

**SOITTIMIA KOULUUN – MUSIIKINOPETUKSEN KEHITYS 1950-  
LUVULTA PERUSKOULUN ALKUUN OPPIKIRJOJEN VALOSSA**

Jenni Jurva  
Pro gradu -tutkielma  
Musiikkikasvatus  
syksy 2007  
Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Jurva Jenni Helena	
Työn nimi – Title Soittimia kouluun – musiikinopetuksen kehitys 1950-luvulta peruskoulun alkuun oppikirjojen valossa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year syksy 2007	Sivumäärä – Number of pages 71+ 2
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Laulaminen on kuulunut osaksi suomalaista koulujärjestelmää vuosisatojen ajan. Laulunopetukseen panostettiin, sillä oikeaa äänenmuodostusta pidettiin tärkeänä ja teorianopetuksella pyrittiin hyvään nuotinlukutaitoon. Musiikki oli keskeinen aine myös opettajaseminaareissa ja suomenkielinen kuorolaulu nousi merkittävään asemaan. 1950-luvulla alettiin kuitenkin huomata, että maamme laulunopetus kaipasi uudistuksia. Sotien jälkeisessä yhteiskunnassa tapahtui monia muutoksia, jotka toivat muutospaineita myös musiikinopetukseen. Radio, äänilevyt ja televisio toivat populaarimusiikin lähemmäs kansalaisia; musiikin harrastusmahdollisuudet lisääntyivät ja musiikkikasvatuksen kansainväliset vaikutteet tulivat Suomeen. Yksi merkittävimmistä muutoksista musiikkikasvatuksessa oli soittimien tulo oppilaiden käyttöön. Tutkielman tavoitteena on selvittää, kuinka koulujen musiikinopetus kehittyi koulusoittimien tultua osaksi opetusta. Tutkimus on oppikirja-analyysi, jossa olen käyttänyt aineistona musiikinoppikirjoja 1950-luvun lopulta 1970-luvun alkuun saakka. Pääkysymykseni on, kuinka koulusoittimia alettiin käyttää Suomessa? Millaisia tehtäviä soittimille kirjoissa esiintyy? Mitä soittimia tehtävissä käytetään?</p> <p>Käytin tutkimusmenetelmänä sisällönanalyysiä, jonka avulla analysoin tilastollisesti ja sanallisesti kirjojen sisältöä. Aluksi selvitin mitä soittimia kirjoissa esiintyy. Koska saksalaisen Carl Orffin kehittämä luovuuteen pohjautuva pedagoginen ajattelutapa ja hänen kehittämänsä soittimisto tulivat Suomeen 1950-luvulla, kirjoissa esiintyy pääasiassa Orffin kehittämiä soittimia: kellopelejä, ksylofoneja ja metallofoneja, sekä nokkahuiluja ja erilaisia rytmisoittimia. Tästä syystä analysoin lisäksi kirjoista, ilmeneekö niissä vaikutteita orffilaisuudesta, vai onko kirjoissa omia pedagogisia suuntauksia.</p> <p>Koulusoittimet tulivat aluksi laulun- ja teorianopetuksen tueksi. Niillä ei ollut itsenäistä arvoa, vaan niitä pidettiin välivaiheena matkalla ”oikeiden soittimien” soittajaksi. Koulusoittimien uskottiin myös auttavan laulutaidottomia pääsemään osalliseksi musiikinopetuksesta. Koulusoittimille oli kirjoissa kolmenlaisia tehtäviä: säestys-, teoria- ja improvisointitehtäviä, joista säestystehtäviä oli kaikkein eniten. Improvisointi jäi hyvin vähäiseksi, vaikka se alun perin kuului osaksi orffilaisuutta. Kirjojen tehtävissä käytettiin eniten rytmisoittimia, kuten triangelia, tamburiinia ja lautasia. Säveltäsoittimista käytössä olivat: ksylofoni, metallofoni, kellopeli ja nokkahuilu. Vaikutteita orffilaisuudesta oli useissa kirjoissa, vaikka hänen pedagogista ajattelutapaansa ei suoraan noudatettukaan.</p>	
Asiasanat – Keywords: musiikinopetuksen historia, koulusoittimet, musiikin oppikirjat	
Säilytyspaikka – Depository: Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

## SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b> .....	5
<b>1.1 Tutkimuksen lähtökohdat</b> .....	5
<b>1.2 Aiemmat tutkimukset</b> .....	6
1.2.1 Laulunopetuksen pitkä historia.....	7
1.2.2 Musiikkikasvatuksen historian tutkimuksia .....	9
1.2.3 Oppikirjatutkimuksia.....	11
<b>2 KOULUMUSIIKIN KEHITYS TEOLLISTUMISAJAN SUOMESSA</b> ....	12
<b>2.1 Musiikillinen kehitys yhteiskunnassa</b> .....	12
2.1.1 Populaarikulttuurin vaikutus .....	12
2.1.2 Musiikin harrastusmahdollisuudet .....	15
<b>2.2 Musiikinopetuksen kansainväliset vaikutteet</b> .....	17
2.2.1 Eurooppa.....	17
2.2.2 Pohjois-Amerikka.....	21
<b>2.3 Musiikinopetuksen kehitys kouluissa</b> .....	22
2.3.1 Keskustelua musiikinopetuksen laadusta ja asemasta .....	23
2.3.2 Musiikin kasvatuksellinen merkitys .....	26
2.3.3 Uusia oppikirjoja.....	27
<b>2.4 Laulusta soittoon</b> .....	30
2.4.1 Orff – pedagoginen näkökulma musiikkikasvatukseen .....	30
2.4.2 Orff – pedagogiikan suomalainen sovellus.....	33
2.4.3 Soittimia oppilaiden käyttöön.....	34
<b>3 TUTKIMUSASETELMA</b> .....	38
<b>3.1 Tutkimustehtävät</b> .....	38
<b>3.2 Tutkimusmenetelmä – ja aineisto</b> .....	38
<b>3.3 Tutkimuksen luotettavuus</b> .....	41

<b>4 TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	43
<b>4.1 Soittimet osaksi musiikinopetusta</b> .....	43
4.1.1 Kirjoissa esiintyvät koulusoittimet ja muu soittimisto .....	44
4.1.2 Kuinka soittimia käytettiin? .....	48
4.1.3 Soittamisen funktio ja kirjoista välittyvä asenne koulusoittimia kohtaan .....	49
4.1.4 Kohti orkesteria .....	52
<b>4.2 Koulusoitintehtävät</b> .....	54
4.2.1 Säestykset .....	54
4.2.2 Teoreettiset tehtävät .....	57
4.2.3 Improvisointi .....	59
<b>4.3 Kirjojen metodit</b> .....	61
<b>4.4 Asenne populaarimusiikkia kohtaan</b> .....	63
<b>5 PÄÄTÄNTÖ</b> .....	65
<b>LÄHTEET</b> .....	68
<b>LIITE</b> .....	72

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Kaikilla asioilla on menneisyytensä ja syillä seurauksensa. Tulevana musiikinopettajana en halua mennä työelämään tietämättä mitään oman alani historiasta, koska uskon, että sen kautta on mahdollista oppia jotakin - sanotaanhan, että historia toistaa itseään. Tein proseminarityöni aiheesta ”Laulusta soittoon – musiikinopetuksen vaiheita Suomessa 1950-luvulla” (Mantsinen 2004). 1950-luvun lopulla musiikinopetuksessa alkoi tapahtua muutoksia, joista yksi merkittävimmistä oli soittimien tulo oppilaiden käyttöön. Suuret muutokset tapahtuvat kuitenkin hitaasti ja näin ollen Proseminaarini jätti monia kysymyksiä avoimeksi. Tästä syystä halusin laajentaa tutkimusta 1960-luvulta 1970-luvun alkuun nähdäkseen laajemmin muutosten vaikutuksen musiikinopetukseen.

Tutkimukseni kohdistuu siihen kehitykseen, mikä koulujen musiikinopetuksessa tapahtui koulusoittimien myötä 1950-luvun lopulta eteenpäin. Koulusoittimilla tarkoitan pääasiassa Carl Orffin kehittämiä soittimia: kellopelejä, ksylofoneja ja metallofoneja, sekä nokkahuiluja ja erilaisia rytmisoittimia. Lähestyn aihetta tarkastelemalla kyseisen aikakauden oppikirjoja ja niissä esiintyviä soittotehtäviä. Valitsin tutkimuskohteekseni oppikirjat, koska niissä materiaali on autenttisesti sellaista, kuin se silloin julkaisuhetkellä oli.

Pääkysymykseni on, kuinka koulusoittimia alettiin käyttää Suomessa. Tutkimusongelmaa tarkentaakseni tutkin, kuinka paljon soittotehtäviä kirjoihin sisältyy, millaisia ne ovat, mitä soittimia niissä on käytetty ja miten niitä on käytetty. Pyrin myös arvioimaan tehtävien vaikeustasoja ja funktiota: ovatko soittoharjoitukset musiikin teorian oppimista varten, laulujen säestyksenä, vai jotain muuta tarkoitusta varten? Lisäksi tarkastelen soittotehtäviä suhteessa Orffin kehittämään menetelmään: kuinka suomalaiset koulusoittotehtävät eroavat Orffin alkuperäisistä ideoista?

Aina 1960-luvulle asti laulaminen oli ollut musiikintuntien pääasiallinen ja lähes ainoa sisältö, olihan musiikinoppiaineen nimikin laulu vuoteen 1963 asti (Kettunen 1999, 71.) On varmasti sanomatta selvää, että lähes vuosisatoja samanlaisena jatkunut laulunopetus koki todellisen muutoksen koulusoittimien tullessa mukaan opetukseen. Tutkimusaiheeni on kiinnostava verrattuna tähän päivään, koska nykyään soittimet ovat vallanneet alaa musiikintunneilla ja laulamisen osuus on vastaavasti heikentynyt. Tilanne oli vielä 1950–1970-luvuilla päinvastainen. Haluan tutkimukseni kautta palata koulusoittimien "alkujuurille" ja tutkia musiikinopetusta niiden näkökulmasta. Yhteiskunnallinen kehittyminen sotien jälkeen, ulkomaiset vaikutteet ja muu musiikkielämä vaikuttivat omalta osaltaan koulumusiikin kehitykseen ja siksi käsittelen niitä jonkin verran tutkimuksessani valaistakseni muutosten yhteiskunnallista kehystä.

Koska omat vanhempani kävivät koulunsa 1950-luvulla, on aiheen tutkiminen minulle kuin tutustumista vanhempieni lapsuuteen. Toinen syy tutustua Orff-pedagogiikan vaikutuksiin suomalaiseen musiikinopetukseen on se, että opiskelen myös varhaisiän musiikkikasvattajaksi ja musiikkileikkikoulussa Orff-soittimet ovat jatkuvasti käytössä. Vaikka tutkimukseni tekemiselle onkin näin vahvat henkilökohtaiset syyt, en sulje pois sitä mahdollisuutta, että se voisi avartaa nykypäivän opettajalle joitakin uusia näkökohtia koulusoittimista ajalta, jolloin ne olivat vielä uusia ja ihmeellisiä.

## **1.2 Aiemmat tutkimukset**

Musiikkikasvatuksen tutkimuskenttä on hyvin laaja-alainen, ja sen alle mahtuu monenlaisia tutkimuksia. Koska musiikkikasvatus on soveltava tieteenala, se voi hyödyntää monia toisistaan etäällä olevia tieteellisiä menetelmiä ja lähestymistapoja. Eräs musiikkikasvatuksen tutkimussuuntaus on musiikkikasvatuksen historian tutkimus, joka auttaa ymmärtämään miksi musiikinopetus on sellaista kuin se nykyään on, miten siihen on tultu, mitkä seikat siihen ovat vaikuttaneet. (Louhivuori 2003, 252–254.) Oman tutkimukseni taustaksi perehdyin kolmenlaisiin tutkimuksiin: laulunopetuksen historiaa käsitteleviin, yleisemmin musiikkikasvatuksen historiaa käsitteleviin tutkimuksiin, sekä oppikirja-analyysiä tutkimusaineiston hankinnassa käyttäviin tutkimuksiin.

### 1.2.1 Laulunopetuksen pitkä historia

Koulujen laulunopetuksella on Suomessa vuosisataiset juuret. Reijo Pajamon väitöskirja (1976) ”Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881” selvittää laulunopetuksessa tapahtunutta murrosta, joka muutti siihenastista opetuskäytäntöä radikaalisti. Jo keskiajalla laulu oli latinan ohella keskeinen aine koulussa. Uskonpuhdistuksen myötä laulamisen asema osana uskonnon harjoitusta vain vahvistui. Vielä vuoden 1649 koulujärjestyksessä laulua oli yksi tunti päivässä kaikilla luokilla, mutta 1700-luvulle tultaessa tilanne heikkeni. Koululaitos oli alusta saakka ollut osa kirkon toimintaa. 1860-luku toi merkittäviä muutoksia, sillä vuonna 1864 perustettiin Helsinkiin koulu opettajien valmistamista varten ja 1869 koululaitos sai oman koulutoimen ylihallituksen. Näiden uudistusten myötä otettiin ensimmäinen askel kohti yhtenäistä laulunopetusta. (Pajamo 1976, 14–34.)

Uno Cygnaeuksella oli merkittävä rooli vuonna 1866 perustetun kansakoulun laulunopetuksen järjestämisessä. Hän teki matkoja ulkomaille ja selvitti muiden maiden kouluoloja, joita avuksi käyttäen hän laati ehdotuksen kansakouluista ja opettajaseminaareista. Hänen ehdotuksestaan laulusta tuli kansakoulun pakollinen aine. Laulunopetus eteni helpoista lastenlauluista aina moniääniseen kuorolauluun saakka. Suomen kansakouluasetus oli Cygnaeuksen pohjatyön ansiosta monipuolisimpia ja uudenaikaisimpia koko silloisessa Euroopassa. Jotta laulunopetus olisi voinut olla laadukasta, musiikista tuli keskeinen oppiaine myös opettajaseminaareissa. Cygnaeuksen lähtökohta oli, että tulevan opettajan piti osata sekä laulaa, että soittaa. Soittimina olivat piano ja urut. (Pajamo 1976, 56–62, 71, 85.)

Ensimmäinen seminaari perustettiin Jyväskylään 1863, jonka johtajana toimi Uno Cygnaeus, sekä soiton ja laulun lehtorina Erik August Hagfors. Kuorolaulusta muodostui hyvin keskeinen aine seminaarin musiikkitoiminnassa. Suomenkielinen kuorolaulu oli uutta ja se herätti huomiota. Vaikka virsilaululla oli edelleen vankka asema, Cygnaeuksen ansiosta opetukseen tulivat mukaan myös maalliset laulut kansanlaulujen ja reippaiden isänmaallisten laulujen muodossa. (Pajamo 1976, 77–87, 101.)

Katri Helena Rautiainen etenee väitöskirjassaan (2003) ajallisesti Pajamoa pidemmälle. Hän käsittelee tutkimuksessaan laulutunnin ulkoisen ja sisäisen rakenteen kehitystä 1800-luvun lopulta 1940-luvun alkuun käyttäen esimerkkeinä laulunopetusmenetelmien kehittäjiä, Aksel Törnuddia ja Vilho Siukosta. Laulunopetuksessa käytettiin 1900-luvun alussa monia eri opetusmenetelmiä. Käytössä olivat niin korvakuulolaulu, kuin kaavalaulu eri suuntauksineen. Eri menetelmät tekivät opetuksen hajanaiseksi ja se sai osakseen kritiikkiä. Rauman seminaarin musiikkilehtori Aksel Törnudd kirjoitti kolme opetusopasta laulunopetusta varten: ”Seminaarin lauluoppijaksot I ja II” (1904), sekä ”Kansakoulun lauluopin” (1913). Sortavalan seminaarin musiikin lehtori Vilho Siukonen kehitti niin ikään oman menetelmänsä, josta hän julkaisi kirjan ”Laulun opetusoppi” (1929). Rautiainen käyttää näitä tärkeään asemaan nousseita kirjoja lähteenään muiden 1800-luvun lopun ja 1900-luvun alkupuolen laulunopetusoppien ohella (Rautiainen 2003, 81, 109.)

Rautiaisen tutkimuksen perusteella ajanjakson opetusmenetelmissä oli painotuseroja. Törnudd painotti melodiasta lähtevää laulunopetusta, Siukonen taas aloitti rytmistä. Toinen eroavaisuus koski sävelten ja laulunimien opetusta, jossa Törnudd opetti jo varhain asteikon, kun Siukonen taas eteni hitaasti koko asteikon tullessa opetukseen vasta kolmannella luokalla. Myös sävellajien käytössä oli eroavaisuuksia. Suurin metodinen ero näkyi kuitenkin itse harjoituksissa. Törnuddin metodiin kuuluivat vain säveltapailuharjoitukset, kun Siukonen käytti näiden lisäksi myös rytmi- ja sävelsaneluharjoituksia ja rytmitapailuharjoituksia. (Rautiainen 2003, 158–161.)

Menetelmien eroavaisuuksista huolimatta on olennaista huomata, kuinka tarkkaa työtä laulunopetus oli. Vaikka se aloitettiin korvakuulolaulusta, opetuksessa käytiin huolellisesti läpi musiikin teorian asioita. Rytmitavut, iskualat, asteikot, kolmisoinnut ym. käsitteet tulivat oppilaille tutuiksi. Tavalliset kansakouluoppilaat tekivät sävel- ja rytmitapailutehtäviä. Huomionarvoista on myös se, että laulamissa panostettiin oikeaan äänenmuodostukseen ja hyvään tekstin lausumiseen. (Rautiainen 2003, 163–186.)

Rautiaisen väitöskirjassa on myös soitonopetusta koskeva luku, joka antaa olennaista taustatietoa 1900-luvun alun soitonopetuksen tilasta kouluissa. Törnudd ei sisällyttänyt omaan



metodiinsa soitonopetusta koskien kansakoulua. Oppikouluun hän sen sijaan suositteli laajaa soitonopetusta, jolla hänen mielestään oli henkinen ja esteettinen luonne. Siukonen suositteli soitinmusiikin alkeita jo kansakoulun oppilaille. Opetus ei voinut kuitenkaan olla kovin soitinlähtöistä, jos koulussa oli vain yksi harmoni. Vuonna 1937 tekemässään kirjoitelmassa ”Laulunopetuksen nykyisestä tilasta” Siukonen vakuuttaa, että oppilassoitin voisi aikaansaada ”jonkinlaiset renessanssin musiikinopetuksessa”. (Rautiainen 2003, 187–188.)

Irma-Leena Gerdes selvittää Pro gradu -tutkielmassaan ”Mitä kouluissa laulettiin? Kansakoulun laulukirjojen analyysiä 1864–1919” (2004) kansakoulun laulukirjojen sisällön kehittymistä Suomessa. Tutkimuksen kohteena hänellä olivat laulujen aihepiirit, kirjojen sisältämät kansanlaulut, yleisimmät sanoittajat ja säveltäjät, laulujen ambitus, sekä käytetyt säveltäminen ja nuotinluvun opetusmenetelmät. Hänen tutkimuksensa on oppikirja-analyysi ja menetelmänä hän on käyttänyt historiallista tutkimusta, sekä sisällön analyysiä. Gerdes kehitti tutkimusta tehdessään oman luokitusrungon, jota käytän esimerkkinä oman tutkimusaineistoni luokituksessa. (Gerdes, 2004, 1–2, 23.)

Gerdesin tutkimustuloksista käy ilmi, että oppikirjat välittivät voimakkaasti aikansa aatteita: erityisesti isänmaallisuutta ja uskonnollisuutta, sekä jokapäiväistä elämää koskevia ja terveen lapsen ihannetta korostavia lauluja. Laulujen sisällöllä ja sanojen runollisuudella oli merkitystä. Tulosten mukaan kirjojen tekijät halusivat kehittää musiikinopetusta ja sen kautta oppilaiden nuotinluku- ja laulutaitoa. (Gerdes 2004, 65–66.)

### **1.2.2 Musiikkikasvatuksen historian tutkimuksia**

Musiikkikasvatuksen historian tutkimuksia ei ole tehty maassamme kovin paljon. Edellisessä luvussa esiin tulleiden laulunopetusta koskevien tutkimusten lisäksi on reilun kymmenen vuoden aikana tehty joitakin tutkielmia. Hanna Kettusen Pro gradu ”Musiikinopetuksen vaiheita 1900-luvun alusta peruskoulujärjestelmän alkuun” (1999) käsittelee Suomen musiikinopetuksen vaiheita. Hän jakaa tutkimuksensa kahteen osaan, joista ensimmäisessä hän käsittelee musiikinopetuksen yleistä kehitystä Euroopassa, ja toisessa Suomen musiikinopetuksen kehitystä 1900-luvulta peruskoulujärjestelmän syntyyn saakka. Kettunen

on käyttänyt lähteinään mm. oppikirjoja aiempien tutkimusten vähäisyyden vuoksi. Hänen tutkimuksensa antaa hyvän yleiskuvan musiikkikasvatuksen historiasta Suomessa ja sivuaa osittain myös omaa tutkimustani. (Kettunen 1999.)

Jussi Lehtipuun tutkielma ”Koulujen musiikinopetuksen murrosvaihe Suomessa. Ajanjakson 1952–1970 tarkastelua eräiden keskeisten vaikuttajien näkökulmasta” (2003) on hyvin lähellä omaa aihettani. Lehtipuu tarkastelee tutkimuksessaan musiikinopetuksen kehitystä Suomessa vuosina 1952–1970. Ajanjakso on kahden peräkkäisen opetussuunnitelman välinen aika. Hän pyrkii selvittämään tutkimuksessaan miten musiikinopetus muuttui ja miksi? Erityisesti Carl Orffin ja Zoltan Kodaly'n ideologioiden tulo Suomeen ovat työn keskeisiä aiheita. Lehtipuu haastatteli graduansa varten Ellen Urhoa, Inkeri Simola-Isaksonia, Erkki Pohjolaa ja Liisa Tenkkua, joita pidetään merkittävimpinä uudistajina musiikinopetuksessa sekä opettajien koulutuksessa toisen maailmansodan jälkeen. Lehtipuun tutkimuksesta paljastui merkittäviä asioita, jotka vahvistavat ja syventävät omia tutkimustuloksiani. Hänen tekemänsä haastattelut antavat merkittävää tietoa suoraan aikakaudella vaikuttaneilta ihmisiltä, jollaista tietoa en voi saada pelkästään oppikirjoja tarkastelemalla. (Lehtipuu 2003).

Pirkko Partasen tutkielma ”Klemetti-Opisto musiikkikasvatuksen edistäjänä Suomessa aikavälillä 1956–1969” (2001) selvittää Klemetti-Opiston tarjoaman koulutuksen merkitystä suomalaisen koululaitoksen musiikinopetuksen näkökulmasta. Partasen tutkimus antaa arvokasta tietoa koulutuksen näkökulmasta. Klemetti-Opisto oli merkittävä kouluttaja 1950- ja 1960-luvuilla, vaikka sitä ei esimerkiksi Sibelius-Akatemian taholta sellaiseksi miellettykään. Opistossa huomioitiin musiikkipedagogiikan uudet virtaukset, kuten Carl Orffin ajatukset ja Kodály-menetelmä, joista jälkimmäisen keskeinen edistäjä Klemetti-Opisto oli Suomessa. Partanen käsittelee lisäksi Klemetti-Opiston ensimmäisen johtajan Arvo Vainion näkemyksiä ja työpanosta musiikkikasvatuksen kehityksen kannalta. Tähän liittyy keskeisesti musiikkikasvatuksen asemasta ja sen kehittämistä käyty keskustelu 1950–1960-luvulla, jota itsekkin omassa tutkimuksessani käsitellen. Partasen tutkimus on myös esimerkkinä tutkimusmenetelmänsä puolesta, sillä siinä on käytetty analyttistä, historian tutkimukselle ominaista tutkimustapaa. (Partanen 2001.)

Anna Sammalkorven tutkielma ”Kilahdus ja liike – Orff-pedagogiikan sovellutuksia Suomessa” (1998) koskettaa löytämistäni tutkimuksista lähimmin omaa aihettani. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, kuinka Sammalkorven haastattelemat musiikkikasvattajat hahmottavat Carl Orffin pedagogiikkaa ja miten he soveltavat sitä työssään. Tutkimuksen teoriaosassa käsitellään melko laajasti Orff-pedagogiikan historiaa, pedagogiikkaa käytännössä, sekä sen Suomeen tuloa 1950-luvulta eteenpäin. Sammalkorpi on analysoinut pintapuolisesti kolmea 1950–1960-luvun oppikirjaa, joita käytän myös oman tutkimukseni aineistona. Kirjat ovat: Ahti Sonnisen, Olga Naukkarisen ja Martti Räisäsen *Laulan ja soitan*, Matti Raution *Rytmikäsivutus ja koulusoittimet*, sekä Erkki Pohjolan ja Egil Cederlöfin *Piiri pieni pyörii*. Lisäksi hän kertoo Orffin ”toisesta mairinnoususta” 1980-luvulla, jota kautta saa laajempaa perspektiiviä aiheeseen. (Sammalkorpi 1998.)

### 1.2.3 Oppikirjatutkimuksia

Musiikinoppikirjoja koskevia tutkimuksia ei ole tehty kovinkaan paljon. Aiemmin mainitsemani Irma-Leena Gerdesin tutkimuksen lisäksi löytyi muutamia tutkimuksia. Anne Vesterisen Pro gradu-tutkielma ”Musiikin oppikirjojen tehtävänälyysi kognitiivisen oppimisteorian näkökulmasta” (1989) käsittelee 1980-luvun yleisimmin käytössä olleita yläasteen ja lukion musiikin oppikirjoja. Hän tutki, millaisia tehtäviä kirjat sisältävät ja sen pohjalta päätteli, mikä on ollut oppikirjojen laatijoiden käsitys oppimisesta ja tehtävien tarkoituksesta (Vesterinen 1989, 25.)

Riitta Saini on tutkinut omassa Pro gradu -tutkielmassaan (1990) sukupuolirooleja ja stereotyyppioita musiikin oppikirjoista. Aineistona hänellä oli ala-asteen oppikirjat vuosilta 1985–1990. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää toteutuuko sukupuolten välinen tasa-arvo kirjojen laulustossa. (Saini 1990). Marketta Kosunen Pro gradu-tutkielma käsittelee niin ikään oppikirjojen sisältämiä sukupuolirooleja ja stereotyyppioita (2001). Hänen tavoitteenaan oli selvittää, miten maskuliinisuus ja feminiinisyys tulevat esiin oppikirjoissa. (Kosunen 2001) Vesterinen, Saini ja Kosunen ovat kaikki käyttäneet menetelmänä sisällönanalyysiä. Näin ollen heidän tutkimustensa menetelmissä on samanlaisia piirteitä kuin omassa tutkimuksessanikin.

## **2 KOULUMUSIIKIN KEHITYS TEOLLISTUMISAJAN SUOMESSA**

### **2.1 Musiikillinen kehitys yhteiskunnassa**

Sotien jälkeisessä Suomessa oli paljon rakennettavaa ja kehitettävää. Tämä ei ilmentynyt ainoastaan vanhan korjaamisena vaan uutta kehitettiin monilla yhteiskunnan osa-alueilla. Muutokset alkoivat näkyä myös musiikkielämässä. Populaarimusiikki sai radion, television, elokuvien ja äänilevyteollisuuden kautta aivan uudenlaista jalansijaa, joka ei voinut olla vaikuttamatta myös lapsiin ja nuoriin, ja sitä kautta musiikkikasvatukseen. Musiikki ei jäänyt vain kuuntelun tasolle, vaan samaan aikaan sen harrastusmahdollisuudet alkoivat lisääntyä. Kuoro- ja orkesteritoiminta innosti monia musisoimaan myös vapaa-ajalla. Nämä muutokset olivat osaltaan vauhdittamassa musiikkikasvatuksen kehitystä monipuolisempaan suuntaan.

#### **2.1.1 Populaarikulttuurin vaikutus**

Sotien jälkeen vallitsi pula-aika ja ihmisten aika ja varat menivät lähes pelkästään tulevaisuuden rakentamiseen. Kun 1950-luvulla elintaso nousi, myös viihteen kysyntä kasvoi. Iskelmät, iltamat, lavatanssit, revyyt ja kiertueet palasivat taas sotien jälkeen, mutta niiden lisäksi radion, äänilevyjen ja television merkitys kasvoi. (Lehmus 1992, 416–417.) Vuosikymmenen aikana suomalaiset musiikkiliikkeet alkoivat perustaa omia levy-yhtiöitä. Tämän seurauksena levytystuotanto monipuolistui, yhä useammat artistit pääsivät levyttämään, ja levymyynti lähti nousuun. Kotimaisten levyjen tuotanto kasvoi myös siksi, että ulkomaisilla levyillä oli korkeat tuontitullit 1950-luvun loppupuolelle asti. (Kallioniemi 2003, 168–171.)

Radiot yleistyivät ja ohjelmaa tuli kaikenikäisille: lapsille Markus-sedän lastentunti ja aikuisille kuunnelmia, kuten Suomisen perhe (Turpeinen 1992, 308–309; Koski 1993, 183–187). Radiotoiminta parani myös teknisesti, koska yleisradio siirtyi Ula-aalloille vuoden 1953

alussa (Wiio 1992, 413). Markku Koski kertoo (1993) radiosta näin:

"Koska radio tunkeutui suoraan koteihin, oli sen ilmapiirinkin oltava kotoinen, ja juuri se teki radiosta yleisviihdyttävän välineen, jota kuunneltiin jatkuvasti ohjelmistosta riippumatta. Se noudatti ihmisten päiväjärjestystä ja loi sitä."

Yleisradion musiikkitarjonta oli pääasiassa klassista, koska se halusi sivistää kuulijoitaan. Iskelmiä kuultiin aluksi hyvin sattumanvaraisesti. (Koski 1993, 183–187.) Toisaalta, vaikka nykyajan mittapuulla esiintymisiä oli vain harvoin, ehkä kerran viikossa, radio oli kotien ainoa sähköinen viestin. Ula-aalloille siirtyminen mahdollisti myös toisen kanavan lähetykset, jolloin myös iskelmien osuus ohjelmatarjonnassa vähitellen lisääntyi. Iskelmämusiikin lisäksi uutena ilmiönä tuli jazz-musiikki. Radioon syntyi viihdemusiikin toimitus- ja tuotantolinja, jonka seurauksena vuonna 1963 aloitti toimintansa Sävelradio. Tuolloin musiikkitarjonta kasvoi voimakkaasti iskelmän ja populaarimusiikin suuntaan. (Kurkela 2003, 350.)

Viihdemusiikin ilmiöitä 1950-luvulla olivat rillumarei, iskelmätähdet, laulukilpailut ja ulkomaiset musiikkivaikutteet. Rillumarei-ilmiö, joka sai alkunsa "Rovaniemen markkinoilla"-elokuvasta vuonna 1951, oli korkeakulttuurin vastaista työväen ja maalaisten musiikkia. Iskelmämusiikki alkoi henkilöityä, kun laulajista tuli tähtiä. Ensimmäisiä levyttäneitä "supertähtiä" olivat Olavi Virta, Tapio Rautavaara ja Annikki Tähti, joista viimeisin sai ensimmäisen suomalaisen kultalevyn kappaleella "Muistatko Monrepos'n". Taitojen lisäksi alettiin kiinnittää huomiota laulajien ulkomuotoon ja läsnäoloon lavalla. Iskelmä taiteellistui. Myös naisista tuli iskelmätähtiä, suosituimpia muun muassa Laila Kinnunen, Vieno Kekkonen ja Brita Koivunen. Monet artistit esiintyivät myös iskelmäelokuvissa. (Koski 1993, 183–187; Kallioniemi 2003, 168–171; Kurkela 2003, 433; Nurmesjärvi-Skaniakos 2003.)

Vuosikymmen oli iskelmälaulukilpailuiden kulta-aikaa. Kun tavallisista "naapurintytöistä" tuli missejä ja laulajia, se loi uskoa siihen, että jokaisella on mahdollisuus tähteyteen. Ulkomaisten levyjen tuonnin vapauduttua vuonna 1956, ulkomaiset vaikutteet löivät leimansa myös iskelmiin: käänöskappaleista tuli suosittuja, eivätkä eksoottiset rytmit olleet harvinaisuuksia suomalaisissakaan kappaleissa. Käänöskappaleiden myötä suomalainen populaarimusiikki sai vaikutteita uusista musiikkityyleistä, ja yleisön musiikkimaku alkoi

vähitellen muuttua. Länsimaissa alkoi näkyä merkkejä vain nuorisolle suunnatusta musiikista. (Koski 1993, 183–187; Kallioniemi 2003, 168–171; Kurkela 2003, 351, 439–441.)

Nuorisomusiikki syntyi hitaasti. Suomeen rantautunut rock'n roll jäi pienen piirin harrastukseksi ja usein rock-kappaleet kääntyivät iskelmiksi. Tanssikouluissa opetettiin jiveä, jota tanssittiin jonkin verran kaupunkien kouluhipoissa. Ulkomaisista tähdistä ehkä suosituin oli Paul Anka, joka veti Linnanmäelle 25 000 kuulijaa vuonna 1959. Suomen ensimmäinen popidoli oli Lasse Liemola, jonka hitti "Anna pois" vuodelta 1957 oli nuorison mieleen. (Kurkela 2003, 460; Nurmesjärvi-Skaniakos 2003.) Kaari Utrion mukaan (1992, 563) "suurin osa nuorista lauloi Johnny Guitaria ja tanssi tangoa Olavi Virran tahdissa." Nuorison ja vanhemman väen musiikilla oli vielä useita yhtymäkohtia.

1950-luvun aikana ja etenkin sen loppupuolella nuorisokulttuuri alkoi kuitenkin syntyä. Amerikkalaisesta teenagerista muovautui suomeksi teini-ikäinen. Elokuva "Rock around the clock" oli "lopullinen vahvistus nuorison tietoisuudelle itsestään". (Utrio 1992, 563.) Syntyi nuorison pukeutumistyyliä mm. lättähatut, joiden vaikutteet tulivat Suomeen Amerikasta ja Ranskasta Tukholman välityksellä (Haataja 1992, 478). Etenkin Amerikasta tuli paljon muitakin vaikutteita, kuten kirjallisuutta ja musiikkia, Aku Ankka, purukumi ja Coca Cola (Lehmus 1992, 416–420). Vuotta 1963 voidaan pitää jonkinlaisena populaarimusiikin taitekohtana, sillä se oli Beatles-yhtyeen läpimurtovuosi. Suomessakin Beatlesin esikuva synnytti uudenlaisia kitarabändejä, kun aiemmin rautalankamusiikkia soittaneet yhtyeet alkoivat laulaa moniäänisesti. Kun vielä 1950-luvun lopulla iskelmä oli kaikkien "yleismusiikkia", 1960-luvulla yleisön musiikkimaku alkoi pirstoutua. (Kurkela 2003, 463–464.)

Populaarikulttuurin muutokset alkoivat vaikuttaa siinä määrin, ettei niitä voinut jättää pois pedagogisesta keskustelusta. Musiikinopettajana 1960-luvulla toiminut Erkki Pohjola muistaa musiikinopetuksen pohjautuneen pitkälti klassiseen musiikkiin. Vähitellen Musica-sarjan kirjoissa alkoi näkyä myös kansanmusiikkia ym. "populaarimpaa" musiikkia. Saman aikakauden pedagogi Liisa Tenkku toteaa, että sekä taide- että viihdemusiikilla on paikkansa, jos musiikki vain on laadukasta. (Lehtipuu 2003, 60.) Mielenpiteiden muutos vei aikaa. ISME:n

konferenssissa Moskovassa vuonna 1970 keskusteltiin ”popmusiikin ongelmasta”: tulisiko sitä opettaa, miten ja mikä sen asema on musiikkikasvatuksessa? (Urho 2004)

### **2.1.2 Musiikin harrastusmahdollisuudet**

Sotien jälkeinen kehitys ulottui myös musiikin harrastustoimintaan. Monilla paikkakunnilla kanttori toimi musiikkivaikuttajana, joka opetti koulussa, johti kuoroja ja antoi soittotunteja. Opettajaseminaarista valmistui myös musiikillisesti lahjakkaita opettajia, jotka toimivat oman kyläyhteisönsä hyväksi. Pienemmillä paikkakunnilla musiikkitoiminnasta saattoi vastata jokin arvovaltainen musiikin harrastaja, kuten kunnanlääkäri, apteekkari tai kirjastonhoitaja, joka järjesti kotikonsertteja ja oli tukemassa konserttitoimintaa. Suuremmassa mittakaavassa musiikkiharrastuksen edistämisestä vastasivat nuorisoseurat ja opistot. (Kotilainen 2003, 219–223.)

Nuorisoseurat järjestivät kuorotoimintaa ja perustivat soitinyhtyeitä. Monelle musiikki oli harrastusta omaksi ilokseen. Tällaiselle sosiaaliselle yhdessäololle ja musisoinnille oli kysyntää, koska osallistujamäärät kasvoivat jatkuvasti. Kuorotoimintaa oli ollut virallisesti jo vuodesta 1922, jolloin perustettiin Suomen kuoroliitto. Myöhemmin liiton nimeksi vaihdettiin ”Suomen laulajain ja soittajain liitto” eli Sulasol. Erilliset mies- ja naiskuoroliitot perustettiin 1945, sekakuoroliitto 1957 ja soitinmusiikkiliitto vasta 1962. Yhdistykset edesauttoivat nuottien saannissa, kuoropäivien- ja kilpailujen järjestämisessä sekä koulutuksessa. (Kotilainen 2003, 219–223; Pajamo 1997, 11–22.)

Kuorotoiminta ei ollut suinkaan mikään uusi ilmiö Suomessa. Jo 1800-luvun loppupuolella, kun teollistumisen myötä syntyi työväenluokka, ja kansallinen herääminen vaikutti myös työväestön sivistystoimintaan, perustettiin kuoroja ja soittokuntia, jotka toimivat työväenyhdistysten ja ammattikuntien yhteydessä. Jokaisella yhdistyksellä ja seuralla oli pian oma kuoro. Reijo Pajamo (1997, 10) nimittää tuon ajan kuorotoiminnan kasvua ”laulliseksi vallankumoukseksi”. Kuorolaulun kautta oli helppo tulkita isänmaallisia tunteja, jotka tuolloin olivat vallalla. Sotien jälkeisessä Suomessa oli samankaltainen tilanne: musiikin haluttiin olevan kansaa yhdistävä voima. Kun kaikille avoimet yhteislaulutilaisuudet alkoivat,

Sulasolin toimesta 1930-luvun lopulla, niistä tuli hyvin suosittuja. Suosittuina ne säilyivät vielä 1950-luvullakin. (Pajamo 1997, 10–22; Nuotio 1997, 26.)

Yhteislaulutilaisuuksia järjestettiin kerran kesässä lähinnä Helsingissä. Helsingin soutustadion muodostui tärkeäksi yhteislaulutilaisuuksien pitopaikaksi 1950-luvulla. Tilaisuuksia radioitiin ja myöhemmin televisioitiin, jolloin yhä useampi musiikinystävä pääsi niistä osalliseksi. Tilaisuuksia varten painettiin myös lauluvihkoja- ja kirjoja. Joitakin laulutilaisuuksia järjestettiin yksinomaan koululaisille. (Nuotio 1997, 26–27.)

Sulasolin omia laulu- ja soittojuhlia, joihin kuorot ja orkesterit kokoontuivat, järjestettiin ympäri Suomen. Esimerkiksi vuonna 1951 juhlat pidettiin Lahdessa. Juhlat olivat ilmapiiriltään hyvin isänmaalliset ja musiikin kulttuurista merkitystä korostettiin voimakkaasti. Juhlia pidettiin myöhemmin muun muassa Jyväskylässä, Hämeenlinnassa ja Turussa. Myös soitinmusiikki kuului laulujuhlisiin olennaisena osana alusta asti. Vuonna 1952 Sulasolin jäsenmäärästä vain 8,7 % oli soittajia. Soittoharrastuksen lisäämiseksi asetettiin tavoitteiksi perustaa lisää soittokuntia, hankkia lisää instrumentteja sekä helppoa ohjelmistoa ja laatia torvisoiton opaskirja. (Pajamo 1997, 54–55, 70.)

Nuorisoseurat tai yhdistykset eivät olleet ainoita paikkoja musiikin harrastamiselle. Musiikkiopistoja perustettiin Suomessa paljon 1950-luvulla. Malleina uusille opistoille toimivat Helsingin musiikkiopistosta Sibelius-Akatemiaksi kehittynyt oppilaitos sekä Lahteen siirtynyt entinen Viipurin musiikkiopisto. Useimmiten uuden musiikkiopiston perustaminen oli yksittäisten aktiivisten ihmisten ansiota. Suomessa oli 1950-luvulla 14 musiikkioppilaitosta. Kymmenessä vuodessa määrä oli lähes kaksinkertaistunut. (Kotilainen 2003, 219–223.)

Muita musiikin harrastamista lisääviä tekijöitä olivat orkesterien konsertit, sekä kirjastojen musiikkiosastot, joista ensimmäinen avattiin Tampereella vuonna 1958. Vuosikymmenen alkupuolella orkesteritoiminta oli vielä heikkoa: soittajista oli pulaa, palkat olivat huonoja ja taso epävakaata. Tilanne parani kuitenkin 1950-luvun loppupuolella. (Kotilainen 2003, 219–223.)



## 2.2 Musiikinopetuksen kansainväliset vaikutteet

Jotta musiikinopetuksen kehitys Suomessa mahdollistui, tarvittiin esikuvia. Suomi oli uusien pedagogisten suuntausten suhteen pitkään varsin ”takapajuinen” maa, sillä ulkomaisia vaikutteita alkoi virrata tänne vasta 1950-luvulla. Muutokset eivät kuitenkaan tapahdu hetkessä, ja tarvittiin yksittäisiä henkilöitä, jotka oman kiinnostuksensa pohjalta toivat uusia virtauksia Suomeen. Esimerkiksi Liisa Tenkku, yksi Suomen musiikkikasvatuksen uranuurtajista, toi vaikutteita Yhdysvalloista ja manner- Euroopasta. Hän opiskeli Saksassa nokkahuilujen soittoa, joita ei tuolloin edes myyty Suomessa. Kotimaahan palattuaan hän sai innostettua muitakin nokkahuilujen soittoon. (Lehtipuu 2003, 47–48.)

Keskeisimpiä suomalaiseseen musiikkikasvatukseen vaikuttaneita maita olivat Saksa, Ruotsi ja Yhdysvallat. On kuitenkin vaikea sanoa tarkasti, mistä vaikutteet tulivat, sillä monet menetelmät ovat saaneet vaikutteita toisiltaan ja ne ovat liikkuneet maasta ja maanosasta toiseen. Kerron pääpiirteissään millaisia muutoksia Suomenkin musiikkikasvatukseen vaikuttaneissa maissa tapahtui ja millaisia metodeja, tai kasvatuskäsitteitä niissä kehitettiin.

### 2.2.1 Eurooppa

Saksan koulumusiikin kaavamaisuus alkoi herättää huomiota 1800-luvun lopulla. Ensimmäinen koulumusiikin kehittäjä oli Hermann Kretschmar, joka ymmärsi musiikinopetuksen laajemmin kuin vain vuosikautia jatkuvana samojen kuoro- ja orkesteriohjelmistojen harjoitteluksena. Vuosisadan vaihteessa Saksassa syntyi nuorison musiikkiliike, johon liittyi myös innostus retkeilyyn. Koululaiset lauloivat retkillään iloisia ja reippaita kansanlauluja. Eräs lauliikkeen merkittävimpiä johtohahmoja oli Fritz Jöde (1887–1970). Hän innosti tavallista kansaa laulamaan missä tahansa, eikä vain perinteisiä lauluja, vaan myös uusien säveltäjien lauluja. Jöde ymmärsi musiikin sosiaalisen merkityksen ja hän pyrki kehittämään musiikin vaikutusmahdollisuuksia tavallisessa arkielämässä. Hänen mielestään musiikki ei ollut vain taidelaji, vaan myös jokapäiväiseen elämään liittyvää ilmaisua. Jöde oli perustamassa kurssitoimintaa nuorille ja heidän ohjaajilleen, ja hän julkaisi joitakin laulukokoelmia. Toinen koulutustoiminnan kehittäjä oli Julius Janicek, joka käytti nimeä Walter Hensel. Hänen aloittamansa koulutustoiminnan myötä syntyi laaja saksalainen

musiikkikasvatusjärjestö Der Arbeitskreis für Hausmusik. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 48–49.)

Varsinaiset uudistustoimet alkoivat Leo Kestenbergin toimesta 1920-luvulla. Hänen ansiostaan lauluoppiaine muuttui musiikiksi. Opetus muotoutui nuorison laululiikkeen mukaiseksi, johon vaikutti mm. työkoulun periaate, uusi sosiaalipedagogiikka ja psykologia. Työkouluperiaate tarkoitti lapsen oman persoonallisen ja luovan työn mukaan ottamista kasvatukseen (Piha 1958, 79–80). Toisen maailmansodan jälkeisessä musiikkikasvatuksessa korostettiin opetuksen kokonaisvaltaisuutta, työkouluperiaatetta, sekä sosiaalisia ja eettisiä tavoitteita. Silloin syntyi myös käsite 'koulumusiikki', joka sai kritiikkiä osakseen. Saksalaisen musiikkifilosofi ja kriitikko Theodor W. Adornon mukaan musiikki on itsenäinen alue, eikä sitä hänen mielestään voi käsittää kokonaisuutta palvelevaksi osaksi. Koulumusiikkikäsite ymmärrettiin ikään kuin omana musiikinlajinaan, joka tarkoittaa opetusmenetelmän soveltamiseen tarkoitettua musiikkia. Adornon ajatukset vaikuttivat myös Helmut Seglerin 1966 esittämään musiikinopetuksen tehtävää koskevaan julistukseen, jonka mukaan opetuksen tehtävänä on: ohjata musiikin tuntemukseen kulloinkin kyseessä olevassa yhteiskunnallisessa tilanteessa etsiä ja kehittää musiikkikykyjä ja -lahjakkuutta, jotta musiikkielämä jatkuisi edustaen henkisiä ja yhteiskunnallisia arvoja (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 49–50.)

Käytännössä Saksan musiikinopetus oli 1950-luvulla hyvin kokeilevaa. Soittimien, esimerkiksi ksylofonin, metallofonin ja kellopelin käyttö nuottikirjoituksen opetuksessa oli hyvin tavanomaista. (Piha 1958, 79.) Saksalaisen musiikkikasvatuksen kehityslinjat vaikuttivat myös suomalaisen musiikinopetuksen kehitykseen, eikä vähiten siksi, että sieltä nousi esiin merkittäviä pedagogeja. Sveitsiläinen Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), joka vaikutti myös Saksassa, oivalsi musiikin rytmin toteuttamisen perustuvan kehon luonnollisiin liikerytmeihin. Hänen kehittämäänsä menetelmää kutsutaankin rytmiseksi kasvatukseksi. Menetelmän keskeisiä periaatteita ovat mm. ajattelukyvyyn, tahdon, keskittymiskyvyyn ja koordinoitukyvyyn kehittäminen, spontaanisuus ja improvisointi, sekä kasvatusta sosiaalisuuteen. Musiikkikasvatus ei Jaques-Dalcrozen mukaan merkitse ainoastaan tiettyjen taitojen oppimista, vaan sen päämääränä on sisäisesti vapautunut,

tasapainoinen ja omia luovia taitojaan käyttävä ihminen. Kaikkien harjoitusten tavoitteena on sisäisen kuuntelukyvyn kehittäminen. Olennaista on se, että kasvatus kohdistuu koko ihmiseen, tunne-elämään, ajatteluun ja fyysiseen olemukseen. Koska musiikki on Jaques-Dalcrozen mukaan liikettä, kaikki harjoitukset sisältävät liikettä. Liikkeen avulla perehdytään ennen kaikkea rytmiin, dynamiikkaan, agogiikkaan ja muotorakenteisiin. Jaques-Dalcroze painottaa menetelmässään aistien yhteistoimintaa ”Osoita liikkein mitä kuulet, soita mitä näet” (Feudel 1956, 38). Opetuksessa on tärkeää säilyttää hyvä yhteishenki ja iloinen leikkimieli. Opettaja ei huomauta oppilaille näiden virheistä, koska he huomaavat ne todennäköisesti itsekin. Hyvä opettaja näyttää itsekin omat virheensä oppilaiden edessä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 50–55.)

Toinen merkittävä musiikkipedagogi oli saksalainen Carl Orff (1895–1982). Koska hän vaikutti keskeisesti nimenomaan kouluosoittimien käyttöön, myös Suomessa, kerron hänestä tarkemmin omassa luvussaan. Émile Jaques-Dalcrozen ja Carl Orffin ohella kolmas merkittävä vaikuttaja oli unkarilainen musiikkipedagogi Zoltán Kodály. Kodály kehitti opetusmenetelmän, joka eteni yksityiskohtaisesti ja johdonmukaisesti. Hänen opetusmateriaalinaan oli pentatoniaan perustuva unkarilainen kansanlaulusto, jota hän keräsi vuosikymmenien ajan, sekä hänen itsensä lapsille säveltämä säveltapailun harjoitusmateriaali. Myös Kodály kannatti musiikin ja liikunnan yhdistämistä. Hänen mielestään lasten musiikinopetus tulisi aloittaa mahdollisimman varhain. Kodály'n opetusmenetelmän kulmakivenä on hänen Englannissa omaksumansa Curwenin Tonic Solfa-järjestelmä, joka sisälsi käsimerkit jokaiselle säveltapailutavulle. Metodin tavoitteena on oppia laulamaan nuoteista ja myös transponoimaan laulaen. Metodin painoalueita ovat muistin harjoittaminen, sisäisen kuulemisen kyky ja päättelykyky. Laulamista ei säestetä soittimilla, koska ilman säestystä on helpompi tarkkailla sävelpuhtautta. Kodály'n mukaan soittaminen aloitetaan vasta sitten, kun perustiedot ja taidot on hankittu lauluharjoitusten yhteydessä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 59–60.)

Italialainen kasvatustieteilijä Maria Montessori (1870–1952) oli kiinnostunut lasten musiikkikykyjen kehittämisestä. Montessorin kehittämän musiikkipedagogiikan taustalla oli ajatus siitä, että lapsen ajattelukyky kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristöön. Lapsi oppii, kun hän tekee havaintoja, ja tämä luo tyydytystä lisäten siten motivaatiota. Lisäksi

yhteistoiminta muiden lasten kanssa edistää lapsen sosiaalistumista. Musiikinopetuksen perusta oli Montessorin mielestä kuuntelukyvyn ja erottelukyvyn kehittämisessä. Sävelten ja hälyäänien erottaminen edistää Montessorin mukaan lapsen esteettisen arviointikyvyn ja kuuloaistin kehittymistä. Montessori kehitti lasten musiikkikykyjä edistäviä opetusvälineitä. Tunnetuin hänen kehittämistään soittimista on kellorivistö. Kuten useilla muillakin musiikkipedagogeilla, myös Montessorilla rytmikasvatus nousee tärkeälle sijalle. Hän viittaakin teoksissaan usein Jaques–Dalcrozeen. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 61–63.)

Naapurissamme Ruotsissa kiinnostus musiikkikasvatusta kohtaan oli suurta 1950-luvun lopulla. Jo 1940-luvulla asetettiin valtion selvityskomitea tutkimaan, mitä uudistuksia musiikinopetus tarvitsee. Mietintö ilmestyi 1954 sisältäen "varsin radikaalisiakin toimenpiteitä musiikin aseman parantamiseksi kouluissa". Musiikkia arvostettiin Ruotsissa tunne-elämää kehittävänä ja yhteishenkeä kasvattavana aineena. Näkyvin uudistus musiikinopetuksessa olivat ns. laululuokat, joita oli Tukholman suurimmissa kansakouluissa. Niissä musiikkia saattoi olla jopa 4–6 tuntia viikossa. (Piha 1958, 106–108.) Musiikkipedagogi Hjalmar Torell oli vaikuttamassa musiikinopetuksen kehittämiseen Ruotsissa. Hän halusi palauttaa musiikinopetuksen entiseen asemaansa muiden kouluaineiden joukossa. Torellin päämäärät musiikkikasvatukselle olivat seuraavanlaiset (Piha 1958, 84–85):

- Musiikinopetuksen tulisi edistää lasten tunne-elämän kehitystä terveellä ja luonnollisella tavalla, sekä luoda tasapainoa ja harmoniaa
- Musiikkia tulisi harjoittaa sekä soittamalla että laulamalla koulussa ja kotona
- Sen tulisi kehittää persoonallisuutta ja sosiaalista yhteisyyttä

Toinen merkittävä musiikinopetuksen kehittäjä Ruotsissa oli Tukholman kansakoulujen musiikkikonsulentti Annie Petersson, joka esittää kirjassaan ”Vi sjunger och spelar” (1950), että musiikinopetuksen suunta tulisi olla käytännöstä teoriaan. Ensin tulee kuuntelu, sitten näkeminen ja vasta lopuksi nimeäminen. On tärkeää kehittää lapsen musiikkikorvaa ja innostaa lasta tekemään omia havaintoja musiikista. (Piha 1958, 84–85.)

### 2.2.2 Pohjois-Amerikka

USA muodostui merkittäväksi kasvatustieteen tutkimuksen paikaksi 1900-luvun vaihteessa. Aiemmin vanhanaikaisena pidetty koulumaailma uudistui siirtolaisten mukanaan tuomien Pestalozzin (1746–1827) ja Fröbelin (1782–1852) ideoiden myötä. Fröbel korosti lasten leikkiä ja itseilmaisua. Pestalozzin mukaan taas kasvatuksen on kohdistuttava tasaisesti koko persoonaan. Hän piti myös musiikkia tärkeänä kasvatuksen kannalta. Merkittävin vaikutus opetuksen kehitykseen oli kuitenkin kasvatustieteen filosofi John Deweyllä (1859–1952). Hänen mielestään oppimisen täytyy tapahtua tekemisen kautta. Opetus ei ole perinteistä opettajajohtoista toimintaa, vaan oppilaille on aktiivinen rooli osana kouluyhteisöä. Opetus sai hyvin sosiaalisen korostuksen. Nämä kasvatuksen uudistukset vaikuttivat luonnollisesti myös musiikinopetukseen. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 37, 65–66.)

Eräs John Deweyn oppien kannattaja oli Satis Coleman, joka julkaisi teoksen *Creative Music for Children* (1929). Hän uskoi musiikin kasvattavaan voimaan ja kannatti lasten vapaata musisointia sekä kotona, että koulussa. Lasten tulisi saada käyttää helppoja soittimia vapaasti, ja kokeilla ja luoda omaa musiikkia. Yksi huomattavimpia amerikkalaisia musiikkikasvatuksen kehittäjiä oli kasvatustieteen professori James Mursell (1893–1963). Hän kirjoitti sarjan musiikkipedagogisia- ja psykologisia teoksia, joista tunnetuimpia on *Human Values In Music Education* (1934). Mursell vaati perusteellisia uudistuksia musiikinopetukseen korostaen monia sen sisältämiä arvoja, joista tärkeimpiä oli sen yhteistoimintaan johtava luonne. Hänen mielestään tietämättömyys musiikkiin sisältyvistä inhimillisistä arvoista on estänyt aineen opetusta. Ei ole ymmärretty, kuinka musiikki rikastuttaa lasten elämää koulussa. Musiikin aseman parantamiseen liittyi keskeisesti myös opettajien pätevyyden parantaminen. Heiltä oli vaadittava kaavamaisuuden sijaan innostavaa opetusta ja oppilaiden kannustamista musiikin harrastamiseen myös koulun ulkopuolella. (Piha 1958, 80–82.)

USA:ssa koulumusiikilla oli vahva asema 1950-luvulla. Musiikkia opetettiin kaikilla luokilla ja sen arvosana oli samanarvoinen muiden kanssa. Nuoria kannustettiin myös koulun ulkopuolisen musiikin harrastamiseen. Koska kouluissa oli riittävän suuret tuntimäärät musiikkia, oppilaiden

oli mahdollista saavuttaa jopa erinomaiset laulu- ja soittotaidot jo kouluaikana. (Piha 1958, 106–108.)

Ihanteellisesta vaikutelmasta huolimatta musiikinopettajat tunsivat tarvetta uudistuksiin. Aktiivisuuteen kannustavien pedagogisten ideoiden myötä oppilailla saattoi olla hyvä tekninen taito, mutta ei juuri tietoa musiikista. Tarvittiin kokonaisvaltaisempaa musiikinopetusta. Vuonna 1967 Yhdysvaltojen musiikinopettajien järjestö MENC (Music Educators National Conference) järjesti Tanglewoodin konferenssin, jossa pohdittiin yleisiä musiikkikasvatuksen ongelmia. Konferenssiin osallistui musiikinopettajien lisäksi tunnettuja muusikoita, poliitikkoja, tiedemiehiä, sekä teollisuuden, kirkkojen ja säätiöiden edustajia. Konferenssin lopuksi esitettiin ”Tanglewoodin julistus”, jossa vaadittiin musiikinopetukselle parempaa asemaa, koska se voi vaikuttaa yleisten kasvatustavoitteiden saavuttamiseen. Musiikkikasvattajien omassa julkilausumassa todettiin, että musiikinopetuksen tulisi jatkua läpi kaikkien kouluasteiden edeten johdonmukaisesti. Teoriaa ei voi opettaa, ellei samaa toteuteta käytännössä soittaen tai laulaen. Julkilausuma oli varsin edistyksellinen myös siltä osin, että sen mukaan oppilaita tuli ohjata tutustumaan myös uuteen musiikkiin, kuten pop-musiikkiin, ja vieraiden kulttuurien musiikkiin. Joitakin vuosia myöhemmin, 1970 järjestettiin myös Neuvostoliitossa, Moskovassa vastaavanlainen musiikkikasvattajien konferenssi, jossa tuotiin esiin samoja musiikkikasvatuksellisia näkökohtia kuin Tanglewoodissakin. Musiikki ymmärrettiin voimakkaana asenteisiin vaikuttavana kasvatustekijänä. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 70–72.)

### **2.3 Musiikinopetuksen kehitys kouluissa**

Sotien jälkeen oli luonnollista, että uudistustoimet koskivat myös koululaitosta. Koska väestön elinkeinorakenne alkoi muuttua, koulutuksen rooli yhteiskunnan rakentamisessa nousi merkittäväksi 1950–60-luvuilla. Kouluja laajennettiin ja perustettiin lisää, koska siirtokarjalaisille varattiin tilaa kansa- ja oppikouluihin. Myös työläis- ja pienviljelijäperheiden lapset alkoivat siirtyä keskikouluun neljän kansakoululuokan jälkeen.

Kotien kiinnostus koulutusta kohtaan kasvoi. (Itälä & Autio 1993, 52–61.) Martti T. Kuikka kertoo kirjassaan (1992): ”Sota - ajan perintönä korostettiin sosiaalista kasvatusta. Koulun tehtävänä oli kasvattaa kelvollisia yhteiskunnan jäseniä ja kehittää heidän persoonallisuuttaan. ”Suomalainen koulutus sai 1950-luvulta alkaen yhä enemmän vaikutteita anglosaksisesta didaktiikasta. Sille oli tyypillistä kiinnittää huomiota oppilaan oppimiseen, oppimistuloksiin ja kehitykseen. Opetuksessa sovellettiin oppilaskeskeisiä opetusmuotoja. Vuosikymmenen aikana kehitteillä olleet muutokset huipentuivat uuteen kansakoululakiin, joka asetettiin vuonna 1957. (Kuikka 1992, 105–106.) Sen seurauksena jako ala- ja yläkansakouluun poistui ja tilalle tuli kuusivuotinen kansakoulu ja kaksivuotinen kansalaiskoulu, joka toimi jatko-opetuksena (Iisalo 1988, 244).

### **2.3.1 Keskustelua musiikinopetuksen laadusta ja asemasta**

Musiikin laajeneminen harrastustoimintana asetti vaatimuksia myös koulumusiikille. Tämä aiheutti paljon keskustelua musiikkialan julkaisuissa etenkin 1950-luvun loppupuolella. Uuden musiikkilehden pääkirjoituksessa vuonna 1956 (no.4) kirjoitettiin näin: ”Koulujen musiikinopetuksen kaikinpuolinen kehittäminen on siinä määrin aktueli aihe, että tuskinpa koko musiikkikulttuurissamme on keskeisempää ja enemmän huomiota ansaitsevaa asiaa.” Suomen koulujen musiikinopetuksen aseman havaittiin olevan paljon huonompi kuin monissa muissa maissa. Tavallisessa oppikoulumuodossa musiikkia oli vain alimmilla luokilla, vaikka ”valistuneen musiikkiyleisön kasvatuksen kannalta” sen olisi suotu jatkuvan läpi koko kouluajan. Sen lisäksi, että musiikilla oli heikko asema, myös sen tasossa oli paljon parantamisen varaa. Monin paikoin musiikinopetus oli sisällöltään lähes yksinomaan laulua. (”Koulu ja musiikki” 1956)

Muiden maiden koulumusiikin edistyksellisyys ja suomalaisen yhteiskunnan nykyaikaistuminen toivat esiin sen tosiseikan, että koulumusiikissa oli monia puutteita. ”Valtava teknillinen kehitys on tehnyt musiikista muutamassa vuosikymmenessä suuren yleissosiaalisen tekijän, kun säveltaide aikaisemmin oli vain verraten harvojen etuoikeutena” kirjoitetaan Uudessa musiikkilehdessä (”Koulu ja musiikki”, 1956). Radion ja äänilevyjen, sekä musiikin harrastusmahdollisuuksien yleistyessä koulumusiikki ei enää pystynyt vastaamaan uusiin haasteisiin sellaisenaan. Klemettiopiston johtaja Arvo Vainio tarkasti

syksyllä 1955 millaista musiikinopetusta maamme seitsemässätoista oppikoulussa ja kahdessa seminaarissa annetaan. Tulokset eivät olleet imartelevia. Vainio havaitsi kolme pääsyötä, jotka vaativat muutosta: musiikinopettajien koulutuksen parantaminen ja yhtenäistäminen, opetusmenetelmien- ja tavoitteiden uudelleen luominen, sekä musiikin arvostaminen koko koulun toimintaa elävöittävänä ja oppilaiden tunne-elämää kehittävänä aineena. ("Musiikkia ei tarpeeksi arvosteta oppikoulujen opetussuunnitelmassa" 1956)

Vielä 1950-luvun puolivälissä musiikinopettajaksi valmistuttiin eri tavoin. Opettajana saattoi toimia ammattimuusikko, jolta puuttui pedagoginen koulutus kokonaan. Toisaalta, vaikka opettajan pedagoginen koulutus oli kohdallaan, hänen musiikillisessa koulutuksessaan saattoi olla puutteita. Musiikillisesti päteviä luokanopettajia oli, mutta heillä ei läheskään aina ollut aikaa paneutua kunnolla musiikin opettamiseen. ("Musiikkia ei tarpeeksi arvosteta oppikoulujen opetussuunnitelmassa" 1956, 4–6; Pukkila & Rautio 1957, 3–6.) Parannusta musiikinopettajien koulutukseen saatiin, kun Sibelius-Akatemiaan perustettiin koulumusiikkiosasto vuonna 1957 (Piha 1958, 102).

Suurin syy musiikinopetuksen epäkohtiin oli kouluhallituksen musiikintarkastajan puuttuminen. Tällaista henkilöä, joka olisi huolehtinut opettajien ja aineen opetuksen asemasta, ei ollut kouluhallituksessa ollut yli 30 vuoteen. (Piha 1958, 109.) Arvo Vainion mukaan "tämä osoittaa kyllin selvästi yhteiskunnallisen ajattelun penseyttä, kun on kysymys niin valtavan laajasta kulttuurialueesta kuin musiikinkehityksen ja jälkikasvun hoitamisesta" (Vainio 1955, 190). Tästä syystä ei ollut ihme, että opetussuunnitelmissa ja menetelmissä oli eroja. "Oppikoulujen musiikinopettajilla ei ole selvää käsitystä siitä, mitä on opetettava eri kouluasteilla" Arvo Vainio kertoo ("Musiikkia ei tarpeeksi arvosteta oppikoulujen opetussuunnitelmassa" 1956, 4–6). Vainio oli havainnut opetusta seuratessaan, että opetuksessa ei aina edetty johdonmukaisesti. Ensimmäisillä luokilla saatettiin opettaa vaihtojakoisia rytmejä, kun vastaavasti ylemmillä luokilla käytiin läpi aivan perusasioita, kuten asteikon sävelien nimiä. Vainion mukaan musiikinopetuksen menestymisen edellytyksenä oli luoda hitaasti etenevä ja helposti omaksuttava opetusmenetelmä. ("Musiikkia ei tarpeeksi arvosteta oppikoulujen opetussuunnitelmassa" 1956, 4–6.)



Musiikintuntien, tai tuolloin vielä laulutuntien, sisällöksi ei riittänyt enää pelkkä laulaminen. Radio ja äänilevyt tekivät musiikista niin arkipäiväisen asian, että oppilaat tekivät koulutehtävänsäkin radion soidessa. Arvo Vainion mielestä koulu ei voinut olla ottamatta tätä huomioon vaan sen oli kasvatettava oppilaiden musiikintuntemusta. Lisäksi hän oli huolissaan nuorison rytmikäisyydestä, joka hänen mielestään sekaantui tanssimusiikin vaikutuksesta. "Koululla on tärkeä tehtävä nuorison rytmillisen kehityksen vaalimisessa" sanoo Vainio Kirkko ja musiikki-lehden artikkelissa (1955, no.12). Musiikin tuntimäärää oli lisättävä ja pelkästä laulamisesta oli siirryttävä soittimien käyttöön. Tällöin teoriaa oli mahdollista oppia soittoharjoitusten yhteydessä. "Soittimien apu on ratkaisevan tärkeä rytmin ja säveltason opetuksessa rinnan säveltapailuharjoitusten kanssa. Laulukyvottomat oppilaat saadaan vain soittimia käyttäen mukaan hedelmälliseen oppimistyöhön" toteaa Vainio. ("Musiikkia ei tarpeeksi arvosteta oppikoulujen opetussuunnitelmassa" 1956, 4–6.)

Runas keskustelu musiikinopetuksen puutteista sai aikaan monia aloitteita asioiden parantamiseksi. Syksyllä vuonna 1955 Suomen Musiikinopettajain liitto jätti 14 musiikkijärjestön allekirjoittaman kirjelmän valtioneuvostolle, jossa ehdotettiin "musiikkiolojen selvityskomitean" perustamista. Komitean tehtävänä oli seurata Suomen musiikkielämää ja tehdä parannusehdotuksia. Pari vuotta myöhemmin, tammikuussa 1957, Suomen musiikinopettajain liitto hyväksyi julkilausuman, jossa todettiin mm. näin: "Kokoontuneena vuosikokoukseensa ja talvipäivilleen toteaa Suomen musiikinopettajain liitto, että koulujemme musiikinopetusolojen kohentaminen on näissä olosuhteissa musiikkielämämme tukevaisuuden kannalta ensiarvoisen tärkeätä. Niinpä olisi musiikinopettajain ammattikoulutusta tehostettava, ilmeiset epäkohdat opettajain palkkauksessa korjattava, musiikin viikkotuntimäärää lisättävä, kurssivaatimukset tarkistettava ja opetusmenetelmät yhdenmukaistettava." (Piha 1958, 110–111.)

Koulumusiikin asema aiheutti kuitenkin huolestuneisuutta musiikkipedagogeissa vielä 1960-luvullakin. Negatiivisia puolia edelleen olivat opetussuunnitelmien yksipuolisuus ja vanhanaikaisuus, opetusvälineiden, kuten nuottimateriaalin ja musiikkipedagogisen kirjallisuuden puute, soitinmusiikin huono asema kouluissa, opettajakoulutuksen puutteellinen koordinointi, sekä musiikin aseman vakiintumattomuus koulujen opetussuunnitelmissa. (Cederlöf, Rautio & Sonninen 1964, 3–4.) Cederlöf, Rautio ja Sonninen ehdottavat

parannuskeinoiksi mm. komitean perustamista, joka määritteli opetussuunnitelmat ja tavoitteet, sekä ajanmukaiset opetusmenetelmät. Kouluihin olisi saatava koulusoittimia, äänentoistolaitteita, äänilevyjä ja musiikkifilmejä. Lisäksi olisi hyvä, jos koulut voisivat vuosittain täydentää kouluorkesterien ja kuorojen nuotistoa riittävien määrärahojen avulla. Kirjoittajat vetoavat suomalaisiin säveltäjiin ja kustantajiin uuden materiaalin saamiseksi koulu- ja amatööriorkestereille, koulusoittimille, nokkahuiluille, kuoroille ja lauluyhtyeille. Toinen parannuskeino olisi ulkomaisen materiaalin suomentaminen. Kirjoittajien mukaan soitinmusiikin heikko asema kouluissa johtui siitä, että edelleen laulumusiikin uskottiin olevan ainoa musiikinopetuksen kohde. Kirjoittajat tuomitsevat jyrkästi myös sen ajatuksen, että laulutaito olisi musikaalisuuden ainoa kriteeri. (Cederlöf, Rautio & Sonninen 1964, 4–5.)

### 2.3.2 Musiikin kasvatuksellinen merkitys

Laulunopetuksen kehittyminen kokonaisvaltaisemmaksi musiikinopetuksiksi kertoi myös asenteiden muuttumisesta musiikinopetusta kohtaan. Aikaisemmin laulunopetus oli virkistysaine, jolla ei katsottu olevan suuria opetuksellisia tavoitteita. Se palveli lähinnä muita tarkoituksia, kuten uskonnonopetusta, isänmaallista kasvatusta tai tapakasvatusta. Vähitellen meillä Suomessa, kuten muuallakin, alettiin entistä enemmän pohtia musiikinopetuksen merkitystä. Oikeastaan tämän pohdinnan tuloksena musiikinopetus alkoi kehittyä parempaan suuntaan. Matti Rautio kirjoittaa (1959, 5) Rytmikasvatus ja koulusoittimet-kirjansa esipuheessa näin:

" - on myös syytä kiinnittää huomiota siihen, mikä on koulujen musiikinopetuksen varsinainen tarkoitus. Jos ajattelemme asiaa koulun kannalta, ei ensisijaisena kysymyksenä ole, kuinka koulujen musiikinopetus voi palvella maamme musiikkielämää, vaan musiikki on käsitettävä ennen kaikkea aineeksi, jolla on mitä suurin kasvatuksellinen merkitys".

Kasvatuksellinen merkitys tarkoitti sitä, että musiikin uskottiin jalostavan ihmisen persoonallisuutta ja lisäksi vahvistavan ryhmän sosiaalista yhteisyyttä. Toiminnallisuus, joka on kasvatuksen pääperiaatteita, toteutui myös oivallisesti musiikinopetuksessa, etenkin sen uusissa opetusmenetelmissä. Kasvatukseen liittyvä kehittymisen mahdollisuus näkyi myös musiikinopetuksessa, jossa ei enää jaoteltu oppilaita samalla lailla musikaalisiin ja

epämusikaalisiin, vaan opetus muuttui vähitellen tavoitteellisemmaksi kaikkien oppilaiden osalta. (Piha 1958, 120–121.)

Musiikin osuus oppilaiden esteettisessä kasvatuksessa huomattiin tärkeäksi. Koska musiikki on taidetta, se antaa kasvatukseenkin oman erityisen piirteensä. Aiemmin kasvatuksessa painotettiin liiaksi tiedon osuutta tunteenkasvatuksen jäädessä hoitamatta. " - - jos lapsina saamme vapaasti avautua esteettisille arvoille, niin siitä muodostuu sieluumme piilotajuinen kauneuden voimavarasto, jonka turvin voimme vielä vanhetessammekin nauttia kauneuden onnea" kirjoitti Martti Haavio 1950-luvun alussa kirjassaan Opettajapersoonallisuus. Ei ollut sama, millaista musiikkia oppilaat kuuntelivat. Kulttuurielämän rikastuessa ymmärrettiin, että kasvatuksella voitiin vaikuttaa myös siihen millaisia musiikinkuuntelijoita oppilaista tuli. (Piha 1958, 121–123.)

Musiikin kasvatuksellisesta merkityksestä alettiin enenevässä määrin kirjoitella myös alan lehdissä, ei vain kirjojen esipuheissa. Musiikkipedagogit Egil Cederlöf, Matti Rautio ja Ahti Sonninen toteavat Rondo-lehden pamfletissaan (1964/1), että ”musiikki tulee käsittää itsenäiseksi kulttuuriarvoksi, jonka tuntemus on tarpeen jokaiselle kansalaiselle”. Sillä on oma itseisarvonsa taideaineena, mutta musiikilla on myös kasvatuksellinen merkityksensä. Musiikin monipuolinen harrastaminen edistää persoonallisuuden kasvua, sekä sosiaalista kanssakäymistä. Soitinopetuksen, musiikkikerhotoiminnan, sekä koulun yhteydessä tapahtuvan kuoro- ja orkesteritoiminnan tulisi olla oleellinen osa koulujen musiikkikasvatusta. (Cederlöf, Rautio & Sonninen 1964, 4–5.) Niin ikään Rondo-lehdessä (1964/3) kirjoitti musiikinopettaja nimimerkillä ”domi”, että musiikinopetukselle olisi saatava parempi asema kouluissa, koska se on tärkeää vastapainoa tekniselle ja kaupalliselle ”vauhtielämälle” ja on ihmisen kokonaiskehityksen kannalta korvaamatonta.

### **2.3.3 Uusia oppikirjoja**

Musiikin oppikirjat kokivat myös muutoksen 1950-luvun aikana ja etenkin sen loppupuolella. Vuosikymmenen alussa käytetyt kirjat olivat suurelta osin uusintapainoksia edellisten vuosikymmenien oppikirjoista. Esimerkiksi Eino Roihan kirjasta Koululaisen musiikkioppi

julkaistiin neljäs painos vuonna 1952 ja Armas Maasaloon kirjasta Koulun musiikkioppi peräti 16. painos. (Kettunen 1999, 66.) Uusintapainokseen oli saatettu lisätä uutta ohjelmistoa, kuten Olavi Pesosen Laulukirjan 12. painokseen, joka julkaistiin vuonna 1952, mutta muutoin kirjat pysyivät sisällöllisesti melko samanlaisena (Pesonen 1952, 421).

Vaikka 1950-luvun alkupuolen oppikirjoissa ei vielä ollut havaittavissa suuria muutoksia, opetusmateriaalin vanhanaikaisuus oli kuitenkin havaittavissa ja siihen kaivattiin parannusta. Olavi Ingmanin kirja *Laula Sinäkin!* hyväksyttiin kouluhallituksessa yläkansakoulun oppikirjaksi 30. lokakuuta 1951. Tässä kirjassa vanhoja lauluja oli karsittu pois ja tilalle otettu uusia, aikakaudelle sopivia lauluja. Ingman perustelee valitsemiaan lauluja mm. sillä, että pojat laulavat mieluummin lennokeista ja sähkömoottoreista kuin paimentorvesta. Yhteiskunnallinen kehitys alkoi näkyä myös lastenlauluissa. Uusista lauluista oli Ingmanin mukaan pulaa, eikä niitä ole kirjassa tarpeeksi. (Kettunen 1999, 66; Ingman 1953, 361–362.)

Käsitykset musikaalisuudesta ja musiikinopetuksen tavoitteista muuttuivat huomattavasti 1950-luvun aikana. Jos aiempina vuosikymmeninä laulutaidottomat oppilaat oli jätetty vähemmälle huomiolle, 1950-luvulla kaikkia kannustettiin laulamaan. Erityisesti tämä uusi rohkaiseva tyyli tulee esiin Olavi Ingmanin *Laula Sinäkin!* - kirjassa (1953). Ingman kirjoittaa kirjansa johdannossa mm. näin: " Tämä kirja - - tahtoo rohkaista sinuakin laulamaan - -, joka ehkä tunnet itsesi araksi tai ujoksi, joka epäilet kykyjäsi ja taitoasi. Vain harvoin puuttuvat oppilaalta laulamisen edellytykset kokonaan ja moni, joka yksinään ei pysty laulamaan oikein, voi muitten mukana - - löytää oikean sävelen - -." Laulunopetukseen, jonka huomattiin kärsineen inflaation, yritettiin saada uutta intoa kannustavalla ja laulamiseen innostavalla tavalla. (Kettunen 1999, 66; Ingman 1953, 3.)

Pelkkä laulamiseen rohkaiseva opetustyyli ei ollut vielä riittävä uudistus. Ennen pitkää tultiin siihen tulokseen, että kaikki oppilaat eivät ole laulutaitoisia ja siksi tarvittiin lisää uudistuksia. Arvo Vainio julkaisi kirjan *Sävelaapinen* vuonna 1957, jonka kouluhallitus hyväksyi oppikirjaksi suomenkielisiin kansakoulunopettajaseminaareihin ja oppikouluihin. (Kettunen 1999, 68.) Kirjansa esipuheessa Vainio korostaa laulutuntien kasvatuksellista puolta virkistykseen lisäksi. Vainion mukaan "koululla on raskas vastuu kokonaan uinuvan tai heikosti kehittyneen musiikkitaiteen herättämisestä ja edelleen kehittämistä". Tähän

musiikkitaajan kehittämiseen kuuluu pelkän laulamisen lisäksi musiikinteoriaa, nuottikirjoituksen opiskelua, rytmi- ja sävelkorkeustajan kehittämistä, äänenkäytön harjoituksia, sanasisältöjen omaksumista ja musiikin historiaa. Lista opetettavista asioista on pitkä verrattuna aiempien oppikirjojen opetustavoitteisiin. (Vainio 1957, 5.)

Suurin uudistus oli kuitenkin oppilassoittimien ottaminen mukaan opetukseen. Vainio kertoo havainneensa, että "primitiivinen oppilassoitin" on lähes välttämätön apuväline teorian opetuksessa. Sen avulla "lahjattominkin oppilas" on kykenevä havaitsemaan ja ymmärtämään sävelkorkeudellisia vaihteluita. (Vainio 1957, 6–8.) Vuonna 1957 ilmestyi myös toinen uudistusmielinen oppikirja, Musiikkia oppimaan, jonka tekijöinä olivat Jorma Pukkila ja Matti Rautio. Hekin kiinnostavat kirjassaan huomiota laulutuntien yksipuoliseen sisältöön ja ehdottavat laulutunnin nimeksi musiikintuntia. Samalla tuntien piti laulun lisäksi sisältää musiikkitietoutta, teoriaa ja soittamista. (Pukkila & Rautio 1957, 3–6.)

Yksi syy tehdä uusia oppikirjoja olivat uudet ulkomailta tulleet pedagogiset suuntaukset. Tältä pohjalta syntyi Erkki Pohjolan ja Egil Cederlöfin Musica-sarja, jonka ensimmäinen kirja ”Piiri pieni pyöri” ilmestyi vuonna 1964. Pohjola oli tutustunut orffilaisuuteen ja perustanut Orff-studion yhdessä Inkeri Simola-Isakssonin kanssa. Siellä hän kokeili erilaisia harjoituksia, jotka päätyivät lopulta uuden kirjasarjan sivuille. Musicassa yhdistyvät Orffin ja Kodály'n ideologiat. Pohjola halusi olla luomassa omaa metodia, joka pohjautuisi luovuuteen. (Lehtipuu 2003, 53–54.)

## 2.4 Laulusta soittoon

### 2.4.1 Orff – pedagoginen näkökulma musiikkikasvatukseen

Carl Orff (1895–1982) oli saksalainen säveltäjä ja musiikkipedagogi, joka oli jo lapsesta saakka kiinnostunut teatterista, runoudesta ja kielestä. Hän tutustui 1920-luvulla Emilé Jaques-Dalcrozen kehittämään rytmikasvatusmenetelmään, joka oli tuolloin herättänyt suurta mielenkiintoa musiikin ja liikunnan opettajissa. Toinen uudenlaisen liikunnallisen ilmaisun kehittäjä, tanssipedagogi ja koreografi Rudolf von Laban oli myös innoituksen antajana useille uudentyyppisille liikuntakouluille, jollaisen Carl Orff myös perusti yhdessä Dorothea Güntherin kanssa vuonna 1924. Müncheniin perustetussa Günther-Schulessa opetettiin voimistelua, tanssia ja musiikkia liikunnasta ja tanssista kiinnostuneille nuorille aikuisille. (Orff 1963, 5; Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 55)

Uudessa koulussa Orffilla oli mahdollisuus kokeilla ja kehitellä ajatuksiaan toisiaan täydentävästä musiikki- ja tanssikasvatuksesta. Orffin lähtökohtana opetuksessa oli rytmikka, sillä hän halusi musiikinopetuksen eroavan siihen saakka vallalla olleesta käsityksestä, jossa painotettiin yksipuolisesti harmoniaa. Hän pyrki saamaan oppilaiden oman aktiivisuuden esiin musisoinnin, improvisoinnin ja omien sävellysten tekemisen kautta. Orff halusi yhdistää musiikin ja liikunnan opetuksen siten, että liikuntaharjoituksissa jokaisella opiskelijalla on oma soitin, jonka avulla jokainen saattoi kehittyä itsenäiseksi muusikoksi. Soittimiston täytyi olla rytmisesti hyvin soivaa ja helposti käsiteltävää, joten pitkälle kehitetyt klassiset soittimet eivät tulleet kysymykseen. Jazz-musiikin yleistymisen myötä tarjolla oli paljon erilaisia rytmisoittimia. Niitä täydensivät melodiasoittimet, joiden esikuvat olivat keskiaikaisia tai etnisiä ksylofonityyppisiä soittimia. Kaikukopallisten laattasoittimien mallina olivat indonesialaiset ksylofonit. Orffin apuna soittimien suunnittelussa oli müncheniläinen soitinrakentaja Karl Maendler. Soittimien kehittelyyn kului vuosia. Maendlerin kehittämät ksylofonit ja metallofonit yhdessä kellopelien kanssa muodostivat perussoittimiston. Siihen lisättiin vielä nokkahuiluperhe, johon kuului sopraano-, alto-, tenori- ja bassonokkahuilut. Nokkahuilu oli uudelleen löydetty vanha soitin, jota tuolloin löysi lähinnä museon

näyttelyvitriineistä. Soittimistoon kuului lisäksi patarummut, jouset, luuttu ja kitara. (Orff 1963, 6–7; Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 55)

Uutta soittimistoa varten tarvittiin musiikkia. Eri maiden kansanmusiikki vaikutti sopivalta. Toisaalta taas Orff tähtäsi oppilaiden oman spontaanin itseilmaisun kehittymiseen. Näistä opiskelijoiden spontaaneista improvisaatioista Orff kokosi teoksen Schulwerk (1930) yhdessä oppilaansa Gunild Keetmanin kanssa, jolla oli ratkaiseva merkitys koulun soittimiston kehittämisessä ja Schulwerk-kirjojen laatimisessa. Kirja koostuu elementaarisen musiikin harjoituksista, ja sen tavoitteena on palata musiikin alkulähteille. (Orff 1963, 7.)

Ensimmäisen Schulwerk-kirjan jälkeen ilmestyi nuottivihkoja lyömäsoittimille, laattasoittimille, kehärummulle, patarummulle, nokkahuilulle ja tanssimusiikkia eri kokoonpanoille. Günther-koulun opiskelijoista koottiin ryhmä, joka kävi esiintymässä monissa Euroopan maissa tehden Schulwerk-teosta tunnetuksi. Useat pedagogit kiinnostuivat Orffin työstä ja Schulwerkin pohjalta alettiin tehdä kokeiluja Berliinin kansakouluissa. Orff lähti muokkaamaan ajatuksiaan lasten musiikkikasvatukseen sopiviksi, ja vuonna 1932 ilmestyikin ensimmäinen painos lasten Schulwerkista. Poliittisen tilanteen käydessä vaikeaksi 1940-luvulla suunnitelmat jatko-osien painamisesta jäivät toteutumatta. Toisen maailmansodan seurauksena Günther-koulu ja sen soittimisto tuhoutuivat täysin. (Orff 1963, 7–8. )

Vuonna 1948 Orffia pyydettiin laatimaan opetusohjelma lapsille Baijerin radioon. Orff oivalsi, että rytmikasvatus tulisi aloittaa jo ennen kouluikää ja että laulun tulisi olla kasvatuksen keskeisimpiä asioita. Puheen, musiikin, liikkeen ja tanssin yhteenkuuluminen loivat perustan ohjelmasarjalle, joka jatkui radiossa viiden vuoden ajan. Ohjelmien myötä syntyi viisiosainen perusteos Musik für Kinder, joka ilmestyi vuosina 1950–1954. Tästä lapsille suunnatusta musiikkikasvatuksesta sai alkunsa elementaarinen musiikki. Elementaarisuus tarkoittaa ”alkuperäistä, perusteisiin, tai perustaan kuuluvaa”, kuten Orff itse kertoo Orff-instituutin vuosikirjassa vuonna 1963. Elementaarinen musiikki ei ole koskaan pelkkää musiikkia, vaan sillä on orgaaninen yhteys liikkeeseen, tanssiin ja kieleen. Ihminen osallistuu siihen kokonaisvaltaisesti itse tuottaen, ei vain kuunnellen. Se lähtee kehosta ja on siten jokaisen koettavissa ja opittavissa. Elementaarisen musiikin muodot ovat pieniä ja

yksinkertaisia, parillisia tai rondo-muotoja. Ostinatoja käytetään myös paljon. (Orff 1963, 8–10; Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 55–56.)

Orffin lähtökohtana luomassaan pedagogiikassa on luova ja toiminnallinen lapsi. Hän ei itse halunnut, että hänen kehittämänsä pedagogiikkaa kutsuttaisiin menetelmäksi, vaan esimerkkikokoelmaksi, jonka perusteella opettajat ja oppilaat voivat itse keksiä uusia harjoituksia. Pedagogiikka perustuu yhteismusisointiin ja soittimien käyttöön. Orff-pedagogiikan lähtökohtana on puhuttu kieli ja sen rytmi. Alkeismateriaalina toimivat lasten nimet, lorut ja hokemat. Erilaisia loruja yhdistellään rytmihahmoiksi, niitä taputetaan, naputetaan ja soitetaan rytmisoittimilla. Rytmien avulla tutustutaan dynamiikkaan, erilaisiin artikulaatiotapoihin, säkeeseen, sekä toistoon ja muunteluun. Käytössä ovat myös kaikurytmit ja rytmiviestit. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 56–58.)

Puheharjoitukset ja laulaminen liittyvät alusta alkaen yhteen. Puhuttuun loruun voidaan liittää sävel ja siihen taas laulun rytmiin sopiva liikuntaleikki. Orffin suosima perusasteikko on pentatoninen asteikko so-la-mi-re-do, koska hän uskoi, että se on lapsille luontainen asteikko. Se sopii hyvin myös improvisointiin, jolla on keskeinen sija Orffin pedagogiikassa. Orffin tavoitteena oli, että luovien musiikillisten harjoitusten kautta lasten musikaalisuus voitiin huomata mahdollisimman varhain. (Linnankivi, Tenkku & Urho 1981, 56–57, Frank 1964, 59.)

Orffin mielestä Schulwerkin tulisi olla opetuksen perusta, ei vain lisuke, koska Schulwerk on kokonaisvaltaista kasvatusta. Orff kirjoitti artikkelissaan (1963):

”Varhaisiän kokemukset ja elämykset, samoin kuin lapsen mielikuvituksen ja sisäisten voimavarojen vaaliminen ja kehittäminen antavat suunnan koko elämälle. Herkässä lapsuusiässä kokematta jääneitä elämyksiä ei myöhemmin voi korvata mikään. Tunnen surua ajatellessani, että maailmalla on edelleen ”mykkiä kouluja”, joissa ei edes lauleta, puhumattakaan monista kouluista, joissa musiikkikasvatus on puutteellista. Koulujen tulisi siis asettaa elementaarinen musiikkiopetuksen keskeiseksi osaksi, joka ei saisi jäädä vain oppiaineeksi muiden joukossa. Myös opettajien koulutuksessa elementaarisen lähestymistavan tärkeys tulisi ottaa huomioon. Tähän tavoitteeseen pääseminen kestää varmasti muutamia vuosikymmeniä – olemme pitkän tien alkutaipaleella.” (1963, 12.)



Schulwerkien levitessä ympäri maailmaa tuli tarve järjestää koulutusta. Orff sai mahdollisuuden perustaa Schulwerk-koulutuskeskuksen Salzburgiin, Mozarteum-musiikkikorkeakoulun yhteyteen. Orff-instituutti perustettiin opettajankoulutusta ja Schulwerkien kehittämistä varten, ja se oli avoin kohtauspaikka kaikille asiasta kiinnostuneille ympäri maailman. Instituutin avajaisia vietettiin lokakuussa vuonna 1963. (Orff 1963, 11; Orff 1976, 247–250.)

#### **2.4.2 Orff – pedagogiikan suomalainen sovellus**

Orff-pedagogiikka tuli suomalaisten musiikkipedagogien tietoisuuteen pian Schulwerkin ilmestymisen jälkeen vuonna 1954. Arvo Vainio perusti maamme ensimmäisen Orff-orkesterin Kotkan Lyseoon 1955. Varsinainen läpimurto tapahtui kuitenkin 1961, kun ISME-konferenssi järjestettiin Wienissä. Tapahtuman useat eri opetusdemonstraatiot esittelivät Orff-pedagogiikkaa ja soittimistoa. Carl Orff oli itse paikalla konferenssissa, jonka jälkeen hänen ideologiansa lähti leviämään eri maihin. (Sammalkorpi 1998, 38–41; Piha 1958, 102–104; Urho 2004)

Suomeen tullessaan tämä luovuuteen pohjautuva pedagogiikka kuitenkin muuttui. Jostain syystä täällä ei ymmärretty improvisaatiota ja sen mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Musiikkipedagogi Erkki Pohjolan mukaan opettajat suhtautuivat soittoesimerkkeihin liian tunnollisesti ja lähtivät liikkeelle perinteisesti nuoteista. Koska osa sovituksista oli melko vaikeita, syntyi vastareaktio, joka johti myöhemmin Orff-soittimien vähempään käyttöön koulumusiikissa. Ellen Urhon mukaan, joka Pohjolan tapaan toimi musiikkipedagogina 1960-luvulla, jokaiseen kouluun hankittiin Orff-soittimia, mutta puutteellisen pedagogiikan tuntemuksen myötä ne jäivät varastoon. Soittimet otettiin esiin tarkastajan tullessa, mutta ei niitä osattu käyttää. Improvisointi ja integrointi jäivät toteutumatta. (Lehtipuu 2003, 54–55; Urho 2000, 13–17.)

Orff-pedagogiikkaa haluttiin käyttää menetelmänä ja ilmeisesti monetkaan opettajat eivät perehtyneet sen filosofiaan voidakseen viedä sitä eteenpäin omassa opetuksessaan. Oppilaiden eteen laitettiin valmiita nuotteja ja ostinatoja ja musiikista tuli kaavamaista saman mallin toistoa.

Soittimien teknisessä käytössä oli myös eroja. Esimerkiksi malletteja käytettiin täällä eri tavoin kuin Keski-Euroopassa. (Sammalkorpi 1998, 74–76.) Schulwerkien ”vaarat” huomattiin muuallakin. Orff itse huomasi pian ideologian lähdettyä leviämään, että koulutuksen puutteesta johtuen Schulwerkia käytettiin usein väärin. Schulwerkista kirjoitettiin paljon ja osa kirjallisuudesta oli kelvotonta: ”paljon akanoita, vähän jyviä”, totesi Orff Instituutin julkaisussa (1963, 11). Paul L. Frank toteaa artikkelissaan, että ainoastaan opettajat, jotka ovat itse hyviä muusikoita ja kykeneviä improvisoimaan, voivat opettaa lapsia improvisoimaan (Frank 1964, 62). Kun otetaan huomioon, että Suomessa varsinaista musiikinopettajien koulutusta oli vasta vuodesta 1957 alkaen, ei voida olettaa, että luokanopettajan koulutuksen saaneilla opettajilla olisi välttämättä ollut valmiuksia opettaa luovaa muusikkoutta.

Yksi Orff – pedagogiikan osa-alueita on kuuntelukasvatus, joka kiehtoi myös Ellen Urhoa hänen tutustuessaan pedagogiikkaan 1960-luvulla. Soittimien avulla opeteltiin kuuntelemaan ja etsimään niistä hyvän kosketuksen avulla kaunein ääni. Tämä oli kuitenkin yksi niitä puolia, mikä ei hänen mukaansa toteutunut Suomessa. Soittimet olivat huonolaatuisia ja kuuntelukasvatus jäi vähälle huomiolle. (Sammalkorpi 1998, 41.)

Uusi musiikkikasvatusta uudistava pedagogiikka otettiin innolla vastaan, mutta sen perusideologia jäi hämäräksi. Opasteeksi tarkoitettu Orff Schulwerk otettiin kirjaimellisesti ja mekaaniseksi muuttunut musisointi sammutti innon 1970-luvulle tultaessa. Musiikkipedagogi Inkeri Simola-Isaksson arveli myös populaarimusiikin osaltaan vaikuttaneen siihen, että Orff-soittimet alettiin kokea lapselliseksi. (Sammalkorpi 1998, 41; 45.)

### **2.4.3 Soittimia oppilaiden käyttöön**

Suurin uudistus opetuksessa oli koulusoittimien mukaan tuleminen. Saksalaisen säveltäjän ja musiikkipedagogin Carl Orffin kehittämä metodi ja soittimisto otettiin meillä Suomessakin soitinmusiikin ja rytmikasvatuksen perustaksi. Orff korosti metodissaan lasten omasta halusta nousevaa musisointia soittimia käyttäen. Koska rytmi on musiikin perusta, erilaiset rytmisoittimet, kuten rummut, lautaset, kastanjetit, tamburiini ja triangeli, olivat ykkössijalla opetuksessa. Melodiasoittimista Orff suosi kellopelejä, ksylofonia ja metallofonia.

Edistyneemmässä orkesterissa saattoi lisäksi olla nokkahuiluja, viuluja, sello tai kontrabasso. (Piha 1958, 96–97; Pukkila & Rautio 1957, 3–6.) Toisaalta kouluosoittimiksi kelpasivat erikoisemmatkin soittimet, kuten harmonikka, huuliharppu tai saksofoni, jos opettajalla oli ennakkoluulotonta suhtautumista musiikin mahdollisuuksiin. Paremman soittimen puutteessa triangeliksi esimerkiksi kelpasi kaksi viiden tuuman rautanaulaa. (Pesonen 1959, 8.) Piano ei sovi soittimistoon voimakkaan äänensä ja sointiväriensä vuoksi. Orffin mukaan soittimien korkea laatu on tärkeää, jotta lapset voivat nauttia soinnista. Soittimet eivät ole pelkästään säästystä varten, vaan niillä on itsenäinen tehtävä. Soitinosuudet opitaan usein ilman nuotteja, mikä kehittää lasten kuulomuistia. Myös improvisointi onnistuu helpommin soittimilla kuin laulaen. Harjoituksissa vedotaankin mahdollisimman paljon lasten omaan keksintään. (Linnankivi, Tenkku & Urho, 57.)

Musiikinopetus vaati luonnollisesti enemmän rahaa, mitä enemmän siihen tarvittiin välineitä. Musiikkikasvatuksen kehitys ei ollut kuitenkaan ensimmäisiä kohteita vuosittaisia talousarvioita suunnitellessa. Jorma Pukkila toteaa Kirkko ja musiikki – lehdessä (”Suomalaisia säveltäjiä ja säveltaiteilijoita – Jorma Pukkila”, 1957), että "on todella masentavaa havaita, että meillä toimii kouluja, joiden musiikinopetusta ei tueta markallakaan". Nämä olot huomioonottaen on myös ymmärrettävää, että soitinten käyttöönotto ei tapahtunut kovin nopeasti. Ehkä varojen puute oli suurin syy siihen, että soittimia kehoitettiin rakentamaan itse.

Jo 1920-luvulla P. Halme ja V. Paavola esittelivät kielisoittimen, "soivan asteikon", joka ei toimivuudestaan huolimatta saanut vielä tuolloin kannatusta. Säveltäjä Juhani Pohjannmies suunnitteli monia soittimia mm. metallofonin, "melpon", yksikielisen "priimi" - säästyssoittimen, sekä näppäiltävän "pinnaharpun". Gunnar Pesonen suunnitteli nelikielisen harjoitusmandoliinin, jonka viritys on sama kuin viulussa. Oppilaat olivat T. H. Pihan mielestä kykeneviä rakentamaan esimerkiksi ksylofoneja, rumpuja, kastanjetteja, triangeleja, huiluja, sekä harpun tai sitran tapaisia kielisoittimia. (Piha 1958, 100–101.) Hän ei mainitse kirjassaan ovatko oppilaat joissakin kouluissa oikeasti rakentaneet tällaisia soittimia, vai onko tämä vain hänen oma oletuksensa oppilaiden rakennustaidoista. Kuulostaa melko vaativalta rakentaa esimerkiksi ksylofoni, joka todella soisi hyvin. Pihan kirjassa mainitaan soittimien rakennusohjeita julkaistun ainakin yhdessä kirjassa, Juho Majamäen Soiton aakkoset vuodelta 1955, missä oli useiden

helppokäyttöisten soittimien, kuten pikkumandoliinin, oppilaskitaran, "sointu" -säestyssoittimen ja virsikanteleen rakennuspiirustuksia (Piha 1958, 102).

Soittimien käyttöönotto epäilemättä arvelutti opettajia, jotka olivat vuosikymmenestä toiseen tottuneet samanlaiseen opetusmetodiin. "Arvaan, että tällaisten "pimputtimien" käyttöönottamista suositeltava ehdotus saa ehkä monet opettajat kuohuksiin. Kaikkea vielä! Miten silloin käy? Kun luokalla on kuri ja järjestys, niin ei siinä kuinkaan käy" uskottelee Arvo Vainio Sävelaapisessaan (1957, 6).

Keskustelua oli jo pidempään herättänyt myös se, kumpi on tärkeämpi musisoimisen muoto: soitto vai laulu? Koska aiemmin musiikinopetus oli pelkkää laulamista, heikomman lauluäänen omaavat oppilaat jäivät ulkopuoliseksi ja heitä jopa kiusattiin. Soittimien puolestapuhujat vakuuttivat, että laulu ja soitto ovat saman asian eri ilmenemismuotoja, eivätkä ole toisiaan poissulkevia tai vastakkaisia asioita. ("Suomalaisia säveltäjiä ja säveltaiteilijoita – Jorma Pukkila", 1957; Pesonen 1959, 8.) Vähitellen pelko kurin ja järjestyksen puuttumisesta soittotunneilla haihtui, kun huomattiin monet positiiviset puolet, jotka liittyivät koulusoittimiin. Soittimet toivat uutta intoa musiikinopiskeluun, niiden avulla kaikki saatiin osalliseksi opetuksesta ja niiden avulla oli mahdollista opetella improvisointia.

Opettaja Jorma Pukkila suositteli soitonopetuksessa etenemistä siten, että ensimmäisenä ja toisena vuonna oppilaat opettelevat käsittelemään rytmisoittimia ja vähitellen musisoimaan yhdessä. Kolmantena vuonna, kun nuottiarvot ja tahtilajit ovat tuttuja, opetellaan soittamaan kellopeliä. Koska kellopelistä pystytään poistamaan kieliä, oppilaat voivat aluksi soittaa vain muutamilla kielillä ja myöhemmin koko diatonisella asteikolla. Kellopeilyhtyeeseen yhdistettiin rytmisoittimia ja nokkahuiluja, jolloin saatiin aikaan kokonainen orkesteri. Seuraavina kouluvuosina oppilaiden oli mahdollista siirtyä soittamaan jousisoitinta, huilua, hanuria tms. niin sanottua "oikeaa" soitinta. ("Suomalaisia säveltäjiä ja säveltaiteilijoita – Jorma Pukkila", 1957.)

Arvo Vainion ansiosta Orff-metodi sai käytännön tasolla sijaa Suomen kouluissa, kun hän perusti maamme ensimmäisen Orff-orkesterin Kotkan Lyseon 1955. Erilaisia orkestereita ja torvisoittokuntia oli 1950 -luvun lopulla joissakin kansakouluissa. Vaikka orkesteritoiminta ei ollut kovin yleistä, oli maassamme joitakin varsin korkeatasoisiakin koululaisorkestereita. Tästä

oli todisteena koululaisten Sibelius-konsertti, joka järjestettiin Helsingin Messuhallissa säveltäjän 90-vuotispäivän johdosta. Konsertissa esiintyi yli 1000 oppilaan kuoro Helsingin Nuorisoorkesterin säestyksellä. (Piha 1958, 102–104.)

### 3 TUTKIMUSASETELMA

#### 3.1 Tutkimustehtävät

Pyrin tutkimaan kaikista kirjoista samoja asioita keskittyen seuraaviin tutkimuskysymyksiin.

1. Mitä soittimia kirjoissa on käytetty?
2. Kuinka soittimia on käytetty? Ovatko ne olleet säestyssoittimina, teorianopetuksen välineenä, improvisoinnin välineenä, vai jossain muussa tarkoituksessa?
3. Kuinka paljon kouluosoitintehtäviä kirjoissa on?
4. Mikä on tehtävien vaikeustaso?
5. Onko kirjojen metodeissa käytetty Orff-pedagogista näkökulmaa?

Näiden kysymysten lisäksi olen pyrkinyt poimimaan jokaisesta kirjasta sille ominaisen näkemyksen koskien kouluosoittimia ja suhtautumista soittamiseen ylipäätään.

#### 3.2 Tutkimusmenetelmä- ja aineisto

Tutkimukseni on lähihistorian musiikkikasvatuksen tutkimusta ja menetelmänä käytän oppikirja- ja sisällönanalyysiä. Lähihistorian tutkimusta se on siksi, että tutkittavasta ajanjaksosta on kulunut alle viisikymmentä vuotta. Varsinaisena historian tutkimuksena pidetään sellaista tutkimusta, jossa asioita tutkitaan 30–50 vuotta tapahtumien jälkeen. (Lehtipuu 2003, 32).

Sisällönanalyysi on menetelmä, jolla kuvaillaan tilastollisesti tai sanallisesti dokumenttien sisältöä sellaisenaan, tai niiden ulkopuolisia ilmiöitä. Pyrin tarkastelemaan oppikirjojen sisältämää kouluosoinmateriaalia sellaisenaan, mutta samalla yritän sen kautta valottaa sitä kehitystä, mikä koulumusiikissa tapahtui soittimien myötä. Käytän tässä apuna myös aiempia tutkimuksia, jotta saisin luotettavampia ja kattavampia tuloksia. Pietilän mukaan tutkimuksissa, joissa käytetään eri menetelmiä ja lähteitä lopputuloksen saavuttamiseen, on

mahdollista saavuttaa merkityksellisempiä tuloksia kuin sellaisissa tutkimuksissa, joissa keskitytään pelkästään tutkimusaineiston sisällön kuvailuun. (Pietilä 1976, 52–55.)

Sisältöanalyysin avulla pyritään kuvaamaan jonkin aineiston sisältöä yksinkertaisemmassa ja tiivistetyimmässä muodossa. Jotta asioita voitaisiin tarkastella yleisesti ja kvantitatiivisesti, niistä täytyy rakentaa sisältöluokkia, jotka muodostuvat tutkimusongelman pohjalta. Sisältöluokkia voidaan lähteä rakentamaan kahdella tavalla: suoraan tutkittavan aineiston pohjalta, tai käyttäen apuna jotain ulkopuolista teoriaa, viitekehystä tai käsitejärjestelmää. Omassa tutkimuksessani lähdin muodostamaan sisältöluokkia oppikirjojen sisältämän aineiston pohjalta koskien käytössä olleita koulusoittimia. (Pietilä 1976, 93–97.) Koska kaikkea tietoa ei kuitenkaan voida tarkastella kvantitatiivisesti, pyrin kuvailemaan koulusoitinmateriaalia myös sanallisesti.

Tutkimusaineistoni koostuu kansa- ja oppikoulujen musiikinoppikirjoista ajanjaksolla 1957–1970 painottuen 1960-luvulle. Päädyin tällaiseen ajanjaksoon aiemman tutkimukseni perusteella, jonka mukaan koulusoittimiin liittyvää kirjallisuutta alettiin julkaista 1950-luvun lopulla julkaisujen lisääntyessä 1960-luvulla. Tutkittava ajanjakso päättyy vuoteen 1970, koska peruskoulumuutoksen myötä kirjoja alettiin julkaista paljon enemmän ja aineisto olisi saattanut kasvaa tutkimuksen laajuuteen nähden liian suureksi. Tutkimaani ajanjaksoa voidaan myös muiden tutkimusten perusteella kutsua murrosvaiheeksi. Jussi Lehtipuu tarkastelee Pro gradu-tutkielmassaan lähes samaa ajanjaksoa, vuosia 1952–1970, tuona ajanjaksona vaikuttaneiden musiikkipedagogien näkökulmasta (Lehtipuu 2003). Pirkko Partanen tarkastelee omassa Pro gradussaan Klemetti-opiston vaiheita suomalaisen musiikkikasvatuksen edistäjänä aikavälillä 1956–1969 (Partanen 2001). Näiden tutkimusten ja muun aiheeseen liittyvän tutkimani kirjallisuuden pohjalta saatoin todeta, että ajanjakso oli merkittävä vaihe suomalaisessa musiikkikasvatuksessa.

Aloitin aineiston kokoamisen listaamalla aluksi ne kirjat, joita jo aiemmissa tutkimuksissa oli tullut ilmi. Keräsin kirjantekijöiden ja kirjojen nimiä, joiden avulla lähdin systemaattisesti etsimään aineistoa Jyväskylän yliopiston kirjastosta. Kokosin tiedot kaikista niistä ajanjaksoon kuuluvista oppikirjoista ja painoksista, jotka löysin. Tein alustavaa analysointia kartoittaen, löytyykö kirjoista koulusoitinmateriaalia. Tämän jälkeen aloitin tarkan

analysoinnin. Aineistosta löytyi neljä kirjasarjaa, jotka nousivat erityisesti esiin. Näiden lisäksi oli joitakin yksittäisiä kirjoja, jotka määrittelen metodisiksi, opettajalle tarkoitetuiksi kirjoiksi. Arvo Vainion Sävelaapinen on sekä oppikirja, että opettajankirja, mutta koska sitä on käytetty selkeästi myös kansakoulunopettajaseminaareissa, tarkastelen sitä metodisena kirjana (Vainio 1957, 5). Tutkin kirjoista kaikki painokset, mitä kirjastosta löytyi. Aineistoni koostuu seuraavista kirjoista:

### **Musiikinoppikirjat ja niihin liittyvät opettajan oppaat:**

Ingman, O. Laula sinä, minä soitan. Helsinki: WSOY. 11. painos (1963) – 13. painos (1969).

Pukkila, J & Rautio, M. Musiikkia oppimaan – laulavan ja soittavan nuorison oppikirja. Helsinki: Rotapaino oy. 1. painos (1957) – 16. painos (1970).

Sonninen, A. & Naukkarinen, O. & Räisänen, M. Laulan ja soitan. Helsinki: Otava. 1. painos (1958) – 12. painos (1969).

Sonninen, A. & Naukkarinen, O. & Räisänen, M. Laulan ja soitan – säestykset. Helsinki: Otava. 1. painos (1959) – 3. painos (1968).

Pohjola, E. & Cederlöf, E. Piiri pieni pyörii. Musica I. Helsinki: Fazer. 2. painos (1965) – 6. painos (1969).

Pohjola, E & Cederlöf, E. Piiri pieni pyörii. Musica I. Opettajan kirja. Helsinki: Fazer. 1. painos (1964) – 7. painos (1973).

Pohjola, E. & Cederlöf, E. Tie musiikkiin. Musica II. Helsinki: Fazer. 3. painos (1968) – 5. painos (1970).

Pohjola, E. & Cederlöf, E. Tie musiikkiin. Musica II. Opettajan kirja. Helsinki: Fazer. 3. painos (1969).

Pohjola, E. & Cederlöf, E. Musiikin maailma. Musica III. Helsinki: Fazer. Painokset 1–2 (1969–1970).

Pohjola, E. & Cederlöf, E. Musiikin maailma. Musica III. Säestyskirja. Helsinki: Fazer. 2. painos (1971).

Pohjola, E. & Cederlöf, E. Musiikin maailma. Musica III. Pedagogisia sovellutuksia. Helsinki: Fazer. 1972.



**Metodinen kirjallisuus:**

Vainio, A. Sävelaapinen - musiikin alkeita harjoituksineen. Helsinki: Otava. 1957.

Rautio, M. Rytmikasvatus ja koulusoittimet. Helsinki: Lautupaino oy. 1959.

Sonninen, A. & Rautio, M. Yhteissoiton perusteet. Helsinki: Otava. 1963.

Kuten kirjojen painosten määrästä saattaa huomata, samat kirjat olivat käytössä vuosikymmenenkin. Muutoksia painosten välillä ei juuri tapahtunut. Selvimpiä muutoksia alkoi ilmetä vasta 1970-luvulle tultaessa. Tästä syystä keskityn kirjojen ensimmäisiin painoksiin, sekä muutamaa muuttuneisiin painoksiin, joita olen analysoinut tarkemmin. Lähdeluettelosta löytyvät vain ne kirjat, joihin olen tekstissä viitannut.

**3.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimukseni on luonteeltaan sekä laadullista, että määrällistä tutkimusta. Laadullista se on siksi, että pyrin tutkimustuloksissa kuvailemaan sanallisesti kirjoista tekemiäni havaintoja. Määrällistä se on niiden tietojen osalta, joita olen pystynyt mittaamaan. Näin ollen voin arvioida sekä tutkimukseni reliabiliutta, että validiutta.

Reliabilius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta (Hirsjärvi 1997, 213). Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt tarkkoihin mittaustuloksiin laskemalla tulokset pariin kertaan, jolloin reliabiliuden voidaan katsoa olevan hyvä. Toisaalta, kun tutkimusaineistoni sisältää useita kirjoja ja tietoa on paljon, on otettava huomioon inhimillisten virheiden mahdollisuus. Tulosten, esimerkiksi jonkin soittimen esiintymisen, lukumäärä ei kuitenkaan suuresti poikkea todellisesta lukumäärästä, jos jokin pieni laskuvirhe olisikin tapahtunut. Olennaisinta tutkimuksessani ei ole tarkka lukumäärä siitä, kuinka usein jokin yksittäinen soitin on kirjoissa esiintynyt, vaan se kokonaiskuva, mikä kirjoista välittyy.

Validius eli pätevyys tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Pyrin tutkimuksellani saamaan selville, kuinka koulusoittimia on käytetty 1950-luvun lopulta vuoteen 1970. Tutkimalla oppikirjoja voin saada selville, kuinka soittimia on niissä

kehotettu käyttämään. Se ei kuitenkaan anna minulle kattavaa kuvaa siitä, miten opettajat ovat soittimia todellisuudessa käyttäneet. Näin ollen tutkimukseni validius ei ole täysin pätevä. Siksi olen pyrkinyt tutkimukseni teoriaosassa tuomaan esiin muita näkökulmia, esimerkiksi pedagogien kommentteja, musiikinopetuksen kehitykseen vaikuttaneita tekijöitä jne. Laadullinen tutkimus on luotettavampi, kun tutkija antaa tarkan selostuksen tutkimuksen toteuttamisesta, ja lukijaa voi auttaa, jos tutkimuselosteita rikastutetaan autenttisilla dokumenteilla. (Hirsjärvi 1997, 214–215.) Tästä syystä olen sisällyttänyt tutkimukseeni joitakin suoria lainauksia ja esimerkkejä tutkimusaineistoni kirjoista.

## 4 TUTKIMUSTULOKSET

### 4.1 Soittimet osaksi musiikinopetusta

Muutos laulamisesta soittamiseen ei tapahtunut nopeasti, vaikka muutos samankin kirjan eri painosten sisällä saattoi olla huomattava, kuten Olavi Ingmanin kirjoissa. Ingmanin *Laula sinäkin* -kirjassa, jonka ensimmäinen painos ilmestyi vuonna 1951, ja jonka muuttumaton 10. painos ilmestyi vuonna 1962, ei vielä kerrottu mitään soittimista (Ingman 1962, 361–362). Kirjan yhdennessätoista lisätyssä ja tarkistetussa painoksessa, jonka nimeksi oli muutettu ”*Laula sinä, minä soitan*”, soittamista pidetään suorimpana tienä musiikin lukutaitoon (Ingman 1963, 3–4). Muutoksia alkoi tulla vähitellen esiin useissa eri kirjoissa. Kirjassa *Musiikkia oppimaan* (1957) todetaan, että mittavat uudistukset, kuten koulusoittimien tulo musiikinopetukseen, vie aikaa, eikä tapahdu hetkessä. Kirjantekijät puhuvat siirtymävaiheesta: ” - - - uusi, huomattavalta osalta erilaisten koulusoittimien käyttöön pohjautuva opetus ei meidän oloissamme voi vielä pitkään aikaan tulla kysymykseen täydessä laajuudessaan.”, toteavat Pukkila ja Rautio (1957, 3). He pitävät koulusoittimiin siirtymistä kuitenkin välttämättömänä, koska ne luovat laajempaa pohjaa musiikinopetukselle. Soittimet myös piristävät musiikintunteja aivan uudella tavalla ja oppilaat innostuvat niistä toisella tavoin kuin pelkästä laulamisesta. (Pukkila & Rautio 1957 3–5.)

#### 4.1.1 Kirjoissa esiintyvät koulusoittimet ja muu soittimisto

Analysoimistani kirjoista voi havaita, että Orff-pedagogiikan vaikutus soittimistoon on ilmeinen, vaikka Carl Orffista tai hänen kehittämästään tavasta käyttää koulusoittimia ei joka kirjassa puhutakaan. Pohjola ja Cederlöf (1969b, 67) määrittelevät koulusoittimet seuraavasti: “Koulusoittimilla tarkoitetaan soittimia, joita oppilaat ilman tuntien ulkopuolella suoritettua harjoittelua voivat käyttää helppojen rytmien, melodioiden ja säestysten soittamiseen”. Pukkila ja Rautio (1957, 5) puolestaan tarkoittavat koulusoittimilla pääasiassa rytmisoittimia, koska heidän mielestään melodia- ja harmoniasoittimet vaativat jo parempaa soittotaitoa. Koulusoittimien määritelmä vaihtelee eri kirjoissa, jos määritelmää on ylipäätään annettu.

Soittamisen pohjana pidettiin rytmisoittimia, jotka hieman vaihtelevat kirjoissa. Eniten käytetyt rytmisoittimet olivat triangeli, tamburiini ja lautaset. Säveltasollisista soittimista käytössä olivat: ksylofoni, metallofoni, kellopeli ja nokkahuilu. Näiden lisäksi soittoa saatettiin värittää pianolla, harmonilla tai viululla. Laulan ja soitan -kirja esittelee kuvien kera myös patarummut ja gamban. (Ingman 1963, 418–419; Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1958, 334.) Harvinaisuutena soittimien joukossa on 5-kielinen kantele, joka mainitaan kolmessa kirjassa: Laulan ja soitan -säestyskirjassa (1959), Rytmikasvatus ja koulusoittimet (1959) ja Musica II -kirjassa (1968). Kanteleelle ei ole erikseen kappaleita, eikä stemmoja, mutta se mainitaan tekstissä, tai kanteleesta on kuvia. Rautio viittaa kirjassaan (1959) saksalaisen Fritz Jöden metodiin käyttäen vanhoja soittimia ja kansansoittimia musiikinopetuksessa, ja siksi hän ehdottaa käyttöön 5-kielistä kanteletta ja 2-rivistä harmonikkaa. (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1959, 400; Pohjola & Cederlöf 1968, 31; Rautio 1959, 54–70.)

TAULUKKO 1. Koulusoittimet musiikin oppikirjoissa ja niihin liittyvissä opettajan oppaissa (ks. selite taulukon alla)

	Musiikkia oppimaan, 1957–1970	Laula sinä, minä soitan 1963–1969	Laulan ja soitan 1958–1969, oppilaan- ja opettajankirja	Musica I, 1964–1969, oppilaan- ja opettajankirja	Musica II, 1967–1970, oppilaan- ja opettajankirja	Musica III, 1969–1970, oppilaan- ja opettajankirja
<b>Lyömäsoittimet</b>	lkm.	lkm.	lkm.	lkm.	lkm.	lkm.
triangeli	12/18	11/37	35/128	5/20	8/60	14/85
tamburiini	8/18	10/37	27/128	3/20	11/60	10/85
lautaset	4/18	9/37	23/128	1/20	7/60	9/85
kastanjetit	3/18	4/37	8/128	-	-	-
kulkunen	-	-	8/128	+	-	-
kello	-	-	9/128	-	-	-
kapulat	-	-	1/128	5/20	6/60	15/85
maracassi	-	-	-	-	+	1/85
rumpu	2/18	-	10/128	3/20	7/60	2/85
pikkurumpu	-	-	-	-	-	15/85
bassorumpu	-	-	-	-	-	23/85
bongot	-	-	-	-	-	4/85
tiuku	-	-	5/128	-	-	-
räikkä	-	-	1/128	-	-	-
vasara	-	-	1/128	-	-	-
puu	1/18	-	3/128	-	-	-
<b>Kehorytmi tms.</b>	1/18	+	20/128	1/20	+	+
<b>Melodiasoittimet</b>						
ksylofoni	2/18	-	1/128	10/20	1/60	+
metallofoni	8/18	-	1/128	9/20	+	+
kellopeli	-	26/37	1/128	3/20	+	1/85
nokkahuilu	6/18	11/37	-	+	1/60	+
harmoni	2/18	+	1/128	-	-	-
piano	1/18	-	-	-	+	+
viulu	4/18	3/37	1/128	-	1/60	+
5 – kielinen kantele	-	-	+	-	+	-
“soitto” tms.	-	-	14/128	3/20	29/60	62/85
<b>säestyksiä yhteensä</b>	18	37	128	20	60	85

Taulukossa 1 esiintyvät musiikinoppikirjat ja niihin liittyvät opettajan oppaat. Soittimet ovat voineet esiintyä useammassa tehtävässä joko yksin tai yhdessä muiden soittimien kanssa. Tästä syystä säestysten ja mahdollisten soitinSTEMMOJEN lukumäärä eivät ole samat. Taulukon tarkoituksena on kartoittaa, montako kertaa jokin soitin tehtävissä esiintyy, jos kirjassa ylipäättään on annettu ohjeita siitä, millä soittimella tehtävät tulisi soittaa. Taulukossa on silloin viiva, kun soitinta ei mainita kirjassa lainkaan ja +, kun soitin on mainittu, mutta sille ei ole erikseen osoitettu soittotehtäviä. Taulukosta voi havaita, että varhaisimmissa kirjoissa

merkittiin paljon tarkemmin, millä soittimilla tehtävät tuli soittaa. Tämä on ymmärrettävää, kun ottaa huomioon, että koulusoittimet olivat vielä tuolloin opettajillekin uusia. Uudemmissa kirjoissa opettajille on annettu enemmän vapautta valita soittimet kirjoitettuihin stemmoihin. Niissä saattoi lukea useammin vain ”soitto”, tai ”ostinato koulusoittimille”. Taulukosta voi myös havaita, että soittimiston painopiste on hieman muuttunut, mitä lähemmäs 1970-lukua tullaan. Esimerkiksi Laulan ja soitan-kirjassa on erikoisempia soittimia, kuten tiuku, räikkä ja vasara, kun taas Musica III-kirjassa, joka edustaa uusinta tuotantoa tutkimuksessani, käytetään paljon pikku- ja bassorumpuja.

Soittaminen suositeltiin aloitettavaksi rytmisoittimilla, joilla korostettiin iskusäveliä tai tahtiosia. Taitojen karttuessa rytmikuviot monipuolistuivat ja muuttuivat itsenäisemmiksi. (Ingman 1963, 418–419.) Toisaalta rytmisoittimet toimivat myös ns. tehostesoittimina esim. kapulat kuvaavat ratsastuksen ääntä, kehärumpu ja tamburiini sirkuskulkuetta, triangeli kelloa jne. (Pohjola & Cederlöf 1964; 80, 93, 96). Soitonopetus eteni rinnakkain musiikkiopin ja rytmitapailun kanssa. Kun tahtien laskeminen ja rytmin käsite olivat tuttuja oppilaille, voitiin siirtyä melodiasoittimiin: kellopeleihin, ksylofoneihin ja nokkahuiluihin. (Ingman 1963, 418–419.) Laulan ja soitan-kirjoissa nokkahuilut suositellaan otettavan opetukseen keskiasteella. Niillä voidaan soittaa laulujen melodioita, tukea sävelmien oppimista, tai soittaa toista ääntä muiden laulaessa. Kellopelin soittamista suositellaan helpotettavan ottamalla tarpeettomat kielet pois. (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1959, 413) Soittimia arvostettiin ja nykyajan musiikkikasvattajalle niin tutun triangelin äänikin oli oppilaille ihmeellinen kokemus:

“Triangeli esitellään. Kuunnellaan sen ääntä täydellisen hiljaisuuden vallitessa ja huomataan, kuinka se ikään kuin sulaa hiljaisuuteen” (Pohjola & Cederlöf 1964, 12).

Mitä lähemmäs 1970-lukua tullaan, sitä monipuolisemmaksi myös soittimisto käy. Musica III -säestyskirjan mukaan päämääränä tulisi olla mahdollisimman korkealaatuisen ja monipuolisen rytmisoitinvalikoiman hankkiminen. Uutta on se, että valikoimaan kuuluu myös jazz- ja populaarimusiikissa käytettävä rumpukalusto: bassorumpu, pikkurumpu, hi-hat, lautaset jne. Muita uusia rytmisoittimia olivat quiro ja bongorummut. (Pohjola & Cederlöf 1971, 273.) Musica III -kirjan oheiskirjassa ”Pedagogisia sovelluksia” (1972) nokkahuilua pidetään pääsoittimena. Muita käytössä olevia soittimia ovat piano ja kitara, basso ja rytmisoittimet. Soittimisto alkoi suuntautua vähitellen bändisoittimien suuntaan. Kirjan tehtävien yhteydessä mainitaan myös Orff-soittimet ja melodica. (Pohjola & Cederlöf 1972, 6.)

Useista kirjoista huomaa, että vaikka halu musiikinopetuksen uudistamiseen oli kova, taloudellisia resursseja ei välttämättä ollut. Kysymykseen saattoivat tulla myös itse tehdyt soittimet. Ingman (1963, 418–419) ehdottaa ”taloudellisia vaikeuksia silmällä pitäen” edullisempia soittimia, sillä ”oloissamme ei varmaankaan pitkään aikaan ole vielä mahdollisuuksia hankkia joka lapselle omaa soitinta - - -”. Laulan ja soitan -säestyskirjassa (1959) kannustetaan käyttämään kotitekoisia tai ”luontoperäisiä” soittimia, kuten kiviä, puunpaloja, kattilan kansia yms. (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1959, 400). Raution (1959, 54–70) mielestä oppilaiden askartelu ja omatoimisuus soitinrakennuksessa on jo pedagogisessa mielessä suotavaa ja hän uskoo oppilaiden soitinrakennuskykyihin siinä määrin, että heiltä syntyvät ksylofonit ja metallofonit siinä missä kauniisti soivat bambuhuilutkin.

Ratkaisu soitinpulaan saattoi olla myös kehorytmeissä, joita etenkin varhaisimmissa kirjoissa käytettiin. Laula sinä, minä soitan -kirjassa mainitaan jalkojen polkeminen, tai käten taputus (Ingman 1963, 348–351). Laulan ja soitan -säestyskirjassa (1959) kädet mainitaan erinomaisiksi rytmisoittimiksi. Kirjassa kerrotaan useista eri mahdollisuuksista tehdä rytmejä käsillä esimerkiksi vuororummutus, joka mainitaan oppilaan kirjassa sanoilla ”oikea ja vasen käsi”, ”kämmenten poikittaislyönti eli kumu”, tai ”tasakämmenten pitkittäislyönti eli läpsäys” jne. (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1959, 395.) Rytmejä saatettiin tuottaa myös esimerkiksi hankaamalla kirjan selkää kynsillä, tai vaakasuorassa asennossa olevalla kynällä, napsuttelemalla sormia tai naputtamalla kynällä erilaisiin pintoihin (Pohjola & Cederlöf 1971, 273). Kehorytmit eivät välttämättä olleet vain soitinten korvikkeena, vaan niiden käyttö oli suositeltavaa ennen rytmisoittimiin siirtymistä (Rautio 1959, 71–80).

Koulusoittimien lisäksi kirjoissa esitellään muitakin soittimia. Laula sinä, minä soitan -kirjassa on erillinen luku ”Musiikin välineistä”, jossa kerrotaan soittimista jakaen ne kieli-, puhallus- ja lyömäsoittimiin (Ingman 1963, 375). Rautio tekee kirjassaan hieman vastaavanlaista jakoa (1959, 54–70). Soitinesittelyiden tarkoituksena varmasti oli, paitsi kertoa soittimista, myös innostaa lapsia soittoharrastuksen pariin, kuten Musica II -kirjassa:

”Koulun musiikkikerhossa, musiikkiopistossa tai jonkun yksityisen opettajan opastamana sinullakin voi olla tilaisuus aloittaa pianon tai jonkin jousisoittimen soiton opiskelu. Jos omaat taipumuksia ja käyt rohkeasti käsiksi sinulle annettaviin tehtäviin, saatat päästä pitkällekin. Tavallisin jousisoitin on viulu, soitinten kuningatar. Jos kokoviulu on liian suuri, voit aloittaa neljännes-, puoli-, tai kolmeneljäsosaviululla. Samoin on olemassa normaalia pienikokoisempia selloja. Ja kuten kuvasta näet, ei bassoviuluakaan tarvitse pelästyä”. (Pohjola & Cederlöf 1968, 31).

#### 4.1.2 Kuinka soittimia käytettiin?

Kuinka soittimia käytettiin, on hyvä kysymys, kun ottaa huomioon, että analysoimissani kirjoissa ei juuri ollut ohjeita oikeista soittoasunnoista. Ainoa kirja, missä selkein kuvien opastettiin oikeisiin soittoasentoihin, oli Matti Raution Rytmikasvatus ja koulusoittimet (1959). Raution kirjaa voikin pitää kattavimpana oppaana koulusoittimien maailmaan, mitä tutkimani ajanjakso sisältää.

Nokkahuilunsoittoon löytyi otteet useammastakin kirjasta. Eri sävelet esitellään kuvien. (Pukkila & Rautio 1957, 38; Pohjola & Cederlöf 1965; Pohjola & Cederlöf 1969a, 272.) Ohjeita oikeasta puhallustekniikasta, mikä on hyvin oleellista soivan äänen aikaansaamiseksi, ei löytynyt kuitenkaan yhdestäkään kirjasta.

Koska soittaminen oli uusi asia ja laulamista pidettiin edelleen tärkeimpänä musiikintuntien sisältönä, soittimia ei ollut jokaiselle oppilaalle. Rautio suosittelee kirjassaan (1959) seuraavanlaista soittimistoa:

kapuloita	5 paria
kastanjetteja	5 kpl
triangeleja	5 kpl
lautasia	5 paria
tamburiineja	5 kpl
kehärumpuja	5 kpl
	yhteensä 30 kpl

Melodiasoittimista Rautio (1959) piti tärkeimpänä diatonista kellopelejä, millainen oli hyvä olla joka toisella oppilaalla. Matalampia laattasoittimia riitti yksi kutakin. Edellä mainittu



soittimisto olisi toki riittänyt yhden luokan oppilaille samaan aikaan, mutta soittimia tuli käyttää säästävällisesti ja harkiten. Rautio kuitenkin korostaa, että soitonharjoittelu kuuluu kaikille tasapuolisesti, ei vain musiikillisesti lahjakkaille oppilaille. (Rautio 1959, 80–86.)

Raution ohjeet sujuvan musiikintunnin aikaansaamiseksi ovat varteenotettavia vielä nykyäänkin. Hän korostaa, että tarvittavat esivalmistelut, nuottiesimerkkien kirjoittaminen taululle, soittimien viritys jne. on hyvä tehdä ennen tunnin alkua, ja että soittimia ei pidä jakaa luokalle ennen kuin niitä todella tarvitaan. Hän suosittelee, että aluksi käytetään vain pieniä soitinryhmiä, jotka esiintyvät luokan edessä. (Rautio 1959, 101.)

Laulan ja soitan -säestyskirjassa (1959) on myös yleisiä ohjeita siitä, kuinka soittimia tulisi tunneilla käyttää. Rytmisoittimia sai käyttää vain ”suhteellisen lyhyen ajan” kullakin tunnilla. Ehkä taustalla on ollut ajatus liiallisesta metelistä, mikä soittimista voi pahimmillaan lähteä. Rytmisoittimia sai käyttää vain niihin soveltuvien laulujen yhteydessä ja soittimia tuli käyttää hillitysti. (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1959, 400.)

Analysoimani kirjat olivat pääasiassa oppilaiden käyttöön tarkoitettuja kirjoja. Kansakouluopettajaseminaareissa käytettiin ilmeisesti 1950–1960-luvuilla samoja kirjoja kuin opetustyössäkin. Esimerkiksi Arvo Vainion kirja *Sävelaapinen* (1957) on esipuheensa perusteella tarkoitettu molempiin tarkoituksiin. Tämän huomioon ottaen ohjeet soittimien käyttöön olivat varsin puutteellisia.

#### **4.1.3 Soittamisen funktio ja kirjoista välittyvä asenne koulusoittimia kohtaan**

Ingmanin kirja ”Laula sinä, minä soitan” (1963) tuo esiin neljä koulusoittimien funktiota, jotka tulevat esiin muissakin tutkimissani kirjoissa. Koulusoittimien tarkoituksena oli olla havaintopohjana musiikkiopin peruskäsitteille, kehittää oppilaiden nuotinlukutaitoa, aktivoida koulun musiikinopetusta ja antaa tärkeää tekemistä niille oppilaille, joilla ei ole laulutaitoa. (Ingman 1963, 418–419.)

Vaikka soittaminen oli uusi, musiikinopetusta mullistava tekijä, laulaminen oli edelleen pääasia kaikissa tutkimissani kirjoissa. Soittamista pidettiin erityisen merkityksellisenä sellaisille oppilaille, joiden laulutaito oli heikko. Arvo Vainio kirjoittaa kirjassaan *Sävelaapinen* (1957, 5) seuraavaa:

”Kuvitellaanpa vain miltä tuntuu laulukyvottomasta oppilaasta, kun hänkin saa tasaveroisena toisten kanssa osallistua yhteiseen työskentelyyn. Jos tällainen oppilas on ahkera ja tunnollinen, saattaa hän soittotaidossaan kehittyä musikaalisesti lahjakkaampia etevämmäksi. Mitenkä muuten tällainen oppilas voisi osoittaa kykeneväisyytensä musiikissa”.

Vainion näkemyksestä tulee mieleen oletus, että laulutaidottomien oppilaiden tuli olla hiljaa, jos he eivät soittaneet. Koulusoittimien ajateltiin ratkaisevan ns. laulutaidottomien ongelman. Vainio kysyy: ”olisiko siis koulun yhä edelleen kasvatettava musiikillisesti pimeitä yksilöitä, kun kerran löytyy keinoja laulukyvottomienkin kehittämiseksi?” (Vainio 1957, 8). Ilmeisesti tuolloin ei vielä ymmärretty, että musiikintunti voi oppimisen lisäksi olla virkistävä tunti vailla jatkuvaa osaamisen ja suorittamisen pakkoa.

Lähes kaikista kirjoista käy ilmi hyvin kurinalainen ja tavoitteellinen tapa käyttää koulusoittimia. Pohjolan ja Cederlöfin *Musica*-kirjoissa suhtautuminen on hieman joustavampaa. *Musica I* -kirjan (1964) metodiluvussa tuodaan esiin olennaisena osana koulusoittimien monipuolinen käyttö. Kirja onkin tutkimistani kirjoista ensimmäinen, joka selkeästi huomioi lasten kyvyn oppia ja panostaa myös metodiin. (Pohjola & Cederlöf 1964, 6–9.) Pohjola ja Cederlöf eivät halua luoda kirjoissaan kahlitsevaa järjestelmää, vaan harjoitusaineiston, josta opettaja voi itse koota haluamansa kokonaisuuden (1972, 4). Koulusoittinten uskottiin vetoavan lasten ”askarteluviettiin”, jonka kautta oppiminen tapahtuu aivan kuin itsestään, kuten Ingman toteaa (1963, 418–419). Sonninen, Räisänen ja Naukkarinen pitävät koulusoittimia ”värikkyyttä ja vaihtelua antavina lisäaineiksina” (1958, 3).

*Laulan ja soitan* -säestyskirjassa (1959), joka on samalla opettajan opas, tuodaan esiin koulusoittimien merkityksiä eri luokka-asteilla. Esiasteella on tärkeää, että lapsi sekä kuulee laulua ja soittoa, että saa osallistua niihin myös itse. Koulusoittimia oli ilmeisesti käytetty esiopetuksen parissa jo aiemmin, sillä kirjantekijät toteavat niiden osoittaneen sopivuutensa esiopetuksen

tarpeisiin. Kansakoulun alaluokilla soittaminen yhdistyy leikkiin, jossa käytetään erityisesti kehorytmejä. Keskiasteella soittimet ovat pääasiassa apuna musiikin teorian oppimisessa, sekä laulamisen tukena. Yläluokilla soitinten osuus näyttää kasvavan, vaikka laulua pidetään sielläkin edelleen tärkeimpänä. Soittimet ovat tärkeitä etenkin pojille, jotka äänenmurroksen tultua muuten helposti kääntävät musiikille selkensä. Yläluokilla pyritään käyttämään orkesterisoittimia koulusoittimien lisäksi. Ylimmällä- ja jatkoasteella musiikinopetus on vapaaehtoista, jolloin musiikinopetuksen sisältökin on voinut olla vaativampaa. (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1959, 394–417.)

Ingman antaa ymmärtää, että soittaminen musiikintunneilla on ”soittelua”, ei varsinaista soitonopiskelua:

”- - - on tuskin syytä korostaa näiden pienten ”leikkisävellysten” sävelellistä antoisuutta, niiden tarkoituksenahan ei ole toki normaalille laulunsäestykselle asetettavien musiikillisten vaatimusten tyydyttäminen vaan tiettyjen ajankohtaisten musiikkipedagogisten näkökohtien toteuttaminen”, toteaa Ingman (1963, 417).

Ingmanin jokseenkin vähättelevä asenne käy ilmi myös kirjan luvussa ”Musiikin välineistä”, missä kerrotaan soittimista. Hän toteaa näin:

”Opittuasi vähän käsittelemään vaatimatonta koulusoitintasi, (josta kuitenkin niin paljon aitoa musiikin iloa jo olet saanut), sinussa on varmaankin syntynyt halu saada kuulla ”oikeilla” soittimilla esitettyä musiikkia ja samalla tietää jotakin näistä niin monenlaatuista musiikin välineistä” (Ingman 1963, 375).

Koulusoittimia pidettiin harjoitussoittimina, joita ne varmasti käytännössä olivatkin. Pyrkimys oli jatkuvasti ylöspäin, kohti orkesterisoittimia ja vaativampia sovituksia. Tämä käy ilmi kaikista kirjoista. Raution mukaan koulusoittimia tarvitaan musiikinopetuksessa, jotta lapset ja nuoret voivat saada elävän kosketuksen musiikkiin. Pelkkä laulaminen antaisi liian yksipuolisen kuvan. (Rautio 1959, 5–8.)

Kirjoista välittyy usko siihen, että koulusoitinten avulla musiikinopetus uudistuu ja oppilaat oppivat paremmin. Pääasiassa soittimet olivat välineitä teorian ja säveltapailun oppimiseen.

Itsenäistä arvoa soittimilla ja soittamisella ei kirjoissa juuri ole. Toisaalta tälle aikakaudelle oli tyypillistä uudistaa musiikinopetusta kaikin puolin. Ottaen huomioon, että soittimet olivat vain yksi uusi asia muiden joukossa, ei voidakaan olettaa, että ne olisivat saaneet suurempaa arvoa kuin muut uudistukset esim. äänilevyt, musiikkifilmit, Kouluradion musiikkiohjelmat, konserttikäynnit jne. On muistettava, että koulusoittimet eivät olleet ainoa uudistus, joskin yksi merkittävimmistä.

#### **4.1.4 Kohti orkesteria**

Tutkimistani kirjoista näkyy musiikinopetuksen yleinen pyrkimys kohti orkesterisoittoa. Koulusoittimista pyrittiin luomaan orkestereita jo luokkatilanteissa, mutta toiminta muuttui yhä tavoitteellisemmaksi koulun kerhoissa. Laula sinä, minä soitan -kirjassa (1963) on luku ”Lasten oma orkesteri”. Laulan ja soitan -kirjassa (1958) taas on vastaava luku nimellä ”Soitto-osasto”, missä säestykset ovat moniäänisiä ja niissä on käytetty useita soittimia. Laulan ja soitan -säestyskirjan (1959) mukaan luokkaorkesterin tulisi olla tavoitteena alimmista luokista lähtien ja ohjelmiston riittävän helppoa. Tällaisen orkesterin tarkoituksena oli virkistuksen ja vaihtelun tuominen musiikintunnille. Toiminnan yhteydessä annettiin myös perustietoa soittimista ja orkestereista. Koulun orkesteri oli taas vaativampi kokoonpano, joka toimi tulevien soitonharrastajien peruskouluna. Kouluorkesterit vierailivat myös muilla kouluilla ja osallistuivat teinien musiikkikilpailuihin. (Ingman 1963, 345–356; Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1958, 334–351; Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1959, 434–435.)

Ahti Sonnisen ja Matti Raution kirja Yhteissoiton perusteet (1963) tuo vahvasti orkesterimusiikin esiin. On ilmeistä, että orkesterisoitto oli erityisen suosittua, koska kirjantekijät itsekin toteavat johdannossa soitinmusiikin harrastuneisuuden lisääntyneen ja nuorison kiinnostuksen orkesterisoittoa kohtaa kasvaneen. Kirjan ohjelmisto soveltuu koulusoitinorkestereille, nokkahuiluyhtyeille ja kouluorkestereille. (Sonninen & Rautio 1963, 7.) Kirjan lopussa on luku ”Suuntana sinfoniaorkesteri”, jossa on esitelty seuraava musiikkitoiminnan organisointikaavio.

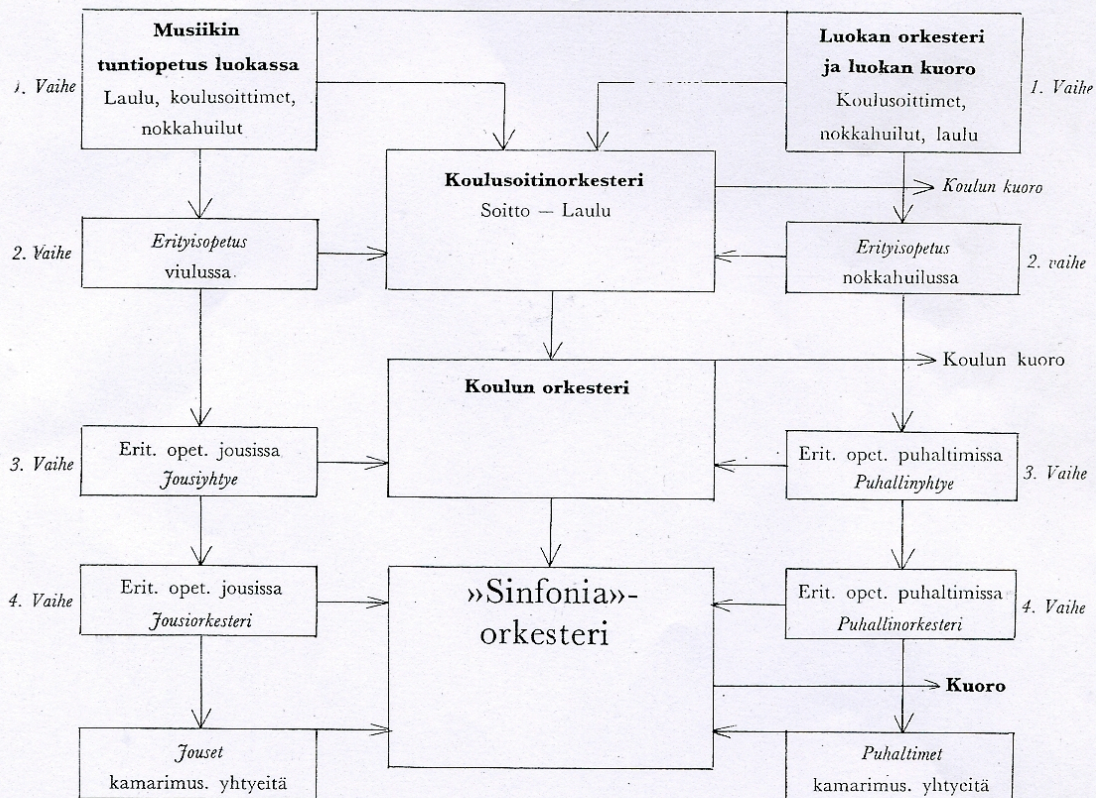
## U. Suuntana sinfoniaorkesteri

Kaikkella toiminnalla tulee olla tavoite. Musiikkitoiminnan tavoitteena kouluelämässä on:

1. Johdattaa tuleva *kansalainen* hyvän musiikin pariin sekä ohjata hänet jatkuvasti ammentamaan virkistystä ja henkisiä kaunecusarvoja musiikista.
2. Tarjota *harrastajalle* tilaisuus jatkuvaan musiikinharjoittamiseen (yhteissoitto ja -laulu) sekä opastaa häntä erityisopetuksen avulla jatkuvan kehityksen tielle.
3. Luoda yhteisen musiikinviljelyn sekä erityisopetuksen kautta *musiikkitaljakkuuksille* mahdollisuus jo koulu-elämän aikana — opintojen ohessa — kehittää myös ammatillisia taipumuksiaan.

Voidakseen saavuttaa nämä tavoitteensa tulee musiikkitoiminnan olla hyvin organisoitua.

Musiikkitoiminnan organisaatiokaavio



Ylläesitetty organisaatiokaavio on ideaaliratkaisuun tähtäävä. Se saattaa ensinäkemältä vaikuttaa utooppiselta. Kuitenkin maassamme löytyy jo nyt oppikouluja, joissa musiikkitoiminta on kehitetty lähes näihin muotoihin.

KUVIO 1. Musiikkitoiminnan organisointikaavio kirjassa Yhteissoiton perusteet (Sonninen & Rautio 1963, 96).

Kirjantekijöiden tavoitteena oli, että soitinmusiikkitoiminta alkaa kansakouluissa mahdollisimman varhain. Jokaisessa koulussa tulisi toimia kouluorkesteri. Kouluorkesterissa aloittaneet ja soittotunteja saaneet jousi- ja puhallinsoittajat voivat jatkaa taitojensa harjoitusta koulun orkesterissa ja myöhemmin edelleen ”todellisessa orkesterissa”. (Sonninen & Rautio 1963, 96–97.)

## 4.2 Koulusoitintehtävät

Kirjoja tarkastellessa koulusoittimille näytti löytyvän pääasiassa kolmenlaisia tehtäviä: säestyksiä, teoreettisia tehtäviä ja jossain määrin improvisointia.

### 4.2.1 Säestykset

Säestyksillä oli koulusoittimien käytössä huomattava merkitys, sillä suurin osa tehtävistä koostui nimenomaan säestyksistä. Esimerkiksi kirjassa ”Laula sinä, minä soitan” (Ingman 1963) tehtävät ovat pelkkiä säestyksiä. Yllättävä havainto säestyksiä tutkiessa oli se, että vaikka soittimet olivat uusi asia, niille suunnatut tehtävät olivat melko vaikeita. Laula sinä, minä soitan – kirjassa osa säestyksistä on mahdollista oppia korvakuulolta, mutta tehtävien hankaloituessa tavoitteeksi tulee nuotinlukutaidon oppiminen (Ingman 1963, 418–419).

TAULUKKO 2. Koulusoitinsäestysten määrä suhteessa kirjan laulujen määrään

	Musiikkia oppimaan, 1957–1970		Laula sinä, minä soitan 1963–1969		Laulan ja soitan 1958–1969, oppilaan- ja opettajankirja		Musica I, 1964–1969, oppilaan- ja opettajankirja		Musica II, 1967–1970, oppilaan- ja opettajankirja		Musica III, 1969–1970, oppilaan- ja opettajankirja	
	lkm.	%	lkm.	%	lkm.	%	lkm.	%	lkm.	%	lkm.	%
säestyksiä	18	5,9	37	12,1	128	35,8	20	22,0	60	27,9	85	37,0
lauluja yhteensä	304	100	307	100	358	100	91	100	215	100	229	100

Koska monet tutkimani kirjat oli tarkoitettu käytettäväksi useilla luokka-asteilla, ne sisälsivät myös paljon lauluja. Taulukosta 2. voi havaita, että etenkin 1950-luvun lopulta saakka ilmestyneissä kirjoissa koulusoitinsäestyksellisten laulujen määrä on vähäisempi kuin myöhemmissä kirjoissa. Poikkeuksena ”Laulan ja soitan” (1963), jossa säestyksiä on yli kolmasosa. Musica-kirjoissa määrä alkaa olla lähellä kolmasosaa kaikkien laulujen määrästä.

Varhaisimmille säestyksille oli tyypillistä monimutkaisuus ja säveltasollisissa soittimissa melodisuus, ei niinkään toistuvat ostinatot. Tämä liittyi vahvasti nuotinlukutaidon opetteluun, jota pidettiin selvästi tärkeänä. On yllättävää, että esimerkiksi Laulan ja soitan -säestyskirjan (1959) ehdotukset kansakoulun alaluokkien lauluiksi eivät ole helppoja. On mahdollista, että kirjantekijät eivät ole halunneet kirjoittaa säestystä, joka olisi pelkkää perussykettä, mutta esim. Elefanttimarssin rumpusäestys on pitkine taukoineen ja muuntuvine iskualoineen hankala lapselle, joka mielellään soittaisi koko ajan (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1959, 104). Kun vielä otetaan huomioon, että samassa kirjassa matkimista pidetään parhaimpana tapana oppia asioita, tuntuu erikoiselta, että säestykset eivät ole toistuvia ostinatoja (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1959, 395).

Säestysten sävel- ja tahtilajit vaihtelevat myös paljon. Laula sinä, minä soitan-kirjassa säestykset on jaettu neljään eri vaikeustasoon, ilmeisesti ajatellen eri luokka-asteita. Helppoja tehtäviä on kirjassa eniten, vaikkakaan suuria eroja vaikeustasoissa ei ole. Kirjan säestyksissä edetään vain kahteen alennus- ja yhteen ylennysmerkkiin. Tahtilajit vaihtelevat tasajakoisesta kolmijakoiseen. (Ingman 1963.) Laulan ja soitan -kirjassa (1958) tehtäviä ei ole valmiiksi jaoteltu vaikeustasoihin, koska kirjantekijät ovat halunneet jättää opettajan omaan harkintaan, kuinka materiaali jaetaan eri luokka-asteille (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1958, 3). Ingmanin kirjaan verrattuna ”Laulan ja soitan” etenee jo hieman vaativampiin tehtäviin. Joissakin kappaleissa tahtilajina on 5/8-osaa, tai tahtilaji saattaa jopa vaihtua kesken kappaleen. (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1958, 348.)

Sonnisen ja Raution ”Yhteissoiton perusteet” (1963) vie soitonopetusta järjestelmällisempään suuntaan, sillä kirja alkaa helpoista tehtävistä ja etenee vaikeampiin. Alussa kootaan orkesteri pala palalta esim. siten, että kaikki soittavat samaa säveltä, jolle keksitään yhteinen rytmi jne. Tehtävissä käytetään sävellajeja C, G, D, A ja F, sekä lisäksi joitakin kirkkosävellajeja. Nuottiaika – arvot liikkuvat kokonuotista kahdeksasosanuottiin, kuten useimmissa muidenkin kirjojen säestyksissä. (Sonninen & Rautio 1963, 14.) Samaa loogista linjaa edustaa Pohjolan ja Cederlöfin Musica I vuodelta 1964, jossa säestykset ja muu soitto etenee Kodaly-metodia noudattaen (1964, 9.)

Säestysten vaikeudesta lienee tullut palautetta, sillä uudempiin painoksiin joitakin säestyksiä on muutettu, kuten Musiikkia oppimaan kirjan 7.–16. painoksessa on tehty. Tästä esimerkkinä on laulu ”Jänis istui maassa” (katso LIITE). Laulun ilmestyessä ensimmäisen kerran vuonna 1957, sen rytmisoitinsäestys sisälsi useita taukoja, jotka saavat sen näyttämään vaikealta. Vuoden 1970 painoksessa säestys on muutettu 1/2-, 1/4- ja 1/8-nuoteille, eikä se sisällä lainkaan taukoja. Rytmisoittimilla soitettaessa stemma säilyy lähes samana, mutta kirjoitusasun muuttaminen on varmasti helpottanut sen lukemista. (Pukkila & Rautio 1957, 354; Pukkila & Rautio 1970, 354.)

Mitä uudempia kirjat ovat, sitä selkeämmiksi säestykset alkoivat muuttua. Musica II -kirjan metodisessa osassa on 12 laulua, joihin kaikkiin liittyy jokin ostinato-tyyppinen säestys, tai melodian tukeminen nokkahuilulla. Myös varsinaisen lauluosan säestykset ovat suurimmaksi osaksi ostinatoja, joko melodisia tai vain rytmisiä. Tehtävissä ei useinkaan mainita millä soittimella se tulisi soittaa, vaan tässä annettiin opettajalle valinnanvapaus. (Pohjola & Cederlöf 1969b.)

Säestyksissä oli suurimmaksi osaksi 1–2 stemmaa useimmiten rytmisoittimille (Ingman 1963; Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1958). Monimutkaisemmat sovitukset sisälsivät yleensä kolmesta kahdeksaan stemmaa. Melodia oli useimmiten kellopelillä tai laulaen, jonka lisäksi oli 2–3 säestävää ääntä joko kellopelillä, nokkahuilulla, metallofonilla, ksylofonilla tai harmonilla. Rytmisoittimina käytettiin mm. triangelia, tamburiinia, lautasia, kastanjetteja, jalkojen polkemista tai käten taputusta. (Ingman 1963, 345–356; Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1958, 334–351.)

1970-luvulle tultaessa säestykset alkoivat muotoutua yhä rytmisempään suuntaan kohti nykyään niin tuttua bändisoittoa.

”Rytmisoitinsäestysten tarkoituksena on elävöittää laulunharjoitusta erilaisilla pohjarytmeillä ’peruskompeilla’. Aluksi on tyydyttävä suppeahkoon valikoimaan. Tällöin on aina tärkeää pitää huolta tasapainosta, balanssista, toisaalta rytmisoittimien keskinäisestä suhteesta, toisaalta koko rytmisäestyksen suhteesta säestettävään lauluun ja soittoon. Rytmisäestysten yhteydessä voi käyttää kirjan pianosäestyksiä, tai vapaasti improvisoituja soitinsäestyksiä. Pianon ohella voi käyttää urkuja, harmonia, kitaraa, bassosoitinta jne.” (Pohjola & Cederlöf 1971, 273).



Rytmisoitinstemmojen soittoon panostettiin ja niitä oli harjoitettava erikseen, jotta ne sujuivat. Rytmit eivät olleet kovin pitkiä, noin 1–4 tahtia, mutta jos oppilaat eivät osanneet lukea nuotteja, saattoi rytmien opetteluun kulua aikaa. (Pohjola & Cederlöf 1971, 273–279.) Toisaalta tämä kertoo koulusoitinten aseman muuttumisesta pelkistä harjoitussoittimista osaksi kokonaisvaltaista musiikinopetusta, jossa soittamiseen panostettiin lähes yhtä paljon kuin laulamiseenkin.

Eräs tavallisesta säestämisestä poikkeava säestyksen muoto oli niin sanottu Nacka-menetelmä, jossa levyttä kuunnellun musiikin päälle lisättiin oppilaiden itse soittama rytmisoihtinosuus, joka merkittiin taululle värinuotein. Tällä harjoituksella harjoitettiin korvan ja silmän yhteistoimintaa. (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1959, 415.)

Kirjoissa painotetaan, että opettajat voivat keksiä itse lisää säestyksiä, tai että valmiit säestykset ovat vain ehdotuksia soittimien käyttämiseen. Opettajia ei haluttu liikaa sitoa valmiisiin menetelmiin tai tapoihin käyttää soittimia. Toisaalta välillä ohjeistus soittimien käyttöön oli saamani kuvan mukaan liiankin väljää. (Ingman 1963, 417–418; Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1959, 433; Pukkila & Rautio 1957, 5.) Kirjoissa ei välttämättä neuvottu lainkaan oikeita soittoasentoja, tai kerrottu paljon muutakaan soittimien ominaisuuksista tai muusta sellaisesta, mikä olisi varmasti voinut helpottaa pelkkään laulunopettamiseen tottuneita opettajia.

#### **4.2.2 Teoreettiset tehtävät**

Säestämisen ohella koulusoittimia käytettiin paljon teorianopetuksen apuna. Tämä oli varsin luonnollista, sillä teorian oppiminen on oleellista soitonopiskelun kannalta ja vastaavasti monia teoreettisia asioita on helpompi hahmottaa koulusoittimen avulla kuin pelkästään laulaen. Koska nämä kaksi asiaa tukivat toisiaan, soitonopetus eteni rinnakkain musiikkiopin ja rytmintapailun kanssa (Ingman 1963, 418–419). Ingmanin kirjassa ”Laula sinä, minä soitan” (1963) ei ole kuitenkaan erikseen teoriatehtäviä, vaan niiden toteutus on jätetty opettajan vastuulle.

Varhaisimmissa kirjoissa teorianopetus oli kaiken pohjana, kuten Arvo Vainion Sävelaapisessa, jossa soittimia pidetään ensisijaisesti teorianopetuksen välineenä (1957, 7). Sävelaapisessa käydään läpi kaikki intervallit ja asteikot aina 7. ylennykseen ja alennukseen asti. Samat säveltapailutehtävät pyydetään sekä laulamaan että soittamaan. Teorianopetus kirjassa on hyvin järjestelmällistä ja on vaatinut koulusoittimen käsittelyssäkin jo pitkälle meneviä taitoja. Kirjassa on rytmien kertausharjoituksia, jotka sisältävät todella vaativiakin rytmejä. Vastaavia tehtäviä ei nykyään enää koulun musiikinopetuksen puitteissa opeteta, vaan ne ovat ennemmin musiikkikoulujen materiaalia. Toisaalta, kun ottaa huomioon, että Sävelaapinen oli tarkoitettu myös kansakouluopettajaseminaarien käyttöön, on ymmärrettävää, että se sisältää myös vaativampaa materiaalia.

Kirjassa ”Laulan ja soitan” vuodelta 1958 on laulujen lomassa, sivujen alareunassa teoreettisia tehtäviä. Säveltapailutehtävissä pyydetään käyttämään apuna koulu soitinta: puukapuloita, triangelia, tamburiinia, kellopeiliä, nokkahuilua tms. (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1958, 11.) Soitinta ei siis ole määritelty tarkasti. On myös erikoista, että säveltapailutehtävän soittamiseen tarjotaan rytmisoitinta. Tämä viittaa siihen, että rytmien opiskelua pidettiin tärkeänä, mikä käy ilmi kirjan esipuheessakin (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1958, 3). Kirjassa on yhteensä noin 167 teorian ja säveltapailun oppimiseen liittyvää tehtävää, joista 74 on suoraan luokiteltavissa ohjeiden perusteella soittotehtäviksi. Lukumäärä voi olla tulkinnanvarainen siksi, että tehtäviä ei ole numeroitu mitenkään ja jotkut niistä ovat hieman epäselviä tehtävänannoltaan. Osa tehtävistä on sellaisia, että ne on mahdollista soittaa, vaikka ohjeet eivät erikseen niin sanokaan. Tältä osin ei voida pelkän kirjan perusteella tehdä johtopäätöstä siitä, kuinka paljon opettajat ovat mahdollisesti käyttäneet soittimia teorian ja säveltapailun opetuksen apuna.

Musica I -kirjassa opetellaan nokkahuilulla c-duurin säveliä. Sävelten opettelu tapahtuu Kodaly-metodin avulla. Teoria yhdistetään heti käytäntöön, kun uuden sävelen yhteydessä on jokin helppo kappale soitettavaksi ja laulettavaksi. (Pohjola & Cederlöf 1965, 11.) Musica II -kirjassa soittimia käytetään rytmiharjoituksissa, sekä säveltapailun tukena esimerkiksi niin, että opettaja soittaa sävelhahmon, jonka oppilaat toistavat soittaen (Pohjola & Cederlöf 1969b, 9). Samankaltaisia tehtäviä löytyy muistakin kirjoista.

Soittamisen avulla opeteltiin eri sävellajeja, asteikkoja, rytmejä ja intervaleja (Pohjola & Cederlöf 1969a; Pukkila & Rautio 1957; Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1958). Etenkin varhaisimmista kirjoista huomaa, että teorianopetukselle annettiin suuri painoarvo, mikä näkyi myös kouluosoittimien käytössä. Nuotinlukutaito oli ehdoton edellytys, mitä kohti tehtävissä pyrittiin. Mitä lähemmäs 1970-lukua tultiin, sitä enemmän teoreettisuus alkoi yhdistyä käytäntöön.

### 4.2.3 Improvisointi

Vaikka kouluosoittimet olivat saaneet vaikutteensa Orffilta, jonka pedagogiikkaan improvisointi olennaisesti kuuluu, ei kirjoissa ole paljon improvisointia. Etenkin varhaisimmissa kirjoissa, joita olen tutkielmaani analysoinut, improvisointia ei ole lainkaan. Laulan ja soitan vuodelta 1958 sisältää muutamia improvisointitehtäviä esimerkiksi: ”Kerro äänisatu Matin kotiintulon synnyttämiä ääniä jäljittelemällä. Älä puhu. Käytä käsiäsi, jalkojasi, huuliasi jne.” (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1958, 171). Kirjan säestyskirjassa kehoitetaan keksimään omia sävelmiä loruihin ja hokemiin (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1959, 408). Kirjassa toisaalta kannustetaan oppilaita omaan luovuuteen, mutta toisaalta musisointi halutaan pitää selkeissä raameissa, jolloin luovuus on saattanut kärsiä.

Samana vuonna ilmestyneen Rytmikasvatus ja kouluosoittimet -kirjan (1959) mukaan rytmikasvatukseen kuuluu improvisointi, joka ryhmätyöskentelyssä täytyy kuitenkin olla säännönmukaista. Rautio suosittelee ensimmäisiksi improvisointiharjoituksiksi säestys- ja ostinatokuvioita esim. kvinttiborduunaa ja sen variaatioita. Yksinkertaisia sävelmiä voi elävöittää vaihtelevilla rytmeillä. Muita vaihtoehtoja improvisointiin on esim. kysymys-vastaus-tyyppinen tapa, tai erilaiset muut muotorakenteet. (Rautio 1959, 92–100.)

Erkki Pohjolan ja Egil Cederlöfin kirjoissa improvisointiin panostetaan enemmän. Musica I -kirjan metodiin kuuluu olennaisesti musiikkileikki ja improvisoiminen, eli lapsen luovan musiikillisen mielikuvituksen herättäminen (Pohjola & Cederlöf 1964, 6–9). Kirjassa on

improvisointia varten neljä erillistä ohjelmaa. Ensimmäisessä ohjelmassa osa lapsista soittaa valmista ostinatoa, jonka päälle muut improvisoivat g- ja e-sävelillä. Tämän tavoitteena on säästyksen rytmiin sopeutuminen. Toisessa ohjelmassa improvisoidaan ensimmäisen tapaan, mutta sävelinä ovat g-, a- ja e-sävelet. Kolmannen ohjelman improvisaatio on vapaampi esim. ”johonkin salaperäiseen itämaisen sadun kohtaukseen” tehty soitinnus. Opettaja säätelee kokonaisuutta ja näyttää milloin kukin soittaa. Neljäs improvisaatio perustuu pentatoniseen asteikkoon. Opettaja soittaa jonkin rytmisen kuvion pentatonisen asteikon sävelillä ja oppilaat toistavat rytmin käyttäen haluamiaan pentatonisia säveliä. (Pohjola & Cederlöf 1964; 22, 27, 34–35, 38.) Opettajan kirjan seitsemännessä painoksessa improvisaatio-ohjelmista kerrottaessa viitataan ”Carl Orffin viitoittamaan luovaan musiikkikasvatukseen” (Pohjola & Cederlöf 1973, 6–9).

Musica II -opettajankirjassa (1969) improvisoinnille annetaan myös tilaa ja luovuuden toivotaan olevan mukana joka tunnilla. Improvisointi voi olla rytmistä, esim. keksitään rytmisen säestys valmiiseen musiikkiin, loruun tai muuhun sellaiseen. Se voi olla myös melodista, esim. valmiin ostinatton päälle improvisoidaan opituilla sävelillä, tai se voi olla kysymys-vastaus-tyyppistä, tai sointiväreihin perustuvaa tarinoiden elävöittämistä jne. Rondomuotoa käytetään myös improvisoinnissa. Soitinnukset ovat monipuolisempia kuin aiemmin: vaihtoehtoja on enemmän ja niitä voi yhdistellä eri tavoin. Opettajan käytössä on rytmilaatat, joiden avulla voi kehittää erilaisia sävelmiä, tai rytmisiä aiheita. (Pohjola & Cederlöf 1969b, 24–26, 55.)

Musica III -kirjassa improvisointi on jäänyt lähes kokonaan pois. Ainoastaan yhden harjoituskappaleen yhteydessä mainitaan, että ”taitavalle oppilaalle voi antaa tehtäväksi improvisoida säkeistöjen lomaan välisoittoja” (Pohjola & Cederlöf 1972, 34). Kirja on tarkoitettu 5.–9. kouluvuodelle. Tämä viittaisi siihen, että ylemmillä luokilla on luovuuden sijaan panostettu enemmän tiedolliseen opetukseen.

Kuten jo Orff-pedagogiikkaa käsittelevässä luvussa saatoin todeta, orffilaisuuteen liittyvä luovuus ja improvisointi jäivät suomalaisessa musiikkikasvatuksessa varsin vähäiseksi. Musiikinteoriaa ja nuotinlukutaitoa pidettiin tärkeämpänä etenkin mitä vanhemmista oppilaista oli kyse.

### 4.3 Kirjojen metodit

Vaikutteet suomalaisen musiikkikasvatuksen uudistuksiin tulivat ulkomailta. Kuinka nämä vaikutteet näkyvät oppikirjoissa? Onko kirjoissa havaittavissa selkeitä suuntaviivoja olemassa olevista metodeista, vai mihin kirjojen metodit pohjautuvat?

Kouluosoittimisto oli selkeästi lähtöisin Carl Orffilta. Kaikissa kirjoissa häntä, tai hänen metodiaan ei kuitenkaan mainita, kuten kirjassa ”Laula sinä, minä soitan” (Ingman 1963). Musiikkia oppimaan -kirja (1957) ei myöskään mainitse nimiä, mutta viittaa vain uusiin menetelmiin ja opetustapoihin. Kirjan pyrkimyksenä on huomioida Suomessa vallitsevat musiikinopetuksen parhaat perinteet, sekä pyrkiä niiden pohjalta uudistuksiin, jotka ovat näissä oloissa mahdollisia. (Pukkila & Rautio 1957, 3.) Laulan ja soitan -kirjassa, sen kerrotaan perustuvan Carl Orffin menetelmään, jonka lähtökohtana on lapsen käsitemaailma (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1958, 3).

Vaikka varhaisimmissa kirjoissa mainittaisiinkin Orff, hänen metodinsa jää monesti hieman epämääräiseksi, eikä sitä suoraan kirjoissa noudateta. Tutkimistani oppikirjoista metodiltaan selkeimpiä ovat Erkki Pohjolan ja Egil Cederlöfin Musica-kirjat. Heidän tavoitteenaan oli luoda monipuolinen ja järjestelmällinen kirjasarja, josta olisi hyötyä tavalliselle opettajalle:

”Ulkomaisten esimerkkien ja oman kokemuksemme perusteella olemme todenneet 7–8-vuotiaiden lasten musikaalisen vastaanotto – ja suorituskyvyn paljon suuremmaksi kuin se Suomessa yleisesti arvioidaan. Teoksen tarkoituksena on tuoda pääasiassa Keski-Euroopassa jo vakiintuneet uuden musiikinopetuksen, erityisesti Carl Orffin viitoittamat menetelmät meille niin sovellettuna, että musiikillista erikoiskoulutusta vaillakin oleva opettaja voi toteuttaa niitä tavallisessa kansakoululuokassa.” (Pohjola & Cederlöf 1964, 5.)

Musica-kirjoissa on erikseen metodinen oppijakso, jossa asioita opetetaan selkeällä tavalla. Musica I -kirjassa (1964) metodi pyrkii yhdistämään seuraavat musiikkikasvatuksen elementit: musiikkileikki, järjestelmällinen rytmikasvatus, johdatus säveltapailuun, kouluosoittimien monipuolinen käyttö, improvisoiminen ja musiikkiopin alkeet. Kirjan ohjeet ovat tarkat, jotta menetelmiin perehtymättömätkin opettajat pystyivät niitä käyttämään. orffilaisuuden lisäksi kirjassa käytetään säveltapailussa selkeästi Kodály-metodia. (Pohjola &

Cederlöf 1964, 6–9.) Orffilaisuuden vaikutteista huolimatta kirjoissa ei ole juuri suoraan Orffin säveltämää materiaalia. Musica II -kirjasta löytyy yksi kappale ”Ping, pong”, joka on suoraan Schulwerk I-kirjasta. (Pohjola & Cederlöf 1969b, 52.)

Kirjoissa, joita kutsun tutkimuksessani metodisiksi kirjoiksi, opetuksen suuntaviivat hieman vaihtelevat. Sävelaapinen, joka on vanhimpia koulusoittimien käyttöön tähtäviä kirjoja, ei tuo esiin selkeästi mitään metodia. Kirjan tavoitteena on musiikin teorian opetuksen parantaminen. (Vainio 1957, 5.) Rytmikasvatus ja koulusoittimet suuntaa selkeästi laulunopetuksen uudistamiseen laajemmaksi musiikinopetuksesi. Rautio viittaa kirjassaan Emile Jaqués-Dalcrozeen ja Carl Orffiin. Hän toteaa myös, kuinka muissa maissa esim. Saksassa, Sveitsissä ja USA:ssa rytmikasvatuksella ja koulusoittimien käytöllä on vakiintunut asema musiikinopetuksessa. Vaikka kirjan tavoitteena oli koulumusiikin elpyminen, Rautio toteaa, ettei se riitä: tarvittiin uudistuksia myös kansakouluopettajien valmistukseen pätevien opettajien saamiseksi ja ilmeisesti kirja metodisena oppaana tähtäsi vahvasti myös siihen. (Rautio 1959, 5–8.) Vaikka Rautio piti ulkomailta tulleita metodeita esimerkillisinä, hän kuitenkin näkee, ettei Orffin Schulwerk sellaisenaan sovi Suomen oloihin, koska se sisältää pääasiassa saksalaisia kansan- ja lastenlauluja. ”Meidän on löydettävä oma tiemme, joka merkitsee suomalaisen kansanmusiikin hengen oivaltamista”, hän toteaa. (Rautio 1959, 89).

Rautio oli edistyksellinen näkemyksissään. Hän toteaa kirjan (1959) lopussa, että musiikinopetus voi palvella koulua hyvin monilla tavoilla, kun löydetään sen yhteys muihin kouluaineisiin. Yhteydessä muihin aineisiin musiikki voi palvella koulua tehokkaammin sen kasvatustehtävässä. (Rautio 1959, 103–104.)

”Yhteissoiton perusteet” vuodelta 1963 poikkeaa hieman muista tutkimistani kirjoista siinä, että se ei ole puhtaasti oppi- tai opettajankirja, vaan lisämateriaali koskien soittamista. Kirjan pyrkimyksenä on auttaa opettajaa ja orkesterinjohtajaa siten, että yhteinen musisoiminen olisi mahdollista kaikissa olosuhteissa. Kirjan tavoitteena on ”elävä musiikin harjoitus kuivaa ja pedanttista menettelyä välttämällä”. (Sonninen & Rautio 1963, 7.) Kirjassa ei selitetä metodeita, mutta kuten jo luvussa ”Kohti orkesteria” totean, kirjan pyrkimyksenä oli systemaattinen,

pitkällekin tähtäävä orkesterisoitto, jossa edellytyksenä oli hyvä kuri ja järjestys (Sonninen & Rautio 1963, 10).

#### 4.4 Asenne populaarimusiikkia kohtaan

Nykyajan koulumusiikkiin olennaisena osana kuuluva populaarimusiikki teki 1960-luvulla vasta tuloaan osaksi musiikinopetusta. Tuolloin ymmärrettiin, että nuorisomusiikin vallatessa alaa ja teknologisen kehityksen tuotua musiikin lähemmäs jokaista, näihin asioihin oli alettava ottaa kantaa myös musiikinopetuksen piirissä. Laula sinä, minä soitan -kirjaan (1963) oli pyritty lisäämään uutta tietoa nimenomaan siksi, että musiikkia koskevan tiedon merkitys oli kasvanut teknologian kehityksen myötä. Asenne äänilevyteollisuutta ja populaarikulttuuria kohtaan oli vielä varovaista, sillä Ingman toteaa, että ”kouluissa tämän tietopuolisen aineksen jakamisessa on kuitenkin tarpeen mitä suurin varovaisuus”. (Ingman 1963, 419.)

Laulan ja soitan -kirja välittää jo hieman myötämielisempää asennetta musiikinopetuksen teknisiä uudistuksia kohtaan. Kirja kannustaa oppilaita seuraamaan Kouluradion musiikkiohjelmaa, kuuntelemaan äänilevyjä, katsomaan musiikkifilmejä, pitämään musiikkikilpailuja ja käymään konserteissa. Kirjantekijät pitävät yläasteikäisiä haasteellisena murrosiän takia ja he pitävät populaarimusiikkia jonkinlaisena uhkana nuorisolle.

“Emme voi myöskään sivuuttaa sitä todellista vaaraa elävän musiikin harjoittamiselle, mikä sisältyy mekaanisen musiikin, äänilevyjen, radion, television ja elokuvien jatkuvasti kasvavaan suosioon. Ja tuo suosio näyttää ylivoimaisesti suuntautuvan nimenomaan tanssimusiikkiin.” (Sonninen, Räisänen & Naukkarinen 1959, 417.)

Kirjantekijät puhuvat tässä yhteydessä musiikkikasvatuksesta, jolla pyritään vaikuttamaan nuorisoon. Toisaalta he eivät tuomitse tanssimusiikkia, vaan sen mukanaan tuomat ”kasvatuksellisesti arveluttavat tekijät”:

”Rytmiharrastus itsessään on musiikkikasvatuksen salainen ase! Meidän on vain riennettävä tuolle pulssille mahdollisimman aikaisessa vaiheessa (viimeistään kansakoulun 1.luokalla!) ja kaadettava sinne lähdevettä, jottei ympäriltä tulviva siirappi huumaisi ja johtaisi nuoria pettäville poluille. Siksi korostamme laulun, soiton, hokemien, leikin, askartelun ym. elävän musisoinnin merkitystä koulumusiikissa!” (Sonninen, Naukkarinen & Räisänen 1959, 417).

Kirjoista huomaa, että 1960-luku oli vielä epäröinnin aikaa suhteessa populaarimusiikkiin, mutta 1970-luvulla asenteet alkoivat muuttua. Musica III -kirjassa (1972), joka on suunnattu ylemmille luokka-asteille, populaarimusiikin tarkastelua pidetään jopa suositeltavana vaihtoehtona, mikäli kirjan metodin seuraaminen ei 6. kouluvuodesta lähtien luokan epätasaisuudesta johtuen onnistu (Pohjola & Cederlöf 1972, 4). Musica III -kirjassa on omat lukunsa niin jazz- kuin populaarimusiikistakin. Klassinen musiikki ei ole enää ainoa tiedollinen aihe. Kirjantekijät luonnehtivat populaarimusiikkia nuorisoa ohjailevaksi voimaksi, joka heijastaa samalla uuden sukupolven ajatusmaailmaa, tuntemistapaa ja käyttäytymistä. Aluksi populaarimusiikkia ohjasivat kaupalliset voimat, mutta nuorisossa piilevän luovuuden turvin se muuttui uudeksi taidemuodoksi, joka säilyttää olennaisena osana jokapäiväistä elämää. Kirjantekijät eivät näe populaarimusiikkia nuorisoa turmelevana, haitallisena ilmiönä niin kuin vielä 1960-luvulla saatettiin ajatella, vaan he näkevät sen mahdollisuudet saada nuoret itsenäisen musiikkiharrastuksen pariin ja arvioimaan uudelleen musiikillista kenttää ja siinä tapahtuvia prosesseja. (Pohjola & Cederlöf 1972, 173.)

Vaikka musiikkikasvatuksessa alkoi ilmetä piirteitä populaarimusiikin hyväksymisestä osaksi musiikinopetusta, kesti vielä aikansa ennen kuin se tuli osaksi opetusta. Tiedollisena aineksena sen olemassaolo alettiin hyväksyä. Musiikinopetuksen pyrkiessä eteenpäin kohti uudistuksia olisi ollut taantuvaa ajatella, että yksi musiikin osa-alue olisi jäänyt kokonaan huomiotta varsinkin, kun nuoriso olisi joka tapauksessa ollut kosketuksissa populaarimusiikin kanssa.



## 5 PÄÄTÄNTÖ

Tutkielmani koulusoittimien tuomista muutoksista suomalaisessa musiikinopetuksessa on ollut mielenkiintoinen matka. Perehtyminen aiheeni teoreettiseen kirjallisuuteen ja oppikirjojen analysointi ovat avanneet minulle uusia näkökohtia siitä, miten hitaasti yhteiskunnalliset uudistukset näkyvät opetuksessa, ja toisaalta, miten eri tavoin asioita voidaan tehdä ja ymmärtää.

Suomen kouluissa laulamisella on hyvin pitkä historia. Tutkimustulokseni paljastavat, että koulusoittimet, vaikkakin ne olivat uusi musiikinopetusta elävöittävä asia, eivät saaneet heti itsenäistä funktiota. Niitä pidettiin tuntien ”lisäaineena” ja välineenä saada laulutaidottomat mukaan. Säestykset tukivat laulua ja soittimien avulla opiskeltiin teoriaa. Toisaalta koulusoittimia voidaan pitää myös jonkinlaisena välivaiheena ja harjoitussoittimina matkalla kohti ”oikeita” soittimia ja orkesterisoittoa. Tämä kaikki antaa ymmärtää, että musiikinopetukselle haluttiin asettaa hyvin korkeat tavoitteet.

Toisaalta, kirjoista välittyvistä korkeista tavoitteista huolimatta Suomessa oltiin pitkään ilman yhtenäisiä opetussuunnitelmia ja tavoitteita. Tilanne oli hajanainen ja opettajien koulutus oli puutteellista. Musiikinopettajia alettiin kouluttaa vuonna 1957, mutta kuinka moni uuden koulutuksen saanut opettaja ehti työelämään opetusta uudistamaan? Pelkkää laulamista opettaneiden opettajien oli varmasti vaikea siirtyä opettamaan myös soittamista. On selvää, että opettavien asioiden lisääntyessä ei jokaiseen asiaan voida paneutua yhtä huolella. Tämä huomioon ottaen on helppo ymmärtää, että korkeatasoiseen laulunopetukseen oikeine äänenmuodostustapoineen ym. yksityiskohtineen tottuneet opettajat saattoivat kokea soittimet jopa uhkana. Tilannetta heikensi myös varojen puute. Joka koulussa tuskin edes oli soittimia.

Jotain oli kuitenkin tehtävä. Suomi ei voinut jäädä takapajuisiksi maaksi musiikinopetuksen saralla, kun niin monet seikat puolsivat muutoksia. Ulkomaiset vaikutteet, tekninen kehitys, populaarimusiikki, kaikki nämä toivat omat paineensa. Ehkä suurin epäkohta oli Carl Orffin

pedagogisten ajatusten tulkinta. Vähäisistäkin soittimista olisi voinut saada enemmän irti, jos luovuuskasvatus olisi saanut täällä jalansijaa. Ehkä vuosisatainen, taidemusiikkiin ja nuottien oppimiseen painottuva musiikinopetus oli jättänyt niin vahvan perinnön, että opettajilla ei yksinkertaisesti ollut rohkeutta lähteä luovuuden tielle. Tämä näkyi oppikirjoissakin selkeänä improvisointitehtävien puutteena.

Pyrin tutkimusta tehdessäni analysoimaan kirjoista kaiken, mikä vain liittyi koulusoittimiin. Sisällönanalyysi toimi tutkimusmenetelmänä hyvin, koska soittimista oli helppo muodostaa sisältöluokkia ja toisaalta kirjoissa oli paljon aineistoa, jota oli järkevää analysoida sanallisesti. Kun kyse on oppikirja-analyysistä, missä aineisto on jo olemassa olevaa tekstiä, ja missä olen pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan analyysiin laskemalla tulokset kahdesti, pidän tuloksia varsin luotettavina. Joitakin oman tulkinnan varaan jääviä kohtia tuli kirjoissa vastaan, kuten esimerkiksi se, mitkä tehtävät teoreettisista tehtävistä on tarkoitettu soitettavaksi, mitkä taas eivät. Joissakin kirjoissa ohjeiden anto ei ollut kovin selkeää. Soitinmateriaali oli suppeaa verrattuna kirjojen koko sisältöihin. Kehosoittimien laskeminen osaksi koulusoittimia on myös tulkinnallinen kysymys. Katsoin niiden kuitenkin kuuluvan osaksi soitinmateriaalia, koska ne tulivat kirjoissa selkeästi esiin ja ne olivat selvä linkki siirryttäessä laulamisesta kohti soittamista.

Oppikirjoista saamani tutkimusaineisto kertoo toki omasta aikakaudestaan. Se ei kuitenkaan voi antaa kokonaista kuvaa siitä, miten soittimia todellisuudessa käytettiin. Tilanne eri puolilla Suomea on voinut olla hyvinkin erilainen. Mahdollisia jatkotutkimuksia ajatellen olisi hyvä laajentaa tutkimusta, ja esimerkiksi haastatella 1960-luvulla toimineita opettajia, tai siihen aikaan koulunsa käyneitä. Oppikirjat voivat näyttää jonkinlaiset raamit, mutta eivät tuntien todellista sisältöä, kuten Erkki Pohjola ja Egil Cederlöfkin *Musica I* -kirjassaan toteavat: ”metodi on paperilla pelkkää teoriaa. Opettajan ja oppilaiden tehtävänä on puhaltaa siihen elävä henki” (1964, 6–9).

Suuret muutokset eivät koskaan tapahdu hetkessä. Koulusoittimet muuttivat laulunopetusta kokonaisvaltaisemmaksi musiikinopetukseksi vähitellen. Jos verrataan tilannetta nykypäivään, soittimet ovat saaneet ehkä liikaakin jalansijaa ja oppilaita on vaikea saada laulamaan. Milloin tämä muutos alkoi näkyä, voisi olla taas oman tutkimuksen aihe. Historian

tarkastelu auttaa saamaan perspektiiviä omaan opettajuuteen. Tutkimissani kirjoissa painotettiin eri asioita: mikä painotti teoriaa, mikä rytmistä lähtevää opetusta jne. Historian jatkumossa ovat vaikuttaneet useat eri ideologiat ja pedagogiikat, toiset laajalle levinneinä, toiset yksittäisten opettajien omilla tunneilla käyttämään ideoina. Asioita voidaan ymmärtää, painottaa ja opettaa eri tavoin. Tärkeintä varmasti on lopputulos: innostaa oppilaita musiikin pariin ja saada heitä oppimaan.

## LÄHTEET

- Cederlöf, E. & Rautio M. & Sonninen, A. 1964. Koulumusiikin kehitys pysähtynyt. Pamfletti Rondo – lehdessä 1964/1, 3–5.
- domi (nimim.). 1964. Musiikinopettajan näkökulmasta. Rondo-lehti 1964/3, 11, 25.
- Feudel, E. 1956. Rhythmisch – musikalische Erziehung. Wolfenbüttel: Mösel Verlag.
- Frank, P.L. 1964. Orff and Bresgen as Music Educators. Artikkelit lehdessä Music Educators Journal 1964/4, vol.50, 58–60, 62, 64.
- Gerdes, I-L. 2004. Mitä kouluissa laulettiin? Kansakoulun laulukirjojen analyysiä vuosilta 1864–1919. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos.
- Haataja, L. 1992. Useita artikkeleita teoksessa K. Linnilä, K. Utrio, M. Utrio (toim.) Silloin kerran: kultainen nuoruus; elämä Suomessa vuosina 1944–1956. Helsinki: Tammi, 179, 478.
- Hirsjärvi, S. 1997. Tutkimuksen reliäabelius ja validius. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes, P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita. Keuruu: Otava.
- Ingman, O. 1953. Laula sinäkin, 2. muuttumaton painos. Porvoo: WSOY.
- Ingman, O. 1962. Laula sinäkin, 10. muuttumaton painos. Porvoo: WSOY.
- Ingman, O. 1963. Laula sinä, minä soitan, 11. lisätty ja tarkistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Itälä, J. & Autio, V-M. 1993. Koulutus vauhdittaa kansakunnan kasvuun. Teoksessa J. Itälä (toim.) Suomalaisten tarina, 3. Rakentajien aika. Helsinki: Kirjayhtymä, 52–61.
- Kallioniemi, K. 2003. Suklaasydän, Lazzarella-unelmia vinyylikiekolla. Teoksessa M. Laakso (toim.) Eilispäivän Suomi, jälleenrakennuksesta yltäkyläisyyteen Ranska: Oy Valitut Palat - Reader's Digest Ab, 168–171.
- Kettunen, H. 1999. Musiikinopetuksen vaiheita 1900 -luvun alusta peruskoulujärjestelmän alkuun. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.
- Koski, M. 1993. Populaarikulttuuri yhdistää yli luokkarajojen. Teoksessa J. Itälä (toim.) Suomalaisten tarina, 3. Rakentajien aika. Helsinki: Kirjayhtymä, 183–187.

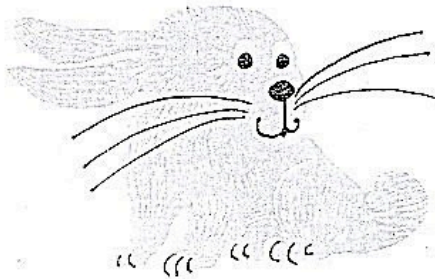
- Kosunen, M. 2001. Soittavat miehet ja laulavat naiset – seitsemännen luokan ja lukion kaikille yhteisten musiikinkurssien oppikirjojen sisällönanalyysi sukupuoliroolien näkökulmasta. Musiikkikasvatuksen Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.
- Kotilainen, T. 2003. Musiikin harrastamisen ihanuus. Teoksessa M. Laakso (toim.) Eilispäivän Suomi, jälleenrakennuksesta yltäkylläisyyteen. Ranska: Oy Valitut Palat - Reader's Digest Ab, 219–223.
- Koulu ja musiikki. 1956. Artikkelit lehdessä Uusi musiikkilehti 1956/4, 1.
- Kuikka, M. 1992. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Keuruu: Otava.
- Kurkela, V. 2003. Kansallisen ihanteellisuuden aika: vuodet 1945–62. Teoksessa P. Jalkanen & V. Kurkela (toim.) Suomen musiikin historia – Populaarimusiikki. Helsinki: WSOY.
- Lehmus, K. M. 1992. Useita artikkeleita teoksessa K. Linnilä, K. Utrio, M. Utrio (toim.) Silloin kerran: kultainen nuoruus, elämä Suomessa vuosina 1944–1956. Helsinki: Tammi, 128–129; 413.
- Lehtipuu, J. 2003. Koulujen musiikinopetuksen murrosvaihe Suomessa. Ajanjakson 1952–1970 tarkastelua eräiden keskeisten vaikuttajien näkökulmasta. Musiikkikasvatuksen tutkielma. Sibelius-Akatemia.
- Linnankivi, M. & Tenkku, L. & Urho, E. 1981. Musiikin didaktiikka. Jyväskylä: Gummerus.
- Louhivuori, J. 2003. Musiikkikasvatuksen tutkimus. Teoksessa: Eerola, T.; Louhivuori, J.; ja Moisala, P. (toim.). Johdatus musiikintutkimukseen. Suomen Musiikkitieteellinen Seura. Acta Musicologica Fennica 24. 251 – 257.
- Mantsinen, J. 2004. Laulusta soittoon – musiikinopetuksen vaiheita Suomessa 1950 -luvulla. Musiikkikasvatuksen Proseminarityö. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos.
- Musiikkia ei tarpeeksi arvosteta oppikoulujen opetussuunnitelmassa. 1956. Artikkelit lehdessä Uusi musiikkilehti 1956/4, 4–6.
- Nuotio, O. 1997. Yhteislaulu lauluharrastuksen virittäjänä. Teoksessa R. Pajamo (toim.) Laulun ja soiton sulasel. Helsinki: Yliopistopaino, 26–27.
- Nurmesjärvi – Skaniakos, T. 2003. Suomalaisen populaarimusiikin historia. Luentomuistiinpanot 4.11.2003 ja 25.11.2003 luennoilta. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos.
- Orff, C. 1963. Orff Schulwerk – katsaus menneeseen ja tulevaan. Suom. K. Ojala. Teoksessa S. Perkiö (toim.) Orff – Schulwerk. Artikkeleita eri vuosikymmeniltä. 2000. Helsinki: JaSeSoi ry.

- Orff, C. 1976. Carl Orff und sein Werk. Tutzing: Hans Schneider.
- Pajamo, R. 1976. Suomen koulujen laulunopetus vuosina 1843–1881. Helsinki: Suomen Musiikkitieteellinen Seura. Acta musicologica fennica 7.
- Pajamo, R. 1997. Laulun ja soiton sulasel. Helsinki: Yliopistopaino.
- Partanen, P. 2001. Klemetti-Opisto musiikkikasvatuksen edistäjänä Suomessa aikavälillä 1956–1969. Musiikkikasvatuksen tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Pesonen, O. 1952. Laulukirja, 16. painos. Helsinki: Osakeyhtiö Valistus.
- Pesonen, O. 1959. ”Maailman kautta kuljemme laulain”, viitteitä opettajille ja kerhonjohtajille musiikkitiedon opetuksen tiimoilta. Kirkko ja musiikki 1959/1–2, 8–9.
- Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus.
- Piha, T. H. 1958. Musiikkikasvatuksen vaihteita. Helsinki: Valistus.
- Pohjola, E. & Cederlöf, E. 1964. Piiri pieni pyörii. Musica I. Opettajan kirja. Helsinki: Fazer.
- Pohjola, E. & Cederlöf, E. 1965. Piiri pieni pyörii. Musica I, 2. painos. Helsinki: Fazer.
- Pohjola, E. & Cederlöf, E. 1968. Tie musiikkiin. Musica II, 3. painos. Helsinki: Fazer.
- Pohjola, E. & Cederlöf, E. 1969 a. Musiikin maailma. Musica III. Helsinki: Fazer.
- Pohjola, E. & Cederlöf, E. 1969 b. Tie musiikkiin. Musica II. Opettajan kirja, 3. painos. Helsinki: Fazer.
- Pohjola, E. & Cederlöf, E. 1971. Musiikin maailma. Musica III. Säestyskirja, 2. painos. Helsinki: Fazer.
- Pohjola, E. & Cederlöf, E. 1972. Musiikin maailma. Musica III. Pedagogisia sovellutuksia. Helsinki: Fazer.
- Pohjola, E. & Cederlöf, E. 1973. Piiri pieni pyörii. Musica I. Opettajan kirja, 7. painos. Helsinki: Fazer.
- Pukkila, J. & Rautio, M. 1957. Musiikkia oppimaan, laulavan ja soittavan nuorison oppikirja. Helsinki: Rotapaino Oy.
- Pukkila, J. & Rautio, M. 1970. Musiikkia oppimaan, laulavan ja soittavan nuorison oppikirja, 16. painos. Helsinki: Rotapaino Oy.
- Rautio, M. 1959. Rytmikasvatus ja koulusoittimet. Helsinki: Fazer.
- Rautiainen, K-H. 2003. Laulutunnin ulkoinen ja sisäinen rakenne. Aksel Törnudd (1874–1923) ja Wilho Siukonen (1885–1941) seminaarien ja kansakoulun laulunopetusmenetelmien kehittäjinä 1893–1941. Sibelius-Akatemia. Studia Musica 19.
- Saini, R. 1990. Musiikin oppikirjojen sisällönanalyysi sukupuoliroolien ja stereotyyppien näkökulmasta. Ala-asteen oppikirjat 1985–1990. Musiikkitieteen tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.

- Sammalkorpi, A. 1998. Kilahdus ja liike. Orff-pedagogiikan sovellutuksia Suomessa. Musiikkikasvatuksen tutkielma. Sibeliuss-Akatemia.
- Sonninen, A. & Rautio, M. 1963. Yhteissoiton perusteet. Helsinki: Otava.
- Sonninen, A. & Räisänen, M. & Naukkarinen, O. 1958. Laulan ja soitan. Helsinki: Otava.
- Sonninen, A. & Räisänen, M. & Naukkarinen, O. 1959. Laulan ja soitan-säestykset. Helsinki: Otava.
- Suomalaisia säveltäjiä ja säveltaiteilijoita – Jorma Pukkila. 1957. Artikkelit lehdessä Kirkko ja musiikki 1957/11, 7–10.
- Turpeinen, O. 1992. Suomi kaupungissa. Teoksessa K. Linnilä, K. Utrio, M. Utrio (toim.) Silloin kerran: kultainen nuoruus, elämä Suomessa vuosina 1944–1956. Helsinki: Tammi, 300–309.
- Urho, E. 2000. Luovan musiikkikasvatuksen tulo Suomeen. Aikakauslehti Arsis 17 (4), 13–17.
- Urho, E. 2004. Haastattelu 6.5.2004, haastattelijana Jukka Louhivuori.
- Utrio, K. 1992. Useita artikkeleita teoksessa K. Linnilä, K. Utrio, M. Utrio (toim.) Silloin kerran: kultainen nuoruus, elämä Suomessa vuosina 1944–1956. Helsinki: Tammi, 126, 132–133, 144–145, 510, 563.
- Vainio, A. 1955. Koulun musiikinopetuksen tulevaisuus. Kirkko ja musiikki 12/1955, 190–191.
- Vainio, A. 1957. Sävelaapinen: musiikin alkeita harjoituksineen. Helsinki: Otava.
- Vesterinen, A. 1989. Musiikin oppikirjojen tehtävänälyysi kognitiivisen oppimisteorian näkökulmasta. Musiikkikasvatuksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Musiikkitieteen laitos.
- Wiio, O. A. 1992. Joukkoviestintä. Teoksessa K. Linnilä, K. Utrio, M. Utrio (toim.) Silloin kerran: kultainen nuoruus, elämä Suomessa vuosina 1944–1956. Helsinki: Tammi, 413.

## LIITE

laulu "Jänis istui maassa" kirjan Musiikkia oppimaan 1.painoksessa vuodelta 1957 (Pukkila & Rautio 1957, 354).



## 294. JÄNIS ISTUU MAASSA

SAKSALAINEN KANSANSÄVELMÄ  
SOV. M. R.

*Laulu*  
*Metallofoni I*

Jänis istuu maassa torkkuen, torkkuen.

*Metallofoni II*

*Triangeli*

*Kastanjetti*

*Rumpu*

*L.*  
*Met. I*

Mikä sun on, jänönen, kun et enää hyppäle? Hyppää pois, hyppää pois!  
hyppää pois,

*Met. II*

*Trg.*

*Kast.*

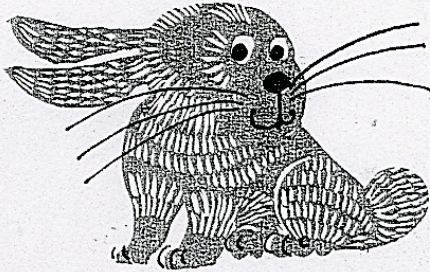
*Rump.*

2. Varo metsäkoiraa, jänönen!  
Koira siit' on iloinen,  
kun sä juokset, hyppelet.  
Juokse pois, juokse pois, juokse pois!

Oy Fazerin Musiikkikauppa, Helsinki



Laulu "Jänis istui maassa" kirjan Musiikkia oppimaan 16.painoksessa vuodelta 1970 (Pukkila & Rautio 1970, 354).



## 294. JÄNIS ISTUU MAASSA

SAKSALAINEN KANSANSÄVELMÄ  
SOV. M. R.

*Laulu*  
*Metallofoni I*

Jänis istuu maassa torkku-en, torkku-en.

*Metallofoni II*

*Triangeli*

*Puut*

*Rumpu*

*L.*  
*Met. I*

Mikä sun on, jänönen, kun et enää Hyppää pois, hyppää pois!  
hyppää pois, hyppää pois!

*Met. II*

*Trg.*

*P.*

*R.*

2. Varo metsäkoiraa, jänönen!  
Koiraa siit' on iloinen,  
kun sä juokset, hyppelet.  
Juokse pois, juokse pois, juokse pois!

Oy Fazerin Musiikkikauppa, Helsinki