

01 2014
Vol.17

J M musiikkikasvatus

The Finnish
Journal of
Music
Education
FJME

Musiikkikasvatus

The Finnish Journal of Music Education (FJME)

01 2014 Vol. 17

Julkaisijat | Publishers

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

Päätoimittaja | Editor-in-chief

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

Vastaava toimittaja | Managing editor

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

Ulkoasu ja taitto | Design and layout

Lauri Toivio

Kannet | Covers

Hans Andersson

Toimituksen osoite ja tilaukset |

Address and subscriptions

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

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

Sähköposti | E-mail:

fjme@siba.fi

Tilaushinnat | Subscription rates

Ulkomailla | Abroad: 35 Eur vsk. | Vol.

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

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

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

(sis. alv | incl. vat)

Painopaikka ja -aika | Printed by

Hakapaino, Helsinki, 2014

ISSN 1239-3908 (painettu | printed)

ISSN 2342-1150 (verkkojulkaisu | online media)

Sisällys | Contents

FJME 01 2014 Vol. 17

Heidi Westerlund & Marja Heimonen

Lukijalle | Editorial 4–6

■ Artikkelit | Articles

Marja-Leena Juntunen

Mestarista opiskelijan ohjaajaksi, tukijaksi ja vierellä kulkijaksi?
Kyselytutkimus Sibelius-Akatemian opettajien opetukseen liittyvistä näkemyksistä
. . . . 8–28

Rhoda Bernard

Keep On Keeping On: Two Music Educators' Self Portrayals
as Windows into the Reasons they Remain in the Profession
. . . . 29–42

Serja Turunen ja Antti Juvonen

Heideggerin totuus käsitys musiikkikokemusten tulkinnan kehyksenä
. . . . 43–56

Päivi-Sisko Eerola

Musiikin opiskelun siirtovaikutuksia – katsaus empiirisiin tutkimuksiin
. . . . 57–70

■ Katsaukset / Reports

Helena Gaunt

The art and science of collaboration 72–81

Magdalena Bork

Quo vadis, Devil's Fiddler? Reflection on action 82–92

Katherine Condon

What Can Music Education Programs in The United States Learn
from The Finnish System of Music Education? 93–99

■ Ajankohtaista | Actual

Leena Pääkkönen

Lectio Praecursoria 102–106

Jukka Enbuska

Lectio Praecursoria 107–111

Heikki Ruismäki

Lausunto FM Jukka Enbuskan väitöskirjaksi tarkoitettusta tutkimuksesta
. . . . 112–114

Sami Alanne

Musiikkipsykoterapialle itsenäinen asema psykoterapeuttikoulutuksena
. . . . 115–118

Sari Muhonen

Konferenssiraportti:

New directions of music education:

Teaching composition, improvisation, and the new musicianship

20.3.–22.3.2014, Michigan State University, USA 119–120

Tuulia Tuovinen

Kirja-arvio: *Collaborative Learning in Higher Music Education*

Helena Gaunt & Heidi Westerlund (toim.)

SEMPRE studies in The Psychology of Music Ashgate 2013 121–123

Leena Hyvönen

Kirja-arvio: *Kaiken lisäksi nainen. Ellen Urhon ammatillinen elämäkerta*

Juntunen, Marja-Leena (2013), Taideyliopiston Sibelius-Akatemia

DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 5 124–129

Marja Heimonen

Kirja-arvio: *Säveltäjäksi kasvattaminen.*

Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen.

Juha Ojala & Lauri Väkevä (toim.), Opetushallitus 2013 130–132

■ Info

Ohjeita kirjoittajille | Instructions to contributors 134

Kirjoittajat | Contributors 136

Toimituskunnan lausunnonantajat | Review readers for the editorial board 137

Toimitus | Editorial office 140

Lukijalle | Editorial

Musiikinopetuksen kriteereitä on pohdittu antiikin ajoista lähtien, ja kysymys on edelleen ajankohtainen. Myös Musiikkikasvatus-lehdessä aiheeseen palataan lähes jokaisessa numerossa. Alan tutkijat haluavat ottaa jollain tavoin kantaa ei vain siihen millaista tutkimusta tulisi tehdä, vaan myös siihen miten musiikkikasvatuksessa asiantilojen toivottaisiin olevan, mitä ja miten musiikkia tulisi opettaa. Millainen musiikinopettaja on hyvä opettaja?

Tässä numerossa Marja-Leena Juntunen lähestyy tätä olevan ja toivotun tulevan suhdetta opettajien visioiden näkökulmasta. Artikkelissaan Juntunen raportoi Taideyliopiston Sibelius-Akatemian opettajille kohdistetun kyselytutkimuksen tuloksia hyvän opettamisen visioista. Vaikka vahva sisällönhallinta nähdään edelleen hyvän opetuksen perustana, osa musiikkialan yliopisto-opettajista ymmärtää opettamisen ennen kaikkea opiskelijan oppimista tukevana toimintana, ei niinkään opettajalta oppilaaseen kohdistuvan tiedon ja taidon siirtämisen prosessina. Tutkimuksen vastausprosentti oli alhainen (n. 30%), mutta tästä huolimatta tutkimus antaa viitteitä siitä, että suomalainen musiikkikasvatuskulttuuri on muuttumassa myös opetuksen ylimmällä tasolla.

Bostonissa toimivan Rhoda Bernardin tutkimus osoittaa, että juuri oppilaat ja oppilaiden transformaatio saattavat olla suurin motivaatio opettaa musiikkia. Narratiiviseen tutkimustraditioon nojaten Bernardin kysyy, mikä saa musiikinopettajan pysymään alalla ja jatkamaan ammatissaan, mitkä asiat tuottavat musiikinopettajille eniten tyydytystä ja minkälaisia haasteita he kohtaavat. Vaikka muutokset oppilaissa toimivat Bernardin haastattelemien kahden opettajan voimavarana, on opettajilla kuitenkin toisistaan poikkeavat käsitykset omasta roolistaan opettajina. Oppilaslähtöinen opettajuus voi näin ollen perustua hyvinkin erilaiseen käsitykseen opettajuudesta ja opettaja-opiskelijasuhteesta.

Hyvä musiikinopetus on liitetty käsitteellisesti myös kysymykseen musiikin hyvää tekevistä vaikutuksista. Musiikin vaikutuksia on useimmiten tarkasteltu musiikillisten objektien kausaalivaikutuksina, toisin sanoen hyvän musiikin on oletettu tuottavan yksinomaan hyviä vaikutuksia kuten esimerkiksi esteettisiä kokemuksia. Vaikutuksilla ei viitata kuitenkaan välttämättä vain kokemuksellisiin seikkoihin, vaan ne voivat tutkimusten mukaan olla myös ns. siirtovaikutuksia. Tällaisia siirtovaikutuksia voivat olla esimerkiksi musiikkia harrastavien lasten hyvä menestys myös muissa kouluaineissa tai vauvaikäisenä Mozartia kuunnelleiden ihmisten korkea älykkyysosamäärä. Näissä tutkimuksissa opettajien tai kasvatuspahtumien sosiaalisten ympäristöjen vaikutukset tai konstitutiiviset merkitykset jäävät usein huomioimatta. Musiikin käyttöyhteydet eivät myöskään ole kuuluneet tämän tutkimusperinteen kiinnostuksen kohteisiin. Aivotutkimuksen parissa ei ole kysytty, onko Mozart hyvää riippumatta sen esitys- tai käyttöyhteydestä, vaan musiikin itsessään on ajateltu olevan hyväksi ihmiselle. Sami Alanne (2010) kuitenkin kyseenalaisti kidutettujen kokemuksia käsittelevässä musiikkiterapian alan väitöskirjassaan yksipuolisen vaikutustutkimuksen lähtökohdat osoittaessaan, että musiikki voi olla yhtä lailla terapian kuin kidutuksen väline. Katsausartikkelissaan Päivi-Sisko Eerola tarkastelee musiikin siirtovaikutuksia käsitteleviä empiriisiä tutkimuksia. Eerola huomauttaa, että vaikka “Mozart-efektin” innoittaman “tutkimusbuumin” ansiosta tutkijat ovat julkaisseet runsaasti kansainvälisissä lehdissä, ei musiikin vaikutuksista ole juurikaan kirjoitettu suomeksi. Aiheeseen puretuvasa yhteenvedossaan Eerola tarjoaa suomalaisille lukijoille tiiviin ja kriittisen kuvan tämän alan tutkimuksesta.

Absoluuttisen hyvän ja toden näkökulma kyseenalaistuu Serja Turusen ja Antti Juvosen tutkimuksessa. Kirjoittajat tarjoavat Heideggerin totuuskäsitystä tulkinnan kehykseksi lasten musiikin kuuntelukokemusten tarkasteluun ja ymmärtämiseen. Heideggerilaisittain

(kuuntelu)kokemukset ovat maailmassa toimimista ja sen kanssa suhteessa olemista, jolloin esimerkiksi lasten kuuntelukokemuksia ei pitäisi arvioida aikuisten ammattilaisten tai oletetun toden musiikkilisen objektin näkökulmasta. Lapset eivät vain kuuntele musiikkia, vaan he elävät sen läpi, Turunen ja Juvonen kirjoittavat. Kirjoittajat toteavat, että Heideggerin käsitteet toimivat hyvin taidekokemusten filosofisena lähtökohtana myös empiirisessä tutkimuksessa.

Suomalainen koulujärjestelmä on PISA-tutkimusten vauhdittamana ollut pitkään kansainvälisen kiinnostuksen kohteena. Tämä kansainvälinen kiinnostus näkyy ulkomaisten vierailijoiden kasvavana määränä myös musiikkikasvatuksessa. Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa Fulbright-opettajana vieraillut Katherine Condon tutustui kevätlukukaudella 2014 kolmen kuukauden ajan suomalaiseen musiikkikasvatukseen ja vertailee sitä tässä julkaistussa raportissaan amerikkalaiseen. Condon on erityisen kiinnostunut suomalaisten tavasta kouluttaa musiikinopettajia, sillä se on hänen mielestään sisällöllisesti monipuolista. Työssään Minnesotassa Condon johtaa keskusta, joka välittää paikallisille kouluille musiikinopetusta. Minnesotassa opettajien koulutustaustat vaihtelevat, samoin musiikinopetuksen puitteet verrattuna suomalaisiin kouluihin. Suomessa koululaisille annetaan enemmän vapautta kuin amerikkalaisissa kouluissa, totesi Katie Condon, joka seurasi kevään aikana opetusta niin Taideyliopistossa, kouluissa kuin musiikkikouluissa sekä kuunteli useita korkeatasoisia konsertteja, joissa koululaiset esiintyivät julkisesti muun muassa Esplanadin lavalla ja Musiikkitalossa yhdessä Radion sinfoniaorkesterin kanssa. Condonin raportti heijastelee erinomaisesti niitä kehityssuuntia, jotka leimaavat suomalaista koulujärjestelmää laajemminkin, kuten esimerkiksi niitä hallinnollisesti ohjattuja kehityssuuntia, joita Pasi Sahlberg (2012) kuvaa hyvin kirjassaan *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*

Väitösten lukumäärä musiikkikasvatuksen alalla on kasvussa, ja julkaisemme tässä numerossa kaksi musiikkikasvatuksen alan lektiota. Oulun yliopistossa väitteli joulukuussa 2013 Leena Pääkkönen ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa maaliskuussa 2014 Jukka Enbuska, joka toimii Lapin yliopiston didaktiikan lehtorina. Molempien uusien musiikkikasvatuksen alan tohtoreiden tutkimusaiheet kumpuavat käytännön opetustyöstä Suomessa eli siitä sosiaalisesta kontekstista, jossa he itse toimivat. Molemmat tarkastelevat musiikinopetusta oppilaiden näkökulmasta. Myös Enbuskan vastaväittäjänä toimineen Heikki Ruismäen lausunto julkaistaan lektion yhteydessä.

Lehti sisältää tällä kertaa myös kolme kirja-arvioita vuonna 2013 julkaistuista alan kirjoista. Helena Gauntin ja Heidi Westerlundin toimittama kansainvälinen teos käsittelee yhteistoiminnallista oppimista ja sisältää kirjoituksia niin tutkijoilta kuin muilta alan johtavilta ammattilaisilta. Musiikkikasvatuksen alan niin kansallisesti kuin kansainvälisesti arvostetun kehittäjän, professori Ellen Urhon, ammatillisen elämäkerran on kirjoittanut Marja-Leena Juntunen. Säveltäjäksi kasvattaminen on puolestaan aiheena Juha Ojalan ja Lauri Väkevän toimittamassa teoksessa, jossa alan asiantuntijat pohtivat sävellyksen opettamisen mahdollisuuksia sekä esittelevät hyviä käytäntöjä. Teema on ajankohtainen, sillä uusien opetussuunnitelmien luonnoksissa säveltäminen nähdään entistä vahvemmin osana musiikinopetusta. Myös uusi teknologia asettaa sekä haasteita että luo mahdollisuuksia esimerkiksi ryhmässä säveltämiselle ja sen opettamiselle. Aiheen ajankohtaisuudesta kertoo myös se, että säveltämisen opettamisesta ja improvisoinnista pidettiin Yhdysvalloissa maaliskuussa 2014 konferenssi, josta raportoi Sari Muhonen, yksi Ojalan ja Väkevän toimittaman kirjan lukuisista kirjoittajista.

Haluamme myös muistuttaa, että lehden artikkelit-osastoon päätyneet kirjoitukset ovat käyneet entiseen tapaan review-kierroksen kolmella arvioijalla. Toimituskunnan puolesta kiitämme kirjoittajien lisäksi erityisesti review-arvioitsijoita, jotka ovat jaksaneet paneutua käsikirjoitusten kommentointiin ja joiden ansiosta kirjoittajat ovat saaneet tärkeää palautetta. Nämä asiantuntijat ovat arvokkaalla toiminnallaan edesauttaneet lehden tieteellisen tasojen ja laadun kehittymistä. ■

Lähteet

Alanne, S. 2010. Music psychotherapy with refugee survivors of torture :interpretations of three clinical case studies. *Studia Musica* 27. Helsinki: Sibelius Academy.

Sahlberg, P. 2012. *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York: Teachers College.

Artikkelit | Articles

Marja-Leena Juntunen

Mestarista opiskelijan ohjaajaksi, tukijaksi ja vierellä kulkijaksi?

Kyselytutkimus Sibelius-Akatemian opettajien opetukseen liittyvistä näkemyksistä

Johdanto

Tässä artikkelissa raportoidaan Sibelius-Akatemian opettajille suunnattua kyselyä, joka sijoittuu yliopisto-opettajien ja -pedagogiikan tutkimuksen sekä opettajien pedagogisen ajattelun tutkimuksen kenttään. Kyselyn tavoitteena oli selvittää, mitä asioita Sibelius-Akatemian opettajat pitävät opetuksessaan keskeisinä, miten he kehittävät ammatillista osaamistaan ja minkälaisia mielikuvia opettajilla on hyvästä opettamisesta. Kysely oli osa *Pedagoginen ajattelu Sibelius-Akatemiassa* -tutkimushanketta, jossa tarkasteltiin Sibelius-Akatemian opettajien opetusta ja sen käytäntöjä koskevaa ajattelua ja joka toteutettiin Sibelius-Akatemian rehtorin rahoittaman *Pedagogiikan kehittämisen- ja tutkimushankkeen* (2010–2013) puitteissa.

Yliopistoilta edellytetään yhä enemmän näyttöä toiminnan laadullisuudesta (esim. Cochran-Smith 2003). Erilaiset laatu- ja palautejärjestelmät sekä laatuasiakirjat ovat tulleet osaksi yliopistojen arkipäivää (Parpala, Löfström & Kaivola 2009), myös musiikkikorkeakouluissa (Nerland & Hanken 2011). Lisäksi korkeakoulun opettajien ja opetuksen tutkimus on tullut osaksi yliopistojen laatutyötä (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 26). Korkeakoulujen laadun arviointi on perinteisesti keskittynyt ensisijaisesti tutkimuksellisiin ansioihin opetuksen liittyvien tehtävien jäädessä paljolti huomiotta (Ramsden 1991). Vaikka ongelma on tiedostettu, silti edelleen näyttää siltä, että opettajien opetustyöhön ja pedagogiseen ammattitaitoon liittyvien ansioiden esiin nostaminen yliopiston laatua ja opettajien ansioitumista arviointaessa on haasteellista (Karjalainen & Sippola 2014; Tanskanen 2014). Opetustyötä ei myöskään ole totuttu arvioimaan yhtä avoimesti kuin tutkimustyötä vaan opetustyön arviointi on jäänyt opettajan ja opiskelijan väliseksi asiaksi (Nuutinen 2004).

Yliopistopedagogisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa yliopisto-opetusta ja -oppimista koskevaa uutta tietoa ja täten edistää tutkimuspohjaista opetusta (Nevgi & Lindblom-Ylänne 2009, 26). Musiikkikasvatuksen alalla yliopistopedagogista tutkimusta on tehty kansainvälisesti jonkin verran mm. liittyen opiskelijoiden ja -opettajien oppimiskäsityksiin ja -kokemuksiin (esim. Barrett & Gromko 2007; Bernard 2009; Danielsén & Johansen 2012; Ferm Thorgesen 2010; Ferm & Johansen 2008; Gaunt 2008, 2009; Gaunt & Westerlund 2013a; Hanken 2008; Jørgensen 2009; Reid 2010). Viime vuosien musiikin korkeakouluopetusta tarkastelevien tutkimusten mukaan opetus perustuu edelleen vahvasti yksilöopetukseen ja mestari-oppipoikaperinteeseen (esim. Burwell 2012; Callaghan, Emmons & Popeil 2012; Gaunt 2009; Jørgensen 2009), jossa alalla kokenut mestari siirtää (musiikinopetuksessa usein näyttämisen, ohjauksen ja kannustuksen avulla) tieto-taitoaan oppijalle (Nerland & Hanken 2011; Burwell 2012). Tällainen suhde on yleensä henkilökohtainen ja intensiivinen (Gaunt 2008) ja asettaa oppijan ja opettajan epäsymmetriseen, jopa hierarkiseen asemaan. Epäsymmetria on kuitenkin usein hyväksyttyä, ja musiikinopiskelijat usein tietoisesti etsivät vahvaa opettaja-autoriteettia (Nerland & Hanken 2011). Norjassa toteutetussa soitonopettajien tutkimuksessa (emt.) tuli kuitenkin esille, että mestari-kisälliasetelmasta huolimatta opettajat pyrkivät nykyisin tasa-arvoiseen ja symmetriseen suhteeseen opiskelijoidensa kanssa.

Suomessa tiedeyliopistoissa oppimista ja oppimisympäristöjä on tutkittu runsaasti, mutta musiikin ja muiden taiteiden aloilla yliopisto-opetusta ja -oppimista tarkastelevaa tutkimusta on tehty suhteellisen vähän. Teatterikorkeakoulussa on viime vuosina toteutettu projekteja, jotka ovat osin liittyneet oppilaitoksen oman opetuksen tarkasteluun. Esimerkiksi vuosina 2002–04 toteutettiin *Kobti erilaisuutta tanssitaiteessa* -tutkimusprojekti, joka tutki eettisiä ja poliittisia tekijöitä tanssin taiteellisissa, koulutuksellisissa ja instituutionaalisissa konteksteissa (ks. Rouhiainen, Anttila, Hämäläinen & Löytönen 2004). Vuosina 2008–11 toteutettiin projekti nimellä *Liikkuvaksi Mosaiikiksi: Tanssinopettajien kollegiaalisuus ammatillisen opetuskulttuurin tunnistamisen ja uudistamisen välineenä*. Sen tavoitteena oli laajentaa tanssinopetuksen tiedonalaa ja luoda kiinteä yhteys tutkimuksen ja opetuksen välille (ks. Löytönen 2009ab).

Sibelius-Akatemiassa on tehty joitakin yliopistopedagogisia tutkimuksia, lähinnä opinäytetöitä. Sibelius-Akatemian perusopetusta on tarkasteltu mm. seuraavissa väitöskirjoissa: Hyry (2007) tarkasteli työssään Matti Raekallion soitonopetusta, Ilomäki (2011) etsi musiikin hahmotustaitojen toiminnallisen opetuksen ja oppimisen mahdollisuuksia kahden Sibelius-Akatemian opiskelijaryhmän kanssa, Odendaal (2013) tutki opiskelijoiden soitonharjoittelun hahmottamisen oppimistyylejä ja Rikandin (2012) tutkimuksen tavoitteena oli rakentaa sellainen oppimisympäristö musiikkikasvatuksen vapaa säestyksen ryhmäopetukseen, joka tukisi opiskelijan musiikkista ja pedagogista toimijuutta. Myös tohtorikoulutuksen oppimisympäristöä ja -yhteisöä sekä tohtoritutkinnon tehneiden kokemuksia tarkastelevia tutkimuksia on julkaistu (Rikandi, Karlsen & Westelund 2010; Westelund & Karlsen 2013; Kuusi 2012). Lisäksi Sibelius-Akatemian kansanmusiikin aineryhmän arviointikäytäntöjä ovat tutkineet Partti, Westelund ja Lebler (painossa), ja Sibelius-Akatemian opettajat ovat artikuloineet opetuksensa kollaboratiivisia käytäntöjä ja niiden kehittämisen prosesseja Gauntin ja Westelundin (2013) toimittamassa kirjassa. Kuitenkin ainoastaan Hyryn (2007) väitöskirja tarkastelee Sibelius-Akatemian opettajien pedagogista ajattelua, ja siinäkin tutkimuksen kohteena oli vain yhden opettajan praktinen teoria.

Kyselytutkimukseni on ensimmäinen, jossa tarkastellaan koko Sibelius-Akatemian opettajien ajattelua. Tässä artikkelissa keskitytään raportoimaan kyselyn niitä kysymyksiä, jotka liittyivät opettajien ajatuksiin hyvästä opettamisesta ja hyvän opetuksen edellytyksistä sekä hyvästä opettajasta ja ammatillisesta kehittymisestä. Aikaisempia tutkimustuloksia myötäillen (mm. Gaunt 2008, 2009; Nerland & Hanken 2011; Juntunen 2014) hypoteesina tutkimuksessa oli, että opettajien mielestä hyvällä opettajalla on ensisijaisesti vahva aineenhallinta ja että hyvä opettaminen nojaa mestari–oppipoikaperinteeseen perustuen kuitenkin tasavertaiseen opettaja–oppilas -suhteeseen.

Teoreettinen viitekehys

Koska tutkimukseni tavoitteena oli kartoittaa Sibelius-Akatemian opettajien pedagogista ajattelua, tutkimuksen laajan teoreettisen viitekehysten muodostaa opettajien pedagogisen ajattelun tutkimus (esim. Schön 1983; Hammerness, Darling-Hammond & Shulman 2002; Jyrhämä 2002; Kansanen 2000, 2009; Kansanen ym. 2000; Valli & Perkkilä 2013). Pedagoginen ajattelu eroaa muusta ajattelusta siten, että pedagogisella ajattelulla on kasvatuksellinen luonne. Se liittyy opettajien opetukseen, oppimiseen ja kasvatuksellisiin prosesseihin, opetussuunnitelman tavoitteisiin ja kasvatukseen yleensä liittyviin ajatuksiin ja uskomuksiin (Kansanen 2004). Pedagogisen ajattelusta keskeisiä käsitteitä ovat tavoitteellisuus ja vuorovaikutus (Kansanen ym. 2000). Kun tarkastellaan pedagogista ajattelua, henkilön täytyy reflektoida ja kyetä artikuloimaan opetuksen ja oppimisen päämääriä, tapoja ja prosesseja. Tällaisessa prosessissa opetukseen ja oppimiseen liittyvää tietoa rakennetaan ja jäsennetään uudelleen (Jyrhämä 2002).

Kyselyssä opettajia pyydettiin arvioimaan sitä, mikä on heidän mielestään hyvää tai ihanteellista opettamista heidän oman opetuksensa kontekstissa ja mikä tekee heistä hyvän opettajan. Vaikka kirjallisuutta hyvästä opettamisesta on runsaasti, on selvää, että ei ole olemassa normatiivista, yhtä ja jaettua ymmärrystä siitä, mikä on "hyvää" tai "ihanteellista" opetusta. On vain olemassa useita eri käsityksiä ja määrittelyjä siitä. Hyvä ja ihanteellinen ovat suhteellisia adjektiiveja, joilla on eri merkitys eri ihmisille. Kuitenkin, kuten Jyrhämä (2002, 36) muistuttaa, jokaisella opettajalla on ainakin implisiittinen ymmärrys siitä, mitä on hyvä opetus, ja niistä tavoista, joilla opettajan tulisi hoitaa tehtäviään, jotta oppimista tapahtuisi (ks. myös Valli & Perkkilä 2013). Usein nämä käsitykset muodostuvat oppilaana olemisen kokemusten pohjalta jo ennen opettajankoulutusta, jopa jo koulun alaluokilla (Entwistle ym. 2000; Murphy ym. 2004). Opettajien hyvää opetusta ja opetuksen toteuttamista koskevat mielikuvat ovat kokonaisvaltaisia ja konkreettisia mielikuvia opetusprosesseista, ilmapiiristä, lähtökohdista sekä opetuksen päämääristä ja tuloksista.

Hyvää opettamista ja opettajuutta korkeakouluopetuksen kontekstissa on tutkimuksissa lähestytty eri käsitteiden avulla. Yliopisto-opettajien käsityksiä hyvästä opetuksesta on tutkittu suhteessa opetuksen tapoihin (mm. Kember & Kwan 2000). On tutkimuksia, joissa hyvä opettaminen määritellään opettamisen tai opettajan tehokkuuden avulla (esim. Devlinn & Samarawickrema 2010; Hativa, Barak & Simhi 2001; Young & Shaw 1999; Kember & McNaught 2007). Toisissa tutkimuksissa puhutaan opetuksen laadusta tai laadukkuudesta (esim. Ferm Thorgersen 2010; Ferm & Johansen 2008; Kreber 2002). Yksi mahdollinen tapa lähestyä opettajien pedagogista ajattelua koskien hyvää opetusta on tutkia opettajien opetukseen liittyviä mielikuvia (esim. Calderhead & Robson 1991; Hammerness 2006; Niikko 1995), kuten on tehty myös osassa tässä artikkelissa raportoitavaa kyselytutkimusta.

Opettajien visiot ovat mielikuvia ihanteellisista opetuksen käytännöistä (Hammerness 2006; ks. myös Tirri 2012). Visio-käsite kietoo yhteen opettajien toiveet, huolet ja unelmat yhdistäen ne heidän oman alansa ymmärtämiseen. Visio käsittää myös uskomukset, arvot ja kasvatuksen laajemmat päämäärät ja tarjoaa siten laajan ja kattavan näkökulman opetuksen laatuun (Shulman 2006). Visio itsessään sisältää ja yhdistää asioita, jotka ohjaavat ja innostavat opetustyötä. Se voidaan ymmärtää täten apuvälineeksi olemassa olevien mahdollisuuksien tiedostamisessa. (Hammerness ym. 2005; Hammerness 2006, 2014.)

Vaikka visio ensisijaisesti suuntaa ajatuksen ja huomion kohti tulevaa, visio voi toimia myös menneen toiminnan reflektoinnin työkaluna. Hammernessin (2006) mukaan opettajat eivät käytä visiota vain ohjaamaan tulevaa ja motivoidakseen mielikuviaan mahdollisista ratkaisuisista ja toiminnan tavoista opetuksessa, vaan he käyttävät visiota myös keinona katsoa taaksepäin ja reflektoida tehtyä työtä ja sen tavoitteita. Täten visio tarjoaa mahdollisuuden omien aikaisempien kokemusten ja jopa opetuksen tradition kriittiseen reflektioon. Nojaten opettajien oppimista tarkasteleviin aikaisempiin tutkimuksiin (mm. Feiman-Nemser 2001; Shulman & Shulman 2004; Hammerness ym. 2005) voidaan sanoa, että visiot luovat myös viitekehysten opettajien ammattitaidon kehittymisen tarkastelulle, mikä puolestaan voi informoida koulutuksen edelleen kehittämistä.

Opetuksen visiot siis yhtäältä konkretisoivat sitä, miten ymmärrämme ja tulkitsemme nykyistä ja mennyttä ja toisaalta haastavat luomaan mielikuvia siitä, miten asiat voisivat olla. Ne kutsuvat tuottamaan mitä viltimpiä ja idealistisimpia, toiveikkaita ja eteenpäin katsovia mielikuvia uusista ja paremmista opetuksen käytännöistä. Tällöin ne voivat toimia opetuksen kehittämisen innoittajina. Ne eivät kuitenkaan välttämättä aina toimi edellä kuvatulla tavalla. Visiot voivat olla myös kulttuurisesti ennakoluuloisia ja tulevaisuuteen epäilevästi suhtautuvia tai yksipuolisia ja uusia asioita poissulkevia tuottaen stereotyyppisiä ratkaisuja ja tukahduttaen vaihtoehtoisia mahdollisuuksia. Näin voi käydä esimerkiksi silloin, kun opetuksen mielekästä toteutumista jatkuvasti estävät jotkut tekijät, kuten usein vaihtuvat työsuhteet, tarkoitukseen sopimattomat opetustilat tai konservatiivi-

nen työyhteisö. Liian suuri kuilu vision ja todellisuuden välillä voi lannistaa ja masentaa, toisaalta liika läheisyys ei synnytä luovaa jännitettä eikä motivoi kohti ”parempaa”. (Hammerness 2006, 2014.)

Kyselytutkimuksen tässä raportoitavan osan kysymykset rakennettiin aikaisemman hyvää opettamista koskevan tutkimuksen pohjalta hyödyntäen etenkin Devlinin ja Samarawickreman (2010) tutkimustuloksia sekä soveltaen Hammernessin *opettajan visio* -käsitettä ja hänen opettajien ajattelua tarkastelevaa tutkimustaan (Hammerness 2006).

Kyselyn toteuttaminen

Kysely toteutettiin Webropol-kyselynä. Kysely lähetettiin Sibelius-Akatemian kaikille kevätlukukaudella 2012 työssä olleille kuukausipalkkaisille opetus- ja tutkimushenkilökunnan jäsenille (N=171) sekä niille tuntiopettajille, joilla oli lukuvuonna 2011–12 opetusta vähintään 112 tuntia tai 56 tuntia kevätlukukaudella 2012 (N=145), siis kaikkiaan 316 opettajalle tammikuun puolivälissä 2012. Vastauksia kyselyyn tuli määräaikaan (17.2.2012) mennessä 98, mikä on 31 % vastaajista. Tämän tyyppisissä kyselyissä vastausprosentti jää yleensäkin alle viidenkymmenen. Kyseisessä oppilaitoksessa samana vuonna hallinnon toteuttaman opettaja-kyselyn vastausprosentti oli kuusi.

Kyselylomakkeen alussa avattiin kyselyn tarkoitusta ja vastaajille luvattiin, että vastauksia käsiteltäisiin luottamuksellisesti. Kyselyyn vastaamisen arvioitiin vievän noin 20 minuuttia. Kyselyyn vastaamista pyrittiin motivoimaan siten, että kyselyyn vastanneiden kesken arvottiin 100 euron lahjakortti F-Musiikkiin.

Tutkimusaineisto ja analyysi

Tutkimusaineisto sisälsi sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista aineistoa. Vaikka opettajien pedagogista ajattelua tarkastelevista tutkimuksista valtaosa on kvalitatiivista, sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista aineistoa hyödyntäviä tutkimuksia on jonkin verran (esim. Toom 2006; Tornberg 2000; Wilska-Pekonen 2001). Koska tutkimuksen näkökulma oli lähinnä selvitystyyppinen, kvantitatiivisen osan kysymysten pohjana ei ollut yksittäistä teoriaa. Tästä johtuen tutkimuksen tilastollisen aineiston käsittely oli mielekästä vain väittämätasolla.¹ Kvantitatiivinen aineisto muodostui sellaisten kysymysten vastauksista, joissa opettajat vastasivat väitelauseisiin valiten annetuista vaihtoehdoista. Kvalitatiivinen aineisto muodostui avokysymysten vastauksista sekä opettajien ihanteellista opetusta koskevista kuvauksista.² Kuvaukset (N=70) vaihtelivat muutamasta ranskalaisesta viivasta noin 350 sanan kuvauksiin.

Kvalitatiivisen aineiston analyysissä on sovellettu aineistolähtöistä laadullista sisällönanalyysia (Tuomi & Sarajärvi 2009). Analyysi alkoi lukemalla läpi kaikki vastaukset. Tämän jälkeen tapahtui avokysymysten vastaustekstien järjestelyä, teemoittelua ja tulkintaa. Kuten Denzin (1994, 501) muistuttaa, tutkimukseen osallistuneiden näkemysten ja kokemusten kuvausten tulkinta on aina henkilökohtaista ja tulosten tulkinta on monimutkainen ja reflektiivinen prosessi. Tässä tutkimuksessa etenkin ihanteellisen opetuksen visioita kuvaavien tekstien analysointi edellytti aineistoon perehtymistä ja tulkintojen pohdiskelua. Tämän jälkeen aineistosta muodostettiin kategorioita. Niiden muodostamista ohjasi osaltaan kyselyn kysymykset, osin kategoriat muodostuivat aineistolähtöisesti. Aineiston järjestelyn jälkeen etsin kunkin kategorian sisältä teemoja ja merkityksiä, jotka edelleen jäsentivät tulosten esittämistä.

Analyysivaiheen alussa kvantitatiivista ja kvalitatiivista aineistoa tarkasteltiin erillisinä. Analyysin edetessä ja etenkin tulosten raportointia pohtiessani tuntui kuitenkin mielekkäältä yhdistää aineistot, koska niissä tarkasteltiin osin samoja asioita. Etenkin hyvää opettamista ja opettajaa käsitteleviä kysymyksiä, joita tässä raportissa tarkastellaan, oli molemmissa.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen osallistuneiden taustatietoja ja tarkastelen tutkimuksen tuloksia. Tulosten esittelyn pääteemoja ovat: *Hyvä opettaja, Opetuksen sisältö, tavoitteet ja ominaispiirteet, Opettajan ja opiskelijan rooli, Oppijälähtöisyys, Vuorovaikutus ja opetuksen ilmapiiri, Hyvän opetuksen lähtökohdat ja edellytykset sekä Opettajana kehittymisen ja ammatillinen kasvu.* Nostan tuloksieni raportoinnissa esiin suoria lainauksia aineistosta, jotta tutkittavien oma ääni pääsee kuuluville ja lukijalla on mahdollisuus arvioida tulkintojeni paikkaansa pitävyyttä.

Kyselyyn osallistuneiden taustatietoja

Kyselyyn osallistuneiden taustatietoja on esitetty Taulukossa 1. Vastaajista puolet oli yli 50-vuotiaita ja noin neljännes 40–49-vuotiaita; vain kolme prosenttia vastaajista oli alle 30-vuotiaita. Vastaajien ikäjakauma vastasi aika hyvin niiden Sibelius-Akatemian opettajien ikäjakaumaa, joille kysely lähetettiin; heidän keski-ikänsä oli 50 vuotta. Vastaajien sukupuolijakauma oli tasan. Naisopettajat vastasivat kyselyyn vähän miesopettajia aktiivisemmin, sillä kyseisenä ajankohtana opettajista suurin osa (kuukausipalkkaisista 59 %, tuntiopettajista 65 %) oli miehiä. Vastaajista yli puolet oli tuntiopettajia, reilu kolmasosa lehtoreita ja vajaa kymmenesosa professoreita tai yliassistentteja. Tuntiopettajat osallistuvat tutkimukseen kuukausipalkkaisia aktiivisemmin (tuntiopettajista 37 %, kuukausipalkkaisista 25 % vastasi kyselyyn). Vastauksia tuli osastojen kokoon suhteutettuna enemmän Musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikin osastosta (31 %) kuin Klassisen musiikin osastosta (69 %), jossa opettajia on noin kolme kertaa enemmän kuin toisessa osastossa. Vastauksia (N=98) tuli kaikista aineryhmistä³ paitsi Taidehallinnon aineryhmästä. Yksittäisistä aineryhmistä vastaajia oli eniten Laulun, Sävellyksen ja musiikinteorian sekä Musiikkikasvatuksen aineryhmistä. On kuitenkin muistettava, että aineryhmät ovat eri kokoisia (esim. Musiikkikasvatuksen aineryhmä on suuri kun taas Taidehallinnon sekä Sävellyksen ja musiikinteorian aineryhmät ovat hyvin pieniä), mikä tulee ottaa huomioon eri aineryhmien vastaajien määrien vertailussa. Kyselyyn vastanneet opettajat opettivat ensisijaisesti hyvin erilaisia aineita (kuten soittamista/laulamista, säveltämistä, orkesterin- tai kuoronjohtoa, musiikin historiaa, pedagogiikkaa, musiikkiteknologiaa, tutkimusopintoja, jne.).

Taulukko 1. Kyselyyn osallistuneiden taustatietoja.

Vastanneiden määrä prosentteina (N=98)	Osasto/Aineryhmä	Koulutus	Pedagogiset opinnot
Sukupuoli	Nainen 49,5 Mies 50,5	Tohtorintutkinto tai vastaava 28 Lisensiaatintutkinto tai vastaava 5 Ylempi korkeak.tutk 57 Alempi korkeak.tutk. 5 Ammatillinen tutk. 1 Ylioppilastutkinto 3 Muu 1	Ei lainkaan 14,5 1–24 op 38 25–59 op 14,5 60 op tai enem. 33
			Työsuhteen laatu
ikä	Alle 30 3 30–39 18 40–49 27 50–59 40 60– 12	Työkokemus S-A:ssa vuosina	Ei lainkaan 68 1–24 op 24 25–59 op 3 60 op tai enem. 5
			Alle vuosi 1 1–9 32 10–19 29 20–29 18,5 30 tai enem. 19,5
Työsuhteen laatu	Professori 3 Yliassistentti 4 Assistentti – Lehtori 37 Tuntiopettaja 56	Klassisen mus. osasto: Pianon,harmonikan, kitaran ja kanteleen 8 Kirkkomus ja urkujen 10 Laulun 13 Jousten 6 Puhaltimien, lyömäs. ja harpun 3 Sävellyksen ja mus.teorian 16 Mus. johtamisen – Vanhan musiikin 4 DocMus tohtorikoulu 5 Mus.kasv., jazzin ja kansanmus:n osasto: Jazzmusiikin 3 Kansanmusiikin 7 Musiikkikasvatuksen 18 Musiikkiteknologian 2 Taidehallinnon – MuTri tohtorikoulu 1	

Ylimpänä tutkintona suurin osa vastanneista oli suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, kolmasosa lisensiaatin- tai tohtorintutkinnon. Suurin osa oli myös suorittanut pedagogisia opintoja, vastanneista vajaa kuudesosa ei ollut suorittanut lainkaan pedagogisia opintoja. Opettajan pedagogiset opinnot (60 op) -kokonaisuuden oli suorittanut joka kolmas vastanneista. Samoin joka kolmas vastaajista oli suorittanut ainakin vähän yliopistopedagogisia opintoja. Vaikka luku vaikuttaa pieneltä, se on kohtalaisen suuri suhteutettuna siihen, että yliopistopedagogisia opintoja on oppilaitoksessa ollut tarjolla toistaiseksi vähän ja satunnaisesti. Seitsemän vastaajaa oli suorittanut 25 opintopistettä tai enemmän yliopistopedagogiikan opintoja.⁴

Hyvä opettaja

Sibelius-Akatemian opettajien mielestä hyvällä opettajalla on vahva aineenhallinta (87 % vastaajista piti aineenhallintaa erittäin tärkeänä), hän on motivoitunut, pedagogisesti taitava sekä työtään kriittisesti tarkasteleva. Kaikkia näitä ominaisuuksia pidettiin tärkeinä, aineenhallinnan merkitys korostui ja muiden osa-alueiden painotusten välillä oli vain vähän eroja. Sen sijaan esimerkiksi opettajien kykyä kirjalliseen ilmaisuun ei pidetty kovin tärkeänä.

Kyselyssä opettajia pyydettiin vastaamaan avovastauksen muodossa kysymykseen: Mikä tekee sinusta hyvän opettajan? Ylivoimaisesti yleisin, ensimmäiselle sijalle asetettu perustelu hyvälle opettajuudelle oli hyvä ammattitaito, erityisesti vahva substanssiosaaminen eli aineenhallinta (46 % vastaajista). Seuraavaksi eniten hyvää opettajuutta perusteltiin henkilökohtaisilla kompetensseilla, kuten kyvyllä kannustaa ja innostaa opiskelijaa (12 % vastaajista) tai opettajan omalla motivoituneisuudella, innostuneisuudella ja/tai rakkaudella työhön (11 % vastaajista). Joka kymmenes vastaajista piti vahvuutenaan oppijälähtöisyyttä, jolla tarkoitettiin kiinnostusta opiskelijoihin sekä halua ottaa opetuksessa huomioon heidän luonteensa, tarpeensa ja kiinnostuksensa kohteet. Muita perusteluita hyvälle opettajuudelle olivat kuunteleva asenne eli läsnäolo tässä ja nyt, vuorovaikutustaidot, eettisyys (kuten vastuullisuus), pedagogiset taidot ja kriittisyys. Lisäksi perusteluna mainittiin uteliaisuus, halu itse oppia enemmän, idealismi, hyvä itsetunto sekä hyvät opiskelijat.

Opetuksen tavoitteet, sisältö ja ominaispiirteet

Vastauksissaan opettajat totesivat, että kunkin opetettavan aineen opetussuunnitelmassa asetetut ja opetuksen yhteydessä tarkemmin määritellyt tavoitteet suuntaavat opetusta ja oppimista kussakin opetustilanteessa. Lisäksi opetuksen sellaisia tavoitteita, jotka sisältävät opiskelijan kokonaisvaltaisen kasvun, hyvät opetuskokemukset, hyvinvoinnin ja kannustavuuden, opettajat pitivät ylipäätään erittäin tärkeinä.

Vastausten mukaan ihanteellisessa opetuksessa keskitytään tietojen ja taitojen opettamiseen mutta vahvasti myös opiskelijan oman ajattelun, näkemysten, persoonan ja persoonallisen tulkinnan/ilmauksen kehittämiseen. Opiskelijan johdattelua kohti aktiivista oppimista sisältäen vastuunoton omasta oppimisesta pidettiin opetuksen erittäin keskeisenä tavoitteena. Monet opettajat korostivat opiskelijan roolia myös opetuksen tavoitteiden asettamisessa. Keskeisenä tavoitteena pidettiin myös oppimisen taitoja, kuten kykyä kehittää ammattitaitoa omatoimisesti ja myös tulevaisuudessa. Opiskelijan työllistyminen arviointiin jonkin verran tärkeäksi tavoitteeksi opetuksessa. Ymmärrys siitä, minkälaista kompetenssia opiskelijan tulevaisuuden ammatissa tarvitsee, nähtiin kuitenkin ohjaavan hyvän opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen valintaa. Opetuksen tehokkuutta (mm. ajankäytön tehokkuus ja opintojen suorittaminen ajallaan) ei sen sijaan pidetty erityisen tärkeänä tavoitteena.

Opetus on Sibelius-Akatemiassa vastaajien mukaan suuressa määrin toiminnallista, kehoollista ja kokemuksellista. Se on luonteeltaan innostavaa, vuorovaikutteista ja keskustelua sekä kaikille osapuolille antoisaa. Opetuksen kuvauksissa tuli useassa vastauksessa esille opetuksen luovuus ja kriittisyys sekä pyrkimys näiden ominaisuuksien kehittämiseen myös opiskelijassa.

Opettajan ja opiskelijan rooli

Kaksi kolmesta opetuksensa visiota kuvanneesta opettajasta piti ihanteellisena opetuksena sellaista, jossa oppiminen perustuu asioiden tutkimiseen ja oivaltamiseen, jossa opitut asiat nivoutuvat osaksi opiskelijan aikaisempaa tietoa-taitoa ja kokemusmaailmaa, jossa opiskelija osallistuu aktiivisesti oppimiseen ja tiedon luomiseen ja jossa opettajan rooli on opiskelijan oppimista ohjaava – tai ihanteellisen opetuksen visio sisälsi joitain näistä piirteistä. Seuraavassa kaksi esimerkkiä aineistosta:

Oppiminen perustuu oivaltamiseen, opiskelija oppii itse yhdistämään tietoaan ja taitoaan ja käyttämällä näitä saa aikaa jotain uutta. Opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi.

Tärkeintä - - on osata ohjata oppilas keskittymään, oivaltamaan ja oppimaan. Oivalluskokemuksissa annan aikaa, sitten analysoin oppilaille tapahtunutta, niin että hän voi yhdistää kokemukseensa faktatietoa.

Näissä kuvauksissa opettajan rooli opetuksessa nähtiin opiskelijan kansakulkijana ja oppimisen mahdollistajana. Opettajan tehtäväksi nähtiin luoda puitteet oppimiselle, tarjota työkaluja ja auttaa opiskelijaa sekä innostaa ja kannustaa häntä oppimiseen. Seuraavassa muutamia tätä näkökantaa ilmaisevia lainauksia aineistosta:

Roolini opettajana on saada opiskelijat ajattelemaan ja tekemään itse ja itsenäisesti, etsimään tietoa ja kokeilemaan erilaisia ratkaisuja. Annan heille aineistoa päätösten tekoon ja avaan vaihtoehtoja.

Roolini on ohjata ja katsoa sivusta kun oppilas oppii.

Opettaja on ohjaaja, tukija ja vierellä kulkija.

Oppilasta pitää auttaa itse löytämään (ymmärtäen ja kokiien) ratkaisuja ja vastauksia niihin asioihin, jotka kulloinkin ovat hänelle ajankohtaisia. Opettaja tulee olla näiden ajankohtaisten asioiden näkijä ja toimia opetustilanteessa oikeiden kysymysten, esimerkkien ja vaihtoehtojen esittäjänä, mutta myös opastajana.

Koen olevani johdattelija ja kansamatkustaja. Vien opiskelijat ikään kuin matkalle opettamaani aineeseen.

Opettaja auttaa opiskelijaa löytämään itse ratkaisumahdollisuuksia ongelmiin.

Niissä vastauksissa, jossa opettajan rooli nähtiin oppimista ohjaavana, opettajan tehtävänä oli myös kyseenalaistaa, haastaa opiskelijaa olemaan kriittinen ja löytämään uusia kysymyksiä ja vastauksia. Seuraavassa yhden opettajan kuvaus asiasta:

Opettajana pyrin esittämään kysymyksiä, tuomaan esille uusia näkökulmia ja problematisoimaan totunnaisia, toisinaan hieman provosoivastikin. - - Toivon, että oppilaat oppivat

analytisyys, kriittisyys, kyseenalaistamaan muiden tarjoilemat näkemykset, ja perustelemaan omansa.

Useissa vastauksissa korostettiin, että opetuksessa opettaja tarjoaa ammattitaitonsa opiskelijan käyttöön. Yksi vastaajista kuvasi asiaa näin:

Pyrin rakentamaan tilanteita, joissa opiskelija pääsee mukaan omaan työhöni asiantuntijana, ts. "paljastan" omaa ajatteluani ja toimintatapoja, kerron kuinka itse teen asioita.

Niissä ihanteellisen opetuksen kuvauksissa, joissa opettajan rooli oli ohjaava, opiskelija oli aktiivinen toimija, osallistuja ja oppija: Ihanteellisessa opetuksessa opiskelijalla on halu oppia ja hakea tietoa. Hän haluaa yrittää ja tekee parhaansa. Hän kantaa myös vastuun oppimisestaan. Seuraavassa esimerkkejä aineistosta:

Opiskelijan tulisi oppia opiskelemaan, hankkimaan tietoja ja taitoja ja tuottamaan tietoa mahdollisimman itsenäisesti.

Opiskelijat ottavat vastuun omasta tekemisestään ja ajattelemisestaan ja ovat valmiita muutoksiin, koska oppimistilanne on turvallisuuden tunnetta herättävä. Opiskelijat oppivat havainnoimaan omaa työskentelyään ja ajatteluaan ja esittämään kriittisiä kysymyksiä omaa toimintaansa koskien. He myös havainnoivat muiden tekemistä ja oppivat siitä. Eriytyisen tärkeitä ovat työn tekemisen ja ajattelun välineet, joiden avulla he vähitellen oppivat selviytymään itse eri tilanteissa.

Opiskelija on aktiivinen myös tuntien ulkopuolella, ottaa rohkeasti kantaa ja myös kyseenalaistaa.

Opettajan tavoite on tehdä itseään tarpeettomaksi: oppilas osaa ratkaista asioita itsenäisesti. Jos hän ei tiedä miten toimia, hänen on tiedettävä mistä ja miten voi löytää tiedon/taidon.

Vain muutamassa vastauksessa tuotiin ilmi musiikin opetuksessa perinteinen mestari-kisälliasetelma, jossa kokenut mestari näyttää mallia ja siirtää ja välittää asiantuntemustaan oppijalle:

Opettaja siirtää oppimaansa oppilaille, - - luovuttaa eteenpäin tiedon, jonka varassa oppilas voi jatkossa kehittää itseään.

Oppiminen on parhaimmillaan kisälli/mestari-suhde, jossa vuorovaikutus, taidon siirtymä ja siirtäminen ruokkivat toinen toisiaan - -.

Aineistossa oli myös joitakin kuvauksia, joissa ihanteelliseksi opetuksessa katsottiin edellä kuvattujen mahdollisuuksien yhdistyminen. Seuraavassa yksi esimerkki:

Nykyisin pidän opetustavasta, joka haastaa opiskelijan vertaiseksi – siis ei osaamattomaksi tyhjäksi astiaksi vaan vuoropuheluun asetelmassa, jossa opettaja on kokeneempi. Joinakin hetkinä voin antaa tietoa ja löytää ratkaisuja ongelmiin, toisina hetkinä yritän saada opiskelijan itse löytämään ratkaisut joidenkin välineiden avulla, jotka pyrin avaamaan.

Sen sijaan, että oppiminen olisi ymmärretty pelkästään opiskelijan oman työskentelyn kautta tapahtuvaksi, muutamissa vastauksissa korostettiin oppimisen sosiaalisuutta; sitä, että se tapahtuu joko opettajan ja opiskelijan yhteisenä tutkimisena tai ryhmässä. Seuraa-

vassa joitakin esimerkkejä aineistosta:

Opiskelijoiden kanssa rakennetaan opetettavaa ainesta yhdessä – kokemus, että asian äärellä ollaan yhdessä, eikä opettaja kaada tietoa opiskelijoiden päähän.

Opettaminen on enemmänkin ”yhdessä kokemista”, yhteisesti tärkeän ja innostavan asian jakamista ja tutkimista.

Opiskelijoista muodostuu vertaisryhmä joka osallistuu arviointiin ja antaa palautetta opettajan rooli on kokoaja, mahdollistaja ja ratkaisija.

Oppijalähtöisyys

Noin 60 %:ssa vastauksista opiskelija asetettiin opetuksen keskiöön. Näissä vastauksissa korostettiin, että ihanteellinen opetus ottaa huomioon opiskelijan tarpeet, lähtökohdat ja kiinnostuksen kohteet sekä erilaiset oppijat ja myös etenee oppijan edellytysten ja edistymisen mukaisesti. Opettajat kuvasivat asiaa mm. seuraavasti:

Hyvä opettaja - - ohjaa oppimistilannetta jokaiselle oppijalle sopivassa vauhdissa ja järjestyksessä, osaa havainnoida ja auttaa erilaisia oppimisstrategioita, tunnistaa ja ymmärtää erilaisia persoonallisuuksia.

Opettajan rooli olisi yksilöllisesti löytää jokaisen kohdalla oikea, ruokkiva ja houkutteleva, taso opetuksen sisällön syvyydessä.

Opelta edellytetään joustavuutta ja valmiutta löytää erilaisia ratkaisuja pystyäkseen parhaiten auttamaan opiskelijan matkaa.

Oppilaat ovat kaikki erilaisia (ja kaikille räätälöidään oma, persoonaa tukeva opetusohjelma).

Useat opettajat kuvasivat opetuksensa alussa tapaavansa opiskelijansa yhteisen suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen merkeissä, jolloin he ohjaavat opiskelijaa tekemään itse valintoja sekä tunnistamaan ja löytämään tämän omat vahvuudet, persoonallisuuden ja tyylin. Opetuksessa opiskelijan valintoja ja vahvuuksia pyrittiin puolestaan edelleen tukemaan.

Vuorovaikutus ja opetuksen ilmapiiri

Kuten edellä jo mainittiin, suurimmassa osassa vastauksia opettajan rooli nähtiin opiskelijan oppimista ohjaavana kanssakulkijana. Keskeisenä tässä vuorovaikutussuhteessa pidettiin yleisesti tasa-arvoa. Myös niissä kuvauksissa, joissa oppiminen nähtiin tapahtuvaksi mestari-kisälliasetelmassa, opettajan ja opiskelijan välinen suhde ymmärrettiin tasa-arvoiseksi. Seuraavassa yksi esimerkki aineistosta:

Ihanteellisessa opetustilanteessa opettaja ja oppilas ovat ihmisinä tasavertaisina yhteisessä tilanteessa.

Opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa korostettiin turvallisuutta, luottamusta ja keskinäistä kunnioitusta. Myös opetuksen hyvää ilmapiiriä korostettiin erityisesti. Opettajat pitivät tärkeänä, että ilmapiiri oli innostava, kannustava, hyväksyvä ja motivoiva. Seuraavassa poimintoja opettajien kuvauksista:

Hedelmällisessä opetustilanteessa on turvallinen, kannustava ja hyväksyvä ilmapiiri, jossa kumpikin osapuoli voi olla omana itsenään läsnä.

Opiskelijalle tärkeintä - - opiskeluilmapiirin turvallisuus ja keskinäinen kunnioitus sekä oppilaan henkilön "turvassa" -olemisen varmuus.

Ilmapiiri on rento ja kannustava. Jokainen uskaltaa yrittää ja erehtyä.

Ilo, innostuminen, virheiden salliminen, rohkeus nauraa itselle ja tehdä jotakin lapsellista ovat osa ihanteellista opetustilannetta. Näen opettajan tehtäväkseni myös vaikuttaa oppilaitoksen olosuhteisiin ja ilmapiiriin.

Hyvän opetuksen lähtökohdat ja edellytykset

Ihanteellisen opetuksen kuvauksissa tuotiin esille useita opetusta ohjaavia arvoja. Aiemmin tekstissä mainittiinkin jo tasa-arvon merkitys opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa. Joissakin tapauksissa tasa-arvo liitettiin myös siihen, että opiskelijoita tuli kohdella keskenään tasa-arvoisesti. Muutamassa vastauksessa tuotiin esille arvioinnin demokraattisuuden ja eettisyyden tärkeys, kuten esimerkiksi se, että oppimisen tavoitteet ja arviointikriteerit ovat kaikkien tiedossa ja niistä pidetään kiinni. Muita opettajien mainitsemia, opetukseen liittyviä arvoja olivat rehellisyys, oikeudenmukaisuus ja johdonmukaisuus, kuten esimerkiksi seuraavassa aineistolainauksessa esitetään:

Luon rehellisen suhteen opiskelijoihin, kohtelen opiskelijoita oikeudenmukaisesti ja johdonmukaisesti.

Ensisijaisena hyvän opetuksen edellytyksenä opettajat pitivät opettajan substanssiosuudesta eli sitä, että opettaja hallitsee opettavan aineen ja asian. Tämä tuli esille suurimmassa osassa vastauksista. Myös pedagogiset taidot, kuten kyky suunnitella opetusta ja eri opetusmenetelmien hallinta mainittiin hyvä opetuksen edellytyksinä. Opettajat ilmaisivat näkemyksiään esimerkiksi seuraavasti:

Hyvä opettaja hallitsee opettavan aineen, osaa rakentaa loogisia ja tarkoituksenmukaisia sisältökokonaisuuksia.

Opettaja tietää, mitä opettaa. Hän tuntee hyvin opettamansa asian ytimen ja osaa perustella, mihin opiskelija tarvitsee ko. taito/tietoa. Opettaja osaa käyttää luovasti erilaisia opetusmenetelmiä ja välineitä opiskelijan tarpeita vastaavasti.

Opettajan hyvä aineenhallinta, mutta myös valmistautuminen opetukseen, joka mahdollistaa opetuksen vuorovaikutteisuuden eli hyvästä suunnitelmasta osaa poiketa.

Hyvän opetuksen edellytyksenä korostettiin myös opetustilanteiden säännöllisyyttä sekä opetuksen ja opiskelijan itsenäisen työskentelyn riittävää määrää. Opetuksessa toivottiin edellytyksiä, aikaa ja rauhaa keskittyä työskentelyyn ilman ulkoisia rajoittavia tekijöitä, joiksi mainittiin mm. kiire, väsymys, opiskelijoiden huoli rahasta ja ansiotyö, sekä toimimattomat tilat ja välineet. Yli puolet opettajista piti opettajien/tutkijoiden välistä yhteistyötä tärkeänä ja kertoi tekevänsä jatkuvasti yhteistyötä muiden Sibelius-Akatemian opettajien tai tutkijoiden kanssa.

Samoin kuin hyvän opetuksen ensisijaisena edellytyksenä, opetustyötä eniten edistävänä tekijänä opettajat pitivät omaa ammattitaitoaan (noin puolet vastaajista), jolla viitattiin en-

sisijaisesti aineenhallintaan. Seuraavaksi eniten opetusta edistävänä tekijänä pidettiin opettajan motivoituneisuutta, kuten innostusta, kiinnostusta ja jopa intohimoa opetusta kohtaan (viidesosa vastaajista). Samoja tekijöitä opettajat pitivät hyvän opettajuutensa perusteluina. Myös ammattitaidon jatkuva kehittäminen tai halu kehittää sitä ymmärrettiin edistävän opetusta. Vajaa kolmasosa opettajien mainitsemista opetusta edistävästä tekijöistä liittyi oppilaiden kompetenssiin tai motivaatioon, kuten aktiivisuuteen oppimisessa, noin kuudesosa tekijöistä liittyi työskentelyn olosuhteisiin, kuten ilmapiiriin, ja alle kymmenesosa materiaaliin olosuhteisiin, kuten työtiloihin ja välineisiin. Myös mahdollisuus suunnitella ja valmistaa opetus tai yhteistyö muiden opettajien kanssa mainittiin useassa vastauksessa opetusta eniten edistävänä tekijänä. Lisäksi opiskelijoiden lahjakkuus tai osaaminen mainittiin muutamissa vastauksessa. Muita, opettajien mielestä opetusta eniten edistäviä tekijöitä olivat työrauha, sopiva työn määrä, luottamus ja arvostus, hyvä ilmapiiri ja vuorovaikutus, toimiva organisaatio, hyvä fyysinen ja henkinen kunto sekä itsenäisyys.

Opetusta eniten haittaavat tekijät liittyvät kyselyn mukaan opetuksen fasiliteetteihin, kuten opetustiloihin ja opetuksen suureen määrään (tätä mieltä oli vajaa neljäsosa vastaajista). Seuraavaksi eniten opetusta haittaa vastaajien mielestä ajan puute ja kiire ja usein niistä aiheutuva stressi (viidesosa vastaajista). Lähes yhtä usein opetusta eniten haittaavaksi tekijäksi mainittiin hallinnollisiin tehtäviin liittyvät velvollisuudet tai johdon toiminta (18 % vastaajista). Monen opettajan työtä häiritsivät myös jatkuvat muutokset organisaatiossa. Joka kuudennen kyselyyn vastanneen opettajan mielestä opiskelijoiden motivaation tai ajan puute tai poissaolot oli opetusta eniten haittaava tekijä.

Opettajana kehittyminen ja ammatillinen kasvu

Opettajilla oli selvästi halua ammatilliseen kehittymiseen. Omaan ammatillista kehittymistään ja kasvuaan opettajat edistävät kyselyn mukaan eniten omaehtoisella työskentelyllä, kuten harjoittelemalla (kaksi kolmesta vastaajasta ilmoitti harjoittelevansa *todella usein*) tai lukemalla alan tutkimuskirjallisuutta tai muita julkaisuja. Opettajat myös pohtivat aktiivisesti omaan opetustaan (70 % kyselyyn vastanneista opettajista kertoi tekevänsä niin *todella usein, esim. viikoittain*). Opetuksen kehittämisen määrä vaihteli jonkin verran: reilu kolmasosa opettajista ilmoitti uudistavansa opetustaan *usein*. Kyselyn mukaan opettajat keskustelivat opetuksesta keskimäärin *usein, esimerkiksi pari kertaa kuukaudessa*, kuitenkin keskimäärin useimmin kollegojensa kuin opiskelijoidensa kanssa. Vähiten opettajat ilmoittivat keskustelevänsä opetuksestaan julkisesti (esim. kokouksissa, seminaareissa). Myös toisen opettajan opetuksen seuraaminen oman ammattitaidon kehittämiseksi oli vähäistä.

Opettajat kertoivat ammattitaitonsa kehittyvän myös opetuksen yhteydessä: Lähes kaikki kyselyyn vastanneet opettajat kertoivat myös itse oppivansa opetustilanteissa. Opetustilanteissa liittyivät enimmäkseen opettamiseen, kuten siihen, miten toimia oppijälähtöisesti opetuksen eri tilanteissa, opetuksen sisältöön, opetusmateriaaleihin, opetuksen menetelmiin ja tapoihin sekä oppilastuntemukseen. Seuraavassa otteita aineistosta:

Itse opin erilaisia tapoja saada asiat menemään perille erilaisille ihmisille persoonina sekä erilaisia vaikeuksia omaavina.

Opettajana opin jatkuvasti uutta vuorovaikutustilanteesta ja itsestäni opettajana. Opiskelijat myös antavat omilla ajatuksillaan minulle ajattelun aihetta. Asetan asioita kysymyksen alaisiksi.

Luovan alan opetustapahtuman oivallisena sivutuotteena parhaimmillaan huomaa oivaltavani käsillä olevia asioita syvemmin ja laajemmin - ehkä uusiakin näkökulmia ja joskus vanha osoittautuu vääräksi.

Opin joka tunnilla opiskelijoilta uutta, joko omasta aineestaan tai musiikista yleensä. Opin myös jatkuvasti miten joku aihe kannattaa työstää parhaan mahdollisen oppimisen saavuttamiseksi.

Opettajien osallistuminen täydennyskoulutukseen oli aika vähäistä: keskimäärin siihen osallistuttiin *harvoin, esimerkiksi kerran-pari vuodessa*. Opettajista yli 40 % ei ilmoituksen mukaan osallistu lainkaan esim. mestarikursseille tai pedagogiseen täydennyskoulutukseen. Opettajista noin kaksi kolmannesta ilmoitti osallistuvansa pedagogisiin seminaareihin tai muuhun ammatilliseen koulutukseen *harvoin tai ei lainkaan*. Vastauksia vertailtaessa kävi ilmi, että oman opetuksen kehittäminen, opetuksesta keskustelu ja koulutuksiin osallistuminen olivat tilastollisesti merkittävästi positiivisesti yhteydessä toisiinsa.⁵

Opettajat halusivat kehittää edelleen etenkin substanssiosaamistaan sekä pedagogisia tietojaan ja taitojaan. Myös tietotekniikka ja kielet mainittiin useissa vastauksissa toivotuina kehittämisen alueina. Puolet kysymykseen vastanneista halusi kehittää osaamistaan omaehtoisesti, löytämällä aikaa harjoitteluun, lukemiseen tai tutkimiseen. Vastaajista vajaa neljännes toivoi voivansa osallistua alan täydennyskoulutukseen, kuten seminaareihin tai kursseille. Noin 10 % vastaajista halusi kehittää osaamistaan seuraamalla muiden opettajien opetusta tai keskustelemalla kollegojensa kanssa.

Johtopäätökset ja pohdinta

Pääsääntöisesti tutkimuksen eri kysymysten vastaukset koskien hyvää opettajuutta ja hyvää opettamista olivat linjassa keskenään. Vaikka hyvä opettaminen on sidoksissa opetettavaan aineeseen ja opetustilanteeseen, kuten opettajat vastauksissaan toivat esille, ihanteellisen opetuksen visioissa oli jopa yllättävän paljon yhtäläisyyksiä. Tutkimuksen hypoteesin suuntaisesti Sibelius-Akatemian opettajat korostivat vahvaa aineenhallintaa hyvän opettajan ominaisuutena. Vahva aineenhallinta on opettajien mukaan myös hyvän opettamisen ensisijainen edellytys sekä hyvää opetusta eniten edistävä tekijä. Lisäksi opettajat pitivät sitä omana vahvuutenaan. Myös opettajien kiinnostus ammatillisessa kehittämisessä fokusoitui aineenhallinnan edelleen kehittämiseen.

Hyvä opettaja on kyselyyn vastanneiden mukaan paitsi opetettavan asian osaava myös motivoitunut, omaa työtään kriittisesti tarkasteleva ja pedagogisesti taitava. Pedagoginen taito ei sen sijaan opettajien ajattelussa välttämättä liity opintojen kautta hankittuun pedagogiseen taitoon. Vain kolmasosa kyselyyn vastanneista oli suorittanut opettajakelpoisuuden tuottavat Opettajan pedagogiset opinnot (60op) ja lähes kuudesosa ei ollut suorittanut pedagogisia opintoja lainkaan. Lisäksi kiinnostus pedagogiseen täydennyskoulutukseen oli vähäistä. Hieman yllättävää tuloksissa oli se, että vain reilu kymmenesosa opettajista piti työmotivaatiotaan hyvän opettajuutensa perusteluna, vaikka sitä pidettiin yhtenä opetusta eniten edistävästä tekijänä.

Useissa aikaisemmissa korkeakouluopettajien opetusta koskevan ajattelun tutkimuksissa eroja ajattelussa on kuvattu opettajakeskeisen ja oppijakeskeisen opetuskäsitysten avulla (Entwistle ym. 2000). Tässä tutkimuksessa suuressa osassa vastauksia korostui oppijakeskeisyys: opiskelija sijoitettiin opetuksen keskiöön. Oppija-keskeisen opetuksen tavoitteeksi asetettiin opiskelijan johdattelu kohti aktiivista oppimista ja vastuunottoa omasta oppimisesta ja tavoitteiden asettamisesta. Nämä tavoitteet koskivat sekä korkeakouluopiskelua että ammatillista elämää sen jälkeen (elinikäisen oppimisen näkökulma). Tulos eroaa aikaisemmista tutkimuksista (Gaunt 2008, 2009), joissa havaittiin, että vaikka opettajat pitivät opiskelijan aktiivisuutta ihanteena oppimisessa, tämän saavuttaminen jätettiin opiskelijan omalle vastuulle eikä siihen pyritty aktiivisesti opetuksessa. Tämän tutkimuksen valossa Sibelius-Akatemian opetuksessa keskitytään vahvasti myös opiskelijan oman ajattelun, näkemysten, persoonan ja persoonallisen tulkinnan kehittämiseen sekä opiskelijan kokonais-

valtaisen kasvun ja hyvinvoinnin tukemiseen. Muutamat opettajista uskoivat osin opettaja-johtoisuuteen ja osin halusivat tarjota mahdollisuuksia aktiiviselle oppimiselle. Tätä opettaja- ja oppijakeskeisten näkemysten väliin jäävää käsitystä on luonnehdittu aikaisemmassa tutkimuksessa nimellä ”opiskelija-johtoinen“ (Entwistle ym. 2000).

Aikaisempien musiikin korkeakouluopetusta tarkastelevan tutkimusten suuntaisesti (esim. Gaunt 2008) Sibelius-Akatemian opetuksessa tietojen ja taitojen opettaminen on keskeistä. Kuitenkin vain pieni osa Sibelius-Akatemian opettajista korosti opetuksen sisältöjen oppimista opetuksen tavoitteena (fokus oli, kuten edellä esitettiin, opiskelijan oppimaan saattamisessa), mikä haastaa käsityksen siitä, että musiikin korkeakouluopetus olisi edelleen sisältö- ja ohjelmistokeskeistä (Gaunt & Westerlund 2013b). Opetus Sibelius-Akatemiassa on luonteeltaan suuressa määrin toiminnallista, kehollista ja kokemuksellista, innostavaa, vuorovaikutteista ja keskustelevaa. Opetuksen tehokkuutta ei sen sijaan pidetty tärkeänä tavoitteena, mikä on linjassa sen kanssa, että sitä ei yleensä pidetä merkityksellisenä suomalaisessa kasvatuksessa (Sahlberg 2011).

Vertailtaessa edellä kuvattuja tuloksia laajemmin korkeakouluopetusta tarkastelevien tutkimusten tuloksiin voidaan todeta, että korkeakouluopetuksessa yleensä hyvä opettaminen ymmärretään nykyisin oppijälähtöiseksi ja opiskelijan oppimista tukevaksi toiminnaksi (Carpenter & Tait 2001). Oppijälähtöisyyden on todettu mm. edistävän oppimisen syvyyttä (Trigwell ym. 1999). Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että myös korkeakouluopiskelijat arvostavat oppijakeskeisyyttä. Opiskelijat muun muassa määrittelevät hyvän opettamisen suhteessa siihen, miten hyvin se vastaa heidän omia oppimisen tapojaan (Sander ym. 2002; Kember 2001). Keskimäärin opiskelijat pitävät oppijakeskeistä opetusta parempana kuin opettajakeskeistä opetusta (Hativa & Birenbaum 2002).

Kyselytutkimuksen tuloksissa oli jonkin verran yllättävää ja hypoteesin vastaista se, että vaikka viimeaikaisten tutkimusten mukaan musiikin korkeakouluopetus perustuu edelleen mestari-kisälliperinteeseen, vain muutama kyselyyn vastanneista opettajista viittasi tähän asetelmaan ihanteellisen opetuksen kuvauksessaan. Toisaalta, kuten Nerland ja Hanken (2011) toteavat, mestari-kisälliperinteen häivyttäminen on ymmärrettävää siitä näkökulmasta, että nykyään mm. teknologian tarjoaminen mahdollisuuksien myötä opettajat eivät ole enää oppilaidensa ainoita mestareita, vaan musiikin tieto-taito on opiskelijoiden saavutettavissa monien eri tapojen avulla. Toisaalta on tapahtunut muutoksia siinä, minkälaisiksi opettajan ja oppijan väliset suhteet ymmärretään nykyisessä kasvatuksellisessa keskustelussa, jossa voidaan laajemmin katsottuna nähdä yhteys asiakaskeiseen yhteiskuntaan (emt.). Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten Sibelius-Akatemian opiskelijat nykyisin hahmottavat roolinsa oppijoina ja suhteensa opettajiinsa.

Opettajien hyvää opettamista kuvaavien visioiden voidaan pääsääntöisesti ilmaisevan konstruktivistista oppimiskäsitystä.⁶ Jotkut ihanteellisen opetuksen kuvaukset heijastelivat myös sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa korostuu oppimisten yhteisöllinen ja sosiaalinen luonne – oppiminen rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Kauppila 2007; ks. myös Partti, Westerlund & Björk 2013). Opettajat eivät kuitenkaan itse teoretisoinneet oppimiskäsityksiään eivätkä käyttäneet näitä käsitteitä. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on vahvasti esillä mm. voimassa olevissa, peruskoulua sekä taiteen perusopetusta koskevissa opetussuunnitelmien perusteissa (POPS 2004; TPOPS 2002, 2005), mutta sitä ei erityisesti korosteta yliopistotasolla, esimerkiksi Sibelius-Akatemian opetussuunnitelmateksteissä. Tämän tutkimuksen valossa näyttää kuitenkin siltä, että tietynlainen kasvatuksellinen ja opetustraditioiden muutos on tapahtumassa myös käytännön tasolla suomalaisen musiikin-opetuksen kentällä, ainakin musiikin korkeakouluopetuksessa (mikäli opettajat toteuttavat tai pyrkivät toteuttamaan visioitaan ihanteellisesta opetuksesta myös käytännössä). Tämä on havaittu myös aikaisemmin julkaistuissa tutkimuksissa (Huhtinen-Hildén 2013; Juntunen 2014). Ulkomaisissa tutkimuksissa sama asia on havaittu etenkin musiikin yksilöopetuksen kontekstissa (Carey & Grant painossa). Tällainen muutos tiedon siirtämisestä kohti oppijan

oppimista korostavaa käsitystä on tunnistettu korkeakouluopetuksessa laajemmin jo reilut kymmenen vuotta sitten (Gaunt 2009; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2009).

Opettaja–oppilas -suhde ymmärrettiin tässä tutkimuksessa hypoteesin ja viimeaikaisten tutkimusten suuntaisesti tasavertaiseksi (esim. Nerland & Hanken 2011; Juntunen 2014), mikä saattaa heijastaa Pohjoismailla yleensäkin tyypillistä demokraattista suhdetta opettajien ja oppijoiden välillä (Nerland & Hanken 2002). Myös niissä kuvauksissa, joissa oppiminen nähtiin tapahtuvaksi mestari-kisälliasetelmassa, opettajan ja opiskelijan välinen suhde ymmärrettiin tasa-arvoiseksi; mestari-oppipoikaperinteessähän mestarin ammatillinen auktoriteetti saattaa merkitä mestarin asettumista hierarkisesti oppijan yläpuolelle (Lave & Wenger 1991; myös Burwell 2012). Mestari-kisälliperinne ei näin ollen välttämättä tarkoita mestarin vallan käyttöä ja opiskelijan yläpuolelle asettumista vuorovaikutuksen näkökulmasta. Toisaalta konstruktivistisen tai sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen musiikinopetus ei tarkoita sitä, etteikö opettaja voisi koskaan näyttää mallia opiskelijalle. Mallin käyttäminen on osoitettu tehokkaaksi musiikin opettamisen muodoksi (Rosenthal 1984).⁷ Oleellisempaa on, jääkö oppilaille tilaa tehdä valintoja opettajan tarjoamien mallien puitteissa ja jopa niistä huolimatta (Hyry-Beihhammer ym. 2013).

Tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että Sibelius-Akatemiassa opettajana toimiminen on opiskelijoiden kanssa työskentelyä lukuun ottamatta pääosin yksin toimimista, myös ammatillisen kehittymisen osalta. Sibelius-Akatemian opettajat kehittävät ammattitaitoaan täydennyskoulutukseen osallistumisen sijaan pääsääntöisesti ja mieluiten itsenäisesti työskennellen ammatillisen kehittämisen suuntautuessa ensisijaisesti substanssin hallinnan parantamiseen. Tällaiseen itsenäiseen kehittämistyöhön tutkimukseen osallistuneet opettajat toivoivat enemmän aikaa ja mahdollisuuksia. Vaikka täydennyskoulutuksella ymmärretään edelleen olevan keskeinen merkitys yliopisto-opettajan ammatillisessa kehittämisessä (Lahtinen & Toom 2009), korkeakouluopetuksen piirissä laajemmin on havaittavissa suuntaus koulutuksen korostamisesta kohti opettajan itsenäisen työn merkityksen ymmärtämistä (vrt. Lindblom-Ylänne, Nevgi & Kaivola 2003). Kyselyn mukaan opettajat keskustelevat opetuksestaan lähinnä vain muiden opettajien kanssa (ks. myös Juntunen 2014), he eivät mielellään keskustele opetuksesta julkisesti tai osallistu aktiivisesti pedagogiseen täydennyskoulutukseen. Gaunt (2008) havaitsi Englannissa vastaavassa kontekstissa toteuttamassaan tutkimuksessa saman asian. Hänen mielestään opettajille tulisikin järjestää enemmän mahdollisuuksia opetuksen käytäntöjen jakamiseen ja pedagogiseen täydennyskoulutukseen, koska pedagogisen koulutuksen on todettu vaikuttavan positiivisesti mm. opettamisen tapoihin, etenkin oppijakeskeisyyttä edistävästi, sekä vahvistavan opettajien käsityksiä heidän minä-pystyvyydestään (Gaunt 2008). Pedagogista ammatillista kehittämistä Sibelius-Akatemian opettajat kertoivat tapahtuvan opetuksen yhteydessä, kun taas esim. Gauntin (2008) tutkimuksessa opettajat kokivat opetuksen tukevan etenkin heidän taiteellisia ja esiintymiseen liittyviä valmiuksiaan. Yhteistä nyt toteutetulle ja Gauntin (2008) tutkimukselle oli opettajien ilmeinen halu kehittyä ammatillisesti, mitä pidetäänkin hyvän yliopisto-opettajan keskeisenä tunnusmerkkinä (Lahtinen & Toom 2009) ja mitä myös Sibelius-Akatemian opettajat itse pitivät opetusta edistäväenä tekijänä.

Tulosten valossa näyttää siltä, että Sibelius-Akatemian opettajien ihanteellisen opettamisen visiot ovat lähellä heidän opetuksensa arkitodellisuutta. Opettajat tuntuvat olevan suhteellisen tyytyväisiä omaan ammattitaitoonsa, opiskelijoihin ja opetuksen olosuhteisiin, joskin useissa vastauksissa esitettiin huoli ajankäyttöön, työhön keskittymiseen ja opetuksen materiaaliin olosuhteisiin liittyvistä epäkohdista. Tyytyväisyydessä on myös vaaransa: Aikaisemmassa tutkimuksessa on todettu, että mitä enemmän opettajat ovat tyytyväisiä työhönsä, sitä vähemmän he kokeilevat uusia asioita ja reflektioivat opetuskäytäntöjään (Thoonen ym. 2011). Voidaan kysyä, toisivatko idealisemmat visiot opetustyöhön lisää Hammernessin (2006) peräänkuuluttamaa luovaa jännitettä, joka voisi puolestaan motivoida kohti vielä parempia opetuksen käytäntöjä.

Lopuksi

Tämän kyselytutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon, että yhtenäisen teorian puuttuminen koko kyselyn pohjana rajasi vastausten tilastollista analysointia ja sen mielekkyyttä. Lisäksi alhainen vastausprosentti heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Yhtenä suurena haasteena kysymysten muotoilussa oli se, että Sibelius-Akatemiassa eri oppiaineiden sisällöt, tavoitteet ja työmuodot sekä vastaavasti opettamisessa tarvittava kompetenssi vaihtelee sekä aineryhmien että opintojaksojen välillä suuresti. Tästä näkökulmasta kaikille Sibelius-Akatemian opettajille suunnattujen mielekkäiden kysymysten muotoilu oli vaikeaa.

Kysely oli kohtalaisen laaja, mikä opettajien kommenttien perusteella vaikutti siihen, että kaikkiin kysymyksiin ei vastattu tai avokysymyksiin vastattiin lyhyesti. Jatkossa olisi mielenkiintoista syventyä tarkemmin opetuksen visioihin ja perehtyä myös siihen, miten visiot mahdollisesti toteutuvat käytännössä. Tutkimusten mukaanhan opettajat opettavat käytännössä eri tavalla kuin puhuvat tai ajattelevat opetuksesta (esim. Bolander Laksov, Nikkola & Lonka 2008; Torrado & Pozo 2008). Kysely heikkouksineen tarjosi kuitenkin opettajille mahdollisuuden oman opetustyön ja pedagogisen ajattelun reflektointiin, jota voidaan pitää merkityksellisenä opettajien ammatillisessa kasvussa (Westerlund & Juntunen 2013) ja jota pidetään oppilaitoksen laadun parantamisen keskeisenä keinona (esim. Brooks & Brooks 1993; Hammerness 2006). Kyselytutkimusta on hyödynnetty kahdessa *Opettajien pedagoginen ajattelu* -tutkimushankkeeseen sisältyneessä, Sibelius-Akatemiassa musiikin didaktiikkaa tai soiton/laulun pedagogiikkaa opettavien opettajien ajattelun tutkimuksessa (Juntunen 2014; Ferm ym. painossa) sekä tekeillä olevassa opetuksen havainnointiin perustuvassa tutkimuksessa. ■

Kiitokset

Kiitän lämpimästi kaikkia Sibelius-Akatemian kyselyyn vastanneita opettajia ja tutkijoita. Haluan kiittää myös tutkimusavustajaani Anu Hiilesniemeä kvantitatiivisen aineiston käsittelystä, Outi Parkkilaa kyselyn toteuttamisesta Webropol-kyselynä sekä Kimmo Salmiota opettajia koskevien tilastotietojen hankkimisesta käyttööni. Tätä tutkimusta on taloudellisesti tukenut Sibelius-Akatemian Kehittämiskeskus, jolle lausun lämpimät kiitokset.

Lähteet

- Barrett, M. S. & Gromko, J. E.** 2007. Provoking the muse: a case study of teaching and learning in music composition. *Psychology of Music* 35, 2, 213–230.
- Burwell, K.** 2012. Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning. *International Journal of Music Education* 31, 3, 276–291.
- Bernard, R.** 2009. Uncovering pre-service music teachers' assumptions of teaching, learning and music. *Music Education Research* 11, 1, 111–124.
- Bolander Laksov, K., Lonka K. & Nikkola, M.** 2008. Teoksessa *Does Teacher Thinking Match Teacher Practice? — a study of basic-science teachers*. *Medical Education* 42, 143–151.
- Brooks, J. G. & Brooks, B. G.** 1993. *The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Callaghan, J., Emmons, S. & Popeil, L.** 2012. Solo voice pedagogy. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) *Oxford Handbook of Music Education I*. Oxford: Oxford University Press, 559–580.

- Carey, G. & Grant, C.** Painossa. Teachers of instruments, or teachers as instruments? From transfer to transformative approaches to one-to-one pedagogy. *Proceedings of the Education of the Professional Musician Commission (CEPROM) 2014*. International Society for Music Education.
- Carpenter, B. & Tait, G.** 2001. The rhetoric and reality of good teaching: A case study across three faculties at the Queensland University of Technology. *Higher Education* 42, 2, 191–203.
- Cochran-Smith, M.** 2003. Teaching quality matters. *Journal of Teacher Education* 54, 2, 95–98.
- Danielsen, B. Å. B. & Johansen, G.** (toim.) 2012. Educating music teachers in the new millennium. Multiculturalism, professionalism and music teacher education in the contemporary society. A report from a Research and Development Project. NMH-publikasjoner 2012:7.
- Denzin, N. K.** 1994. The politics of evidence. Teokessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The SAGE handbook of qualitative research*. London: SAGE, 645–658.
- Devlin, M. & Samarawickrema, G.** 2010. The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development* 29, 2, 111–124.
- Entwistle, N., Skinner, D., Entwistle, D. & Orr, S.** 2000. Conceptions and Beliefs About “Good Teaching”: An integration of contrasting research areas. *Higher Education Research & Development* 19, 1, 5–26.
- Ferm, C., Johansen, G. & Juntunen, M.-L.** Painossa. Music teacher educators’ visions of music teacher preparation in Finland, Norway and Sweden. *International Journal of Music Education, Research*.
- Ferm Thorgersen, C.** 2010. Quality holistic learning in musikkdidaktik from a student perspective—where, when and how does it occur? *Visions of research in music education* 15, 35.
- Ferm, C. & Johansen, G.** 2008. Professors’ and trainees’ perceptions of educational quality as related to preconditions of deep learning in musikkdidaktik. *British Journal of Music Education* 25, 2, 177–191.
- Feiman-Nemser, S.** 2001. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Records* 103, 6, 1013–1055.
- Gaunt, H.** 2008. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music* 36, 2, 215–245.
- Gaunt, H.** 2009. One-to-one tuition in a conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music* 38, 2, 178–208.
- Gaunt, H. & Westerlund, H.** (toim.) 2013a. Collaborative Learning in Higher Music Education. Derbyshire, UK: Ashgate.
- Gaunt, H. & Westerlund, H.** 2013b. The case for collaborative learning in higher music education. Teokessa H. Gaunt & H. Westerlund (toim.) *Collaborative Learning in Higher Music Education*. Derbyshire, UK: Ashgate, 1–9.
- Hammerness, K.** 2006. Seeing Through Teachers’ Eyes. *Professional Ideals and Classroom Practices*. New York: Teachers’ College Press.
- Hammerness, K.** 2014. From inspiring visions to everyday practices. *Esitelmä CERADAn koulutustilaisuuksessa Sibelius-Akatemiassa 17.1.2014*.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J.** 2005. How Teachers Learn and Develop. Teokessa L. Darling-Hammond & J. Bransford (toim.) *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. New York: Jossey-Bass, 358–389.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Shulman, L.** 2002. Toward expert thinking: How curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. *Teaching Education* 13, 2, 219–243.
- Hanken, I. M.** 2008. Teaching and learning music performance: The master class. *Musiikkikasvatus* 11, 1–2, 26–36.
- Hativa, N., Barak, R. & Simhi, E.** 2001. Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education* 72, 6, 699–729.

Hativa, N., & Birenbaum, M. 2000. Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education* 41, 2, 209-236.

Huhtinen-Hildén, L. 2012. Kohti sensitiivistä musiikin opettamista. Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja. Väitöskirja. Jyväskylä studies in humanities 180. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Hyry, E. K. 2007. Matti Raekallio soitonopetuksensa kertojana ja tulkitusijana. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis E 95. Oulu: Oulun yliopisto.

Hyry-Beihammer, E.-K., Joukamo-Ampuja, E., Juntunen, M.-L., Kymäläinen, H. & Leppänen, T. 2013. Instrumenttiopettaja oppilaan kokonaisvaltaisen musikkouden kehittäjänä. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS, 150-182.

Ilomäki, L. 2011. In Search of Musicianship: A Practitioner-Research Project on Pianists' Aural-Skills Education. Väitöskirja. *Studia Musica* 45. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

Juntunen, M.-L. 2014. Teacher educators' visions of ideal teaching practices and pedagogical training within instrumental higher music education. An interview study in Finland. *British Journal of Music Education* 31, 2, 157-177.

Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Väitöskirja. Tutkimusraportteja 236. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Opettajan-koulutuksen yksikkö.

Jørgensen, H. 2009. Research into higher music education. An overview from a quality improvement perspective. Oslo: Novus.

Kansanen, P. 2000. Pedagogisen ajattelun kehitys – itsenäisyyden illuusio. Teoksessa P. Kansanen, E. Lahdes, P. Malinen, R. Yrjönsuuri, R. & Y. Yrjönsuuri (toim.) Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Juva: PS-kustannus, 61-107.

Kansanen, P. 2004 Opetuksen käsitemaailma. Opetus 2000. Jyväskylä: PS.

Kansanen, P. 2009. The curious affair of pedagogical content knowledge. *Orbis Scholae* 3, 2, 5-18.

Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges. *American University Studies: Series 14, Education*. Vol. 47.

Karjalainen, A. & Sippola, P. 2014. Onko opetuksen kehittäminen etusivun juttu. *Acatiimi* 16, 1, 40-42.

Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Juva: PS.

Kember, D. 2001. Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education* 26, 205-221.

Kember, D. & Kwan, K. P. 2000. Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. *Instructional science* 28, 5, 469-490.

Kember, D. & McNaught, C. 2007. Enhancing university teaching. London and New York: Routledge.

Kreber, C. 2002. Teaching excellence, teaching expertise and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education* 27, 1, 5-23.

Kuusi, T. 2012. Musiikin tohtori työelämässä. Kysely Sibelius-Akatemian Solistiselta osastolta ja DocMus-yksiköstä valmistuneille tohtoreille. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 15.

Lahtinen, A.-M. & Toom, A. 2009. Yliopisto-opetuksen käytäntö ja yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 31-45.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) 2009. Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.

- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T.** 2003. Ammatillinen kehittyminen. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakoulu-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 468–478.
- Löytönen, T.** 2009a. Collaborative inquiry into the culture of dance teaching. Teoksessa T. Randall (toim.) Global perspectives on dance pedagogy: research and practice. USA: Congress on Research in Dance, 319–328.
- Löytönen, T.** 2009b. Moving mosaic. Teoksessa L. Rouhiainen (toim.) Collaborative inquiry into the culture of dance teaching. University of Tampere: Dance-Movement-Mobility Proceedings, 9th International NOFOD Conference, Proceedings, 114–19.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M. & Edwards, M. N.** 2004. The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education* 72, 2, 69–92.
- Nerland, M. & Hanken, I. M.** 2002. Academies of music as arenas for education: Some reflections on the institutional construction of teacher-student relationships. Teoksessa I. M. Hanken, S. G. Nielsen & M. Nerland (toim.) Research in and for higher education. Oslo: Norges musikhøgskole, 167–186.
- Nerland, M. & Hanken, I. M.** 2011. Apprenticeship in transition? New configurations of teacher-student relationships in higher music education. Teoksessa M. Lindgren, A. Frisk, I. Henningsson & J. Öberg (toim.) Musik och kunskapsbildning. En festskrift till Bengt Olsson. Göteborgs Universitet: Art Monitor, 129–136.
- Nevgi, A. & Lindblom-Ylänne, S.** 2009. Johdanto yliopistopedagogiikkaan. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 18–30.
- Niikko, A.** 1995. Opettajuus persoonallisena toimintatapana. Tutkimus neljän opettajaksi opiskelevan ammatillisesta minästä ja sen muutoksista. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja, Osaraportti II.
- Nuutinen, A.** 2004. Laatu ymmärryksen syvenemisenä. Teoksessa G. Knubb-Manninen (toim.) Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylän yliopiston, Koulutuksen tutkimuslaitos, 139–148.
- Odendaal, A.** 2013. Perceptual learning style as an influence on the practising of instrument students in higher music education. Väitöskirja. Helsinki: Taideyliopisto.
- Parpala, A., Löfström, E. & Kaivola, T.** 2009. Laatu ja laadunvarmistus yliopistokoulutuksessa. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto-opettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 394–411.
- Partti, H., Westerlund, H. & Björk, C.** 2013. Oppimiskäsitteet reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M.-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä. Jyväskylä: PS, 54–70.
- Partti, H., Westerlund, H. & Lebler, D.** Painossa. Participatory Assessment and the Construction of Professional Identity in Folk and Popular Music Programmes in Finnish and Australian Music Universities. *International Journal of Music Education, Research*.
- POPS** 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Ramsden, P.** 1991. A performance indicator of teaching quality in higher education. *Studies in Higher Education* 16, 2, 129–150.
- Reid, A.** 2010. Variation in the Ways that Instrumental and Vocal Students Experience Learning Music. *Music Education Research* 3, 1, 25–40.
- Rikandi, J.** 2012. Negotiating Musical and Pedagogical Agency in a Learning Community—A Case of Redesigning a Group Piano Vapaa Säestys Course in Music Teacher Education. Väitöskirja. *Studia Musica* 49. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

- Rikandi, I., Karlsen, S. & Westerlund, H.** 2010. Bridging practices in Nordic music education doctoral programmes: Theorising and evaluating the Finnish application of the Piteå model. Teoksessa C. Ferm Thorgersen & S. Karlsen (toim.) *Music, education and innovation: Festschrift for Sture Brändström*. Luleå: Luleå University of Technology, 165–187.
- Rosenthal, R.** 1984. The relative effects of guided model, model only, guide only and practice only treatments on the accuracy of advanced instrumentalists' musical performance. *Journal of Research in Music Education* 32, 4, 265–273.
- Rouhiainen, L., Anttila, E., Hämäläinen, S. & Löytönen, T.** (toim.) 2004. *The same Difference? Ethical and political perspectives on dance*. Helsinki: Theatre Academy.
- Sahlberg, P.** 2011. *Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland?* New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M. & Coates, D.** 2000. University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education* 25, 3, 309–323.
- Schön, D. A.** 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.** 2006. Foreword. Teoksessa K. Hammer, *Seeing Through Teachers' Eyes. Professional Ideals and Classroom Practices*. New York: Teachers' College Press, vii–x.
- Shulman, L. S. & Shulman, J.** 2004. How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies* 26, 2, 257–271.
- Tanskanen, H.** 2014. Yliopistolaisten urissa on edelleen kehitettävää. *Acatiimi* 16, 1, 34–38.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T. & Geijsel, F. P.** 2011. How to Improve Teaching Practices The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly* 47, 3, 496–536.
- Tirri, K.** 2012. *The Core of School Pedagogy: Finnish Teachers' Views on the Educational Purposefulness of Their Teaching*. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of education. The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 55–66.
- TPOPS 2002.** *Taiteen perusopetuksen musiikin yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- TPOPS 2005.** *Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005*. Helsinki: Opetushallitus.
- Toom, A.** 2006. *Tacit pedagogical knowing: At the core of teacher's professionalism*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 276.
- Tornberg, A.** 2000. *Valistus on viritetty: seurantatutkimus luokanopettajaksi opiskelevien suunnitte- luorientaation, sisäisten mallien, opetustilanneajattelun ja reflektion kehityksestä*. Lapin yliopisto.
- Torrado, J. A. & Pozo, J. I.** 2008. *Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental*. *Cultura y Educación* 20, 1, 35–48.
- Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F.** 1999. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education* 37, 1, 57–70.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tynjälä, P.** 1999. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa*. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulma*. Helsinki: WSOY, 160–179.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R.** 2006. *Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ja ohjaamisen perustana*. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura, 20–48.

Valli, P., Perkkilä, P. & Valli, R. 2013. How can I be a Better Teacher? Development of Finnish Adult Pre-service Teachers' Pedagogical Thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 106, 1306–1320.

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

Westerlund, H. & Karlsen, S. 2013. Designing the rhythm for academic community life: Learning part-

nerships and collaboration in music education doctoral studies. Teoksessa H. Gaunt & H. Westerlund (toim.) *Collaborative Learning in Higher Music Education*. Derbyshire, UK: Ashgate, 87–100.

Wilska-Pekonen, I. 2001. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Young, S. & Shaw, D. G. 1999. Profile of effective college and university teachers. *Journal of Higher Education* 70, 6, 670–686.

Viitteet

[1] Kvantitatiivisen aineiston käsittelystä on tässä tutkimuksessa vastannut tutkimusavustajana toiminut Anu Hiilesniemi.

[2] Kyselyssä opettajia pyydettiin kuvaamaan visioitaan hyvästä opetuksesta. Tehtävänanto oli seuraavanlainen:

Minkälainen on visiosi/mielikuvasi mielestäsi ihan-teellisesta opetuksesta? Voit kuvailla omin sanoin yhtä opetustilannetta tai opetusta laajemmin. Voit käyttää apuna seuraavia kysymyksiä:

- Mitä sinä opettajana teet? Mikä on roolisi? Miksi?
- Mitä opiskelija tekee/opiskelijat tekevät; mikä on heidän roolinsa? Miksi?
- Mitä opiskelijat oppivat? Esimerkiksi, minkä asioiden kanssa he työskentelevät, miksi nuo asiat ovat heille tärkeitä?
- Opitko itse, mitä opit?

[3] Sibelius-Akatemian Klassisen osaston aineryhmiä ovat: (1) Piano, harmonikka, kitara ja kantele, (2) Kirkkomusiikki ja urut, (3) Laulu, (4) Jouset, (5) Puhallimet, lyömäsoittimet ja harppu, (6) Sävellys ja musiikkiteoria, (7) Musiikin johtaminen, (8) Vanhan musiikki sekä (9) DocMus-tohtorikoulu. Jazzin, kansanmusiikin ja musiikkikasvatuksen osaston aineryhmiä ovat: (1) Jazzmusiikki, (2) Kansanmusiikki, (3) Musiikkikasvatus, (4) Musiikkiteknologia, (5) Taidehallinto sekä (6) MuTri-tohtorikoulu.

[4] Sibelius-Akatemialla ei ole tilastoitua tietoa siitä, minkä verran opettajat ovat osallistuneet yliopistopedagogiseen koulutukseen. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että yliopistopedagogiikan opintoja suorittaneet ovat vastanneet aktiivisesti raportoitavaan kyselyyn.

[5] Summamuuttujien väliset korrelaatiot: Opetuksesta keskustelu ja pohdinta sekä oman opetuksen kehittäminen: $r=.525$, $p<.001$; koulutuksiin osallistuminen ja opetuksesta keskustelu ja pohdinta: $r=.351$, $p=.019$; opetuksen kehittäminen ja koulutuksiin osallistuminen: $r=.404$, $p<.001$.

[6] Konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä tieto ymmärretään tietäjästä riippuvaiseksi, se rakentuu yksilön tai yhteisön aktiivisen toiminnan tuloksena. Vaikka oppimiskäsityksestä on erilaisia tulkintoja, yhteistä niille on oppijan aktiivisuuden ja uteliaisuuden merkitys oppimisessa sekä opettajan näkeminen ohjaajana tiedon siirtäjän sijaan. Olennaisinta on, että oppiminen rakentuu aikaisemmin koetulle ja opitulle ja että oppimisessa heräävät oppijan omat kysymykset ja oma etsintä. Oppiminen on tilannesidonnaista ja vuorovaikutuksen tulosta. (Tynjälä 1999; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2006.)

[7] Rosenthalin (1984) tutkimuksessa musiikillinen mallintaminen osoittautui tehokkaammaksi opetuksen tavaksi kuin pelkkää verbaalista opetusta tai musiikillinen mallintaminen yhdistettynä verbaaliseen opetukseen.

Abstract

This present article reports on the survey study that examined the pedagogical thinking of teachers at the Sibelius Academy. Responses to questions related to the teachers' perceptions of good teaching, the preconditions of good teaching, what it means to be a good teacher, and professional development are reported. The study is positioned within the fields of research of university pedagogy and pedagogical thinking. The theoretical framework consists of earlier studies on good teaching, in particular Karen Hammerness' studies on teachers' vision, entailing teachers' images of ideal practice, a point of departure that enables a holistic understanding of teaching.

The results suggest that teachers at the Sibelius Academy underline subject knowledge as the most important quality of a good teacher. The teachers also consider subject knowledge as a primary precondition for good teaching and a strength in their own professionalism. The teachers' visions of good teaching reflect a constructivist conception of learning. The understanding of learning is student centred, the student is perceived as an active agent in learning, and the relationship between the teacher and student is considered to be democratic. These results challenge earlier studies which suggest that music teaching in higher education is still strongly based upon the master-apprenticeship tradition. ■

Rhoda Bernard

Keep On Keeping On:

Two Music Educators' Self Portrayals as Windows into the Reasons they Remain in the Profession

Introduction

This article presents the perspectives of two music educators on the reasons that they remain in their teaching positions. Specifically, the study focuses on how these individuals portray themselves as they describe the sources of satisfaction in their work, and as they discuss overcoming various professional challenges. The research was conducted as a pilot study with the aim of developing an understanding of this area of investigation and looking toward future research to explore these issues more deeply. Most of the other research studies that have explored similar questions and issues are based on questionnaires and surveys. This study contributes to the small body of qualitative research that shares and examines the voices of music educators as they speak about the rewards and challenges of their careers.

Contextual Challenges

The political, economic, and professional contexts within which a public school music educator in the U.S. works present many challenges. In the United States, there exists a wide disparity among the public school music programs available to students in kindergarten through high school. This disparity stems from three intertwined aspects of U.S. educational policy. First, unlike in some other nations, in the U.S., music is not a required school subject, making it possible for some schools to boast rich and varied music programs, while others may offer no music classes or ensembles at all. Second, the U.S. public schools are funded through property tax revenues, which vary widely from community to community. Cities, towns, and counties with broad property tax bases can afford to offer music programs to their students, while those without sufficient funding simply cannot. Finally, both budgets and instructional time for public school music programs in the U.S. often face severe cuts resulting from mandates that schools devote increasing amounts of time and money towards English Language Arts and Mathematics due to federal testing requirements. In response to federal education directives through No Child Left Behind¹ and Race to the Top², public schools have redirected resources to those subjects that are evaluated through standardized testing measures. At present, there exists no standardized test for music, though some states (New York and Florida) have recently begun experimenting with the development of standardized instruments to test students' musical skill development and knowledge. While many music teachers relish the freedom that they enjoy in their classrooms and rehearsal halls because they do not teach a tested subject and therefore are exempt from the pressure to teach to the test, others wonder whether the lack of standardized testing in music relegates their subject to second-class-citizen status in schools, making it vulnerable to cuts and elimination (Baker 2012; Major 2013; Spohn 2008; West 2012).

Very often the only music educator in her school building, and sometimes the only music educator in her school district, the U.S. public school music teacher can face the challenge of professional isolation (Brown 1987; Kertz-Welzel 2012; Krueger 2000; McAllister 2012; Scheib 2003; 2006; Sindberg 2011). Cuts to music program budgets, as well as a shortage of qualified music teachers, often require schools or districts to eliminate

or consolidate music teaching positions, making it impossible to maintain a music department with multiple faculty members. As a result, public school music educators lack opportunities to interact regularly with other individuals who teach in the same content area in their places of employment.³ Furthermore, the professional development workshops provided by their school districts often do not pertain to the work of music teachers. This can lead to feelings of marginalization among public school music educators in the U.S. (Brown 1987; Kertz-Welzel 2012; Krueger 2000; McAllister 2012; Scheib 2003; 2006; Sindberg 2011).

These and other challenges that confront public school music educators can sometimes contribute to music teacher burnout. Researchers have conceptualized burnout in different ways, but all of the definitions emphasize factors including physical exhaustion, emotional exhaustion, a lack of a feeling of professional accomplishment, long working hours, and the development of negative attitudes towards others and towards one's work (Allsup 2005; Bechen 2000; Grayson and Alvarez 2008; Guglielmi and Tatrow 1998; Hamann, Daugherty and Mills 1987; Hamann and Gordon 2000; Hodge, Jupp and Taylor 1994; Kalker 1984; McLain 2005; Stauffer and Mason 2013; Stern and Cox 1993). Over the last few decades, a number of investigations of teacher burnout and music teacher burnout have been conducted.

It is clear that the professional life of a music educator in the U.S. public schools is extremely challenging.⁴ However, at the same time, many outstanding music educators boast long, illustrious careers in communities throughout the United States. How do these individuals persist in the face of the many challenges that surround them in their professional lives?

Researchers in education have conducted investigations into the reasons that good teachers stay in the profession (Boe et al. 1997; Blazer 2006; Darling-Hammond 1997; Nieto 2003; Williams 2001; 2003). These studies have identified a number of factors that contribute to the longevity of teachers' careers, including the aspects of their jobs that bring them satisfaction, such as the opportunity to collaborate with colleagues and increased autonomy to make decisions and create curricular materials, as well as the personal qualities that certain individuals bring to their professional lives, including the capacity for reflection and the flexibility to negotiate change. However, few studies have focused specifically on music educators, who face unique challenges in their classrooms, schools, school communities, and in the U.S. educational and political context. The closest the field of music education has come to this sort of investigation stems from analyses of the music teacher shortage, which posit some of the reasons that music educators enter, leave, and stay in the profession (Asmus 1999; Bennett 2000; Bergee and Demorest 2003; Clayton 2001; Gardner 2010; Hancock 2008; 2009; Hill 2003; Killian and Baker 2006; Kim and Barg 2010; Kimball 2000; Krueger 2000; Lautzenheiser 2001; Madsen and Hancock 2002). Primarily in the form of surveys, these studies mine large data sets in order to develop a comprehensive picture of the population of music educators in the U.S. who enter, leave, and stay in the profession. There are very few qualitative studies in this area.

This study is a pilot study with the aim of examining the perspectives of two music educators in order to gain a window into the reasons that music educators persist in their jobs, even as they encounter numerous obstacles, such as those described above. Through the systematic analysis of extensive narrative interviews, the researcher aims to develop an understanding of the possibilities for further investigation in this area of inquiry.

Theoretical Framework

In their exhaustive research in the areas of teacher thinking, teacher knowledge, and school reform, noted narrative scholars F. Michael Connelly and D. Jean Clandinin

(1995, 4-5) describe two contrasting “professional knowledge landscapes” that teachers must negotiate every day in their working lives (Clandinin and Connelly 1987; 1995; 1996; 1998; Clandinin 1992; Clandinin and Huber 2002; Connelly and Clandinin 1986; 1999; 2000; Connelly, Clandinin and He 1997). These professional knowledge landscapes are the contexts in which teachers live and work, and they are dramatically different from one another. First, teachers conduct their most personal and meaningful work in their classrooms. It is in the classroom that teachers construct and live out their in-classroom stories (Clandinin and Connelly 1998, 151), their narratives of professional knowledge in their day-to-day teaching practice. These stories, unless they are shared in conversations with other teachers, tend to be secret stories, and the classroom is the safe space in which those secret stories are composed and enacted.

The second professional knowledge landscape in which teachers work stands in stark contrast to the first. In this, the out-of-classroom professional knowledge landscape (Clandinin and Connelly 1998, 151), teachers interact with administrators, colleagues, community members, and policymakers and discuss other people’s ideas about education and what is best for children. These stories are intertwined with a sense of obligation—what teachers should do (Clandinin and Connelly 1995), because they must bring these ideas to life in their classrooms. Out-of-classroom stories tend to be abstract and theoretical, in contrast to the practical and personal nature of in-classroom stories (Clandinin and Connelly 1995; 1998). They also are public stories told to groups of teachers, administrators, and staff, while in-classroom stories are secret (Clandinin and Connelly 1998).

Every day as they do their jobs, teachers must traverse the boundary between these two landscapes and the stories that are told and lived within them (Clandinin and Connelly 1995). They enter the principal’s office at the start of the school day and are bombarded with the language of school policy and stories of best practices in education. They close their classroom doors and traffic in their personal stories of teaching practices, learning experiences, and relationships with their students. They attend a staff meeting and speak about test scores, discipline policies, and new teacher evaluation systems. They return to their classrooms and to the practical unfolding of the education of their charges.

As they go back and forth across the border between these two professional knowledge landscapes, teachers must change the stories that they tell and the ways that they speak and act. Clandinin and Connelly (1995, 15) describe this dynamic as a dilemma, because teachers cannot live and talk in both contexts at the same time. In many school contexts, if teachers were to go to a staff meeting and speak about what matters most to them—the day-to-day education of their students, their in-classroom stories – they would not be taken seriously as professionals because administrators and policymakers place lesser value on stories of classroom practice and greater value on the language of educational policy and educational philosophy, as well as on the sharing and analysis of various forms of student and school data (Clandinin and Connelly 1987; 1995; 1996; 1998).⁵ At the same time, if they were to bring the out-of-classroom stories about policies and theories into their classrooms, their teaching practice would suffer and they would be ineffective at their jobs because student learning, not educational policy, should be the main focus of the life of the classroom (Clandinin and Connelly 1987; 1995; 1996; 1998).⁶

According to Clandinin and Connelly (1987; 1995; 1996; 1998; Clandinin 1992; Clandinin and Huber 2002; Connelly and Clandinin 1986; 1999; 2000; Connelly, Clandinin and He 1997), teachers manage the dilemma through the use of cover stories that they live and tell—stories in which they cast themselves as confident experts (Clandinin and Connelly 1995, 15). By presenting themselves to others in this way, teachers protect themselves and their professionalism in the face of the complicated, clashing contexts in which they work.

Music educators certainly face a dilemma quite similar to the one described by Clandinin and Connelly. Inside their classrooms and rehearsal halls, they create the curriculum that they wish, teach using the pedagogy and materials that they choose, create an environment that reflects their values, and roll up their sleeves and do the hands-on work of teaching music to children. Yet at the same time, music educators must engage in very different conversations and live quite differently outside the classroom, as they face the many challenges discussed earlier in this article. This article will focus on two music educators who have been deemed to be outstanding by their peers and the ways that they manage this dilemma in the stories that they tell about their teaching.

Specifically, this article will explore how the music educators in this study present themselves as they speak about their work. In the field of narrative research, four aspects of the stories that individuals tell are probed deeply for clues into the speaker's meaning making: their structure, their content, the cultural resources that a speaker draws on in telling the stories, and the ways that telling the stories helps the speaker to present him or herself in a particular way (Chase 1995; Linde 1993; Middleton 1993; Riessman 1993). Self-presentation can be a particularly fruitful area of investigation for narrative researchers.

The story is being told to particular people; it might have taken a different form if someone else were the listener.... In telling about an experience, I am also creating a self—how I want to be known by them.... Like all social actors, I seek to persuade myself and others that I am a good person. My narrative is inevitably a self-representation. (Riessman 1993, 11)

Narrative researchers argue that as a speaker tells a story, she creates herself in relation to her listener. In this act of creating herself, the speaker strives to present herself as a good person. Sociolinguist Charlotte Linde writes about narratives as a means by which an individual creates and communicates her sense of self: "Narrative is among the most important social resources for creating and maintaining personal identity. Narrative is a significant resource for creating our internal, private sense of self and is all the more a major resource for conveying that self to and negotiating that self with others" (Linde 1993, 98). Telling stories can be seen as an act of identity making, as the speaker constructs who she is and how she is seen through the way that she portrays herself in the story.

Because individuals strive to present themselves as good people as they tell stories, through narrative research, investigators can come to understand what it means to the speaker to be a good person (Linde 1993). Interweaving this idea of being a good person with Clandinin and Connelly's notion that teachers cast themselves as competent experts in the cover stories that they tell to others, we can better understand how the music educators in this study negotiate the dilemma of traveling back and forth between the in-classroom and out-of-classroom professional knowledge landscapes. In this study, we get a glimpse into the strategies that two outstanding music educators use to negotiate this dilemma, as well as what it means to them to be a good person. While Clandinin and Connelly argue that teachers present themselves as competent experts in the cover stories that they tell, there is a far greater range of possibilities for self-presentation in teacher narratives about negotiating the dilemma between the two professional knowledge landscapes. The ways that educators, and in this case, music educators, present themselves in these stories are deeply connected to how they make personal meaning of themselves, their work, music, children, and the world around them. As we will see below, the music educators in this study portray themselves differently in their stories. In both cases, they are competent experts and good people. However, looking more deeply into their self-presentation, we can see greater richness in the ways that they portray themselves in their stories and we can gain powerful insights into how the music educators in this study make meaning of themselves and their work.

Research Procedures

In order to identify two music educators who are considered by their colleagues to be outstanding at their work, the researcher contacted current and past Executive Board members of the Music Educators Association in a Northeastern state in the U.S. Individuals who had served on the Executive Board within the last five years received an e-mail message requesting the names, contact information, and the nature of the teaching positions (for example, elementary general music or high school band) for exceptional music educators in the state. The researcher did not provide criteria for “exceptional” when she made this request; rather, it was up to the individuals to suggest music educators who they believed were outstanding at their work. The researcher then contacted two educators with contrasting professional backgrounds for this study: “Felicia,” a female high school choral director who works in an affluent suburban community, and “Scott,” a male elementary general music educator who teaches in a struggling urban school. Felicia has been teaching music for more than 30 years, while Scott was in his twelfth year of teaching at the time of his interview for this study. Both of these individuals were recommended by more than one of the current and past Executive Board member contacts.

The respondents participated in open-ended interviews of two hours in length during the spring of 2013. The interviews were tape recorded and transcribed in full. Data analysis proceeded through the stages of open coding, axial coding, selective coding, memo writing, and validity checks with an interpretive community and with the participants (Miles and Huberman 1994; Strauss & Corbin 1998). Specifically, the researcher sought to identify similarities and differences between the perspectives of the two respondents – points of harmony and areas of dissonance.

Findings

Student Transformation: Individual Students vs. Groups of Students

Throughout their interviews, both respondents spoke about student transformation, though they did so differently. One of the music educators, Scott, described individual student transformation, while Felicia discussed the transformation of groups of students. Looking at their stories through the lens of Clandinin and Connelly’s framework, Scott tended to tell in-classroom stories about times when individual students experienced a transformation in his classroom, while Felicia’s stories more often took on the character of out-of-classroom, public stories about groups of students whose lives were changed by their involvement in chorus and other musical opportunities. Though they framed their discussions of student transformation differently, both respondents did underscore that the transformation that they were describing affected the students beyond the music classroom. For both of these music educators, these transformations affect the students as people, in various aspects of their lives—not just in music class or ensemble rehearsal, and not simply in terms of developing musical skills or gaining musical knowledge.

Positioning: Scott as the Savior

The two music teachers also positioned themselves differently in relation to the student transformations that they described in their interviews. In the stories that he tells, Scott portrays himself as the students’ savior and presents himself as the means by which his students change. Speaking in general terms about his work, Scott highlights what he is able to do to make a difference for his students. Notice his extensive use of the pronoun “I” in the excerpt below:

When I say this I don't mean to brag, but I feel like I'm good for my students, and they need good, they need that in their lives. Some of them do. We have a wide variety of kids in my school. We have kids that come from two parent homes, married parents, middle class, but I think it's really the disadvantaged kids that I, when I can make connections with them, when I can get through to them, I think... Those are my most challenging kids but they're also my most rewarding. I would never in a heartbeat want to teach in an affluent town. I feel I'm where I am for a reason and I enjoy it because I can make a difference. And even if it's not all the time, and I can't reach every kid obviously, but I feel like I make a difference in their lives. And that's what keeps me going. That's why I do what I do.

The same emphasis on his role and what he is able to do to save his students from difficult circumstances and transform them comes across in this story that Scott told about a particular student:

I have a student who is one of... three siblings and their home life is pretty bad. There are some allegations of abuse.... This one particular girl, the youngest of the three... comes in dirty. Her hair's not brushed. Her clothes... look old, maybe she's had them for a while. They don't necessarily fit. And sometimes, not all the time, but sometimes I can get through to her, and I can get her to smile and I can get her to participate. A lot of the times, her and her brothers, there's like a wall, a blank stare on their face. And the times when I can get them to smile, to laugh, to participate, this is breaking down the barriers. Where she can forget about what is going on at home and enjoy herself.

Particularly striking are the words, "I can get through to her, and I can get her to smile and I can get her to participate." For Scott, student transformations take place through his efforts, through what he is able to do to reach individual children in his general music classroom.

In the case of a student with autism, Scott worked closely with an aide to develop a behavior plan so that he could eventually "get through to" the student, making it possible for her to excel at the recorder. As he discusses his work with the aide, Scott uses the pronoun "we," but he transitions to the pronoun "I" later in the excerpt when he speaks about the eventual transformation that took place for this young student:

I have this other girl Isabella who's now in 4th grade. She is autistic and I had her starting in first grade. And she... would get to my room and as soon as we would start to sing a song, her hands would go over her ears and she would scream. She would have big meltdowns. She would start to sing a different song. And there was an aide that came with this class. And this would happen week after week after week, and we could not figure out what was going on. We were having a really hard time. And we kind of worked out with her a behavior plan. What we figured out was that everything was about control with her. She wanted to sing her songs when she wanted and it was all about control. And so we allowed her to earn stickers for good behavior and then she could sing a song of her choice. And it gave her some of that control back, but on my terms. And finally we felt like we had control. She came back in 2nd grade and what we had done didn't work. And then 3rd grade came. Recorders. She excelled at recorder like no other student I've ever had teaching recorder. You could play a song for her and she could almost immediately play it back. You could sing a song to her and she'd be able to figure it out. She had a really good sense of decoding patterns, of audiating, but then all of a sudden one day she decided she hated recorder, and it was a whole big challenge. And unfortunately this year she had to go to another school.... But she was one student that I will never forget about because even though she was very challenging, she was also one of my most rewarding students because when I could get through to her it

was so neat to see that she could be musical. And that she could let her guard down a little bit and let that music in, that she was so dead set against.

Scott clearly derives great satisfaction from the transformations that take place among the students in his classroom. He sees himself, as their teacher, as the agent of this transformation, and he sees his role as that of a savior. By “get[ting] through to” his students, Scott is able to save them from their very difficult lives and circumstances and help them to enjoy music class, and in some cases to excel in music class.

Positioning: Felicia as the Hostess

By contrast, in her discussions of students being transformed through their involvement in chorus, Felicia’s self portrayal is one of hostess—she sets the context and brings music to the students, but, for Felicia, it is the music, not Felicia herself, that is responsible for the students’ transformations.

As she talks about her work in general terms, Felicia underscores that the transformations that take place for her students extend far beyond the music classroom and musical skills. Rather, they affect the students “as... human being[s]”: “I love it when you get that student who was not captivated at the beginning. It was just kind of there and then all of a sudden you see they’ve changed—it’s in their eyes, it’s in their body, it’s in their self esteem, it’s in every part of them—that they have changed as a human being because of music.”

The pronoun “I” is noticeably absent from Felicia’s discussions of her work. For her, it is the music that is the agent that makes the transformations happen. She simply brings the music to the students, setting the stage for the transformations to take place. Below, Felicia frames those transformations in terms of student empowerment through music:

I certainly love the ones who also come in with all that vibrancy and whatever, but you see the kid who... freshman year is so shy... you can barely hear them sing, and by... their junior year they’re auditioning for things, they’re the first one to raise their hands to be singing for something.... And it really is music. It’s not the math class or something else.... You just see the empowerment that music gives to... every single student.... It’s a drastic change and that’s what makes it so exciting.

Later in the interview, Felicia speaks more specifically about that empowerment and the sense of leadership and confidence that it provides for her students. Again, the pronoun “I” is not used in relation to Felicia here—she uses it in the students’ thinking and the students’ sense of themselves.

The feeling that... young adults... feel that power. So it... really changes them. It gives them a sense of, ‘ÀòI can do this. I am important. I can be a leader.’ And maybe they’re a leader in other classes. Maybe this is the one thing that they feel they can really contribute to. So I feel it’s just a life changing experience and they’re not only going to only have that in the class because it really changed them.

Felicia clearly finds great satisfaction in the transformations that take place for her students. However, unlike Scott, who portrays himself as the agent of those transformations, for Felicia, music makes the transformations happen, and her role is that of hostess.

Professional Knowledge Landscapes

Considering the narratives that these two music educators shared through Clandinin and Connelly’s professional knowledge landscapes, we see that Scott primarily talks about

individual students and transformations that took place in his classroom (in-classroom stories), while Felicia often speaks more generally about her students and about how being a part of the music program empowers them and builds their confidence (out-of-classroom stories). Felicia sounds as though she is advocating for the importance of music education in the public schools as she speaks, demonstrating that adolescents can be affected deeply by being involved in music, and that this involvement will make a difference in many aspects of their lives. In Scott's stories, by contrast, we hear the words of a teacher who is highlighting the most impressive and rewarding aspects of his practice, showing his listener that he is an outstanding music educator because he can cite numerous incidents when he has reached and transformed his students.

What it Means to Be a Good Person

Both of the respondents cast themselves as competent experts in the stories that they tell about their work, which resonates with Clandinin and Connelly's extensive research into teacher narratives and teacher knowledge. However, there is a great deal of additional richness in the two music educators' self-presentations that demands examination and discussion. This richness has to do with what it means to the participants to be a good person, and it is consistent with the argument put forth by narrative researchers when it comes to the ways that telling stories are a form of identity construction. For Scott and Felicia, it was not just important that I—their listener—see them as competent experts; rather, they wished for me to understand that they are good people, and what that means differs between them. Scott's conception of a good person is that of a savior, one who transforms others who have difficulties in their lives or circumstances. He is a good person because he is able to get through to his students—even the most challenging ones—and make them smile, get them to participate, or help them to shine in his classroom. For Felicia, by contrast, being a good person has to do with creating a context for music to transform others, and stepping aside. She portrays herself as much less directly responsible for her students' transformations than Scott does. Rather, she brings music and her students together, and then marvels while music transforms her students. Once reticent and lacking in self-esteem, her students become confident leaders because of what music can do for them. Felicia is a good person, then, because she creates the conditions for this transformation and steps aside.

Additional Issues: Audience

As we consider how the interviewees presented themselves through the narratives that they shared, we must keep their audience in mind. These two individuals were speaking to me, someone whom both of them knew as a music teacher educator and researcher who is active in the field and who has taken on leadership roles in the state music educators association. For one thing, because of our previous acquaintance, the respondents knew that I have a deep understanding of music education, curriculum, pedagogy, and advocacy. They did not have to offer explanations, definitions, or justifications to me as they spoke. Additionally, they knew that they were being interviewed for this study because they had been identified as outstanding music educators by the leaders of our state professional organization. Perhaps Scott and Felicia wanted to demonstrate to me that they deserved this distinction, and that took different forms—for Scott, more specific details and stories about his good teaching, while Felicia could show that her work has impact far and wide by speaking more generally about larger groups of students. Perhaps these are the ways that each person felt most comfortable being considered “outstanding” in their work. It could also be that these music educators have strong feelings about the work of music teaching that have to do with the training of future music teachers. Since both of them know me as a music teacher educator, they could have decided—consciously

or unconsciously—to feature most prominently the aspects of the work of being a music educator that they feel pre-service teachers most need to learn. Carefully considering that the narratives were told to a particular person provides important considerations as we analyze these interviews.

Additional Issues: A Gendered Contrast?

One wonders about the gendered nature of this contrast between the self-portrayals of the two respondents. The male music educator casts himself as the active agent of the transformation, while the female music educator characterizes herself as the hostess to the transformation that takes place through music. The male respondent gives himself the active role in the foreground, while the background, less prominent role is taken by the female respondent. Additional interviews with a larger sample would be necessary in order to determine whether music educators cast themselves in gendered roles as they speak about their work. Another question has to do with the nature of the genders of the respondents in relation to the interviewer. In the case of this study, a female researcher conducted both interviews. Would a male respondent cast himself in a similar way with a male interviewer? Would a female respondent portray herself differently to a male researcher?

Summary

The voices of the two music educators in this study harmonize when it comes to the notion of student transformation. For both of these individuals, the changes that take place in their students are an important and meaningful source of satisfaction in their professional lives. The particular forms that these transformations take differ—in one case, the saving of individual students from challenging personal and academic circumstances, and in the other, student empowerment that turns reticent students into confident leaders. However, for both of these music educators, the transformations that take place for their students affect them as people and make a difference in their lives. These teachers' thinking about themselves and their roles in relation to the transformation that takes place for their students differs sharply. The male respondent describes himself as the active savior of his young students, while the female participant places herself in the role of hostess to the transformation that music makes possible for her adolescent students.

Discussion

Through investigating the narratives that these two individuals shared about their work, we have learned about the reasons that these two outstanding music educators remain in this profession, despite its many challenges. Student transformation is what keeps them going, what fuels them in their work. We have also learned great deal about how each of them makes meaning of their work, thinks about children, and understands music. By expanding on the “competent expert” notion offered by Clandinin and Connelly to include the narrative research concept of what it means to be a good person (Linde 1993), we have mined the self-presentation aspects of these narratives and have gained important insights into the thinking and meaning making of the respondents. Additionally, we have made a contribution to the conversation in the field about music teacher retention and the lives and careers of music educators. And finally, we have discovered that collecting and analyzing the narratives of music educators who have been deemed outstanding is a fruitful area for further research that will help us to develop a more nuanced understanding of music educators and their lives and work. Further research should include a larger sample, as well as observations of classes and ensembles and interviews with students, colleagues, and administrators, in order to provide a multi-dimensional

perspective on the reasons that outstanding music educators remain in the profession, despite its many challenges. Additional exploration of possible ways that gender construction may or may not take place through these narratives may yield important insights. A much larger sample of music teachers would be necessary for such an exploration.

Implications

Developing a rich understanding of the reasons that excellent music educators remain in the profession—even as they face considerable challenges—has implications for the training of music educators, as well as for the professional development of in-service music educators. Aside from developing and nurturing the necessary musical and pedagogical skills for music educators at all stages of their careers, music teachers would be well served to come to make meaning of their work and their goals more broadly. The job of a music educator and the success of young music students extend far beyond developing musical skills and coming to understand musical concepts. Music educators should think of themselves as educators in the full sense of the word, whose aims are to foster student learning and success on many levels, more than simply the musical. For both of the respondents in this study, the student transformations that they marvel at take place both within and beyond the classroom and rehearsal hall. The learning and growth that their teaching brings about affects their students as people and influences multiple aspects of their lives. Taking a broader view of the role and work of a music educator makes it possible for music teachers to appreciate a wider range of ways that they can make a difference in their students' lives, in their schools, and in their communities. Understanding their work in this way will help music educators to persist in the face of the types of economic, political, and advocacy challenges that were discussed earlier in this article, as well as perhaps reduce burnout among music educators.

As music educators at any stage of their careers encounter challenges in their working environments, it is critical that they find ways to remain true to their values as musicians, educators, and people. The fact that in the U.S., music is not subject to standardized testing mandates provides music teachers with the opportunity to construct learning experiences and classroom environments that reflect their personal philosophies of music education and that communicate their priorities to their students. By becoming a valuable participant in their school communities by educating the whole student, and at the same time, by closing the classroom door and creating the classroom environment that is meaningful to them, music educators can find satisfaction and joy in their work, so that they keep on keeping on in their careers, even in the face of the many challenges that they confront. ■

Preferences

- Allsup, R.** 2005. Stress and the Music Teacher: Preventing Burnout. *Teaching Music* (April 2005), 50–53.
- Asmus, E.** 1999. The Increasing Demand for Music Teachers. *Journal of Music Teacher Education* 8, 2, 5–6.
- Baker, R.** 2012. The Effect of High-Stakes Testing Policy on Arts Education. *Arts Education Policy Review* 113, 1, 17–25.
- Bechen, G.** 2000. Sources of Stress as Perceived by Preservice and Inservice Iowa Music Educators. Dissertation at University of Iowa.
- Bennett, V.** 2000. The shortage of music teachers: The response of a concerned profession. *Iowa Music Educator* 53, 2, 16–17.
- Bergee, M. J. & Demorest, S. M.** 2003. Developing tomorrow's music teachers today. *Music Educators Journal* 89, 4, 17–20.
- Blazer, C.** 2006. Literature Review on Teacher Transfer and Turnover. Office of Accountability and Systemwide Performance, Miami-Dade County Public Schools. Unpublished government document.
- Boe, E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Whitener, S. D. & Weber, A. L.** 1997. Why Didst Thou Go? *The Journal of Special Education* 30, 4, 390–411.
- Brown, P. A.** 1987. An Investigation of Problems which Cause Stress Among Music Teachers in Tennessee. Dissertation at University of Tennessee, Knoxville.
- Chase, S. E.** 1995. *Ambiguous empowerment: The work narratives of women school superintendents.* Amherst, MA: University of Massachusetts Press.
- Clandinin, D. J.** 1992. Narrative and Story in Teacher Education. In T. Russell and H. Munby (eds.) *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection.* London: Falmer Press, 124–137.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M.** 1987. Teachers' Personal Knowledge: What Counts as 'Personal' in Studies of the Personal. *Curriculum Studies* 19, 6, 487–500.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M.** 1995. *Teachers' Professional Knowledge Landscapes.* New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M.** 1996. Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories—Stories of Teachers—School Stories—Stories of Schools. *Educational Researcher* 25, 3, 24–30.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M.** 1998. Stories to Live By: Narrative Understandings of School Reform. *Curriculum Inquiry* 28, 2, 149–164.
- Clandinin, D. J. & Huber, J.** 2002. Narrative Inquiry: Toward Understanding Life's artistry. *Curriculum Inquiry* 32, 2, 161–169.
- Clayton, M.** 2001. Reflections: Future colleagues? *Teaching Music* 8 (February 2001), 8–9.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J.** 1986. On Narrative Method, Personal Philosophy, and Narrative Unities in the Story of Teaching. *Journal of Research in Science Teaching* 23, 4, 293–310.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J.** (Eds.) 1999. *Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice.* New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J.** 2000. Narrative Understandings of Teacher Knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision* 15, 4, 315–331.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. & He, M. F.** 1997. Teachers' Personal Practical Knowledge on the Professional Knowledge Landscape. *Teaching and Teacher Education* 13, 7, 665–674.
- Darling-Hammond, L.** 1997. *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching.* New York: National Commission on Teaching and America's Future.
- Gardner, R. D.** 2010. Should I Stay or Should I Go? Factors that Influence the Retention, Turnover, and Attrition of K-12 Music Teachers in the United States. *Arts Education Policy Review* 111, 3, 112–121.

- Grayson, J. L. & Alvarez, H. K.** 2008. School Climate Factors Relating to Teacher Burnout: A Mediator Model. *Teaching and Teacher Education* 24, 5, 1349–1363.
- Guglielmi, R. S. & Tatrow, K.** 1998. Occupational Stress, Burnout, and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research* 68, 1, 61–99.
- Hamann, D. L., Daugherty, E. & Mills, C. R.** 1987. An Investigation of Burnout Assessment and Potential Job Related Variables Among Public School Music Educators. *Psychology of Music* 15, 128–140.
- Hamann, D. L. & Gordon, D. G.** 2000. Burnout: An Occupational Hazard. *Music Educators Journal* (November 2000), 34–39.
- Hancock, C. B.** 2008. Music Teachers at Risk for Attrition and Migration: An Analysis of the 1999–2000 Schools and Staffing Survey. *Journal of Research in Music Education* 56, 2, 130–144.
- Hancock, C. B.** 2009. National Estimates of Retention, Migration, and Attrition: A Multiyear Comparison of Music and Non-music Teachers. *Journal of Research in Music Education* 52, 2, 92–107.
- Hill, W.** 2003. The Teacher Shortage and Policy. *Music Educators Journal* (March 2003), 6–7.
- Hodge, G. M., Jupp, J.J. & Taylor, A.J.** 1994. Work Stress, Distress and Burnout in Music and Mathematics Teachers. *British Journal of Educational Psychology* 64, 65–76.
- Kalker, P.** 1984. Teacher Stress and Burnout: Causes and Coping Strategies. *Contemporary Education* 56, 1, 16–19.
- Kertz-Welzel, A.** 2012. Philosophy of Music Education and the Burnout Syndrome: Female Viewpoints on a Male School World. *Philosophy of Music Education Review* 17, 2. Accessed online at http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA215304369&v=2.1&u=mlin_b_bocons&it=r&p=AONE&sw=w on Oct. 11, 2012.
- Killian, J. N. & Baker, V. D.** 2006. The Effect of Personal and Situational Factors in the Attrition and Retention of Texas Music Educators. *Journal of Music Teacher Education* (Fall 2006), 41–54.
- Kim, S. E. & Barg, D.** 2010. Reducing Music Teacher Turnover and its Consequences. *Music Education Policy Briefs* 2, 1–7.
- Kimball, M. C.** 2000. Recruiting potential music teachers. *Teaching Music* 7, 42–43.
- Krueger, P. J.** 2000. Beginning Music Teachers: Will They Leave the Profession? Applications of Research in Music Education 19, 1, 22–26.
- Lautzenheiser, T.** 2001. Wanted: Music teachers for the present and future. *Teaching Music* 9, 36–39, 52.
- Linde, C.** 1993. *Life stories: The creation of coherence*. New York: Oxford University Press.
- Madsen, C. K. & Hancock, C. B.** 2002. Support for Music Education: A Case Study of Issues Concerning Teacher Retention and Attrition. *Journal of Research in Music Education* 50, 1, 6–19.
- Major, M. L.** 2013. How They Decide: A Case Study Examining the Decision-Making Process for Keeping or Cutting Music in a K-12 Public School District. *Journal of Research in Music Education* 61, 1, 5–25.
- McAllister, L. S.** 2012. Still on Fire or Burning Out? *Clavier Companion* 4, 3, 40–42.
- McLain, B. P.** 2005. Environmental Support and Music Teacher Burnout. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (Spring 2005), 71–84.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M.** 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Middleton, S.** 1993. *Educating feminists: Life histories and pedagogy*. New York: Teachers College Press.
- Nieto, S.** 2003. *What Keeps Teachers Going?* New York: Teachers College Press.
- Riessman, C. K.** 1993. *Narrative analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Scheib, J.** 2003. Role Stress in the Professional Life of the School Music Teacher: A Collective Case Study. *Journal of Research in Music Education* 51, 2, 124–136.

Scheib, J. 2006. Tension in the Life of the School Music Teacher: A Conflict of Ideologies. Update, Spring-Summer 2006, 5–13.

Sindberg, L. 2011. Alone All Together—The Conundrum of Music Teacher Isolation and Connectedness. Bulletin of the Council for Research in Music Education (Summer 2011), 89, 7–22.

Spohn, C. 2008. Teacher Perspectives on No Child Left Behind and Arts Education: A Case Study. Arts Education Policy Review 109, 4, 3–12.

Stauffer, S. D. & Mason, E. C. M. 2013. Addressing Elementary School Teachers' Professional Stressors: Practical Suggestions for Schools and Administrators. Educational Administration Quarterly XX(X), 1–29.

Stern, A. & Cox, J. 1993. Teacher Burnout: The Dull Reality. Music Educators Journal 80, 3, 22–36, 49.

Strauss, A., & Corbin, J. 1998. Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks, CA: Sage.

West, C. 2012. Teaching Music in an Era of High-Stakes Testing and Budget Reductions. Arts Education Policy Review 113, 75–79.

Williams, J. S. 2001. Creativity, Connectedness, and the Spirit of Teaching: Factors that Contribute to Renewal and Longevity of Exemplary Teachers. Dissertation at Western Carolina University.

Williams, J. S. 2003. Why Great Teachers Stay. Educational Leadership (May 2003), 7–74.

Notes

[1] The No Child Left Behind Act (NCLB) of 2001 mandates that, in order to receive federal education funding, all public schools must administer annual state-wide standardized tests to all students in a range of subject areas. Schools that do not make adequate yearly progress (AYP) on these and other measures will lose federal funding and risk being closed. Further, all teachers must be "highly qualified," though states can determine their own standards for this category (<http://www.whitehouse.gov/issues/education/k-12/reforming-no-child-left-behind>).

[2] Race to the Top (RTTT) is a federal education contest that was initiated in 2009. States competed for funding and were awarded points for various educational policies, such as implementing a comprehensive evaluation system for teachers and administrators, adopting the Common Core standards, and encouraging charter schools. To date, 19 states have received funding that totals over \$4 billion (<http://www.whitehouse.gov/issues/education/k-12/race-to-the-top>).

[3] While music educators may certainly encounter colleagues who teach other subjects and whose educational philosophies and pedagogical approaches resonate with their own, the subject area of music and the pedagogy of music teaching have their own unique qualities, and music educators deeply desire regular interactions with colleagues who are music educators (Brown 1987; Kertz-Welzel 2012; Krueger 2000; McAllister 2012; Scheib 2003; 2006; Sindberg 2011).

[4] Some of the challenges discussed in this article pertain to teachers of subjects other than music, as well.

[5] This is not true of every school environment in the U.S. There are some schools—in fact, the researcher was on the leadership team of one such school—where stories of practice often dominate staff meetings. However, generally speaking, such schools are the exception.

[6] This is not to say that all policies and staff meeting topics should be kept from students. Teachers can use discretion to bring some such items into the classroom as appropriate, though they should not be the main focus of classroom life.

Abstrakti

Jaksa jatkaa: Kahden musiikinopettajan kuvaukset itsestään ja syistä pysyä ammatissa

Artikkeli tarkastelee kahden musiikinopettajan tapaa kuvata itseään heidän kertoessaan työelämästään – erityisesti niitä seikkoja, jotka ovat tuottaneet heille työtyytyväisyyttä sekä heidän työssä kohtaamiaan haasteita. Tutkimus nojaa narratiiviseen tutkimusperinteeseen, ja siinä kertomukset ymmärretään mahdollisuutena toimia itseilmaisun välineenä. Tutkimus pyrkii muodostamaan vivahteikkaan ymmärryksen musiikinopettajien itseensä ja työhönsä liittämistä merkityksistä. Tutkimus toteutettiin pilottitutkimuksena ja sen perusteella voidaan todeta, että tutkimusalue on lupaava musiikin alan opettajankoulutukselle. ■

Serja Turunen ja Antti Juvonen

Heideggerin totuuskäsitys musiikkikokemusten tulkinnan kehystenä

Johdanto

Fenomenologisessa, kasvatustieteen alaan kuuluvassa väitöstutkimuksessani (Turunen) pyrin ymmärtämään 3.–4.-luokkalaisten kokemuksia taidemusiikista. Kysyn, miten kohdejoukkoni koululaiset kokevat kohtaamansa musiikkiteokset? Millä tavoin musiikki lapsille näyttäytyy ja mitä se heille merkitsee kuuntelun hetkellä?¹

2000-luvun peruskoululaisille taidemusiikki jää usein etäiseksi, he kuuntelevat sitä harvakseltaan koulussa ja vielä vähemmän vapaa-ajallaan. Nykyinen musiikkikasvatusajattelu nojaa vahvasti praksiialiseen oppimiskäsitykseen (Elliott 1995) ja antaa populaarimusiikille lasten musiikillisena kontekstina valta-aseman miltei luonnostaan (Lehtonen & Juvonen 2009). Taidemusiikin asema peruskoulun musiikkikasvatuksessa jää usein ulkokohtaiseksi, yleissivistäväksi, musiikinhistorian tai -teorian tuntemukseen tähtääväksi, ilman erityistä kokemuksellista tai kasvatuksellista merkitystä. On kuitenkin kapeakatasta ajatella, että taidemusiikki “vierautensa” takia olisi merkitystä vailla ja ansaitsisi marginaalisen aseman musiikkikasvatuksessa. Tutkimukseni lähtökohtana on toive kaksinaapaisen vastakkainasettelun ylittämisestä, jotta musiikki voitaisiin nähdä merkityksellisenä ilmiönä ja inhimillisen elämän osana kaikessa rikkaudessaan ja monimuotoisuudessaan. (vrt. Lines 2005, 68.)

Taidemusiikin kuuntelutilanteissa keräämäni aineiston edessä tulin tutkimuksen totuuskäsitystä koskevien kysymysten eteen. Millaista on se tieto ja totuus, jota tutkimuksellani tavoitelen? Onko se lasten totuutta, minun totuuttani vai yhdessä jaettua totuutta? Onko totuus kontekstuaalista? Onko tutkimukseni totuus olemisen totuutta ylipäänsä, vai korrespondenssi-teorian² mukaista totuutta, jota on arvioitava suhteessa johonkin alkuperäiseen totuuteen? Onko toisen kokemus ymmärrettävissä ja tulkittavissa niin, ettei totuus ohene ja vääristy?

Kuvailen artikkelin aluksi fenomenologisen kokemustutkijan lähestymistapaa, joka eroaa sekä tavoitteiltaan että menettelyltään perinteisestä filosofisesta tarkastelusta. Seuraavaksi kuvailen positiotani tutkimuksessa, kohdejoukkoani ja empiiristä tutkimusasetelmaani. Soveltavassa osassa kuvailen Heideggerin ajatuksia totuudesta ja tarkastelen hänen totuuspuhintojaan suhteessa koululaisten taidemusiikin kuuntelukokemuksiin, pyrkien tekemään konkreettisesti kuvattuja ja kokemustutkimukseen sovellettavia tulkintoja.

Fenomenologinen tutkimusote

Fenomenologia on alun perin filosofinen tutkimusala, joka tutkii ilmiöitä ja niiden olemuksia, ja johon kokemuksen tematiikka liittyy olennaisesti (Torvinen 2006, 6). Heideggerille (kuten Husserlillekaan) fenomenologia ei ole sisällöllisesti hahmoteltu kanta, temaattinen kohde eikä määriteltä suuntaus, vaan ennen kaikkea metodikäsite, joka määrittelee tieteellistä menettelytapaa. (Heidegger 2007/1926, 5; Herrmann 1998, 107–108; Torvinen 2006, 6.) Heideggerin (2007/1926, 58) mukaan fenomenologian tarkoituksena on “saattaa nähtäväksi itsestään lähtien se, mikä näyttäytyy niin kuin se itse itsessään näyttäytyy.” Tällä Heidegger tuntuu viittaavan Husserlin teesiin, jonka mukaan fenomenologian tehtävänä on mennä “asioihin itseensä”.

Luonnontieteelliselle ajattelulle vastapainoksi syntynyt fenomenologia painottaa maailman ja sen ilmiöiden ilmenemistä kokemuksellisessa todellisuudessa. Fenomenologisessa erityistieteellisessä tutkimuksessa sovelletaan fenomenologisen filosofian ajattelutapoja em-

piiristen ilmiöiden tutkimiseen. Maailmaa tarkastellaan koettuna, koetuista merkityslaaduista muodostuvana kokonaisuutena, ei staattisena ja ennalta eksplikoitavana. (Perttula 2012, 319, 330; Torvinen 2006, 15; 2007, 10.) Tutkimuksessani fenomenologia on tapa katsoa taidemuusiikki-ilmioitä sellaisena, kuin se eletään ja sellaisena, kuin se kokemuksissa näyttäytyy.

Tutkimukseni pohjautuu eksistentiaalis-holistiseen käsitykseen ihmisestä³. Heideggerin (2007/1926, 73–74) mukaan ihminen on perinteisesti määritetty kokonaisuudeksi, jossa on ruumis, sielu ja henki. Nämä olemisen tavat on luultavasti tarkoituksella erotettu olemisen eksistenssistä, jotta ne voitaisiin ottaa toisistaan erillisiksi tutkimuksen kohteiksi. Heideggerin mielestä olemassaoloa ei kuitenkaan voida määritellä laskemalla yhteen ihmisen olemistapoja. Tarvitaan idea *kokonaisuuden* olemisesta.

Musiikin kuuntelukokemuksessa kuuntelija ja musiikki kohtaavat kuuntelijan elämämaailmassa. Kuuntelijan koko oleminen: keho, aistit, tajunta ja tietoisuus suuntautuvat intentionaalisesti kohti musiikkia, tilaa ja hänen omaa olemistaan tilanteessa. Nämä elämäntilanteessa kohdatut tulevat kokemuksellisesti ymmärretyiksi ja muodostavat merkityssuhteita. (Perttula 2012, 322–324; Torvinen 2006, 11; ks. myös Riikonen 2008, 66.) Nämä kokemuksessa muodostuvat merkityssuhteet ovat tutkimukseni kohteita.

Usein kokemustutkimukset tarkastelevat aiemmin elettyjä kokemuksia ja kokemusten jatkuemoita, joita informantit palauttavat mieleensä ja refleктоivat. Tekeillä olevassa väitöstudkimuksessani kokemus tapahtuu *tässä ja nyt*, musiikin kohtaamistilanteessa, ja kokemus kuvataan tapahtumahetkellä. Kokemus on luonteeltaan vahvasti kontekstuaalista, aikaan ja paikkaan sidottua.

Heidegger painottaa, ettemme valitse sitä maailmaa ja kulttuuria johon synnymme, vaan olemme siihen *heitettyjä*. Olemme aina ikään kuin heitettyinä tietyssä maailmassa ja tietyssä tilanteessa. (Heidegger 2007/1926, 274.) Tutkimukseni kohteena olevat lapset ovat syntyneitä ja kasvaneita tiettyyn sosiokulttuuriseen kontekstiin. He ovat suomalaislapsia tässä ajassa, tiettyjen perheiden jäseniä, tietyn alueen, koulun ja koululuokan oppilaita. Myös tutkimukseni musiikin kuuntelutilanteissa lapset ovat “heitettyinä”. He eivät pyytäneet päästä kuuntelutilanteeseen eivätkä valinneet kuunneltavaa musiikkia. Nämä kulttuuris-kontekstuaaliset lähtökohdat muodostavat aineiston keskeisen tulkintakehyksen.

Tutkimuksen empiirinen asetelma

Positioni tutkimuksessa on tutkiva opettaja. Opettajan työssäni elän yhdessä oppilaideni kanssa arkista koulumaailmaa. Kokemustutkijana olen erilaisessa suhteessa oppilaisiini. Tuttuus ja sitä kautta muodostuva esiyymmärrys oppilaiden tavasta kohdata maailmaa on sekä tutkimukseni vahvuus, välttämätön tulkintahorisontti, että sen haaste, johon pyrin vastaamaan fenomenologisen reduktion⁴ keinoin.

Tutkimusaineistokseni kokosin koululaisten eri tavoin tuottamia kuvauksia taidemusiikin kuuntelukokemuksistaan. Aineistot keräsin autenttisissa opetustilanteissa, joissa yhdysluokkani oppilaat, 17 peruskoulun 3.- ja 4.-luokkalaista, kuuntelivat seitsemän taidemusiikin teososa tai kokonaista teosta. Luokassa oli aineiston keruun aikana kuusi kolmasluokkalaista ja yksitoista neljäsluokkalaista oppilasta. Poikia oli kymmenen ja tyttöjä seitsemän. Kaksi oppilaista oli tullut lukuvuoden aikana pienryhmästä ja tarvitsi erityistä tukea koulunkäynnissään. Luokka oli näkemykseni mukaan yhteisönä heterogeeninen, salliva, joustava ja keskusteleva.

Olin ollut luokkani opettajana aineiston keruun alkaessa muutaman kuukauden ajan, eikä taidemusiikkia ollut tänä aikana koulussa kuunneltu vielä kovin montaa kertaa. Edeltävä opettaja oli pitänyt taidemusiikin kuuntelua luonnollisena osana koulun musiikkikasvatusta, joten musiikkigenre ja keskittyvä kuuntelu ei ollut oppilaille vierasta. Musiikkikasvatuksen pääpaino oli kuitenkin ollut laulussa ja koulusoitinten soitossa.

Koulumme tuntikehyksessä oli musiikinopetusta vuorovuosin yksi tai kaksi viikkotun-

tia. Lisäksi oppilaat saivat valita valinnaisia musiikin jaksoja. Luokan oppilaista suurin osa oli ainakin jossain vaiheessa osallistunut valinnaisiin musiikin jaksoihin ja koulun kuoron tai musiikkikerhon toimintaan. Monilla oppilailta oli musiikkiin liittyviä harrastuksia myös koulun ulkopuolella. Lapset harrastivat viulun, trumpetin, pianon ja rumpujen soittoa, kuorolaulua, tanssia ja taitoluistelua. Suurin osa oppilaista kertoi kuuntelevansa vapaa-aikanaan musiikkia. He luettelivat lempimusiikikseen erilaisia populaarimusiikin lajeja. Taidemusiikkia lapset eivät kertoneet kuuntelevansa. Musiikillisten taustojen merkitystä kokemuksille en pohdi tässä artikkelissa, vaan pitäydyn deskriptiivisen fenomenologisen tutkimusperinteen mukaisesti kokemuksiin sellaisina, kuin ne aineistossa näyttäytyvät.

POPS 2004 määrittelee yhtenä 3.–4.-luokkalaisten musiikinopetuksen keskeisenä sisältönä olevan “monenlaisen musiikin kuuntelua erilaisia aktivoitikeinoja käyttäen sekä omien elämysten, mielikuvien ja kokemusten kuvailua.” Oppilaan hyvään osaamiseen kuuluu, että hän “osaa ilmaista kuuntelukokemustaan verbaalisesti, kuvallisesti tai liikkeen avulla.” (Opetushallitus 2004.) Aineistonkeruun vaiheessa, yhden lukukauden aikana, tarjosin oppilaille erilaisia taidemusiikin kuuntelutilanteita, erilaisia näkökulmia musiikin kuunteluun sekä erilaisia mahdollisuuksia kuvata kokemuksiaan. Tavoitteena oli tarjota heterogeeniselle koululuokalle monipuolisia, mielekkäitä ja merkityksellisiä taidemusiikin kuuntelukokemuksia. Suuntasin lasten huomiota erilaisiin näkökulmiin lyhyillä ohjeistuksilla kuuntelutilanteiden alussa. Ohjeet sekä kuunteluun että aineiston tuottamiseen pyrin pitämään väljinä ja antamaan tilaa lasten omille musiikin kohtaamisen, vastaanottamisen, kokemisen ja kokemuksen kuvaamisen tavoille ilman väliin tulevia ja kokemusta ennalta rajoittavia tekijöitä. (vrt. Lines 2005, 74.)

Musiikkiteokset valitsin tukemaan kuunteluiden näkökulmia ja aineistonkeruun tavoitteita. Teokset edustivat klassismin, romantiikan ja impressionismin aikakausion musiikkia. Teosot kuunneltiin luokassa kolmeen kertaan, lukuun ottamatta konserttisalin ja liikuntasalin kuuntelutilanteita. Aineistonkeruun kuunnellut musiikkinäytteet, kuuntelutilanteiden näkökulmat sekä kokemusten ilmaisutavat olivat seuraavat:

1. *Mendelssohn: Viulukonsertto, Op. 64, osa 1. Allegro molto appassionato, e-molli.* Kuuntelun tavoitteena oli johdatella lapsia mielikuvamatkalle. Lapset piirsivät ja kirjoittivat mielikuvistaan.
2. *Beethoven: Sinfonia nro 6, Pastoraalisinfonia, osa 4: Allegro.* Kuuntelun tavoitteena oli tunnetilojen nimeäminen ja kuvaileminen. Lapset kirjoittivat tunnesanalistoja ja kirjoitelmia.
3. *Elgar: Pianokonsertto, a-molli, Op 84.* Kuuntelun tavoitteena oli tilan ja elävän musiikin merkityksen tavoittaminen. Kuuntelimme teoksen konserttitalossa. Lapset kirjoittivat kokemuksestaan ennen ja jälkeen konsertin tukikysymysten avulla.
4. *Debussy: Faunin iltapäivä.* Kuuntelun tavoitteena oli tunnelman kuvaaminen. Kuvausten tukena oli impressionistisia taidekuvajäljennöksiä. Lapset kirjoittivat kirjoitelmia ja kuvasivat tunnelmia pastelliliiduilla.
5. *Tshaikovski: Pähkinänsärkijä, Kukkaisvals.* Kuuntelun tavoitteena oli kehollinen eläytyminen musiikkiin. Kuuntelutilana oli hämärä liikuntasali, jossa oli mahdollisuus liikkua musiikin mukana. Lapset kuvasivat kokemustaan kirjoitelmin.
6. *Mozart: Käyrätorvikonsertto, nro 3. Es-duuri, Rondo.* Kuuntelun tavoitteena oli musiikin seuraaminen ja sen etenemistavan kuvaaminen. Lapset piirsivät graafisia kuvioita ja kirjoittivat kuvauksia kuulemastaan musiikista.

7. *Chopin: Nocturno, Es-duuri. Op. 9, nro 2.* Kuuntelun tavoitteena oli musiikin arvottaminen ja oman mielipiteen perusteleminen. Lapset kirjoittivat musiikkiarvostelmia.

Lähestyin aineistoani kokemusten kuvattuina merkityksinä ja merkityssuhteina, pyrkiessäni ymmärtämään, millaisia merkityksiä syntyy lasten ja musiikin kohtaamistilanteissa. Olen pyrkinyt näkemään kunkin lapsen kokonaisvaltaisena kokijana, jonka kuuntelukokemukset ovat paitsi yksittäisiä, aikaan, tilaan ja tilanteeseen sidottuja merkityskokonaisuuksia, myös osa yksittäisen lapsen kokemusten jatkumoa, hänen elämäänsä, sekä lopulta myös osa luokkayhteisön yhteistä, jaettua kokemusverkostoa. Aineiston analyysi pohjautuu omaan sovellukseen Perttulan (1995, 2000) ja Juden-Tupakan (2007) kuvaamasta fenomenologisen analyysin menetelmästä, jolla Juden-Tupakan mukaan pyritään tietoisuuden vakiinnuttamiseen niin, että tiedostuksen syntyä on mahdollista tarkastella eri vaiheiden avulla. Tässä artikkelissa en kuvaa analyysimetodia tarkemmin.

Heidegger ja perinteisen totuuskäsityksen kritiikki

Heidegger ei esitä yksiselitteistä määritelmää siitä, mitä totuus on, sen sijaan hän pyrkii totuusmäärittelyissään kuvailemaan, miten sitä on mahdollista lähestyä. Keskeisintä Heideggerin totuustapahtumassa on totuudelle avautuminen, totuuden jatkuva etsiminen. Tieteessä Heideggerin ajattelu näkyy metodien ja teorian ennalta määrittämisen ”totuuden” sijaan pyrkimyksenä jatkuvaan liikkeeseen, ehdottomana pidetyn valmiin maailmankuvan purkamiseen. (Kupiainen 1994, 6–8; Luoto 2000, 98; Torvinen 2008, 7; 2005, 85.)

Heidegger lähtee totuus selvittelyssään liikkeelle korrespondenssiteorian perinteisen tulkinnan suppeudesta ja metodisesta jälkeenjääneisyydestä. Aristoteelinen korrespondenssiteoriahan vaatii toteutuakseen väitteen, lausuman, johon totuus sisältyy. Lisäksi väitteellä täytyy olla kohteenaan jokin tietty todellinen olio tai asiantila, johon väite kohdistuu. (Heidegger 2007/1926, 266–267; Kupiainen 1994, 6.)

Heidegger pyrkii purkamaan perinteisen totuuskäsityksen ontologisia pohjustuksia, erityisesti yhtäpitävyyden vaatimusta, voidakseen löytää *totuuden alkuperäisen ilmiön* ja osoittaa perinteisen totuuskäsityksen polveutumisen ”totuus-ilmiöstä”. Hän näkee yhtäpitävyydemäärittelyjen problematiikan asettuvan erityisesti subjekti-objekti -suhteelle: ihminen nähdään subjektina, joka tarkastelee tiedonmaailmaa itsensä ja todellisen maailman välissä. Maailma ilmiöineen nähdään sitä ulkopuolelta tarkastelevan ihmisen ajattelun ja toiminnan objektina. Jos ajatellaan, että määrittelijä on subjekti ja määriteltävä objekti, on objekti nähtävä ideaalisena sisältönä, joka on ”totta”. Tälle, mielestään vääristyneelle ja yksipuoliselle totuuskäsitykselle Heidegger pyrkii tarkastelussaan löytämään uudenlaisen vaihtoehdon, ja lähteekin totuusajattelussaan eri poluille kuin transsendentaaliin ego-subjektiin ja teoreettiseen katseeseen filosofiassaan nojaava Husserl. (Heidegger 2007/1926, 266–284. Ks. myös Haapala 2000, 124–125; Kupiainen 1994, 6; Luoto 2000, 97; Toikka 2000, 5; Välimäki 2000, 214.)

Heideggerin näkemys soveltuu lähtökohdaksi tutkimukselleni, joka ei perustu dualistiseen subjekti-objekti -asetelmaan. Kuuntelutilanteissa kukin koululainen muodostaa musiikin kanssa ainutkertaisen, vuorovaikutteisen suhteen. Lapsi ei objektivoi musiikkia, vaan elää hetkessä musiikin *kanssa, rinnalla*. (ks. Lines 2005, 66.) Musiikkia ei vain kuunnella, vaan sen läpi eletään. Musiikki objektina ja kokija subjektina menettävät erillisyytensä, lähestyvät toisiaan ja ikään kuin syntyvät kokemuksessa uudelleen. (ks. Dufrenne 2000, 33.)

Heideggerin totuutta koskevia ideoita tarkasteltuina tutkimukseni kontekstissa

Lausuman merkitys. Oleva totuus ei Heideggerin mukaan edellytä yhtäpitävyyden rakennetta tietoisuuden ja sen kohteen välillä. Lausuman tehtävä on *paljastaa* jo oleva totuus;

tosii lausuma paljastaa olevan itsessään. Epätotuuden sisältävää lausumaa Heidegger kutsuu “peittäväksi lausumaksi”. (Heidegger 2007/1926, 271, 279. Ks. myös Kakkori 2001, 40, 44.) Lausuma ei Heideggerin (2007/1926, 279) mielestä koskaan ole totuuden ensisijainen paikka, päinvastoin; “Alkuperäisin ‘totuus’ on lausuman paikka ja ontologinen ehto sille mahdollisuudelle, että lausumat voivat olla totta tai epätotta, että ne paljastavat tai peittävät.”

Kieli on siis Heideggerin mielestä toissijaista totuuteen nähden. Kielellä on aina ontologis-eksistentiaalinen perusta. Lausuma on Heideggerin (2007/1926, 205) mukaan “ymmärtämisen äärimmäinen johdannainen.” Heidegger (2007/1926, 201) määrittelee lausuman olevan “kommunikoiden määrittävää näyttämistä”, jonka tehtävänä on *määrittellä* ja *osoittaa* jo ymmärrettyä totuutta sekä *kommunikoida* sitä muille.

Koululaisen musiikin kuuntelukokemus on totta jo ennen “lausumaa”, totuus paljastuu lapselle vuorovaikutussuhteessa musiikkiin jo ennen kokemuksen saattamista ilmaistavaan muotoon. Kokemuksen totuus ei ole ensisijassa lapsen kokemuksesta, vaan *kokemuksessa itsessään*. Kokemuksesta tehtäväksi jää Heideggerin sanoin “totuuden paljastaminen”, sen kommunikoinen.

Kuten ei lapsen ja musiikin kohtaamista, ei myöskään tutkijan ja aineiston kohtaamista voida nähdä subjekti–objekti-asetelmana, vaan tapahtumana, jossa totuus vuoroin peittyy ja paljastuu tutkijan ja aineiston vuorovaikutuksessa. Kokemustutkijan analyysin tulos ei representoi lapsen kokemuksen tai kokemuksesta totuutta, vaan tutkijan tehtäväksi jää lapsen paljastaman totuuden *uudelleen paljastaminen* ja saattaminen kommunikointivaan muotoon. Totuuden alkuperäinen paikka on se tilanne, jossa lapsi ja taidemusiikki kohtaavat. Kaikki kuvaus on tähän alkuperäiseen totuuteen paljastavassa, kommunikointivaassa suhteessa.

Lausuman todenmukaisuus. Vaikka lausuma sinänsä ei määritä totuutta, eikä totuus alkuperäisesti ole lausumassa vaan olevassa, ei tämä Heideggerin mukaan merkitse sitä, ettei lausuman todenmukaisuutta tule koetella ja arvioida. “Siten lausuman totuuden juuret ulottuvat takaisin ymmärtämisen avautuneisuuteen. Mutta nyt yhtäpitävyyden ilmiö on osoitettava nimenomaan *johdettuna ilmiönä* ja tämän lausuman totuuden alkuperäisen osoittamisen yli ja tuolle puolen.” (Heidegger 2007/1926, 276.) Heideggerin ajattelussa totuuden ilmituleminen tapa on suhteessa lauseeseen, jolla todellisuus ilmaistaan. Paljastuminen, “totena oloinen” jollekin henkilölle jossakin tilanteessa on ensisijainen suhteessa väitelauseeseen, jonka tehtävänä on *ilmaista jo paljastunut*. Totuuden paljastumisen osoittamiseksi minun on tutkijana johdettava päätelmäni takaisin niihin lausumiin, joissa totuus on paljastunut. Päätelmäni lähtevät lasten lausumista ja palaavat niihin. Koettelen tutkimuksessani jokaista päätelmäni suhteessa lausumaan ja osoitan aineistonäyttein alkuperäisten kokemusten ensisijaisuuden.

Avautuneisuus totuudelle. Kun totuus on irrotettu lausumasta siten, että lausuma voi ilmaista totuuden, mutta ei asettaa ja määrittää totuutta, on Heidegger mielestään osoittanut perinteisen totuuskäsityksen aukon, joka on pyrittävä täyttämään. Mistä ja miten totuus on löydettävissä, jos ei lausumasta? Heidegger painottaa, että vasta “täälläolon” avautuneisuudessa on mahdollista tavoittaa totuuden alkuperäisen ilmiön. “Paljastuneisuus perustuu maailman avautuneisuuteen. Avautuneisuus on täälläolon (*Daseinin*)⁵ olemuksellinen olemistapa. Totuus on vain kun ja niin kauan kun täälläolo on.” (Heidegger 2007/1926, 55–63, 271–273. Ks. myös Rée 1998, 46.) Avautuneisuuteen ei Heideggerin mukaan kuulu pelkästään maailmassa oloinen, vaan “oleminen maailmansisäisen olevan äärellä”. (Heidegger 2007/1926, 273–274). Myöhemmissä teksteissään Heidegger tarkentaa avautuneena oloisen olevan asioiden “silleen jättämistä”, ennako-odotuksetonta oloista, jossa maailma ja sen ilmiöt saavat tilaisuuden näytettyä. (Heidegger 2002/1959,

43–44.) Aineistoni lasten olotilan kuvauksissa ennen kuuntelutilannetta näkyi monesti utelias, odottava suhtautuminen pian kuultavaan musiikkiin.

Tuntuu uteliaalta, että millainen se on. Tuntuu hyvältä. (Jenny, 10 vuotta, ennen konserttia.)

Lapsen musiikin kuuntelukokemuksen tutkimuksessa ei totuuden paljastumiseksi riitä, että lapsi on kuuntelutilanteessa fyysisesti läsnä ja hänen kuuloaistinsa on toimiva. Musiikille herkistyminen edellyttää halua ja taitoa avautua musiikin edessä, jotta musiikki saa tilaisuuden koskettaa ja tulla koetuksi. Tutkimukseni lapset eivät aina lähtökohtaisesti inostuneet tilanteesta, avautuneet musiikille ja kohdanneet sitä nauttien.

Ei kuulostanut mitään. Huonoa, väsyttävää. Hyvää se, ettei tarvitse tehdä mitään koulussa. Väsyttää. Ihan rupua. (Timo, 10 vuotta. Chopin: Nocturno.)

Useimmiten lapset kuitenkin kykenivät avautumaan musiikille ja nauttimaan siitä.

Musiikki oli ihanaa, se oli erilaista kuin levyiltä. Musiikki herätti iloa. Olo ei tunnu erilaiselta, musiikki soi vain korvissa. (Nelli, 10 vuotta. Elgar: Pianokonsertto.)

Musiikkiin asettunut totuus on Heideggerin tapaan ajateltuna elämän ja maailman merkitystä, eksistentiaalista mieltä, joka paljastuu musiikissa. Avautuneisuudessa musiikki, maailma ja kuuntelija kytkeytyvät toisiinsa, tapahtuu todellinen kohtaaminen. Lapsille Heideggerin avautuneisuuteen kuuluva “heittäytyvä” ja utelias asenne elämään ja sen ilmiöihin tuntuu usein olevan luonteenomaisempaa kuin aikuisille. Kouluvuosien aikana luonnollinen avautuneisuus vähenee. Avautuneisuuden ja ennakkoluulottoman asenteen vahvistamisen ja ylläpitämisen voi varmasti nähdä yhtenä taidemusiikin kuuntelukasvatuksen keskeisimmistä tavoitteista.

Taideteos totuuden tapahtumana. Musiikkikokemus ei ole suoraan verrannollinen mihin tahansa kokemukseen. Musiikin kohtaamisessa on kysymys erilaisesta totuudesta kuin vaikkapa matemaattisen yhtälön ratkaisemisessa. Taiteen totuudella on Heideggerin ajattelussa oma erityisluonteensa. (Dreyfus 1993, 297.)

Heideggerille totuus merkitsee kätkeytymättömyyttä. Kaiken kätkeytyvän avaaminen tuo loisteensa taideteokseen. “Avoimuuden loiste” on Heideggerin näkemys kauneudesta. Kauneus voi tulla esiin taideteoksessa, jossa totuus ilmenee. Taideteoksessa on tekeillä “totuuden tapahtuma teoksen tapaan”. Taideteos tulkitsee maailmasta jotakin, tuo jotain olennaista ilmi, jolloin totuus tapahtuu. Heidegger kuitenkin painottaa, ettei totuuden asettuminen teokseen tarkoita todellisuuden jäljittelyä tai kuvailua. Taiteella on oma totuutensa. (Heidegger 1995/1935, 64, 74, 80. Ks. myös Kakkori 2009, 127; Lines 2005, 73.)

Heidegger pyrkii konkretisoimaan ajatuksiaan taiteen olemassaolosta ja merkityksestä käyttämällä esimerkkinä Van Goghin maalausta, jossa on kuvattuna yksinkertainen kenkäpari. Maalauksessa fyysisesti läsnä olevaa todellisuutta ovat esimerkiksi kangas, värit ja siveltimen jäljet. Maalausta katsoessamme kuitenkin tunnemme ja tiedämme, että jokin muu on ratkaisevaa; maalauksen läsnäolo, se, joka meidän olemistamme koskettaa, on aivan jotain muuta kuin ne fyysiset elementit, joista maalaus koostuu. (Heidegger 1995/1935, 30–33.) Myös aineistoni lapset tuntuivat kokevan, että musiikin kuuntelukokemuksessa jokin muu kuin musiikki fyysisenä äänenä on ratkaisevaa ja koskettavaa. Tämä “jokin muu” on sitä musiikkiin asettunutta ja musiikissa tapahtuvaa totuutta, joka tekee kokemuksesta merkityksellisen.

Tuollaisia kokemuksia pitäisi olla enemmän! Musiikki sai minut pyörimään. Musiikki toi mieleen kukkakedon, tanssiaiset, paljon lempeitä värejä. (Nelli, 10 vuotta. Tshaikovski: Pähkinänsärkijä, Kukkaisvalssi.)

Totuus voidaan nähdä prosessina: olemassa oleva totuus asettuu teokseen tekeille (*sich ins Werk setzen*) ja paljastuu, kun teoksen kautta mennään pidemmälle totuuden tapahtumaan. Vaikkapa juuri Van Goghin kenkäpari kertoo meille jotain enemmän maailmasta; kengistä yleensä, siitä maan tomusta, jota kenkiin on tarttunut, tai sen maalaisnaisen maailmasta, joka kenkiä on käyttänyt. Heidegger kuvailee teoksen *pystyttävän ja asettavan* maailman. Teos rikastaa käsitystämme todellisuudesta. Van Goghin teoksen totuudessa ei ole kyse kengistä sinänsä, tarvikkeena, ei taideteoksesta esineenä tai tuotoksena, ei taideteoksen kuvaaman maailman ja todellisuuden vastaavuudesta. Taideteoksella on *taiteen totuus*, joka ei ole johdettavissa mistään muusta totuudesta. Taiteen totuus auttaa ihmistä näkemään asioita uudella tavalla. Heideggerin mukaan voimme taiteen kautta saada tietoa siitä, mikä on kätkeytyä ja tiedostamatonta. (Heidegger 1995/1935, 33–34, 40, 46, 57, 74, 78. Ks. myös Luoto 2002, 38–40; 2000, 99–100; Dreyfus 1993, 298.)

Puhuttelemisen. Heideggerin mukaan asiat, joita nimeämme, eivät sinällään kannu mukanaan nimiä, vaan ovat alun perin nimettömiä. Monet asiat jäävät mielessämme nimettömiksi vain siksi, ettemme saa niiden nimiä mieleemme. Heidegger erottaakin puhuttelemisen nimeämisestä. Puhuttelemisen on Heideggerin mukaan puhuteltavan, nimen ja nimetyin yhteinen tapahtuma. Näin nimet ovat “kiitollisuuden velassa puhuttelemiselle”. (Heidegger 2002/1959, 46–47.)

Oletan, että musiikki puhuttelee lasta jollain tavoin, itsensä sulkeminen tältä puhuttelelta on ainakin hyvin haastavaa. Tämä puhuttelemisen ei ole kielellinen, vaan musiikillinen tapahtuma. Kokemuskuvauksessaan lapsi nimeää tai muuten osoittaa mahdollisuuksiensa ja intressiensä rajoissa sen, joka häntä puhutteli.

Musiikki tuntui ylväältä ja se kumpuili. - - - Tuli mieleen kapellimestarin tikun heilauttelua ja tuli mieleen linna, ja sitten se oli voimakasta ja kierivää. (Topi, 9 vuotta, Mozart: Käyrätorvikonsertto.)

Lapsen sanat ovat toissijaisia sen puhuttelemisen rinnalla, joka kokemuksessa tapahtui. Kokemuskuvauksissa jokaisen lapsen jokainen sana (tai kuva) osoittaa jotakin koettua. Sanalla osoitettua kutsutaan fenomenologisessa tutkimuksessa *merkitykseksi*. Kuuntelutapahtuman merkityksistä rakentuu merkitysrakenteita, jotka lopulta, paljastavasti tulkittuina, voivat osoittaa sen erityisen tavan, jolla musiikki puhutteli kutakin lasta.

Eksistenssi ja virittyneisyys. Heideggerin mukaan meille luonnollisin totuus on oman eksistenssimmme totuus, se on varsinaisen avautuneisuuden *lähtökohta*. Emme voi avautua kohti muita totuuksia oman totuutemme ohi, vaan aina oman olemiskykymme kautta. (Heidegger 2007/1926, 274.) Avautuakseen musiikin totuudelle lapsi kohtaa musiikin omassa itsessään, suhteessa omaan eksistenssiinsä, eikä musiikilla ole lapsen kokemuksessa muuta totuutta kuin sen totuus suhteessa hänen omaan olemiseensa ja maailmasuhteeseensa juuri kuuntelun hetkellä.

Sitä tilaa, maailmassa olemisen tapaa, jossa ihminen kulloinkin täälläolossaan on, Heidegger kutsuu *virittyneisyydeksi*. Ihminen on aina jonkin perusvirittyneisyyden tilassa, täälläolo tapahtuu aina jollakin mielellä. Virittyneisyyden kulloinenkin sävy ilmenee vaihtelevina mielialoina. (Heidegger 2007/1926, 174–175. Ks. myös Dreyfus 1993, 173; Torvonen 2007, 33.) Tämä virittyneisyys on osa kunkin lapsen omaa olemista kuuntelun hetkellä ja merkittävä musiikille avautumisen lähtökohta. Lapset kuvasivat aineistossani mie-

liallojaan sekä ennen musiikin kuuntelua että kuuntelun aikana tai sen jälkeen.

Minun oloni on nyt, että kaikki menee päin honkia ja mikään ei onnistu. (Maija, 9 vuotta, ennen Tshaikovskin Kukkaisvalssin kuuntelua.) *Musiikki oli kiva ja jännä. Silloin kun musiikki soi niin tuntui vapauttavalta, mutta se oli vaan sen hetkistä. Nyt on samanlainen olo kuin ennen sitä.* (Maija, 9 vuotta, Tshaikovskin Kukkaisvalssin jälkeen.)

Näkemistapa. Jokaisella lapsella, kuten myös aikuisella, on oma tapansa kohdata musiikkia ja kokea sitä. Heideggerin mukaan näkemistapa on se, joka “sallii peittämättömän olevan lähestymisen.” Näkemistapa ei kuitenkaan ole yksinomaan näkemistä näköaistilla, vaan “kulloinenkin aisti toteuttaa olevan peittymättömyyden kohtaamisen *hallitsemallaan* paljastamisen alueella.” (Heidegger 2007/1926, 189.) Useat aistit avoimina ihmisen on mahdollista kohdata maailmassa oleva peittymättömyydessään paremmin kuin yhden aistin varassa. Aikuisina pyrimme usein keskittymään kuunteluun “sulkemalla” muita aistejamme. Musiikkia kuunteleva lapsi tuntuu kuitenkin olevan tilanteessa koko kehollaan, kaikkine aisteineen, ja aistivan musiikkia monin tavoin.

Näkemistapa sopii hyvin käsitteeksi puhuttaessa musiikin kuuntelemisesta. Lapset tuntevat “näkevän” sen, minkä ovat kuulleet; se paljastuu heille moniaistisesti ja kokonaisvaltaisesti.

Koen, että heinäsirikka soittaa viulua. Näen, se soittaa korkeasti. Kuulen hienoa musiikkia. Tunnen kun tuuli tuiskuttaa. (Niilo, 10 vuotta. Mendelssohn: Viulukonsertto, 1. osa.)

Aamu sarastaa. Katson ikkunasta veteen. Vesi kuohuu, aaltoja. Rannalla on työntä. Näen taloni portin. Tulivuori purkautuu. Juoksen metsään, sitten kallion kielekkeelle. Taloni on raunioina, laava sulatti sen. (Teppo, 11 vuotta. Debussy: Faunin iltapäivä.)

Lapset ovat kuulleet, mutta he ovat myös nähneet ja tunteneet koko kehollaan. Kuultu “näyttäytyy” tajunnassa kuvina, tulee parhaiten yhteisesti näkyväksi ja kuvattavaksi kuvina tai metaforina, jotka puolestaan vaativat avautuakseen hermeneuttista tulkintaa.

Ymmärtäminen ja tulkinta. Lasten kokemuk kuvaukset eivät kuvaa suorasanaisesti, loogisesti ja autenttisesti sitä tapahtumaa, joka heissä tapahtui kuuntelemisen hetkellä, vaan lapsen kokemus tulee kirjoitelma- ja piirrosaineistoissa kuvatuksi symbolisesti, metaforisesti, merkkeinä. Koettu kytkeytyy symboliikan kautta kokijaan itseensä ja hänen maailmasuhteeseensa. Merkkien merkitykset ja merkitysyhteydet vaativat aina tulkintaa tullakseen näkyviksi ja ymmärrettäviksi.

“Aivan kuin pakenisin lohikäärmettä! Olen sen mahassa, onneksi minulla oli jääpiikit, kiipesin sen kurkkua pitkin ylös. Minulla oli ketjua. Päätin valjastaa tämän lohikäärmeen.” (Matti, 10 vuotta. Beethoven: Sinfonia nro 6, Pastoraalisinfonia, osa 4.)

Heidegger on yksi hermeneuttisen tieteenperinteen kehittäjistä, esimerkiksi Gadamerin esikuva. Heideggerin mukaan fenomenologia on olemisen perusrakenteisiin ja mielekkyyteen yltävää kielellistä tulkintaa, olemisymmärrystä ja ymmärrettäväksi tekemistä (hermfineuein). Puhutaan Heideggerin hermeneuttisesta käänteestä. Kun aikaisempi hermeneutiikka perustui subjekti-objekti-suhteelle, jossa subjekti ikään kuin “tietäjänä” tulkitsi hermeneuttisesti edessään avautuvaa maailmaa, perustuu Heideggerin hermeneutiikka maailmassa olemiselle, jossa “*Dasein* ja maailma ovat ymmärtämisessä rajatut”. Kumpikaan ei ole subjekti tai objekti, vaan ne ovat yhtä, yhtäikaa, kuuluvat samaan ymmärrykseen. (Heidegger 2007/1926, 61–62. Ks. myös Backman 2010, 71; Kakkori 2001, 38; 2003,

91.) Heideggerin mukaan kysyminen sinällään on jo astumista hermeneuttiseen kehään, totuus paljastuu *täälläolon* spiraalimaaisessa liikkeessä kohti "aukeata". (Steiner 1997, 101.)

Heideggerille tulkinta merkitsee *ymmärryksen muutosta*. Maailman ymmärtäminen muuttuu tulkinnassa, mikä ei kuitenkaan tarkoita, että aiempi tulkinta olisi virheellinen. Tulkittamiseen sisältyvät Heideggerin mukaan kolme hermeneuttisen metodin käsitettä, ennalta hallussa oleva, parhaillaan näkyvässä oleva ennakkonäkymä ja joko lukkoon lyöty tai varauksellinen esikäsitys. Tulkittamisessa voidaan Heideggerin mukaan joko pakottaa tulkittava käsityksiin, joita se pyrkii vastustamaan, tai luoda käsittämisen tapa tulkittavasta itsestään. Maailma tulee jatkuvasti uudelleen tulkituksi. Heideggerin mukaan ei puhdasta, merkityksetöntä, tulkittamatonta tietoa ole olemassakaan. (Heidegger 2007/1926, 191–193; Heidegger 1995/1935, 22–23. Ks. myös Kakkori 2001, 36–37.)

Heideggerin mukaan tulkinta ei kuitenkaan ole ymmärtämisen edellytys, vaan tulee vasta sen jälkeen. "Tulkittaminen perustuu eksistentiaalisesti ymmärtämiseen, joka ei synny tulkittamisesta. Tulkittaminen ei hanki tietoa siitä, mitä on ymmärretty, vaan työstää edelleen ymmärtämisessä luonnostettuja mahdollisuuksia". (Heidegger 2007/1926, 191.) Heidegger pitääkin ymmärtämistä maailmassa olemisen perustapana; kaikki oleminen on aina jo ymmärtävää ja tapahtuu ymmärtämisen esirakenteiden varassa. Hermeneuttinen tulkinta muodostaa ymmärtämisen kanssa hermeneuttisen kehän, johon alkuperäisen tiedon mahdollisuus on kätkeytynyt. (Heidegger 2007/1926, 196–197; Kakkori 2001, 38.)

Hermeneuttinen kehä. Heidegger kuvaa taiteen ymmärtämisestä syntyvän seuraavanlaisen kehän: taideteoksen pitäisi kertoa meille taiteen olemus, se mitä taide on, toisaalta taiteen olemus kertoo meille, mikä yleensäkin on taideteos. Heideggerin taidetta pohtivan määrittely kehämäisyys herättää ennakkoluuloja loogisen, induktiivis-deduktiiviseen päättelyyn perustuvan tieteen piirissä. Kehä taiteen olemuksen ja yksittäisen teoksen välillä on kuitenkin Heideggerin mielestä hyvä ja hyödyllinen; jokainen askel suuntaan tai toiseen auttaa taiteen olemuksen ymmärtämisessä. (Heidegger 1995/1935, 14. Ks. myös Torvinen 2005, 88.) Kyseessä on hermeneuttinen, ymmärrystä avaava, paljastava ja vahvistava kehä.

Heideggeria mukaillen musiikkia kuuntelevat lapset ovat kuuntelutilanteessa vastaanottamassa musiikin totuutta. Musiikkiteos voi tuoda lapsille kuultavaksi jotain uutta, kätkeytyä, tiedostamatonta. Musiikkiteoksessa tapahtuva totuus ei ole yksiselitteistä eikä helposti ymmärrettävissä tai kuvailtavissa. Kuuntelutilanteessa lapsi on mukana Heideggerin kuvailmassa totuuden paljastumisen kehässä, jossa jokainen musiikin kohtaaminen auttaa lasta musiikin olemuksen ymmärtämisessä. Tämä ymmärrys tulee lapsen mukana seuraavaan kuuntelutilanteeseen ja auttaa häntä kuunneltavan teoksen ymmärtämisessä. Tämän ymmärrystä avaavan, kehämäisen prosessin ja liikkeen kohti "avoimuuden loistetta" voisi nähdä yhtenä musiikkikasvatuksen menetelmänä ja päämääränä. (vrt. Lines 2005, 68, 73.)

Musiikkia kuunteleva lapsi kohtaa musiikin esiymmärryksensä varassa ja ymmärtää sen heti ensi kuulemalla tavalla tai toisella. Kuunnelleessaan hän tekee ymmärryksensä varassa musiikista omaa tulkintaansa. Tulkinta muuttaa hänen alkuperäistä ymmärrystään, mutta ei tee edeltävää, esiymmärrettyä luonnosta sinänsä vääräksi, vaan täydentää, kehittää sitä.

Siinä on satumaista. Siinä on tavallaan pelottavaa. Siinä on myös onnellista. Se oli kai vähän vikkeliä. En minä tiitä!" (Maija, 9 vuotta. Debussy: Faunin iltapäivä.)

Myös tutkijana ymmärrän tutkittavan kokemuksen omien kokemusteni varassa. Niiden pohjalta rakennan tulkintaani, joka tekee ymmärryksestäni tietoa. Tässä tapahtumassa on tärkeää ymmärtää ennalta hallussa olevan oleellinen merkitys sekä virhelähteenä että välttämättömänä tulkintahorisonttina. Tulkintani epäonnistuu, jos pakotan tulkittavan aineiston taipumaan omiin käsityksiini. Parhaassa tapauksessa ensimmäisen ja toisen asteen kokemusten (lapsen kokijana ja minun tutkijana) ymmärrykset sulautuvat toisiinsa ymmär-

tävässä tulkinnassa ja paljastavat alkuperäisessä kokemuksessa avautuneen totuuden.

Arvoitus. “Oleva ei ole kokonaan kätkeyty, vaan suorastaan paljastettu, mutta samalla naamioitu: se näyttäytyy – mutta lumeen moduksessa”. (Heidegger 2007/1926, 274.) Käsitän tämän musiikin kuuntelutilanteessa siten, ettei musiikki kokonaisuudessaan ja kaikessa syvimmissä merkityksessään avaudu heti täydellisesti. Musiikki on arvoitus, jota kukin kuuntelija ratkaisee omalla tavallaan, oman ymmärryksensä ja omien arkipäivän kokemustensa varassa. Yhtä oikeaa ratkaisua ei ole, musiikkia ei koskaan ole täydellisesti avattu ja ymmärretty, se säilyttää salaperäisyytensä ja juuri siksi on niin kiehtovaa.

Musiikki oli hentoa ja sai ajatukset pehmenemään. Musiikki oli hidasta ja joillain kohdin kovia ääniä. Se oli fantastisen hienoa. (Kalle, 11 vuotta. Chopin: Nocturno, Op. 9, nro 2.)

Heidegger ehdottaa, ettei epätotuudelle pitäisi antaa lähtökohtaisesti negatiivista arvoa, sillä täälläoloon kuuluvat yhtäaikaisesti ja olennaisesti totuus ja epätotuus. “Siksi täälläolon on olemuksellisesti omaksuttava se, mikä on jo paljastunut, ja puolustettava sitä nimenomaan lumetta ja naamioitumista vastaan ja saatava aina uudelleen varmuus paljastuneisuudesta. Mikään uuden paljastuminen ei tapahdu koskaan täyden kätkeytymättömyyden perustalta, vaan alkaa lumeen moduksessa olevasta paljastuneisuudesta. Oleva näyttää ‘ikään kuin’... Se on siis jo tietyllä tavalla paljastunut ja silti yhä naamioitu.” (Heidegger 2007/1926, 275.)

Musiikkia kuuntelevan lapsen kokemuksessa musiikkiin asettunut totuus samanaikaisesti peittyä ja paljastuu. Lapsi ratkaisee arvoituksen omalla tavallaan. Tutkijan on pidettävä mielessä, että totuudella on Heideggerin kuvaama naamioitumispyrkimys. Tulkinnassani lasten kokemuksellinen totuus ei naamioitu mihinkään muuhun kuin ennako-odotuksiini tai liian varhain lukkoon lyötyihin päätelmiin, jotka esittävät naamioituneen totuuden, *lumeen*. Se näyttää totuudelta, muttei sitä ole. Juuri totuuden lumeen modus tekee fenomenologisen reduktion sulkeistamispyrkimyksineen välttämättömäksi.

Reduktio. Heidegger ei pidä mahdollisena Husserlin ihanteen mukaista puhdasta, ennako-oletuksetonta ilmiön kuvausta. (Backman 2010, 71.) Hän pitää kuitenkin tärkeänä *reduktiopyrkimystä*: eksistentiaalinen ihminen voi reduktiossa jossain määrin kyetä tarkkailemaan niitä totunnaisuuksia ja ilmiötä peittäviä tekijöitä, jotka ohjaavat hänen kokemustaan sekä pohtimaan sitä, miten asian voisi nähdä toisin. (Steiner 1997, 70–71, 73.)

Pyrkimys reduktioon on välttämättä keskeinen osa fenomenologista tutkimusprosessia. Torvisen (2008, 6) mukaan fenomenologi pyrkii reduktion ja sulkeistamisen keinoin “keskittymään välittömästi annettuun intuitiiviseen kokemukseen”. Torvinen painottaa, ettei fenomenologinen intuitiivisuus ole tunteenomaista aavistelua, vaan tässä hetkessä tapahtuvaa kokemuksellista läsnäoloa, joka ei nojautu teorian representoimaan tai mihinkään muuhunkaan kokemuksellisesti “poissaolevaan” tietoon.

Fenomenologisena tutkijana minun on tiedostettava ennakkokäsitykseni verhoiksi, joka pyrkii peittämään toisen kokijan kokemuskuvauksessa uudenlaisena avautuvan ilmiön. Koetan asettaa esiyymmärrykseni sulkeisiin, kysymysmerkin alle, koeteltavaksi. Olen toteuttanut sulkeistamista kirjoittamalla auki sekä arkista esiyymmärrystäni että omaksumaan teoreettista tietoa sekä pyrkinyt siirtämään niitä intuitiivisen eläytymisvaiheen ajaksi syrjään. Yritän eläytyä kunkin kokijan kokemukseen “asettumalla hänen nahkoihinsa” ja kuvaamalla kokemuksen sellaisena, kuin se tästä näkökulmasta näyttäytyy. Koetellun esiyymmärrykseni tuon tulkintahorisontiksi vasta tämän deskriptiivisen kuvauksen merkitysten analyysiin ja tulkintaan. Toimintatapani kiinnittää tutkimuksen Heideggerin hermeneuttis-eksistentiaaliseen fenomenologiaan ja erottaa sen tulkinnasta pidättyvästä deskriptiivisen fenomenologian tutkimusperinteestä.

Tutkimuksessani ohjaan myös oppilaita omien kokemustensa tietoiseen tarkasteluun pyytämällä heitä kirjoittamaan olotiloistaan ennen musiikin kuuntelua ja palaamaan ennakokuvaustensa tarkasteluun kuuntelukokemusten ja aineiston tuottamisen jälkeen. Myös yksittäisten musiikkikokemusten kuvaaminen erilaisin kuvausmenetelmin auttaa lapsia tarkastelemaan omia musiikkikokemuksiaan elävinä, moniulotteisina ja vähitellen kirkastuvina kokonaisuuksina.

Minusta tuntuu jännittyneeltä. Minä mietin, onko konsertti hyvä. Olen hyvällä mielellä. (Kaapo, 10 vuotta. Ennen konserttia.) *Minusta tuntui rennolta.* (Kaapo, 10 vuotta. Konsertin aikana.) *Minulla on nyt hyvä ja rauhallinen mieli.* (Kaapo, 10 vuotta. Konsertin jälkeen.)

Fenomenologisella reduktiopyrkimyksellä olisi koulukasvatukselle paljon annettavaa. On tärkeää ohjata oppilaita ymmärtämään kokemuksiaan kokonaisuuksina, näkemään ajattelunsa rajoja ja havaitsemaan mahdollisia ajattelun peittyymiä. Jakamalla yhteisesti musiikin kuuntelukokemuksia vaikkapa opetuskeskusteluissa voitaisiin lisätä oppilaiden ymmärrystä siitä, että saman kohdattavan musiikki-ilmiön voi kokea myös toisin. Oppilaita voisi rohkaista omien ennakoasenteidensa kyseenalaistamiseen, intuitiivisiin lähestymistapoihin ja entistä ennakkoluulottomampiin kohtaaisiin erilaisten musiikki-ilmiöiden kanssa.

Johtopäätöksiä

Heideggerin *käsitys totuuden tapahtumaluonteesta* tuntuu soveltuvan erityisen hyvin tutkimukseen, jossa musiikkiteos kohdataan aikaan, paikkaan ja tilanteeseen sijoittuneissa kuuntelutapahtumissa. Kohdejoukon lapset kuvailivat kokemuksiaan usein tapahtumina; joko 1) musiikillisina tapahtumina (kuten musiikin etenemistapana, rytminä ja tempona), 2) kokemuksellisina tapahtumina (kuten oman mielensä liikkeinä tai kehollisina muutoksina) tai 3) mielikuvina (kuten ajallisesti etenevinä kertomuksina, matkoina ja tapahtumasarjoina). Lapset kuvailivat aineistossa musiikin totuustapahtumaa siten, kuin se oli heille paljastunut ja siten kuin he sen olivat kokeneet ja ”luonnostaneet” oman itsensä kautta.

Heideggerin *käsitys totuuden ymmärtämisestä suhteessa maailmaan* soveltuu hyvin ajalliseen ja paikalliseen kontekstiin sitoutuneeseen tutkimukseen. Heidegger ei pidä ”maailmassa-olemisen” keskeisimpänä olemistapana tietyssä tilassa olemista, vaan maailmassa toimimista ja sen kanssa suhteessa olemista. (Heidegger 2007/1926, 65, 92–94; Haapala 2000, 133.) Tutkimukseni koululaiset olivat suhteessa kuunneltavaan musiikkiin yleensä koulun tiloissa ja tilanteissa. He kuvasivat kokemuskuvauksissaan paitsi suhdettaan kuunneltavaan musiikkiin, myös suhdettaan kouluun, ympäröivään maailmaan, omaan olemiseensa ja maailmasuhteeseensa. Koululaiset kokivat erityisen merkityksellisinä musiikin kuuntelutilanteen konserttitilalla, osallisina konserttitilanteeseen, elävässä kontaktissa muusikoihin sekä toisiinsa ja muihin salissa olijoihin. Myös kuuntelutilanne koulun hämärässä salissa ja liikkuminen musiikin mukana toi lasten kokemuskuvauksiin mukaan ympäröivän tilan, tilanteen sekä kokemuksellisen suhteen toisiin tilassa olijoihin.

Heideggerin *käsitys totuudesta kätkeytymättömyytenä* tuo musiikin kohtaamiseen haasteensa. Torvisen (2007, 35) mukaan Heideggerin tarkoittama totuus tulee esiin sikäli, kun ”kykenemme antamaan olevalle mahdollisuuden ilmetä omassa olemisessaan ennen käsitystemme ja tottumustemme muokkaavaa vaikutusta.” Musiikin totuuden kohtaamisessa olennaista on musiikille avautuminen. Kohdejoukkoni lapset kohtasivat, kokivat, ymmärsivät ja tulkitsivat musiikin totuuden, jos he olivat valmiita avautumaan sen edessä, valmiita antautumaan avoimeen suhteeseen musiikin kanssa. Tällainen antautuminen ei voi tapahtua ulkoapäin pakotettuna tai määrättyinä. Ainoastaan musiikin oma lumovoima, sen

“loiste”, voi saada aikaan todellisen kohtaamisen ja merkityksellisen kokemuksen. Ihan aina musiikkiteos ei kyennyt vakuuttamaan lasta, eikä lapsi kohdannut sen lumoa. Kohdejoukon kolmas-neljäluokkalaiset tavallisimmin antautuivat musiikille ja kokivat Heideggerin kuvaaman taiteen “lumon ja loisteen” tavalla taikka toisella.

Heideggerin totuuskäsitys musiikkikokemuksen tulkinnan kehyksenä näyttää totuuden musiikkiin asettuneena ja maailmaa paljastavana. Se antaa kokijan elämismaailmalle ja eksistentiaaliselle tulkintahorisontille keskeisen ja näkyvän merkityksen musiikin totuuden kohtaamisessa ja sen auttamisessa ulos kätkeytyneisyydestään. Heideggerin totuuskäsitys auttaa tutkijaa katsomaan subjekti-objekti -asetelman yli ja näkemään musiikin kuuntelukokemuksen ja siinä paljastuvan totuuden kuuntelijan, musiikin ja maailman vuoropuheluna, jossa “avoimuuden loisteella” on mahdollisuus näyttäytyä kaikessa kirkkaudessaan.

Metsän hiljaisuutta, mukavan hiljaista ja rauhallista ääntä, eikä mikään häiritse hiljaisuutta. (Kalle, 11 vuotta. Debussy: Faunin iltapäivä.) ■

Lähteet

- Backman, J.** 2010. Heidegger ja fenomenologian asia. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 60–78.
- Dreyfus, H.** 1993. Heidegger on the Connection between Nihilism, Art, Technology and Politics. Teoksessa C. Guignon (toim.) The Cambridge Companion to Heidegger. Cambridge: Cambridge University Press, 289–316.
- Dufrenne, M.** 2000. Intentionaalisuus ja estetiikka. Teoksessa A. Haapala & E. Lehtinen (toim.) Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta. Suom. M. Heikkilä. Helsinki: Yliopistopaino, 27–37.
- Elliott, D. J.** 1995. Music Matters. A New Philosophy of Music Education. Oxford: Oxford University Press.
- Haapala, A.** 2000. Maailmassa-oleminen ja taiteilijan eksistenssi: Askeleita eksistentiaaliseen estetiikkaan. Teoksessa A. Haapala & M. Lehtinen (toim.) Elämys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta estetiikasta. Helsinki: Yliopistopaino, 121–156.
- Heidegger, M.** 2007/1926. Oleminen ja aika. 3. painos. Suom. R. Kupiainen teoksesta Sein und Zeit. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Heidegger, M.** 2002/1959. Silleen jättäminen. 2. painos. Saksankielisestä alkuteoksesta Gelassenheit suom. R. Kupiainen. Tampere: Niin & näin -lehden filosofinen julkaisusarja.
- Heidegger, M.** 2000/1946. Kirje humanismista. Suom. M. Lehtinen. Teoksessa Tutkijaliitto (toim.) Kirje “humanismista” & Maailmankuvan aika. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Heidegger, M.** 1995/1935. Taideteoksen alkuperä. Suom. H. Sivenius. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Taide.
- Herrmann, F. W. von.** 1998. Fenomenologian käsite Husserlilla ja Heideggerilla. Teoksessa A. Haapala (toim.) Heidegger – ristiriitojen filosofi. Helsinki: Gaudeamus, 105–135.
- Husserl, E.** 1995/1907. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Suom. J. Himanka, J. Hämäläinen ja H. Sivenius. Helsinki: Loki-kirjat.
- Juden-Tupakka, S.** 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Erönen & V-M. Värri. (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 62–90.
- Kakkori, L.** 2009. Martin Heideggerin olemisen kysyminen. Tampere: Tampere University Press.
- Kakkori, L.** 2003. Totuuden ongelma. Totuus avautumisena ja paljastumisena Martin Heideggerin filosofiassa. Teoksessa L. Kakkori (toim.) Katseen tarkentaminen. Kirjoituksia Martin Heideggerin olemisesta ja ajasta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 90–113.

- Kakkori, L.** 2001. Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaa-
massa horisontissa. Jyväskylä: Studies in education,
psychology and social research 192.
- Kupiainen, R.** 1994. Heidegger ja totuus paljastumi-
sena. Niin & näin, filosofinen aikakauslehti 1, 2, 6–8.
- Lehtonen, K. & Juvonen, A.** 2009. Musiikkikasvatuk-
sen pitkä tie taidemusiikin ylivallasta moniarvoisuu-
teen. Musiikkikasvatus 12, 2, 58–74.
- Lines, D.** 2005. 'Working With' Music: A Heideggeri-
an perspective on music education. Educational Phi-
losophy and Theory 37, 1, 65–75.
- Luoto, M.** 2002. Heidegger ja taiteen arvoitus. Hel-
sinki: Tutkijaliitto.
- Luoto, M.** 2000. Taide ja totuus Heideggerin ajatte-
lussa. Teoksessa A. Haapala, M. Lehtinen (toim.) Elä-
mys, taide, totuus. Kirjoituksia fenomenologisesta
estetiikasta. Helsinki: Yliopistopaino, 93–120.
- Opetushallitus** 2004. Perusopetuksen opetussuun-
nitelman perusteet 2004. Luku 7.15. Musiikki.
- Perttula, J.** 2012. Mikä tekee kokemuksen tutkimuk-
sesta fenomenologista? – fenomenologisen ajattel-
uni kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivis-
to, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa
(toim.) Kokemuksen tutkimus III. Rovaniemi: Lapin
yliopistokustannus, 319–336.
- Perttula, J.** 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenome-
nologisen metodin uudelleen muotoilu. Kasvatus
5, 428–442.
- Perttula, J.** 1995. Kokemus psykologisena tutkimus-
kohteena. Tampere: Suomen fenomeno-loginen ins-
tituutti.
- Rée, J.** 1998. Heidegger. Historia ja totuus olemises-
sa ja ajassa. Suom. M. Salmela, O. Loukola & A.-M. La-
tikka. Helsinki: Otava.
- Riikonen, T.** 2008. Soittamisen kokemukset ja muu-
sikun ruumiillisuuden tutkiminen taidemusiikkikult-
tuureissa. Musiikki 38, 3–4, 64–83.
- Steiner, G.** 1997. Heidegger. Suom. Vaden, T. teokses-
ta Heidegger. Helsinki: Gaudeamus.
- Toikka, P.** 2000. Ontologia, käytäntö, etiikka. Niin &
näin, filosofinen aikakauslehti 7, 2, 5–11.
- Torvinen, J.** 2008. Fenomenologinen musiikintutki-
mus: lähtökohtia kriittiseen keskusteluun. Musiikki
38, 1, 3–17.
- Torvinen, J.** 2007. Musiikki ahdistuksen taitona. Fi-
losofinen tutkimus musiikin eksistentiaalis-ontolo-
gisesta merkityksestä. Helsinki: Suomen musiikkitie-
teellinen seura.
- Torvinen, J.** 2006. Fenomenologisen musiikintutki-
muksen filosofisesta ja historiallisesta taustasta.
Musiikki 36, 2, 3–28.
- Torvinen, J.** 2005. Matkalla Heideggerista musiikkiin.
Teoksessa J. Torvinen & A. Padilla (toim.) Musiikin fi-
losofia ja estetiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 83–105.
- Välimäki, S.** 2000. Avaus olemiseen ja aikaan. Tiede
& edistys 25, 3, 213–218.

Viitteet

[1] Fenomenologiseen tutkimusperinteeseen istuu passiivimuotoinen kirjoitustapa huonosti, se kuulostaa keinotekoiselta ja vieraannuttaa kirjoittajan aiheestaan ja tekstistään. Koska artikkelin pohjana on yhden kirjoittajan empiirinen, fenomenologinen väitöstutkimus, johon teksti nojautuu ja johon jatkuvasti viitataan, taipuu artikkelin teksti luontevimmin minä-muotoon huolimatta siitä, että artikkelilla on kaksi kirjoittajaa.

[2] Korrespondenssiteoriassa (alun perin Aristoteles) väitteen totuusarvo määräytyy väitteen sekä sen kohteena olevan objektin *yhdennäköisyydestä*. (Heidegger 2007/1926, 266.)

[3] Heideggerin ajattelussa alkoi 1930-luvulla tapahtua käännettä eksistentiaalisista kohti antihumanismia. Teoksessaan ”Kirje Humanismista” (2000/1946) Heidegger sanoutuu tietoisesti irti humanismista filosofiana, joka hänen mukaansa pyrkii määrittelemään ihmistä ikään kuin ulkoapäin. Vaikka Heideggerin käsitys taiteen totuudesta rakentuu ennemminkin hänen humanismin jälkeiselle ajattelulleen, pidän kasvatustieteellisessä kokemustutkimukseni ihmisenä olemisen eksistentiaalista luonnetta keskeisenä, vaikka jonkinlaista käsitteellistä problematiikkaa Heideggerin eri aikakausien ajattelutapojen yhdistelystä saattaa aiheutua.

[4] Husserl käyttää termiä *epochē* kuvaamaan reduktion keskeistä toimintaa, luonnollisen asenteen sisältämien väitteiden ja uskomusten sulkeistamista. Hän uskoo fenomenologisen reduktion mahdollisuuden tavoittava uskomuksista vapaa absoluuttinen *annettu*, puhdas ilmiö. Heideggerille sulkeistaminen on mahdollista vain osittain, sillä ihminen on suhteiden kokonaisuudessa määrittyvä maailmallinen olento, joka toimii aina jo jossain olemisympäryksessä. (Torvinen 2006, 10; Husserl 1995/1907, 62–63; Heidegger 2007/1926, 25.)

[5] *Dasein* on hankalasti kääntyvä termi, joka sisältää ihmisen oman olemisympäryksen (*Sein*) ihmisen maailmassaolon tavan (*Da*), sekä ihmisen tavan kysyä ja tarkastella maailmaa ja omaa olemistaan siinä. Haapalan mukaan suomennosten suurin kompastuskivi on niiden staattisuus. (Haapala 2000, 151. Ks. myös Luoto 2002, 72–73; Kakkori 2009, 49–51; Torvinen 2006, 10; 2005, 86, Välimäki 2000, 213.)

Abstract

This article explores the applicability of Heidegger’s conception of truth to the interpretation of children’s experiences with listening to Art music (also classical music) as the basis for empirical research. The conception of truth in Heidegger’s thinking differs from traditional correspondence-theoretical and Cartesian subject-object bound conceptions of truth and knowledge, which are poorly suited to qualitative research; especially when the focus is on exploring experiential knowledge (Kakkori 2009, 69, 78).

This article focuses on Heidegger’s vision of the essence and nature of truth, how it appears in works of Art, and how it is exposed through experiences. As an application, this article mirrors children’s Art music (classical music) listening experiences to Heidegger’s ideas; how does knowledge and truth appear in the research of children’s experiences, and how can it be reached, understood, interpreted and revealed?

As a conclusion, we suggest that Heidegger’s conception of truth lends itself nicely to a philosophical basis for empirical research of artistic experiences. ■

Musiikin opiskelun siirtovaikutuksia – katsaus empiirisiin tutkimuksiin

Musiikkikasvatuksen psykologisessa tutkimushaarassa on ollut suuri tarve löytää tieteellisesti todennettavia, päteviä väitteitä musiikinopiskelun ulkomusiikillisistä hyödyistä aina siitä lähtien, kun mediassa julkaistiin tieto Mozartin musiikin kuuntelun vaikutuksesta älykkyydosamäärän (ÄO) kohoamiseen (perustui tutkimukseen Rauscher, Shaw & Ky 1993). Tätä ennen oli vaikuttavuustutkimuksella pyritty osoittamaan vain, “ettei lapsille koidu ylimääräistä haittaa, vaikka poistuisivatkin säännöllisesti luokkaopetuksesta käydäkseen soittotunnilla” (Butzlaff 2000, 174). Niin kutsutun “Mozart-efektin” vaikutus täsmentyi myöhemmissä tutkimuksissa lyhytaikaiseksi suoritus-tason nousuksi avaruudellista päättelykykyä mittaavissa tehtävissä, jota minkä tahansa iloi-sen – ei pelkästään Mozartin – musiikin kuuntelu helpotti kohottamalla mielialaa (Thompson, Schellenberg & Husain 2001). Tuon tutkimusbuumin seurauksena musiikin vaikutusten tutkijat löysivät kuitenkin paljon uuttakin tietoa. Musiikin vaikutuksista on kirjoitettu monta englanninkielistä yhteenvetoa (mm. Staines 1999; Winner & Hetland 2000; Journal of Aesthetic Education-lehden erikoisnumero 3–4/2000; Schellenberg 2003; Hallam 2010; Schellenberg & Winner 2011, Music Perception -lehden erikoisnumero 29/2011). Tällä artikkelilla on tarkoitus korjata suomenkielisen katsauksen puutetta, päivittää alati uudistuvia tutkimustuloksia sekä saattaa alalla testattuja väittämiä suoma-laisten musiikkikasvattajien tietoon.

Siirtovaikutus tarkoittaa aiemmin opitun asian vaikutusta uuden asian oppimiseen (Perkins & Salomon 1992). Musiikin opiskelun siirtovaikutuksilla tarkoitetaan musiikin opiskelun tai pitkäaikaisen harrastamisen ulkomusiikillisiä vaikutuksia. Kaikki musiikki-psykologian alalla tehty tutkimus ei suinkaan keskity siirtovaikutukseen, jonka toteen näyttäminen on kasvatustieteilijöillekin vaikeaa (Barnett & Ceci 2002), vaan puhutaan esimerkiksi musiikinopiskelun hyödyistä. Siirtovaikutus-termin käyttö on perusteltua kuitenkin siitä syystä, että se liittyy oppimiseen ja koulumaailmaan, jota tällä katsauksella on tarkoitus valottaa. Lisäksi siirtovaikutusta on tavattu tutkia kokeellisesti, mikä on tyypillinen asetelma myös tässä katsauksessa referoiduille tutkimuksille.

Katsauksessani “musiikin opiskelu” pitää sisällään vuodesta toiseen jatkuvan musiikin aktiivisen harrastamisen, muttei enää ammatillisesti toimivien muusikoiden toimintaa, eikä myöskään musiikin kuuntelua. Musiikin pelkällä kuuntelullakin on vaikutuksia, joita esimerkiksi nuoret, kulutusteollisuus ja terveysala tehokkaasti hyödyntävät (ks. Saarikallio & Erkkilä 2007; North ym. 1999; Särkämö ym. 2010; Mitchell ym. 2006). Oletettavasti pitkäaikainen harrastaminen, johon on liittynyt muun muassa soittimen hallinnan opiskelua, nuotinlukua, musiikillisen tulkinnan toteuttamista ja ulkomuistista esittämistä, tuottaa kuitenkin laajempia ja pysyvämpiä muutoksia kuin pelkkä musiikin kuuntelu (Schellenberg 2006a). Mukaan olen valinnut myös joitain musiikkikykyjä mittaavia tutkimuksia, joihin musiikkipsykologiassa usein viitataan, sillä ne vastaavat kysymykseen ovatko vaikutukset musiikin harjoittamisen synnyttämiä vai pohjautuvatko ne yksilöiden luontai-siin ominaisuuksiin. Pysin tekemään lukijalle kuitenkin selväksi, milloin tutkimus ei musiikkikasvatuksen kannalta ole relevantti.

Mitä syytä on olettaa, että musiikinopiskelulla olisi siirtovaikutuksia tai ulkomusiikillisiä vaikutuksia? Musiikinopiskelun vaikutuksia voidaan selittää kahdellakin erilaisella teorialla: neurologisella selitysmallilla tai siirtovaikutus-teorialla (Hetland 2000, 180; Schellenberg 2003). Neurologinen selitys tarkoittaa sitä, että musiikin käsittely aivoissa tapah-

tuu samoilla tai lähekkäisillä alueilla toisen tutkittavan tehtävän kanssa, jolloin tuon aivoalueen harjaannuttaminen musisoimalla helpottaa toisessa tehtävässä selviytymistä. Musiikinopiskelu lisäksi mm. paksuntaa aivopuoliskoja yhdistävää aivokurkiaista (Schlaug et al. 1995) ja sitä kautta edesauttaa aivopuoliskojen välisiä yhteyksiä, millä voi olla suurempi vaikutus erityyppisistä tehtävistä selviämiseen kuin yhden aivoalueen harjaannuttamisella. Siirtovaikutusteoria on kasvatusieteellinen selitys tälle neurobiologiselle mallille. Sen mukaan musiikin opiskelu edellyttää monen eri lahjakkuuden alle luettavia taitoja, joiden kehittäminen hyödyttää muunlaisissakin tehtävissä selviämistä.

Musiikinopiskelun pitkäaikaista siirtovaikutusta on harvoin tutkittu tiukassa kokeellisessa asetelmassa, koska kokeiden järjestäminen on verrattain työlästä. Koeasetelmassa (mm. Costa-Giomi 1999; Schellenberg 2004; Zulauf 1993; Rickard ym. 2012, 2013) testiryhmät – musiikki- ja ei-musiikkiryhmä – muodostetaan satunnaisesti. Tällä estetään mittausvirhe, joka syntyy siitä, että musiikkiharrastuksen aloittavat lapset tulevat yleensä keskimääräistä koulutetummista tai varakkaammista perheistä. Kalliin ja työlään kokeen sijaan musiikinopiskelun vaikutuksia onkin tutkittu useammin mittaamalla korrelaatioita nk. näennäiskontrolloiduissa kokeissa. Tällöin vertaillaan jälkikäteen ryhmiä, joista yhdestä on harrastettu musiikkia ja toisessa jotain muuta – tai ei mitään (mm. Schellenberg 2006b). Musiikin vaikutuksia on tutkittu myös laskemalla korrelaatioita suurista aineistoista. Korrelaatiotutkimuksilla ei kuitenkaan voida vahvistaa syy-yhteyksiä (eli sitä, että musiikinopiskelu *aibeuttaisi* positiivisia oppimistuloksia), koska vaikuttavuus voi toimia toiseenkin suuntaan: ehkä musiikkiharrastuksen pariin hankkiutuneilla ja sen parissa viihtyvillä lapsilla on ominaisuuksia, jotka edistävät koetehtävistä suoriutumista. Onneksi tilastollisilla menetelmillä voidaan taustamuuttujiakin vakioida – silloin kun ne ovat tiedossa – ja saada täten vertailukelpoisia tuloksia.

On julkaistu myös tutkimuksia, joissa selvitetään musiikillisten kykyjen (käytännössä musikaalisuustesteillä mitattavan korvan erottelukyvyn) yhteyttä erilaisissa kognitiivisissa tehtävissä suoriutumiseen (Anvari ym. 2002; Slevc & Miyake 2006). Niiden perusteella ei tule kuitenkaan tehdä johtopäätöksiä musiikinopiskelun hyödyllisyydestä, sillä testeissä suoriutuminen ei edellytä oppitunteja tai harrastamista, eikä korrelaatioiden perusteella voitaisi edes sanoa, onko jompikumpi seurausta toisesta. Musiikki ja musiikinopiskelu on tutkimuksen kannalta valitettavasti myös valtavan kirjavaa ja monipuolista: on soittoa ja laulua, ryhmässä ja yksin tapahtuvaa toimintaa, on nuotista ja korvakuulolta omaksuttavaa musiikkia, vieläpä säveltämistä ja aktiivista kuunteluharrastusta. Jos tutkitaan jonkin tietyn musiikin opiskelun tai harrastamisen tavan vaikutuksia, ei tuloksia voida yleistää koskemaan jotain toista musiikin opiskelun tai harrastamisen tapaa.

Esittelen seuraavaksi tutkimuksia, joissa musiikin opiskelun siirtovaikutuksia on testattu opettajille ja vanhemmille tutuissa kouluaineissa tai konkreettisesti osaamisessa: matemaattisissa ja kielellisissä tehtävissä, sosiaalisissa taidoissa sekä muistikyvyyssä.

1. Matemaattinen osaaminen ja yleinen älykkyys

Voidaanko musiikinopiskelulla parantaa älykkyyttä tai matemaattista osaamista?

Hyvä laskupää ja musikaalisuus liitetään arkikeskustelussa helposti toisiinsa (Thompson 2009); niiden uskotaan kehittävän toinen toistaan ja periytyvän samoille henkilöille. Musiikin ja matematiikan oppimisen yhteyden selvittäminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista. Matemaattinen – kuten musiikillinenkin – osaaminen sisältää useita osa-alueita, kuten laskuoppi, geometria tai todennäköisyyslaskut, joista kunkin yhteyden selvittäminen musiikilliseen osaamiseen vaatisi oman tutkimuksensa (Trainor & Corrigall 2010). Esimerkiksi kanadalaiskouluissa oppilaat saavat yhden matematiikan numeron sijaan arvosanan viidestä matematiikan eri osa-alueesta: Numeroiden tuntemus, Mittaus, Geometria, Algebra ja Todennäköisyys (mm. Schellenberg 2006b). Tuloksia musiikillisen opiskelun yh-

teydestä matemaattisiin taitoihin on saatu lähinnä avaruudellista hahmottamista edellyttä-
vissä päättelytehtävissä (mm. Costa-Giomi 1999; Graziano ym. 1999).

Kathryn Vaughn (2000) teki meta-analyysin 25 tutkimuksesta, jossa musiikin ja mate-
matiikan osaamisen välistä yhteyttä oli selvitetty. Kahdeksassa tutkimuksessa korrelaatio
osoitti omaehtoisen musiikkiharrastuksen ja koulun matematiikassa pärjäämisen osuvan
samoille henkilöille. Viisi kokeellista tutkimusta (osa näennäis-kontrolloituja) mittasi sitä,
parantaako 4–24 kk:n mittainen soitin tai laulun opiskelu osaamista matematiikan
kokeissa, mukana muun muassa alla esiteltävät Costa-Giomin (1999) ja Grazianon (ym.
1999) tutkimukset. Kokeelliset tutkimukset osoittivat, että musiikin harrastaminen näyt-
täisi synnyttävän edun avaruudellista hahmottamista mittaavissa testeissä.¹

Grazianon, Petersonin ja Shawin (1999) koasetelmassa annettiin esikouluikäisille 6
kk:n ajan kosketinsoitintunteja sekä käytettiin murtolukuja esittelevää tietokonepeliä. Ver-
rokkiryhmän kanssa toteutettiin vain tietokonepeliosuus. Musiikkiryhmä pärjasi avaruu-
dellisissa hahmotustehtävissä verrokkiryhmää paremmin. Varsinaisissa laskutehtävissä tu-
lokset eivät olleet yhtä selkeitä. (Graziano ym. 1999.) Costa-Giomi (1999) järjesti Kana-
dassa 3-vuotisen kokeen, jossa 4.-luokkalaisten (testin alussa 9-vuotiaita, lopussa 12-vuoti-
aita) jaettiin satunnaisesti kahteen ryhmään: viikoittaisille pianotunneille osallistuvien ryh-
mään ja kontrolliryhmään. Ryhmien välisiä eroja mitattiin muun muassa kognitiivisissa
kyvyissä. Yleisissä kognitiivisissa kyvyissä havaittiin ryhmien välillä ero ainoastaan toisen
vuoden jälkeen. Kun asiaa tarkasteltiin lähemmin, huomattiin, että ryhmien välillä ei ollut
eroa verbaalisia eikä matemaattisia kykyjä mittaavissa tehtävissä, ainoastaan spatiaalisia
kykyjä mittaavissa tehtävissä. Spatiaalisilla kyvyillä mitattuna ryhmien välillä oli ero jo en-
simmäisen vuoden jälkeen. Koska verrokkiryhmä sai musiikkiryhmän hankkiman kogni-
tiivisen edun kiinni kolmantena vuonna, tutkijat selittivät musiikin synnyttämän kogniti-
ivisen edun liittyvän uuteen harrastukseen, jossa edistyminen ensimmäisenä vuonna on
nopeaa, palkitsevaa ja motivoivaa. Toisena vuonna erot tasaantuvat tällaisessa kokeessa,
jossa soitotunneille on valikoitu satunnainen joukko, eikä sinne ole päädytty omasta kiin-
nostuksesta musiikkiin. Innokkaimmat harjoittelijat hyötyivät pianonsoitosta vielä kol-
mantenenkin vuonna. Tutkija varoittaakin musiikkikasvattajia asettamasta epärealistisia
odotuksia musiikinopetuksen kognitiivisille hyödyille. (Costa-Giomi 1999.)

Myös yleisen älykkyyden yhteyttä musiikilliseen koulutukseen on tutkittu – olihan
Mozartin musiikin kuuntelun älykkyydosamäärää kohottava vaikutus tämän tutkimusalan
varsinainen lähtölaukaus. Schellenberg (2004) tutki musiikkituntien vaikutusta muun
muassa älykkyyden kehittymiseen yhden lukuvuoden kestäneessä koasetelmassa, jossa
144 kuusivuotiaasta oli satunnaisesti jaettu neljään eri ryhmään: pianonsoittoa, kuorolaulua
ja draamaa harrastaviin sekä kontrolliryhmään, jolle ei annettu mitään erityisopetusta.
Vuoden aikana lasten ÄO-tulos kohosi 5,7 pistettä. Musiikkiryhmäläisillä nousu oli huo-
mattavasti suurempaa (keskimäärin 7,0) kuin verrokkiryhmällä (4,3 pistettä). Matemaatti-
sissa ja kielellisissä tehtävissä ryhmien välille ei syntynyt vastaavaa eroa. Koska kyseessä oli
aito testi, tutkija saattoi todeta musiikinopetuksen aiheuttaneen suuremman ÄO-tason
nousun (Schellenberg 2004). Muissa, musiikinopiskelun pidempiaikaisia vaikutuksia sel-
vittäneissä tutkimuksissa Schellenberg on osoittanut, että se, kuinka pitkään 6–11-vuoti-
aat lapset ovat käyneet soitotunneilla, korreloi älykkyyksmittausten kanssa (Schellenberg
2006b), ja että ero säilyi vielä yliopisto-opiskelijoillakin (Schellenberg 2011), vaikka soit-
toharrastus on saattanut päättyä ja siitä on aikaa. Southgate ja Roscigno (2009) käyttivät
aineistonaan tuhansia lapsia ja nuoria kartoittaneita amerikkalaistestejä, joissa etninen
tausta ja perheen asema voitiin ottaa myös huomioon. Heidän tutkimuksissaan musiikin-
opiskelu korreloi vahvasti lasten ja nuorten koulusaavutuksiin matematiikassa ja lukutai-
dossa (Southgate & Roscigno 2009). Heidän kohdallaan tulokset voivat selittyä musiikista
kiinnostuneiden lasten ja nuorten persoonallisuuseroillakin (ks. mm. Schellenberg 2013).

Vaikka musiikinopiskelu näyttäisi lisäävän mittareilla mitattavaa älykkyyttä, on vaikea

uskoa, että väestömme älykkäin osa toimisi musiikkialalla – vaikka mairittelevaa se olisi-kin. Älykkyysosamäärällä mitattu etu ei näyttäisikään toimivan enää aikuisilla. Helmbold (ym. 2005) tutki aikuisten älykkyysosamääriä ja huomasi, että korkeat älykkyysosamääräpisteet olivat jakaantuneet monen ammattikunnan kesken, eivätkä muusikot nousseet näissä tilastoissa mitenkään erityisesti esille.

On myös mahdollista testata, onko musikaalisuudella yhteyttä matemaattiseen lahjakkuuteen. Haimson (ym. 2011) teetti musikaalisuustestin ammattimatemaatikoille, joiden verrokkiryhmänä toimivat kirjallisuustieteilijät. Musikaalisuustestillä mitattuna matemaatikot eivät osoittautuneet ainakaan kirjallisuustieteilijöitä musikaalisemmiksi. Saattaa tosin olla, että kirjallisuustieteilijöiden tarkka kielikorva oli parhaimmillaan juuri tällaisissa kuulonvaraisissa hahmotustehtävissä, mistä lisää seuraavassa alaluvussa.

Vaikka hypoteesi ei toimi enää aikuisilla, lapsille ja nuorille musiikin opiskelusta näyttäisi jostain syystä koituvan älykkyydellä mitattavaa hyötyä. Schellenbergin (2006b) teollisen skeptisen tulkinnan mukaan musiikinopiskelun ja älykkyyden yhteys toisiinsa voi selittyä monella tekijällä. Ensiksikin lapset, joilla on korkea $\dot{A}O$, menevät todennäköisemmin soittotunnille ja viihtyvät siellä paremmin kuin ne, joilla on matala $\dot{A}O$. Täten lapsen vanhempien älykkyysosamäärä (siis perimä) saattaisi selittää lapsen pärjäämistä älykkyystestissä varmemmin kuin soittotunnilla käynti. Toisaalta koulunkäynti parantaa kenen tahansa tuloksia $\dot{A}O$ -testeissä (Ceci & Williams 1997). Musiikkiharrastus voi luoda ”rikkaan ympäristön”, joka muokkaa aivoja, mistä on hyötyä muissakin kognitiivisissa toiminnoissa (Schellenberg 2003, 443). Soittotunneilla käynti on koulumaisempaa kuin moni muu harrastus ja tulee siten valmentaneeksi muusikonalkuja $\dot{A}O$:ää mittaavia testejä varten paremmin kuin vaikkapa ”draamatunnit, jotka ovat lähempänä lasten kuvittelu- ja pukuleikkejä” (Schellenberg 2006b, 465). Uusimmassa selityksessään Schellenberg (2013) panee kaiken persoonallisuuserojen syyksi. Soittotunneilla käyvät lapset ovat hänen tutkimustensa mukaan muita tunnollisempia sekä avoimempia uusille kokemuksille. Pelkästään soittotunneilla käyminen ei siis välttämättä takaakaan parempia matematiikan numeroita tai älykkyysosamäärän kasvua.

2. Lukutaito ja vieraan kielen oppiminen

Toinen kiinnostava kysymys on, voisiko musiikin opiskelu parantaa lapsen kielellistä osaamista? Musiikki ja kieli jakavat keskenään useita samanlaisia piirteitä, kuten äänen ja kirjoitusasun välisen yhteyden, lineaarisen etenemisen ajassa sekä merkitysten välittämisen (aiheesta yksityiskohtaisemmin mm. Patel 2008). Näiden yhteisten piirteiden ja kognitiivisten prosessien vuoksi siirtovaikutusten etsiminen kielen ja musiikin opiskelun väliltä ei ole täysin perusteetonta.

Aloitetaan kysymyksen ratkominen varhaisen lukutaidon kehittymisestä. Sujuva lukutaito ja siitä kehittyvä lukemisen ymmärtäminen ennustavat koulumenestystä monessa myöhemminä vuosina opeteltavassa oppiaineessa (Cunningham & Stanovich 1997; Panula 2013). Suomessa lukutaidon odotetaan kehittyvän lapsille viimeistään koulun ensimmäisellä luokalla, mutta sitä edeltävät varhaistaidot, puheen ymmärrys ja puhetaito, kehittyvät jo ennen kouluikää. Ensin lapsi oppii yhdistämään asian tai kuvan kuulemaansa sanaan. Seuraavaksi lapsi oppii nimeämään kirjaimia. Asioiden ja kirjainten nimeäminen etenevät kirjainyhdistelmien koodaukseen sanoiksi (Torppa 2007).

Miten musiikin opiskelulla voitaisiin edistää lukemisen oppimista? Lukutaito ei ole ainoastaan visuaalisesti opittava taito, vaan kuulolla on tekemistä sen kanssa enemmän kuin luullaankaan. Hyvät lukijat kuulevat äänneet mielessään, kun he näkevät niitä vastaavan kirjaimen (Kujala ym. 2001; Hämäläinen & Leppänen 2011). Koska lukutaito on monipolvinen, vaihteittain etenevä taito, on sen eri osa-alueiden kehittymistä tutkittava erikseen. Gromko (2005) testasi kolmea lukutaitoa ennustavaa osa-aluetta: kirjaimen nimeämistä

kuvasta, sanojen jakamista ään-teisiinsä ääneen lausutusta sanasta sekä yksittäisten sanojen lukemista. Testiryhminä oli kaksi päiväkotiryhmää, joista toinen sai 4 kk:n ajan viikoittain musiikinopetusta puolen tunnin ajan, toinen ei. Neljä yliopisto-opiskelijaa opetti koeryhmälle viikoittain kansanlauluja ja niihin sopivia kehorytmejä tai liikkeitä sekä rytmisoitinten soittamista. Lapsia opetettiin myös yhdistämään kuulemansa rytmi tai melodia graafiseen esitykseen musiikista. Musiikintunteja saaneilla ainoastaan sanojen pilkkominen ään-teiksi oli kontrolliryhmää merkittävästi parempaa, mikä vahvisti hypoteesia kahden läheisen, kuulonvaraisen tehtävän liittymisestä toisiinsa. Muissa testikysymyksissä, joissa edellytettiin visuaalisen ärsykkeen tunnistamista, erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

Toisessa amerikkalaistutkimuksessa (Piro & Ortiz 2009) verrattiin oppilaita kahdessa koulussa, joista toisen opetusohjelmaan kuului musiikki, toisen ei. Koekoulussa oppilaille oli jo kahden vuoden ajan opetettu musiikkia ja annettu muun muassa pianotunteja. Kolmannen lukuvuoden alussa (oppilaat 6–7-vuotiaita) koeryhmä ei poikennut verrokkikoulun oppilaita, mutta lukuvuoden lopussa musiikinopetusta saaneet oppilaat saivat vertailuryhmää parempia tuloksia sanaston laajuutta ja sanajärjestyksen ymmärtämistä mittavissa testeissä. Tutkijat selittivät sanastotehtävän tulosten johtuneen musiikkituntien ääniin liittyvästä toiminnasta, mikä lisäsi koeryhmän kuulon herkkyyttä. Musiikintunneilla äänet myös yhdistettiin kirjoitettuihin symboleihin (mm. nuotteihin), sekä opetettiin uutta, musiikkiin liittyvää sanastoa. Sanajärjestys-tehtävässä kuulonvaraisesti välitetyn ohjeen soveltaminen visuaaliseen tunnistukseen oli myös musiikkiryhmälle tuttua, koska he olivat tottuneet yhdistämään pianon koskettimia ja nuottikuvaa soivaan ääneen. Ratkaisevaa oli tukijoiden mukaan myös oppilaiden ikäkausi ja koulutuksen kesto – oppilaat eivät olleet liian vanhoja, mutta olivat ehtineet nauttia musiikillisesta koulutuksesta jo riittävän pitkään (Piro & Ortiz 2009).

Butzlaff (2000) teki meta-analyysin tutkimuksista, joissa tutkittiin vaikuttiko musiikin opiskelu standardoidulla testillä mitattuun lukutaitoon. Hän löysi kuusi kokeellista tutkimusta, joissa lapset oli jaettu sattumanvaraisesti musiikki- ja ei-musiikkiryhmiin ja joissa lukutaito oli testattu etukäteen ennen musiikille ”altistamista”. Lisäksi hän löysi 25 korrelaatiotutkimusta, jossa ei ollut edellä mainittuja vaatimuksia ryhmistä eikä etukäiteistuksesta. Korrelaatiotutkimusten perusteella musiikin ja lukutaidon välillä näytti olevan vahva suhde, mutta tutkimusten perusteella ei voitu sanoa mikä yhteyden loi (ks. myös Anvari ym. 2002; Forgeard ym. 2008). Kuuden kokeellisen tutkimuksen valossa lukutaito ei ollut seurausta musiikillisesta ärsykkeestä (Butzlaff 2000).

Musiikinopiskelun yhteyttä on lukutaidon lisäksi etsitty myös vieraiden kielten opiskelusta. Äänen piirteiden erottelukyvyllä on varsin suuri merkitys vieraiden kielten opiskelussa, sillä kullekin kielelle tyypillinen intonaatio syntyy tietynlaisesta puherytmistä ja äänenkorkeuksista. Vastasyntyneillä vauvoilla on syntyessään kyky omaksua miltei minkäläinen äännejärjestelmä tahansa. Valmius tähän kuitenkin häviää iän myötä (Hannon & Trehub 2005). Slevc ja Miyake (2006) tutkivat toisen kielen omaksumista ja musiikin hahmottamista Amerikkaan muuttaneilla japanilaisilla naisilla. Tutkimuksessa ei testattu musiikinopetuksen vaikutusta, vaan koehenkilöillä teetettiin musiikin hahmotustesti. Tutkimuksella todistettiin, että musiikillisilla kyvyillä ja kyvyllä omaksua vieraita kieliä on yhteys, mikä näkyi sekä englannin kielen äänneiden tunnistuksessa että tuottamisessa. Tutkijat kommentoivat, että musiikillisten äännten analysointitaidosta voisi olla hyötyä erityisesti vierasta kieltä opiskeleville aikuisille heidän pyrkiessään saamaan selkoa uusista äännerakenteista, koska aikuisilla kyky omaksua vieraita kieliä on heikentynyt (emt. 679).

Myös Suomessa on tutkittu vieraan kielen (s.o. englannin) ääntämyksen ja musiikillisen hahmottamisen suhdetta (Milovanov ym. 2008). 10–12-vuotiaita koululaisia testattiin musikaalisuustestillä, englannin ääntämyksellä sekä neurologisilla mittauksilla. Musikaalisuustestissä pärjäisivät parhaiten ne, jotka pärjäisivät myös ääntämyksessä, eikä joukko suinkaan jakautunut soittotunneilla käynnin tai sen suhteen, oliko oppilas musiikkiluokal-

la vai tavallisella luokalla. Lisäksi erot näkyivät samanlaisina myös neurologisissa testeissä. (Milovanov ym. 2008.) Kielen ja musiikin välillä näyttää siis olevan luonnollinen yhteys, korvan erottelukyky, mikä näkyy siinä, että samat henkilöt pärjäävät sekä kielellisissä että musiikillisissa tehtävissä. Todisteita siitä, että harjoittelu jommassakummassa parantaisi osaamista toisessa, ei kuitenkaan ole, vaan kyvyt saattavat olla sisäsyntyisiä. Tätä testataksaan Milovanov (ym. 2007) teetti kuuntelutestin, jossa tutkittiin aivopuoliskojen muokkautumista. Koehenkilöistä suurin osa oli yliopisto-opiskelijoita, jotka joko opiskelivat englantia, lauloivat aktiivisesti kuorossa tai eivät tehneet kumpaakaan. Testi teetettiin myös koululaisilla, jotka oli jaettu kahteen ryhmään musikaalisuustestin perusteella (ei siis musiikillisen harrastuneisuuden perusteella). Koska puhe prosessoidaan valtaosin vasemmassa aivolohkossa, se havaitaan paremmin oikealla korvalla (toimii oikeakätisillä). Musiikki puolestaan käyttää molempia aivopuoliskoja, mutta dominoi oikeata aivopuoliskoa, johon ääniärsyke tulee vasemmasta korvasta. Koehenkilöiden piti erottaa oikean ja vaseman korvan kuulokkeeseen tulleista eri tavuista vuorollaan jompikumpi. Musikaalisuustestin perusteella musikaaliseksi määritellyt lapset ja englannin opiskelijat saivat samanlaisia tuloksia kuin kuorolaulua harrastavat opiskelijat. Kuitenkin ainoastaan kuorolaulua harrastavat opiskelijat olivat muita parempia siinä testiosiossa, jossa pakotettiin lausumaan vasempaan korvaan toistettu tavu. Milovanovin (ym. 2007) mukaan tämä osoittaa sen, että musiikillisella harjoittelullakin (eikä pelkästään synnynnäisillä kyvyillä) on vaikutusta aivopuoliskojen muokkautumiseen, mikä voi heijastua muuhunkin kognitiiviseen suoriutumiseen.

3. Sosiaalisuus ja identiteetti

Peruskoulun tuntikehyskeskustelussa 2010–2011 musiikin oppituntien lisäystä uhkasi pahiten esitys uuden oppiaineen, draaman, lisäämisestä tuntikehykseen (mm. Eerola 2011). Sittenmin uusista oppiaineista on luovuttu, ja draamaa on esitetty peruskoulun tuntija-koon valinnaisena oppiaineena (OKM 2012). Entäpä jos musiikin työtavat toisivat kouluun sitä kaivattua sosiaalisuutta ja yhteisöllisyyttä, joiden vuoksi draamaa sinne alunperin haluttiin?

Lukuisissa laadullista menetelmää käyttäneissä tutkimuksissa musiikki on todettu sosiaaliseksi harrastukseksi ja musiikin on katsottu luovan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Niinpä esimerkiksi amerikkalaisten koululaisten kirjoituskilpailuun kirjoittamissa vastauksissa musiikkia kuvattiin koulun ”sosiaaliseksi liimaksi” – hyväksi syyksi toimia yhdessä jopa sellaisten kanssa, joiden kanssa muuten ei tulisi oltua (Campbell ym. 2007). Tuija Elina Lindström (2011) haastatteli väitöskirjaansa varten yläkoulun musiikin oppilaita. Sosiaalisuus nousi haastatteluissa esille yhtenä neljästä teemasta. Oppilaat pitivät musiikin-tunneilla tärkeänä yhdessä musisoimista ja sen luomaa yhteisöllisyyttä. Ihmisten voimakkaita musiikkikokemuksia tutkinut Alf Gabrielsson (2008) puolestaan kirjoittaa muun muassa konserttitapahtumista, joissa käyneet ihmiset – vailla yhteisesti jaettuuta elämäkokemuksia – raportoivat kuuntelukokemuksen synnyttämistä yhteenkuuluvuuden tunteista itselleen täysin vieraiden ihmisten kanssa (emt. 471–472).

Empiirisessä kokeessaan Kirschner ja Tomasello (2010) havaitsivat, kuinka 4-vuotiaat käyttäytyivät kilpailuhenkisessä leikkisä toisiaan kohtaan sosiaalisemmin, mikäli leikkiä oli edeltänyt musiikillinen tuokio, jossa oli ollut mahdollista synkronisoitua kanssakilpailijoiden kanssa laulamalla ja liikkumalla. Muissa tutkimuksissa musiikki on yhdistetty ryhmähengen luomiseen (Wiltermuth & Heath 2009) tai yksilöiden välisen yhteenkuuluvuuden lisääntymiseen (Hove & Risen 2009).

Musiikinopiskelua koskevassa empiirisessä tutkimuksessa sosiaalisuudesta ei ole kuitenkaan löytynyt yksiselitteistä näyttöä (Schellenberg 2004, 2006b, 2011; Rickard ym. 2012, 2013). Schellenbergin älykkyyssosamäärää mittaavan tutkimuksen (2004) sivukysymys liit-

tyi sosiaalisen käyttäytymisen kehittymiseen kuusivuotiailla. Sosiaalista käyttäytymistä mitattiin vanhempien täyttämällä kyselyllä (PRS BASC, Reynolds & Kamphaus 1992), jolla etsittiin erikseen sopeutuvaa ja sopeutumaton käytöstä. Sopeutumattomalle käytökselle oli kuusi mittaria: ylivilkkaus, aggressiivisuus, ahdistuneisuus, masentuneisuus, epätyyppillisyytensä ja keskittymisongelmat. Kolme kysymyskokonaisuutta mittasi hyvää käytöstä: sopeutuvaisuutta, sosiaalisia taitoja ja johtajuutta. Sopeutumaton käytöstä ei tutkimuksessa juurikaan havaittu, mutta draamaharrastuksen havaittiin lisäävän sopeutuvaisuutta (Schellenberg 2004), mitä ei muissa ryhmissä (piano, laulu, ei ylimääräistä virikettä) havaittu. Toisessakaan tutkimuksessa, jossa Schellenberg (2006b) selvitti musiikinopiskelun pidempiaikaisia vaikutuksia, ei 6–11-vuotiaiden lasten soittotunneilla käynnin määrä korreloinut edellä mainittujen sosiaalista käyttäytymistä mittaavien mittareiden kanssa – älykkyysmittareiden kanssa kyllä. Kolmannessa tutkimuksessaan Schellenberg (2011) tutki, onko älykkyuden lisäksi tunneälyä mahdollista yhdistää yliopisto-opiskelijoiden musiikin harrastamisen määrään, muttei löytänyt yhteyttä.

Rickard testasi työryhmiensä kanssa lisätyn musiikinopetuksen vaikutuksia kouluympäristössä (Rickard ym. 2012, 2013). Yhdessä kokeessa, jossa 11-vuotiaille oli koulussa tarjolla satunnaisesti joko uusi musiikki- tai draamakurssi tai ei mitään kurssia, musiikin vaikutus muihin kouluaineisiin oli ristiriitainen: Musiikkiryhmäläisten matemaattiset taidot paraniivat, mutta lukutaito heikkeni suhteessa verrokkeihin. Sosiaalisia vaikutuksia ei tutkimuksessa havaittu (Rickard 2012, 2. koe). Kun verrokitkin saivat erityishuomiota (Rickard 2012, 1. koe) – joko draama- tai kuvataidetunteja, ei 10-13-vuotiaiden koululaisten opetusohjelmaan lisättyjen, puolen vuoden mittaisten taidekursseiden siirtovaikutuksilla ollut eroja. Pidemmässä, kaksivuotisessa kokeilussa oli ylimääräisellä koulun musiikinopetuksella vaikutusta oppilaiden itsetuntoon (Rickard 2013). 1.-luokkalaiset (alussa 5–6-vuotiaita) opettelivat viikoittain puoli tuntia Kodaly-menetelmää 3.-luokkalaisten (alussa 8-vuotiaita) opiskellessa soittamaan jousisoittimia. Kontrollikouluissakin oli ”tavallista” musiikinopetusta, ja yhdessä niistä aloitettiin jonglööraus-koulu. Ylimääräinen musiikki ja jonglööraus nostivat lasten itsetuntoa erityisesti ensimmäisenä vuonna, mutta kontrolliluokat saivat etumatkan kiinni toisena vuonna. Sosiaalisten taitojen mittarilla (SSRS; Gresham & Elliot 1990) mitattuna ryhmillä ei ollut merkittäviä eroja. (Rickard ym. 2013.)

Ristiriitaisten tulosten vuoksi tämä tutkimusala ei varmasti ole vielä viimeistä sanaansa sanonut. Musiikin sosiaalisesti kasvattava vaikutus ei ehkä tule ilmi Schellenbergin ja Rickardin käyttämällä diagnostisilla mittareilla. Ehkä yksilötunneilla käyminen ei tuota sellaisia sosiaalisia kokemuksia, joita kuorossa laulaminen tai yhteisissä soittaminen tuottaisi. Muiden taideaineiden – kuvataide ja draama – käyttäminen vertailuasetelmana voi myös lieventää eroja. Tuore tutkimus (Rabinowitch ym. 2013) mittasi, oliko vuoden ajan jatkuneella, viikoittaisella musiikin tunnilla, jolla harjoiteltiin ryhmän vuorovaikutusta, vaikutusta alakoululaisten empatiakykyyn. Verrokkiryhmä harrasti samaan aikaan leikkiä ilman musiikkia. Tulokset tukivat käsitystä siitä, että musiikillisella vuorovaikutuksella voidaan vahvistaa myönteisiä sosiaalisia tunteita, kuten empatiaa. Käyttämällä kouluviihtyvyyttämittaria (Linnakylä 1996) suomalaisten musiikkiluokkalaisten ja samassa koulussa opiskelevien rinnakkaisluokkalaisten vertailemiseen Eerola & Eerola (2013) saivat ryhmille eroja yleisessä kouluviihtyvyydessä, identiteetin kehittämisessä ja menestysmahdollisuuksissa. Koulussa viihtyminen on tälle kohdeikäryhmälle keskeinen asenne, johon sosiaalinen ympäristö vaikuttaa, ja jonka ylläpitämistä opetuksessa kannattaisi tukea. Tutkijat kehittivät lisäksi uuden, luokkahenkeä mittaavan muuttujan, joka toi vielä selkeämmin esille, että musiikkiluokan oppilaista muodostuu ajan myötä kiinteä ryhmä (emt). Samansuuntainen tulos oli myös sveitsiläisessä kokeilussa, jossa kolmen vuoden ajan 51 tavalliselle luokalle ympäri Sveitsiä annettiin 5 tuntia musiikinopetusta viikossa 1–2 viikkotunnin sijaan. Lisätyn musiikinopetuksen luokilla parempi yhteishenki johti kaikkien oppilaiden hyväksymiseen joukkoon (Spychiger ym. 1995).

Yksi merkittävä musiikin sosiaalinen aspekti liittyy identiteettiin. Nuoriso käyttää paljon aikaansa musiikkikuunteluun etsiäkseen omaa persoonallisuuttaan heijastavaa musiikkia, jolla voisivat vahvistaa omaa identiteettiään (Tarrant ym. 2000). Identiteettiään tukemaan nuoret kaipaavat ympärilleen samanhenkisiä ihmisiä. Musiikkimakuun liittyvässä ryhmäytymisessä on kuitenkin se vaara, että erilaisesta musiikista pitäviä ihmisiä aletaan karttaa. Mitä monipuolisempaa musiikkikasvatusta lapsille annetaan ja mitä vaihtelevampia musiikkityylejä heille jo pienenä esitellään, sitä suvaitsevampia heistä tulee erilaisiin ryhmiin kuuluvia ihmisiä kohtaan (Tarrant ym. 2001). Musiikkikasvatuksen vaikutusta lieventää ihonväriin liittyviä asenteita on tutkittu mm. 7–10-vuotiailla portugalilaislapsilla (Sousa ym. 2005), joille esiteltiin 4 kk:n aikana Cap Verden musiikkia. Verrattuna tavalliseen luokkaan, stereotyyppinen ajattelu väheni erityisesti 9–10-vuotiailla. Lapset pitivät cap verdeläisistä lauluista ja suhtautuivat sen vuoksi positiivisesti näitä lauluja esittäviin ihmisiin (Sousa ym. 2005; myös Bakagiannis & Tarrant 2006).

Mitä tekemistä musiikkimieltyyksillä on musiikinopiskelun kanssa – varsinkin, jos itse musiikkimaku pohjautuu osin synnynnäiseen temperamenttiin (ks. Rentfrow & McDonald 2010)? Hargreavesin ja Northin (2010) mukaan kriittiset kaudet tutustua uusiin musiikinlajeihin, nk. avokorvaisuuden ajat, ovat ennen 10 vuoden ikää sekä uudelleen varhaisaikuisuudessa 17–25-vuotiaana. Musiikkimaku on siten muuttumattomin 10–17-vuotiaana, ja mahdollisesti uudelleen ikääntyessä. Suvaitsevaisuutta voisi siis lisätä tarjoamalla lapsille oikeassa iässä monipuolista ja laajaa musiikkikasvatusta.

4. Muisti ja keskittymiskyky

Voiko musiikkia opiskelemalla parantaa muistiaan tai keskittymiskykyään? Musiikin opiskeluun kuuluu usein alusta lähtien paljon muistamista, ja ulkoa soittaminen on yksi maallikon silmissä näyttävimmistä tempuista, mitä muusikot tekevät. Tuoreen yhteenvedon mukaan (Kalakoski 2010) musiikillisesti harjaantuneet henkilöt muistavat paitsi laulun-sanoja myös pelkkää tekstiä paremmin kuin musiikillisesti harjaantumattomat. Hon tutki-musryhmä (2003) testasi hongkongilaisen poikakoulun 6–15-vuotiaiden oppilaiden verbaalista ja visuaalista muistia. Puolet oppilaista sai musiikin opetusta, puolet ei. Tulosten mukaan musiikin opiskelijoilla oli paremmat tulokset verbaalisen muistin testissä, mutta visuaalisen muistin testissä eroja ryhmien välillä ei esiintynyt. Toisessa tutkimuksessa huomattiin, että tämä lapsena saatu kyky säilyi aikuisiälle saakka, vaikka musiikin harrastamisesta oli aikaa (Chan ym. 1998; ammattimusiikoilla Helmbold ym. 2005). Ehkä ratkaisevaa muistitaitojen kehittämisessä on se, että musiikkia opiskeltaessa asioita painetaan mieleen kuulon, näön ja motoriikan avulla. Tällaisten muistamiskeinojen omaksuminen voi siirtyä muuhunkin ulko-opettelun.

Muistin lisäksi toinen tärkeä taito oppimiselle on keskittymiskyky. Keskittymiskyvyllä ja taidolla suunnata huomiotaan meluisassakin ympäristössä on monia hyötyjä arjessa ja koulussa. Meluisassa ympäristössä harjoitelleet musiikinopiskelijat ovat oppineet erottamaan olennaisen informaation hälystä (mm. Strait & Kraus 2011). Ryhmäsoitossa tulee keskittyä omaan soittoon, vaikka vieressä soitetaan eri stemmaa. Myös suullisesti välitettävien ohjeiden muistaminen kehittyy kuuntelutaitojen myötä. Tuoreessa toimintakykyä kartoittaneessa korrelaatiotutkimuksessa (Degé ym. 2011) päädyttiin siihen, että soitto-tunneilla käynti oli parantanut muun muassa 9–12-vuotiaiden valikoivaa tarkkaavaisuutta ja itsehillintää, mistä puolestaan oli etua älykkyytsteesteissä suoriutumisessa.

Keskittymiskyvyn paranemista on raportoitu myös laadullisessa tutkimusaineistossa. Aiemmin esitelty sveitsiläinen lisätyn musiikinopetuksen kokeilu, josta Zulauf (1993) raportoi ranskankielisten koulujen tuloksia, paransi 12–15-vuotiaiden oppilaiden muistia ja keskittymiskykyä. Sveitsiläiskoulujen luokat on jaettu kolmeen tasoryhmään, A, B ja C, ja parannusta tapahtui erityisesti heikoimmassa ryhmässä. C-luokan oppilaista 69,2 % il-

moitti keskittymisensä parantuneen (Zulauf 1993, 118). Edellä esitetty tulos on yhteineväinen australialaisen musiikkiterapiakokeilun kanssa (McIntyre 2007), jossa seitsemää, käytöshäiriöillä ja emotionaalisilla häiriöillä oirehtivaa, 12–16-vuotiasta poikaa opetettiin viikottain 2,5 vuoden ajan erityisessä musiikkiryhmässä. Pojat saivat itseluottamusta musiikillisesta improvisaatiosta ja ADHD-oireista kärsineetkin pystyivät keskittymään riffien soittoon ja laatimaan itselleen jatkokoulutus suunnitelman (McIntyre 2007). Nämä tulokset olisi mielenkiintoista saada replikoitua vielä kvantitatiivisella aineistolla. Toisaalta tällaisenaan tulokset tukevat käsitystä siitä, että musiikkia kannattaa opettaa kaikille, ei ainoastaan niille, joiden perheillä on mahdollisuus tarjota lapsille ylimääräinen harrastus.

Pohdintaa

Edellä on selvitetty musiikinopiskelun siirtovaikutusta matematiikan ja kielten oppimiseen, sosiaalisiin taitoihin ja identiteettiin sekä muistiin ja keskittymiskykyyn. Musiikinopiskelun siirtovaikutus yleisen älykkyyden suhteen on vakuuttavaa, mutta näkyy matematiikan osa-alueista vain lähinnä päättelytehtävissä. Gardnerin (1993) monilahjakkuusteoriassa avaruudellinen hahmottaminen – taito, josta on hyötyä esimerkiksi Rubikin kuution ratkaisemisessa tai arkkitehdin työssä – on itsenäinen lahjakkuuden laji, eikä sen edes lasketa kuuluvan matemaattis-loogisen lahjakkuuden alle. Lukutaidon kehittymisen ja vieraiden kielen oppimisen suhteen musiikin vaikutusta ei ole todistettu, mutta kuulonvaraisina toimintoina musiikki ja kieli jakavat yhteisiä piirteitä. Hyvän kieli- tai sävelkorvan omaavat henkilöt pärjäävät korvan erottelukykä mittaavissa tehtävissä koskivatpa ne siten puhetta tai musiikkia. Musiikin opiskelun sosiaalisia vaikutuksia näyttää olevan vaikea näyttää toteen. Musiikki on nuorille tärkeä väline sosiaalisuuden kokemisessa ja identiteetin luomisessa, mutta musiikillisen koulutuksen merkitystä tähän kysymykseen on vaikea arvioida. Omatoiminen musisointi ja nuorten musiikkimaku voivat olla hyvinkin ristiriidassa koulun tai musiikkiopiston tarjoamien musiikkityylien kanssa. Oppimistaitojen suhteen musiikilla näyttää olevan jonkin verran vaikutusta muistiin ja keskittymiskykyyn harjaantumiseen.

Musiikinopiskelun siirtovaikutuksia on tutkittu muidenkin asioiden suhteen kuin mitkä tähän katsaukseen ovat sopineet. Ylläesitetystä aiheesta ovat eri tutkijat saaneet myös keskenään ristiriitaisia tuloksia, mikä johtuu siitä, ettei alalla ole yksimielisyyttä käytetystä terminologiasta ja tutkimusmenetelmistä (aiheesta mm. Jaschke ym. 2013). Mikä esimerkiksi olisi riittävän pitkä musiikillisen opetuskokeilun pituus? Tiukan kokeellisen asetelman lisäksi myös pidemmän aikavälin tarkastelut tuottavat luotettavaa tietoa, kun taustamuuttujia otetaan riittävästi huomioon. Jatkossa olisi kiinnostavaa keskittyä soitonopetuksen sijaan luokkaopetuksen vaikutukseen, koska soittotunnit ovat yhteiskunnan tuesta huolimatta monen lapsiperheen ulottumattomissa. Toisaalta ekologista validiteettia (aito ympäristö, olemassa oleva opetus) tavoiteltaessa muuttujien kontrolloiminen käy ongelmallisemmaksi, eikä syy–seuraus-yhteyksien löytyminen ole enää selvää. Koulun valikoimattoman oppilaskokouksen testaaminen kuitenkin paljastaisi, saadaanko musiikinopiskelun vaikutuksia näkyviin satunnaisestikin valitussa populaatiossa, ei vain musiikkiin vahvimmin mukaan temputuvilla ihmisillä. Musiikkiharrastuksen aloittavat ihmiset ovat jo lähtökohdiltaan mm. motivaatioiltaan erilaisia, minkä lisäksi kotiolot, vanhempien huolenpito ja kannustaminen tukevat harrastuksessa jatkamista. Musiikkiopintoja edistävät lisäksi samat persoonallisuudempiirteet kuin koulunkäyntiäkin: tunnollisuus ja avoimuus (Schellenberg 2013).

Vaikka musiikin opiskelulla on havaittu olevan yhteys kognitiivisten toimintojen kehittymiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin, ei musiikki tällä perusteella muutu yhtään sen paremmaksi harrastukseksi kuin ennenkään. Musiikkiharrastuksen valitseminen puhtaasti sen tuottamien siirtovaikutusten perusteella ei kuulosta mielekkäältä. Musiikkia opiskeleva tulee huomaamattaan harjoittaneeksi muistiaan, koordinaatiotaan, sorminäppäryyttään

ja lukunopeuttaan. Kuitenkin mikäli koululaisella on vaikeuksia lukemisessa, kirjoittamisessa tai matemaattisessa hahmottamisessa, harjoitus juuri näiden asioiden parissa tuottaa todennäköisesti nopeampia tuloksia kuin se, että vaivaa nähtäisiin sen lisäksi vielä aikaa vievään soiton opiskeluunkin. Nuoret ja vanhat hakeutuvat musiikin pariin, ja vanhemmat tarjoavat lapselleen musiikkiharrastusta, koska se on hauskaa. Käytetyt mittarit eivät ole vielä tavoittaneet musiikkiharrastuksen herättämää iloa, tyytyväisyyttä, hyvinvointia, joka on intuitiivisesti tuttua kaikille musiikkiharrastuksesta innostuneille. Soittaja voi kokea musiikin tekemisen iloa, ja onnistuminen palkitaan välittömästi. Kokemukset ovat yksilöllisiä ja persoonallisuuserot voivat vielä lisätä tulosten kirjoa. Kuinka mitata tuota onnellisuuden määrää tieteellisin mittarein ja kuinka laskea sille yhteiskunnallinen arvo esimerkiksi kouluviihtyvyyden tai elämänlaadun muodossa, on jatkossa tutkimuksellinen haaste. ■

Lähteet

- Anvari, S. Trainor, L. J., Woodside, J. & Levy, B. A.** 2002. Relations among skills, phonological processing and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology* 83, 111–130.
- Bakagiannis, S. & Tarrant, M.** 2006. Can music bring people together? Effects of shared musical preference on intergroup bias in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology* 47, 2, 129–136.
- Barnett, S. M. & Ceci, S. J.** 2002. When and Where Do We Apply What We Learn? A Taxonomy for Far Transfer. *Psychological Bulletin* 128, 4, 612–637.
- Butzlaff, R.** 2000. Can Music Be Used to Teach Reading? *Journal of Aesthetic Education*, 34, 3–4, 167–178.
- Campbell, P. S., Connell, C. & Beegle, A.** 2007. Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of research in music education* 55, 3, 220–236.
- Ceci, S. J. & Williams, W. M.** 1997. Schooling, intelligence and income. *American Psychologist* 52, 1051–1058.
- Chan, A. S., Ho, Y. & Cheung, M.** 1998. Music training improves verbal memory. *Nature* 396, 128.
- Costa-Giomi, E.** 1999. The Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Cognitive Development. *Journal of Research in Music Education* 47, 3, 198–212.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E.** 1997. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology* 33, 6, 934–945.
- Degé, F., Kubicek, C. & Schwarzer, G.** 2011. Music Lessons and Intelligence: A Relation Mediated by Executive Functions. *Music Perception* 29, 2, 195–201.
- Eerola, P.-S.** 2011. Musiikki valtakunnallisessa peruskoulun opetussuunnitelmatyössä. *Musiikkikasvatus* 14, 1, 105–109.
- Eerola, P.-S. & Eerola, T.** 2013. Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research* 16, 1, 88–104.
- Forgeard, M., Winner, E., Norton, A. & Schlaug, G.** 2008. Practicing a musical instrument in childhood is associated with enhanced verbal ability and non-verbal reasoning. *PLoS One* 3, 10, e3566.
- Gabrielsson, A.** 2008. Starka musikupplevelser. Musik är mycket mera än bara musik. *Kungliga Musikaliska Akademiens skriftserie nr 113*. Riga: Gidlunds Förlag.
- Gardner, H.** 1993. *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Graziano, A., Peterson, M. & Shaw, G.** 1999. Enhanced Learning of Proportional Math through Music Training and Spatial-Temporal Training. *Neurological Research* 21, 2, 139–152.

- Gresham, F. M. & Elliott, S. N.** 1990. Social skills rating system manual. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Gromko, J. E.** 2005. The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers. *Journal of Research in Music Education* 53, 3, 199–209.
- Haimson, J., Swain, D. & Winner, E.** 2011. Do Mathematicians Have Above Average Musical Skill? *Music Perception* 29, 2, 203–213.
- Hallam, S.** 2010. The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education* 28, 3, 269–289.
- Hannon, E. & Trehub, S.** 2005. Tuning in to musical rhythms: Infants learn more readily than adults. *PNAS* (August 30, 2005) 102, 35, 12639–12643.
- Hargreaves, D. & North, A.** 2010. Experimental aesthetics and liking for music. Teoksessa Juslin, P. & Sloboda, J. (toim.). *Handbook of Music and Emotion. Theory, Research, Applications.* Oxford University Press, 515–546.
- Helmbold, R. & Altenmüller, E.** 2005. Differences in Primary Mental Abilities Between Musicians and Nonmusicians. *Journal of Individual Differences* 26, 2, 74–85.
- Hetland, L.** 2000. Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education* 34, 179–238.
- Ho, Y.-C., Cheung, M.-C. & Chan, A. S.** 2003. Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology* 17, 439–450.
- Hove, M. J. & Risen, J. L.** 2009. It's all in the timing: Interpersonal synchrony increases affiliation. *Social Cognition* 27, 6, 949–960.
- Hämäläinen, J. & Leppänen, P.** 2011. Kuulotiedon perusprosessoinnin ongelmat lukivaikeudessa. *Psykologia* 2–3, 124–126.
- Jaschke, A. C., Eggermont, L. H. P., Honing, H. & Scherder, E. J. A.** 2013. Music education and its effects on intellectual abilities in children: a systematic review. *Rev. Neurosci* DOI 10.1515.
- Kalakoski, V.** 2010. Musiikki muistissa. Teoksessa J. Louhivuori & S. Saarikallio (toim.) *Musiikkipsykologia.* Jyväskylä: Atena, 137–151.
- Kirschner, S. & Tomasello, M.** 2010. Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior* 31, 5, 354–364.
- Kujala, T., Karma, K., Ceponiemi, R., Belitz, S., Turkila, P., Tervaniemi, M. & Näätänen, R.** 2001. Plastic neural changes and reading improvement caused by audiovisual training in reading-impaired children. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 98, 18, 10509–10514.
- Lindström, T. E.** 2011. Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta. Väitöskirja. Jyväskylän yliopiston musiikin laitos.
- Linnakylä, P.** 1996. Quality of school life in the Finnish comprehensive school: A comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research* 40, 1, 69–85.
- McIntyre, J.** 2007. Creating order out of chaos: Music therapy with adolescent boys diagnosed with a Behaviour Disorder and/or Emotional Disorder. *Music Therapy Today* (Online 1st April) VIII, 1, 56–79.
- Milovanov, R., Tervaniemi, M., Takio, F. & Hämäläinen, H.** 2007. Modification of dichotic listening (DL) performance by musico-linguistic abilities and age. *Brain Research* 1156, 168–173.
- Milovanov, R., Huotilainen, M., Välimäki, V., Esquef, P. A. A. & Tervaniemi, M.** 2008. Musical aptitude and second language pronunciation skills in school-aged children: Neural and behavioral evidence. *Brain Research* 1194, 81–89.
- Mitchell, L. A., MacDonald, R. A. R. & Brodie, E. E.** 2006. A comparison of the effects of preferred music, arithmetic and humour on cold pressor pain. *European Journal of Pain* 10, 4, 343.

- North, A., Hargreaves, D. & McKendrick, J.** 1999. The influence of in-store music on wine selections. *Journal of Applied Psychology* 84, 2, 271–276.
- OKM** 2012. Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6.
- Panula, A.-M.** 2013. Lukemisasikeudet ja osa-aikainen erityisopetus: Seurantatutkimus esikoulusta yhdeksännen luokan loppuun. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Patel, A.** 2008. *Music, Language, and the Brain*. New York: Oxford University Press.
- Perkins, D.N. & Salomon, G.** 1992. Transfer of Learning. *International Encyclopedia of Education*, Second Edition. Oxford, England: Pergamon Press. <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/traency.htm> (Luettu 12.9.2013)
- Piro, J. M. & Ortiz, C.** 2009. The effect of piano lessons on the vocabulary and verbal sequencing skills of primary grade students. *Psychology of Music* 37, 3, 325–347.
- Rabinowitch, T.-C., Cross, I. & Burnard, P.** 2013. Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology of Music* 41, 4, 484–498.
- Rauscher, F., Shaw, G. & Ky, K.** 1993. Music and Spatial Task Performance. *Nature*, 365, 611.
- Rentfrow, P. & McDonald, J.** 2010. Preference, personality, and emotion. Teoksessa P. Juslin & J. Sloboda (toim.) *Handbook of Music and Emotion. Theory, research, applications*. New York: Oxford University Press, 669–695.
- Reynolds, C.R. & Kamphaus, R.W.** 1992. *Parent Rating Scale of the Behavioral Assessment System for Children*. Circle Pines, MN: American Guidance.
- Rickard, N. S., Bambrick, C. J. & Gill, A.** 2012. Absence of widespread psychosocial and cognitive effects of school-based music instruction in 10–13-year-old students. *International Journal of Music Education* 30, 1, 57–78.
- Rickard, N. S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A. & Bambrick, C.** 2013. Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education* 31, 3, 292–309.
- Saarikallio, S. & Erkkilä, J.** 2007. The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music* 35, 1, 88–109.
- Schellenberg, E. G.** 2003. Does exposure to music have beneficial side effects? Teoksessa R. Peretz & R. J. Zatorre (toim.) *The cognitive neuroscience of music*. New York: Nova Science Press, 430–448.
- Schellenberg, E. G.** 2004. Music lessons enhance IQ. *Psychological Science* 15, 8, 511–514.
- Schellenberg, E. G.** 2006a. Exposure to music: The truth about the consequences. Teoksessa G. McPherson (toim.) *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development*. New York: Oxford University Press, 111–134.
- Schellenberg, E. G.** 2006b. Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology* 98, 2, 457–468.
- Schellenberg, G. E.** 2011. Music lessons, emotional intelligence, and IQ. *Music Perception* 29, 2, 185–194.
- Schellenberg, G. E.** 2013. Esitelmä AAAS:ssa 17.2.2013. Uutisoimat Daily Telegraph 18.2.2013.
- Schellenberg, G. & Winner, E.** 2011. Music Perception -lehden erikoisnumero 29/2011.
- Schlaug, G., Jäncke, L., Huang, Y., Staiger, J. F. & Steinmetz, H.** 1995. Increased corpus callosum size in musicians. *Neuropsychologia* 33, 8, 1047–1055.
- Slevc, L. R. & Miyake, A.** 2006. Individual differences in second language proficiency: Does musical ability matter? *Psychological Science* 17, 675–681.
- Sousa, M. D. R., F. Neto & Mullet E.** 2005. Can Music Change Ethnic Attitudes Among Children? *Psychology of Music* 33, 3, 304–316.

- Southgate, D. E. & Roscigno, V. J.** 2009. The Impact of Music on Childhood and Adolescent Achievement. *Social Science Quarterly* 90, 1, 4–21.
- Spychiger, M., Patry, J., Lauper, G., Zimmerman, E. & Weber, E.** 1995. Does more music teaching lead to a better social climate. Teoksessa R. Olechowski & G. Svik (toim.) *Experimental research in teaching and learning*. Bern: Peter Lang, 322–336.
- Staines, R.** 1999. Transfer revisited: re-evaluating the non-musical potential of learning and listening to music. An overview of selected literature. *British Journal of Music Education* 16, 123–138.
- Strait, D. & Kraus, N.** 2011. Playing music for a smarter ear: Cognitive, Perceptual and Neurobiological Evidence. *Music Perception* 29, 2, 133–146.
- Särkämö, T., Pihko, E., Laitinen, S., Forsblom, A., Soinila, S., Mikkonen, M., Autti, T., Silvennoinen, H., Erkkilä, J., Laine, M., Peretz, I., Hietanen, M. & Tervaniemi, M.** 2010. Music and speech listening enhance the recovery of early sensory processing after stroke. *Journal of Cognitive Neuroscience* 22, 12, 2716–2727.
- Tarrant, M., North, A. C. & Hargreaves, D. J.** 2000. English and American adolescents' reasons for listening to music. *Psychology of Music* 28, 166–173.
- Tarrant, M., North, A. C. & Hargreaves, D. J.** 2001. Social Categorization, Self-esteem, and the Estimated Musical Preferences of Male Adolescents. *Journal of Social Psychology* 141, 5, 565–581.
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., Husain, G.** 2001. Arousal, mood, and the Mozart effect. *Psychological Science* 12, 248–251.
- Thompson, W. F.** 2009. *Music, Thought and Feeling*. Oxford: Oxford University Press.
- Torppa, M.** 2007. Pathways to reading acquisition: Effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 324.
- Trainor, L. J. & Corrigan, K. A.** 2010. Music Acquisition and Effects of Musical Experience. Teoksessa M. R. Jones, R. Fay & A. N. Popper (toim.) *Music Perception*. Springer Handbook of Auditory Research 36, 89–127.
- Vaughn, K.** 2000. Music and Mathematics: Modest Support for the Oft-Claimed Relationship. *Journal of Aesthetic Education* 34, 3/4, 149–166.
- Wiltermuth, S. & Heath, C.** 2009. Synchrony and Cooperation. *Psychological Science* 20, 1, 1–5.
- Winner, E. & Hetland, L.** 2000. *Journal of Aesthetic Education-lehden erikoisnumero 3–4/2000*. The Arts in Education: Evaluating the Evidence for a Causal Link. *Journal of Aesthetic Education* 34, 3/4, 3–10.
- Zulauf, M.** 1993. Three-year Experiment in Extended Music Teaching in Switzerland: The Different Effects Observed in a Group of French-Speaking Pupils. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 119 (Winter 1993/1994), 111–121.

Viitteet

[1] Loput 12 tutkimusta käsittelevät sitä, onko taustamusiiikilla vaikutusta tai haittavaikutusta matematiikan kokeen suorittamisessa. Lopputulos oli negatiivinen ja tutkija suositteli täten hiljaisuutta kokeiden ajaksi (Vaughn 2000).

Abstract

The transfer effects of music education: A review of empirical evidence

The impact of music education on nonmusical abilities has been assumed for many years, but empirical evidence from systematically conducted studies is scarce and scattered. This is the first review in Finnish of empirical studies examining the transfer effects of music education. The studies included in this review concern the transfer effects of music to common school subjects and cognitive abilities: mathematics, language, social skills and memory. The participants of the included studies were children who either studied music at school or had music as their out-of-school hobby. Studies concerning the impact of music listening or professional musicians were omitted.

True experiments are rare in comparison to correlational studies of the transfer effects. For this reason the results of the studies cannot be summarized as clearly and favourably as the popular press and media have suggested. Advocates of music education have been keen to disseminate the results of empirical studies but only when the studies have been able to prove the positive impact of music education. Due to the weak, and both positive and negative results of the studies on the effect of music education, systematic methods should be further developed. For example, joy, the essence of making music together, has not yet been measured in studies of the transfer effect. ■

Katsaukset | Reports

The art and science of collaboration

Collaboration is everywhere, we are all at it. Increasingly it seems to be a normal professional demand, whether across disciplines or with our audiences. As musicians we have a lot of experience collaborating with other musicians, in chamber music, orchestras and so on. We may be less used to interdisciplinary work.

Why then do we need to pay attention to processes of collaboration and our understanding of them? Why not just get on and collaborate? Does it not disturb our focus? Beyond satisfying current trends and making the most of funding opportunities, what do we hope to achieve, what do we want to learn? What motivates us? What are the bigger stories for us to explore here?

There is a simple imperative and lots to discover. Collaboration underpins the sustainable development of higher music education, and indeed of arts practices more widely. As musicians and artists collaboration will increasingly become an integral part of giving voice to and deepening who we are and what we have to offer, and to strengthening our possibilities for engaging in society and having influence. This is not an issue just about financial sustainability, but is fundamentally concerned with the nature and reach of our work in the twenty first century, with the potential of sharing, renewing and rearticulating the core values of our practices and their transformational power. The imperative suggests that it is only through collaboration that we will ensure that music and the performing arts are not marginalized as decoration or mere entertainment, but that they play an essential part in sustaining our humanity and in creating sustainable cultures.

I want to underpin this position with three observations about current trends that are integral to higher music education.

1. **Traditional polarities between performer and audiences are being questioned, and new paradigms of interaction with “audiences” more proactively involved in co-creating an event are being explored.** There is a growing interest in how as artists we can collaborate in different ways with our audiences, both in live and digital spheres. In many contexts, it is becoming clear that the traditional model of being on a stage and delivering what we have to offer, with something of a one-way flow from “us” to “them”, is not fulfilling people’s needs and desires sufficiently. There is a growing thirst for more interactive or participatory experiences, or for us to open the doors and make performances with rather than simply for audiences. This raises all kinds of questions and possibilities about what kinds of exchange we can make in performing.
2. **Much creativity now is coming from groups and networks of people with quite different expertise working together.** In many ways the scale and complexity of the issues we encounter in the world mean that single disciplines are insufficient by themselves to meet the demands. Hakkarainen suggests:

Significant human achievements span differing domains and appear to be based on social distribution of cognitive efforts; on collective merging and fusing of cognitions into higher-level systems. In spite of tensions, ruptures, and disagreements that characterize all collaborative activities, partners of collaboration create mutually supporting structures that allow them to do something that they would not be able to do on their own. (Hakkarainen 2013, 18)

In music we develop sophisticated collaborative skills within our own discipline. We have a lot to offer the growing call for creativity, particularly if we can extend our skills to effective collaboration across disciplines, both within and beyond the arts.

3. A traditional pedagogical focus on teaching is shifting to a focus on learning and its socially constructed roots. In Higher Music Education pedagogy we have begun to explore collaboration as something deeply rooted in our practices, and to search for ways in which we can encourage more two-way traffic and transformational exchange in communities of learning, thereby adding to our repertoire of approaches as teachers and learners (Gaunt and Westerlund 2013). This is opening up concepts of one-way transmission to diverse forms of shared work.

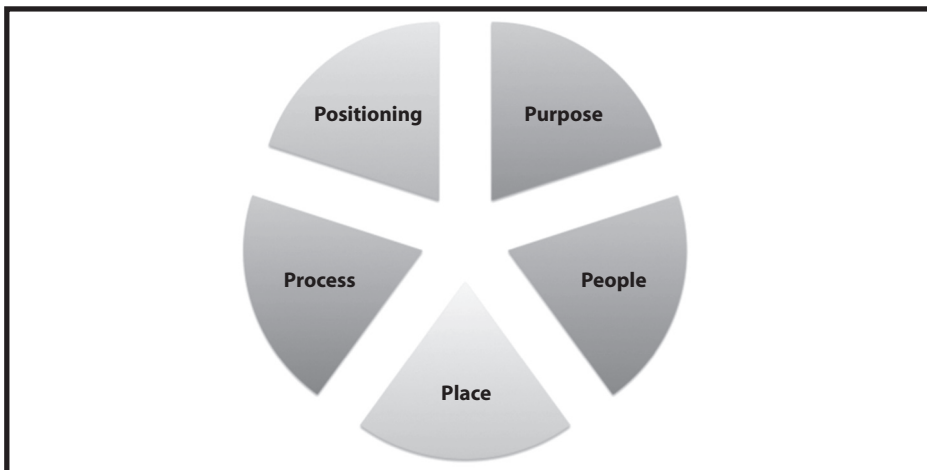
These three drivers of collaboration indicate that this is by no means something new, it is already well under way. And they also provide some important clues about possible entry points to catalyze further endeavours.

This leads to a second set of questions: where are the real meeting points in collaboration, be this between artists and audiences, musicians and actors, musicians of different genres, artists and scientists or business people? How can we discover these meeting points, shared working spaces and practices? What do we each need to bring to the table? What processes and approaches open the door to collaboration? Similarly how can we collaborate with our audiences? What are our responsibilities? And then over time, how do collaborative processes take shape? What patterns are there, beginnings, middles, ends? What kinds of environments, skills, approaches and interactions are useful at each stage? What challenges come up, and who can help? These questions begin to unpack a craft of collaboration that is rich and complex, both an art and a science.

A conceptual model—the five “Ps” of collaboration

To consider the craft of collaboration in more detail, I propose a simple framework—the five Ps of collaboration: purpose, people, process, place, positioning (see Fig. 1). The elements in the framework are all interconnected, and the best collaborations will engage proactively with all of them. However, each in itself may offer a viable and relevant starting point.

Figure 1. The 5 “Ps” of collaboration.



Each element in this framework is discussed below, drawing on some of my personal and organizational experiences.

Purpose

If you reflect for a moment on your own experiences or thoughts about collaboration, what comes to mind? What motivation, or what imperatives do you feel? Do you find yourself focusing on pedagogical, artistic, organizational goals? To what extent are you driven by personal desire, artistic or educational questions, organizational demands, a larger vision? Perhaps these dimensions intertwine. One thing I have noticed is that one of the most helpful parts of successful collaboration can be finding ways to align personal, organizational and big picture goals.

Here is a personal story. My initial collaborative work (beyond playing as an oboist in chamber ensembles and orchestras) came from questions and concerns I developed as an oboe teacher about aspects of a master-apprentice model in instrumental tuition, and a need I felt to explore ways of making this a more collaborative relationship with my students, more consistently effective as a dynamic environment for exchange and mutual transformational learning. This led to lots of exploration and experiment (and a PhD). The insights I gained also encourage me to explore the more or less entirely collaborative approach to learning that underpins the acting training at the Guildhall School, and slowly to become part of practical investigations into how the different pedagogies in music and acting, and different approaches to developing craft expertise, may reveal and enhance one another. Over time then, what started with personal thirst has grown to be about a wider concern with pedagogical principles and enabling curriculum development within my School.

At the same time I have also engaged in collaboration with other disciplines, beyond those inside my institution, as a way of gaining perspectives on my own discipline as a musician, and also as a way of exploring shared fascinations. One such example is a collaboration focusing on improvisation between musicians, actors and nurses. There is more about this in the next section.

At the level of collaboration across organisations, I am now involved in the close partnership developing between ourselves, the Guildhall School, the Barbican Centre and the London Symphony Orchestra. And I Chair the Innovative Conservatoire, an international partnership between 23 conservatoires. Both these projects are really driven by a bigger vision, one that ultimately focuses on transformational and lifelong development through the arts, and seeks to make the performing arts bigger players in the world, not least where we see in so many contexts what appears to be our humanity fragmenting and losing its way.

In these initiatives, what emerges is collaboration as a powerful catalyst for creativity, providing us with ways of addressing big questions that we cannot manage alone. By engaging in this kind of work, we also find opportunities for the arts to play a wider role in society and to make real contribution to achieving sustainable communities. This kind of collaboration may not be easy, indeed it is often profoundly messy, but working systemically and across disciplines is essential to our futures.

People

People, their quality of engagement and interaction are central to collaboration. I doubt that anyone will argue with this. In a purely musical context we might talk about:

- listening, attention and awareness
- trust
- empathy and the ability to find shared ground/understanding
- responding in the moment
- flow and playfulness

Richard Sennett has a wonderful way of describing listening in chamber music, and highlights the tension between the individual and the group, between what I want to say and what I hear you say:

“Rehearsals are the foundation for making music; when rehearsing music, listening skills become vitally important, and in listening well, the musician becomes a more cooperative creature..... in rehearsal they have to learn the ego-busting art of listening, turning outward. It’s sometimes thought that the result moves to the opposite extreme, the musician blending in, submerging his or her ego in a larger whole. But sheer homogeneity is no recipe for making music together—or rather, a very dull recipe. Musical character appears instead through little dramas of deference and assertion; in chamber music, particularly we need to hear individuals speaking in different voices which sometimes conflict, as in bowings or string colour. Weaving together these differences is like conducting a rich conversation.....the skills of listening to others become as important as making clear statements. (Sennett 2012, 14–18)

How does this translate to other contexts where musicians are working with people from other disciplines, whether from the arts or beyond? What happens when we find ourselves collaborating in contexts with others who are less like ourselves? Essentially our basic collaborative abilities have to be heightened and extended, we have to be willing to stretch our skills and feel the discomfort of not knowing. If, for example, I am to understand with any depth and be able to engage with how an architect works, thinks, where her values lie, I need to be really curious. I need also to avoid the trap of losing myself and the integrity of my own discipline, and be able to embrace these quite different things together. I need to exercise professional empathy rather than sympathy (Sennett distinguishes cool empathy and overly hot sympathy). There is a danger that I will lose myself and the quality of my own voice.

Respect for diversity also becomes paramount in this context, and the ability to be comfortable with not always recognizing, understanding, or making sense of things perfectly. For musicians, this can be difficult—perfectionism, crafting things to be perfect is deeply ingrained in our professionalism. Finally interdisciplinary collaboration requires that we are acutely aware that we may be working with people who speak very different languages and we need to be able to negotiate cultural isogloss. The process of finding shared ground may not be instant and may take patience as well as curiosity. Two examples from my own experience are given below.

An interdisciplinary project with musicians, actors and nurses

A few years ago I co-directed a collaborative project between musicians, actors and nurses that came out of a shared interest in improvisation. The idea of improvisation was one that was important for all the disciplines, a growing professional practice in some, and certainly contentious particularly in nursing. Table 1 gives a brief overview of some perspectives and areas of interest in improvisation in music and nursing.

Our objective in this project was to find practical ways to explore improvisation as a fundamental part of professional practice by working across the disciplines. It was important, therefore, that we should explore by doing, rather than simply talking about the issues. Over three days of practical workshops, we explored three important shared themes of improvisation within our professional worlds that we had identified: beginnings and engagement; listening; touch. We worked through some shorter exercises and then longer periods of free improvisation. Images from these workshops are shown in Fig. 2.

Table 1. Perspectives on improvisation in music and nursing.

Improvisation in Music	Improvisation in Nursing
<ul style="list-style-type: none"> • Extemporisation and ornamentation in early music • The Classical cadenza • Jazz improvisation • For creativity and virtuosity • Free (aesthetic) improvisation • Improvisation as compositional technique • Improvisation in Music Therapy 	<ul style="list-style-type: none"> • In novel situations; when equipment unavailable; when expertise unavailable—a route to finding solutions for unforeseen problems (Hanley and Fenton 2007; Sarnecky 2007) • Applying the general to the individual—tailoring rules to individual cases (Hanley and Fenton 2007; Payne-Director 2007) • Experiential learning and role play—an aid to self-reflection on professional practice (Johns 1995; Payne-Director 2007) • an approach to improving understanding and communication between healthcare practitioners and their patients (Haidet 2007)

Figure 2. Interdisciplinary improvisation workshops between musicians, actors and nurses.

Photos credit: Greg Funnell.



A lot of preparation went into choosing the three themes, and considerable time was invested in the early stages of planning the practical workshops. This helped us to understand and work creatively with aspects of cultural isogloss between the disciplines and different approaches to engage in improvisation.

What emerged from this project was the way in which working across the disciplines and with diverse people yielded profound insights for us as participants about our own work and professional possibilities with improvisation. Some examples of this are shown in Table 2.

Table 2. Insights arising from interdisciplinary collaboration.

<p>Improvisation asked for and enabled mutual trust.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Musician: <i>Taking time to develop trust is really valuable and allows for a much more open and free level of communication.</i>
<p>Improvisation deepened ability to listen, in particular to listen with all the senses, the whole body.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actor: <i>Improvisation opens the senses.</i> • Nurse: <i>Intense attention in listening—to hear others I need to see, feel (sense), touch, hear and be with them. It is impossible to <u>not</u> listen to someone's story—so how do people do that at work?</i> • Musician: <i>Opening up attention and awareness as a key thread in my teaching. The potential to be alive to someone (touch, listening etc) is infinite. What comes with it is the desire to play.</i>
<p>Improvisation generated playfulness, breaking through existing conventions.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nurse: <i>I can take more risks. I can tolerate others anger and frustration. I can hold things which aren't my fault. ...I really want to play with my students, patients, colleagues, more.</i>
<p>Improvisation generated learning which was personally and professionally significant for all disciplines.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actor: <i>I will use this in my own work. I have acquired a real appreciation of what it is to touch and how the littlest of physical connections can mean a huge amount—and that can never be under appreciated by the performer—I have also learnt that you don't <u>have</u> to touch to create intimacy.</i> • Musician: <i>I am reminded how difficult it can be to really be fully available to listen. Whilst on all levels as a teacher, listening is an essential component to my practice the pressure to <u>do</u> and <u>produce</u> puts it in jeopardy.</i> • Nurse: <i>What am I learning about my own practice? Not to be paralysed by a fear of making mistakes or not fitting in. It is through improvisation and reflection upon it that things improve.</i>

Example—Developing shared assessment criteria across the Guildhall School.

At the Guildhall School we have recently worked to develop our first set of shared cross-school assessment criteria. Assessment criteria (whether this is made explicit or not) hold the fundamental educational and artistic values of an education organization and its hierarchy. A process of this kind, therefore, inevitably digs into and rearticulates the foundations of its educational ethos. For us at the Guildhall the process has been challenging, and has taken nearly two years, even though we only three disciplines to consider. A key issue has been the degree to which people are already very strong within their own disciplines, and have developed successful assessment frameworks over time. It was very easy, therefore, for there to be a feeling that disciplines may lose their own

specificity and be compromised in quality by looking for shared criteria. It was hard at some points for people to see what could really be gained. However, in the end the process has been extremely productive in helping us to understand one another, and to establish shared language to articulate fundamental values at the core of what the conservatoire is about.

The criteria we now have demonstrate our commitment to a wide range of qualities, including command of craft, embodiment of learning, response to context, connection to audience, commitment to artistic exploration, resilience and courage to take risks, openness and empathy in working with others. We have also deliberately tried to stay within what we recognize as an artistic language, rather than drifting into a more abstract discourse of higher education generally. The aim here has been to ensure that the criteria help us across the School to take ownership of and be fully engaged with the assessment process rather than feeling there is an insurmountable gulf between our work in the performing arts and the rest of higher education.

Process

The process of collaboration highlights paradoxes of messiness and structure, craft and playfulness, improvisation and form, knowing and not knowing. Collaborative processes rely on us being able to be spontaneous, to respond to the unknown and to sudden opportunities, to go in directions that are unexpected, and also usually depend on planning and structure, codes of conduct, and powerful iterative processes where real attention is paid to summarizing achievements, checking understanding and setting next steps. The following comes from Keith Sawyer, who talks a lot about the balance between structure and improvisation. In this context, he is particularly talking about teaching, but there are clear parallels in other kinds of other collaboration:

Experienced teachers do two apparently contradictory things: They use more structures, and yet they improvise more.....

....

Conceiving of teaching as improvisation highlights the collaborative and emergent nature of effective classroom practice, helps us understand how curriculum materials relate to classroom practice, and shows why teaching is a creative art. The best teaching is disciplined improvisation because it always occurs within broad structures and frameworks (Sawyer 2004). Expert teachers use routines and activity structures more than novice teachers, but they are able to invoke and apply these routines in a creative, improvisational fashion (Berliner 1987; Leinhardt & Greeno 1986). Several researchers have noted that the most effective classroom interaction balances structure and script with flexibility and improvisation (Borko & Livingston 1989; Brown & Edelson 2001; Erickson 1982; Mehan 1979; Yinger 1987). Effective teachers act as directors, orchestrating learning experiences (Park-Fuller 1991);

.....the direction of the class emerges from collaborative improvisation between the teacher and the students. (Sawyer 2011, 1–3)

Collaboration creates frictions, conflicts. Sparks will certainly fly if it is creative—this is part of the excitement and of the challenge. What are the ways then to manage collaborations? Key is recognizing the time required, paying attention to structure in planning, enabling iterative cycles of development, with points of stock-taking, reflecting

and re-planning taking place, whilst also allowing space within the structures for spontaneity and the unknown.

Dick Hallam has analysed partnership working in music education, and suggests:

Effective partnership working takes account of context; requires good communication, time, leadership, mutual trust, clarity of roles and responsibilities and the support of senior management. Training needs must be identified and addressed. Planning, monitoring and evaluation are crucial and a shared ethos and sense of purpose are essential. (Hallam 2011)

In contrast, I want to share an image, Caravaggio's *Musicians* (see Fig. 3), that sums up something essential about the most successful collaboration, with the musicians caught off guard, disheveled, seemingly not quite knowing what they are doing.

Figure 3. Michelangelo Merisi da Caravaggio (1571–1610): *The Musicians* (c. 1595), oil on canvas, 92 cm x 118.5 cm, Metropolitan Museum of Art, New York.



The picture is a relatively early Caravaggio, unusual in that it does not show us musicians in concert, or in an Arcadian pastoral scene that would have been relatively familiar at the time. Rather we are watching musicians preparing, somewhat in disarray, undressed. Are we sure that the performance is going to happen? Have they been disrupted during their rehearsal? The lead singer has his back to us and is clearly not yet ready to perform. Cupid is more focused on the grapes than the task in hand. Something is in the making, there are all kinds of possibilities and nothing is certain.

The picture was painted for the Cardinal del Monte, actively involved in the Papal court and known for his broad and experimental musical taste. He hosted impromptu musical gatherings at his various residences, pushing forwards the boundaries of taste, and discovering in these less formal settings for example the musical and raw emotional potential of a single accompanied voice in contrast to the dominant vocal styles of polyphony. It was a laboratory of innovation. And through it came incredibly important contributions to musical developments. Del Monte gathered artists around him too, Caravaggio among them. In the picture Caravaggio may be paying tribute to Del Monte for this role. Most important is that we see this is a laboratory set within society rather than set apart, it is messy and is open for us to see. It reminds me that this kind of “making” often feels chaotic, fumbling in the dark, a dance between the immediate context and what we bring to it: our histories, hopes, aims and fears. If we try to make the situation organized, clear, “light”, beautiful, packaged, we create a problem and destroy the essential process. On the other hand, creative collaboration needs a rhythm, in this case perhaps provided by the picture’s context and del Monte’s circle. The musical innovations depicted here were by no means occurring in a vacuum.

Place

The third “P”, place, firmly puts context at the heart of things, and highlights the potential of considering physical space in catalyzing collaboration. Physical place is always incredibly important for artists, but has perhaps become neglected in part with classical music, for example, through our tendency to place performance first and foremost in sealed concert halls with rigid expectations of the protocols to be followed by audiences. Barriers (physically and metaphorically) between outside and inside of a concert hall are often substantial, and it can be extremely hard to make connections between venue, the arts practices inside them and locality. The Lincoln Centre in New York is a classic case. The notion, however, that as artists we develop an exchange with place and context is vital, even if it requires us to interrogate our familiar frameworks and conventions, practices that take for granted. It was central to Caravaggio’s musicians.

Earlier this year I was at a Conference, *Getting it Right*, about orchestral composing now and the relationship between composers and orchestras. Chairing a roundtable panel at the end of the day I asked each one of an illustrious panel of composers, conductors, orchestral players and managers, and BBC producers, for a provocation: one thing they would like to change. George Benjamin offered a wonderful vision: why not, he suggested, simply disallow Mahler symphonies in orchestral concerts for a while?

Inhabiting a new performance space

One project that we are embarking on now at the Guildhall School relates to our new building, Milton Court, and its place within the cultural quarter evolving in the City of London. Stimulated in part by our involvement in Richard Sennett’s *Theatrum Mundi* project (an interdisciplinary collaboration between architects, urban planners and artists, which is ‘no more—but no less—than an effort to translate “lively”, “arousing”, and “engaging” into pavement, glass, and steel.’), we are asking some simple questions: how are we inhabiting Milton Court? Who are our audiences? How do they want to engage with us (particularly our most proximate audiences?) What kinds of exchange can we develop with them? What value can we offer? Our aim is to investigate these questions through a series of interconnected research and development projects that engage students, staff and a range of key stakeholders. Examples include:

- A photo essay of views onto Milton Court under construction, taken by MUF architects, used as a provocation for *Theatrum Mundi* workshop, and as a stimulus for an interdisciplinary artistic project involving all first year undergraduate students.
- A call for student-led interdisciplinary performance or entrepreneurial projects in collaboration with partners in the local community that will animate the building.
- Engaging audiences and artists in new music: research in collaboration with the Britten Sinfonia and the Centre for Musical Performance as Creative Practice (CMPCP).

Positioning

For the last of the five “Ps”: Positioning, there is just one point to be made. This is about finding appropriate contexts for collaborative work to be experienced, discussed, understood and have influence. Demonstrating results and sharing experience are essential, and the process needs to be iterative, about exchange and porosity, so that positioning in itself then becomes a process of seeing and embracing further opportunities, reaching out to generate dialogue, amplifying and renewing the work done.

Underpinning this “P” is a search to establish mature interdependence between people, between institutions, and between disciplines. If we can recognize and live such interdependence, we can fulfill some of the fundamental collaborative purpose that I outlined earlier in the paper. This is by no means easy when we may also feel that we must be protective of our own particular discipline or local concerns. Yet this last “P” is also a reminder of the potential and imperative to stretch beyond our comfort zone and follow an ambitious vision. There is a lot to play for..... ■

References

- Gaunt, H. and Westerlund, H.** (Eds.) 2013. Collaborative Learning in Higher Music Education. London: Ashgate.
- Hakkarainen, K.** 2013. Mapping the research ground: expertise, collective creativity and shared knowledge practices. In H. Gaunt & H. Westerlund (eds.) Collaborative Learning in Higher Music Education. London: Ashgate, 13–26.
- Hallam, R.** 2011. Effective partnership working in music education: Principles and practice. *International Journal of Music Education* 29, 2, 155–171.
- Hanley, M. A. & Fenton, M. V.** 2007. Exploring Improvisation in Nursing. *Journal of Holistic Nursing* 25, 2, 126–133.
- Johns, C.** 1995. Framing learning through reflection within Carper's fundamental ways of knowing in nursing. *Journal of Advanced Nursing* 22, 226–234.
- Payne-Director, M.** 2007. Performing as a 'wise person' in social work practice. *Practice: Social Work in Action* 19, 2, 85–96.
- Sarnecky, M. T.,** DNSc, RN, Colonel, U.S. Army (ret.) 2007. Field Expediency: How Army Nurses in Vietnam "Made Do": An ability to improvise is a valuable nursing skill, on and off the battlefield. *AJN, American Journal of Nursing*, 107, 5, 52–59.
- Sawyer, R.K.** (Ed.) 2011. Structure and Improvisation in Creative Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sennett, R.** 2012. Together: The rituals, pleasures and politics of cooperation. London: Allen Lane, Penguin.

Quo vadis, Devil's Fiddler?

Reflection on action

Introduction

The paper *Where to, Devil's Fiddler? Reflection on action* presents the artistic research project *Quo vadis, Teufelsgeiger? (Where to, Devil's Fiddler?)*, conducted from 2010 to 2012 at the University of Music and Performing Arts in Vienna, in

which classically trained musicians were offered an artistic laboratory to “just play”—to improvise freely. Broadened by a continuous process of reflection of the participants' experiences with improvisation as well as reflection on the professional and artistic concerns of the musicians involved, the research explored the extent to which musical-artistic and reflective freedom supports music students in preparing for the various challenges of their future profession.

After introducing the background of the research (methods, concepts and goals) the results and main impact of the project are described, such as the observation of a new way of listening, a gradual shift in attitudes toward playing and performing, a heightened awareness of musical communication and the recontextualisation of the concept of “mistakes”. What is the benefit of dealing with all the possibilities, with the different, unknown, unusual in the context of traditional classical music performance?

Before concluding by sharing with the reader the Learnt Lessons during this research, I discuss the impact the results have on the education of today's musicians, pointing out the concrete implementation of the new approaches onto the curricula of instrumental studies in Vienna.

Background

Up till now my research has focused on the modern, highly trained classical musician who is now confronted with new challenges as a result of drastic changes in the current musical landscape. My dissertation *Dream job musician?* (Bork 2010) dealt with the high level of stress and pressure among active classical musicians due to a discrepancy between expectations and skills taught in traditional classical higher music education on the one hand and the real demands made by a changing cultural landscape on a working musician on the other. The main outcome was emphasis of the importance of supporting young musicians in discovering and developing their own talents, and thus enabling them to create their own and unique ways of integration in the job market after their studies. Based on the findings of “Dream Job Musician?”, my following research project—*Quo vadis, Devil's fiddler*¹—analysed what happens when a classical musician, trained to render a pre-composed work as perfectly as possible, is allowed to “just play”—to improvise freely. With this project a team, based at the University of Music and performing Arts Vienna (Bork, Gstättner, Gagel & Röbbke)² aimed to contribute to the existing research into the meeting point of the “classical musician” and “free improvisation”. These two, once a single entity, gradually drifted apart over the last two hundred years. With the establishment and the development of the music conservatoires, the ability to improvise disappeared from the instrumentalists' self-conception and curricula (with the exception of harpsichord and church organ players). In the course of time the two roles of a musician—as a creator of her own music and as the virtuoso able to play and interpret any

(noted) music, specialized and got separated, and at the end these roles became two completely different professions (Bailey 1992; Solis & Nettle 2009; Weymann 2004).

With *Quo vadis, Devil's Fiddler?* we set about exploring this separation, trying to find reasons for and a deeper understanding of it—and possibly to discover ways of reuniting them. It seemed a special challenge to bring up and follow this somewhat provoking idea at the University of Music in Vienna—Vienna as the “City of Music”, and the Viennese University as one of the leading European music education institutions, which is famous worldwide for the teaching of traditional classical music and sound.³ To this end, we created an experimental musical skill laboratory in which the musicians’ individual power of expression was augmented through free improvisation.

Methods of action

In the project this artistically free field of action was accompanied and broadened by a resource-oriented process of reflection in which, in addition to the unique musical language of our participants, mainly students of the Viennese music university⁴, we focused on their verbal uniqueness with specific coaching sessions and interviews: our approach consisted of idiolectic conversations⁵ based only on—and even strictly adhering to—the interests, themes and even words of the interviewee. Our main interest lay in the relationship between *individual language* (in German: Eigensprache = one own’s language) and *individual sound* (in German: Eigenklang = one own’s sound), individual language meaning a person’s unique form of expression, that which makes him or her an individual; individual sound referring to the musical expression sounding from within a person, making his or her musical creation unique. Thus, in our project we worked with the musicians on different layers of individuality, beginning with the practical derivation from the practice of unstructured music-making—free, non-idiomatic improvisation (Bailey 1992). We also referred to the psychological level—“releasing oneself” (in German: “sich freispielen”)—from the conventions, habits and restrictions imposed by traditional education and the broadly accepted traditional career structure of a musician. Yet another level was the offer of the non-judgemental, unstructured form of reflection our participants were invited to use. Thus, our project laboratory offered musicians the opportunity to create an environment together, based on a non-judgemental approach, equality and mutual respect when playing, speaking, envisioning and reflecting on their professional and artistic concerns.

Research question and goal

What we investigated in this specific environment, was the extent to which the above-mentioned kind of musical-artistic and reflective freedom can support young classical musicians in their attempt to integrate their own professional development as creative artists in the challenging present and—not yet known—future musical landscape. Our goal was to create a holistic picture of the phenomena of a learning and practice environment devoted to free playing and free speech; we also worked to develop concrete ideas for the integration of these techniques in modern higher music education curricula. The project was also based on other current findings from Europe-wide music/vocational research which points to a paradigm shift in the current music market that has changed conditions drastically for classical musicians and now requires new key skills from them (Gembris & Langner 2005; Smilde 2009; Bastian 2010; Bennett 2008; Bennett 2012). The research shows that the high level of musicianship to be gained from the traditional “Master-Apprentice” method of music education is considered a basic qualification, whereas a successful and rewarding career requires a wider range of skills which are barely

covered in classical higher music education at the moment, if they are covered at all.

The artistic action

The musicians were involved in various activities ranging from individual coaching sessions to intensive ensemble workshops and from the format of musical open spaces to public concerts and performances.⁶ The *Quo Vadis Ensemble public performances* at various venues in and outside the university were a central element of the project, serving important purposes: to demonstrate this alternative approach to musical expression to the public on the one hand, and to give the participants a chance to be on stage, to perform in “real” contexts on the other hand.

Our artistic approach of free improvisation was based on international research and practice as for example done by Anto Pett, Estonia; Peter Tornquist and Siw Graabæk, Norway; David Dolan, David Borgo and Raymond MacDonald, UK; Butch Morris, USA; Vinko Globodar, France/Slovenia and Adrian McNeil, Australia—to name a few. They already observed and experienced the advantages to be gained especially for classically trained musicians from a stylistically open-minded, non-idiomatic method of music-making, or—as John Sloboda has impressively put it—the advantages of *messing about* (Sloboda & Davidson 1996). In the context of this project, the term *free improvisation* describes a way of making music beyond improvisation dominated by patterns and scales and based on an enhanced understanding of musical material described in parameters such as pitch, rhythm, timbre, dynamics and so on and its direct communicative utilisation in the creative process of improvisation (Alter 2008). The artistic collaborators on this project, Maria Gstättnner and Reinhard Gagel, had both already developed individual concepts of free improvisation and the teaching thereof over years of artistic and critical consideration. Gstättnner has gained relevant experience as an artist and a teacher on the border between free improvisation and classical music, the result being the development of her model, Contemporary Musician’s Awareness (CMA). CMA can assist young working and often overworked musicians in finding their way back to an individual effortlessness and joy in music-making. In our project Gstättnner focused on individual or duet and trio exercises with the participants. She generally started her lessons (or as we rather called them “sessions”), asking the student the open question “What is your wish for today?”—and the answers, whatever they were, were played. So the students improvised holidays, Schnitzl (a famous Viennese dish), autumn walks, love affairs, peace... as well as anger, exhaustion, demotivation, pain... It was about playing *what there is*, and it could be anything: pictures, moods, desires, thoughts, smells, memories. If the students were about to prepare for an audition, they would not improvise their orchestra excerpts, but also play and talk about their fears and blockades concerning auditions. The students also asked themselves the question whether they are worthy becoming professional musicians—and improvised themselves into their personal answer.

Reinhard Gagel, a German pianist who has been engaged in free improvisation for almost twenty years, both on stage and as a teacher and a reflective artist, in his PhD thesis researched improvisation as a social art (Gagel 2010). Due to his artistic education expertise based on broad experience of the leadership of larger improvisation ensembles, he was the ensemble leader within our project. The size of the ensembles, which met on a weekly basis, ranged from 2 to 6 musicians. Whoever came, with whatever instrument was invited to play *ad hoc* with the other present musicians. In special workshops we also worked with 8–14 musicians, and often dancers and musicians improvised together. Generally, the goal was not to teach the musicians how to improvise but rather to explore what happens when classically trained musicians play with each other spontaneously—without a score. However, Gagel, who was always a part of the ensemble by playing the

piano, gave some suggestions to facilitate the start, especially when new participants were present. Most musicians came with the attitude “I can’t improvise”—but all of them had also a different one: “I would like to try”. Since the participation in our project was complementary to the regular course of study, the students only joined on free will, without being “forced” by the curriculum, ECST points or whatsoever. A few participants, however, came by the recommendation of their teachers (“maybe improvisation could help you with your stage fright, your fears, your blockades and your pain by practising, etcetera”). The suggestions for the start of the improvisations were such as to play a number of short pieces, the so called “minute-pieces”, or to start one musician after the other, or to first play only long tones and just to listen to each other as carefully as possible etc. Indeed, *to listen* was of prime importance in those sessions, rather than the knowledge of style and sound material. No interventions were made during the improvisations and the ensembles could freely develop their ideas, sounds and music pieces. And they had to find an end together—another challenge after having overcome the fear of the start, but a challenge the musicians liked to conquer and to experiment with. Gagel calls this approach of open lessons as animations to artistic ad-hoc-improvisation “Improvisiakum”: it takes the first sound, the first incident or a verbal suggestion as a starting point (“point of no return” or “initial condition”), from which the musical event develops.

Qualitative research setting

Our research was placed in a qualitative method setting which enabled us to work on our questions internally and interactively—instead of just observing and interpreting from the outside. We chose the grounded theory approach because of its openness for the development of the unexpected, for the *emergence* of outcomes and for research as an open and circular process (Glaser & Strauss 1967).

Participant observation (in our case active participation in the project’s various ensembles), pivotal as the point of departure, was our main research tool; in-depth idiolectic interviews and triangulation of complementary analytic methods led to data we could reconstruct and interpret.

Our *artistic*—or, to use the term we preferred—*sensory* insights (in German: “sinnliche Erkenntnisse”, as introduced by the first philosopher on aesthetics, Alexander Gottlieb Baumgarten 1735) are further important key words of the project’s experimental, exploratory conception: following the GT tenet that “All is data” and thus possibly relevant for generating concepts for the emerging theory (Glaser 2001, 145), we tried to also catch and include more subtle material in our reflections and insights. We critically observed and coded our own feelings and perceptions, observations and insights emerging through and within our own improvisations, essays, poems, pictures and research memos (Corbin & Strauss 2008). This—possibly unusual—approach, rooted in Grounded Theory, was essentially inspired and enhanced by the arts-based framework of our research.

I believe that musical improvisation—or improvisation in the arts generally—offers a perfect example for the idea of research in the arts, or art-based research. It’s a study of combinations, interactions, situations, continually experiencing things anew. (Peter Rübke, spoken 2012 at the Quo Vadis-Final Symposium)

Results: Exploration of one’s wishes

We observed a fundamental impact on the self-conception (Rogers 1951) and self-contextualization of the participating musicians: the artistic and reflective opportunities

encouraged their search for their unique musical identity and consideration of their intrinsic values. The opportunity to reflect upon the question *Who am I as a musician?* often made the students “rethink” their musical abilities as well as their goals (McPherson, Davidson & Faulkner 2012). The experience of creation seemed to extend the possibilities of classical music interpretation: when interpreting their repertoire, the participating musicians felt much more creative and free when they first started their practice sessions with “messing about” and improvising the “Here and Now”. But improvising also seems to have influenced their perspectives with regard to their career, as we see from the following quote by a 22-year-old clarinet player:

I found it amazing that I had never considered what other career opportunities existed apart from orchestra musician. Only after your project had shown me the possibilities offered by music was I free to aspire to doing something else, other than being an orchestra musician. (...) I now know where my strengths lie: I simply love playing clarinet. I love chamber music and playing in an orchestra from time to time, but I don't want to be on stage as a soloist. All these considerations emerged as a result of my exploration of my wishes. (Participant)

One of the most frequent question that the musicians reflected upon during our research was: “Where/when do I feel good about making music?”. The answers to this question were significant for the participants’ identification of their desired work context: once they followed their passion and realized for example that their favourite musical context is modern music, they would start to rethink what, how and for what they are learning or have learnt up to now. They eventually would become receptive to different possibilities of acquiring the abilities required in the field of work—in this case in the field of modern music—they aspire to. It seemed of great importance to the musicians to experience self-efficacy: I can change things which I *want* to change (McPherson & Cormick 2006).

New definition of perfection

We also observed an impact on the primary motivation for musical activity: our programme, open-ended and improvisation-based, re-awoke the joy of exploring one’s own instrument, one’s own sound (including supposedly “wrong” elements) in many of these high-performance musicians. They were at liberty to “play”—in the moment, aware of their bodies and their own will; this experience had far-reaching effects on their performance patterns. In the interviews, participants shared with us the significant changes they noticed in their playing and practising in the settings they were used to, in their “usual” score performance. The noted changes ranged from increased imagination and expressiveness down to basic elements such as intonation, phrasing and voice leading. However what we see as the most important outcome of our project is the observation of a new way of *listening*—instead of a constant process of quality control (in terms of “what went wrong”), musicians developed a heightened awareness of musical communication and interaction with their fellow players. Moreover, improvisation allowed the musicians to recontextualize the concept of “mistakes”. The idea that a mistake can be an impulse for something new and original (Bailey 1992; Kruse-Weber 2013) relativized a major source of pressure for many musicians: the striving for perfection. They realized that perfection could also be defined in terms of authenticity, uniqueness, and integration with oneself. This shift in attitude was a major factor in the removal of stress, as the musicians reported to us. Rineke Smilde in her research on lifelong learning in music recommends *to give improvisation a fundamental role in music education and moreover use it as a strategy for preventing and overcoming performance anxiety, which is often caused by a low self-esteem.* (Smilde 2009, 259)

The playing-attitude

We observed that the general attitude toward playing underwent a gradual change. Playing became much more a phenomenon of the moment, something creative, active, and interactive. Improvising encouraged participants to take interpretative risks, to listen to and trust themselves also when outside the project environment, “to play as if I were improvising”—as stated by an orchestra flautist with regard to this new attitude towards his interpretation of the classical repertoire. Just the idea, the memory of “the feeling while improvising”, helped to free his body and mind to approach Bach, Brahms or whoever with a different, more creative attitude and to use an “improvisatory approach to noted music” (Hamilton 2008). He described it as being open to and curious about the unexpected eventually emerging from the well-known scores of the repertoire. The difficulty—or sometimes even impossibility—of releasing oneself from the restrictions of the “classical-music attitude” was already impressively described by Derek Bailey in his landmark book on improvisation:

The standard Western instrumental training produces non-improvisors (and it doesn't just produce violinists, pianists, cellists, etcetera): it produces specifically non-improvisors, musicians rendered incapable of attempting improvisation. (...) The standard European instrumental education (...) equips a musician with the ability to perform the standard European repertoire and its derivatives, and perhaps more than any other discipline it limits its adherents' ability to perform in other musical areas. (Bailey 1992, 96–99)

Social dimension

Ensemble work always presents a fascinating tension between individual expression and the collective needs of the common goal: the social skills of attentiveness and flexibility must be balanced with the desire for self-expression and exploration (Gagel 2010). Here improvisation offers an alternative and additional means to the hierarchically organized structures and supposedly fixed standards which form and determine traditional Western classical chamber music. For example in the classical string quartet the viola (or the violin, or the violoncello) player submits to the role her instrument and the score give her. Here, improvisation can add a type of performance practice in which every individual, regardless of his or her instrument, can take on roles that she or he wishes to play and experiment with. What is still too often taught in traditional classical music educational settings is: “This is the way it is done”, which makes the musicians *approach the music on tiptoe*. *Music is precious and performance constitutes a threat to its existence. (...) He [the ‘straight’ musician, as Bailey calls a classically trained musician] is allowed to handle it but then only under strictest supervision* (Bailey 1992, 66). But the challenges in the “real world” outside the music academy have to do with diversity, with a pluralism of possibilities and with a need for collaboration within different and often unusual systems.

Musicians and artists often found themselves confronted by competing agendas that took them outside their customary boundaries. Increasingly they were expected to respond to social, cultural, educational and political pressures arising from the demands of diversity, social inclusion, regeneration and globalisation. For many practitioners this was daunting because their training had not prepared them to adapt to the challenges of these rapidly changing circumstances. (Renshaw 2010, 2)

This societal phenomenon of today mirrors the improvisation phenomenon: to deal with all the possibilities, with the different, unknown, and unusual. Free chamber music

in this sense could significantly contribute to the awareness—and concrete ability—of musical collaboration as an open, shared process, with shared responsibility and a shared experience of unique musical encounters. David Borgo presents similar concepts for the role of improvisation within modern contexts (Borgo 2006), and also Raymond MacDonald's research deals with the collaborative power of improvisation within the musical practice of jazz (MacDonald & Wilson 2006). We see this specific finding of our research as particularly relevant for the curriculum of tomorrow's musicians.

In the light of these findings conservatoires are recommended to provide education that offers quality, accessibility, diversity and flexibility. They are encouraged to provide a wider curriculum through diverse music activities in which the students will be engaged. (Smilde 2009, 44)

Taking heart for creativity

Our project was also about creating an environment for sensory exploration. Participating musicians were given the opportunity to act differently than they are accustomed to, to experience situations outside the “established normality of the Real” (Badura 2012) and to tap a source including risk, uncertainty and even the possibility of failure. The musicians saw this opportunity as one of the most important elements of our project laboratory: in the course of their everyday education they often, usually out of fear, chose the safer option, the old, proven, and reproducible. In our settings we constantly worked on offering a protected space where all people and all musics were equally accepted, where trust and a fertile basis for creative discovery could be established, beyond “good” and “bad”, and in the hic et nunc—in the Here and Now (Weymann 2004). This trust could only be developed when the protection was also given in the reflection phase the musicians shared with each other. Their reflections included sharing one's own thoughts, feelings, experiences and observations during the playing, but not about judging each other's abilities to play. This mindful speaking about the improvisation experiences we see as particularly influential for the emergence of creativity from within the musicians.

Discussion: Improvisation—a way out or in?

What is being researched here is the possibility of opening oneself up to the Possible. Improvisation can open up a space to which we normally do not have access. It can help us to be present, to develop awareness for the present and thus to investigate something eternally open to study: the potential of being human, the potential of life. (Jens Badura, spoken 2012 at the Quo Vadis-Final Symposium)

Improvisation is often considered as real-time composition: It “plays” with the same phenomena, creating musical “thoughts” out of sound and structure (Dolan 2013). Improvisation as independent musical invention seems to lie at the other end of a scale, beginning with fixed musical performance, a genuine interpretation of a composition in which every single parameter of the score is predetermined by the comments and remarks of the composer. The real-time quality of improvisation, the visible and audible processes producing the music taking place simultaneously with the sounding of the music itself, develops, or trains alertness to the unpredictable, which is a quality unquestionably necessary for interpretation at the highest level. Maybe it was at that point of our research, when we recognized the potential of improvisation for the everyday challenge of classical musicians, namely to find their own interpretation, that the “biggest” question arose: if improvisation seems so beneficial, why is it then so strictly separated from classical music practice? And how come the barrier once established in the 19th century with the

formation of the first conservatoires in Europe still seems to be so strong, separating the creative and fertile musician from the reproducing and interpreting musician? (Beiley 1992, Creech 2008) What can be the real reasons for this? Does the need for repeatable works—the basis of the Western musical culture since the development of media technology—explain it enough? In that case, the reason would lie with the recipient or market and their focus on the predictable and the known. But what about the musicians themselves? Whatever reasons one can think of here, through our project we have seen, how important it is to bring improvisation back into the basic approach to music and the instrument. Anyone searching for ways out of the uniformity of interpretation can use improvisation as a means to experience individual invention, foster their artistic personality and find their own values. “What is this sound, this piece, this music worth to me?” This is the decisive question: and as easy as it might seem at first sight, in the context of the hierarchical traditions of classical music it can almost be seen as revolutionary.

Our research has been motivated by the conviction that there should be an open approach to music and that a musician must not choose between creation and interpretation, improvisation and classical repertoire, but can individually discover and make use of any and all possible methods—on the way to a holistic understanding of music.

At the end a beginning—Viennese concreta for the future

Indeed, the project and its final symposium really seem to have caused a shift in the minds and attitudes of the many people involved. The impact of the research has also reached the level of the decision-making organs in higher music education: improvisation will be a fixed part of the new curriculum for instrumentalists currently being developed at the Viennese Music University. The new class “Free Chamber Music”—an ensemble concept by Reinhard Gagel—and “Improvisation and Performance Practice for Instrumental Students”—an individual concept, by Maria Gstättner—are the suggested formats. Both formats are currently being implemented into the new curricula, as well as new courses for idiomatic improvisation (playing free classical cadenzas, baroque style of improvisation, jazz improvisation) of the Viennese University of Music.

In sum: The Quo Vadis—lessons learnt

In our project we have learnt that improvisation can only function and succeed through presence of mind, that presence can only function through perception, and that perception functions through the senses—in the act of playing music together, primarily through listening, but listening with the musician’s whole being.⁷ We also learnt that the happiest moments when playing music have nothing to do with control but with an—usually unforeseeable—tipping over into the state of “original play” (Donaldson 1993), a state familiar to each of us from childhood. The musicians generally experienced this state in the early years of their education: the pure joy of music as self-expression, working with the instrument and the creative unfolding of one’s own sound.

In this project we found evidence that students on a university course have few opportunities to strengthen their sense of self, but practically infinite opportunities to lose their belief in themselves and their abilities; so we saw that more than anything else, students need the courage to trust their own abilities. In the process we also discovered that judging according to strict parameters is not conducive to the development of the students, either in the short or the long term. Thus, the opportunity to experience music without thinking about winning or losing, success or failure, was meaningful to them in this context. We learnt that, in spite of the progressive nature of the question “where are you going?”, *Quo vadis, Teufelsgeiger?* is, paradoxically, not about the musicians’ future. No

developmental stages, career steps or practice plans emerged in our work together; instead, the musicians were given space to reflect on themselves, resulting in an *inner* process, an inner game. Finally, we established that the point is not to identify skills that the musicians of the future will need in the future—we cannot know that! We need people who are able to deal with the present and with the abilities that they already have. We have recognized that the most important skill for the future is the ability to deal with the unplanned and unforeseen. We master the future not by trying to control it but by cultivating a tolerance for uncertainty, a feeling that allows us to face the future with greater equanimity and thus affects the present positively. We must realize that, though “controlling” the future is an illusion of our achievement and planning-oriented society, we can prepare in the present for encounters with the unknown, the new and different: we can practice openness, tolerance, flexibility and trust—now. ■

References

- Alter, A.** 2008. Making up the classics. Wall Street Journal. Retrieved March 13, 2014 from <http://online.wsj.com/news/articles/SB122781195665062021.html>
- Badura, J.** 2012. Forschen im Möglichen: Improvisation als Aufmerksamkeit gegenüber der Gegenwart. (Researching into the Possible: Improvisation as attentiveness toward the Presence.) In: Kunsträume January 2012: Arts&Sciences in Action. Wien: Universität für Musik und darstellende Kunst.
- Bailey, D.** 1992. *Improvisation—Its Nature and Practice in Music*. New York: Da Capo Press.
- Bastian, H. G. & Koch, M.** 2010. Vom Karriere Traum zur Traumkarriere? Eine Langzeitstudie über musikalisch Hochbegabte. (From the dream of a career to a dream career. Longitudinal study on musical prodigies.) Mainz: Schott Music.
- Bennett, D.** 2008. *Understanding the Classical Music Profession: The Past, the Present and Strategies for the Future*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Bennett, D. E.** (Ed.) 2012. *Life in the real world: How to make music graduates employable*. Illinois: Common Ground Publishing.
- Borgo, D.** 2006. *Sync or Swarm: Improvising Music in a Complex Age*. London: Continuum.
- Bork, M.** 2010. Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst. (Dream Job Musician? Challenges in the life for the art.) Mainz: Schott Music.
- Corbin, J. & Strauss, A. L.** 2008. *Basics of Qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creech, A., Papageori, I., Duffy, C., Morton, F., Hadden, L., Potter, J., deBezenac, C., Whyton, T., Himonides, E. & Welch, G.** 2008. Investigating musical performance: Commonality and diversity among classical and non-classical musicians. *Music Education Research* 10, 2, 215-234.
- Dolan, D., Sloboda, J., Jensen H. J., Crüts, B. & Feygelson, E.** 2013. The improvisatory approach to classical music performance: An empirical investigation into its characteristics and impact. *Music Performance Research*. Royal Northern College of Music 6, 1–38.
- Donaldson, F.** 1993. *Playing by Heart: The Vision and Practice of Belonging*. Health Communications.
- Gagel, R.** 2010. Improvisation als soziale Kunst. Überlegungen zum künstlerischen und didaktischen Umgang mit improvisatorischer Kreativität. (Improvisation as social art. Thoughts on didactics and the artistry of creativity in improvisation.) Mainz: Schott Music.
- Gembris, H. & Langner, D.** 2005. Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt. (From the conservatoire to the job.) Augsburg: Wißner.
- Glaser, B. & Strauss, A. L.** 1967. *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B.** 2001. *The Grounded Theory Perspective: Conceptualization Contrasted with Description*. Mill Valley, Ca.: Sociology Press.

- Hamilton, K.** 2008. *After the golden age: Romantic pianism and modern performance.* Oxford: Oxford University Press.
- Kruse-Weber, S.** (Ed.) 2013. *Exzellenz durch differenzierten Umgang mit Fehlern. (Excellence via differentiation by coping with mistakes.)* Mainz: Schott Music.
- MacDonald, R. A. R. & Wilson, G. B.** 2006. *Constructions of Jazz: How Jazz Musicians Present their Collaborative Musical Practice.* *Musicae Scientiae* 10, 1, 59–85.
- McPherson, G. E., Davidson, J. W. & Faulkner, R.** 2012. *Music in our lives: Rethinking musical ability, development and identity.* Oxford: Oxford University Press.
- McPherson, G. E. & Cormick, J.** 2006. *Psychology of music: Self-efficacy and music performance.* *Psychology of Music* (July 2006) 34, 3, 322-336.
- Mayring, Ph.** 2000. *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. (Qualitative Content Analysis. Basics and technics.)* (7th edition, first edition 1983). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Renshaw, P.** 2010. *Engaged Passions: Searches for Quality in Community Contexts.* Delft: Eburon Academic Publishers.
- Sloboda, J. & Davidson, J.** 1996. *The young performing musician.* In I. Deliège and J. Sloboda (ed.) *Musical Beginnings. Origins and development of musical competence.* Oxford: Oxford University Press, 171–190.
- Smilde, R.** 2009. *Musicians as Lifelong Learners: Discovery Through Biography.* Delft: Eburon Academic Publishers.
- Solis, G. & Netti, B.** 2009. *Musical Improvisation. Art, Education, and Society.* University of Illinois Press.
- Poimann, H.** (Ed.) 2010. *First steps to idiolectics.* Würzburg: Huttenscher Verlag 507.
- Rogers, C.** 1951. *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory.* London: Constable.
- Weymann, E.** 2004. *Zwischentöne. Psychologische Untersuchungen zur musikalischen Improvisation. (Nuances and shades. Psychological enquiry in musical improvisation.)* Giessen: Psychosozial.

Notes

[1] The original title of the Austrian project is “Quo vadis, Teufelsgeiger?”; the project was based at the University of Music and Performing Arts Vienna and funded by the Austrian Science Fund FWF (AR8–G21).

[2] Our team of researching musicians and music making researcher were Maria Gstättnner (bassoon player, improviser and doctoral student), Reinhard Gagel (pianist, improviser and researcher) and myself (flutist, researcher and author of this article), and the project leader Prof. Peter Röbbke (Head of the Institute of Music Education at the University of Music and Performing Arts in Vienna).

[3] www.wien.info/en/music-stage-shows/city-of-music & <http://www.mdw.ac.at/mdwMediathek/imagevideo/> (retrieved March 13, 2014)

[4] We had 142 Participants: 70 students from the university (bachelor and master level), five teachers of the university, seven professional musicians (freelance and orchestra) from outside the university and 60 international students in workshops outside of Vienna (Bregenz, Graz, Cologne, The Hague). 13 musicians (of different levels) participated for almost the entire duration of the research.

[5] The word “idiolect” is defined by the Encyclopaedia Britannica as “the language or speech pattern of one individual at a particular period of life”—the pattern includes all of her phonetic, grammatical and word choice preferences (Poimann 2010).

[6] A list of all our activities can be found on our site www.quovadisteuflesgeiger.at

[7] An extraordinary view on the phenomenon of listening is presented and performed by the deaf world-class percussionist Dame Evelyn Glennie here: http://www.ted.com/talks/evelyn_glennie_shows_how_to_listen.html (retrieved March 13, 2014)

Audio-visual material included in the article can be found on <http://youtube/Bf2jZcgzL4>

Katherine Condon

What can music education programs in the United States learn from the Finnish system of music education?

Introduction

In 2003, the American comedian Jack Black starred in a Hollywood blockbuster called “School of Rock.” The premise was that Black’s character, an aspiring rock star who moonlights as a substitute teacher, sneaks his way into an American classroom and starts teaching ten-year-old students rock music. The kids form a band and learn lessons about music, self-expression, and teamwork. The movie’s creators relied on a general understanding that this scenario is somewhat preposterous in an American classroom. The movie is mostly played for laughs, but a subtler message shines through: music in the classroom should be fun and immediately engaging. If music class was like this, everybody would love music class.

As an American music teacher observing general music classes in Finland, the overarching goal of music teachers was immediately clear to me: make sure that all students love making music. How do Finnish teachers do this? Well, for one thing, they form rock bands.

This difference in format—rock bands versus no rock bands—is obvious and immediately visible, but the reason Finnish teachers use rock/pop music is more interesting and revealing and says something about their overarching philosophy of music education. Finnish music teachers, and the professors who train them, speak often and eloquently about their overarching philosophy: teachers must cultivate a love of music through active participation. The point is not to promote rock music. I saw teachers use a wide variety of repertoire, from Latin choral works to Finnish folk songs to Mozart. The point is to immediately connect students to music making, and many teachers feel the rock band format accomplishes this objective. Make them love the experience of music making so that they continue to make music, develop their skills, expand their musical horizons, and have an outlet for creative expression. And the fact that they do use a wide variety of genres in the classroom is evidence of the widespread belief of democracy in music (Väkevä & Westerlund 2007).

In this report, I will briefly compare the basic structure, components, and philosophy of music education for school-aged students in Finland and the United States, specifically my home state of Minnesota. I will share some observations of the Finnish system and based on these observations, offer suggestions for school music programs in the United States to consider. My interest and area of work in the United States is primarily in the context of community music school partnership programs and general music programs in schools, and thus my discussion and recommendations will have a special bias toward these areas.

Background/Context

In the spring of 2014, I spent three months in Finland as a Fulbright Distinguished Teacher. My goal was to learn as much as possible about both the music education system in Finland and how music teachers are trained, especially within the highly regarded music education program at the Sibelius Academy in Helsinki.

Finland enjoys a reputation as a world leader in education with excellent PISA scores and well-supported teachers (Darling-Hammond 2009). Access and equity are two

hallmarks of the Finnish system. Pasi Sahlberg's book *Finnish Lessons* (2011) discusses these characteristics in detail and the book generated a great amount of international interest in the Finnish system and its successes.

Finland is also a country with a strong tradition of excellence in music, turning out a proportionately high number of acclaimed classical music composers and performers (Allsup 2011). During my stay here, I had the opportunity to meet Scott Rogers, Artistic Director of Concerts Norway, who described Finland's music education system as "the envy of all Europe".

Finally, my home state of Minnesota is similar in size—both population and geography—with Finland. In fact, the two are often compared in the press (*The Economist*, February 2013). The comparison of Finland to the United States is too unbalanced, but a comparison to Minnesota seemed more realistic.

My activities included observing music classes and interviewing teachers at comprehensive schools, music schools, and private music schools; sitting in music education classes and seminars at Sibelius Academy; interviewing bachelor's, master's, and doctoral students and professors of music education; reading syllabi, curriculum, textbooks and other related material; and attending professional development sessions, seminars, concerts, and conferences.

Direct impact on current work

I am currently Director of School Partnerships at MacPhail Center for Music in Minneapolis, Minnesota. MacPhail is a non-profit community music school serving over 11,000 students through a number of different departments: early childhood music, group instruction, individual instruction, MacPhail Music for Life™, Suzuki, music therapy, MacPhail online, and school partnerships. In the school partnerships department, MacPhail partners with more than 25 K-12 schools to provide customized music instruction based on the needs of a specific school. The scope of each partnership varies dramatically. In some cases, it is quite limited—a specialized master class in a particular genre or a specific instrument, for example. In some cases, the partnership is very comprehensive, providing full-time scope and sequence music education and instrumental programs across all grade levels.

MacPhail employs over 200 teachers and approximately 40 teach in some capacity in school partnerships. The training, background, and experience of those teachers varies—some have music education degrees, some have performance degrees. Successful teaching in the rapidly changing and often challenging K-12 classroom environment requires a tremendous amount of skill, dedication, and training. Though MacPhail has been partnering with K-12 schools for 25 years, partnership between community music schools and K-12 schools is a relatively new phenomenon. In order to accommodate recent growth and increased demand, we must provide training and professional development opportunities that ensure consistent, high quality teaching in K-12 settings.

Description and comparison

Knowledge of the structure of the music education system in both Finland and the United States is necessary in order to understand how lessons from the Finnish system might be applied in the U.S.

Finland

In Finland, there is a parallel system of general music programs in comprehensive schools and extra-curricular music schools that provide music education to school-aged children.

Figure 1.

Comprehensive education	Music schools	
1 - Music integrated into classroom, usually taught by classroom teacher	Extended Government-subsidized. Students are required to take an entrance exam and the institutes must follow national core curriculum. Activities include individual lessons as well as ensemble participation, theory, history, and musicianship activities.	Private Not subsidized, and thus not required to follow national core curriculum. Many students participate in only one offering (e.g. rock band or private lessons)
2		
3		
4		
5		
6		
7 - Weekly general music for all		
8 - Continues as elective		
9 - Continues as elective		

Programs may continue into upper secondary school, at which point programs vary from school to school. For students that might wish to pursue music as a career or at the university level, there are several comprehensive and upper secondary level schools that specialize in music.

The United States

It is more difficult to generally describe the system of music education in the United States, due to inconsistencies between individual states (and within states) and the lack of both a governmental guarantee of music education in general schooling and subsidization for extra-curricular music schools, more commonly referred to as community music schools.

Though inconsistencies and exceptions abound, the system as a whole can be represented in the following manner. (See Fig. 2.)

Figure 2.

General education	Community music schools & private enterprise
Primary school K - Weekly music with music specialist 1 2 3 4	Opportunities for additional study in community music schools, after-school programs, or private in-home teachers. Community music schools may receive some funding from grants, but not stable and sustained in the same way as Finland. No national standard curriculum.
Middle school 5 - Students may select from several ensemble offerings 6 7 8	
High school 9 - Ensembles continue as elective 10 11 12	

Grouping of grade levels in middle schools varies from school to school. Offerings after 4th or 5th grade may include concert band, choir, orchestra, and general music. There are also arts magnet schools, offering extended opportunity in the arts.

Many of the teaching techniques and methodologies I observed in Finland were the same or very similar to those in the U.S.A., especially with younger students. Even though in Finland, music in the lower grades is most often taught by a trained classroom teacher instead of a specialist, much of the content and material is the same.

Stark differences emerge at the middle school level in the U.S.A. and the latter part of comprehensive school in Finland. Together with their entire class, Finnish students continue general music classes, which are now taught by a specialist. Students experience music by singing and playing a number of instruments, most commonly the basic set-up for a rock band: bass, guitar, drum set, and keyboard. Though a student may have an opportunity to focus a bit on a specific instrument of interest, there is a collective understanding that true instrument-specific instruction should happen at a music institute or private music school. Because the parallel music institute system is well-organized, easily accessible, and state-subsidized, it is a reasonable expectation that most can take advantage of in some form. It has been noted that in spite of relatively easy access, those participating in offerings at music schools still come from upper middle class or upper class families. (Väkevä & Westerlund 2007.) In addition, the school day often ends earlier to accommodate participation in music or other activities. In some smaller towns around Finland, music schools share space with comprehensive education schools.

In the United States, students at the middle school level choose between specialized offerings, no longer moving with all students in their class. Programs vary widely from school to school and state to state. Common offerings include concert band, choir, orchestra, or general music. General music at the middle school level is often presented as an alternative for students who do not want to participate in any other ensemble and often has a “music appreciation” focus. In some cases, music at this level is completely elective, and those who do not choose an instrumental ensemble or choir no longer continue with formal music education of any kind. Repertoire of performing ensembles is often diverse and includes a wide variety of genres, but is still played on the instruments of the given ensemble and not with the “rock band” set up seen in Finnish schools. Community music schools and private music teachers offer additional opportunities. Since the extra-curricular music system is not state-supported and regulated in the same way, access (financial and geographic) and quality is more variable.

Curriculum

As stated in the Finnish national curriculum, the goal of music education in general education at this level is that teachers nurture and cultivate students’ love of music making, with a special emphasis on collaborative music making and creative expression. Students should engage in immediate and participatory music experiences that will instill an appreciation of music of all kinds and a desire for lifelong participation in music-making. (Finnish National Board of Education 2004.)

A love of music and music-making is undeniably an implicit component of music education in the United States. However, explicit goals are more often directed to skill building and the development of basic competency on an instrument (or with the voice, in a choral setting). In general music classes at the middle school, goals include exposure to music, though not necessarily through active music making. Perhaps there is more pressure for “formal” music learning (literacy, instrument specific skills) in general music education in the U.S.A. because there isn’t the same parallel, structured system of subsidized music schools.

Student population

The number of students per grade level in Finland and Minnesota is remarkably similar. According to Statistics Finland and the Minnesota Department of Education, there were approximately 60,000 students per grade level in both Finland and Minnesota in 2012–13 (Statistics Finland 2013 & Minnesota Department of Education 2013.) In Minnesota, almost one-third of those students qualify to receive free-and-reduced lunch, which means they are living somewhere near the poverty level. A comparable statistic does not exist in Finland because all students receive a free lunch regardless of their income. It was difficult to find statistics that show how many Finnish students live in poverty, but anecdotal evidence and a basic understanding of the social support structure in Finland would suggest that American schools deal with significantly more problems related to homelessness, lack of access to quality healthcare, hunger, and poverty.

School culture

School culture and environment impacts music education within schools. Finland's strong tradition of teacher autonomy and lack of standardized testing stands in stark contrast to the current trend of testing in American education (Sahlberg 2011). It is difficult to know whether and how much this affects music education in schools, but the competition for resources and time in a standardized testing culture has an undeniable impact on all programs that happen within a school.

Classroom management and discipline is another area of difference. Generally speaking, Finnish classrooms are more permissive than their American counterparts. Finnish students seem to understand boundaries well, thus learning happens despite a classroom atmosphere that at times seems like organized chaos. In one-on-one interviews, several Finnish music education masters' students expressed concern about going into the classroom because even though their overall training was excellent and comprehensive, but they had not learned techniques for classroom behavior management. Perhaps teachers in the United States are more prepared for this aspect of teaching because student behavior and the culture of discipline in schools has required it.

Getting into a music education program is competitive, as is getting a job teaching music in Finnish comprehensive school. However, once teachers get a job, they are not subject to same performance review process as teachers in the U.S. and in some cases, a teacher may have their assignment for life. There isn't the same level of job security in the United States, especially in an era where arts budgets are often the first area considered for cuts.

Conclusions, implications, and recommendations

It is unrealistic and perhaps unfair to compare systems that have inherent differences in structure and job security, serve different populations, and are undergirded by different sociopolitical systems. My challenge and goal has been to figure out what practices and concepts from the Finnish system can be applied in the United States, and how.

The aggregate of all my activities during these three months led me conclude that there is a mindset shared by Finnish music educators that leads to a highly functioning, equitable system with good, consistent results. This is achieved by the overall structure of the system and by training teachers extremely well and instilling in them a pedagogical philosophy.

My interpretation of this pedagogical philosophy is that a music teacher's primary goal is to encourage active participation in music-making in order to cultivate a positive,

lifelong relationship with the art form. A student's positive relationship with music will encourage him or her to 1) have an outlet for creative self-expression, 2) continue music making, which in turn gives further opportunity for skill development, and 3) be open and accepting of all kinds of music, thereby broadening her musical horizons.

The mindset described above is undeniably something many music teachers in the United States believe and practice—consciously or unconsciously. I am confident that it can be spread to the collective consciousness.

In hopes of helping achieve that goal, the following is a list specific ways I've seen Finnish teachers exemplify and embody this philosophy and mindset.

1. Constantly articulate the overarching goal of music education in the general school system: teachers must cultivate a good relationship between the art form and the student through active participation making. Continue to constantly identify the goals of music instruction on a macro and micro level.
2. Create an atmosphere in which students feel comfortable and encouraged to take risks.
3. Use repertoire, methods, and materials as a means to an end. Teachers are trained to feel comfortable playing a wide variety of instruments and a wide variety of musical genres. This is why so many teachers use the rock band format. Several teachers and private music schools create materials to suit their needs rather than using standard method books. Randall Everett Allsup refers to this approach by referring to teachers as either "routine" or "adaptive" experts (Allsup 2011).
4. Purposefully connect "school music" with "life music". Aleks Ojala discusses how the educational philosophy of John Dewey has impacted Finnish music education in this respect (Ojala 2010). Laura Miettinen also writes about critical pedagogy, explaining the strong connection between education and shared communal practice (Miettinen 2010).
5. Initiate immediate music-making. Start small to set students up for success; add gradually with a lot of repetition.
6. Incorporate a sizeable element of choice (or structured choice) into repertoire and music-making. Actively involve students in decision-making process.
7. Give a lot of individualized attention in a group setting.
8. Engage in constant professional development/new skill acquisition.
9. Openly express personal joy while making music with music students.

Unique opportunities for community music school partnerships

There's been much discussion of the differences between the structure of music education in Finland and the United States. Teachers that I work with in community school partnership settings occupy a special place at the intersection of K-12 schools and community music schools. They work within but are also somewhat separate from traditional roles and regulations of the K-12 general school system, which under the best circumstances, gives them greater autonomy and additional resources for professional

development, such as training in different genres. For example, a school partnerships teacher has the opportunity to expand his or her skill set by utilizing the collective expertise of the faculty at the community music school.

One possible benefit of establishing this Finnish mindset for music education in American teachers is that it gives new context to their expectations of both students and the system. A slight shift away from skill-building, toward the experience of music-making, may diminish or alleviate frustrations associated with a culture of standardization and testing.

Looking toward the future

The practices listed above work well within the Finnish system and seem to virtually guarantee a consistent, positive music experience for all Finnish students. Whether or not all of them would work equally well in a different system and school culture is a large and important question. Many music educators in Finland fear that structural changes, funding cuts, and inexperience dealing with problematic student behavior could endanger their well-functioning system. Yet the beauty of having a philosophical mindset, with a set of attitudes as the cornerstone, is that it is imminently flexible. Rather than a prescribed list of concrete activities one should follow to ensure success, a teacher's attitude and a way of thinking can be applied to innumerable circumstances and will lead to a good experience for all students in the music classroom. ■

References

- Allsup, R. E.** 2010. Music Teacher Preparation and Curriculum in Finland. *School Music News* (Nov. 2010), 50–51. Retrieved 29 May 2014 from <http://www.nyssma.org>.
- Darling-Hammond, L.** 2009. Steady Work: How Finland Is Building a Strong Teaching and Learning System. *Voices in Urban Education*, 15–25. Retrieved 4/15/2014 from <http://www.annenberginstitute.org/VUE/>.
- Finnish National Board of Education** 2004. National Core Curriculum for Basic Education 2004. Retrieved 4/27/2014 from http://www.oph.fi/download/47673_core_curricula_basic_education_4.pdf.
- Lessons:** The secret of their success. *The Economist* (February 2, 2013). Retrieved 8 May 2014 from <http://www.economist.com/news/special-report/21570835-nordic-countries>.
- Miettinen, L.** 2010. Music, Media and Social Critique: Implications of critical pedagogy for music education. In I. Rikandi (ed.) *Mapping the Common Ground: Philosophical Perspectives on Finnish Music Education*. Helsinki: BTJ Finland, 146–159.
- Minnesota Department of Education (MDE):** Schools, Districts, and Teachers at a Glance. *Minnesota Education Statistics Summary* [e-publication]. Roseville: Minnesota Department of Education [referred 5.27.2014]. Access method: <http://www.w20.education.state.mn.us/MDEAnalytics/Summary.jsp>.
- Official Statistics of Finland (OSF):** Pre-primary and comprehensive education [e-publication]. ISSN=1799-3725. Helsinki: Statistics Finland [referred 5.27.2014]. Access method: http://www.stat.fi/til/pop/index_en.html.
- Ojala, A.** 2010. Is Authenticity in Formal Education Possible? In I. Rikandi (ed.) *Mapping the Common Ground: Philosophical Perspectives on Finnish Music Education*. Helsinki: BTJ Finland, 68–83.
- Sahlberg, P.** 2011. *Finnish Lessons: what can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press.
- Väkevä, L. & Westerlund, H.** 2007. The 'Method' of Democracy in Music Education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 6, 4, 96–108. Retrieved 5/29/2014 from http://act.maydaygroup.org/articles/Väkevä_Westerlund_6_4.pdf.

Ajankohtaista | Actual

Lectio Praecursoria

“Kaikki eväät oli syöty jo aikoja sitten, ja jokainen ylämäki koetteli viimeisiä voimia. Aina suuntakaan ei ollut ihan selvillä, ja välillä oli palattava taaksepäin. Moni asia vaikutti epävarmalta. Kuitenkin mielessä oli halu jatkaa.”

Noin sata vuotta vanhan sukutarinan mukaan isosetäni Erkki Pääkkönen halusi nuorena kovasti opettajaksi. Niinpä hän päätti pyrkiä lähimpään opettajaseminaariin, joka oli perustettu Kajaaniin vuonna 1900 (Heikkinen 1990, 13). Matkaa sinne hänen kotoaan oli yli 70 kilometriä, ja tuohon aikaan se oli talvella kuljettavissa ainoastaan hiihtäen. Erkki Pääkkösen haave toteutui, vaikka matkalla oli ollut vaikeuksia, ja hän pääsi lopulta “miesseminaarin” opiskelijaksi. Kotikylällä oltiin hyväksymisestä hyvin yllättyneitä, koska Pääkkösellä ei ollut edes kansakoulutodistusta. Hänen ainoana meriittinään oli ilmeisesti soitotaito: Pääkkönen oli harjoitellut kylän nuorten tapaan naapuritalon pirtissä urkuharmoin soittoa ja soitellut virsiä sekä muita lauluja. Erkki Pääkkösen tarina on vain yksi lukemattomista mahdollisuuksista, joita musiikki voi nuorelle antaa.

Musiikki kuuluu kaikille, ja musiikin avulla tapahtuvaa ihmisenä kasvamista voidaan pitää musiikkikasvatuksen tavoitteena. Musiikkikasvattajana toimiminen on työtä, jota ei voi opiskella pelkästään tenttikirjoista: maltillisen arvion mukaan musiikinopettajan taitotason saavuttaminen vaatii ainakin 3000 tuntia harjoittelua (Ahonen 2009, 221). Tyypillisesti alalle suuntautuminen alkaa yleensä jo varhaisella iällä. Musiikkikasvattaja on parhaimmillaan laaja-alainen osaaja, joka on perehtynyt erilaisiin musiikin käytänteisiin perinpohjaisesti. Hän on pedagogi, joka ymmärtää niin ryhmädynamiikan ilmiöitä kuin opilaitoksensa toimintaperiaatteita. Musiikkikasvattajalta odotetaan monitahoista asiantuntijuutta (Rasehorn 2009, 276–277), joka on kytköksissä yksilön, yhteisön ja kulttuurin välisessä vuorovaikutuksessa sekä kulttuuriin ja erilaisiin yhteisöllisiin tiedonluomisprosesseihin osallistumisessa. Musiikkikasvattajan eetoksena on opiskelijoiden innostaminen riippumatta heidän iästään tai muista ominaisuuksistaan, ja vuorovaikutuksen tulisi olla sujuvaa erilaisten toimijoiden persoonallisuuden piirteistä huolimatta moninaisissa musiikkikasvatuksen konteksteissa.

Yleissivistävä musiikkikasvatus pohjautuu käsityksiin oppimisesta, oppijoista ja musiikki-ilmiöistä. Musiikin oppiminen on jatkuva prosessi, jossa parhaassa tapauksessa oppijat asettavat itselleen tavoitteita ja sitoutuvat näkemään vaivaa niiden saavuttamiseksi. Viimeaikaisessa oppimisen tutkimuksessa on kiinnostuttu oppimisesta myös ryhmäprosessien seurauksena. Musiikin opettaminen on mielenkiintoista työtä, ja se kehkeytyy usein luovaksi toiminnaksi. Hieman paradoksaalisesti siihen kytkeytyy toisinaan myös “passiivisuuden näkökulma”: asiat tapahtuvat tarkoittamatta ja ovat opettajan kontrollin ulottumattomissa.

Musiikki luokitellaan koulussa yhdeksi taito- ja taideaineeksi, jossa voidaan saavuttaa taitoja ja asenteita elinikäistä harrastamista varten. Musiikintunneilla työskennellään yleensä ryhmässä, ja taitavat musiikin oppijat osaavat suunnitella, kontrolloida ja arvioida omaa oppimistaan ja työskentelyään. Musiikin oppimisesta voi tulla yhteisöllistä, jos kaikilla ryhmän jäsenillä on yhteinen tehtävä ja tavoite. Yhteisöllisessä oppimisessä pyritään vuorovaikutuksen avulla yhteisen ymmärryksen rakentamiseen (Häkkinen 2004).

Peruskoulun alkuaikoihin, noin 40 vuotta sitten, koulussa alettiin laulamisen ohella käyttää soitimia. Ajatuksena oli, että yhteinen musisointi voisi antaa oppilaille merkittäviä musiikillisia elämyksiä (Kauppinen 2009, 53). Oppikirjoina olivat muiden muassa “Vihreä viserryskone”, “Sininen soittorasia” ja “Punainen posetiivi”, joiden lauluja säestettiin viuluilla, kellopeleillä ja nokkahuiluilla. Soittaminen toi luultavasti oppimiseen uudenlaisia tapoja ja antoi vaihtelua, koska koulumusisointi on toiminnallista yhdessä tekemistä

(vrt. Westerlund & Muukkonen 2009, 241). Musiikkiluokan instrumenteilla ja muilla aineellisilla puitteilla oli varmaan myös omat vaikutuksensa oppimiselle, koska oppimislanteeseen liittyvät ulkoiset tekijät vaikuttavat oppijoiden sisäisiin tekijöihin muodostaen yhdessä monimutkaisen systeemisen kokonaisuuden (Salovaara 2004).

80-luvulla alettiin musiikkikasvatuksessa käyttää uusia keinoja, joilla herätettiin oppimisen kannalta suotuisaa motivaatiota. Nokkahuilut vaihtuivat vähitellen kitaroihin yläasteiden musiikintunneilla (Juutilainen 2009, 66). Sointumerkeistä ja komppimalleista oli hyötyä monien hittien soitossa, ja viikosta toiseen oppilaat saattoivat lähes hurmaantua musisoimaan Joutsenlaulua tai Teuvoa, maanteiden kuningasta. Koululaisbändejäkin syntyi enemmän kuin koskaan aikaisemmin, ja pop- ja rockmusiikin hiljainen tieto saattoi saada äänekkäitä muotoja siirtyessään oppilalta toiselle. Peruskoulun opetussuunnitelmasa korostettiin jokaisen oppilaan omia valmiuksia, ja koulumusiikin yhtenä tehtävänä oli oppilaan persoonallisuuden ja luovan ilmaisukyvyn kehittäminen.

On hyvä, että sosiaalisen vuorovaikutuksen ja osallistuvan toiminnan keskeisyys on ohjannut uusien koulutilojen ja oppimisympäristöjen suunnittelua. Koulutuksen ylläpitäjillä on saatavilla runsaasti oppimisen edistämistä koskevaa tutkimustietoa, mutta ikävä kyllä raha ei tunnu koskaan riittävän. Tässä ristipaineessa moni kollega saattaa laillani kaivata nostalgista 90-lukua, kun keskimääräinen opetusryhmän koko oli muistini mukaan noin puolet nykyisestä. Taito- ja taideaineissa oli oppilaille tarjolla useita vaihtoehtoja pakollisen oppimäärän lisäksi, ja kysyntääkin oli runsaasti. Niinpä oman kouluni musiikin tuntiope-
tajaksi otettiin kuusamolaisen heavy-yhtyeen sähkökitaristi, koska me tavalliset oululaiset opettajat olimme jo entisestään ylityöllistettyjä. Valtakunnallisten yleisten suunnitelmien lisäksi opetukselle saatiin kunta- ja koulukohtaiset tasot, ja niiden avulla musiikkikasvatus-
ta voitiin soveltaa ottamalla huomioon koulujen olosuhteet ja kulttuuri. Kokeilevat ja luovan toiminnan tavat korostuivat tuolloin musiikin opetussuunnitelmissa.

Oppijälähtöisyys ja musiikin kulttuurisidonnaisuus painottuvat nykyisessä perusopetuksessa. Tiedetään, että oppijoiden on helpompi motivoitua myönteisellä tavalla, mikäli he saavat ponnistella tarpeeksi haastavien ja heitä itseään kiinnostavien tehtävien parissa. Tämän päivän musiikkikasvatuksessa voidaan hyödyntää teknologiaa entistä monipuolisemmin, ja musiikin jakelukanavat sekä muusikoiden yhteisöt verkossa voivat edistää oppilaiden harrastusmahdollisuuksia. Laitteet ja verkostot eivät kuitenkaan vähennä opettajan työtä, koska musiikkiteknologian opetuskäyttö edellyttää suunnitelmia ja oppimisen hallintaa siinä missä kaikki muukin opettaminen (vrt. Laru 2012, 94). Soitinrakentamo Koistisen Kantelo-sovellukseen viitaten toivon, että jokin laitevalmistaja pian keksii musiikinopetukseen vaikkapa sellaisia angry birds -hahmoja, jotka vaihtavat kitaran d-kieliä ja kerivät mikrofonipiuhuja tunnista toiseen.

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma OPS 2016 on parhaillaan työn alla. Tehtävä on haastanut monet asiantuntijat pohtimaan musiikkikasvatuksen yleissivistäviä tavoitteita, menetelmiä ja oppisisältöjä. Koulun musiikinopetuksen näkökulmasta vuonna 2012 hyväksytty uusi tuntijako antaa opetuksen uudistumiselle nykyistä paremmat edellytykset.

Muutamat vanhemmat ja opettajat huolestuivat musiikkikasvatuksen heikosta asemasta viitisenkymmentä vuotta sitten, ja he rupesivat perustamaan musiikin erikoisluokkia eli musiikkiluokkia. Enimmillään yksittäisiä musiikkiluokkia oli eri puolilla Suomea arviolta yli viisisataa. Nykyään musiikkiluokilla opiskelee noin 12000 lasta ja nuorta. Musiikkiluokkia on lähinnä suurimmilla paikkakunnilla Rovaniemeltä pääkaupunkiseudulle. (Par-
tanen ym. 2009, 21.)

Työhöni on kuulunut monien musiikkiluokkien opettaminen. Vuodesta toiseen nuoret ovat harjoitelleet ja esittäneet musiikinäytelmiä, musikaaleja, konsertteja tai juhlaohjelmia. Aloin vähitellen ihmetellä samankaltaisina toistuvia toiminnan piirteitä näissä luokkien projekteissa. Nimittäin aina kun harjoittelu käynnistyi, havaitsin luokassa uudenlaista sosiaalista kuhinaa, vaikka se olisi ollut koossa jo vuosia.

Minusta tuli niin sanottu tutkiva opettaja, kun aloin selvittää ja kuunnella, mitä nuoret kertovat musisoinnistaan ja ryhmätoiminnastaan. Tutkiva opettaja ottaa tutussa yhteisössä uudenlaisen paikan suhteessaan koulun elämään ja sen ilmiöihin. Hän on tavallaan samalla sekä sisäpuolella että ulkopuolella, ja tuttuakin on yhtä aikaa myös vierasta. Tutkivan opettajan tietämisen paikka, positio, on siten kahtalainen. Ronkaisen (2005, 213) mukaan “tieto ei ole irrallaan tietäjistä”, eivätkä tietäjät ole erillään niistä yhteisöistä, joissa he toimivat. Ajatuksen voi tulkita myös niin, että ulkopuolelta ei voi oikeasti nähdä sisäpuolelle ja myös siten, että opettaja tutkijana on aina tutkiva opettaja, vaikka hän ei omaa työtään tarkastelisikaan. Haastattelujen aikana huomasin kuten Rapley (2004, 16) tähden-tää, että samalla kun tutkimukseen osallistujat halusivat antaa minulle informaatiota, he halusivat yhtä paljon esiintyä pystyvinä toimijoina ja ongelmistaan selviytyvinä oppilaina.

Tutkiva opettaja joutuu myöntämään, että vaikka hänen asemansa onkin tutkimustiedon tuottamisen kannalta edullinen, se ei voi olla itsestään selvästi tietäjän asema. Kun tarkastellaan omaa toimintaa ja sen syitä kriittisesti, tutkimuksesta tulee etua vain, jos tutkiminen samalla edistää inhimillistä kasvua ja moraalista herkkyyttä. Tiedon paikantuminen tutkimuksessa liittyy sen kaikkiin vaiheisiin. Siksi tutkijan oma paikantuminen ja sen julkituominen on yksi hyvän tiedon kriteeri. (Vrt. Liljeström 2004, 11.) Tutkijan tehtävänä on suunnata tutkijankatse myös itseensä ja pyrkiä löytämään omien tunteiden ja tutkimuskohteen välisiä kytköksiä. Tutkijan tulisi kertoa, minkälaisilla ehdoilla tutkimuksen materiaalia on tuotettu. Kokonaisuudessaan tutkijan asema tietävänä tiedon kerääjänä, tulkitsijana ja esittäjänä on toki tarpeellinen, mutta sitä tulee tutkimuksessa myös kyseenalaistaa.

Valitsin käyttämäkseni tutkimusmenetelmäksi narratiivisen eli kerronnallisen lähestymistavan kahdesta syystä. Ensiksi muutamat tutkimukseen osallistujat alkoivat haastattelu-tilanteissa tuottaa kertomuksia, ja aloin kiinnostua niistä, kun analysoin tutkimusaineistoa. Toiseksi arkipäivän sosiaalisia tilanteita ja niissä syntyviä kertomuksia on tutkittu verrattain vähän (Hyvärinen 2012, 398). Kertomuksen tutkimus on perinteisesti kohdistunut elämäkertoihin ja muihin laajoihin kertomuksiin. Vasta viime vuosina on alettu selvittää arkipäivän sosiaalisia tilanteita ja niissä syntyviä kertomuksia. Senkaltaisessa tutkimuksessa voidaan kysyä, minkälainen jokin tietty, paikallinen kerronnallinen ympäristö on. Kun arkipäivän pienet kertomukset liittyvät samaan rajattuun ympäristöön, kuten yhteen koululuokkaan, tehdään alan perustutkimusta ja luodaan teoreettisia käsitteitä, koska senkaltaisia tutkimusasetelmia ei ole paljoa käytetty. Arkisten tilanteiden tutkimus onkin vasta hakemassa käsitteitä jokapäiväisille ja tavallisille kertomuksille (Hyvärinen 2012, 398). Tästä syystä on perusteltua toteuttaa kerronnallista tutkimusta pienillä aineistoilla ja erilaisilla tutkimusasetelmilla.

Gubrium ja Holsteinin (2009, 2) mielestä kertomus ja kerronnan tilanne ovat niin lähellä toisiaan, että niitä ei voi erottaa toisistaan. Yksittäisten kertomusten keräämisen sijaan he pyrkivät tarkastelemaan kerronnallista käytäntöä jossakin tietyssä kontekstissa. Kysytään muiden muassa, mitä kertomuksista seuraa ja kuka niitä kuuntelee sekä mitä kertomuksia yhteisössä kiittää. Vastauksia haetaan menetelmillä, jotka suuntaavat tutkijoi-ta tarkastelemaan kertomuksiin liittyneitä sosiaalisia tilanteita, niiden toimijoita ja tilan-teellisiä tekoja.

Mitä kertomuksella oikeastaan tarkoitetaan tutkijoiden keskuudessa? Monet ovat yhtä mieltä siitä, että kertomus on oma itsenäinen tekstityyppinsä. Hyvärinen (2012, 401) mukaan kertomusta pidetään jopa keskeisenä tekstityyppinä, koska kertominen liittyy kaikkeen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Kertominen on paikallisesti ja kulttuurisesti sidonnaista. Kertomukset perustuvat kulttuuriseen kertomusvarantoon, jonka perustalta uudet kertomukset syntyvät (Heikkinen & Syrjäjä 2006, 150). Kertomuksia kerrotaan, koska niiden avulla ymmärretään kokemuksia. Kertomukset ovat välineitä itseymmärrykselle tai inhimilliselle identiteetille (Bamberg 2007, 165).

Muutama vuosi sitten sosiologit Paju ja Hoikkala jalkautuivat “Härkälän” peruskoulun ysiluokalle. Kenttäjakso kesti noin lukukauden, jonka kuluessa tutkijat ottivat osaa koulunkäyntiin siinä missä oppilaatkin. Tutkimusraportti Apina pulpetissa (Hoikkala & Paju 2013) on mehukasta luettavaa, jossa monia koulun ilmiöitä tarkastellaan muun kuin opetuksen näkökulmasta.

Tutkijat yllättyivät siitä, kuinka sosiaalisesti väkevä ja intensiivinen laitos koulu todella on. Heidän mukaansa koululaisen olemassaolon peruskysymyksenä on, minkälaisena hänet hyväksytään ryhmään. Oman paikan hakeminen liittyy sekä koulun epäviralliseen oppilaskulttuuriin välitunneilla ja käytävillä että tunti-ilanteisiin, oppimiseen ja pedagogiikkaan. Oppilaan tärkein vertaisryhmä koulussa on luokka. Mikä tahansa peruskoululuokka on kuin avokonttori: sosiaalisesti hyvin tiheä. (Paju 2011, 23.)

Koulun toimintatapoihin voi sisältyä eri näkökulmista katsoen paljon ristiriitaisuuksia, ja ne voivat tehdä siellä olevien elämästä tilanteesta riippuen helppoa tai vaikeaa. Koska koulua käyvät nuoret ovat samanaikaisesti monenlaisten eri yhteisöjen jäseniä, on ryhmätoiminta luokassa lähes jatkuvaa neuvottelemista sosiaalisista asemista.

Ryhmämusisointiin sisältyy monia yhtäaikaista toiminnan tasoja. Aina kun musisoidaan, niin oppimisen sosiaaliset, vuorovaikutukselliset ja toiminnalliset prosessit käynnistyvät. Soittamisella ja laulamisella on sekä fyysinen että kehollinen taso, koska havaintojen ja toiminnan voidaan ajatella tapahtuvan kehon välityksellä. Siinä on tietoisuuden taso, koska oppiminen rakentuu aiemmin opitulle ja oppija itse on siinä hyvin aktiivinen. Musisointi edellyttää musiikin seuraamista, omaan ja muiden suoritukseen keskittymistä. Musiikkilisten taitojen kehittyminen ei ole todennäköistä ilman harjoittelemista. Ryhmässä tapahtuva musisointi on ennen muuta joukkueläjiä, jossa ryhmädynamiikka on pelinrakentamista. Musisointi luo parhaimmillaan mielihyvää ja nautintoa sekä saa soittajat ja laulajat kommunikoimaan mielekkäillä tavoilla. Musisointitaito on arvokasta sosiaalista pääomaa: se on käyttöliittymä, joka on aina toimintavalmiina ja jota arvostetaan kaikkialla.

Kun kirjoitin tutkimusraporttia viime keväänä, seurasin olohuoneen ikkunasta erään uuden päiväkodin pihaleikkejä. Rakennus oli ennen insinööri-toimisto, jonka pihalta puut oli kaadettu ja piha asfaltoitu autoja varten. Kun aurinko sulatti kaikki lumivuoret, ei lapsilla yhtäkkiä ollutkaan ulkona mitään tekemistä. He ryntäilivät kovalla asfaltilla ja heittelivät leluja ympäriinsä. Välillä joku lapsista piiloutui nurkan taakse tönimään toisia, jos aikuiset eivät huomanneet. Monet kuljeskelivat yksin tai korkeintaan pareittain.

Sitten tuli toukokuu, ja eräänä aurinkoisena päivänä pihaan ajoi kuorma-auto, jonka lavalla oli lankkuja, leikkivälineitä ja muutamia timpureita. He naputtelivat pihalle komean hiekkalaatikon sekä punaisen leikkimökin, jonne mahtuu monta lasta yhtä aikaa. Myöhemmin tuotiin vielä kiikkuja ja linnan tornia muistuttava liukumäki. Nyt leikkijöiden sosiaalinen järjestys on muuttunut, ja lapset ovat alkaneet puuhailla suurissa ryhmissä.

Musisointi on yksi koulupäivän aikainen hiekkalaatikko. Musisointihetket voivat olla lapsille ja nuorille monin tavoin merkityksellisiä, ja ainakin ne kokoavat toimijat hetkiseksi yhteen. Toivottavasti ketään ei sen äärellä tönittäisi ja toivottavasti se pehmentäisi asfalttia monien jalkojen alla. ■

Lähteet

- Ahonen, K.** 2009. Musiikin asema luoknaopettaja-koulutuksessa. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille. Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Korpiljyvä Oy, 215–226.
- Bamberg, M.** 2007. Stories: big or small Why do we care? [http://www.clarku.edu/~mbamberg/Material_files/Bamberg, Narrative – state of the Art. Bamberg: Stories Big or Small. pdf: 164–174.](http://www.clarku.edu/~mbamberg/Material_files/Bamberg_Narrative_state_of_the_Art_Bamberg_Stories_Big_or_Small.pdf) Viitattu 2012/12/10.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A.** 2009. Analyzing narrative reality. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L.** 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalitusseura, 144–162.
- Heikkinen, R.** 1990. Kasvatusta ja koulutusta korven kaupungissa. Kajaanin opettajankoulutuslaitos 90 vuotta. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hoikkala, T. & Paju, P.** 2013. Apina pulpetissa: ysi-luokan yhteisöllisyys. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, M.** 2012. Kertomuksen sosiaaliset lajit. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiilikä & M. Lounela (toim.) Genre-analyysi. Tallinna: Gaudeamus, 392–410.
- Häkkinen, P.** 2004. Yhteisöllisen oppimisen teorias- ta perusteita verkko-oppimisen käytäntöön. www.tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_7/yhteisollinen_oppiminen.htm. Viitattu 2013/11/30.
- Juutilainen, E.-M.** 2009. Musiikinopetus yläasteella. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Korpiljyvä Oy, 65–69.
- Kauppinen, E.** 2009. Musiikki ja oppiminen koulutus- ta ohjaavissa asiakirjoissa. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Korpiljyvä Oy, 50–58.
- Laru, J.** 2012. Scaffolding learning activities with collaborative scripts and mobile devices. Oulu: Oulun yliopisto.
- Liljestöm, M.** 2004. Feministinen metodologia – mitä se on? Teoksessa M. Liljeström (toim.) Feministinen tietäminen. Keskustelua metodologiasta. Tampere: Vastapaino, 9–21.
- Paju, P.** 2011. Koulua on käytävä. Nuorisotutkimus- seura. Julkaisuja 115. Helsinki: Hakapaino.
- Partanen, P., Juvonen, A. & Ruismäki, H.** 2009. Finnish music education – structures and lines. Teoksessa H. Ruismäki & I. Ruokonen (toim.) Arts contact Points between cultures. Helsinki: University of Helsinki, 15–26. Viitattu 2013/1/21.
- Rapley, T.** 2004. Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (toim.) Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications, 15–33.
- Rasehorn, K.** 2009. Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Vaasa: Ykkös-Offset Oy, 259–285.
- Ronkainen, S.** 2005. Tiedon monitieteellisyys ja monitieteellisyiden seurauksia. Teoksessa P. Rantala & M. Tuominen (toim.) Rajoilla. Puheenvuoroja tutkimuksen rajoista ja rajojen tutkimisesta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino, 213–232.
- Salovaara, H.** 2004. Oppimisen teoriasta tukea tieto- ja viestintäteknologian pedagogiseen käyttöön. Oppimisen tutkimusta vuosituuhannen vaihteessa. www.tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_4/motivaatio.htm. Viitattu 2013/11/30.
- Westerlund, H. & Muukkonen, M.** 2009. Yleissivistys musiikissa – mihin koulu kasvatti ja kasvattaa. Teoksessa T. Kotilainen (toim.) Musiikki kuuluu kaikille Koulujen Musiikinopettajat ry. 100 vuotta. Jyväskylä: Korpiljyvä Oy, 239–243.

Jukka Enbuska

Lectio Praecursoria

22.3.2014 Helsingin Musiikkitalon Black Box -salissa

“Arvoisa valvoja, arvoisa vastaväittäjä, hyvät kuulijat.”

Kun kolmasluokkalaiset oppilaani eräällä musiikintunnilla näkivät nokkahuilulla pian soitettavan tehtävän, heistä yksi huudahti tuskastuneesti, mutta erittäin vakuuttavasti: “Ko mie tuon ensimmäisen tiian, niin mie tiijän kaikki!” Äänen sävy oli toisaalta hätääntynyt, mutta toisaalta vaativa. Oppilas, jonka olen nimennyt Kalleksi, tehosti vaatimustaan taivuttamalla itseensä tuolilla taaksepäin ja nostamalla kätensä ylös nokkahuiluaan kädessään pitäen. Liikkeet olivat määrätietoisia. Kalle oli ilmeisen karsimätön, jopa vihainen siitä, että soitettavan tehtävän ensimmäistä nuottia ei oltu nimetty. Hän oli vakuuttunut siitä, että ensimmäisen nuotin tunnistaminen auttaisi häntä tunnistamaan kaikki muutkin tehtävän nuotit ja siten hän pystyisi soittamaan tehtävän. Kallen vahva lausuma loi opetustapahtumaan jännitteisen ilmapiirin. Jännitystä lisäsi se, että kolme ryhmän muuta oppilasta soitti tehtävän äänettömästi nuottikirjoituksen mukaisesti. Kalle koki tilanteen sietämättömäksi ja suuntasi kritiikkinsä myös opettajaan eli minuun, ihmetellen mahdollisesti sitä, miksi teen sellaisia tehtäviä, joita hän ei kykene soittamaan. Edellä kuvaamani opetustilanne sai minut pohtimaan Kallen tunteja ja omaa rooliani tässä tilanteessa. Tutkimustehtävänäni olikin vastata kysymykseen: Mitä nuotinlukemisen interaktiivisessa prosessissa tapahtuu ryhmäoppimistilanteessa? Tutkimukseni tavoitteena oli löytää vastauksia asettamaani kysymykseen luokkahuoneopetuksen yhteydessä tehtävällä tutkimuksella. Väitöskirjassani tarkastelen siten nuotinluvun opiskelua yleissivistävän koulun kontekstissa.

Perinteisesti nuotinlukemista on tutkittu kognitiivisesta näkökulmasta, jossa tutkittavat henkilöt osaavat lukea nuotteja. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli sen sijaan lisätä ymmärrystä noviisien yleissivistävässä koulussa tapahtuvaan nuotinlukemiseen ja nuotinluvun opiskeluun. Alussa esitetty Kallen lausuma ja toiminta kuvaavat sellaisia interaktiivisia prosesseja, joita tutkin väitöskirjassani.

Tutkimukseni aineiston muodosti erään viiden oppilaan oppilasryhmän viisi ryhmätuntia yhden lukuvuoden aikana. Kognitiivisen lähtökohdan sijaan tutkimukseni lähtökohtana oli venäläisen kirjallisuudentutkijan, Michael Bahtinin käsitys siitä, että ihmiset elävät toisten ihmisten sanojen maailmassa. Bahtin (1981) korostaa kielen osoittavaa ominaispiirrettä: “Jokainen sana on osoitettu vastausta kohti, eikä sana pysty pakenemaan vastausosan syvällistä vaikutusta, jota sana ennakoii” (kirj. suom., Bahtin 1981, 280).¹ Bahtinin (1981, 280) mukaan jokainen lausuma on vastaus edeltävään diskurssiin niin, että jopa kysymys, joka rikkoo hiljaisuuden, on vastaus edeltävään vastaukseen. Tämän vuoksi otan analyysissäni huomioon yksittäisten lausumien analyysien lisäksi lausumien kommunikatiivisia seuraantoja.

Analyysimenetelmänä käytin David Wrayn ja George Fourlasin kehittämää, sosiokulttuuriseen lähestymistapaan nojaavaa pienryhmäinteraktion analyysimallia nimeltään Functional Analysis of Children’s Classroom Talk -menetelmä, eli lyhyemmin FACCT-menetelmä. Tässä menetelmässä luokkahuoneinteraktiota tarkastellaan kolmella tavalla: 1. kognitiivisten prosessien, 2. sosiaalisten prosessien ja 3. kielen funktioiden näkökulmasta. Toisin sanoen, opetustapahtumien nyanssien tulkitsemiseksi laajensin tutkimusnäkökulmaani myös kielitieteen alueelle, jonka vuoksi osa väitöskirjani käsitteistöä ja terminologiaa sijoituvat kielitieteeseen.

Tutkimukseni keskeinen käsite on dialogi, jota soveltaen tavoittelen mahdollisimman laajaa ja syvällistä ymmärrystä oppilaitteni nuotinlukemisprosessista. Lähestyn dialogia käyttäen kasvatustutkimuksen Nicholas C. Burbules'n (1993) esittämää käsitystä dialogista.

Nicholas Burbules'n (1993) mukaan dialogissa on kyse pedagogis-kommunikatiivisesta suhteesta silloin, kun dialogi tapahtuu pedagogisessa ympäristössä. Tarkemmin dialogi voidaan ymmärtää myös psykologi Ivana Markován ym. (2007) mukaan kahden tai useamman osallistujan kasvokkain tapahtuvaksi interaktioksi, symboliseksi kommunikoinniksi. Symbolinen kommunikointi tarkoittaa puhuttua kieltä ja/tai ruumiillista kommunikointia. Interaktio voi tapahtua myös käyttäen erilaisia artefakteja, kuten esimerkiksi kirjoitettuja viestejä.

Voidaan todeta, että dialogi on symbolista kommunikointia, joka pedagogisessa ympäristössä kuvaa pedagogis-kommunikatiivista suhdetta. Käsitteeksi on, että termiä dialogi käytetään runsaasti esimerkiksi poliittisessä kielenkäytössä ilman tarkempaa sisältöä ja että se myös liitetään termiin "vuoropuhelu". Ymmärrän dialogin käsitteeksi, jonka avulla tarkastellaan ilmiötä sekä laajalla aikaperspektiivillä että syvyysuuntaisesti. Kyse ei ole silloin "vuoropuhelusta", jossa jaetaan puheenvuoroja. Kysymys on ennemminkin spontaanista inhimillisestä toiminnasta, joka sisältää erilaisia kommunikaatiomuotoja, kuten puhetta, ilmeitä, eleitä ja tekemistä.

Nuotinlukemisen opiskelua ryhmäoppimistilanteessa tarkastelen ensinnäkin lähtökohtanani Burbules'n (1993) näkemys dialogista. Toiseksi laajennan näkökulmaani ottamalla huomioon Burbules'n ja Bertram C. Brucen (2002) esittelemän dialogiteorian. Tämän teorian mukaan dialogia ei voida tarkastella pelkkänä kysymysten ja vastausten muotona, vaan erilaisten suhteiden verkostona, joka sisältää erilaisia kommunikaatiomuotoja, inhimillisiä käytäntöjä ja välittäviä objekteja tai tekstejä. (Burbules & Bruce 2002, 1103, 1112.) Tällöin esimerkiksi nuottikirjoitus ei ole pelkästään välittävä objekti tai teksti, vaan myös käytäntö, sillä joku on sen kirjoittanut jossain määrättyssä tilanteessa johonkin tarkoitukseen.

Olen identifioinut väitöskirjassani aiemmin esittelemäni FACCT-menetelmän avulla erilaisia nuotinlukemiseen ja soittamiseen liittyviä dialogityyppejä, joita on yhteensä yhdeksän kappaletta. Ne ovat: epävarmuuden dialogi, konsensusta etsivä dialogi, konsensusdialogi, vastakkaisten näkemysten dialogi, yhteistoiminnallinen dialogi, sosiaalisen voiman dialogi, hybrididialogi, lannistumisen dialogi ja valinkauhadialogi. Dialogityypit paljastivat esimerkiksi sen, millä tavalla oppilaat suhtautuivat nuotinlukemiseen ja soiton opiskeluun ryhmäoppimistilanteessa. Esimerkiksi epävarmuuden dialogille ja konsensusta etsivälle dialogille on yhteistä se, että ne ovat luonteeltaan avoimia, ja alkavat enemmän tai vähemmän tarkasti määriteltynä ajankohtana. Toisin sanoen epävarmuus ei välttämättä lopu määrättyinä ajankohtana, ja konsensuksen etsiminen ei välttämättä tuota konsensusta.

On varmaan paikallaan avata muutamalla sanalla, mitä tarkoitan valinkauhadialogilla. Valinkauha on valettavien aineiden sulatuskauha. Kuvaannollisesti "olla valinkauhassa" ilmaisulla tarkoitetaan, että esillä olevat asiat on ratkaistava tavalla tai toisella. Yhteiskunnassamme käydään esimerkiksi keskusteluja siitä, että EU on valinkauhassa tai että kuntauudistus on valinkauhassa. Valinkauhadialogi liittyy läheisesti psykologi Richard E. Petty'n ja sosiaalisen neurotieteen pioneerin John T. Caccioppon (1986) esittämiin informaation hankkimisen prosessointimalleihin. Heidän mukaansa useimmiten ihminen prosessoi tietoa kahdella eri tavalla: keskusreitillä (central route) mukaisella prosessointitavalla tai perifeerisen reitin (peripheral route) mukaisella tavalla. Näitä prosessointitapoja voidaan kuvata myös sananlaskulla, jota käytetään synnyinseudullani Tornionjokilaaksossa. Sananlasku kuuluu: "Parempi tien mukka, ko ummen suora". Kirjakiielellä asia voidaan ilmaista siten, että edettäessä pisteestä A pisteeseen B, voi olla järkevämpi käyttää aurattua tietä, kuin kahlata umpihangessa, vaikka tien kautta kulkiessa matka voi olla pitempi kuin suora reitti A:sta B:hen. On valittava joko keskusreitillä mukainen prosessointi, eli umpihanki tai

sitten perifeerisen reitin mukainen ratkaisu eli aurattu tie. On tietenkin mahdollista, että käytetään osin kumpaakin reittiä, osittain aurattua tietä, osittain umpihankea.

Väitöskirjatutkimuksessani keskusreitin mukainen prosessointi nuotintuvun opiskelussa tarkoitti muun muassa sitä, että oppilaat pyrkivät ratkaisemaan soittotehtävän itsenäisesti ja sisukkaasti, eivätkä välttämättä turvautuneet toisten apuun. Sitä vastoin perifeerisen reitin mukainen nuotintuvun lukeminen tarkoitti esimerkiksi sitä, että oppilaat luottivat jonkin toisen henkilön asiantuntijuuteen ja soittivat tehtävän seuraamalla asiantuntijan soittamista. Asiantuntija saattoi olla opettajan lisäksi oppilas.

Konsensus yhteiskunnallisessa päätöksenteossa tarkoittaa, että neuvotteluissa saavutetaan kompromissi, jonka kanssa jokainen neuvotteluun osallistunut osapuoli ”voi elää”. Tutkimukseni mukaan konsensus nuotintuvun lukemisen ja soittamisen yhteydessä taas merkitsee muun muassa sitä, että soitto kuulostaa kohtuullisessa määrin soitettavan tehtävän nuotintuvun mukaiselta. Konsensusdialogissa on siten mahdollista, että osa oppilaisista soittaa nuotintuvun mukaisesti ja osa nuotintuvun vastaisesti, mutta lopputulos on kohtuullisen hyvä.

Vastakkaisten näkemysten dialogille on tyypillistä se, että diskurssissa on kriittisiä, eräviä näkemyksiä, ja tällöin myös dialogin lopputulos jää avoimeksi. Yhteistoiminnallinen dialogi puolestaan on parhaimmillaan silloin, kun yhteistoiminnallisuus tapahtuu ilman opettajan interventiota tai muita erityisjärjestelyjä; oppilaat auttavat ja neuvovat omaaloitteisesti ja yhteistoiminnassa luokkatoveriaan tai luokkatovereitaan.

Sosiaalisen voiman dialogi taas ilmenee esimerkiksi siten, että yksittäinen oppilas voi vaikuttaa omalla toiminnallaan vahvasti ryhmän toimintaan. Tällöin on mahdollista, että dialogista tulee jännitteinen. Kun opetus- ja oppimistapahtumassa aktivoituu samanaikaisesti erilaisia dialogityyppejä, kyse on sekakoosteisesta dialogista eli hybrididialogista. Lannistumisen dialogissa oppilaat antavat periksi oppimisvaikeuksilleen.

Väitöstutkimuksessani identifioimani dialogityypit osoittavat myös sosiaalisen tilan merkityksen musiikin opetus- ja oppimistapahtumassa. Ranskalaisen sosiologin Pierre Bourdieun (1998) mukaan sosiaalinen tila on näkymätön todellisuus, jota ei voi osoittaa sormella eikä koskea. Se kuitenkin järjestää toimijoiden esitykset. Sosiaalinen tila on joukko toisistaan eroavia ja samanaikaisesti olemassa olevia, toisiinsa nähden ulkoisia ja toistensa suhteen määrittäviä asemia. (Bourdieu 1998, 15, 20.) Sosiaalisessa tilassa ihmisillä on positio siinä, missä heillä on fyysisessä tilassa paikka (Paju 2011, 44). Väitöstutkimukseni mukaan sosiaalinen tila voi olla dynaaminen siinä mielessä, että se sisältää erilaisia kerrostumia, kuten jännitteitä, lannistumista, seesteisiä ja rentouttavia hetkiä sekä innostuneisuutta ja yritteliäisyyttä. Sosiaalinen tila voi olla myös staattinen.

Seuraavaksi pohdin millä tavalla sosiaalisen tilan merkitys näyttäytyy uusissa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jotka astuvat voimaan 1.8.2016. Luonnoksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014 esitellään toimintakulttuurin käsite, jolla tarkoitetaan historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunutta toimintatapaa. Toimintakulttuuri sisältää muun muassa oppimiskäsityksen, pedagogiikan, vuorovaikutuksen ja ilmapiirin. Voidaan ajatella, että toimintakulttuurin käsite on osa aiemmin mainittua sosiaalisen tilan käsitettä. Vuoden 2014 opetussuunnitelmaluonnoksessa toimintakulttuuria kuvataan avainsanoilla oppiva yhteisö, monipuoliset työskentelytavat, vuorovaikutus ja osallisuus, hyvinvointi, turvallinen arki, kulttuurinen monimuotoisuus ja kielitietoisuus sekä vastuu ympäristöstä ja tulevaisuuteen suuntautuminen. Koska väitöstutkimuksessani tarkastelen nuotintuvun lukemisen opiskelua dialogin näkökulmasta, tärkeät avainsanat tässä uudessa luonnoksessa ovat oppiva yhteisö, vuorovaikutus ja osallisuus.

Aiemmin esittelemäni FACCT-menetelmän avulla olen siis identifioinut yhdeksän erilaista dialogityyppiä nuotintuvun lukemisen opiskelussa ryhmäoppimistilanteessa. Yhteenvedon-omaisesti voidaan sanoa, että seuraavat tekijät osoittautuivat tutkimuksessani ratkaiseviksi eri dialogityyppien muotoutumisessa nuotintuvun lukemisen opiskelussa.

Nämä tekijät ovat:

1. opettajan pedagogiset ratkaisut
2. tapahtumien outous, oppitunnin sosiaalisen tasapainon järkkäminen
3. yhteistoiminnallisuus.

On itsestään selvää, että oppimiselle suotuisan ilmapiirin luomisessa opettajan pedagogisilla ratkaisuilla on keskeinen rooli. Pedagogiset ratkaisut liittyvät oppitunnin tehtävien suunnitteluun ja niihin tavoitteisiin, joita ensinnäkin opettaja on oppitunnille asettanut ja toiseksi siihen, millaisia tavoitteita oppilaat itse asettavat opiskelulleen. Jos opettajan pedagogiset ratkaisut eivät tavoita oppilaita, on mahdollista, että oppilaat kokevat lannistumista tai turhautumista, mikä puolestaan heijastuu oppitunnin ilmapiiriin. Onnistuneet pedagogiset ratkaisut sitä vastoin rakentavat innostuneisuutta, oppimisen halua ja motivoivat oppilaita hyviin suorituksiin. Tällöin on mahdollista, että omasta oppimisprosessistaan tietoinen ja vastuullinen oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin.

Tutkimukseni mukaan oleellista onkin rakentaa sellaisia oppimistilanteita, joissa oppilailla on mahdollisuus olla mukana etsimässä ratkaisuja oppituntien tapahtumiin. Tutkimukseni toi esiin myös sen, että onnistuneet pedagogiset ratkaisut tulevat ilmi konsensusta etsivässä dialogissa, konsensusdialogissa ja valinkauhadialogissa. Niin ikään tapahtumien outous ja oppitunnin tasapainon järkkäminen voivat ilmentyä myös erilaisina dialogityypeinä. Muutokset oppitunnin ilmapiirissä ovat merkittäviä asioita, joihin opettajan on suhtauduttava herkkävaistaisesti.

Tutkimuksessani oppilaitten erilaiset kriittiset näkökulmat tehtävien soittamisissa tulivat esiin vastakkaisten näkemysten dialogissa ja yhteisöllinen tiedon rakentaminen konsensusta etsivässä dialogissa. Eri dialogityypeistä juuri konsensusta etsivä dialogi ja vastakkaisten näkemysten dialogi paljastivat oppilaitten tarpeen osallistua tehtävien suunnitteluun ja erilaisiin ratkaisumuotoihin.

Jo mainitussa luonnoksessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2016 korostetaan yhdessä tekemisen kulttuuria, sillä yhdessä tekemisellä voidaan tukea kaikkia yhteisön jäsenten oppimista. Oppiminen tarvitsee virittäytymisen ja aktiivisuuden ohella myös kiireettömyyttä ja rauhaa. Tarvittaessa on pysähdyttävä pohtimaan sekä opettajan että oppilaitten toimintatapoja. Tutkimukseni toikin vahvasti esiin juuri sen, että dialoginen näkökulma opetuksen järjestämisessä korostaa prosessin merkitystä ja kiireettömyyttä.

On tärkeää, kuten Jerome Bruner (1996, x) toteaa, että kasvatusta ja koulussa tapahtuvaa oppimista tarkastellaan situoituneesta, kulttuurisesta kontekstista käsin. Esimerkiksi Suomessa Heidi Westerlund (2002, 227) on esittänyt, että kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti on otettava enenevässä määrin huomioon musiikin opetuksen pedagogisissa ratkaisuissa. Tutkimukseni vahvistaa käsitystä kulttuurisen ja sosiaalisen kontekstin merkityksestä yksilön oppimisprosessissa. Nuotintulokemisen opiskeluun liittyen tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että yhtäältä nuotinluvun opetuksessa on pohdittava, millä tavoin voidaan vähentää epävarmuutta (epävarmuuden dialogi) ja toisaalta sitä, millä tavoin voidaan vahvistaa konsensusta etsivää dialogia. Lisäksi opetuksessa on vältettävä tilanteita, jotka voivat synnyttää lannistumista, turhautumista (lannistumisen dialogi). Vastakkaisten näkemysten dialogi voi sitä vastoin luoda aivan uudenlaisia näkemyksiä opetusmenetelmiin ja opetuksen sisältöihin. Valinkauhadialogi eri muodoissaan vaatii opettajalta herkkyyttä tunnistaa erilaisia oppimistapoja ja tukea oppilaan omia ratkaisuja silloin, kun ne ohjaavat oppilasta tehtävän ratkaisuun.

Päättän esitykseni pohdintoihin tulevaisuuden suomalaisen koulun musiikin opetuksesta. Pohdintoihin johdattaa kanadalaisen Susan O’Neillin (2012, 167) esittämä transformatiivinen musiikkiin sitoutumisteoria, joka edellyttää, että hyväksytään kriittinen, kyseenalaistava lähestymistapa, jotta ymmärretään, mitä oppilaat tietävät ja mihin heidän oletetaan kykenevän. O’Neill (2012, 175) myös korostaa kriittisen reflektion ja dialogin merkitystä musiikin opetuksessa. Tällöin kasvattajat ja oppilaat voivat yhdessä etsiä yhteistoiminnallisesti ymmärrettä-

vämpiä, autenttisimpia ja moraalisesti sopivimpia tapoja arvottaa musiikillisia käytäntöjä.

On vaikea ennustaa, millainen suomalainen koulu on esimerkiksi muutaman vuosikymmenen kuluttua, mutta on todennäköistä, että erilaiset teknologiset sovellukset mahdollistavat uudenlaisia opetusjärjestelyjä, kuten pienempiä ryhmiä ja etäopiskelua. Teknologinen kehitys on jo nyt mahdollistanut sen, että nuotinlukeminen koulussa ei enää välttämättä tapahdu laulun ja soiton yhteydessä. Esimerkiksi tabletit mahdollistavat sekä yhdessä musisoimisen että itsenäisen työskentelyn. Lisäksi useat musiikkiohjelmat ovat helpokäyttöisiä, mikä edelleen vähentää myös sosiaaliseen tilanteeseen liittyvää painetta.

Tulevaisuuden koulussa on tärkeää se, että tässä tutkimuksessa esitetyn dialogisen lähestymistavan mukaisesti opettaja ja oppilaat pyrkivät etsimään yhdessä ratkaisuja musiikin opiskelun haasteisiin. Tutkimukseni tärkein huomio onkin se, että nimenomaan sosiaalinen vuorovaikutus on oppimisen keskiössä. Tämän vuoksi musiikin opetuksessa on pidettävä huolta siitä, että oppimisympäristöt ovat turvallisia, ja että niissä kunnioitetaan kaikkia osallistujia. On myös sallittava erilaiset mielipiteet, sekä opetuksen sisältöihin ja pedagogisiin ratkaisuihin liittyvät kriittiset näkemykset.

“Pyydän teitä, arvoisa Taideyliopiston Sibelius-Akatemian Akateemisen neuvoston määräämän vastaväittäjän tarkastamaan väitöskirjani ja esittämään ne huomautukset ja kommentit, joihin katsotte väitöskirjani antavan aiheita.” ■

Lähteet

- Bahtin, M.M.** 1981. Discourse in the novel. Teoksessa M. Holquist (toim.) *The dialogic imagination: four essays by M.M. Bahtin*. Austin: University of Texas Press, 259–422.
- Bourdieu, P.** 1998. Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökohtia. Tampere: Vastapaino.
- Bruner, J.** 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Burbules, N. C.** 1993. *Dialogue in teaching. Theory and practice*. New York: Columbia University.
- Burbules, N. C. & Bruce, B. C.** 2002. Theory and research on teaching as dialogue. Teoksessa V. Richardson (toim.) *Handbook of research on teaching*. 4. painos. Washington, D.C: American Educational Research Association, 1102–1121.
- Fourlas, G. & Wray, D.** 1990. Children's oral language: A comparison of two classroom organisational systems. Teoksessa D. Wray (toim.) *Emerging partnerships, current research in language and literacy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 76–86.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A.** 2007. *Dialogue in focus groups. Exploring socially shared knowledge*. London: Equinox Publishing Ltd.
- O'Neill, S. A.** 2012. *Becoming a music learner: Toward a theory of transformative music engagement*. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education, Volume I*, Oxford: Oxford University Press, 163–186.
- Paju, P.** 2011. *Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 115*. Helsinki: Hakapaino.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T.** 1986. The elaboration likelihood model of persuasion. Teoksessa L. Berkowitz (toim.) *Advances in experimental social psychology*. San Diego, CA: Academic Press, 123–205.
- Westerlund, H.** 2002. Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education. *Studia Musica* 16, Sibelius-Academy.

Viite

- [1] Every word is directed toward an answer and cannot escape the profound influence of the answering word that it anticipates (Bahtin 1981, 280).

Lausunto FM Jukka Enbuskan väitöskirjaksi tarkoitettusta tutkimuksesta

Sibelius-Akatemia, Akateeminen neuvosto

Sibelius-Akatemian määräämä vastaväittäjänä kiitän luottamuksesta ja esitän kohteliaimmin käsitykseni ja lausuntoni musiikinopettaja, FM Jukka Enbuskan musiikkikasvatuksen alaan kuuluvasta väitöskirjakäsikirjoituksesta “Ko mie tuon ensimmäisen tiijän, niin mie tiijän kaikki” Nuotinlukemisen rakentuminen dialogina eräällä kolmannella luokalla.

FM Enbuskan väitöskirjaksi tarkoitettun tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä noviisien yleissivistävässä koulussa tapahtuvaan nuotinlukemiseen ja nuotinluvun opiskeluun. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa tarkastellaan yhden peruskoulun alakoulun kolmasluokkalaisen oppilasryhmän nuotinlukemista lukuvuoden ajan. Tutkimus on musiikkikasvatuksen, kasvatustieteen ja osin musiikkitieteen ja musiikkipsykologian alueille sijoittuvaa laadullista tutkimusta.

Tutkimuksen aihe on tärkeä pohdittaessa nuotinluvun oppimista koulukontekstissa. Tekijä on onnistunut virittämään mielenkiintoisen tutkimusasetelman tutkimukseensa syventyessään tarkastelemaan alakoululaisten noviisioppilaiden nuotinlukuprosessia. Enbuska on analysoinut nuotinlukua dialogin näkökulmasta huomioimalla se sosiaalinen tila, jossa opiskelu tapahtuu. Lähestymistapa antaa tutkimukseen syvyyttä ymmärtää vastaavanlaisia oppimisprosesseja musiikkikasvatustyötä tekeväälle opettajalle.

Työ on yleiseltä rakenteeltaan ja esitystavaltaan looginen, selkeä ja johdonmukainen. **Tutkimustehtävät ja -kysymykset** ovat lähteneet liikkeelle Enbuskan alakoulun musiikinopettajan työhön kuuluvista käytänteistä ja ovat varsin omakohtaisia. Siten tutkimusasetelma muodostaa vankan käytännöllisen perustan tutkimuksen syvemmälle teoreettis-praktiselle tarkastelulle ja ilmiökokonaisuuden hahmottamiselle. Tutkimuskysymykset ovat selkeästi jäsentyneitä ja relevantteja esitettyyn keskeiseen metodologis-teoreettiseen tarkastelukulmaan nähden. Tutkimusaineisto on pieni, mutta tarkasti ja perustellusti rajattu. Ikään kuin piilohy-poteesina tutkija toteaa, että nuotinluvun oppiminen on tavallisessa luokkaympäristössä monimutkainen tapahtuma, johon voi vaikuttaa monenlaiset inhimilliset ulottuvuudet. Tässä suhteessa tekijä haastaa erityisesti kognitiiviseen nuotinlukemiseen liittyvät teoriat.

Heti tutkimuksen alussa esiintuotuja tutkimuskysymyksiä vasten Enbuska lähtee rakentamaan tiiviisti mutta olennaiset metodiset asiat huomioon ottaen tutkimustaan. Tutkimuksen tekijänä hän on johdonmukainen ja hyvin selvillä siitä, mihin tutkimuksellaan pyrkii. Lukijan on helppo seurata tutkimuksen tekijän tarkoitusperiä, tavoitteita ja ajatuksen-kulkua sekä raportoitua tekstiä. Tarkasti kuvailevan tekstin osuus on tutkimuksessa melko suuri, joten lukijaa se haastaa erityiseen tarkkaavuuteen lukuisilla yksityiskohtaisilla kuvailuilla. Niitä olisi voitu jossain määrin tiivistää. Tutkimustehtäviin annetaan kylläkin selkeästi vastauksia, jotka saattavat joskus jäädä vastaavtyyppisissä oppinäytetöissä käsitteellisen hämärän, epäselvän ilmaisuuden tai korkean abstraktiotason peittoon.

Tutkimusalueesta on aikaisempaa tieteellistä tutkimusta – ainakin tästä näkökulmasta ja tällaisella metodisella lähestymistavalla – verrattain vähän, ja tässä suhteessa **Enbuskan tutkimuksella on tieteellistä merkitystä** erityisesti alakoululaisten nuotinluvun oppimisesta prosessin ja interaktion näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena on kolmasluokkalaisen oppilasryhmän nokkahuilun ja nuotinluvun opiskelu yhden lukuvuoden aikana. Enbuska

tarkastelee teoreettis-metodologisia lähtökohtia yhdistämällä ne tämällyyppisen tutkimus-
otteen mukaisesti. Paikoin jäin kuitenkin kaipaamaan vielä syvempää perustelua niille va-
linnoille (esim. teoreettisen lähestymistavan ja metodin suhteen), joihin respondentti oli
päätynyt. Niitä Enbuska toi kuitenkin ansiokkaasti esiin väitöstilaisuudessa.

Burbules'n ja Brucen teoriaa soveltaen Enbuska tarkastelee nuotinlukemista siirtana,
joka operationalisoituu soittamalla, puhumalla tai muulla ele- ja liikekielellä. Tämän ana-
lyysin Enbuska tekee tarkasti ja asianmukaisesti. **Metodologisena valintana ja aineiston
analyysimenetelmänä** käytetään sosiokulttuuriseen lähestymistapaan nojaavaa Kumpulai-
sen ja Wrayn (2002) esittämää pienryhmäinteraktion analyysimallia. Mallin taustalla on
Fourlasin ja Wrayn (1990) kehittämä Functional Analysis of Children's Classroom Talk
(FACCT) -menetelmä. Lukijalle menetelmällisen puolen kuvaaminen avautuu perustellus-
ti ja seikkaperäisesti; myös tutkimuseettiset näkökannat huomioiden. Empiirinen aineisto
on tarkasti rajattu monista erilaisista mahdollisuuksista ja tässä mielessä aineisto antaa
erinomaisen mahdollisuuden tarkempaan zoomaukseen. Erilaisen materiaalin tulkinta ja
analysointi etenevät uskottavasti ja totuudenkaltaisen kuvan antavana. Tutkimuksen ana-
lyytiset välineet selvitetään tarkasti ja lukijan on helppo seurata tehtyä tutkimusta.

Tutkimuksen lähteistö nojaa alan keskeiseen ja relevanttiin kirjallisuuteen – joitakin
yleisteoksia olisi tosin voitu karsia käsikirjoituksesta ja korvata "tiukemmalla" tutkimuskir-
jallisuudella, etenkin muutamalla ryhmäoppimista ja yhteisöllisyyttä sivuavalla tuoreella
väitöskirjalla. Sinänsä Enbuska argumentoi, vertaa erilaisia keskeisiä tutkimuksia, keskuste-
lee luettun kirjallisuuden kanssa ja johdattaa lukijaa hyvin tehtyjen johtopäätösten äärelle.

Tutkimustuloksia tarkastellaan systemaattisesti tutkimusongelmiin peilaten. Empiiri-
set tutkimustulokset esitetään omana lukuna ja oppitunneilla ilmenevät dialogityypit oma-
na lukuna yhdistettynä teoreettisen viitekehyksen keskeisiin käsitteisiin. Ne tehdään asian-
mukaisesti, induktiivisesti analysoiden ja kokoavasti. Eri oppituntien episodikuvaukset
kuvaavat tiivistetysti opetustuokioiden kulkua. Enbuska kuvaa ja tulkitsee oppitunteja dia-
login näkökulmasta kronologisessa järjestyksessä. Tulkinnot ja yhteenvedot vaikuttavat us-
kottavilta ja tuntityöskentelyä eksplikoidaan siten läpinäkyväksi aikaisemman käsite- ja
metodiapparaatin mukaisesti.

Yhteenvedo tutkimustuloksista ja tutkimuksen diskussio -luvussa Enbuska vastaa
tiivistetysti tutkimuskysymyksiinsä, reflektoi saatuja tutkimustuloksia, tutkimusprosessia,
eettisiä kysymyksiä, pohtii luotettavuutta, tutkimuksen merkitystä ja käytännön implikaati-
oita sekä esittää erilaisia johtopäätöksiä ja nostaa esiin uusia kysymyksiä tutkimustulostensa
pohjalta. Nekin tehdään asianmukaisesti tutkimustulosten pohjalta. Myös tutkimustulos-
ten merkitystä ja erityisesti asemaa alan tutkimuskentässä sekä tulosten käytännön merki-
tystä, tarkastelukulman rajoitusten tai heikkouksien pohtiminen sekä rakentava kriittinen
analysointi olisivat saaneet tulla pinnalle vieläkin enemmän tutkijan pohdinnoissa.

Uutena tutkimustuloksena Enbuska tuo tieteelliseen keskusteluun noviisien nuotinlu-
vun oppimisprosessin ja nimenomaan ryhmäoppimistilanteena. Ryhmässä opiskelun dy-
namiikka nousee selkeästi esiin erilaisia dialogityyppejä tarkastellen. Tässä mielessä tutki-
mus tuo uutta tietoa noviisien nuotinlukuprosessin oppimiseen.

Itse nuotinluvun oppimisprosessi on tuskin kovinkaan paljon muuttunut monissakaan
tämän päivän alakoulun ryhmässä, vaikka musiikinopetuksen tavoitteet, informaalit
oppimisympäristöt, internetin mahdollisuudet ja uusi teknologia muuttanevat ja
laajentanevat myös nuotinluvun opiskelua. Toki nuotinlukukin – erityisesti painotetussa
musiikinopetuksessa – saanee uusia sovelluksia ja oppimistapoja, kun esimerkiksi soitettu
ääni visualisoituu nuottiviivastolle ja oppilas näkee mitä tapahtuu kun soitetaan tiettyä
ääntä esim. koskettimistolla. Myös pelillisyyden lisääntyminen on tuonut musiikin ja
nuottien opiskeluun uuden ulottuvuuden, jota tuskin vielä kovinkaan paljon
hyödynnetään koulu- tai soitonopetuksessa. Tässä suhteessa tutkimus antaa ituja ja
lähtökohtia nuotinluvun oppimisprosessin hyödyntämiselle myös jatkotutkimuksina.

Yhteenveto

Lausuntoni ja esiin tulleiden väitöstilaisuuden keskustelujen perusteella esitän Sibelius-Akatemian Akateemiselle neuvostolle FM Jukka Enbuskan tutkimusta “Ko mie tuon ensimmäisen tiijän, niin mie tiijän kaikki” Nuotinlukemisen rakentuminen dialogina eräällä kolmannella luokalla hyväksymistä akateemiseen tohtoritutkintoon kuuluvaksi väitöskirjaksi. ■

Musiikkipsykoterapialle itsenäinen asema psykoterapeuttikoulutuksena

2000-luvulla musiikkipsykoterapian tutkimuksessa ja koulutuksessa on tapahtunut Suomessa paljon kehitystä ja uudistumista: Oulun yliopiston koulutus- ja tutkimuspalvelujen järjestämästä vaativan erityistason musiikkipsykoterapiakoulutuksesta 2007–2011 valmistuivat ensimmäiset musiikkipsykoterapeutit. Koulutuksen johtajana toimi Jyväskylän yliopistosta valmistunut musiikkiterapeutti ja psykodynaamisesta musiikkiterapiasta väitellyt filosofian tohtori Kari Syvänen (2005). Vuonna 2012 Valvira hyväksyi koulutuksen psykoterapeutin ammattinimikkeeseen johtavaksi psykodynaamisen musiikkiterapian erityistason koulutukseksi. Oulun yliopiston järjestämä koulutus oli maailmanlaajuisesti ensimmäinen varsinaisesti musiikkipsykoterapeutiksi pätevöittänyt ja psykoterapeutin ammattiin johtanut koulutus, vaikka musiikkipsykoterapian koulutusta on aiemmin järjestetty esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa osana musiikkiterapian maisterikoulutusohjelmaa. Samana vuonna Kela hyväksyi neljävuotisesta musiikkipsykoterapeuttikoulutuksesta valmistuneet opiskelijat nuorten ja aikuisten psykodynaamisen yksilöpsykoterapian palvelujen tuottajiksi. Vuonna 2013 Oulun yliopiston lääketieteellisen tiedekunnasta valmistui neljä ensimmäistä musiikkipsykoterapeuttia, jotka saivat kouluttajapsykoterapeutin pätevyyden, suuntauksena musiikkipsykoterapia. Oulun yliopiston lääketieteellisen tiedekunnan psykoterapiakoulutusten johtokunta hyväksyi vuonna 2013 uuden neljävuotisen Musiikkipsykoterapeuttikoulutuksen 96 op psykoterapeutin ammattiin johtavaksi koulutukseksi. Koulutuksen hyväksytyksi suorittanut opiskelija saa hakemuksesta Terveys- ja sosiaalialan valvontavirastosta (Valvira) psykoterapeutin ammattinimikkeeseen käyttöoikeuden. Koulutuksen suunnitteli Sibelius-Akatemiassa musiikkipsykoterapiasta väitöskirjan tehnyt musiikin tohtori, musiikkipsykoterapeutti Sami Alanne (2010), joka nimettiin koulutuksen vastuukouluttajaksi.

Taustaa

Musiikkiterapeutit saivat Suomessa ennen vuotta 1994, jolloin terveydenhuollon ammatihenkilöistä annettu asetus (564/1994) tuli voimaan, alkaneista musiikkiterapiakoulutuksista Jyväskylän yliopistosta ja Sibelius-Akatemiasta psykoterapeutin ammattinimikkeitä. Musiikkiterapiakoulutuksilla ei ole koskaan ollut kuitenkaan voimassa olleiden psykoterapiakoulutusten säännösten mukaista erityistason asemaa, vaan Valvira (entinen Terveystieteiden tutkimuskeskus, TEO) on myöntänyt näistä vanhoista koulutuksista psykoterapeutin ammattinimikkeitä asetuksen 2 §:n 2 momentin 3 kohdassa tarkoitetulla muun vastaavan koulutuksen perusteella. TEO:n ja nykyisen Valviran käytäntö ratkaisuihinsa on ollut, että tällä perusteella on hyväksytty vain ulkomailla tai Suomessa psykoterapeutin koulutuksen suorittaneet ennen nykyisiä erityistason psykoterapiakoulutusohjelmia. Ne musiikkiterapeutit, jotka opiskelivat 1980-luvulla ja 1990-luvun alkupuolella ovat saaneet psykoterapeutin ammattinimikkeen vanhojen sääntöjen perusteella ennen kuin psykoterapeuttinimikkeestä tuli nimikesuojattu terveydenhuollon ammatinimike vuonna 1994. Viimeinen musiikkiterapeuttikoulutus, josta valmistuneet opiskelijat ovat saaneet psykoterapeuttinimikkeitä, oli Jyväskylän yliopiston järjestämä musiikkiterapian ammatillinen koulutus 1993–1996. TEO:n ja Sosiaali- ja Terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksen (Stakes) asiantuntijaryhmä otti vuonna 1995 kannan, että musiikkiterapialla ei ole erityis-

tason asemaa Suomessa, vaan esimerkiksi Jyväskylän yliopiston Musiikkitieteen laitoksen musiikkiterapiakoulutus oli “psykoterapian erityissovellusten koulutusohjelmaksi katsottava koulutusohjelma” (Stakes, asiantuntijaryhmän lausunto 1.6.1995).

Tämän jälkeisistä musiikkiterapiakoulutuksista ei ole saanut psykoterapeutin ammattinimikettä, koska musiikkiterapialla ei katsottu olevan esimerkiksi riittävän yhtenäistä teoriapohjaa ja koulutusohjelmien sisällöissä ja laajuuksissa katsottiin olevan puutteita psykoterapian teoreettisen opetuksen suhteen. Lisäksi musiikkiterapia-alan kouluttajilla ja työhönohjaajilla ei ole ollut vaadittua psykoterapian kouluttajapätevyyttä. Aiemmin ennen vuotta 2012 alkaneilta psykoterapeuttikouluttajilta vaadittiin Valviran hyväksymä ja rekisteröimä, vaativan erityistason psykoterapiakoulutus (VET), siitä psykoterapiasuuntauksesta, jota hän kouluttaa. Tämä antoi muodollisen pätevyyden toimia kouluttajana ja työhönohjaajana psykoterapeuttikoulutuksissa. Kyseinen koulutus vaadittiin, jotta Valvira hyväksyi jälkikäteen psykoterapeuttikoulutuksen psykoterapeutin ammattiin ja ammattinimikkeeseen johtavaksi koulutukseksi. Korkein hallinto-oikeus vahvisti 11.6.2003 antamallaan päätöksellä, että TEO:lla oli riittävät perusteet hylätä hakemus mainituin perustein musiikkiterapeuttikoulutuksen hyväksymisestä psykoterapeutin ammattinimikkeeseen ja ammattiin johtavana koulutuksena.

16.12.2005 tulivat viimeiset Valviran määrittelemät psykoterapeuttikoulutusten ohjeet ja vähimmäisvaatimukset eri suuntausten osalta. Niissä määriteltiin soveltuvat pohjakoulutukset ja aiemmat opinnot sekä työkokemus ennen psykoterapeuttikoulutukseen hakeutumista. Näissä 1.6.2006 käyttöön tulleissa ohjeissa ei mainittu musiikkiterapian ja muiden taideterapioiden asemaa. 3.2.2006 TEO Sosiaali- ja terveysministeriölle antamassaan lausunnossa luovien terapioiden asemasta erottaa “terapian” ja “psykoterapian”: Psykoterapian se katsoi olevan sairauden hoitoa ja terveydenhuollon toimintaa. TEO:n kanta tuolloin oli, että sellaisessa taideterapiakoulutuksessa, mikä sisältää psykoterapiakoulutuksen, muodostaa varsinaisen psykoterapiakoulutus perustan koulutukselle ja taideterapiakoulutus sen sovelluksen ja tekniikan. TEO:n mukaan taideterapiakoulutuksesta valmistuneelle ei pidä myöntää psykoterapeutin ammattinimikettä ellei koulutus ole sisältänyt vähintään kolmevuotista erityistason psykoterapiakoulutusta. Esimerkkinä TEO käytti Taideteollisen korkeakoulun nelivuotista kuvataideterapiakoulutusta, mikä oli aiemmin hyväksytty psykoterapeutin ammattiin johtavaksi koulutukseksi.

Nykytilanne

16.12.2010 tuli uusi asetus (VNA 1120/2010) psykoterapeuttien koulutuksesta, mikä astui voimaan 31.12.2011. Uusi asetus siirsi psykoterapeuttikoulutusten järjestämisvastuun yliopistoille, joilla on lääketieteen tai psykologian koulutusvastuu. Asetuksen mukaan yliopistot hyväksyvät ennakkolta psykoterapeuttikoulutusten koulutusohjelmat, ottavat opiskelijat sisään ja valvovat koulutusten toteutumista. Koulutusten tieteellisyys ja tutkimukseen perustuva näyttö korostuivat edelleenkin, kuten Valviran aiemmissa vuoden 2006 säännöissä ja koulutuskriteereissä. Suuri muutos oli, että psykoterapeuttikoulutuksista jäivät pois tasot, erityistaso (ET), ylempi erityistaso (YET) ja vaativa erityistaso (VET). Psykoterapeuttikoulutukset ovat jatkossa vain psykoterapeutin ammattinimikkeeseen johtavia koulutuksia, joiden vähimmäiskesto on kolme vuotta ja laajuus 60 opintopistettä. Psykoterapeuttien koulutuksesta vastaavat yliopiston hyväksymät psykoterapian kouluttajakoulutuksen saaneet henkilöt. Kouluttajapätevyys koskee vain yhtä suuntausta ja kouluttajakoulutus voidaan toteuttaa joka yhtenäisenä tai kaksiosaisena koulutuksena. Valviralta on haettava ennen 31.12.2011 alkaneista vanhoihin sääntöihin perustuneista koulutuksista psykoterapeutin nimikesuojattua ammattinimikettä 30.6.2017 mennessä. Vuoden 2012 alusta Valvira ei enää uusien koulutusten osalta rekisteröi ET- ja VET-koulutuksia koulutusten siirryttyä yliopistoille.

Psykoterapiakoulutusyhteisöt voivat edelleenkin järjestää psykoterapeuttikoulutuksia, mutta niiden on tapahduttava yliopiston alaisena sekä yhteistyössä niiden kanssa. Yliopiston on ennakolta hyväksyttävä koulutusohjelmat. Psykoterapeuttikoulutuksissa tapahtunut iso muutos luo parempaa oikeusturvaa sekä psykoterapeutiksi opiskeleville että kouluttajille. Aiemminhan Valvira hyväksyi tai hylkäsi koulutukset vasta jälkikäteen, jolloin yksittäisen nimikesuojauksen hakija saattoi olla varma vasta koulutuksen käytyään, saako käyttäen psykoterapeutin ammattinimikettä. Tämä oli kohtuutonta ja epätarkoituksen mukaista opiskelijoiden oikeusturvan vuoksi, koska psykoterapeuttikoulutukset kestävät vuosia ja niihin liittyy suuria taloudellisia kustannuksia esimerkiksi oman työnohjauksen ja terapian suhteen. Valvira asetti psykoterapeuttikoulutuksia arvioivan asiantuntijaryhmän vasta 18.5.2010. Ensimmäisen musiikkiterapia-alan tutkinnon filosofian maisteri, pääaineena musiikkiterapia, Valvira hyväksyi vuonna 2012 soveltuvaksi psykoterapeutin ammattiin johtavaksi pohjakoulutukseksi osana Oulun yliopiston ensimmäisen musiikkipsykoterapiakoulutuksen hyväksymis- ja nimikesuojauksen hakuprosessia. Valviran koulutusten ennakkoarviointimenettely ei ole enää voimassa uuden asetuksen mukaisissa koulutuksissa.

Yhteenveto

Vuonna 2013 Oulun yliopiston lääketieteellinen tiedekunta antoi ensimmäiset musiikkipsykoterapian kouluttajapätevyudet neljälle aiemmasta musiikkipsykoterapeuttikoulutuksesta valmistuneelle psykoterapeutille. Tämä merkitsi musiikkipsykoterapian hyväksymistä hallinnollisesti omaksi psykoterapian suuntaukseksi. Musiikkipsykoterapeuttien koulutus perustuu Suomessa psykodynaamiseen psykoterapiaan ja psykoanalyttiseen teoriaan, joiden kliinisen koulutuksen koulutus sisältää. Samalla musiikkipsykoterapia kuitenkin sitoutuu myös omaan teoriaan ja käytäntöön, tutkittuihin musiikkisiin sovelluksiin, tekniikoihin ja menetelmiin, kuten Juliette Alvinin, Mary Priestleyn ja Helen Bonnyin musiikkipsykoterapian työskentelymalleihin psykodynaamisessa viitekehyksessä (Bruscia 1998; Hadley 2003). Tällöin sitä voidaan pitää myös omana psykoterapian suuntauksenaan. Musiikkipsykoterapian kliininen näyttö kohdistuu esimerkiksi epidemiologisesti ja kansanterveysdellisesti merkittävien masennuksen sekä skitsofrenian ja muiden psykoosiairauksien hoitoon (Erkkilä, Punkanen et al. 2011; Mössler 2011).

Musiikkipsykoterapeuttikoulutus yhtenäisenä psykoterapeuttikoulutusohjelmanaan pätevoittää musiikkipsykoterapeutiksi, joka pystyy arvioimaan, suunnittelemaan ja toteuttamaan psykoterapiahoitoja itsenäisenä terveydenhuollon ammattihenkilönä. Koulutusohjelmansa rinnastuu muihin psykoterapeuttikoulutuksiin, kuten traumapsykoterapeutti, perhepsykoterapeutti, psykoanalyttinen psykoterapeutti ja analyttinen ryhmäpsykoterapeutti, omana suuntauksenaan. Näin ollen musiikkipsykoterapeutiksi pätevoittävää psykoterapeuttikoulutusta koskevat samat lait, asetukset, ohjeet ja säännökset kuin muita psykoterapeuttikoulutuksia. Musiikkiterapialla ei ole vastaavaa lainsäädännöllistä asemaa psykoterapeuttikoulutuksena ja/tai sosiaali- ja terveydenhuollon koulutuksena, joten on selvää, että musiikkiterapia-alan koulutuskriteerit ja -vaatimukset eivät voi olla ensisijaisia musiikkipsykoterapeuttikoulutuksia suunniteltaessa ja järjestettäessä. Suomalaisen musiikkiterapiakoulutuksen työryhmän (SUMUKE) yhteistyöhön perustuvat nykyiset laaja-alaiset ja eklektiset musiikkiterapian ammatilliset koulutukset eivät vastaa psykoterapeuttikoulutuksia edelleenkään, koska niissä operetaan muutakin kuin psykoterapiaa, esimerkiksi neuropsykologista kuntoutusta. Musiikkiterapia on lisäksi oma tieteenalansa, mikä monipuolisesti tutkii erilaisia musiikin hoidollisia vaikutuksia ja sovellusmahdollisuuksia, jolloin se ei voi keskittyä tutkimuksessaan ja koulutuksessaan pelkästään psykoterapiaan tai musiikkipsykoterapiaan. Joskin psykoterapeuttisten valmiuksien osalta musiikkiterapia-alan koulutuksissa ja tutkinnoissa on tulevaisuudessakin seurattava psykoterapia-alan kehitystä ja painotettava koulutusta huomioiden myös sen vaatimukset sekä tutkimuksen että täydennyskoulutuksen mahdollistamisen näkökulmista.

Musiikkipsykoterapeuttikoulutus tarjoaa mahdollisuuden psykoterapeuttisen osaamisen lisäämiseen, erikoistumiseen ja lisäpätevöitymiseen psykoterapeutin ammattiin. Tällaiselle täydennyskoulutukselle on musiikkiterapian kentällä psykiatrian alalla koettu olevan tarvetta sekä Suomessa että kansainvälisesti. Musiikkiterapian alalla analyttisen musiikkiterapian (Priestleyn malli) ja Ohjattujen mielikuvien ja musiikin (Bonnyyn malli) koulutuksia on pidetty erityistason koulutuksina, jotka usein käydään musiikkiterapia-tutkinnon ja kliinisen musiikkiterapeuttikoulutuksen jälkeen. Niillä ei ole ollut kuitenkaan missään maassa virallista psykoterapeutin ammattinimikkeeseen johtavaa terveydenhuollon koulutusohjelman asemaa. Suomessa onkin viime vuosina tehty sekä psykoterapia- että musiikkiterapia-alojen historiaa ensimmäisten musiikkipsykoterapeuttien valmistuessa Oulun yliopistosta ja musiikkipsykoterapeuttikoulutusohjelman tullessa hyväksytyksi omana psykoterapian suuntauksenaan psykoterapeutin ammattiin johtavaksi koulutukseksi. Suomen musiikkiterapiayhdistys ajaa parhaillaan musiikkiterapeutti-ammattinimikkeen hyväksymistä nimikesuojatuksi terveydenhuollon ammattinimikkeeksi Itävallan tavoin (Mössler 2008). Hankeen onnistuessa Suomessa oltaisiin monella tavoin musiikkiterapian yhteiskuntakehityksen ja koulutuksen kärjessä kansainvälisesti. ■

Lähteet

- Alanne, S.** 2010. Music Psychotherapy with Refugee Survivors of Torture. Interpretations of Three Clinical Case Studies. Sibelius-Akatemia, Studia Musica 44.
- Bruscia, K. E.** (toim.) 1998. The Dynamics of Music Psychotherapy. Gilsum, NH: Barcelona.
- Erkkilä, J., Punkanen, M., Fachner, J., Ala-Ruona, E., Pönttiö, I. & Tervaniemi, M.** 2011. Individual Music Therapy for Depression: Randomised Controlled Trial. The British Journal of Psychiatry 199, 132–139.
- Hadley, S.** 2003. Psychodynamic Music Therapy: An Overview. Teoksessa S. Hadley (toim.) Psychodynamic Music Therapy: Case Studies. Gilsum, NH: Barcelona, 1–20.
- Mössler, K.** 2008. Update on Music Therapy in Austria. Voices: A World Forum for Music Therapy. <http://testvoices.uib.no/?q=country-of-the-month/2008-update-music-therapy-austria> 1.5.2012.
- Mössler, K., Chen, X., Heidal, T.O. & Gold, C.** 2011. Music Therapy for People with Schizophrenia and Schizophrenia-like disorders (Review). The Cochrane Library 2011, Issue 12, Wiley Publishers. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/14651858.CD004025.pub3/pdf/standard> 15.4.2012.
- Syvänen, K.** 2005. Vastatunteiden dynamiikka musiikkiterapiassa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä. Studies in Humanities 35.

Sari Muhonen

Konferenssiraportti

New directions of music education:

Teaching composition, improvisation, and the new musicianship
20.–22.3.2014, Michigan State University, USA

Vuodesta 1997 lähtien Michigan State University on järjestänyt professori John Kratusen aloitteesta noin kolmen vuoden välein konferensseja, joissa käsitellään ilmaantuneita ja nousevia trendejä musiikkikasvatuksessa. Tällä kertaa teemana oli “uusi muusikkous” ja tarkoituksena pohtia erityisesti teknologian ja sosiaalisen median sekä populaarimusiikin hyödyntämistä musiikkikasvatuksessa. Teknologia oli huomioitu myös konferenssin järjestelyissä (mm. oma konferenssiapplikaatio, twitterin ja facebookin hyödyntäminen). Kevättalvisen viileälle, mutta lähes lumettomalle yliopistoalueelle oli koontunut noin parisen sataa musiikin ja musiikkikasvatuksen asiantuntijaa 21 eri osavaltiosta ja muutamasta eri maasta, kuten Suomesta, Brasiliasta ja Kanadasta. Konferenssissa pidettiin 55 esitystä 90 esiintyjän voimin kampuksen omissa viihtyisissä Kellogg Conference Centerissä. Suurin osa osallistujista oli aktiivisia tutkijoita ja kirjoittajia. Tällaisissa sopivan kokoisissa konferensseissa pääsee syntymään mukava yhteisöllisyyden tunne. Itse Michigan State yliopistolla tosin väkeä on noin 49 000.

John Kratus avasi konferenssin lämpimän tervehdyksin. Hän totesi, että on äärimmäisen tärkeää, että voimme jakaa kokemuksia, tutkimusta ja tietoa nopeasti muuttuvassa maailmassa, jossa “kenelläkään ei ole koko palapeliä hallussa, vaan kullakin tiettyjä paloja siitä”. Päivien aikana saimmekin nauttia lukuisista upeista esityksistä. Omassa presentaatiossaan Kratus avasi Martin Buberin I-Thou -näkökulmaa musiikkikasvatuksessa. Kratus osoitti huumorintajunsa aloittaen puheenvuoronsa kuvaparilla Buber-Kratus: molemmat herrat partoineen täsmälleen samassa asennossa olivat varsin samannäköisiä. Kratus kertoi myös, kuinka hän oppi opettamaan laulujen kirjoittamista, aloittaen vuonna 2000. Annetut tehtävät eivät niinkään tuottaneet tulosta, vaan olennaista oli osata kuunnella, sillä nuoret säveltäjät ovat yhtä luomansa laulun kanssa: he käyttävät lauluja keinoina toteuttaa kasvuaan ja itseyttä ja laulut ovat usein henkilökohtaisia. Kuulimme viiden Kratusin oppilaan sävellykset heidän itsensä esittämään. Tämän jälkeen nuoret keskustelivat säveltämisestään yleisön kanssa. Kertomuksissa korostui jakamisen merkitys yhteisössä. Keskustelua syntyi myös palautteen merkityksestä, sen laadusta ja ajoittumisesta. Yhteisöllisyys näkyi vahvana myös Aaron Coplandin “Appalachian Spring” -esityksessä, jossa kolmetoista nuorta soittajaa ‘hengitti’ yhdessä musiikkia ilman johtajaa. Yhteys esiintyjien välillä oli vahva ja katsekontakti mahdollistui, sillä esiintyjät olivat puolikaareissa kohdaten toisensa musiikissa, musiikki soi heissä ja heistä yhdessä. Kratus analysoikin, että kyse oli buberilaisesta näkökulmasta I-thou kohtaamisesta I-it sijaan. Myös soittajat reflektoivat kokemustaan vahvasta yhteisöllisyydestä.

Kohtaamisen ja yhteisöllisyyden lisäksi oppijan toimijuus nousi esiin useissa esityksissä. Saimme kuulla useista käytännön projekteista ja tutkimuksista. **Cynthia Taggart** puhui erityisesti varhaiskasvatuksesta sekä siitä kuinka voi tukea lapsia ilmaisemaan itseään musiikillisesti ja löytämään oma musiikillinen äänensä. Taggart korosti, että kaikki lapset ovat musikaalisia, ja että musiikkia opitaan kuten kieltä sosiaalisena prosessina. Kuulimme myös esimerkiksi kuinka nuoret käyttävät musiikkia iPodeissa (**Rinsema**), kuinka aikuiset oppivat improvisoimista amatööribändissä (**Lane**) ja kuinka myös ‘multilokaalinen’ online-yhteistyö voi vahvistaa yhteisöllisyyttä (**Pignato**). **Stauffer** ja **Bledsoe** esittelivät tutki-

musta siitä, kuinka musiikin luomisen käytäntöjä pidettiin (vai eikö pidetty) yllä. Myös musiikkiterapian alalta kuultiin ajatuksia (**Mitchell**). **Elisabeth Menard** ja **Robert Rosen** kertoivat case-tutkimuksesta, jossa opettajaopiskelijat toimivat mentoreina nuorille säveltäjille. Säveltämistyöpaja perustuu John Deakin “The Very Young Composers (VYC)” -ohjelmaan, jota on toteutettu onnistuneesti myös Suomessa Riitta Tikkasen myötävaikutuksella. Myös **Muhosen** tutkimusprosessipresentaatio käsitteli alakoulun sävellyttämistä, jossa jokainen lapsi nähdään musiikilliseen luomiseen kykenevänä ja luomisprosessia tuetaan.

Selkeästi nähtiin myös, että perinteinen esittämiskeskeinen ensemble-perinnekin voi uudistua, ja kuten **Carla Aguilar** ja **David Kish** kertoivat, se ei tarkoita tasokkaasta harjoittelusta luopumista. He kertoivat luovasta, vähitellen esiin kuoriutuvasta ensemble-koonpanon prosessista, jossa etsittiin balanssia harjoitussessioille, jotka sisältäisivät sekä taitojen harjoittamista, repertuaarin harjoittelua ja luovia projekteja. Harjoituksissa tutkittiin luovasti olemassa olevaa, tuttua ja jo harjoiteltua materiaalia, luotiin siitä uutta, muokattiin. Useissa puheenvuoroissa käsiteltiin kulttuurin säilyttämisen ja luomisen tasapainoa, pohdittiin formaali-informaali -ajatusmaailmaa ja populaarimusiikin vahvistuvaa asemaa musiikkikasvatuksessa.

‘Klinikoissa’ toimittiin usein itse, esimerkiksi **Kashub** ja **Smith** ohjasivat klinikassaan osallistujat luomaan ryhmissä musiikkia yhteiseen tarinaan. Kashub piti myöhemmin myös presentaation opettaja-säveltäjänäkökulmasta. Saimme myös seurata, kuinka John Philip Sousa ja 2pacShakur yhdistyivät nuorten Prospect dj -sovelluskokeilussa (**Tobias** ym.). Tämä johti myös mielenkiintoiseen keskusteluun tekijänoikeuskysymyksistä. **Ruthman** esitteli avointa online-kurssia (MOOC, Play with your music PWYM) ja siihen liittyviä tutkimustuloksia. Mieleen painui myös paneelikeskustelu HipHop-käytännöistä sekä klinikka “Hey, I’m on YouTube” (**Cayari**). Teknologiasta selkeimmin esillä olivat iPadit sovelluksineen ja sovellusten hyödyntäminen musiikin luomisessa ja muokkaamisessa.

Yhteistä esityksille oli, että lapset ja nuoret nähtiin osaavina ja kykenevinä luomaan musiikkia “alusta alkaen”. Kaiken kaikkiaan yhteenvetona voidaan todeta, että lähestymistapoja oman musiikin luomiseen on useita. Muutamassa puheenvuorossa nähtiin, ettei lasten ja nuorten luovaan prosessiin tule sekaantua, tai ainakaan ei tule aloittaa opettamisella, sillä heillä on jo musiikillista osaamista. Kaikissa puheenvuoroissa korostettiin, että lasten ja nuorten ideoita tulee kuunnella, ja useissa nähtiin, että olennaista on antaa oikea-aikaista ja oikeanlasta tukea (mm. Muhonen, Kratus). Jos nähdään, että lasten toimintaan ei voisi lainkaan puuttua, on mahdollista, että kehittymistä ei tapahdu ja päädytään toistamaan samaa. Ennen kaikkea nähtiin, että opettajan tulisi olla halukas ja kiinnostunut oppilaista ja heidän kiinnostuksen kohteistaan. Yhteisinä teemoina konferenssin aikana nousivat erityisesti esiin oppilaiden kuunteleminen, tutkiva asennoituminen niin lapsiin ja nuoriin kuin eri musiikkikulttuureihin ja teknologiaan. ■

Tuulia Tuovinen

Kirja-arvio: Collaborative Learning in Higher Music Education

Helena Gaunt ja Heidi Westerlund (toim.)

SEMPRE studies in The Psychology of Music

Ashgate 2013, 302 sivua, ISBN: 978-1-4094-4682-8

Koulutus on kasvattajien ja asiantuntijoiden keskuudessa ehtymätön kehittämisen ja keskustelun aihe. Samalla kun suomalaisen koulutuksen tilaa perusopetuksen puolella tarkastellaan kiivaasti uusien Pisa-tutkimustulosten valossa, myös musiikin alan viimeaikaiset keskustelut ovat osoittaneet, että tarve alan kehittämiseen on koettu välttämättömäksi, jos tulevaisuuden toimijoille halutaan taata välineitä toimia tulevaisuuden tietoyhteiskunnan ja kulttuurin muutoksissa. Eri (tieteiden ja taiteiden) alojen väliseen yhteistyöhön pyritään paikallisella, mutta myös kansainvälisellä tasolla. Taideyliopiston yhdistyminen konkretisoi erään tällaisen pyrkimyksen viime syksynä. Korkeakouluopetuksessa, kuten myös yleisemmin kaikenlaisissa työorganisaatioissa pyritään tukemaan niiden sosiaalisen muodon kehittymistä kohti yhteistoimintaa ja kollaboraatiota. Yhteistyö oman kapean osaamissektorin ulkopuolella nähdäänkin yhdeksi tulevaisuuden valtiaksi.

Kun musiikin kulttuuritradition ja perinteen säilymisen voidaan nähdä rakentuneen nimenomaan yhteisöllisen oppimisen ja vuorovaikutuksen varaan, opetuskäytänteissä yksilöopetukseen perustuva, mestari-kisällimalli, on usein syrjäyttänyt yhteisölliset toimintatavat musiikin formaaleissa oppimisympäristöissä. Ajatus tietojen ja taitojen transmissiona opettajalta oppilaille on säilyttänyt asemansa myös musiikin laajemmissa sosiaalisissa konteksteissa, kuten orkestereissa, kuoroissa ja kamarimusiikkiyhtyeissä, joissa opetustapahtuman pääohjaajana on toiminut opettaja niin ohjelmiston valinnassa, kuin suorituksen arvioinnin, palautteen sekä toiminnan tavoitteiden määrittelyssä.

Helena Gauntin ja Heidi Westerlundin toimittama kirja *Collaborative Learning in Higher Music Education* (2013) pyrkii laajentamaan musiikin oppimisen sosiaalisia näkökulmia tuomalla esiin erilaisia oppimisen konteksteja, joissa kollaboraatio ja vuorovaikutus erilaisissa muodoissaan ovat nostettu tärkeimmiksi oppimista edistäviksi ponnahduslaudoiksi. Kirja pyrkii antamaan käytännönläheisiä kuvauksia toimintamuodoista, joissa korkeatasoisen asiantuntijuuden kehittymisen edellytykset ovat kiinni sosiaalisissa konteksteissa ja vertaisten vuorovaikutuksessa. Kirjan kirjoittajina toimii kattava representaatio kansainvälisten musiikkikorkeakoulujen professoreja ja tutkijoita sekä musiikin alan ulkopuolella toimivia professoreja ja tutkijoita. Kirjan toimittaja Helena Gaunt toimii Lontoon Guildhall School of Music and Drama -korkeakoulun tutkijana ja tutkijakoulun apulaisrehtorina. Heidi Westerlund on Taideyliopisto Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen, jazzin ja kansanmusiikkiosaston professori. Molemmat ovat julkaisseet laajasti kansainvälisissä lehdissä ja kirjoissa.

Yhteisöllistä, yhteistoiminnallista oppimista (collaborative learning), tarkastellaan kirjassa teoreettisen kirjallisuuden ja tutkimuksen kautta, sekä myös opettajien ja alan toimijoiden tapaustutkimusten ja innovatiivisten opetuskäytänteiden kautta. Kirjan 23 luvussa lukijalle annetaan mahdollisuus tarkastella kollaboraation merkitystä erilaisista näkökulmista samalla esitellen uusia opetuskäytäntöjä yhteistoiminnallisen opetuksen kehittämiseen musiikin korkeakouluopetuksessa. Kirjan teemoihin kuuluvat mm. vertaisoppiminen, sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys yksilöopetuksessa, käytännön yhteisöt (communi-

ties of practice), jaettu opettajuus sekä yhdessä opettaminen yhdessä oppimisen muotona (co-teaching as co-learning). Sen lisäksi kirjassa luodaan kriittistä katsetta musiikin arviointikäytänteiden ja opetussuunnitelman rakenteiden suuntaan. Artikkelissa *Using Formal Self- and Peer-assessment as a Proactive Tool in Building a Collaborative Learning Environment: Theory into Practice in a Popular Music Programme* Griffithin yliopiston tutkija ja professori, Don Lebler, tarkastelee vertaisarvioinnin käytänteitä australialaisen populaarimusiikin koulutusohjelmassa. Vertaisten merkitystä arviointikriteerien laatijoina ja palautteen antajina pohditaan myös Taideyliopisto Sibelius-Akatemian pitkäaikaisen pianonsoitonlehtorin, Hanna Ahon, artikkelissa, jossa oppilaiden itsearvioinnin taitojen kehittymistä tarkastellaan oppilasjohtoisessa arviointiprosessissa.

Collaborative Learning in Higher Music Education -kirjan kaikista artikkeleista nousee esiin tarve jakaa aiemmin yhdensuuntainen transmissiotapahtuma kaikkien oppimistilanteen osanottajien kesken: tällöin oppimistapahtuman jäsenet voivat osallistua niin opettamiseen (peer-teaching), arviointiin (peer-assessment), arviointikriteerien määrittelemiseen sekä palautteen antoon. Tällaisen toiminnan seurauksena oppilaiden nähdään omaksuvan välineitä itsereflektioon ja autonomiseen oppimiseen, jossa oppilaat ottavat enemmän vastuuta omasta oppimisestaan sekä pystyvät paremmin asettamaan tavoitteita omalle ammatilliselle kehitykselle.

Oppimistapahtuman jakamista voi tapahtua myös jaetussa opettajuudessa (Ojala 2010, 21), jossa kollega voi toimia opettajan työparina opetustilanteessa. Tällöin opettaja asettuu itsekin oppivaan tilaan (co-learning), jossa oman toiminnan reflektio on mahdollista. Reflektion avulla opetuksen strategioita ja menettelytapoja voidaan jatkuvasti arvioida. Tämä reflektiivinen käytäntö voidaan nähdä olennaisena osana musiikinopetusta, jossa musiikin tekemisen tavat ja musiikin ymmärtämisen muodot alati muuttuvat. Jaetussa oppimistapahtumassa lopputuloksen rakentuminen ei ole aina suunniteltua ja pelkästään opettajan lineaarisesti ohjaamaa prosessia, vaan yhdessä rakennettu kokonaisuus, jossa yhdessä kehitettujen asioiden kautta voi löytyä uusia, innovatiivisia ratkaisuja. Tällaisessa opetustilanteessa opettaja jättää tilaa odottamattomalle ja avaa mahdollisuuden aidolle dialogille, jossa oppilaiden ajatusten ja toiveitten kuuntelu on mahdollista.

Collaboration in Higher Music Education -kirjan luvuissa nousevat esiin erilaiset näkemykset yhteisöllisen opetuksen merkityksestä: osa näkee sen parantavan oppimisympäristöjä ja lisäävän oppilaiden motivaatiota. Osa näkee yhteisöllisen opetuksen vahvistavan jo olemassa olevia asioita, kuten vertaisoppimista ja vertaisopetusta. Joillekin yhteisöllinen oppiminen on osa *”työllistymisen pedagogiaa”*: väline siihen, että tulevaisuuden musiikintuomijat voivat saada tarvittavia taitoja työllistyäkseen tulevaisuudessa alalle. Huolimatta erilaisista näkemyksistä kollaboraation merkityksestä, näkemys yhteisöllisten toimintatapojen linkittymisestä elämänlaajuiseen oppimiseen on kirjan kirjoittajille yhteistä: yhteisöllisten oppimistapojen nähdään mahdollistavan oppilaiden itseohjautuvuuden ja oppimisen autonomisuuden, jonka koetaan olevan pohjimmiltaan formaalin korkeakouluopetuksen tehtävä.

Kirjan jatkumo voisi olla vastaavanlaisten yhteisöllisten suuntaviivojen avaaminen musiikkikasvatuksen muissa konteksteissa, musiikin perusopetuksen ja muiden paikallisten toimijoiden välillä. Kuten suomalaiset musiikkialan toimijat viime syksyn keskusteluissa totesivat, suomalaisen musiikkikoulutuksen haasteita voidaan ratkaista vain yhteistyötä tiivistämällä. Käytänteet ja ajatusmallit, joita kirja esittelee, ovat ajankohtaisia myös musiikin perusopetuksen puolella. Näkökulmia uusien teknologioiden opetukseen tuomista mahdollisuuksista yhteisöllisen oppimisen rakentajina voisi vielä avata enemmän: kirjan luvuissa tätä laajaa aihetta sivuttiin vain muutamassa luvussa. Tulevaisuudessa erilaisten teknologioiden hyödyntämisen luokkahuoneen sisällä nähdään kaventavan kuilua, joka on alkanut muodostua luokkahuoneen sisäisten ja ulkopuolisten tietokäytäntöjen välille (Lonka 2013, 94). Muiden alojen korkeakouluopetuksessa teknologian integroinnista ope-

tukseen on jo paljon esimerkkejä: eräs tällainen on sulautuva oppimisympäristö-malli (blended learning environment), jossa kontaktiopetusta ja verkossa tapahtuvaa oppimista integroidaan korkeakouluopetukseen pyrkimyksenä tukea sellaisten asiantuntijayhteisöjen muodostumista, joissa yhteisöllinen vuorovaikutus ja tutkiva oppimisen asenne ovat keskeisessä asemassa (Garrison & Kanuka 2004). Tällaisten tutkivien käytäntöyhteisöjen (communities of inquiry) nähdään mahdollistavan avoimen dialogin, kriittisen keskustelun, merkityksistä neuvottelun ja yhteisymmärryksen rakentamisen. Näiden päämäärien on nähty soveltuvan hyvin korkeakouluopetukselle asetettuihin tavoitteisiin. ■

Lähteet

Garrison, D. R. & Kanuka, H. 2004. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education* 7, 95–105.

Lonka, K. 2013. Opettajakoulutuksen tulevaisuus. Uusi Oppiminen raportti. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013 www.eduskunta.fi/tuv

Ojala, U. 2010. Laatu pitää pinnalla. *Opettaja* 12.2.2010, 18–21.

Kirja-arvio: Kaiken lisäksi nainen. Ellen Urhon ammatillinen elämäkerta.

Juntunen, Marja-Leena (2013)

Taideyliopiston Sibelius-Akatemia. DocMus-tohtorikoulun julkaisuja 5.

Professori Ellen Urho on vaikuttanut suomalaisen musiikkikasvatukseen syvemmin, laaja-alaisemmin ja pitkäaikaisemmin kuin ehkä kukaan muu. Tämä laaja-alainen vaikutus on nyt kaikkien kiinnostuneiden luettavissa yliassistentti Marja-Leena Juntusen kirjoittamasta ja Sibelius-Akatemian julkaisemasta mainiosta elämäkerrasta, jonka jokaisella sivulla kuuluu Ellenin ääni. Eloisana ja innostuneena hän kertoo elämästään, opiskelustaan, työstään musiikkikasvattajana eri kouluasteilla ja opettajankoulutuksessa, kansainvälisistä aktiviteeteistaan, monipuolisista tehtävistään suomalaisen musiikki- ja kulttuurielämän sisällä, koulutuspoliittisesta vaikuttamisesta, taiteellisesta toiminnastaan ja paljosta muusta.

Lukijalle, joka hakee tietoa Ellenin uran yksityiskohdista, löytyy kirjan liitteistä ansioluettelo (liite 3), joka mykistää pituudella ja laaja-alaisuudella. Ansioluettelo ja elämänvaiheiden aikajana (liite 1) auttavat ikään kuin karttoina lukijaa hahmottamaan Ellenin ammatillisen uran etenemistä ja ulottuvuuksia, mutta vasta Ellenin kertova ääni saa ne elämään ja heijastamaan hänen olemukselleen ominaista inhimillistä lämpöä. Ellen itse vertaa kirjan viimeisessä luvussa elämänsä kulkua mutkaiseen polkuun, jonka käännökset yllättivät hänetkin. Mutkia aiheuttivat enemmän muut kuin hän itse: " -- joka mutkassa oli joku vaikuttava henkilö, joka vaikutti sen, että tie veikin kokonaan eri suuntaan." (s. 244) Jos polku olikin mutkainen, niin kokonaisuutena uran suunta on ollut ylöspäin, aina vastuullisempiin tehtäviin.

Hiukan arkaillen puhuttelen kirjan muistelijä-päähenkilöä ja tutkija-kirjailijaa enimmäkseen etunimillä. Kokeilin virallisempaa tapaa, mutta se tuntui olevan niin pahassa ristiriidassa Ellenille tyypillisen mutkattoman lämpimän läsnäolon kanssa, että olisi suoraan jäykistänyt kirjoittamista ja tekstiä.

Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen professori Heidi Westerlund on ollut elämäkertahankkeen alullepanija. Hän ehdotti Marja-Leena Juntuselle elämäkerturin tehtävää ja yhdessä he kävivät Ellen Urhon luona ideaa esittelemässä alkukesästä 2008. Siitä alkoi pitkä prosessi: haastattelutapaamisia, 14 vielä saman vuoden aikana, ja sitten usean vuoden aikana aineiston täydentämistä ja tarkentamista. Ellen seurasi kirjoitustyön etenemistä ja hänellä oli mahdollisuus joka vaiheessa kommentoida käsikirjoitusta.

Metodisena välineenä työssä oli narratiivinen elämäkertatutkimus, jossa elämänvaiheiden muistelu ja muistojen kertominen tuottavat tutkimuksen aineistoa. Tässä tapauksessa muistelijä oli Ellen Urho ja narratiivisen muistelun kohteena hänen ammatillinen elämänsä. Muistelujen teemoja olivat kouluttautuminen musiikin ammattilaiseksi, toiminta musiikkikasvatuksen kentällä eri tehtävissä, musiikkikasvatuksellinen ajattelu, toiminta yhteiskunnallisena ja kansainvälisenä vaikuttajana sekä koulutuksen ja sen taustalla olevan ajattelun muutokset (s. 10). Kirjan luvut seuraavat teemoja joustavasti niin että lukijalle hahmottuu tapahtumien ajallinen kronologia, mutta myös pitkien kehitysprosessien kietoutuminen niihin.

Esipuheessa Marja-Leena kertoo pyrkineensä antamaan mahdollisimman paljon tilaa Ellenin puheelle. Kirjan tekstistä suuri osa onkin Ellenin kerrontaa, mikä tuottaa vahvan omaelämäkerrallisuuden tunnun. Nauhoitettua puhetta on jonkin verran muokattu "lä-

hemmäs kirjakielistä muotoa puheen alkuperäistä sisältöä muuttamatta" (s. 11). Tuloksena on hyvin luontevaa tekstiä, jossa Ellenin kertojanääni ja Marja-Leenan kommentoinnit tai lisäykset vuorottelevat kuitenkin niin, että lukijan kokemuksena itse kertomus jatkuu keskeytyksettä. Voisin kuvitella, että juuri näin on tapahtunutkin eli ainakin osittain Ellenin muistelun lomassa olevat kommentoivat, taustoittavat tai johdattelevat tekstit paljastavat yhteyksiä, tarkentavat sanottua tai referoivat Ellenin muistelua. Haastattelun tuntu on häilytetty. Marja-Leenan johdattelutekstit uppoavat kertomukseen, kehystävät kerrontaa eleettömästi, luovat sille ajallisten, kulttuurihistoriallisten ja hallinnollisten yksityiskohtien taustaa. Puhuja paljastuu layoutin kautta: Ellenin puhe on sisennetty ja siinä käytetään pienempää fonttikokoa kuin elämäkerturin teksteissä. Taustoitusta tapahtuu myös runsaissa alaviitteissä. Lähdeluettelo osoittaa, että taustoja on selvitetty huolella.

Oppilaasta opettajaksi ja musiikin ammattilaiseksi

Kirjan ensimmäinen pääluku kuvaa sitä kulttuurista perustaa, jossa Ellen Urho kasvoi. Musiikki oli Ellenin elämässä tärkeällä sijalla lapsuudesta lähtien. Lahjakkuus havaittiin ja sitä tuettiin kaikin tavoin. Pienellä paikkakunnalla nuoren pianistin kyvyt joutuivat kovaan käyttöön. Musiikki oli kuitenkin vanhempien mielestä amatiksii liian epävarma, joten Ellen aloitti opiskelunsa Jyväskylän kasvatustieteiden korkeakoulussa ja vasta opettajanpätevyuden saatuaan jatkoi Sibelius-Akatemiassa ja Helsingin yliopistossa. Opiskelu tapahtui pääasiassa sodan varjossa. Talvisota syttyi Ellenin toisena Jyväskylän syksynä ja jatkui koko hänen opiskelunsa ajan. Ellen kävi töissä ja toimi lottana opiskelun ohella. Valmistuttuaan hän oli pari vuotta Loimaan yhteiskoulun musiikinopettajana. Tässä kohdassa elämäkerta paljastaa myös jotain Ellenin henkilökohtaisesta elämästä: Ellenin ja Valo Urhon kihlajaisia vietettiin pääsiäisenä 1945 ja häitä juhlittiin elokuussa. Uusi koti oli Lautasaaressa.

Ellenin kertomana tuo muutaman rivin pelkistys elämäkerran lapsuutta ja opiskelua käsittelevästä osasta muuttuu eläväksi käänteitä ja yllätyksiä sisältäväksi kertomukseksi. Yksityiskohtien runsaus ja lämmin huumori värittävät kerrontaa. Kertomuksesta paljastuu määrätietoinen, itsenäinen sekä musiikillisesti ja sosiaalisesti taitava nuori nainen.

Toiminta musiikkipedagogina

Ellen oli ytimeltään mitä suurimmassa määrin musiikkipedagogi. Taitelijan urasta hän ei haaveillut voimakkaan esiintymiskuumeen vuoksi. Kiinnostus pedagogiaan näkyi hänen ammatinvalinnassaan, työtehtävissään ja julkaisuissaan, mutta myös hänen tavassaan hoitaa korkeita hallinnollisia tehtäviä niin että musiikin ja musiikkikasvatuksen näkökulma otettiin huomioon. Yliopistolliset opinnot tähtäsivät väitöskirjaan, mutta jäivät loppusuoralle muiden kiireiden vuoksi. Elämäkerran *Toiminta musiikkipedagogina* -luku kokoa musiikkipedagogin toimet kahdenkymmenen vuoden jaksolta 1954–74. Luku on hyvin laaja ja rakenteellisesti hajanaisempi kuin kirja muilta osin. Ehkä syynä on Ellenin musiikkipedagogisen toiminnan monipuolisuus ja laaja-alaisuus sekä tapahtumien paljous tuona musiikinopetuksen kehityksen kannalta tärkeänä ajanjaksona. Viimeinen erä sotakorvauksia oli maksettu 1952, mikä vaikutti myös taloudelliseen tilanteeseen. Tuolloin pantiin alulle monet tulevat musiikkikasvatuksen uudistukset.

Yllä olen siteerannut Ellenin kuvausta elämänsä polun yllättävistä mutkista kuinka “---joka mutkassa oli joku vaikuttava henkilö”. Hyvä esimerkki tuosta on hänen ajautumisensa opettajakorkeakoulun opettajaksi. Vaikuttava henkilö oli tässä tapauksessa korkeakoulun rehtori Martti Hela, jonka Ellen kohtasi sattumalta kadulla, ja joka tarvitsi laitokseensa opetusharjoittelun ohjaajaa pariksi viikoksi. Sen jälkeen tarvittiin soitonopettajan sijaista. Sijaisuusien jälkeen Ellen sai lopulta lehtoraatin hoidettavakseen ja siinä työssä

didaktiikka tuli tutuksi. Musiikillisesti hyvin lahjakkaat opiskelijat, aktiivinen musiikkitoiminta ja vilkas juhla-kulttuuri haastoiivat lehtoria monenlaiseen aktiivisuuteen. Taiteilija Ellenissä sai mahdollisuuden päästä esiin muun muassa kuoronjohtotehtävissä ja musiikki-teatteriprojekteissa.

Vuonna 1965 avautui musiikinopettajan virka tyttönormaalilyseossa. Ellen ei ollut koskaan opettanut lukiossa ja tuo aukko oli paikattava. Hän haki ja sai viran. Se oli myös luonteva jatko opettajakorkeakoulun jälkeen, koska norssi huolehti aineenopettajien ope-tusharjoittelusta. Norssissa Ellen kiinnitti huomiota arvostuksen puutteeseen musiikinope-tusta kohtaan ja Sibelius-Akatemian auskultanttien tasoon. Molempia ongelmia hän myö-hemmin Sibelius-Akatemian tutkinnonuudistuksen yhteydessä pyrki korjaamaan.

Toimiessaan opettajakorkeakoulussa ja normaalilyseossa Ellen kartutti ammattitaitoaan vierailien eri puolilla Eurooppaa tutustumassa siihen, miten musiikkikasvatusta muualla toteutettiin. Ammatillinen uteliaisuus oli vienyt Ellenin myös monien kansallisten musiikkikasvatusjärjestöjen jäseneksi, osallistumaan niiden järjestämiin koulutuksiin, tutustu-maan eri maiden käytänteisiin ja luomaan arvokasta kontaktiverkostoa. ISME (International Society for Music Education) oli Ellenille ylitse muiden. Hän osallistui kaikkiin konfe-rensseihin vuodesta 1961 lähtien. Tähän palaan vielä artikkelin lopussa.

1960-luvulta alkaen suomalaiset toivat konferensseista tuliaisiksi myös musiikinopetuk-sen menetelmien tuntemusta. Kodály, Jaques Dalcroze ja Orff tulivat näin tutuiksi täällä-kin. Kongresseista löytyi myös alkuituja musiikkikasvatuksen uudistamiseen. Moskovan ISME 1970 tutustutti Ellenin ja hänen kollegansa Liisa Tenkun jugoslavalaisen Elly Basi-cin luovuutta korostavaan menetelmään, johon he kävivät myöhemmin myös paikan pääl-lä tutustumassa. Basicin menetelmästä tuli tärkeä impulssi *Vihreä Viserrykskone* -projektille, joka perustui radikaalisti syntyänsä suomalaisen musiikinopetuksen käytänteistä poik-keavaan ns. kokonaisvaltaiseen musiikinopetuksen menetelmään. Tavallaan jatkoa sille di-daktisten ihanteiden osalta oli samojen tekijöiden yhdessä ylitarkastaja Marja Linnakiven kanssa tekemä *Musiikin didaktiikka*. Teos otettiin ilolla vastaan erityisesti opettajankoulu-tuslaitoksissa. Vuoden 1981 painos oli todellinen tietopaketti, monta kirjaa yksissä kansis-sa. Suppeammassa muodossa kirja julkaistiin 1994.

1960-luvulla vaurastuminen, kaupungistuminen ja tekninen kehitys muutti maailmaa. Musiikkikasvatuksen sisältöalueita uusi aika laajensi populaariin ja etniseen suuntaan. Mu-siikkioppilaitokset, musiikkijuhlat, konserttielämän vilkastuminen, radio sekä äänentallen-nuksen ja -toiston tekniikat toivat musiikin jatkuvasti laajenevan yleisön saataville. Suo-malaisessa koulutuksen historiassa 60-luku oli suurten muutosten kehkeytymisen, kiihkei-den keskustelujen, kiistelyjen ja suunnittelemisen aikaa. Seuraavan vuosikymmenen kou-lutuspolitiikan reformit pantiin alulle. Kaikki tuo vaikutti musiikkikasvatuksen sisältöön ja toteutukseen.

Koulumusiikkiosaston johtajana

Vuonna 1970 alkoi Ellenin työsuhde Sibelius-Akatemiassa, mikä jatkui eläköitymiseen 1987 asti. Samalla alkoi myös yhteiskunnallinen vaikuttaminen koulutuksen ja musiikki-elämän erilaisten asiantuntijaryhmien jäsenenä tai puheenjohtajana (ks. s. 265–266). Kou-lumusiikkiosaston lehtori-johtajan tehtävänä oli uudistaa koulumusiikkiosaston opetus perusteellisesti. Eri työtehtävissä hankittu kokemus tuli nyt käyttöön ja kriittiset ajatukset alkoivat muuttua visioiksi. Koulutuksen alalla tapahtui kaksi äärimmäisen tärkeää uudis-tusta 1970-luvulla: Peruskouluasetus annettiin 26.6.1970 ja opettajankoulutus siirtyi ko-konaan yliopistojen kasvatustieteellisiin tiedekuntiin 1974.

Ellen oli ollut mukana koulutusjärjestelmän uudistamisen valmistelussa ja hän tuns-i myös yliopistojen tutkinnonuudistuksen (FYTT 1972) periaatteet, jotka tähtäsivät yli-opistollisten tutkintojen yhtenäistämiseen. Tutkinnonuudistuksen sisältämässä rakenteelli-

nessa uudistuksessa opetettava aines jaettiin kolmelle tasolle yleis-, aine- ja syventäviksi opinnoiksi. Ellen aloitti uudistustyön ennakkoivasti Sibelius-Akatemian koulumusiikkiosastolla ollessaan siellä lehtori-johtajana. Yleis- ja aineopinnot rakennettiin pitkälle vanhoja kursseja muokkaamalla ja järjestelemällä, joitakin aineita esimerkiksi didaktiikkaa lisättiin, sisältöjä muutettiin koulutyötä paremmin hyödyttäväksi ja opetettava aines järjesteltiin uuteen rakennemalliin sopivaksi. Syventäviksi opinnoiksi rakennettiin 11 erikoistumisainekokonaisuutta, joista opiskelija sai valita syventymiskohteensa. Siihen kuului myös kirjallinen tutkielma. Uusi opetus suunnitelma oli eräänlaisena preliminääriverSIONA osastolla käytössä syksystä 1973.

Huolimatta hallinnollisten töiden paineista Ellen oli myös mukana tuottamassa musiikinopetukseen materiaalia. Hän toimitti yhdessä Paavo Helistön ja Erkki Pohjolan kanssa radioon ohjelmasarjan *Musiikin kuntokoulu*. Sarja oli laaja, 16-osainen musiikin lajien ja tyylien läpileikkaus, jossa musiikkia tarkastellaan ajallisesti ja paikallisesti muuntuvana ilmiönä. Joka viikko kahden vuoden ajan oli puolen tunnin opetusohjelma ja siihen liittyvä tunnin kestävä levykonsertti. Musiikin historia käytiin läpi ja oheisjulkaisuina ilmestyi 1973 ja 1974 kaksi opusta *Musiikki eilen ja tänään I ja II*. Tekijät saivat tiedonjulkistamisen valtionpalkinnon 1974. Kirjoja käytettiin lukion musiikin oppikirjoina. Kymmenen vuotta myöhemmin julkaistun uudistetun laitoksen nimi kertoo funktiosta: Lukion musiikki 1 ja 2–3.

Vararehtorina ja rehtorina uudistamassa Sibelius-Akatemiaa

Ellen valittiin 1975 Sibelius-Akatemian vararehtoriksi, jota tehtävää hän hoiti kaksi 3-vuotista jaksoa. Hän solmi suhteita eurooppalaisiin musiikkikorkeakouluihin ja edisti opettaja- ja oppilasvaihtoa. Myös konserttivaihto tuli suosituksi. Ellen oli usein mukana matkoilla, joista muistelmassa on monia herkkullisia tarinoita.

Tärkein hallinnollinen tehtävä tuossa vaiheessa oli tutkintouudistuksen toteuttaminen koko laitoksessa. Se oli vaativa työ. Asiaa vaikeutti vielä tutkinnonuudistukseen kytkeytyvä Sibelius-Akatemian valtiollistaminen. Sibelius-Akatemia oli tuolloin yksityisen tukisäätiön ylläpitämä yksityinen korkeakoulu. Tuo hallintomalli alkoi olla laitoksen kehittämisen este taloudelliselta kannalta. Uudistusten suunnittelu aloitettiin 1975. Tutkinto-ohjesääntö vahvistettiin 1978 ja tutkinnonuudistus otettiin käyttöön vuonna 1980, mutta vasta vuoden 1982 tutkintoasetus määritteli myös musiikin jatkotutkintojen sisällöt. Työtä kaikilta osin vaikeutti henkilöstön voimakas muutosvastarinta. Monien oli vaikea ymmärtää uudistuksen hyötyä ja välttämättömyyttä Sibelius-Akatemian tulevaisuuden kannalta. Ratkaisulla oli valtava merkitys Sibelius-Akatemian ja siellä suoritettujen tutkintojen statukseen. Kouluissa ei enää ollut kahden kerroksen väkeä opetustehtävissä, kun kaikki olivat maistereita ja kaikki akateemisen tutkintohierarkian tasot olivat musiikin alalla saavutettavissa. Vastaava tutkinnonuudistus toteutettiin myös muissa taidekorkeakouluissa. Tutkinnonuudistuksen ja valtiollistamisen värikkäitä vaiheita ei tässä ole mahdollista yksityiskohtaisemmin kuvata, mutta kuvaus vuonna 1974 tehdystä periaatepäätöksestä vuonna 1982 annettuun tutkintoasetukseen löytyy Ellenin elämäkerrasta (s. 149–156). Silloin Ellen oli jo aloittanut rehtorina.

Sibelius-Akatemian rehtorina Ellen teki aluepoliittisesti erittäin merkittävän teon puolestaessaan musiikinopettajien poikkeuskoulutusten toteuttamista Turussa, Oulussa ja Joensuussa. Aloitte koulutuksen käynnistämiseen tuli musiikinopettajapulan vaivaamilta alueilta. Suunnitelman mukaan koulutuksessa suoritettaisiin vanhamuotoinen musiikinopettajantutkinto paikallisia resursseja hyödyntäen Sibelius-Akatemian valvonnan alla. Ennen kuin toteutukseen päästiin oli taisteltava. Akatemian hallitus myöntyi yhteen kurssiin Turussa, mutta kun sen jälkeen anottiin lisää kursseja, ”nousi hirvuinen mekastus” (s. 171). Tämä alueellista tasa-arvoa toteuttava hanke tyrmättiin toistuvasti mutta Ellen ajoi asiaa

sitkeästi ja lopulta koulutuksia järjestettiin kaksi kussakin kaupungissa kymmenen vuoden aikana 1983–1993. Ilmeisesti Ellen katsoi asiaa laajasti koko valtakunnan perspektiivistä eikä vain Sibelius-Akatemian näkökulmasta. Hän näki, mikä hyöty valtakunnan musiikkikasvatukselle olisi kymmenien pätevien musiikinopettajien saamisesta kentälle suhteessa siihen menoerään minkä poikkeuskoulutus aiheutti Sibelius-Akatemian budjettiin.

Sibelius-Akatemian toiminta laajeni Ellenin kaudella. Kansanmusiikki ja jazz aloittivat aivan uusina osastoina. Kuopion kirkkomusiikkikoulutuksen status nousi: siitä tuli kirkkomusiikin koulutusyksikkö 1983. Kapellimestarikoulutukseen perustettiin harjoitusorkesteri. Oopperakoulutus sai oman esitystilan. Nuorisokoulutus onnistuttiin pelastamaan lopettamisuhan alta. Kallio-Kuninkalasta tuli Sibelius-Akatemian kurssikeskus. Tässä niin kuin monessa muussakin hankkeessa Ellen oli visionääri, joka näki mahdollisuuksia siinä, missä muut ehkä vain tuhlausta.

Ellen läksiäisiä vietettiin remontin kaunistamassa Kallio-Kuninkalan päärakennuksessa elokuussa 1987. Seuraavana päivänä oli kurssikeskuksen avajaiset.

Vaikka virkaura päättyi, Ellen jatkoi täydellä teholla työtään musiikkikulttuurin, musiikkikasvatuksen ja muiden itselleen tärkeiden asioiden hyväksi eri järjestöissä, toimikunnissa, neuvottelukunnissa yms. Elämäkerrassa tämä elämänvaihe saa paljon tilaa: Ellen kertoo pitkiä ja mielenkiintoisia tarinoita. Hänen laaja-alainen asiantuntemuksensa oli todella kysyttyä. Hän istui esimerkiksi musiikkikilpailujen tuomaristoissa, hallituksissa edistämässä monien kulttuurialan hankkeiden toteutumista, valtion taidehallinnon eri elimissä ja niin edelleen loputtomiin. Kutsuja vierailevaksi luennoitsijaksi tuli eri puolilta maailmaa. Erityisen mieluisa oli kutsu vierailevaksi professoriksi Chigacon North Park -yliopistoon. Professorivuodesta Ellen nautti ja lukijat saavat osansa kirjan muisteluita lukiessaan.

Ellen pitää toimintaansa ISMEssä hyvin tärkeänä: “Jos minä itse arvioin elämäni, niin yhtä paljon merkitystä kuin työlläni Sibelius-Akatemiassa on ollut toiminnallani ISMEssä” hän kertoo elämäkerrassa (s.219). ISME saa myös paljon tilaa kirjassa. Konferenssiin hän osallistui vuodesta 1961 alkaen, mutta vastuulliset tehtävät alkoivat vasta 1980, kun hänet valittiin hallitukseen. Hän itse arvelee, että sysäyksenä oli hänen esitelmänsä tutkimon uudistuksesta Sibelius-Akatemiassa. Uudistus oli ollut Akatemiassa haastava prosessi, jossa Ellenin argumentoinnin kyky ja diplomaattiset taidot olivat olleet käytössä. Tämän jälkeen Ellenin vastuut järjestössä kasvoivat nopeasti: 1984 hänet valittiin varapresidentiksi, kaksi vuotta myöhemmin presidentiksi ja vielä sen jälkeen hän toimi kaksi vuotta niin sanottuna past-presidenttinä. Eläkkeelle jäätyään hän keskittyi Suomen ISME konferenssiin 1990, ensin suunnitteluun ja organisaation rakentamiseen, sitten konferenssin läpiviemiseen ja lopuksi dokumentointiin ja raportointiin. Hän jopa kirjoitti “paksun kirjan siitä, miten me järjestimme tällaisen konferenssin” (s. 234) vastaisten konferenssin järjestäjien avuksi (Urho, E. 1991, Report on the preparation and organization of the XIX ISME World Conference, elokuu 1991). Ellenille myönnettiin 1992 ISME:n elinikäinen kunniajäsenyys, josta ISME tiedotti lehdessään ja perusteli sitä muun muassa seuraavilla Ellenin ominaisuuksilla: “---tavattoman energinen, kirkas ajatuksissaan ja vakuuttava taitavuudessaan; hänen hymynsä on hypnoottinen, häntä kohtaan osoitettu kunnioitus suurta ---”. (s. 235) Kaikki Elleniin kosketuksissa olleet tunnistavat hänet tuosta kuvauksesta.

Marja-Leena Juntunen on ollut oikea henkilö Ellen Urhon elämäkerran kirjoittajaksi monesta syystä. Hänen tutkimuksellisen suuntautuneisuutensa sopii hyvin tähän elämäkertatutkimukseen. Hän on asiantuntija monilla niistä musiikkikasvatuksen alueista, joiden painotuksen kasvattaminen opetussuunnitelmassa oli Ellenille tärkeää. Hän on musiikinopetusmenetelmien asiantuntija ja ollut mukana opetussuunnitelmien arviointi- ja kehittämistyössä. Ellenin tapaan hän on ollut utelias musiikkialan konferensseissa ja seminaareissa kävijä ja kansainvälisen kontaktiverkoston rakentaja.

Elämäkerran nimen alkuosa *Kaiken lisäksi nainen* vihjaa emansipatoriseen näkökulmaan. Kuitenkaan elämäkerran tekstistä ei löydy naisasialiikkeen näkökulmaa. Päinvas-

toin: Ellen sanoutuu suorastaan irti mahdollisuudesta, että hänen naiseutensa olisi millään tavoin vaikuttanut hänen uraansa (ks. s. 248). Yllyttääkö otsikko tarkastelemaan Ellenin uraa naisasialiikkeen silmälaseilla? Jos sen tekee, huomaa, että Ellenin antaumuksellisen ja innostuneen työn tavoitteena oli suomalaisen musiikkikasvatuksen etu, ei koskaan oma kunnia tai virkaura.

Kaiken lisäksi nainen. Ellen Urhon ammatillinen elämäkerta on tärkeä kirja. Siinä käsitellään yhtä suomalaisen musiikkikasvatuksen tärkeimmistä kehitysjaksoista keskeisen vaikuttajan, Ellen Urhon kokemana ja kertomana. Henkilöhistoriallista tasoa taustoitetaan huolellisesti kulttuuri- ja opetushistorian yksityiskohdilla. Näin muodostuu monitasoinen kokonaiskuva musiikkikasvatuksen käännekohtasta. ■

Kirja-arvio: Säveltäjäksi kasvattaminen. Pedagogisia näkökulmia musiikin luovaan tekijyyteen.

Juha Ojala & Lauri Väkevä (toim.)

Opetushallitus 2013

Voiko säveltäjäksi kasvattaa ja jos, niin miten ja kenen ehdoilla? Kirjan aihealue on erittäin ajankohtainen ja kohderyhmä laaja. Opetussuunnitelman valtakunnallisia perusteita uudistetaan parhaillaan ja jo nyt tiedostetaan, että säveltäminen, musiikillinen keksintä ja ylipäättään luovat työtavat esiintyvät uusissa, vuonna 2016 voimaan astuvissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Musiikillinen keksintä on sisältynyt myös nyt voimassa oleviin opetussuunnitelmien perusteisiin (POPS 2004, 233–234), mutta käytännössä musiikillinen keksintä, säveltäminen, on jäänyt kouluissa aika vähäiseksi. Opetusmateriaalia, tutkimuskirjallisuutta ja hyvien käytäntöjen jakamista kaitaan siis monessa oppilaitoksessa. Juuri tähän tarpeeseen vastaa *Säveltäjäksi kasvattaminen*, Opetushallituksen kustantama “käytännönläheinen kokoomateos”, joksi sitä kirjan takakannen tekstissä luonnehditaan.

Käytännönläheisyys on taitavasti yhdistetty tutkimustietoon, sillä kirjan lukuisat kirjoittajat koostuvat alan arvostetuista ammattilaisista, musiikkikasvatuksen professoreista, tutkijoista, opettajista ja jatko-opiskelijoista. Esimerkiksi pragmatistinen lähtökohta säveltämiseen ja kasvattamiseen selitetään ymmärrettävästi ja samalla erittäin asiantuntevasti siten, että lukija kiinnostuu ja voi innostua lukemaan aihealueesta enemmän. Myös yksityiskohtaista tietoa on tarjolla, kuten esimerkiksi sivulla 14 (alaviitteessä 5), jossa kirjan toimittajat, Oulun yliopistossa professorina toimiva Juha Ojala ja Taideyliopiston Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen professori Lauri Väkevä selittävät, mitä tarkoittaa “Peiracen pragmaattinen maksimi”. Useimmissa artikkeleissa käytetään tutkimuskirjallisuudesta tuttua viitetekniikkaa, joten artikkelien lopussa olevasta lähdeluettelosta lukija löytää halutessaan aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Ajantasainen lähdeluettelo ilahduttaa varmasti myös monia opinnäytetöitään tekeviä opiskelijoita ja heidän ohjaajiaan kuten myös alan tutkijoita.

Artikkelit käsittelevät erityisesti ryhmässä tapahtuvaa säveltämistä ja sen ohjaamista, kuten kirjan taidokkaasta, Lissu Lehtimajan koulupihan tapahtumia kuvaavasta kansikuvasta voi päätellä. Nykynuoren elämä monissa erilaisissa kasvatuskonteksteissa käy ilmi kannen piirroksista, jossa koululaiset ovat luokkahuoneen ja siten ohjatun opetustilanteen ulkopuolella yhden heistä sormeillessa mobiililaitettansa hieman ryhmästä erillään. Todennäköisesti tämä nuori oppilas, kasvatettava, on mukana verkkoyhteisössä, ehkäpä jopa säveltämässä digitaaliteknologian avulla yhteistä oopperaa (www.operabyyou.com, s. 28).

Sisällysluettelossa kirjoituksia ei ole jaoteltu erillisten lukujen alle, vaikka esipuheen mukaan kirja jakaantuu neljään osioon (s. 8). Näin on todennäköisesti haluttu välttää liiallinen “lokerointi” eri aihealueiden välillä. Esimerkiksi erityismusiikkikasvatusta käsitellään niin kirjan alkupuolella sijaitsevassa viidennessä artikkelissa (Kaikkonen & Laes) kuin myös viimeisessä, mobiiliympäristössä säveltämisestä kertovassa kirjoituksessa (Paananen-Vitikka & Myllykoski). Toimittajat ovat rakentaneet taitavasti siltoja eri artikkeleiden välille sijoittamalla artikkelien sisään viittauksia toisiin, samassa teoksessa esiintyviin kirjoituksiin. Artikkelit on jaoteltu kirjassa siten, että osien väliin on sijoitettu Lehtimajan kuvapiirros, jo-

hon on yhdistetty ”mottomainen” teksti. Avaan seuraavaksi kirjan sisältöä kuvapiirrosten ja niiden yhteyteen sijoitettujen kirjoittajien teksteistä valittujen sitaattien avulla.

”Valtautumista musiikkikulttuuriin on oman äänen löytäminen musiikin tekijänä muiden joukossa”, toteavat kirjan toimittajat Ojala ja Väkevä (s. 9). Aluksi toimittajat kertovat teoksensa pragmatismiin ja erityisesti pragmatistiseen semiotiikkaan pohjautuvasta näkökulmasta sekä määrittävät, mitä ”säveltäjä” tässä yhteydessä tarkoittaa. Toimittajien valitsema ”laaja näkökulma” säveltämiseen korostaa jokaisen ihmisen ”luovia musiikillisia mahdollisuuksia” (s. 11). Säveltäjä ei siis ole norsunluutorniinsa linnoittautuva, mestarillisia musiikillisia teoksia luova nero vaan kuka tahansa, eikä lopputuloksena tarvitse syntyä produktia, teosta, sillä sitä keskeisempänä pidetään säveltämisen prosessia. Osallistumisen kulttuuria pohditaan myös teknologian näkökulmasta (Partti & Westerlund), sillä digitaali-teknologian avulla oman musiikin tuottaminen ja itseilmaisu mahdollistuvat yhä useammalle nuorelle. Verkkoyhteisöjen suuri merkitys tulevaisuuden musiikkikasvatuksessa on kiistaton, sillä digitaaliset verkostot muokkaavat jo nyt perinteisiä opetuskulttuureja hämmäntämällä muun muassa ammattimaisen ja harrastajamaisen säveltämisen välillä vallinnutta jakoa (s. 23). Nopeasti kehittyvä teknologia luo jatkuvasti uusia keinoja ja mahdollisuuksia säveltää, ja kuten mediakasvatuksen tutkija Sara Sintonen toteaa (s. 193), niin ”Tunnarikin on sävellys”. Sintosen (s. 177) mukaan ”Digitalisoitua ääntä voidaan tarkastella omaehtoisen ilmaisun ja kerronnan välineenä”, johon mediapedagogiikka tarjoaa näkökulman.

”Tästähän säveltämisessä juuri voikin olla kyse – leikkimisestä, heittäytymisestä ja jopa pelleilystä”, oivaltaa Sakari Antila (s. 49), joka reflektoi omaa rooliaan säveltämisen ohjaajana kuvatessaan musikaalin säveltämistä lukiossa ryhmätyönä. Sävellysprojektista kirjoittaa myös Marja Ervasti, jonka mukaan säveltäminen voitaisiin nähdä ”pedagogisena toimintatapana”, joka läpäisee musiikillisen oppimisprosessin eli säveltämistä tehtäisiin aina ”vaihihkaa” musisoinnin lomassa (s. 113). Kehollisuus, vuorovaikutuksellisuus, improvisointi ja taiteiden välisyys esiintyvät monissa kirjoituksissa, kuten Ervastian kuvaamassa episodissa ”Musiikillisia sormenjalkia” sekä Juntusen musiikkiliikuntaa ja säveltämistä valottavassa artikkelissa. Sari Muhosen innostava ja luomisprosessia tukeva ote lasten sävellyttämiseen alakoulussa avaa uusia näkökulmia lasten kanssa säveltämiseen, ja opettajan moninaisia rooleja sävellysprosessien ohjaajana pohtivat ansiokkaasti Karjalainen-Väkevä ja Nikkanen.

Säveltäminen voi myös haastaa perinteisen pedagogiikan erityisesti musiikkioppilaitoksissa, sillä kuten Lotta Ilmäki (s. 125) toteaa, niin ”Äänillä ja materiaalilla leikkiminen johdattaa erilaiseen kuuntelemiseen kuin valmiiksi sävelletyn ohjelmiston soittaminen”. Hän valottaa vuonna 2002 alkanutta hanketta, jossa musiikkioppilaitoksilla oli mahdollisuus saada oma nimikkosäveltäjä. Ilmäki on haastatellut tätä kirjoitusta varten viittä säveltäjää, joilla on ollut yhteistyösuhde musiikkiopistoon (ks. tark. s. 126), ja hän keskittyy kirjoituksessaan erityisesti ryhmäopetukseen (s. 127). Kuten edellä mainittu Ervasti, myös Ilmäki toteaa, että niin säveltämiseen kuin soittamiseenkin harjaannutaan vähitellen (s. 132). Sanna Ahvenjärvi kuvaa kokemuksiaan sävellystunneista ja improvisoinnista yleisen musiikkitiedon ja Anna Kuoppamäki säveltämistä musiikin perusteiden tunneilla. Kahden pianonsoitonopettajan, Eva Jacobin ja Inga Rikandin, välisessä dialogissa valotetaan säveltämisen mahdollisuuksia myös musiikkiopiston yksittäisillä pianotunneilla. Lauttasaaren bändikoulun (LaB) opetusta sekä säveltämistä ja improvisointia läpäisyaineena opetussuunnitelmassa kuvaavat Lauri Kyrönseppä ja Inga Rikandi.

Kirjan esipuheessa kuvataan ”Kuule, minä sävellän” -hanketta, jota Sibelius-Akatemialla on luotsannut Riitta Tikkanen. Siinä kulminoituu yksi keskeinen pedagoginen näkökulma säveltämisen ohjaamiseen: lapsen omien ideoiden ensisijaisuus ohjaajan vain nuotintaessa ja ammattilaisten esittäessä lasten luomat sävellykset julkisessa konsertissa. Ohjaajan tehtävänä on antaa lapsen luovuudelle virikkeitä: lapsi on säveltäjä, vaikka aikuinen ammattilainen tietäisi teknisesti säveltämisestä lasta enemmän. Projektin kehittyminen taiteiden väli-

seksi on tuonut siihen uuden ulottuvuuden ja elämyksellisyyden, ja sen ansiosta on virinnyt monenlaista yhteistyötä eri toimijoiden välille.

Opetushallituksen tarkoituksena on teoksen avulla tukea uusien musiikin opetussuunnitelmien soveltamista käytännössä, sillä luovat työtävät tulevat sen mukaan nousemaan “tasa-arvoiseen asemaan esittämisen ja kuuntelun rinnalle”. Koulujen musiikinopettajien ja musiikkipedagogien lisäksi teos on suunnattu niin varhaiskasvattajille kuin yliopisto-opettajille, ja kasvatettavina voivat olla yhtä hyvin yliopisto-opiskelijat kuin erityislapset. Asiantuntevat kirjoittajat ja erittäin pätevät toimittajat ovat onnistuneet luomaan kiinnostavan kokonaisuuden, joka tarjoaa monipuolista luettavaa erilaisista näkökulmista. Kuten säveltäminen niin myös opetussuunnitelman laatiminen on nykyään prosessi, johon osallistetaan mahdollisimman moni, usein teknologian avulla. Niinpä Opetushallituskin on pyytänyt kommentteja luonnoksiinsa virtuaalisesti ja virittänyt säveltämistä koskevalle keskustelulle blogin (Ops-blogi), johon jokainen voi osallistua ja samalla jatkaa tämän kirjan aiheita omalla panoksellaan. ■

Lähteet

Kauppinen, E. ja Sintonen, S. 2013. Säveltäminen ja muu luova tuottaminen kantavaksi osaksi musiikin opetussuunnitelmaa. [Http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/saveltaminen_ja_muu_luova_tuottaminen_kantavaksi_osaksi_musiikin_opetussuunnitelmaa](http://www.oph.fi/ops2016/blogi/103/0/saveltaminen_ja_muu_luova_tuottaminen_kantavaksi_osaksi_musiikin_opetussuunnitelmaa). Luettu 4.3.2014.

POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Info

Instructions to contributors

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

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

The author or authors transfer publishing rights to the Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki. The Sibelius Academy then has the right to publish the text in printed form and in digital form. Prior to publication, the text must undergo editing as required by the established assessment process for FJME. The University of the Arts Helsinki has the right to transfer limited distribution rights to licensed national and international databases or publishing companies for academic publications (for example, Ebsco, Rilm). This transferred right of publication will not entitle the author(s) to monetary compensation. The author(s) will retain the proprietary rights and the right of use to the text, which will not be limited by the transfer of a parallel right of use. The author(s) warrant that the text (pictures included) does not infringe the copyright of a third party.

Contact information

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

Other remarks

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

Ohjeita kirjoittajille

Käsi­kirjoitukset

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

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

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

Esimerkkejä lähdeviitteiden merkitsemisestä | Examples of quotes:

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

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

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

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

Kirjoittajan yhteystiedot

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

Muuta

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

Kirjoittajat | Contributors

Alanne, Sami

MuT, koulutuspsykoterapeutti (OY),
musiikkiterapeutti; Apollo Terapiapalvelut
sami.alanne@kotiportti.fi

Bernard, Rhoda

Ed.D., Director of Professional Education and
Enrichment; Chair, Music Education Department
Director, Boston Conservatory Program for Students
on the Autism Spectrum; The Boston Conservatory
bernard@bostonconservatory.edu

Bork, Magdalena

Dr., flautist; University of Music and Performing Arts
Vienna, Austria; bork@mdw.ac.at

Condon, Katie

Director of School Partnerships, MacPhail Center for
Music; Masters of Music (musicology), B.A. (music,
piano performance); condon.katie@macphail.org

Eerola, Päivi-Sisko

FL, musiikinopettaja, musiikintutkija, tohtorikoulu-
tettava; Jyväskylän yliopiston musiikin laitos
paivi-sisko.eerola@jyu.fi

Enbuska, Jukka

MuT, FM; Lehtori (didaktiikka), Lapin yliopisto,
kasvatustieteiden tiedekunta
jukka.enbuska@ulapland.fi

Gaunt, Helena

Professor, Assistant Principal (Research and
Academic Development); Guildhall School of Music
& Drama; Helena.Gaunt@gsmd.ac.uk

Heimonen, Marja

MuT, yliassistentti (vs.), Taideyliopiston
Sibelius-Akatemia; marja.heimonen@uniarts.fi

Hyvönen, Leena

MuT, dosentti, Oulun yliopisto
leena.m.hyvonen@gmail.com

Juntunen, Marja-Leena

Professori (vt.), FT, Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
marja-leena.juntunen@uniarts.fi

Juvonen, Antti

Professori, FT, dosentti; Itä-Suomen yliopisto,
Filosofinen tiedekunta; Soveltavan kasvatustieteen
ja opettajankoulutuksen osasto
antti.juvonen@uef.fi

Muhonen, Sari

MuL, MuM, KM; Lehtori, Helsingin yliopisto, Viikin
normaalikoulu; Jatko-opiskelija, Taideyliopiston Sibe-
lius-Akatemia; sari.muhonen@helsinki.fi

Pääkkönen, Leena

KT, musiikin lehtori, Pohjankartanon koulu
leena.paakkonen@eduouka.fi

Ruismäki, Heikki

Professori, FT, dosentti
Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteiden laitos
heikki.ruismaki@helsinki.fi

Tuovinen, Tuulia

MMus, Jatko-opiskelija,
Taideyliopiston Sibelius-Akatemia
tuulia.tuovinen@uniarts.fi

Turunen, Serja

KL, Nuorempi tutkija
Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta,
Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen
osasto; serja.turunen@uef.fi

Toimituskunnan lausunnonantajat | Review readers of the editorial board

Randall Allsup

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

Eeva Anttila

Teatterikorkeakoulu Taideyliopisto |
Theatre Academy, University of the Arts Helsinki

Päivi Arjas

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

Cathy Benedict

Florida International University, U.S.A.

Pauline von Bonsdorff,

Jyväskylän yliopisto / University of Jyväskylä

Ulla-Britta Broman-Kananen

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

Andrew Brown

Queensland Conservatorium
Griffith University, Australia

Pamela Burnard

University of Cambridge, U.K.

Timo Cantell

Helsingin kaupunki | City of Helsinki

Gemma Carey

Queensland Conservatorium
Griffith University, Australia

Petter Dyndahl

Hedmark University College, Norway

Ritva Engeström

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Marja Ervasti

Oulun yliopisto | University of Oulu

Maija Fredrikson

Oulun yliopisto | University of Oulu

Patrick Furu

Hanken Svenska Handelshögskolan |
School of Economics

Ulla Hairo-Lax

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

Christian Hakulinen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Liisamaija Hautsalo

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

David Hebert

Grieg Academy, Bergen University College

Marja Heimonen

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

Airi Hirvonen

Haaga-Helia ammattikorkeakoulu

Matti Huttunen

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

Eeva Kaisa Hyry

Oulun yliopisto | University of Oulu

Leena Hyvönen

Oulun yliopisto | University of Oulu

Lotta Ilomäki

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

Geir Johansen

Norges Musikkhogskole

Tanja Johansson

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

Marja-Leena Juntunen

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

Alexis Kallio

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

Panos Kanellopoulos

University of Athens, Greece

Sidsel Karlsen

Hedmark University College, Norway

Alexandra Kertz-Welzel

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

Mikko Ketovuori

Turun yliopisto | University of Turku

Erja Kosonen

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Kari Kurkela

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

Vesa Kurkela

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

Tuire Kuusi

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

Tuulikki Laes

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

Roberta Lamb

Queen's University School of Music, Canada

Don Lebler

Queensland Conservatorium
Griffith University, Australia

Kai Lehikoinen

Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu |
University of the Arts Helsinki, Theatre Academy

Jukka Louhivuori

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Jan-Erik Mansikka

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Markus Mantere

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

Marie McCarthy

University of Michigan, U.S.A.

Yannis Miralis

European University Cyprus

Minna Muukkonen

Itä-Suomen yliopisto | University of Eastern Finland

Ava Numminen

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

Juha Ojala

Oulun yliopisto | University of Oulu

Pirkko Paananen

Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Reijo Pajamo

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

Heidi Partti

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

Thomas A. Regelski

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Inga Rikandi

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

Michael Rogers

University of Oregon, USA

Heikki Ruismäki

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Inkeri Ruokonen

Helsingin yliopisto | University of Helsinki

Marja-Liisa Saarilampi

Korkeakoulujen arviointineuvosto |
Higher Education Evaluation Council

Eva Saether

Lund University, Malmö Academy of Music, Sweden

Miikka Salavuo

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

Patrick Schmidt

Florida International University, U.S.A.

Johan Söderman

Malmö University, Sweden

Ketil Thorgersen

Stockholm University, Sweden

Ruth Wright

Western University, Canada

Toimitus | Editorial office

Päätoimittaja | Editor-in-chief

Heidi Westerlund

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

Vastaava toimittaja | Managing editor

Marja Heimonen

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

Osoite

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

Address

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

Sähköposti | E-mail

fjme@siba.fi

Toimituskunta | Editorial Board

Sidsel Karlsen, Hedmark University College, Norway

Jukka Louhivuori, Jyväskylän yliopisto | University of Jyväskylä

Juha Ojala, Oulun yliopisto | University of Oulu

Heikki Ruismäki, Helsingin yliopisto | University of Helsinki

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

Musiikkikasvatus

01 2014 vol. 17

The Finnish Journal of Music Education FJME

ARTIKKELIT | ARTICLES

Marja-Leena Juntunen

Mestarista opiskelijan ohjaajaksi, tukijaksi ja vierellä kulkijaksi?
Kyselytutkimus Sibelius-Akatemian opettajien opetukseen liittyvistä näkemyksistä

Rhoda Bernard

Keep On Keeping On: Two Music Educators' Self Portrayals
as Windows into the Reasons they Remain in the Profession

Serja Turunen ja Antti Juvonen

Heideggerin totuuskäsitys musiikkikokemusten tulkinnan kehyksenä

Päivi-Sisko Eerola

Musiikin opiskelun siirtovaikutuksia – katsaus empiirisiin tutkimuksiin