

01 2021

Vol.24

# J M musiikkikasvatus

The Finnish  
Journal of  
Music  
Education  
FJME

**UNIARTS  
HELSINKI**

✕ SIBELIUS ACADEMY



# Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

FJME 01 2021 Vol. 24

## Julkaisijat | Publishers

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

## Päätoimittaja | Editor-in-chief

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

## Tämän numeron vastaava toimittaja | Managing editor of this issue

Marja Heimonen, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |  
Sibelius Academy of the 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 of the 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

## Tilauhinnat | 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, 2021

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

# Sisällys | Contents

FJME 01 2021 Vol. 24

## **Marja Heimonen**

Lukijalle | Editorial

>>> 4-6

## ■ Artikkelit | Articles



### **Henna Suomi & Heikki Ruismäki**

Luokanopettajaksi opiskelevien pianonsoitto- ja säestystaidot  
sekä niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä

>>> 8-28



### **Lenita Hietanen, Anu Sepp, Aleksi Ojala, Vesa Tuisku & Heikki Ruismäki**

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia pianonsoiton sulautuvista oppimisympäristöistä

>>> 29-42



### **Jyrki Honkonen**

Improvisation Workshops and Development of Musicianship.  
A Study in a Finnish Waldorf Teacher Training College

>>> 43-56



### **Sanna Salminen**

Kuoropedagogiikkaa uusin silmin: tavoitteena osallisuus ja taiteellinen taso

>>> 57-88

## ■ Katsaukset | Reports

### **Eeva Siljamäki**

Improvisaation moninaisuus musiikkikasvatuksessa – katsaus tutkimukseen

>>> 90-99

## ■ Lectio praecursoria

### **Laura Miettinen**

Visions through mobilizing networks:

Co-developing intercultural music teacher education in Finland and Israel

>>> 102-106

### **Vilma Timonen**

Co-constructing globalizing music education through an intercultural  
professional learning community: A critical participatory action research in Nepal

>>> 107-111

■ Ajankohtaista | Actual

**Jussi Puukka**

CEPROM 2020: Verkko-seminaari 29.–31.7.2020

>>> 114–115

■ Info

Ohjeita kirjoittajille | Instructions to contributors >>> 118

Kirjoittajat | Contributors >>> 120

Toimituskunnan lausunnonantajat | Review readers for the editorial board >>> 122

Toimitus | Editorial office >>> 130

## Lukijalle | Editorial

**M**usiikinopetuksen haasteet ja mahdollisuudet tulevien luokanopettajien koulutuksessa nousee tämän numeron teemaksi, sillä luokanopettajakoulutusta käsitellään peräti kolmessa artikkelissa. Tutkivalla opettajuudella on kasvatustieteissä vahva asema, joten myös luokanopettajia kouluttavat yliopistojen professorit, tutkijatohtorit, lehtorit ja opettajat tekevät tutkimusta, kehittävät opetustaan ja julkaisevat tuloksiaan tieteellisissä julkaisuissa ja muissa alan lehdissä. Musiikin ja muiden taide- ja taitoaineiden opettajankouluttajat ovat myös verkostoituneet kansallisesti ja kansainvälisesti sekä antaneet arvokkaan panoksensa niin kansallisiin kuin kansainvälisiin kasvatustieteen ja musiikkikasvatuksen konferensseihin ja seminaareihin.

Peruskoulujen luokanopettajat opettavat musiikkia esikoulusta yläkoulun alkuun, jolloin opetus siirtyy musiikin aineenopettajille oppilaiden ollessa jo teini-ikäisiä. Luokanopettajan rooli lasten musiikinopetuksessa on siten merkittävä, ja musiikilla on luokanopettajien koulutuksessa hyvin pitkät perinteet. Opettajia kouluttavissa seminaareissa opetettiin aikoinaan runsaasti niin musiikkia kuin muita taide- ja taitoaineita, joilla oli vahva asema seminaarien opetus suunnitelmissa. Jopa 15 % seminaarien opetuksesta oli taide- ja taitoaineita. (Ruokonen & Ruismäki 2010.) Esimerkiksi Jyväskylän seminaarissa, jossa painotettiin kuorolaulua, musiikkia opetti muun muassa P. J. Hannikainen, ja Sortavalan seminaarissa vaikutti puolestaan Wilho Siukonen. Opiskelijoista koulutettiin paikkakuntansa kulttuurihenkilöitä, ”kansankynttilöitä”, joten myös opettajankoulutuksessa panostettiin taideaineisiin. (Partanen 2009, 66.)

Vuosien myötä opettajan rooli paikallisena kulttuurivaikuttajana muuttui ja yhteiskunnan kehittyessä myös koulutus uudistui siten, että opettajankoulutus siirtyi seminaareista vähitellen yliopistoihin ja akatemisoitui. Opettajankoulutusta koskeva merkittävä muutos tapahtui 1970-luvulla, kun opettajankoulutus seminaareissa lakkautettiin lailla ja opetus siirtyi yliopistoihin ja korkeakouluihin opettajia kouluttaviin yksikköihin. 1970-luvun lopussa alkoi maisterin tutkintoon johtava luokanopettajakoulutus pääaineena kasvatustiede. Koulutuksen muuttuessa aiempaa akateemisemmaksi musiikin ja muiden taide- ja taitoaineiden asema alkoi heikentyä, sillä opetusmäärät vähenivät, eivätkä koulutukseen pyrkivät enää antaneet edes valintakokeissa näytettä musiikissa. (Partanen 2009, 67; Ruokonen & Ruismäki 2010; Valtasaari 2011, 23–24.)

Musiikki- ja kasvatusalaa ovat viime aikoina koetelleet niin maailmanlaajuinen pandemia kuin kustannussäästöt koulutus- ja taideinstituutioissa. Esimerkiksi yliopistojen taide- ja taitoaineiden opetuksen väheneminen on herättänyt huolta jo jonkin aikaa. Kustannustehokkuutta on pyritty saavuttamaan sekä arvokasta kontaktiopetusta merkittävästi vähentämällä että lisäämällä opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja itsenäistä työskentelyä yksin ja kanssaopiskelijoiden kanssa. Samaan aikaan opetuksen ryhmäkokoja on suurennettu, yliopistoissa opettavien töitä vähennetty ja toimia jätetty joskus täyttämättä (Ruokonen & Ruismäki 2010). Miten kouluttaa tulevia luokanopettajia opettamaan musiikkia, kun tuntimäärät ovat vähäiset ja opiskelijoiden lähtötasot hyvin moninaiset? Voisiko teknologiasta tai vertaisoppimisesta saada apua?

Jyväskylän yliopiston tutkijatohtori Henna Suomi ja professori Heikki Ruismäki Helsingin yliopistosta pohtivat artikkelissaan luokanopettajiksi opiskelevien tarvitsemia riittäviä soitto- ja säestystaitoja tulevaa ammattiaan ja työelämää varten. He toteavat, että yliopistossa annetun koulutuksen määrällä on merkitystä esimerkiksi perussointujen hallintaan pianonsoitossa ja ehdottavat opiskelijoilta kerätyn aineistonsa perusteella soitonopetuksen

lisäämistä. Jopa kolmasosa opiskelijoista toivoo saavansa nykyistä enemmän soitonopetusta. Opiskelijajoukko on soittotaidoiltaan heterogeeninen, joten opiskelijan lähtötason huomiointi koettiin tärkeäksi samoin kuin opetusryhmien pieni koko, motivointi ja kannustus sekä myönteinen ilmapiiri.

Lapin ja Helsingin yliopistoissa luokanopettajiksi opiskelevien soitonoppimista on pyritty tukemaan hyödyntämällä musiikin sulautuvia oppimisympäristöjä. Sulautuvassa opetuksessa ja oppimisessa voidaan yhdistää monin eri tavoin perinteisempää kasvokkain tapahtuvaa kontaktiopetusta esimerkiksi online-opetuksen kanssa. Lapin yliopistossa yliopistonlehtorina toimiva Lenita Hietanen tutkijakollegoineen kuvaa artikkelissaan, miten sulautuvilla oppimisympäristöjärjestelyillä pyrittiin tukemaan pianonsoiton opiskelua erityisesti opiskelijoiden työskennellessä itsenäisesti, mutta myös kasvokkain tapahtuvassa tunti-ilanteessa. Opiskelijoiden kokemuksia ja kehitysehdotuksia kerättiin ja analysoitiin usean tutkijan voimin. Tulosten perusteella opiskelijat kokivat hyötyvänsä eniten opetuksesta mestarin ja kisällin välisessä suhteesta sekä siitä, että opettaja valitsee materiaalit opiskelijakohtaisesti. Myös muiden opiskelijoiden kanssa musisointi, vertaisopiskelu, koettiin hyväksi tavaksi edistää oppimista, samoin opetusvideoiden katselu ja oman soiton tallentaminen. Entä minkälaisia kehitysehdotuksia saatiin opiskelijoilta? Henkilökohtaista ohjausta toivottiin lisää, samoin vertaisopiskelua.

Luokanopettajakoulutuksen musiikinopetuksesta kirjoittaa myös Jyrki Honkonen, jonka tutkimus käsittelee steinerkoulun luokanopettajiksi valmistuvien opiskelijoiden kokemuksia improvisaatio- ja sävellystyöpajatoiminnasta. Yhteisöllisen musiikin luomisprosessin yhteys opiskelijan musiikilliseen kehitykseen on fokuksena tässä tutkimuksessa, jossa aineisto kerättiin opiskelijoilta työpajatyypillisellä kurssilla. Tulosten perusteella musiikilla on positiivinen yhteys mielialan sääntelyyn ja sosiaaliseen kanssakäymiseen, jonka perusteella kirjoittaja ehdottaa säveltämisen, improvisoinnin ja työpajatyöskentelyn aseman vahvistamista myös paikallisissa musiikin opetussuunnitelmissa.

Tämän numeron neljännessä artikkelissa Sanna Salminen, lapsi- ja nuorisokuoro Vox Aurean johtaja, ”sukeltaa” omiin kokemuksiinsa kuoronjohtajana ja avaa tasapainoiluaan eri tahoilta tulevien tavoitteiden ja omien arvojensa välillä. Hän pohtii, miten voisi edistää lapsikuorotoimintaan kiinteästi liittyviä kasvatuksellisia tavoitteita, kuorolaisten hyvinvointia ja harrastuksen kiinnostavuutta, ja samalla pyrkiä korkeaan laatuun ja taiteelliseen tasoon. Kirjoittaja pyrkii syventämään ja laajentamaan keskustelua kuoroista sekä rakentamaan siltaa käytännön kuorotoiminnan ja tutkimukseen perustuvan tiedon välille autoetnografisessa artikkelissaan, joka perustuu omakohtaiseen reflektointiin ja pitkään käytännön kokemukseen lapsi- ja nuorisokuoron kouluttajana ja johtajana. Erityisen kiinnostuksen kohteena on osallisuuteen liittyvän tutkimustiedon soveltaminen kuorokontekstissa, jonka kautta kirjoittaja johdattelee lukijansa katsomaan kuoropedagogiikkaa ”uusin silmin”.

Improvisaatiota tutkii ja kehittää Eeva Siljamäki, jonka väitöstilaisuus on kesäkuussa 2021 Taideyliopistossa. Hän on kirjoittanut tähän numeroon katsauksen sellaisista improvisaatiota käsittelevistä tutkimuksista, jotka on julkaistu tutkimusartikkeleina Musiikkikasvatus-lehdessä vuosina 1985–2015. Uusien tohtoreiden, Laura Miettisen ja Vilma Timosen, väitöskirjat ovat valmistuneet osana *Global Visions* -tutkimusprojektia. Lehti julkaisee heidän lektionensa, joista lukijat saavat kuvan musiikkikasvatuksen jatko-opintojen ja tutkimuksen kansainvälisyydestä. Lopuksi Jussi Puukka raportoi CEPROM-verkkoseminaarista, joka onnistuttiin järjestämään heinäkuussa 2020 etäyhteyksien avulla, kun ISME:n maailmankonferenssi jouduttiin peruuttamaan pandemiarajoitusten vuoksi. Katseet kannattaa suunnata vuoteen 2024, jolloin saamme uuden mahdollisuuden musiikkikasvatuksen maailmankonferenssin järjestämiseen Suomessa (ISME).

Kiitämme lehden tämän numeron lausunnonantajia artikkeleiden hyväksi tehdystä arvokkaasta työstä ja toivotamme kaikille lukijoille innostavia lukuhetkiä lehden parissa. ■

**Lähteet**

**Global Visions Through Mobilizing Networks:** Co-Developing Intercultural Music Teacher Education in Finland, Israel and Nepal. <https://sites.uniarts.fi/web/globalvisions/home>. Luettu 10.3.2021.

**ISME 36th World Conference will return to Helsinki.** <https://www.isme.org/events/36th-isme-world-conference-will-return-helsinki>. Luettu 15.3.2021.

**Partanen, P.** 2009. Suomalainen kansakoulunopettaja musiikkikasvattajana. *Musiikkikasvatus* 12, 1, 60–68.

**Ruokonen, I. & Ruismäki, H.** 2010. Taide- ja taitoaineet akateemisessa opettajankoulutuksessa – haikuja opettajankouluttajilta. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Toom, M. Ubani & H. Linnansaari (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 269–292.

**Valtasaari, H.** 2011. Laulunopetuksen aseman ja sisällön muutokset. *Laulunopetuksen uhkia ja mahdollisuuksia*. *Musiikkikasvatus* 14, 2, 20–28.



# Artikkelit | Articles

# Luokanopettajaksi opiskelevien pianonsoitto- ja säestystaidot sekä niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä

## Johdanto

Musiikilla oli vielä 1960-luvun seminaareissa hyvin arvostettu asema, ja opiskelijat saivat musiikinopetusta yli 300 tuntia koko nelivuotisen koulutuksensa aikana. Vaikka opetus sisälsi erilaista lauluohjelmistoa, säveltapailua ja musiikin teoriaa, painottui soitonopetus koraalikirjaan perustuvaan säestykseen 1960-luvun lopulle saakka. (Ahonen 2009, 215.) 1970-luvun taitteessa koulumusiikki alkoi laajentua voimakkaasti populaarimusiikin suuntaan lähes kaikkialla länsimaissa (Pitts 2000, 96), mikä vaikutti musiikinopetuksen merkittävään uudistumiseen myös Suomessa (Tenkku 1996, 46). Koululaulukirjojen säestys perustui nyt melodiaan ja sointumerkintöihin, ja luokanopettajakoulutuksen pianonsoitonopetuksessa siirryttiin täysin erilaiseen soittotapaan, sointusäestykseen, joka tunnetaan myös vapaan säestyksen nimellä. Sen pedagogiikka avasi mahdollisuuksia eri tasoisten ja erilaisiin luoviin ratkaisuihin perustuvien säestystapojen käyttöön, jolloin soitonopetuksen lähtökohdaksi asetui opiskelija, eikä valmiiksi kirjoitettu moniääninen nuottitekstuuri. (Ketovuori 2015, 133.)

Nykyisessä luokanopettajakoulutuksessa musiikki sisältyy laajaan, ns. monialaisten opintojen kokonaisuuteen (60 op). Ne antavat opiskelijoille ammatillisia valmiuksia Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) toteuttamiseen kaikille oppilaille yhteisissä aineissa vuosiluokilla 1–6, myös musiikissa. (Pursiainen ym. 2019, 28; Vitikka ym. 2012, 24). Soitonopetuksella on opettajankoulutuksessa yhä statuksensa, vaikka musiikinopintojen määrä on vähentynyt merkittävästi viime vuosikymmeninä. Suuri osa opiskelijoista myös arvostaa soitto- ja säestystaitoa, ja useat jo ammatissaan toimivat luokanopettajat kokevat sen laulutaidon ohella yhdeksi tärkeimmistä musiikkia opettavan luokanopettajan taidoista (Mäkinen & Juvonen 2017, 57; Vesioja 2006, 140). Lisäksi opettajan soittotaito on aivan keskeinen väline musiikillisten ilmiöiden ja teoreettisten käsitteiden konkretisoimisessa oppilaille.

Vaikka luokanopettajaksi opiskelevien pianonsoitto- ja säestystaidon tavoitetasoa ei ole määritelty täysin yhtenäisesti, tähtäävät koulutusyksiköiden opetussuunnitelmat pääsääntöisesti opiskelijan taitoon säestää helppoja koululauluja. Soitonopetuksen alhainen tuntimäärä ei kuitenkaan tue kaikkien opiskelijoiden mahdollisuutta saavuttaa sellaista soitto- ja säestystaitoa, jota he voisivat hyödyntää monipuolisesti vuosiluokkien 1–6 musiikinopetuksessa. (Suomi 2019; Vesioja 2006, 140; ks. myös Ketovuori 2015, 141.) Samalla tilannetta heikentää nykyinen valintakoemenettely, jossa ei huomioida harrastuneisuutta, ja opiskelijoiden musiikillinen valmius on jo koulutukseen tullessa sattumanvaraista. (Juntunen & Anttila 2019, 360.) Harrastuneisuudella on kuitenkin tärkeä merkitys myöhemmin musiikinopetuksen toteuttamisessa, mikä on todettu lukuisissa sekä kansallisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa (mm. Holden & Button 2006; Juntunen 2017; Juvonen 2008, Saetre 2018; Stavrou 2020; Thorn & Brasche 2015).

Tässä artikkelissa tarkastellaan luokanopettajaksi opiskelevien pianonsoitto- ja säestystaitoja sekä soitonopetukseen liittyviä tekijöitä. Kahdeksasta suomenkielisestä luokanopettajakoulutusyksiköstä tutkimukseen osallistui viisi: Helsinki, Joensuu, Jyväskylä, Rauma ja Tam-

pere. Yhtä laajaa ( $n = 392$ ) vastaavaa tutkimusta ei ole toteutettu maassamme aikaisemmin, ja tutkimus tuo esille opettajankoulutuksen soitonopetuksen pedagogisia käytänteitä nimenomaan opiskelijoiden näkökulmasta.

### Opetussuunnitelma-ajattelu soitonopetuksessa

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys tukeutuu opetussuunnitelmatutkimukseen, jossa luokanopettajakoulutuksen soitonopetuksen opetussuunnitelmia tarkastellaan yleisesti tunnetun kolmijaottelun – kirjoitettu, toteutettu ja opittu opetussuunnitelma – mukaisesti (Porter 2006, 141; Regelski 2016, 96; Vitikka ym. 2012, 16).

Luokanopettajakoulutuksen kirjoitetuissa musiikin opetussuunnitelmissa (*written curriculum*) esitetään opintojen tavoitteet ja sisällöt, jotka pohjautuvat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014). Perusteiden ensisijaisena tehtävänä on varmistaa opetuksellisen yhdenvertaisuuden toteutuminen musiikin oppiaineessa kaikissa peruskouluissa. Luokanopettajakoulutusyksiköillä on kuitenkin vahva autonomia omien (musiikin)opetussuunnitelmien laadinnassa, ja yliopiston opettajilla on vapaus tulkita, mitä ja miten he opettavat. (Vitikka ym. 2012, 25.) Kirjoitettu opetussuunnitelma sisältää myös tuetun opetussuunnitelman (*supported curriculum*), jolla Glatthorn ym. (2012, 31) viittaavat opetusresursseihin. Tuetulla opetussuunnitelmalla on opettajankoulutuksessa keskeinen merkitys, sillä musiikinopetuksen resurssit on vähennetty tuntuvasti viime vuosikymmeninä, mihin viittaavat tutkimukset Suomen lisäksi mm. Australiassa, Englannissa ja Yhdysvalloissa (Atkinson 2018; Biasutti ym. 2015; Lummis ym. 2014; Russell-Bowie 2009; Thorn & Brasche 2015).

Toteutetun opetussuunnitelman (*enacted curriculum*) merkittävä tekijä on musiikin opettaja, luokanopettajakoulutuksen lehtori tai didaktikko, jonka päätöksenteko ja pedagoginen toiminta vaikuttavat ratkaisevasti kirjoitetun musiikin opetussuunnitelman toteutumiseen (Georgii-Hemming 2013, 30; Lummis ym. 2014, 61; Porter 2006, 145; Saetre 2018, 555). Opettajan roolia opetus–oppimisprosessissa korostavat myös Elliott ja Silverman (2015, 409), sillä kaikilla opettajilla on musiikillisen ajattelunsa taustalla oma filosofia tai ideologia, joka heijastuu väistämättä käsitykseen musiikin ja musiikkikasvatuksen merkityksestä. Opettaja luo myös oppimisympäristön, jossa onnistunut vuorovaikutus sekä turvallinen ja kannustava ilmapiiri saattavat edesauttaa oppimista merkittävästi (Anttila 2004, 327; Schunk 2012, 353). Toisin kuin Elliott ja Silverman, Reimer (2005, 243) nostaa esille opiskelijoiden roolin opetussuunnitelman toteuttajina, sillä he tuovat prosessiin oman mielenkiintonsa, kokemuksensa ja luontaiset ominaisuutensa, mikä vaikuttaa lopulta opetussuunnitelman toteutumiseen.

Opittu opetussuunnitelma (*learned, received curriculum*) ilmenee soitonopetuksen myötä saavutettuina oppimistuloksina (Porter 2006, 141; Regelski 2016, 96; Vitikka ym. 2012, 25). Koulutustekijöiden lisäksi oppimistuloksissa on huomioitava opiskelijan aikaisempi musiikkiharrastuneisuus, jolla on merkittävä vaikutus tulevan luokanopettajan musiikillisissa taidoissa (Saetre 2018; Stavrou 2020; Thorn & Brasche 2015). Toisaalta musiikillisilta valmiuksiltaan heterogeeninen opiskelijajoukko on haaste tulevien luokanopettajien koulutajille (Hietanen & Ruismäki 2017, 2401; Juntunen 2017, 10; Sepp ym. 2018, 2862). Tässä tutkimuksessa opiskelijan musiikkiharrastuneisuus on vertaileva taustamuuttuja selvitettyä soitonopettajakoulutuksen yhteyttä oppimistuloksiin.

### Soitonopintojen tuettu opetussuunnitelma eri koulutusyksiköissä

Soitonopetuksen tuettujen opetussuunnitelmien taustalla ovat jokaisen koulutusyksikön itsenäiset päätökset (Vitikka ym. 2012, 25). Tällöin opintopistemäärät, opintojakson pituus, kontaktiopetukseen ja opiskelijan itsenäiseen työskentelyyn suunnattu aika, opetuksen toteutusmuoto sekä opetus- ja oppimateriaalit ovat yksikkökohtaisia. Musiikin opintojakso

ajoittuu kahdelle ensimmäiselle opintovuodelle, mutta jakson pituus vaihteli yksiköittäin. Opinnot rakentuvat yleensä 3–4 osasta, joista musiikin pedagogiikka tai didaktiikka jakautuu usein perus- ja syventävään osaan, ja pianonsoitto toteutuu omana opintojaksonaan. Seuraavassa taulukossa esitetään luokanopettajakoulutusyksiköiden musiikin monialaisten opintojen tuettujen opetussuunnitelmien tuntimäärät.

**Taulukko 1.** Tuettu musiikin opetussuunnitelma: musiikin monialaisten opintojen tuntimäärät lv. 2014–2015 luokanopettajakoulutuksessa.

| Koulutusyksikkö  | Kokonaismäärä musiikkia (t) | Kontaktiopetus (t) |             |             | Itsenäinen työ |             |
|------------------|-----------------------------|--------------------|-------------|-------------|----------------|-------------|
|                  |                             | Yhteensä           | Piano       | Muu         | t              | %           |
| Helsinki (3 op)  | 81                          | *                  | 10          | *           | *              | *           |
| Joensuu (6 op)   | 162                         | 96                 | 16          | 80          | 66             | 41 %        |
| Jyväskylä (5 op) | 135                         | 60                 | 20          | 40          | 75             | 55 %        |
| Rauma (6 op)     | 160                         | 68                 | 13          | 55          | 92             | 58 %        |
| Tampere (5 op)   | 135                         | 60                 | 22          | 38          | 75             | 55 %        |
| <b>Keskiarvo</b> | <b>135 t</b>                | <b>71 t</b>        | <b>16 t</b> | <b>53 t</b> | <b>77 t</b>    | <b>52 %</b> |

\*Ei mainintaa opetussuunnitelmassa.

Musiikin monialaisia opintoja oli keskimäärin 135 tuntia (5 op), josta kontaktiopetusta oli 60–96 tuntia ( $M = 71$  t). Helsinki ei maininnut erikseen kontaktiopetuksen määrää. Opiskelijan itsenäiselle työlle oli varattu hieman yli puolet kokonaistuntimäärästä, ja vain Joensuussa kontaktiopetusta oli enemmän (59 %) kuin opiskelijan itsenäistä työskentelyä. Yksiköiden välillä ilmeni suuria eroja soitonopetuksen tuntimäärissä, sillä alimmillaan opiskelijat saivat opetusta 10 tuntia ja enimmillään 22 tuntia. Opintojakson pituus vaihteli viidestä viikosta koko opintovuoteen. Vaikka opetus toteutui usein pienryhmissä, saivat opiskelijat yhdessä koulutusyksikössä myös yksilöopetusta. Oppimateriaalina käytettiin vuosisuokkien 1–6 musiikin oppikirjoja ja erilaista säestysmateriaalia. Jonkin verran opetuksessa hyödynnettiin musiikkitekniologiaa.

**Taulukko 2.** Kirjoitettu opetussuunnitelma: Luokanopettajakoulutuksen soitonopetuksen tavoitteet ja sisällöt lv. 2014–2015 ja lv. 2019–2020.

|                  | Soitonopetus lv. 2014–2015  | Soitonopetus lv. 2019–2020*  |
|------------------|---|--|
| <b>Helsinki</b>  | <i>Sisältö:</i> Perehtyminen koululaulustoon ja sen säestykseen. Musiikinteorian syventäminen soitukäännösten ja soitukulkujen avulla. Erilaiset säestystyylit.   | <i>Sisältö:</i> Jaksossa [Musiikin didaktiikka] perehdytään myös vapaaseen säestykseen ja kehitetään siihen liittyviä perustaitoja.  |
| <b>Joensuu</b>   | <i>Tavoite:</i> Opiskelija pystyy käyttämään pianoa osana 1–6. luokkien opetusta hyödyntäen melodiaa ja säestystä.<br><i>Sisältö:</i> Pianonsoiton perusteita 1–6. luokille. Melodia ja soinnut, reaalisointumerkinnot, nuottitekstuuri, alakoulun musiikillinen ilmaisu. | Ei mainintaa pianonsoiton opetuksesta. [Sisällössä toteamus: Taito- ja taideaineiden oppiainekohtaiset erityispiirteet.]   |
| <b>Jyväskylä</b> | <i>Tavoite:</i> Opiskelija osaa säestää helppoja koululauluja soitumerkeistä ja nuoteista.  | <i>Tavoite:</i> Opiskelija osaa säestää helppoja koululauluja soitumerkeistä ja nuoteista.   |
| <b>Rauma</b>     | <i>Sisältö:</i> Pianon perusteet ja niiden soveltaminen opetuksessa.  | <i>Sisältö:</i> Säestystaito.  |
| <b>Tampere</b>   | <i>Sisältö:</i> Tutustutaan musiikin perusilmiöihin, käsitteisiin ja symboleihin. Musisoinnin peruskäytännöt ja niiden soveltaminen opiskelijan omalla tasolla.   | <i>Tavoite:</i> Osaa soveltaa ja opettaa myös kosketinsoitilla musiikin perusilmiöitä ja musisoinnin peruskäytännöitä arvioiden eri mahdollisuuksia ja tuottaen luovia ratkaisuja.<br><i>Sisältö:</i> Paneudutaan oman toiminnan kautta musiikin ja musisoinnin ilmiöihin ja käytännöihin ja harjoitellaan luovaa tuottamista. |

\*Opetussuunnitelmien verkko-osoitteet ovat artikkelin lopussa.

## Soitonopetuksen kirjoitetut opetussuunnitelmat

Soitonopetuksen kirjoitetuissa opetussuunnitelmissa ilmeni selkeitä eroja tavoitteiden ja sisältöjen asettelussa. Osa koulutusyksiköistä ei määrittele erikseen soitonopetuksen oppimistavoitteita, vaan ne ilmaistaan musiikinopetuksen yleistavoitteina, kuten opiskelijan musiikillisten valmiuksien kehittämisenä tai taitojen hallintana. Vaikka varsinainen tutkimus kohdistui lukuvuoteen 2014—2015, esitetään taulukossa 2 (edellinen sivu) vertailuna myös lukuvuoden 2019—2020 opetussuunnitelmat.

Lukuvuoden 2014—2015 opetussuunnitelmista vain kahdessa esiintyy konkreettinen oppimistavoite (Joensuu ja Jyväskylä), kuten opiskelijan *pystyvyys hyödyntää* melodiaa ja sointuja opetuksessa tai se, että opiskelija *osaa säästää* helppoja koululauluja sointumerkeistä ja nuoteista. Sointuihin viitataan kolmessa opetussuunnitelmassa: sointukulut ja -käännökset (Helsinki), reaalisointumerkinnät (Joensuu) sekä sointumerkit (Jyväskylä). Musiikin perusilmiöiden tarkastelu painottuu Tampereella.

Lukuvuoden 2019—2020 opetussuunnitelmat ovat edeltäjiinsä verrattuna abstraktimpia. Esimerkiksi sisältö *perehtyminen vapaaseen säestykseen* luo opetuksessa mahdollisuuksia monenlaisen variointiin, kuten myös sisältönä esitetty *säestystaito*. Merkittävä rakennemuutos on toteutettu Joensuussa, sillä taito- ja taideaineet muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden, ja siten musiikin opintojen tavoitteita tai sisältöjä ei mainita erikseen. Jyväskylässä tavoite *opiskelija osaa säästää...* on säilynyt ennallaan. Tampereen tavoite on monimuotoinen, osin jopa vaativa, sillä opiskelijalta edellytetään musiikin perusilmiöiden ja musisoinnin peruskäytänteiden opettamisen lisäksi *kykyä soveltaa* ja tuottaa erilaisia *luovia ratkaisuja* kosketinsoitossa. Toisaalta tämä tavoite on optimaalinen, sillä opettajan tulisi kyetä hyödyntämään soittotaitoaan musiikinopetuksessa mahdollisimman monipuolisesti.

Luokanopettajakoulutuksen soitonopetuksen opetussuunnitelmien perusteella opiskelijan oppimistavoitteiksi asetettiin tässä tutkimuksessa a) sävelten tunnistaminen viivastolta ja (helppojen) melodioiden soittaminen diskanttiklaavista, b) nuottiviivaston perusteiden tuntemus, c) tiettyjen perussointujen hallinta, jotka kaikki tähtäävät d) taitoon säästää helppoja koululauluja (ks. Ketovuori 2015, 141; Vesioja 2006, 140).

## Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaksi opiskelevien soitto- ja säestystaitoja sekä niihin liittyviä tekijöitä. Kyseessä on opetussuunnitelmatutkimus, jossa soitonopetuksen opetussuunnitelmat luokitellaan kirjoitettuun (tavoitteet), toteutettuun (opetustapahtuma) ja opittuun (oppimistulokset) opetussuunnitelmaan. Kirjoitettuun opetussuunnitelmaan sisältyvä tuettu opetussuunnitelma määrittää opetuksen ulkopuolisia tekijöitä, joihin opettaja tai opiskelija eivät yleensä voi vaikuttaa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten hyvin opiskelija on saavuttanut *kirjoitetun* opetussuunnitelman tavoitteet?
2. Miten *tuettu* opetussuunnitelma ja opiskelijan harrastuneisuus ovat yhteydessä opiskelijan soittotaitoon?
3. Mitä myönteisiä ja kehittämiseen liittyviä tekijöitä opiskelija huomioi soitonopetuksen *toteutuksessa*?

Ensimmäinen kysymys tarkastelee opiskelijan soitto- ja säestystaitoja (opittu ops), joita verrataan soitonopetuksen tavoitteisiin (kirjoitettu ops). Toisen tutkimuskysymyksen luonne on kausaalinen, ja tällöin etsitään yhteyksiä koulutuksessa tuetun (tuntimäärät, ryhmäkoko ym.) ja opitun opetussuunnitelman välillä. Vertailevana taustatekijänä on opiskelijan soittoharrastus. Kolmas ongelma keskittyy opetustapahtuman (toteutettu ops) tekijöihin, joilla

saattaa olla merkitystä oppimisprosessissa ja sen tuloksissa. Kyseessä on opiskelijoiden avovastauksiin perustuvan tutkimusaineiston tarkastelu.

### Tutkimuksen toteuttaminen

Artikkeli pohjautuu alun perin väitöstutkimukseen (Suomi 2019), jossa tutkittiin tulevien luokanopettajien musiikillista kompetenssia. Tutkimusta varten laadittu kysely (yli 200 muuttujaa) pohjautui Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004; 2014) ja luokanopettajakoulutusyksikköjen musiikin monialaisten opintojen opetussuunnitelmiin.

### Tutkimuksen osallistujat ja musiikkitausta

Tutkimukseen oli alkuaan tarkoitus saada kaikki opettajakoulutusyksiköt (8), mutta kaksi yksikköä ei osallistunut tutkimukseen. Kolmas yksikkö jätettiin pois tarkoituksella, sillä otoksesta ( $n = 30-40$ ) ei katsottu enää saatavan merkittävää uutta tietoa. Viidestä koulutusyksiköstä tutkimukseen osallistui 392 opiskelijaa: Helsinki ( $n = 82$ ), Joensuu ( $n = 93$ ), Jyväskylä ( $n = 62$ ), Rauma ( $n = 88$ ) ja Tampere ( $n = 67$ ). Kyseessä on harkinnanvarainen otanta (*purposive sample*), jolla varmistettiin maantieteellinen kattavuus ja riittävä otoskoko (Vogt 2007, 81). Tutkituista 84 % oli naisia ja 16 % miehiä. Sukupuolijakauma on tyyppillinen, sillä kiintiöiden poistuttua koulutuksen valintakokeista miesten lukumäärä on pysynyt huomattavasti alhaisempana kuin naisten (Juvonen 2008, Vesioja 2006). Seuraavassa taulukossa esitetään opiskelijoiden musiikillisia taustatietoja, joita tarkastellaan myöhemmin tuloksissa.

**Taulukko 3.** Opiskelijoiden ( $n = 392$ ) musiikillisia taustatekijöitä. \*

|                                     |          |  |          |
|-------------------------------------|----------|--|----------|
| <b>Ikäjakauma</b>                   | <b>%</b> | <b>Musiikin opiskelu kouluaikana**</b> | <b>%</b> |
| 20 vuotta tai nuorempi              | 2 %      | 7 vuotta tai enemmän                   | 14 %     |
| 21–25 vuotta                        | 70 %     | 5–6 vuotta                             | 22 %     |
| 26–30 vuotta                        | 14 %     | 3–4 vuotta                             | 30 %     |
| 31 vuotta tai vanhempi              | 14 %     | 1–2 vuotta                             | 20 %     |
| <b>Kodin musiikkitausta (summa)</b> | <b>%</b> | <b>Säännöllinen soittoharrastus</b>    | <b>%</b> |
| Paljon                              | 13 %     | 5 vuotta tai enemmän                   | 39 %     |
| Melko paljon                        | 20 %     | 3–5 vuotta                             | 10 %     |
| Jonkin verran                       | 31 %     | 1–2 vuotta                             | 9 %      |
| Vähän                               | 29 %     | < 1 vuotta                             | 9 %      |
| Ei yhtään/erittäin vähän            | 7 %      | Ei yhtään                              | 33 %     |
| <b>Kodin soitinvalikoima</b>        | <b>%</b> | <b>Musiikillinen orientaatio</b>       | <b>%</b> |
| Piano                               | 50 %     | Popmusiikki                            | 62 %     |
| Kitara                              | 29 %     | Rockmusiikki                           | 35 %     |
| Nokkahuilu                          | 14 %     | Taidemusiiikki (klassinen)             | 13 %     |
| Jokin rytmisoitin                   | 11 %     | Rap                                    | 8 %      |
| Viulu                               | 11 %     | Jazz                                   | 6 %      |

\* Musiikkitaustaasioita on alkuperäisessä tutkimuksessa 28.

\*\* Puuttuvia vastauksia oli 14 %.

Musiikkitaustatekijät liittyvät lapsuuskotiin, kouluajan musiikinopetukseen ja koulun ulkopuoliseen harrastuneisuuteen. Kolmasosalla (33 %) opiskelijoista musiikkia on harrastettu lapsuuskodissa vähintään melko paljon, ja hieman suurempi osa (36 %) on viettänyt lapsuutensa musiikillisesti vähävirikkeisessä kodissa. Keskimäärin kodeissa on ollut hieman alle kaksi soitinta ( $M = 1.7$ ,  $SD = 1.7$ ), mutta hajonta osoittaa lukumäärän suuren vaihtelun. Yli neljäsosalla (28 %) on ollut lapsuuskodissaan 2–3 soitinta, kolmasosalla ei yhtään. Soittimista yleisimpiä ovat olleet piano (50 %) ja kitara (29 %).

Yläkoulussa ja lukiossa opiskelijat ovat opiskelleet musiikkia keskimäärin 4.7 vuotta. Viidesosa oli suorittanut kouluaikanaan vain pakolliset musiikin opinnot (1–2 vuotta), kun taas yli puolella (52 %) oli vapaavalintaisia opintoja sekä yläkoulussa että lukiossa. Musiikki on ollut suuren opiskelijajoukon (39 %) säännöllinen harrastus useampia vuosia, ja tähän liittyy noin viidesosalla myös jokin soitin- tai teorialutkinto. Opiskelijoiden nykyinen musiikillinen suuntautuneisuus heijastuu vahvasti pop- (62 %) ja rockmusiikin (37 %) kuunteluna. Molemmat genret esiintyivät usein saman opiskelijan valinnoissa. Taidemusiikin osuus oli selvästi vähäisempi (13 %).

### Tutkimusaineisto ja sen luotettavuus

Soitto- ja säestystaitoa tutkittiin neljässä tehtävässä. Nuottiviivaston tuntemusta mitattiin nuottinäytteen perusteella melodian, harmonian, muotorakenteen ja rytmin osalta (taulukko 4). Sointutehtävässä pianon koskettimille tuli merkitä sointujen C, D, Em ja G7 sävelet. Nämä tehtävät konkretisoivat POPS-tavoitetta (T2), jossa musiikinopetus ohjaa oppilasta kehittämään *melodia- ja sointusoittimien* soittotaitoaan sekä tavoitetta (T7), jossa musiikinopetus ohjaa oppilasta musiikkikäsitteiden ja *musiikin merkintätapojen* ymmärtämiseen musisoinnin yhteydessä (POPS 2014, 263). Nämä tavoitteet ovat myös osa luokanopettajakoulutuksen soitonopetuksen tavoitteita, sillä vuosiluokkien 1–6 opetus edellyttää luokanopettajalta riittäviä valmiuksia mainituissa oppisisällöissä (Suomi 2019; Anttila 2010, 244; Hietanen & Ruismäki 2017, 2394).

Säestystaitoaan opiskelijat arvioivat vaikeusasteeltaan kolmen eritasoisen laulun perusteella (liite 1). Luontevaan säestämiseen tarvittava aika arvioitiin vaihtoehdoista: tarvitsen harjoitusaikaa alle 15 min, 15–30 min, 31–59 min, 60 min tai enemmän ja en osaa. Tällä ratkaisulla pyrittiin selvittämään opiskelijan säestystaitoa ja oppimiskykyä konkreettisemmin kuin käyttämällä abstrakteja aikakäsitteitä (vähän, kohtalaisesti jne.). Lisäksi opiskelija arvioi säestystaitonsa riittävyyttä eri luokka-asteille (taulukko 6). Soitonopetuksen kysymykset koskettivat opiskelijan taitotason alkudiagnosointia, soittotaidon kehitystä sekä soitonopetuksen pedagogisia käytänteitä. Osioita oli 31, joihin vastaaminen perustui suurelta osin viisiportaiseen Likert-asteikkoon.

Säestystaidon itsearviointiosoiden reliabiliteettikerroin oli erittäin korkea ( $Cronbach \alpha = .935$ ). Lisäksi reliabiliteetin rinnakaistestauksessa (Kubiszyn & Borich 2013, 340) itsearviointiosiot korreloivat voimakkaasti mitattuun sointutehtävään ( $r = .55$ – $.71$ ). Reliabiliteettikerroin oli mitatussa nuottiviivastotehtävässä ( $\alpha = .863$ ) ja opiskelijan musiikkitaustakyselyssä ( $\alpha = .900$ ). Pääkomponenttimenetelmällä ( $PCA = Principal Component Analysis$ ) toteutetussa faktorianalysissä säestystaidon itsearvio-osiot latautuivat ensimmäiselle faktorille korkeilla latauskertoimilla ( $r = .606$ – $.853$ ). Samassa analyysissä muodostui niin ikään selkeä faktori sointutehtävästä ( $r = .787$ – $.847$ ) (Suomi 2019, 271). Faktorit ovat osoituksena mittarin sisäisestä homogeenisuudesta ja siten myös opiskelijan itsearvioinnin luotettavuudesta (Met-sämuuronen 2009, 663).

Säestystaidon itsearvioiminen on perusteltua, sillä konkreettinen mittaaminen olisi edellyttänyt erilaista lähestymistapaa ja rajoitettua otosta, sillä alkuperäinen tutkimus keskittyi opiskelijan musiikillisen kompetenssin laajaan arvioimiseen (Suomi 2019). Opiskelijat ovat kuitenkin luotettavia itsearvioitsijoita, mikäli arvioinnin kriteerit ovat selkeitä (Kelvin 2012,



19; Tynjälä 2015, 112). Tämä oli tärkeä argumentti kyselyä laadittaessa, ja itsearviointi osoittautui tutkimuksessa varsin luotettavaksi menetelmäksi. Soitto- ja säestystaidon erilaisia arviointikeinoja on kuitenkin pyrittävä huomioimaan mahdollisissa jatkotutkimuksissa (ks. Ketovuori 2015).

### Tutkimusaineiston kerääminen ja analyysi

Tutkimusaineisto kerättiin lukuvuonna 2014–2015 musiikin monialaisten opintojen päätyttyä toisen opintovuoden lopussa keväällä 2014 ja kolmannen opintovuoden alussa syksyllä 2015. Anonyymi tutkimus toteutettiin ns. ryhmäkyselynä (*the group administered questionnaire*), jossa opiskelijaryhmä vastasi kyselyyn samanaikaisesti tutkijan ohjaamana. Tämän toteuttamistavan etuna oli saman ohjeistuksen antaminen kaikille tutkituille sekä tutkimusten sujuvuuden varmistaminen. (Gravetter & Forzano 2018, 216; Whitley & Kite 2013, 469.) Perinteisellä kynä ja paperi -menetelmällä kerätyn aineiston laajuus on yli 3000 sivua.

Suurin osa tutkimusaineistosta on kvantitatiivista, jolloin tyypillisinä kuvaamisen menetelminä ovat frekvenssit, keskiarvot ja -hajonnat, prosentit sekä erilaiset diagrammit. Muuttujien välisiä riippuvuuksia tarkastellaan Pearsonin tulomomenttikertoimella. Sen yhteydessä on huomioitava korrelaatiokertoimien tilastollisen merkitsevyyden tulkinta. Koska otoskoko on suuri ( $n = 392$ ), osoittaa jo kerroin  $r = .18$  (Taulukko 7) tilastollisesti erittäin merkitsevää yhteyttä ( $p < .001$ ). Lähes kaikki korrelaatiokertoimet tuloksissa ovat siten tilastollisesti erittäin merkitseviä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että muuttujien välinen yhteys olisi käytännössä tai tieteellisesti merkittävä, sillä edellä mainitun kertoimen  $r = .18$  selitysosuus ( $r^2 = .032$ ) on vain 3,2 %. (Cumming 2012, 238). Tutkimuksessa tukeudutaan kasvatustieteissä tyypilliseen käytäntöön, jossa korrelaation kertoimen arvon voimakkuus on seuraava:  $r .20 =$  heikko yhteys,  $r .40 =$  kohtalainen,  $r .60 =$  voimakas ja  $r = .80$  erittäin voimakas yhteys (Metsämuuronen 2009, 371).

Kausaalisuutta etsivissä kysymyksissä käytettiin myös regressioanalyysiä, jolla selvitettiin luokanopettajakoulutuksessa ja opiskelijan musiikkitaustassa vaikuttavia soitto- ja säestystaidon tekijöitä. Regressioanalyysin askeltava menetelmä (*step-wise*) poimii valituista muuttujista tärkeimmät selittäjät (Punch & Oancea 2014, 323). Tutkimuksen kvalitatiivinen aineisto sisältää kaksi avokysymystä, joiden vastaukset luokiteltiin monivaiheisella sisällönanalyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aineistosta erottuivat selkeät pääluokat, joista erotettiin useita alaluokkia. Muodostunut uusi aineisto käsiteltiin kvantitatiivisilla menetelmillä, kuten frekvensseillä ja prosenttiluvuilla.

### Tulokset

#### Tutkimuskysymys 1: Opiskelijan soitto- ja säestystaito

Ensimmäinen tutkimuskysymys tarkastelee opiskelijan soitto- ja säestystaitoja (opittu ops), joita verrataan soitonopetuksen tavoitteisiin (kirjoitettu ops).

#### Nuottiviivaston tuntemus

Nuottiviivastotehtävä mittasi musiikin peruskäsitteitä melodian, harmonian, rytmin ja musiikin muotorakenteen osalta. Osiot pisteytettiin vaihteluvälillä 0–2 nuottiaavainta ja tahtiviivaa (0–1 piste) lukuun ottamatta. Summapistemäärän teoreettinen vaihteluväli oli 0–25 pistettä. Taulukossa 4 esitetään oikeiden vastausten prosentuaaliset osuudet.

*Melodia ja harmonia.* Suurin osa opiskelijoista (96 %) nimesi oikein nuottiaavaimen (g-avain/diskanttiavain/oikean käden avain). Etumerkinnän tunsivat neljä viidestä (83 %), ja hyväksytyt vastaukset olivat ylennys/ylennysmerkki ja korotus/korotusmerkki. Vajaalle viidesosalle (17 %) etumerkintä oli vieras, jolloin se sai mm. määritelmät ”kertaus, sointu, molli, oktaavia, sävelkorkeus, tauko tai tempo”. Sointumerkinnän (D/A) oikea vastaus (7



Taulukko 4. Nuottiviivaston tuntemus: hyväksytyt vastaukset ( $n = 392$ ).

| <b>Melodia ja harmonia</b>  | <b>%</b> | <b>Rytmi</b>                 | <b>%</b> |
|-----------------------------|----------|------------------------------|----------|
| Nuottiavain                 | 96 %     | Tahtiviiva                   | 86 %     |
| Etumerkintä                 | 83 %     | Neljäosatauko (2p, 39 %)*    | 83 %     |
| Sointumerkki D/A (2p, 7 %)* | 74 %     | Pisteellinen puolinuotti     | 51 %     |
| Sävellaji, D-duuri          | 45 %     | Tahtiosoitus "C" (2p, 20 %)* | 41 %     |
| <b>Sävelet</b>              | <b>%</b> | <b>Muotorakenne</b>          | <b>%</b> |
| e <sup>1</sup>              | 80 %     | Kertausmerkki                | 84 %     |
| a (pieni oktaavi)           | 69 %     | Päätösviiva (2p, 29 %)*      | 78 %     |
| fis <sup>1</sup>            | 23 %     | Ensimmäinen maali            | 60 %     |
| cis <sup>1</sup>            | 22 %     |                              |          |

\* Kahden pisteen vastauksia on alle 50 % hyväksytyistä määritelmistä.

%) edellytti mainintaa käännöksestä tai bassoäänestä, kuten ”sointu D/bassossa a ja sointu/pohjasävel”. Yleisimmistä määritelmistä ”sointu/sointumerkki” (74 %) sai yhden pisteen. Nuottiesimerkin sävellajin, D-duurin, tunnisti vajaa puolet opiskelijoista (45 %).

*Sävelet.* Nuottiviivaston sävelistä opiskelijat tunnistivat parhaiten e<sup>1</sup>:n (80 %) ja tätä heikommin pienen oktaavin a:n (69 %). Dis- ja fis- sävelet nimettiin yleisesti d- ja f- sävelinä, sillä suuri osa vastaajista ei huomionnut ylennysmerkkejä.

*Rytmi.* Rytmiosioista tunnistettiin selkeimmin tahtiviiva (86 %). Vaikka osa vastauksista (mm. osion päätte, rytmittää sarjan, säeviiva, säkeen raja) lähestyi oikeaa määritelmää, vastauksia ei hyväksytty. Neljäosatauon määritteli täsmällisesti runsas kolmasosa (39 %) ja pelkkää ”taukoa” käytti hieman suurempi ryhmä (43 %). Pisteellisen puolinuotin nimesi hyväksytysti puolet, ja näissä vastauksissa esiintyi useita variaatioita, kuten ”pidennetty puolinuotti, 3/4-nuotti” tai muu ilmaisu, josta ilmeni nuotin kesto. C-tahtilajin (4/4) määritteli täysin oikein viidesosa opiskelijoista.

*Muotorakenne.* Musiikin muotorakennetta kuvaavista merkinnöistä tunnetuin oli kertausmerkki (84 %). Lisäksi hyväksyttiin ”toisto/toistomerkki” sekä ilmaiset ”soitetaan alusta/uudestaan”. Päätösviivan selityksistä hyväksyttiin suurin osa (78 %). Ensimmäisen tai yksösmäalin (60 %) osalta ilmeni useita virhetulkintoja, joissa viitattiin esimerkiksi ”säkeen/säkeistön loppumiseen, tahtiin, osaan tai jaksoon”. Kertausmerkki sinänsä on tärkeä muotorakennetta ilmaiseva merkintä, johon tutustutaan jo vuosiluokilla 1–2.

Nuottiviivastotehtävän summapisteteistä (0–25) muodostuneista viidestä luokasta opiskelijat sijoittuivat seuraavasti: heikko tuntemus 9 % (0–5 pistettä), välttävä 19 % (6–10), kohtalainen 27 % (11–15), melko hyvä 31 % (16–20) ja hyvä 14 % (21–25 pistettä). Tehtävän perusteella ( $M = 14.1$ ,  $SD = 5.9$ ) opiskelijat tuntevat perusopetuksen neljännen vuosiluokan nuottiviivastomerkin tällä keskimäärin kohtalaisesti.

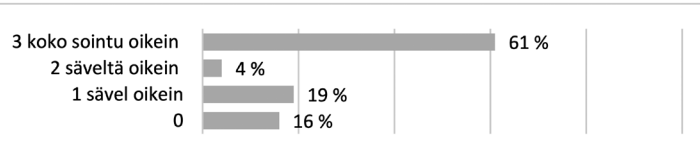
### Sointujen merkintä

Sointutehtävässä opiskelija merkitsi koskettimien kuville oikeat sointusävelet soinnuista C, D, Em ja G7. Teoreettinen vaihteluväli oli 0–13 pistettä (yksi piste/oikea sävel).

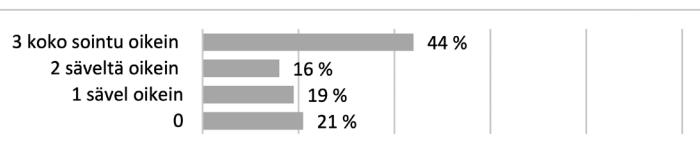
Kolmisoinnuista C-duuri oli tunnetuin (61 % oikein). Selkeästi vähemmän oikeita vastauksia oli D-duurissa (44 %) ja e-mollissa (45 %). G7-soinnun hallitsi vajaa viidesosa (19 %). Tyypillinen virhe oli puuttuva septimisävel, joka kuitenkin esiintyi muutamissa vastauksissa sointukäännökseenä. Kaikissa osioissa noin viidesosa opiskelijoista merkitsi koskettimille vain soinnun pohjasävelen. On mahdollista, että nämä opiskelijat eivät tiedä sävelen ja soinnun eroa, sillä etenkin musiikkia harrastamattomilla oli kyselyn tehtävässä merkittäviä puutteita keskeistenkin musiikkikäsitteiden ymmärryksessä. Huomioitava seikka ilmenee e-mollissa ja G7-soinnussa, joissa noin kolmasosa (31 % ja 28 %) ei hahmottanut kosket-

timita edes soinnun pohjasäveltä. Keskiarvon ( $M = 7.4$ ,  $SD = 4.7$ ) perusteella opiskelijat merkisivät oikein keskimäärin seitsemän säveltä eli hieman yli kaksi sointua. Opiskelijoista tasan puolet (50 %) hallitsee kyseiset perussoinnut hyvin tai melko hyvin, kymmenesosa (11 %) tyydyttävästi ja välttävästi tai heikosti runsas kolmasosa (39 %).

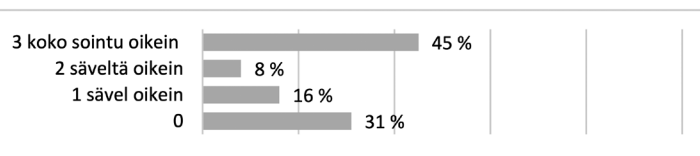
**C-duurisointu**



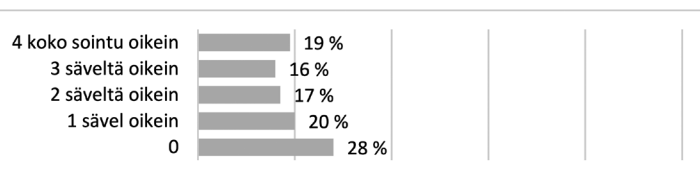
**D-duurisointu**



**e-mollisointu**



**G7-duurisointu**



**Kuvio 1.** Sointutehtävän oikeiden sävelten prosenttiosuudet ( $n = 392$ ).

**Säestystaidon itsearviointi**

Säestystaitoaan opiskelijat arvioivat laulusimerkeistä, joissa osaamistavoitteet määriteltiin erikseen melodiassa, rytmisessä ja harmoniassa (liite 1): Yks, kaks, oikein päin (1—2 lk.), Sautavihat (3—4 lk.) ja katkelma J. S. Bachin Matteus-passiosta (5—6 lk.). Tehtävässä arvioitiin sujuvaan säestämiseen tarvittava harjoitusaika: alle 15 min, 15—30 min, 31—59 min, 60 min tai enemmän ja ”en osaa säestää”.

**Taulukko 5.** Opiskelijoiden ( $n = 392$ ) itsearviointi tarvitsemastaan harjoitusaikasta pianosäestyksen nuottinäytteissä A–C (liite 1).

| Harjoitusaika          | Nuottinäytteet A—C |             |             |
|------------------------|--------------------|-------------|-------------|
|                        | A (1—2 lk.)        | B (3—4 lk.) | C (5—6 lk.) |
| Alle 15 min            | 38 %               | 27 %        | 7 %         |
| 15—30 min              | 22 %               | 16 %        | 13 %        |
| 31—59 min              | 15 %               | 19 %        | 12 %        |
| 60 min tai enemmän     | 16 %               | 25 %        | 32 %        |
| en opi/osaa kappaletta | 9 %                | 13 %        | 36 %        |

Laulun ”Yks, kaks, oikein päin” yli puolet (60 %) arvioi oppivansa alle 30 minuutissa, ja noin kymmenesosa (9 %) arvioi, etteivät soittotaidot riitä laulun oppimiseen. Kansanlaulu ”Saunavihat” osoittautui A-näytettä jonkin verran vaikeammaksi. Vuosiluokkien 5–6 näyte, osa J. S. Bachin ”Matteus-passiosta” osoittautui mahdottomaksi yli kolmasosalle (36 %). Tiheitä sointuvaihdoksia, -käännöksiä ja muunnosväliä sisältävä näyte on soittotaidollisesti vaativa. Opiskelijat arvioivat myös säestystaitonsa riittävyttä eri luokka-asteille seuraavasti: säestystaitoni ei riitä, riittää vähän, jonkin verran, melko hyvin ja riittää hyvin. Tehtävän tarkoituksena oli varmistaa itsearviointin luotettavuus ja säestystaitomittarin homogeenisuus. Näitä seikkoja tarkasteltiin artikkelissa aikaisemmin.

**Taulukko 6.** Opiskelijoiden ( $n = 392$ ) itsearviointi säestystaitonsa riittävydestä perusopetuksen vuosiluokilla 1–6.

| Säestystaitoni riittää  | Säestystaidon riittävyys luokka-asteilla (%) |               |               |
|-------------------------|--|---------------|---------------|
|                         | 1–2. luokille                                | 3–4. luokille | 5–6. luokille |
| hyvin                   | 36 %   | 23 %          | 16 %          |
| melko hyvin             | 19 %   | 15 %          | 11 %          |
| jonkin verran           | 17 %   | 21 %          | 16 %          |
| vähän                   | 15 %   | 17 %          | 22 %          |
| Säestystaitoni ei riitä | 13 %   | 24 %          | 35 %          |

Säestystaitonsa vuosiluokille 1–2 opiskelijat arvioivat kohtalaisen ja melko hyvän tason välille ( $M = 3.5$ ,  $SD = 1.4$ ). Hieman yli puolet (55 %) arvioi säestystaitonsa riittävän vähintään melko hyvin vuosiluokille 1–2, mutta runsas neljäsosa (28 %) koki taitonsa riittämättömäksi tai vähäiseksi kyseisten luokkien opetuksessa. Vuosiluokilla 3–4 tulos ( $M = 2.9$ ,  $SD = 1.5$ ) oli alkuopetukseen verrattuna heikompi, sillä vähintään melko hyvän säestystaidon osuus (38 %) väheni tästä huomattavasti. Opiskelijoiden säestystaito heikkeni edelleen siirryttäessä vuosiluokille 5–6 ( $M = 2.5$ ,  $SD = 1.5$ ). Taitonsa riittäväksi arvioi hieman yli neljäsosa (27 %), mutta yli puolelle (57 %) säestystaidot vuosiluokilla 5–6 osoittautuivat vähäisiksi tai täysin riittämättömiksi itsearviointitehtävän perusteella.

## Tutkimuskysymys 2: Tuetun opetussuunnitelman yhteys soitto- ja säestystaitoon

Tässä tutkimuksessa soitonopetuksen tuntimäärä osoittautui ainoaksi selkeäksi tuetun opetussuunnitelman tekijäksi, sillä esimerkiksi opetusryhmän koko ei ilmennyt kaikkien koulutusyksiköiden opetussuunnitelmista. Tuetun opetussuunnitelman muita tekijöitä mainitaan myöhemmin avovastauksissa. Taulukossa 7 esitetään tuntimäärän (10–22 t) yhteys opiskelijan soittotaitotekijöihin (Pearson  $r$ ). Vertailuna tarkastellaan säännöllisen soittoharrastuneisuuden yhteyttä vastaaviin tekijöihin.

Soitonopetuksen tuntimäärällä (vasen sarake) oli kohtalainen yhteys opiskelijan kykyyn merkitä pianosointuja ( $r = .37$ ), ja hieman heikompi yhteys nuottiviivaston tuntemukseen ( $r = .30$ ). Itsearviointissa yhteydet jäivät melko heikoiksi, ja etenkin C-nuottinäytteen hallitsemisessa soitonopetuksen tuntimäärällä ei ollut enää merkitystä ( $r = .10$ ). Sen sijaan säännöllinen soittoharrastus (oikea sarake) korreloi voimakkaasti lähes kaikkiin soitto- ja säestystaitotekijöihin. Huomioitavaa tuloksissa on säestystaidon kehittyminen, jossa yhteys ( $r = -.09$ ) on negatiivinen. Tulos on kuitenkin looginen, sillä soitonopetus ei välttämättä kehittänyt pidemmälle harrastuksessaan ehtineitä opiskelijoita. Tämä ilmeni myös opiskelijoiden avovastauksissa.

**Taulukko 7.** Tuetun opetussuunnitelman (soitonopetuksen tuntimäärä) ja opiskelijoiden ( $n = 392$ ) soittoharrastuksen yhteys soitto- ja säestystaitoon liittyviin tekijöihin.

| Soitto- ja säestystaitoon liittyvä tekijä         | LOK, $r$ | Harrastus, $r$ |
|---|----------|----------------|
| <b>Mitattu taito</b>                              |          |                |
| Sointujen merkintä                                | .37      | .51            |
| Nuottiviivaston tuntemus                          | .30      | .56            |
| <b>Opiskelijan itsearviointi</b>                  |          |                |
| Tunnen oikean käden nuotit viivastolta.           | .22      | .48            |
| Osaan soittaa sointuja.                           | .25      | .60            |
| Säestystaitoni kehittyi koulutuksen aikana.       | .19      | -.09           |
| Nuottinäyte A: Yks, kaks, oikein päin (1—2 lk.)   | .18      | .56            |
| Nuottinäyte B: Saunavihdät (3—4 lk.)              | .19      | .63            |
| Nuottinäyte C: J. S. Bach (5—6 lk.)               | .10      | .62            |
| Saavuttamani säestystaitoni riittää 1—2 luokille. | .22      | .56            |
| Saavuttamani säestystaitoni riittää 3—4 luokille. | .21      | .62            |
| Saavuttamani säestystaitoni riittää 5—6 luokille. | .20      | .62            |

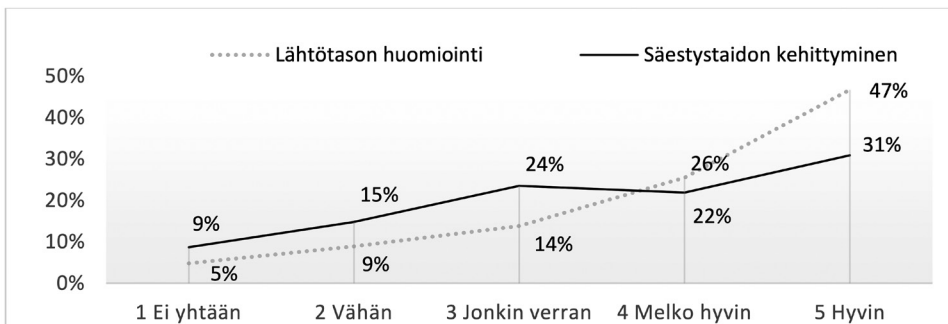
$r = .20$  heikko yhteys,  $r = .40$  kohtalainen,  $r = .60$  voimakas yhteys

Koska luokanopettajakoulutuksen soitonopetuksen määrällä todettiin selkeä yhteys pianosointujen hallintaan, selvitettiin koulutuksen ja harrastustekijöiden yhteisvaikutusta vielä valikoivalla regressioanalyysillä. Tässä analyysissä pianosointujen hallintaa selitti eniten aikaisempi soittoharrastus ( $R^2 = .284$ , selitysosuus 28,4 %), mutta toiseksi tekijäksi nousi soitonopetuksen määrä lisäten selitysosuutta 9,8 %. Nämä tekijät yhdessä selittivät sointujen hallintaa lähes 40 % ( $R^2 = .382$ , selitysosuus 38,2 %). Tulos on merkittävä, sillä se osoittaa luokanopettajakoulutuksen soitonopetuksen tuntimäärän yhteyden opiskelijan vastaaviin taitoihin. Sen sijaan regressioanalyysin kolmannen tekijän, opiskelijan nykyinen harrastuksen, selitysosuus jäi yllättävän alhaiseksi (3,4 %).

### Tutkimuskysymys 3:

#### Soitonopetuksessa koettuja myönteisiä ja sen kehittämiseen liittyviä tekijöitä

Soitonopetustilanteeseen liittyen (= toteutettu ops) opiskelijan tehtävänä oli arvioida, kuinka hyvin opetuksessa huomioitiin lähtötaso ja kehittyikö säestystaito opintojakson aikana. Avokysymyksessä opiskelijat reflektoivat opetusta kokemuksiensa perusteella.



**Kuvio 2.** Opiskelijoiden ( $n = 392$ ) soittotaidon lähtötason huomiointi ja kehittyminen luokanopettajakoulutuksen soitonopintojen aikana.

Opiskelijoista (73 %) arvioi soitonopettajan kartoittaneen soittotaidon lähtötason melko hyvin tai hyvin. Kartoituksella todettiin selkeä yhteys säestystaidon kehittymiseen, sillä tekijät korreloivat kohtalaisesti ( $r = .42$ ). Noin puolet (53 %) opiskelijoista arvioi taitonsa kehittyneen vähintään melko hyvin, ja runsas kolmasosalle (38 %) kehitystä tapahtui vähän tai jonkin verran. Pieni osa (9 %) koki, etteivät taidot kehittyneet yhtään.

Avokysymysten palautteita kirjattiin 1034, joista myönteisiä oli 607 ja kehittämisehdotuksia 427. Sisällönanalyyssissä myönteisestä palautteesta nousi kolme selkeää pääteemaa, joista opettajalähtöisiä tekijöitä oli eniten (285), opetusjärjestelyihin liittyviä 153 ja opiskelijalähtöisiä tekijöitä 141. Pääteemoihin sisältyi useita alateemoja, jotka ilmenevät seuraavassa taulukossa.

**Taulukko 8.** Soitonopetuksen myönteinen palaute.

| Palautteen lähtökohta                        | Palautteen sisältö  |
|--|---|
| <b>Opettajalähtöiset tekijät</b> (f = 285)   | opiskelijan yksilöllisten taitojen huomiointi (27 %), kannustus ja myönteinen ilmapiiri (22 %), opettajan ammattitaito (14 %), monipuolinen ohjelmisto (10 %) yksilöllinen opetus (13 %), sopiva ryhmäkokoo (9 %), hyvät harjoittelumahdollisuudet (6 %), joustavat aikataulut (6 %), hyvät soittimet ja välineet (4 %) |
| <b>Opetusjärjestelyt</b> (f = 153)           | uuden asian oppiminen (27 %), taidon kehitys (8 %), uusi harrastus (2 %)  |
| <b>Opiskelijalähtöiset tekijät</b> (f = 141) | (7 %)   |
| <b>Muut tekijät</b> (f = 28)                 |   |

Opettajalähtöisistä tekijöistä (= toteutettu ops) mainittiin erityisesti yksilöllisten taitojen huomiointi, jolloin opetus eteni opiskelijalähtöisesti. Kannustus ja myönteinen ilmapiiri vaikuttivat tärkeinä motivaatiotekijöinä, sillä ne rohkaisivat yrittämiseen, vaikka taidot saatettiin kokea vähäisiksi. Opiskelijat arvostivat opettajaa, joka kykeni ohjaamaan etenkin alkuvaiheessa olevaa opiskelijaa pedagogisesti oikein. Myös monipuolinen ohjelmisto ja mahdollisuus itse vaikuttaa ohjelmistoon lisäsivät opintojen mielekkyyttä. *”Huomioitiin oma lähtötaso, sopivan tasoiset kappaleet (34). Tutustuttiin laajasti erilaiseen materiaaliin, jota voisi käyttää alakoulussa (52). Ope tuki hienosti täysin osaamatonta opiskelijaa: uskalsin yrittää (178). Kannustava ja leppoisa ilmapiiri (253)”*.

Opetusjärjestelyihin kohdistuneet palautteet koskettivat suurelta osin tuettua opetussuunnitelmaa. Yksilö- tai pienryhmäopetuksessa tärkeäksi koettiin riittävä aika henkilökohtaiselle ohjaukselle ja palautteelle. Soittotaidoiltaan heikommat opiskelijat arvostivat pienryhmän vertaistukea, mikä kasvatti yhteishenkeä ja motivaatiota. Tuettuun opetussuunnitelmaan liittyivät niin ikään hyvät harjoittelumahdollisuudet, ja tällöin esimerkiksi soittimia, soittoaikaa ja tiloja oli riittävästi. Myös laadukkaat soittimet ja teknologian hyödyntäminen opetuksessa koettiin positiivisena. *”Ryhmäopetus, ryhmän tuki ja välitön palaute (227). Pienet ryhmät, henkilökohtaiseen ohjaukseen oli paljon aikaa (351). Harjoittelumahdollisuudet, oman soiton äänittäminen (67)”*.

Soitonopetuksen vasta koulutuksessa aloittaneille kannustava tekijä oli uuden asian oppiminen (27 %), kuten soinnut, säestämisen perusteet ja eri tyyli sekä pedagogiset käytänteet. Taidoissaan pidemmälle ehtineet saivat opetuksesta hyvää kertausta, ja pieni osa (2 %) mainitsi soitonopetuksen synnyttäneen uuden harrastuksen. *”Aloitin nollassa ja pystyin säestystuntien lopuksi jo vähän soittamaan (32). Tunne siitä, että voi kehittyä ja oppia. Pystyy soittamaan yksinkertaisia kappaleita luokassa (60). Tunnit kannustivat minua luovuuteen (101). Opin säestämään peruskappaleita, en osannut soittaa ollenkaan ennen sitä (183). Pystyin kehittämään jo hallussa olevia taitoja (195)”*.

Kysymykseen ”Miten kehittäisit tai muuttaisit soitonopetusta?” saatiin 427 ehdotusta. Kolmesta pääteemasta soitonopetuksen opetusjärjestelyihin (= tuettu ops) kohdistui ehdotuksia kaikkein eniten (254), opettajalähtöisiä tekijöitä (= toteutettu ops) ilmeni 121 ja muita tekijöitä kirjattiin 52.

**Taulukko 9.** Soitonopetuksen kehittämisehdotuksia (f = 427).

| Palautteen lähtökohta                      | Palautteen sisältö   |
|--|--|
| <b>Opetusjärjestelyt</b> (f = 254)         | opetuksen lisääminen (37 %), opetusjakson pidentäminen (11 %), yksilöopetuksen lisääminen (8 %), tasoryhmät (5 %), pienempi ryhmäkoko (3 %), joustavampi aikataulu (2 %), tekniikan lisäys (1 %) |
| <b>Opettajalähtöiset tekijät</b> (f = 121) | opetuksen eriyttäminen: lähtötason kartoitus ja opiskelijan taitojen mukainen eteneminen (12 %), ammattitaito (10 %), ohjelmistovalinta (9 %)  |
| <b>Muut tekijät</b> (f = 52)               | valinnaisuus piano/kitara (7 %), mahdollisuudet soiton harjoitteluun (4 %), tenttikäytänteet (2 %)   |

Runsas kolmasosa opiskelijoista toivoi soitonopetuksen määrän lisäämistä. Vähäinen tuntimäärä ja huoli oman soittotaidon riittämättömyydestä kosketti erityisesti musiikkia harrastamattomia. ”*Taitaa olla mahdotonta kouluttaa tässä ajassa musiikkia ennen harrastamattomasta taitavaa säestäjää (114). Tunnit pidempiä kuin 15 min (144). Enemmän harjoituskertoja ja pidempi opintojakso (172). Tunteja myös vapaavalintaisina kursseina, jotta opitut taidot eivät unohdu (233)*”. Useassa ehdotuksessa tuotiin esille opetuksen eriyttäminen joko pienryhmissä tai kolmeen tasoon. Kahden tason mallissa osa koki jääneensä väliinpuotoajiksi, sillä osallisuus aloittelijoiden tai ”taitajien” ryhmässä ei ollut kummassakaan mielekästä. ”*Pienemmät ryhmät: yksilöllisempää opetusta ja palautetta (89). Pienemmät ryhmät, jotta jokaiselle riittäisi oma piano (277). Tasoryhmät tukisivat kaikkia, hyvät turhautuivat, huonot ahdistuivat (217)*”.

Epäkohtina koettiin myös soitonopetuksen epäjohdonmukaisuus, sekavuus tai pedagogisten käytänteiden erilaiset puutteet. Lisäksi huomioitiin haasteellinen ohjelma, oppimateriaalin yksipuolisuus ja teknologian vähäinen hyödyntäminen. ”*Open täytyy olla hyvä ja kokenut, ettei puolet mene sähellykseksi (117). Opettajan on oltava taitava ja ystävällinen, ei pelottava! (217). Opettaja keskittyi liikaa suosikkeihinsa (282). Joskus sekava tunnin kulku ja kiireen tuntu (303). Parempia oppimateriaaleja, joita olisi voinut käyttää itsenäisessä harjoittelussa (69). Selkeämpi opetus, videoiden hyödyntäminen, joita näkisi omat suoritukset (263)*”. Osa opiskelijoista toivoi mahdollisuutta valita pääsoittimeksi kitara, josta monella oli paljonkin soittokokemusta. Pääsoittimena kitara oli vain pienellä osalla (5 %) opiskelijoista. Eräässä oppilaitoksessa opiskelijoiden harjoittelua rajoitti soittimien vähäinen määrä. Kaikilla opiskelijoilla ei ole kuitenkaan omaa soitinta, jolloin mahdollisuudet taidon kehittymiselle ovat heikot. Tämä rajoittava tekijä tulisikin välttämättä huomioida koulutuksessa.

## Tulosten tarkastelua ja pohdintaa

Tutkimuksessa selvitettiin tulevien luokanopettajien soitto- ja säestystaitoja sekä niihin vaikuttavia tekijöitä opetussuunnitelmateoriaan tukeutuen. Opettajankoulutusyksiköiden soitonopetuksen opetussuunnitelmia tarkasteltiin kolmen tason; kirjoitetun, toteutetun ja opitun opetussuunnitelman näkökulmista. Ideaalitulanteessa nämä kolme tasoa toteutuvat samansuuntaisesti, mutta todellisuudessa teorian ja käytännön välille jää aina jonkin asteinen kuilu (Glatthorn ym. 2012; Porter 2006; Vitikka ym. 2012, 25), mikä tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Lisäksi kirjoitetuissa soitonopetuksen opetussuunnitelmissa ilmeni huo-

mattavaa epäyhtenäisyyttä koulutusyksiköiden välillä. Opetushallituksen selvityksen mukaan voidaan puhua ”jopa huomattavasta epäyhtenäisyydestä” (Vitikka ym. 2012, 54). Osa tavoitteista esitetään niin ikään melko yleisellä tasolla, mikä mahdollistaa tavoitteiden monitahaisen tulkinna. Tässä tutkimuksessa soitonoppimisen tavoitteiksi asetettiin a) sävelten tunnistaminen ja (helppojen) melodioiden soittaminen diskanttiklaavista, b) nuottiviivaston perusteiden tuntemus ja c) tiettyjen perussointujen hallinta, jotka kaikki tähtäävät d) taitoon säestää helppoja koululauluja.

Soittamiseen liittyviä tekijöitä (em. tavoitteet a–c) mitattiin nuottiviivasto- ja sointu-tehtävässä. Vaikka tehtävät eivät mitanneet soittotaitoa sinänsä, on musiikkia opettavan hallittava soittamisen teoreettisia perusteita. Esimerkiksi kolmisoinnut ovat välttämättömiä ja toisaalta helppoja työkaluja oppilaiden erilaisissa soittotehtävissä (Hietanen & Ruismäki 2017, 2395) tai omien sävellysten soinnuttamisessa (Muhonen 2016). On myös vaikea kuvitella musiikinopetusta, jossa opettajalla ei ole tuntemusta nuottiviivaston keskeisistä merkinnoista. Kaikkiaan tämäläpöisellä deklaratiivisella (fakta)tiedolla on tärkeä merkitys yksilön – niin opiskelijan kuin oppilaan – musiikillisen ajattelun kehittämisessä ja ohjautumisessa (Anttila 2004, 324). Oppimisen lähtökohdanna on kuitenkin pidettävä käsitteiden liittämistä tiettyyn musiikilliseen kontekstiin tai ilmiöön, jolloin teoria (tieto) ja sitä ilmentävä ”soiva konkretia” esiintyvät opetuksessa samanaikaisesti.

Sointu- ja nuottiviivastomerkintöjä opiskelijat tunsivat keskimäärin kohtalaisesti, mutta tulokseen tulee suhtautua varauksella, sillä tehtävä mittasi lähinnä perusopetuksen neljännen vuosiluokan oppisisältöjä. Tuettu opetussuunnitelma (Glatthorn ym. 2012, 31) osoittautui oppimisen tärkeäksi taustatekijäksi, sillä soitonopetuksen määrällä (10–22 t) oli selkeä yhteys ( $r = .37$ ) perussointujen hallintaan. Tämä on tärkeä tulos, sillä se osoittaa soittotaitojen kehittymisen olevan mahdollista riittävällä tuntimäärillä. Oppimistuloksissa ilmeni kuitenkin huomattavia musiikkiharrastuneisuudesta johtuvia eroja, ja osalle opiskelijoista keskeisetkin nuottiviivastomerkinnät olivat vieraita (esim. etumerkintä # tauko, tempo). Musiikkia harrastamattoman opiskelijan näkökulmasta abstrakteihin musiikkikäsitteisiin perustuva opetus saattaa muodostaa jopa esteen oppiselle: ”*Jos opetuksessa käytetään kovasti vain musiikillisia termejä, oppimista ei synny. Jos lähdetään liikkeelle konkreettisella arkikielellä, termit on helpompi lisätä mukaan, kun asia on jo ymmärretty.*” (Suomi 2019, 205). Musiikin oppiaineksen käsitteellistämässä tulisikin ensisijaisesti huomioida oppijälähtöisyys, jolloin opetuksessa tuetaan opiskelijan musiikillisten valmiuksien kehittämistä oikeilla menetelmillä (Reimer 2005, 242).

Luokanopettajakoulutuksen soitonopetuksen tavoite tähtää pääsääntöisesti taitoon säestää helppoja koululauluja. Säestystaitonsa opiskelijat arvioivat vuosiluokille 1–2 kohtalaisen ja melko hyvän tason välille ( $M = 3.5$ ), vuosiluokille 3–4 lähes kohtalaiseksi ( $M = 2.9$ ), ja siirtäessä vuosiluokille 5–6 taitotaso lähestyi välttävää ( $M = 2.5$ ) Tutkimuksessa ei selvitetty soitonopetuksen eri säestystapoja, mutta opetussuunnitelmien perusteella niitä varioidaan monin tavoin. Ketovuori (2015, 138) luokittelee aloitteleville soittajille tyypillisiä tapoja, jotka soveltuvat helppojen koululaulujen säestämiseen: 1) vasen käsi soittaa bassoa/ oikea melodiaa, 2) vasen käsi soittaa sointua/ oikea melodiaa ja 3) vasen käsi soittaa bassoa/ oikea ”komppaa” sointua. Vuosiluokilla 3–4, ja etenkin vuosiluokilla 5–6 soitto- ja lauluohjelmisto on haastavaa ja edellyttää monipuolisempia soittotaidollisia valmiuksia. Yli puolet (57 %) opiskelijoista arvioikin, ettei oma soitto- ja säestystaito riitä enää ylempille vuosiluokille. Juntunen ja Anttila (2019, 361) toteavatkin, että musiikkia vuosiluokilla 3–6 opettavilla tulisi olla sivuaineopintoja tai niitä vastaavat tiedot ja taidot. Musiikin lyhyt sivuaine (25 op) pitäisi sisältyä kaikkien luokanopettajakoulutusyksiköiden opintosuunnitelmiin.

Soitonopetukseen (toteutettu opetussuunnitelma) kohdistuneessa palautteessa tuli esille monia opetuskäytänteisiin liittyviä näkökulmia. Yksi tärkeimmistä on tiedostaa opiskelijan musiikkikokemukset, tiedot ja taidot sekä laajempi kulttuurinen konteksti, sillä ne saattavat



vaikuttaa ratkaisevasti opetuksen etenemiseen (Reimer 2005; Ruismäki & Tereska 2006; Russell-Bowie 2009; Stavrou 2020). Tutkimuksessa (taulukko 3) opiskelijoiden lapsuuskohti soitinvalikoiminen, kouluajan musiikkitunnit, soittoharrastus ja musiikillinen suuntautuneisuus ovat ehdottomasti soitonopetuksessa huomioitavia tekijöitä. Voidaan puhua opiskelijan ”musiikillisesta kokemuksesta”, jonka heterogeenisuus on haaste luokanopettajakoulutuksessa, sillä soitonopetuksen vähäinen tuntimäärä ja toteutumistavat eivät aina vastaa kaikkien opiskelijoiden koulutustarpeita.

Opiskelijoiden palautteissa kiteytyi myös näkemys taitavasta soitonopettajasta ja pedagogista, jolla on kyky luoda avoin, myönteinen ja rohkaiseva ilmapiiri, kyky huomioida opiskelijoiden yksilölliset ominaisuudet ja tarpeet sekä kyky eriyttää taidoiltaan eritasoisia opiskelijoita. Soitonopetuksen pitäisikin lähteä tilanteesta, jossa opiskelija kokee olonsa turvalliseksi, häntä arvostetaan ja kunnioitetaan soittotasosta riippumatta (Anttila 2004, 327). Vaikka opiskelijat arvostivat soitonopettajan musiikillisia taitoja, näyttäisivät vuorovaikutustaidot merkitsevän taitojakin enemmän oppimisen motivaatioon. Tätä näkemystä tukevat myös aikaisemmat tutkimukset (Anttila 2004, Mäkinen & Juvonen 2017; Sepp ym. 2018; Stavrou 2020).

Miten soitonopetusta voitaisiin opiskelijapalautteen ja muiden tutkimustulosten perusteella kehittää? Opiskelijat toivoivat lisää opetuksen eriyttämistä, mikä ei toteutunut riittävästi kaikissa yksiköissä. Nykyisillä tuntimäärillä eriyttäminen edellyttää opetuksen järjestäjiltä kuitenkin huolellista suunnittelua. Tärkeänä kannustimena opiskelijat näkivät niin ikään pienryhmäopetukseen sisältyvän vertaisoppimisen. Opiskelijan yksilöllisten musiikillisten kokemusten vuorovaikutteinen kuvailu ja yhdessä vertailu saattavatkin avata aivan uusia näkökulmia opittavista asioista, ja pienryhmäopiskelu voi muodostua opiskelijalle tärkeäksi voimavaraksi soitonopinnoissa (Georgii-Hemming 2013; Holgersen & Burnard 2013; Rikandi 2010). Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) osallisuus ja vuorovaikutteisuus nähdään oppimisen peruspilareina.

Teknologiaa hyödynnettiin soitonopetuksessa rajoitetusti, mutta tilanteen voidaan olettaa muuttuneen, sillä aineistonkeruusta on jo joitakin vuosia. Viimeaikaisissa tutkimuksissa onkin saatu rohkaisevia kokemuksia musiikkiteknologian hyödyntämisestä soitonopetuksessa. Esimerkiksi Helsingin ja Lapin yliopiston luokanopettajakoulutuksen ArkTOP-hankkeen *blended-learning* oppimisympäristöissä teknologiasovellukset ovat tukeneet monipuolisesti opiskelijoiden itsenäistä soitonopiskelua (Hietanen ym. 2018; Sepp ym. 2018). Soitonopinnotsa alkuvaiheessa oleville opiskelijoille kontaktiopetuksen merkitys on kuitenkin keskeinen, sillä opiskelija ei välttämättä saa sovelluksien kautta riittävästi reaaliaikaista palautetta opintojensa edistymisestä. (Enbuska ym. 2018; Ruokonen ym. 2017.)

Opiskelijapalautteissa epäkohdaksi noussut musiikin ja soitonopinnot vähäinen tuntimäärä on ollut musiikkikasvattajien keskustelunaiheena vuosikymmeniä. Opiskelijat arvostavat soitotaitoa ja heillä on usein vilpittönsä halu sen kehittämiseen (ks. Sepp ym. 2018, 2862), mutta koulutus ei tue riittävästi tätä mahdollisuutta. Luokanopettajan soitotaito on musiikinopetuksessa kuitenkin keskeinen tekijä, jolla opettaja innostaa ja motivoi oppilaitaan musisointiin (Saetre 2018, 555). Taitavan musiikinopetuksen voidaan katsoa edellyttävän opettajalta henkilökohtaista suhdetta musiikkiin, riittäviä musiikillisia taitoja sekä ennen kaikkea myönteistä suhtautumista musiikinopetukseen. Parhaimmillaan tämä ilmenee opettajan tietynlaisena musisointitunteena ”*to feel like a musician*” (Atkinson 2018, 274), joka syntyy henkilökohtaisten musiikillisten kokemusten ja elämysten kautta (Lummis 2014, 50).

Musiikin erityisluonne ja vaatavuus opiskeltavana taideaineena olisi välttämättä tunnistettava nykyisessä luokanopettajakoulutuksessa (Juntunen & Anttila 2019), sillä ”jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään musiikinopetukseen” (POPS 2014, 15), ja tästä oikeudesta on pidettävä kiinni. Tutkimuksen (Suomi 2019) tulevista luokanopettajista vain 20 % koki olonsa lähes tai täysin päteviä opettamaan musiikkia. ■



**Lähteet**

- Ahonen, K.** 2009. Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille: Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Helsinki: KMO, 215–223.
- Anttila, M.** 2004. Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista? Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajakoulutuksen ydinosoamisesta. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 319–346.
- Anttila, M.** 2010. Problems with school music in Finland. *British Journal of Music Education* 27, 3, 241–253.
- Atkinson, R.** 2018. The pedagogy of primary music teaching: Talking about not talking. *Music Education Research* 20, 3, 267–276.
- Biasutti, M., Hennessy, S. & Vugt-Jansen, E.** 2015. Confidence development in non-music specialist trainee primary teachers after an intensive programme. *British Journal of Music Education* 32, 2, 143–161.
- Cumming, G.** 2012. Understanding the new statistics. Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis. New York: Routledge.
- Elliott, D. J. & Silverman, M.** 2015. Music matters. A philosophy of music education. Second edition. Oxford: Oxford University Press.
- Enbuska, J., Rimppi, A., Hietanen, L., Tuisku, V., Ruokonen, I. & Ruismäki, H.** 2018. E-learning environments, opportunities and challenges in teaching and learning to play the piano in student teacher education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences* XXI, 2562–2569.
- 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.
- Glatthorn, A., Boschee, F., Whitehead, B. & Boschee, B.** 2012. Curriculum leadership. Strategies for development and implementation. Third edition. Los Angeles: SAGE.
- Gravetter, F. J. & Forzano, L. A.** 2018. Research methods for the behavioral sciences (6<sup>th</sup> ed.). Canada: Wadsworth Cengage Learning.
- Hietanen, L., Enbuska, J., Tuisku, V., Ruokonen, I. & Ruismäki, H.** 2018. Student teachers' needs in blended piano studies for clinic style face-to-face guidance. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences* XXIII, 2701–2712.
- Hietanen, L. & Ruismäki, H.** 2017. The use of a blended learning environment by primary school student teachers to study music theory. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences* 19, 2, 2393–2404.
- Holden, H. & Button, S.** 2006. The teaching of music in the primary school by the non-music specialists. *British Journal of Music Education* 23, 1, 23–38.
- 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.** 2017. National assessment meets teacher autonomy: national assessment of learning outcomes in music in Finnish basic education. *Music Education Research* 19, 1, 1–16.

**Juntunen, M-L. & Anttila, E.** 2019. Taidekasvatus: peruskoulun sokea piste. *Kasvatus* 50, 4, 356–363.

**Juvonen, A.** 2008. Luokanopettajaopiskelijoiden musiikkisuhde. Osa I. Teoksessa A. Juvonen & M. Anttila (toim.) *Luokanopettajaopiskelijat ja musiikki. Kohti kolmannen vuosituhanen musiikkikasvatusta, osa 4. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 4.* Joensuun yliopisto, 1–155.

**Kelvin, T. H. K.** 2012. *Student self-assessment: Assessment, learning, and empowerment.* Singapore: Research Publishing.

**Ketovuori, M.** 2015. With the eye and the ear – analytical and intuitive approaches in piano playing by Finnish teacher candidates. *International Journal of Music Education* 33, 2, 133–145.

**Kubiszyn, T. & Borich, G. D.** 2013. *Educational testing and measurement. Classroom application in practice (10<sup>th</sup> Ed.).* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

**Lummis, G. F., 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.

**Metsämuuronen, J.** 2009. *Tieteen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Neljäs painos.* Jyväskylä: Gummerus.

**Muhonen, S.** 2016. *Songcrafting practice: a teacher inquiry into the potential to support collaborative creation and creative agency within school music education.* University of the Arts Helsinki. Sibelius Academy Studia Musica 67. Doctoral Dissertation.

**Mäkinen, M. & Juvonen, A.** 2017. Can I survive this? Future class teachers' expectations, hopes and fears towards music teaching. *Problems in Music Pedagogy* 16, 1, 49–61.

**Pitts, S.** 2000. *A century of change in music education. Historical perspectives on contemporary practice in British secondary school music.* Aldershot: Ashgate.

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

**POPS 2014.** *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96.* Helsinki: Opetushallitus.

**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, 141–159.

**Punch, K. F. & Oancea, A.** 2014. *Introduction to research methods in education. (2<sup>nd</sup> ed.).* Los Angeles: SAGE.

**Pursiainen, J., Rusanen, J., Raudasoja, E. M., Nurkkala, R., Kortelainen, T., Partanen, S. & Peuna, I.** 2019. *Selvitys opettajankoulutuksen rakenteesta yliopistoissa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:11.* Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

**Reimer, T.** 2005. *A philosophy of music education. Advancing the vision (3<sup>rd</sup> ed.).* Reprinted with corrections. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

- Regelski, T. A.** 2016. A brief introduction to a philosophy of music and music education as social praxis. New York: Routledge.
- Rikandi, I.** 2010. A learning community as more than the sum of its parts – Reconstructing assessment strategies in a group vapaa säestys course. *Finnish Journal of Music Education* 13, 2, 30–36.
- Ruismäki, H. & Tereska, T.** 2006. Early childhood musical experiences: Contributing to pre-service elementary teachers' self-concept in music and success in music education. *European Early Childhood Education Research Journal* 14, 1, 13–130.
- Ruokonen, I., Enbuska, J., Hietanen, L., Tuisku, V., Rimppi, A. & Ruismäki, H.** 2017. Finnish student teachers' self-assessments of music study in a blended learning environment. *Finnish Journal of Music Education* 20, 2, 30–39.
- 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.
- Saetre, J. H.** 2018. Why school music teachers teach the way they do: a search for statistical regularities. *Music Education Research* 20, 5, 546–559.
- Schunk, D. H.** 2012. *Learning theories. An educational perspective.* Sixth edition. Boston: Pearson.
- Sepp., A., Hietanen, L., Enbuska, J., Tuisku, V., Ruokonen, I. & Ruismäki, H.** 2018. University music educators creating piano-learning environments in Finnish primary school teacher education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS. Volume XXIV*, 2301–2218.
- Stavrou, N. E.** 2020. Looking at the ideal secondary school music teacher in Cyprus: Teachers' and students' perspectives. *Music Education Research* 22, 3, 346–359.
- Suomi, H.** 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. *JYU Dissertations* 83. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Tenkku, L.** 1996. Luova ote musiikkikasvatukseen. *Musiikkikasvatus* 1, 2, 46–51.
- Thorn, B. & Brasche, I.** 2015. Musical experience and confidence of pre-service primary teachers. *Australian Journal of Music Education* 2015:2, 191–203.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Tynjälä, P.** 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Juvenes Print.
- Vesioja, T.** 2006. Luokanopettaja musiikkikasvattajana. Akateeminen väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 113. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T.** 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa Opetussuunnitelman käsittely opettajankoulutusten opetussuunnitelmissa. Muistiot 12:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Whitley, B. E. & Kite, M. E.** 2013. *Principles of research in behavioral science.* New York: Routledge.

**Luokanopettajakoulutusyksiköiden musiikin opetussuunnitelmat 2019–2020**

**Helsinki (5 op)** <https://weboodi.helsinki.fi/hy/opintjakstied>.

[jsp?MD5avain=&Kieli=1&OpinKohd=118060050&OnkollmKelp=0&ooo\\_](https://weboodi.helsinki.fi/hy/opintjakstied)

[SortJarj=2&vl\\_tila=4&takaisin=vl\\_](https://weboodi.helsinki.fi/hy/opintjakstied)

[kehys.jsp&Opas=6427&Org=116715340&haettuOpas=6427&haeOpintJaks=haeopintojaksot](https://weboodi.helsinki.fi/hy/opintjakstied)

**Joensuu (TATA 2)**

<https://weboodi.uef.fi/weboodi/opintjakstied>.

[jsp?MD5avain=&Kieli=1&OpinKohd=41456475&OnkollmKelp=0&ooo\\_SortJarj=2&vl\\_tila=4&takaisin=vl\\_](https://weboodi.uef.fi/weboodi/opintjakstied)

[kehys.jsp&Opas=4078&Org=20784040&haettuOpas=4078&haeOpintJaks=haeopintojaksot](https://weboodi.uef.fi/weboodi/opintjakstied)

**Joensuu (TATA 3)**

<https://weboodi.uef.fi/weboodi/opintjakstied>.

[jsp?MD5avain=&Kieli=1&OpinKohd=41456542&OnkollmKelp=0&ooo\\_SortJarj=2&vl\\_tila=4&takaisin=vl\\_](https://weboodi.uef.fi/weboodi/opintjakstied)

[kehys.jsp&Opas=4078&Org=20784040&haettuOpas=4078&haeOpintJaks=haeopintojaksot](https://weboodi.uef.fi/weboodi/opintjakstied)

**Jyväskylä, Musiikki (ydinosa 3 op)**

<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-kandidaattiohjelma/unit/18808>

**Jyväskylä, Musiikki (soveltava osa 2 op)**

<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-kandidaattiohjelma/unit/18824>

**Rauma, Musiikki 1, (3 op)** <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/ROKL0852/6699>

**Rauma, Musiikki 2, (3 op)** <https://opas.peppi.utu.fi/fi/opintojakso/ROKL0853/6700>

**Tampere, Musiikki (5 op)**

[https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/opintojaksot/otm-b5b151db-b32d-495f-8da8-](https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/opintojaksot/otm-b5b151db-b32d-495f-8da8-b1d53c8985f0?year=2019)

[b1d53c8985f0?year=2019](https://www.tuni.fi/opiskelijanopas/opintotiedot/opintojaksot/otm-b5b151db-b32d-495f-8da8-b1d53c8985f0?year=2019)

## Liite 1

A. Melodia: sävelten  $c^1$ -a<sup>1</sup> tunnistaminen

Rytmi: tahtilaji 2/4, 1/4- ja 1/8-nuotit sekä 1/4-tauko

Harmonia: C-duurin soinnut C, F, G ja Dm, suurin intervalli kvartti

Yks, kaks, oi - kein päin tah - ti - a lyön ai - na näin!

An - taa lau - lun tul - la, kä - si liik - kuu sul - la.

Yks, kaks, oi - kein päin tah - ti - a lyön näin!

B. Melodia: e-molliasteikon sävelten  $h$ -c<sup>2</sup> tunnistaminen sekä johtosävel d#

Rytmi: tahtilajin tunnistus, 1/8-, 1/4- ja 1/2-nuotti

Harmonia: e-mollin soinnut Em, Am ja H<sup>7</sup>, suurin intervalli kvintti

Lap - so - set ket - te - rät ko - ti - haas - ta koi - vus - ta ok - sat tait - taa.

Nois - ta - pa nop - sil - la kä - sil - län - sä sau - na - han vih - dat lait - taa.

Lau - teil - la sau - nan ko - toi - sen taas il - lal - la kyl - py mait - taa.

C. Melodia: sävelten  $g$ -c<sup>2</sup> tunnistaminen, palautusmerkit

Rytmi: tahtilaji 3/4, uusina 1/16-nuotti ja pisteellinen puolinuotti

Harmonia: useita sointuja (esim. D#<sup>o</sup>) ja sointuvaihdoksia, suurin intervalli septimi

Wir \_\_\_ set - zen \_\_\_ uns mit \_\_\_ Trä - nen \_\_\_ nie - der

und ru - - fen - dir \_\_\_ im Gra - be \_\_\_ zu: Ru - he

sanf - te, sanf - te ruh, \_\_\_ ru - he sanf - te sanf - te ruh!

## Abstract

### **Student teachers' piano playing and accompaniment skills, and the factors affecting them**

Piano playing and accompaniment skills are important tools in classroom music teaching. However, the very small amount of contact teaching in piano playing in primary school teacher education poses challenge to the development of students' adequate skills. The article examines students' piano playing and accompaniment skills, as well as the factors affecting the skills. The study was conducted in five teacher training units in Finland and involved 392 student teachers. Students self-assessed their playing and accompaniment skills on notation examples of different levels of difficulty. Knowledge of chords, basics of musical notation, and musical concepts was examined by measurement. In addition, students evaluated pedagogical practices in piano teaching that they received for 10 to 22 hours, depending on the teacher training unit.

The data was analyzed with both quantitative and qualitative methods (descriptive statistics, correlation coefficients, regression analysis, qualitative content methods). Differences in the level of students' skills proved to be significant, and they were strongly related to students' previous musical practice ( $p < .001$ ). More than half of the students (60 %) rated their accompaniment skills as quite good or good for grades 1—2, about a third (38 %) for grades 3—4, but only about one fourth (27 %) for grades 5—6. Also, there were serious shortcomings in the knowledge of the basic concepts of music.

Students' feedback provided an overall picture of a qualified piano playing teacher who is motivating, encouraging, and able to create a positive atmosphere for learning. Students also appreciated the small group teaching. More than a third (37 %) of the students suggested increasing the number of hours of piano teaching. Most of them value (piano) playing skills and they often have a sincere desire to develop the skills, but teacher education does not adequately support this aim. ■

**Key words:** Music curriculum, music education, piano accompaniment, primary teacher education

# Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia pianonsoiton sulautuvista oppimisympäristöistä

## Johdanto

Ajan hengen mukaisesti myös luokanopettajakoulutuksen musiikin opinnoissa koulutuksen kustannustehokkuutta on pyritty parantamaan vähentämällä kontaktiopetuksen määrää (Crawford & Jenkins 2015; Enbuska ym. 2018; Hietanen ym. 2018; Mozelius & Hettiarachchi 2017; Taplin ym. 2013) ja lisäämällä opiskelijoiden itseohjautuvaa työskentelyä. Suomalaisissa luokanopettajakoulutusyksiköissä on vähennetty merkittävästi sekä kaikille yhteisten että valinnaisten opintojen musiikin kontaktituntimääriä varsinkin viimeisten kahdenkymmenen vuoden aikana ja opetusryhmiä on suurennettu (Suomi 2019). Opiskelijakohtaista kontaktiohjausta luokanopettajakoulutuksissa on siis vähennetty kahdella tavalla. Tämä tutkimus kohdentui musiikinopetuksen keskeisen ”työkalun”, pianonsoiton, opetukseen. Tutkituissa Helsingin ja Lapin yliopistoissa oli tehty merkittäviä opiskelijakohtaisen kontaktiopetuksen vähennyksiä myös aineiston keräämisen hetkellä voimassa oleviin musiikin sivuaineen (25 op) opetussuunnitelmiin. Lapin yliopistossa oli lisäksi vähennetty opintopiste pianokurssin laajuudesta. Yksi opintopiste on noin 27 tuntia opiskeluaikaa, josta osa on kontaktiopetusta ja osa itsenäistä työskentelyä. Tutkituissa pianonsoiton opinnoissa kontaktiopetusta opiskelijaa kohden oli noin 15 % kokonaistuntimäärästä. Toisin sanoen, opiskelijat suorittivat 85 % opintojaksosta itsenäisesti. Osa kontaktiopetuksesta tapahtui kohtalaisen suurissakin, jopa 20 opiskelijan ryhmissä. Itsenäisen työskentelyn ohjeistaminen oli siis merkityksellistä pianonsoiton opetuksessa. Tällöin on lähes välttämätöntä yrittää rikastuttaa ja tukea opiskelijoiden oppimisprosessia teknologian avulla. Opiskelijat etsiytyvät usein myös itsenäisesti hyödyntämään erilaisia musiikkisovelluksia ja internetistä löytyviä soittamisen malleja (Enbuska, Hietanen & Tuisku 2016). Helsingin ja Lapin yliopistojen luokanopettajakoulutusten pianonsoiton opetusjärjestelyt esitellään tarkemmin taulukossa 1 tutkimuksen toteutusta kuvattaessa.

Tutkitussa tapauksessa mainittujen kahden yliopiston pianonsoiton opettajat pyrkivät kontaktituntien vähäisen määrän vuoksi tukemaan luokanopettajaopiskelijoiden itsenäistä soitonopiskelua. Opettajat suunnittelivat ja järjestelivät valinnaisena tarjottavan musiikin sivuaineen piano-opintojen sulautuvia oppimisympäristöjä siten, että niiden osa-alueet vastaisivat aiemmissa kokeiluissa ja tutkimuksissa esille tullessiin opiskelijoiden tarpeisiin. Tällainen tarve on muun muassa soittamiseen liittyvien käsitteiden avaaminen (esim. Hietanen ym. 2018). Näissä sulautuvissa oppimisympäristöissä yhdisteltiin muun muassa perinteistä mestari–kisälli-tyyppistä opettajan ja opiskelijan välistä ohjausta, erilaisia teknologisia keinoja sekä vertaisopiskelua (ks. Acker, Nyland & Niland 2015). Teknologisia keinoja olivat muun muassa internetistä löytyvät erilaiset soittovideot sekä opettajan ja oman soiton videoiminen. Useissa aiemmissa tutkimuksissa oman toiminnan videoinnista on todettu selvästi olevan hyötyä oppimisprosessissa (Körkkö 2019; Körkkö, Morales Rios & Kyrö-Ämmälä 2018; Puro & Louramo 2019; Tiilikainen, Heikonen, Toom & Husu 2016). Teknologian käytön on yleensäkin havaittu tarjoavan paljon mahdollisuuksia musiikin oppimisen saralla. Esimerkiksi Burnardin (2007) ja Dillonin (2010) mukaan teknologia voi avata uusia ovia musiikilliseen luovaan työskentelyyn ja yhteistyöhön. Teknologian hyödyntäminen musiik-

kinopetuksessa voi myös lisätä opiskelumotivaatiota (Karsenti & Fievez 2013; Kinash 2011) ja osallisuuden kokemusta (Ruthman & Dillon 2012). Teknologian käytön on myös toivottu vähentävän opetusresurssin tarvetta, jos opiskelijat pystyvät digitalisaation kehityksen myötä opiskelemaan enemmän täysin ilman opettajan ohjausta. Viimeaikaisissa tutkimuksissa digitalisaation kritiikitöntä hyödyntämistä kulujen säästäjänä on kuitenkin vahvasti kyseenalaistettu (Mozelius & Hettiarachchi 2017) esimerkiksi perusopetuksessa (Saari & Säntti 2018). Useat tutkijat myös huomauttavat, että teknologian hyödyntämiseen opetuksessa liittyy monenlaista epävarmuutta (ks. Kreijns, Van Acker, Vermeulen & van Buuren 2013). Joka tapauksessa opettajan on käytännössä jatkuvasti päivitettävä teknologian mahdollisuuksiin liittyvää osaamistaan, jotta teknologiaa hyödynnettäisiin pedagogisesti tarkoituksemukaisesti (Mozelius & Hettiarachchi 2017; Piispa-Hakala & Havu-Nuutinen 2019; Uptis & Brook 2017).

Luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet hyödyntää teknologiaa opettajankoulutuksen musiikin opinnoissaan vaihtelevat muun muassa heidän aiemman musiikillisen osaamisensa mukaan (Tomas, Evans, Doyle & Skamp 2019). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli kokeilla sellaisia oppimisympäristöjä, jotka parhaiten voisivat tukea luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelemista, erityisesti itsenäisellä opiskeluajalla. Kokeillut sulautuvat pianonsoiton oppimisympäristöt oli järjestelty niin, että jokainen opiskelija voi hyödyntää kaikkia oppimisympäristöjen osa-alueita ilman tietoteknistä erityisosaamista tai -laitteistoa. Tutkimukseen osallistuneista 29 luokanopettajaopiskelijasta noin puolet oli vasta-alkajia: He olivat soittaneet pianoa 1–2 vuotta ennen tutkittuja musiikin sivuaineen opintoja. Tähän määrään sisältyvät myös sivuaineopintoja edeltäneet kaikille yhteisten musiikin perusopintojen piano-opinnot.

### Sulautuva oppimisympäristö

Suomenkieliset käsitteet ”sulautuva opetus” ja ”sulautuva oppiminen” juontuvat englanninkielisestä käsitteestä *blended learning*. *Blended learning* -käsitteen synty ajoittuu 1990-luvun loppupuolelle. Garrison ja Kanuka (2004, 96) määrittivät, että käsite *blended learning* tarkoittaa luokahuoneessa kasvokkain tapahtuvien oppimiskokemusten ja verkossa tapahtuvien oppimiskokemusten harkittua sulauttamista. Graham (2006, 5) puolestaan määritteli, että *blending learning* yhdistää kasvokkaisen ohjauksen tietokonevälitteeseen ohjaukseen. Yhteistä eri määritelmille on näkemys siitä, että *blended learning* yhdistää eri tavoin ja kombinaatioin kasvokkaista kontaktiopetusta ja online-opetusta. Hrastinskin (2019) mukaan *blended learning*istä on muodostunut eräänlainen sateenvarjokäsite, mikä pitää sisällään useita eri tavoin painottuneita määritelmiä. Tästä syystä on tärkeää määrittellä tapauskohtaisesti, tarkasti ja yksityiskohtaisesti, mitä käsitteellä kulloinkin tarkoitetaan (Hrastinski 2019). Joutsenvirran ja Myyrin mukaan (2010) käsitettä *blended learning* käsiteltiin ensimmäistä kertaa suomen kielellä online-julkaisussa Piirtoheitin vuonna 2005, jolloin kirjoittajat käänsivät käsitteen sulautuvaksi opetuksiksi.

Niin kotimaisten kuin kansainvälisten tutkimusten perusteella luokanopettajaopiskelijoiden aiempi musiikillinen osaaminen vaihtelee paljon (Hallam ym. 2009; Holden & Button 2006; Thorn & Brasche 2015; Hietanen & Ruismäki 2017). Hiljattain Suomi (2019) osoitti väitöstutkimuksessaan, että ilman aiempaa musiikin harrastustaustaa opiskelijan on lähes mahdotonta saavuttaa luokanopettajakoulutuksen aikana riittäviä valmiuksia opettaa musiikkia valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa määritellyllä tavalla. Muun muassa tieto- ja viestintäteknologiaa hyödyntävät sulautuvat oppimisympäristöt tarjoavat joustavia opiskelumahdollisuuksia erilaisissa musiikillisen osaamisen vaiheissa oleville opiskelijoille (Acker ym. 2015; Crawford 2017; Klopper & Weir 2015; Tuisku & Ruokonen 2017). Erilaiset sulautuvat oppimisympäristöt tai niissä hyödynnetyt tieto- ja viestintäteknologiset



ratkaisut eivät kuitenkaan itsessään takaa monenlaisilla musiikillisilla taustoilla opintonsa aloittavien luokanopettajaopiskelijoiden parasta mahdollista edistymistä musiikin opinnoissa. Aiemmissä tutkimuksissa on tullut esille, että mitä heikkomat pohjatiedot ja -taidot opiskelijalla on opiskeltavasta substanssista, sitä epätodennäköisemmin hän pystyy itsenäisesti hyödyntämään sulautuvissa oppimisympäristöissä teknologiaa, esimerkiksi valmiita soittovideoita (Crawford & Jenkins 2015; Ruokonen ym. 2017; Tomas ym. 2019; Tuisku & Ruokonen 2017; Zhu ym. 2016). Digitaalitekniikkaa ei tulisi käyttää korvaamaan vaan laajentamaan perinteistä oppimisympäristöä (Ojala 2017; Saari & Sääntti 2017).

Kukin luokanopettajakoulutusta tarjoava yliopisto järjestee itsenäisesti musiikin sivuaineen 25 opintopisteen valinnaisen opintokokonaisuuden. Sulautuvissa oppimisympäristöissä voidaan yhdistellä esimerkiksi opettajajohtoisia opiskelutilanteita, opettajan ja opiskelijan vuorovaikutusta, opiskelijoiden välistä vuorovaikutusta, tekemällä opiskelemista sekä opiskelijoiden itsenäisiä opiskeluperiodeja, joissa hyödynnetään esimerkiksi internetiä, videoita, vertaisopiskelemista ja aiemmin hankittua musiikillista osaamista (Graham 2006; Hietanen ym. 2018; Türel 2016). Tutkimuksen konteksteina olleissa pianonsoiton oppimisympäristöissä hyödynnettiin kaikkia edellä lueteltuja sulautuvan oppimisympäristön ratkaisuja.

### **Pianonsoitto luokanopettajakoulutuksessa**

Voimassa olevissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) musiikki näyttäytyy toiminnallisesti painottuneena oppiaineena, jonka opetus- ja opiskelutilanteissa on tärkeää luoda edellytyksiä monipuoliseen musiikilliseen toimintaan ja aktiiviseen kulttuuriseen osallisuuteen. Perusopetuksen musiikkikasvatus nojautuu vahvasti praksiariliseen musiikkifilosofiseen perinteeseen, jossa painotetaan oppimista musiikillisten aktiviteettien ja musiikin esittämisen kautta (Elliott 1995) sekä oppijan vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa (Dewey 1938). Musiikkikasvatuksen tavoitealueita perusopetuksessa ovat osallisuus, musisointi ja luova tuottaminen, kulttuurinen ymmärrys ja monilukutaito, hyvinvointi ja turvallisuus musiikissa sekä oppimaan ohjaaminen musiikissa. (Opetushallitus 2014.)

Yleisimmin kouluissa käytetty soitin on piano. Sillä onnistuu hyvin sekä melodian että soitujen soittaminen yhtä aikaa, minkä vuoksi Helsingin ja Lapin yliopistojen luokanopettajakoulutuksissa pianonsoittoa opiskeltiin sekä perusopinnoissa että valinnaisessa sivuaineessa. Näiden luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmissa musiikin sivuaineen pianonsoiton opintojen tavoitteet poikkesivat hieman toisistaan, mutta kummassakin opetussuunnitelmassa viitattiin esimerkiksi laulujen säestämiseen erilaisilla rytmikuviolla. Tavoitteet on kirjattu taulukkoon 1 tutkimuksen toteutuksen yhteyteen.

Suomi (2019) korosti tutkimuksessaan, että musiikinopetuksessa on tärkeää sekä pystyä opettamaan laulumelodia että säestämään lauluja soitumerkeistä. Lisäksi Suomen (2019) tutkimuksessa ilmeni, että luokanopettajaopiskelijat arvostivat mahdollisimman pieniä pianonsoiton opetusryhmiä, jotta opettajan ohjaus voi olla mahdollisimman henkilökohtaista. Sellaista opettajaa arvostettiin, joka osasi huomioida erityisesti aloittelevien opiskelijoiden erilaisen osaamisen ja tarjosi kohdennettua materiaalia eri vaiheissa oleville opiskelijoille. Luokanopettajaopiskelijat arvostivat myös soitonopetuksen selkeyttä. Opiskelijoiden merkityksellisimmät kehittämissuositukset puolestaan liittyivät pianonsoitonopetuksen määrän lisäämiseen, mahdollisimman pieniin opetusryhmiin tai jopa yksilöopetukseen henkilökohtaisen palautteen mahdollistamiseksi sekä opetuksen tehokkaampaan eriyttämiseen. (Suomi 2019.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelluissa luokanopettajakoulutuksen yksiköissä on myös aiemmin kokeiltu ja tutkittu erilaisia sulautuvia oppimisympäristöjärjestelyitä, lähinnä kaikille yhteisissä perusopiskelijoiden musiikin opinnoissa. On esimerkiksi opiskeltu vuorotellen

toisen opettajan ohjauksessa tietokone-koskettimistoluokassa ja toisen opettajan klinikkatyypissä ohjauksessa. Klinikkaohjauksessa opiskelijat ovat harjoitelleet pienryhmissä harjoitusluokissa, ja opettaja on päivystänyt omassa työhuoneessaan valmiina ohjeistamaan opiskelijoita heille ilmenevissä kysymyksissä. Tällaisilla järjestelyillä on tutkittu, millaisissa kaikille yhteisten pianonsoiton opiskelutilanteissa luokanopettajaopiskelijat kokevat eniten tarvitsevansa opettajan fyysistä läsnäoloa (Enbuska ym. 2018; Hietanen ym. 2018). Opiskelijat ovat ilmaisseet tarvitsevansa opettajan henkilökohtaista ohjausta muun muassa heille vieraiden musiikin käsitteiden selventämiseen (Enbuska ym. 2018; Hietanen ym. 2018). Teknologiaa hyödyntävien kontaktiopetuksen oppimisympäristöjärjestelyiden lisäksi opiskelijoita on ohjattu hyödyntämään teknologiaa ja vertaisopiskelua myös itsenäisellä työskentelyajalla (esim. Ruokonen ym. 2017). Aiempien tutkimusten mukaan opiskelijat hyötyvät eniten verkossa olevista soitonopetusvideoista, jos heillä on aiempaa harrastustaustaa ja he saavat tukea soitonopettajalta tai vertaisopiskelijoilta (Ruokonen ym. 2017; Suomi 2019). Tällaisista erilaisista teknologian mahdollisuuksia hyödyntävistä oppimisympäristöjärjestelyistä muodostui tämänkin tutkimuksen luokanopettajakoulutuksen pianonsoiton sulautuva oppimisympäristö (vrt. Garrison & Kanuka 2004; Graham 2006; Joutsenvirta & Myyry 2010).

### Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteutus

Kirjoittajien tarkoituksena on kehittää tutkimusperustaisesti pianonsoiton opetusta. Tämän tutkimuksen kohteena olivat kahden yliopiston yhteensä 29 luokanopettajakoulutuksen musiikin sivuaineen opiskelijan kokemukset piano-opintojen sulautuvien oppimisympäristöjen järjestelyistä lukuvuonna 2017–2018. Tutkimuksessa olivat mukana kaikki ne sivuaineiden opiskelijat, jotka halusivat osallistua tutkimukseen. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä tutkittuna lukuvuonna järjestettyjen pianonsoiton sulautuvien oppimisympäristöjen osa-alueet luokanopettajaopiskelijat kokivat hyödyllisimmiksi opiskelussaan ja toisaalta, miten he kehittäisivät luokanopettajakoulutuksen pianonsoiton opetusta jatkossa.

Aiempien tutkimusten perusteella (esim. Hietanen & Ruismäki 2017; Hietanen ym. 2018) luokanopettajaopiskelijat ovat kokeneet heille tarjotun soitonopetuksen kontaktituntimäärän riittämättömäksi. Tässä tutkitussa tapauksessa kaksi pianonsoitonopettajaa pyrki sulautuvan oppimisympäristön järjestelyillä rikastamaan ja tukemaan luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiton opiskelua, erityisesti heidän itsenäisen työskentelyn periodeillaan. Järjestelyissä huomioitiin, että itsenäisen opiskelun osuus kurssin kokonaisopiskeluajasta on erittäin suuri (85 %). Myös opiskelijoiden taustat pianonsoitossa ohjasivat opetusjärjestelyitä: 29 opiskelijasta 14 oli soittanut pianoa korkeintaan kaksi vuotta (Helsingin yliopistossa 7/16; Lapin yliopistossa 7/13). Sointumerkeistä soittamista ja yleensäkin vapaata säestystä oli 17 opiskelijaa soittanut korkeintaan kaksi vuotta (Helsingin yliopistossa 10/16; Lapin yliopistossa 7/13). Kahdeksan opiskelijaa ilmoitti soittaneensa pianoa yli 11 vuotta (Helsingin yliopistossa 4/16; Lapin yliopistossa 4/13). Kuusi opiskelijaa ilmoitti soittaneensa sointumerkeistä ja yleensäkin vapaata säestystä yli 11 vuotta (Helsingin yliopistossa 3/16; Lapin yliopistossa 3/13). Suuri määrä tutkimukseen osallistuneista luokanopettajaopiskelijoista oli siis vasta-alkajia sekä pianonsoitossa yleensä että vapaassa säestyksessä. Näin ollen opetusjärjestelyissä pyrittiin teknologian avulla lisäämään opiskelijoiden mahdollisuuksia saada kontaktituntien ulkopuolellakin soittamisen malleja ja palautetta soittamisestaan. Tämä tapahtui tarjoamalla opiskelijoille mahdollisuuksia katsoa itsenäisesti soittovideoita sekä kannustamalla heitä tallentamaan omaa soittoa ja lähettämään tallenteita opettajalle. Opiskelijoita kannustettiin myös harjoittelemaan soittamista ja keskustelemaan siitä vertaisopiskelijoiden kanssa.

Kyseisenä lukuvuotena näiden kahden yliopiston välillä tehtiin yhteistyötä sivuaineen pianonsoiton opetuksessa muun muassa esittelemällä opiskelijoille samoja soittovideoita.

Tutkimukseen osallistuneet pianonsoiton opettajat myös suunnittelivat ja reflektoivat puhelimitse ja/tai sähköpostilla yhdessä opetustaan viikoittain. Pianonsoiton opetusjärjestelyt sekä niiden laajuus ja rooli osana sivuaineopintoja poikkesivat jonkin verran toisistaan. Taulukossa 1 on kuvattu Helsingin ja Lapin luokanopettajakoulutusten musiikin sivuaineen pianonsoiton järjestelyt ja tavoitteet opetussuunnitelmissa ennen tutkittua lukuvuotta sekä kyseisen lukuvuoden aikana.

**Taulukko 1.** Musiikin sivuaineen pianonsoiton järjestelyt ja tavoitteet Helsingin ja Lapin yliopistojen opetussuunnitelmissa ennen lukuvuotta 2017–2018 sekä sen aikana.

| Musiikin sivuaineen piano-opinnot       | Helsingin yliopiston piano-opetus opetussuunnitelmassa ennen lukuvuotta 2017–2018                     | Lapin yliopiston piano-opetus opetussuunnitelmassa ennen lukuvuotta 2017–2018   | Helsingin yliopiston piano-opetus opetussuunnitelmassa lukuvuonna 2017–2018   | Lapin yliopiston piano-opetus opetussuunnitelmassa lukuvuonna 2017–2018  |
|---|---|---|---|--|
| <b>Opintojen laajuus</b>                | 5 op  | 3 op  | 5 op  | 2 op   |
| <b>Opintojen tavoitteet</b>             | Monipuolinen pianolla säestäminen reaalisointumerkeistä erilaisia rytmikuviota käyttäen               | Pianon monipuolinen hyödyntäminen musiikin peruskäsitteiden tulkinnassa, pianon roolin ymmärtäminen soitinkokoonpanoissa, erilaisten säestysrytmikuvioiden opiskelu lauluissa | Monipuolinen pianolla säestäminen reaalisointumerkeistä erilaisia rytmikuviota käyttäen   | Pianon monipuolinen hyödyntäminen musiikin peruskäsitteiden tulkinnassa, pianon roolin ymmärtäminen soitinkokoonpanoissa, erilaisten säestysrytmikuvioiden opiskelu lauluissa  |
| <b>Kontaktituntien määrä/opiskelija</b> | 20 tuntia (á 45 min) luentoja kaksoistunteina; 20 tuntia (á 45 min) soitottunteina                    | 12 tuntia (á 45 min) seuraavasti: 8 tuntia henkilökohtaista piano-opetusta; 4 tuntia kaksoistunteina pienryhmäopetuksena teemalla: miten ohjata bändiä soittamalla pianoa     | 20 tuntia (á 45 min) kaksoistunteina. (vastanneiden N=16; Opiskelijoita oli hieman enemmän)   | 10 tuntia seuraavasti: 6 tuntia (á 30 min) henkilökohtaista piano-opetusta; 4 tuntia (á 45 min) kaksoistunteina pienryhmäopetuksena teemalla: miten ohjata bändiä soittamalla pianoa (vastanneiden N=13; Opiskelijoita oli hieman enemmän) |
| <b>Opiskelijoiden ryhmäjaot</b>         | Koko ryhmä luennoilla kaksoistunneilla; soitottunnit opiskelijoiden itsensä valitsemissa pienryhmissä | Opiskelijat neuvottelivat parit itsenäisesti.   | Koko ryhmä luennoilla kaksoistunneilla. Soittamisen harjoittelu kontaktituntien ulkopuolella itsenäisenä työskentelynä yksin tai vapaavalintaisesti vertaisopiskelijoiden kanssa. | Opiskelijat jakaantuivat pienryhmiin itsenäisesti.   |

Opetussuunnitelmissa on määritelty muun muassa kontaktiopetuksen määrä opintopistettä kohden ja se, toteutetaanko opetus yksilöopetuksena vai pienemmissä tai suuremmissa ryhmissä. Myös opettajien määrä kussakin opintokokonaisuudessa on määritelty. Opettajan tehtävänä on puolestaan päättää oppimisympäristöön liittyvät tarkemmat järjestelyt näissä rajoissa. Tutkimuksen konteksteina olleiden piano-opintojen oppimisjärjestelyt perustuivat osittain kummankin opettajan itsenäisiin ratkaisuihin, mutta osittain myös opettajien puhelimitse ja sähköpostitse käymiin reflektoiiviin keskusteluihin ja yhdessä suunniteltuihin kirjallisiin ohjeistuksiin. Yksi kirjoittajista dokumentoi kyseisiä oppimisympäristöjärjestelyitä haastatteleamalla opettajia piano-opintojen päätyttyä. Tässä yhteishaastattelussa käsiteltiin myös piano-opettajien pedagogisia ja sisällöllisiä linjauksia. Opettajien suunnitelma sulautuvissa oppimisympäristöissä hyödynnettävistä osa-alueista perustui siihen oletukseen, että kaikilla on käytössä tietokone ja internetyhteys sekä mobiililaite, joka lähtökohtaisesti on oma, tallentamisen mahdollistava älypuhelin. Tarjottuja teknologian mahdollisuuksia kuvastaa toisen opettajan kuvailu pianonsoiton opetuksestaan:

*...tietyt asiat käyn läpi aiheesta vapaa säestys, soitnumerkeistä soitto. Viime vuosina olen lisäksi esitellyt sivuaineisille musiikkiteknologian mahdollisuuksia, esimerkiksi nettijuttuja, vapariohjelmia, improvisaatiohjelmiä, appseja ja muuta. (Opettajan itsearviointi 2017)*

Opetusta ohjeistettiin, toteutettiin ja arvioitiin sekä livekeskusteluilla ja livesoittamisella että power pointeilla, sähköposteilla, whatsappilla ja internetin materiaaleilla (esimerkiksi verkossa toimiva musiikkikoulu, muut musisointivideot, nuotit). Myös flipped classroom -toimintamallia hyödynnettiin, eli opettajat ohjasivat opiskelijoita orientoitumaan pianonsoittoon jo ennen opetuksen alkamista pyytämällä heitä laatimaan ja lähettämään opettajalle äänitallenteen omasta soittamisestaan.

Tutkimuskysymykset muotoiltiin seuraavasti:

1. Mitkä sulautuvien oppimisympäristöjen osa-alueet tukivat parhaiten luokanopettajaopiskelijoiden edistymistä pianonsoiton opinnoissa?
2. Millaisia pianonsoiton opintojen kehittämiskohteita luokanopettajaopiskelijat ilmensivät?

Kyseessä oli laadullinen tapaustutkimus, jossa tapausta eli musiikin sivuaineen pianonsoiton opintoja tarkasteltiin tälle tutkimusnäkökulmalle tyypillisen perusteellisesti (Mertens 2010; Yin, 2009). Varsinaisena tutkimusaineistona olivat musiikin sivuaineen luokanopettajaopiskelijoiden kurssipalautteet, jotka kerättiin kyselyllä piano-opintojen päättyessä. Opiskelijoiden (Helsingin yliopistossa N=16; Lapin yliopistossa N=13) kyselyvastauksia analysoidiin teemoittelemalla heidän avovastauksina kuvailemiaan oppimisympäristöjen järjestelyitä sekä piano-opetuksen kehittämisehdotuksia. Analyysissä hyödynnettiin siis aineistolähtöistä sisällönanalyysiä (Krippendorff 2004).

Tutkittujen piano-opintojen kaksi opettajaa järjestelivät kumpikin oman pianonsoiton sulautuvan oppimisympäristönsä ja vastasivat kumpikin omasta piano-opetuksestaan. Tässä tutkimuksessa he osallistuivat lähinnä teoreettisen viitekehyksen ja kurssikuvausten laatimiseen. Yksi kirjoittajista vastasi kyselylomakkeen laatimisesta ja opettajien haastattelun suunnittelemisesta ja toteuttamisesta. Kaksi muuta kirjoittajaa osallistui sekä teoreettisen viitekehyksen että tutkimusasetelman laatimiseen. Kurseilla opettaneita kirjoittajia lukuun ottamatta kaikki kolme muuta kirjoittajaa osallistuivat tulosten analysoimiseen ja johtopäätösten tekemiseen.

## Tulokset

Tarkasteltaessa tutkimuksen tuloksia täytyy huomioida, että opiskelijat vastasivat esitettyihin kysymyksiin avovastauksilla. Tutkijat halusivat tällä tavalla antaa opiskelijoille mahdollisuuden arvioida opetusjärjestelyitä ilman aiempiin tutkimustuloksiin perustuvia ennakoasetelmia.

Ensin opiskelijoilta kysyttiin, mitkä opetusjärjestelyt tukivat parhaiten edistymistä. Tarkennuksena mainittiin, että tässä opetusjärjestelyillä tarkoitettiin oppimisympäristöjärjestelyitä, joihin kuuluivat noudatettu pedagogiikka ja käytettävissä olevat ja jaetut materiaalit, myös e-materiaalit. Vastauksista analysoitiin sisällönanalyysillä kaksi pääkategoriaa: Opettaja-opiskelija-tilanteet ja opiskelijoiden itsenäisen työskentelyn tilanteet. Opettaja-opiskelijatilanteista opiskelijat mainitsivat erikseen opettajan täsmälliset kommentit ja ohjauksen (11/29) sekä toisaalta opettajan jakaman, opiskelijakohtaisesti kohdentaman materiaalin ja oppimistehtävät (7/29). Seuraavissa näytteissä opiskelijat kertovat, miten he kokivat opettajan ohjauksen.

[Mitkä opetusjärjestelyt tukivat parhaiten edistymistäsi?]

*Kun annettiin tunnilla aikaa harjoitella itse ja tämän aikana/jälkeen oli mahdollista kysyä apua ja neuvoja. (HY010)*

*Tunnilla tehdyt soittoharjoitukset: opettaja kiertäen kävi neuvomassa ja ohjeistamassa. Henkilökohtainen palaute, jonka sai, vei soittoa aidosti eteenpäin. (HY09)*

*Se, kun soitettiin itse ja opettaja kierteli. Kun sai palautetta ja henkilökohtaisia kehitysideoita. (HY05)*

Itsenäisen työskentelyn periodeilla korostettiin valmiiden soittovideoiden sekä oman soiton videoinnin merkitystä (9/29), vuorovaikutusta vertaisopiskelijoiden kanssa (7/29) ja omaa, itsenäistä harjoittelua pianoa soittamalla (6/29). Seuraavissa näytteissä on esimerkkejä itsenäisen työskentelyajan opetusjärjestelyiden hyödyllisyydestä:

[Mitkä opetusjärjestelyt tukivat parhaiten edistymistäsi?]

*Oman soiton äänitys -> ajatusprosessi pääsi alulle. (HY11)*

*Oman soiton äänittämisestä sai motivaatiota ja positiivista palautetta omaan soittoon. (HY02)*

*Teknologia: mahdollisuus kuvata! (LY05)*

*Verkossa toimiva kaupallinen videokoulu oli hyödyllinen. (HY05)*

*Itseni lukitseminen pianokoppiin soittamaan, tutkimaan ja harjoittelemaan asioita nuottien ja kaiken mahdollisen netistä löytyvän materiaalin avulla. (LY09)*

Vuorovaikutus vertaisopiskelijoiden kanssa muotoutui yhdeksi kategoriaksi. Siihen sijoitettiin mainintoja soittamisesta yhdessä muiden kanssa, vertaisopiskelijan soittamisen kuuntelemista ja katsomista sekä neuvon kysymistä osaavammalta vertaisopiskelijalta.

[Mitkä opetusjärjestelyt tukivat parhaiten edistymistäsi?]

*Kaverin kanssa soitto vieretysten, sai hyviä ideoita, joita pääsi saman tien kokeilemaan. (LY04)*

*Vertaisoppiminen -> pianonsoittoa yhdessä kaverin kanssa. (LY07)*

*Kurssikavereista, jotka olivat edistyneempiä pianonsoittajia oli myös huomattava apu minulle! (HY10)*

*Porukassa soittaminen ollut kehittäväntä. (LY12)*

Mahdollisesti vertaisopiskelijoiden kesken vaihdettiin myös tallenteita omasta soittamisesta, vaikka niistä ei tarkasti kohdennettua mainintaa ollutkaan:

*Oman soiton kuvaaminen ja kaverin tuki/palautte. (LY10)*

Kehittämisehdotuksissa opetusjärjestelyihin luokanopettajaopiskelijat korostivat selkeästi suurempaa tarvetta opettajan henkilökohtaiselle ohjaukselle (16/29), mutta toisaalta myös enemmän tarvetta soittaa pienryhmissä vertaisten kanssa (7/29). Muutama opiskelija korosti tarvetta selkiyttää opetusta (4/29) ja parempaa eriyttämistä (3/29). Tarve lisätä henkilökohtaista opetusta tai opetusta pienemmissä ryhmissä tulee esille seuraavissa aineistonäytteissä:

[Esitä kehittämisehdotuksia opetusjärjestelyihin:]

*Enemmän kontaktiopetusta! (LY05)*

*Ehdottomasti enemmän yksilöllistä soitonopetusta. (HY04)*

*Enemmän mahdollisuuksia soittaa itse ja saada opelta vinkkejä juuri omaan soittoon. (HY02)*

*Varsinaista henkilökohtaista opetusta tai pienryhmäopetusta pianon soittamiseen/säestämiseen ei ollut. Olisin kaivannut ja tarvinnut enemmän ohjausta, koska en ole soittanut lähes ollenkaan pianoa aiemmin. (HY10)*

*Soitonopettaja osaisi heti kertoa, mihin opiskelijan tulisi kiinnittää huomiota enemmän ja kehittää. Tätä on itse vaikea havaita ja etsiä videoista itselle sopivan tasoisia asioita. (HY08)*

*Soitonopetuksellista kontaktiopetusta lisää ja paljon! Itse kauan soittaneena en opi videon tai paperin avulla, vaan tarvitsen jonkun korjaamaan tekemiäni 'virheitä' ja kertomaan, mihin voisin lisätä ja mitä. (HY11)*

*Yksilötunnit tai pienryhmäopetus. (HY01)*

Varsinaisesta vertaisopiskelun lisästarpeesta kertovat seuraavat aineistonäytteet:

*Voisi lisätä yhteisöllisyyttä, porukassa 'jammailu' rohkaisee kokeilemaan itselle uusia asioita. (LY04)*

*Vertaisoppimista voisi olla enemmän. (LY07)*

Merkittävimmäksi sulautuvien oppimisympäristöjen oppimista edistäväksi tekijäksi luokanopettajaopiskelijat mainitsivat opettajan antaman henkilökohtaisen ohjauksen ja opiskelijakohtaisesti valitsemat oppimateriaalit ja tehtävät. Lisäksi opiskelijat korostivat vuorovaikutusta vertaisopiskelijoiden kanssa oppimistaan edistävästä tekijänä. Nämä tulokset ovat yhteneviä niin Suomen (2019) tulosten kuin tämän tutkimuksen tekijöiden aiempien

tutkimustulosten kanssa (esim. Enbuska ym. 2018). Tämä tutkimus vahvisti jonkin verran aiempien tutkimusten tuloksia valmiiden videomateriaalien haasteista luokanopettajakoulutuksen musiikin opintojen tukena (Ruokonen ym. 2017). Sekä valmiiden soittovideoiden että oman toiminnan tallenteiden hyödyntäminen näyttäytyivät jonkin verran opiskelua edistävinä tekijöinä, minkä suuntaisia tutkimustuloksia on saatu myös aiemmin (Körkkö 2019; Körkkö, Morales Rios & Kyrö-Ämmälä 2018; Puro & Louramo 2019; Tiilikainen, Heikonen, Toom & Husu 2016).

Tulosten kahden pääkategorian eli opettajan ohjauksen ja opiskelijoiden itsenäisen työskentelyn osalta nämä tulokset vahvistavat aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan vasta-alkajien on vaikeaa opiskella pianonsoittoa täysin itsenäisesti. Opiskelijat tarvitsevat toisin sanoen opettajan täsmällisesti kunkin oppijan henkilökohtaiseen osaamiseen vaiheeseen kohdentamaa opetusta ja materiaaleja (Ruokonen ym. 2017; Suomi 2019). Kehittämissuhteissa luokanopettajaopiskelijat ilmaisivatkin tarvitsevansa lisää opettajan henkilökohtaista ohjausta ja vertaisopiskelua. Tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajaopiskelijoiden tapaan myös kansainvälisissä tutkimuksissa ovat korostuneet alaluokkien opettajaopiskelijoiden suuret erot aiemmassa musiikillisessa osaamisessa, minkä on todettu vaikeuttavan heidän musiikin ja musiikin opettamisen oppimistaan (esim. Hallam ym. 2009; Holden & Button 2006; Thorn & Brasche 2015). Nämä elementit korostuivat myös Suomen (2019) tutkimuksessa.

## Pohdinta

Luokanopettajakoulutusten opetussuunnitelmiin kirjattuina tavoitteina tutkituissa musiikin sivuaineen pianonsoiton opinnoissa oli, että luokanopettajaopiskelijat pystyisivät piano-opintojen jälkeen ohjaamaan musiikillista toimintaa luokassa, erityisesti säestämällä lauluja sointumerkeistä erilaisilla kompeilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) korostetaan oppilaiden osallisuutta monipuoliseen musiikilliseen toimintaan. Monipuolisuus on näkynyt myös aiemmissa perusopetuksen opetussuunnitelmissa, joten voi olettaa, että sitä korostetaan myös tulevaisuudessa. Musiikillisen toiminnan monipuolinen ohjaaminen helpottuu, jos opettajalla on soittotaitoa. Tässä tutkimuksessa selvitettiin opiskelijoiden kokemuksia kahden eri yliopiston luokanopettajakoulutuksen musiikin sivuaineen pianonsoiton sulautuvista oppimisympäristöistä. Noin puolet opiskelijoista oli aiemmin soittanut pianoa vain vähän. Vielä suurempi määrä opiskelijoita ilmaisi itsensä aloittelijaksi vapaassa säestyksessä. Kun tutkitut piano-opintokokonaisuudet perustuvat suurelta osin itsenäiseen opiskeluun ja kontaktiopetuksestakin osa – toisessa yliopistossa kaikki opetus – tapahtuu ryhmäopetuksena, opiskelijoilla on haasteellista edistyä pianonsoiton taidoissaan.

Opiskelijoita kannustettiin kummassakin yliopistossa opiskelemaan itsenäisellä ajalla vertaisopiskelijoiden kanssa, minkä neljäsosa opiskelijoista mainitsikin edistäneen opiskelemista. Vertaisopiskeluun ilmaistiin myös suurempaa tarvetta. Itsenäisen opiskelun aikaa ei ole rajattu eikä aikataulutettu siten, että se estäisi opiskelijaryhmien samanaikaista opiskelemista. Tämä kehittämissuhteus sisältääkin kirjattuna sen ajatuksen, että vertaisopiskelun tehostamiseksi opiskelijat kaipaisivat opettajilta ohjeistusta.

Tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille esiteltiin erilaisia internetistä ilmaiseksi löytyviä materiaaleja, erityisesti pianonsoittovideoita. Lisäksi opintojaksolla hyödynnettiin verkossa toimivaa musiikkikoulua. Noin kolmasosa opiskelijoista mainitsikin edistyneensä näiden videoiden avulla. Kehittämissuhteissa luokanopettajaopiskelijat mainitsivat kuitenkin tarvitsevansa lisää ainoastaan kontaktiopetusta ja kohtaamisia vertaisopiskelijan kanssa. Toisin sanoen, opiskelijat pitivät pianonsoiton opiskelemisessä tärkeinä välitöntä keskusteluyhteyttä ja vuorovaikutusta.



Tässä tutkimuksessa vahvistui käsitys siitä, että luokanopettajakoulutukseen on kehiteltävä sellaisia oppimisympäristöjä, joissa myös aiemmin musiikkia harrastamattomat luokanopettajaopiskelijat pystyisivät oppimaan laulujen opettamista ja säestämistä. Oma kysymyksensä on, miten luokanopettajien pianonsoiton opettajat kykenevät vastaamaan opiskelijoiden monenlaisiin tarpeisiin järjestellessään pianonsoiton opetusta erittäin vähäisellä kontaktiopetuksella. Osa opiskelijoista koki esimerkiksi oman soittamisensa videoinnin edistäneen oppimistaan. Opetusperiodin jälkeen opettajille tehdyn ryhmähaastattelun perusteella opettajat kuitenkin ilmaisivat kohdanneensa aikataullisia haasteita arvioidessaan ja kommentoidessaan opiskelijoiden itsenäisellä työskentelyajalla videoita soittonäytteitä. Kuten Mozelius ja Hettiarachchi (2017) ovat todenneet, teknologia ei välttämättä ole kustannustehokasta: Opettajan työmäärä voi siirtyä kasvokkain tapahtuvasta työstä koneen äärellä tapahtuvaksi työksi, mutta ei välttämättä vähene. Jos soiton opiskelussa hyödynnetään opiskelijan työtä ehkä helpottavaa tallenneportfoliota, opettajalla voi mennä huomattavasti aiempaa enemmän aikaa arvioidessaan opiskelijan osaamista pelkien tallenteiden avulla. Tallenteita täytyy yleensä katsoa useita kertoja, koska ei ole mahdollisuutta esittää opiskelijalle täydentäviä kysymyksiä tai pyytää opiskelijaa soittamaan jotain yksittäistä kohtaa eri tavoin. Musiikin opettamisen opettaminen ja opiskeleminen yleensäkin etänä edellyttää opetuksen järjestelemistä täysin uudella tavalla verrattuna tavalliseen, musiikin tiloissa kasvokkain tapahtuvaan opetukseen ja opiskeluun. Tämä seikka todentui keväällä 2020, kun yliopistot suljettiin, mutta opetus jatkui. Olisikin tärkeää jatkossa tutkia myös opettajien kokemuksia soitonopetuksen sulautuvien oppimisympäristöjen järjestelyistä, pedagogisista ratkaisuista sekä arvioinnista. On yhtä tärkeää tutkia ohjeistuksen ja videoinnin ajallista ja sisällöllistä vuorottelua kuin opetuksen suunnitteluun, ohjeistukseen ja arviointiin kuluva aikaa sekä ohjeistuksen ja arvioinnin tapoja ja muotoja.

Tutkimuksen otanta oli pieni: 29 opiskelijaa. Toisaalta opiskelijoiden kokemusten tarkastelu kahdessa eri opettajankoulutusyksikössä, erilaajuisissa opintokokonaisuuksissa ja erilaisissa oppimisympäristöissä lisää tulosten luotettavuutta. Sinänsä laadullisen tapaustutkimuksen voi toteuttaa pienilläkin aineistoilla, mutta jos informantteina olisivat vaikkapa kahden lukuvuoden musiikin sivuaineopiskelijat kahdessa eri yliopistossa, tulokset olisivat jo huomattavasti luotettavampia. Huomionarvoista kuitenkin on, että tässä tutkimuksessa viitataan useaan aiempaan tutkimukseen usealta aiemmalta lukuvuodelta ja useasta luokanopettajien koulutusyksiköstä, ja näiden tulosten kanssa nyt saadut tulokset yhtenevät. Tulokset ovat varsinkin musiikkia aiemmin harrastamattomien luokanopettajaopiskelijoiden osalta valitettavan samankaltaisia: suora kontakti opettajankoulutuksen musiikinlehtorin kanssa on välttämätön musiikin ja sen opettamisen oppimiseksi, erityisesti soitonopiskelussa.

## Kiitokset

Tähän tutkimukseen on saatu rahoitusta Lapin yliopiston koordinoimasta ArkTOP-hankkeesta (Arkinen uudistava ja tutkiva opettajuus), joka on yksi Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamista Hallituksen kärkihankkeista vuosina 2017–2020. ■



**Lähteet**

- Acker, A., Nyland, B. & Niland, A.** 2015. The relationship between children's learning through music and the use of technology. *Australian Journal of Music Education* 1, 64–74.
- Burnard, P.** 2007. Routes to understanding musical creativity. Teoksessa L. Bresler (toim.) *International handbook of research in arts education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 1199–1214.
- Crawford, R.** 2017. Rethinking teaching and learning pedagogy for education in the twenty-first century: blended learning in music education. *Music Education Research* 19, 2, 192–213.
- Crawford, R. & Jenkins, L.** 2015. Investigating the importance of team teaching and blended learning in tertiary music education. *Australian Journal of Music Education* 2, 3–17.
- Dewey, J.** 1938. *Experience and education*. New York: Macmillan
- Enbuska, J., Hietanen, L. & Tuisku, V.** 2016. Dialogue possibilities in guided autonomous music studies in class-teacher education in Finland. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 217, 276–281.
- Enbuska, J., Rimppe, A., Hietanen, L., Tuisku, V., Ruokonen, I. & Ruismäki, H.** 2018. E-learning environments, opportunities and challenges in teaching and learning to play the piano in student teacher education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences* XXI, 2562–2569.
- Elliott, D. J.** 1995. *Music matters: A new philosophy of music education*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Dillon, T.** 2010. Current and future practices: Embedding collaborative music technologies in secondary schools. Teoksessa J. Finney & P. Burnard (toim.) *Music education with digital technology*. London, England: Bloomsbury Publishing, 117–130.
- Garrison, R.D & Kanuka, H.** 2004. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education* 7, 2, 95–105.
- Graham, C. R.** 2006. Blended learning systems: Definitions, current trends, and future directions. Teoksessa C. J. Bonk & C. R. Graham (toim.) *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 3–21.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L. & Kokatsaki, D.** 2009. Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research* 11, 2, 221–240.
- Hietanen, L. & Ruismäki, H.** 2017. The use of a blended learning environment by primary school student teachers to study music theory. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences* XIX, 2303–2404.
- Hietanen, L., Enbuska, J., Tuisku, V., Ruokonen, I. & Ruismäki, H.** 2018. Student teachers' needs in music studies for face-to-face guiding besides online piano studying. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences* XXIII, 2701–2712.
- 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.

- Hrastinski, S.** 2019. What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63, 564–569 <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5>
- Joutsenvirta, T. & Myyry, L.** 2010. Preface. *Teoksessa T. Joutsenvirta & L. Myyry (toim.) Blended learning in Finland*. Faculty of Social Sciences at the University of Helsinki, 5–7.
- Karsenti, T., & Fievez, A.** 2013. *The iPad in education: uses, benefits and challenges—A Survey of 6,057 students and 302 teachers in Quebec, Canada*. Create Commons: San Francisco.
- Klopper, C. & Weir, K.** 2015. Classrooms and chat rooms: augmenting music education in initial teacher education. *Australian Journal of Music Education* 1, 42–51.
- Kreijns, K., Van Acker, F., Vermeulen, M. & van Buuren, H.** 2013. What stimulates teachers to integrate ICT in their pedagogical practices? The use of digital learning materials in education. *Computers in Human Behavior* 29, 1, 217–225.
- Krippendorff, K.** 2004. *Content analysis. An introduction to its methodology*. 2<sup>nd</sup> edition. USA: SAGE Publications.
- Körkkö, M., Morales Rios, S. & Kyrö-Ämmälä, O.** 2019. Using a video app as a tool for reflective practice. *Educational Research* 61, 1, 22–37.
- Körkkö, M.** 2019. Towards meaningful reflection and a holistic approach: Creating a reflection framework in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1676306>
- Mertens, D. M.** 2010. *Research and evaluation in Education and Psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Third Edition. London: SAGE.
- Mozelius, P. & Hettiarachchi, E.** 2017. Critical factors for implementing blended learning in higher education. *ICTE Journal* 6, 2, 37–51.
- Ojala, A.** 2017. *Learning Through Producing: The Pedagogical and Technological Redesign of a Compulsory Music Course for Finnish General Upper Secondary Schools*. Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki. *Studia Musica* 74.
- Opetushallitus** 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Piispa-Hakala, S. & Havu-Nuutinen, S.** 2019. Oppimisen maisemat muuntuvat ja digi ottaa tilaa –entäpä sitten? *Kasvatus* 50, 4, 383–386.
- Puro, J-P. & Louramo, K.** 2019. "Itse itseäni videoiden" – digitaalisten viestintätaitojen opettaminen itsensä videoinnin ja vertaispalautteiden avulla. *Kasvatus* 50, 4, 327–341.
- Ruokonen, I., Enbuska, J., Hietanen, L., Tuisku, V., Rimppi, A. & Ruismäki, H.** 2017. Finnish student teachers' self-assessments of music study in a blended learning environment. *Finnish Journal of Music Education* 20, 2, 30–39.

- Ruthmann, A. & Dillon, S.** 2012. Technology in the lives and schools of adolescents. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) Oxford handbook of music education, Volume 1. New York, NY: Oxford University press, 529–547.
- Saari, A. & Sääntti, J.** 2017. The rhetoric of the 'Digital Leap' in Finnish educational policy documents. *European Educational Research Journal* 17, 3, 442–457.
- Silverman, D.** 2010. *Doing qualitative research. A practical handbook.* Third Edition. London: SAGE.
- Suomi, H.** 2019. Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Taplin, R. H., Kerr, R. & Brown, A. M.** 2013. Who pays for blended learning? A cost-benefit analysis. *The Internet and Higher Education* 18, 61–68.
- Thorn, B. & Brasche, I.** 2015. Musical experience and confidence of pre-service primary teachers. *Australian Journal of Music Education* 2, 191–203.
- Tiilikainen, M., Heikonen, L., Toom, A. & Husu, J.** 2016. Videoavusteinen tuki opetusharjoittelun ohjauksessa ja ammatillisessa oppimisessa. *Kasvatus* 47, 5, 48–54.
- Tomas, L., Evans, N., Doyle, T. & Skamp, K.** 2019. Are first year students ready for a flipped classroom? A case for a flipped learning continuum. *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 16, 5, 1–22.
- Tuisku, V. & Ruokonen, I.** 2017. Toward a blended learning model of teaching guitar as part of primary teacher training curriculum. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences* XX, 222, 2520–2537.
- Türel, Y. K.** 2016. Relationships between students' perceived team learning experiences, team performances, and social abilities in a blended course setting. *Internet and Higher Education* 31, 79–86.
- Uppitis, R. & Brook, J.** 2017. How much professional development is enough? Meeting the needs of independent music teachers learning to use a digital tool. *International Journal of Music Education* 35, 1, 93–106.
- Yin, R. K.** 2009. *Case study research. Design and methods.* Fourth edition. Applied social research method series. Vol. 5. Los Angeles: SAGE.
- Zhu, Y., Au, W. & Yates, G.** 2016. University students' self-control and self-regulated learning in a blended course. *Internet and Higher Education* 30, 54–62.

## Abstract

### Primary school student teachers' experiences about blended learning environments in piano studies

This study focused on the benefits achieved by primary school student teachers using blended music learning environments. Due to a small number of contact lessons, two piano lecturers in two universities decided to support primary school student teachers' piano studies utilizing different blended learning possibilities in the contact lessons, but especially during the students' autonomous learning periods.

The foci of the current qualitative study were experiences, the student teachers got in the organized blended learning environments. Additionally, proposals shared by the student teachers for developing the piano studies in the primary school teacher education programs, were collected. The data were sampled during the academic year 2017–2018 through the questionnaire, which was used as a feedback of the course (University of Helsinki: N=16; University of Lapland: N=13). In both universities, the piano course was part of the Advanced Music Studies entity (25 credit points).

The blends, what the student teachers found as the best to promote their learning were: (a) the traditional master-apprentice -relationship between the lecturer and the student, as well as (b) the materials the lecturer had chosen straight for each student's needs. One third of the student teachers participating the study revealed that peer-learning with other students promoted their learning. One third of the students also mentioned that using some video-material or making their own video-recordings were useful in the

learning processes. The student teachers mentioned more face-to-face time with the lecturer but also more peer-learning situations as the most important blends when developing the piano studies in the future.

Further, more face-to-face time with the lecturer but also more peer-learning situations were pointed out by the student teachers as the most important blends for the development of piano studies in the future. ■

**Key words:** Primary school teacher education, piano studies, blended learning environments, music education

Jyrki Honkonen

# Improvisation Workshops and Development of Musicianship. A Study in a Finnish Waldorf Teacher Training College

## Introduction

### Observing Waldorf School Music Curriculum

This study focuses on the musical activity and learning processes of adult students in a Waldorf teacher training college in Helsinki. The college in question provides the only training opportunity in Finland to qualify as a Waldorf School<sup>1</sup> class teacher. In addition to the class teacher qualification, the studies include a possibility to deepen the skills in the craft and artistic subjects. The students are free to choose secondary subjects depending on their interest without preceding tests.

Waldorf School<sup>2</sup> represents a 12-year comprehensive school. Comprehensive school in Waldorf context denotes a coherent curriculum without specific division into primary, secondary and upper secondary schools. Even though this format changed in 1999, when the specific legislation governing Waldorf schools was replaced with the Basic Education Act that unified the Finnish education system's levels, the pedagogical foundation of the curriculum is still identical globally in all Waldorf schools.

The main feature of music education in Waldorf School is the presence of music and musical activity throughout the entire school time. It offers music teachers an opportunity to develop their work in cross-curricular sense and reflect on the impact of music on education's more general goals (Stockmeyer 2001, 166–167). According to the founder of Waldorf pedagogy, Rudolf Steiner (1861–1925), the essence of music education is founded on every child's right to participate in music education during the entire time of school education. According to Steiner, the development of children's musical ability does not follow a uniform pathway; therefore, the teacher has an important task to help every child awaken their musicality (Stockmeyer 1976, 162–170; see also Wunsch 1995, 14–20). Steiner's approach is echoed in the words of Juvonen, Lehtonen, and Ruismäki (2016, 31), who state that 'the sleeping musicality can be awakened by offering substitutive learning experiences to the pupils'.

Partti (2016, 21) presents the idea of variable musicianship, arguing that teacher training needs to develop those tools that would help students develop diverse and creative musicianship. A certain idea of variable musicianship lies at the core of what it means to be a Waldorf School music teacher. At the core of Waldorf teacher training lies a substantial and versatile use of artistic practice, emphasising the development of sensitivity of perception (Snellman-korkeakoulu 2008, 8). In addition, the role of a teacher in Waldorf School is an image of the teacher as an artist whose personal creativity and artistic capacity is the springboard for the development of a creative approach to teaching. The learning process in adult education contains phases, which the teaching has to support: perceiving, inner orientation to resolve, the analytical processing and finally, an individual and creative settling of the issue (Snellman-korkeakoulu 2008, 7).

### Remarks on Music Improvisation in Finnish National Core Curriculum

According to Johansen, Holdhus, Larsson and MacGlone (2019) improvisation, in its various forms, has been an integral element of western music throughout its history, and, in recent years, it has been increasingly incorporated in music education (see also Chauhan 2012). Learning to improvise deepens the understanding of musical elements and musicality among learners (Campbell 2009). In the context of Finnish music education, a reference to music improvisation occurred, possibly for the first time, in the Finnish National Core Curriculum for Basic Education (FNCCBE) in 1970, aiming 'to offer students possibilities for creative expression with the means of music' (Suomi 2009, 75). However, both the proficiency of music teachers and teachers' education were not yet ready to address this challenge (Erkkilä 1998). Until 1970, when the first FNCCBE came into effect, music teaching in Finnish schools focused mainly on singing. Notably, playing instruments was virtually non-existent (Kosonen 2012; see also Suomi 2009, 74–78). FNCCBE, for the first time, introduced music as a distinct subject in education.

The Finnish National Board of Education subsumed improvisation as part of music's educational content into the curriculum in 2004 (FNCCBE 2004, 233–234). Finally, in FNCCBE 2014, creating music with the help of improvisation and composing became an essential working method. However, the curriculum is merely a normative instrument that guides teaching; it is essential that its spirit and orientation are translated into practical classroom work (Vitikka, Krokfors & Hurmerinta 2012). Galey (2015, 3) argues that improvisation contains a structure as a composition does and indeed, improvisation and composing form a conceptual pair in FNCCBE 2014, as, often, compositions emerge from improvisations. However, the concept of improvisation in connection with music making remains undefined in the FNCCBE 2014 and is not, either, subsumed into any specific genre, structure, or form in music. Therefore, we must distinguish between the different qualities of improvisation, the elements and contents of structured and unstructured improvisation. Structured improvisation works are based on a variety of pre-set elements, a predesigned form and connection to a specific style or genre. However, in free improvisation, intuitive musical intentions form the content of the common musical space (Kanellopoulos & Wright 2012, 141–143).

Improvisation, playing, and social activities are essential working methods in Waldorf School music education and therefore in Waldorf School teacher education as well. However, the concept of improvisation in Waldorf education is much broader and comprehensive than that which underpins much music education. Improvisation in Waldorf education lies closer to free improvisation and is an intuitive way of combining and experiencing consciousness, knowledge, social behaviour and emotional development (see Wunsch 1995, 84–97, 141–142; Honkonen 1995, 18–19; Honkonen 2018, 31–44; Rawson & Richter 2004, 217–223). Waldorf education approaches conceptual thinking and definition of a subject via games, playing and exercising where improvisation forms an essential part (Stene 2018). The practice of improvisation at various activity levels provides tools for social working in the school community (Ahlbom 2012). The endeavour towards holistic education has created new directions inside Waldorf pedagogical communities, which exploit improvisation and workshops as a primary system for music education and social working (Ahlbom 2012).

### Workshop as a Creative Project

According to the Merriam-Webster dictionary, a workshop is 'a usually brief intensive educational program for a relatively small group of people that focuses mainly on techniques and skills in a particular field' (Workshop, 2018). The workshop varies between and with different contents, working spaces, combinations, aims, and tools. It can be goal-oriented,

differently shaped, or based on some other systematic approach. However, a workshop as a working method in Finnish music education has not been actively encouraged until the FNCCBE 2004 and further 2014. In the FNCCBE 2014, improvisation and composing as a means for creative music making play a substantial role. Improvisation and creative music making often rely on workshop-based working methods, in which pupils are divided into sub-groups. This requires new types of skills and practices to be implemented into teacher education (Honkonen 2018). Fortunately, the current music teacher's education practice takes social and people skills into consideration; after the FNCCBE 2014, the variability of music teaching means seems to be widening (FNCCBE 2014, 142–143, 263–267, 422–425).

A workshop provides a variety of tools for teacher education. Collective learning and social interaction form the framework of individual musical action and development. This is closely related to music therapy working methods grounded on improvisational musical dialogue (see, for example, Erkkilä 1998 and Punkanen 2011; Dove 2016), although, of course, without the clinical orientation that music therapy naturally has. However, it can help participants to find their musical self.

Furthermore, it is necessary to distinguish between ordinary co-exercising and workshop acts. Practising with existing compositions is comparable to a usual rehearsal process or preparation for performance while creating new musical material belongs to the workshop category of improvisation and composition (e.g., Partti 2016). Karlsen (2011) believes that musical activity in a group can lead to collective identity experience. According to Karlsen, the cultivation of artistic agency in a group can be one of the best ways to create a basis for collaborative action. This applies well to the workshop. Awareness of the starting level of participants is of the utmost importance when positioning a workshop's objective. The participating group can be coherent or vary according to musical ability. Creating a socially balanced and equal working team demands discernment and proficient knowledge of social behaviour (Hargreaves & North 1999). According to Kairavuori, Karppinen, Poutiainen and Rusanen (2016), processual working strengthens learners' experience and grows the readiness to collaborate and learn from others. Therefore, in the study of artistic and practical subjects, there is a reason to emphasise the importance of the overall process instead of outcome (Kairavuori, Karppinen, Poutiainen & Rusanen 2016, 18).

### **Aim of the Study**

Waldorf pedagogy emphasises each teacher's creative potential as an artist as the foundation of being an educator. Improvisation and workshop-type working methods encourage creative, dialogical action, requiring deep involvement and personal input from each participant. It may be argued that this kind of work is useful for fostering learner's musicianship. However, there is little research that has been done in this direction.

The current study investigates the perceived effects and consequences of improvisation on a learner's personal musical development that result from her/his involvement in a series of workshops. The study approaches the topic from a learner-oriented perspective, understanding musical improvisation as a tool to improve and deepen one's musicianship. A workshop frames a particular communal and social learning environment, in which the collaborative music-making and interaction are possible to execute. This study focuses on observing the participants' reactions and further, on understanding the potential consequences of the emerging emotions. The research aims to illustrate how collective music creating transforms participants' experiences of their musicality. This broader aim is further sub-divided into the following research questions:

1. How do the students perceive and experience music making and learning in the workshops?
2. How does collective music-making influence individual learners' musical activities as a representation of their musicianship?
3. What is the relevance of the workshop as a working method for developing musicianship?

## Method

Data were collected from November 2014 to June 2015 during seven workshops at Waldorf School teacher training college in Helsinki. The workshops were part of the student's secondary subject in music, aiming to develop musical activity and skills through improvisation and composition. The participants, two men and eight women, were 25–49 years old. The workshop was offered to the participants as part of their music studies; participation was voluntary, and the process could be interrupted at any moment. The priority of the anonymity of the participants was highly protected; also, the specified comments of the participants later in this paper were revised unidentifiable. The participation was not preceded by testing or demanded foreknowledge. Participants had varied prior experience with music making: two participants had not had any musical activity after upper secondary school, six participants were partly engaged with music making in everyday life, and two participants were studying music more systematically. The research coordinator, however, only knew these remarks. Furthermore, only the relevant assessed information of the data was used for the research.

The working groups formed freely without pre-estimating the students' musical capabilities. Participants were instructed to take notes about their experience, emotions, feelings, and other music-making thoughts before, during, and after the workshops. In every session, a specific issue, with instructions to prepare the performance, was introduced. The participants were asked to associate different places and stories for the foundation of the improvisation. The working groups planned the soundscape, and the presentations varied from structured pieces, similar to composition, to relatively free expression.

Data were collected via the Google Docs platform in the form of an unstructured design, a private memo, aiming to achieve more personal and narrative writings (see, for example, Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006) and not to cause extra stress or harm. The students were able to process the output and comment on their personal notes during the whole process. The data processing was strictly confidential; only research coordinator did have access to the information. In the text, abbreviations [I1-10] were applied to indicate the participants' sequence; not, however, in any specific order. English translation of the Finnish quotations and transcription are by the author.

Data processing and interpretation of the results followed the principles of phenomenographic analysis (e.g., Marton 1988, 140, 143–151, 153–154; Järvinen & Järvinen 2004, 83–88). After collecting the data, these were studied carefully in order to achieve an overall picture of it. After that, data were reviewed in more detail, to create the sections of different words, phrases and sentences according to participants' expression and researchers' interpretation of the transcription. The sections were summarised into fifteen categories and further, to nine categories in order to analyse the qualitative variation of the ideas in data. These nine categories formed the basis for the emergence of three upper-level description categories, in this study called the main categories. According to Marton (1988, 146–147) in phenomenographic analysis, the main categories, which derive from the earlier defined subcategories, form the outcome of the study. Furthermore, Marton (1986, 35) suggests that 'the different forms of thought are usually described in terms of categories, categories



and organised systems of categories are the most important component of phenomenographic research'. A phenomenographic research strategy focuses on people's experiences, thoughts, and ideas of the surrounding world; certain phenomena are conceptualised by assigning them exact significance or meaning (Järvinen & Järvinen 2004, 83).

## Findings

### Being Thrown in: Negotiating Insecurity

The first main category, A Workshop and Developing Musicianship, is comprised of three subcategories containing descriptions of experiencing the workshop, readiness for teamwork and concentration on group work (Fig. 1). In general, the stance towards the workshop was mainly positive and curiously expectant:

*My learning experience is related to this teacher training issue, anyway. It has been a bit of a different study than what I have ever gone through. From time to time, one feels uncomfortable and begins to ask oneself about the sense of things. Still, something seems to be working. Something that one might not otherwise be able to achieve [I5].*

Some comments even contained glowing feedback:

*The improvisation on Saturday was absolutely brilliant. We had enough time to use [I2]. The days in February introduced me to the wonderful world of improvisation [I1].*

At the beginning of the course, the atmosphere was expectant, with a degree of doubt in one's abilities, as one of the participants later described:

*Teamwork on Saturday was challenging, aggravating, but still an educational experience for me. Creating new [music] by taking a group into account and making things together is a challenge for an ordinary person [I1].*

After becoming acquainted with improvisation, the mood would likely change to encouraging and partly inspiring:

*I realised that my relation to music, listening in the first place, has woken up from a long hibernation. I was missing it: I was playing more, singing more. I was more gracious to myself. Somebody mentioned that this way to learn is somehow so different, sometimes overwhelming. I cannot find any words, only feelings [I6].*

Everyone in the group was not familiar with collaborative music creating practices; some of the participants made the acquaintance of their instruments for the first time. Still, after some basic instructions, the groups went bravely on and conducted their assignment successfully. Teamwork was found to be useful, even fun and deemed creative, too:

*The result was an achievement. All groups were so proficient in their way [I3]. The team worked well and had much fun creating something new together and even fooling around. Thank you! [I4].*

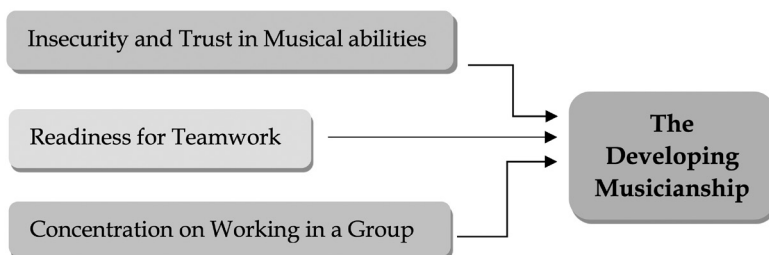
Despite the team's support and a warm and friendly atmosphere, the unfamiliar situation also brought to light critical points of view. Some of the participants found the work challenging:

*In the beginning, it was frustrating; it was difficult [I8]. If teamwork is not easy most of the time anyway, composing is even more challenging. Through the difficulties we came, if not as winners, then at least to the finishing line [I5].*

The response to the next assignments with more complex improvisation was slightly dubious:

*More difficulties were faced when we moved towards composition. How could I express this constructively? It was difficult. [I2]*

The notes in the first main category demonstrate that the readiness for teamwork varies widely. Insecurity and trust in one's musical abilities were found in every note, even if the participant had earlier music experience. As for future class teachers, while teamwork might have been familiar for them, the working environment with instruments might not. It required intense concentration both in their work and in dealing with others.



**Figure 1.** Negotiating Insecurity.

### Delving into an Enlightened Musical Experience

The second main category, The Metamorphosis in a Workshop Process, collates the enlightened musical experience to music making and further, the modification of musical activity (see figure 2). Its three subcategories are the following: ambition for ongoing work with music, confidence in the working methods and essential inner experience. These subcategories form further two sequential subcategories: 1) change of attitude towards music and 2) impact on personal action. The participants' perception indicates that musical action was evolving during the workshop, and excitement was diminishing. Increased belief in one's artistic capability, in general, created a positive mood and inspired an individual to go forward or even to resume musical activity. As one of the participants stated:

*My attitude to music has changed—wider, more permissive, more curious, more experimental—more active [I8].*

Another participant had the following to say about the reducing of fear and excitement:

*The fear to grab something [an instrument] has decreased although I do not find myself handy at all [I7].*

The increased interest in studying an instrument or even taking up new ones is apparent:

*In the improvisation on Saturday, I tried the flute after a long time, and it felt lovely and inspiring [I6].*

Another participant relates further:

*For the first time in my life, it seems possible that I could learn to play several instruments. Not virtuoso, of course, hardly even that well, but it is possible that I could work such sounds out and could create music [I1].*

The workshop can offer the participants growing interest and wish to develop further:

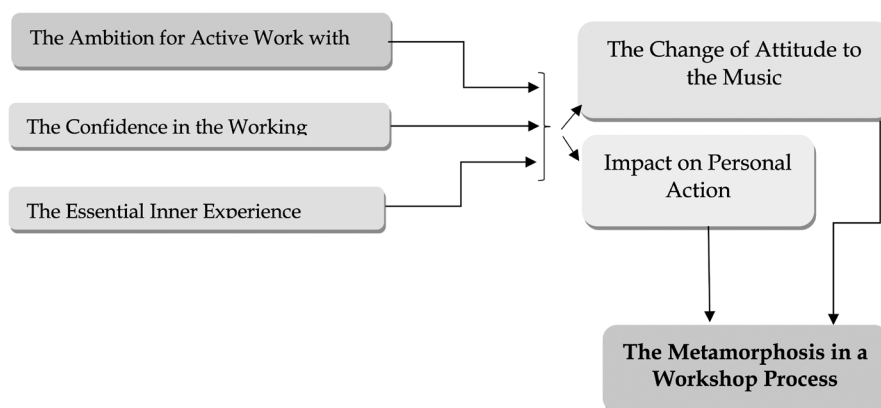
*Even if I have not been very active playing the instrument, I went for lessons in my free time. I have started to look also for other instruments. For the first time in my life, it feels possible that I could learn to play several instruments [I9].*

It is noteworthy that none of the participants added any adverse or negative notes.

Furthermore, participants report that their interest in music in general (i.e., listening to music and attending concerts) seems to have increased:

*This study has raised my interest in music, and I pay more attention to the music I hear. I have taken special notice of not only music for violoncello but also older music. I even attended a concert with Renaissance music; it was quite magnificent [I9].*

The second category demonstrates growing confidence and trust in work based on personal abilities. Still, the second category's primary outcome seems to be the positive and activating impact on participants' music making with the help of teamwork. It appears reasonable to argue that the experience of creating music within a non-selected group in a workshop can lead to a further desire to work actively with music because the musical background is not the determining factor (see Johansen, Holdhus, Larsson & MacGlone 2019, 3). It allows for the sensing of an affinity for creating music and hence an essential inner experience.



**Figure 2.** Musical Experience and Workshop Process.

### Dealing with Creative Ambiguities

The third main category, The Multiformity of the Teamwork, presents the participants' experiences and aspects in the workshop as a process (Fig. 3). The arguments, as well as the descriptions of the workshop, form three subcategories in this category. If the first main category in this study is labelled as 'being thrown in: negotiating insecurity' and the second as 'an enlightened musical experience', the third main category 'dealing with creative ambiguities' contains a partly contradictory summary of the workshop itself. Experiencing creative musical processes does not correlate with means and structure, together with social collaboration or teamwork. The musical starting point can likely cause uncertainty or insecurity. However, the data of this enquiry does not support that idea. The participants expressed this openly:

*The power is in the music; we all have the music and rhythm in our body, doing things together and meeting all you people! What else can I say? I can hardly wait for the next time [I9].*

*I remember the group improvisation in the first place: In the beginning, it seemed to lead nowhere, but luckily one of the team members said that it usually takes about half an hour before the group will find the mutual tune [I3].*

*Moreover, it happened that after about half an hour, something sprang up [I2].*

Altogether, the participants did not take a stand on to the musical abilities of the individual participants. The dynamic and ambience of the teamwork seem to be determined instead. One of the participants described the team process as follows:

*Everyone had their ideas about how the word [tone?] should sound, and the listening was missing for a long time in our team. However, then the time came to present our exercise, and we did work up something quite different, still functional. Wonderful [I8].*

She continued:

*I did learn a lot about myself and my relationship to social situations [I8].*

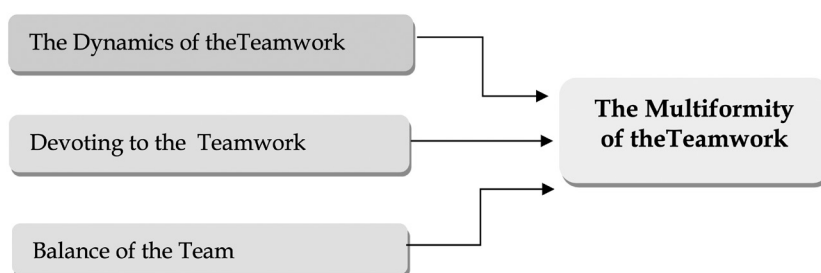
Besides, the team members noticed the dynamics in social behaviour and motivation. One of the participants commented on the motivation as follows:

*It is a pity if part of the team has the feeling that there is not enough commitment to the study. One needs, of course, humour after a long working or studying week, but one must also have the right attitude for the teamwork [I4].*

Another participant commented:

*'feel extremely frustrated if the team does not have a collective commitment to the study [I7].*

The motivation was noticed quite strongly and seemed to be a significant observation of the critical views. The teamwork dynamics seem to tolerate the different starting level and musical abilities when the team member has a virile attitude to the work. From accomplished to a novice, the inner sentiment seems to carry out the work if the team's balance is correct and accepted.



**Figure 3.** The Multiformity of the Teamwork.

The participants' notes indicate that during the workshop, musical activity was evolving and excitement diminishing. According to the participants' notes, at the beginning of the workshop, the excitement was influenced by music making, partly even in a preventive mode. After the circumstance became familiar, the participants were encouraged to work more open and actively. Therefore, it seems that an increased belief in one's artistic capability creates a positive mood and inspires one to move forward or even to resume musical activity. The increased interest in studying an instrument or even starting a new one is noticeable.

Furthermore, the interest in music in general (i.e., listening to music and attending concerts) seems to have increased. The data indicate that regardless of one's starting level, a learner-oriented individual can benefit from teamwork in a heterogeneous group. Still, the primary outcome from all categories seems to be a positive and activating impact on participants' relation to music making with the help of teamwork. It appears reasonable to argue that the experience of creating music within an indiscriminate team can lead to a further desire to work actively with music.

## Discussion

A changing world induces changes in the musical agency; therefore, music education requires variability and wide-ranging flexibility, the ability to move between different musical worlds and thoughts (Johansen, Holdhus, Larsson & MacGlone 2019, 5–7). Karlsen views the one-sided concentration on musical outcomes as problematic and suggests revising the old music education paradigm (Karlsen 2011). The relation to music and music creating is changing, not least because of intensive digitalisation, which enables various means for this activity (Kosonen 2009). Endowment or aptitude is now involved in music production only as a component in a myriad of different skills. It means changes both in music making and creating in general and a reassessment of the sentiment regarding the approach to music (see, for example, Green 2017, 61–66, Dove 2016; Kanellopoulos & Wright 2012, 146–147).

The results of this study provide insight into how an improvisation workshop can function as a process of developing one's musicality, particularly in a group of participants that do not necessarily enter the activity as holding an identity of a musician. The findings bring out the potential of this working method in fostering sensitive negotiation of one's insecurity, the supporting role of being motivated to work together, and the shared experiences' capacity to renew individual perceptions on one's musicality and creative potential.

The results of this study also highlight the complexity of workshops. Thus, developing and improving the workshop's substance as a working method seems necessary so that it could be a more substantial part of music teacher training and further, could benefit music

education in schools. If we observe the guidelines of the FNCCBE 2014, which instruct teachers to take a personal and individual music experience into account and guide the students towards creativity in music, we must understand how improvisation and composing, act in vital roles in this evolution (see Johansen, Holdhus, Larsson & MacGlone 2019, 2–4). According to MacDonald and Wilson (2014), improvisation plays an increasingly essential role in the development of musical agency; therefore, more in-depth reference to work on improvisation in music education is needed (see also Johansen, Holdhus, Larsson & MacGlone, 2019, 3–4; Kanellopoulos & Wright 2012, 146–147). Furthermore, working within a guided team can draw to the surface one's hidden or even repressed musicality, as the results in this paper indicate.

An important observation made during the study was the increased interest in instrument handling among the participants and a readiness to start from the beginning or renew the relationship with music. The capacity of a short workshop to be transformative in terms of one's fundamental attitude towards music suggests that strong, effective and personal experiences during an improvisation workshop may lead to longer-lasting, even to lifelong interests to music, music making and music creating. Improvisation and workshop do naturally not form the only element of FNCCBE 2014, and essential elements include aspects such as music listening, moving with the music and cross-cultural work. However, both improvisation and workshop have, as a method, a long tradition and knowledge in Waldorf education, particularly emphasising the potential of this type of action in supporting the students' discovery of their creative potential. Elements of improvisation in Waldorf education (experiencing consciousness, knowledge, social behaviour and emotional development), as mentioned earlier, may represent working contents, which in the context of free improvisation, could benefit the aims of creative music producing stated in FNCCBE 2014.

According to the Finnish Innovation Fund Sitra (2019), 'Finland needs a lifelong learning policy where the development of skills and competencies is a long-term investment and a source of wellbeing'. Although this statement refers primarily to developing resources in working life, it also emphasises lifelong learning as a source of wellbeing. Recent research has demonstrated that music can act as a vital resource for mood regulation, health and wellbeing, and self-identity management (see, for example, Hargreaves & North 1999; MacDonald, Kreutz & Mitchell 2012; Saarikallio & Erkkilä 2007). This study suggests that free improvisation as a workshop content can lead to an intense experience of making music and further, to the development of a new or reassessed relation to music. Therefore, it is necessary to create educational environments and prospects in which these properties can develop further. ■

## Notes

[1] In this study, the designation of Waldorf School is used as a general term of Waldorf Schools worldwide. The term is not pointing to any specific school.

[2] There are 24 Waldorf Schools in Finland and total 1092 schools in 64 countries (Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiner, 2019).

## References

- Ahlbom, P.** 2012. Lernen wie die Kinder. Erziehungskunst. <https://www.erziehungskunst.de/artikel/lernen-wie-die-kinder/>
- Chauhan, Y.** 2012. Improvisation - music. In Y. Chauhan (Ed.) The Editors of Encyclopaedia Britannica. <https://www.britannica.com/art/improvisation-music>
- Dove, D.** 2016. The Music Is the Pedagogy. In A. Heble & M. Laver (Eds.) *Improvisation and Music Education: Beyond the Classroom*. London: Routledge, 183–197. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=4415659>
- Erkilä, J.** 1998. Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteisiä rajapintoja. *The Finnish Journal of Music Education* 3, 3, 7–23.
- The Finnish Innovation Fund Sitra.** 2019. <https://www.sitra.fi/en/topics/lifelong-learning>.
- Finnish National Board of Education.** 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 [National Core Curriculum of Basic Education 2004]. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)
- Finnish National Board of Education.** 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 [National Core Curriculum of Basic Education 2014]. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiner.** 2019. <https://www.freunde-waldorf.de/>
- Galey, D. T.** 2015. Improvisation: The History of Unplanned Notes in Structured Music. *The Research and Scholarship Symposium*. 25. [http://digitalcommons.cedarville.edu/research\\_scholarship\\_symposium/2016/podium\\_presentations/25](http://digitalcommons.cedarville.edu/research_scholarship_symposium/2016/podium_presentations/25)
- Green, L.** 2017. *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy*. London: Routledge. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskylaebooks/detail.action?docID=446440>
- Hargreaves, D. J. & North, A. C.** 1999. The Functions of Music in Everyday Life: Redefining the Social in Music. *Psychology of Music* 27, 71–83.
- Honkonen, J.** 1995. Musiikissa yksilö luo sosiaalisuutta. In Y. Mäenpää & M. Taskinen (Eds.) *Kasvatuksen taide*. Helsinki: Steinerpedagogiikan seura ry, 18–19.
- Honkonen, J.** 2018. Not Experts – But Music. *Musiikki* 1, 31–44.

**Johansen, G. G., Holdhus, K., Larsson, C. & MacGlone, U.** 2019. Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music. In G.G. Johansen, K. Holdhus, C. Larsson & U. MacGlone (Eds.) *Expanding the Space for Improvisation Pedagogy in Music: a Transdisciplinary Approach*. London: Routledge, 1–14.

**Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H.** 2016. Musiikkirajoitteisuus sukupolvien välisenä siirtotaakkana. *The Finnish Journal of Music Education* 19, 29–42.

**Järvinen, P. & Järvinen, A.** 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

**Kairavuori, S., Karppinen, S., Poutiainen, A. & Rusanen, L.** 2016. ImproStory – Sosiaalinen improvisointi ja tarinallisuus taito- ja taideaineissa. Synnyt: taidekasvatuksen tiedonala 1, 1–20. <https://wiki.aalto.fi/download/attachments/115749417/Nimill%C3%A4%20ImproStory%20%20Sosiaalinen%20improvisointi%20ja%20tarinallisuus.pdf?version=3&modificationDate=1474034404530&api=v2>

**Kalwa, M.** 1997. *Begegnung mit Musik – Ein Überblick über den Lehrplan des Musikunterrichts an der Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

**Kanellopoulos, P. & Wright, R.** 2012. Improvisation as an Informal Music Learning Process: Implications for Teacher Education. In S. Karlsen & L. Väkevä (Eds.) *Future Prospects for Music Education. Corroborating Informal Learning Pedagogy*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 129–157.

**Karlsen, S.** 2011. Using Musical Agency as a Lens: Researching Music Education from the Angle of Experience. *Research Studies in Music Education* 33, 2, 107–121.

**Kosonen, E.** 2009. Musiikki koulussa ja koulun jälkeen. In J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (Eds.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Helsinki: Suomen Musiikkikasvatusseura, 157–170.

**Kosonen, E.** 2012. Kansakoulunopettajat kulttuurikasvattajina – Seminaarien musiikinopetus kansakoulun laulunopetuksen esikuvana. In Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2012 – Opettaja yhteiskunnallisena vaikuttajana. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 69–91.

**Ladano, K.** 2016. Free Improvisation and Performance Anxiety in Musicians. In A. Heble & M. Laver (Eds.) *Improvisation and Music Education: Beyond the Classroom*. London: Routledge, 47–59. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=4415659>

**MacDonald, R. & Wilson, G.** 2014. Musical Improvisation and Health: a Review. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice* 4:20. <https://doi.org/10.1186/s13612-014-0020-9>

**MacDonald, R., Kreutz, G. & Mitchell, L.** 2012. What is Music, Health, and Wellbeing and Why is it Important? *Music, Health, and Wellbeing*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199586974.003.0001>

**Marton, F.** 1986. Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought* 21, 3, 28–49. <http://www.jstor.org/stable/42589189>

**Marton, F.** 2001. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. In R.R. Sherman & R.B. Webb (Eds.) *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London and New York: Routledge Falmer, 140–160.



- Partti, H.** 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *The Finnish Journal of Music Education* 19, 1, 8–28.
- Punkanen, M.** 2011. *Improvisational Music Therapy and Perception of Emotions in Music by People with Depression*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Rawson, M. & Richter, T.** 2004. Steinerkoulun kansainvälinen opetussuunnitelma. Tampereen Yliopistopaino. Tampere: Steinerpedagogiikan seura ry.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A.** 2006. KvaliMOTV-Menetelmäopetuksen tietovaranto. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>.
- Saarikallio, S. & Erkkilä, J.** 2007. The Role of Music in Adolescents' Mood Regulation. *Psychology of Music* 35, 88–105.
- Snellman-korkeakoulu.** 2008. Opetussuunnitelma. [Snellman-korkeakoulu.fi/opetussuunnitelma](http://Snellman-korkeakoulu.fi/opetussuunnitelma).
- Stene, M.** 2018. The Musical Risk of Education. A Qualitative Study of Music Teaching in a Waldorf School. *Research on Steiner Education* 9, 1, 43–58.
- Suomi, H.** 2009. Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. In J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (Eds.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Helsinki: Suomen Musiikkikasvatusseura, 67–89.
- Vitikka E., Krokfors L. & Hurmerinta E.** 2012. The Finnish National Core Curriculum. In H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (Eds.) *Miracle of Education*. Rotterdam: Sense publishers, 83–96. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-811-7>
- Workshop – Definition of Workshop by Merriam-Webster.** 2018. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/workshop>.

## Abstrakti

### **Improvisation Workshops and Development of Musicianship. A Study in a Finnish Waldorf Teacher Training College**

**A**rtikkelissa tutkitaan steinerkoulun luokanopettajiksi valmistuvien opiskelijoiden näkemyksiä ja kokemuksia improvisaatio- ja sävellystyöpajatoiminnasta musiikin opetuksessa. Aineiston hankinta suoritettiin opiskelijoiden workshop-tyyppisellä kurssilla, jonka avulla saatiin materiaalia työpajatyöskentelyn vaikutuksista ja sosiaalisesta merkityksestä. Tutkimuksen keskiössä oli opiskelijoiden kokemus yhteisöllisen musiikin luomisprosessin vaikutuksesta omaan musiikilliseen kehitykseen. Artikkelissa tarkastellaan vapaan improvisaation ja musiikin omakohtaisen tuottamisen merkitystä musiikin kokemisen ja uuden musiikkisuhteen kontekstissa. Tulosten perusteella voidaan todeta, että musiikin parissa toimiminen tuottaa positiivista latausta mielialan sääntelyyn ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. Kokemus mahdollisuudesta tuottaa musiikkia omaehtoisesti saattaa johtaa edelleen musiikin kehittymiseen elinikäisen oppimisen työvälineeksi. Tutkimuksen tulosten perusteella on perusteltua ehdottaa, että improvisaation, säveltämisen ja työpajatyöskentelyn tulisi sisältyä keskeisinä työskentelymuotoina yhä vahvemmin sekä opetussuunnitelman perusteisiin että paikallisten musiikin opetussuunnitelmien sisältöön. ■

**Avaintermit:** steinerpedagogiikka, opetussuunnitelman perusteet, workshop, improvisaatio, elinikäinen oppiminen

# Kuoropedagogiikkaa uusin silmin: tavoitteena osallisuus ja taiteellinen taso

## Kuoronjohtaja-tutkijan autoetnografinen sukellus tehtävän juurille

**T**yöni sekä yliopistonopettajana että lapsi- ja nuorisokuoro Vox Aurean johtajana houkuttelee jatkuvaan kuoroaiheisten tutkimustulosten reflektointiin sekä oman työn kriittiseen tarkasteluun ja kehittämiseen. Lapsikuoronjohtajan työssä saa usein tasapainoilla kasvatuksellisten ja taiteellisten tavoitteiden välillä, jotta kuorotoiminta kukoistaisi, toiminnan vetovoima säilyisi ja kuorolaulun hyvinvointivaikutukset rikastaisivat ihmisten elämää myös tulevaisuudessa. Ihanteellisen tasapainon löytäminen ja säilyttäminen on haastavaa. Arjessa joudun jatkuvasti punnitsemaan, toiminko arvojeni mukaisesti ja missä arvojärjestyksessä teen valintoja. Hallitsenko ulkoapäin tulevien aikataulupaineiden, konserttijärjestäjien ja organisoituihin liittyvien haasteiden aiheuttaman stressin ja muut tunteet heijastamatta niitä kuorotoimintaan? Tilanteessa, jossa kaikkia tavoitteita ei voida saavuttaa, minkälaisia valintoja teen ja millä perusteilla?

Viime vuosikymmeninä saadut tutkimustulokset kuorolaulun hyvinvointivaikutuksista synnyttivät suoranaisen kuorotutkimusaallon: kuorolaulun on havaittu kohentavan niin fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia (esim. Beck, Cesario, Yousefi & Enamoto 2000; Kreutz, Bongard, Rohrmann, Hodapp, & Grebe 2004; Livesey, Morrison, Clift & Camic 2012; Ruud 2013; Vickhoff, Malmgren, Åström, Nyberg, Ekström, Engwall, Snygg, Nilsson & Jörnsten 2013; Fancourt & Perkins 2018) kuin kerryttävän sosiaalista pääomaa (esim. Bygren, Konlaan & Johansson 1996; Hyyppä 2002; Pearce, Launay & Dunbar 2015). Kuoronjohtoa puolestaan on tutkimuksessa ja kirjallisuudessa tarkasteltu sekä johtajuusteorioiden (esim. Apfelstadt 1997; Erkkilä 2013; Hoffart 2017) että kuorotyöskentelyssä käytettävien menetelmien valossa (esim. Bartle 2003, Durrant 2017, Rolsten 2016; Smith & Sataloff 2013). Tutkimuskysymysten keskiössä on kuitenkin tavallisesti ollut, millä keinoin mahdollisimman korkea taiteellinen taso saavutetaan. Monipuolisen kirjallisuuskatsauksen näistä korkean taiteellisen tason kuorojen johtamistutkimuksista on koonnut Kathy Rolsten (2016). Kuoronjohdon ja havaittujen hyvinvointivaikutusten välisen suhteen pohdinta on kuitenkin jäänyt vähäiseksi samoin kuin kuoronjohtajan pedagogisen ajattelun tarkastelu niiltä osin kuin se ei tähtää ensisijaisesti taiteellisten tavoitteiden saavuttamiseen.

Kansainvälisten kuorotoimijoiden parissa itsellenikin on tullut tutuksi jako yhteisökuoroihin (community choirs) ja taiteellisesti kunnianhimoisiin kuoroihin, mihin viitataan myös muun muassa norjalaisutkimuksessa naislaulajien kokemista kuoron hyvinvointivaikutuksista (Batt-Rawden & Andersen 2020, 145). Jakoon liittyy tavallisesti ajatus yhteisökuorojen keskittymisestä hyvinvoinnin lisäämiseen ja taiteellisesti kunnianhimoisten kuorojen keskittymisestä taiteelliseen tasoon – tarvittaessa kovinkin keinoin. Olen kuoronjohtajan tehtävissä usein joutunut vastaamaan kysymykseen, kumpaa tulokulmaa edustan, vaikka koen edustavani näiden yhdistelmää, sillä en osaa asemoida taiteellista tasoa ja hyvinvointia toisistaan erillisinä tai jopa vastakkaisina tavoitteina.

Kokonaisvaltaisen nuorisokuoronjohtajan pedagogisten lähtökohtien kuvauksen on koonnut tutkimuksessaan Tuomas Erkkilä (2013). Hänen työnsä käsittelee Tapiolan kuoron pedagogiikkaa Kari Ala-Pölläsen johtajakaudella (1994–2008), ja hän päättyy tulkitsemaan Ala-Pölläsen edustavan yhteistoiminnallista johtajuutta toiminnassaan. Jo suomalaisen lap-

sikuorotyön pioneeri, Tapiolan kuoron perustaja, Erkki Pohjola korosti työssään kasvatukseen näkökulmaa ja lapsilähtöisyyttä: oli tärkeää, että jokainen laulaja löytää omat vahvuutensa. (Erkkilä 2013, 13–30.) Omaa aihettani ehkä läheisimmin sivuaa Hoffartin (2017) tutkimus, jossa hän tarkastelee transformaationaalista johtajuutta edustavan kuoronjohtajan johtaman kuoron harjoitusprosesseja, ohjelmistovalintoja ja kuorolaisten voimaantumista globaaliin kansalaisuuteen. Tutkimuksessa hän syventyy etnografisen tutkimusstrategian avulla kanadalaisen nuorisokuoronjohtajan työhön, jossa kuorotoiminnan tavoitteet liittyvät kuul-tavan esteettisen tuloksen ohella visuaalisiin, sosiaalisiin ja humanitäarisiiin ulottuvuuksiin (emt. 3, 14). Voidaan siis sanoa, että nuorisokuoronjohtajien tavoitteet ovat jo vuosikymmeniä sisältäneet runsaasti myös laaja-alaisempia kasvatuksellisia päämääriä. Autoetnografisia tutkimuksia kuoronjohtajan pedagogisesta ajattelusta ei kuitenkaan löydy.

Tutkimusperustaisuus on itselleni tärkeä arvo, johon kuorotoimintaa peilaan ja jolla pyrin omaa toimintaani perustelemaan. Arjessa tulkitsen tutkimustietoa ja teen valintoja kuitenkin hyvin eri tavoin suhteessa kuorotoiminnan kokemustihentymiin (ks. esim. Kauppinen, Aarto-Pesonen & Kostiaainen 2020, 103; Holman Jones, Adams & Ellis 2016, 34; Kuvio 2) ja ympäristössä vaikuttaviin sosiokulttuurisiin tekijöihin (ks. esim. Chang, Ngunjiri & Hernandez 2012, 18; Kuvio 1). Avoimen reflektion kautta pyrin tässä artikkelissa rakentamaan siltaa tutkimustiedon ja käytännön kuorotoiminnan välille, lisäämään ymmärrystä siitä prosessista, joka kuoronjohtajan asemassa muovaa osaltaan kuorotoiminnan todellisuutta (ks. esim. Farrell, Bourgeois-Law, Regehr & Ajjawi 2015, 975). Tavoittelen Changin, Ngunjirin ja Hernandezin (2012, 21) kuvaamaa autoetnografista tutkijapositiona ikkunana kokemusmaailmaan, joka ei samalla tavalla aukene objektiivisuuteen pyrkivillä tutkimusotteilla. Tiedostan samalla autoetnografisessa tutkimusotteessa piilevän haasteen sokeutumisesta tekijöille, jotka ovat liian lähellä, jopa käyneet itsestään selviksi, mutta saattavat olla olennaisia palasia kokonaisuudessa: omat ennako-oletukset omasta toiminnasta saattavat estää tuoreella tavalla näkemisen (ks. esim. emt. 21). Autoetnografiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan en tavoittelekaan yleistettävää totuutta tai yhtä oikeaa vastausta, vaan tuon esille mahdollisimman avoimesti oman merkityksenantoprosessini, jotta lukija pystyy arvioimaan tutkimuksen sovellettavuutta omista lähtökohdistaan (Boyle & Parry 2007, 187–189). Tekstissä kuvaan senhetkisiä tulkintojani, kokemuksiani, sovelluksiani ja näkökulmiani, mutta en ajattele niiden olevan pysyviä tai rinnastettavissa yleistettävään totuuteen: kuoronjohtajuutta tarkastelen jatkuvana oppimisprosessina.

Kognitiivisen perustelun ohella pyrin myös evokatiiviseen vaikuttavuuteen – kuoronjohtoon liittyvän keskustelun syventämiseen (ks. esim. Austin & Hickey 2007, 6; Boyle & Parry 2007, 187–189). Autoetnografisen tutkimusotteen vuoksi valitsin artikkelin kieleksi suomen, koska pystyn tavoittamaan äidinkielellä kokemusmaailmaa ja tunteita vivahteikkaammin kuin englanniksi. Autoetnografiselle tutkimukselle tunteiden merkityksen tunnustaminen ja työskentely sisäpiirin näkökulmasta on tunnusomaista samoin kuin kirjoittaminen tavalla, joka tavoittaa laaja-alaisen lukijakunnan (Holman Jones ym. 2016, 18, 36). Tiedeyhteisön ohella toivonkin keskusteluun uusia avauksia myös käytännön toimijoilta – kuoronjohtajilta, opettajilta ja päättäjiltä.

Hanna Nikkanen (2019) esittelee artikkelissaan samankaltaisen roolin ja pyrkimyksen musiikkikasvatuksen tutkija-opettajana: hänen tavoitteenaan on ollut sujuvoittaa opetuksen käytäntöjen ja tutkimuksen välistä vuorovaikutusta, sillä tutkija-opettajana on mahdollista hyödyntää tehokkaasti tutkimustietoa opetustyössä ja toisaalta nostaa käytännön työkentältä ajankohtaisia aiheita tutkittaviksi. Hänen tutkimusasetelmansa on ollut etnografinen. Tutkija-opettaja -asetelmasta aiheutuu erityisiä eettisiä haasteita koskien oppilaiden ja työyhteisön oikeuksia sekä oman tutkimustyön luotettavuutta. Omaa työtä ja yhteisöä tutkiessa on esimerkiksi mahdotonta taata anonymiteettiä henkilöille, jotka ovat tutkimuksen kohteena tai liittyvät kuvattaviin ilmiöihin. (Emt. 379–383.) Samoin totesin itse jo tutkimustyön alku-

vaiheessa: suomalaisen nuorisokuorokentän pienen koon vuoksi on mahdotonta tavoitella anonymiteettiä – kuoro on joka tapauksessa jäljitettävissä artikkelin kirjoittajan nimen avulla. Samalla tein ratkaisun aiheen keskittymisestä kuoronjohtajan näkökulmaan ja monien herkkien kohtaamisten jättämisestä raportointivaiheessa pois aineistosta. Luotettavuus ja turvallisuus kuoronjohtajana ovat minulle tärkeitä arvoja, enkä tahdo tuottaa kuorolaisille ylimääräistä jännitystä tutkimuskohteena olosta heidän tullessaan kuoroharjoitukseen, joka on harrastustoimintaa. Nikkanen (2019, 386) kertoo päätyneensä samantapaiseen johtopäätökseen: kaksoisrooli saattaa aiheuttaa yhteisössä ylimääräisiä jännitteitä, ja työyhteisöllä on oikeus tietää, koska he ovat tutkimuksen kohteena ja milloin keskustelemassa kollegiaalisesti. Autoetnografia ei vielä itsessään takaa yksityisyyden suojaa kuorolaisille ja muille toiminnassa mukana oleville henkilöille – ovathan he osapuolina myös kuoronjohtajan omassa pohdinnassa ja toiminnan kuvauksessa (ks. esim. Farrell ym. 2015, 980). Olenkin tästä syystä pyrkinyt pohtimaan tarkasti esimerkkien valinnassa tunnistettavuuden ja kielenkäytön välistä suhdetta: milloin puhua yleisellä tasolla, milloin taas yksityiskohtainen esimerkki on turvallinen kaikille osapuolille.

Tutkimuskysymykseni on: Miten kuoronjohtaja soveltaa pedagogiikassaan osallisuuteen liittyvää tutkimustietoa? Esittelen teoreettisen viitekehyksen, joka oman kuoronjohtajuuteni taustalla vaikuttaa, ja kuvaan sitä kuoronjohtotoimintaan liittyvää ajatteluprosessia, jossa valinnat syntyvät suhteessa kontekstuaalisiin tekijöihin (ks. esim. Farrell ym. 2015, 975). Keskiössä pohdinnassani on kuorolaisten osallisuus ja kuoron taiteellinen taso. Osallisuuden olen valinnut tutkimuksen ydinkäsitteeksi, koska sitä käytetään yleisesti sekä kansallisissa että kansainvälisissä kehitysohjelmissa ja toimenpide-ehdotuksissa sekä arvotavoitteena itsessään, että keinona ehkäistä syrjäytymistä (Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015, 3; THL 2020). Kehitysohjelmissa on lähtöajatuksena, että osallisuutta lisäämällä kehitetään yksilöiden hyvinvointia (Raivio & Karjalainen 2013, 12). Omaan kuoronjohtofilosofiaani käsite päätyi tutkiessani Etelä-Afrikassa vähävaraisille lapsille tarkoitetun orkesterikoulutoiminnan vaikutuksia oppilaisiin (van Niekerk & Salminen 2008; Salminen 2004). Suomalaisessa osallisuuskeskustelussa paljon viitatu Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkijat Raivio ja Karjalainen (2013, 17) ovat koonneet kuviossa 3 tässä artikkelissa esitettävään Osallisuuden osatekijät -kaavioon elementit ”having”, ”acting” ja ”belonging”, jotka jäsenävät hyvin myös kuorotoiminnan hyvinvointivaikutuksia ja omia tavoitteitani kuoronjohtajana. Jäsennyksen he ovat muotoilleet käyttäen pohjana Erik Allardtin (1976) klassista määritelmää hyvinvoinnista (ks. esim. Isola, Kaartinen, Leemann, Lääperi, Schneider, Valtari & Keto-Tokoi 2017, 9–10).

Osallisuuden käsitettä on käytetty erityisen runsaasti tutkimuksessa, jossa keskitytään musiikin terapeuttisiin vaikutuksiin tai musiikkitoimintaan eri tavoin valittujen ”riskiryhmien”, kuten maahanmuuttajien, kehitysvammaisten, senioreiden tai mielenterveyskuntoutujien parissa (esim. Cathro & Devine 2012; Lindgren, Bergman & Saether 2016; Marsh 2019; ks. myös esim. Ruud 2013, 2), mutta kuorotoiminnan tutkimuksessa käsite nousee esille lähinnä edellä mainittujen yhteisökuorojen (community choirs) merkitystä pohdittaessa tai painotuneena sosiaalisen pääoman tai osallistumisen käsitteiden sisältöihin (esim. Batt-Rawden & Andersen 2020; Welch, Himonides, Saunders, Papageorgi & Sarazin 2014; vrt. Raivio & Karjalainen 2013, 14). Toisaalta kuorolaulun vaikutuksia käsittelevässä tutkimuksessa voidaan kattaa kaikki Raivion ja Karjalaisen (2013, 17, Kuvio 3) esittelemät osallisuuden osatekijät käyttämällä kuitenkin ydinkäsitteenä hyvinvointia (esim. Livesey ym. 2012, 16). Osallisuuden osatekijöitä myös vähintään sivutaan musiikillista toimijuutta käsittelevässä tutkimuksessa (esim. DeNora 1999; Karlsen & Westerlund 2010; Karlsen 2011 & 2014). Käsitteet ovatkin läheistä sukua toisilleen: osallisuus ja musiikillinen toimijuus voidaan kumpikin käsittää sekä tavoitteena että keinona lisätä hyvinvointia. Käsitteet myös avaavat hyvin samantapaiset näkökulmat sekä yksilölliseen että yhteisölliseen toimijuuteen, jossa musiikin-

opetuksen päämääränä ovat musiikillisten tuotosten ohella laaja-alaisemmat pyrkimykset. (Ks. esim. Karlsen 2011, 111–118.) Suhteessa Raivion ja Karjalaisen (2013, 17, Kuvio 3) jäsenyyksen osallisuuden osatekijöistä hahmotan musiikillisen toimijuuden sijoittuvan ennen kaikkea ”acting”-osatekijän alle, joskin käsitteeseen liittyvät kuvaukset kattavat jossakin määrin myös ”having” ja ”belonging” -sektoreiden sisältöjä (ks. esim. Karlsen 2014, 425).

Erityisesti kuorotoiminnan pedagogiseen kehittämistyöhön osallisuuden näkökulmasta haastaa osaamisen ja koulutuksen tematiikkaan pureutuneen vuoden 2017 Nuorisobarometrin (Pekkarinen & Myllyniemi 2017) tulos, jonka mukaan nuorten sosiaalisessa luottamuksessa on noin kymmenen vuoden ajalta havaittavissa jatkuva laskeva trendi. Uudet sukupolvet ovat siis entistä kyynisempiä ja nuoruusvaiheessa luottamuksen kokeminen on erityisen heikkoa. Etenkin tytöillä myös tyytyväisyys omaan elämään on laskenut ja uupumus sekä ahdistuneisuus lisääntynyt. Toisaalta toivoa herättää tieto, että sosiaalisilla tekijöillä voidaan vaikuttaa positiivisesti luottamuksen kasvuun. (Emt. 90–91, 103.) PISA-tutkimuksessa vuonna 2015 havaittiin, että yhä useampi nuori ei koe kuuluvansa kouluyhteisöön, ja että tämä yhteenkuuluvuuden tunne tai sen puute on yhteydessä yleiseen elämään tyytyväisyyteen (Pulkinen, Rautopuro & Välijärvi 2017, 130).

Koulun rinnalla myös harrastustoimijat, kuten kuorot, voivat tukea merkittävällä tavalla nuoren osallisuutta ja luoda tärkeitä yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Vuonna 2017 Suomen hallitus kirjasi tavoitteekseen ”harrastustakuun”, mahdollisuuden jokaiselle lapselle ja nuorelle vähintään yhteen mieluisaan harrastukseen. Harrastusten tiukka tavoitteellisuus ja kilpailukeskeisyys ovat kuitenkin osoittautuneet ulossulkeviksi tekijöiksi, jolloin harrastaminen loppuu helposti juuri ikävaiheessa, jossa syrjäytymisen ehkäisyyn saatava hyöty olisi merkittävintä. Vanhat toimintamallit eivät välttämättä innosta nykyajan lapsia, nuoria ja heidän vanhempiaan. Harrastustoiminnan yhteiskunnallinen perustelu jää tällaisessa tilanteessa heikolle pohjalle. (Haanpää & Salasuo 2019, 8–9, 11.) Haanpää ja Salasuo (2019, 11) haastavatkin harrastustakuuta koskevassa tutkimuksessa harrastustoimijat, joihin kuorotkin kuuluvat, ottamaan harrastustakuun arvopohjan lähtökohdakseen ja luomaan sen mukaisia uusia käytäntöjä: ”Suomalainen harrastamisen instituutio on tärkeää päivittää sellaiseksi, että se vastaa parhaalla mahdollisella tavalla, tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti kaikkien 2020-luvun lasten ja nuorten tarpeisiin, edistää hyvinvointia sekä tukee nuoren sukupolven kasvua ja kehitystä” (emt. 11).

Lapsen kokemusmaailman ja kasvatuksellisten prosessien kokonaisvaltaiseen huomioimiseen musiikkikasvatuksen saralla sekä idealisoitujen käytäntöjen kriittiseen tarkasteluun vastaavassa hengessä on kannustanut Heidi Westerlund (2008, 91) jo yli kymmenen vuotta sitten. Liika keskittyminen musiikillisiin tuotoksiin oppilaiden kokemusten sijaan voi pahimmillaan luoda elinikäisen esteen musiikin harrastamiselle (ks. esim. Karlsen 2011, 107, 118). Mikäli musiikkikasvattaja – tässä tapauksessa erityisesti nuorisokuoronjohtaja – ei tiedosta oman toimintansa mahdollisia vaikutuksia, voi hän pahimmillaan aiheuttaa lapselle sitkeitä uskomuksia omasta kyvyttömyydestä ja tyrehtyttää lauluharrastuneisuuden. Epäonnistuneet pedagogiset ja kasvatukselliset valinnat voivat johtaa musiikkirajoitteisuuden syntyyn (Lehtonen, Juvonen & Ruismäki 2016).

Tässä artikkelissa tuon julkisesti arvioitavaksi kuoropedagogisen ajatteluni ja altistan toimintani kritiikille. Tutkimusote on autoetnografinen. Käytän hallittua subjektiivisuutta välineenä kokemuksesta nyanssien ilmi tuomiseen valaistakseni hankalasti tavoitettavaa harmaata aluetta teoreettisen tiedon ja käytännön kuorotoiminnan välillä. Pyrin tarkastelemaan ”miten”-kysymyksiä (ks. esim. Westerlund 2008, 91) ja ”miksi”-kysymyksiä. Emanzipatorisena tavoitteenani on löytää mahdollisia pedagogisia kehityslinjoja, joiden avulla kuorotoiminnan hyvinvointivaikutuksia voitaisiin entisestään vahvistaa ja negatiivisesti vaikuttavia ratkaisuja vähentää. Pyrkimyksenäni on itse kehittyä kuoronjohtajana yhä tiedostavampaan, eettisesti johdonmukaiseen ja monialaisesti tuloksekkaampaan suuntaan.

## Tutkimusote

Autoetnografia kuuluu menetelmänä etnografisiin tutkimusstrategioihin. Autoetnografian keskeisin ominaispiirre liittyy tutkimuskohteen näkökulmaan: kysymyksen asettelu kohdistuu tutkijan kokemuksiin ja hänen toimintansa vaikutuksiin, kun etnografiassa mielenkiinnon kohteena on tutkittavien ajatusmaailma ja heidän kokemustensa tulkinta. Omakoh- taisten kokemusten ja tunteiden havainnoiminen on kuitenkin merkittävä osa kumpaakin tutkimusotetta. Myös autoetnografisessa tutkimusprosessissa kaksoisrooli, tutkija – toimija, mahdollistaa näkökulmien vuorottelun, toisin ajattelemisen ja analyttisen reflektion, jotka ovat etnografisen tutkimuksen yleisiä piirteitä. (Ks. esim. Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 20–23.) Hiljainen tieto jäsenyyty, kyseenalaistuu, tulee näkyväksi ja saa tuekseen kä- sitteitä. Teoreettinen käsitely puolestaan mahdollistaa tiedon soveltamisen. Tutkimuksella voidaan pyrkiä yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen ja muutokseen. Autoetnografia voi johtaa myös tutkijan muutokseen: oman toiminnan, ajattelun ja uskomusten observoinnista, jatku- vasta kehittämisestä ja tutkimisesta syntyy elämäntapa. (Ks. esim. Ellis 2016, 10.) Parhaim- millaan autoetnografisilla menetelmillä saavutetaan syvempi ymmärrys monimutkaisista ilmiöistä, kuten merkityksenantoprosesseista tai moraalis-emotionaalisten narratiivien rakenteista, joita on vaikea tavoittaa kattavasti vaikkapa yksinomaan määrällisillä menetel- millä (Boyle & Parry 2007, 187–189).

Kaksi keskeistä tunnusmerkkiä autoetnografisessa tutkimuksessa ovat omaelämäker- rallisen aineiston käyttäminen ja sen peilaaminen suhteessa sosiokulttuuriseen kontekstiin. Tarkasteltavana on tulkinta toisaalta itsen liittymisestä sosiokulttuuriseen kontekstiin ja toisaalta kontekstin luomista merkityksistä omiin kokemuksiin ja näkökulmiin. (Chang ym. 2012, 18–19; Farrell ym. 2015, 975.) Autoetnografinen tutkimusote mahdollistaa tunteiden kirjoittamisen näkyväksi (Ellis 2016, 10). Tunteiden vaikutusta valintoihin on vaikea mitata, mutta vallitsevat tunteet vaikuttavat aina merkittävästi yksilön päätöksentekoon (Alho 2020, 207). Tunteiden kirjoittaminen näkyväksi antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida näiden tunteiden vaikutuksen määrää ja laatua (ks. esim. Boyle & Parry 2007, 189).

Autoetnografiaa voidaan pyrkiä yleisesti määrittämään neljän, tässäkin tutkimuksessa toteutuvan, erityispiirteen avulla: 1. tutkija pyrkii tarkoituksellisesti kommentoimaan tai kri- tisoimaan vallalla olevaa kulttuurista käytäntöä tai ilmiötä, 2. tutkija pyrkii tuomaan uusia näkökulmia aikaisempaan tutkimustietoon, 3. tutkija altistaa itsensä haavoittuvuudelle, sillä omien lähtökohtien avaaminen tuo itsen kritiikin kohteeksi, 4. tutkija tähtää vastavuoroisen keskustelun aikaansaamiseen lukijoiden kanssa, muutokseen kohti jotakin parempaa (Hol- man Jones ym. 2016, 22–25). Tutkimuksen vaikuttavuutta arvioitaessa olennaisempaa kuin aineiston otannan laajuus onkin se muutos, joka tapahtuu raportin lukijassa (Boyle & Parry 2007, 187–189).

Autoetnografiaa koskeva kritiikki liittyy usein tutkimusotteen riskiin johtaa narsistisiin ja itsekeskeisiin päätelmiin (Farrell ym. 2015, 979). Ihmisen objektiivinen ajattelukyky on joka tapauksessa rajoittunutta, kuten muun muassa Tapio Alho (2020) tuo esille johtajien persoonallista ajattelua käsittelevässä väitöskirjassaan. Loogisen päättelyn sijaan ajattelu rakentuu omaa menestystä tavoittelevan henkilökohtaisen kognitiivisen kartan ja heuristisen päättelyn varaan. (Emt. 5, 203.) Ihmisellä on siis taipumus pyrkiä pitämään omat hypotee- sinsa ja subjektiiviset käsityksensä kaikin tavoin hengissä, mutta sopeuttamaan havaintonsa ja uuden informaation sosiokulttuuriseen ympäristöönsä ja sen vaatimuksiin. Pyrkimyksestä seuraa väistämättä informaation optimointia ja ajattelun virheitä. Ajattelun virheet ovat joko tiedostamattomia tai osin tiedostettuja, mutta niiden välttäminen on mahdotonta. Pahim- millaan seurauksena on yhteisön näkökulmasta epäasiallinen toiminta, jonka tosiasiallisena tavoitteena on oma urakehitys, oman nimen tunnetuksi tekeminen tai byrokraattinen kun- nianhimo. Alho rohkaiseekin johtajia kriittiseen reflektioon – tulemaan mahdollisimman



tietoiseksi omasta ajattelusta, arvoista, asenteista, ennakkokäsityksistä sekä sosiokulttuurisen ympäristön vaikutuksista. Näistä paloista koostuva kognitiivinen kartta suuntaa väistämättä yksilön toimintaa sekä suorasti (tavoiteorientaatio) että epäsuorasti (informaation tulkinta). (Alho 2020, 211–212.) Keskeistä autoetnografisessa tutkimuksessa onkin kuvata avoimesti dialogia kontekstin muiden toimijoiden, kontekstuaalisten tekijöiden sekä aikaisempien tutkimusten kanssa, jotta luotettavuutta saadaan kohenemaan (Farrell ym. 2015, 979).

Samankaltaisen haasteen jatkuvaan reflektioon esittää Kelchtermans (2009) opettajan työssä toimiville, jollaisina myös nuorisokuoronjohtajia pidän. Tilanteen lukemista, arvion tekemistä ja sen pohjalta toimimista pidetään keskeisinä opettajuuteen kuuluvina taitoina. Prosessi rakentuu opettajan subjektiivisen opetusteorian varaan, joka puolestaan muotoutuu sekä formaalin tiedon että henkilökohtaisten kokemusten pohjalta (ks. esim. Alho 2020: ”kognitiivinen kartta”; Kelchtermans 2009, 264.) Opetusteorian ohella valintoihin vaikuttaa opettajan ammatillinen itseymmärrys: minäkuva, itsetunto, motiivit, tehtäväkäsitys ja tulevaisuusodotukset (Kelchtermans 2009, 261–263). Reflektion tulisikin ulottua toiminnallisen tason taakse – niihin uskomuksiin, ajatuksiin, tietoon ja tavoitteisiin, jotka vaikuttavat toiminnan taustalla, vaikka omien syvien uskomusten kyseenalaistaminen on usein epämu-kavaa (emt. 269–270).

Opetustyöhön liittyy elementillisenä osana haavoittuvuus. Haavoittuvuus kumpuaa työn luonteesta, jossa on seisottava tiettyjen arvojen ja normien takana, vaikka nämä voivat osittain olla ulkopuolelta määriteltyjä. Toisaalta haavoittuvuutta aiheuttaa hyödyttömyyden pelko: opettaja ei koskaan voi täysin osoittaa, mikä osa saavutetuista tuloksista on hänen työnsä ansiota ja mikä puolestaan seuraa oppilaiden henkilökohtaisista ominaisuuksista ja ympäristötekijöistä. Kolmanneksi haavoittuvuutta aiheuttaa opettajan työn ydintehtävä: työssä on tehtävä valintoja sekä päätöksiä muuttuvissa tilanteissa toisinaan heikoin perustein ja sitouduttava kantamaan vastuuta seurauksista. (Kelchtermans 2009, 265–266.) Reflektiiossani avaan kuoronjohtajan pedagogista ajatusprosessia ja subjektiivista opetusteoriaa autoetnografisen otteen avulla haavoittuvuuteni paljastaen ja pyrin näin lisäämään ymmärrystä kuoro toimintaan liittyvän tutkimuksen ja käytännön toiminnan rajapinnasta.

## Tutkimuskonteksti ja aineisto

Kuoroon liittyessäni ensin äänenmuodostajan ja sitten kuoronjohtajan roolissa olen tullut sosiokulttuuriseen ympäristöön, jossa ovat vallinneet edellisten johtajien ja äänenmuodostajien kaudella muovautuneet normit, arvot ja toimintatavat. Esimerkiksi Tuomas Erkkilän (2013) tutkimuksessaan kuvaamista yhteistoiminnallisen johtajuuden periaatteista oli jäänyt toimintakulttuuriin jälki, sillä Kari Ala-Pöllänen toimi myös Vox Aurea -kuoron johtajana vuosina 1978–1993. Monet hänen sekä kuoron perustajan, Torsten Lindforsin, luomat perinteet niin ohjelmiston, harjoitusmäärien, toiminnan rakenteitten kuin taiteellisten tavoitteittenkin suhteen ovat kannatelleet kuoroa näihin päiviin saakka. Itse olen toiminut Vox Aurea -nuorisokuoron äänenmuodostajana ja varajohtajana Pekka Kostiaisen johtajakaudella vuosina 1998–2007, joten omaan ajatteluuni, arvoihini ja työskentelyyni on vaikuttanut aivan erityisesti juuri Kostiaisen suhde musiikkiin, kuorotyöskentelyyn, tavoitteiden asettamiseen ja nuoriin laulajiin. Kostiaisen on suunnannut myös liittymistäni kansainväliseen kuoroyhteisöön.

Vox Aurea -kuorossa merkittävä ominaispiirre on ollut 70-luvulta saakka äänenmuodostajan käyttäminen. Äänenmuodostaja ohjaa päätehtävänään kuorolaisten äänenkäyttöä puoli tuntia kunkin harjoituksen aluksi, mutta työnkuva sisältää myös ryhmän rakentamista, kuoronjohtoa, edustustehtäviä, huoltotehtäviä ja monenlaisiin vaihtuviin haasteisiin tarttumista. Koska itsekkin liityin kuoroon ensin äänenmuodostajan tehtävässä, ovat sekä edeltävät äänenmuodostajat, kuten Tuija Pasanen ja Marita Kabris, että lähes kymmenen



vuoden työskentely toimessa asemoineet sekä arvojani että toimintatapojani myös kuoronjohtajana. Päätehtävääni äänenmuodostajana kuului kuorolaisten äänen hyvinvoinnista vastaaminen, ryhmän rakentaminen sekä monet käytännön organisointiin liittyvät pienet tehtävät, joten tarkastelen automaattisesti kuorotoimintaa edelleen kuoronjohtajana myös näistä näkökulmista. Kuoronjohtotehtäviä tein jo Kostiaisen johtajakaudella hänen sävellysjaksojensa aikana, vaikka päävastuu toki oli varsinaisella kuoronjohtajalla.

Pedagogiseen ajatteluuni ja toimintaani vaikuttavan sosiokulttuurisen kontekstin toimijat jaan hahmotuksessani oheisen kuvion (Kuvio 1) mukaisesti globaaleihin ja yhteiskunnallisiin toimijoihin, paikallisiin yhteistyötahoihin, kuoroalan toimijoihin ja lähiyhteisöön. Olen kuvassa sijoittanut toimijat läheisyys-etäisyys -suhteessa kuoronjohtajan position, mutta kaikki toimijat ovat myös keskenään vuorovaikutussuhteessa. Itseäni vaikuttavat tässä sosiokulttuurisessa kontekstissa vallitsevat arvot, normit, arvostukset, asenteet, identiteetit, valtasuhteet ja käytänteet. Mitä läheisemmästä toimijasta on kyse, sitä intensiivisempiä tunteita vuorovaikutukseen liittyy.



**Kuvio 1.** Pedagogiseen ajatteluuni ja toimintaani vaikuttavan sosiokulttuurisen kontekstin toimijat.

Gloaalit ja yhteiskunnalliset toimijat luovat sekä nuorisokuorotoiminnan arvopohjaan että käytänteisiin raamit, joiden puitteissa toimintaa toteutetaan. Lainsäädäntöä on noudatettava, yhteiskunnallisia arvoja ja arvostuksia kunnioitettava ja toiminta suhteutettava esimerkiksi valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Kuoron tukiyhdistys on sopimuksin sitoutunut yhteistyöhön kaupungin koulutoimen kanssa, minkä myötä toiminnalta edellytetään sitoutumista samaan arvopohjaan ja normeihin. Yhteiskunnalliset päätökset ja lainsäädäntö tulevat siis lähemmäksi paikallisten yhteistyötahojen (esim. kaupungin koulutoimi) kautta ja saavat toteutuksensa lähiyhteisössä sekä työnantajana toimivan, vanhemmista koostuvan tukiyhdistyksen päätösten muodossa että kuoronjohtajan suunnittelu-, toteutus- ja arviointityössä sekä kuorolaisten panoksessa. Toisaalta kansainvälisessä nuorisokuoroyhteisössä vallitsevat monenlaiset arvot ja normit voivat toisinaan olla ristiriidassa vaikkapa suomalaisen koulukulttuurin kanssa. Esimerkiksi käsitys kuorolaisen toimijuuden määrästä ja laadusta voi poiketa merkittäväällä tavalla, jolloin kuoronjohtajana on tehtävä valintoja yhtäältä suhteessa niihin arvoihin ja normeihin, joihin oma kuoro on sitoutunut,

toisaalta suhteessa vaikkapa kansainvälisen ystävyyskuoron arvojen ja normien kunnioittamisen ihanteeseen. Lopputuloksena saattaa olla voimakkaita tunteita nostattava kompromissi, jota joutuu reflektoidaan sekä itse että yhdessä lähiyhteisön kanssa.

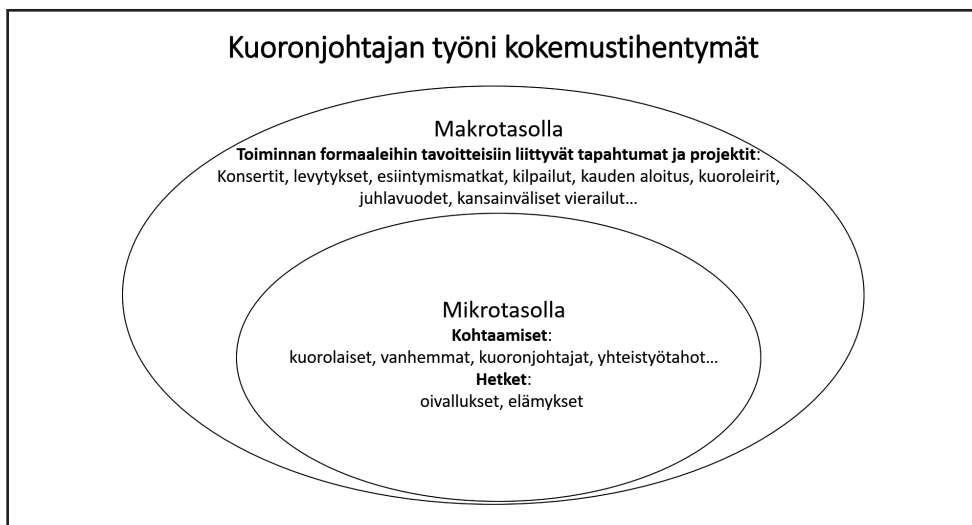
Vox Aurea on kansainvälisesti tunnustettu 50-vuotias nuorisokuoro. Kuoron historiikka varten tehdyissä haastattelussa ja kirjoituksissa entiset kuorolaiset kuvasivat monipuolisesti kuoron merkitystä oman elämänkulun positiivisena muokkaajana. (Järvinen, Kuitunen, Salminen, Kosonen, Leppänen & Manner 2018.) Samansuuntaisia olivat Katriina Mathlinin (Vesalainen 2017) pro gradu -tutkielman tulokset hänen selvittäessään Vox Aurea -kuoron vaikutusta laulajien elämään. Kuoronjohtajan roolissa tehtävänkuvaaan liittyvällä vastuullaan on ollut valita ja päättää, mitä kuoron pitkiä perinteistä ja käytänteistä jatketaan, mitä muovataan, mistä luovutaan ja mitä uutta kokeillaan. Valinnat ovat syntyneet jatkuvassa prosessissa suhteessa sosiokulttuurisen kontekstin tekijöihin kognitiiviseen karttaani nojautuvan heuristisen päättelyn avulla, mutta pyrkien jatkuvaan itsereflektioon ja sekä omiin että toisten “miksi”-kysymyksiin vastaamiseen (ks. esim. Alho 2020).

Kuoronjohtajan työssä voi hahmottaa kokemustihentymiä (ks. esim. Kauppinen ym. 2020, 103), joissa erityisellä tavalla pysähtyy havainnoimaan, reflektoidaan ja suunnittelemaan toimintaa. Näitä kokemustihentymiä ovat itselläni olleet esimerkiksi konsertit, kilpailut, esiintymismatkat, levytykset, kauden aloitus, kuoroleirit kohtaamiseen, vuorovaikutus kansainvälisten vieraiden kanssa ja kuoron juhluvuodet (Kuvio 2). Kokemustihentymissä tapahtumien intensiivisyys saa palaamaan mielikuvissa tilanteisiin jälkepäinkin yhä uudelleen. Carolyn Ellis (Holman Jones ym. 2016, 34) kuvaa vastaavaa intensiivisyyttä ja sen tuomaa positiivista haastetta omalle kasvulle suhteessa autoetnografiseen tutkimusprosessiin osuvasti:

*I tend to write about experiences that knock me for a loop and challenge the construction of meaning I have put together for myself. I write when my world falls apart or the meaning I have constructed for myself is in danger of doing so (Holman Jones ym. 2016, 34).*

Tavallisesti kokemustihentymässä oma toiminta on myös ulkopuolisen arvioinnin kohteena: palautetta antavat esimerkiksi kuorolaiset, vanhemmat, konserttiyleisö, toiset kuoronjohtajat, toimittajat, kilpailuitten ja festivaalien tuomaristo, kansainväliset vieraat, levyarvioijat, äänittäjät, tuottajat sekä kaupungin tai säätiöiden rahoituspäätösten tekijät. Palaute syventää omaa reflektiota ja pakottaa myös epämukavuusalueille. Kritiikki houkuttelee henkisen suojakuoren rakentamiseen: torjumiseen, kieltämiseen ja selittelyyn. Olen kuitenkin sitoutunut jatkuvan reflektion ihanteeseen ja pyrin käsittelemään vaikeat tunteet tavalla, joka suuntaa energian kehittymiseen. Kokemukset epäoikeudenmukaisesta arvioinnista, sivuutetuksi tulemisesta, ymmärtämättömyydestä, sukupuoleen liittyvästä vähättelystä tai etenkin kuorolaisten kaltoinkohtelusta nostattavat joka tapauksessa voimakkaan tunnealun, joka pitää otteessaan pitkään. Toisaalta yhteiset onnistumiset, haasteiden jakamiset, kovan ponnistelun seurauksena saavutetut tulokset, innostuneet kuorolaiset, herkätkohtaukset ja musiikin siivittäjä yliluonnolliselta tuntuva yhteys kuorolaisten ja yleisön kanssa painaa pursuavan onnentunteen syvälle.

Kuorotoimintaan liittyvä dokumentointi ja muu aineisto kasautuu näiden kokemustihentymien ympärille. Kokemustihentymät hahmotan työssäni makrotasolla ja mikrotasolla oheisen kuvion (Kuvio 2) mukaisesti. Makrotason kokemustihentymiin luen toiminnan formaaleihin tavoitteisiin sisältyvät tapahtumat sekä projektit ja mikrotason kokemustihentymiin yksilötason kohtaamiset ja merkitykselliset hetket, joihin liittyy oivalluksia tai elämyksiä. Usein makrotason kokemustihentymät, kuten konsertit ja esiintymismatkat, sisältävät erityisen paljon mikrotason kokemustihentymiä, kuten merkityksellisiä kohtaamisia ja elämyksiä.



**Kuvio 2.** Kuoronjohtajan työni kokemustihentymät.

Autoetnografisessa tutkimuksessa aineisto koostuu tyypillisesti hyvin monialaisesta arkistomateriaalista, jonka joukossa voi olla myös taiteellisempaan ilmaisuun liittyviä tuotoksia. Arkistomateriaali ja muistiinpanot helpottavat menneitten kokemusten palauttamista mieleen, mutta toimivat myös fyysisinä todisteina tapahtumien todellisuudesta. (Chang ym. 2012, 75, 77.) Kuoroa koskevia dokumentteja olen koonnut vuodesta 1998 alkaen talteen. Aloitin toiminnan kuoron äänenmuodostajana ja varajohtajana tammikuussa 1998 ja kuoronjohtajaksi tulin valituksi tammikuussa 2009. Vuodesta 2009 alkaen tallentamani materiaali on näin ollen monipuolisempaa ja liittyy läheisemmin nimenomaan kuoronjohtajan tehtäviin. Dokumentit sisältävät valokuvia, äänitteitä, videoita, päiväkirjamerkintöjä, kirjeitä, sähköposteja, tekstiviestejä, toimintakertomuksia, hakemustekstejä, lehti- ja radiohaastatteluita, konserttiarvosteluita, matkakertomuksia, konserttiohjelmaa, esitteitä, kuorolaisten videohaastatteluita, powerpoint-esitelmää sekä toiminnan suunnitteluun liittyviä tekstidokumentteja. Digitaalisen aineiston olen koonnut tuolta ajalta kansioihin, jotka on lajiteltu toimintavuoden mukaan. Videot ja valokuvat olen koonnut omaan kansioonsa – digitaaliset tietokoneelle, paperikuvat valokuvakansioon. Lehtileikkeet olen koonnut muovitaskuihin. Kuoron historiikka (Järvinen ym. 2018) varten laaditut tekstit löytyvät omana kansionaan. Sähköpostit ovat tallella niin ikään aikajärjestyksessä, jolloin kunkin kokemustihentymän viestinnän, suunnittelun ja tapahtumien tarkastelu rinnakkain on ollut mahdollista.

Kuoronjohtaja-ajalta, vuodesta 2009 alkaen kirjoittamani kunkin vuoden toimintakertomustekstit ovat helpottaneet kokemustihentymiin liittyvän materiaalin löytämistä ja sijoittamista oikeisiin vuosiin sekä kuvanneet kunkin vuoden arvostuksia: kuinka olen silloisessa sosiokulttuurisessa kontekstissa tulkinnut kuoron toimintaa, päämääriä ja tavoitteita sekä tiivistänyt tulkintani mukaiset keskeisimmät tapahtumat. Analyysivaiheessa olen koonnut kaiken materiaalin samaan tilaan ja tarkastellut aineistoja rinnakkain teemojen mukaisesti, jotka nousevat Raivion ja Karjalaisen (2013, 17, Kuvio 3) kuvaamista osallisuuden osatekijöistä: ”having”, ”acting” ja ”belonging”. Materiaalia olen verrannut kuoron tämänhetkiseen toimintaan sekä pyrkimyksiini ja arvoihini kuoronjohtajana. Olen siis sekä konstruoinut tarinoita menneistä tapahtumista että pohtinut näiden merkityksiä ja niistä syntyneitä tulkintoja (ks. esim. Chang ym. 2012, 78).

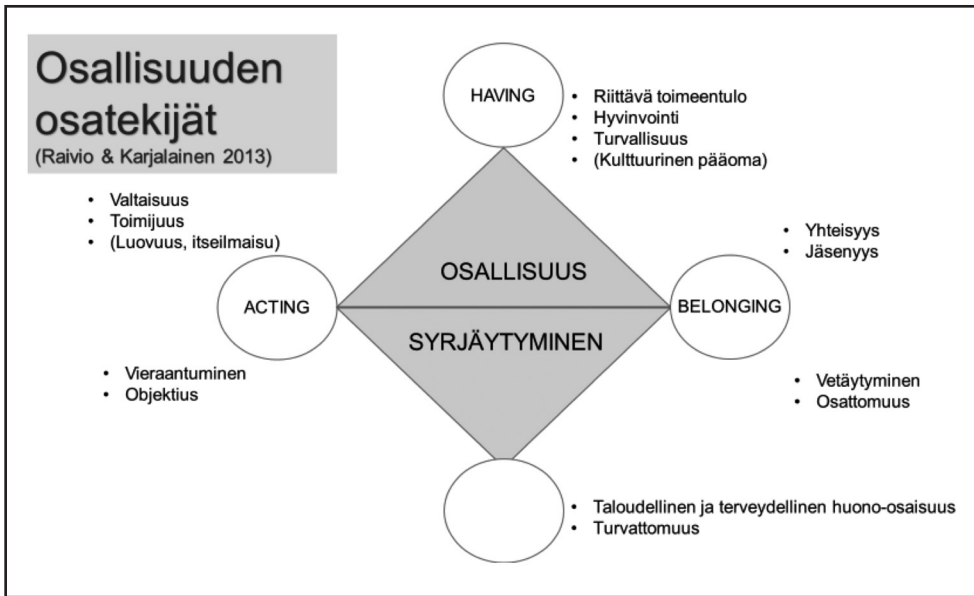
## Osallisuus teoreettisena viitekehysenä

Osallisuutta voidaan tarkastella yhteiskunnallisella tasolla valtion velvollisuutena tukea ja mahdollistaa kansalaisten osallistumista yhteiskuntaan sekä yksilötasolla kokemuksellisenä, tunneperäisenä ilmiönä, joka syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Leemann ym. 2015, 1, 5). Tässä tutkimuksessa keskityn sosiaalisen osallisuuden yksilötason näkökulmaan, koska se liittyy luontevammin kuoronjohtajan työn kehittämisen tavoitteeseen. Yhteiskuntaa tarkastelen Pierre Bourdieun (esim. 1989, 17) luoman hahmotuksen mukaisesti kenttänä, jossa yksilöt pyrkivät menestymään hyödyntämällä taloudellista, sosiaalista, kulttuurista ja symbolista pääomaa. Taloudellisella pääomalla tarkoitetaan rahaa ja muuta omaisuutta, sosiaalinen pääoma sisältää sosiaaliset verkostot sekä jäsenyydet ja kulttuurinen pääoma esimerkiksi kielitaidon, sosiaalisten tilanteiden hallinnan erilaisissa kulttuuriympäristöissä ja arvostetun kulttuurimaun. Kuorotoiminnassa tulkitseen kulttuuriseen pääomaan kuuluvaksi erityisesti eri musiikkikulttuurien ymmärryksen. Symbolisesta pääomasta esimerkki voi olla vaikkapa arvostus tai tunnustettu pätevyys. (Bourdieu 1989, 17; Bourdieu 1986; ks. esim. Saari 2015, 47–48.)

Kulttuuristen ja yhteiskunnallisten rakenteitten pirstaloituminen sekä yleinen marginalisoituminen ja eriarvoistuminen ovat lisääntyneet jo pidemmän kehityskaaren aikana. Ihmisen on yhä vaikeampi hahmottaa, kuka hän on ja mihin hän kuuluu. Osallisuuden tukeminen on näissä olosuhteissa erityisen tärkeää. Sosiaalinen osallisuus on ihmisen perusolemuksen liittyvää tarvetta elää yhteydessä ja suhteessa muihin ihmisiin. (Männistö, Fornaciari & Tervasmäki 2017, 92; Rautiainen, Toom & Tähtinen 2017, 11.) Merkittävää osallisuuden tarkastelussa on keskittyä resurssien sijaan ihmisen toimintakykyihin, vapautuksiin ja toimintamahdollisuuksiin (Nussbaum 2000, 78–80; Sen 1999, 3). Osallisuus onkin paitsi tunnetta kuulumisesta ihmisyyhteisöön, myös kokemus vaikutusmahdollisuuksista oman elämän kulkuun. Osallisuus on kokemuksen ohella toimintaa. Se on muuttuva, dynaaminen prosessi, joka torjuu syrjäytymistä, mahdollistaa osallistumisen, tarjoaa voimavaroja ja mahdollisuuksia, lisää taitoja, pystyvyyttä ja takaa ihmisarvoisen elämän. (Leemann, Kuusio & Hämäläinen 2015.)

Osallisuuden käsitteellistäminen nojaa Suomessa yleisesti Erik Allardtin klassiseen hyvinvointimäärittelmään. Allardt (1976) jakaa hyvinvoinnin kolmeen osatekijään: ”having”, ”loving” ja ”being”. Hänen mukaansa keskittyminen ihmisen tarpeitten täyttymisen tutkimiseen kuvaa yleistä hyvinvointia osuvammin kuin pelkkien resurssien tai taloudellisen menestyksen mittaaminen. ”Having” kuvaa elintasotekijöitä kuten riittävä toimeentulo, terveys ja koulutus, ”loving” kertoo sosiaalisista suhteista sekä kuulumisesta yhteisöihin, ja ”being” sisältää tarpeet, jotka liittyvät itsensä toteuttamiseen sekä omiin vaikutusmahdollisuuksiin. (Raivio & Karjalainen 2013, 88–94; Särkelä-Kukko 2014, 38.)

Raivio ja Karjalainen ovat kehittäneet oman jaottelunsa osallisuuden osatekijöistä Allardtin hyvinvointikäsitteen perustalle. Kaavio on valittu myös Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen sivuille tukemaan sosiaalipoliittista päätöksentekoa Suomessa. (Kuvio 3; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019; Raivio & Karjalainen 2013, 17.) Alkuperäiseen kuvioon on tässä artikkelissa liitetty suluilla merkittynä kulttuurinen pääoma (ks. esim. Bourdieu 1986), luovuus ja itseilmaisu (ks. esim. Karlsen 2011, 114), jotka liittyvät yleisempiin osallisuuden osatekijöihin, mutta joiden merkitys painottuu musiikkiharrastuksessa.



**Kuvio 3.** Osallisuuden osatekijät (Raivio & Karjalainen 2013, 17).

Osallisuuden osatekijät -kuvio jakautuu kahteen osaan: ylempi puoli kuvaa osallisuutta ja alempi syrjäytymistä. Allardtin hyvinvointimääritelmästäkin löytyvä ”having” kuvaa tässä ihmisen tarpeita riittävään toimeentuloon, hyvinvointiin ja turvallisuuteen. ”Belonging” korvaa kuviossa Allardtin käsitteen ”loving” ja painottaa sosiaalisten verkostojen, yhteisyyden ja sosiaalisen pääoman merkitystä luottamuksen ja hyväksynnän rakentajina. Nämä myös suojaavat erilaisilta disorganisaatioilmiöiltä, kuten rikollisuudelta ja huumeidenkäytöltä. ”Acting” on tässä verrannollinen Allardtin käsitteeseen ”being” ja korostaa toimijuuden ja valtaistumisen vaikutusta osallisuuteen. Vuorovaikutteisella, dialogisella kohtaamisella luodaan kunkin omalle äänelle lisää tilaa. Edellä mainittujen osatekijöiden puutos voi johtaa syrjäytymiseen: vieraantumiseen, passivoitumiseen, objektivoitumiseen, vetäytymiseen, luopumiseen, turvattomuuteen sekä taloudelliseen ja terveydelliseen huono-osaisuuteen.

Raivion ja Karjalaisen (2013, 17, Kuvio 3) osallisuuden osatekijöitä kuvaavan kaavion ”belonging” ja ”acting” -sektoreiden kasvu johtaa myös ”having”-sektorin kasvuun. Toimijuuden, valtaisuuden, verkostojen, yhteisyyden ja sosiaalisen pääoman myötä kasvavat myös mahdollisuudet hyvinvointiin, turvallisuuteen ja taloudelliseen toimeentuloon. Samanlainen keskinäisriippuvuus vaikuttaa sektoreiden välillä myös muihin suuntiin. Kuvion ”having”-osioon on tässä artikkelissa lisätty taloudellisen pääoman ohkeen kulttuurinen pääoma ja ”acting”-osioon toimijuuden ja valtaistumisen ohkeen luovuus sekä itseilmaisu rakentamaan siltaa alun perin sosiaalipoliittisiin näkökulmiin luodun käsittekaavion soveltamisessa musiikkiharrastuksen puolelle. Kaavio auttaa jäsentämään useat kuoro- ja musiikkitoimintaa koskevat tutkimukset kokonaisuudeksi, joka osaltaan selittää havaittuja musiikin hyvinvointivaikutuksia ja toisaalta tarjoaa reflektiotyökalun tutkimusten soveltamisessa kuoroarkeen.

## ”Acting”: toimijuuden, valtaisuuden ja itseilmaisun näkökulma kuoropedagogiikassa

Raivion ja Karjalaisen (2013, 17, Kuvio 3) esittämässä osallisuuden kaaviossa ”acting”-ulottuvuus muodostuu yksilön toimijuudesta ja valtaistumisesta. Musiikkikasvatuksen tutkimuksessa näille läheistä sukua ovat musiikillisen toimijuuden ja musiikillisen minäpystyvyyden käsitteet. Keskeisinä musiikillisen toimijuuden ilmiöinä voidaan pitää myös luovuuden ja itseilmaisun eri musiikillisia muotoja, kuten laulamista, soittamista ja säveltämistä (ks. esim. Karlsen 2011, 114).

Toimijuus on keskeinen käsite sosiologisessa ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa, mutta käsitteen määrittely herättää edelleen runsaasti keskustelua. Määrittelyä kaippaa esimerkiksi se, kuinka paljon toimijuudessa on kyse yksilön ominaisuuksista ja kuinka paljon lopulta ulkoiset rakenteet määrittävät toimijuuden ilmenemistä ja muodostumista. Toimijuus on hyvin relationaalinen ja aikasidonnainen käsite, josta voi yhtä hyvin mitata laatua tai määrää. Yksiselitteistä ei myöskään ole, onko toimijuus muuttuja vai osa yksilön kapasiteettia. (Hitlin & Glen 2007; Honkasalo, Ketokivi & Leppo 2014; Kristiansen 2014.) Kristiansen (2014, 15) määrittelee toimijuuden yksilön uskoksi omiin kykyihinsä vaikuttaa oman elämänsä suuntaan. Valtaistuminen (empowerment) puolestaan syntyy toimijuuden ja ulkoisten rakenteiden välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Valtaistuminen on valinnan ja toiminnan vapauden lisääntymistä suhteessa oman elämänsä muotoutumiseen. Käsite pitää sisälleen myös päätöksiin ja resursseihin liittyvän omistajuuden. Eri yhteyksissä samaan ilmiöön viitataan läheisesti sukua olevilla käsitteillä autonomia, itsevarmuus, omanarvontunto ja itseohjautuvuus. (Narayan 2005, 3–6.)

Musiikillisen toimijuuden tutkimuksessa tarkastellaan yksilö- ja yhteisötasolla kykyjä toimia ”in and through music” – toimia osana musiikillista ilmaisua, vastaanottamista ja kykyä hyödyntää musiikkia esimerkiksi itsesäätelyssä (tunteet, kehollisuus), identiteetti-prosesseissa, ajattelussa, sosiaalisuuden toteuttamisessa, toisiin liittymisessä, herkistymisessä itselle ja ympäristölle, ääniympäristön säätelyssä, luovuudessa, sekä musiikkiin liittyvien taitojen kehittämisessä (ks. esim. DeNora 1999, 34–49; Batt-Rawden & DeNora 2005, 290–292, 299; Karlsen & Westerlund 2010, 231–232; Karlsen 2014, 425). Kuorotoiminnassa ovat voimakkaasti läsnä sekä Westerlundin kuvaama musiikillisen toimijuuden vertikaalinen ulottuvuus: subjektiivinen, ajallisesti koettava narratiivi, joka on suhteessa sosiokulttuuriseen ympäristöön, että horisontaalinen ulottuvuus: sosiokulttuurinen rakenteellinen taso, jota voi havainnoida itsenäisesti, mutta jonka pohjalta yksilöt voivat kokea joko jaettavia nautinnollisia musiikkikokemuksia tai vieraantuneisuutta ja joukkoon kuulumattomuutta (Karlsen & Westerlund 2010, 231–232).

Kuoronjohtajan työssä vastuullani on luoda rakenteita, joissa kuorolaisten toimijuudelle ja valtaistumiselle on tilaa, mutta toisaalta joudun rajaamaan tuota tilaa vahvistaakseni yhteisyyden ja kuulumisen ulottuvuutta (belonging) sekä turvallisuuteen ja kulttuurisen pääoman vahvistamiseen liittyviä pyrkimyksiä (having) (Kuvio 3). Toisaalta kuorolaisten toimijuuden lisääntyminen samanaikaisesti vahvistaa näitä. Kyseessä on spiraalimaiseen kasvuun tähtäävä jatkuvan tasapainon ylläpito edellä mainittujen tavoitteiden välillä. Kasvun edellytyksenä pidän määrätietoista luottamuksen rakentamista kuorolaisten ja johtajan välillä sekä kuorolaisten kesken. Kuoronjohtajana joudun olemaan herkkänä tasapainon muutoksille ja tekemään tarvittavia korjausliikkeitä jatkuvasti.

Alku Vox Aurea -kuoron äänenmuodostajana ja varajohtajana oli täynnä ristiriitaisia ajatuksia, laajoja kysymyksiä ja toivottomuuden hetkiä. Musiikinopettajaopinnoissa olin omaksunut konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja partiojohtajataustastani kumpusi vahva usko luottamuksen voimaan kasvatustehtävissä. Kuorossa törmäsin ympäristöön, jossa oli valmis käsitys siitä, minkälainen äänenmuodostajan kuuluu olla ja miten työtä tehdään –

perinne oli jo vuosikymmenten ikäinen. Samanaikaisesti kuoronjohtajana toiminut Pekka Kostiainen oli erittäin kannustava, luotti ja antoi toimintatilaa – sain kokeilla, yrittää ja erehtyä. Päiväkirjassani (16.3.1998) kerron saaneeni kritiikkiä siitä, etten pidä riittävän ”kovaa kuria”. Asia johti intensiiviseen reflektiokierteeseen (ks. esim. Holman Jones ym. 2016, 34), jossa jouduin käsittelemään suhdettani opettajajohtoisuuden ja oppilaskeskeisyyden välillä. Keskustelin asiasta myös edellisen äänenmuodostajan kanssa ja sain häneltä merkittävää tukea pohdintaani (Kirje 17.3.1998). Koin, että minulta odotettiin opettajajohtoisempaa otetta, mikä oli omia arvojeni ja uskomuksiani vastaan. Lopulta päädyin listaamaan käsityksiäni, joista keskustelin seuraavissa harjoituksissa kuorolaisten kanssa:

- jokaisella on oma ääni, jonka paras asiantuntija on itse
- ääni kehittyy vain omalla aktiivisuudella, ei sillä, että laulaa mekaanisia harjoituksia
- jos luulee osaavansa perusasiat, on vaikea kehittyä -> kehitys alkaa, kun löytää tutkiskelevan asenteen perusasioihin
- ½ tuntia viikossa on TOSI lyhyt aika, jotta asioita ja oppia jäisi lihasmuistiin -> aika on käytettävä intensiivisesti ja tehokkaasti
- kuoro on yhteisyritys, jos põliset naapurin kanssa, etkä tee parastasi, olet siitä vastuussa koko kuorolle
- kun kaikki mukana, me pystytään MIHIN vaan -> täällä on hyvää sakkia
- tulkaa juttelemaan, tekemään ehdotuksia, kysymyksiä ääniasioista ja kuoroasioista MUTTA äänenmuodostuksen ulkopuolella (aikaa)
- Kuinka moni on valmis ottamaan uuden asenteen tähän hommaan?”  
(Päiväkirja 16.3.1998)

Keskustelu oli lopulta sängen opettajajohtoinen, sillä kuorolaiset eivät siihen juurikaan uskaltaneet osallistua. Ajatuksistani ikään kuin kuului läpi toive kuorolaisten toimijuudesta ja usko toimijuuden merkitykseen oppimisessa, mutta keinoja asian edistämiseksi minulla ei ollut. Päädyin kertomaan ”faktoja” kuorolaisille ja houkuttelemaan vahvempaan toimijuuteen sanoittamalla uskoa yhteisöön ja kuorolaisten kykyihin. Käytännön toimintani oli kuitenkin ristiriidassa oppilaslähtöisyyteen liittyvien arvojeni kanssa. Samalla oivalsin, että jotakin toimintakulttuurissa täytyy muuttaa, jotta pystyn arvoieni jatkamaan tehtävässä. Muutin toimintaani aloittamalla kuorossa säännölliset ilmaisutaito- ja ryhmärakentamisharjoitukset äänenmuodostushetkien yhteydessä. Kuoroleireillä varasin aikaa kahdenkeskisille keskustelua ja laulua sisältäville tapaamisille jokaisen kuorolaisen kanssa. Jälkikäteen tarkasteltuna tuossa toiminnassa oli runsaasti musiikillista toimijuutta tukevia elementtejä, kuten itseilmaisuuksiin rohkaisua, tunteiden tunnistamista ja käsittelyä, oman identiteetin rakentamista, musiikillisen ilmaisun yhteyttä kehollisuuteen ja liittymistä toisiinsa (ks. esim. DeNora 1999, 34–49; Karlsen 2014, 425). Vuonna 1998 kuvasin toiminnan päämäärää käsitteellä ”Luova hulluus”:

*Etsimme ilmaisutaidollisilla harjoituksilla kuorolaisten uskaltamisen ja kehtaamisen rajoja. Jos ei viihdy siinä, missä on, ei laulustakaan tule mitään – ja yleisö huomaa, jos laulajalla ei ole hauskaa. Tivistetysti voisi sanoa, että äänenhuolto puolituntinen on intensiivistä itseensä keskittymistä ja tutkistelua: mikä on se mun ääni, ja miten sen muodostan. Kun laulaja löytää yhteyden kehoonsa, on laulamisenkin nautimollisempaa. (Rauhala 1998)*

Alkuvuosinani toimintani kuorossa oli hyvin intuitiivista ja perustui lähinnä omaan reflektioon, ympäristöltä saatuaan palautteeseen ja opinnoissa omaksuttuihin pedagogisiin arvoihin ja taitoihin. Aloitin työn opettajana Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksella vuonna 2005 (Kuvio 1). Työyhteisössä vallitsi jo tuolloin yhteisen kehittämisen ilmapiiri. Keskusteluissa kollegoiden kanssa tutustuin toimijuuden käsitteeseen entistä syvällisem-



min, sain luettavakseni mielenkiintoisia artikkeleita ja kuulin myös erilaisista käytänteistä, joilla toimijuutta on pyritty vahvistamaan. Kun aloitin kuoronjohtajan tehtävässä vuonna 2009, käynnistitin samalla pitkän prosessin, jossa olen tulkinut tutkimustietoa ja soveltanut sitä oman ymmärrykseni mukaan, jotta kuorolaisten toimijuudelle olisi tilaa ja mahdollisuuksia kasvaa.

Syksystä 2015 alkaen jokainen syksy kuorossa on alkanut pienryhmyöskentelyllä, jossa kuorolaiset arvioivat siihenastista toimintaa sekä laativat yhteiset tavoitteet toiminnan kehittämiseksi. Pyrkimyksenä on vahvistaa kuorolaisten kokemusta kyvyistään ja mahdollisuuksistaan vaikuttaa toiminnan suuntaan (ks. esim. Kristiansen 2014, 15; Saari 2015, 110). Pienryhmissä jokaisen ääntä rohkaistaan kuuluviin ja koonnissa kaikki ideat ja ajatukset hyväksytään jatkokehittämisen pohjaksi. Tavoitteisiin palataan toimintakauden aikana, niitä hiotaan ja toteutumista arvioidaan. Yhteisestä työskentelystä on vaikea kuitenkin erottaa, mitkä ovat aidosti kuorolaisten omia ajatuksia ja mitkä syntyvät vaikkapa hyväksynnän tarpeesta tai sopeutumisesta sosiokulttuuriseen kontekstiin (Kuvio 1). Esimerkiksi syksyn 2019 kuorolaisten työskentelyn koonnissa löytyy samankaltaisia seikkoja arvioissa sekä kehityskohteista että toimivista käytänteistä. Vastaukset saattavatkin yhtä hyvin kuvata omaksuttua yhteistä arvopohjaa tai käsitystä kuoronjohtajan toiveista kuin kuorolaisten henkilökohtaisia tarpeita.

Matkojen yhteydessä kuoro jaetaan noin kahdeksan kuorolaisen matkaryhmiin, jotka laativat itselleen säännöt, joihin koko ryhmä voi sitoutua. Toisinaan kuorolaiset arvioivat omaa suoritustasoaan suhteessa omaan mahdolliseen suoriutumiskapasiteettiinsa. Harjoiteltavasta ohjelmistosta laaditaan ”tsemppilistoja”, joiden avulla jokainen kuorolainen voi seurata itse oman oppimisensa edistymistä. Taulukkoon kukin saa merkitä päivämäärän, koska osaa minkäkin laulun nuotista, koska ulkoa ja koska pystyy vastaamaan osuudestaan tuplakvartetin kanssa. Kuorolaiset saavat jatkuvasti esittää ohjelmistotoiveita, ja joulukonserttikappaleista joinakin vuosina jopa lähes kaikki valitaan äänestämällä. Kuoronjohtaja kantaa taiteellisen vastuun ohjelmistosta, mutta ohjelmistokokonaisuudesta keskustellaan yhdessä ja pyritään löytämään lopputulos, jonka takana kaikki voivat seistä. Pidän tärkeänä, että kuorolaisilla on käsitys, miksi tiettyjä lauluja lauletaan ja miksi toiminnan tavoitteet kullakin kaudella ovat ne, mitkä ovat. Perustelujen ymmärtäminen ja kuulluksi tuleminen luovat osaltaan vaikuttamisen mahdollisuuksia sekä omaan että yhteiseen toimintaan (ks. esim. Rouvinen-Wilenius 2014, 67; Särkelä-Kukko 2014, 36). Edellä mainitut toimijuuden vahvistamiseen tähtäävät keinot tulkitsevat samansuuntaisiksi kuin Rouvinen-Wileniuksen (2014, 55) koonti osallisuuden kokemusta vahvistavista sosiaaliseen terveyteen liittyvistä tekijöistä. Hän mainitsee koonnissaan muun muassa valintojen tekemisen mahdollisuuden, yhteisöön kuulumisen tunteen, sääntöjen tunnistamisen ja itsensä tarpeelliseksi kokemisen (emt. 55).

Ohjelmistovalinnoissa olen kuorolaisten ohella sidoksissa myös muuhun sosiokulttuuriseen kontekstiin (Kuvio 1). Toisinaan konserttitilaaajien tai festivaalien musiikkivalinnat eivät miellytä kuorolaisia tai itseäni. Toisinaan kuorolaisten kappaletoiveet eivät sovi yhteen esityksen tilanteen yhteiskunnallisen toimijan arvojen kanssa. Joskus vanhemmat kaipaavat ohjelmistoon vaikkapa lisää heidän nuoruutensa aikaisia suosikkisävelmiä, jotka eivät sovellu kuoron ohjelmistoon tai joihin sovitusluvan hankkiminen olisi kohtuuttoman kallista. Toisinaan valtakunnallisessa tai kansainvälisessä kuoroyhteisössä jokin tietty musiikkityyli tai tietyn säveltäjän tuotanto on erityisen arvostettua ja tämä tuntuu sosiaalisena paineena. Kaikki osapuolet joutuvat tekemään kompromisseja keskenään ja samalla muodostuu rajoja toimijuudelle. Kyseessä on myös tasapainottelu sosiokulttuuriseen kontekstiin suhteutuvan taiteellisen tason määrittelyn ja kuorolaisten toimijuuden vahvistamispyrkimysten välillä.

Toimijuustutkimuksessa keskeinen käsite on minäpystyvyys, joka on lukuisissa musiikkikasvatuksen tutkimuksissakin liitetty läheisesti musiikin harrastamisen motivaation synty-miseen ja ylläpitoon. Minäpystyvyydessä kyse on uskosta omaan suoriutumiseen ja omiin



vaikutusmahdollisuuksiin. Näillä on suora yhteys haasteista selviytymiseen, motivaatioon ja emotionaaliseen hyvinvointiin. (Ahonen 2004, 154–160; Bandura 1997.) Yksilö on valmis panostamaan toimintaan, jota hän arvostaa ja jossa hän uskoo menestyvänsä (Ahonen 2004, 159, 163). Kuorolaisten minäpystyvyyksäsityksen ja motivaation kehitykseen olen pyrkinyt ohjelmiston valinnassa ja toiminnan suunnittelussa ratkaisuille, joissa tavoitteen saavuttaminen vaatii ponnistelua, mutta tavoite on kuitenkin turvallisesti saavutettavissa. Optimaalisen haastetason löytäminen mahdollistaa flow- eli virtauskokemukset, joissa tehtävä suorastaan vie mukanaan (ks. esim. Ahonen 2004, 159, 163–164; Csikszentmihalyi & Larson 1984, 249–262). Harjoituksissa pyrin seuraamaan herkästi kuorolaisten jaksamista ja mielenkiinnon kohteita, jotta tekemisen intensiteetti saavuttaisi mahdollisimman usein flow-kokemuksiakin sisältävän tasapainopisteen. Mikäli epäonnistun tässä tavoitteessa, lopettaa pahimmillaan osa kuorolaisista harrastuksensa. Koska kuorolaiset ovat iältään, mieltymyksiltään ja taidoiltaan heterogeeninen joukko, ja ryhmässä on yli 50 laulajaa, olen usein kuorolaisten pitkämielisyyden varassa – epäonnistumisia en pysty täysin välttämään. Kolhiutuneita minäpystyvyyksäsityksiä yritän paikata muilla osallisuutta vahvistavilla tekijöillä, kuten viestimällä hyväksyntää ja panostamalla ryhmän turvallisuuteen (ks. esim. Rouvinen-Wilenius 2014, 55).

Harjoituskauden edetessä tavoitetasoa ja samalla myös motivaatiota pyrin nostamaan edellyttämällä yhä korkeampaa taiteellista tasoa, kuten tarkkuutta, äänen kvaliteettia, tulkintaa ja tunneilmaisua. Toisaalta vaikeuksien ja epäonnistumisten turvallinen hyväksyminen sekä ryhmässä vallitseva lämmin huumori ja leikkimielisyys saattavat auttaa tavoittelemaan taitoja joukossa jopa oman henkilökohtaisen minäpystyvyyksäsityksen rajojen yli (ks. esim. Hoffart 2017, 301). Vox Aureassa aikaa kestäviksi kuorolaisten suosikkikappaleiksi ovat usein nousseet vaativat nykymusiikkiteokset, joiden opetteleminen on vaatinut runsaasti ponnistelua, mutta tavoite on saavutettu ryhmän tuella. Toisaalta toivottujen sävelmien joukossa on renessanssimusiikkia, jossa ponnistelun tuloksena avautuu uusi viritysmaailma sekä polyfonian jännitteisyydet. Yleisön suosikkilaulut eivät aina vaatimustasoltaan riitä vastaamaan kuorolaisten tarpeeseen kehittää omaa minäpystyvyyksäsitystään. Toisaalta yleisön kannustava palaute voi tukea positiivista minäkuvaa muuten, joten näilläkin lauluilla on paikkansa. Kuorolaisten käsitykseen toiminnan arvosta (ks. esim. Ahonen 2004, 159, 163–164) liittyvät läheisesti ponnisteluun käytetyn henkilökohtaisen panoksen lisäksi sosiokulttuurisen kontekstin muilta toimijoilta (Kuvio 1) saatu positiivinen huomio: palkinnot, mediajulkisuus ja yleisön sekä lähiyhteisöjen arvostava palaute (ks. esim. Järvinen ym. 2018). Toiminnan tavoitteiden asettaminen korkealle voi toisinaan kuoronjohtajan näkökulmasta olla riski, koska kuorolaisten senhetkinen osaaminen ei viittaa onnistumiseen tulevassa haasteessa, mutta usko nuoriin saattaa myös parhaimmillaan vahvistaa nuorten harrastusmotivaatiota, minäpystyvyyksäsitystä ja sen kautta toimijuutta.

Eräs kuoronjohtajakauteni eniten kauhua herättäneistä kokemustihentymistä (Kuvio 2), jossa tavoitteen ja taitojen välisen suhteen tasapaino oli koetuksella, on ollut Augusta Read Thomasin säveltämän 20 minuuttisen Daylight Divine -teoksen valmistaminen yhteistyössä Jyväskylän Sinfonian kanssa vuonna 2011. Kuorossa oli ollut suuri sukupolvenvaihdos ja kakkosalto-stemmassa lähes kaikki laulajat olivat pieniä alakoululaisia, joista vain harvalla oli nuotinlukutaito. Kuvaan tilannetta sanomalehtihaastattelussa:

*Hyvin vaativaa laulettavaa, tahtilajit vaihtuvat, on suuria hyppyjä ja melodiakulut ovat vaikeita. Jo syksyllä aloitimme harjoittelun, joten teos on vaatinut lapsilta hyvin paljon työtunteja. Lapsille tämä kuitenkin on arvokas, spesiaali kokemus. (Keski-suomalainen, 14.2.2011.)*

Kommentin viimeinen lause oli tuossa vaiheessa yhtä paljon toive kuin havainto. Paria viikkoa aikaisemmin olin ollut lähes varma, että kuoro ei tule selviytymään teoksesta ja

tunsin pettäneeni sekä kuorolaisten että yhteistyötahojen luottamuksen. Jouduin kyseenalaistamaan oman ammatillisen osaamiseni sekä tehtävien vastaanottamisessa että toiminnan organisoimisessa vahvasti. Odotettavissa oli taiteelliselta tasoltaan heikko esitys. Tilanne kuitenkin pakotti antamaan enemmän harjoitteluvastuuta kuorolaisille itselleen, valmistamaan harjoitusäänitteitä ja luomaan uusia stemmaharjoituskäytänteitä, jotka jäivät elämään. Omasta kontrollista piti päästää irti ja luottaa yhteisön voimaan. Lopulta projektista muodostui kokonaisuus, johon kuorolaiset viittasivat ylpeinä puheissaan vuosia jälkeenpäin. Tehtävästä selvittiin kuorolaisten aktiivisen toimijuuden ansiosta ja kuorolaisten viestintä viittasi myös valtaistumisen kokemuksiin. Lopputulos olisi kuitenkin voinut olla myös täysin päinvastainen.

Vox Aurea on ikäsekoitteinen ryhmä, jossa nuorimmat laulajat ovat kauden alkaessa 10-vuotiaita ja vanhimmat 19-vuotiaita. Tutkimusten mukaan ikäsekoitteinen ryhmä tukee lasten sosiaalista ja emotionaalista kehitystä, vähentää kilpailua ja aggressiota, antaa tilaa yksilölliselle kehitykselle sekä vahvistaa hoivaelementin läsnäoloa toiminnassa (Huf & Raggl 2017, 173–174; Pratt 1986, 111–114). Ikäsekoitteisuuden myötä kuoroon on luotu jo edellisten kuoronjohtajien kausilla toimintakulttuuri, jossa laulajat pitävät huolta toisistaan ja kantavat vastuutehtäviä (ks. esim. Erkkilä 2013). Kuorossa jokainen uusi tulokas saa kokeneesta laulajasta kuorokummin, joka istuu harjoituksissa vieressä, vastaa kysymyksiin, kuuntelee tuntemuksia ja pitää huolta, että uusi kuorolainen pääsee sisälle kuorokäytäntöihin ja ryhmään. Kuorolaiset kasvavat vastuuseen kuorovuosien myötä. (Ks. esim. Huf & Raggl 2017, 173–174.) Aluksi vastuu ulottuu omaan toimintaan ja oppimiseen, mutta vähitellen vastuu laajenee kuorotoverien tukemiseen, kuorokummiuteen, stemmaharjoitusten järjestämiseen ja ohjaamiseen, pienyhteytoiminnan organisointiin, matkaryhmävuotuuksien ulkomailla sekä kansainvälisiin edustustehtäviin. Moni entinen Vox Aurea -kuorolainen on kiitellyt kuorotoiminnan olleen ratkaiseva kasvualusta tiellä kansainväliselle uralle tai muusikoksi. Kuorolaisten kertomuksista kuultavat itseluottamuksen kasvun ja valtaistumisen kokemukset (Järvinen ym. 2018; Vesalainen 2017). Toisaalta kuoroon liittyviin haastatteluaineistoihin ei ole koskaan päätyntä kuorolaisia, joilla harrastusura on loppunut jo alkuvaiheessa. Heillä kokemukset ovat saattaneet olla sävyllään paljon negatiivisempia.

Kuorolaisten toimijuuden ja valtaisuuden kasvuun tähtää myös kuoron lauluyhteytoiminta. Jokainen Vox Aurea -kuoron jäsen kuuluu lauluyhtyeeseen, joka muodoltaan on tavallisesti tuplakvartetti. Yhtyeiden kokoonpano vaihtelee kausittain, millä toisaalta pyritään tukemaan luottamuksen syntymistä ja kuorolaisten tutustumista toisiinsa, toisaalta kehittämään kuorolaisten taitoja kuunnella ja sopeuttaa oma yksilöllinen äänensä erilaisten äänten kanssa soivaksi kudokseksi. Pyrkimyksenä on myös vahvistaa kuorolaisten itseohjautuvuutta ja omistajuutta (ks. esim. Narayan 2005, 3–4) kuorolaistaitojensa käytössä: itsenäiseen lauluyhteytoimintaan oppiminen toivottavasti rohkaisee organisoimaan moniäänistä yhteislaulutoimintaa vaikkapa lähiyhteisöjen juhlissa. Kuorossa opituista taidoista soisi olevan iloa myös varsinaisen kuoroharrastuksen ulkopuolella sekä myöhemmin elämässä (ks. esim. Karlsen 2011, 109). Lauluyhtyeet harjoittelevat itsenäisesti kuoron ohjelmistoa kuorolaisten kodeissa. Ennen konserttikiertuetta tai muuta tärkeää tavoitetta järjestetään tunnelmaltaan kepeä ”kvartetit esiintyvät” -tilaisuus, jossa kukin lauluyhtye esittää ohjelmistosta yhden heille arvotun kappaleen. Kuulijat kannustavat innokkaasti ja tarvittaessa tukevat haastavissa kohdissa. Uusille laulajille toimintatapa on kuitenkin usein aiheuttanut paineen tuntua ja jännitystä, mikä antaa aiheen kehittämiseen.

Itsenäistä yhteistoimintaa kuorolaiset harjoittavat myös viikonloppuharjoitusten stemmaharjoituksissa. Tällöin kuoronjohtajan tehtäväksi jää kiertää eri stemmojen harjoitustiloissa, kysyä, kuunnella ja vastata kysymyksiin, auttaa haastavissa kohdissa, teroittaa tavoitteita, auttaa pilkkomaan oppimisprosesseja sopivan kokoihin paloihin ja tukea musiikin hahmotamista tuomalla musiikillisten elementtien yhteisvaikutuksia näkyviin sekä sanoittamalla

että yhdessä kokeilemalla. Tärkeintä mielestäni kuitenkin on osata poistua paikalta ja olla toimimatta oppimisen esteenä. Tunnetasolla on toisinaan haastavaa viestiä luottamusta kuorolaisten omiin ongelmanratkaisukykyihin sen sijaan, että tarjoaa valmiin vastauksen. Kuorolaiset kuitenkin ovat osoittaneet oppineensa löytämään teoksista harjoittelua vaativia kohtia ja toivottavasti tutustuneet samalla itseensä musiikin oppijoina.

Laulutaidon oppimisen voidaan katsoa jo itsessään vahvistavan musiikillista toimijuutta monipuolisesti sekä musiikillisena taitona, joka avaa reittejä musiikillisen kokemuksen maailmaan että välineenä itsetuntemukseen, itsesäätelyyn (tunteet, kehollisuus) ja itseilmaisuun (ks. esim. Karlsen 2014, 425). Jo musiikin kuunteleminen tukee identiteetin muodostumista sekä itsetuntemuksen lisääntymistä (DeNora 1999, 49). Musiikki on erinomainen väline tunteiden vahvistamisessa ja niistä vapautumisessa sekä sisäisten impulssien kontrolloinnissa. Musiikkiharrastuksen myötä nuori saavuttaa lisäksi itsetunnon kasvulle tärkeitä oppimisen, onnistumisen, osaamisen ja tietämisen kokemuksia. (Saarikallio 2009, 21–22.) Puheen esihistorian tutkimuksessa on esitetty, että puheen esiaste, emotionaalinen ääntely, olisi syntynyt nimenomaan mahdollistamaan tunneviestintää ja yhteistoimintaa. Sittemmin kehittynyt puhe erikoistui kognitiiviseen viestintään. Emotionaalisen ääntelyn pohjalta kehittynyt laulu on säilyttänyt asemansa vahvana tunneviestintävälineenä ja yhteisön rakentajana. (Burling 2007, 127–128; Mithen 2009, 68–70.)

Kuorolaulua ajattelen kuoronjohtajan näkökulmasta ikään kuin yhdessä jaettuna tunne-episodina: musiikissa on sisäänkirjoitettuna tunneviestejä, jotka tulkinan aikana eletään läpi samansuuntaisesti kansalaulajien kera. Itseilmaisun ja yhteisen ilmaisun välinen raja hämärtyy. Mikäli tunnelmaisua tarkastellaan laulun evolutionaarisena perustehtävänä, voisiko siinä onnistumista pitää keskeisenä kriteerinä taiteellisen tavoitteen saavuttamista arvioitaessa? Kuoronjohtajana tehtäväni on avata näkökulmia kunkin kappaleen tunneviesteihin sekä johtamisleiden, eläytymisen että keskustelun avulla. Mitä tunteita kappaleeseen liittyy? Miten ne kuuluvat äänensävyissä ja fraseerauksessa? Kuinka ne näkyvät ja tuntuvat kehossa? Kuinka kappaleen tunteet liittyvät omaan elämään? Jo yksittäinen laulu voi muodostua merkittäväksi tunnesäätelyvälineeksi: laulusta saattaa löytyä lohdullinen peili vaikkapa omalle yksinäisyydelle tai arkinen työkalu nostamaan mielialaa (ks. esim. Ruud 2013, 3–10). Tuomas Eerolan tutkimusryhmä (2016) teki löydön empatiakyvyn yhteydestä kykyyn nauttia liikuttavan surullisesta musiikista. Voisiko musiikin sisältämien tunne-episodien yhteinen tulkinta olla jopa kehittämässä empatiakykyä? Tämänkaltaisia tulkintoja on esittänyt muun muassa Kathryn Marsh (2019).

Kuorotoiminnassa toimijuutta, valtaisuutta ja itseilmaisua voidaan tarkastella sekä ryhmätasolla että yksilötasolla (ks. esim. Batt-Rawden & Andersen 2020, 148). Ponnisteltavaa tulisi olla riittävästi, jotta flow-kokemuksia olisi mahdollista houkutellessa esille, mutta ei liikaa, jotta minäpystyvyyksäkäsitys ei laske (ks. esim. Ahonen 2004, 159, 163–164; Csikszentmihalyi & Larson 1984, 249–262). Ryhmänä haasteet voivat liittyä vaikkapa kappaleen vaativuuteen, tunnelmaisuuksiin, koreografiaan, kuuntelutaitoihin, esiintymisympäristöön, uusien jäsenten integrointiin, musiikkikulttuuriin tai jaksamiseen. Yksilötasolla ponnistelua voi edellisten lisäksi tuottaa esimerkiksi soolotehtävä, pienyhteysharjoittelu, oman äänenvärin soveltaminen yhteisöön, vastuunkanto muista, omien musiikillisten taitojen ja tietojen kehittäminen tai vaikkapa ulkomaalaisessa isäntäperheessä selviytyminen. (Järvinen ym. 2018; Vesalainen 2017.) Haasteissa piilee mahdollisuus toimijuuden, valtaisuuden ja itseilmaisun kasvulle tai siemen ulkopuolisuuden ja epäonnistumisen kokemuksille (ks. esim. Karlsen & Westerlund 2010, 231–232). Toiminnassa ollaan monipuolisesti palkitsevan itsensä ylittämisen äärellä, mikä parhaimmillaan ilmenee yhteisinä flow-kokemuksina musisoidessa.

## ”Belonging”: sosiaalisen pääoman, jäsenyyden ja yhteisyyden näkökulma kuoropedagogiikassa

*Ei sitä voi edes sanoa kuvata sellaiselle, joka ei ole itse päässyt kokeilemaan. 40 nuorta on latautunut esitettävän kappaleen tunnelmaan ja itse näkee, miten se purkautuu heistä. Koko joukko esiintyy yhtenä. Ja lopuksi tulee hetken hiljaisuus, yleisössä on jollain tippa silmässä. Se on valtava yhteisöllisyyden tunne, elämää suurempi kokemus. -- Kuorossa äänet yhdistyvät ja yksityisestä tulee yhteistä. Siihen taitaa perustua sekin, että kuorolaisten välille syntyy usein koko elämän läpi kestäviä ystävyys-suhteita. (Autio 2008.)*

Näin kuvasin motivaatiotani tarttua juuri saamaani kuoronjohtajan toimeen sanomalehti Keski-suomalaisen haastattelussa puoli vuotta ennen työn alkua. Olin toiminut Vox Aurea -kuorossa äänenmuodostajan ja varajohtajan tehtävissä vuodesta 1998 ja perustamani Ruamjai-kuoron johtajana vuodesta 2000, joten olin päässyt jo kokemaan syvästi kuorolaulun voiman. Aivan toisen sävyinen kirjoitus löytyy päiväkirjastani keväältä 2020, kun kuoro toiminta siirtyi etätökalujen varaan maassa levinneen korona-viruksen vuoksi:

*Nyt yhteislaulun tuoma välitön tunnepalkinto puuttuu, koska teknologia ei mahdollista viiveitten vuoksi yhdessä laulamista etänä. Motivaatiolähteenä ulkomaan konserttikiertuekin peruuntui, joten jäljellä on vain luottamus. Oletteko tässä vielä, vaikka tämä ei ole niin kivaa? Oletteko sitoutumisen ja välittämisen voimalla vielä mukana, vaikka koko toiminnan ydin puuttuu? Kuinka pitkän aikajänteen kestää nuorella sitoutuminen, kun toiminta ei tällä hetkellä tuota samaa mielihyvää ja näköpiirissä ei ole mitään varmaa? Käskenällä ja puristamalla tekee vain tuhoa. Ei voi kuin luottaa, kuvata tilannetta, avata mahdollisuuksia, kuunnella, olla ja katsoa, moniko jää. Näin pääsiäisen alla voisi vaikka todeta, että nyt on kuorotouhu ihan armon varassa. Kauhean syvälle sattuu nyt jokainen poisjäävä kuorolainen. Tuntuu luottamuksen menettämiseltä. Tuntuu epäonnistumiselta. Ne ovat onneksi kuitenkin vain tunteita. Kuoro on kuin oma lapsi tai ruumiinjäsen. Se on niin kiinni omassa minuudessa, että eristäytyminen tuntuu kuin joutuisi olemaan erossa pienestä lapsestaan. (Päiväkirja 7.4.2020.)*

Kuulumisen ja yhteisyyden tunne kuorossa on elämässäni voimakkaimpien elämysten joukossa. Tunne antaa minulle voimia, lohduttaa, innostaa, eheyttää, rauhoittaa ja luo toiveikkautta. Samankaltaisista kokemuksista toivon kuorolaisten nauttivan. Sosiaalisen eristäytymisen aikana yhteislaulusta katosi ”yhteis-” ja jäi vain laulu: teknologian laatu ei vielä riitä äänen kuljettamiseen tavalla, joka mahdollistaisi samanaikaisen laulamisen yhdessä verkkovälitteisesti. Yhteisyysulottuvuuden merkityksellisyydestä kuorotoiminnassa tuli kipeällä tavalla kouriintuntuva. Jatkoimme Vox Aurean kanssa harjoituksia videokonferenssisovelluksen sekä yhteistoiminnallisuuden mahdollistavan äänityssovelluksen avulla. Kolme kuorolaista lopetti harrastuksen saman tien. Virtuaalikuoroprojekti ahdisti monia, koska oman äänen kuuleminen ja kuvan näkeminen yksin arastutti. Nuorista monet ovat valinneet tietoisesti nimenomaan kuorolauluharrastuksen – äänitys tuntuu yksinlaululta. Samankaltaisia kokemuksia ovat jakaneet sosiaalisessa mediassa ja blogiteksteissään monet nuorisokuoronjohtajat ja kuorolaulajat eri puolilta maailmaa (esim. Tisi 2020).

Raivion ja Karjalaisen (2013, 17, Kuvio 3) esittämässä sosiaalisen osallisuuden kaaviossa ”belonging”-sektori sisältää jäsenyyden, yhteisyyden ja sosiaalisen pääoman ulottuvuudet. Yhteislaulun rooli kaikkien näiden ulottuvuuksien rakentajana on ollut keskeinen jo ihmisten esihistoriassa, kun metsästyksen elinkeinona edellytti vahvoja sosiaalisia siteitä sekä luottamusta ryhmään. Laulun ja tanssin arvellaan helpottaneen yhteisyyden kokemusta, yhteistä rytmittymistä ja yhteisymmärryksen syntyä. Metsästyksessä tarvittava toisen ihmisen toiminnan ymmärtäminen, ennakointi ja rationaalinen päätöksen teko edellyttivät myös toimivaa tunneviestintää. (Mithen 2009, 68–70.) Erityisesti konfliktitilanteisiin tai

sosiaaliseen epävarmuuteen yhteinen laulu tarjoaa oivan työkalun: rehellisen signaalin, joka voidaan kokea yhdessä, mutta jonka kukin voi samanaikaisesti tulkita omiin lähtökohtiinsa sopivalla tavalla. Laulu siis tarjoaa mahdollisuuden kokea yhteyttä erimielisyyksistä huolimatta. (Cross & Woodruff 2009, 78–93.) Kuorolaulun voima yhteisyyden rakentamisessa on erityisen voimakkaasti näkynyt vaikkapa Viron itsenäistymisprosessissa tai Etelä-Afrikan murtautumisessa ulos apartheid-politiikan vallasta. Laululla voidaan merkittävällä tavalla rakentaa ihmisryhmän yhteisyyttä.

Markku T. Hyypän (2002) laaja lääketieteen tutkimus nosti kuorolaulun terveysvaikutukset laajempaan keskusteluun Suomessa 2000-luvun alkupuolella. Kuorolaulu osoittautui itsenäiseksi pitkän eliniän selittäjäksi. Erääksi vaikutusmekanismiksi arvioitiin kuorolaulun positiivinen vaikutus sosiaalisen pääoman kasvuun. Sosiaalisen pääoman käsitteellä viitataan usein verkostoihin, normeihin ja luottamukseen, jotka mahdollistavat yhteisön jäsenen toimimisen yhdessä. Sosiaalinen pääoma lisää hyvinvointia yhteiskunnassa sekä yksilön mahdollisuuksia saavuttaa päämääränsä. Sosiaalinen osallistuminen on merkittävä sosiaalisen pääoman kartuttaja. Yksilöt oppivat ymmärtämään toisiaan, olemaan empaattisia ja kunnioittamaan keskinäistä riippuvuuttaan. Luottamus, vuorovaikutus ja informaation saavutettavuus helpottuvat. Lopulta sosiaalisella pääomalla on havaittu olevan positiivinen vaikutus elämän laatuun, terveyteen ja taloudelliseen toimeentuloon. (Hyypä 2002; Ruuskanen 2002, 5–9.)

Pearce, Launay ja Dunbar (2015) vertasivat tutkimuksessaan kuorolaisten ja muiden harrastajien (kirjoittaminen, käsityöt) harrastuksessa kokemaa läheisyyden tuntua ja sosiaalisten siteiden syntymistä. Tulokset osoittivat, että kuorolaulu nopeuttaa sosiaalisen koheesion kokemista, joskin muissa harrastusryhmissä kokemukset saavuttivat myöhemmin vastaavan tason (Pearce ym. 2015). Kuoro voikin muodostua ihmisen arjen tärkeimmäksi sosiaalisiksi viiteryhmäksi, jonka merkitys korostuu etenkin seniori-ikäisillä (Louhivuori, Lebaka & Salminen 2005). Myös Vox Aurea -kuoron entiset laulajat ovat kuvanneet syntyneiden elinikäisten ystävyyssuhteiden ja verkostojen merkitystä elämässään (Järvinen ym. 2018; Vesalainen 2017). Yhdessä laulamisen edistää yhteyttä, sosiaalista koheesiota, empaattisia reaktioita ryhmäläisiä kohtaan, rakentaa ryhmän identiteettiä, ylläpitää tunnetta jaetuista tavoitteista ja toimimisesta yksikkönä, mutta tutkimuksilla ei ole pystytty yksiselitteisesti osoittamaan eroja suhteessa muihin harrastusryhmiin (ks. esim. Batt-Rawden & Andersen 2020; Livesey ym. 2012; Maury & Rickard 2018).

Parhaimmillaan nuorisokuorolla on siis toimintamuotona mahdollisuus muodostua nuoren identiteetin kasvua tukevaksi perhemäiseksi yhteisöksi, joka täyttää ryhmään kuulumisen tarpeita. Toisaalta, mikäli ryhmän rakentamiseen ei kiinnitetä tietoista huomiota, voi toimintaympäristö muodostua haavoittavaksi: kiinteässä yhteisössä voi joku kokea tulevansa suljetuksi ulos. Liiallinen ryhmän koheesion kasvattamiseen keskittyminen puolestaan saattaa myös heikentää suoritusastoa, koska kasvavan ryhmäkoheesion myötä tietoisuus omasta suoriutumistasosta tehtävän suhteen voi laskea (Rovio, Eskola, Kozub, Duda & Lintunen 2009, 430).

Kuorotoiminnassa taiteellisen tason ylläpito ja nostaminen on keskeinen sosiokulttuurisesta kontekstista (Kuvio 1) kumpuava tehtävätavoite, jota tulisi tavoitella tasapainossa sosiaalisen koheesion tavoitteen kanssa (ks. esim. Rovio ym. 2009). Tätä taiteellista tasoa määrittelevät niin festivaaliorganisaatiot, kilpailuomiaristot, koulutuksen järjestäjät, yleisö, vanhemmat, kuorolaiset, kuoronjohtajat, avustuksia myöntävät säätiöt kuin median edustajatkin. Yksiselitteinen taiteellisen tason määrittelyminen lienee mahdotonta. Esimerkiksi maailman suurimman kuorokilpailujärjestäjän, Interkulturin, kuoro-olympialaisissa arvioinnin kohteena olevan taiteellisen tason kriteereiksi määritellään sävelpuhtaus, äänen kvaliteetti, nuotinmukainen tulkinta, tyylinmukaisuus, autenttisuus ja yleinen taiteellinen vaikutelma (Interkultur 2020, 21). Monet edellä mainituista kriteereistä ovat sangen avoimia

erilaisille tulkinnoille. Kuorokilpailut valmistautumisineen muodostavatkin kuorotoimintaan kokemustihentymiä (Kuvio 2), joissa saa varautua ryhmäkoheesiota ravisuttelevien voimakaiden tunteiden käsittelyyn.

Esimerkiksi vuonna 2013 Venetsian kuorokilpailuissa tuomaristo moitti Vox Aurean tulkintaa kuoron edellisen johtajan, Pekka Kostiaisen, sävellyksestä Jaakobin pojat, sillä heidän mukaansa kuoro ei tulkinnut teosta säveltäjän tarkoituksia kunnioittaen. Palautekeskustelussa jälkeen päin eräs tuomari pahoitteli, etteivät olleet tienneet kuoron suhteesta säveltäjään. Tuolloin tapaus herätti vahvoja epäilyksiä kuorokilpailuiden mielekkyydestä, etiikasta ja verkostojen vaikutuksista tuloksiin. Kuorolaisten kanssa kokemuksen yhteinen kestäminen lopulta kuitenkin tuntui tiivistävän ryhmää ja kolmas sija otettiin lopulta tyytyväisinä vastaan. Kuorokilpailumenestys tuo usein positiivista mediajulkisuutta, mikä puolestaan luo paremmat mahdollisuudet tulevien projektien rahoitukselle ja uusien kuorolaisten motivaatiolle hakeutua harrastuksen pariin. Itse pidän vielä tärkeämpänä kilpailuiden merkitystä kuorolaisten motivaation nostajana sekä foorumeina, joissa oppia muilta, verkostoitua kansainväliseen kuoroyhteisöön ja jakaa elämyksiä. Kilpailuiden ja festivaalien yhteydessä tavallisesti kohoavat sekä kuoron taiteellinen taso että ryhmän yhteisyyden kokemus – silti suhteeni kuorokilpailuihin toimintaa arvioivina instituutioina on hyvin ristiriitainen. Kilpailuissa kohoava stressitaso ja paineen tuntu saavat lisäksi toisinaan minut pedagogina hetkellisesti turvautumaan vahvaan kontrolliin ja toimimaan osittain vastoin pidemmän tähtäimen periaatteitani. Kuorolaisten kanssa toimintatavoista, perusteista ja rajoista keskustellaan jo etukäteen, ja kokeneemmat kuorolaiset kertovat nuoremmille samalla aikaisemmista omista kokemuksistaan. Keskeinen kehityskohteeni kuitenkin on löytää sekä uusia omia toiminta- ja vuorovaikutustapoja että ryhmän rakentamisen keinoja hetkiin, joissa vaaditaan nopeata yhtäaikaista reagointia paineistetussa tilanteessa.

Vox Aureassa jokainen harjoitus aloitetaan puolen tunnin äänenmuodostustuokiolla. Äänenmuodostaja sisällyttää tuokioon myös ryhmän koheesion kasvattamiseen tähtäviä harjoituksia, jotka johdattavat kuorolaiset vuorovaikutukseen keskenään niin laulun, liikkeen kuin draamankin keinoin. Varsinaiseen kuoroharjoitukseen sisällytetään niin ikään harjoitteita, joissa vaihdetaan kokoonpanoja ja ollaan tekemisissä muidenkin kuin parhaiden kavereiden kanssa. Toisinaan harjoituksia pidetään stemmaringeissä, toisinaan kvartetteina istuen tai seisten, joskus tuplakvartetteina. Varsinkin uuden kauden alkaessa kuorolaisia rohkaistaan juttelemaan uusien tuttavuuksien kanssa, ja kuorohengen yhteisestä rakentamisesta keskustellaan jatkuvasti. Tunteita ja tuntemuksia kysellään, kuunnellaan ja rakentavaan tunneilmaisuun rohkaistaan. Kuoromatkoja varten huoltajaryhmät ja perhemajoitusparit suunnittelevat huolellisesti niin, että jokaiselle löytyisi ystävä. Kuitenkin joka vuosi on kuorolaisia, joiden on vaikea löytää paikkaansa kuorosta. Vanhoja dokumentteja, valokuvia, esitteitä ja videoita selatessa silmiin osuu monia kasvoja, joiden kohdalla koen epäonnistuneeni kuoronjohtajana. Joskus viihtymättömyyden syy on keskusteluissa löytynyt ohjelmiston vaikeustasosta tai tyylilajeista, joskus ”kasvamisesta ulos”, joskus koetusta torjunnasta tai vaikeudesta päästä sisälle valmiisiin kaveriporukoihin. Ulossulkeminen aiheuttaa aivoissa fyysisen kipuun verrattavaa ”sosiaalista kipua”, joten havaittu tilanne tulisi aina ottaa vakavasti (Saari 2015, 106). Kuorolaisten ja vanhempien kanssa olen käynyt lukuisia yksityisiä keskusteluita tilanteiden yhteydessä, mutta joskus kuorolainen on kadonnut yllättäen ja ilman selittäviä tekijöitä. Pidän tärkeänä, että kaikenlaisille nuorille olisi tilaa olla oma itsensä ryhmässä. Arvelen tällä olevan positiivinen vaikutus myös yleisön kokemukseen kuoron taiteellisesta tasosta, sillä yleisöpalaute sisältää usein arviointikategorioina läsnäolon, aitouden ja vapautuneisuuden.

Äänenmuodostaja tarjoaa kuoronjohtajalle mahdollisuuden ryhmädynamiikan yhteiseen kollegiaaliseen reflektointiin sekä kuorotoiminnan arviointiin muuten sangen itsenäisessä tehtävässä. Kahden aikuisen läsnäolo kuorotoiminnassa antaa kummallekin mahdollisuu-



den observoinnille, vertaisoppimiselle ja ajan antamiselle yksittäisille kuorolaisille. Äänenmuodostaja varaa kullekin kuorolaiselle vuosittain aikaa myös kahdenkeskiseen laulu- ja keskustelutuokioon kuoroharjoitusten aikana. Tällöin kukin kuorolainen pääsee rauhassa esittämään oman lauluäänensä kehittymiseen liittyviä kysymyksiä, mutta myös kertomaan kaverisuhteistaan ja viihtymisestään kuorossa. Tavoitteena on sekä kuorolaisen itsenäinen vastuunotto oman äänensä kehittämiseksi, äänenkäytön kehittämisen tukeminen että henkilökohtainen kohtaaminen, turvallisuuden tunteen lisääminen ja ryhmän rakentamisessa hyödynnettävän tiedon saaminen.

Kuorotoiminnan mahdollisuuksien ymmärtäminen yhteisyyden, jäsenyyden ja sosiaalisen pääoman lisääjänä innostaa kuoronjohtajana pohtimaan myös musikaalisia valintoja tästä näkökulmasta. Vox Aurealla on tietty vakio-ohjelmisto, joka on muodostunut osaksi kuoron identiteettiä ja rituaaleja. Kuorolaiset vuosikymmenten takaa tuntevat samat sävelmät ja voivat liittyä yhteiseen lauluun omien muistojensa ja tunnesäilöjensä kera. (Ks. esim. Cross & Woodruff 2009, 78–93; Karlsen 2011, 116.) Esimerkiksi kuoron lähtiessä ulkomaan matkalle tai palatessa kotiin lauletaan jäähyväisiksi Kari Ala-Pölläsen omana johtoaikanaan sovittama ”Somewhere over the Rainbow”. Joulukonsertin tulee alkaa virrellä ”Tulemme Jeesus pienois” ja lopussa täytyy kajahtaa Adamin säveltämä ”Oi jouluyö” tai yleisö sekä kuorolaiset kautta aikain pettyvät. Pekka Kostiaisen säveltämässä ”Lorulaileessa” kaksi lapsiryhmää kinastelee keskenään, ja samalla päästään kuorolaisten kanssa käsittelemään myös poliittisia erimielisyyksiä sekä niiden sijoittumista suhteessa ihmisyteen. Sosiaalisen median suhdetta identiteetin rakentamiseen ja yhteisöllisyyteen sivutaan valmistautuessa ”Like me” -kappaletta ja yksinäisyyden sekä yhteyden problematiikkaa pohditaan ”About People and Loneliness” -sarjan harjoituksissa. Kesäkuussa 2019 kantaesitetty Eric Tuanin sävellys ”Crossings” saattoi kuorolaiset pakolaisuuden ja maahanmuuton aihepiireihin. Sävelmät antavat mahdollisuuden käsitellä yhteisyyttä ja kuulumista suhteessa omaan identiteettiin sekä kognitiivisesti, emotionaalisesti, kehollisesti että vielä lisäksi yhteisönä – yhdessä laulaen (ks. esim. DeNora 1999, 34–35, 49; Karlsen & Westerlund 2010, 232).

Nuorisokuorossa sosiaalisen pääoman kasvattaminen ulottuu myös kuorolaisten perheisiin. Vox Aurealla on takanaan tukiyhdistys, Vox Aurean Tuki ry, joka muodostuu kuorolaisten vanhemmista. Yhdistystoimintaan osallistumisen on todettu lisäävän solidaarisuutta, yhteistyötaitoja ja demokraattisia asenteita. Näillä on merkitystä myös toisia ihmisiä kohtaan koetun luottamuksen kannalta. (Putnam 1993.) Matkat ja erilaiset projektit vaativat tuekseen aktiivisen vanhempien verkoston. Yhteistyöstä on syntynyt pitkäaikaisia ystävyysuhteita ja muiden muassa Vox Mamas -äitikuoro sekä isien soitinyhtye. Kuorolaisten pikkusisaruksista monet laulavat Muskarikuorossa (3–5-vuotiaat), NollaKakkoset-kuorossa (6–8-vuotiaat) tai KolmeKuutoset-kuorossa (9–12-vuotiaat). Vox Aurean kuoroperhe liittyy osaksi laajempaa keskisuomalaisen kuorojen yhteistyöverkostoa ja lopulta maailmanlaajuiseen lapsi- ja nuorisokuorojen verkostoon (Kuvio 1). Kansainväliset suhteet ovat madaltaneet monella entisellä kuorolaisella kynnystä lähteä ulkomaille opiskelemaan tai töihin. (Järvinen ym. 2018; Vesalainen 2017.) Toivon, että kuorosta voisi saada mukaansa tunteen kuulumisesta maailmaan, yhteydestä monenlaisiin ihmisiin.

### **”Having”: hyvinvoinnin, turvallisuuden ja kulttuurisen pääoman näkökulma kuoropedagogiikassa**

Yhdessä laulamisen terveysvaikutuksia on tutkittu toisaalta sosiaalisen pääoman näkökulmasta (esim. Bygren ym. 1996; Hyypä 2002; Pearce ym. 2015), toisaalta aivotoiminnan, fysiologisten muutosten ja psyykkisen työskentelyn näkökulmasta (esim. Fancourt & Perkins 2018; Kreutz ym. 2004; Vickhoff ym. 2013.). Monissa kuorolaulun hyvinvointivaikutustutkimuksissa kuitenkin kaikki näistä ulottuvuuksista yhdistyvät (esim. Batt-Rawden & Ander-

sen 2020; Bullack, Gass, Nater & Kreutz 2018; Livesey ym. 2012; Moss, Lynch & O'Donoghue 2018). Esimerkiksi Kreutz ym. (2004) havaitsivat tutkimuksessaan kuorolaulajien mielialan kohenevan ja syljistä mitattujen immunoglobuliini a-vasta-aineiden lisääntyvän harjoituksen aikana. Sen sijaan kuoroharjoitusten kuuntelijoiden stressihormoni kortisolin taso kyllä laski, mutta niin mielialakin. Bullack, Gass, Nater ja Kreutz (2018) eivät löytäneet merkittäviä muutoksia kuorolaulajien alfa-amylaasin ja kortisolin mittauksissa laulusta pidättäytyneeseen verrokkiryhmään verrattuna, mutta positiiviset tunteet laulajilla lisääntyivät, negatiiviset vähenivät ja yhteenkuuluvuus lisääntyi lievästi jo lyhyen mittausjakson aikana. Positiivisia mielialavaikutuksia löysivät myös Fancourt ja Perkins (2018) kyselytutkimuksessaan, jonka tuloksena he totesivat lauluryhmätoiminnan nopeuttavan äitien toipumista synnytyksen jälkeisestä masennuksesta.

Fancourt, Aufegger ja Williamon (2015) erottivat tutkimuksessaan matalan stressitaso esiintymisen (kenraaliharjoitus ilman yleisöä) korkean stressitaso kuoroesityksestä (konsertti yleisölle) ja totesivat mittauksissa sekä kortisoli- että kortisonitasojen laskevan yleisöttömässä lauluesityksessä, mutta nousevan selvästi konsertissa. Moss, Lynch ja O'Donoghue (2018) keräsivät aineistonsa 1779 kuorolaulajalta eri puolilta maailmaa. Aineiston kuorolaiset raportoivat itse saaneensa kuorolaulusta apua verenpainevaikeuksiin, lihasjännitykseen, kipuun ja eritoten hengityselinsairauksiin, kuten astmaan tai yleisesti hengityksen vahvistamiseen sekä ahdistukseen ja mielialaoireisiin. Vastaajat korostivat myös sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, kognitiivisen stimulaation ja hengellisten kokemusten merkitystä. Tuloksia ei todennettu mittauksin, vaan ne perustuivat kuorolaisten omaan ilmoitukseen. (Emt. 164–165.) Batt-Rawden ja Andersen (2020, 143) saivat naiskuorolaulajia koskevassa kyselytutkimuksessaan vastaavia tuloksia: laulajat raportoivat kokeneensa kuorolaulun positiivisia vaikutuksia hengitykseen, muistiin, rentoutumiseen, kivun lievitykseen, energiatasojen säätelyyn, mielialaan, ahdistuksen vähenemiseen, tietoisuuden lisääntymiseen itsestä ja yhteyden kokemiseen. Kattavaa tietoa havaittuihin hyvinvointivaikutuksiin johtavista tekijöistä ei ole saatu.

Laulaessaan ihminen joutuu kontrolloimaan hengitystään: uloshengitys aktivoi vagus-hermon, joka hidastaa sydämen lyöntiä, kun sisäänhengitys puolestaan kiihdyttää sykettä (Baer, Smith, Hopkins, Kriemeyer & Toney 2006, 27–45). Laulamisen edellyttää pitkää, hallittua uloshengitystä ja rentoa, tehokasta sisäänhengitystä. Osa kuorolaulun stressiä lievittävästä vaikutuksista saattaaakin perustua juuri hengityksen säätelyyn – joskin vaikutusmekanismeja ei ole vielä pystytty selvittämään kattavasti (ks. esim. Ruud 2013, 8). Kuoroharjoituksessa hengittämisen hallinnan taitoihin voisikin olla hyvä kiinnittää huomiota lauluäänien laadun ohella myös yleisen hyvinvoinnin näkökulmasta. Äänenmuodostustuokioihin hengitysharjoitukset liittyvät elementillisesti, mutta on tärkeää ohjata myös teosten harjoittamisvaiheessa kuorolaisten hengitystekniikkaa ja pohtia yhdessä hengityspaikkoja. Ryhmässä ylimääräinen paine mukauttaa oma hengitys toisten rytmiin voi johtaa myös vahingollisiin äänenkäyttötapoihin. Uskon, että kuoroharjoituksessa saavutettu hyvä, energinen olo ja stressin helpottaminen voisivat parhaimmillaan sekä kohentaa terveyttä että parantaa taiteellisen kuorotyöskentelyn tehokkuutta.

Laulutoiminnan positiivisia tunteita lisäävä ja fysiologiaa rentouttava vaikutus (esim. Fancourt ym. 2015; Kreutz ym. 2004) voi toimia perusteena myös sille, että kuoroharjoituksen toteuttamisessa kannattaa kuorolaisille antaa mahdollisimman paljon aikaa nimenomaan laulamiseen toisten seuraamisen ja ohjeitten kuuntelun sijaan. ”Laulamaan oppii laulamalla”, neuvoi Pekka Kostiainen jo Vox Aureassa työskentelyni alkutaipaleella. Esimerkiksi tutkimustulos, jonka mukaan kuoroharjoituksen kuuntelijan mieliala laskee (Kreutz ym. 2004) tukee osaltaan harjoitusten suunnittelemista siten, että kuorolaiset pääsevät laulamaan mahdollisimman paljon. Kuitenkin harjoitusajan keskittäminen laulamiseen saattaa olla pois yhteiseen päätöksentekoon ja keskusteluun käytetystä ajasta, mikä



toisinaan muodostaa ristiriidan suhteessa kuorolaisten toimijuuden tavoitteluun (Kuvio 3). Tieto kortisolitasojen vahvasta nousemisesta kuorokonserttien yhteydessä (Fancourt ym. 2015) kannustaa puolestaan etsimään sopivia rentoutusharjoituksia juuri ennen esiintymisiä. Keskittymispiiri ennen konsertteja on toki jo vuosikymmeniä vanha perinne Vox Aurea -kuorossa, ja ainakin sen poisjättämisellä olemme havainneet olevan negatiivinen vaikutus kuoron taiteelliseen suoriutumiseen konsertissa.

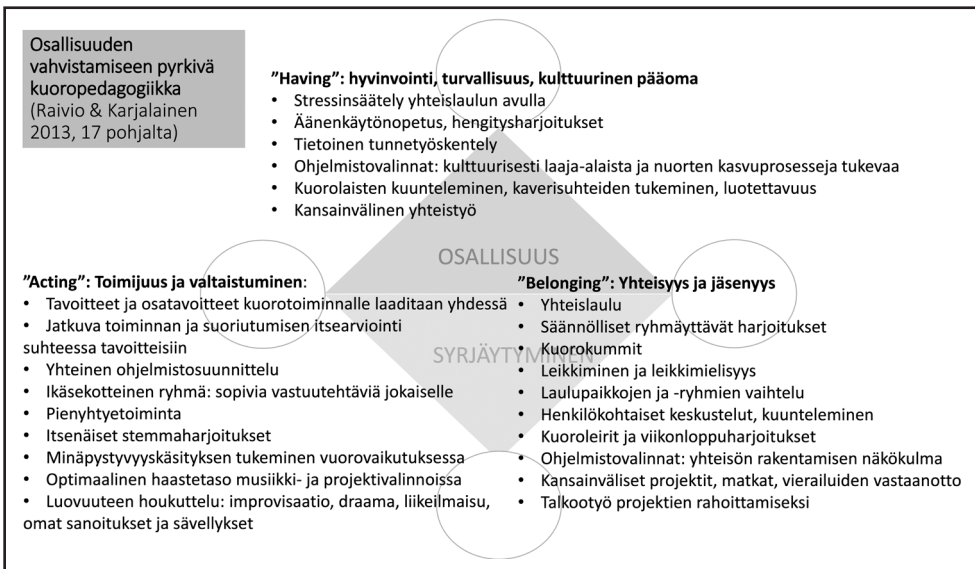
Hyypä (2002) nostaa tutkimuksessaan esille kuorolaulun itsenäisenä selittävänä tekijänä pitkän elinajan odotuksessa. Kuorolaulua harrastavat seniorit kuvaavatkin itse kokevansa terveytensä paremmaksi kuin toiset kulttuuria ja liikuntaa aktiivisesti harrastavat saman ikäryhmän edustajat (Johnson, Louhivuori & Siljander 2017). Musiikkitoiminnan on todettu vaikuttavan muun muassa aivojen kehitykseen ja muovautuvuuteen, kognitiivisten, kielellisten ja motoristen taitojen kehitykseen, keskittymiskykyyn, mielialaan ja elämän laatuun. Musiikin avulla on myös kuntoutettu esimerkiksi lukemisen häiriöistä, neurologisista sairauksista, kehitysvammasta tai Parkinsonin taudista kärsiviä. (Sihvonen, Särkämö, Leo, Tervaniemi, Altenmüller & Soinila 2017, 648–658; Tervaniemi 2017.) Havaittujen terveysvaikutusten dynamiikka vaatii vielä runsaasti lisätutkimusta, mutta niiden ilmenemistä kuoronjohtaja voi todennäköisesti tukea tietoisilla valinnoilla. Varsinaisen laulutoiminnan ohella merkittäviä tekijöitä näistä näkökulmista kuvittelisin olevan vaikkapa ohjelmistovalinnat, toiminnan haastavuus, ryhmän rakentaminen, tekstien käsitteleminen ja turvallisen, hyväksyvän ilmaisiin luominen sekä kuorolaisten tarpeiden kuunteleminen ja kysymysten kysyminen.

Tunteiden hallinnan taitoja on jo pitkään pidetty merkittävänä myös ihmisen fyysisen terveyden näkökulmasta (ks. esim. Kauhanen 1993). Saarikallio (2007) ja DeNora (1999, 40–41) puolestaan kuvaavat tutkimustensa tuloksissa nimenomaan musiikin mahdollisuuksia tunteiden hallinnan, tunnistamisen ja käsittelyn työkaluna. Vox Aurean harjoituksissa olen pyrkinyt tunnetyöskentelyn tuomiseen tietoiselle tasolle laulun sekä keskustelun avulla, mutta lisäksi käytämme runsaasti draamaa työskentelytapana. Lauluun liitetyn draaman keinoin houkutellessa tunneilmaisuun etenkin rohkeutta ja omakohtaisuutta. Toisaalta draaman käyttö edellyttää myös tunteiden hallinnan oppimista, jotta laulun sekä musiikillisen ilmaisun laatu ei kärsi hallitsemattomista tunteista. Tunteiden monipuolisella käsittelyllä toivon olevan positiivinen vaikutus myös taiteelliseen tasoon. Kun laulun tunnesisältö on erityisen raskas, kuten vaikkapa Eric Tuanin pakolaisuutta käsittelevässä ja autenttisia tekstejä sisältävässä teoksessa ”Crossings”, olen vaikean kysymyksen äärellä: kuinka paljon ja mitä ulottuvuuksia tekstistä yhteisesti avataan, kun laulajat ovat iältään 11–19-vuotiaita ja osa heistä erittäin herkkiä? Tai kuinka on mahdollista huomata 56 laulajan joukosta jokaisen kokemus tai mahdollinen ahdistus tunnesisällöltään voimakkaan sävelmän äärellä? Kuinka paljon puolestaan minun on kuoronjohtajana hyvä paljastaa itsestäni, haavoittuvuudestani ja omista tunteistani, jotta pysyisin samalla turvallisena aikuisena?

Äänenkäyttötaidot ovat jo itsessään pääoma, josta on hyötyä työmarkkinoilla laaja-alaisesti. Musiikilliset taidot ja erilaisten musiikkikulttuurien tuntemus puolestaan voidaan lukea kulttuuriseksi pääomaksi (Bourdieu 1989, 17). Musiikki on luonteva väline kulttuuristen rajojen ylittämiseen ja yhteisymmärryksen rakentamiseen (Moisala & Antikainen 1995). Jos laulu ymmärretään emotioiden viestintävälineenä (Burling 2007, 127–128; Mithen 2009, 68–70), voidaan jopa ajatella, että lauluihin on säilötyä jonkin tietyn ihmisryhmän tunne maailmaa. Musiikin kautta voi saavuttaa aavistuksen alueen tai aikakauden kokemuksista, tunteista, arvoista ja arvostuksista. Varmasti käytetyimpiä teemoja kuorofestivaaleilla onkin rauhan ja yhteisymmärryksen rakentaminen ihmisten välillä. Erilaisten musiikillisten kielten ja ilmaisumuotojen ymmärtäminen on pääomaa, jota voi hyödyntää kansainvälisessä yhteistyössä yhteyden ja tasa-arvon rakentajana. Yhteismusisointia onkin käytetty työkaluna ihmisryhmien välisissä konfliktitilanteissa ja näiden ehkäisyssä eri puolilla maailmaa (esim. Marsh 2019).

Vox Aurea -kuoron laulajat ovat innokkaasti tutustuneet monipuolisesti sekä maantieteellisiin että historiallisiin musiikkikulttuureihin. Ulkomailla kuorolaisten on ollut helppoa tutustua toisen maan kuorolaisiin yhteisten laulujen avulla ja samalla on voitu pohtia, mitä suomalaiset laulut kertovat meistä. Itsen ja toisen syvempi ymmärtäminen myös yhteisen laulun kautta on ehkä osaltaan rakentamassa turvallisempaa maailmaa (ks. esim. Marsh 2019, 312–313). Kansainvälisten yhteistyöprojektien tiimoilta yhteistyö tiivistyy myös Tuki-yhdistyksen ja muiden vanhempien kanssa (vrt. Kuvio 1). Matkat ovat kokemustihentymiä (vrt. Kuvio 2), jotka sisältävät lukemattoman määrän työtunteja, pohdintaa ja intensiivisiä tunteita. Rahankeruuta matkoja varten tehdään talkootyönä, ja silloin on ratkaistavana esimerkiksi, otanko varainkeruutarkoituksessa esiintymisiä vastaan, vaikka kuorolaisilla olisi koulussa koieviikko ja yleinen jaksamistilanne heikko, tai onko arvioni jaksamisesta edes oikea ja mihin se perustuu. Kuinka paljon ajankäyttöä kuorolaiselta voi edellyttää ja missä vaiheessa sisäinen motivaatio romahtaa? Mitä voi matkan lähestyessä pitää ”hyvänä syynä” jäädä harjoituksista pois, jotta kuorolaiset kokisivat tulevansa oikeudenmukaisesti kohdelluiksi? Kuinka sanoitan kuorolaisille kohtaamani vaikeudet kansainvälisessä yhteistyössä? Kuinka luodaan matkahuoltajien kanssa yhtenäinen käsitys toimintaperiaatteista, kun suurella osalla ei ole aikaisempaa kokemusta kuoromatkoista? Jos matkan aikana syntyy ristiriitatilanne kuorohuoltajan ja kuorolaisen välille, kumman puolelle asetun: luoko aikuisen yhtenäinen linja turvallisuuden tuntua vai luottamus siihen, että kuoronjohtaja on joka tilanteessa kuorolaisen puolella? Sitoudummeko isäntämaan toimintakulttuuriin silloinkin, kun se sotii kuorolaisen arvoja vastaan? Valinnoissa onnistuminen voi rakentaa luottamusta ja turvallisuutta, mutta epäonnistuminen pahimmillaan saa kuorolaisen lopettamaan harastuksensa ja jättää käsiteltävän tunnetaakan.

Oheiseen kuvioon (Kuvio 4) olen tiivistänyt tässä artikkelissa esitetyt keskeisimmät elementit, joilla kuoronjohtajana pyrin toisaalta vahvistamaan kuorolaisten osallisuutta, toisaalta pitämään taiteellisen tason mahdollisimman korkeana. Elementit olen jäsentänyt Raivion ja Karjalaisen (2013, 17, Kuvio 3) esittämän osallisuuden osatekijöitä kuvaavan kaavion pohjalte. Jäsenyyksen tavoite ei ole yleispätevä esitys, vaan esimerkki yhden nuorisokuoronjohtajan tavasta soveltaa tutkimustietoa työssään.



**Kuvio 4.** Osallisuuden vahvistamiseen pyrkivä kuoropedagogiikka.

## Päätäntö

Kuorotoiminnan lähitulevaisuus näyttää sosiaalisen eristäytymisen aikana hyvin erilaiselta kuin aikaisemmin. Pinnalla julkisessa keskustelussa eivät juuri nyt ole kuorolaulun terveysvaikutukset, vaan päinvastoin kuorotoiminta koetaan kansainvälisesti korona-viruksen leviämistä kiihdyttävänä riskitoimintana, koska laulaminen tuottaa tehokkaasti aerosoleja laajalle alalle. (Ks. esim. Connolly 2020; Nelson 2020; Spahn & Richter 2020.) Nuorisokuorotoiminta voi kuitenkin parhaimmillaan luoda osallisuutta merkittäväällä tavalla, kuten aiemmin tässä artikkelissa esitellyt tutkimukset osoittavat. Kuorossa syntyy elinikäisiä ystävyys-suhteita, verkostoja, ymmärrystä, kokemusten ja tunteiden jakamista. Stressi helpottuu, kognitiiviset ja tunnetaidot kasvavat, psyykkiset rakenteet vahvistuvat, itsetuntemus ja auttamishalukkuus lisääntyvät. Kuoronjohtajalla on mahdollisuus pedagogisilla valinnoillaan tukea kuorolaisten toimijuutta, valtaistumista, yhteisyyttä, verkostoitumista, hyvinvointia sekä turvallisuuden tunnetta. Aktiivinen, motivoitunut, hyvinvoiva kuorolainen puolestaan todennäköisemmin tukee yhteistä tavoitetta taiteellisen laadun saavuttamisesta. Kuorotoiminnan mahdollisuudet nuorten hyvinvoinnin lisäämisessä avaavat motivoivia näköaloja ja innostavat pohtimaan käytännön pedagogisia ratkaisuja, joilla vahvistaa positiivisia vaikutuksia.

Työssäni olen kokenut lukuisia epäonnistumisia, tuskastumisia sekä neuvottomuuden hetkiä, ja varmasti näitä tulee aina olemaan, mutta selkeä, perusteltu päämäärä auttaa eteenpäin. Riskinä on jatkuvasti oikeuttaa itselleen osallisuuteen tähtäävien tavoitteiden vastainen toiminta vetoamalla kiireeseen, muun organisoimisen heikkouksiin tai yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin arvostuksiin sekä niiden puutteeseen. Kuoronjohtajana koen usein olevani kuin jonglööri: suuri määrä ”palloja”, kuorolaisia, yhteistyötahoja, organisoitavia yksityiskohtia ja projekteja pitäisi saada liikkumaan saumattomasti samassa rytmissä samaan suuntaan (Kuvio 1 ja 2). Elementillisesti joustavuuteen taipuvan suunnittelun merkitys on valtava. Suunnittelussa ja organisoimisessa helpotusta tuo jo tietoisuus mahdollisuudesta kohentaa kuoron taiteellista tasoa samansuuntaisesti osallisuuteen tähtäävien pedagogisten valintojen kanssa.

Tässä artikkelissa olen autoetnografisen otteen avulla pyrkinyt reflektoimaan omaa kuoronjohtotyötäni suhteessa tutkimustuloksiin, muihin sosiokulttuurisen kontekstin tekijöihin (Kuvio 1) sekä kuorotoiminnan kokemustihentymiin (Kuvio 2) ja avaamaan näin ikkunan siihen todellisuuteen, jossa kuoronjohtaja soveltaa tutkimustietoa. Autoetnografisen tutkimuksen voidaan katsoa saavuttaneen tavoitteensa, mikäli se johtaa tutkimuksen tekijän ymmärtämään ja kehittämään käytänteitään syvemmin ja samalla kannustaa lukijaa reflektoimaan omia toimintatapojaan. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa korostuu tutkijan avoimuus ja esimerkiksi omien lähtökohtien esitleminen ja tunteitten kuvaaminen. Tällöin lukijalla on mahdollisuus suhteuttaa lukemansa omiin kokemuksiinsa ja arvioida tutkijan aitoutta. (Farrell ym. 2015, 974, 979.) Olen tässä artikkelissa kuvannut sekä kasvuni kuoronjohtajana että tuonut julkisiksi myös eri tilanteisiin liittyviä tunteita. Objektiviisuuden sijaan olen tähdännyt hallittuun subjektiivisuuteen, sillä uskon tässä tapauksessa tutkijapersoonan näkyväksi tekemisen lisäävän luotettavuutta ja helpottavan sovellettavuutta verrattuna objektiivisuuteen pyrkivään persoonan piilottavaan ilmaisuun (ks. esim. Holman-Jones ym. 2016, 33). Muistin tarkistajana ja peilausapuna pohdinnassani olen käyttänyt laajaa arkistomateriaalia, josta olen poiminut havainnollistavia lainauksia tähän raporttiin (ks. esim. Chang ym. 2012, 75).

Opetuskäytänteitä koskevassa tutkimuksessa on jo aikaisemmin havaittu mahdollinen ristiriita sen välillä, miten opettajat sanovat toimivansa ja miten todellisuudessa toimivat. Toisaalta, mikäli opettajan havaitaan idealisoivan omaa toimintaansa, voi sekin tuottaa uutta ymmärrystä aihepiiristä. (Björk & Juntunen 2019, 80.) Olen vakuuttunut, että ajatteluni ja tekoni sekä toisten ihmisten tulkinnat toiminnastani eivät ole aina yhdenmukaiset, vaikka

siihen pyrin. Tämä tutkimus kuitenkin on luonteeltaan tulkitseva ja korostaa todellisuuden subjektiivista puolta (ks. esim. Farrell ym. 2015, 974–975), joten merkittävämpää on ajatusprosessien, arvojen ja uskomusten rehellinen tuominen näkyviksi kuin sanojen ja tekojen absoluuttinen suhde. Olen pyrkinyt mahdollisimman avoimesti tuomaan esille havaitsemiani ristiriitoja oman ajatteluni ja toimintani välillä sekä kuvaamaan ratkaisuihin vaikuttaneita sosiokulttuurisia tekijöitä. Vox Aurean toiminnan todellisuudesta voi lukija halutessaan lisäksi täydentää käsitystään esitetyn kirjallisuuden ohella myös tutustumalla esimerkiksi kuoron Youtube-kanavalta löytyviin videoihin. Tulevaisuudessa olisi joka tapauksessa mielenkiintoista selvittää kuorolaisten näkökulmia kuorotoiminnan ja osallisuuden kokemuksen väliseen suhteeseen sekä erilaisten toimintatapojen vaikutusta kokemusten muodostumiselle. Kiinnostavaa olisi myös verrata jäsenystä toisten nuorisokuoronjohtajien kokemuksiin tai toisille harrastusaloille.

Vox Aurea -kuorossa käytetään käsitettä ”Vox-ihme”, jolla tarkoitetaan ryhmän venymistä tavoitteiden saavuttamisessa vielä paljon pidemmälle kuin kukaan osasi kuvitella. Kaikkia osallisuuden osatekijöitä on silloin rakennettu ryhmässä vahvaan suuntaan, seuraus tuntuu kuoron keskinäisenä lämpimänä luottamuksena itseen sekä muihin ja se on kuultavissa soivana, yleisöä koskettavana musiikkina. ■

## Lähteet

**Ahonen, K.** 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.

**Alho, T.** 2020. Persoonallinen ajattelu päättelyssä ja päätöksenteossa. Vaasan yliopisto. Väitöskirja.

**Allardt, E.** 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Helsinki: WSOY.

**Apfelstadt, H.** 1997. Applying Leadership Models in Teaching Choral Conductors. *The Choral Journal* 37, 8, 23–30.

**Austin, J. & Hickey, A.** 2007. Autoethnography and teacher development. *International Journal of Interdisciplinary Social sciences* 2, 2, 369–378.

**Autio, H.** 2008. Kuorossa monesta tulee yksi. Vox Aurean tulevalle johtajalle kuorolaulu on elämää suurempi kokemus. *Keskisuomalainen* 16.7.2008.

**Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. & Toney, L.** 2006. Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment* 13, 1, 27–45.

**Bandura, A.** 1997. Self-efficacy. *The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman & Company.

**Bartle, J. A.** 2003. *Sound Advice: Becoming a Better Children’s Choir Conductor*. USA: Oxford University Press.

**Batt-Rawden, K. & Andersen, S.** 2020. ‘Singing has empowered, enchanted and enthralled me’-choirs for wellbeing? *Health Promotion International* 35, 1, 140–150.

**Batt-Rawden, K. & DeNora, T.** 2005. Music and informal learning in everyday life. *Music Education Research* 7, 3, 289–304.

**Beck, R. J., Cesario, T. C., Yousefi, A. & Enamoto, H.** 2000. Choral singing, performance perception, and immune system changes in salivary immunoglobulin A and cortisol. *Music Perception* 18, 1, 87–106.

- Björk, C. & Juntunen, M-L.** 2019. Ethical Considerations in Conducting Research about Music Teaching in Primary Schools. *European Journal of Philosophy in Arts Education* 4, 2, 61-110.
- Bourdieu, P.** 1986/2011. The Forms of Capital. Teoksessa I. Szeman & T. Kaposy (toim.) *Cultural Theory – an Anthology*. USA: Wiley-Blackwell, 81–94.
- Bourdieu, P.** 1989. Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory* 7, 1, 14–25.
- Boyle, M. & Parry, K.** 2007. Telling the Whole Story: The Case for Organizational Autoethnography. *Culture and Organization* 13, 3, 185–190.
- Bullack, A., Gass, C., Nater, U. M. & Kreutz, G.** 2018. Psychobiological Effects of Choral Singing on Affective State, Social Connectedness, and Stress: Influences of Singing Activity and Time Course. *Frontiers in Behavioral Neuroscience* 12, 223.
- Burling, R.** 2007. The talking ape. How language evolved. *Studies in the evolution of language* 5.
- Bygren, L. O., Konlaan, B. B. & Johansson, S. E.** 1996. Attendance at cultural events, reading books or periodicals, and making music or singing in a choir as determinants for survival: Swedish interview survey of living conditions. *British Medical Journal* 313, 7072, 1577–1580.
- Cathro, M. & Devine, A.** 2013. Music therapy and social inclusion. *Mental Health Practice* 16, 1, 33–36.
- Chang, H., Ngunjiri, F. W. & Hernandez, K-A. C.** 2012. *Collaborative Autoethnography*. Lontoo: Routledge.
- Connolly, K.** 2020. Germany to set out rules for religious services including singing ban. *The Guardian* 29.4.2020. Haettu osoitteesta <https://www.theguardian.com/world/2020/apr/29/germany-to-set-out-rules-for-religious-services-including-singing-ban>
- Cross, I. & Woodruff, G.E.** 2009. Music as a communicative medium. Teoksessa R. Botha & C. Knight (toim.) *The prehistory of language*. Oxford: Oxford University Press, 113–144.
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R.** 1984. *Being adolescent. Conflict and growth in the teenage years*. USA: Basic Books.
- DeNora, T.** 1999. Music as a technology of the self. *Poetics* 27, 31–56.
- Durrant, C.** 2017. *Choral Conducting: Philosophy and Practice*. New York: Routledge.
- Eerola, T., Vuoskoski, J. & Kautiainen, H.** 2016. Being moved by unfamiliar sad music is associated with high empathy. *Frontiers in psychology* 7, 1176.
- Ellis, C.** 2016. Carrying the Torch for Autoethnography. Teoksessa S. Holman Jones, T. Adams & C. Ellis (toim.) *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 9–12.
- Erkkilä, T.** 2013. Pedagogiikka Tapiolan kuorossa ja Kari Ala-Pöllänen yhteistoiminnallisena lapsikuoronjohtajana. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Fancourt, D., Aufegger, L. & Williamon, A.** 2015. Low-stress and high-stress singing have contrasting effects on glucocorticoid response. *Frontiers in Psychology* 6, 1242.

**Fancourt, D. & Perkins, R.** 2018. Effect of singing interventions on symptoms of postnatal depression: Three-arm randomised controlled trial. *The British Journal of Psychiatry* 212, 2, 119–121.

**Farrell, L., Bourgeois-Law, G., Regehr, G. & Ajjawi, R.** 2015. Autoethnography: introducing 'I' into medical education research. *Medical Education* 49, 974–982.

**Haanpää, L. & Salasuo, M.** 2019. Alkusanat: Harrastustakuuselvytyksen Nuorisotutkimusverkoston osaamiskeskusten tehtävänä. Teoksessa L. Haanpää (toim.) *Harrastustakuu: yhdenvertaisuuden asialla*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 8–11.

**Hitlin, S., Glen, H. Elder and Jr.** 2007. Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory* 25, 2, 170–191.

**Holman Jones, S., Adams, T. & Ellis, C.** 2016. Coming to Know Autoethnography as More than a Method. Teoksessa S. Holman Jones, T. Adams & C. Ellis (toim.) *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 17–49.

**Hoffart, D.** 2017. Innovation and Empowerment: Transformational Leadership and Ubuntu in the Youth Choir. University of Calgary. Väitöskirja.

**Honkasalo, M.-L., Ketokivi, K. & Leppo, A.** 2014. Moniselitteinen ja hämärä toimijuus. *Sociologia* 51, 4, 365–372.

**Huf, C. & Raggl, A.** 2017. The normativity of the helping child – meta-ethnographic perspectives on individualised learning in age-mixed classrooms. *Ethnography and Education* 12, 2, 165–177.

**Hyypä, M. T.** 2002. Kuorossa elämä pitenee. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Teoksessa P. Ruuskanen (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–59.

**Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E.** 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos ry, 7–32.

**Interkultur.** 11.5.2020. World Choir Games. Flanders 2021. Competition Information. Haettu osoitteesta <https://www.interkultur.com/events/world-choir-games/flanders-2021/>

**Isola, A.-M., Kaartinen, H., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T., Valtari, S. & Keto-Tokoi, A.** 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

**Johnson, J. K., Louhivuori, J. & Siljander, E.** 2017. Comparison of well-being of older adult choir singers and the general population in Finland: A case-control study. *Musicae Scientiae* 21, 2, 178–194.

**Järvinen, P., Kuitunen, L., Salminen, S., Kosonen, P., Leppänen, E. & Manner, M.** 2018. *Vox Aurea 50 vuotta. Yhteinen laulumme*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

**Karlsen, S. & Westerlund, H.** 2010. Immigrant students' development of musical agency – exploring democracy in music education. *British Journal of Music Education* 27, 3, 225–239.

**Karlsen, S.** 2011. Using musical agency as a lens: Researching music education from the angle of experience. *Research Studies in Music Education* 33, 2, 107–121.

- Karlsen, S.** 2014. Exploring democracy: Nordic music teachers' approaches to the development of immigrant students' musical agency. *International Journal of Music Education* 32, 4, 422–436.
- Kauppinen, M., Aarto-Pesonen, L. & Kostiaainen, E.** 2020. Uudistuvaan opettajuuteen kasvu – ilmiölähtöinen oppiminen yksilön ja ryhmän prosesseina. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiaainen (toim.) *Ilmiöistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 100–122.
- Kauhanen, J.** 1993. Dealing with emotions and health: a population study of alexithymia in middle-aged men. *Kuopion yliopisto. Väitöskirja*.
- Kelchtermans, G.** 2009. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15, 2, 257–272.
- Kreutz, G., Bongard, S., Rohrmann, S., Hodapp, V. & Grebe, D.** 2004. Effects of choir singing or listening on secretory immunoglobulin A, cortisol, and emotional state. *Journal of Behavioral Medicine* 27, 6, 623–635.
- Kristiansen, M. H.** 2014. Agency as an Empirical Concept. An Assessment of Theory and Operationalization. Netherlands Interdisciplinary Demographic Institute. Working Paper no. 2014/9. Haettu osoitteesta <https://www.nidi.nl/shared/content/output/papers/nidi-wp-2014-09.pdf>
- Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R-M.** 2015. Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu osoitteesta [www.thl.fi/sokra](http://www.thl.fi/sokra).
- Lehtonen, K., Juvonen, A. & Ruismäki, H.** 2016. Musiikkirajoitteisuus sukupolvien välisenä siirtotaakkana. *Musiikkikasvatus / The Finnish Journal of Music Education* 19, 1, 29–42.
- Lindgren, M., Bergman, Å. & Sæther, E.** 2016. The construction of social inclusion through music education: Two Swedish ethnographic studies of the El Sistema programme. *Nordic Research in Music Education. Yearbook* 17, 65–81.
- Livesey, L., Morrison, I., Clift, S. & Camic, P.** 2012. Benefits of choral singing for social and mental wellbeing: qualitative findings from a cross-national survey of choir members. *Journal of Public Mental Health* 11, 1, 10–26.
- Louhivuori, J., Salminen, V-M. & Lebaka, E.** 2005. Singing together: A crosscultural approach to the meaning of choirs as a community. Teoksessa P. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers & T. Wiggins (toim.) *Cultural Diversity in Music Education. Directions and challenges for the 21<sup>st</sup> century*. Brisbane: Australian Academic Press.
- Marsh, K.** 2019. Music as dialogic space in the promotion of peace, empathy and social inclusion. *International journal of community music* 12, 3, 301–316.
- Maury, S. & Rickard, N.** 2018. A Comparison of the Effects of Short-term Singing, Exercise, and Discussion Group Activities on the Emotional State and Social Connectedness of Older Australians. *Music & Science* 1, 1–18.
- Mithen, S.** 2009. Holistic communication and the co-evolution of language and music: resurrecting an old idea. Teoksessa R. Botha & C. Knight (toim.) *The prehistory of language*. Oxford: Oxford University Press, 58–76.



**Moisala, P. M. & Antikainen, P.** 1995. Musiikkitunteja maailmalta. Monikulttuurisia kohtaamisia. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

**Moss, H., Lynch, J. & O'Donoghue, J.** 2018. Exploring the perceived health benefits of singing in a choir: an international cross-sectional mixed-methods study. *Perspectives in Public Health* 138, 3, 160–168.

**Männistö, P., Fornaciari, A. & Tervasmäki T.** 2017. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (1985–2014) rakentuvan osallisuuskäsityksen sosiaalipedagoginen tarkastelu. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 89–119.

**Narayan, D.** 2005. Conceptual Framework and Methodological Challenges. Teoksessa D. Narayan (toim.) *Measuring Empowerment. Cross-Disciplinary Perspectives*. Washington DC: The World Bank, 3–39.

**Nelson, H.** 29.4.2020. Singing, the Church, and COVID-19: A Caution for Moving Forward in Our Current Pandemic [blogikirjoitus]. Haettu osoitteesta <https://www.drheathernelson.com/singingandcovid19>

**Van Niekerk, C. & Salminen, S.** 2008. STEPPing in the right direction? Western classical music in an orchestral programme for disadvantaged African youth. *Intercultural education* 19, 3, 191–202.

**Nikkanen, H.** 2019. Double agent? Ethical considerations in conducting ethnography as a teacher-researcher. Teoksessa H. Busher & A. Fox (toim.) *Implementing Ethics in Educational Ethnography*. Lontoo: Routledge, 379–394.

**Nussbaum, M.** 2000. *Women and Human Development. The Capability Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Pearce, E., Launay, J. & Dunbar, R. I. M.** 2015. The ice-breaker effect: singing mediates fast social bonding. *Royal Society Open Science* 2, 10.

**Pekkarinen, E. & Myllyniemi, S.** 2017. Opin polut ja pientareet. *Nuorisobarometri 2017*. Nuorisotutkimusseura.

**Pratt, D.** 1986. On the Merits of Multiage Classrooms. *Research in Rural Education* 3, 3, 111–115.

**Pulkkinen, J., Rautopuro, J. & Välijärvi, J.** 2017. Kaikki hyvin? Suomalaisnuorten hyvinvointi nuorisobarometrin ja PISA-tutkimuksen tulosten valossa. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.) *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*. Nuorisotutkimusseura, 121–133.

**Putnam, R. D.** 1993. *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

**Raivio, H. & Karjalainen, J.** 2013. Osallisuus ei ole keino tai väline, palvelut ovat! Osallisuuden rakentuminen 2010-luvun tavoite- ja toimintaohjelmissä. Teoksessa T. Era (toim.) *Osallisuus – oikeutta vai pakkoa?* Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 156, 12–35.

**Rauhala, A.** 1998. Laulajalla pitää olla hauskaa! Äänenhuoltaja Sanna Kivinen etsii voxilaisten kehtaamisen rajoja. *Vox Aurea*. Jyväskylän musiikkiluokkien kuorojen lehti, toukokuu 1998, 11.



- Rautiainen, M., Toom, A. & Tähtinen, J.** 2017. Unelma osallisuudesta – kasvatuksella kohti oppimista ja yhteiskunnallista osallisuutta. Teoksessa A. Toom, M. Rautiainen & J. Tähtinen (toim.) *Toiveet ja todellisuus. Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 9–27.
- Rolsten, K.** 2016. The Production of Quality Choral Performance: A Review of Literature. *Applications of Research in Music Education* 35, 1, 66–73.
- Rovio, E., Eskola, J., Kozub, S. A., Duda, J. L. & Lintunen, T.** 2009. Can High Group Cohesion Be Harmful? A Case Study of a Junior Ice-Hockey Team. *Small Group Research* 40, 4, 421–435.
- Ruud, E.** 2013. Can music serve as a "cultural immunogen"? An explorative study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being* 8, 1.
- Ruuskanen, P.** 2002. Sosiaalinen pääoma ja hyvinvointi. Näkökulmia sosiaali- ja terveysaloille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saari, J.** 2015. Huono-osaiset. Elämän edellytykset yhteiskunnan pohjalla. Helsinki: Gaudeamus.
- Saarikallio, S.** 2007. Music as mood regulation in adolescence. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Väitöskirja.
- Saarikallio, S.** 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus: näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Jyväskylä: Atena, 221–231.
- Salminen, S.** 2004. "You can't do crime if you do music". Soittoharrastuksen vaikutus eteläafrikkalaisen STTEP-musiikkikoulun oppilaiden elämänsuuntaan. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Lisensiaatintyö.
- Sen, A.** 1999. *Development as freedom*. Oxford: University press.
- Sihvonen, A. J., Särkämö, T., Leo, V., Tervaniemi, M., Altenmüller, E. & Soinila, S.** 2017. Music-based interventions in neurological rehabilitation. *The Lancet Neurology* 16, 8, 648–660.
- Smith, B. & Sataloff, R.** 2006. *Choral Pedagogy*. United Kingdom: Plural Publishing.
- Spahn, C. & Richter, B.** 2020. Risikoeinschätzung einer Coronavirus-Infektion im Bereich Musik – Update vom 6. Mai 2020. Haettu osoitteesta <https://www.mh-freiburg.de/hochschule/covid-19-corona/risikoeinschaetzung/>
- Särkelä-Kukko, M.** 2014. Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Mistä puhumme, kun puhumme osallisuudesta? Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen (toim.) *Osallisuuden jäljillä*. Saarijärvi: Pohjois-Karjalan Sosiaaliturvayhdistys ry, 34–51.
- Tervaniemi, M.** 2017. Music in Learning and Relearning: The Life-Span Approach. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain* 27, 3, 223–226.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.** 2019. Osallisuuden osatekijät. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus/osallisuuden-osatekijät>
- Tisi, J.** 5.5.2020. The Tears of the Choir World [blogikirjoitus]. Haettu osoitteesta <https://www.classicalmpr.org/story/2020/05/01/the-tears-of-the-choir-world>

THL. 2020. Osallisuus. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi/osallisuus>

**Verghese, J., Lipton, R. B., Katz, M. J., Hall, C. B., Derby, C. A., Kuslansky, G., Ambrose, A., Sliwinski, M. & Buschke, H.** 2003. Leisure activities and the risk of dementia in the elderly. *The New England Journal of Medicine* 348, 25, 2508-2516.

**Vesalainen, K.** 2017. "Ei se ole vaan laulua" Kuorolaisten kokemuksia Jyväskylän musiikkiluokkien A-kuoron ja Vox Aurean vaikutuksista. Jyväskylän yliopisto. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu.

**Vickhoff, B., Malmgren, H., Åström, R., Nyberg, G., Ekström, S-R., Engwall, M., Snygg, J., Nilsson, M. & Jörnsten, R.** 2013. Music structure determines heart rate variability of singers. *Frontiers in Psychology* 4, 334.

**Welch, G., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. & Sarazin, M.** 2014. Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology* 5, 803.

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

## Abstract

### **A viewpoint to choral pedagogy—aiming at well-being, reaching artistic level**

**T**he significance of choral singing to the growth of social inclusion and well-being has been reported in growing number of research. How could a children's choir conductor put theoretical knowledge into practices that would enhance social inclusion? How to balance between the educational and artistic goals?

This article aims at raising discussion and enlightening deeper understanding on choral pedagogy from theoretical and practical perspectives through autoethnographic reflection and conceptualization of practices used as a conductor of an international acclaimed children's choir. Through singing activities the children and youth can be provided with tools for dealing with emotions, empowerment, self-esteem, social skills, equality, community and agency—among many others. The dynamics behind these effects can be pieced together under the concept of social inclusion. The concept of social inclusion is here mostly adapted from the writings of Raivio and Karjalainen (2013) and closely related to the conceptualizing of well-being by Allardt (1976). Different pedagogical practices in a children's choir are viewed from the point of their effect on enhancing social inclusion. At the same time the writer exposes her conducting practices to criticism. ■

**Key words:** Social inclusion, choral pedagogy, choir conducting

# Katsaukset | Reports

# Improvisaation moninaisuus musiikkikasvatuksessa – katsaus tutkimukseen

## Johdanto

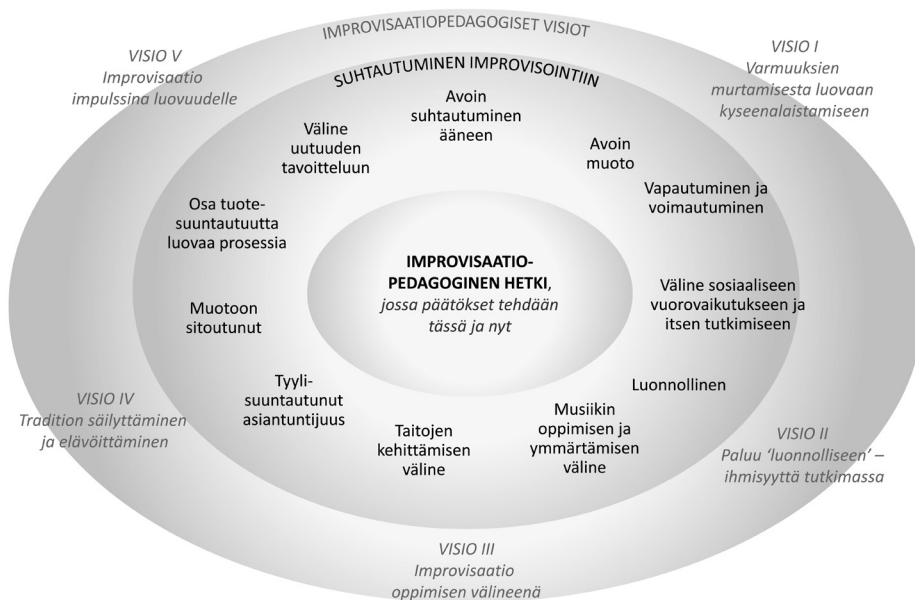
Improvisaatio on ilmiö, jonka moninaiset pedagogiset mahdollisuudet voivat tarjota niin musiikillista ja sosiaalista oppimista kuin hyvinvointia (Siljamäki 2021a; Siljamäki 2021b). Suomessa improvisaatio on sisällytetty musiikkikasvattajien koulutukseen jo vuodesta 1958 lähtien (Tikkanen & Väkevä 2009). Nykyisessä valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015) improvisaatiolla onkin periaatteessa sama painoarvo kuin laulamisella, soittamisella ja musiikin kuuntelulla. Kuitenkin vielä vuonna 2011 47 % yläkoulun oppilaista (N=1609) ei ollut osallistunut musiikilliseen keksintään musiikin tunneilla (Juntunen 2011) ja vuonna 2014 vain kuudesosa opettajista suomalaisessa peruskoulussa sisällytti improvisaatiota opetukseensa (Partti 2016). Improvisaatio-ilmion moninaisuus ja suhteellisen vähäinen tutkittu tieto etenkin pedagogisesta näkökulmasta (Siljamäki 2021b) sekä pirstaloituminen useisiin tieteenaloihin ja koulukuntiin ovat osasyitä siihen, ettei improvisaatio ole vielä vakiintunut osaksi jokaisen musiikkikasvattajan työkalupakkia, vaikka opetussuunnitelma siihen velvoittaisi (Opetushallitus 2015). Tämän katsauksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä improvisaatioilmion moninaisuudesta vastakkainasettelun tai yksilöllisten menetelmien esittelyn sijaan, jotta improvisaation koko potentiaali voitaisiin ottaa Suomessa musiikkikasvatuksen käyttöön.

Improvisointi on sosiaalista toimintaa (Erickson 2011), ja sen voi sanoa olevan osa kaikenlaista luovaa toimintaa ja taiteen tekemistä. Improvisointi vaatii säveltämisestä eroavia taitoja ja toimintoja, eikä sitä voida identtisesti toistaa tai arvioida samoin kriteerein kuin sävellystä tai säveltämisestä (kts. Burnard 1999). Improvisaatio on hetkessä syntyvää, ja siinä keskeistä on prosessi varsinaisen arvioitavan tai esiteltävän lopputuloksen sijaan – tai sen lisäksi. Improvisoinnin merkitystä musiikin oppimisessa ja opettamisessa puoltavat lukuisat tutkimukset, ja improvisaatio on herättänyt enenevässä määrin kiinnostusta niin kansainvälisessä kuin suomalaisessa tutkimuskontekstissa sen moninaisen tarjouman näkökulmasta (Siljamäki *tulossa*). Improvisaatio voi tutkimusten mukaan tietyissä olosuhteissa syventää jo opittua, kehittää luovuutta, mahdollistaa asioiden toisin katsomista ja kokemista, vahvistaa itsetuntemusta ja -tuntoa, vapauttaa totutuista kaavoista ja normeista sekä harjoittaa sosiaalisia taitoja (Addison 1988; Azzara 1993; Burnard 2000; Chappell 1999; Harrison & Pound 1996; Siljamäki 2021a; Siljamäki 2021b; Wright & Kanellopoulos 2010). Improvisaation opettamisen esteitä on tutkittu ja todettu vaikuttaviksi tekijöiksi esimerkiksi resurssien puutteen, tuotesuuntautuneen painotuksen ja luovuuden ymmärryksen sekä kokemuksen puutteen (Byo 1999, Koutsoupidou 2005). Vastavalmistunut väitöstutkimukseni osoittaa, että on tärkeää tarkastella myös olosuhteita, joissa musiikillinen oppiminen ja improvisaation moninainen tarjouma voi mahdollistua sen sijaan, että oletettaisiin näin tapahtuvan automaattisesti (Siljamäki *tulossa*). Enemmän huomiota tulisi kiinnittää myös haasteisiin, joita improvisaatio asettaa käsityksille opettamisesta ja oppimisesta. Toisin sanoen, on tärkeää tarkastella improvisaation ainutlaatuisuutta, jotta sen tarjoamat hyödyt niin musiikilliselle oppimiselle kuin ihmiseksi kasvamiselle ja sosiaaliselle kyvykkyydelle (kts. Siljamäki 2021b) tulisivat kaikille mahdollisiksi.

Tässä katsauksessa tarkastelen improvisaatiota moninaisuuden näkökulmasta käyttäen aineistona Musiikkikasvatus-lehdessä julkaistuja tutkimusartikkeleita vuosina 1985–2015. Analyyttisenä kehyksenä hyödynnän yhteistyössä professori Kanellouloksen kanssa (Siljamäki & Kanellouλος 2020) kehittämäni improvisaatiopedagogiikan suuntauksia ja visioita havainnollistavaa kartoitusta, jota tästä eteenpäin kutsun lyhenteellä VIP (Visions of improvisation pedagogy). Aloitan esittelemällä VIP-kartoituksen käsitteellistä taustaa, jonka jälkeen esittelen analyysin tuloksia sekä huomioita kansainvälisen ja kansallisen tutkimuksen rajapinnalta. Ennen kuin lopetan artikkelin pohtimalla improvisaation tulevaisuutta suomalaisessa musiikkikasvatuksen kentässä, esittelen lyhyesti viimeaikaisia väitöstitöitä, joissa improvisaatio on keskeisessä osassa.

## Improvisaation suuntauksia havainnollistava VIP-kartoitus

Tässä katsauksessa analyttisenä kehyksenä käytän Siljamäen ja Kanellouloksen (2020) tutkimusartikkelissa esiteltyä VIP-kartoitusta (Siljamäki & Kanellouλος 2020), joka kuvastaa improvisaation moninaisuutta. VIP perustuu kansainvälisten JUFO-luokiteltujen lehtien kolmen vuosikymmenen aikana julkaisemien tutkimusartikkelien (N=77) analyysiin – miten improvisaatiosta musiikkikasvatuksen alalla on kirjoitettu, tutkittu ja puhuttu (Siljamäki & Kanellouλος 2020). VIP-kartalla (kts. Kuva 1) havainnollistamme sisäkehällä musiikkikasvatuksen kirjallisuudessa esiintyneet 11 erilaista suhtautumis- ja lähestymistapaa improvisaatioon, sekä näiden pohjalta nousevat 5 näkymää improvisaatiopedagogiikalle kartan ulkokehällä. (Siljamäki & Kanellouλος 2020, 119.)



**Kuva 1.** VIP-kartta improvisaatioon suhtautumisesta kansainvälisessä musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa (Siljamäki & Kanellouλος 2020, suom. [tätä katsausta varten] Siljamäki)

Kuten yllä kuvassa 1 näkyy, VIP-kartan keskellä on käsitteellisesti improvisaatio-pedagoginen hetki (*pedagogical moment*, van Manen 1991), jossa pedagogi on vuorovaikutussuhteessa oppijan kanssa ja tekee päätöksiä. Pedagogisella hetkellä pedagogin oma lähestymistapa ja suhtautuminen improvisaatioon välittyy oppijalle sekä tietoisesti että tiedostamatta multi-

modaalisessa vuorovaikutuksessa niin ilmeiden, eleiden, puheen ja etäisyyksien kuin liikkeen ja musiikin välityksellä. Pedagogin oma suuntautuminen ja lähestymistapa improvisaatioon myös vaihtelee tavoitteiden ja yllykkeiden mukaan hetki hetkeltä, eli eri lähestymistapoja voi sisältyä samanaikaisesti useampia. Samaan aikaan ne myös luovat ja rakentavat tietynlaisia visioita ja näkymiä improvisaation pedagogiikalle. (Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 11–13.)

Selvittääkseni miten suomalaisessa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa suhtaudutaan ja puhutaan improvisaatiosta, valitsin tähän katsaukseen aineistoksi Musiikkikasvatus-lehdessä vuosien 1985–2015 välillä julkaistut vertaisarvioidut artikkelit (N=9), joissa improvisaatio ilmenee nimekkeessä, tiivistelmässä tai artikkelin ensimmäisellä sivulla<sup>1</sup>. Alkusysäys tähän katsaukseen oli näiden artikkeleiden jääminen edellä esitellyn kirjallisuusanalyysin (Siljamäki & Kanellopoulos 2020) aineiston ulkopuolelle, koska yksikään Musiikkikasvatus-lehdessä julkaistuja artikkeleista ei ollut saavuttanut yli kymmentä siteerausta<sup>2</sup> (Google scholar) vuoteen 2018 mennessä.

### Improvisaation tutkimus Musiikkikasvatus-lehdessä 1985–2015

Katsaukseen valittujen tutkimusartikkeleiden aiheet olivat monipuolisia ja kirjoittajat edustivat niin musiikkiterapian, musiikkipsykologian kuin musiikkikasvatuksen alaa. Artikkeleissa tarkasteltiin musiikillista kehittymistä (Paananen 2006), opettajaksi opiskelevien käsityksiä improvisaatiosta ja sen opettamisesta (Juntunen 2006; Rikandi 2007) sekä improvisaation opettamisen muotoja (Huovinen & Kuusinen 2006), jotka ovat olleet myös kansainvälisen tutkimuksen aiheiden enemmistössä (kts. Siljamäki & Kanellopoulos 2020). Lisäksi artikkeleissa esiteltiin historiallisia ja pedagogisia taustoja menetelmistä, joissa improvisointi on olennainen osa musiikillista toimintaa (Juntunen 1997; Kankkunen 2009), musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian rajapintoja improvisaation näkökulmasta (Erkkilä 1998) sekä teoretisoitiin lasten musiikillista äänileikkiä (Ampartzaki 1999) jazzviulupedagogiikan katsauksen lisäksi (Poutiainen 2006). Aiheiden kattaus oli klusteroitunut tavalla, jossa ulkopuolelle jäi teemoja, jotka kansainvälisessä tutkimuksessa oli tunnistettu, kuten merkitysten ja arvojen tai sosiaalisten aspektien ja yhteistoiminnallisen improvisaation tutkiminen (kts. Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 120). Voi kuitenkin sanoa, että pieneen lukumäärään suhteutettuna aiheita oli laajasti erilaisia.

Improvisaation roolia suomalaisen musiikkikasvatuksen historiassa ja käytetyissä menetelmissä toivat esiin Kankkunen (2009) ja Juntunen (1997) tutkimusartikkelit. Kankkunen (2009) tarkastelee Ellen Urhon ja Liisa Tenkun uudistustyötä suomalaisen musiikkikasvatuksen parissa 1970-luvulla, jossa improvisaatio ja äänileikki olivat keskeisessä osassa. Vaikutteita oli haettu kansainvälisesti muun muassa Englannissa musiikkikasvatuksessa nousseesta luomisen ja säveltämisen aallosta, joka kuitenkin on jäänyt suhteellisen vähäiseksi mahdollisesti pedagogisen ymmärryksen ja välineiden puutteesta johtuen (kts. Siljamäki, 2021b). Juntunen (1997) artikkeli esittelee Dalcroze-menetelmää, jossa improvisaatio nähdään osana kehollista musisointia “musiikillisen suorituksen” parantamisen välineenä (emt. 92). Molemmista artikkeleista improvisaatio näyttääytyy *luonnollisena, musiikin oppimisen ja taitojen kehittämisen välineenä*. Lisäksi Juntunen (1997) artikkelissa on havaittavissa improvisaatio *vapaantumisen ja voimaantumisen keinona*, sekä *wälineenä sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja itsen tutkimiseen*.

Ainoa varhaiskasvatuksen pariin sijoittuva artikkeli oli Ampartzakin (1999) teoreettinen tarkastelu lasten vapaasta musisoinnista Vygotskyn leikki-teorian kautta. Hän ehdottaa, että lasten improvisaatiota pitäisi arvostaa lasten oman kulttuurin näkökulmasta aikuiskeskeisten arviointimenetelmien sijaan (Ampartzaki 1999, 71). Niin Juntunen (1997) kuin Ampartzakin (1999) nostavat esiin kehollisuutta ja liikettä *luonnollisena* osana lasten improvisaatiota. Samoihin aikoihin Burnard (1999) on kansainvälisessä tutkimuskontekstissa esittänyt teoreettisia perusteluja kehollisuuden huomioimiseen lasten improvisoinnissa.

Vapaata improvisaatiota tarkastellaan sekä Erkkilän (1998) että Huovisen ja Kuusisen (2006) artikkeleissa. Huovisen ja Kuusisen (2006) vertailevassa tutkimuksessa musiikin ammattiopiskelijat tutustuivat vapaaseen improvisaatioon kahden eri viitteellisen välineen, äänimaiseman tai sanallisen kuvailun, avulla. Osallistujien henkilökohtainen kokemus prosessista sekä aiempien kokemusten ja koulutuksen merkitys näyttäytyy niin itse koetilanteessa kuin improvisaatioon suhtautumisessa, mikä tukee aiemmin tässä artikkelissa esitettyä teoriaa pedagogisesta hetkestä, jossa niin oppilas kuin opettaja tuovat oppimis- ja opetustilanteeseen oman historiansa ja tavoitteensa mukanaan. Erkkilän (1998) artikkeli on puheenvuoro musiikkiterapian puolelta tarjoten näkökulmia musiikkikasvatukseen, kuten itseilmaisu, luovuuden toteuttaminen sekä vuorovaikutuksen aikaansaaminen ja tarkastelu musiikillisen korkeatasoisuuden sijaan (emt. 18). Erkkilä (1998) painottaa musiikinopetuksen laajentamista aiempaa “kokemuksellisempaan ja luovempaan suuntaan” (emt. 21). Molemmista artikkeleista improvisaatioon suhtaudutaan vapaan improvisaation tapaan *avoimena muotona ja suhtautumisena ääneen*. Eroa on kuitenkin havaittavissa siinä, että Huovisen ja Kuusisen (2006) tulokulma on *musiikillisten taitojen kehittäminen*, kun taas Erkkilän (1998) artikkelissa painottuvat sekä *vapautumisen, voimaantumisen* kuin *sosiaalisen vuorovaikutuksen tai itsen tutkimisen* tulokulmat. Vaikka Erkkilän (emt.) puheenvuoro on musiikkiterapeuttisesta näkökulmasta kirjoitettu, sen voi nähdä painottavan kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimisen merkitystä musiikkikasvatuksen ytimessä.

Vapaan säestyksen pedagogiikka, jossa improvisaatio nähdään olennaisena osana, on kiinnostanut useampaa tutkijaa. Juntunen (2006) tarkastelee musiikkikasvatuksen opiskelijoiden oppimispäiväkirjoja, kun taas Rikandi (2007) omaa pedagogista toimintaansa kriittisen pedagogiikan näkökulmasta taiteen perusopetuksessa. Molemmista artikkeleista *avoin suhtautuminen ääneen* sekä *vapautuminen ja voimaantuminen* näyttäytyivät *musiikillisen oppimisen* rinnalla improvisaatioon suhtautumisessa. Kuten yksi haastatelluista opiskelijoista toteaa: “Impron avulla oppilas saa työkaluja ja keinoja ilmaista itseään sekä rohketta ja varmuutta tuoda esiin omia näkemyksiään ja ajatuksiaan ... Sosiaaliset taidotkin saavat syvyyttä improvisaatiossa, koska se on yhdessä toteutettuna yhtä paljon kuuntelua kuin omaa soittoa.” (Juntunen 2006, 43.) Mielenkiintoista on sosiaalisten taitojen kehittymisen näkökulma, jota ei ole vielä tarpeeksi musiikkikasvatuksen tutkimuksessa ja musiikin oppimisessa nostettu esiin (kts. Siljamäki 2021b).

Paanasen (2006) ja Poutiaisen (2006) artikkeleissa improvisaatiota lähestytään *muotoon sitoutuneena*, eli tiettyyn musiikin tyylisuunnan tai tradition sääntöihin sitoutuneena. Poutiaisen (2006) katsauksessa pureudutaan jazzviulupedagogiikan sormituskeemoihin, jonka voi sanoa edustavan myös *tyylilajiin sitoutunutta asiantuntijuutta*. Tämä tulee esiin tavasta korostaa musiikkityyliin kuuluvien elementtien vaativuutta, kuten tässä tapauksessa bebopin perinteen monimutkaista melodian, harmonian ja rytmikan käsittelyä (emt. 51). Paanasen (2006) vertaileva poikittaistutkimus sen sijaan tarkastelee lasten rytmin kehitystä kehityspyykologisestä näkökulmasta, jossa hyödynnetään improvisaatiotehtäviä yksilösuorituksena rajatussa ja muotoon sidotussa kontekstissa, joka on ollut suosituin empiirisen aineiston muodostamisen tekniikka myös kansainvälisessä tutkimuksessa (Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 121).

### Havaintoja kansallisen ja kansainvälisen tutkimuksen rajapinnalta

Edellä esiteltyjen tulosten perusteella improvisaatio näyttää monipuolisena suomalaisessa musiikkikasvatuksen tutkimuskentässä. Yksikään aineistoon valikoiduista Musiikkikasvatus-lehden tutkimusartikkeleista ei painottunut pelkästään kvantitatiivisiin menetelmiin. Tämä eroaa suuresti kansainvälisestä tutkimuskentästä, jossa kvantitatiiviset menetelmät ovat selkeästi eniten käytetty menetelmä empiirisissä tutkimuksissa (Siljamäki & Kanello-



poulos 2020, 122). Toisaalta empiirisää tutkimusaineistoa oli lähes 63 %:ssa kansainvälisen kirjallisuuskatsauksen tutkimusartikkeleista (Siljamäki & Kanellopoulos 2020), kun taas Musiikkikasvatus-lehdessä julkaistujen tutkimusartikkelien selkeä enemmistö keskittyi teoreettiseen, kuvailevaan, historialliseen ja/tai filosofiseen tarkasteluun. Tutkimukset, joissa empiirisää materiaalia kerättiin, olivat joko alakoululaisten (Paananen 2006) tai musiikkia ammatikseen opiskelevien (Huovinen & Kuusinen 2006; Juntunen 2006) parissa. Tämä osallistujien ikäjakauma vastaa kansainvälistä tutkimusta, jossa korkeakoulutuksen parissa tehty tutkimus on ollut enemmistössä (kts. Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 122), kun taas improvisaatioon liittyvää tutkimusta on yläasteikäisten parissa tehty erittäin vähän niin kansainvälisesti (emt. 128) kuin kansallisesti. Kansainvälisen tutkimuksen linjaa vastaa myös instrumentaalisen ja yksilöllisen suorituksen vahva edustus laulamisen, oman äänen käytön tai yhteisöllisen musisoimisen sijaan (kts. Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 123).

Improvisoidun musiikin tyyllilajissa oli viitteitä populaarimusiikin hallitsevuudesta, minä voi nähdä kansallisessa kontekstissa musiikinopetukselle tyypillisenä piirteenä (Väkevää 2006). Sen sijaan kansainvälisessä kontekstissa selkeästi blues ja jazz ovat olleet edustettuina kolmasosassa tutkimuksista (Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 123). Kansainvälisessä tutkimuskentässä oli kuitenkin havaittavissa selkeä vinouma, sillä puolet empiirisää aineistoa sisältävistä tutkimuksista oli toteutettu USA:ssa (50 %) (Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 124). Mielenkiintoista oli huomata, että tutkijoita Suomen kontekstissa ei ole niinkään kiinnostanut improvisaatio *osana tuotesuuntautunutta luovaa prosessia*, kuten säveltämistä, ja ainoastaan yhdessä artikkelissa (Poutiainen 2006) nousi esiin *tyylisuuntautunut asiantuntijuus*. Kansainvälisessä tutkimuksessa nämä kaksi suhtautumista improvisaatioon ovat olleet edustettuina noin viidesosassa tutkimusartikkeleista (Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 129). Sen sijaan improvisaatiota lähestyttiin *avoimena muotona* kahdessa artikkelissa yhdeksästä (22 %). Tämä eroaa kansainvälisestä tutkimuskentästä, jossa *muotoon sidottu* lähestymistapa improvisointiin (67 %) oli hallitseva, kun taas vapaaseen ja *avoimeen muotoon* perustuvaa lähestymistapaa esiintyi vähiten (13 %) (Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 129).

## Väitöstutkimusta Suomessa

Tätä katsausta varten tarkastelin myös tohtorin väitöstutkimuksia viimeisen 10 vuoden aikana musiikkikasvatuksen alalla. Viimeaikaisin on Sutelan (2020) väitöskirja Oulun yliopistosta, jossa hän laadullisen tutkimuksen menetelmin osoittaa, että erityistukea tarvitsevien oppilaiden toimijuutta ja osallisuutta voidaan tukea Dalcroze-menetelmän spontaaniutta, vapautta ilmaisua ja keksimistä vaativilla harjoitteilla (Sutela 2020, 53). Kun väitöskirjaan kuuluvat erilliset artikkelit otetaan huomioon, Sutelan tutkimuksen voi sanoa edustavan sekä *avoimta*, että *muotoon sidottua* suhtautumista improvisaatioon, jossa *oppimisen ja luonnollisen musiikillisen kehittymisen* lisäksi *voimaantuminen, sosiaalinen vuorovaikutus ja itsen tutkiminen* ovat keskeisessä osassa. Sutelan (2020) tutkimus tuo esiin kokonaisvaltaisen ilmaisun, ihmiskäsityksen sekä kasvun merkitystä osana musiikkikasvatuksen teoretisointia, sekä lisäksi käytäntöä, jossa kuuntelu, improvisaatio ja vuorovaikutus ovat keskeisessä osassa. Sekä Erkkilän (1998) artikkeli että Sutelan väitöstyö nostavat esiin inhimillistä kasvua ja kehittymistä osana musiikkikasvatusta.

Benedek (2015) Jyväskylän yliopistosta tutki väitöstyössään improvisaatiota pedagogisena välineenä jazzia ja barokkia yhdistävässä musiikin harmonian ja teorian opetuksessa yliopisto-opiskelijoille. Benedekin tutkimus tarjoaa näköalaa *muotoon* sekä *tyylilajiin sidottu asiantuntijakeskeisestä* suhtautumisesta improvisaatioon *oppimisen ja musiikillisen kehittymisen välineenä*, jossa oppimista ja improvisaatiotaitoa testattiin kvantitatiivisin menetelmin. Tutkimus osoitti improvisaation tukevan oppimista positiivisesti, mutta myös oppimisprosessin riippuvuuden aiemmasta osaamisesta ja taidoista, kun kyseessä on tyyllilajiin sidottu sisältö. Rikandin (2012) väitöstutkimus Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa vapaan säestyksen



pedagogiikasta sisältää niin *muotoon sidottua* kuin *avointa suhtautumista muotoon ja ääneen musiikillisen oppimisen ja kehittymisen välineenä*. Rikandi kuitenkin tuo esiin vapaata säestystä aineena, jossa keskiössä on oppilaan toimijuuden *voimaantuminen ja vapautuminen* musiikillisen toiminnan, improvisaation ja korvakuulolla soittamisen, kautta (emt. 28–29). Alanteen (2010) musiikkikasvatuksen aineryhmässä valmistuneen, mutta musiikkiterapian alaan keskittyvä väitöstutkimus osoittaa musiikkipsykoterapian menetelmien voivan tukea potilaita, jotka ovat selviytyneet kidutuksesta ja siihen liittyvistä traumaattisista kokemuksista. Hänen tutkimuksessaan improvisaatio on muutoksen ja kommunikaation väline terapeuttisessa tilanteessa, jolloin sitä lähestytään niin *voimaantumisen* kuin *itsen tutkimisen* välineenä usein *avaimella suhtautumisella ääneen ja muotoon*, mutta myös *muotoon sidottuna*.

Improvisaatiota on Suomessa tutkittu musiikkikasvatuksen tohtorinkoulutuksessa vielä suhteellisen vähän. Kun tarkastelua laajennetaan muihin aineryhmiin sekä taiteellisiin ja soveltaviin tohtorintutkimuksiin, joita voi tehdä Taideyliopistossa, löytyy useita tutkimuksia, joissa improvisaatio on jopa erittäin keskeinen elementti. Esimerkiksi Hirvosen (2020) ja Syrjälän (2020) taiteelliset tohtorintutkinnot kansanmusiikin aineryhmästä tarkastelevat improvisaatiota kansanmuusikon työvälineenä säveltämisessä (Hirvonen 2020; Syrjälä 2020), toisin sanoen *osana tuotesuuntautunutta luovaa prosessia*. Taiteilijakoulutuksesta valmistuneen Oksalan (2018) taiteellisen tohtorintutkinnon kirjallisessa osiossa improvisaatio on merkityksellisessä osassa ja näyttäytyy asennoitumisen tapana ja *luonnollisena* osana muusikkoutta yleistyös-kentelyssä. Musiikkiteknologian aineryhmässä Olarte (2019) kehitti soveltavassa tohtorintutkimuksessa elektroakustisen musiikin esittämisen ja improvisoinnin pedagogisia välineitä. Hänen kiinnostuksen kohteensa on ääni-improvisaatio (sonic improvisation), jonka hän määrittelee musiikki-improvisaation alalajiksi tai yhdeksi tyyliuunnaksi muiden joukossa. Olarten mukaan ääni-improvisaatiolle tunnusomaista on laajennettu instrumentiteknikka (extended instrumental techniques), epätavallisten instrumenttien hyödyntäminen, monimutkaiset spetkrimäiset soinnit sekä rytmiikan puuttuminen (emt. 20). Olarten tutkimuksen voi sanoa edustavan improvisaatioissa *avointa suhtautumista ääneen ja muotoon*.

### **Pohdinta: improvisaation moninaisuuden ja ainutlaatuisuuden merkitys**

Tämän katsauksen perusteella voidaan sanoa, että on tarvetta lisätä etenkin empiiristä tutkimusta kouluikäisten oppilaiden ja opettajien kokemuksista sekä lauluäänien että yhteistoiminnallisen improvisaation parissa. Improvisaation suuntauksien VIP-kartoitus oli toimiva väline musiikkikasvatuksen alan tutkimuksen tarkasteluun improvisaation moninaisuutta silmällä pitäen. Katsauksessa nousi esiin kentän laajuus ja monipuolisuus sekä improvisaation moniulotteisuus, monitieteisyys ja laaja-alaisuus, mikä on yhtenevä kansainvälisen tutkimuksen kanssa (Siljamäki & Kanellopoulos 2020). Tämä korostaa tarvetta huomioida improvisaation ja sen tarjouman moninaisuus myös musiikkikasvatuksen käytäntöjen kehittämässä. VIP-kartoitusta voi hyödyntää myös käytännöllisenä välineenä havainnollistamaan, miten improvisaatioon ja improvisointiin suhtautuminen voivat olla keskinäisesti ristiriidassa – miten opettajan ja oppijan tai ryhmän jäsenten erilaiset ja yksilölliset lähestymistavat improvisaatioon voivat yhteisen improvisaation hetkellä kohdatessaan synnyttää konflikteja ja/tai muodostaa uusia merkityksiä ja uutta ymmärrystä (kts. Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 18–19). Lähestymistapojen samansuuntaisuus tai erilaisuus sekä vahvuus tai heikkous voivat vaikuttaa myös siihen, miten pedagoginen tilanne etenee tai miten pedagogi omaa tulokulmaansa säätelee suhteessa oppijaan ja hänen tulokulmaansa. Näin ollen VIP-kartoitus voisi toimia tukena musiikinopettajan koulutuksen tai pedagogin oman opetuksen ja improvisaation lähestymistävän tarkastelussa improvisaation pedagogiikan ja moninaisuuden näkökulmasta – onko tarvetta lisätä mahdollisuuksia tutustua erilaisiin improvisoinnin muotoihin, kehittyä improvisoijana tai ymmärtää syvemmin niin teoreettisesti

kuin käytännössä miten improvisointi mahdollistuu siten, että se voi tarjota niin kokonaisvaltaista musiikillista oppimista kuin hyvinvointia sekä opettajille että oppiville.

Aiemman tutkimuksen (Juntunen 2011; Partti 2016) ja tämän katsauksen valossa on tarve lisätä ymmärrystä improvisaatiosta sekä improvisaatiopedagogiikasta. Improvisaation merkitys musiikilliselle ja sosiaaliselle oppimiselle on tutkitusti todettu (Siljamäki 2021a, 2021b), ja improvisaatiosta on tullut keskeinen muoto niiden ominaispiirteiden esiin ottamiseen, korostamiseen ja kehittämiseen, jotka ovat elintärkeitä musiikille ja sen roolille ihmiselämässä (Siljamäki & Kanellopoulos 2020, 129–130.) Näin ollen on kriittinen tarve lisätä ymmärrystä improvisaatiopedagogiikasta, joka ottaa huomioon improvisaatioon liittyvät ainutlaatuiset ominaispiirteet, kuten moniulotteisuuden, epävarmuuden ja epämuokavuuden sietämisen (Siljamäki, 2021a) sekä turvallisten olosuhteiden rakentamisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen, jotka ovat keskeisessä osassa improvisaation kautta oppimisessa ja improvisoinnissa (Siljamäki 2021b). Tämä on linjassa myös nykyisen opetussuunnitelman kanssa, joka painottaa ihmisten välistä kanssakäymistä ja kasvua “yhdessä tekemiseen ja jakamiseen, keskinäiseen ymmärrykseen ja kulttuuriseen osallisuuteen”, kuten Partti ja Ahola (2016, 46) ovat tiivistäneet. Yhdessä improvisoiminen, joka voi tietyissä olosuhteissa tukea sekä yhteistoiminnallisen oppimisen että sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja (kts. Siljamäki, 2021b), voisi näin ollen tulevaisuudessa olla tärkeä työkalu niin tulevien musiikinopettajien koulutuksessa ja työssä kuin oppimisen taitojen ja sosiaalisen taitavuuden kehittäjänä. ■

Tämän katsauksen loppuunsaattamisen on mahdollistanut Suomen Akatemian Strategisen Neuvoston Tasa-arvoinen yhteiskunta -ohjelman rahoittama ja Taideyliopiston koordinoima ArtsEqual -tutkimushanke Art as Public Service: Strategic Steps towards Equality ([www.artsequal.fi](http://www.artsequal.fi)) (293199 ja 314223/2017)

## Viitteet

- [1] Improvisaatioon viitataan musiikkikasvatuksessa useiden käsitteiden kautta, kuten säveltäminen, luova musisointi, luova tuottaminen, spontaani laulaminen, musiikillinen keksiminen ja spontaani musiikillinen käyttäytyminen. Tämän katsauksen osalta tein tietoisien päätöksen rajata hakutulos sanalla improvis\*, jota käytettiin myös Siljamäen ja Kanellopouloksen (2020) kirjallisuusanalyysissä.
- [2] Aineiston valintakriteerit ja siteerausmenetelmän käyttö on perusteltu ja kuvailtu tarkemmin tutkimusartikkelissa Siljamäki ja Kanellopoulos (2020).

## Lähteet

- Addison, R.** 1988. A new look at musical improvisation in education. *British Journal of Music Education* 5, 3, 255–267.
- Alanne, S.** 2010. Music Psychotherapy with Refugee Survivors of Torture. Interpretations of Three Clinical Case Studies. *Studia Musica* 44. Helsinki: Sibelius Academy.
- Ampartzaki, M.** 1999. The Vygotskian Definition of Musical Play. A Collective and Comprehensive Interpretation of Young Children's Music Making. *Musiikkikasvatus* 4, 1, 59–73.
- Azzara, C. D.** 1993. Audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental students' music achievement. *Journal of Research in Music Education* 41, 4, 328–342.

- 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. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Burnard, P.** 1999. Bodily intention in children's improvisation and composition. *Psychology of Music* 27, 2, 159-174.
- Burnard, P.** 2000. Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music-making. *British Journal of Music Education* 17, 3, 227-245.
- Byo, S. J.** 1999. Classroom Teachers' and Music Specialists' Perceived Ability to Implement the National Standards for Music Education. *Journal of Research in Music Education* 47, 2, 111-123.
- Chappell, S.** 1999. Developing the complete pianist: A study of the importance of a whole-brain Approach to piano teaching. *British Journal of Music Education* 16, 3, 253-262.
- Erickson, F.** 2011. Taking advantage of structure to improvise in instruction: examples from elementary school classrooms. In R. K. Sawyer (Ed.) *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge University Press, 113-132.
- Erkkilä, J.** 1998. Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteisiä rajapintoja. *Musiikkikasvatus* 3, 3, 7-24.
- Harrison, C., & Pound, L.** 1996. Talking music: Empowering children as musical communicators. *British Journal of Music Education* 13, 3, 233-242.
- Hirvonen, P.** 2020. Soolosoiton mahti - Laulava viulisti nykymusiikin säveltäjänä ja esittäjänä. Sibelius-Akatemian kansanmusiikkijulkaisuja 32. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Huovinen, E. & Kuusinen, V-P.** 2006. *Musiikkikasvatus* 9, 1-2, 18-31.
- Juntunen, M-L.** 1997. Dalcroze-rytmiikka ja muusikkous. *Musiikkikasvatus* 2, 1, 86-95.
- Juntunen, M-L.** 2006. Pianon vapaan säestyksen pedagogiikka - musiikkikasvatuksen opiskelijat reflektoidessa kokemuksiaan. *Musiikkikasvatus* 9, 1-2, 39-50.
- Juntunen, M-L.** 2011. Musiikki [Music]. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M-L. Juntunen (toim.) *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Opetushallitus, 36-95.
- Kankkunen, O-T.** 2009. Vihreä Viserryskone - uusi ääni 1970-luvun suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. *Musiikkikasvatus* 12, 1, 36-59.
- Koutsoupidou, T.** 2005. Improvisation in the English primary music classroom: Teachers' perceptions and practices. *Music Education Research* 7, 3, 363-381.
- Oksala, E.** 2018. Kohtaamispisteessä - Kohti uudenlaista esiintyjyyttä. EST-julkaisusarja 39, Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Olarte, L. A.** 2019. Elements of electroacoustic music improvisation and performance: A Pedagogical toolkit. *Studia Musica* 78. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

**Opetushallitus, OPH.** 2015. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (viitattu 10.6.2020)

**Paananen, P.** 2006. Improvisaatiotehtävät MIDI-ympäristössä 6–11-vuotiaiden lasten rytmin kehityksen tutkimuksessa. *Musiikkikasvatus* 6, 2, 32–46.

**Partti, H.** 2016. Muuttuva muusikkous koulun musiikinopetuksessa. *Musiikkikasvatus* 19, 1, 8–28.

**Partti, H. & Ahola, A.** 2016. Säveltäjyyden jäljillä – musiikintekijät tulevaisuuden koulussa. Helsinki: Unigrafia Oy Yliopistopaino.

**Poutiainen, A.** 2006. Towards eclecticism in jazz violin education. Background study on fingering schemes approach. *Musiikkikasvatus* 9, 1–2, 51–56.

**Rikandi, I.** 2007. Seuraa johtajaa vai Yhdessä me taivallamme? Kriittisen pedagogiikan näkökulma opettaja-oppilas-suhteeseen soitonopetuksessa. *Musiikkikasvatus* 10, 1–2, 118–122.

**Rikandi, I.** 2012. Negotiating Musical and Pedagogical Agency in a Learning Community – a case of redesigning a group piano "vapaa säestys" course in music teacher education. [Neuvottelu musiikillispedagogisesta toimijuudesta oppimisyhteisössä – Tapaustutkimus vapaan säestyksen ryhmäopetuksesta musiikkikasvattajien koulutuksessa.] *Studia Musica* 49. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

**Siljamäki, E.** 2021a. Free improvisation in choral settings: An ecological perspective. *Research Studies in Music Education*.

**Siljamäki, E.** 2021b. Plural possibilities of improvisation in music education: An ecological perspective on choral improvisation and wellbeing. *Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. Studia Musica* 86.

**Siljamäki, E. & Kanellopoulos, P. A.** 2020. Mapping visions of improvisation pedagogy in music education research. *Research Studies in Music Education* 42, 1, 113–139.

**Sutela, K.** 2020. Exploring the possibilities of Dalcroze-based music education to foster the agency of students with special needs. A practitioner inquiry in a special school. *Acta. Univ. Oulu E* 190. Oulu: Oulun yliopisto.

**Syrjälä, P.** 2020. Hytkypolikka ja hyppivä puuhevonen. *Kansanmuusikko säveltävänä perinnesoitajana. Sibelius-Akatemian kansanmusiikkijulkaisuja* 34. Helsinki: Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.

**Tikkanen, R. & Väkevä, L.** 2009. Musiikkikasvatuksen osasto eilen ja tänään. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME r.y.* 423–438.

**van Manen, M.** 1991. Reflectivity and the pedagogical moment: The normativity of pedagogical thinking and acting. *Journal of Curriculum Studies* 23, 6, 507–536.

**Väkevä, L.** 2006. Teaching popular music in Finland: what's up, what's ahead? *International Journal of Music Education* 24, 2, 126–131.

**Wright, R. & Kanellopoulos, P.** 2010. Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education* 27, 71–87.

## Summary

This review explores how improvisation has been studied and approached in music education research in Finland. A mapping of visions of improvisation pedagogy (VIP) by Siljamäki and Kanellopoulos (2020) is employed as the frame for analysing how the phenomenon of improvisation has been approached in research articles published in *FJME* between 1985–2015 as well as latest doctoral research in Finland. The results brought about the manifoldness of improvisation approaches in the selected articles and the foci ranged widely, which is in line with international research literature. More research could be conducted on improvisation experiences amongst school aged children, as well as both collaborative and vocal improvisation. The VIP was found useful for exploring and understanding the manifoldness of the phenomenon of improvisation and viewing improvisation from the perspective of diversity instead of juxtaposing distinctive methods or ways of approaching improvisation. The VIP is suggested for deployment of pedagogues, practitioners and music educator students for understanding the diversity of approaches to improvisation and the conflictual potential of these approaches as well as the construction of visions for improvisation pedagogy in pedagogical moments. Furthermore, more research on developing improvisation pedagogy and taking into account the unique aspects of improvisation is suggested. ■



## Lectio praecursoria

# Visions through mobilizing networks: Co-developing intercultural music teacher education in Finland and Israel

*Lectio praecursoria*

7.11.2020

Lectio  
praecursoria

Honoured custos, honoured opponent, honoured audience,

Education is not only something that takes place in the present; it is also what can be envisioned for the future. As the playwright, critic, and political activist George Bernard Shaw has written: “You see things, and you say, ‘Why?’ But I dream things that never were, and I say, ‘Why not?’” (1921/2010, 123). This quote captures something essential in the nature of a vision and envisioning. Although a vision arouses one’s imagination and desire to know the future, it is also something that cannot be easily attained. Nevertheless, a vision can inform us, and set our intentions and actions on a path towards something we want to achieve. Indeed, according to educational researcher Karen Hammerness (2010), a vision can guide and support teachers and teacher educators in attaining something valuable or worthwhile, be it one’s own personal goal or an objective shared by a community. My doctoral dissertation builds upon the shared objective of nurturing collective envisioning, in order to raise awareness of cultural diversity and enhance interculturality in music teacher education programmes.

This doctoral study emerged from the myriad ways that cultural diversity is influencing music teaching in schools and institutions in contemporary societies. The diversification of the student body and musical cultures in schools creates new challenges for music teachers as they negotiate between different cultural understandings of music and musical learning. The teachers of today face challenges when attempting to strengthen intercultural interactions in their music classes, and music teacher education programmes are responsible for educating future music teachers so that they can competently address such issues of cultural diversity. These programmes must be able to envision their own teaching in terms of interculturality. This developmental challenge in contemporary music teacher education led me to explore how teachers in music teacher education programmes in Finland and Israel perceive and respond to the issues of cultural diversity in their own teaching, and more widely within their programmes.

Multiculturalism and interculturality are central concepts of my work. Theoretically, multiculturalism and interculturality share a common commitment to promoting anti-discrimination and equality. The terms are therefore often used interchangeably in music education scholarship (Campbell 2018). However, whereas a multiculturalist approach focuses on the rights of cultural recognition and the equality of people from different backgrounds, interculturality attempts to bridge differences, create positive interaction, and reduce prejudice between individuals. The intercultural approach to diversity also recognizes that people within a certain cultural or ethnic group are also individuals, with personal preferences in their so-called diverse diversities (Zapato-Barrero 2016, see also Dervin & Machart 2015). In music education, the multicultural approach focuses on introducing different musical styles and genres to the curricula and building the pedagogical means to transmit them. This re-



quirement arguably flows from the traditional emphasis on the Western art music tradition in music teacher education studies. The intercultural approach extends this view to encompass the social, contextual, and political aspects of music learning and teaching. The music teacher educators and researchers in my doctoral study came from different cultural backgrounds and social conditions and had different experiences with issues of cultural diversity. The intercultural approach guided the orientation of the study towards communication, collaboration, and mutual learning between the participants and the researchers.

The research design of the study aimed to enable collaborative envisioning and developmental work between music teacher educators in two programmes, at the Sibelius Academy in Finland and the Levinsky College in Israel. The participating music teacher educators were encouraged to share their thoughts and experiences through focus group interviews and workshop discussions. Individual interviews were also carried out. The cyclical progression of the study included several layers of joint reflection and knowledge creation among the participants and the researchers. Indeed, Kai Hakkarainen's (2013) notions of knowledge creation and networked expertise and Cathy Davidson and David Goldberg's (2010) idea of learning institutions as mobilizing networks were the theoretical starting points of the study. My fellow researchers and I were interested in finding out how a trans-institutional and trans-national collaborative project could be carried out so that collaboration, discussion, and the sharing of ideas would remain the primary focus throughout the study. Our intention was also to examine how to enable the co-envisioning and development of music teacher education in two different contexts, and through this endeavour to reach beyond the context-specific characteristics and problems towards a more global perspective of what interculturality could mean within the future of music teacher education. This research project also presented ethical challenges due to its complexity and cross-cultural features, and also because the participating programmes and respective institutions were unavoidably identifiable.

In attending to the research task of exploring the understandings and visions of interculturality and intercultural competence in music teacher education programmes, five single- and co-authored research articles were produced. Four of the articles presented the results of a specific stage of the study, whereas the fifth (Karlsen et al. 2016) considered the ethical issues of pursuing cross-cultural research in various types of projects, of which my doctoral study was one example. Intercultural competence is the central concept of the study, but communication, collaboration, and reflection also informed the research from both a theoretical as well as a methodological perspective, and were featured in the findings presented in the articles.

In the first co-authored article (Miettinen et al. 2018), we examined the participating music teacher educators' understandings of their own intercultural competence, their conceptions of the ways their programmes were constructed in terms of interculturality, and what challenges they faced and what wishes they held for the future development of these issues. This was done through focus group interviews. We found that the teacher educators could recognize aspects of their own intercultural competence, such as a competence in teaching students from different musical backgrounds, competence in musical diversity, and competence in facing diversity stemming from ethnic and religious differences. However, we discovered that it was hard for teacher educators to pinpoint the specific competence that their programmes provided for the students. Moreover, it was challenging for the teacher educators to see how the overall study programme was constructed and how their own courses were part of this bigger picture. The teacher educators also identified the lack of joint meetings and discussions as a challenge, and expressed a need for better communication and stronger interaction within the faculties and among the staff members.

This need for collective reflection was also evident in the results of the other co-authored article (Miettinen et al. 2020). We asked the music teacher educators who took part in the group discussions of the workshops to discuss the ideas and findings of earlier focus group interviews. The music teacher educators were encouraged to start a process of co-envisioning and co-constructing institutionally relevant visions and possibilities related to interculturality and diversity. The visions that the participants came up with dealt with the ways in which the teacher educators could approach the uncertainty and other puzzling feelings that facing diversity might evoke. Other visions that emerged in the discussions included a need for developing a collaborative institutional mindset, and a need for discussion and sharing through which change could be initiated. In both of these articles, a desire and need for interaction, communication, and collaboration within the programmes was strongly evidenced. Indeed, as researcher and professor of social work Brené Brown (2015) has stated: “We can’t be brave in the big world without at least one small safe space to work through our fears and falls” (220). This space can be created together. Discussing together and learning from each other can make the process of navigating the complexities of cultural diversity more approachable and less intimidating. Discussion can catalyse change.

The importance of engaging with critical self-reflection in the process of developing one’s intercultural competence and teacher professionalism emerged from the results of the two single-authored articles (Miettinen 2019, 2020). The articles are based on in-depth individual interviews of two interculturally experienced music teacher educators from Finland and Israel. These teachers also took part in the focus group interviews of this study. The results that are presented in these two articles indicate that the music teacher educator’s personality traits and acquired intercultural competence play a central role in building trusting and positive relationships between the teacher and the students. Moreover, the quality of these relationships makes it possible to create shared spaces in an intercultural music class through interaction and joint music-making. Entering into these spaces provide the students and the teacher with an opportunity to connect, share, and create together despite different cultural backgrounds or worldviews.

In discussing the results of the overall study, I argued that intercultural competence has to be understood and approached holistically, also including the emotional and relational aspects that are involved in intercultural interactions. A music teacher educator can become aware of the underlying preconceptions, attitudes, and beliefs that might influence their teaching by examining their own experiences and conflicting emotions. This self-examination, together with acquired knowledge of the cultural diversity of the teaching context, can lead to awareness and a reconsideration of one’s attitudes, beliefs, and presumptions, resulting in a more open and culturally responsive approach to teaching.

Emeritus professor of higher education Ronald Barnett (2011) proposes that the “imaginative domain” of a university can foster and nurture staff members’ abilities to envision future possibilities and collaboratively create new ideas regarding how the university or their programme can be developed. As this doctoral study has attempted to show, collaborative envisioning and discussion can be a way to encourage the emergence of “intercultural intellectuals”, as called for by the Council of Europe’s Steering Committee of Higher Education and Research (see, The Council of Europe, 2008), by initiating mobilizing networks within and across institutions. This developmental process can begin when the music teacher educators start to wonder and talk about the presumptions of what it is to teach music in culturally diverse contexts critically reflecting on their own position as a music teacher educator and the programme’s perspective on interculturality. This doctoral research project has opened a path for music teacher educators in the two music teacher education programmes in Finland and Israel to move closer to envisioning an intercultural-ly aware music teacher education by facilitating an opportunity to initiate change together.

On a more general level, the research project has also provided an opportunity to move towards a reflexively intercultural approach to music teacher education by initiating a continuous envisioning, co-developing, and questioning of the prevailing order of things within both music teacher education programmes and individual music teacher educators' own thinking. I would like to conclude this lectio with the words of feminist scholar, writer and social activist bell hooks (2000, 110): "To be truly visionary we have to root our imagination in our concrete reality while simultaneously imagining possibilities beyond that reality". ■

### Acknowledgements

This publication has been undertaken as part of the Global Visions Through Mobilizing Networks project funded by the Academy of Finland (project no. 286162).

### References

- Brown, B.** 2015. *Rising strong*. London: Ebury Publishing.
- Barnett, R.** 2011. *Being a university*. Abingdon, UK: Routledge.
- Campbell, P. S.** 2018. *Music, education and diversity. Building cultures and communities*. New York: Teachers College Press.
- Davidson, C. N. & Goldberg, D. T.** 2010. *The Future of thinking. Learning institutions in a digital age*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Dervin, F. & Machart, R.** 2015. Introduction: Omnipresent culture, omnipotent cultures. In F. Dervin & R. Machart (Eds.) *Cultural essentialism in intercultural relations*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 1-11.
- Hakkarainen, K.** 2013. Expertise, collective creativity, and shared knowledge practices. In H. Gaunt & H. Westerlund (Eds.) *Collaborative learning in higher music education*. Farnham, UK: Ashgate, 13-26.
- Hammerness, K.** 2010. To seek, to strive, to find and not to yield: A look at current conceptions of vision in education. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.) *Second international handbook of educational change*. London: Springer, 1033-1048.
- hooks, b.** 2000. *Feminism is for everybody. Passionate politics*. London: Pluto Press.
- Karlsen, S., Westerlund, H. & Miettinen, L.** 2016. Intercultural practice as research in higher music education: The imperative of an ethics-based rationale. In P. Burnard, E. Mackinlay & K. Powell (Eds.) *The Routledge handbook of intercultural arts research*. London: Routledge, 369-379.
- Miettinen, L.** 2019. Religious identities intersecting higher music education: An Israeli music teacher educator as boundary worker. In A. A. Kallio, P. Alperson & H. Westerlund (Eds.) *Music, education, and religion: Intersections and entanglements*. Bloomington, IN: Indiana University Press, 238-248.

**Miettinen, L.** 2020. Towards relational music teacher professionalism: Exploring intercultural competence through the experiences of two music teacher educators in Finland and Israel. *Research Studies in Music Education*. DOI: 10.1177/1321103X20936399

**Miettinen, L., Gluschankof, C., Karlsen, S. & Westerlund, H.** 2018. Initiating mobilizing networks: Mapping intercultural competences in two music teacher programmes in Israel and Finland. *Research Studies in Music Education* 40, 1, 67–88. DOI:10.1177/1321103X18757713.

**Miettinen, L., Westerlund, H. & Gluschankof, C.** 2020. Narrating change, voicing values and visions for intercultural music teacher education. In H. Westerlund, S. Karlsen & H. Partti (Eds.) *Visions for intercultural music teacher education. Landscapes: the Arts, Aesthetics and Education* 26. Springer, 177–193.

**Shaw, G. B.** 1921/2010. *Back to Methuselah*. Auckland: The Floating Press.

**The Council of Europe** 2008. White Paper on intercultural dialogue: "Living together as equals in dignity". Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session, Strasbourg, May 7, 2008. [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper\\_final\\_revised\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf)

**Zapata-Barrero, R.** 2016. Theorising intercultural citizenship. In N. Meer, T. Modood & R. Zapata-Barrero (Eds.) *Multiculturalism and interculturalism. Debating the dividing lines*. Edinburgh University Press, 53–76.

Vilma Timonen

# Co-constructing globalizing music education through an intercultural professional learning community: A critical participatory action research in Nepal

*Lectio praecursoria*

19.12.2020 Music Centre, Black Box

The world is changing at a rapid pace. This is an observation we hear perhaps far too often, and is perhaps used far too vaguely in different contexts. However, as we are here today for the examination of my dissertation *Co-constructing globalizing music education through an intercultural professional learning community—A critical participatory action research in Nepal*, we will be discussing a research project that started more than seven years ago. If we think about just a few things that have happened since 2013, when the process of this inquiry started, they might include: the immigration crisis in Europe in 2015 that challenged us to deal with our views on solidarity and foreigners; the MeToo campaign, which continues to bring the topic of misuse of power to the forefront, and which has also extensively changed our understandings and practices in education; the intensifying of the climate crisis and our increased understanding of the effects of it on our future lives; in Nepal, the earthquakes that shook the country and its society in 2015; and now the covid-19 pandemic, which has changed our ways of living and working in perhaps irreversible ways. Looking back on all of these events, there is no doubt that the environments where we live and work are, indeed, characterised by unpredictability, uncertainty, and rapid and often unforeseen changes.

As highlighted in the title of the dissertation, my research has been based on a critical perspective. In the words of Stephen Kemmis (2006), the critical perspective aims to contribute to “problems worth addressing in and for our times, in and for our communities, in and for our shared world” (471). He further states that a critical perspective “is a matter of addressing important problems for education, for the good of each person and for the good of our societies” (Kemmis 2006, 471). However, if the essential characteristics of our current and future societies are unpredictability and rapid change, how are we to prepare for conditions that we have yet not seen or experienced? What will the important problems worth addressing be in five, ten, or fifty years from now? These are questions that all of us working in education, and particularly in teacher education, need to consider. What are the abilities that will be required from *future* teachers? What kind of environments will they be working in decades from now? How are we to educate future teachers so that they will be able to face and respond to uncertainty and unforeseen events? When we need to imagine the future, to create professional practices that aim at responding to challenges that we may have not yet even seen or experienced, we are indeed challenged to look at things that are familiar and ask not only “what has been” or “what is” (Bowman 2010, 11), but also “what should [or could] be” (ibid). In this inquiry, the critical lens has acted as a constant reminder to always be searching for another perspective: looking for the blind spots and paying attention to things that are not immediately apparent to us. In other words, fostering reflexive interpretation that always seeks to look at the other side of the coin, so to speak.

In 2013, when I travelled to Nepal for the first time, I can still vividly remember the environment in Kathmandu. The smell of incense, the taste of curry, the sounds of the music that was being played in the hotel lobby. The bustling traffic that made us choose the restaurant for dinner based on whether it was on the same side of the road as the hotel. The thin and crisp air in the evenings. However, over the years, as Kathmandu became more familiar to me and I began to consider it as my second home, I noticed that at some point I had stopped paying attention to those details that had seemed so very exotic—and also a bit overwhelming—during my first visit. While I had developed my own routines, found my regular places for grocery shopping, learned which fruit shop had the best mangos and prices, how to cross the road with confidence, and even how to ride my bike in the midst of the traffic, the feeling of unfamiliarity and exotism that had struck me on that first visit had become invisible to me. This was particularly highlighted when colleagues, friends, or family visited Kathmandu for the first time and noticed and paid attention to all the things that had also struck me during my own first visits, but towards which I had developed a blindness over the years.

This brief description of my own evolving experiences and perspectives illustrates something very quintessential to this inquiry. When we live and work in our familiar surroundings, looking at the other side of the coin, or looking at our everyday life through the eyes of a newcomer, is anything but straightforward. In fact, it is very challenging. However, in order to design the future, we need to look at our own familiar environment with the gaze of a newcomer. In order to see the blind spots—the other side of the coin—we need to open up our perception to see how the familiar and ‘normal’ might look from another perspective. One way to do this is to ask how our practices look when they are seen through the eyes of another.

As a starting point, in this inquiry I highlight that the foregrounded contextual presumptions of music teaching and learning should become an integral part of the educational discourse, particularly in teacher education. By recognizing that our music teaching and learning practices are inevitably affected by the broader sociocultural and socioeconomic circumstances (Westerlund, Karlsen & Partti 2020), we open the door to identifying these structural frames and limitations and, more importantly, to identifying how these frames are related to questions of power and powerlessness. We all know that learning a particular music tradition often involves certain procedures, repertoires, and ways of performing or transmitting it. However, the critical perspective calls on us to look at the other side of the coin. More precisely, when we choose to use particular procedures in music education, or develop institutional curricula or practices, the critical perspective calls on us to ask: What are we excluding with our choices? Who are we excluding? Who and what is left out?

The research interests of this inquiry have been in the development of music education, from several perspectives. At the individual level, the interest has been in music educators’ ongoing professional learning, including my own learning as a teacher educator. Professional learning in this inquiry is understood as an ongoing process that involves a continuous engagement in ethical and educational deliberation, rather than seeking for applicable new tricks or practices to use in classrooms. At the institutional level, the focus has been on music teacher education practices and how they could be developed in order to better respond to the needs of the future. Globally, the interest has been in expanding the perspective of music education scholarship to encompass more a multi-vocal and balanced representation.

Let me provide you with another description, a small story: In the early years of our Finnish-Nepali partnership, which formed the contextual frame for this inquiry, we used an air route via Istanbul when commuting between Helsinki and Kathmandu. It was very common for the flights to be delayed, and we often had to stay overnight in Istanbul along the way. Whenever our Finnish team got stuck in Istanbul, we were transported to five-star

hotels for our overnight stays and then transported back to the airport with shuttle rides in the morning. However, when my Nepali colleagues travelled to Finland in 2014 and faced the same situation, they were pulled out of the line on the way to the hotel and sent to spend the night at an airport dormitory in bunk beds. The airport staff referred to their passports, which have green covers. Until that time, I had not realized that the colour of my passport cover, which is red, can give a visible signal that defines my treatment. I had no clue that the staff at the airports can actually visibly separate people according to the colour of their passports, which in the end defines whether they have access to the 1st class treatment or not. Having this privileged position, I had never had to see or experience this form of inequality, and thus did not realize that it existed.

Now, apply this to education. Imagine if we were all provided with passports that would define our access and opportunities to travel along different knowledge paths and, moreover, that these passports would define our opportunities to influence not only what kind of knowledge we would have access to, but whether our perspectives were included in the discussions at all. In my dissertation I have leaned on the work of globalizing theorist Arjun Appadurai, who points out that both abstract and empirical knowledge is actually "the coin of the realm" (Appadurai 2013, 269), the most valuable capital that one can possess in these times of globalization and rapid change (see Appadurai 2013; 2006). More precisely, the ability for "choosing among different career options, examining these options critically and establishing educational preferences" (Appadurai 2013, 270), in other words the capacity to benefit from meta-knowledge, is nowadays a characteristic of the true global elite (ibid). However, as Appadurai (2013) points out, this global elite currently consists of a small minority, about 20% of the population globally, most of them in Western countries. This means that 80% of the global population is, for various reasons, excluded from the "knowledge game" (Appadurai 2013, 270). If the immigration officials are the gatekeepers at the airports, in education—and music education—we, the Western scholars and practitioners, are the current gatekeepers. We have the access to knowledge and opportunities for knowledge building. Therefore, *we* hold the power to define who is allowed to create the knowledge, practices, and ways of operating in our field, and on what terms. The question for us, then, is: How do we choose to exercise that power?

In my inquiry this western hegemony was challenged by choosing collaborative learning as the mode for the research, and as the practical way of operating. By actively engaging all of us, the music educators from both Finland and Nepal, in this process of collaborative learning, I hoped to support a way of conducting research and designing future practices where individuals from Finland and Nepal would be viewed as equally participating members, regardless of our geographical origins or educational backgrounds, and where the participating members would simply be treated as citizens of the world. The collaborative learning approach was similarly hoped to make a stand against educational transfer, where practices from one country, usually some Western country, are transferred to a majority world country with the aim of improving the borrower's system (see, Kertz-Welzel 2018). Instead, this research was built on an understanding according to which all of the participating music educators, regardless of our current location or origin, needed to take a critical look at our practices. We all needed to learn to deal with diversity and to challenge our boundaries, personal and institutional, by looking at our familiar practices through the eyes of another or a newcomer—in order to see the other side of the coin.

Over the course of this study I have had the privilege to get to know, and work and learn with, many amazing musicians and music educators in Nepal. Even though our sociocultural and socioeconomic professional circumstances are quite different, our dedication to making an impact on society and our surroundings, with music and music education as our tools, is something we have shared. Our process of collaborative learning has been a trans-



formative and life-changing experience. Our journey has involved reading, writing, planning, designing a kind of ‘music education programme of our dreams’, teaching together, researching together, making conference presentations together, making music together, getting to know each other’s countries and educational surroundings, and also their food, drinks, and celebrations. By mirroring our cultural surroundings, not only the professional ones where we work but also our deeper, personal and historical surroundings, the process of this inquiry has offered a fascinating pathway for us to explore the taken-for-granted assumptions of our own surroundings, identities, and professional boundaries. Our collaboration has also shown, in a very concrete way, how this kind of process of learning and adapting to the new and unfamiliar is by no means easy. Trying to understand and to make sense of something that is new to us requires not only intellectual capacity, but also the ability to handle the emotional turbulence involved in learning about and facing the unfamiliar. This was even more so when the learning required facing or even going against some perhaps fundamental life values, or the accepted roles defined by the socio-cultural structures surrounding us (see, Timonen, Houmann & Saether 2020). The articulation of the process of this inquiry also incorporates and illustrates the painful complexities of “societal transformation and institutional change” (Kallio et al. 2021). Indeed, this inquiry reveals that intercultural educational collaboration inherently involves challenges, dilemmas, and complexities rather than simply providing us with easy experiences of togetherness and harmony (ibid), and therefore tolerating these sorts of complexities should be embraced as a natural part of any intercultural effort.

The findings in this inquiry that derive from our collaborative learning process highlight that if music education is to take turn towards more inclusive, ethical, and educational music teaching practices that support the inclusion of diverse voices, then we all, as members of the global music education community, need to develop and practice the ability to envision and trust. Whether we speak of individuals, institutions, or more broadly of academia, the global music education community should enhance its abilities to navigate through different possibilities, to adapt to new situations and reflexively interrogate our actions, in relation to and with the surrounding world, near and far. The questions for us all to consider are: Are we ready as music educators to take a critical look at our practices? Whose voices are silent? Who are we excluding? Even if this scrutiny confronts us with a situation that is highly uncomfortable, I argue that this matter is of the utmost importance and will have a great impact on the future of music education, not only in Finland or Nepal, but globally. Within our own institutions, the critical perspective calls on us to ask: Who are we excluding in the decision making? Who is unable to participate in designing the teaching and learning environments? How do we discover the values behind our actions, and have the courage to step into the unknown? How can we support each other to tolerate the uncertainty and the related discomfort? Moving towards educational music teaching (see Bowman 2012) calls on music educators, institutions, and the global music education research community to seek new ways of asking new questions, and to seek ways to see beyond the taken-for-granted professional practices in music education and music teacher education.

Now, we come back to the questions posed at the beginning of this lectio. How can we know what the future brings? What will the requirements for future teachers be, and how can we know now what they will need in the decades to come? Well, of course, we cannot know for certain. However, fostering a mindset where the students, teachers, staff, and the broader world of academia have both the abilities and opportunities to engage in ongoing creative exploration that involves a continuous critical scrutiny of our educational environments might be the tool that provides the necessary means to respond to these ongoing changes. The research literature provides us with endless opportunities to engage with different perspectives. Seeking partnerships and building networks that are based on collab-



orative learning, near and far or possibly online, might also provide us with opportunities to see our practices through the eyes of another, and with the eyes of a newcomer. Following the thoughts of educational theorist Gert Biesta (2009; 2017), there are endless opportunities for learning around us—if only we are willing to open ourselves up to dialogue in and with the world. ■

### Acknowledgements

This publication has been undertaken as part of the Global Visions Through Mobilizing Networks project funded by the Academy of Finland (project no. 286162).

### References

- Appadurai, A.** 2013. *The Future as Cultural Fact*. London & New York: Verso.
- Appadurai, A.** 2006. The right to research. *Globalisation, Societies and Education* 4, 2, 167–177. doi:10.1080/14767720600750696
- Biesta, G. J. J.** 2009. Pragmatism's contribution to understanding learning-in-context. In R. Edwards, G. J. J. Biesta & M. Thorpe (Eds.) *Rethinking contexts for teaching and learning. Communities, activities and networks*. London & New York: Routledge, 61–73.
- Biesta, G.** 2017. *Letting art teach*. Arnhem: Artez Academia.
- Bolton, G.** 2010. *Reflective practice: Writing and professional development*. (3rd ed.). London: Sage.
- Bowman, W.** 2012. Music's place in education. In G. McPherson & G. Welch (Eds.) *The Oxford Handbook of Music Education*. New York: Oxford University Press, 21–39.
- Kallio, A. A., Marsh, K., Westerlund, H., Karlsen, S. & Sæther, E.** 2021. Introduction: The Politics of Diversity in Music Education. In A. A. Kallio, H. Westerlund, S. Karlsen, K. Marsh & E. Sæther (Eds.) *The Politics of Diversity in Music Education*. Springer, 1–11. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-65617-1_1)
- Kertz-Welzel, A.** 2018. *Globalizing music education: a framework*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Timonen, V., Houmann, A. & Saether, E.** 2020. The reinvented music teacher-researcher in the making: Conducting educational development through intercultural collaboration. In H. Westerlund, S. Karlsen and H. Partti (Eds.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education*. Dordrecht: Springer, 101–114. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8_7)
- Westerlund, H., Karlsen, S. & Partti, H.** 2020. Introduction. In H. Westerlund, S. Karlsen & H. Partti (Eds.) *Visions for Intercultural Music Teacher Education*. Dordrecht: Springer, 1–12.



## Ajankohtaista | Actual

# CEPROM 2020

**Verkkoseminaari 29.–31.7.2020**

Verkossa 29.–31.7.2020 järjestetty CEPROM-seminaari (ISME Commission on the Education of the Professional Musician) joutui monen muun tilaisuuden tapaan mukautumaan koronapandemian aiheuttamiin rajoituksiin. Alun perin Oulussa järjestettäväksi tarkoitettu seminaari muutettiin nopealla aikataululla pandemian vaikutuksesta verkossa järjestettäväksi 'webinaariksi'. Teema *'Ethics and inclusion in the education of professional musicians'* sai webinaariksi muotouduttuaan lisäulottuvuuden: kaikkien halukkaiden oli mahdollista osallistua ilman tarvetta matkustaa minnekään. Seminaariin osallistuminen oli ilmaista ja mahdollista kaikkialta, missä oli tarvittava tekninen valmius. Akateeminen lentäminen onkin ilmastokriisin myötä enenevässä määrin herättänyt keskustelua tutkijoiden keskuudessa. Koronavirus on pakottanut alaa etsimään uusia tapoja toimia ja tehdä yhteistyötä. (Academic Flying 2020.) Osallistujamäärässä verkkoon siirtyminen näkyi positiivisesti: seminaariin rekisteröityi 75 henkilöä ympäri maailmaa, mikä oli CEPROM-komission historiassa ennätyksellinen määrä. Esityksiä seminaarissa oli 20 jopa yhdeksältä aikavyöhykkeeltä. Louisianassa seminaaripäivät alkoivat aamuviideltä – Sydneyssä ne päättyivät aamuyhdeltä. Uskomatonta kyllä, kaikki esitelmät pidettiin ajallaan, ja teknisiä hankaluksiakin oli vain vähän. Zoomin kehityksen alkukeväästä 2020 saattoi huomata.

Olin osana seminaaria järjestävää joukkoa, Zoom-vastaavana näyttönimellä Ceprom 2020. Kokoonnuimme Helsingin Musiikkitalon kolmannen kerroksen neuvotteluhuoneessa, jossa Oulun yliopistosta saapuneen Inka Kuivamäen kanssa vastasimme seminaarin aikana niin Zoomin toiminnasta kuin osallistujien kaikenlaisesta avustamisesta. Seminaarin puheenjohtajina toimivat niin ikään Oulun yliopistosta saapunut musiikin didaktiikan lehtori Marja Ervasti ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen professori Heidi Partti.

Tutkimukseen suuntautuvana loppuvaiheen maisteriopiskelijana seminaariin osallistuminen oli mielenkiintoinen ja avartava kokemus. Huomiotani herätti musiikkikasvatuksen kentällä tehtävän tutkimuksen monimuotoisuus. Lisäksi seminaari paljasti minulle jotain tärkeää tutkimuksen tekemisen arkipäivästä: keskeneräistäkin tutkimusta voi ja kannattaa esitellä. Aikataulu oli järjestetty niin, että jokaisella esitelmöijällä oli kymmenen minuuttia aikaa esitellä tutkimustaan, minkä jälkeen opponentilla oli kymmenen minuuttia aikaa vastata. Tämän jälkeen avattiin keskustelu kaikkien kesken. Mielestäni suurimmat oivallukset tulivat kaikkien osallistujien välisessä keskustelussa.

Etiikan ja inklusion teemaa käsiteltiin useasta eri näkökulmasta, keskittyen esimerkiksi ikään, sukupuolen tai kulttuurisiin vähemmistöihin. Teeman konteksteina toimivat niin korkeakoulut, konservatoriot, muusikkous ammattina kuin instrumenttipedagogiikka. Erityisen mielenkiintoinen oli Kristina Kelmanin (2020) esitelmä intialaisesta indiemusiikin piiristä. Kelmanin mukaan intialainen rock-musiikin kenttä on vuosien ajan jäänyt Bollywood-musiikin varjoon. Hän kuvaili esityksessään, kuinka Indie100 India -projektin – jonka puitteissa kahdentoista intialaisen yhtyeen kappaleita äänitettiin ja julkaistiin – myötä mahdollisuudet muusikon uralle Intiassa lisääntyivät. Projekti on kokeilun jälkeen jäänyt osaksi Chennain KM Music Conservatoryn opetustarjontaa. (emt. 116–118.) Seminaarista julkaistiin internetissä avoin konferenssijulkaisu, josta on luettavissa kaikki seminaarissa pidetyt esitelmät (Partti & Coutts 2020).

Zoom-vastaavan tehtävien takia huomioni painottui kuitenkin seminaarin käytännön asioiden pyörittämiseen, eikä kaikkien esityksiä pystynyt täysin seuraamaan. Siitä huolimat-

ta tein esitelmien pitämisestä mielenkiintoisia huomioita. Mieleen jäivät varsinkin puhujat, jotka onnistuivat fyysisestä etäisyydestä huolimatta luomaan vastavuoroisen ja dialogisen esitelmän. Tällaisen tunnelman luominen tuskin oli helppoa, sillä olimme pyytäneet esitelmää kuuntelevia osallistujia laittamaan kameransa pois päältä. Tämä tarkoitti sitä, että esitelmöijä näki vain kymmeniä harmaita ruutuja, itsensä ja seminaarin järjestäjät. Erityisesti minulle jäi mieleen Cynthia Stephens-Himonidesin ja Margaret Youngin dynaaminen esitelmä ryhmäpianotuntien tutkimuksesta (Stephens-Himonides, Young & Hilley 2020). Valttikorttinaan heillä oli toisensa: puhuessaan he saivat toisiltaan reaktioita, mikä näyttäytyi konkreettisenä dialogisuutena.

Webbikameroiden kautta saadut kurkistukset tutkijoiden koteihin ja työhuoneisiin muistuttavat minua Hannah Arendtin (2007) kirjoituksista yksityisestä ja sosiaalisesta tilasta. *Vita activa. Ihmisenä olemisen ehdot* -teoksessa Arendt toteaa, että ”yksityisen elämän viettäminen tarkoittaa ennen kaikkea elämistä sellaisissa oloissa, joista puuttuu tiettyjä ihmiselämälle olennaisia asioita: puuttuu muiden nähdäksi ja kuulluksi tulemisesta muodostuva todellisuus” (emt., 64). Omassa tilassaan pelkälle ruudulle puhuessa Zoom-palaverin muodostama sosiaalinen tila sekoittuu tutkijan yksityiseen tilaan, mutta kokemus sosiaalisuudesta voi jäädä ohueksi, mikäli tilanteesta puuttuu vuorovaikutus tai kokemus vuorovaikutuksesta. Tähän vuorovaikutuksen tarpeeseen Stephens-Himonidesin ja Youngin keskinäinen kanssakäyminen vastasi oivallisesti, ja siten esitelmää oli myös ilo seurata.

Syksyllä – muutamia kuukausia sen jälkeen, kun seminaari oli pidetty – osallistuin opintoihini liittyen erääseen Zoom-tapaamiseen. Näyttönimekseni oli seminaarin jälkimainingeissa jäänyt Ceprom 2020. Sibelius-Akatemian Musiikkitalon toimipisteessä olevassa Smartblockissa yksin tietokoneen ääressä istuessani näyttönimi muistutti minua siitä, että sosiaalisen todellisuuden luominen verkkoympäristössä vaatii minulta erityishuomiota. Taidankin jatkossa jättää Zoom-tapaamisissa kameran päälle aina, kun se on mahdollista. ■

## Lähteet

**Academic Flying.** 2020. Update in a Time of Coronavirus (Part 2). <https://academicflyingblog.wordpress.com/>

**Arendt, H.** 2007. *Vita activa. Ihmisenä olemisen ehdot*. Tampere: Vastapaino.

**Kelman, K.** 2020. Unearthing the independent music scene in India: An India-Australia collaboration. Julkaisussa H. Partti & L. Coutts (toim.) *Proceedings of the 23rd International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician (CEPROM)*. ISME, 114–125.

**Partti, H. & Coutts, L.** (toim.) 2020. *Proceedings of the 23rd International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician (CEPROM)*. Saatavilla osoitteessa: <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/proceedings/Heidi%20Partti%20-%20CEPROM%202020%20Proceedings.pdf>

**Stephens-Himonides, C., Young, M. & Hilley, M.** 2020. Do student perceptions reveal diverse and inclusive musical study in group piano classes? Julkaisussa H. Partti & L. Coutts (toim.) *Proceedings of the 23rd International Seminar of the ISME Commission on the Education of the Professional Musician (CEPROM)*. ISME, 220–238.



# Info

# Ohjeita kirjoittajille

## Käsikirjoitukset

**M**usiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytäntöön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarviointeja ja väitöselectioita. 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. 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 julkaisu-oikeudesta 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.

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

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

**Lehtonen, K.** 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopisto. 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 kausausten kirjoittajat saavat kaksi kappaletta kyseisen lehden numeroa ja muut kirjoittajat yhden lehden. ■



## Instructions to contributors

The Finnish Journal of Music Education publishes articles and reviews on the research and practice of music education. The Editorial Board will consider manuscripts written in the following languages: Finnish, English or Swedish. Articles written in a language other than English must include an English summary of maximum length 200 words. The journal uses in-text references. The ethical code of FJME does not allow consideration of any articles already published or submitted for publication in other journals or books. Publishing decisions on manuscripts are made by the Editorial Board of FJME. The articles are blind-reviewed by researchers with relevant topical or methodological expertise.

Please submit your text to the editor(s) by e-mail as an attachment. 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

**Hietanen, Lenita**

FT, dosentti, yliopistonlehtori  
Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta  
lenita.hietanen@ulapland.fi

**Honkonen, Jyrki**

FM, väitöskirjatutkija,  
Jyväskylän yliopisto, Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos  
jjhonkonen@gmail.com

**Miettinen, Laura**

MuT, tutkija  
lmmiettinen@gmail.com

**Ojala, Aleksi**

MuT, yliopistonopettaja  
Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta  
aleksi.ojala@helsinki.fi

**Puukka, Jussi**

MuM, tohtoriopiskelija, Tampereen yliopisto  
jussi.puukka@tuni.fi

**Ruismäki, Heikki**

FT, professori  
Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta  
heikki.ruismaki@helsinki.fi

**Salminen, Sanna**

Filosofian lisensiaatti, yliopistonopettaja, kuoronjohtaja  
Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos sekä Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos  
sanna.p.salminen@jyu.fi

**Sepp, Anu**

FT, tutkija  
Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta  
anusepp537@gmail.com

**Siljamäki, Eeva**

Tohtorikoulutettava, pedagogi, muusikko  
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia ja tutkimuskeskus Cerada  
eevasilja@gmail.com

**Suomi, Henna**

FT, tutkijatohtori  
Jyväskylän yliopisto, Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos  
henna.m.suomi@jyu.fi

**Timonen, Vilma**

MuT, lehtori, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia  
vilma.timonen@uniarts.fi

**Tuisku, Vesa**

TaM, yliopistonopettaja  
Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta  
vesa.tuisku@ulapland.fi

# 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**

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu | Theatre Academy of the University of the Arts Helsinki

**Päivi Arjas**

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

**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 &

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

**Andrew Brown**

Queensland Conservatorium Griffith University, Australia

**Pamela Burnard**

University of Cambridge, U.K.

**Dave Camlin**

Royal College of Music

**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 Gluschankof**

Levinsky College of Education, Tel Aviv, Israel

**Yosef Goldenberg**

Jerusalem Academy of Music and Dance

**Elizabeth Gould**

University of Toronto, Canada

**Ulla Hairo-Lax**

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

**Christian Hakulinen**

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

**Liisamaija Hautsalo**

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

**David Gabriel Hebert**

Western Norway University of Applied Sciences

**Marja Heimonen**

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the 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**

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

**Eeva Kaisa Hyry**

Oulun yliopisto | University of Oulu

**Leena Hyvönen**

Oulun yliopisto | University of Oulu

**Eero Hämeenniemi**

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

**Lotta Ilomäki**

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

**Satu-Mari Jansson**

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

**Geir Johansen**

Norges Musikkhogskole | Norwegian Academy of Music

**Tanja Johansson**

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

**Maria Cecilia Jorquera Jaramillo**

Departamento de Educación Artística, Facultad de Educación, Universidad de Sevilla, Spain

**Marja-Leena Juntunen**

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

**Pirkko Juntunen**

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

**Antti Juvonen**

Itä-Suomen yliopisto | University of Eastern Finland

**Päivi Järviö**

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

**Alexis Kallio**

Queensland Conservatorium, Griffith University, Brisbane, Australia

**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 edistämissäätiö | Society for Cultural Research in Finland

**Eija Kauppinen**

Opetushallitus | National Board of Education

**Ailbhe Kenny**

Mary Immaculate College, University of Limerick

**Alexandra Kertz-Welzel**

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

**Mikko Ketovuori**

Turun yliopisto | University of Turku

**Nuppu Koivisto**

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

**Erja Kosonen**

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

**Kari Kurkela**

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

**Vesa Kurkela**

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

**Tuire Kuusi**

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

**Tuulikki Laes**

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

**Kimmo Lehtonen**

Turun yliopisto | University of Turku

**Taru Leppänen**

Turun yliopisto | University of Turku

**Monica Lindgren**

University of Gothenburg

**Guadalupe López-Íñiguez**

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

**Jukka Louhivuori**

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

**Otso Lähdeoja**

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

**Charulatha Mani**

Queensland Conservatorium Research Centre, Griffith University

**Jan-Erik Mansikka**

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

**Markus Mantere**

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

**Marie McCarthy**

University of Michigan, U.S.A.

**Susanna Mesä**

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

**Laura Miettinen**

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

**Yannis Miralis**

European University Cyprus

**Graça Mota**

CIPEM, Porto Polytechnic Institute, Portugal

**Sari Muhonen**

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



**Minna Muukkonen**

Itä-Suomen yliopisto | University of Eastern Finland

**Pentti Määttä**

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

**Hanna Nikkanen**

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

**Ava Numminen**

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

**Albi Odendaal**

School of Music, North-West University Potchefstroom, South Africa

**Juha Ojala**

Taideyliopisto | University of the Arts Helsinki

**Pirkko Paananen**

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

**Reijo Pajamo**

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

**Heidi Partti**

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

**Aija Puurtinen**

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

**Leena Pääkkönen**

Oulun yliopisto | University of Oulu

**André de Quadros**

Boston University

**Thomas A. Regelski**

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

**Inga Rikandi**

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

**Michael Rogers**

University of Oregon, USA

**Guillermo Rosabal-Coto**

Escuela de Artes Musicales, Universidad de 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 Sæther**

Lund University, Malmö Academy of Music, Sweden

**Miikka Salavuo**

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

**Patrick Schmidt**

The University of Western Ontario, Canada

**Catherine Schmidt-Jones**

Independent researcher

**Tiina Selke**

University of Tallinn

**Eeva Siljamäki**

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia | Sibelius Academy of the 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

**Olli Vartiainen**

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

**Lauri Väkevä**

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

**Susanna Välimäki**

Turun yliopisto | University of Turku

**Heidi Westerlund**

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

**Maria Westvall**

School of Music, Theatre and Art, Örebro University, Sweden

**Richard David Williams**

SOAS, University of London

**Ruth Wright**

Western University, Canada

**Khin Yee Lo**

University of West London

# Toimitus | Editorial office

## **Päätoimittaja | Editor-in-chief**

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

## **Tämän numeron vastaava toimittaja | Managing editor of this issue**

Marja Heimonen, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia |  
Sibelius Academy of the 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**

Cecilia Björk, Åbo Akademi University  
Sidsel Karlsen, Norwegian Academy of Music, Oslo  
Tuulikki Laes, Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseura  
Pirkko Paananen-Vitikka, Oulun yliopisto | University of Oulu  
Heikki Ruismäki, Helsingin yliopisto | University of Helsinki  
Suvi Saarikallio, Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä



# Musiikkikasvatus 01 2021 vol. 24

The Finnish Journal of Music Education FJME

## ARTIKKELIT | ARTICLES

### **Henna Suomi & Heikki Ruismäki**

Luokanopettajaksi opiskelevien pianonsoitto- ja säestystaidot sekä niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä

### **Lenita Hietanen, Anu Sepp, Aleksi Ojala, Vesa Tuisku & Heikki Ruismäki**

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia pianonsoiton sulautuvista oppimisympäristöistä

### **Jyrki Honkonen**

Improvisation Workshops and Development of Musicianship. A Study in a Finnish Waldorf Teacher Training College

### **Sanna Salminen**

Kuoropedagogiikkaa uusin silmin: tavoitteena osallisuus ja taiteellinen taso