

01 2013

Vol.16

J M musiikkikasvatus

The Finnish
Journal of
Music
Education
FJME

**SIBELIUS-
AKATEMIA**
TAIDEY LIOPISTO x

Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

01 2013 Vol. 16

Julkaisijat / Publishers

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

Päätoimittaja / Managing editor

Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Tämän numeron vastaavat päätoimittajat / Managing editors of this issue

Heidi Westerlund & Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Ulkoasu ja taitto / Design and layout

Lauri Toivio

Kannet / Covers

Hans Andersson

Toimituksen osoite ja tilaukset / Address and subscriptions

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

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

Sähköposti / E-mail: fjme@siba.fi

Tilauhinnat / Subscription rates

Ulkomailla / Abroad: 35 Eur vsk. / Vol.

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

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

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

(sis. alv / inc. vat)

Painopaikka ja -aika / Printed by

Hakapaino, Helsinki, 2013

ISSN 1239-3908 (painettu | printed)

ISSN 2342-1150 (verkkojulkaisu | online media)

Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

01 2013 Vol. 16

■ **Heidi Westerlund & Marja Heimonen**
Lukijalle / Editorial . . . 4–5

■ Artikkelit / Articles

Tuulikki Laes

Musiikillisen toimijuuden ja voimaantumisen mahdollisuudet myöhäisiän musiikkikasvatuksessa. Tapaustutkimus Riskiryhmä-yhtyeestä . . . 6–17

Timo Tossavainen & Antti Juvonen

Vertailututkimus peruskoululaisten ja lukiolaisten kiinnostuksesta musiikkiin ja matematiikkaan . . . 18–28

Ulla Hairo-Lax & Minna Muukkonen

Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin tukena. Musiikkiterapeuttinen näkökulma . . . 29–46

■ Katsaukset / Reports

Heidi Partti

Uudistuva muusikkous -hanke tutkii musiikin luovia työtapoja ja säveltämistä kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa . . . 47–54

Alexis Anja Kallio & Albi Odendaal

Learning about and from Christopher Small:
An Educational(ly Focused) Interview . . . 55–62

Thomas A. Regelski

Why teach music? Part 3 . . . 63–66

Theocharis Raptis

Accordion as warm radiator!
Lessons from the past: Music education's contribution in times of crisis . . . 67–78

■ Lectio praecursoria

Soila Jaakkola

Polkuja kuorosäveltäpailuun. Kuorosäveltäpailukirjat aikuisen kuorolaulajan nuotinluku- ja säveltäpailutaidon kehittäjinä . . . 79–85

Marjaana Penttinen

Nuotinluku ja silmänliikkeet . . . 86–91

■ Ajankohtaista / Actual

Minja Koskela

Moniäänisyyttä ja uusia tuulia musiikkikasvatuksen tutkimuksen kentällä.
18. NNMPF-konferenssi Bergenissä . . . 92–94

Hanna Turunen

Oikeus musiikkiin mahdolliseksi jokaiselle . . . 95

Guadalupe López-Íñiguez

The 5th Symposium on instrumental and vocal pedagogy:
Interdisciplinary collaboration in higher music education
Sibelius Academy, 22nd and 23rd of February 2013 . . . 96–99

Call for Papers

Critical Perspectives on Music, Education, and Religion
20–22 August 2014 Helsinki, Finland . . . 100–101

“Musiikki vaikuttaa, kasvattaa – ja yhdistää!”

Valtakunnalliset musiikkikasvatuspäivät 21.–23.11.2013 Helsinki /
The Biennial Finnish National Conference of Music Education,
November 21–23, 2013, Helsinki . . . 102

■ Ohjeita kirjoittajille / Instructions to contributors . . . 103

■ Kirjoittajat / Contributors . . . 105

■ Toimituskunnan lausunnonantajat /
Review readers for the editorial board . . . 106

■ Toimitus / Editorial office . . . 107

Lukijalle / Editorial

Musiikkikasvatus-lehden laittoi alulle vuonna 1995 professori Marjut Laitinen Sibeliuksen Akatemiassa, ja lehti on toimintansa aikana vakiinnuttanut asemansa sekä suomalaisten että myös ulkomaisten alan tutkijoiden julkaisufoorumina. Lehden perustamisen aikaan musiikkikasvatuksen jatkokoulutus oli vielä pientä peruskoulutuksesta vastaavilla ainelaitoksilla niin Sibeliuksen Akatemiassa, Jyväskylässä kuin Oulussa, eikä 1990-luvulla valmistuneille harvoille alan tohtoreille ollut tarjolla väitöskirjan jälkeisiä post doc -tutkijan paikkoja samaan tapaan kuin tänä päivänä. Suomalaisten kulttuurialan säätiöiden varoista huomattava osuus ohjataan nyt eri alojen post doc -tutkimukseen, joka on noussut jatkokoulutuksen rinnalla tärkeäksi kehittämiskohteeksi. Musiikkikasvatus-lehden elinkaaren aikana tutkimus onkin noussut entistä tärkeämmäksi yliopistoissa, näin myös musiikin aineenopettajakoulutuksesta vastaavissa yksiköissä. Tutkijoiden toimintaedellytyksiin on jouduttu kiinnittämään huomiota erityisesti taideyliopistoissa, joista ovat puuttuneet pitkälliset tutkimustraditiot ja sukupolven ylittävät tutkijaryhmät. Nyt näitä ryhmiä on muotoutumassa muun muassa ulkopuolisen rahoituksen avulla. Voidaan jo visioida, että musiikkikasvatuksen tutkimus Suomessa ei tulevaisuudessa ole yksinomaan harvojen jatko-opiskelijoiden ja muutaman professorin varassa, vaan että myös musiikkikasvatuksessa tutkijoille voidaan tarjota urapolkuja alan tiedontuottajina.

Merkkejä muutoksesta ja alan tutkimuksen kansainvälisestä merkityksestä on lukuisia. Yksi näistä on elokuussa 2013 aloitettava Taideyliopiston kansainvälinen CERADA-tutkimuskeskus eli *Center for Educational Research and Academic Development in the Arts*, joka yhdistää uuden Taideyliopiston pedagogisen toiminnan ja tutkimuksen voimavarat ja pyrkii omalta osaltaan edistämään alan tutkimusta ja sen kansainvälistä sekä kotimaista näkyvyyttä. Taidekasvatus on verkostoitunut jo ennen Taideyliopiston virallista perustamista vuonna 2008 aloittaneen Hollo-instituutin toiminnan kautta. Instituutin toimintaan osallistuu Taideyliopiston Sibeliuksen Akatemian, Teatterikorkeakoulun ja Kuvataideakatemian lisäksi myös Aalto-yliopiston (Taik) sekä Oulun, Lapin ja Jyväskylän yliopistojen taidekasvatuksen laitokset ja aineryhmät. Musiikkikasvatus-lehden julkaisijatahona toimivan Suomen Taidekasvatuksen Tutkimusseuran toiminnan elvyttäminen käynnistyi samaan aikaan Hollo-instituutin kanssa. Musiikkikasvatuksessa Suomen Fisme järjestää laajan valtakunnallisen tapahtuman Helsingissä 21.–23. marraskuuta 2013, jossa myös tutkimuksella on merkittävä rooli. Suomalaiset musiikkikasvattajat järjestävät kansainvälisiä konferensseja lähes vuosittain, ja näistä esimerkkinä julkaisemme kirjoituskutsun tulevaan *Critical perspectives on Music, Education, and Religion* -konferenssiin. Alamme jatko-opiskelijat ja tutkijat osallistuvat vuosittain aktiivisen pohjoismaisen tutkijaverkoston tapaamisiin, ja tässä numerossa julkaisemme raportin talvella pidetystä seminaarista Norjassa. Julkaisemme myös opiskelijan kirjoittaman raportin Taideyliopiston Sibeliuksen Akatemian säännöllisesti järjestämästä symposiumista musiikin korkeakoulupedagogiikan kehittämiseksi. Tämän vuoden tematiikka keskittyi alkavan Taideyliopistoyhteistyön merkeissä eri taidealojen yhteistyön pedagogisiin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Kuten tämän numeron sisältö hyvin heijastaa, pyrimme lehdessämme myös tiedottamaan sellaisesta toiminnasta, josta yliopiston ulkopuolella toimivat asiantuntijat eivät välttämättä saa tietoa.

Musiikkikasvatus-lehden pääasiallinen tehtävä on kuitenkin vertaisarvioidun tutkimuksen julkaiseminen. Vaikka tutkimus ei yksin voi määrittellä musiikkikasvatuksen suuntaa, on se erinomainen keino lisätä kriittisen tarkastelun intensiteettiä ja julkistaa tietoa suhteellisen laajalle asiantuntijajoukolle. Jos vertaisarvioinnin prosessiin osallistui 1990-luvulla vain ”kourallinen” henkilöitä, toimii lehtemme kriittisinä palautteenantajina nyt laaja verkosto tutkijoita kotimaasta ja ulkomailta niin musiikkikasvatuksen parista kuin myös oman tieteenalamme ulkopuolelta. Artikkeleiksi hyväksytyt julkaisut käyvät ulkomaisten tieteellisten lehtien tapaan ja lähes poik-

keuksetta usean arviointikierroksen kahdella tai jopa kolmella arvioitsijalla. Vertaisarvioijat tekevät työnsä ilman rahallista palkkiota, joten onkin syytä arvostaa tätä asiantuntijatyötä, jonka avulla musiikkikasvatuksen julkaisujen ja alan tutkimuksen laatua parannetaan.

Tutkimuksen roolia musiikkikasvatuksessa voidaan tarkastella kahdesta suunnasta. Voimme yhtäältä ajatella tutkimuksen kuvaavan ja selittävän olemassa olevia asiantiloja tai avaavan alamme nykytilaa historiaan ulottuvan uudelleen lukemisen kautta. Toisaalta voidaan ajatella, että tutkimus pyrkii ennen kaikkea kurottumaan tulevaisuuteen; se nostaa esiin yhteisiä kipupisteitä ja rakentaa uudenlaisia horisontteja toiminnalle. Siinä missä aiemmin tutkijoiden odotettiin todistavan musiikkikasvatuksen hyvää tekevät vaikutukset, on nyt nähtävissä merkkejä kriittisten avausten lisääntymisestä. Tässä lehden numerossa kriittinen näkökulma kohdistuu muun muassa musiikkikasvatuksen alan tendenssiin nähdä pedagoginen toiminta ensisijaisesti lapsiin ja nuoriin kohdistuvana. Tuulikki Laes nostaa artikkelissaan esiin käsitteen ”myöhäisiän musiikkikasvatus” tarkastellessaan Riskiryhmä-yhtyeen musiikin opiskelua ja musisointia. Timo Tossavainen ja Antti Juvonen kirjoittavat koulujen musiikinopetuksesta aiheenaan peruskoululaisten ja lukiolaisten kiinnostus musiikkiin ja matematiikkaan. Ulla Hairo-Laxin ja Minna Muukkosen artikkeli perustuu esitelmään Hollo-instituutin ja Sibelius Akatemian vuonna 2012 järjestämässä tutkimus-symposiumissa ”Taiteiden sillat kasvatuksessa”.

Laeksen, Hairo-Laxin ja Muukkosen kirjoittamat artikkelit muodostavat mielenkiintoisen yhdistelmän, jossa musiikkikasvatuksen yhtymäkohdat musiikkiterapiaan ja hyvinvointiin pyritään tunnistamaan, mutta joissa terapian sijaan nähdään myös musiikkikasvatuksen marginaalisten ryhmien, kuten vanhusten, tarve opiskeluun ja musiikillisten taitojen kartuttamiseen. Voidaankin sanoa, että nykyinen holistinen lähestymistapa musiikkikasvatukseen identifioi ne vaarat, jotka seuraavat niin äärimmäisen teknis-aidollisesta kuin patologisoivasta hoitonaikokulmasta musiikin opiskeluun. Vuosisatojen saatossa musiikkia koulun oppiaineena on perusteltu juuri näiden ääripäiden kautta. Tarve todentaa musiikin kognitiiviset ja taidon kautta saavutetut muut edut yksilön kehitykselle näkyy tänä päivänä erityisesti musiikin aivotutkimuksessa. Toisaalta musiikin on sanottu tuovan kouluelämään sen kaltaisia pehmeitä arvoja ja tulkinallista kokemuksellista tilaa, johon perinteiset tiedolliset aineet eivät kykene.

Tutkimuskatsauksissa tätä kysymystä musiikkikasvatuksen oikeutuksesta pohditaan eri näkökulmista. Theocharis Raptis tarkastelee aristotelisestä käsitteistöä ja nykypäivän eurooppalaisesta talouskriisistä käsin musiikkikasvatuksen oikeutusta Kreikassa. Raptis kysyy, mikä rooli on musiikkikasvatuksella hyvän elämän rakennusaineena tilanteessa, jossa monella ei ole varaa edes lämmittää kotiaan. Myös emeritusprofessori Tom Regelski jatkaa lehden edellisissä numeroissa aloittamaansa musiikkikasvatuksen kriittistä tarkastelua pohtimalla musiikin tekemisen ja musiisoimisen funktioita osana ihmisen hyvinvointia. Alexis Anja Kallion ja Albi Odendaalin kirjoitus perustuu vastikään (vuonna 2011) edesmenneen tutkijan ja vaikuttajan, Christopher Smallin, kolmeen haastatteluun Espanjassa, jossa Sibelius-Akatemian jatko-opiskelijat syventyivät tutkimaan Smallin tuotantoa kirjailijan avustuksella ja myötävaikutuksella. Vaikka Small ei suoranaisesti tutkinut kasvatusta vaan pikemminkin kyseenalaisti viimeisissä kirjoituksissaan musiikin opettamisen kouluissa, haastattelijat pyrkivät löytämään hänen värikkäästä ja mielenkiintoisesta puheestaan myös kasvatustieteellisiä merkityksiä. Arviointia ja standardoituja testejä kammoava Small pitää itseluottamuksen kasvattamista keskeisenä kasvatuksen päämääränä. Heidi Partti esittelee musiikin luovia työtapoja ja säveltämistä koskevaa Teoston ja Sibelius-Akatemian rahoittamaa pilottitutkimustaan, jossa selvitetään suomalaisissa kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa tapahtuvaa musiikin luovaa tuottamista kuten esimerkiksi lauluntekoa, improvisaatiota ja ”remix-usta”. Nämä uudenlaiset luovat työtavat hyödyntävät musiikkiteknologiaa, jonka käyttöön musiikkikasvattajat toivovat lisää opastusta ja ohjeita. Edellä mainittujen ajankohtaisten tapahtumien lisäksi lehti julkaisee myös kaksi väitöskirjaa, joissa molemmissa aiheena on nuotinluku, joskin kahdesta erilaisesta näkökulmasta. Näkökulmien moninaisuus on arvo, jota lehti pyrkii vaalimaan ja edistämään myös jatkossa. Toivotamme lukijoillemme luovia ja innostavia lukuhetkiä lehden parissa. ■

Tuulikki Laes

Musiikillisen toimijuuden ja voimaantumisen mahdollisuudet myöhäisiän musiikkikasvatuksessa

Tapaustutkimus Riskiryhmä-yhtyeestä

Hyväkuntoisen ja sosiaalisesti aktiivisen ikääntyvän väestön verrannollinen kasvu heijastuu kulttuurisina kehityskulkuina, jotka ovat tuoneet aikuiskasvatukseen ja ikätutkimukseen uusia käsitteitä ja toimintatapoja (ks. esim. Formosa 2002; Fernández-Ballesteros 2011; Liang & Luo 2012). Ikääntymistä koskevan paradigman muutoksesta seuraa tarve ottaa aikuisikää koskevan musiikkikasvatuksen avainkäsitteet kriittiseen tarkasteluun ja uudelleen asemoitaviksi. Musiikkikasvatuksessa tarvitaan reagointia muuttuneeseen ikädiskurssiin ja uudenlaista ymmärrystä myöhäisikäisistä musiikinoppijoina. Tässä tutkimuksessa selvitetään aiempaa soittokokemusta vailla olevien myöhäisikäisten oppijoiden kokemuksia bändisoitosta muodollisessa musiikkikasvatuksessa. Tutkimuksessa pyritään artikuloidaan, miten erityisesti bändikontekstissa toteutettava musiikkikasvatus voi tarjota musiikillisen toimijuuden ja voimaantumisen mahdollisuuksia myöhäisikäisille oppijoille.

Ikääntymistä koskevien käsitysten muuttuminen

Ikääntyvää väestöä koskettavaan tutkimukseen on noussut uusia kulttuurisia paradigmoja, jotka ohjaavat yleistä vanhenemisen diskurssia. Viimeisen sadan vuoden aikana ikätutkimuksen paradigma on siirtynyt kohti aktiivisen ja tuotteliaan elämänvaiheen korostamista haastan perinteisen suhtautumisen, jossa ikääntyminen nähdään lähinnä heikentymisenä ja riippuvuuden lisääntymisenä (Eman 2012). Gorman (2000) on selittänyt ikädiskurssin muutosta agraarikulttuurista nykyaikaiseen yhteiskuntamalliin siirtymisellä: vanhemman sukupolven roolin muuttuminen on tuonut mukanaan ilmiöitä, joita voi luonnehtia taisteluksi vanheneeseen liittyviä biologisia prosesseja ja sosiaalista hylätyksi tulemistä vastaan.

Uuteen *anti-age* -henkiseen nuorekkuusajatteluun (Eman 2012) liittyy puhe *kolmannesta iästä* (*third age*), työelämän jälkeen alkavasta aktiivisesta elämänvaiheesta, jossa itsensä kehittäminen sekä kulttuurinen ja sosiaalinen osallistuminen nousevat merkittävään asemaan (Laslett 1991). Kolmas ikä -trendin myötä ikääntymiseen on haluttu liittää uusia käsitteitä, kuten menestyminen (*successful ageing*, Baltes & Baltes 1990), positiivisuus (*positive ageing*, Fernández-Ballesteros 2011; Tornstram 2005) ja tasapainoisuus (*harmonious ageing*, Liang & Luo 2012). Myös Suomessa on alettu viljellä edellä mainittuja, pitkälti pohjoisamerikkalaisesta kulttuuri-kontekstista juontuvia käsitteitä. Näillä käsitteillä on kytköksiä ikääntyvää väestöä koskettavaan sosiaali- ja terveystalouteen ja myös kulttuuripolitiikkaan, joissa ne toimivat eräänlaisina mainoslauseina.

Ikää koskeva optimistinen diskurssi on levinnyt kasvatusalalla: elinikäisen oppimisen strategia on kirjattu valtion tavoitteeksi (OKM 2012), ja Suomessa on anglosaksisten maiden ta-

voin panostettu ikäyliopistoihin, joissa ei ole yläikärajaa eikä vaatimusta aiemmista opinnoista tai koulutustaustasta akateemisen tutkinnon suorittamiseksi (Ojala 2010). Lisääntyneen hyvinvoinnin ansiosta uudet sukupolvet voivat odottaa kymmeniä elinvuosia ilman työ- ja perhe-elämän velvoitteita, mikä tuo elinikäisen oppimisen periaatteen uuteen valoon. Tasavertaisen elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien turvaaminen kaikille koetaan universaalisti aiempaa merkittävämmäksi tavoitteeksi (Aspin, Chapman, Evans & Bagnall 2012).

Kolmannesta lästä myöhäisikään

Ikääntymistä koskeva uusi sanasto on ehtinyt saada osakseen kritiikkiä. Menestyksekkäs ikääntyminen on kehittynyt vähitellen kulttuurisesti ongelmalliseksi käsitteeksi (Tornstram 2005, 3). Menestyksekkästä ikääntymistä ajavaa koulukuntaa on arvosteltu muun muassa ”sosiaalisesta darvinismista ja länsimaisen kapitalismin ylettömyydestä”, jossa ikääntyvän ihmisen oikeus hyvään elämään yritetään oikeuttaa ulkopuolelta arvioitavan menestyksen kautta (Baltes & Baltes 1990, 4).

Positiivista ikääntymistä on pidetty yksipuolisesti länsimaisen, etenkin pohjoisamerikkalaisen arvomaailman tulkkina (Liang & Luo 2012), jossa ihmisiä kehoitetaan ikääntyessään ”pysymään aktiivisina” kuitenkin tarkentamatta, mitä sillä tarkoitetaan (Harris 2007, 48). Kolmannen iän käsitteellä on pyritty kategorisoimaan 55–75-vuotiaat omaksi ikäryhmäkseen – puhutaan myös neljänestä lästä (Laslett 1991). Kronologisen iän korostaminen ei sovi kokemuksperäistä ihmiskäsitystä korostavaan aikuiskasvatukseen, jossa oppimisen ei katsota olevan tiettyyn ikään sidoksissa oleva prosessi. Aikuiskasvatuksen kontekstissa on sopivampaa viitata ikään yksilöllisenä kokemuksena (Eman 2012).

Suomessa aikuismusiikkikasvatuksen alan käsitteistö on vielä vakiintumatonta. Sille on haettava pohjaa kansainvälisestä kirjallisuudesta, jossa ikääntyneille suunnattua musiikkitoimintaa on jäsennetty muun muassa alakäsitteillä *music and older adults* (Darrough & Boswell 1992) ja *third age music learners* (Pike 2011). Näiden käsitteiden suomenkieliseksi vastineeksi ehdotetaan tässä artikkelissa myöhäisiän musiikkikasvatusta (*later adulthood music education*, Laes 2013), joka on sisällöllisesti riittävän väljä ja samalla kattava. Termi on tietoisesti muotoiltu vastinpariksi jo vakiintuneelle varhaisiän musiikkikasvatuksen käsitteelle (*early childhood music education*). Uutuutensa ansiosta myöhäisikä on terminä vailla painolastia toisin kuin käsitteet ikäihminen, seniori tai eläkeläinen, jotka ovat arkikäytössä saaneet omat konnotaationsa, eivätkä siksi tunnu sovelialta kehittyvän musiikkikasvatuksen alan käyttöön. Ennen kaikkea myöhäisiän käsitteellä halutaan välttää aiemmin käytössä olleisiin käsitteisiin liitetyt epärealistiset, jopa epäinhimilliset oletukset ikääntymistä kohtaan (esim. Laslett 1991; Tornstram 2005; Harris 2007; Eman 2012).

Myöhäisikäiset oppijoina musiikkikasvatuksessa

Kasvatusalalla tuntuu luontevalta kohdistaa päähuomio lapsuuteen ja nuoruusikään. Tämän painotuksen voi huomata myös musiikkikasvatuksen tutkimuskirjallisuudessa, joka osoittaa keskittymistä lapsiin ja nuoriin, eikä elinikäisen oppimisen moniin mahdollisuuksiin ole juurikaan kiinnitetty laajemmin huomiota. 1900-luvun loppupuolelle asti on myöhäisiän musiikkisuuhdetta koskettava tutkimus perustunut positivistiseen tutkimustraditioon (Darrough & Boswell 1992), jossa ihmiset jäivät helposti tutkimusobjektin asemaan kokemuksperäisen tiedon välittäjän roolin sijasta (Tornstram 2005, 22). Kriittisen ikätutkimuksen näkökulma, joka kasvatusalalla näyttäytyy kriittisen kasvatusgerontologian (Glendenning & Battersby 1990) tai geragogiikan (vrt. *pedagogiikka*, *andragogiikka*) suuntauksissa (Formosa 2002), on vasta viime vuosina ulottunut myös myöhäisikäisiä koskettavaan musiikkikasvatuksen tutkimukseen (esim. Harnum 2007).

Myöhäisiän musiikkikasvatukselle on näin ollen tilausta. Ikä ei sulje pois ihmisen luontaista oppimishalua – eläkeiän kynnyksellä ihminen usein kokee tarvetta sisäiselle muutokselle,

joka on saavutettavissa juuri oppimisen kautta. Tätä voidaan kuvata aikuiskasvatuksen *transformatiivisen oppimisen* käsitteellä, jolle on ominaista kriittinen itsensä tiedostaminen ja oppimisen kautta tapahtuva itsereflektio (Baumgartner 2012, 103). Transformatiivinen oppija muokkaa itsenäisesti elämänsä viitekehystä; hän rakentaa oman tulkintansa kokemuksistaan hyläten yleiset ennakoasenteet, uskomukset ja tunteet (Mezirow 1997). Runsaiden elämäkokemusten vuoksi aikuisoppijan oppimisprosesseissa korostuu omaehtoisuus. Erityisesti taiteiden ja musiikin nähdään tarjoavan vaihtoehtoisia tapoja merkitysten luomiselle intuition, mielikuvituksen ja unelmien kautta, joka on osa transformatiiviseen oppimiseen kuuluvaa sisäistä ja ulkoista itsen tiedostamisen prosessia (Mezirow 2000, 6). Transformatiivisuuden näkökulmaa ei näin ollen voi sivuuttaa myöhäisän musiikkikasvatuksessa.

Transformatiivisuuden käsite on keskeinen myös kriittisen pedagogin Paulo Freiren (2005) emansipaatioon tähtäävässä aikuispedagogiikassa, jota on vähäisissä määrin sovellettu lasten musiikinoppimisen kokemusten tulkitsemiseen (Schmidt 2005). Toistaiseksi ei kuitenkaan ole tutkittu, millä tavoin musiikkikasvatus tarjoaa transformatiivisia oppimiskokemuksia tukevia ympäristöjä ikääntyvälle väestölle.

Suomessa myöhäisikäisille suunnattua musiikinkäyttöä tai musiikillista toimintaa koskevat tutkimusavaukset ovat painottuneet vanhushoivaa ja ikäsairauksia koskevaan sosiaali- ja terveysalan työhön, eikä ikääntyneiden musiikinopetus ole vielä näkyvästi esillä musiikkikasvatuksen korkeakoulutuksessa. Kansainvälisellä tasolla useimmat ikääntyneille suunnatut musiikkiprojektit näyttävät yksipuolisina: ne tarjoavat mahdollisuuksia lähinnä passiiviseen musiikilliseen osallistumiseen, eikä niissä ole otettu käyttöön pedagogisia resursseja aiempaa soittokokemusta vailla olevien osallistujien opettamiseen (Dabback 2010). Myös musiikkitoiminnan rajaaminen klassiseen musiikkityyliin on koettu ongelmalliseksi (Coffman 2009).

Tässä artikkelissa ehdotetaan, että transformatiivisuuteen tähtäävässä myöhäisän musiikkikasvatuksessa keskeisessä asemassa tulisi olla sosiokulttuuriselle ihmiskäsitykselle perustuva musiikillisen toimijuuden vahvistaminen. Musiikkikasvatuksen sosiokulttuuriselle suuntaukselle on haettu tukea kulttuuriantropologiasta, jossa musikoinnin (*musicizing*) käsitteen kehittäneen Smallin (1998; suom. Torvinen 2007) mielestä kaikki musiikillinen toiminta: musiikin kuunteleminen, soittamaan oppiminen, yksinään harjoitteleminen, yhdessä improvisoiminen, yleisön edessä esiintyminen ja niin edelleen – on merkityksellistä musiikillisen toimijuuden vahvistamisessa (Small 1998). Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa musikoivien ihmisten toiminnassa formaalin ja informaalin, muodollisen ja epämuodollisen oppimisen rajan hämärtyy ja toiminnan merkitys syntyy todellisessa toiminnassa muiden yhteisön jäsenten kanssa, mikä myötäilee sosiokulttuurista oppimiskäsitystä (DeNora 2000).

Musiikkikasvatuksen sosiokulttuurisessa suuntauksessa musiikillisen toimijuuden vahvistamisella ei tarkoiteta ainoastaan oppimista tai taitojen saavuttamista, vaan niiden seurauksena tapahtuvaa laajempaa ja syvempää muutosta musiikin käytössä yksilöllisellä ja sosiaalisella tasolla (DeNora 2000; Karlsen 2011). Musiikillisen toimijuuden tukemisella on myös oppijoita voimaannuttavia vaikutuksia (Karlsen 2011). Voimaantuminen määritellään yleisellä tasolla laajennettuna toimijuutena, joka antaa ihmiselle mahdollisuuden omin voimin toteuttaa muutoksia elämässään (Ibrahim & Alkire 2007). Näin merkityksiltään läheiset voimaantumisen, laajennetun toimijuuden ja transformatiivisuuden käsitteet nivoutuvat myöhäisikäisten musiikillisen toimijuuden tarkasteluun.

Pyrkimys myöhäisikäisten oppijoiden musiikillisen toimijuuden vahvistamiseen toteuttaa viimeaikaisessa tutkimuksessa esiin nousutta diskurssia musiikkikasvatuksen demokratisoinnista (Westerlund & Väkevä 2010). Aikuisiän oppijoille, joilla ei ole aiempaa kokemusta “musiikintekijyydestä” (Torvinen 2007, 171) tulisi tarjota samat mahdollisuudet musiikillisen toimijuuden rakentamiseen kuin nuorille ja lahjakkaille musiikinoppijoille.

Tapaustutkimus myöhäisiän musiikkikasvatuksesta

Tähän tutkimukseen haluttiin valita tapaustutkimus konkretisoimaan myöhäisikäisille suunnattua musiikkikasvatustoimintaa vaihtoehtona Suomessakin yleistyville yhteisömusiikkiohjelmille (*community music*), joissa toiminnan tavoitteet määritellään usein muilla kuin pedagogisilla ulottuvuuksilla (Dabback 2010; Koopman 2007). Tässä ikääntyneille suunnatussa musiikkikasvatustoiminnassa keskeiseksi tavoitteeksi on asetettu musiikin oppiminen, ja toimintaa on haluttu kuvailla pikemminkin opetuksena kuin hyvinvointiin tähtäävänä virkistystoimintana.

Tapaustutkimus sijoittuu Helsingissä sijaitsevaan, taiteen perusopetuslain mukaista musiikinopetusta tarjoavaan Resonaariin¹. Perinteisistä musiikkioppilaitoksista poiketen Resonaarissa ei valita oppilaita valintakokeiden kautta, vaan kuka tahansa voi aloittaa soitonopinnot iästä, taidoista tai erityistarpeista riippumatta. Resonaaria hallinnoi HelsinkiMissio, vapaaehtoistoimintaan perustuva järjestö, jonka yksi painopiste on vanhus- ja seniorityö. HelsinkiMission suosittu lauluillat antoivat alkusäyksen ”senioreille” suunnatulle musiikkikoulutoiminnalle, joka alkoi Resonaarissa vuonna 2007 ja jatkuu edelleen. Tapaustutkimuksen kohteena olevaan pilottiprojektiin osallistui kuusi eläkkeellä olevaa naista, joista kenelläkään ei ollut aiempaa kokemusta bändisoitosta. Noin 70-vuotiaat naiset nimesivät yhteensä Riskiryhmäksi, ja alkoivat harjoitella kerran viikossa kahden opettajan johdolla. Yhtyeen kokoonpanoksi muodostui rummut, sähkökitara, basso sekä kahdet kosketinsoittimet, ja yksi jäsenistä ryhtyi laulusolistiksi muiden osallistuessa taustalauluun.

Riskiryhmän musiikillinen ohjelmisto koostuu pääasiassa ulkomaisista 1960- ja 1970-lukujen rokkikappaleista. Tyylinvalinta oli opettajien tietoinen päätös. He arvelivat, että kyseisen ajanjakson musiikilla on historiallinen yhteys soittajien elämänkaareen, ja voisi näin ollen innostaa heitä soittamaan. Harjoitusten yhteydessä kuitenkin ilmeni, että lähes kaikki opettajien ehdottamat kappaleet olivat yhtyeen jäsenille tuntemattomia. Opettajat pyysivät myös yhtyeen jäseniltä listan heidän omista toivekappaleistaan, joista muutamia otettiin opetuksen edetessä mukaan ohjelmistoon. Opettajat ja yhtyeen jäsenet päättivät kuitenkin yksimielisesti säilyttää ennalta valitun tyyლისuunnan. Yhtäältä Riskiryhmän jäsenet luottivat opettajien asiantuntemukseen ohjelmistonvalinnassa, toisaalta he halusivat mielellään rakentaa mielikuvaa ”mummojen rokkibändistä”.

Tutkimuksen kannalta kiinnostavaksi Riskiryhmän teki erityisesti jäsenten omaehtoinen oppimishalu ja sitoutuneisuus bändin toimintaan. Kaikki yhtyeen jäsenet hankkivat omat soittimet kotiin itsenäistä harjoittelua varten, ja yhdessä soittaminen koulun ulkopuolella kiinnosti jäseniä heti toiminnan alkuvaiheesta lähtien. Soittoharrastuksella oli muitakin vaikutuksia yhtyeen jäsenten sosiaaliseen, harjoitusten ulkopuoliseen elämään: harrastuksen alkuvaiheessa yhteinen lounas bänditreenin jälkeen muodostui tavaksi, ja jotkut yhtyeen jäsenistä käyvät yhdessä erilaisissa kulttuuritapahtumissa. Lisäksi kaksi bändin jäsentä luopui asunnoistaan ja muutti yhteiseen, bänditilalla varustettuun omakotitaloon noin vuosi bändin perustamisen jälkeen.

Tämän tutkimuksen raportoinnin aikaan, viisi vuotta bändin perustamisen jälkeen, Riskiryhmä harjoittelee edelleen Resonaarissa kerran viikossa ja esiintyy säännöllisesti etupäässä palvelukeskuksissa ja sosiaali- ja terveysalan työntekijöille suunnatuissa tapahtumissa, mutta myös klubeilla, festivaaleilla ja muissa laajemman yleisön tapahtumissa.

Tutkimuskysymys, -menetelmät ja aineiston hankinta

Ryhdyin tutkimaan Riskiryhmää lähemmin saavuttaakseni lisäymmärrystä tavoista, joilla myöhäisiän musiikkikasvatusta voitaisiin kehittää sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin. Tutkimusprosessin aikana havaitsin, että ryhmän jäsenet reflektoivat musiikkisuhdettaan eri elämänvaiheissaan, ei ainoastaan bänditoimintaan ja nykyhetken rajoittuneena. Tämä huomio johdatteli tarkentamaan tutkimustehtävää musiikillisen toimijuuden käsitteen avulla. Bändi-

soitto synnytti muutoksia Riskiryhmän jäsenten elämäntavassa, mikä suuntasi huomion laajennetun toimijuuden käsitteeseen (Ibrahim & Alkire 2007) ja siihen rinnastettavaan kriittisen pedagogiikan fokuksessa olevaan voimaantumiseen ilmiöön. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

- Miten Riskiryhmän jäsenten kokemus omasta musiikillisesta toimijuudesta muuttui bändissä soittamisen myötä?
- Miten Riskiryhmän jäsenten kertomukset ilmensivät laajennettua toimijuutta?

Tutkimusote pohjautuu laadullisen ja erityisesti narratiivisen tutkimuksen ymmärrykseen, jonka mukaan osallistujien kertomukset eli kuvailut omista elämäntapahtumista ovat parasta saatavilla olevaa tutkimustietoa ihmisen kokemuksesta (Bruner 2004; Polkinghorne 2007). Tulkinnan metodiksi valikoitui narratiiviseen tekniikkaan perustuva tarinaprosessi (*storying process*, Lewis 2011), jonka tarkoitus on tuottaa implikaatioita niistä merkityksistä, joita ihmiset antavat elämäntapahtumilleen (Polkinghorne 2007).

Tarinaprosessin tavoitteena oli saada monipuolinen ja ulotteikas kuva tutkittavien yksilöllisistä ja jaetuista kokemuksista (Lewis 2011), ja samalla antaa ääni niille, jotka ovat jääneet muodollisessa musiikkikasvatuksessa vähemmälle huomiolle. Tutkimuksen taustaoletukseen vaikutti ymmärrys Freiren (2005) kriittisen pedagogiikan emansipatorisista päämääristä. Riskiryhmän jäsenten tarinat tarjosivat aineksia viitekehukseen, jonka avulla voidaan edistää muutokseen tähtäävää myöhäisän musiikkikasvatusta. Toisin sanoen Riskiryhmä ymmärrettään metodologisesti toimijoiden ryhmänä, jonka kokemusten tulkitseminen palvelee laajempaa tutkimustehtävää: myöhäisän musiikkikasvatuksen merkityksellisten elementtien ymmärtämistä (vrt. Stake 2010, 56–57; Finsden 2007).

Suoritin tutkimusta varten yhteensä kolme Riskiryhmän jäsenten ryhmähaastattelua sekä kuusi yksilöhaastattelua kesäkuun 2010 ja kesäkuun 2011 välillä. Haastattelut tapahtuivat Resonaarin tiloissa, ja ne olivat tunnelmaltaan epämuodollisia, vuorovaikutteisia keskustelutilanteita. Ryhmähaastatteluiden kesto oli puolestatoista kahteen tuntiin. Ryhmähaastatteluisa katsoin tehtäväkseni huolehtia siitä, että ryhmän jokainen jäsen sai puheenvuoron, ja että kaikki etukäteen hahmottelemani teemat tulivat käsitellyiksi. Ensimmäisen ja kolmannen haastattelun teemat koskettelivat tutkimukseen osallistumista, tutkimusteemaan liittyviä käsitteitä ja niiden sopivuutta ryhmän jäsenten kannalta sekä yhteisymmärryksen ja luottamuksen saavuttamiseen haastateltavien ja tutkijan välillä. Toinen ryhmähaastattelu oli aineistonkeruun kannalta merkittävin, mutta kaikki kolme tapaamista antoivat perustan yksilöhaastatteluiden teemoille. Ryhmähaastatteluiden litteroinnin ja analysoinnin jälkeen suoritin ryhmän jäsenten yksilöhaastattelut kesäkuussa 2011. Kukin yksilöhaastattelu oli noin tunnin pituinen. Pyysin haastateltavia keksimään itselleen peitenimen, joita käytän haastatteluaineistoon viitatessa.

Analysoin haastatteluaineistoa Hunterin (2010) vertikaalisen ja horisontaalisen analyysin tekniikan avulla: rakensin erillisiä tarinoita yhden osallistujan ryhmä- ja yksilöhaastatteluaineistosta (vertikaalinen), ja etsin eroja ja yhtäläisyyksiä kaikkien osallistujien haastatteluista (horisontaalinen). Yksilöhaastattelut olivat jatkumoa ryhmähaastatteluille. Esitin niissä ryhmähaastatteluista koottua vertikaalista aineistoa kullekin osallistujalle ja tarjosin horisontaalissa analyysissä tuotettuja teemoja haastateltavien yhteisistä kokemuksista. Yksilöhaastatteluissa haastateltavalla oli mahdollisuus syventää, tarkentaa ja korjata ryhmätilanteesta koottuja kertomuksia omasta näkökulmastaan. Tällä tavoin pyrin huolehtimaan tarinaprosessin kannalta merkittävästä haastateltavien ja tutkijan vastavuoroisuuden periaatteesta (Lewis 2011).

Riskiryhmän musiikillisen ja laajennetun toimijuuden kokemukset

Aineistoanalyysissa toteutettu tarinaprosessi tuotti teemoja, jotka tukivat tutkimuksen esiy-märrystä bändikontekstista suotuisana myöhäisiän musiikkikasvatusympäristönä. Seuraavaksi esittelen tarinaprosessin teemoja, joissa haastateltavien musiikillisen toimijuuden rakentumi-nen näyttäytyi sekä yksilöllisinä että yhteisinä ja jaettuina kokemuksina. Lisäksi nostan esiin teemoja, jotka ilmensivät haastateltavien laajennettua toimijuutta eli voimaantumisen koke-muksia.

Musiikillinen toimijuus yksilöllisellä tasolla:

“Nyt mä soitan, tätä ei tee kukaan muu kuin minä”

Riskiryhmän jäsenet kokivat muodollisessa koulukontekstissa opettajien johdolla tapahtuvan oppimisen turvalliseksi ja mielekkääksi tavaksi rakentaa omaa musiikillista toimijuuttaan. Ryhmäläiset määrittelivät itsensä ensisijaisesti “musiikinoppijoiksi” tai “oppimishaluisiksi har-rastelijoiksi” muusikon tai musiikintekijän sijaan. Tarinaprosessissa ilmeni monia näkökulmia itseen musiikinoppijana. Musiikinopetuksen pariin pääseminen koettiin pitkäaikaisen haaveen täyttymykseksi. Bändissä mukana oleminen motivoi harjoittelemaan itsenäisesti vapaa-ajalla ja osallistujat alkoivat ajan kuluessa kantaa vastuuta edistymisestään.

Mulla on pitkä epämusiikkihistoria. [...] Mulla on koko ajan ollut sellainen hirveä musiikin harrastamisen nälkä, mutta kun en osannut laulaa mikä oli tuomittu jo silloin oppikoulun alkuvaiheessa. (Pikku)

Olen aina sisimmässäni tiennyt, että olen rumpali. Olen aina tykännyt rummuista mutta ei ole ollut muita rumpuja kuin pöydän reuna. Olin jo luovuttanut, ajattelin ettei se kuulu elä-määni, näin se vain menee että on haaveita jotka jäävät mutta sitten kun oli tämä valinta mulle oli heti selvä että äntligen saan rummut! (Alma)

Siskon kertomuksessa “soitto tuntui aluksi hankalalta kun on lyhyet sormet, mutta har-joittelen silloin tällöin jotta soitto tulisi helpommaksi”. Aino kuvailun mukaan “tässä on vä-hän [omat] vaatimukset kasvaneet niin on sellainen että... tietysti nöyrä olotila. [...] Mutta omilla resursseilla sitä tekee sitten.”

Joskus omien fyysisten ja taidollisten rajojen koettiin tulevan vastaan jopa turhautumiseen asti, eivätkä omat soitto- tai esiintymistaidot aina tyydyttäneet. Bändissä osallistujat osasivat antaa itselleen luvan tutkia ja kokeilla muusikkouttaan turvallisessa ympäristössä huolimatta lapsuuden “epämusiikkihistoriastaan”. Uuden musiikillisen toimijuuden rakentaminen nousi esiin tavoissa, joilla osallistujat halusivat korostaa uutta statustaan musiikkikoulukontekstin ulkopuolella:

Musta on kiva säväyttää ihmisiä ja sanoa, että olen bändissä. Ne sitten päivittelee.. (Aino)

No joo, kyllä ihan nyt vanhatkin kaverit [...] huomioi että sä oot nyt tämmönen bändiläinen että (naurua) on yks ulottuvuus tullut lisää. (Suvi)

Kuorotausta tarjosi osalle jäsenistä mahdollisuuden vertailla eri konteksteissa tapahtuvaa musiikillista toimintaa. Kuorossa oleminen koettiin erilaiseksi ryhmätilanteeksi bändiin ver-rattuna “kun kuorossa pitää sulautua toisiin mutta bändissä pitää erottua” (Aino). Alma koki olevansa “hyvin aroilla siinä kuorossa, ainakaan alussa en saanut aikaan semmoista tunnetta kuin tässä soittaessani.” Bändin koettiin olevan kuoroa vaativampi ympäristö, koska siinä pi-tää panostaa enemmän yksilösuoritukseen.

Kuorossahan on niin että sitä luottaa toisiin niin paljon, tässä täytyy olla itse se joka tekee oman soittonsa. Täytyy luottaa itseensä, että itseluottamus kasvaa kyllä tässä mun mielestäni. Täytyy luottaa siihen että nyt mä soitan, tätä ei tee kukaan muu kuin minä. (Maria)

Jännittävien esiintymistilanteiden kuvailuissa sekä opettajista että ryhmän muista jäsenistä saatavaa tukea pidettiin merkittävänä. Opettajan läsnäolo lavan reunalla antoi tukea esiintymiseen, sillä “jos tippuu nuoteista niin sormi ilmestyy siihen” (Sisko). Ympärillä olevat yhtyeen muut jäsenet loivat “sen ryhmätunteen, että en ole yksin” (Alma). Opettajat vahvistivat jäsenten musiikillisen toimijuuden kokemuksia etenkin esiintymistilanteissa.

Musiikillinen toimijuus yhteisellä tasolla: “Että ollaan tämmönen bändi”

Osallistujien kertomuksissa Riskiryhmän harjoituksia ja esiintymisiä kuvailtiin osaksi jokapäiväistä elämää. Ne olivat viikkoaikataulua rytmittävä tekijä, joka silloin tällöin luo arkeen jopa kiireen tuntua: Alman mielestä “Resonaarin tunnit täyttää paljon ja antavat paljon”. Riskiryhmällä koettiin olevan myös sosiaalista elämää rikastuttava ulottuvuus – “kyllähän tää hitsaa meitä yhteen porukkana” (Sisko). Jäsenten väliset ristiriidat koettiin lopulta mitättömiksi harmeiksi, joille ei haluttu antaa painoarvoa bänditoiminnan jatkumisen kustannuksella ja kappalevalintoihin liittyvät erimielisyydet haluttiin jättää suosiolla opettajien ratkaistavaksi: “että ne on tämmösiä eikä mitenkään sellaisia kaatavia asioita” (Alma). Pikun mielestä “on aina ihanaa lähteä vapaasta halusta jonnekin maanantaiaamuna”, eikä kukaan jäsenistä kokenut koskaan haluavansa jättää harjoituksia väliin. Jos joku jäi pois harjoituksista ilmoittamatta muut saattoivat soittaa hänelle varmistaakseen kaiken olevan kunnossa.

Tarinaprosessissa Riskiryhmän jäsenet määrittelivät itseään sekä bändinä että yksilöinä – tarinoiden subjektina esiintyi sekä yksi “me” että kuusi “minää”. Osallistujat rakensivat kertomuksillaan Riskiryhmän “kollektiivista identiteettiä” (Pollack 2003, 461), mutta antoivat Riskiryhmälle myös yksilöllisiä merkityksiä, jotka poikkesivat tarinaprosessissa rakentuneesta yhteisestä tarinasta. Joillekin ryhmän jäsenille Riskiryhmä oli mukava harrastus, joka tukee henkilökohtaisia musiikinoppimisen tavoitteita. Toisille yhtye oli suoranainen “pelastus”, jolla osallistuja näki olevan muutosvaikutuksia elämänkulkuunsa. Yhtyeen jäseniä yhdistivät ikäänymiseen liittyvät kokemukset, ja terveydestä riippuva tulevaisuus mietitytti:

Niin onhan tässä tämmönen riski, ettei nyt kovin pitkälle voi ajatella mitään. Ja mä ajattelin näitä muita jäseniä kanssa että me ollaan aikamoisessa riskissä että kuinkahan kauan tätä jatkuu näin iloisesti. (Pikku)

Meillä on tietysti se haasteena kun me vanhennutaan jokainen tässä että kuinka kauan [...] kaikki on niin kuin siinä. (Maria)

Merkitykselliseksi yhteiseksi kokemuksiksi nousivat erityisesti kohtaamiset median ja yleisön kanssa. Niissä osallistujat halusivat osoittaa, että Riskiryhmän kaltainen toiminta on mahdollista heidän ikäisilleen ihmisille ja mahdollistaa muillekin uusien kokemusten saavuttamisen myöhäisiässä: “[Haluan esiintyä julkisesti] myös kaikkien vanhusten puolesta, joita me edustamme. [Näyttää,] että muutkin voisivat tehdä tätä.” (Pikku)

Yksilöllisesti ja yhteisesti rakentunut toimijuus voimaannutti Riskiryhmän jäsenet toteuttamaan myös yhteiskunnallista tehtävää – mallintamaan yleisölle uusia tapoja suhtautua ikääntyneeseen väestöön.

Mutta mä luulen että jos me kohtuullisesti soitetaan niin se on yllättävän hauskaa että tämmönen tätibändi, mummobändi soittaakin rokkia nimenommaan, niin se onkin semmonen ylläri. Ja sitten jos se sattuu onnistumaan niin siitä tulee sitten se yllätys, että me vaan nyt opetetaan yleisö että ollaan tämmönen bändi. (Sisko)

Laajennettu toimijuus ja bänditoiminnan tarjoamat voimaantumisen mahdollisuudet: “Mummolla oli hauskaa!”

Riskiryhmän jäsenten transformatiivisuutta ilmentävät kokemukset ulottuivat jokapäiväiseen elämään, muodollisen musiikkikoulukontekstin ulkopuolelle. Niitä voidaan tarkastella laajennettuna toimijuutena tai voimaantumisen kokemuksina. Bänditoiminnan seurauksena ryhmä työsti suhdetaan itseen, maailmaan ja kanssaihmiisiin. Ulkonäöllä leikittely on eräs laajennetun toimijuuden muoto. Esimerkiksi farkkuihin ja muihin “nuorten vaatteisiin” pukeutuminen (Suvi) ja kampaajan luoma uusi “look” (Aino) koettiin mahdolliseksi ainoastaan bändissä olemisen ansiosta. Pikku pohti ulkoista muutostaan seuraavasti:

Mä ajattelen että mulla jäi tuo nuoruuden kapinointikin tavallaan pussiin, kun mun vanhemmat ei sitä sallineet. Ja oikeestaan mä elän jonkinlaista nuoruutta, vois sanoa. Ja tää bändi ja sit nimenomaan oikeestaan nää rokkikappaleet vaikuttaa siihen, että mä olen luultavasti muuttunut ulkoasultakin [...] tavallaan se niinku sallii jonkinlaisen hulluttelun. [...] Tää Resonaarivaihe antaa mahdollisuuden vaikka mihinkä.

Bändissä oleminen haastoi ryhmän jäsenet uusiin tilanteisiin ja itsensä ylittämiseen, minkä koettiin avaavan uusia mahdollisuuksia elämässä. Bändin kautta saavutettu esiintymiskokemus antoi itsevarmuutta myös muihin sosiaalisiin tilanteisiin. Esimerkiksi aikaisemmin työelämässä vaivannut esiintymispelko ei tullut esiin bändin kanssa esiintyessä. Kohtaamiset sukulaisten, tuttujen ja tuntemattomien kanssa muuttivat luonnettaan bändin kautta saavutetun rohkeuden ja “uuden identiteetin” myötä.

Se [esiintyminen] on semmonen tunne että siinä voittaa itsensä. Kun uskaltaa mennä niin voittaa itensä (Maria).

Aivan hurjalta tuntui mennä lavalle ja julkisuuteen. Mutta nyt sitten tavallaan on oppinut siihen että onkin tavoitteita soitolle, ku ajattelee että sitähän voi loputtomiin harjoitella ja se on ihan hauskaa ja itteään viihdyttää ja ehkä perhepiiriä (Sisko).

Yleisölle esiintymisen koettiin välittävän hyvänolon tunteita, sillä “siinä ihan selvästi huomaa yleisössä sellaisen liikehdinnän jos on hyvä kappale. Siinä on sellainen värinä, kun yleisö tunnistaa kappaleen” (Alma). Marian kokemuksen mukaan “kyllä se on suuri asia esiintyä. Se on jotenkin niin palkitsevaa kun on opetellut jonkun asian ja toiset siitä pitää”.

Riskiryhmän jäsenten kertomuksista voi päätellä, että musiikin oppiminen on avannut heille mahdollisuuden tarkastella ikääntymiseen liittyviä kokemuksia uudella tavalla. Pikun toteamus kertoo bändissä soittamisen antaneen kokonaan uuden merkityksen sukupolvien väliselle yhteydelle:

Mulla on sellainen ajatus että musta täytyy jäädä lapsille tai lapsenlapsille joku positiivinen jälki. Että mummolla oli hauskaa!

Pohdinta

Riskiryhmän tapaus antoi mahdollisuuden havainnoida elinikäisen oppimisen periaatteen toteuttamista bändikontekstissa, ja arvioida ryhmän toimintaa musiikkikasvatuksen tutkimuksessa ajankohtaisen musiikillisen toimijuuden kautta. Työskentely ryhmän parissa nosti mieleen ammatillisia kysymyksiä: miten musiikkikasvattaja pystyy tukemaan myöhäisikäisen oppijan musiikillisen toimijuuden rakentumista? Miten suhtautua kriittisesti ympäröivään ikädiskurssiin? Miten mahdollistaa oppijoiden voimaantumisen kokemukset ikääntymisen ymmärtämisen kautta?

Riskiryhmässä koettiin ilmeistä musiikillisen toimijuuden vahvistumista: saavutuksia oppimisessa ja uudenlaisia hallinnan kokemuksia. Se ei tapahtunut kuitenkaan täysin vaivattomasti. Riskiryhmän jäsenten kokemattomuus ja epävarmuus musiikinoppijoina korostui etenkin toiminnan alkuvaiheessa. He tukeutuivat opettajaan jättäen monia oman toimijuutensa mahdollisuuksia käyttämättä. Ryhmän kertomukset heijastelivat aika ajoin turhautuneisuutta ja pettymystä: puutteet omista ja toisten soittajien musiikillisissa taidoissa ja oppimisprosessin hitaudessa olivat tunne-elämää koettelevia kokemuksia. Bänditoiminnan tiivistyminen merkitsi sosiaalisia ristiriitatilanteita, ja ryhmä joutui tekemään tunnettyötä myös keskinäisen vuorovaikutuksen alueella. Näissä seikoissa tarvittiin ryhmän opettajilta sekä pedagogista että emotionaalista tukea.

Opettajia tarvittiin lisäämään ja vahvistamaan Riskiryhmän jäsenten mahdollisuuksia keilla musiikillista toimijuuttaan ennestään tuntemattomassa bändisoiton maailmassa. Opettajien tehtäväksi tuli, roolin mukaisesti, asettaa oppimiselle tavoitteita ja sitouttaa bändisoittaja niihin ja toimia samalla dialogisuuden hengessä, oppijan omaehtoisuutta kunnioittaen. Näin edistettiin transformatiivisen oppimisen periaatetta, johon ikääntyvien toimijuutta käsittelevissä tutkimuksissa on viitattu (ks. esim. Eman 2012; Findsen 2007; Ojala 2010). Alusta asti oli selvää, että Riskiryhmän oppimiselle asetetaan selkeät tavoitteet – toisin kuin tavanomaisessa myöhäisän virkistystoiminnassa tai yhteisömusiikissa on tapana. Pedagogit ovat keskeisessä asemassa luotaessa myöhäisikäisille oppimista ja aitoa voimaantumista mahdollistavia tarjoumia (DeNora 2000, 38–40).

Small (1998) on tarkastellut musikointia prosessina, jossa ihmiset työstävät ja rakentavat toimijuuttaan kolmen toiminnon kautta: tutkimalla (*explore*), vakiinnuttamalla (*affirm*) ja juhlistamalla (*celebrate*) suhdetta itseensä ja toisiin ihmisiin sekä ympäröivään maailmaan (suom. Nikkanen 2013). Näillä kolmella käsitteellä voidaan kuvata musiikillisen toimijuuden rakennusvaiheita, jotka toteutuivat myös Riskiryhmän kertomuksissa. Small ei ole teoriassaan huomioinut formaalin musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia, kuten systemaattisuutta ja toiminnalle asetettua tavoitteellisuutta. Hän tarkastelee musikointia yhteisömusiikin näkökulmasta tavanomaisena sosiaalisena toimintana. Tämä ilmenee hänen perustelussaan: musikoinnin päällimmäinen tarkoitus ei ole ”tulla mestariksi”, vaan tutkiskella ihmisten välisiä suhteita (Small 1998, 208–209). Riskiryhmän tapaus haastaa Smallin kulttuuriantropologisen näemyksen. Ajankohtaiseen suomalaiseen musiikkikasvatukseen sopii suunnitelmallinen ja pedagogisista lähtökohdista toteutettu bändisoitto. Mestariksi ei kenties tulla, mutta siihen pyrkiminen luo mielekkään myöhäisikäisten musiikillista toimijuutta tukevan kontekstin.

Musiikkitoiminnan tavoitteellisuus lisää myöhäisikäisten mahdollisuuksia nousta vallalla olevien ikäkäsitysten yläpuolelle ja näin saavuttaa laajentunutta toimijuutta. Sillä voi olla myös ennestään tuntemattomia subjektiivisia vaikutuksia. On mahdollista, että Riskiryhmän jäsenet alkoivat kokea ikäänsä eri tavoin. Eman (2012) on ehdottanut käyttöön erityistä pystyvyyksiä käsitettä (*capability age*), johon hän päätyi tutkiessaan kilpaurheilua harrastavia ikäihmisiä. Kilpailun yhteydessä kokemus omasta iästä muuttui erilaiseksi, vastaavaa vaikutusta ei saavutettu hyvinvointiliikunnassa. Pystyvyyksiä käsite erkaantuu tavanomaisesta kronologiseen ikään keskittyvästä arkipuheesta.

Ikää käsiteltiin ryhmän tasolla käymällä läpi ikääntymiseen liittyviä kokemuksia sekä pohdimalla sitä, miten vanhenemisen normeja määritellään ulkoapäin. Riskiryhmän jäsenet huomasivat, että omalla toiminnalla, teoilla ja valinnoilla he pystyvät kyseenalaistamaan vallitsevaa käsitystä ikäihmisistä (ks. Shor 1992). Kulttuurisiin normeihin mukautumalla ihmiset huomaamattaan ylläpitävät vanhuuden stigmaa, siksi juuri he itse ovat avainasemassa muutokseen tähtäävässä toiminnassa – siinä, miten ikääntyminen käsitetään ja selitetään tulevaisuudessa (Eman 2012).

Riskiryhmän omaehtoinen valinta, rock-musiikki, ilmentää kriittiselle pedagogiikalle ominaisia vastakulttuurisuuden piirteitä, jotka voivat sellaisenaan synnyttää voimaantumisen määritelmän täyttäviä kokemuksia. Riskiryhmän jäsenet eivät hyväksyneet tarjottua roolia *Kultai-*

sen nuoruuden esittäjinä, vaan sitoutuivat uuden musiikkityylin omaksumiseen. He tekivät toisin ja osoittivat kriittistä ajattelua, jota hooks (2007, 12) kutsuu “vastaanpuhumisen taidoksi”. Näin he rikkoivat yhteiskunnassa vallalla olevaa ikädiskursssia.

Bändi-instrumenttien käyttö näytti tukevan Riskiryhmän musiikillisen toimijuuden toteutumista. Musiikin tutkimuksessa instrumenttien on tulkittu olevan transitionaaliobjektin asemassa musisoivan ihmisen kokiessa elämässään siirtymää (Lehtonen 1986). Björckin (2011,137) mielestä juuri populaarimusiikin käytänteissä instrumentti on paljon enemmän kuin pelkkä objekti. Bändisoittimella on vahva symbolinen asema, se on elämässä merkityksellinen transitionaaliobjekti, joka vahvistaa yksilöllisyyden kokemusta ja ulkoisesta kontrollista vapautumista.

Miksi erityisesti vanhojen naisten rokkibändin koetaan rikkovan tai haastavan perinteisiä normeja? Eri tutkimusalueilla on havaittu, että sekä ikääntymisen kokeminen että populaarimusiikin kontekstissa tapahtuva muusikkouden rakentaminen ovat sukupuolisidonnaisia prosesseja (Eman 2012; Björck 2011). Riskiryhmän jäsenten haluun olla “mummobändi” saattoi liittyä myös vapautumista niistä kulttuurisidonnaisuuksista, joissa nainen määrittyy perheen ja kodin kautta eikä itsenäisenä yksilönä (Ojala 2011, 186).

Aikuiskasvatuksessa oppimisen on havaittu noudattavan tuttua kulkua: toiminnan alussa tyypillinen epävarmuus hälvenee oppijan saavuttaessa uusia tietoja ja taitoja, ja oppimisesta seuraava muutos näkyy itsevarmuuden ja itsetunnon kasvuna (Newman 2012). Transformatiivisuuden määritelmien meta-analyysissään Newman (2012) on ehdottanut, että transformatiivista oppimista voisi kutsua yksinkertaisesti “hyväksi oppimiseksi”. Kriittinen pedagogiikka tuo hyvään oppimiseen lisänä emansipatorisen näkökulman. Riskiryhmän alkuperäisen halun toteutuminen, rockbändinä toimiminen, synnytti jäsenille oppimiskokemusten ohella merkityksellistä emansipoitumista. Transformatiivinen prosessi toteutui välineellisellä ja kommunikatiivisella tasolla – musiikillisena ja laajennettuna toimijuutena (vrt. Mezirow 2000, 10).

Riskiryhmän jäsenten musiikillisen toimijuuden rakentumisen ja voimaantumisen kokemusten kannalta ei ollut yhdentekevää olla juuri rockbändi. Riskiryhmä-yhtyeen tapauksessa transformatiivista oppimista edisti Resonaarin joustavuus musiikkioppilaitoksena sekä opettajien osoittama ikää koskevien kulttuuristen stereotyyppien välttäminen pedagogisen oppimisympäristön rakentamisessa. Tulevaisuudessa toivon mukaan yleistyvä, bändikontekstissa toteutettava tavoitteellinen myöhäisän musiikkikasvatus on myös askel kohti elinikäisen oppimisen periaatteen huomioivaa demokraattista musiikkikasvatusta. ■

Lähteet

- Aspin, D., Chapman J., Evans K. & Bagnall R.** 2012. Introduction and overview. Teoksessa D. Aspin, J. Chapman, K. Evans & R. Bagnall (toim.) *Second international book of lifelong learning: Part one*. New York: Springer, xlv–lxxxiv.
- Baltes, P. & Baltes, M.** 1990. *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge University Press.
- Baumgartner, L.** 2012. Mezirow's theory of transformative learning from 1975 to present. Teoksessa E. Taylor & P. Cranton (toim.) *The handbook of transformative learning: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey Bass, 99–115.
- Björck, C.** 2011. *Claiming space. Discourses on gender, popular music, and social change*. Väitöskirja. Göteborgin yliopisto.
- Bruner, J.** 2004. Life as narrative. *Social Research* 71, 3, 691–710.
- Coffman, D.** 2009. Learning from our elders: Survey of New Horizons International Music Association band and orchestra directors. *International Journal of Community Music* 2, 2–3, 227–240.
- Dabback, W.** 2010. Music and identity formation in older adults. *Action, Criticism, and Theory of Music Education* 9, 2, 60–69.

- Darrough, G. & Boswell, J.** 1992. Older adult participants in music: A review of related literature. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 11, 25–34.
- DeNora, T.** 2000. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eman, J.** 2012. The role of sports in making sense of the process of growing old. *Journal of Aging Studies* 26, 457–475.
- Fernández-Ballesteros, R.** 2011. Positive ageing: Objective, subjective, and combined outcomes. *Journal of Applied Psychologies* 7, 1, 22–30.
- Findsen, B.** 2007. Freirean philosophy and pedagogy in the adult education context: The case of older adults' learning. *Studies in Philosophy and Education* 26, 545–559.
- Formosa, M.** 2002. Critical gerogogy: Developing practical possibilities for critical educational gerontology. *Education and Ageing* 17, 1, 73–83.
- Freire, P.** 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Portugalinkielinen alkuteos: *Pedagogia do oprimido*. Tampere: Vastapaino.
- Glendenning, F. & Battersby, D.** 1990. Why we need educational gerontology and education for older adults: A statement of first principles. Teoksessa F. Glendenning, and K. Percy (toim.) *Ageing, education and society: Readings in educational gerontology*. Keele, Staffordshire: Association for Educational Gerontology, 219–231.
- Gorman M.** 2000. Development and the rights of older people. Teoksessa J. Randel et al (toim.) *The ageing and development report: Poverty, independence and the world's older people*. London: Earthscan Publications Ltd, 3–21.
- Harnum, J.** 2007. *Compose yourself: Older people and GarageBand*. Teoksessa A. Clements (toim.) *Alternative approaches in music education: Case studies from the field*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield, 227–242.
- Harris, D.** 2007. *The sociology of aging*. 3. painos. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- hooks, b.** 2007. *Vapauttava kasvatus*. M. Vuorikoski & H. Rekola (toim.) *Alkuperäinen teos: Teaching to transgress—Education as the practice of freedom*. 1994. Suomentanut J. Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hunter, S.** 2010. Analysing and representing narrative data. *The long and winding road*. *Current Narratives* 2, 44–54.
- Ibrahim, S. & Alkire, S.** 2007. *Agency and empowerment. A proposal for internationally comparable indicators*. Oxford: Oxford Poverty and Human Development Initiative.
- 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.
- Koopman, C.** 2007. Community music as music education: on the educational potential of community music. *International Journal of Music Education* 25, 2, 151–161.
- Laes, T.** 2013. Empowering later adulthood music education. A case study of a rock band for third age learners. *International Journal of Music Education: Research (painossa)*.
- Laslett, P.** 1991. *A fresh map of life: The emergence of the third age*. Harvard University Press.
- Lehtonen, K.** 1986. *Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisu C56.
- Lewis, P.** 2011. Storytelling as research / Research as storytelling. *Qualitative Inquiry* 17, 6, 505–510.
- Liang, J. & Luo, B.** 2012. Toward a discourse shift in social gerontology: From successful aging to harmonious aging. *Journal of Aging Studies* 26, 3, 327–334.
- Mezirow, J.** 2000. *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J.** 1997. *Transformative learning: Theory to practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education* 74, 5–12.

Newman, M. 2012. Calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts. *Adult Education Quarterly* 62, 1, 36–55.

Nikkanen, H. 2013. Musiikkiesitykset ja juhlat koulun toimintakulttuurin rakentajina. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia (tulossa).

Ojala, H. 2010. Opiskelemissa tavallaan. Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016. Kehittämissuunnitelma. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1.

Pike, P. 2011. Using technology to engage third-age (retired) leisure learners: A case study of a third-age MIDI piano ensemble. *International Journal of Music Education* 29, 2, 116–123.

Polkinghorne, D. 2007. Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry* 13, 4, 571–486.

Pollack, S. 2003. Focus-group methodology in research with incarcerated women: Race, power, and collective experience. *Affilia* 18, 461–472.

Schmidt, P. 2005. Music education as transformative practice: Creating new frameworks for learning music through a Freirian perspective. *Visions of Research in Music Education*, 6.

Shor, I. 1992. *Empowering education: Critical teaching for social change.* University of Chicago Press.

Small, C. 1998. *Musicking. The meanings of performing and listening.* Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Stake, R. 2010. *Qualitative research. Studying how things work.* New York / London: The Guildford Press.

Tornstram, L. 2005. *Gerotransendence: A developmental theory of positive aging.* New York: Springer.

Westerlund, H. & Väkevä, L. (2010). Onko demokraattinen musiikkikasvatus mahdollista 2010-luvun Helsingissä? Teoksessa T. Koskinen, P. Mustonen & R. Sariola (toim.) *Taidekasvatuksen Helsinki. Lasten ja nuorten taide- ja taidekasvatus.* Helsingin kaupungin tietokeskus. Espoo: Multiprint, 150–157.

Viite

[1] Musiikin erityispalvelukeskus Resonaari: www.resonaari.fi

Abstract

This study contributes to the discussion of a growing field of what is designated in this article as *later adulthood music education*. It critically examines the concepts and common assumptions that are associated with music learning of older adults. The article presents a case study of a group of older women who are learning to play the rock band instruments in a formal music school context. Narrative techniques were used both in conducting the group and individual interviews and analysing the accounts, thus resulting in a *storying process*. The results showed implications on increased musical agency on individual and shared levels. Furthermore, by leaning towards critical pedagogy and transformative learning theory the study suggests that being in band created expanded agency that may also be defined as empowerment for the participants. The music school contributed to this process by constructing a goal-oriented pedagogical learning environment where the age-related cultural stereotypes were ignored. The case study shows that a rock band is a meaningful context for the purposes of later adulthood music education. ■

Vertailututkimus peruskoululaisten ja lukiolaisten kiinnostuksesta musiikkiin ja matematiikkaan

1. Johdanto

McPherson ja O'Neill (2010) julkaisivat yhteenvedon erittäin laajasta kahdeksan maata käsittävästä motivaatiotutkimuksesta, jossa tarkasteltiin yli 24 000 koululaisen motivaatiota musiikkiin suhteessa viiteen muuhun oppiaineeseen. Tässä tutkimuksessa osoitettiin muun muassa, että musiikki on kaikissa mukana olleissa maissa yksi suosituimmista oppiaineista, vaikka sitä ei pidetä erityisen tärkeänä tai hyödyllisenä kouluaineena. Toisaalta sitä ei pidetä myöskään kovin vaativana oppiaineena. Tytöt olivat kiinnostuneempia musiikista kuin pojat. Juvonen (2011) ja Juvonen, Lehtonen & Ruismäki (2012) tarjoavat kuvailevan tilastotieteen menetelmiä käyttäen yleiskatsauksen saman tutkimuksen suomalaisen aineistoon ja heidän johtopäätöksensä ovat hyvin samankaltaisia kuin McPhersonin ja O'Neillin artikkelissa (2010).

Anttila ja Juvonen (2006) raportoivat toisesta laajasta Suomessa tehdystä koululaisten musiikinopiskelun motivaation ja orientaation survey-tutkimuksesta. Tämä tutkimus keskittyi yläkouluun ja lukioon (n=428) ja siinä kartoitettiin oppilaiden musiikinopiskelumotivaation intensiteettiä ja suuntaa, motivaation rakennetta sekä opiskeluympäristöön liittyviä seikkoja. Myös arvokäsitykset, tavoiteorientaatiot, sosiaalinen vuorovaikutus sekä opiskeluilmapiiiri olivat tarkastelun kohteina. Tutkimus osoitti oppilaiden yleisen myönteisen suhtautumisen musiikkitunteja kohtaan. Musiikin sosiaaliset merkitykset ja kiinnostavuus olivat arvokäsityksien tärkeimpiä ulottuvuuksia. Opettajan persoonan vaikutus oli niin ikään tärkeä. (Anttila & Juvonen 2006, 46–97.)

Muuten musiikkiin liittyvää motivaatiota on tutkittu Suomessa lähinnä instrumenttiopiskelun yhteydessä (esim. Kosonen 2001 ja Tuovila 2003). Yleisesti musiikin opetuksen merkityksestä voidaan sanoa, että musiikkikasvatusta on yksi tunnekasvatuksen muoto, joka tuo elämään mielekkyyttä. Kuitenkaan kaikille oppilaille musiikki ei ole yhtä tärkeä kuin toiset kouluaineet (McPherson 2007 ja McPherson & Hendricks 2010). Monet myös pitävät musiikkikasvatusta vaikeana, koska se ei anna heille mahdollisuuksia omien kykyjensä täysimittaiseen hyödyntämiseen (O'Neill & McPherson 2002).

Motivaatiota matematiikan opiskelemiseen on tutkittu Suomessa ennen kaikkea PISA-, TIMSS- ja PIRLS -tutkimusten yhteydessä sekä vastaavien kansallisten Opetushallituksen teettämien selvitystä avulla ja toisaalta opiskelijoiden matemaattisen minäkuvan ja affektien merkityksen näkökulmista. Ensimmäisissä tutkimuksissa eniten huolta sekä tiedeyhteisössä että julkisessa keskustelussa ovat aiheuttaneet saavutettuihin oppimistuloksiin nähden korostuneen negatiiviset asenteet sekä sukupuolten väliset suuret erot matematiikkaan asennoitumisessa, vaikka todelliset erot tyttöjen ja poikien matematiikassa menestymisessä ovat merkittävästi pienempiä (Kupari 2007 ja Kupari et al. 2012a–b).

Viimeksi mainituissa tutkimuksissa keskeisenä tavoitteena on ollut muodostaa teoreettinen kokonaiskuva uskomuksista, asenteista, käsityksistä ja tiedoista, joita matematiikan oppimiseen liittyy (esim. Roesken, Hannula & Pehkonen 2011). Yleensä näissä tutkimuksissa ei ole kiinnitetty huomiota muiden oppiaineiden opiskelumotivaatioon (Krzywacki, Laine, Hästö & Hannula 2012). Roesken et al. (2011) tarkastelivat lukiolaisten matematiikkakuvaaja ja he havaitsivat, että opiskelijoiden uskomukset omista matemaattisista kyvyistä, matematiikan vaikeaksi kokeminen, menestyminen ja matematiikasta iloitseminen korreloivat erittäin voimakkaasti keskenään. Hannula ja Laakso (2011) tarkastelivat puolestaan 4.- ja 8.-luokkalaisten peruskoululaisten matematiikan osaamistavoitteita asenteiden ja uskomusten valossa. Tämän tutkimuksen valossa matematiikan suoritusodotukset korreloivat positiivisesti minäpystyvyyden (ks. Luku 2) kanssa ja tämä suhde on voimakkaampi kahdeksaluokkalaisilla kuin neljännen luokan oppilailta.

Toisaalta useat tutkimukset (esim. Tossavainen, Attorps & Väisänen 2011 ja Viirman, Attorps & Tossavainen 2011) ovat osoittaneet, että opiskelijoiden käsitykset omasta osaamisesta eivät aina vastaa heidän todellista osaamistaan. Tämä koskee erityisesti matematiikan käsitteellisen tiedon hallintaa.

Tässä artikkelissa raportoitavan tutkimuksen tarkoitus on lisätä ymmärrystämme peruskoululaisten ja lukiolaisten opiskelumotivaatiosta vertailemalla opiskelijoiden suhtautumista kahden erilaisen oppiaineen, musiikin ja matematiikan, opiskeluun. Motivaatiokäsitteen laaja-alaisuuden takia rajoitumme tässä tarkastelemaan mahdollisia oppiaineisiin liittyviä eroja erityisesti kiinnostuksen näkökulmasta: miten suomalaisten peruskoululaisten ja lukiolaisten kiinnostus musiikkia ja matematiikkaa kohtaan suuntautuu koulussa ja sen ulkopuolella sekä eri luokka-asteilla. Pyrimme ymmärtämään mahdollisia eroja kiinnostuksessa musiikkiin ja matematiikkaan oppiaineesta pitämisen, sen suosituimmuuden, hyödylliseksi ja vaikeaksi kokemisen sekä itsensä ko. oppiaineesta hyväksi kokemisen avulla.

Vaikka suomalaisten koululaisten motivaatiota eri oppiaineissa on käyttämämme aineiston perusteella tarkasteltu jo artikkeleissa Juvonen (2011) ja Juvonen, Lehtonen & Ruismäki (2012), tutkimuksemme tuottaa näihin nähden uutta tietoa sikäli, että – toisin kuin niissä tai artikkelissa McPherson & O’Neill (2010) – me erotamme nyt oppiaineesta pitämisen ja kiinnostuksen sitä kohtaan erillisiksi muuttujiksi ja pyrimme selittämään eroja jälkimmäisessä edellisen ja muiden edellä mainittujen motivaatiotekijöiden avulla. Pyrimme suurempaan tarkkuuteen myös siinä, että tarkastelemme oppiaineen hyödyllisyyteen liittyviä näkemyksiä useasta eri näkökulmista emmekä yhtenä summamuuttujana kuten em. artikkeleissa.

Täsmällisesti sanoen pyrimme vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Miten osallistujien kiinnostus musiikkiin eroaa heidän kiinnostuksestansa matematiikkaan?
2. Millaisia eroja musiikin ja matematiikan välillä havaitaan oppiaineen hyödylliseksi näkemisessä, vaikeaksi kokemisessa, itsensä ko. oppiaineesta hyväksi kokemisessa, sen suosituimmuudessa tai siitä pitämisessä?
3. Miten oppiaineen hyödylliseksi näkeminen, vaikeaksi kokeminen, itsensä ko. oppiaineesta hyväksi kokeminen ja oppiaineen suosituimmuus tai siitä pitäminen selittävät ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyviä kiinnostuseroja?

Vaikka musiikki ja matematiikka ovat monessa suhteessa hyvin erilaisia oppiaineita koulussa, niillä on toisaalta monituhatuotinen yhteinen historia. Musiikkia on tutkittu Pythagoraan ajoista lähtien hyödyntäen matematiikkaa; voidaan jopa sanoa, että musiikki on eräs matematiikan ilmenemismuoto. Myös nykyajassa nämä oppiaineet muodostavat mielenkiintoisen toisiaan täydentävän parin, sillä musiikki on yleensä eniten pidettyjen kouluaineiden lis-

tan kärjessä, kun taas matematiikka on eniten arvostettujen ja tärkeiksi koettujen kouluaineiden listan kärkipaikoilla (Juvonen, Lehtonen & Ruismäki 2012).

2. Tutkimuksen teoreettinen kehys

Aunolan (2002) mukaan koulumenestys ei niinkään ole seurausta lahjakkuudesta vaan pikemminkin vanhempien ja oppilaan arvostuksista ja omaa menestystä koskevista ennakkoinneista (ks. myös Wigfield & Eccles 2000). Oppilaiden valintapäätöksiä, oppiaineisiin kohdistuvia odotuksia, oppimisvaikeuksia ja onnistumisen kokemuksia tutkitaan paljon, koska niillä on suuri merkitys myöhempiin valintoihin (O'Neill & McPherson 2002 ja McPherson & Hendricks 2010).

Tämän tutkimuksen keskeisimpänä teoreettisena perustana toimii Ecclesin ja Wiggfieldin odotus–arvo–teoria (Wigfield & Eccles 2000 ja Eccles, Wigfield & Schiefele 1998). Heidän mukaansa esimerkiksi eri oppiaineiden opiskelumotivaatioon eli käytännön tasolla valintojen ja annetuista tehtävistä suoriutumisen taustalla vaikuttavat odotukset (itseän ja suoriutumiseen liittyvät uskomukset) ja arvot (tehtävään ja toimintaan liittyvät arvostukset).

Motivaatio voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Sisäisesti motivoitunut opiskelija on kiinnostunut opiskelun sisällöistä, kun taas ulkoisesti motivoitunut tavoittelee arvosanoja ja muita ulkoisia palkkioita. Sisäinen motivaatio perustuu mm. itsemääräämisen ja sisäisen pätevyyden ja kyvykkyyden kokemisen tarpeille. Tällainen motivaatio oppiaineeseen ilmenee mm. oppiaineesta pitämisenä ja kiinnostuksena siihen myös koulun ulkopuolella, esim. tarpeena hankkia soittotaito. Ulkoinen motivaatio heijastuu esim. käsityksissä oppiaineen hyödyllisyydestä, kun tätä tarkastellaan työelämässä ja jatkokoulutuksessa menestymisen näkökulmasta, missä määrin oppilas kokee oppiaineen palvelevan omia jatkokoulutuksellisia ja ammatillisia päämääriään. (Deci & Ryan 1985 ja 2000; Ryan & Deci 2000).

Wiggfieldin ja Ecclesin (2000) mukaan opiskelumotivaatioon vaikuttaa siis se, millainen arvo eri tehtäville ja oppiaineille annetaan. Eccles, Wigfield, Harold ja Blumenfeld (1993) jakavat tehtäväravon: 1) saavutusarvoon, 2) kiinnostusarvoon, 3) hyötyarvoon sekä 4) kuluihin.

Saavutusarvo perustuu siihen, miten tärkeänä yksilö pitää hyvää suoriutumista. Esimerkiksi oppilaiden käsitykset siitä, kuinka tärkeää on menestyä jossakin oppiaineessa, edustavat sen oppiaineen opiskeluun liittyvää saavutusarvoa. Oppiaineen kiinnostusarvo tarkoittaa sitä, missä määrin sen opiskelu miellyttää ja tuottaa nautintoa. Se edustaa sisäistä motivaatiota, ja ilmenee mm. oppiaineesta pitämisenä ja harrastamisena. Hyötyarvo viittaa puolestaan siihen, miten paljon oppiaineen opiskelusta on hyötyä tulevaisuuden suunnitelmien kannalta tai johtaako se jonkin muun tavoitteen saavuttamiseen. Oppiaineen opiskeluun liittyvät kulut ovat siihen liittyviä uhrauksia: miten paljon opiskelu rajoittaa muihin toimintoihin osallistumista sekä sitä, kuinka paljon vaivaa siihen liittyvien tehtävien suorittaminen vaatii, tai minkä verran se aiheuttaa frustraatiota. Tarkastelemme tuloksiamme artikkelin viimeisessä luvussa mm. näiden neljän arvon valossa.

Minäpystyvyyttä pidetään yksilön käsityksenä omasta kyvystään selviytyä yksittäisistä tehtävistä rajatussa kontekstissa. Tällaiset kykyuskomukset ennakoivat toimintasidonnaisia tuloksia, kuten arvosanoja (Wigfield & Eccles 2002). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme minäpystyvyyttä seuraavista näkökulmista: kuinka vaikeaksi osallistujat kokevat oppiaineen omiin kykyihinsä nähden, kuinka hyväksi he kokevat itsensä siinä ja kuinka hyvin he uskovat pärjäävänsä siinä.

3. Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimus on osa kahdeksan maata käsittävää tutkimushanketta, jota johtaa Melbournen yliopiston professori Gary McPherson. Suomen lisäksi tutkimukseen osallistuivat USA, Meksiko, Brasilia, Hong Kong, Kiina, Etelä-Korea ja Israel. Kokonaisaineisto käsittää kaikkiaan 24 143 osallistujaa, joista suomalaisia on 1654.

Tutkimuksen aineisto kerättiin vuosina 2007–2008 käyttäen Internetiin laadittua lomakekyselyä, jossa osallistujat ottivat kantaa Likert- ja prosenttiasteikoilla motivaation eri osa-alueita kartoittaneisiin väittämiin yhdeksän eri oppiaineen osalta. Lisäksi heitä pyydettiin laittamaan oppiaineet järjestykseen mm. tärkeäksi, hyödylliseksi ja vaikeaksi kokemisen perusteella. Lomakkeeseen sisältyi myös taustatietoja kartoittava osio.

Linkki kyselylomakkeeseen lähetettiin sähköpostissa Suomen kaikkiin kouluihin, joiden sähköpostiosoite oli saatavilla. Vastauksia saatiin 29 paikkakunnalta Suomen joka kolkalta. Otantaa voidaan pitää ryväsotantana. Vastausten kokonaismäärän ja paikkakuntien maantieteellisen sijoittumisen perusteella otoksen voidaan katsoa kuvaavan varsin kattavasti suomalaisten koululaisten ajatuksia.

Kerätty aineisto analysoitiin käyttäen mm. seuraavia kvantitatiivisia ja kuvailevan tilastotieteen menetelmiä: tulomomenttikertoimeen perustuva korrelaatioanalyysi, Studentin t-testit, yksisuuntainen varianssianalyysi ja lineaarinen regressioanalyysi. Raportoimme kunkin tutkimustuloksen yhteydessä käytetyn menetelmän.

Kyselylomakkeen alkuperäinen versio laadittiin englanniksi. Sen suomenkielisen käännöksen tarkisti kaksi odotus–arvo -teoriaan perehtynyttä tutkijaa ja sitä testattiin vielä viidennen luokan oppilasjoukon avulla kyselyyn validiteetin varmistamiseksi. Koska tässä tutkimuksessa ei varsinaisesti tarkastella summamuuttujia, emme laskeneet reliabiliteettia kuvaavia Cronbachin alfa -kertoimia.

4. Tulokset

Tarkastelemme ensin, miten osallistujien kiinnostus matematiikkaan ja musiikkiin koulussa ja koulun ulkopuolella eroavat toisistaan. Asiaa tutkittiin väittämällä, joihin liittyy Likert-asteikko, jossa 1 = ei lainkaan kiinnostunut ja 5 = erittäin kiinnostunut, ja tarkastelemalla vastausten keskiarvoeroja peräkkäisten otosten t-testillä ja yksisuuntaisen varianssianalyysin ja siihen liittyvän Bonferronin post hoc -testin avulla.

Osallistujien kiinnostus musiikkiin koulussa ja sen ulkopuolella eroaa kiinnostuksesta matematiikkaa kohtaan tilastollisesti erittäin merkittävästi kahdella eri tavalla, ks. Taulukko 1. Ensinnäkin musiikin kiinnostavuuden keskiarvot ovat Bonferronin post hoc-testissä tilastollisesti erittäin merkittävästi ($F_{3,6575}=359,78$, $p<0,001$) korkeampia kuin matematiikan keskiarvot sekä koulussa että sen ulkopuolella. Erityisesti ero kiinnostavuudessa koulun ulkopuolella on asteikolla 1–5 todella huomattava: musiikki (3,79) on hyvin kiinnostava ja matematiikka (2,46) varsin vähän kiinnostava oppiaine. Koulussakin oppiaineiden kiinnostavuusero on merkittävä, vaikkakin oleellisesti pienempi kuin koulun ulkopuolella. Tämä on yhteensopivaa PISA-tutkimuksissa havaitun ilmiön kanssa: suhteellisesti erittäin hyvästä osaamisesta huolimatta suomalaisnuorten kiinnostus matematiikkaa kohtaan jää alle OECD-keskitason (Kupari 2007).

Taulukko 1. Opiskelijoiden kiinnostus musiikkia ja matematiikkaa kohtaan koulussa ja sen ulkopuolella.

		N	Keskiarvo	Keskiahajonta	Ka. keskivirhe
Pari 1	6. Musiikki kiinnostava koulussa	1638	3,45	1,26	,031
	7. Musiikki kiinnostava koulun ulkopuolella	1638	3,79	1,27	,031
Pari 2	6. Matematiikka kiinnostava koulussa	1637	2,98	1,23	,030
	7. Matematiikka kiinnostava koulun ulkopuolella	1637	2,46	1,20	,030

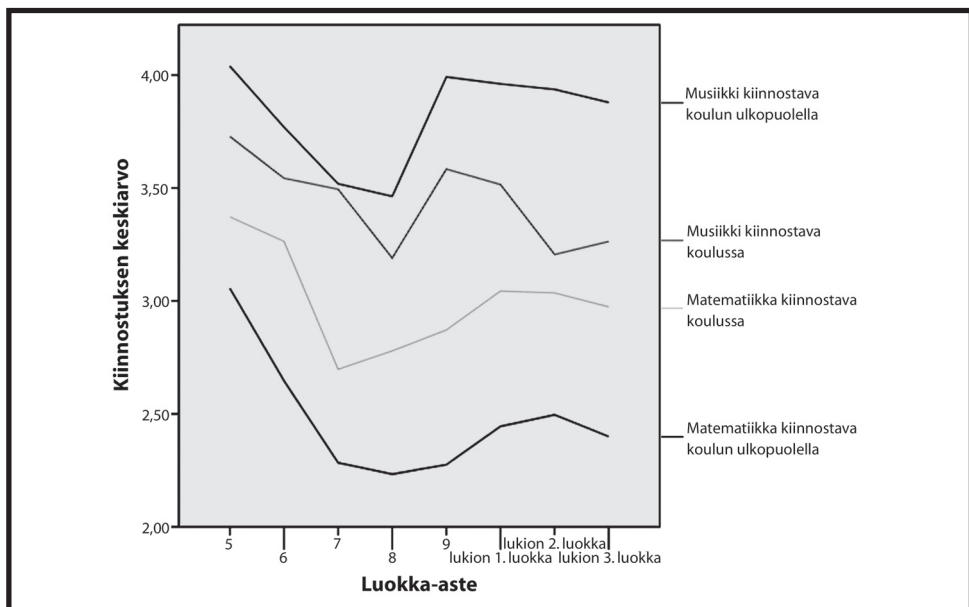
Toinen – ja todennäköisesti aiemmin tässä laajuudessa havaitsematon ja siksi merkittävämpi – Taulukosta 1 nähtävä tulos on se, että koulusta sen ulkopuolelle siirryttäessä musiikin kiinnostavuus kasvaa tilastollisesti erittäin merkittävästi ($t(1638)=12,66$, $p<0,001$) ja matematiikan kiinnostavuus laskee vähintään yhtä merkittävästi ($t(1637)=-25,30$, $p<0,001$). Vaikuttaa siis siltä, että musiikki koetaan kiinnostavammaksi yksityiselämän kuin formaalin opetuksen alueella ja matematiikka koetaan kiinnostavaksi lähinnä vain koulussa.

Taulukkoon 1 liittyvät johtopäätökset saavat lisätukea, kun tarkastellaan eroja musiikin ja matematiikan opiskelusta pitämisestä Likert-asteikolla, (jossa 1 = en pidä lainkaan ja 5 = pidän erittäin paljon), ks. Taulukko 4. Muuttujien keskiarvojen ($\bar{x}_{\text{musiikki}}=3,60$ ja $\bar{x}_{\text{matematiikka}}=3,02$) ero on tilastollisesti erittäin merkittävä ($t(1645)=14,31$, $p<0,001$). Kiinnostavaa tässä yhteydessä on se, että muuttujien välinen Pearsonin korrelaatio on hyvin pieni ($r=0,04$) ja käytännössä täysin merkityksetön ($p>0,05$), joten – jossain määrin odotustemme vastaisesti – musiikin ja matematiikan opiskelusta pitäminen eivät riipu lainkaan toisistaan.

Sama riippumattomuus pätee myös musiikin ja matematiikan kiinnostavuuden suhteessa. Taulukon 1 musiikkimuuttujien suurin korrelaatio ko. matematiikkamuuttujien kanssa on vain 0,11 ($p<0,001$), joka tilastollisesta merkittävydestänsä huolimatta kertoo käytännössä olemattoman heikosta riippuvuudesta. Toisin sanoen kiinnostus jommankumman oppiaineen opiskeluun ei näytä vahvistavan kiinnostusta toisen oppiaineen opiskeluun. Sen sijaan kummankin oppiaineen kiinnostavuus koulussa ja koulun ulkopuolella korreloivat erittäin merkittävästi keskenään: matematiikan muuttujien osalta Pearsonin tulomomenttikertoimen arvo on 0,77 ($p<0,001$) ja musiikin muuttujien osalta $r=0,65$ ($p<0,001$).

Kuvio 2 osoittaa, kuinka kiinnostuksen määrä vaihtelee eri luokka-asteilla. Alakoulusta yläkouluun siirtymisen vaiheessa kiinnostus näyttää laskevan kaikilla mittareilla, mutta kiinnostuksen vähenemisen jyrkkyydessä on eroja. Dramaattisin yhden vuoden aikana tapahtuva muutos liittyy matematiikan kiinnostavuuteen koulussa 6. ja 7. luokan välillä. Toisaalta muutokset musiikissa ja matematiikassa eroavat toisistaan siinäkin, missä vaiheessa opintoja kiinnostus kääntyy taas nousuun ja kuinka jyrkkä tämä muutos on. Musiikissa se tapahtuu sekä koulussa että sen ulkopuolella 8. ja 9. luokan välillä, matematiikassa oleellisesti loivemmin peruskoulun yläluokilla ja ennen kaikkea siirryttäessä lukioon. Toisaalta musiikissa tapahtuu vielä toinen kiinnostuksen notkahdus lukiossa.

Kuvio 2. Kiinnostus musiikkiin ja matematiikkaan koulussa ja koulun ulkopuolella luokka-asteittain.



Oppiaineiden väliselle erolle tässä asiassa voidaan esittää joitakin mahdollisia syitä. Musiikin kiinnostavuuden nousu yläluokilla voi selittyä murrosiän vaikutuksilla tunne-elämään ja musiikin mahdollisuuksilla auttaa nuoria tunteidensa käsittelyssä; musiikin ja muiden taideaineiden uskotaan laajasti lisääväan lasten ja nuorten pedagogista hyvinvointia koulussa (esim. Sulonen et al. 2010).

Matematiikan kiinnostuksen romahtaminen 7. luokalla voi puolestaan johtua opetussuunnitelmaan liittyvistä tekijöistä eli vaikeaksi ja abstraktiksi koetun algebran (kirjainlaskennan) alkamisesta. Lukiassa oppilaiden huomio keskittyyne enemmän tieto- kuin taideaineisiin, mikä selittänee kiinnostuksen muutoksia erityisesti matematiikassa peruskoulusta lukioon siirtymisen vaiheessa. Toisaalta läheneviin ylioppilaskirjoituksiin liittyvä stressi voi selittää pienehköjä muutoksia lukion 2. ja 3. luokan välillä.

Mielenkiintoinen yhteys Taulukon 1 ja Kuvion 2 tulosten välillä on se, että musiikin ja matematiikan kiinnostavuusjärjestys koulussa ja koulun ulkopuolella säilyy samana 5. luokalta lukion loppuun saakka. Toisin sanoen vaikka kiinnostus näihin oppiaineisiin koulussa ja sen ulkopuolella vaihtelee oppilaiden iän myötä, oppiaineiden sekä koulun ja sen ulkopuolisen toiminnan kiinnostavuudessa ei tapahdu merkittäviä suhteellisia muutoksia.

Vertailtaessa tyttöjen ja poikien kiinnostusta musiikkiin ja matematiikkaan havaitaan, että erot sukupuolten välillä ovat huomattavasti suurempia musiikissa kuin matematiikassa, ks. Taulukko 3. Matematiikka kiinnostaa enemmän poikia koulussa ($t(1639)=2,63$, $p<0,01$) ja koulun ulkopuolella ($t(1640)=2,49$, $p<0,05$), musiikki enemmän tyttöjä koulussa ($t(1640)=-8,19$, $p<0,001$) ja koulun ulkopuolella ($t(1312)=-10,68$, $p<0,001$). Aineiston suuri koko ja keskiarvojen erojen pienuus huomioon ottaen voidaan kuitenkin perustellusti tulkita, ettei matematiikan kiinnostuksessa havaitut erot ole käytännössä merkittäviä. Musiikin osalta tilanne on toisenlainen: näitä tilastollisesti erittäin merkitseviä (ja asteikolla 1–5 vähintään puolen yksikön suuruisia) eroja voidaan pitää oleellisina myös käytännössä.

Taulukko 3. Sukupuolten väliset erot kiinnostuksessa musiikkiin ja matematiikkaan.

	Sukupuoli	N	Keskiarvo	Keskiahajonta	Ka. keskivirhe
6. Musiikki kiinnostava koulussa	poika	712	3,17	1,25	,047
	tyttö	930	3,67	1,23	,040
7. Musiikki kiinnostava koulun ulkopuolella	poika	709	3,41	1,38	,052
	tyttö	933	4,08	1,09	,036
6. Matematiikka kiinnostava koulussa	poika	712	3,07	1,21	,045
	tyttö	929	2,91	1,24	,041
7. Matematiikka kiinnostava koulun ulkopuolella	poika	712	2,54	1,20	,045
	tyttö	930	2,39	1,20	,039

Tarkastelemme seuraavaksi musiikin ja matematiikan kiinnostavuutta motivaatiokäsitteen eräistä muista näkökulmista. Tarkemmin sanottuna selvitimme aluksi, millaisia eroja musiikin ja matematiikan välillä havaitaan oppiaineesta pitämisessä, sen suosituimmuudessa, hyödylliseksi näkemisessä, vaikeaksi kokemisessa ja itsensä ko. oppiaineessa hyväksi kokemisessa, ja sen jälkeen tutkimme, selittävätkö nämä erot musiikin ja matematiikan erilaista kiinnostavuutta koulussa ja koulun ulkopuolella.

Oppiaineesta pitämistä, sen vaikeaksi kokemista ja osallistujien omaa käsitystä kompetenssiaan eri oppiaineissa mitattiin Likert-tyyppisillä väittämällä (Taulukon 4 parit 1–4), joissa 1 = erittäin vähän/ heikko/heikosti/vaikeaa ja 5 = erittäin paljon/erittäin hyvä/hyvin/helppoa sekä lisäksi pyytämällä osallistujia asettamaan oppiaineet suosituimmuus- ja vaikeusjärjestykseen asteikolla, jossa 1 = pidän eniten/vaikein ja 9 = pidän vähiten/helpoin (parit 5–6). Oppiaineiden vertailu tehtiin peräkkäisten otosten t-testin avulla. Yhteenvedo tuloksista on esitetty Taulukossa 4.

Taulukko 4. Oppiaineiden vertailu oppiaineesta pitämisen, suosituimmuuden, vaikeaksi kokemisen ja oman osaamisen arvioinnin mittareilla.

		N	Keskiarvo	Keskiahajonta	Ka. keskiarvo
Pari 1	5. Pidän musiikista	1646	3,60	1,17	,029
	5. Pidän matematiikasta	1646	3,02	1,20	,029
Pari 2	12. Olen hyvä mielestäni musiikissa	1645	3,42	1,17	,029
	12. Olen hyvä mielestäni matematiikassa	1645	3,23	1,14	,028
Pari 3	13. Uskon pärjääväni musiikissa	1608	3,45	1,13	,028
	13. Uskon pärjääväni matematiikassa	1608	3,32	1,10	,027
Pari 4	14. Vaikeaa minulle musiikki	1643	3,61	1,10	,027
	14. Vaikeaa minulle matematiikka	1643	3,16	1,16	,029
Pari 5	8. Suosituimmuus musiikki	1633	4,12	2,63	,065
	8. Suosituimmuus matematiikka	1633	5,68	2,59	,064
Pari 6	18. Vaikeusjärjestys musiikki	1612	6,03	2,60	,065
	18. Vaikeusjärjestys matematiikka	1612	3,98	2,71	,067

Jokaisen muuttujaparin osalta havaittu ero on tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$); testisuureen t itseisarvo vaihtelee välillä 3,79–19,45. Erityisesti erot musiikista ja matematiikasta pitämisessä ja suosituimmuudessa ovat huomattavia ja todellisia myös koko populaation tasolla. Minäpystyvyyssuuttujissa (parit 2–4 ja 6) suurin ero on matematiikan ja musiikin vaikeaksi kokemisessa, omaan kompetenssiin liittyvässä muuttujissa erot eivät tilastollisesta merkitsevyydestään huolimatta ole kovin oleellisia.

Jokainen Taulukon 4 vertailusta tuottaa myös sellaisen tuloksen, joka sopii luonnollisella tavalla yhteen Taulukon 1 tulosten kanssa. Musiikki koetaan helpommaksi oppiaineeksi ja osallistujien usko oman pärjäämiseensä musiikissa on vahvempi kuin matematiikassa. Siitä myös pidetään enemmän. Matematiikka koetaan vaikeammaksi kuin musiikki sekä oppiaineena yleensä että henkilökohtaisella tasolla ja ero yleisellä tasolla on erittäin suuri. Kaiken kaikkiaan oppiaineesta pitämistä ja suosituimmuuteen, vaikeustasoon sekä omaan kompetenssiin liittyviä kokemuksia ja käsityksiä voidaan uskottavasti pitää Taulukkoon 1 liittyvien kiinnostuserojen selittäjinä. Toisaalta asia voidaan nähdä – ainakin joidenkin muuttujien osalta – myös toisin päin: esimerkiksi eroilla kiinnostavuudessa voidaan myös selittää sitä, kuinka vaikeaksi oppiaineet koetaan.

Aineistomme kenties yllättävin tulos on luettavissa Taulukosta 5. Kun osallistujilta kysyttiin oppiaineiden hyödyllisyydestä, he pitivät matematiikkaa musiikkia hyödyllisempänä kaikissa muissa suhteissa paitsi harrastusten sekä muun koulutuksen ja työelämän ulkopuolisen

elämän alueella. Matematiikan merkitystä yhteiskunnassa ja työelämässä pidetään siis suurempana kuin musiikin merkitystä, mutta musiikki nähdään tarpeellisemmaksi oman persoonan ja identiteetin kannalta. Taulukon 5 muuttujat on mitattu samanlaisilla Likert-asteikoilla kuin Taulukon 4 neljän ensimmäisen parin muuttujat, joten myös muuttujaparien vertailu on tehty samalla analyysimenetelmällä kuin Taulukon 4 tapauksessa. Kaikissa vertailuissa keskiarvojen erot ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä paitsi toisen parin osalta, jossa se oli vain tilastollisesti merkitsevä ($t(1624)=-3,34$, $p<0,01$).

Taulukko 5. Musiikin ja matematiikan vertailu hyödyllisyyden näkökulmasta.

		N	Keskiarvo	Keskihajonta	Ka. keskiarvo
Pari 1	19. Hyödyllistä matematiikka	1639	3,82	1,09	,027
	19. Hyödyllistä musiikki	1639	3,10	1,22	,030
Pari 2	20. Hyödyllistä harrastuksissa ja muussa elämässä – matematiikka	1625	3,21	1,18	,029
	20. Hyödyllistä harrastuksissa ja muussa elämässä – musiikki	1625	3,36	1,32	,033
Pari 3	21. Hyödyllistä työelämässä – matematiikka	1623	3,92	1,11	,028
	21. Hyödyllistä työelämässä – musiikki	1623	2,71	1,29	,032
Pari 4	22. Hyötyä jokapäiväisessä elämässä – matematiikka	1630	3,49	1,15	,029
	22. Hyötyä jokapäiväisessä elämässä – musiikki	1630	3,08	1,29	,032
Pari 5	23. Hyödyllistä ponnistelu – matematiikka	1625	3,80	1,12	,028
	23. Hyödyllistä ponnistelu – musiikki	1625	3,09	1,25	,031
Pari 6	24. Hyödyllisyysjärjestys – matematiikka	1600	3,58	2,37	,059
	24. Hyödyllisyysjärjestys – musiikki	1600	6,22	2,47	,062

Yhteenvetona tuloksistamme voidaan sanoa seuraavaa. Matematiikkaa arvostetaan enemmän sekä koulussa että sen ulkopuolella, mutta kiinnostus sitä kohtaan on musiikkia alhaisempi ja se suorastaan romahtaa koulun ulkopuolella. Musiikin osalta voidaan sanoa, että kiinnostus sitä kohtaan liittyy ennen kaikkea sen suureen merkitykseen omissa harrastuksissa ja elämän laadukkaaksi ja mielekkääksi kokemiseen. Tyttöjen ja poikien kiinnostuksessa musiikkiin ja matematiikkaan on selkeitä eroja; musiikki kiinnostaa tyttöjä oleellisesti enemmän kuin poikia sekä koulussa että sen ulkopuolella, matematiikka poikia hieman enemmän kuin tyttöjä.

Erot oppiaineiden vaikeaksi kokemisessa, suosituimmuudessa ja osallistujien käsityksissä kompetensistaan musiikissa ja matematiikassa (Taulukko 4) ovat hyvin yhteensopivia oppiainekohtaisissa kiinnostuksissa ilmenevien erojen kanssa (Taulukot 1 ja 3). Jos kiinnostusmuuttujia yritetään ennustaa yhden selittävän muuttujan lineaarisen regressioon malleilla, Taulukoihin 4 ja 5 liittyvistä muuttujista paras yksittäinen selittäjä sekä musiikin että matematiikan kiinnostavuudelle koulussa on ko. oppiaineesta pitäminen. Edellisen mallin selitysaste on 66,1% ($F_{1,1537}=2997,67$, $p<0,001$) ja jälkimmäisen 68,5% ($F_{1,1531}=3331,12$, $p<0,001$). Samat muuttujat selittivät parhaiten myös oppiaineiden kiinnostavuutta koulun ulkopuolella. Selitysasteet olivat musiikissa 42,9% ($F_{1,1533}=1152,19$, $p<0,001$) ja matematiikassa 52,7% ($F_{1,1531}=1705,80$, $p<0,001$). SPSS:n stepwise-toiminto nosti toiseksi tärkeimmäksi selittäjäksi kaikissa tapauksessa oppiaineen hyödyllisyyden harrastuksille ja muulle elämälle. Tällöin selitysaste nousi noin 5% koulun ulkopuolella ja noin 2% koulussa.

5. Tulosten tarkastelu

Erityisesti Taulukkoihin 1 ja 5 liittyvien tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että osallistujien motivaatio musiikkiin rakentuu ensisijaisesti sisäiseen kiinnostukseen. Matematiikan osalta motivaatio on ulkoisempi. Matematiikan hyödyllisyys saa kuitenkin myös sisäisesti kiinnostumattomia ja siitä vähemmän pitäviä opiskelemaan sitä koulussa. Matematiikan arvostus näyttää perustuvan sen tiedostamiseen, että matematiikan hyvästä osaamisesta ja arvosanasta on hyötyä pyrittäessä miltei mihin jatko-opiskelupaikkaan hyvänsä. Wigfieldin ja Ecclesin terminologiaa käyttäen siihen liittyy siis ennen kaikkea saavutus- ja hyötyarvoja. Tämä tulos on ymmärrettävä, kun muistetaan, kuinka paljon mm. julkisessa keskustelussa ja opintojen ohjauksessakin korostetaan matematiikan merkitystä teknologistuvassa yhteiskunnassa ja akateemisten alojen opiskelussa menestymiselle.

Musiikin arvostus oppilaiden mielessä perustuu Wigfieldin ja Ecclesin käsittein erityisesti kiinnostusarvoon eli mielihyvän ja nautinnon saamiseen; monet nuoret kuuntelevat musiikkia paljon eri medioiden kautta sekä harrastavat soittamista ja laulamista myös koulun ulkopuolella. Taulukossa 5 musiikin hyötyarvoista korostui musiikin hyödyllisyys harrastuksissa ja omassa elämässä, mikä myös tuntuisi liittyvän enemmän sisäiseen motivaatioon kuin muut kartoitetut hyödyllisyysnäkökulmat. Huomiota herättävää hyödyllisyyskäsitusten muutoksissa eri luokka-asteiden välillä oli musiikin hyödyllisyysnäkemysten matematiikkaa jyrkempi heikkeneminen iän myötä. Tämä heikkeneminen oli käytännössä jatkuvaa 5. luokalta lukion loppuun saakka, paitsi musiikissa harrastusten ja muun elämän näkökulmasta: tässä tapahtui väliaikainen mutta selkeä nousu 9. luokan ja lukion 1. luokan ajaksi. Tämän voinee tulkita siten, että musiikki on elämäniloa tuottava ja voimaannuttava tekijä peruskoulun päättymiseen liittyvässä elämän murrosvaiheessa (vrt. Sulonen et al. 2010).

Pelkästään kvantitatiivisen aineiston perusteella on mahdotonta osoittaa motivaation eri osa-alueiden ja siihen vaikuttavien tekijöiden välisiä kausaalisia suhteita, mutta oletamme, että havaitsemamme tulokset selittyvät ainakin osittain musiikin oleellisesti laaja-alaisemmalla ja yleisemmällä henkilökohtaisella harrastamisella ja sillä, että musiikin harrastamiselle on olemassa yhteiskunnassa tukea myös koulun ulkopuolella. Matematiikalle ei ole mitään musiikkiopisto- ja konservatoriojärjestelmän vastinetta Suomessa eikä juuri muissakaan maissa.

Matematiikan kiinnostavuuteen liittyvät tuloksemme ovat hyvin yhteensopivia tuoreimpien matematiikan kansainvälisten osaamisvertailujen tulosten kanssa. Muun muassa luku- ja laskutaitoa mittaavissa PISA-, PIRLS- ja TIMSS-tutkimuksissa on havaittu, että matematiikka kiinnostaa vähemmistöä oppilaista ja kiinnostuksessa tapahtuu laskua neljännen ja kahdeksannen luokan välillä (vrt. Kupari et al. 2012a, 2012b). Myös erot tyttöjen ja poikien välillä kiinnostuksessa näkyvät samanlaisina niin meidän kuin edellä mainituissakin tutkimuksissa, tosin jonkin verran lievempinä.

Mielenkiintoista kuitenkin on, että kiinnostus sekä matematiikkaan että musiikkiin koulussa ja sen ulkopuolella selittyy voimakkaimmin samalla muuttujalla eli oppiaineesta pitämällä. Tämä muuttuja liittyy enemmän sisäiseen kuin ulkoiseen motivaatioon. Toiseksi tärkein selittäjäkin oli molempien oppiaineiden ja kiinnostuksen lajien osalta sama eli oppiaineen harrastuksille ja muulle elämälle hyödylliseksi kokeminen. Hyödyllisyys tästä näkökulmasta liittyy ainakin jollakin tavalla sisäiseen motivaatioon. Tällä perusteella vaikuttaa siltä, että ulkoiset motivaatiotekijät kummankin oppiaineen opiskeluun ovat kaiken kaikkiaan heikompia kuin sisäiset.

Jossain määrin huomiota herättävää tässä yhteydessä on sekin, että Taulukoiden 4 ja 5 muuttujiin liittyvissä regressiomalleissa minäpystyvyyshuomiot eivät nousseet keskeisiksi selittäjiksi. Tämä herättää seuraavanlaisia kysymyksiä jatkotutkimusten aiheeksi: Mitkä tekijät selittävät oppiaineesta pitämistä? Mikä rooli minäpystyvyyteen liittyvillä muuttujilla on oppiaineesta pitämiseen? ■

Lähteet

- Anttila, M. & Juvonen, A.** 2006. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 3. Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Aunola, K.** 2002. Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa? Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS Kustannus, 105–126.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P.** 1993. Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development* 64, 830–847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U.** 1998. Motivation to succeed. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.) *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed.). New York: Wiley, 1017–1055.
- Hannula, M.** 2006. Motivation in Mathematics: Goals Reflected in Emotions. *Educational Studies in Mathematics* 63, 165–178.
- Hannula, M. & Laakso, J.** 2011. The Structure of Mathematics Related Beliefs, Attitudes and Motivation among Finnish Grade 4 and Grade 8 Students. Teoksessa B. Ubuz (toim.) *Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1). Ankara: PME.
- Juvonen A.** 2011. Students' motivation to study music: The Finnish context. *Research Studies in Music Education* 33, 1, 73–88.
- Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H.** 2012. Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa – Musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin. *Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education FJME* 15, 1, 7–23.
- Kosonen, E.** 2001. MITÄ MIELTÄ ON PIANONSOITTOA? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Väitöskirja. *Studies In the Arts* 79. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Krzywacki, H., Laine, A., Hästö, P. & Hannula, M.** 2012. Matematiikan didaktiikka tutkimuksen valossa – kohti kansainvälisyyttä. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedon-alana. Kasvatusalan tutkimuksia* 60. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 250–271.
- Kupari, P.** 2007. Tuloksia peruskoulunuorten asenteista ja motivaatiosta matematiikkaa kohtaan PISA 2003 - tutkimuksessa. *Kasvatus* 38, 4, 316–328.
- Kupari, P., Sulkunen, S., Vetterranta, J. & Nissinen, K.** 2012a. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMMS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kupari, P., Vetterranta, J. & Nissinen, K.** 2012b. Oppijälähtöistä pedagogiikkaa etsimään. Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainvälinen TIMMS-tutkimus Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- McPherson, G. E.** 2007. Children's motivation to study music in schools. Teoksessa R. Faulkner, A. Stanberg & J. MacIntosh (toim.) *Proceedings of Australian Society for Music Education Biennial National Conference* (CD-ROM). Perth, Western Australia, 21–25.
- McPherson, G. E. & Hendricks, K. S.** 2010. Students' motivation to study music: The United States of America. *Research Studies in Music Education* 32, 2, 201–213.
- McPherson, G. E. & O'Neill S.** 2010. Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research studies in Music Education* 32, 2, 101–137.
- O'Neill, S. A. & McPherson G. E.** 2002. Motivation. Teoksessa R. Parncutt & G. E. McPherson (toim.) *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 31–46.

Roesken, B., Hannula, M. S. & Pehkonen, E. 2011. Dimensions of students' views of themselves as learners of mathematics. *ZDM Mathematics Education* 43, 497–506.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55, 68–78.

Sulonen K., Heilä-Ylikallio, R., Junttila, N., Kola-Torvinen, P., Laine, T., Ropo, E., Suortamo, M., Knubb-Manninen, G. & Korkeakoski, E. 2010. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. *Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu* 52. Jyväskylä.

Tossavainen, T., Attorps, I. & Väisänen, P. 2011. On mathematics students' understanding of the equation concept. *Far East Journal of Mathematics Education* 6, 2, 127–147.

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

Viirman, O., Attorps, I. & Tossavainen, T. 2011. Different views—some Swedish mathematics students' conception about function. *Nordisk Matematik Didaktik* 15, 4, 5–24.

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

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

Abstract

In this article, we focus on primary school (grades 5–6), lower secondary school (grades 7–9) and upper secondary school (grades 10–12) students' interest in music and mathematics by analyzing a data (n=1654) collected from schools in 29 Finnish municipalities using a structured questionnaire. This study is a part of a wide international research which began in 2007. We explore the participating students' interest in music and mathematics in and outside school from the point of a view of the liking of the subject, the conceptions about the usefulness and difficulty of the subject, the popularity of the subject, the competence beliefs, and gender. The main results are: 1) interest in music and mathematics varies across the grades in different ways, 2) music is more interesting outside school, mathematics in school 3) mathematics is seen more useful in society and work but music in private life, 4) for both subjects, the views of the usefulness and difficulty of the subjects and the competence beliefs are compatible with the observed differences in interest but the best single explaining factor for interest in the subject is the liking of the subject both in and outside school. ■

Keywords: Interest, primary and secondary school, mathematics, music, motivation.

Ulla Hairo-Lax & Minna Muukkonen

Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin tukena

Musiikkiterapeuttinen näkökulma

Tarkastelun lähtökohtia

Opetusalan ajankohtaisessa keskustelussa Suomessa on perätty huomion kiinnittämistä yhtäältä oppilaiden hyvinvoinnin lisäämiseen ja toisaalta kouluelämän laatuun (ks. esim. Laaksola 2012, 5). Koulun vastuu oppilaan hyvinvoinnista on jo vahvasti kirjattu perusopetuksen tehtäviin (Perusopetuslaki 13.6.2003/477; Opetushallitus 2004) ja teema on keskeinen myös tulevaisuuden peruskoulussa (ks. esim. Opetushallitus 2012; Opetushallitus, OPS 2016). Viime aikoina tehdyissä selvityksissä oppilaiden hyvinvointia onkin koulukontekstissa tarkasteltu (Rimpelä, Rigoff, Kuusela & Peltonen 2009; Rimpelä, Fröjd & Peltonen 2010; Kämppe, Välimaa, Tynjälä, Villberg & Kannas 2008) muiden muassa koulujen toimintakulttuurin, oppimisympäristöjen turvallisuuden, oppilashuollon kysymysten, kouluruokailun, kouluterveydenhuollon, oppilaiden koulukokemusten ja koetun terveyden näkökulmista. Opetusta on hyvinvoinnin näkökulmasta kehitetty kiinnittämisen huomiota oppilaiden erityiseen tukeen, erityisiin opetusjärjestelyihin ja henkilökohtaisiin opetussuunnitelmiin (Opetushallitus 2011). Sen sijaan hyvin vähän on huomioitu opetuksen ytimen, oppituntien ja eri oppiaineiden mahdollisuuksia nuorten hyvinvoinnin edistäjinä. Oppilaan, opettajan ja koko kouluyhteisön on kuitenkin mahdollista oppia hyvinvointia tukevia ajattelun ja toiminnan strategioita erilaisissa koulun oppimistilanteissa. Esimerkiksi Soini, Pietarinen ja Pyhältö (2008, 244–246) kuvaavat pedagogista hyvinvointia oppimisen ja hyvinvoinnin dynaamisena suhteena. Hyvinvointi on edellytys tavoitteelliselle oppimiselle, ja oppiminen puolestaan mahdollistaa hyvinvointia edistäviä muutoksia toiminnassa. He korostavat, että oppimisen kontekstina tulisi olla turvallinen ja hyväntahtoinen sosiaalinen ympäristö johon kiinnittyä. Musiikin ja hyvinvoinnin yhteys on niin ikään esillä ajankohtaisessa keskustelussa, mutta koulun musiikinopetuksen kontekstissa sitä on Suomessa pohdittu vasta vähän.

Tässä artikkelissa nostamme esiin näkökulman musiikinopetuksesta hyvinvoinnin edistäjänä pohtien musiikkiterapeuttisessa viitekehyksessä koulun musiikin ja musiikillisen toiminnan mahdollisuuksia tukea nuoren kasvua. Lähtökohtana tälle koulun musiikinopetuksen ja musiikkiterapian väliselle tarkastelulle ovat aiemmat tutkimuksemme (Hairo-Lax 2005; Muukkonen 2010) ja niiden keskinäinen leikkauspinta juuri hyvinvointi-tematiikan alueella. Hairo-Laxin (2005) väitöstutkimuksessa tarkasteltiin päihdekuntoutujien ryhmämuotoiselle musiikkiterapiaprosessille antamia merkityksiä. Analyysin tueksi valikoitui merkittävät hetket -tutkimusparadigma (mm. Elliot & Shapiro 1992), joka edustaa paljon käytettyä alalajia psykoterapiatutkimuksessa. Merkittävät hetket -tutkimusparadigmaa on hyödynnetty myös musiikkiterapiatutkimuksessa (alun perin mm. Amir 1996). Hairo-Laxin tutkimuksessa merkittävillä hetkillä viitattiin tiivistyneiksi ja voimallisiksi koettuihin hetkiin, jotka toimivat musiikkiterapiaprosessia auttavina tai hidastavina. Muukkonen (2010) väitöstutkimuksessa puoles-

taan tarkasteltiin koulun musiikinopetusta sosiokulttuurisena käytäntönä musiikin aineenopettajien näkökulmasta. Tutkimuksen pääaineistona olivat kahdeksan kokeneen musiikin aineenopettajan haastattelut ja eräänä sen tuloksena oli jäsenyys musiikinopettajien ammatillisista puherepertuaareista (esim. Alasuutari 2006). Opettajapuheen yksi keskeinen repertuaari oli ”terapeuttinen repertuaari”, joka tuo esiin, kuinka opettajat huomioivat musiikin mahdollisuuksia oppilaiden kokonaisvaltaisessa kasvussa. Terapeuttisessa repertuaarissa musiikki merkityksellistyy opetuksessa hyvinvoinnin lisääjäksi. Opettajat tunnistavat ja tiedostavat, kuinka musiikkia voi myös opetustilanteissa käyttää esimerkiksi tunteiden ja mielentilojen säätelijänä. (Muukkonen 2010, 191–192.)

Tarkastelussamme pyrimme rikkomaan musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian tutkimusalueiden perinteiset rajat ja identifioimaan tarve nähdä erityisesti murrosikäisten nuorten koulun musiikkikasvatus myös musiikkiterapian ja hyvinvoinnin näkökulmasta. Luemme musiikin aineenopettajien puhetta (Muukkonen 2010) sekä heijastamme omia kokemuksiamme musiikinopetuksesta koulussa musiikkiterapeuttisen viitekehyksen näkökulmasta tavoitteenamme perustella koulun musiikinopetuksen potentiaalinen merkitys nuoren hyvinvoinnille. Argumenttimme taustalla on kysymys, miten musiikkiterapeuttinen viitekehys selittää koulun musiikinopetuksen hyvinvointia lisääviä aspekteja erityisesti murrosikäisten nuorten kohdalla.

Päätavoitetta tarkentavana tehtävänä jäsenämme, miten koulun musiikintunnin eri toiminnan tavat, erityisesti musisointi ja musiikin kuuntelu, voivat tukea nuoren psyykkistä, sosiaalista ja fyysistä kasvua. Pohdimme myös opettajan näkökulmasta sitä, miten opettaja voi tukea oppilain hyvinvointia, miten terapeuttisuus on läsnä musiikin aineenopettajien eetosessa ja miten se voi toteutua musiikinopetuksen käytännössä. Huomionarvoista on, että jokapäiväisissäkin musiikinopetustilanteissa toimijat ovat alttiita musiikin tuottamille terapeuttisille merkityksille, vaikka eivät niitä aina tiedostaisikaan. Terapeuttisuuden ymmärrämme laajimmillaan sellaiseksi ihmisten väliseksi kanssakäymiseksi, johon sisältyy pyrkimys toisen ymmärtävään auttamiseen (Lehikoinen 1973, 34).

Tarkastelumme keskittyy perusopetuksen yläkouluikäisten musiikkikasvatukseen. Jäsentämällä musiikki ja hyvinvointi -teemaa rakennamme samalla siltaa edeltävien ja tulevien tutkimusten välille. Poikkitieteellisen kartoittavan otteen vuoksi hyvinvointi-teemaa tarkastellaan musiikkiterapiakontekstin lisäksi laajasti sen läheisillä, osittain päällekkäisilläkin tieteenaloilla.

Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteiset tavoitteet ja työtavat

Suomessa musiikkiterapia määritellään kuntoutus- ja hoitomuodoksi, jossa musiikin eri elementtejä käytetään vuorovaikutuksen keskeisenä välineenä yksilöllisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi (Suomen musiikkiterapiayhdistys 2013). Myös musiikkikasvatuksen ilmiötä on viime vuosina kiinnostuttu selittämään musiikkiterapian käsitteistöllä ja tietämyksellä (mm. Lilja-Viherlampi 2005). Ensimmäisiä aiheeseen paneutuvia artikkeleita on ollut Erkkilän (1998) musiikkikasvatuksen ja -terapian rajapintoja tarkasteleva kirjoitus, jossa kirjoittaja pohtii taiteen tehtävää yhteiskunnassa opetuksen ja terapian näkökulmasta, tarkastelee musiikinopetuksen arkisia tilanteita musiikkiterapian valokeilassa sekä liikkuu alueella, jossa kasvatuksen ja terapian rajat hämärtyvät musiikin tuottamien prosessien näyttäytyessä usein samankaltaisina erilaisista tavoitteista huolimatta. Myöhemmin on fenomenologisen tradition pohjalta tutkittu oppilaiden musiikinopetukselle antamia merkityksiä (Lindström 2011), musiikkipsykologisesta näkökulmasta yleisemmällä tasolla musiikin merkitystä nuorille (Saarikallio 2007) sekä musiikkiterapiaa lasten ja nuorten koulunkäynnin tukena (Kiviranta 2009). Turunen (2009) on haastatellut opettajia musiikinopetuksen terapeuttisia merkityksiä yläkoulussa tarkastelevassa pro gradu -työssään.

Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian aloilla on paljon yhteistä niin tavoitteiden kuin käytäntöjenkin tasolla. Musiikkiterapiassa alun perin psykoterapian kentältä peräisin olevat

lähestymistavat korostavat prosessia, jonka tavoitteena on henkilökohtaisen kasvun ja hyvinvoinnin edistäminen sekä erilaisten hoidollisten tavoitteiden saavuttaminen (Byers 2008). Kun musiikkiterapiassa musiikki on lähtökohtaisesti kasvun väline, niin musiikkikasvatuksesta se voi olla sekä kasvun väline että sen päämäärä. Kuten Westerlund (2003) hyvän musiikkikasvatuksen olemusta kuvailee: „..hyvässä kokemuksessa ja elämässä välineiden ja päämäärien tulee integroitua” (Westerlund 2003, 6). Kasvu on päämääränä paitsi kasvatuksessa, myös ihmellisessä elämässä yleensä. Tämän kaksoisnäkökulman mukaisesti musiikkikasvatuksen tehtävä on auttaa oppilasta toimimaan mielekkäästi musiikillisessa ympäristössään, mutta myös kriittisesti tulevaisuuteen suuntautuen. (Westerlund 2003, 6–8.)

Musiikkiterapia lainaa musiikkikasvatuksesta muun muassa tekniikoita ja menetelmiä sekä huomioi kliinisissä käytännöissä pedagogiikan ajankohtaiset suuntaukset. Sekä yleisivistävässä musiikinopetuksessa että musiikkiterapiassa keskeisiä työtapoja ovat laulaminen, soittaminen, musiikin kuuntelu ja paljon käytettyinä liikkeen ja musiikin yhdistäminen sekä säveltäminen ja improvisointi. Suomessa kehitetty kuvionuottimenetelmä (Kaikkonen 2005) on esimerkki alun perin musiikkiterapiatyön tueksi kehitetystä menetelmästä, jonka käyttö on laajentunut musiikin erityispedagogiikan ja yleisen musiikkikasvatuksen alueille. On myös toimintaa, joka alun perinkin asettuu musiikkikasvatuksen ja -terapian välimaastoon. Tällaisista mainittakoon yhteisömusiikki (ks. mm. Higgins 2012) ja yhteisöllinen musiikkiterapia, joissa korostuu musiikin merkitys sosiokulttuurisena ilmiönä. Yhteisöllistä musiikkiterapiaa on toteutettu muun muassa vähemmistökuultuurien edustajien kulttuurin säilyttämiseksi ja hyvinvoinnin edesauttamiseksi (ks. mm. Stige, Ansdell, Elefant & Pavlicevic 2010; Suomen musiikkineuvosto 2008).

Yläkouluikäinen nuori ja koulun musiikinopetus

Perusopetuksen yläluokilla oppilas on tavallisesti 12–15 vuoden ikäinen. Nuoruusiäksi kutsuttava kehitysvaihe sijoittuu ikävuosiin 12–22 vuotta. Sen alkuvaiheen muodostaa 2–5 vuotta kestävä murrosikä. Tätä aikaa kutsutaan myös varhaisnuoruudeksi (Aalberg & Siimes 2007, 15). Tässä artikkelissa käytetään käsitteitä yläkouluikäinen, nuori tai murrosikäinen viittaamaan nuoruusiän vaiheeseen, jolloin oppilas opiskelee peruskoulun yläluokilla (7.–9. lk).

Nuoruusiässä psyykinen kasvu on Aalbergin ja Siimeksen (2007) mukaan voimakasta ja siinä vuorottelevat kehittyminen ja ajoittainen psyykkisten toimintojen taantuminen. Nuori “taistelee itselleen itsenäisyyttä ja oman minuuden kokemusta” (emt., 67). Tämä aika on suuri mahdollisuus psyykkisen kehityksen kannalta. Nuoruusiän psyykkisen kehityksen tapahtumaketjussa ratkaisevaa ovat paitsi aikaisemmat kehitysvaiheet, myös kasvun ja kehityksen voima sekä ympäristön vuorovaikutus. (Aalberg & Siimes 2007, 67–68.)

Nuoruuteen kuuluu kehitystehtäviä, joiden päämääränä on saavuttaa itse hankittu autonomia. Aalbergin ja Siimeksen (2007) mukaan kolme tärkeintä kehityksellistä tehtävää ovat muuttuvan ruumiinkuvan ja seksuaalisen identiteetin jäsentäminen, irrottautuminen vanhemmista sekä kääntäminen ikätovereihin puoleen ja heihin turvautuminen kasvun ja kehityksen aikana. (Aalberg & Siimes 2007, 67–73.) Jäsenämme seuraavassa musiikin tuottamia prosesseja tätä Aalbergin ja Siimeksen (2007) kehitystehtäväjaottelua mukaillen psyykkisistä, fyysisistä ja yhteisöllisistä näkökulmista. Aluksi nostamme musiikin tuottamista psyykkisistä prosesseista esiin teemat “nuori, musiikki ja tunteet”, “musiikki omana tilana” sekä “musiikki objektina”. Sen jälkeen tarkastelemme yläkoulun musiikinopetusta fyysisen kasvun tukena, musiikinopetuksen yhteisöllisyyden merkitystä nuorelle sekä musiikintunnin työtapoja.

Nuori, musiikki ja tunteet

Tutkimusten mukaan musiikki on monissa tilanteissa yläkouluikäiselle kokemuksellisesti merkittävä elämän rikastuttaja. Saarikallion (2007) mukaan nuoret käyttävät musiikkia mielialan parantamiseen ja mielialan hallintaan. Näitä tavoitteita edistäviä strategioita ovat muun muassa musiikin käyttäminen viihdykkeenä sekä elämysten ja mielikuvatyöskentelyn lähteenä. Mu-

siikki myös lohduttaa vaikealla hetkellä, auttaa nuoria elpymään, irtautumaan ei-toivotuista tunnetiloista ja purkamaan tunteita. (Saarikallio 2007, 37.)

DeNoran (2000) mukaan musiikkia voidaan käyttää määrittelemään tai vahvistamaan kulloistakin mielentilaa. Musiikki on paitsi yllyttäjä ja alkuunpanija myös tunteiden säilöjä ja kannattelijä. Nuorille musiikki on tässä mielessä erityisen läheinen ja tärkeä kanava myös koulussa. Sinkkonen (2010) peräänkuuluttaakin emootioiden tärkeyden huomioimista motivaation, oppimisen ja luovuuden alueilla. Kun järkeen vetoaminen juuri yläkouluikäisillä tuottaa usein laihoja tuloksia, voi tunteiden huomioiminen ja valjastaminen hyvän käyttöön toimia oppimista edistävänä asiana. (Sinkkonen 2010, 42–44.)

Psykiatrian näkökulmasta katsottuna persoonallisuusrakenteet ovat murrosiässä vielä keskeneräisiä. Varhaisnuoruudessa kypsyy aivojen alue, joka auttaa ymmärtämään sosiaalisen informaation emotionaalisia puolia, kun taas etuotsalohkon alueet, jotka suodattavat yllykkeitä ja ennakoivat tekojen seurauksia, kypsyvät vasta myöhäisessä nuoruusiässä tai varhaisaikuisuudessa (Sinkkonen 2010, 38–39). Cacciatoren, Korteniemi-Poikelan ja Huovisen (2007, 134–137) mukaan varhaisnuorta riepottelevat usein voimakkaat ja syvältä kouraisevat tunteet, niihin liittyvien aivoalueiden alkaessa nopeasti kehittyä. Nuori on impulsiivinen ja saattaa hetkessä joutua voimakkaiden tunteiden valtaan. Tunnemyllerryksen taustalla oleva hämmennys on helppointa peittää itsevarmuuden ja häpeämättömyyden naamioon. Toisaalta kirjoittajat muistuttavat, että uskaltamisen kokemukset tuovat elämään myös uutta voimaa, raikkautta ja riemua.

Nuori hahmottaa maailmaa itsestä ja omista tunteista käsin. Yläkouluikäisen kehitysvaihetta ajatellen on luonnollista, että musiikki koetaan tärkeäksi ja henkilökohtaiseksi asiaksi elämässä. Aivotutkimuksen (Huotilainen 2010) pohjalta tiedetään, että musiikki puolestaan on tehokas ja nopea tunnevaikutusten synnyttäjä. Musiikki ohittaa kognitiivisen havainnoinnin eli ”järkeilyn” tason ja aktivoi suoraan aivojen syviä osia, jotka vastaavat syvimpien tunteiden säätelystä. Näiden aivojen osien vaikutus muuhun aivotoimintaan ja koko kehoon on erittäin nopea ja voimakas. Samalla myös aivojen mielihyvääalueet reagoivat. (Emt., 2–3.)

Jokainen kasvattaja tunnistaa nuoruusvaiheen tunnemyrskyt. Myös musiikinopettajat huomioivat musiikin merkityksen murrosikäisten tunne-elämälle. Muukkosen (2010) tutkimuksessa eräs musiikinopettaja kuvaa, kuinka musiikkia voi käyttää tunteiden ilmaisukanavana:

[K]un musiikilla on semmonen valtava – se on semmonenilmasukanava, niin kun mikä tahansa taide. Mut et kun mä nyt oon musiikinopettaja niin mä aattelen, että ne oppilaat, jotka tuntee et se musiikki on lähellä itseä, sais siinä keinoja ilmasta itseään. Et sillon kun on paha olo tai – tai onnellinen tai, tai masentunu, tai jotakin mitä tahansa, niin sillon, jos ei tee ite musiikkia, mitä tietysti voi tehdä, niin ainakin tietäs että toi musiikki on tätä tunnetta vastaavaa, että – et mä saan kanavan ilmasta tunteita sillä hetkellä. Ettei ne tunteet jää semmoiseksi epämääräiseksi jutuks, vaan että tajuais, että näinhän mä ajattelen, tältä musta tuntuu.
[Sitaatti musiikin aineenopettajan haastattelusta (Muukkosen 2010, 192)]

Tunteiden reflektointi auttaa tuomaan emotionaaliset elämykset kognitiivisiksi, joka puolestaan edistää tiedostamista, ongelmanratkaisua ja henkistä hyvinvointia (Pennebaker 1990). Tiedostava opettaja on valpas musiikin synnyttämien tunnelatausten havaitsemisessa ja auttaa sellaisten tilanteiden ja ilmapiiirin syntymistä koululuokassa, jossa tunteiden reflektoinnille on mahdollisuus. Oppilaille on toisaalta myös annettava oikeus yksityisyyteen ja lupa olla paljastamatta tuntojaan.

Musiikki omana tilana

Nuori voi tarvita musiikkia oman tilan, yksityisen reviiirin, haltuunottamiseen. DeNoran mukaan musiikin avulla nuori pystyy sulkemaan pois suuren osa ulkopuolisista tekijöistä ja luomaan strukturoidun (ks. DeNora 2000), ennalta arvattavan ja turvallisen äänimaailman. Musiikki sallii jopa suojautumisen hiljaisuudelta, jonka joskus voi kokea ahdistavana tai pelottavana.

Omaan yksityiseen tilaan voi hakeutua musiikkia kuuntelemalla tai ääntä itse tuottamalla. Koulussa soittolaite kulkee mukana ja on päällä oppituntien välillä tai muuten heti kun se vain on sallittua. Myös oma soittaminen voi toimia oppilaalle tapana sukeltaa omaan äänimaailmaan, muiden ulottumattomiin. Tässä tarkoituksessa nuori voi esimerkiksi uppoutua pyörittelemään tiettyä sointukiertoa tai jäädä luokkaan soittelemaan välitunnin ajaksi. Myös opettaja voi tarjota mahdollisuuden oman tilan ottamiseen vaikkapa käyttämällä musiikkia ohjatun rentoutumisen apuna.

Musiikki objektina

Tarkasteltaessa tunteita psykodynaamiselta kannalta niiden taustalla ajatellaan olevan psyykkisiä prosesseja, joita musiikki on sekä tuottamassa että auttamassa. Lehtosen (2010) mukaan sijoitamme merkityksiä musiikkiin, joka taas vaikuttaa välittömästi takaisin merkityksellistyneen uudelleen kullekin ainutlaatuisella tavalla. Musiikki on kuin mikrokosmos, pienoismaailma, jossa on mahdollista käsitellä ja muotoilla mitä tahansa psyykkistä materiaalia. Ajallinen ulottuvuus musiikin maailmassa on rajaton: poissaolevaa voidaan käsitellä tässä hetkessä läsnä olevana. (Emt., 242, 248.)

Oppilas voi kokea musiikin psykodynaamisen käsittein ilmaistuna hyvänä objektina, jolloin musiikki edustaa joko selfobjektia tai transitionaaliobjektia. Winnicott (1971) kirjoittaa *transitionaaliobjektilla* tarkoitettavan suojaavaa välimatkaa subjektin ja sillä hetkellä havaittavan todellisuuden välillä. Transitionaaliobjektin luominen edustaa Winnicottin (1971) mukaan luovaa ongelmanratkaisua, jossa ihmisen mieli ei ole enää riippuvainen senhetkisestä todellisuudesta, vaan se voidaan symbolisesti täyttää poissaolevalla. Transitionaalimaailmassa mikään ei oikeasti mene rikki, kukaan ei vahingoitu, eikä ketään tarvitse suojella. Musiikki tulee avuksi, jos senhetkinen todellisuus tuntuu pelottavalta ja vieraalta tai sanoja ei löydy tuntemusten ilmaisemiseen. Musiikin avulla nuori voi kertoa itsestään ja kokemuksistaan turvallisessa, mahdollisuuksia täynnä olevassa tilassa. Musiikin transitionaaliobjektikäyttö edellyttää ympäristöä, jossa henkilö voi siirtyä leikin ja mielikuvituksen maailmaan. Esimerkiksi tietystä kappaleesta voi tulla ihmiselle eräänlainen transitionaaliobjekti. Myös soitin voi toimia transitionaaliobjektina, jolloin siihen varautuu psyykkistä energiaa, esimerkiksi tietty tuntuma, henkilökohtaisia muistoja tai personointia vaikkapa soittimelle annetun nimen muodossa (Lehtonen 2011, 247). Koulumaailmassa oppilaat saattavat esimerkiksi ihasua kappaleeseen, jonka soittamista toivotaan herkeämättä tai leimautua tiettyyn soittimeen, joka seuraa heitä koko kouluajan.

Psykoanalyttisen teorian mukaan musiikki *self-objektina* toimii minän jatkeena suojaan ihmistä sisäiseltä ja ulkoiselta kaaokselta. Lehtonen (2011, 248) kirjoittaa, että self-objekti voi liittyä psyykkiseen hätään, johon musiikki kutsutaan apuun tekemään sellaista psyykkistä työtä, johon ihminen ei muuten pystyisi. Tämän kaltaisissa ilanteissa, joissa levoton psyykinen energia sitoutuu musiikkiin, musiikista puhutaan Lehtosen mukaan psyykkisen sitomisen välineenä.

Lehtosen (2011) mukaan sitominen on regressiolle vastakkainen, tietoisuuteen ja integraatioon tähtäävä periaate, jossa levottomana ahdistuksena esiintyvä viettienergia etsii objektia johon sitoutua. Sitomisessa primaariprosessin liikkuvat energiavaraukset (kateksit) varaavat traumaattiset mielen sisällöt psyykkisellä energialla, joka mahdollistaa niiden integroitumisen ensin esitietoiseen ja sen jälkeen tietoiseen järjestelmään (Ego). Sitomisessa Ego työostää, käsittelee ja integroi kokemuksia esimerkiksi sanoihin tai musiikin jännitteisiin. Onnistunut sitominen tuottaa oivalluksen ja inspiraation kokemuksia, joiden yhteydessä Ego vahvistuu sekä näkee itsensä ja ongelmansa uudella tavalla. Vapautunut energia auttaa löytämään uusia luovia ratkaisuja. Prosessi myös helpottaa seuraavia sitomistapahtumia. (Lehtonen 2011, 248–249.)

Oman opettajakokemuksemme mukaan yläkouluikäiset saattavat valita musiikintunnilla hyvinkin synkkiä teemoja käsitteleviä lauluja, jotka heijastavat heidän pohtimiaan suuria elämän ja kuoleman kysymyksiä. Musiikkiin he voivat sijoittaa aggressiivisia tunteita, kuten hermostuneisuutta, ahdistusta ja raivoa. Tavallisissa oloissa estynyt tunteiden ja turhautumisten ilmaisu voi purkautua myös katarssina, jolla tarkoitetaan emotionaalisen tilan laukeamista ja

purkautumista tässä tapauksessa musiikillisen työskentelyn avulla. Katartiset kokemukset toimivat puhdistavana Egon jännityksen lieventäjänä, jolloin Egon muistaminen ja ymmärtäminen parantuu (Ahonen 1993, 107). Koulussa tällainen voimakas läpieläminen voi näkyä esimerkiksi rumpujen hillittömänä transsinomaisena lyömisenä tai lauluun eläytymisenä aina liikkuttamiseen saakka. Musiikki voi tuoda lisää sävyjä ja näkökulmia murrosikäisen mieltä askarruttaviin asioihin. Samalla ymmärrys itsestä lisääntyy.

Yläkoulun musiikinopetus fyysisen kasvun tukena

Murrosikäiselle on tyypillistä fyysisen minän tutkiskelu ja vertailu ikätovereihin. Kuten edellä mainittiin (Aalberg & Siimes 2007), murrosiän eräänä kehityksellisenä tehtävänä on seksuaalisen identiteetin ja muuttuvan ruumiinkuvan jäsentäminen. Kehitysvaihetta voi kuvata sisäisenä kamppailuna voimistuvien seksuaalisten ja aggressiivisten viettilykkeiden aiheuttaman hämmennyksen kanssa (Sinkkonen 2010, 15). Myös fyysisen kasvun psykologiset seuraukset vaativat Aalbergin ja Siimeksen (2010) mukaan itsen uudelleen määrittelyä. Muun muassa pään, käsien ja jalkaterien koon suhteettomuus muihin mittoihin nähden hämmentää murrosikäistä. Raajojen nopea kasvu myös vaikeuttaa liikkeiden koordinaatiota ja saattaa tehdä murrosikäisestä kömpelön ja epävarman. Tässä vaiheessa nuori saattaa pyrkiä mielellään olemaan huomaamaton, kunnes kehon suhteiden tasapainottuminen nuoruusiän kuluessa vähitellen johtaa oman ruumiin haltuunsaamiseen. (Aalberg & Siimes 2007, 15, 34.)

DeNora (2000, 85) käyttää ilmaisua kehollinen epävarmuus tai turvattomuuden tunne (embodied insecurity) tilanteesta, jossa keho ei pysty kokoamaan itseään organisoituneeseen tilaan tai orientoitumaan paikkaan ja/tai tilaan tarkoituksenmukaisesti. Henkilö voi käyttää suoritettavaan liikkeeseen liikaa tai liian vähän energiaa tai ei pysty koordinoimaan ja hallitsemaan liikkeitä tilanteeseen nähden optimaalisella tavalla. Murrosikäisellä suhde nopeasti muuttuneeseen kehoon saattaa hetkittäin olla juuri tällä lailla epäorganisoitunut.

Jos oma keho tuntuu vaikeasti hallittavalta, voi musiikki toimia proteesin tavoin laajentaa kehon toimintakykyä. Musiikki toimii tällöin kontrastisena rakenteena, jota vasten oman kehon rajaviivat piirtyvät niin että jokaisen liikkeen todellisuus voidaan kontekstualisoida uudelleen osaksi musiikillista rakennetta. Liikkeestä tulee musiikin siivittämänä luontevaa ja tarkoituksenmukaisempaa. Musiikkia vasten voidaan peilata ja muokata kehollisia prosesseja, kuten liikettä (keinuminen, hyppiminen), psykologisia tiloja (turhautuminen, ilo) ja ko-reografista yhteistyötä (tanssiasteleet). Musiikkia voidaan käyttää myös olotilan tunnistamiseen, havainnointiin (mielihyvää, kipua, väsymys) ilmentämiseen tai motivaation nostattamiseen (ennalta valmistautuminen johonkin toimintaan) ja se voi myös vaikuttaa suoraan energiatasoon ja kestokykyyn. (DeNora 2000, 98.)

Voidaan ajatella, että musiikin avulla eri aistien kautta sekä niiden välillä tapahtuu kehollista "ajattelua". Amodaalinen eli aistien välinen havaitseminen ilmenee Lehtosen (1996) mukaan synestesiaoina, kuten kosketuksen kokemuksena ilman kosketusta, kokemuksena liikkeestä ilman liikettä tai erilaisina fyysis-psykkisinä tuntemuksina tai mielikuvina. Musiikki voi myös aktivoita varhaisen kokemusmaailman ruumiillisia muotoja eli vitaaliaffekteja (esimerkiksi äidin ja lapsen kommunikaatioon liittyviä asentoja, värähtelyjä, emotionaalisia vaikutelmia), jolloin musiikki koetaan liikemielikuvina, kuten räjähtävänä, keinuvana, hiipuvana ja niin edelleen. Musiikki toimii näin myös auditiivisena kanavana ihmisen ei-kielellisiin kehitysvaiheisiin. (Emt., 68–71, 243.)

Musiikki toimii kehossa näin ollen monensuuntaisesti. Se paitsi perustelee kehollista toimintaa tehden liikkeestä mielekäästä, myös antaa voimaa ja motivaatiota jatkaa kehollista toimintaa siitä saadun mielihyvän motivoimana. Murrosikäinen voi monessa mielessä saada musiikista turvaa ja palkitsevaa palautetta oman muuttuneen kehonsa hallinnasta.

Musiikinopetuksen yhteisöllisyyden merkitys nuorelle

Yläkouluikäistä koettelevat paitsi itsenäistymistarpeet, myös halu palata riippuvuuteen. Eräänä kehitystehtäväänä nuori pyrkii irrottautuminen vanhemmista ja heidän toiveistaan luoden vähitellen uuden, aikuisemman suhteen vanhempiinsa. Hetkittäin ristiriitainenkin varhaisuoruuden tilanne näkyy vaihtelevana käytöksenä vanhempia kohtaan. Lapsenomainen käytös vaihtelee tilanteiden kanssa, joissa varhaisnuori kokee vanhemmat itsenäistymispyrkimystensä esteeksi. (Aalberg & Siimes 2007, 68–69.)

Ruumiinkuvan jäsentymisen ja vanhemmista irrottautumisen lisäksi Aalberg ja Siimes (2007) määrittelevät nuoruusiän kehitystehtäväksi turvautumisen ikätovereihin kasvun ja kehityksen tukena. Vertaisryhmä tukee varhaisnuorta yksinäisyyden ja ahdistuksen hallinnassa ja antaa uskallusta toteuttaa asioita, joihin yksin ei ehkä olisi rohkeutta. Ryhmä tarjoaa jaetun identiteetin, jonka kautta yksilöllinen identiteetti vähitellen löytyy. (Aalberg & Siimes 2007, 67–73, 89–90.) Musiikintunti onkin potentiaalisesti tärkeä sosiaalinen tapahtuma, kuten musiikinopettaja ”Pekka” kuvaa:

Tän ikästen nuorten kanssa – tää on loistava tilaisuus niitten keskinäisten suhteitten kehittämiseenkin. On todella onnellista olla tällasten nuorten kans tekemisissä, joil on taito ja halu, ja sit ne on sosiaalisestikin aika hyvin ryhmäytyvä, ryhmässä toimeen tuleva porukka. Esimerkiks näil tytöillä, kun ne pääsee laulamaan vaikka Be, Äëbop, Äëa, Äëlulan tähän näin [...] ni niil on niin kauheesti hiuksia laitettavana ja niitä napapaitoja. Pojat on tuolla, oikein tiä millai ne olis. On tavattoman paljon semmosta – mä kutsuisin jopa tervettä silmälläpitoa toinen toisistaan täällä. Mä ajattelisin sen näin, että näille ei mahdollisesti ehkä ole viikonloppuisin tämmöstä, ei oo diskoo tai kokoontumisjuttuu, mis ne vois olla. Eräällä tavalla tätä vois pitää jonkinnäkösänä [naurahtaa] – heidän jopa vapaa, Äëajan tämmösenä seurustelutapahtumana-kin tätä musiikkituntii. Kun siin on mukana tää ilmaisu vielä, tää laulu tai soitto, ni se antaa siihen semmosii – semmost ihan uskomatonta ulottuvuutta. Voi ne tuol koulun käytävilläkin peilin edessä meikata ja kammata, mut siel on vaan tytöt sit peilin edessätt pojat on jossakin muualla, mut tää ne on yhdessä. Siis se on jotakin – se on uskomatonta. [Sitaatti musiikinopettajan haastattelusta (Muukkonen 2010, 163)]

Nuori haluaa nähdä itsensä kyvykkäänä ja onnistuneena yksilönä niin lähiympäristössään kuin yhteiskunnassakin. Hänelle on tärkeää kuulua ryhmään ja saada sen hyväksyntä. Ryhmää tarvitaan muun muassa vanhempien arvomaailmasta irtautumiseen. Ryhmä koului sosiaalistumaan sen arvoihin, asenteisiin ja normeihin, mikä voi myös aiheuttaa nuorelle paineita. (Aaltonen ym. 2003, 94–95.)

Usein varhaisnuorten ryhmät ovat spontaanisti kokoontuvia massaryhmiä, joissa kokeillaan rajoja, ilmaistaan ajatuksia, tunteita sekä puretaan eroottisia ja aggressiivisia latauksia. Tämä tulee näkyviin esimerkiksi massiivisina ryhmäilmiöinä rock-konserteissa. Nuorisokulttuurin symbolit yhdistävät murrosikäistä ikätovereihin ja auttavat eriytymään aikuisten hallitsemasta valtakulttuurista. (Aalberg & Siimes 2007, 71–73.) Musisointi on esimerkki parhaimmillaan hyvää tekävästä yhdessäolon muodosta, jota voidaan toteuttaa koulussa ja johon voidaan siellä saada välineitä ja ohjausta.

Pohtiessaan musiikin opiskelun merkityksiä koulussa nuoret nostavat Lindströmin (2011) tutkimuksen mukaan tärkeimmäksi juuri yhteisöllisyyden: parhaimmillaan yhteismusisoinnissa toteutuvat aito kiinnostus ja kunnioitus toista kohtaan, luottamus, sallivampi käyttäytymisen muihin aineisiin verrattuna, yhteisölliset oppimiskokemukset ja onnistumiset sekä mahdollisuus kehittyä musiikissa yhteisön jäsenenä. Myös Muukkoson tutkimuksessa (2010) musiikinopettajat nostavat niin ikään esiin yhteisöllisyyden merkityksen ja erityisen mahdollisuuden juuri koko luokan musisointiin osallistavassa yhteismusisoinnissa. He korostavat turvallista ilmapiiriä ja hyvää ryhmädynamiikkaa yhteismusisoinnin edellytyksenä. (Muukkonen 2010, 167.)

Psykodynaamisesta viitekehuksesta tarkastellen vitaaliaffektien (ks. edellä) tajuamisella ja yhteismusisoinnilla on yhteys, joka ilmenee tunteen kokemisena sisällöstään irrotettuna, kollektiivisesti koettuna yhteisenä tunnevireenä. Kokemus on yhteydessä empatiakyvyn kehittymiseen, vastavuoroisen ymmärryksen ja aikaansaamisen kokemuksiin sekä yhteisöllisyyden kokemuksen vahvistumiseen. (Lehtonen 2011, 245–246.) Kuten Sinkkonen (2010, 177) toteaa, empatiakyky voi kehittyä vain empatian kokemuksesta. Yhteismusisointi koulussa antaa erilaisissa kokoonpanoissa tilan tälle kokemukselle läpi kouluajan.

Musiikkiterapeuttinen näkökulma musiikintunnin työtapoihin

Vallalla olevan käytännön mukaisesti yläkoulun musiikinopetuksen keskeisimpiä toiminnan muotoja ovat yhteismusisointi laulaen ja soittaen, musiikin kuuntelu sekä musiikkitiedon opiskelu. Musiikkiterapeuttisesta näkökulmasta laulun ja soiton opiskeluun liittyy erilaisia psyykkisiä ja fyysisiä prosesseja. Nostamme seuraavassa eri työtapojen yhteydessä esimerkinomaisesti esiin joitakin näistä havainnollistaaksemme prosessien kietoutumista musiikilliseen toimintaan.

Soittaminen

Sitten tosiaan ihan kiva nuista kun otetaan mikit ja kaikki ja lauletaan ja ollaan ihan niin kun oikee bändi. Saajaan joku kappale sitten kuulostamaan. Apulantaa on soitettu – helpot soinnut. Jossakin kohassa kun polkastaan särö päälle niin silmät leviää – ja pieni tyttö siellä soittaa, että voi ihme – lähteekö tämä minusta tämä ääni. [Sitaatti musiikin aineenopettajan haastattelusta (Muukkonen 2010, 138)]

Kuten laulettaessa oma ääni (ks. tarkemmin alaluku ”Laulaminen”), myös soitettaessa instrumentti voi toimia koulussa oppilaan oman persoonan laajentumana, johon saadaan soittimen volyyymilla, sointivärillä ja teknisillä mahdollisuuksilla lisää ilmaisun potentiaalia. Käsien kosketeltava instrumentti saatetaan äänen henkilökohtaisuuden ja äänenmurroksen haasteiden tähden kokea lauluääntä turvallisempaan ilmaisun välineenä.

Soittamisen maailmaa on yläkouluikäisten kanssa usein helppo lähestyä nuorten oman musiikin kautta. Tervon (2003) analyysi rockista moniin nuoriin vetoavana musiikinlajina pätee myös rockiin pohjautuviin nykymusiikin trendeihin. Tervo kuvailee rock-musiikkia vahvasti fyysisesti koettavana musiikinlajina, joka antaa tilaa fantasioille ja johdattaa nuorta kodin suojista kohti itsenäisyyttä. Rock-musiikki syntyy eri elementtien (korostettu rytmi, melodia, soundi, volyyymi, lyriikka) sopivasta yhdistelmästä mielikuviin ja ulkoisiin tekijöihin (ryhmä, pukeutuminen). Yläkouluikäiset nuoret ovat kehitysvaiheensa tähden herkkiä kokemaan juuri näitä musiikin elementtejä. Voimakas volyyymi vaikuttaa suoraan ruumiiseen vibraation kautta ja rockin tasaisena sykkivä luja pulssi on yhtä aikaa turvallinen ja kiihottava. Pojat ovat perinteisesti saaneet kokea ihailua ja korostaa maskuliinisuuttaan rockin soittamisen kautta, kun taas tytöt ovat rytmin ja volyymin suojassa tuoneet esiin läheisyyteen ja omaan ruumiiseensa liittyvää ilmaisua, joskin roolit ovat jo hyvän aikaa menneet ristiinkin tässä mielessä. Tervo huomioi myös, kuinka musiikin ja lyriikan yhdistelmä antaa tulkinnan välineen nuoruusiässä muuttuville tuntemuksille.

Instrumentin hallinta sinänsä voi tuottaa soitettaessa tärkeitä Egon hallinnan kokemuksia. Lehtosen (2010) mukaan oikein asetettu vaatimustaso antaa mielihyvän ja oivaltamisen kokemuksia. Turvallisessa ympäristössä voidaan uusia asioita kokeilla hallitusti, epäonnistumisiakin sietäen. (Lehtonen 2010, 250–251.) Soittaminen tuottaa myös kehollisella tasolla voimallisia kokemuksia. Musiikki auttaa kehon potentiaalini löytämisessä, fyysisen toiminnan tukemisessa ja jopa kehon ”unohtamisessa” kehollisen toiminnan integroitua luontevaksi osaksi musiikillista toimintaa. Nuori saa musiikista kuulohavainnon ja kehollisen toiminnan yhdistyessä jopa extreme-elämyksiä sallituissa rajoissa.

Suomessa koulun musiikinopetuksessa keskeistä on toiminnallisuus, joka ilmenee oppitunneilla erityisesti yhteismusisointina (ks. esim. Ray 2004; Muukkonen 2010). Yhdessä laulaminen ja soittaminen tarjoavat koulukontekstissa mahdollisuuden yhteisölliseen, yhteiseen päämäärään tähtäävään toimintaan. Oppitunnille kokoontuva ryhmä muodostaa ajallisessa ulottuvuudessa ainutkertaisen, juuri tietyistä henkilöistä koostuvan ryhmän, jossa oppilaat ja opettaja kohtaavat yksilönä monentasoisessa ja -laatuissa vuorovaikutuksessa. Musiikinluokassa myös luokkatila varustuksineen on osa kohtaamisen kontekstia. Musiikin saamat merkitykset pohjautuvat siihen, kuinka kukin oppilas musiikkiin orientoituu, kuinka sitä kuunnellessaan tai musisoidessaan tulkitsee ja miten oppilas sijoittaa kokemuksen henkilökohtaiseen musiikilliseen karttaansa ulkomusiikillisten assosiaatioiden (tapahtumapaikan, muiden tapahtumien ja muiden ihmisten) kentässä (ks. DeNora 2000). Musiikintunti situaationa luo näin ainutlaatuisen lähtökohdan musiikin kentässä syntyville psykofyysisille kokemuksille.

Yhteismusisointikäytännössä, ns. luokkabändisoitossa, opettajien yleisenä peruslähtökohdaksi on koko luokan osallistaminen, aiemmista taidoista tai taipumuksista riippumatta (Muukkonen 2010, 179). Luokkabändiä voi verrata yhteiskuntaan pienoiskoossa. Yhdessä musisointi harjoittaa oman paikan ottamista ja toisten huomioimista. Pohdittavaksi saattaa nousta myös myös eettisiä kysymyksiä. Oppilaan täytyy tulla kuulluksi ja saada ottaa sellainen rooli, joka lopputuloksen kannalta on mielekäs tai joka hänelle kulloinkin sopii. Musiikki on luomassa moniulotteista suhdeverkostoa läsnä olevien kesken, suhdeverkostoa jossa ”soiden liikkuvat muodot kohtaavat ihmisen psykofyysisten prosessien muotoja sekä kunkin sisäisessä maailmassa että vuorovaikutuksessa ihmisten välillä” (Lilja-Viherlampi 2007, 297–298).

Laulaminen

Koulussa oppilas on mukana musisoivassa ryhmässä omana yksilönään. Erityisesti laulaessa oma persoona on vahvasti mukana. Mitchell (2008) kuvaa ääntä oman identiteetin ilmentymänä verraten sitä käsialaan tai sormenjälkeen. Oma ääni, soitettu tai laulettu, on autenttisesti oppilaan oma (emt., 47), joka samalla soi harmoniassa muiden kanssa. Laulaminen antaa mahdollisuuden äänen monipuoliseen käyttöön ja keinon tuoda omaa persoonaa esille. Laulamissa tunnutaan paljastavan enemmän minuutta ja omaa persoonaa kuin käsin kosketeltavan instrumentin välityksellä. Kuten Numminen (2005, 70–71) toteaa, laulamissa paljastuu äänen kautta jotain yksityisestä minästä. Laulukokemuksia värittävät tunteet aina uhasta ja ahdistuksesta onnen ja ilon tunteisiin, jopa yhtäaikaisesti.

Musiikin aineenopettajat korostavat laulamisen merkitystä musiikinopetuksessa (Ray 2004; Muukkonen 2010). Se on tärkeä musisoinnin ja yhdessä toimimisen muoto musiikin-tunneilla. Tutkimusten mukaan opettajat ovat kuitenkin huolestuneita oppilaiden laulamatto-muudesta ja pitävät laulunopetusta erityisesti yläkouluikäisten kanssa joskus haastavana (Ray 2004, 200; Muukkonen 2010, 169), osin juuri Nummisen yllä mainitsemista syistä. Numminen (2005) ehdottaakin, että koulussa tulisi kaikilla olla mahdollisuus kehittää laulutaitoaan, myös sellaisten, jotka tuntevat itsensä epävarmoiksi tai joilla on vaikeuksia laulaa nuotilleen. Improvisoivassa hengessä, ilmaisullisin ulottuvuuksin ja liikettä avuksi käyttäen voitaisiin pyrkiä moniulotteiseen laulutaidon haltuunottoon. Näin kaikki oppilaat voisivat täysipainoisesti ja tasa-arvoisesti olla mukana laulunopiskelussa. (Numminen 2005, 70–71, 260–261.)

Huomionarvoista on, että laulujen sanat tuovat musiikkikokemukseen uuden ulottuvuuden. Lehtosen mukaan sanat ovat unisymboleihin verrattavia metaforia ja ne tuovat kielen sanattomalle, ollen laulajan tai kunkin kuulijan tulkittavissa omalla tavallaan (Lehtonen 2011, 240). Sanat voivat olla nuorelle myös keskeinen lempimusiikin kriteeri.

Musiikin kuuntelu ja rentoutuminen

Nuorelle läheinen musiikki on kiinteästi sidoksissa identiteettiin ja voi olla myös fyysisesti vahva kokemus. Yläkouluikäiset esittelevät opettajakokemuksemme mukaan mielellään omaa lempimusiikkiaan ja suosikkiartistejään. Koulussa mahdollisuuden oppilaan oman mielimusii-

kin esittelyyn voi rakentaa vaikkapa levyraadin muodossa. Voidaan ajatella, että kuunnellesaan mielimusiikkiaan nuori samalla kuulee itsensä musiikissa. Nuori saattaa jopa olla “genre-riippuvainen”, kuten eräs nuori suhdettaan lempityylilajiinsa kuvailee (Sinkkonen 2010, 19). Musiikkiin voi sijoittaa oman “musiikillisen minänsä”. Kun musiikki tai sen edustama tyyllilaji ajan kuluessa menettää merkityksensä, sen paikan ottaa jokin toinen musiikki tai idoli. Tapa samaistua tällä tavoin musiikkiin on tyypillistä identiteettityöskentelyä nuorilla tai nuorten edustamalla ryhmällä. (DeNora 2000.) Jakamalla musiikillisia mielikuvia muiden nuorten kesken yksityinen kokemusmaailma laajenee yhteiseksi ja saa nuorisokulttuurisen muodon (Tervo 1991), jota koulu osaltaan musiikin kuuntelun yhteydessä voi tukea. Oppilaan oman musiikin kuuntelun kautta myös opettaja saa mahdollisuuden tutustua oppilaan henkilökohtaiseen todellisuuteen ja lisätä ymmärrystään oppilaiden musiikkisuhteesta heidän mielimusiikkinsa kautta (Erkkilä 1998).

Musiikkiterapiaprosessissa musiikki parhaimmillaan käynnistää ja helpottaa psyykkisiä prosesseja psyykkisen energian sitomisominaisuuden kautta (Lehtonen 2011, 249). Tämän seurauksena terapoitavan musiikkimaku usein terapiaprosessin myötä muuttuu ja kehittyy. Uusia maailmoja avautuu paitsi ulkoisesti kuultavassa musiikissa myös mielen sisäisessä maailmassa. Musiikinopetuskontekstissa oppilaan tutustuttaminen uusiin musiikkikulttuureihin, musiikin lajeihin ja tyyliin on oleellinen osa musiikillista toimintaa. Musiikillinen minä (ks. DeNora 2000) muuttuu ja saa lisää ulottuvuuksia saadessaan tuoreita ärsykeitä. Muukkosen (2010) tutkimuksessa opettajat kertovat lähtevänsä nuorille tutusta musiikista ja laajentavansa musiikillista palettia siitä käsin tavoitteenaan musiikillisen maailmankuvan laajentaminen, “ikkunoiden avaaminen” (Muukkonen 2010, 185).

Niin jos ajattelee normaalia nuorta tai ketä tahansa ihmistä, niin yleensä sillä on yksi [musiikki-jikkuna auki. Tai että sillä saattaa olla yksi mielimusiikki, se kuulee sitä ja se tykkää siitä ja se kuuntelee sitä aina. Niin mun tehtävä on avata näitä ikkunoita, mahdollisimman paljon näitä ikkunoita. Että täällä on tämmöistä musiikkia ja tämmöistäkin on ja tuonkin voi avata. Ja sitten mä toivon, että se oppilas uskaltaisi itse ruveta aukasemaan näitä ikkunoita. Ja kun se on käynyt tämän koulun, niin sitten sillä olisi jo mahdollisimman monta näitä ikkunoita auki, että se osaisi avata ne. Mutta että sitten sen jälkeen se rupeis itse aukasemaan.

[...] *Samalla lailla kun ihmisestä tulee ystävä, niin sitten sitä voi käyttää avuksi – musiikista voi olla apua jossain tilanteessa, ihan niin kuin ystävästä voi olla apua. Ja mitä enemmän on niitä ystäviä, niin sen useampaan tilanteeseen saa apua silloin kun tarvitsee. Jos kuuntelee vain yhtä musiikkia, niin on vain yksi ystävä. Ja jos se ystävä ei esimerkiksi osaa – kuunnella sua tai olla – auttaa, sitten ei ole muita ystäviä. Mä ajattelin, et mitä enemmän tuntee erilaisia musiikkeja niin sitä enemmän saa tukea sille omalle persoonalle, oman persoonan eri puolille. [Sitaatti musiikin aineenopettajan haastattelusta (Muukkonen 2010, 158)]*

Koulussa musiikin kuuntelu katkaisee oppilaan työpäivän ja sallii hetkeksi viipymisen mielen sisäisessä maailmassa. Musiikin kuuntelua voi käyttää koulussa myös rentoutumiseen. Luokassa hyvää oloa edistävästä rentoutumisesta hetkestä syntyy parhaimmillaan luokan ilmapöytä rakentava kokemus, kuten musiikinopettaja seuraavassa sitaatissa kertoo.

[O]n valot pois päältä ja musiikki soi ja tääl on ihan hiljasta. Ja ne sanoo just ett se on niin mukavaa keskellä muun koulupäivän kokee jotain semmostakin. Se oli niin ihanaa pitää semmosta oppituntia, jossa ei ollut minkäänlaista tavoitetta oppimiseen. Vaan sai pelkästään, et hei nyt me rentoudutaan. Nyt me kuunnellaan hyvää musaa. Ja valot pois ja näin. Ja oppilailta tuli palaute, mä taisin äsken sanoakin, tosi kivaa et on tämmöistäkin ilmapöytä. Ja tämän puuttuu Suomen koululaitoksesta, ala-asteesta lähtien. [Sitaatti musiikin aineenopettajan haastattelusta (Muukkonen 2010, 175)]

Vaikka oppimistavoitetta ei rentoutumiselle osoitettaisikaan, voidaan kehoa kuuntelemalla havaita rentoutumisen vaikutuksia omaan kehoon. Jos miellyttävä olo saavutetaan, sitä on myös helpompi tavoitella myöhemmin uudelleen. Tutkimusten mukaan musiikilla on fysiologisia vaikutuksia, jotka voivat vaikuttaa oppilaan työvireeseen. Musiikki lisää endorfiinin tuotantoa sekä aktivoi aivoja (Wigram, Pedersen & Bonde 2002). Rauhallinen musiikki paitsi laskee sydämen sykettä, myös vähentää lihasjännityksiä (Punkanen 2011). Musiikin on myös todettu virkistävän, rauhoittavan, cheyttävän itseluottamusta sekä parantavan keskittymis- ja suorituskykyä (Leppänen, Aho, Harju & Gockel 1999, 26).

Yläkouluikäisten tapauksessa on hyvä huomioda, että musiikkimaulla (ks. mm. Wigram, Pedersen, Bonde 2002, 138) on vaikutuksensa rentoutumiseen. Joku rentoutuu rauhallisesta instrumentaalimusiikista ja toinen heavy metal -musiikista. Musiikin aivotutkimuksen puolelta stressitason onkin havaittu laskevan henkilön kuunnellessa oman makunsa mukaista, miellyttäväksi kokemaansa musiikkia (Huotilainen 2011, 40–41).

Säveltäminen ja improvisointi

Yläkouluikäisen nuoren mieli on pitkälti vapaa aikuismaailman rajoituksista. Luovuus ja fantasiointi ovat keskeisessä asemassa elämässä. Skinnari (2004, 111–114) näkee kasvatusfilosofisesta näkökulmasta yläkouluikäisen elävän elämänkaarensa kauneuden ja totuuden eestosten siirtymäkautta. Tämän takia koulun pitäisi hänen mukaansa tarjota toiminnallis-käytännöllistä ja taiteellista toimintaa älyllisesti suuntautuneen toiminnan vastapainoksi. Taide-elämysten kautta nuori voi saada arvokkaita, arjen yläpuolelle kohottavia kokemuksia.

Luovan toiminnan merkitys nuoren mielenterveydelle on näin ollen tärkeä. Sellaiseen osallistuttuaan hän ei ole koskaan entisensä, vaan on saanut näkymän toiseen todellisuuteen. (Sinkkonen 2010, 247, 251.) Tässä koulu voi toimia hyvänä pelikenttänä ja oppilaan mielenkiinnon kohteet tunnista opettaja oppilaan tukena. Musiikintunnin puitteissakin voidaan uuden luomista rohkaista monin tavoin esimerkiksi mahdollistamalla (ääni)improvisaatio-tilanteiden syntyminen tai rohkaisemalla oppilasta muuten tuottamaan omaa musiikillista materiaalia. Lisäksi oman musiikin tuottaminen säveltäen ja improvisoiden tarjoaa monilla tavoin merkittävän musiikillisen vuorovaikutusmahdollisuuden. Näiden toimintatapojen käyttö on koulun musiikinopetuksessa kuitenkin toistaiseksi varsin vähäistä, vaikka niiden merkitys oppilaan musiikilliselle identiteetille on tunnistettu ja ne ovat olleet vahvasti esillä musiikinopetuksen opetussuunnitelmissa koko peruskoulun historian ajan (ks. esim. Muukkonen 2010).

Musiikkiterapiakontekstissa improvisoitu musiikki on prosessi, joka ei välttämättä näyttäytyy ”taiteena” tai edes musiikkina itsessään. Prosessin ulkoinen ilmentymä saattaa vähimmillään olla yksittäisten äänten muodostelmia, äänikuvioita (Bruscia 1987, 5–6). Musiikki voi aluksi kuulostaa kaoottiselta, mutta yleensä vähitellen jäsentyy ja saa muodon. Tuottaessaan omaa musiikkia henkilö ulkoistaa sisäisiä prosessejaan korvin kuultavaksi musiikiksi, mahdollisesti muidenkin kuulijoiden ulottuville. Vastaavasti kuullessaan itse tekemäänsä musiikkia ulkoiset äänet siirtyvät sisäisesti muokattaviksi. (Lehtonen 2011, 254.)

Koulukontekstissa improvisointi voidaan rakentaa esimerkiksi erilaisten soittimien, valittujen sävelten, tietyn asteikon ja/tai musiikin elementtien muuntelun varaan. Siinä kukin osapuoli osallistuu tekemiseen parhaimmillaan tasavertaisena tuoden musiikkiin omat ideansa. Säveltäessä musiikki voidaan merkitä muistiin, siihen voidaan palata uudelleen, sitä voidaan hioa ja työstää ryhmän kesken. Selkein ero musiikkiterapian ja musiikinopetuksen välillä lieenee musiikkiterapian keskittyminen symbolisen tason merkityksiin (vrt. Erkkilä 2007, 77), kun taas musiikinopetuksessa painopiste on tulkinnan ja esteettisyyden tavoittelussa sekä soitoteknisissä seikoissa.

Oppilaalle oman musiikin tuottamisen prosessi voi olla monellakin tavalla merkittävää. Hän saa musiikillisen vuorovaikutuksen kautta mahdollisuuden paljastaa itsestään puolia, jotka ehkä jäisivät kielen konkreettisten merkitysten kautta ilmaisematta. Kliinisestä musiikkipsykoterapiasta saatujen kokemusten pohjalta improvisointi saattaa muuttaa soittajan mielen-

tilaa (esim. aggressiivisesta leikkisäksi), vireystilaa (esim. motivoitumattomasta aktiiviseksi) tai tuottaa mielikuvitusta aktivoivia mielikuvaketjuja (Erkkilä 2007, 77–78). Jos opettaja tiedostaa näitä mahdollisia vaikutuksia, voidaan soittotilanteessa antaa aikaa omien reagoitintapojen ja asenteiden tunnistamiselle, emootioiden ja tunteiden musiikilliselle ilmaisulle sekä oppilaiden välisen vuorovaikutuksen rakentamiselle. Oppilas luo omaa musiikkia tuottaessaan jotain uutta joka kuvastaa hänen persoonaansa ja kuulostaa häneltä. Musiikki myös ”heijastuu takaisin” saatuaan uusia mausteita ja tultuaan toisten tulkitsemaksi. Oppilas saa kokemuksen siitä, kuinka hänet on ymmärretty, mikä kuulostaa hyvältä ja mitä vielä voi kehittää.

Produktiot, juhlat ja esiintymiset

Pohtiessaan esiintymisten ja erilaisten koulun musiikkiproduktioiden merkitystä musiikinopettajat nostavat esiin (Muukkonen 2010) niiden antaman mahdollisuuden löytää kullekin oppilaalle sopiva rooli yhteisprojekteissa, rohkaistua ja oppia elämässä tärkeää esiintymistaitoa sekä mahdollisuuden tuoda esiin omia vahvuuksiaan koulu yhteisössä. Toisaalta opettajat korostavat vastuutaan esiintyvien oppilaiden suojelussa, valvoessaan ettei oppilas esimerkiksi tule nolatuksi koko koulun edessä. Eräs musiikinopettaja kuvaa, että opettajan tehtävänä ”on löytää sieltä oppilaalle semmonen tehtävä mistä se selviytyy, että se kokee, et jes, mä oon ollu täs mukana” (Muukkonen 2010, 176). Opettajat pohtivat kuitenkin myös sitä, kuinka musiikkia tulisi saada opiskella koulussa, vaikka ei haluaisikaan esiintyä. (Muukkonen 2010; ks. myös Nikkanen & Westerlund 2009.)

Kurkela (1993) vertaa esiintyjää pieneksi eläimeksi, joka ”vipeltää sydän pompottaen yli avoimen paikan – suojattomana, kuolemaa uhmaten”. Vertauksella hän tarkoittaa, että esiintyminen on aina urhea teko, jossa tekemisillämme luomme itsestämme tietynlaista todellisuutta ja samalla altistumme arvioinnin kohteeksi. Esiintymään rohkeneva - myös omia musiikillisia tuotoksiaan muiden arvioitavaksi altistava - joutuu aina omistautumaan asialle siinä määrin kokonaisvaltaisesti, että musiikki imee tekijänsä itseensä. Esityksestä tulee näin self-objekti, itseyden ilmenemismuoto. Se kertoo siitä, millainen esiintyjä on ajattelevana ja tuntevana yksilönä, miten hän ilmaisee itseään motorisesti, esteettisesti ja koko olemuksensa vaikuttavuuden tasolla. (Kurkela 1993, 269–274.)

Edellä esitettyä vasten on ymmärrettävää, miksi jotkut oppilaista eivät halua mielellään tai lainkaan esiintyä. Kurkelan (1993, 268–271) mukaan oma luovuus ja siihen liittyvä tekeminen muodostavat tärkeän elämänsisällön, jonka paljastaminen voi olla jopa tuhoisaa. Sitä voi verrata lapsen leikkimaailman symboliseen todellisuuteen, joka pahimmassa tapauksessa epäempaattisesti diskvalifioidaan esimerkiksi vähättelevällä käytöksellä. Kurkela vertaa luovaa työtä self-objektiin, jota on vähintään yhtä tärkeää varjella kuin omaa fyysistä minuuttaan.

Kun yksityisyyden aspekti huomioidaan ja sitä kunnioitetaan, voivat oppilaat kehittää turvalliseksi koetussa ympäristössä musiikillista persoonallisuuttaan ja kypsä rauhassa esiintyjinä. Koulussa oppilaan on mahdollisuus altistua sellaisille yhteisöllisille kokemuksille, johon muualla ei ehkä olisi mahdollisuutta. Musisoiden esiintyminen voi olla tällainen kokemus myös hyvässä mielessä. Musiikinryhmien esiintymiset erilaisissa koulun tilaisuuksissa, juhlissa, konserteissa tai musiikkiproduktioissa antavat mahdollisuuden esiintyjä yhdistävään kokemukseen, merkittävään hetkeen, jossa tulos tuottaa iloa ja yhdistää sekä yleisöä että esiintyjä. Parhaimmillaan esiintyminen tyydyttää nuoren narsistista puolta (vrt. Sinkkonen 2010, 264) hänen saadessaan osakseen myönteistä palautetta ja ehkä ihailuakin.

Musiikinopettaja nuoren hyvinvoinnin edistäjänä

Oppilaista välittäminen, huolehtiminen ja auttaminen heidän lähtökohdistaan ja tarpeistaan käsin kuuluu suomalaisessa kasvatustraditiossa opettajan työn etiikan ytimeen (esim. Viskari 2003, 155). Kun musiikinopettajat kertovat työstään ja suhteestaan oppilaisiin, on tämä pedagoginen eetos vahvasti läsnä (Kauppinen 2010, 134, 147; Muukkonen 2010, 178, 226).

Opettajat haluavat innostaa, auttaa ja tukea oppilasta. Tällöin tulee todeksi Lehikoisen (1973, 34) määrittelemä ”ymmärtävä auttaminen”, jossa terapeutin toimijuus toteutuu myös vaila ammatillista terapiakoulutusta.

Ymmärtävää auttamista kasvatuksen kentässä on jäsentänyt edelleen Lilja-Viherlampi (2007), joka korostaa samojen musiikin merkityksellisyys elementtien olevan läsnä vuorovaikutustilanteissa koulussa kuin vaikuttavan hoidon välineinä musiikkiterapiatyössä. Lilja-Viherlampi käyttää ilmaisua ”terapeuttisesti suuntautunut kasvatusasenne”, jossa ytimenä on pedagogisen asenteen laajentaminen ja syventäminen hoitavaan, auttavaan ja elämää tukevaan suuntaan. Terapeuttisesti suuntautuneen kasvatusasenteen toteutumiseen riittää opettajan myönteisyys sekä halu tiedostaa ja ottaa todesta ihmisen koko persoonan kasvuun, ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja musiikin hyvinvointia edistäviin mahdollisuuksiin liittyvät tekijät. (Lilja-Viherlampi 2007, 278, 312.) Näiden samojen attribuuttien voidaan myös ajatella olevan tärkeä osa hyvän ja laadukkaan musiikkikasvatuksen määritelmää.

Musiikin objektiominaisuuksiin (ks. Erkkilä 1998) keskittyvän opetuksen lisäksi musiikin-opetuksen arjessa, musisoinnin prosesseissa, on mahdollista huomioida terapeuttisia aspekteja ja luoda tietoisesti mahdollisuuksia terapeuttisille tapahtumille. Esimerkiksi psykoterapiatilanteissa hedelmälliseen vuorovaikutukseen pääsemistä auttava tietoisuuden tila (esim. rentoutuminen, intensiivinen keskittyminen, päiväunelmointi) on mahdollista saavuttaa myös koulussa turvallisessa ympäristössä, jossa oppilas uskaltaa heittäytyä tilanteeseen opettajaan ja luokkatovereihinsa luottaen (Erkkilä 1998, 12). Myös tilan antaminen vapaalle improvisoinnille musisointiprosesseissa ja musiikin nostamisen tai siihen liittyvien tunteiden käsittely ovat musiikkiterapeuttisia käytäntöjä, joita musiikin tunneilla voi luontevasti hyödyntää. Musiikin-opetuksen keskellä voidaan pysähtyä opittavien ja tunnereaktiota herättävien asioiden äärelle sekä antaa tietoisesti tilaa ja aikaa musiikillisten prosessien syventymiselle. Musiikinluokka voi olla paikka tunteiden hallitulle ilmaisulle puhuen tai musiikin avulla reflektoiden. Huomioitavaa on, että terapeuttisia ilmiöitä saattaa tapahtua musiikintunnilla myös ilman opettajan tiedostavaa puuttumista niihin.

Terapeuttisuus opettajan ajattelun työvälineenä (ks. Lilja-Viherlampi 2007) voi myös auttaa ymmärtämään häiriötilanteita luokassa ja antaa avaimia niiden ratkaisemiseksi. Jos ilmapiiriä luokassa ei koeta turvallisiksi, voi oppilas jopa käyttäytyä häiritsevästi estääkseen oman sisäisen todellisuutensa kohtaamisen psyykkisen tasapainon menettämisen pelossa (Erkkilä 1988, 12–14). Musiikki voi tällaisissa tilanteissa toimia jopa pahana objektina ja opettajan on ratkaistava, miten suhtautua tilanteeseen, jossa musiikin luoma ilmapiiri näyttää olevan enemmän hajottava kuin rakentava. Jos levottomuus ilmenee soittotilanteessa, voi opettaja Erkkilän (1998) mukaan joko pyrkiä palauttamaan rauhan luokkaan ja palata pikaisesti alkuperäiseen tuntuun suunnitelmaansa tai luottaa siihen, että musiikillisella luomisella on taipumus alkaa löytää muotoaan ja kehittyä kohti järjestäytymistä. Tällainen niin kutsuttu vapaa improvisaatio voi edetä vähitellen tietojen ja taitojen suuntaan tutustuttaen oppilaan kokemuksellisesti eri soittimiin ja auttaa tarkastelemaan omaa musiikkisuhdetta. Opettaja saa näkymän oppilaiden yksilölliseen ja sosiaaliseen maailmaan tarkastellessaan heitä tällaisessa tilanteessa. Tilanteen kehittyessä voidaan soittoon ehkä ”syöttää” vähitellen rakenteita ja tarkastella sitä jälkepäin musiikin tuottamien assosiaatioiden, mielikuvien ja symbolien näkökulmasta. (Emt., 18–21.) Isot ryhmät ja rajallinen aika asettavat työtavalle luonnollisesti reunaehdon, mutta tilanteeseen sovellettuna tällainen vapaa, improvisatorinen toiminta voisi tapahtua valikoiduin soittimin, hetkellisen spontaanistikin esimerkiksi strukturoidumman harjoittelun lomassa tai tilanteen kaivattessa hetkellistä ”tuuletusta”.

Opettaja voi säädellä musiikkivalinnoin tunnin rytmiä valiten musiikin tarkoituksenmukaiseksi tilanteeseen. Joskus tunti voi olla hetkellisesti levoton oppilaan/oppilaiden keskittymisvaikeuksien tähden. Tällöin oppilaita voidaan aktivoida sopiva vaikeusaste huomioiden niin, että tehtävä sisältää jaksoja, joissa oppilas on mukana musisoinnissa ja toisia, joissa oppilas voi levätä (ks. Turunen 2009). Opettaja voi säädellä tuntia myös palautteen ajoittamisella.

Oikeaan aikaa annettu oikeanlaatuinen palaute on oppilaan itsetunnon kannalta tärkeää (Turunen 2009, 50).

Kuten edellä on esitetty, musiikinopettaja voi antaa tunnilla tilaa luovuudelle ja spontaaneille tilanteille. Hän voi poiketa tuntuun suunnitelmasta, ”venyttää”, karsia tai kursia sitä. Hän voi myös tehdä valintoja sen suhteen, milloin työstämisprosessi on korkeatasoista esteettistä lopputulosta tärkeämpää. Opettajalla on vastuu luokan tunnelmaston luomisessa sellaiseksi, jossa epäonnistuminen, heittäytyminen ja uuden kokeileminen on turvallisesti mahdollista.

Kaiken kaikkiaan opettaja on keskeinen henkilö oppilaan koulupäivässä. Hänen roolinsa oppilaan hyvinvoinnin tukijana voi olla merkittävä, onhan opettaja monesti nuorelle tärkeä aikuinen, jonka sanomiset ja tekemiset saattavat olla hyvinkin merkittäviä ja mieleenpainuvia (Sinkkonen 2010, 59). Psykologisesta näkökulmasta tarkasteltuna opettaja on nuorelle turvallinen objekti, elämänhallintaa tukeva aikuinen. Opettajalta vaaditaan joskus hektisissäkin tilanteissa monenlaisia ominaisuuksia: valppautta, herkkyyttä ja nopeaa reagointikykyä. Hänen on myös oltava oikeudenmukainen, demokraattinen ja annettava kaikille mahdollisuus osallistua omien kykyjen mukaan. Tiedostavan opettajan ohjauksessa musiikilla on mahdollisuus vaikuttaa rikkaasti oppilaiden maailmassa, jopa ennaltaehkäisevästi tai hoidollisesti artikkelissa esitetyillä tavoilla. Yleisestikin kouluhyvinvoinnin edistämisessä on opettajan tietoisella, kannustavalla dialogisuudella ja ihmisen kohtaamisen taidolla tärkeä rooli (Nurmi 2009).

Johtopäätökset

Kuten edellä olemme pyrkinneet osoittamaan, koulun musiikin opetus voi monin tavoin tukea nuoren hyvinvointia. Musiikinopetuksen toteutuessa monipuolisesti ja turvallisessa ympäristössä oppilas voi oppia tervettä itsekriittisyyttä, saada ilmaisun välineitä, oppia hallitsemaan kehoaan ja parhaimmillaan ymmärtämään tunne- ja esteettisten kokemusten merkityksiä ja mahdollisuuksia elämässään. Oppiessaan ymmärtämään muita ryhmässä toimijoita hän oppii myös ymmärtämään itseään. Musiikkiterapian näkökulmasta musiikintuntia voi ajatella ikään kuin alustaksi paitsi oppimiselle myös nuoren tärkeässä kehitysvaiheessa tapahtuville psykofyysisille ja vuorovaikutuksellisille prosesseille. Edellytyksenä kuitenkin on, että opetuksessa otetaan vakavasti oppilaiden kokemusmaailma ja kuullaan heidän äänensä.

Oppilaiden kokemukset koulun musiikinopetuksesta eivät aina ole yksinomaan myönteisiä. Anttila (2010) nostaa tutkimuksessaan esiin oppilaiden osoittamaa kritiikkiä musiikinopetusta kohtaan. Osa tutkimukseen osallistuneista yläkoulun kahdeksaluokkalaisista oppilaista koki itsensä epämusikaaliseksi, musiikin opetusmenetelmät vieraksi tai oppimisilmapiiriin kielteiseksi. Lisäksi jotkut oppilaat kokivat, että opettaja ei aina ollut antanut heille riittävästi henkilökohtaista huomiota. Vaikka kolme neljännessä oppilaista oli tyytyväisiä musiikinopetukseen, on aiheellista huomioida oppilaiden kritiikki, joka peräänkuuluttaa opettajan aitoa mielenkiintoa oppilasta kohtaan yksilönä ja oppilaan oman maailman – myös musiikillisen – huomioiden opetuksessa.

Kuten Anttilankin (2010) tutkimus osoittaa, tulevaisuudessa tarvitaan oppilaan ääntä kuulevaa ja siihen paneutuvaa tutkimusta. Oppilaalla on yksinoikeutettu pääsy henkilökohtaiseen kokemukseensa, tapahtumien koettuun laatuun ja jopa ilmaisua vaille jääneisiin reaktioihin. Hän on kokemustensa täsmällisin ja suurin informaation lähde. Tavoitteena onkin tulevassa tutkimuksessa nostaa esiin oppilaiden näkökulma musiikintunnon arkeen: miten oppilaat kokevat musiikinopetuksen mahdollisuudet oman hyvinvointinsa edistämiseen? Kysymys on sikäläkin keskeinen, että nuoret toivovat koulun tarjoavan enemmän omaan hyvinvointiin ja terveyteen liittyvää osaamista (Lähdeniemi & Jauhiainen 2010). Oppilaan terveyteen, hyvinvointiin ja arjenhallintaan liittyvät taidot sekä koulun toimintakulttuurin merkitys ovat vahvasti esillä myös perusopetuksen perusteiden uudistamisessa (Opetushallitus 2012).

Eräs tapa edistää oppilaiden kokemuksen ymmärtämistä on musiikkiterapiassa käytetyn merkittävät hetket -viitekehysten soveltaminen koulun arjen tutkimiseen. Merkittävillä het-

killä viitataan terapiassa voimallisiin intensiivisiin, ajattelua tai toimintaa selkiyttäviin hetkiin, jotka kokija muistaa jälkeensä ikään kuin tiivistymänä koko terapiaprosessista (ks. mm. Hairo-Lax 2005). Merkittävät hetket voivat koulukontekstissa olla oppilaan kasvua auttavia, kehitystä ja hyvinvointia sekä oppimista tukevia. Huomattavaa on, että merkittävät hetket saattavat olla myös kehitystä ja hyvinvointia hidastavia tai ehkäiseviä. Vaikka tällaiset tilanteet saattavat parhaimmillaan kääntyä voimavaraksi, on kaikissa kokemuksissa tärkeää ymmärtävän ja tiedostavan ympäristön tuki. Tutkimuksellisesti ajatellen myös ajallinen perspektiivi kokemuksiin olisi tärkeä: Mitä oppilaat muistavat musiikintunneista välittömästi tai vuosia myöhemmin? Millaisia kauaskantoisia vaikutuksia musiikinopetuksella on ollut?

Musiikkiterapiatietämys ja terapeuttinen kasvatusasenne voivat toimia oppilaan ymmärtämisen auttajana ja välineenä. Aiemmissa tutkimuksissa (mm. Muukkonen 2010) on todettu musiikinopettajien tiedostavan musiikin välittömänkin vaikutuksen oppilaiden hyvinvointiin ja musiikin opetuksessa olevan mahdollisuuden tähän. Terapeuttisesti suuntautuneen kasvatustasenteen (Lilja-Viherlampi 2007) tietoinen kehittäminen musiikkipedagogisessa toiminnassa voisi tulevaisuudessa olla musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen ammattilaisten yhteinen tavoite. Oppilaan havainnointiperspektiivistä tuotettu tieto voi lisätä ymmärrystä koulun arjen tapahtumista. Tätä tutkimustietoa voisi hyödyntää myös musiikkipedagogiikan kehittämisessä esimerkiksi toiminta- tai tapaustutkimusten menetelmin. Tutkimuksen avulla olisi mahdollista selkiyttää yhtäältä musiikkiterapian ja -kasvatuksen eroja ja toisaalta yhteisiä alueita koulukontekstissa, lisätä alojen välistä keskustelua ja täsmentää käsitteistöä tällä alueella. Tutkimus tukisi myös opettajankoulutusta, jossa voitaisiin paneutua vähintäänkin keskeisiin ryhmädynaamisiin ja murrosikäisen kehitysvaiheessa keskeisinä näyttäytyviin musiikkiterapian ilmiöihin.

Musiikkiterapeuttiset ilmiöt ja musiikin oppiminen kietoutuvat musiikillisessa toiminnassa yhteen. Kanadalainen musiikkiterapeutti ja musiikkipedagogi Elisabeth Mitchell (2008) näkee ne saman asian eri puolina:

Musiikkiterapiassa tapahtuu oppimista luonnollisesti. Entä jos musiikkikasvatuksessakin terapiamahdollisuudet nousevat luonnollisesti opettamisesta. Terapeuttisella tasolla tapahtuu asioita vaikka ne kieltäisikin! Ollessaan luovia ja ilmaisevia oppilaat täyttävät ihmisyyden potentiaaliansa ja musiikki toimii silloin mallina elämästä. ...Musiikillinen kasvaminen on yhtä kuin koko persoonan kasvaminen. (Mitchell 2008, 49–50.)

Viitaten Soinin, Pietarin ja Pyhältön (2008) käsitykseen pedagogisesta hyvinvoinnista, oppilaan on käsityksemme mukaan musiikintunnilla mahdollista oppia hyvinvointia tukevia strategioita, toisin sanoen auttamaan itse itseään, ja tiedostavalla opettajalla on mahdollisuus tukea häntä tässä tavoitteessa. Hyvinvointia tukevien strategioiden oppiminen kasvattaa nuorta sisäiseen vahvuuteen ja tasapainoon itsensä ja ympäristön kanssa. Tämä heijastuu hyvinvointiin myös koulun ulkopuolella ja vaikuttaa aikaan myös kouluajan jälkeen. ■

Lähteet

Aalberg, V. & Siimes, M. A. 1999/2007. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.

Aaltonen M., Ojanen, T., Vihunen, R. & Vilén, M. 1999/2006. Nuoren aika. 2., uudistettu painos. Porvoo Helsinki: WSOY.

Ahonen, H. 1993. Musiikki – sanaton kieli. Loimaan kirjapaino.

Alasuutari, P. 2006. Merkitys, toiminta ja rakenne sosiologiassa: kulttuurinen näkökulma. Sosiologia 2, 79–92.

Amir, D. 1996. Experiencing Music Therapy: Meaningful Moments in the Music Therapy Process. Teoksessa Langenberg, M. Aigen, K. & Frommer, J. (toim.) Qualitative Music Therapy Research. Beginning Dialogues. Gilsum, NH: Barcelona Publishers, 109–130.

Anttila, M. 2010. Problems with school music in Finland. British Journal of Music Education 27, 3, 241–253.

- Bruscia, K.** 1987. *Improvisational models of music therapy*. Illinois, USA: Charles C. Thomas Publisher.
- Byers, K. L.** 2008. *The Relationship Between Music Education and Music Therapy: Circuitous Routes to Community music*. Sound Effects vol 5, The Laurier Center for Music Education, 15–24. http://www.soundeffects.wlu.ca/newsletter/vol_05_issue_01.pdf (24.11.2011)
- Cacciatore, R., Korteniemi-Poikela, E. & Huovinen, M.** 2008. *Miten tuen lapsen ja nuoren itsetuntoa*. Juva: WSOY.
- DeNora, T.** 2000. *Music in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Dewey, J.** *The Middle Works: 1899–1924. The Collected Works of John Dewey 1882–1953*. Toim. J.A. Boydston. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Elliot, R. & Shapiro, D. A.** 1992. *Client and therapist as analysts of significant events*. Teoksessa Toukmanian, S. G. & Rennie D. L. (toim.) *Psychotherapy process research: Paradigmatic and narrative approaches*. Newbury Park, CA, USA: Sage, 163–186.
- Erkkilä, J.** 1998. *Musiikkikasvatuksen ja musiikkiterapian yhteisiä rajapintoja*. Finnish Journal of Music Education, 3, 3, 7–23.
- Erkkilä, J.** 2007. *Improvisaatiopainotteisen musiikkipsykoterapiakoulutuksen kokemuspohjaisia sisältöjä*. *Musiikkiterapia* 22, 2, 76–88.
- Hairo-Lax, U.** 2005. *Musiikkiterapiaprosessin merkitävät tekijät ja merkittävät hetket päihitteettömän elämäntavan tukijoina*. *Studia Musica* nro 27. Helsinki: Siibelius Akatemia.
- Higgins, L.** 2012. *Community Music In Theory and Practice*. New York: Oxford University Press.
- Huotilainen, M.** 2010. *Musiikki vaikuttaa lapsen aivot toimintaan*. Luento Lahden musiikkiopiston Kalevi Aho –salissa 28.4.2010.
- Huotilainen, M.** 2011. *Musiikki ja aivot. Aivotutkimus tunnistaa musiikin erityisen merkityksen ihmiselle*. Teoksessa L.-M. Lilja-Viherlampi (toim.) *Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 35–52.
- Kaikkonen, K.** 2005. *Musiikinopetuksen ja kuntoutuksen risteyksessä*. Teoksessa M. Kaikkonen, & K. Uusitalo. *Soita mitä näet. Kuvionuotit opetuksessa ja terapiassa*. Kehitysvammaliitto ry:n julkaisuja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 75–114.
- Kauppinen, E.** 2010. *Opettajien tunnenarratiivit ja niiden rakenneanalyysi. Musiikin ja matematiikan opettajien opettajuus ja elämänkulku*. *Acta Universitatis Tamperensis* 1522.
- Kiviranta, K.** 2009. *Musiikkiterapia lasten ja nuorten koulunkäynnin tukena*. Pro gradu –tutkielma.
- Kurkela, K.** 1993. *Musiikki ja mielen maisemat*. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L.** 2008. *Peruskoulun 5., 7., ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys*. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Laaksola, H.** 2012. *Tuntimäärän epätasa-arvo säilyy*. *Opettaja-lehden pääkirjoitus*. *Opettaja* 2012, 10, 5.
- Lehtonen, K.** 1996. *Musiikki, kieli ja kommunikaatio, mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Lehtonen, K.** 2011. *Musiikki ja psykoanalyysi*. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio, S. (toim.) *Musiikkipsykologia*. Jyväskylä: Bookwell Oy, 237–258.
- Leppänen, T., Aho, S., Harju, R & Gockel, M.** 1999. *Rentoutuminen – avoin ovi jaksamiseen*. Kuntoutus Orton, Työturvallisuuskeskus.
- Lehikoinen, P.** 1973. *Parantava musiikki: Johdatus musiikkiterapian peruskysymyksiin*. Helsinki: Musiikki Fazer.
- Lilja-Viherlampi, L.-M.** 2005. *”Minunkin sisälläni soi!” Musiikin merkityksiä ja mahdollisuuksia terapeuttisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta*. Teoksessa A. Virta, K. Merenluoto & P. Pöyhönen (toim.) *Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle*. Abstract. Turun opettajankoulutuksen ainedidaktiikan symposiumin 11.2.2005, 288–295.

Lindström, T. E. 2011. Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta. Väitöskirja. Jyväskylä Studies in Humanities 158.

Lähdeniemi, T. & Jauhiainen, J. 2010. Tulevaisuuden koulu. Verkkohaastattelun raportti. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/122685_Tulevaisuuden_Koulu100330.pdf (15.6.2013)

Mitchell, E. 2008. Therapeutic Music Education: An Emerging Model Linking Philosophies and Experiences of Music Education with Music Therapy. *Sound Effects* vol 5, The Laurier Center for Music Education, 42–51. http://www.soundeffects.wlu.ca/newsletter/vol_05_issue_01.pdf (22.11.2011)

Muukkonen, M. 2010. Monipuolisuuden eetos. Musiikin aineenopettajat artikuloimassa työnsä käytäntöjä. *Sibelius-Akatemia. Studia Musica* 42.

Nikkanen, H. & Westerlund, H. 2009. Musiikkiesitys yhteisöllisen koulukulttuurin rakentajana. Deweyn demokraattiset kasvatusperiaatteet perusopetuksen musiikkikasvatuksessa. *Musiikki* 1, 27–39.

Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia. *Studia Musica* 25.

Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopion yliopisto. Sosiaalipoliitiikan ja sosiaalipsykologian laitos.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Helsinki: Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2011:20.

Opetushallitus 2012. Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. OPS 2016 –sivusto. <http://www.oph.fi/ops2016>. (15.6.2013)

Pennebaker, J.W. 1990. *Opening Up. The Healing Power of Expressing Emotions*. New York: The Guilford Press.

Perusopetuslaki 13.6.2003/477.

Punkanen, M. 2011. Musiikki, keho ja liike. Teoksessa L.-M. Lilja-Viherlampi (toim.) *Ihminen ja musiikki. Musiikillisen vuorovaikutuksen ulottuvuuksia*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 53–70.

Ray, J. 2004. Musikaliska möten man minns. Om musikundervisningen i årskurserna sju till nio som en arena för starka musikupplevelser. Åbo: Åbo Akademis Förlag.

Rimpelä, M., Fröjd, S. & Peltonen, H. (toim.) 2010. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa 2009. Perusraportti. Koulutuksen seurantaraportti 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.

Rimpelä, M., Rigoff, A.-M., Kuusela, J. & Peltonen, H. (toim.) 2009. Hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen peruskouluissa – perusraportti kyselystä 7.–9. vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus.

Saarikallio, S. 2007. Musiikki on nuorille keino säädellä tunteita. *University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Humanities* 67.

Sinkkonen, J. 2010. Nuoruusikä. Juva: WS Bookwell Oy.

Skinnari, J. 2004. Pedagoginen rakkaus. Juva: WS Bookwell Oy.

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi peruskoulun opettajien työssä. *Aikuiskasvatus* 4/2008, 244–257.

Stige, B., Ansdell, G., Elephant, C. & Pavlicevic, M. 2010. *Where Music Helps. Community Music Therapy in Action and Reflection*. Surrey, England/Burlington VT, U.S.A.: Ashgate Publishing Company.

Suomen musiikkineuvosto. 2008. Monimuotoinen musiikkielämä hyvinvoinnin rakentajana. Monimuotoinen musiikki –hankkeen loppuraportti. <http://www.scribd.com/doc/62636180/Monimuotoinen-musiikki-Loppuraportti> (15.4.2013)

Suomen musiikkiterapiayhdistys. 2013. Tietoa musiikkiterapiasta Suomessa. http://www.musiikkiterapia.net/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=65 (15.4.2013)

Tervo, J. 1991. Autiotalo – varhaisnuoruusiikaisen työtön musiikkikokemuksen tarkastelua. Nuorisotutkimus 2, 39–47.

Tervo, J. 2003. Teräskitarat: musiikkiterapia nuoruusiässä. Jyväskylä: Gummerus.

Turunen, E. 2009. Kohti terapeutista musiikkikasvatusta. Jyväskylän yliopisto: Musiikkikasvatus. Pro gradu -työ.

Tuusa, M. 2008. Musiikinopettajuus yhtenäisessä peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto: Musiikkikasvatus. Lisensiaatintyö.

Westerlund, H. 2003. Musiikki päämääränä ja välineenä. Deweyn kasvun ja kokemuksen käsitteet musiikkikasvatuksessa. Musiikki 4, 5–21.

Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–177.

Winnicott, D.W. 1971. *Playing and reality*. London, CA: Tavistock/Routledge.

Wigram, T., Pedersen, I. N. & Bonde, L. O. 2002. *A Comprehensive Guide to Music Therapy*. London/Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

Abstract

School music teaching supporting pupils' growth and well-being— a music therapy perspective

This article examines the potentials of school music to enhance pupils' growth and well-being, with reference to writings in music therapy frame of reference. Furthermore, the article aims to map the common ground of music education and music therapy as well as build bridges for future research on that ground. Focusing on Finnish upper secondary school education and approaching this issue from both the teacher's and pupil's perspectives, this article illustrates how different pedagogical practices can support mental, psychological and social growth, and the well-being of pupils. This article puts forward an argument that a therapeutic orientation already exists in teachers' ethos, and suggests that through enacting such an orientation in practice, teachers can actualize therapeutic thinking and orientation in music education even further. ■

Key words: Music, music therapy, music education, music teaching, music teachers, well-being, upper comprehensive school, school music

Heidi Partti

Uudistuva muusikkous -hanke

tutkii musiikin luovia työtapoja ja säveltämistä kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa

Uudistuva muusikkous: tutkimus musiikin luovista työtavoista ja säveltämisestä on Taideyliopiston Sibelius-Akatemian ja Säveltäjien Tekijänoikeustoimisto Teosto ry:n yhteistyössä toteutettava tutkimushanke. Tutkimuksen tavoitteena on tuottaa ajankohtaista tietoa musiikin luovan tuottamisen (esim. laulunteko, improvisaatio, remixaus ja muu säveltäminen) opetuksen toteutustavoista, musiikkiteknologian käytöstä ja pedagogisen tuen tarpeesta kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa. Tutkimus pyrkii selvittämään millä tavoin ja missä määrin musiikin luovaa tuottamista kouluissa ja musiikkioppilaitoksissa opetetaan, millaisia valmiuksia ja välineitä musiikkikasvattajilla on käytössään musiikin luovan tuottamisen opetukseen; ja millaisia työkaluja ja työtapoja musiikkikasvattajat kokevat tarvitsevansa luotsatakseen tämän päivän lapsia ja nuoria tekemään itse musiikkia erilaisissa ympäristöissä. Tässä katsausartikkelissa kuvataan tutkimuksen menetelmiin sisältyvien oletusten sekä tutkimusmittariin liittyvien ratkaisujen arvioimiseksi suoritetun pilottiprojektin toteutus ja tulokset.

Pilottihankkeen toteutus ja arviointimenetelmät

Uudistuva muusikkous -tutkimuksen pilottihanke toteutettiin keväällä 2013 kahdessa vaiheessa (kuvio 1). Ensimmäisen vaiheen erityisenä tavoitteena oli arvioida tutkimusmenetelmiin sisältyviä oletuksia. Toisessa vaiheessa selvitettiin sähköisen kyselylomakkeen toimivuutta.

Kuvio 1. Uudistuva muusikkous -pilottihankkeen toteutuminen.



Ensimmäisessä pilottitutkimuksessa oli mukana kahdeksan musiikinopettajaa ja/tai musiikkikasvatuksen maisterivaiheen opiskelijaa, jotka osallistuivat Taideyliopiston Sibelius-Akatemian Täydennyskoulutuskeskuksen järjestämälle lauluntekokurssille Helsingissä helmikuussa 2013. Osallistujille selostettiin tutkimuksen tarkoitus lauluntekokurssin yhteydessä ja heiltä pyydettiin lupa lähettää pilottitutkimus sähköpostitse. Kaikki osallistujat suostuivat osallistumaan tutkimukseen. Osallistujille lähetettiin sähköpostitse linkki sähköisen kyselylomakkeen ensimmäiseen versioon. Osallistujia pyydettiin täyttämään lomake sekä lisäksi vastaamaan muutamaa lomakkeen täyttämiseen liittyvään kysymykseen sähköpostitse. Lomaketta koskevassa arviointikyselyssä osallistujia pyydettiin arvioimaan mm. lomakkeen ymmärrettävyyttä, rakennetta, pituutta sekä kysymysten asiasisältöä. Osallistujien vastaukset sekä saatu kirjalli-

nen palaute analysoitiin. Analyysin perusteella lomakkeeseen tehtiin rakenteellisia sekä asiasisältöä ja terminologiaa koskevia muutoksia. Samalla todettiin, että sähköinen kyselylomake soveltuu hyvin hankkeen tutkimusmenetelmäksi tuottaen vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Toinen pilottitutkimus toteutettiin keräämällä tietoa Koulujen Musiikinopettajat ry:n jäsenistön keskuudessa. Koulujen Musiikinopettajat ry on peruskouluissa, lukioissa, kansalaisopistoissa sekä opettajainkoulutuslaitoksissa musiikkia opettavien opettajien vapaaehtoisuuteen perustuva pedagoginen yhdistys, jonka jäsenrekisterissä on kaikkiaan 394 musiikinopettajaa. Heistä 234 on luovuttanut sähköpostiosoitteensa yhdistyksen rekisteriin. Yhdistys lähettää näihin sähköpostiosoitteisiin uutiskirjeitä. Tutkimusta esiteltiin ja siihen liittyvän sähköisen kyselylomakkeen linkki julkaistiin huhtikuussa 2013 lähetetyssä uutiskirjeessä järjestön toiminnanjohtajan toimesta.

Aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka sisälsi yhteensä 51 kysymystä, joihin voi vastata nimettömänä. Kyselyn ensimmäisessä osiossa kartoitettiin yleistä taustatietoa. Toisessa osiossa tarkasteltiin opettajien käytössä olevia tieto-, viestintä- ja musiikkiteknologian käyttötapoja sekä valmiuksia hyödyntää teknologiaa käytännön musiikinopetuksessa. Seuraavan osion kysymykset keskittyivät opettajien käytössä olevien tieto-, viestintä- ja musiikkiteknologian välineiden ja tilojen kartoittamiseen. Lopuksi tarkasteltiin musiikin kaikenlaisen luovan tuottamisen (esim. laulunkeko, improvisaatio, remixaus ja muu säveltäminen) opetuksen toteutustapoja ja mahdollisen täydennyskoulutuksen tai muun tuen tarvetta. Kyselylomakkeen vastaamiseen arvioitiin ensimmäisen pilottitutkimuksen palautteen perusteella menevän noin 15 minuuttia. Kyselylomake laadittiin suomeksi ja ruotsiksi.

Pilottitutkimuksen tulokset

Tässä osiossa esitellyt pilottihankkeen tulokset liittyvät toisen vaiheen pilottitutkimukseen.

Kyselyyn vastasi kaikkiaan 15 opettajaa. Kaikki vastaukset annettiin suomeksi. Opettajista oli naisia 87 %, miehiä 13 %. Heidän ikänsä vaihteli 30–56 vuoden välillä. Vastaajista kolmasosa ilmoitti opettavansa musiikkia Uudellamaalla. Muut vastaajat edustivat melko tasaisesti koko Suomea.

Opettajien oman ilmoituksen perusteella kaikilla vastaajilla oli muodollinen kelpoisuus opettaa musiikkia peruskoulun yläluokilla. Muodollisesti kelpoisten opettajien tutkinnot jakaantuivat seuraavasti: vastanneista 86 % oli musiikkikasvatus pääaineena valmistuneita musiikin, kasvatustieteen tai filosofian maistereita. Vanhamuotoisen musiikinopettajan tutkinnon suorittaneita oli 7 %. Vastaajista 14 % oli suorittanut luokanopettajan tutkinnon ja vähintään musiikin laajan sivuaineen (60 op) opinnot.

Opettajista 27 % oli toiminut musiikinopettajana 1–5 vuotta, 20 % oli toiminut musiikinopettajana 6–10 vuotta ja 33 % 11–20 vuotta. Enemmän kuin 20 vuotta musiikinopettajana oli toiminut viidesosa kyselyyn vastanneista opettajista.

Suurimmalla osalla opettajista (60 %) oli musiikin oppitunteja yläkoulussa. Keskimääräinen vuosiviikkotuntimäärä yläkoulussa oli 19; vähimmillään 11 tuntia ja enimmillään 26 tuntia. Opettajista kolmasosalla oli musiikin oppitunteja alakoulussa. Keskimääräinen vuosiviikkotuntimäärä alakoulussa oli 5,5; vähimmillään 2 tuntia ja enimmillään 16 tuntia. Opettajista 27 % ilmoitti, että heillä on musiikin oppitunteja lukiossa. Keskimääräinen vuosiviikkotuntimäärä lukiossa oli 9; vähimmillään 5 tuntia ja enimmillään 21 tuntia.

Kyselyssä opettajia pyydettiin kertomaan opetuksensa työtavoista. Kuviossa 2 on esitetty opettajien oma arvio musiikinopetuksen eri työtapojen käytöstä omassa opetuksessaan.

Kuvio 2. Musiikinopettajien arviot työskentelystä musiikin tunneilla.

	säännöllisesti	satunnaisesti	ei juuri koskaan
Laulaminen	15	0	0
Soittaminen	15	0	0
Esiintymiset luokahuoneen ulkopuolella	9	6	0
Musiikin kuuntelu ja/tai musiikkivideoiden katselu	14	1	0
Musiikkitiedon opetus (esim. musiikin historia ja teoria)	14	1	0
Konserteissa ja muissa musiikkitapahtumissa vierailut	3	10	2
Musiikin säveltäminen/laulunteko yksin tai yhdessä	3	8	4
Musiikkikappaleiden sovittaminen	6	7	2
Improvisointi yksin tai ryhmässä	5	8	2
Musiikkinäytelmien valmistaminen	3	9	3
Musiikkiliikunta ja/tai tanssi	3	9	3
Omien soitinten kehittäminen ja/tai rakentelu	0	4	11
Äänenhuoltoharjoitukset	12	3	0
Vuorovaikutusharjoitukset	5	7	3
Rytmiikkaharjoitukset	9	6	0
Musiikillinen ilmaisu kuvallisin keinoin	2	8	5
Keskittymisharjoitukset	6	9	0
Muut työtavat	1	1	1

Kaikki vastaajat ilmoittivat käyttävänsä säännöllisesti laulamista ja soittamista tunneillaan. Tulos on linjassa Opetushallituksen maaliskuussa 2010 suorittaman musiikin oppimistuloksia arvioivan raportin ja siihen liittyvän opettajakyselyn kanssa: yläkoulun musiikinopetuksen toteutumista koskevien opettajien vastausten perusteella laulaminen ja (yhteis)soittaminen muodostavat suomalaisten musiikintuntien keskeisimmän sisällön (ks. Juntunen 2011). Musiikintuntien toiminnallisuus heijastui myös teknologian käytössä. Opettajat kertoivat hyödyntävänsä tietokonepohjaisia nuotinnusohjelmia (esim. Sibelius, Finale, MuseScore) nimenomaan nuottien tulostamiseen oppilaita varten (87 % opettajista) sekä nuottikuvan heijastamiseen seinälle ja/tai taululle (73 % opettajista).

Myös lähes kaikki opettajat (93 %) ilmoittivat musiikin kuuntelun ja/tai musiikkivideoiden katselun olevan säännöllinen osa opetusta. Myös näiden työtapojen suosio heijastui teknologian käyttötavoissa. Kaikki opettajat ilmoittivat hyödyntävänsä digitaalisia musiikkitalenteita (esim. CD-levyt) musiikintunneillaan. Lisäksi 73 % opettajista kertoi hyödyntävänsä musiikkitiedostoja (esim. MP3) musiikin kuuntelussa, kun taas streaming-palveluiden (esim. Spotify) käyttö oli suhteellisen harvinaista (40 % opettajista) ja vain yksi opettaja ilmoitti hyödyntävänsä analogisia musiikkitalenteita (esim. LP-levyt). Sen sijaan musiikkivideoiden katselussa kaikki opettajat ilmoittivat hyödyntävänsä streaming-palveluita (esim. YouTube, Yle Areena) ja 93 % opettajista kertoi hyödyntävänsä videotallenteita (esim. DVD). Alle puolet (47 %) opettajista hyödynsi videotiedostoja (esim. MOV, QuickTime). Lisäksi yksi vastaaja kertoi käyttävänsä VHS-tallenteita ja yksi vastaaja ilmoitti hyödyntävänsä itse tehtyjä videoita iPadilla.

Musiikkitiedon opetus (esim. musiikin historia ja teoria) oli säännöllinen osa lähes kaikkien opettajien (93 %) opetusta. Myös tämä on nähtävissä opettajien ilmoittamissa teknologian käyttötavoissa. Kaikki vastaajat ilmoittivat käyttävänsä yleishakukoneita ja avoimia tietosanakirjoja (esim. Google, Wikipedia) musiikkiin liittyvän tiedon hankkimiseen tunneillaan. Lisäksi 47 % opettajista kertoi hyödyntävänsä kirjastojen tietokantoja. Sen sijaan verkkoluentojen ja verkko-oppimateriaalin käyttöön liittyviä teknologioita hyödynnettiin niukasti: 40 % opettajista ilmoitti käyttävänsä avoimia (maksuttomia) verkko-oppimateriaaleja ja 27 % itse

tuottamaansa verkko-oppimateriaalia. Sen sijaan kukaan vastaajista ei ilmoittanut hyödyntävänsä suljettuja (maksullisia) verkko-oppimateriaaleja tunneillaan.

Äänenhuoltoharjoituksia ilmoitti säännöllisesti teettävänsä 80 % opettajista. Myös rytmikkaharjoituksia ja keskittymisharjoituksia sekä esiintymisiä luokkahuoneen ulkopuolella oli tehty säännöllisesti tai jonkin verran kaikkien vastanneiden opettajien toimesta.

Opettajien mukaan musiikintunneilla satunnaisesti tapahtuvia työmuotoja olivat musiikkikappaleiden sovittaminen, vuorovaikutusharjoitukset (47 % opettajista), sekä improvisointi yksin tai ryhmässä (53 % opettajista). Myös konserteissa ja muissa musiikkitapahtumissa vierailtiin satunnaisesti (67 % opettajista). Lisäksi musiikinopetuksessa vain satunnaisesti käytettyihin työtapoihin ilmoitti 60 % opettajista lukeutuvan musiikkinäytelmien valmistamisen sekä musiikkiliikunnan ja/tai tanssin.

Yksin tai yhdessä tapahtuva musiikin säveltäminen ja/tai laulunteko oli harvinaista: 80 % opettajista arvioi sen olevan osa musiikin tunteja satunnaisesti tai ei juuri koskaan. Harvinaista oli myös musiikillinen ilmaisu kuvallisin keinoin, jota 87 % opettajista arvioi tapahtuvan satunnaisesti tai ei juuri koskaan. Kaikkein vähiten musiikin tunneilla hyödynnetty työtapo oli omien soitinten kehittäminen ja/tai rakentelu, jota kaikkien opettajien mukaan tapahtui vain satunnaisesti tai ei juuri koskaan.

Kolmasosa opettajista kertoi integroineensa musiikin luovan tuottamisen opetusta muihin oppiaineisiin. Musiikin ja muiden aineiden, kuten äidinkielen, historian ja kuvaamataidon integraatioiden mainittiin liittyvän erityisesti koulun erilaisiin yhteisprojekteihin:

Esim. iso musikaaliprojekti, jossa tehtiin töitä käsitöissä (puvustus), kuvataiteessa (lavastus, julisteet), äidinkiesssä (käsikirjoitus ja laulunsanojen muokkaus) ja musiikissa (soitto, laulu, tanssit, kehorytmit).

Esim. teemme paraikaa yhden luokan kanssa Helismaan lauluista projektia, joka esitetään kahdessa vanhusten dementiakodissa. (Äidinkielen opettajan kanssa).

Esimerkiksi on sävelletty musiikkia kuvaan, työstyetty yhteisproduktiona musikaalia (keskiaika-teema) ilmaisutaidon, äidinkielen sekä historian kanssa.

Opettajista kaksi kolmasosaa ilmoitti, että ei ole opettanut musiikin äänittämistä ja peruseditointia (leikkaa/liimaa) musiikkiohjelmistoilla. Toisaalta yli puolet (53 %) opettajista ilmoitti opettaneensa äänittämistä ja peruseditointia joko MIDI, audio- tai looppimuodossa. On siis mahdollista, että kysymys on ymmärretty osittain väärin.

Tiedustellessa looppiohjelmistojen käyttöä (esim. GarageBand, Sequel, eJay, Magix Music Maker), kolmasosa opettajista kertoi käyttäneensä niitä oppilaiden omien looppien tekemiseen ja muokkaamiseen. Lisäksi 27 % kertoi hyödyntäneensä ohjelmistoja valmiiden looppien käyttämiseen ja 13 % valmiiden looppien muokkaamiseen.

Musiikin prosessoinnin opettaminen oli puolestaan hieman yleisempää. Opettajista noin puolet (53 %) ilmoitti opettaneensa miksausta ja/tai masterointia sekä efektejä, kuten kaikua ja viive-efektejä (47 %). Kolmasosa oli puolestaan opettanut ekvalisoimista ja viidesosa dynamiikkaprosessointia, kuten kompressointia ja limitointia. On mahdollista, että opettajat ovat miksaamiseen liittyvään kysymykseen vastatessaan viitanneet myös live-äänentoistoon, jota ei kyselyssä mainittu erikseen.

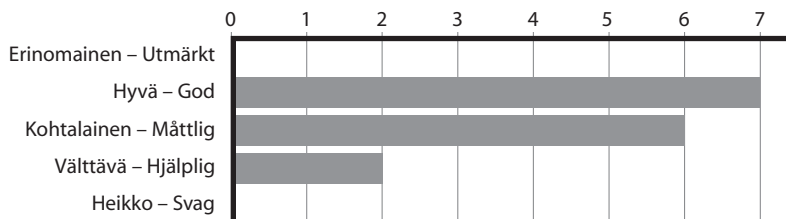
Digitaalisen musiikin käsittelytekniikoiden opettaminen oli erittäin harvinaista. Kukaan opettajista ei ilmoittanut opettaneensa remixausta, mash-upien tekemistä, DJ-ohjelmistojen (esim. Traktor, Scratch Live) käyttöä tai muita musiikin digitaalisia käsittelytekniikoita ja vain yksi opettaja ilmoitti opettaneensa sämpläämistä.

Tieto-, viestintä- ja musiikkiteknologian käyttö painottuikin selkeästi (yhteis)musisoinnin mahdollistamiseen (esim. nuottien tulostamiseen soittamista varten) sekä musiikin kuunte-

luun ja musiikillisen tiedon hakuun. Apuohjelmistojen käyttö oli erittäin harvinaista: vain 20 % opettajista kertoi käyttävänsä apuohjelmistoja, hekin vain instrumenttien vireityksen yhteydessä. Opettajista alle kolmasosa (27 %) kertoi tunneilla pelattavan musiikkipelejä (esim. Guitar Hero, SingStar, Rock Band). Samoin 27 % kertoi oppilaidensa hyödyntäneen tietokoneja/tai mobiiliohjelmistoja säveltapailun, musiikin teorian ja/tai musiikkianalyysin opiskelussa.

Kyselyssä opettajia pyydettiin arvioimaan musiikin luovan tuottamisen opetustaitoaan (ks. kuvio 3).

Kuvio 3. Opettajien arvio omista musiikin luovan tuottamisen opetustaidoistaan.



Opettajista kukaan ei arvioinut taitoaan erinomaiseksi. Hyväksi taitonsa arvioi lähes puolet (47 %), kohtalaiseksi 40 % ja välttäväksi 13 % vastaajista. Kukaan opettajista ei arvioinut omaa taitoaan heikoksi.

Suurimmaksi haasteeksi musiikin luovan tuottamisen opettamisessa koettiin ajanpuute. Seuraavaksi suurimmaksi haasteeksi opettajat ilmoittivat ryhmän koon. Kolmanneksi suurimmaksi haasteeksi koettiin opetusvälineiden vähäisyys ja/tai heikko taso sekä tilaan liittyvät haasteet (esim. luokkahuoneen akustiikka, tilan jakaminen). Myös oman koulutuksen vähäisyys tai puute musiikin luovan tuottamisen opetusmenetelmistä mainittiin musiikin luovan tuottamisen opetuksen haasteena.

Reilu puolet opettajista kertoi hyödyntäneensä musiikin oppikirjoja musiikin luovan tuottamisen opettamisessa. Toisaalta pyydetessä kuvailemaan oppikirjojen käyttöä, vastaukset ilmensivät kirjojen käyttöä lähinnä soitettavan/laulettavan materiaalin tai musiikkiin liittyvän tiedon hakuun. Varsinaiseen musiikin luovaan tuottamiseen liittyvien vastausten perusteella opettajat käyttivät oppikirjoja luovien harjoitteiden ideoimiseen:

3-4-luokkien kirjoissa on jonkin verran vinkejä opettajille, esim. rytmipiirejä ja niissä keksimistä.

Kaksi kolmasosaa opettajista kertoi, että ei ole saanut koulutusta musiikin luovan tuottamisen opettamiseen. Ne opettajat, jotka ilmoittivat saaneensa koulutusta, kertoivat saaneensa sitä jonkin verran joko opiskeluaikoinaan ("Jonkin verran aikoinaan Sibiksellä, mutta ohjelmat ja koneet ovat tuosta ajasta muuttuneet"), tai opettajantyönsä aikana erillisellä kurssilla:

Olen osallistunut 3 kertaa sävellysohjelmointiin, jossa paikallisen sinfoniaorkesterin jäsenet ovat vetäneet ensin työpajatyypistä toimintaa tietyn luokan kanssa, joka on sitten jatkanut sävellysohjelmointiaan kansani. Lopputulos on esitetty koko koululle tai joskus konserttitalolla suuremmalle yleisölle.

...[olen saanut koulutusta]opetushallituksen järjestämällä 5 ov:n kurssilla, joka oli musiikin- ja äidinkielenopettajille tarkoitettu.

Suurin osa (93 %) vastaajista ilmoitti toivovansa saavansa lisäkoulutusta musiikin luovan tuottamisen opettamiseen. Kysyttäessä, millaiselle lisäkoulutukselle olisi tarvetta, opettajat kertoivat toivovansa pedagogista koulutusta, joka olisi helposti sovellettavissa luokkahuoneeseen.

*Koulutus, jossa ei tarvita teknisiä vempaimia vaan innokasta mieltä ja läjäpäin musiikkiluo-
kasta löytyviä soittimia.*

Työpajatyylisiä projektiopetusta. Biisityöpaja tms.

[Tarvetta olisi e]rillaisille valmiille työtapaketeille joita voisi soveltaa.

Erityisesti korostettiin ohjelmistoihin liittyvien tietojen ja taitojen päivitystarvetta:

Esim. Cubasen uudet päivitykset, Korg M50 -samplerin tehokäyttö.

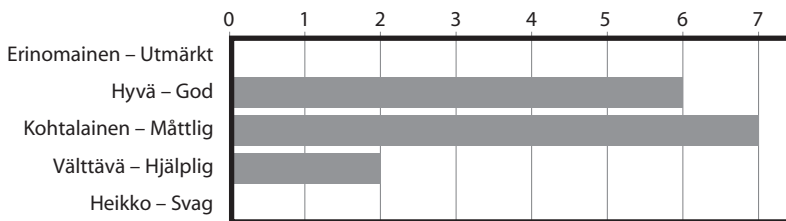
Perehdytystä uusien ohjelmien käyttöön.

Äänittämiseen ja tallennetun äänen prosessointiin liittyvää koulutusta en ole saanut ollenkaan. Jonkinlainen "studiokurssi" olisi mielenkiintoinen.

Ajan tasalla olevia tehtäviä ja ohjelmistoja.

Teknologiaan liittyvät lisäkoulutustoiveet tulivat esiin myös pyydetessä opettajia arvioimaan omaa musiikkitekniikan käyttötaitoaan (ks. kuvio 4).

Kuvio 4. Opettajien arvio omista musiikkitekniikan käyttötaitoistaan.



Opettajista 40 % arvioi oman taitonsa hyväksi, lähes puolet (47 %) arvioi taitonsa kohtalaiseksi, ja 13 % välttäväksi. Arvioinnin perusteluissa tuli ilmi erityisesti oman koulutuksen puute tai tieto-taitojen vanhentuminen:

Taitoni vastaavat sitä mitä oli olemassa opiskeluaikani 10 vuotta sitten. Sen jälkeen on tekniikka mennyt niin paljon eteenpäin että tarvitsisin lisäkoulutusta. [Vastaajan arvio omista musiikkitekniikan käyttötaitoista: kohtalainen]

Olen pyrkinyt kouluttautumaan musiikkitekniikan saralla, mutta vanha koira ei opi haukkumaan ainakaan ihan helposti. Mutta en luovuta... [Vastaajan arvio omista musiikkitekniikan käyttötaitoista: välttävä]

Tutkintoon ei sisällynyt kyseistä ainetta [Vastaajan arvio omista musiikkitekniikan käyttötaitoista: kohtalainen]

Välineet ja materiaalit muuttuvat hurjaa vauhtia, kun yhden ohjelman opettelee, se on kohta jo vanha. Vaatii ponnistelua pysyä kärrillä jatkuvasti muuttuvassa, runsaassa teknologiakehityksessä. En ole itse luonteeltani hifisti, mutta olen opetellut perusjutut "vähän kaikesta". [Vastaaajan arvio omista musiikkitekniikan käyttötaidoista: kohtalainen]

En ole oikeastaan koskaan opiskellut, vaan oppinut yrityksen ja erehdyksen kautta. Asia korjaantuu toivottavasti ensi lukuvuonna, jolloin kaikkia kaupungin musiikinopettajia aletaan järjestelmällisesti kouluttaa [Vastaaajan arvio omista musiikkitekniikan käyttötaidoista: kohtalainen]

Myös koulujen varustelu esiintyi vastauksissa sekä haasteena että mahdollistajana:

Myös koululle pitäisi saada ohjelmistot jotta niitä voisi käyttää. Nyt edes Sibeliusta ei ole koululla, vaan teen kaikki nuottimateriaalini kotikoneellani.

Mahdollisuuteni käyttää musiikkitekniikkaa koulussamme on niin vähäistä.

... koulun oman digitaalistudion säännöllinen käyttö on selkeästi nostanut valinnaisryhmien oppilaiden musisoimisen tasoa.

Toisaalta opettajat, jotka arvioivat omat taitonsa hyviksi, korostivat oman harrastuneisuuden sekä koulutuksen merkitystä. Kysyttäessä, mihin arvio omista taidoista perustuu, opettajat vastasivat:

Koulutukseen ja monipuoliseen käyttämisen kautta vahvistuneeseen osaamiseen.

Jatkuva oma harrastuneisuus.

Koulutukseen on kuulunut musiikkitekniikkaa ja olen sellaista sukupolvea, joka käyttää YouTubea ja Spotifya sekä pelaa GuitarHeroa, SingStaria ja RockBandia itsekin vapaa-ajallaan. En vastannut "erinomainen", sillä en tunne kovin monipuolisesti esim. kaikkia musiikkiin liittyviä tietokoneohjelmia tai ota aktiivisesti selvää uutuuksista.

Johtopäätökset ja tutkimuksen seuraava vaihe

Pilottitutkimuksen tulokset näyttävät tuovan vastauksia hankkeen mielenkiinnon kohteena oleviin kysymyksiin. Kyselylomake näyttää suurimmalta osin olleen ymmärrettävä ja selkeä. Musiikin äänittämistä ja peruseditointia sekä oppikirjojen käyttöä koskevia kysymyksiä lukuun ottamatta vastaajat ovat vastanneet tarkoitetulla tavalla ja kuutta kysymystä lukuun ottamatta kaikki vastaajat ovat vastanneet kaikkiin kysymyksiin. Sen sijaan pilottitutkimuksen osallistujaprosentti on erittäin matala (6,4 %). Tutkimustuloksia voidaan näin ollen pitää ainoastaan suuntaa-antavina, eikä suuria yleistyksiä ole mahdollista tehdä.

Eräs ongelma koulujen musiikinopettajien tavoittamisessa on, että millään taholla ei ole tarkkaa tietoa musiikinopettajien kokonaismäärästä. Vaikka Koulujen Musiikinopettajat ry:n jäsenrekisterissä on lähes 400 jäsentä, on mahdotonta arvioida, kuinka moni Suomen musiikinopettajista kuuluu yhdistykseen. Lisäksi vain osa yhdistyksen jäsenistä on luovuttanut sähköpostiosoitteensa yhdistyksen rekisteriin, eikä yhdistys voi luovuttaa sähköpostiosoitteita kolmansille osapuolille. Näin ollen tutkija ei voinut ottaa suoraan yhteyttä tutkittaviin, eikä esimerkiksi lähettää uutta pyyntöä kyselyyn vastaamiseksi.

Tutkimushankkeen varsinainen aineistonkeruu tullaan suorittamaan syksyllä 2013 lähettämällä kyselylomake suomen- ja ruotsinkielisille musiikin aineenopettajille peruskouluissa ja

lukioissa. Aineisto tullaan keräämään käyttämällä keruumenetelmänä ryväotantaa (*cluster sampling*) mahdollisimman edustavan otoksen varmistamiseksi. Osallistujaprocentin korottamiseksi hankkeen vastaava tutkija tulee ottamaan puhelimitse yhteyttä ryväotannalla valikoituneisiin musiikinopettajiin, kertomaan tutkimuksesta ja vasta sen jälkeen lähettämään heille linkin pilottiversiosta osittain muokattuun kyselylomakkeeseen. Lisäksi tullaan suorittamaan teemahaastatteluja yksittäisille opettajille.

Aineistonkeruun toisessa osuudessa kyselylomake ja haastattelut kohdistetaan musiikkiopilaitosten musiikkikasvattajille. ■

Lisätietoa tutkimuksesta:

Tutkija Heidi Partti, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
heidi.partti@siba.fi

Lähteet

Juntunen, M.-L. 2011. Musiikki. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola, A. & M.-L. Juntunen (toim.) Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Helsinki: Opetushallitus, 36–94.

Alexis Anja Kallio & Albi Odendaal

Learning about and from Christopher Small:

An Educational(ly Focused) Interview

In his last writings, musician, author and educator Christopher Small (1927–2011) suggested that the only way to achieve significant musical experiences in teaching and learning was to take the subject out of schools altogether. An interest in these seemingly pessimistic claims led twelve doctoral students and senior researchers from the Sibelius Academy, Helsinki Finland to further investigate Small's writings—which have been somewhat neglected in mainstream scholarship. The project involved prolonged discussion of and research into Small's published works, and visiting Christopher Small at his home in Sitges, Spain to discuss his writings in April 2011. The aim of the project was to collaboratively explore Small's claims of music as a social activity, and consider the implications of these ideas for the field of music education, particularly in school contexts: *Is the only remaining option to save music(king) from the schools?* This article outlines our discussions during a colloquium held at the Sibelius Academy for doctoral students and senior researchers, and the three interviews we conducted with Small—probably the last he gave, in which we asked him to reflect upon his personal, educational and musical experiences, as a way to contextualise and deepen our understanding of the topics explored in his academic writings. He generously offered important insights and clear and thoughtful responses to our barrage of questions. We focused on themes of educational significance, but he was careful to note that his works were not written with educators in mind, “none of my writing—I don't think—has been aimed at music educators, or none of my books anyway.” Perhaps because he wrote without any domain-specific audience in mind he “picked up audiences all over the place. In my files I have a dozen letters from school kids! And music students, and just ordinary people.”

Small authored three groundbreaking books: *Music, Education and Society* (1977), an investigation into classical music as a social force expressing a capitalist-industrialist ethos; *Music of the Common Tongue* (1989), an overview of the history of Afrodiasporic music with new perspectives on its influence on western society; and *Musicking* (1998) a close analysis of a classical music concert, answering the question “What is really happening here?” With an array of experiences in music performance, composition and education, it is perhaps unsurprising that Small's writings traverse the landscapes of musicology, ethnomusicology, music education, music practice, music sociology, history and philosophy. As a result, his eloquent writing has influenced a wide audience. He noted that “people do have a hard job pigeonholing me, but it doesn't stop them trying”. However, he hesitated to accept the title of Renaissance scholar, and preferred to be introduced as “a musician who thinks about his art.”

Although he was happy to share his experiences and thoughts on music and education, he hesitated to offer concrete suggestions for teacher and classroom practice, since he hadn't “set foot in a classroom for twenty years.” However, we have found his books to be important and influential in academic music education. Whilst Small's writings pertain primarily to his experiences and observations of the British educational system, he was very interested in our accounts of the Finnish school system, and enthusiastic to learn more. Small's varied experiences and his ability to look behind some of the major questions facing music, and

hence music education, have resulted in writings that extend beyond the dominant discourses of any particular field. Of particular interest to us as music educators is Small's conceptualisation of music as activity, and his emphasis on the importance of society and relationships as a constituting element of any musical performance.

Rather than presenting a chronological account of the discussions, this article is structured thematically, according to topics we believe have particular interest for music education and schooling. We focus on the concept of musicking, and the concepts of exploration and relationships in school settings, before considering the music classroom context, which holds implications for curricula, examinations, assessment and opportunities for musicking in schools. Finally, this article concludes with one of the questions Christopher Small posed to us, illustrating his curiosity of the world around him, and his consideration of some big questions up to the last few months of his life.

Musicking

The concept for which Small is perhaps best known is that of musicking, a concept that is woven throughout each of his books and plays a central role in his understanding of musical works, performance, listening, composing and learning. It rests on the understanding that music is not a noun - "there is no such thing as music" (Small 1998, 2.) - but a verb, describing something that people do. Musicking is to "take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing" (Small 1998, 9). This may even be extended to considering all who are involved in the realization of a musical event, including cleaners, piano movers, ticket sales people (and perhaps teachers?) as participants in musicking.

The spelling of his concept of 'musicking' has been the subject of some confusion and speculation. When we asked him about this—why the k?—he responded, "Oh, it looked better! No really, I'm not joking... I really just liked the look of it. It sort of, the c on its own looked kind of naked somehow." He also mentioned linguistic conventions as a justification for the k, making analogy, for example, to: picnic and picnicking. The spelling has generated particular interest following David Elliott's use of the similar term 'musicing' (Elliott 1995). The two authors met at a party at the University of North Texas after the appearance of Elliott's book. Small described, in good humour, that they "sort of circled each other". Regardless of similar terms and ideas that exist, and continuing debate surrounding the distinctions between them (see, for example, Cohen 2010), Small noted challenges faced when defining what musicking really is,

Even when people were generally approving of the concept of musicking, for example, which a lot of people thought... was great, but when it came to explicating it, or just putting it into action, you realize that they didn't understand the importance of the participation element, by everybody. They keep on going back, even some very good friends of mine and brilliant people, use the word musicking, "oh, everybody should be musicking" or, "that's not musicking, that's only a Gramophone record". So I wrote a little essay... called, "What Makes You Think That Musicking Was A Good Thing to be Doing," or, necessarily a good thing to be doing.

For Small participation is essential for musicking, everyone who is part of a music event participates on some level, not only those who participate in making sounds. He argued that "musicking empowers us to experience the actual structure of our conceptual universe, and in experiencing it we learn, not just intellectually, but in the very depths of our existence, what our place is within it and how we ought to relate to it. We explore those relationships, we

affirm their validity and we celebrate them, every time we take part in a musical performance” (Small 1999, 14).

Exploration

Exploration not only is a central component of musicking, but seems to have played an important role in Small’s own education. Reminiscing on his own secondary music education, Small spoke of the exploratory opportunities afforded by his own teacher, who “gave me the run of his music collection” and when he was supposed to be out playing rugby on Saturday afternoons he was in the teacher’s music room, “thumbing through my way through stuff I couldn’t possibly play, like the Schumann concerto, but still it’s a way of getting to know it. So all that was sort of sedimenting in my mind, little by little.” However, exploratory experiences were not always so leisurely, nor with such support or guidance. He recalled one of his tasks working in a secondary school,

One of the things I had to do, last period Friday morning, the school had about seven hundred and fifty kids, and they put the whole crowd of them into the assembly hall and I had to take them for singing. Single-handedly. Everyone else retired to the staffroom to drink tea and coffee. So there I was, left in front of them with seven hundred and fifty—at first rebellious and resentful kids, they never had to do this before and they didn’t see why they should, and it wasn’t until the opinion formers—you know—the upper level kids moved on and the little ones became the opinion formers that we managed to get something good. I had no scores, nothing to play from. They had a little song book, about this big [shows small booklet size], full of the words of hearty English songs, *Oh peaceful England*, and you know... One of these was issued to every kid in the school and I said, “where’s the music?” “Oh? Music?” So that was my steepest learning curve, learning keyboard harmony on the hoof. I remember my access of great pleasure when I discovered that all of that harmony that we’d been taught about the semi, what is it? Supertonic chromatic chord, or the five of six, doesn’t matter, one of those secondary dominants, was just a dominant of a secondary chord! [The song] *Santa Lucia* was one of them, (Small demonstrates by singing) and that wonderful five of two to two! I loved that! So, little by little I picked it up and got it together, but I just had to do it all myself, there was no one to help.

This attitude was also displayed when he was invited to compose ballet music for the Wellington Opera House. Although he felt unsure about taking on such a big task he said yes, since “there’s only one way to do anything and that’s to get yourself in so deep that you can’t get out.” In supervising teacher practicums he also encouraged one student teacher who was trying to teach the difficult Fosbury flop high jump technique to a group of students to “teach them to have confidence in what their bodies can do.” His instruction to the student teacher was to “take away the bar, and just get them to run and jump into the sandpit, and have fun, just jumping into the sandpit.” But “she was appalled! This wasn’t what she’d been told at all!”

These experiences of exploratory learning must have added to his firm belief in exploration as a central concept in any educational process, also that of learning to play an instrument. “If... we assume that the act of playing the sitar, like that of playing any other instrument, is one of exploration, then from the moment we take the instrument in hand we are beginning that exploration, not only of the instrument and the culture that gave it birth but also of ourselves” (Small 1977, 200).

Relationships

As individuals explore, and engage with others in musicking, “relationships are brought into existence between the participants that model, in metaphoric form, ideal relationships as they imagine them to be” (Small 1998, 96). Participants not only learn about these relationships, but experience them first-hand. However, ideal does not always mean positive in every sense. “The person who’s doing the exploring etc. is always looking for ideal relationships to him or herself, how they feel about it, but they may, their perceptions of ideal relationships might be absolutely repulsive to someone else. [...] It is very slippery because there’s no way you can lay down any absolute right relationships.” This is of particular interest to music educators who wish to include musicking experiences in the classroom as a means to establish a learning community. As Small noted, community is not simply a matter of playing together,

I’ve been thinking a lot about this question about creating community through musicking. It’s a lot more complex than I have put it in that book [Musicking], it’s not just you come together, they sit down, shall I say because I chose the example of the concert hall, they all sit down in the concert hall and there all the relationships are there waiting. It’s not like that at all, they come little by little and then the orchestra emerges of course, and the relationships have to be built, they are not just there waiting to be grabbed. I’m sure that’s true in smaller situations, perhaps a group of friends who come to play a string quartet or something of that kind. It takes a long time to build the trust and the mutual respect that is essential for community. So I think one of these days if I’m spared, I’ll add a little postscript to that, because there is a lot more to be said about it.

In describing his own classroom Small emphasised participation in creative acts, even if it was not always expressed as he had anticipated. After completing a successful and enjoyable Christmas project of students composing cantatas, Small thought to show his students how other composers had treated the same material. He found a recording of the Messiah and started playing it to his students “and they all sort of... looked as though they were prepared to listen, you know, leaning forward rather than leaning back sort of postures.” When the soprano started singing (Small imitated the performance as a warbling operatic soprano, in the uppermost regions of his falsetto), the kids started to giggle. Whilst the soprano may have been the ‘better’ performer, the relationships her performance evoked were perhaps not ideal for the school students and their classroom musicking. Small had us all giggling in his response, “I thought ‘how do I deal with this?’ I started to listen to it, and it was funny. It sounded like a musical cow mooing.” It seems that Small took the effort to understand the students point of view, and indeed, came to an understanding of their response where many teachers may have reprimanded their students. When asked if the students felt that their compositions were comparable to the Messiah, he smiled, “they weren’t cowed by it no.”

To us, this story illustrates Small’s notion that music does not “take place in a social vacuum, but springs from the ways in which people regard themselves and their relationships with their fellows” (Small 1987, 5). Music both affords the development of and grows out of a strong relationship between teacher and student and between students.

Recognition

Given that musicking is a way to explore ideal relationships, we asked how the exploration, affirmation and celebration of ideal relationships may be recognized in our students’ activities. Small refused to be pinned down, “I don’t know if I’m taking the easy way out but I’d say that you recognize it when you see it, or hear it. Yes, I don’t know if you can define it in the Socratic sense.” This open-ended approach to definition makes the concept educationally

elusive, but is also valuable, since it forces educators to engage with their students. From his own musical experiences, Small enthusiastically recalled one performance,

and one only when it was like flying. Amazing, with John Stevens on drums, rock steady, very subtle he was, very fluid but you never, never lost track of where the beat was. He had a solid bass, then a very good bass player, and a sax player, and me at the piano. Whoof! It was one of the most extraordinary experiences of my life. I remember we came back into the music common room and my boss, who was a very nice guy but a very straight up and down Royal College of Music gentleman, choir conductor and organist, all of that, very good at what he did, and he said, "well Chris, you've had some fun haven't you!" and I said "Donald, that was one of the most intense musical experiences of my life!"

These experiences do not always find themselves among professionals or highly skilled musicians, indeed Small noted that professional performances can be the very antithesis of musicking, with musicians who just "walked through the pieces" without that "spring that you might expect ... you can get at the top end of the technical spectrum too, bored professionals are not doing the best they can with what they have either, and it shows." And yet, other instances in which musicking was vibrant and alive within performances, with the musicians "like tigers just waiting to be let off." Small to recalled that "from time to time" there were situations during his classroom teaching when he felt that these kinds of intense musical experiences occurred among his students. But he noted that "it doesn't happen very often, it's like Dizzy Gillespie was asked how often he feels the band really came together and he said 'well once a year if I'm lucky' and it's the same. But no, I did get that wow feeling sometimes, I think the kids were feeling it too."

In the same way that intense musical experiences are not specific to professional musicians, Small also argued that there are no easy targets of 'good' or 'bad' music, or musical practices, "all musicking is serious musicking, and no one style of musicking can be said to be more serious than any other style" (Small 1999, 20), and he was critical of writings that suggest, for example, using popular music as a means to bring students to understand classical music. He pointedly identifies this as a "thoroughly dishonest point of view", and recalled a time when he read a book that suggested such an approach. He "tore the book up and put it into our little heating stove." He was similarly critical of curriculum reform that attempted to create 'school' music using particular instruments deemed suitable for large groups of students. When he was teaching secondary school teachers were "mostly greatly encouraged by the music advisor to get recorders and get the kids playing recorders. They drove me crazy." He did, however, manage to find a compromise, replacing recorders with penny whistles, "the old Irish things, wider bore, and nice sound, very sort of mellow sound, and the kids loved it, and easy to keep in tune."

Curriculum

As Small reflected, with frustration, on his attempts at authentic music making in the classroom with school-peculiar instruments designed to foster engagement and enthusiasm, it became clear that his conceptualization of schooling did not equate with his conceptualization of education.

Schools are not, by their nature, set up to develop the potential of pupils. They are set up to socialize them into the demands of industrial, or post industrial, or whatever kind of industrial it is, society. Every pupil that comes in at the bottom entrance and goes out wherever on the second or third level, may not have learned a thing about what the school is ostensibly trying to teach them, but by God they've learned very well what it is the school, as the tool of industrial

society, expects of them. They know damn well punctuality, oh you can... I can't remember, all those industrial virtues - the ability to put up with long hours of boredom without complaint and... that's what they learn. They may be totally in revolt against it of course, and plenty are, obviously, but nevertheless, that's what they learn.

His own music schooling, at junior school, was seemingly without a syllabus aimed at particular musical goals. "It was very informal, our class teacher got us singing...we were all singing *Heidenröslein* and you know, solid stuff." He remembered that the teachers "had these little mnemonic tunes for learning sol-fa (demonstrates by singing an example based upon a perfect fifth), they had those, but it never occurred to me that it was any kind of systematic course of instruction." In secondary school, there was no formal music education in school "nothing. Nothing at all. Of course you have to remember that this was war time. It was 1940 when I went into Secondary School." When he changed schools he had "a miserable little group of about twelve of us, playing little violins, with me playing the piano, but that was about as far as it went." However, he did not regret this lack of formal music education in school. Based on "some of the disasters I've seen in subsequent years, I'm not all that sorry. At least we were blank slates." Even after completing school, and enrolling in teachers college in Wellington, Small continued without much guidance regarding how or what to teach. They weren't "taught much music", and he couldn't remember being "taught any actual music pedagogy at all."

After finding a teaching job in the local secondary school after his formal education, Small was given no syllabus or guidelines, the school management just said, "here's your class, go and teach them something." Despite the lack of previous instruction and the apparent lack of interest from the school, they "put on some good performances". Small had developed a good choir, and made arrangements from Oklahoma "which in those days was brand sizzling new, well it was in New Zealand anyway." They sang "the choruses, that kind of thing, and even if they weren't choruses in the musical, we were still arranging them for chorus. We did a lot of those, and we swept the board with music competitions all around the area." In addition to performing, his students had many composition activities, and here he characteristically "just left them alone, keep a careful eye on them and make sure things weren't going wrong, but in the main I ... just kept a very light hand on it, with just a few suggestions." Small suggested that his philosophy of education would be learning, "to have confidence in what you can do." When we asked whether he felt that that was also the purpose of schooling, he responded, "well it ought to be, but it isn't is it? Well, not in my experience."

Small's narration of his early experiences are strongly related to his views on what education can and should be, reflecting decades of thinking about and frustration with the current system. He emphasises exploration and participation as key ingredients in his own early development, as he does in his theorisation of musicking, and therefore in his conceptualisation of what schooling should be: "a basic experience of life itself", giving students "confidence in their ability to learn whatever it is they wish to learn" (Small 1977, 211).

Assessment

One of Small's strongest dislikes in the modern schooling system is the prominent place that formalised assessment takes within the system. He is not in the slightest reserved in his criticisms of standardized assessments and examinations, noting with outrage that British school children may have up to 60 assessments in their school career: "that's ridiculous! When do you do the teaching? Or when do you do the learning?" Small's early music education was, for the most part, without what he called "those monsters."

I started piano lessons when I was seven, and I had a wonderful piano teacher who—I'd never heard of these damn grade exams of the Royal Schools of Music, which I detest, and I'd never heard of them at all until I decided I wanted to be some sort of professional musician. My teacher then, another teacher, said 'well in that case you'd better get yourself a diploma', so she put me in for grade eight and diploma the next, and those were all the exams I've ever done, thank God. I really think they are death on creativity and originality and all those things that we say we treasure.

Small acknowledges, and sympathizes with the challenges music teachers face in fostering creativity and originality in classrooms. Despite recognizing the problems associated with assessment in a creative discipline (or any discipline for that matter), the school systems in which teachers find themselves, often demand it,

[Music teachers] can't get any kind of status, any kind of time, or money... unless there is an assessment, and that is just death, it is killing... I still don't see how you can get past that problem unless you've discovered a school system where they don't insist on assessment.

For this reason he has recently (Small 2010) argued that music should be taken out of the school context. To him there exists too great a divide between creativity and assessment, and separation of these the only viable solution. "I think that removing music from the schools' curriculum would do more good than harm to the pupils' experience. Classrooms are not good places for the gaining of significant musical experience. I am not saying that it never happens, but the odds are cruelly stacked against it" (Small 2010, 288).

Music education in school settings

So how then is the music teacher to survive? Operating within a school environment that demands assessment? If music remains as a subject in schools, Small suggested that teachers could assume the position of "leaders and pacemakers in the communal work of musicking" (Small 2010, 289). By this metaphor he seems to want to lessen the power distance between teacher and student, and involve the teacher in the active musicking of the classroom and beyond.

I do feel the leaders and pacemakers very strongly. I don't think of them as music educators at all, it's a term I don't much fancy, you probably smelt it, but... when I see some of the things that have been going on, I think well, it's really not music education at all. I don't know what you call it. It's just getting into a community and musicking together. It should be like that. There's another phrase which I don't know has cropped up with you, and that is that the best musicking is done by people who do the best they can with what they have. I've had people come back to me over that and say, 'isn't that a recipe for smug mediocrity?' My reply is I'm sure as hell it isn't. If you keep doing the best you can with what you have you'll get better, but don't worry about getting better, just do it, and get whatever glory comes out of it.

Small's metaphor of the role of teachers as leaders and pacemakers suggests that he regards the benefits they may offer students as more valuable if considered beyond "the narrow and frustrating confines of school and classroom but in the wider setting of the community as a whole" (Small 2010, 289). If music were to remain in schools he would suggest that, "it would be a school in which you had proper education. Music education is just a sort of trailer, of the whole great truck that is... running us all over." Asked to suggest how he might have trained many of the educators he had worked with, given the chance, Small stated that he would do the best he could, with what he had,

I would do my best to build their own confidence in themselves, and in their instrumental and vocal abilities. But they don't need to be too astronomical in their skills. If the teacher can't sing, or thinks she or he can't sing, well then you're stuck to start with, and I think the other instrumental skills of course, to draw the kids into the culture and so on.

It is perhaps fitting that he suggests a focus on intra- and interpersonal relationships before technical skill, since this is one of the central themes of his writings. He suggests that music should play an important role in “all aspects of social interaction and individual self-realisation” (Small 1987, 24).

There is more exploring to do...

Nearing the end of our time together, and following our intensive, and valuable discussions, Small posed a question that left the room in silence, unsure how to respond, since few of us had thought about the matter in any great depth,

I have a question for you! We hear a lot about climate change, now, and the chorus is getting louder I think, but I don't see a word about how musicians, by which I don't mean just professional musicians, are going to be impacted by this. Have you got any guesses or ideas at all? We're all writing these wonderful books, but it's not going to go on forever and I think the chorus of affirmation has become so loud now that it just can't be ignored anymore. So I just wondered if you had any thoughts on the matter, it's something that i think we ought to be thinking about...

The responsibility Small felt to be “thinking about” the world around him, and the people who occupy it, was clearly enhanced by his broad knowledge in not only musical fields, but his varied education and experiences. As doctoral students and post-doctoral researchers, we found many lessons to learn from our meetings with Small, not only manifesting in an encouragement to look outside writings in our own, small field of music education, approaches often referred to as trans-disciplinary research, but more broadly, as teachers and students, a responsibility to think about the world around us, what has happened, what is happening and what the future may hold. ■

References

- Cohen, M.** 2010. Christopher Small: A biographical profile of his life. *Journal of Historical Research in Music Education* 31, 2, 132–150.
- Small, C.** 1998. *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Small, C.** 1999. *Musicking—the meanings of performing and listening*. A lecture. *Music Education Research* 1, 1, 9–22.
- Small, C.** 2010. Afterword. In R. Wright (ed.) *Sociology and Music Education*. Farnham: Ashgate, 283–290.
- Small, C.** 1987. *Music of the Common Tongue*. London: Calder.
- Small, C.** 1996. *Music, Society, Education*. Hanover: Wesleyan University Press.

Thomas A. Regelski

Why Teach Music?

Part III

In this series of articles, the question “Why teach music?” has been addressed. The reason for raising this question is not to meet the ever-growing need to engage in more advocacy of music education in schools. The need is to reconsider some of the taken for granted assumptions that often lead to unsuccessful teaching; to students who don’t practice or quit lessons or ensembles; and, perhaps worst of all, to music teaching that does not result in making a musical difference in the actions and choices of students outside of and after graduation from school.

Music

In the preceding parts we saw that music is among the most important of all the social practices that sustain any society and culture—and not just ‘high culture’. As *praxis*, then, music fills everyday life with meaning: or, more precisely, various musics are put to *use* in the living of life, and such uses—i.e., the choices made for engaging in various musical practices—are *empirical evidence* of “music appreciation.” Even attending concerts of classical music is imbued with a wealth of social elements that are central to the musical experience—everything from the semiotics of the space (e.g., hearing jazz in a church, or religious texts in a secular concert hall), to audience behavior (e.g., clapping, intermission discussions, dress codes) and the “interactional synchrony” (Benzon 2001, 42) through which emotions and meanings are coordinated and shared by audiences. Such affective synergy exists even when we are listening alone to the music that we have in common with others—i.e., the musical “taste publics” to which we belong.

Understood in such terms, music is a primary source of *sociality*—of all kinds—and, thus, is a key contribution to the health and well-being of society. It is among the practices that knit people together, and its various styles create sub-cultures that even more particularly focus on sociality through music. Music is basic to the life well-lived at all socioeconomic levels of society, whether it is concert music for ‘just listening’, or dance music, or music for celebration, or worship, or a host of other central human practices in which music is central. It is a grave mistake, then, to narrow the impact of music education to the school years when, among the most important needs is to extend music’s social role and value throughout the web of life.

Sadly, the trend is often in the opposite direction. More and more advocacy is needed to legitimate music education in schools. Furthermore, for example, a recent survey in Germany (The Local, Dec. 7, 2012) shows a decline of home music making of 30% in 4 years, down to only 17.7%—this in a country otherwise renowned for its active musical life. Some reasons for this have been explored in Parts 1 and 2 of this series that dealt with individual lessons and general/classroom music. The present article focuses on ensembles and the issues of curriculum and pedagogy that can fail to prepare or incline ensemble members to continue making music throughout life—an *action ideal* that is worth advancing. As with any action ideal (e.g., good health, good parent), there is no utopian goal that can ever be reached once and for all. But it serves as a direction for improvement of music education (and thus of music’s role in society) that should be clearly tied to how and how often people use music to enhance their daily lives.

Large ensembles

Large ensembles have typically been a feature of school-based music education. They certainly fulfill the sociality that music affords—although sometimes non-musical socializing can get in the way of rehearsing! Such ensembles also acquaint students with a literature that is experienced powerfully as personal and embodied. Collective *intentionality*¹ is at also at work that, under the best of circumstances, has each member focused on a shared musical goal or result. Thus the individual is submerged in the totality, and the resulting musical synergy works for the benefit of all.

Typically, however, these ensembles are engaged in “presentational music” (see Turino, 2008)—that is, music to be performed for audiences that, other than being active listeners, are not directly involved. This need to ‘present’ music to an audience thus requires considerable rehearsal time and focused energy. “Participatory music” (Turino 2008), in contrast, has as its goal the participation (in some form, if only clapping or playing/singing along) of those present. There are, of course, some participatory benefits associated with presentational practices, but the audience/ensemble distinction is central: The music needs to be rehearsed to a standard that the audience finds interesting and rewarding. The focus, then, is on the performance and on each member’s contribution to the end-result—the concert—not on the social values of participation.

This is not always the most fruitful educational environment for individual students to develop the skills and dispositions needed to sustain a fulfilling life of personal music making. One problem, of course, is that it is pedagogically difficult to attend to the development of individual skills (music reading, technique, etc.) in large groups. As result, performing x-years of concert literature often does not typically result in advancing the *musicianship* and *musical independence* needed to make music in other contexts or at other times. There’s also the problem that while ensemble participants experience the ‘whole’ aurally, they are engaged only with one part of that whole. Depending on the type of ensemble and the part in question (3rd trombone, 2nd soprano, etc.) this has several potential liabilities.

First, practicing one’s part alone at home (or even a sectional rehearsal) lacks holistic context and is often not musically satisfying and thus can lead to less than effective results. Consequently, the growth of the students’ musicianship is jeopardized, as is their individual contribution to the musical whole. Secondly, the various parts often have different musical benefits and interests: Some parts are clearly less musically rewarding or challenging than others. Thus, when a section is inactive for many measures, students’ attention often strays to socializing. Thirdly, and perhaps most worrisome, individuals can ‘hide’ behind ‘leaders’ or within their sections. They may enjoy the overall musical result, but as ‘followers’ they don’t acquire the skills possessed by section ‘leaders’.² This is why, with large ensembles, the averaging effects of large numbers usually produces an overall musical result that is better than the abilities of the individuals in it. This leads to the educational misappraisal that the learning of individual performers is as good as the collective result—which is rarely the case. (In contrast, as discussed below, chamber ensembles with one or two persons per part have little place to ‘hide’, and each performer must make a competent contribution to the result.) And, finally, students are deprived of the opportunity to make—and thus learn to make—decisions and musical choices on their own if the teacher/director is making all the musical judgments. This also has negative consequences for musical independence that, if students are to be musically active elsewhere and at other times in life, should be a major educational goal of teacher/directors.

These disadvantages can be minimized by careful selection of the literature to be performed. Firstly, does it promote musicianship skills that can be used in future circumstances (including, but not restricted to, the future performances of the ensemble in question)? Do all parts present significant musical challenges of the type that contribute to

each student's musicianship, or are some parts rewarding in this sense while others are less motivating? Does the literature acquaint students with musics that will inform their future performing and listening choices? How much rehearsing will it take before the students can begin to enjoy the music rather than struggle with their parts? If the results become musical and musically satisfying only as the concert approaches, the long-term benefits are likely to be small. Music well-chosen in terms of the present abilities of the ensemble can be more musically motivating and satisfying.

I've used the term "teacher/director" to stress that, in schools at least, a rehearsal should do more than just focus on the notes and interpretation. The teacher/director needs to plan for rehearsal techniques and learning experiences that advance the musicianship of each individual in the ensemble. The literature facilitates such a curriculum of promoting musicianship, but it is not musically or educationally sufficient to warrant being the curriculum on its own. Furthermore, a range of literature needs to be sampled if students are to be acquainted with a breadth of musical styles and challenges.

Chamber ensembles from within large ensembles

In addition to offering various chamber groups that exist on their own merits,³ one useful teaching practice is to form chamber groups from among the members of the large ensemble. These groups (with one or two students per part) can select their own literature and rehearse largely on their own. The teacher acts as a "coach" (as is common in conservatories and university schools of music), but the students make most musical decisions and apply musical criteria with only occasional input (and correction) from the teacher. Intermittently, the rehearsal period of the large group can reserve some time for short recitals by such groups where the rest of the large ensemble is the audience, thus promoting listening skills. Concerts can include performances by these chamber groups, thereby providing variety and reducing the total number of large group works needed to present a full concert program.⁴

When this kind of pedagogy is employed, the teacher/director will find that the competencies that students have developed in their chamber praxis will improve their contributions to the large ensemble, thus making its progress more efficient and effective. And, most importantly, students will have modeled a kind of musicking they can enjoy as adults. (Busy adults are far more likely to be able to find or make time for such small groups: Problems of agreeing on rehearsal times for large ensembles often exclude many prospective participants.) Thus the pleasures of such small group musicking can contribute to the dispositions of members to continue. When these groups sample an array of different musics, members are also becoming educated as listeners. Because their individual parts are more exposed than in the large ensemble, they are more inclined to improve their competence and are more likely to be musically rewarded by their input to the musical whole. Thus, their musicianship and dispositions for performing are both advanced.

Ensembles, large or small, acquaint students with a literature they would otherwise miss.⁵ But the worrisome tendency is for participation to cease upon leaving school. Long-term musical benefits are thus sacrificed to a collection of concert programs that have a 'shelf-life' that is 'good for' only the school years. If ensemble teachers/directors are to contribute to a good life through music, ensembles must be more than merely school-based activities. They need to facilitate and motivate the intentionality that shows appreciation through the lifelong and lifewide incorporation of music in the lives of their members. ■

References

Benzon, W. 2001. *Beethoven's Anvil: Music in Mind and Culture*. New York: Basic Books.

The Local. 2012. German news in English: www.thelocal.de (Dec. 20, 2012).

Turino, T. 2008. *Music as Social Life: The Politics of Participation*. Chicago: The University of Chicago Press.

Zadig, S. 2011. The single voice in the choral voice—how the singers in a choir cooperate and learn from each other. In *Nordic Network for Research in Music Education Conference Proceedings* (30. March 1–April 2011), p. 84. Copenhagen: Danmarks Paedagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, 2011.

Notes

[1] “Intentionality” is the ‘about-ness’ of an action; what it is ‘about’ or focused on bringing about, or is ‘good for’. It is an important consideration in learning. When a student’s intentionality is not focused on *musical* learning or progress, the growth of musicianship is negatively affected. Students thus practice, for example, with the intention of filling a certain amount of required time, or of pleasing parents or teachers, or of avoiding a scolding—rather than of progressing musically. When the intentionality is only focused on presenting the next concert, skills and dispositions are not learned that are conducive to participation after graduation or in circumstances where there are no concerts—such as recreational performance at home (see, e.g., *The Local*, Dec. 20, 2012).

[2] Assuming, of course, that the ‘leaders’ really are musically competent to lead. Unfortunately, this is not always the case, and some are over-confident in their skills and end up leading their sections astray; see, e.g., Zadig, 2011: research in progress using computer tracking of individual singers and showing that the tenor section followed an informal leader whose confident model had them singing the wrong intervals. The lone correct singer was not confident enough to carry the section’s part.

[3] For example, various kinds of duets, trios (etc.) can be created in schools where there are too few student instrumentalists to offer a large ensemble. They can also be formed to address musical styles, genres, and tastes that large ensembles cannot or do not.

[4] Such occasional concert appearances, however, should not be the primary focus. That would forsake the long-term participatory values. Thus, music will be chosen and rehearsed that is not performed publicly and is just savored for the pleasures of ‘musicking together’. Rehearsing will stop at a certain point of mutually agreed upon refinement, and returned to from time to time just to enjoy playing it again—maybe bringing to it new skills and insights.

[5] Especially if the students have the opportunity to listen to ‘play lists’ of recordings of the particular kind of ensemble.

Accordion as warm radiator!

Lessons from the past: Music education's contribution in times of crisis

Introduction

In the current catastrophic economic crisis that Greece is experiencing, many students, parents and music teachers are questioning the role of music: is music needed today, is music something necessary in such a situation and if so, why? Or one could ask in a more provocative way, do we need music when we do not have central heating at home? If we have to save money in families and in schools, then should we perhaps cut music as an unnecessary luxury? This discussion about music education in times of economic crisis in Greece could be understood as an example of what is happening in many other countries in the world with similar problems.

In discussions concerning the justification of music education it is usual to look for arguments and answers in philosophical texts that integrate music within a wider context. One of the most read is Aristotle's *Politics* which deals with music and music education in his proposal for an ideal organization of the city. In Books 7 and 8 of his text he articulates the following ground for music education:

The customary branches of education are in number four; they are reading and writing, gymnastic exercises, and music, to which sometimes is added drawing. Of these, reading and writing and drawing are regarded as useful for the purposes of life in a variety of ways, and gymnastic exercises are thought to infuse courage. Concerning music a doubt may be raised [...] (diaporeseien an tis), (*Politics*, 1337b 22-28).

This "doubt", with the clarity and the precision in which it is phrased, can be considered as the foundation stone of music pedagogy in its function as a scientific discipline.

Over the last twenty years Aristotelian philosophy has been frequently present in music education and the Aristotelian notion of praxis has formed the basis for so called praxial philosophy of music education, primarily in work of Thomas Regelski (1996; 1998; 2005; 2007; 2009; 2010), Philip Alperson (1991; 2010) and David Elliott (1995). A deeper inquiry indicates however that many debates in the theory of music education in Anglo-Saxon and German academia have their roots, explicitly or implicitly, in the Aristotelian topic of poiesis and praxis. Needless to say a central question emerges from this: How can a 2500 year old philosophy be useful for us and what should we take into account in our effort to explore the need of music education today?

In this paper I will, firstly, explore some central ideas in Aristotelian work, namely the topic of poiesis and praxis. I will show that a separation between poiesis and praxis cannot be absolute and that the borders between the two fields are rather fluid. Secondly, I will examine how Aristotle classifies human activities in music and music education and lastly, apply this exploration in the context of contemporary music education. I will show how Aristotelian thoughts can form a philosophical basis for a better understanding of the nature of music and music education today and in this way find appropriate ways to integrate music into our lives, especially in times of crisis.

Poiesis and praxis in Aristotelian work

According to Aristotle, poiesis and praxis jointly constitute a field of human activity in which things can be otherwise. Unlike poiesis and praxis, in the domain of theory man can only observe the kind of things whose original causes are invariable and cannot be otherwise (*Nicomachean Ethics*, 1139a 6–14).¹ Poiesis and praxis are thus related to each other and what distinguishes both of them from theory is that they refer to human activity and to down-to-earth knowledge, i.e. practical knowledge. In the field of theory the aim is the truth, which is based on an internal necessity and the unchangeableness of the observed object. In the field of practical philosophy (praxis and poiesis), the object is something relative that changes with time as a result of human activity. Yet, while the distinction between the fields of theory and human activity seem quite simple, the separation of poiesis and praxis presents some difficulties and problems.²

It is more generally thought that for Aristotle human activities that produce something, belong to the field of poiesis, while the activities which contain their own end (telos), belong to the field of praxis. Praxis is an action in which the end is immanent. Thus, in activities that belong to the field of poiesis, the end of the activity is more important than the activity itself (*Nicomachean Ethics*, 1094a 5–7). In the field of praxis the main interest shifts to the activity (en-ergeia) itself, which includes the “ergo” (the end, the function of the activity). In poiesis the produced object is significant; in praxis the activity as a procedure and the character of the acting subject are of importance.

The key-passage of Aristotle’s writings referring to the relation between poiesis and praxis is to be found in *Nicomachean Ethics*. Aristotle declares that “praxis and poiesis are different kinds of things [...]. For while poiesis has an end other than itself, praxis cannot; for good action (eupraxia) itself is its end” (*Nicomachean Ethics*, 1140b 3–4, 6–7).³ In accordance with what has been mentioned above, the end in poiesis-action results in something different from the very action itself, while in praxis the end is immanent. Theodor Ebert suggests, however, that besides this established interpretation, there is a second interpretation: the end of an action does not differ from action (and not from the very action itself); in other words the aim of praxis is always praxis. In this light the term “eupraxia” does not indicate the good execution of every particular praxis but rather a better praxis or the happiness (“eudaimonia”) that materializes the end in its sublime form. (Ebert 1976, 13–15.) Thus, this second explanation allows for the existence of the praxis-field even though the end is not immanent because another action can be its aim. So, even if one is to accept that poiesis always refers to producing or making an object, this object can nevertheless constitute the medium for the execution of another action, perhaps of the Aristotelian eupraxia (Ebert 1976, 20).⁴

A better way to approach the fields of praxis and poiesis is to study the two modes of knowledge and skill that, according to Aristotle, correspond to these fields, “phronesis” that relates to praxis and “techne” to poiesis.⁵ “Phronesis” is a kind of practical knowledge and ability which, for Aristotle, always concerns something specific and concrete; every activity in its corresponding field (praxis) is unique and particular. “Phronesis” is one’s ability to judge the concrete circumstances and to apply, in the best way, the experience and the knowledge that a person has. Because of that, phronesis always lends an ethical aspect to the actions. However, the acting subject has to judge and decide in every situation what should be done, as there is no settled behavior code. On the other hand, with “techne” one aims to produce something through a concrete and well-known procedure that is learnt and repeated. Therefore one can also achieve the intended result that was already predefined. “Techne” concerns an array of knowledge and skills that amount to a sequence of actions that lead up to an end and bring something into being (*Nicomachean Ethics*, 1140a 1–26). Sometimes the acting subject can decide that for a concrete situation something must be produced and in this way poiesis can be connected with praxis. However from our exploration it seems in

general that, while in the field of poesis, the *technical competence* of an activity acquires importance while in the field of praxis the *uniqueness* of the action and its *ethical* dimension are emphasized.

In every action there are some components and aspects that eventually define the field they could be classified in. The immanence of the end to an action seems to be a significant criterion for such a classification. Yet, if Ebert's second interpretation is added to what has already been said about "techne" and "phronesis", it does not always seem clear whether an action can be classified as being poesis or praxis. Ebert even declares that Aristotle's phrasing in *Nicomachean Ethics* about poesis and praxis belonging to different kinds of things (genos) could be more explicit, and that it leaves open the possibility of not defining the terms poesis and praxis as strictly disjoint fields of activity (Ebert 1976, 21).

Music and music education of the professional musician: poesis

After this brief exploration of the distinction between poesis and praxis, I will proceed to the field of music and music education. It is important to point out here that the philosopher seems to foreground the motive and the aim of an action. In *Politics* and in reference to music actions Aristotle states that "the object also which a man sets before him [i.e. the aim] makes a great difference" (*Politics*, 1337b 17–18). In Aristotle's work one can find two kinds of references to music activities: references to professional musicians, who have achieved a high standard of virtuosity and who are paid for this, and references to free citizens who, although are not professionals are able to engage with music in the best way due to their musical education when they were young. Such a distinction between those two kinds of music activities corresponds to the distinction between poesis and praxis. Yet, two issues must be taken into account: (a) the era in which the philosopher lived and in which the distinction between professional and amateur musicians was becoming increasingly clear and (b), the intentions of Aristotle who deals mainly with the question of the education of free citizens and is interested in the ethical influence music exercises on the soul. He does not address slaves, women, paid craftsmen and foreigners who cannot be free citizens.

In Aristotle's writings the professional musician is examined within two broad frameworks: (a) as the opposite of free citizens and consequently as a pejorative term (b) as an example of the achievement of skills through repetition and training. The professional musician, regardless of his level, is called "technites", a term which refers to his special technical skill and thus corresponds to the poesis mode of intelligence and craft (techne). In so far as the first framework is concerned, where the professional musician is the opposite of the free citizen, all the relevant references in *Politics* are degrading, since the philosopher focuses mainly upon the elements of the free citizens' music education. Likewise in *Nicomachean Ethics* "Aristotle says little about skills, because the young gentlemen whom he is addressing have no need of them, being members of the landholding class, and because Aristotle generally disdains men of the working class" (Hutchinson 1995, 206). Aristotle speaks also degradingly about the music contests, the main context for professional musicians' activity (1341b 10–18). The majority of the professional musicians seek, through training and musical activity, to produce an acoustic result that satisfies the public in order to win a contest and obtain fame and money. Thus, in Aristotle's view the result of this process is for them much more important and ensures profit. Two elements constitute the core of professional musicians' music activity: (a) their music skills, "such 'techniques' and other 'technical' knowledge [which] are traditionally and clearly matters of techne and the central reason why he [Aristotle] considered the arts to involve techne, not praxis" (Regelski 1998, 27), and (b) the musical product, which will come up to or even overcome the expectation of the public. The main problem, however, with such a perspective is that in music the result of a process is simultaneous with the process itself, i.e. with the performance of music.

During the music activity of a professional musician, its influence upon himself and the potential changes occurring in his character during the actual music process are indifferent. Aristotle emphasizes that “for the products of the arts have their goodness in themselves, so that it is enough that they should have a certain character, but if the acts that are in accordance with the excellences have themselves a certain character it does not follow that they are done justly and temperately. The agent also must be in a certain condition when he does them; [...]” (*Nicomachean Ethics*, 1105a 27–31). Winfried Böhm and Anton Hügli make a distinction between *praxis*, in which the actions have mainly to do with an internal change in the subject, and *poiesis*, where actions have mainly to do with the production of external objects and works (Böhm 2004, 26; Hügli 1999, 36). Aristotle himself declares in *Metaphysics*, that “[w]here, then, the result is something apart from the exercise, the actuality is in the thing that is being made, e.g. the act of building is in the thing that is being built [...] but when there is no product apart from the actuality, the actuality is in the agents” (*Metaphysics*, 1050a 30–35).

However, while in the first framework Aristotle speaks rather critically about the activity of professional musicians whereas in the second framework, which focuses upon technical skills, he praises the advantages coming from specialization and training. Training in “aulos” (an ancient greek wind instrument) and “kithara” (an instrument of the lyre family) is in fact the standard example he uses to demonstrate how psychomotor or cognitive skills can be accomplished through exercise and repetition. In a passage from *Nicomachean Ethics* kithara playing along with building construction are offered as examples of how one can achieve a skill and where the activity therefore belongs to the field of *poiesis*. In this passage the immanence of the end seems not to be the main criterion for the classification of an action as *poiesis* (*Nicomachean Ethics*, 1103a 32–34). For Aristotle is important, that the professional musician attains through exercise and repetition the ability to perfect a craft skill (*cheiourgikes epistemes*) and virtuosity (*lian pros akriveian*) (*Politics*, 1341b 1, 1337b 17), which can be exhibited during the musical performance. Some elements like creativity and artistry could be regarded as important for Aristotle but the character and principles of the professional musician are for him irrelevant. This musician has to learn to play all kinds of music, in order to meet the requests of his fellow citizens. Therefore the aims and restrictions included in the Aristotelian latent didactic for free citizens’ music education do not refer to the professional musician. “There was no phronetic consideration or philosopher’s contemplation of eternal truths in the laborer’s technical work” (Westerlund 2003, 82). Aristotle has no interest in the character and the other fields of life of the professional musician because he is not a free man; for that reason no kind of music education could be dangerous for him.

Music and music education of the free citizen: praxis

Yet, if we focus on Aristotelian thoughts about the music actions of free citizens, we will come to different conclusions. The music activities of the free citizen fulfill the so-called “*diagoge*” (the most excellent form of enjoyment) and they constitute a fundamental element of “*eudaimonia*” (happiness, successful life). In a relevant passage, where Aristotle examines the human *eudaimonia*, he characterizes it as “*en-ergeia*”, because it has the end or function (*ergon*) in itself. In order to make this clear the philosopher mentions music playing as an example (CEüikomachean Ethics, 1098a 7-17). According to the more standard interpretation and with reference to Ebert’s first point, free citizens’ music activities fulfill at best leisure (*schole*) and cannot have an instrumental character because they cannot be the means for something else; they contain their ends and belong to the field of *praxis*.

Aristotle himself seems to classify the music activities of free citizens to the field of *praxis*. When he refers to the aims of music education, he speaks of education (*paideia*), amusement

(paidia), while the third principal aim is a form of the most excellent enjoyment (diagoge) coupled with the praxis-corresponding mode of skill and knowledge, i.e. phronesis (*Politics*, 1339a 25–26). Phronesis is positioned together with diagoge which is reached through music. In the following passage (*Politics*, 1339b 13), Aristotle does not mention “phronesis” because it obviously overlaps with the notion of diagoge. The free citizen, who was properly brought up and educated, is able to rightly consider a situation, to make a decision, and at the same time to be aware of it. Since music is a kind of imitation of human actions and emotions (pathos), its perception activates thinking in the form of recognizing actions and categorizing them. Simultaneously, some emotions are born inside listeners or musicians which, in good musical performances, accompany the represented actions in the appropriate way. The diagoge that is accomplished through music action results from the right combination of actions and emotions imitated by music with the right dose of pleasure and dislike. In the actual text Aristotle talks about “krinein orthos” (judging right, recognizing what is correct in an action) and “chairein [orthos]” (feeling proper about this action) (*Politics*, 1340a 14–18).

While music, because of its mimetic character, is a main part of children’s education, as it defines the behavior of a human being in a fore-rational phase, it offers a kind of sublime pleasure to the adult, as it supports and strengthens the main element attained through his proper education in the past. In listening to something an adult activates its mind in such a way as if he himself was acting and feeling the same. On this point the difference between paideia and diagoge can best be understood. According to Aristotle, music for an adult cannot have an instrumental character and consequently is not a form of education, but primarily a kind of sublime pleasure, as the adult experiences deeply once more a type of propriety learnt as a child and youngster. It is worth noting that, even if Aristotle says that an adult must not perform music, he does not prohibit simple forms of music performance like singing. The firm tone in Aristotle’s remarks is the result of his effort to keep away the free citizens of his time from the tendency to gain an increasing virtuosity in music and in so doing saving the essence of diagoge (Kraut 1997, 201).

The examination of free citizens’ musical activity and the discussion about the immanence of the end within it refers to the music activity of free adults that has no other end apart from itself. But once the issue of music education of young people is brought up musical action must have an external aim, because every process of education has such an end. At this point Ebert’s second point could be helpful: an action belongs to praxis when its end is a superior praxis. Such superior praxis can be the “diagoge”, the supreme praxis and the central aim of Aristotelian music education. Additionally, a second argument has to be posited in order to consider music activities of free youth citizens’ music education as praxis: young people are not capable of achieving the level of diagoge but they can get a first hint of the future diagoge through music activities in the context of their music education. To put it differently, the youngster experiences music, as if s/he is executing the represented actions, while having the appropriate emotions. He or she is indifferent to the technical part of the musical action. What is more important is that s/he can experience actions and emotions as if being the subject performing actions with an internal end. According to this explanation, even though musical actions in education have an external, instrumental aim, they can partially have an internal end and can be also considered as a reward in itself.

It follows that the musical activity of professional musicians fits in the field of poiesis because the interest is focused upon the technical skill and the musical result and product, while the musical activity of free citizens belongs to the praxis field; here the main interest lies in the process itself, as representation of proper actions escorted by proper emotions and feelings, during the performance which advances the education and the ethics of the subject. Let us imagine a musical performance in ancient times or in the ideal city of Aristotle, where professional musicians perform and free citizens listen and to a degree sing with them. For the professional musician, who has technical skills and knowledge and seeks to satisfy the public

through his musical virtuosity, his musical actions seem to belong primarily to poesis. However, for the free citizen who listens to the product, this music constitutes the realization of diagoge; the most important factor from this perspective is the inner world of the subject: for free citizens, music is thus always praxis.

Music and music education in the contemporary context

Hence, it becomes clear that in Aristotle's opus, we can not presume a strict and absolute dichotomy in the classification of musical actions between poesis and praxis. If such a dichotomy appears to some extent, I think it does not primarily imply that Aristotle did not "recognize that productions and actions can occur simultaneously" (Panaiotidi 2005, 56). The reason is grounded much more in Aristotle's social and historical environment and his proposals for an ideal city, where people are separated into free and not free citizens, and where all activities are supposed to be strictly determined. In our research into Aristotle's corpus we should try to understand how the philosopher grasps his historical and social situation, how he concludes his convictions about music education and how we can apply these basic structures of thinking to understand our time and to make the appropriate suggestions about music education today. It cannot be forgotten that for a philosopher from the remote past it is always important to take into account the historical distance. Such a realization re-establishes our effort to find the benefits of music education for the present on the basis of Aristotle's work, as we have to take into account all the special features of contemporary modern societies and also of music and music education today.

A first important point that should be mentioned, in order to reveal the specificities of the contemporary music environment and its discrepancy to music in antiquity, is that nowadays in many cultures and musical traditions the emphasis is placed on the composition or production of a musical work, which the musician notates and sometimes records. There are some characteristics in our musical thought today that seem to be radically different from those in antiquity and they emphasize certain poetic-aspects in music. This musical thought is mainly the result of a process that began in eighteenth century. Lydia Goehr argues that "[b]efore the late eighteenth century, 'serious' music was truly a performance art" (Goehr 2007, 178) and that one important step from the romantic aesthetic is the emancipation of music from the "extra musical", which 'depended on the fusion of two traditional concepts: music and productive art' (Goehr 2007, 149). Goehr describes the move from the performance character of music to a new consciousness of music as object:

Music would have to find an object that could be divorced from everyday contexts, form part of a collection of works of art, and be contemplated purely aesthetically [...] So an object was found through projection and hypostatization. The object was called 'the work'. (Goehr 2007, 173–174.)

This new view of music stresses the technical-compositional elements that are required and highlights the rules of the musical product. A musical work is thought of as something that can be notated and because of that has an existence after the end of the productive process of composing or first performing. This new consciousness as result from the romantic aesthetic is far away from the musical consciousness at the times of Aristotle, where music was primary a performance art.

In twentieth century, this new product-view of music is strengthened even more by the possibilities of the new technologies. Walter Ong calls our times the age of "secondary orality" (Ong 1991, 136) because of the possibilities of electronic technology that eliminates the old polarity between orality and literacy. Because this new media music can be recorded in this way it, to some extent, loses its ephemeral character as it continues to exist permanently and

without any change after the process of musical performance and can be heard by any electronic medium in its fixed form. It could be understood as a product and consequently seems to approach the field of Aristotelian poiesis, while listening to recordings belongs to the field of praxis. The musicians also know the rules of composing and performing and try to play music, record music and produce the best musical results that they can.

Yet, while the developments in music seem to accentuate its poiesis nature the priorities and the disposition in our society today must also be taken into account more generally. The most obvious being that today there should not be any separation between free and “not free” people in our society. However, this separation is one of the presuppositions for Aristotle’s proposals about music education, because he distinguishes between professional musicians and free citizens. His distinction between poiesis and praxis in this field rests on this distinction. Music playing is today an activity for amateurs and professional musicians alike and although it always requires—more or less—technical knowledge and skills, it requires first of all the capability of free decision in certain situations. The central point in every musical activity today is (or should be), what this activity means for the free subject who takes part in it. Music is “human praxis that helps define us as individual humans and as social beings” (Regelski, 2007, 39). From this perspective there is always a crucial ethical reference to music activities and it should be pointed out that, even the decision, how much technical knowledge or poiesis is required in a certain music situation is a matter of praxis-knowledge.⁶

Sometimes, in many music situations, the praxis character of music is forgotten because the musical performance requires musical expertise. As a result, it is thought that music playing belongs exclusively to the field of poiesis. There are many examples of this in every music culture. Let us consider the field of Greek traditional music. Professional musicians of this genre play music at feasts and have technical competence and knowledge of a wide repertoire of songs. It seems as if all these elements belong to the field of poiesis. But the success of a certain feast depends on several important elements, i.e. the interaction between musicians and the public and especially the dancers. The musician has permanently to decide how loud or quiet a song must be played, how fast or slow, which song must follow and how this can be linked to the previous one. Additionally which song would be the best for these dancers at every moment and when should the musician improvise etc must also be taken into consideration. Improvisation is actually the best example to understand a process of successive decisions. Because of this, every musician and music teacher must not forget that technical knowledge alone cannot guarantee the success of a music performance in a given situation. Regelski writes, “[t]echné, then, is a necessary but not at all a sufficient condition of successful praxis” (Regelski 1998, 45) and Panaiotidi purports that “praxis and poiesis taken apart are necessary but not sufficient conditions of music (art): both are indispensable and in real practice they permanently merge” (Panaiotidi 2005, 65).

The poiesis-praxis topic could help music teachers understand that the most important contribution that they can give to their students is to help them to develop their phronetic abilities and enable them to make the right decisions about music in their lives. Bowman (2012, 435) puts the topic of music as ethic in two questions: “what kind of person is it good for me to become? and How does this musical practice (or these musical practices) help me get there?” According to Regelski, “[a] praxial philosophy defines ‘good music’ in terms of ‘good results’” (Regelski 1998, 43) and “a formal music education should enable students to want to and to be able to put music ‘into action’ as praxis in enhancing or benefiting their lives” (Regelski 1998, 45). The music teacher should also help the students to make clear that they have to take into account in every decision they make their musical aims and intentions for the future, because sometimes musical training seems to be far away from the musical engagement which a young student wishes for in the present.

In a discussion about music education it could also be useful to turn our attention to the term “education” and refer to the component of teaching. From this point of view one could

argue that there are some technical skills and knowledge—not musical skills, but instructional skills—that a teacher must possess; also “certain basic strategies, tactics”, “certain routine techniques and procedures for organizing, delivering, and evaluating instruction” (Regelski 1998, 45). In a discussion about music education it could also be useful to turn our attention to the term “education” and refer to the component of teaching. From this point of view one could argue that there are some technical skills and knowledge—not musical skills, but instructional skills—that a teacher must possess; also “certain basic strategies, tactics”, “certain routine techniques and procedures for organizing, delivering, and evaluating *instruction*” (Regelski 1998, 45) which constitute the *techne* component of teaching. “It is the ‘skilled’ part of the teaching-learning process that is properly called instruction” (Regelski 1998, 45). But the application of theoretical knowledge and technique into *praxis* in particular teaching contexts, in other words the way in which teachers perceive the specificities of every situation in the classroom and use part of their theoretical and technical knowledge, as well as the specific ways they choose to execute the aims and objectives of the curriculum, should all be considered as part of the *praxis* field. In this respect the Aristotelian *praxis* in the teaching sphere approaches Herbart’s “pedagogical tact”.

Music as praxis in times of crisis

Hence, according to our interpretation of the *poiesis-praxis* topic in the work of Aristotle, the boundaries between *poiesis* and *praxis* depend on contextual variables and some certain facets of action should be taken into account in order to classify it. In our times, in which all people have to be considered as free citizens, music actions must primarily belong to the field of *praxis* because our main interest today is directed towards the subject and to his ethical abilities to make the right decisions in a certain musical or teaching situation.

The study of the *praxis-poiesis* topic in reference to music education can motivate the music teacher to try to perceive the uniqueness of every educational and musical situation and to avoid operating mainly with fixed instructional methods and strategies. The teacher from his side has to try to provide the students with *phronetic* capability so that they can freely and maturely decide which role music should play in their lives today and tomorrow. But, if every form of teaching is—or should be—understood as *praxis*, then, why music rather than something else? To this question Bowman (2012, 437) gives an answer:

[...] music has unparalleled capacity to engage imagination and feeling; to integrate mind and body; to incorporate personal agency with a sense of belonging; and to bring these powerful resources to bear on the all-important ethical question, What kind of person (and society) is it good to become?

It should also not be forgotten that music playing is something that occurs in time, exactly as real life, without the possibility of returning back in time. Therefore in any form of music playing or listening something playful and pleasurable is realized which then goes to form the significance and the responsibility of our decisions.

The awareness of the primary *praxis*-nature of music and music education and its ethical dimension becomes an extra burden in times of economic and social crisis, because the ability to make the right decisions are grave for the person and for society. In Greece today, in a society where the economic crisis reaches every ‘working’ family and many students are themselves victims of the situation, many teachers wonder, if music is something necessary and they try to find meaningful ways to help their students to make the right decisions and choices about their music lives and lives more generally. If music teachers consider music as *praxis* in the Aristotelian sense, as “good life” according to Regelski, then they can also realize that perhaps there are many ways for music to play an important role in students’ lives today

and tomorrow and that they must be able to find the appropriate way for themselves and for the others. There are, indeed, many alternative ways that music could be “good” in times of crisis. For many people, music can function as an important means to overcome and to forget the problems of daily life. Many people draw attention to the power of music and consider music as a medium to join people with one and other and to inspire them in their demonstrations and social struggles. Such a tradition exists at least in Greece. “The anger has spread into music” we can read in a BBC report from Athens in December 2012 where Hip-hop, as protest music, “has become the sound of crisis” (Lowen 2012). “How sounds the crisis?” asks Sebastian Bargon in his report about protest music as new trend in many crisis driven countries in Europe (Bargon 2012). For many people, music, as well as every art, with its constitutive characteristics, i.e. freedom and the feeling of something new and unforeseen that can always happen, can help people to face every deadlock in their lives and in this way to face depression, a serious social problem in Greece for the last 3 years (Mühl 2012). In this vein it can be mentioned that for many young people music is a form of crucial communication and consequently offers excellent psychological support because it allows them to not feel alone with their problems. Several people consider music more intellectually and believe that it has always told the truth and can reveal, thanks to its formal nature, some of the antinomies in the modern world, especially in the modern economic world. Some students probably look for an answer to the problem of unemployment and they see some good professional opportunities in the area of music. For many people music is the main field in answering questions about national identity. Consequently, the old question arises, albeit with new intensity, does Greece belong musically to Europe or to the Balkans, Mediterranean or Asia? For many people the answer to this question depends on the role the European Union has played and continues to play in the current crisis.

One of the most famous singers and song makers in Greece today, Foivos Delivorias, calls his concert-circle “radiator”. He explains that his grandmother always calls the radiator on the wall “the accordion” because of its form and that this story has significance to him right now because the majority of people in Greece cannot use the central heating this winter. Delivorias says that he tries with his music, like with an accordion-radiator, to warm the frozen people. Moreover, it can be seen that there are many alternatives and personal paths in the music world and the music teacher has to realize the praxis-character of music and music education and to help his/ her students to find their own way, to build a strong and personal life-relationship with music, which is good for them and for society. Of course this challenge for the music teachers is not only a Greek phenomenon. But the peculiarity in Greece in the last three years is that the cumulative effect of the economic and social crisis and the abrupt change of life that it is leaving in its wake make people view everything from a new perspective.⁷ This is especially true in education with many teachers thinking more critically about their role in this situation.⁸ It is an absolute new condition to teach music with students who may suffer from starvation, who may be without heating or electricity at home, and whose parents may be unemployed. It is extremely difficult to help these students find their personal musical ways to the Aristotelian “*eudaimonia*”, to a form of well-lived life, when the social situation is so challenging and adverse. But it is an important lesson to learn, that music, due to its praxis character, has the capability to help people in very different ways and to meet many of their own personal longings and that the students have the right, especially in times of crisis, to be able to get this help.

Gadamer highlights a crucial modification of the phronetic ability, namely the “sympathetic understanding” (*synesis*), the ability of someone to take into account others and to transpose “himself fully into the concrete situation of the person who has to act”. This person “thinks along with the other from the perspective of a specific bond of belonging, as if he too were affected” (Gadamer 1989, 323). In this way, the phronetic capability of a person to respond to a situation in the appropriate way for him and for the others presupposes the

ability of empathy, highlights the ethical and the political dimension of music and music education and considers music as a foundation for successful coexistence. It should not be forgotten that the main Aristotelian thoughts about music education can be found in his work *Politics*: music education as praxis is a political process and primarily politics in a wide sense can confront the causes and the consequences of the economic crisis. Hence, an answer can be given to the first question posed at the beginning of this article concerning the usefulness of music in times of economic and social crisis. If we understand music exclusively in terms of poiesis, then its usefulness seems to be extremely limited. However, if music is understood in terms of praxis then music and teachers who consider music in this way are more necessary than ever. ■

References

- Alperson, Ph.** 1991. What should one expect from a philosophy of music education? *Journal of Aesthetic Education* 25, 3, 215–241.
- Alperson, Ph.** 2010. Robust Praxialism and the Anti-aesthetic Turn. *Philosophy of Music Education Review*. 18, 2, 171–193.
- Aristotelis Opera.** Olof Gigon (Ed). Vol. II. Berlin: Walter de Gruyter & Co. Berlin, 1831, (1970).
- Aristotle.** *Magna Moralia*. In J. Barnes (ed.) *The complete works of Aristotle. The revised Oxford Translation*, Vol. 2, 6th ed. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- Aristotle.** *Metaphysics*. The works of Aristotle translated into English. Translated into English under the Editorship of W. D. Ross. Vol. VIII, 2nd Ed. Oxford: University Press, 1963.
- Aristotle.** *Nicomachean Ethics*. In J. Barnes (ed.) *The complete works of Aristotle. The revised Oxford Translation*, Vol. 2, 6th ed. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- Aristotle.** *Politics*. In J. Barnes (ed.) *The complete works of Aristotle. The revised Oxford Translation*, Vol. 2, 6th ed. Princeton: University Press, 1995.
- Aristotle.** *Topics*. In J. Barnes (ed.) *The complete works of Aristotle. The revised Oxford Translation*, Vol. 1, 6th ed. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- Bargon, S.** 2012. Wie klingt die Krise? Der Umgang mit der Eurokrise in Kunst und Musik (25/10/2012). <http://www.dradio.de/dlf/sendungen/corso/1686549/> (30/1/2013).
- Bowman, W. D.** 2012. Music as Ethical Practice: The Contemporary Significance of Ancient Greek Insights. In *Proceedings of the 30th ISME Conference on Music Education*, 431–438.
- Böhm, W.** 2004. *Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart*. München: Beck.
- Ebert, Th.** 1976. Praxis und Poiesis. Zu einer handlungstheoretischen Unterscheidung des Aristoteles. *Zeitschrift für philosophische Forschung* 30, 12–30.
- Elliott, D.J.** 1995. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Gadamer H. G.** 1989. *Truth and Method*. (2nd Ed.). New York: Crossroad.
- Goehr, L.** 2007. *The Imaginary Museum of Musical Works. An Essay in the Philosophy of Music*. Revised Edition. Oxford: University Press.
- Hutchinson, D. S.** 1995. *Ethics*. In J. Barnes (ed.) *The Cambridge Companion to Aristotle*. Cambridge: University Press, 195–232.
- Klein, C. M.** 2013. Time to Bet on a Greececovery? Bloomberg (6/6/2013) <http://www.bloomberg.com/news/2013-06-06/time-to-bet-on-a-greececovery-.html> (7/6/2013).
- Kraut, R.** 1997. *Aristotle, Politics, Books VII and VIII*. Oxford: Clarendon Press.
- Lowen, M.** 2012. Greece bailout: How the crisis fuels the arts in Athens, BBC (2/12/2012) <http://www.bbc.co.uk/news/world-europe-20553444> (30/1/2013).

- Mühl, M.** 2012. Krise in Griechenland. Eine Gesellschaft stürzt ins Bodenlose. Frankfurter Allgemeine Zeitung (15/12/2012). <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/krise-in-griechenland-eine-gesellschaft-stuerzt-ins-bodenlose-11992352.html> (30/1/2013).
- Ong, W. J.** 1991. *Orality and Literacy. The Technologizing of the World.* (4th Ed.). London and New York: Routledge.
- Panaiotidi, E.** 2005. The nature of paradigms and paradigm shifts in music education. *Philosophy of Music Education Review* 13, 1, 37–75.
- Raptis, Th.** 2007. Den Logos willkommen heißen. Die Musikerziehung bei Platon und Aristoteles. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Regelski, T.** 1996. A Prolegomenon to a Praxial Philosophy of Music and Music Education. *The Finnish Journal of Music Education*, 1, 23–40.
- Regelski, T.** 1998. The Aristotelian Basis of Praxis for Music and Music Education as Praxis. *Philosophy of Music Education Review* 6, 1, 22–59.
- Regelski, T.** 2005. Curriculum: Implications of Aesthetic versus Praxial Philosophies. In D. Elliott (ed) *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues.* Oxford: University Press, 219–248.
- Regelski, T.** 2007. Amateuring in Music and its Rivals. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 6/3: http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski6_3.pdf, 22–50.
- Regelski, T.** 2009. The Ethics of Music Teaching as Profession and Praxis. *Visions of Research in Music Education*, 1–34.
- Regelski, T.** 2010. Response to Philip Alperson, “Robust Praxialism and the Anti-aesthetic Turn. *Philosophy of Music Education Review* 18, 2, 196–203.
- Westerlund, H.** 2003. Reconsidering Aesthetic Experience in Praxial Music Education. *Philosophy of Music Education Review* 11, 1, 45–62.

Notes

- [1] Aristotle mentions three types of knowledge and action (theoria, poiesis, praxis) also in *Topics*, 145a, 15–16, 157a, 10–11.
- [2] Gadamer accentuates the difficulty of the distinction between poiesis and praxis, because they seem at first sight wholly analogous. (Gadamer 1989, 316).
- [3] It is worth noting that in one manuscript “genos” (kind of things) is not written but “telos” (end) (Parisensis 1854, Lb), see *Aristotelis Opera*, ΗΘΙΚΩΝ ΝΙΚΟΜΑΧΕΙΩΝ [Z 1140]. According to this manuscript, poiesis and praxis are not different kinds of things, but they have different ends.
- [4] Within the framework of the debate about the distinction between poiesis and praxis, a significant passage from *Magna Moralia* is permanently brought up. The passage indeed mentions music activity as an example. In it the distinction seems clear, and invalidates Ebert’s second interpretation: “When things are made and done, that which makes and that which does them are not the same. For the arts of making have some other end beyond the making; for instance, beyond housebuilding, since that is the art of making a house, there is a house as its end beyond the making, and similarly in the case of carpentry and the other arts of making; but in the processes of doing there is no other end beyond the doing; for instance, beyond playing the harp there is no other end, but just this is the end, the activity and the doing” (Aristotle, *Magna Moralia*, 1197a 3–11). Nevertheless, this work of Aristotle is considered by the majority of Aristotle’s scholars not to be Aristotelian. (Ebert, 1976, 16–17).
- [5] The five types of knowledge are: art, scientific knowledge, practical wisdom, intuitive reason and philosophic wisdom. (*Nicomachean Ethics* 1139b 15–18.)
- [6] It is important to state here, that music praxis does not mean only every form of musical performance. Aristotle’s thoughts about music education make clear that music listening belongs to praxis, because in his proposals for the free citizens’ music education and life, music listening is the main activity, while music playing and singing must be limited.

[7] Bloomberg writes about the enormity of the economic crisis in Greece: "The economy has shrunk by more than one-fifth since 2008 and, if private forecasters surveyed by Bloomberg are correct, will see a cumulative decline of 25 percent over seven years—a catastrophe no rich country has experienced in peacetime since the Great Depression" (Klein, 2013).

[8] It is also important to mention, that music teachers, like everyone, have to overcome their personal economic problems (cut of salaries, unemployment etc).

Soila Jaakkola

Polkuja kuorosäveltapailuun

Kuorosäveltapailukirjat aikuisen kuorolaulajan nuotinluku- ja säveltapailutaidon kehittäjinä

Lectio praecursoria

Soila Jaakkolan väitöstilaisuus (tutkijakoulutus) pidettiin Helsingin Musiikkitalon Sonore-salissa 15.12.2012.

Säveltapailun professori Niels Eskild Johanssen totesi lokakuussa 2012 korkeakoulusäveltapailuopettajien konferenssissa Oslolla yleisesti tunnetun pedagogisen totuuden: “ensin pitää asua metsässä, ennen kuin oppii tunnistamaan puita”. Johanssen viittasi tällä musiikin rakenteiden kuulonvaraiseen erottelutaitoon. Hänen toteamuksensa sopii mitä parhaiten aikuisten kuorolaulajien nuotinluku- ja säveltapailukoulutukseen: aikuiset kuorolaulajat ovat harrastaneet kuorolaulua usein vuosia tai vuosikymmeniä, joten länsimaisen kuoromusiikin tyyli on tullut tutuksi ja valmiudet musiikin rakenteiden erotteluun löytyvät.

Tiedustelin Suomen suurimmasta kuoroliitosta kuorolauluharrastuksen volyymin tuoreita tilastotietoja. Vuonna 2011 Sulasoliin (eli Suomen Laulajain ja Soittajain Liittoon) kuului 327 kuoroa. Nämä kuorot pitivät vuonna 2011 yhteensä 13 500 kuoroharjoitusta ja 900 muuta koulutustapahtumaa, joissa oli yhteensä 20000 osallistujaa. Esiintymisiä tilastoitiin 5500, joista 3820 oli kuorojen ja 1680 pienyhtyeiden toimesta. OK-opintokeskuksen tilastot kertovat, että vuosina 2003–2008 Suomessa suoritettiin yhteensä 81 aikuisen kuorolaulajan nuotinluvun, säveltapailun tai musiikin teorian kursssia.

Tartun tähän aikuisen kuorolaulajan koulutukselliseen avainkohtaan väitöstutkimukseni avulla. Tutkimukseni kohdistui aikuiselle kuorolaulajalle suunnattuihin nuotinluvun ja säveltapailun oppikirjoihin. Tarkastelin aineistoani pedagogisesta näkökulmasta kiinnittäen erityisesti huomiota kuorolaulajan ja kuoromusiikin toimintakontekstiin eli siihen, mitä nuotinluvun ja säveltapailun tietoja ja taitoja kuorolaulajan katsotaan tarvitsevan kyetäkseen lukemaan ja tulkitsemaan musiikkia.

Olen tutkijana orientoitunut säveltapailuopettajan rooliin. Kuorolaulajan maailma on erilainen, mutta millainen? Kolme laulajaa erästä länsisuomalaisesta kuorosta innostuivat kertomaan minulle harrastuksestaan. Linaan niistä yhden kertomuksen hahmotellakseni kuoroharrastusta toimintamuotona ja sen merkitystä kuorolaulajalle.

Aloitin tässä kuorossa laulamisen syksyllä 2004. Muutin Helsingistä takaisin kotipaikkakunnalleni ja oikeastaan ainut mahdollisuus jatkaa lauluharrastusta oli pyrkiä kuoroon. [Kyseiseen kuoroon] pyrin, koska [he] olivat julkaisseet kuoron juhluvuoden kunniaksi lehden, joka minullekin tuli. Olen saanut kuoron kautta hyviä kavereita. Yksi tärkeä seikka, mikä uudelle jäsenelle pitää suoda on, että hänet istutetaan konkarin viereen. Konkari tulee vähän sellainen 'kuorokummi'.

*Kuoron kautta olen päässyt esiintymään paikoissa, joihin olisin tuskin muuten päässyt. Esi-
merkkinä viime heinäkuun Veronan kuorofestivaalit! Matkaa varten säästimme kaksi vuotta –*

pidimme konsertteja ja siivosimme mm. tienvarsia. Minusta tuntuu, että tuo matka Italiaan yhdisti kuoroa, koska matkalla huomasi sen, että kenen kanssa tahansa voisi mennä kahville, terassille, ostoksille eikä iällä ole väliä. Meillä taitaa ikähaarukka olla 25–70 vuoteen.

Meillä on viime aikoina ollut kuorossa ikäviäkin tapahtumia – kaksi hyvää laulajaystäväämme menehtyi vaikeaan sairauteen noin neljän kuukauden välein. Lisäksi yhden kuorokaverin perheessä sattui ikävä tragedia aiemmin. Ehkä on kamalaa ajatella näin, mutta minusta tuntuu, että näilläkin vastoinkäymisillä on ollut yhteenkuuluvuutta vahvistava tekijä: yhdessä selvisimme viimeisistä tervehdyksistä laulun merkeissä ja vasta sen jälkeen annoimme surulle vallan.

Tietysti kuoroharrastus vie aikaa – mikä harrastus ei veisi. Mutta kyllä maanantain harjoitukset antavat enemmän kuin vievät! Hankalasta työpäivästä pääsee paremmin irti, kun miettii sävelkulkuja ja pinnistelee omassa stemmassa pysymisen puolesta. Oma korva on harjaantunut hirvittävästi näinä vuosina. Jopa niin, että kuuntelemalla muita kuoroja 'bongaa' onnistumiset ja harhailut paremmin.

Itselläni oli muutama vuosi sitten tilanne, että olin aikeissa pitää välivuoden kuorosta – en löytänyt mitään haastetta ja ehkä kuoron ilmapiiri ei ollut niin hyvä. Edellä mainittu Italianmatka ja ennen sitä tekemämme projekti, jonka kautta saimme [erään kuoronjohtajan] vieraaksi viikoksi, saivat onneksi pinnistelemaan mukana pysymisen puolesta ja hyvä niin! [Ulkomaisen kuoronjohtajan] vierailun järjestäminen ja konsertin harjoittelu veivät kyllä hirvittävästi aikaa, mutta siinäkin loppu kääntyi 'voiton' puolelle. [Vieras kuoronjohtaja] tuntui löytävän meistä jonkin sellaisen 'vaihteen', että ihan ihmetellä piti. Eipä tuotakaan kokemusta olisi muutoin saanut, kuin [kuoron] kautta. Nykyisin olen jo niin 'Pro Kuoro', että voisin harjoitella useammin.

Vaikka kuoron mukana on tullut paljon iloa, ja suunnatonta suruakin – on se antanut paljon sellaista elämäkokemusta ryhmässä toimimisesta, mitä ei saa esimerkiksi työyhteisöstä. Kun laulaminen 'natsaa' oikein hyvin yhteen ja kun samalla tuntee itse onnistuvansa, voi melkein käydä kuin itselläni viime talvena kirkkokonsertissa, että on taju lähteä! Nancy Telferin Missa Brevisissa saa kakkosaltotkin laulaa kovaa ja korkealta! Itse olen ylpeä kuorostamme ja koen kyllä kilpailuhenkisyttä [paikkakunnan] muita kuoroja kohtaan: ei paballa, mutta pikkuisen parempi pitää olla!

Kuten edellisestä kertomuksesta voidaan huomata, kuorolauluharrastukseen kuuluu monia osa-alueita. Viikoittaisen harjoittelun lisäksi on monenlaisia esiintymisiä, matkoja, kuoron asioiden hoitoa ja varainkeruuta. Kuorolauluharrastus koetaan usein palkitsevana "työnä", kuten tämäkin laulaja kuvaa. Kuoroyhteisöstä muodostuu tiivis piiri, jonka kanssa koetaan ja jaetaan elämän suuret ilot ja surut. Kuorolauluharrastukselta odotetaan paljon, ja kuorolaulamisen tulee olla motivoivaa. Edellisen tekstin laulajalla kyllästymisen ehkäisijänä toimi vieraillevan kuoronjohtajan projekti erilaisine ohjelmistoinen ja lähestymistapoineen.

Kuorolauluharjoituksissa keskitytään tässäkin kuorossa ohjelmistoharjoitteluun, kuorosäveltäpäilullisiä näkökohtia huomioiden. Kuoronjohtaja kertoo itse pedagogisesta lähestymistavastaan seuraavaa:

Säveltäpailu täytyy saada opetettua ohjelmistoharjoittelun yhteydessä. Käytän musiikkitermejä harjoituttaessani kuoroa ja selitän ne. Selitän vaikeita kohtia intervallien avulla. Jaan hajatietoja teosten yhteydessä, mutta toisaalta musiikkitiedosta tulee tällöin valitettavasti pirstaleista. En opeta säveltäpailutaitoa sinänsä, vaan kiinnitän joihinkin asioihin huomiota. 'Kappale on kuningas.'

Kyseisellä kuoronjohtajalla on suuri kunnioitus laulajiaan kohtaan:

Jos kiireinen perheellinen ja työelämässä toimiva aikuinen uhraa aikaansa kuorotoimintaan, on hänellä oikeus saada toimia myönteisessä ilmapiirissä, hyvän musiikin parissa. Hyvä musiikki ja suhteessa oikeat vaatteet kuorolle on osa hyvää toimintailmapiiriä.

Neljä näkökulmaa kuorosäveltapailuun

Tutkimukseni perusteella kuorosäveltapailua olisi parasta suorittaa ohjelmistoharjoittelun yhteydessä, jolloin musiikinteoreettiset käsitteet yhdistyvät käytännön soivaan kuoromusiikkiin. Kuorosäveltapailukirjoista tulee tutkimukseni mukaan havainnollisia, kun esimerkit on nivottu kuoromusiikkiin, harjoitukset ovat moniäänisiä ja niissä kiinnitetään huomiota myös harmoniaan liittyviin musiikinteoreettisiin käsitteisiin. Kuorosäveltapailussa tulisi huomioida kuorolle suuntautuvat työ- ja toimintatavat sekä antaa harjoitusten yhteydessä käytännön säveltapailuohjeita. Nämä neljä näkökulmaa muodostuivat keskeisiksi sisällönanalyyysin näkökulmiksi ja tapausesimerkkien valintakriteereiksi. Samat neljä näkökulmaa määrittävät tutkimuksessani myös hyvän kuorosäveltapailukirjan ideaalia.

Kuorosäveltapailu osaksi kuoroharjoituksia

Kuorosäveltapailu on verraten harvinaista toimintaa nuottikirjoitukseen pohjautuvassa länsimaaisessa kuorokulttuurissa. Kuoronjohtajat tiedostavat kuorolaulajan nuotinluku- ja säveltapailutaidon merkityksen, mutta valitellaan ajanpuutetta, joka estää paneutumisen säveltapailun harjoitteluun. Ohjelmistoharjoittelu nostetaan tärkeämmäksi toiminnaksi kuin kuorolaulajan nuotinluku- tai säveltapailutaidon kehittäminen. Usein käy kuitenkin niin, kuten edellä mainittu kuoronjohtaja asian kuvaa: “[nuotinlukijana kokematon] kuorolaulunharrastaja on ‘hämmäntynyt’ saamansa kuoronuotin edessä. Hän ei tiedä, mitä pitäisi tehdä, tai miten harjoitella kotona. Laulajasta voi tulla kuoroharjoituksissa poissaolevan tuntuinen ja passiivinen musiikin tekemisessä.” Tällaisten tilanteiden estämiseksi on julkaistu runsaasti kuorosäveltapailun oppimateriaalia, joihin kuoronjohtajat voisivat perehtyä yhdessä kuorolaulajiensa kanssa. Tutkimukseni perusteella kuorosäveltapailua voidaan opiskella erillisenä aiheena kuoroharjoitusten yhteydessä tai muuna aikana, tai se voidaan nivota ohjelmistoharjoittelun tai muun toiminnan, esimerkiksi äänenavauksen, yhteyteen.

Tutkimusaineisto

Tutkimukseni käsittelee aikuisen kuorolaulajan nuotinluku- ja säveltapailutaidon kysymyksiä oppikirjojen näkökulmasta. Keräsin kuorosäveltapailukirjoja lähinnä kustannusluetteloiden ja kuoromusiikin maailmansymposiumien nuottinäyttelyiden avulla. Yli sadasta kirjasta tutkimusaineistoksi rajautui 41 kappaletta. Tutkimusaineiston kirjat ovat vuosien 1980 ja 2007 väliseltä ajanjaksolta, ja ne jakautuvat eri vuosikymmenille oheisen taulukon 1 mukaisesti.

Taulukko 1. Tutkimusaineiston (n=41) julkaisu vuosien jakautuminen eri vuosikymmenille.

Julkaisu vuosikymmen	kirjojen määrä
1980–1989	15
1990–1999	18
2000–2007	8
	yhteensä 41

Kirjoja on tutkimusaineistossa seitsemästä eri maasta julkaisumaiden painottuessa Pohjois-Amerikkaan ja Pohjoismaihin (ks. taulukko 2).

Taulukko 2. Tutkimusaineiston (n=41) jakautuminen julkaisumaittain

Julkaisumaa	kirjojen määrä
Iso-Britannia	4
Itävalta	1
Norja	3
Ruotsi	6
Saksa	3
Suomi	6
Yhdysvallat	18
	yhteensä 41

Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimukseni sovelsi Tuomen ja Sarajärven aineistolähtöistä laadullisen sisällönanalyysin mallia. Lähestyin aineistoani aineistovetoisesti, nimeten uusia havaintoluokkia sitä myöden kuin löysin niitä. Lajittelin havaintoluokat pedagogisiin valintoihin, joita ovat musiikinteoreettiset peruskäsitteet, opetusmenetelmälliset valinnat ja käyttöominaisuudet, sekä bibliografisiin taustamuuttujiin. Tämä jako selvisi tutkimusaineistolle asetettujen kahden ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla:

- 1) Mitä musiikinteoreettisia peruskäsitteitä kuorosäveltapailukirjoissa otetaan esiin?
- 2) Millaisia opetusmenetelmällisiä valintoja kuorosäveltapailukirjoissa on käytetty?

Tutkimuksessani tarkastelin aineiston pohjalta kahta muuta kysymystä:

- 3) Miten aikuinen harrastajakuorolaulaja on huomioitu kuorosäveltapailukirjoissa?
- 4) Millaiseksi aikuisen kuorolaulajan nuotinluku- ja säveltapailutaidon voidaan nähdä muokkautuvan kyseisen kuorosäveltapailukirjan tai kuorosäveltapailukirjan edustaman polun avulla?

Koska tutkimusaineistoni osoittautui aikuiskasvatuksellisista ja aikuisten säveltapailuopettamisen näkökulmista anniltaan varsin niukaksi, tutkimuksen tulokset keskittyvät laajemmin kuorosäveltapailun pedagogisten valintojen eli kuorosäveltapailupolkujen pohdintaan, kuorolaulajan nuotinluku- ja säveltapailutaidon määritelmiin ja kuorosäveltapailun tulevaisuuden näköaloihin.

Kuusi polkua kuorosäveltapailuun

Tutkimuksessa löysin aineistoni perusteella kuusi erilaista polkua, pedagogista lähestymistapaa kuorosäveltapailuun:

- 1) Monipuolisuuden polku
- 2) Uuden musiikin polku
- 3) Yläsävelsarjan viitoittama polku

- 4) Säveltapailumetodin (esimerkiksi sävelpaikkametodin) polku
- 5) Perinteiden viitoittama polku
- 6) Musiikin elementin (esimerkiksi rytmin) viitoittama polku

Tutkimuksessani ilmeni, että kuorosäveltapailua lähestytään oppikirjoissa pääasiassa musiikinteoreettisten peruskäsitteiden ja yksinäisten harjoitusten avulla. Tätä lähestymistapaa kutsun säveltapailupedagogisiin ratkaisuihin perustuen perinteiden viitoittamaksi poluksi. Muut polut perustuvat varsin homogeneiseksi osoittautuneesta laajasta tutkimusaineistostani poikkeaviin viiteen oppikirjaan, jotka valikoituivat erilaisten lähestymistapojensa ansiosta tutkimukseni tapausesimerkeiksi.

Musiikkilähtöinen polku

Teemoittelin tapausesimerkkien edustamat polut musiikkilähtöisyyden, teorialähtöisyyden ja metodilähtöisyyden mukaan. Musiikkilähtöistä kuorosäveltapailua edustaa ruotsalaisen **Lars Edlundin** (1983) kolmikielinen kirja *Körstudier*. Edlund on säveltänyt kirjan teokset, joiden avulla perehdytään 1900-luvun kuoromusiikin harmonian rakentumisen periaatteisiin sekä modernin notaation merkitsemistapoihin. Edlundin kirja on tutkimusaineistossani ainoa, joka lähestyy kuorosäveltapailua kuoromusiikin johdattamana.

Teorialähtöiset polut

Teorialähtöisiä kuorosäveltapailupolkuja ovat yläsävelsarjan ja perinteiden viitoittama polku.

Etelätirolilaisen **Peter Hölzlin** (1987) kirjassa *Ein Weg zum Singen nach Noten* nousee esiin yläsävelsarja, sävelsuhteiden hahmottaminen lukusuhteiden avulla. Kirjassa harjoitellaan harmoniaa funktioiden ja asteikon sävelten tendenssiliikkeiden avulla. Kirjan esimerkit ilmentävät harmonian liikkeitä perinteisen lauluharjoitusmateriaalin jäädessä taka-alalle.

Koko laajaa tutkimusaineistoa simuloiva esimerkki on norjalaisen **Inger Elise Reitanin** (1998) kirja *Finn tonen – hold takten. Lærebok i melodilesning og musikkteori for korsangere*. Reitanin kirjassa musiikin peruskäsitteiden opiskeluun on yhdistetty musiikinteorian ja säveltapailun perinteisiä työtapoja. Kirja on kuitenkin asiasällöltään ja toimintatavoiltaan huomattavan laaja muuhun tutkimusaineistoon verrattuna. Kirjassa on neljä kokonaista kuoromusiikkiteosta ja kuorolaulajaa on huomioitu esimerkiksi ääniraudan käyttöohjeella.

Metodilähtöiset polut

Metodilähtöisiksi olen nimennyt monipuolisuuden, säveltapailumetodin ja musiikin elementin viitoittaman polun. Monipuolisuuden polkua edustaa suomenruotsalainen kirja *Sjung nu! Körsång. Rätt, lätt och roligt* (1998), johon kuuluu myös opas kuoronjohtajalle. Kirjalla on kolme kirjoittajaa: **Ulrika Bergroth**, **Håkon Hesthammer** ja **Charlotte Sundell**. *Sjung nu!* on asiasällöltään ja harjoitustavoiltaan tutkimusaineiston monipuolisin, ja kirjassa on runsaasti kuoromusiikin esimerkkejä.

Säveltapailumetodin polku on nimetty ruotsalaisen **Jonas Nyströmin** (1996a, 1996b) kirjaparin *Prima vista. Att sjunga efter noter – från grunden* mukaan. Tässä tapauksessa säveltapailumetodina on käytetty sävelpaikkametodia (tonplatsmetoden), jossa asteikon sävelpaikat numeroidaan yhdestä seitsemään. Metodissa säveliä tapaillaan näiden numeroiden avulla. Tämä metodi on yleisesti käytössä muissa Pohjoismaissa. Kaksiosaisen kirjan harjoituskirjassa perehdytään ottamaan haltuun mainittu säveltapailumetodi. Osaan harjoituksista on kuultavissa esimerkki tai säestys CD-levyltä. Teoriakirjassa käsitellään musiikinteoreettisia peruskäsitteitä monipuolisesti. Teoriakirjassa esiin otetut kuoromusiikin esimerkit on nähtävissä kokonaisuudessaan Körprisma-laulukokoelmassa.

Kuorosäveltapailukirjoissa on tyypillistä järjestää asiasältö musiikin elementtijaon mukaisesti. Kanadalaisen **Nancy Telferin** (1992, 1993) kaksiosaisessa kirjassa *Successful Sight-Singing. A Creative, Step by Step Approach* musiikin elementeistä esiin nousee rytmii. Telferin säveltämis-

sä kaksi- ja kolmiäänisissä harjoituksissa vaihtelevat monipuolisesti eri rytmihahmot ja tahti-osoitukset. Lisäksi harjoitusten melodialinjoissa tulevat esiin intervallit priimistä desiimiin. Telferin kirjassa säveltapailaan solmisaatiotavulla, mutta säveltapailumetodin haltuunottoon eri erityisesti paneuduta. Kumpaankin laulajan kirjan osaan on olemassa opettajanopas.

Kuten esimerkkiaineistosta käy ilmi, kuorosäveltapailun opettamisessa ja sen oppimateriaalin laadinnassa on siis lähes rajattomat soveltamismahdollisuudet. Kuorosäveltapailua voidaan lähestyä erilaisista näkökulmista, ei siis välttämättä pelkästään perinteisen musiikinteorian tai säveltapailupedagogiikan suunnasta. Vaikka suurin osa tutkimusaineistostani käsittelee musiikinteoreettisia peruskäsitteitä ja notaatiomerkkejä muutaman musiikin elementin – rytmin, melodian sekä osittain dynamiikan ja harmonian – avulla, myös muut elementit tai musiikin parametrit voisivat tulla kuorosäveltapailussa esiin. Tutkimuksessani päädyin myös siihen, että aikuisopiskelijan tarpeet tulisi huomioida paremmin kuorosäveltapailun oppimateriaalissa. Samoin oppimateriaalin käyttöominaisuuksia voisi tulevaisuudessa parantaa ja modernisoida.

Kuorosäveltapailun määritelmät

Tutkimuksessani määritän kuorosäveltapailun kahdella eri tavalla, joista ensimmäinen pohjautuu laajaan tutkimusaineistooni. Tapausesimerkkien johdattamana mieltäisin näkemään kuorosäveltapailun laajempuna kokonaisuutena, jossa huomioidaan musiikinteoreettisten peruskäsitteiden ja nuotinluvun opettamisen lisäksi kuoron toimintaympäristöön liittyvät merkittävät näkökulmat: moniäänisyyden ja harmonian opettaminen, kuoromusiikin käyttö kuorosäveltapailun harjoitusmateriaalina, kuorolle suuntautuvien työ- ja toimintatapojen käyttö sekä pedagogisten ohjeiden antaminen.

Tutkimuksen avainoivallukset

Väitöskirjaprosessin lopuksi pohdin tutkimukseni avainoivalluksia.

Laulupainotteisuus

Kuorosäveltapailussa – tai itse asiassa säveltapailussa ylipäätään – on tärkeää laulupainotteen tekeminen ja siihen liittyvät erilaiset työtavat. Tekeminen liittyy olennaisesti elävään musiikkiin ja sen edustamaan tyyliin. Musiikin avulla nostetaan ongelmalähtöisesti esiin ne musiikinteoreettiset käsitteet, jotka kulloinkin on tarkoituksenmukaista käsitellä. Tämä on pedagoginen periaate, joka on sovellettavissa eri-ikäisten opettamiseen, erilaisiin säveltapailutilanteisiin ja erilaisten kurssien tai oppilaitosten opetussuunnitelmiin.

Kuoron toimintaympäristön huomioiminen

Kuoron toimintaympäristön huomioimisella on suuri merkitys kuorosäveltapailussa. Muun muassa ryhmässä tekemisen säveltapailupedagogisia vaihtoehtoja tulisi jatkossa kehittää perinteisten toimintatapojen rinnalle.

Kuorosäveltapailun pedagogisten valintojen rikkaus

Kuorosäveltapailussa (kuten kaikessa muussakin opettamisessa) on läsnä pedagogisten valintojen rikkaus ja mahdollisuus monipuolisuuteen ja monimuotoisuuteen. Kuoronjohtaja voi ottaa mallia tai ideoita erilaisista kuorosäveltapailukirjoista tai luottaa omaan luovuuteensa ja pedagogiseen osaamiseensa johdattaessaan omaa kuoroaan kuorosäveltapailun poluilla.

Kuorosäveltapailun ja aikuiskasvatuksen yhdistämisen keskeneräisyys

Tutkimusaineistoni avasi näkökulmia siihen, millaista kuorosäveltapailun opettaminen aikuisille voisi olla. Perehtyminen aikuisten säveltapailuopettamiseen onkin yksi ehdottamistani jatkotutkimusaiheista.

Kuorosäveltapailun näkökulmien rikkaus

Tutkimusaineistoni avulla jäin pohtimaan myös sitä, miten erilaisia kuoronjohtaja-opettajan, kuoromusiikin säveltäjän ja kuorolaulajan näkökulmat kuorosäveltapailuun ovat. Tullevaisuudessa olisi mielenkiintoista tarttua esimerkiksi näistä eri näkökulmista kuorosäveltapailuun.

Kuorosäveltapailupoluille

Lopuksi kannustan kaikkia lähtemään kuorosäveltapailun poluille. On uskallettava lähteä polulle, sillä kuorosäveltapailua oppii vain tekemällä. Mikäli yksi polku ei tyydytä tai se tuntuu vievän kuoroa sillä hetkellä suuntaan, mihin juuri nyt ei haluta kulkea, on vaihdettava ja kehitettävä jotain muuta polkua. Pääasia on, että aikuisella kuorolaulajalla olisi mahdollisuus kehittyä nuotinluku- ja säveltapailutaidossaan. Taidon avulla saadaan kuoroissa onnistumisen tunteita ja onnistuneita esityksiä. Näin myös koko kuoron taso nousee, yleisö nauttii kuulemastaan, ja kuorolaulu pysyy kilpailukykyisenä harrastus- ja taidemuotona. Kuten Jussi Onnismaa (2008) kirjoittaa viitaten alkuperäiskansojen laulureitteihin: ”Ei voi olla polkua ilman laulua, ja polkuja on kaikkialla.” ■

P
H
E
S
T
A
M
M
A
N
S
I
T
O
I
N
G

Lähteet

- Bergroth, U., Hesthammer, H. & Sundell, C.** 1998. Sjung nu! Körsang. Rätt, lätt och roligt. Vasa: Finlands Svenska Sång- och Musikförbund.
- Edlund, L.** 1983. Kórstudier. Stockholm: Nordiska Musikförlaget/Edition Wilhelm Hansen.
- Hölzl, P.** 1987. Ein Weg zum Singen nach Noten. Wien: Ludwig Doblinger.
- Nyström, J.** 1996a. Prima vista. Att sjunga efter noter – från grunden. Teori. SKS Musikböcker Nr 9. Stockholm: Gehrmans Musikförlag.
- Nyström, J.** 1996b. Prima vista. Att sjunga efter noter – från grunden. Övningar. SKS Musikböcker Nr 10. Stockholm: Gehrmans Musikförlag.
- Onnismaa, J.** 2008. Hiljainen tieto kulttuurin rakenteissa. Kollektiivinen muistaminen ja muistamattomuus. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 83–102.
- Reitan, I. E.** 1998. Finn tonen – hold takten. Lærebok i melodilesning og musikkteori for korsangere. Oslo: Norsk Musikforlag.
- Telfer, N.** 1992. Successful Sight-Singing. A Creative, Step by Step Approach. Vocal Edition. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.
- Telfer, N.** 1993. Successful Sight-Singing, Book 2. A Creative, Step by Step Approach. Vocal Edition. San Diego, CA: Neil A. Kjos Music Company.

Nuotinluku ja silmänliikkeet

Lectio Praecursoria

Nykyaikainen länsimainen nuottikirjoitus on ollut käytössä jo useita satoja vuosia, ja tämä musiikin kirjoitustapa on kansainvälinen ja vakiintunut moneen eri musiikkityyliin. Sen takia nuotinlukutaito on usein keskeinen osa musiikin opiskelua niin ammattiopinnoissa, harrastusten parissa kuin osin peruskoulussakin. Silti tiedämme yllättävän vähän siitä, miten nuottikirjoitusta todella luetaan, miksi taidon oppiminen on joillekin vaikeaa, ja miksi huippuammattilaiset ovat siinä usein taitavia. Nuottikirjoitus on ikään kuin niin tavallinen musiikin tekemisen apuväline, että vaikka sen opettamista kyllä pohditaan, sen oppimiseen ei ole kiinnitetty kovin paljoa huomiota (esim. Gudmundsdottir 2010).

Kaikki jotka ovat yrittäneet opetella nuotinlukutaitoa tietävät, että taito kehittyy vähitellen eikä sen suhteen ikinä ole valmis. Monet taitavat soittajatkaan eivät omasta mielestään ole tarpeeksi hyviä nuotinlukijoita. Se ei ole mikään ihme, sillä länsimainen nuottikirjoitus on vaikeaa.

Monimutkaisuus johtuu siitä, että yksi pieni symboli, nuotti, kertoo lukijalle samanaikaisesti monta asiaa (esim. Waters & Underwood 1999). Ensinnäkin nuotin sijainti nuottiviivastolla kertoo soitettavan sävelen korkeudesta, ja tälle sävelkorkeudelle pitäisi löytää vastine soittaessa instrumentin tai laulaessa oman kehon avulla. Sävelkorkeuden lisäksi nuottisymbolin eri osat kertovat kauanko sävelen tulee soida. Lisäksi soittajan täytyy pystyä säätelemään motorikkaansa siten, että toteutus ylipäättään onnistuu. Tässä on jo paljon työtä vain yhden pienen nuotin takia – ja niitä nuotteja ei koskaan ole vain yksi.

Eikä siinäkään vielä kaikki. Nuottikirjoitus asettaa soittajalle vielä yhden haasteen: kappaleelle valittu tempo nimittäin säätelee sitä kuinka paljon lukijalla on aikaa tulkita jokaisen nuotin sävelkorkeus ja kesto, ja saada vielä kehonsakin toimimaan. Tästä monimutkaisuudesta huolimatta monet kuitenkin oppivat lukemaan nuottikirjoitusta ja jotkut jopa niin hyvin, että eivät he koe sitä enää ollenkaan hankalaksi. Miten ihmeessä se oikein onnistuu?

Nuotinlukutaitoa on tutkittu suhteellisen vähän, ja aikaisemmat tutkimukset ovat usein keskittyneet tarkastelemaan lähinnä soittajien tekemiä virheitä: siis pä taitava nuotinlukija soittaa oikein ja heikompi väärin. Tässä esiteltävässä väitöstutkimuksessa nuotinlukutaidon tutkimiseen otettiin hieman toisenlainen näkökulma. Ensinnäkin oletettiin, että aloittelevan soittajan nuotinlukutaidon kehittyminen voi näkyä muuallakin kuin vain virheiden vähenemisenä, ja kenties virheiden laskemista olennaisempaa olisikin tarkastella mitä varsinaisen lukemisen aikana tapahtuu. Toisaalta oletettiin, että soittajien välillä voi löytyä eroja myös silloin, kun soittosuoritukset *kuulostavat* samanlaisilta. Ehkä samanlaiseen lopputulokseen voidaan siis päästä myös erilaisilla tavoilla lukea. Kolmanneksi mietittiin mitä silloin tapahtuu, kun nuottikirjoitusta luetaan ilman samanaikaista soittamista. Tämä ”hiljainen lukeminen” unohtuu usein, kun mietitään nuottikirjoituksen erilaisia käyttötapoja.

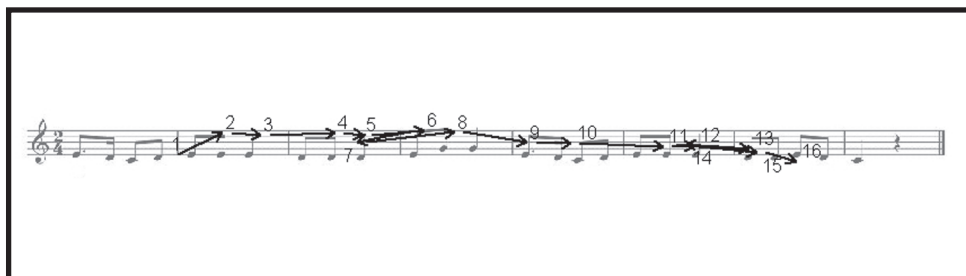
Jotta edellä mainittuja asioita voi edes yrittää selvittää, täytyi löytää keino tutkia sitä miten nuottikirjoitusta itse asiassa luetaan. Tämän takia tässä väitöstutkimuksessa hyödynnettiin niin sanottua katseenseurantamenetelmää (engl. *eye tracking*; ks. esim. Rayner 2009). Käytännössä tutkimuksen osallistujille näytettiin nuotintettuja kappaleita tietokoneen näytöltä, ja lukijoiden pupillien liikkeet nuotinlukemisen ajalta rekisteröitiin näytön alle sijoitetuilla infrapunakameroilla (Kuva 1). Kuten kuvasta 1 näkyy, nykyaikaiset silmänliikelaiteistot ovat osal-

listujan kannalta arkisen oloisia, eikä tutkimustilanne juuri eroa tavanomaisesta tietokoneen näytön katsomisesta.



Kuva 1. Esimerkki tutkimustilanteesta käytetystä laitteistosta: silmänliikekamera, tietokone ja sähköpiano.

Tallentamalla lukijan pupillien liikkeet saamme äärimmäisen tarkkaa tietoa katseen etenemisestä lukemisen aikana. Katseemme ei nimittäin etene tasaisesti, vaan nykäyksittäin. Kun katseemme on joitakin satoja millisekunteja lähes paikoillaan, tällaista pysähdystä kutsutaan *fiksaatioksi* ks. (esim. Rayner 2009). Fiksaation aikana tarkastelemme sitä kapeahkoa aluetta johon katseemme kohdistuu. Kun tämä alue on tarkasteltu, katseemme liikkuu äärimmäisen nopeasti toiseen kohtaan, johon taas kohdistamme fiksaation. Katseenseurantamenetelmän avulla voimme tarkastella esimerkiksi sitä, montako fiksaatiota soittaja tekee, kuinka kauan ne kestävät ja mihin fiksaatiot kohdistuvat. Esimerkkikuvassa (Kuva 2) näkyy, mihin kohtiin yksinkertaista melodiaa eräs taitava soittaja kohdisti katseensa onnistuneen soittosuorituksen aikana (tempossa 60 M.M.). Nuolten kärjet osoittavat yksittäisten fiksaatioiden sijainnin.



Kuva 2. Esimerkki aikuisen amatöörimuusikon katseen etenemisestä yksinkertaisen soittotehtävän aikana: fiksaatiot tahtien 2–7 soittamisen ajalta. (Kuva: Anna-Kaisa Ylitalo 2012.)

Katseenseurantamenetelmää on käytetty etenkin tekstin lukemisen tutkimuksessa, mutta nuottikirjoitusta käsittelevät tutkimukset ovat harvinaisia. Väitöskirjaani varten löysin vain alle 20 aikaisempaa tutkimusta, joissa on käytetty katseenseurantamenetelmää nuotinlukemisen yhteydessä (ks. myös Madell & Hébert 2008). Ensimmäisestä tutkimuksesta on sentään kulunut jo 85 vuotta (Jacobsen 1928), eli aikaa tutkimuksille olisi kyllä ollut. Lisäksi tutkimukset ovat tyypillisesti jääneet yksittäisiksi raporteiksi: tämä väitöstutkimus onkin tietääkseni ensimmäinen kokonaisuus, jossa kuvataan yhden tutkimusryhmän toteuttama, peräti viiden nuotinlukuun keskittyvän ja katseenseurantamenetelmää hyödyntävän tutkimuksen sarja.

Näissä harvoissa aikaisemmissa tutkimuksissa on myös tiettyjä menetelmällisiä ongelmia, sillä tutkimuksissa on usein ollut määrällisen tutkimuksen näkökulmasta hyvin vähän osallistujia (jopa alle 10), hyvin toisistaan poikkeavat ja monimutkaiset soittavat kappaleet, sekä suurta vaihtelua käytetyissä katseen rekisteröintimenetelmissä. Näiden syiden takia on vaikea olla täysin varma mistä kaikesta tutkimusten tulokset johtuvat, ja tuloksia on myös hankala vertailla keskenään. Lisäksi täysin aloittelevia nuotinlukijoita on tutkittu äärimmäisen vähän (tosin ks. Waters, Underwood & Findlay 1997; ks. myös Burman & Booth 2009), joten emme tiedä juuri mitään nuotinlukutaidon kehittymisen ensimmäisistä vaiheista. Suurena ongelmana on myös ollut se, että tutkimustilanteissa soittajat ovat saaneet itse valita haluamansa soittotempon (paitsi ks. Kinsler & Carpenter 1995, sekä osittainen tempon kontrollointi: Furneaux & Land 1999). Katseen etenemisen näkökulmasta kahden hyvin eri tempossa suoritettun soittotehtävän tiukka vertaileminen on vaikeaa, sillä hitaassa tempossa soittaja ehtii yksinkertaisesti tehdä enemmän fiksaatioita. Samantapaisen huomion ovat esittäneet myös esimerkiksi Lehmann ja Kopiez (2009).

Tällä väitöstutkimuksella oli – aikaisemmat tutkimukset huomioiden – kaksi päätavoitetta. Ensimmäinen tavoite oli tutkia, miten nuotinlukutaito ja sen kehittyminen näkyy katseen liikkeissä erilaisissa nuotinlukutehtävissä. Toisena tavoitteena oli kehittää ja testata erilaisia tutkimustilanteita, koska aikaisempaa tutkimusta aiheesta on vähän ja niissä on yllä mainittuja menetelmällisiä ongelmia.

Tutkimuksessa eroteltiin kolme erilaista nuotinlukutilannetta: (1) nuotista soittaminen ilman harjoittelua (*prima vista*), (2) nuotista soittaminen harjoittelun jälkeen, sekä (3) nuotinlukeminen ilman samanaikaista soittotehtävää. Jokaista nuotinlukutilannetta varten kehitettiin yksi tutkimustilanne. Tutkimustilanteissa osallistujalle näytettiin nuottikirjoitusta tietokoneen näytöltä, ja pupillien liikkeet lukemisen ajalta tallennettiin. Kahdessa tutkimustilanteessa osallistuja soitti näkemänsä melodiat näytön eteen sijoitetulla sähköpianolla, jolloin myös soittosuoritus tallennettiin (ks. Kuva 1). Kolmannessa tutkimustilanteessa osallistuja vain tarkasteli nuottikuva.

Ensimmäisessä tutkimustilanteessa 49 luokanopettajaopiskelijaa soitti pianolla yksinkertaisia melodioita kolme kertaa yhden lukuvuoden aikana. Samaan aikaan osallistujat suorittivat pakollista musiikin opintojaksoa, jonka aikana he muun muassa opiskelivat pianonsoittoa. Aloittelijoiksi nimettiin sellaiset osallistujat, joilla ei ollut minkäänlaista kokemusta instrumenttiopinnoista ja jotka ilmoittivat ennakkokyselyssä, etteivät he osaa lukea nuottikirjoitusta tai soittaa nuoteista. Harrastajilla taas oli jo jonkinlaista musiikkitaustaa. Tutkimusta varten sävellettiin melodioita, jotka koostettiin erityisellä huolella ja aloittelevat osallistujat huomioiden. Viimeistä säveltä lukuun ottamatta kaikki sävelet olivat kestoaltaan samanpituisia (neljäosanuotteja). Lisäksi jokaisessa melodiassa oli vain kaksi laajempaa intervallia, kvartti ja kvintti, muuten asteittaisten sävelkulkujen joukossa. Juuri näiden laajempien intervallien ajateltiin olevan aloittelijoille hankalimpia kohtia lukea ja soittaa. Jokaisessa kolmesta mittauskerrasta osallistuja soitti neljä erilaista melodiaa ilman harjoittelumahdollisuutta. Toisin kuin lähes kaikissa aikaisemmissa tutkimuksissa, tutkimuksessa käytettiin metronomia (60 M.M.) varmistamassa että jokainen soittaja pyrki suoriutumaan jokaisesta soittotehtävästä samassa ajassa.

Tutkimuksessa todettiin, että aloittelijoiden soittosuoritukset paranivat huomattavasti yhdeksän kuukauden mittaisen opintojakson aikana. Samalla havaittiin osallistujien silmänliik-

Kokeneemmat soittajat käyttivät tässäkin tilanteessa keskimäärin lyhyempiä fiksaatioita nuottikuvan tarkastelussa (vrt. Waters & Underwood 1998; Waters, et al. 1997). Vasemmalta oikealle suuntautuvien fiksaatioiden määrän perusteella he myös lukivat nuottikirjoitusta enemmän kuin aloittelijat. Lisäksi kokeneempien soittajien suulliset kuvaukset siitä, mitä nuottikuvassa nähtiin, olivat kahdella eri tavalla arvioituna monipuolisempia kuin aloittelijoiden. Fiksaatioiden pituuksien ja suullisten kuvausten perusteella aineistosta eriteltiin kolme eri lukijatyyppeä: yksinkertaiset prosessoijat, tarkat analysoijat ja tarkat integroijat. Nämä lukijatyypit eivät noudattaneet täysin osallistujien jakoa aloittelijoihin tai eritasoisiin harrastajiin, vaan viimeisessä mittauksessa muutamat aloittelijatkin osoittivat ymmärtävänsä nuottikuvasta enemmän kuin voisi olettaa heidän vähäisen musiikkitaustansa perusteella.

Mitä tästä kaikesta sitten saadaan irti? Päällimmäinen asia on nuotinlukemisen monimutkaisuus. Siihen, miten katse liikkuu nuottiviivastolla vaikuttavat ensinnäkin – ja tietenkin – soittajan kokemus nuotinlukemisesta ja hänen soittotaitonsa. Taidon kehittyessä soittaja, oppiessaan tunnistamaan yksittäisiä säveliä aiempaa nopeammin, alkaa lukea lyhyempien fiksaatioiden turvin. Hän myös käyttää tahtiviivoja apunaan suunnatessaan katseensa eri nuottisymboleihin, ja hän pyrkii lukemaan nuottikirjoitusta hieman edemmäs siitä kohdasta mitä hän on juuri sillä hetkellä soittamassa. On kuitenkin huomattava, että nuotinlukuun vaikuttavat yllättävän paljon myös pienet ja kaikista nuotinlukutaitoisista ehkä merkitykseltömiltäkin tuntuvat seikat. Jopa äärimmäisen yksinkertaisia melodioita soitettaessa hieman laajemmat intervallit, edellä mainitut tahtiviivat, tai vaikkapa pienet mutta silti yksinkertaiset poikkeamat tutusta melodiasta vaikuttivat katseen etenemiseen nuottiviivastolla. Siispä soittajan nuotinlukutaito yksin ei selitä miten nuottikirjoitusta luetaan, vaan kokeneita soittajia myöten silläkin on merkitystä mitä nuottipaperiin on kirjoitettu.

Näistä tuloksista huolimatta valtavan paljon on vielä tutkimatta. Jotta pääsisimme kunnolla käsiksi esimerkiksi siihen, miten nuotinlukutaitoa voisi parhaiten opettaa, täytyy vielä selvittää monta asiaa myös katseen etenemisen näkökulmasta. Millainen rooli on erilaisilla rytmikuvioilla katseen suuntaamiselle ja fiksaatioiden pituuksille? Miten eri soittimet ja sitä kautta erilaiset motoriset vaatimukset vaikuttavat nuottikirjoituksen lukemiseen? Voiko kokeneisuuden lisäksi joku muukin soittajan ominaisuus vaikuttaa nuotinlukuun? Vastauksia näihin ja muihin kysymyksiin löytynee parhaiten tekemällä tutkimusta musiikintutkimuksen, kasvatustieteen ja psykologian alojen rajapinnoilla, sillä paras ymmärrys tästä ilmiöstä saadaan vain testaamalla tutkimusmenetelmiä ja teorioiden toimivuutta yli tieteenalarajojen. Juuri tämä tieteidenvälisyys tekee nuotinlukutaidosta paitsi erittäin kiinnostavan, myös hyvin haasteellisen tutkimuskohteen.

Henkilökohtaisesti toivon, että nuotinlukutaitoon ja sen oppimisen eri vaiheisiin kohdistuisi se mielenkiinto jonka taito mielestäni ansaitsee: nimittäin jokainen, joka soittaa tai laulaa käyttäen edes jollain tavoin apunaan nuottikirjoitusta, oli hän sitten alakoululainen musiikin-tunnilla, amatööri-laulaja kuoroharjoituksissa tai ammattimuusikko esiintymislavalla, tekee valtavan työn yrittäessään tunnistaa, ymmärtää ja toteuttaa noita ääntä kuvaavia merkkejä. Monet pitävätkin itseään aivan turhaan ”huonoina” nuotinlukijoina, ja tästä ajattelutavasta olisi jo aika päästä eroon. Jos nuottikirjoituksesta ymmärtää edes jotain, sekin on aika paljon. Ja aina voi oppia lisää. ■

Väitöstilaisuus Turun yliopistossa 22.3.2013. Artikkeliväitöskirjan yhteenveto-osuus ja esimerkit käytetyistä nuottikuvista ovat saatavilla osoitteesta <https://www.doria.fi/handle/10024/88757>

Kiitokset

Väitöskirjan osatutkimukset tehtiin yhteistyössä prof. Erkki Huovisen (University of Minnesota) ja FM Anna-Kaisa Ylitalon (Jyväskylän yliopisto) kanssa. Lämmin kiitos myös Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen prof. Mirjamaija Mikkilä-Erdmannille, prof. Erno Lehtiselle, Pekka Saloselle sekä Markku Silanderille (1951–2013). Omistan tämän kirjoituksen viimeksi mainitulle.

Lähteet

- Burman, D. D., & Booth, J. R.** 2009. Music rehearsal increases the perceptual span for notation. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 26, 303–320. doi: 10.1525/mp.2009.26.4.303
- Drake, C., & Palmer, C.** 2000. Skill acquisition in music performance: Relations between planning and temporal control. *Cognition*, 74, 1–32. doi: 10.1016/S0010-0277(99)00061-X
- Furneaux, S., & Land, M. F.** 1999. The effects of skill on the eye-hand span during musical sight-reading. *Proceedings of the Royal Society of London, Series B*, 266, 2435–2440.
- Goolsby, T. W.** 1994. Eye movement in music reading: Effects of reading ability, notational complexity, and encounters. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 12, 77–96.
- Gudmundsdottir, H. R.** 2010. Advances in music reading research. *Music Education Research*, 12, 331–338. doi: 10.1080/14613808.2010.504809
- Jacobsen, O. I.** 1928. An experimental study of photographing eye-movements in reading music. *Music Supervisors' Journal*, 14, 63 + 65 + 67 + 69.
- Kinsler, V., & Carpenter, R. H. S.** 1995. Saccadic eye movements while reading music. *Vision Research*, 35, 1447–1458. doi: 10.1016/0042-6989(95)98724-N
- Lehmann, A. C., & Kopiez, R.** 2009. Sight-reading. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press, 344–351.
- Madell, J., & Hébert, S.** 2008. Eye movements and music reading: Where do we look next? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 26, 157–170. doi: 10.1525/mp.2008.26.2.157
- Rayner, K.** 2009. The 35th Sir Frederick Bartlett Lecture. Eye movements and attention in reading, scene perception and visual search. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62, 1457–1506. doi: 10.1080/17470210902816461
- Sloboda, J.** 1984. Experimental studies of music reading: a review. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 2, 222–236. doi: 10.1093/acprof:oso/9780198530121.003.0002
- Truitt, F. E., Clifton, C., Pollatsek, A., & Rayner, K.** 1997. The perceptual span and the eye-hand span in sight-reading music. *Visual Cognition*, 4, 143–161. doi: 10.1080/713756756
- Waters, A., & Underwood, G.** 1998. Eye movements in a simple music reading task: A study of experts and novice musicians. *Psychology of Music*, 26, 46–60. doi: 10.1177/0305735698261005
- Waters, A., & Underwood, G.** 1999. Processing pitch and temporal structures in music reading: Independent or interactive processing mechanisms? *European Journal of Cognitive Psychology*, 11, 531–553. doi: 10.1080/095414499382282
- Waters, A., Underwood, G., & Findlay, J. M.** 1997. Studying expertise in music reading: Use of a pattern-matching paradigm. *Perception & Psychophysics*, 59, 477–488. doi: 10.3758/BF03211857
- Wurtz, P., Müeri, R. M., & Wiesendanger, M.** 2009. Sightreading of violinists: Eye movements anticipate the musical flow. *Experimental Brain Research* 194, 445–450. doi: 10.1007/s00221-009-1719-3

Moniäänisyyttä ja uusia tuulia musiikkikasvatuksen tutkimuksen kentällä

18. NNMPF-konferenssi Bergenissä

Pohjoismainen musiikkikasvatuksen jatko-opiskelijoiden ja tutkijoiden kohtaamispaikka, Nordisk Nerverk för Musik Pedagogisk Forsning (NNMPF) -konferenssi järjestettiin Norjan Bergenissä 27.2.–1.3. 2013 kahdeksantoista kerran. Lisäksi tapahtumaan osallistui neljä Sibelius-Akatemian jatko-opiskelijaa ja tutkijaa. Tämän NNMPF-konferenssin otsikkona oli *Music education research in relation to artistic research*, ja odotinkin kuulevani useita presentaatioita musiikkikasvatuksen tutkimuksen suhteesta artistiseen tutkimukseen. Myös keynote-puhujien lista innosti minua jo ennen konferenssia: puhujina olivat professori Liora Bresler (University of Illinois), ainevastaava ja tutkija-assistentti Karin Johansson (Musikhögskolan i Malmö) sekä professori David Hebert (Høgskolen i Bergen).

Konferenssi järjestettiin Bergen University Collegessa, jossa innostuneen oloinen tutkijajoukko toivotti minut tervetulleeksi. Ensimmäisenä päivänä osallistujamäärä pysyi sääntillisenä, sillä konferenssi polkaistiin käyntiin puoleltoista päivän mittaisella PhD-tapahtumalla, jonka osallistujat olivat pääasiassa tutkimuksiaan aloittelevia jatko-opiskelijoita. PhD-tapahtuman tarkoitus oli tarjota foorumi, jossa työnsä varhaisessa vaiheessa olevilla tohtorikandidaateilla on mahdollisuus esitellä tutkimusprosessiansa alkutaipaleita. Vaikuttaa siltä, että tulevaisuudessa musiikkikasvatuksen tutkimuksen konferenssit täyttyvät monipuolisista aiheista. PhD-tapahtuman presentaatioissa käsiteltiin muun muassa videopelejä sekä sukupuolen tematiikkaa oppimisen näkökulmasta. Aihealueet olivat ajankohtaisia, ja esitelmien jälkeen keskustelut käynnistyivät kuin itsestään.

Yllätyksekseni konferenssin otsikko yhdisti presentaatioita vain nimellisesti, sillä esityksiä oli tarjolla useasta aihealueesta ja yhtä useasta näkökulmasta. Yhtenä selvästi erottuvana teemanäkökulmana olivat digitaaliset oppimisympäristöt, joita käsitelivät esityksissään muun muassa tutkijat Heidi Partti (Sibelius-Akatemia) ja Susanna Leijonhufvud (Örebro Universitet). Paitsi että digitaalisten oppimisympäristöjen voimavarat musiikinteon ja -opetuksen kannalta korostuivat molemmissa esityksissä, ei kuunnellessa jäänyt myöskään epäselväksi, ettei tällaisiin ympäristöihin liittyvää oppimista voida enää muodollisessakaan opetuksessa täysin sivuuttaa. Partti korosti valmistuneeseen väitöstutkimukseensa perustuneessa presentaatiossaan, kuinka digitaalinen muusikkous mahdollistaa parhaimmillaan osallistumisen niin kansainvälisiin kuin paikallisiin muusikkoyhteisöihin. Opettajan tulisikin tiedostaa oppilaiden mahdollisten musiikkiharastusten moderni muoto, jotta oppimisen ja musiikillisen identiteettityön tukeminen olisi mahdollisimman tehokasta. Partin ohella myös Leijonhufvud hyödynsi esityksessään musiikillisen identiteetin käsitettä. Jatko-opiskelija osoitti, kuinka musiikillisen identiteetin rakentaminen verkossa on nykyaikana paitsi helppoa, myös jopa välttämätöntä. Spotifyn ja Facebookin aikakaudella musiikillisen identiteetin ilmaisu ja esilletuonti on Leijonhufvudin mukaan jokaisen Internetin käyttäjän oikeus ja mahdollisuus, ja sitä ovatkin hyödyntäneet paitsi ruotsalaisnuoret arkiakareidensa lomassa, myös Yhdysvaltain presidenttikandidaatit kampanjatyoössään.

Toinen konferenssin silmään pistäneistä teemoista liittyi lauluun ja äänelliseen ilmaisuun. Jatko-opiskelija Sverker Zadig (Musikhögskolan i Malmö) osoitti, kuinka edistyneiden kuoro-
laulajien yhteistyö ja äänellinen kommunikaatio vaikuttaa laulajan äänenväriin ja ilmaisuun. Tutkija Anne Balsnes käsitteli puolestaan harrastelijakuoroja, ja jo esityksen otsikko oli omiaan herättämään mielenkiinnon: “I get sick if I don't go to choir practice!” Esityksen aikana Balsnes onnistui vakuuttamaan kuulijat musiikin positiivisista vaikutuksista terveyteen ja jakamiseen. Vaikka kuulijakunta olisi koostunut muistakin kuin musiikkiväestä, ei Balsnesin tutkimus jättänyt sijaa epäilyksille. Balsnesin haastateltavat toteavatkin musiikin ja musiikin tekemisen olevan voimavaran lähteitä, joka tuovat elämään iloa sekä kohottavat elämänlaatua.

Valitettavasti musiikki ja sen mukanaan tuomat positiiviset seikat eivät kuitenkaan ole jakautuneet maailmaan tasaisesti. Suuri osa maapallon väestöstä voi vain haaveilla musiikillisen identiteetin ilmaisemisesta Internetin välityksellä tai ainoastaan toivoa mahdollisuudesta musiikkitoimintaan osallistumiseen. Esteet voivat olla niin taloudellisen, rodullisen kuin sukupuolisenkin epätasa-arvon luomia. Tutkijat Maria Westvall (Örebro Universitet) ja Charles Carson (University of Texas) kannustivatkin monikulttuurisuutta käsittelevässä tutkimuksessaan haastamaan traditiot, rakenteet ja normit, jotka liittyvät sukupuoleen, seksuaalisuuteen tai etnisyyteen. Tällä tavoin olisi kaksikon mukaan mahdollista päästä lähemmäs todellista monikulttuurista yhteiskuntaa, jossa jokainen ääni on yhtä arvokas. Musiikkikasvatuksen näkökulmasta tutkijat huomauttivat, että haastaaksemme musiikkikasvatuksen mukavuusalueen, on meidän kiinnitettävä huomio tutun ja vieraan risteyskohtaan. Esitystä kuunnellessa mieleeni palasi lausahdus Breslerin keynote-puheesta: “Fish is the last one discovering water.” Uskonkin, että meidän tulisi norveja ravistellaksemme tarttua Breslerin hellävaraiseen ohjeistukseen ja tehdä tutusta itsellemme vierasta. Ehkä silloin näkisimme myös vieraan uusin silmin.

Feministiseen näkökulmaan orientoituneena jatko-opiskelijana olin mielissäni huomatesani, että en edustanut sukupuoliperspektiiviä yksin: Li Hentschel (Umeå Universitet) esitteli omaa sukupuolen tematiikkaa käsittelevää tutkimussuunnitelmaansa PhD-päivänä jo ennen varsinaisen konferenssin alkua. Lisäksi väitöskirjaansa valmisteleva Silje Valde Onsrud (Høgskolen i Bergen) toi norjalaisten koulujen laulukirjojen ideologiaa käsittelevässä symposiumissa esille laulujen sukupuolistereotyyptit sekä heteronormatiivisuuden. Keskustellessani sukupuolentutkimusta ja musiikkikasvatusta yhdistävien tutkijoiden kanssa konferenssin virallisen ohjelman ulkopuolella sain myös kuulla, että aiempaan feministisen näkökulman puutteeseen on tulossa laajamittainen muutos: me kolme NNMPF:n kävijää emme suinkaan ole ainoat aiheesta kiinnostuneet nuoret tutkijat. Ehkäpä sukupuolinäkökulmasta olisi jopa mahdollista saada tulevaisuudessa oma teemavuotensa.

Kiinnostavaa konferenssia varjosti koko tapahtuman läpi seikka, johon havahtuin selatesani esitelmien aikatauluja: kaikki esitykset eivät olleetkaan englanniksi, vaan osa pidettiin ruotsiksi, norjaksi tai tanskaksi, jolloin jouduin jättämään kiinnostavalta vaikuttaneita esityksiä välistä kielellisen esteen vuoksi. Ihmeteltyäni tätä ääneen kuulin kokeneemmilta konferenssikävijöiltä, että käytäntö on ollut samanlainen jo vuosia. Sain myös itse kokea kielipolitiikan ongelmat, sillä jo konferenssin toisena päivänä kolme tuntia PhD-tapahtumaa päätettiin pitää “pohjoismaisella yhteisellä kielellä”, koska paikalla oli vain yksi suomalainen – minä. Ajattelin, että antaa mennä, tuleepahan prepattua ruotsia. Valitettavasti norja ja ruotsi ovat kuitenkin suomalaisen korvaan kaksi eri kieltä, joten kolmannen tunnin alussa luovutin ja kirjoitin muistiinpanojen sijaan muutaman sähköpostin. Kun vielä samana päivänä varsinaisessa konferenssissa esitelmä, joka oli ohjelmaan painettu englanniksi, pidettiin lopulta ruotsiksi, olin ymmälläni. Ilmaistuni ihmetykseni varovaisesti ääneen muutamalle pohjoismaalaiselle, itseni tavoin aloittelevalle jatko-opiskelijalle, ei heidän vastareaktionsa ollut enää lainkaan varovainen: jokainen tuomitsi ykskantaan ruotsin, norjan tai tanskan käytön konferensseissa, joissa on osallistujia myös yhteisiä piirteitä omaavan kielialueen ulkopuolelta. Nuorten opiskelijoiden asenteen vuoksi uskonkin vakaasti, että uuden sukupolven myötä kielipolitiikka tulee saamaan uudenlaisia sävyjä.

Konferenssin tiukka, joskin mielenkiintoinen, aikataulu aiheutti sen, että kun maaliskuun ensimmäisenä odotin Amsterdamissa jatkolentoa kotiin, olisin voinut nukahtaa odotusaulan keinonahkapenkille. Välttääkseni ennen aikaisen nukahtamisen tartuin ennen koneeseen nousua vielä kertaalleen muistiinpanoihini ja silmiini osui kohta, jonka olin kopioinut ruutupaperin kulmaan Johanssonin keynote-puheesta. Sen mukaan tieteenaloja tulee uudelleenmuotoilla ja kehittää jatkuvasti. Johansson myös valtuutti kuulijoitaan: “We are agents in this field. We are the ones who develop our disciplines.” Tämän konferenssin perusteella ei tarvitse olla huolissaan, sillä motivoituneista ja kriittisistä tutkijoista ja tutkijanalaista ei musiikkikasvatuksen kentällä ole ainakaan pulaa. ■

Hanna Turunen

Oikeus musiikkiin mahdolliseksi jokaiselle

Musiikin erityispedagogiikan osaamiskeskittymä (MEOK) 2010–2013 -hanketta toteutetaan Kuopiossa aikavälillä 1.10.2010–30.9.2013. Tavoitteena on musiikin erityispedagogiikan osaamisen, menetelmien ja koulutuksen kehittäminen. ESR-rahoitteen hankkeen päävastuullinen toteuttaja on Savonia-ammattikorkeakoulun Musiikin ja tanssin yksikkö yhteistyökumppaneinaan Kuopion konservatorio ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemian Kuopion toimipiste.

MEOK-hankkeen tavoitteena on uudistaa ja tehostaa musiikin käyttöä eri toimintaympäristöissä (mm. varhaiskasvatus, koulut, musiikkioppilaitokset, vapaa sivistystyö, seurakunnat, sosiaali- ja terveysala) ja edistää musiikillista tasa-arvoa. Kaikilla tulisi olla oikeus pedagogisesti laadukkaaseen ja monipuoliseen musiikinopetukseen. Hanke vastaa niihin erityisiin tarpeisiin, joita erilaisten oppijoiden ja muiden erityisryhmiin lukeutuvien henkilöiden osallistuminen musiikkitoimintaan edellyttää. Sisällössä korostuvat musiikin yksilöllistetyn opetuksen ja erityismusiikkikasvatuksen periaatteet ja käytännöt.

Hanketta on toteutettu kuuden toimintamuodon kautta: täydennyskoulutus, lyhytkurssi-toiminta, musiikkipedagogikoulutuksen kehittäminen musiikin erityispedagogiikan ja yrittäjäyyskasvatuksen sisällöin, yksilöllistetyn opetuksen ja erityismusiikkikasvatuksellisen ryhmätoiminnan työskentelymenetelmien ja -välineiden kehittäminen, virtuaalimateriaalin tuottaminen ja julkaiseminen sekä alan toimijoiden ja työelämätahojen vuorovaikutuksen ja verkostoitumisen lisääminen. Luennoitsijoina ovat toimineet erityisasiantuntijat, mm. Esa Ala-Ruona, Päivi Jordan-Kilkkki, Jari Jolkkonen, Markku Kaikkonen, Eija Kärnä, Mari Tervaniemi ja Wille Riekkinen. Toiminnassa ovat korostuneet tiedon ja taidon uudistaminen, osaamisen jakaminen, elinikäinen oppiminen, työssä oppiminen sekä koulutettavien työn ja laaja-alaisen musiikkipedagogiikan kehittäminen.

Internet-sivustolla meok.savonia.fi välitetään tietoa hankkeesta kehitetyistä uusista musiikin erityispedagogiikan ja yksilöllistetyn musiikinopetuksen menetelmistä, toimintamuuodoista ja hyvistä käytänteistä sekä julkaistaan materiaalia, joka soveltuu käytettäväksi erilaisissa työympäristöissä.

MEOK-hanke on tarjonnut valtakunnallisesti ainutlaatuisen mahdollisuuden musiikkipedagogien ja muiden musiikkia työssään käyttävien henkilöiden ammatillisen osaamisen laajentamiseen. Ensimmäinen valtakunnallinen musiikin erityispedagogiikan seminaari pidettiin Kuopiossa 12.4.2013. Seminaari järjestetään jatkossa joka toinen vuosi. Hankkeen myötä Savonia-ammattikorkeakoulun, Kuopion konservatorion ja Sibelius-Akatemian yhteistyön tuloksena on syntynyt musiikin erityispedagogiikan osaamiskeskittymä. Sen tavoitteena on kehittää alan osaamista, menetelmiä ja koulutusta sekä olla edelläkävijä inklusiivisen musiikkipedagogiikan kehittämisessä lähtökohtanaan musiikin läpäisevyys ja saavutettavuus yhteiskunnan eri osa-alueilla. Musiikin tulisi kuulua kaikkialle. ■

Guadalupe López-Iñiguez

The 5th Symposium on instrumental and vocal pedagogy:

Interdisciplinary collaboration in higher music education
Sibelius Academy, 22nd and 23rd of February 2013

“**I**nterdisciplinary collaboration in higher music education” was the topic chosen for the 5th Symposium on instrumental and vocal pedagogy held at Sibelius Academy at the end of February, 2013. As Marja-Leena Juntunen pointed out in the welcoming speech to the symposium during the first day, the theme of this year’s symposium was ideal, considering the challenges the recently formed *University of the Arts Helsinki* might be facing in the forthcoming years. As she mentioned, both the symposium and the new university aim to share and reflect ideas from the different perspectives of the educational agents (teachers, students, researchers, pedagogues, etc.), and to get started, representatives from the Guildhall School of Music and Drama and the Sibelius Academy discussed the possibilities that interdisciplinary collaboration among arts can offer, and how to make the most of them.

The first lecturer was Biranda Ford, who presented her research on 6 postgraduate musicians and 14 undergraduate actors working together in educational contexts, based on the Grounded Theory method. Biranda’s lecture was very animated, since she started by asking the audience a topical question related to the core of her research: *Why compare music and drama students?* The audience, represented mostly by musicians and actors, worked in groups to answer the question, and the main topics that came to light were that musicians spend more time practicing alone, suffer from more stress on stage during the performance, and focus on the musical excellence and the technique of the instrument, whereas actors tend to work more collaboratively from the very beginning of a project, have more productive exchange with other actors and their main focus is the artistry of the text and the gestural technique. The audience agreed that both musicians and actors have a story to tell on stage, even if the ways to get there are apparently so different.

Biranda agreed with the attendees about the differences in the formal training of music and drama students and the goals of the performance regarding the audience, giving insightful examples taken from her research. Regarding the way actors and musicians are taught, she mentioned that the main difference might be one-to-one lessons versus group lessons, daily personal practice versus group training, and getting to the rehearsals ready versus rehearsing with the whole company from the beginning. Of course, one could expect such differences to have a major effect on the goals of both kinds of learners, from the problem-solving skills as a toolkit for excellence and accuracy of the musicians, to the interpersonal relations, collective creativity and suspicion of skills of the actors.

At this point, it seemed clear to all attendees that actors are more collaborative than musicians, but as Biranda continued, this has a very important effect on audiences, because

for musicians, the audience is not strictly necessary, does not have an interactive role and produces anxiety in most of musicians, who think of it as judgmental. However, for actors, the audience is an integral part, providing “rationale” to the performance. At this point of the lecture, the main issue was to reflect on whether we should manage anxiety and offer a static product or enhance performance in a fluid process when teaching and learning art. As a conclusion to her lecture, and after having shared various examples from the participants in her research about the abovementioned topics (formal training, goals and performance), Biranda suggested that musicians need to be advised regarding the fact that not only the product, but also the process is important, and making audiences a regular part of the music student’s life, since spontaneity can be taught.

The symposium continued with the presentation of a new book: “Collaborative Learning in Higher Music Education”, edited by Helena Gaunt and Heidi Westerlund, published by Ashgate. The editors described in detail the process of making the book, explained how it all began with wondering if art should be taught collaboratively, and briefly mentioned the contents of the 24 chapters included in the book, which range from theoretical perspectives and research studies to reports and narratives from practitioners from different art fields and backgrounds (intercultural studies, one-to-one lessons, group teaching, masterclasses, ensemble playing, development of aural skills, improvisation, general pedagogy, development of expertise and creativity, online education, teacher training, dynamics of power, self peer assessment, pop and folk music, co-teaching, organizations, etc.) Some of the practitioners and writers were also present in the hall, and as an anecdote, they mentioned that most of those chapters were actually written collaboratively and that the book was presented at the place where the idea started, the Sibelius Academy. The presentation of the book ended with a toast and a reception for the audience, authors and editors.

The second day of the symposium began with welcoming words by Heidi Westerlund, who pointed out the importance that Guildhall School has had in the development of collaborative learning, since its music and drama departments have been collaborating for many years. The second keynote, Kenneth Rea, whose very topical lecture was about musical peak performance through working with actors, started by explaining how the audience responds according to the performer. He quoting American psychologist Albert Mehrabian, who claims that human beings, due of the characteristics of their “modelling minds” (in terms of visual information) react more strongly to non-verbal signals (55% importance) than to aural (38%) and verbal signals (7%). After this remarkable statement, the lecture developed towards understanding which kind of personality and acting techniques musicians could acquire in order to engage large audiences (or any kind of audience). First of all, Mr. Rea said that achieving ownership of the text makes it possible to work out the rest, but in order to do so as a performer, you have to leave your *comfort zone* (where you feel confident enough of your skills to do something you know already without help, or in other words, are in your ZPD—zone of proximal development), and progressively achieve mastery in the *risk-zone* (where you feel insecure about your skills because there are new challenges and you need help). Precisely, that moment of transformation, when the *risk-zone* becomes a *comfort-zone*, has the special characteristic that it keeps on growing if you work on it, which has a direct influence on your confidence, mastery and ownership of the task.

Kenneth shared with the attendees video examples of his ongoing work with musicians at Guildhall School. He explained some of the acting techniques he is using; for instance a skilled young violinist was trying to play the *allemande* of the B minor partita by Bach in front of one person, and right after that very first performance, he was asked to try to make this person feel different emotions by playing the same piece in different ways, depending on the “feeling/mood” chosen for each interpretation, which ranged from humiliation to cheering up or terrifying that person. Immediately, the attendees observed how, at the very beginning, the musician did not have much contact with the listener, and although his skills

were really good, the interpretation of the piece somehow did not come through to the audience. However, when he was asked to influence the listener's feelings, he started maintaining eye contact with her, and one could immediately see and hear the openness for communication, which changed not only the flexibility of the body, but also the creativity, the confidence and the awareness of the space. After this video, attendees and lecturer agreed that just as musicians learn from actors, so should actors learn from musicians: getting to know how timbre, tempo, mode, etc. influence them, and how to react to and develop those "timing" skills for their own performances. The importance of logistics when working on this kind of project was also mentioned, since timetables, personalities, personal beliefs, enrich but also make it difficult to carry out such a project.

In the line of Kenneth's talk about "peak performance", Tapani Heikinheimo continued speaking about "flow" when introducing to the audience his ongoing project "Liikutus" granted by the Sibelius Academy, and in collaboration with the Theatre Academy and the Academy of Fine Arts of Helsinki, with participants from very different backgrounds (folk, electronics, music education, classical music, etc.) adding the use of lights and paintings in very different settings and places, and trying to break away from the artistic and mechanical habits in more traditional contexts of performance. "Liikutus" works through the method of integration of music, visual arts, light design and dance, and they work with different tensions, such as for example fear/security, fast/slow art, freedom/control, tradition/innovation, etc. Tapani showed the audience some video examples of the development of the project and some members of the project were present at the lecture and gave their opinions, which tended to be curious about other arts, and how essential it was for them to actually learn something from other arts and implement it in their own.

After a lunch break, it was time for well-known researcher Helena Gaunt to talk about why we need a symposium like the one described here. Among the many things she mentioned, some were especially relevant, for example, we collaborate anyway because we have been developing these skills during the chamber music sessions in our studies, but also because single disciplines and one-to-one lessons are insufficient to supply or cover the demands of society. We need to learn more and to reflect more about how and why to collaborate: in a nutshell, to better understand the *art and science of collaboration*, which gives the title to her lecture. Helena started talking about the three dimensions of collaboration in teaching and learning contexts, namely moving from the performance to the audience, moving from a single discipline to multiple disciplines, and moving from one-to-one settings to shared work. But those three dimensions need the five "Ps" of collaboration: purpose (what motivates someone to collaborate), people (who make collaboration possible, teaching and learning models or approaches, qualities to be collaborative), place (institutions, venues), process (pedagogical principles, exploring, improvising, reflecting) and positioning (to generate dialogue). To illustrate both dimensions and all the "Ps", she described her work in the Milton Court Project in collaboration with the Centre for Musical Performance as Creative Practice with music and nursing improvisation, summarizing how important the iterative action-research cycle is in this kind of project. One has to (in this order) reflect, plan, act, and finally observe in order to restart the same cycle (reflect-plan-act-observe) to be able to improve when working collaboratively.

After so many interesting lectures, it was time for the panel discussion, to summarize and discuss the symposium. Members of the panel were the Faculty Dean Kaarlo Hildén, lecturers Carita Holmström and Erja Joukamo-Ampuja, doctoral student Eeva Siljamäki and master's student Selina Sillanpää (representing the Sibelius Academy), and lecturer Ville Sandqvist (representing the Theatre Academy). They all agreed that collaboration is important in today's art institutions, and each of them mentioned some of the main topics that were faced when the new University of the Arts Helsinki was created and which were also relevant in the symposium: more collaborative organizations, more collaboration between tutors, more space

for mistakes and “mess”, more autonomous students, more imaginative teachers and students, more interdisciplinary work (the core of freelancers). At the end of the symposium, there was still time for one more important question for all the educational agents present in the hall, which summarized the symposium and gave way to the final coffee break: *If some people experience collaboration within arts outside institutions but not inside, what is collaboration when it is institutionalized?* ■

Call for Papers

Critical Perspectives on Music, Education, and Religion

20–22 August 2014

Helsinki, Finland

Invited Speaker(s):

Roger Scruton, University of Oxford; University of St. Andrews, UK

Estelle Jorgensen, Indiana University, USA

Göran Larsson, University of Gothenburg, Sweden

Lauri Väkevä, Sibelius Academy, Finland

In recent years, professional and academic discourses in Western music education have been increasingly secularized, distancing policies and practices from religion. A renewed consciousness of cultural diversity in music education, however, has revitalized discussion regarding the nexus of music, education and religion. The presence of religion in music education contexts is a situation fraught with political, cultural, social, legal, educational, aesthetic, ethical, and religious tensions. This conference will bring together scholars from different disciplines for a critical examination of these complex issues in both theory and practice.

The Sibelius Academy at the University of the Arts, Helsinki, invites paper proposals for a conference on August 20–22, 2014 and a subsequent book on topics at the intersection of music, education, and religion.

Papers from relevant perspectives and disciplines such as education, music education, critical pedagogy, musicology, ethnomusicology, religious studies, philosophy, sociology, anthropology, cultural studies, gender studies, policy studies, legal studies, etc. are welcome. Questions to be addressed may include:

- What role, if any, does or should religion play in the teaching and learning of music?
- What role, if any, does or should religious skepticism, agnosticism, atheism and other varieties of non-belief play in the teaching and learning of music?
- What political, ideological, and historical considerations or matters of race, class, and gender come into play concerning the connections between music, education, and religion?
- What are the considerations and justifications of including/excluding music associated with religious celebration and rituals as part of school curricula?
- What are the connections between musical aesthetic experience and religious experience? What might the relevance of these connections be for music education?
- What are the considerations of including/excluding religion in music education with regards to moral or personal development, to social or civic cohesion, or to other aspects of human flourishing?

- How do religious worldviews support or hinder the teaching and learning of music, curricular issues, personal and social development, or ethical beliefs and sensibility?
- How may particular religious traditions such as deist religions, paganism, spirituality, or shamanism be seen to shape or relate to formal music education.
- How may historical perspectives offer insights on the relations between religions and music education policy and/or practice?
- How do matters at the intersection of music, education, and religion arise and differ in the context of the formation of national, regional, or ethnic identities?
- What is the relevance, if any, of questions concerning religious indoctrination, control, or censorship, in the teaching and learning of music?
- Are religious, educational, and musical values compatible?
- How do feminist, queer, or racial readings of music, education, and religion complicate these issues?
- In what ways might popular musics support or subvert religious belief in educational contexts?

Please submit by 1 September 2013

- An abstract of maximum 500 words as Word compatible documents. Please DO NOT send pdf documents
- 1 page CV including current contact information
- Authors intending to submit their work to the edited volume should indicate this within the abstract (e.g., “This paper will also be submitted to the book editors.”)
- If you are interested in organizing a symposium, please contact the conference organizers before submitting an abstract.
- Criteria for acceptance: original, well conducted and reported research, relevant to an international audience, demonstrating sufficient command of English

Please submit to: alexis.kallio@siba.fi

Organizing Committee:

Heidi Westerlund, Sibelius Academy University of the Arts Helsinki, Finland

Alexis Kallio, Sibelius Academy University of the Arts Helsinki, Finland

Philip Alperson, Temple University, USA

For further information please contact Alexis Kallio at alexis.kallio@siba.fi or visit <http://sites.siba.fi/en/web/cpmer> ■

“Musiikki vaikuttaa, kasvattaa – ja yhdistää!”

Valtakunnalliset musiikkikasvatuspäivät 21.–23.11.2013 Helsinki

Torstai 21.11.

Musiikki vaikuttaa! Sibelius-Akatemia

- tutkimuspäivänä esitellään uusinta tutkimusta.

Perjantai 22.11.

Musiikki kasvattaa! Metropolia, Ruoholahden sali

- ammattilaispäivänä esitellään kentän toimintaa ja toimitaan erilaisissa pajoissa sekä kuunnellaan demokonsertteja

Lauantai 23.11.

Musiikki yhdistää! Musikkitalo

- yleisöpäivänä on lastenkonsertteja, yhteislauluja, pajoja ja muuta kivaa tekemistä kaiken ikäisille musiikin harrastajille.

Musiikkikasvatuspäivät järjestää Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry yhdessä Sibelius-Akatemian, Suomen musiikinopettajien liitto SMOL ry:n, Metropolian ja muiden musiikkikasvatustahojen kanssa

Lisätietoja www.fisme.fi

• • •

The Biennial Finnish National Conference of Music Education

The **Biennial Finnish National Conference of Music Education** organized by Finnish Society for Music Education will take place on November 21–23, 2013 at the Sibelius Academy and Helsinki Metropolia University of Applied Sciences, Helsinki, Finland. Keynote speakers will include President of the International Society for Music Education, professor Margaret Barrett.

Official language of the conference is Finnish and partly English.

More information: www.fisme.fi (in Finnish)

Instructions to contributors

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

Please submit your text to the editor(s) by e-mail as an attachment (rtf). Further information about submitting contributions is available from the Managing Editor.

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

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

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

Contact information

Postal addresses, e-mail addresses and telephone numbers of the contributors should be enclosed.

Other remarks

The author of an article or review published in FJME will receive two copies of the issue. ■

Ohjeita kirjoittajille

Käsi­kirjoitukset

Musiikkikasvatus julkaisee musiikkikasvatuksen alaa koskevia tieteellisiä ja käytäntöön liittyviä artikkeleita, katsauksia, puheenvuoroja, ajankohtaisiin tapahtumiin ja asioihin liittyviä kirjoituksia, kirjallisuusarvioita ja väitöselteitä. 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 vertaisarvointimenetelmää.

Suomenkielisiin teksteihin tulee liittää enintään 200 sanan englanninkielinen tiivistelmä (Summary tai Abstract), muunkielisiin vastaavan mittainen suomenkielinen tiivistelmä. Käsi­kirjoitukset lähetetään toimitukselle sähköpostin liitetiedostona (rtf-muoto). Käsi­kirjoituksissa

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

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

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

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

Esimerkkejä lähdeviitteiden merkitsemisestä / Examples of quotes:

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Porvoo: WSOY.

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

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

Lehtonen, K. 1996. Musiikki, kieli ja kommunikaatio. Mietteitä musiikista ja musiikkiterapiasta. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A. Tutkielmia ja raportteja 17.

Kirjoittajan yhteystiedot

Kirjoittajaa pyydetään kertomaan yhteystietonsa (nimi, oppiarvo / virka-asema, osoite ja sähköposti) toimitukselle.

Muuta

Lehti ei maksa kirjoituspalkkioita. Artikkeleiden ja katsausten kirjoittajat saavat kaksi kappaletta kyseisen lehden numeroa ja muut kirjoittajat yhden lehden. ■

Kirjoittajat / Contributors

Ulla Hairo-Lax

Doctor of Music, Music Teacher, Music Therapist
ulla.hairo-lax@welho.com

Soila Jaakkola

MuT, Musiikin perusteiden opettaja
 Helsingin Konservatorio
soila.jaakkola@konservatorio.fi

Antti Juvonen

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

Alexis Anja Kallio

Doctoral student, research assistant
 Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki
alexis.kallio@siba.fi

Minja Koskela

MuM, jatko-opiskelija
 Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto
minja.koskela@siba.fi

Tuulikki Laes

MuM, assistentti
 Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto
tuulikki.laes@siba.fi

Guadalupe López-Iñiguez

PhD Candidate in
 Psychology of Music, baroque cello student
 Universidad Autónoma de Madrid &
 Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki
guadacello@gmail.com

Minna Muukkonen

MuT, Yliopistonlehtori, musiikkikasvatus
 Itä-Suomen yliopisto
minna.muukkonen@uef.fi

Albi Odendaal

MMus (UCT), UPLM, Doctoral student
 Sibelius Academy, University of the Arts Helsinki
andries.odendaal@siba.fi

Heidi Partti

MuT, MA
 Sibelius-Akatemia, Taideyliopisto
heidi.partti@siba.fi

Marjaana Penttinen

KT, Yliopisto-opettaja
 Opettajankoulutuslaitos ja Oppimistutkimuksen
 keskus, Turun yliopisto
mapent@utu.fi

Theocharis Raptis

Dr., Lecturer, Department of Pre-School Education
 University of Ioannina, Greece
chraptis@cc.uoi.gr

Thomas A. Regelski

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

Timo Tossavainen

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

Hanna Turunen

Projektikoordinaattori, MEOK-hanke
 Savonia-ammattikorkeakoulu, Musiikki ja tanssi
hanna.turunen@savonia.fi

Toimituskunnan lausunnonantajat / Review readers for the editorial board

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

Eeva Anttila, Teatterikorkeakoulu / Theatre Academy

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

Pauline von Bonsdorff,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Ulla-Britta Broman-Kananen,

Suomen Akatemia / Academy of Finland &

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Andrew Brown, Queensland Conservatorium

Griffith University, Australia

Gemma Carey, Queensland Conservatorium

Griffith University, Australia

Ritva Engeström,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Marja Ervasti, Oulun yliopisto / University of Oulu

Ulla Hairo-Lax, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Liisamaija Hautsalo,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

David Hebert,

Grieg Academy, Bergen University College

Marja Heimonen,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Airi Hirvonen, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Matti Huttunen,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Eeva Kaisa Hyry, Oulun yliopisto / University of Oulu

Leena Hyvönen, Oulun yliopisto / University of Oulu

Geir Johansen, Norges Musikkhogskole

Marja-Leena Juntunen,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Alexis Kallio, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Sidsel Karlsen, Hedmark University College, Norway

& Sibelius Academy

Alexandra Kertz-Welzel, Institut für Musikpädagogik

an der Ludwig-Maximilians-Universität,

München/Munich, Germany

Mikko Ketovuori, Turun yliopisto / University of Turku

Erja Kosonen,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Kari Kurkela, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Vesa Kurkela, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Tuire Kuusi, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Tuulikki Laes, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Roberta Lamb,

Queen's University School of Music, Canada

Don Lebler, Queensland Conservatorium

Griffith University, Australia

Jukka Louhivuori,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Jan-Erik Mansikka,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Markus Mantere,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

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

Minna Muukkonen,

Itä-Suomen yliopisto / University of Eastern Finland

Ava Numminen,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Juha Ojala, Oulun yliopisto / University of Oulu

Pirkko Paananen,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Reijo Pajamo, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Heidi Partti,

Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Thomas A. Regelski,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Heikki Ruismäki,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Inkeri Ruokonen,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Marja-Liisa Saarilampi, Korkeakoulujen arviointi-

neuvosto / Higher Education Evaluation Council

Miikka Salavuo, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

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

Heikki Silvennoinen,

Turun yliopisto / University of Turku

Sara Sintonen,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Henna Suomi,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Tanja Vilén, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Susanna Välimäki,

Helsingin yliopisto / University of Helsinki &

Turun yliopisto / University of Turku

Toimitus / Editorial office

Päätoimittaja / Managing Editor

Heidi Westerlund, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Toimitussihteeri / Editorial Assistant

Marja Heimonen, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Osoite

Sibelius-Akatemia

Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osasto

PL 30, 00097 TAIDEYLIOPISTO

Address

Sibelius Academy

Department of Music Education, Jazz and Folk Music

P. O. Box 30, FI-00097 UNIARTS

Sähköposti / E-mail

fme@siba.fi

Toimituskunta / Editorial Board

Juha Ojala, Oulun yliopisto / University of Oulu

Jukka Louhivuori, Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Heikki Ruismäki, Helsingin yliopisto / University of Helsinki

Lauri Väkevä, Sibelius-Akatemia / Sibelius Academy

Musiikkikasvatus

01 2013 vol. 16

The Finnish Journal of Music Education FJME

ARTIKKELIT | ARTICLES

Tuulikki Laes

Musiikillisen toimijuuden ja voimaantumisen mahdollisuudet myöhäisiän musiikkikasvatuksessa. Tapaustutkimus Riskiryhmäyhtyeestä

Timo Tossavainen & Antti Juvonen

Vertailututkimus peruskoululaisten ja lukiolaisten kiinnostuksesta musiikkiin ja matematiikkaan

Ulla Hairo-Lax & Minna Muukkonen

Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin tukena. Musiikkiterapeuttinen näkökulma