

Laulutunnista musiikintuntiin.

Koulumusiikin sukupolvet 1900-luvun kansa- ja peruskoulussa.

Satu Ekuri

Jyväskylän yliopisto

Musiikkikasvatus

Pro gradu -tutkielma

Syksy 2008

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

| | |
|--|----------------------------------|
| Tiedekunta: Humanistinen tiedekunta | Laitos: Musiikin laitos |
| Tekijä: Satu Ekuri | |
| Työn nimi: Laulutunnista musiikintuntiin. Koulumusiikin sukupolvet 1900-luvun kansa- ja peruskoulussa. | |
| Oppiaine: Musiikkikasvatus | Työn laji : Pro gradu -tutkielma |
| Aika: Syksy 2008 | Sivumäärä: 118 s., liitteet 5 s. |
| <p>Tiivistelmä: Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia piirteitä laulun- ja musiikinopetuksella on ollut kansa- ja peruskoulun, sekä perusopetuksen vuosiluokilla 1-4 1900-luvun alkupuolelta 2000-luvun alkuun. Aihetta lähestytään aikansa suosittujen koululaulujen kautta. Huomiota kiinnitetään musiikinopetuksen ja koululaulujen piirteisiin ja niissä tapahtuneisiin muutoksiin.</p> <p>Kansa- ja peruskoulun musiikinopetusta ja koululauluja tarkastellaan musiikkikäsitteiden, oppimiskäsitteiden ja opetussuunnitelmien näkökulmasta. Tarkastelun taustalla käytetään Salmisen musiikkikulttuurisen kehityksen sukupolvijakoa.</p> <p>Tutkielma on luonteeltaan laadullinen, määrällinen ja retrospektiivinen tutkimus. Aineisto kerättiin kahta menetelmää ja näkökulmaa käyttäen. Musiikin harrastajien keskuudessa suoritettu kyselytutkimus (N=101) avasi aihetta käsitteleviä muistoja oppilaan näkökulmasta. Opettajan näkemyksiä kartoitettiin kahdeksan musiikkia opettavan henkilön teemahaastattelun avulla. Aineisto on luonteeltaan paikallinen ja tapauskohtainen.</p> <p>Tutkimuksesta käy ilmi, että musiikinopetuksessa ja koululauluissa on tapahtunut selkeitä muutoksia 1900-luvun alusta 2000-luvun alkuun. Musiikinopetus on laajentunut ja monipuolistunut niin oppisisältöjen, materiaalien kuin musiikki- ja oppimiskäsitteidenkin suhteen. Lastenkulttuuri on ollut opetuksen taustalla jo kansakoulussa, mutta sen ilmenemistavat näyttävät osittain monipuolistuneen. Koulun musiikinopetus näyttää seuraavan muuta musiikkikulttuuria lähes sukupolven viiveellä.</p> <p>Kansakoulussa laulut olivat esteettisen musiikkikäsitteiden tavoin tärkeitä itsessään. Peruskouluun tultaessa laulujen välineellinen, praksiainen merkitys lisääntyi. Kansakoulun laulunopetus oli behavioristisen oppimiskäsitteiden mukaista. Oppiminen oli myös kokemuksellista. Kokemuksellisuus ilmeni tuolloin laulamisenä. Soittamisen lisääntyä peruskouluun siirryttäessä kokemuksellinen oppiminen lisääntyi ja laajentui. 1990-luvulla musiikinopetus muuttui konstruktivistisen ja yhteistoiminnallisen oppimiskäsitteiden suuntaan.</p> | |
| Asiasanat: laulunopetus, musiikinopetus, koululaulu, musiikkikäsite, oppimiskäsite, opetussuunnitelma, musiikkikulttuurin sukupolvi, musiikin elementit, lastenkulttuuri | |
| Säilytyspaikka: Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos | |
| Muita tietoja: | |

SISÄLTÖ

| | |
|---|----|
| 1 JOHDANTO | 5 |
| 2 MUSIIKINOPETUKSEN TAUSTALLA VAIKUTTAVAT KÄSITYKSET JA TA- VOITTEET | 7 |
| 2.1 Musiikkikasvatus ja musiikkikäsitteet | 7 |
| 2.1.1 Esteettinen musiikkikäsitteitys | 8 |
| 2.1.2 Praksiaalinen musiikkikäsitteitys | 9 |
| 2.2 Musiikin oppiminen ja oppimiskäsitteet | 10 |
| 2.3 Musiikin oppimisen edellytykset 6-10-vuotiaalla lapsella | 14 |
| 3 LAULAMINEN JA KOULULAULUT | 16 |
| 3.1 Lasten musiikki | 16 |
| 3.2 Laulaminen musiikkikasvatuksen osa-alueena | 17 |
| 3.3 Lapsen laulamisen kehittyminen | 19 |
| 3.4 Koululaulujen ominaisuuksia | 21 |
| 4 MUSIIKIN ARVOTTAMINEN | 25 |
| 4.1 Musiikkimaku | 25 |
| 4.2 Musiikkimaku sosiaalisena ja alueellisena ilmiönä | 27 |
| 4.3 Musiikkimaku ja eri sukupolvet | 29 |
| 5 SUOMEN KOULULAITOS JA LAULUNOPETUS | 33 |
| 5.1 Kansakoulun laulunopetus | 33 |
| 5.1.1 Laulun oppikurssi kansakoulussa | 34 |
| 5.1.2 Kansakoulun laulunopetuksen suunnannäyttäjät | 35 |
| 5.2 Peruskoulun musiikinopetus | 37 |
| 5.3 Musiikinopetuksen opetussuunnitelmat kansakoulussa ja peruskoulussa | 38 |
| 6 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 43 |
| 7 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN | 46 |
| 7.1 Eri sukupolvia edustavien musiikin harrastajien kysely | 46 |
| 7.1.1 Kyselyn suorittaminen | 46 |
| 7.1.2 Kyselylomake | 47 |
| 7.2 Musiikinopettajien teemahaastattelu ja sen suorittaminen | 50 |
| 7.3 Aineiston analysointimenetelmät | 52 |
| 7.3.1 Kyselyn analysointi | 52 |
| 7.3.2 Haastattelun analysointi ja tulkinta | 54 |

| | |
|---|------------|
| 8 KANSAKOULUN LAULUNOPETUKSEN JA PERUSKOULUN MUSIIKINOPE- TUksen PIIRTEITÄ JA MUUTOKSIA OPETUKSEN JA KOULULAULUJEN NÄ- KÖKULMASTA..... | 56 |
| 8.1 Kansallisen maun sukupolvi (s. 1910-1934)..... | 57 |
| 8.1.1 Kansallisen maun sukupolven laulunopetus | 57 |
| 8.1.2 Kansallisen maun sukupolven koululaulut..... | 60 |
| 8.2 Suuren murroksen sukupolvi (s.1935-1954)..... | 63 |
| 8.1.1 Suuren murroksen sukupolven laulunopetus..... | 63 |
| 8.1.2 Suuren murroksen sukupolven koululaulut..... | 68 |
| 8.3 Sähköisen viestinnän sukupolvi (s. 1955-1969)..... | 71 |
| 8.3.1 Sähköisen viestinnän sukupolven laulunopetus ja musiikinopetus..... | 71 |
| 8.3.2 Sähköisen viestinnän sukupolven koululaulut..... | 75 |
| 8.4 Pirstoutuneen maun sukupolvi (s.1970-1979)..... | 75 |
| 8.4.1 Pirstoutuneen maun sukupolven musiikinopetus..... | 76 |
| 8.4.2 Pirstoutuneen maun sukupolven koululaulut..... | 79 |
| 8.5 Bändisoiton sukupolvi (s. 1980-89) | 81 |
| 8.5.1 Bändisoiton sukupolven musiikinopetus..... | 82 |
| 8.5.2 Bändisoiton sukupolven koululaulut..... | 84 |
| 8.6 Pop-musiikin ja teknologian sukupolvi (s. 1994-) | 85 |
| 8.6.1 Pop-musiikin ja teknologian sukupolven musiikinopetus | 85 |
| 8.6.2 Pop-musiikin ja teknologian sukupolven koululaulut..... | 89 |
| | |
| 9 KANSAKOULUN LAULUTUNNILTA PERUSOPETUKSEN MUSIIKINTUNNILLE | 91 |
| | |
| 10 MUSIIKINOPETUS MUSIIKKIKÄSITYSTEN, OPPIMISKÄSITYSTEN JA OPETUS- SUUNNITELMIEN NÄKÖKULMISTA | 95 |
| | |
| 11 DISKUSSIO | 100 |
| 11.1 Tutkimuksen luotettavuus | 100 |
| 11.2 Muuttuva musiikinopetus ja jatkotutkimusaiheita | 108 |
| | |
| LÄHTEET..... | 111 |
| | |
| LIITTEET..... | 117 |
| Liite 1: Tutkimuslupa-anomus huoltajalta..... | 117 |
| Liite 2: Aikuisten kyselykaavake..... | 118 |
| Liite 3: Koululaisten kyselykaavake..... | 121 |

1 JOHDANTO

”Sinä et osaa lainkaan laulaa, vaikka isäsi oli hyvä laulumies”, kertoi opettaja kansakoulua käyvälle pojalle laulukokeessa aikoinaan. Laulukoetta oli todistamassa koko luokka. Poika ei sen koommin luottanut laulutaitoonsa. Hän on nyt jo 80-vuotias vanhus. Musiikinopetus näyttää olleen kovin paljon erilaista isovanhempiemme kansakoulussa, kuin mitä se on nykyään. Nuorena musiikinopettajana kiinnostuin laulunopetukseen liittyvistä tarinoista ja sen menneisyydestä.

Tämän tutkielman tarkoituksena on tarkastella kansakoulun laulunopetusta, sekä peruskoulun ja perusopetuksen musiikinopetusta. Tutkielmassa selvitetään laulunopetuksessa ja koululauluissa tapahtuneita muutoksia 1900-luvun alun kansakoulusta 2000-luvun alun peruskouluun ja perusopetukseen. Ennen 1980-lukua musiikinopetuksen historiantutkimusta oli melko vähän. Sitten musiikinopetuksen tutkimuskenttä on laajentunut. Muutosten tarkastelu on mielestäni tärkeää, sillä kansakoulun ja peruskoulun musiikinopetus näyttää muuttuneen huomattavan paljon erityisesti viimeisen vuosikymmenen aikana.

Tutkielman aihe kumpuaa omasta henkilökohtaisesta kiinnostuksestani musiikinopetukseen ja siihen liittyviin muistoihin. Pidän hyvin tärkeänä ja kiinnostavana eri sukupolvien muistojen ja menneisyyden dokumentointia. Tämän tutkielman tärkeintä antia on jo eläkkeellä olevien musiikinopettajien ajatusten ja muistojen tallentaminen. Heidän tietonsa ovat ainutlaatuisia. Siksi niiden dokumentointi on arvokasta itsessään.

On kiinnostavaa tarkastella, miten opetuksen taustalla vaikuttavat musiikkikäsitykset, oppimiskäsitykset ja opetussuunnitelmat ilmenevät musiikinopetuksessa ja koululauluissa eri aikoina. Tutkielmassa selvitetään, miten nämä kolme taustatekijää muuttuvat noin 70 vuoden aikavälillä. Aihepiirin valinta on varsin laaja ja perusteellinen pro gradu -työksi.

Musiikinopetuksen asema kouluissa on viime aikoina noussut toistuvasti esiin koulutuspoliittisissa keskusteluissa. Musiikinopetuksen ja muiden taideaineiden resursseja on haluttu vähentää reaaliaineiden eduksi. Samaan aikaan musiikinopetukselle asetetut tavoitteet näyttävät muuttuneet aiempaa haastavammiksi. Musiikinopetuksen historian tarkastelu auttaa ymmärtämään sen merkitystä ja kenties tekemään entistä parempia koulutuspoliittisia linjauksia.

Lasten laulaminen ja laulut ovat olleet ja ovat edelleen musiikinopetuksen keskeisin toimintamuoto. Siksi laulunopetusta ja musiikinopetusta pyritään jäsentämään ja ymmärtämään tutkijamushenkilöiden parhaimpana pitämien koululaulujen näkökulmasta. Laulujen luokittelussa käytetään apuna musiikin ominaisuuksien jaottelua.

Tutkielman keskeisiin taustateorioihin oppimiskäsitysten, musiikkikäsitteiden ja opetus suunnitelman lisäksi lukeutuu Salmisen (1990) musiikkimakua ja musiikkikulttuuria koskeva sukupolvi jaottelu. Salmisen teoria auttaa ymmärtämään musiikkikulttuurin piirteitä eri aikoina. Samalla se laajentaa työn teoriaosuutta entisestään.

Tutkielma on rajattu koskemaan kansa- ja peruskoulun, sekä perusopetuksen neljää ensimmäistä luokkaa. Rajausta mahdollistaa koulumuotojen musiikinopetuksen tarkastelun niiden rinnakkaisuudesta ja päällekkäisyydestä huolimatta, sillä perusopetuksen ja peruskoulun 1-4-luokat vastaavat kansakoulun luokkajakoa. Rajausta on suuntaa antava, sillä muistot eivät täysin varmasti sijoitu tälle ajanjaksolle.

Tekemäni lähes samanniminen opinnäytetyö on hyväksytty Turun yliopistossa osana kasvatustieteen maisterin tutkintoa. Tätä Jyväskylän yliopiston pro gradu -työtä on muutettu siitä. Radikaalein muutos on tehty laulujen tarkastelunäkökulmaan. Tämä muutos on koskenut niin tutkimuskysymysten asettelua kuin teoriaosuutta, tulosten tarkastelua ja loppupohdintaa. Olen täsmentänyt ja täydentänyt teoreettista pohjaa, eniten oppimis- ja musiikkikäsitteiden osalta. Työn lähdekirjallisuutta on päivitetty ja musiikkikasvatuksen tieteenalan tutkimuksia on hyödynnetty entistä enemmän. Lisäksi tutkielmaan on tehty lukuisia pienempiä muutoksia.

Tutkielman teoriaosuus koostuu luvuista 2 – 5. Luvussa kuusi ja seitsemän esitellään tutkielman teoreettinen viitekehys, tutkimuskysymykset ja tutkimuksen suorittamiseen liittyvät ratkaisut. Luvuissa 8-10 raportoidaan tutkimuksen tulokset. Tutkielman diskussio – osa sijoittuu lukuun 11.

2 MUSIIKINOPETUKSEN TAUSTALLA VAIKUTTAVAT KÄSITYKSET JA TAVOITTEET

Käsitykset musiikin merkityksestä koulukasvatuksen osana ovat vaihdelleet kansakouluajoilta 2000-luvulle. Tässä tutkielmassa selvitetään miten musiikkikasvatus on muuttunut kansakoulusta tähän päivään musiikkikasvatuksen musiikkia koskevien filosofisten arvojen eli musiikkikäsitteiden ja kasvatustieteellisten oppimiskäsitysten valossa. Tässä luvussa esitellään tutkielman kannalta keskeisimmät teorianäkökulmat. Ensimmäinen alaluku esittelee kahta hyvin erilaista musiikkikäsitteistä, esteettistä ja praksialista. Toisessa alaluvussa eritellään erilaisia musiikinoppimista selittäviä oppimiskäsityksiä. Tarkastelun kohteena olevia oppimiskäsityksiä on useita, koska niistä mikään ei yksin kykene selittämään musiikinopetuksen monimuotoista ja laajaa oppimisprosessia.

Tutkielma koostuu perusopetuksen, aikaisemman kansakoulun ja peruskoulun ala-asteen neljän ensimmäisen luokan oppilaiden musiikinopetuksesta ja koululauluista. Lapset ovat tuolloin iältään 6–10-vuotiaita. Jotta voitaisiin ymmärtää musiikinopetuksen tavoitteita ja oppimiskäsitysten kehittymistä on olennaista selvittää, millaiset ovat 6–10-vuotiaan lapsen edellytykset oppia musiikkia ja koululauluja (luku 2.3).

2.1 Musiikkikasvatus ja musiikkikäsitteet

Musiikkikasvatus koostuu kahdesta tutkimuskohteesta: sekä musiikin, että kasvatuksen tutkimuksesta. Musiikkikasvatus-sanalla viitataan kasvamiseen yhteiskunnan jäseneksi musiikin avulla. Musiikkikasvatus -käsitteen ohella käytetään usein käsitettä musiikkipedagogiikka, joka puolestaan viittaa musiikin opetuskäytäntöihin ja didaktisiin eli menetelmällisiin ratkaisuihin. (Louhivuori 2003, 251.)

Musiikinopetuksen taustalla vaikuttaa aina jokin tietty arvomaailma. Tässä tutkielmassa kaksi erilaista musiikkikäsitteistä auttavat ymmärtämään musiikinopetuksen taustalla olevaa ajattelua ja sen muuttumista. Musiikkikasvatuksen arvomaailmaa tarkastellaan esteettisestä tai praksiaalisesta näkökulmasta. Kummankin keskeisen näkökulman lähtökohtana on musiikin ja sen

merkityksen määrittely, kuitenkin hyvin eri tavoin. Molemmat suuntaukset näkevät musiikkikasvatuksen päämääränä ihmisen inhimillisen kasvun. (Honkanen 2001, 1-20; Väkevä 2004.)

2.1.1 Esteettinen musiikkikäsitys

Esteettisen suuntauksen mukaan musiikki on arvokasta itsessään ja siksi merkityksellinen kouluaine. Esteetikkojen mukaan musiikki opettaa itsetuntemusta ja kasvattaa. (Louhivuori 2003, 254–255.) Musiikki järjestää ja jäsentää tunne-elämää ja opettaa tunteiden tunnistamista. Musiikin arvo on sen aikaansaamassa esteettisessä elämyksessä. (Reimer 1989.)

Esteettisen näkökulman edustajia ovat Keith Swanwick ja Bennet Reimer. Swanwickin (1994, 1999) mukaan musiikin laatu korvaa määrän. Musiikkikasvatuksen päämääränä on saavuttaa merkityksellisiä kokemuksia oppilaiden kohtaamiin tunteellisiin ja taiteellisiin musiikkiobjekteihin (Reimer 1989; Swanwick 1994). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että musiikkikasvatuksen tulisi ohjata oppilasta esteettisten kokemusten äärelle. Musiikkikokemuksista saatetaan omaksua jotakin uutta ja saada aikaan emotionaalinen elämys. (Honkanen 2001, 28–93.)

Reimer (1989) esittää esteettisen musiikkikasvatuksen lähtökohdiksi seuraavia keskeisiä periaatteita:

1. Musiikintunneilla tulisi kuunnella aidosti ilmaisuvoimaista musiikkia.
2. On tärkeää järjestää mahdollisuuksia musiikin ilmaisuvoiman tuntemiseen.
3. Oppilaita tulisi auttaa herkistymään niille musiikin elementeille, jotka sisältävät esteettisten tunnekokemusten edellytykset (melodia, harmonia, rytmi, dynamiikka, tekstuuri ja sointiväri).
4. Opetuksessa tulisi käyttää musiikin ilmaisuvoimaista sisältöä kuvaavaa kieltä ja tekniikoita.

Etnomusikologit ja musiikkisosiologit ovat kritisoineet esteettistä musiikkikasvatusta sen rajoittuneesta musiikkikuvasta. Musiikkikäsitys ei huomioi globaaliseksi laajentunutta maailmankuvaa, eikä hyödynnä musiikin monia sosiaalisia ja käytännöllisiä mahdollisuuksia. (Väkevä 2004.) Toisen filosofisen suuntauksen, praksiaalisuuden edustaja David Elliott (1995) kritisoi esteettistä suuntausta siitä, että esteettisen kokemuksen korostamisen on vaarana passivoida musiikillinen toimija musiikilliseksi vastaanottajaksi. Tällöin oppimiselle tärkeä mer-

kitysten aktiivinen konstruoiminen vuorovaikutuksessa havainnoimiseen ei toteudu. (Elliott 1995.)

2.1.2 Praksiaalinen musiikkikäsitys

Praksiaalinen suuntaus korostaa musiikin välineellistä arvoa. Sen juuret ovat John Deweyn ”Learning by doing” -ajattelussa. Praksiaalinen näkökulma näkee musiikin praksiksena, inhimillisenä toimintona, johon liittyy esteettisyyden lisäksi paljon muitakin arvoja, kuten sosiaalisia ja poliittisia. Tärkeänä pidetään koululaisten mahdollisuutta tehdä itse musiikkia, vaikka sillä ei saavutettaisikaan kovin korkeita taiteellisia tavoitteita. (Aittakumpu 2005, Anttila & Juvonen 2002, 10–20; Honkanen 2001, 93–133; Louhivuori 2003, 254–255.) Musiikin merkityksen ymmärtäminen edellyttää käytännön toiminnan harjoittamista ja sosiokulttuurisia tilanteita (Elliot 1995).

Praksiaalista suuntausta edustavat David J. Elliott ja Thomas A. Regelski. Praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian lähtökohtana on esteettisen musiikkikäsituksen kritiikki. Suuntauksen mukaan musiikilla ei ole esteetikkojen korostamaa itseisarvoa, vaan musiikkikasvatuksen arvo riippuu sen hyödyllisyydestä yhteiskunnalle ja ihmiselle itselleen. Musiikki on kulttuurisesti määrätyn toimintaa, joka on sidoksissa aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen tilanteeseen. (Elliott 1995; Regelski 1981.

Elliottin (1995) mukaan praksiaalisen musiikkikäsituksen lähtökohtia ovat:

1. Musiikki on tavoitteellista kulttuurisidonnaista toimintaa. Käytännöllinen musiikin tuottaminen ja kuunteleminen on tärkeää.
2. Musiikillisesta tekemisestä tulee musiikillisia tuotteita ja teoksia, jotka ilmentävät musiikin käytännön periaatteita ja sääntöjä.
3. Musiikin harjoittajalla, musisoijalla, on musiikillista kompetenssia. Se ilmenee musiikillisessa toiminnassa musiikillisten käytäntöjen parissa.
4. Kehittynyt muusikkous on musiikillista ymmärrystä. Ymmärtää musiikkia on sama kuin toimia hyväksyttävällä tavalla sen piirissä. Muusikkouden harjoittaminen on praksista, käytännöllistä, informoitua ja tarkoitusperäistä toimintaa.

Esteetikot ovat esittäneet kritiikkiä praksiialisen suuntaukseen liiallista esiintymisen korostamista kohtaan. Heidän mielestään musiikkikäsituksesta puuttuu didaktinen pohja, eikä se ole yhtenäinen filosofinen suuntaus ja pikemminkin yhdistää monia näkökulmia. (Väkevä 2004.) Praksiialista filosofiaa kohtaan esitetty kritiikki näyttäisi olevan kuitenkin selvästi pienimuotoisempaa kuin mitä esteettisen näkökulman ongelmiin kohdistuva pohdinta. Aittakumpu (2005) muistuttaa, että praksiialinen suuntaus on kehitetty pohjoisamerikassa eikä ole sellaisenaan siirrettävissä suomalaiseen musiikkikasvatukseen.

2.2 Musiikin oppiminen ja oppimiskäsitukset

Musiikin oppiminen määritellään uusimpien oppimiskäsitysten valossa suhteellisen pysyvien muutosten muodostumiseksi musiikkikäyttäytymisessä erilaisten musiikkiin liittyvien kokemusten vaikutuksesta. Musiikkikäyttäytymisenä voidaan pitää kaikkia musiikkiin liittyviä toimintoja, esimerkiksi laulamista, esteettisiä reaktioita musiikkiin, musiikin vertailua, soittamista, säveltämistä, tanssimista tai musiikin kuuntelua. Koulun musiikin oppimisen keskeisenä osana on vähittäinen sopeutuminen ympäröivään säveljärjestelmään ja sen säännönmukaisuuksiin. (Anttila & Juvonen 2002, 4-10.)

Musiikin oppimiseen liittyvät käsitukset ovat muuttuneet sadan viimeisen vuoden aikana hyvin paljon. Musiikin oppimisesta ei ole yhtä yleisesti hyväksyttyä teoriaa. Tämä johtuu siitä, että musiikin oppimista voidaan tarkastella hyvin monista näkökulmista, esimerkiksi esittämisen, analyttisen kuuntelemisen, arvioimisen ja luomisen näkökulmista. Koska yksikään oppimisteoria ei yksin riitä selittämään musiikinoppimisen koko alaa, on sitä syytä tarkastella monien eri oppimiskäsitysten kautta. Tässä tutkielmassa musiikin opetusta ja oppimista tarkastellaan **behavioristisen, kokemuksellisen, yhteistoiminnallisen, konstruktivistisen ja sosiokulttuurisen** oppimisnäkömyksen avulla.

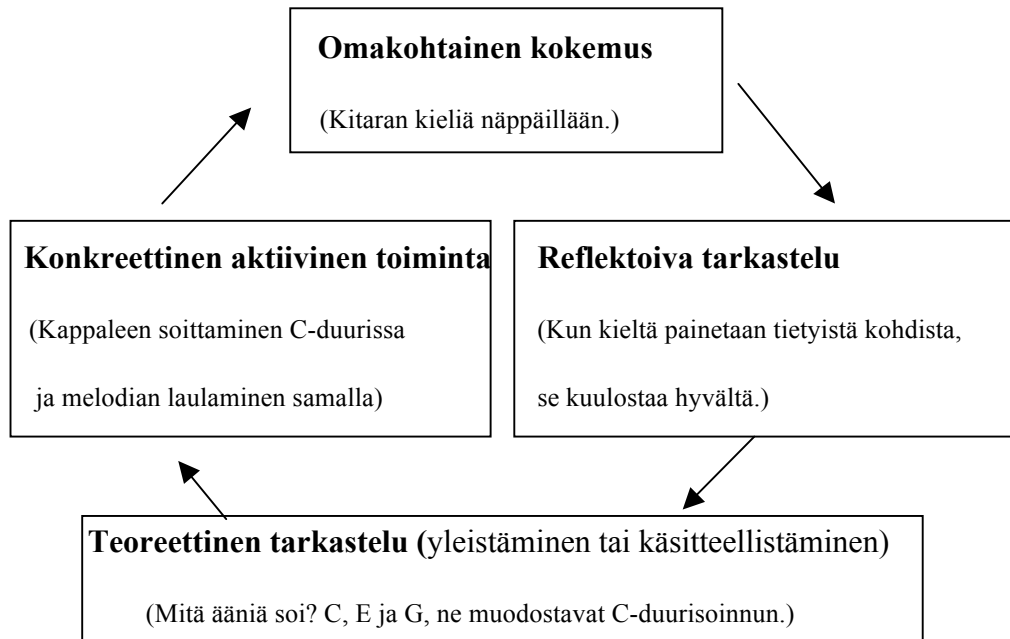
Mainitut oppimiskäsitukset pystyvät yhdessä luomaan monipuolisen kuvan nimenomaan juuri musiikin oppimisen dynaamisesta ja monitahoisesta prosessista. Ne eivät sulje toisiaan pois ja siitä syystä niiden piirteitä esiintyy opetuksessa usein yhtä aikaa. Kyseiset näkömykset liittyvät yleiseen oppimisen psykologiaan, eivätkä ole syntyneet musiikin oppimisen tutkimuksesta (Ahonen 2004, 16–17). Tässä tutkimuksessa musiikin oppimisprosessi ja musiikkikäyttäyty-

minen nähdään pohjimmiltaan samankaltaisena kuin yleensä oppiminen inhimillisissä toiminnissa. Oppimismalleja esitellään seuraavaksi musiikin oppimisen kannalta.

Koulun opetusta määritti 1900-luvun alkupuoliskolla näkemys, jota myöhemmin alettiin kutsua **behavioristiseksi oppimiskäsitykseksi**. Tuolloin musiikin oppiminen nähtiin musiikillisten tietojen ja taitojen määrällisenä lisääntymisenä. Oppimisen perusmuotona nähtiin ärsyke-reaktiokytkennät, joita säädeltiin palkkioilla ja rangaistuksilla. (Tynjälä 1999, 29–31.) Jos oppilas esimerkiksi lauloi oikein, häntä kehuistiin ja hän sai hyvän arvosanan, mutta jos hän vaikkapa ei muistanut laulun sanoja, häntä moitittiin. Opettajan tehtävänä oli jakaa oikeaoppista lähestymistapaa musiikkiin. Hän saattoi esimerkiksi näyttää malliksi oikean laulusuorituksen oppilaille, jotka pyrkivät kyseenalaistamatta matkimaan tätä mallia. (Ahonen 2004, 9-19.)

Behavioristiselle oppimiskäsitykselle oli tyypillistä suosia mekaanista toistoharjoittelua ja ulkoa opettelua esimerkiksi soittoharjoittelussa; sen avulla oli mahdollista saada oikea soittosuoritus lihasmuistiin (Anttila & Juvonen 2002, 88–89). Aikaisemmin musiikillisia kykyjä pidettiin perittyinä lahjoina, jotka osuivat vain harvojen kohdalle. Musiikkihavainto nähtiin kuuloaistiin perustuvana kopiaimisen kaltaisena, mekaanisena ja suoraviivaisena ilmiönä. (Ahonen 2004, 21–27.) Tämän oppimiskäsityksen ongelmana on, etteivät sen niukat ja kapea-alaiset käsitykset tue oppijan omia pyrkimyksiä säädellä oppimistaan.

Kokemuksellinen oppimisnäkemys perustuu praksialisen kasvatusfilosofian tavoin John Dewey'n Learning by doing -ideaan ja Kolbin sykliseen oppimismalliin. Kokemuksellisessa oppimisnäkemyksessä korostetaan musiikin konkreettista tekemistä ja opitun soveltamista käytäntöön. Kuten kuviossa numero 1 on nähtävissä, musiikin oppiminen etenee konkreettisia musiikkikokemuksia ja musiikin käytännön tekemistä reflektoiden kohti musiikki-ilmiöiden teoreettista ymmärtämistä. Oppiminen täydentyy ja syventyy syklisessä prosessissa. (Raustevon Wright & von Wright 1994, 140-145.)



Kuvio 1. David Kolbin kokemuksellisen oppimisen kiertokulku

Toiminnallisen opetuksen ylläpitäminen vaati monipuolisia opetusvälineitä ja tarkoituksenmukaisia ryhmäkokoja. 2000-luvulla opetuksen resursseja on pienennetty useissa kunnissa, mikä vaikeuttaa kokemuksellisen oppimisen harjoittamista.

Yhteistoiminnallinen oppiminen eli kollaboraatio ei ole varsinainen oppimiskäsitys, vaan pikemminkin työ- ja toimintatapa. Se on perinteisesti ollut musiikinopetuksessa keskeinen musiikin tekemisen sosiaalisen luonteen vuoksi. Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus suhteessa opettajaan tulee ilmi esimerkiksi kuoro-, orkesteri- ja yhtyeitoiminnassa. Niissä erilaiset yksilöt pyrkivät ryhmänä yhteiseen tavoitteeseen tasapainoilemalla yksilöllisten ja kollektiivisten ilmaisupyrkimysten välillä. Jaettu asiantuntijuus ja ryhmätoiminta mahdollistavat musiikkiesityksen valmistelussa yksilöllisen suorituskyvyn ylittävän lopputuloksen. (Ahonen 2004, 23–27.) Musiikissa yhteistoiminnallinen oppiminen voisi toimia esimerkiksi seuraavasti: koko luokka (kotiryhmä tai perusryhmä) saa tehtäväkseen harjoitella joulujuhliin moniäänisen laulun. Kappaletta harjoitellaan pienissä ryhmissä, jonka jäsenet valitaan laulamaan samaa ääntä, esimerkiksi melodiaa tai säestysääntä. Samaa ääntä laulavat kokoontuvat ns. asiantuntijaryh-

miin harjoittelemaan omaa osuuttaan koko luokan projektissa. Luokka on vastuussa laulun onnistumisesta yhdessä. Jokaisen oppilaan osuus oman äänen laulamiseksi on tärkeä. Luokkuorin laulajat ovat riippuvaisia toisistaan eikä kukaan pääse vetäytymään passiiviseen rooliin. Opettaja on kuoron ohjaaja.

Yhteistoiminnallisessa musiikinoppimisessa keskeistä on oppilaiden erilaisuuden hyväksikäyttäminen musiikin tekotilanteessa vuorovaikutuksen ja yhteistyön avulla. Musiikin tunnilla oppilas toimii musiikin tekemiseen tarvittavissa erilaisissa rooleissa, esimerkiksi rytmien näyttäjänä tai basson soittajana. Oppilaiden välille syntyy myönteinen keskinäinen riippuvuus: oppilaat tarvitsevat toisiaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Jokaisella oppilaalla on yksilöllinen vastuu omasta tehtävästään. (Koppinen & Pollari 1994.)

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen siirryttiin vähitellen 1900-luvun loppupuolella. Se pohjautuu kognitiiviseen psykologiaan, jossa huomio kiinnittyi oppimisprosesseihin. Konstruktivistinen oppimiskäsityksen mukaan musiikki ei välity valmiina hahmoina kuulijan mieleen, vaan ihminen vastaanottaa musiikkia yksilöllisesti valikoiden ja soveltaa oppimansa aikaisempiin musiikillisiin tietorakenteisiinsa sopiviksi. (Puolimatka 2002.) Kuullessaan musiikkikappaleen kuulija konstruoi eli valikoi ja tulkitsee kuulemaansa aikaisemman musiikkitietonsa pohjalta (vertaa käsitteeseen musiikkimaku luvussa 4.1). Samaa musiikkikappaletta voitaisiin tulkita esimerkiksi seuraavasti: toisen kuulijan arvioimana yksinkertaisesti hidas, surullinen ja tumma kappale voi tulla harjaantuneemman muusikon mielessä tulkituksi klassismin ajan A-mollisellokonserton adagio-osaksi. Musiikinopettaja ohjaa musiikkiin liittyvien toimintojen (esimerkiksi rumpujen soittamisen) ja tietojen (esimerkiksi rumpusetin osien nimitysten) oppimista. Opettaja pyrkii tarjoamaan virikkeellisiä oppimisympäristöjä itsenäisille ja aktiivisille musiikinoppijoille. Musiikin oppiminen ei ole vain behaviorismin tavoin musiikkiin liittyvien tietojen tai taitojen määrällistä lisääntymistä vaan niiden ymmärtämistä ja soveltamista. (Anttila & Juvonen 2002, 89–90; Puolimatka 2002; Tynjälä 1999, 37–44.)

Nykyään ajatellaan, että musiikin oppimiseen liittyy prosessi, jossa musiikillisen informaation valitseminen ympäristöstä ja tiedostamattomien periaatteiden konstruointi musiikin säännönmukaisuuksista synnyttävät käsityksiä musiikin rakenteiden suhteista. Tietämys rakenteista suuntaa ja jäsentää havaitsemista. (Ahonen 2004; Louhivuori 2003.) Tämä ajatus on myös seuraavaksi esiteltävän sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen taustalla.

Sosiokulttuurinen tapa tarkastella musiikinoppimista painottaa sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön vaikutusta musiikin kognitiivisiin tietoihin ja taitoihin. Sosiokulttuurisen näkemys mukaan biologinen kasvu ja kulttuurisen perinnön omaksuminen kulkevat rinta rinnan. (Ahonen 2004; Tynjälä 1999.) Ympäristön tarjoamat musiikkiin liittyvät arvot, normit, tavat ja tuotokset muokkaavat yksilön musiikillista kehitystä. Erilaiset kulttuurit vaikuttavat tapaan havaita musiikkia, esimerkiksi suomalainen lapsi voi tutustua kulttuurille tyypilliseen säännölliseen ja tasajakoiseen musiikkiin muun muassa taustalla soivan radion välityksellä kun taas afrikkalainen lapsi saattaa saada musiikkikokemuksensa epäsäännöllisen ja hurjan kylätanssin pyörteissä äidin selässä. (Ahonen 2004, 59–63.) (Vertaa musiikkimaku sosiaalisena ja alueellisena ilmiönä luvussa 4.2)

Konstruktivistinen suuntauksen tapaan myös sosiokulttuurinen oppimiskäsitys painottaa, että suuri osa musiikin oppimisesta tapahtuu tiedostamattomana ja spontaanina sopeutumisenä ympäristön ääniärsyksiin ja kulttuuriseen musiikkijärjestelmään. (Karma 1997, 16.; Ahonen 2004, 18; Tynjälä 1999, 44.) Tämä akkulturaatioksi kutsuttu ilmiö vaikuttaa musiikillisten mieltymysten, musiikkimaun muotoutumiseen (katso musiikkimaku luvussa 4.1). Akkulturaatiota täydentää opetus, jossa musiikin omaksumien kehitystä tuetaan musiikin ominaisuuksien nimeämisellä ja musiikin havaitsemisen suuntaamisella. Musiikin oppiminen on yhteydessä kokemuksiin ja vuorovaikutukseen kulloisenkin toimintaympäristön kanssa. Erilaiset ympäristöt ohjaavat erilaisten kykyjen kehittymiseen (Ahonen 2004, 10 - 19.) Sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen tarkastelu tässä tutkielmassa liittyy eri aikakausien kulttuuriin eroihin ja niiden ilmentymisenä. Siten sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen esittely tässä poikkeaa muista edellä esitetyistä oppimiskäsityksistä.

2.3 Musiikin oppimisen edellytykset 6–10-vuotiaalla lapsella

6–10-vuotias lapsi on musiikillisen kehityksen kannalta tärkeässä ikävaiheessa. Tuolloin lapsi oppii hahmottamaan tonaalista eli länsimaisen järjestelmän mukaista musiikkia (tonaalisuus-käsite määritellään tarkemmin luvussa koululaulujen ominaisuuksia 3.4). Hän oppii kognitiivisia taustarakenteita ja asteikkohahmoja, joiden avulla hän voi esimerkiksi oppia melodian kokonaisuuksina. Hänen ei enää tarvitse painaa mieleensä ylimalkaisesti yksittäisinä sävelkatkelmina, vaan melodia hahmottuu tonaalisen rakenteen avulla kokonaisuutena. (Ahonen 2004, 85 - 88.)

Musiikin oppimisen edellytyksiä eri ikäkausina on yritetty mallintaa kehityspsykologisin keinoin. Muun muassa esteettisen musiikkikäsityksen edustaja **Keith Swanwick** (1987) on rakentanut Piaget'n kehitysteorian pohjalta mallin, joka kuvaa musiikillisen kehityksen eri vaiheita. Swanwickin malli valittiin esiteltäväksi, koska se kuvaa monipuolisesti lapsen kehitystä. Sen mukaan 1–4 luokkalaiset lapset ovat pääosin toisen **imitaation kehitysvaiheen** kielellisellä tasolla ja kolmannen **idiomaattisen tason** alkuvaiheilla.

Ennen imitaation tasoa lapsi on kiinnostunut äänimaailmasta ja musiikin elementit (esimerkiksi pulssi tai asteikko) alkaa organisoitua. Imitaation vaihe sisältää ilmaisullisen (4–6 vuotta) ja kielellisen (5–8 vuotta) tason. Tasolta toiselle siirtyminen tapahtuu liukuvasti ja yksilöllisesti. Siksi esitetyt ikäkaudet ovat viitteellisiä. Ilmaisullisella tasolla lapsen musiikki on edelleen spontaania ja muodoltaan hahmotonta, kun taas kielelliselle tasolle tultaessa metrinen rakenne muuttuu selkeäksi ja musiikillisia ideoita tulee runsaasti musiikin ulkopuolelta. Idiomaattinen taso tuo mukanaan käsityksen tyylinmukaisuudesta ja musiikin elementtien välisistä monimutkaisista suhteista. (Swanwick, K. 1987.)

Kehitysteorioita ja myös Swanwickin teoriaa on yleisesti ottaen kritisoitu siitä, että ne ovat sangen yleistäviä. Lapsen kehityksen ei enää ajatella etenevän orjallisesti samaa vauhtia koko ikäpolven kanssa, vaan se voi olla hyvinkin yksilöllistä. Yksilön kehitystaso voi riippua asiayhteydestä. Esimerkiksi jo kymmenen vuotiaan lapsen musiikillinen kehitystaso voi olla korkeampi ja musiikkikokemusten määrä laajempi kuin minkä osa aikuisikäisistä kykenee saavuttamaan koko elinaikanaan. Sama musiikillisesti etevä lapsi voi kuitenkin olla esimerkiksi motoriselta tai matemaattiselta kehitykseltään samassa kehitysvaiheessa kuin hänen ikäluokkansa ajatellaan yleensä olevan. Kuitenkin Swanwickin malli antaa kuvan musiikillisesta kehityksestä yleensä ja tietoa voi soveltaa musiikkikasvatuksessa ottaen huomioon lapsen yksilöllisyyden. Siksi kehitysteorioihin kohdistuneesta kritiikistä huolimatta tarkastelen tässä tutkielmassa lapsen musiikillista kehitystä myös tästä näkökulmasta.

3 LAULAMINEN JA KOULULAULUT

Tässä luvussa tarkastellaan kansakoulun ja peruskoulun piirteitä koululaulujen kautta. Koululaulujen ajatellaan nykyään olevan lastenmusiikkia ja pääsääntöisesti lastenlauluja. Näitä käsitteitä avataan luvussa 3.1.

Tässä tutkielmassa selvitetään, millaista laulaminen on ollut eri ajankohtina, mikä on ollut niin laulamisen kuin laulujenkin tarkoitus ja miten ne ovat muuttuneet. Laulamisen tarkoitusta määritellään eri tavoin. Laulaminen on ollut kansakoulussa keskeisin työtapana, ja sillä on yhä vahva asema peruskoulun musiikintunneilla. Luvuissa 3.2 ja 3.3 esitellään laulamiseen liittyviä muita tutkimuksia. Tässä luvussa ei esitetä teoreettisen viitekehyksen kannalta kaikkein keskeisimpiä näkökulmia. Laulamisen ja koululaulujen tarkastelu auttaa ymmärtämään tutkielman kannalta keskeisiä ilmiöitä kokonaisvaltaisesti.

3.1 Lastenmusiikki

Peruskoulussa 1–4-luokilla laulettavat laulut ovat pääsääntöisesti lastenlauluja. Käsitteiden lastenlaulut ja lastenmusiikki määrittely ei ole ongelmaton. Lastenmusiikki tarkoittaa yleensä aikuisten lapsille tekemää musiikkia. Aikuiset pyrkivät huomioimaan lapsen musiikin oppimisen edellytykset tehdessään heitä koskettavaa musiikkia. Lapsen itsensä säveltämä ja esittämä musiikki pääsee vain harvoin yleisesti tunnetuksi ja siksi lasten tekemä musiikki on eri asia kuin lastenmusiikki. Lastenlaulut ovat lasten laulumusiikkia. Niiden aihepiirit koskettavat lasten kokemusmaailmaa. (Krokkfors 1990, 117.)

Lastenmusiikki on suhteellisen uusi käsite, sillä kulttuurihistoriallisesta näkökulmasta katsottuna lastenkulttuuri ja käsitys lapsuudesta ovat muuttuneet dramaattisesti 1900-luvun aikana. Lapset on nostettu aiempaa tasavertaisemmiksi yhteiskunnan jäseniksi. Lasta koskevia käsitteitä tutkineen Ariés'n (1962) mukaan uusien lastenhoidon, perhekulttuurin ja koulukasvatuksen järjestelyjen myötä on rakentunut yhä uusia lapsiin liittyviä instituutioita muun muassa äitiydestä, lastenkulttuurin tuotannosta ja lasta koskevan psykologisen ja pedagogisen tiedon tuottamisesta. Heille on alettu tuottaa omia tuotteita (esimerkiksi lastenvaatteet, lasten lelut, lastenlaulut) ja palveluita (esimerkiksi vapaa-ajan harrastukset). Musiikista on tullut lasten ja

nuorten käyttökulttuuria. Lastenmusiikki ja koululaulut ilmentävät lastenkulttuuria. Lastenkulttuurin huomioiminen musiikinopetuksessa ja sen muuttuminen ovat tämän tutkielman keskeistä sisältöä.

Koska lastenmusiikin viime vuosien kehityksestä ei käsittäkseni ole olemassa tieteellistä tutkimusta, esittelen lastenmusiikin nykytilaa Pelastakaa Lapset ry:n tekemän kartoituksen avulla. 2000-luvun lastenkulttuuria ja – musiikkia esiteltiin taannoin Turussa vuoden 2004 keväällä. Vaikka Pelastakaa Lapset ry:n kartoitusta ei toteutettukaan tieteellisin keinoin, se kuvasi suuntaa antavasti lasten musiikkikulttuuria ja musiikkimakua (katso luku 4, musiikin arvottaminen). Lastenlaulukartoitus tehtiin kyselylomakkeella Turun esi- ja alkuopetuksen piirissä. Kyselyn tulosten pohjalta valittiin kymmenen parasta laulua Turun konserttitalolla pidettyyn Lasten Laulut – hyväntekeväisyyskonserttiin. (Pelastakaa lapset ry.).

Kartoituksen tuloksista voi päätellä, että uudet lastenlaulut ovat suosittuja. Myös muutama vanhempi suosikki on valikoitunut mukaan suosituimpien laulujen joukkoon. Yhteistä lauluille on se, että laulut sisältävät lasten maailmaan sopivia sanoituksia, esimerkiksi Peppi Pitkätossu – laulussa käytetään sanoja ”vinksin vonksin” ja ”heikun keikun”. Laulut sisältävät usein myös kokonaisia tarinoita. Nuorisoidolin Pikku G:n laulu Me ollaan nuoriso oli 2000-luvun alun listahitti. Kappale esitettiin rap – tyyllillä. Kappaleen menestyminen kertoo 2000-luvun alun populaarimusiikin ja sen alakulttuurien suuntautumisesta nuorison ja aikuisten lisäksi myös lapsille. Lastenmusiikki ei siis ole määriteltävissä yksiselitteisesti tai perinteisesti, vaan se on saanut vaikutteita musiikkikulttuurin kehityksestä.

3.2 Laulaminen musiikkikasvatuksen osa-alueena

Laulamista pidetään lapsen luontaisena tapana ilmaista itseään. Siksi sen katsotaan olevan keskeisin ja yleisin työtapa musiikinopetuksessa. Kaikista musiikinopetuksen osa-alueista erityisesti laulamisen ja laulujen tarkastelu tässä tutkielmassa on tarkoituksenmukaista, sillä useiden tutkimusten mukaan (mm. Erkkilä & Hvitfelt 1997; Kettunen 1999; Nikali 2003) laulaminen ja laulut ovat olleet ja ovat edelleen keskeisin työtapa kouluissa. Kettunen (1999) toteaa musiikinopetuksen historiaa käsittelevässä pro gradu -tutkielmassaan, että laulamisaalla on jo 1900-luvun alkupuolella pyritty ennen kaikkea oikeaan äänenkäyttöön ja lauluharrastuksen

lisäämiseen. Erkkilä ja Hvitfelt (1997, 103) selvittivät Pro Gradu – tutkielmassaan musiikinopetusta ala-asteella sen osa-alueiden toteutumisen, musiikin oppikirjan käytön ja aihekokonaisuuksien ilmenemisen kautta. Tutkimustulosten mukaan laulaminen oli vielä vuonna 1997 säilyttänyt keskeisen asemansa musiikinopetuksen osa-alueena. Myös Nikalin (2003) viisi vuotta vanhan lisensiaattitutkielman mukaan musiikinopetus perustuu vielä 2000-luvulla pääosin laulamiseen, mutta soittaminen on tullut voimakkaasti laulamisen rinnalle. Tutkielmassa Nikali selvittää ala-asteen musiikinopetuksen nykytilaa musiikkia opettavien opettajien näkökulmasta.

Lasten laulamista tarkastellut Krokfors (1985, 8) esittää, että laulamiseen ei tarvita loisteliasta ääntä tai suurta musikaalisuutta, sillä matka puheesta lauluun on lyhyt. Lapset saattavat huu-della toisilleen tai vanhemmilleen laulun tapaan esimerkiksi ”*Äiti tuu ikkunaan, täällä huutaa Lissu!*”. Laulamisen lisäksi muita musiikin opetuksen osa-alueita nykyään ovat soittaminen, kuunteleminen, äänenmuodostus, sävelkorvan koulutus, luova ilmaisu ja musiikkiliikunta. Kansakoulussa puolestaan opetus keskittyi yksinomaan lauluun.

Tässä tutkielmassa selvitetään, millaista laulaminen on ollut eri ajankohtina, mikä on ollut niin laulamisen kuin laulujenkin tarkoitus ja miten ne ovat muuttuneet. Laulamisen tarkoitusta määritellään eri tavoin. Laulamisen ajatellaan kehittävän kaikkia musiikillisia valmiuksia, kuten sisäisen kuulemisen kykyä, musiikillista muistia ja muodon hahmottamista. Lisäksi ajatellaan, että laulaminen herättää turvallisuuden tunnetta ja yhteishenkeä, sekä lisää myötäelä-misen kykyä ja herkistää tunne-elämää. (Peruskoulun musiikinopas 1987, 21.) Laulamisen ajatellaan muodostuneen inhimillisten tunteiden, kuten tuskan, ilon tai kaipuun symbolikieleksi. (Lehtonen 1986, 41–42.)

Linnankivi ym. (1988) näkevät, että laulamalla musiikkia opitaan yhtäjaksoisena virtana, ei erillisinä sävelinä. Sanat auttavat heidän mukaansa sävelmän jäsentämisessä. Tämä vuoksi laulaminen tukee myös soiton opiskelua: laulamalla mielessään, soittaja voi hahmottaa musiikin kokonaisuutta luontevasti. (Linnankivi ym. 1988, 123.) Usein ajatellaan, että laulamisen avulla voidaan ilmentää kaikkia musiikin peruselementtejä, kuten rytmiä, melodiaa ja harmoniaa, joita esitellään niin ikään kappaleessa ”koululaulujen ominaisuuksia”.

Itselleni laulaminen on edellä esitetyn tavoin monipuolinen tapa ilmaista itseäni. Laulaminen tuottaa henkistä ja fyysistä hyvää oloa. On mukavaa osallistua yhteislauluun tai kuunnella laulumusiikkia konsertissa antaen sen herättää mielikuvia. Laulamista nauttiminen ei liene kuitenkaan kaikkien etuoikeus. Toiset kokevat oman lauluäänensä rumaksi ja musikaalisuutensa riittämättömäksi. Laulamistilanteita vältetään. Laulaminen ei silloin ole hyvä tapa esimerkiksi tunnetilojen ilmaisemiseen tai musiikin hahmottamisen tukemiseen, kuten yleisesti ajatellaan.

Laulamisen yhtenä tärkeänä tehtävänä pidetään äänenmuodostuksen kehittämistä. Äänenmuodostuksen harjoittamisen avulla pyritään oman äänen löytämiseen, erilaisten äänenkäyttötapojen kokeilemiseen ja äänen hallitsemiseen. Näiden tavoitteiden kannalta oikean lauluasennon löytäminen on olennaista. (Hongisto-Åberg ym. 1993, 106.)

Laulamisella on musiikkikasvatuksessa monia tarkoituksia. Ne ovat olleet erilaisia kansakoulussa kuin mitä ne ovat nyt 2000 -luvulla. Laulamisen merkitystä eri aikoina tarkastellaan lähemmin luvussa 5.4 opetussuunnitelmien yhteydessä.

3.3 Lapsen laulamisen kehittyminen

Lapsen laulaminen kehittyy musiikin oppimisen edellytysten luomissa puitteissa. Laulamisen kehittyminen on 1–4-luokilla siinä vaiheessa, että lapsi alkaa ymmärtää musiikin tonaalisuusperiaatteita. Kehittyvä kognitiivinen taustarakenne alkaa ohjata melodian hahmottamista asteikkojärjestelmän mukaan. Laulun sävelpuhtaus paranee kun melodian rakenteen hahmottaminen vakiintuu. (Ahonen 2004, 84 - 90.) Tämä määritelmä on yleistävä, eikä ota huomioon yksilöllisten suorituskykyjen eroja.

Musiikin tunneilla laulamista pyritään usein kehittämään tietoisesti. Tähän tarkoitukseen on kehitetty muutamia menetelmiä. Jyväskylässä on kehitetty laulamista tukeva Laululaari -ohjelma, sillä laulamista pidetään tärkeänä. Lappalaisen (2007) Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen laitokselle tekemän pro gradu -tutkielman mukaan laulamisen suosio ja oppilaiden laulamisaktiivisuus vaihtelevat koulukohtaisesti. Lappalaisen tutkielmassa todetaan, että opettajien mukaan kouluissa lauletaan liian vähän. Musiikinopettajilla on suuri vastuu lauluperinteen ylläpitämisestä. (Lappalainen 2007).

Zoltan Kodály (1882 - 1967) on kehittänyt maailmalla yleisesti tunnettu laulamista korostava musiikinopetuksen menetelmä. Kodály pitää laulamista musiikinopetuksen perustana ja nuotinlukutaitoa laulamisen edellytyksenä. Kodályn menetelmässä käytetään säveltapailunimiä do, re, mi, fa, so, la ja ti. (Linnankivi ym. 1981, 59.) Menetelmää käytetään vaihtelevasti ja soveltaen myös Suomessa. Erityisesti se on ollut käytössä musiikkiluokkaopetuksessa ja musiikkioppilaitoksissa. (Vainio 1991, Niiranen 2008.) Olen itse tutustunut Kodályn menetelmään ja pidän sitä tehokkaana tapana oppia laulamaan suoraan nuoteista ja tarvittaessa vaivattomasti siirtämään laulu toiseen säveltasoon eli transponoimaan. Menetelmän avulla voi oppia laulamista loogisella tavalla. Koska metodi on huomattavan vanha, sen soveltaminen konstruktivistisen oppimiskäsityksen ja uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin sopivaksi on välttämätöntä.

Lapsen laulamisen kehittyminen positiiviseen suuntaan vaatii kannustavaa ohjausta. Koulun musiikinopetus ja opettaja voivat omalla panoksellaan joko tukea tai tukahduttaa lapsen kehittymistä laulussa ja musiikissa. Suomalaisen musiikintutkimuksen pioneeri Wilho Siukonen (1935) kirjoittaa väitöskirjassaan Koululasten laulukyvystä, että lapsen laulamishaluun ja sen heräämiseen liittyy jotakin tavattoman herkkää ja haurasta. Se käy hänen mukaansa ilmi niistä seurauksista, joita ymmärtämätön asiankäsittely saa aikaan. Siukonen pohtii, kuinka Suomessa on sellaisia ”laulamattomia” ihmisiä, joiden lauluhalun ja – kykyjen kehittymisen on kokonaan kuolettanut opettajan lausuma epäsuopea arvostelu laulusuorituksesta. Tällainen epäonnistuminen kantautuu itseilmaisua rajoittavana taakkana läpi koko elämän. (Siukonen 1935, 280–281.) Tämä kansakoulun ajoilta peräisin oleva tutkimus kertoo mahdollisesti jotain tuon ajan opettajien asenteesta lapseen ja laulamiseen. Tarkastelen tätä näkökulmaa lisää tulosten yhteydessä.

Laulamisen kehittymisen kannalta oma harrastuneisuus on tärkeää. On esitetty, että lasten kanssa lauletaan kotona yhä vähemmän. Koulun vastuu lapsen äänenkäytön ja laulamisen taidon kehittämisestä, laulukulttuurin ylläpitämisessä ja laulamisen innon herättämisessä on siis entistä keskeisempi. (Linnankivi ym. 1988, 122.) Koulun sytyttämä musiikkikipinä saattaa sytyttää liekin elämänikäiseen harrastukseen, mutta erityisesti kodin antama tuki on tärkeä.

Ava Numminen (2005) käsittelee laulutaidottomuutta ja laulamaan oppimista. Sibelius-Akatemiassa tehdyssä väitöskirjassa osoitetaan, että laulutaidottomuus ei ole yksilön pysyvä ominaisuus vaan laulutaitoa voi kehittää lähtötasosta riippumatta. (Numminen 2005.) Käsitteet laulutaidosta ja musikaalisuudesta ovat yhteydessä siihen, miten koulun musiikinopettajat suhtautuvat laulamiseen. Vastaavaa aihetta tutki Mari Kätkä (2003) Sibeliusakatemiialle tekemässään pro gradu -työssään. Hänen mukaansa lauluhluttomuus johtuu koulun laulukokeissa saaduista kielteisistä kokemuksista. Spontaani laulaminen on joillakin korvautunut kriittisellä taitoajattelulla ja tukkinut laulamisen käyttämisen luonnollisena ilmaisukanavana. (Kätkä 2003).

3.4 Koululaulujen ominaisuuksia

Suomalaiset koululaulut muodostuvat musiikillisesta aineksesta ja sanoista. Laulujen ominaisuudet auttavat määrittämään, minkälaisia parhaat koululaulut ovat olleet eri aikoina. 1-4 -luokkalainen koululainen ammentaa musiikkinautintonsa muiden ihmisten tavoin musiikin sisäisten ja keskinäisten elementtien erilaisista järjestyksistä (Lehtonen 1986, 41–42). Musiikin kuulija omaksuu musiikin hierarkkiset suhteet kokonaisuutena oman kulttuurisen musiikkikäsitteensä kautta (Ahonen 2004, 82–83). Päivi Perttilä-Siira (1997) on käsitellyt Jyväskylän yliopiston musiikinlaitokselle tekemässään opinnäytetyössä suosituimpien koululaulujen merkityksiä nuoruudessa. Tutkimuksessa analysoitiin suosituimpia oppilaiden valitsemia koululauluja samaan tapaan. Koululaulut osoittautuivat merkityksellisiksi nuoruuden ikävaiheissa.

Suomalaisessa kulttuuriympäristössä koululaulut ovat tonaalista, sävelellistä musiikkia. Tonaalisuus tarkoittaa säveljärjestelmään liittyviä periaatteita. Tällaisia koululauluille ja muulle länsimaiselle musiikille luonteenomaisia periaatteita ovat esimerkiksi duuri- tai molli-perustainen asteikkojärjestelmä, kolmisoinnulle perustuva harmoninen järjestelmä, sävellajien välinen järjestelmä (kvinttiympyrä) ja rytmisen hierarkia. (Ahonen 1996, 78–81; 2004, 64–68.)

Koululauluja määrittää niiden musiikillinen aines. Yleisesti musiikkia määritellään siten, että se on organisoitua ääntä. Musiikin ilmaisukielen perustana ovat ääni ja sävel, joilla on oma sointivärinsä, kestopensa, tasonsa ja voimansa. Näiden peruskäsitteiden pohjalta muodostuvat

musiikin peruselementit rytmi, melodia, harmonia ja dynamiikka, joiden puitteissa musiikki organisoituu kokonaisuudeksi. (Kontunen 2002, 7; Lehtonen 1986, 41–42.) Musiikin ominaisuuksien tärkeys on kulttuurisidonnaista. (Ahonen 1996, 91; 2004, 80–81.) Tämä näkemys on samansuuntainen sosiokulttuurisen oppimisenäkemyksen kanssa (luvussa 2.2).

Musiikin ominaisuudet voidaan ajatella keskenään tasa- tai eriarvoisina. Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat lapsille suunnatut koululaulut. Koululaulut ovat musiikillisilta ominaisuuksiltaan huomattavasti yksinkertaisempia kuin esimerkiksi sinfoniat tai oopperaariat, jotka ovat myös tonaalista musiikinperuselementeistä muodostuvaa musiikkia. Siksi on paikallaan jakaa musiikin peruselementtejä koululaulujen kannalta primaareihin ja sekundaareihin ominaisuuksiin. Meyer (1989) ja Ahonen (1996; 2004) ovat jakaneet musiikin elementit seuraavasti: **Primaarit ominaisuudet** melodia, rytmi ja harmonia säätelevät tonaalista järjestelmää ja muotosääntöjä. **Sekundaarit elementit** dynamiikka, tempo, sointiväri ja tekstuuri vaikuttavat musiikin prosesseihin vahvistaen tai heikentäen primaaristen parametrien käynnistämiä prosesseja. Ahosen (2004, 80–82) mukaan yksinkertaisessa laulumusiikissa esimerkiksi lasten lauluissa sekundaaristen parametrien osuus on vähäisempi kuin monipuolisemmassa musiikissa, esimerkiksi sinfoniassa. Sen sijaan primaaristen parametrien osuus nousee rakennetta luovina tekijöinä keskeiseksi.

Musiikillisen aineksen lisäksi koululauluja määrittävät niiden **sanat ja sanoma**. Kaikki musiikki, myös koulussa laulettavat laulut, sisältävät viestintää. Viesti voi olla sanallinen ja selkeä. Vaikeampaa on määritellä musiikin viestiä silloin, kun se ei sisälly tekstiin. Laulut ovat vokaalista musiikkia, joissa sanoilla on tärkeä osuus. Sanoitus voi antaa yksiselitteisiä merkityksiä laululle, joiden perusteella musiikkia voidaan kategorioida musiikin tyyli- ja laululajeihin, kuten lastenlaulut, hengellinen musiikki, kevyt-, iskelmä- ja rockmusiikki, suomalaiset tai ulkomaiset kansanlaulut ja taidemusiikki. Sanoitukset ohjaavat musiikin kokemista ja sille annettavia merkityksiä. (Lehtonen 1986, 46.) Lastenlauluille on tyypillistä sanojen liittyminen satumailmaan, loruihin ja yleensä lapsen mielikuvitusta ja kokemusmaailmaa lähellä oleviin aiheisiin (Kroksfors 1990, 120–122).

Tässä tutkielmassa lauluja eritellään musiikillisen aineksen lisäksi niiden sanojen aihepiirin mukaan. Kansakoulussa ja peruskoulun 1–4-luokilla laulettavat laulut voidaan nähdä kulloinkin

käytetyistä musiikin oppikirjoista. Sisältöjä määrittävät monet tekijät, kuten opetussuunnitelmien ohjeistus, kirkon ja valion suhde, sekä koululaitoksen ja yhteiskunnan kasvatusarvot. Laulujen aihepiirit jaotellaan usein seuraavasti:

1. Hengelliset laulut
2. Joululaulut
3. Luontolaulut
4. Työhön liittyvät laulut (työn- ja työväenlaulut)
5. Isänmaalliset laulut
6. Koti-, koulu- ja leikkilaulut
7. Maihin ja kansoihin liittyvät laulut
8. Vapaa-aikaan, huviin, harrastuksiin ja rakkauteen liittyvät laulut
9. Ihmisen ikävään ja kaipaukseen liittyvät laulut

Laulujen lajittelu aihepiirin tai tyylin mukaan ei ole ongelmattonta, sillä useat laulut voivat sisältönsä perusteella kuulua moneen eri aihe- tai tyyliin. Esimerkiksi Siukosen kansakouluaikeisesta kirjan laulu Orvon huokaus voidaan sijoittaa luontoa, hengellisyyttä ja ihmisen kaipausta käsittelevään kategoriaan.

Huttunen ja Kaase (1995) ovat Pro Gradu – tutkielmassaan vertailleet kansa- ja peruskoulun oppikirjojen lauluja sisällönanalyttisin keinoin. He näkevät laulukirjoissa suuria muutoksia kansakoulun ajoilta peruskoulun kirjoihin. Kirjojen sisällöissä on heidän mukaansa siirrytty kansallisista arvoista kansainvälisiin. Aikuisten autoritaarinen ja valistushenkinen kasvatus muuttuu lasten omaa havainto- ja kokemusmaailmaa huomioivaksi, jonka myötä kirjoista on tullut kuvallisesti havainnollisia. Pedagogisten päälinjojen muutos behaviorismista konstruktivismiin on siis nähtävissä myös musiikinkirjoissa. Huttusen ja Kaasen mukaan laulujen aihepiirien muutos on ollut seuraavanlainen: hengellinen materiaali on vähentynyt ja maallinen lauluaineisto lisääntynyt, paatoksellisuudesta on siirrytty kevyempää materiaalia kohti, sekä luontoaiheiden lisäksi lauluissa esiintyy kaupungin elämästä kertovia lauluja. Musiikillinen aines on Huttusen ja Kaasen mukaan monipuolistunut ja yhteismusisointi on tullut laulamisen rinnalle. Teorian oppiminen johdetaan aina sen soveltamiseen käytäntöön asti. (Huttunen & Kaase 1995, 174–176.)

Huttusen ja Kaasen oppikirjatarkastelu luo mielenkiintoisen näkökulman myös tämän tutkielman osittain samaa aihetta käsittelevälle mutta erilaiselle lähestymistavalle. Kyseinen vuonna

1995 tehty tutkielma on nyt yli kymmenen vuotta vanha. Siinä ajassa musiikinopetus lienee kehittynyt edelleen, kenties entistä voimakkaammin monipuolistuvaan suuntaan.

Sini Järvelä (2002) totesi Jyväskylän yliopiston musiikkikasvatuksen laitokselle tekemässään virsiä ja musiikinopetusta käsittelevässä opinnäytteisessä, että virsiä opetetaan 2000-luvun alussa enää vähän, vaikka niillä on vankka asema koulun kirkollisissa juhlissa. Opettajan arvovalinnat vaikuttanevat tähän.

4 MUSIIKIN ARVOTTAMINEN

2000-luvun alussa Suomessa elävä väestö on rakenteeltaan, kulttuuritaustaltaan ja koulutustaustaltaan monipuolinen. Vanhimmat ovat kokeneet talvi- ja jatkosodan lisäksi pulavuodet ja toisaalta nuorimmat ovat kasvaneet kehittyneessä informaatioyhteiskunnassa. 1960-luvulla valtaosa suomalaisista eli maaseudulla. Vuosien 1927 ja 2005 välissä yhteiskunnan rakenne on muuttunut suuresti; maatalousvaltaisesta asetelmasta on siirrytty palvelu- ja informaatioyhteiskuntaan. (Salminen 1992, 227). Musiikkia ja koululauluja arvotetaan tämän päivän peruskoulussa erilaisella tavalla kuin vaikkapa 1940-luvun kansakoulussa. Musiikkikulttuuri on muuttunut muun yhteiskunnan mukana.

Musiikillisen elämyksen synnyttämiseen tarvittavat keinot ja tavat voivat vaihdella kohderyhmästä riippuen. Musiikki, joka jollekin yksilölle on outoa ja vaikea hahmottaa, voi jollekin toiselle olla tuttua ja arkipäiväistä. Samaan ilmiöön voi törmätä tarkasteltaessa varttuneemman ikäpolven usein varautunutta suhtautumista nuorison musiikkiin. (Lehtonen 1986, 43.) Musiikkimaun vaihtelu henkilön kokemusmaailman mukaan on hyvin olennaista tämän tutkielman kannalta. Tässä luvussa ilmiötä tarkastellaan kolmesta eri näkökulmasta. Ensin määritellään musiikkimaku-käsite. Toiseksi argumentoidaan musiikkimaun yhteyttä yksilön sosiaaliseen ja alueelliseen taustaan. Kolmanneksi esitellään tämän tutkielman kannalta keskeinen teoria musiikkimaun jakautumisesta sukupolvittain.

4.1 Musiikkimaku

Tämän tutkielman kannalta musiikkiin ja koululauluihin liittyvien kokemusten arvottaminen on keskeistä. Yleisesti musiikin arvottamisesta puhutaan käsitteellä musiikkimaku. Musiikkikasvatuksen alueella filosofinen tutkimussuunta pohtii millä perusteella musiikkia voidaan arvottaa, mikä on hyvää ja mikä huonoa musiikkia (katso luku 2.1). (Louhivuori 2003, 254.) Musiikkimaku on käsitteenä melko epäselvä ja arkipäiväinen, mutta sen intuitiivinen ymmärtäminen on helppoa. Musiikkimaku liittyy ihmisen kokemusmaailmaan, johon kuuluu mieltymyksiä, rajaimista ja torjumista (Katso kuvio 2). (Salminen 1989, 44; Anttila & Juvonen 2002, 45.)

Salminen määrittelee musiikkimaun seuraavasti: miellyttäväksi tai torjuttavaksi opittu ärsyke laukaisee reaktion, joka koetaan esteettisesti eri tavoin. (Salminen 1989, 47–48; 1990, 14; 1992, 227–228.) Tätä on mallinnettu kuviossa 2. Musiikkimaku tarkoittaa Karttusen (1992) ja Toiviasen (1970) mukaan musiikinlajeihin kohdistuvia valintoja. Näistä lähtökohdista voidaan muodostaa musiikkimaun määritelmä.



KUVIO 2. Musiikkimaun yhteys musiikkikäsitteisiin sekä esteettisten kokemusten tunnereaktioihin. Salmisen malli 1989.

Kuvio 2 mallintaa musiikin intuitiivista arvottamista. Musiikillinen ärsyke, esimerkiksi koulu- laulu käynnistää vastaanottajassa kognitiivisia prosesseja. Aikaisemmin muodostunut musiikil- linen maailmankuva, käsitykset musiikista ja musiikkimaku ovat yhteydessä siihen, miten ärsy- kettä käsitellään. Prosessi voi olla tiedostamaton ja tunnepohjainen. Lopulta vastaanottaja muo- dostaa oman esteettisen kokemuksensa prosessoituaan ärsykettä mainituilla tavoilla. Esteettinen arvio voi muuttaa aikaisempaa musiikkimakua, musiikkikäsitystä tai musiikillista maailmanku- vaa.

Ihmisen elinympäristö vaikuttaa musiikkimakuun. Musiikkiin liittyvät arvot, normit ja taidot opitaan havainnoimalla, aistimalla ja kuuntelemalla. Musiikkikokemusta arvioidaan yksilöllisesti aikaisempien kokemusten perusteella. (Salminen 1989, 47–48; 1990, 14.) Teorian pohjalla on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen ajatus musiikillisen tiedon koostumisesta laajoista tietorakenteista, joihin uusi musiikkiin liittyvä informaatio liitetään. (Louhivuori 2003, 256.) Karttusen (1992) mukaan musiikkimaku on osa yksilön musiikillista maailmankuvaa, joka ohjaa konkreettisesti musiikillisiin tyyliin ja teoksiin kohdistuvia valintoja. Kohteen arvottaminen eli maun muodostaminen ei välttämättä ole tietoista, vaan se voi perustua intuitiiviseen, sisäistettyyn luokittelusysteemiin. (Karttunen 1992, 28.) Ärsykkeen musiikilliset ominaisuudet vaikuttavat esteettisen kokemuksen laatuun (vertaa luku 3.4, koululaulujen ominaisuuksia).

Musiikkimaku muotoutuu yksilön oman henkilöhistorian mukaan, mutta on myös yhteydessä yksilöä ympäröivän yhteisön rakenteisiin ja arvoihin. Tämän vuoksi esimerkiksi eri sukupolvien tai sosiaalisten pienyhteisöjen musiikkimieltymykset voivat olla hyvin erilaisia. (Salminen 1992, 228.) Pierre Bourdieun (1985) mukaan musiikkimaku on muuttuvaa. Makumieltymykset ovat yhteydessä musiikin tuotannon kehitykseen ja musiikin kulutukseen. Kulttuurihyödykkeiden tuotanto edellyttää kulutusta. Musiikkimakuun vaikuttavat esimerkiksi säveltäjät, musiikin esittäjät, levytuottajat, radiotoimittajat, kriitikot ja opettajat, sillä he määräävät musiikkitarjonnan. (Bourdieu 1985, 140–141.) Mielestäni Bourdieun ajatus pätee etenkin nykyajan kevyeen musiikkiin, jossa kysyntä ja tarjonta ohjaavat tuotantoa.

4.2 Musiikkimaku sosiaalisena ilmiönä

Kasvu ympäristön ja sosiaalisen perimän on havaittu määrittävän ihmisen esteettisten mieltymysten muotoutumista (Ahonen 2004, 34–35). Musiikki viestii siis yksilöllisten mieltymysten lisäksi myös ryhmän tai yhteisön identiteettiä. Sillä voi olla yhdistävä tai erottava vaikutus ihmisten välillä. (Salminen 1992, 228–232.) Erilaisten musiikkityylien (katso 3.4.2) sisällään pitämien arvojen, asenteiden ja normistojen katsotaan olevan kiinteästi sidoksissa musiikkiperinteeseen ja sosiaaliseen identiteettiin. (Anttila & Juvonen 2002, 48.) Musiikkimaku sosiaalisena ilmiönä muistuttaa lähtökohdiltaan luvussa 2.2 esiteltyä sosiokulttuurista oppimiskäsitystä.

Useiden makukulttuuria käsittelevien tutkimusten mukaan (mm. Schuessler 1947; Toiviainen 1970; Salminen 1989, 1991, 1992; Bourdieu 1985; Karttunen 1992) musiikkimaku on yhteydessä sosiaaliluokkaan, ikään, koulutukseen, sukupuoleen ja asuinpaikkaan. Muun muassa suomalainen Seppo Toiviainen (1970) toteaa väitöskirjatutkimuksessaan henkilön koulutuksen, asuinpaikan, iän ja sukupuolen vaikuttavat hänen musiikilliseen suuntautumiseensa esimerkiksi seuraavasti: Konserttimusiikkiin suuntautuneet ovat kaupunkien koulutettua aikuisväestöä ja vastaavasti perinnesäveltästä pitävät maaseudun kouluttamaton aikuisväestö. Amerikkalaisvaikutteinen musiikki (jazz) miellyttää eniten nuoria kaupungissa eläviä tyttöjä ja poikia. (Toiviainen 1970, 44–49.) Toivaiasen tutkimus on yli 35 vuotta vanha ja kuvaa oman aikansa sosiaalista musiikkimakua. Toivaiasen menetelmin tehtävä uusi tutkielma olisi varmasti tuloksiltaan kovin toisenlainen kuin 1970-luvulla. Toivaiasen 1970-luvun musiikkikulttuuri- ja musiikkimakukuvaus pohjustaa tämän tutkielman muutostarkastelua. Salmisen (1992, 228) mukaan yhteiskunnan moniarvoistuttua ja eriydyttyä makujen luokkasidonnaisuuden on havaittu vähentyneen. Silti musiikki on edelleen yhdistävä ja erottava tekijä ihmisten välillä.

Vaikka musiikkimaulla on osoitettu olevan kiistaton yhteys ympäröivän kulttuuripiirin musiikin arvostusperusteisiin, normeihin ja käytänteisiin, yhteyden voimakkuus on yksilöllistä. Juvosen (2000) mukaan ympäristön odotusten, rakenteiden ja käytäntöjen perusteella muotoutunutta yhteisöllistä musiikkimakua voidaan kutsua sosiaalisesti musiikkimauksi. On mahdollista, että yksilöllinen ja persoonallinen musiikkimaku, joka perustuu yksilön henkilökohtaiseen kokemusmaailmaan, poikkeaa paljon sosiaalisesta musiikkimausta. Yhteisöllisen ja yksilöllisen musiikkimaun ero selittyy yksilön omasta riippumattomuudesta ja musiikillisesta orientaatiosta. (Juvonen 2000.) Omasta mielestäni yksilön musiikkimakuun vaikuttavat sekä yksilöllinen mielenkiinto, että ajan hengen ja musiikkikulttuurin mukainen musiikkitarjonta ja sosiaalisen ympäristön mielipiteet. Samantapaisia tuloksia dokumentoivat Eija Alatalo ja Anna-Leena Saarela (1993) Jyväskylän yliopiston musiikinlaitokselle tekemässään opinnäytetyössä *Elämänmakujen aika – laulujen taika*. Tutkielma käsittelee elämäntavan osuutta musiikkimaun muotoutumisessa ja laulamissa.

Lapsuuden ajan sosiaalinen musiikkiympäristö, esimerkiksi koti, koulu ja toveripiiri, muodostavat musiikillisen elämäkokemuksen, tietojen, taitojen, arvojen ja asenteiden alkuasetelman, joka muokkautuu elämän varrella. Lapsena luodut musiikilliset lähtökohdat vaikuttavat voimak-

kaasti myöhempään musiikilliseen kehitykseen ja suhtautumiseen musiikkia kohtaan. (Anttila & Juvonen 2002, 47–48.) Varsinaisen musiikkimaun muodostuminen tapahtuu Karttusen (1992, 97–99) mukaan teini-iässä, vaikka musiikkiin kohdistuvat arvot ja asenteet voivat vielä myöhemminkin muuttua uusiin mielenkiinnon kohteisiin ja musiikin alueisiin tutustumisen myötä. Omasta mielestäni lapsuuden ja nuoruuden ajan musiikkivirikkeillä ja sosiaalisella kannustuksella on olennainen merkitys yksilön musiikillisen maailmankuvan muodostumiseen. Jos sosiaalinen ympäristö arvostaa ja tukee yksilöllisyyttä ja monipuolista kiinnostumista erilaisista musiikki-ilmiöistä, on myöhemmällä iällä mahdollista rikkoa yleistä normistoa ja kehittää luovasti omaa musiikkimakuaan. Tämä vaatii kuitenkin tietoista avoimuutta uusille ja erilaisille ilmiöille.

Henkilösuhteiden lisäksi myös medialla, erityisesti televisiolla, on mitä ilmeisimmin vaikutusta lasten musiikkimieltymyksiin. Lapset ovat kouluun tullessaan saaneet mediaviestimistä virikkeitä, jotka vaikuttavat heidän käsityksiinsä musiikin merkityksestä ja käyttöyhteyksistä. Tämä koskee tietysti vain niitä sukupolvia, joiden aikana tekninen kehitys on tapahtunut.

4.3 Musiikkimaku ja eri sukupolvet

Tässä tutkielmassa keskeinen teoreettinen määrittäjä on Salmisen (1992) musiikkikulttuurin sukupolvi- jaottelu. Näkökulma esitellään tässä luvussa. Sukupolvella tarkoitetaan sellaista ihmisryhmää, joita yhdistävät samankaltaiset elämäkokemukset ja ajallisesti yhtenäinen kulttuuritausta. Sukupolvi on kulttuurisidonnainen ilmiö eli täysin muuttumattomassa yhteiskunnassa ei ole sukupolvieroja, vaan vain elämänvaihe- ja ikäeroja. Kulttuurin hahmotus voi nopeasti muuttuvassa yhteiskunnassa vaihtua niin nopeasti, että sukupolvi voi muodostua jopa alle kymmenen vuoden jaksoin. (Roos 1986, 49.)

Musiikki hahmottuu ihmiselle aina omista lähtökohdistaan käsin. Eri sukupolvet ja ikäryhmät kasvavat oman aikansa ympäristön tarjoamien musiikillisten arvojen, perinteiden ja muotojen ehdoilla. Siksi on luonnollista, että muodostuvat musiikkimaut ovat usein ratkaisevasti toisistaan poikkeavia. (Anttila & Juvonen 2003, 48.) 1900-luvulla Suomessa tapahtuneet musiikkikulttuurin murrokset ovat vaikuttaneet perustavanlaatuisesti väestön musiikkimakuihin. Paikallinen ja yhteisöllinen musiikkiperinne seuraintalojen iltamineen ja talkootansseineen on hiipunut koko-

naan tai muuttunut. Musiikki on tänä päivänä yhä enemmän sähköisen viestinnän ilmiö. (Salminen 1992, 229.)

Salminen (1990; 1992) on tutkinut eri sukupolvia musiikkikulttuurissa tapahtuneiden rakenteellisten muutosten kannalta. Salmisen malli perustuu J.P. Roosin (1986, 54) suomalaisen yhteiskunnan sukupolvijakoon. Roosin neljä sukupolvea ovat (1) Sotien ja pulan sukupolvi (syntyneet vuosina 1920–1940), (2) Suuren murroksen sukupolvi (s. 1940–1955), (3) Lähiösukupolvi (s. 1955–1965) ja (4) Rocksukupolvi (s. 1965-).

Salminen on muokannut sukupolvijakoa musiikkikulttuurin ilmiöihin sopivaksi Roosin sukupolvitietouden ja Yleisradion musiikkiviestintäprojektin aineiston pohjalta. Niin Roosin kuin Salmisenkin jaottelut ovat vanhoja. Kuitenkaan käsitykset sukupolvista eivät ole viime vuosina muuttuneet. Teoria kaipaisi päivitystä uusien sukupolvien kohdalla ja omalta osaltani vastaan tähän haasteeseen tutkielman tulososassa muodostamalla kaksi uutta musiikkisukupolvea.

Tässä tutkimuksessa laulun- ja musiikinopetuksen ilmiöitä ja koululaulujen arvottamista tarkastellaan Salmisen musiikkikulttuurin sukupolvien avulla. Salminen jaottelee musiikkimaun ja sukupolvet seuraavasti (Salminen 1990, 49–51.;1992, 230–231.):

- ✓ **Kansallisen maun sukupolvi (s. 1910- 1934).** Tämän sukupolven kokemuspiiri on melko yhtenäinen. Sukupolven edustajat ovat eläneet maaseudulla ja kokeneet pula-ajan. Heitä ovat yhdistäneet isänmaalliset arvot ja kansanvalistus. Tämän ajan ihmisille ovat läheisiä suomalainen perinteinen tanssi- ja iskelmämusiikki, hengellinen laulu ja reipas marssi- ja laulumusiikki. Tänä aikana kansanmusiikki oli sulautumassa populaarimusiikiksi. Kuitenkin valtaväestön aikuiset olivat sosiaalistuneet 1800-luvun lopun kansanmusiikkiin. Tuolloin perustettiin erilaisia yhdistyksiä ja seuroja, sekä järjestäytyttiin eri tavoin. Tämä synnytti organisaatioita, joilla oli usein hyvin funktionaalinen musiikkitoiminta. Afroamerikkalainen musiikki ja gramofoni alkoivat sulautua musiikkikulttuuriin. Iltamaperinteestä musiikkeineen ja tansseineen tuli työväenliikkeen järjestöjen rahankeruutapa ja kiinteyttä ylläpitävä voima. Pääkaupungin hienojen ravintoloiden salonkimusiikki ja maaseudun ensimmäiset jatsi – kiertueet olivat populaarimusiikin ilmiöitä. Varteenotettavien säveltäjien määrä kasvoi taidemusiikin instituutioiden kehittyessä. Kansallisen maun sukupolvi suhtautuu melko

myönteisesti kevyeen, klassiseen musiikkiin, jazziin ja taidemusiikkiin, mutta rockmusiikista tämä sukupolvi ei pidä.

- ✓ **Suuren murroksen sukupolvi (s. 1935–1954).** Tämä ikäryhmä on kokenut sodanjälkeisen pula-ajan lisäksi nopean teollistumisen ja Euroopan avautumisen. Niin sanotut suuret ikäluokat syntyivät sodan jälkeisinä vuosina 1945–1949. Suurin osa heistä eli nuoruutensa maaseudulla. Kaupungistuminen toi mukanaan nuorisokulttuurit. Tämä sukupolvi on elänyt suuren musiikkiperinteen murroksen. Tämän ajanjakson aikana iltama- ja tanssikulttuuri kuikoisti seurojen- ja työväentaloilla. Jazzin harrastus heräsi 1950-luvulla ja levisi myös tanssi- paikkojen ohjelmistoon. Iskelmämusiikki sai innoitusta elokuvateollisuudesta elokuvaiskelminä. Ensimmäiset magnetofonit saatiin koteihin. Radiossa soitettiin pääasiassa taidemusiikkia, mutta ”Luantain toivotuissa levyissä” soi Rock’n roll. 1940-luvulla Suomeen ulkomailta saapunut modernistinen musiikki alkoi näkyä säveltäjien töissä ja synnytti uuden säveltäjäpolven. Suuren murroksen sukupolvi pitää uudesta tanssi- ja iskelmämusiikista, mutta vielä enemmän mieluista heille on pop- ja rock-musiikki. Hengellinen ja poliittinen laulu ei miellytä.
- ✓ **Sähköisen viestinnän sukupolvi (s. 1955–1969).** Tänä aikana eläneet kokivat yhteiskunnallisen murroksen lisäksi kaupungistuvan kulttuurin muutoksen sekä koulutuksen merkityksen. Tämä oli ensimmäinen sähköisen viestinnän kokenut ikäpolvi stereoiden, kasettimagnetofonien ja television yleistyessä. Sille oli ominaista runsas musiikin kuuntelu sekä musiikkiperäiset alakulttuurit, joka ilmenivät mm. pukeutumisessa. Tälle aikakaudelle olivat tyypillisiä piirteitä rautalankaishelmä, the Beatles, bändit, Ruisrock, poliittinen laulu, Rockradio, listaohjelma, lavakuolemat ja Finlands festivals. 1955–65 syntyneitä voidaan sanoa ”rock-sukupolven” edustajiksi. Tämän aikakauden ilmiöitä ovat Dingo, kellaribändit, Rockishelmä ja Avanti. Kaupunkilaisten ja maalla asuneiden musiikkimieltymykset erosivat toisistaan selvästi. Yhteiskunnan ja arvojen nopeat muutokset saivat aikaan sukupolvien välisen kuilun musiikkimieltymysten suhteen.
- ✓ **Pirstoutuneen maun sukupolvi (s.1970-).** Tämä ikäryhmä on musiikkimakututkimuksen mukaan video- ja multimediaviihteen ikäluokka. Suurin osa kuuntelee aktiivisesti musiikkia. Ikäryhmä löytää vanhempiansa levyhyllystä rajumpaa musiikkia kuin kauposta. Ikäryhmän

musiikkimaku on avoin ja utelias. Tähän vaikuttavat entistä parempi tiedonvälitys, musiikkitaajonta ja uudet nuoren polven musiikinopettajat. Musiikkikäyttämisen tulevaisuutta on vaikea ennakoida.

5 SUOMEN KOULULAITOS JA LAULUNOPETUS

Musiikkikasvatuksen historian tutkimus auttaa ymmärtämään menneisyyttä ja tämän päivän käytäntöjä. Menneisyys auttaa suunnittelemaan tulevaisuuden musiikkikasvatusta. Tämä tutkielma pyrkii selvittämään millaista musiikkikasvatus on ollut vuodesta 1927 tähän päivään. Tutkimuksen perimmäisenä tavoitteena on musiikin opetuksen kehittymisen ja laulunopetuksen ymmärtäminen. Kansakoulun laulunopetusta tarkastellaan luvussa 5.1 ja peruskoulun musiikinopetusta luvussa 5.2.

Musiikin opetussuunnitelmat auttavat selittämään ja tarkastelemaan musiikinopetusta eri aikoina. Luvussa 5.3 tarkastellaan kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmia vuodesta 1952 aina vuoteen 2004 saakka. Opetussuunnitelmat ovat tutkielman kannalta keskeisessä teoreettisessa asemassa. Ne heijastavat usein aikansa kasvatusfilosofista katsomusta ja oppimiskäsityksiä. Opetussuunnitelmat pyritään nykyään laatimaan sen mukaan, mitkä ovat lapsen edellytykset oppia musiikkia. Opetussuunnitelmatarkastelu kokoaa edellä esitetyn laulunopetuksen historiakatsauksen. Lisäksi se yhdistää opetuskäytännöt ja taustalla olevan arvoajattelun.

5.1 Kansakoulun laulunopetus

Kansakoululaitoksen syntyyn johtanut kulku alkoi 1830-luvulla. Asetuksen kehittymisprosessi vei aikaa kymmeniä vuosia. Kansakoulun suunnittelutyö tehtiin vuosina 1858–1866. Suunnitteluun liittyi laaja yhteiskunnallinen keskustelu koulukysymyksestä. (Iisalo 1999, 115; Nurmi 1966.) Kouluaineiden monipuolistuessa vuonna 1843 supistui musiikin suhteellinen opetusmäärä (Linnankivi ym. 1981, 76; Pajamo 1976, 30). Koululaulun systemaattinen ja metodinen kehitys oli melko satunnaista aina 1800-luvun loppupuolelle saakka, jolloin parannusta kaipaavat laulunopettajat alkoivat esittää parannusehdotuksia laulunopetukseen (Vainio 1952, 9).

Uno Cygnaeuksen (1810–1888) vastuulla oli lähes koko kansakoulua koskeva suunnittelutyö ja hänestä tuli Suomen kansakoulun isä vuonna 1866 (Grue-Sörensen 1961, 199.; Linnankivi ym. 1981, 77). Uno Cygnaeus arvosti suuresti laulua ja musiikkia koulu- ja kasvatustyössä. Hänen

ansiostaan vuoden 1866 kansakouluasetuksessa musiikin asema muutettiin samanarvoiseksi pakolliseksi oppiaineeksi muiden kouluaineiden kanssa. Tämä merkitsi uuden kehitysjakson alkamista kansakoulun ja Suomen koko koululaitoksen laulunopetuksen historiassa. (Vainio 1952, 10.) Cygnaeus halusi havainnollistaa ja syventää laulunopetusta (Cygnaeus 1910, 10–16).

5.1.1 Laulun oppikurssi kansakoulussa

Laulu otettiin mukaan kansakoulun opetusohjelmaan, sillä se koettiin tärkeäksi oppiaineeksi (Pajamo 1982, 98). Laulua pidettiin aatteellisesti jalostavana ja oppilaan ”kaunotunnon” herättävänä aineena (Tuomikoski - Leskelä 1979, 62–65). Laulua ei pidetty enää pelkkänä virkistysaineena koulussa, eikä sille voitu asettaa yksinomaan musiikillisia tavoitteita. Laulusta oli tullut voimakas sivistyksen välikappale sekä oleellinen kasvatustekijä. Laulunopetuksen tavoitteet olivat yhdensuuntaiset kansakoulun yleisten tavoitteiden kanssa. Tämä ei ollut yksinomaan Cygnaeuksen ansiota, sillä myös muun muassa J. V. Snellman ja E. Lönnrot olivat keskusteluisa korostaneet laulun kasvattavaa merkitystä. (Pajamo 1976, 100.)

Suomen kansakouluasetus, nimenomaan laulunopetuksen sisällön suhteen oli monipuolisimpia ja uudenaikaisempia asetuksia koko silloisessa Euroopassa. Kansakouluasetus tuli näiltäkin osin tarpeeseen, sillä tähän asti opettajien kesken oli epäselvyyttä laulun oppikurssista. Tarkat opetusohjeet olivat puuttuneet ja opettajan oma asenne oli vaikuttanut opetuksen painotukseen. Joissakin kouluissa laulunopetus oli ollut yksinomaan virsilaulua. Toisissa taas oli opetettu virsilaulun lisäksi nuottioppia, kansanlauluja, isänmaallisia lauluja ja jopa virsikanteleen soittoa. (Pajamo 1976, 62, 102–103.) Cygnaeuksen järjestelmän vaatimustaso oli melko korkea ja järjestelmällinen. Kansakoulun alemmalla osastolla opetettiin yksiaänistä laulua, toisella osastolla laulun lisäksi musiikkioppia. Ylemmässä kansakoulussa laulun tuli olla moniäänistä ja musiikkioppi alakansakoulun tasoa laajempaa. (Vainio 1952, 10.)

Laulunopetuksen metodina korvakuulolta laulaminen oli korostunut. Tämän ajateltiin palvelevan parhaiten tuon ajan laulunopetuksen tavoitetta, jonka mukaan oppilaat tuli saada laulamaan puhtaasti, tunteellisesti, heleästi ja yksiaänisesti. Myös sanoihin ja sanomaan kiinnitettiin runsaasti huomiota: sanoja opeteltiin paljon ulkoa ja luettiin tunnilla lukutaidon harjoittelun yhteydessä. (Tuomikoski – Leskelä 1979, 75–78, 137.)

Tuohon aikaan maamme koulujen laulunopetuksessa suuri murros, mikä muutti siihenastista laulukäytäntöä. Tällöin maalliset laulut eli ”huvilaulut” otettiin mukaan laulunopetukseen virsien rinnalle. (Pajamo 1976, 133.) Maallisilla lauluilla tarkoitettiin lähinnä kansanlauluja ja isänmaallisia lauluja (Pajamo 1982, 98). Maallisten laulujen ottaminen ohjelmistoon ei ollut ongelmattonta. Jotkut pitivät niitä ”jumalattomina” ja liian maallisina. Uusien laulukirjojen rinnalla virsikirja säilyi kuitenkin ehkä tärkeimpänä kansakoulumusiikin oppikirjana. (Pajamo 1999, 14.) Virsilaulua pidettiin välttämättömänä, koska virsiä laulettiin jumalanpalveluksissa ja hartaushetkissä ja sillä oli vanhat perinteet koululaitoksessa. Kansakoulua pidettiin kristillisenä kouluna ja virret piti opetella ulkoa. Maallisten laulujen mukaan ottaminen toi vaihtelua ja monipuolisuutta laulun opetukseen. (Pajamo 1976, 101–102.)

5.1.2 Kansakoulun laulunopetuksen suunnannäyttäjiä

Laulunopetuksen tuli olla kansankielistä ja aluksi suurena haasteena olikin suomenkielisten laulujen hankkiminen. Kansakouluasetus velvoitti seminaarien opettajia tekemään oppikirjoja omalta alaltaan. Nyt tarvittiin kipeästi uusia koululauluja. (Pajamo 1999, 12–14.)

Koululaulujen merkittävimiksi tekijöiksi nousi muiden ohella Jyväskylän seminaarin musiikinlehtori **P. J. Hannikainen** (1854–1924). Hannikainen onnistui tekemään omana aikanaan moderneja ja erittäin suosittuja laulukokoelmia. P. J. Hannikaisen lähtökohta laulujen suunnittelussa oli lapsen oma ajatusmaailma. Lasten tuli ymmärtää laulujen sanat ja tunnelma. Hänen vuonna 1892 toimittamansa tunnettu laulukokoelma Sirkkunen sisälsi mm. laulut Suojelusenkeli (Maan korvessa kulkevi lapsosen tie), Tiedän paikan armahan ja Lehti puusta variseepi. (Pajamo 1999, 14–16.) Häntä arvostetaan erityisesti viehättävien lastenlaulujen ja 2-3 – äänisten koululaulujen säveltäjänä (Linnankivi ym. 1981, 80). Uusien laulujen tuottamisen lisäksi Hannikainen kehitti koulun musiikkioppia. Hänen huomattavin musiikkiopillinen uudistuksensa oli kaavalaulun käyttöön ottaminen kouluissa vanhan liian teoreettiseksi ja sävellajikäsitteeseen perustumatomaksi koetun intervallimetodin tilalle. (Vainio 1952, 12.)

Koululaulun ja koulumusiikin kehittämässä olivat mukana myös opettajanvalmistuslaitosten lehtorit ja säveltäjät Aksel Olof Törnudd, Wilho Siukonen ja Martti Hela (Linnankivi ym. 1981, 79–81; Pajamo 1999, 18). Koulujen laulut monipuolistuivat entisestään. Mukaan tuli nyt suomalaiskansallisia kappaleita, virsiä, juhلالauluja, isänmaallisia lauluja, kansanlauluja ja muiden maiden lauluja. (Pajamo 1999, 18–19.) Siirryttäessä oppivelvollisuuskouluun vuonna 1921 ilmaantui uusia suuntauksia ja lauluaineistoa uusittiin. 1920–1950 luvuilla oppikirjoja alkoi ensimmäisen kerran ilmestyä eri luokka-asteille. (Lasonen & Vainio 1978, 8.)

1900-luvun alussa koululaulun johtava pedagoginen hahmo **Aksel Olof Törnudd** (1874–1923) pyrki opetuksessaan oppilaslähtöisesti oppilaan ja opettajan vuorovaikutukseen (Rautiainen 2003, 4). Opetuksen tuli hänen mukaansa olla havainnollista ja esteettisesti aktivoivaa (Lasonen & Vainio 1978, 8). Laulunopetuksen uudistaminen oli Törnuddin mielestä välttämätöntä ja hänestä koulun laulunopetuksen piti perustua kansanlauluun (Linnankivi ym. 1981, 80; Törnudd 1913). Vuonna 1913 ilmestynyt Koulun laulukirja sisältääkin paljon kansanlauluja. Eräästä hänen toimittamansa laulukirjan laulusta tuli myöhemmin yksi lauletuimpia suomalaisia lauluja. Tämä laulu oli Karjalain kunnalla (Jo Karjalan kunnalla lehti puu). (Pajamo 1999, 18.)

Wilho Siukonen (1885–1941) oli 1900-luvun alkupuolella merkittävä musiikkipedagogi ja tutkija. Hänen vuonna 1929 toimittamansa laulukirja on ollut maamme käytetyin laulukirja ennen peruskoulua ja se syrjäytti lähes kaikki siihen asti käytetyt kirjat (mm. Törnuddin Koulun Laulukirjan). Hän toimitti kirjat Kansakoulun musiikkioppi sekä Laulunopetus, sen edellytykset, keinot ja päämäärät. (Pajamo 1999, 19; Rautiainen 2003, 3-4.) Siukonen korosti laulun merkitystä tunne-elämän kehittäjänä ja taideaineena (Linnankivi ym. 1981, 80). Esteettisen musiikkikäsityksen edustajat (luku 2.1.1) pitivät laulua merkityksellisenä samoista syistä. Siukonen julkaisi väitöskirjan Koululasten laulukyvystä vuonna 1935. Siinä hän tarkasteli lasten musiikillisten kykyjen kehitystä ja laulutaitoa. Tutkimuksen tuloksena suomalaisten lasten laulutaito oli heikompi, ja ääniala oli kapeampi kuin vertailumaiden lapset Virossa ja Ruotsissa. Hän kritisoi voimakkaasti opettajien opetusmetodeja, laulujen liian korkeita sovituksia ja kotien lastenlaulu-perinteen puuttumista. (Siukonen 1935, 9-11, 286–304.)

Kajaanin ja Rauman seminaarien musiikin lehtorina ja Helsingin opettajakorkeakoulun rehtorina toiminut **Martti Hela** (1890–1965) kritisoi Siukosen tavoin laulunopetusta. Hän näki, että se

oli tuolloin ikävä ja rasittava aine. Hän pyrki monipuolistamaan ainetta ja muuttamaan sitä virkistäväksi ja innostavaksi kouluaineeksi. Hän kirjoitti kirjan *Laulu kansakouluopetuksen virkistysaineena*. (Pajamo 1999, 20.) Hela uudisti laulunopetusta kehittämällä laululeikkejä, sekä ottamalla opetukseen mukaan soittimia (Linnankivi ym. 1981, 80).

1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alkupuolella julkaistut musiikin oppikirjat olivat tarkoitettu sekä kansa- että oppikoulun käyttöön. Vasta 1950-luvulla ilmestyi erilliset musiikin oppikirjat molemmille koulumuodoille. Koulusoittimet alkoivat yleistyä. Martti Hela ja Wilho Siukonen olivat kirjoituksissaan tuoneet esille soittimien käytön koulun laulunopetuksessa. Tuohon aikaan ei ollut olemassa yhtenäistä opetusmenetelmää, sillä tarjolla oli useita erilaisia vaihtoehtoja. Tavallisin menetelmä oli edelleen korvakuulolaulu. (Pajamo 1999, 21–22.)

Laulunopetus oli kansakoulussa kehittynyt useiden pedagogien ansiosta. 1950-luvulla laulunopetuksessa nähtiin jälleen uusia kehitystarpeita. Silloisia epäkohtia olivat musiikin viikkotuntien vähäinen määrä, kurssimenetelmien epätarkkuus ja opetusmenetelmien kirjavuus. (Lasonen & Vainio 1978, 8.) Ensimmäinen opetussuunnitelma vuodelta 1952 pyrki paikkaamaan näitä ongelmia. Kansakoululaitoksessa oli käytetty koko kouluajan luokka-asteelta toiselle samaa laulukirjaa. Erkki Pohjolan ja Egil Cederlöfin *Musica* -kirjasarja oli suunnattu eri luokka-asteille. Se edusti siirtymäkauden oppikirjaa, kansakoulusta kohti peruskoulua. (Pajamo 1999, 22.)

Laulu oli ollut kansakoulussa hyvin keskeinen osa koulun arkea ja juhlaa. Kansakoulun ajan lauluista opittiin elämäntieteitä. Uno Cygnaeuksen kansakoululaitos oli toiminut 100 vuotta ja nyt se sai siirtyä sivuun ja antaa tietä seuraajalleen peruskoululle. Samaten keskiajalta asti oppiaineena ollut laulu sai antaa tilaa uudelle oppiaineelle nimeltään musiikki. (Pajamo 1999, 22.)

5.2 Peruskoulun musiikinopetus

Yhtenäinen peruskoulu syntyi kansakoulusta, kansalaiskoulusta ja keskikoulusta. Siirtyminen peruskoulujärjestelmään oli liukuvaa. Ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö ilmestyi vuonna 1970, jonka pohjalta peruskoulun toteuttaminen alkoi. Kokeilukoulut aloittivat uuden koulun heti, mutta ensimmäisen kerran koko ikäluokka suoritti peruskoulun loppuun vuonna 1982. (Kuikka 1991b, 16; Somerkivi 1983, 27–28.) Seuraavaksi luodaan pi-

kainen katsaus 1970, -80, -90 ja 2000-luvun musiikinopetukseen. Niitä eritellään kuitenkin tarkemmin seuraavassa luvussa 5.3 opetussuunnitelmien yhteydessä.

Peruskoulun ensimmäisessä opetussuunnitelmassa vuodelta 1970 määriteltiin musiikinopetuksen tavoitteet. Siinä luetaan musiikki lähinnä vain esteettisen kasvatuksen tavoitteisiin. Ajan kuluessa musiikin opetuksen mahdollisuuksia alettiin yhdistää myös sosiaaliseen, tiedolliseen ja eettiseen kasvatukseen. (Lahdes 1984, 185–199; Laasonen & Vainio 1978, 6.)

1980-luvulla alkoi uusi vaihe, jossa pyrittiin luopumaan valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta ja antamaan kunnille mahdollisuus kehittää omien koulujensa opetusta. Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa annettiin kunnille mahdollisuus soveltaa yleisiä tavoitteita paikkakunnallisten olojen mukaan. (Kouluhallitus 1985)

1990-luvun taitteessa Eurooppa koki monia poliittisia muutoksia. Kansainvälisyys tuli kouluissa yhä konkreettisemmaksi: maahan oli muuttanut paljon ulkomaalaisia ja samanaikaisesti tuettiin koululaisten kieltenopiskelua, opintomatkoja ulkomaille ja tutustumista muihin kulttuureihin. (Vahtola 2003.) Kouluissa kannettiin yhteistä vastuuta ympäristöasioista ja luokkahuoneesta on yhteydet eri puolille maapalloa. Nämä ilmiöt heijastuivat myös musiikinopetukseen. (Kuikka 1991, 16–17.)

Peruskoulu on nyt 2000-luvulla eräänlaisessa murrosvaiheessa. Ala- ja yläasteen raja poistui vuonna 1999. Musiikkia 1- 4 – luokilla opettavat luokanopettajat, musiikkiin erikoistuneet luokanopettajat ja musiikin aineenopettajat. Musiikin opetus on siis edelleen melko kirjavaa, tosin pienemmässä mittakaavassa kuin aiemmin. Samankaltainen ilmiö on nähtävissä kansakoulun musiikinopettajakunnassa – opettajan oma taitotaso ja kiinnostus vaikuttavat kiistämättä koulun opetukseen. (Nikali 2003, 7.)

5.3 Musiikinopetuksen opetussuunnitelmat kansakoulussa ja peruskoulussa

Opetussuunnitelma määrittelee musiikinopetuksen tavoitteet. Tavoitteet ohjaavat opetuksen suunnittelua, arviointia ja opetuksen toteuttamista. Tässä kappaleessa tarkastellaan musiikinopetuksen tavoitteita vuosina 1925, 1952, 1970, 1985, 1994 ja 2004 ilmestyneissä opetussuunnitel-

missa. Ensin opetussuunnitelmia eritellään yksittäin aikajärjestyksessä, kappaleen lopuksi niitä vertaillaan kokoavan taulukon avulla. Opetussuunnitelmat heijastavat aikakautensa musiikki- ja kasvatustieteitä (vertaa luku 2). Siksi niiden tarkastelu tässä tutkielmassa on keskeistä. Laulunopetuksen ja musiikinopetuksen opetussuunnitelmat ovat muuttuneet vuodesta 1925 vuoteen 2004 niin tavoitteiltaan kuin opetussisällöiltään. Opetussuunnitelmissa määritellään myös esimerkiksi arviointia, mutta tämä opetussuunnitelmien tarkastelun tarkkuus riittää tässä tutkielmassa kokonaiskuvan muodostumista ajatellen.

Vuoden 1925 opetussuunnitelmassa musiikinopetuksen tavoitteita ei ole esitelty erikseen. Tärkein tavoite oli laulujen ja laulamisen opettaminen. Musiikinopetus kuului kaikille, vaikka synnynnäisten taipumusten erilaisuus tunnustettiin. Laulujen ja laulamisen oppimista palveli musiikkitieto. Lauluinon ja musikaalisen kehityksen tukeminen mainitiin opetussuunnitelmassa. Musiikilla oli merkitystä myös koulutyön virkistäjänä. Oikealla lauluvalikoimalla pyrittiin alkeellisten taidenautintojen tarjoamiseen. Lapsilähtöisyys ja lapsen maailma huomioiminen on nähtävissä vuoden 1925 opetussuunnitelmassa. Lauluja opeteltiin korvakuulolta tai säveltapailun avulla kuorolaulua ajatellen. Sanojen käsittelyä pidettiin tärkeänä, osa lauluista tuli osata ulkoa. Vuoden 1925 opetussuunnitelman mukaan soittotaidon opettaminen ei kuulunut laulutuntiin. (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1925.)

Vuoden 1952 opetussuunnitelma korosti oikeiden tietojen ja taitojen omaksumista. Opettaja johti opetusta ja oppilas omaksui tositetietoja. Kansakoulussa laulut olivat arvokkaita itsessään. Opetussuunnitelman yhtenä tavoitteena oli oppia musiikillisesti arvokas lauluvarasto. Koulukasvatuksen ja musiikinopetuksen tehtävä oli saada oppilas havaitsemaan mikä on arvokasta, kaunista ja oikeaa, siveellistä ja pyhää, kaiken kaikkiaan tavoittelemisen arvoista. Laulut olivat yksi tapa lähestyä tätä kasvatustehtävää. Opetussuunnitelma keskittyi yksinomaan lauluun liittyvien taitojen, kuten äänenmuodostuksen kehittämiseen. Siksi oppiainetta kutsuttiin laulunopetuksiksi. Sävelkorvan ja musikaalisuuden kehittämistä pidettiin myös tärkeänä. Soittaminen mainitaan 1952 opetussuunnitelmassa, mutta se ei vielä ollut tavoitteellista vaan palveli laulun oppimista. Soittamista ei opetettu koulussa erikseen. Musiikkitietoa opeteltiin laulamista ja erityisesti kuorolaulua silmällä pitäen. (Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea 1952.)

Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa laulunopetus muuttui musiikinopetus-nimitykseksi. Samalla musiikinopetuksen tavoitteet monipuolistuivat. 1970-luvun opetussuunnitelmassa laulun osuus oli korostunut, mutta sen ohelle otettiin opetukseen mukaan soittimet. Musiikkitietoa tuli opetella laulamisen lisäksi myös soittamista varten. Soittaminen huomioitiin myös sävelkorvan ja musikaalisuuden kehittämässä. Laulujen valinnassa kiinnitettiin huomiota ajankohtaisuuteen. Peruskoulun lauluaineiston yhteydessä mainittiin viihde- ja kansanmusiikki, mikä kertoi laulujen monipuolistumisesta. Tavoitteena oli keskittyä oman maan musiikkikulttuuriin. Musiikkitieto on itsessään tärkeää. Ohjeena oli muun muassa tutustuttaa oppilaat mahdollisuuksien mukaan suurten säveltäjien yleisesti tunnettuihin teoksiin ja esittäviin säveltaiteen mestareihin. Ensimmäisen kerran musiikinopetuksella tavoiteltiin myös musiikin tekemisen avulla kasvamista ja yhteistoimintaa. Harrastuneisuuden herättäminen mainittiin ensimmäisen kerran. Opetussuunnitelman ohjeet olivat hyvin tarkat ja yksityiskohtaiset. Opetuksen eriyttäminen mainitaan ensimmäisen kerran 1970-luvun peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970.)

Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa musiikinopetuksen tavoitteena mainittiin ensikertaa koko persoonallisuuden kehittäminen. Kuitenkin opetuksen ensisijainen tehtävä oli musiikin perustietojen ja -taitojen hankkiminen. Opetussuunnitelmassa pyrittiin tukemaan myönteisiä musiikkikokemuksia ja harrastuneisuuden edistämistä. Uutena tavoitteena mainittiin oppilaan oman arviointi ja valintakyvyn kehittyminen. Myös luova musiikillinen ilmaisu tuli suunnitelmaan mukaan. Opetussuunnitelmassa puhuttiin paljon tiedon "antamisesta", joten tietokäsitys näyttää edelleen olleen tiedon pysyvyyteen ja sen vastaanottamiseen perustuva. Yhteistoimintaa musiikin keinoin korostettiin edelleen. Opetussuunnitelman oppisisältöohjeet olivat tarkat ja yksityiskohtaiset. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelman mukaan musiikinopetuksen tavoitteena oli kasvattaa lasta musiikin avulla ja musiikkiin. Musiikillisen ilmaisun perustietojen ja – taitojen harjoittelemisessa tavoiteltiin ensimmäisen kerran ”ymmärtämistä” yksipuolisen omaksumisen asemesta. Kansainvälinen musiikki oli tärkeä opetuksen osa-alue. Musiikinopetus pyrki edesauttamaan lapsen tunne-elämän ja luovuuden kehittymistä, sekä sosiaalista kasvua (yhteistoiminnalliset ja vuorovaikutukselliset tilanteet). Oppimisen yksilöllisyyttä korostettiin; huomiota kiinnitettiin mm. integrointiin ja eriyttämiseen. Kunnissa tehtiin omat koulukohtaiset musiikin opetussuunnitel-

mat paikallisiin olosuhteisiin sopiviksi valtakunnallista opetussuunnitelmaa tulkitsemalla, muokkaamalla ja täydentämällä. Opetussuunnitelman ohjeistus muuttui yksityiskohtaisesta väljään ja suuntaa antavaan muotoon. (Opetushallitus 1994.) Vesikari (1994) tutki musiikin opetussuunnitelmia Sibeliusakatemian opinnäytteessään. Hän totesi, että musiikkiopetuksen eri osa-alueet tulevat esille tasapuolisesti. Laulamisella ei ole enää yhtä hallitsevaa asemaa kuin kansakoulussa. (Vesikari 1994.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa musiikkitaitojen oppimisen edellytyksenä pidetään musiikin ymmärtämistä. Tietoja ja taitoja käytetään musiikin tekemisen ja keksimisen välineinä. Musiikin elementtejä (rytmiä, melodiaa, harmoniaa, dynamiikkaa, sointiväriä ja muotoa) käytetään musiikillisen keksinnän aineksina. Improvisointi on uusi osa opetusta. Yhteissoitto on tullut vahvasti mukaan. Sen avulla harjoitellaan vastuullisuutta ja yhteistoiminnallisuutta. Opetussuunnitelmassa korostetaan musiikin monimuotoisuutta. Se tulee ilmi mm. monina erilaisina musiikin ilmentämistapoina (äänenkäyttö loruillen, laululeikit, moniääninen laulu, yhteissoitto keho-, rytmi-, melodia- ja sointusoittimilla, musiikin eläytyvä kuunteleminen, musiikillinen keksintä, liikunta, musiikkitieto), työtapoina ja monitasoisina oppimistavoitteina. Opetus pyrkii antamaan oppilaalle musiikillisen ilmaisun välineitä ja tukemaan hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. (Opetushallitus 2004.) Edellä esitettyjä trendejä on tiivistetty taulukkoon 1:

| Vuosi ja koulumuoto | Opetussisällöt | Opetuksen tavoitteet | Oppisisältöjen määrittely |
|----------------------------|--|---|----------------------------------|
| 1925, kansakoulu | Laulaminen ja Teoria | Tietojen ja taitojen omaksuminen | Melko väljä |
| 1952, kansakoulu | Laulaminen ja Teoria | Tietojen ja taitojen omaksuminen | Erittäin tarkka |
| 1970, peruskoulu | Laulaminen, soittaminen ja teoria | Tietojen ja taitojen omaksuminen | Erittäin tarkka |
| 1985, peruskoulu | Laulaminen, soittaminen, teoria ja kuunteleminen | Tietojen ja taitojen omaksuminen, persoonallisuuden kehittäminen | Tarkka |
| 1994, peruskoulu | Laulaminen, soittaminen, teoria, kuunteleminen | Musiikin ymmärtäminen, kokonaisvaltainen kehittyminen | Melko väljä, koulukohtainen |
| 2004, perusopetus | Laulaminen, soittaminen, teoria, kuunteleminen, liikkuminen, keksiminen, piirtäminen | Musiikin ymmärtäminen, keksiminen ja soveltaminen, ongelmanratkaisu, kokonaisvaltainen kehittyminen | Väljä, koulukohtainen |

Taulukko 1. Laulun- ja musiikinopetuksen opetussuunnitelmien piirteitä vuodesta 1925 vuoteen 2004.

Taulukossa on nähtävissä opetussuunnitelmien muuttuminen monipuolisemmaksi ja kokonaisvaltaisemmaksi. Esimerkiksi musiikkiin liittyvien tietojen ja taitojen omaksumisesta on siirrytty niiden ymmärtämiseen ja soveltamiseen.

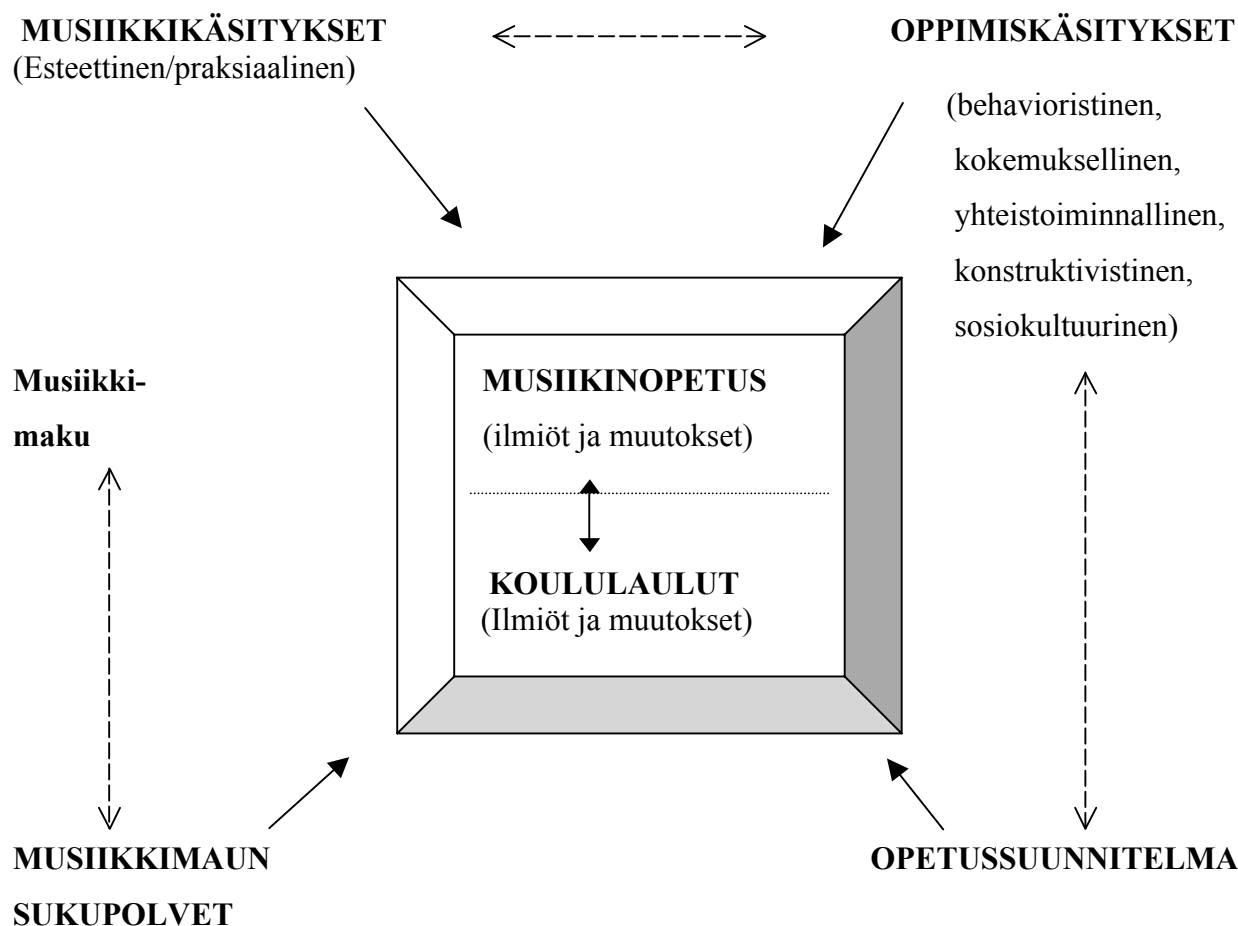
Opetussuunnitelmia tarkasteltaessa voidaan miettiä niiden merkitystä opetuksen muuttumiselle. Opetussuunnitelma määrittää jo olemassa olevia, hyväksi havaittuja käytänteitä valtakunnalliseksi tavoitteiksi. Toisaalta opetussuunnitelma käynnistää usein uusia kasvatuskäytänteitä. On vaikea tulkita, kumpi käytäntö on yleisempi. Muutokseen on yhteydessä yksittäisen koulun ja opettajan asenne opetukseen ja sen kehittämiseen. Toisille opetussuunnitelmat näyttävät olevan tärkeitä, kun taas toisille ne jäävät täysin merkityksettömiksi. Mahdollisuus vaikuttaa opetussuunnitelmaan koulukohtaisesti on tuonut sen lähemmäksi yksittäistä opettajaa.

6 TEOREETTINEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämä opinnäytetyö on laadullinen ja määrällinen tutkimus. Se on myös retrospektiivinen, takautuva tutkimus. Tutkimus käsittelee kansakoulun laulunopetusta ja koululauluja, sekä peruskoulun 1-4 – luokkien musiikinopetusta ja koululauluja vuodesta 1927 2000-luvulle.

Ensimmäinen tutkimustehtävä koskee laulun- ja musiikinopetusta vuodesta 1927 2000-luvulle. Musiikinopetuksen piirteiden vertailussa keskitytään kartoittamaan, kuvailemaan ja vertailemaan tässä aineistossa esiintyviä musiikinopetuksen ja koululaulujen ilmiöitä eri aikoina. Laulunopetuksen ja musiikinopetuksen tarkastelussa huomiota kiinnitetään muun muassa, mitä musiikintunnilla on kulloinkin tehty ja mitä välineitä on ollut käytössä. Musiikinopetusta vertaillaan musiikinopetuksen filosofisen arvopohjan (esteettinen/praksialinen), oppimiskäsitysten (behavioristinen, kokemuksellinen, yhteistoiminnallinen, konstruktivistinen ja sosiokulttuurinen) ja opetussuunnitelmien avulla. Vertailu tehdään Salmisen musiikkikulttuuria kuvaavan sukupolvijaon pohjalta. Tutkielman teoreettinen viitekehys on mallinnettu kuviossa kolme.

Toisessa tutkimustehtävässä käsitellään koululauluja. Laulujen sanat ja sanoma ovat tarkastelussa tärkeitä. Lauluista pyritään löytämään esimerkkejä eri aikakausien koululauluista. Lauluja tarkastellaan sekä Salmisen sukupolvijaottelun pohjalta pyrkien niiden avulla kuvaamaan oman aikansa laulun- tai musiikinopetuksen ilmiöitä. Lauluja tarkastellaan myös musiikin arvottamisen näkökulmasta. (Katso kuvio 3)



Kuvio 3. Tutkielman teoreettinen viitekehys

Tutkimusmenetelmät, kysely ja haastattelu pohjautuvat teoriataustaan ja tutkimuskysymyksiin. Kysely- ja haastatteluaineisto täydentävät toisiaan vahvistaen tutkimuksen luotettavuutta.

Tämä tutkielma perustuu menneiden musiikinopetukseen ja koululauluihin liittyvien asioiden muisteluun. Tutkimuksen keskeisenä oletusarvot pohjautuvat seuraaviin Eskolan (1998, 135–137.) muistelutyötä kuvaaviin ajatuksiin: opettajan tai oppilaan yksilölliset kokemukset musiikinopetuksesta ja koululauluista heijastavat sukupolvien sosiaalista musiikkikulttuuria ja yksilön ainutkertaisten musiikintuntiin ja koululauluihin liittyvien kokemusten kautta on mahdollista löytää piirteitä kehityskulusta.

Tutkimuskysymykset

Ensimmäisessä tutkimustehtävässä tarkastellaan kansakoulun laulunopetusta ja peruskoulun ja perusopetuksen 1-4-luokkien musiikinopetusta. Toisessa tutkimustehtävässä tarkastellaan koululauluja. Tutkimuskysymyksiin pyritään löytämään ilmiöitä ja muutoksia kuvailevia vastauksia.

1 Minkälaista kansakoulun laulunopetus sekä peruskoulun ja perusopetuksen 1-4-luokkien musiikinopetus ovat olleet vuodesta 1927 2000-luvun alkuun?

- 1.1 Minkälainen musiikintunti on ollut kansakoulussa vuodesta 1927 alkaen sekä peruskoulun ja perusopetuksen 1-4-luokilla 1970-luvulta 2000-luvun alkuun Salmisen sukupolviteorian näkökulmasta?
- 1.2 Miten musiikkikäsitys, kasvatuskäytännöt ja opetussuunnitelma ilmenevät laulu- ja musiikintunnissa ja koululauluissa?
- 1.3 Miten kansakoulun laulutunti ja peruskoulun 1-4-luokkien musiikintunti ovat muuttuneet vuodesta 1927 2000-luvulle?

2 Minkälaisia koululaulut ovat olleet kansakoulussa ja peruskoulun 1-4-luokilla?

- 2.1 Mitkä koululaulut nousevat esiin hyvinä lauluina eri sukupolvilla?
- 2.2 Miten laulut ilmentävät oman sukupolvensa laulun- tai musiikinopetusta, musiikkikäsitteitä, kasvatuskäytännöksiä ja opetussuunnitelmaa?
- 2.3 Miten koululaulut ja niihin liittyvät käytännöt ovat muuttuneet vuodesta 1927 2000-luvun alkuun?

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tutkimuksen varsinainen suorittaminen voidaan jakaa kolmeen eri vaiheeseen: (1) eri sukupolvia edustavien musiikinharrastajien kysely ja musiikinopettajien haastattelu, (2) kyselyjen ja haastattelujen analysointi ja (3) tutkimusraportin kirjoittaminen. Seuraavassa tarkastellaan tutkimuksen vaiheiden kulkua ja niissä käytettyjä menetelmiä. Tämän luvun lopuksi pohditaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimus etenee induktiivisesti Soinisen (1995, 23–25) suosituksen tavoin yksityistapauksista yläkäsitteisiin ja laajempiin kokonaisuuksiin.

7.1 Eri sukupolvia edustavien musiikinharrastajien kysely

7.1.1 Kyselyn suorittaminen

Tutkimuksen ensimmäinen vaihe toteutui lokakuun 2004 aikana. Se toteutettiin neljässä kuorossa ja yhdessä koululuokassa. Kyselyyn osallistuneet henkilöt valittiin musiikkia ja laulamista aktiivisesti harrastavien ryhmien välillä satunnaisesti Turun ja Kaarinan alueelta. Kyselyyn vastasi 101 henkilöä. Kyselyn kohderyhmät, kyselyn suorittamisen ajankohdat ja vastaajien lukumäärät ovat nähtävissä seuraavassa luettelossa (Taulukko 2). Vaikka anonymiys ei ole kyselyn aiheen puolesta täysin välttämätöntä, on nimiä muokattu, jotta kohteiden tarkka tunnistaminen ei olisi mahdollista. Näin on haluttu varmistaa vastausten ehdoton luottamuksellisuus.

| Kyselyn kohderyhmä | Kyselyn suorittamisen ajankohta | Vastaajien määrä |
|------------------------|--|------------------|
| Neljäs musiikkiluokka | Tiistai 12.10 | 18 |
| Kansalaisopiston kuoro | Maanantai 11.10 | 12 |
| Seniorikuoro | Maanantai 11.10 | 17 |
| Yliopiston kuoro | Tiistai 12.10 | 45 |
| Naiskuoro | Maanantai 8.11 (täyttivät kotona, palautus 22.11) | 9 |

Taulukko 2. Kyselytutkimukseen osallistuneet kuorot, kyselyn suorittamisen ajankohdat ja vastaajien määrät

Kyselyyn osallistuminen oli vapaaehtoista ja kaikissa aikuisten vastaamistilanteissa osa jätti vastaamatta kyselykaavakkeeseen. Kysely oli sekä kontrolloitu, sillä jaoin kyselyt henkilökohtaisesti harrastusryhmissä. Se oli myös informoitu, sillä kerroin tutkimuksen tarkoituksen, selostin kyselyä ja vastasin mahdollisiin kysymyksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2001, 183–184). Näin pyrin varmistamaan, että kysymykset ymmärrettiin oikein, kaikki kysymyskohdat oli huomattu täyttää ja mahdollisimman moni osallistui tutkimukseen. Kyselylomakkeen täyttämiseen kului aikaa 15–30 minuuttia.

Neljännän musiikkiluokan oppilaiden huoltajilta kysyttiin etukäteen lupa tutkimuksen suorittamiseen (lupa-anomus liite 2). Kaikki luokan oppilaat saivat luvan huoltajalta ja vastasivat kyselyyn.

7.1.2 Kyselylomake

Tutkimuksessa käytettiin kahdenlaisia kyselylomakkeita. Toinen oli suunnattu aikuisille vastaajille (liite 2), toinen taas koululaisille (liite 3). Molemmat kyselykaavakkeet sisälsivät pääosin avoimia, kvalitatiivisia kysymyksiä mutta niissä oli myös muutama kvantitatiivinen kysymys. Kyselylomakkeet laadin itse tutkimuskysymysten ja teoriataustan perusteella. Päädyin avoimeen kysymystyyppiin, koska se antoi mahdollisuuden vastaajalle laadullisen, monipuolisen vastauksen ja uusien ehkä yllättävienkin asioiden esiintuomisen. Avoimien kysymysten vastaukset ovat usein toisistaan poikkeavia ja siksi vaikeita käsitellä.

Kysymyksenasettelussa pyrin selvyYTEEN; halusin kysymyksen sisällön merkitsevän kaikille vastaajille samaa asiaa. Tavoitteenani oli säilyttää vastaukset rikkaina ja yksilöllisinä ja siksi vältin kysymysten liiallista rajaamista. Esimerkiksi kysymystä ”luettele lauluja, joita lauloit kansakoulussa/peruskoulun ala-asteella.” ei haluttu asettaa spesifimmin vaikkapa ”Mitä seuraavista lauluista lauloit kansakoulussa/peruskoulun ala-asteella?” Mielestäni jälkimmäinen kysymys olisi johdatellut vastauksia laaditun laululistan mukaan niin, että yksilöllisemmät laulut olisivat saattaneet jäädä aineistosta kokonaan pois. Tosin spesifiseen kysymykseen vastaaminen olisi saattanut olla joillekin henkilöille yleisesti asetettua kysymystä helpompaa, sillä nyt tieto perustui mieleen tulevien muistinvaraisten laulujen varaan. Rakensin kysymysten järjestyksen lomakkeessa niin, että helpoimmin vastattavat kysymykset sijoitettiin alkuun ja vaikeimmat ja laajimmat lop-

puun. Tätä tapaa suositeltiin useissa metodioppaissa (mm. Hirsjärvi ym. 2001, Soininen 1995). Ennen varsinaista mittausta suoritettiin esitestaus muutamalla henkilöllä. Testauksen jälkeen muutamia kysymyksiä muokattiin aiempaa havainnollisempaan muotoon ja kaavakkeeseen lisättiin yksi kysymys monipuolisen aineiston saamisen varmistamiseksi. Kyselylomake oli onnistunut ja kysymykset selviä, sillä tarkentavia lisäkommentteja ei mittaustilanteessa juurikaan pyydetty.

Aikuisten kyselylomake (liite 2) koostui viidestä osiosta: (1) tutkimuksen esittelystä, (2) vastaajan taustatiedoista, (3) koululaulujen mieleen palauttamisesta, (4) parhaista koululauluista ja (5) musiikinopetuksesta. (1) Aluksi kyselykaavakkeessa esiteltiin tutkimuksen tarkoitus ja tekijä. Kyselyyn vastattiin anonymisti, mikä mahdollisesti lisäsi vastausten laatua. (2) Vastaajan taustatiedoista kysyttiin henkilön ikä, jotta voitiin selvittää mihin Salmisen ikäluokkaan ja sukupuolteen vastaaja kuuluu. Tarkan iän ilmoittaminen helpottui kun kyselylomakkeeseen sai vastata anonymisti. Ikää olisi voinut kysyä myös suoraan Salmisen sukupolvijaon avulla (Esim. rasti kohtaan synt. 1935–54) tai iän sijasta suoraan syntymäaika. Vastaajan sukupuolta kysyttiin, koska sukupuoli on tutkimuksessa olennainen selittävä muuttuja. Kysymys oli asetettu monivalintakysymyksen tavoin. Koulunkäynnin ajankohta ja paikkakunta ovat niin ikään selittäviä muuttujia.

(3) Koululaulujen luettelutehtävä pyrki palauttamaan vastaajan mieleen kansakoulun ja peruskoulun 1-4-luokkien lauluja ja samalla johdattamaan aihepiiriin. Lisäksi tehtävä kertoi, mitä lauluja kulloinkin on laulettu. (4) Parhaita koululauluja koskevassa kysymyksessä vastaajaa pyydettiin luettelemaan yhdestä neljään koulussa laulettua laulua, jotka ovat vastaajan mielestä olleet oikein hyviä. Kysymyksellä pyrittiin selvittämään eri aikakausille tyypillisiä koululauluja ja mitkä ovat kulloinkin olleet erityisen mieluisia lapselle. Oletan, että tässä mainitut laulut antavat melko luotettavan kuvan kunkin ajan lasta koskettaneesta laulusta, sillä vastaajan muistamat laulut ovat olleet merkityksellisiä ja erityisiä vastaajalle. Oletus perustuu Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2000) tutkimukseen muistin toiminnasta, valikoivasta tarkkaavaisuudesta ja muistin rajoituksista. Vastaajaa pyydettiin perustelemaan koululauluvalintaa muutamalla lauseella. Kyselyn koululauluja koskevaa osaa käsiteltiin pääosin laadullisesti, mutta myös määrällisesti. (5) Musiikinopetusta eri aikoina pyrittiin selvittämään viimeisessä kysymyksessä. Siinä vastaajan tuli kuvailla millaista musiikinopetus oli hänen kouluaikanaan. Vastaamista pyrittiin helpotta-

maan apukysymyksillä, jotka koskivat tunnin aihetta, käytössä olevia materiaaleja, tunnin tunnelmaa ja erityisiä laulu- tai musiikintuntimuistoja.

Koululaisten kyselykaavake (liite 3) oli hieman erilainen kuin aikuisten. Se koostui neljästä osiosta: (1) taustatiedoista, (2) tulevan tehtävän kuvaamisesta, (3) parhaista koululaulusta ja (4) musiikinopetuksesta. (1) Taustatietoja kysyttiin aikuisten kyselyä vähemmän. Koululaisen tuli kertoa ikä ja sukupuoli samoista syistä kuin edellä on mainittu. Koulunkäynnin ajankohta ja paikkakunta oli kaikilla koululaisilla sama, joten sitä ei tarvinnut kysyä erikseen. Luokka-aste oli merkityksellinen tieto tämän tutkimuksen kannalta. (2) Lasten kaavake pyrki ohjaamaan huolelliseen, motivoituneeseen ja omatoimiseen työhön lapsen oman mielikuvitusmaailman kautta. Kaksi viimeistä kyselykaavakkeen osaa (3 ja 4) olivat samoja kuin aikuisten kyselyssä (4 ja 5). Aikuisten kaavakkeen mieleen palauttava laulujen luettelutehtävä (3) jätettiin pois aikataulullisista syistä. Tehtävän poisjääminen ei vaikeuttanut vastaamista. Lapset näyttivät muistavat hyvin mitä tunnilla on tehty tai laulettu, sillä musiikinopetus oli heille ajankohtainen asia.

Päädyin keräämään aineistoa musiikkia harrastavien henkilöiden piiristä luotettavuuden kannalta merkittävistä syistä. Kysely perustuu vastaajista suurimman osan kohdalla monien vuosien taikaisten asioiden muisteluun. Siksi tutkimusjoukon tiedonkäsittelyyn ja mieleen palauttamiseen liittyvät asiat ovat merkityksellisiä. Ihminen tarkkailee ja prosessoi ympäristön tietoa valikoivasti omien intressiensä ja lähtökohtiensa mukaan (Hakkarainen ym. 2000, 45–89). Arvelin, että musiikkia harrastavat henkilöt ovat muita henkilöitä todennäköisemmin olleet kiinnostuneita laulun ja musiikinopetuksesta jo kouluaikana. Henkilökohtaisen intressin laulamista ja musiikkia kohtaan katsotaan syventävän oppimisprosessia ja siten lisäävän henkilön kykyä palauttaa mieleen niihin liittyviä asioita. Mieleen painamisprosessin lisäksi muistamiseen vaikuttaa Hakkaraisen ym. (2000) mukaan myös kuinka voimakkaasti musiikinopetukseen liittyvät asiat ovat aktivoituneet muistissa ja kuinka usein tai äskettäin näitä tietoja on jouduttu käyttämään. Naiskuoro järjesti syksyllä 2004 vanhojen kansakoululaulujen yhteislaulutilaisuuden. Koska kuorolaiset olivat usein ja äskettäin joutuneet palauttamaan tämän tutkimuksen kannalta olennaisia asioita mieleen, heidät valittiin mukaan tutkimukseen. Kaikkien aikuisten vastaajien pitkäkestoisen muistin rajoituksia pyrittiin vähentämään ja kouluaikojen musiikinopetusta käsittelevää muistiosaa aktivoimaan kyselykaavakkeen palauttavalla alkukysymyksellä. Siinä vastaajaa pyydettiin luettelemaan lauluja, joita hän oli laulanut koulussa. Kyselykaavakkeen aiheiden muistaminen

koettiin yleisesti ensin vaikeana, mutta hetken miettimisen jälkeen muistikuvia musiikintunneilta palautui mieleen.

7.2 Musiikinopettajien teemahaastattelu ja sen suorittaminen

Kattavan kokonaiskäsitteksen saamiseksi laadullista aineistoa kerättiin kyselylomakkeiden lisäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Siinä haastattelun aihepiiri ja kysymysten aiheet olivat kaikille haastateltaville samat, mutta teemojen järjestys ja kysymysten sanamuoto saattoivat vaihdella. Haastattelumenetelmän etuna on suora kielellinen vuorovaikutussuhde tutkittavan kanssa. Tämä mahdollistaa aineiston keräämisen joustavuuden; vastausten selventämisen ja syventämisen lisäkysymysten avulla. (Esaïsson ym. 2002, 279–302; Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–41; Trost 1997, 30–40.)

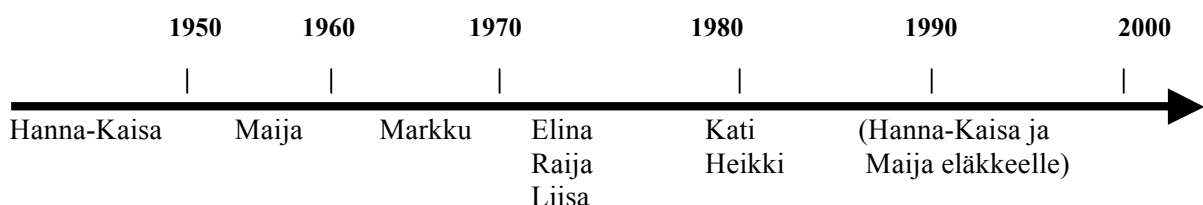
Teemahaastattelun valinta tämän tutkimuksen metodiksi oli perusteltua. Se eroaa muista tutkimushaastatteluista olennaisissa asioissa. Perustelen teemahaastattelun valintaa oman tutkimukseni metodiksi Merton'n, Fiskin ja Kendallin (1990, 3) teemahaastattelua koskevan erittelyn avulla. Tässä tutkimuksessa haastatteluun valittujen henkilöiden tiedettiin opettaneen musiikkia ja koululauluja. Olin ennen haastatteluja muodostanut itselleen kokonaiskuvan musiikinopetuksen filosofisesta arvomaailmasta, oppimiskäsityksistä ja opetussuunnitelmasta ja koululaulujen ominaisuuksista aikaisempien tutkimusten ja alan kirjallisuuden avulla. Muodostin haastattelukysymykset nimenomaan musiikinopetuksen kehittymisen kannalta ja tämän tutkimuksen viitekehyyksen kannalta olennaisista sisällöistä. Haastattelutilanteessa keskityin haastateltavan subjektiivisiin kokemuksiin ja määritelmiin musiikinopetuksesta ja koululauluista. Koska halusin syventää omaa käsitystäni musiikinopetuksen kehittymisestä ja koululauluista alan asiantuntijoiden näkemysten avulla, oli teemahaastattelun valinta tiedonkeräämisen tavaksi perusteltua.

Musiikinopettajat ovat asiantuntijoita koululauluja ja musiikinopetusta koskevissa kysymyksissä, siksi teemahaastattelun kohteeksi valittiin eri-ikäisiä musiikinopettajia. He osasivat kokemuksensa pohjalta kuvata lauluperinteen muutosta sekä oman työkokemuksensa että koululaisvuosiensa avulla. Jo eläkkeellä olevien opettajien muistitieto ulottui aina 1930-luvulle ja sota-ajalle saakka, kun taas nuoremman polven opettajat osasivat eritellä erityisesti tämän hetken musiikinopetusta.

Haastattelut suoritettiin tammi- ja helmikuussa 2005. Haastateltuja musiikinopettajia oli aluksi neljä, mutta kattavan aineiston saamiseksi katsoin kuitenkin tarpeen lisätä määrää kahdeksaan. Haastateltavat valittiin satunnaisesti Turun ja Kaarinan seudulla toimivista musiikinopettajista. Neljä henkilöä toimi tai oli toiminut musiikin aineenopettajana ja luokanopettajana (Liisa, Heikki, Kati ja Hanna-Kaisa), kolme henkilöä oli luokanopettajia, jotka opettivat musiikkia muun opetuksen ohella (Markku, Elina ja Raija) ja yksi henkilö oli toiminut vain musiikin aineenopettajana (Maija). Haastateltavista kaksi oli miehiä ja kuusi naisia. Kaksi henkilöä oli haastatteluhetkellä jo eläkkeellä (Hanna-Kaisa ja Maija). Haastateltavien henkilöiden nimet on muutettu. Opettajien koulutusta ja työuraa selvitetään taulukossa 3.

| |
|--|
| <p>Luokanopettajat, jotka opettavat musiikkia Markku (aloitti opetustyössä 1970-luvun alussa) Elina (aloitti opetustyössä 1970-luvun puolivälissä) Raija (aloitti opetustyössä 1970-luvun puolessa välissä)</p> |
| <p>Musiikin aineenopettajat, jotka ovat/ovat olleet myös luokanopettajia Liisa (opettajaksi 1970-luvun puolessa välissä, aineenopettajaksi 1980-luvun lopussa) Heikki (aloitti opetustyössä 1980-luvun alussa, aineenopettajantutkinto 1980-luvun lopussa) Kati (opettajaksi 1980-luvun alussa, aineenopettajaksi 1980-luvun lopussa) Hanna-Kaisa (opettajaksi 1950-luvun puolessa välissä, 1960-luvun lopussa aineenopettajaksi, jäi eläkkeelle 1990-luvun alussa)</p> |
| <p>Musiikin aineenopettaja, ei luokanopettajana Maija (musiikinopettajana 1960-luvun alussa, jäi eläkkeelle 1990-luvun alussa)</p> |

Taulukko 3. Teemahaastateltavien opettajien koulutus ja opetusura



Kuvio 4. Opettajien työuran alku sijoittuu aikajanelle seuraavasti

Haastatteluista kuusi suoritettiin haastateltavan työpaikalla ja kaksi haastateltavan kotona. Haastattelu kesti 30-45 minuuttia. Haastattelut tehtiin teemahaastattelurungon avulla. Haastattelukysymykset perustuivat teoriataustaan ja tutkimusongelmiin. Tutkija laati listan haastattelun teemoista ja jokaisen teeman alle muutamia apukysymyksiä. Kysymysten yhteys teoreettiseen taustaan on nähtävissä kysymysten jälkeen sulkeissa olevasta lisähuomautuksesta. Esimerkiksi teeman laulut ja laulaminen kysymystä, millä perusteella lauluja valittiin, voitiin tarkentaa kysymällä liittyikö siihen esimerkiksi jokin kasvatustarkoitus, musiikillisen kehittymisen tavoite tai oliko viihtyminen tärkeää. Tällä kysymyksellä haettiin vastausta musiikkikäsitteeseen (esteettinen tai praksialinen) liittyvään ongelmaan. Haastattelutilanne mahdollisti myös tarkentavien kysymysten esittämisen, mikä otettiin huomioon jo suunnitteluvaiheessa.

7.3 Aineiston analysointimenetelmät

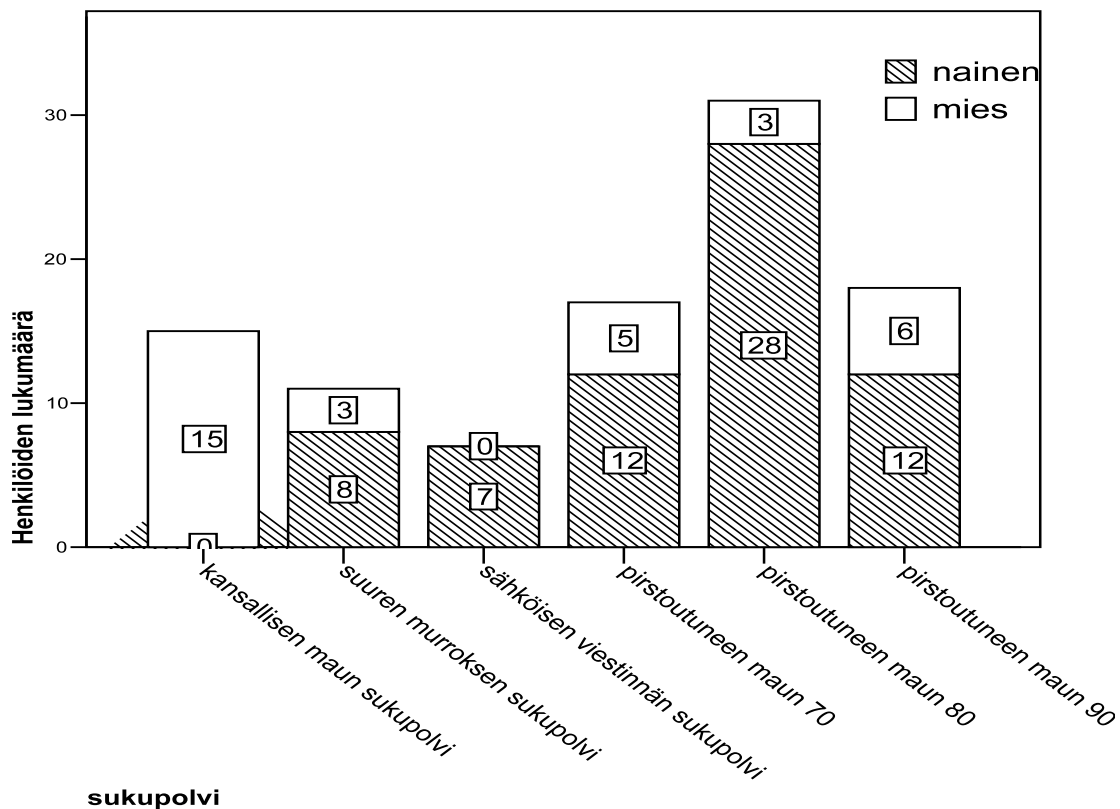
Kyselyt ja haastattelut analysoitiin kahdessa vaiheessa Alasuutarin (1999) kvalitatiivista analyysiä käsittelevien ajatusten pohjalta. Ensimmäinen vaihe oli havaintojen pelkistäminen. Ensin kyselylomakkeen avointen kysymysten ja teemahaastattelujen avulla kerättyä laadullista aineistoa tarkasteltiin tämän tutkimuksen teoreettis-metodologisesta näkökulmasta, kiinnittäen huomiota teoreettisen viitekehyksen ja kysymyksenasettelun kannalta olennaisiin asioihin. Seuraavaksi näitä erillisiä raakahavaintoja karsittiin edelleen etsimällä niistä yhteisiä piirteitä. Yhdistäminen mahdollisti koko aineistoa koskevan, samaa ilmiötä kuvaavan säännön muodostamisen. Listausten ja poimintojen tekemisessä hyödynnettiin myös määrällisen tutkimuksen keinoja.

Toisessa vaiheessa Alasuutarin (1999) analysointiohjeen mukaan pyrittiin arvoituksen, tässä tapauksessa tutkimusongelmien ratkaisemiseen. Käytettävien johtolankojen eli kyselyjen ja haastattelujen paljastamien musiikinopetuksen kehittymisestä ja koululauluista kertovien pelkistettyjen tulosten perusteella luotiin kokonaiskuva musiikinopetuksen ja koululaulujen kehittymisestä 1927-luvulta 2000-luvulle. Tässä vaiheessa tuloksia peilattiin teoriataustan kanssa. Seuraavaksi tarkastellaan yksityiskohtaisesti sekä kyselyn, että haastattelun analysointia.

7.3.1 Kyselyn analysointi

Kyselykaavakkeen avoimet kysymykset käsitelivät sekä koululauluja, että musiikinopetusta. Vastauksia luokiteltiin ja vertailtiin laadullisesti ja määrällisesti sekä aikaperspektiivissä Salmi-

sen musiikkimakuteorian pohjalta, että tutkimuksen kannalta olennaisten teemojen mukaan. Teemoja olivat esimerkiksi, mitä musiikintunnilla tehtiin ja mitä materiaaleja oli käytössä. Aikavertailua varten vastaajan iästä laskettiin syntymäaika, jonka perusteella henkilöt voitiin luokitella Salmisen musiikkisukupolviin. Kullekin sukupolvelle luotiin oma tekstinkäsittelytiedostonsa, joihin vastaukset siirrettiin. Kyselyyn vastanneet henkilöt jakautuivat Salmisen sukupolviin seuraavasti (taulukko 4).



Taulukko 4. Kyselyyn vastanneiden henkilöiden jakautuminen Salmisen sukupolvien mukaan

Kansallisen maun sukupolveen (s. 1910- 1934) kuului 15 henkilöä, joista kaikki miehiä. **Suuren murroksen sukupolveen** (s. 1935–1954) kuului 11 henkilöä, joista kolme oli miehiä ja kahdeksan naisia. **Sähköisen viestinnän sukupolveen** (s. 1955–1969) kuului seitsemän henkilöä, joista kaikki naisia. Tämä sukupolven edustajia aineistossa oli vähiten. **Pirstoutuneen maun sukupolveen** (s. 1970-) kuului kaikkiaan 66 henkilöä, 14 miestä ja 52 naista. Sukupolvi jaettiin kolmeen pienempään ryhmään syntymäajan perusteella. Tämä tehtiin, jotta viimeisen 30 vuoden

aikana musiikinopetuksessa tapahtuneiden muutosten seuraaminen olisi mahdollista. (1) Vuosina 1970–1979, syntyneitä henkilöitä oli 18. Heistä viisi oli miehiä ja 12 naisia. (2) Vuosina 1980–1990 syntyneitä oli 31, heistä kolme oli miehiä ja 28 naisia. (3) Vuonna 1994 syntyneitä lapsia oli aineistossa 18. Heistä kuusi oli poikia ja 12 tyttöjä (taulukko 4).

7.3.2 Haastattelun analysointi ja tulkinta

Haastattelu nauhoitettiin ja litteroitiin eli kirjoitettiin puhtaaksi. Nauhoittaminen mahdollisti haastattelun tallentamisen juuri sellaisena kuin se oli. Litterointi suoritettiin hieman referoiden jättäen suullisessa ilmaisussa esiintyvät asiasisällön kannalta epäolennaiset sanat tai lauseet pois, sillä tutkimusaiheen kannalta keskusteluanalyysin kaltainen sanatarkka tallentaminen ei ollut tarpeellista. Haastattelut analysoitiin aiemmin esitellyn Alasuutarin (1999) laadullisen aineiston yleisluontoisen analysointitavan mukaan pelkistämällä ja yhdistämällä, sekä Eskolan (2001, 141–153) laadullisen aineiston analyysimenetelmällä. Eskolan analyysitavan perusajatus on yhtenäinen Alasuutarin menetelmän kanssa, mutta se rajautuu koskemaan nimenomaan teemahaastatteluaineistoa.

Ensin litteroidut haastatteluvastaukset järjestettiin aikaperspektiiviin Salmisen sukupolviijaottelun avulla kyselyjen yhteydessä luotuihin tekstinkäsittelytiedostoihin. Sitten kutakin aikakautta kuvaavat tekstit koottiin aikakauden sisällä teemoittain. Aikatarkastelun jälkeen keskeisimmät aihepiirit (koululaulut, opetussuunnitelmat, filosofia, oppimiskäsitykset) koottiin omiksi teemakokonaisuuksiksi, johon kunkin haastateltavan kyseistä teemaa koskevat lausunnot koottiin.

Aika- ja teemaryhmittelyn yhteydessä haastatteluaineisto yhdistettiin kyselyaineiston kanssa etsien koko aineistoista eroja ja yhtäläisyyksiä. Yhdistetystä aineistosta muodostettiin alaotsikkomaisia väitteitä, jotka kuvasivat yhden tai useamman haastattelu- ja kyselysitaitin sisältöä. Viimeiseksi muodostetut väitteet kirjoitettiin auki varsinaiseksi raakatekstiksi. Tekstiä elävöitettiin haastateltujen ja kyselyyn vastanneiden henkilöiden sitaateilla.

Tutkimuksessa käytettiin tutkimuksen luotettavuutta tukevaa menetelmää, jota kutsutaan **menetelmälliseksi triangulaatioksi**. Siinä samaa tutkimuskohdetta lähestytään useamman eri tutkimusmenetelmän kautta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189; Syrjäla ym. 1995, 100–103.) Tässä tut-

kimuksessa triangulaatiota käytettiin kahdella eri tavalla. Teemoista kerättiin aineistoa kahdella erilaisella metodilla ja kahdesta eri näkökulmasta. Kyselytutkimus dokumentoi oppilaan näkökulmaa. Sen tuloksia verrattiin opettajilta kerätyn haastattelumateriaalin kanssa. Kaksi eri tarkastelunäkökulmaa, sekä oppilaan että opettajan, vahvistaa ilmiöiden todenmukaisuutta. Opettaja tarkasteli musiikinopetuksen kehittymistä oman opetustyönsä kautta, kun taas oppilas muisteli omia kouluvuosiaan ja kertoi, miten hän koki opetuksen.

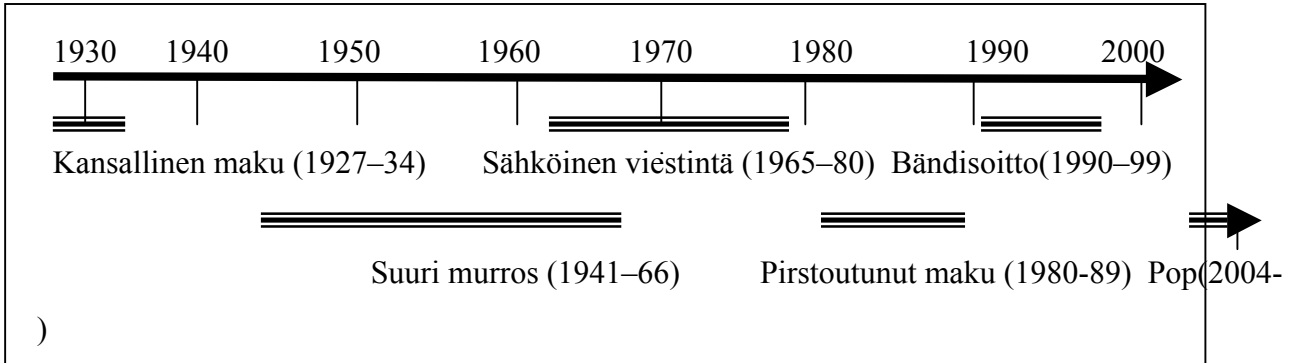
Aineistoon suhtaudutaan Alasuutarin (1999) esittelemän faktanäkökulman tavoin siten, että jokainen kuvaus musiikintunnista tai koululaulusta on kyseisen tutkimushenkilön näkökulmasta fakta eli tosiasia. Sekä kysely, että haastattelu antavat henkilön subjektiiviseen kokemusmaailmaan perustuvaa tietoa. Tieto ei siksi ole objektiivista. Musiikinopetukseen liittyvien piirteiden konstruoiminen kvalitatiivisesta aineistosta vaatii kahta lähestymistapaa: musiikinopetukseen liittyvien faktatietojen tarkastelua (mitä soittimia luokassa oli?) ja subjektiivisten kokemusten tarkastelua (millainen tunnelma musiikintunnilla oli?). Muistojen tutkimuksessa on selvää, että muistin toiminta lisää ennakoimattomuutta siten, että osa muistoista säilyy, osa ei. (Alasuutari 1999, 80–86.) Tutkielman luotettavuutta tarkastellaan lisää luvussa 11.

8 KANSAKOULUN LAULUNOPETUKSEN JA PERUSKOULUN MUSIIKINOPETUKSEN PIIRTEITÄ JA MUUTOKSIA OPETUKSEN JA KOULULAULUJEN NÄKÖKULMASTA

Tässä tutkimuksessa koulun musiikinopetusta ja koululauluja tarkastellaan Salmisen (1990; 1992) eri sukupolvien musiikkikulttuuria käsittelevän jaottelua apuna käyttäen. Ilmiöiden selittämisessä käytetään sekä opettajan, että oppilaan näkökulmaa rinnakkain hyödyntäen kysely- ja haastatteludataa. Tuloksia havainnollistetaan aineistosta poimittujen sitaattien avulla. Kyselyyn vastanneen henkilön tiedot merkitään sulkeisiin sitaatin loppuun siten, että M-kirjain tarkoittaa miestä ja vastaavasti N-kirjain naista, P poikaa ja T tyttöä. Vastaajan sukupuolen lisäksi mainitaan henkilön syntymävuosi. Haastatteluaineiston henkilötunniste merkitään niin ikään sitaatin loppuun sulkeisiin. Haastateltavien nimet on muutettu.

Musiikinopetusta ja sen kehittymistä esitellään kronologisesti aikajärjestyksessä. Koululaulujen tarkastelu eri sukupolvien laulun- ja musiikinopetuksen esittelyn yhteydessä tukee kattavan kokonaiskäsityksen muodostamista: laulut ilmentävät aikansa laulun- ja musiikinopetusta ja musiikinopetus puolestaan määrittyy koululaulujen kautta. Tarkastelen myös musiikkikasvatuksen filosofisen arvopohjan, oppimiskäsitysten ja opetussuunnitelmien ilmenemistä eri sukupolvien musiikinopetuksessa, kuljettaen näitä kolmea näkökulmaa tiiviisti tekstin mukana. Lopuksi esiteään kokoava yhteenveto. Luvussa ratkaistaan ensimmäinen laulun- ja musiikinopetukseen liittyvä tutkimuskysymys ja siihen liittyvät alaongelmat 1.1, 1.2 ja 1.3, sekä toinen koululauluihin liittyvät pääkysymys ja sen alaongelmat 2.1, 2.2 ja 2.3.

Salmisen (1990) sukupolviteorian mukaan eri sukupolvien koulunkäynnin ajankohdat on kuvattu kuviossa 6 aikajanan avulla. Sukupolvien nimiä on lyhennetty teknisistä syistä.



Kuvio 5. Salmisen sukupolvien koulunkäynnin ajankohta

8.1 Kansallisen maun sukupolvi (s. 1910–1934)

Kansallisen maun sukupolvi on syntynyt vuosina 1910 - 1934. Kyselytutkimuksen tutkimusjoukosta (N 101) 15 henkilöä kuului Salmisen Kansallisen maun sukupolveen. Salminen pitää sukupolven kokemuspiiriä melko yhtenäisenä. Tässä tutkielmassa kansallisen maun sukupolven laulukokemukset heijastavat sota-aikaa, isänmaallisuutta ja kansanvalistusta. Tämä sukupolven edustajat ovat käyneet kansakoulua vuosien 1927 - 1944 aikana. Lähes kaikki (13) ovat käyneet kansakoulua kokonaan tai osittain talvisodan (1939 - 1940) ja jatkosodan (1941 - 1944) aikana. Vain kaksi on ehtinyt käydä kansakoulun ennen sodan syttymistä. Kaksi henkilöä on käynyt kansakoulua Karjalassa. Yksi aloitti koulunsa Suomessa, mutta jatkoi loppuun Ruotsissa. Kansallisen maun sukupolvi on elänyt Salmisen esityksen tavoin pääosin maaseudulla. Tämän aineiston kansallisen maun sukupolven edustajista yhdeksän henkilöä on käynyt kansakoulua maaseudulla, neljä kaupungissa, yksi kauppalassa ja yksi kiertokoulussa.

8.1.1 Kansallisen maun sukupolven laulunopetus

Vuosina 1927 - 1944 laulutunnilla nimensä mukaisesti vain laulettiin. Luokassa oli yksi soitin. Se oli opettajan urkuharmoni. Muita soittimia ei ollut. Oppilaalla oli välineenä laulukirja, joka oli koko kansakoulun ja usein myös oppikoulun ajan sama kirja. Tämän aineiston vastaajien kan-

sakouluissa käytettiin Lauri Parviaisen koulun laulukirjaa ja J.N. Vainion Valistuksen laulukirjaa. ”*Lauloimme Parviaisen laulukirjan lähestulkoon läpi.*” (Hanna-Kaisa). Laulujen aihepiirit olivat osittain lapsilähtöisiä ja ottivat huomioon lapsen maailmaa. Samoja lauluja saatettiin laulaa alaluokilla ja oppikoulussa, mikä kertoo siitä, ettei lapsen laulamisen kehittymistä huomioitu monipuolisuudessa. Toki laulunopettaja on varmaankin valinnut ikäkaudelle sopivia lauluja.

Laulujen sanojen opettelu ulkomuistiin oli tavanomaista. ”*Joo, kyllä sanat piti opetella ulkoa, mutta minä opin sen ainakin aina laulaessa, et ne jäi niinkun itsestään mieleen.*” (Hanna-Kaisa) Laulun sanojen ulkoluku liittyy tiedon määrällisen lisääntymisen tavoitteeseen, mikä on behaviorismille tyypillistä. Lauluja saatettiin opetella myös säveltapailun keinoin, mikä oli haastavampaa kuin korvakuulolta oppiminen. Vuoden 1925 opetussuunnitelmassa mainittiin kuorolaulu yhtenä laulamisen tavoitteena. Kuorotoiminta ei kuitenkaan noussut tämän tutkielman aineistossa esiin mitenkään.

Aineiston mukaan näyttää siltä, että oppimista pyrittiin toisinaan säätelemään palkkioilla ja rangaistuksilla. Eräs vuonna 1920 syntynyt mies mainitsee, ettei suostunut laulamaan luokan edessä ja siksi hän ei saanut laulunumeroa lainkaan. Toinen vuonna 1931 syntynyt mies taas kertoo, että jos oppilas osasi soittaa, hän sai 10 laulunumeroksi. Arviointi perustui pelkästään musiikki- ja erityisesti laulutaitoon. Laulutaitoa mitattiin laulukokeella, joka pidettiin koko luokan edessä. Näyttää siltä, että laulunopetus käytti oppimisen motivointikeinona oppilaiden keskinäistä kilpailua. Laulukokeet ovat jääneet monelle mieleen joko positiivisena onnistumisen kokemuksena tai ikävänä julkisena arvosteluna.

Laulutunnin tunnelma vaihteli opettajakohtaisesti. Useat mainitsivat tiukan kurin ja ankarat rangaistukset. ”*Oltiin ujoja ja puoliväkisin laulettiin. Musiikinopettajalla oli karttakeppi josta sai herkästi sormilleen.*” (M 1927) Toiset taas kuvasivat laulutunnin tunnelmaa positiiviseksi ja iloiseksi. ”*Tunnelma oli harras, mutta myönteinen.*” (M 1929) Laulunopettaja saattoi olla joko tavallinen kansakoulunopettaja tai sitten musiikkiin erikoistunut henkilö. Laulunopettajan piti osata soittaa urkuharmonia ja laulaa. Opetus vaihteli opettajakohtaisesti, sillä valtakunnallista opetussuunnitelmaa ei vielä ollut. Ensimmäinen opetussuunnitelma laadittiin jo vuonna 1925 ja oli voimassa tämän sukupolven aikana. Törnudd, Siukonen ja Hela (katso luku 5.1.2) kritisoivat tämän sukupolven laulunopetusta hajanaiseksi ja liian vähän lapsen maailmaa koskettavaksi.

Tämän tutkielman aineistossa ei tule ilmi suurta lapsen maailman huomioimista. Kuitenkin lempeät ja viisaat opettajat ovat varmaankin huomioineet lapset omalla henkilökohtaisella tavallaan. Mainitaanhan lapsilähtöisyys jo vuoden 1925 opetussuunnitelmassa.

Sota-ajan erityisyydestä 1927 - 1944 välisenä aikana kertoo seuraava epätavallinen esimerkki. Eräs 1934 syntynyt mies kertoi: *”Kävin sota-aikana kiertokoulua, jossa ei ollut musiikintunteja eikä koululauluja ollenkaan. Joskus laulettiin kiertokoulun opettajan kanssa vain virsiä.”*

Salmisen (1990) mukaan gramofoni oli tuohon aikaan yleistymässä. Kesti kuitenkin jonkin aikaa, ennen kuin kuuntelulaitteet saavuttivat koulumaailman. Samoin ensimmäiset populaarimusiikin ilmiöt pysyivät vielä kauan koulumaailmalle tuntemattomina. Syynä saattoi olla tekniikan kehittymättömyys, laitteiden ja materiaalien kalliit hinnat ja niiden huono saatavuus. Populaarimusiikki saattoi herättää torjuvaa asennetta maallistumisen pelossa.

Kansallisen maun sukupolven musiikinopetuksessa vuosina 1927–1944 on havaittavissa joitakin piirteitä myöhemmin nimitetystä behavioristisesta oppimiskäsityksestä. Opetus oli opettajajohdosta. Opettaja päätti mitä tunnilla lauletaan. Hän johti laulua säestämällä urkuharmonilla. Lapsi opetteli lauluja ulkoa mallista. Oppimista pyrittiin ilmeisesti toisinaan säätelemään palkkioilla ja rangaistuksilla. Lauluilla oli kasvatustarkoitus. Musiikkia opiskeltiin melko yksipuolisesti vain laulujen ja laulamisen näkökulmasta. Eräs aineistosta noussut kommentti kielii, ettei musiikin teoriaa liitetty kovin monipuolisesti käytännön tekemiseen. Siksi sen oppiminen saattoi jäädä toisinaan irralliseksi. *”Et jos se (musiikin teoria) opiskellaan niin kuin meikäläinen esimerkiksi on opiskellut ihan irrallisena, irti musiikin tekemisestä niin kyllä siinä on sellaiselle, joka ei ole kiinnostunut siitä, niin en näe siinä mitään järkeä.”* (Hanna-Kaisa) Behavioristisessä oppimisessä korostuu määrä ja muistaminen sekä ulkoinen suoritus. Opetus oli myös kokemuksellista, mutta kokemukset rajoittuivat vain laulamiseen. Kokemuskenttä oli siis suppea.

8.1.2 Kansallisen maun sukupolven koululaulut

Seuraavat laulut olivat kansallisen maun sukupolven edustajien mielestä parhaimpia:

- ✓ **Nälkämaan laulu**
- ✓ **Kesäpäivä kangas alla**
- ✓ **Kuullos pyhä vala**
- ✓ **Maakuntalaulut**
- ✓ **Lehti puusta variseepi**
- ✓ **Arvon mekin ansaitsemme**
- ✓ **Suksimiesten laulu**

Vaikka vastaajien lukumäärä on 15, oli vastausten laatu siinä mielessä heikko, että osa sukupolven edustajista ei vastannut parhaita koululauluja koskevaan kysymykseen. Tämä sukupolvi myös perusteli koululaulujen valintaa muita sukupolvia vähemmän. Tähän vaikuttivat mahdollisesti mm. ikääntymisen tuoma väsymys, ja vaikeus muistaa kaukaisia tapahtumia ja tuntemuksia. Osa lauluista lienee opittu muualla kuin kansakoulussa.

Sota-aika vaikutti vahvasti kansakoulun laulunopetukseen. Seuraava sitaatti kuvaa sota-ajan puitteita. *”En mä laulutunnilta muista juuri muuta kuin ne sota-ajan laulut. Isä oli rintamalla ja äiti Lotta-kansliassa komennuksella ja päivät siellä. Naapurin täti poikkesi lehmiä viedessään katsoimassa, että miten ne lapset pärjäävät.”* (Hanna-Kaisa) Salmisen sukupolvikuvauksen tavoin lauluista suurin osa on isänmaallisia. Sota-aikana alakoulussa laulettiin paljon marssilauluja. Isänmaallisia lauluja arvostettiin ja niistä pidettiin. Osa lauluista on varmaankin opittu muualla kuin kansakoulussa. Seuraavien laulujen isänmaallinen sanoma kosketti kansallisen maun sukupolven kansakoulupoikia: Kuullos pyhä vala, Lippulaulu, Maammelaulu ja Porilaisten marssi. Näistä kolme viimeksi mainittua on reippaita marssilauluja, jotka nousevat esiin myös Salmisen musiikkimakuanalyyseissä. Sota-aika oli raskasta aikaa. Vuonna 1934 syntynyt mies valitsi oikein hyväksi lauluksi ihmisen ikävään ja kaipaukseen liittyvän laulun, jonka sanat kuuluvat: *”Älä itke äitini, älä äiti kulta”*. Laulu oli hänestä sopiva kyseisenä ajankohtana ja lohduksi äidille.

Isänmaasta ja kotiseudusta kertovat maakuntalaulut kuuluivat koulun peruslaulustoon. Ne olivat erittäin suosittuja ja niitä laulettiin paljon. *”Se nyt oli ilman muuta sellainen, että maakuntalaulut piti kaikki osata ulkoa.”* (Hanna-Kaisa) Kyselyn 15 vastaajasta kymmenen valitsi joko oman kotiseudun tai joidenkin muiden maakuntien laulut oikein hyviksi kansakoulussa lauletuiksi lauluiksi. Maakuntalauluissa koskettavaksi koettiin niiden läheiset, omaan kotiseutuun liittyvät sanat ja muisto, sekä isänmaallisuus. Karjalaisten laululla oli oma merkityksensä sieltä lähtemään joutuneille henkilöille. *”Karjalaisten laulu, siitä huokuu sota-ajan henki.”* (M 1930)

Hengellisiä lauluja laulettiin Kansallisen maun sukupolven kouluajankana paljon. *”Joka päivä laulettiin virsiä”.* (M 1929) Kahdeksan vastaajaa viidestätoista mainitsi virsien laulamisen. Parhaita virsistä mainittiin mm. Päivä vain ja hetki kerrallansa, suvivirsi ja oi muistatko vielä sen virren. Hengellisten laulujen koskettavuutta ei tässä aineistossa perusteltu. Myös Salmisen teorian mukaan hengellinen laulu on osa tämän sukupolven musiikkimakua.

Luontoon ja vuodenaikoihin liittyviä lauluja mainittiin myös. Esiin nousivat kappaleet Lehti puusta variseepi, jossa pääosassa on pieni paimentyttö, jonka tuntoja syksyn vaihtuessa talveksi laulu kuvaa, sekä Suksimiesten laulu, joka pyrkii kohottamaan suomalaisen nuoren luonto- ja urheiluintoa.

Suosittu Kesäpäivä Kangasalla voidaan luokitella moneen eri aihepiiriin sisältönsä perusteella. Pajamon (1999) kuvauksen mukaan se on isänmaallinen ylistyshymni Suomen suviselle luonnolle. Laulussa on luonto-, kotiseutu- ja isänmaateeman lisäksi voimakas hengellinen sanoma. Tämän aikakauden koululauluille on tyypillistä runollinen tekstiasu, mikä näkyy muun muassa laulussa Kesäpäivä Kangasalla.

Kansanlaulut olivat usein tunnelmaltaan kevyimpiä koululauluja. Tässä aineistossa ei noussut esiin yhtään lastenlaulua. Salmisen mukaan kansanmusiikki oli tämän sukupolven aikana muuttumassa populaarimusiikiksi. Kouluissa ei kuitenkaan laulettu iskelmämusiikkia lainkaan. *”Ei, esimerkiksi sota-aikanahan oli niitä iskelmiä mitä radiosta tuli niin ei niitä ollut koulussa.”* (Hanna-Kaisa) Salminen mainitsee myös, että suurimmalle osalle aikuisista kansanmusiikki oli populaarimusiikkia mieluisempaa musiikkia. Perinteitä vaalittiin ja siksi kevyt musiikki ei sopinut kouluun.

Kansanlaulujen aiheet käsittelivät usein maaseudun elämää. (M 1929): *”Mä kynnän, kylvän peltoni ja uhraan kaikki voimani, oli hyvä laulu.”* Suurin osa väestöstä ja myös tämän aineiston kansallisen maun sukupolven edustajista (9 henkilöä 15:sta) asui lapsuutensa maaseudulla. Maalla ja kaupungissa asuvat lapset lauloivat samasta laulukirjasta samoja lauluja. Aiheet liittyivät usein työntekoon ja aikuisten maailmaan. *”Ja tosin kyllä, tässä eräänä päivänä miehen, että kyllä siis niin maalaisympäristöön liittyivät kaikki se, että en tiedä miten kaupungissa, kun olen itse maalla kouluni käynyt, otettiin vastaan tällaiset maaseudun elämään liittyvät ”Tätä peltoa kylveli taattoni mun” ja Suutarit ja muut”* (Hanna-Kaisa). Kotiseudusta kertovat laulut koskettivat koululaisia. Esimerkki tällaisesta laulusta on Honkain keskellä mökkini seisoo. Laulussa oma koti sijaitsee metsässä puiden keskellä. Mökin lähellä siintää suomalainen järvi, ja paimen huolehtii karjasta.

Martti Hela ja Wilho Siukonen kritisoivat kansallisen maun sukupolven aikaan koulun laulunopetusta (katso luku 5.1.2). He pitivät laulunopetusta ikävänä ja opetusmetodeja tarkoitukseettomina. Niin Hela kuin Siukonenkin pyrkivät luomaan kouluihin lisää uutta lastenlauluperinnettä ja muuttamaan sitä lasta innostavaksi kouluaineeksi. Nämä pyrkimykset tuottivat tämän tutkielman mukaan tulosta. Muutokset ovat nähtävissä tämän sukupolven lopulla ja seuraavan, suuren murroksen sukupolven muuttuneessa laulunopetuksessa ja erityisesti lapsen maailmaa koskettavien koululaulujen mainintojen lisääntymisenä.

Tämän aikakauden lauluilla oli usein kasvatuksellinen sanoma. Laulujen laulattaminen oli kuitenkin lähempänä esteettistä musiikinopetuksen arvomaailmaa kuin praksialista. Laulujen opettavaiset sanat ja ihanteellinen sanoma tekivät tämän aikakauden koululauluista laulamisen arvoisia. Niiden avulla ei kaiketi pyritty opettamaan niinkään musiikkisisältöjä, vaan laulut näyttävät olleen itsessään tärkeitä. Laulut eivät esimerkiksi toimineet opetettavan asian, tietyn musiikkityylin tai teoria-asian havainnollistajana. Laulujen sanoihin kiinnitettiin paljon huomiota. Laulujen kasvatustarkoitus näyttää välittyneen behaviorismille tyypilliseen tapaan: ihanteellinen laulun sanoma opetetaan lapsille, parhaassa tapauksessa ulkomuistiin. Kasvatuksen sanoma oli mahdollista ottaa vastaan melko passiivisesti ja yksipuolisesti vain muistia apuna käyttäen. Kappale Kesäpäivä Kangasalla kehottaa innokkaaseen kotimaan rakastamiseen jumalaan turvaten. Jopa kaikille tuttu, mieleiseksi lauluksi valittu Ukko Nooa – laulu kertoo miehestä, joka kunnollisesti ja huolellisesti teki oikein ripustaessaan laukun siististi

naulaan mennessään suomalaiseen saunaan, vaikka alun perin Bellmanin säveltämä juomalaulu onkin.

8.2 Suuren murroksen sukupolvi (s. 1935 - 1954)

Vuosina 1935 - 54 syntynyt suuren murroksen sukupolvi kävi kansakoulua vuosien 1941 ja 1966 välisenä aikana. Tämän sukupolven edustajia on 11. Heistä kahdeksan on naisia ja kolme oli miehiä. Edelleen Salmisen teorian tavoin myös tämän tutkielman suuren murroksen sukupolven edustajista valtaosa näyttää eläneen lapsuutensa maaseudulla: kuusi henkilöä on käynyt koulunsa maalla ja viisi kaupungissa. Ero ei ole kuitenkaan yhtä suuri kuin kansallisen maun sukupolven edustajilla.

8.2.1 Suuren murroksen sukupolven laulunopetus

Laulutunti säilyi osittain ennallaan. Laulu oli edelleen tärkein ja monissa kouluissa myös ainoa musiikin tekemisen muoto. *”En mitään muuta muista, että siel laulettiin tunnit läpeensä.”* (Markku) Säestysvälineenä oli poljettava urkuharmoni.

Toisissa kouluissa laulutunnin sisältö näyttää monipuolistuneen hieman. Laulamisen lisäksi joissakin kouluissa laulutunnilla myös leikittiin, kerrattiin nuotteja, tutustuttiin säveltäjiin ja laulettiin kuorossa. Rytmisoittimia alettiin ottaa mukaan opetukseen. *”Silloin tuli näitä lyömäsoittimia, kellopelejä ja kehärummut.”*(Maija). 1950-luvulla muutamiin kouluihin hankittiin myös muita soittimia. *”Kellopelit tuli jo 50-luvulla suomeen, se oli Orff -systeemin ensimmäinen villitys.”* (Heikki). Soittimien käyttö ei kuitenkaan ollut kovin yleistä. Maijan mukaan niitä soitettiin vähän mutta ei kuitenkaan kovin aktiivisesti. Tämän aineiston ensimmäiset koulut hankkivat pianon harmonin rinnalla jo 1950 -luvulla. Pianon yleistyminen kaikkiin kouluihin kesti vielä monta vuosikymmentä. Nokkahuilua alettiin muutamissa kouluissa soittaa 50-luvun lopussa.

Salmisen mukaan gramofoni oli tullut markkinoille jo kansallisen maun sukupolven aikana ja magnetofonit puolestaan suuren murroksen sukupolven aikana. Kouluissa levymusiikin kuuntelulaitteita ei ollut. Kuitenkin radio otettiin opetuskäyttöön tämän sukupolven lopulla, 1960-

luvun puolella joissakin kouluissa. Kouluradiosta tuli toivelauluja lapsille. Toisissa kouluissa soittimia ei ollut vielä 60-luvullakaan. Radio oli ainoa mahdollinen laite, jolla voi kuunnella musiikkia kouluissa. Se oli kuitenkin hyvin harvinaista vielä tuolloin. ”60-luvulla ei ollut levysoitinta, mutta nauhoitin kouluradio-ohjelmia paljon.” (Maija).

Tytöt ja pojat kävivät usein vielä eri kouluja. ”Kun siihen aikaan Turussa yläluokilla kansakoulussa oli vielä tytöt ja pojat erikseen ja molemmilla oli oma laulunopettaja, pojilla oma ja tytöillä oma.” (Hanna-Kaisa)

Kirjoja oli hyvin niukasti ja uutta oppimateriaalia tehtiin vähän. ”Et ensimmäinen alakouluun tehty kirja oli sitten vasta kun ilmestyi tämä Pohjolan se pikkunen sininen vihko” (Hanna-Kaisa) Kirjojen saaminen opetusmateriaaliksi ei ollut itsestään selvää. Kouluissa oli tiukka rahatilanne. Vanhan kirjan tilalle ei helposti voitu hankkia uutta. ”Ja oli ilmestynyt silloin, oliskohan Ellen Urho yks ja Liisa Tenkku toinen oli joku semmonen uusi kirja, jossa oli hirveän hauskoja lauluja ja kauniisti kuvitettu. Minä kun sain sen käsiini, niin minä innoissani menin koulun johtajalle selittämään tätä, että olisi kiva saada edes oheislukemistoksi tällainen. Ja kun minä sitä taas omalla laillani esitän ja intoilen, niin hän suuttui niin kauheasti. Hän löi nyrkkiä pöytään ja huusi mulle, että kun sinä olet aina tyytymätön. Minä mykistyin ja menin pois. Saimme me sitten opettajahuoneeseen sen käsikirjastoon.” (Hanna-Kaisa) Opettaja saattoi kuitenkin itse hankkia opetuskirjoja kouluun. Oppikirjojen visuaalisuus ja kuvitus olivat niukkoja. ”Musiikin kirja oli tosi tylsän näköinen, ei siinä ollut kuin niitä lauluja ja muutama piirretty kuva.” (Elina) Kuvia kuitenkin oli muutamia, joten visuaalisuus on yritetty ottaa huomioon. Kuvissa esiintyvät henkilöt ovat lapsia, joten ne olivat lapsilähtöisiä. Oppilaan kirjaan oli toisinaan kirjoitettu melodia nuotein. Opettajalla oli erikseen säestyskirja. Säestyskirjan nuotit olivat tuohon aikaan poikkeuksetta kirjoitettu nuottikirjoituksella. Sointumerkkejä ja vapaata säestystä ei ollut.

Laulujen opettelu ulkoa jatkui. Opeteltava laulusto oli laaja. Tuon ajan oppilaat kokevat osavansa paljon lauluja. Liisan mukaan hyvillä laulajilla laulu oli mukava oppiaine, kun taas heikot laulajat eivät pitäneet laulutunneista niiden laulukeskeisyyden vuoksi. Tätä saattoi lisätä se, että hyvästä laulutaidosta sai palkinnoksi hyvän laulunumeron ja kehuja. ”Olin hyvä laulussa, opettaja kehui ja käski muiden ottaa mallia. Lauloin yksin soolon juhliissa” (N 1968).

Opettaja saattoi eriyttää opetusta. Tässä aineistossa esiin tuli eriyttämistä musikaalisten oppilaiden tukemiseksi. Ne jotka soittivat jotain, saivat esiintyä toisissa kouluissa koulun juhlissa. Oppilaiden yksilöllisiä taitoja pyrittiin siis tässä tapauksessa hyödyntämään.

Alaluokilla laulamisen lisäksi myös leikittiin ja tätä varten oli tehty omia kirjoja. Alakansakoulussa laulettiin eri kirjasta kuin ylemmässä kansakoulussa. Aineistosta noudi esiin Lahtisen ja Lampeen ”Alakansakoulun laulu ja leikkikirja”, sekä Hilja Karttusen toimittama ”Mitä me laulaisimme”. Ne olivat ala-kansakoululle tarkoitettuja kirjoja. Koska kirjoista ja oppimateriaaleista oli pulaa, opettajan oma aktiivisuus, ja kekseliäisyys oli tärkeää. *”Vaikkei kaikkiin ollut valmiiksi leikkiä niin niihin tehtiin sitten itse.”* (Hanna-Kaisa)

Ylemmillä kansakoululuokilla laulettiin aineiston mukaan Pesosen, Siukosen ja Parviaisen laulukirjoista. Eräs tutkimushenkilö mainitsi, että koko ikäluokka lauloi samoista kirjoista. Myös Halme & Paavoja ja Venäläinen & Junkkarinen olivat tehneet kansakoulun laulutunnille kirjoja. Kirjojen sisältö ei näyttänyt eroavan toisistaan merkittävästi siinä, että samat laulut toistuivat kirjoissa. Laulukirja oli musiikista kiinnostuneelle lapselle hyödyllinen. Kirjan sai tuolloin viedä kotiin. *”Laulukirjat oli mulle kyllä tärkeitä. Muistan, et lauloin niistä paljon kotonakin ja soittelin pianoa.”* (Raija) Kansakoulun ylemmillä luokille oli tehty erillinen laulukirja, mm. Pukkila & Raution ja Sonnisen kirjat mainittiin. Maija muisteli, että kansakoulun ylemmillä luokilla ja oppikoulussa käytettiin osittain samoja kirjoja. Lapsen kehittymistä otettiin vähitellen entistä monipuolisemmin huomioon, vaikka yhden kirjan käyttöaika olikin kovin pitkä.

Opettajan musiikkitaidoilla näyttää olleen yhteyttä tunnin monipuolisuuteen. Osaava opettaja otti laulamisen rinnalle myös soittimia. Musiikkiin erikoistunut opettaja näytti pitävän erittäin innovatiivisia ja monipuolisia tunteja. Joidenkin taidot riittivät uuden oppimateriaalin luomiseen. *”Ja paljon me tehtiin kaikkia musiikkinäytelmiä, Jänis Vemmelsääri oli tehty lastenlauluihin, et sillä tavalla me tutustuttiin eri laulustoon lasten kanssa. Ja sitten Mozartin musiikkiin mä tein sellaisen musiikkinäytelmän kun Kauneinta Maailmassa. Mozart meni tietysti sitten ihan perille tällä tavalla.”* (Maija) Maijan kommentista voi päätellä, että laulujen prak-

toisten muistot laulutunneista ovat hyvin yksipuolisia. ”*Opettajan vaihtuessa tilanne muuttui piinaavaksi, koska hän ei osannut laulaa eikä soittaa. Veisattiin virsiä, joita inhoan vielä tänäkin päivänä. Musikaalisena lapsena koin laulutunnit melkein kärsimyksenä.*” (N 1941) Tämä viittaa siihen, että tässä aineistossa praksialinen musiikkikäsitys ilmeni ensin musiikkiin erikoistuneiden, työstään innostuneiden opettajien keskuudessa, kun taas musiikissa heikommat ja perinteiset opettajat säilyttivät esteettisen linjan. Ilmiö on mielestäni inhimillinen, eikä kiinnity kyseiseen aikakauteen enempää kuin nykyaikaankaan.

Laulukokeet näyttivät säilyneen edelleen. Aineistossa mainittiin yleisesti, että ne suoritettiin luokan edessä muun luokan ollessa läsnä. Laulukokeet koettiin yleisimmin ikävänä muistona. Hyville laulajille laulukoe saattoi olla tervetullut esiintymistilanne. ”*Mä nautin laulukokeesta, kun olin hyvä laulamaan*” (Markku)

Opetus näyttää olleen edelleen opettajajohtoista. ”*Istuttiin hiljaa, et sit ku laulettiin ni laulettiin. Eikä me saatu toivoa, et mitä lauletaan*” (Elina). Elinan opettaja ei juuri kysynyt oppilaan laulumieltymyksiä vaan päätti itse tunnin laulut. ”*Kansanlaulut oli mun mielestä kivoja ja niitä käytettiin opetuksessa*” (Maija.) Luulen, että hyvä musiikinopettaja on kyllä huomionnut lasta koskettavat laulut jo tuolloin, vaikka se ei nousekaan esiin aineistosta. Muutama mainitsi, että oppilas saattoi olla passiivinen koko tunnin. Liisa muistaa, että osa luokkakavereista oli hiljaa koko tunnin. Opettajajohtoinen opetus ei ehkä näissä tapauksissa aktivoanut oppilasta, ja oppiminen lienee jäänyt pinnallisesti laulujen opetteluun asteelle. ”*Ei mulle oikeen mitään muuta jäänyt siitä mieleen.*” (Elina)

Tunnelma näyttää vapautuneen sota-ajasta. Suurimmalla osalla vastaajista oli mukavat muistot laulutunneista. ”*Alakoulussa laulettiin ja leikittiin. Tunnelma oli vapauttava ja hauska.*” (M 1935) Tavat näyttävät olleen hillittyjä. Kun oppilas vastasi kysymykseen, hän nousi seisomaan. Tunnelma vaihteli opettajakohtaisesti: ”*Laulutunnilla laulettiin harmonin säestyksellä. Tunnelma oli melko harras ja vähemmän rento*” (M 1939). Sama mieshenkilö mainitsee laulaneensa 4-vuotiaana kappaleen Elämää juoksuhaudoissa yksin koulun joulujuhlissa. Toisissa kouluissa tunnelma ei ollut yhtään vapautunut. Edelleen muutamat mainitsevat ruumiilliset kurinpitotoimenpiteet. ”*Erityinen huono muisto miesopettajasta on, kun hän karttakepillä iski poikien sormille. Tämä koski vain poikaoppilaita.*” (N 1939) ”*Musiikinopettaja oli pe-*

lätty mies. Varmaan sodassa vammautunut toinen jalka, hän käveli kävelykepin kanssa ja sit se sen kepin kanssa vähän ojenteli luokkaa. Oikeen sotilaallista meininkiä. Ateenalaisten laulu laulettiin tosi komeesti silloin.” (Markku)

Tämän ikäpolven kansakouluaikana oli voimassa vuonna 1952 laadittu opetussuunnitelma. Vain kaksi aineiston opettajaa, Hanna-Kaisa ja Maija toimivat opetustyössä tuolloin. Hanna-Kaisan opetus pohjautui Aukusti Salon kokonaisopetukseen. Siinä oppisisällöt valitaan kokonaisvaltaisesti ja integraatio on olennaista. *”Kaikki opetus pyöri valitun aiheen ympärillä. Esimerkiksi siihen mitä oli lukuläksynä, liittyi ympäristöoppi, laulu, leikki ja laskennan harjoitukset”* (Hanna-Kaisa). Maija puolestaan kertoi, että tuohon aikaan ei ollut opetussuunnitelmaa. *”Se oli kaikki opettajan omassa hanskassa”* (Maija). Hanna-Kaisa oli tutustunut käyttämäänsä opetussuunnitelmaan kansakoulunopettajana toimineen äitinsä kautta. Kumpikaan ei maininnut tutustuneensa kansakouluseminaarissa opetussuunnitelmiin. Vuonna 1952 laaditun opetussuunnitelman piirteet näkyvät selvästi sukupolven laulunopetuksessa.

Laulunopetuksen metodikirjallisuutta oli saatavilla. Muun muassa Aksel Törnuddin (1913) (katso luku 5.1.2 kansakoulun laulunopetuksen suunnannäyttäjiä) Kansakoulun lauluoppi oli hyvin yksityiskohtainen metodiopas. Toinen opas oli nimeltään Opi laulamaan, jota Maija mainitsee käyttäneen vuonna 1963. *”Synteesi- analyysi – synteesi. Ensin otetaan kokonaisuus – sitten analysoidaan ja sitten otetaan takaisin siihen kokonaisuuteen. Niin ensiksi otettiin tietysti joku laulu ja sitten vasta asia”* (Maija). Jälkimmäinen esimerkki puhuu jälleen laulun praksiallisesta, käytännöllisestä merkityksestä. Maijan kommentin mukaan opeteltava asia sidottiin ensimmäistä kertaa käytännön lauluun sukupolvijaon loppupuolella. Praksiallinen ajattelu näyttää tässä aineistossa olleen aina 1960-luvun alkuun melko satunnaista. Praksialaisuuden lisäksi synteesi-analyysi-synteesi – ajattelu yhdistää teoreettista tarkastelua konkreettiseen toimintaan, mikä viittaa kokemuksellisen oppimisen (katso 2.2) tavoitteisiin.

Opetus näyttää säilyneen opettajajohtoisena ja oppilaan rooli melko passiivisena. Ulkoa opettelu, mallioppiminen ja palkki-rangaistus-kytkennät jatkuivat. Opetus tähtäsi tiedon ja laulun omaksumiseen, sukupolven lopulla oli havaittavissa ensimmäinen yritys sitoa opeteltava asia käytäntöön. Tämä kaikki viittaa vahvasti siihen, että opetus oli usein behavioristisen op-

pimiskäsityksen kaltaista. Lapsen kulttuuri otettiin Siukosen ja Helan (katso luku 5.1.2) toiveiden suuntaisesti edellistä sukupolvea laajemmin huomioon.

Salmisen (1990) sukupolvimäärittely kuvaa mitä ilmeisimmin nuorten ja aikuisten musiikkikulttuuria. Salmisen mukaan suuren murroksen sukupolvi on kokenut suuren musiikkiperinteen murroksen jazz-harrastuksineen ja iskelmämusiikkeineen. Koulun laulunopetuksessa murros näkyi ainoastaan lastenlaulujen ja laululeikkien yleistymisenä. Mitkään muut Salmisen havaitsemat musiikkikulttuurin ilmiöt eivät näkyneet lasten laulukulttuurissa. Sukupolven loppupuolella radio otettiin mukaan muutamien koulujen opetusvälineeksi. Tämä tapahtui Salmisen määritelmän perusteella kuitenkin kymmenisen vuotta muuta yhteiskuntaa myöhemmin.

8.2.2 Suuren murroksen sukupolvea koskettaneet koululaulut

Tämän sukupolven tutkimusjoukosta suurin osa oli naisia, mikä on saattanut vaikuttaa parhaiden laulujen valintaan pehmentävästi. Kansallisen maun sukupolven lauluvalinnat olivat selvästi isänmaata ja hengellisyyttä korostavia. Vastaajat olivat miehiä, mikä ajan hengen lisäksi varmasti vaikuttaa vastauksiin. Miehet ovat olleet rintamalla ja naiset puolestaan ovat hoitaneet kodin ja perheen.

Suuren murroksen sukupolven koululaulut tulivat selvästi lähemmäksi lasten maailmaa, mikä kertoo lastenkulttuurin monipuolistumisesta. Tässä aineistossa esiin nousseet laulujen aiheet kevenivät sota-ajan raskaasta tunnelmasta. Maakuntalaulut olivat edelleen keskeinen osa lauluohjelmistoa. Kansanlaulut yleistyivät entisestään. Vastaajat lauloivat samoja lauluja samoista Pesosen, Siukosen ja Parviaisen laulukirjoista. Tietyt laulut olivat tuttuja koko ikäpolven keskuudessa, ja niistä käytetään usein nimitystä ”peruslaulusto”.

Kansakoulun valikoituneet koululaulut vuosien 1941 ja 1966 välissä ovat selvästi ensimmäisen kerran lastenlauluja. Niiden aihepiiri ja sanat koskettavat paljon lapsen ajattelua. Myös leikki tuli mukaan lauluihin, mikä kertoo lapsen maailman huomioimisesta ja lapsen roolin aktivoitumisesta. Vaikka leikkiminen mainittiinkin tässä aineistossa vasta nyt, lienee laulu-

leikkejä ollut jo aikaisemmin koulussa. Seuraavat lastenlaulut olivat aineiston vastaajien mielestä suosituimpia lauluja suuren murroksen sukupolven aikana.

✓ **Oravan pesä** (Kas kuusen latvassa...) Pietari Hannikainen (säv.), Immi Hellen (san.) Vuodelta 1954 alkuperäisesitys Mirjam Helin. Laulusta pidettiin, koska se oli tunteeeseen vetoava ja siihen liittyi leikki. Laulu kertoo oravaperheen mukavista oloista lämpimässä ja pehmeässä pesässä. Aihe oli erityisesti tyttölapsille mieluinen. Laulu on lastenlaulu ja koskettaa lapsen maailmaa.

✓ **Metsän laulajaiset** (näin metsän halki viesti soi) Laulusta pidettiin, sillä se on reipas ja iloinen, siinä on hauska ja humoristinen aihe. Laulu on lapselle ymmärrettävä. ”*Sain rytmittää rummulla, tarinassa erilaisia tyyppjä, jotka osallistuvat orkesterin hahmonsa ja luonteensa mukaan. Melodia on hauskan soljuva ja leikkisä*” (N 1955)

✓ **Pikku Inkerin laulu** (Tiu tau tilhi) vuodelta 1902 Laulu on erityisesti tyttöjen lempilaulu. ”*Kertoi tytöstä ja linnusta, huolehtivaisuudesta, ihana kun linnun ei tarvitse pallella.*” (N 1955) Laulussa erityisen koskettavaksi koettiin sen viimeinen säkeistö, jossa linnulle tuotiin vanttut ja turkki. Laulu herättää lapsessa tunteita.

✓ **Ratiritiralla** (Hanna-Kaisa): ”*Siinä oli sellainen reipas meininki ja siihen oli helppo keksiä leikkejä.*” Lauluun liittyy leikki. Lapset kokivat sen mukavaksi.

✓ **Nokipoika** (Pieni nokipoika vaan). Laulussa oli usein leikki mukana. ”*Helppo visualisoida, rohkea ja reipas poika, hyvä ja selkeä rytmi.*” (N 1955) Viisi mainintaa. Nokipoika- laulu kuvaa hyvin aikansa yhteiskuntaa ja arvomaailmaa. Se opettaa työnsä täyttämiseen, vaikka työ olisikin sottaista. Siinä pyhän tultua nokipoika on puhdas, työmiehen työviikko on kuusipäiväinen. Nykytaloissa savupiippuja ei tarvitse enää nuohota, nokikolarin ammattikuntaa ei enää ole.

Suosittuja lauluja olivat myös seuraavat kodin ihanuutta, turvallisuutta ja idyllisyyttä ihannoivat laulut: Saunavihdat (Lapsoset ketterät kotihaassa) ja Pikku Lauri (Maailma on niin la-vea) ”*Isän nimi oli Lauri, siksi ehkä pidin.*” (N 1941) Pikku Lauri – runossa Lauria varoitetaan maailman vaaroista, kaikista houkutuksista voi selviytyä kun saa seurakseen enkelin ja loppujen lopuksi runon opus on se, että paikka jossa parhaiten viihdymme, on koti. Erittäin suosittu laulu oli myös Kotini -niminen laulu (Tiedän paikan armahan) ”*Lempilaulujani silloin, äiti lauloi sitä usein*” (N 1941) Tämä laulu kertoo rauhallisesta, onnellisesta kodista,

jolle hengellistä perinnettä vaalien toivotaan Herran siunausta. Laulun ihanteen mukaan perhe koostuu ydinperheestä ja lapsilla on monta sisarusta. Suuri lapsimäärä oli sodan jälkeen toivottavaa ja suuret ikäluokat syntyivät. Avioeroja oli vähän ja uusperheitä ei juurikaan. Kodin sydän oli äiti, joka tuolloin oli usein päivät kotona.

Myös muutamat isänmaalliset ja Suomen maata ylistävät laulut koettiin hyvinä lauluina. Paitsi koti, myös kotimaa on tärkeä, kuten suosituissa lauluissa Olet maamme armahin Suomenmaa, Taivas on sininen ja valkoinen, sekä Arvon mekin ansaitsemme on nähtävissä. Jälkimmäisessä laulussa kuvataan Suomalaisen naisen ihannetta: Siveää Suomi-neitoa, jonka luonnossa on lempeyttä, sydämessä siveyttä. Laulun perimmäinen tarkoitus on esteettisen musiikkikäsityksen tavoin opettaa lapselle, mikä on tavoittelemisen arvoista. Laulut ovat tärkeitä itsessään.

Koska lauluja laulettiin niiden arvokkaan sanoman vuoksi, oli laulukirjoihin koottu sellaisia lauluja, jota koululaisten oli hyvä laulaa. Nämä laulut kuuluivat mainittuun peruslaulustoon. Tässä aineistossa tämän ikäluokan tuli osata esimerkiksi laulaa maakuntalaulut ulkoa.

Hengellisyyttä vaalittiin perinteen mukaan laulutunneilla ja virsiä veisattiin edelleen runsaasti ja säännöllisesti. Hengellisyys tulee esiin monessa laulussa, kuten Kotini – laulussa.

Vaikka lastenlauluja laulettiin vastaajien kouluissa paljon, oli osa pienten ala-kansakoululaisten lauluaiheista saatu edelleen aikuisten työelämästä. ”*Hilja Karttusen toimittama Mitä me laulaisimme, myös ala-kansakoululle tarkoitettu. Täällä on suutarilauluja, paimenlauluja ja leipomislauluja ja koululaisten marssia ja oma äitini ja tämmöistä.*” (Hanna-Kaisa) Vaikka aikuisten ja lasten lauluja laulettiin samanaikaisesti, lastenkulttuuri oli vahvistumassa ja esityisesti monipuolistumassa.

8.3 Sähköisen viestinnän sukupolvi (s. 1955–1969)

Sähköisen viestinnän sukupolvi on syntynyt vuosina 1955–1969. He kävivät koulua 1965–1980. Tänä aikana koulujärjestelmä näyttää muuttuneen siten, että osa sukupolven edustajista kävi kansakoulua, osa taas peruskoulun ala-astetta, sillä vastaajat ovat eri koulumuodoista. Tämän sukupolven kyselyaineisto on kaikkein pienin, vastaajia on seitsemän, joista kaikki naisia. Neljä heistä asui kouluaikaanaan maalla ja kolme kaupungissa. Salmisen (1990; 1992) mukaan tämä sukupolvi koki kaupungistumisen. Tämä ei saa tukea tämän tutkielman aineistosta.

8.3.1 Sähköisen viestinnän sukupolven musiikinopetus

Tämän sukupolven edustajat näyttävät saaneen melko eritasoista musiikinopetusta. Toisissa kouluissa otettiin rohkeasti käyttöön uusia musiikkivälineitä, joita tuohon aikaan alkoi ilmes- tyä entistä enemmän. Toiset koulut puolestaan jatkoivat hyvin perinteistä linjaa ulkoa opette- luineen, laulukokeineen ja urkuharmoineineen. Sukupolven aikana vuonna 1970 laulunopetus -nimitys muuttui uuden peruskoulun opetussuunnitelman myötä musiikinopetus - nimitykseksi. Nimen muutos johtui oppiaineen sisältöjen monipuolistumisesta ja soittamisen yleistymisestä.

Piano laululuokan välineenä yleistyi. Pianon hankkiminen näyttää olleen sidoksissa koulun rahatilanteeseen. ”*No vielä silloin kun ensimmäinen musiikkiluokka aloitti toimintansa (vuon- na 1968), niin ensin alkuun oli pelkkä harmoni. Siitä piti tapella, että saatiin piano.*” (Hanna- Kaisa) Monissa aineistossa esiintyvissä kouluissa oli murrosvaiheen vuoksi sekä piano, että harmoni.

Myös rytmisoittimet näyttävät kuuluneen entistä useammin musiikkiluokan välineistöön. Nii- den käyttö oli kuitenkin melko satunnaista ja ajoittui esimerkiksi koulun juhlien musiikkiesi- tyksen yhteyteen. Rytmisoittimista puolestaan marakassit, clavesit, triangeli, tamburiini, pata- rumpu, quiro ja kapulat. Myös kellopelit mainitaan. Nokkahuilut yleistyivät ja kitaraa kokeil- tiin ensimmäisen kerran. Koulun rahanpuutetta yritettiin paikata hankkimalla välineitä yhtei-

sesti. ”*Sit tuli se nokkahuilu kouluosoittimeksi, se tuli 69. Sillon oppilaat itse ostivat, koulu ei ostanut.*” (Maija)

Musiikin oppikirjasarjamaininnat monipuolistuivat ja kansakoulukirjoista alettiin luopua 1970-luvun alussa. Aineistossa mainitaan Fazerin kirjasarja Tie musiikkiin, 1-2 luokan kirja Piiri pieni pyörii ja Musica -sarja. Musica-sarja oli ensimmäinen kirjasarja, joka oli monelle vuosiluokalle suunnattu. Musiikin oppikirjoissa alkoi olla kuvia, mutta ei vielä kovin paljon värejä. Tämä kaikki kertoo lapsen maailman entistä paremmasta huomioon ottamisesta. Muuta opetusmateriaalia kuin laulukirjoja oli vastaajien kouluissa ilmeisen vähän. Uusissa kirjoissa lapsen musiikillinen ja laulamisen kehittyminen huomioitiin entistä paremmin.

Salminen (1990) on nimittänyt sukupolven sähköisen viestinnän sukupolveksi, sillä tänä aikana stereot, kasettisoittimet ja televisio yleistyivät. Myös vastaajien kouluihin saatiin vähitellen musiikin kuuntelulaitteita ja sitä kautta opetus monipuolistui. TV:tä ei kuitenkaan mainittu vielä tämän sukupolven aineistossa. Parhaiten sähköistä murrosta kuvaa uuden Levyraati -ohjelman suuri menetys televisiossa. Ohjelmassa arvioitiin uutta levymusiikkia. Siitä tuli suosittu ohjelmanumero myös laulu- ja musiikintunneille. Levyraadit ja musiikin kuuntelulaitteet mahdollistivat myös aivan uudella tavalla populaarimusiikin kuuntelemisen koulussa. Kuuntelulaitteet olivat kalliita ja siksi koulujen piti joillain paikkakunnilla kerätä varat hankintaa varten itse. ”*Me saimme kuuntelulaitteet vasta 1970-luvulla. Meillä oli konserttisalissa sitten kuorojen konsertti ja sen konsertin tuoton me saimme käyttää äänityslaitteiden hankkimiseen. Sitä ennen ei ollut kuuntelulaitteita.*” (Hanna-Kaisa) Kuten nokkahuilujen kohdalla, koulu ei pystynyt seuraamaan heikon rahatilanteen vuoksi kehitystä. Opettajan piti itse olla tässä asiassa aktiivinen.

Salminen (1990) mainitsi jo edellisen sukupolven kohdalla, että nuorisokulttuurit lisääntyivät. Nuorisokulttuurit ja kevyen musiikin lisääntyminen eivät näytä näkyvän vastaajien kouluissa. Ilmeisesti lapset ovat saaneet olla lapsia, ilman nuorisokulttuurien sotkeutumista lapsuuteen. Salmisen mukaan sukupolvien väliset musiikkimieltymykset eriytyivät tämän sukupolven aikana voimakkaasti. Tämäkään ei näy aineistossa. Tosin musiikkikulttuurin muutokset eivät aina tavoita lapsia ja lastenkulttuuria.

Laulamisen rinnalla mainittiin muita musiikinoppimisen muotoja, esimerkiksi teoriaopinnoista tuli säännöllinen osa laulutuntia. Teoria-asia oli mahdollista opetella käytännön soittamisen avulla. Nokkahuilu näyttää olleen ensisijainen havainnollistamissoitin. Se sopii tehtävään hyvin, sillä se oli ensimmäinen melodiasoitin, joka oli jokaisella luokan oppilaalla. Soittaminen helpottui, kun saatiin teoria pohjalle. ”*Se on turhaa opetella jotain teoriaa jos oppilaat ei saa käytännössä kokeilla sitä mitä se on. Siksi hankittiin nokkahuilut kaikille.*” (Maija) Musiikkia tehtiin konkreettisesti ja opittua sovellettiin käytäntöön. Tätä kutsutaan kokemukselliseksi oppimiseksi (katso luku 2.2). Kokemuksellisuus siis monipuolistui soittimien myötä. Samoin musiikkikappaleelle näytti tulevan entistä useammin välineellistä, praksiaalista merkitystä.

Vuoden 1970 opetussuunnitelmassa otettiin soittimet aktiivisesti suunnitelmaan mukaan. Opetussuunnitelma kuvaa hyvin tässä aineistossa ilmenneitä ilmiöitä.

Samaan aikaan kun toisaalla uusia ideoita kokeiltiin käytännössä, laulettiin toisissa kouluissa edelleen vanhaan tapaan. Perinteinen laulutunti näyttää olevan usein yhteydessä opettajan heikkoihin musiikkitaitoihin. Kati muistaa, että laulutunnilla ei koskaan soitettu. Samoin harmoni, laulukokeet ja ulkoa opettelu tulivat mieleen musiikintunneista. Opettaja oli itse vanha mies ja laulatti oman aikansa laulua ”Suksimiehen laulua” edelleen omilla oppilaillaan. Oppilaat kokivat laulun vanhanaikaiseksi. Opetus ei seurannut aikaa, koska opettaja ei kehittynyt ajan mukana.

Koulutusta saaneet musiikinopettajat näyttävät puolestaan ottaneen innokkaasti vastaan kaikki uutuudet ja kehitysmahdollisuudet. He olivat myös tarmokkaasti kehittämässä uusia leikkejä ja materiaaleja, jos vanhat oli jo käytetty. ”*Silloin ei ollut Teostoa, oli oikeus vielä monistaa niitä, sillä tavalla saatiin materiaalia.*” (Hanna-Kaisa) Koska uutta materiaalia ja välineitä hyödynnettiin koulussa ensimmäistä kertaa vaadittiin opettajalta kekseliäisyyttä. Koska esimerkiksi Maijan koulussa ei ollut uusimpia levyjä, hän pyysi oppilaita tuomaan omia levyjään. ”*Mä tein niin, että mä monistin sanoja ja sitten me laulettiin uusia lauluja levyn mukaan. Esimerkiksi se yks Simon & Garfunkelin kappale Bridge of the Troubled Water.*” (Maija) Lauluja ei ollut musiikinkirjoissa. Jos opettaja halusi opetuksen vastaavan oppilaiden musiikkikuvaa, hän joutui näkemään vaivaa materiaalin eteen. Esimerkiksi populaarimusiikin kuunteleminen oli hyvin modernia ja vaati myös opettajalta innovatiivista asennetta.

Monistustekniikan kehittyminen näytti vaikuttavan kahteen, hyvin erilaiseen musiikintunnin asiaan. Ensinnäkin kun materiaalia oli mahdollista tehdä useita kappaleita, ei laulun opettelu ulkomuistiin ollut enää tarpeellista. Sitä ei mainittu kertaakaan aineistossa. Toiseksi itse tehty materiaali oli entistä helpompaa hyödyntää tunneilla, kuten viimeksi esitetystä sitaatista käy ilmi.

Kuitenkin laulujen aihe oli edelleen ilmeisesti tärkein valintaperuste. ”*Riippui vähän mis menttiin, esimerkiksi juhliin piti saada juhlan teeman mukaisia lauluja. Pääsääntöisesti vuosi rakentui Kirjan mukaan, esim. Aleksis Kiven päivänä laulettiin Kiven tekstejä, itsenäisyyspäivät ja joulut ja muu*” (Markku) Samaa lienee tietenkin tehty kaikkien sukupolvien aikana. Lauluja käytettiin välitellen yhä enemmän myös välineellisesti siten, että niiden funktio saattoi riippua opetettavasta asiasta.. ”*Sit kun oli nokkahuilun, kitaran tai kanteleen opetusta, niin etsittiin tietysti sen instrumentin ja aiemmin opitun esim. sointuihin sopivia lauluja.*” (Markku) Soittimien tulo kouluun lisäsi laulujen välineellistä käyttämistä. Esteettinen ja praksiainen musiikkikäsitys näyttää olleen vastaajien kouluissa käytössä päällekkäin, kuitenkin siten, että välineellinen musiikkikäsitys vahvistui hitaasti ja esteettinen puolestaan lieventyi.

Oppimiskäsityksissä näyttää olleen ensimmäinen murrosvaihe tämän sukupolven aikaan. Soittimien yleistymisen myötä kokemuksellinen oppiminen näytti olevan opetusta perinteistä behaviorismia tarkoituksenmukaisempi tapa oppia musiikkia. On syytä kuitenkin muistaa, että oppimiskäsitykset on muodostettu myöhemmin. Behaviorismille tyypillisten piirteiden mainitseminen alkoi vähentyä. Oppilaasta tuli vähitellen entistä aktiivisempi. Opetus näyttää olleen edelleen kuitenkin opettajajohtoista. Arviointi perustui taitoihin. Opetus tähtäsi taitojen oppimiseen, ei vielä kovinkaan syvällisesti niiden ymmärtämiseen. Taitojen oppiminen näyttää kuitenkin olleen aiempaa tehokkaampaa, koska oppilas sai kokeilla teoriaa käytännössä soittimien avulla. Samoin kuin musiikkikäsityksen, myös oppimiskäsitykset esiintyivät päällekkäin ja opetuksessa oli piirteitä sekä behaviorismista, että kokemuksellisesta oppimisesta. Opetuksen järjestäminen oli opettajakohtaista.

8.3.2 Sähköisen viestinnän sukupolven koululaulut

Koululaulujen tarkastelu jää tämän sukupolven kohdalta niukaksi aineiston pienen koon (seitsemän henkilöä) vuoksi. Tämän sukupolven edustajien valitsemissa parhaissa lauluissa on mukana sekä vanhoja perinteisiä lauluja, että uusia lastenlauluja.

- ✓ **Kulkukauppias** – laulusta pidettiin, koska se oli reipas ja menevä.
- ✓ **Karhunpoika sairastaa**, ”siinä muutamille oppilaille annettiin rooli” (N 1968).
- ✓ **Vaarilla on saari**
- ✓ **Kasakkalaulu**
- ✓ **Seitsemän miehen voima**, ”pojat mylvivät veljesten tavoin, se oli hauskaa ja jotenkin hyväksytyäkin” (N 1958).
- ✓ **Pieni nokipoika**
- ✓ **Pii pii pikkuinen lintu**

Laulut Kulkukauppias, Vaarilla on saari, Mustan kissan tango, Kasakkapartio ja Molla Maija on murheellinen mainitaan ensimmäisen kerran. Musiikinopettajat mainitsevat Kasakkapartiolaulun usein suosituksi koululauluksi, erityisesti poikien keskuudessa.

Kuitenkin perinteiset laulut kuten maakuntalaulut olivat edelleen keskeisessä asemassa. Vanhoista lauluista pidettiin edelleen, esimerkiksi Pieni nokipoika ja Laps’ Suomen olivat muuttaman vastaajan suosikkilauluja. Hengellinen ja isänmaallinen lauluaines näyttää vähitellen jääneen pois.

8.4 Pirstoutuneen maun sukupolvi (s. 1970 - 1979)

Aineistossa tähän ryhmään kuuluvia henkilöitä oli 49, joista 41 naista ja 8 miestä. Salminen on jättänyt pirstoutuneen maun sukupolven päättymisajan avoimeksi (s. 1970–). Määritelmä on tehty vuonna 1990 ja se on nyt 15 vuotta vanha. Se ei käsittele 1990-luvun jälkeen tapahtuneita muutoksia ja ilmiöitä. Jos aikajänteen ajatellaan jatkuvan aina tähän päivään saakka, sukupolvijako kattaa kaiken kaikkiaan 35 vuotta. Muut sukupolvet vaihtuvat 15–25 vuoden välein. Musiikinopetus on muuttunut ehkä eniten 1970 -luvun jälkeisen ajanjakson aikana,

1990 ja 2000 - luvuilla. Jotta saataisiin Salmisen sukupolvijakoa tarkempi kuva aikakauden ilmiöistä ja niiden muutoksista, on Salmisen jaotteleva pirstoutuneen maun sukupolvi jaettu edelleen kolmeen ryhmään syntymäajan perusteella. (1) Ensin vuosina 1970–1979 syntyneet, joiden ala-asteaika sijoittuu vuosille 1977–1992, sitten (2) vuosina 1980–1985 syntyneet, jotka kävivät koulua 1990-luvulla ja lopuksi (3) vuonna 1994 syntyneet, jotka olivat neljännellä luokalla vuonna 2004. Uusille sukupolville on annettu musiikkikulttuuria kuvaavat nimet tämän aineiston pohjalta.

Vuosina 1970–79 syntyneitä oli 17 henkilöä. Heistä 12 oli naisia ja 5 miehiä. Kaupungissa kävi koulua 11 henkilöä ja maalla 6 henkilöä. Tämä on ensimmäinen ikäryhmä, joista enemmistö näyttää käyneen koulua kaupungissa. Tosin aineiston paikallisuus vaikuttaa varmasti tähän seikkaan. Salmisen (1990) mukaan kaupungistuminen alkoi jo edellisen sukupolven aikana, mutta tässä aineistossa kaupungistuminen näkyy selvästi vasta 1970-luvulle tultaessa.

8.4.1 Pirstoutuneen maun sukupolven musiikinopetus

Laulaminen oli edelleen keskeisin musiikintunnin sisältö. Musiikintunnin ohjelmaan tuli kuitenkin entistä enemmän mukaan viihdettä ja pelejä. Levyraati oli vakiinnuttanut paikkansa musiikintunnin keventäjänä. Lastenkulttuuri kehittyi. Ensimmäistä kertaa aineistossa mainittiin musiikin tahtiin piirtäminen. Myös esimerkki kilpalaululeikistä kertoo musiikinopetuksen monipuolistumisesta ja lapsen kokemusmaailman huomioimisesta. *”Laulettiin kilpaa kahdes- sa joukkueessa, laulun piti alkaa tietyllä kirjaimella. Jos toinen joukkue ei keksinyt laulua, se hävisi.”*(N 1977)

Kuunteluvälineet monipuolistuivat ja vakiintuivat kouluissa. Televisio mainitaan vasta tämän sukupolven aikana ensimmäisen kerran. Salmisen mukaan televisio yleistyi jo sähköisen viestinnän sukupolven aikana, joten koulumaailmassa TV kyettiin hyödyntämään sukupolven viiveellä. Levysoitin ja kasettisoitin kuuluivat koulun varustukseen. *”Koulussa oli muistaakseni yksi videokärry eikä se ollut kuin ehkä kerran tai kaksi käytössä.”*(Kati) Salmisen (1990) mukaan pirstoutuneen maun ikäryhmä oli video- ja multimediaviihteen ikäluokkaa. Tekniikan kehitys näyttää jälleen tulleen hitaasti koulumaailmaan. Vaikka videokärryt oli hankittu kouluun, niitä ei kuitenkaan käytetty aktiivisesti. Multimedia ei näy vielä tämän ikäluokan vasta-

uksista. Elinan mukaan levyjä oli vähän, eivätkä ne olleet laadultaan yhtä hyviä kuin 2000-luvulla.

80-luvulle tultaessa kirjasarjat muuttuivat siten, että pitkäkestoisen kirjan sijaan kirjoja alettiin vaihtaa kahden vuoden välein. Näin voitiin ilmeisesti laulumateriaalissa ja esitystavassa huomioida entistä paremmin oppilaan kehittyminen ja kasvu. Kati mainitsee, että muuta kuin oppikirjan materiaalia oli vaikea löytää. Kirjat uusiutuivat kuitenkin edelleen melko hitaasti, eivätkä ne kaikkien opettajien mielestä vastanneet aikaansa. Ilmeisesti kustantajat eivät nähneet sitä tarpeeksi tuottavaksi asiaksi. *”Suomessa oli siihen aikaan sellainen tilanne, että päteviä musiikinopettajia oli vähän, niistä oli hirveä pula.”* (Kati) Suurempi kirjojen kysyntä olisi kenties nopeuttanut uusien kirjojen tekemistä.

Oppilas sai laulukirjan omaksi, mikä mahdollisti musiikista kiinnostuneille harjoittelun myös kotona. Elinan mukaan oppilaat osasivat tästä syystä laulut hyvin ja laulut olivat oppilaille hyvin tuttuja. Opettajat kannustivat oppilaita omakohtaiseen harjoitteluun, eli John Deyweyn tekemällä oppimista (vertaa kokemuksellinen oppiminen luvussa 2.2) tuettiin. Vaikka kirjat uudistuivat, vanhoja kansakoululauluja laulettiin kuitenkin vielä. Syy oli yksiselitteinen. Kansakoululaulut olivat opettajille tuttuja ja siksi niitä oli helppo opettaa. Tämä saattaa selittää, miksi musiikinopetus kykeni toisinaan seuraamaan kovin hitaasti aikaansa.

Kerhotoimintaa ja musiikkikerhoja kehitettiin musiikintuntien rinnalle. Soittamisen yleistyessä laulukokeiden lisäksi alettiin joissakin kouluissa pitää myös soittokokeita.

Vastakohtana vanhan tyyli opetukselle, uuden sukupolven musiikinopettajat vastasivat rohkeasti oppilaiden kokemuspöörin vaatimuksiin. *”Musiikinopettaja oli koulun ainoa pitkätukkainen mies ja tosi hauska ja rento. Hänen kanssaan meidän luokka pääsi laulamaan M.A. Nummisen levyllä yhden lauseen: ”es ist das Mystiche”.*” (N 1978) Uuden sukupolven opettajat pyrkivät seuraamaan aikaansa ottamalla ajankohtaisia lauluja ja tapahtumia mukaan opetukseen. Heikin tunneilla seurattiin esimerkiksi Sibelius – viulukilpailuja, Mirjam Helin – kilpailuja ja Euroviisuja. Heikki otti aktiivisesti uusia lauluja mukaan opetukseen, esimerkiksi vuonna 1981 ja 1982 suuri hitti Tiputanssi otettiin musiikintuntin ohjelmistoon. Opettajan

ahkeruus ja innovatiivisuus olivat jälleen ehtoja ajanmukaisen opetuksen järjestämiselle. Mahdollisuuksia musiikkikulttuurin seuraamiseen olisi tekniikan kehityksen myötä ollut.

Opettajankoulutus korosti opetustyössä tarvittavia käytännön taitoja. Se ei ohjannut opettajaa pohtimaan opetusta eri näkökulmista. Metodologista koulutusta oli vähän. Opettajien mukaan jälkikäteen tarkasteltuna opetuksen metodologinen tarkastelu olisi helpottanut käytännön opetustyötä etenkin uran alkuvuosina. Musiikin aineenopettajan koulutus tähtäsi samoin musiikkitaitojen kehittämiseen. Metodeihin ei kiinnitetty juurikaan huomiota. ”*Se oli minun musiikkilista koulutusta, koulutettiin minusta vielä parempaa muusikkoa Sibeliusakatemiassa.*” (Heikki) Koulutus ei tähdännyt tiedon tai taidon ymmärtämiseen tai soveltamiseen, vaan behaviorismin tapaan taidon omaksumiseen. Koska koulutus korosti edelleen ”oikean suorituksen” oppimista, ei voinut olettaa, että käytännön koulutyö olisi muuttunut.

Osa opettajista pohti nyt yli 20 vuotta myöhemmin, että opettajankoulutus ei antanut riittävästi eväitä käytännön opetustyöhön ainakaan musiikin osalta. ”*Opetus oli ala-arvoista, ajateltuna siihen mitä siitä olisi voinut saada. Meidän soitonopetus oli sitä, että me soitettiin Aaronia läpi, ei mitään vapaasta säestyksestä. Et mulle ei ollut mitään hyötyä siitä. Itse joutui kouluttamaan.*” (Liisa) Koulutus ei ilmeisesti kyennyt seuraamaan muuttuvaa, monipuolistuvaa musiikkikulttuuria. Soittimien tulo oli tehnyt kasvatustieteen kehittämisen tarpeelliseksi. Monet opettajat mainitsevat, että varsinkin kevyen laulumateriaalin kohdalla itse hankittu koulutus oli välttämätöntä. Säestyksen opetus keskittyi edelleen reaalinuotteihin. Siinä soittaja toistaa melko mekaanisesti nuottikirjaan kirjoitettuja nuotteja joutumatta itse keksimään tai soveltamaan soittotaitoaan.

Pirstoutuneen maun sukupolven musiikinopetus on perustunut sekä vuoden 1970, että vuoden 1985 opetussuunnitelmiin. Vuoden 1970 opetussuunnitelman tavoitin myös vuoden 1985 opetussuunnitelma korosti tietojen ja taitojen omaksumista. Opetussuunnitelma otettiin esille jo opettajankoulutuksessa. Opetussuunnitelma määrittä tarkat oppisisällöt. ”*Oli jaettu luokkasteittain mitä piti opettaa opetussuunnitelman mukaan, esim. maakuntalaulut oli määrä opettaa tietyillä vuosiluokilla ja ne käytiin silloin läpi.*” (Elina) Tarkka opetussuunnitelma antoi opettajalle melko vähän vapauksia. Selkeät ohjeet olivat tyypillisiä ajan kasvatustieteen näkemysille, jotka eivät tukeneet yksilöllistä soveltamista ja luovuutta. Yksityiskohtainen ohjeis-

tus luultavasti helpotti aloittavan opettajan työtä, mutta kokeneempi opettaja saattoi kaivata vapautta suunnitella työnsä itse. Esimerkiksi oman pedagogiikan toteuttaminen saattoi ymmärtääkseni olla melko hankala toteuttaa poikkeamatta valtakunnallisista ohjeista. Tästä voi päätellä, että oppisisällöt nähtiin ensisijaisena opetuksen tavoitteena ja pedagogisten menetelmien monipuolisuus oli harvinaista. Tätä ajatusta tukee myös se, että tiedollista aineista ja taitoja painotettiin myös opettajankoulutuksessa, mutta syvempi pedagoginen käsittely sivuutettiin. Oppimiskäsitys 1970-luvulla näyttää olleen edelleen behavioristisen oppimiskäsityksen mukainen.

8.4.2 Pirstoutuneen maun sukupolven koululaulut

1970-luvun lopulla ja 1980-luvulla koulunsa käyneet eivät juuri enää mainitse kansakoulun aikaisia perinteisiä koululauluja. Maakuntalaulut mainitaan vain muutamissa vastauksissa. Tässä aineistossa perinteinen lauluvarasto muuttui ja tilalle tuli uusia lauluja. Runollinen kieli muuttui rationaalisemmaksi. Perinteiset laulut muuttuivat eksoottisiksi: ”*Nälkämaan laulussa, jännintä oli nimi*” (N 1974) Suojelusenkeli (Maan korvessa kulkevi lapsosen tie) näyttää olevan vanhoista lauluista suosituin. Salmisen (1990) mukaan tämän sukupolven suhtautuminen musiikkiin oli avointa ja uteliasta, mikä saa tukea myös tästä aineistosta uusien ilmiöiden avoimen vastaanoton perusteella.

Aineistosta nousseet suosituimmat laulut käsittelivät lasten kokemusmaailmaa. Niissä seikkailivat erilaiset eläin- ja satuhahmot.

- ✓ **Päivänsäde ja menninkäinen**, sitä pidettiin kauniina kappaleena.
- ✓ **Disneyn hahmosta** Mikkihiirestä kertovasta laulusta Mikkihiiri merihädässä tuli tuolloin suosittu laulu kouluissa. Erään perustelun mukaan eri hahmoja oli mukava esittää.
- ✓ **Jänis istui maassa**, siinä lasta kosketti reipas melodia.
- ✓ **Tiku ja Taku-** laulussa oli hauskat sanat, vauhdikas meno ja sanoissa kertomus.
- ✓ **Voimalla seitsemän miehen**, ”*Luokan mielestä oli aina riemastuttavaa huijata sijaisopettajaa suostumaan tämän laulun laulamiseen, koska siinä on säkeistö jossa kiroiltiin.*” (N 1976)
- ✓ **Sylvian joululaulua** pidettiin vaikeana, mutta kauniina.

Lauluaineisto kansainvälistyi. Se näkyy esiin nousseiden laulujen aihepiireistä ja eri kielillä laulamista. Englanninkielisiä kappaleita on tullut mukaan ohjelmistoon. My Bonnie (Nyt tuulet nuo viestin jo toivat). Kappale Hevene shalom a lechem (Me teille rauhaa toivomme) mainittiin hyvänä lauluna sen monikielisyyden vuoksi: ”*sanat suomeksi, saksaksi, hepreaksi, hauska oppia vieraskielisiä sanoja*” (N 1978) Davy Crockett tai Kolme cowboya niin ikään olivat aihepiiriltään kansainvälisiä, samoin venäläistunnelmainen vauhdikas Kasakkalaulu. Kansainväliset laulut valittiin oppikirjasta ja maita käytiin läpi usein maa maalta. Kuitenkin kansainväliseen musiikkiin tutustuttaessa keskityttiin usein pohjoismaiseen ja eurooppalaiseen musiikkiin.

Kevyttä populaarimusiikkia alettiin kokeilla joidenkin koulujen musiikintunneilla. Salminen (1990) esitti kevyen musiikin yleistymisen musiikkikulttuurissa jo edellisen sukupolven aikana, joten myös kevyen musiikin yleistyminen tapahtui sukupolven viiveellä. Uriah Heepin kappale Nainen tummissa oli erään miespuolisen vuonna 1979 syntyneen vastaajan mieleen, koska isä kuunteli sitä kotona. Oppilaat kokivat ulkolaiset kevyen musiikin kappaleet tervetulleina. Esimerkiksi We are the world oli 1980-luvun alussa aikuisten hitti. Samoin kappale nimeltä Charlie Brown oli hitti siihen aikaan. Elinan mukaan se oli monella luokalla erittäin suosittu kappale.

Myös kotimaisista ja ulkomaisista elokuvista ja musikaaleista tuttuja lauluja mainittiin. TV ja radio olivat yleistyneet ja niitä hyödynnettiin paikoin myös koulumaailmassa. Lastenohjelma Pikkukakkosen Nukkumatti soitettiin televisio-ohjelman yhteydessä ja siitä tuli monen lapsen suosikkilaulu. Ranskalaisen elokuvan Belle ja Sebastian (Lintu, ”Maailmaan mä avaraan”) ”*kaunis melodia, rauhallinen, koskettava*” (N 1979), musikaalista Sound of music kappale Edelweiss ”*elokuvasta tuttu, oli siksi jännä laulaa*” (N 1978) ja elokuvan tunnuslaulu Cherbougin sateenvarjat ”*radiossa soinut ”aikuisten laulu”, siksi jännä laulaa*” (N 1977). Näistä lauluista suuri osa on suunnattu alun perin aikuiselle yleisölle. Kuitenkin ne koskettivat myös lapsia.

Hengelliset laulut mainitaan yhä harvemmin. Virsien laulamista alettiin kritisoida ja laatutietoisuus opetuksen suhteen lisääntyi. ”*Virsiä laulettiin aivan liikaa. Varsinkin alaluokilla olisi*

voinut laulaa jotain muutakin.” (N 1976). Suhtautuminen hengelliseen materiaaliin kertoo vastaajien kriittisen ajattelun lisääntymisestä ja oppilaan roolin muuttumisesta. Sukupolvien väliset ajatusmallit saattoivat olla ristiriidassa. Seuraava esimerkki kertoo siitä, että kristillinen vakaumus ja koululaulujen sanat eivät aina sopineet yhteen. Oppilaat kritisoivat opettajan vanhoilliselta tuntuvaa opetusta. *”Kysyimme ”voimalla 7 miehen” laulusta uskovaiselta opettajaltamme että saako sanoa ”syntinen, saatana kurja”. Ihme kyllä sai, joten lapsesta oli aika jännittävää kun sai puhua tuhmia opettajan luvalla. Opettaja itse ei kirosanoja laulanut*”. (N 1979) Näyttää siltä, että tassä aineistossa virsilaulu alkoi vähentyä 1980-luvulla.

Laulujen valintaan vaikutti opetettava asia. Laulut toimivat ikään kuin opetusmateriaalina. Heikki käytti kappaleita esimerkiksi teoria-asian, historia-asian tai säveltäjän esittelyyn. *”Jos opetetaan so-mi, niin so-mi on myös laulussa.*” (Heikki) Oppiminen tekemisen avulla (Learning by doing) oli siis laulujen pääasiallinen valintaperuste. Lauluja hyödynnettiin David J. Elliotin ja Thomas A. Regelskin ajatusten suuntaisesti välineellisesti, praksiaalisesti.

Hanna-Kaisa esitti Lentäjän poika – kappaleesta mielenkiintoisen kommentin: *”Laulut ovat nykylapsille sopivia. Siihen aikaan kun kansakoulu oli, lentokone oli kummajainen*”. Laulujen aihepiirit olivat kansakoulussa kovin erilaisia. Salminen (1990) mainitsi Sähköisen viestinnän sukupolven yhteydessä, että sukupolvien väliset musiikkimieltymyserot kasvoivat kyseisen sukupolven aikana. Tämän aineiston pohjalta vasta pirstoutuneen maun sukupolven koululaulut ovat selvästi toisenlaisia kuin aikaisempien sukupolvien laulut. Jälleen Salmisen esittämä muutos vaati 10–20 vuotta ilmetäkseen koulumaailmassa.

8.5 Bändisoiton sukupolvi (s. 1980–1989)

1980-luvun alussa syntyneet henkilöt kävivät koulua 90-luvulla. Salmisen (1990) sukupolvi-jaottelun mukaan tämä ikäluokka kuuluu edelleen pirstoutuneen maun sukupolveen. Koska Salmisen jaottelu on vanha, jaan kyseisen sukupolven kahteen uuteen sukupolveen. Niistä toinen on tämän aineiston tulosten mukaan nimetty Bändisoiton sukupolveksi. Sukupolven henkilömäärä on aineiston suurin, 31 henkilöä. Heistä kolme on miehiä ja 28 naisia. Edustus on jälleen sangen naisvaltainen. Tästä sukupolvesta 71 % on käynyt koulunsa kaupungissa ja vain 29 % maaseudulla. Tämän sukupolven muistot ovat tuoreimpia.

8.5.1 Bändisoiton sukupolven musiikinopetus

Piano ja rytmisoittimet näyttävät kuuluneen nyt musiikkiluokan perusvarustukseen. Nokka-huilun soitto oli hyvin yleistä. Joissakin kouluissa soittimena mainittiin myös kitara. Urku-harmonit lienevät nyt kokonaan poistuneen kouluista, sillä kukaan ei maininnut niitä.

1990-luvun taitteessa tekniikka kehittyi entisestään. Se mullisti ja monipuolisti myös musiikinopetuksen välineistöä. Joihinkin kouluihin hankittiin bändisoittimia, sähkökitara, basso ja rummut. Bändisoittimien yleistymisen näyttää olleen riippuvainen opettajan omasta harrastuneisuudesta. Ensimmäinen maininta bändisoittimista oli juuri 1990-luvun taitteen kouluajoilta. Varsinkin kokonaan 1990-luvun puolella koulunsa käyneet henkilöt mainitsivat usein musiikinluokan välineiksi bändisoittimet. Luokissa alettiin harjoittaa bänditoimintaa, mikä otettiin oppilaiden keskuudessa innokkaasti vastaan. Bändisoitossa oppilas on aktiivinen tekijä ja opettaja on tilanteen ohjaaja. Soittaminen vaatii musiikinteorian ymmärtämistä ja soveltamista käytäntöön. Tämä viittaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen (luku 2.2) mukaiseen toimintaan. Bändisoitossa opitaan musiikkia kokemusten kautta (katso kokemuksellinen oppiminen 2.2). Konkreettinen soittaminen edesauttaa refleктоivan tarkastelun myötä musiikin teoreettista ymmärtämistä. Bändisoitossa oppilas toimii ryhmässä. Jokaisen yksilön asiantunteva suoritus ja vastuullinen toiminta yhdistyvät kokonaisuudeksi. Soittotapahtuma on vuorovaikutuksellista ja erilaiset soittajan roolit muodostavat bändin jäsenten välille myönteistä riippuvuutta. Bänditoiminnan mukana yhteistoiminnallinen oppiminen (katso 2.2), eli kollaboraatio lisääntyi.

Teknisen kehityksen hyödyntäminen vaati kouluilta rahallista sijoitusta, opettajalta uusien soittimien tuntemusta ja aktiivista opetustavan muuttamiseen tähtäväää toimintaa. Opettajan omien musiikkitaitojen kehittyminen soittimien mukana ja uskallus kokeilla esimerkiksi bändisoittimia koulussa näytti olevan kohdallaan etenkin uuden polven musiikinopettajilla. Myös Salminen (1990) korosti musiikinopettajien nuoren polven avointa ja uteliasta suhtautumista musiikkikulttuurin kehittymiselle. Seuraava sitaatti kuvaa konkreettisesti opettajien erilaista otetta uusien mahdollisuuksien hyödyntämisessä. *"1-4-luokilla istuttiin pulpetin ääressä, opettaja soitti pianoa ja laulettiin. 5-6 luokilla opettajana oli musiikkiin erikoistunut ope ja opetus muuttui täysin. Otettiin mukaan rumpua ja kitaraa, pianon käyttö väheni. Saatiin myös*

opetusta rumpuun ja bassoon." (M 90–96) Tekniikka pystyi auttamaan myös musiikkitaidoiltaan heikkoa opettajaa. Eräässä esimerkissä soittotaidoton opettaja käytti laulujen säestyksenä kasetille soitettua musiikkia. Uusien välineiden hankkiminen asetti vaatimuksen kouluttaa opettajia käyttämään niitä. Osaamisen puutteen yhteys opetuksen yksipuolisuuteen tulee esiin myös bändisoittimien kohdalla. "Koulussa oli hieno musiikkiluokka monipuolisine välineineen. Silti emme soittaneet kovinkaan paljon." (N 88–94)

Salminen (1990) mainitsi jo edellisen sukupolven kohdalla multimedian voimakkaan vaikutuksen musiikkikulttuuriin. Tämä ei edelleenkään näy tässä aineistossa. Vaikka multimedia olisikin ollut mukana muussa opetuksessa, sitä ei mainittu lainkaan. Musiikilla on perinteisesti ollut melko pieni tuntimäärä, vain yhdestä kahteen tuntia viikossa riippuen opetuksen painotuksesta. Multimediaa ei ole kenties ennätetty hyödyntää muun, kenties tärkeämmäksi koetun oppiaineen, esimerkiksi soittamisen opiskelun vuoksi.

Soittamisen vakiintuminen muutti oppikirjojen sisältöä. Vanhoja lauluja jouduttiin karsimaan uusien laulujen myötä. Kirjoihin tuli soitinmateriaalia, esimerkiksi kitarasoinnut, huiluotteet, pianosoinnut ja rumpurytmit. Kirjat ja laulut käsittelivät musiikkia myös praksiaalisesta näkökulmasta. Edelleen lauluilla oli myös esteettisen musiikkikäsityksen mukaisia tavoitteita, sillä osa lauluista näytti olleen hyviä itsessään.

Tämän sukupolven laulunopetus perustui ensi vuoden 1985 tarkkaan opetussuunnitelmaan, ja myöhemmin vuoden 1994 toisen tyypiseen, väljempään suunnitelmaan. 1990-luvulla oppimiskäsitysten radikaali muuttuminen on nähtävissä opetussuunnitelmissa. Vuoden 1994 suunnitelman taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys, kun taas vuoden 1985 opetussuunnitelma puolestaan muistuttaa behavioristista mallia. Tarkkaa linjaa ei tässä tietenkään voida vetää. Mallien erilaisuudesta kertoivat aineistosta esiin nousseet seikat. Oppilaasta näytti tulleen entistä aktiivisempi, opettajan rooli muuttui tiedonantajasta ohjaajaksi. Opetus näytti tähtäävän ymmärtämiseen ja soveltamiseen pelkän tietojen omaksumisen asemesta. Musiikin rooli muuttui entistä kokonaisvaltaisemmaksi, vuoden 1994 opetussuunnitelman mukaan tavoitteena oli kasvattaa lasta sekä musiikin avulla, että musiikkiin. Tietojen ja taitojen oppimisen lisäksi tärkeänä pidettiin myös kokonaisvaltaista kasvua. Uudet oppimiskäsitykset, kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen tukevat näitä tavoitteita. 1990-luvun puolessavälissä ope-

tussuunnitelman tekeminen siirtyi valtakunnalliselta tasoilta lähemmäs kouluja siten, että opetussuunnitelmiin lisättiin paikallisia, koulukohtaisia tavoitteita.

1990-luvun lama aiheutti kouluissa säästötoimenpiteitä. Ne näyttävät heijastuneen musiikinopetukseen siten, että musiikinkirjoja ei saanut enää omaksi. Tämän aineiston opettajat kokivat sen erittäin negatiivisesti. Kun oppilas ei voinut enää laulaa laulukirjan lauluja kotona, harrastuneisuus heidän mukaansa pieneni ja oppilaan laulutaidot heikentyivät.

Säestysperinne muuttui. Ennen opettaja oli poikkeuksetta säestänyt lauluja pianolla säestysnuottiin kirjoitetuista nuoteista. Nyt vapaa säestys tuli perinteisen säestystavan rinnalle uutena säestystapana. Siinä soittaja voi itse keksiä säestystapoja sointumerkkien avulla. Vapaa säestys vaatii teoriataustan ymmärtämistä ja sen soveltamista. Tämä viittaa uudenaikaiseen lähestymistapaan oppimista ajatellen. Aineistosta ei ilmene, opetettiinkö myös opettajankoulutuksessa vapaata säestystä.

8.5.2 Bändisoiton sukupolven koululaulut

Suurin osa bändisoiton sukupolven edustajien mielestä suosituista lauluista oli mukavia lastenlauluja. Laulut eivät eroa merkittävästi 1970-luvulla syntyneiden suosikkilauluista. Tämän aineiston mukaan suosittuja lauluja olivat:

- ✓ **Jänöjussin mäenlasku**, siinä oli vastaajien mielestä hauska sanoitus ja tarina. Myös lauluun yhdistetty leikki koettiin mukavaksi.
- ✓ **Päivänsäde ja menninkäinen** kosketti kauniilla tarinallaan ja surullisella tunnelmaltaan.
- ✓ **Meksikon pikajuna**, kappaleena vauhdikas ja menevä, tarina on jännittävä.
- ✓ **Kanootti laulu**, laulun tarina kosketti, samoin kaanonissa laulaminen oli mukavaa.
- ✓ **Lounatuulen laulu**, kivat sanat ja haastava melodia.
- ✓ **Lintu**, hieno, kaunis laulu, mukavat sanat ja tuntui helpolta laulaa.
- ✓ **Puff-lohikäärme**, tarina on mukava, kulkee hyvällä äänialueella.
- ✓ **Tiku ja Taku**, kivat, hauskat sanat.

Ulkomaiset ja erityisesti englanninkieliset laulut vakiintuivat ohjelmistoon. Uusi populaarimusiikki lisääntyi entisestään. Ulkolainen viihdemusiikki oli oppilaiden mielestä hyvää musiikkia. Englanninkielisiä lauluja mainittiin paljon, esimerkiksi Let's twist again, We are the World, My bonnie, You are my sunshine. Laulujen aihepiirit kumpusivat yhä useammin ulkomaisista aiheista, kuten kappaleet Tom Dooley ja Meksikon pikajuna.

Populaarikulttuurin aihepiirit aiheuttivat toisinaan aikuisten ja lasten maailman törmäyksiä. Aikuisille suunnattuja lauluja otettiin mukaan ala-asteen musiikin tunnille. Opettajien kommentista saa sen kuvan, että opettajan täytyi olla valppaana etenkin kevyen musiikin sanoitusten suhteen. Monet olivat törmänneet siihen, että uuden pop-musiikin sanoitus oli yhä rajumpaa eikä heidän mielestään sopinut lapsille. Sanoitukset saattoivat käsitellä rakkauden tuskaa, kuten esimerkiksi 1980-luvulla syntyneen miehen koululauluohjelmistoon kuulunut Aki Sirkesalon Naispaholainen. Sitä ei ole yleisesti ala-asteen laulukirjoissa. Se kertoo rakkauden palosta ja sisältää paljon sellaisia asioita, joita lapset eivät ymmärrä.

8.6 Pop-musiikin ja teknologian sukupolvi (s. 1994-)

Vuonna 1994 syntyneet henkilöt olivat neljännellä luokalla vuonna 2004. Sukupolven 18 henkilöstä kuusi on poikia ja 12 tyttöjä. Kaikki asuvat kaupungissa, mikä johtuu siitä, että mittaus tehtiin kaupunkikoulussa. Nimitys pop-musiikin ja teknologian sukupolvi on edellisen sukupolven tavoin muodostuttu tämän tutkielman aineiston pohjalta. Salmisen (1990) jako ei kuvaa tätä aikakautta, ajanmukaistus on tarpeellinen. Tämän ryhmän henkilöistä käytetään muiden sukupolvien merkintätavasta poiketen tunnistelyhenteitä T=tyttö ja P=poika.

8.6.1 Pop-musiikin ja teknologian sukupolven musiikinopetus

Musiikintunti on monipuolistunut entisestään. Soittaminen näyttää olevan yhtä yleistä kuin laulaminen. Bändisoittoa harjoitellaan lähes jokaisen vastaajan tunnilla. Välineitä on runsaasti aina kitaroista, bassoista, kosketinsoittimista, syntetisaattoreista ja rumpuseiteistä perinteisiin rytmisoittimiin ja nokkahuiluihin. Musiikintunnin tunnelmaa kuvataan muun muassa lumoavaksi ja rytmikkääksi. Kuunteleminen on osa musiikintuntia. Peruslevystö koostuu CD-levyistä. Tekniset välineet ovat monipuolistuneet ja multimediaa käytetään oppimisen tukena. Tämän Salminen mainitsi jo oman pirstoutuneen maun sukupolvijaottelun kohdalla. Tässä

aineistossa koulujen multimedia näkyy lähes 10–20 vuoden viiveellä. Syynä saattaa olla välineiden kalliit hinnat ja tuntimäärän vähyys. Tietysti opettajilla on oma osansa asiassa, multimedia täytyy kokea opetuksen kannalta tarpeelliseksi, jotta sitä hyödynnettäisiin opetuksessa.

Oppilas on musiikintunnilla aktiivinen tekijä ja osallistuminen on lisääntynyt. Kun ennen oppilaan aktiivisuus perustui laulamiseen, nyt esimerkiksi soittaminen ja musiikkiliikunta asettajan oppilaan aktiiviseen rooliin. Liisan mukaan tänä päivänä ei ole mahdollisuutta olla tekemättä tunnilla mitään. Joissakin kouluissa pulpetit on poistettu musiikin tunnilta, jotta soittaminen olisi esteetöntä. Toisissa kouluissa taas istumajärjestys ryhmässä auttaa yhteistoimintaa. Opetusmenetelmät ovat monipuolistuneet monin tavoin. Uusien opetustapojen käyttäminen käytännössä näyttää olevan opettajakohtaista. Musiikkia tuotetaan monilla eri tavoilla laulamisen ja soittamisen lisäksi.

Oppikirjat uusiutuvat säännöllisesti ja eri kustantajien kirjasarjoja on runsaasti. Vaihtoehdot ovat lisääntyneet ja muun muassa kirjojen oheismateriaaleja, kalvo- ja levysarjoja on saatavilla paljon. Oppikirjoissa on paljon soittamiseen sopivaa materiaalia. Oppikirjat ovat erittäin visuaalisia. Oppikirjojen laulut uudistuvat koko ajan ja hittilauluja otetaan aktiivisesti mukaan tunnin ohjelmistoon. Kirjat ovat painottuneita kevyeen musiikkiin. Katin mukaan radikaali muutos oppimateriaalin suhteen tapahtui 1990-luvun puolella välissä. Kouluissa saatetaan käyttää rinnakkain useita eri kirjasarjoja. Kirjojen uudistaminen on koulukohtaista, sillä kouluilla ei ole usein varallisuutta satsata uusiin kirjoihin ja kalustoon. Materiaalin hankkiminen on helppoa. Internet on mullistanut tiedonhaun. Muun muassa kansainvälisen musiikin valinta on entistä helpompaa ja materiaali monipuolista. Aikaisempi materiaalien työläs löytäminen on kääntynyt materiaalin ylitarjonnaksi. Opettajat kokivat materiaalin karsimisen välttämättömäksi, sillä materiaalin laadussa ja sisällössä on suuria eroja.

Lasten kulttuuri muuttunut Elinan mukaan siten, että yhä varhemmin lapset haluaisivat laulaa aikuisten lauluja ja pienetkin lapset kuuntelee nuorisomusiikkia. Populaarimusiikki on saanut vahvan aseman musiikinopetuksessa. Samalla lasten kriittisyys sen suhteen, mitä tunnilla lauletaan, on lisääntynyt. Katin mukaan lapsille täytyy toisinaan perustella, miksi jotain tiettyä laulua lauletaan ja mitä siitä opitaan. Toisaalta tunnilla soitettu tuttu laulu saattaa tuottaa pettymyksen, jos se ei kuulostakaan samalta kuin levyllä. *”Laulettiin Tik Takin Lähdetään tä-*

nään – kappaletta. No eihän es tietystikään kuulostanut samalta kuin levyllä, kun mukana oli koulusoittimia djembeä ja muuta. Opittiin siitä, että kappaleesta voi tehdä erilaisia versioita ja kyseinen kappale oli luokan oma sovitus.” (Kati) Katin opetuksen perusteella ei ole yhtä oikeaa tapaa tehdä musiikkia. Tämä näkemys on täysin erilainen kuin mitä ennen 1980-lukua ajateltiin. Silloin kaikki tavoittelivat oikeaa soittosuoritusta.

Lapsuuden aika on lyhentynyt. Opettajat pyrkivät opetuksessa tietoisesti hidastamaan aikuisien maailmaan tutustumista. Esimerkiksi Kati opetti ennen vapaasti kevyttä musiikkia tunnilla, nyt hän pyrkii venyttämään lastenlaulujen laulamisen ikää. *”Ei ole tarpeellista tuoda sitä kevyttä musiikkimaailmaa, mitä lapset kuuntelevat kotona voimakkaasti kouluun. Koulussa pitäisi tarjota lapselle jotain muuta.”* (Kati)

Lasten kulttuurin muuttuminen vaikuttaa oppilaisiin. Heikin mukaan oppilaat muuttuvat koajan välittömämmiksi ja opettajille tullaan puhumaan huomattavasti herkemmin. Myös Kati on havainnut oppilaiden ilmaisun rohkaistumisen, lapset laulavat ja soittavat mielellään myös yksin. Tämä ilmiö saattaa liittyä yleisen ilmapiirin muuttumiseen esimerkiksi tenavatähti-ohjelman ja karaokekulttuurin myötä. Vastaavasti oppilaiden laatutietoisuus musiikin suhteen on kasvanut. Monet mainitsivat populaarimusiikin mukana tulleen ilmiön: kun soitetaan jotain, sen pitäisi kuulostaa samalta kun levyllä. Kodeissa kuunnellaan paljon musiikkia televisiosta, radiosta ja levyiltä. *”Se on kai se nykyajan trendi, että musiikkia kuunnellaan telkkarin kautta ja musiikkikanavat ja kaikki.”* (Liisa)

Soittimien lisääntyminen ja tunnelman vapautuminen näyttää tuoneen mukanaan haittapuolia. Tunnin melutaso nousee helposti. Oppilaan roolin vapautuminen pulpetin takaa aktiiviseksi tekijäksi tuo tuntiin levottomuutta. *”Tunnelma musiikintunnilla on äänekäs”* (T). Lasten mielestä soittaminen on hauskaa. *”Usein tekee mieli rämpyttää soittimia, vaikka ei anneta lupaa”* (P). Tämä kaikki asettaa opettajan organisointi- ja luokanhallintataidot haasteen eteen - miten säilyttää äänen desibelitaso kuuloaistille terveellisellä tasolla. Liisa mainitsee, että luokkaan on usein sijoitettu erityisopetuksen piiristä integroituja oppilaita, samoin maahanmuuttajalasten sopeutuminen suomen kulttuurioloihin ja kielenoppiminen otetaan huomioon musiikintunnin suunnittelussa. Virikkeiden paljous on yhteydessä keskittymiskyvyn välttämättömyy-

teen. Viihdeteollisuus antaa lapsille mielikuvan siitä, mitä musiikin tulisi olla. Siksi on tärkeää, että koulun musiikinopetus pyrkii antamaan monipuolisen musiikkikuvan lapselle.

1990-luvun alussa havaittu vastareaktio uusien kappaleiden kohtaan voimistuu. Monissa uusissa kirjoissa on kokonaan uusia lauluja, jotka ei ole vielä osoittaneet pysyvyyttään. Suuri osa lauluista ei ole kymmenen vuoden kuluttua enää käytössä. Vastaava reaktio on havaittavissa populaarimusiikissa, jossa suuri vaihtuvuus ja tähdenlennot ovat arkipäivää. Idols ja Pop-star -tyyppiset TV-ohjelmat ovat 1–4-luokkalaisten oppilaiden suuressa suosiossa.

Hanna-Kaisan mukaan 1990-luvun jälkeen on niin kutsuttu peruslaulusto puuttunut kokonaan laulujen hajanaisuuden vuoksi. Kuitenkin osa lauluista on säilynyt pitkään suosittuina. Näitä lauluja tarkastellaan syvemmin luvussa 10. Lauluperinteen siirtäminen sukupolvelta toiselle on vaikeampaa kuin ennen laulujen jatkuvan uudistumisen myötä.

Tämän aineiston oppilaat ovat saaneet vuoden 1994 opetussuunnitelman mukaista opetusta. Sitä uudempi opetussuunnitelma tuli voimaan vuonna 2005. Opetussuunnitelmat täydennetään kouluissa valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta siten, että paikallisuus ja koulun yksilöllisyys otetaan huomioon. Opetussuunnitelman perusteet ovat sellaisenaan edellistä vapaammat ja väljemmät. Tämä eroaa esimerkiksi vuoden 1985 tarkasta opetussuunnitelmasta. Opetussuunnitelman vapautuminen saattaa eriarvoistaa opetusta. Kun kriteerit vapautuivat, pätevä opettaja, joka hallitsee opetussisällöt saa vapaat kädet luovaan opetukseen, kun taas opettaja, joka ei hallitse asiaansa, voi toteuttaa opetussuunnitelman heikkotasoisella opetuksella. Nyt kouluissa on mahdollista suunnitella opetussuunnitelma esimerkiksi saman koulupiirin koulujen kanssa yhteneviksi. Tästä on etua yläasteelle siirryttäessä, jolloin lapset osaaivat samat asiat. Opetussuunnitelmassa suurin muutos on kenties kuitenkin se, että ennen musiikki käsitti erilaisia taitoja, musiikki oli ikään kuin pilkottu joukoksi erilaisia musiikkiasioita. Nyt eri asiat muodostavat kokonaisuuden. Vuoden 2005 opetussuunnitelma suuntaa edelleen oppimisprosessin syventämiseen. Sen tavoitteena ei ole vain musiikin ymmärtäminen, vaan myös musiikin tekeminen ja musiikillinen keksiminen.

Käsitys siitä, miten ihminen oppii, on myös selvästi muuttunut konstruktivistiseksi. Opettajien kommentaareista huomaa, että oppilas on jokaisella musiikintunnilla aktiivinen tekijä ja hän saa

tehdä paljon musiikkiin liittyviä asioita itse. Soittaminen ja käytännön tekeminen auttaa musiikin teorian oppimista. Tekemällä oppilaassa kenties herää halu tietää kyseisestä asiasta enemmän. Oppimateriaalin ja musiikin praksiaalinen käyttö ilmenee aineistosta yleisenä ja korostuneena. Konstruktivismi, kokemuksellinen oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen ovat selvästi tämän sukupolven musiikinopetuksen taustalla. Kuitenkin behavioristisia piirteitä on havaittavissa edelleen. Ne eivät ole enää korostuneita.

Aineistosta ilmenee, että opetuksen monipuolistuminen on laajentanut myös arviointia. Arvioinnissa otetaan nyt entistä monipuolisemmin huomioon erilaisia musiikkitaitoja. Tuotoksen arvioinnin sijasta arvioinnin kohteena on koko oppimisprosessi. Arvioinnissa huomioidaan oppilaan aktiivisuus ja tuntityöskentely, miten aktiivisesti osallistuu ja kuinka halukas on soittamaan. Aikaisemmin ei kiinnitetty huomiota kaikkiin musiikkitaitoihin. Ei esimerkiksi kiinnitetty huomiota, millainen rytmitaju lapsella on. Nyt on mahdollista arvioida laulamisen lisäksi esimerkiksi kitaran, basson, rytmisoittimien soittoa. Arviointikriteerit ovat valtakunnalliset. Numeraalista arviointia kritisoidaan yksipuolisena. Numeroiden asemesta muutama vastaaja on käyttänyt arvioinnin tukena suullista arviointia ja oppilaan itsereflektointia.

8.6.2 Pop-musiikin ja teknologian sukupolven koululaulut

Oppilaiden suosikkilauluissa on muutama kestävä suosikki vuosien takaa. Laulut ovat yhden luokan suosikkeja.

- ✓ **Meksikon pikajuna**
- ✓ **Metrin pitkä makaroni**
- ✓ **Aaveratsastajat,**
- ✓ **Sinisiä punasia ruusunkukkia.**

Myös aivan uusia lauluja valitaan parhaiksi koululauluiksi:

- ✓ **Don katti,**
- ✓ **On koko maailmalla vapaapäivä,**
- ✓ **Zudio,**
- ✓ **Santa Maria, Pinta ja Nina**

Uutta laulumateriaalia on saatavilla runsaasti, mikä oli niin opettajien kuin oppilaiden mielestä pääosin positiivista. Kevyt musiikki näyttää olevan erittäin vahvasti mukana musiikin opetuksessa. Pop-musiikista on tulossa ensisijaista materiaalia. Liisan mukaan oppilaat pitävät iskelmämusiikista ja englanninkielisestä musiikista.

Aikuisten laulujen ilmestyminen peruskoulun 1–6-luokkien laulukirjaan herättää monissa opettajissa vastareaktion. ”*Miksi lapsia ohjataan laulamaan aikuisten lauluja. Ei niitten maailmaan kuulu mitkään aikuisten asiat.*” (Heikki) Uusia lauluja on tarjolla paljon ja osa niistä ei säily ohjelmistossa pitkään. Tämä ilmiö näkyy myös 2000-luvun pop-musiikkikulttuurissa.

POP- musiikin yleistyminen on muuttanut lauluvalikoimaa myös musiikillisesti, sillä pop-musiikki on luonteeltaan erilaista kuin perinteiset lastenlaulut. Heikin mielestä pop-musiikin melodiat ovat usein vaatimattomia. Pop-musiikin rakenne on erittäin vaihteleva. ”*Popmusiikille on tyypillistä, että sitä ei vois kuvitella laulavan ilman säestystä. Rakenne on sekava: saattaa tulla melodia, sitten puol tahtii taukoo, sit taas pitkä ryöpsäys ja taukoa.*” (Heikki) Heikin mukaan lauluvalikoima on pop-musiikin myötä muuttunut huomattavasti köyhemmäksi. Pop-musiikin epäsymmetrinen rakenne edellyttää oppilaalta entistä parempaa nuotinlukutaitoa.

Kansainvälisyys näkyy vahvasti oppilaiden lauluvalinnoissa, kuten lauluissa *Feliz navidad*, *En sjöman älskar havets våg* ja *Den glider in*.

Maakuntalauluja ei enää opetettu tämän sukupolven vastaajille. Joissakin kouluissa saatettiin laulaa paikallisesti tuttua Varsinaissuomalaisten laulua. Myös muut keskeisimmät ennen 1970-lukua peruslaulustoon kuuluvat laulut näyttävät jääneet lähes kokonaan pois. Vanhojen laulujen aihepiirit tuntuvat olevan 2000-luvulla koulunsa käyville lapsille kaukaisia. Sukupolvien välillä on suuria eroja. Salminen huomasi erot jo sähköisen viestinnän sukupolven aikana. Sukupolvien välinen kuilu näyttää kasvavan entisestään. Vanhemman laulumateriaalin siirtäminen tuleville sukupolville näyttää olevan oppikirjan tekijöiden vastuulla. Monet opettajat haluaisivat säilyttää joitakin perinteisiä lauluja yleissivistyksen ja kulttuurihistorian vaalimiseksi.

Virsilaulun radikaali vähentyminen liittyy eri kulttuurien ja uskontojen lisääntymiseen oppilaiden keskuudessa. Maahanmuuttajien määrä on lisääntynyt ja hengellinen lauluaine on siirtynyt musiikintunnilta uskonnontunnin opetusaineistoksi.

9 KANSAKOULUN LAULUTUNNILTA PERUSOPETUKSEN MUSIIKINTUNNILLE

Tässä kappaleessa esitetään tässä aineistossa esiin nousseet kansa- ja peruskoulun musiikinopetusta ja koululauluja koskevat keskeisimmät muutokset ja kootaan yhteen luvun 8 tulokset. Kappaleessa vastataan kiteytetysti musiikinopetuksen ja koululaulujen muutosta koskeviin alakysymyksiin 1.3 ja 2.3.

Musiikinopetus on muuttunut perustavanlaatuisesti kansakoulusta tähän päivään. Yhteiskunta ja koulumaailma ovat laajentuneet ja monipuolistuneet niin materiaalien ja oppisisältöjen kuin oppimiskäsitystenkin suhteen. Kansakoulun laulutunnilla laulettiin opettajajohtoisesti urkuharmonin säestyksellä. Peruskoulussa opettaja puolestaan ohjaa aktiivista ja kokonaisvaltaista musisointia. Nyt 2000-luvulla tunnilla laulamisen lisäksi myös soitetaan, liikutaan, kuunnellaan, piirretään ja keksitään musiikkia.

Tämän tutkielman perusteella lastenkulttuuri on kehittynyt paljon viime vuosisadalla. Lasten kulttuurin muuttuminen on nähtävillä esimerkiksi koululauluissa ja laulukirjoissa. Vuosisadan alussa lapsen maailma huomioitiin laulujen aihepiireissä ja opetussuunnitelmassa. Kansakoulun laulukirjat olivat sekä kansakoululaisille, että oppikoululaisille suunnattuja. Tästä syystä nuorimmat oppilaat eivät kyenneet laulamaan kaikkia laulukirjan lauluja. Kirjoissa oli siellä täällä kuvitusta havainnollistamassa lauluja. Opettaja valitsi ikäkaudelle sopivat laulut. 1940-luvulla ja sen jälkeen lastenkulttuuri kehittyi. Lastenlauluja tehtiin lisää. Kansakoulussa lapsia varten tehtyä musiikkia ei kuitenkaan ollut yhtä runsaasti kuin peruskoulun aikana.

Peruskouluun tullessa kirjojen kuvitus ja havainnollisuus lisääntyivät, lastenlauluja laulettiin yhä enemmän ja lapsen musiikillinen kehittyminen otettiin huomioon kirjojen tiheämmän vaihtamisen myötä. 1990-luvulla havainnollisuus kehittyi entisestään ja lapsen yksilöllisyys huomioitiin. Nykyaikaiset koululaulukirjat ovat tiukasti kohderyhmälle suunnattuja ja sisältävät runsaasti lapsen kokemusmaailmaan sopivia lauluja ja havaintomateriaalia.

Mielenkiintoisin lastenkulttuuriin liittyvä havainto liittyy viimeisimpien vuosien kehitykseen. 2000-luvulla on havaittavissa lastenkulttuurin käännteistä kehitystä. Opettajien havaintojen

mukaan lapsuuden aika on lyhentymässä. Tämä johtuu musiikkikulttuurin osalta siitä, että viihdeteollisuus on läsnä yhä enemmän lapsen arkipäivässä. Pienetkin lapset kuuntelevat nuorisomusiikkia, samoin aikuisten lauluista ollaan kiinnostuneita jo varhain. Opettajat pyrkivät nyt tietoisesti venyttämään lastenlauluikää. Opettajien mukaan 2000-luvun lapset ovat entistä vapautuneempia ja rohkeampia ilmaisemaan itseään. Laatutietoisuus ja tietynlainen kriittisyys ovat lisääntyneet. Koulun haaste on säilyttää lapsen käsitys musiikkikulttuurista monipuolisena. Musiikin oppimiskäsitysten ja opetuksen kehittyminen on edistänyt lapsen kokemusmaailman huomioimista musiikin opetuksessa.

Musiikinopetus näyttää seuraavan aikansa musiikkikulttuurissa tapahtuneita muutoksia ja edistysaskeleita lähes sukupolven viiveellä. Tämä ilmenee verrattaessa Salmisen musiikkikulttuurin muutoksia vastaajien koulumuistoihin. Syitä tähän lienee kaksi. Vasta kun uuden polven opettajat siirtyvät työelämään opettamaan ja tekemään oppikirjoja, opetus muuttuu. Opettajien kohdalla on havaittavissa selviä eroja kehityksen seuraamisessa; koulutetut, aktiiviset opettajat näyttävät olevan kiinnostuneita uusista ilmiöistä ja kehittävän opetustaan niiden tahdissa. Vähemmän koulutetut opettajat pitäytyvät helposti perinteisessä opetuksessa eivätkä ole samalla tavoin kiinnostuneet uusista ideoista ja välineistä. Vastavalmistuneiden opettajien merkitys korostuu myös siksi, että usein monia vuosia työelämässä olleiden musiikinopettajien työ- ja toimintatavat ovat muotoutuneet opetusvuosien varrella suhteellisen pysyviksi ja niiden muuttaminen vaatii aikaa. Nuorten opettajien työtavat ovat puolestaan uran alkuvuosina muotoutumassa ja uusien toimintatapojen kokeileminen on osa ammatillisen identiteetin kehittymistä.

Toinen syy musiikkikulttuurin hitaaseen muuttumiseen kouluissa liittyy taloudellisiin resursseihin: kouluilla ei ole rahaa hankkia uusimpia laitteita tai kouluttaa opettajia riittävästi. Tekniikan kehittyminen on kuitenkin lisännyt mahdollisuutta hyödyntää uusinta materiaalia musiikinopetuksessa tiedonvälityksen ja musiikkitarjonnan lisääntymisen myötä. Tästä syystä musiikinopetus näyttää seuranneen etenkin 1980-luvun jälkeen melko hyvin aikaansa. Myös Salminen (1990) havaitsi kyseisen ilmiön. Musiikinopettajan rooli on ollut myös tässä suhteessa keskeinen. Huomion kiinnittäminen taloudellisiin resursseihin on nyt ajankohtaista kuntien säästötoimenpiteitä ajatellen. Säästäminen resursseissa ei tämän tutkielman mukaan vaikuta vain materiaalien vähentämiseen ja opetuskapasiteetin tehostamiseen, vaan sillä näyt-

tää olevan hidastavaa merkitystä opetuksen ajanmukaisuuteen ja musiikkikulttuurin seuraamiseen.

Aineistosta nousi esiin muutamia lapsen laulamisen kehittymiseen liittyviä yksityiskohtia, jotka ovat mainitsemisen arvoisia. Teoriaosan luvussa 3.3 mainitaan Linnankiven ym. laulamisharrastukseen liittyvä huoli siitä, että lasten kotona lauletaan yhä vähemmän. Muutama opettaja oli havainnut saman ilmiön. He arvelivat sen johtuvan uuden, vanhemmille tuntemattoman lauluaineiston lisääntymisestä. Myös laulukirjoissa säästäminen vaikeuttaa harrastamista kotona. Kouluissa laulaminen lienee vähentynyt soittamisen ja monipuolisen tekemisen lisääntymisen myötä. Tutkimusmenetelmä ei kuitenkaan kykene antamaan luotettavaa tietoa laulamisen määrästä kotona. Jos laulaminen onkin esitetyn argumentin tavoin vähentynyt, se on luultavasti korvautunut muilla harrastusmahdollisuuksilla, kuten musiikin kuuntelulla.

Laulamiseen keskittyvä Zoltan Kodalyn menetelmä (katso luku 3.3) nousi esiin tämän tutkielman aineistossa. Menetelmä sai opettajilta kiitosta. Heidän mielestään se vaikutti ratkaisevasti laulutaidon kehittymiseen. Sitä keuhuttiin erityisesti laulun sävelpuhtautta parantavasta vaikutuksesta. Heikki ja Liisa kehuivat metodia parhaaksi, mitä on kehitetty. Samoin Hanna-Kaisa oli opetusurallaan pitänyt metodia vahvasti opetuksen taustalla. Nämä kolme opettajaa olivat kaikki musiikkiin erikoistuneita. Luokanopettajakoulutuksen saaneet eivät maininneet metodia. Metodien käyttö lienee tässä tutkielmassa siis yhteydessä opettajan koulutustasoon.

Salmisen musiikkimakua määrittelevän teorian mukaan (katso luku 4.1, kuvio 2) huomio kiinnittyy koululaulun (musiikillinen ärsyke) aikaansaamiin myönteisiin, esteettisiin kokemuksiin. Salmisen mukaan musiikillinen maailmankuva, musiikkikäsitykset ja musiikkimaku vaikuttavat koululaulun käsittelyprosessiin. Ajatus saa tukea tämän tutkielman tuloksista. Eri sukupolvet ovat arvottaneet musiikkia omista lähtökohdistaan käsin. Sukupolvien välillä on selviä eroja parhaiden koululaulujen välillä. Suurin kontrasti on vanhimman, kansallisen maun sukupolven ja uusimman pop-musiikin ja teknologian sukupolven välillä; vanhempaa polvea kosketti esimerkiksi Karjalaisten laulu, kun taas uusin polvi piti esimerkiksi espanjankielisestä laulusta *Feliz navidad*.

Musiikillinen maailmankuva ja musiikkikäsitykset ovat muotoutuneet oman aikakautensa musiikkiärsykkeiden pohjalta. Kyseisten sukupolvien lempilaulut eivät voisi valikoitua toi-

sinpäin tästä samasta syystä. Kenties näille sukupolville toistensa koululaulut ovat täysin tuntemattomia ja vieraita.

Seuraavat vastakohtat tiivistävät laulu- ja musiikintunnissa tapahtuneita muutoksia.

| | | |
|---------------------|---|--|
| laulutunti | ⇒ | musiikintunti |
| yksipuolinen | ⇒ | monipuolinen |
| laulu | ⇒ | laulu, soitto, liikkuminen, piirtäminen, keksiminen |
| tiedollisuus | ⇒ | havainnollisuus |
| passiivisuus | ⇒ | aktiivisuus |
| omaksuminen | ⇒ | soveltaminen |

Seuraavat vastakohtat kuvaavat koululaulujen muuttumista

| | | |
|--------------------|---|-----------------------|
| perinteinen | ⇒ | kokeileva |
| kansallinen | ⇒ | kansainvälinen |
| hengellinen | ⇒ | maallinen |

Tämän tutkielman aineistosta nousi esiin myös seuraava muutos

| | | |
|----------------------|---|--------------------------|
| aikuisten työ | ⇒ | lasten satuhahmot |
|----------------------|---|--------------------------|

10 MUSIIKINOPETUS MUSIIKKIKÄSITYSTEN, OPPIMISKÄSITYSTEN JA OPETUSSUUNNITELMIEN NÄKÖKULMISTA

Tässä luvussa tarkastellaan kokoavasti osittain kahdeksannessa luvussa esiin tulleita musiikinopetuksen taustavaikuttajia. Luvussa vastataan tutkimuskysymykseen 1.2, miten musiikkikäsitys, kasvatuskäsitys ja opetussuunnitelma ilmenevät laulu- ja musiikintunnissa ja koulu- lauluissa. Opetussuunnitelmien tarkastelu jätetään tarkoituksella melko pintapuoliseksi, sillä Pro Gradu-tutkielman laajuuden huomioon ottaen opetussuunnitelmien syvällisempään tarkasteluun ei ole tämän tutkielman puitteissa ole syytä ryhtyä. Opetussuunnitelmien tarkastelu lisää kuitenkin osaltaan musiikinopetuksen, kasvatuskäsitysten ja musiikkikäsitysten ymmärtämistä. Siksi niitä ei kokonaan ole jätetty tarkastelun ulkopuolelle. Musiikkikäsitysten, oppimiskäsitysten ja opetussuunnitelmien tarkastelussa hyödynnetään Salmisen (1990) sukupolvijakoa. Kappaleen lopuksi esitetään kokoava yhteenveto. Tulokset kuvaavat tämän tutkielman aineistosta esiin nousseita ilmiöitä.

Kansallisen maun sukupolvi (s. 1910 - 1934). Musiikilla oli **esteettistä** merkitystä. Laulujen sanoma teki lauluista laulamisen arvoisia ja sanat olivat tärkeitä. Lauluilla ei ollut juurikaan välineellistä merkitystä, vaan ne olivat tärkeitä itsessään. Oppinen oli **behavioristisen** oppimiskäsityksen mukaista. Musiikintunti oli opettajajohtoinen, oppilas lauloi aktiivisesti, mutta yksipuolisesti. Tietojen ja taitojen opettelu näytti tähtäävän niiden määrälliseen lisääntymiseen. Ulkoa opettelu ja hyvä muisti palvelivat tätä tavoitetta. Lauluja opeteltiin korvakuulolta tai säveltapailun keinoin. Laulutunti palveli laulamista ja virkistymistä. Soittimia ei ollut. **Kokemuksellinen oppiminen** oli perustui vain laulamiseen. Opetus pohjautui vuoden 1925 opetussuunnitelmaan, mikä ilmenee myös aineistossa nousseissa piirteissä.

Suuren murroksen sukupolvi (s. 1935 - 1954). Lauluilla oli pääasiallisesti **esteettinen** tarkoitus. Tavoitteena oli oppia tuntemaan lauluja ja tutustua niiden ihanteelliseen sanomaan. 1960-luvun kohdalla oli havaittavissa **praksiaalisia** kokeiluja innovatiivisten, koulutettujen opettajien keskuudessa. **Behaviorismin** piirteet olivat edelleen esillä. Tunnit olivat pääosin opettajajohtoisia ja oppilaan rooli säilyi siltä osin passiivisena. Oppilas kuitenkin lauloi aktii-

visesti. Sukupolven lopulla 1960-luvulla **kokemukselliseen oppimiseen** alettiin kiinnittää entistä enemmän huomiota. Tuolloin behavioristisen ja kokemuksellisen oppimisen piirteitä havaittiin rinnakkain. **Opetussuunnitelma vuodelta 1952** ilmestyi tämän sukupolven kouluajan puolivälissä. Laulutunnin piirteet ovat yhtenevät tavoitteiden kanssa.

Sähköisen viestinnän sukupolvi (s. 1955 -1969). **Esteettinen** musiikkikäsitys näytti olevan yleistä. Kappaleiden **praksiaalinen** käyttötarkoitus yleistyi. Esteettinen ja praksiaalinen suhtautuminen lauluihin näkyi tässä tutkielmassa rinnakkaisesti siten, että esteettisyys oli vähentymässä ja praksiaalisuus puolestaan lisääntymässä. **Behaviorismin** piirteet näyttävät olleen edelleen esillä. Kuitenkin **kokemuksellisen oppimisen** piirteet lisääntyivät ja ennen kaikkea laajentuivat laulamisen ulkopuolelle. Soittamisen lisääntyminen vaikutti niin praksiaalisen musiikkikäsitteen, kuin kokemuksellisen oppimisen laajentumiseen. Sukupolven alkuaikoina käytettiin kansakouluaikaista vuodelta **1952** peräisin olevaa **opetussuunnitelmaa**, joka korvautui puolivälissä vuoden **1970** peruskoulun musiikinopetuksen opetussuunnitelmalla. Opetussuunnitelmissa oli suuria eroja.

Pirstoutuneen maun sukupolvi (s. 1970 - 1979). Edellisen sukupolven kohdalla alkanut musiikkikäsitteiden muutoskehitys jatkui. Lauluja valittiin entistä enemmän **praksiaalisessa** hyötötarkoituksessa ja niitä käytettiin entistä enemmän välineellisesti esimerkiksi teoria- tai historia-asian opettamiseen. Opetettava asia vaikutti laulujen valintaan. Näin on saattanut olla aiemminkin, mutta se ei ole ilmennyt tämän tutkielman aineistossa. Lauluja laulettiin kuitenkin edelleen myös **esteettisten** tavoitteiden mukaisesti. **Behavioristinen** oppimiskäsitys oli edelleen vallalla. Piirteet olivat tosin pehmentyneet entisestään edellisten sukupolvien ajoilta. Tunti oli edelleen sangen opettajajohtoinen. Ulkoaopetteluun merkitys väheni monistustekniikan kehittymisen myötä. **Kokemuksellista oppimista** esiintyi entistä monipuolisemmin behavioristisen oppimiskäsityksen rinnalla. Tämä näkyy aineissa muun muassa laulujen hyödyntämisenä musiikin teorian yhteydessä. Opetus pohjautui aluksi vuoden **1970 opetussuunnitelmaan**. Vuoden **1985** opetussuunnitelmaan siirryttiin kesken sukupolven. Opetussuunnitelmat olivat erittäin tarkkoja ja keskittyivät laulamiseen, sekä musiikkitietojen ja taitojen lisääntymiseen.

Bändisoiton sukupolvi (s. 1980 - 1989). Musiikin **praksiaalinen** merkitys näyttää olleen keskeistä etenkin soitonopettelussa. Havainnollisuus näyttäisi olleen tärkeää. 1990-luvun opetuksessa paljon piirteitä **konstruktivistisesta** oppimiskäsityksestä. Bändisoitto lisäsi **yhteistoiminnallista ja kokemuksellista oppimista**. Opetus tähtäsi ymmärtämiseen. Oppilas oli aktiivinen tuntityöskentelijä, ja opettaja ohjasi opetusta. Konkreettisen soittamisen avulla alettiin joissakin kouluissa opiskella myös teoria-asioita, jolloin teoreettinen ymmärtäminen syventyi. Oppimisprosessi nähtiin produktia tärkeämpänä, mikä näkyy muun muassa arviointikulttuuriin liittyvissä kommentteissa. Oppilas nähtiin yksilöllisenä ja hänen kykyihinsä luotettiin. Tämä mahdollisti kollaboraation hyödyntämisen. Näin yksilön asiantunteva ja vastuullinen toiminta ryhmän jäsenenä mahdollisti työskentelyn yhteisten tavoitteiden eteen muun muassa bänditoiminnan yhteydessä. Vuoden **1994 opetussuunnitelma** erosi radikaalisti vuoden **1985** opetussuunnitelmasta. Niiden taustalla vaikuttivat erilaiset oppimiskäsitykset.

Pop-musiikin ja teknologian sukupolvi (s. 1994). Lauluilla näyttää olevan pääasiallisesti **praksiaalista** merkitystä. **Konstruktivistinen oppimiskäsitys** oppimisen taustalla ilmenee monissa vastauksissa. Oppilas on niiden mukaan aktiivinen tekijä joka tunnilla, pulpetit on poistettu osasta musiikin luokista. Tunnit ovat monipuolisia ja monia aisteja käytetään tekemisessä. Suhtautuminen musiikkiin on vastaajien mukaan muuttunut siten, että ei ole enää yhtä oikeaa tapaa tehdä musiikkia, vaan esimerkiksi samasta laulusta voidaan kokeilla ja keksiä erilaisia versioita. Myös **kokemuksellista ja yhteistoiminnallista oppimista** näytetään hyödyntävän aktiivisesti. **Opetussuunnitelmat** muokataan kuntatasolla valtakunnallisten tavoitteiden pohjalta. Opetussuunnitelma korostaa musiikin tekemistä käytännössä ja musiikillista monipuolisuutta. Musiikin ymmärtäminen, musiikillinen keksiminen ja ongelmanratkaisu ovat uuden vuoden **2004** opetussuunnitelman keskeisiä sisältöjä.

Yhteenveto. Nykyaikainen kasvatusfilosofinen kehitys näyttää kulkevan yhä enemmän kohti kontekstisidonnaisuutta eli kokemuksista muodostuvien merkitysisältöjen korostamista. Aiheesta kiistellään edelleen musiikkikasvatuksen tutkimuskentällä. Uusien oppimiskäsitysten mukaan musiikin opetuksen tulisi tähdätä musiikillisen ymmärryksen laajenemiseen ja harrastuneisuuden tukemiseen. Näyttäisi siltä, että musiikin monivivahteisen luonteen kannalta sekä esteettinen, että praksiaalinen lähestymistapa puoltaa paikkaansa opetuksen lähtökohtana. Musiikin muotojen laajentuminen on johtanut praksiaalisen suuntauksen voimistumiseen.

Avoin ja monipuolinen musiikkikäsitys mahdollistaa tehtävän tavoitteen kannalta tarkoituksellisen näkökulman valitsemisen. Musiikkikäsitukset eivät sulje toisiaan pois, vaan niiden rinnakkainen, tietoinen hyödyntäminen tuntuisi lisäävän opetuksen vivahteikkautta.

Opetus on laajentunut 1900-luvulta tähän päivään. Musiikkikasvatuksen kehittyminen Suomessa on kahden viimeisen vuosikymmenen aikana edennyt reippaammin kuin 1900-luvun alusta 1970-luvulle. Laulaminen on aina ollut tärkeää. Tuntuu siltä, että ennen lopputulos ja oikea suoritus oli tärkeämpää kuin nykyään. Laulamistapahtumasta nauttimisella on oma merkityksensä. Myöhempien sukupolvien aineistossa ei mainittu enää oikean suorituksen tärkeyttä, sitäkin enemmän korostui positiivisten elämysten kokeminen musiikkia tehdessä. Näin ollen laadukkaasta prosessista näyttää tulleen virheetöntä produktia tärkeämmäksi. Samalla laulamisen rinnalle on vastaajien mukaan tulleet entistä monipuolisemmin muita musiikin harrastamisen muotoja kuten soittaminen, liikunta ja kuuntelu.

Aikaisemmin laulujen valintaan vaikutti laulun sanoma. Tavoitteena oli ”musiikillisesti arvokkaan lauluvaraston” oppiminen. Kansakoulussa ja oppikoulussa käytettiin usein samaa laulukirjaa. Tämän vuoksi kansakoululauluissa ei ollut yhtä paljon valinnan varaa kuin peruskoulun koululauluissa. Laulujen kohdalla on tapahtunut samanlainen ilmiö kuin tietoyhteiskunnan kehittymisessä yleensä; nykyään lauluja ja lauluihin liittyvää materiaalia on saatavilla runsaasti ja monipuolisesti. Tämä päivän musiikinopetuksessa laulujen valintaan vaikuttaa vahvasti oppilaiden kiinnostus ja kypsyystaso. Konstruktivistinen oppimiskäsitys pyrkii kokonaisvaltaisesti lähestymään oppijaa tämän oman kokemuspäiirin kautta, sillä sen katsotaan johtavan parhaaseen oppimistulokseen. Samaa korostavat kokemuksellinen ja yhteistoiminnallinen oppimiskäsitys.

Osaava opettaja näyttää seuraavan aikaansa ja kokeilee uusia metodeja muita herkemmin. Praksiaalinen suhtautuminen musiikkiin näkyi aineistossa ensimmäiseksi innovatiivisten, koulutettujen opettajien keskuudessa 1960-luvulla. Samaan aikaan oli havaittavissa piirteitä laajentuneesta ja monipuolisesta kokemuksellisesta oppimisesta. Praksiaalisen musiikkikäsitteen ja kokemuksellisen oppimisen piirteet tukevat toisiaan ja siksi niitä voi mitä ilmeisimmin käyttää rinnakkain.

Opetussuunnitelmat ovat yhtenäistäneet opetusta. Vuosien 1925 ja 1952 opetussuunnitelmat tehtiin selventämään laulun oppikurssin epäselviä sisältöjä. Vuonna 1925 laulunopetusta oli eritelty vähemmän kuin 1952. Vaikka opetussuunnitelmien vaikutus on ollut yhtenäistävä kautta linjan, on opettajien opetuksessa edelleen ilmeisen paljon eroja. Erot tulevat esiin sekä opettajien haastatteluissa, että oppilaiden kyselyvastauksissa. Opetussuunnitelmien merkitys vaihtelee opettajakohtaisesti. Toiset ovat olleet aktiivisesti kehittämässä niitä ja kokevat opetussuunnitelmat mielekkäiksi. Toisille ne näyttäisivät olevan melko etäisiä.

Musiikkikäsitteet ja oppimiskäsitteet näyttävät tämän aineiston kohdalla muuttuneen vuodesta 1927 2000-luvulle seuraavasti:

| | | |
|--|---|---|
| ESTEETTINEN | ⇒ | PRAKSIAALINEN |
| Laulut tärkeitä itsessään | ⇒ | Lauluilla välineellinen merkitys |
| BEHAVIORISMI | ⇒ | KONSTRUKTIVISMI, JA YHTEISTOIMINNALLINEN OPPIMINEN |
| Oppilaan aktiivisuus laulamista | ⇒ | Oppilaan aktiivisuus monipuolista |
| Opettaja johtaa | ⇒ | Opettaja ohjaa |
| Musiikkitieto pysyvää | ⇒ | Musiikkitieto muuttuvaa |
| Mieleen painaminen | ⇒ | Ymmärtäminen |
| Ulkoa opettelu | ⇒ | Tiedon etsiminen |
| Opitun toistaminen | ⇒ | Opitun soveltaminen |
| Mallioppiminen | ⇒ | Ongelmanratkaisu |
| Ulkoisen ohjaus | ⇒ | Itseohjautuvuus |
| KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN | | KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN |
| suppeaa | ⇒ | laajaa |

11 DISKUSSIO

11.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tämän tutkielman tarkastelunäkökulma määräytyy tutkielman tarkoituksen, teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuskysymysten kautta. Teoreettinen viitekehys ja metodologiset ratkaisut ovat dokumentoitu luvuissa 2-6. Tässä luvussa pohditaan tutkielman luotettavuutta niin käytettyjen menetelmien kuin esitettyjen tulosten yleistettävyyden kannalta.

Tarkastelen menetelmien ja tulosten luotettavuutta tutkielman dynaamiseen, ainutkertaiseen ja prosessimaiseen luonteeseen sopivin termein **uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus**. Luotettavuustarkastelu etenee aiheittain, minkä vuoksi tarkastelutermit esitellään tiivistetysti erikseen. **Uskottavuus** tarkoittaa tutkimuksen avulla muodostettujen merkitysten vastaavuutta tutkittavien todellisuuden kanssa. Tarkastelun kohteena on siis tulosten totuudellisuus. **Siirrettävyys** termi viittaa tulosten soveltamiseen toiseen kontekstiin. **Varmuustarkastelu** pyrkii todistamaan vastausten pysyvyyttä. Varmat tulokset pysyvät samana jos tutkimus toistetaan samoille henkilöille samassa kontekstissa. **Vahvistuvuus** luotettavuuden kriteerinä pyrkii varmistamaan tutkimuksen neutraalia totuusarvoa. Tulos voidaan vahvistaa, jos se selittyy vastaajasta, tilanteesta tai kontekstista, eikä tutkijan perspektiiveistä tai intresseistä. (Soininen 1995, 122–125; Eskola & Suoranta 1998, 209–213.)

Tutkielman aineistoa tarkastellaan lähdekriittisesti. Luvussa 7.3.2 esitelty Alasuutarin (1999, 80 - 86) faktanäkökulma korostaa lähteen luotettavuutta. Aineisto kerättiin musiikista kiinnostuneiden henkilöiden, musiikin harrastajien ja musiikinopettajien keskuudesta. Tutkimusaihetta käsiteltiin oletettavasti vain laulu- tai musiikintunnilla hyvin pärjänneiden oppilaiden ja opettajien näkökulmasta. Musiikista kiinnostuneet henkilöt ovat oletettavasti olleet kiinnostuneita musiikin oppiaineesta muita henkilöitä enemmän jo kouluaikanaan. Näin ollen heikkojen laulajien kokemukset jäivät huomiotta. Tämä ei kuitenkaan heikentänyt tutkielman vahvistuvuutta, sillä tutkielmassa ei tarkasteltu musiikinopetusta koskevia vastaajien mielipiteitä, vaan pyrittiin kartoittamaan musiikinopetuksen piirteitä. Vastaajan näkökulma kertoo opetuksesta, ei henkilön omasta oppimisesta. Tapahtumien muistaminen nähtiin tässä tapauksessa

heterogeenistä aineistoa tärkeämpänä ja siksi tutkimushenkilöiden rajaaminen mainitulla tavalla oli perusteltua.

Aineiston laatuun ja monipuolisuuteen on kiinnitetty erityistä huomiota. Aineistoa kerättiin riittävästi tukemaan teoriaosaa. Vastauksissa alkoi ilmetä samankaltaisuutta viidennen haastattelun jälkeen. Tuloksia ei yritetä yleistää koko maan tasolle. Pyrittäessä tilastolliseen merkittävyyteen havaintoyksikköjen määrä voi olla minimissään 35 (Soininen 1995, 106 - 107). Haastateltavia ja kyselyyn vastanneita oli yhteensä 109. Määrä riittää hyvin antamaan hyvän, paikallisen kuvan musiikinopetuksen piirteistä ja ilmiöistä. Aineisto on siltä osin kattava, että se käsittää kaksi eri näkökulmaa ja kaksi tutkimustapaa.

Kyselyaineisto jakautui epätasaisesti sukupolvien kesken. Kun sähköisen viestinnän sukupolven edustajia oli seitsemän, joista kaikki naisia, oli bändisukupolven edustajia samaan aikaan yli neljä kertaa enemmän, 31 henkilöä. Heistäkin 90 % naisia. Kansallisen maun sukupolvi puolestaan muodostui pelkästään miehistä. Aineiston epätasapainoisuus näkyi käytännön vastauksissa erityisesti koululaulujen valinnan yhteydessä. Naisten ja miesten vastaukset olivat sukupuoliroolin mukaan jakautuneita ja siten erilaisia. Suuren edustavuuden sukupolvien vastaukset ovat selvästi varmempia kuin pienen aineiston sukupolvet. Kuitenkin myös lukumäärällisesti niukkojen sukupolvien tutkimushenkilöt kuvasivat aikansa musiikinopetusta hyvin ja siltä osin laadukkaasti, että kuva musiikinopetuksesta eri aikoina oli mahdollista muodostaa. Vaikka aineiston epätasapainoisuus huomattiinkin jo tutkimusprosessin alussa, eivät käytettävissä olleet aikaresurssit ja pro gradu – tutkielman puitteet sallineet aineiston puutteiden korjaamista.

Kyselytutkimuksessa oli havaittavissa epätasapainoisuutta vastausten pituudessa ja laadussa. Vastauksia sivuutettiin erityisesti vanhimman sukupolven (15 vastaajaa) piirissä: kolmasosa ei joko kuvaillut aikansa musiikintuntia lainkaan tai vastasi vain yhdellä tai kahdella sanalla. Vastaajien korkea 70 - 84 vuoden ikä vaikutti varmasti jaksamiseen ymmärrettävästi heikentävästi. Eniten lienee vaikuttaneen kaukaisten asioiden muistamisen vaikeus. Esiin nousi myös ajatus, ettei aikalaisten laulutunnilta kenties ollut jäänyt kovin syviä muistikuvia tuntien yksipuolisuuden tai opetuksen behavioristisen tyylin vuoksi. Osa lauluista on varmasti opittu

muualla kuin kansakoulussa, esimerkiksi Nälkämaan laulu tuskin on vain kansakoulun lauluaineistoa.

Tulososassa esiin nostetut laulut ovat esimerkkejä eri aikakausina lauletuista ja muistetuista lauluista. Ne eivät pyri edustamaan koko maan laulustoa. Laulut ovat alueellisesti valikoituneita, koska aineisto kerättiin Varsinais-Suomen alueelta.

Haastattelutilanteen kesto 30 - 45 minuuttia oli laadullisen aineiston syvyyden kannalta sangen lyhyt. Jälleen käytettävissä ollut rajallinen aika sekä tutkielman tekijän, että vastaajien puolelta määritteli haastattelun kesto. Oletettavasti lyhyen haastattelun anti olisi ollut mahdollista saavuttaa myös informatiivisen kyselylomakkeen avulla. Haastattelutilanteen joustavuus ja henkilökohtaisuus kuitenkin koettiin hyväksi. Kyselylomakkeen palautusprosentti olisi mitä luultavimmin ollut nykyistä 100 % vastausmäärää pienempi, eikä kovin syvällisiä, tarkentavia kysymyksiä olisi voinut esittää. Näin ollen teemahaastattelu oli tässä tapauksessa kyselykaavaketta käytännöllisempi ja monipuolisempi vaihtoehto. Aineisto oli mielestäni riittävä tällaiseen.

Opettajien valitseminen haastattelun kohteeksi osoittautui hyväksi ratkaisuksi. Haastateltavat opettajat olivat selvästi tottuneet ilmaisemaan itseään verbaalisesti ja heidän analyysinsä musiikinopetuksen muutoksista oli erittäin asiantuntevaa ja laadukasta. Kuten tulososan luvussa 8 ja 9 käy ilmi, opettajien suhtautuminen muutoksiin on yleisesti vaihtelevaa. Myös musiikinopetukseen liittyvien muutosten ja tietojen jäsentymisessä oli opettajakohtaisia eroja: ne jotka olivat joutuneet työnsä kautta pohtimaan muun muassa oppimiskäsitystä ja opetussuunnitelmia, vastasivat selkeästi ja tarkasti kysymykseen. Tällaisissa tapauksissa opettaja toi usein oma-aloitteisesti esille aiheeseen liittyviä, keskeisiä näkökulmia. Vastaavasti osalla vastaajista oli taipumusta vastata ikään kuin kysymyksen ohi ja sivuuttaa varsinainen asiasisältö. Näissä kohdissa haastattelijan rooli nousi keskeiseksi.

Haastatteluja suoritettiin ensin neljälle opettajalle, mutta tutkimuksen edetessä määrää nostettiin kahdeksaan, jotta aineisto saatiin riittäväksi. Aineiston koostumus oli siinä mielessä monipuolinen, että mukana oli sekä musiikkiin erikoistuneita, että luokanopettajapohjalta musiikkia opettavia henkilöitä. Kritiikkiä voi jälleen esittää miesnäkökulman heikon edustuksen

johdosta. Kuitenkaan vastaajien sukupuolella ei näyttänyt olevan vastausten laadun kannalta kovin suurta merkitystä.

Haastateltavat olivat osittain tuttuja tutkielman tekijälle. Se helpotti tutkimushenkilöiden ja eri sukupolvien edustajien löytämistä. Tekijä pystyi valitsemaan mahdollisimman monipuolisen aineiston ja tiesi haastateltavien kykenevän musiikinopetuksen laadukkaaseen analysointiin. Jos tutkielman haastateltavat henkilöt olisi valittu satunnaisesti, vastaukset olisivat saattaneet olla sosiaalisen etäisyyden vuoksi vähemmän spontaaneja ja haastattelutilanne virallisempi. Tutkimushenkilöiden löytäminen olisi ollut haastavaa, joskin toteutettavissa. Vapaata pohdintaa tukevan tunnelman luominen onnistui tässä tapauksessa. Itse haastattelutilanteessa tekijä kiinnitti huomiota objektiivisuuteen ja asiallisuuteen. Saturaatio osoittaa sen, että kokonaiskuvasta ei olisi tullut kovin erilainen, vaikka haastateltavat olisi valittu sattumanvaraisesti.

Aineisto oli kaiken kaikkiaan erittäin kattava ja monipuolinen. Edellä esitetty kysely- ja haastatteluaineiston kriittinen pohdinta on nostanut esiin muutamia menetelmän heikkouksia. Koska mahdolliset tutkimuksen rajoitteet huomioitiin tutkimusprosessin edetessä, niihin voitiin tarvittaessa reagoida opinnäytetyön rajaamissa puitteissa.

Jotta lukija pystyisi seuraamaan tutkimusanalyysin päättelyprosessia ja arvioimaan sen luotettavuutta, on tutkimukseen liittyvät ratkaisut dokumentoitu ja perusteltu tarkasti tässä raportissa. Koska uskottavuuden suurimmat uhkat liittyvät tutkielman tekijänä itseeni, olen kiinnittänyt tietoisesti huomiota uskottavuuden kannalta olennaisiin asioihin koko tutkimusprosessin ajan. Mainitsen tästä muutaman esimerkin. Tutkimusaineiston dokumentointi nauhoitettujen ja kirjoitettujen vastausten pohjalta vähensi omien mielipiteideni mahdollista vaikutusta vastauksiin. Mittarien uskottavuutta lisättiin esitestaamalla ne ennen varsinaista aineiston keruuta. Mittaustilanteissa olin henkilökohtaisesti paikalla kontrolloimassa ja informoimassa mahdollisten epäselvyyksien varalta. Kyselyn osalta kaksi kyselykaavaketta pyrkivät takaamaan kysymysten tarkoituksenmukaisuuden vastaajan iän kannalta.

Tulkitsin aineistoa teoreettisen viitekehyksen alaisuudessa. Pidän tutkielman teoreettista käsitteistöä hyvin kattavana ja pääosin luotettavana. Se on monitasoinen, sillä teoriat ovat monen eri tieteenalan, musiikkitieteen, kasvatustieteen, historian ja psykologian alaisia. Erityisesti

keskeisimmät musiikkikäsitteitä, oppimiskäsitteitä ja opetussuunnitelmia koskevat teoriat perustuvat vahvasti aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Oma koulutukseni musiikin, kasvatustieteen ja psykologian alueilla lisäsi aineiston tulkinnan uskottavuutta, mikä ilmeni etenkin koululaulujen tarkastelun yhteydessä.

Toiset vastaavaa ilmiötä tarkastelevat tutkimukset vahvistavat tämän tutkielman puitteissa tehdyt tulokset (Eskola & Suoranta 1998, 212–213). Esimerkiksi oppimiskäsitteiden ja musiikkikäsitteiden esiintyminen ja muuttuminen musiikinopetuksessa on selvästi nähtävissä tutkielman tuloksissa ja selittyy suoraan tutkimusaineistosta käsin. Huttusen ja Kaasen pro gradu -tutkielmassa esiintyi samankaltaisia tuloksia tässä tutkielmassa esiin tulleiden havaintojen kanssa. Teoreettista vahvistuvuutta on tarkasteltu lähemmin tulosten dokumentoinnin yhteydessä. Analyysi on tältä osin vahvistettavissa.

Salmisen musiikkimaun sukupolviluokittelua on syytä pohtia kriittisesti. Jaottelu on kovin yleistävä, eikä ota lainkaan huomioon poikkeuksia. Musiikkikulttuuri on varsin monitahoinen ilmiö, ja tuskin aivan Salmisen mallin tapaan yleistettävissä. Erityisesti arvelua herättävät Salmisen tarkat vuosilukujaot sukupolvien välissä. Väljät noin -arvot olisivat olleet mielestäni riittävät. Sukupolvijaottelua käytetään myös tässä tutkielmassa varsin yleistävästi. Salmisen luokittelu on selvästi tehty aikuisten näkökulmasta, eikä siksi täysin istu lasten musiikkikulttuurin kuvaamisen yhteyteen. Tässä tutkielmassa Salmisen jaottelua käytettiin kouluopetuksen ajanmukaisuuden tarkastelemiseen. Sen avulla voidaan esittää, että musiikinopetus seuraa aikaansa sukupolven viiveellä. Vaikka luokittelu ei ylläkään kovin syvälliseen musiikkikulttuurin analyysiin, kuvaa se kuitenkin suuntaa antavasti eri sukupolvien musiikkikulttuuria. Jaottelun tärkein anti liittyy keskeisimpien ilmiöiden (lavatanssit, bändit) ja välineiden (magnetofoni, TV) yleistymisen erittelyyn. Sukupolvijaon yksityiskohdat, kuten Ruisrock, Dingo ja avanti olisi yksilöllisyydessään voitu jättää kokonaan pois. Ne tuskin koskivat kaikkia sukupolven edustajia. Salmisen 1990-luvulla syntynyt jaottelu on siinä mielessä vanha, että uusien koululaulujen sukupolvien muodostaminen oli välttämätöntä.

Koska tutkielma käsittelee suomalaisen koulun musiikinopetusta, on luonnollista, että lähdeaineisto koostuu suomalaisesta aineistosta. Luvun neljä historiallisessa katsauksessa on käytetty melko vanhoja lähteitä, sillä ne edustavat omaa aikakauttaan parhaiten. Uusimpia mu-

siikkikasvatuksen tieteenalan lähteitä olisi voitu käyttää enemmän. Teoriaosuus on hyvin kattava jo näin.

Ihminen ja hänen suhteensa todellisuuteen ovat muuttuvia, ja pelkästään esimerkiksi tutkimusolosuhteiden ja mittausajankohdan vaikutuksen alaisia. Tutkimusaihe ei ole kontekstisidonnainen, minkä vuoksi tutkielman tulokset ovat siirrettävissä. Mittausolosuhteet olivat melko hyvät, sillä mittauskonteksti oli kaikissa mittaustilanteissa omiaan vahvistamaan kouluaikaisia muistikuvia. Vastaustilanne pyrittiin neutralisoimaan eikä vastauksista näin ollen saanut keskustella muiden vastaajien kanssa. Lapsia motivoitiin huolelliseen vastaamiseen erikseen. Tutkimustilanteissa ei esiintynyt varmuutta heikentäviä tilanteita. Varmuutta on tarkasteltu yksityiskohtaisesti aineiston keräämistä käsittelevässä luvussa 7.

Vastaajien oma intressi ja motivaatio musiikinopetusta ja lauluja kohtaan kompensoivat muistin toimintaa. Kaukaisten tapahtumien muistaminen oli tässä tutkielmassa hyvin tärkeää. Muistin merkitystä tutkielman luotettavuudelle pohditaan lisää tämän kappaleen keskivaiheilla. Musiikkimotivaation ja muistin toiminnan yhteyttä on esitelty edelleen tutkielman kappaleessa 7.1.2.

Tämä opinnäytetyö oli muistojen ja muistelun tutkimusta. Siksi on selvää, että osa vastaajien muistoista on unohtunut ajan kuluessa. Muistamista pyrittiin helpottamaan niin kysely- kuin haastattelututkimuksessa johdattelevien muistelukysymysten avulla. Muistamista olisi voitu stimuloida myös johdattelevan havaintomateriaalin avulla. Koulun laulukirjojen tarkastelu olisi saattanut auttaa muistamista. Kaksi opettajaa halusi esitellä vanhoja kirjoja joiden avulla he nimesivät useita suosittuja lauluja. Markun mielestä erityisesti yksittäisiä lauluja oli vaikea muistaa ilman kirjan tukea. Myös Maija kommentoi: ”*Muistan laulut heti kun näen kirjat*”. Kirjoja ei kuitenkaan käytetty yleisemmin, sillä ne olisivat ohjanneet vastauksia kirjakohtaisesti. Muistinvarainen vastaaminen oli tasavertaista ja näytti toimivan tällaisenaan ilman lisäjohdattelua.

Muistin toiminta on yhteydessä mittausympäristöön. Täysin vieras miljöö saattaa tehdä olinpaikan kannalta kaukaiselta tuntuvien asioiden muistamisen vaikeaksi. Tutkimuskysymyksiin vastaaminen tutussa miljöössä, kuten omassa kouluaikaisessa laululuokassa puolestaan hel-

pottaa muistamista. Tämän tutkielman mittaukset suoritettiin pääosin kouluympäristössä. Nuorimmat kyselyyn vastanneet henkilöt täyttivät vastauslomakkeet musiikinluokassa. Jos sama kysely suoritettaisiin uudelleen muussa kontekstissa, saattaisi vastauksista puuttua joitakin yksityiskohtia, esimerkiksi soittimia. Ei ole kuitenkaan luultavaa että tämä vaikuttaisi perustavanlaatuisesti tutkimustuloksiin.

Tutkielmassa kartoitetaan kansakoulun ja peruskoulun neljän alimman luokan musiikinopetusta. Aikarajaus on muutamissa haastattelu- ja kyselyvastauksissa epätarkka. Pienestä osasta vastauksia on pääteltävissä, että osa peruskoulun käyneistä henkilöistä vastasi koko peruskoulun ala-asteen eli 1-6 luokkien muistikuvien perusteella. Kansakoulua käsittelevässä aineistossa aikarajaus oli selkeä, koska kansakoulu päättyi neljänteen luokkaan. Vanhimmalla sukupolvella kaikki mieleen tulleet laulut eivät luultavasti olleet opittu vain kansakoulussa, vaan myös kotona ja ympäristöstä. Esimerkiksi Nälkämaan laulu on mitä luultavimmin opittu muualla kuin koulussa. Tutkielman tulosten kannalta ei aikarajauksen epätarkkuus ole merkittävää. Tutkielmassa on korostettu sitä, että tulokset eivät ole faktamaisen tarkkoja, vaan suuntaa antavia. Tarkoitus oli selvittää ennen kaikkea musiikinopetuksen kokonaisvaltaista kuvaa, missä onnistuttiin hyvin.

Joidenkin haastattelujen kohdalla vastausten varmuutta heikensi suuri ikäero, joka aiheutti sosiaalista etäisyyttä. Erityisesti jo eläkkeellä olevien henkilöiden kohdalla kokemusmaailman erilaisuus vaati haastattelijalta erityistä tarkkaavaisuutta. Pyrin vähentämään sosiaalista etäisyyttä valitsemalla haastateltavaksi osittain tuttuja henkilöitä. Kyselyaineiston kannalta koin erityisesti vanhimman, kansallisen maun sukupolven kohdalla suuren ikäeron aiheuttaman etäisyyden. Tämä ilmeni alhaisena vastausmotivaationa. Onnistuin kuitenkin kaikissa mittaustilanteissa löytämään motivoivia yhtäläisyyksiä itseni ja tutkimushenkilöiden välillä. Oma turkulaiskaarinalaisuuteni ja musiikkipiirien tuntemus oli eduksi niin kyselyn kuin haastattelun tekemisessä. Esimerkiksi seniorikuoron mittaustilanteessa kolme henkilöä innostui osallistumaan kun kuuli oman setäni laulaneen kuorossa aikoinaan. Vastaavasti eräs haastateltava oli ensin kieltäytymässä haastattelusta, mutta kuultuaan, että olen hänen entinen oppilaansa, hän suostui haastatteluun oitis.

Oma kiinnostus musiikinopetukseen vaikutti myös haastatteluihin lähentävästi. Pyrin tietoisesti keventämään tilannetta siten, ettei mahdollinen jännitys haitannut vastaamista. Haastattelijana harjaannuin, mitä useampaa henkilöä oli haastatellut. Oma käsitykseni musiikinopetuksen vaiheista syveni haastattelujen myötä ja opin muun muassa välttämään epäselviä kysymyksiä. Koska haastattelun aihe ei ollut arkaluontoinen, koen saaneeni haastateltavilta vastauksia tutkielman viitekehysten kannalta olennaisiin asioihin.

Tämä työ on opinnäytteeksi hyvin laaja ja monipuolinen. Lukuisien teemojen kantaminen mukana läpi koko työn oli hyvin haastavaa. Onnistuin siinä mielestäni hyvin. Halusin, että työ antaa perinpohjaisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Mielestäni tässä työssä on onnistuttu löytämään keskeiset, tärkeät teemat. Jo oppimissuunnitelmien tai musiikkikäsitteiden tarkasteleminen olisi riittänyt musiikinopetuksessa tapahtuneiden ilmiöiden esiin tuomiseen. Työn laajuus on mielestäni sekä ansio, että haitta. Työn laatimisessa suuri haaste oli laatia yhtenäinen kokonaisuus niin, ettei työstä tule sirpaleista. Musiikkimakua käsittelevä osuus olisi voitu jättää työstä pois. Se täydentää ilmiötä omalta osaltaan, mutta sen osuus tutkimuskysymysten selvittämisessä ei ollut yhtä tärkeä kuin muiden taustateorioiden.

Lopuksi aineiston ja analyysin luotettavuustarkastelu kootaan Mäkelän (1990, 42 - 61) kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta kuvauksen avulla. **Aineiston on yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti merkittävää.** Aineisto perustui intuitiiviseen, muistelunvaraiseen tietoon. Koe-ut tapahtumat ja tuntemukset vastasivat kyseisen henkilön todellisuuskuvaa. Vastauksen näkökulma ja sisältö määräytyivät henkilön kulttuurisen viitekehysten, sukupolven, tavan hahmottaa musiikkia ja koko eletyn elämän puitteissa. **Aineistoa kerättiin riittävästi.** Koska aiheen perusteella oli vaikea määrittää ennalta riittävä aineiston kokoa, sitä lisättiin prosessin kuluessa. Haastatteluja tehtiin kutakuinkin niin monta, että samat asiat alkoivat kertaantua. Samoin kyselyjä kerättiin siten, että kustakin sukupolvesta saatiin paikallinen otos. Tämän tutkielman sukupuolen suhteen epätasapainoiset sukupolvijaot heikensivät hieman tulosten luotettavuutta. Aineiston koko selittyi kuitenkin Pro Gradu – tutkielman puitteista käsin, työn paikallisen luonteen huomioiden aineisto oli erittäin kattava. Aineisto koottiin rajatuista musiikkia harrastaneiden ja opettavien henkilöiden joukosta. Tällä tavoin vastausten laatu säilyi korkeana kautta linjan.

Analyysi on kattavaa. Analyysissä käytettiin useita tarkastelunäkökulmia, mikä paransi kattavuutta. Tulokset ovat suuntaa antavia ja saavat tukea teoriataustasta. **Analyysi on arvioitava** tarkan tutkimusraportin pohjalta ja **toistettavissa**, koska luokittelu ja tulkintatavat on selitetty yksiselitteisesti. Tulokset ja teoriaosa keskustelevat keskenään, mikä on laadullisen tutkimuksen kannalta olennaista.

11.2 Muuttuva musiikinopetus ja jatkotutkimusaiheita

Musiikinopetus on muuttunut 1900-luvun alusta 2000-luvun alkuun merkittävästi. Teknistyvä, moniarvoistuva ja globalisoituva yhteiskunta on tarjonnut musiikinopetukselle uusia mahdollisuuksia ja vaatinut sitä muuttumaan. Maatalousyhteiskunnasta on siirrytty kaupunki- ja palveluyhteiskuntaan. Tekniset viestimet ovat kehittyneet. Kansakoulu on vaihtunut peruskouluksi ja edelleen perusopetuksiksi.

Laulutunti on laajentunut musiikintunniksi. Behaviorististen opetusmenetelmien kaavamaiset järjestelmät ovat saaneet siirtyä konstruktivististen joustavien ja innovatiivisten oppimiskäsitusten tieltä. Yhteistoiminnallisuus ja kokemuksellisuus leimaavat nykypäivän musiikintuntia entistä monipuolisemmin. Laulaminen on saanut rinnalleen monipuolisuutta soittamisen, kuuntelemisen, liikkumisen, keksimisen ja maalaamisen kautta. Oppija on musiikintunnilla entistä aktiivisempi toimija. Opettajan rooli ei ole enää olla tiedon jakaja, vaan oppimisen ohjaaja. Musiikin teoriaa pyritään ymmärtämään ja osata soveltaa käytäntöön. Laulujen aiheet ovat keventyneet, kansainvälistyneet, maallistuneet ja tulleet lähemmäs lasten kokemusmaailmaa. 2000-luvulla näyttäisi lapsuus lyhenevän nuorisokulttuurin tieltä, tapahtuu käännteistä kehitystä.

Musiikin käsite on laajentunut 1900-luvun puolenvälin jälkeen voimakkaasti. Aikaisemmin esteettisenä ja ehkä elitistisenäkin taiteena pidettyä musiikkia on alettu nähdä kaikille kuuluvana praksiina ilmaisumuotona. Musiikin käyttötilanteet ja -tavat musiikintunnilla ovat lisääntyneet uusien musiikin tallennus- ja toistomenetelmien kehityksen seurauksena. Ihminen joutuu päivittäin tekemisiin musiikin kanssa; musiikkia kuulee esimerkiksi TV:ssä, tavarataloissa tai kännykän soittoääninä. Nuorten keskuudessa esiintyy monia musiikillisia alakulttuureita, kuten hevarit, hiphopparit ja popparit. Musiikinopetus on jatkuvasti monien uudistus-

paineiden alainen. Tekniset edistysaskeleet tietoteknisten multimediasovelluksineen, joukkotiedotusvälineet kaupallisine pyrkimyksineen, monikulttuuristen musiikkityylien yleismaailmallinen leviäminen ovat opetuksen arkipäivää. Koulumaailma seuraa kuitenkin teknistä kehitystä viiveellä, joka toisinaan kestää jopa kokonaisen sukupolven ajan.

Koulun musiikinopetuksen yhtenä tavoitteena on tänä päivänä saada nuori kiinnostumaan musiikista ja harrastamaan sitä. Musiikkikasvattajat (mm. Anttila ja Juvonen 2002) ajattelevat, että mielekkäin tapa saavuttaa tämä tavoite on lähestyä praksiaalisesti nuorta tälle itselle läheisten musiikinlajien kautta pyrkien vähitellen laajentamaan hänen musiikillista maailmankuvaansa ja kiinnostustaan. Tämä näkemys ottaa oppijan huomioon kokonaisena ihmisenä aikaisempine tietoineen ja taitoineen konstruktivistisen oppimiskäsityksen tavoin. Koulutyön kannalta on siis hyvin tärkeää, että oppimateriaalit kuten koulussa laulettavat laulut motivoisivat ja innostaisivat oppilaita. Tämä tavoite on mahdollinen uudistamalla opetusta ja materiaaleja samaan tahtiin kun yhteiskunta ja musiikkisuuntaukset kehittyvät, kuitenkin keskittyen lähdekriittisesti ainoastaan laadukkaaseen ja hyödylliseen materiaaliin, sekä vaalimalla kulttuuriperinteitä ja historiaa.

Musiikinopettajan työ on laajentunut merkittävästi viime aikoina. Media, erilaiset opiskelumuodot, kansainvälistyminen ja kirjava oppilasmateriaali asettavat haasteita ja mahdollisuuksia musiikin opetukselle. Opettajat ovat luonnollisesti omaksuneet omaan aikaansa musiikkikasvatukseen liittyviä lainalaisuuksia, käsityksiä ja käytänteitä. Heidän edustamansa sukupolvi, yhteiskunnallinen tausta ja musiikkikäsitykset vaikuttavat heidän valintoihinsa. Tämä osaltaan vaikuttaa siihen, että musiikinopetus ei kykene muuttumaan samaan aikaan kuin yhteiskunta, vaan muutos tapahtuu viiveellä. Ajankohtaisuus ei ole haaste vain opettajalle ja opetukselle, vaan opettajan koulutuksessa tulisi kannustaa myös opiskelijoita uusien materiaalien ja työtapojen kokeilemiseen.

On esitetty, että hyvä tutkimus kykenee esittämään kohteesta jotakin sellaista, mitä ei ole ennen sanottu. Koulujen lauluja on aikaisemmin tutkittu varsin vähän, mikä tekee aiheesta haastavan. Tämä tutkielma on käsittääkseni ainoa tutkimus, joka lähestyy suomalaisen musiikinopetuksen kehittymistä koululaulujen avulla. Muutosta on aikaisemmin tarkasteltu musiikin

kirjoista tehtyjen sisällönanalyyysien avulla. Tämän tutkimuksen lähestymistapa on tuonut esille sekä oppilaan, että opettajan näkökulman.

Tutkielmasta on hyötyä monin tavoin. Historiaa tutkiessa voidaan huomata, että samantapaiset teemat ovat esiintyneet musiikin opetuksessa eri aikakausina. Tutustuminen musiikinopetuksen kehittymisen pääpiirteisiin selventää asioiden yhteyksiä. Musiikinopetus näyttää esimerkiksi tiettyinä historian aikakausina pysyneen paikallaan tai jopa taantuneen yhteiskunnallisista tai taloudellisista syistä. Tutustuminen musiikinopetuksen kehittymiseen auttaa ymmärtämään eri sukupolvien kulttuuria ja oppimispuitteita. Opetuksen kehittymiseen tarvittavien puitteiden ymmärtäminen on tärkeää, etenkin jos puitteita halutaan karsia ja resursseja vähentää.

Tämän tutkielman aihe innoittaa uusien tutkielmien tekemiseen. Tutkielman yksittäisiä sisältöjä, kuten koululauluja voisi edelleen tutkia laajemmin ja tarkemmin, esimerkiksi analysoimalla laulukirjojen sisältöä. Jatkotutkimusaiheena lastenmusiikin viimeaikainen kehittyminen olisi kiintoisa ja tarpeellinen, sillä siitä ei ole olemassa kattavaa tutkimusta.

Tässä tutkielmassa löytyi muutamia eri sukupolvien suosikkilauluja. Osa lauluista säilyy suosikkina sukupolvelta toiselle. Olisi kiinnostavaa tarkastella, mikä lastenlauluissa on olennaista ja mikä niissä koskettaa. Mitkä laulut vetoavat lapsiin sukupolvesta toiseen? Koko ilmiö on kiintoisa.

Musiikkia pidetään kansainvälisenä tunteiden ilmaisemisen kielenä. Koululaulujen universaali luonne innoittaa vertailevaan tutkimukseen eri kulttuurien musiikinopetuksesta ja lastenlauluista.

Oppimisteorioiden moninaisuus luo tutkimusyhteisölle haasteen löytää niistä musiikin opetuksen kannalta keskeiset sisällöt. Oppimiskäsitysten ja musiikinopetuksen yhteyttä kannattaisi tutkia edelleen.

Opettajankoulutuksen yhteys opetuksen uudistumiseen tulee esiin tässä tutkielmassa. Yhteyttä olisikin syytä tarkastella lähemmin, sillä laadukas koulutus ja laadukas opetus ovat omiaan luomaan innostavaa asennetta musiikkiin.

LÄHTEET

- Ahonen, K. 1996. Ala-asteen oppilaat musiikin rakenteellisen tiedon käsitteijöinä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta. Julkaisu 32.
- Ahonen, K. 2004. Johdatus musiikin oppimiseen. Helsinki: Finn Lectura.
- Aittakumpu, R. 2005. Pyhä Praktiikka maallisessa maailmassa - Elliottin praksismi oppilas-keskeisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta. Teoksessa Laitinen, M. (toim.) Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education. Vsk. 8, nro 2. Helsinki: Sibeliusakatemia.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Alatalo E. & Saarela A.-L. 1993. Elämänmakujen aika – laulujen taika. Elämäntapatutkimus musiikkimaun muotoutumisesta ja laulamisesta peruskoulun seitsemäsluokkalaisilla. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.
- Ariés. 1962. Centuries of Childhood. A Social History of Family Life. London: Jonathan Cape.
- Cygnæus, U. 1910. Uno Cygnaei skrifter. Finska folkskolans grundläggning och organisering. Utgifna med statsbidrag till minne af 100-årsdagen den 12 oktober 1910. Helsingfors: Folkupplysningssällskapet.
- Bourdieu, P. 1985. Sosiologian kysymyksiä. Suom. J.P. Roos. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Ekuri, S. 2005. Koulumusiikin sukupolvet. Katsaus kansa- ja peruskoulun laulun- ja musiikinopetukseen viime vuosisadalla. Turun yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Erkkilä, P.-L. & Hvitfelt, M. 1997. Musiikinopetus ala-asteella – osa-alueet, oppikirja ja aihekokonaisuudet. Turun yliopisto Turun opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. 2002. Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad. Stockholm: Elanders Gotab.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Grue-Sörensen, K. 1961. Kasvatuksen historia II. Pestalozzista nykyaikaan. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2000. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WSOY.

- Hanho, J. T. 1947. Suomen oppikoululaitoksen historia I. Ruotsin vallan aika. Porvoo: WSOY.
- Heikkinen, A. 1979. Oppisäädyn torjuntavoitto. Sääty-yhteiskunnan koulutusjärjestelmän muotoutuminen Suomessa 1600-luvun alkupuolella. Joensuu: Joensuun korkeakoulu.
- Heikkinen, A. 1989. Perinneyhteisöstä kansalaisyhteiskuntaan. Koulutuksen historia Suomessa esihistorialliselta ajalta itsenäisyyden aikaan. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hongisto-Åberg, M., Lindeberg-Piironen, A. & Mäkinen, L. 1993. Musiikki varhaiskasvatuksessa. Espoo: Fazer musiikki.
- Honkanen, T. 2001. Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitteet. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos. Lisensiaatin tutkielma.
- Huttunen, J. & Kaase, S. 1995. Kansakoulun laulunopetuksesta peruskoulun musiikinopetukseen. Katsaus suomalaisen musiikinopetuksen kehitykseen kansa- ja peruskoulun 1-4 luokilla. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro Gradu-tutkielma.
- Iisalo, T. 1999. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Keuruu: Otava.
- Juvonen, A. 2000. ”...Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja – kampa...” Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan sekä musiikkimaun heijastamina. Jyväskylän yliopiston julkaisusarja Studies in Arts n:o 70. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Järvelä S. 2002. Virren käyttö yläasteen musiikinopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Komiteamietintö 1952: 3. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Karma, K. 1997. Mitä peruskoululaiset oppivat musiikista? Teoksessa Laitinen, M. (toim.) Musiikkikasvatus. Finnish Journal of Music Education. Vsk. 2, Nro 2. Helsinki: Sibeliusakatemia.
- Karttunen, S. 1992. Musiikki kulttuurisessa tietoisuudessa. Kulttuuriset musiikkiskeemat musiikkikirjastonhoitajien puheessa. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusryhmän julkaisu 35. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kettunen, H. 1999. Musiikinopetuksen vaiheita 1900-luvun alusta peruskoulujärjestelmän alkuun. Jyväskylän yliopisto, musiikkitieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kontunen, J. 2002. Musiikin kieli 1. Perustiedot. Helsinki: WSOY.

- Koppinen, M-L. & Pollari, J. Yhteistoiminnallinen oppiminen: tie tuloksiin. Porvoo: WSOY.
- Krokkfors, M. 1990. Musiikkia muksuille. Teoksessa Teinilä, L., Laulajainen, L., Rinta-Tassi, R. & Spring, G. Lapsi, kieli ja mieli. Lasten kulttuurista ja kirjastosta. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Kuikka, M. T. 1991a. Kansakoulusta maailman kouluun. Teoksessa Tuominen, P. (toim.) Rihvelitaulusta videotykkiin. Vantaan suomenkielinen koululaitos 100 vuotta. Vantaa: Karisto Oy.
- Kuikka, M. T. 1991b. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.
- Kätkä M. 2003. Jokaisen sydämessä on laulu: tapaustutkimus laulamisen merkityksistä yksilölle sekä laulamattomuudesta. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lahdes, E. 1984. Opetussuunnitelman painottuminen 1970-luvulla. Teoksessa Iisalo, T., Lahdes, E. & Viitaniemi, E. 1984. Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen. Turun yliopiston julkaisusarja A5. Turku: Turun yliopisto, 185- 199.
- Lappalainen, P. 2007. Laulu kaikkien pääomaksi! Laulunopetus ja laulun aseman vanvistaminen Jyväskylän peruskoulujen musiikinopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lasonen, J. & Vainio, M. 1978. Musiikinopetuksen tehokkuudesta. Musiikinopetuksen ja kodin musiikillisen virikeympäristön vaikutukset Jyväskylän Cygnaeuksen koulun 3.-6. musiikki- ja normaaliluokkien oppilaiden musiikillisiin suorituksiin. Julkaisu 4. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos.
- Linnakivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.
- Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. 1988. Musiikin didaktiikka. Juva: WSOY.
- Louhivuori, J. 2003. Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa Eerola, T., Louhivuori, J. & Moisala, P. (toim.) Johdatus musiikintutkimukseen. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura. 251–259.
- Merton, R. K., Fiske, M. & Kendall, P. L. 1990. The focused interview. A manual of problems and procedures. Glencoe, IL: Free Press.
- Meyer, L. B. 1989. Style and Music. Philadelphia: University on Pennsylvania Press.
- Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö. 1925. Komiteamietintö nro 14. Helsinki.
- Mäkelä K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.

- Niiranen, Riikka-Leena. 2008. Kodály-menetelmä alakoulun musiikin oppikirjoissa. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma
- Nikali, E. 2003. Musiikinopetuksen nykytila ala-asteella. Turun ala-asteiden musiikinopettajien näkökulma. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.
- Numminen, A. 2005. Laulutaidottomasta kehittyväksi laulajaksi. Tutkimus aikuisen laulutaidon lukoista ja niiden aukaisemisesta. Sibelius-Akatemia. Väitöskirja.
- Nurmi, V. 1966. Maamme ensimmäisen kansakouluasetuksen synty. Teoksessa Valtasaari, A., Henttonen, A., Järvi, L. & Nurmi, V. (toim.) Kansakoulu 1866-1966. Keuruu: Otava.
- Pajamo, R. 1976. Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.
- Pajamo, R. 1982. Koulu ja musiikki. Teoksessa Kurkela, V. & Valkeila, R. (toim.) Musiikkikulttuurin murros teollistumisajan Suomessa. Raportti Suomen säveltaiteen juhlavuoden musiikkitutkimuksen seminaarista Jyväskylässä 19. – 21.5.1982. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 97–103.
- Pajamo, R. 1999. Lehti puusta variseepi. Suomalainen koululauluperinne. Porvoo: WSOY.
- Partanen, P. 2001. Finnish Music Education. Virtual Finland. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://virtual.finland.fi/finfo/english/musicedu.html>](http://virtual.finland.fi/finfo/english/musicedu.html) .(Luettu 7.10.2004)
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. Komiteanmietintö 1970: A5. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1985. Kouluhallitus. Helsinki:Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Opetushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteen. 2004. Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: <URL: www.oph.fi/info/ops.doc>](http://www.oph.fi/info/ops.doc) . (Luettu 22.10.2004)
- Perttilä-Siira P. 1997. Suosituimpien koululaulujen merkityksiä nuorille. Jyväskylän yliopisto. Musiikkikasvatuksen laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Piha, T. H. 1958. Musiikkikasvatuksen vaiheita. Helsinki: Valistus.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rauste –von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva:WSOY.
- Rautiainen, K-H. 2003. Laulutunnin sisäinen ja ulkoinen rakenne. Aksel Törnudd (1874–1923) ja Wilho Siukonen (1885–1941) seminaarien ja kansakoulun laulunopetuskäytännön

- telmien kehittäjinä 1893–1941. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. *Studia Musica* 19. Joensuu: Sibeliusakatemia.
- Regelski, T. 1981. *Teaching General Music. Action Learning for Middle and Secondary Schools*. New York: Schirmer Books.
- Reimer, B. 1989. *A Philosophy of Music education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Roos, J. P. 1986. Elämäntapateoriat ja suomalainen elämäntapa. Teoksessa Heikkinen, K. (toim.) *Kymmenen esseetä elämäntavasta*. Helsinki: Yleisradio, 35-76.
- Schuessler, K. 1947/1980. *Musical Taste and Socio-Economic Background*. New York: Arno Press.
- Salminen, K. 1989. Musiikkimakujen muotoutuminen. Musiikkikulttuurien sosiaalistuminen ja enkulturaation ongelmat. Helsinki: Yleisradio.
- Salminen, K. 1990. Nuorten ja varhaisnuorten musiikkimaku keväällä 1990. Helsinki: Yleisradio.
- Salminen, K. 1992. Suomalaisen musiikkimaun sukupolvet. Teoksessa Alm, A. & Salminen, K. (toim.) *Toosa soi. Musiikki radion kilpailuvälineenä. Tutkimus ja kehitysosaston tutkimusraportti 1/1992*. Helsinki: Yleisradio, 227–232.
- Siukonen, W. 1935. *Koululasten laulukyvystä*. Helsinki: Otava.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43. Turku: Turun yliopisto.
- Somerkivi, U. 1983. *Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus*. Vantaa: Kunnallispaino Oy.
- Swanwick, K. 1987. *A Basis for Music Education*. Berkshire, Windsor: Nfer.
- Swanwick, K. 1999. *Teaching Music Musically*. New York: Routledge.
- Swanwick, K. 1994. *Musical Knowledge. Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Toiviainen, S. 1970. Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset ristiriidat. Musikologien osakulttuurien sosiologista tarkastelua. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Toiviainen, P., Eerola, T. & Louhivuori, J. 2003. Kognitiivinen musiikkitiede. Teoksessa Eerola, T., Louhivuori, J. & Moisala, P. (toim.) *Johdatus musiikin tutkimukseen*. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura. 87-113.

Trost, J. 1997. Kvalitativa intervjuer. Lund: Studentlitteratur.

Tuomikoski - Leskelä, P. Taidekasvatus Suomessa I. Taidekasvatuksen teoria ja käytäntö koulupedagogiikassa 1860-luvulta 1920-luvulle. Julkaisu 5. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.

Törnudd, A. 1913. Kansakoulun lauluoppi. Porvoo: WSOY.

Vahtola, J. 2003. Suomen historia. Jääkaudesta Euroopan unioniin. Keuruu.: Otava

Vainio, K. 1952. Suomen koululaulun historiikki 1. Teoksessa Suomen laulunopettajain yhdistyksen vuosikirja 1952. Helsinki.

Vainio, M. 1991. Suomen Kodály-keskus 1990. Vuosikirja 1990. Suomen Kodály-keskus. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisuja A: tutkimuksia ja raportteja, no. 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vesikari M. 1994. Kansakoulun laulun opetus ja peruskoulun ala-asteen musiikin opetus opetus-suunnitelmien valossa. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Virtamo, K. 1997. Otavan musiikkitieto. Keuruu: Otava.

Julkaisemattomat lähteet:

Pelastakaa lapset ry. 2004. Lastenlaulukartoitus.

LIITTEET**Liite 1: Lupa-anomus huoltajalta****Hyvä neljäsluokkalaisten huoltaja**

Opiskelen Turun opettajankoulutuslaitoksessa ja teen pro gradu tutkimusta. Tutkin minkäläistä musiikinopetusta on ollut koululaitoksen historian eri vaiheissa ja mitkä koululaulut ovat olleet suosittuja 1930-luvulta aina 2004 –luvun alkuun.

Hovirinnan koulun oppilaita koskee selvitys, mitkä koululaulut ovat tämän päivän oppilaiden mieleen. Selvitys tehdään kyselylomakkeen avulla. Aikaa sen tekemiseen kuluu noin 15 minuuttia. Kysely suoritetaan 12.10 klo 10.00-10.15. Kyselyyn ei tarvitse laittaa nimeä.

Ystävällisin terveisin

Satu Ekuri

satu.ekuri@utu.fi puh. 050-512 5847

Alaosa palautetaan opettajalle tiistaihin 12.10 mennessä.

oppilaan nimi

- Saa osallistua tutkimukseen
 Ei saa osallistua tutkimukseen

Allekirjoitus: _____

Liite 2: Aikuisten kyselykaavake

Hei! Opiskelen Turun opettajankoulutuslaitoksessa ja teen pro gradu tutkimusta. Tutkin, min-kälaista musiikin opetus on ollut koululaitoksen historian eri vaiheissa ja mitkä koululaulut ovat olleet suosittuja 1930-luvulta 2000-luvun alkuun? Kyselyyn ei tarvitse laittaa nimeä.

Ikä _____

Sukupuoli (ympyröi): nainen / mies

Milloin olet käynyt kansakoulua/peruskoulun ala-astetta?

Missä olet käynyt kansakoulua/peruskoulun ala-astetta?(paikkakunta, koulun nimi)

KOULULAULUT

Luettele lauluja, joita lauloit kansakoulussa/peruskoulun ala-asteella?

Mitkä kansakoulussa/peruskoulun ala-asteella laulettu koululaulut olivat mielestäsi oikein hyviä? Mikä silloin tuntui lapsesta mukavalta laulaa?

Mainitse yhdestä neljään laulua. (Jos et muista laulun nimeä, tapaa sanoja tai kuvaile mahdollisimman tarkasti, mistä laulu kertoo.)

Mikä laulussa oli parasta?

Perustele muutamalla lauseella, miksi sitä oli mukava laulaa?

1. Laulu: _____

Perustelu:

2. Laulu: _____

Perustelu:

3. Laulu: _____

Perustelu:

4. Laulu: _____

Perustelu:

Liite 3: Koululaisten kyselykaavake**Ikä:** _____ , **Luokka:** _____ , **Olen tyttö / poika**

Sinulle on annettu tärkeä tehtävä. Saat hetken toimia musiikkiasiantuntijana. Kuten kaikkien kuuluisien musiikkiasiantuntijoiden, sinunkin tulee ottaa tehtäväsi vakavasti ja miettiä vastauksia seuraavaan kysymykseen ilman kavereiden apua. Kiitos osallistumisesta!

Mitkä koulussa laulettu laulut ovat mielestäsi olleet oikein hyviä? Mitä on mukava laulaa? Mainitse vähintään yksi, enintään neljä laulua

Mikä laulussa on parasta? Perustele muutamalla lauseella, miksi sitä on mukava laulaa.

1. Laulu: _____

Perustelu:

2. Laulu: _____

Perustelu:

3. Laulu: _____

Perustelu:

4. Laulu: _____

Perustelu:
