

**KUUNTELUKASVATUKSEN TOTEUTUMINEN YLÄKOULUN  
MUSIIKIN OPETUKSESSA**

Soila Takanen

Pro gradu -tutkielma

Musiikkikasvatus

Kevätlukukausi 2016

Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Soila Susanna Takanen	
Työn nimi – Title Kuuntelukasvatuksen toteutuminen yläkoulun musiikin opetuksessa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2016	Sivumäärä – Number of pages 95
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, mitä kuuntelukasvatus on yläkoulun musiikin opetuksessa. Lähtökohtana tutkimukseen on opettajan ja opetuksen näkökulma kuuntelukasvatukseen, sillä näen opettajan sekä persoonana että pedagogisten valintojen tekijänä tärkeimmässä roolissa opetuksen toteutumisen suhteen. Tarkentavien tutkimuskysymysten tehtävänä on hahmottaa, miten kuuntelukasvatus toteutuu musiikinopettajan opetuksessa, mitkä tekijät vaikuttavat kuunteluun ja kuuntelutilanteeseen sekä mitä tavoitteita kuuntelukasvatuksella on. Koska murrosikäiset kuuntelevat vapaa-ajallaan paljon musiikkia, valikoitui aihealueekseni yläkoulussa tapahtuva musiikin opetus. Näen suuren potentiaalilin koulun kuuntelukasvatuksen ja oppilaiden vapaa-ajalla tapahtuvan musiikinkuuntelun välillä ja tästä syystä koen kuuntelukasvatukseen panostamisen tärkeänä.</p> <p>Tutkimus on laadullinen tutkimus ja aineisto on kerätty haastattelemalla neljää musiikinopettajaa keväätalven 2015 aikana käyttämällä menetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelun runko muodostui uudesta opetussuunnitelmasta nousseista kuuntelukasvatusta koskevista aiheista sekä yleisemmin musiikinkuuntelua käsittelevistä teemoista. Haastateltavat opettajat ovat toimineet pääosin yläkoulun musiikinopettajina.</p> <p>Voimaan tuleva opetussuunnitelma (POPS 2014) määrittää aikaisempaa selkeämmin, mitä sisältöjä opetukseen tulee sisällyttää, mutta tutkimukseni osoitti kuuntelukasvatuksen näkökulmasta, että opettajan valintoihin vaikuttavat myös tämän omat näkemykset kuuntelun tärkeydestä niin opettajan omassa elämässä koulun ulkopuolella kuin kuuntelusta työtapanana musiikintunnilla.</p> <p>Keskittyminen, aktiivinen kuuntelu, monipuolisuus kuunneltavassa materiaalissa ja kuuntelukasvatuksen aikaansaama oppilaiden maailmankuvan laajentuminen sekä yleissivistys kohosivat haastatteluissa tärkeimmiksi huomioiksi kuuntelussa ja kuuntelukasvatuksessa. Opettajan rooli kuuntelun ohjaajana on tiedostettava ja opettajan tulee huomioida monia erilaisia musiikillisia, yksilöllisiä ja yhteisöllisiä tasoja kuuntelukasvatuksen onnistuneessa toteuttamisessa.</p>	
Asiasanat – Keywords Kuuntelukasvatus, musiikkikasvatus, opettajuus, musiikinkuuntelu	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja – Additional information	

## Sisällysluettelo

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 TUTKIMUKSEN TEORIATAUSTA.....</b>	<b>8</b>
2.1 Musiikkikasvatusfilosofinen näkökulma kuunteluun.....	8
2.2 Kuuntelu musiikin opetussuunnitelmassa .....	12
2.3 Kuuntelu didaktisesta näkökulmasta .....	14
2.4 Musiikin kuunteleminen ja muisti .....	19
<b>3 KUUNTELUKASVATUKSEN OSA-ALUEITA MUSIIKIN     OPETUSSUUNNITELMASSA 2014.....</b>	<b>21</b>
3.1 Aktiivinen ja elämyksellinen kuuntelu .....	22
3.2 Ääniympäristö .....	25
3.3 Musiikillisten havaintojen tekeminen.....	27
3.4 Luovuuden yhteys kuuntelemiseen .....	32
3.5 Mielikuvat ja mielikuviutus musiikin kuuntelemisessa .....	35
3.6 Musiikinkuuntelun sosiaalisten ja tunnemerkitysten huomioiminen .....	39
<b>4 OPETTAJA KUUNTELUKASVATTAJANA .....</b>	<b>42</b>
4.1 Musiikilliset arvot ja valinnat .....	42
4.2 Opettajan omat kokemukset musiikista.....	46
4.3 Elämyksellisyys opettamisessa.....	48
4.4 Vuorovaikutus ja oppilaantuntemus .....	50
4.5 Arviointi .....	53
<b>5 TUTKIMUSASETELMA.....</b>	<b>57</b>
5.1 Tutkimuskysymykset.....	57
5.2 Tutkimusmenetelmä .....	58
5.3 Tutkimusaineisto .....	61
5.3.1 Valintaprosessi.....	61
5.3.2 Taustatiedot.....	61
5.4 Aineiston analyysi ja tutkimuksen luotettavuus .....	62
5.5 Tutkijan rooli .....	66

<b>6 TULOKSET: KUUNTELUN TOTEUTUMINEN YLÄKOULUN MUSIIKINOPETUKSESSA .....</b>	<b>68</b>
6.1 Opettajan oma musiikinkuuntelu ja sen vaikutus opetukseen.....	68
6.2 Musiikinkuuntelun merkitys musiikinopetuksessa.....	70
6.3 Kuuntelutilanne ja -tila .....	71
6.4 Kuuntelutehtävät.....	73
6.5 Kuuntelukasvatukselliset näkökulmat .....	76
6.6 Opettaja kuuntelun ohjaajana .....	79
6.7 Yläkouluoppilas musiikinkuuntelijana .....	82
<b>7 POHDINTA.....</b>	<b>86</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>91</b>

## 1 JOHDANTO

Koulussa oppilaat oppivat lukemaan. Useamman lukuvuoden jälkeen, kun oppilaalle annetaan luettavaksi kaunokirjallinen teksti, hän osaa lukea sen läpi. Hän myös mitä luultavimmin ymmärtää, mitä tekstissä käsitellään, mutta ei välttämättä osaa sen tarkemmin eritellä sisältöä. Mitä pidemmälle kielen opiskelussa edetään, sitä syväluotaavammaksi hänen kielitaitonsa ja ymmärryksensä kielen tasoista muodostuu. Jos hänelle kaiken harjoittelun jälkeen annettaisiin sama teksti uudelleen luettavaksi, teksti aukeaisi hänelle uudella tavalla. Siinä olisi uusia merkityksiä: teksti osoittautuisi moniulotteisemmaksi ja mielekkäämmäksi kuin aikaisemmin. Tällainen tilanne on mielestäni mahdollista myös musiikin kuuntelussa. Kaikki voivat kuunnella musiikkia ja tunnistaa siitä selkeimpiä, ulkoisia päälinjoja: onko kyseessä populaarimusiikkia, taidemusiikkia, suomalaista vai ulkomaista? Jos oppilaalle opetetaan koulun musiikintunneilla keinoja erotella ja eritellä muitakin musiikissa tapahtuvia, musiikkiin vaikuttavia sekä musiikin aikaansaamia seikkoja, avautuisi kuuntelijalle musiikin parissa yllättäviä, syvempiä maailmoja. Oppilas saisi musiikista enemmän irti. Määttänen (2005, 239) liikkuu samanlaisessa tekstin ja musiikin yhdistämisen mielikuvassa:

“Jokainen rakentaa omat merkityksensä lukemaansa tekstiin. Sama pätee tietysti myös musiikkiin, jonka tulkitseminen ja ymmärtäminen perustuvat niihin kokemuksiin ja edellytyksiin, jotka kukin on elämänsä varrella hankkinut.”

Nuoret kuuntelevat paljon musiikkia vapaa-ajallaan. Casey (2011) listaa kuuntelukasvatuksen tärkeyttä osoittavia syitä musiikinopetuksessa. Musiikin informaalin ja omaehtoisen harrastamisen lisääntyminen nuorten elämässä lisää tarvetta musiikkikasvatukselle, joka antaa eväitä tiedostavaan kuuntelemiseen, luovan musiikillisen ajatteluun kuunnellessa, musiikkikokemuksen laajentamiseen sekä syventämiseen, musiikkituntemuksen kehitykseen ja ennen kaikkea kuuntelutottumusten mahdollisimman tarkoituksenmukaisiksi muodostumiseen. (Casey 2011, 71.)

Mielestäni on tärkeää tunnistaa tässä vapaa-ajan kuuntelussa oleva potentiaali ja hyödyntää se tarjoamalla koulun musiikin opetuksessa monipuolista kuuntelukasvatusta. Kuunteleminen ei

vaadi erityisiä taitoja ja siksi kuka tahansa voi kuunnella musiikkia. Musiikkia ei voi kuunnella väärin. Kuuntelukasvatuksen tehtävä on antaa nuorelle mahdollisuus kuulemansa pohtimiseen ja rakennuspalikoita kuullun analysoimiseen. Koulun kuuntelukasvatuksen tulee myös vastata tämän hetken äänitilanteen aiheuttamaan haasteeseen, sillä elinympäristömme sisältää niin paljon (häly)ääniä ja musiikkia, että kaikesta äänivyörystä on vaikeaa suodattaa tärkein, informatiivinen ja merkittävä aines. Musiikin kuuntelemisesta voi ammentaa niin paljon ja olennaista onkin löytää ne toimivat opetustavat, joilla kuuntelemista ja kuuntelukasvatusta voidaan kehittää koulun musiikintunneilla. Kuka tästä on vastuussa: musiikinopettaja.

Kuten Linnankivi (1981) toteaa, musiikin opetukselta vaaditaan, että sen perusedellytys, kuuntelu, on koko opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen lähtökohta (Linnankivi 1981, 282). Puhuttaessa kuuntelusta ylipäättään on vaikeaa hahmottaa sitä yhtenä erillisenä osa-alueena, sillä se on hyvin vahvasti linkittynyt osa musiikin opetusta. Tällainen selkeä erottelu ei oppitunneilla ole tarpeellista, mutta opettajan tulee tiedostaa kuuntelemisen merkitys opetuksessaan sekä sen suunnittelussa. Olen myös samaa mieltä Linnankiven kanssa siitä, että kuuntelu vahvistaa koko ajan aikaisemmin opittua (Linnankivi 1981, 289).

Mielestäni kuuntelukasvatuksen sisältöjä voi ja tulee laajentaa musiikinopetuksessa. Kuunteleminen on monipuolinen työtapana ja opettajien täytyy uskalltaa kehittää toteuttamiaan kuuntelutehtäviä sekä yhdistää kuuntelua muihin musiikintunnin työtapoihin. Koulu ja erityisesti musiikintunnit ovat se paikka, jossa tästä aiheesta voidaan keskustella ja sitä voidaan opettaa, etenkin, jos oppilas ei muuten harrasta musiikkia.

Suurin vaikutin tutkimukseni aiheen valitsemiseen on vahva, omakohtainen kiinnostus musiikin kuuntelemista kohtaan. Koen todella mielekkääksi pyrkimykseni kasvattaa musiikillista tietouttani juuri kuuntelemisen kautta ja haluankin laajentaa kuuntelupalettiani mahdollisimman laajaksi yli musiikkigenrerajojen. Tämä ajatusmalli on lähtökohtana tulevalle kuuntelukasvatuksellenikin toimiessani musiikinopettajana: kaikkea voi kuunnella ja havainnoida, mutta kaikesta ei tarvitse pitää. Tässä kaikella tarkoitan niin musiikkia kuin ei-musiikillisiakin ääniä. Musiikkimaun haluan pitää jokseenkin erillään kuuntelukasvatuksesta, sillä se on helposti liian mustavalkoista ajattelua luova piirre. Vaikka haluankin korostaa

musiikinkuuntelutaidon syventämistä ja kehittämistä kuuntelukasvatuksen tehtävänä, tarkoitukseni ei ole millään tavalla väheksyä musiikin passiivista kuuntelua rentoutumis- ja viihtymistarkoituksissa. Rentouttavalla kuuntelulla on vahva sijansa kuuntelemisen maailmassa ja myös tämä tulee laskea osaksi kuuntelukasvatusta. Rentoutumisestakin on tämän ajan maailmassa vähitellen muodostunut asia, jota täytyy pian alkaa opettaa.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa haastattelen neljää opettajaa käyttäen menetelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Selvitän opettajien näkemyksiä kuuntelukasvatuksesta: mitä siihen sisältyy sekä millaisena osana he opetuksessaan kuuntelun näkevät. Tutkin myös, vaikuttaako opettajan oma vapaa-ajalla tapahtuva musiikin kuuntelu hänen opetukseensa tai päinvastoin. Valitsin tutkimuksen näkökulmaksi opettajan ja opetuksen näkökulman, sillä karkeasti sanottuna ei ole olennaisinta tietää, mitä oppilaat koulussa tapahtuvalta musiikin kuuntelulta haluavat. Heillä ei ole sitä pedagogista tietoa siitä, mikä heille on tärkeää, tuntien suunnittelu ei ole heidän vastuullaan ja näistä syistä halusin haastatella opettajia selvittäen heidän näkökantojaan. Toki oppilaat ovat opetuksen lähtökohta, mutta opettaja on se, joka tekee opetusta koskevat valinnat. Tulevana musiikinopettajana valitsin opettajien haastattelemisen saadakseni tietoa siitä, mitä en ole vielä itse päässyt työelämässä oppimaan – mikä toimii ja mikä tuo hankaluuksia kuuntelun toteutumisessa?

## 2 TUTKIMUKSEN TEORIATAUSTA

### 2.1 Musiikkikasvatusfilosofinen näkökulma kuunteluun

Musiikkikasvatuksen filosofian kentällä ilmenee vahvoina kaksi pääsuuntausta: esteettinen ja praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia. Väkevä ja Westerlund (2009) toteavat, että nämä kaksi filosofiaa on monesti asetettu toisiaan vastaan, sillä praksialismin edustajat ovat esittäneet vahvaakin kritiikkiä aikaisemmin esiteltyä esteettistä filosofiaa kohtaan ja esteettisen filosofian edustajan Bennett Reimerin sekä praksiaalisen edustajan David Elliottin välinen kiista on kansainvälisesti tunnettu. Väkevä ja Westerlund huomauttavat, että käsityksensä mukaan suomalaiset musiikkikasvattajat eivät ole kuitenkaan jakautuneet kahteen eri kannattajaleiriin. Suomessa on pyritty hakemaan erilaisia kokonaisvaltaisia lähtökohtia, joiden tarkoitus on auttaa musiikkikasvattajia hahmottamaan musiikillisen kokemuksen ja käytännön monimuotoisuutta laajemmin. (Väkevä & Westerlund 2009, 94.)

Tuija Honkanen (2001) on lisensiaatintutkielmassaan analysoinut sekä vertaillut esteettisen ja praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian näkökulmia monipuolisesti juuri Elliottin ja Reimerin lähtökohdista, mutta myös Keith Swanwickin ja Thomas Regelskin ajatuksia pohtien. Koska Honkanen on esitellyt kattavasti näiden kansainvälisten musiikkikasvatusfilosofien näkemyksiä, pohjaan tässä alaluvussa Honkasen työhön.

Väkevä ja Westerlund (2009, 95) esittävät suomalaisen musiikkikasvatusdiskurssin noudattavan kahta perusstrategiaa:

- ainekeskeinen lähestymistapa, jossa painotus on musiikin omassa arvossa ja merkityksessä
- pedagoginen lähestymistapa, jonka lähtökohtana on musiikin asema oppijan elämässä

Ainekeskeisessä lähestymistavassa musiikin arvo ja merkitys täytyy olla määriteltyinä ennen kuin pohditaan pedagogista merkitystä – arvon nähdään määräytyvän irrallaan kasvatuksellisesta kontekstista. Musiikinopetus on oppiainekeskeistä ja kasvattajan



asiantuntijatehtävä on tutustuttaa oppilaat musiikillisen merkityksen sekä arvon alueisiin. Pedagogisessa lähestymistavassa taas oletetaan, että pedagogisia näkökulmia ei voida erottaa käsityksistämme musiikin oppiainetta kohtaan. Musiikki nähdään osana oppilaiden kokemuksta ja sen oppiminen tarkoittaa, että ymmärrämme musiikin suhteessa kokemukseen ja kulttuuriseen elämään. Opettajalla tulee olla käsitys siitä, ketä hän opettaa, miksi, mitä varten ja kenen ehdoilla opetus toteutuu. Ainekeskeisen ja pedagogisen lähestymistavan erottelu ei ole niinkään välttämätöntä niiden välisten arvoerojen osoittamiseksi, vaan enemmänkin tämä tuo ilmi kaksi erilaista näkökulmaa kokemuksen, tiedon ja oppimisen käsityksille. (Väkevä & Westerlund 2009, 95.)

Sekä praksiallinen että esteettinen musiikkikasvatustilasto nostavat kuuntelun olennaiseksi osaksi musiikkikasvatusta. Kuuntelun asema ja rooli kuitenkin vaihtelee filosofioiden välillä. Elliottin (1995) näkemyksessä praksiallisessa filosofiassa kuuntelijuus (*listenership*) on vahvasti sidottu ja valjastettu muusikkouteen (*musicianship*), joka on sosiaalista ja tilannesidonnaista. Oppilaan muusikkous sekä sen kautta kehitettävät itsekasvu, konstruktiiivinen tieto, flow sekä itsearvostus ovat musiikillisten praksisten (=käytäntöjen) tärkein sisältö ja päämäärä. (Elliott 1995, 174–176; Honkanen 2001, 101). Elliott pitää kuitenkin musiikin kuuntelua uniikkina ja merkittävänä väylänä, jolla ihmiset voivat järjestää tietoisuuttaan. Jotta kuuntelu mahdollistaa oppilaiden itsekasvun, tiedon rakentamisen sekä flow'n, oppilaiden muusikkouden ja musiikillisten haasteiden tulee olla balanssissa. (Elliott 1995, 124.)

Elliott (1995) mieltää kuuntelun olevan aina multidimensionaalinen ilmiö. Musiikkiteoksessa näitä dimensioita on vähintään neljä, usein jopa kuusi. Näitä dimensioita ovat (Elliott 1995, 199–200; Honkanen 2001, 102):

1. Esiintyminen-tulkinta (*performance-interpretation*): musiikkiteokset ovat erityisiä fyysisiä tapahtumia. Musiikin kuuntelu on aina tulkinnan kuuntelua.
2. Musiikillinen design (*musical design*): jokainen musiikillinen teos sisältää sävellettyä tai improvisoitua musiikillista ”suunnittelua”, joka rakentuu syntaktisista tai ei-syntaktisista parametreista. Syntaktisia parametreja ovat esimerkiksi melodia, harmonia ja rytmi, ei-syntaktisia sointiväri, tempo, artikulaatio ja dynamiikka. Kuuntelija konstruoii parametrien välisiä suhteita esiintyjän tulkinnan mukaisesti.
3. Praksiksen standardit ja traditiot (*standards and traditions of practice*): musiikkiteos on aina sidottu johonkin taiteellis-musiikillis-historialliseen traditioon. Toisin sanoen musiikkiteoksen perättäiset tai

samanaikaiset sävelkuviot ovat suhteessa toisiinsa intramusiikillisesti, mutta myös intermusiikillisesti ja tyylillisesti muihin saman musiikillisen alueen teoksiin.

4. Tunteiden musiikillinen ilmaisu (*musical expressions of emotion*): tätä dimensiota kuuntelija ei kuule kaikissa teoksissa. Tunteiden ilmaisu ja niiden kuuleminen musiikkiteoksissa on olennaisesti musiikin tekemiseen liittyvä piirre.
5. Musiikilliset representaatiot (*musical representation*): tämä on toinen dimensioista, joita ei kuulla kaikissa teoksissa. Jotkin musiikkiteokset pitävät sisällään musiikillisia representaatioita maailmamme eri aspekteista.
6. Kulttuuri-ideologinen informaatio (*cultural-ideological information*): musiikkiteokset perustuvat kulttuuriselle tiedolle, uskomuksille ja arvoille sekä omalta osaltaan myös toimivat näiden osa-alueiden perustana.

Elliottin dimensioajattelu on varsin kattava lähestymistapa kuunteluun. Kuitenkin esteettisen filosofian näkökulma, jossa kuuntelua ei valjasteta musisoinnin osa-alueeksi, toimii enemmän oman näkemykseni pohjana. Siksi Elliottin ensimmäisenä esittämä esiintymisen-tulkinta -dimensio ei ole niin vahvasti tutkimuksessani esillä. Toisaalta pelkkä esteettisen musiikkikasvatusfilosofian näkemys, jossa kuuntelija asettuu musiikkiteokselle vain ihailevaksi yleisöksi, on mielestäni myös liian äärimmäinen rajanveto kuunteluun. Oma ihanteellinen filosofiani kuuntelua kohtaan yhdistelee näitä kahta filosofiaa ja käytettävä näkökulma määräytyy enemmänkin tilanteen sekä kuuntelun pyrkimyksen mukaan – kuuntelua tehtäisiin kuuntelun vuoksi ja tavoitteet kantavat useampia erilaisia merkityksiä yhtä aikaa: musiikillisten arvojen lisäksi myös esimerkiksi yksilöllisiä ja sosiaalisia.

Praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa musiikkikasvatuksella on vahva enkulturaatio-tehtävä. Honkanen (2001) on tiivistänyt Elliottin näkemyksen, jonka mukaan musiikki sosiaalistaa lapset aina tietyn kulttuurin jäseniksi ja täten auttaa heitä muodostamaan omaa kulttuuri-identiteettiään, josta käsin he voivat tarkkailla maailmaa. Uudet vaikutteet muovaavat tätä kulttuurista identiteettiä. Musiikkikasvatuksen lähtökohtana tulee olla juuri oman kulttuurin musiikki. (Honkanen 2001, 111.) Uudessa opetussuunnitelmassa tätä oman kulttuurin omaksumista ja uusien (musiikki)kulttuurien arvostavaa sekä uteliasta kohtaamista pidetään tärkeänä musiikkikasvatuksen tehtävänä. Kuuntelukasvatus astuu tässä esiin varteenotettavana lähestymiskeinona.

Honkanen (2001) on summannut esteettisen näkökulman vahvuudeksi siinä annettavan itseisarvon musiikille, joka ei ole riippuvainen kasvatuksesta. Musiikki on itsessään arvokasta ja siksi sitä tulee opettaa koulussa. Musiikillinen esteettinen kokemus on ainutkertainen ja omalaatuinen. Esteettisyyttä ei kuitenkaan nähdä esteettisen musiikkikasvatusfilosofien mukaan ainoana taiteen dimensiona, mutta esteettinen ulottuvuus erottaa musiikillisen kokemuksen muista kokemuksista. (Reimer 1989, Swanwick 1987; Honkanen 2001, 138.) Honkanen esittää Keith Swanwickin perustavanlaatuisia ajatuksia: esteettisessä musiikkikasvatusfilosofiassa esteettisen kokemuksen saavuttaminen on musiikinopetuksen ydin. Esteettinen kokemus on tunnekylläinen (*feelingful*) sekä merkityksellinen (*meaningful*). Tätä kokemusta ei voida kuitenkaan suoranaisesti opettaa, mutta sen äärelle voidaan johdattaa. (Swanwick 1987, 28–30; Honkanen 2001, 29.)

Swanwickin mukaan musiikkikasvatus koostuu parametreista ja kuuntelu on yksi tärkeimmistä, sillä sen tulee olla keskeinen osa kaikkea musiikillista toimintaa. Ainoastaan keskittyvän kuuntelun avulla voidaan saavuttaa sekä kehittää esteettistä reagointikykyä, joka on yksi musiikkikasvatuksen päämääristä. (Swanwick 1987 43–50; Honkanen 2001, 46–47.)

Honkanen (2001) esittelee Swanwickin näkemyksen aktiivisen kuuntelun rakentumisesta kahdella eri tasolla. Ensimmäisellä merkityksen tasolla (*meaning to*) kuuntelija tuo omat aikaisemmat musiikilliset kokemuksensa ja odotuksensa kuuntelutapahtumaan. Kuulija esimerkiksi erottaa teoksesta tällöin aikaisemmista kokemuksista eroavat tapahtumat. Kokemuksen ollessa oikeanlainen voi kuuntelutapahtuma olla jo tällä ensimmäisellä merkityksen tasolla sekä kognitiivinen että affektiivinen. Toisella merkitystasolla (*meaning for*) kuuntelija tuo mukaan oman elämäkokemuksensa, tietynlaisen asenteen suhteutettuna inhimilliseen tuntemiseen ja kokemiseen. Tämänkaltainen kuuntelukokemus voi parhaimmillaan laajentaa kuulijan maailmankuvaa ja hän voi nähdä inhimillisen kokemuksen sekä tuntemisen uudenaikaisessa valossa. Kuuntelukokemus on kaksisuuntainen prosessi kuuntelun toimintona ja kuunneltavan teoksen välillä. (Swanwick 1987, 51; Honkanen 2001, 48.)

Bennett Reimer edustaa myös esteettistä musiikkikasvatusfilosofiaa. Honkanen (2001) kirjoittaa, että Reimerin mukaan koulun musiikinopetuksen tarjota oppilaille tunne-elämyksiä

ja parhaiten näitä elämyksiä saadaan kuuntelukokemuksien kautta. Olennaista on, että kuunneltavan ohjelmiston tulee edustaa tyyliuuntauksensa parhaimmistoa, jotta kuuntelumateriaali on aidon ekspressiivistä. Reimer painottaa, että opettajan ei saa esittää kuunneltavasta musiikista omia tulkintojaan, vaan tämän tulee ainoastaan kiinnittää huomiotaan musiikin ekspressiivisyyttä rakentaviin elementteihin. Esteettinen opetus voi keskittyä ainoastaan esteettisyyden aistimiseen eli tunnistamaan niitä teoksen elementtejä, joissa on ekspressiivistä voimaa. Esteettistä kokemusta ei myöskään voi opettaa sellaisenaan ja opettaja ei saa antaa oppilaille valmiita tunteita, joita heidän tulisi havainnoida tai kokea tiettyä teosta tai kappaletta kuunnellessa. Reimer kuitenkin korostaa, että esteettinen sensitiivisyys ei ole vain harvojen ja valittujen, saati pelkästään aikuisten kyky ja esteettisiä kokemuksia on mahdollista saada muustakin musiikista kuin klassisesta. Hän ei myöskään vastusta musiikin funktionaalista käyttöä, mutta on sitä mieltä, että musiikin sisäisen arvon sekä kokemusten tuottamiskyvyn tulee olla musiikinopetuksen perusta, ei ulkomusiikillisten arvojen eikä päämäärien. (Reimer 1989, 102–110; 121–126; Honkanen 2001, 77–78.)

## **2.2 Kuuntelu musiikin opetussuunnitelmassa**

Tutkimuksessani käytän vuonna 2016 voimaantulevaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (myöhemmin käytän lyhennettä POPS) sen ajankohtaisuuden vuoksi. Koska tutkimukseni kohdistuu yläkoulun musiikinopetukseen sisältyvään kuuntelukasvatukseen, keskityn opetussuunnitelman tarkistelussa vuosiluokkien 7–9 opetettaviin sisältöihin kuuntelunäkökulmaa painottaen.

Yläkoulussa musiikin opetuksen tehtävänä on oppiaineena luoda oppilaille edellytykset monipuoliseen musiikilliseen toimintaan vahvistaen myönteistä suhdetta musiikkiin sekä muodostaen pohjaa elinikäiselle musiikin harrastamiselle laajentamalla oppilaiden musiikillista osaamista. Oppilaita tulee ohjata tulkitsemaan musiikin merkityksiä eri kulttuureissa niin yksilöiden kuin yhteisöjen toiminnassa. Uteliaan ja arvostavan suhtautumisen rakentaminen musiikkia ja kulttuurista monimuotoisuutta kohtaan katsotaan myös musiikin opetuksen tavoitteeksi. (POPS 2014, 488.) Lisäksi uteliaisuutta tulee pyrkiä herättämään oppilaissa tiedon rakentumisen suhteen. Oppilaiden tulee huomata, että tieto voi rakentua monella eri tavalla, niin tietoisesti päättelemällä mutta myös intuitiivisesti, oman

kokemuksen kautta. (POPS 2014, 18.) Oman kokemuksen perusteella kerätty tieto on todella tärkeä lähtökohta kuuntelussa ja ylipäätään musiikinopetuksessa, sillä musiikinopetuksessa oppilas voi kohdata koulumaailmassa harvinaisia tilanteita, jolloin jokaisen oppilaan oma vastaus tai päätelmä on oikein.

Oppilaiden musiikillisten taitojen ja ymmärryksen kehittyminen, kokonaisvaltainen kasvu ja kyky toimia muiden kanssa yhteistyössä saavutetaan opetussuunnitelman mukaan toiminnallisella musiikin opetuksella ja opiskelulla. Nämä tehtävät toteutuvat ottamalla huomioon muun muassa oppilaan omia musiikillisia kiinnostuksen kohteita ja tekemällä oppiaineiden välistä yhteistyötä. (POPS 2014, 488.) Opetuksen toiminnallisuutta painotettaessa voidaan helposti unohtaa kuuntelun työtapana, joka usein näyttää ulospäin melko staattiselta ja jopa passiiviseltakin tekemisen muodolta. Kuitenkin kaikkia näitä edellä mainittuja musiikin opetuksen tavoitteita voidaan lähestyä kuuntelun keinoin, kunhan opettaja on valmis käyttämään pedagogista luovuuttaan asian edistämiseksi.

Opetussuunnitelman mukaan oppilaiden ajattelu- sekä oivalluskykyä tulee kehittää tarjoamalla säännöllisesti mahdollisuuksia äänen ja musiikin parissa toimimiseen, säveltämiseen sekä muuhun luovaan tuottamiseen. Täten monipuolisen musiikin opiskelun kautta edesautetaan oppilaiden ilmaisutaitojen kehittymistä. (POPS 2014, 489.) Kuunteluun liittyen opetussuunnitelma muistuttaa opetuksen tavoitteissa oppilaan ohjaamisesta kuulonhuoltoon sekä musisointi- ja ääniympäristön turvallisuudesta huolehtimiseen (POPS 2014, 490). Jotta ääniympäristöstä voidaan huolehtia, opettajan tulee jakaa tietoa siitä, mikä ääniympäristössä voi olla kuulolle haitallista.

Yläkoulussa musiikinopetus pyrkii oppilaiden musiikillisen osaamisen ja maailmakuvan laajentamiseen. Musiikin merkitysten tulkinta sekä musiikkiin liittyvien tunteiden ja kokemusten jäsentämisen oppiminen ovat tavoitteita, joihin opetuksen tulee ohjata. Musiikin opetuksen tulee myös kehittää oppilaiden kriittistä musiikkikulttuurien lukutaitoa ohjaten heitä analysoimaan ja arvioimaan musiikkia sekä musiikilla viestimistä ja vaikuttamista. Kaikkea edellä mainittua sekä oppilaiden toimijuutta ja ajattelua vahvistetaan kertaamalla ja syventämällä aikaisemmin opittuja musiikillisia taitoja. (POPS 2014, 489.) Oppilasta tulee ohjata liittämään opittavat asiat sekä uudet käsitteet aikaisemmin oppimaansa. Tiedon

kartuttaminen ja taitojen harjaannuttaminen on kumuloituvaa ja vaatii usein sinnikästä sekä pitkäaikaista harjoittelua. (POPS 2014, 15.)

Musiikkikulttuureihin tutustuminen kuuntelemalla on hyvin luontainen lähestymistapa. Oman ja muiden kulttuurien tuntemus on opetussuunnitelmassa nostettu tärkeään rooliin tämän päivän opetuksessa. Opetussuunnitelmassa todetaan perusopetuksen rakentuvan moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle, joka on muodostunut ja muodostuu edelleen kulttuurien vuorovaikutuksessa. Opetuksen tulee tukea oppilaiden kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä lisätä kiinnostusta sekä kunnioitusta muita kulttuureja kohtaan. (POPS 2014, 13–14.) Koulun juhlat ja tapahtumat sekä koulun ulkopuolella tapahtuvat toiminta on myös olennaista huomioida. (POPS 2014, 488).

### **2.3 Kuuntelu didaktisesta näkökulmasta**

”Nykyään kuuntelukasvatus on sekä vaikeaa että välttämätöntä” (Hyvönen 1995, 2).

Leena Hyvönen (2011) esittää kuuntelukasvatuksen tarkoittavan musiikinopetuksen puitteissa tapahtuvaa musiikin kuuntelua, jonka tähtäimenä on monipuolinen musiikintuntemus, musiikin aika-, tilanne- ja kulttuurisidonnaisuuden ymmärtäminen ja merkityksellisten kuuntelukokemusten muodostuminen (Hyvönen 2011, 13). Kuuntelukasvatuksen tehtävänä on musiikin monimerkityksisen ja monimuotoisen taideluonteen avaaminen. Kankkunen (2012) summaa osuvasti, että musiikkikasvatuksen näkökulmasta kuuntelu on kuuntelutavoitteiden saavuttamisen väline, mutta toisaalta se on musiikin kuuntelutaito, jota voidaan kasvatuksen keinoin kehittää ja kultivoida (Kankkunen 2012, 153).

Hyvönen (2011) painottaa, että kuuntelua tarvitaan soivan kuvan rakentamiseen, musiikin hahmottamiseen ajallisesti ja paikallisesti muuntuvana ilmiönä. Kuuntelukasvatuksen tavoitteena on musiikinopetuksen kokonaisuudessa musiikin tuntemuksen laajentaminen sekä lisääminen. Tämä ilmenee tietona, joka voidaan ilmaista tyyliin, lajeihin tai kulttuuriin liittyvällä käsitteistöllä. Toisena tavoitteena Hyvönen mainitsee musiikin vastaanottamisen kyvyn kehittämisen, joka ilmenee musiikillisena kokemuksena, johon liittyy musiikin taideluonne. Hyvönen listaa kuuntelukasvatuksen tehtävien yhteyteen musiikinteoreettisen

tietoaineiston lisäksi musiikin historian oppimisen sekä yhtä tärkeänä monikulttuurisen musiikkitodellisuuden hahmottumisen. Kuuntelukasvatuksessa vuorottelevat musiikin historian makro- ja mikrotasojen vaihtelu sekä niiden yhdistäminen yleiseen historiaan ja nämä omalta osaltaan muodostavat oppilaalle musiikin menneisyydestä elävää kuvaa. (Hyvönen 2011, 13–14.)

Linnankivi, Tenkku ja Urho (1981) ovat sisällyttäneet kuuntelun yhdeksi musiikinopetuksen työtavaksi kirjassaan *Musiikin didaktiikka*. Vaikka kirja on suhteellisen vanha, se on toistaiseksi kattavimpia kuuntelua ja kuuntelukasvatusta koskevia teoksia. Linnankivi toteaa, että kuuntelukasvatuksen tarve ja merkitys kasvavat jatkuvasti elinympäristömme äänellisen lisääntymisen myötä. Lisääntynyt taustamusiikki ja toisinaan jopa äänisaaste on heikentänyt ihmisten kykyä kuulla ja keskittyä musiikin kuuntelemiseen, vaikka paradoksaalisesti tekniikan kehittyminen on luonut ja lisännyt parempia kuuntelumahdollisuuksia. Linnankivi korostaakin koulun tärkeää roolia oppilaiden kuuntelutottumusten ohjaamisessa sekä sen kautta tapahtuvan esteettisen kasvun kehittymisessä ja kehittämisessä. (Linnankivi 1981, 281–282.)

Linnankivi (1981) esittää, että kuuntelukasvatuksen järjestämisen lähtökohtana on oppilas itse ja hänen mieltymyksensä. Kuten myös muussa musiikin opetuksessa, myös kuuntelukasvatuksessa opetuksen järjestämiseen vaikuttavat oppilaiden musiikillinen virikeympäristö, ikäkausi ja kehitystaso, musiikilliset valmiudet ja asenteet sekä olosuhteet opettaessa. Opettajan tehtävänä on virittää oppilaat musiikin kuuntelemista varten oikeissa olosuhteissa ja auttaa heitä omaksumaan tehokkaita kuuntelutottumuksia. Tärkeää on myös, että opettaja tiedostaa oman asemansa kuuntelutapahtuman ohjaajana. (Linnankivi 1981, 285.)

Linnankivi (1981, 282) on listannut kuuntelukasvatuksen yleisiksi tavoitteiksi seuraavaa:

- musiikin kuuntelun tarpeen herättäminen
- luovan musiikillisen ilmaisun ja ajattelun kehittäminen
- esteettistä mielihyvää tuottavien kokemusten lisääminen
- musiikin vastaanottokyvyn sekä musiikkiin liittyvien kokemusten edistäminen ja laajentaminen
- kuunteluvalmiuksien lisääminen oppilaan sointi-, väri-, rytmi-, melodia-, harmonia- ja muototajun kehittämisessä sekä voimakkuuden kokemisessa
- musiikin yleisen tuntemuksen edistäminen

- kuunneltavan musiikin valinta- ja arviointikyvyn kehittäminen

Linnankivi (1981, 285) esittelee myös amerikkalaisen musiikkipsykologin ja -pedagogin James L. Mursellin havaitsemat seitsemän erilaista kuuntelutapaa kuunnella musiikkia opetuksen yhteydessä:

#### **Normatiivinen kuuntelu**

Normatiivinen kuuntelu sisältää opettajan antamat ohjeet musiikkitoimintaa, esimerkiksi laulua tai soittoa, varten. Tästä esimerkkinä on uuden laulun oppiminen.

#### **Tulkitseva kuuntelu**

Musiikki liitetään sen ymmärtämistä edistäviin mielikuviin, dramatisointiin tai liikuntaan. Tällaisessa apuna toimii esimerkiksi ohjelmamusiikki.

#### **Tutkiva kuuntelu**

Oppilaiden mielenkiintoa pyritään herättämään entuudestaan uuden ja oudon musiikin seuraamiseen.

#### **Analysoiva kuuntelu**

Kuuntelussa pyritään tutustumaan teoksen rakenteeseen ja muotoihin seuraamalla esimerkiksi melodian kulkua tai tempon vaihteluita.

#### **Sisäinen kuuntelu**

Sisäisessä kuuntelussa tavoitteena on pyrkiä seuraamaan melodian kulkua tai harmoniaa ilman äänellisiä ärsykeitä. Eräs muoto tästä kuuntelusta on sisäinen laulaminen.

#### **Vastaanottava kuuntelu**

Musiikkia kuunnellaan mielihyvän saamiseksi ja rentoutumistarkoituksessa. Voidaan kuunnella oppilaiden toivekappaleita.

#### **Musiikin tuntemusta vahvistava kuuntelu**

Valitaan kuunneltavaksi sellaista musiikkia, joka antaa kuulijalle elämyksiä.

Mursellin esittämä jaottelu on varsin käyttökelpoinen monipuolisuutensa vuoksi. Vaikka jaottelu on vanhahko, löytyy sieltä monia osa-alueita, jotka voi paikantaa uudesta opetussuunnitelmasta.

Linnankivi (1981) jatkaa, että jokainen kuunteluun käytetty hetki on osa musiikin opetustapahtuman kokonaisuutta, sillä musiikin opetus lähtee kuuntelusta. Näin kuuntelu etenee oppilaiden kognitiivisen, psykomotorisen ja affektiivisen kehittymisen osa-alueilla kokonaisvaltaisesti. Kognitiivisella osa-alueella kuuntelu antaa mahdollisuuksia monipuoliseen havainnointiin, tunnistamiseen, vertailuun, yhdistämiseen, luokitteluun ja



ongelmanratkaisuun, joka edistää musiikillista ajattelukykyä. Affektiivisella alueella oppilaille tarjotaan kuunteluvirikkeitä, jotka ohjaavat heitä vastaanottamaan, kuulemaan sisäisesti, arvostamaan ja arvioimaan kuulemaansa. Psykomotorisella osa-alueella kuuntelu auttaa oppilaita omakohtaiseen kokemiseen ja havainnointiin, havaintojen jäsentämiseen ja koordinointiin, liikunnalliseen sekä luovaan ilmaisuun. Kuitenkaan kuuntelutilanteessa nämä tavoitealueet eivät erotu irrallisiksi opetuksen lähtökohdiksi. Opettajalla tulee silti olla tiedossa, mitä aluetta opetuksessa kulloinkin painotetaan. (Linnankivi 1981, 285–286.)

Hyvönen (2011, 22) on kuuntelun didaktiikkaa kehitellessään käyttänyt kolme merkitysluokkaa sisältävää mallia musiikin merkitysten suhteen:

- formaali (merkitykset liittyvät musiikin elementteihin),
- emotionaalinen (musiikki koetaan affektiivis-emotionaalisten elämysten kautta)
- referentiaalinen (musiikki herättää mielikuvia ja muistoja, jotka viittaavat musiikin ulkopuolisen maailman ilmiöihin).

Jos käsitellään näitä luokkia dualistisen merkitysten kategorisoinnin (esim. sisäinen/ulkoinen) kautta formaali luokka edustaa musiikin sisäisiä merkityksiä, referentiaalinen ulkoisia ja emotionaalinen luokka saa aineksia molemmista, kuitenkin enemmän painottuen referentiaaliseen. (Hyvönen 2011, 23.)

Vaikka kuuleminen on luonnollisesti itsestään tapahtuva toiminto, musiikin tuominen kuulemisen ja kuuntelemisen piiriin lisää toimintoon mukaan kaikki ne säännöt, järjestelmät ja termit, joita esimerkiksi länsimainen musiikkikäytäntö toteuttaa. Jotta kuuntelija pystyy käsittelemään musiikkia, on oltava jonkinlainen perustieto- ja termipohja, jolle voi musiikillista havainnointiaan perustaa. Hyvönen (2011) huomioi, että yksi kuuntelukasvatuksen tavoite on musiikin ilmiöiden tarkkailu ja niistä puhuminen niiden oikeilla nimillä (Hyvönen 2011, 14) Ahonen (2004) toteaaakin lapsuuden ja kouluikäisen musiikillisen kehittymisen keskeisimpänä tavoitteena havaintoluokkien omaksumisen musiikillisen tiedonkäsittelyn pohjaksi. Tiettyyn säveljärjestelmään enkulturoituvan tulee oppia erottamaan rakenteellisesti olennaiset musiikin elementit ja tapahtumat epäolennaisista. Äänenkorkeuden, rytmin, sointiväriin ja sointujen alueilla tehtävien luokittelevien havaintojen tekeminen mahdollistaa myöhemmin musiikillisten hahmojen erottelemisen ja jäsentämisen. (Ahonen 2004, 110.)

Musiikin jäsentämisen oppiminen voi jäädä helposti kuitenkin vajaaksi ja tästä ei käytännössä aiheudu suurempia ongelmia. Kai Karma (1986) toteaa, että aikuinenkin voi esimerkiksi kuunnella äänenväriä, vaikka luulee kuuntelevansa korkeutta. Eriväristen äänten korkeuksien vertailu vaatii tietynlaista kuuntelutekniikkaa ja huomion kiinnittämistä juuri tiettyyn oikeaan ominaisuuteen, mitä voidaan pitää lopullisena korkeuden käsitteen muotoutumisena. Tällainen tarkka eriytyminen ei välttämättä tapahdu, koska sillä ei ole useimpien ihmisten kannalta merkitystä, eivätkä tapaukset, joissa käsitettä on sovellettu väärin, aiheuta mitään seuraamuksia tai tule edes käyttäjän tietoon. (Karma 1986, 84.)

Lähtökohtaisesti pidän tärkeänä, että opettaja viljelee opetuksessaan musiikkitermejä ja -käsitteistöä selittäen niiden tarkoituksia, demonstroiden niitä käytännössä ja osoittaen niiden havaitsemismahdollisuuksia esimerkiksi kuunteluesimerkkien kautta. Tarkoituksena ei ole nostaa opettajaa jalustalle osaamisensa suhteen, vaan opettajan tulee auttaa oppilaita pääsemään alkuun ja tutustumaan musiikin parissa käytettävään kieleen. Musiikin termit ja käsitteet antavat työkaluja löytää ja ymmärtää sellaisia asioita, joita musiikissa voidaan käsitellä ja kuulla, mutta niitä ei osata nimetä muuten kuin aikaisemmin opituilla käsitteillä, jotka ovat helposti yleismaailmallisempia kuin musiikin omat spesifit, juuri tiettyä musiikillista piirrettä kuvaamaan luodut termit. Musiikinopetuksessa on tärkeää tehdä selväksi, että opetettavan säveljärjestelmän ja termistön asiat eivät ole satunnaisia tai keksittyjä, vaan kehittyneet ajan saatossa siihen muotoon, jota tällä hetkellä edustavat. Teosten musiikillinen sisältö, oli kyseessä taide- tai populaarimusiikki, on järjestetty tietyn säveljärjestelmän mukaan ja tämä säveljärjestelmä on mahdollista oppia. Ahonen (2004) toteaa, että tästä syystä kuuntelijan on omaksuttava säveljärjestelmään vakiintuneet havaintoluokat tiedonkäsittelynsä pohjaksi (Ahonen 2004, 110). Myös Karma (1986) painottaa riittävän mahdollisuuden kuulla musiikkia olevan tärkeää musiikillisten kykyjen kehittymisen kannalta. Kuitenkaan musiikin runsas kuunteleminen ei takaa hyvän musiikillisen lahjakkuuden kehittymistä, mutta se antaa lapselle mahdollisuuden kehittyä edellytystensä mukaan. Ilman harjoitusta musiikkiin tai ääniin liittyvät käsitteet voivat jäädä vajaasti kehittyneiksi aikuisikään saakka. (Karma 1986, 83–84.)

Vaikka musiikin käsitteiden väärinymmärtämisellä tai -käyttämällä ei ole tavalliselle ihmiselle suurtakaan merkitystä, se ei kuitenkaan tarkoita, etteikö koulussa silti kannattaisi

opettaa kaikille perustietoja ja käsitteitä, joita oppilas voi halutessaan lähteä kehittämään eteenpäin. Mahdollisuuden tarjoaminen on parempi kuin sen sivuuttaminen.

## 2.4 Musiikin kuunteleminen ja muisti

Suoniemi (2008) toteaa muistin käsitettävän yleisesti laaja-alaiseksi järjestelmäksi, ei pelkästään tunteiden ja asioiden muistiinpalauttamiskyvyksi. Muisti on eroteltu kognitiivisessa psykologiassa kolmeen eri osaan: sensoriseen, lyhytaikaiseen muistiin (työmuisti) sekä pitkäaikaiseen muistiin (säilömuisti). Muistia ei voi paikantaa vain yhteen aivojen osaan, vaan se on järjestäytynyt erillisiksi vuorovaikutteisiksi systeemeiksi. Nämä järjestelmät toimivat eri tavoin: ”käynnistyen” eri lainalaisuuksien johdosta, taltioiden erityyppistä tietoa ja toteutuen hermostollisella tasolla ainakin osin erillisillä alueilla. Muistirakenteiden toiminta on siten integroitunutta, että ajattelu, tunnekokemukset ja kehon hallinta ovat aina osittain tiedostamattomia ja osittain tiedostettuja. (Suoniemi 2008, 27.)

Ahonen (1993) esittää Tuomikosken (1987) näkemyksiä musiikin kuuntelemisen ja muistin toiminnasta. Musiikin kuuntelu on hyvin erityislaatuista muistitoimintaa, sillä musiikki soi yhtä aikaa sen kuuntelun kanssa. Kuuntelijalle ei jää aikaa muistella tai kierrättää kuuloainesta muistilokeroissa. Kuulemisen täytyy pysyä yhtä aikaa soivan äänivirran mukana. (Tuomikoski 1987; Ahonen 1993, 56.) Suoniemi (2008) lisää, että musiikinkuunteluun liittyy kognitiivista arvioivaa kuuntelutottumusta, sillä on oletettavaa, että kuuntelijalla on aina jonkinlainen musiikkimaku, jonka tyyli rakenne muodostuu henkilökohtaisista tunnekokemuksista. Kognitiivinen ja affektiivinen puoli voivat ajallisesti erota toisistaan kuunneltaessa musiikkia, mutta ne eivät koskaan ole täysin erillään toisistaan. (Suoniemi 2008, 28.)

Musiikin muistaminen tai muistiin palauttaminen lähtee liikkeelle fysiologiselta pohjalta. Ahonen (1993) havainnollistaa tätä fysiologisuutta Tuomikosken (1987) esityksen kautta: aivosolut oppivat siten, että solujen synapsien määrä kasvaa ja niiden välinen kosketuspinta lisääntyy siten edesauttaen impulssien nopeampaa sekä tehokkaampaa välittymistä. Hahmotus ja tajuaminen tapahtuvat nopeammin, kun impulssit liikkuvat aikaisemmin muodostuneissa verkostoissa. Tilanne tai asia voi tuntua tutulta, sillä hermostossa on sen käsittelystä syntynyt

muistijälki. (Tuomikoski 1987; Ahonen 1993, 56.) Kauppila (2003) ilmaisee, että muistin avulla menneisyys voi vaikuttaa kaikissa muodoissaan nykyisyyteen. Muistin avulla ihminen saa kokemuksen jatkuvuudesta. (Kauppila 2003, 111.)

Suoniemi (2008) esittää Damasion (1996) näkemyksen tiedon mielessä pitämisen kahdesta ehdosta:

1. Ihmisen tulee kyetä käyttämään tarkkaavaisuuden mekanisme, joka mahdollistaa mielikuvan tietoisuudessa pitämisen poissuljettuihin suhteutettuna.
2. Ihmisellä täytyy olla työmuisti, joka säilyttää mielessä erilaisia mielikuvia ”pidennety” ajan kymmenesosasekunneista useampiin perättäisiin sekunteihin.

Työmuisti on esimerkiksi oppimisen ja päättelyn tai musiikinkuuntelun aikana kerätyn informaation väliaikainen säilytyspaikka ja siellä kyseistä informaatiota muokataan monimutkaisten kognitiivisten tehtävien aikana. Musiikillisia havaintoja tehtäessä musiikin paloittelu tietynpituisiin sekä rakenteeltaan toistuviin melodisiin, harmonisiin tai rytmisiin yksiköihin helpottaa työmuistin toimintaa. (Suoniemi 2008, 32–33.)

Karma (1986) käyttää termiä *musiikillinen muisti* ja kritisoi musikaalisuuteen liittyvää terminologiaa siitä, että usein käytännön suoritukset ja psyykkiset ominaisuudet asetetaan liian suoraan yhteyteen toistensa kanssa. Helposti ajatellaan, että kun yksilö kykenee johonkin tehtävään, hänellä on tietty kyky juuri kyseistä tehtävää varten. Jos oppilas selviää rytmitehtävästä hyvin, hänellä on hyvä rytmitaju, tai jos hän muistaa hyvin musiikillista materiaalia, hänellä on hyvä musiikillinen muisti. Usein musiikkia opiskellut unohtaa, että termit kuten rytmi, sävellaji tai harmonia kuvaavat (vain jonkin tietyn musiikkikulttuurin) musiikkia eikä ihmisen psyykkisiä ominaisuuksia. On totta, että toiset henkilöt muistavat musiikillisia asioita paremmin kuin toiset, mutta ei ole olemassa pitävää perustetta sille, että erot henkilöiden suorituksissa johtuisivat eroista muistissa, tai muistin tietystä alalajissa, joka olisi kehittynyt juuri musiikin muistamista varten. Kyse on pikemminkin musiikin ymmärtämisestä jo sitä kuullessa. Toiset hahmottavat ja ymmärtävät kuulemansa kerralla, kun toisille musiikki voi olla vain mielettömästä materiaalista koostuvat jono, jota on mahdottoman vaikea muistaa. (Karma 1986, 46–47.)

### **3 KUUNTELUKASVATUKSEN OSA-ALUEITA MUSIIKIN OPETUSSUUNNITELMASSA 2014**

Luvussa 3 käsittelen tulevasta opetussuunnitelmasta yläkoulun musiikinopetusta koskevasta osiosta nousseita osa-alueita, jotka mielestäni liittyvät kuunteluun ja kuuntelukasvatukseen oleellisesti. Nostan esiin myös osa-alueen taustalta tunnistettavia (musiikin) oppimiseen yleisesti liittyviä piirteitä osoittaakseni kuuntelemisen monisyisen luonteen. Jo Linnankivi (1981) on todennut, että aikaisemmasta laajentunut käsitys kuuntelukasvatuksesta panostaa oppilaan asennekasvatukseen sekä musiikillisen ajattelukyvyyn kehittymiseen kuunnellun aineksen omakohtaisen havainnoinnin, kokemisen, muokkaamisen ja jäsentämisen kautta (Linnankivi 1981, 287).

Hakkarainen, Lonka & Lipponen (2004, 215) tiivistävät kolmeen perusväitteeseen ajatteluun, oppimiseen ja kokemuksellisuuteen liittyviä seikkoja:

1. Pelkkä pohdiskelu ilman kokemuksellisuutta on kuivaa.
2. Pelkkä kokemuksellisuus ilman pohdiskelua on tyhjää.
3. Aktiivinen ajattelu ja oman sisäisen voiman löytäminen luovat syvimmit ilon kokemukset.

Nämä kolme todella osuvaa väitettä ovat mielestäni sovellettavissa myös kuuntelukasvatukseen: pelkkä puhuminen musiikin kuuntelemisesta ilman kuuntelemista on turhaa ja pelkkä kuunteleminen ilman ajatuksen suomista musiikille sivuuttaa jotain hyvin olennaista. Musiikin kuuntelemisen aikaansaamat ajatukset ja erityisesti sen kuuntelijassa itsessä herättämät erilaiset omakohtaiset oivallukset ja voimauttavat kokemukset synnyttävät tyytyväisyyden tunnetta. Tällaisten väitteiden jälkeen olisi outoa jättää nämä mahdollisuudet tarjoamatta oppilaille musiikintunnilla.

### 3.1 Aktiivinen ja elämyksellinen kuuntelu

“Elämän laatua ei paranna *kuuleminen* vaan *kuunteleminen*.” - Csikszentmihalyi, M. (2005)

Mihail Csikszentmihalyin toteamukseen viitaten on tärkeää, että kuuntelukasvatus ja koulussa tapahtuva musiikinkuuntelu toteutetaan aktiivisella otteella. Aktiivisella kuuntelulla ja kuuntelukasvatukseen panostamisella on mahdollista tuottaa oppilaille muistijälkiä tai kokemuksia kuullusta materiaalista. Tänä päivänä musiikkia kuulee hyvin monessa eri ympäristössä ja korviimme tulviva ääni-informaatio saa kuulomme sulkeutumaan myös siltä, mitä pitäisi kuulla tai kuunnella. Csikszentmihalyi (2005) painottaakin, että kuten kaikissa elämän muissakin asioissa, musiikkiinkin on kiinnitettävä tarkkaavaisuutta, jotta siitä voisi kokea iloa. Taustamusiikki soi kyllä kaikkialla; ihmiset kuulevat sen, mutta eivät yleensä kuuntele ja harva ihminen koskaan kokee flow'ta vain taustamusiikin johdosta. (Csikszentmihalyi 2005, 165).

Kauppila (2006) käsittelee aktiivista kuuntelua sosiaalisissa tilanteissa. Aktiivisen kuuntelun peruseriaatteet ovat minusta sovellettavissa niin kommunikointitilanteeseen kuin musiikinkuuntelun käsittelemiseen. Kauppila pitää aktiivisen kuuntelun lähtökohtana aistien avaamista. Tällöin kuuntelija kiinnittää huomionsa viestijään, katsellen ja kuunnellen tarkkaavaisesti. Kuuntelija ottaa vastaan ajatuksen kanssa vain sitä, mitä toinen viestii. Kaikki häiritsevät seikat täytyy pyrkiä eliminoimaan, sillä kuuntelija ottaa vastaan informaatiota kaikilla aisteillaan. (Kauppila 2006, 182.)

Kuuntelemisen aktivoiminen on käsitetty yleisesti haastavaksi. Hyvönen (2011) toteaa koulussa tapahtuvan kuuntelun eroavan juuri pyrkimyksessään aktivoida kuulijaa, jos verrataan sitä massamedioiden passivoivaan kuunteluun. Oppilas aktivoituu, kun hänen tulee jollain tavalla ilmaista syntynyt ymmärrys kuulemaansa kohtaan. Hyvönen esittääkin musisoinnin integroinnin kuunteluun aktivoivan kuuntelemista ja aukaisevan oppilaiden korvia musiikin eri ilmiöille, mutta pelkän soittamisen (musisoinnin) lisäksi oppilas voi tuoda ymmärrystään ilmi liikkeen, tanssin, piirtämisen tai draaman keinoin. Nämä keinot määrittävät sen mukaan, mihin kuuntelussa pyritään: analyttiseen musiikin tapahtumien

seuraamiseen vai affektiivis-emotionaaliseen musiikin vastaanottamiseen. (Hyvönen 2011, 18.)

Csikszentmihalyi (2005) määrittää kuuntelemisen ”tasot” seuraavalla tavalla. Musiikin kuuntelu lähtee useimmiten *aistimuksesta*. Tällöin kuuntelija reagoi sellaisiin äänen ominaisuuksiin, jotka synnyttävät miellyttäviä fyysisiä tuntemuksia. Näiden tuntemusten geneettinen alkuperä on hermojärjestelmässämme. Yleismaailmallisen vetovoiman omaavat soinnut kiinnittävät kuuntelijan huomion: valittava huilu tai kutsuhuutonsa kajauttava trumpetti. Csikszentmihalyi myös alleviivaa ihmisten olevan erityisen kuuloherkkiä rumpujen ja basson rytmeille, joiden väitetään muistuttavan kuulijaa äidin sydämen sykkeestä, jonka jokainen kuulee kohdussa ollessaan. Toiseksi tasoksi ja musiikin seuraavaksi haasteeksi Csikszentmihalyi on nimennyt kuuntelun *analogisen* puolen. Tässä vaiheessa kuuntelija harjoittelee yhdistämään äänten kuvioita ja niiden herättämiä mielikuvia sekä tunteita. Eri soitinten äänet herättävät tiettyä kuviota soittaessaan tietynlaisia mielikuvia, selkeitäkin mielenmaisemia. Viimeinen ja kompleksisin tapa kuunnella musiikkia on *analyttinen*. Analyttisessä kuuntelussa tarkkaavaisuus kohdistuu aistimusten ja kertovien piirteiden sijaan musiikin rakenteellisiin elementteihin. Tällä tasolla kuuntelun taito sisältää kyvyn tunnistaa teoksen pohjalla oleva järjestys sekä keinot, joilla teoksen harmonia on saatu aikaiseksi. Tähän vaiheeseen kuuluu myös kriittinen arviointikyky esitystä ja akustiikkaa kohtaan; kuuntelija voi verrata teosta esimerkiksi säveltäjän aikaisempaan tai myöhempään tuotantoon tai huomioida vertailla orkesteria, kapellimestaria sekä muita tulkintaan liittyviä seikkoja. Kuuntelijan asettaessa itselleen tällaisia tavoitteita muodostuu kuuntelusta aktiivinen kokemus, joka tarjoaa kuulijalleen jatkuvaa palautetta. Csikszentmihalyi tiivistääkin, että ihmisen kehittäessä analyttisen kuuntelun taitoa mahdollisuudet iloita musiikista lisääntyvät samassa suhteessa. (Csikszentmihalyi 2005, 166–167.)

Yksi elämyksellisen oppimisen tärkeimmistä edistäjistä ovat Csikszentmihalyin kutsumat *flow*-kokemukset (suom. virtaus). Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004) kuvaavat virtauksen huippuelämykseksi, jossa yksilö tempautuu tehtävään niin voimakkaasti ja syvästi, että hän saattaa tilapäisesti menettää ajantajun. Flow-tilassa kaikki tuntuu sujuvan helposti ja mutkattomasti. Tällaisessa tilassa yksilö unohtaa epävarmuutensa ja virtauskokemukselle on luonteenomaista, että henkilö tuntee olevansa riittävän pätevä kohtaamaan haasteellisenkin

tehtävän. Tällaiset tilanteet synnyttävät puhdasta oppimisen ja työn iloa. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 194.) Uusikylän (2000) mielestä parasta olisi, jos tehtävä saisi ihmisen toimimaan kykyjensä ylärajoilla. Olennaista flow-tilassa on tietoinen, tavoitteellinen energian suuntaaminen tiettyyn tehtävään. Tehtävän ollessa liian vaikea, se herättää ahdistusta, mutta liian helppo tehtävä saa aikaan tylsistymistä. (Uusikylä 2000, 48.)

Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2004) mukaan virtaus on yksi esimerkki siitä, miten emotionaalinen kokemus ja sen tavoittaminen voivat ohjata älyllisen toiminnan kehitystä. Ihmisen älykkään toiminnan kehitys ei ole pelkästään tiedollinen vaan myös tunteisiin liittyvä ja sosiaalinen prosessi. Virtauksen käsitteessä nämä aspektit linkittyvät vahvasti sitoen älykkään toiminnan emotionaalisia ja älyllisiä ulottuvuuksia toisiinsa. On kuitenkin paradoksaalista, että flow on yleensä toiminnan sivutuote eikä tavoite sinänsä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 199; 194.) Flow'n aikaansaama optimaalinen edistyminen tehtävässä on yleisesti tiedostettu, mutta siihen ei voi tietoisesti päästä.

Virtaus ei myöskään ole ainoastaan yksilöllinen vaan myös sosiaalinen kokemus, joten voidaan puhua myös kollektiivisesta virtauksesta. Tällaiselle kokemukselle luonteenomaista on voimakas yhteisölliseen toimintaan uppoaminen tilanteessa, jossa kokematon ja taidoistaan epävarmempikin toimija saattaa kokonaan unohtaa huolehtia siitä, onko hän yhtä hyvä kuin muut toimijat tai mikä hänen muodollinen asemansa on suhteessa yhteisön muihin jäseniin. Kollektiivinen virtaus mahdollistaa asiantuntijuuden kehittymiseen, henkilökohtaiseen kasvuun ja rajoja rikkovaan oppimisprosessiin. Tästä syystä kollektiivisella virtauksella on tärkeä rooli yksilön ja yhteisön yhteiskehityksessä. On tärkeää pyrkiä luomaan yhteisöjä, joissa ihmiset kokevat kollektiivista virtausta. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 199–200.)

Ahonen (1993) tuo esiin Lehikoisen (1986) huomion, kuinka musiikki tarjoaa kuulijalleen sisällöllisesti abstrakteja muotoja, joita kuulija voi soveltaa omaan elämysmaailmaansa ja joihin hän voi sijoittaa oman merkityssisältönsä. Ei-kertovalla muodolla voidaan ilmaista tietoa, jota ei voi edes sanoin kuvailla, esimerkiksi tunteita. Kuuloaisti on yhteydessä ihmisen syvien tajunnan tasojen kanssa. Siksi sen avulla voidaan tavoittaa jo unohdettuja psyykkisen menneisyyden rakenteita, merkityksiä ja tapahtumia, jotka eivät muuten nousisi tietoisuuteen.



Musiikin esille nostamat mielikuvat, ajatukset, fantasiat ja tunteet johtavat uusiin ja näennäisesti erillisiin, mutta silti tärkeisiin muistoihin, tuntemuksiin ajatuksiin ja kokemuksiin. (Lehikoinen 1986, 1208–1211; Ahonen 1993, 57–58.)

Ahonen (1993) esittää Tuomikosken (1987) näkemyksen siitä, että elämysvoimainen kuuntelu on ”välitöntä aistillista esteettistä kuulemista”. Sitä varten ei tarvita musiikillista koulutusta, sillä se on kaikille avoin mahdollisuus. Tarvitaan vain halua keskittyä. (Tuomikoski 1987; Ahonen 1993, 55.) Kauppila (2003) toteaa keskittymisen kannalta ratkaisevassa roolissa olevan oikean aktivaatiotason, vireystilan. Aktivaatio on oppimiselle välttämätön, mutta ei yksinään riittävä ehto. Optimaalinen aktivaatio mahdollistaa tehokkaan oppimisen, mutta liian korkea vireystila lisää keskittymisen ongelmia ja rajoittaa havainnointikykyä. Aktivaatiotasoon vaikuttavia tekijöitä on sekä ulkoisia että sisäisiä. Sisäisiä ovat muun muassa aineenvaihdunta, ajattelu, fysiologiset tekijät sekä ärsykkeisiin adaptoituminen eli mukautuminen. Ulkoisesti aktivaatiotasoon voivat vaikuttaa ulkoisten ärsykkeiden määrä, laatu ja voimakkuus sekä sosiaaliset ja muun ympäristön antamat ärsykkeet. (Kauppila 2003, 131–132.)

### **3.2 Ääniympäristö**

Uusi opetussuunnitelma (2014) on sisällyttänyt musiikin opetuksen tavoitteisiin sekä ääniympäristön että musiikin elämyksellisen kuuntelun ja havainnoinnin mahdollistamisen. Oppilasta tulee ohjata keskustelemaan havainnoistaan. (POPS 2014, 492.) Kuitenkaan tämä musiikin ja muun ääniympäristön jaottelu tai niiden yhdistäminen ei ole uusi kehitelmä, sillä jo Tenkku (1981) on käsitellyt musiikin alueen laajentumisen vaikutusta musiikkikasvatuksessa. Musiikin alue on laajentunut käsittämään koko äänimateriaalia ja tämä on Tenkun mukaan lisännyt mahdollisuuksia luovan toiminnan toteuttamiseen musiikinopetuksessa. Tämä musiikki-käsitteen laajentuminen mahdollistaa harjoitusten teettämisen ja tekemisen myös sellaisilla oppilailla, jotka eivät ole musiikillisesti kovin pitkälle kehittyneitä. Näin kaikkien oppilaiden luovaa ajattelua ja toimintaa voidaan edistää. (Tenkku 1981, 300.) Kaikki voivat havainnoida ääniä.

Myös Karman (1985) käsitys on ollut pelkästään musiikillista materiaalia laajempi. Hän on määritellyt musikaalisuuden ”kyvyksi strukturoida akustista (tai auditiivista) materiaalia”. Määritelmä on laajennettu kahdesta syystä käsittämään koko akustista materiaalia pelkän musiikin sijaan: a) rajanveto musiikin ja ei-musiikin välille on vaikeaa ja on otettava huomioon kulttuurien väliset erot musiikin suhteen sekä mahdolliset tulevaisuuden yllättävätkin muutokset musiikissa, b) on otettava huomioon, että musikaalisuus voi esiintyä muunkin kuin musiikillisen materiaalin tajuamisessa. Strukturointi eli suhteiden tajuaminen toimii määritelmässä yhteisenä tekijänä, joka on keskeinen monissa musiikin piirteissä kuten rytmeissä, melodioissa ja sävellajeissa – kaikki nämä ovat suhteiden järjestelmiä, struktuureja. (Karma 1985, 190.)

Olli-Taavetti Kankkunen (2012) on artikkelissaan käsitellyt ääniympäristökäsitettä ja ääniympäristön kuuntelemiseen kasvattamista musiikkikasvatuksen osa-alueena. Ääneen tutustutaan koulumaailmassa varsin monipuolisesti eri oppiaineiden näkökulmista: ääntä voidaan tarkastella fysikaalisena ilmiönä ja energiana, biologisesti kuulon ääniaistimuksena, informaationa, ympäristössä syntyvänä meluna tai vuorovaikutuksen sekä kommunikaation välineenä. Ongelmaksi Kankkunen alleviivaa ääneen ja ympäristöön liittyvien tavoitteiden ja sisältöjen pirstaloitumisen opetussuunnitelmassa eri oppiaineisiin tai asiakokonaisuuksiin. Vaikka ääntä voidaan käsitellä ympäristöasiana, liittäen se siten ympäristötietoon, biologiaan ja maantietoon, mieltää Kankkunen luontaisimmaksi ratkaisuksi käsitellä ääntä musiikin opetuksessa. Kaikista oppiaineista musiikissa operoidaan tietoisesti äänen kanssa ja tästä syystä musiikkikasvatuksen tulisi tukea ääniympäristön kriittiseen tarkasteluun liittyvää kansalaiskasvatusta. Kankkunen näkeekin sekä ääniympäristön että sosiaalisen ääniympäristön kuuntelutaidon tarpeellisena kansalaistaitona, jota koulussa tulisi kehittää. (Kankkunen 2012, 146; 155–156.)

Meitä ympäröivien äänien määrällinen laajuus on niin suuri ja useimmiten ne ovat niin arkipäiväisiä, että niiden hahmottaminen on haasteellista. Heikki Uimonen (2011) toteaa, että äänten kulttuurisia merkityksiä havainnoitaessa on otettava myös huomioon, että ympäristösuhteemme harvoin rakentuu ainoastaan kuuloaistin varaan. Ääniin liittyy usein näkö-, haju-, maku- ja tuntoaistien välittämää tietoa. Kuitenkin tietoisuus oman ympäristön äänistä vaikuttaa siihen, millaiseksi yksilöt sekä yhteisöt muokkaavat äänimaisemaansa.

Auditiivisen havainnoinnin näkökulmasta paikka rakentuu aina äänistä sekä tilassa elävien ihmisten niille antamista merkityksistä. (Uimonen 2011, 46; 43.) Nimenomaan tietoisuus äänistä on sellainen äänien havainnoinnin taso, jota koulussa musiikinopetuksessa tulisi oppilaissa herätellä. Tiedostamisen kautta oppilaat voisivat kiinnittää huomiota omaan ääniympäristöönsä ja vaikuttaa siihen, mikäli siitä löytyy jotain haittaavia ominaisuuksia. Äänien tiedostus myös vaikuttaa varmasti jo musiikkiluokkaan tilana: musiikkiluokassa yleensä syntyy enemmän ääntä kuin monissa muissa luokissa, ja jotta tämänkin tilan äänitasot pysyvät kohtuudessa, voisi ääniympäristön käsittelyllä vaikuttaa luokan mahdolliseen melutasoon.

Arvioinnin suhteen vaatimukset oppilaan ääniympäristöllisen havainnoinnin suhteen ovat melko ympärilyöreit. Opetussuunnitelmassa (2014) määritetään tältä osin arvosanan 8 kriteeriksi: ”Oppilas kuuntelee ääniympäristöä ja musiikkia ja osaa kertoa havainnoistaan” (POPS 2014, 492). Havainnoista kertomisen liittäminen arviointiin on ehkä ainut mahdollisuus opettajalle saada jotain oikeasti arvioitavaa materiaalia, sillä ainoastaan ääniympäristön ja musiikin kuuntelemisen riittäminen hyvä-arvosanaan tuntuu liioittelulta.

### 3.3 Musiikillisten havaintojen tekeminen

Regelski (1981) toteaa, että ihmiset eivät huomioi asioita, joita he eivät huomaa. Usein asioita ei havaita, jos niiden olemassaoloa ei tiedetä tai tiedosteta. Silloin, kun ihminen kiinnostuu jostain, hän perehtyy asiaan ja oppii huomaamaan enemmän kiinnostavan asian ominaisuuksia, tunnistaa sen pienempiäkin vivahteita. Tämän huomion kautta Regelski pitää kuuntelemaan oppimisen avaintekijöinä tietoisuutta (*awareness*) asioiden olemassaolosta sekä kiinnostusta (*interest*) niiden laatua kohtaan. Musiikissa tietoisuus on perustavanlaatuinen elementti, mutta sitä täytyy kehittää ja tarkentaa:

“The ability to respond refinements must be developed. - - - It is interest that provides the intention of seeking to become aware of refinements.”

Kun oppilas saadaan kiinnostuneeksi esimerkiksi jostain musiikillisen elementin etsimisestä kuullussa musiikissa, hän alkaa aktiivisesti etsiä niitä itse ja suuntaa huomiotaan niiden etsimiseen. Jos oppilaat eivät ole tietoisia siitä, mitä heidän tulee musiikista havainnoida, on opettajan vaikea saada oppilaat tietoisiksi saati kiinnostuneiksi asiasta. (Regelski 1981, 182.)

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004) huomioivat, että mielenkiinto ei ole aina syy toimia, vaan syntyy pikemminkin toiminnan ja ponnistelun seurauksena. Opetuksessa onkin onnistuttava herättämään kiinnostusta, jotta oppilaat jaksaisivat hankkia tietoa ja tällä tavoin kehittää aitoa mielenkiintoa asioihin. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 204.)

Havaintojen tekeminen on kuuntelemisen perusta. Hyvönen (1995) tarkentaa lähtökohdaksi olennaisesti korvan toiminnan, mutta etenkin aivojen toiminnan, joka yksinkertaisessa muodossa tarkoittaa erillisten äänten erottelua ja tunnistamista ja monimuotoisemmin ajateltuna laajojen äänitapahtumien käsittelyä. Kaikki perustuu uusien äänellisten kokemusten kumulatiiviseen luonteeseen, kun ne yhdistyvät vanhaan muistisisältöön tuottaen uusia kokemuksia ja tietoa. Hyvönen toteaa äänten käsittelyprosessien olevan erilaisia, kun otetaan huomioon, onko kuuntelun kohteena selviä merkityksiä sisältävät äänet kuten puhe vai esimerkiksi musiikki, joka ei sisällä yhtä selkeitä vastaavanlaisia merkityksiä. (Hyvönen 1995, 81.) Hyvönen (2011) täsmentää, että vaikka kaiken musiikillisen aktiivisuuden edellytyksenä on kuuntelu ja sensorisen kuulemisen kyky, kuuntelukasvatuksen kannalta merkittäviä ja haastavampia ovat ne prosessit, joita kuultu musiikki herättää niin oppilaan mielessä kuin kehossa (Hyvönen 2011, 13).

Musiikin kuuntelemisen kognitiivisesti aktiivisen luonteen takia Ahonen (2004) luonnehtii musiikin kuuntelua pikemminkin havainnoinniksi kuin havaitsemiseksi. Tietoiset havainnot syntyvät aktiivisen tarkkaavaisuuden pohjalta ja ne edellyttävät huomion tahdonalaista suuntaamista kohteeseen. Tästä syystä myös Ahonen erottaa kuulemisen ja kuuntelemisen. Kuunteleminen sisältää sekä kuulemiseen liittyvän automaattisen ja mekaanisen havaitsemisen perustason, että kuullun informaation käsittelyn ja tulkinnan, joka puolestaan on riippuvainen kuuntelijan aiemmista kokemuksista ja niiden synnyttämistä tietorakenteista. Kuuntelija suuntaa keskittymisensä musiikkiin intentionaalisesti pyrkien ymmärtämään kuulemansa. Hänen täytyy kyetä rakentamaan ajallisesti hajallaan olevasta informaatiosta jäsenetty kokonaisuus. Tämä edellyttää samanaikaisesti menneisiin, sillä hetkellä soiviin ja tuleviin musiikillisiin tapahtumiin orientoitumista. Kuullun musiikin mielensisäinen työstäminen sisältää monia erilaisia kognitiivisia prosesseja, joiden seurauksena soiva musiikki jäsentyy hahmoiksi, joilla on musiikillinen merkitys. Tähän jäsentymiseen vaikuttavat merkittävästi kuuntelijan omaksumat tietorakenteet ja niiden pohjalta syntyvät

odotukset. Tästä syystä erilaisilla musiikillisilla taustoilla varustetut ihmiset kuulevat saman teoksen hyvin eri tavoin. (Ahonen 2004, 109–110.) Määttänen (2005) esittää myös Peirce'n tarkastelleen musiikin suhdetta emootioihin kognition näkökulmasta. Melodia tai musiikillinen fraasi hahmotetaan kokonaisuutena, vaikka todellisuudessa kuullaan vain yksi sävel kerrallaan. Aiemmin kuullun tiedon perusteella ennakoidaan, miten musiikki voisi loogisesti jatkua. Melodian hahmottaminen suuntaa jatkuvasti tulevaisuuteen, menneisyyden perusteella. (Peirce 1958; Määttänen 2005, 242.)

Myös Kai Karma (1986) alleviivaa, että havaitseminen ei ole passiivista ulkomaailmasta tulevien ärsykkeiden kirjaamista, vaan aktiivista toimintaa, jonka lopputulokseen vaikuttavat monet eri tekijät. Havainnon muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä on lukemattomia, mutta hän luokittelee seuraavat ryhmät:

1. **Aikaisemmat kokemukset.** Musiikki, joka on tuttua, havaitaan eri tavalla kuin sellainen musiikki, jota kuullaan ensimmäistä kertaa. Kappale, jonka on kuullut häissä, vaikuttaa eri tavalla kuin kappale, johon on tutustunut hautajaisissa. Musiikkikoulutus aikaansaa kuulijassa oppimista ja kuulija havaitsee musiikissa uusia piirteitä.
2. **Persoonallisuus.** Laajasta näkökulmasta katsottuna persoonallisuuteen voidaan lukea ihmisen henkisten ominaispiirteiden moninaisuus. Tällöin siihen, minkälaisena musiikillinen materiaali havaitaan ja koetaan, vaikuttavat esimerkiksi yksilön sisäänpäinkääntyneisyys, älykkyys, emotionaalisuus, uteliaisuus jne. Persoonallisuuteen vaikuttavat taas omalta osaltaan henkilön aikaisemmat kokemukset.
3. **Odotukset.** Odotuksilla on keskeinen sija musiikin havaitsemisessa. Havaintoon vaikuttaa oleellisesti se, toteutuvatko odotukset vai eivät. Esimerkiksi laaja intervalli saa erilaisen merkityksen, jos kuulija on oletanut kuulevansa seuraavaksi kromaattista kulkua. Odotuksiin vaikuttavat sekä aikaisemmat kokemukset että persoonallisuus.
4. **Samanaikaiset ärsykkeet.** Ääni, melodia, rytmi tms. vaikuttavat erilaisilta eri ympäristöissä. Sama tempo voi vaikuttaa hitaammalta tai nopeammalta, kun se esitetään erilaisia kulkuja sisältäen. Myös valaistus voi vaikuttaa musiikin tunnelmaan (vrt. pimeässä tai kirkaassa valossa esitetty).

(Karma 1986, 8–9.)

Suoniemi (2008) esittää, että musiikin rakenteen havaintotarkkuus voidaan katsoa osittain opituksi ja osittain periytyväksi kyvyksi käsitellä sekä hahmottaa ääni-informaatiota. Suurimmalla osalla ihmisistä tämä erottelutarkkuus on normaali, joillakin erityisen tarkka (musikaalinen lahjakkuus) ja toisilla heikko (musiikillinen lahjattomuus). Silti jälkimmäisilläkin kyky voi olla riittävä pitämään mielenkiintoa yllä musiikin kuuntelemista

kohtaan. (Suoniemi 2008, 26.) Opettajan näkökulmasta on tärkeä muistaa Hyvösen (2011) huomio: havainnointia voidaan eri kuuntelutilanteissa tarkoituksenmukaisesti suunnata kulloistenkin tavoitteiden mukaisesti (Hyvönen 2011, 14). Opettaja voi siis pedagogisilla valinnoillaan mahdollistaa Suoniemen esittämän opitun havaintotarkkuuden.

Karma (1986) esittää musiikin ja puheen havaitsemisessa oleellisen yhteisen tekijän olevan se, että molemmissa joudutaan analysoimaan ajallisesti eteneviä sanomia. Koko viestiä ei ole mahdollista havaita yhtä aikaa, vaan kokonaisuus muodostuu vasta havaitsijan mielessä. Suurin ero puheen ja musiikin välillä on sanoman merkityksessä. (Karma 1986, 77.) Hyvönen (1995) pohtii myös puheen ja musiikin välistä eroa juuri merkityksen valossa. Kielessä ja kieliopissa pyritään toimimaan oikeamuotoisuuden sääntöjen mukaisesti. Kielen oikeamuotoisuuden säännöt ovat yksiselitteisiä ja kieltä osaava tunnistaa yleensä helposti väärät muodot, esimerkiksi sanajärjestysvirheet. Musiikissa oikeamuotoisuuden määrittää musiikin tyyli. (Hyvönen 1995, 104.) Stefani (1985) määrittää osuvasti tyylin koostuvan ”aikakaudelle, ympäristölle tai tekijälle tyypillisistä muodostamistavoista, niiden muodollisista ja ’teknisistä’ piirteistä sekä itse tuottamisen välineiden, prosessien ja kontekstien jäljestä musiikissa” (Stefani 1985, 20). Kuitenkin, vaikka tyyli on suhteellisen kahlittu esimerkiksi tonaalisuuden mukaan, Hyvönen (1995) toteaa musiikista löytyvän vapauksia paljon enemmän kuin kielestä. Kielessä oikeamuotoisuus liittyy vahvasti merkityksiin. Mielenkiintoinen huomio on, että ymmärrämme huonosti kieltä hallitsevan puhetta, sillä käännämme mielessämme väärät muodot oikeiksi. Musiikissa ei samassa mielessä ole merkityksiä kuin kielessä, joten samanlaista ongelmaa ei ole. (Hyvönen 1995, 104.)

Määttänen (2005) tuo myös esiin musiikin ja kielen merkityksen yhdistelyä esittäviä teorioita, mutta esittää havainnon niiden yhteensovittamisen haastavuudesta. Musiikin tai minkään muun taiteen sisältämien merkitysten kääntäminen tyhjentävästi luonnolliselle kielelle on mahdotonta. Ongelmaksi tämä muodostuu silloin, jos merkitykset ovat kielellisiä ja musiikilliset merkitykset jäävät julkilausumattomiksi. Yksi Määttänen mainitsema tapa suhtautua tähän on, että väitetään musiikin merkitysten olevan täysin henkilökohtaisia, subjektiivisia kokemuksia, eikä niistä ole mahdollista kommunikoida. Ne ovat vain suuria mysteerejä, joita voidaan vain ihastella. (Määttänen 2005, 233.)

Heinonen (1993) yhdistää havainnot ja mielikuvatyöskentelyn. Tärkeää on havaintoon syventyminen, jota voi kutsua myös keskittymiseksi. Heinonen toteaa, että aluksi keskittymiseen on varattava runsaasti aikaa. Keskittyessä havainnoimiseen asioiden tärkeysjärjestys muuttuu: yksityiskohdat muuttuvat kiinnostavammiksi, hiljaisuus tiivistyy ja sen myötä kuulo tarkentuu. Hän huomioi myös, että aloitettaessa tällaista havainnointia keskittymisen kohteen voi valita henkilökohtaisesti. Helpoin tapa on aloittaa sellaisesta kohteesta, mikä kiinnostaa ja edetä siitä vähemmän kiehtoviin aiheisiin. Mitä pidemmälle päästään, sitä enemmän tavanomaisistakin asioista nousevat mielikuvat alkavat kiinnostaa. (Heinonen 1993, 20.) Tällaisen keskittyneen tilan saavuttaminen musiikin havainnointia tehdessä tarjoaa mielestäni erittäin herkullisia mahdollisuuksia uusien ovien avautumiseen musiikin maailmassa.

Sävellykset sisältävät niin paljon informaatiota, että on mahdotonta omaksua kuultua teosta täysin kerrallaan. Siksi kuunnellessa on helpompaa suunnata tarkkaavaisuutta johonkin tiettyyn musiikilliseen piirteeseen ja tarkastella sitä. Ahonen (2004) huomauttaa kuuntelijan tarkkaavaisuuden kiinnittyvän helposti sellaiseen piirteeseen, joka valikoituu kuuntelijan omien kiinnostusten perusteella. Tähän valikoitumiseen vaikuttavat aikaisemmat kuuntelukokemukset, lyhyemmän tai pidemmän ajan kuluessa kehittyneet käsitykset sekä uskomukset ja tietämys, joka on omaksuttu niin enkulturoitumisen kuin musiikin opiskelemisen kautta. Keskittyminen yhteen musiikilliseen aspektiin vähentää muiden piirteiden havainnointia, mutta ei estä niiden käsittelemistä täysin. Tätä tietoisien tarkkaamisen taustalle jäävää informaatiota voi kutsua havainnon konteksti- tai kehystekijöiksi. Mitä ilmeisintä kuitenkin on, että ne vaikuttavat osaltaan musiikkikokemukseen. (Ahonen 2004, 111–112.)

Karma (1985) toteaa oikeiden sanojen käyttämisen edellyttävän niiden eroavuuksien ja yhtäläisyyksien havaitsemista, joiden perusteella havaintoja ja ilmiöitä luokitellaan. Oikeat sanat tarkoittavat tässä käytössä olevia käsitteitä, jotka ohjaavat havaitsemaan maailmaa kuhunkin kulttuuriin kuuluvalla tavalla. Ihminen syntyy aina johonkin kulttuuriin, jossa käsitteet ovat käytössä tietyllä, vakiintuneellakin tavalla. Uuden käsitteen oppiminen on muutos ajattelussa ja oikeassa ympäristössä oikeat käsitteet tekevät havaitsemisen ja ajattelun huomattavasti tehokkaammaksi kuin jos niitä ei olisi käytössä. (Karma 1985, 188–189.)

Regelskin (1981) mukaan käsitteet ovat väline, jolla ihminen aktiivisesti muodostaa tai järjestää todellisuuttaan ja täten ymmärtää tai järjeistää kokemuksiaan (Regelski 1981, 186). Koska länsimainen musiikkikulttuuri sisältää olennaisena osana itseään käsitteitä ja termistöä, jotka kuvaavat tiettyjä musiikillisia ilmiöitä, on mielestäni tärkeää, että musiikin opetus sisältää tarvittavan määrän käsitteitä. Uuden käsitteen opettaminen ja sen yhdistäminen tiettyyn ilmiöön helpottaa ilmiön tunnistamista, muistamista ja siitä keskustelemista. Opettajan tehtävänä näen käsitteiden viljelemisen ja niiden selkeän havainnollistamisen musiikin kautta. Jos oppilaalla on mahdollisuus käyttää termejä työkaluinaan musiikin havainnoimisessa, oppiminen tehostuu. Karma (1985) kuitenkin muistuttaa, että käsitteitä on tärkeää käyttää oikein, sillä niillä on myös liiallisesti käytettynä kaventaa ja standardoida näkemyksiä oman sovellusalueensa ulkopuolella (Karma 1985, 189). Silti näen, että oppilaan osatessa musiikin perustermejä esimerkiksi dynamiikasta, rytmeistä, soittimista tai harmoniasta, käsitteistä ei voi olla muuta kuin hyötyä. Silloinhan oppilas on oppinut puhumaan asiaankuuluvasti ja voi täten osoittaa tietämystään.

### **3.4 Luovuuden yhteys kuuntelemiseen**

Uusikylä (2000) esittelee erilaisia luovuudelle annettuja merkityksiä. Maslow ja Rogers pitävät luovuutta jokaisen ihmisen itsensä toteuttamisen mahdollisuutena: luovuus on keino rakentaa kypsää persoonallisuutta. Jokaisella on oikeus ja mahdollisuus tehdä asiat omalla tavallaan ja nauttia siitä. Luovuus voi antaa elämälle sisältöä sekä positiivisia tunteita silloin, kun yksilön oma kiinnostus, taidot ja tehtävän haasteellisuus ovat tasapainossa keskenään. (Uusikylä 2000, 43.)

Luokkatilanne antaa oman haasteensa tällaisen Uusikylän esittämän tasapainon löytämiseen. Luokassa on monta oppilasta, monta yksilöä, joiden omat kiinnostuksenkohteet, taidot ja tehtävän haasteelliseksi kokeminen sekä ennen kaikkea aiemmat kokemukset painavat edelleen opettajan vaakakupeissa. Hakala (2005) tuokin esiin, että liian usein opettajat ovat tietämättömiä, mitä kuulijat, tässä oppilaat, tietävät jo aiheesta ja miten opetus voitaisiin linkittää mahdollisimman tehokkaasti oppilaiden kokemuserustaan. Kukin oppii tavallaan ja on muistettava, että samaan oppimistilanteeseen liittyvä asia tuo toiselle oppilaalle



tyytymättömyyttä ja toiselle tyytyväisyyttä. Tärkeää on, että tämä otetaan huomioon mahdollisuuksien mukaan. (Hakala 2005, 49.)

Uusikylä (2000) esittää luovaan toimintaan liittyvän aina epäonnistumisen riski. Siksi luovuus vaatiikin rohkeutta ja riippumattomuutta, jotka saattavat lapsella tai murrosiässä olevalla nuorella hautautua epäonnistumisen pelon alle. Omalla tavalla asioiden toteuttaminen, siitä seuraava mahdollinen virhe ja tästä johtuvan pilkan kestäminen voi tuntua hyvinkin ylivoimaiselta ja nuoret usein kokevatkin helpommaksi sopeutua massaan ja tehdä vain kuten käsketään. Luova ihminen uskaltaa taas antautua lapsenomaisen mielikuvituksen vietäväksi, mutta kykenee tuomaan mielikuvituksen tuotteet arvioinnin alaisiksi. (Uusikylä 2000, 46–47.)

On tärkeää muistaa, että luovuutta herättelevät tehtävät vaativat aikaa. Uusikylä (2000) yhdistää luovuuden yhdeksi tärkeäksi piirteeksi ajoittaisen, näennäisen laiskuuden. Tehtävänanto herättää idean, jonka täytyy saada hautua joskus yllättävänkin pitkään – ratkaisu syntyy lopulta. Uusikylä jatkaa ongelmien löytämisen olevan luovan prosessin lähtökohta. Nykypäivän kasvatus ja koulutus tähtäävät useimmiten valmiiden ongelmien yhden ainoan oikean ratkaisun löytämiseen. Luovuus kuitenkin edellyttäisi katseen suuntaamista erilaisiin ja outoihin suuntiin, sinne minne muut eivät ymmärrä tai uskalla katsoa. (Uusikylä 2000, 47.)

Luovuutta edistäviä tekniikoita ja taitoja (esimerkiksi ongelmanratkaisua ja tunneherkkyyttä) voidaan opettaa, mutta niiden vaikutus on alisteinen luovuutta tukevalle tai tukahduttavalle kasvu- ja elinympäristölle. Uusikylä (2000) toteaa luovuuden syntyvän sisäisestä pakosta, mutta parhaiten se voi elää turvallisessa vapaudessa. (Uusikylä 2000, 53.) Kuten luvussa 4.1 puhun Csikszentmihalyin flow-tilasta elämyksellisyyden suhteen, luovuus ja luova prosessi liittyvät vahvasti flow-kokemuksiin. Kun luova yksilö haluaa ja kykenee kohdistamaan energiansa tiettyyn kohteeseen sekä hahmottaa kykeneväisyytensä rajat ja toimii niiden sisällä, on mahdollista luovan prosessin aikana päästä myös flow-tilaan (Csikszentmihalyi 1996; Uusikylä 2000, 48). Täten voisi vetää johtopäätöksen, että luovuutta kehittävien tehtävien kautta on mahdollista tavoitella sekä tavoittaa flow ja tällöin kokea myös opetus sekä oppiminen elämykselliseksi. Elämyksellisyys vahvistaa muistikuvaa tekemisestä ja muiston ollessa positiivinen se ruokkii positiivista musiikkisuhdetta edelleen elämässä.

Luovuuteen kannustava ympäristö antaa jokaiselle vapauden toteuttaa itseään ilman vähättelevää arvostelua. Uusikylä (2000) käyttää osuvaa termiä ”jokamiehen luovuus”. Jokamiehen luovuudessa ei ole tarpeellista kiinnittää huomiota luovan prosessin tuotoksen tasoon tai laatuun, vaan pääasia on, että luovuus antaa tekijälleen iloa ja sisältöä elämään. On mahdollista, että monen luovuus syntyy sisäisestä pakosta, mutta se elää silti vapaudessa. Koulussa oppilaiden tulisi tuntea itsensä suhteellisen riippumattomiksi ja itsenäisiksi. On tärkeää, että opettaja on ymmärtäväinen, kannustava ja antaa tukensa oppilaiden luovuudelle. Opetuksen painopisteen tulisikin Uusikylän mielestä olla opiskelussa ja oppimisessa eikä testaamisessa ja luokittelussa. (Uusikylä 2000, 49–50.)

Opettajan tulee antaa oppilaille valinnan mahdollisuuksia aina, kun se on mahdollista. Oppilaille voi antaa vapauksia ja kannustaa luovuuteen. Opettaja voi myös käyttää opetuksessa hyväksi oppilaiden harrastuksissa saatuja taitoja ja tietoa. Rajoja tarvitaan, etenkin nuorimpien oppilaiden kanssa, mutta noiden rajojen sisällä heidän tulisi saada liikkua vapaasti. Luovuuteen kannustamisesta huolimatta oppilaille täytyy tehdä selväksi, mikä on koulussa sallittua ja mikä ei. Luokan yhteiset säännöt onkin parasta sopia ja muodostaa yhdessä oppilaiden kanssa. (Uusikylä 2000, 51–52.)

Uusikylä (2000) pitää luovuuden kannalta koulun pahimpana ongelmana suorituskorostuneisuutta. Sen vaikutus on hyvin suuri useimpien oppilaiden käsitykseen omista kyvyistään. Erehtyminen on väärin ja opettajan kiitoksen tavoittelusta muodostuu monelle oman työn peili. Tällainen ”suoritussyndrooma” aikaansaa sen, että monelle oppilaalle on tärkeämpää näyttää hyvältä tehtävästä suoriutumisen valossa kuin oppia jotain uutta. On tärkeää, että koulussa ohjattaisiin suorituspakon vastakohtaan eli aitoon oppimisorientaatioon. Tällöin oppilas ymmärtää, että tehtävänä on oppia ja edetä pidemmälle. Oppilas myös hahmottaa, että eri ihmiset työskentelevät eri tavoin ja eri nopeudella, sillä jokaisella on omat vahvuutensa sekä heikkoutensa. (Uusikylä 2000, 52.)

Regelski (1981) pitää kuuntelemista perimmältä luonteeltaan luovana toimintana. Kuunteleminen ja sitä kautta reagoiminen musiikkiin ei ole ainoastaan vain reaktio, vaan jokainen kuuntelija luo mielessään oman vastauksensa musiikkiin annetulla hetkellä.

Aktiivinen kuuntelu on luovaa. (Regelski 1981, 186.) Mielikuvat, ajatukset, ideat, kuullusta heräävä tunne – kaikki nämä ovat luovuuden ilmentymiä.

### **3.5 Mielikuvat ja mielikuvitus musiikin kuuntelemisessa**

Heinosen (1993) mukaan mielikuvan synty liittyy tiedostamistapahtumaan, jossa havaintokohteelle annetaan merkitys ja siihen liittyy emotionaalinen lataus (Heinonen 1993, 14). Musiikin havainnointi, luovuuden käyttö ja mielikuvat ovat mielestäni tiiviissä yhteydessä toisiinsa ja Heinonen (1993) mainitsee jo J.V. Snellmanin painottaneen 1800-luvun idealistisen, uushumanistisen pedagogiikan mukaan mielikuvien merkitystä oppimistapahtumassa. Havaintoihin yhdistettävien mielikuvien katsottiin tuovan oppimiseen ja tiedonhankintaan oppilaan omakohtaisimman ja luovimman panoksen. Heinonen toteaa, että nykypäivänä opetuksessa pyritään usein, että oppilas omaksuisi mahdollisimman nopeasti opetuksen tavoitteiden mukaiset kuhunkin ilmiöön liittyvät keskeiset käsitteet eivätkä opettajat rohkene käsittelemään opetettavia asioita oppilaiden havaintokohteista tekemien kysymysten ja mielikuvien kautta. Syynä tähän Heinonen esittää, että mielikuvien arvoa ei ole opettajien piirissä ymmärretty riittävästi osana oppimisprosessia. (Heinonen 1993, 13–14.)

Hyypä ja Liikanen (2005) muistuttavat mielikuvien ja muistin yhteydestä. Mielikuvien virikkeet syntyvät aistinelimissä ja aivojen aistimusjärjestelmässä. Kulttuuri- ja taide-elämykset luovat uusia mielikuvia sekä vahvistavat vanhoja. Katsellessaan esimerkiksi maalausta tai kuunnellessaan musiikkia ihminen muodostaa havaintomielikuvia. Nämä havaintomielikuvat yhdistyvät muistimielikuviin, sillä muistiin palauttaminen on tärkeä osa mielikuvan syntymisessä. Mielikuvat eivät eroa tosimaailmassa aistituista havainnoista. (Hyypä & Liikanen 2005, 63–64.)

Musiikki on sisällöllisesti abstraktia, mutta tunteenomaisesti hyvin konkreettista. Ulkoisesta, korvin kuultavasta musiikista tulee sisäinen kokemus. Kun ihminen kuuntelee musiikkia, hän voi kokea sisäisessä maailmassaan sen hyvin monin eri tavoin: nähdä värejä, muotoja tai tilanteita, tuntea hajuja tai makuja. Musiikki nostattaa mieleemme mielikuvia ja erilaisia assosiaatioita. Ahonen (1993) tuo esiin Leonard B. Meyerin (1956) pohdinnan musiikin ja mielikuvien yhteydestä. Saako tietyn tunteen ja mielikuvan ihmisessä aikaan musiikki vai se

asia, jonka musiikki toi mieleen? Meyer käsittää, että musiikki ei kuvaa stimulusasemassa ollessaan mitään, vaan on sisällöltään abstraktia. Mielikuvat, jotka heräävät kuuntelutilanteessa, eivät ole musiikista johtuvia, vaan ne tulevat ihmisestä itsestään. Musiikki saa merkityksen, jos se osoittaa, johtaa tai kuvaa jotain sen ulkopuolella olevaa niin, että se toistaa tämän asian todellisen kytkennän. (Meyer 1956; Ahonen 1993, 58.)

Juvonen (2006) toteaa musiikin liittyvän läheisesti emootioiden tasolle ja siksi musiikin tai sen herättämien mielikuvien ja mielleyhtymien sanallinen selittäminen on hankalaa. Myös hän osoittaa musiikin abstraktin luonteen ja esittää musiikin muodostavan merkityssuhteensa aina toimintojen ja käytäntöjen välille. Tällöin musiikilliset ilmaukset liittyvät merkityksiin vain kyseessä olevassa kontekstissa. Jokaisesta muodostuu oman musiikkinsa merkitysisällön haltija ja tulkitsija ja vähitellen musiikki saa arvonsa siitä, että se liittyy moniin inhimillisiin käytäntöihin auttaen yksilöä myös tuntemaan onnellisuutta, yhteenkuuluvuutta sekä erilaisia emootioita. (Juvonen 2006, 175.)

Kurkela (1990) kehittää Scrutonin (1982) lähtökohdille perustuvaa tulkintaa mielikuvituksen käytöstä musiikin kuuntelemisessa. Sen mukaan mielikuvitus, tässä kuvittelukyky, on vapaaehtoista aktuaalisen ja mahdollisen asiointilan kokemista yhtäaikaista niin, että aktuaalisella ja mahdollisella tilalla on riittävästi sekä yhteisiä piirteitä että eroavaisuuksia. Kuvittelu ei ole harhaa, vaan se on väliaikaista ja vapaaehtoista astumista tosiasioiden ulkopuolelle. Esimerkiksi pilven näkeminen pilvenä ei vaadi mielikuvituksen käyttöä, mutta pilven näkeminen virtahepona edellyttää kuvittelua ja sitä, että pilven ja virtahevon muodoilla on tarpeeksi yhteneväisyyksiä. (Scruton 1982; Kurkela 1990, 14.)

Kuvittelukykyyn ansioista voimme kuulla musiikin surullisena ja tällöin ymmärrämme äänitapahtuman ikään kuin kokevana subjektina. Tästä syystä voimme sanoa teosta surulliseksi. Kuitenkin tiedämme, että musiikilla ei voi olla emotionaalista elämää eikä se voi olla surullinen. Siksi on mahdollista sanoa, että ”musiikissa ilmenee akustisesti surun kokemus”, vaikka itse subjekti ei koe surua. Tarvitsemme mielikuvitusta siis musiikin merkityksen ymmärtämisessä silloin, kun siirrytään äänien primaariominaisuuksista niihin mahdollisiin maailmoihin, joissa musiikki ilmaisee ja koskettaa. (Kurkela 1990, 14–15.)

Oppilaiden mielikuvituksen herättäminen ja mielikuvien muodostaminen on mielestäni olennainen osa kuuntelukasvatusta. Myös opetussuunnitelmassa (2014) todetaan, että koulutyössä tulee rohkaista oppilaita mielikuvituksen käyttöön sekä kekseliäisyyteen (POPS 2014, 19). Mielikuvat eivät voi olla oikeita tai vääriä, ne ovat jotain, mitä havainnot, tässä tilanteessa kuullut havainnot, herättävät. Kurkelan (1990) mukaan mitään näkökulmaa ei voi todistaa oikeaksi, on mahdollista vain yrittää perustella tulkintaa viittaamalla niihin seikkoihin, jotka ohjaavat kuuntelijan kuvittelukykyä muodostamaan musiikille merkityssisältöjä (Kurkela 1990, 16). Jotta oppilaiden mielikuvia pystyttäisiin hyödyntämään paremmin, täytyisi opettajilla olla Heinosen (1993) mielestä entistä selkeämpi käsitys opetuksen tavoitteista ja menetelmistä. Oppisisältöjen laajuus ja niiden läpikäymisestä syntyvä kiire on usein yleisin selitys sille, miksi oppilaiden kannanottoja ei oteta enempää huomioon. Heinonen tarjoaa oppilaiden hämmennyksen ja mielikuvien aiheuttamien kysymysten vastaanottamisen ensimmäiseksi lähestymisaskeleeksi opettajan oman mielikuvitukseensa tutustumisen. Opettajan tulisi ”löytää itsestään kysyvän, mielikuvia tulvivan ihmisen, jolle maailma on täynnä salaisuuksia”. (Heinonen 1993, 15–17.)

Kurkela (1990) kertoo tarkkailleensa omia lapsiaan ja lapsien tapaa oppia tajuamaan sellaisia kohteen piirteitä kuin esimerkiksi surullisuutta. Tämä ei tapahdu vähittäisen yleistämisen kautta, vaan lapsi kykenee soveltamaan surullisuuden käsitettä ympäristön hahmottamisessa varsin yleisessä muodossa. Lapsi voi esimerkiksi piirrellä numeroita ja sanoa, että yksi piirtämistään kakkosista on surullinen. (Kurkela 1990, 18.)

Kurkela (1990) käyttää edellä mainitun lapsen taitaman soveltamisen havainnollistamisessa John R. Andersonin kehittämää ACT\*-teoriaa (adaptive control of thought). Ihmisen oppiessa uutta tämä luo itselleen uusia kognitiivisia taitoja, joita ACT\*-teoriassa kutsutaan produktioiksi. Erilaiset produktiot tallentuvat produktiomuistiin, josta eri tilanteisiin voidaan aktivoida sopiva taito eli produktio. Produktio virittyy, kun työmuistissa on produktion käynnistymiseen tarvittavat alkuehdot. Lapsen havaitseman surullisuuden mahdolliseksi säännöksi seuraavaa Kurkela ehdottaa seuraavaa:

JOS  $x$  on

$a$

ja  $b$

ja  $c$

NIIN  $x$  on surullinen.

Tässä säännössä  $a$ ,  $b$  ja  $c$  merkitsevät produktiossa jotain lapsen huomaamia ja relevanteiksi ajattelemiaan kohteen piirteitä tai ominaisuuksia. Lapsella ei ole sitä tietämystä emotionaalisen elämästä, mitä tarvitaan siihen, että hän ymmärtäisi säännön koskevan vain sellaisia kohteita, jotka voivat todellisesti olla surullisia. Lapsen kehittyessä tämä tarkentuminen kuitenkin tapahtuu.

Aikuisella vastaavasti on tietämys niistä ehdoista, joiden vallitessa emotionaalinen elämä on mahdollista ja hän käsittää säännön koskemaan niitä kohteita, jotka oikeasti voivat olla surullisia. Aikuisen sääntö voisi olla seuraavanlainen:

JOS  $x$  kykenee kokemaan emootioita

ja  $x$  on  $a$ ,  $b$ ,  $c$ ,  $d$  ja  $e$

NIIN  $x$  on surullinen.

Usein valitsemme jälkimmäiseksi mainitun säännön, sillä se sisältää yksityiskohtaisempia alkuehtoja kuin lapsen yleisempi produktiosääntö. Niinpä aikuiset eivät yleensä koe numeroita surullisiksi. Tämä taas vaikuttaa siihen, että yleisoletuksena on se, että lasten mielikuvitusta pidetään rikkaampana, sillä he käyttävät yleisempiä produktioita. ACT\*-teorian kehittäjän Andersonin mukaan yleisen produktion tarkentumisen oppiminen ei kuitenkaan johda siihen, että yleisempiä ja varhaisempia produktioita ei pystyisi käyttämään. (Kurkela 1990, 18–19.)

Musiikin kuuntelemisen ja hahmottamisen kannalta yleisemmän produktion käyttö sallii esimerkiksi tunteiden kuulemisen musiikissa. Musiikin voi mieltää olevan surullista, uhkaavaa tai viettelevää, kun kuulija perustaa musiikkikokemuksensa varhaisempaan produktioon eikä tällöin rajaa tunteen havaitsemista vain emootioihin kykeneviin olioihin.

Musiikissa voi riittää, että kohteesta löytyy vain yksi piirre, joka vastaa kuulijan mielessä sopivaa emootiota. Tätä kutsutaan ACT\*-teoriassa osittaiseksi sovittamiseksi. (Kurkela 1990, 19–20.)

Koulumaailma kasvattaa ja tukee vahvasti tarkentuneen hahmottamissäännön kaltaista ajattelua. Asioiden ymmärtämisen tulee perustua järkeen ja faktoihin ja jotkut syyttävätkin koulua mielikuvituksen nujertamisesta. Mielestäni olisi mainiota, jos oppilaissa olisi mahdollista herättää tällainen lapsenomainen kohteiden hahmottaminen, jossa numerot, abstraktit ja elottomat asiat tai tässä tapauksessa musiikki, voivat sisältää tunteita. Kuitenkin järkeen perustuvan koulumaailman kasvattien, aikuisten, keskuudessa yleisten asioiden hahmottaminen yllättävästä näkökulmasta koetaan paradoksaalisesti virkistävänä ja tuoreena, kaavamaisuuden sekä yleistettävyyden vastapainona. Lohduttavaa on, että jokaisella tähän mahdollisuus.

### **3.6 Musiikinkuuntelun sosiaalisten ja tunne merkitysten huomioiminen**

Vaikka musiikin vaikutukset nuoren sosiaaliseen käyttäytymiseen ja musiikin aikaansaamien tunne merkitysten voimakkuus tai merkityksellisyys ovat henkilökohtaisia asioita, tapahtuvat usein myös koulun ulkopuolella ja vaihtelevat jokaisen yksilön kohdalla, ovat ne silti huomionarvoisia eikä opettaja voi niitä sivuuttaa.

Opetussuunnitelmassa (2014) yhdeksi musiikin opetuksen tavoitteeksi nostetaan oppilaiden ohjaaminen tunnistamaan musiikin vaikutuksia tunteisiin sekä hyvinvointiin (POPS 2014, 490). Casey (2011) tutkimuksessa selvitettiin 9.-luokkalaisten asenteita musiikin opiskelua kohtaan. Vaikka tarkoituksena oli tutkia nimenomaan asennoitumista koulun musiikinopetukseen, musiikin tunteihin sekä musiikkiin oppiaineena suhteessa musiikkiin ylipäätään, osoittautui, että vastaajien ajatukset saattoivat sekoittua näissä kahdessa eri näkökulmassa. Tämän sekoittumisen Casey selittää nuoren henkilökohtaisella musiikkisuhteella, josta on vaikeaa tai jopa mahdotonta erottaa selkeästi koulussa ja vapaa-ajalla tapahtuva musiikillinen toiminta. Hän esittääkin kysymyksen, onko näiden näkökulmien erottelu ylipäätään tarpeellista. (Casey 2011, 71.) Musiikki on läsnä erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä ja kaikki musiikilliset kokemukset nivoutuvat jokaisen kohdalla

yhdeksi musiikkisuhteeksi. Kouluajan ulkopuolella tapahtuvalla musiikin kuuntelulla tai musiikkiharrastuksella voi olla todella suuri merkitys nuorelle. Musiikki koulun ulkopuolella ja koulussa joko syövät tai tukevat toisiaan – musiikkikasvattajan pyrkimys on tietysti viimeiseksi mainittu. Hyvönen (1995, 236) on osuvasti tuonut esiin onnistuneen kuuntelukasvatuksen ulottumisen myös vapaa-aikaan:

“Mitä monipuolisemmin kuuntelija havaitsee musiikin piirteitä ja yhteyksiä musiikin ulkopuolelle, sitä rikkaampi ja palkitsevampi on elämys ja sitä varmemmin musiikin kuuntelu jatkuu oppilaan harrastuksena.”

Juvonen (2006) huomioi, että yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna lapsen musiikin kuuleminen on yhteydessä muihin enkulturaatio- ja sosialisatioprosesseihin, joiden kautta lapsi omaksuu ympäröivän ryhmän tavat, säännöt, arvot sekä asenteet. Juvonen myös osoittaa, että voidaan erottaa yhteisöllinen ja yksilöllinen musiikkikulttuuri ja musiikkimaku. Yhteisöllinen musiikkikulttuuri ja musiikkimaku ovat yleensä ”vallalla” silloin, kun lapsi on vielä sen verran pieni, että hänelle ei ole muodostunut individuaalista ja omiin mielenliikkeisiin perustuvaa musiikkimakua. Murrosiässä usein tapahtuu yhteisöllisestä musiikkikulttuurista eriytyminen, nuoren halutessa etsiä omaa identiteettiään myös musiikin kuin muidenkin kulttuurien alueilla. Tärkeää kuitenkin on Juvosen huomautus, että ”yhteisön musiikkikulttuuri tarjoaa puitteet yksilölliselle musiikkikulttuurin ymmärtämiselle”. (Juvonen 2006, 176.)

Tästä syystä on hyvä huomioda, että yhteisöllisen musiikkikulttuurin olemassaolo ja tärkeys ymmärretään osaksi nuoren yksilöllistä musiikillista kehittymistä. Nuori tai nuoret yhteisönä voivat kokea hyvin tärkeäksi myös erottautumisen vanhemmasta sukupolvesta ja tätä kautta omaksi ryhmäkseen tunnistautumisen. Karma (1986) toteaa, että nuori harvoin haluaa erottua liian selkeästi omasta ikäryhmästään ja pitää usein siitä, mistä muutkin pitävät. Kuitenkin ero vanhempaan sukupolveen voidaan tehdä olemalla selkeästi osa nuorisolle ominaisen kulttuurin ja kannattaa sitä. Nuorille suunnatusta musiikista nuori voi osittain pitää vain jos siksi, että vanhemmat eivät pidä siitä. (Karma 1986, 85.)

Salminen (1989) toteaa musiikkimaun olevan yksilön musiikkikäsitteistön osa-alue, opittu ajatusmalli. Musiikkimaku on terminä suhteellisen epäselvä, mutta sen intuitiivinen ymmärtäminen on helppoa. Maku liittyy ihmisen kokemusmaailmaan ja siihen liittyy yksilön



mielitymyksiä, mutta myös rajaamista ja torjumista. Musiikkimaku siis Salmisen mukaan ”ilmenee luokittelevana ja tiedollisena lähtökohtana musiikin kokemiseen liittyvään tunnereaktioon”. Tällöin se liittyy musiikillisten kokemusten asenteellisiin, emotionaalisiin ja kognitiivisiin prosesseihin. Kun musiikkimaussa tapahtuu muutoksia, niitä tapahtuu myös näissä tiedollisissa ja kokemuksellisissa rakenteissa. (Salminen 1989, 44–47.)

Salminen (1989) kärjistää nuorten elävän eräänlaisessa musiikillisessa skitsofreniassa, joka on syntynyt koulumusiikin ja vapaa-aikamusiikin eriytymisestä toisistaan: on musiikkia, josta kuuluisi pitää ja musiikkia, josta oikeasti pitää (Salminen 1989, 55). Viirret (2012) summaa pro gradu -tutkielmassaan nuorten musiikinkuuntelun olevan käyttötarkoituksesta riippumatta nuoren oma valinta ja siten kertoo myönteisestä musiikkisuhteesta sekä musiikin merkityksellisyydestä nuoren kokemusmaailmassa (Viirret 2012, 48). Myös Hyvönen (2011) on sitä mieltä, että vaikka nuorten musiikin kuuntelu olisi niin sanotusti passiivista, mieli on silti aktiivinen ja rekisteröi musiikkia tiedostamattomalla tasolla. Musiikinkuuntelun ”passiivisuuden” tutkistelu ruumiinfenomenologisesta kehyksestä mahdollistaa sen näkemisen pre-reflektiivisenä oppimisen vaiheena. Tällöin kuuntelu tuottaa musiikin syntaksin ja affektin ymmärrystä samalla tavalla kuin lapsi oppii ymmärtämään äänenpainoja sekä puhuttua kieltä. Hyvönen jatkaa, että ruumiinfenomenologisen näkökulman mukaan kaikki osaaminen ja tietäminen pohjautuu kehollis-mielellisiin alkukokemuksiin, joiden kautta ymmärrys alkaa. Tähän pre-reflektiiviseen intuitiiviseen ymmärrykseen lisätään opetuksen avulla tiedostuksen ja käsitteellisyuden kerroksia. (Hyvönen 2011, 18.)

## 4 OPETTAJA KUUNTELUKASVATTAJANA

Krokfors (2005) tiivistää taitavasti opettamista seuraavasti:

”Opettaminen vaatii tietoa oppimisesta ja opiskelusta, oppiaineesta ja sille ominaisesta menetelmällisyydestä sekä oppiaineiden maailmankuvaa rakentavista ominaispiirteistä ja näiden kokonaisuudesta.”

Tästä näkökulmasta opettaminen on hyvin laaja sekä yhteiskunnallinen käsite, joka pohjimmainen periaate on sivistävän kasvatuksen ihanne. Tämän opettamisen taidon ympärille muotoutuu opettajuuden laajempi kehä, johon sisältyy ammattiroolin persoonallinen, sosiaalinen ja kollegiaalinen näkökulma. (Krokfors 2005, 70.)

Honkanen (2001) esittää Regelskin (1981) määritelmän opettajan tehtävistä kuuntelukokemuksia järjestettäessä: a) opettajan tulee tarjota oppilaalle tarpeeksi tietoa, jotta oppilas osaa kiinnittää huomionsa kulloinkin kuuntelussa tarkastelun kohteena olevaan musiikin elementtiin; b) kuuntelumateriaalia valitessa opettajan tulee huomioida, että kuunneltava musiikki sisältää tarpeeksi kuuntelun kohteena olevia kvaliteetteja; c) opettajan tulee ohjata oppilaiden kuuntelua kohti näitä kvaliteetteja ja ilmaista jollain tavalla, onko oppilas onnistunut erotellessaan kvaliteetteja muista musiikillisista tapahtumista; d) opettajan tulee pyrkiä tuomaan esiin oppilaan muutoin ilmaisemattomaksi ja näin myös näkymättömäksi jäävä reaktio kuultuun musiikkiin. (Regelski 1981, 198–199; Honkanen 2001, 125.)

### 4.1 Musiikilliset arvot ja valinnat

Niemi (2006) esittelee Nimrod Alonin (2002) ajatuksia opettajan työn vastuullisuudesta. Opettajan on työssään vastuussa siitä, että oppilaat saavat rikkaan käsityksen ihmisen kulttuurisista saavutuksista. Opettaja sitoutuu ammatissaan avaamaan moraalisuuden ja kulttuurin varannot seuraaville sukupolville. Tämä merkitsee sitä, että opettaja vastaa siitä, minkälaisen käsityksen oppilaat saavat maailmasta. Aloni kritisoi vahvasti sellaista kasvatusta, jonka lähtökohtana ovat vain lasten ja nuorten tarpeet ja mielihalut. Hänestä

tällainen kasvatusta on vastuutonta, koska lapsi ja nuori eivät voi tietää mitä kulttuurin rikkaudet hänelle tarjoavat. Hän ei voi myöskään osata haluta niitä, jos kukaan ei niitä hänelle tarjoa. (Aloni 2002; Niemi 2006, 77.) Olen osittain samaa mieltä Alonin kanssa: vaikka opetuksen lähtökohdaksi nimetäänkin usein oppilas ja oppilaan tarpeet, se ei tarkoita täydellistä vastuunsiirtoa opettajalta oppilaalle. Krokfors (2005) liittyy opettajaksi kehittymiseen juuri arvojen tiedostamisen ja niiden eettisten perusteiden ymmärtämisen sekä tietoista valintaa ja valintojen perustelua (Krokfors 2005, 73). Kosonen (2009) toteaa musiikinopetuksen edellyttävän opettajalta monipuolisuutta niin muusikkona kuin kasvattajana. Musiikinopettaja on monelle oppilaalle tärkeä muusikon malli, jonka arvot ja asenteet musiikkia kohtaan voivat hyvin voimakkaasti välittyä oppilaisiin. (Kosonen 2009, 162.)

Soininen ja Sura (1996) esittelevät Ojasen ja Viinisalon (1982) suositukset opettajana kehittymisessä huomioon otaviin tekijöihin (Ojanen & Viinisalo 1982, 313; Soininen & Sura 1996, 129):

- kuunteluvalmiuden kehittäminen (kaikkea kuulemaansa ei tarvitse välttämättä hyväksyä, mutta olennaisen tavoittamisen voi oppia)
- ammatti-identiteetin kehittyminen (omien kykyjen, vahvojen puolien ja mahdollisuuksien rajojen löytäminen ja hyväksyminen)
- innostuksen ja työn ilon löytäminen suhteesta oppilaisiin ja eri tavoin ajatteleviin sekä toimiviin kollegoihin
- realiteettien tiedostaminen, valmius tarkkaan havainnointiin (olennaisen huomaaminen ja ylivoimaisten esteiden myöntäminen)

Westerlund (2005) on pohtinut artikkelissaan näkökulmia musiikin arvon ja arvokokemuksen suhteen musiikkikasvatuksessa. Jokaiselle musiikkikasvattajalle on luonnollisesti selvää, että musiikki on arvokas osa-alue elämässä ja se kuuluu kasvatukseen. Tunnistamalla, mikä on arvokasta musiikissa tai millainen musiikki on arvokasta, hahmotetaan samalla musiikkikasvatuksen päämäärät ja oikeutus. (Westerlund 2005, 249.) Vaikka opettajan on tärkeää tiedostaa henkilökohtaisella tasolla, mitkä ovat hänen toteuttamansa musiikkikasvatuksen päämäärät, määrittää myös perusopetuksen opetussuunnitelma suuntaviivoja. Opetussuunnitelmassa (2014) kehoitetaan valitsemaan opetuksen sisällöt siten, että oppilas tutustuu musiikkikulttuureihin ja -tyyleihin monipuolisesti. Sisältöjen tulee tukea

tavoitteiden saavuttamista ja paikallisten mahdollisuuksien hyödyntäminen sekä oppilaiden kokemukset tulisi huomioida. (POPS, 2014, 490.) Kulttuurimme, sen musiikillisen historian sekä oppilaiden kokemusmaailman yhdistäminen voi olla haaste opettajalle. Westerlund (2005) käyttää esimerkkinä suomalaista kansanmusiikkia. Suomalainen kansanmusiikki mielletään eräänä tärkeänä musiikkikasvatuksen osa-alueena, mutta tämä ei itsessään tarkoita suoraan sitä, että oppilas kokisi kansanperinteen itsensä kannalta arvokkaaksi. On tärkeää muistaa, että suomalaisen koululaisen musiikillinen identiteetti ei ole välttämättä rakentunut länsimaiseen klassiseen musiikkiin pohjaten. (Westerlund 2005, 256.)

Tämä näkökulma lisää opetuksen monipuolisuuden huomioimisen tarvetta ja haastaa mahdollisesti klassispainotteisen koulutuksen saaneen opettajan tekemään valintoja myös oman mukavuusalueensa ulkopuolelta. Atjonen (2005) tuo esiin opettajan vaikeudet oppiaineen käsittelyn ja oman arvomaailman mahdollisten erojen suhteen. Opettajan vakaumukselliset, yhteiskuntakäsitykselliset tai esimerkiksi ulkomaalaisiin kohdistuvat arvot voivat olla ristiriidassa sen kanssa, mitä koulussa tulisi pystyä yleisesti opettamaan. Vaikka opettaja voi pyrkiä käsittelemään opetuksessaan sisimmässään ristiriitaisesti suhtautumaansa aihepiiriä näennäisen suvaitsevasti, nonverbaali viestintä voi silti välittää vastakkaista informaatiota oppilaille ja tämä tarttuu helposti oppilaisiin. (Atjonen 2005, 59.) Opetussuunnitelmassa (2014) opettajan arvopohja ja vuorovaikutus yhdistetään osaksi luokan ja koulun toimintakulttuuria. Aikuisten tapa toimia välittyy arvoja, asenteita ja tapoja omaksuville oppilaille ja siksi esimerkiksi opettajan vuorovaikutuksen sekä kielenkäytön mallit siirtyvät oppilaille. Toimintakulttuuri vaikuttaa luokassa riippumatta siitä, tunnistetaanko sen vaikutukset ja merkitys vai ei, mutta sen pohdinta sekä ja mahdollisten ei-toivottujen piirteiden huomaaminen ja korjaaminen ovat tärkeää toimintakulttuurin kehittämisen kannalta. Toimintakulttuurin tulisi edistää yhteisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista. Kehittämisen yhtenä perusedellytyksenä tulee olla toisia arvostava, avoin sekä vuorovaikutteinen, kaikkia osallistava ja luottamusta rakentava keskustelu. (POPS 2014, 24.)

Musiikkikulttuurien moniarvoisuuden ymmärtämisen jatkuva lisääntyminen ei Salmisen (1989) mukaan kuitenkaan merkitse henkilökohtaisten makukokemusten katoamista. Musiikkia koskevat ajatusrakenteet ja tunteelliset reagoitavat ovat edelleen juurtuneita

ihmisten mieliin, sillä niihin ollaan totuttu. (Salminen 1989, 62.) Westerlund (2005) toteaa inhimillisten halujen ja toiveiden liittyvän arvoihin, sillä tavoittelemme niitä asioita, joita pidämme arvokkaina. Henkilökohtaiset arvostelmat ovat sinänsä aina aitoja, koska kukaan muu ei voi loppujen lopuksi arvioida kokemuksemme laatua tai voimakkuutta. Musiikkikasvatuksen tavoitteiden ajatellaan kuitenkin useasti liittyvän johonkin laajempaan ja yleisempään asiaan kuin yksilöllisen subjektin haluihin. Kasvattajan tulee huomioida, että lapsen ei voi olettaa antavan arvoa sellaisille asioille, joihin hän ei ole vielä tutustunut. (Westerlund 2005, 262.)

Eettisesti laadukas opetus ei Atjosen (2005) mukaan ole yksipuolista tai kätke opittavien asioiden sisäisiä tai ulkoisia ristiriitoja. Opetuksessa täytyy rohjeta ottaa esille vaikeitakin kysymyksiä sekä avata kriittisiä näkökulmia hyvien ja hyväksyttäviltä näyttävienkin asioiden suhteen. Opettajan tulee kuitenkin huomioida oppilaiden vastaanotto- ja käsittelyvalmiudet (vrt. alakoululaiset tai yläkoululaiset). (Atjonen 2005, 60.)

Vaikka arvokeskustelu musiikista onkin olennaista musiikkikasvatuksen näkökulmasta, Westerlund (2005) ei pidä musiikillisten arvojen parempaa tiedostamista tai päämäärien kirkastamista erottelemalla musiikillinen ja ei-musiikillinen aines toisistaan. Todelliseksi haasteeksi hän nimeää, kuinka hyvin musiikkikasvatus toteuttaa taiteen globaalia välineellistä päämäärää sekä kokemuksen ja elämän laadun parantamista, nimenomaan oppilaan henkilökohtaisista lähtökohdista käsin. (Westerlund 2005, 263.) Niin musiikinopetuksessa kuin kohdennetusti kuuntelukasvatuksessa opetettavan aineksen määrä on hyvin suuri ja ajan rajallisuuden sanelemana opettajan tulee tehdä suuriakin valintoja sen suhteen, mitä hän opettaa. Hyvösen (2011) mukaan ei ole yhtä yhteneväistä linjausta opetuksen suhteen ja tähän vaikuttaa juuri vapaus opettavien asioiden suhteen, oppikirjojen runsaus sekä määrittelemättömyys ohjelmiston suhteen, joka kaikkien pitäisi tuntea ja osata. Hyvönen toteaaakin, että useimmiten valintoja tehdessään opettaja valitsee opettavat asiat vahvuksiensa mukaan – tämä menettely on suositeltua. Loppujen lopuksi opetussuunnitelman vaatimukset musiikinopetuksen suhteen voidaan toteuttaa niin monella tavalla kuin on opettajia ja heidän pedagogisia valintojaan. (Hyvönen 2011, 21.)

## 4.2 Opettajan omat kokemukset musiikista

Hyvönen (1995) alleviivaa, että kuuntelukasvatuksen didaktisia malleja kehitettäessä on tärkeää ottaa huomioon musiikinopettajan oma kehitys kuuntelijana. Omakohtaiset kokemukset kuuntelun saralla ovat välttämättömiä taiteellisen elämyksen välittämisessä oppilaille. Opettajan vahvat positiiviset kuuntelukokemukset siirtävät innostusta ja kiinnostusta myös oppilaaseen. (Hyvönen 1995, 241–242.) Opettajan omien musiikillisten kokemusten hankkiminen on tärkeää ja se on omalta osaltaan opettajan ammattitaidon kehittämistä. Krokfors (2005) esittää, että opettamisen ja opettajan yhteiskunnallinen merkitys perustuu juuri opettajan profession kehittämisen ja kehittymisen varaan (Krokfors 2005, 70).

Hyvönen (1995) kannustaa opettajia itsenäiseen kuunteluohjelmistojen valintaan (Hyvönen 1995, 242). Opetussuunnitelma (2014) kehottaa erityisesti kuunteluohjelmistoa valittaessa panostamaan monipuoliseen eri kulttuurien ja aikakausien musiikkiin huomioiden ajankohtaiset musiikilliset ilmiöt. Ohjelmistovalinnassa tulee ottaa huomioon myös kulttuuriperinnön vaaliminen ja teokset sekä tehtävät, jotka innostavat oppilaita sekä sisällyttää ohjelmistoon oppilaiden omat sävellykset ja muut luovat tuotokset. Kaiken kaikkiaan ohjelmiston tulee olla käyttökelpoista musiikillisten taitojen oppimisessa. (POPS 2014, 490.)

Atjonen (2005) huomioi, että opettajan tulee olla harkitsevainen oman arvomaailman esille tuomisessa, vaikkakin opettajan ollessa inhimillinen ihminen, sitä ei voi täysin sulkea pois. Opettajan työssä on tärkeää pyrkiä objektiivisuuteen, vaikka nykyään oppimiskäsityksissä esitetään vahvasti tiedon olevan sosiaalisesti konstruoitua. Atjonen kuitenkin osoittaa tässä myös mahdollisuuden kasvatusoptimismiin eli siihen, että opettaja voi yhdessä oppilaiden kanssa luoda ja arvioida tietoa, joka johtaa positiivisessa mielessä opetuksen dialogisuuteen. (Atjonen 2005, 60.) Kauppila (2003) osoittaa mielenkiintoisen huomion tiedon objektiivisuudesta ja subjektiivisuudesta. Tiedon objektiivinen tarkastelu on vaikeaa, sillä ihmiset ovat yleensä aina sidottuja sellaisiin lähtökohtiin, jotka johtavat harhaan. Ihmisten käsityksiä asioista vääristävät esimerkiksi kulttuurilliset tekijät ja saadun informaation laatu. Kyky objektiivisuuteen riippuu tarkasteltavasta asiasta. Vaikka objektiivisuutta pidetään tärkeässä asemassa tiedon käsittelemisessä, siitä ei aina ole hyötyä oppilaille. Päinvastoin

voikin olla, että juuri subjektiivinen kokemus ja voimakas samastuminen aiheeseen voi lisätä pitkäkestoista muistamista. (Kauppila 2003, 134–135.)

Kauppila käyttää myös termejä input-tieto ja output-tieto. Tiedon sisäistämässä käsiteltävään aiheeseen liittyy paljon mielikuvia, jotka eivät kaikki ole käyttökelpoisia. Ne auttavat muistamaan, mutta tietoa muille jaettaessa kaikkea ei voi raportoida eteenpäin suoraan. Niinpä input-tieto täytyy Kauppilan mukaan pestä kelvolliseksi käyttöpääomaksi omassa tiedonprosessoinnissa. Subjektiivinen input-tieto työstetään objektiivisemmaksi output-tiedoksi. Tällaisessa tilanteessa on mahdollista nähdä käsitelty aihe monesta näkökulmasta ilman sitoutumista mihinkään tarkastelun lähtökohtaan. Käytetyt mielikuvat silti eivät menetä arvoaan output-vaiheessa, vaan muodostavat muistamisen helpottamiseksi assosiaatioita ihmisen mieleen. (Kauppila 2003, 135.)

Edellä mainitut input- ja output-tiedot kuvaavat mielestäni hyvin tiedon jäsentämistä silloin, kun opettaja käyttää omia kokemuksiaan opetuksessa. Oma musiikillinen historia, musiikkimaku ja mieltymykset vaikuttavat opettajan omiin musiikillisiin kokemuksiin, mutta niiden ei saisi rajoittaa opetuksen sisältöä tai vaikuttaa negatiivisesti oppilaille jaettuun informaatioon. Tällöin monenlaiseseen musiikkiin tutustuminen ja niiden tiedostettu prosessointi sekä harkittu opetuksen ulosanti mahdollistavat musiikin aihepiirien mahdollisimman objektiivisen esittelyn ja käsittelyn. Myös Westerlund (2005) huomioi, että opettajan omasta mielestä hyvät musiikkiteokset eivät takaa kasvatuksen ja arvokokemuksen välittymisen onnistumista automaattisesti (Westerlund 2005, 263). Regelski (1981) pitää myös tärkeänä, että opettaja ei määrää musiikille jotain tiettyä arvoa ja tyrkytä tätä arvoa oppilaille – se on eettisesti väärin. Yläkouluikäiset saavat jo niin paljon ennalta määriteltyjä arvoja niin yhteisöltä, vanhemmiltaan kuin hallitukselta, että jos musiikinopetuksessa lähdetään samankaltaiseen määräämiseen, saadaan vastaukseksi vain vastustusta, mikä ei edistä opetusta. (Regelski 1981, 184.)

### 4.3 Elämyksellisyys opettamisessa

On selvää, että opettaja ei voi tarjota elämyksiä suunnitelmallisesti jokaisella tunnilla, jokaiselle oppilaalle kaikesta opetettavasta aineksesta. Elämys on jokaisen oma kokemus ja riippuu Heinosen (1993) mukaan yksilön tunneilmastosta ja mieltämistavasta sekä hyvin pienistä osatekijöistä, jotka vaikuttavasti kuhunkin tilanteeseen. Tärkeää kuitenkin on, että opettaja ei jätä elämyksellisyyden suunnittelua pois vedoten edelliseen kokemusten yksilöllisyyteen. Jos opettajan tavoitteena oppitunnilla on avata oppilaille herkkyyttä ja keskittymistä vaativia näkökulmia sekä tuottaa kokemuksia, on olennaista, että hän virittää myös itsensä sellaiselle tasolle, joka suorasti tai epäsuorasti vaikuttaa oppimisprosessiin. (Heinonen 1993, 62.) Kaiken kaikkiaan Tenkku (1981) kuitenkin huomauttaa, että luovuutta voidaan edistää missä tahansa oppiaineessa, jos vain opettajalla on luova asenne. Taideaineissa luovuus liittyy opetettavaan asiaan luonnostaan, joten sitä ei voida sulkea opetuksen ulkopuolelle. (Tenkku 1981, 299.)

Byman (2002) tuo ilmi useiden tutkimusten osoittaneen, että opettajan luodessa oppimiselle sellaiset olosuhteet, jotka kannustavat ja auttavat oppilaita sisäiseen motivaatioon, ne lisäävät käsitteellistä oppimista, luovaa ajattelua ja oppimisen laatua selkeästi verrattuna oppimisympäristöön, jossa oppimisen motivaatio on vain ulkoista. On myös osoitettu, että pienikin mahdollisuus itsemäärittelyyn ja oppilaan kokemus omaan oppimiseensa vaikuttamisesta lisäävät sisäistä motivaatiota ja helpottavat oppimista. (Byman 2002, 30.) Heinonen (1993) listaa mielenkiinnon syntyyn liittyvät kolme tekijää: kapasiteetti eli valmius suorittaa tehtävää, tilannetekijät eli mahdollisuudet toteuttaa ja motivaatio, halu työskennellä (Heinonen 1993, 55). Byman (2002) esittää Snow'n ja Jacksonin (1994) johtopäätöksen, jonka mukaan mielenkiinto on sisäiseen motivaatioon liittyvä palkkio tai lopputulos (Snow & Jackson 1994; Byman 2002, 28). Jos oppilas kokee musiikinopetuksen mielenkiintoiseksi, hän myös suuntaa huomiotaan tarkemmin musiikkiin ja kuten aiemmin on mainittu, jos oppilas osaa huomioida musiikillisia asioita, hän voi saada niiden kautta elämyksiä.

Elämyksien ja kokemusten tarjoaminen sekä niiden mahdollistaminen on ratkaisevaa musiikinopettajan tehtävänä. Juvosen (2006) mukaan konkretisoimalla musiikilliset kokemukset voidaan mahdollistaa lapselle pääsy syvemmälle musiikilliseen



kokemusmaailmaan ja tällä tavoin pystytään vahvistamaan niitä mielenrakenteita, joiden avulla uudet musiikilliset kokemussisällöt ovat mahdollisia (Juvonen 2006, 175). Uusi kokemus peilautuu aina aikaisempiin positiivisessa tai negatiivisessa valossa. Opettajan tulee mielestäni ymmärtää kokemusten tärkeä rooli niin opetuksen kuin oppimisen kannalta ja näin ollen etsiä niitä musiikin eri näkökulmista ja saattaa myös oppilaat niiden äärelle uudelleen ja uudelleen. Regelskin (1981) mukaan opettajan on tärkeää muistaa, että se, mitä oppilas tuntee oppimastaan ja kun hän oppii, on tärkeämpää kuin se mitä hän oppii. Jos tunne ei ole mukana, ei ole väliä mitä oppilaalle opetetaan, sillä se ei ole yhtä tehokasta ja tällöin ilmenee enemmänkin negatiivista oppimista. Tämä pätee erityisesti murrosikäisillä, sillä tunteet ovat vahvasti läsnä kyseisellä ikäryhmällä. (Regelski 1981, 198.)

Linnankivi (1981) esittää, että oppilaiden kuuntelumotivaation vahvistamiseksi ja kuuntelun kautta saatujen elämysten aikaansaamiseksi opettajan on selvitettävä ensin itselleen:

1. Millä tavoin esittelen oppilaille kuunneltavan aiheen?
2. Miten havainnoin oppilaiden reaktioita kuuntelun aikana?
3. Millä tavoin voin ottaa huomioon oppilaiden toivomukset kuunneltavien aiheiden valinnassa?

Kuunneltavan aiheen pohjustaminen voidaan tehdä eri tavoin, mutta mitä vähemmän opettajan tarvitsee itse puhua, sitä enemmän oppilailla on mahdollisuus aktiiviseen kuunteluun, eläytymiseen sekä omaan toimintaan. Kuuntelun ohjaajana opettajan tehtävänä on tarkkailla oppilaiden reaktioita kuuntelun aikana: se on välttämätön edellytys kuuntelukasvatuksen onnistumiselle. Oppilaiden motivaation lasku ilmenee usein levottomuutena tai keskittymiskyvyn puutteena. Nämä ilmentymät saattavat kertoa opettajalle esimerkiksi kuuntelun liiallisesta pituudesta tai siitä, ettei kuuntelu vastaa oppilaiden kehitystasoa. (Linnankivi, 1981, 287–288.)

Kuultu musiikki tuottaa aina oppilaassa yksilöllisen ja ainutlaatuisen kokemuksen. Hyvönen (2011) näkee opettajan aktiivisessa roolissa musiikkikokemuksiin liittyen. Opettaja voi auttaa oppilasta musiikille alttiiksi asettumisessa, oman kokemuksen syventämisessä sekä kannustaa sen jakamisessa ja muiden kokemuksesta kiinnostumisessa. Opettajan tuodessa itsensä keskusteluun mukaan musiikin kuuntelijana ja kokijana hän voi tällä tavoin rohkaista

oppilaita puhumaan kokemuksista, samalla osoittaen musiikin kyvyn tuottaa kuuntelijasta riippuen erilaisia mielikuvia. (Hyvönen 2011, 14.)

#### 4.4 Vuorovaikutus ja oppilaantuntemus

”Peruskoulutulokas odottaa alusta alkaen opettajan ja toveriensa hyväksyntää. Musiikinopettajan tulisi pyrkiä sellaisten vuorovaikutustilanteiden aikaansaamiseen, joissa sekä hänellä itsellään että oppilailla on tunne siitä, että heidän musiikkisuorituksensa hyväksytään.” (Linnankivi 1981, 317.)

Soininen ja Sura (1996) mainitsevat opettajan ammatin olevan opetustyön lisäksi ihmissuhdetyötä. Opettajalta edellytetään kykyä vuorovaikutukseen erilaisten oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa sekä opettajatovereiden, koulun muun henkilökunnan sekä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Jotta opettaja pystyy täyspainoiseen vuorovaikutukseen, hänen tulee tuntee itsensä ja ominaisuutensa mahdollisimman hyvin. Opetustyö on kuitenkin aina vuorovaikutteista, toteutetaan sitä millä tyylillä tai mihin oppimiskäsityksiin pohjaten. Onnistuminen opettajan työssä tästä aspektista tutkien on monen tekijän summa. Opettajan persoonallinen sekä ammatillinen kasvu heijastuu opetukseen ja opetustilanteeseen ja täten myös oppilaan kasvuun. (Soininen & Sura 1996, 129–131.) Ilomäki ja Holkkola (2013) erottelevat kolme kohtaamistapaa opettajan ja oppilaiden vuorovaikutuksessa: kohtaaminen sanattoman tekemisen tasolla, toiminnallinen käyttäen symboleja tai asettuminen kuuntelemaan, lukemaan ja kuvaamaan musiikkia irrottautuen välittömästä musisoinnista (Ilomäki & Holkkola 2013, 211).

Kauppila (2006) esittää koulun luovan edellytyksiä oppilaan myönteiselle sosialisatioprosessille. Prosessissa on olennaista, että oppilaan yhteistyötaitoja kehitetään, jotka puolestaan muodostavat perustan toimiville sosiaalisille suhteille tulevaisuudessa. Sosiaaliin taitoihin lukeutuvat muun muassa kyky jakaa miellyttäviä asioita toisten kanssa, toisten mielipiteiden ymmärtäminen ja erilaisten näkemysten arvostaminen. (Kauppila 2006, 143.) Kuuntelukasvatuksen kautta voidaan lähestyä näitä edellä mainittuja sosiaalisten taitojen osa-alueita. Mielestäni on oleellista huomauttaa, että sosiaalisia taitoja voidaan opettaa kuuntelukasvatuksen kautta välillisesti ja huomaamattomasti, ei oppilaille selkeästi taitojen opettamista mainostaen. Tärkeää on kuitenkin pidemmän ajan kuluessa osoittaa, jos

jossakin sosiaalisten taitojen osa-alueessa on tapahtunut myönteistä edistymistä ja opettaja pystyy yhdistämään oppimisen tapahtuneen esimerkiksi juuri kuuntelukasvatuksen kautta. Tämä mielestäni toimii oppilaan oivaltamisen herättäjänä ja ilmentää sosiaalisten taitojen oppimisen piilevyyden. Kauppilan (2003) tavoin voisi tästä käyttää termiä alitajuinen oppiminen ja intuitiivinen tieto. Intuitiivinen tieto on tietoa, jonka ihminen oppii elämänsä aikana, mutta sitä ei ole tietoisesti käsitelty. Se on erilaisten vihjeiden, mallien ja epäsuoran informaation perusteella alitajuisesti rakennettua tietoa, ”eräänlaista kaikkien ihmisten yhteistä perustietoa ja -taitoa.” (Kauppila 2003, 87.)

Hakala (2005) muistuttaa, että hyvä pedagogi ei käsittele oppimista ja tunteita irrallisina toisistaan, vaan muistaa niiden väliset monet, usein huomaamattomatkin suhteet. Negatiiviset tunteet tekevät oppimisesta tehotonta ja siksi tulisikin suunnata myönteisten asenteiden äärelle. Ongelmana on, että harvoin oppimiskokemuksen äärellä pysähdytään pohtimaan, mitä salakavalasti mieleen uivien negatiivisten tunteiden ja asenteiden taustalla on. (Hakala 2005, 49.) Eerolan (2010) teettämässä lomakekyselyssä peruskoulun ja lukion musiikinopettajille kävi ilmi, että vaikka tunnekasvatusta pidetään tärkeässä roolissa monissa musiikkikasvatusfilosofioissa, vain 15% tutkimuksen opettajista piti tunteita tai persoonallisuuden kehittymistä musiikinopetuksen tavoitteena. Tunteiden käsittely on herkkä aihe ja musiikin kautta niitä voidaan käsitellä. Tästä syystä musiikinopettajan rooli nostettiin erilaiseen asemaan verrattuna muiden oppiaineiden opettajiin. Juuri musiikin aikaansaaman henkilökohtaisuuden ja tunnetasolla liikkumisen takia oppilaantuntemus on opettajan tärkeä työkalu. Erään haastateltavan mukaan tunteet näkyvät tunneilla sekä musiikinkuuntelun herättäminä että henkilökohtaisten mielipiteiden ja mieltymysten ilmaisuna. (Eerola 2010, 36.)

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on luonteeltaan erityistä ja sisältää aina oman hierarkkisen asetelmansa. Oppilaan ja opettajan tehtävät muotoutuvat vanhan sananlaskun tavoin: ”Opettaja opettaa, oppilas opin saa.” Kansanen (2004) puhuu pedagogisesta asymmetriasta. Tämä asetelma asettaa Atjosen (2005) mukaan opettajan eettisen vastuun tärkeään rooliin erityisesti opettajan herkkyuden kannalta. Suhteen asymmetrisyys ei kuitenkaan estä tasa-arvoista vuorovaikutusta, mutta se osoittaa osapuolten erilaisen aseman toistensa suhteen. (Kansanen 2004, 75; Atjonen 2005, 62.)

Myönteisen ilmapiirin luominen luokkahuoneessa onnistuu opettajan osalta myös vapautuneen, avoimen ja luottavaisen suhtautumisen kautta. Tärkeää on, että avoimuus ei estä tai poista opettajan auktoriteettia, mutta hänen ei tarvitse kuitenkaan toimia autoritäärisesti. (Linnankivi 1981, 313.) Heinonen (1993) nostaa esiin keskustelun opettaja- ja oppilaskeskeisistä työmuodoista. Usein se on johtanut siihen, että opettaja pyrkii vetäytymään sivuun oppimistapahtumasta, jotta ei vaikuttaisi liikaa auktoriteetillaan oppilaaseen. Heinonen painottaakin, että ongelmana ei ole opettajien liiallinen vaikutus oppimisprosessiin oman persoonansa kautta, vaan se, etteivät he elä ja koe opetuksen sisältöjä persoonallisella, tulkitsevalla ja avoimeen vuorovaikutukseen pyrkivällä tavalla. Heinonen näkee opettajan epävarmuuden ja elämättömyyden opetuksen suurempina ongelmina kuin opettajaajoitoisuuden tai oppilaskeskeisen opetuksen muodollisen ongelman. ”Vain elämyksiä kokenut opettaja voi saada oppilaat kokemaan omia persoonallisia elämyksiään.” Elämyksellä tarkoitetaan tässä yksityiskohtaista intensiivistä havaintoon perustuvaa arvokokemusta. (Heinonen 1993, 62.)

Olen täysin samaa mieltä Heinosen kanssa, vaikka en kielläkään pientä jännityksen ja paineen puristusta, joka tällaisesta ajatuksesta tulevalle musiikinopettajalle nousee. ”Elämyksien kokeminen” kuulostaa mahtipontiselta, suurelta, elämässä suuria käännteitä tekevilta – sellaisia elämyksiä nykypäivänä ihmisten oletetaan kokevan. Toisaalta, lohduttavasti, näen mahdollisuuden siihen, että Heinosen edellyttämät kokemukset olisivatkin tavallisia, arkipäivän kokemuksia, mutta kokemuksia, jotka ovat löydetty uudella tavalla. Ajatusmallien muuttaminen ja kiinnostavien asioiden löytäminen arjesta ovat melko perustavanlaatuisia sekä henkilökohtaisia, opettajan persoonaan liittyviä muutoksia, mutta onnistuessaan tällaisissa ajattelun uudelleen järjestelyissä uskon niiden lisäävän oman työn inspiroivuutta, mikä parantaa edelleen työn motivoivuutta sekä siinä jaksamista.

Opettajan työn motivoivuutta lisää mielestäni myös kommunikointi ja keskustelu oppilaiden kanssa. Keskustelutaitojen opettaminen onnistuu keskustelemalla ja Kauppila (2006) mainitsee keskustelun olevan tärkeää jo tunnekokemuksena sekä psyykkisenä tasapainotekijänä. Keskustelun kautta ihminen toteuttaa luontaista sosiaalisuuttaan toisten kanssa ja se lisää keskustelijoiden välistä kiinteyttä, läheisyyttä sekä ihmissuhteiden toimivuutta. (Kauppila 2006, 179.) Keskustelun ja kuuntelukasvatuksen näkökulmasta

Hyvönen (2011) esittää hyvän huomion, että oppilaat joutuvat yleensä kuvaamaan kuulemaansa verbaalisesti (Hyvönen 2011, 13). Opettajan työssä läheisyyteen pyrkiminen ei ole ehkä tarpeellista, mutta kiinteys oppilaiden ja opettajan välillä sekä opettaja–oppilas -suhteen toimivuuden lisääminen ovat luokkailmapiirin kannalta myönteisiä vaikuttajia. Opettajan on tärkeää nähdä oma roolinsa keskustelun ohjaajana ja hänen tulee muistaa niin sanallisten kuin sanattomien viestien merkitys kommunikoinnissa. Heinonen (1993) painottaa ilmeiden eleiden ja äänenpainojen tärkeyttä (Heinonen 1993, 63).

Kuuntelukasvatukseen liittyvä aspekti keskustelussa on aktiivisen kuuntelun näkeminen keskustelutaitona. Kauppila (2006) edellyttää vuorovaikutustilanteeseen osallistuvilta myös kuuntelutaitoa. Kuuntelu toimii edellytyksenä sille, että ihminen voi onnistua edustamaan itseään sosiaalisissa tilanteissa ja ilmaisee itseään sanallisesti. Aktiivisen kuuntelun käyttäminen keskustelussa viestii toiselle osapuolelle hyväksyntää ja tämä lisää molemminpuolista ymmärtämystä. Kuuntelun avulla annetaan toiselle tilaa ja mahdollistetaan itselle uusien näkökulmien vastaanottaminen. Kauppila toteaa, että ”aktiivisena tapahtumana kuuntelu on osallistuvaa ja intensiivistä eläytymistä toisen viestintään ja tilanteeseen”. (Kauppila 2006, 182.)

Linnankivi (1981) huomauttaa, että opettajan tulee tuntee oppilaidensa terveydentila, asenteet ja motivoituminen sekä luokan tunneperäinen ilmasto kuuntelua järjestettäessä (Linnankivi 1981, 282–283). Oppilaiden tuntemus auttaa opetusjärjestelyiden muodostamisessa ja on myös edellytyksenä tarkoituksenmukaisen opetettavan aineksen valitsemisessa sekä tulosten arvioinnissa. (Linnankivi 1981, 313).

## **4.5 Arviointi**

Opetussuunnitelmassa (2014) todetaan suurimman osan arvioinnista olevan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Opettajan tulee huolehtia, että oppilas saa alusta alkaen oppimista ohjaavaa ja kannustavaa palautetta saaden myös tietoa edistymisestä ja osaamisesta. Niin onnistumiset kuin epäonnistumiset ovat osa oppimisprosessia: onnistumisen kokemukset kannustavat oppimaan lisää, mutta myös virheellisten ratkaisujen opettava luonne on tärkeää huomioida. (POPS 2014, 47.) Juntunen ja Westerlund (2013) huomioivat, että

musiikin opetuksessa palaute on usein suullista. Opettajan antama suullinen palaute opetuksen lomassa on yleensä spontaania, mikä aiheuttaa omat haasteensa. Tällöin palautteen antaminen vaatii oppilaantuntemusta sekä tilanneherkkyyttä ja ensisijaisen tärkeäksi osoittautuvatkin opettajan vuorovaikutustaidot, kyky kuunnella ja havainnoida oppilaan reaktioita. (Juntunen 2013, 81–82.)

Atjonen (2005) määrittää arvioinnin perimmäiseksi pedagogiseksi tarkoitukseksi antaa tietoa oppijalle hänen etenemisestään tavoitteiden suunnassa, jotta hän voi myös omatoimisesti edistää opiskelua ja oppimistaan. Oppilaalla on oikeus saada arviointia ja sen puuttuminen on eettisesti väärin. Tavoitteisiin kytkeytyvänä toimintana arvioinnilla on aina jokin kontrolloiva tehtävä. Kehityksen edistämiseksi arvioinnin tulee olla myös kriittistä, mutta ensisijaisesti oppilaan itsetunnon tukemista ajatellen on käytettävä positiivisia ja kannustavia keinoja: monipuolisuus sekä oppilaita aktivoivat tiedonkeruumenetelmät ovat sovellettavissa arviointiin. Parhaassa tapauksessa itse arviointitilanteessakin tapahtuu vielä oppimista. (Atjonen 2005, 63–64.) Arviointitilanne tarjoaa mahdollisuuden oppilaalle mahdollisuuden oppia, mutta opetussuunnitelmassa (2014) todetaan arvioinnin olevan myös opettajan itsearviointin ja oman työn reflektointin väline. Arvioinnin kautta saatu tieto auttaa opetuksen suuntaamisessa oppilaiden tarpeiden mukaiseksi, luo pohjaa opetuksen eriyttämislle ja helpottaa mahdollisten tuen tarpeiden tunnistamista. (POPS 2014, 47.)

Jotta arvioinnin kautta voidaan välittää sekä oppilaan että opettajan tarvitsemaa tietoa, voidaan arviointia varten Juntunen ja Westerlundin (2013) mukaan määrittää konkreettisia tekemisen kuvauksia. Tällaisiksi määritteiksi he listaavat: oppilaan fyysinen sekä henkinen läsnäolo oppitunneilla, toimintaan osallistuminen, tiedonhankintataitojen kehittäminen, kuullun sanallinen kuvailu, osallistuminen paikalliseen musiikkielämään sekä siinä vaikuttaminen tai yhteistyötaidot. Musiikinopetuksen kontekstissa opettajalle on jätetty melko vapaat kädet arvioinnin perusteiden määrittelyssä – toki kaiken tulee perustua opetussuunnitelman antamiin suuntaviivoihin. Opettaja voi myös neuvotella oppilaiden kanssa arviointikriteereistä tai edellyttää, että oppilaat määrittelevät omiakin kriteerejään. (Juntunen & Westerlund 2013, 79.)

Juntunen ja Westerlund (2013) myöntävät arviointikriteerien verbalisoinnin ja uloskirjoittamisen haastavaksi musiikin alueella, mutta täsmentävät, että liian intuitiivinen sekä tilannekohtainen arviointiin suhtautuminen luo myös omalta osaltaan ongelmia. Oppilaiden välillä saattaa ilmetä eriarvoisuutta kriteerien painotuksissa ja ne voivat olla vain yksittäisen opettajan tiedossa. Suurimpana ongelmana Juntunen ja Westerlund pitävät arvioinnin kriteerien pysymistä piilossa oppilaalta tai opiskelijalta, jolloin ne eivät ole edistämässä tietoista oppimista. Musiikin alalla arviointi on ajautunut helposti suorituskeskeiseksi, mutta myös musiikkikasvatuksessa kuten kasvatusalalla yleisestikin pyritään muuttamaan suorituskeskeistä arviointia oppilaskeskeiseen arviointiajatteluun. Oppilaskeskeisen arvioinnin kautta on noussut esiin uusi arvo, jossa pelkästään musiikillista suoritusta ei enää sellaisenaan voi pitää arvon määrittelyn kohteena, vaan arviointi tulee voida suhteuttaa oppilaan kasvuprosessiin. (Juntunen & Westerlund 2013, 71–73.) Oppilaan oppimisen arvioinnissa oppiaineessa musiikki vuosiluokilla 7–9 POPS (2014) määrittää tärkeäksi antaa oppilaille realistista ja samalla kannustavaa sekä rohkaisevaa palautetta. Palautteen avulla oppilasta voi auttaa hahmottamaan paremmin soivaa musiikillista toteutusta, musiikillista ilmaisua sekä musiikin merkityksiä. Erityisesti opetussuunnitelmassa kehoitetaan huomioimaan palautteen antamisen tärkeys, kun oppilas toteuttaa luovaan toteuttamiseen ja musiikkiteknologiaan liittyviä kokonaisuuksia. (POPS 2014, 491.)

Uusikylä (2000) painottaa arvostelevan ja kriittisen arvioinnin olevan mahdollisesti tehokkain luovuuden tappaja. Tärkeää on antaa rakentavaa arviointia, ei epämääräisiä arvosanoja tai pisteitä. Jatkuva formatiivinen arviointi on parasta ja on olennaista, että opettaja antaa palautetta oppilaille heidän töidensä tulosten hyvistä että huonoista puolista. (Uusikylä 2000, 50.) Atjonen (2005) toteaa ankaran ja yksipuolisen arvioinnin pitävän oppilaita pelossa ja opettaja voi tällöin käyttää sitä työrauhan ylläpitämiskeinona (Atjonen 2005, 64).

Juntunen ja Westerlund (2013) kehottavat huomioimaan arvioinnissa myös tavoitteiden monitasoisuuden. Musiikin opetuksessa on alettu korostaa enemmän elämysten ja kokemusten merkitystä ja tämä näkyy siirtymisenä oppisisältöjen tarkastelusta oppilaan henkilökohtaisen kokemuksen sekä musiikkisuhteen rakentamiseen. Muutos aiheuttaa kysymyksen, miten arvioida oppilaan elämyksen kokemista tai ylipäätään musiikkisuhdetta. (Juntunen & Westerlund 2013, 79.) Opetussuunnitelmassa (2014) musiikin päättöarvioinnissa tuodaan

yhdeksi arvioinnin kohteeksi musiikin hyvinvointivaikutusten tunnistaminen. Oppilaan kanssa tulee keskustella musiikin vaikutuksista hyvinvointiin ja tunteisiin, mutta tavoitetta kuitenkin ei oteta huomioon päättöarvosanan muodostamisessa. (POPS 2014, 493.) Kaiken kaikkiaan musiikinopetuksessa ja -opiskelussa opettajan vuorovaikutustaidot sekä herkkyys oppilasta kohtaan on hyvin ratkaisevassa asemassa. Juntunen ja Westerlund (2013) toteavat, että vaikka palaute koskisi periaatteessa osaamista eikä oppilasta persoonana, näiden kahden erottaminen musiikinopiskelussa voi olla hyvin vaikeaa musiikin ja siihen liittyvän osaamisen henkilökohtaisen luonteen takia (Juntunen & Westerlund 2013, 82). Tärkeää on Linnankiven (1981) mukaan muistaa, että musiikin arvosanan tulee perustua oppilaan koulussa musiikinopetuksessa antamaan näyttöön. Jos koulun ulkopuolella musiikillisesti aktiivinen oppilas on tunnilla passiivinen, hän ei voi saada määränsä parempaa arvosanaa. (Linnankivi 1981, 341.)



## 5 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, mitä yläkoulun musiikinopetuksen kuuntelukasvatuksen sisältö on ja miten kuuntelukasvatus toteutuu opetuksessa. Koska musiikintunneilla tapahtuvasta toiminnasta vastaa opettaja, koin olennaiseksi tutkia asiaa juuri opettajan näkökulmasta. Kyseessä on laadullinen tutkimus, joka toteutettiin haastattelemalla neljää opettajaa. Haastattelun avulla sain syväluotaavampaa tietoa, ja koska kyseessä on melko abstrakti sekä tulkinnallinen aihe, haastattelun kautta opettajat saattoivat kuvailla aihetta ja ajatuksiaan monipuolisemmin.

### 5.1 Tutkimuskysymykset

On tavallista, että tutkimusongelmat esitetään kysymysmuodossa. Tutkimuksen tarkoitus määrittää kysymyksen perusmuotoa. Kuvailevassa tutkimuksessa pohditaan, *miten* tai *minkälainen* jokin asia on. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 120.) Tutkimuskysymysteni perusteella toteutan siis tätä kuvailevan tutkimuksen tyyliä enemmän kuin selittävän tutkimuksen tapaa, jossa pohditaan enemmän tutkittavan asian selityksiä ja seurauksia.

Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä, että tutkimuksen pääkysymykseksi tai pääongelmaksi muodostuu yleisluontoinen kysymys, josta tutkittavan asian kokonaisuus hahmottuu. Pääkysymyksen täydentämiseksi voi kehittyä myös alakysymyksiä. Alakysymyksiin saadut vastaukset vastaavat usein omalta osaltaan pääkysymykseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 119.) Koska päätutkimuskysymykseni on aihealueeltaan laaja, päädyin myös muodostamaan täsmentäviä kysymyksiä.

Tutkimukseni perimmäinen tutkimuskysymys on:

Mitä kuuntelukasvatus on musiikinopetuksessa peruskoulun yläluokilla?

Päätutkimuskysymystä täsmentäviä kysymyksiä ovat:

1. Miten kuuntelukasvatus toteutuu opettajan opetuksessa?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat kuuntelun toteutumiseen musiikintunnilla?
3. Mitä tavoitteita kuuntelukasvatuksella on yläkoulussa?

Ensimmäinen täsmentävä kysymys hakee vastaustaan nimenomaan opettajan näkökulmasta. Tutkin, mitä opettajat tekevät kuuntelukasvatuksen nimissä ja miten kuuntelukasvatusta toteutetaan. Käytän kysymyksessä toteutua-verbiä, sillä kuuntelua tapahtuu musiikintunnilla joka tapauksessa – kiinnostavaa tutkimukseni kannalta on kuitenkin se, miten ohjailtua ja harkittua se on opettajan toimesta.

Toinen kysymys täsmentää niitä seikkoja, jotka vaikuttavat itse kuuntelemiseen, tekemisenä sekä tilanteena. Kuuntelun ja kuuntelukasvatuksen onnistumiseen vaikuttaa hyvin monta tiedostettua ja tiedostamatonta tekijää, niin opettajan kuin oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksessani haluan tunnistaa näitä vaikuttimia ymmärtääkseni kuuntelukasvatuksen haasteita ja mahdollisuuksia. Opettajan valinnat ja mieltymykset, tämän opetustaito, oppilaiden kiinnostuksen kohteet sekä motivaatio ovat vain muutamia osatekijöitä siihen, miten kuunteleminen onnistuu.

Kolmantena kysymyksenä selvitän sekä myöhemmin myös pohdin kuuntelukasvatuksen tavoitteita. Opetussuunnitelma asettaa tietyt perustavoitteet musiikin osaamiselle, tässä tapauksessa kohdennettuna kuuntelun osaamiselle, mutta on suuresti opettajan henkilökohtaisista arvoista kiinni, mitä hän pitää koulussa tapahtuvan kuuntelemisen tavoitteina.

## **5.2 Tutkimusmenetelmä**

Kvalitatiivinen tutkimus osoittautui luontevaksi otteeksi lähestyä esittämiäni tutkimuskysymyksiä. Koska tarkoitus oli selvittää opettajien näkemyksiä kuuntelukasvatuksesta, päädyin valitsemaan tutkimusmenetelmäksi opettajien yksilöhaastattelut. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) asettavat laadullisen tutkimuksen lähtökohdaksi todellisen elämän kuvaamisen ja tämä ajatus sisältää sen tosiasian, että todellisuus on moninainen. Tutkimuksessa tulee ottaa huomioon, että todellisuutta ei voi

mielivaltaisesti paloitella osiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään kohteen mahdollisimman kokonaisvaltaiseen tutkimiseen, sillä tapahtumat muovaavat toisiaan samanaikaisesti ja luovat mahdollisuuden löytää monensuuntaisia suhteita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152.) Tutkimuksessani kävi vahvasti ilmi juuri tämä piirre, sillä kuuntelukasvatus musiikinopetuksessa on hyvin monialainen ilmiö.

Valitsin haastattelun tutkimusmenetelmäksi muun muassa seuraavista Hirsjärven ja Hurmeen (2001) luettelemista syistä:

- tiedetään ennalta, että tutkimuksen aihe tuottaa monitahoisia ja moniin suuntiin viittaavia vastauksia
- haastateltavan puhe halutaan sijoittaa laajempaan kontekstiin
- halutaan selventää vastauksia ja syventää saatavia tietoja, esimerkiksi esittää lisäkysymyksiä tai pyytää haastateltavalta perusteluja esitettyihin mielipiteisiin

(Hirsjärvi & Hurme 2001, 34.)

Haastattelu on tutkimusmenetelmänä hyvin joustava ja siksi se sopii moniin erilaisiin tutkimustarkoituksiin. Koska haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, tilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa samanaikaisesti. Haastattelun aikana on mahdollista saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja ja ei-kielelliset vihjeet auttavat ymmärtämään vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34.) Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) näkevät haastattelun etuna muihin tiedonkeruumuotoihin verrattuna aineiston keruun säätelyn joustavuuden tilanteen mukaan ja vastaajia myötäillen. Haastatteluaiheiden järjestystä voidaan muokata tilanteessa ja haastattelijalla on enemmän mahdollisuuksia tulkita vastauksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 194.)

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004) mukaan tutkimukseni voisi nimetä kuvailevan tutkimuksen lisäksi myös kartoittavaksi. Kartoittavan tutkimuksen tarkoituksena ja tehtävänä on etsiä ja löytää uusia näkökulmia, selvittää vähän tunnettuja ilmiöitä sekä selvittää mitkä ovat tutkimuksen aiheen keskeisiä teemoja, malleja tai luokkia. Kuvailevan tutkimuksen piirteistä omaa tutkimustani koskee tarkoitus etsiä tarkkoja kuvauksia henkilöistä, tapahtumista tai tilanteista sekä dokumentoida ilmiöistä keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä.

(Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 129–130.) Kuuntelukasvatus ei ole aihealueena kovin tutkittu, joten kartoitus aiheesta on edelleen tarpeellista.

Tutkimushaastattelun tapoja on erilaisia. Eroja syntyy lähinnä strukturointiasteen perusteella, eli miten kiinteästi kysymykset ovat muotoiltu ja miten paljon haastattelija jäsentää tilannetta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 43). Valitsin tutkimushaastatteluiden luokista käytettäväksi puolistrukturoidun teemahaastattelun. Tämä kyseinen menetelmä sijoitetaan usein jäsentämistavaltaan lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun välimaastoon. Mitään tiettyä määritelmää ei tästä haastattelumuodosta kuitenkaan ole (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Eskola ja Suoranta (1998) määrittävät kuitenkin, että puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille haastateltaville samat, mutta vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan vastaaja voi kuvata aihetta omin sanoin. Puolistrukturoiduille menetelmille on ominaista, että jokin haastattelun näkökulma on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47; Eskola & Suoranta 1998.)

Teemahaastattelussa tämä lukkoon lyöty osuus on se, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu toimii keskeisten tiettyjen aihepiirien ja teemojen varassa. Nämä aihepiirit ovat myös kaikille haastateltaville samat. Teemahaastattelu-nimitys ei sido haastattelua tiettyyn kvalitatiiviseen tai kvantitatiiviseen leiriin, eikä se ota kantaa haastattelukertojen määrään tai siihen, miten syväluotaavaksi haastattelussa tai aiheen käsittelyssä mennään. Teemahaastattelu ottaa huomioon ihmisten tulkintojen ja heidän asioille antamiensa merkitysten keskeisyyden. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Koin teemahaastattelun suomat vapaudet hyväksi lähtökohdaksi opettajan haastatteluihin, sillä opettajan kokemukset omasta opetuksestaan voivat olla hyvinkin

## 5.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu neljän musiikin aineenopettajan yksilöhaastatteluista. Opettajien toiveesta heidän anonymiteettinsa säilytetään tutkimuksessa. Aineiston käsittelyä varten äänitin opettajien kanssa käydyt keskustelut ja litteroin nauhoitetun aineiston.

### 5.3.1 Valintaprosessi

Hirsjärvi ja Hurme (2001) toteavat, että tutkimuksen tarkoitus määrittää aina haastateltavien määrällisen tarpeen (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58). Koska tutkimukseni koskee musiikinopettajan opetustapaa ja -tyyliä, jokainen opettaja edustaa vain itseään, sillä kukin opettaa aina omalla tavallaan ja omalla persoonallaan. Neljä haastateltavaa oli mielestäni tutkimukseeni sopiva näyte, sillä aihealue muodostui rajauksen jälkeenkin laajaksi ja teemahaastattelu menetelmänä tuotti paljon haastatteluaineistoa. Alasuutari (2011) toteaa, että yksilöhaastatteluita tai ylipäätään laadullista tutkimusta tehdessä yksiköiden suuri joukko tai tilastollinen argumentointitapa ei ole välttämättä mahdollinen tai tarpeen (Alasuutari 2011, 39). Tässä tutkimuksessa neljä haastateltavaa oli riittävä määrä.

Opettajista kolme on miehiä ja yksi nainen. Opettajien numerointi (O1, O2, O3 ja O4) perustuu haastattelijärjestykseen. Koska en käsitä sukupuolen vaikuttavan opetuksen sisältöön, en nähnyt tarpeelliseksi haastatella samaa määrää miehiä ja naisia. Olenaisempaa on opettajien erot opetuskokemuksessa, sillä halusin selvittää myös, löytyykö ajatuksellisia eroja kokeneemman tai tuoreemman opettajan välillä kuuntelukasvatuksen suhteen. Lähestyin opettajia sähköpostitse pyytäen heiltä haastattelua ja kaikki neljä opettajaa suostuivat. Kaikki haastattelut muodostuivat noin tunnin mittaisiksi.

### 5.3.2 Taustatiedot

O1 on valmistunut Jyväskylän yliopistosta musiikkiterapian ja musiikkikasvatuksen koulutusohjelmasta vuonna 1995 ja opettanut 19 vuotta sisältäen yhden vuorotteluvapaan. Hän on opettanut pääasiassa yläkoulussa ja lukiossa, mutta myös muutamia alakoulun tunteja.

Opetettavana aineena hänellä on musiikki, mutta saadakseen työtunnit täyteen hän on opettanut myös historiaa, maantietoa ja uskontoa.

O2 on valmistunut musiikinopettajaksi Jyväskylän yliopistosta vuonna 1998. Hän on opettanut musiikkia valmistumisestaan lähtien sekä myös epäpäteväenä jo ennen valmistumistaan. O2:lla on laaja valikoima pidettäviä musiikinkursseja ala- ja yläkoulussa sekä lukiossa. Hän on opettanut myös yliopistossa sovitusta ja bändisoittoa.

O3 on valmistunut Jyväskylän yliopistosta filosofian maisteriksi pääaineena musiikkikasvatus vuonna 2011. Opetustyötä hän on tehnyt jo ennen valmistumistaan ja valmistumisen jälkeen sijaisuuksia muutamissa eri kouluissa. Hän on opettanut pääasiassa yläkoulussa.

O4 on valmistunut Sibelius-Akatemiasta musiikinopettajaksi vuonna 1978. Hän on opettanut valmistumisestaan lähtien eri yläkouluissa ja lukioissa, mutta myös Jyväskylän yliopistossa musiikkitieteen laitoksella sekä opettajankoulutuslaitoksessa. O4 on siirtynyt eläkkeelle, mutta tekee edelleen sijaisuuksia. ”Uravalinta ei ole kaduttanut”, hän toteaa.

#### **5.4 Aineiston analyysi ja tutkimuksen luotettavuus**

Laadullinen analyysi rakentuu Alasuutarin (2011) mukaan kahdesta vaiheesta: havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Tällainen jaottelu toimii ainoastaan analyttisesti, sillä käytännössä ne ovat aina nivoutuneet keskenään. Havaintojen pelkistämisestä voidaan edelleen erottaa kaksi erilaista osaa: aineiston tarkasteleminen tietystä teoreettismetodologisesta näkökulmasta ja toiseksi näiden ”raakahavaintojen” yhdistäminen keskenään aineiston hallittavuuden lisäämiseksi. Täten erilliset raakahavainnot yhdistellään yhdeksi havainnoksi tai ainakin harvemmaksi havaintojen joukoksi määrittämällä havaintojen yhteinen piirre tai muotoilemalla sääntö, joka tältä osin poikkeuksetta pätee koko aineistoon. Lähtökohtana on se, että aineistossa ajatellaan olevan esimerkkejä tai näytteitä samasta ilmiöstä. (Alasuutari 2011, 39–40.) Alasuutari muistuttaa, miten laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää ja helppoa löytää eroja eri ihmisten tai havaintoyksiköiden välillä. Ne antavat kvantitatiivisen analyysin tavoin olennaisia johtolankoja siitä, mistä jokin asia johtuu tai mikä

sen tekee ymmärrettäväksi. Hyvin tärkeää on, että tutkija ei kuitenkaan uppoudu elämän ja tutkimusaineiston loputtomaan moninaisuuteen, sillä silloin tutkittavasta ilmiöstä ei loppujen lopuksi saa minkäänlaista otetta. (Alasuutari 2011, 43.) Jotta sain haastattelut analysoitavaan muotoon, äänitin keskustelut Zoom-äänitallentimella ja myöhemmin litteroin nauhoitteet. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) lisäävät tutkimuksen luotettavuuden piiriin nimenomaan tutkimusaineiston asianmukaisen tallentamisen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 27).

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) huomauttavat, että tallennettu laadullinen aineisto on yleensä tarkoituksenmukaisinta kirjoittaa puhtaaksi sanatarkasti. Litterointi voidaan tehdä koko aineistosta tai valikoiden teema-alueiden mukaisesti. Ylipäätään aineiston litterointi on kuitenkin tavallisempaa kuin päätelmien tekeminen suoraan nauhoitteista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 210.) Ruusuvuori (2010) toteaa, että litteroinnin riittävä ja sopiva tarkkuus määrittyy tutkimusongelman ja metodisen lähestymistavan perusteella. Mitä rajatumpi ilmiö on tutkimuksessa kyseessä, sitä tarkempi litterointi tulee tehdä. Kun tutkitaan jotain rajattua tilannetta ja haastattelulla halutaan saada tietoa siitä, mitä tilanteessa tai prosessissa tapahtui, vähemmän tarkka litteraatio riittää. Tällaisissakin tapauksissa on kuitenkin syytä litteroida myös haastattelijan puheenvuorot, jotta aineistoa tutkittaessa voidaan päätellä, millä tavoin haastattelijan kysymyksen muotoilu vaikutti saatuun vastaukseen. (Ruusuvuori 2010, 424–426.) Itse litteroin kaikki neljä nauhoittamaani haastattelua kokonaisuudessaan sanatarkasti. Haastatteluiden litterointi antoi todella paljon kirjallista aineistoa ja täten paljon materiaalia Alasuutarin esittämien raakahavaintojen etsimiseen. Vaikka kaikki havainnot liittyivät haastattelun teema-asettelun vuoksi kuuntelukasvatukseen, oli mahdollista havaita myös siltoja niin yksittäisen haastattelun osa-alueiden välillä kuin eri opettajien haastatteluhavaintojen välillä

Litteroidessaan tutkija joutuu tekemään tulkintoja sen mukaan, minkä ymmärtää olevan tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Ruusuvuori (2010) summaa tutkijan tulkitsevan litteroitua aineistoa ainakin kolmella eri tavalla. Havainnoijana tutkijan oma huomiokyky on rajallinen ja se jättää pois osan kaikesta saatavilla olevasta informaatiosta. Litteroinnin avulla tuotettu tekstiaineisto on aina vain pieni osuus haastattelutilanteesta saatavasta tiedosta. Tutkijan huomiokyky siis ohjaa aineistosta tehtävää ensitulkintaa. Tämän lisäksi iso osa haastattelutilanteesta koostuu sanattomasta vuorovaikutuksesta: katseista, pään liikkeistä,

huokailuista ja naurahduksista. Litteroinnissa tutkija joutuu jatkuvasti tekemään valintoja sen suhteen, mikä nähtävissä tai kuultavissa olevasta informaatiosta on olennaista. Kolmanneksi tutkijan tulee litterointia tehdessään pitää mielessään tutkimusaihettaan ja -ongelmaansa sekä aineistoon kohdistuvia analyyttisiä kysymyksiä. Tutkija joutuu päättämään, mikä haastateltavan sanomassa on tutkijan tiedon tarpeeseen vastaavaa ja mikä on esimerkiksi vain haastattelutilanteeseen liittyvää jutustelua. Ruusuvuori (2010) summaakin litteroinnin olevan aina tulkintaa. (Ruusuvuori 2010, 427–428.)

Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta tulee ottaa huomioon Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) mukaan se, että useimmiten haastattelija ja haastateltava edustavat erilaisia sosiaalisia maailmoja, jotka haastattelutilanteessa kohtaavat. Eri näkökulmien esittäminen, kyky tarkastella käsiteltyjä asioita toisen perspektiivistä sekä omien mielipiteiden julkituominen ymmärrettävällä tavalla ovat keskustelun perusmekanismeja, mutta niitä ei välttämättä huomaa keskustelutilanteessa. Keskustelussa maailmaa ikään kuin tarkastellaan yhtenäisestä näkökulmasta, vaikka osallistujan mielipiteet eivät ole identtisiä. Tästä syystä on haastattelua analysoidessa tärkeää ottaa huomioon näkökulmaerot, jotka tulevat esiin esimerkiksi sanavalintojen kautta. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 36.)

Haastattelutilanteen luotettavuuden takia haastattelijan tulee kertoa haastateltavilleen haastattelun tarkoituksesta totuudenmukaisesti, pitää tutkimuksen kautta saadut tiedot luottamuksellisina ja huolehtia haastateltavien anonymiteetista. Ruusuvuori ja Tiittula (2005) näkevät haastattelun luottamuksellisuuden synnyttämisen olevan käytännössä tasapainoilua empatian osoittamisen sekä yhtenäisyyden muovaamisen ja haastattelutilanteen tehtävän ja roolijaon tiedostamisen välillä. Empatian ilmaiseminen liittyy eritoten tilanteisiin, joissa haastateltava kertoo ongelmallisista tilanteista. Kuitenkin tapa, jolla myötätuntoa voidaan osoittaa, on tarkasti säännelty ja sen ei saa häiritä haastattelutilanteen roolijakoa. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 41–42.)

Vaikka haastattelu oli tässä tutkimuksessa hyvä tapa lähestyä opettajia ja tutkia aihealuetta, haastattelu tutkimusmenetelmänä sisältää omat haasteensa. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) huomauttavat, että haastatteluun voi nähdä sisältyvän kuitenkin monia virhelähteitä, jotka johtuvat niin haastattelijasta, haastateltavasta kuin itse haastattelutilanteesta.



Haastateltava voi kokea haastattelun esimerkiksi häntä uhkaavana tai pelottavana tilanteena. Haastattelun luotettavuutta voi heikentää myös se, että haastateltava haluaa näyttää itsensä sosiaalisesti suotuisassa valossa ja tämä vaikuttaa hänen antamiinsa vastauksiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 195.) Ruusuvuori ja Tiittula (2005) toteavat, että useimmiten haastateltava kokee olevansa se osapuoli, jonka näkemyksistä, mielipiteistä ja kokemuksista ollaan kiinnostuneita. Haastattelijan tulee siis tarkkailla tätä haastattelun luomaa ilmiötä sekä haastateltavan odotuksia tilanteen kulusta ja säädellä sen mukaan tapaa, jolla tuo ilmi omaa kokemustaan. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 44.)

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) korostavat, että haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista. Tämä aiheuttaa ongelman, sillä haastateltavat saattavat puhua toisin kuin puhuisivat jossain toisessa tilanteessa. Tämä seikka tulee ottaa huomioon tuloksia tulkittaessa, eikä tuloksia tule yleistää liikaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 196.) Tulosten yleistäminen ei mielestäni ole kuitenkaan tässä tapauksessa oletusarvo, sillä yleisten kuuntelukasvatuksen suuntaviivojen muodostaminen tämän tutkimuksen pohjalta ei ole tutkimukseni tarkoitus. Opettajien tuomat näkökulmat ovat enemmänkin osa yhtä isompaa musiikinopetuksen kenttää ja valottavat, mitä kuuntelukasvatus on musiikinopetuksessa.

Haastattelijan omien kokemusten ja mielipiteiden julki tuominen haastattelussa onkin kysymys erikseen. Neutraaliutta pidetään haastattelijalle tärkeänä piirteenä. Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mielestä haastattelijan tulee minimoida oma osuutensa eli hänen tulee olla puolueeton, eikä hänen saa osoittaa mielipiteitään, heittäytyä väittelyyn tai hämmästellä mitään (Hirsjärvi & Hurme 2001, 97). Ruusuvuori ja Tiittula (2005) huomioivat, että haastattelijan tehtäväksi käsitetään kysymysten esittäminen ja hänen muut puheenvuoronsa sisältävät lähinnä jatkamiseen kehottavia tai vastauksien riittävyttä ilmaisevia lyhyitä palautteita. Kuitenkin joissakin haastattelutilanteissa haastateltava rakentaa puheenvuoronsa herättämään lisäkysymyksiä ja utelua haastattelijassa. Haastateltava voi myös odottaa haastattelijalta asiantuntijan kommentteja tai reagoimista kokemuksiinsa. Tällöin haastattelijan kieltäytyminen kommentoimisesta saattaisi herättää vain negatiivisia tunteita ja hankaloittaa vuorovaikutusta. Joissakin tilanteissa haastattelijan täytyy osallistua aktiivisemmin vastausten aikaansaamiseen. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 45, 51).

Haastattelutilanteissa pyrin esittämään kysymykset kaikille mahdollisimman samassa muodossa suunnittelemani haastattelurungon mukaisesti. Joissakin haastattelutilanteissa lisäkysymyksiä esittäminen opettajalle oli osa luonnollista keskustelujatkumoa ja myös opettaja saattoi selventää itselleen kysymykseni asetelua kysymällä tarkennusta minulta. Koska haastattelun aiheet olivat hyvin monisyisiä, saattoi opettaja myös vastatessaan harhautua turhan kauas aiheesta ja unohtaa alkuperäisen kysymyksen. Tällöin haastattelijana näin tarpeelliseksi ohjata haastattelukeskustelua ja palauttaa haastattelu takaisin aiheeseen.

Mikäli opettaja ei täysin ymmärtänyt kysymystä, täytyi minun haastattelijana avata kysymystä enemmän tai esittää jonkinlaisia esimerkkejä. Näissä tilanteissa pyrin kuitenkin esittämään mahdollisimman yleisluontoisia näkemyksiä, jotta opettajan vastaus kysymykseen pysyisi autenttisenä. Yhdeksi haasteeksi haastattelussa ilmeni myös se, että opettaja vastasi kysymykseen käyttäen vastauksena konkreettisia kuuntelutehtäväesimerkkejä, vaikka kysymyksen pyrkimyksenä olisi ollut päästä ”syvemmälle”. Tästä syystä aineistoa analysoidessa jotkin vastaukset pakottivat tekemään tulkintoja toisia vastauksia enemmän ja joissakin tilanteissa vastaukset eivät liittyneet aiheeseen, joten ne täytyi sulkea pois analyysistä.

## **5.5 Tutkijan rooli**

Musiikin kuunteleminen on ollut minulle aina suuri osa musiikkikokemustani. Kuuntelemisen helppous viehättää ja sen toteutustapojen moninaisuus antaa suunnattomasti mahdollisuuksia kuunnella niin äänitettyä kuin live-musiikkia, eri tyylilajeja, yksin tai yhdessä erilaisissa tilanteissa. Musiikinopettajaopintojeni aikana olen huomannut edelleen, miten tärkeää on kuunnella musiikkia keskittyneesti ja millaisia maailmoja mikä tahansa kuunneltava musiikki voi tarjota kuuntelijansa käyttöön. Opinnot ovat kartuttaneet tietopohjaani niin musiikkitiedollisesti kuin yhteismusisoinnin osalta ja olen ymmärtänyt, miten kuuntelu liittyy kaikkeen ja tietämys kuuntelun kohteesta sekä itse kuuntelemisesta lisää kokemuksen merkittävyyttä. Omakohtaisten oivaltavien kuuntelukokemuksieni pohjalta olen työstänyt ajatuksiani kuuntelukasvatuksesta ja miten sitä tulisi kehittää. Korvien avaamisen tärkeyden olen myös oivaltanut toimiessani Jyväskylän yliopiston puhallinorkesteri Puhkupillien

taiteellisena johtajana sekä kapellimestarina. Kaikki nämä polut ovat johdattaneet näkemystäni siihen, että jo kouluaikana tapahtuva kuuntelukasvatus on hyvin ratkaisevaa.

Ennakkokäsitysteni mukaisesti oletan, että kuuntelua tapahtuu koulun musiikinopetuksessa, mutta sen intensiivisyydestä tai kokemusten herättävyydestä vastaa opettaja. Kuuntelun voi helposti nähdä passivoivana työtapana, mutta silti aktiivisen kuuntelun teettäminen koetaan työteliäänä tai haastavana juuri oppilaiden keskittymisen ja aktivoinnin näkökulmasta. Harjoitteluvuoteni sain toteuttaa paljon kuuntelutehtäviä opetuksessani ja tämä antaa pohjaa tutkijan roolilleni tässä tutkimuksessa. Toimiessani opettajana olen havainnoinut kuuntelun haasteita ja mahdollisuuksia ja nämä havainnot sekä tulevan opetussuunnitelman näkökulmat kannattavat toteuttamieni haastatteluiden runkoa.

## **6 TULOKSET: KUUNTELUN TOTEUTUMINEN YLÄKOULUN MUSIIKINOPETUKSESSA**

Haastatteluissani kävi yleisesti ilmi, että opettajat eivät olleet pohtineet kuuntelua kovinkaan paljon erillisenä musiikinopetuksen osana. He kuitenkin kokivat aiheesta keskustelemisen mielenkiintoiseksi: heistä oli ajatuksia herättelevää antaa hieman aikaa nimenomaan kuuntelukasvatukselle. Hieman haastavaksi ilmenikin pelkästään kuunteluosa-alueen erottelu, sillä opettajilla on hyvin kokonaisvaltainen käsitys opetuksestaan. Kuten on todettu, kuuntelu liittyy vahvasti kaikkeen tekemiseen musiikinopetuksessa, joten myös tutkimukseni osoitti, että kuuntelukasvatusteeman alla kaikki liittyy hieman kaikkeen. Jaottelen haastattelun tuloksia seuraavanlaisesti alalukuihin haastattelun teemarakenteen pohjalta sekä haastatteluissa ilmenneiden uusien näkökulmien valossa.

### **6.1 Opettajan oma musiikinkuuntelu ja sen vaikutus opetukseen**

Haastateltavien kesken ilmeni eroja opettajan vapaa-ajalla tapahtuvan musiikinkuuntelun määrässä. O1 totesi kuuntelevansa musiikkia päivittäin runsaasti ja koki kuuntelun olevan hänelle harrastus. O2 ja O4 kertoivat kuuntelevansa kyllä musiikkia, mutta molemmat liittivät kuuntelun vahvasti musiikinopettajan työhön. Molemmat kuvasivat osuvasti kuuntelevansa ”opettajatuntosarvet päässä”: mikä musiikki olisi koulukäyttöön sopivaa. Myös O3 yhdistää oman musiikinkuuntelunsa työhön, mutta omien sanojensa mukaan kuuntelee vapaa-ajalla musiikkia ”aika vähän”. O1 kuvaili oman musiikinkuuntelun rentoutumiskeinoksi, voimaantavaksi tekijäksi ja O3 kertoi hakevansa musiikista energisoivia ja tunteisiin vaikuttavia tunnelmia. Tällaisissa tilanteissa kuunneltavaksi valittiin tunnelmaan sopivaa musiikkia. Vaikka O4 koki opettajana kuuntelemisen pienenä ongelmana, mutta myös hän kertoi pystyvänsä kuuntelemaan musiikkia absoluuttisesti oman nautinnon vuoksi. Toisin kuin O1 ja O3, O2 ei lähestynyt kuuntelua niin tunnemerkityksellisesti ja hän kertoikin harvemmin hakevansa musiikin kuuntelemisesta terapeuttisia kokemuksia.

Opettajan kuuntelema musiikki voi siis olla omaa tekemistä ja musiikkia vain itselle, mutta omasta kuuntelusta opetukseen siirretään enemmän tai vähemmän esimerkiksi erilaisia musiikkityylejä. Radion kuunteleminen osoittautui opettajien kesken yleiseksi, nimenomaan koulukäyttöön sopivan kappalemateriaalin etsimisessä. Myös oppilaita voidaan käyttää apuna tunnilla kuunneltavan ohjelmiston rakentamisessa. O3 totesi, että opettaja pysyy paremmin oppilaiden maailmassa perillä, kun kysyy heiltä toiveita ja seuraa musiikkimaailmaa. Hän piti mahdollisena, että oppilaiden ehdotuksista opettajakin voi myös löytää jotain itselleen. Samassa hengessä O2 kuuntelee toisinaan samaa musiikkia, mitä omat lapset kuuntelevat.

O1 totesi kuuntelevansa vapaa-ajalla erilaista musiikkia, mitä kuunteluttaa koulussa. Hän mainitsi kuuntelevansa paljon samaa musiikkia, mitä hän kuunteli nuoruudessaan. O1 ja O3 nostivat esiin ”uuden musiikin etsimisen”. O1 kertoi etsivänsä nimenomaisesti omaan käyttöönsä aktiivisesti uutta musiikkia, kuvaten itseään kriittiseksi ja jopa nirsoksi musiikinkuluttajaksi. O3 puolestaan kertoi käyvänsä keikoilla ja kuuntelevansa radiota, mutta ei etsi aktiivisesti uusia bändejä tai uutta musiikkia. Myös O2 liitti omaan vapaa-ajan kuunteluun live-musiikin ja musikaalit, joista kertoi pitävänsä. Ainoana opettajana O2 toi esiin kappaleiden sanoitusten kuuntelemisen ja hän kertoikin arvostavansa suomalaisia sanoittajia. O4 totesi kuuntelevansa enemmän musiikkia siirryttyään eläkkeelle, lempigenrekseen hän mainitsi jazzin.

Haastatteluiden perusteella O1 toi eniten esiin oman kuuntelun pysymistä työstä eriävänä tekemisenä. Hän koki, että hän ei halua tyrkyttää omaa musiikkiaan oppilaille, sillä oppilaille on erilainen ”musiikillinen menneisyys” kuin opettajalla, joten tästä syystä hän ei oleta oppilaiden ymmärtävän samaa musiikkia täysin samalla tavalla kuin hän itse. Huomioitavaa onkin, että O1 vaikutti kokevan muihin haastateltaviin verrattuna musiikinkuuntelun selkeästi omaksi harrastukseksi – henkilökohtainen musiikkimaailma ja koulumaailma halutaan pitää eriytettyinä tietyiltä osin. O4 yhdisti henkilökohtaisen kuuntelun kuitenkin myös oman opetustaidon kehittämisen muodoksi.

Koska musiikinopettajan päivät ovat täytetty musiikilla niin työn kuin usein vapaa-ajankin puitteissa, O2 toi esiin mielenkiintoisen musiikinopettajan työhön olennaisesti liittyvän

piirteen. Hän kertoi tarvitsevänsä pitemmän ajanjakson ilman musiikkia, jotta sitä alkaa kaivata esimerkiksi lomalla. Toisinaan musiikinopettaja tarvitsee irtioton musiikista.

## 6.2 Musiikinkuuntelun merkitys musiikinopetuksessa

*”Tunteet ja tieto, – – molempia pystyy käsittelemään kuuntelun kautta.” (O2)*

Opettajat mielsivät kuuntelun olevan kaikille oppilaille tasapuolinen tapa käyttää musiikkia. O2 listasi kuuntelun tasapuolisuutta osoittavia piirteitä: kuuntelu ei vaadi musiikin opintoja eikä motorisia taitoja, vaan kaikki ovat samalla viivalla. Hän lisäsi, että kaikki ovat kuulleet elämänsä aikana niin paljon musiikkia, että hänestä kaikilla on samat valmiudet ottaa musiikkia vastaan ja tehdä siitä tulkintoja. O3 puolsi tasapuolisuutta: vaikka oppilas ei olisi taitava soittamaan tai musisoimaan, hän voi silti kuunnella. Kuuntelemista pidetään turvallisena ja hyvänä välineenä lähestyä musiikkia oppilaiden kanssa juuri kaikkien oppilaiden pystyvyyden kannalta. Kuuntelutehtävät puolestaan mahdollistavat opettajalle sekä yksilö- että ryhmätehtävien teettämisen.

Kuuntelun käyttötarkoitus on musiikintunneilla usein tulevaan tehtävään orientoiva, tutustuttava ja esittelevä. Opettajat totesivat kuuntelun olevan hyvä tapa aloittaa tunti. Harjoiteltavan kappaleen opettelu alkaa usein kuuntelulla, sillä se on helpoin tapa tutustua ja oppilaat saavat jonkinlaisen kuulokuvan, mihin pyrkiä. O1:n mukaan on tärkeää kuunnella opetettava teos, sillä pelkkä nuottikuva on turhan suppea lähestymistapa eikä anna kaikkea sitä informaatiota, mitä kuuntelu voi omalta osaltaan täydentää. *”Pelkkä puhe musiikista on kuin pelkkä luuranko.”* Kuuntelu yhdistetään vahvasti musisointiin: ilman kuuntelemista soittaminen tai laulaminen ei onnistu. Laulajan tai soittajan on kuunnellen seurattava omaa suoritustaan, mutta samalla myös ympäröiviä musiikillisia tapahtumia ja reagoida niihin tilanteen vaatimalla tavalla. O1 ja O4 kertoivat painottavansa soittamista ja laulamista tunneillaan ja pitävänsä niitä tuntiensa lähtökohtana. O2 taas näkee kuuntelun kolmantena yhtä arvokkaana osa-alueena laulamisen ja soittamisen rinnalla. O2 onkin huomannut työssään tapahtuneen muutoksen kuuntelun suhteen: hän on havahtunut siihen, että kuuntelu on suhteellisen vähän käytetty resurssi, jossa olisi paljon enemmän annettavaa. Kuulo on

tietoa välittävä aisti, jota on syytä kehittää ja O2 pitää kuuntelua turhan vähän käytettynä musiikinopetuksen osa-alueena näinä toiminnallisuuden aikoina.

Musiikin kuuntelemisen ja musisoidessa toisten kuuntelemisen taidon voi yhdistää myös sosiaaliseen kontekstiin. O3 pitää kuuntelemisen roolia yhtenä tärkeimmistä, sillä kuuntelun kautta oppilaat voivat oppia kuuntelemaan toisiaan ja täten harjoitellaan toisen ihmisen sekä tämän mielipiteiden arvostamista. Kuuntelun kautta voidaan O2:n mukaan hakea luokalle yhteistä tahtotilaa.

### 6.3 Kuuntelutilanne ja -tila

Kuuntelutilanteen rauhoittaminen on O4:n mukaan erittäin tärkeää, jotta kuuntelun kautta olisi mahdollista kokea elämyksiä. *”Jos tunti on yhtä hälinää, se ei kannu mihinkään.”* Rauhoittumisen kautta luodaan keskittyneisyyden tila, joka on hyvin olennainen kuuntelemisessa. O3 väittääkin, että jos oppilaat jaksavat keskittyä, he osaavat myös kuunnella. Keskittymisen aikaansaaminen vaatii opettajalta työtä ja eritoten oppilaiden motivointia. O4 esittää huomion, että oppilaiden pitkäjänteisyys kuuntelemisen suhteen on kadonnut ja pitkä kuunteluhetki suuressa ryhmässä voi olla lähes mahdotonta saada aikaiseksi. *”Koko luokka paikalla, viiden minuutin keskittynyt kuuntelu, puhumatta kaverin kanssa tai näppäilemättä kännykkää.”* Haaste on heitetty opettajalle. Pitempäänkin kestävään kuuntelusuoritukseen on tärkeää pyrkiä ja onnistuessaan se on hyvin palkitsevaa niin opettajalle kuin oppilaalle. O2 mainitsee pitkän kuuntelun olevan onnistuessaan ”jännä hetki”.

Kuuntelemiseen rauhoittamista ja keskittymistä auttaa omalta osaltaan kuuntelun pohjustaminen, jonka opettajat nostavat vaikuttavaksi tekijäksi. Oppilaiden on hyvä tietää, mistä syystä milloinkin kuuntelua tehdään ja mikä on sen tarkoitusperä. O4 korostaa, että opettajan tulee aina tietää, miksi kuuntelu tehdään, mikä sen tarkoitus on ja miten se toteutetaan. *”Tuntihan on aina suunniteltu.”* Pohjustamisen määrään voi tietysti opettaja vaikuttaa, eikä aina ole tarkoituksenmukaista paljastaa kaikkea, mihin kuuntelulla pyritään, mutta sopivassa määrin kuuntelun syyn valottaminen oppilaille lisää selkeyttä ja ymmärrystä tehtävää kohtaan. Ymmärrettävää tehtävää tehdessään oppilas tietää, mihin hän voi tai mihin hänen tulee pyrkiä. Selkeä pyrkimyksen kohde lisää kuuntelun motivoivuutta. O4:n mukaan

kuuntelun motivoivuus oppilaille on hyvin tilanne- ja kappalekohtaista, mutta on opettajan suhtautumisesta kiinni, kuinka kuuntelu onnistuu.

Pohjustamista on omalta osaltaan myös kuunteluolosuhteiden luominen kuuntelua tukeviksi. Valoja voidaan himmentää, oppilaat voivat ottaa mukavamman asennon tai siirtyä eri puolille luokkaa ja O4:n mukaan näin ”blokataan muut aistit”. Kuunteluolosuhteiden muuttaminen normaaliolosuhteista poikkeaviksi herättää O4:n mukaan uusia aisteja. Olosuhteiden muuttaminen voi helpottaa keskittymistä musiikkiin ja erilainen tilanne jää paremmin oppilaiden mieleen. Kuunteluolosuhteiden lisäksi luokkahuoneen kuunteluvälineistö vaikuttaa niin tilaan kuin tilanteeseen. Välineistön tulee olla kunnossa ja O4 korostaa äänentoiston oikeanlaisen sijoittamisen tärkeyttä. Hänellä itsellään on ollut käytössä viisi kaiutinta ympäri luokkaa, joten musiikki ympäröi kuuntelijan, oli tämä sijoittautuneena tilassa minne tahansa.

Rauhoittumisen, keskittymisen ja pohjustamisen lähtökohtana on kuitenkin hiljaisuus kuuntelua suoritettaessa. Kaikki haastatellut opettajat pitivät hiljaisuutta ja rauhoittumista oletusarvona musiikkia kuunnellessa, toiset ovat kuitenkin tarkempia kuin toiset. O2:n mielestä musiikki ansaitsee sen, että siihen keskitytään. Opettaja myös lisää, että kukaan ei saa sotkea kuuntelutilannetta puhumalla sen päälle, ei myöskään opettaja. O2 esittää rinnastuksen liikuntaan: ”– jos sanotaan, että pelataan pesäpalloa, niin ei silloin potkita jalkapalloa, et niinku jos kuunnellaan niin silloin ei tehdä muuta, silloin kuunnellaan.”

O3 puolestaan muistuttaa, että tunnilla vaadittava hiljaisuus riippuu tilanteesta ja tehtävistä. Yksilötehtävät tehdään yleensä hiljaisuudessa, mutta pareittain tai ryhmässä toteutettavat tehtävät luonnollisesti synnyttävät keskustelua. O4 tuo esiin tutun säännön: hiljaisuudesta lähdetään liikkeelle – se on kuuntelun ja muunkin musiikillisen tekemisen ehdoton edellytys. O2 kertoo käyttävänsä opetuksessaan fraasia: ”Musiikintunnilla ei ole taustamusiikkia, se on aina jotakin varten.” Musiikinopetuksessa musiikin käyttötarkoitus on erilainen kuin esimerkiksi kuvaamataidon tunnilla tai liikuntatunnilla, joilla voidaan käyttää taustamusiikkia. Musiikintunnilla työn tekeminen on lähes aina soittamista tai laulamista – silloin ei ole tarvetta taustamusiikille. O2 myöntää tietysti välimallitilanteidenkin olemassaolon, mutta sellaiset on hyvä erottaa selkeästi itse kuuntelutehtävien tekemisestä. Esimerkiksi lomakkeen



täyttämisen tai alkujumpan taustamusiikin käyttötarkoitus on täysin eri kuin keskittymistä vaativan kuuntelunäytteen kuuntelemiseen tarkoitettun musiikin.

Kuuntelun yhteydessä visuaalisen virikkeen käyttö on melko yleistä. Kuvien, videon tai tekstimuotoisen tarinan seuraaminen kuuntelun lisänä auttaa oppilaita keskittymään musiikkiin. O1 kokee, että nykyään oppilaat vaativat jotain, mitä seurata musiikin yhteydessä, etenkin, kun käsitellään klassista tai muuten ”vieraampaa” musiikkia. O4 esitti havaintonsa siitä, kuinka oppilaiden koulun ulkopuolella tapahtuva kuuntelu liittyy yleensä johonkin muuhun toimintaan, joten musiikintunnilla kuunneltaessa on hyvä, jos oppilas saa tehdä jotain muuta samalla, esimerkiksi piirtää. Tämä on oppilaalle tutumpi tekemismuoto ja musiikin kuuntelumuoto ja O4:n mukaan oppilaat osaavat tätä kautta keskittyä kuunteluun eri tavalla.

Kuuntelun toteutusta suunnitellessa opettajan tulee ottaa huomioon, miten paljon aikaa kuuntelu vie. O3:n mukaan kuuntelutehtävälle pitää varata tarpeeksi aikaa, jos haluaa rauhoittaa tilanteen esimerkiksi yksilötehtävää varten. Ylipäätään hän toteaa, että kuuntelu voi olla yllättävänkin aikaavievää. O4 korostaa, että kuuntelutilanteiden ei saa muodostua liian pitkiksi hetkiksi, vaan tiettyihin asioihin keskittyminen ja kohdentaminen on ratkaisevaa. Kuuntelun tulee aina liittyä tunnin aiheeseen ja tehtävään. Tämä luo kuunteluun loogisuutta ja vähentää sen irrallisuutta. Ajallisen suunnittelun lisäksi tulee ottaa huomioon mahdollisten suurempaa liikkumista vaativien tehtävien omat erityisjärjestelyt, esimerkiksi luokan järjestyksen muuttaminen tai muuhun tilaan siirtyminen.

## 6.4 Kuuntelutehtävät

Vaikka kuuntelu helposti valjastetaan tukemaan muuta musiikillista toimintaa ja musisointia, teettävät opettajat kuuntelutehtäviä ainoastaan kuuntelun vuoksi. O3 mainitsee, että pienet kuuntelutehtävät toimivat tunnilla hyvän tunnelman luojina ja energisoivat oppilaita. Tunnelman ja energisoinnin lisäksi O2 nostaa esiin, että kuuntelutehtävän tulisi saada aikaan ”vähän isompaa pohdintaa ja oivaltavuutta”. Haastatteluissa nousi esiin muutamia hyväksi havaittuja kuuntelutehtävätyyppejä: rakenteellisesti hahmottavat tehtävät, kirjoittamis- tai piirtämistehtävät sekä liikkuminen musiikin mukana. Näiden lisäksi mainittiin konserttikäynnit tai koulukonsertit sekä pienet näytelmät kuultuun musiikkiin pohjaten.

Kaiken kaikkiaan kuuntelutehtävän täytyy sisältää tarpeeksi tarttumapintaa ja O2 painottaa, että mikäli tehtävään liittyy kysymyksiä, niitä ei saa olla liikaa. Yksi hyvin muotoiltu kysymyksen voi olla täysin riittävä, ellei kyseessä ole tehtävämonisteen täyttäminen. Kuten opetuksessa yleisestikin, kuuntelutehtävissä tulee olla jokin loogisesti etenevä asia, jokin piirre, miksi tehtävä tehdään.

Rakenteellisilla kuuntelutehtävillä tarkoitetaan kappaleen tai teoksen rakenteen hahmottamista, esimerkiksi nuottimerkkien (coda ja segno, kertaukset) tutkimista, näytteessä soivien soitinten tunnistamista tai esimerkiksi rumpu- ja bassokompin kuuntelua sekä erottamista. Pääpaino on nuotti- ja kuulokuvan yhdistymisellä ja näiden toisiaan tukevalla vaikutuksella sekä tämän hahmottamisen siirtämistä mahdolliseen omaan musisointiin tai laulamiseen. O2 käyttää termiä ”pintainformaatio”. Rakenteelliset tehtävät sisältävät pintainformaatiota, esimerkiksi soitinvalinnoista, kappaleen rakenteesta tai kappaleen koostumuksesta. O3 puolestaan kuvaa O2:n pintainformaatiota termillä ”analyttinen kuuntelu”, joka sisältää enemmän faktatietoa ja kysymyksiin musiikista voidaan vastata oikein-/väärin -akselilla.

Pintainformaation ja analyttisen kuuntelun vastaparina O2 ja O3 käyttivät termejä ”taustainformaatio” sekä ”luova kuuntelu”. Taustainformaatiosta voidaan havainnoida abstraktimpia piirteitä; millaista musiikki esimerkiksi on luonteeltaan (aggressiivinen tai rauhallinen). O3 totesi, että koulussa tehdään ylipäätään hyvin vähän sellaisia tehtäviä, jossa kaikki vastaukset olisivat oikein tai sallittuja. ”*Nyt ollaan koulussa, joten tämä asia on joko oikein tai väärin.*” Tällainen ajatusmaailma luokin haasteen musiikinopetuksessa saada oppilaat ymmärtämään, että musiikin parissa kaikki vastaukset voivat olla joissain tapauksissa oikein.

Kuunteluun pohjautuvat kirjoitus- ja piirtämistehtävät osoittautuivat opettajien opetuksessa yleisiksi tehtäviksi. Niitä voidaan käyttää sekä analyttisessä tai luovassa merkityksessä. Kirjoitustehtäviksi mainittiin muun muassa mielipiteiden kirjaaminen sekä kirjalliset raportit esimerkiksi konserttikäynnistä tai oppilaan tekemästä levyarvioinnista. Piirtämistehtäviin liittyen etenkin O3 ja O4 huomioivat, miten tärkeää on muistuttaa oppilaille, että tehtävissä ei mitata piirustustaitoja, vaan abstraktitkin piirroukset ovat sallittuja – musiikin saa antaa viedä

vain mukanaan. O3 totesi, että piirtämistehtävissä oppilas katsoo helposti kaveriltaan, mitä hän on piirtänyt ja tekee samoja asioita, sillä oppilas ei välttämättä ”uskalla päästää irti”. Piirtämistä käytetään paljolti musiikin herättämien mielikuvia käsittelevissä tehtävissä. O4 huomautti, että pienikin musiikillinen ärsyke, joka herättää mielikuvia sota-aiheista saa etenkin pojat piirtämään sotaisia kuvia ja ampumista. Piirtämisen lisäksi O3:n mielestä on muistettava, että etenkin mielikuviin ja tunteisiin liittyvässä kuuntelussa oppilaiden tulee muistaa, että ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia – tässä kontekstissa kukaan ei voi ”kuulla väärin”.

Kuuntelutehtäviin käytetään usein instrumentaalimusiikkia ja taidemusiikkia. Instrumentaalimusiikin käyttö mahdollistaa O4:n mukaan paremmin mielikuvituksen käytön, sillä laulettu musiikki vie ajatukset helposti kapeammalle alalle. O3 perustelee taidemusiikin kuuntelukäyttöä sillä, että kuuntelulla on helppo lähestyä ja opettaa taidemusiikkia. Se on musiikilliselta tyylyltään niin kaukana siitä, millaista musiikkia luokkahuoneessa saadaan toteutettua. Erityisesti ohjelmamusiikki tarjoaa mahdollisuuksia kuuntelukäyttöön ja O1, O2 sekä O4 mainitsevatkin hyväksi esimerkiksi Musorgskin Näyttelykuvia-teoksen. Muita haastattelussa ilmenneitä teoksia olivat muun muassa Ravelin Bolero, Sibeliuksen Karelia-sarja sekä Griegin Vuorenpeikkojen tanssi. O4 lisäsi Beethovenin 5. sinfonian ja graafisen partituurin käyttämisen musiikin hahmottamisessa. Instrumentaali- ja taidemusiikin lisäksi O3 listasi kansanmusiikin käytön.

Klassisen musiikin kuuntelutehtävien kanssa O4:n periaate on soittattaa oppilaita näytteiden mukana. Hänen mukaansa ”*kaikesta [musiikista] pystyy tekemään soittotehtäviä luokkatilanteessa, helponnettuna, mutta kuitenkin, että se tulee tavallaan monelta kautta tutuksi se kuunneltava teos.*” Koulussa tehtävien kuuntelutehtävien lisäksi O4 mainitsi antavansa oppilaille kotona tehtäviä tehtäviä. Nämä toimivat eri tavalla kuin koulussa tehdyt, sillä oppilas voi kotonaan rauhoittua ja keskittyä tehtävään paremmin sekä tutustua musiikkiin. O4 kertoikin tällaisen tehtävämuodon saaneen positiivista palautetta.

Kirjallisten tai suullisten kuuntelutehtävien lisäksi kuuntelun arviointia mahdollistavaa materiaalia tuottavat kuuntelukokeet. O3 mainitsee, että kuuntelukokeessa testataan, miten hyvin oppilaat muistavat teoksia, joita on käyty läpi nimenomaan aktiivisen kuuntelun kautta

työstään. O1 esittää mahdolliseksi välineeksi myös erilaiset kootut kuuntelulistat, joita oppilaat voivat kuunnella kotona valmistautuen kokeeseen tai tutustuakseen musiikkiin ylipäätään.

## 6.5 Kuuntelukasvatukselliset näkökulmat

Kuuntelukasvatuksen pyrkimyksiksi opettajien haastatteluista nousivat seuraavat pääseikat: yleissivistys, kuuntelun monipuolisuus, kuuntelun aikaansaama elämys/kokemus sekä perustelemisen ja kritiikin käytön oppiminen. Yleissivistykselliseen puoleen sisältyvät oma ja muiden maiden musiikkikulttuurit, länsimaisen musiikin historia sekä erilaisiin musiikkityyleihin tutustuminen. Monipuolisuus merkitsee mielen avaamista ja avartamista kuuntelemisen kautta, uuteen ja ehkä outoonkin musiikkiin tutustumista sekä sen ymmärtämiseen pyrkimistä. Elämysten ja kokemusten merkitys kuuntelussa vaikuttaa suuresti muistamiseen sekä musiikkiin tai sen opettamiseen suhtautumiseen. Positiiviset elämykset edesauttavat positiivisen musiikkisuhteen syntymistä ja syventymistä. Kuunneltu musiikki itsessään voi luoda elämyksiä mutta myös kuuntelutilanteella on oma vaikutuksensa elämyksen laatuun. Perusteleminen ja kritiikki liittyvät vahvasti sekä musiikin että myös toisen ihmisen arvostamiseen. Oppilaan tulee oppia esittämään ja perustelemaan oma mielipiteensä sekä vastaanottamaan ja arvostamaan toisen mielipidettä.

Maailman eri musiikkikulttuurien lähestyminen kuuntelun kautta tuntuu opettajille luontevalta tavalta opettaa. O1 pitää musiikkikulttuureihin tutustumista eräänlaisena kansainvälisyyskasvatuksena ja korvien avaamisena uusille musiikkikulttuureihin. Erityisesti hän mainitsee Amerikan mantereen, Etelä-Amerikan ja Afrikan, joiden musiikillinen tarjonta on valtava. Hän näkee opettajan tehtävänä tuoda oppilaille esille näiden alueiden musiikkia ja tätä kautta pyrkiä herättämään oppilaissa kiinnostusta. O3 ja O4 mainitsevat käyttävänsä kuuntelun lisäksi videoklippejä. O3 pyrkii löytämään sopivia esimerkkejä kulloisestakin käsiteltävästä kulttuurista: ”– – on järkevämpää katkoa ja kuunnella, kun jotkut natiivit soittaa salsaa, kuin olla kuuntelematta.” O4 yhdistää kuuntelun ja videon mukaan oppilaiden oman soittamisen sekä kulttuurin soittotapaan ”menemisen”. Kuuntelun kautta hän kokee ehdottomasti tämän aihealueen käsittelyn järkevimmäksi, sillä ilman kuuntelemista ei voi löytää musiikin sisältämää fiilistä. Musiikkikulttuurien suhteen O1 esitti haasteeksi musiikin

todella suuren tarjonnan. Käsiteltävien aiheiden valinta vaatii opettajalta suurta karsimista ja O1 toivoisikin, että esimerkiksi opetussuunnitelman tasolla tehtäisiin sisältöjen suhteen tarkempia linjauksia, jotka helpottaisivat ja yhdenmukaistaisivat opettajien toimintaa.

Maailmanmusiikin lisäksi musiikin historian läpikäyminen kuuntelunäytteiden kautta on luontainen osa opettajien opetusta, niin taide- kuin populaarimusiikin historiassa. O2 mieltää musiikin kuuntelemisen selkeästi informaation hakukanavaksi: jos musiikintunnilla tehdään esimerkiksi esitelmiä ja haetaan tietoa musiikista, O2 pitää turhana oppilaiden ohjaamista ainoastaan tekstilähteiden äärelle, sillä sitä tehdään koulussa niin paljon muissa oppiaineissa. Hän on linjannut esitelmien teossa, että Wikipedian käyttö ei ole sallittua, vaan oppilaiden tulee hankkia tieto kuuntelemalla musiikkia sekä katsomalla kuvia ja tehdä päätelmiä näiden pohjalta. Popmusiikin kuuntelupuolella O4 pyrkii tuomaan kuunneltavaksi sellaisia kappaleita, jotka eivät ole kaikista tutuimpia oppilaille. Tässäkin tarkoituksena on herättää oppilaiden uteliaisuutta ja laajentaa heidän musiikinkuuntelumakuaan. Hän pitääkin uusien porttien avaamista päällimmäisenä tavoitteena.

Monipuolisuus, uutuus ja mielen avartaminen nousevatkin avainsanoiksi opettajien kuunteluvalinnoissa. O2 haluaa laajentaa oppilaan kokemusmaailmaa tarjoamalla musiikkia, jossa ei ole valmiita affektisisältöjä. Tässä yhteydessä O2 mainitsee taidemusiikin lisäksi ulkoeurooppalaisen musiikin sekä jazzin. Oppilaan pitäisi päästä lähestymään kuunneltavaa musiikkia puhtaalta pöydältä. O3:n mukaan ”oudon lähestyminen” kuuntelun avulla on hauskaa. Oudolta kuulostavasta musiikista voi tehdä tutumpaa ja sen ”pelottavuus” voidaan poistaa. O4 allekirjoittaa oudon lähestymisen kuuntelun kautta, sillä kuuntelussa täytyy hänen mielestään ruokkia sellaisiakin tilanteita, jotka voivat toisinaan shokeerata. O2 on todennut vieraan musiikin, esimerkiksi islamin alueen musiikin, herättävän helposti negatiivisia tunteita ja vastustusta, sillä oppilaat eivät ymmärrä sen estetiikkaa. Tällaisissa tilanteissa opettajan on oltava tarkkana, miten paljon aihetta on tarpeellista pohjustaa. Vieraiden musiikillisten piirteiden avaaminen auttaa musiikkia avautumaan oppilaille ja kuuntelun mielekkyys lisääntyy. Oppilaiden tulee ymmärtää, että kyseisen musiikin kuuluu kuulostaa siltä, miltä se kuulostaa. O4:n mielestä kuuntelutehtävien tulee sisältää päällisin puolin jotain uutta sekä avartavaa, jotta se antaisi sysäyksiä eri suuntiin. Kuunneltavan musiikin olisi hyvä olla sellaista, mitä oppilas ei missään tapauksessa keksisi itse kotona kuunnella.

Uuden ja erilaisen musiikin kuuleminen on elämys. Kaikki opettajat mieltävät mahdolliseksi kokea musiikintunnilla elämyksiä kuuntelun kautta. O1 painottaa, että aina ei tarvitse ajatella, että miten saa kuuntelulla oppilaat oppimaan jotain uutta, vaan elämyksen kokeminenkin voi olla tavoite, sillä se on vahva osa musiikin ja kuuntelemisen maailmaa. O4 toteaa kuunteluelämyksen voivan olla negatiivinen tai positiivinen, mutta aina elämys kantaa eteenpäin. Jotta luokkaympäristössä kuuntelukokemus on mahdollinen, O2:n mielestä opettajan täytyy yrittää järjestää kuuntelutilanteet tarpeeksi vahvoiksi. Kuuntelutilanteen ollessa vahva, se herättää elämyksen ja elämys jättää muistijäljen oppilaalle. O2 kannustaa pyrkimystä luokan kesken yhteiseen kokemukseen. O3 on myös todennut ryhmähengen parantuvan, kun hän on käyttänyt opetuksessaan yläkoulunkin puolella ”hölmöä alakoulumateriaalia”. Jos luokan saa innostumaan siitä, tunneilla voi olla hyvin hauskaa ja luokan ryhmähengi paranee.

O3 huomauttaa, että konsertit tai rentoutumisharjoituksetkin tuottavat elämyksiä, jos ne tuottavat tunteita. O1 näkee elämyksellisyyden muodostuvan oppilaiden omasta musiikillisesta menneisyyden kautta. Uusien elämysten kokeminen pohjautuu tässä valossa siis siihen, herättävätkö ne tunteita ja millaisia taustavaikuttimia oppilaalla on henkilökohtaisessa historiassaan. O4 mieltää opettajan tehtäväksi siirtää tuleville polville samat musiikilliset elämykset, jotka ovat jääneet aikojen saatossa elämään. Historia sanelee, mitkä teokset ovat eri musiikin tyylisuuntausten kulmakiviä ja ne täytyy välittää eteenpäin.

Musiikin aikaansaamat negatiivis- tai positiivissävytteiset tunteet herättävät kuulijassaan mielipiteitä. Kuuntelukasvatuksessa voidaan hyvin ottaa tämä näkökulma huomioon ja kuuntelun kautta oppilas voi opetella muodostamaan mielipiteen sekä esittämään tämän perustellusti ja lisäksi ottaa vastaan muiden mielipiteitä. Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajat eivät hyväksy musiikkimielioideskusteluissa hyvä tai huono -vastauksia. O2:n mielestä oppilaiden tulee oppia löytämään musiikista jotain enemmän: objektiiviseen hyvyyteen tai huonouteen on mahdotonta tuomita. Opettajat ymmärtävät, että oppilas voi pitää musiikista tai olla pitämättä, mutta kaikkea voi silti kuunnella. O3 haluaa oppilaiden ilmaisevan perusteluja mielipiteilleen sekä pohtivan argumenttejaan niin ”musiikkitiedollisesta näkökulmasta” kuin oman kokemuksen pohjalta. Mielipiteen herättävä asia voi olla hyvinkin yksinkertainen, mutta se olisi tärkeää oppia tunnistamaan. O4 pureutuu

oppilaiden kanssa kritiikin muodostamiseen kuunneltavien teosten tarkemman analysoinnin kautta: mitä kappaleesta löytyy ja mitä säveltäjä tai biisintekijä olisi voinut ajatella. Hänenkin mielestään kriittisyyden tulee kummuta siitä, että oppilas osaa perustella miksi ei pidä kyseisestä musiikista. Oppilaiden tulee oppia kritisoimaan ja kuvailemaan musiikkia verbaalisesti. Toisinaan voi olla haasteellista osata nimetä ne piirteet, jotka vaikuttavat pitämiseen, mutta O4 näkee tärkeänä piirteiden löytämisen oppimisen sekä pohdinnallisen vaivan näkemisen kappaleen eteen. Oppilaan tulee oppia, mihin hän voi musiikissa kiinnittää huomiota ja miten piirteitä voi eritellä sekä vertailla.

Ääniympäristökäsite osoittautui haastattelussa hieman hämäräksi. Eniten opettajat yhdistivät siihen kuulonhuoltoasiat tai luokkahuoneen äänenvoimakkuuden huomioimisen. O1 totesi, että ääniympäristöä olisi varmasti sopivaa käsitellä musiikinopetuksessa, mutta toteutustapa ei ole selvää. O2 ei lähesty myöskään ääniympäristöasioita systemaattisesti normaaleilla kursseilla – valinnaiskursseilla, etenkin kuuntelukurssilla, käsitteen pohtiminen ja havainnointi on mahdollisempaa. Kaiken kaikkiaan ääniympäristöä ei käsitellä haastateltavien opetuksessa paljoakaan, mutta tulevan opetussuunnitelman myötä aihepiiriä tulisi sisällyttää opetukseen.

## **6.6 Opettaja kuuntelun ohjaajana**

Musiikinopettaja vastaa siitä, mitä musiikintunnilla tehdään. Kuunneltavan materiaalin valinta ja sen työstäminen on opettajan päätös, joten se, mitä kuuntelusta voi koulussa oppia tai olla oppimatta, on opettajasta kiinni. Opettajan musiikilliset arvot ilmenevät hänen tekemissään valinnoissa niin työtapojen kuin kappalevalintojen muodossa. O1 kertoi kuunteluttavansa musiikkia, jonka hän kokee itse arvokkaaksi – musiikkia, joka on ”kuuntelemisen arvoista”. Kuten aiemmin mainitsin, O4 pitää musiikinhistoriaa myös musiikin arvottajana, tietyt teokset täytyy kuunnella, sillä niiden merkitys musiikin kehityksessä on ollut suuri. Hänen mielestään nykypäivän pop-musiikki, käyttömusiikki, on niin nopeasti vaihtuvaa, että sieltä ei jää mitään elämään. Tämän hetken musiikista nousevat ”evergreenit” voidaan tunnistaa vasta aikojen saatossa.

Kaikki haastatellut opettajat kertoivat omien kuunteluvalintojen lisäksi kuitenkin pyytäneensä oppilaita antamaan omia kuunteluehdotuksia tunnilla kuunneltavaksi. O3 toi esiin huomionsa, miten joiltakin oppilailta oman musiikin tuominen voi vaatia paljonkin uskaltamista. Oppilaan oma musiikki saattaa olla hyvinkin henkilökohtainen asia ja sen paljastaminen muille voi tuntua jännittävältä. Syyksi tähän jännittämiseen O3 epäili huonoa ryhmähenkeä. Hän pohtikin seuraavaa: jos jo oman musiikin tuominen ryhmään tuntuu liian haastavalta, miten sellaisessa ryhmässä kukaan uskaltaa tehdä mitään. Tällaisissa tilanteissa opettajan on puututtava asiaan, tunnistettava ongelma ja pyrkiä parantamaan luokan ryhmähenkeä. Oppilaiden tuomien kappaleiden suhteen on O2:n mielestä suotavaa, että opettaja perehtyy musiikkiin jo etukäteen. Tällä tavoin opettaja osoittaa arvostavansa ja huomioivansa oppilaan tekemän työn ja O2 on huomannut tällaisen menettelyn luoneen parempaa tunnelmaa luokassa.

Se, miten paljon opettaja tuo kuuntelusta keskusteltaessa omia mielipiteitään esiin vaihtelee opettajien kesken. O3 huomioi, että ohjatessaan kuunnellun musiikin herättämää mielipidekeskustelua, hän jättää oman kantansa mieluiten taka-alalle, sillä ei halua liikaa vaikuttaa oppilaiden mielipiteisiin tai kommentoida oppilaiden tuomia kappaleita. Kuitenkin mikäli musiikki on esimerkiksi rasistista, sovunistista tai muuten provosoivaa, olisi hyvä opettajan puuttua asiaan. Tällöin musiikin herättämää keskustelua voidaan lähteä käsittelemään yleisistä näkökulmista kuten suvaitsevaisuuden kannalta.

Haastatteluissa ilmeni, että kuuntelun ohjaajana on tärkeää, että opettaja nimenomaan ohjaa oppilaiden huomiota siihen, mitä milläkin kuuntelukerralla olisi olennaista musiikista tai sen vaikutuksista havainnoida. Musiikin tunnevaikutusten olemassaoloa ei voida väheksyä, mutta se, miten paljon niihin kiinnitetään huomiota musiikintunnilla, vaihtelee. Eniten haastatelluista opettajista O3 painotti musiikin tunnevaikutusten huomioimista ja kertoi ohjaavansa oppilaita jonkin verran havainnoimaan aihealuetta. Jotta mahdollisimman moni oppilas voisi saada jotain itselleen musiikinkuuntelusta koulussa, O3 kannustaa monipuolisuuteen musiikintunnilla kuunneltavassa materiaalissa. Hän mieltää mahdolliseksi, että oppilas voi käyttää koulussa kuunneltua musiikkia esimerkiksi rentoutumiseen tai taustamusiikkina myös kotona. O2 päinvastoin ei ohjaa oppilaita käyttämään musiikkia tietoisesti tunteiden säätelyyn, eikä myöskään koe, että oppilaat vapaa-ajalla käyttäisivät



musiikkia siten ”kuinka opettaja koulussa neuvoi”. O4 toteaa käsitelleensä tunnemerkitäviä melko vähän, vedoten siihen, että jokainen kokee ne omalla tavallaan. O4 liittyy kuitenkin kuuntelun kautta syntyvät mielikuvat myös jokseenkin tunnevaikutuksiin. Mielikuvien suhteen O3 myöntää käyttävänsä vahvasti mielikuvia opetuksessaan. Hän mainitsee esimerkiksi romantiikan ajan musiikin kuunteluttamisen ”maailman helpoimmaksi”, sillä kyseisen aikakauden musiikkiin liitetään muussakin tapauksessa tunteet ja mielikuvituksen käyttö ja itse musiikki sisältää mielikuvitusta herättäviä piirteitä. Mielikuvien kautta O3 pyrkii lisäämään kosketuspintaa musiikin ja oppilaiden välille sekä helpottaakseen opitun asian muistamista. Mielikuvat voivat myös auttaa oudon asian muuttamista tutuksi. Mielikuvituksen herättämisen näkökulmasta instrumentaalimusiikki nousee jälleen soveliaaksi vaihtoehdoksi – O4:n sanoin: ”Kun lähtee ihan blancosta, niin se mielikuvitushan lähtee lentoon.”

Kuuntelutehtävien onnistuminen on opettajalle monin tavoin palkitsevaa: uuden ravisuttavan tai vaikuttavan kuuntelukokemuksen tarjoaminen oppilaille, huvilioppilaiden rauhoittuminen kuuntelutehtävän äärelle tai se, että oppilaat ovat onnistuneet havainnoimaan musiikista asioita, joita on pyritty seuraamaan ja tehtävän purkaminen tapahtuu onnistuneesti sekä herättää oppilaissa mielipiteitä. O2, O3, ja O4 totesivat kuuntelutehtävän onnistumisen olevan aistittavissa luokan tunnelmasta, ainoastaan O1 koki, ettei ole aina täysin varma kuuntelun onnistumisesta. O4 muistuttaa, että onnistumisen jälkeen on erittäin tärkeää, että opettaja pukee tilanteen sanoiksi antaen positiivista palautetta. Myönteinen palaute vaikuttaa suotuisasti tehtävän toteutumiseen seuraavallakin kerralla.

Kaiken kaikkiaan haastateltavilla opettajilla ilmeni olevan kuuntelukasvatuksesta ja sen merkityksestä yhteinen yleiskäsitys, mutta persoonallisilla poikkeuksilla. Kuuntelun olennaisuus musiikkiin tutustumisen vaiheessa sekä sen tasapuolisuuden mahdollistavat piirteet nousivat opettajia yhdistäviksi näkökulmiksi. Jokainen opettaja kuitenkin osoittivat omia vivahteitaan seuraavanlaisesti:

O1 mielsi itsensä soitto- ja laulupainotteiseksi opettajaksi ja kuuntelu oli suhteellisen valjastettu musisointiin. Hän toivoisi enemmän selkeytystä opetussuunnitelman tasolta

lähtien, mitä niin musiikinopetuksessa kuin kuuntelukasvatuksessa tulisi sisällöllisesti käsitellä.

O2 oli sanojensa mukaan löytänyt kuuntelun musiikinopetuksen työtapana ja nyt hän nostaa kuuntelun kolmanneksi yhtä tärkeäksi osa-alueeksi laulamisen ja soittamisen rinnalle. Hän painotti musiikinkuuntelun informatiivista piirrettä: kuuntelun kautta voi löytää tietoa musiikista itsestään. O2 nosti esiin musiikinkuuntelun sisältävän pinta- ja taustatason informaatiota, tietoa ja tunteita, vaikkakin ei opetuksessaan poraudukaan tunnemerkityksiin syvemmin. Tunne- ja tietواسpektien välillä tasapainottelu kuuntelukasvatuksessa osoittautui yhdeksi suureksi opettajia erottelevaksi tekijäksi.

O3 puolestaan huomioi haastatteluiden pohjalta tutkisteltuna opettajista eniten musiikin ja sen kuuntelun herättämät tunteet ja mielikuvat. Hän kertoi käyttävänsä mieluiten luovuutta herätteleviä opetusmenetelmiä musiikinopetuksessaan; esimerkiksi musiikkiliikuntaa sekä draaman keinoja.

O4 piti tärkeänä musiikin historian sanelemaa arvoa ja opettajaa arvojen sekä kokemuksen välittäjänä. Hän on myös opetuksessaan soittopainotteinen, mutta esimerkkiensä valossa hän enemmänkin yhdistää musiikinkuuntelun soittamiseen kuin alistaa kuuntelua pelkästään musisoinnin tarpeisiin. Hänestä huokui pitkän opetusuran tuoma vankka opetuskokemus sekä vahva näkemys siitä, että musiikinopettajan tulee vastata opetuksestaan, kehittää itseään ja taitojensa puitteissa opettaja voi toteuttaa tunteillaan melkein mitä tahansa.

## **6.7 Yläkouluoppilas musiikinkuuntelijana**

Yläkouluikäinen oppilas tarjoaa omat haasteensa ja hauskuutensa opettajalleen. Murrosiän tuomat muutokset ja elämäntapahtumat ovat osa arkipäivää. Haastatteluissani opettajat nostivat esiin piirteitä, joiden kokivat ilmenevän erityisesti yläkouluoppilaassa. Toiset piirteet ovat tietysti yleisluontoisempia, eivätkä ainoastaan koske murrosikäistä, mutta toiset ovat tunnistettavissa nimenomaan tämän ikäluokan ominaisuuksiksi.

Erityisesti O2 korosti, että kuuntelu on yksi musiikin tunnin päätyötavasta: laulaminen, soittaminen ja kuuntelu. Siitä syystä kuuntelu on yksi osa-alue oppilas voi osoittaa musikaalisia taipumuksiaan. O3 oli myös huomannut, että oppilaat, jotka eivät pidä esimerkiksi soittamisesta, voivat pitää paljon musiikin kuuntelemisesta ja he voivatkin olla todella suuria ”tietopankkeja” musiikkitiedon suhteen. Tässä valossa on tärkeää ottaa huomioon musiikinopettajana tuntien monipuolisen sisällön kautta mahdollisuuksien antaminen myös niille, jotka voivat löytää musikaaliset taitonsa kuuntelun kautta.

Musiikinkuuntelun suhteen opettajat pitivät oppilaiden kuuntelupalettia suppeana ja suurin osa oppilaiden kuuntelemasta musiikista on opettajien mielestä ”valtavirtamassaa”. O1 mainitsi, että yläasteikäiset usein suvaitsevat vain sen, mitä mieltävät omaksi musiikikseen tai omaksi tyylikseen ja tuovat tämän mielipiteen hyvin mustavalkoisesti esille: oma on hyvää, muu on huonoa. O1:n mielestä yläasteikäiset eivät kovinkaan paljon yleensä näytä ulospäin omaa kuuntelukokemustaan tunneilla. Silti sellaisista oppilaista, jotka ovat esimerkiksi tuoneet omaa musiikkia kuunneltavaksi, on huomattavissa, että ”tämä on nyt hyvä juttu”. Oman musiikin esitleminen ja julkiseksi tuominen voi olla oppilaalle iso asia. Toisaalta se halutaan tehdä, toisaalta se voi jännittää paljonkin. O3 huomautti, että joillekin oppilaille on todella kova pala, mitä luokkatoverit ajattelevat kyseisestä musiikista. Moni oppilas voi kokea helpompana olla samaa mieltä muiden kanssa, kuin olla vahvasti eri mieltä. O3 nostikin esiin, että yläkouluoppilaat pelkäävät suuresti, että tekevät virheen ja kuuntelevat niin sanotusti väärin. Osa oppilaista tarvitsee paljon tukea siihen, että he oppivat itse havainnoimaan, mitä omassa päässä liikkuu ja pääsevät eroon ajattelusta, etteivätkö he keksisi mitään.

Onkin mielenkiintoista huomata, kuinka oppilaat voivat esittää kärjistettyjä mielipiteitään hyvin mustavalkoisesti, mutta he eivät osaa välttämättä argumentoida tai perustella mielipiteitään. Opettajat kokivat, että esimerkiksi seitsemännen luokan oppilaat ovat vielä melko nuoria syvälliseen musiikin arviointiin tai pohdintaan. O2 mainitsi, että keskustelu musiikista vaihtelee eri luokkatasoilla ja O1 huomautti, että ryhmä vaikuttaa omalta osaltaan keskustelun laatuun ja määrään. O4 koki vaikeaksi saada oppilailta kunnollisia vastauksia, sillä esitettyjen argumenttien taso on helposti hyvin yksipuolista: ”Ei vaan kiinnostanu, no emmä tiiä, en oikein tykännny.” Seitsemännen luokan oppilaiden kesken alkaa ilmetä selviä eroja musiikillisten asioiden ymmärtämisen suhteen: joillekin oppilaille tehtävät ovat helppoja

ja itsestäänselvyksiä, toisille hahmottaminen voi olla hankalaa. Kyseisen luokkatason kohdalla ilmenevät erot selittyvät osittain sillä, millaista musiikinopetusta he ovat saaneet alakoulussaan. Aiempi koulu ja etenkin koulun kulttuuri vaikuttavat osaltaan siihen, miten oppilaat tunneilla toimivat. O4 painottikin, että on hyvin tärkeää opettajana koulua oppilaat uuden opettajan omaan rutiiniin ja musiikkiluokkakäytösvaatimuksiin. Tämä tuo turvallisuuden tunnetta myös oppilaille, sillä he oppivat, mitä heiltä odotetaan ja miten luokassa kuuluu toimia. Jokainen opettaja toimii aina hieman eri tavoin.

Ryhmän vaikutus oppilaiden tekemiseen on suuri. O4 toteaa suuressa ryhmässä tehtävien kuunteluharjoitusten olevan oppilaiden keskittymisen suhteen haastavampia toteuttaa, verrattuna pienemmissä ryhmissä toimimiseen tai yksilötehtäviin. O1 ja O3 myöntävät myös oppilaiden toiminnan rauhoittamisen olevan välillä vaikeaa – toisten kanssa keskittyminen onnistuu, toisten kanssa täytyy tehdä enemmän töitä. O2 ja O3 ovat huomanneet, että valinnaiskursseille osallistuvien oppilaiden kanssa on usein helpompaa, sillä oppilaat ovat motivoituneempia ja jaksavat rauhoittua kuuntelemaan. O2 tosin esitti, että kuuntelukurssille osallistuvista oppilaista noin puolet ovat yleensä vapaamatkustajia, jotka ajattelevat kurssin olevan vain helposti läpäistävä. Toinen puolikas kurssilaisista on puolestaan opettajasta ”erittäin mieluisia opetettavia”.

Musiikintunnilla ”heittäytyminen” nousi esiin erityisesti O2:n ja O3:n haastatteluissa. O2 on havainnut, että kuuntelua tehtäessä ryhmässä uskaltaminen voi olla hankalaa sellaisille oppilaille, joilla on vahva rooli luokassa ja siitä on vaikeaa luopua. Jotkin heittäytymistilanteet juuri vaativat sitä, että oppilaat antavat vain mennä ja O2 on huomannut, että tällaiset vahvan roolin omaavat oppilaat eivät esimerkiksi pysty sulkemaan silmiään opettajan niin pyytäessä. Monelle oppilaalle voi olla haastavaa nykyään antautua pelkästään yhden aistin varaan ja O2 toteaa, että osalla oppilaista se ei vain jostain syystä onnistu.

Oppilas ei uskalla lähteä mukaan ja rentoutua tai häntä voi jännittää ”omien ajatustensa kanssa oleminen”. O1 on tehnyt kuitenkin huomion, että alun arastelun ja oppilaiden ymmärtäessä, mistä on kyse, on mahdollista saada aikaan hienoja oivalluksia ja oppilaat kertovat onnistuneesti näkökulmistaan sekä mielipiteistään.

Yläkouluun tultaessa oppilaiden musiikillisessa harrastuneisuudessa alkaa ilmetä selkeämmin eroja. O1 huomauttaa musiikin harrastajien lähtökohtien olevan erilaiset kuin sellaisten oppilaiden, jotka eivät ole musiikin kanssa tekemisissä vapaa-ajallaan. O3 tarkentaa, että esimerkiksi orkesterissa soittavat oppilaat erottavat tarkemmin soittimia ja niiden ääniä. Saman havainnon hän oli tehnyt itse konemusiikkia tekevistä oppilaista, heidänkin erottelukykynsä on tarkempi. Harrastuneisuus voi yllättävästi osaltaan rajata oppilaiden kuuntelukokemusta. O3 oli tehnyt opetusharjoittelussaan havainnon, kuinka oppilaat, jotka harrastivat aktiivisesti musiikkia, kuuntelivat todella analyttisesti musiikkia, mutta ne, jotka eivät harrastaneet, eivät tulleet tunnilla musisoititilanteissa esille, he olivat vapautuneempia. Sellaisilta oppilailta voi syntyä yllättäviä tarinoita tai piirustuksia – lähestymistapa kuultuun musiikkiin on erilainen. Vaikka eroja oppilaiden kesken esiintyy, O4 muistuttaa, että niin kuuntelussa kuin muussakin musiikintunnin tekemisessä on lähde helppoa liikkeelle. Ne oppilaat, jotka ovat tottuneet kuuntelemaan, pystyvät kuuntelemaan aktiivisesti ja onnistuvat, mutta toisinpäin tilanne on mahdoton. Vaikeasta ei voida lähteä liikkeelle, sillä ne, jotka eivät osaa, putoavat heti kyydistä.

Kuuntelun rauhoittava rooli on ryhmän kannalta hyvin tärkeää, etenkin, kun O4:n sanoin ”tietää yläkoulun tuntien tän meiningin.” Kyseiseen yläkoulun meininkiin viittaa myös O3. Hän mainitsee usein muiden aineiden opettajien jännittävän esimerkiksi koululaiskonserteissa, miten oppilaat käyttäytyvät ja jaksavat keskittyä. O3 kuitenkin toteaa, että useimmiten konserttitilanteet onnistuvat hyvin, kunhan konsertin ikäryhmäkohdentaminen on osunut oikeaan. O2 painottaa, miten tärkeää opettajan on tiedostaa, että välitunnilta siirryttäessä takaisin oppitunnille, oppilaat voivat tulla millaisesta sosiaalisesti tai henkilökohtaisesti kuohuttavasta tilanteesta tahansa: voi olla tappeluita, huonoja numeroita toisen aineen kokeesta tai poikaystävä on jättänyt. Musiikin kuuntelulla voidaan virittää yhteinen tahtotila päälle. O3 toteaa oppilaiden kasvavan silmissä yläkouluiässä. Puolesta vuodessakin muutokset (musiikillisissa) kiinnostuksen kohteissa voivat olla huomattavia. Yläkoulussa pätee vahvasti ajatus: ”Elämme hetkessä.”

## 7 POHDINTA

Tutkimukseni vahvisti oletuksiani musiikin opettamisen toteutuksesta: mitä tunnilla tapahtuu, riippuu aina opettajan kiinnostuksen kohteista, vahvuuksista ja orientoitumisesta sekä näkemyksistä opetustyöhön. Tämä pätee myös kuuntelukasvatuksen suhteen. Opettajan vapaa-ajalla tapahtuva kuuntelu vaikuttaa musiikinopetukseen ja opettajapersoonan kokonaisvaltainen vaikutus näkyy esimerkiksi opettajien mainitsemana “tuntosarvet päässä” kuunteluna: vapaa-aikanakin kuunnellaan musiikkia opetushyötykuulokulmasta. Kuitenkin, mikäli opettaja kokee musiikinkuuntelun henkilökohtaisena harrastuksena, oman musiikin jakaminen ei tapahdu välttämättä niin avoimesti. Tähän vaikuttaa opettajan kokemus kuuntelun merkityksestä omassa elämässä.

Opettajat totesivat kuuntelun olevan tärkeä osa musiikinopetusta sekä kuuntelutaidon olevan kehitettävissä oleva taito. Kuuntelu nähdään niin yksilöllisessä, sosiaalisessa, musiikillisessa kuin tiedollisessakin valossa väylänä kohti oppilaan maailmankuvan laajentamista, kuuntelupaletin kasvattamista ja musisoinnin yhteistoiminnallista edistämistä. Opetussuunnitelman (POPS 2014) esittämä uteliaisuus musiikkia kohtaan nousi vahvasti opettajien tavoitteeksi kuuntelukasvatuksessa. Monipuolisuus sekä kuunneltavassa materiaalissa että kuuntelun toteuttamistavoissa ovat erittäin tärkeää. Kuuntelun didaktiikkaa käsittelevässä alaluvussa esille tuotu James Mursellin kuuntelutapajaottelu ilmeni haastatteluiden valossa toteutuvan opettajien musiikinopetuksessa. Tosin, kaikki kuuntelun tavat eivät välttämättä ole käytössä yhdellä opettajalla, mutta opettajat lähestyvätkin kuuntelua eri tavoin. Työtavat kuuntelun toteuttamiseksi vaativat opettajaa näkemään vaivaa, pohtimaan ja punnitsemaan kiinnostustaan musiikinkuuntelua kohtaan.

Panostus kuuntelemista kohtaan näkyy musiikintunneilla esimerkiksi kuunteluolosuhteisiin panostamisena: kunnollisen kuunteluvälineistön järjestämisenä ja ylläpitämisenä, kuunneltavaan materiaaliin tarkemmin tutustumisenä ja hankitun tiedon edelleen välittämisenä oppilaille sekä konkreettisesti valojen himmentämisenä tai muutoin oppilaiden

aistien herättämiseen pyrkimällä. Musiikinopettajan panostus kuuntelun vaikuttavuuteen edesauttaa kuuntelukokemuksen voimakkuuden tuntemusta oppilaassa. Kokemus osoittautui haastatteluissa yhdeksi tärkeimmäksi tavoitteeksi kuuntelun parissa. Vaikuttavat kuuntelukokemukset ovat avaintekijä musiikin muistamisessa ja oppilaiden positiivisen musiikkisuhteen muodostumisen edistämässä. Tästä näkökulmasta pohdittuna esteettisen musiikkikasvatusfilosofian näkemys kokemuksen merkityksestä kuuntelemisessa on vahvasti läsnä. Praksiaalinen lähestymistapa ilmeni myös yhdistyvän kuunteluun, sillä toiset opettajista liittivät kuuntelun ja musisoinnin todella läheisesti toisiinsa. Kuuntelu on apuväline soittamisen ja laulamisen oppimisessa.

Jotta kokemukset, elämykset tai onnistumiset kuuntelun parissa olisivat mahdollisia, nousee aktiivinen kuuntelu merkittävään rooliin. Aktiivinen kuuntelu edellyttää keskittymistä ja hiljaisuutta. Kun oppilaat saa keskittymään, tapahtuu oppimista. Onkin mielenkiintoista, millainen positiivinen kehä tästä muodostuu: rauhoittuminen ja keskittyminen aikaansaavat hiljaisuutta, mutta hiljaisuus itsessään edistää rauhoittumista sekä keskittymistä. Tein myös huomion haastatteluista, kuinka kuuntelu sisältää kaksi erilaista rauhoittumisen merkitystä. *Kuunteluun tulee rauhoittua*, mutta osaltaan *kuuntelu rauhoittaa*. Kuitenkaan pelkkä musiikin soimaan laittaminen ei rauhoita villiä luokkaa, vaan oppilaat tulee opettaa kuuntelemaan. Etenkin O4:n näkemyksistä huokui vahva mielipide siitä, että opettaja ei ole opetuksensa armoilla, vaan hallitsee sitä. Tämän hallinnan kautta tunneilla voidaan kuunnella mitä vain ja oppilaiden mukaansa tempaaminen on opettajasta kiinni. Negatiivisessa valossa edellä esitetty mielipide voisi tuntua opettajalle asetetulta taakalta, mutta mielestäni se on hyvin vapauttava ajatus sekä näkee musiikinopettajan työssä ainoastaan mahdollisuuksia – kuten itse haluan nähdä kuuntelukasvatuksen osa-alueessa.

Sisällöllisesti kuuntelukasvatus on hyvin laaja alue. Haastatteluissa ilmeni haasteelliseksi opettajan tekemät opetusalueelliset valinnat. Osoittautui myös, että opetussuunnitelmassa (POPS 2014) esitetty ääniympäristökäsite ei ole toistaiseksi linkittynyt musiikin opetukseen osittain siksi, että käsitteen sisältö on jäänyt opettajien silmissä hämäräksi ja koulun kuuntelukasvatuksen painopiste nähdään enemmän musiikissa kuin ei-musiikillisissa äänissä. Maailma on täynnä erilaisia musiikkikulttuureja ja -tyylejä, joten opettajan tulee karsia opetettavaa ainesta melko raskaalla kädellä. Sama pätee musiikin historian läpikäymisessä.

Onkin tärkeää, että opettaja tunnistaa omat arvonsa musiikkia kohtaan ja määrittää suunnan opetuksessaan. Loogisuus sekä selkeä eteneminen niin musiikin opettamisessa kuin kuunteluttamisessakin ovat ratkaisevia selkeyttäviä tekijöitä niin opettajan kuin oppilaan näkökulmasta. Opettajan tulee tietää, mikä on kulloinkin tarkoitus ja tavoite.

Monet kuuntelun kautta tavoitettavat suotuisat vaikutukset kuuntelijaan tunnistetaan musiikinopettajien keskuudessa sekä opetussuunnitelmassa (POPS 2014), mutta niiden aukikirjoittaminen sekä arviointi ovat hankalaa ja joissakin tapauksissa niitä ei oteta huomioon arvioinnissa. Tunnekokemuksen arviointi onkin lähes mahdotonta, sillä kuuntelutehtävän kautta oppilaassa syntyvän tunteen voi katsoa olevan aina oikea, mikäli sen syntyperä on kuullussa musiikissa. Tunteiden ja mielikuvien vapaus musiikissa antaa suuria mahdollisuuksia kuuntelukasvatukselle, mutta "kaikki oikein" -ajattelu voi toisaalta ahdistaa oppilasta faktoihin perustuvassa koulumaailmassa. Tällöin on mielestäni todella tärkeää opettajan ymmärtää, että kaiken salliva ajattelu ei välttämättä tunnu oppilaasta tyydyttävältä ja opettajan kehu kaikista ratkaisuista tuntuu turhauttavalta. Kehu kokee inflaation. Opettajan tulee mielestäni olla realistinen ja hyväksyvä: oppilaiden vastaukset ovat kaikki mahdollisia valintoja, mutta niiden oikeellisuutta on turhaa julistaa liiallisesti.

Haasteeksi kuuntelukasvatuksessa näen opettajan oman innostuneisuuden ilmaisemisen sekä mielipiteiden esittämisen ristiriidan. Opettajan tulisi osoittaa innostuneisuuttaan opetuksessa ja tuoda omia kokemuksiaan ilmi kuuntelusta, mutta silti välttää vaikuttamista oppilaiden henkilökohtaisiin mielipiteisiin. Kuitenkin kasvatusta nähdään yleisesti interventiona oppilaan kasvuun, joten missä tässä tapauksessa kulkee inspiroimisen ja tyrkyttämisen raja. Vastauksena näen opettajan tilanteenlukutaidon opetustilanteissa. Oppilaantuntemus ja vuorovaikutustaidot ovat opettajalle hyödyllinen väline etenkin, kun käsitellään musiikinkuuntelua, joka on monelle murrosikäiselle oppilaalle hyvin tunnerikas ja sensitiivinen alue elämässä.

Oppilaiden huomioiminen kävi monin eritasoisin tavoin ilmi tutkimuksessani. Opettajat tekevät musiikillisia kuuntelu- ja soittovalintoja oppilaidenkin ehdoilla ja nuorten maailmaan halutaan pysyä yhteydessä. Musiikkimaailma muuttuu jatkuvasti – musiikinopettajan muuttuminen mukana on väistämätöntä. Kuitenkin oppilaiden huomioimisena näen myös kuuntelukasvatuksen yleissivistävän tavoitteen ja sen, että opettaja laajentaa historiallisesti



merkittävien teosten kautta oppilaiden musiikillista tietopohjaa. Tiedon ja kokemuksen välittäminen eteenpäin on välittämistä oppilaista. Kokemuksen suhteen haastatteluissa paljastui kahtiajakoista suhtautumista tunnevaikutusten huomioimiseen musiikissa ja sen kuuntelussa. “Jokainen kokee omalla tavallaan” -väite voi toimia joko aiheen osittaisen sivuuttamisen oikeutuksena tai koko musiikinopetuksen ja kuuntelukasvatuksen suolana. Itse olen täysin sitä mieltä, että jokaisen oma kokemus musiikista on mielenkiintoinen ja kertoo yksilön sen hetkisestä tietopohjasta sekä tunnekokemuksesta musiikkia kohtaan. Keskusteltaessa musiikista “en mä tiiä” -vastaukset kertovat enemmänkin siitä, että asiaa ei ole pohdittu tarkemmin tai vielä ratkaisevammin siitä, onko kuuntelijalla hallussaan työkaluja kuullun musiikin havainnointiin ja havaintojen verbaaliseen ilmaisuun. Tämä osoittaa mielestäni kuuntelukasvatuksen tarpeellisuutta koulun musiikinopetuksessa.

Tutkimuksessani on varsin laaja teoriapohja, mutta näen sen tarpeellisena, jotta kuuntelemisen monitasoinen rooli hahmottuu ja muodostuu käsitys, miten moneen eri seikkaan kuuntelu vaikuttaa sekä mikä vaikuttaa kuunteluun. Tutkimukseni pohjaa teorian lisäksi opettajien haastatteluihin, jotka osaltaan vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Aihealueen teemat ovat osittain abstrakteja, joten opettajien ymmärrys haastattelukysymysten merkityksestä voi vaihdella keskenään. Salminen (1989) on listannut musiikista keskustelemista vaikeuttavia käsitteellisten orientoitumisten ongelmia seuraavasti:

- samoin kirjoitetut sanat voivat saada eri merkityksen
- samoin hahmotetut käsitteistöt saatetaan kokea erisisältöisesti
- samanlaiset ajatusrakenteet voidaan mieltää erisuuntaisesti

Haastatteluissa esitetyt näkökulmat ovat sillä hetkellä opettajilla olevia mielipiteitä aiheesta. Koska tutkimukseni ei kuitenkaan pyri täydelliseen yleistettävyyteen, vaan enemmänkin hahmottamaan kuuntelukasvatuksen yleisrakennetta näiden haastatteluiden avulla, pidän keräämäni aineistoa reliabiliteetiltaan käyttökelpoisena.

Tutkimukseni edetessä jatkotutkimusmahdollisuuksiksi nousivat pureutuminen tarkemmin opettajan henkilökohtaisten kuuntelukokemusten vaikutus opetukseen sekä se, lisääkö opettajan omien tunnekokemusten musiikista etsiminen musiikin tunnevaikutusten huomioimiseen ohjaamista opetuksessa. Opettaako tunneopettaja enemmän tunteita ja tieto-

opettaja tietoa vai sekoittuvatko nämä kaksi puolta keskenään? Haastateltavat opettajat pohtivat myös sitä, kuuntelevatko oppilaat opettajan esittelemää musiikkia vapaa-ajallaan ja tästä heräsi itsellenikin kiinnostus oppilaan näkökulmaan: käyttääkö oppilas hyödyksi koulussa kuuntelusta oppimaansa hyödyksi koulun ulkopuolella?

## LÄHTEET

- Ahonen, H. (1993). *Musiikki – sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Ahonen, K. (2004). *Johdatus musiikin oppimiseen*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Aloni, N. (2002). *Enhancing humanity. The philosophical foundations of humanistic education*. Boston: Kluwer.
- Atjonen, P. (2005). Eettisesti laadukas opetus. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 53–66.
- Byman, R. (2002). Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 25–41.
- Casey, T. (2011). ”Musiikki merkitsee minulle paljon.” Teoksessa Laitinen, S. ja Hilmola, A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Helsinki: Opetushallitus. 62–74.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity. Flow and the psychology of discovery and intention*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow – Elämän virta – Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Suom. Hellsten, R. Helsinki: Rasalas Kustannus.
- Damasio, A. R. (1996). *Descartes' Error. Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Putman.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Eerola, P-S. (2010). Mitä musiikki kouluille antaa? Musiikinopettajien näkemyksiä opetuksensa tavoitteista sekä oppiaineensa ainutlaatuisuudesta. *Kasvatus* 41 (1), 31–40.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. New York ja Oxford: OUP.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Hakala, J. (2005). Oppimisen edistäminen. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.), *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 37–51.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). *Tutkiva oppiminen – Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. 6–7 painos. Helsinki: WSOY.
- Heinonen, R. E. (1993). *Perhosen perspektiivi. Mielikuvat ja arvot opetuksessa*. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Honkanen, T. (2001). *Miksi musiikkikasvatusta? Musiikkikasvatuksen taustalla vaikuttavat ihmis-, oppimis- ja musiikkikäsitykset*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Lisensiaatin tutkielma.
- Hyvönen, L. (1995). *Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana*. Studia Musica 5. Helsinki: Sibelius-akatemia.
- Hyvönen, L. (2011). Minkälaista osaamista musiikin kuuntelutehtävät paljastavat? Teoksessa Laitinen, S. ja Hilmola, A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset – asiantuntijoiden arviointia*. Helsinki: Opetushallitus. 13–25.
- Hyypä, M. T. & Liikanen H. (2005). *Kulttuuri ja terveys*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Ilomäki, L. & Holkkola, M. (2013). Musiikin perusteet ja muuttuva oppimiskäsitys. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen H.M. & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 204–224.
- Juntunen, M-L. & Westerlund, H. (2013). Laadukas arviointi osana oppimista ja opetusta. Teoksessa Juntunen, M-L., Nikkanen, H.M. & Westerlund, H. (toim.) *Musiikkikasvattaja – Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 71–92.
- Juvonen, A. (2006). Musiikillinen orientaatio ja sen muodostuminen. Teoksessa Anttila, M. ja Juvonen A. *Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta, osa 3*. Joensuu: Joensuu University Press Oy. 165–338.
- Kankkunen, O-T. (2012). Ääni kuuluu kaikille – ääniympäristön kuuntelu musiikkikasvatuksessa. *Kasvatus* 43 (2), 146–159.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Karma, K. (1985). Millaisin termein musikaalisuudesta tulisi puhua? Teoksessa Väisänen, R. (toim.) *Sic: Sibelius-Akatemian vuosikirja 2 1984–1985*. Helsinki: Sibelius-Akatemia. 187–198.
- Karma, K. (1986). *Musiikkipsykologian perusteet*. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen Seura.
- Kauppila, R. (2003). *Opi ja opeta tehokkaasti. Psykkinen valmennus oppimisen tukena*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kauppila, R. (2006). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kosonen, E. (2009). Musiikkia koulussa ja koulun jälkeen. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Helsinki: Suomen musiikkikasvatusseura, FiSME ry. 157–170.
- Krokfors, L. (2005). Vaikuttajaopettaja – eettinen ja kriittinen päätöksentekijä. Teoksessa Luukkainen, O. & Valli, R. (toim.) *Kaksitoista teesiä opettajalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 67–78.
- Kurkela, K. (1990). Musiikki ja mielikuvitus. Teoksessa Kurkela, K. (toim.) *Näkökulmia musiikkiin*. Sibelius-akatemia. Musiikintutkimuslaitos. Helsinki: Valtion painatuskeskus. 9–25.
- Kurkela, K. (1993). *Mielen maisemat ja musiikki*. Musiikin tutkimuslaitoksen julkaisusarja 11. Helsinki: Sibelius-akatemia.
- Lehikoinen, P. (1986). Musiikki avaa tien piilotajuntaan. *Sosiaaliturva* 74 (22), 1208–1211.
- Linnankivi, M. (1981). Luku 6.4 Kuuntelu. Teoksessa Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus. 281–296.
- Linnankivi, M. (1981). Luku 7. Opetustapahtumasta. Teoksessa Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus. 309–343.
- Mursell, J. L. (1956). *Music Education: principles and programs*. New York: Silver Burdett.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: University of Chicago Press.
- Määttänen, P. (2005). Merkitykset musiikissa. Pragmatismien näkökulma. Teoksessa Torvinen, J. & Padilla, A. (toim.) *Musiikin filosofia ja estetiikka*. Helsinki: Yliopistopaino. 233–248.

- Niemi, H. (2006). Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. 73–94.
- Ojanen, S. & Viinisalo, P. (1982). *Opettajana kehittyminen. Kasvu- tai muutosprosessi ja sen vastustaminen*. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 13, 5, 313–318.
- Peirce, C. (1958). *Collected Papers* [CP]. Hartshorne, C. & Weiss, P. (toim.) Cambridge: Harvard University Press, Cambridge.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS). Helsinki: Opetushallitus. Osoitteessa:  
[www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Haettu 17.2.2015.
- Regelski, T. A. (1981). *Teaching general music*. New York: Schirmer Books.
- Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu – Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 22–56.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 424–431.
- Salminen, K. (1989). *Musiikkimakujen muotoutuminen: musiikkikulttuuriin sosiaalistuminen ja enkulturaation ongelmat*. Sarja B 6/1989. Helsinki: Oy Yleisradio Ab.
- Scruton, R. (1982). *Art and Imagination. A Study in the Philosophy of Mind*. London, Boston & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Snow, R.E. & Jackson, D.N. (1994). Individual differences in conation: Selected constructs and measures. Teoksessa O'Neil, Jr., H.F. & Drillings, M. (toim.) *Motivation: Theory and research*. (71–99). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Stefani, G. (1985). *Musiikillinen kompetenssi. Miten ymmärrämme ja tuotamme musiikkia*. Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja, no 3.
- Soininen, M. & Sura, S. (1996). Opettajan itsetuntemuksesta oppilaantuntemukseen. Teoksessa Huhmarniemi, R. (toim.) *Matkalla uuteen opettajuuteen – Muutosta toteuttamassa*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos. 127–167.

- Suoniemi, K. (2008). *Havaintokyky, musikaalisuus ja musiikinkuuntelukokemukset. Empiirinen tutkimus auditiivisen ajattelukyvyn, aktiivisen musiikharrastuksen sekä iän ja sukupuolen yhteydestä päivittäisiin musiikinkuuntelukokemuksiin*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1268. Väitöskirja.
- Swanwick, K. (1987). *A Basis for Music Education*. Great Britain, Windsor, Beshire: The Nfer-Nelson Publishing Co Ltd. 5.painos.
- Tenkku, L. (1981). Luovan ajattelun ja toiminnan edistäminen musiikinopetuksessa. Teoksessa Linnankivi, M., Tenkku, L. & Urho, E. *Musiikin didaktiikka*. Jyväskylä: Gummerus. 297–308.
- Tuomikoski, P. (1987). *Taide ja ihminen*. Helsinki: Hanki ja Jää Oy.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uimonen, H. (2005). *Ääntä kohti – Ääniympäristön kuuntelu, muutos ja merkitys*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1110. Väitöskirja.
- Uusikylä, K. (2000). Voiko luovuutta opettaa? Kansanen, P. & Uusikylä, K. (toim.) Teoksessa *Luovuutta, motivaatiota, tunteita – Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-Kustannus. 42–55.
- Viirret, E. (2012). *Musikaalisuuden vaikutus musiikkielämysten kokemiseen. Tarvitseeko olla musikaalinen kyetäkseen musiikkielämyksiin?* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Pro gradu.
- Väkevä, L. & Westerlund, H. (2009). Praksialismikeskustelu suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus – Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Helsinki: Suomen musiikkikasvatusseura, FiSME ry. 93–105.
- Westerlund, H. (2005). Musiikin arvo ja arvokokemus musiikkikasvatuksessa. Teoksessa Torvinen, J. & Padilla, A. (toim.) *Musiikin filosofia ja estetiikka*. Helsinki: Yliopistopaino. 249–266.