

**MUSIIKIN PERUSTEIDEN JA MUSIIKKIOPPILAITOSTEN  
KEHITYSSUUNTIA 2000-LUVUN ENSINELJÄNNEKSELLÄ**

Tiina Kolehmainen  
Pro gradu -tutkielma  
Musiikkitiede  
Kevät 2014  
Jyväskylän yliopisto

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Kolehmainen, Tiina Johanna	
Työn nimi – Title Musiikin perusteiden ja musiikkioppilaitosten kehityssuuntia 2000-luvun ensineljänneksellä	
Oppiaine – Subject Musiikkitiede	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 78 (+8)
Tiivistelmä – Abstract <p>Tutkielmassa luodaan kokonaiskatsaus taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän sekä erityisesti musiikin perusteiden oppiaineen keskeisiin uudistuksiin 2000-luvun alkupuolella. Ensisijainen tarkoitus on ollut luoda kokonaiskuva musiikin perusteiden ja musiikin laajan oppimäärän asemasta, sääntelystä, käytänteistä sekä sen kehittämistä koskevista näkemyksistä ja argumenteista. Tutkielman lähdeaineistona on käytetty kahta Mutes ry:n järjestämää musiikin perusteiden opetusta käsittelevää verkkoseminaaria, opetusta ohjaavia asiakirjoja ja ohjeistuksia sekä taiteen perusopetuksen ja musiikkioppilaitosjärjestelmän toimivuudesta julkaistuja arviointiraportteja. Laadullisen tutkimuksen aineistona on käytetty myös musiikkikasvatusta ja kasvatustieteitä käsittelevää kirjallisuutta ja tutkimuksia, musiikinopetuksen liittyviä verkkosivuja ja sekä aihetta käsitteleviä lehtiartikkeleita.</p> <p>Musiikkioppilaitosjärjestelmää ja musiikin perusteiden opetusta ohjaavat säädökset ovat väljentyneet 2000-luvun alkupuolella. Opetuksen keskeiseksi päämääräksi on nostettu tutkintojen suorittamisen sijaan hyvän musiikkisuhteen kehittyminen. Musiikin perusteiden opetukseen on liitetty käytännön musisointitaitoja kehittäviä osa-alueita, kuten improvisointia, sävellystä ja sovitusta. Oppiaineen toivotaan uudistusten myötä tukevan aiempaa paremmin opiskelijoiden kokonaisvaltaista musisointia. Samalla myös opettajien monimuotoisen osaamisen tarve korostuu.</p> <p>Tutkielma-aineistosta kävi ilmi, että tavoitteiden ja vaatimusten väljenemisen myötä perinteinen valtakunnallisesti yhdenmukainen musiikkikoulutusjärjestelmä on muuttumassa aiempaa hajanaisemmaksi. Samalla oppilaitosten oma päätäntävalta on kasvanut ja oppilaitosten opetustarjonta monipuolistunut. Profiloitumista on tapahtunut laajaa oppimäärää tarjoavien musiikkioppilaitosten lisäksi myös musiikin ammattiopetuksen kentällä. Rytmimusiikki on nousemassa entistä suurempaan rooliin musiikkioppilaitoksissa, ja klassista opetustraditiota leimannut ammattitasoon tähtäävä tavoitteiden asettelu on muuttumassa harrastajaystävällisempään suuntaan. Vaatimusten väljentyminen ja rytmimusiikin suosion kasvu ovat myös herättäneet huolen klassisen musiikin aseman heikkenemisestä tulevaisuudessa.</p>	
Asiasanat – Keywords musiikin perusteet, musiikkioppilaitokset, musiikkioppilaitosjärjestelmä, taiteen perusopetus	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Musiikin laitos	
Muita tietoja – Additional information	

## SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO .....	1
1.1 Tutkimusaineistot .....	4

### *I Teoreettinen taustakatsaus*

2 MUSIIKKIOPPILAITOSJÄRJESTELMÄ.....	8
2.1 Taiteen perusopetus .....	8
2.2 Opetushallitus ja Opetussuunnitelman perusteet .....	10
2.3 Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry.....	11
2.4 Oppilaitoksen oma opetussuunnitelma .....	12
3 MUSIIKIN PERUSTEET .....	16
3.1 Oppiaine ennen vuoden 2002 uudistusta .....	16
3.2 Vuoden 2002 uudistus .....	17
3.3 SML:n Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet 2013.....	18
4 NÄKEMYKSIÄ OPPIMISESTA.....	21
4.1 Oppimiskäsitys vuoden 2002 Opetussuunnitelman perusteissa .....	21
4.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys.....	22
4.3 Behavioristinen oppimiskäsitys .....	25
4.4 Lehrplan & curriculum .....	26
4.5 Musiikkikasvatuksen filosofia .....	29

### *II Aineistopohjainen analyysi*

5 MUSIIKKIOPPILAITOSTEN OPPISISÄLLÖT.....	31
5.1 Oppilaitosten profiloituminen.....	31
5.2 Yhteismusisointi .....	33
5.3 Musiikin perusteiden uusia osa-alueita .....	35
5.4 Formaali ja informaali oppiminen .....	38
5.5 Arviointi.....	40
6 KENELLE MUSIIKKIOPISTO-OPETUS ON SUUNNATTU? .....	44
6.1 Suorituskeskeinen ja kilpailuhenkinen opetusperinne .....	45
6.2 Harrastamisen arvokkuus ja musiikin hyvinvointivaikutukset .....	47
6.3 Motivaatio ja tavoitteellisuus .....	51

7 AMMATTIOPINNOT JA AMMATILLISUUS .....	55
7.1 Pääsykoepainotukset.....	57
7.2 Taiteilija vai pedagogi?.....	60
7.3 Monimuotoisen osaamisen tarve .....	61
8 HUOLI KLASSISEN MUSIIKIN TULEVAISUUDESTA .....	65
8.1 Talous ja yhteistyömahdollisuudet .....	68

### ***III Yhteenveto***

9 DISKUSSIO .....	70
9.1 Ohjeistukset ja arki .....	71
9.2 Musiikin perusteet ja käytännön muusikkous.....	72
9.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia ja pohdintaa tutkielmaprosessista.....	75
9.4 Loppusanat.....	77
LÄHTEET .....	79

## 1 JOHDANTO

Tämän tutkielman tarkoituksena on luoda kokonaiskatsaus taiteen perusopetuksen musiikin laajaa oppimäärää tarjoavien musiikkioppilaitosten sekä musiikin perusteiden oppiaineen ajankohtaisiin teemoihin keväällä 2014. Ensisijaisesti perehdytään klassisen musiikin koulutukseen. Aihetta tarkastellaan opetusta ohjaavien asiakirjojen, arviointihankkeiden ja -raporttien, kirjallisuuden sekä kahden musiikin perusteita käsittelevän verkkoseminaarin pohjalta. Tutkielmassa tarkastellaan seuraavia teemoja: Millaiset säädökset ohjaavat musiikin perusteiden opetusta? Mitkä ovat keskeisiä teemoja musiikin perusteiden opetuksessa 2000-luvun ensineljänneksellä, ja millä tavalla opetusta ollaan kehittämässä tulevaisuudessa? Samalla tarkastellaan musiikkioppilaitoskenttää kokonaisuutena: Kenelle laajan oppimäärän mukainen musiikinopetus on suunnattu tai tulisi suunnata? Millä tavoin musiikin laaja oppimäärä ja ammattiopinnot liittyvät toisiinsa? Vastaako laajan oppimäärän mukainen opetustarjonta ammattioppilaitosten pääsykoevaatimuksia? Aiheuttavatko musiikkioppilaitoskentällä tehdyt uudistukset syyn huolestua klassisen musiikin tulevaisuudesta?

Tutkielman yhteydessä ei ole kerätty uutta tutkimusaineistoa. Työ on kirjallisuuskatsauksenomainen yhteenveto, mutta kirjallisuuden lisäksi lähteinä on käytetty opetusta ohjaavia asiakirjoja, koulutuksesta tehtyjä arviointeja ja raportteja sekä kahta musiikin perusteiden opetusta käsittelevää kahden tunnin mittaista verkkoseminaaria. Kyseessä voidaan katsoa olevan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, jossa on piirteitä sisällönanalyysin menetelmästä. Pirkko Anttilan (1998) mukaan sisällönanalyysi on tutkimusmenetelmä, jonka avulla voidaan tehdä toistettavia ja päteviä päätelmiä tutkimusaineiston suhteesta sen asia- ja sisältöyhteyteen. Sisällönanalyysin avulla voidaan tuottaa uutta tietoa, uusia näkemyksiä sekä saattaa esiin piileviä tosiasioita, jolloin pääasiallisia kohdealueita ovat verbaalit sisällöt, symboliset sisällöt ja kommunikatiiviset sisällöt. (Anttila 1998.)

Perinteistä suomalaista musiikkikoulutusjärjestelmää on leimannut kaksoissidos: toisaalta koulutuksen on nähty olevan kansainvälisesti korkeatasoista ja laajalti arvostettua, mutta samalla sen on syytetty keskittyvän liikaa tutkintojen suorittamiseen ja kaikkien opiskelijoiden pakottamiseen samaan ammattilaisuuteen valmentavaan 'putkeen' (mm. Lehtonen 2004, Anttila 2004). Kuitenkin tilastojen mukaan vain noin kaksi prosenttia laajan oppimäärän opiskelijoista päätyy lopulta musiikkialan ammattilaisiksi (\*Nystén 2013). Ammattiin jatkavien pieni osuus on herättänyt kysymyksiä siitä, kuinka musiikkioppilaitosjärjestelmä

voisi entistä paremmin palvella myös niiden 98 prosentin tarpeita, joille musiikki on harrastuspohjaista eikä tavoitteena ole eksperttiys ja ammattiura musiikin parissa.

2000-luvulla ja erityisesti vuoden 2002 Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa musiikinopetukselle onkin asetettu uusia, aiempaa oppilaslähtöisempiä tavoitteita. Vuoden 2002 Ops-perusteiden voidaan katsoa nojaavan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseen ajatteluun. Suorituskeskeisyyden ja tutkintojen tekemisen sijaan keskeisinä tavoitteina nähdään muun muassa hyvä musiikkisuhde, oppilaslähtöinen tavoitteiden huomiointi sekä miellyttävä oppimisympäristö. (OPH 2002.) Virallisten linjausten pohjalta voidaan siis sanoa, että 2000-luvulla on tapahtumassa muutos suoritus- ja tutkintokeskeisestä tehokkuusajattelusta sensitiivisempiä ja oppilaslähtöisempiä arvoja korostavaan musiikkioppilaitosjärjestelmään.

Opetussuunnitelman perusteiden (2002) painottamat oppilaslähtöiset tavoitteet ja vaatimusten väljyys eivät kuitenkaan automaattisesti tarkoita, että kaikissa musiikkioppilaitoksissa olisi luovuttu vanhoista, suorituskeskeisistä perinteistä, sillä oppilaitosten oma päätäntävalta on väljennysten myötä kasvanut. Voidaankin katsoa, että musiikkioppilaitoskenttä on uudistusten myötä muuttumassa aiempaa hajanaisemmaksi, sillä oppilaitoksilla on aiempaa enemmän soveltamismahdollisuuksia esimerkiksi tutkintovaatimuksissa ja niiden arvioinnissa. Oppilaitosten tarjonta on laajenemassa, ja uusia opetuksen osa-alueita voivat olla muun muassa musiikkiteknologia, sävellys, sovittaminen ja improvisointi. (Vrt. OPH 2002, SML 2013.)

Siitä, onko musiikkioppilaitosten mahdollisuus uudistumiseen hyvä vai huono kehityssuunta, on eriäviä näkökantoja. Muutokset ovat herättäneet joissakin toimijoissa huolen klassisen musiikin tulevaisuudesta. Väljennetyt tavoitteet aiheuttavat pelkoa siitä, että osaamisen taso ja klassisen musiikin arvostus laskevat. ”Klassisen musiikin koulutus on rapautumassa Suomessa vauhdilla. Myös musiikinlaji itsessään on liukumassa marginaaliin”, kuvaa viulutaiteilija ja -pedagogi Géza Szilvay Helsingin Sanomissa 13.9.2013 (Koppinen 2013). Toisaalta kuitenkin ajatellaan, että nykypäivän musiikkiopistojen tehtävä olisi korostaa erityislahjakkuuden ja eksperttiyden sijaan musiikin hyvinvointivaikutuksia ja olla entistä paremmin kaikkien halukkaiden ulottuvilla (mm. Numminen 2013).

Musiikin laajaan oppimäärään on jo vuodesta 1978 kuulunut instrumenttiopintojen lisäksi pakollisina opintoina niin kutsuttuja yleisiä aineita (musiikin teoria ja säveltapailu, yleinen musiikkitieto, harmoniaoppi) (mm. Jurvanen 2005). Tämänhetkisessä järjestelmässä nämä yleiset aineet muodostavat ’musiikin perusteet’ -oppiaineekokonaisuuden, joka sai nykyi-

sen nimensä vuonna 2002. Musiikin perusteiden sisältöalueet ovat musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin hahmottaminen sekä musiikin historian ja tyylien tuntemus (OPH 2002, 9).

Samoin kuin koko musiikkioppilaitosjärjestelmän, musiikin perusteiden opetuksen voidaan katsoa olleen murrosvaiheessa lähes koko 2000-luvun alkupuolen ajan. Musiikin teorian ja säveltapailun opetus sai osakseen paljon kritiikkiä erityisesti 1980–1990-lukujen taitteessa, jolloin aineen oppisisältöjen katsottiin olevan liian irrallaan käytännön muusikkoudesta. Musiikin perusteita onkin 2000-luvulla pyritty muokkaamaan tiiviimmin käytännön musisointiin liittyväksi ainekokonaisuudeksi lisäämällä ohjesisältöihin (SML 2013) muun muassa sovitus-, sävellys- ja improvisointitehtäviä. Aktiivisesta uudistustyöstä huolimatta muutokset oppilaitosten arjessa vaihtelevat paikkakunnittain. Lisäksi musiikkioppilaitoskentällä ei olla täysin yksimielisiä siitä, onko musiikin perusteiden ainesisältöjen uudistaminen ja joustavuus hyvä vai huono asia. Pyrin tässä tutkielmassa tarkastelemaan kokonaisvaltaisesti musiikin perusteiden oppiaineen nykytilaa, sen osuutta musiikinopiskelun kokonaisuudessa sekä oppiaineeseen liitettyjä uusia aihealueita.

Kiinnostukseni tutkia musiikin perusteiden ja musiikkioppilaitosten opetusta on virinnyt omien musiikkiopintojeni kautta. Olen itse opiskellut musiikkia musiikkiopistossa, yliopistossa sekä ammatillisella toisella asteella. Aloitin opintoni musiikkiopistossa suorittaen perus- ja opistotason oppimäärät pääaineenani klassinen piano. Laajan oppimäärän suorittuani jatkoin opiskelua Jyväskylän yliopiston musiikin laitokselle pääaineenani musiikkitiede. Sivuaineinani olen opiskellut kasvatustiedettä sekä psykologiaa, ja olen aina ollut hyvin kiinnostunut erilaisista ihmisen toimintaan ja käyttäytymiseen liittyvistä tekijöistä. Yliopisto-opintojeni ohella olen suorittanut myös toisen asteen muusikkotutkinnon Jyväskylän ammattiopistossa.

Tämä tutkielman voidaan katsoa koostuvan kolmesta osasta: Luvuissa 2, 3 ja 4 luodaan teoreettinen taustakatsaus oppilaitosten toimintaan ja niitä ohjaaviin säädöksiin sekä käsitellään oppimiseen liittyviä teorioita. Luvuissa 5, 6, 7 ja 8 tutkielman teemoja käsitellään laajemmin aineiston pohjalta. Luvussa 9 luodaan kokonaiskatsaus ja esitetään jatkotutkimusehdotuksia. Seuraavassa alaluvussa 1.1 esittelen tarkemmin tämän tutkielman keskeisimpiä lähdeaineistoja.

## 1.1 Tutkimusaineistot

Keskeisenä aineistona tässä tutkielmassa on käytetty kahta musiikin perusteiden oppiainetta käsittelevää kahden tunnin mittaista verkkoseminaaria, taiteen perusopetusta ohjaavia asiakirjoja sekä opetuksen toimivuutta kartoittavia arviointeja ja raportteja. Lisäksi tutkielmassa viitataan aiheesta aiemmin tehtyihin tutkimuksiin ja opinnäytetöihin, musiikinopetusta käsittelevään kirjallisuuteen sekä joihinkin lehtiartikkeleihin ja verkkojulkaisuihin. Ensisijainen tavoite on ollut hyödyntää 2000-luvun ja erityisesti 2010-luvun julkaisuja niiden ajankohtaisuuden vuoksi. Tämän tutkielman yhteydessä ei ole kerätty uutta aineistoa – tarkoituksena on luoda yhteenveto jo olemassa olevista lähteistä.

### Verkkoseminaarit

Tutkielmassa on käytetty lähdeaineistona kahta musiikin perusteiden opetusta käsittelevää verkkoseminaaria. Musiikin teoria- ja säveltapailupedagogit ry (Mutes ry) on keksinyt oivan tavan koota musiikin perusteiden opettajat virtuaalisesti 'saman pöydän ääreen' keskustelemaan oppiaineensa kehitysideoista järjestämiensä verkkoseminaarien avulla. Verkkoseminaarin ajankohta ja ohjelma julkaistaan etukäteen Mutes ry:n jäsenille. Halukkaat voivat ilmoittautua osallistujiksi, jolloin he saavat tunnukset seminaarin verkkotyötilaan. Seminaaripäivän koittaessa asiantuntijoiden esitelmistä koostuva kahden tunnin mittainen seminaari lähetetään eli 'streamataan' reaaliajassa Adobe Connect -ohjelman avulla verkkoon, ja osallistujat voivat katsoa lähetystä omilta kotikoneiltaan. Seminaarin yhteydessä toimii myös keskusteluikkuna, jossa osallistujat voivat esittää kysymyksiä puhujille sekä vaihtaa keskenään mielipiteitä seminaari aiheisiin liittyen. Näin eri puolilla Suomea toimivat opettajat voivat vähällä vaivalla ja ilman kilometrien matkustamista pitää yllä tietämystään opettamansa aiheen ajankohtaisista ilmiöistä. Seminaarit myös tallennetaan, ja ne ovat olleet jälkikäteen katsottavissa Mutes ry:n verkkosivuilla [www.mutesry.com](http://www.mutesry.com).

Ensimmäinen aineistonani toimivista seminaareista pidettiin 27.10.2011, ja sen nimi oli '*Mupe murroksessa -webinaari*'. Puheenvuoroja tässä seminaarissa oli seitsemän kappaletta, kukin 15 minuutin mittainen. Lisäksi seminaarin lopussa pidettiin paneelikeskustelu. Kuuntelijat pystyivät myös kommunikoimaan toistensa kanssa kirjallisesti chatin välityksellä koko seminaarin ajan.

Vuoden 2011 seminaarin puhujat ja heidän esitelmiensä aiheet:

- *Eija Kauppinen* (Opetusneuvos, Opetushallitus):

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän musiikin perusteiden tavoitteet



- *Leif Nystén* (Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry:n puheenjohtaja):  
Musiikin perusteet musiikkioppilaitoksissa
- *Lotta Ilomäki, MuT* (Sibelius-Akatemia, musiikin perusteiden opettajakouluttaja, tutkija): Näkökulma vuoden 2005 tasosuoritusuudistukseen
- *Hanne Närhinsalo & Inkeri Jaakkola* (SML:n mupe-työryhmä):  
Musiikin perusteiden tasosuoritusryhmä
- *Janne Murto* (Pop/jazz-konservatorion rehtori):  
AMP – yhdistetty yhtye- ja teoriaopetus – Musiikin kokonaisvaltaisempaa oppimista ryhmässä
- *Tapio Tuomela* (Suomen säveltäjät ry:n puheenjohtaja):  
Seminaaripuheenvuoro, Suomen säveltäjät ry
- *Sanna Ahvenjärvi* (musiikin perusteiden ja sävellyksen lehtori, Jokilaaksojen musiikkiopisto):  
Sävellyksen ja sovituksen opettaminen lapsille ja nuorille

Toinen seminaari ”*Suomen musiikinoppilaitosten liitto ry:n Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet 2013*” toteutui vuoden 2011 seminaarin kaltaisesti. 28.11.2013 järjestetty seminaari kesti kaksi tuntia, ja siinä oli seitsemän 15 minuutin puheenvuoroa. Paneelikeskustelua ei ollut, mutta chat toteutettiin samoin kuin vuonna 2011. Puhujat olivat pääosin samoja kuin vuoden 2011 seminaarissa:

- *Eija Kauppinen* (Opetusneuvos, Opetushallitus):  
Opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen
- *Leif Nystén* (SML:n puheenjohtaja):  
SML:n ja musiikin perusteiden ainekokonaisuuden ohjeistus
- *Lotta Ilomäki, MuT* (Sibelius-Akatemia, musiikin perusteiden opettajakouluttaja, tutkija): Näkökohtia MuPe:n opetussisältöjen suunnitteluun osana musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmatyötä
- *Hanne Närhinsalo* (SML:n mupe-työryhmä, lehtori, musiikkiopisto Juvenalia):  
Perustason MUPE
- *Inkeri Jaakkola* (Sibelius-Akatemia, SML:n mupe-työryhmä):  
Musiikkiopistotason MUPE

- *Leena Unkari-Virtanen, MuT* (Metropolia amk, opettaja, ohjaaja, kouluttaja; Sibelius-Akatemia, tutkijatohtori):  
Musiikki oppimisympäristönä
- *Mirja Kopra* (Tampereen amk, musiikin pedagogiikan lehtori, opinto-ohjaaja):  
Miksi instrumenttiosaaminen ei riitä? Musiikin ammatillisen koulutuksen vaateet musiikin perusteille.

Vuoden 2011 seminaarin tallenne on ollut vapaasti katsottavissa Mutes ry:n verkkosivuilla, ja olen tehnyt videomateriaalin pohjalta kaikista puheenvuoroista litteroinnit, joita olen käyttänyt apuna tätä tutkielmaa kirjoittaessani. Vuoden 2013 seminaarin videotallennetta ei ole julkaistu, mutta puheenvuorojen power point -esitykset ovat luettavissa Mutes ry:n verkkosivuilla. Power point -esitysten lisäksi minulla on ollut käytössäni osittaiset litteroinnit, jotka tein seurattessani seminaaria.

Kun käytän tässä tutkielmassa lähteenä verkkoseminariesitelmää, käytän viitteen edessä selkeyden vuoksi \*-merkintää erottamaan aineiston kirjallisesta materiaalista. Koen asiantuntijapuheenvuoroista koostuvien seminaarien olevan erittäin arvokasta lähdemateriaalia tälle tutkielmalle niiden ajankohtaisuuden vuoksi. Seminaareissa käsiteltiin myös opetusta ohjaavia asiakirjoja, ja erityisesti vuoden 2013 seminaarissa Suomen musiikkioppilaitosten liiton mupe-työryhmän jäsenet avasivat tekemiään ohjeistuksia myös vastaten heille esitettyihin kysymyksiin.

### **Arvioinnit ja raportit**

*Toive-hankkeessa* on selvitetty musiikkialan toimintaympäristöjen muutoksia ja näistä johtuvia tulevaisuuden osaamistarpeita. Hankkeen keskeiset rahoittajat ovat Euroopan sosiaalirahasto (ESR) ja Opetushallitus. Toive-hankkeen päätoteuttajana on ollut Sibelius-Akatemia, ja yhteistyökumppaneita ovat Metropolia Ammattikorkeakoulu, Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämisyhteistyö Cupore sekä Suomen konservatorioliitto. (Muukkonen, Pesonen & Pohjannoro 2011, 2.) Hankkeesta on julkaistu loppuraportti *Muusikko eilen, tänään ja huomenna: Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin* (toim. Muukkonen, Pesonen & Pohjannoro 2011) sekä useita osaraportteja, jotka ovat luettavissa Sibelius-Akatemian verkkosivuilla. Toive-hanke on toteutettu aikavälillä 1.8.2008–31.3.2011 monimenetelmällisenä ja -vaiheisena tutki-

muksena. Tutkimusmenetelminä hankkeessa olivat kyselyt, haastattelut ja case-analyysit innovatiivisista musiikkialan yrityksistä. (Toive-hankkeen verkkosivut, viitattu 18.3.2014.)

*Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus* (toim. Tiainen et al. 2012) on julkaisu, jossa raportoidaan Koulutuksen arviointineuvoston hankkeen tulokset. Arviointihanke perustuu Opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiantoon. Hankkeen keskeisimmät toiminta-alueet ovat taiteen perusopetuksen laajan ja yleisen oppimäärän opetussuunnitelmien toimivuus sekä taiteen perusopetuksen pedagogiikan toimivuus. Hankkeessa arvioidaan siis koko taiteen perusopetusta, ei ainoastaan musiikkia. Arviointi on toteutettu vuosina 2010 ja 2011. Tutkimusaineistona on käytetty aikaisempia arviointi- ja tutkimustuloksia, kyselyä rehtoreille (n = 291) ja opettajille (n = 443) sekä oppilaitoskäyntejä (n = 22). Tutkimuksen toteutti Koulutuksen arviointineuvoston nimittämä arviointiryhmä. (Tiainen et al. 2012, 9–10.)

### **Opetusta ohjaavat asiakirjat**

*Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002* on Opetushallituksen määräys, jonka pohjalta koulutuksen järjestäjän tulee laatia ja hyväksyä opetusta varten oma opetussuunnitelma (OPH 2002). Käytän määräyksestä tässä tutkielmassa nimitystä Opetussuunnitelman perusteet 2002 tai lyhemmin Ops-perusteet 2002. Ops-perusteet 2002 on luettavissa ja ladattavissa Opetushallituksen verkkosivuilla [www.oph.fi](http://www.oph.fi). Opetushallitusta ja Opetussuunnitelman perusteita käsitellään tarkemmin luvussa 2.2.

*Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet 2013* on Suomen musiikkioppilaitosten liiton työryhmän laatima asiakirja, jossa annetaan vinkkejä ja ohjeita musiikin perusteiden opetuksen järjestämiseen. Asiakirjan huomioiminen opetuksen suunnittelussa on oppilaitoksille vapaaehtoista. Ohjeistus on Ops-perusteita laajempi kuvaus musiikin perusteiden opetuksen sisältöalueista, ja siinä on annettu myös käytännön esimerkkejä. Käytän ohjeistuksesta tässä tutkielmassa nimeä SML:n mupe-ohjeistus 2013. Asiakirja on luettavissa Suomen musiikkioppilaitosten liiton verkkosivuilla osoitteessa [www.musicedu.fi](http://www.musicedu.fi). Ohjeistukseen syvennytään tarkemmin tämän tutkielman luvussa 3.3.

## 2 MUSIIKKIOPPILAITOSJÄRJESTELMÄ

Musiikkikasvatusta tarjotaan Suomessa sekä peruskouluissa että erillisissä musiikkioppilaitoksissa. Tässä tutkielmassa keskityn tarkastelemaan lakisääteistä valtiosuutta saavien musiikkioppilaitosten taiteen perusopetuksen laajaa oppimäärää. Oppilaitosten toimintaa ohjaavat laki taiteen perusopetuksesta (Finlex 1998/633) sekä Opetushallituksen laatimat Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet (OPH 2002), joita valtiosuuden piirissä olevien oppilaitosten tulee lain nojalla noudattaa. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän piirissä opiskelee Suomessa noin 65 000 oppilasta ja oppilaitokset sijaitsevat ympäri maata (\*Nystén 2011). Suomen musiikkioppilaitosten liiton jäsenoppilaitoksia on 98 (SML:n verkkosivut, luettu 25.3.2014).

### 2.1 Taiteen perusopetus

Musiikkioppilaitoksia koskeva laki on nimeltään 'laki taiteen perusopetuksesta'. Tämä laki ja siihen liittyvä asetus astuivat voimaan vuoden 1999 alussa. Laissa on määritelty pykälät muun muassa taiteen perusopetuksen tarkoituksesta, koulutuksen arvioinnista, valtiosuusjärjestelmästä sekä opetussuunnitelmasta. Lisäksi opetustoimen kelpoisuusvaatimuksista on säädetty niin kutsutussa kelpoisuusasetuksessa. (Finlex 1998/633.)

Taiteen perusopetus on jaettu kahteen oppimäärään: 'laajaan' ja 'yleiseen'. Laajan oppimäärän piiriin kuuluvat musiikin lisäksi tanssi, teatteri- ja sirkustaide sekä visuaaliset taiteet. Yleisen oppimäärän piiriin kuuluvat musiikin ja tanssin ohella sanataide, esitettävät taiteet sekä visuaaliset taiteet. (OPH 2008.) Taiteen perusopetus musiikissa poikkeaa merkittävästi muiden taiteenalojen perusopetuksesta, sillä musiikkiopistoissa valtaosa eli 80 prosenttia oppilaita opiskelee laajan oppimäärän mukaisesti. Muissa taidelajeissa suurin osa oppilaita on yleisen oppimäärän piirissä: esimerkiksi kuvataiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaan opiskelee vain 44 prosenttia ja tanssitaiteessa 39 prosenttia oppilaita. (Koramo 2008, 18.) Tässä tutkielmassa keskitytään pääasiallisesti musiikin laajan oppimäärän mukaiseen opetukseen.

Opetushallituksen mukaan laajan oppimäärän mukainen musiikin perusopetus ohjaa oppilaita keskittyneeseen ja pitkäjänteiseen työskentelyyn. Se antaa myös valmiuksia musiikkialan ammattiopintoihin. Laajan oppimäärän mukaiset opinnot rakentuvat varhaisiän musiikkikasvatukseen, musiikin perustason ja musiikkiopistotason opinnoista. (Opetushallituksen Internet-sivut.) Laajan oppimäärän laskennallinen laajuus on 1300 tuntia (OPH 2008). Musiikin perustason päättötutkintoon vaaditaan pääinstrumentin tasosuoritus 2 tai 3 (entisessä jär-

jestelmässä 2/2 tai 3/3), musiikin perusteiden päättösuoritus sekä merkintä osallistumisesta yhteismusisointiin. Musiikin perustason jälkeen opiskelua on mahdollista jatkaa opistotasolla. Myös opistotason opinnot sisältävät instrumenttitunteja, musiikin perusteiden opiskelua sekä yhteismusisointia. Opistotason päättötodistus on samalla koko musiikin laajan oppimäärän päättötodistus. (Musiikinopetus Suomessa -verkkosivut.)

Yleisen oppimäärän opiskelussa tavoitteet muodostuvat oppilaiden henkilökohtaisten intressien pohjalta. Musiikissa yleisen oppimäärän laskennallinen laajuus on 500 tuntia (OPH 2008) eli yli puolet vähemmän kuin laajassa oppimäärässä. Selkeä ero laajaan oppimäärään ilmenee myös siinä, että yleisessä oppimäärässä oppilas tekee itse oman opiskelusuunnitelmansa oppilaitoksen opetustarjonnan pohjalta. Tällöin oppilas voi koota opintonsa oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaisista opintokokonaisuuksista joko valitsemalla eri opintokokonaisuuksia tai yhden opintokokonaisuuden tavoitteiden ja sisältöjen pohjalta rakentuvista musiikillista osaamista syventävistä tasolta toiselle etenevistä opintokokonaisuuksista. Esimerkiksi musiikin perusteiden opiskelu on siis vapaaehtoista yleisessä oppimäärässä. (OPH 2005.)

Musiikkioppilaitoksista suurin osa kuuluu taiteen perusopetuksen valtionosuuden piiriin. Valtionosuudella tarkoitetaan sitä, että kunta, joka järjestää taiteen perusopetusta, saa valtionosuutta kunnan asukasmäärän mukaan siten kuin kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta annetussa laissa säädetään (Finlex 1998/633, 11 §). Oppilaitokselle valtionosuus tuo taloudellista tukea toimintaan mutta samalla velvoittaa myös Opetushallituksen Opetusperusteisiin sitoutumista. Opiskelijan kannalta tämä tarkoittaa halvempia lukuvuosimaksuja.

Suomen musiikkioppilaitosten liiton verkkosivujen (luettu 7.3.2014) mukaan Suomen valtio tukee musiikin perusopetusta noin 70 miljoonalla eurolla vuodessa. Valtionosuudet kattavat keskimäärin 47 prosenttia musiikkioppilaitosten menoista. Loput kustannukset ja kaantuvat seuraavasti: kuntien maksuosuudet 31 %, oppilasmaksut 20 % ja muut tulot 2 %. (SML:n verkkosivut.) Valtion merkittävän panostuksen lisäksi kunnan tuki on musiikkiopistoille elintärkeä taiteen perusopetuksen järjestämisessä (Muukkonen, Pesonen & Pohjannoro 2011, 20).

Se, että Suomen valtio on ottanut huolehtiakseen myös peruskoulun ja lukion ulkopuolella annettavan musiikinopetuksen, on Marja Heimosen (2005, 57) mukaan muihin länsieurooppalaisiin valtioihin verrattuna poikkeavaa. Esimerkiksi Ruotsissa musiikinopetus on kuntien alaisuudessa (Sundstedt 1998). Valtion ohjaaman musiikkioppilaitosjärjestelmän etuna

voidaan nähdä kaikkien kansalaisten mahdollisuus saada musiikinopetusta taloudellisesta asemasta riippumatta, sillä lukukausimaksut ovat varsin maltillisia (Heimonen 2005, 57).

Toisaalta valtion on myös kritisoitu sääntelevän liikaa musiikkioppilaitosten toimintaa. Keskeisiä sääntelyn välineitä ovat luvat, rahoitukset, lainsäädäntö, opetussuunnitelmaohjaus sekä arviointi. Taiteen kannalta erilaiset säädökset ovat usein moniulotteisia: rajallisten resurssien jakaminen voikin muuttua jopa toiminnan sisältöä ohjaavaksi tekijäksi erityisesti rahoituksen osalta. Tulosten arviointi ja musiikkioppilaitosten laadun ja luokituksen arviointi on hyvin hankalaa, sillä musiikki ja taide eivät suoranaisesti ole mitattavissa olevia ilmiöitä. (Heimonen 2005, 130–139.)

## ***2.2 Opetushallitus ja Opetussuunnitelman perusteet***

Opetushallitus on opetusministeriön alainen opetuksen kehittämisvirasto. Se vastaa esi- ja perusopetuksen, aamu- ja iltapäivätoiminnan, lukiokoulutuksen, ammatillisen peruskoulutuksen, aikuiskoulutuksen, vapaan sivistystyön (mm. kansanopistot, opintokeskukset, kesäyliopistot) sekä taiteen perusopetuksen kehittämisestä. Opetushallitus on toiminut vuodesta 1991. Ennen tätä toiminnassa olivat Kouluhallituksen ja Ammattikasvatushallituksen virastot. (Opetushallituksen verkkosivut.)

Opetushallitus vastaa Opetussuunnitelman perusteiden (”Ops-perusteet”) laatimisesta. Lisäksi opetusta ohjaa Laki taiteen perusopetuksesta (Finlex 1998/633). Uusin Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet on vuodelta 2002. Se koostuu varsinaisesta osasta ja liiteosasta. Perusteisiin on kirjattu muun muassa opetuksen rakenne, arvot, tavoitteet sekä arviointi- ja todistusohjeet. (OPH 2002.)

Kun vanhoissa Ops-perusteissa vuonna 1995 huomio tavoitteissa kiinnittyi ammatillisten valmiuksien saavuttamiseen, ovat vuoden 2002 Ops-perusteet vanhaan verrattuna monisaisempi. Vuoden 2002 Ops-perusteet rohkaisevat oppilaitoksia profiloitumaan erilaisten valinnaiskursseiden, työpajojen, periodiopetuksen ja projektien muodossa. Lisäksi ne korostavat yhteisötoiminnan merkitystä ja monimuotoisia arviointikäytänteitä. Oppilaitoksia rohkaistaan kuuntelukasvatukseen, esiintymiskoulutukseen ja musiikin perusteiden integroimiseen yhteisötoimintaan ja instrumenttiopetukseen. Uudet perusteet tukevat myös oppilaan mahdollisuuksia suuntautua musiikin eri genreihin. (Pohjannoro 2010, 4.) Vuoden 2002 Opetussuunnitelmat perusteet ovat siis väljät, ja asiakirjassa kehoitetaan oppilaitoksia täsmentämään ja täydentämään esitettyjä tavoitteita ja sisältöjä (OPH 2002; \*Kauppinen 2011, 2013). Koulujen omaa

päättäntävaltaa on kasvatettu entiseen verrattuna myös peruskouluissa erityisesti vuoden 1994 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Suomi 2009, 83).

Musiikin laajan oppimäärän Ops-perusteiden seuraava uudistus on alkamassa vuonna 2015. Uudistusprojekti kestää aikansa, ja uudistetut perusteet tulevat käyttöön musiikkioppilaitostasolla parin vuoden viipeellä uudistuksesta eli tässä tapauksessa arviolta vuosina 2017–2018. (\*Kauppinen 2013.) Opetushallitus määrittää Opetussuunnitelmaan perusteet taiteen perusopetuksen lisäksi myös esi-, perus- ja lisäopetukseen sekä lukioon (\*Kauppinen, 2011).

### ***2.3 Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry***

Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry eli SML on puolestaan musiikin taiteen perusopetuksen ja ennen kaikkea laajaa oppimäärää tarjoavien oppilaitosten etujärjestö. Sen perustamisesta päätettiin Lahdessa 25.11.1956 (Ritaluoto 1996, 28). Liiton tehtävänä on verkkosivujensa mukaan ”kehittää pedagogiikkaa ja toimintamuotoja, jotka edistävät jäsenoppilaitosten opetusta ja muuta toimintaa”. Puheenjohtaja Leif Nystén (\*2013) painottaa, että SML harjoittaa kokonaisvaltaista edunvalvontaa. Liitto pyrkii pitämään yllä jatkuvaa vuoropuhelua etujärjestöjen, opetusviranomaisten ja poliittisten vaikuttajien kanssa, jotta musiikkioppilaitostoimintaan liittyvät olennaiset ongelmat ja asiat nousisivat esiin. (\*Nystén 2013.)

SML:n rooli musiikkioppilaitosten opetuksen ohjaajana on perinteisesti ollut hyvin keskeinen, sillä musiikkiopistojärjestelmää on Suomessa ohjattu kaksitahoisesti: Toimintaa on määriteltä virallisesti laeilla ja asetuksilla, mutta käytännössä SML on luonut yleiset standardit kurssitutkintovaatimusten avulla (Jurvanen 2005, 6). SML:n ja valtiovallan kaksitahoisuuden suhteen ei voida aina katsoa olleen ongelmaton, sillä liiton toiminnan alkuaikoina sille katsottiin langenneen myös osittain viranomaisille kuuluvia tehtäviä. Kiistoja aiheutui mm. 1960- ja 70-luvun peruskoulu-uudistuksen aikana. (Ritaluoto 1996, 40–42.)

Nykyään SML luo opetuksen tueksi ohjeistuksia, joiden noudattaminen on oppilaitoksille vapaaehtoista. SML:n ja Opetushallituksen roolit opetuksen ohjaajina ovatkin tällä hetkellä tietyllä tavalla hieman ristiriitaiset. Pääasiallinen lähtökohta on, että Opetushallituksen laatima Opetussuunnitelman perusteet 2002 on se asiakirja, jonka noudattamiseen valtionapua saavat oppilaitokset on velvoitettu. SML:n ohjeistus on sen sijaan eräänlainen opetuksen suunnittelun aputyökalu, jonka noudattaminen on oppilaitoksille vapaaehtoista. (E. Kauppinen, sähköpostitiedonanto 11.2.2014.) SML:n tutkintovaatimuksilla on kuitenkin perinteisesti ollut niin merkittävä rooli musiikinopetuksen ohjaajina, että tämä vaikutus on edelleen läsnä musiikkioppilaitosten arjessa. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja

pedagogiikan toimivuuden arviointi (Tiainen et al. 2012, 41) kuvaa tilannetta seuraavalla tavalla:

”Suomen musiikkioppilaitosten liiton laatimat instrumentti- ja oppiainekohtaiset tasosuoritusohjeet tuntuvat edelleen ohjaavan oppilaitosten toimintaa käytännössä huomattavasti vahvemmin kuin opetussuunnitelman perusteet. Vain muutama oppilaitos on irrottautunut perinteisestä suoritusjärjestelmästä ja kehitellyt omia ratkaisuja. Musiikissa pyrkimys valtakunnallisesti yhdenmukaiseen suoritusjärjestelmään elää edelleen, vaikka opetussuunnitelman perusteet eivät sitä edellytä.”

Uusin musiikin perusteiden opetusta ohjaava ’Suomen musiikkioppilaitosten liiton musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet’ on vuodelta 2013 (ks. tämän tutkielman luku 3.3). Siinä määritellään Opetushallituksen Ops-perusteita tarkemmin oppiainekohtaisia tavoitteita ja arviointikriteereitä (SML 2013). Keskeisin uudistus on musiikin perusteiden muuttaminen osittain valinnaiseksi musiikkiopistotasolla (\*Jaakkola 2013). Suoritusohjeiden julkaisemisen lisäksi SML on osaltaan mukana Opetussuunnitelman perusteiden suunnittelussa, sillä Opetushallitus suunnittelee perusteet laajassa sidosryhmäyhteistyössä kentän kanssa (\*Kauppinen 2013).

#### ***2.4 Oppilaitoksen oma opetussuunnitelma***

Jokaisen valtionavun piirissä toimivan musiikkioppilaitoksen täytyy tehdä oma opetussuunnitelma, joka pohjautuu Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteisiin. SML:n ohjeistuksen käyttäminen opetussuunnitelman suunnittelussa on oppilaitoksen harkittavissa. Oppilaitoksen oma opetussuunnitelma on opetusta keskeisesti ohjaava asiakirja, ja nykyjärjestelmässä oppilaitoksen oma päätösvalta opetuksensa suunnittelussa on merkittävä. (\*Kauppinen 2013.)

Vuoden 2002 Opetussuunnitelman perusteiden – joiden pohjalta oppilaitoksen oma opetussuunnitelma laaditaan – katsotaan siis olevan ovat hyvin väljät, mikä on kansainvälisesti poikkeuksellista (\*Kauppinen, 2011). Väljyyden tarkoituksena on luoda oppilaitoksille mahdollisuus profiloitua ja suunnitella opetustaan itse. Musiikin perusteiden opetuksen kohdalla tämä tarkoittaa sitä, että vaikka Opetushallitus on määrittänyt päättösuorituksen sisällön niin perus- kuin musiikkiopistotasolla, sisältöjen jakaminen on oppilaitoksen vastuulla (Linnainmaa 2008, 45). OPH määrittää ikään kuin päämäärän, ja oppilaitos tekee sen pohjata opetussuunnitelman, joka tähän päämäärään johtaa. Opetussuunnitelman perusteiden (2002) mukaan ”oppilaitoksen tulee täsmentää ja täydentää perusteissa esitettyjä tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä”.



Vaikka oppilaitoksen oman opetussuunnitelman laatimiseen vaikuttavien asiakirjojen työnjaon pitäisi olla selkeä – OPH velvoittaa, SML ohjeistaa – Opetushallituksen ja SML:n asiakirjoissa on havaittavissa edelleen selkeitä ristiriitaisuuksia musiikin perusteiden opetuksen yhteydessä. Ongelmat selittyvät ainakin osittain Opetushallituksen pitkällä syklillä uudistaa Ops-perusteita. Opetushallitus nimittäin vastaa niin esi-, perus- ja lisäopetuksen, lukion kuin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmatyöstä. Suunnitelmatyö tehdään yhdelle tasolle kerrallaan, minkä vuoksi uudistustyön sykli on pitkä, taiteen perusopetuksen kohdalla tällä hetkellä noin 15 vuotta. Toistaiseksi uusin Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on vuodelta 2002, ja seuraavaa aletaan työstää noin vuonna 2015. (\*Kauppinen 2013.)

Ongelmaa OPH:n ja SML:n työnjaon ristiriitaisuuksista voisi kuvata muun muassa seuraavalla esimerkillä. Opetussuunnitelman perusteiden liiteosassa (2002, 17) määritellään musiikin perusteiden tasovaatimuksesta seuraavalla tavalla: "Opetussuunnitelman perusteiden määrittelemät sisältöalueet – musiikin luku- ja kirjoitustaito, musiikin hahmottaminen sekä musiikin historian ja tyylien tuntemus – kattavat vähintään musiikinteorian, säveltapailun ja musiikkitiedon peruskurssien (Suomen musiikkioppilaitosten liiton vaatimusten mukaisen) oppiaineksen." Samaan aikaan Suomen musiikkioppilaitosten liiton "Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet 2013" (s. 2) kuvaa asiaa näin: "Opetushallitus on koonnut opetuksen järjestämistä ja käytäntöjä koskevaa ohjeistusta Ops-perusteiden liiteosaan. Siinä SML:n taso-suoritusohjeistusta käytetään esimerkkinä opetuksen tavoitteista ja sisällöistä."

Eija Kauppinen Opetushallituksesta vahvisti sähköpostitiedonannossaan 11.2.2014, että asiakirjojen voidaan katsoa olevan edellä kuvatulta osin ristiriidassa. Kauppisen mukaan Ops-perusteiden liiteosan (2002, 17, edellä siteerattu esimerkki) velvoite ei ole voimassa. Sen sijaan Ops-perusteiden (2002) sivulla 14 oleva ohjeistus todistuksista on pätee edelleen: "Todistuksessa on mainittava, minkä vaatimusten mukaan päättösuoritukset on tehty (esim. Suomen musiikkioppilaitosten liiton kurssivaatimukset)". Kauppinen (sähköpostitiedonanto 11.2.2014) korostaa, että oppilaitoksilla on siis myös lupa kehittää omia arviointimallejaan, jolloin SML:n ohjeistuksen käyttäminen perustuu vapaaehtoisuuteen. Olennaista on tietää, mihin arviointi perustuu, ja se tuleeikin mainita todistuksissa. Oppilaille ja vanhemmille tulee kertoa, miten arviointi suoritetaan ja mihin se perustuu.



KUVIO 1. Oppilaitoksen opetussuunnitelman rakentuminen.

Kuviossa 1 on kuvattu oppilaitoksen oman opetussuunnitelman rakentumista. Oppilaitoksen tulee siis lain nojalla noudattaa Opetushallituksen Opetussuunnitelman perusteita. SML:n ohjeistus sen sijaan on vain täydentävä, eli sen noudattaminen on vapaaehtoista. Näiden kahden asiakirjan lisäksi tahtoisin nostaa keskeiseksi opetussuunnitelmatyöhön vaikuttavaksi tekijäksi ammattioppilaitoskentän.

Perustelen väitteeni ammattioppilaitosten vaikutuksesta opetussuunnitelmatyöhön sillä, että sekä Opetussuunnitelman perusteissa (2002) että taiteen perusopetuksen laissa (Finlex 1998/633) on määritetty, että laajan oppimäärän mukaisen opetuksen tulee antaa oppilaalle valmiudet musiikkialan ammattiopintoihin. Tämä tavoite huomioiden lienee selvää, että ammattioppilaitosten rooli myös musiikin laajan oppimäärän ohjaajana on suuri. Voisi jopa pohdita, määrittävätkö laajan oppimäärän sisällön todellisuudessa pikemminkin ammattioppilaitokset kuin itse laajaa oppimäärää tarjoavat musiikkioppilaitokset?

Näkemykseni mukaan väljä ja soveltavuutta korostava uudistushenkinen nykyaikajuttelu ja lakivelvoite ammattiopintokelpoisuudesta ovat tällä hetkellä ristiriidassa (ks. myös Huhtanen 2004, 181-183; Pohjannoro 2010, 7; Meriranta 2011). Jos Opetussuunnitelman perusteet sallivat, että oppilaitoksissa tehdään jatkossa 'vähemmän ja hyvin' (mm. \*Ilomäki 2013, \*Närhinsalo 2013, \*Jaakkola 2013), ei tavoite tasolta toiselle vievästä järjestelmästä kaikkien kohdalla välttämättä toteudu, varsinkin jos ammattioppilaitokset pitäytyvät perinteisissä pääsykoevaatimuksissa.

Viitteitä edellä kuvausta ristiriidasta soveltavuuden ja ammattiopintotason yhdistämisessä saatiin muun muassa Kirsi Merirannan (2011) toteuttamassa teemahaastattelussa. Meri-

rannan mukaan on vaarana, että velvoite ammattiopintokelpoisuudesta otetaan liian kirjaimellisesti, mikä voi puolestaan koitua haasteeksi oppilaan hyvälle musiikkisuhteelle. Eräs hänen haastattelemansa (2011, 54) musiikin perusteiden opettaja korostaakin, että hänen mielestään tärkeämpi edellytys ammattiopinnoille on hyvä musiikkisuhde kuin erinomaiset tiedot ja taidot musiikin perusteissa:

”--- Jos saat jätettyä tälle jatko-opintoihin tulevalle opiskelijalle olon, että tätä mielellään tehdään vielä sen sijaan, että sit siitä tulee valmiiksi tulee jo semmonen olo et korvista tulee sitä [musiikin perusteita]. Sen vuoks mä oon suhtautunu vielä rennommin siellä musiikkiopistossa et kun mä tiedän, että nekin joilla ei oo ihan tip-top viimesen päälle ne taidot, vallah hyvin pärjää vaikka ammattiopinnoissakin kunhan niillä on se myönteinen suhde asiaan.” (Meriranta 2011, 54.)

### 3 MUSIIKIN PERUSTEET

Musiikin perusteet (mupe) on vuoden 2002 opetussuunnitelmassa uudelleen nimetty ja osin uudistettu oppiainekokonaisuus, joka tunnettiin ennen uudistusta nimellä 'yleiset aineet'. Yleisiin aineisiin kuului musiikin teorian, säveltapailun sekä musiikkitiedon kursseja. Musiikin perusteet -uudistuksen yhteydessä nämä sisällöt nivottiin yhdeksi kokonaisuudeksi, mutta opetettava sisältö pysyi pääosin samana. Hanne Jurvasen (2005, 2008) mukaan musiikin teorian ja säveltapailun opetuksella on pitkä historia Suomessa. Pakolliseksi oppiaineeksi se tuli vuonna 1978. Jo tätä ennen jotkut musiikkiopistot järjestivät aiheeseen liittyvää opetusta, ja lisäksi nuotinlukua ja termistöä opetettiin epäjärjestelmällisemmin soitonopetuksen yhteydessä. (Jurvanen 2005, 18.)

#### *3.1 Oppiaine ennen vuoden 2002 uudistusta*

Ennen vuoden 2002 opetussuunnitelmauudistusta musiikin perustason yleiset aineet sisälsivät musiikin teorian ja säveltapailun 1/3, 2/3 ja 3/3-kurssit sekä yleisen musiikkitiedon kurssin. Musiikkiopistotasolla opiskelijat suorittivat erilliset musiikin teorian ja säveltapailun I (D) -kurssit sekä joko musiikkitiedon tai harmoniaopin kurssin (ks. esim. Linnainmaa 2008). Opetus perustui vankasti kurssitutkintojärjestelmään, ja vuosina 1982–1998 SML julkaisi myös mallikokeita tenteissä käytettäväksi (Jurvanen 2005).

Mallikokeiden ja tarkkojen tutkintovaatimusten etu oli siinä, että koko Suomen oppilaitoksissa opiskelijoiden vaatimustaso pysyi samana. Musiikkiopiston vaihto esimerkiksi kaupungista toiseen muutettaessa oli selkeää, sillä lähtökohtainen oletus oli se, että tietyn peruskurssin suoritettuaan oppilas oli sitä vastaavalla tasolla riippumatta siitä, mihin oppilaitokseen hän oli kurssin suorittanut. Myös haku mahdollisiin musiikillisiin jatko-opintoihin pohjautui pääsykokeiden lisäksi musiikkiopistossa suoritettuihin tutkintoihin.

Samalla, kun mallikokeet takasivat oppilaitosten samankaltaiset vaatimukset, ne myös tietyllä tapaa pakottivat kaikki oppijat samalle tasolle. Opiskelijoiden yksilöllisten ominaisuuksien huomioiminen oli vaikeaa, ja usein lähtötasoltaan heikommat oppijat eivät pysyneet kursseilla mukana. Opetus oli helposti myös hyvin päämääräsuuntautunutta, ja vaarana oli, että keskittyminen suuntautui tiettyjen taitojen ulkoa opetteluun itse prosessin ymmärtämisen sijaan. (Ks. esim. Lehtonen 2004.)

On myös havaittavissa, että perinteiseen teorian ja säveltapailun opiskeluun on liitetty jonkinlaisia pelon ja ahdistuksen tunteita. Agnès Paraczký (2009, 95) tiedusteli väitöstutki-

muksessaan suomalaisilta ja unkarilaisilta musiikin ammattiopiskelijoilta (n = 156), millaisena he kokevat melodiadiktaatin kirjoittamisen. Vastanneista jopa 69 prosenttia vastasi jännittävänsä diktaatteja aina, myös oppitunneilla. 17 % jännittää tutkintojen ja kokeiden yhteydessä ja vain 13 % koki, ettei jännitä koskaan. Tästä huolimatta samaan tutkimukseen osallistuneista suomalaisista ammattiopiskelijoista (n = 83) 80 % piti melodiadiktaattia tärkeänä osana opiskelua, ja 20 % erittäin tärkeänä osana opiskelua. Jännittävien opiskelijoiden prosentti on huolestuttavan suuri erityisesti ottaessa huomioon, että melodiadiktaatin tulisi olla ensisijaisesti nuotinluvun oppimisen apuväline. (Paraczký 2009, 92–95.)

Onkin todettu, että jännittämällä ja itseluottamuksella on merkittävä psykologinen vaikutus diktaatin kirjoittamiseen. Andrew S. Paney ja Nathan O. Buonviri (2013) raportoivat yhdysvaltalais tutkimuksensa yhteydessä, että opiskelijoiden tuntemuksilla on selkeä yhteys melodiadiktaatin kirjoittamisen onnistumiseen. Mikäli diktaatin tekijä kokee, että tehtävä on liian vaikea eikä usko omaan kykyihinsä, hänen päätöksentekokykynsä laskee. Tällöin diktaatin kirjoittaminen jää helposti kesken. Sen sijaan opiskelijat, joilla on hyvä itseluottamus, uskaltavat ottaa kirjoitusprosessin aikana myös riskejä, jolloin he pääsevät diktaateissa eteenpäin huolimatta siitä, etteivät välttämättä aina kuulekaan tarkkaan jokaista tahtia, säveltä tai fraasia. (Paney & Buonviri 2013, 408.)

### **3.2 Vuoden 2002 uudistus**

Opetushallitus julkaisi toistaiseksi voimassa olevan 'Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet' vuonna 2002. Kyseisessä määräyksessä säveltapailu- ja teoriaopetus sekä musiikkitieto saivat nimekseen 'musiikin perusteet' eli 'mupe'. Kunkin oppilaitoksen tuli laatia, hyväksyttävä ja ottaa käyttöön omat uudistetut opetussuunnitelmansa aikaisintaan 6.8.2002 ja viimeistään 1.8.2004 (OPH 2002). Uudistettu musiikin perusteet on siis tullut osaksi musiikkioppilaitosten arkea viimeistään elokuussa 2004, mutta käytän tässä tutkielmassa selkeyden vuoksi ilmaisua 'vuoden 2002 uudistus'.

Mupe-uudistuksen näkyvin vaikutus oli se, että ennen erillisiksi jaetut ja melko tarkkaan ennalta määrätyt säveltapailu-, teoria- ja musiikkitietokurssit nivottiin yhdeksi kokonaisuudeksi. Samalla teoria-sanankäytöstä luovuttiin. Entiset 1/3, 2/3, 3/3 ja I (D) -kurssitunnit poistuivat käytöstä. Uudistuksen jälkeen oppilaitokset saivat itse määrittää kurssijaon. Uudistuksessa korostettiin aiempaa enemmän käytännön muusikkoutta, ja tavoitteena oli, että opetus kytkeytyisi paremmin myös oppilaan oman instrumentin opetukseen. Toisaalta uudistus ei suoraan muuttanut oppiaineen perussisältöä, joka on edelleen musiikin

luku- ja kirjoitustaito, musiikin hahmottaminen ja musiikin historian ja tyylien tuntemus – siis käytännössä hyvin samankaltainen kuin ennen uudistusta (OPH 2002, 9).

Uudistuksen jälkeen oppilaitosten oma vastuu opetuksen suunnittelussa on kuitenkin selkeästi kasvanut. Uudistus on mahdollistanut vanhoista käytännöistä luopumisen ja esimerkiksi kurssien sisältöjaon muokkaamisen. Toisaalta uudistus ei kiellä oppilaitoksia käyttämättä myöskään vanhoja menetelmiä, kunhan oppiaineen nimi on muutettu. Linnainmaan (2008, 4–5) mukaan onkin suuresti oppilaitoskohtaista, missä määrin uuden otsikon ’musiikin perusteet’ alle sijoittuvat oppisisällöt, opetusmenetelmät, suoritukset ja arviointi ovat todellisuudessa uudistuneet. Joissakin oppilaitoksissa on säilytetty mahdollisimman paljon vanhaa ja uudistukset ovat saattaneet jäädä lähinnä kosmeettisiksi. Toisissa oppilaitoksissa uudistuksia on sen sijaan tehty enemmän.

Haasteensa uudistetulle, oppilaslähtöisyyteen pyrkivälle mupe-opetukselle tuo myös ryhmätilanne. Muun muassa Annu Tuovilan (2003, 164–165) väitöstutkimuksessa kävi ilmi, että musiikkiopistoissa koetaan hankalaksi löytää kullekin oppilaalle sopivan tasoinen mupe-ryhmä. Ongelmia ryhmien muodostamiselle aiheuttavat muun muassa oppilaiden aikataulut ja eri tahtiin tapahtuva eteneminen. Oppilaslähtöisen opettamisen toteuttaminen onkin huomattavasti helpompaa yksityis- kuin ryhmätunneilla.

Oppilaitosten erilaisten käytänteiden vuoksi nykyisestä musiikin perusteiden opetuksesta on vaikeaa luoda yhtenäistä kuvausta. Kentän käytännöt ovat hyvin hajanaisia, ja virallisia tutkimustuloksia opetuksen järjestelykäytännöistä ei ainakaan toistaiseksi ole julkaistu. Ongelmia on aiheuttanut myös oppimateriaalien puute (mm. Meriranta 2011), sillä musiikin perusteiden opetukseen ei vielä ole julkaistu oppikirjoja, vaikka uudistuksesta on kulunut jo kymmenisen vuotta. Oppimateriaalien puute kuormittaa musiikin perusteiden opettajia, jotka joutuvat käyttämään suunnitteluun aiempaa enemmän aikaa ja voimavaroja. Oppimateriaalien julkaisua ja koontia kuitenkin suunnitellaan, ja lisäksi Internetiin kaavailaan erilaisia materiaalipankkeja ja vinkkisivustoja, joita opettajat voisivat hyödyntää (\*Närhinsalo 2013).

### ***3.3 SML:n Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet 2013***

Uusin ja ajankohtaisin musiikin perusteiden opetusta ohjaava asiakirja on vuodelta 2013. SML:n ”Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet 2013” sisältää Ops-perusteita tarkempia kuvauksia mupen sisältöalueista ja arvioinnista perus- ja opistotasolla ja on ehdottomasti ajankohtaisempi kuin yli kymmenen vuotta sitten laadittu Ops-perusteet 2002. Siinä on myös esimerkkejä soveltavista tehtävistä. Ohjeistusta ovat olleet tekemässä SML:n mupe-

työryhmään kuuluvat Leif Nystén, Arja Ahlajoki, Marjatta Airola, Sakari Hildén, Inkeri Jaakkola sekä Hanne Närhinsalo (SML 2013). Edellä mainituista Nystén, Jaakkola ja Närhinsalo toimivat 28.11.2013 puhujina Mutes ry:n järjestämässä verkkoseminaarissa, joka toimii keskeisenä lähdeaineistona tässä tutkielmassa. Vaikka Suomen musiikkioppilaitosten liiton ohjeistuksia ei ole enää pakko noudattaa, on SML:n rooli opetuksen ohjaajana edelleen keskeinen: 65 prosenttia musiikkioppilaitosten opettajista vastasi SML:n vuonna 2011 toteuttamassa kyselyssä, että musiikin perusteiden suoritusohjeita tarvitaan edelleen (Nystén \*2013).

Keskeisin uudistus SML:n mupe-ohjeistuksessa 2013 (7–13) on opistotason opintojen jakaminen yhteisiin ja syventäviin opintoihin. Tämä on ensimmäinen kerta, kun musiikin perusteissa (tai ent. yleisissä aineissa) on mukana valinnaisuutta. Opintojen jakaminen perustuu ajatukseen, että opistotasolla oppilaiden oppimisprofiilit ja osaamistavoitteet ovat hyvin erilaiset. SML:ssä koetaan, että oppilaitosten tulee kyetä vastaamaan sekä aktiivisten harrastajien että ammattiopintoihin pyrkivien tarpeeseen. (\*Jaakkola 2013.) Musiikin perusteiden opetuksen valinnaistamisesta on käyty myös laajempaa keskustelua (mm. Tiainen et al. 2012; Muukkonen, Pesonen & Pohjannoro 2011), mutta ainakin toistaiseksi perustason mupekurssit ovat vielä kaikille pakollisia. Kurssien sisällä on kuitenkin mahdollista toteuttaa oppilaslähtöisyyttä soveltamalla tehtäviä, tavoitteita ja vaatimuksia (mm. \*Närhinsalo 2013).

Opistotason opintojen jakamisen katsotaan lisäävän oppilaslähtöisyyttä ja edistävän elinikäisen oppimisen toteutumista. Toisaalta se on ainakin osittaisessa ristiriidassa taiteen perusopetuksen taustalla olevan lain vaatimuksesta kouluttaa kaikki laajan oppimäärän suorittaneet kykeneviksi pyrkiä korkea-asteen opintoihin. Opetushallitus on kuitenkin antanut siunauksensa oppilaitosten profiloitumiselle ja opetuskäytäntöjen soveltamiselle (mm. OPH 2002, 10; \*Kauppinen 2013), joten ongelmia valinnaistamisesta ei pitäisi oppilaitoksille koitua.

SML:n opistotason ohjeistus (2013, 7–13) perustuu ajatukseen, että kaikille yhteisissä opinnoissa läpikäytäisiin tietyt perustiedot ja -taidot musiikin luku- ja kirjoitustaidossa, hahmottamisessa sekä historian ja tyylien tuntemuksessa. Yhteiset opinnot suoritettuaan oppilas saisi itse valita, millä aihealueilla hän tahtoo oppimistaan syventää. Syventäviä kursseja voisi SML:n esimerkin (2013, 11) mukaan jakaa esimerkiksi laulupainotteiseen, harmonia-, sovi- tus- ja improvisaatiopainotteiseen, yhteismusisointipainotteiseen tai sävellyspainotteiseen kurssisysteemiin. Syventävät opinnot voisivat myös tarjota ammattiin tähtäävälle opiskelijalle apua pääsykoevalmistautumiseen. (\*Jaakkola 2013.)

Ongelmaksi syventävien kurssien tarjoamisessa voi muodostua pienempien oppilaitosten resurssi- ja oppilaspula, jolloin laajan tarjonnan ylläpitäminen on vaikeaa – jollei jopa mahdotonta. Ratkaisuksi ongelmaan Jaakkola (\*2013) tarjoaisi jonkinlaista vuorokurssiperiaatetta, jolloin syventävät kurssit vaihtuisivat vuosittain. Vaihtoehtona voisi toimia myös yhteistyön tekeminen lähioppilaitosten kanssa, jolloin kurssitarjontaa voisi mahdollisuuksien mukaan yhdistää. Myös verkko-opetuksen mahdollisuus tulisi huomioida. Oppilaitosyhteistyö myös helpottaisi yksittäisen opettajan työtaakkaa, sillä opistotason oppimäärät vaativat syvälistä osaamista myös opettajalta. Edellä kuvattu yhteistyöjärjestely tarjoaisi toteutuessaan myös opettajalle mahdollisuuden edes hienoiseen erikoistumiseen. (\*Jaakkola 2013.)

Opistotason valinnaisuuden lisäksi vuoden 2013 ohjeistuksen (SML 2013) keskeinen sisältö liittyy opetuksen oppilaslähtöisyyteen. Mupe-työryhmään kuuluva Hanne Närhinsalo (\*2013) kannusti seminaaripuheenvuorossaan syksyllä 2013 musiikin perusteiden opettajia pohtimaan, minkälaisia mupe-tietoja ja -taitoja oppilas tarvitsee opiskeluaikanaan ja toisaalta musisoinnissaan myöhemmin tulevaisuudessa. Opetuksen tulisi rakentua tämän kysymyksen ympärille. Närhinsalo (\*2013) toteaa, että vaikka harrastajan ja ammattiin suuntautuvan oppilaan tarpeet voivat olla aika erilaisia, tämän huomioiminen on tärkeämpää opisto- kuin perustason opinnoissa.



## 4 NÄKEMYKSIÄ OPPIMISESTA

Erilaisia oppimiseen liittyviä teorioita on useita. Kuten yleensä, teorioiden tehtävänä on kuvata jotakin käytännön elämän ilmiötä. Tuskin koskaan saavutetaan tilannetta, jolloin jokin teoria täsmäisi yksiselitteisen aukottomasti käytännön toimintaan, varsinkaan humanistisissa tieteissä. Tämän vuoksi myöskään musiikkipedagogiikkaan ei ole olemassa vain yhtä oppimisteoriaa.

Oppimisteorioiden tarkoituksena voidaan pitää niiden pyrkimystä kuvata ja ymmärtää oppijan mielensisäisiä toimintoja. Jos oppiminen nähdään lähinnä ulkoisesti säädeltävissä olevana käyttäytymisen muutoksena ja tiedon määrän lisääntymisenä, voidaan kyseessä katsoa olevan behavioristinen käsitys. Jos painotetaan yksilön tiedoissa ja taidoissa tapahtuvia muutoksia, kyseessä on yksilökonstruktivistinen ja kognitiivinen käsitys. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 57.)

Musiikinopetuksessa on piirteitä kaikista edellä mainituista käsityksistä. David Hargreavesin mukaan (1986, 20) behavioristista oppimiskäsitystä on sovellettu ehkä laajimmin nimenomaan musiikin alueella. Kuitenkin viime vuosikymmeninä musiikkiin on pyritty liittämään oppijalähtöisempiä ja kokonaisvaltaisempia opiskelumetodeja, mikä tarkoittaa, että musiikinopetuksessa on pyritty korostamaan erityisesti konstruktivistisen oppimiskäsityksen piirteitä. Esittelen seuraavissa alaluvuissa tiettyjen keskeisten oppimisteorioiden pääpiirteitä. Käyn läpi myös Leena Unkari-Virtasen (\*2013) seminaaripuheenvuoron Lehrplan- ja curriculum-opetussuunnitelmien soveltamisesta musiikkitiedon opetuksessa. Lopuksi esittelen lyhyesti esteettisen ja praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian pääajatuksia.

### *4.1 Oppimiskäsitys vuoden 2002 Opetussuunnitelman perusteissa*

Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa 2002 oppimiskäsitystä kuvataan seuraavalla tavalla:

”Opetus pohjautuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on aktiivinen ja tavoitteellinen prosessi, johon yksilöllisten ominaisuuksien ja motivaation lisäksi vaikuttaa opiskeluympäristö. Opetuksessa otetaan huomioon, että oppilas valikoi ulkomaailmasta tulevaa informaatiota aiemman tietorakenteensa perustalta, jäsentää sitä aikaisempien taitojensa ja tietojensa pohjalta ja rakentaa näin kuvaa maailmasta ja itsestään tämän maailman osana. Vuorovaikutuksellisenä ja tilannesidonnaisena musiikin oppiminen liittyy olennaisesti siihen sosiaaliseen ja kulttuuriseen tilanteeseen, jossa se tapahtuu. Opetuksessa otetaan huomioon, että oppiminen on seurausta oppilaan omasta toiminnasta. Opettajalla on siten keskeinen merkitys sekä oppilaan opiskelutaitojen että opiskeluympäristön kehittämisessä sellaiseksi, että se mahdollistaa erilaisten oppilaiden edistymisen. Oppimisen säätelämisessä on tärkeää, että oppilas oppii

tarkkailemaan omaa opiskeluaan ja oppimistaan tiedostaen niihin sisältyvät vahvuudet ja heikkoudet.” (OPH 2002, 7.)

Edellä mainitusta lainauksesta voidaan selkeästi havaita, että voimassa olevissa Opetussuunnitelman perusteissa (2002) korostetaan oppijan roolia aktiivisena toimijana. Tärkeinä tekijöinä nähdään myös aktiivisuus, tavoitteellisuus sekä vuorovaikutteisuus.

Opetussuunnitelman perusteet 2002 sisältää edelleen myös tiettyjä sisältölistauksia siitä, mitä oppilaan tulisi osata. Nämä listaukset ovat kuitenkin väljiä, mikä antaa oppilaitoksille ja opettajille mahdollisuuden suunnitella opetusta mahdollisimman paljon itse (\*Kauppinen 2013). Tilanne on muuttunut paljon niistä ajoista, kun opetusta ohjattiin keskusjohtoisesti muun muassa SML:n julkaisemina kurssitutkintovaatimuksina ja mallikokeina, joista viimeiset julkaistiin vuonna 1998 (Jurvanen 2005, 19). Vanhoihin käytäntöihin verrattuna musiikin laajan oppimäärän piirissä on siis käynnissä selvä uudistusmieliala: tiukoista behavioristisista sisältöluetteloista ja arviointikriteereistä halutaan luopua, ja tilalle tarjotaan mahdollisuus oppilaitosten profiloitumiseen, oppilaslähtöisempään opetukseen ja ajatteluun sekä sensitiivisempiin opetuskäytäntöihin (mm. \*Kauppinen 2013).

Tutustuttaessa 2000-luvun ja erityisesti 2010-luvun kirjallisuuteen ja keskusteluun musiikkipedagogiikasta sekä musiikkikasvatuksen arvoista esille nousee toistuvasti tiettyjä teemoja. Puhutaan opetuksen dialogisuudesta (esim. Jordan-Kilkki & Pruuki 2013), vuorovaikutteisuudesta (esim. \*Unkari-Virtanen 2013) ja sensitiivisyydestä (Huhtinen-Hildén 2012a). Jos aiemmin keskityttiin asioiden luettelointiin ja siihen, mitä sisältöjä musiikkioppilaitoksissa tulisi opettaa, keskiössä on nykyään pohdinta siitä, miten asioita tulisi opettaa (mm. \*Ilomäki 2013, \*Unkari-Virtanen 2013). Opetuksen voidaan katsoa noudattavan pääsääntöisesti konstruktivistisen oppimiskäsityksen arvoja.

#### **4.2 Konstruktivistinen oppimiskäsitys**

Päivi Tynjälä (1999, 37–43) määrittelee konstruktivistisen oppimiskäsityksen seuraavalla tavalla:

”Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ei koskaan ole passiivista vastaanottamista vaan oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa oppija tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa pohjalta. Oppija ei siis ole tyhjä astia, joka täytetään tiedolla vaan aktiivisesti merkityksiä etsivä ja niitä rakentava toimija. Jos opetusta pahtuma ymmärretään vain tiedon siirtämiseksi opettajasta oppilaaseen, kyse on eräänlaisesta tiedon kopioinnista. Tällöin opettajan tai oppimateriaalin tehtäväksi jäisi esittää tieto niin selkeästi, että oppija voisi omaksua sen juuri siinä muodossa kuin se on esitetty.”

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan edellä kuvattua, behavioristissävyytteistä 'kopiointumista' ei kuitenkaan tosielämässä koskaan tapahdu, sillä oppija rakentaa itse oman merkityksensä opittavista asioista. Merkityksessä on piirteitä siitä, mitä hänelle on opetettu, mutta uusi tieto on ikään kuin väritynyt oppilaan omilla tulkinnoilla ja kokemuksilla. (Tynjälä 1999, 37–43.) Konstruktivistinen ajattelu korostaa siis oppijan aktiivista roolia ja oman ajattelun tärkeyttä.

Maijaliisa Rauste-von Wright (1997) ilmaisee saman asian kuvaamalla, että konstruktivisessa koulutusprosessissa oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota odotustensa ja aikaisemmin oppimansa pohjalta. Tällöin oppiminen on aina konteksti- ja tilannesidonnaista, ja oppimista tapahtuu myös koulutustilanteiden ulkopuolella. Tällöin kyse on niin sanotusta informaalista oppimisesta, joka on luonteeltaan epämuodollista ja arkista. Musiikissa informaalinen oppiminen on liitetty erityisesti populaarimusiikin pedagogiikkaan (Väkevä 2013, 93). Informaalista oppimista tapahtuu kuitenkin aina, myös länsimaisen taidemusiikin piirissä. Konstruktivistisen käsityksen mukaan se ei ole lainkaan huono asia, vaan pikemminkin tavoiteltavaa (vrt. Rauste-von Wright 1997). Phil Jenkins (2011) jopa huomauttaa, että oikeastaan informaalinen oppiminen on formaalin oppimisen alkulähde: formaali pyrkii vain säännöstelemään, rajaamaan ja kontrolloimaan informaalisen oppimisen aspekteja.

Jenkinsin (2011) mukaan formaalia opetusta perustellaan usein tehokkuudella: järjestelmällisesti läpikäydyt asiat tulevat käsitellyiksi esimerkiksi rajallisen tuntikehyksen puitteissa, kun aika käytetään tehokkaasti ja suunnitellusti. Formaalisissa opetustraditiossa on myös helpompi kontrolloida opettujien asioiden määrää sekä oppilaan että opettajan saavutuksia arvioitaessa. Informaalisen oppimisen puolesta puhuu kuitenkin oppijan sisäinen halu tehdä ja kokea asioita. Esimerkkinä informaalista oppimisesta voidaankin pitää leikkiä, joka on ollut osa lasten elämää kautta aikojen. Leikkiin liittyy olennaisesti rentous ja tekeminen hyvän olon kautta. Kuitenkin leikissä opitaan samalla uusia taitoja. (Jenkins 2011.) Ilon roolia tekemisessä korostaa myös David J. Elliott (1995), jonka praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa käsitellessä luvussa 4.5.

Hargreaves, Marshall ja North (2003, 156) muistuttavatkin, että esimerkiksi Etelä-Afrikassa musiikki on osa jokapäiväistä elämää, ja musiikin informaalinen oppiminen on luonnollinen osa lasten arkea syntymästä lähtien. Heidän mukaansa ajatus siitä, että afrikkalaiset lapset menisivät varta vasten kouluun opettelemaan musiikkia, tuntuu naurettavalta. Formaalin ja informaalisen oppimisen välinen suhde ja siihen liittyvät asenteet ja perinteet ovatkin myös hyvin kulttuurisidonnaisia. (Hargreaves, Marshall & North 2003, 156.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa myös oppimisympäristöjen merkitystä. Oppimisympäristön tärkeys on huomioitu myös Opetussuunnitelman perusteissa (2002, 7): ”Opettajalla on keskeinen merkitys sekä oppilaan opiskelutaitojen että opiskeluympäristön kehittämisessä sellaiseksi, että se mahdollistaa erilaisten oppilaiden edistymisen.” Hyvän opettajuuden edellytyksenä pidetäänkin kykyä luoda ympäristöjä ja tunnelmia, jotka herättävät oppijassa kysymyksiä ja auttavat häntä konstruoimaan vastauksia ymmärtäen, mihin ollaan pyrkimässä (Rauste-von Wright 1997, 19). Rauste-von Wright (1997, 19) korostaa, että koulutuksen keskiöön nousee oppimaan oppimisen valmiuksien oppiminen. Vastaavaa oppimaan oppimista korostivat muun muassa Leena Unkari-Virtanen (\*2013) ja Lotta Ilomäki (\*2013) Mutes ry:n verkkoseminaarissa syksyllä 2013. Tekeminen oppimisen sisältönä päämäärän tavoittelun sijaan on yksi praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian perusajatuksista (Elliott 1995).

Konstruktivistiseen ajatteluun liittyvää tavoitetta oppilaan tiedostamisesta ja kysymisen taidosta on myös tutkittu. Daniel C. Johnsonin Yhdysvalloissa toteutetussa tutkimuksessa (2011) on selvitetty, kuinka oppilaiden musiikin kuuntelutaidot eroavat, jos verrataan kahta ryhmää: toista, jossa ohjeistuksessa ja opetuksessa kannustetaan kriittiseen ajatteluun ja toista, jossa kriittiseen ajatteluun ei kehoiteta. Kriittiseen ajatteluun kehottavassa ryhmässä opiskelijoiden ohjauksessa käytettiin muun muassa avoimia ja laajoja kysymyksiä, joihin ei voitu katsoa olevan yhtä ja oikeaa vastausta. Opiskelijoita kannustettiin myös vaihtoehtoisiin ratkaisuihin, pohtimaan musiikillisia esimerkkejä sekä improvisoimaan. (Johnson 2011.)

Tutkimuksen esi- ja lopputestistä kävi ilmi, että kriittiseen ajatteluun kehoitetun opiskelijaryhmän taidot paranivat merkittävästi eri osa-alueilla. Sen sijaan ei-kriittisen ryhmän taidoissa ei tutkimuksen aikana tapahtunut merkittävää muutosta. Tutkimuksesta saatujen tulosten innoittamana Johnson (2011) kehottaakin opettajia käyttämään pohtimiseen kannustavia kysymistapoja, sillä opiskelijoiden tietoisuustaidot ja omatoiminen pohdinta näyttävät selkeästi tehostavan oppimista.

Opettajan roolin merkitys herättää joillekin konstruktivistista ajattelua kritisoiville kysymyksiä. Rauste-von Wrightin (1997, 32) mukaan on vaarana, että konstruktivistinen oppimiskäsitys koetaan liian irralliseksi käytännön ilmiöistä, sillä perinteisen ajattelun mukaan opettajan on nähty toimivan johtavana hahmona oppimistilanteessa. Perinteisessä traditiossa opettaja on ollut se joka puhuu, ja oppilaat istuvat hiljaa ja kuuntelevat. Tämän stereotypian vuoksi opettaja – ja erittäin pitkälti myös opiskelijat – saattavat kokea, ettei konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita noudattava opettaja tee mitään, vaan siirtää kaiken tekemisen

opiskelijoille. Opettajan osuus olisi kuitenkin nähtävä kaikessa koulutuksessa ratkaisevan tärkeäksi. Konstruktivistisen ajattelun mukaan opettajan osuus ei kuitenkaan ole ’ammennaa tietoa oppijoihin’ vaan toimia opiskelijan toimintaprosessin etenemisen säätelijänä. Lisäksi konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa seikkaa, että oppija–opettaja -vuorovaikutuksen lisäksi myös oppijoiden keskinäinen vuorovaikutus on keskeinen oppimiseen liittyvä prosessi. (Rauste-von Wright 1997, 34–36.)

### **4.3 Behavioristinen oppimiskäsitys**

Behavioristinen oppimiskäsitys pohjautuu ajatukseen, että oppiminen on ärsyke–reaktiokytkentöjen muodostumista ja niiden vahvistamista (Tynjälä 1999, 30). ”Vanhassa” musiikkioppilaitosjärjestelmässä on katsottu olevan hyvin paljon nimenomaan behavioristisen oppimiskäsityksen piirteitä (esim. Lehtonen 2004). Behavioristisen pedagogiikan näkemyksen mukaan oppiminen koostuu seuraavista vaiheista:

- Käyttäytymistavoitteiden asettaminen
- Oppimateriaalin jakaminen osakomponentteihin
- Sopivien käyttäytymisen vahvistajien määrittäminen
- Opetuksen toteuttaminen vaihe vaiheelta edeten
- Tulosten arviointi. (Tynjälä 1999, 30.)

Oppiminen nähdään siis hyvin konkreettisenä ja mitattavana asiana. Suurikin oppisisältö voidaan jakaa pieniksi osiksi, joiden saavuttamiseksi tarvitaan riittävä määrä ärsyke–reaktiokytkentöjä. (Tynjälä 1999, 30–31.) Tällainen harjoittelu erityisesti teknisissä asioissa lienee hyvin tuttua jokaiselle muusikolle. Behavioristisen ajattelun vaarana on kuitenkin ajatus oppimisesta tiedon siirtämisenä (vrt. konstruktivismi). Ajatellaan, että tieto on jotain valmista, joka jaetaan sopivan kokoiisiin elementteihin ja siirretään sellaisenaan opiskelijoiden päähän. Oppimistulosten arviointi on tällöin määrällistä: oppijan katsotaan oppineen sitä paremmin, mitä enemmän hän pystyy opetetusta tiedosta toistamaan kokeessa tai tentissä. (Tynjälä 1999, 31.)

Jos behavioristista oppimiskäsitystä sovelletaan musiikkiin, Partin, Westerlundin ja Björkin (2013, 57) mukaan opetuksessa ollaan kiinnostuneita musiikillisten taitojen ja tietojen ulkoisesta ohjauksesta, säätelystä ja vakiinnuttamisesta. Kun kokonaisuus kootaan yksityiskohdista ja samalla pyritään käyttäytymisen näkyvään muutokseen, on vaarana, ettei ”metsää nähdä puilta”. Tämänkaltaista kritiikkiä on esitetty paljon sekä perinteistä musiikkiopisto-

opetusta että musiikin teorian ja säveltapailun opetusta kohtaan. (Partti, Westerlund & Björk 2013, 57.)

Kritiikistä huolimatta musiikin oppimiseen lienee oikeutetustikin mahdollista liittää behavioristisia piirteitä. David Hargreavesin (1986, 20) mukaan behavioristista oppimiskäsitystä on sovellettu ehkä laajimmin nimenomaan musiikin alueella. Harjoittelun merkitys kehittymisessä on kiistaton, ja tiettyjen ärsyke-reaktiokytkentöjen vahvistaminen välttämätöntä. Tyypillisessä musiikin opetustilanteessa opettaja voi esimerkiksi osoittaa vaativan kappaleen hankalat kohdat oppilaalle ja auttaa oppilasta kehittämään niihin liittyviä tehtäviä, joiden avulla oppilas voi aikanaan saavuttaa koko kappaleen edellyttämän taidollisen valmiuden (Partti, Westerlund & Björk 2013, 57).

Oman näkemykseni mukaan tietynlaiset behavioristiset piirteet ovat välttämättömiä musiikillisten perustaitojen omaksumisessa. Samalla tulisi kuitenkin kyetä huomioimaan oppijan omat tavoitteet sekä kiinnostuksen kohteet ja pyrkiä luomaan perinteisiin teknisiin harjoituksiin liittyviä elämyksellisiä opetustapoja. Behavioristinen oppimistyyli voi sopia eksperttityteen tähtäävälle harjoittelijalle, mutta musiikkiopisto-opiskelijoista vain murto-osa tähtää ammattiuralle (\*Nystén 2013).

#### ***4.4 Lehrplan & curriculum***

Musiikin tohtori Leena Unkari-Virtanen piti Mutes ry:n verkkoseminaarissa syksyllä 2013 (\*) puheenvuoron Lehrplan- ja curriculum-opetussuunnitelmatyylien ominaisuuksista musiikkitiedon opetuksessa. Vaikka Unkari-Virtasen esitelmän painopisteenä oli musiikkitiedon opetus, vastaavat ilmiöt ovat nähdäkseni sovellettavissa myös koko musiikin perusteiden opetuskenttään. Esittelen tässä luvussa Unkari-Virtasen esitelmän ajatuksia liittäen niitä myös kyseisten opetussuunnitelmatyylien teoriataustaan. On tärkeää huomioida, että Lehrplan- ja curriculum -opetussuunnitelmat liittyvät olennaisesti edellisissä luvuissa esiteltyihin oppimisteorioihin. Selkeyden vuoksi esittelen ne kuitenkin irrallisena lukuna.

Lehrplan-malli (suom. lukusuunnitelma) pohjautuu saksalaisen J.F. Herbartin opetussuunnitelmaoppiin, joka korostaa järjen ja tiedon merkitystä oppimisessa. Lehrplan-mallissa opetussuunnitelma laaditaan niin, että oppiaineet esitetään tavoitteineen ja opetussisältöineen eräänlaisina luetteloina. Malli on siis tietynlainen ilmiö behavioristisesta ajattelusta, jossa oppisisältö jaetaan selkeiksi tiedollisiksi kokonaisuuksiksi, joiden saavuttamista arvioidaan erilaisin mittarein. Lehrplan-malli sopii parhaiten hallinnolliseen suunnitteluun. (Malinen 1992, 15.)

Curriculum-malli sen sijaan painottaa koko lapsen oppimiskokemuksen suunnittelua. Se on saanut nimensä lapsen elämäkaaren (*curriculum vitae*) kuvaamisesta. Curriculum-ajattelu pohjautuu amerikkalaisen John Deweyn ajatuksiin. Dewey on tunnettu pragmaattisen filosofian kannattaja. Hän korosti käytännön ratkaisuja systemaattisen tavoitteenasettelun sijaan ja piti tärkeänä sisällyttää opetussuunnitelmaan myös toiminnan kuvausta. (Dewey 1950; Malinen 1992, 11–13.)

Lehrplan-mallissa oppiminen nähdään opettajan opettamina sisältöinä. Tällöin oppijan tehtävänä on ennalta määrättyjen sisältöjen opettelu. Opiskelua leimaavat Unkari-Virtasen (\*2013) mukaan suorituskeskeisyys, arvostelu, kontrollointi ja vertaaminen (vrt. behaviorismi). Curriculum-mallissa oppiminen nähdään sen sijaan oppijan kehittyvinä taitoina ja osaamisena. Oppilaan katsotaan saavan taitoja, tietoja ja kokemuksia, jotka rakentavat hänen tulevaisuuttaan. Oppimistilanteissa painotetaan ymmärtämistä, dialogisuutta ja reflektointia. (\*Unkari-Virtanen 2013.)

Myös opettajan roolia voidaan tarkastella erilaisista lähestymistavoista. Lehrplan-mallisen ajattelun mukaan opettaja on ikään kuin tiedon jakaja, osaamisen kontrolloija sekä 'yhden totuuden torvi'. (\*Unkari-Virtanen 2013.) Tällaisen ajattelun vaarana on, että opetus on liian behavioristista ja opettajalähtöistä. Opettajalla voi olla esimerkiksi käsitys siitä, millaista on 'hyvä ja arvokas musiikki', ja hänen tehtäväkseen jää iskostaa tämä käsitys oppilaisiinsa. Samankaltaista ilmiötä on kuvannut muun muassa Kimmo Lehtonen, joka on esittänyt paljon kritiikkiä suomalaista musiikinopetusjärjestelmää kohtaan. Hänen mukaansa (2004, 9) "persoonallisuuden kokonaisvaltainen kasvu on vaarassa unohtua ja jäädä kokonaan yksilöllisen suorittamisen jalkoihin". On kuitenkin huomioitava, että Lehtosen esittämä kritiikki kohdistuu aikaan, jolloin esimerkiksi musiikin perusteiden uudistusta ei ollut vielä tehty.

Curriculum-mallissa opettajan katsotaan olevan pikemminkin kysymyksen herättäjä. Tällöin opettaja ei ole vastaavalla tavalla autoritaarisessa asemassa oppilaidensa yläpuolella, vaan pikemminkin vuorovaikutteisessa suhteessa oppijoihin. Opettajan roolina on kytkeä oma asiantuntemuksensa oppijan tulkintoihin.

Keskeistä opettajan roolin kannalta on se, millainen opetussuunnitelma hänen oppilaitoksessaan on (\*Unkari-Virtanen 2013). Jos opettajan vastuulla on tiettyjen sisältöalueiden läpikäyminen, aikaa soveltamiselle ja oppilaiden kuuntelemiselle ei välttämättä ole. Silloin opettajan tehtäväksi jää olla ensisijaisesti tiedonjakaja ja osaamisen kontrolloija. Esimerkkinä Unkari-Virtanen (\*2013) kuvaa sitä, että musiikin historian opetuksessa on pitkään ollut valalla ajatus, että länsimaisen taidemusiikin historia olisi 'yksi suuri kertomus'. Kaanoniin on

sisällytetty tietyt keskeiseksi määritellyt säveltäjät ja teokset, joihin oppilaat tutustutetaan. Tällaisen opetuksen kautta on ehkä ajateltu opettavan tietynlaista 'hyvän musiikin käsitystä'. Unkari-Virtanen (\*2013) kuitenkin kritisoi tällaista ajattelua ja korostaa tarvetta kuunnella oppilaiden kysymyksiä ja mielenkiinnon kohteita.

Unkari-Virtasen (\*2013) mukaan Lehrplan-tyylin ongelmana onkin, että opettaja käy tunnilla läpi tietyt asiat 'oppilaista riippumatta'. Tällöin opettaja on suhteessa asioihin, ei oppilaisiin. Samaa ilmiötä kuvataan Anniina Vainion (2012) liseniaatintutkimuksessa. Seuraavaksi lainatussa Vainion (2012, 17) tutkimuksen kertomusaineiston esimerkissä opiskelija pyrkii kuvaamaan muistojaan musiikkitiedon tunnilta mahdollisimman autenttisesti:

”Opettaja astuu luokkaan ja kertoo että tänään on aiheena barokki. Hän kirjoittaa otsikon punaisella tussilla seinään ja aloittaa kuvailun tyyli suunnan yleispiirteistä. Taululle muodostuu vuosiluvuista ja säveltäjistä koostuvia ryppäitä, joita luokan oppilaat 'innokkaina' kopioivat vihkosiinsa. Opettaja laittaa levyn soimaan, pohjustaen kuultavissa olevaa teosta ja jatkaa taululle kirjoittamista. Seuraavaksi taululle muodostuu barokin-ajan tyyppillisemmin käytetyistä soittimista koostuva rypäs. Kappale loppuu, ja opettaja vaihtaa levysoittimeen seuraavan levyn pohjustaen kuultavaa teosta ja sen esittäjiä. Kappaleen loputtua opettaja kertoo hieman muista barokin aikakaudella eläneistä taiteilijoista ja laittaa soimaa kolmannen ääniesimerkin. Tunti loppuu opettajan päätätään. Omat kokemukset musiikkiopiston musiikkitiedon tunneilta ovat kuvaillunlaiset. Oppilaiden aktivointi ja todellinen 'läsnäolo' on ollut erittäin vähäistä, vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä ei juurikaan tapahdu, ja se on yksisuuntaista, eli opettaja puhuu ja oppilas kuuntelee. Ei välttämättä hyvä.” (Vainio 2012, 17.)

Curriculum-tyyppisessä ajattelussa opettajan ensisijainen tehtävä olisikin läpi käytävien asioiden sijaan houkutellessa oppilaita yhteiseen tarkkaavaisuuteen, sillä tarkkaavaisuuden kestokin on asia, joka kehittyy oppimisen myötä. Tällöin opitun asian sijaan keskeiseen asemaan nousee oppiminen itsessään. Myös oppilaiden erilaiset tulkinnat ja pohdinnat ovat arvokkaita, sillä ne vahvistavat oppimiskokemusta ja asian syvällistä ymmärtämistä. (\*Unkari-Virtanen 2013.) Opiskelijoiden keskinäinen keskustelu voi myös toimia erinomaisena oppimisen keinona (vrt. Rauste-von Wright 1997, 34–36). Vainion (2012, 17) mukaan onkin ongelma, jos opetus etenee niin nopeasti, ettei oppilaille ole aikaa kysyä tai keskustella aihepiiriin liittyvistä teemoista. Hänen tutkimusaineistostaan nousi esiin, että oppilaat olisivat halunneet osallistua opetukseen ja keskustella opettavista asioista, mutta kokivat, ettei heillä ole lupaa puhua muulloin kuin läksyjien kuulustelun yhteydessä. Eräässä Vainion (2012, 17–18) aineiston tuntuvaudessa nousi esiin jopa tilanne, jossa opettaja pilkkasi oppilaita väärästä vastauksesta.

Unkari-Virtanen (\*2013) nostaa puheenvuorossaan esiin myös arvioinnin merkityksen opetussuunnitelman osana. Hänen mielestään joudutaan helposti ristiriitaiseen tilanteeseen, jos opetuksessa ja oppitunneilla korostetaan oppijalähtöistä ajattelua, mutta yhtäkkiä arviointi onkin jonkin asian suorittamista ja testaamista. Tällöin testaustyyppinen menettely palauttaa



opetussuunnitelman helposti Lehrplan-tyyppiseksi. Sen sijaan erilaiset portfolio-suoritukset sekä koko kurssin aikana tehtävä oppilasarviointi edustaisivat enemmän curriculum-tyyppistä ajattelua ja kokonaisvaltaisen oppimisprosessin huomiointia. Arviointia käsittelem laajemmin tämän tutkielman luvussa 5.4.

Unkari-Virtasen (\*2013) seminaaripuheenvuoron keskeiseksi teemaksi nousee ennen kaikkea pohdinta siitä, mitä oppiminen ylipäätään on. Perinteisesti yleisessä musiikkitiedossa oppimista on ollut muun muassa säveltäjien, vuosilukujen, sävellysten ja aikakausien tyyli-  
piirteiden opettelu ja muistaminen. Unkari-Virtanen (\*2013) kuitenkin ehdottaa, että oppimisenä voitaisiin nähdä myös esimerkiksi seuraavat asiat: kysymisen taito, lähteiden käytön ja arvioimisen taito, menneisyyden ymmärtämisen ja eläytymisen taito sekä oman ja vieraan kulttuurin (kriittisen) hyväksymisen taito. Huhtinen-Hildén (2012, 28) muotoilee asian näin:

”Millaiset oppimiskokemukset johtavat musiikillisen tietotaidon soveltamiseen, käytännön muusikkouden rakentumiseen, ja mitkä vahvistavat suorittamaan tiettyjä tehtäviä eivätkä johda musiikilliseen ongelmanratkaisun, hahmotuksen ja musiikillisen maailmankuvan konstruointiin?”

#### ***4.5 Musiikkikasvatuksen filosofia***

Musiikkikasvatusta voidaan tarkastella myös filosofian näkökulmasta, jolloin tarkastellaan muun muassa kasvatusajattelun taustalla vaikuttavia arvoja. Keskeisimmin musiikkikasvatukseen liittyvät amerikkalaisen Bennett Reimerin (1989) esteettinen musiikkikasvatusfilosofia sekä David J. Elliottin (1995) praksiaalinen filosofia. Praksiaalisia näkökulmia musiikkikasvatukseen ovat Elliottin lisäksi tuoneet Wayne Bowman sekä Thomas A. Regelski, mutta keskityn tässä tutkielmassa ensisijaisesti Elliottin näkemyksiin. Tässä luvussa esittelemäni musiikkikasvatusfilosofiat liittyvät keskeisesti aiemmin käsittelemiini oppimisteorioihin: erityisesti Elliottin praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofian voidaan katsoa edustavan konstruktivistisen oppimiskäsityksen kaltaisia arvoja.

Reimerin esteettinen musiikkikasvatusfilosofia painottaa nimensä mukaisesti musiikin taiteellis-esteettisten ominaisuuksien merkitystä. Lisäksi sen katsotaan korostavan yksilöllisyyttä, jolloin oppiminen nähdään yksilössä tapahtuvina muutoksina. Musiikkikasvatuksen filosofinen ja didaktinen kirjallisuus onkin perinteisesti keskittynyt siihen, mitä musiikissa opitaan, mitkä ovat oppiaineen sisällöt ja kuinka yksilön tulisi prosessoida opittavia asioita (vrt. behavioristinen oppimiskäsitys ja Lehrplan-opetussuunnitelma). Esteettisen kasvatuksen traditio ei kuitenkaan huomioi kasvatuskontekstia ja sen sosiaalista luonnetta. (Heimonen & Westerlund 2008.)

Vastineena esteettiselle ajattelulle voidaan nähdä Elliottin praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia, jonka hän on esitellyt teoksessaan *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* (1995). Termi praksiaalinen juontuu sanasta 'praksis', joka on peräisin Aristoteleen filosofiasta ja se viittaa toimintaan, jossa toiminta itsessään on sen päämäärä. Elliott näkeeekin musiikin ensisijaisesti käytännöllisenä toimintana, jolloin musiikillinen tieto on käytäntöön liittyvää toimintatietoa. Tällöin musiikinopetuksen muotoina korostuu muun muassa tekeminen, soittaminen, sävellys ja improvisointi. Opetuksen tavoitteena on 'mallintaa odotettua todellisen elämän käyttöä'.

Praksiaalisen ajattelu korostaa oppimiseen liittyvää iloa. Mikäli kasvatuksen tavoitteina on ainoastaan lopputulos, on vaarana, että ilo jää puuttumaan päämäärän tavoittelun kustannuksella. Jotta näin ei kävisi, oppijan tulisi saada Elliottin mukaan oppia ja toimia siten, että myös toiminta itsessään (praksis) tuottaa oppijalle onnistumisen kokemuksia, mielihyvää ja iloa. Elliot korostaa konstruktivistisen ajattelun tavoin oppijalähtöisyyttä: opetussuunnitelmien pohjana ei tule olla yleinen tavoitteenasettelu, vaan opettajan tulee suunnitella opetuksen sisällöt opetusolosuhteidensa mukaisesti. (kts. Elliott 1995, Heimonen & Westerlund 2008.)

Praksiaalinen musiikkikasvatusfilosofia ja konstruktivinen oppimiskäsitys siis koostuvat samankaltaisista tausta-ajatuksista. Nykyisissä opetusta ohjaavissa asiakirjoissa (mm. OPH 2002) on korostettu aiempaa enemmän oppilaslähtöisyyttä, ja erityisesti musiikin perusteiden opetuksessa erilaisten tekemällä oppimisen tavat (sävellys, sovitus, improvisointi) ovat saaneet aiempaa enemmän huomiota. Voidaan siis katsoa, että Opetussuunnitelman perusteet 2002 edustaa praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian kaltaisia arvoja ja nojautuu konstruktivistiseen oppimisteoriaan. Virallisten linjausten siirtyminen käytännön työhön vaatii kuitenkin vielä työstämistä.

## 5 MUSIIKKIOPPILAITOSTEN OPPISISÄLLÖT

Käsittelen tässä luvussa musiikkioppilaitosten oppisisältöjä ja erityisesti oppilaitosten profiloitumiseen liittyviä teemoja. Esittelen myös musiikin perusteiden 'uusien' – tai ehkä pikemminkin jonkinlaisessa unohduksessa olleita – osa-alueita, kuten improvisointia, säveltämistä, sovittamista ja musiikkiteknologiaa. Uudet toimintamuodot liittyvät tekemällä oppimiseen ja käytännön musiikkitaitojen kehittämiseen. Lopuksi keskityn alaluvussa 5.5 musiikin ja musiikin perusteiden arviointiin ja siihen liittyvään tausta-ajatteluun. Käsittelen aiheita sekä musiikkioppilaitosten kokonaiskuvan että musiikin perusteiden oppiaineen kautta.

### 5.1 *Oppilaitosten profiloituminen*

Musiikkioppilaitoskenttä on muuttunut viime vuosikymmeninä rajusti: tiukasta keskusjohtoisesta järjestelmästä on siirrytty oppilaitosten omaa päätäntävaltaa korostavaan systeemiin. Opetushallitus suorastaan kannustaa musiikkioppilaitoksia profiloitumaan ja soveltamaan opetuskäytäntöjään tarpeidensa mukaisesti – joskin edelleen tiettyjen vähimmäisvaatimusten rajoissa (OPH 2002, \*Kauppinen 2011). Nykyään oppilaitosten rehtorit ja opetussuunnitelmatyöryhmät ovat entistä suuremmissa roolissa, sillä heidän päätösvaltansa on kasvanut selvästi. Oppilaitoksen on esimerkiksi edelleen mahdollista pitäytyä niin kutsutuissa vanhoissa käytänteissä, jolloin se profiloituu 'perinteiseksi'. Toisaalta on myös sallittua uudistua ja profiloitua vaikkapa teknologiapainotteiseksi oppilaitokseksi. Vielä toistaiseksi muutokset ovat olleet maltillisia, ja profiloituminen on painottunut ensisijaisesti rytmimusiikin ja klassisen musiikin tarjonnan väliseen suhteeseen (vrt. esim. Muukkonen, Pesonen & Pohjannoro 2011).

Profiloituminen liittyykin koko oppilaitosten tasolla päätöksiin siitä, minkä tyylin opetusta oppilaitoksissa eniten painotetaan. Eri vaihtoehtoja ovat esimerkiksi rytmimusiikki, kansanmusiikki tai perinteinen länsimainen taidemusiikki. Usein eri tyylin lajit kuitenkin esiintyvät oppilaitoksissa rinnakkain. Toive-hankkeen loppuraportin mukaan vuonna 2008 musiikkioppilaitosten tarjonnasta klassista musiikkia oli 89 prosenttia, rytmimusiikkia kahdeksan prosenttia sekä kansanmusiikkia noin kolme prosenttia (Muukkonen, Pesonen & Pohjannoro 2011, 12). Eniten määrällistä kasvua näyttäisi tapahtuvan rytmimusiikin alueella (Muukkonen, Pesonen & Pohjannoro 2011, 5).

Sen lisäksi, että oppilaitoksissa tarjotaan eri suuntautumisvaihtoehtoja, panostetaan erilaisiin sulauttamisratkaisuihin. Esimerkiksi klassisen pianonsoiton ohjelmistoon sisältyy nykyään myös vapaan säestyksen opiskelua. Toive-hankkeen osaraportin (Pohjannoro 2010,

17) mukaan nuoret itse eivät useinkaan arvota musiikin lajeja akselilla klassinen – kevyt. Nykyaikana monissa opistoissa liikutaankin ohjelmistotasolla yli genererajojen, minkä myös Ops-perusteet 2002 väljyydessään mahdollistaa. Jotkut jopa ennustavat, että genre-jako tulee häviämään tulevaisuudessa, mistä seuraisi sulautuminen yleiseksi cross over -musiikiksi (Pohjannoro 2010, 18). Viitteitä tämänkaltaisesta yhdistymisestä on jo nähtävissä ammattiopetuskentällä, kun Metropolia Ammattikorkeakoulu yhdistää rytmimusiikin ja klassisen musiikin koulutuksen syksyllä 2014.

Toisaalta genererajojen ylittäminen ja rytmimusiikin suosio voidaan kokea myös uhkaksi (ks. myös tämän tutkielman luku 8.1). Mikäli musiikkioppilaitosten rahoitusta ei kasvateta ja rytmimusiikin suosio jatkaa kasvuaan, näyttää väistämättömältä, että resurssit klassisen musiikin tarjoamiseen vähenevät. Tämä voi puolestaan aiheuttaa ongelmia esimerkiksi orkesterien muodostamiselle. (Vrt. Pohjannoro 2010, 19.)

Muita musiikkioppilaitosten profiloitumiseen liittyviä teemoja voivat olla muun muassa uudet aineryhmät, kuten musiikkiteatteri, musiikkiteknologia ja säveltäminen (Tiainen et al. 2012, 66). Opetusta on mahdollista tarjota myös työpajojen, periodiopetuksen ja projektien muodossa. Lisäksi Ops-perusteet mahdollistavat opiskelun yksilöllisesti eriytettyjen tavoitteiden pohjalta esimerkiksi erityisopetuksellisten näkökohtien vuoksi. (Pohjannoro 2010, 4.)

Oppilaitosten profiloituminen ja erilaisten opetuskäytäntöjen mahdollistaminen vaativat luonnollisesti resursseja. Erityisesti pienissä oppilaitoksissa esimerkiksi musiikkiteknologian opetukseen tarvittavien välineiden hankinta voi olla resurssipulan vuoksi haastavaa. Eri aineryhmien tarjoaminen vaatii osaamista myös opetushenkilökunnalta, mikä puolestaan lisää täydennyskoulutuksen tarvetta (mm. Muukkonen, Pesonen & Pohjannoro 2011).

Oppilaitosten profiloitumisessa on myös riskinsä. Lapset ja nuoret päätyvät musiikkiopistoihinsa lähtökohtaisesti asuinpaikkakuntansa perusteella, jolloin varsinkaan pienemmissä kaupungeissa valinnanvaraa ei välttämättä ole – lukuun ottamatta yksityisiä oppilaitoksia. Tällöin voi olla ongelmallista, mikäli oppilaitokset profiloituvat tulevaisuudessa selkeästi vain jonkin tietyn tyylin edustajiksi. Todennäköisesti juuri tämän hyvin arkisen rajoitteen vuoksi profiloituminen on ainakin toistaiseksi ollut maltillista: lapsille ja nuorille halutaan taata tiettyjen perusasioiden tarjonta asuinpaikkakunnasta riippumatta. Profiloituminen sopii paremmin juuri esimerkiksi opistotason opintojen syventäviin kursseihin, kuten SML:n musiikin perusteiden ohjeistuksessa (2013) on jo ehdotettu. Ratkaisuiksi pienten oppilaitosten profiloitumiselle ja monipuolisemmalle kurssitarjonnalle on ehdotettu oppilaitosten välistä yhteistyötä (\*Närhinsalo 2013) ja verkko-oppimista (vrt. mm. Salavuo 2009; Sihvonen 2009).

## 5.2 Yhteismusisointi

Genrerajojen ylittämisen ja siihen liittyvän profiloitumisen lisäksi eräs 2000-luvun keskeisistä teemoista on ollut yhteismusisoinnin merkityksen korostaminen osana musiikkiopintoja. Oksanen ja Perusteiden (2002, 9) mukaan musiikin perustason opintojen tavoitteena on, että oppilas oppii musiikin esittämiseen ja yhteismusisointiin tarvittavia instrumenttitaitoja. Perusteiden liiteosassa (2002, 16) lisätään, että instrumenttiopetus ja yhteismusisointi muodostavat toisiaan täydentävän kokonaisuuden: ”*Mahdollisuus soveltaa instrumenttitaitoja yhteismusisointiin opintojen alusta lähtien on tärkeä musiikin iloa luova ja opiskelumotivaatiota vahvistava tekijä.*” Yhteismusisoinnin integroimista myös musiikin perusteiden opetukseen suositellaan. (OPH 2002, 16.) Uusi ohjeistus on linjassa Elliottin (1995) praksiialisen musiikkikasvatustieteologian kanssa, sillä päämäärän lisäksi tärkeänä nähdään toiminta ja sen mukanaan tuoma nautinto.

Orkesterisoitto yhteismusisoinnin muotona on perinteisestikin ollut iso osa orkesterisoitinta soittavien musiikinopiskelijoiden arkea, eikä orkesterisoittoa olla nytkään vähentämässä. Ongelmia orkesterien muodostamiselle voi kuitenkin aiheuttaa opiskelijoiden aikapula sekä tiettyjen soitinryhmien soittajien puute. Rytmi- ja populaarimusiikin suosion kasvu nähdäänkin uhkana perinteisten orkesterisoitinten soittajien määrälle. Varsinkin pienemmissä opiskelijaorkestereissa voi tulevaisuudessa olla vaikeuksia saada kokoon riittävästi soittajia. Pulaa mainitaan olevan erityisesti puhallin- (mm. Yle Oulu 4.7.2012 -verkkajulkaisu) ja jousisoittajien määrässä. Esimerkiksi eräs musiikkioppilaitoksen rehtori (Pohjannoro 2010, 20) kuvaa oman oppilaitoksensa orkesteritilannetta näin:

”Ja meilläkin on minun mielestäni havaittavissa esim. jousipuolella niin, että voidaan olla huolestuneita. Että se on vähentynyt ihan hurjasti. Meillä on vaikeuksia saada pitemmällä olevia soittajia, kun ei niitä oikein ole.” (Pohjannoro 2010, 20.)

Vaikka orkesterisoitto on ollut perinteisin tapa soittaa yhdessä, on yhteismusisointi myös ryhmäopetuksen muodossa lisääntynyt musiikkioppilaitoksissa selvästi. Vakiintuneita käytäntöjä sen järjestämiseen ei vielä kuitenkaan ole (Pohjannoro 2010, 21). Ryhmäopetus voi sisältää esimerkiksi kamarimusiikkiopetusta tai vaihtoehtoisesti olla vaikkapa usean saman instrumentin soittajan yhteistunti. Eero Hämeenniemi (2007, 157) muistuttaakin, ettei kaiken yhteismusisoinnin tarvitse olla virallista ja vaativaa. Liedien ja pianotriojen hiomisen lisäksi yhteissoittoa voisi hänen mukaansa olla vaikkapa tutun kansanmusiikkikappaleen tai hittibiisin tapailu ilman sen kummempia valmisteluita. (Hämeenniemi 2007, 157.)

Ongelmia ryhmäopetuksen järjestämiselle musiikkioppilaitoksissa voi kuitenkin aiheuttaa opetushenkilökunnan osaamisen puute (rehtorin lausunto, Pohjannoro 2010, 23):

”Kaikkein muuhun [koulutuksen tuottamaan osaamiseen] minä olen [tyytyväinen], mutta edelleenkin siinä on iso kynnyks, että opettajat eivät hallitse ryhmäopetustaitoa. Enkä tarkoita tällä sitä, että opetuksen pitäisi painottua enemmän ja enemmän ryhmäopetukseen, mutta... Tarkoitan sitä, että siinä opiskelun alkuvaiheessa lasta motivoi se, että on kavereita siinä samassa jutussa. Tietyn ikäiset lapset, sellaiset alaluokkien ikäiset ja alle kouluikäiset, niin jotenkin opettajilla ei ole taitoja.”

Haastattelijan kysyessä, kokevatko myös opettajat itse taitonsa puutteellisiksi, sama rehtori vastasi:

”Kokevat. Joo. He kokevat, että jo kaksi lasta on joskus ongelma kerralla. Puhumattakaan, että niitä olisi vielä enemmän. Esimerkiksi kun meillä on nyt ollut tällaista karuselliopetusta, että on tutustuttu soittimiin, niin siinä oli ideana se, että olisi ollut neljä lasta ryhmässä. Niin aika nopeasti se meni siihen, että ne jakoivat sen ryhmän kahtia, että oli vain kaksi kerrallaan. Että sekin tuntuu olevan haaste. Ja semmoista taitoa sitten kuitenkin ihailee, että muskariopettajat pystyy hallitsemaan isompaa ryhmää, että jotenkin varmaan se on koulutuskysymys sekin.” (Pohjannoro 2010, 23.)

Lausunnosta käy ilmi, ettei perinteinen instrumenttipedagogien koulutus ole juurikaan kouluttanut ryhmien hallintaan, sillä soitonopetus on nähty tapahtuvan vain yksityisopetuksena. Tämä lisää henkilökunnan täydennyskoulutuksen tarvetta.

Joissakin tapauksissa myös vanhemmat ovat olleet huolissaan siitä, että ryhmäopetus vähentää heidän kustantamiensa yksityistuntien määrää (Pohjannoro 2010, 21). Näin ei kuitenkaan tarvitsisi olla, sillä jos vaikkapa kuuden oppilaan yksityistunnista nipistetään pois 10 minuuttia, tästä ajasta saadaan koostettua tunnin mittainen ryhmätunti kuudelle oppilaalle. On myös tärkeää huomioida, että ryhmäopetustilanteissa oppilaat oppivat paljon toistensa soittoa kuuntelemalla, ei vain itse tekemällä.

Ryhmässä tapahtuvaa yhteismusisointia on mahdollista toteuttaa myös musiikin perusteiden oppitunneilla, jos opetusta toteutetaan instrumenttilähtöisesti. SML:n mupe-työryhmään kuuluva Hanne Närhinsalo (\*2013) korostaa musiikin perusteiden ja instrumenttiopetuksen välisen yhteistyön merkitystä juuri yhteismusisoinnin kautta. Hänen mukaansa monien asioiden havainnollistaminen ja hahmottaminen on helpompaa soittimen kanssa kuin ilman soitinta. Myös Lotta Ilomäen väitöstutkimus (2011) kannustaa soittimen käyttöön hahmotustaitojen kehittämisen osana.

Esimerkkinä mupe-opetukseen sovellettavasta yhteissoitosta SML:n ohjeistus (2013, 22–23) antaa katkelmia Igor Stravinskyn teoksesta ’Kevätuhri’, jonka osia opiskelijat voivat soittaa yksinkertaistetusta partituurista ja reaalisointumerkeistä sekä harmonia- että melodia-

soittimilla. Luonnollisesti yhteismusisointia on mahdollista toteuttaa minkä tahansa teoksen kautta, erityisesti silloin, kun opettajalla on ammattitaitoa ja aikaa tehdä opiskelijoiden osaa- mistasoa vastaavia sovituksia.

### ***5.3 Musiikin perusteiden uusia osa-alueita***

Musiikin perusteiden osalta profiloituminen koskee niin sanottuja uusia osa-alueita, joita ovat yhteismusisoinnin lisäksi muun muassa säveltäminen, sovittaminen, improvisointi ja musiikkiteknologia. Esimerkiksi sävellys- ja sovitusyöskentely voi olla osa opiskelijan päättösuoritusta ja sillä on mahdollista korvata muita osioita, mikäli oppilaitos opetussuunnitelmassaan niin päättää (SML 2013, 6). Esimerkiksi David J. Elliott (1995) on korostanut monipuolisen työskentelyn ja sen mukanaan tuovan luovuuden merkitystä musiikissa. Myös suomalainen Eero Hämeenniemi (2007, 81–83) muistuttaa, että improvisointi ja yhteismusisointi ovat kuuluneet keskeisenä osana myös klassisen musiikin perinteeseen. Kyky improvisointiin oli esimerkiksi Johann Sebastian Bachin elinaikana ehdoton muusikon työllistymisen edellytys. (Hämeenniemi 2007, 81–83.) Tästä huolimatta improvisointi on liitetty nykyaikana usein ensisijaisesti jazz-muusikoiden työkaluksi.

#### **Säveltäminen, sovittaminen ja improvisointi**

SML:n mupe-ohjeistuksen (2013) mukaan yhtenä musiikin perustason tavoitteena on saada valmiuksia säveltämiseen, improvisointiin ja sovittamiseen. Näitä osa-alueita ei juurikaan huomioitu ennen vuoden 2002 mupe-uudistusta. SML:n ohjeistuksessa (2013, 5–6) sovittamisen opiskelu on kirjattu harmoniataitojen alle, ja sävellys ja improvisointi omaksi aihealueekseen. Jaolla ei käytännössä liene suurta merkitystä, vaan ensisijaista on, että myös tämän tyylistä luovaa osaamista painotetaan musiikin perusteiden opetuksessa.

Rajanveto säveltämisen, sovittamisen ja improvisoinnin välillä voi joissakin tapauksissa olla vaikeaa. Musiikin perusteiden yhteydessä käsitteiden määrittely ei liene kuitenkaan olennaista, vaan pääasia on, että kyseisiä toimintatapoja käytetään opetuksessa. Toimivana yläkäsitteenä näille kolmelle toimintamuodolle voisi toimia termi 'musiikillinen keksintä', jota on käytetty peruskoulun opetussuunnitelmassa (vrt. Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013, 246). Eero Hämeenniemi (2007, 84–85) kuitenkin korostaa, että improvisoinnin ja säveltämisen välillä on keskeinen ero, joka liittyy aikaan: improvisointi on reaaliaikaista, mutta säveltävä muusikko voi käyttää hyvinkin pitkän ajan teoksensa luomiseen ja viimeistelemiseen. Sovittaminen puolestaan liittyy jo olemassa olevan teoksen tai sen osan muokkaamiseen.

Oman musiikin tekemisen katsotaan yhdistävän, selkiyttävän ja vakiinnuttavan opittuja taitoja (SML 2013, 6). Säveltäminen tukee myös luovuuden kehittymistä. Formaaliin musiikinopetukseen tottuneille – sekä opettajille että oppilaille – musiikillinen heittäytyminen voi kuitenkin olla haasteellista. Myös luovien toimintatapojen opettamiseen tarvitaan pedagogisia työkaluja, joiden omaksumiseen useimmilla taidekasvattajilla ei ole ollut mahdollisuutta koulutuksensa aikana. Lisäksi on havaittavissa, että myytti säveltämisen taidosta vain harvojen ihmisten työkaluna elää edelleen. (Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013, 246–247.) Toisaalta säveltämisen ja musiikin keksimisen voidaan nimenomaan nähdä antavan mahdollisuuden irroitautua länsimaisen taidemusiikin alalla vallanneesta 'oikein soittamisen' kulttuurista. Yhdeksänvuotiaan Evan sanoin: *"Kun itse säveltää, kaikki menee aina oikein"* (Ervasti, Muhonen & Tikkanen 2013, 286).

Sanna Ahvenjärvi (\*2011) ja Tapio Tuomela (\*2011) puhuivat Mutes ry:n verkkoseminaarissa säveltämisen käyttämisestä osana musiikin perusteiden ja musiikin opetusta. Ahvenjärvi (\*2011) ehdotti muun muassa seuraavia tehtäviä osaksi opetusta:

- toisen säestävän stemman keksiminen tuttuun kappaleeseen sointumerkkien pohjalta
- melodian keksiminen annettuun sointukiertoon
- äänimaiseman keksiminen johonkin satuun.

Musiikin keksimisen tavat on myös mahdollista liittää osaksi musiikin perusteiden 'perinteisiä' tehtäviä: harmoniaa voidaan opetella sovitus- ja soittamisen kautta, omia melodioita voidaan transkriboida diktaattien tavoin, rytmejä voidaan harjoittaa tekstien avulla – mahdollisuuksia on lähes rajattomasti. Moni opettaja tuntuu kuitenkin pelkäävän, että uusien tehtävätyyppien myötä opiskelijoiden perusosaamisen taso laskee. Tämä on tiedostettu myös Suomen musiikkioppilaitosten liitossa ja Opetushallituksessa. Hyvää musiikkisuhdetta korostavassa ajattelussa kuitenkin painotetaan laadun olevan tärkeämpää kuin määrää. Ulkoa opitun tiedon sijaan korostetaan ymmärtämistä ja taitojen sovellettavuutta. (\*Kauppinen 2013, \*Närhinsalo 2013.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kaikista peruselementeistä olisi luovuttu. Tärkeintä on löytää tasapaino perinteisten ja soveltavien tehtävätyyppien välille (\*Närhinsalo 2013.) Toisaalta lienee aiheellista myös kysyä, ovatko tietyt perinteiset soivasta kontekstista irrotetut hahmotustehtävätyypit alun alkaenkaan olleet olennaisia kokonaisvaltaisen muusikkouden kannalta?

Suomen säveltäjät ry:n puheenjohtaja Tapio Tuomela korosti vuoden 2011 verkkoseminaarissa, että kynnyksensä säveltämiseen on laskenut nykyteknologian ansiosta: siihen ei tarvita



välttämättä enää soitinta. Näin kuka tahansa tietokoneen ja oikeanlaisen ohjelman omistava voi kokeilla säveltämistä laajoillekin kokoonpanoille. Tuomelan mukaan erilaiset sovellukset ovatkin lisänneet sävellyksen harrastajamääriä selvästi. (\*Tuomela 2011.)

### **Musiikkiteknologia**

Musiikkiteknologian käyttö on yleistynyt merkittävästi viime vuosikymmeninä. Sen erilaisia ilmenemismuotoja ovat muun muassa edellä kuvatut säveltämiseen ja sovittamiseen liittyvät ohjelmat ja työkalut. Muita keinoja hyödyntää musiikkiteknologiaa oppilaitosten arjessa ovat esimerkiksi notaatio-ohjelmat sekä erilaiset verkko-oppimisympäristöt ja multimedia-avusteinen oppiminen.

SML:n mupe-ohjeistuksessa (2013, 6) musiikkiteknologia mainitaan osana perustason sävellysvalmiuksia: ”Musiikkiteknologiaa hyödynnetään mahdollisuuksien mukaan.” Sen sijaan opistotason syventävissä kursseissa (SML 2013, 12) musiikkiteknologiapainotteista kurssia tarjotaan yhdeksi valinnaismahdollisuudeksi. Kurssilla ehdotetaan opiskeltavaksi muun muassa seuraavia sisältöjä:

- notaatio-, sekvensseri-, äänitys-, editointi- sekä musiikinopetussovellusten käyttö
- työnäytteiden laatiminen eri sovelluksilla
- oppilaiden omien sovitusten ja sävellysten työstäminen mahdollisuuksien mukaan.

(SML 2013, 12.)

Musiikkiteknologian käyttö osana opetusta vaatii oppilaitokselta monenlaisia resursseja, kuten tekniikkaa ja sen käyttöön sopivia tiloja, rahoitusta uusien laitteiden hankintaan sekä opetushenkilökunnan osaamista. Tämän vuoksi teknologian vakinaistuminen osaksi musiikin perusteiden ja musiikkioppilaitosten opetusta tulee tapahtumaan hitaasti. Toisaalta teknologia voi toimia myös resurssipulan pelastajana, mikäli esimerkiksi erilaiset verkko-oppimisympäristöt (ks. esim. Salavuo 2009) ja multimedia-avusteinen oppiminen (ks. esim. Sihvonen 2009) saataisiin toimimaan tulevaisuudessa osana opetusta. Verkkoavusteisen ja välitteisen opiskelun katsotaan edistävän nimenomaan joustavuutta, sillä verkkoympäristöt ovat usein riippumattomia ajasta ja paikasta (Salavuo 2009, 355). Verkkoavusteisuuden keinoin voisikin olla mahdollista tarjota esimerkiksi musiikin perusteiden opistotason syventäviä kursseja. Tällöin opiskelijoiden valinnaismahdollisuudet laajenisivat asuinpaikkakunnista ja välimatkoista riippumatta.

Notaatio-ohjelmien käyttö osana musiikin perusteiden opetusta vaatii oppilaitokselta resursseja erityisesti atk-työtilojen muodossa. Jo pelkkä alkeistaitojen osaaminen notaatio-ohjelmien käytössä voi kuitenkin toimia merkittävänä innostajana esimerkiksi sovitustyössä, kun sovitusten reaaliaikainen kuuntelu mahdollistuu ohjelman avulla. Lisäksi teosten muokkaaminen ja esimerkiksi transponointi on huomattavasti helpompaa koneella kuin käsin kirjoittaessa.

Espoolainen musiikkiopisto Avonia on eräs esimerkki oppilaitoksesta, jossa musiikkiteknologia on otettu keskeiseksi osaksi musiikin laajaa oppimäärää sekä perus- että opistotasolla. Avonian verkkosivujen mukaan tavoitteena on, että musiikkiteknologiaopinnot tukevat oppilaan oman soittimen kehittymistä sekä antavat valmiudet tehdä omaa musiikkia ja toimia nykypäivän musiikkikentällä. Heidän opetusohjelmassaan musiikkiteknologian opinnot koostuvat seuraavista opintokokonaisuuksista:

- musiikkiteknologian perusteet
- studiotyön perusteet
- äänentoiston perusteet.

(Avonian verkkosivut.)

Huomionarvoista on, että sekä rytmimusiikin että klassisen puolen opiskelijat osallistuvat samoille teknologiakursseille. Klassisen ja rytmimusiikin ryhmissä huomioidaan kuitenkin opintolinjojen erityistarpeet akustiikan ja äänityksen opinnoissa. Lisäksi notaatio- ja sekvensseriohjelmia opiskeltaessa huomioidaan oma instrumentti ja opintolinja. Musiikkiteknologian opinnot sisältävät oppilaiden lukukausimaksuun. (Avonian verkkosivut.)

#### ***5.4 Formaali ja informaalinen oppiminen***

Uudet, soveltavat oppisisällöt aiheuttavat keskustelua siitä, jäävätkö niin kutsutut perinteiset taidot oppimatta, mikäli tunneilla edetään totuttua joustavammin (mm. \*Mutes ry:n verkkoseminaari 2013). Kohdalleni ei tätä tutkielmaa tehdessä ole osunut ainuttakaan lähdettä, jossa vaikkapa yhteismusisoinnin, säveltämisen, sovittamisen tai improvisoinnin katsottaisiin itsessään olevan negatiivisia kehityssuuntia. Ongelmia aiheuttaa kuitenkin tuntikehys: jos entiseen tuntikehykseen lisätään uusia osa-alueita, on näihin käytetty aika eittämättä pois jonkin toisen asian käsittelystä. Ratkaisuksi tähän on tarjottu yhdistäviä tehtäviä, joissa käydään samanaikaisesti läpi useita aihealueita: esimerkiksi melodian kirjoittamista on mahdollista harjoitella oman sävellyksen nuotintamisen kautta (\*Närhinsalo 2013).

Tuntikehyksen rajallisten puitteiden vuoksi esiin nouseekin kysymyksiä 'perusasioiden' ja 'muiden asioiden' välisestä suhteesta. Esimerkiksi Mutes ry:n verkkoseminaarin (\*2013) chat-keskustelussa eräs mupe-opettaja ihmetteli, miksi niin kutsutut perusasiat ovat nykyään liian näkymättömissä. Hän jatkoi perustelulla: "Kun ne [perusasiat] ovat niin sanottuasti hanskassa, sen jälkeen voidaan tehdä muuta kivaa." SML:n mupe-työryhmän edustaja Närhinsalo (\*2013) vastasi kannanottoon toiveella, etteivät 'perusasiat' ja 'muuta kivaa' olisi kaksi erillistä asiaa, vaan sulautuisivat toisiinsa.

David Hargreaves kirjoitti jo vuonna 1986 vastaavasta ilmiöstä kyseenalaistaen formaalin oppimisen korostamisen lasten oppimisessa. Hänen mukaansa suurin osa traditiotonaalisen länsimaisen musiikin opetuksesta on tapahtunut deduktiivisesti, jolloin yleiset säännöt on opetettu esimerkiksi nuottiesimerkkien kautta ilman soivaa käytännön kontekstia. Hänen mukaansa parempi vaihtoehto olisi lapsen intuitiivisuuden hyödyntäminen, jolloin liikkeelle lähdettäisiin musiikista nauttimisesta. Teoreettiset ilmiöt tulisivat läpikäydyiksi myöhemmin induktiivisesti, mutta lähtökohtaisena teemana olisi 'learn by doing' eli tekemällä oppiminen. (Hargreaves 1986, 214–216.)

Kuitenkin informaali oppiminen ja tekemisen kautta saavutetut taidot liitetään nykyään vahvasti rytmimusiikin opiskeluun (Väkevä 2013, 93). Henkilökohtaisesti olen sitä mieltä, että musiikki on aina musiikkia, ja jos informaalin oppimisen kautta saavutetaan musiikillisia elämyksiä ja sitä kautta myös opitaan uutta, tulisi myös länsimaisen musiikin opetuksessa huomioida tämänkaltaisen oppimisen mukanaan tuomat mahdollisuudet.

Lucy Green (2002) on määritellyt teoksessaan *How Popular Musicians Learn : A Way Ahead for Music Education* viisi informaalin oppimisen piirrettä, jotka hänen tutkimuksensa perusteella ovat läsnä rytmimuusikoiden toiminnassa. Nämä piirteet ovat:

- omat musiikkivalinnat
- levytysten kopiointi korvakuulolta
- yhteistyö ystävien ja vertaisryhmien kanssa
- kokonaisvaltainen lähestyminen projekteihin pienten osatavoitteiden sijaan
- luomisen, esiintymisen, improvisaation ja kuuntelemisen läsnäolo heti alusta saakka, eikä niin, että liikkeelle lähdetään vain perustekniikan harjoittamisesta.

(Green 2002.)

Green on toteuttanut Iso-Britannian kouluissa informaalia oppimista tutkivan tutkimuksen, jossa hän testaa yllä listattuja lähestymistapoja. Tutkimuksessa kävi ilmi muun muassa se,

että mikäli oppilaat saavat harjoitella itse valitsemaansa musiikkia, he ovat kaikkein motivoituneimpia soittamaan sitä. Lisäksi korvakuulosoiton merkitys oppimisessa oli merkittävä. (Green 2002.)

Jenkins (2011) kuitenkin muistuttaa, että informaalisissa oppimisessa ja oppilaslähtöisyydessä on myös riskinsä. Mikäli oppilas saa jatkuvasti itse valita opettelemansa kappaleet, käy helposti niin, että hän päätyy valitsemaan sen tasoisia tehtäviä, jotka ovat hänen mukavuusalueellaan, ja jotka hän tietää osaavansa. Optimaalisin keino toteuttaa opetusta lieneekin jonkinlainen formaalin ja informaalin toteutuksen yhdistelmä.

Formaaliin opetusperinteeseen tottuneelle ja mahdollisesti suorituskeskeisen koulutuksen läpikäyneelle henkilölle ajatus tekemällä oppimisesta ja informaalista opetuksesta voi tuntua kuitenkin villiltä länneltä. On kuitenkin huomioitava, että vapaamuotoinen isältä pojalle -tiedonkulku sekä yhteiset musisointihetket ovat olleet lähtökohtaisesti musiikin tekemisen perusta. Tekemisen kautta tapahtuvaa oppimista ei ole myöskään mahdollista lokeroida ainoastaan rytmimusiikin toimintakulttuuriin, sillä myös länsimaisen taidemusiikin alkujuuret korostivat käytännön musisointitaitoja (Hämeenniemi 2007, 82). Onhan notaatiokin alun perin luotu nimenomaan keinoksi kirjoittaa muistiin soivaa musiikkia, ei toimimaan musiikkina itsessään. Jostakin syystä korvakuuloperinne liitetään kuitenkin nykyään ensisijaisesti kansan- ja rytmimusiikkiin.

Sibelius-Akatemiassa työskentelevä Lotta Ilomäki (mm. 2011, \*2013) korostaa kauttaaltaan oppimisessa ja hahmotustaitojen kehittymisessä sisäisen kuulon merkitystä: sitä, että musiikki sykkii oppilaan mielessä sekä kehossa ja tulee tätä kautta koetuksi. Hänen mukaansa ilmiöiden symbolistaminen on merkityksellistä vasta, kun tämä musiikillinen, sanaton hahmotus on syntynyt, ja tämä tulisi huomioida musiikin perusteiden opetuksessa myös länsimaisen taidemusiikin kentällä. Myös Suomen säveltäjien liiton puheenjohtaja Tapio Tuomela (\*2011) esitti verkkoseminaaripuheenvuorossaan, että äänilähtöistä opetustyyliä tulisi painottaa nykyistä nuottilähtöistä tyyliä enemmän.

### **5.5 Arviointi**

Käsittelen tämän musiikkioppilaitosten muutoksia käsittelevän ylläluvun lopuksi musiikkioppilaitosten ja musiikin perusteiden arviointia. Myös arviointiajattelu on viime vuosikymmeninä uudistunut samalla, kun koko oppimiskäsitys on muuttunut konstruktivistisempaan ja oppilaslähtöisempään suuntaan.

Musiikin alalla arviointi on perinteisesti ollut suorituskeskeistä. Arviointiajattelun voidaan katsoa kuitenkin olevan muuttumassa: pyritään kohti oppilaskeskeistä arviointia, joka pyrkii oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukemiseen. Oppilaskeskeisen ajattelun taustalla on pyrkimys tukea oppijan oppimista hänen omista lähtökohdistaan käsin vertailun ja kilpailun sijaan. Tällöin menetelminä korostuvat jatkuva arviointi, itse- sekä vertaisarviointi. (Juntunen & Westerlund 2013, 71–72.) Laki taiteen perusopetuksesta (Finlex 1998/633) määrittää, että musiikin alueella arvioinnilla pyritään motivoimaan, ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä antamaan luotettavalla tavalla palautetta oppilaan saavuttamista musiikillisista tiedoista ja taidoista.

Opetusneuvos Eija Kauppinen (\*2013) toivoi seminaaripuheenvuorossaan, että arviointiajattelussa päästäisiin irti arvostelusta. Sen sijaan arvioinnin ytimen tulisi olla siinä, että arviointi ohjaisi oppimista ja edistäisi oppilaan oppimisen taitoja. Näitä teemoja tullaan todennäköisesti korostamaan seuraavissa Opetussuunnitelman perusteissa. (\*Kauppinen 2013.) Onkin ajateltu, että arviointi tulisi nähdä osana opettajan pedagogisen toiminnan jatkumoa vaikka arkiarjattelussa se erotetaan usein omaksi, opetusta seuraavaksi tapahtumaksi (Juntunen & Westerlund 2013, 71). Päivi Atjonen (2007) korostaa teoksessaan *Hyvä, paha arviointi* vuorovaikutteisia opetus- ja arviointitapoja. Hänen mukaansa (2007, 227) eettisesti hyvä arvioija kykenee autonomiseen toimintaan, vuorovaikutussuhteeseen toisten ihmisten kanssa sekä itsensä ja itsekkyytensä ylittämiseen.

Eija Kauppinen (\*2013) muistuttaa, että erityisesti sanallisen ja kirjallisen palautteen huomioiminen arvioinnissa on tärkeää. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan arvioinnin (Tiainen et al. 2012, 69) mukaan ohjaavaa sanallista palautetta pidetäänkin yleisesti varsin merkittävänä oppilaan kehitystä tukevana pedagogisena keinona, ja musiikkioppilaitoksissa on lisätty sanallista arviointia vuoden 2002 jälkeen. Kuitenkaan jatkuvaa sanallista palautetta ei mielletä varsinaiseksi. (Tiainen et al. 2012, 69.)

### **Musiikin perusteiden arviointi**

Musiikin perusteiden opintojen arviointi on aiheuttanut paljon keskustelua mupe-uudistuksen yhteydessä. Opettajien voi olla vaikeaa hahmottaa, kuinka uudentyyppistä, entistä väljempää ja monimuotoisempaa opetussisältöä tulisi arvioida. Opetussuunnitelman perusteiden (2002) mukaan musiikin perusteiden perus- ja opistotason päättösuoritukset arvioidaan asteikolla 1 (hyväksytty) – 5 (erinomainen). Sen sijaan muut – niin sanotut välisuoritukset – voidaan hyväksyä ilman arvosanaa aiemmasta käytännöstä poiketen. Kurssisuoritus voidaan arvioida

myös muuten kuin tenttimällä, kuten huomioimalla kurssin aikainen osaaminen, edistyminen ja aktiivisuus. Eräs esimerkki vaihtoehtoisesta arviointitavasta on portfolio, johon kootaan materiaalia pitkin kurssia. Oppilaan edistymistä opinnoissa arvioidaan ja kirjataan vuosittain, ja oppilaille annetaan kaikista suorituksista myös sanallinen palaute. (\*Kauppinen 2013.) Keskeistä on, että oppilaan saamasta todistuksesta tulee käydä ilmi, minkä vaatimusten mukaisesti päättösuoritukset on tehty (OPH 2002, 14).

Opettajat ovatkin uudenlaisten haasteiden edessä pohtiessaan oppilasarviointia. Moni haluaisi vastauksen kysymykseen: ”Mikä on riittävä hahmotusaineiden osaamisen taso perus- ja opistotasolla?” (mm. \*Mutes ry:n verkkoseminaari 2013). Inkeri Jaakkolan (\*2013) mukaan yhtä oikeaa vastausta kysymykseen ei ole. Opetushallitus on kirjannut väljät tavoitteet Opetussuunnitelman perusteisiin (2002), ja arviointiin on annettu esimerkkejä SML:n ohjeistuksessa. Tarkempien kriteerien asettelu on oppilaitoksen vastuulla, samoin kuin esimerkiksi sen päättäminen, minkä verran läsnäoloja vaaditaan, jotta oppilaille voidaan kirjata arvosana 1 (hyväksytty). Ehkä tärkeimpänä tukipilarina nykyarvioinnille voisi Jaakkolan (\*2013) mukaan olla ajatus siitä, että oppilaan käsitietä on syventynyt sekä laajentunut, ja hänen musiikillinen toimintansa on sujuvoitunut kaikilla sisältöalueilla. Oppimisen keskeisenä sisältönä nähdään siis henkilökohtaisen osaamisen kehitys kaikille samojen ennalta määriteltyjen osaamiskriteerien sijaan (vrt. esim. \*Unkari-Virtanen 2013). Ajatus on sama kuin Elliottin (1995) praksiallisessa musiikkikasvatusfilosofiassa: toiminta itsessään on tärkeää. Mikäli keskitytään vai lopputulokseen, on vaarana, että musiikin tekemisen ilo katoaa. (Elliott 1995.)

Mutes ry:n verkkoseminaarissa (\*2013) seminaariin osallistuneiden kysymykset painottuivat siihen, minkä verran ja millaista osaamista opiskelijoilta tulee edellyttää perus- ja opistotasolla. Muun muassa Unkari-Virtanen (\*2013) ja Närhinsalo (\*2013) ottivat kantaa sisältöjä korostavaan ajatteluun. Heidän mukaansa on hyväksyttävää, jos kurssien varsinainen oppiaine vähenee entiseen verrattuna, jos asiat sen sijaan käsitellään hyvin ja vuorovaikutuksessa opiskelijoiden kanssa. Tällöin oppiaineen kehityksen painopiste siirtyy siihen, miten asioita opetetaan.

Opettajien hämmennys selkeiden kriteereiden puuttumisesta on kuitenkin hyvin ymmärrettävä, sillä vielä 1900-luvun loppupuolella keskusjohtoinen ja oppilaitosten yhdenmukaista vaatimustasoa korostava järjestelmä oli niin keskeisessä roolissa (mm. Jurvanen 2005). Juntunen ja Westerlund (2013, 71) muistuttavat, että arvioinnin uloskirjoittamattomat käytännöt voivat aiheuttaa myös ongelmia: kriteerit saattavat painottua eri tavoin eri oppilaiden kohdalla, ne saattavat olla vain yksittäisen opettajan tai arvioijan tiedossa ja koulukuntaerot saat-

tavat vaikuttaa niihin suhteettomasti. Eniten tilanne aiheuttaa ongelmia silloin, kun arvioinnin kriteerit eivät ole opiskelijan tiedossa edistämässä oppimisprosessia.

### **Korvaavuuskäytännöt**

Arvioinnin uudistuminen ja oppilaitosten kasvanut vastuu arviointikriteerien asettajina voi aiheuttaa ongelmia korvaavuuskäytännöissä ja yhdenmukaisen koulutusjärjestelmän takaamisessa. Tämä käy ilmi muun muassa musiikin laajan oppimäärän opettajan lausunnosta (Tiainen et al. 2012, 52):

”Haastavaa on kehittää järjestelmää niin, että se mahdollistaisi koulukohtaisen ja oppilaiden yksilöllisyyden sallivan opetuskulttuurin, mutta samalla toimisi jonkinlaisena yhtenäisenä valtakunnallisena opetuksen ja oppimisen laadun takeena, jopa niin, että oppilaiden tekemällä työllä ja siitä saaduilla todistuksilla olisi konkreettisesti arvoa.”

Oppilaitosten profiloituminen ja erilaiset arviointikäytänteet saattavatkin koitua ongelmaksi tilanteissa, joissa opiskelija esimerkiksi muuton yhteydessä joutuu vaihtamaan musiikkioppilaitosta kesken opintojen. Ennen mupe-uudistusta suoritettavien tutkintojen sisällöt, tavoitteet ja suorituskriteerit olivat tarkasti määritelty ja vastasivat toisiaan oppilaitoksesta riippumatta. Opiskelija siis saattoi esimerkiksi 2/3-tutkinnon suorittuaan jatkaa 3/3-kurssille, vaikka olisikin välissä vaihtanut paikkakuntaa ja/tai oppilaitosta.

Kun nykyjärjestelmä painottaa oppilaitosten profiloitumista, ei oppilaitoksesta toiseen siirtyminen ole ollenkaan niin yksinkertaista. Eri oppilaitosten kurssit eivät sisällöltään ja tasovaatimuksiltaan ole suoraan verrattavissa toisiinsa. Opiskelijalla katsotaan olevan oikeus saada toiseen oppilaitokseen suorittamansa opinnot hyväksiluettua, mutta se mitä tämä käytännössä tarkoittaa, on tulkinnanvaraista. Jos lapsi opiskelee ensin vaikkapa hyvin uudistushenkisessä oppilaitoksessa, jonka mupe-opetuksessa on hyödynnetty paljon esimerkiksi soitinten käyttöä ja sovitusten tekemistä, saattaa hän muuton myötä päätyä hyvin konservatiiviseen, kynä-paperi-opetusta painottavaan mupe-ryhmään. Jos vielä huomioidaan, että nuoret opiskelijat ovat harvemmin itse perehtyneet kovinkaan tarkasti opetussuunnitelmiin ja niiden sisältöihin, saattaa hämmennys oppilaitoksen vaihdon yhteydessä olla melkoinen.

## 6 KENELLE MUSIIKKIOPISTO-OPETUS ON SUUNNATTU?

Näkemykseni mukaan yksi keskeisimmistä musiikkiopisto-opetukseen liittyvistä teemoista 2000-luvulla on ollut keskustelu siitä, kenelle valtion varoin tuettu musiikin opetus tulisi suunnata: harrastelijoille vai ammattiin tähtääville. Käsittelenkin tässä luvussa musiikin harrastamisen ja ammattilaisuuteen tähtäävän harjoittamisen välistä suhdetta. Pääpaino on musiikinopiskelussa kokonaisuudessaan, mutta sivuan myös musiikin perusteiden opetuksen liittyvää pakollisuutta ja muuta problematiikkaa erityisesti osana harrastelijoiden opiskelua.

Suomalaista musiikkikasvatusjärjestelmää katsotaan arvostettavan maailmalla, mutta toisaalta sitä on leimannut ajatus suorituskeskeisyydestä ja kaikkien oppilaiden pakottamisesta samaan putkeen muun muassa tutkintojärjestelmän kautta (vrt. mm. Lehtonen 2004; Anttila 2004). Musiikin laaja oppimäärä on ollut laaja ja työteliäs instrumenttitunteineen ja yleisine aineineen. Yleisien aineiden pakollisuutta onkin kyseenalaistettu usein: onko kaikkien suoritettava sama kurssipaketti, vaikei heillä olisi aikomusta jatkaa musiikkialan ammattiopintoihin? 2000-luvulla myös musiikin harrastamista ilman ammatillisia tavoitteita on alettu arvostaa aiempaa enemmän, ja samalla on pyritty luomaan oppilaslähtöisempiä oppisisältöjä.

Arvokeskustelua ei käyda ainoastaan Suomessa, sillä muun muassa Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa käydään vastaavaa rajanvetoa traditionaalisen musiikinopetuksen ja pehmeämpiä arvoja sekä muun muassa sosiaalista vuorovaikutusta korostavan koulutuksen välisestä suhteesta (Green 2002; Caines 2013; Miksza 2013; Hargreaves, Marshall & North 2003). Britanniassa pohditaan hyvin samanlaisia teemoja kuin Suomessa: Millaista musiikkia opiskelijoille tulisi olla tarjolla? Minkä verran ja millaista oppimista tapahtuu virallisen opetuksen ulkopuolella? Mikä on konservatorioiden rooli koulutuksen kokonaistarjonnassa? Kuinka paljon instrumenttiosaamista tulisi painottaa? (Hargreaves, Marshall & North 2003, 147.)

Lucy Greenin (2002, 128) mukaan myös Britanniassa on pitkä perinne klassisen koulutuksen tutkintokeskeisyydessä, ja vaikka siellä on Suomen tavoin uudistettu tutkintovaatimuksia, osa opettajista haluaa edelleen teetättää oppilaillaan tutkintoja entiseen tapaan. Myös Hargreaves, Marshall ja North (2003, 156) raportoivat, että Britannian musiikkikoulutus on sisältänyt mielikuvituksetonta opetusta, joka ei saa oppilaita kiinnostumaan. Jonkinlaisia viitteitä muutoksesta on kuitenkin havaittavissa (Hargreaves, Marshall & North 2003, 156.) Tiltanne vaikuttaisi olevan siis hyvin samankaltainen kuin kotimaassamme.



Suomessa opiskelee tilastojen mukaan musiikin laajan oppimäärän piirissä vuosittain noin 65 000 oppilasta. Opintonsa aloittaneista noin kolmasosa saa perustason suoritettua kokonaan. Arviolta alle kymmenen prosenttia kaikista aloittaneista oppilaista jatkaa opistotasolle, ja heistä vain osa saa opistotason päättötodistuksen. Ammattiopintoihin jatkaa kaikista aloittaneista noin 2 prosenttia. (\*Nystén 2013.) Valtaosa eli 98 prosenttia kaikista aloittaneista päätyy siis niin kutsutuiksi harrastelijoiksi ja musiikin kuluttajiksi.

Sekä taiteen perusopetuksen laissa (Finlex 1998/633) että Opetussuunnitelman perusteissa (2002) että on määritetty, että laajan oppimäärän mukaisen opetuksen tulee antaa oppilaille valmiudet musiikkialan ammattiopintoihin. Samalla Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan myös muun muassa hyvää musiikkisuhdetta sekä musiikin elämänikäistä harrastamista (OPH 2002, 6). Opetussuunnitelman perusteet 2002 kuitenkin antavat oppilaitoksille vapauden suunnitella ja profiloida opetustaan itse huomattavan paljon aiempaa enemmän (mm. \*Kauppinen 2011, 2013). Onkin mielenkiintoista nähdä, tullaanko lakia taiteen perusopetuksesta tulevaisuudessa muuttamaan, sillä tämänhetkisessä järjestelmässä Opetussuunnitelman perusteiden väljyys ja lain vaatimus tasolta toiselle vievästä opetuksesta ovat tietynlaisessa ristiriidassa.

2000-luvulla ja jo sitä aiemmin onkin käyty laajaa keskustelua siitä, tulisiko musiikkiopistojen opetus suunnitella harrastelijaystävällisemmäksi (mm. Aukia 1996; Kuusisaari 1996, 1998a, 1998b, 2003, 2011). Tällaista tavoitetta tukee se kiistaton tosiasia, että vain hyvin marginaalinen osa kaikista musiikkiopistoa käyvistä jatkaa ammattitasolle (\*Nystén 2013). Aiemmin on ehkä ajateltu, että ne, jotka 'putoavat kyydistä' kesken opintojen, olisivat jollakin tavalla epäonnistuneita (vrt. esim. Lehtonen 2004). Nykypäivänä tiedostetaan paremmin se seikka, että myös musiikin harrastamisella itsessään on arvoa. Olli Vartiainen (2013, 191) jopa muistuttaa, ettei musiikkioppilaitoksiamme olisi nykyisessä laajuudessaan olemassa ilman 'keskiverto-oppilaita'.

### ***6.1 Suorituskeskeinen ja kilpailuhenkinen opetusperinne***

Koska musiikkioppilaitokset saavat tukea valtiolta, ne ovat koko olemassaolonsa ajan joutuneet perustelemaan kouluttajan rooliaan. Kun länsimaisen taidemusiikin huippusuoritukset ovat olleet opetuksen laadun tae ja sen tärkein tavoite, esitykset ja tutkinnot ovat luonnostaan olleet se mittari, jolla on totuttu arvioimaan musiikkioppilaitosten opetustuloksia. (Tuovila 2003, 16–17.) Tutkinto- ja suorituskeskeinen opetuskulttuuri onkin tuottanut Suomeen tuhansia ammattitaitoisia muusikoita, ja suomalainen musiikkikasvatus on maailmalla hyvin arvos-

tettua. Musiikinopetuksen päämääräksi on nähty korkea, ammattimainen taitotaso, jonka saavuttaminen on ollut opiskelun ensisijainen tavoite.

Kolikolla on kuitenkin käänttöpuolensa. Samalla, kun lahjakkaimmat ja motivoituneimmat opiskelijat ovat saaneet nauttia tasokkaasta – ja ennen kaikkea heidän tavoitteisiinsa ja ominaisuuksiinsa sopivasta – koulutusjärjestelmästä, maassamme on suuri määrä opintonsa keskeyttäneitä, itseään epäonnistuneina pitäviä entisiä musiikkiopistolaisia (vrt. mm. Lehtonen 2004, Anttila 2004, 6).

Myös tutkintokeskeisen opetuskulttuurin yhteyttä käytännön muusikkouteen on aikanaan kritisoitu. Pitkän linjan pedagogi Liisa Karhilo kärjistää Rondo-lehden artikkelissa (Kuusisaari 1997) ilmiön seuraavalla tavalla: ”Suomi on täynnä pitkälle koulutettuja pianisteja, jotka eivät kykene edes säestämään lauluja sukujuhlissa – se kun ei kuulunut opiston tutkintovaatimuksiin.” Ehkäpä vielä instrumenttiopetusta enemmän kritiikkiä on saanut osakseen musiikin perusteiden opetus, jonka on kuvattu olevan irrallaan musiikista itsestään. Rondo-lehdissä oli erityisesti vuonna 1989 useita musiikin teoria- ja säveltapailuopetusta kritisoivia artikkeleita, joissa näiden aineiden opiskelua pidettiin musiikin käytännön kadottaneena ajanhukkana ja irrallisina käytännön yhteydestä musiikkiin (mm. Koivisto 1989, Vapaavuori 1989, von Creutlein 1989). Pekka Vapaavuori (1989) kritisoikin jo 25 vuotta sitten, että teoriaa ja säveltapailua opetetaan jokaiselle lapselle käytännöstä irrotettuna, jolloin formaalit oppisisällöt jäävät useimmille itsetarkoitukseksi. Vapaavuori myös nosti esiin nykyäänkin ajankohtaisen kysymyksen: ”Mihin ovat unohtuneet soinnuttamisen taito tai improvisointikyky --?” (Vapaavuori 1989.)

Oppilaiden pakottaminen samaan tutkintoputkeen ei mahdollistanut yksilöllisten tarpeiden ja tavoitteiden huomioimista. Pahimmassa tapauksessa tutkintokeskeinen opetus oli kuin jatkuvaa karsintaa: lahjakkaimmat, motivoituneimmat ja henkisiltä ominaisuuksiltaan vahvimmat pääsivät ’maaliin’ ja muut joutuivat keskeyttämään. Heinon & Ojalan (1999, 32–34) mukaan musiikkioppilaitoksissa annetun opetuksen pedagogista laatua tai musiikkioppilaitosten toimintatapoja ei aiemmin juuri epäilty. Jos oppilas ei saavuttanut asetettuja tavoitteita, vian katsottiin olevan hänessä itsessään.

On kuitenkin huomattava, että suorituskeskeistä opetuskulttuuria koskeneeseen kritiikkiin on reagoitu 2000-luvulla. Muutoksia on tehty, mikä käy ilmi mm. Opetussuunnitelman perusteiden 2002 väljyydestä sekä SML:n tutkintovaatimusten ja mallikokeiden poistamisesta käytöstä. Oppimiskäsityksen virallinen linja pohjautuu nykyään lähtökohtaan, että opetuksen tavoitteena on hyvän musiikkisuhteen syntyminen. Tämä ei kuitenkaan poista sitä

tosiasiaa, että koetut tapahtumat eivät poistu ihmisten mielistä yhtäkkiä. Lähes kaikki tällä hetkellä aikuisikänsä elävät ovat saaneet musiikkikoulutuksensa tutkintokeskeisessä ympäristössä – vanha käytäntö elää edelleen heidän muistoissaan sekä mahdollisesti myös joidenkin opettajien opetuskäsityksissä.

Virallisesta linjamuutoksesta huolimatta onkin oppilaitos- ja opettajakohtaista, millaiset arvot ja käytännöt ohjaavat opetusta oppilaitosten arjessa. Toive-hankkeessa haastatelluilla musiikkiopistoilla arvioitiin olevan nykyään käytössään useita keinoja laajan oppimäärän joustavaan soveltamiseen. Esimerkkeinä mainitaan soittotuntien kestojen muuttamista tilanteen mukaan tai väli vuosien myöntämistä yleisiin aineisiin ja/tai yhteissoittoon. (Pohjannoro 2010, 33.) Myös eriäviä mielipiteitä joustavuudesta ilmeni muun muassa tässä hankkeeseen osallistuneen informantin haastattelussa: (Pohjannoro 2010, 32):

”-- Minun mielestäni peruskoulukin joustaa enempi kuin musiikkiopisto. Että se on hätkähdyttävää. Että eikö todella löydy meiltä taideoppilaitoksena harrastelijoille erilaisia teitä. Mutta yleensä, tai monesti, ei löydy. Minun mielestäni tämä laajakin (oppimäärä) voi joustaa. Ja puhutaan teoriapakosta, niin siinäkin pitää olla ymmärrystä. Jos teorian suoritukset vähenevät ja ei saada ryhmiä, niin mikä on tärkeintä, on se soiton kipinä, ja että musiikin rakkaus säilyisi. Eli harrastettaisiin soittoa, eikä lopetettaisi tämmöisen valtavan laajan paketin edessä. Ja valitaan niin kuin lukiossa. Pikkaisen joustetaan, tehdään ja etsitään oikea ratkaisu oppilaille, yhteissoitto tai soittotunnit, ja pidettäisiin yllä sitä soiton kipinää. Eikä sanota, että meillä on laaja, ota tämä tai mene ulos. Että tämä metodi on valitettavan monesti, minä en millään voi hyväksyä sitä.”

Kuten yllä olevasta sitaatista käy ilmi, on oppilaitoskohtaista, kuinka opetus on järjestetty, ja millaiset arvot ja asenteet vaikuttavat opintojen suunnittelun taustalla. Muutokset oppilaitostasolla tapahtuvat hitaasti, vaikka pelkkiä virallisia asiakirjoja tarkastelemalla saa helposti käsityksen, että muutos olisi todella jo tapahtunut. Suomen musiikkioppilaitosten liiton toiminnanjohtaja Timo Klemettinen vertaakin blogissaan musiikkioppilaitosjärjestelmää isoon laivaan, jonka kurssi ei muutu nopeasti, sillä vanhat opetustavat ja toiminnan järjestämisen käytännöt ovat juurtuneet syvään oppilaitosten arkeen. Klemettisellä riittää kuitenkin uskoa kurssin kääntymiseen: ”Maamme musiikkioppilaitosten rehtorit ovat olleet sekä valmiita että kykeneviä reagoimaan ympärillämme tapahtuviin muutoksiin.”

## ***6.2 Harrastamisen arvokkuus ja musiikin hyvinvointivaikutukset***

Jos behavioristista musiikkikasvatusperinnettä leimasi tuloksellisuus sekä ankara ja suorituskeskeinen ilmapiiri, nykyään korostetussa oppilaslähtöisessä ajattelussa soittamista harrastetaan ensisijaisesti musiikin itsensä vuoksi. Keskeisiksi teemoiksi nousevat musiikin kokeminen sekä soittamisen tuoma ilo ja nautinto. Harrastajien toiveissa on elämän rikastuttaminen

monipuolisen, sosiaalisen musisoimisen ja musiikkiharrastuksen avulla. Moni haluaa soittamisesta iloa, virkistystä ja elämyksiä sekä mahdollisuutta rauhoittua sekä irtautua arjesta. Usein soittajaa motivoi myös halu oppia soittamaan paremmin. (Ylinen 2008, 11.) Musiikki on parhaassa tapauksessa erittäin palkitseva harrastus ja tuo mukanaan myös muita etuja: kognitiivisia valmiuksia, akateemisia taitoja, tarkkaavaisuuden taitoja ja monia musiikin ulkopuolelle ulottuvia kykyjä (Huutilainen 2012, 108).

Suorituskeskeisen ja ammattiin tähtäävän opetuskulttuurin vastakohtana on pidetty niin kutsuttua 'harrastamista' ja 'amatööriyttä'. Sanojen 'harrastaminen' ja 'harrastus' etymologia viittaa adjektiivin 'harras', jolla tarkoitetaan uutteraa, ahkeraa ja innokasta. 'Harras' tarkoittaa myös 'sydäimestä, sisimmästä lähtevää, sydämellistä ja antaumuksellista'. Harrastamiseen liitetään myös jatkuvuus ja aktiivisuus sekä kiinnostus ja tavoitteellisuus. Se tarkoittaa samaa kuin 'jatkuva harjoittaminen', 'ahkerointi' tai toiminnan suuntaaminen 'jatkuvasti mieltymystä tai pyrkimystä ylläpitävään kohteeseen'. (Nykysuomen sanakirja 1.) Harrastajan synonyyminä käytetään usein myös määrittystä 'amatööri' (Ylinen 2008, 7).

Vaikka harrastamisen virallinen määrittely pitääkin sisällään kuvauksen ahkeruudesta, innokkuudesta ja antaumuksellisuudesta, termillä katsotaan musiikkipiireissä olevan negatiivinen kaiku (Ylinen 2008, 7). Tätä kuvaavana esimerkkinä voitaisiin pitää vaikkapa Harri Kuusisaaren (2011a) lausahdusta: "Vaikka harrastaminen asetettaisiin miten kunniaansa, kilvoittelu kuuluu kaikkeen taide- ja taitoaineiden opiskeluun." Lisäksi klassista musiikkia leimaa usein tavoite ja ihanne 'oikein soittamisesta', jolloin moni ei-ammattilainen lopettaa soittamisen ajatellessaan, ettei ole tarpeeksi hyvä (Ylinen 2008, 17). Virtuooseja ihannoivassa soitonopetuskulttuurissa harrastajana oleminen – tai sellaiseksi kasvaminen – voikin olla vaikeaa. On hankala välttää omien taitojen vertaamista ammattilaisten taitoihin, ja usein harrastajat suhtautuvat taitoihinsa kriittisesti ja vähätellen. (Vrt. esim. Ylinen 2008, Kosonen 2001.)

Myös musiikkioppilaitosten henkilökunta voi kokea opetuskulttuurin muutoksen ristiriitaiseksi. Annu Tuovilan (2003, 167) haastattelema rehtori kuvaa oppilaitoksensa tilannetta seuraavalla tavalla:

"Taideoppilaitoksen on nykyään hirveen vaikeeta toimia, koska me ollaan sellasessa ristiriitaisessa asemassa. Toisaalta meidän pitäisi välittää ja ylläpitää tiettyä perinnettä ja toisaalta meillä on asiakkaat: oppilaat, vanhemmat ja yhteiskunta, jotka haluaa rahan antamisella mahdollistaa, että oppilaat saa mahdollisimman korkeatasoista musiikin opintoa niin kun harrastuksena. Nythän kaikki on tiedostanu, että tää on harrastusta, koska niin pieni osa hankkii tästä tulevaisuudessa ammatin. Me ollaan tässä ristiriitaisessa tilanteessa, että toisaalta meillä on tää, mitä eri ihmiset ja yhteiskunta haluaa opetukselta ja se voi olla hyvin paljon ristiriidassa sen kanssa, että mitä me ite haluttais."

Ammattitaitoa ja eksperttilyyttä arvostava asenne onkin vallinnut sitkeästi länsimaisen taidemuusiikin piirissä, mutta myös harrastamisen ja musiikista iloitsemisen näkökantoja on tuotu esiin useissa tutkimuksissa erityisesti 2000-luvulla (mm. Kosonen 2001, Tuovila 2003, Huhtinen-Hildén 2012a, Meriranta 2011, Ylinen 2008, Vainio 2012). Myös nykyiset viralliset linjaukset korostavat käytännön musisoinnin ja hyvän musiikkisuhteen tärkeyttä (mm. OPH 2002, SML 2013). Siitä ei kuitenkaan toistaiseksi ole näyttöä, kuinka hyvin uudistukset todella näkyvät musiikkioppilaitosten arjessa. Ongelmia musiikin harrastamiselle erityisesti aikuisiällä aiheuttavat asenteiden lisäksi myös olosuhteet: esimerkiksi harrastelijaorkestereita on Suomessa hämmästyttävän vähän (Kuusisaari 2006).

Sen lisäksi, että mielekäs musiikin harrastaminen tuo iloa tekijälleen – sekä parhaassa tapauksessa myös kuulijalle – on musiikilla todettu olevan myös todellisia terveysvaikutuksia. Musiikkiterapian tutkimus elää kultakauttaan, ja muun muassa aivohalvaus- ja masennuspotilaiden on raportoitu saavan apua musiikkiterapiasta (Forsblom 2012; Punkanen 2011). Marko Punkasen (2011) tutkimuksessa hoitovasteen 50 % tai sitä suurempi masennusoireiden väheneminen saavutti musiikkiterapiaa saaneiden ryhmässä 45 % koehenkilöistä, kun vastaava luku pelkkää standardihoitoa saaneiden ryhmässä oli 22 %. Musiikin on tutkitusti havaittu auttavan myös muun muassa nuorten tunteiden käsittelyssä (Saarikallio 2007).

Lilja-Viherlammen (2007, tiivistelmä) mukaan musiikkikasvatuksen terapeuttiset aspektit avautuvat nelitahoisesti. Musiikkikasvatuksen kautta syntyvä positiivinen musiikkisuhde ja musiikillinen vuorovaikutus:

- rikastavat monin tavoin oppilaan elämää
- motivoivat ja tukevat monipuolisesti kasvua ja oppimista
- tukevat ja vahvistavat oppilaan identiteettiä, elämäntaitoja (esim. tunteiden säätelyä) ja elämäntaitoja
- voivat toimia kasvamisen ongelmia ehkäisevänä, auttavana ja korjaavana säätelijänä.

(Lilja-Viherlampi 2007.)

Mielestäni esimerkiksi musiikkiterapian alueella saavutetuilla tutkimuslöydöksillä tulisi olla nykyistä enemmän kosketuspintaa myös niin sanotusti 'terveiden harrastajien' keskuudessa. Jos masennuspotilaat saavat todistetusti apua musiikkiterapiasta (Punkanen 2011), ei liene kohtuutonta olettaa, että musiikin harrastaminen voisi keskeisesti liittyä myös masennuksen ja esimerkiksi syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn.

Toisaalta varsinainen musiikkiterapia on muistettava erottaa muusta musiikin tekemisestä, sillä siinä terapialla on hyvin keskeinen merkitys, ja terapeutit ovat käyneet pitkän koulutuksen saavuttaakseen ammattitaitonsa. Toive-hankkeen osaraportissa (Pohjannoro 2010, 26) nostetaan esille seikka, ettei musiikkipedagogeilla voida olettaa olevan pätevyyttä toimia esimerkiksi monien erilaisten erityisryhmien kanssa, sillä he eivät ole saaneet siihen koulutusta. Musiikkiopistot voisivatkin näin ollen toimia ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä toimintamuotona.

Jos suorituskeskeistä ja ammattiin tähtävää musiikinopetusjärjestelmää onkin aikanaan perusteltu valtionavun asettamalla tehokkuusvaatimuksilla ja sitä kautta saavutettavilla tuloksilla (mm. Tuovila 2003), on painopiste nykyään siirtymässä musiikin hyvinvointivaikutuksiin. Ava Nummisen (2013) mukaan musiikki voisi tukea kenen tahansa terveyttä, kuntoutusta ja hyvinvointia paljon nykyistä enemmän. Hän ehdottaakin, että musiikkioppilaitosten tulevaisuuden tavoitteeksi asetettaisiin musiikin myönteisten vaikutusten moninkertaistaminen kansalaisten keskuudessa. (Numminen 2013, 91–92.) Vaikka musiikin ja taiteen arvoa ei koskaan voi mitata rahassa, valtion voisi luulla saavuttavan taloudellisia säästöjä nimenomaan kansalaistensa hyvinvoinnin lisääntymisellä ja siitä seuraavalla sosiaali- ja terveystalouden vähenemisellä. Samankaltaista arvokeskustelua on käyty myös perusopetuksen puolella taiteesta tietojen ja taideaineiden välisestä tuntijaosta.

Myös ammattiopetuksen piirissä on jouduttu pohtimaan musiikkialan tulevaisuutta. On ennakoitu, että musiikkialan työpaikkoja voidaan tulevaisuudessa ennakoida syntyvän sosiaali- ja terveystalouden ja erityisesti senioritoimintaan (Muukkonen, Pesonen & Pohjannoro 2011, 4). Vaikka näitä työpaikkoja ei vielä toistaiseksi ole, muun muassa Metropolia-ammattikorkeakoulu on reagoinut tarpeeseen kouluttaa monipuolisia pedagogeja (mm. Kuusisaari 2011a, 2011b, 2013, 2014). Säilyttääkseen musiikin koulutusohjelmansa Metropolia päätyi yhdistämään klassisen koulutuksen pop/jazzin kanssa vuonna 2014 (Kuusisaari 2014). Jo ennen kuin virallinen yhdistämispäätös tehtiin, Metropolia kertoi suunnitelmistaan profiloitua entistä enemmän pedagogiikkaan ja taiteen soveltavaan käyttöön erityisesti sosiaali- ja terveystaloudella. Harri Kuusisaari (2011b) kuitenkin provosoi Rondo-lehden pääkirjoituksessaan kysymällä: ”Kuka oikeasti kaippaa viulua soittavaa sosiaalitätiä?” Mikäli esimerkiksi musiikkiterapian tutkimuksista saatuja tuloksia on uskomisen, viulua soittavaa sosiaalitätiä – tai vaikkapa vanhustenhoitajaa – saattaa kaivata hyvinkin moni.

### 6.3 Motivaatio ja tavoitteellisuus

Mikäli harrastuspohjainen ja ammattiin tähtäävä musiikinopiskelu asetetaan vastakohtiksi, harrastamiseen liitetään usein ajatus päämäärättömyydestä ja tehottomuudesta (vrt. Ylinen 2008). Musiikin ohella huippuvalmennuksen ja harrastustoiminnan suhde herättää keskustelua myös muun muassa urheilussa, jonka piirissä joudutaan tasapainoilemaan poikkeuslahjakkuuksien ja muiden harrastajien välissä – aivan samoin kuin musiikissa (Vartiainen 2013, 192). Huoli 'vain' harrastamiseen liittyvästä tehottomuudesta liittyy myös OPH:n (2002) ja SML:n (2013) vaatimusten väljentämiseen.

Monen mielestä tietty tavoitteellisuus onkin välttämätöntä motivaation ylläpitämiseksi musiikkialalla (mm. Tiainen et al. 2012, 58; Kuusisaari 2011a). Erään musiikkiopiston rehtorin (Tiainen et al. 2012, 58) näkemys on seuraava:

”Laajan oppimäärän sisällöllistä kehittämistyötä tulisi tehdä siten, että se palvelee ja kiinnostaa nykyajan lapsia. Ratkaisu tähän ei ole yleinen oppimäärä ja riman laskeminen. Se ei lisää motivaatiota, usein päinvastoin. Lapset haluavat tehdä kunnolla ja edistyä, vrt. kehitys muissa harrastusmuodoissa.”

Usein motivaation ensisijaiseksi lähtökohdaksi nähdäänkin oppiminen, kehittyminen ja tavoitteiden saavuttaminen. Nämä eivät kuitenkaan ole ainoita motivaatioon vaikuttavia tekijöitä. Esimerkiksi Edward L. Decin & Richard M. Ryanin itseohjautuvuusteoria korostaa sisäisen motivaation kolmea keskeistä osatekijää:

- omaehtoisuus
- kyvykkyys
- yhteenkuuluvuus. (mm. Deci & Ryan 2000.)

Ei liene liioiteltua väittää, että hyvin suorituskeskeinen, behavioristinen opetustraditio ei vahvistanut oppilaan kannalta mitään näistä kolmesta osa-alueesta, varsinkaan niissä tapauksissa, joissa oppilaalla oli vaikeuksia oppimisessa. Tämän vuoksi nykyohjeistuksen tarjoama mahdollisuus oppilaan omien tavoitteiden huomioimiseen on ensiarvoisen tärkeää. Tällöin tavoitteet eivät tule oppilaalle ainoastaan opettajan asettamina päämäärinä, joihin hänellä itsellään ei ole vaikuttamismahdollisuuksia. Lisäksi kyvykkyuden kokemisensa kannalta on tärkeää, että annetut tehtävät eivät toistuvasti ole liian vaikeita.

Kyvykkyuden kokemisen tärkeydestä on saatu viitteitä muun muassa slovenialaisessa musiikkiteorian opiskelun itseohjautuvuutta käsittelevässä tutkimuksessa (Smolej-Fritz & Peklaj 2010), jossa kävi ilmi, että sillä, että oppilas kokee itsensä kyvykkääksi, on vahva kor-

relaatio musiikin teorian tärkeäksi kokemisen kanssa. Tutkimuksen mukaan ne oppilaat, jotka kokivat teoria- ja hahmotustehtävät vaikeiksi, käyttivät harvoin metakognitiivisia taitoja tehtävien ratkaisuun. Sen sijaan he, jotka kokivat tehtävät ratkaistavissa oleviksi, jaksoivat tehdä toistoja, keskittyä paremmin ja olivat aktiivisempia liittämään oppimiaan asioita myös soiton-opiskeluun. (Smolej-Fritz & Peklaj 2010.)

Myös Erja Kosonen (2001, 35) korostaa, että motivoitumisen kannalta on tärkeää, ovatko tavoitteet omakohtaisia ja silloin merkityksellisinä toimintaa suuntaavia, vai vain mallioppimista ulkoapäin annettujen normien mukaisesti. Musiikin teorian ja säveltapailun opetusta on kritisoitu paljon juuri sen vuoksi, etteivät monet sen opetustraditioon liittyneet harjoitteet ole liittyneet käytännön musisointiin. Jos tavoitteet eivät ole olleet opiskelijalle omakohtaisia eikä hän ole ymmärtänyt niiden funktiota oman soittoharrastuksensa kannalta, motivaatio niiden tekemiseen on perustunut ensisijaisesti tunnollisuuteen ja opettajan miellyttämiseen. Jotta nuori olisi valmis sitoutumaan, näkemään vaivaa ja ponnistelemaan tavoitteen saavuttaakseen, tavoitteiden tulee olla merkityksellisiä hänelle itselleen – ei ainoastaan opettajalle tai oppilaitokselle (vrt. Kosonen 2001, 35).

Koska moni musiikkiopisto-opiskelija on ensisijaisesti kiinnostunut soittamisesta, monen on ollut vaikea ymmärtää musiikin perusteiden oppiaineen arvoa. Ongelmia aiheutuu erityisesti silloin, kun opiskelija on kiireinen, eikä ole valmistautunut osallistumaan opetukseen useana päivänä viikossa. Tarkkaa lukua siitä, kuinka usein oppilaan lopettamispäätökseen yleisten aineiden pakollisuus on vaikuttanut, ei ole. On kuitenkin oletettavaa, että monelle se on saattanut ainakin osatekijä soittomotivaation hiipumiseen. On myös ollut havaittavissa, että oppilaat lintsaavat musiikin perusteiden oppitunneilta (mm. \*Murto 2011). Tämä kieli motivaatio-ongelmista musiikin perusteiden opiskelun suhteen.

Onkin kyseenalaistettu, onko musiikin perusteiden oppiaineen pakollisuus perusteltua. Erään musiikkioppilaitoksen rehtorin (Tiainen et al. 2012, 66) mukaan musiikin perusteosa on liian suuri:

”Soittamisen ja musiikin perusteiden suhde on vinossa. Musiikin perusteet pitäisi kehittää niin, että on tietty ’pakollinen’ osuus ja valinnaismahdollisuuksia ja kynnysaineita, mikäli haluaa jatkaa. Jos soittoharrastus loppuu sen takia, että musiikin perusteosa on liian suuri, ei opetussuunnitelman tavoite toteudu.”

Nykylinjaus ei ole kuitenkaan poistanut musiikin perusteiden pakollisuutta – lukuun ottamatta opistotason osittaista valinnaisuutta – mutta oppiainetta on kehitetty oppilaslähtöisemmäksi. Tavoitteena on tätä kautta nostaa myös oppilaiden motivaatiotasoa sekä liittää oppiaine entistä paremmin osaksi opiskelijoiden muusikkoutta ja instrumenttiopintoja.



Toisaalta moni opettaja ja rehtori pitää suurimpana motivaatio-ongelmien taustatekijänä nykyajalle tyypillistä lyhytjänteisyyttä ja opiskelijoiden kyvyttömyyttä sitoutua musiikinopiskeluun (Tiainen et al. 2012, 71):

”Musiikin laajan oppimäärän oppilaitokset jakavat vakavan huolen kulttuurin muutoksesta, joka näkyy lasten lyhytjänteisyytenä ja keskittymisvaikeuksina. Kokemus on, että musiikialalle ominainen pitkäjänteinen ja säännöllinen työskentely sopii yhä harvemmalle lapselle ja nuorelle. Musiikin perusteiden sisältöjä pidetään yleisesti liian raskaina ja niitä haluttaisiin muuttaa.”

Lapsista ollaan myös huolissaan (Tiainen et al. 2012, 64):

”Lasten levottomuus ja ylikuormittuminen huolettavat. Vanhemmat eivät tunnista lasten todellisia voimavaroja, odotukset saattavat olla kohtuuttomia.”

Samankaltaista ajattelua kuvataan myös Toive-hankkeen osaraportissa (Pohjannoro 2010, 30):

”Pitkäjänteinen opiskelukulttuuri ja klassisen musiikin arvostus eivät enää ole itsestään selviä arvoja. Sitoutuminen soitonopiskelun perustekniikan haltuunoton edellyttämään yksilölliseen harjoitteluun on vähentynyt yhdessä muiden virikkeiden ja harrastusmahdollisuuksien lisääntymisen kanssa.”

Jotkut kuitenkin ajattelevat, että musiikin opetus voisi itse asiassa olla keino kehittää lasten pitkäjänteistä työskentelyä (musiikkioppilaitoksen rehtorin kommentti, Tiainen et al. 2012, 67):

”Koko ajan kaiken ei tarvitse olla hauskaa ja ’fantsua’. Pitää oppia myös välissä raatamaan tavoitteeseen pääsemiseksi. Pitää ylipäättään osata asettaa opettajan opastuksella itselle tavoitteita ja mennä niitä kohti. Nuorten on hyvä oppia (turvallisessa ympäristössä) välillä myös pettymään harrastuksen parissa, että kestää myöhemmin elämässä suurempia pettymyksiä. Harrastuksen on tarkoitus myös kasvattaa lasta. Nykymaailma ruokkii nuoria lyhytjänteiseen kaikki minulle nyt heti -ajatteluun.”

Toive-hankkeen informantti kuvaa vastaavaa ilmiötä näin (Pohjannoro 2010, 31):

”-- Että ei tämä koko yhteiskunta voi mennä kaikessa siihen playstationiin, että on vain napista kääntäen helppoa. Minä luulen, että se on monelle perheelle ja nuorelle haaste nykypäivänä sopeutua siihen. Ja voin kuvitella, että ajatellaan tällaisesta vanhakantaisesta mennään näin, ja hitaasti etenee ja en kestä.”

Samalla henkilöllä on kuitenkin myös ratkaisuehdotus (Pohjannoro 2010, 31):

”Mutta taitava opettajahan purkaa sen sitten, jakaa ne haasteet riittävän lyhyille aikaväleille, jotta se oppilas motivoituu siitä, ja se pitkäjänteisyys on siellä taustalla. --”

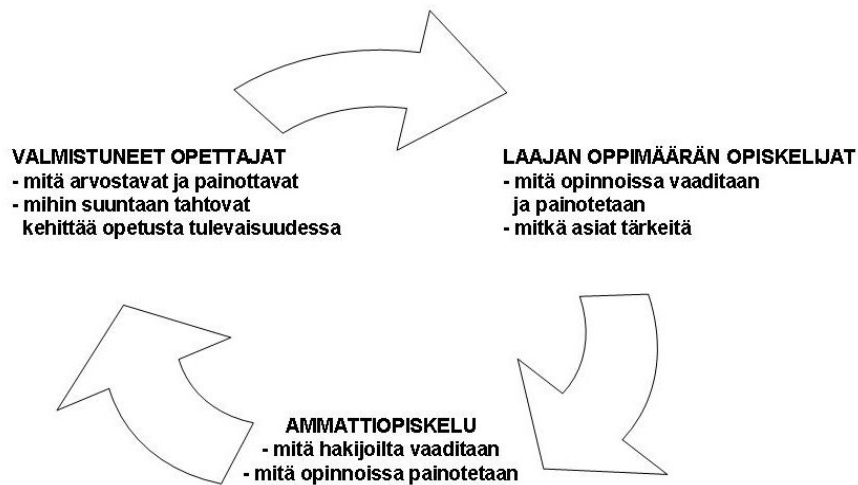
Myös Leena Unkari-Virtanen nosti seminaaripuheenvuorossaan (\*2013) esiin ajatuksen tarkkaavaisuuden kehittämistä. Hänen näkökulmansa kuitenkin painottuu siihen, että oppilasta houkutellaan yhteisen tarkkaavaisuuden piiriin muun muassa kiinnittämällä huomiota oppilai-

den kysymyksiin ja luontaiseen uteliaisuuteen. Osallistumisen katsotaan olevan pikemminkin läsnäoloa sen kaltaisen ajattelun sijaan, että pitkäjänteisen opiskelun peruspiirre olisi jonkinlainen 'raataminen' (vrt. edellä oleva esimerkki Tiainen et al. 2012, 67). Oppilaan tehtävä ei vuorovaikutteisen ajattelun pohjalta siis ole vain istua hiljaa paikallaan ja ottaa vastaan opettajan hänelle antamaa tietoa, vaan pikemminkin olla aktiivisesti mukana yhteisessä dialogisessa oppimisympäristössä. (Mm. \*Unkari-Virtanen 2013, Vainio 2012, Jordan-Kilkki & Pruuki 2013.) Samankaltaista ajattelua edustaa Toive-hankkeen osaraportin (Pohjannoro 2010, 30) lausuma:

”Musiikkioppilaitosten eetoksena näissä motivaatiota ylläpitävissä ja kehittävässä toimissa on lapsen oman sisäsyntyisen motivaation ruokkiminen ja ylläpito pedagogisin ja rakenteellisin käytäntein.”

## 7 AMMATTIOPINNOT JA AMMATILLISUUS

Tässä luvussa käsitellään musiikin ammattiopintoja ja ammattilaisuutta kahdesta eri näkökulmasta. Tarkastelen, millaisia pääsyvaatimuksia ammattioppilaitoksilla on instrumenttipedagogeille eli millainen on taso, joka musiikin laajan oppimäärän suorittaneen tulisi hallita, jotta taiteen perusopetuksen lain vaatimus tasolta toiselle vievästä suoritusjärjestelmästä toteutuisi. Toiseksi tarkastelen lyhyesti musiikkipedagogien koulutusta: millaisia asioita koulutuksessa on perinteisesti painotettu ja millainen osaaminen olisi työelämässä tärkeää? Kun käytän tässä luvussa termiä 'ammattiopinnot', tarkoitan ensisijaisesti musiikkipedagogin (instrumenttiopettaja) ammattikorkeakoulututkintoa huolimatta siitä, että musiikkia voi Suomessa opiskella ammattitasolla myös toisella asteella ja yliopistossa. Instrumenttipedagogiikan lisäksi sivuan musiikin perusteiden opettajien koulutusta erillisessä alaluvussa. Pääpaino on kuitenkin instrumenttipedagogiikassa, jolloin hahmotusaineet ovat eräänlainen opetuksen tukiaine samalla tavoin kuin laajassa oppimäärässä.



KUVIO 2. Laajan oppimäärän ja ammattiopetuksen kehä.

Koen ammattioppilaitoskentän liittyvän keskeisesti musiikin laajaan oppimäärään, sillä laajan oppimäärän yhtenä tavoitteena on antaa opiskelijalle kelpoisuus hakeutua ammattiopintoihin (mm. Finlex 1998/633, OPH 2002). Lisäksi ammattioppilaitoksista valmistuu tulevaisuuden opettajia, joiden saamalla koulutuksen laadulla ja painotuksella on keskeinen vaikutus musiikkioppilaitosten tulevaisuuteen (kuvio 2). Tämän vuoksi ammattiopintoja ei mielestäni voi sivuuttaa käytäessä keskustelua musiikin laajan oppimäärän opetuksen uudistuksista. Mikäli

laajaa oppimäärää uudistetaan, tulisi myös ammattioppilaitosten olla synkroniassa näiden uudistusten kanssa. Muuten laajan oppimäärän ja ammattiopetuskentän välinen vaatimustaso muuttuu ristiriitaiseksi.

Musiikin ammattiopetuskenttä on ollut viime vuosikymmeninä monien muutosten kohteena, ja muutoksia tapahtuu edelleen. Musiikin ammattiopetuksen liittäminen osaksi ammattikorkeakoulujärjestelmää on saanut osakseen jatkuvaa kritiikkiä, ja ammattikorkeakoulujen musiikinopetus on muutoksen alla lyhyestä historiastaan huolimatta. Tälläkin hetkellä (kevät 2014) ammattikorkeakoulukentällä on käynnissä useita uudistuksia: Metropolia yhdistää pop/jazz-koulutuksen klassisen kanssa, Lahden ammattikorkeakoulun musiikin koulutusohjelma loppuu, musiikkiteatterikoulutus siirtyy Jyväskylän ammattikorkeakouluun ja aloituspaikkoja vähennetään ympäri Suomea. Jatkuvien muutosten voitaneen nähdä kielivän opetuksen toimimattomuudesta pitkällä aikavälillä.

Musiikkialan ammattiopiskelu eroaa useista muista aloista erityisesti siinä, että hakijalla täytyy olla jo kouluun mennessään mittavaa alakohtaista osaamista. Esimerkiksi toisen asteen parturi-kampaajakoulutukseen hakevan ei ole välttämättä tarvinnut ennen opintojensa alkua leikata elämässään ainuttakaan hiusta. Samoin kuin ammattikorkeakoulusta valmistuvalla sairaanhoitajalla ei ennen opintojen alkua voi edes olettaa olevan kokemusta hoitotoimenpiteistä. Musiikkialalla tällainen järjestely ei kuitenkaan toimi, vaan hakijan täytyy jo pääsykokeisiin tullessaan kyetä esittämään vaadittavan tasoista osaamista. Siitä, millaista on vaadittavan tasoinen osaaminen ja millaiset taidot ovat keskeisiä tämän päivän ammattilaiselle musiikkialalla, käydäänkin paljon keskustelua (mm. \*Unkari-Virtanen 2013, \*Kopra 2013, \*Ilomäki 2013).

Seuraavissa alaluvuissa käsitellään sekä ammattioppilaitoksiin hakemista että ammattioppilaitosten oppisisältöjä. Alaluvun 7.1. sisältö painottuu ammattikorkeakoulujen instrumenttipedagogiikan pääsykoevaatimuksiin. Pääsykoevaatimukset määrittävät osaltaan sen, millainen taso laajan oppimäärän suorittaneella opiskelijalla tulisi olla, jota taiteen perusopetuksen lain vaatimus tasolta toiselle vievästä järjestelmästä toteutuisi. Luvut 7.2 ja 7.3 puolestaan painottuvat ammattikoulutuksen sisältöihin ja opettajuuden monimuotoisiin vaateisiin nykypäivänä. Omat haasteensa ammattiopetuskentän tarkastelulle tuo oppilaitosten opetustarjonnan ja vaatimustason hajanaisuus sekä jatkuvat muutokset koulutussisällöissä. Tutkielmasa aihetta käsitellään esimerkkitapausten kautta.

## 7.1 Pääsykoepainotukset

Metropolia-ammattikorkeakoulussa opettavan Leena Unkari-Virtasen (\*2013) mukaan Suomessa on tällä hetkellä käynnissä mielenkiintoinen korkeakoulutuksen eriytymisen kenttä, mikä vaikuttaa myös siihen, että eri oppilaitosten hakukriteereissä painotetaan erilaisia asioita. Esittelen seuraavassa muutamien oppilaitosten pääsykoepainotuksia. Tiedot pohjautuvat Mutes ry:n verkko-seminaarin puheenvuoroihin (\*Unkari-Virtanen 2013, \*Kopra 2013), oppilaitosten verkkosivuihin (Tampereen ammattikorkeakoulu, Metropolia-Ammattikorkeakoulu) sekä henkilökohtaiseen sähköpostitiedonantoon (S. Mokka-Karttunen 29.1.2014). Käsittelem ensin hahmotusaineiden pääsykoevaatumuksia ja sitä, millaista osaamista eri oppilaitokset arvostavat. Tämän jälkeen esittelen muutamia esimerkkejä siitä, miten oppilaitoksissa painotetaan eri osaamisalueita musiikkipedagogien pääsykokeissa.

### Hahmotusaineet

Samalla, kun laajaa oppimäärää tarjoavat oppilaitokset painottavat musiikin perusteiden opetuksessaan erilaisia asioita, myös ammattioppilaitokset voivat profiloita omaa tarjontaansa sekä pääsykoevaatumuksiaan haluamallaan tavalla. Pääpiirteittäin ammattioppilaitokset edellyttävät hakijoilta edelleen niin sanottua vanhaa musiikkiopistotason osaamistasoa hahmotusaineissa (mm. \*Kopra 2013, \*Ilomäki 2013). Musiikkiopistotason vaatimustaso ei kuitenkaan ole enää nykyjärjestelmässä valtakunnallisesti yhtenäinen, joten opistotason suorittaneiden osaamistasossa ja eri osa-alueiden painotuksessa voi olla hyvinkin suurta hajontaa.

Tampereen ammattikorkeakoulussa pitäydytään perinteisissä valintakoetehtävissä hahmotusaineiden osalta. Tätä perustellaan sillä, että hakijat tulevat eri tyyillisistä oppilaitoksista. (\*Kopra 2013.) Tampereen ammattikorkeakoulun pääsykokeista vastaavan Mirja Kopran (\*2013) mukaan se, miten missäkin on opetettu, ei saa olla este valinnalle, joten perinteisten tehtävätyyppien katsotaan olevan tasa-arvoisia kaikille. Kopra painottaa myös sitä, että ammattikorkeakoulututkinnon opintoajan lyhetessä neljään vuoteen vuonna 2014 opiskelijoiden pohjaosaamisen tarve korostuu entisestään. Yliajalla opiskeluun ei enää ole resursseja. (\*Kopra 2013.) Tampereen ammattikorkeakoulun voidaankin katsoa profiloituneen niin kutsutuksi perinteiseksi oppilaitokseksi. Kaupungin maine klassisen musiikin kouluttajana on hyvin korkea, ja sitä voidaan pitää vahvimpana ehdokkaana valtakunnan toiseksi koulutuskeskukseksi Helsingin rinnalle. (Kuusisaari 2011b.)

Tampereen ammattikorkeakoulun musiikkipedagogilinjan hahmotusaineiden pääsykoeosiossa testataan hahmottamiskykyä, sävelmuistia ja sävelten erottelukykyä. Tehtävätyyppi-

peinä tämä tarkoittaa melodiadiktaattia, prima vista -laulua sekä harmonian hahmottamista kuulonvaraisesti. Lisäksi testataan rytmiluvun prima vista -taitoa, teoriaosaamista, harmoniaopin kirjoitusta sekä kuullun perusteella tapahtuvaa musiikkityylien tunnistamista. (\*Kopra 2013.) Tehtävät vastaavat siis täysin 'vanhoja' musiikkiopistotason teoria- ja säveltapailukurssien sisältöjä.

Metropolia Ammattikorkeakoulu on perinteisyyden sijaan profiloitunut soveltavuutta korostavaksi opinahjoksi, ja oppilaitos on ollut viime vuosina erilaisten uudistuspainneiden kohteena ehkä eniten kaikista Suomen ammattikorkeakouluista (Kuusisaari 2011a, 2011b, 2013, 2014). Pitkän keskustelun päätteeksi Metropoliaa päätettiin yhdistää pop/jazz ja klassinen koulutus vuonna 2014 (Kuusisaari 2014). Kouluun hakemisen tueksi Metropolia on julkaissut Internet-sivuillaan hahmotusaineiden mallikokeita, joiden pohjalta hakijat saavat osviittaa siitä, millaista osaamista pääsykokeissa vaaditaan (Metropolian verkkosivut).

Vuoden 2013 hahmotusaineiden mallikokeessa (Metropolian verkkosivut) teorialähtöisinä on sävellajien etumerkintöjen kirjoittamista sekä intervallien ja sointujen tunnistamista nuottikuvasta. Säveltapailutehtävässä kirjoitetaan melodiadiktaatti ja tunnistetaan sointukulkuja kuulonvaraisesti äänitteeltä. Kuuntelutehtäviin annetaan seuraava harjoitteluvinkki: ”Voit harjoitella säveltapailun tehtäväosion tekemistä kuuntelemalla ja kirjoittamalla melodioita esim. wieniläisklassisista sävellyksistä äänitteiltä.” Analyysitehtäväesimerkiksi annetaan Beethovenin sävellyskatkelman sointujen ja hajasävelten hahmottamista nuottiesimerkistä. Harmonian kirjoitustehtävänä on W.A. Mozartin oopperan *Le nozze di Figaro* -katkelman kirjoittaminen neliääniseksi kenraalibassomerkintöjen pohjalta. Musiikin historiaosaamista testaavassa osassa opiskelijaa pyydetään musiikkiesimerkin ja siihen liittyvän lyriikan pohjalta luonnehtimaan lyhyesti teoksen luonnetta, tempoa ja musiikillista ilmaisua ja laatimaan vapaamuotoinen kirjoitelma omista vaikutelmista. (Metropolian verkkosivut.) Erityisesti tämä tehtävä on Metropoliaa hyvin soveltava ja poikkeaa merkittävästi yleisen musiikkitiedon perinteisestä opetustraditiosta.

Metropoliaa opettava Leena Unkari-Virtanen ilmaisi seminaaripuheenvuorossaan (\*2013) oppilaitoksensa tiedostavan, ettei hahmotusaineiden vanha osaamistaso välttämättä enää toteudu soveltavuutta korostavassa järjestelmässä. Hänen mukaansa sen ei tarvitsekaan toteutua, koska maailma on muuttunut. Tärkeimpänä nähdään elävä ja monimuotoinen toimintakulttuuri. (\*Unkari-Virtanen 2013.) Toisaalta edellä esitelty vuoden 2013 hahmotusaineiden mallikoe alkaa sanoin:

”Metropolian musiikinopetukselle säveltapailussa ja musiikinteoriassa asetetut päämäärät ovat korkeita. Haluamme, että opiskelijoidemme osaamisen taso on edelleen tulevana vuosina kansainvälisestikin vertailukelpoinen.”

Ristiriitoja tavoitteiden asettelussa vaikuttaisi siis olevan myös oppilaitosten sisällä. On myös huomioitava, että Metropolian pääsykokeet uudistuvat jälleen merkittävästi, kun pop/jazz-koulutus yhdistyy klassisen kanssa syksyllä 2014. Pääsykoevaatimusten kenttä on siis jatkuvan muutoksen tilassa.

Musiikin ammattiopintoja suunnittelevan nuoren näkökulmasta hahmotusaineiden pääsyvaatimusten hajanainen kenttä voi näyttäytyä hyvinkin selkiytymättömänä. Sama hakija saattaa pyrkiä moneen eri oppilaitokseen, joissa häneltä voidaan vaatia hyvin erityylistä osaamista. Jos hakijan omassa oppilaitoksessa on pitäydytty niin kutsutussa perinteisessä traditiossa, voi hän hämmentyä vaikkapa siitä, että melodiadiktaatti soitetaankin vaskipuhalltimella pianolla soitettuna esimerkin sijaan. Toisaalta musisoinnin kautta opiskellut ei välttämättä hahmota perinteisiä tehtäviä, joissa täytyy esimerkiksi osata kuulla yksittäisiä pianolla soitettuja kolmi- ja nelisointujen käännöksiä, jotka ovat irrallaan ympäröivästä kontekstista ja teoksen kokonaisuudesta.

Jatko-opiskelupaikkaa hakeva nuori voi kuitenkin saada erityistä ohjausta muun muassa tällaisten tilanteiden varalle, sillä uusin SML-ohjeistus (2013) ja Ops-perusteiden (2002) väljyys mahdollistavat valinnaisuuden musiikkiopistotason mupe-opinnoissa. Oppilaitoksen on siis mahdollista järjestää erityistukea pääsykokeisiin valmistautuvalle oppilaalle. Lisäksi esimerkiksi Metropolian tapa julkaista pääsykokeiden malliesimerkkejä verkossa vaikuttaisi hyvältä ja avoimelta keinolta selkiyttää opiskelijan hakuprosessia.

### **Pääsykokeiden muut osa-alueet**

Hahmotusaineiden lisäksi musiikkipedagogien pääsykokeissa testataan myös muita osaamisalueita. Karsinta sekä ammatillisen toisen asteen että ammattikorkeakoulujen opintoihin tulee kasvamaan jatkuvasti, sillä musiikkialan ammattikoulutuspaikkoja vähennetään koko ajan (\*Kopra 2013). Tästä seurannee se, että oppilaitosten on vara valita entistä tarkemmin, millaisia hakijoita he päättävät valita opiskelijoikseen. Toisaalla arvostuksen kohteeksi voivat nousta esimerkiksi hakijan sosiaaliset ja psykologiset taidot, toisaalla pitäydytään enemmän musiikillisten tietojen ja taitojen osaamisessa. Vertaan seuraavassa esimerkissä Savonia-ammattikorkeakoulun sekä Tampereen ammattikorkeakoulun musiikkipedagogikoulutuksen pääsykoepainotuksia. Esimerkit eivät tarjoa kattavaa kuvaa koko kentän tilanteesta, mutta

antavat osviittaa siitä, millä tavoin eri osa-alueita pääsykokeissa voidaan nykypäivänä painottaa.

Tampereen ammattikorkeakoulun vuoden 2014 instrumenttipedagogin pääsykokeen painotusalueet ovat seuraavat:

- instrumenttikokeet: 15 % + 40 % = 55 %
- soveltuvuuskoee 15 %
- musiikinteoria ja musiikin tuntemuksen koe 15 %
- säveltapailukoe 15 %.

(Tampereen ammattikorkeakoulun verkkosivut, viitattu 26.3.2014.)

Kuopion Savonia-ammattikorkeakoulun vastaava painotus on seuraavanlainen:

- solistinen pääaine n. 53 % (50/95 pistettä)
- teoria-aineiden osaaminen n. 27 % (26/95 pistettä)
- soveltuvuus ja vuorovaikutustaidot n. 20 % (19/95 pistettä)

(S. Mokkila-Karttunen, sähköpostitiedonanto 29.1.2014.)

Tampereen ja Kuopion keskinäisessä vertailussa Tampere korostaa Kuopiota enemmän solistisen pääaineen osaamista, kun taas Kuopiossa soveltuvuuden prosentti on Tamperetta suurempi. Hahmotusaineiden painotus on lähestulkoon sama. Esimerkistä voitaneen päätellä, että tieto- ja taito-osaaminen on edelleen keskeisessä asemassa: Tampereella yhteensä 85 % ja Kuopiossa noin 80 %. On kuitenkin huomioitava, että myös instrumentti- ja hahmotuskokeissa voidaan arvioida soveltuvuutta, jolloin painotus on hieman loivempi. Tästä huolimatta lukemat viittaavat vahvasti siihen, että edelleen on tärkeämpää, että hakija on kouluun tullessaan taitava muusikko kuin psykologisilta ja sosiaalisilta ominaisuuksiltaan alalle sopiva henkilö.

## ***7.2 Taiteilija vai pedagogi?***

Muun muassa Anttila (2004, 4), Huhtanen (2004) sekä Huhtinen-Hildén (2012, 47) ovat nostaneet esiin ongelmallisen perinteisen ajatuksen siitä, että hyvä muusikko olisi automaattisesti myös hyvä opettaja. Perinteisesti musiikin opetuksessa on painotettu mestarillista osaamista oman instrumentin hallinnassa, jolloin pedagoginen osaaminen ja esimerkiksi opettajan persoonan soveltuvuus toimia vuorovaikutteisessa työssä muiden kanssa ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Huhtasen (2004) mukaan on jopa vaarana, että esiintyvänä taiteilijana toimimis-



ta ihannoidaan niin paljon, että sen rinnalla instrumenttiopettajaksi ikään kuin joudutaan. Tällaisen arvolatauksen takia pedagogiikkaa ei ole nähty tärkeänä ammattitaidon alueena vaan pikemminkin ”höysteenä”. (Huhtanen 2004.) Huhtinen-Hildén (2012, 47) kokee, että kyseinen ajattelumalli juontaa juurensa siitä, että musiikkialan osaamista on perinteisesti leimannut ensisijaisesti solistisen taidon ’eksperttiys’: puhutaan helposti substanssiosaamisesta vain soittimen hallintana, unohtaen opetuksen substanssiosaaminen eli pedagoginen pätevyys. Eräs Tuovilan (2003, 169) tutkimukseen osallistunut opettaja kuvaa asiaa näin:

”-- Että pahimmillaan soitonopetus on sitä, että meillä on taiteilija, joka on menossa kirjaimessa z ja koko ajan se manaa, kun pitää tätä aata ja beetä tän muksun kanssa veivata, että se muuttuu sillon rutiiniksi. Ja se on pahin, että siinä tavallaan näkee sen suorituksen ja sen, mitä se lapsi ei osaa.”

On myös ollut havaittavissa, että monen musiikin ammattiopintoihin hakeutuvan ensisijainen prioriteetti on ollut saada soittaa, ja opintoihin hakeutuvien kertomuksissa korostu usein muusikkoidentiteetti. (Huhtanen & Hirvonen 2013, 40–41.) Esimerkiksi Huhtasen haastattelema Päivi kertoo:

”Kun mä pyrin konsikseen, se oli opettajanvalmistuslinja. Mut en mä ajatellu sitä. Mä vaan menin, halusin soittaa, en edes ottanu selvää, mihin sieltä voi valmistua.” (Huhtanen & Hirvonen 2013, 40-41.)

Myös Hirvosen tutkimuksessa kävi ilmi, että musiikin ammattiopiskelijat toivat harvoin ilmi opettamisen tulevana elämäntyönään. Keskeisintä oli oma soittaminen ja harjoittelu. (Huhtanen & Hirvonen 2013, 41.)

Nyt, kun musiikin ammatillisen koulutuksen aloituspaikkoja vähennetään, kokisin tärkeäksi, että jo oppilasvalinnasta lähtien koulutukseen pyrittäisiin valitsemaan henkilöitä, jotka todella haluavat opettaa eivätkä ainoastaan kehittää omaa soittotaitoaan mahdollisimman pitkälle – joskaan näiden kahden tavoitteen ei tarvitse olla toisensa poissulkevia. Nykyään myös työelämässä arvostetaan entistä enemmän monimuotoista osaamista ja pedagogisten taitojen hallintaa.

### ***7.3 Monimuotoisen osaamisen tarve***

Pedagogisten taitojen tärkeyttä on erityisesti 2000-luvulla alettu korostaa huomattavasti aiempaa enemmän. Musiikkialan ammatilliselta vaaditaan nykyään hyvin monenlaista osaamista: yhden pääinstrumentin pitkälle viety substanssiosaaminen ei pääsääntöisesti enää riitä. Ympäristön maailman ja erityisesti musiikillisen maailman radikaali muuttuminen edellyttävät myös musiikinopetuksen mukautumista uusiin olosuhteisiin ja uuden tietämyksen avartamiin

näkökulmiin (Anttila & Juvonen 2002, 7). Oikeastaan koko opettajuuden määritelmä on uudistunut: opettajasta on tullut laaja-alainen yleisosaaja, jonka työhön kohdistuu paljon eri tahojen esittämiä vaatimuksia ja odotuksia (Rasehorn 2009, 280).

Toive-hankkeen loppuraportin (Muukkonen, Pesonen & Pohjannoro 2011, 24) mukaan musiikkiopistoihin palkataankin nykyään ensi sijassa laaja-alaisia musiikkipedagogeja, joilla on oman instrumenttinsa hallinnan lisäksi osaamista esimerkiksi ryhmä- ja alkeisopetuksessa sekä erityispedagogiikassa. Moniosaamisen tarve korostuu erityisesti pienissä oppilaitoksissa. Sen sijaan A-tutkinnon tasoisesti soittimensa hallitsevia substanssiosaajia kaivataan vain suurimpiin ja kasvukeskusten musiikkiopistoihin. (Muukkonen, Pesonen & Pohjannoro 2011, 24.)

Toive-hankkeessa esiin nousseita kasvavia pedagogisia osaamisalueita ovat muun muassa:

- improvisaatio ja vapaa säestys
- ’kaksoisosaaminen’, jossa oman instrumentin lisäksi opettajalla on valmius opettaa jotain toista ainetta, esim. yleisiä aineita, sivusoitinta tai kamarimusiikkia
- rytmimusiikki
- musiikkiteknologia
- varhaiskasvatus
- taiteiden välinen toiminta
- viestintä- ja vuorovaikutustaidot. (Muukkonen, Pesonen & Pohjannoro 2011, 26.)

Esimerkiksi Kuopiossa toimivan Savonia-ammattikorkeakoulun linja edustaa ainakin verkkosivujensa (luettu 20.3.2014) mukaan edellä kuvattuja osaamisalueita:

”[Musiikin] koulutuksen sisällön keskeisiä alueita ovat pedagogiset, solistiset ja musiikin teoreettiset opinnot sekä yhteismusisointi vaihtelevissa kokoonpanoissa. Opinnoissa korostetaan hyvää soitto- ja laulutaitoa, pedagogisia valmiuksia, teoreettisia ja musiikkikasvatuksellisia tietoja sekä esiintymiskokemusta. Alalla toimivalta edellytetään kykyä soveltaa erityisosaamistaan luovasti ja itsenäisesti erilaisissa musiikin työympäristöissä. Opetussuunnitelmaan sisältyvät vapaasti valittavat opinnot antavat opiskelijalle mahdollisuuden kehittää itseään valitsemallaan erityisalueella.” (Savonia-ammattikorkeakoulun verkkosivut.)

### **Mupe-opettajien koulutuksesta**

Musiikin perusteiden opettajien koulutus järjestetään pääosin ammattikorkeakouluissa, jolloin opiskelijat valmistuvat ylänimikkeellä musiikkipedagogi. Lisäksi Sibelius-Akatemiassa on tarjolla sävellyksen ja musiikinteorian koulutusohjelma. Nykyaikainen mupe-opettajien kou-

lutus painottaa käytännönläheisyyttä ja musiikkilähtöisyyttä. Esimerkiksi Turun ammattikorkeakoulun mupe-opettajien pääsykokeet pitävät sisällään teoria- ja säveltapailutehtävien lisäksi vapaata säestystä ja opetusnäytteen antamista (Turun ammattikorkeakoulun verkkosivut). Pääsykoevaatimukset vaikuttaisivat siis olevan linjassa nykyisten mupe-kurssien opetussisältöjen kanssa ja valmentavan opettajia käytännönläheiseen työhön. Tilanne ei kuitenkaan aina ole ollut sama, minkä vuoksi perinteisen musiikin teorian ja säveltapailukoulutuksen käynyt mupe-opettaja voi olla vaikeuksissa oppiaineen uusien työskentelytapojen ja osa-alueiden parissa. Tämän vuoksi täydennyskoulutuksen tarve on suurta.

Esimerkiksi Kirsi Merirannan (2011, 74–76) pro gradu -tutkielmassa nousee esiin pohdinta siitä, millainen koulutus valmentaisi parhaiten mupe-opettajia käytännön työhön. Erityisen hankalana nähdään ajatus siitä, että Sibelius-Akatemiassa opiskellut musiikin teoreetikko opettaisi mupea perustasolla. Eräs Merirannan haastattelema mupe-opettaja (2011, 75–76) näkee asian näin:

”[...] Ja nyt mä kuitenkin näkisin et tulevaisuudessa tarvitaan semmosta musiikillista moniosaamista [...] Niitä keskeisempää (a-solfaa ym.) ehkä kuitenkin olis sitten niin joku kansamusiikki ja bändisoitto ja yhteismusisoinnin ohjaus ja kuoronjohto ja niin kun tän tyyppiset aineet. [...]voisin kuvitella, että jostain luokanopettajakoulutuksesta (ja musiikin opettajien) esimerkiksi niin voitais saada mupe-opettajien koulutukseen ihan hirveesti osaamista ja näkökulmia.”

Myös toinen Merirannan haastattelema mupe-opettaja (2011, 75) yhdistää musiikkikasvatuksen mupe-opettajien koulutustarpeisiin:

”Ois ihan hyvä puhua vielä enemmän se julki et minkälainen pohjakoulutus on hyvä mupe-opettajille. Et mä mainostasin kyllä sitä musiikkikasvatusta. Sit koulutuksen sisällöissä, musisointitaitoja pitää paljo ja sit ihan vuorovaikutus, rytmädynamiikka.”

Lausunnoissa nousee esiin samankaltaisia toiveita moniosaamisesta kuin Toive-hankkeen raportissa (ks. luku 7.3).

Samalla tavoin kuin instrumenttiopetuksen kentällä, myös musiikin perusteiden opetuksessa ammattiopintojen pääsyvaatimusten, ammattiopintojen sisällön ja laajan oppimäärän opetuksen tulisi olla synkroniassa toistensa kanssa. Ammattioppilaitokset voidaan nähdä ikään kuin liitoskohtana, sillä ammattiin opiskelevat ovat pääosin vielä hetkeä aiemmin olleet itse laajan oppimäärän opiskelijoita, mutta muutaman vuoden kuluttua – eli valmistumisen jälkeen – heistä tulee opettajia ja samalla keskeisiä vaikuttajia musiikkioppilaitosten arjessa. (Vrt. kuvio 2.) Koska ammattikorkeakoulujen opiskeluaika on lyhyt, tulisi siirtymisen laajan oppimäärään piiristä ammattiopiskelijaksi olla mahdollisimman sujuva. Samoin koulutuksen tulisi vastata mahdollisimman hyvin nykyopettajuuden tarpeita.

Ongelmia laajaa oppimäärää ja ammatillista opetusta tarjoavien oppilaitosten vaatimusten ja linjausten yhtenevyydelle ovat aiheuttaneet tehdyt – ja jatkuvasti tehtävät – uudistukset. Vaikka tällä hetkellä koulutettavien mupe-opettajien tarpeet vastaavatkin kohtalaisen hyvin käytännön opetustyön tarpeita, suurin osa toimessa olevista opettajista on saanut koulutuksensa aikana, jolloin oppiaineen sisältö oli huomattavasti nykyistä teoriapainotteisempi. Tämän vuoksi täydennyskoulutuksen tarve musiikin perusteissa on suurta.

Kokonaisuutena voidaan kuitenkin katsoa, että 2000-luvun keskeinen teema opetuksen kehittämisessä on ollut erilaisten oppijalähtöisten, sensitiivisten ja vuorovaikutteisten opetus- tapojen tutkiminen ja julkituominen (mm. Huhtanen-Hildén 2012, Numminen 2013, Kosonen 2001, Jordan-Kilkki & Pruuki 2013). Samalla pedagogisen taitojen merkitystä opettajuuden osana on alettu arvostaa huomattavasti aiempaa enemmän. Alalla vallinneet traditiot ja vanhat käytännöt ovat siis muuttumassa, ja tällä hetkellä koulutettavat mupe-opettajat saavat koulutusta kokonaisvaltaiseen pedagogiikkaan ja musisointipainotteisiin työtapoihin aivan eri tavalla kuin joitakin vuosikymmeniä sitten valmistuneet. Kehityssuunta edustaa myös Opetushallituksen ajatusta siitä, että opettamisen painopisteen tulisi jatkossa painottua ajatukseen siitä, miten asioita tehdään sen sijaan, että keskiössä olisi ainoastaan pohdinta, mitä sisältöjä opetuksessa käsitellään (vrt. mm. Kauppinen 2013).

## 8 HUOLI KLASSISEN MUSIIKIN TULEVAISUUDESTA

Samalla, kun musiikkioppilaitosjärjestelmää ohjaavia säädöksiä on muutettu väljemmiksi ja oppilaitoksia ja opettajia on kannustettu oppilaslähtöisyyttä korostavaan ajatteluun, joillekin toimijoille on herännyt huoli klassisen musiikin tulevaisuudesta ja siihen liittyvien perinteiden katoamisesta. Erityisesti keskustelua ovat herättäneet rytmimusiikin suosion kasvu ja suoritus- ja tutkintovaatimusten höllentäminen. Myös harrastustarjonnan paljouden ja nuorten lyhytjenteisyyden pelätään vaikuttavan klassisen musiikin osaamistasoon tulevaisuudessa.

Toive-hankkeen osaraportin (Pohjannoro 2010, 20) mukaan rytmimusiikin suhteellisen osuuden lisääntyminen musiikkiopistojen opetustarjonnassa on jo tapahtunut. Se, tapahtuuko kasvu klassisen musiikin absoluuttisen määrän pienenemisen kustannuksella, riippuu yhtäältä valtion tai kuntapäätäjien kulttuuritahdosta ja toisaalta rehtoreiden rekrytointipolitiikasta. Mikäli opistot eivät saa lisärahoitusta, osa klassisen musiikin opetusviroista siirtynee rytmimusiikin viroiksi ja johtaa tällöin klassisen musiikin absoluuttisen opetustuntimäärän pienenemiseen. (Pohjannoro 2010, 20.)

Vielä tähän saakka taiteen perusopetuksen musiikin oppilasmäärät ovat kuitenkin olleet kasvussa:

- vuosi 1999: 43 489 opiskelijaa
- vuosi 2002: 45 187 opiskelijaa
- vuosi 2008: 67 164 opiskelijaa. (Koramo 2008, 27.)

Musiikin kokonaisoppilasmäärä kasvoi siis vuosien 2002-2008 välillä 49 % (Koramo 2008, 27). Kasvu on ollut huimaa, mutta talouden ollessa taantumassa lienee syytä olettaa, että vastaavanlainen kehitys ei enää ole mahdollista. Tällöin on todennäköistä, että rytmimusiikin kasvava osuus vähentää tunteja klassiselta puolelta.

Toive-hankkeen osaraportissa (Pohjannoro 2010, 18–19) mainitaan, että oppilaitosten rehtorien asenne rytmimusiikkia kohtaan on pääosin positiivinen. Kuitenkin monien ensisijainen preferenssi on klassisessa musiikissa, ja rytmimusiikki nähdään esimerkiksi keinona ylläpitää soittoharrastusta silloin, kun motivaatio alkaa muutoin laskea. Rytmimusiikin kasvaneen suosion pelätään myös vetävän oppilaita liikaa puoleensa ja vievän harrastajia klassiselta puolelta (rehtorin lausunto, Pohjannoro 2010, 18):

”Jos me lisätään kevyttä puolta siis, siis rytmimusiikkia, niin se on jostain pois. Eihän me lisää saada mistään. Se on klassiselta pois. Ja silloin se on selvä, että klassisen musiikin tuntemus ja

sen tunteminen läheiseksi, sen harrastajamäärä pienenee. Jolloin ne myös lähtijät eteenpäin klassiselle puolelle vähenee.”

Harrastajamäärien pieneneminen koetaan uhkaksi erityisesti orkesteritoiminnalle. (Pohjannoro 2010, 18–19.)

Myös mediassa on kirjoitettu klassisen musiikin tilanteesta ja oltu huolissaan sen tulevaisuudesta. Esimerkiksi Helsingin Sanomat uutisoi verkkosivuillaan 13.9.2013 (Koppinen 2013): *'Géza Szilvay yrittää pelastaa Suomen klassisen musiikin'*. Artikkelin mukaan klassinen musiikki on Suomessa rapautumassa vauhdilla. Syyksi tälle viulisti Szilvay näkee klassisen musiikin vähyyden peruskoulujen musiikintunneilla sekä musiikkiopistojen laadullisten vaatimusten laskun:

"Klassisen musiikin arvo laskee, kun vanhemmat huomaavat, ettei lapsi olekaan oppinut mitään. Sitä paitsi kyllä lapsi viihtyy, jos häneltä vaaditaan." (Koppinen 2013.)

Myös kapellimestari-sellisti Susanna Mälkki on Helsingin Sanomien (Sirén 2013) mukaan huolissaan musiikkiopistojen tasosta:

"Entistä harvempi suomalaislapsi saa soittotunneilla kurinalaista klassista koulutusta. Se pudottaa Sibelius-Akatemiaan tulevien suomalaisopiskelijoiden lähtötasoa."

Myös Rondon pääkirjoitusten tarkastelu – erityisesti pidemmällä aikavälillä – on mielenkiintoista. Muun muassa vuosien 1996–1998 aikana Harri Kuusisaari (1996, 1998a, 1998b) kirjoitti harrastamisen tärkeydestä. Hänen *'Antakaa oikeus harrastaa'* -pääkirjoituksensa (1998a) mukaan musiikkioppilaitosten taustalla kummittelee yhä se harha, että kaikista musiikkiopistolaisista pitäisi tehdä ammattilaisia. *'Oikeus harrastaa, osa 2'* -pääkirjoituksessa (1998b) viitataan musisoinnin ilon tukahduttamiseen musiikkioppilaitoksissa ja kaivataan väljyyttä muun muassa pakollisten aineiden määrään ja tutkintopainotteisuuteen.

Kuitenkin 2010-luvulla pääkirjoitusten painopiste on muuttunut (mm. Kuusisaari 2011a, 2011b, 2011c, 2013, 2014a). Muun muassa *Koulutus rappiolla?* -kirjoituksessa Kuusisaari (2011b) pelkää, että uusi, väljempi musiikkioppilaitossysteemi antaa oppilaalle mahdollisuuden mennä yli siitä, missä aita on matalin. *Mistä parempia muusikoita?* -pääkirjoituksessa Kuusisaari (2011a) puolestaan kysyy: ”Onko lepsuilu vallannut musiikkikoulutuksessa liikaa alaa?” Kirjoituksen mukaan myös moni musiikinopettaja on turhautunut nykyiseen arvomaailmaan, jonka myötä harrastamisen pitää olla ennen muuta kivaa ja moniarvoista. (Kuusisaari 2011a.)

Mielestäni Rondon pääkirjoittelun näkökannan muuttuminen kuvaa oivallisesti koko ilmiötä pienoiskoossa: Aluksi oltiin lähestulkoon yhtä mieltä siitä, ettei ammattitasoon tähtää-

vä opetus sovi kaikille, ja myös musiikin kuluttajiksi ja harrastelijoiksi päätyvän 98 prosentin tarpeet tulisi huomioida entistä paremmin. Kun muutoksia on tehty, niitä on säikähdetty – kuinka klassisen musiikin tason käy tulevaisuudessa? Eikö maassamme enää saakaan korkeatasoista ja tavoitteellista musiikinopetusta? Eikö Suomesta enää löydykään seuraavia Karita Mattiloita ja Kaija Saariahoja? Onko klassisen musiikin traditio hiljalleen kuihtumassa pois?

Eero Hämeenniemen (2007, 7–8) mukaan klassinen musiikki on Suomessa muutoksen tilassa. Vaikka moni säveltäjä kokee muutoksen uhkana, Hämeenniemi (2007, 8) näkee sen mahdollisuutena. Myös oma näkemykseni muutoksesta on positiivinen, sillä uudet käytännöt tuovat mukanaan lukemattomia uusia mahdollisuuksia. Muutoksille on myös tarvetta. Esimerkiksi se, että moni lapsi ja nuori hakeutuu nykyaikana rytmimusiikin pariin, kertoo mielestäni siitä, että klassisen musiikin traditio ei motivoi lapsia soittamaan, mikäli he eivät ole erityislahjakkaita tai todella motivoituneita. Tästä on turha syyttää rytmimusiikin vetovoimaa, vaan siitä tulisi sen sijaan ottaa oppia. Rytmimusiikin opetuksen tuoreilla käytänteillä olisi paljon annettavaa klassisen opetustradition uudistusprosessissa, mikäli genrejen välinen arvolaus hälväisi. Esimerkkinä tästä voisi toimia vaikkapa rytmimusiikin puolella luotu, toimivaksi todettu AMP (afroamerikkalaisen musiikin perusteet) -opetusmetodi musiikin perusteiden ja bändisoiton opiskeluun sekä siihen liittyvä laajan suosion saanut Tohtori Toonika -oppikirja (mm. \*Murto 2013, Heikkilä & Halkosalmi 2005).

Myös Hämeenniemi (2007, 155–158) peräänkuuluttaa ajatusta, että musiikin tulisi liittyä nykyistä luontevammin ihmisten jokapäiväiseen elämään ilman tiukkoja, virallisia toteuttamistapoja. Tällainen spontaani, jokapäiväinen musisointi toteutuu esimerkiksi Balilla ja Intiassa. Keinona tavoitteen toteutumiseksi Suomessa hän esittää joustavuutta ja soveltavuutta edistävien taitojen opetuksen lisäämistä lasten ja nuorten koulutuksessa. Tällaisia spontaania musisointitaitoa kehittäviä osa-alueita ovat muun muassa kamarimusisointi-, säestys- ja improvisointitaidot. Hämeenniemen mukaan lapsia koulutetaan nykyjärjestelmässä liikaa kaavamaiseen, konserttilavoille tähtäävään koulutusputkeen. (Hämeenniemi 2007, 155–158.)

Voidaankin nähdä, että suomalainen musiikkikasvatusajattelu on jakautumassa kahtia: perinteisiin ja uudistushenkisiin ajattelijoihin. Uudistushenkiset tahtovat päästä eroon vanhoista, suorituskeskeisistä käytänteistä ja tuoda esiin entistä enemmän musiikin hyvinvointivaikutuksia ja hyvän musiikkisuhteen sekä oppilaslähtöisen ajattelun huomioimista. Myös viralliset linjaukset edustavat tällaista ajattelua (mm. OPH 2002). Kuitenkin samaan aikaan perinteistä opetustraditiota ja huippuosaamista korostavissa piireissä tästä kehityssuunnasta

ollaan huolissaan. Uudet osa-alueet ja opetustyyliä koetaan uhkaksi vanhalle järjestelmälle, joka on onnistunut luomaan Suomeen kansainvälisesti tunnettuja klassisen musiikin tähtiä.

### **8.1 Talous ja yhteistyömahdollisuudet**

Tutkimusten mukaan merkittävin uhka musiikkikoulutuksen tulevaisuudelle eivät kuitenkaan ole eriävät mielipiteet opetuksen sisällöistä – suurin haaste on talous (vrt. mm. Pohjannoro & Pesonen 2009, 17). Talouden ollessa taantumassa myös musiikkioppilaitokset joutuvat säästöpainneiden alla perustelemaan olemassaoloaan. Tämän vuoksi olisi tärkeää, etteivät erilaiset sisäiset ristiriidat ja näkemuserot aiheuttaisi ongelmia musiikkikasvatuksen kokonaisuudelle.

Taloudellisen taantuman keskellä musiikkiopistoissa on nyt herätty perustelemaan entistä monipuolisemmin oman olemassaolon oikeutusta kuntarahoituksen varmistamiseksi. Keinoja tähän ovat Toive-raportin (Muukkonen, Pesonen & Pohjannoro 2011, 20) mukaan muun muassa yhteistyön toteuttaminen muiden kunnan toimijoiden kanssa sekä koulutustarjonnan monipuolistaminen. Muukkonen, Pesonen & Pohjannoro (2011, 20) muistuttavat, että päättäjien on helpompi myöntää avustuksensa musiikkiopistolle, jos se voi osoittaa, että vaikkapa 12 prosenttia kunnan tietyistä ikäluokasta on musiikkiopiston piirissä ja heistä suuri osa saa musiikkiopiston päättötodistuksen.

Moni musiikkiopisto onkin ottanut visiokseen toimia paikkakuntansa kulttuurikeskukseksi ja musiikkikasvatuksen asiantuntijajaksikkonä. Yhteistyökumppaneina voivat olla esimerkiksi festivaalijärjestäjät, yhdistykset, yritykset, muut musiikki- tai taidealan opistot ja seurakunnat. Usein yhteistyönä toteutettavat erikoisprojektit koetaan musiikkiopistoissa tärkeiksi väyliksi osoittaa osaamistaan ja lunastaa paikkaansa kunnallisena tai kunnan tukemana toimintamuotona. Myös tilojen jakaminen koulukeskusten kanssa on yleistä. Eräs uusista musiikkiopiston toimintamuodoista on myös iltapäiväkerhotoiminnan järjestäminen. (Muukkonen, Pesonen & Pohjannoro 2011, 18–20.)

Uudenlaiset, mahdollisimman monen kuntalaisen saavutettavissa olevat toimintamuodot lienevät yksi tulevaisuuden musiikkiopistojen ja laajemmin myös koko musiikkielämän keskeisistä kehityssuunnista. Jos musiikkioppilaitosjärjestelmän tuloksellisuutta on perinteisesti mitattu tutkintosuoritusten määrässä, uutena näkökulmana on nähtävissä mahdollisimman laaja saatavuus ja yhteistyökyky muiden toimijoiden kanssa. Tällöin myös musiikin hyvinvointivaikutusten on mahdollista ulottua entistä laajemmin kuntalaisten ulottuville eikä jäädä vain pienen piirin etuoikeudeksi. Eero Hämeenniemen (2007, 150) tiivistys kuvaa musiikin saatavuuden tärkeyttä rahoituksen näkökulmasta seuraavalla tavalla:



”Kukoistaakseen musiikkielämä tarvitsee yhteiskunnan tukea, mutta rahoituksen saaminen riippuu demokratiassa parlamenttien poliittisesta tahdosta. Musiikki on koettava yhteiskunnassa arvokkaaksi, mutta niin voi käydä vain, jos huomattava osa kansasta onnistutaan saamaan mukaan musiikkielämään. Siinä on tulevaisuuden suurin haaste muusikoille.” (Hämeenniemi 2007, 150.)

## 9 DISKUSSIO

Olen käsitellyt tutkielmassani musiikin perusteiden oppiainetta sekä musiikkioppilaitosjärjestelmää kokonaisuutena tarkastelemalla aiheesta tehtyjä raportteja ja arviointeja, kirjallisuutta, tutkimuksia, opetusta ohjaavia asiakirjoja sekä viittaamalla aktiivisesti musiikin perusteita käsittelevissä verkkoseminaareissa pidettyihin suullisiin esitelmiin. Pyrkimyksenäni on ollut luoda kokonaiskuva 2000-luvun ensineljänneksen keskeisistä teemoista. Erityistarkastelussa on ollut musiikin perusteiden oppiaine.

Tutkielman ensimmäisessä osassa – luvuissa 2, 3 ja 4 – olen luonut katsauksen musiikkioppilaitosjärjestelmään vaikuttaviin asetuksiin ja ohjeistuksiin sekä käynyt läpi keskeisiä oppimisteorioita. Pyrkimykseni on ollut esitellä opetuksen taustalla vaikuttavia tahoja ja ohjeistuksia sekä nostaa esiin niissä ilmeneviä ristiriitoja. Käsittelyn keskiössä ovat uusimmat ja tällä hetkellä voimassa olevat ohjeistukset. Musiikin perusteiden oppiainetta olen pyrkinyt esittelemään sekä sen historian että nykyhetken näkökulmasta. Neljännessä luvussa – Näkemys oppimisesta – olen käsitellyt sekä oppimisteorioiden että musiikkikasvatusfilosofian näkökulmia. Luvun tarkoituksena on luoda katsaus erilaisiin teorioihin ja arvoihin, jotka vaikuttavat oppimisen ja opetuksen taustalla.

Ensimmäisen osan ollessa teoriapainotteinen, toisessa osassa – luvuissa 5, 6, 7 ja 8 – olen käsitellyt tutkielmani pääteemoja alkulukuja laajemmin ja pohdiskelevammin aineiston pohjalta. Luku 5 'Musiikkioppilaitosten oppisisällöt' painottuu oppilaitosten profiloitumiseen liittyviin seikkoihin. Lisäksi luvussa käydään läpi arviointia. Luku pohjautuu sekä Mutes ry:n verkkoseminaariesitelmiin että kirjalliseen lähdeaineistoon. Luku 6 'Kenelle musiikkiopisto-opetus on suunnattu' sisältää pohdintaa harrastamisen ja ammattiin tähtäävän musiikin tekemisen välisestä suhteesta. Luvussa 7 'Ammattiopinnot ja ammatillisuus' on tarkasteltu ammattiopintojen yhteyttä ja vaikutuksia laajaan oppimäärään. Luvussa käsitellään sekä ammattiopintojen pääsyvaatimuksia että ammattiopiskelun sisältöjä ja painopisteitä. Viimeinen varsinainen luku – 'Huoli klassisen musiikin tulevaisuudesta' – esittelee uudistusten mukanaan tuomia uhkakuvia.

Tämä viimeinen osa eli diskussio kokoaa yhteen jo käsitellyt aiheet. Luvussa pohditaan keskeisimpiä tutkielmaprosessin aikana esiin nousseita teemoja sekä esitellään ehdotus, kuinka aihepiirin tutkimusta olisi mahdollista jatkaa.

### **9.1 Ohjeistukset ja arki**

Tutkielmani on pohjautunut ensisijaisesti virallisten opetusta ohjaavien asiakirjojen tarkasteluun. Vaikka lähteinäni toimineissa hankeraporteissa, tutkimuskirjallisuudessa sekä verkko-seminariesitelmissä on sivuttu myös musiikkioppilaitosten käytännön arkea, ei tämä tutkielma pysty luomaan kokonaiskuvaa siitä, kuinka opetus on käytännössä järjestetty eri oppilaitoksissa. Kuten on käynyt ilmi, pelkkiä virallisia ohjeistuksia ja linjauksia tarkasteltaessa musiikkioppilaitosjärjestelmässä on tapahtunut suuria periaatteellisia muutoksia muun muassa oppimiskäsityksissä ja tavoitteiden asettelussa 2000-luvulla. Vaikka musiikinopetuksessa herääminen pedagogisen ajattelun huomiointiin osana opettajuutta on tapahtunut todella myöhään, sen voidaan vihdoin viimein katsoa tapahtuneen. Tämän myötä esimerkiksi Lehtosen (2004) paljon huomiota saaneeseen kritiikkiin on reagoitu. On kuitenkin edelleen epäselvää, ovatko viralliset linjaukset ja esimerkiksi konstruktivinen oppimiskäsitys todella siirtyneet käytännön opetustyöhön, vai ovatko uudistukset jääneet vain kosmeettiselle tasolle (vrt. mm. Linnainmaa 2008). Mielestäni musiikkioppilaitoskenttä kaipaisikin tutkimusta, jossa musiikkioppilaitosten käytännön toimia tarkasteltaisiin valtakunnan laajuisesti. Esittelen jatkotutkimusideani tarkemmin alaluvussa 9.3.

Vaikka henkilökohtaisesti pidänkin musiikkioppilaitoskentän uudistuksia ja erityisesti hyvän musiikkisuhteen korostamista opetustyössä oikeina kehityssuuntina, en ole täysin vakuuttunut siitä, onko uudistus toteutettu optimaalisella tavalla. Nähdäkseni nykytilanne opetuksen ohjauksessa on edelleen hieman ristiriitainen, sillä käytännöt ovat muuttuneet lyhyessä ajassa niin merkittävästi. Vaikka virallisten asiakirjojen linjamuutokset ja opetussuunnitelman väljentäminen ovat eittämättä olleet tarpeellisia ja perusteltuja toimia, pohdin, onko Opetushallitus siirtänyt päätäntävästuuta oppilaitoksille jopa hieman liikaa. Ulkopuolisen silmin kuvio näyttäytyy melkoisena äkkikäännöksenä: vielä 1990-luvun loppupuolella opetusta ohjattiin tiukan keskusjohtoisesti, mutta 2000-luvun oppilaitoksia suorastaan alettiin yllyttää soveltamaan opetuskäytäntöjään ja laajentamaan muun muassa musiikin perusteiden opetussisältöjä. Lupa uudistuksille lienee täysin perusteltu, mutta olisiko mahdollista pyrkiä kuitenkin säilyttämään jonkinlainen yhdenmukaisuus koulutuksen tasossa? Voisiko Opetushallitus tukea nykyistä enemmän oppilaitosten uudistumis- ja profiloitumisprosesseja?

Nykyisessä mallissa vastuu esimerkiksi musiikin perusteiden opetuksesta on hyvin pitkälti yksittäisten opettajien ja opetussuunnitelmatyöryhmien vastuulla. Oppiaineeseen ei ole edelleenkaan julkaistu ajanmukaisia oppikirjoja, mikä lisää huomattavasti opettajien tunti-suunnitteluun kuluvaa aikaa. Taustalla lienee pelko siitä, että oppikirjat palauttaisivat oppilaat

jälleen siihen perinteiseen 'samaa putkeen', josta nimenomaan halutaan eroon. Opettajien voi kuitenkin olla vaikea ymmärtää, mitä heiltä halutaan, kun aiemmin niin tiukasta keskusjohtoisesta järjestelmästä on siirrytty soveltavaan systeemiin: enää ei oikeastaan ole olemassa valtakunnallisesti yhdenmukaista linjaa. Muutosten ja uudistusten suunnittelu, toteutus ja testaus ovat monivaiheisuudessaan aktiivisuutta vaativia ja työläitä prosesseja. Onkin paljon vaadittu, jos opettajien ja rehtoreiden tulisi muun arkisen työnsä ohessa kyetä uudistamaan käytäntöjä merkittävästi. Onko myöskään resurssiviisasta, että jokainen oppilaitos 'keksii oman pyöränsä' itse?

### ***9.2 Musiikin perusteet ja käytännön muusikkous***

Minua on henkilökohtaisesti mietityttänyt lähes koko musiikkiopintojeni ajan se, millä perusteella musiikin perusteiden oppisisällöt ovat ylipäättään historian saatossa muovautuneet sellaiseksi kuin ne ovat. Henkilökohtaisesti olen sitä mieltä, etteivät varsinkaan niin sanotut perinteiset musiikin teorian ja säveltapailun oppisisällöt ole palvelleet musiikin tekemistä, vaan ovat pikemminkin toimineet hyvin kapea-alaisina tehtävätyypeinä, jotka on nivottu formaaleiksi, tiukoiksi kurssisisällöiksi. Olisikin mielenkiintoista tutustua henkilöön, joka osaisi soittaa korkeatasoisesti klassista musiikkia, mutta olisi täysin itseoppinut ja näin ollen kasvanut vailla formaalille koulutusperinteelle tyypillistä ajattelua. Jos häneltä kysyttäisiin, millaisia taitoja muusikkoudessa tarvitaan, en usko, että vastaus olisi vaikkapa: "Yksittäisten nelisointujen käännosten kuuntelua."

Ehkäpä tehokkain keino uudistaa musiikin perusteiden opetusta olisikin unohtaa kokonaan kaikki aiemmat tehtävätyypit ja aloittaa pohdinta opetuksen tavoitteista täysin puhtaalta pöydältä. Mielestäni opetuksen suunnittelun pohja tulisi olla ensisijaisesti siinä, millaisia taitoja opiskelijat tarvitsevat käytännön elämässä. Samankaltaista ajattelua edustaa Elliotin (1995) praksiaalisen musiikkifilosofian tavoite siitä, että opetuksen tarkoitus on 'mallintaa odotettua todellisen elämän käyttöä' (kts. tämän tutkielman luku 4.5).

Eräs esimerkki käytännön tarpeiden ja vakiintuneiden oppisisältöjen ristiriidasta voisi mielestäni olla vaikkapa klassiseen hahmotustaitojen opiskeluun pinttynyt ajatus siitä, että diktaattit tulee kirjoittaa ilman soitinta. Kysyessäni erään kerran omalta säveltapailuopettajaltani perustelua siihen, miksi soitinta ei voi käyttää apuvälineenä kuuntelutehtävissä, sain vastauksen: "Ei se korvakuulolta soittaminen kehitä korvaa. Kuka tahansahan pystyy opettelemaan kappaleen kokeilemalla, kun on ensin sata kertaa soittanut väärin."

Mielestäni saamani vastaus on täysin perusteeton. Korvakuulolta tekemisen yhteyttä motivaatioon ja taitojen kehittymiseen on tutkittu muun muassa Lucy Greenin (2002) tutkimuksessa, ja oppiminen myös tällä metodilla on kiistatonta. Rytmimusiikin puolella opiskelu on kautta aikain perustunut tuttujen kappaleiden opetteluun korvakuulolta, nimenomaan sillä periaatteella, että soittaja tapaa kappaleita omalla instrumentillaan. Oman kokemukseni mukaan rytmimusiikin opiskelijoilla onkin usein huomattavasti harjaantuneempi korva kuin klassisen koulutuksen läpikäyneillä muusikoilla. Syyksi tähän näkisin käytännönläheisen tekemisen ja sen, ettei heidän soittamistaan teoksista ole usein saatavilla nuotteja: ainoa vaihtoehto on tehdä 'laput' itse. Mikäli kappaleiden 'plokkaaminen' soittimen avulla kehittää rytmimusiikin opiskelijoiden hahmotustaitoja, miksi käytäntöä ei voisi tuoda myös klassisen musiikin opiskeluun? Missä käytännön musisointitilanteissa ilman soitinta tehtävä diktaattitaito ylipäätään on tarpeen?

Koen, että rytmimusiikissa on huomattavasti tuorempi ja käytännönläheisempi lähestymistapa musiikin perusteiden ja musiikin opiskeluun kuin klassisella puolella, joka on jäänyt kiinni perinteisiinsä. Siellä informaali oppiminen on luonnollinen osa opiskelua, ja teoreettiset aineet, joita kehitetään jatkuvasti, ovat todella musiikin tekemisen 'tukiaine'. Toimivana esimerkkinä tästä toimivat muun muassa Pop/jazz-konservatorion kehittämä teoriaopetuksen ja yhtyesoiton yhdistävä AMP-opetus (afroamerikkalaisen musiikin perusteet) sekä Heikkilän ja Halkosalmen (2005) tekemä *Tohtori Toonika* -oppikirja, joka on saavuttanut suuren suosion Suomen musiikkioppilaitoksissa (\*Murto 2011). AMP-opetuksessa muodostetaan 6-8 oppilaan ryhmä, joka voi soittaa yhteenä. Sama opettaja opettaa opiskelijoille yhtyesoittoa ja teoriaa saman oppitunnin aikana. Oppilaat voivat tuoda AMP-tunneille työstettäväksi materiaalia myös itse – esimerkiksi nuotteja, äänitteitä ja omia kappaleita. Opetuksen lähtökohtana on oppilaan oma motivaatio, ja opiskelijat pitävät edistymisestään sähköistä päiväkirjaa, joka helpottaa opettajaa seuraamaan, missä kukin oppilas on menossa. (\*Murto 2011.)

Klassisella musiikinopetuskentällä olisikin paljon opittavaa rytmimusiikin käytännöistä nimenomaan niiden tuoreuden ja käytännönläheisyyden vuoksi. Vaikka rytmimusiikin opetus pohjautuu virallisesti samoihin Opetussuunnitelman perusteisiin (2002) kuin klassisella puolella, ovat rytmimusiikin käytänteet selkeästi erotettavista perinteisestä traditiosta. Mielestäni länsimaisen taidemusiikin opetus voisi ottaa paljonkin vaikutteita rytmimusiikin opetuksesta. Näkisin jopa mahdolliseksi, että musiikin perusteiden opetus olisi kaikille yhteistä opiskelijan pääainesuuntauksesta riippumatta. Tällöin sekä rytmimusiikin että klassisen puolen

opiskelijat voisivat opiskella musiikin perusteita samoista, käytännön musisointi- ja hahmotustaitoja korostavista lähtökohdista.

Lisäksi toivoisin, että musiikkialan ja erityisesti musiikin perusteiden opettajien pedagogiseen koulutukseen kiinnitettäisiin jatkossa huomiota aiempaa enemmän, sillä koen, että opettajan omalla oppimistaustalla on usein hyvin suuri merkitys hänen käsitykseensä oppimisprosessista. Omien kokemusteni perusteella musiikin perusteiden (aiemmin teoria ja säveltapailu) opettajiksi hakeutuu usein henkilöitä, joille itselleen musiikin teoria ja säveltapailu on ollut mielekästä ja helppoa. Erityisen hankala tilanne voi olla tapauksissa, jolloin opettajalla itsellään on absoluuttinen sävelkorva. Jos ammattiopintojen keskiössä on ollut opettajan omien hahmotustaitojen kehittäminen, on vaarana, ettei opettaja ole joutunut omien opintojensa aikana perehtymään oppiaineensa pedagogiikkaan ja esimerkiksi erilaisiin oppimisstrategioihin. Tällöin hänen voi olla vaikeaa – jollei mahdotonta – samaistua oppilaaseen, jolle vaikka sävelkorkeuksien tai rytmien hahmottaminen on hankalaa. Ongelma on samankaltainen kuin silloin, jos vieraan kielen opettajana toimii äidinkielenään kyseistä kieltä puhuva henkilö.

Mikäli musiikin perusteiden opettajalla ei ole kykyä pilkkoa ja jäsenellä opettamiaan asioita ja ilmiöitä pieniksi, hahmotettavissa oleviksi palasiksi, opettajan rooliksi jää lähinnä kuulustella opiskelijoilta oikeita ja vääriä vastauksia – pahimmassa tapauksessa vieläpä uhkaavasti tai arvottavasti (vrt. mm. Vainio 2012, 17–18). Tällöin kyse ei nähdäkseni ole oikeastaan edes opettamisesta vaan pikemminkin kuulustelusta. Jos opettajan asenne on arvottava ja tuomitseva, opettajan vaikutus oppimiseen on pikemminkin negatiivinen kuin positiivinen. Ei siis riitä, että musiikin perusteiden opettajalla on pitkälle viety osaamistaso omissa hahmotustaidoissaan. Tärkeämpää olisi osata samaistua myös oppilaiden osaamistasoon ja ymmärtää, että ihmiset hahmottavat asioita eri tavalla ja eri tahdissa. Tällaisten asioiden huomioimisen osana opetustyötä voisi luulla olevan itsestäänselvää, mutta käytännön kokemusteni perusteella uskaltaisin väittää, että näin ei kuitenkaan aina ole.

Olen myös ollut havaitsevinani, että musiikin teorian ja säveltapailun opiskeluun on liitetty hyvin monenlaisia merkityksiä myös instrumenttiopettajien keskuudessa. Tulkintani mukaan joillekin klassisen musiikin ammattikoulutuksen läpikäyneille instrumenttiopettajille musiikin teorian ja säveltapailun opiskelu pitää sisällään eräänlaisen 'kasteen' tai 'riitin' merkityksen. Olen useampaan kertaan käynyt keskusteluja jo pitkään ammatissa toimineiden instrumenttiopettajien kanssa hahmotusaineisiin liittyvistä kysymyksistä. Keskusteluissa on hyvin usein sama kaava: Ne alkavat kauhunsekaisilla muisteluilla omista opiskeluvuosista, kun is-

tuttiin Akatemialla laulamassa 'solfan' prima vista -osuutta sensorien vilkuillessa kulmiensa alta. Keskusteluissa ilmenee lähes poikkeuksetta myös ajatus siitä, kuinka vaikeita tehtävät olivat ja kuinka karmiva tilanne tentin suorittaminen oli. Tästä huolimatta keskustelu päättyy usein toteamukseen: ”Niin, no, se vaan kuului siihen, että ne solfat täytyi suorittaa.” Ikään kuin tutkintojen tekeminen antaisi varsinaisten taitojen sijaan ihmiselle jonkinlaisen kunnian siitä, että hän on kyennyt läpikäymään kyseisen kiirastulen ja saanut sitä kautta pätevyyden toimia musiikkialalla. Sen sijaan en ole koskaan kuullut puhuttavan siitä, mitä käytännön hyötyä opituista taidoista olisi esimerkiksi instrumenttiopettajille työelämässä lopulta ollut.

### ***9.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia ja pohdintaa tutkielmaprosessista***

Mielessäni on tämän tutkielmaproessin aikana syntynyt useita musiikkioppilaitoskentän toimintaan liittyviä jatkotutkimusideoita. Yksi tutkimusideoistani on kuitenkin mielestäni tärkein ja ajankohtaisin, ja mikäli itse olisin jatkamassa musiikin tutkimuksen parissa, tarttuisin tähän. Kyseessä olisi määrällinen tutkimus, jossa musiikin perusteiden opetuskäytäntöjä kartoitettaisiin koko valtakunnan laajuisesti. Virallisesta linjauksesta ei vielä voida päätellä, millainen tilanne kentällä todellisuudessa on eikä laadullinen tutkimus ei pysty enää antamaan kokonaiskuvaa koko maan tilanteesta käytäntöjen hajanaisuuden vuoksi.

Selvityksen kohteena olisivat muun muassa musiikin perusteiden kurssijako sekä kurssien sisällöt, opetustyylit ja arviointikäytännöt. Ensisijaisesti näkisin, että tutkimuskysely tulisi osoittaa musiikin perusteiden opettajille. Tutkimuksessa voisi selvittää vastauksia esimerkiksi seuraaviin kysymyksiin: Kuinka oppilaitokset ovat jakaneet mupe-opinnot kursseiksi? Millaisia sisältöjä kursseilla käsitellään? Käytetäänkö opetuksessa esimerkiksi instrumentteja, äänitteitä tai teknologiaa? Kuinka kurssisuoritukset arvioidaan: portfolioarviointi ja/tai tentti, loppuarvio vai koko kurssin mittainen arvio? Ovatko improvisaatio, sävellys ja soitus sisällytetty osaksi mupe-tunteja? Jos ovat, minkä ikäisenä näitä osa-alueita aletaan käsitellä? Millaista tarjontaa musiikkiopistotasolla on, ja onko opetus jaettu SML:n ohjeistuksen mukaan peruskursseihin ja syventäviin opintoihin? Kaipaavatko opettajat oppikirjoja ja muita valmiita materiaaleja opetuksensa tueksi? Mitä mieltä opettajat ovat ylipäättään mupe-uudistuksista?

Pääasiallinen lähtökohtani tämän tutkielman tekemiselle oli luoda kokonaiskuva siitä, millaiset ohjeistukset, linjaukset ja uudistukset ovat olleet musiikkioppilaitosjärjestelmän 'kuumia perunoita' 2000-luvun ensineljänneksellä. Tehtävä osoittautui yllättävän vaikeaksi, sillä 2000-luvun uudistushenki ja profiloituminen ovat aiheuttaneet sen, ettei valtakunnallises-

ti yhdenmukaista järjestelmää oikeastaan enää ole. Hajanaisten käytänteiden vuoksi laadullinen tutkimus ei pysty enää luomaan kattavaa kuvaa kokonaistilanteesta, sillä ilmiöt eivät ole samalla tavoin yleistettävissä kuin silloin, kun järjestelmä oli yhdenmukainen. Tämän vuoksi kattava määrällinen tutkimus olisi nähdäkseni ainoa mahdollinen keino edes yrittää luoda aiheesta toimiva kokonaiskuvaus. Mikäli olisin nyt aloittamassa uudelleen tutkielmaprosessiani, valitsisin tämän metodin.

Koenkin, ettei tämä tutkielmani pysty luomaan riittävän selkeää kokonaiskuvausta musiikkioppilaitoskentästä ja musiikin perusteiden opetuksen nykytilasta. Tarkoitukseni oli tätä tutkielmaa suunnitellessani koota tämän hetkiset, mahdollisimman ajankohtaiset raportit, tutkimukset ja ohjeistukset 'yksiin kansiin', sillä niitä on viime vuosina julkaistu useita tuhansia sivuja. Ongelmaksi kokonaiskuvan luomisessa muodostui kuitenkin oppilaitoskentän hajanaisuus.

Kokonaiskatsauksen luominen onkin ollut haastavaa, ja olen välillä turhautunut laajan lähdeaineistopakettini äärellä. Alkaessani työstää tätä tutkielmaa harkitsin pitkään, että olisin toteuttanut tutkimusprosessin yhteydessä laadullisen temahaastattelun musiikin perusteiden opetuksesta noin 5–7:lle aineen opettajalle. Tämän kaltaisia tutkimuksia on kuitenkin tehty (vrt. esim. Meriranta 2011), enkä nähnyt perusteita toistaa jo aiemmin tehdyn kaltaista tutkimusasetelmaa. Tämän vuoksi kiinnostuin käyttämään aineistonani musiikin perusteita käsitteleviä verkkoseminaareja sekä jo julkaistuja raportteja ja tutkimuksia.

Koen verkkoseminaarien valinnan osaksi tutkimusaineistoa olleen onnistunut, sillä seminaareissa käsiteltiin paljon sellaista ajankohtaista asiaa ja hiljaista tietoa, jota ei ole julkaistu kirjallisesti. En ole kuitenkaan eritellyt seminaareja muusta aineistosta, vaan päätin sulauttaa ne osaksi koko tutkielmaa. Koin, että tällainen jako mahdollisti parhaiten tutkielmani aiheiden teemoittelun ja sujuvan tekstin luomisen.

Nyt, tutkielmaproessin loppuvaiheessa koen, että minun olisi ollut mahdollista rajata aihettani vielä tarkemmin. Aiheeni on nyt niin laaja, etten pysty perehtymään riittävän perusteellisesti mihinkään käsittelemistäni osa-alueista. Toisaalta pyrkimykseni on ollut luoda katsoaus siihen, kuinka eri osa-alueet vaikuttavat toisiinsa – esimerkiksi laajan oppimäärän ja ammattiopetuskentän välistä suhteen tarkastelu on mielestäni tärkeää, eikä sitä ole juurikaan tehty muissa aihepiiriä käsittelevissä opinnäytetöissä.

Myös se, että valitsin erityistarkasteluun juuri musiikin perusteiden opetuksen, tuotti omat haasteensa. Musiikin perusteet on siinä mielessä poikkeuksellinen oppiaine, ettei sitä voi opiskella musiikkioppilaitoksissa pääaineena. Tämän vuoksi musiikin perusteiden opiskelu



liittyy myös keskeisesti instrumenttiopintoihin ja koko opiskelukokonaisuuteen, eikä sitä mielestäni ole ollut mahdollista irrottaa täysin omaksi osa-alueekseen. Kuitenkin musiikin perusteiden ja koko musiikkioppilaitoskentän rinnakkainen tarkastelu on välillä ollut haastavaa, ja ehkä tutkielman selkeyden vuoksi näiden kahden kokonaisuuden suhdetta olisi voinut rajata tarkemmin tutkielman suunnitteluvaiheessa.

Tämän tutkielman tekeminen kaikkine esiin nousseine haasteineen on ollut minulle todella opettavainen prosessi. Ymmärrän nyt opetuksen järjestämiseen liittyvästä problematiikasta huomattavan paljon enemmän kuin ennen. Olen myös saanut tutustua todella mielenkiintoisiin tutkimuksiin, lehtiartikkeleihin, mielipiteisiin, tilastoihin ja internet-kirjoituksiin lähdeaineistoa kerätessäni. Samalla omat henkilökohtaiset mielipiteeni – jotka olin muodostanut ensisijaisesti musiikinopiskelijan näkökulmasta – muokkaantuivat huomattavasti. Ymmärrän entistä paremmin, ettei myöskään musiikkioppilaitosmaailma ole miltään osin mustavalkoinen: kaikkiin ilmiöihin löytyy perusteluja sekä puolesta että vastaan. Näin olleen esimerkiksi mikään tehdyistä tai tehtävistä musiikkioppilaitosjärjestelmän uudistuksista ei ole absoluuttisen hyvä tai huono – kaikessa on sekä positiiviset että negatiiviset piirteensä.

#### ***9.4 Loppusanat***

Kun lähdin työstämään tätä tutkielmaa, luulin olevani jotenkin harvinaislaatuinen, sillä en koskaan koe täysin sopeutuneeni traditionaaliseen musiikkioppilaitosjärjestelmään. En ole ymmärtänyt musiikkioppilaitosten tiukkaa jakoa ja arvolatausta eri musiikkityylien välillä. Kaikkein suurimmaksi kompastuskiveksi omissa opinnoissani olen kokenut kuitenkin perusteiden opiskelun – tosin nuoruudessani oppiainetta kutsuttiin musiikin teoriaksi ja säveltapailuksi. Minulla oli lähtökohtaisesti huonot hahmotustaidot, ja koin, etten saanut opetuksesta apua niiden kehittämiseen. Pikemminkin päinvastoin: tunneille meneminen oli kerta kerralta vaikeampaa. Koin ryhmätunnit koko luokan edessä laulamisineen poikkeuksetta nöyryyttäväksi. Ahdistuksen lisääntyessä ei myöskään oppimista tapahtunut toivotulla tavalla, ja olin useita kertoja lopettaa myös pääaineeni pianonsoiton opiskelun kesken, jotta minun ei tarvitsisi osallistua säveltapailutunneille.

Luulin, että vika sopeutumattomuuteeni ja oppimattomuuteni on vain ja ainoastaan minussa. Kuitenkin tätä tutkielmaa tehdessäni sain tietää ajatusmallini olleen hyvin tyypillinen: Heinon & Ojalan (1999, 32–34) selvityksen mukaan musiikkioppilaitosten toimintatapa ja ei aiemmin kokonaisuudessa juurikaan epäilty, jolloin oppilaan epäonnistuessa asetettujen

tavoitteiden saavuttamisessa vian katsottiin olevan hänessä itsessään. Tämä oli täsmälleen sama tilanne kuin itselläni.

Minulle olikin hyvin suuri yllätys todeta tiedonhaku aloittaessani, kuinka paljon musiikin perusteiden ja musiikkioppilaitosten opetuksesta ja uudistamisesta on kuluneina vuosina kirjoitettu. Toivoisinkin, että alalla käytävä keskustelu olisi mahdollista saattaa nykyistä paremmin myös oppilaiden tietoon – heihin uudistusten tulisi lopulta vaikuttaa. Vaikka olen itse suorittanut musiikin laajan oppimäärän sekä muusikon toisen asteen ammattitutkinnon 2000-luvulla, eivät esimerkiksi musiikin perusteissa tehdyt uudistukset ole näkyneet omilla oppitunneillani millään tavalla. En siis opiskelijana ollut edes tietoinen, kuinka paljon uudistuksia on tehty, ennen kuin aloin perehtyä aiheeseen aktiivisesti tämän tutkielman prosessin yhteydessä. Tämä kertonee karua kieltään myös siitä, kuinka hitaasti ja eriarvoisesti uudistukset ovat todella siirtyneet musiikkioppilaitosten käytännön opetustilanteisiin.

Olen kuitenkin kokenut todella vapauttavaksi lukea ja tutustua 2000-luvun teemoihin, jotka korostavat oppilaslähtöisyyttä, hyvää musiikkisuhdetta ja henkilökohtaisten tavoitteiden huomioimista. Nämä ovat juuri samoja aiheita, joita olin omien opintojeni aikana pyöritellyt päässäni tietämättä, kuinka laajaa keskustelua aiheesta käydään myös valtakunnallisella tasolla. Olen vakuuttunut siitä, että musiikkioppilaitosjärjestelmä on kehittymässä oikeaan suuntaan siitä huolimatta, että uudistukset tuovat mukanaan myös uusia haasteita. Uskon ja toivon, että Suomessa on mahdollista jatkaa sellaisen musiikkioppilaitosjärjestelmän luomista, joka mahdollistaa musiikista nauttimisen ja musiikin oppimisen kokemuksen ilman jatkuvia suori-  
tuspaineita ja epäonnistumisen kokemuksia.

*”Metsä olisi hiljainen paikka, jos vain parhaat linnut laulaisivat.” Henry van Dyke*

**LÄHTEET**

- Anttila, M. & Juvonen, A. (2002). *Kohti kolmannen vuosituhatosen musiikkikasvatusta*. Joensuu University Press.
- Anttila, M. (2004). *Musiikkiopistopedagogiikan teoriaa ja käytäntöä*. Joensuun yliopisto, kasvatustieteellisen tiedekunnan opetusmonisteita.
- Atjonen, P. (2007). *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki, Tammi.
- Aukia, J-P. (1996). Musiikkiopistot taistelevat turhautumista vastaan. Riittääkö tilaa tekemisen ilolle? *Rondo* 1996 : 7.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 2000, vol. 11, no. 4.
- Dewey, J. (1950). *Child and the curriculum*. Chicago.
- Caines, M. (2013). Innovating and Inspiring: The Future of Music Education. *The Guardian Professional*, 5.7.2013.
- Von Creutlein, T. (1989). Vielä musiikin teorian opettamisesta. *Rondo* 3/1989.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Ervasti, M.; Muhonen, S. & Tikkanen, R. (2013). Säveltämisen monet mahdollisuudet musiikkikasvatuksessa. Teoksessa M. Juntunen, H.M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 246–291). Jyväskylä, PS-kustannus.
- Finlex (21.8.1998/633). Laki taiteen perusopetuksesta.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980633>.
- Forsblom, A. (2012). *Experiences of Music Listening and Music Therapy in Acute Stroke Rehabilitation*. University of Jyväskylä.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Ashgate Publishing Group. Abingdon, Oxon, GBR.
- Hargreaves, D. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge University Press.
- Hargreaves, D., Marshall, N. & North, C. (2003). Music Education in the Twenty-First Century: A Psychological Perspective. *British Journal of Music Education* 2003, vol. 20.

- Heikkilä, P. & Halkosalmi, V-M. (2005). *Tohtori Toonika. Musiikin teorian, säveltapailun ja nuottikirjoituksen oppikirja*. Otavan kirjapaino oy, Keuruu.
- Heimonen, M. (2005). *Soivatko lait? Näkökulmia musiikkikasvatuksen filosofiaan*. Helsinki, Sibelius-Akatemian EST-julkaisusarja.
- Heino, T. & Ojala, M-L. (1999). *Musiikkioppilaitosten perusopetuksen arviointi 1998*. Helsinki. Opetushallitus.
- Heimonen, M. & Westerlund, H. (2008). Musiikkikasvatuksen filosofia: Yhteisöllisiä näkökulmia. Teoksessa E. Huovinen & J. Kuitunen (toim.) *Johdatus musiikkifilosofiaan* (s. 177–195). Vastapaino, Tampere.
- Huhtanen, K. (2004). *Pianistista soitonopettajaksi – Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjänä*. Sibelius-Akatemia, Studia Musica 22. Väitöskirja.
- Huhtanen, K. & Hirvonen, A. (2013). Muusikon polkuja musiikkikasvattajuuteen. Teoksessa M. Juntunen, H.M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 38–52). Jyväskylä, PS-kustannus.
- Huhtinen-Hildén, L. (2012a). *Kohti sensitiivistä musiikin opettamista: Ammattitaidon ja opettajuuden rakentumisen polkuja*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Huhtinen-Hildén, L. (2012b). Herkät tuntosarvet musiikin opettamisessa. Teoksessa P. Jordan-Kilkki; E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa* (s. 159–174). Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2012 : 2.
- Huhtinen-Hildén, L. & Björk, C. (2013). Musiikin opettamisen ammattilaiseksi: Koulutus reflektiivisenä muutosprosessina. Teoksessa M. Juntunen, H.M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 20–37). Jyväskylä, PS-kustannus.
- Huotilainen, M. (2012). Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa P. Jordan-Kilkki; E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*, s. 97–110. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2012 : 2.
- Hämeenniemi, E. (2007). *Tulevaisuuden musiikin historia*. Helsinki, Basam Books Oy.
- Ilomäki, L. (2011). *In Search of Musicianship : A Practitioner-research Project On Pianists' Aural-skills Education*. Sibelius-Akatemia. Väitöskirja. Studia Musica 45.

- Jenkins, P. (2011). Formal and Informal Music Education Practises. *Philosophy of Music Education Review*, 2011, vol. 19 no. 2.
- Jurvanen, H. (2005). Musiikin teoriaa vai käytäntöä. Sibelius-Akatemia. Musiikkikasvatuksen osasto. Pro gradu.
- Johnson, D. (2011). The Effect of Critical Thinking Instruction on Verbal Descriptions of Music. *Journal of Research in Music Education*, 59(3): 2011.
- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L. (2013). Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Dialoginen työskentelyote musiikin opettajan työssä. Teoksessa P. Jordan-Kilkki; E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*, s. 18–27. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2012 : 2.
- Koivisto, R. (1989). Täydellistä ajanhukkaa? *Rondo 1/1989*.
- Koppinen, M. (2013). Géza Szilvay yrittää pelastaa Suomen klassisen musiikin. *Helsingin Sanomat*, verkkolehti 13.9.2013.
- Kosonen, E. (2001). *Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13–15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Kuusisaari, H. (1996). Yhteissoitto ja harrastajuus kunniaan. *Rondo 4/1996*.
- Kuusisaari, H. (1997). Teoriat oppii käytännön kautta. *Rondo 11/1997*.
- Kuusisaari, H. (1998a). Antakaa oikeus harrastaa. *Rondo 2/1998*.
- Kuusisaari, H. (1998b). Oikeus harrastaa, osa 2. *Rondo 7/1998*.
- Kuusisaari, H. (2003). Harrastamisen iloa musiikkiopistoihin. *Rondo 4/2003*.
- Kuusisaari, H. (2011a). Mistä parempia muusikoita? *Rondo 1/2011*.
- Kuusisaari, H. (2011b). Koulutus rappiolla? *Rondo 4/2011*.
- Kuusisaari, H. (2011c). Ammattikorkeiden dilemma. *Rondo 6/2011*.
- Kuusisaari, H. (2013). Koulutus taas kriisissä. *Rondo 10/2013*.
- Kuusisaari, H. (2014a). Ihmeistä maan kamaralle. *Rondo 1/2014*.
- Kuusisaari, H. (2014b). Metropolia päätyi kompromissiin. *Rondo 2/2014*.
- Lehtonen, K. (2004). *Maan korvessa kulkevi... Johdatus postmoderniin musiikkipedagogiikkaan*. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja.
- Lilja-Viherlampi, L-M. (2007). ”Minunkin sisällä soi” – musiikin ja sen parissa toimimisen terapeuttisia merkityksiä ja mahdollisuuksia musiikkikasvatuksessa. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 24.

- Linnainmaa, I. (2008). Opetussuunnitelman perusteista arviointiin: musiikin perusteiden opetus Kuopion konservatorion musiikkiopistotasolla. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Musiikki ja tanssi. Pedagoginen opinnäytetyö.
- Koramo, M. (2008). *Taiteen perusopetus 2008: Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2007–2008*. Opetushallituksen maksuttomat www-julkaisut. Luettu 18.3.2014 osoitteessa:  
[http://www.oph.fi/download/46516\\_taideen\\_perusopetus\\_2008.pdf](http://www.oph.fi/download/46516_taideen_perusopetus_2008.pdf).
- Meriranta, K. (2011). Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet käytännössä: Oppimiskäsityksen ja yleisten tavoitteiden soveltaminen musiikin perusteiden opetukseen. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Pro gradu.
- Mikszá, P. (2013). The Future of Music Education: Continuing the Dialogue about Curricular Reform. *Music Educators Journal*, vol. 99 no. 4, 2013.
- Muukkonen, M; Pesonen, M. & Pohjannoro, U. (toim.) (2011). *Muusikko eilen, tänään ja huomenna: Näkökulmia musiikkialan osaamistarpeisiin*. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 13/2011, Toive-loppuraportti.
- Numminen, A. (2013). Riittävän hyvät musiikkitaidot? Teoksessa P. Jordan-Kilkki; E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja: Vuorovaihtus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*, s. 87–96. Opetushallitus: Oppaat ja käsikirjat 2012 : 2.
- Nykysuomen sanakirja 1, A-K*. (1973). WSOY.
- OPH (2002). Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2002.
- OPH (2005). Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet 2005.
- OPH (2008). Tiedote taiteen perusopetuksen järjestäjille.  
[http://www.oph.fi/download/110889\\_tpo\\_tiedote\\_16\\_2008\\_suom.pdf](http://www.oph.fi/download/110889_tpo_tiedote_16_2008_suom.pdf) Luettu 12.11.2013.
- Paney, A. & Buonviri, O. (2013). Teaching Melodic Dictation in Advanced Placement Music Theory. *Journal of Research in Music Education*, 2014 vol . 61 no. 4.
- Paraczký, A. (2009). *Näkekö taitava muusikko sen, minkä kuulee? Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemusiikin ammattikoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

- Partti, H.; Westerlund, H. & Björk, C. (2013). Oppimiskäsitykset reflektiivisen musiikkikasvattajan toiminnan ohjaajina. Teoksessa M. Juntunen; H.M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 54-70). Jyväskylä, PS-kustannus.
- Pohjannoro, U. & Pesonen, M. (2009). *Musiikkialan ammattilaisten ja harrastajien kouluttajat 2008. Selvitys musiikkioppilaitosten toimintaympäristöjen ja opettajien osaamisen tulevaisuusnäköyksiä*. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 2/2009. Toivehanke, osaraportti 1.
- Pohjannoro, U. (2010). *Soitonopiskelua joustavasti ja yhteisöllisesti. Musiikkioppilaitosten kehitysnäkymiä rehtoreiden arvioimana*. Sibelius-Akatemian selvityksiä ja raportteja 5/2010. Toivehanke, osaraportti 6.
- Punkanen, M. (2011). *Improvisational Music Therapy and Perception of Emotions in Music by People with Depression*. University of Jyväskylä.
- Rasehorn, K. (2009). Opettajuuden kehittyminen. Teoksessa J. Louhivuori; P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, s. 259–285. Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.
- Rauste-von Wright, M. (1997). *Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä*. Atena.
- Ritaluoto, A. (1996). *Soikoon musiikki laadukkaasti. Suomen musiikkioppilaitosten liitto 40 vuotta*. Helsinki, SML.
- Saarikallio, S. (2007). *Music as mood regulation in adolescence*. Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto.
- Salavuo, M. (2009). Verkkoympäristöt musiikinopetuksessa ja -opiskelussa. Teoksessa J. Louhivuori; P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, s. 345–362. Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.
- Smolej-Fritz, B. & Peklaj, C. (2010). Processes of self-regulated learning in music theory in elementary music schools in Slovenia. *International Journal of Music Education* 29(1): 2010.
- Sihvonen, M. (2009). Multimedia-avusteinen musiikin oppiminen. Teoksessa J. Louhivuori; P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, s. 373–382. Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.

- Sirén, V. (2013). Ulkomaiset soittajat valitaan kolmannekseen vakituisista orkesteripesteistä. *Helsingin Sanomat*, verkkolehti 8.9.2013.
- SML (2013): *Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet 2013*.  
[http://www.musiikkioppilaitokset.org/easydata/customers/musop/files/ajankohtaista/mupe\\_2013.pdf](http://www.musiikkioppilaitokset.org/easydata/customers/musop/files/ajankohtaista/mupe_2013.pdf)
- Sundstedt, R. (1998) (toim.) *Musik för alla: On Stockholms kommunala musikskola, historik, mål och visioner*. Stockholmia förlag.
- Suomi, H. (2009). Opetussuunnitelma ja muuttuva musiikinopetus. Teoksessa J. Louhivuori; P. Paananen & L. Väkevä (toim.) *Musiikkikasvatus: Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*, s. 67–89. Suomen musiikkikasvatusseura – FiSME ry.
- Tiainen, H.; Heikkinen, M.; Kontunen, K.; Lavaste, A-E; Nystén, L.; Seilo, M-L; Väitalo, C.; Korkeakoski, E. (2012). *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus*. Jyväskylä, Koulutuksen arviointineuvosto.
- Tuovila, A. (2003). *Mä soitan ihan omasta ilosta: Pitkittäinen tutkimus 7–13-vuotiaiden lasten musiikin harjoittamisesta ja musiikkiopisto-opiskelusta*. Sibelius-Akatemia, väitöskirja.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä Oy, Helsinki.
- Vainio, A. (2012). *Kalvosulkeisista aktivoivaan opetukseen : Musiikkiopiston musiikin historian ja tylien tuntemuksen opetuksen suuntaa etsimässä*. Lisensiaatintutkimus, Turun yliopisto.
- Vapaavuori, P. (1989). Onko musiikkioppilaitosjärjestelmämme oikeilla raiteilla? *Rondo* 1/1989.
- Vartiainen, O. (2013). Soitonopettaja työnsä reflektioijana : Kuinka harmonisoida opetusta ohjaavat periaatteet ja käytännöt? Teoksessa M. Juntunen; H.M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 183–203). Jyväskylä, PS-kustannus.
- Väkevä, L. (2013). Informaali oppiminen, musiikin opetus ja populaarimusiikin pedagogiikka. Teoksessa M. Juntunen; H.M. Nikkanen & H. Westerlund (toim.) *Musiikkikasvattaja : Kohti reflektiivistä käytäntöä* (s. 93–115). Jyväskylä, PS-kustannus.
- Ylinen, P. (2008). Musiikkioppilaitokset harrastajaksi kasvamisen näyttämönä. Helsingin yliopisto. Kasvatuspsykologia, soveltavan kasvatustieteen laitos. Pro gradu.



**Internet-lähteet:**

Anttila, P. (1998). *Tutkimisen taito ja tiedonhankinta*. www.metodix.com. Viitattu 24.4.2014.

Helsingin yliopisto: www.helsinki.fi/hum/opiskelijavalinnat/paavalinta/hakukelpoisuus.htm-

Viitattu 28.1.2014.

Klemettinen, T.: *Toiminnanjohtajan blogi, Suomen musiikkioppilaitosten liitto:*

[http://www.musicedu.fi/fi/sml/toiminnanjohtajan\\_blogi/?itemid=507&a=viewItem](http://www.musicedu.fi/fi/sml/toiminnanjohtajan_blogi/?itemid=507&a=viewItem).

Viitattu 12.3.2014.

*Metropolia-ammattikorkeakoulu:* www.metropolia.fi. Viitattu 29.1.2014.

*Metropolia-ammattikorkeakoulun hahmotusaineiden mallikoe 2013:*

[http://www.metropolia.fi/fileadmin/user\\_upload/Hakutoimisto/kev%C3%A4t\\_2013\\_nuko/KULTTUURI/Kaikille\\_pakollinen\\_teoria\\_ja\\_s%C3%A4veltapailukoe\\_musiikki\\_2013.pdf](http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Hakutoimisto/kev%C3%A4t_2013_nuko/KULTTUURI/Kaikille_pakollinen_teoria_ja_s%C3%A4veltapailukoe_musiikki_2013.pdf)

*Musiikinopetus Suomessa:* www.musiikinopetus.fi. Viitattu 28.1.2014.

*Musiikinteoria- ja säveltapailupedagogit ry (Mutes ry):* www.mutesry.com. Viitattu

25.4.2014.

*Musiikkiopisto Avonia:* <http://www.avonia.fi/>. Viitattu 25.3.2014.

*Opetushallitus:* www.oph.fi. Viitattu 18.2.2014.

*Savonia-ammattikorkeakoulu:* www.savonia.fi. Viitattu 29.1.2014.

*Sibelius-Akatemia:* www.siba.fi. Viitattu 9.4.2014.

*Suomen musiikkioppilaitosten liitto:* www.musicedu.fi. Viitattu 7.3.2014.

*Tampereen ammattikorkeakoulu:* www.tamk.fi. Viitattu 29.1.2014.

*Toive-hanke:* www.siba.fi/toive. Viitattu 18.3.2014.

*Turun ammattikorkeakoulu:* <http://www.turkuamk.fi/fi/>. Viitattu 9.4.2014.

*Oulun ammattikorkeakoulu:* <https://www.oamk.fi/>. Viitattu 9.4.2014.

*Yle Oulu: Puhaltajista pulaa -verkkoartikkeli* 4.7.2012:

[http://yle.fi/uutiset/puhaltajista\\_pulaa/6206034](http://yle.fi/uutiset/puhaltajista_pulaa/6206034). Viitattu 1.4.2014.

**Seminaariesitelmät:**

*Mupe-opetus murroksessa -webinaari 27.10.2011. Musiikkitalo, Sibelius-Akatemia. Mutes ry.*

\*Ahvenjärvi, S. (2011). Sävellyksen opettaminen lapsille ja nuorille.

\*Kauppinen, E. (2011). Terveisiä opetushallituksesta: Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän musiikin perusteiden tavoitteet.

\*Murto, J. (2011). AMP – yhdistetty yhtye- ja teoriaopetus: Musiikin kokonaisvaltaisempaa oppimista ryhmässä.

\*Nystén, L. (2011). Musiikin perusteet oppilaitoksissa.

\*Tuomela, T. (2011). Seminaaripuheenvuoro, Suomen säveltäjät ry.

*Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet -verkko-seminaari 28.11.2013. Mutes ry.*

\*Ilomäki, L. (2013). Näkökohtia MuPe:n opetussisältöjen suunnitteluun osana musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmatyötä.

\*Jaakkola, I. (2013). Musiikkiopistotason MUPE.

\*Kauppinen, E. (2013). Opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen: taiteen perusopetus.

\*Kopra, M. (2013). Miksi instrumenttiosaaminen ei riitä? Musiikin ammatillisen koulutuksen vaateet musiikin perusteille.

\*Nystén, L. (2013). SML ja musiikin perusteiden ainekokonaisuuden ohjeistus.

\*Närhinsalo, H. (2013). Perustason MUPE.

\*Unkari-Virtanen, L. (2013). Musiikki oppimisympäristönä.