

## **HILDEGARDISTA STRAVINSKIIN**

Musiikin historian oppimateriaalia 7. luokkalaisille

Sirja Mikkonen  
Pro gradu -tutkielma  
Musiikkikasvatus  
Musiikin laitos  
Jyväskylän yliopisto  
11.5.2012

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Mikkonen Sirja Ariela	
Työn nimi – Title HILDEGARDISTA STRAVINSKIIN — Musiikin historian oppimateriaalia 7. luokkalaisille	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year 5/2012	Sivumäärä – Number of pages 47 + liitteet 48 s.
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkielma on monimuotogradu, joka koostuu tutkielmaosiosta sekä oppimateriaalista ja opettajan oppaasta. Tutkielman keskiössä on <i>Hildegardista Stravinskiin</i> –oppimateriaali, joka on yläkoulun 7. luokan musiikin oppitunneille laadittu musiikin historian oppimateriaali. Lisäksi oppimateriaalin yhteyteen on laadittu opettajan opas.</p> <p><i>Hildegardista Stravinskiin</i> –oppimateriaalissa keskitytään kuuteen musiikin historian tyyliisuuntaan, jotka muodostavat vanhan musiikin, barokin, klassismin, romantiikan, kansallisromantiikan ja modernin musiikin oppijaksot. Oppimateriaalissa on kuhunkin tyylikauteen liittyen <i>Tietoisku</i>-osio, jossa on tiivis tietopaketti kustakin tyylikaudesta. Osion jälkeen seuraa kussakin tyylikaudessa <i>Musiikkihetki</i>-osio, jossa tärkeässä asemassa ovat musiikin kuuntelu ja kuunneltaviin kappaleisiin liittyvät kuuntelutehtävät. Kunkin tyylikauden päättää <i>Tehtävänurkka</i>-osio, jossa kerrataan opittuja asioita.</p> <p>Oppimateriaali testattiin Kaustisen yläkoululla maaliskuussa 2012. Testauksen perusteella pystyttiin arvioimaan, kuinka kauan kunkin oppijakson läpikäyminen koululuokassa kestä. Tätä tietoa voitiin käyttää hyväksi lähinnä opettajan oppaan laadinnassa. Sen avulla pystyttiin myös arvioimaan, mitä muutoksia oppimateriaaliin pitäisi tehdä, jotta se olisi toimiva koululuokassa.</p> <p>Hildegardista Stravinskiin –oppimateriaalin teoriataustana on konstruktivistinen oppimisteoria, joka näkyy lähinnä oppimateriaalin <i>Tietoisku</i>- ja <i>Tehtävänurkka</i>-osioissa. Oppimateriaalin laadinnassa otettiin myös huomioon musiikin ja tunteiden välinen yhteys, joka näkyy käytännössä oppimateriaalin <i>Musiikkihetki</i>-osioissa.</p> <p>Musiikin historian rooli Suomen koululaitoksen historiassa on ollut varsin merkittävä. Musiikinopettajia olisi kuitenkin syytä kannustaa opettamaan musiikin historiaa aktiivisemmin musiikin tunteilla, jotta oppilaat voisivat oppia perusasiat länsimaisen musiikin historiasta myös tämän päivän koulussa.</p>	
Asiasanat – Keywords Musiikin historia, oppimateriaali, konstruktivismi, opetussuunnitelmat, musiikkipsykologia	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information Liitteenä oleva oppimateriaali Hildegardista Stravinskiin ei ole mukana pro gradun sähköisessä muodossa.	

## SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>5</b>
<b>2 MUSIIKIN OPPIAINE JA MUSIIKIN HISTORIA</b>	<b>8</b>
2.1 Suomen koululaitos ja musiikki	8
2.2 Musiikin historian opetus koulujen laulu- ja musiikintunneilla	11
<b>3 OPPIMATERIAALIN TEORIATAUSTA</b>	<b>13</b>
3.1 Konstruktivistinen oppimisteoria	13
3.2 Konstruktivismi musiikin historian oppimateriaalin teossa	14
3.3 Musiikki ja tunteet	17
3.4 Musiikki ja tunteet musiikin historian oppimateriaalissa	18
<b>4 HILDEGARDISTA STRAVINSKIIN -OPPIMATERIAALI</b>	<b>21</b>
4.1 Oppimateriaalin taustaa ja tavoitteita	21
4.2 Oppimateriaalin kehittyminen nykymuotoonsa	24
4.3 Oppimateriaalin rakenne	25
4.3.1 Oppilaan osio	25
4.3.1.1 Vanha musiikki	26
4.3.1.2 Barokki	28
4.3.1.3 Klassismi	29
4.3.1.4 Romantiikka	30
4.3.1.5 Kansallisromantiikka	31
4.3.1.6 Moderni musiikki	32
4.3.2 Opettajan opas	34
4.3.2.1 Luvut 1—6	34
4.3.2.2 Luvut 7—8	35
4.4 Oppimateriaalin käyttömahdollisuuksista	35
<b>5 OPPIMATERIAALIN TESTAUS</b>	<b>37</b>
5.1 Testauksen tavoitteita	37
5.2 Testauksen esivalmistelut	38
5.3 Opetussessiot	39
<b>6 POHDINTAA</b>	<b>42</b>
<b>7 PÄÄTÄNTÖ</b>	<b>44</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>45</b>
<b>LIITTEET</b>	

## **KIITOKSET**

Kaustisen yläkoululle ja erityisesti musiikinopettaja Sirpa Hietaniemelle sekä lukuvuoden 2011—12 7A-luokalle avusta oppimateriaalin testaamisessa.

J. S. Bachille, joka inspiroi minua musiikillaan ja elämällään tämänkin tutkielman teossa. *Jesu Juva. Soli Deo Gloria.*

## 1 JOHDANTO

Olen työskennellyt useiden vuosien ajan lähinnä soitonopettajana ja keikkailevana orkesterimuusikkona. Lukuvuonna 2010—11 minulle kuitenkin tarjoutui mahdollisuus vapaan sivistystyön musiikinopetustehtävien ohella toimia yläkoulun musiikinopettajana Etelä-Pohjanmaalla. Musiikinopetuksen pääpaino oli oppitunneilla lähinnä popmusiikissa ja laulamissa, mutta halusin varsinkin 7. luokan pakollisten musiikintuntien opetussisällöksi myös länsimaista taidemusiikkia. Havaituin, että hyvin moni koulun oppilas oli lähes tai täysin tietämätön länsimaisen taidemusiikin eri tyylilajeista ja säveltäjistä. Ne, jotka tiesivät jonkin verran länsimaisesta taidemusiikista, olivat lähinnä musiikkiopiston oppilaita. Pidän tärkeänä sitä, että kaikki pääsisivät oppimaan länsimaisesta taidemusiikista. Sen vuoksi suunnittelin opetuksen sisällöksi jonkin verran länsimaisen taidemusiikin eri tyylilajeihin, tärkeimpiin säveltäjiin ja heidän keskeisiin teoksiinsa tutustumista.

Länsimaisen musiikin historian opetus kyseisessä koulussa oli kuitenkin melko haastava tehtävä. Tämä johtui siitä, ettei minulla juuri ollut sopivaa opetusmateriaalia. Koululla käytössä olevat kaksi musiikin kirjasarjaa sisälsivät suppeat länsimaisen musiikin historian oppijaksot. Nämä olivat käytännössä kuvakollaaseja, joissa oli vain vähän varsinaista tietoa. Ne eivät olisi sellaisenaan soveltuneet musiikin historian oppituntien materiaaleiksi.

Opetin kyseisenä lukuvuonna myös mm. musiikin historiaa musiikkiopistossa. Kyseisille oppitunneille olin itse valmistanut oppimateriaalia, koska sitä ei käytännössä ollut musiikkiopistollakaan. Näin ollen hyödynsin tätä musiikkiopiston musiikin historian tunneille valmistamaani opetusmateriaalia yläkoulun musiikintunneilla. Koska musiikkia 7. luokkalaisille oli vain yksi oppitunti viikossa, oli musiikkiopiston tarkoituksiin valmistamani materiaali aivan liian laaja. Näin mieleeni jäi kytämään ajatus, että yläkoulun 7. luokan pakollisille musiikintunneille pitäisi saada aivan oma oppimateriaali.

Keväällä 2012 suoritin yliopistoon musiikkikasvatuksen syventäviin opintoihin kuuluneen *Musiikin historian pedagogiikka* –kurssin. Suorittaessani kyseistä kurssia sain idean valmistaa yläkoulun 7. luokan pakolliseen opetuskokonaisuuteen sopivan musiikin historian oppimateriaalin. Samalla sain idean, että sulauttaisın valmistamani materiaalin pro gradu -tutkielmaani. Materiaalin valmistuttua testasin sitä Kaustisen yläkoulun 7. luokan musiikintunneilla, minkä jälkeen laadin opetusmateriaalin yhteyteen opettajan oppaan oppitunneilla saamieni kokemusteni perusteella. Sekä varsinaisen oppimateriaalin että opettajan oppaan laadinnassa käytin hyväksi myös aiempia

opetuskokemuksiani niin musiikkiopiston musiikin historian kuin yläkoulun musiikinopettajana. Näin syntyi *Hildegardista Stravinskiin* –oppimateriaali, jonka kohdeyleisöksi rajautui yläkoulun 7. luokan pakollisen musiikin oppiaineen oppilaat.

*Hildegardista Stravinskiin* –oppimateriaali rakentuu konstruktivistisen oppimisteorian pohjalle, ja sen laadinnassa on käytetty hyväksi tietoa, jota meillä on musiikin ja tunteiden välisestä yhteydestä sekä musiikinkuuntelun merkityksestä etenkin nuorelle. Konstruktivistinen oppimisenäkemyks korostaa toisaalta ihmisen roolia aktiivisena oppijana ja toisaalta sitä, että tieto konstruoidaan sosiaalisessa kanssakäymisessä (Kristiansen 1998, 21). Konstruktivismin tärkeänä elementtinä on skeeman käsite. Skeemat ovat ihmisen mielessä olevia jo olemassa olevan tiedon järjestäytyneitä massoja, joilla on oma roolinsa esimerkiksi sosiaalisissa kanssakäymisissä. (Brewer & Nakamura 1984, 121; Rumelhart 1984, 186.) Musiikin ja tunteiden välinen yhteys puolestaan on viime aikoina ollut yksi musiikkipsykologian tutkituimmista aiheista. On todettu, että musiikki käyttää tehokkaasti hyväkseen ihmisen primitiivistä tunnekommunikaatiota. Musiikin aivoissa herättämät tunteet näkyvät erilaisin mittausmenetelmin, joita musiikintutkijat ovat kehittäneet. (Eerola 2003, 261–262.) Näin musiikin ja tunteiden välistä yhteyttä ei voi mitenkään sivuuttaa, vaan sitä kannattaa päinvastoin hyödyntää musiikinopetuksessa.

Musiikin oppiaine peruskoulussa menettänyt asemansa keskeisenä oppiaineena. (ks. esim. Suomi 2009). Keskiajan katedraalikouluissa esimerkiksi musiikki oli yksi seitsemästä oppiaineesta. Monissa tämän päivän yläkouluissa puolestaan pakollista musiikkia on enää yksi viikkotunti yhden vuoden ajan. Kovanen (2010) tuo esiin huolensa, että musiikki pitäisi monen mielestä poistaa peruskoulusta kokonaan. Kovanen huoli ei ole turha, sillä lähivuosisikymmenien taipumus on osoittanut sen, että taito- ja taideaineiden, mukaan luettuna musiikin, asema on heikentynyt huomattavasti aiempaan verrattuna.

Opetushallituksen vuonna 2009 tekemän selvityksen mukaan valinnaisen musiikin suosio kasvoi huomattavasti 2000-luvulla muihin taito- ja taideaineisiin nähden. Kuitenkin huolta aiheuttavaa selvityksessä on se, että opetushallituksen laatiman aineiston 1362 koulusta 11 % oli sellaisia, joissa valinnaista musiikkia ei järjestetty lainkaan. (Opetushallitus 2009, 8, 15.) Näin ollen tärkeää on järjestää 7. luokan pakollisesta musiikin kurssista mahdollisimman monipuolinen, jotta opetussuunnitelman mukaiset musiikin tärkeät perusasiat tulee käsiteltyä. Musiikin historia kuuluu mielestäni näihin perusasioihin.

Kunnilla on nykyään suuri päätäntävalta opetussuunnitelmiin. Kartovaaran (2007, 9–10) mukaan

useimmissa kunnissa kuntakohtaisen opetussuunnitelman suuruus on 70—95 %. Joillakin kunnilla opetussuunnitelman ohjeistus on väljempää, joillakin tarkempaa. Koulut yleisesti kuitenkin käyttävät selvityksen mukaan paljon omaa päätäntävaltaa ja valitsevat omia painotuksiaan.

Musiikin opetussuunnitelman osalta tämä tarkoittaa sitä, että musiikinopettajilla on päätäntävaltaa opetuksen sisällön suhteen. Yleensä käy kuitenkin niin, että opetussuunnitelman tarkkuudesta huolimatta musiikintunnit ovat sangen yksipuolisia. Ei ole tavatonta, että yläkoulun musiikki pitää sisällään pelkästään bändisoittoa ja levyraatia. Käsitykseni mukaan länsimaista musiikin historiaa opetetaan yläkoulussa erittäin vähän. Laitimani oppimateriaali on tarkoitettu 7. luokan musiikintunneille, ja se on vähimmäislaajuudeltaan n. 8 oppitunnin mittainen. Tämä määrä, 8 oppituntia, ei ole mielestäni liikaa pakollisen 7. luokan musiikinopetuksessa. Mielestäni tämä määrä täytyy musiikinopettajan vähintään uhrata länsimaisen musiikin historian opetukseen. Olen laatinut materiaalin kuitenkin niin, että opettaja voi halutessaan käyttää aikaa musiikin historian opetukseen enemmänkin. Materiaalin laatimisen taustalla on ajatus, että länsimaisen musiikin historia on tuotava takaisin peruskouluun.

Tämä tutkielma on monimuotogradu, jonka keskiössä on laitimani musiikin historian *Hildegardista Stravinskiin* –oppimateriaali sekä materiaaliin liittyvä opettajan opas, jotka ovat pro gradu –työn liitteinä. Itse pro gradu –työn tutkielmaosio käsittelee taustoja, jotka liittyvät musiikin historian opetukseen sekä työn taustalla oleviin oppimisteorioihin.

Luvussa 2 pohdin Suomen laulun- ja musiikin oppiaineiden opetussisältöjä ja muutoksia koululaitoksemme alkutaipaleilta nykypäivään. Lisäksi pohdin musiikin historian asemaa opetussisällöissä eri aikoina. Luvussa 3 esittelen oppimateriaalin taustalla olevia oppimisteorioita. Konstruktivismi on tärkeä oppimisteoria, joka vaikutti lähinnä oppimateriaalin *Tietoisku-* ja *Tehtävänurkka-*tehtävien laatimisessa. Musiikin ja tunteiden välinen yhteys oli puolestaan tärkeänä tekijänä oppimateriaalin *Musiikkihetki-*osioiden laatimisessa. Luku 5 käsittelee *Hildegardista Stravinskiin* –oppimateriaalin ja opettajan oppaan sisältöjä ja niitä tekijöitä, jotka vaikuttivat oppimateriaalin suunnittelu- ja laatimisprosessiin. Luvussa 6 kerron oppimateriaalin testauksesta, jonka toteutin Kaustisen yläkoulussa keväällä 2012.

## 2 MUSIIKIN OPPIAINE JA MUSIIKIN HISTORIA

### 2.1 Suomen koululaitos ja musiikki

Musiikilla ja musiikin historialla on ollut varsin merkittävä asema musiikin oppiaineessa Suomen koululaitoksessa. Jos katsoo historiassa taaksepäin, voidaan ymmärtää, miksi asia on näin. Esimerkiksi ensimmäisessä Suomeen perustetussa koulussa, Turun katedraalikoulussa, joka perustettiin n. 1300-luvulla, opetukseen sisältyi aineryhmät trivium ja qvadrivium. Edelliseen kuului mm. grammatiikkaa eli latinan kielioppia ja jälkimmäiseen geometriaa ja musiikkia. (Iisalo 1988, 11—15.) Suomen koululaitoksessa musiikilla on ollut merkittävä asema etenkin koululaitoksemme alkutaipaleilta aina 1900-luvun puolivälin jälkeiseen aikaan saakka. Näin ollen sivuan Suomen koululaitoksen sekä musiikin oppiaineen historiaa, vaikka nämä eivät olekaan tutkielmani varsinaisessa keskiössä.

Keskiajalla Martti Luther toimi paitsi uskonpuhdistajana, myös koko sen aikaisen opetussysteemin mullistajana. Lutherin aikoihin asti koulujen opetussuunnitelman pohjana Suomea myöten olivat olleet aineryhmät trivium ja qvadrivium. Luther ryhtyi voimakkaasti taistelemaan sen puolesta, että uskonnosta tulisi oma oppiaineensa. Näin Lutherin uskonpuhdistus vaikutti osaltaan siihen, että oppisuunnitelmat hajosivat ainejakoisiksi. Saksan uskonpuhdistusliikehdintä ja kouluissa tapahtuneet muutokset vaikuttivat voimakkaasti myös silloisessa Ruotsi-Suomessa. Näissä uskonpuhdistuksen ajan jälkeisissä kouluissa, kuten triviaalikouluissa, eri oppiaineisiin jakautuvat opetussuunnitelmat näkivät päivänvalonsa. Triviaalikoulujen lisäksi 1600—1700-luvun Suomessa kirkko järjesti kansanopetusta niin kotiopetuksen kuin lukkarikoulujen muodossa, jotta useampi saisi mahdollisuuden oppia. (Iisalo 1988, 42, 49.) Tähän asti koulunkäynti oli ollut vain harvan lapsen oikeus.

Suomen kansakoulu syntyi 1800-luvun puolivälin jälkeisenä aikana. Pappi Uno Cygnaeus sai tehtäväkseen laatia kansakoulun opetussisällöt, ja hän kiersikin ympäri Eurooppaa opetustilannetta kartoittaakseen ja ideoita saadakseen (Pajamo 2009, 32). Cygnaeuksen esityksiin pohjautunut Jyväskylän 1863 perustettu opettajanseminaari olikin ensimmäinen laatuaan, ja pian sen jälkeen, vuonna 1866 valmistui kansakouluasetus, joihin pohjautui koko kansakoulun toiminta ja opetuksen sisällöt (Iisalo 1988, 116).



Myös Suomen oppikoulu koki uudistuksen 1800-luvun loppupuoliskolla. Lyseo tuli oppikoulun päätyypiksi, ja näiden rinnalle tulivat käytännönpainotteisemmat reaalikoulut (Iisalo 1988, 138).

Aina 1920-luvulle koulu oli joko harvan yksinoikeus tai sattumanvaraisesti jonkun osalle tullut ylellisyys. Vuosi 1921 kuitenkin tapahtui tärkeä muutos Suomen kouluelämässä, nimittäin oppivelvollisuuslaki. Tästä seurasi mm. se, että kouluverkosto levittäytyi ympäri Suomen yhä useamman suomalaisen ulottuville. (Iisalo 1988, 180—181). Vain neljän vuoden päästä lain perustamisesta, vuonna 1925 ilmestyi maamme ensimmäinen virallinen opetussuunnitelma, Maalaiskoulun opetussuunnitelma (Suomi 2009, 69).

1950-luvulla Suomen koululaitosta ryhdyttiin uudistamaan vanhanaikaiseksi käyneen rakenteen vuoksi. Vuoden 1957 kansakoululaki edesauttoi kahdeksanvuotisen oppivelvollisuuskoulun syntymistä (Iisalo 1988, 244). Vain hieman sitä edeltänyt vuoden 1952 varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma oli askel kohti nykyaikaisempaa koulujärjestelmää (Suomi 2009, 71). Nykyaikainen koululaitos syntyi kuitenkin vasta lähempänä 1960-luvun lopulla, jolloin säädettiin laki yhdeksänvuotisesta oppivelvollisuuskoulusta (Iisalo 1988, 251). 1970-lukua voidaan sanoa varsinaisesti peruskouluun siirtymisen vuosikymmeneksi. Vuonna 1968 annettu laki koulujärjestelmän perusteista ei lähtökohtaisesti painottanut jaottelua ala- ja yläasteeseen, vaan tilanteeseen päädyttiin ikään kuin poliittisena kompromissina. Kansakoulu-oppikoulu –jaottelu jäi siis yhtenäisestä peruskouluajatuksesta huolimatta elämään. Suomessa peruskouluun siirryttiin vuosien 1972—1977 välillä. 1990-luvun alusta alkoi puolestaan liikehdintä kohti kunnan suurempaa päätäntävaltaa opetuksen järjestämisessä ja opetussuunnitelman sisältöjen suunnittelussa. (Tuusa 2008, 17.)

Musiikin oppiaineella on ollut jo Suomen koululaitoksen alkuvaiheissa hyvin merkittävä asema. Musiikki oli jo keskiajalla katedraalikoulun opetusohjelmassa (Iisalo 1988, 21). Uskonpuhdistuksen ajan jälkeisten triviaalikoulujen opetussuunnitelmissa 1600-luvulla laulua oli peräti kuusi tuntia viikossa. (Iisalo 1988, 49).

Maamme ensimmäinen kansankoulunopettajaseminaari, joka aloitti toimintansa vuonna 1863 Jyväskylässä, toimi Uno Cygnaeuksen vuonna 1860 valmistuneen ehdotuksen pohjalta. Seminaarin pakollisena oppiaineena oli laulu. Seminaarin laulunopetuksen tavoitteiden nähtiin olevan yhtä kuin kansakoulun laulunopetuksen tavoitteet. Musiikin oppiaine koululaitoksemme alkuvaiheilla oli siis nimeltään laulu. Laulun oppikurssi 1800- ja 1900-lukujen taitteen kansakouluissa koostuikin lähinnä laulamisesta mutta myös esim. nuottiopista. Laululla oli merkittävä osuus koulujen

oppisisällöissä. Laulua opiskeltiin kansakouluissa keskimäärin 2—2,5 tuntia viikossa, ja kuorojen toiminta oli varsin vilkasta. (Pajamo 2009, 32—47.) Laulun aseman merkittävyyttä kuvaa se, että se oli yksi 12 oppiaineesta, jotka mainitaan vuoden 1866 kansakouluasetuksessa (Iisalo 1988, 116). Laulunopetuksen metodisista yksityiskohdista mainittakoon Martin Wegeliuksen Belgiasta Suomeen tuoma kaavalaulu, josta tämä kehitti oman metodinsa. Tämä monimutkainen metodi eli maassamme kuitenkin varsin lyhyen elämän juuri sen haastavuuden takia. Myös esimerkiksi korvakuulolauluun sekä solmisaatioon pohjautuva sormimetodi toimivat kaavalaulun haastajina. (Rautiainen 2009, 54—58.) Nämä uudet menetelmät kuitenkin haastoivat laulua ja ylipäätään musiikkia kehittymään oppiaineena.

1800-luvun puolivälin jälkeen alkaneessa oppikoulun murroksessa, jossa syntyivät lyseo ja reaalikoulu, musiikki oli edelleen oppiaineena, vaikkakin sitä oli suhteellisen vähän esimerkiksi kansakouluun verrattuna. Lyseon vuoden 1873 opetusohjelmassa näkyy laulannon eli laulun oppiaineen osuus pienentyneen 1 oppituntiin vuosiluokkaa kohti (Iisalo 1988, 138).

Suomen ensimmäisen virallisessa opetussuunnitelmassa, *Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa* vuodelta 1925, mainitaan laulu, mutta sen rooli ei ole kovinkaan merkittävä alakansakoulussa; toisaalta, yläkansakoulussa musiikkia opiskeltiin hieman enemmän. Tästä osoituksena se, että laulun lisäksi opiskeltiin myös mm. säveltapailua ja musiikkioppia. (Suomi 2009, 70.)

1950-luvun uusissa koulun myllerryksissä syntyi myös varsinaisen kansakoulun laulun opetussuunnitelma vuonna 1952, jossa laulun lisäksi mainitaan mm. sävelkorvan kehittäminen sekä musiikkitaidon ja -tiedon alkeiden opiskelu (Suomi 2009, 71). Siirtymä laulusta kohti musiikin oppiainetta alkoi kunnolla 1960-luvulla, jolloin *musiikki* korvasi *laulun* oppiaineena. Laulamisen osuus väheni esim. rytmikasvatuksen ja soiton kustannuksella (Suomi 2009, 74.)

1960—80-lukujen musiikin opetussuunnitelmat ovat hyvinkin tarkkaan säädetyjä, mikä edesauttoi sitä asiaa, että oppilas sai musiikinopetuksesta paljon irti. 1990-luvulla alkanut askel kohti koulujen omaa päätäntävaltaa ja opetussuunnitelmien väljyyttä puolestaan vaikutti heikentävästi musiikin asemaan. Esimerkiksi vuoden 1994 opetussuunnitelmassa musiikin ohjeisto ala- ja yläasteen osalta käsitti vain vajaat kaksi sivua, ja nekin oli hyvin väljästi laadittu (Suomi 2009, 83). Tämä antoi toisaalta opettajalle enemmän päätösvaltaa musiikintuntien sisältöjä laadittaessa mutta toisaalta opetussuunnitelmien ns. puutteellisuus saattoi aiheuttaa sen, että musiikintunneista tuli yksipuolisia. Jyrkkä kääntymisen kohti populaarimusiikkisisältöisiä musiikintunteja on nähdäkseni seurausta

tästä opetussuunnitelmien muutoksesta. Enää ei tarvinnut opettaa kaikkea, vaan opettaja saattoi noudattaa opetussuunnitelmaa hyvinkin yksipuolisilla musiikintuntien sisällöillä.

## 2.2 Musiikin historian opetus koulujen laulu- ja musiikintunneilla

Musiikin historialla ei ole ollut kovinkaan merkittävää asemaa, ainakin mitä opetussuunnitelmista näkyy, ainakaan 1900-luvun jälkipuoleen saakka. Siihen asti musiikin oppiaine oli käytännössä laulamista: virsilaulua, koululauluja, säveltapailua ja niin edelleen. (Pajamo 2009.) Musiikin historialla ei kuitenkaan missään vaiheessa ole ollut virallista asemaa musiikin oppiaineessa, mutta sen osuus musiikintunneilla (tai laulutunneilla) on vaihdellut eri aikoina merkittävästi.

Musiikkioppi oli tavallisesti musiikin teoriaa, kuten vuoden 1925 maalaiskansakoulun laulun opetussuunnitelmassa mainitaan. Vuoden 1952 varsinaisen kansakoulun laulun opetussuunnitelma ei tuo musiikin historialle sen enempää oikeuksia: pääpaino on edelleen laulussa, ja musiikkioppi käsittää lähinnä musiikin teoriaa ja hieman soitinoppia. Tällöin kuitenkin otettiin askel kohti musiikin historian opetusta, koska [musiikin]kuuntelu ja sepittäily mainitaan yhdeksi kolmesta laulunopetuksen sisältöalueeksi. (Suomi 2009, 69—70, 72.)

Peruskouluaikaan siirryttäessä 1970-luvulla musiikin korvaaminen laulun oppiaineen vaikutti musiikin historian opetuksen määrään. Esimerkiksi vuoden 1970 musiikin opetussuunnitelman opetussisällössä mainitaan kuuntelu-sisällön yhteydessä tunnettujen sävelteosten kuunteleminen. Äänentoistolaitteiden kehittyminen edesauttoi musiikin eri tyyllilajeihin ja keskeisiin teoksiin tutustumista. Kuunteluohjelmistossa mainittiin myös esim. E. Griegin *Peer Gyntin* kaltaiset teokset, joita oppitunneilla olisi kuunneltava. (Suomi 2009, 76—78.) 1980-luvulle siirryttäessä musiikin historian asema musiikin oppiaineessa vankistui entisestään. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa mainitaan seitsemän musiikin peruskäsitettä koko oppiaineen perustaksi. Näiden peruskäsitteiden yhteydessä opittiin esim. orkesterin soittimet ja sinfoniaorkesterin soitinluokitus, mikä oli poikkeuksellista aiempaan nähden. (Suomi 2009, 81.) Koulujen omaa päätäntävaltaa korostava ajattelu alkoi 1990-luvulla, ja se merkitsi kouluille aiempaa suurta vastuuta laadukkaan opetuksen toteuttamiseksi. Musiikki oppiaineena sinänsä kärsi tässä myllerryksessä, koska sille ei uhrattu paljoakaan palstatilaa opetussuunnitelmissa. Toisaalta esim. vuoden 1994 ja 1999 opetussuunnitelmissa musiikin historialle kuuluu melko hyvääkin. Edellisessä mm. kuuntelu mainitaan edelleen osana musiikin oppiaineen sisältöä, ja jälkimmäisessä mainitaan musiikin osa-alueiksi mm. kuunteleminen ja musiikin tuntemus, jotka molemmat liittyvät osaltaan musiikin

historian oppimiseen. Tavoitteiksi esim. musiikin tuntemuksessa mainitaan musiikin eri lajien ja aikakausien tuntemus. (Suomi 2009, 84—86.) Se, voiko näihin eri lajeihin ja aikakausiin sisällyttää länsimaisen musiikin historian opiskelua, oli ilmeisesti opettajasta kiinni. Mutta vaikka 1990-lukujen opetussuunnitelmien väljyys olikin kritiikin kohteena, oli opettajalla mahdollisuus sisällyttää musiikin historiaa hyvinkin paljon. Se, tapahtuiko sitä kuitenkin käytännössä, lienee arvoitus.

### 3 OPPIMATERIAALIN TEORIATAUSTA

#### 3.1 Konstruktivistinen oppimisteoria

Konstruktivistisen oppimisteorian juuret ovat antiikin Kreikassa, jossa korostettiin ns. muistitaidon perinnettä. 1200-luvulla Tuomas Akvinolainen korosti muistitaidon merkitystä kristillisenä hyveenä, ja renessanssin aikana sitä pidettiin jopa maagisena asiana. Vuodesta 1960 lähtien siitä tuli varsinainen tieteellisen tutkimuksen kohde. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 152—153.)

Konstruktivismin varsinaisena edelläkävijänä pidetään mm. englantilaista Sir Frederick C. Bartlettia, jonka skeemateoria luo eräänlaisen pohjan konstruktivismille. Bartlettin skeemateoria korostaa aikaisemmin opitun tiedon merkitystä uuden omaksumisessa. (Kristiansen 1998, 20—21). Bartlettin mukaan skeemat ovat monimutkaisia alitajunnassa tapahtuvia prosesseja, jotka ovat luonteeltaan kuitenkin enemmän fysiologisia kuin psykologisia luonteeltaan. Skeemateorian kulmakivenä on se ajatus, että skeemat perustuvat vanhaan, jo olemassa olevaan tietoon. Ne ovat siis ikään kuin eräänlaisia ”menneiden tapahtumien järjestäytyneitä massoja”. (Brewer & Nakamura 1984, 120—122.)

Konstruktivismiin tärkeitä ajatuksia ovat myös tuoneet sveitsiläinen kehityspsykologi Jean Piaget ja venäläinen Lev Vygotski, joka korostaa sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Varsinkin tämä ajatus on keskeistä konstruktivismissa, jonka keskiössä on ajatus, että tieto konstruoidaan juuri sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Kristiansen 1998, 20—21, 25—26). Vygotski oli kiinnostunut myös mielen toimintojen dynaamisesta rakentumisesta ja siitä, miten muisti rakentuu eri lailla ihmisten eri ikävaiheissa. Vygotski painottikin juuri sitä, että muistilla on muuttuva mekanismi, eikä se ole yksittäinen, tunnistettavissa oleva tai staattinen prosessi. (Wertsch 1985, 190—191.)

Itse konstruktivismilla on useita suuntauksia. Karkeasti se voidaan jakaa kuitenkin kahteen pääsuuntaukseen, yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. Edelliseen kuuluu mm. radikaali konstruktivismi, jonka mukaan tieto myötäilee todellisuutta olematta kopio siitä. Radikaalin konstruktivismin oppimispsykologista näkökulmaa kutsutaan kognitiiviseksi konstruktivismiksi, joka puolestaan juontaa juurensa kognitiiviseen psykologiaan. (Tynjälä 1999, 38—41.) Tämä kognitiivinen suuntaus, joka heräsi 1950-luvulla, keskittyy ongelmanratkaisuun,

muistiin ja kieleen sekä valikoivaan tarkkaavaisuuteen Konstruktivismiin haastajaksi seuraavalla vuosikymmenellä nousi kuitenkin ns. sosiokulttuurinen suuntaus, joka korostaa sitä, että tieto on hajautettu yksilöiden ja heidän käyttämiensä työkalujen sekä niiden yhteisöjen kesken, joiden toimintaan yksilöt osallistuvat. Pragmatistinen konstruktivismi sijoittuu näiden kahden välimaastoon, ja sitä voi myös kutsua pelkäksi konstruktivismiksi. (Rauste-von Wright ym. 2003, 152, 160—161). Kognitiivinen oppimiskäsitys korostaa sitä, että ihminen on luonteeltaan aktiivinen ja tavoitteisiin suuntautuva. Kognitivismiin ja konstruktivismiin ajatukset ovat lähtöisin samoilta juurilta, joten yleisesti niihin pohjautuvia ajatuksia kutsutaan kognitiivis-konstruktivistisiksi (Kristiansen 1998, 20).

Konstruktivistinen oppimiskäsityksen voi kiteyttää yhteen lauseeseen: ”Uutta tietoa opitaan aiemmin opittua käyttämällä”. Näin oppilas ei ole ikään kuin tyhjä taulu, johon ladotaan tietoa, vaan oppilas ja oppilaan aivot nähdään eräänlaisena tietopankkina, joka uutta tietoa saadessaan käyttää aktiivisesti vanhaa, jo olemassa olevaa tietoa rakentaakseen uutta. Pedagogisissa yhteyksissä konstruktivismi korostaakin jo opitun tiedon käyttämistä uuden rakennusaineena sekä oppijan tavoitteena olevat omaan elämänsä kulkuaan liittyvät haasteet. Tämä liittyy osaltaan motivaation tärkeäksi tekijäksi oppimisessa. Konstruktivismi myös painottaa ymmärtämisen keskeistä roolia oppimisessa, mikä merkitsee sitä, tärkeintä on organisoitu tieto- ja taitorakenne, johon yksittäiset taidot ja faktojen hallinta sisältyvät. Ymmärtäminen konstruktivismissa vaatii laajempaa kontekstia eli viitekehystä, jonka puitteissa asia ymmärretään. (Rauste-von Wright ym. 2003, 162—165.)

Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen liitetään mm. mielekkään oppimisen käsite. Yhdysvaltalaisen David Ausubelin (1918—2008) kehittämä teoria pohjautuu konstruktivismiin ja se on pedagogisissa yhteyksissä hyvin sovellettavissa oleva teoria. Tämä mielekkään oppimisen teoria perustuu ajatukseen, että tieto on järjestäytynyt hierarkkisesti ja kronologisesti. Näin uusi opittava tieto on oppilaalle mielekästä, koska se voidaan ankkuroida aiemmin opittuun tietoon. Mielekkään oppimisen teoriaan perustuvien oppituntien aluksi uusi opittava tieto linkitetään vanhaan tietoon mm. esimerkkien ja metaforien avulla. Oppitunneilla toistuvat opittuja asioita kertaavat kysymykset, ja opitut asiat pyritään lopuksi vielä kertaamaan ja tiivistämään. (Hagon 2011.)

### **3.2 Konstruktivismi musiikin historian oppimateriaalin teossa**

Konstruktivismi on musiikin historian oppimateriaaliin sopivin taustateoria. Musiikin historiaa on mielestäni esimerkiksi mahdotonta käsitellä ja opettaa behavioristisesta näkökulmasta.

Behavioristisen oppimiskäsityksen periaatteiden mukaisesti opetettava aines esitetään pieninä kysymyksinä, joihin oppija vastaa; tätä vastausta sitten seuraa välittömästi opettajan palaute (Rauste-von Wright ym. 2003, 148). Nämä radikaalit behaviorismin opetusperiaatteet muistuttavatkin enemmän koirankoulutusta kuin ihmisten sivistämistä, vaikka ne sinänsä voivatkin edesauttaa oppimista. Musiikin historia vaatii oppilaalta jo itsessään laajan kokemusmaailman ja ymmärryspohjan, jota ei behaviorististen opettajien kaltaisille oppilaille, ”tyhjille tauluille”, voi edes opettaa. Konstruktivismi musiikin historian oppimateriaalin taustateoriana on mielestäni hyvä vaihtoehto, koska siinä korostetaan uuden tiedon omaksumista aiemman pohjalle (ks. esim. Rauste-von Wright ym. 2003, 162) sekä oppilaan aktiivista roolia oppimistilanteissa.

Historiaa aletaan opiskella yleisesti alakoulussa jo suhteellisen varhaisessa vaiheessa. 7. luokkalaisilla on näin ollen jo usean vuoden opinnot historiasta. Näin ollen musiikin historian opetuksen voidaan ajatella pohjautuvan näiden oppilaiden aiempaan historian oppiaineen tietopohjaan. Musiikista tulee ikään kuin uusi aspekti oppilaiden aikaisempaan historiatietämykseen.

Tämä ajatus siitä, että uusi tieto rakentuu vanhan pohjalle, on erittäin tärkeää pitää mielessä varsinkin tekstien ja tehtävien laadinnan yhteydessä. Konstruktivistinen tietoteksti ei saa olla liian monimutkaista tai vaikeaselkoista, vaan sen on ikään kuin kohdattava oppijan aiemmat tiedot. Tällaista konstruktivistista musiikin historian oppimateriaalitekstiä laadittaessa on ikään kuin ajateltava oppilaan aivoilla. Tärkeää on pitää mielessä seuraavat kysymykset:

- Mitä oppilas jo tietää historiasta/musiikin historiasta?
- Mitä musiikkisanoja oppilas jo osaa?
- Kuinka paljon uutta, vaikeampaa sanastoa voi tekstiin sisällyttää?
- Kuinka pitkän tekstin oppilas jaksaa omaksua yhden oppitunnin puitteissa?

Näin laatimani musiikin historian oppimateriaalin tekstien tavoitteeksi tulevat helppotajuisuus, yksinkertaisuus ja tiiviys.

Konstruktivistiselle oppimisteorialle olennaisena osana olevalla sosiaalisella vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys oppimisessa. Seuraava Vygotskin ajattelumalli on teoriassa keskeisellä sijalla: ”Sen, minkä lapsi (tai oppilas ylipäättään) osaa tehdä toisten kanssa, hän osaa myöhemmin tehdä yksin”. (Kristiansen 1998, 21). Oppiminen tapahtuu toisin sanoen tehokkaammin ryhmässä toisten kanssa kuin yksin. Näin ollen ihanteellinen oppimistilanne ei ole sellainen, jossa oppilas on yksin

ajatustensa kanssa vastaanottaen ja käsitellen tietoa aivan yksin. Tämä ajatus on tärkeää pitää mielessä etenkin oppimateriaalin tehtäviä laadittaessa. Itsenäisesti suoritettavat tehtävät ovat tärkeä osa oppimateriaalia, mutta tärkeää on myös laatia sellaisia tehtäviä, joissa opiskelija voi olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa niin muiden oppilaiden kuin opettajansakin kanssa.

Oppimateriaalini taustalla on myös konstruktivismiin perustuvan aktivoivan opetuksen käsitteen pääperiaatteet. Aktivoivassa opetuksessa oppiminen on keskeisimpänä tavoitteena, jossa vastuu oppimisesta on opiskelijalla. Opettaja on tällaisessa tilanteessa lähinnä yhteistyökumppani, ei niinkään tiedon jakaja. Oppitunnilla aktivoiva opetus näkyy mm. aktivoivina tehtävinä ja työtapoja, joiden tavoitteina on herättää oppilaiden mielenkiinto. Opettajan tehtävänä on järjestää opetuksesta sellainen, että opetustilanteista ei tule liian jäykkiä ja ennalta arvattavia ja että oppimateriaali ei liian tarkkaan kerro kaikkea. Näin sen vuoksi, että opetustilanteista tulee joustavia ja että ne jättävät oppilaiden omille ajatukselle sijaa. (Lonka 1993a, 12, Lonka 1993b, 62—63.)

Oppimateriaalini kohdeyleisönä ovat n. 13—14-vuotiaat nuoret eli yläkoulun 7. luokkalaiset. Piaget on kiteyttänyt lapsen *ajattelun kehitysvaiheet*, joista yli 12-vuotiailla on formaalisten operaatioiden kausi. Tämä merkitsee sitä, että 13—14-vuotiaiden ajattelu on saavuttanut aikuisen ajattelulle ominaisia piirteitä, jolloin konkreettisuus vähenee ja mahdollisuus abstraktiin ajatteluun lisääntyy. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 113—114). Näin ollen oppimateriaalin ei tarvitse olla niin konkreettisen luonteista, vaan oppimateriaalin puitteissa on mahdollisuus kehittää oppilaan kehittyvää abstraktia ajattelua.

Myös David Ausubelin kehittämä mielekkään ajatuksen teoria (ks. esim. Hagon 2011) on tärkeässä asemassa, kun perustellaan, miksi konstruktivistinen oppimisteoria soveltuu musiikin historian oppimateriaalin taustateoriaksi. Oppiminen on tämän teorian mukaisesti mielekästä, koska oppilas voi nivoa uuden opittavan asian vanhaan tietämykseen. Oppiminen on myös tehokasta, koska opetuksessa jatkuvasti kerrataan opittua asiaa ja pyritään ikään kuin järjestämään se oikealle paikalle oppilaan tietoverkkossa.

Kaiken kaikkiaan konstruktivistisen oppimisteorian valossa asetin oppimateriaalin tehtäville seuraavat tavoitteet:

- Tehtäviä, joissa oppilas voi käyttää hyväksi hänelle jo tuttuja käsitteitä
- Tehtäviä, joissa oppilas voi olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa opettajansa ja luokkatovereidensa kanssa



- Tehtäviä, jotka perustuvat jo opitun asian ymmärtämiselle sekä sen kertaamiselle
- Tehtäviä, jotka ovat oppilaalle helposti lähestyttäviä ja lähellä oppilaalle tuttuja skeemoja

### 3.3 Musiikki ja tunteet

Musiikki herättää tunteita. Tämä on kiistaton tosiasia, vaikka musiikin tieteellinen tutkimus onkin aiemmin miltei väheksynyt tunteiden tutkimusta musiikin rationaalisten ominaisuuksien kustannuksella. Musiikin ja tunteiden välinen yhteys tunnustetaan kuitenkin nykyään avoimesti. Musiikkipsykologisissa tutkimuksissa on selvinnyt mm., että ihmiset käyttävät mm. arkisessa toiminnassaan musiikkia mielialojensa ja tunteidensa säätämisessä. Musiikin tiedetään myös nostavat tunteita esiin voimakkaammin kuin mikään muu taiteen muoto. (Eerola 2003, 261—262.)

Nuorten psykososiaalisessa kehityksessä musiikilla on erityinen merkitys. Musiikki vaikuttaa, jos ei kaikkien, melkein kaikkien ihmisten tunteisiin. Ihmisille musiikin merkityksellisyys ylipäättään liittyy nimenomaisesti erilaisiin tunnekokemuksiin. Erityisen voimakkaasti musiikki koskettaa kuitenkin nuorten tunteita. Heille musiikki mm. toimii erityisen tärkeänä mielialan hallinnan välineenä. (Saarikallio 2009, 221, 226.) Tämän tiedon valossa voidaan todeta, että musiikin ja nuorten tunteiden välillä on erityisen voimakas yhteys.

Musiikin herättämiä tunnemekanismeja tiedetään viisi: *refleksit, konnotatiivinen järjestelmä, assosiaatiot, empaattinen järjestelmä ja kriittinen järjestelmän Assosiaatiot* esimerkiksi liittyvät siihen, miten ihmiset ovat esim. kulttuurinsa kautta oppineet tietynlaisia yhteyksiä musiikin ja tunteiden välillä. *Empaattinen järjestelmä* puolestaan liittyy siihen, miten tietynlainen musiikillinen ominaisuus liittyy tietynlaiseen ns. musiikilliseen tunnekaraktieriin. (Eerola 2003, 263.) Näin musiikkipsykologian nykytutkimus ymmärtää ja on ns. tunnustanut musiikin ja tunteiden välisen yhteyden.

On tärkeää, että musiikinopettaja tiedostaa niin musiikin ja tunteiden välinen yhteys kuin musiikin merkitys erityisesti nuoren tunne-elämässä. Saarikallion (2009, 227) mukaan musiikkikasvattaja voi luoda puitteet unohtumattomille elämyksille ja tarjota elvyttävän rentoutumishetken arjen keskelle. Tämä onkin ihanteellinen mutta saavutettavissa oleva tavoite esimerkiksi juuri musiikin tuntien järjestämisessä. Koska musiikinkuuntelu on nuorille erityisen tärkeää, on tämä tärkeä väylä nuoren tunteisiin.

Koska musiikin ja tunteiden välinen yhteys on kiistattomasti todistettu, on musiikinopettajan tärkeää korostaa tätä musiikintunneilla. Voi olla, että nuori alitajuisesti tajuaa, että musiikki vaikuttaa tunteisiin. Musiikinopettajan on luokkahuoneessa kuitenkin nimenomaisesti alleviivattava sitä tosiasiaa, että musiikki todella (tutkitusti) vaikuttaa tunteisiin ja tuoda tätä aspektia esiin esimerkiksi erilaisten tehtävien avulla. Näin oppilas tiedostaa musiikin ja tunteiden yhteyden ja myös oppii käyttämään musiikkia tehokkaammin arjessaan. Populaarimusiikki rakkaus-aiheinen ja/tai heavy metal –musiikki on varmasti lähes jokaisen teinin vapaa-ajan musiikinkuunteluohjelmassa, mutta klassinen musiikki luultavasti ei. Tämä on ikävä asia siinä mielessä, että klassinen musiikki on yhteydessä erittäin laajaan tunneskaalaan. Esimerkiksi Rimski-Korsakovin *Kimalaisen lento* tuo assosiaation nopeasta ja kevyestä olennosta, kun taas Šostakovitšin sinfonioissa saattaa olla iloisuutta, irvokkuutta kuin surullisuuttakin (Eerola 2003, 263). Kärjistäen voisi sanoa, että rakkausaiheiset populaarimusiikkikappaleet ovat haikeita ja heavy metal –musiikki aggressiivista. Länsimaisen taidemusiikin tunneskaalat onkin hyvä tuoda esiin, koska nuorelle tekee hyvää kokea musiikissa muitakin kuin haikeita tai aggressiivisia sävyjä. Musiikin tunteiden koko kirjon voi kokea esimerkiksi Beethovenin *9. sinfonian* iloisissa tunnelmissa, Rahmaninovin *2. sinfonian* hitaan osan melankolian syövereissä sekä Haydnin *Rummuniskusinfonian* yllätyksellisissä sävyissä. Länsimaisen musiikin historian teosten merkitystä tunteiden säätelyssä ei mielestäni voi aliarvioida musiikinopetuksessa. Päinvastoin, opettajan tehtävänä olisikin tuoda oppitunnille kuunneltavaksi paljon erityylyisiä klassisen musiikin teoksia, jotta oppilas pääsisi tutustumaan mahdollisimman laajaan tunneskaalaan länsimaisessa taidemusiikissa.

### 3.4 Musiikki ja tunteet musiikin historian oppimateriaalissa

Musiikin historian oppimateriaalia laadittaessa ei voi pelkästään keskittyä miettimään oppilaan oppimisprosessia ja siitä, miten saa suunniteltua oppimisen kannalta mielekkään materiaalin. Etenkin kun kyseessä on *musiikki*, on itse musiikinkuuntelua hyödynnettävä materiaalin laadinnassa. Musiikin historian oppiaineelle ominaista on musiikin kuuntelu, mutta perinteisesti musiikinkuuntelu musiikin historian oppitunnilla on luonteeltaan passiivista. Toisin sanoen musiikkia vain kuunnellaan ilman, että musiikista pyrittäisiin etsimään jotakin tai musiikista keskusteltaisiin. Korkeintaan musiikista pyritään etsimään kuuntelun aikana rakenteita tms., muttei sen enempää. Musiikin ja tunteiden yhteys yleensä sivuutetaan musiikinkuuntelussa täysin.

Musiikin historian oppimateriaalia laadittaessa on hyvä pitää mielessä, kuinka tärkeässä roolissa

musiikki on nuoren psykososiaalisessa kehityksessä ja tunne-elämässä. Toisaalta on myös tärkeää alleviivata musiikin ja tunteiden välistä yhteyttä ja tuoda ne esiin opetuksessa. Musiikkiterapiaan perehtyneen Juha Salon (2009, 193—194) mukaan taideaineissa, kuten musiikissa, pedagogiikka ja terapia ovat olleet koko ajan lähestymässä toisiaan. Etenkin erityisryhmissä, kuten vaikeavammaisten keskuudessa, Salo on kehittänyt musiikinopetusmenetelmän, jota hän kutsuu ”terapeuttisesti suuntautuneeksi musiikkikasvatukseksi”. Salo korostaakin musiikinopetuksen toiminnallisessa aspektissa musiikillisia mielikuvia, tunnekokemuksia ja elämyksiä.

Vaikka musiikkikasvatusta tekisikin ns. ei-erityisryhmien parissa, on musiikin terapeuttiset ominaisuudet hyvä ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa, varsinkin, kun oppiaine antaa siihen käytännön mahdollisuuden. Salon (2009, 195) mukaan musiikki on tunteen kieltä, joten musiikinopettaja on erityisasemassa verrattuna muiden aineiden opettajiin. Ruskeasuon erityiskoulussa, jossa Salo toimii musiikinopettajana, musiikinopetuksessa korostuu toiminnallisuuden lisäksi musiikillinen havainnointi, musiikin emotionaalinen puoli sekä oppilaiden mielikuvitusmaailman ja tunneilmaisun kehittäminen ohjatun kuuntelun avulla. Moni näistä aspekteista, jotka toteutuvat Ruskeasuon kaltaisen erityiskoulun musiikintunneilla, voisi sellaisenaan siirtää ns. normaaliin kouluun. Ensinnäkin, musiikin tunneaspektia ei tarpeeksi korosteta ns. normaaleilla musiikintunneilla. Toisekseen, musiikin ja mielikuvitusmaailman yhteyttä ei ainakaan yläkoulun musiikinopetuksen yhteydessä varmasti edes tunneta. Ohjattu kuuntelu on todella osuva tapa ohjata oppilaita musiikin tunne- ja mielikuvitusmaailmaan. Jos tällaista musiikinopetusta on erityiskoulussa, miksei sitä voisi olla myös tavallisessa koulussa? En näe minkäänlaista syytä, miksei sitä voisi olla.

*Hildegardista Stravinskiin* –oppimateriaalia suunnitellessani lähdin ensinnäkin liikkeelle siitä, että musiikinkuuntelu on tärkeä osa oppimateriaalia. Sen lisäksi, että suunnittelin materiaalin runsaasti musiikkia kuunneltavaksi, laadin kuuntelun oheen runsaasti musiikinkuuntelutehtäviä, jotka eivät ole perinteisiä musiikkianalyysitehtäviä vaan jotka herättävät oppilaan emotionaalisen puolen. Toisekseen, suunnitellessani materiaalia pyrin sisällyttämään siihen sellaisia tehtäviä, joissa oppilaat joutuvat käyttämään mielikuvitustaan eikä vain rationaalista puoltaan.

Lopputuloksena oli runsaasti musiikinkuuntelutehtäviä, jotka herättelevät oppilaiden tunne- ja mielikuvitusmaailman. Yksi tehtävistä oli sellainen, jossa oppilas joutuu kuvittelemaan, mikä väri sopisi kuvaamaan kuunneltavaa Chopinin kappaletta. Yksi taas oli sellainen, jossa oppilaan tehtäväksi tulee kuvitella maisema, joka tulee mieleen Sibeliuksen teosta kuunneltaessa. Näiden mielikuvituspuolta korostavien tehtävien lisäksi myös joukossa on tehtäviä, joissa oppilas saa

tehtäväksi kirjata tunteet, jotka hänessä heräsivät kuunneltujen kappaleiden yhteydessä. Tavoitteena on, että oppilas oppii kuuntelun aikana tunnistamaan musiikin ja tunteiden välisen yhteyden.

## 4 HILDEGARDISTA STRAVINSKIIN -OPPIMATERIAALI

### 4.1 Oppimateriaalin taustaa ja tavoitteita

Olen aina itse pitänyt länsimaisen musiikin historiaa tärkeänä peruskoulun musiikinopetuksen osa-alueena. Kun lukuvuonna 2010—11 sain tehtäväkseni opettaa musiikkia eräällä eteläpohjalaisella yläkoululla, törmäsin aiheeseen käytännön tasolla. Opetin samanaikaisesti musiikin historiaa musiikkiopistossa, johon olin itse valmistanut opetusmateriaalia. Musiikkiopiston musiikin historian opetusta oli noin kaksi oppituntia viikossa ryhmää kohti, kun taas yläkoulun musiikkia 7. luokkalaisille oli yksi oppitunti viikossa. Näin ollen suunnittelin ns. musiikin historian suppean oppimäärän materiaalin eli sisällytin oppimateriaaliin asiat, jotka länsimaisen musiikin historiasta olisi hyvä opettaa yläkoulun 7. luokan pakollisilla musiikintunneilla. Kokemus yläkoulun musiikinopettajana antoi osaltaan pohjan nyt valmistuneen oppimateriaalin taustaksi.

Koska yläkoulun tuntikehys ei paljon anna aikaa juuri muuhun kuin soittamiseen ja laulamiseen, musiikin historia jää musiikinopetuksessa luonnollisesti vähiin. Olen kuullut monia tarinoita, ettei yläkoulun musiikin tunneilla ehditä muuta tehdä kuin soittaa ja laulaa pop-musiikkikappaleita. Tämä siitäkin huolimatta, että vuoden 1999 opetussuunnitelman päättöarvioinnin kriteereissä mainitaan musiikin tuntemuksen osalta tavoitteeksi se, että oppilas osaisi tunnistaa ja erottaa musiikin eri lajeja ja eri kausia sekä käyttää musiikin käsitteitä musisoinnissa ja musiikin kuuntelussa. (Opetushallitus 1999, 5). Nämä kaksi osa-aluetta liittyvät läheisesti musiikin historiaan ja sen opettamiseen, joten näen erittäin tärkeänä, että musiikin historiaa opetetaan yläkoulussa.

Sain siis näistä opetuskokemuksistani idean tehdä musiikin historian opetusmateriaalin, jota voisi käyttää 7. luokan pakollisilla musiikintunneilla. Tavallisesti Suomen yläkouluissa, joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta, pakollista 7. luokan musiikkia on tunti viikossa. Pidin tämän mielessäni suunnitellessani materiaalia. Ajattelin, että olisi hyvä, että yksi tyylikaus voitaiksi käydä läpi 1—2 oppitunnin aikana, koska yläkoulun musiikkia on niin rajallinen määrä. Näin ollen päätin tehdä tiiviin kolmisivuisen materiaalin kutakin valitsemaani tyylikautta kohti, jotta kaiken oleellisen kuhunkin tyylikauteen liittyen voisi käsitellä lyhyessä ajassa, n. 1—2 oppitunnin, puitteissa.

Valitsin materiaaliini tyylikausiksi seuraavat:

- vanha musiikki (sisältäen keskiajan ja renessanssin)
- barokki
- klassismi
- romantiikka

- kansallisromantiikka
- moderni musiikki

Tyylikausien valinta oppimateriaaliin ei ollut kovin helppo tehtävä. Ajattelin ensin valita oppimateriaalin ensimmäiseksi tyyლისuunnaksi barokin, mutta tyrmäsin pian tämän idean. Mielestäni on tärkeää, että musiikkiin historiaan tutustuttaessa lähdetään aiemmasta kuin 1600-luvun barokista liikkeelle. Päätin nivoa keskiajan ja renessanssin samaan materiaaliin, jotta barokille voisi luoda jonkin pohjan ja että oppilaille tulisi peruskäsitys vanhasta musiikista. Tämä siitäkin huolimatta, että jotkut ovat sitä mieltä, että keskiajan ja renessanssin musiikkia ei voida nivoa yhteen, koska nämä ovat aivan erilaisia tyylikausia. Päätin kuitenkin tehdä näin, koska halusin saavuttaa jonkinlaisen konsensuksen, jossa 1600-lukua edeltävää musiikkia ei täysin sivuuteta mutta jossa tämä musiikki ei valtaa liiaksi palstatilaa muilta tyylikausilta. On myös tavallista, että näin tehdään. 1600-lukua edeltävää keskiajan ja renessanssin musiikkia sanotaan hyvin yleisesti *vanhaksi musiikiksi* (ks. esim. Burrows 2006).

Barokki, klassismi ja romantiikka olivat oppimateriaaliin puolestaan helppo valinta, mutta sitten tuli vastaan runsaudenpula. Käsitelläkö kansallisromantiikka romantiikan yhteydessä vai omanaan—vai jättääkö se kokonaan pois? Käsitelläkö modernin musiikin tyylikausia, kuten impressionismia, ekspressionismia ja uusklassismia yksittäisinä vai yhdessä—vai jättääkö moderni musiikki kokonaan pois? Tulin siihen lopputulokseen, että käsitelen kansallisromantiikan omana tyylikautenaan. Ensimmäkin, sekä romantiikassa että kansallisromantiikassa on niin monia merkittäviä säveltäjiä, joista oppilaiden olisi syytä oppia. Toisekseen, kansallisromantiikka liittyy läheisesti Euroopan historian 1800- ja 1900-lukujen taitteen tapahtumiin (kansallisvaltioiden syntymisen aikaan), joten se on tärkeä linkki musiikin historiasta itse historiaan. Näin ollen kansallisromantiikkaa ei tyylikautena voi mielestäni jättää materiaalista pois.

Suunnittelin tekeväni oman oppijakson suomalaisista säveltäjistä, jolloin oppilaille tarjoutuisi materiaalin kautta mahdollisuus perehtyä syvällisemmin länsimaisen taidemusiikin suomalaisedustuksiin, kuten Sibeliuksen ja O. Merikannon kaltaisiin kansallisromantikkoihin ja Sallisen sekä Rautavaaran kaltaisiin moderneihin säveltäjiin. Päädyin kuitenkin jättämään ”Suomalaiset säveltäjät” – oppijakson kokonaan pois siitä syystä, että oppilaille saattaisi tästä tulla sellainen käsitys, että suomalaiset taidemusiikin säveltäjät ovat irrallaan länsimaisen taidemusiikin kentästä muodostaen oman ”tyylikautensa”. Olisin ottanut kyseiseen oppijaksoon säveltäjäesimerkkejä esim. romantiikoista ja modernikoista, mikä olisi osaltaan saattanut sekoittaa oppilaille jo muodostunutta ymmärrystä erilaisiin tyyლისuuntiin liittyen.

Moderneja musiikkityylejä en halunnut kokonaan sivuuttaa kyseisessä materiaalissa. Niinpä päätin nivoa modernin tyylikauden eri tyylikausia omaksi tyylikaudekseen, jota yleisesti kutsun moderniksi musiikiksi. Impressionismin jätin oppimateriaalista kokonaan pois. Tämä siitä syystä, että jotkut katsovat tyylikauden olevan osa ranskalaista jälkiromantiikkaa (ks. esim. Jeanson & Rabe 1977b, 244), kun taas toiset taas katsovat sen kuuluvan moderniin musiikkiin. Impressionismi on käytännössä yhtä kuin yksittäisilmiöksikin mainittu Debussy (Jeanson & Rabe 1977b, 249), joten kaiken tämän ristiriitaisen tiedon vallassa hylkäsin sen kokonaan. Jää siis opettajan omalle vastuulle, mikäli hän haluaa impressionismia oppitunnilla käsitellä.

Näin nämä kuusi tyylikautta valikoituivat materiaalini kohteiksi. Valittuani tyylikaudet ryhdyin varsinaiseen opetusmateriaalin laadintatyöhön. Halusin tehdä persoonallisen mutta tiiviin materiaalin, jota voisin vastaisuudessa käyttää musiikin historian opetusmateriaalina myös omassa työssäni. Oppimateriaalin laadinnassa pidin mielessä myös sen, että sitä voisivat muutkin opettajat käyttää..

Lukuvuonna 2010—11 pitämälläni musiikkiopiston musiikin historian tunneilla keksin tunti-ilanteisiin erilaisia ”kuuntelutehtäviä”, jotta saisin oppilaat todella kuuntelemaan musiikkia keskittyneesti. Helposti oppilas vajoaa omiin ajatuksiinsa kuuntelun aikana, mikä on sinänsä hyväksyttävää, mutta opetuksen kannalta se ei ole hyvä asia. Kun oppilaalle annetaan kuuntelun ajaksi kuuntelutehtävä tai kuuntelutehtäviä, hän paitsi oppii kuuntelemaan musiikkia keskittyneesti myös oppii analysoimaan musiikkia. Tämä on mielestäni tärkeä taito.

Musiikissa on kyse paljolti tunteista ja tunteiden säätelyistä sekä mielikuvista. Monissa (uudemmissa) koulun musiikkikirjoissa on suppea katsaus länsimaisen musiikin historian tyylikausista. Selailtuani eri musiikin oppikirjojani totesin, että näiden musiikin historian osiot ovat kuitenkin hieman sekavia eikä niitä voi mielestäni sellaisenaan käyttää musiikin historian oppimateriaalina. Nämä musiikin historian oppijaksot ovat mielestäni myös hieman liian ”tunteettomia”. Joissakin musiikkikirjoissa musiikin historian oppijaksona on kuvakollaaseja, jotka ovat kylläkin hyvin värikkäitä mutta mielestäni hieman sekavia.

Näin ollen päätin, että oppimateriaaliini ei tulisi liikaa kuvia. Suunnittelin myös tekeväni materiaaliini tiiviin tietokatsauksen, jossa olisi olennainen tieto kustakin tyylikaudesta. Tietoa ei saa olla liikaa, mutta sitä ei myöskään saa olla liian vähän. Nykyajan musiikkikirjoja tuntuu vaivaavan nimenomaan jälkimmäinen: tietoa saa hakemalla hakea. Liekö siihen sitten syynä se, ettei musiikin historiaa pidetä tärkeänä vai se, että musiikin kirjojen tekijät eivät vaivaudu näkemään vaivaa mu-

siikin historian osioihin. Vanhoissa musiikin kirjoissa puolestaan tietoa tuntuu olevan jopa aivan liikaa, ainakin nykyisiin opetusraameihin. Päämääränäni oli tehdä materiaalistani sellainen, että sitä voi sellaisenaan käyttää nykyisten musiikintuntiresurssien puitteissa.

Musiikin oppitunneilla ei oppilaan tavallisesti tarvitse kirjoittaa mitään, koska musiikin tunneilla tavallisesti lauletaan, soitetaan ja kuunnellaan. Mitään ei musiikintunneilla kuitenkaan yleensä jää paperille, mikä ei ole mielestäni hyvä asia. Varsinkin, jos opiskellaan musiikin teoreettisia aspekteja, kuten musiikin historiaa, mielestäni on tärkeää, että näillä tunneilla myös kirjoitetaan eikä vain kuunnella. Etenkin ns. visuaalisille oppijoille jäävät asiat jäävät paremmin mieleen, kun jotakin jää paperille oppitunnin jäljiltä.

Oppimateriaalin osalta asetin näin ollen seuraavat tavoitteet:

- tiiviys – perusasiat ja tärkeimmät säveltäjät kustakin tyylikaudesta
- sopiva määrä tietoa – ei liikaa eikä liian vähän
- helposti lähestyttävyyys – musiikin historia oppilaille helposti lähestyttäväksi musiikin osa-alueeksi
- 7. luokkalaisille sopiva vaatimustaso
- paljon kuuntelua sekä kuuntelutehtäviä – oppilas aktiiviseksi ja tarkkaavaksi kuuntelijaksi
- kirjallisia tehtäviä

## 4.2 Oppimateriaalin kehittyminen nykymuotoonsa

Tavoitteiden laatimisen jälkeen ryhdyin lukemaan eri musiikin historian oppikirjoja. Oppimateriaalini keskeisenä taustakirjallisuutena musiikin tyylikausien kuvauksissa ja säveltäjätiedoissa käytin lähinnä John Burrowsin *Klassinen musiikki* (2006) –teosta sekä Gunnar Jeansonin ja Julius Raben laatimia *Musiikki kautta aikojen 1 ja 2* –kirjoja (1977). Tämän lisäksi käytin tekstien laadinnassa hyväksi jonkin verran internetiä varsinkin säveltäjän kuvien osalta, ja myös omaa musiikin historian tietämystäni. Kun olin koonnut riittävästi tietoa, kirjoitin kustakin tyylikaudesta tärkeimmät asiat omin sanoin. Haastavin tehtävä oli tiivistää tyylikauden tiedot muutamaan virkkeeseen.

Säveltäjistä hain niin ikään tietoa kirjoista mutta myös esim. internetistä sekä CD-levyjen kansilehdistä. Kuten tyylikauden kuvauksien yhteydessä, säveltäjäkuvaukset kirjoitin myös omin sanoin. Koska tilaa oli rajallinen määrä eli halusin tiivistää kunkin tyylikauden ja keskeisten



säveltäjien tiedot yhdelle sivulle, mietin tarkkaan, mitkä asiat kustakin valitsemastani säveltäjästä olisi hyvä kirjoittaa. Koska säveltäjien valokuvat veivät tilaa tekstiltä, kirjoitin vain pääasiat kustakin valitsemastani säveltäjästä.

Oppimateriaalin kuuntelutehtäviin olin pääsääntöisesti saanut ideat omista kokemuksistani musiikin historian opetustyössä. Taustalla oli voimakkaasti myös kognitiivinen oppimisteoria sekä tietämykseni musiikin ja tunteiden välisestä voimakkaasta yhteydestä. Myös tehtäväosiot nojautuvat konstruktivistiseen oppimisteoriaan. Tehtävät laadin siten, että tekstin luoma tieto kertaantuu tehtäväosassa. Tehtävät laadinkin lähinnä tietosivun pohjaa hyväksikäyttäen, mutta myös siten, että tehtävien avulla opitaan uutta tietoa vanhan pohjalta.

### 4.3 Oppimateriaalin rakenne

Materiaalin laadin siten, että jokaisessa 6 tyylikaudessa on seuraavat osa-alueet:

- 1) **Tietoisku**
- 2) **Musiikkihetki**
- 3) **Tehtävänurkka**

*Tietoisku* on sivun mittainen tietopaketti esiteltävästä tyylikaudesta ja sen keskeisimmistä säveltäjistä. Jokaiseen *Tietoisku*-tekstiin lisäsin esiteltävien säveltäjien kuvien lisäksi myös sinisen tekstikuplan, jossa oli jokin mielenkiintoinen yksityiskohta, sitaatti tms., joka liittyy kyseiseen tyylikauteen. Tietoiskun jälkeen tulee *Musiikkihetki*-sivu, joka on kyseisen tyylikauden musiikinkuuntelusivu. Tämän sivun tarkoituksena on johdattaa oppilaat kuuntelemaan *Tietoiskussa* esiteltävien säveltäjien teoksia. Sivun rakentuu siten, että sivulla on rivi jokaista kuuntelukappaletta kohden. Riville oppilas merkitsee kuunneltavan kappaleen nimen. Jokaisen kappaleen yhteydessä on 1–2 kuuntelutehtävää, jotka aktivoivat oppilasta kuuntelemaan keskittyneesti ja käyttämään mielikuvitusta. Kolmas ja viimeinen sivu kustakin tyylikaudesta on *Tehtävänurkka*-sivu, jossa on tehtäviä kuhunkin tyylikauteen liittyen. Osion tarkoituksena on kerrata niin *Tietoiskussa* kuin *Musiikkihetkessäkin* opittuja asioita ja syventää kyseisen tyylikauden ymmärtämistä.

#### 4.3.1 Oppilaan osio

Oppimateriaalin *Hildegardista Stravinskiin* oppilaan osio on laajuudeltaan 18 sivun mittainen tieto- ja tehtäväpaketti, jossa käsitellään kuutta eri länsimaisen musiikin historian tyylikautta, eli vanhaa musiikkia, barokkia, klassismia, romantiikkaa, kansallisromantiikkaa ja modernia musiikkia. Kuhunkin tyylikauteen kuuluu kolme sivua. Näitä kutakin sivua yhdistävät seuraavat asiat:

- 1) Kuvalogo, joka toistuu kullakin tyylikauden vastaavalla sivulla
- 2) *Tietoisku*-sivujen säveltäjäesittelyt kuvineen
- 3) *Tietoisku*-sivujen siniset tekstikuplat, joissa on lisätietoa tai mielenkiintoinen yksityiskohta kustakin tyylikaudesta
- 4) Fonttityyli ja –koko yhdenmukainen eri tyylikausien kohdalla
- 5) Jokainen tyylikausi kolmen sivun mittainen

#### 4.3.1.1 Vanha musiikki

Oppilaan osion ensimmäinen esiteltävä tyylikausi on vanha musiikki. Alkuperäinen ajatukseni oli aloittaa materiaali barokista, mutta sitten päädyin ottamaan materiaaliin vanhan musiikin. Olisin voinut suunnitella materiaalin siten, että keskiaika ja renessanssi olisi käsitelty omina tyylikausinaan, mutta päädyin siihen, että vanha musiikki saa siten aivan liikaa painoarvoa. Esimerkiksi Burrowsin (2006, 47—75) *Klassinen musiikki* –teoksessa keskiaika ja renessanssi on nivottu yhteen vanhaksi musiikiksi, joka oli määritelty vuosien 1000—1600 musiikkityyliksi. Teoksessa selkeästi kerrotaan, että vanha musiikki käsittää sekä keskiajan että renessanssin musiikin. Mielestäni vanhan musiikin termi on riittävän väljä itsessään, jotta voisin ottaa sen omaksi tyylikaudekseen, vaikka keskiaika ja renessanssi itse asiassa voidaankin määritellä aivan omiksi tyylikausikseen.

*Musiikki kautta aikojen I* –teoksessa (1977a) musiikin tyylilajien esittely aloitetaan Kreikan antiikista, mutta tätä ideaa en halunnut siirtää omaan oppimateriaaliini. Tällöin liikaa korostettaisi kaukaisempia, ei niin keskeisiä länsimaisen musiikin historian tyylikausia, joista ei ole olemassa paljonkaan materiaalia tai levytallenteita. Antiikin musiikin historian varhaisin vaihe esimerkiksi on aivan hämärän peitossa niin soittimiensa kuin musiikkinsa puolesta (Jeanson & Rabe 1977, 11). Näin vanha musiikki valikoitui materiaaliini ensimmäiseksi esiteltäväksi tyylikaudeksi.

Vanhan musiikin aikakauden määrittely tietyille vuosisadoille ei ollut ongelmattonta. Vaikka Burrows (2006) määrittelee vanhan musiikin välille 1000—1600, on tämä hieman epätarkka vuosihaarukka, koska keskiaika ulottuu paljon aikaisempaan kuin vuoteen 1000. Esimerkiksi *Musiikki kautta aikojen I* –teoksessa (1977a, 20—22) mainitut varhaisimmat keskiajan musiikkiteokset, kuten gregoriaaniset laulut, ajoitetaan 300- ja 400-luvuille. Varhaiskeskiaika esimerkiksi määritellään tavallisesti alkavaksi n. vuoteen 400. Ohitin tämän tiedon *Tietoisku*-

tekstissä mainitsemalla, että keskiajan lauluja sävellettiin ”jo kauan ennen vuotta 1000”. Valitsin kuitenkin vanhan musiikin vuosihaarukaksi 1000—1600, koska keskiaikaa en missään nimessä kokonaan käsittelisikään ja toisekseen, se, että oppimateriaali alkaa vuodesta 1000, oppilas ei mene aivan päästään pyörälle. Oppimateriaalin toinen nimi olisi voinut olla esim. ”Länsimaisen musiikin historiaa 1000-luvusta nykypäivään”, mutta se nimi olisi vaikuttanut enemmän luotaan työntävältä kuin houkuttelevalta. *Hildegardista Stravinskiin* tuntui paremmalta nimeltä. Se on johdonmukainen siinä mielessä, että Hildegard Bingeniläinen on materiaalissa ensin mainittu säveltäjä ja Igor Stravinski viimeinen. Se on myös oppilaan mielenkiintoa herättävä ja musiikin historiaa helposti lähestyttäväksi tekevä nimi, koska musiikin historia opitaan yhdistämään tiettyihin säveltäjiin, ei vain persoonattomiin tyylikausiiin.

Vanhan musiikin *Tietoisku*-osiossa mainitsen selkeästi vanhan musiikin jaottelun keskiajan ja renessanssin musiikkiin. Kummastakin ajanjaksosta mainitsen kaksi säveltäjää: keskiajalta Hildegard Bingeniläisen ja Guillaume de Machautin sekä renessanssialta Giovanni da Palestrinan ja Orlando di Lasson. Toisin kuin muiden tyylikauden osalta, en tarkemmin kerro kyseisistä säveltäjistä. Vanhan musiikin osio kokonaisuudessaan on enemmän hieman yleisluontoinen kuin yksityiskohtainen. Sen tarkoitus on ennen kaikkea valmistaa oppilasta ymmärtämään paremmin myöhempiä tyylikausia. Keskiajan musiikki ja renessanssin musiikki kuvaillaan lyhyesti, jotta oppilas saa ymmärryksen, millaista musiikkia ne pitävät sisällään.

Vanhan musiikin *Musiikkihetki*-sivuun olen suunnitellut kuunneltavaksi vain kaksi musiikinäytettä. Opettajan tehtävänä onkin valita, keiden *Tietoiskussa* esiteltyjen säveltäjien kaksi teosta hän kuunteluttaa oppilailleen. Kuuntelutehtäviä kumpaankin kappaleeseen on muista osioista poiketen kaksi kumpaakin kuuntelunäytettä kohti. Näin oppilaalle työstää enemmän mielikuvia kummastakin, keskiaikaa ja renessanssia edustavasta, musiikinäytteestä.

Vanhan musiikin *Tehtävänurkka*-sivu kertoo *Tietoisku*-sivussa mainittuja asioita. Oppilaan tehtävänä on myös vertailla, mitä eroja keskiajan ja renessanssin musiikilla on. Tämä tapahtuu sanojenyhdistämistehtävän sekä omien esimerkkivirkkeiden keksintätehtävän avulla. Jälkimmäisessä tehtävässä oppilas voi käyttää esimerkkinä myös kuuntelutehtävistä saamiaan mielikuvia. Näin sekä tekstin kautta opitut asiat että kuuntelukokemus sulautetaan ikään kuin samaan maailmaan kuuluviksi.

### 4.3.1.2 Barokki

Barokkiosion Tietoisku-osio on paljolti samankaltainen kuin vanhan musiikin vastaava osio. Barokin ajoittaminen vuosiin 1600—1750 oli helppoa, koska tämä on tavallisin barokin ajoittamistapa. Esimerkiksi *Musiikki kautta aikojen 1* -kirjassa (1977a, 83) barokin oopperan synnyn yhteydessä mainitaan vuosi 1600. Myös Burrows (2006, 77—78) määrittelee barokin alkamisajankohdaksi vuoden 1600 mainiten kyseiseltä vuodelta mm. Perin ja Rinuccinin varhaisen oopperan *Euridicen*. Hieman aikaisempaan aikaan kuin vuoteen 1600 barokki määrittelee kuitenkin Anderson (1994, 7), joka mainitsee vuoden 1590 musiikin barokin alkamisvuodeksi ja vuoden 1580 maalaustaiteen barokin alkamisvuodeksi. Tämä on kuitenkin niin lähellä vuotta 1600, joten tämä vuosi on tarpeeksi tarkka. Barokin päättyminen vuoteen 1750 voidaan myös todeta yksimielisesti. Tämä siksi, että J. S. Bach kuoli kyseisenä vuonna (Boyd 1991, 239). Vuoden 1750 sanotaankin yleisesti muodostavan taitekohdan musiikinhistoriassa, mikä näkyi uusina virtauksina ja tyyleinä (Jeanson & Rabe 1977, 213). Bachin kuoleman voidaan muistisäännöksi sanoa merkitsevän musiikinhistoriassa yhtä kuin barokin päättyminen.

Barokin *Tietoisku*-osioon sisällytin barokin keskeisen määritelmän. Pääpaino osiossa on kuitenkin barokin kolmessa keskeisessä säveltäjässä, A. Vivaldissa, G. F. Händelissä ja J. S. Bachissa. *Tietoiskun* siniseen tekstikuplaan valitsin J. S. Bachin sitaatin, joka hyvin kuvaa barokin musiikin kirkkomusiikkipainotteisuutta.

Barokin *Musiikkihetki*-osioon suunnittelin kuunneltavaksi kolme musiikinäytettä, yhden kultakin *Tietoiskussa* esitellyltä säveltäjältä. Kuuntelutehtävät ovat samantyyliisiä kuin vanhan musiikin osiossa, mutta toisen kappaleen yhteydessä oppilas joutuu käyttämään omaa taustatietoaan pohtiessaan, mitä soittimia näytteestä hän tunnistaa. Tässä on pieni vaara, että ryhmässä on oppilaita, joilla ei ole minkäänlaista käsitystä länsimaisen taidemusiikin soittimista. Kuitenkin oletuksena on, että kaikki tunnistavat ainakin esim. viulun äänen, joten tämä oli siinä mielessä turvallinen ja helppo tehtävä.

Oppijakson *Tehtävänurkka*-osio herättelee uuden käsitteen, sävellysmuodon, ymmärtämistä. Tässä opettaja joutuu oppitunnilla antamaan vinkkejä, mitä sävellysmuoto tarkoittaa. Vaikka tehtävässä ei tarvitse muuta kuin etsiä *Tietoisku*-tehtävässä mainitut sävellysmuodot, opettajan oppaassa on maininta, että näiden merkitys olisi hyvä käydä läpi edes ympäröivästä, jotta oppilas ymmärtäisi kunkin sävellysmuodon määritelmän.

Barokin *Tehtävänurkka*-osio pohjautuu muutoin jo opitun asian kertaamiseen *Tietoisku*-tekstiä hyväksikäyttäen. Yksi tehtävistä vaatii oppilaalta sovellustaitoja. Tässä tehtävässä oppilas joutuu vertaamaan esiteltyjen barokkisäveltäjien, Vivaldin, Händelin ja Bachin, musiikkia keskenään ja löytämään näiden säveltäjiä yhdistäviä seikkoja. Tavoitteena on, että oppilas ymmärtää, että näiden säveltäjien erilaisuudesta huolimatta on selkeästi olemassa seikkoja, jotka yhdistävät barokin säveltäjien musiikin toisiinsa.

#### 4.3.1.3 Klassismi

Klassismin oppijakso ei paljon poikkea barokin oppijaksosta. Tietoiskuun on sisällytetty klassismin keskeinen määritelmä. Tekstikuplaan on poimittu hauska yksityiskohta Haydnin sävellystuotantoon liittyen. Tämän tiedon tarkoituksena on herättää oppilaat ymmärtämään, että 200—300 vuotta sitten eläneet säveltäjätkin olivat tavallisia ihmisiä eivätkä mitään utopistisia yli-ihmisiä, joilla ei ollut kosketusta normaalielämään.

Klassismin oppijaksosta jätin pois rokokoon ja galantin tyylin, koska halusin pelkistää ja yksinkertaistaa klassismin tyylikauden ymmärtämistä. Vaikka rokokoo ja galantti tyyli seurasivatkin ajallisesti barokkia ja ne johtivat musiikin kehittymistä wieniläisklassismiin (Jeanson & Rabe 1977a, 214, 258), ne yleensä liitetään osaksi klassismia. Yläkoulun musiikin tuntien puitteissa rokokoo ja galantti tyyli voidaan mielestäni kuitenkin sivuuttaa, koska wieniläisklassismin ytimeen on hyvä varata riittävästi aikaa. Tyyllillisesti rokokoo ja galantti tyyli ovat myös niin paljon lähellä varsinaista wieniläisklassismia, joten niistä en nähnyt tarpeelliseksi tehdä omia tyylikausiaan.

Klassismin säveltäjiksi *Tietoisku*-osioon valitsin J. Haydnin, W. A. Mozartin ja L. van Beethovenin, jotka ovat wieniläisklassismin keskeisimmät säveltäjät. Esimerkiksi Jeansonin ja Raben *Musiikki kautta aikojen* –kirjassa (1977b) nämä kolme säveltäjää on valittu säveltäjäesittelyyn klassismin yhteydessä.

Klassismin *Musiikkihetki*-osioon olen suunnitellut kuunneltavaksi kolme musiikkinäytettä, joista jokaiseen on oma kuuntelutehtävänsä. Ensimmäisen kuuntelunäytteen yhteydessä oppilas joutuu miettimään, minkälaiseen tilaisuuteen kappale sopisi taustamusiikiksi. Tämän tehtävän avulla oppilas oppii tajuamaan, että klassismin musiikkia käytetään todella paljon taustamusiikkina eri yhteyksissä. Dynamiikan käsite tulee oppilaalle vastaan toisessa kuuntelutehtävässä, jossa oppilas joutuu etsimään kuuntelemasta musiikkinäytteestä, mitä voimakkuuksia siinä esiintyy. Kolmannen

musiikkinäytteen yhteydessä oppilaalle puolestaan tulee vastaan harmonian käsite. Beethoven sävellystuotantoa leimaa harmonioiden nerokas käyttö, minkä vuoksi tehtävä tulee vastaan juuri Beethovenin musiikkinäytteen aikana.

Klassismin *Tehtävänurkka*-osio painottaa klassismiin olennaisena liitettävää muodon käsitettä. Toisin kuin muiden tyylikausien vastaavissa osioissa, kyseisessä osiossa opitaan uutta eikä pelkästään kerrata vanhaa: ensimmäisessä tehtävässä käydään läpi duon, kvartetton ja okteton kaltaiset sävellysmuodot ja niitä vastaavat esiintyjäkoonpanot.

#### 4.3.1.4 Romantiikka

Romantiikan ajoittaminen materiaalissani vuosille 1800—1920 ei ollut suoraviivainen tehtävä. Jo 1700-luvulla taiteessa esiintyi sentimentaalisia virtauksia, kuten saksalainen Sturm und Drang -suuntaus, ja romanttinen tyyli jatkui selvästi hallitsevana 1890-luvulle saakka (Jeanson & Rabe 1977b, 71). 1900-luvulla vaikutti kuitenkin useita säveltäjiä, joiden musiikkia voidaan luonnehtia enemmän romanttiseksi kuin moderniksi. Näin ollen valitsin materiaalissa romantiikan päättymisajaksi Burrowsin (2006) mainitseman vuoden 1920. Romantiikan aloitusajaksi pyöristin vuoden 1800 Burrowsin (2006) mainitseman 1810 sijaan, koska vuosi 1800 on oppilaalle helpompi hahmottaa. Koska romantiikka oli alkanut ilmetä musiikissa jo 1700-luvun lopulla, vuosi 1800 oli mielestäni hyvä ”keskitie” romantiikan alkamisvuodeksi.

Romantiikan *Tietoisku*-osion laadin samalla kaavalla kuin aiemmat vastaavat osiot. Osion alussa on romantiikan yleismääritelmä. Tekstikuplaan valitsin ajatuksen, jossa oppilas ymmärtää, että musiikissa on kyse paljon myös filosofiasta ja siitä, mitä ajatuksia vastaan musiikkityyli pyrkii sotimaan Romantiikan mainitsen ns. protestiksi klassismin tunteettomuutta vastaan. Vaikka romantiikka ei suoranaisesti muodosta itsenäistä tyylikautta klassismin vastakohtana (Jeanson & Rabe 1977b, 71), voidaan romantiikassa kuitenkin nähdä protestihenkeä klassismia vastaan.

Romantiikan keskeiset säveltäjät tähän materiaaliin oli hankala määritellä, koska romantiikan keskeisiä säveltäjiä on lukuisia. R. Wagner, N. Paganini, F. Schubert ja F. Liszt esimerkiksi olivat sellaisia säveltäjiä, joiden pois jättäminen materiaalista tuntui vaikealta. Materiaaliin valikoituivat seuraavat säveltäjät: F. Chopin, J. Brahms, P. Tšaikovski ja G. Puccini. Nämä säveltäjät olisi ihan hyvin voinut korvata ensin mainituilla. Päätin kuitenkin ottaa nämä säveltäjät materiaaliin siitä syystä, että he yhdessä muodostavat maantieteellisesti ja sävellystyylisesti monipuolisen

säveltäjäkaartin. Chopin edustaa virtuoottista pianosäveltäjää, Brahms romanttista sinfonikkaa, Tšaikovski baletteja ja yltiöromanttista paatostyyliä ja Puccini italialaista oopperaa. Oppimateriaalin aiempien tyylikausien oppijaksot painottivat lähinnä saksankielisten alueiden säveltäjiä, joten romantiikan säveltäjäedustuksiksi valitsin säveltäjiä sellaisista maista, joista ei aiemmin ollut mainintaa, kuten Italiasta ja Venäjältä. Tämä siksi, ettei oppilaille tule sellaista käsitystä, että ainoastaan Saksasta ja saksankielisistä maista tuli länsimaisen taidemusiikin säveltäjiä. Esim. Wagnerin pois jättäminen materiaalin säveltäjäesittelystä johtui tästä tavoitteesta, vaikka pois jättäminen oli hankalaa, koska hän oli yksi merkittävimpiä romantiikan oopperasäveltäjiä.

Romantiikan oppijakson *Musiikkihetki*-osioon liittyy kuunneltavaksi neljä musiikkinäytettä, joihin liittyy kuuntelutehtäviä. Painotus on musiikin ja tunteiden sekä mielikuvien yhteydessä, mikä on romantiikan musiikille tyypillistä. Ensimmäisen musiikkinäytteen, jonka opettajan oppaassa ohjeistan, että se olisi Chopinin pianomusiikkia, yhteydessä oppilaalla on tehtävänä sulkea silmänsä ja kuvitella, mitä väriä kappale kuvaa. Kolmannessa ja neljännessä kuuntelutehtävässä puolestaan oppilas puolestaan joutuu pohtimaan, mitä tunteita musiikkinäytteet hänessä herättävät. Näiden tehtävien avulla oppilaalle avautuu musiikin ja tunteiden sekä musiikin ja mielikuvien välinen yhteys.

Romantiikan oppijakson *Tehtävänurkka*-osio tukeutuu lähinnä jo opitun asian kertaamiselle. Oppilas joutuu 1. tehtävässä myös muodostamaan mielipiteensä romantiikan musiikista. Tämän tehtävän avulla oppilas oppii analysoimaan musiikkia ja perustelemaan musiikkimieltymyksiään, mikä on tärkeä taito.

#### **4.3.1.5 Kansallisromantiikka**

Kansallisromantiikka liitetään monesti osaksi romantiikkaa. Joskus puolestaan se mainitaan omana tyylikautenaan (ks. esim. Burrows 2006). Oppimateriaalissa esittelen ne tavallaan omina tyylikausinaan, mutta toisaalta tavoitteena oppimateriaalissa on esitellä romantiikka ja kansallisromantiikka myös toisiaan täydentävästi. Koska kansallisromantiikkaan liittyy romantiikasta poikkeavaa nationalismin tunnetta (Jeanson & Rabe 1977b, 220), on kuitenkin perusteltua, että ne esitellään erillisinä tyylikausina.

Kansallisromantiikan *Tietoisku*-osion alussa on tyylikauden määritelmä, jonka jälkeen esitellään

kansallisromantiikan säveltäjiä. Tähänastisissa tyylikausissa on säveltäjäesittelyn otsikkona ollut tyylikauden ”keskeisimpiä säveltäjiä”, mutta kansallisromantiikan kohdalla *keskeisimpiä*-sana ei tunnu oikeutetulta, koska se nostaisi toisia kansallisuuksia toisten yli varsinkin, kun kyseessä on kansallisromantiikan läheinen yhteys kansallistunteeseen ja tiettyihin valtioihin. Näin ollen otsikoksi muodostui ”Kansallisromantiikan säveltäjiä”. Säveltäjiksi kansallisromantiikan osioon valitsin J. Sibeliuksen, A. Dvořákin, E. Griegin ja S. Rahmaninovin. Näiden neljän valitseminen tähän osioon tuntui luontevalta ensinnäkin siksi, että puolet heistä edustavat pohjoismaalaista musiikkia. Koska olin jättänyt oppimateriaalista pois *Suomalaiset säveltäjät* –oppijakson, nämä säveltäjät paikkaisivat tämän aukon. Kaksi muuta säveltäjää, A. Dvořákin ja S. Rahmaninovin, valitsin siitä syystä, että ensin mainittu edustaa hieman aikaisempaa kansallisromanttista virtausta, kun taas viimeksi mainitulla on musiikissaan jo paljon moderneja vivahteita. Tästä oppilaalle tulee sellainen ymmärrys, että kansallisromantikkoja yhdistää lähinnä kansallistunne ja että kansallisromantiikka pitää sisällään hyvinkin erilaisia säveltäjiä.

Kansallisromantiikan *Musiikkihetki*-osio on tyyliltään hyvin samanlainen kuin romantiikan oppijakson vastaava osio. Siinä on tehtävänä kuunnella neljä musiikinäytettä, joiden kuuntelutehtävät painottavat musiikin ja tunteiden välistä yhteyttä. Toisaalta osiossa myös korostetaan kansallisromantiikan musiikin ohjelmallisuutta, mikä näkyy esimerkiksi tehtävissä 3 ja 4, joissa oppilaalla on tehtävänä miettiä kappaleen mahdollista sisältöä.

Oppijakson *Tehtävänurkka*-osio on hiukan poikkeuksellinen muiden oppijaksojen vastaaviin osioihin verrattuna. Massiivinen tehtävä 1 on kuuntelutehtävä, jossa oppilas joutuu arvaamaan, mistä maasta kunkin kuuntelunäytteen säveltäjä on kotoisin. Arvaustehtävän helpotukseksi on alkuun lueteltu yhdeksän eri maavaihtoehtoa. Oppilas oppii tehtävän avulla ymmärtämään kansallisromantiikan säveltäjien ja nationalismin välisen yhteyden. Koska oppilas joutuu lopuksi kirjoittamaan kappaleen nimen, oppii oppilas myös muita tärkeitä säveltäjiä, joita ei mainita *Tietoisku*-osiossa.

#### 4.3.1.6 Moderni musiikki

Oppimateriaalini viimeisenä tyylikautena on modernin musiikin oppijakso. Tämän oppimateriaalissani 1900-luvun alkupuolen säveltäjiin painottuvan jakson olisi voinut nimetä toisinkin kuin ”moderniksi musiikiksi”. Tämä siksi, että todelliset modernistit, kuten Steve Reich ja Kaija Saariaho, puuttuvat oppijaksosta kokonaan. Jätin tietoisesti tämänkaltaiset säveltäjät pois ja



keskityin 1900-luvun musiikin murrokseen. Hyvin pelkistäen nimesin tyylikauden moderniksi musiikiksi, vaikka oppijaksossa keskitytään lähinnä uusklassismin kaltaisiin perinteisimpiin 1900-luvun alun musiikin suuntauksiin. Moderni musiikki oppimateriaalissani käsittääkin vuoden 1900 jälkeen sävellettyä musiikkia, joka ei ole luonteeltaan romanttista. Nämä modernimmat musiikin virtaukset voidaan nähdä alkaneeksi 1900-luvun toisella vuosikymmenellä, mutta toisaalta ekspressionismin kaltaiset modernin tyylin säveltäjät sävelsivät uudenlaista musiikkia jo 1800-luvun lopussa. (Jeanson & Rabe 1977b, 252). Näin ollen oppimateriaalissani näkyy vuosi 1900 modernin musiikin alkamisajankohtana. Opettajalle tuleekin tehtäväksi selvittää oppilaalle, että musiikin virtaukset ovat aina liikkuneet enemmän ja vähemmän päällekkäin. Tämä näkyy tässä oppimateriaalissa siinä, että vuoden 1900 paikkeilla kulkee niin romantiikka, kansallisromantiikka kuin modernikin musiikki.

Modernin musiikin oppijakson *Tietoisku*-teksti kuvaa 1900-luvun musiikkia hyvin ylimalkaisesti. Sen tarkoituksena on selvittää, miten tyyllisesti pirstaloitunut 1900-luvun musiikki on. Säveltäjäesittelyn otsikkona on ”1900-luvun säveltäjiä”, mikä viittaa siihen, että tällöin oli useita keskeisiä säveltäjiä, joista muutama on mainittuna oppimateriaalissa. Säveltäjät, jotka kyseiseen osioon valitsin, ovat A. Schönberg, B. Bartók ja I. Stravinski. Schönbergin otin mukaan siksi, että modernin musiikin yleiskuvauksessa on maininta ekspressionismista, jonka edustaja Schönberg on. Stravinskin valitsin samasta syystä: uusklassismi on mainittu samassa tekstijaksossa, joten Stravinski on mukana uusklassismin edustajana. Bartók puolestaan on säveltäjäesittelyssä siitä syystä, että hän käytti sävellyksissään kansanmusiikkia. Tästä piirteestä on niin ikään maininta *Tietoiskun* tyylikausiesittelyjaksossa, minkä vuoksi tuntui luontevalta ottaa esittelyyn mukaan sellainen säveltäjä, jolla oli tällainen peruspiirre sävellyksissään.

Oppijakson *Musiikkihetki*-osioon on varattu tilaa kolmelle eri musiikinäytteelle ja kuuntelutehtävälle. Kuuntelutehtävät nojaavat samantyyliisiin ajatuksiin kuin aiemmissakin vastaavissa osioissa. Tehtävä 2 kuitenkin poikkeaa aiemmista vastaavista tehtävistä siinä mielessä, että siinä oppilas joutuu pohtimaan reaktioitaan, jotka heräävät musiikinäytteestä. Tehtävät 1 ja 3 puolestaan pyrkivät avaamaan oppilaan ymmärrystä moderniin musiikkiin, mikä on tärkeää, koska moderni musiikki voi olla oppilaalle hyvin vaikeatajuista. Tätä tavoitetta pyrkii myös toteuttamaan oppijakson *Tehtävänurkka*-osio, jonka tehtäviin kuuluu modernin musiikin tyylipiirteiden pohtimista.

### 4.3.2 Opettajan opas

*Hildegardista Stravinskiin* -oppimateriaaliin kuuluu oppilaan materiaalin lisäksi laatimani opettajan opas. Sen tarkoituksena on olla opetuksen tukena sekä selventää oppilaan materiaalin käytössä mahdollisesti ilmaantuvia epäselvyyksiä. Opettajan oppaasta kuusi ensimmäistä lukua antavat vihjeitä ja neuvoja oppilaan materiaalin vastaavien kuuden eri luvun käyttöön. Seitsemäs luku on kuuntelulista, jossa on kappalevaihtoehtoja kaikkien oppilaan materiaalin kuuden *Musiikkihetki*-osion kuunteluun. Oppaan viimeisessä luvussa on projekti-ideoita kunkin tyyliuunnan oppijakson yhteyteen.

Oppaan laadinnassa käytin ideoita, jotka olen saanut niin oppimateriaalin testausvaiheessa (ks. luku 5) kuin aiemmasta musiikin historian opetuskokemuksestani musiikkiopistossa ja yläkoulussa. Jälkimmäisestä kokemuksesta sain ideoita varsinkin kuuntelulistan ja projekti-ideoiden laadinnassa. Oppimateriaalin testauksesta puolestaan sain ideoita oppaan lukuihin 1—6.

#### 4.3.2.1 Luvut 1—6

Opettajan oppaan luvut 1—6 selostavat oppilaan materiaalin vastaavia lukuja 1—6 ja opastavat niiden läpikäymisessä. Kaikki oppaan luvut ovat rakenteeltaan samanlaisia. Ne jakautuvat seuraaviin osioihin:

- 1. Aluksi**
- 2. Kesto**
- 3. Huomio!**
- 4. Tietoisku**
- 5. Musiikkihetki**
- 6. Tehtävänurkka**

*Aluksi*-osiossa alustan opettajaa tyylikauden käsittelyssä. *Kesto*-osiossa puolestaan on arvio, kuinka kauan kyseisen tyylikauden oppijakso kestää. Nämä arviot ovat oppimateriaalin testausvaiheen perusteella laadittu (ks. luku 5). *Huomio!*-osiossa tuon puolestaan esiin sellaisia seikkoja, joita opettajan on hyvä tuoda esiin opetuksessa. Näihin seikkoihin olen itse törmännyt aiemmassa musiikin historian opetuksessa mutta myös oppimateriaalin testausvaiheessa. *Tietoisku*-*Musiikkihetki*- ja *Tehtävänurkka*-osiot puolestaan antavat vinkkejä oppilaan materiaalin

samannimisiin osioihin.

#### 4.3.2.2 Luvut 7—8

Opettajan oppaan luvut 7 ja 8 ovat ns. lisämateriaalia oppimateriaaliin. Siinä, missä luvut 1—6 opastavat oppilaan materiaalin käytössä, luvut 7 ja 8 toimivat ikään kuin oppilaan materiaalista irrallaan. Luku 7 koostuu kuuntelulistasta ja sen käyttöohjeesta. Kuuntelulista koostuu 59 teoksen tai kappaleen nimestä, joita voi käyttää oppilaan materiaalin *Musiikkihetki*-osioiden 27 kuuntelunäytteen kuunneltavina kappaleina. Kuuntelulista on ohjeellinen eli opettaja voi valita kuuntelunäynteiksi myös muita kuin mainittuja kappaleita. Joidenkin kuuntelutehtävien kohdalle kuitenkin sopivat vain tietynlaiset kappaleet, minkä vuoksi näin tärkeäksi kuuntelulistan laadinnan. Listan laadintaan sain ideoita omista kokemuksistani musiikin historian opetuksessa. Osan oppilaan materiaalin kuuntelutehtävistä laadin tiettyä tai tietynlaisia kappaleita silmälläpitäen, joten osan kappalevaihtoehdoista keksin oppimateriaalin laatimisen yhteydessä. Jokaista kuuntelunäytettä kohti on kuuntelulistassa 1—3 kappalevaihtoehtoa.

Opettajan oppaan viimeinen luku koostuu projekti-ideoista. Jokaiseen oppilaan materiaalin 6 lukuun on 3—6 projekti-idea. Osan näistä ideoista olen keksinyt jo itse toteuttanut aiemmin musiikin historiaa opettaessani musiikkiopistossa ja yläkoulussa. Osan niistä puolestaan ideoin opasta laatiessani. Oppimateriaalin testausvaiheessa käytin myös muutamaa ideaa (ks. luku 5).

#### 4.4 Oppimateriaalin käyttömahdollisuuksista

*Hildegardista Stravinskiin* -oppimateriaalia voi käyttää minkä tahansa yläkoulun 7. luokan musiikintunneilla. Koska se on muodoltaan melko tiivis, sen voi käyttää sellaisenaan jopa nykyopetussuunnitelmien mukaisten, määrältään vähäistenkin pakollisten musiikintuntien puitteissa. Opettajan oppaasta käy ilmi, että oppimateriaalin voi käydä läpi jopa 8 oppitunnissa. Jos pakollista musiikkia on 80 oppituntia lukuvuoden aikana, käsittää länsimaisen musiikin historian oppitunnit 10 % musiikintunneista. Tämä on sellainen määrä, ettei se vie liikaa aikaa soitolta ja laululta. Toisaalta tämä on sellainen määrä, joka mielestäni on vähintään hyvä uhrata länsimaisen musiikin historian opetukselle.

Tämän päivän musiikinopettajat opettavat musiikkia pop/jazz-painotteisesti. Tästä voi tehdä

johtopäätöksen, että kaikilla musiikinopettajilla länsimaisen taidemusiikin historian tiedot eivät välttämättä ole ajan tasalla. Opettajan opas on apuna sellaisille opettajille, jotka eivät osaa lähteä etsimään esim. sopivia musiikkinäytteitä ja joilla ei ole paljonkaan taustatietoa länsimaisen musiikin historiasta.

## 5 OPPIMATERIAALIN TESTAUS

### 5.1 Testauksen tavoitteita

Näin tarpeelliseksi, että testaan laatimani oppimateriaalin, jotta voisin todeta sen toimivaksi tai toimimattomaksi. Jälkimmäisessä tapauksessa voisin tehdä myöhemmin oppimateriaaliin tarvittavia muutoksia tavoitteenani toimiva musiikin historian oppimateriaali.

Testauksen tavoitteena oli selvittää mm. seuraavia asioita:

- Kuinka kauan kestää kunkin musiikin tyylikauden oppijakson opetus ko. materiaalin avulla?
- Onko oppimateriaali ylipäätään toimiva koululuokassa?
- Herättääkö materiaalin pohjalta pidettävät musiikin historian oppitunnit oppilaan mielikuvituksen, vai onko tämä mahdoton tavoite?
- Ovatko *Tietoisku*-tekstit liian pitkiä/lyhyitä/sopivan pituisia?
- Ovatko tehtävät selkeästi ohjeistettuja vai vaativatko ohjeistukset vielä muokkausta?
- Ovatko kuuntelutehtävät liian monimutkaisia vai herättävätkö ne todella oppilaan mielenkiinnon?
- Onko materiaali kokonaisuudessaan oppilaan mielenkiinnon herättävä vai aiheuttaako se vain ikävystymistä musiikin historian oppiainetta kohtaan?

Varsinkin viimeiseen kysymykseen vastausta ei voi suoranaisesti saada muutoin kuin itse tarkkailemalla oppilaita aktiivisesti ja tekemällä omat johtopäätökset asiasta. Ryhmässä saattaa nimittäin olla sellaisia oppilaita, joita ei kiinnosta musiikin historia ylipäätään lainkaan. Tavoitteena olisi siis saada testaustilanteessa yleisvaikutelma, herättääkö vai sammuttaako oppimateriaali oppilaiden mielenkiinnon musiikin historiaa kohtaan.

Yksi mielenkiintoisimpia kysymyksiä oli kuitenkin se, kuinka kauan kestää kunkin musiikin tyyliin oppijakson läpikäyminen materiaalin avulla. Koska testaustilanteessa aikaa oli rajallinen määrä, joidenkin oppijaksojen kohdan kestot ovat osittain arvioita, kuinka kauan aikaa keskimäärin menee, jos materiaali käydään kokonaisuudessaan läpi.

Koska yksi materiaalin tavoitteista on luoda puitteet musiikin ja tunteiden välistä yhteyttä sekä mielikuvitusta korostavalle musiikintunnille, olin hiukan epäileväinen, toimiiko tällainen materiaali oikeasti luokkahuoneessa. Vaarana on, etteivät oppilaat suostu keskusteluun eivätkä ”suostu” käyttämään mielikuvitustaan tai että he eivät suostu opettajan kanssa yhteistyöhön. Oppilastahan ei voi

pakottaa puhumaan mielipiteistään, mielikuvituksensa tuotteista tai tunteistaan. Tämä voi olla myös vaikeaa erityisesti nuorelle, jolla on 15 luokkakaverin korvaparia kuuntelemassa.

Toisaalta olin optimistinen materiaalin testauksessa. Edellisenä lukuvuonna olin pitänyt vastaaventyypisiä oppitunteja yläkoululla, jossa opetin musiikkia. Tuolloin omat 7. luokan opetusryhmäni saivat tehtäväksi keksiä tarinoita kuunneltaviin musiikkinäytteisiin. Valtaosa oppilaista, myös pojat, keksivät innolla musiikkinäytteeseen ”sopivia” tarinoita. Kyseisenä lukuvuonna keksin musiikkiopiston musiikin historian oppitunneille kuuntelunäytteiden yhteyteen runsaasti musiikinkuuntelutehtäviä, jotka tosin ohjeistin suullisesti, koska kirjallista materiaalia minulla ei vielä silloin ollut. Nämä kokemukset olivat positiivisia, ja valtaosa yläkouluikäisistä oppilaista kehittyi selvästi lukuvuoden aikana niin ”musiikillisessa tarinoinnissa”, musiikista puhumisen taidoissa kuin omista tunteista kertomisessa musiikin kuuntelun yhteydessä.

## 5.2 Testauksen esivalmistelut

Toteutin oppimateriaalin testauksen Kaustisen yläkoululla 8.—22.3.2012 välisenä aikana pitämällä kolmena peräkkäisenä viikkona kaksoistunnit koulun 7A-luokalle. Testauksen kokonaiskesto oli näin ollen kuusi oppituntia.

Koulun musiikinopettaja, Sirpa Hietaniemi, oli vanha musiikinopettajani yläkoulun ajoilta. Näin ollen yhteistyö oli helppo järjestää. Oppilaita en tuntenut entuudestaan, mikä oli hyvä asia. Näin he suhtautuivat minuun kuin kehen tahansa ventovieraaseen.

Kaustisen yläkoulu on opetussuunnitelmansa osalta sinänsä erikoinen ainakin musiikinopetuksen kohdalla, että 7. luokkalaisille pakollista musiikkia on kaksi vuosiviikkotuntia tavallisen yhden sijasta. Musiikkia kyseisessä koulussa opetetaan jaksojärjestelmän mukaisesti, joten tällä opetusryhmällä musiikkia oli kuluneessa jaksossa viisi oppituntia viikossa. Musiikinopettaja Sirpa Hietaniemi myös kertoi, ettei ollut käynyt kyseisen ryhmän kanssa musiikin historiaa vielä läpi kuluneena lukuvuonna. Tämä oli hyvä asia siinä mielessä, että oppilaat eivät ennestään tienneet tunneilla käytävistä asioista, mikä olisi osaltaan vaikeuttanut arviointiani siitä, miten oppilaiden oppimisprosessi käytännössä etenee.

Oppimateriaalin testauksen tärkein suunnitteluvaihe oli jo tavallaan tehty, kun opetusmateriaali oli valmistunut, mutta tunnit vaativat vielä suunnittelua mm. musiikkinäytteiden valitsemisen osalta. Valitsin musiikkinäytteiden säveltäjät laatimani materiaalin pohjalta; esim. barokin *Tietoisku*-tekstissä mainitaan säveltäjät *J. S. Bach*, *A. Vivaldi* ja *G. F. Händel*. Näin ollen valitsin musiikki-

näytteet näiltä säveltäjiltä. Vaikka säveltäjät olikin materiaalin pohjalta helppo valita, teosten kohdalla piti miettiä, että ne sopivat kunkin kuuntelutehtävän tehtävänantoon.

Musiikkinäytteiden valinnan lisäksi esivalmisteluja aiheutti se, että kuvasin opetusnäytteet. Vaikka toimin itse tilanteiden tarkkailijana koska toimin opettajana, kuvattu materiaali olisi tuki analysoitaessa opetustilanteita sekä materiaalin toimivuutta.

### 5.3 Opetussessiot

Taltioin testaustilanteet videokameralle, joten sain DVD-dokumentit testaustilanteesta tarkastelua varten. Tallenteiden yhteiskesto on 186 minuuttia.

Ensimmäisen kaksituntisen opetussession tavoitteena oli käydä läpi kaksi ensimmäistä laatimani materiaalin oppijaksoa, vanha musiikki ja barokki.

Luokassa oli 16 oppilasta, ja alustin oppilaita aiheeseen kyselemällä, mitä musiikin historian tyylikausia he tietävät. Yllättävän paljon he aiheesta tiesivät, mikä luultavasti johtui toisaalta monen musiikkiharrastuksesta ja toisaalta musiikinopettajan panoksesta. Aloitimme vanhasta musiikista, ja oppilaat saivat tehtäväkseen lukea vanhan musiikin *Tietoisku*-tekstin. Vaikka olin nivonut keskiajan ja renessanssin tyylikaudet yhteen vanhaksi musiikin oppijaksoksi, käsittelin ne selkeästi erillisinä tyylikausina. Vanhasta musiikista ja renessanssista esitin kustakin musiikkinäytteen, ja kuuntelutehtävien avulla oppilaat pääsivät sisään kappaleen maailmaan. Olin yllättynyt, kuinka hienosti luokka suhtautui näihin ”vaikeisiin” kappaleisiin. Yllättävää oli myös se, että mielipidettä keskiajan musiikkinäytteestä tiedustellessani musiikki koettiin ”monimutkaisena”, vaikka kyseessä oli yksiaäninen kirkkolaulu. Totesinkin, että se saattaa tuntua monimutkaiselta, koska senkaltaiseen musiikkiin ei ole itse tottunut.

Renessanssin musiikkinäytteessä tehtävänä oli erottaa, kuinka monta lauluääntä näytteestä he erottavat. Yllättävän moni tiesi oikean vastauksen, neljä lauluääntä, vaikka kolmea veikkasi myös aika moni. Vaikka näytteitä vanhasta musiikista oli vain kaksi, luulen, että ne antoivat oppilaille melko hyvän yleiskuvan vanhasta musiikista. Olin tyytyväinen, että olin valinnut vanhan musiikin yhdeksi tyylikaudeksi, koska se loi pohjan seuraaville tyylikausille. Vaikka vanha musiikki ei ole oppilaille musiikillisesti ”helppo” aikakausi johtuen sen vieraudesta, kuuntelu- ja kirjoitustehtävät todennäköisesti tekivät vanhasta musiikista oppilaille selkeästi helpommin lähestyttävän musiikillisen tyylikauden.

Barokki oli huomattavalle osalle oppilaista tuttu ainakin nimeltä, ja J. S. Bachin nimen tiesi myös aika moni oppilaista. Yksi tavoitteistani oli tehdä musiikin historiasta helposti lähestyttävää, ja sen tavoitteen saavuttamiseksi laadin barokin tehtäväosion mahdollisimman helposti lähestyttäväksi. Barokin kuuntelunäytteiden yhteyteen laatimani tehtävät herättivät oppilaan mielikuvituksen ja ne liittyivät oppilaiden omiin kokemuksiin. Oppilaat olivat erittäin aktiivisia kertomaan omista kokemuksistaan; jopa pojatkin intoutuivat kertomaan kokemuksistaan, mikä oli erittäin myönteinen ja minulle yllättävä asia.

Aiheina toiselle kaksituntiselle opetussessiolle oli kaksi seuraavaa tyyliuuntaa: klassismi ja romantiikka. Kävimme tyylikaudet läpi tavallaan samalla kaavalla kuin ensimmäisessä sessiossa: ensin käytiin faktat läpi *Tietoisku*-tekstin kanssa, sitten edettiin kuuntelunäytteisiin ja kuuntelutehtäviin, ja lopuksi asiat kerrattiin tehtäväsvun avulla. Selostin opetustilanteissa paljon myös aiheeseen liittyvää tekstin ulkopuolelta. Toisaalta halusin informoida sellaisista asioista, mitä tekstiin ei ”mahtunut” ja mitkä niistä asioista olivat olennaisia, ja toisaalta halusin luoda keskustelemaa ilmapiiriä opitunnille.

Toisella tapaamiskerralla keskusteluilmapiiri olikin edellistä kertaa rennompi, ja yhä useampi uskalsi tuoda ajatuksensa ja mielipiteensä esiin. Kyseessä oli kuitenkin 7. luokkalaiset, joten olin yllättynyt, kuinka moni uskalsi sanoa ääneen asioita, jotka liittyivät omiin kokemuksiin ja tunteisiin. Kuuntelutehtävät vaativat paljon oman mielikuvituksen käyttöä, ja näitä ”mielikuvitustarinoita” varsinkin tytöt rohkenivat opitunnilla kertoa. Beethovenin kuuntelunäytteenä soitin *Pateettisen sonaatin* I osan. Tästä näytteestä minulla oli nuotit mukana, ja kolme vapaaehtoista sai seurata kappaleen etenemistä nuottikirja edessään. Olisin halunnut tuoda useammankin kappaleen kohdalla nuotteja, mutta toisaalta se olisi saattanut häiritä kuuntelutehtävien tekemistä kyseisten kappaleiden kohdalla, joten tyydyin tähän yksittäistapaukseen.

Koska romantiikka tyylikautena liittyy läheisesti tunteisiin, olin laatinut kuuntelutehtävät siten, että oppilaan mielikuvitus pääsisi viimeistään tässä vaiheessa kunnolla valtoihin. Eräs tehtävä oli ehkä hiukan erikoinen oppilaille. Tehtävänä Chopinin b-molli-Nokturnin kuuntelun yhteydessä oppilaiden täytyi sulkea silmänsä ja miettiä, mikä väri(sävy) parhaiten kuvaa kappaletta. Tuloksia tiedustellessani yllätyin melkoisesti: toinen puoli ryhmää ilmoitti ”nähneensä” eri sinisen sävyjä, ja toinen puoli eri keltaisen sävyjä. Esimerkiksi ensimmäinen oppilas sanoi ”nähneensä” vaaleansinisen, toinen kirkkaansinisen, kolmas sinapinkeltaisen ja neljäs puhtaan keltaisen värin. Se, mikä on vielä hämmästyttävämpää on se, että itse lopuksi ilmoitin omaksi vastaukseksi kissankellonsinisen, kun



taas luokan musiikinopettaja oli ”nähty” kirkkaankeltaisen värin. Se, etteivät vastaukset hajaantuneet useampaan väriin, herätti kysymyksen, kuinka värivaihtoehdot eivät hajaantuneet kuinka kahteen eri ryhmään. Oppilaatkin vaikuttivat näistä vastauksista hämmästyneiltä.

Toisen opetussession yhteydessä klassismin oppijakson ehdin käydä läpi melkein kokonaan; vain osan klassismin oppijakson *Tehtävänurkan* tehtävistä jätin pois, koska aika oli loppua kesken. Myös romantiikka jäi hieman kesken. Halusin kuitenkin testata romantiikan oppijakson materiaalin kokonaisuudessaan, joten päätin jatkaa oppijaksoa viimeisellä kerralla, vaikka modernin musiikin oppijakso siitä vähän kärsisikin.

Viimeisellä tapaamiskerralla jatkoin ryhmän kanssa romantiikan oppijakson loppuun. Tunnin varsinaisena aiheena oli kuitenkin kansallisromantiikka, johon siirryttiin sen jälkeen, kun romantiikka oli käsitelty loppuun. Kansallisromantiikan *Tehtävänurkka*-sivulla oli vain yksi pieni kirjallinen tehtävä, ja pääpaino oli kuuntelutehtävässä. Soitin neljä kuuntelunäytettä, joista oppilaiden oli 9 vaihtoehdosta arvattava, mistä maasta kyseisen näytteen säveltäjä on kotoisin. Kuuntelunäytteiksi valitsin E. Elgarin *Pomp and Circumstance* –marssin (Englanti), H. Kasken *Preludin* (Suomi), S. Rahmanin *2. Sinfonian 3. osan* (Venäjä) ja E. Griegin Häöpäivä *Troldhaugenissa* (Norja). Tehtävä oli oppilaille ilmeisen miellyttävä: pojatkin intoutuivat sanomaan, mikä maa heidän mielestään sopisi näytteeseen. Toinen ilmeisen onnistunut tehtävä oli kansallisromantiikan *Kuunteluhetki*-sivulla oleva tehtävä, jossa oppilaat saivat tehtäväkseen keksiä, mikä maisema sopisi kuvaamaan kuuntelunäytettä. Valtaosa oppilaista intoutui kertomaan, minkä maiseman he olivat ”nähtyneet” kuuntelutehtävän aikana. Kappaleena oli J. Sibeliuksen *Finlandia*. Usealla oli vastauksena metsämaisema josakin muodossa, kun taas monilla oli maiseman näkemisen innoittajana toiminut *Tuntematon sotilas* -elokuva, jossa *Finlandia*, oppilaiden mukaan, soi taustalla elokuvan suomalaisenkohtauksessa.

Modernin musiikin osio jäi suunnitelmistani huolimatta kokonaan testaamatta, koska aikaa ei ollut tarpeeksi. Sain kuitenkin näiden viiden oppijakson testauksesta jonkinlaisen käsityksen, kuinka kauan opetuksessa menee, joten pystyin muodostamaan arvion, kuinka kauan modernin musiikin oppijaksossa suunnilleen voisi mennä.

## 6 POHDINTAA

Oppimateriaalin laatiminen sekä opetusmateriaalin testaussessiot olivat kaiken kaikkiaan myönteinen kokemus. Ne vahvistivat käsitystäni, että musiikin historiaa on todella tärkeää käsitellä koulun musiikintunneilla. Ne myös vahvistivat oletukseni, että länsimaisen musiikin historia voi olla oppilaille kiinnostava musiikin aihealue.

Testauksen avulla pystyin esimerkiksi arvioimaan, kuinka kauan kunkin oppijakson käsittelyyn menisi aikaa. Näitä tuloksia käytin hyväkseni oppimateriaalin opettajan oppaan laatimisessa. Vanhan musiikin, barokin ja modernin musiikin opetussession arvioin kunkin vähintään yhden oppitunnin pituiseksi. Klassismin opetussession arvioin 2 oppitunnin, ja romantiikan ja kansallisromantiikan opetusessiot puolestaan arvioin kunkin vähintään 1,5 tunnin mittaiseksi. Näin ollen minimiajan oppimateriaalin käsittelyyn arvioin testauksen perusteella 8 oppitunnin pituiseksi.

*Tietoisku*-tekstit olivat testauksen perusteella sopivan pituisia. Ne eivät olleet liian pitkiä, koska oppilaat jaksoivat oppitunnilla keskittyä teksteihin. Vastoin epäilyksiäni, oppimateriaalin mielikuvitusta herättävät tehtävät eivät herättäneet vastustusta, vaan oppilaat tuntuivat päinvastoin pitävän niistä. Vaikka kaikilla ei ollut selvästikään helppo kertoa tunteista, jotka kuuntelunäytteen aikana kulloinkin heräsivät, kirjoittivat oppilaat niitä kuitenkin paperille ylös. Tunteita musiikkinäytteet ilmeisesti oppilaissa kuitenkin herättivät. Näin oppimateriaalin tavoitteet toteutuivat ainakin tässä suhteessa.

*Kuunteluhetki*-osiot olivat mielestäni kuitenkin kaikkein toimivimpia luokassa. Oppilaat jaksoivat keskittyä kuunteluun sekä kuuntelutehtävien tekoon. Kuuntelutehtävien vastaukset myös herättivät paljon keskustelua, mikä oli erittäin positiivinen asia.

Testaus ja ylipäättään materiaalin tarkempi läpikäyminen testauksen jälkeen nostivat esiin seikkoja, jotka vaatisivat muutoksia oppimateriaalissa. Esimerkiksi jotkut tehtävänannot vaativat selkeyttämistä. Myös oppijaksojen uudelleen nimeäminen voisi olla paikallaan joidenkin oppijaksojen kohdalla. Esimerkiksi vanhan musiikin voisi pilkkoa keskiaikaan ja renessanssiin. Tällä muutoksella tulisi toisaalta selkeä vanhan musiikin painotus, mikä veisi aikaa muilta tyylikausilta. Modernin musiikin oppijakson voisi puolestaan nimetä uudelleen *1900-luvun musiikin murrokseksi*, koska oppijaksossa käydään läpi 1900-luvun alun säveltäjiä, jotka ovat moderniin musiikkiin varsin perinteisiä.

Myös säveltäjävalinnoissa olisi voinut tehdä toisia valintoja. Esimerkiksi romantiikan musiikissa Brahmsin olisi voinut korvata esim. Mendelssohnilla tai Schumannilla, joiden musiikki on selkeämmin romanttista. Brahms kun voidaan lukea Beethovenin tapaan puolittain klassikoksi, puolittain romantikoksi, minkä vuoksi hän ei ollut ehkä paras valinta romantiikan oppijakson säveltäjäksi.

Konstruktivistinen oppimisteoria näkyy laatimassani oppimateriaalissani siten, että opetettava aines linkitetään historiatietämykseen, joka oppilaalla oletetaan jo olevan. Oppimateriaalissa musiikin historian tyylikaudet on pyritty järjestämään kronologiseen järjestykseen, jossa tyylikaudet on nivottu peräkkäisiksi ja keskenään vuorovaikutuksessa oleviksi kokonaisuuksiksi. Toisaalta tämä on pelkistetty todellisuus siitä, miten musiikin historian tyylikaudet todellisuudessa toimivat, aalloittain ja monimuotoisesti. Toisaalta kuitenkin mielekkään oppimisen kannalta on syytä esittää opittava asia pelkistetysti ja oppilaan aikaisempi tietorakenne huomioon ottaen. Näin ollen pyrin välttämään musiikin historian liian monikerroksista käsittelyä. Valtaosan tämän oppimateriaalin asioista voidaan olettaa olevan uutta tietoa oppilaalle. Se onkin tärkeää, että uusi opittava asia ei ole liian monimutkaisessa muodossa. Sen sijaan, että oppimateriaalin avulla oppilaalle pyritään opettamaan kaikki mahdollinen, voidaan ajatella, että oppimateriaalissa esitetään rakennusmateriaalina perusasioita opittavista asioista. Näin ollen oppilaan on myöhemmin elämässään helpompi oppia musiikin historian monikerroksinen olemus, kun perusasioihin on jo tutustuttu.

Konstruktivistinen oppimisteoria näkyy oppimateriaalissa myös siinä, siinä korostetaan että oppilaan roolia vuorovaikutteisesti aktiivisena oppijana. Oppimateriaalin laadinnassa lähdin liikkeelle ajatuksesta, että oppilas on oppitunnilla aktiivisessa vuorovaikutuksessa opettajan ja muiden oppilaiden kanssa. Moni oppimateriaalin tehtävä vaatiikin oppilaalta aktiivisen roolin. Tämä näkyi myös testausvaiheessa.

Voin kuitenkin todeta tekemäni testauksen perusteella, että oppimateriaali toimii koululuokassa. Sitä en osaa sanoa, toimiiko se kaikissa koululuokissa. Tämä vaatisikin laajempaa testausta. Kaiken kaikkiaan sain kuitenkin sellaisen käsityksen, että oppilaille tuli näiden oppituntien perusteella musiikin historiasta ennemmin myönteinen kuin kielteinen käsitys ja että oppimista (myös mielekästä oppimista) todella tapahtui.

## 7 PÄÄTÄNTÖ

*Hildegardista Stravinskiin* –oppimateriaali osoittautui toimivaksi. Syynä siihen lienee se, että siinä lähdettiin ajatuksesta, että oppimateriaalin tulee pohjautua oppilaan omaan kokemusmaailmaan, jonka pohjalle lähetään rakentamaan uutta tietoa. Toisekseen, siinä hyödynnettiin tietoa, jonka mukaan musiikki ja tunteet liittyvät olennaisesti toisiinsa. Kuuntelun painottaminen tehtävissä oli tärkeää, koska musiikinkuuntelu on nuorille tärkeää. Kuunteluun liittyvät kuuntelutehtävät painottivat selkeästi musiikin ja tunteiden sekä musiikin ja mielikuvituksen välistä yhteyttä, mitkä on tärkeää tuoda esiin myös yläkoulun musiikinopetuksessa.

Oppimateriaalia testasin suhteellisen lyhyen ajan, kuuden oppitunnin puitteissa sekä yhden opetusryhmän kanssa. Vaikka testaus osoitti, että oppimateriaali oli toimiva, olisi mielenkiintoista testata materiaalia useamman ryhmän kanssa hieman pidemmän opetusajan, vähintään ohjeellisen minimiajan eli kahdeksan oppitunnin verran. Toisaalta tämä testausaika oli riittävä, koska pystyin testaamaan oppimateriaalin yleisluontoisesti eikä käytännön syistä johtuen minulla ollut mahdollisuutta pidempään testausaikaan.

Oppimateriaalin testaus myös vahvisti ajatusta, jonka mukaan musiikin historian opetusta pitäisi entistä enemmän painottaa yläkoulun musiikinopetuksessa. Koska musiikin valinnaisryhmät yleensä painottavat tiettyä aspektia, kuten laulamista tai bändisoittoa, on musiikin historian opetusta mielestäni toteutettava nimenomaan 7. luokan pakollisessa musiikinopetuksessa. Jos musiikkia 7. luokalla on esimerkiksi 80 oppituntia lukuvuoden aikana, 10 % ajasta, kahdeksan oppituntia, ei vie aikaa liikaa mm. soitolta ja laululta. Se aika on mielestäni vähintään uhrattava länsimaisen musiikin historian opetukselle.

Olisi mielenkiintoista, jos voisin testata materiaalia useamman koululuokan kanssa. Näin aihe saisi hieman syvällisemmän jatkotarkastelun. Mielestäni musiikin historian rooli musiikin oppiaineessa ansaitsisi jatkotutkimusta, jotta musiikinopettajat voisivat tietoisesti lisätä musiikin historian osuutta musiikinopetuksessa.

## LÄHTEET

- Anderson, N. (1994). *Baroque music – From Monteverdi to Handel*. London: Thames and Hudson.
- Boyd, M. (1983). *Bach*. J. M. Dent & Sons.
- Brewer, W. F. & Nakamura, G. V. (1984.) The Nature and Functions of Schemas, s. 119—160. Teoksessa R. S. Wyer Jr. & Srull, K. Thomas (toim.) *Handbook of Social Cognition*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burrows, J. (2006). *Klassinen musiikki*. M. Werner Söderström Osakeyhtiö. Englanninkielinen alkuteos *Eyewitness Companion: Classical Music*. (2005). London: Dorling Kindersley.
- Eerola, T. (2003). Musiikkipsykologia. Teoksessa T. Eerola (toim.) (2009). *Johdatus musiikintutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offset.
- Hagon, S. (2011). *David Ausubel: Meaningful Learning Theory*. [WWW-dokumentti. Viitattu 11.5.2012] Saatavissa: <http://www.slideshare.net/fraaanceee/david-ausubel-8608872>
- Iisalo, T. (1988). *Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Helsinki: Otava.
- Jeanson, G. & Rabe, J. (1977a). *Musiikki kautta aikojen 1 – Kreikan antiikista rokokoon*. Keuruu: Otava. Ruotsinkielinen alkuteos *Musiken genom tiderna* (1966).
- Jeanson, G. & Rabe, J. (1977b). *Musiikki kautta aikojen 2 – Haydnista Bartókiin*. Keuruu: Otava. Ruotsinkielinen alkuteos *Musiken genom tiderna* (1966).
- Kartovaara, E. (toim.) (2007). *Perusopetuksen vuoden 2004 opetussuunnitelmauudistus*. Opetushallituksen raportti.
- Kovanen, T. (2010) *Kaikki paitsi musiikkikasvatus on turhaa. Millä argumenteilla musiikkia puolustetaan yleissivistävän koulun oppiaineena*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.

Kristiansen, I. (1998). *Tehokkaita oppimisstrategioita*. Porvoo: WSOY.

Kääriäinen, H., Laaksonen, P. ja Wiegand, E. (1997). *Tutkiva ja muuttuva koulu*. 3. painos. Porvoo: WSOY.

Lonka, K. (1993a). Aktivoivan opetuksen pääperiaatteita. Teoksessa K. Lonka & I. Lonka (toim.) *Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille*, s. 12—27. Tampere: Tammer-Paino.

Lonka, K. (1993b). Aktivoiva luento tai oppitunti. Teoksessa K. Lonka & I. Lonka (toim.) *Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille*, s. 60—65. Tampere: Tammer-Paino

Opetushallitus. (1999). *Perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit. Arvosanan hyvä (8) kriteerit yhteisissä oppiaineissa*. Helsinki: Yliopistopaino.

Pajamo, R. (2009). Laulusta tulee kansakoulun pakollinen oppiaine. Teoksessa J. Louhivuori ja P. Paananen (toim.). *Musiikkikasvatus—näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, s. 31—49. Vaasa: Ykkös-Offset.

Rauste-von Wright, M-L, von Wright, J. ja Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Werner Söderström. Juva: WS Bookwell.

Opetushallitus (2009). *Selvitys taito- ja taideaineiden opiskelutuntimääristä peruskoulussa*. Opetushallituksen muistio.

Rautiainen, K-H. (2009). Laulunopetusmetodien kehityslinjoja. Teoksessa J. Louhivuori ja P. Paananen (toim.). *Musiikkikasvatus—näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, s. 51—65. Vaasa: Ykkös-Offset.

Rumelhart, D. E. (1984). Schemata and the Cognitive System. Teoksessa R. S. Wyer Jr. & T. K. Skroll (toim.) *Handbook of Social Cognition*, s. 161—188. London: Lawrence Erlbaum Associates

Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori ja P. Paananen (toim.) *Musiikkikasvatus—näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, s. 221—231. Vaasa: Ykkös-Offset.

Salo, J. (2009). Musiikinopetusta vai erityismusiikinopetusta. Teoksessa J. Louhivuori ja P. Paananen (toim.) *Musiikkikasvatus—näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, s. 189—201. Vaasa: Ykkös-Offset

Suomi, H. (2009). Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa J. Louhivuori ja P. Paananen (toim.) *Musiikkikasvatus—näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, s. 67—89. Vaasa: Ykkös-Offset.

Tuusa, M. (2008). *Musiikinopettajuus yhtenäisessä peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Lisensiaatintyö.

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

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.