen Musiikintekijät ry:n jäsenistä naisia on noin viidennes. Taidemusiikin säveltäjiä  
edustavan Suomen Säveltäjät ry:n jäsenistä naisia on vain noin 10 prosenttia. Sukupuolten  
välinen epätasapaino on nähtävissä myös säveltämisen ylimmässä koulutuksessa. Taideyli-  
opiston Sibelius-Akatemian Sävellyksen ja musiikinteorian koulutusohjelman opiskelijoista  
naisia on noin kolmannes. Naiset eivät myöskään pyri säveltämisen korkeakouluopintoihin  
läheskään yhtä usein kuin miehet. Keväällä 2018 Sibelius-Akatemian Sävellyksen ja musi-  
ikinteorian koulutuksen sävellysopintoihin hakeneista alle kuudesosa (16 %) oli naisia.

Stereotyyppiset käsitykset eri sukupuolille “sopivista” aloista ja tehtävistä alkavat muo-  
toutua jo lapsuudessa ja jatkuvat läpi elämän. Koulutusvalintoihin vaikuttavat monet eri  
tekijät: kodin ja koulun odotusten ja oletusten lisäksi myös laajempi ympäröivä yhteis-  
kunta ja media sekä lasten ja nuorten esikuvat ja kaveripiiri. Taidealalla merkittävä taite-  
kohta näyttää sijoittuvan myöhäisteini-iän ja aikuisuuden kynnykselle. Huipputaiteili-  
joiden urapolun rakentumista selvittävän tutkimuksen mukaan oivallus taiteenalasta  
aitona ammatillisena mahdollisuutena syntyy tyypillisesti teini-iässä, useimmiten lukiossa  
tai välittömästi sen jälkeen (Piispa 2013).

Onkin oireellista, että huolimatta musiikkia ja säveltämistä opiskelevien tyttöjen suuresta määrästä taiteen perusopetuksen piirissä, säveltäminen ei näydyty nuorille naisille yhtä varteenotettavana ammatillisena polkuna kuin saman ikäisille miehille. Kuten työelämän muilla sektoreilla (Teräsaho & Keski-Petäjä 2016), nuorten toiveammatit näyttävät siis eriytyvän sukupuolen mukaan myös säveltaiteen alalla.

### **Yhdenvertaisesti säveltäen -hanke**

Yhdenvertaisesti säveltäen -hankkeen keskeisenä tavoitteena on lieventää sukupuolen mukaista ammatillista eriytymistä sekä edistää tasa-arvoisia osallistumismahdollisuuksia musiikin alalla. Hanke sisältää sekä pedagogisia kehittämistoimia että tutkimusta. Yhdenvertaisesti säveltäen -hankkeen laajana tavoitteena on lisätä sukupuolittietoisuutta ja purkaa ennakkoluuloja nostamalla monipuolisesti esiin suomalaisia säveltäjiä ja heidän ammatillisia elämäntilanteita tutkimuksen ja journalismin keinoin.

### **Hankkeen tutkimuksellisia lähtökohtia**

Hankkeen keskeisenä lähtökohtana on ymmärrys musiikin yhteiskunnallisesta ulottuvuudesta. Musiikki on inhimillistä toimintaa ja kulttuurinen käytäntö, johon liittyvät merkitykset ja tulkinnat vaihtelevat eri aikakausina ja erilaisissa konteksteissa (esim. Elliott 1995; Small 1998). Musiikin säveltäminen ei tapahdu tyhjiössä tai nauti esteettisen autonomian koskemattomuuden suojaa. Siksi säveltämiseen ja sen opettamiseen liittyvien tavoitteiden muotoutumista ja muuttumista on tarkasteltava ympäröivä sosiaalinen konteksti huomioiden. Hankkeessa säveltämistä ja sen opetusta tarkastellaan erityisesti toivon/transgressiivisen pedagogiikan (Freire 1992; hooks 1994) näkökulmasta. Säveltämisen opetus ymmärretään sosiokulttuuriseen todellisuuteen kytkeytyvänä toimintana, jonka tulisi tukea opiskelijan kasvua oman elämänsä subjektiksi ja toimijaksi sekä pyrkiä tunnistamaan ja muuttamaan säveltämisessä ja sen opetuksessa eri aikoina ja eri konteksteissa eri tavoin ilmeneviä valtahierarkioita, taantumuksellisia arvoja ja autoritaarisia käytäntöjä kohti demokratiaa, dialogia ja neuvottelua.

Tutkimuksellisesti hanke sijoittuu aktivistisen musiikintutkimuksen (Välimäki, Torvinen & Mononen 2018) ja taistelevan tutkimuksen (Suoranta & Rynänen 2014) viitekehkeyteen pyrkien edistämään tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta *“kanta-aottavan ja toiminnallisen tutkimuksen muodoin ja menetelmin”* (Välimäki ym. 2018, 7, kursivointi alkup.). Hankkeessa nuoriin vaikuttamisen ymmärretään olevan tehokkain keino purkaa sukupuoleen liittyvää segregatiota ja mahdollistaa monipuolisia ammatillisia valintoja. Kuten Nuorisobarometri (Myllyniemi 2016) osoittaa, nuoret uskovat vanhempia ikäryhmiä vahvemmin tasa-arvon paranemisen todennäköisyyteen. Myös ihmisen käsitykset omasta osaamisesta ja koulutettavuudesta muodostuvat varhaisten koulutuskokemusten kautta. On siis ratkaisevan tärkeää, että nuorille tarjotaan pääsy sellaisiin oppimisympäristöihin, jotka myötävaikuttavat säveltämiseen liittyvän suoritusitsetunnon ja koulutuksellisen minäpystyvyyden (Bandura 1997) rakentumiseen. Lisäksi on pyrittävä tunnistamaan ja kriittisesti tarkastelemaan säveltämiseen ja säveltämisen opetukseen liittyviä alitusrakenteita ja niiden kytkeytymistä esimerkiksi tutkintovaatimukseen, oppimateriaaliin, alan ja oppiaineen käsitteistöön, käytäntöihin ja vuorovaikutusmalleihin, kuten myös orkesterien ohjelmistovalintoihin ja muihin mekanismeihin, joiden kautta valta-asetelmia uusinnetaan. Mikäli esimerkiksi sukupuoleen ei kiinnitetä huomiota tai toisaalta stereotyyppiä ja eriarvoisuutta tuottavia hierarkioita tunnusteta, ne muuttuvat vaikeasti murrettaviksi itsestäänselvyyksiksi (esim. Lahelma & Gordon 2002, 76).

### **Hankkeen käytännön toteutus**

Hankkeen pilottivaiheessa (2019-2020) tarjotaan säveltämisen opetusta ja mentorointia



ensisijaisesti 15-20-vuotiaille tytöille ja muunsukupuolisille – poikia kuitenkin pois sulkematta. Pilottiin osallistuvat opiskelijat (n=8) saavat vuoden aikana sekä yksilöllistä että ryhmässä tapahtuvaa sävellyksenopetusta ja mentorointia. Opiskelijoiden, opettajien ja tutkijoiden yhteisissä tapaamisissa vieraillee myös laaja joukko suomalaisia säveltäjiä ja muusikkoja, joiden kanssa hankkeen osallistujien on mahdollista keskustella niin säveltämiseen liittyvistä käytännön kysymyksistä kuin esimerkiksi uraan liittyvistä pohdintoista.

Pilottivaiheen aikana kerätään myös tutkimusaineistoa havainnoimalla säveltämisen opetusta ja haastatteleamalla opiskelijoita ja säveltämisen opettajia. Tavoitteena on tuottaa uutta tietoa ja syvempää ymmärrystä säveltämiseen liittyvien tavoitteiden muotoutumisesta, säveltämisen pedagogiikkaan kytkeytyvistä ihanteista ja arvoista sekä alan ammatillisen eriytymisen syistä. Hankkeen ensimmäinen vaihe huipentuu sävellyskonserttiin ja yleisölle avoimeen seminaariin huhtikuussa 2020.

Yhdenvertaisesti säveltäen -hanke toteutetaan säveltämisen ja säveltämisen pedagogiikan alan asiantuntijoista koostuvan työryhmän sekä laajan verkoston monialaisena yhteistyönä. Hankkeen työryhmään kuuluvat musiikkikasvatuksen professori Heidi Partti, säveltäjä/sävellyksen opettaja Riikka Talvitie, säveltäjä/sävellyksen opettaja Markku Klami, säveltäjä/sävellyksen opettaja Minna Leinonen sekä toimittaja Anu Ahola. Hankkeessa opettajina toimivat lisäksi Sibelius-Akatemian sävellyspedagogiikan opetusharjoittelijat Aino Tenkanen, Teemu Halmkrona ja Leevi Räsänen. Yhteistyökumppaneina toimivat Suomen Säveltäjät ry, Sibelius-Akatemian sävellyksen ja musiikinteorian koulutusohjelma sekä Music Finland ry. Hanke on osa Taideyliopiston taidekasvatuksen tutkimuskeskus Center for Educational Research and Academic Development in the Arts CERADA:ssa tehtävää tutkimusta. Hankkeen pilottivaihetta rahoittavat Wegeliuksen muistosäätiö, Musiikin edistämissäätiö (MES) sekä Suomen Säveltäjät ry.

### Tasa-arvo hyödyttää kaikkia

Yhdenvertaisesti säveltäen -hanke perustuu Suomen valtion yhdenvertaisuutta (Yhdenvertaisuuslaki 2015) ja tasa-arvoa (Tasa-arvolaki 1987) koskevan lainsäädännön sekä tasa-arvotyön (esim. OKM 2010) tavoitteille. Hanke tarttuu työelämän ja koulutuksen epätasa-arvoon, joka on musiikkitoimialalla laajasti tunnistettu, mutta tähän mennessä niukasti tutkittu ongelma. Esimerkkinä alan viimeaikaisista pyrkimyksistä edistää tasa-arvoa, monimuotoisuutta ja diversiteettiä on Music Finlandin (2019) koordinoima Yhdenvertainen musiikkiala, joka rohkaisee alan yrityksiä ja organisaatioita sitoutumaan yhteisiin toimintaperiaatteisiin ja mm. edistämään lasten ja nuorten oikeutta ja mahdollisuuksia “valita musiikillinen polkunsä ilman ennakoasenteita, taustastaan ja sukupuolestaan riippumatta” (Music Finland 2019, n.p.). Keskeisessä osassa on myös mm. ARTSEQUAL-tutkimushankkeessa (Artsequal 2019) tuotettu tieto tasa-arvon toteutumisesta taidepedagogiikan kentällä.

Kuten kaikilla aloilla, myös musiikissa sukupuoleen liittyvä eriytyminen on haitallista sekä yksilöille että yhteisöille. Kaavamaiset käsitykset ja voimakkaasti sukupuolittuneet opintopolut ja työtehtävät rajoittavat niin naisten kuin miesten valinnanmahdollisuuksia. Jyrkkä jako “naisten” ja “miesten” aloihin ja tehtäviin jäykistää työmarkkinoita, vaikeuttaa työvoiman kysynnän ja tarjonnan kohtaamista ja estää kykyjen tarkoituksenmukaisen käytön. Laajemmassa mittakaavassa segregatio myös tarjoaa kasvualustan eriarvoisuudelle yhteiskunnassa (Julkunen 2009). Lisäksi vääristynyt sukupuolijako kaventaa musiikillista monipuolisuutta. Sen sijaan mahdollisuuksien avaaminen monenlaisten ihmisten säveltämien teosten syntymiselle ja kuuntelemiselle hyödyttää koko musiikkielämää. Näin oikeudenmukaisuuden pyrkimykset ja taiteelliset tavoitteet ruokkivat toisiaan hedelmällisessä vuorovaikutussuhteessa. ■

## Lähteet

- Artsequal.** 2019. Saantitapa: <http://www.artsequal.fi/> [luettu 28.10.2019]
- Bandura, A.** 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- bell hooks.** 1994. *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*. Oxford: Routledge.
- Björck, C.** 2011. *Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change*. Gothenburg: Academy of Music and Drama, University of Gothenburg, ArtMonitor dissertation No 22.
- Elliott, D.J.** 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Tasa-arvolaki.** 1987. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Saantitapa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860609> [luettu 29.10.2019].
- Freire, P.** 1992. *Pedagogy of hope*. London: Bloomsbury.
- Green, L.** 1997. *Music, gender, education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Julkunen, R.** 2009. *Työelämän tasa-arvopolitiikka*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö. Saantitapa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72756/URN%3aNBN%3afi-fe201504225251.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [luettu 12.6.2018]
- Kuoppamäki, A.** 2015. *Gender lessons : girls and boys negotiating learning community in Basics of Music*. Helsinki: Sibelius Academy.
- Lahelma, E. & Gordon, T.** 2002. *Erot ja erilaisuus koulussa*. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupunki, Opetusvirasto, 74–77. Saantitapa: <https://docplayer.fi/6512265-Koulun-a-r-k-e-a-t-u-t-k-i-m-a-s-s-a.html> [luettu 29.10.2019]
- Leppänen, T.** 2010. *Vallatonta musiikkia. Lastenmusiikkikulttuuri 2000-luvun alun Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Malkavaara, L.** 2019. *Tasa-arvoinen klasari? Suku-puoli suomalaisilla klassisen musiikin kesäfestivaaleilla vuonna 2019*. Saantitapa: <https://fazerartists.fi/kesa%CC%88festivaalit-2019-selvitys-pdf/> [luettu 25.10.2019]
- Music Finland.** 2019. *Teesit tasa-arvon, monimuotoisuuden ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi musiikkialalla*. Saantitapa: <https://www.yhdenvertainenmusiikkiala.com/> [luettu 28.10.2019]
- Myllyniemi, S.** (toim.). 2016. *Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura ja tekijät.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM).** 2010. *Segregaation lieventämistyöryhmän loppuraportti*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö
- Piispa, M.** 2013. *Pitkä ja mutkainen tie – vilkaisu suomalaisten huipputaiteilijoiden elämäntapoihin*. Teoksessa M. Piispa & H. Huhta (toim.) *Epätavallisia elämäntapoja. Huippu-urheilijat ja -taiteilijat 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 145–156.
- Rimpilä, I.** 2017, lokakuu 16. *Esiselvitys sukupuoli-jakaumista työ- ja luottamustehtävissä musiikkialalla*. Helsinki: Music Finland. Saantitapa: <https://musicfinland.fi/fi/tutkimukset/esiselvitys-sukupuolijakaumista-tyoe-ja-luottamustehtavissa-musiikkialalla> [luettu 12.6.2018].
- Sirén, V.** 2019, syyskuu 9. *Suomen klassisen musiikin festivaaleilla vain viisi prosenttia säveltäjistä on naisia, mutta Pekka Kuusisto päätti koota all female -festivaalin ja se oli yllättävän helppoa*. Helsingin Sanomat. Saantitapa: [https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000006232076.html?fbclid=IwAR2\\_RCyTWaEJIOBMPiodXdWG1HBwkCRiXfNjtp1PLhPRjn5cb-sEEj04p5I](https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000006232076.html?fbclid=IwAR2_RCyTWaEJIOBMPiodXdWG1HBwkCRiXfNjtp1PLhPRjn5cb-sEEj04p5I) [luettu 9.9.2019].
- Small, C.** 1998. *Musicking. The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

**Suomen kuoronjohtajayhdistys (SKJ).** 2013. Palkkakysely. Saantitapa: <http://kuoronjohtajat.fi/wp-content/uploads/2015/08/Palkkakysely.pdf> [luettu 15.6.2018].

**Suoranta, J. & Rynnänen, S.** 2014. Taisteleva tutkimus. Helsinki: Into.

**Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL).** 2019. Ammattialojen sukupuolen mukainen segregatio. Saantitapa <https://thl.fi/fi/web/sukupuolten-tasa-arvo/tasa-arvon-tila/tyo-ja-toimeentulo/ammattialojen-sukupuolen-mukainen-segregatio> [luettu 29.10.2019]

**Teräsaho, M. & Keski-Petäjä, M.** 2016. Nuorten toiveammatit sukupuolen mukaan eriytyneitä. Teoksessa Sami Myllyniemi (toim.) Katse tulevaisuudessa: Nuorisobarometri 2016. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura ja tekijät, 203–219.

**Torvinen, J.** 2019, lokakuu 19. Klassisen musiikin pitää kohdata sortohistoriansa. Helsingin Sanomat. Saantitapa: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006278022.html> [luettu 19.10.2019].

## Viittet

[1] Tässä kirjoituksessa, kuten useimmissa sukupuolten tasa-arvoa koskevissa tilastoissa, käsitellään vain juridisia sukupuolia, naisia ja miehiä, mutta Yhdenvertaisesti säveltäen -hankkeessa tiedostetaan, että sukupuolen spektri on moninainen.

**Vismanen, E.** 2014. Taiteen perusopetuksen tila ja kehitys Helsingissä. Saantitapa <https://dev.hel.fi/maatokset/media/att/aa/aa2ac63f50a3988e5f42855c8d947b159a2e758c.pdf> [luettu 15.6.2018].

**Välimäki, S. & Koivisto, N.** 2019a. A celebrations of historical Finnish women who wrote music, Part 1: Activists strive for gender equality. Finnish Music Quarterly. Saantitapa: <https://fmq.fi/articles/activists-strive-for-gender-equality> [luettu 29.10.2019].

**Välimäki, S. & Koivisto, N.** 2019b. A series of articles celebrates historical Finnish women who wrote music. Saantitapa: <https://fmq.fi/articles/a-celebration-of-women-who-wrote-music> [luettu 29.10.2019].

**Välimäki, S., Torvinen, J. & Mononen, S.** 2018. Aktivistinen musiikintutkimus. Teoksessa S. Mononen & S. Välimäki (toim.) Musiikki muutosvoimana. Aktivistisen musiikintutkimuksen manifesti. Helsinki: Tutkimusyhdistys Suoni ry, 7–14.

**Yhdenvertaisuuslaki.** 2015. Helsinki: Oikeusministeriö. Saantitapa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> [luettu 29.10.2019].

Sharon Lierse

# What Curriculum Documents Can Tell Us About Music Education in Finland

## Introduction

**H**elsinki will be hosting the International Society for Music Education Conference in August 2020. This announcement has created much excitement for international music educators who are looking forward to observing firsthand a country known for its educational and musical excellence. The Finnish educational system has received global attention during the past two decades for its excellent results in the Programme for International Student Assessment (PISA) tests (OECD 2017). As a result, politicians and academics have visited schools to try to reveal the secret of its success. Music education in Finland will now again under the spotlight as conference delegates will want to discover as much about music education in Finland prior to and during the visit. This conference will provide scope for learning about the program's success and what they can take back to their home countries. The report has been written by a non-Finnish music educator who has had the privilege of spending time in the country to find out more about the curriculum and what outsiders can learn from these experiences. A discussion of underlying values and concepts will be discussed first to provide a contextual framework. An overview of music education in Finland will be investigated through the lens of the Finnish curriculum documents. Following this, the issue of applying the Finnish music curriculum to other countries and systems will be explored.

## Documents Accessed

The report has been based on the curriculum documents for Finnish schools. There are two main documents used for the study. The first is *The National Core Curriculum for Basic Education 2014* published by the Finnish National Board of Education. It became effective in August 2016 (Lähdemäki 2018, 398).

In this paper, the 2016 English translation publication has been used. This Curriculum Document covers the curriculum from Years 1 to 9 students for students who are usually 7 to 15 years old.

The second document is the *National Core Curriculum for the General and Advanced Syllabi for Basic Education in the Arts 2017*. These subjects are offered as an extracurricular subject in which music is one of the nine recognized art forms with architecture, visual arts, crafts, media arts, literary art, circus art, dance and theatre.

## Underlying Values in Finnish Education

Primary and secondary education in Finland is free and students usually attend their local government school. This is based on the philosophical principles of democratic education. The American philosopher John Dewey (1858–1952) believed that the main value in schools was democracy, and decision making should also involve the children. Rikandi (2010) concurs how “democracy is a central concept in Finnish education, for the idea that education should be democratic is explicated even in our general education curriculum (ibid. 10). Björk (2016, 103) states how “music education should be democratic: inclusive, pluralistic, and egalitarian in its practices”.

Due to Finland's small population, every child is valued. Moreover, students are not disadvantaged due to their external circumstances. Sahlberg (2015) states, "equity in education means that all students must have access to high-quality education, regardless of where they live, who their parents might be, or what school they attend" (ibid. 61). There is an ideology and strive for access, equality and equity which is extended into music education: "A focus on equity gives high priority to universal early childhood programs, comprehensive health and special education services to schools, and balanced curriculum that weigh arts, music, and sports, and academic studies equally" (ibid. 152). What is interesting about the comment is that music is not only considered as one of the arts subjects as it is in other countries, it is taught as a standalone subject in addition to the other arts. Music is firmly placed in the Finnish education system.

An underlying concept is 'what' is considered 'good' which connects to 'how' to live your best life. This is based on Aristotle's philosophy in which his aim was for a society where its citizens strove to live a moral and virtuous life. Heimonen's (2002) Doctoral dissertation on Finnish music education *Music Education and Law: Regulation as an instrument* discussed not only the legal boundaries in music, but also moral, ethical and aesthetic norms from a deeply philosophical basis. Her subtitle *Regulation as an instrument*:

*refers to Aristotle's thought on the law as a means of moral education. In Aristotle's view, the state has to educate its individual citizens in the exercise of virtue, since living according to virtue means living in harmony with one's own nature, this being the proper end of the individual. Aristotle referred to virtue as a disposition that demands long and careful exercise. Thus, for him and his followers, the law became an instrument in moral education.*

*Aristotle argued that moral education was one of the functions of music because music has the power of forming character* (Heimonen 2002, 19–20). Further on, she discussed how a good life could also be achieved by "acting excellently" (ibid. 142). These Aristotelian philosophical roots of a good and moral life form the foundation of music education in Finland (Bresler 2016, 108).

Finnish music education has been associated with the concept of 'hyvä musiikkisuhte' which translates to a 'good relationship with music'. Music has been described "to create the preconditions for a good relationship with music and for a lifelong interest in music. The aim is to support pupils' personal interest in music" (Finnish National Agency for Education 2018, 48). This has been discussed by Kurkela where a good relationship with music can be described as an individual having a human relationship with the art form (Björk 2016, 57). Björk asks, "what is it about music and music education that might be so good that it is thought of as a public good?" She also postulates "how music might support the good life of each student, is considered a central part of the work that Finnish school teachers do" (Björk 2016a, 103). This concept was first included in the Finnish National Core Curriculum in 2002. "Not only is it mentioned; it is the very first aim which is formulated in the introductory chapter in which 'asks, values, and general aims' of the extended syllabus are defined. The second aim that is articulated is "lifelong musical activity" (Björk 2016, 55).

From the perspective of an outsider, the concept of students having a good relationship with music is at first difficult to grasp. This is due to this concept not firstly been considered nor discussed amongst music educators when implementing a music curriculum. Rather, the focus has been more external, task oriented and experiential where students may have a good 'experience' with music which could be manifested through an aesthetic experience, mastery of a skill, and positive feedback on an assessment task.

## Finnish Music in the School Curricula

In Finland, there is compulsory Basic Education in schools in which students attend for approximately nine years and is free of charge. “The basic education also included music education for every child” (Korpela et al. 2010, 16). There is also *Basic Education in the Arts* which is mainly an after-school activity. This is voluntary, chargeable and largely supported by the government. Additionally, throughout schooling, there are music schools available, and a variety of other ensembles and opportunities for students.

To an outsider, the range of curricula and the options available to students makes the system seem complex. The semantics of terms used such as ‘Core Curriculum’, ‘Basic Arts,’ and ‘Music Schools’ mean different things to different people, and how the curriculum is applied. Björk (2016) concurs that “using the term ‘curriculum’ is complicated, since it means different things in different cultures” (ibid. 18). After the nine years of Comprehensive School, students have a choice of attending a General Upper Secondary School or Vocational Upper Secondary School. Here, students complete their final three years of school education in which students may continue their music studies.

### The National Core Curriculum for Basic Education

*The National Core Curriculum for Basic Education* is for students from Grades 1 to 9. The first section of the document is a comprehensive and detailed description detailing the philosophies, principles, significance, mission and their applications in the Finnish education context. Following this is the Mission of Basic Education:

*Basic education is the cornerstone of the education system and also part of the continuum that starts with pre-primary education. Basic education offers the pupils an opportunity to build an extensive foundation of general knowledge and ability and to complete their compulsory education. It imparts capabilities and eligibility for upper secondary education and training. It helps the pupils to identify their personal strengths and to build their future by learning* (Finnish National Board of Education 2016, 19).

One aspect of the mission is ‘personal strengths’ which is implying a more individualized than a one size fits all approach to learning.

The mission is examined from the perspective of the educational task, social task, cultural task, and future-related task. An underlying thread in the educational task is the accessibility and inclusion of education. “The development of basic education is guided by the inclusion principle. The accessibility of education must be ensured” (ibid. 19). This value of accessibility and inclusivity differs from other countries where these principles may be implied but not emphasized in the documents.

The social task is to promote “equity, equality, and justice” (ibid. 19). The thread of equity is found in the ISME Conference theme of ‘Visions of Equity and Diversity’. However, diversity in the curriculum document refers to gender diversity rather than in or related to music.

Culture is a focus of the curriculum document which is explained as a ‘cultural task’. Music is connected to one’s cultural heritage. Below is the description of the cultural task:

*The cultural task of basic education is to promote versatile cultural competence and appreciation of the cultural heritage, and to support pupils in building their own cultural identity and cultural capital. It promotes understanding of cultural diversity and helps the pupils to perceive cultures as a progression of the past, the present and the future where everyone can have agency* (ibid. 19).

The music curriculum commences with the “Task of the subject”. The term ‘task’ could be interchanged as ‘purpose’, ‘objective’, ‘aim’ or ‘goal’ when translated although the nuance could be lost. These concepts of ‘mission’, ‘social task’ and ‘cultural task’ reveal underlying philosophical principles and beliefs which are closely connected to the culture and how they are manifested in society.

### Division of Music into Grade Levels

The subject ‘Music’ is divided into Grade levels and is discussed in more detail. The Grades are 1 to 2, 3 to 6, and 7 to 9. In each Grade level, there are Objectives of Instruction, Key Content Areas and Transversal Competences. The task is the same for each year grouping:

*The task of the subject of music is to create opportunities for versatile music activities and active cultural participation. The pupils are guided to interpret the multiple meanings of music in different cultures as well as in the activities of individuals and communities. The pupil’s musical skills broaden, which also enhances their positive attitude towards music and lays a foundation for a lifelong interest in music. The teaching and learning of music guide the pupils to appreciate and be curious about music and cultural diversity (ibid. 151).*

This description shows that thread that learning music does not occur in isolation in the classroom but is part of culture for individuals and communities. The term ‘cultural diversity’ again is used. The functional approach is next described:

*A functional approach to the teaching and learning of music promotes the development of the pupils’ musical skills and understanding as well as holistic growth and cooperation skills. These skills are reinforced by incorporating the pupil’s musical interests, other school subjects, integrative themes, school festivities and events as well as activities outside of school into the teaching and learning of music. The pupils are guided in developing their thinking skills and perception by regularly providing them with opportunities for working with sound and music as well as composing and other creative production. The pupils learn music in many different ways, which promotes the development of their expression skills (ibid. 151).*

This description shows that learning and experiencing music occurs in a variety of ways, including out of school music activities.

The curricula for the Grade levels are described in three stages which build upon their musical experiences. Grades 1 to 2 describes how “the teaching and learning of music allow the pupils to realise and experience together how every pupil is unique as a learner of music and how musical activities at their best can bring joy and create a sense of togetherness” (Finnish National Board of Education 2016, 151). The underlying concept of seeing each student as an individual is reinforced here as well as having a positive relationship to music.

In Grades 3 to 6 “the pupils learn to approach each other’s experiences openly and with respect as well as to create the feeling of togetherness. At the same time, they become accustomed to analyse musical experiences and phenomena as well as music cultures more consciously” (ibid. 2016, 282). Here, there is a thread of democracy and understanding and respecting diversity.

The Grades 7 to 9 music education curriculum describes how “the teaching and learning of music creates opportunities for the pupils to expand their musical competence and worldview. At the same time, the pupils are guided to interpret meanings in music and to structure emotions and experiences in music” (ibid. 454). The learning



descriptions of music are based on an aesthetic-experiences and the place of music in society. These concepts become more sophisticated as they progress to the higher stages.

The Objectives of Instruction section is divided up into ‘Participation’, ‘Cultural understanding and multiliteracy’, ‘Safety and well-being in music’, and ‘Learning-to-learn skills in music’. They focus again is on the experiences, aesthetics and cultural understanding. This experiential approach emphasizes the core philosophies and values of education. Even though music is taught as a standalone subject, the philosophies pertaining to the learning of music place it in a wider context — that is music education in culture, as culture.

### Frequency of Instruction

How music is implemented is determined at both the local and national levels. This is described in documents by the number of hours of tuition per week (KMO 2016; Basic Education discusses the number of hours. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>). The recommendation is; two hours in Grades 1 to 2, four hours in Grades 3 to 6, and two hours in Grades 7 to 9.

How these hours are divided up in the Grade levels is up to each individual school. For instance, at a school in the city of Jyväskylä, the division of hours is one hour a week in Grades 1 to 4, and two hours a week in Grades 5 to 6 (Jyväskylä kaupunki, 2019). The ultimate choice and level of responsibility and autonomy is placed on the teacher and the school rather than the curriculum authority.

There are opportunities for extra music classes in Basic Education. In addition to the two hours allocated in Grades 7 to 9, students can perhaps choose extra music from a selection of five hours of ‘artistic and practical’ elective subjects. There is also nine lesson hours available for ‘optional studies’ from Grades 1 to 9 in which the decision is made from the education provider (E. Kauppinen, email communication, August 14, 2019). How it is distributed is up to the training provider at the local level.

### Basic Education in the Arts

For students who want additional arts tuition, there are programs provided through the Finnish government. These occur out of school hours and there is a small fee. The curriculum document is the *National Core Curriculum for the General and Advanced Syllabi for Basic Education in the Arts*. Here the curriculum, objectives implementation, scope and assessment is discussed. The mission, “is to provide pupils with opportunities to study the arts in a persistent and goal-oriented manner and according to their interests. The education helps pupils form a personal relationship with art promoting a lifelong interest in them” (Finnish National Agency for Education 2018, 13). The values “builds on respect for the human rights, equity, equality and cultural diversity...that everyone is unique and valuable both as an individual and as a member of various communities” (Finnish National Agency for Education 2018, 13). These underlying values are in line with Finland’s society and culture.

There is a wide range of subjects offered in the category of the arts. These are architecture, visual arts, crafts, media arts, music, literary art, circus art, dance and theatre. Music is described as follows: “The task of the general syllabus for music in *Basic Education in the Arts* is to create preconditions for a good relationship with music and for a lifelong interest in music. The aim is to support pupils’ personal interest in music” (ibid. 48). Again, the concepts of a good relationship to music and individualized learning is emphasized.

Music students learn music through instrumental music lessons and “advance through course examinations to complete diplomas for their studies” (Elmgren 2019, 426). The

most common style of music is Western art music and the schools create their own curricula (ibid. 426).

There are approximately 96 music schools in Finland and 4.6 per cent of 7 to 19-year olds participate in instrumental music education (Elmgren 2019, 426). The funding division is approximately 57 per cent State Funded, 20 to 25 per cent from the Municipality, and 25 to 30 per cent from the family (Aarnio 2019). The contribution from the Municipality and family would depend on each school.

### Issues with Music Education

Some issues have arisen with the nature of instrumental music tuition in the school system. Björk (2016a) has highlighted concerns with music schools where they have been “going through a period of internal questioning” (ibid. 105). The teachers have found their work lonely and want more opportunities to talk to colleagues about pedagogy. Instrumental music teachers often work in isolation, after school hours and schools would experience a wide range of musical skills between students. Likewise, directors also need opportunities to talk about “pedagogical development, increased collaboration with universities, and better need for self-assessment” (ibid. 105). Elmgren argued that the system is based on meritocracy with systemic hierarchies which reward the best students through performances in concerts and longer lessons (ibid. 427). The *Basic Education in the Arts* Curriculum has been under reform. The new curricula for the Basic Education in the Arts are in the process of being implemented from 2018 to 2021. In 2019, the Ministry undertook a review into the financing system of the *Basic Education in the Arts* in which there were 19 proposals (Aarnio 2019).

There is tension in the underlying concept of equality if students are receiving individually tailored lessons. Students may have equal access in terms of number of hours, but their levels of musical accomplishment would vary. The system may then be based on a concept of meritocracy for the pursuit of excellence. This would depend on how the curriculum is manifested by each teacher and in each school. Additionally, music education is not entirely free. If there were no options for the family contribution to be covered, students may otherwise not have the opportunity to learn instrumental music.

Instrumental music education is costly to run and will invariably create a system of inequality, especially when some individual students become advanced at a young age. The Finnish curriculum does not discuss the concept of Gifted and Talented students: rather it has provision for extra tuition for students such as *Basic Education in the Arts* for students who wish to pursue additional studies in music.

The training of music teachers also has a large impact on music in schools. Partti (2017) recounted Professor Marja-Leena Juntunen’s inaugural lecture at the Sibelius Academy where Juntunen:

*envisioned the music teacher training of tomorrow as taking its cue from social phenomena such as cultural diversity, various ways of learning and inequalities between families. The focus in music teacher training is inevitably shifting, or at least expanding, from music teaching towards issues of social and moral responsibility* (Partti 2017).

Finland is not immune from issues and challenges such as globalization and technology (Partti 2017). These will impact not only the classroom but training the music educators of tomorrow.

## Transferring the Finnish Music Education System to Other Countries

When a country is known for excellence in a specific field, it is natural for others to replicate what has worked well. The curriculum documents do tell us much about music education in Finland. The success of the Finnish music curriculum is largely the music curriculum itself, and moreover its implementation. However, it has not a means to an end. The outcomes have been based on a philosophy, principles and core value systems which have been systemically implemented with support from the government, schools, families and the community. It has not occurred in a vacuum.

If another country wants to copy the Finnish music curriculum with the goal of raising outcomes and standards, it is questionable whether the change would be significant or effective. It is the syllabus which is the manifestation of the curriculum, and every teacher would implement this differently. Countries in which standards and outcomes have been based on assessment, measurement and benchmarking would find the curriculum challenging. To change the music curriculum would involve backtracking, reassessing the purpose of assessment and reevaluating one's own philosophy. What would end up occurring would be a hybrid curriculum with elements borrowed from Finland. However, it could not be Finnish curriculum—content requires context.

Sahlberg discussed why Finland has been successful in its education system. In Australia, he was asked on a panel discussion about modelling the Australian education system on Finland's in terms of culture and economics. He answered:

*I think in general, it's a very dangerous idea to try to imitate or model any education system, whether it is a Singapore or China or Canada or whatever. I think it is the wrong way to think altogether. I think what Finland or what other countries can offer to Australia is a kind of an interesting new space to think about all the practices that you do (Australian Broadcasting Corporation 2018).*

Music is not taught in isolation but in its cultural context. If this was replicated in other countries, there is no guarantee that the results and outcomes would be the same. The curriculum documents are one of many factors in which to understand the theory and practice, but without being immersed in the country and to experience it firsthand, merely copying the curriculum in another country may result in a watered-down imitation without its core strengths, values and philosophies. However, reflecting on what works maybe beneficial for systems which are open and ready for change and improvement.

The Finnish music education model through its curriculum documents is admirable. Examining the curriculum documents is a way to gain a basic understanding of music education for overseas music educators. However, a curriculum document is an artefact. To bring it to life involves research, training and reviewing which can only be implemented properly in its true and authentic context.

As Finland prepares for ISME 2020, music educators can use the opportunity for reflection. During this time of global change: "Pedagogical flexibility, the ability to reinvent ourselves and the capacity to learn with and from others may be more important now than ever before" (Partti 2017). Rather than expecting a one-sided exchange of 'outsiders looking in', there will be much scope and capacity for sharing ideologies, beliefs, practices and philosophies to enable the successful continuation of music education in an increasingly changing world. ■

## References

- Aarnio, P.** 2019, October 4. *Case Finland*. PowerPoint slides from presentation at the Music School Union of Island: Reykjavik, Iceland.
- Australian Broadcasting Corporation.** 2018. October 8. Q & A [Television broadcast]. Ultimo, NSW: Australian Broadcasting Service.
- Bresler, L.** 2016. 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. *The Finnish Journal of Music Education* 1, 19, 108–11.
- Björk, C.** 2016. In Search of Good Relationships to Music: Understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices. Doctoral Dissertation. *Åbo: Åbo Akademi University Press*.
- Björk, C.** 2016a. In Search of Good Relationships to Music: Understanding aspiration and challenge in developing music school teacher practices. *Lectio praecursoria. The Finnish Journal of Music Education* 1, 19, 103–7.
- Elmgren, H.** 2019. Merit-based exclusion in Finnish music schools. *International Journal of Music Education* 37, 3, 425–439.
- Finnish National Agency for Education.** 2018. National Core Curriculum for the General and Advanced Syllabi for Basic Education in the Arts 2017. Helsinki: Finnish National Agency for Education.
- Finnish National Board of Education.** 2016. National Core Curriculum for Basic Education 2014. Trans. Lingsoft Oy. Helsinki: Next Print Oy.
- Heimonen, M.** 2002. Music Education and Law: Regulation as an instrument. *Studia Musica* Doctoral dissertation. *Studia Musica* 17. Helsinki: Sibelius Academy.
- International Society for Music Education.** 2019. 21 January. Tribute to Ellen Urho, music education leader and past ISME president. International Society for Music Education <https://www.isme.org/news/tribute-ellen-urho-music-education-leader-finland-and-past-isme-president>
- Jyväskylän kaupunki** 2019. Tuntijako 1-6 luokat. Retrieved from <https://peda.net/jyvaskyla/kilpisenkoulu/oppiminen/tuntijako>
- Kauppinen, E.** 2019. August 14. Email communication.
- KMO.** 2016. Koulujen Musiikinopettajat ry. Retrieved from <http://www.koulujenmusiikinopettajat.fi/ops2016/>
- Korpela, P., Kuoppamäki, A., Laes, T., Miettinen, L., Muhonen, S., Muukkonen, M., Nikkanen, H., Ojala, A. Partti, H., Pihkanen, T. & Rikandi, I.** 2010. Music education in Finland. In I. Rikandi (Ed.) *Mapping the Common Ground: Philosophical perspectives on Finnish music education*. Helsinki: BTJ Finland, 15–31.
- Lähdemäki, J.** 2018. Case Study: The Finnish National Curriculum 2016—A Co-created National Education Policy. In J.W. Cook (Ed.) *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*. Open Access: Springer Link, 397–422.
- OECD.** 2017. Programme for International Student Assessment. Retrieved from <http://www.oecd.org/pisa/>
- Partti, H.** 2017. Happy birthday to Finnish music education! *Finnish Music Quarterly*, 50–1.
- Rikandi, I.** 2010. Introduction. In I. Rikandi (Ed.) *Mapping the Common Ground: Philosophical perspectives on Finnish music education*. Helsinki: BTJ Finland, 4–14.
- Sahlberg, P.** 2015. *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press.

**Info**

# Ohjeita kirjoittajille

## Käsikirjoitukset

**M**usiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytäntöön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarviointoja ja väitöslähtiöitä. 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

**T**he 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

## **Benedek, Monika**

PhD, Lecturer and Researcher  
Department of Music, Art and Culture Studies,  
University of Jyväskylä  
monika.benedek@gmail.com

## **Björk, Cecilia**

PhD, University Teacher, Åbo Akademi University  
cecilia.bjork@abo.fi

## **Condon, Katie**

Music Teacher and Education Consultant  
Classical Minnesota Public Radio, MacPhail Center  
for Music, and the Minnesota Orchestra  
Minneapolis, MN USA  
kcondon@mpr.org

## **Hirvonen, Matti**

Music Teacher,  
Arabia Comprehensive School, Helsinki  
matti1.hirvonen@edu.hel.fi

## **Juntunen, Marja-Leena**

Professori, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia  
marja-leena.juntunen@uniarts.fi

## **Kallio, Alexis**

Dr, Lecturer,  
Music Education, MuTri Doctoral School,  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki  
alexis.kallio@uniarts.fi

## **Kamensky, Hanna**

Tohtorikoulutettava, CERADA, Taideyliopisto  
hanna.kamensky@uniarts.fi

## **Kiilu, Kristi**

Professor in Music Education, Estonian Academy  
of Music and Theatre, Estonia, Tallinn  
kristikiilu@ema.edu.ee

## **Kivijärvi, Sanna**

Väitöskirjatutkija, Taideyliopiston  
Sibelius-Akatemia  
Vieraileva tutkija, Columbia University &  
New York University  
sanna.kivijarvi@uniarts.fi

## **Knigge, Jens**

Dr. Phil., Professor of Music Education  
Nord University, Faculty of Education and Arts,  
Campus Levanger  
jens.knigge@nord.no

## **Kovanen, Timo**

FT, musiikin lehtori, Oulun normaalikoulu  
timo.kovanen@gmail.com

## **Lehtinen-Schnabel, Johanna**

Doctoral Researcher, MuTri Doctoral School,  
Faculty of Music Education, Jazz and Folk Music  
Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki,  
Coordinating Teacher in Music Education  
(Espoo Adult Centre)  
johanna.lehtinen-schnabel@uniarts.fi

## **Lierse, Sharon**

Dr, International Subject Specialist: The Arts  
The United Nations Educational, Scientific and  
Cultural Organization (UNESCO)  
sharonlierse.academicme@gmail.com

## **Lindgren, Monica**

Professor in Music Education, Academy of Music  
and Drama, Gothenburg University  
monica.lindgren@hsm.gu.se

## **Malmberg, Lars-Erik**

Professor, University of Oxford  
lars-erik.malmberg@education.ox.ac.uk

## **Marjanen, Kaarina**

FT, varhaisiän musiikkikasvatus, lehtori  
Laurea ammattikorkeakoulu  
kaarina.marjanen@laurea.fi

## **Mesiä, Susanna**

MuT, lehtori, Metropolia Ammattikorkeakoulu  
susanna.mesia@metropolia.fi

## **Pape, Bernd**

PhD, Lecturer, University of Vaasa  
bepa@uwasa.fi

**Partti, Heidi**

Professori, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia  
heidi.partti@uniarts.fi

**Saarikallio, Suvi**

Apulaisprofessori, Jyväskylän yliopisto  
suvi.saarikallio@jyu.fi

**Suomi, Henna**

FT, musiikkikasvatuksen tutkija, Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos, Jyväskylän yliopisto  
henna.m.suomi@jyu.fi

**Thomson, Katja**

Lecturer in Music Education & Doctoral Researcher  
MuTri, Doctoral School, Faculty of Music  
Education, Jazz and Folk Music, Sibelius Academy,  
University of the Arts, Helsinki  
katja.thomson@uniarts.fi

**Tuovinen, Tuulia**

Tohtorikoulutettava, MuTri-tohtorikoulu,  
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia  
tuulia.tuovinen@uniarts.fi

**Väkevä, Lauri**

Vararehtori, professori, Taideyliopisto  
lauri.vakeva@uniarts.fi

**Zandén, Olle**

Associate Professor in Music Education,  
Academy of Music and Drama,  
Gothenburg University  
olle.zanden@hsm.gu.se

**Zimmerman Nilsson, Marie-Helene**

Associate Professor in Education,  
School of Education, Humanities and  
Social Sciences, Halmstad university  
marie-helene.zimmerman\_nilsson@hh.se

# Toimituskunnan lausunnonantajat | Review readers of the editorial board

## Randall Allsup

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

## Philip Alperson

Temple University, U.S.A.

## Elin Angelo

Norwegian University of Science and Technology

## Eeva Anttila

Teatterikorkeakoulu Taideyliopisto |  
Theatre Academy, University of the Arts Helsinki

## Päivi Arjas

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

## Cathy Benedict

The University of Western Ontario, Canada

## Tiri Bergesen Schei

Western Norway University of Applied Sciences

## Cecilia Björk

Åbo Akademi | Åbo Akademi University

## 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

## Jelena Davidova

University of Daugavpils, Latvia

## Petter Dyndahl

Hedmark University College, Norway

## Ritva Engeström

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

## Marja Ervasti

Oulun yliopisto | University of Oulu

## Cecilia Ferm Almqvist

Luleå University of Technology

## Maija Fredrikson

Oulun yliopisto | University of Oulu

## Patrick Furu

Hanken Svenska Handelshögskolan |  
School of Economics

## Claudia Gluschkof

Levinsky College of Education, Tel Aviv, Israel

## Elizabeth Gould

University of Toronto, Canada

## Ulla Hairo-Lax

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

## Christian Hakulinen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

## Liisamajja Hautsalo

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

## David Gabriel Hebert

Western Norway University of Applied Sciences

**Marja Heimonen**

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

**Lenita Hietanen**

Lapin yliopisto

**Airi Hirvonen**

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

**Anna Houmann**

Malmö Academy of Music, University of Lund

**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

**Eero Hämeenniemi**

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

**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

**Pirkko Juntunen**

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

**Antti Juvonen**

Itä-Suomen yliopisto | University of Eastern Finland

**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

**Olli-Taavetti Kankkunen**

Tampereen yliopisto | University of Tampere

**Sidsel Karlsen**

Norwegian Academy of Music, Oslo

**Sari Karttunen**

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

**Eija Kauppinen**

Opetushallitus | National Board of Education

**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

**Eleni Lapidaki**

Aristotle University of Thessaloniki

**Don Lebler**

Queensland Conservatorium Griffith University,  
Australia

**Kai Lehikoinen**

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu |  
University of the Arts Helsinki, Theatre Academy

**Kimmo Lehtonen**

Turun yliopisto | University of Turku

**Taru Leppänen**

Turun yliopisto | University of Turku

**Monica Lindgren**

University of Gothenburg

**Guadalupe López-Iñiguez**

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

**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 Mesikä**

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

**Laura Miettinen**

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

**Yannis Miralis**

European University Cyprus

**Sari Muhonen**

Sibelius-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 Nikkanen**

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

**Ava Numminen**

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

**Albi Odendaal**

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

**Juha Ojala**

Oulun yliopisto | University of Oulu

**Pirkko Paananen**

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

**Reijo Pajamo**

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

**Heidi Partti**

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

**Aija Puurtinen**

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

**Leena Pääkkönen**

Oulun yliopisto | University of Oulu

**Thomas A. Regelski**

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

**Inga Rikandi**

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

**Michael Rogers**

University of Oregon, USA

**Guillermo Rosabal-Coto**

University of Costa Rica

**Heikki Ruismäki**

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

**Inkeri Ruokonen**

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

**Marja-Liisa Saarilampi**

Korkeakoulujen arviointineuvosto |  
Higher Education Evaluation Council

**Eva Saether**

Lund University, Malmö Academy of Music, Sweden

**Miikka Salavuo**

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

**Patrick Schmidt**

The University of Western Ontario, Canada

**Tiina Selke**

University of Tallinn

**Eeva Siljamäki**

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

**Marissa Silverman**

John C. Cali School of Music Montclair  
State University

**Sandra Stauffer**

Arizona State University

**Henna Suomi**

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

**Johan Söderman**

Malmö University, Sweden

**Ketil Thorgersen**

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

**Juha Torvinen**

Turun yliopisto | University of Turku

**Serja Turunen**

Itä-Suomen yliopisto | University of Eastern Finland

**Lauri Väkevä**

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

**Susanna Välimäki**

Turun yliopisto | University of Turku

**Heidi Westerlund**

Sibelius-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

## Tämän numeron vastaavat toimittajat | Managing editors of this issue

Tuulikki Laes, CERADA, Taideyliopisto | CERADA, University of the Arts Helsinki

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@uniarts.fi](mailto:fjme@uniarts.fi)

## Toimituskunta | Editorial Board

**Tuulikki Laes**, Suomen Taidekasvatuksen tutkimusseura

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

**Suvi Saarikallio**, 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





# Musiikkikasvatus 01 & 02 2019 vol. 22

The Finnish Journal of Music Education FJME

## ARTIKKELIT | ARTICLES

### **Marja-Leena Juntunen**

Pupils' experiences and perceptions of added music teaching in Finnish primary education

### **Cecilia Björk, Marja-Leena Juntunen, Jens Knigge, Bernd Pape & Lars-Erik Malmberg**

Musikundervisning förverkligas på ojämlika villkor i årskurserna 1-6 i Finlands svenskspråkiga skolor

### **Marie-Helene Zimmerman Nilsson, Monica Lindgren & Olle Zandén**

Choral discipline or curriculum implementation? Exploring singing in Swedish secondary schools.

### **Marja-Leena Juntunen & Sanna Kivijärvi**

Opetuksen saavutettavuuden edistäminen taiteen perusopetusta antavissa oppilaitoksissa