

**MUSIIKIN HISTORIAN OPETTAMINEN HYVINKÄÄN PERUS-
KOULUJEN ALALUOKILLA**

Konsta Mönkkönen

Maisterintutkielma

Jyväskylän yliopisto

Musiikin, taiteen ja kulttuurin
tutkimuksen laitos

Musiikkikasvatus

Syksy 2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä – Author Konsta Mönkkönen	
Työn nimi – Title Musiikin historian opettaminen Hyvinkään peruskoulujen alaluokilla	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Marraskuu 2020	Sivumäärä – Number of pages 75 s. + liitteet 5 s.
Tiivistelmä – Abstract <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten ja millä menetelmillä musiikinhistoriaa opetetaan peruskoulun alaluokilla. Tutkimuksessani hain vastausta kahteen kysymykseen: (i) Millaista on länsimaisen taidemusiikin historian ja/tai musiikinhistorian opetus tutkimuskohteeksi valitun kunnan peruskoulun alaluokilla? ja (ii) Miten länsimaisen taidemusiikin historian ja/tai musiikinhistorian opetus suhteutuu muuhun musiikin opetukseen?</p> <p>Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastattelulla. Haastateltaviksi valittiin kuusi (6) opettajaa harkinnanvaraisella otannalla. Opettajien koulutustaustat ja heidän työuriensa pituudet vaihtelivat. Haastateltavat olivat sekä luokanopettaja- että aineenopettajataustaisia, vaikka alakouluissa usein musiikkia opettaakin luokanopettaja. Haastattelut nauhoitettiin, litteroitiin ja aineisto analysoitiin induktiivisen sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajien pedagogiset keinot ja toimintamallit vaihtelevat hyvinkääläisten peruskoulujen alaluokilla. Myös opettajan omat toimintamallit vaihtelevat riippuen lukuvuodesta ja opetettavasta luokasta. Pääosin musiikinhistorian opetus keskittyy alakoulun 5.:lle ja 6.:lle vuosiluokalle. Opetusta annetaan pääosin kolmella eri tavalla: (i) luentomaisesti, (ii) pääasiassa ryhmätöinä toteutettujen esitelmien avulla, tai (iii) itsenäisesti työskennellen. Oppiaineintegraatiota hyödynnetään, mikäli se on mahdollista, kuten esimerkiksi kuvataiteessa ja historiassa. Oppimateriaali ja haastateltavien koulutuksellinen tausta ohjaavat teosten ja säveltäjien valintaa, missä näkyy vahvasti musiikinhistorian kanonisuus. Musiikinhistoria nähdään yleissivistävänä oppisisältönä, jossa on tärkeää tuntea tunnetuimmat säveltäjät.</p> <p>Tutkimus oli tapaustutkimus, joten sen tuloksia ei voi sellaisenaan yleistää muihin kuntiin tai toimijoihin. Tutkimus voi kuitenkin toimia pohjana muille saman aiheen tutkimuksille ja näin olla osana kehittämässä musiikinhistorian opetusta.</p>	
Asiasanat – Keywords Musiikinhistoria, alakoulu, peruskoulu, länsimainen taidemusiikki, opetussuunnitelma	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 MUSIIKKI OSANA SUOMEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄÄ	7
3 MUSIIKIN OPETTAMINEN	14
3.1 Musiikin opetuksen didaktiikka.....	14
3.2 Musiikin historia musiikin opetuksen osana	19
3.3 Musiikin historian opettaminen perusopetuksessa	22
4 PERUSOPETUSTA SÄÄTELEVÄT SISÄLLÖLLISET OHJEISTUKSET	25
4.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.....	25
4.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet musiikissa.....	30
5 HYVINKÄÄN KAUPUNGIN KUNTAKOHTAINEN OPETUSSUUNNITELMA	35
5.1 Hyvinkään kaupungin musiikin opetussuunnitelma.....	35
5.2 Musiikin historia osana Hyvinkään kuntakohtaista opetussuunnitelmaa	37
6 AIEMPAA TUTKIMUSTA AIHEESTA	40
7 TUTKIMUSASETELMA	43
7.1 Tutkimusongelma	43
7.2 Tutkimusmenetelmä	44
7.3 Tutkimuksen toteuttaminen	46
8 TUTKIMUSTULOKSET	49
8.1 Analyysin eteneminen	49

8.2 Opetusmenetelmät ja -käytänteet sekä opetussuunnitelman vaikutus niihin.....	50
8.3 Yhteistyö muiden oppiaineiden kanssa	54
8.4 Oppimateriaali	55
8.5 Musiikinhistorian asema oppiaineessa ja opetuksen tavoitteet	58
9 POHDINTA.....	62
10 LOPPUKATSAUS	68
LÄHTEET	69
LIITTEET	76
Liite 1 Haastattelurunko	76
Liite 2 Tuntijako POPS2004 mukaan.....	77
Liite 3 Tuntijako POPS2014 mukaan.....	78
Liite 4 Tuntijako Hyvinkään kuntakohtaisen opetussuunnitelman mukaan (2005)...	79
Liite 5 Tuntijako Hyvinkään kuntakohtaisen opetussuunnitelman mukaan (2016)...	80

1 JOHDANTO

Taito- ja taideaineet on usein mielletty perusopetuksessa vastapainoksi teoreettisempien oppiaineiden opiskelulle. Musiikki, joka on oppiaineena osa suomalaista institutionaalista koulutusta, ja sen osana musiikin historia kuuluvat näihin aineisiin. Musiikin historia on oppiaine, joka kertoo meille, mistä olemme tulossa ja antaa joitain viitteitä siitä, mihin olemme mahdollisesti menossa. Historian opetus on kuitenkin omalla tavallaan niin vapaassa oppiaineessa, kuin peruskoulun musiikissa haastavaa. Pitäisi löytää tasapaino opettajajohtoisen ja oppilasta osallistavan opetuksen välillä, jotta musiikki säilyttäisi oppiaineena oman, oppilaan koulussa jaksamista kannattelevan luonteensa.

Omasta opiskeluajastani peruskoulussa ja musiikkiopistossa ei ole vielä vierähtänyt kovin pitkää aikaa. Oma kokemukseni on niin oppilaana kuin opettajanakin, että musiikin historiaa on perinteisesti opetettu kronologisesti, eräänlaisena kanonisena suurkertomuksena, jossa keskitytään historiallisiin faktoihin sekä tietyn aseman saavuttaneisiin säveltäjiin ja heidän teoksiinsa. Samanlaisen tradition erityisesti musiikkioppilaitosten puolella ovat havainneet muun muassa Leena Unkari-Virtanen ja Anniina Vainio (2013). Musiikkikasvatuksen kenttä tuntuu olevan muutoksessa, kun suurkertomuksellisesta opetuksesta ollaan siirtymässä kohti menneisyyteen tutustumista korostavaan opetukseen. (Unkari-Virtanen & Vainio 2013, 19.)

Institutionalisoitunutta opetusta ohjaa Suomessa erilaiset opetussuunnitelmat. Perusopetuksen kohdalla opetuksen järjestäjä tekee Opetushallituksen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta oman opetussuunnitelmansa. Nykyiset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat vuodelta 2014; Hyvinkään uusi opetussuunnitelma on valmistunut keväällä 2016. Tämän tutkimuksen aikana käytiin läpi murros, kun kaupungissa siirryttiin edellisestä, vuoden 2004 POPSiin perustuvasta kuntakohtaisesta opetussuunnitelmasta uuteen opetussuunnitelmaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista länsimaisen taidemusiikin ja/tai musiikin historian opetus on peruskoulun alaluokilla tutkimuskohteeksi valitussa

kunnassa. Tutkimukseni pohjautuu haastatteluaineistoon, joka on kerätty alakouluissa musiikkia opettavilta. Tavoitteenani on selvittää miten ja millä opetusmenetelmillä musiikinhistoriaa opetetaan alakoulussa ja miten se suhteutuu muuhun musiikin opetukseen. Vaikka käsitellenkin työssäni peruskoulun musiikinhistorian opetusta, luulen että tutkimustuloksista voisi olla hyötyä myös muissa oppilaitoksissa, joissa opetetaan musiikinhistoriaa, kuten taiteen perusopetuksen kentällä. Opetusalalla työskennelleenä toivoisin, ettei musiikinhistorian opetuksesta muodostuisi pakkopullaa enempää opettajille kuin oppilaillekaan, vaan että siitä voisi olla jotain käytännön hyötyä.

Luku 2 pyrkii avaamaan musiikin roolia eri aikojen suomalaisessa musiikkikasvatuksessa. Tämän tarkoitus on toimia metatietona esittelemällä muun muassa kuinka musiikkikasvatus on kehittynyt peruskoulujärjestelmän aikana. Kolmas luku keskittyy musiikin opettamiseen yleisesti ja musiikinhistoriaan sen osana. Koska varsinaisessa tutkimuksessa korostuu vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien perusteet, esittelen niitä tarkemmin luvuissa 4 ja 5. Luvussa 6 luon katsauksen musiikinopetukseen kohdistuvasta tutkimuksesta ja seuraavat luvut keskittyvät empiiriseen osaan. Tutkimusasetelma ja -menetelmä on esitelty luvussa 7, tulokset luvussa 8 ja tuloksiin pohjautuva pohdinta luvussa 9. Luku 10 on loppukatsaus.

2 MUSIIKKI OSANA SUOMEN KOULUTUSJÄRJESTELMÄÄ

Koulutuksen historiaa voidaan tutkia pitkälle ajassa taaksepäin ja nähdä asioita laajassa mittakaavassa. Musiikkikasvatuksen historiassa – niin Suomessa kuin muuallakin – olennainen tekijä on ollut kristillinen kirkko, jonka myötä voidaan tutkia musiikinopetusta aina keskiajalle asti. Musiikki mainitaan *kvadrivium*-kokonaisuuden osana jo luostari- ja tuomiokirkkokoulujen oppiaineissa¹. Laulu oli olennainen osa päivittäistä koulunkäyntiä ja se tapahtui kanttorin johdolla. Keskiaikaisia lauluja esiintyy edelleen laulukirjoissa, eikä vain niiden historiaosioissa. Mikael Praetoriuksen kaanon Viva, viva la Musica 1500-luvulta on hyvää pedagogista materiaalia vielä 500 vuotta säveltämisen jälkeenkin. Vuonna 1571 mainitaan laulu merkittävänä oppiaineena ainakin 13 tunnin viikkotuntimäärän perusteella. Samalta ajalta on peräisin myös eurooppalaisesti ainutlaatuinen koelma kirkko- ja koululauluja, *Piae Cantiones* (1582). (Kosonen 2016.)

Myöhemmin sotilaiden ja valtion virkamiesten kouluttamiseen tarkoitettut triviaalikoulut toimivat 1500-luvulta lähtien. Samoihin aikoihin tapahtuneen uskonpuhdistuksen myötä kirkko ja kansankielellä opettaminen valtasi jälleen alaa laulunopetuksessa. 1600-luvulla koululaulu kehittyi edelleen ja se oli merkittävä oppiaine, jota oli tunti joka päivä. Kirkkolaulut olivat tällöinkin pääasiallinen, ellei ainoa ohjelmisto. Koko kansan musiikkikasvatuksesta ei kuitenkaan ollut kyse, sillä vain papit, sotilaat ja porvaristo olivat koulutettavia ja muu kansa jäi vaille opetusta. Kansanopetusta toki järjestettiin ja kansa oppi lukemaan sen avulla. Musiikkikasvatus jäi kuitenkin varsin vähäiseksi. 1700-luvulla laulunopetus laajeni, mutta sen arvostus laski. Musiikki oli ollut merkittävä oppiaine keskiaikaisissa kouluissa, mutta nyt se sai maineensa virkistysaineena. Tämä leima vaivaa musiikinopetusta vielä tänäkin päivänä. 1700-luku oli erilaisten koulumuotojen aikaa ja triviaalikouluissa ja lukioissa oli laulua edelleen yksi tunti päivässä. (Kosonen 2016.)

Kuten edellä mainitusta voi huomata, nykyaikaista peruskoulun musiikinopetusta edelsi vahva laulunopetus. Laulun asema oli merkittävä jo varhaisessa kansanopetuksessa. 1800-luvulla alettiin käydä keskustelua koulutuksen järjestämisestä ja esimerkiksi

¹ Luostari- ja tuomiokirkkokouluissa oppiaineita oli seitsemän: latinan kielioppi, retoriikka ja dialektiikka muodostivat kokonaisuuden *artes triviales* ja *kvadrivium*-kokonaisuuden muodostivat aritmetiikka, geometria, tähtitiede ja musiikki (Kosonen 2016).

Litteraturbladet-lehti vuodelta 1847 ehdotti kansakouluun esimerkiksi kanteleensoittoa mielen terveyttä edistämään. (Pajamo 2009, 31.)

Ennen kansakouluaikaa suomalainen musiikin koulutus – ammatillinen koulutus pois lukien – on ollut hyvin vaihtelevaa. On kuitenkin huomattava, että musiikki ja laulaminen ovat kuuluneet koko ajan lähes kaikkien koulujen opetuksen sisältöön. Mikäli laulua ei ollut oppiaineena, se sisältyi esimerkiksi virsilaulun mukana uskonnonopetukseen. 1860-luvulla tapahtunut kansakoululaitoksen perustaminen yhdisti myös musiikin ja laulun opettamisen kansakoulun oppimäärään ja teki siitä pakollisen oppiaineen. Oppikoulussa opetettiin kansakoulun tapaan taideaineita, mutta kansalaiskoulusta taideaineiden opetus puuttui. (Kosonen 2016.) Suomen kansakoulun isänä tunnetun Uno Cygnauksen, jonka tutkimustyön pohjalta toteutettiin Jyväskylän kansakoulunopettajaseminaari vuonna 1863 (Kosonen 2016), mukaan kansakoulun musiikinopetuksen tuli olla monipuolista. Koko äänialuetta tulisi harjoittaa äänenavausmaisesti tunnin alussa, ohjelmiston tuli sisältää sopivia lauluja niin maallisesta repertuaarista kuin virsistäkin, sanojen ja nuottien ymmärtämistä ja tuntemista sekä jonkin verran musiikinteoriaa ja moniäänistä laulua. (Pajamo 2009, 32–33.)

Laulun merkitystä korostaa myös Aimo Halila teoksessaan *Kansakoulujen historia II*, jossa todetaan, että alkuaikoina nimenomaan laululle oli varattu 2–3 viikkotuntia. Uno Cygnaeuksen laatimien ohjeiden mukaan kaiken laulun oppimisen pohjalla oli aluksi sävelasteikon laulaminen. Solmisointi oli yksi keino, mutta perinteisten do-re-mi -tavujen lisäksi käytettiin suomennettuja en-toi-ko-ne -tavuja. Tätä käytti erityisesti pääkaupunkiseudulla opettajatar Paula af Heurlin, joka julkaisi *Kansakoulun uuden laulukirjan* vuonna 1917. Laulamisen lisäksi myös laulujen sanomalla oli merkitys: laulujen lyriikat oli käytävä läpi, selitettävä ja luettava ääneen. Moniäänisyys nähtiin ohjelmallisena osuutena erilaisissa tilaisuuksissa ja sitäkin harjoitettiin mahdollisuuksien mukaan, ”mikäli oli kehittynyttä sointuaistia ja riittäviä äänivaroja”. (Halila 1949a, 271–275; Halila 1949b, 223.)

Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheina laulu nähtiin kuitenkin ikävänä oppiaineena. Sillä oli kuitenkin merkitystä ei vain laulamisen, vaan yleensä äänenmuodostuksen

opetuksessa. Tämän tutkimuksen näkökulmasta on merkittävää huomioida, että musiikkioppi laulun ohella nähtiin tarpeellisenä vain, jos se edesauttaisi laulutaitoa, -intoa tai musikaalista kehitystä. Laulutaidon ja musiikin teorian selvittämiseksi oppilaille suositeltiin soittokoneen käyttöä, esimerkiksi virsikannelta. Soittimia oli vuosisadan alussa vain harvoissa kouluissa, mutta pikkuhiljaa harmonista muodostui suosituin soitin koulujen laulun opetukseen. (Halila 1950, 185–188; Halila 1949a, 274–275; Halila 1949b, 221.)

Kolmen vuoden välein pidetyt kansakoulukokoukset olivat eräänlaisia opetussuunnitelmatyön edeltäjiä. Niissä kansakouluopettajat kokoontuivat keskustelemaan ja kehittämään opetusta. Kansakoulukokouksissa otettiin myös kantaa laulunopetukseen ja sen tärkeyteen. Kun koululaitos erotettiin kirkosta Kouluhallituksen perustamisen yhteydessä vuonna 1869, maallisesta musiikista tuli osa kansakoulun opetusta. (Pajamo 2009, 40–43.)

Opetukseen muodostui 1800–1900-lukujen taitteessa virsilaulusta, nuottiopista ja maallisista lauluista, kutakin 20 minuuttia (Kosonen 2016; Pajamo 2009, 41–44). Käytännössä opetussuunnitelma ja ohjeistus laulunopettamisesta vaihteli Cygnaeuksen antamien ohjeiden jälkeen. Esimerkiksi muutamaa vuosikymmentä myöhemmin 1920-luvulla, alakansakoulun laulunopetuksen ohjeistus jäi koulun itsensä päätettäväksi, kun taas yläkansakoulun laulun opetussuunnitelma oli tarkempi. (Suomi 2009, 69.) 1900-luvun Suomessa laulun opetuksesta annettiin lukuisia opetussuunnitelmia. Laulun opettajien koulutuksesta oli erillinen maininta Kertomuksessa Suomen kansakoulutoimen kehityksestä lukuvuosina 1910–1915, jotta saatiin järjestettyä koulutusta kansakoulun laulunopettajille (Kouluhallitus 1919, 77). Suomen itsenäisyyden alkuvuosikymmeninä annettiin erilaisia ohjeistuksia musiikin opettamisesta (esimerkiksi vuosien 1916 ja 1925 maalaiskansakoulujen ohjeistukset sekä vuoden 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö, joka alkoi lähestyä jo perusopetuksen oppimiskäsitystä). Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö vuodelta 1970 korostaa edellä mainittujen asioiden lisäksi oppilaan omatoimisuutta ja vapaata ilmaisua. (Kosonen 2016; Suomi 2009, 69–79.)

Peruskoulujärjestelmän aikana opetusta ohjaa tasaisin väliajoin päivitettävät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS). Siirtymistä kansa- ja oppikoulupohjaisesta järjestelmästä kohti peruskoulua alettiin eduskunnassa työstää 1960-luvun alussa ja yhtenä merkittävänä keskustelun avaajana voidaan pitää vuoden 1967 valtiopäivien Hallituksen esitystä Eduskunnalle laiksi koulujärjestelmän perusteista (HE44/1967). Seuraavana vuonna säädettiin laki koulujärjestelmän perusteista, jossa todettiin, että ”koulujärjestelmän runkona on kunnan koululaitos, jossa on oppivelvollisille tarkoitettu peruskoulu” (L467/1968). Peruskouluasetus annettiin kesäkuussa 1970 (A443/1970).

Kuvioissa 1 ja 2 on esitetty tämän tutkimuksen kannalta tärkeimmät yksityiskohdat – opetuksen tavoitteet ja musiikin historian osuus – perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tämä tutkimus keskittyy pääosin vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, joita esittelen tarkemmin luvuissa 2 ja 3. On kuitenkin tärkeää huomioida musiikin kehitys oppiaineena peruskoulun viiden vuosikymmenen aikana.

Vuoden 1970 POPSissa musiikin kuuntelussa painotetaan elävää musiikkia tallenteiden sijaan. Kuuntelutuokioiden tuli olla lyhyitä ja kuvailemalla teosta sekä antamalla teokseen liittyviä tehtäviä pyrittiin herättämään lasten kiinnostus musiikkia kohtaan. (POPS 1970, 284.)

Vuoden 1985 POPSissa korostetaan kokonaisopetusta ja opetuksen eheyttämistä, jolla tarkoitetaan samaan aiheeseen liittyvän oppiaineen käsittelyä kokonaisuutena, vaikka sisällöt liittyisivätkin eri oppiaineisiin. Varsinainen musiikin historian kaaroksen läpikäynti on jätetty tässä POPSissa valinnaiseen musiikkiin, yhdeksännelle luokalle. Kuitenkin musiikin käsitteistöä ja taidemusiikin elementtejä käydään läpi kaikilla vuosiluokilla. (POPS 1985, 17, 192–198.)

POPS	TAVOITTEET	MUSIIKIN HISTORIAN SISÄLTÖ
1970	<ul style="list-style-type: none"> - Luonnollinen äänenkäyttö puheessa ja laulussa - Ajankohtainen lauluaineisto - Soittimien käyttö ja opastus mahdollisuuksien mukaan - Musiikin ainekset ja nuottimerkintä - Sävelaistin kehittäminen, että oppilas kykenee itsenäisesti suhtautumaan musiikkiin - Vapaa luova ilmaisu - Tutustuttaa ”suurten säveltäjien yleisesti tunnetuihin teoksiin, esittäviin säveltaiteen mestareihin sekä kansanmusiikin ja viihdemusiikin ilmenemismuotoihin”, erityisesti oman maan musiikkikulttuuria huomioiden - Yhteistoiminta musiikin parissa - Musiikin harrastaminen koulunkäynnin jälkeen 	<p>1.–2. luokka: musiikkisadut ja kuvailevat sävellykset, orkesteri- ja kansansoittimet, kansanmusiikki</p> <p>3.–4. luokka: kuten vuosiluokilla 1–2, lisäksi maininta ”yleisesti tunnettuja sävelteoksia”</p> <p>5.–6. luokka: kuten aiemmilla vuosiluokilla, lisäksi ajankohtaista viihdemusiikkia</p> <p>Yläaste: Yleisesti tunnettuja sävelteoksia ja ajankohtaista viihdemusiikkia</p> <p>Valinnainen musiikki: Kuten yläaste, lisäksi musiikin muotorakenteita, soittimia, soitin yhtyeitä, orkestereita, äänityyppejä, lauluyhtyeitä ja kuoroja</p>
1985	<ul style="list-style-type: none"> - Elämysten ja myönteisten kokemusten tarjoaminen - Kuuntelukyvyn kehittäminen - Musiikillisen ajattelukyvyn edistäminen käsitteistön omaksumisen yhteydessä - Musiikillisten taitojen kehittäminen - Musiikin tuntemuksen valintamahdollisuuksien edistäminen ja kehittäminen - Luovan musiikillisen ilmaisun kehittäminen - Valmiusten antaminen yhteistoimintaa varten - Harrastuneisuuden tukeminen 	<p>1.–6. luokkien sisällöt on jaoteltu vuosiluokkapareittain (1. ja 2., 3. ja 4. sekä 5. ja 6. luokka). Sisällöt on jaettu seuraaviin musiikin elementteihin, joita kehitetään vuosiluokalta toiselle siirryttäessä: dynamiikka, sointiväri, rytmi ja tempo, melodia, harmonia sekä muoto.</p> <p>5.–6. luokka: perinteiset soitinluokitukset ja sinfoniaorkesterin soitinryhmitys</p> <p>7. luokka: sinfoniaorkesteri, sinfonia, konsertto, sonaatti, kvartetto ja sinfoninen runo</p> <p>8. luokka: musikaali, operetti, ooppera ja baletti</p> <p>9. luokka: nykysäveltäjiä ja heidän musiikkiaan sekä länsimaisen musiikin kehittyminen nykyaikaan, esimerkkejä länsimaisesta musiikista</p>
1994	<ul style="list-style-type: none"> - Musiikillisen ilmaisun perustiedot ja -taidot - Ymmärtää musiikin merkityksen sekä yksilölle että yhteisölle ja kulttuurille - Tavoitteena antaa kokemuksia ja elämyksiä, joiden avulla kehittyä myönteinen asenne ja rakkaus musiikkiin - Tietojen ja taitojen kehittäminen monipuolisilla työtavoilla, jotta hänellä on valmiudet musiikin vastaanottamiseen ja ilmaisuun itse ja ryhmässä - Oppilaan toiminnallisuuden virittäminen ja musiikillisen kasvun tukeminen ja ohjaaminen musiikin harrastamiseen myös peruskoulun jälkeen - Vahvistaa oppilaan valmiuksia valita ja arvioida 	<p>Musiikin merkitys kulttuurille ja yhteisölle, aineiston monipuolisuus ja monikulttuurisuus</p>

KUVIO 1. Musiikin tavoitteet ja musiikin historian sisällöt perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1970–1994 (POPS 1970, 274–276, 288; POPS 1985, 191–198; POPS 1994, 97–98).

Vuoden 1994 POPSissa jo tavoitteissa ja keskeisissä sisällöissä kiinnitetään huomio siihen, että musiikillisen aineksen tulee olla mahdollisimman monipuolista ja kerätty musiikkikulttuurin eri alueilta. Sen sijaan sisällöllisiä ohjeita musiikin historian opetukseen ei ole näissä opetussuunnitelman perusteissa juurikaan painotettu. Merkittävimpänä asiana musiikin historian näkökulmasta on se, että tavoitteissa todetaan musiikillisen aineksen monipuolisuus ja monikulttuurisuus. (POPS 1994, 97–98.)

POPS	TAVOITTEET	MUSIIKIN HISTORIAN SISÄLTÖ
2004	<ul style="list-style-type: none"> - Oman äänen luonteva käyttäminen ja itsensä ilmaisu laulun, soiton ja liikunnan avulla sekä yhdessä että yksin - Ääniympäristön ja musiikin kuuntelu ja havainnointi, kriittinen tarkastelu ja arviointi - Musiikin eri elementtien hyödyntäminen musiikillisen keksinnän aineksina - Musiikillisen maailman monimuotoisuuden ymmärtäminen - Vastuullinen toiminta ryhmän jäsenenä ja osaamisen kehittäminen - Oppii ymmärtämään musiikin eri elementtien merkityksen musiikissa ja käyttämään niihin liittyvää terminologiaa - Rakentaa luovaa suhdetta musiikkiin ja sen ilmaisumahdollisuuksiin 	<p>1.–4. luokat: monipuolisen musiikin kuuntelua sekä omien elämysten, mielikuvien ja kokemusten kuvailua Musiikin elementtien käsitteistöä Ohjelmistoa, joka tutustuttaa sekä suomalaiseseen että muiden maiden ja kulttuurien musiikkiin ja sisältää esimerkkejä eri musiikkilajeista ja aikakausilta</p> <p>5.–9. luokat: Monipuolinen kuunteluohjelmisto ja sen ajallinen, paikallinen ja kulttuurinen jäsentäminen</p>
2014	<ul style="list-style-type: none"> - Musiikillisen ryhmän jäsenenä toimiminen - Luonteva äänenkäyttö - Musiikin kokeminen ja hahmottaminen - Musiikillisten ideoiden kehittäminen - Musiikilliseen kulttuuriperintöön tutustuminen - Musiikin merkintätapojen peruseräpäät - Vastuullinen toiminta - Tavoitteiden asettaminen ja harjoittelun merkityksen opettaminen sekä itsearviointi suhteessa asetettuihin tavoitteisiin - Musiikin (elämyksellisen) kuuntelun jäsentäminen ja kertominen tästä, myöhemmin myös havainnoista keskusteleminen - Musiikillisten kokemusten ja musiikillisen maailman monimuotoisuuden tarkasteleminen - Musiikin viestinnällinen ja vaikutuksellinen asema eri kulttuureissa - Kuulosta huolehtiminen 	<p>1.–2. luokat: musiikin peruskäsitteet (taso, kesto, voima ja väri) sekä osaamisen kehittyessä laajennetaan musiikillisiin termeihin rytmi, melodia, dynamiikka, sointiväri, harmonia ja muoto Ohjelmisto on monipuolista ja sen suunnittelussa huomioidaan oppilaiden omat kulttuurit ja kulttuuriperintö</p> <p>3.–6. luokat: Kuten edellä, mutta lisäksi ohjelmistoon mainitaan sisällytettäväksi taidemusiikkia, populaarimusiikkia ja kansanmusiikkia</p> <p>7.–9. luokat: Rakennetaan yhteyksiä musiikin ja muiden oppiaineiden ja erilaisten ilmiöiden välille, ohjelmistossa ja erityisesti kuunteluohjelmistossa tulisi olla monipuolisesti eri kulttuurien ja aikakausien musiikkia eri musiikkigenreistä</p>

KUVIO 2. Musiikin tavoitteet ja musiikin historian sisällöt perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014 (POPS 2004, 232–234; POPS 2014, 141–142; 263–264; 422–423).

Vuoden 2004 POPS on nostaa esiin oman musiikillisen kehittelyn ja selkeästi mainitsee musiikin historian yhtenä opetuksellisena sisältönä. Ohjelmistossa painotetaan sekä suomalaisia että muita musiikin historiallisesti merkittäviä teoksia. (POPS 2004, 232–234.)

Vuoden 2014 POPS on rakenteeltaan vahvasti tavoitteiden varaan rakentuva. Tavoitteissa T8 ja T9 kehoitetaan musiikin kulttuurilliseen merkitykseen tutustumiseen ja opiskeluun. Sisällöissä lisäksi nostetaan esiin ohjelmiston monipuolisuus. (POPS 2014, 141–142; 263–264; 422–423.)

Musiikki on kulkenut osana suomalaista koulutusta jo liki kaksi vuosisataa, mutta peruskoulun myötä sen opetussuunnitelma on käynyt läpi suuria mullistuksia. Musiikinteoria, musiikinhistoria ja musiikkioppi ovat olleet välillä opetuksessa mukana, välillä taas niiden opettamista ei ole pidetty olennaisena. Kuten Suomin artikkelista huomaa, perusopetuksen opetussuunnitelmat alkoivat 1980-luvulla lisätä musiikkiin liittyvän terminologiaa opetussuunnitelmiin (Suomi 2009, 81). 1990-luvun opetussuunnitelmaudistus korostaa koulujen omaa päätäntävaltaa ja oppilaan ja opetuksen kokemuksellisuutta. Elämysten kautta oppilas muodostaa myönteisen suhteen ja rakkauden musiikkia kohtaan. (Suomi 2009, 83–84.)

3 MUSIIKIN OPETTAMINEN

3.1 Musiikin opetuksen didaktiikkaa

Kuten on jo aiemmin todettu, musiikilla on ollut suomalaisessa ja yleensä länsimaisessa kasvatuksen historiassa merkittävä asema. Sen opetusta on perusteltu monin tavoin. Nykyisessä perusopetuksen opetussuunnitelmassa musiikin opetuksen tehtävänä on antaa mahdollisuus monipuoliseen musiikilliseen toimintaan. Musiikin opetus on väylä arvostavaan ja uteliaaseen suhtautumiseen kulttuuriseen monimuotoisuuteen ja ryhmätyötaitoihin. (POPS 2014, 141.) Musiikkia ei ole kuitenkaan aina nähty näin laajana oppiaineena, ainakaan oppikirjojen perusteella. 1900-luvun puolivälissä musiikintunnit olivat Pukkila & Raution mukaan lähinnä laulutunteja ja he toteavatkin, että musiikkitunneilla tulisi opettaa myös musiikkiopin alkeita, koulusoittimia ja musiikkitietoutta, koska näin laulutunnit ”saisivat ansaitsemansa laajan taustan ja niveltäisivät oppilaankin mielessä yhteisen musiikkikulttuurimme elimelliseksi osaksi” (Pukkila & Rautio 1960, 3). Toisaalta samaan aikaan toiset musiikkipedagogit mainitsevat, että keskeisin osa musiikkitunneilla on laulu, ja muut musiikinopetuksen elementit tuovat tunnille ”värikkyyttä ja vaihtelua” (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1967, 3). Parviaisen (1955) oppikirjan perusteella musiikkikasvatuksen merkitys 1940-luvun Suomessa oli niin ikään laulunopetuksellinen ja isänmaallinen (Parviainen 1955). Sittemmin voimme huomata, että laulu on pitänyt pintansa musiikinopetuksessa, mutta oppimateriaaliin on tullut lisäksi improvisointia ja sävellystä (Kiviniemi & Jarvola 1976, 3) ja nykyään kaikki musiikin työvälineet ja opiskelukeinot liittyvät toisiinsa: laulaminen, soittaminen, liikkuminen ja aktiivinen musiikin kuuntelu (Perkiö & Salovaara 2001, 3). Laulun ja muun musiikkikasvatuksen välinen tasapainoilu ei ole vain Suomen koulutuskentän ongelma, vaan tämä näkyy esimerkiksi myös Pohjois-Amerikassa (Harwood & Marsh 2019).

Wayne Bowman esittää erään musiikkikasvatuksen institutionaaliseen opetukseen liittyvän ongelman: vaikka voimme perustella musiikkikasvatuksen tärkeyttä, ei ole kuitenkaan sama asia väittää, että musiikin opetuksen tulisi olla osa koulutusta. Musiikkia opitaan kuitenkin myös ilman koulutusta. Bowman vertaa tätä puheeseen: suurin osa ihmisistä oppii puhumaan ilman varsinaista puheen opetusta. Yhtä lailla on olemassa yhteisöjä

ja kulttuureja, joissa musiikilla on suuri merkitys, mutta sitä opitaan ilman muodollista ohjeistustakin. Musiikki tai kasvatus eivät kuitenkaan ole yksiselitteisiä tai yksinkertaisia asioita. Bowman näkeekin musiikin kasvatuksellisen kontribuution sen kasvattavassa roolissa: on tärkeämpää, miten musiikki kasvattaa meitä kuin mitä me musiikista tiedämme tai tunnemme tai mitä musiikillisia asioita tai kykyjä opimme. Hänen mukaansa on suuri ero siinä, mitä opetamme musiikissa ja mitä opetamme musiikin kautta sekä mitä siitä tai sen kautta opitaan. (Bowman 2019.) Tämä musiikin kasvattava ominaisuus ja näkemys on ajatuksena hyvin samankaltainen kuin miten musiikki nähdään vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa.

Jokaisen musiikinopettajan on pohdittava keskittyäkö musiikkiin objektina vai oppilaaseen subjektina. Christopher Smallin ajatusta musiikista aktiviteettina, jossa olemme mukana sen sijaan että musiikki olisi yksittäinen asia tai kokoelma asioita on koonnut yhteen Odendaal, Kankkunen, Nikkanen & Väkevä. Small korostaa musiikin aktiivista luonnetta pohtiessaan, onko *music* sanana substantiivi tai pikemminkin verbi ja esittelee siten termin *musicizing*, joka tarkoittaa musiikilliseen esitykseen osallistumista. Musiikkikasvatuksessa pyritään usein tyylien opetteluun ja näin fokuksena on nimenomaan musiikillinen teos oppimisen ja kasvamisen sijaan. Juuri ajatus *musicizing*-ilmiöstä tuo opiskelijat musiikkikasvatuksen keskiöön. (Small 1998, 50; Odendaal et al. 2014, 163, 169.)

Didaktiikassa tulee erityisesti huomioida muutamia termejä. Opetustilanteella tarkoitetaan yksinkertaisesti opetusta, jolla on prosessimainen luonne, eli se etenee ajassa. Oppiaineeksella tarkoitetaan sitä, mitä opetustilanteessa halutaan välittää. Opetusmuoto määrittää sen tavan, jolla opetustilanteen vuorovaikutus on järjestetty ja opetusvälineillä tarkoitetaan kaikkia niitä apuneuvoja, joita käytetään oppiaineksen välittämässä. Opetusjärjestelyt ovat joko opettajakohtaisia tai laajempia, hallinnollisiin määräyksiin perustuvia toimenpiteitä. Opetussuunnitelma sisältää selvityksen sekä järjestelyistä että toimenpiteistä, joilla pyritään saavuttamaan asetetut tavoitteet. Luokka on koulun pienin hallinnollinen yksikkö, oppilasjoukko, kun taas oppikunta on usein pienempi oppilasjoukko, mutta jolla ei ole hallinnollisen yksikön asemaa. Arvioinnilla tarkoitetaan oppilaille annettavaa palautetta, jonka tarkoitus on toimia kehitystä tukevana opetuksen elementtinä. (Koskenniemi & Hälinen 1978, 106–107, 168.)

Tärkeimpänä terminä kaikista opetukseen liittyvistä asioista nousee ”opetus”. Koskeniemi & Hälinen mukaan opetus on ”interaktiotapahtuma, joka sijoittuu koulun elämäntilaan ja joka tähtää oppilaiden persoonallisen kehityksen edistämiseen kasvatustavoitteiden määrittämässä suunnissa” (Koskeniemi & Hälinen 1978, 101). Uusikylä & Atjonen (2000, 14) mukaan opetuksella tarkoitetaan ”kasvatustavoitteiden suuntaista intentionaalista vuorovaikutusta, jonka tarkoituksena on aikaansaada oppimista”. Oppimisella taas tarkoitetaan niitä käyttäytymisessä havaittavia pysyviä muutoksia joko systemaattisen opetuksen avulla tai tahattomasti (Uusikylä & Atjonen 2000, 14). Tähän liittyy olennaisesti myös oppimiskäsitys, jonka perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet kunkin OPSin yleisessä osassa määrittelevät. Vuoden 2014 OPSin mukaan oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa eri tahojen, kuten toisten oppilaiden, opettajien tai yhteisöjen kanssa. (OPS 2014, 17.) Opetuksella on siis intentio siirtää tietoa eteenpäin, jotta vastaanottaja voi oppia.

Musiikkikasvatuksen keinot riippuvat eri asioista: oppilasmateriaali, opettajan tausta, koulutus ja taidot sekä käytettävissä olevat resurssit (Marsh 2019). Alakouluikäiset oppilaat oppivat sekä luokassa että sen ulkopuolella. Luokan ulkopuolella he oppivat erilaisten välituntileikkien ja -pelien kautta. Luokassa tapahtuvassa oppimisessä nousee voimakkaasti esiin käsite osallistavasta musiikkikasvatuksesta. Sen mukaan kaikkien osallistujien panos on yhtä merkittävä. Kokeneemmat muusikot ottavat suurempaa vastuuta ja kannustavat muita yhä parempiin suorituksiin. Tällaisella toiminnalla on kaksi eri puolta: toisaalta monet saavat musiikillisia kokemuksia, mutta taitavimmille muusikoille ei ole riittävästi haastetta. (Harwood & Marsh 2019.) Suomessa inklusio ja ryhmäkokojen kasvaminen ovat johtaneet vastaavan kaltaiseen tilanteeseen, mutta eriyttäminen luokassa voi tarjota tähän mahdollisuuden.

Kun siirrytään alakouluikäisten opetuksesta nuorten opetukseen, on yleinen käytäntö, että musiikkia opettaa tällöin musiikillisesti korkeammin koulutettu henkilö.² Merkittävää on myös huomioida, että musiikki muuttuu nykyisessä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä

² Näin on sekä Suomessa (Asetus 1998/986) että esimerkiksi Pohjois-Amerikassa (Philpott & Wright 2019).

yläkoulun aikana valinnaiseksi oppiaineeksi. Myös tämä tuntuu olevan laajemmin kansainvälinen käytäntö. (Philpott & Wright 2019.)

Musiikin opetus – kuten opetus yleensäkin – on moninaista ja sen didaktiset valinnat tekee opettaja arvioinnin kautta. Oppilaat oppivat eri tavoin ja osa vaatii enemmän harjoitusta kuin toinen. Nykymusiikkikasvatuksessa John Deweyn *learning by doing* -metodi tuntuu olevan vallalla³. Sen mukaan olennaisessa osassa on opetuksen lisäksi oppilaan oma toiminta: oppilas ei opi pelkästään kielen avulla, vaan toimimalla itse. Deweyn näkemys taidekasvatuksen roolista yhteiskunnassa rakentuu esteettisen kokemuksen tekemisen ja toiminnan funktiona. Taiteen kautta välittyvät kokemukset ovat hänen mukaansa taidekasvatuksen tärkeimmät tehtävät. (Westerlund & Väkevä 2011, 35–36.)

Yhtenä *learning by doing* -metodin käytännötoimena on käytetty säveltämistä. Ervasti, Muhonen & Tikkanen kuitenkin mainitsevat, että huolimatta sen kuulumisesta osaksi jo vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, on sen toteutuminen ollut vaihtelevaa. Juntunen (2011) mukaan jopa 47 % kyselyyn osallistuneista ilmoitti, etteivät he olleet osallistuneet musiikilliseen keksintään lainkaan (Juntunen 2011, 54). Luovuutta on monenlaista ja säveltäminen on yksi sen muoto. Säveltämisen ei tarvitse viitata vain säveltäjäyyteen ja historiallisesti korkealaatuiseen teokseen: improvisointi ja muu musiikillinen keksintä on yhtä lailla luovuuden käyttöä itseilmaisun keinona. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013, 246–254.)

Riippumatta onko kyseessä mestarisäveltäjä vai oppilas, joka kokeilee musiikillista keksintää, on Kaschubin & Smithin mukaan prosessissa samoja piirteitä: prosessi alkaa impulssista tai inspiraatiosta ja etenee suunnittelun ja kokoamisen kautta arviointiin ja teoksen jakamiseen. Tämän jälkeen teosta voi uudelleen kehittää ja näin tapahtuu oppimista. (Kaschub & Smith 2009, 36–46; Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013, 253–254.)

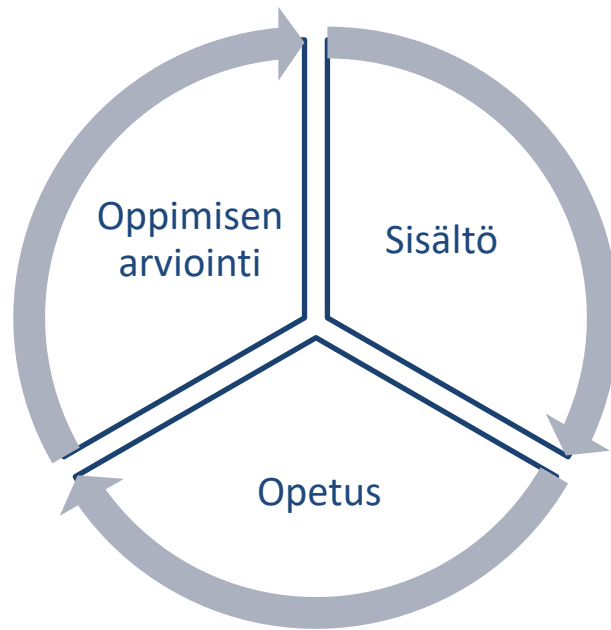
Säveltämisen pedagogiikkaa on viime vuosina kehitetty laajalti myös muualla kuin perinteisissä koulutuslaitoksissa. New York Philharmonic on kehittänyt säveltämisen

³ *Learning by doing* tunnetaan myös nimillä tekemällä oppiminen ja ongelmametodi (Iisalo 1999, 210–216; Bruhn 1982, 328).

pedagogiikkaa muun muassa ”Very Young Composers” -koulutusohjelman kautta, jossa New Yorkin Philharmonicin opettavat taiteilijat (*Teaching Artists*) auttavat lapsia kehittämään omia musiikillisia teoksiaan (Very Young Composers 2020). Suomessa vastaavanlainen hanke on esimerkiksi ”Kuule, minä sävellän!” (Kuule minä sävellän 2020). On mainittava, että myös oppimateriaali kehittyy. Tästä hyviä esimerkkejä on jo mainittu New York Philharmonicin julkaisema ”The Very Young Composer” teos, joka on tarkoitettu musiikkikasvattajille (Deak et al. 2011), Opus1 verkkosivu (Opus1 2020), Metropolia Ammattikorkeakoulun Säpe – Säveltämisen pedagogiikka -koulutukseen liittyvä Suvii Hartikaisen toimittama musiikkioppilaitosten sävellyspedagogeille tarkoitettu teos (Hartikainen 2018) sekä Heidi Partin ja Anu Aholan (2016) koulun sävellystä käsittelevä teos.

Tästä aiheesta tehdään myös tutkimusta ja sitä kehitetään korkeakouluissa ja erilaisissa hankkeissa. Tutkimuksia aiheesta ovat tehneet esimerkiksi Ronja Haaja (2020), joka tutkii säveltämistä alakoulun musiikkiluokilla sekä Rafael Leonardo Junchaya (2019), joka tutkii väitöskirjassaan sävellyksen opettamista Perussa ja Suomessa. Metropolia Ammattikorkeakoulun Säveltämisen pedagogiikka -koulutus on osaltaan lisännyt käsityksiä säveltämisen opettamisesta.

Philpott & Wright jakavat (musiikin) oppimisen kolmiosaiseen prosessiin: sisältö – opetus – oppimisen arviointi (kuvio 3) (Philpott & Wright 2019). Näin ollen, edellä kuvatun pohjalta voimme todeta, että tämän tutkimuksen kannalta olennaisinta on luokassa tapahtuva opetus. Sille sisällön luo kulloinkin voimassa oleva opetussuunnitelma. Opetuksen didaktiset keinot muodostuvat opettajan koulutuksen ja taitojen mukaan, mutta olennaisena asiana on läpi itsenäisen Suomen koulutusjärjestelmän ollut tekemällä oppiminen. Laulun lisäksi musiikkikasvatuksen välineistöön kuuluvat esimerkiksi koulusoittimet ja uusimpana voimakas tendenssi käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa oppimisen apuna. Laajemmassa kuvassa ei tämän mukaan kuitenkaan ole olennaisinta se, mikä on oppilaiden tiedollinen osaaminen musiikista, vaan se, miten musiikkikasvatuksella voidaan vaikuttaa positiivisesti heidän kasvuunsa ihmisenä.



KUVIO 3. Opetuksen eteneminen sisällöstä oppimisen arviointiin Philpott & Wrightin mukaan perustuen Basil Bernsteinin pedagogisiin tutkimuksiin (Philpott & Wright 2019).

Tämä aiheuttaa kysymyksen koko tämän tutkimuksen mielekkyydestä, jos tiedollisella osaamisella on vain sekundaarinen merkitys. Tutkimuksen kannalta on kuitenkin merkityksellistä, miten nykyinen opetussuunnitelma – jota esittelen tarkemmin seuraavassa luvussa – korostaa musiikin merkitystä paitsi ryhmätyötaitojen kehittäjänä, myös avaimena kulttuurilliseen, historialliseen ja maantieteelliseen ymmärrykseen.

3.2 Musiikin historia musiikin opetuksen osana

Musiikin historiaa osana musiikin opetusta Suomessa on kuvattu opetussuunnitelma- ja koulujärjestelmäkohtaisesti luvussa 1.2. Tästä luvusta esittelen musiikin historian osuutta yleensä musiikkikasvatuksessa ja sen didaktisista perinteistä.

Leena Unkari-Virtanen toteaa artikkelissaan ”Historiatietoisuus ja musiikin historia”, että länsimaisen taidemusiikin historiaa on opetettu jo 1800-luvun lopusta lähtien. On kuitenkin huomioitava, että varsinainen historian kaarros on pääosin keskittynyt musiikin ammattiopintoihin, musiikkiopistoihin tai niihin rinnastettaviin oppilaitoksiin. Yleissivistävän koulutuksen puolella musiikin historia nähdään osana kulttuurista ymmärrystä, kasvamisesta ja hyvän ja omakohtaisen musiikkisuhteen luomisesta. Myöskään

musiikin historian pedagogiikka Suomessa ja maailmanlaajuisestikin varsin vähän käsitelty tutkimuksen ala. Unkari-Virtasen väitöskirja (2009) ammattiopiskelijoiden musiikin historian opiskelusta ja heidän opettamisestaan on suomalaisen musiikin historian pedagogiikan tutkimuksen laajimpia teoksia. (Unkari-Virtanen 2011, 39.)

Unkari-Virtanen esittelee kaksi käsitettä: historiakulttuuri ja historiatietoisuus. Historiakulttuurilla tarkoitetaan niitä tapoja, joilla menneisyyttä koskevia käsityksiä ja tietoja välitetään. Tähän kuuluu niin tutkimukselliset, opetukselliset kuin ihmisten arkisetkin käsitykset. Historiatietoisuus perustuu musiikin historian osalta henkilön käsityksille musiikin historian sisällöstä. Musiikin historiaa opettaessa opettaja kiinnittyy siihen traditioon, missä on kasvanut. Kaikki opettajan historiankäsitykset muovautuvat hänen tuntemaan tutkimuksen ja opetustradition pohjalta. (Unkari-Virtanen 2009, 19; Unkari-Virtanen 2011, 48–49.) Edith Borroff viittaa osittain samaan asiaan mainitessaan, että moni opettaa lapsia musiikissa siten, että heillä olisi samat rajoitteet kuin mitä opettajalla itsellään sen sijaan, että hyödyntäisi heidän omia vahvuuksiaan (Borroff 1992, 42). Lasten ja nuorten historiatietoisuus ja kulttuurin vaikutukset eivät vielä ole niin vahvoina läsnä heidän ajattelussaan, etteivätkö he voisi käsitellä musiikkia avoimemmin.

Edith Borroff nostaa esiin saman asian, minkä Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nostivat esiin jo peruskoulun alkuajoilta: kasvaneen kiinnostuksen musiikkiin ja muihin kulttuureihin. Hänen mukaansa tämä uusi fokus sisältää sekä maantieteellisen että kulttuurillisen ulottuvuuden. Hän nostaa esiin musiikin historian opetuksen näkökulmasta didaktisiksi keinoiksi muiden muassa vastakohtaisuudet ja tilan käsittelyn. Vastakohtaisuuksilla haetaan sekä musiikillisten termien että musiikkityylien eroavaisuuksia ja pyritään hahmottamaan niitä polaarisesti erilaisten esimerkkien avulla. Tilan käsittelyllä hän tarkoittaa sitä, että siinä missä keskiajalla musiikki nähtiin horisontaaliseksi yksilösuorituksiksi, renessanssin aikana pienempi ryhmä pyrki tuottamaan musiikkia mahdollisimman yhtenäisesti. (Borroff 1992, 41–43.)

Merkittävä musiikin historian opetusmateriaalia määrittävä tekijä on kanonisuus. Huttunen määrittelee kaanonin joukoksi ”yleisesti ja virallisesti hyväksytyjä pyhiä tekstejä”. Musiikin näkökulmasta tämä tarkoittaa yksinkertaistettuna sitä, että musiikin historian

opetus sisältää tietyt teokset, joiden historiallinen arvo ei perustu välttämättä vain niiden musiikillisiin tai historiallisiin saavutuksiin, vaan niiden asemaan musiikin historian opetuksen merkkiteoksina. Kanonisuutta pitää yllä musiikkitieteen traditio (Huttunen 1995, 340–341).

Kanonisuus ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, että ne korostuisivat esimerkiksi orkesterien ohjelmistossa. Kanonisuus ei ole siis synonyymi kantaohjelmistolle. Kansalliselle musiikinhistorialle kaanonin merkitys on ilmeinen. Kun kirjoitetaan ja tutkitaan musiikin historiaa, vaikuttaa kaanon ja teosten kanonisuus tutkimusasetelmaan väistämättä. 1900-luvun alun musiikintutkimuksessa pyrittiin todistamaan suomalaisen musiikin itsenäisyyttä ja erityisyyttä. Yhtenä huipentumana nähtiin Sibeliuksen musiikki. (Huttunen 1995, 341–342.)

Juha Torvisen mukaan nykymusiikkiteokset eivät ole välttämättä yleisön suosikkeja eivätkä näin ollen kuulu esityskaanoniin. Sen sijaan tietyt modernit teokset päätyvät kuitenkin oppineisuuden kaanoniin ja pedagogiseen kaanoniin. Näistä on esimerkkinä John Cagen 4’33”, joka koostuu pelkistä tauoista. (Torvinen 2009, 36; Torvinen 2007, 240.) Edellä mainitut erilaiset kaanonit ja niiden terminologiat pohjautuvat Weberin luokitteluun. Oppineisuuden kaanon näkee musiikin teoreettisesta näkökulmasta ja teoksen kanonisuus pohjautuu sen filosofiseen ja tieteelliseen näkökulmaan. Pedagoginen kaanon sisältää teoksia, joiden säveltäjät nähdään edellisten sukupolvien mestareina ja joiden kautta sävellystä opiskellaan. Esityskaanon sisältää ne teokset, joita kuulemme esitettävän. Weberin mukaan tämä kaanontyyppi on merkittävin ja kaikkein kriittisin: se ei ole vain konserttirepertuaari, vaan kriittinen ja ideologinen voima. (Weber 1999, 339–340.) Tämän voiman avulla se vaikuttaa musiikin historian käsitykseen.

Kaanon voidaan tulkita juurtuneeksi ajattelutavaksi, jolloin sen kritisointi tai sen hylkääminen ulkoa käsin on vaikeaa. Jos kanonisuus vaikuttaa kaikkeen käsitykseen musiikista, ainoa keino tiedostaen päästä eroon liiallisesta kaanonin painottamisesta on tunkeutua siihen syvemmälle. Tällä voimme selvittää mitkä näkemyksistämme pohjautuvat kaanoniin ja mihin on objektiivinen perusta. (Huttunen 1995, 345.)

Viime vuosikymmenten aikana on kuitenkin ollut havaittavissa, että musiikkitieteellinen kritiikki on osaltaan pystynyt ”dekanonisoimaan” musiikinhistorian opetusta. Vesa Kurkelan ja Lauri Väkevän (2009) toimittamassa esseekokoelmassa on pyritty kuvailemaan, analysoimaan ja problematisoimaan länsimaisen konserttimusiikin, jazzin, populaarimusiikin ja musiikkikasvatuksen kanonisuuutta. On merkittävää huomioida, että kanonisuus näkyy Kurkela & Väkevän mukaan myös populaarimusiikissa: joissain maissa musiikin tutkimuksen aiheet ovat siirtyneet taide- tai kansanmusiikista populaarimusiikkiin. Tämä näkyy myös esseekokoelman artikkeleiden aiheissa. (Stimeling 2012, 193, 196; Kurkela & Väkevä 2009, vii.)

3.3 Musiikinhistorian opettaminen perusopetuksessa

Tässä luvussa keskityn musiikinhistorian opetuksen historiaan peruskoulujärjestelmässä. Opetussuunnitelmien perusteita ja niiden sisältöä tarkastelen tarkemmin luvussa 3. Musiikin opetuksen historiaa on käsitelty tarkemmin luvussa 1.2.

Musiikinhistoriaa on pitkään opetettu teoslähtöisesti ja opetuksessa on pyritty kronologisen suurkertomuksen välittämiseen oppilaalle. Nykytutkimuksen mukaan musiikinhistoria voidaan nähdä musiikin menneisyyteen tutustumisena. Opettamisessa voidaan keskittyä monenlaisiin asioihin ja nykytutkimuksessa on korostettu sitä, että historia on aina jostain valitusta näkökulmasta kerrottua. Institutionalisoituneessa opetuksessa opetussuunnitelmat määrittävät opetettavan sisällön ja tämän myötä myös osittain menetelmän. Musiikin menneisyyteen tutustuminen opetuksellisena tavoitteena näkyy myös muuttuneissa opetussuunnitelmissa. Taiteen perusopetuksen puolella on 2000-luvun alussa tapahtunut muutos, jossa tietoa ja opettajakeskeisyyttä korostavasta *Lehrplan*-tyyppisestä opetussuunnitelmasta on siirrytty kohti oppijan kokonaiskehitykseen keskittyvää *curriculum*-tyyppistä opetussuunnitelmaa. (Unkari-Virtanen & Vainio 2013, 19.)

Muutos kohti oppijan kokonaiskehityksellistä tavoitetta näkyy myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004). Sen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on tavoitteellisen opiskelun tulos, joka tapahtuu itsenäisesti, opettajajohtoisesti sekä vuorovaikutuksellisesti muiden toimijoiden kanssa. Uusissa opetussuunnitelman perusteissa

vuodelta 2014 tätä oppimiskäsitystä viedään vielä pidemmälle. Siinä oppiminen nähdään erottamattomana osana ihmisen kasvua ja hyvän elämän rakentamista yhteisössä. (POPS 2004, 18; POPS 2014, 17.)

Musiikinhistorian opettaja joutuu tekemään valintoja sen suhteen, miten ja mitä opetetaan, mitkä kappaleet valikoituvat ohjelmistoon ja missä järjestyksessä niitä käydään läpi. Kumpia painotetaan, yleisiä tyylipiirteitä vai teoskaanoniin kuuluvia teoksia? Onko opetuksessa esittäjällä merkitystä? Mitä musiikin historiallisesti yritetään kuvata? Onko olennaista yleinen kokemus vai pyritäänkö ohjelmistoa analysoimaan vain rakenteellisesti? Miten opettaja suhtautuu oppilaiden omiin näkökulmiin? (Sibelius-Akatemia 2015.) Leena Unkari-Virtasen mukaan musiikinhistorian opetuksen tulisi tähdätä historiatietoisuuden lisäämiseen eikä ainoastaan historiallisesti merkittäviin teoksiin ja säveltäjiin liittyvien faktojen levittämiseen. Historiallisuuden tuntemisella ihminen oppii hahmottamaan ilmiöitä ja ajatuksia historiallisessa kontekstissaan sekä laajemmin ajassa muuntuvinä. (Unkari-Virtanen 2009, 20.)

Tällainen kehitys vain länsimaisen taidemusiikin historian kaanonin välittämisestä oppilaille kohti ideologiaa, jossa tutustutaan useiden kansojen ja kulttuurien musiikkiin, on ollut näkyvissä jo pidempään kuin mitä suomalainen tutkimusaineisto antaa olettaa. Edith Borroff (1992) kirjoitti jo 1990-luvun alussa uudesta näkemyksestä musiikinhistorian opetukseen. Hänen mukaansa aiemmin on keskitytty liikaa nuotteihin eikä ole nähty historiaa nuottien muodostamien kokonaisuuksien, teosten takana. Hän korostaa inhimillistä suhtautumista musiikkiin ja sen historiaan niin, että oppilaan tai opiskelijan olisi helpompi sijoittaa tietonsa ja käsityksensä arkeen. (Borroff 1992, 41–43.) Tällä voisi olla suuri merkitys historiallisuuden tuntemisen oppimiseen, mitä Unkari-Virtanen kaipaa (Unkari-Virtanen 2009, 20).

Perusopetuksessa musiikinhistoria on kuitenkin vain osa koko musiikin opetusta. Joissain oppimateriaaleissa todetaankin, että musiikinhistoriaosion tarkoitus on perehdyttää oppilaat lyhyesti ja pääpiirteittäin länsimaisen taidemusiikin historiaan. Jaksoihin on valittu tunnettuja säveltäjiä ja teoksia. (Hynynen, Mali, Tuovinen & Viitaila-Pulkkinen 1998, 252.) Tarkasteltaessa muita 3.–6. luokkien 2000-luvun tienoilla tehtyjä musiikin

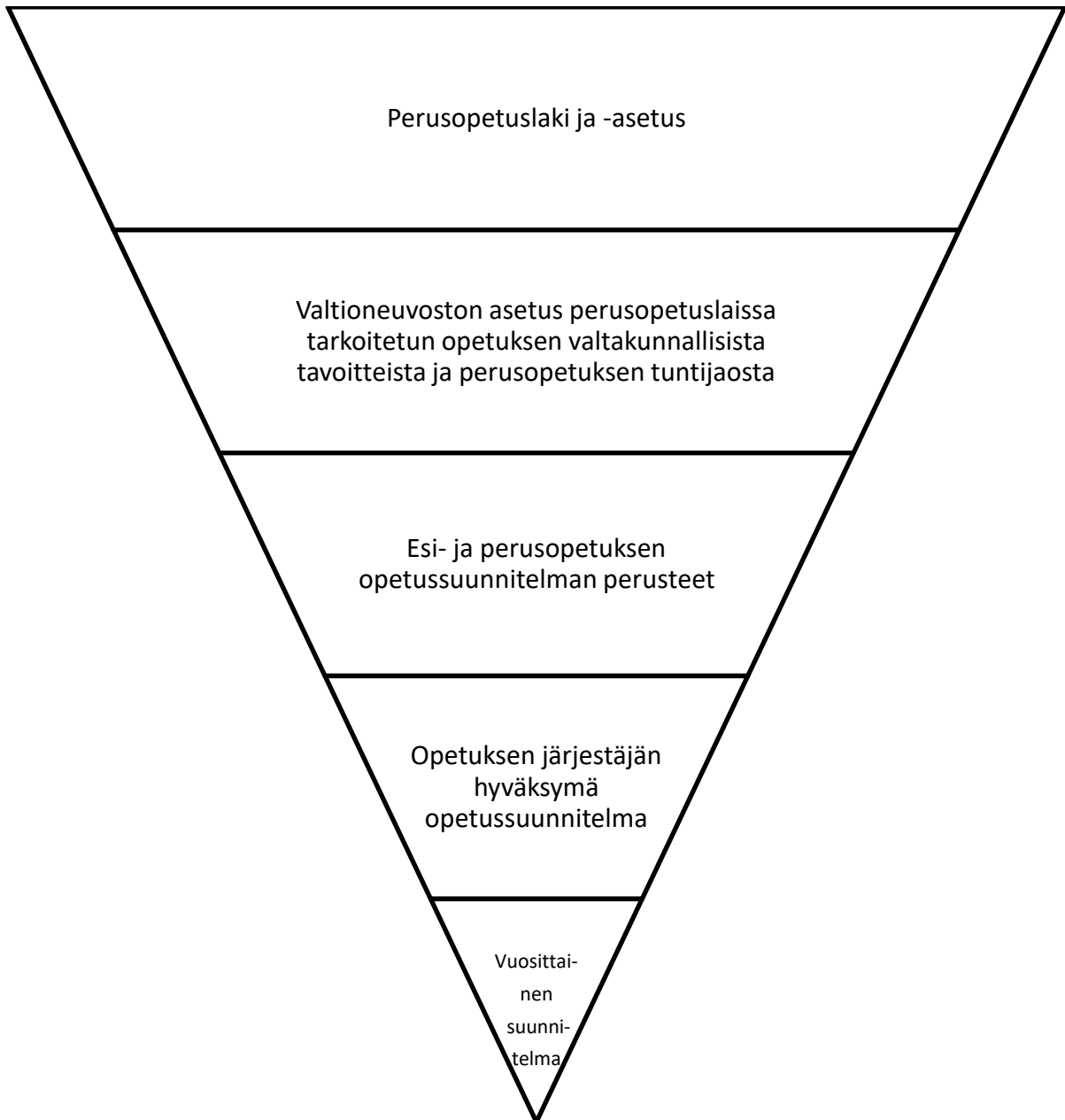
oppikirjoja, voidaan huomata samankaltaisen ajatuksen jatkuminen. Useimmissa teoksissa yhdelle aikakaudelle on jätetty 1–2 aukeamaa ja työvälineinä on tutut kuuntelu, soittaminen, laulaminen ja liikkuminen. (Perkiö & Salovaara 2005, 213; Mali, Puhakka, Rantaruikka & Sainomaa 2014, 126–143; Ruodemäki, Ruoho & Salminen 2009, 206–238.) Huomionarvoista on kuitenkin, että uusin, vuonna 2013 ensimmäisen kerran ilmestyneet Saa laulaa 5- ja Saa laulaa 6-oppikirjat ovat jakaneet musiikin historian pitkin oppikirjaa, mutta tuolloinkin yhdelle aikakaudelle on annettu vain 1–2 sivua (Arola et al. 2013; Arola et al. 2014).

4 PERUSOPETUSTA SÄÄTELEVÄT SISÄLLÖLLISET OHJEISTUKSET

4.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Kuten kaikkea institutionaalista opetusta, myös perusopetusta ohjaa lainsäädäntö. Perusopetuksesta on säädetty lailla (Perusopetuslaki 628/1998) ja valtioneuvoston asetuksella (Asetus 1435/2001). Perusopetuslaki määrää, että yhdeksänvuotisen perusopetuksen opiaineiden ja aihekokonaisuuksien sisällöistä päättää opetushallitus opetussuunnitelman perusteissa (Perusopetuslaki 1998). Tällä hetkellä voimassa olevat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat vuodelta 2014. Tässä tutkimuksessa haastatteluita on tehty sekä vuoden 2004 että vuoden 2014 POPSien aikana. Tämän vuoksi esittelen nämä molemmat. Näiden kansallisten ohjeistusten pohjalta jokainen opetuksen järjestäjä, esimerkiksi kunta, muodostaa oman opetussuunnitelmansa, jonka täytyy noudattaa opetushallituksen opetussuunnitelman perusteita. Opetuksen järjestäjien opetussuunnitelmat täsmentävät perusteissa kuvattuja tavoitteita ja sisältöjä. Opetuksen järjestäjän opetussuunnitelmaa luotaessa täytyy huomioida esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien yhtenäisyys ja ne päätökset, jotka koskevat lapsia, nuoria ja koulutusta. Opettajan tehtävä on noudattaa kulloinkin voimassa olevaa opetussuunnitelmaa. Perusopetusta ohjaavien säädösten hierarkkisuus näkyy kuvioista 4. (POPS 2004, 10; POPS 2014, 9.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet pitävät sisällään yleisen osan, jossa kuvataan esimerkiksi perusopetuksen arvopohjaa, tehtävää ja rakennetta (POPS 2004, 14–15; POPS 2014, 15–18). Lisäksi perusteissa kuvataan oppimiskäsitystä, oppimisympäristöä, toimintakulttuuria, työtapoja sekä opiskelun tukeen liittyviä asioita. Perusopetuksen arvopohja perustuu vuoden 2004 POPSin mukaan ihmisoikeuksiin, tasa-arvoon ja suomalaisen kulttuuriin. Vuoden 2014 perusteissa korostetaan lapsuuden itsearvoa ja oppilaan ainutlaatuisuutta. Yksilön lisäksi nostetaan esiin osallisuuden ja yhteisöllisyyden kokemus. (POPS 2004, 14; POPS 2014, 15.)



KUVIO 4. Perusopetusta säätelevät päätökset (POPS 2004, 10).

Kuten on jo aiemmin mainittu, Koskenniemi & Hälisen mukaan opetus on ”interaktiopahtuma, joka sijoittuu koulun elämänpiiriin ja joka tähtää oppilaiden persoonallisen kehityksen edistämiseen kasvatustavoitteiden määrittämässä suunnissa”. Tästä aiheutuu se, että opetussuunnitelma ei sisällä pelkkää luetteloa opetettavasta aineksesta, vaan että siihen kuuluu kaikki ne opetukseen liittyvät asiat, joiden avulla pyritään kehittämään oppilaiden persoonallisuutta kasvatustavoitteiden suunnissa. Näin ollen opetussuunnitelman tulee heidän ja opetussuunnitelmakomitean mukaan sisältää lista ja selvitys toimenpiteistä ja järjestelyistä, joiden avulla peruskoulu pyrkii saavuttamaan sille asetetut

päämäärät. Yleisten tavoitteiden lisäksi opetussuunnitelma sisältää ainejakoiset opetussuunnitelmat. Oppiaines jaetaan eri oppiaineisiin, koska jokaisella oppiaineella on sille tyypillinen rakenne, joka määrittää opetuksen kulun. Oppiaineella katsotaan olevan itseisarvo. (Koskenniemi & Hälinen 1978, 101, 179, 185.)

Vaikka Koskenniemi & Hälinen teos on peruskoulujärjestelmän alussa kirjoitettu, on sen peruseriaatteen pysyneet samoina koko järjestelmän olemassaoloajan. Noin kerran vuosikymmenessä päivitettävät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ottavat huomioon ajankohtaisuuden ja päivittävät sisältöjä ja tavoitteita sen hetkisen opetus- ja oppimiskäsitteiden sekä yleisen tilanteen mukaisesti.

Vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden välissä yhteiskunta on muuttunut suuresti. 2000-luvun alussa tietoyhteiskunta ei ollut vielä saavuttanut niin suurta merkitystä kuin reilut 10 vuotta myöhemmin. Tämän vuoksi vuoden 2014 perusteissa korostetaan arvokasvatusta, koska monimediallisuus, tietoverkot ja niiden tuomat ilmiöt kuten sosiaalinen media, vaikuttavat vahvasti oppilaiden arvokäsitykseen. (POPS 2014, 15.)

Opetuksessa tulee ottaa huomioon erityispiirteet, jotka ovat kansallisia tai paikallisia. Perusopetus on osa koulutuksellista perusturvaa ja sillä on sekä kasvatus- että opetustehtävä. Käytännönläheisimpänä määräyksenä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat ohjeistuksen opetuksen vuosiviikkotuntimäärästä. Kuviossa 5 on esitetty vuoden 2004 ja 2014 tuntijaot musiikin osalta (POPS 2004, 304; Asetus 422/2012). Kokonaisuudessaan molempien POPSien tuntijaot näkyvät liitteissä 2 (POPS2004) ja 3 (POPS2014)⁴.

POPS / Vuosiluokka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Yht.
POPS2004		4				3				7
POPS2014	2		4					2		8

KUVIO 5. Musiikin tuntimäärät vuosiviikkotunteina Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 ja 2014 (POPS 2004, 304; Asetus 422/2012). Esimerkiksi 1.–2. luokalla musiikkia on yhteensä 2 vuosiviikkotuntia, joka voidaan jakaa esimerkiksi 1 vuosiviikkotunniksi kummallekin vuosiluokalle.

⁴ Vuoden 2014 POPSin mukainen tuntijako on opetussuunnitelman perusteiden sijaan kirjattu valtioneuvoston asetukseen (Asetus 422/2012).

Kuvion 5 luvut ovat vuosiviikkotunteja. Yksi vuosiviikkotunti tarkoittaa 38 tuntia opetusta. Käytännössä, kuvion 5 sekä liitteiden 2 ja 3 näkökulmasta, vuosiviikkotuntimäärä tarkoittaa oppilaan kyseisen oppiaineen oppituntien lukumäärää viikossa. 38 tuntia opetusta tulee täyteen lukuvuoden 38 opetusviikon aikana. Mikäli opiskelu tapahtuu jaksoittain, on oppilaan vuosiviikkotuntimäärän oltava keskimäärin taulukon (liite 2 ja liite 3) mukainen. Musiikin kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että vuoden 2004 POPSin mukaan musiikkia opetettiin luokilla 1–4 yhteensä neljä vuosiviikkotuntia ja luokilla 5–9 kolme vuosiviikkotuntia. Tämä tekee yhteensä seitsemän vuosiviikkotuntia peruskoulun aikana. Vuoden 2014 POPSin mukaan musiikkia opetetaan vuosiluokilla 1–2 kaksi vuosiviikkotuntia, vuosiluokilla 3–6 neljä vuosiviikkotuntia ja vuosiluokilla 7–9 kaksi vuosiviikkotuntia. Tämä tarkoittaa yhteensä kahdeksaa vuosiviikkotuntia peruskoulun aikana, mikä on 1 vuosiviikkotunti enemmän kuin edellisessä POPSissa.

Vuosiviikkotuntien jakaminen eri vuosiluokille tarkentuu opetuksen järjestäjän opetussuunnitelmassa. Tällöin opetuksen järjestäjän tehtävänä on noudattaa tuntijakotaulukkoa ja jakaa tunnit niin, että vähimmäistuntimäärä täyttyy niin yhden oppiaineen kohdalla kuin oppilaan kokonaistuntimäärän kohdallakin. Kun verrataan vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmia, voidaan huomata, että paikalliselle päätöksenteolle on jätetty uusissa perusteissa enemmän tilaa. Vuoden 2004 POPSissa todetaan, että ”opetussuunnitelma voidaan laatia siten, että siinä on kuntakohtainen osio, alueittaisia tai koulukohtaisia osioita sen mukaan kuin opetuksen järjestäjä päättää (POPS 2004, 10). Vuoden 2014 POPSissa opetuksen järjestäjälle on jätetty runsaasti päätettäviä asioita. Näitä ovat esimerkiksi se, onko opetussuunnitelma koulujen yhteinen vai osittain tai kokonaan koulukohtainen, opetussuunnitelman rakenne ja asioiden käsittelyjärjestys, opetussuunnitelman jaoista oppiaineiden välille ja – valtioneuvoston asetuksen 422/2012 esittämässä raameissa – oppiaineiden tuntijaon (POPS 2014, 12). Näiden poikkeavuuksien vuoksi on tämän tutkimuksen kannalta kuvaavampaa tutkia eroavaisuuksia kuntakohtaisen opetussuunnitelman pohjalta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet antavat myös ohjeet arviointiin. Vuoden 2004 POPSin mukaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa oppilasta sekä kertoa hänelle, kuinka hyvin hän on saavuttanut tavoitteet, jotka on asetettu kasvulle ja

oppimiselle. Tällä pyritään muodostamaan realistinen kuva hänen oppimisestaan. Arvioinnin tulee perustua monipuolisiin näyttöihin ja kohdistua nimenomaan oppimiseen ja edistymisen eri osa-alueilla. Mikäli oppiaineesta annetaan arvosana, on sillä POPSissa määritetty hyvän (arvosana 8 asteikolla 4–10) kriteerit. (POPS 2004, 262.)

Vuoden 2014 POPS painottaa oppilaan oppimisen ja työskentelyn monipuolista arviointia, jolla pyritään edistämään oppimista. Kouluissa tulisi kehittää arviointikulttuuria, joka rohkaisee yrittämään, edistää vuorovaikutteisuutta, tukee oppimisprosessia, on eettistä, oikeudenmukaista ja monipuolista sekä että arvioinnista saadun tiedon pohjalta kehitettäisiin opetusta ja muuta koulutyötä. Vuoden 2014 POPS korostaa myös itsearviointia ja vertaisarviointia sekä niissä kehittymistä⁵. (POPS 2014, 48–49.) Substanssiosaamisen sijaan arvioinnin tehtävä on siis kannustaa oppilasta asettamaan tavoitteita, saavuttamaan niitä ja arvioinnin kohteena on koko oppimisprosessi arviointineen.

Vuonna 2020 Opetushallitus on tarkentanut annettuja arviointiohjeita. Niiden mukaan työskentelyn arviointi ja itsearvioinnin taitojen kehittäminen on formatiivista arviointia ja oppiaineille asetettujen tavoitteiden saavuttamista arvioidaan summatiivisesti. Formattiivisella arvioinnilla arvioidaan näin ollen oppilaan omaa edistymistä itselle asetettuihin tavoitteisiin. Tähän kuuluu itsearviointi ja vertaispalaute. Formattiivista arviointia tehdään jatkuvasti eikä se edellytä dokumentointia. Summatiivinen arviointi keskittyy annettuihin tavoitteisiin ja se on tehtävä vähintään jokaisen lukuvuoden päätteeksi. Oppilasta ja hänen huoltajiaan on kuitenkin informoitava opintojen edistymisestä pitkin lukuvuotta. (POPS 2020, 2–3.)

Opetuksen järjestäjän opetussuunnitelma (kuntakohtainen opetussuunnitelma, viitattaessa Hyvinkään kaupungin opetussuunnitelmaan) ottaa kantaa samoihin asioihin kuin Perusopetuksen suunnitelman perusteetkin, mutta lähtökohta on huomattavasti lähempänä yksittäisen kunnan tehtävää perusopetuksen kentällä. Se kuvaa kuntakohtaiseen opetusta ja kasvatustyöhön liittyvän arvomaailman, kuntakohtaisen toiminta-ajatuksen, opetuksen

⁵ Vertaisarvioinnilla tai vertaispalautteella tarkoitetaan ulkopuolisen vertaisarvioijan antamaa palautetta (OPH 2011, 4). Koulussa tämä näkyy esimerkiksi luokkakaverin antamana palautteena. POPS2014 määrittelee sen ”oppilaiden keskinäiseksi arviointikeskusteluksi” (OPH 2014, 49).

järjestämisen lähtökohdat, yhteistyötahojen merkityksen ja lähempänä käytäntöä olevat toimintamallit tukitoimenpiteisiin. Oppiainesisällöt kuvaillaan kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa tarkemmin. Lisäksi opetuksen järjestäjän hyväksymässä opetussuunnitelmassa vuosiluokkien tavoitteet ja sisällöt määritellään valtioneuvoston asetuksen ja opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. (OPS2005/Hyvinkää; OPS2016/Hyvinkää; POPS 2004, 15; POPS 2014, 9–13.) Hyvinkään kuntakohtaista opetussuunnitelmaa esitellään tarkemmin luvussa 4.

4.2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet musiikissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan musiikin opetuksen tehtävä on mahdollistaa monipuolinen ja aktiivinen musiikillinen ja kulttuurillinen toiminta ja osallisuus. Se korostaa myös myönteisen ja henkilökohtaisen suhteen muodostumista musiikkiin. (POPS 2004, 232; POPS 2014, 141.) Kuviossa 6 on esitelty sekä vuoden 2004 että vuoden 2014 POPSien käsitys musiikista oppiaineena.

POPS 2004	POPS 2014
<ul style="list-style-type: none"> - Musiikin aika- ja tilannesidonnaisuus - Kulttuurisidonnaisuus - Myönteisten kokemusten korostaminen - Musiikin arvostaminen ja oman musiikillisen identiteetin kehittyminen - Pitkäjänteinen harjoittelu - Yhteismusisointi sosiaalisena työkaluna - Oppiaineiden välinen yhteistyö - Teknologia ja media työkaluina 	<ul style="list-style-type: none"> - Monipuolinen musiikillinen toiminta - Kulttuurinen osallisuus ja erilaiset kulttuurillisen merkitykset - Myönteinen suhde musiikkiin; elinikäinen harrastaminen - Toiminnallisuus taitojen ja ymmärryksen kehittäjänä - Oppilaiden omat kiinnostuksen kohteet ja monialaisuus - Oma luova toiminta - Tieto- ja viestintäteknologia (sisältyy kaikkien oppiaineiden työtapoihin, ei oppiainekuvaukseen)

KUVIO 6. Vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden käsitys musiikista peruskoulun oppiaineena (POPS 2004, 232; POPS 2014, 30, 141).

Vuoden 2004 POPSin mukaan musiikin opetuksen tehtävä on rohkaista oppilasta toimimaan musiikillisesti, antaa hänelle välineitä ilmaisuun, olla hänen kasvunsa tukena ja saada hänet löytämään kiinnostuksen kohteita. Tavoitteena on myös saada oppilas ymmärtämään musiikin aika- ja tilannesidonnaisuus: kuinka musiikin merkitys muuttuu käsiteltäessä eri aikojen ja kulttuurien musiikkia sekä se, että sen merkitys on eri ihmisille erilainen. Musiikin opetuksen tulee antaa välineitä oppilaan musiikillisen identiteetin

muodostumiseen ja rakentaa arvostava ja utelias suhtautuminen erilaisiin musiikkeihin. Monialaisuus ja oppiainerajojen ylittäminenkin tuodaan jo opetussuunnitelman perusteissa ilmi: etsimällä yhteyksiä muihin oppiaineisiin oppilaan kokonaisvaltainen ilmaisu kehittyy. (POPS 2004, 232.)

Vuoden 2014 POPSin käsitys musiikista oppiaineena mukailee edellisen POPSin näkemystä. Pitkäjänteisen harjoittelun ja toistamisen sijaan korostetaan kuitenkin enemmän monipuolista toimintaa sekä omaa musiikillista tuottamista. Myös oppilaan omaa roolia korostetaan vuoden 2014 POPSissa enemmän kuin edellisissä perusteissa. (POPS 2014, 141.) Yhteistä näille on kuitenkin musiikin kulttuurisidonnaisuuden korostaminen sekä myönteisen suhtautumisen kehittäminen.

Näiden kahden POPSin esitystyylit ovat hieman erilaiset suhteessa toisiinsa. Tämän vuoksi olen koonnut kuvioihin 7 ja 8 oppiaineiden vuosiluokkakohtaiset tavoitteet ja sisällöt tiivistetysti vuosiluokkapareina.

Vuoden 2004 POPSissa musiikin tavoitteet ja sisällöt on jaettu kahteen osaan: vuosiluokkiin 1–4 ja vuosiluokkiin 5–9. On kuitenkin huomattava, että musiikin opetus kaikille pakollisena oppiaineena loppui tämän opetussuunnitelman aikana jo seitsemänteen luokkaan. Tämän jälkeen se muuttui valinnaisaineeksi. Vuosiluokkien 1–4 opetuksessa keskitytään leikinomaiseen ja kokonaisvaltaiseen toimintaan. Monipuolisiin äänimaailmiin tutustutaan kokemuksen kautta ja oppilasta rohkaistaan ilmaisemaan ja toteuttamaan itseään. Tavoitteisiin kuuluu oman äänen käyttäminen luontevasti, itsensä ilmaisu laulun, soiton ja liikunnan kautta yksin tai ryhmässä, musiikin havainnointi, musiikillisen maailman monipuolisuuden ymmärtäminen ja ryhmätyötaitojen oppiminen. Myös sävellyksellinen puoli näkyy perusopetuksen tavoitteissa, sillä jo vuosiluokilla 1–4 pyritään siihen, että oppilas oppii käyttämään eri musiikillisia elementtejä musiikillisen keksinnän aineksina. (POPS 2004, 232.)

Keskeisiin sisältöihin vuosiluokilla 1–4 kuuluu äänenkäytön harjoituksia, laululeikkejä, lauluohjelmistoa ja harjoitusmateriaalia, joka valmentaa moniäänisyyteen. Ryhmätyötaitoja kehitetään yhteissoittoon valmentavilla harjoituksilla ja musiikkia kuunnellaan ja

hahmotetaan omien elämysten, mielikuvien ja kokemusten avulla. Opetuksen sisältöihin tulisi kuulua myös musiikillista keksintää, musiikin elementteihin tutustumista sekä monipuolista laulu-, soitto- ja kuunteluohjelmistoa. (POPS 2004, 232–233.)

VUOSILUOKKA	POPS2004 Sisällöt	POPS2014 Sisällöt
1.–2. luokka	<ul style="list-style-type: none"> - Äänenkäytön harjoituksia, laulu-leikkejä - Lauluohjelmisto, valmentautuminen moniäänisyyteen - Perussyketajun kehittäminen ja yhteissoiton harjoittelu - Musiikin kuuntelu - Musiikillinen keksintä - Peruskäsitteistö 	<ul style="list-style-type: none"> - Musiikillinen toiminta: opitaan toimimaan ryhmässä positiivisessa hengessä - Musiikin peruskäsitteet - Musiikki henkilökohtaisessa, yhteisöllisessä ja yhteiskunnallisessa kontekstissa - Ikäkauteen soveltuvia lauluja, leikkejä ja loruja
3.–4. luokka	<ul style="list-style-type: none"> - Ohjelmiston monipuolisuus 	<ul style="list-style-type: none"> - Ilmaisutapojen ja kuvittelukyvyyn monipuolinen kehittäminen - Musiikin peruskäsitteet - Omien musiikillisten kokemusten havainnointi - Kulttuuriperintöön tutustuminen monipuolisen ohjelmiston kautta
5.–6. luokka	<ul style="list-style-type: none"> - Äänenkäytön harjoituksia, yksi- ja moniäänistä repertuaaria valikoiden myös ulkoa - Yhteismusisointitaitoja kehittäviä harjoituksia monipuolisesti - Monipuolinen kuunteluohjelmisto 	<ul style="list-style-type: none"> - Musiikillisten ilmaisukeinojen monipuolinen kehittäminen oman ja ryhmän luovan toiminnan kautta - Musiikin merkintätavat ja tulkinta - Oppilaiden omat näkemykset, aihepiirit ja kokemukset ja niistä keskustelu
7.–9. luokka	<ul style="list-style-type: none"> - Omien musiikillisten ideoiden hahmottelua 	<ul style="list-style-type: none"> - Ohjelmiston monipuolisuus

KUVIO 7. Musiikin sisällöt vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 232–234; POPS 2014, 141–142, 263–264, 422–423). POPS2004:ssä vuosiluokkien sisältöjä käsitellään kahdessa osassa: ensimmäisessä käsitellään vuosiluokat 1–4 ja toisessa vuosiluokat 5–9. POPS2014:ssä jako on tehty kolmeen osaan: ensimmäisessä käsitellään vuosiluokat 1–2, toisessa vuosiluokat 3–6 ja kolmannessa vuosiluokat 7–9.

Vuosiluokkien 5–9 tavoitteissa kehitetään aiempina vuosina opittuja tietoja ja taitoja. Tällöin opitaan suhtautumaan musiikkiin kriittisesti ja arvioimaan ääniympäristöjä sekä laajentamaan ja syventämään musiikillista tyyli- ja lajien edustamaa musiikkia yksi- ja moniäänisesti. Näiden lisäksi musiikillinen keksintä on edelleen läsnä aiempien tavoitteiden mukaisesti. Keskeisiin sisältöihin kuuluu eri tyylien ja lajien edustamaa musiikkia yksi- ja moniäänisesti. Näistä osa pitäisi osata ulkoa. Lisäksi sisältöihin kuuluu kuunteluohjelmiston jäsentämistä ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti sekä omien musiikillisten ideoiden kokeilua. (POPS 2004, 233.)

VUOSILUOKKA	POPS2004 Tavoitteet	POPS2014 Tavoitteet
1.–2. luokka	<ul style="list-style-type: none"> - Oman äänen käyttö ja itsensä ilmaiseminen - Äänen ja musiikin havainnointi ja kuuntelu - Musiikin eri elementit musiikin keksinnän apuna - Musiikin monimuotoisuuden ymmärtäminen - Ryhmän jäsenenä toimiminen 	<ul style="list-style-type: none"> - Oppilas oppii toimimaan musiikillisen ryhmän jäsenenä ja hänen myönteinen minäkuvansa vahvistuu - Luonteva äänenkäyttö ja musisointi ryhmässä - Musiikin kokemuksellisuus - Musiikillisten ideoiden kehittäminen - Kulttuuriperintöön tutustuminen - Musiikin merkintätavat ja niiden merkitykset - Vastuullinen toiminta - Tavoitteiden asettaminen
3.–4. luokka		<ul style="list-style-type: none"> - Oppilas osallistuu musisointiin ryhmän jäsenenä ja rakentaa myönteistä yhteishenkeä - Luonteva äänenkäyttö ja soittotaidon kehittäminen - Musiikin kehollisuus - Elämyksellinen kuuntelu - Improvisointiin rohkaiseminen, myös tieto- ja viestintäteknologiaa käyttäen - Musiikillisten kokemusten esteettinen, kulttuurinen ja historiallinen ulottuvuus - Musiikkikäsitteet ja merkinnät - Musiikin vaikutus hyvinvointiin - Tavoitteiden asettaminen
5.–6. luokka	<ul style="list-style-type: none"> - Musiikillisen ilmaisun kehittäminen yhteismusisoinnissa - Musiikin kriittinen tarkastelu - Musiikin elementtien merkitys teoksen rakenteessa - Luovan musiikkisuhteen rakentuminen musiikillisen keksinnän avulla 	<ul style="list-style-type: none"> - Rakentava toiminta musisoivassa ryhmässä - Äänenkäytön ja laulutaidon ylläpito - Soitto- ja yhteismusisointitaitojen kehittäminen - Musiikkiliikunta - Ääniympäristön ja musiikin havainnointi ja niistä keskustelu - Luovan musiikkisuhteen kehittymisen oman musiikillisen luovuuden työvälineiden avulla - Tieto- ja viestintäteknologian käyttö musiikissa sekä tallentamisen että luovuuden keinoin - Musiikin viestinnän ja vaikuttamisen mahdollisuudet - Musiikista keskustelu terminologiaa käyttäen - Musiikin vaikutus tunteisiin ja hyvinvointiin - Kuulonhuolto ja ympäristön äänenkäyttöllinen turvallisuus - Tavoitteiden asettaminen
7.–9. luokka		

KUVIO 8. Musiikin tavoitteet vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 232–234; POPS 2014, 141–142, 263–264, 422–423). POPS2004:ssä vuosiluokkien sisältöjä käsitellään kahdessa osassa: ensimmäisessä käsitellään vuosiluokat 1–4 ja toisessa vuosiluokat 5–9. POPS2014:ssä jako on tehty kolmeen osaan: ensimmäisessä käsitellään vuosiluokat 1–2, toisessa vuosiluokat 3–6 ja kolmannessa vuosiluokat 7–9.

Vuoden 2014 POPS on musiikin osalta melko samankaltainen kuin vuoden 2004 perusteet. Musiikin kokemuksellisuus kulkee johtavana ajatuksena läpi opetussuunnitelman perusteiden. Uusissa perusteissa korostetaan monikulttuurillisuutta ja kulttuuriperintöön tutustumista. Monipuolisen ohjelmiston tulisi sisältää paitsi lasten- ja nuorten lauluja, myös kulttuurihistoriallisesti merkittävää repertuaaria, kuten taidemusiikkia ja eri kansojen musiikkia. Musiikin kykyyn vaikuttaa kiinnitetään myös huomioita. Kuten aiemmin on jo mainittu, on 2010-luvun kasvuympäristö erilainen kuin 2000-luvun alun. Median ja tieto- ja viestintäteknologian vaikutus näkyy lasten ja nuorten arjessa ja tähän kiinnitetään myös musiikin osalta huomiota ja aiheesta tulisi keskustella. (POPS 2014, 141–142, 263–264, 422–423.)

Musiikin historia ei varsinaisesti esiinny perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, mutta molemmissa perusteissa mainitaan monipuolinen soitto-, laulu- ja kuunteluohjelmisto. Vuoden 2004 POPSissa mainitaan sekä eri tyylejä ja lajeja edustava lauluohjelmisto että monipuolinen kuunteluohjelmisto ”ja sen jäsentäminen ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti” (POPS 2004, 234). Vuoden 2014 POPSissa tämä on muotoiltu seuraavasti: ohjelmistoon ”valitaan monipuolisesti eri kulttuurien ja aikakausien musiikkia kansanmusiikista taidemusiikkiin ajankohtaiset musiikilliset ilmiöt huomioiden” (POPS 2014, 423). Opetussuunnitelman perusteiden luonne on hyvin vapaa ja se antaa opetuksen järjestäjille tietyn vapauden suunnitella ja toteuttaa opetuksensa omien mieltymystensä mukaan.

5 HYVINKÄÄN KAUPUNGIN KUNTAKOHTAINEN OPETUS- SUUNNITELMA

Tämän pitkittäisen tutkimuksen aikana on Hyvinkäällä ollut käytössä kaksi eri kuntakohtaista opetussuunnitelmaa: vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin perustuva Hyvinkään kaupungin kuntakohtainen opetussuunnitelma (Hyvinkää 2005) ja vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin perustuva kuntakohtainen opetussuunnitelma (Hyvinkää 2016). Tämän vuoksi esittelen tässä luvussa nämä molemmat opetussuunnitelmat musiikin osalta.

5.1 Hyvinkään kaupungin musiikin opetussuunnitelma

Musiikin opetuksen tavoitteet Hyvinkään kaupungin opetussuunnitelmassa ovat hyvin yhteneväiset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Oppilaalle pyritään antamaan välineitä musiikilliseen ilmaisuun, autetaan löytämään kiinnostuksen kohteita sekä rohkaistaan musiikilliseen toimintaan. Oppilaan tulisi kehittää musiikillista identiteettiään arvostavaksi ja uteliaaksi. Musiikinopetuksessa pyritään soveltamaan teknologian ja median välineitä. (OPS2005/Hyvinkää, 187.)

Vuoden 2005 Hyvinkään kaupungin opetussuunnitelmaan on sisällytetty POPS2004:n kuvaus musiikista oppiaineena. Lisäksi on kuntakohtaisesti korostettu musiikin kasvattavaa ja elämyksellistä ulottuvuutta. Musiikin historiaankin tässä esittelytekstissä viitataan, sillä siinä mainitaan, että ”peruskoulun aikana tutustutaan taide- ja kansanmusiikin eri tyyleihin ja aikakausiin”. Musiikki pyritään näkemään aikansa kuvastajana ja opetussuunnitelmassa kehoitetaan oppiaineysteistyöhön esimerkiksi kuvaamataidon, historian, maantiedon tai liikunnan kanssa. Musiikki on osa koulun taidekasvatusta, joka ohjaa pidemmän aikavälin taideharrastamiseen. (OPS2005/Hyvinkää, 187.) Hyvinkään kaupungin opetussuunnitelmassa 2016 on vain viitattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja kuntakohtaiset painotukset on kirjattu vuosiluokittain sisältöalueisiin. (OPS2016B/Hyvinkää, 27–30; OPS2016C/Hyvinkää, 145–154; OPS2016D/Hyvinkää, 187–193.)

Hyvinkäällä on siis korostettu musiikin asemaa taideaineena tunne-elämän ja luovuuden kehittymisessä. Oppilaalle on pyritty antamaan oppimisen ja onnistumisen elämyksiä ja tarjoamaan kasvun mahdollisuuksia. Musiikki on pyritty näkemään aikansa kuvastajana ja opetussuunnitelmassa kehoitetaan oppiaineysteistyöhön esimerkiksi kuvaamataidon, historian, maantiedon tai liikunnan kanssa. Musiikki on osa koulun taidekasvatusta, joka ohjaa pidemmän aikavälin taideharrastamiseen. (OPS2005/Hyvinkää, 187.)

Tällainen musiikin aika- ja tilannesidonnaisuus on edelleen ajankohtainen, kun tarkastellaan vuoden 2016 opetussuunnitelmaa. Koko uusi, vuoden 2014 POPSiin perustuva opetussuunnitelma korostaa eheyttävää ja monialaista opetusta, joka nähdään tärkeänä osana perusopetuksen yhtenäisyyttä tukevaa toimintakulttuuria. Johtoajatuksena on eri tiedonalojen tietojen ja taitojen yhdistäminen kokonaisuudeksi. (POPS 2014, 31.)

Toinen merkittävä jatkuvuutta ilmaiseva asia on kulttuurien arvostaminen. Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa mainitaan, että Hyvinkään perusopetuksen perustana on ”paikallinen ja kansallinen kulttuuri”. Suomalainen yhteiskunta on keskiössä, mutta oppilaille annetaan myös mahdollisuuksia kohdata monikulttuurillisuutta. (OPS2005/Hyvinkää, 5.) Monikulttuurisuus ja sen arvostaminen näkyy vuoden 2016 opetussuunnitelmassa vielä tarkemmin jopa oppiainekohtaisesti: 7.–9. luokkien musiikin yhden tavoitteen mukaan opetuksen tavoitteena on ”ohjata oppilasta tarkastelemaan musiikkia taiteenlajina ja ymmärtämään, miten musiikkia käytetään viestimiseen ja vaikuttamiseen eri kulttuureissa”. Kulttuurinen ymmärrys näkyy myös muiden vuosiluokkien tavoitteissa. (OPS2016D/Hyvinkää, 191; POPS 2014, 423.)

Hyvinkäällä on lisätty musiikin tuntimäärää verrattuna Opetushallituksen antamiin vähimmäismääriin. Vuoden 2005 opetussuunnitelmassa luokkatasojen tuntimäärää on lisätty perusopetuksen alaluokkien 5–6 kohdalla yhdellä vuosiviikkotunnilla verrattuna perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden vähimmäistuntimäärään. Tuntijakotaulukossa (liite 4) on lisäksi huomautettu, että vuosiluokkien 3 ja 4 kohdalla on yksi taito- ja taideainevuosiviikkotunti jaettavissa, niin kuin koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa sovitaan. (OPS2005/Hyvinkää, 7.) Vuoden 2016 opetussuunnitelmassa tuntimäärää on niin ikään lisätty verrattuna valtakunnalliseen vähimmäismäärään. Tässä

opetussuunnitelmassa lisätunti on osoitettu vuosiluokille 3 ja 4, yksi tunti kummallekin vuosiluokalle (liite 5). (Hyvinkää 2020a.)⁶ Liitteiden 4 ja 5 tiedot musiikin osalta on kuvattu kuviossa 9.

Kuntakohtainen OPS / Vuosiluokka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Yht.
OPS2005	4				2	2	1	0	0	9
OPS2016	1	1	2	2	1	1	2	0	0	10

KUVIO 9. Musiikin vuosiviikkotuntien määrät Hyvinkään kuntakohtaisissa opetussuunnitelmissa 2005 ja 2016 (OPS2005/Hyvinkää, 7; Hyvinkää 2020a).

5.2 Musiikin historia osana Hyvinkään kuntakohtaista opetussuunnitelmaa

Tässä aluvuossa keskityn Hyvinkään kaupungin kuntakohtaisen opetussuunnitelman musiikin historiallisten sisältöjen esiintymiseen eri vuosiluokilla. Tarkastelen sekä vuoden 2005 että vuoden 2016 opetussuunnitelmaa. Kuviossa 10 on esitetty molempien opetussuunnitelmien musiikin historialliset sisällöt vuosiluokittain. Olen jättänyt taulukosta pois POPSista suoraan siirretyt, kaikille yhteiset tavoitteet. Hyvinkään kaupungin opetussuunnitelmassa (2016) kuntakohtaiset erityismaininnat on kirjattu musiikin osalta vuosiluokittain alaotsikon ”Hyvinkää” alle.

Vuoden 2005 opetussuunnitelmassa taidemusiikki kulkee läpi peruskoulun musiikinopetuksen lähtien eläytyvästä musiikinkuuntelusta päätyen länsimaisen taidemusiikin historian järjestelmälliseen läpikäyntiin. Länsimaisen taidemusiikin aikakaudet mainitaan sekä 5. että 7. luokan sisällöissä, sillä Hyvinkään kuntakohtaisessa opetussuunnitelmassa kerrotaan, että musiikillisia taitoja kehitetään ”pitkäjänteisellä, kertaamiseen perustuvalla harjoittelulla” (OPS2005/Hyvinkää, 187).

⁶ Hyvinkään kaupungin kuntakohtaista tuntijakoa on päivitetty vuoden 2016 opetussuunnitelman voimaantulon jälkeen (Hyvinkää 2020a). Musiikin osalta muutoksia ei ole tehty.

VUOSI-LUOKKA	OPS2005	OPS2016
1. luokka	- Eläytyvää musiikinkuuntelua, esimerkiksi Edvard Grieg	- Kulttuuripolku ⁷ : Hyvinkään orkesteri
2. luokka	- Eläytyvää musiikinkuuntelua, esimerkiksi Pjotr Tsaikowski	- Ei erillistä mainintaa kuntakohtaisissa sisällyksissä.
3. luokka	- Legato, crescendo, diminuendo	- Elämyksellinen kuuntelu esimerkiksi satumaa ilman kautta - Etenkin kuunteluohjelmistoon monipuolisesti eri kulttuurien musiikkia
4. luokka	- Ludvig van Beethoven - Orkesterisoittimiin tutustuminen	- Moniääniseen lauluun tutustuminen, esim. kaanonit - Elämyksellinen kuuntelu esimerkiksi perinnesäveltäjänsä kautta - Kuunteluohjelmistona monipuolisesti suomalaisen musiikkikulttuurin musiikkia - Kuunteluohjelmistona monipuolisesti eri musiikkikulttuurien musiikkia - Ohjelmiston suunnittelun yhtenä lähtökohtana oppilaiden omat kulttuurit ja kulttuuriperintö
5. luokka	- Länsimaisen taidemusiikin aikakausia - Suomalaista taidemusiikkia, esim. Jean Sibelius - Kerrataan orkesterisoittimia	- Moniäänisen laulun harjoittelua, esim. kaanonit - Musiikillisten yksityiskohtien erottaminen ja rakenteen tunnistaminen kuunnellusta musiikista - Kuuntelun ohjaamisessa huomioidaan historia ja kulttuurinäkökulma - Kuunteluohjelmiston valinnassa huomioidaan historian opintojen samanaikainen eteneminen länsimaisen musiikin historian näkökulmasta
6. luokka	- Eurooppalainen ja ulkoeurooppalainen musiikki	- Kuuntelun ohjaamisessa huomioidaan historia- ja kulttuurinäkökulma (esimerkiksi integrointi historian opintoihin, Kulttuuripolku) - Näyttämömusiikki
7. luokka	- Länsimainen taide- ja populaarimusiikki	- Musiikin perussanaston käyttäminen keskustelussa - Omien mielipiteiden ilmaiseminen musiikin terministöä hyödyntäen - Musiikin käyttötapojen ja ilmenemismuotojen jäsentäminen ja havainnoista kertominen - Monenlaisen musiikin kuunteluun opetteleminen, asioiden näkeminen useasta näkökulmasta ja erilaisten mielipiteiden arvostaminen

KUVIO 10. Länsimaisen taidemusiikin historiaan liittyvän sisällön jakautuminen Hyvinkään kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa eri luokkatasoille. Olen jättänyt OPS2016 sarakkeesta valinnaisen musiikin (8.–9. luokat) pois, koska sille ei ole erillistä kuntakohtaista opetussuunnitelmaa, vaan se sisältää vain viittaukset POPS2014:ta. (OPS2005/Hyvinkää, 188–194; (OPS2016B/Hyvinkää, 27–30; OPS2016C/Hyvinkää, 145–154; OPS2016D/Hyvinkää, 187–193.)

Vuoden 2016 opetussuunnitelmassa korostetaan laajaa ja monipuolista ohjelmistoa, mutta varsinaisesti taidemusiikki näkyy vuosiluokasta 3 eteenpäin, jossa mainitaan

⁷ Kulttuuripolku on opiskelukokonaisuus, jonka tavoitteena on, että kaikki esi- ja peruskoululaiset pääsevät tutustumaan paikalliseen kulttuuriin ja kulttuurihistoriaan. Oppisisällöt on jaettu eri vuosiluokille ja ne tulevat opetussuunnitelmaa. Kulttuuripolulle osallistutaan opettajan johdolla ja aiheesta käydään mahdollisuuksien mukaan keskustelua myöhemmin. (Hyvinkää 2019.)

edellisestä opetussuunnitelmasta tuttu elämyksellinen kuuntelu. 4. luokalla keskitytään suomalaiseen musiikkikulttuuriin ja 5. luokalla – kuten edellisessäkin opetussuunnitelmassa – mainitaan kuunteluohjelmiston valintaa ohjaavaksi länsimainen musiikinhistoria. Tämä mainitaan myös 6. luokan sisällöissä. (OPS2016C/Hyvinkää, 145–154.) On mielenkiintoista huomata, että vaikka vuosiluokilla 5 ja 6 tuntimäärä on vähentynyt ja vuosiluokalla 7 se on kasvanut, musiikinhistoria on jätetty etenkin kuuntelun kautta 5. ja 6. luokalle. Vuoden 2016 opetussuunnitelma tuntuu korostavan musiikin selkeän jaotellun eri tyyleihin sijaan monipuolisuutta ja monipuolista musiikillista keskustelua (OPS2016D/Hyvinkää, 187–193).

Opetussuunnitelman perusteet antavat musiikin historian opettamisen käytännön järjestelyille melko vapaat kädet, mutta kuntakohtainen opetussuunnitelma edes hieman täsmentää sitä. Länsimaisen taidemusiikin läpikäyminen on sijoitettu vuoden 2005 opetussuunnitelmassa vuosiluokalle 5, johon oppimateriaalitkin opastavat. Musiikin historia ei tule yhtäkkiä uutena asiana, vaan kuten kuvioista 10 voidaan nähdä, sitä on pohjustettu pitkin aiempia vuosiluokkia. Vuoden 2016 opetussuunnitelmassa taidemusiikkiin ja sen historiaan on myös tutustuttu ennen kuin termi ”länsimaisen musiikin historia” esiintyy opetussuunnitelmatekstissä 5. luokalla. On kuitenkin huomionarvoista, että varsinaista järjestelmällistä musiikinhistorian läpikäyntiä ei ole vuoden 2016 opetussuunnitelmassa lainkaan mainittu, vaan siinä korostetaan monipuolista musiikin kuuntelua, tuottamista ja arvostavaa keskustelua.

6 AIEMPAA TUTKIMUSTA AIHEESTA

Musiikinhistoriaa opetetaan niin peruskouluissa kuin taiteen perusopetuksessakin ja ammatillisella puolella. Musiikinhistorian tutkimus on Suomessa laajaa. Taideyliopiston Sibelius-Akatemiassa on tälle omistettu oma professuurinsa. Tästä huolimatta musiikinhistorian pedagogiikka on jäänyt vähäiselle tutkimukselle. Suomessa aihetta ovat tutkineet muun muassa Matti Huttunen (2000) ja Leena Unkari-Virtanen (2005; 2009). Unkari-Virtasen (2009) väitöskirja musiikinhistorian opiskelusta ja opettamisesta on kattava katsaus Suomen musiikinhistorian opetuksen historiaan. Hänen mukaansa opettajan käsitykset historiasta juontuvat kulttuurista, jossa opettaja on sivistyksensä saanut. Hän toteaa lisäksi, että koska vakiintunutta musiikinhistorian opettamisen teoriaa tai historiallista kertomusta ei ole, hän on pyrkinyt kokoamaan oman tutkimuksensa viitekehyksen eri lähteistä. Hänen tavoitteensa tutkimuksessa oli kehittää musiikinhistorian opetusta siihen suuntaan, että opiskelijoiden historiatietoisuus kasvaisi eikä heille siirrettäisi vain yksittäisten teosten ja säveltäjien historiatietoa. Tavoitteena oli saada ilmiöt näyttäytymään omassa historiallisessa yhteydessään. (Unkari-Virtanen 2009, 19–20; Unkari-Virtanen 2011, 39, 48–49.)

Vastaavanlaista kehityssuuntaa on esittänyt Edith Borroff (1992). Aivan kuten Unkari-Virtanen pari vuosikymmentä Borroffin jälkeen, myös Borroff on esittänyt, että musiikinhistoriaa pitäisi opettaa historialähtöisesti, ei teoslähtöisesti. Opiskelijan tulisi ymmärtää, miten musiikinhistoriallinen asia näkyi omassa kontekstissaan. (Borroff 1992, 41–43.) Teosten ontologiaan keskittyvää filosofista ongelmaa on sen sijaan pohtinut Lydia Goehr kysymyksellään, miten teos on olemassa sen säveltämisen jälkeen. Hän esittelee kaksi näkökulmaa ongelman ratkaisemiseksi: analyttisen, jossa hän pyrkii määrittämään, millainen objekti teos on, ja historiallisen, jossa hän tutkii teoksen ajallista suhdetta musiikinhistorialliseen jatkumoon. (Goehr 1992, 2–4.)

Anne Stone on omassa tutkimuksessaan tarkastellut musiikinhistorian opettamisen pedagogiikkaa ajatusmallilla ”suu kiinni opettaminen”. Tämän mukaan opettaja helpottaa opiskelijoiden oppimista sillä, että hän ei kerro mitä heidän tulisi osata. Näin oppimateriaali ja opiskelijat itse luovat oman käsityksensä musiikinhistoriasta. (Stone 2016, 130–

131.) Tällainen yhdessä oppiminen näkyy myös POPS2014:n oppimiskäsityksessä (POPS 2014, 17).

Musiikinhistorian opiskeluun ja opettamiseen kuuluu tärkeänä osana kuuntelu ja sen opiskelu. Tätä on tutkinut Suomessa Leena Hyvönen väitöskirjassaan ”Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana”. Hän tutkii musiikkiteosten kuuntelemista ja pyrkii luomaan pohjan kuuntelukasvatuksen didaktiselle teorialle. Hän jakaa kuuntelemisen kolmeen kategoriaan, joiden avulla hän pyrkii hahmottamaan alakouluikäisten oppilaiden kuuntelua ja sen aiheuttamia ajatuksia ja tunteita. Kategoriat ovat (i) formaalinen, (ii) kineettis-ekspressiivinen ja (iii) referentiaalinen kategoria. Formaalisella tarkoitetaan musiikin kokemuksen perustumista itse musiikin elementteihin, kun taas kineettis-ekspressiivisellä tarkoitetaan sitä, että musiikin kokemus on affektiivis-emotionaalista. Referentiaalisella tarkoitetaan sitä, että musiikki herättää ulkoiseen maailmaan viittaavia mielikuvia. (Hyvönen 1995, 3, 76–77.)

Yliopistotason musiikinhistorian opetusta on tutkittu Mary Natvigin (2002) toimittamassa esseekokoelmassa. Siinä pohditaan kattavasti eri aikakausien musiikinhistorian opetusta, mutta myös musiikinhistorian opettamista muille kuin musiikin pääaineisille opiskelijoille. Lisäksi siinä käsitellään erikoiskurssien opettamista, kuten elokuvamusii-kin opettamista sekä yleisiä opetukseen liittyviä asioita.

Markku Viitasaaren (2001) lisensiaatintutkielmassa on selvitetty eri historiallisten tyyli-kausien viritysjärjestelmiä ja niistä saatavan tiedon hyödyntämistä säveltapailun opetuksessa. Tutkielma pohjautuu vahvasti musiikkioppilaitosten oppimateriaaleihin ja opetukseen.

Opinnäytetyötasoisista tutkimuksista tätä tutkimusta lähinnä on Elina Viitasen (2016) maisterintutkielma, jossa hän selvitti klassisen musiikin opetusta yläkouluissa ja sekä opettajien että oppilaiden suhtautumista siihen⁸. Musiikinhistorian pedagogisesta

⁸ Viitanen käyttää terminä klassista musiikkia, mutta rinnastaa sen – ainakin osittain – termiin *länsimainen taidemusiikki* (Viitanen 2016, 9). Sekä Viitasen tutkielman että tämän tutkimuksen kohteena on siis sama ilmiö tai hyvin vahvasti toisiinsa liittyvät ilmiöt.

puolesta on tehty myös muutamia maisterintutkielmia. Anniina Kaikkosen (2017) maisterintutkielma keskittyy rock-musiikin historian toiminnalliseen opetukseen ja tutkimuksen empiirinen osio suoritettiin opetuskokeiluna vuoden 2014 POPSin opetuskäsitykseen perustuen. Heidi-Tuulia Eklund (2015) sen sijaan keskittyy etnografisnarratiivisessa opinnäytetyössään prosessidraaman keinoihin musiikin historian opetuksessa. Myös hänen tutkielmassaan empiirinen osa suoritettiin opetuskokeiluna peruskoulussa.

Vaikka musiikin historian tai siihen liittyvien musiikkipedagogisten elementtien tutkimus on jäänyt vähäiseksi, on sitä taustoittavaa kirjallisuutta olemassa jonkin verran. Musiikin historia on osa kulttuurihistoriaa. Sirkka Ahosen (1997) mukaan Suomen historian kirjoituksessa näkyi pitkään ajatus historian ”suurkertomuksellisuudesta” eli ajatuksesta esittää historialliset tapahtumat yhtenä laajana punaisen langan siivittämänä kertomuksena. Hän nostaa esiin ajatuksen historiallisesta ajattelusta, jossa pyritään eri lähteiden antamien selitysten avulla kohti todenmukaista kuvaa tapahtuneesta. (Ahonen 1997.) Samaan aiheeseen viittaa artikkelissaan Matti Huttunen. Hän kirjoittanut musiikin kanonisuudesta ja sen merkityksestä suomalaisen musiikin historian kirjoitukselle. Hänen mukaansa kaanon voidaan nähdä ”syvälle juurtuneeksi ymmärryksen perustaksi” ja tällöin se vaikuttaa kansalliseen historian kirjoitukseen. (Huttunen 1995, 341–342.)

Osaltaan tätä eräänlaista historian vääristymää on pyrkinyt omassa väitöskirjassaan tietoisuutta lisäämällä korjaamaan Riikka Siltanen. Hänen varsin tuore väitöskirjansa käsittelee Richard Faltinin vaikutuksesta 1800–1900-lukujen taitteen Suomessa. (Siltanen 2020, 11.) Myös Vesa Kurkelan ja Lauri Väkevän (2009) toimittama esseekokoelma on pyrkinyt vaikuttamaan kanonisuuden ilmiöön. Teoksessa musiikin kanonisuutta lähestytään myös populaarimusiikin, jazzin ja musiikkikasvatuksen näkökulmasta. (Kurkela & Väkevä, 2009.) Nappu Koiviston väitöskirja avaa musiikin historian naisnäkökulmaa. Siinä Koivisto tutkii naisten salonkiorkesterien – erityisesti wieniläisten naisorkesterien – konserttitoimintaa Suomessa 1870-luvulta ensimmäiseen maailmansotaan saakka. (Koivisto 2009.)

7 TUTKIMUSASETELMA

7.1 Tutkimusongelma

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää musiikin historian opettamisen nykytilaa Hyvinkäällä ja pohtia sen kehittämistarpeita. Rajaan tutkimuksen käsittelemään perusopetuksen alaluokkien musiikin historian opetusta. Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaista on länsimaisen taidemusiikin historian ja/tai musiikin historian opetus Hyvinkään peruskouluissa?
2. Miten länsimaisen taidemusiikin historian ja/tai musiikin historian opetus suhteutuu muuhun musiikin opetukseen?

Musiikin historian opettaminen kuuluu osana musiikin opetusta perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Innostus tutkimusaiheeseen syntyi musiikin historian opettamiseen liittyvällä syventävällä pedagogiikkakurssilla. Kurssilla opin havainnoimaan omaa musiikin historian opettamistani paremmin ja huomasin, että en opetuksellani tavoittanut kaikkia oppilaita.

Musiikin historia on haastava ilmiö opetettavaksi. Alati monikulttuurisemmaksi muuttuvassa maailmassa on jatkuvasti pohdittava miten ja mitä musiikista ja sen historiasta opitaan. Tässä keskiössä on Huib Schippersin mukaan neljä tekijää: (i) keinot, joilla tietoa siirretään, (ii) konteksti, (iii) vuorovaikutus oppijan ja opettajan välillä sekä (iv) näkökulma kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Vaikka nämä vaikuttavat abstrakteilta asioilta, voivat nämä Schippersin mukaan vaikuttaa positiivisesti siihen, miten musiikkia opitaan ja opetetaan. Esimerkiksi maailmanmusiikki, jota maailman monikulttuuristuminen tuo lähemmäs yhä useampia ihmisiä, voi olla samaan aikaan merkittävä mahdollisuus, mutta myös suuri haaste opettajalle. (Schippers 2010, 120–121; 127.)

Tällä hetkellä voimassa olevien Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan musiikin opetuksen tehtävänä on saattaa antaa oppilaalle edellytyksiä monipuoliseen toimintaan musiikin parissa ja aktiiviseen kulttuuriseen osallistumiseen. Musiikin

merkityksiä pyritään tulkitsemaan kulttuurisesti sekä yksilö- että yhteisötasolla. Myönteistä suhdetta musiikkiin luodaan osaamisen kehittämällä ja tällä pyritään luomaan pohja musiikin elämänmittaiselle harrastamiselle. Suhtautumisen musiikkiin tulisi olla arvostavaa ja uteliasta. (POPS 2014, 263.)

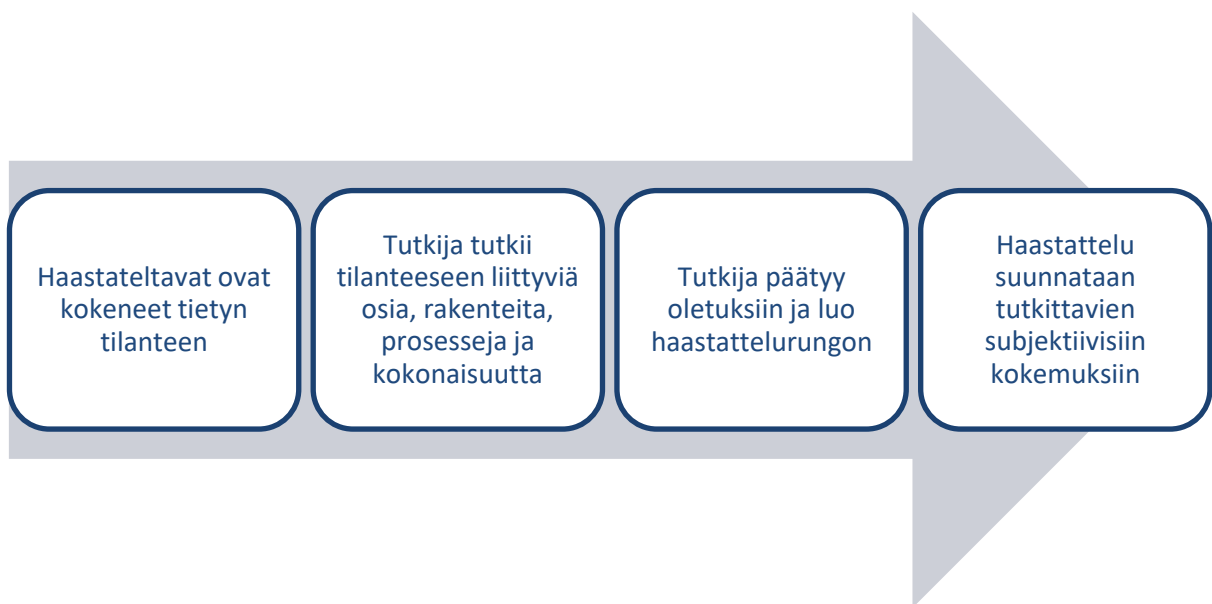
Monipuolinen ohjelmisto näkyy Hyvinkään kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelmassa pitkin kaikkia vuosiluokkia. Länsimainen taidemusiikki mainitaan erityisesti 5. luokan sisällöissä, mutta historialliseen ja eri kulttuurien musiikkeihin on tutustuttu jo 1. luokasta lähtien. (OPS2016B/Hyvinkää, 27–30; OPS2016C/Hyvinkää, 145–154; OPS2016D/Hyvinkää; 187–193.) Oppikirjat puoltavat länsimaisen taidemusiikin läpikäymistä alakoulussa vuosiluokkien 5–6 aikana. Tutkiessani ennakkoon opetusmateriaaleja saatoin todeta, että hyvin moni käytössä oleva kirjasarja sisällyttää taidemusiikin historian oppimateriaalin pääosin nimenomaan 5. ja 6. luokan kirjoihin. (Mali, Puhakka, Rantaruikka & Sainomaa 2006; Ruodemäki, Ruoho & Salminen 2009; Kerola, Perkiö & Salovaara 2002; Hynynen, Mali, Tuovinen & Viitaila-Pulkkinen 1997.)

7.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimus on kvalitatiivinen ja tutkimusmenetelmä on teemahaastattelu. Haastattelen kuutta musiikinopettajaa eri kouluista. Jätän tutkimukseni ulkopuolelle yhdysluokat, joissa on omat ongelmansa liittyen eri-ikäisiin oppilaisiin samassa opetusryhmässä. Lisäksi en ota kantaa erityisoppilaiden musiikinopetukseen, koska musiikki on harvemmin oppiaine, jossa yleisopetuksessa tehdään oppimissuunnitelmia tai henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia (HOJKS).

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin teemahaastattelun, koska haluan antaa opettajille mahdollisuuden kuvailla kokemuksiaan mahdollisimman vapaasti. Tutkimuksen suppeuden, aihepiirin vähäisen tutkimuksen määrän ja ennako-oletusarvoisen aineiston laajuuden ja monitahoisuuden huomioon ottaen haluan antaa tulosten muotoutumiselle mahdollisimman paljon tilaa ilman tarkkoja kysymyksiä. Näin ollen anonyymi tutkimus ei olisi tullut kyseeseen. Lisäksi tällä tavalla voidaan tavoittaa haastateltavat myöhemmin, mikäli jokin vastauksista tarvitsisi täsmennystä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 201–202.)

Teemahaastattelun rakenne antaa opettajille vapauden vastata omin sanoin, kuitenkin niin, että kaikilta haastateltavilta saadaan vastaukset samoihin kysymyksiin, vaikka haastattelu eteneekin teemojen kautta mahdollisesti eri järjestyksessä. Hirsjärvi & Hurmeen teemahaastatteluksi kutsuma haastattelumenetelmä pohjautuu Mertonin, Fiskin ja Kendallin vuonna 1956 julkaiseman teoksen *The Focused Interview* (Kohdennettu haastattelu) -menetelmään. Sen perusoletuksena on, että haastateltavat ovat kokeneet tietyn tilanteen, jonka tiedostaen tutkija selvittää tutkittavaan ilmiöön liittyviä osia, rakenteita, prosesseja ja kokonaisuutta. Tämän jälkeen hän päätyy oletuksiin tilannetta määräävistä tekijöistä ja kehittää haastattelurungon, jonka avulla viimeisessä vaiheessa tarkastellaan tutkittavien kokemuksia tutkittavasta tilanteesta. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47.) Tämä on havainnollistettu kuviossa 11.



KUVIO 11. Kaavioni kohdennetun haastattelun etenemisestä.

Teemahaastattelu on terminä suomen kielessä ainutkertainen, sillä sitä ei esiinny muissa kielissä, huolimatta siitä, että paljon sen kaltaisia tutkimuksia on tehty muuallakin. Hirsjärvi ja Hurme käyttivät menetelmää väitöskirjoissaan ja päätyivät termiin ”teemahaastattelu” sillä perusteella, että haastattelussa keskustellaan tietyistä teemoista perinteisen kysymys–vastaus-asettelun sijaan. Yllä kuvattu Merton, Fiske & Kendallin kohdennettu haastattelu on melko lähellä teemahaastattelun käsitettä, mutta jälkimmäinen ei edellytä kokeellisesti tuotettua yhteistä kokemusta, vaan tutkimuksen kohteena ovat yksilön

yleiset kokemukset tai ajatukset. Teemahaastattelua kuvataan puolistrukturoiduksi, koska siinä on piirteitä sekä strukturoidusta että strukturoimattomasta haastattelusta: sen strukturoivuus tulee esille kaikille yhteisten teemojen eli aihepiirien myötä ja strukturoimattomuus ilmenee kysymysten tarkan muodon ja järjestyksen puuttumattomuudella. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 204–205.) Haastattelut litteroidaan ja analysoidaan Tuomen & Sarajärven (2013) esittelemän sisällönanalyysin avulla.

Induktiivinen sisällönanalyysi valikoitui tutkimuksen aineistonanalyysimenetelmäksi, koska halusin lähestyä aihetta mahdollisimman objektiivisesti ilman ennakko-oletuksia. Tuomi & Sarajärven mukaan sisällönanalyysi etenee siten, että tutkija päättää aineistosta ne asiat, jotka kuuluvat tähän tutkimukseen. Tässä vaiheessa jätetään pois kaikki muut aineistosta ilmenevät asiat, paitsi ne, jotka ovat tämän tutkimuksen kannalta relevantteja. Aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään, jonka jälkeen tehdään yhteenveto, joka raportoidaan tutkimuksessa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91–95.)

7.3 Tutkimuksen toteuttaminen

Keräsin haastatteluaineiston kahdessa osassa. Ensimmäiset kaksi haastattelua keräsin jo opettajan pedagogisten opintojen proseminaarityötä varten talvella 2014–2015 ja loput neljä haastattelua vuosina 2018–2020. Haastattelurunko (liite 1) pysyi lähes samana läpi kaikkien haastattelujen. Vaikka yksittäisiä apukysymyksiä hieman tarkennettiin ensimmäisen tutkimuksen jälkeen, olivat teemat samat niin aiemmissa kuin uusissakin haastatteluissa.

Valitsin haastateltavat siten, että sain mahdutettua mukaan mahdollisimman monta eri koulua. Hyvinkäällä on suomenkielisiä alakouluja 10, kun ei lasketa mukaan kyläkouluja, jotka yhdysluokkaisuuden vuoksi jätin tästä tutkimuksesta pois⁹. Haastattelemani opettajat edustavat tai ovat edustaneet yhteensä viittä koulua. Vaikka haastatteluja olisi voinut jatkaa edelleen, totesin saavuttaneeni saturaatiopisteen aineiston keruussa jo muutaman

⁹ Näihin 10 kouluun on laskettu mukaan tilanne lukuvuoden 2019–2020 mukaan. Haastatteluja tehdessäni, Metsäkaltevan koulu ei ollut vielä aloittanut toimintaansa. (Hyvinkää 2020b; Hyvinkää 2020c.)

haastattelun jälkeen. Tästä Eskola & Suoranta puhuu aineiston kylläntymisenä (Eskola & Suoranta 2001, 62–63).

Toinen perusteeni valita opettajat haastattelua varten oli heidän opettajauransa pituus ja heidän taustansa. Sain valikoitua sekä sellaisia opettajia, joiden opettajaura on jatkunut useamman opetussuunnitelman ajan, että sellaisia, joiden opetus on pääosin pohjautunut vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Kaikille haastateltaville oli yhteistä se, että he olivat kokeneet tai olleet mukana suunnittelemassa uutta, vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin perustuvaa Hyvinkään kaupungin kuntakohtaista opetussuunnitelmaa.

Alla olevasta kuvioista (kuvio 12) näkyy kaikkien haastattemieni opettajien perustiedot. Tiedot on anonymisoitu.

Haasteltava	Musiikinopetuksen tutkintotaso	Opetusuran pituus*	Luokkatasot, joille musiikkia opettaa
Opettaja A	Luokanopettaja, sivuaine musiikki (15 ov / 25 op)	12 vuotta	1.–6. lk.
Opettaja B	Luokanopettaja, sivuaine musiikki (15 ov / 25 op)	17 vuotta	Pääosin 4.–6. lk.
Opettaja C	Musiikkiin erikoistunut luokanopettaja	30 vuotta	Haastatteluhetkellä 5. ja 6. lk.
Opettaja D	Filosofian maisteri (musiikkikasvatus)	Yli 10 vuotta	4.–9. lk.
Opettaja E	Musiikin maisteri (musiikkikasvatus)	12 vuotta	Haastatteluhetkellä 1. ja 5. luokka, työkokemusta vuosiluokilta 1.–9. sekä lukiosta
Opettaja F	Luokanopettaja, sivuaine musiikki (15 ov / 25 op)	7 vuotta	Haastatteluhetkellä 3.–6. lk.

*Opetusuran pituus on ilmoitettu jokaisen osalta haastatteluhetken tiedon mukaisesti.

KUVIO 12. Haasteltujen perustiedot.

Kaikki haasteltavat olivat naisia. Kuvion 12 perusteella voidaan huomata, että aineistossa oli sekä musiikin aineenopettajia että luokanopettajia, jotka ovat tehneet musiikista sivuaineen tai erikoistuneet siihen. Keskimääräinen opetusuran pituus haastatteluhetken mukaan oli n. 14 vuotta. Lähes kaikkien osalta voidaan huomata, että he ovat opettaneet useamman opetussuunnitelman aikana, koska 2000-luvun opetussuunnitelmien välissä on

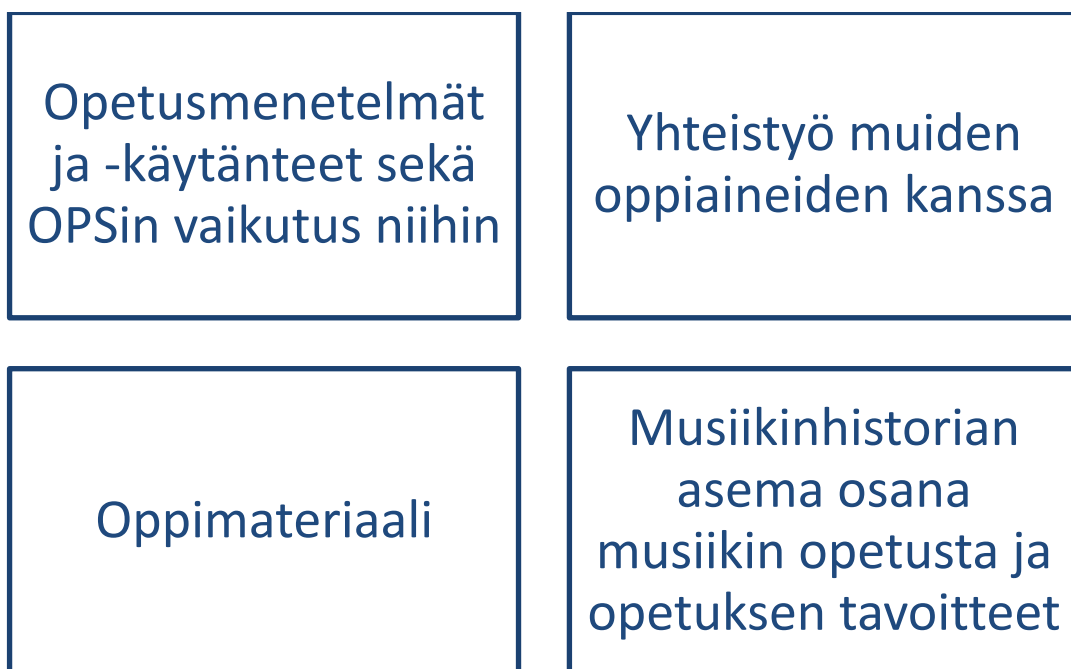
noin 12 vuotta¹⁰. Opettaja F, jonka opetusura on kaikista haastateltavista lyhin, on kuitenkin haastattelun ajankohtana ollut suunnittelemassa uutta kuntakohtaista opetussuunnitelmaa.

¹⁰ Ks. luku 2: 2000-luvun alku opetettiin vuoden 1994 POPSin mukaan, vuonna 2005 siirryttiin Hyvinkäällä käyttämään vuoden 2004 POPSin mukaista kuntakohtaista opetussuunnitelmaa ja asteittain alkaen vuodesta 2016 POPS2014 mukaista kuntakohtaista opetussuunnitelmaa.

8 TUTKIMUSTULOKSET

8.1 Analyysin eteneminen

Haastatteluaineiston sisällönanalyysin avulla aineistosta nousi induktiivisesti esiin neljä pääteemaa: (i) opetusmenetelmät ja -käytänteet sekä OPSin vaikutus niihin, (ii) integraatio ja yhteistyö muiden oppiaineiden kanssa, (iii) oppimateriaali ja (iv) musiikin historian asema osana musiikin opetusta ja opetuksen tavoitteet. Nämä on esitetty kuviossa 13.



KUVIO 13. Induktiivisen sisällön analyysin perusteella valikoidut teemat.

Teemahaastattelun teemat toimivat lähtökohtaisesti vain haastattelun rungon muodostajana. Alusta alkaen oli tarkoitus poimia aineistosta sisältölähtöisesti jotkin teemat. Mikäli tällaisia ei olisi löytynyt, olisivat haastattelun teemat toimineet myös analyysin pohjana hyvin. Näin kuitenkin saatiin laajempi ja monipuolisempi otos opettajien musiikin historian opetuksesta, kun heidän annettiin puhua vapaasti annetuista teemoista ilman etukäteen päätettyä analyysin rakennetta. Tätä Tuomi & Sarajärvi kutsuu aineistolähtöiseksi analyysiksi (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95).

Teemat valikoituivat melko helposti muutaman litterointien lukukerran jälkeen. Poimin näihin neljään aiheeseen liittyviä lauseita ja kommentteja yhteen irrottaen ne haastattelusta. Näin pystyin tarkastelemaan vain kyseiseen teemaan liittyviä kommentteja ilman että analyysiini olisi vaikuttanut se, kuka haastateltava oli tai missä laajemmassa yhteydessä hän asiasta kertoi.

Ensimmäisestä teemasta ”opetusmenetelmät ja -käytänteet sekä opetussuunnitelman vaikutus niihin” sain poimittua aineistosta lauseita sellaisilla apusanoilla ja lauseilla, joissa opettaja keskittyi käytännönopetukseen. Näitä olivat esimerkiksi ne tilanteet, joissa opettaja kertoi, luennoiko hän vai tekevätkö oppilaat esitelmiä, onko opetus kronologista, tapahtuuko se jaksoittain vai pitkin lukuvuotta. Toisen teeman – ”yhteistyö muiden oppiainesten kanssa” – vastaukset nousivat apusanoista ”kokonaisopetus”, ”eheyttäminen”, ”linkittäminen”. Kolmannen teeman, ”oppimateriaali”, ympärillä oltiin useassa eri haastattelun vaiheessa. Tähän listasin opettajien käyttämät kirjasarjat, musiikkinäytteiden hankintapaikat, yhteistyön paikallisten musiikkiorganisaatioiden kanssa sekä tieto- ja viestintäteknologiaan liittyvät kommentit. Neljänten teemaan – ”musiikinhistorian asema osana musiikin opetusta ja opetuksen tavoitteet” – sisällytin kaikki asiat, joissa opettaja kertoi omasta opetusfilosofiastaan ja siitä, mitä hän pitää tärkeänä.

8.2 Opetusmenetelmät ja -käytänteet sekä opetussuunnitelman vaikutus niihin

Aineistosta nousi esiin kaksi toimintamallia, joita opettajat käyttivät käytännön opetuksessa: luentomainen opetus ja itseohjautuva ryhmätöiden tekeminen. Moni haastateltava käytti näitä myös ristiin omassa opetuksessaan riippuen vuodesta ja opetettavasta ryhmästä. Toisinaan oli järkevää teettää ryhmätöitä samalla kun kävi arviointikeskusteluja oppilaiden kanssa tai laulatti tai soitatti heitä yksitellen.

”No mä tykkään aika semmoseen perinteiseen tyyliin, niin ku esim. käydään säveltäjiä ja aikakausia läpi, et mul on tehtävämoniste, täydennä aukkopaikat. Sit mä monesti teetätän ne monesti niin, että mul on jotain laulunäytteitä tai bänditestejä, ku ryhmän täytyy työskennellä omatoimisesti kirjallisissa töissä, kun mulla on osa oppilaista vaikkapa soittoteisteissä. Et ne niinku tutustuu niihin niinku lukemalla ja sit me käydään niitä kuunteluilla ja

mahdollisuuksien mukaan itse soittamalla ja keskustelemalla läpi. Et se on mun aika semmonen vakiomalli, barokki klassismi romantiikka.” Opettaja D

Ryhmätyö nähtiin myös oivana keinona yhdistää opiskeluun erityisesti POPS2014:n korostamaa tieto- ja viestintäteknologiaa. Esitelmiä tehdessä oppilaat joutuivat pohtimaan lähdekritiikkiä ja etsimään tietoa luotettavista lähteistä omatoimisesti opettajan toimiessa enemmän ohjaavana toimijana kuin opettajana. Tässä nähtiin kuitenkin monta haastetta opettajalle, kun kyseessä on oppilaat, joiden itseohjautuvuustaidot eivät välttämättä ole riittävän suurella tasolla.

”...lapsen pitäisi olla enemmän itseohjautuvampi ja omien kiinnostusten kohteiden mukaan menevä ja mun mielestä se ei oikeen näil pienillä toimi niin mä oon joutunut pohtimaan sitä enemmän. Et mä en oo enää automaattisesti se tiedonjakaja vaan enemmän ohjaava. Mutta, puolensa kaikessa. En ole hurautunut mihinkään ääripäähän tässä asiassa.” Opettaja C

Tämä vaikuttaa myös arviointiin, koska osaamisen sijaan arvioinnin pääkohteina on oppimisen ja kehittymisen arviointi pelkän substanssiosaamisen sijaan. Uusi OPS antaa väljyyttä opetukseen, mikä koettiin toisaalta opettajaa rasittavana tekijänä, mutta toisaalta myös opetusta helpottavana tekijänä.

”... ahaa, tästä nää olikin kiinnostuneita että otetaan sitten tänään vähän enemmän tätä tavaraa”. Opettaja C

Eroavaisuuksia löytyi siinä, keskittyvätkö opettajat enemmän yksittäisiin säveltäjiin vai aikakauden yleisiin piirteisiin. Tämä nousi esiin jokaisessa haastattelussa. Vaikka nämä koettiin vahvasti toisiinsa liittyviksi, oli havaittavissa, että osa painotti nimenomaan yksittäisiä säveltäjiä, jotka usein nousivat esiin joko musiikin historian kaanonista tai opetusmateriaalista. Tässä, kuten monessa muussakin asiassa oli varianssia sekä opettajien välillä että saman opettajan eri lukuvuosien välillä.

”Opetan siten, että lähetään aikakaudesta liikkeelle ja mietitään aikakaudelle tyypillisiä musiikinlajeja, minkälaista musiikkia milloinkin on ollut. [...] Mutta sit kun tulee säveltäjiä mukaan, kuunnellaan joku teos, saattaa soida alussa ennen kun tervehditään joku teos,

saatetaan venytellä sen teoksen tahtiin, sitten vasta tervehditään. Sitten kerrotaan mistä teoksesta oli kyse, sit kirjoitetaan ihan muutama ranskis vihkoon.” Opettaja F

Kuitenkin säveltäjiä käsiteltäessä haluttiin nostaa esiin säveltäjän henkilökuvaa eikä vain hänen musiikillisia ansioitaan.

”Mä haluisin et ne tutustuu niihin ihmisiinä et ne on henkilöitä ja niiden elämässä on ollut näitä ja näitä asioita ja mikä niiden koulutus on ollut. Joku saattaa olla sit vaikka sit vaik nuohooja ammatiltaan, mut kuitenkin on kuuluisa säveltäjä. Ei välttämättä tartte olla korkeeta koulutusta. He etsivät siis itse ja mä tarjoon sitä materiaalia mistä he voi etsiä.” Opettaja B

Oli kyse aikakausi- tai säveltäjäkeskeisestä opettajasta, kronologisuus aiheutti päänvaih-
vaa: osa mainitsi opettavansa aina kronologisesti, osa taas vastasi vaihtelevansa menetel-
mää. Niidenkin välillä, jotka vaihtelivat musiikin historian lineaarisuuteen suhtautumis-
taan lukuvuodesta riippuen, oli kronologisuudesta useaa mielipidettä: osan mielestä kro-
nologisuus oli asia, jota tuli tavoitella. Tästä voitiin kuitenkin poiketa, jos esimerkiksi
integraatio muihin oppiaineisiin teki opetuksesta eheyttävää. Osa taas näki, että kronolo-
gisuudella oli toki hyvät puolensa, mutta tästä oli täysin mahdollista joustaa, oli siihen
eheyttävä tai kokonaisopetuksellinen syy tai ei. Usein tällainen syy kuitenkin löytyi esi-
merkiksi ajankohtaisuudesta, mutta sitä ei koettu välttämättömäksi.

On merkittävää huomioida, että opetusmenetelmä vaikuttaa suuresti myös opettajan
omaan musiikin historian opettamisen opetusfilosofiaan: jos tehtiin ryhmätöitä, annettiin
oppilaille mahdollisuus toimia itsenäisesti ja itseohjautuvasti. Yhteisesti opiskeltuna mu-
siikin historia nähtiin historian kaltaisena oppiaineena, jossa vihkoon tehtiin muistiinpa-
noja ja vihkotyöllä ja sen huolellisuudella oli merkitys myös arvioinnissa.

”Vihkoon jää otsikko, ranskikset, jotenkin merkattu kuuntelu. Jos nyt vaikka kuunneltais
enemmän, yksi tai kaksi merkitään vihkoon. Oppilas kuulee muitakin teoksia, mutta mer-
kitsee vain ne mitä hänen on syytä muistaa, on järkevää muistaa.” Opettaja F

”Muistan silloin joskus, et vaikkei koko tuntia kirjoitettu, niin tehtiin kauniita vihkoja, ku-
vitettiin ja piirrettiin, liimattiin kuvia ja sit niit tärkeimpiä tietoja, ihan kuin olisi ollut

historian vihko. Samassa vihkossa oli nuotteja ja lauluja aikakaudelta. Saattoi olla rumpu-
setti, mut sit oltiin jo aika pitkällä. Kyl me tultiin ihan nykyaikaan asti. Se oli tällainen
aikamatka, kun me ei voida hypätä aikakoneeseen niin tehdään tällainen nojatuolimatka
menneisyyteen.” Opettaja A

Se, opetettiin musiikin historia yhtenä osana vai pitkin vuotta ripotellen, vaihteli suu-
resti. Toisaalta ryhmätöitä saatettiin tehdä tiettyinä kertoina, jonka jälkeen ne esiteltiin
mahdollisesti muille. Aiheisiin kuitenkin voitiin palata toisessa yhteydessä ja kerrata.
Tämä osaltaan linkittyy alaluvun 6.5 asioihin, jossa tutkitaan musiikin historian asemaa
osana musiikin opetusta.

”Uran alkuvaiheessa lähdin siitä että mä pidän musiikin historian jaksona, et se on joku
tiivis paketti jossain kohtaa vuotta. Mutta sit se söi siltä musisoimiselta niin paljon ja kun
ihan kaikkeen ei pysty sitä omaa musisointia yhdistää eli oon nähnyt sen vähän vaikeeks
sen semmoseen sen tavan et syötetään kaikki musiikin historia yhdellä kerralla.” Opettaja
F

Opetussuunnitelman muutos on näkynyt käytännön opetuksessa suuresti, koska Hyvin-
källä musiikinopetuksen tuntimäärä alakoulun puolella on tippunut (ks. luku 4). Musii-
kin historian opetusta on siirretty ylemmille luokille. Haastatteluissa kuitenkin käytiin
läpi sekä niitä käytänteitä, jotka ovat olleet käytössä edellisten opetussuunnitelmien ai-
kana, että niitä, joita tällä hetkellä käytetään.

Musiikinhistoriallista materiaalia pyrittiin myös musisoimaan. Tätä eivät kaikki olleet
kuitenkaan tehneet. Yksi haastateltavista mainitsi, ettei ole koskaan ajatellut historiallisen
musiikin yhteismusisointia luokassa ja toinen kertoi kokevansa sen liian haastavaksi
yleisopetuksen luokissa. Kuitenkin neljä kuudesta haastateltavasta kertoi käyttäneensä
tätä opetusmenetelmää omassa musiikin historian opetuksessaan. Kirjoittaminen ei saanut
syödä liikaa aikaa musisoimiselta ja vaikka kaikkeen ei voikaan yhdistää yhteismusisoin-
tia, tähän pyrittiin vahvasti.

8.3 Yhteistyö muiden oppiaineiden kanssa

Luokanopettajataustaiset opettajat nostivat useassa kohtaa esiin oppiaineintegraation. Musiikin historia nähtiin osana historian kokonaisuudesta ja kulttuurihistoriaa. Moni toteasi, että oppiainerajat ylittävä opetus näkyi heidän musiikinopetuksessaan muutenkin kuin vain historian osalta. Musiikin opetuksen ohjelmistoa linkitettiin ympäristötiedon eläimiin, äidinkielen konjunktioihin ja myös musiikin historiaan.

”Mä mietin sitä et mä linkitin sitä historiaa, kun vitoskutenen oli historiaa, niin tietysti oli helppo mennä, et mitä käsiteltiin hissassa, oli helppo linkittää musiikista sitä samaa. [...] Kutosen hissassa oli Suomen historiaa, tietysti menttiin Suomen tunnetuimpia säveltäjiä ja niin kun tietysti tuossa käytiin Beethoven, Mozart aiemmin klassismissa, ja sit mitä lähemmäks menttiin myös nykymusiikkiakin. [...] jos tekisin nyt uudestaan, tekisin vielä paremmin kaikki taito- ja taideaineet.” Opettaja A

Vaikka musiikin historia on osa kulttuurihistoriaa, ei aina näitä kahta oppiainetta pysty opetuksessaan täysin yhdistämään. Historian opiskelu alkaa vuosiluokalla 5 samaan aikaan kuin edellisessä opetussuunnitelmassa (POPS2004) alkoi musiikin historian opetus. Kuitenkin historian opetus alkaa huomattavan paljon kauempaa kuin musiikin historian läpikäyminen: musiikin historiaa käytiin pääosin läpi keskiajasta eteenpäin, vaikka moni mainitsikin kivikauden ja antiikin musiikin myös. Näistä löytyvä materiaali on kuitenkin niin vähäistä, että ne jäivät usein maininnan tasolle. Valtaosa näki varsinaisen länsimaisen taidemusiikin historian alkavan erityisesti keskiajalta tai renessanssista.

Huolimatta yhteistyöstä muiden oppiaineiden kanssa, historiallisen musiikin laulaminen ei ollut itsestään selvää. Osa laulatti, soitatti ja tanssitti oppilaillaan historiallista materiaalia, kuten ooppera-aarioita, nokkahuilumusiikkia tai keskiaikaisia tansseja. Nokkahuili oli usealla merkittävänä koulusoittimena opetuksessa mukana, mutta sen historiallinen asema ei välttämättä tullut opetuksessa esille.

Vaikka luokanopettajuus mahdollistaa yhteistyön helpommin, nähtiin tähän tarvetta myös aineenopettajahaastatteluissa. Tähän ei ollut vielä haastattelun ajankohtana ryhdytty käytännön opetuksessa, mutta toiveena ja suunnitelmana oli, että musiikin historian

opetuksen yhteydessä voisi käydä läpi tarkemminkin historian tapahtumia ja keskustella niistä. Historia nähtiin kokonaisuutena ja toivottiin, että ”niillä olis jo tietämystä sen ajan kulttuurista ja tavallaan politiikastakin tai minkälainen se maailma on ollut” (Opettaja D). Ajankäyttö nähtiin tässä ongelmaksi, jos musiikin tuntia pitäisi käyttää yleisen historian opetukseen. Opettaja D:n koulussa oli käyty keskustelua ylipäänsä taidekasvatuksesta ja historian opetuksesta sen yhteydessä. Opettaja D pohti haastattelun lopuksi teemapäiviä siten, että jokin luokka-aste olisi opiskellut tiettyä aikakautta yhden viikon eri oppiaineissa, jotta opetus olisi kokonaisempaa. Opetuksen ”sirpaleisuus” nähtiin ongelmana, johon yhtenä ratkaisuna nähtiin mahdollisimman monipuoliset työskentelytavat ja yhteistyö eri oppiaineiden välillä.

Yhtenä oppiaineintegraation keinona nähtiin myös yhteistyö kuvataiteen kanssa:

”Mulla on sellaisia tavallistenkin luokkien kanssa piirrettyjä ukkeleita ja me rakennetaan kartongille sellainen orkesteri, jokainen värittää yhden tai kaksi ukkeliä, mitä se soittaa pitäisi saada selville ja samoin ottaa selville mikä se soitin on ja historiaa ja sitten se pitäisi luokitella mihin se orkesterissa istuu.” Opettaja C

Haastateltavien joukossa oli kokonaisopetuksen kannattajia eikä kukaan nähnyt asiaa huonona. Erilaisin oppiainejärjestelyin kuten yhteisopettajuuden avulla oli ehditty teemmään paljon erilaisia asioita, vaikka musiikinhistoriasta ja musiikista yhdellä oppitunnilla kolmesta tehtiinkin esitelmiä. Ajankäyttö koettiin kuitenkin kokonaisvaltaisesti ongelmalliseksi. Tämän vuoksi aineistosta nousi esiin suoraan yhdestä ja epäsuorasti muutamasta haastattelusta, että musiikintunnit voisivat olla yhteismusisointia varten ja musiikin historian kirjalliset asiat käytäisiin läpi historian tunnilla, historian opettajan johdolla. Musiikinhistoria nähtiin tässä tapauksessa niin olennaisena osana kulttuurihistoriaa, että sen käyminen historian opetuksessa nähtiin ei ainoastaan mahdolliseksi, vaan pikemminkin järkeväksi.

8.4 Oppimateriaali

Oppimateriaali oli läpi haastattelujen melko yhtenäistä. Musiikin oppikirjoja on varsin rajallinen määrä ja lähes kaikki nostivat esiin Musiikin mestarit 5–6:n ja Saa laulaa -

kirjasarjan. Näiden lisäksi aineenopettajahaastatteluissa nousi esiin yläkoululle suunnattu Musa-kirjasarja.

Oppimateriaali ohjasi opettajan opetusta ja vaikutti hänen valintoihinsa. Osalla haastatteluista oli olemassa itsetehtyä materiaalia sekä joitain juuri musiikinhistoriaan liittyviä oppimateriaaleja. Tästä huolimatta aiemmin mainitut kirjat näkyivät läpi haastattelujen.

”No oikeastaan mä otan niitä säveltäjiä joita tää mejän materiaali tarjoaa. En lähe tässä kohtaa hirveesti omille poluille. Valitsen niistä ne mitkä tuntuu siltä että on siihen lapsen kokemusmaailmaan järkevimpiä ottaa. En tietoisesti valitse pelkästään saksalaisia tai itävaltalaisia, mut sillä suunnallahan me liikutaan kokoajan. Et niihinhan on, tällasta kirjan tekijän piilo-opetussuunnitelmaa. Niitä käytetään mitä on annettu materiaalia. Mieluummin niitä käytän kuin lähen itse tekemään kaiken alusta. Oppimateriaali on sitä varten, et sitä käytetään. Tässä kohtaa varsinkin.” Opettaja F

”Mul on semmosia valmiita kortteja itellä hommattuna jostakin, kokoelmahommeli DVD-kirjoja, anteeks CD-kirjoja sain lahjaksi kun tulin luokanopettajaksi. Siinä oli sellainen säveltäjäkortisto, siin on hirveen paljon kätevää tietoa pienessä napakassa osassa.” Opettaja B

Uudemmissa haastatteluissa (vuosien 2018–2020 haastattelut) nähtiin kuitenkin merkittävä muutos. Vaikka internet mainittiin tietolähteenä jo aiemmissakin haastatteluissa, tieto- ja viestintäteknologian hyödyntäminen tuntui kasvaneen merkittävästi. YouTubesta löytyvää materiaalia oli hyödynnetty useamman vuoden ajan, mutta erityisesti vaihtoehtoisilla tavoilla graafisesti kuvattuja musiikinäytteitä käytettiin enemmän. Oppilaiden kiinnostusta saatiin ylläpidettyä jollakin visuaalisella keinolla, kuten valokuvalla tai animaatiolla.

”Tai nyt Facebookissa kiertää, et sen verran moderniks mäkin oon muuttunut et siellä on niitä linear niit viiva juttui.” Opettaja C

Tieto- ja viestintäteknologia (TVT) oli nähty laajana materiaaliaittana musiikinhistorian opetukseen muutenkin. Suomalaisten ja ulkomaalaisten orkestereiden sivuilta löytyi videopätkiä, joita saattoi näyttää ja Facebookin erilaiset ryhmät toimivat

materiaalijakopaikkoina, joista opettaja saattoi poimia omaan opetukseensa sopivia elementtejä. Lisäksi ainakin yhdellä opettajalla oli ollut onnistunutta yhteistyötä paikallisen orkesterin kanssa:

”...mä oon sopinut että jos orkesterilla on päiväharkkoja, niin Charlotta laittaa mulle viestin niin meidän pitäisi ottaa teosesittelystä tietoa selville. [...] Mä oon itte kasvanut [...] lukiossa, jossa harjoitteli [...] kaupunginorkesteri. Me istuttiin siellä vähän väliä.” Opettaja C¹¹

Osa opettajista toivoi yhteistyötä paikallisen musiikkiopiston kanssa. Vaikka oppilaat soittaisivatkin jotakin instrumenttia musiikkiopistossa, ei sitä välttämättä haluttu tuoda esille perusopetuksen puolella. Tähän opettajat toivoivat muutosta. Toki tässäkin oli poikkeuksia: sekä oppilaat että opettaja itsekin soitti historiallista ohjelmistoa, jolloin saatiin elävää musiikkia oppitunneille. Materiaali, jota oppitunneilla kuunneltiin, oli pääosin talenteita ja tähän yhteistyö musiikkiopiston ja paikallisten muiden musiikkitoimijoiden kanssa olisi voinut tuoda muutosta. Yksi haastatelluista mainitsi erityisesti omasta mieltymyksestään, että taidemusiikin – erityisesti laulettun taidemusiikin – tuli mahdollisimman paljon olla elävää musiikkia.

”Mä hirveen vähän menen levyille, että sitten me ehkä lauletaan. Mä oon sen laulamisen puolestapuhuja henkeen ja vereen. Ja sitten, on kivaa kun meillä on viulisteja ja sellistejä, no nyt me ei olla vielä tänä vuonna menty, mutta keväällä on vuorossa, että ne tutustuu omiin soittimiinsa ja esitelmöi niistä. Siinäkin tulee sitä soitinrakentamisen historiaa, milloin soittimet kehittyi tällaisiksi.” Opettaja C

”... on näitä molempia havaittavissa. Mutta mulla on aivan ihania ja sitten kun ne on ylpeitä omasta soittimestaan, joku soittaa oboeta ja joku jotain muuta ja se on ihan mieletön rikkaus kun saa livenä kuulla, kun ne soittaa siellä. Kuulet ihan oikeesti sen äänen. Ne on tosi hienoja hetkiä.” Opettaja E

Sellaisissa kouluissa, joissa soitinvalikoima antoi tähän mahdollisuuden, tutustuttiin soitimiin myös konkreettisina soittimina eikä vain kuvina:

¹¹ Tästä sitaatista on poistettu sellaiset tekijät, joista voi päätellä opettajan henkilöllisyyden.

”Mä koen tähän myöskin erittäin hedelmällisenä et oikeesti mietitään missä kohtaa sinfistä kukin istuu ja soitetaan yhdessä niillä soittimilla mitä meillä on ja mitä siellä soitinvarastossa koululta löytyy jotain vanhoja trumpetteja tai mitä lie sitä oikeesti näkis sen soittimen ettei pelkästään kuvista tai muista. Nythän meillä olis Kulttuuripolussa ollut Hyvinkäällä Hyvinkään orkesterin joku tällöinen konsertti tai tällöinen Hyvinkääläisissä, mutta tänä Koronatapauksen vuoksi sitä ei tuu, mut et tässä tavallaan kaupunki, kulttuuritoimi on tullut vastaan, että tarjoaa sitä opetussuunnitelman sisältöä myöskin.” Opettaja E

Oppikirjojen tekijöillä on merkittävä rooli opettajien opetuksen ohjaamisessa. Musiikin kirjaan mahtuu vain rajallinen määrä painettua tietoa ja vaikka käytössä on internet ja sen tarjoamat lähteet, oli osan kokemus, että nimenomaan oppilaat kaipasivat fyysistä kirjaa pelkän tietokoneen tai tabletin sijaan.

Oppikirja ei kuitenkaan määrittänyt kaikkea. Lähes kaikkien mainitsemassa Musiikin mestarit 5–6-kirjassa käydään läpi myös modernia musiikkia, mutta useimpien musiikin historian läpikäynti päättyi kansallisromantiikkaan. Mikäli tästä jatkettiin, nousi taidemusiikin historian sijaan historiassa esiin 1900-luvun populaarimusiikki.

8.5 Musiikin historian asema oppiaineessa ja opetuksen tavoitteet

Musiikin historia nähtiin tärkeänä asiana. Sen opettaminen koettiin merkittäväksi kulttuurihistoriallisesta ja yleissivistävästä näkökulmasta. Pohdintaa herätti kuitenkin se, että miten musiikin historiasta saataisiin mielekäs kokonaisuus opittavasta aiheesta. Erityisesti aineenopettajahaastatteluilta nousi esiin ajatus musiikin laajan kaarroksen opettamisesta. Tällä tarkoitan sitä, että musiikin historia nähtiin yhtenä musiikin kokonaisuuden osana, johon kuului myös paljon muuta.

”Arvioidaanko et onko niillä hirveen laaja tietämys jostain musiikin historiasta vai että raapastaan pikkusen vähän kaikkee vai paneudutaan johonkin enemmän. Tohon sit ehkä on hyvä turvautua siihen OPSiin että tietää että nyt esim. orkesterisoittimet ja barokki on siellä ja näin. Tietää et niistä tavallaan lähetään liikkeelle ja lapsilla on jotain palikoita näistä asioista tiedossa.” Opettaja E

”Toisaalta mä teen sitä silleen puolihuomaamattomasti et sitä on vaikea sit aatella et nyt on tämä taidemusiikin jakso, et esim. ku me käydään läpi soittimia siis niin ku soitinryhmiä niin mä sit pyrin ottaa kuuntelujä ja klassinen että kansamusiikki että populaarimusiikki, ettei tulis se että viululla soitetaan vain taidemusiikkia, vaan et kaikesta, et ne kolme musiikinlajia kulkisi rinnan.” Opettaja D

Yhtä lailla musiikin laajaan kaarrokseen kuuluu sen monipuolisuus: ei haluttu opettaa vain länsimaista taidemusiikkia, vaan erityisesti muutamasta haastattelusta nousi esiin ajatus musiikista kokonaisuutena. Taidemusiikin rinnalla haluttiin kuljettaa kansanmusiikkia ja maailmanmusiikkia.

Keskusteltaessa länsimaisen taidemusiikin historian ajallisesta ulottuvuudesta, moni nosti esiin, että ajattelee tällaisen musiikin historian lähtevän liikkeelle viimeistään keskiajalta. Kuten jo aiemmin mainitsin, 1900-luvulle päädyttyä usein siirryttiin taidemusiikin sijaan käsittelemään populaarimusiikin historiaa, vaikka osa sanoikin mainitsevansa joitain nykysäveltäjiä.¹²

Lähes kaikki olivat pitäneet tai pitivät edelleen kokeita musiikin historian osa-alueesta. Silloin kun aiheista ei tehty esitelmiä, vaan opetus oli opettajajohtoista, oli yleensä perusteltua pitää koe. Moni oli tätä kuitenkin miettinyt omalta osaltaan.

”On [kokeita], ja sitäkin mä oon miettinyt ja pyöritelly ja miettiny mikä se niitten funktio on, et aiemmin on kokeiltu ja tehny eri tavoin. [...] tykkään ajatuksesta että on joku laulu joka treenataan ja otetaan joku tunti laulaa sen biisin ja niin mä voin kehuu.” Opettaja E

Moni opettajista halusi opettaa kriittistä ajattelua, johon musiikin historia antoi keinoja. Voitiin kuunnella kappaleita ja pikkuhiljaa opetella kertomaan, miksi pitää toisesta kappaleesta ja miksi taas toisesta ei.

¹² Edith Borroffin mukaan konserttimusiikin, joka tässä tapauksessa rinnastuu länsimaiseen taidemusiikkiin sisältää viisi aikakautta: keskiaika, renessanssi, barokki, klassismi ja romantiikka. Hän toteaa, että vielä artikkelin kirjoitusvaiheessa 1990-luvun alussa länsimainen musiikkimaailma määrittelee edelleen kuudentta musiikkityyliä. Hänen mukaansa olemme kuitenkin liian lähellä kuunnellaksemme modernin musiikin musiikkilista sisältöä ja näin määritelläksemme uutta musiikkityyliä. (Borroff 1992, 41.) Saman länsimaisen musiikin tradition lähtökohdan määrittelee myös Huttunen. Hänen mukaansa lähtöpisteinä nähdään keskiaikainen yksinäinen kirkkolaulu. (Huttunen 1995, 342.)

”Yleensä aluksi ne on ollu aika nihkeitä, mut sit ne tottuu siihen ajatukseen. Ja sit loppua kohti, kun sit niitä esityksiä niistä tyypeistä on ollu tai aikakaudesta niin sit ne jotenkin osaa paremmin kertoo tunteitaan ja ajatuksiaan siitä musiikista mitä siinä ollaan kuunneltu niinku pidemmän aikaa. ”Mä tykkään täst enemmän, ku silloin ku me...” ”Mä tykkään sen takia, että...”. Se on ollut mun mielestä yks parhaimpia asioita, et oppii puhumaan, ei vaan ”ihan jees” ”jatsoon”, et. Mitä tunteita se herättää tai mitä ajatuksia. Oli yhdessä vaiheessa oli sellanen missä sä oot kuullut tän musiikin. [hyräilee Für Eliseä]. Tää on se biisi, tän on tehny tää tyyppi.” Opettaja B.

”No yks asia on se missä on järkee, että tärkeintä on se, että ne lapset löytää sen oman kanavan ja oman tavan kuluttaa ja käyttää sitä musiikkii ja ne on siinä avoimia niin, että ne löytää kauniita ihania koskettavia, sellasia biisejä, joita ne arvostaa. Ne oppii näkemään sen, että joka ikisessä musiikkityylissä on sellasta aivan mieletöntä materiaalia, mitä kun sä oot hyvin tehny jonku, et vaik sun lempimusa on jotain muuta, niin sä voit tykätä jostain hevibiisistä tai klassisista et löytyy tosi mielenkiintoisia, erilaisia. Ylipäänsä kulttuurisen erilaisuuden hahmottaminen. Et yhtäkkiä ollaan järjettömässä viritysjärjestelmässä, niin voi ymmärtää sen että ei muualla maailmas oo tasavireisyyttä, tai miten ne täällä menee. Et hahmottais, löytää sellasta uutta.” Opettaja E

Musiikinhistoriasta haluttiin nostaa esiin myös säveltäjät ihmisinä ja aikakaudet kokonaisuuksina. Musiikin kehitystä haluttiin avata oppilaille, sen historian tunteminen nähtiin yleissivistyksenä. Kuten jo aiemmin on mainittu, kirjoittamiseen ei haluttu käyttää aikaa musiikin opetuksessa. Tavoitteena, että oppilaille jää positiivisia kokemuksia ja elämyksiä, mutta että mieleen jäisi myös yleissivistykseen kuuluvat nimet ja kenties muutama merkittävä sävelteos. Musiikinhistoria on yksi osa musiikin laajaa kenttää, mutta perusopetuksessa sen asema ei korostu.

Tärkeimpänä musiikin opettamisen tavoitteena nähtiin laulaminen ja soittaminen. Tämä näkyi läpi haastatteluaineiston.

”Musiikki ja kuvis tukee sitä oppimista ja tuo siihen enemmän sellasta syvyyttä ja omaa kokemusta et se ei oo pelkkä et roiskastaas vähäsen.” Opettaja B

”Mä oon sen laulamisen puolestapuhuja henkeen ja vereen.” Opettaja C

”Tärkeintä on se, että ne lapset löytää sen oman kanavan ja oman tavan kuluttaa ja käyttää sitä musiikkiin ja ne on siinä avoimia niin, että ne löytää kauniita ihania koskettavia, sellaisia biisejä, joita ne arvostaa.” Opettaja E

”...niistä vähistä musiikin tunteista [...] yhteismusisointi on tärkeempää vaikka se liittyisi toki niihin musiikin historian teemoihin, niin silti omaa tekemistä pitäisi alakoulun musiikissa, miksei myöhemminkin korostaa.” Opettaja F

Musiikki haluttiin pitää jaksamista ylläpitävänä oppiaineena, jossa jokainen pääsisi ilmaisemaan itseään musiikin eri keinoin. Se, kuten taito- ja taideaineet yleensäkin nähtiin tekemisen oppiaineina. Ne olivat niitä oppitunteja, jolloin oppilaan luki- tai oppimisvaikeudesta huolimatta hän pystyisi osallistumaan ja saamaan positiivisia kokemuksia koulunkäynnistä ja opiskelusta. Musiikkiluokkalaisten osalta tällainen positiivinen kokemusmaailma oli erityisen vahvasti näkyvässä, mutta myös yleisopetuksessa oli saavutettu hyviä kokemuksia oppilaille.

9 POHDINTA

Asetin tutkimuskysymyksiksi seuraavat:

1. Millaista on länsimaisen taidemusiikin historian ja/tai musiikin historian opetus Hyvinkään peruskouluissa?
2. Miten länsimaisen taidemusiikin historian ja/tai musiikin historian opetus suhteutuu muuhun musiikin opetukseen?

Näihin kysymyksiin löysin haastattelututkimuksessani vastauksen. Haastatteluaineiston pohjalta ja opetussuunnitelmia seuraten voidaan todeta, että musiikin opetuksen perusluonne on pysynyt melko samanlaisena useamman vuosikymmenen ajan. Jo kansakoulussa korostettiin laulamista ja äänenkäyttöä. Tämä sama nousee esiin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja myös opettajahaastatteluissa.

Tämän tutkimuksen aihe ei ole ollut yhtä kauan mukana musiikin opetuksessa. Kansakouluajana musiikin historia ja -teoria nähtiin lisämateriaalina, jonka avulla pyrittiin kehittämään oppilaiden laulutaitoa. Kuitenkin lähes koko peruskoulun ajan musiikin historia on näkynyt opetussuunnitelmissa jollain tavalla. Toisinaan se on ollut selkeänä kokonaisuutena, toisinaan se on ollut implikoidusti läsnä opetettavassa ohjelmistossa.

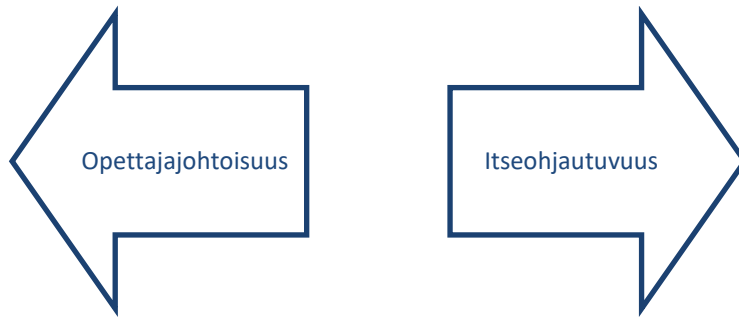
Musiikin historian opetus hyvinkääläisissä peruskouluissa on monipuolista. Se ei ole kaavamaisesti tietynlaista, vaan opettajien väliset pedagogiset keinot ja toimintamallit vaihtelevat. Myös opettajan omat toimintamallit vaihtelevat riippuen lukuvuodesta ja opetetavasta luokasta. Pääosin musiikin historian opetus keskittyi alakoulun luokista 5. ja 6. vuosiluokalle. Opetusta annettiin pääosin kolmella eri tavalla: (i) luentomaisesti, (ii) esitelmien, usein ryhmätöiden avulla tai (iii) itsenäisesti työskennellen.

Luentomainen opetus perustui opettajajohtoiseen työskentelyyn. Oppitunti saattoi alkaa luokassa soivalla kappaleella, jonka tahtiin heräteltiin kehoa musisointia varten. Luento-omaisuudesta huolimatta käytiin keskustelua kyseisestä teoksesta ja sen herättämistä tunteista ja ajatuksista. Opetukseen liittyi muistiinpanojen kirjoittaminen ja musiikin historia oli enemmän historiamaista kuin musiikinomaista. Musiikin kuuntelu nähtiin tärkeänä

osana luentomaista opetusta. Opettaja oli valikoinut teoksia kuunneltavaksi usein oppikirjan aineistosta ja näitä kuunneltiin yhdessä. Teosten nimet kirjoitettiin vihkoon ja vihkotyöskentelyyn kiinnitettiin huomiota. Arviointi pohjautui sekä vihkotyöskentelyyn että kokeisiin.

Toisena pääasiallisena toimintamallina oli esitelmien teko, ryhmässä tai itsenäisesti. Ryhmätöissä opettaja antoi oppilaille aiheen, joka usein oli jokin säveltäjä, josta oppilaiden tuli tehdä esitelmä. Tiedonhaku ohjasi opettaja, mutta itse tieto piti kunkin oppilaan tai oppilasryhmän hankkia itse erilaisista lähteistä: internetistä, oppikirjoista ja opettajan omasta materiaalista. Tätä toimintamallia käytettiin erityisesti silloin, kun opettaja hoiti arviointikeskusteluja tai muita oppilaan arviointiin liittyviä asioita, kuten laulu- tai soittonäytteitä. Tällöin luokalla oli mielekästä tekemistä ja he saivat tiedonhaun ja lähdekritiikin harjoitusta substanssiosaamisen lisäksi. Arviointiin vaikutti esitelmän laatu, tiedonhaku ja tuntityöskentely. Ryhmätöiden pohjalta ei pidetty kokeita tai testejä. Yhtenä lisäosana nähtiin myös se, että opettaja oli luonut rungon laajalle aiheelle, esimerkiksi koko musiikin historian kaarokselle tai yhdelle aikakaudelle ja tähän kukin ryhmä tuotti yhden esitelmän esimerkiksi jostain aikakauden säveltäjästä.

Itsenäisen työskentelyn mallissa opetustilanne oli melko samanlainen kuin ryhmätyötilanteessa. Opettaja oli valmistanut opetusmateriaalia siten, että jokainen täydensi annettua aineistoa itse tietoa hankkien. Opetusmateriaalina saattoi olla aukkomoniste, joka oppilaiden tuli täydentää oppikirjaa tai internetiä hyödyntäen. Voidaankin ajatella itsenäisen työskentelyn ja ryhmätöiden mallit saman itseohjautuvuuden mallin alatyypeiksi, jolloin saadaan vastakohtiksi opettajajohtoisuus ja itseohjautuvuus (kuvio 14). Vastakohtaisuudella ei tässä tapauksessa tarkoiteta joko- tai -mallia, vaan sitä, että opetus voi sijoittua eri kohtiin kuvitteellista opettajajohtoisuus–itseohjautuvuusjanaa. Välimuotoja on useita ja harvoin – jos koskaan – mikään opetustapa on puhtaasti vain toista.



KUVIO 14. Opetusmenetelmän vastakohtaparit.

Musiikin historia nähtiin yhtenä osana musiikin koko opetusta. Sen merkitystä ei painotettu, mutta siinä nähtiin hyötyjä oppilaiden musiikillisen kehityksen ja kulttuurihistoriallisen yleissivistyksen näkökulmista. Arvioinnin näkökulmasta aihealue nähtiin asiana, jossa oppilas saattoi näyttää omaa osaamistaan musiikillisten taitojen kehittymisen lisäksi.

Musiikin historia aihealueena nähtiin osana kulttuurihistoriaa. Näin yhteistyötä historian ja kuvataiteen kanssa oli helppoa osittain tehdä. Aina tällainen eheyttävä, ilmiöpohjainen opetus ei onnistunut, mutta tähän oli pyrkimyksiä. Tähän pyrittiin musiikin osalta myös muissa aiheissa. Jos johonkin asiaan löytyi musiikkiteos, joka edesauttoi oppimista, tätä hyödynnettiin rohkeasti.

Opetussuunnitelman näkökulmasta musiikin historia näkyy sisällöissä erityisesti ohjelmiston monipuolisuutena. Sekä vuoden 2004 että vuoden 2014 sisällöissä mainitaan monipuolinen ohjelmisto. Vuoden 2014 POPSissa mainitaan lisäksi, että nimenomaan kulttuuriperintöön tulisi tutustua monipuolisen ohjelmiston kautta. Kulttuurihistoriallinen näkökulma ilmeni myös opettajahaastatteluissa. Musiikkia haluttiin soittaa ja laulaa monipuolisesti ja musiikkia kuunneltaessakin oli merkitystä oppilaan omilla kokemuksilla ja havainnoilla. Aiheesta keskusteltiin ja oppilasta kannustettiin muodostamaan omia mielipiteitä ja perustelemaan niitä musiikillisesti ja kokemuksellisesti argumentoiden. Tässä toteutui hyvin vuoden 2014 POPSin tavoite musiikillisten kokemusten useista ulottuvuuksista. Musiikkia hahmotettiin esteettisestä, kulttuurisesta ja historiallisesta näkökulmasta.

Musiikki nähtiin osallistavana ja jaksamista kannattelevana oppiaineena. Oppitunneilla haluttiin toimia pelkän kirjoittamisen tai luennoinnin sijaan. Ryhmässä musisointi nähtiin positiivisena asiana paitsi yksilön näkökulmasta, myös ryhmädynamiikan kannalta. Musiikin oppiaine hahmottui hyvin vahvasti vuoden 2014 POPSin tavoitteiden mukaiseksi, vaikka haastatteluja oli tehty jo ennen opetussuunnitelmauudistusta. Oppilasta ohjattiin asettamaan tavoitteita, kertomaan omista kokemuksistaan, käyttämään ääntään ja osallistumaan musisointiin. Tieto- ja viestintäteknologiaa hyödynnettiin ainakin musiikinhistorian opetuksessa. Eri orkesterien internetistä löytyvät materiaalit sekä muut verkkoaineistot olivat osana lähes kaikkien opetusta.

Yhdessä musisoinnin merkityksen korostaminen oli mielenkiintoinen tutkimustulos verrattuna aiemmin mainitsemani Viitasen (2016) tutkimustuloksiin. Hänen tutkimuksensa klassisen musiikin roolista yläkoulujen musiikkikasvatuksessa nosti esiin ennen kaikkea musiikin kuuntelun opetusmenetelmänä. Vain puolet oli maininnut käyttävänsä klassisen musiikin opetusmenetelmänä yhteismusisointia. (Viitanen 2016, 58.) Tämä voi johtua tutkimusmenetelmien eroavaisuuksista tai siitä, että Viitanen tutki yläkoulun musiikkikasvatusta ja tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena oli nimenomaan alakouluikäiset.

Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelu oli onnistunut. Rakensin neljän teeman ympärille haastattelurungon (liite 1), jonka avulla haastattelu eteni. Opettajat kertoivat avoimesti omasta opetuksestaan ja tuntuivat olevan luontevia haastattelutilanteessa. Osa haastatteluista tehtiin kasvotusten ja osa videoyhteydellä, vain yksi haastattelu oli puhelinhaastattelu. Haastattelutilanne eteni luontevasti teemoista keskustellen. Haastattelijana roolini oli antaa haastateltaville mahdollisuus kertoa omista opetuskäytänteistään ja tarvittaessa avata heille teemoja tarkemmin. Pidin haastattelussa kuitenkin tärkeänä sitä, että teemoittain keskustelussa toisaalta sain kaikkiin haluamiini kysymyksiin vastauksen, mutta kukin haastateltava saattoi lisätä keskusteluun sellaisia asioita, joita en ollut haastattelurunkoa tehdessäni osannut ottaa huomioon. Jokainen opettaja kertoi mielellään ja avoimesti omasta opetuksestaan ja siinä tapahtuneista muutoksista.

Haastatteluaineisto alkoi noin neljän haastattelun jälkeen saavuttaa saturaatiopistettään, kun uusia asioita ei enää ilmennyt uusissa haastatteluissa. Tämän vuoksi pidän

haastatteluaineistoa koko kaupungin perusopetuksen alaluokkien musiikinhistorian opetuksen näkökulmasta yleistettävänä. Mikäli saturaatiopistettä ei olisi saavutettu, olisin jatkanut haastatteluja.

Aineiston laajuus ajallisesti oli sopivan laaja. Jokainen haastattelu kesti noin puolesta tunnista tuntiin ja aineistosta jäi asioita käsittelemättä tässä tutkimuksessa. Induktiivinen sisällönanalyysi oli tässä tapauksessa onnistunut menetelmävalinta aineiston analyysiin. Haastatteluista alkoi muutaman lukukerran jälkeen löytyä teemat, joiden avulla aloin luokitella aineistoa. Luokitteluun käytin haastatteluista löytyviä ilmauksia, joiden avulla jänsin aineistoa. Juuri haastattelujen laajuus mahdollisti sisällönanalyysivaiheessa mahdollisimman avoimen lähtökohdan aineiston tarkastelemiselle.

Pystyin toteuttamaan tutkimuksessa eettiset näkökohdat hyvin. Tutkimuseettisyyteen liittyi monia tärkeitä asioita, kuten anonymiteetti, suostumus ja tieto haastattelun tarkoituksesta ja aineiston käytöstä (Cohen et. al. 2005, 62–71). Haastateltavien tiedot anonymisointiin ja heitä käsiteltiin tässä tutkimuksessa vain opettajina A–F. Suoraan tämän tutkimuksen tiedoilla ei haastateltavien henkilöllisyyttä pysty ulkopuolinen toteamaan. Haastattelujen litteroinnilla saavutettiin myös luotettavuus heidän näkemyksiinsä: jokainen haastattelu on olemassa tekstinä, jonka pohjalta analyysi suoritettiin. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin haastattelujen jälkeen huolellisesti haastattelutilanteen ollessa vielä haastattelijan mielessä. Yksi haastateltava soitti noin puoli tuntia haastattelun päättymisen jälkeen minulle ja halusi täydentää vielä oppiaineintegraatioon liittyviä vastauksiaan. Nämä litteroin ja lisäsin kyseisen henkilön haastattelulitteroinnin loppuun. Lisäsin litterointiin maininnan, että kyseessä on samana päivänä, mutta hieman myöhemmin tehty lisäys, mutta otin sen sellaisenaan aineistonanalyysiin mukaan.

Tutkimus on tapaustutkimus yhden suomalaisen kunnan peruskoulun alaluokkien musiikinhistorian opetuksesta. Näin ollen tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää kovinkaan laajalle. Todennäköisesti tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia voidaan kuitenkin pitää suuntaantavina peruskoulujen alaluokilla yleensä. Lähdin kokoamaan haastateltavia harkinnanvaraisesti, koska halusin aineistoon sekä luokanopettaja- että aineenopettajataustaisia opettajia. Vahvan paikallisen musiikkiluokkatoiminnan vuoksi halusin myös sisällyttää

mukaan opettajia, jotka ovat jossain uransa vaiheessa opettaneet musiikkiluokkia. Koen että kukin opettaja kertoi avoimesti ja totuudenmukaisesti omista opetuskäytännöistään. Tähän pyrin itse vaikuttamaan luomalla heille rauhallisen haastattelu ympäristön ja kertomalla heille jo aluksi, ettei opettajien henkilöllisyydet paljastu tutkimuksessa. Vuoden 2020 pandemian vuoksi osa haastatteluista tehtiin etähaastatteluina, mutta tällöinkin pyrin omalla toiminnallani luomaan rauhallisen haastattelu ympäristön.

Harkinnanvaraiseen näytteeseen perustuvassa kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista tehdä yhtä vahvoja yleistyksiä kuin mitä satunnaisotantaan perustavassa tutkimuksessa. Kuitenkin haastateltavien erilaiset taustat sekä koulutuksen kuin työurankin suhteen antavat mahdollisuuden yleistää tutkimustuloksia osittain myös muihin organisaatioihin. Opetussuunnitelman toteuttaminen puoltaa myös sitä, että erilaisilla käytännön menetelmillä voidaan saavuttaa samat tavoitteet. Toisaalta erilaisista taustoista tulevilla opettajilla on kuitenkin samankaltainen ajatus musiikista oppiaineena, joka ohjaa heidän opetustilannettaan.

10 LOPPUKATSAUS

Tämän tutkimuksen merkitys musiikinhistorian opettamisen tutkimiselle on olla yksi osa vähän tutkittua tutkimusalaa. Kuten jo aiemmin mainitsin, tämän tutkimuksen tuloksia ei voi yleistää kovinkaan laajalle, mutta tämä antaa kenties lähtökohdan sellaiselle tutkimukselle, joka perustuisi laajempaan ja kenties satunnaisotannalla koottuun aineistoon. Musiikinhistoriaa opetetaan useilla aloilla ja tämän tutkimuksen tuloksista voi olla hyötyä muiden muassa perusopetukselle, musiikkioppilaitoksille ja toisen asteen oppilaitoksille sekä muille tahoille, jossa musiikinhistoria on oppiaineena tai oppiaineen sisältönä.

Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimuskohde olisi oppilaiden näkemykset samoista asioista. Tässä vaiheessa uusi opetussuunnitelma on ollut voimassa jo useamman vuoden ja oppilaiden näkemyksiä musiikin kulttuurihistoriallisesta aspektista ja musiikin kokemisesta voisi olla mielenkiintoista tutkia. Toisaalta musiikkioppilaitosten opetusta ja oppilaiden oppimista olisi myös kiehtova tutkia, koska sinne suunnattuja musiikinhistorian oppikirjoja on vielä vähemmän. Tätä kautta voisi löytää erilaisia käytänteitä, joissa tietoa yhdistellään monista eri lähteistä.

Musiikinhistoria on kiehtova ilmiö ja sitä sekä sen opetusta on mielestäni tärkeä tutkia. Musiikinhistorian aikakausien ja niihin liittyvien tyylipiirteiden opiskelu on tärkeää kulttuurihistoriallisesta näkökulmasta. Yhtä tärkeää on kuitenkin huomioida, että esimerkiksi säveltäjät ovat hekin ihmisiä omine inhimillisine piirteineen. Aikamme säveltäjät ovat aikamme musiikinhistorian kuvia. Yhtä lailla aikamme musiikin kuuntelijat ja kuluttajat edustavat sitä, miten 2000-luvulla musiikkia käytetään. Usein mainitaan musiikin elämänmittainen harrastuneisuus. Kulttuurihistorian tuntemus, musiikin hahmottaminen ja monipuolinen musiikintuntemus ovat omiaan luomaan musiikista pitkää ja antoisaa harrastusta.

LÄHTEET

- Ahonen, S. (1997). Historian suuret ja pienet kertomukset. *Tieteessä Tapahtuu*, 15(1). Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/tt/article/view/58684>.
- Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T., Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. (2013). *Saa laulaa 5*. Helsinki: Otava.
- Arola, A., Honkanen, R., Huttunen, T., Jokelainen, H., Koskela, I. & Marttila, N. (2014). *Saa laulaa 6*. Helsinki: Otava.
- A443/1970. *Peruskouluasetus*. 26.6.1970.
- A1435/2001. *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta*. 20.12.2001.
- A422/2012. *Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta*. 28.6.2012.
- Borroff, E. (1992). A New Look at Teaching Music History. *Music Educators Journal* 79 (4), 41–43.
- Bowman, W. (2012). Music's Place in Education. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 1. Noudettu osoitteesta: <https://www-oxfordhandbooks-com.ezproxy.jyu.fi/view/10.1093/oxfordhb/9780199730810.001.0001/oxfordhb-9780199730810>.
- Bruhn, K. (1982). *Kasvatusopin historian kehityslinjoja*. Helsinki: Otava.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. 6th edition. London: RoutledgeFalmer. Collins.
- Deak, J., Blachly, J., Gordh, B., Carrick, R., Felsenfeld, D., Hines, J., Prestini, P. & Wallace, D. (2011). *The Very Young Composer. A Child Composes for the Orchestra: A Guide for Educators*. New York: New York Philharmonic.
- Eklund, H.-T. (2015). ”Tunne oli kuin Mozartilla välillä”. *Prosessidraama musiikin historian opetuksessa*. Taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Goehr, L. (1992). *The Imaginary museum of Musical Works. An Essay in the Philosophy of Music*. Oxford & New York: Oxford University Press.

- Haaja, R. (2020). *Säveltäminen alakoulun musiikkiluokilla. Sävellyttäminen ja sävellyttäjättyypit*. Musiikin, taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Musiikkikasvatus. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto
- Halila, A. (1949a). *Suomen kansakoululaitoksen historia II. Kansakouluasetuksesta piirijakoon*. Helsinki: WSOY.
- Halila, A. (1949b). *Suomen kansakoululaitoksen historia III. Piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen*. Helsinki: WSOY.
- Halila, A. (1950). *Suomen kansakoululaitoksen historia IV. Oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1939*. Helsinki: WSOY.
- Hartikainen, S. (toim.) (2018). *Säveltäen ja soittaen. Säveltämisen pedagogiikkaa musiikkioppilaitoksiin*. Noudettu osoitteesta: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-328-120-2>. Helsinki: Metropolia Ammattikorkeakoulu.
- Harwood, E. & Marsh, K. (2012). Children's Ways of Learning Inside and Outside the Classroom. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 1. Noudettu osoitteesta: <https://www-oxfordhandbooks-com.ezproxy.jyu.fi/view/10.1093/oxfordhb/9780199730810.001.0001/oxfordhb-9780199730810>.
- HE44/1967. *Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi koulujärjestelmän perusteista*.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1998). *Tutki ja kirjoita*. 3.–4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Huttunen, M. (1995). Musiikin kaanonit, rakenteet ja horisontit. *Musiikki* 25 (4), 338–348.
- Hynynen, A., Mali, M. Tuovinen, M.-L. & Viitaila-Pulkkinen, E. (1997). *Musikantti 5–6*. Helsinki: Otava.
- Hynynen, A., Mali, M. Tuovinen, M.-L. & Viitaila-Pulkkinen, E. (1998). *Musikantti 5–6. Opettajan kirja*. Helsinki: Otava.
- Hyvinkää (2019). *Kulttuuripolku*. Noudettu osoitteesta: <https://www.hyvinkaa.fi/kulttuuri-ja-vapaa-aika/kulttuuri/kulttuuripolku>. Luettu 22.2.2019.
- Hyvinkää (2020a). *Perusopetuksen päivitetty tuntijako*. Noudettu osoitteesta: https://www.hyvinkaa.fi/globalassets/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/liitteet/tuntijako_2020_paivitetty.pdf. Luettu 15.7.2020.
- Hyvinkää (2020b). *Peruskoulut*. Noudettu osoitteesta: <https://www.hyvinkaa.fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/peruskoulut/>. Luettu 18.10.2020.

- Hyvinkää (2020c). *Metsäkaltevan koulu*. Noudettu osoitteesta: <https://www.hyvinkaa.fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/peruskoulut/metsakaltevankoulu/>. Luettu 18.10.2020.
- Hyvönen, L. (1995). *Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana*. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen osasto. Studia Musica 5. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Iisalo, T. (1999). *Kouluopetuksen vaiheita keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Helsinki: Otava.
- Junchaya, R. L. (2019). *Teaching music composition. Creating form in time*. Väitöskirja. Filosofian, taiteiden ja yhteiskunnan tutkimuksen tohtoriohjelma. Helsingin yliopisto.
- Juntunen, M.-L. (2011). Musiikki. Teoksessa S. Laitinen, A. Hilmola & M.-L. Juntunen (toim.) *Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla*, 36–94. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. Noudettu osoitteesta: https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0111.pdf.
- Kaikkonen, A. (2017). *Mielekkyyttä musiikin historiaan. Rock-musiikin historiaa toiminnallisesti*. Maisterintutkielma. Musiikkikasvatus, Jyväskylän yliopisto.
- Kaschub, M. & Smith, J. (2009). *Minds on music. Composition for creative and critical thinking*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Kerola, P., Perkiö, S. & Salovaara, I. (2002). *Musiikin Aika 5–6*. Porvoo: WS Bookwell.
- Kiviniemi, A.-K. & Jarvola, J. (1976). *Musiikki 1–2. Peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan musiikkikirja*. Helsinki: Otava.
- Koivisto, N. (2009). *Sähkövalo, shamppanjaa ja Wiener Damenkapelle. Naisten salonki-orkesterit ja varieteealan transnationaaliset verkostot Suomessa 1877–1916*. Väitöskirja. Historian ja kulttuuriperinnön tohtoriohjelma. Helsingin yliopisto.
- Kosonen, E. (2016). *Musiikkikasvatuksen historian luennot*. Optima verkkoympäristö. Jyväskylän yliopisto.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. (1978). *Didaktiikka. Lähinnä peruskoulua varten*. Helsinki: Otava.
- Kouluhallitus (1919). *Suomen virallinen tilasto. Kertomus Suomen kansakoulutoimen kehityksestä lukuvuosina 1910–1915*. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Kurkela, V. & Väkevä, L. (toim.) (2009). *De-Canonizing Music History*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Kuule minä sävellän (2020). *Lyhyt historia*. Noudettu osoitteesta: <https://www.kuuleminasavellan.fi/lyhyt-historia>. Luettu 7.11.2020.

L467/1968. *Laki koulujärjestelmän perusteista*. 26.7.1968.

L628/1998. *Perusopetuslaki*. 21.8.1998

Mali, M., Puhakka, T., Rantaruikka, T. & Sainomaa, K. (2006). *Musiikin Mestarit 5–6*. Helsinki: Otava.

Natvig, M. (toim.) (2002). *Teaching music history*. Burlington: Ashgate.

Odendaal, A., Kankkunen, O.-T., Nikkanen, H. A. & Väkevä, L. (2014). What's with the K? Exploring the implications of Christopher Small's 'musicking' for general music education. *Music Education Research* 16 (2), 162–175.

Opetushallitus (2011). *Vertaisarvioinnin vaikuttavuusopas. Vertaisarvioinnin vaikuttavuus – Vertaisarviointien vaikuttavuuden varmistaminen ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi Euroopassa*. Noudettu osoitteesta: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vertaisarvioinnin-vaikuttavuusopas-vertaisarviointien-vaikuttavuuden-varmistaminen-ammattillisen-koulutuksen-kehittamiseksi-euroopassa.pdf>.

Opetushallitus (2020). *Oppilaan oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muutokset*. Noudettu osoitteesta: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_2.pdf. Luettu 17.10.2020.

OPS2005/Hyvinkää. *Hyvinkään kaupungin opetussuunnitelma*.

OPS2016A/Hyvinkää. *Hyvinkään kaupungin opetussuunnitelma. Yleinen osa*. Noudettu osoitteesta: <https://www.hyvinkaa.fi/globalassets/kasvatus-ja-koulutus/opetussuunnitelmat/perusopetuksen-ops-2016-yleinen-19.6.2019.pdf>. Viitattu 15.10.2020.

OPS2016B/Hyvinkää. *Hyvinkään kaupungin opetussuunnitelma. Opetus vuosiluokilla 1–2*. Noudettu osoitteesta: <https://www.hyvinkaa.fi/globalassets/kasvatus-ja-koulutus/opetuksen-tietopankki/liitteet/hyvinkaan-ops-vuosiluokat-1-2.pdf>. Viitattu 15.10.2020.

OPS2016C/Hyvinkää. *Hyvinkään kaupungin opetussuunnitelma. Opetus vuosiluokilla 3–6*. Noudettu osoitteesta: <https://www.hyvinkaa.fi/globalassets/kasvatus-ja-koulutus/opetuksen-tietopankki/liitteet/hyvinkaan-ops-vuosiluokat-3-6-002-valmis.pdf>. Viitattu 15.10.2020.

- OPS2016D/Hyvinkää. *Hyvinkään kaupungin opetussuunnitelma. Opetus vuosiluokilla 7–9*. Noudettu osoitteesta: <https://www.hyvinkaa.fi/globalassets/kasvatus-ja-kou-lutus/opetussuunnitelmat/hyvinkaan-ops-vuosiluokat-7-9-002.pdf>. Viitattu 15.10.2020.
- Opus1 (2020). Opus1. Sävellyspedagogiikan aineistopankki. Noudettu osoitteesta: <https://www.opus1.fi/>. Viitattu 7.11.2020.
- Pajamo, R. (2009). Laulusta tulee kansakoulun pakollinen oppiaine. Teoksessa J. Louhi-vuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.). *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasva-tukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, 31–49. Jyväskylä: FiSME ry.
- Partti, H. & Ahola, A. (2018). *Säveltäjyyden jäljillä. Musiikin tekijät tulevaisuuden kou-lussa*. Sibelius-Akatemian julkaisuja 15. Helsinki: Unigrafia.
- Parviainen, L. (1955). *Koulun laulukirja*. Viidestoista painos. Porvoo: WSOY.
- Perkiö, S. & Salovaara, I. (2001). *Musiikin aika 5–6. Opettajan kirja*. Porvoo: WSOY.
- Philpott, C. & Wright, R. (2012). Teaching, Learning, And Curriculum Content. Teo-ksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education*, Volume 1. Noudettu osoitteesta: <https://www-oxfordhandbooks-com.ezproxy.jyu.fi/view/10.1093/oxfordhb/9780199730810.001.0001/ox-fordhb-9780199730810>.
- POPS (1971). *Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I–II*. Helsinki: Valtion-painatuskeskus.
- POPS (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Kouluhallitus.
- POPS (1994). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Opetushal-litus.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Noudettu osoitteesta: http://www.opetushallitus.fi/download/139848_pops_web.pdf.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Noudettu osoitteesta: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_pe-rusteet_2014.pdf.
- Pukkila, J. & Rautio, M. (1960). *Musiikkia oppimaan. Laulavan ja soittavan nuorison oppikirja*. Kuudes painos. Helsinki: Fazer.
- Ruodemäki, R.-J., Ruoho, E. & Salminen, S. (2009). *Soi 5–6*. Helsinki: WSOY.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music. Shaping Music Education from a Global Per-spective*. Oxford & New York: Oxford University Press.

- Sibelius-Akatemia (2015). *Opi verkossa. Musiikinhistoria tutkimusmatkana historian merkityksiin*. Noudettu osoitteesta: <http://www2.siba.fi/muhipedi/>. Luettu 11.5.2015.
- Siltanen, R. (2020). *"För gedigen musik". Richard Faltin Suomen musiikkielämän rakentajana*. Väitöskirja. Filosofian, taiteiden ja yhteiskunnan tutkimuksen tohtoriohjelman. Helsingin yliopisto.
- Small, C. (1998). *Music of the Common Tongue*. Hanover: Wesleyan University Press.
- Sonninen, A., Räisänen, M. & Naukkarinen, O. (1967). *Laulan ja soitan. Koulun musiikkikirja*. Kymmenes painos. Helsinki: Otava.
- Stimeling, T. D. (2012). [Kirja-arvostelu, teoksesta *De-Canonizing Music History*, Vesa Kurkela & Lauri Väkevä (toim.)]. *Journal of Music History Pedagogy*, 2 (2), 193–197.
- Stone, A. (2016). Teaching Music History with Your Mouth Shut. *Musica docta*, 6 (1), 129–135.
- Suomi, H. 2009. Muuttuva musiikinopetus. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.). *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, 31–49. Jyväskylä: FiSME ry.
- Torvinen, J. (2007). Musiikki ahdistuksen taitona: Filosofinen tutkimus musiikin eksistentiaalis-ontologisesta merkityksestä. Väitöskirja. Humanistinen tiedekunta. Taiteiden tutkimuksen laitos. Helsingin yliopisto.
- Torvinen, J. (2009). Mistä hiljaisuus kertoo?: Kokemuslähtöisiä huomioita konserttihiljaisuuden merkityksistä. *Musiikki* 39 (3–4), 26–53.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Unkari-Virtanen, L. (2005). Musiikinhistorian ymmärtäminen ja mielekäs opiskelu: Musiikinopiskelijoiden ennakkokäsityksiä luentomuotoisesta ja oppimisalustaa hyödyntävästä opiskelusta. *Musiikki* 35 (1), 139–158.
- Unkari-Virtanen, L. (2009). *Moniääninen musiikinhistoria. Heurestin tutkimus musiikinhistorian opiskelusta ja opettamisesta*. Väitöskirja. Sibelius-Akatemia, Musiikkikasvatuksen osasto. *Studia Musica* 39. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Unkari-Virtanen, L. & Vainio, A. (2013). Musiikinhistoriaa musiikkioppilaitoksissa – opetussuunnitelmien pedagoginen tausta-ajattelu. *Musiikkikasvatus* 16 (2), 19–33.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2000). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

- Very Young Composers (2020). Very Young Composers -koulutusohjelman verkkosivu. Noudettu osoitteesta: <https://nyphil.org/education/learning-at-home/teachers/very-young-composers>. Luettu 7.11.2020.
- Viitanen, E. (2016). *Klassisen musiikin opetus yläkoulussa*. Maisterintutkielma. Musiikkikasvatus. Jyväskylän yliopisto.
- Viitasaari, M. (2001). *Yksi vai useampi intonaatio. Intonaation opettamisen metodologiaa musiikin historiallisiin tyyliin liittyvien virityskäytäntöjen mukaisesti säveltämisessä*. Lisensiaatintutkielma. Musiikkitieteen laitos, Humanistinen tiedekunta. Jyväskylän yliopisto.
- Westerlund, H. & Väkevä, L. (2011). Kasvatuksen taide ja kasvatus taiteeseen. Taiteen yleinen ja erityinen pedagoginen merkitys John Deweyn filosofian näkökulmasta. Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*, 35–54. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Weber, W. (1999). The History of Musical Canon. Teoksessa N. Cook & M. Everist (toim.) *Rethinking Music*, 336–355. Oxford & New York: Oxford University Press

LIITTEET

Liite 1 Haastattelurunko

Haastattelukysymykset

Taustat:

Nimi

Sukupuoli

Musiikinopetuksen tutkintotaso

Virkauran pituus

Musiikinopetusuran pituus

Opetatko tällä hetkellä musiikkia?

Mille luokkatasoille?

Ylä- vai alakoulu?

Teema I: Säveltäjä- vai aikakausikeskeisyys

Onko painopiste enemmän eri säveltäjissä vai keskitytkö aikakausien yleisiin asioihin?

Millä perusteella tietyt säveltäjät valikoituvat opetukseen?

Teema II: Musiikin historian opetus suhteessa muuhun musiikin opetukseen

Kuinka kauan musiikin historiaa opetetaan opettamallasi luokkatasolla?

Opetetaanko sitä koko historia kerrallaan jaksomaisesti vai pitkin vuotta ripotellen?

Miten MuHin opetus painottuu musiikin arvioinnissa?

Teetkö yhteistyötä muiden oppiaineiden kanssa? Minkä kanssa ja miten?

Teema III: Käytännön opetus

Onko opetus luentomaista vai osallistuuko / osallistetaanko oppilaat?

Miten oppilaat suhtautuvat MuHin opetukseen?

Onko soiva materiaali elävää musiikkia vai tallenteita? Jos käytät elävää musiikkia, miten se järjestetään?

Minkä verran käytät musiikinäytteitä?

Mitä oppimateriaaleja käytät?

Pidätkö kokeen? Millaisen? Kuuluuko kokeeseen kuunteluosuus?

Jos pidät kokeen, pidätkö koko historian yhdessä kokeessa vai jaatko sen pienempiin osiin?

Miten musiikkiluokkalaisuus eroaa tavallisista luokista?

Opettajan kokemuksen mukaan: oppivatko oppilaat?

Teema IV: Ideologia

Miten määrittelisit länsimaisen taidemusiikin?

Miten se eroaa länsimaisesta musiikista?

Mistä lähdetään liikkeelle, mihin asti päädytään?

Opetatko kronologisesti?

Miten otat suomalaiset säveltäjät huomioon?

Miten eri maiden säveltäjät valikoituvat käsiteltäviksi, jos opetus on säveltäjäkeskeistä?

Onko opetus vain historiallisten tapahtumien läpikäyntiä vai nivotaanko soittimien ja soitinkoonpanojen historia MuHiin mukaan?

Huomioitko eri uskontokuntien edustajat? Jos huomioit, miten ja miksi?

Liite 2 Tuntijako POPS2004 mukaan

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tuntijako (POPS 2004, 304).

Aine	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Yht.
Äidinkieli ja kirjallisuus	14		14				14			42
A-kieli	-----			8				8		16
B-kieli	-----								6	6
Matematiikka	6		12				14			32
Ympäristöoppi	Ympäristö- ja luonnontieto									
Biologia ja maantieto		9			3			7		
Fysiikka ja kemia					2			7		31
Terveystieto								3		
Uskonto/Elämäkatsomustieto			6					5		11
Historia ja yhteiskuntaoppi	-----				3			7		10
Musiikki	Taide- ja taitoaineet 4-						3-			
Kuvataide		26		4-		30		4-		
Käsityö				4-				7-		56
Liikunta				8-				10-		
Kotitalous	-----							3		3
Oppilaanohjaus	-----							2		2
Valinnaiset aineet								(13)		13
Oppilaan vähimmäistuntimäärä	19	19	23	23	24	24	30	30	30	222
Vapaaehtoinen A-kieli	-----				(6)			(6)		(12)
-- = Oppiainetta ei opeteta asianomaisella vuosiluokalla, ellei opetussuunnitelmassa toisin määrätä () = Opetetaan valinnaisena										

Liite 3 Tuntijako POPS2014 mukaan

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tuntijako (Asetus 422/2012).

Aine	Vuosiluokka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Yht.
Äidinkieli ja kirjallisuus		14				18			10		42
A1-kieli		-----				9			7		16
B1-kieli		-----					2		4		6
Matematiikka		6				15			11		32
Ympäristöoppi		4				10					
Biologia ja maantieto ¹									7		
Fysiikka ja kemia ¹									7		
Terveystieto ¹									3		
<i>Ympäristö- ja luonnontietoaineet yhteensä</i>					14				17		31
Uskonto/Elämäntutkimus		2				5			3		10
Historia ja yhteiskuntaoppi ²		-----				5			7		12
Musiikki		2				4			2		8
Kuvataide		2				5			2		9
Käsityö		4				5			2		11
Liikunta		4				9			7		20
Kotitalous		-----							3		3
Taide- ja taitoaineiden valinnaiset					6				5		11
<i>Taide- ja taitoaineet yhteensä</i>											62
Oppilaanohjaus		-----							2		2
Valinnaiset aineet						9					9
Vähimmäistuntimäärä yhteensä											222
(Vapaaehtoinen A2-kieli) ³		-----					(12)				(12)
(Vapaaehtoinen B2-kieli) ³		-----							(4)		(4)
- - = Oppiainetta voidaan opettaa asianomaisilla vuosiluokilla, jos opetussuunnitelmassa niin määrätään											
¹ Ainetta opetetaan osana ympäristöopin opetusta integroidusti vuosiluokilla 1–6.											
² Yhteiskuntaoppia opetetaan vuosiluokilla 4–6 vähintään 2 vuosiviikkotunti ja vuosiluokilla 7–9 vähintään 3 vuosiviikkotuntia.											
³ Oppilas voi kielestä riippuen opiskella vapaaehtoista A2-kieltä joko valinnaisena aineena tai B1-kielen sijasta opettavana yhteisenä aineena. Oppilas voi opiskella B2-kieltä valinnaisena aineena. Vaihtoehtoisesti vapaaehtoiset A2- ja B2-kielien voidaan järjestää perusopetuksen tuntijaon vähimmäistuntimäärän ylittävänä opetuksena, jolloin niiden opetusta ei voida järjestää käyttäen tässä pykälässä määriteltyjä valinnaisten aineiden tai B1-kielen kaikille yhteistä vähimmäistuntimäärää. Kielestä riippuen oppilaalle opetetaan tällöin B1-kieltä tai sen sijasta valittavia valinnaisia aineita. Vähimmäistuntimäärän ylittävänä opetuksena A2-kieltä opiskelevan oppilaan kokonaistuntimäärä olisi yhteensä vähintään 234 vuosiviikkotuntia ja B2-kielen valinneen oppilaan yhteensä vähintään 226 vuosiviikkotuntia. Vähimmäistuntimäärän ylittävänä opetuksena sekä A2- että B2-kieltä opiskelevan kokonaistuntimäärä perusopetuksen aikana olisi yhteensä vähintään 238 vuosiviikkotuntia .											

Liite 4 Tuntijako Hyvinkään kuntakohtaisen opetussuunnitelman mukaan (2005)

Perusopetuksen tuntijako Hyvinkäällä vuoden 2005 opetussuunnitelman mukaan (OPS2005/Hyvinkää, 7).

Aine	1	2	3	4	5	6	7	8	9	YHT.
Äidinkieli ja kirjallisuus	7	7	5	5	4	5	3	3	3	42
A-kieli	--	--	2	2	2	2	2	3	3	16
B-kieli	--	--	--	--	--	--	2	2	2	6
Matematiikka	4	4	4	4	4	4	3	4	3	34
Ympäristöoppi	Ympäristö- ja luonnontieto									
Biologia ja maantieto					2	1	2	2	3	
Fysiikka ja kemia	1	2	3	3	1	1	2	3	2	31
Terveystieto							1	1	1	
Uskonto ja elämäntutkimus	2	1	1	1	1	2	1	1	1	11
Historia ja yhteiskuntaoppi	--	--	--	--	2	1	2	2	3	10
Musiikki		4-			2	2	1	0	0	
Kuvataide		4-	30		2	2	2	0	0	30
Käsityö		4-			2	2	3	0	0	
Liikunta		8-			3	3	2	2	2	
Kotitalous	--	--	--	--	--	--	3	0	0	3
Oppilaanohjaus	--	--	--	--	--	--	1	1	1	3
Valinnaiset aineet	--	--	--	--	--	--	0	6	6	12
Oppilaan tuntimäärä	20	20	24	24	25	25	30	30	30	198
Vapaaehtoinen A-kieli					3	3	2	2	2	

