

# **KLASSISEN MUSIIKIN OPETUS YLÄKOULUSSA**

Elina Viitanen

Maisterintutkielma

Jyväskylän yliopisto

Musiikin laitos

Musiikkikasvatus

Kevätlukukausi 2016

## JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos – Department Musiikin laitos
Tekijä – Author Elina Viitanen	
Työn nimi – Title Klassisen musiikin opetus yläkoulussa	
Oppiaine – Subject Musiikkikasvatus	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2016	Sivumäärä – Number of pages 70s. + liitteet 9 s.
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Maisterintutkielmani tarkoitus oli saada selville, mitä yläkoulun klassisen musiikin opetukseen kuuluu ja miten opettajat ja oppilaat suhtautuvat klassisen musiikin opetukseen. Tutkimukseni päämääränä oli kartoittaa klassisen musiikin opetuksen nykytilaa suomalaisissa yläkouluissa.</p> <p>Kartoitin tutkimustehtävääni seuraavien tutkimuskysymysten avulla: mitä klassisen musiikin opettamiseen yläkoulussa sisältyy? Minkälaisia näkemyksiä musiikin opettajilla ja oppilailla on klassisen musiikin opettamisesta yläkoulussa? Onko opettajan sukupuolella, iällä, koulutuksella tai työkokemuksella yhteyttä klassisen musiikin opettamiseen? Selvitin muun muassa paljonko klassista musiikkia opetetaan (h/kurssi), mitä aihepiirejä ja menetelmiä opetukseen sisältyy ja miten opettajat kuvaavat perusteita klassisen musiikin opettamiseen?</p> <p>Toteutin tutkimuksen kyselytutkimuksena, jonka lähetin sähköpostitse 30:n mannersuomalaisen kunnan yläkoulun musiikinopettajille. Kyselyyn vastasi 10 opettajaa ja 90 oppilasta. Kaikki yläkoulun luokka-asteet olivat edustettuna.</p> <p>Tutkimuksen tuloksista kävi ilmi muun muassa, että klassista musiikkia opetetaan yläkoulussa vähintään yhden tunnin verran. Musiikin kuuntelu oli ehdottomasti suosituin opetusmenetelmä, jonka myös oppilaat tunnustivat klassisen musiikin opetuksessa käytetyksi menetelmäksi. Kuuntelukasvatus oli ainoa kaikkien opettajien opettama klassisen musiikin aihepiiri. Klassisen musiikin opetukseen käytetään harvoin älylaitteita, jos ollenkaan. Tuloksista kävi ilmi myös syitä, miksi klassista musiikkia opetetaan tai ei opeteta yläkoulussa. Sekä opettajat että oppilaat kokivat klassisen musiikin opetuksen kuuluvan yläkoulun musiikin opetukseen. Opettajat, joilla oli musiikkikasvatus pääaineena, opettivat klassista musiikkia enemmän, useammilla opetusmenetelmillä sekä useammilla aihepiireillä.</p> <p>Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että klassisen musiikin opetusta yhdessä soittamalla tulisi lisätä. Klassisen musiikin kuulumisella yläkoulun musiikin opetukseen on yllättävän vankka pohja. Sekä opettajat että oppilaat kokivat musiikin lajin kuuluvan opetukseen. Klassista musiikkia opetetaan monin eri tavoin ja opetettavat aihepiirit eivät pyöri tutkimuksen mukaan yhden aiheen ympärillä. Klassista musiikkia opetetaan yläkoulussa, mutta opetuksen määrässä ja laadussa on eroja.</p>	
Asiasanat – Keywords yläkoulu, klassinen musiikki, opetusmenetelmät, nuoret, länsimainen taidemusiikki, opetussuunnitelma	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

## SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO.....	5
2	KLASSINEN MUSIIKKI JA KOULUMAAILMA.....	9
2.1	Klassisen musiikin määrittely.....	9
2.2	Klassinen musiikki maailmanmusiikkina.....	12
2.3	Klassisen musiikin opetus yläkoulussa.....	13
2.3.1	OPS ja klassinen musiikki.....	14
2.3.2	Klassinen musiikki oppikirjoissa.....	16
2.4	Klassisen musiikin opetus alakoulussa.....	19
3	MIKSI OPETTAA KLASSISTA MUSIIKKIA YLÄKOULUSSA.....	22
3.1	Aikaisempaa tutkimusta.....	22
3.2	Nuoret ja klassinen musiikki.....	25
3.3	Opettajan rooli klassisen musiikin opettamisessa.....	27
3.4	Oppimiskäsitys.....	29
3.5	Opetusfilosofia.....	31
4	TUTKIMUSPROSESSI.....	33
4.1	Tutkimuskysymykset.....	33
4.2	Tutkimusmenetelmä.....	34
4.3	Tutkimusaineiston hankinta.....	34
4.4	Tutkimuksen osallistujat.....	36
4.5	Aineiston analysointi.....	38
4.6	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	39
5	TULOKSET.....	42
5.1	Mitä klassisen musiikin opettamiseen kuuluu yläkoulussa?.....	42
5.1.1	Klassisen musiikin opetuksen tuntimäärät.....	42
5.1.2	Klassisen musiikin opetusmenetelmät ja aihepiirit.....	45
5.1.3	Klassisen musiikin opetuksen sisältöjä.....	49
5.2	Minkälaisia näkemyksiä musiikin opettajilla on klassisen musiikin opettamisesta yläkoulussa?.....	50

5.3	Onko opettajan sukupuolella, iällä, koulutuksella tai opetuskokemuksella yhteyttä klassisen musiikin opettamiseen?.....	55
6	KLASSISEN MUSIIKIN OPETUKSEN NYKYTILA (POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET).....	57
6.1	Tulosten pohdintaa.....	57
6.2	Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita .....	61
7	LÄHTEET .....	65
8	LIITTEET .....	71
8.1.1	Liite 1. Kyselylomake opettajille .....	71
8.1.2	Liite 2. Kyselylomake oppilaille.....	75
8.1.3	Liite 3. Saatekirje musiikinopettajille .....	78

# 1 JOHDANTO

”Onko klassinen musiikki kriisissä?”. ”Kouluissa syrjitään klassista musiikkia”. ”Klassinen musiikki on aina kriisissä”. Nämä ovat otsikoita, joita näkee aina välillä lehdissä. Artikkeleissa pohditaan ja tarkastellaan, mikä on klassisen musiikin asema nykyään ja mitkä tekijät ovat johtaneet tilanteeseen, jossa todetaan klassisen musiikin kärsivän jatkuvaa suosion menetystä. Kolumneja ja artikkeleita löytyy sekä puolesta että vastaan. Helsingin Sanomissa ilmestyi mielipidekirjoitus, jossa 13 -vuotias tyttö esitti huolensa klassisen musiikin syrjimisestä koulussa. Hänen mielestään klassiseen musiikkiin keskitytään oppitunneilla liian vähän, ”vain parin tunnin verran”, vaikka on olemassa tieteellistä näyttöä siitä, kuinka hyödyllistä klassinen musiikki on. Hän myös pohti klassisen musiikin mainetta nuorten keskuudessa. (Saari 2014.)

Toinen klassisen musiikin puolestapuhuja, Géza Szilvay, on myös todennut, että klassinen musiikki vaatii pelastamista. Szilvay käyttää esimerkkinä klassisen musiikin rapautumisesta ja marginalisoitumisesta suomalaisia kouluja, joissa hänen mukaansa klassisen musiikin opetus on loppunut lähes kokonaan. Osansa arvostelusta saa myös musiikkiopistot ja musiikkipedagogien koulutus. (Koppinen 2013.) Toisaalta Ylen kulttuuritoimittaja, Matias Mattila, toteaa, että klassinen musiikki on käynyt kuolinkamppailuaan jo satoja vuosia, eikä se vielä ole kadonnut minnekään. Mattila esittää, että klassisen musiikin suosio ja olemus ovat sidoksissa itse taidemuodon perimmäiseen olemukseen, sen kulttuuriseen arvoon ja tradition säilymiseen yli päättään. (Mattila 2015.)

Olen tottunut kuulemaan väitteitä klassisen musiikin hyödyttömyydestä. Klassista musiikkia vähätellään ja sanotaan, ettei sillä ole mitään tekemistä nykyajan musiikin kanssa. Kuitenkin monet populaarimusiikkibiisit perustuvat esimerkiksi barokin ajan sointukierroille. Musiikinopettajan koulutuksessa taas koetaan, että klassista musiikkia opetetaan liikaa verrattuna työelämän tarpeisiin ja vaatimuksiin. Vakaa uskokseni klassisen musiikin opettamisen tärkeydestä ja oma arvostukseni klassista musiikkia kohtaan ovat joutuneet koetukselle, kun olen kirjoittanut graduani ja

muokannut opetusfilosofiaani opintojeni aikana. Onko totta, että minulle niin merkityksellinen musiikki voi olla jollekin toiselle syy vihata koulun musiikin opetusta?

Klassisen koulutuksen saaneena musiikinopettajana minua kiehtoo klassisen musiikin opettamisen mysteeri. Omien havaintojeni ja kokemusteni perusteella klassista musiikkia opetetaan yläkoulussa vähän, jos ollenkaan. Klassiseen musiikkiin kohdistuu myös ennakkoluuloja ja väheksyntää, joihin olen törmännyt vielä musiikkikasvatuksen opinnoissani. Havainnoista muodostuikin hypoteesi tutkimukselleni. Toisaalta haluan tutkimuksellani saada selville laajemmin, mitä yläkoulun klassisen musiikin opetukseen kuuluu ja miten opettajat ja oppilaat suhtautuvat klassisen musiikin opetukseen.

Uusi opetussuunnitelma tuo yläkouluun yhden pakollisen musiikin vuosiviikkotunnin lisää, mikä mahdollistaa musiikin opetuksen monipuolistamisen. Tämä on siis hyvä hetki tarkastella, mitä yläkoulun klassisen musiikin opetukselle kuuluu ja onko opetus niin huonoissa kantimissa kuin media antaa olettaa. Tutkimukseni päämääränä on kartoittaa klassisen musiikin opetuksen nykytilaa suomalaisissa yläkouluisissa. Tutkimustulosten pohjalta pystyn havainnoimaan, onko klassisen musiikin opetuksessa ja sen käytännöissä kehitettävää. Kartoitus nykytilasta toisi myös tietoa, onko klassisen musiikin oppimateriaaleille käyttöä yläkoulun musiikin opetuksessa.

Klassinen musiikki on laaja aihe ja lähes mahdotonta määritellä. Käsittelenkin tässä tutkielmassa klassisen musiikin opetusta lähtökohdista, jotka koulutukseni on minulle antanut. Tämän tutkimuksen ajaksi mielipiteeni klassisen musiikin opetuksesta saavat väistyä tutkijan objektiivisuuden tieltä, sillä en halua mielipiteideni vaikuttavan tutkimuksen luotettavuuteen. Olen myös aidosti utelias tietämään klassisen musiikin opetuksen tavoista ja asenneilmapiiristä musiikkityylin ympärillä. Haluan tutkimuksessani selvittää, mitä klassisen musiikin opettamiseen yläkoulussa sisältyy, minkälaisia näkemyksiä musiikin opettajilla ja oppilailla on klassisen musiikin opettamisesta yläkoulussa ja onko opettajan sukupuoli, iällä, koulutuksella tai työkokemuksella yhteyttä klassisen musiikin opettamiseen.

Lähestyn aiheitani tarkastelemalla ensin klassisen musiikin ja koulumaailman suhdetta luvussa 2. Määrittelen ensin klassista musiikkia käsitteenä, musiikin lajina ja ilmiönä. Kartoitan luvussa myös klassisen musiikin opetusta yläkoulussa sekä alakoulussa. Käytän klassisen musiikin opetuksen kuvailussa apunani opetussuunnitelmia sekä oppikirjoja.

Luvussa 3 pureudun tarkemmin siihen, miksi klassista musiikkia tulisi opettaa yläkoulussa. Lähestyn aiheita aikaisemmin tehdyn tutkimuksen pohjalta. Lähestyn aiheita ensin yleiseltä tasolta ja siirryn tarkastelemaan sitten klassisen musiikin ja nuorten välistä suhdetta. Selvitän myös opettajien roolia klassisen musiikin opettamisessa ja viimeiseksi pohdin klassisen musiikin opetusta opetuskäsitysten ja opetusfilosofioiden näkökulmasta.

Ensimmäinen ajatukseni oli kerätä aineistoa jokaisesta suomalaisesta kunnasta, sillä halusin saada kattavan aineiston, josta voisin saada tilastollisesti merkitseviä tuloksia. Vakaan ohjauksen avulla sain suhteutettua odotukseni tutkimusta kohtaan järkevälle tasolle ja otantani supistui gradututkimukselle sopivampaan kokoon. Tutkimusprosessin tarkempi kuvaus löytyy luvusta 4, jossa esittelen tutkimuskysymykseni. Luvussa kerron myös tutkimusmenetelmästäni, aineiston hankinnasta ja analysoinnista, kuvailen tutkimuksen osallistujia sekä tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Esittelen tutkimuksen tuloksia luvussa 5. Tutkimustulosten tarkastelu on jaettu kolmeen alalukuun tutkimuskysymysten mukaan. Ensimmäiseksi vastaan kysymykseen, mitä klassisen musiikin opettamiseen yläkoulussa sisältyy. Seuraavaksi käsittelem oppilaiden ja opettajien näkemyksiä klassisen musiikin opettamisesta yläkoulussa. Viimeiseksi tarkastelen, löytyikö taustatiedoista klassisen musiikin opettamiseen vaikuttavia yhteyksiä.

Viimeisessä luvussa on aika pohtia tutkimuksen tuloksia ja omaa onnistumistani. Vertailen tuloksiani aikaisempaan aiheesta tehtyyn tutkimukseen, esittelen jatkotutkimusmahdollisuuksia ja reflektoin graduntekoprosessia tieteen tekemiseen ja omaan kasvuuni tutkijana.



## 2 KLASSINEN MUSIIKKI JA KOULUMAAILMA

Tässä luvussa keskityn kuvailemaan klassista musiikkia ilmiönä ja miten klassinen musiikki sisältyy koulumaailmaan. Pohdin klassisen musiikin merkitystä määritelmien, opetussuunnitelmien ja oppikirjojen avulla ja miten klassista musiikkia on opetettu aikaisemmin.

### 2.1 Klassisen musiikin määrittely

Klassinen musiikki on terminä hyvin laaja. Muita samankaltaisia termejä ovat taidemusiikki, esittävä säveltaide sekä länsimainen taidemusiikki. Englannin kielessä klassisesta musiikista käytetään termiä *art music* erotuksen klassismin ajan musiikista. Termejä käytetään sekaisin ja niillä yritetään tavoittaa ja luokitella massiivinen määrä musiikkia. Arkikielestä löytyy mitä erilaisimpia termejä, joilla musiikkia ja aikakausia pyritään kuvaamaan termin käyttäjän näkökulmasta. Esittelen tässä luvussa eri lähteiden määritelmiä termille klassinen musiikki sekä kerron, miten itse määrittelen ja miksi käytän termiä klassinen musiikki.

Klassinen musiikki, populaarimusiikki sekä kansanmusiikki ovat musiikin kategorioita, joilla luokitellaan musiikkia. Nämä kolme kategoriaa ovat nykyaikaisen luokittelun tulosta ja niitä käytetään, jotta musiikin tyylit voitaisiin erottaa toisistaan (Von Glahn & Broyles 2012). Otavan ison musiikkitietosanakirjan (1978, 454) määritelmä klassisesta musiikista jakautuu kolmeen kohtaan. Klassinen musiikki voi tarkoittaa klassismin ajan (noin vuodesta 1750 1800 -luvun alkupuolelle) musiikkia. Se voidaan mieltää myös länsimaiseksi taidemusiikiksi tai laajemmin kaikeksi taidemusiikiksi erotuksena muista musiikin kategorioista. Klassisella musiikilla voidaan myös tarkoittaa sävellyksiä eri aikakausilta ja musiikkityyleistä, joiden taiteellista arvoa voidaan pitää kiistattomana. (Otavan iso musiikkitietosanakirja 1978, 454.) Von Glahnin ja Broylesin (2012) mukaan musiikin kategorisointi ei ota huomioon musiikkityylien erilaisia piirteitä ja tyylien päällekkäisyyttä. Klassinen musiikki terminä on edelleen käytössä vaikka sen merkitys ja käyttötarkoitus ovat hämärtyneet. (Von Glahn & Broyles 2012.)

The Harvard Concise Dictionary of Music and Musician (1999, 172) määrittelee klassisen musiikin niin ikään kolmella eri tavalla. Klassinen tarkoittaa yleisessä kielenkäytössä taide- tai ”vakavaa” musiikkia, mitä käytetään vastakohtana populaarimusiikille (The Harvard Concise Dictionary of Music and Musicians 1999, 141). Baker’s Dictionary of Music (1997, 172) täsmentää klassisen musiikin olevan tuttavallinen ilmaus mistä tahansa korkeasti kehittyneestä musiikista, jonka kirjoitettu muoto on auttanut musiikkia säilymään. Muita klassisesta musiikista käytettyjä termejä ovat sanakirjan mukaan vakava musiikki, elitistinen musiikki, sivistynyt musiikki ja taidemusiikki. Sanakirjassa painotetaan, että klassinen musiikki ei tarkoita klassismin ajan musiikkia. (Baker’s Dictionary of Music 1997, 172.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on käytetty eri aikoina erilaisia termejä. Tarkastelen opetussuunnitelmia tarkemmin alaluvussa 2.3.

Oma näkemykseni klassisen musiikin termistä on lähellä Von Glahnin & Broylesin käsitystä. Mielestäni kaikki musiikki itsessään on taidetta. Klassisen musiikin kutsuminen taidemusiikiksi vähättelee muiden musiikkityylien taiteellista arvoa. Taidemusiikki ei tavoita mielestäni kaikkia aikakausien kerroksia, joita klassiseen musiikkiin sisältyy. Käytän gradussani termiä klassinen musiikki länsimaisen taidemusiikin sijaan. Englanninkielisten lähteiden kohdalla olen kääntänyt termin *art music* tarkoittamaan klassista musiikkia.

Klassinen musiikki on Jorgensenin (2003) mielestä harhaanjohtava nimitys monikulttuurisesta ja kansainvälisestä traditiosta, joka on muovaantunut sitä esittävien muusikoiden yksilöllisistä ja kulttuurisista lähtökohdista. Klassinen musiikki on muokautunut nykyiselleen eri maanosissa, vaikka se on lähtöisin Euroopasta. Jorgensen nimittää klassista musiikkia yhdeksi suureksi musiikilliseksi traditioksi. Tämä ei kuitenkaan aseta klassista musiikkia muiden musiikillisten traditioiden yläpuolelle vaan antaa perusteita sille, miksi klassinen musiikki on opettamisen arvoista. (Jorgensen 2003, 134.)

Drummond (2010) esittelee klassiselle musiikille viisi tyypillistä piirrettä. (1) Klassista musiikkia esittävät kurinalaisen koulutuksen saaneet ammattilaiset. (2) Klassiseen musiikkiin kuuluu perinteisten kappaleitten kaanon, johon kuuluu yleensä tunnistettavissa olevien säveltäjien teoksia. (3) Nämä teokset ovat säilyneet nykypäivään nuottikirjoituksen avulla. (4) Klassisella musiikilla on oma musiikin teoriansa. (5) Klassisen musiikin väitetään ja koetaan olevan taiteellista ja vakavaa verrattuna esimerkiksi populaarimusiikkiin ja kansanmusiikkiin. Nämä piirteet oikeuttavat kutsuaan klassista musiikkia vakavaksi musiikiksi verrattuna populaari- ja kansanmusiikkiin. (Drummond 2010, 121.)

Kurkela (2006) väittää artikkelissaan ettei musiikkikulttuurien jako populaarimusiikkiin, klassiseen musiikkiin ja kansanmusiikkiin ole enää käyttökelpoinen. Muutos ajattelutavassa on nähtävissä sekä Suomessa että kansainvälisesti. Kurkelan mielestä taidemusiikki on käsitteenä hegemoninen, sillä termi asettaa klassisen perinteen ulkopuolelle jäävän musiikin vaille taiteellista arvoa. (Kurkela 2006, 70, 73.) Parakilas (1984) vie ajatuksen musiikin genreistä vielä pidemmälle. Genrejä tarvitaan vain silloin kun eri tyylliset musiikit kohtaavat ja ne pitää erottaa toisistaan. (Parakilas 1984, 1.)

Keskusteluissa yliopistolla länsimaisen taidemusiikin historiaa opettavan graduohjaajani kanssa pohdimme myös klassisen musiikin määrittelyä. Historiankirjoitus on säästänyt tietyt asiat ja tapahtumat ja poistanut toiset asiat, mikä pitää paikkansa myös musiikin historian kohdalla. Todellisuus eri musiikin aikakausilla on hyvinkin erilainen kuin se meidän aikaamme on historiankirjoituksessa ja nuottikirjoituksena säilynyt. Historiankirjoittajien sekä musiikin esittäjien ja kuluttajien valinnat ja mielipiteet ovat muodostaneet klassisen musiikin kaanonin, jonka me tunnemme tänä päivänä. Klassiseen musiikkiin kuuluu mielestäni musiikin historia, soiva sekä soitettu musiikki, säveltäjät, soittimet, musiikin teoria sekä tämän päivän klassinen musiikki. Yläkoulun musiikin opetuksessa rajaan klassisen musiikin kattamaan viimeiset 2000 vuotta musiikkia. Alakoulun puolella keskiaika on hyvä kronologinen lähtökohta ja lukiossa voidaan sivuta musiikkia ennen ajanlaskun alkua.

## 2.2 Klassinen musiikki maailmanmusiikkina

Mantere ja Moisala (2013) esittelevät artikkelissaan 2000 -luvulla tapahtunutta klassisen musiikin globalisoitumista ja muiden maanosien, ennen kaikkea aasialaisten, muusikoiden suosion kasvua uutena, mielenkiintoisina tutkimuskenttinä. Samalla he toteavat klassisen musiikin olevan musiikinlaji, joka on levinnyt ympäri maailmaa. Maailmanlaajuisena musiikinlajina klassista musiikkia voidaan pitää myös maailmanmusiikkina. (Mantere & Moisala 2013 209; Cook 2014.)

Drummond tarjoaa artikkelissaan vaihtoehtoisen tavan lähestyä klassista musiikkia. Länsimaisen taidemusiikin sijaan klassista musiikkia tulisi kutsua Koillis-Aasian hovimusiikiksi ja samalla tunnustaa klassisen musiikin kulttuurinen moninaisuus. Tällöin sekä musiikin opettajat että oppilaat saisivat mahdollisuuden tutustua klassiseen musiikkiin kulttuurisia uskomuksia ja käytäntöjä sisältävänä ilmiönä. Klassinen musiikki tulisi asettaa sosiaaliseen kontekstiin, jolloin musiikkia itseään voisi lähestyä ilman musiikin kategorisointia. (Drummond 2010, 121-122.)

Myös Mantere ja Moisala (2013) peräänkuuluttavat klassisen musiikin tuomista kulttuuriseen kontekstiin. Klassiseen musiikin kulttuuriseen määrittelemiseen vaikuttaa klassisen musiikin historia. Historian saatossa klassiselle musiikille on muotoutunut konventioita, jotka vaikuttavat musiikin esittämisen perinteisiin, tulkintaan ja vastaanottoon sekä käsityksiin siitä, missä ja miten klassista musiikkia tulisi kuunnella ja esittää. (Mantere & Moisala 2013, 209-210.) Klassinen musiikki voidaan nähdä kulttuurisena ilmiönä, joka rakentuu ihmisten välisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä. Etnomusikologisessa lähestymistavassa klassisen musiikin kulttuurisidonnaisuus on avainasemassa. Tästä näkökulmasta katsottuna klassinen musiikki ei ole yhtenäinen kulttuuri vaan se koostuu kulttuurisista käytänteistä ja yhteisöistä eri klassisen musiikin tyylien sisällä. (Mantere & Moisala 2013.)

Näkökulma, jossa klassinen musiikki nähdään yhtenä monista musiikkikulttuureista, voi avata uusia mahdollisuuksia klassisen musiikin hyödyntämiseen koulumaailmassa. Asettamalla klassinen musiikki kulttuuriksi muiden rinnalle, voidaan lähteä pohtimaan, klassisen musiikin asemaa kulttuurin olemassaolon kannalta. Miksi jokin musiikkikulttuuri on säilyttämisen arvoinen? Kuka päättää, mikä musiikkikulttuuri on tarpeeksi arvokasta opetettavaksi?

Drummond (2010, 122-123) esittää, että klassisen musiikin mieltäminen kulttuurisessa kontekstissa mahdollistaa ja johtaa kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärtämiseen ja arvostamiseen luokahuoneessa. Kaikkea opetettavaa musiikkia tulisi lähestyä maailmanmusiikkeina sen sijaan, että maailmanmusiikkia, johon klassinen musiikki kuuluu, käsiteltäisiin muiden kansojen musiikkina.

### **2.3 Klassisen musiikin opetus yläkoulussa**

Pakolliset musiikin tunnit jakautuvat peruskoulussa luokille 1.-7. Koulutuksen järjestäjä saa päättää paljonko musiikkia tarjotaan valinnaisaineena 8. ja 9. luokalla. (Muukkonen 2011, 33.) Tämä tarkoittaa, että musiikkia opetetaan yläkoulussa pakollisena vain yhden kurssin verran 7. luokalla, mikä on Anttilan (2010) mielestä mahdollinen heikkous koulujen musiikkikasvatuksessa. Anttila toteaa, että koulujen musiikin opetus ei saavuta sille opetussuunnitelmassa asetettuja tavoitteita. (Anttila 2010, 242, 249.)

Opetussuunnitelmauudistuksen myötä yläkoulun musiikin opetukseen tuli yksi vuosiviikkotunti lisää. Syksystä 2017 lähtien yläkoulussa on kaksi pakollista musiikkikurssia (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016; POPS 2014). Uusi tuntijako mahdollistaa laajemman musiikin opetuksen. Opettaja saa itse päättää opetuksen sisällöt ja painotukset opetussuunnitelman puitteissa ja käytettävissä olevien musiikintuntien rajoissa. Peruskoulussa klassisen musiikin historiaa opetetaan keskiajalta tähän päivään asti, paikallisista opetussuunnitelmista riippuen (Mikkonen & Rimpiläinen 2011, 248).

Musiikin opiskelu ei motivoi oppilaita, koska opetettavat musiikkityylit eivät ole oppilaille tuttuja tai lähellä heidän omaa musiikkimaailmaa. Musiikin opetuksen menetelmät koetaan myös epämotivoiviksi. (Anttila 2010, 249.) Klassisen musiikin ja nuorten suhdetta käsittelen tarkemmin luvussa 3.2.

### **2.3.1 OPS ja klassinen musiikki**

Opetussuunnitelman perusteet (OPS) määrittävät opetuksen keskeiset sisällöt sekä opetuksen tavoitteet (Perusopetuslaki 628/98, 14 §). Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet (POPS) vaikuttavat kaiken opetuksen taustalla ja kertovat oppiainesiältöjen vähimmäisvaatimukset. Paikallinen opetussuunnitelma laaditaan valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta ja sen tekemisestä vastaa opetuksen järjestäjä (Opetushallitus 2016). Keskityn gradussani peruskouluikäisiin valtakunnallisiin opetussuunnitelmiin, joista ensimmäinen on vuodelta 1970.

Suomessa populaarimusiikki tuli opetussuunnitelmaan 1960 -luvulla (Väkevä 2006, 126). Anttila (2006, 123) toteaa musiikin tuntien ohjelmiston muuttuneen radikaalisti 70 -ja 80 -luvulla. Pääpaino ohjelmistossa vaihtui populaarimusiikkiin ja bändisoittimet saapuivat musiikkiluokkien vakiokalusteiksi. Klassinen musiikki sai antaa tilaa nuorten oman musiikkikulttuurin tieltä. (Anttila & Juvonen 2006, 123.) Monipuolisuus on ollut kuitenkin peruskoulun opetussuunnitelmien kantava voima jo 70-luvulta lähtien. Monipuolisuus on näkynyt sekä toimintatavoissa että musiikin lajeissa ja kulttuureissa. (Muukkonen 2011, 34.) Monipuolisuuden lisääntyessä musiikin opetussuunnitelmassa, yksittäisten musiikin lajien määrä on luonnollisesti vähentynyt. Kärjistetysti voi sanoa, että populaarimusiikki ja muut musiikkikulttuurit ovat vähentäneet klassisen musiikin opetuksen määrää.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöissä (POM 1970) yksi musiikinopetukselle osoitetuissa tavoitteista on tutustuttaa oppilaat suurten säveltäjien yleisesti tunnettuihin teoksiin ja esittäviin säveltaiteen mestareihin. Kuitenkin yläasteen oppiainekseen klassinen musiikki on merkittynä vain kuuntelun kohdalle. POM:ssä on esitelty hyvinkin tarkasti musiikintuntien sisältämiä työtapoja. Työtapoja on esi-

tetty osittain myös vuosiluokkakohtaisesti. Kuunteluohjelmistoa esitellään kappalekohtaisesti, ainakin klassisen musiikin osalta. (POM 1970, 274-276.)

POPS:ssa vuodelta 1985 musiikkityylejä on eroteltu hyvinkin tarkasti. Klassista musiikkia kutsutaan OPS:ssa termillä esittävä säveltaide. Yläasteen vuosiluokille seitsemän, kahdeksan ja yhdeksän on erikseen määritelty omat oppiaineksensa. Seitsemännellä luokalla esittävään säveltaiteen oppiaineeseen kuuluu soitinmusiikki ja erityisesti yleisimpiä klassisen musiikin sävellysmuotoja kuten sinfonia, konsertto, sonaatti, kvartetti sekä sinfoninen runo. Kahdeksannella luokalla keskitytään säveltaiteessa näyttämömusiikkiin, muun muassa oopperaan ja balettiin. Yhdeksännellä vuosiluokalla pääpaino on länsimaisen musiikin aikakausiin tutustumisessa tyypillisten sävellysten kautta. (POPS 1985, 191-198.)

Musiikin oppisisällöstä todetaan POPS:ssa vuodelta 1994, että peruskoulun musiikinopetuksen musiikilliseen ainekseen pitää sisältyä musiikkikulttuurin eri alueita mahdollisimman monipuolisesti (POPS 1994, 97). Mitään musiikkityyliä ei erikseen nimetä ja POPS -teksti käsittelee musiikin oppiainetta hyvin yleisellä tasolla. Yläasteen musiikinopetuksen tulee vahvistaa ala-asteella saatuja tietoja ja taitoja. Musiikin opetusmenetelmiä esitellään kattavasti. (POPS 1994, 97-98.)

Tällä hetkellä voimassa olevassa, vuoden 2004 POPS:ssa musiikin osuus on huomattavasti suppeampi. Musiikkityylejä ei erikseen eritellä, mutta yhtenä päättöarvioinnin kriteereistä esitetään eri musiikkilajien, eri aikakausien ja eri kulttuurien musiikin tunnistaminen ja erottelu. Eri musiikkityylejä monipuolisesti edustava soitto-ohjelmisto on yksi keskeisistä sisällöistä. (POPS 2004, 234.)

Uusin peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on vuodelta 2014. POPS otetaan käyttöön porrastetusti eri luokka-asteilla; alakoulun vuosiluokilla 1.-6. syksyllä 2016 ja yläkoulun vuosiluokilla 7.-9. vuosina 2017-2019 (Opetushallitus 2016). Uusi POPS on laaja ja sisältää tarkkaa kuvausta musiikin oppiaineen sisällöistä ja tavoitteista. Musiikin tehtävänä on muun muassa ”rakentaa uteliasta ja arvostavaa suhtautumista musiikkiin ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen”.

Uudessa POPS:ssa (2014) vuosiluokille 7.-9. suunnattua musiikinohjelmistoa on määritelty edellistä POPS:a tarkemmin. Taidemusiikki mainitaan yhtenä ohjelmistoon kuuluvista musiikkityyleistä. Valintakriteereinä ohjelmistolla on, että se edustaa monipuolisesti eri musiikkikulttuureita ja -aikakausia. (POPS 2014, 423.) Opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden musiikilliset kiinnostuksen kohteet ja samalla laajentaa musiikillista maailmankuvaa. Eri musiikkikulttuurien kriittistä lukutaitoa pyritään kehittämään.

Suomi ja muut pohjoismaat ovat edelläkävijöitä populaarimusiikin tuomisessa musiikin opetussuunnitelmiin (Green 2008, 3; Väkevä 2006, 126). Väkevä (2006) toteaa, että pohjoismaissa musiikin opetussuunnitelmissa ei tehdä tarkkoja rajoja klassisen musiikin, populaarimusiikin ja kansanmusiikin opettamisen mieltymysten välille (Väkevä 2006, 126). Tämä mahdollistaa oppilaiden omien musiikkikulttuurien huomioonottamisen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Esimerkiksi Englannissa opetussuunnitelman tekijöiden haasteena on edelleen Greenin (2008) mukaan pienentää eri musiikkikulttuurien välistä kuilua, tunnistaa ja arvostaa oppilaitten omia musiikkikulttuureita sekä tuoda näitä musiikkikulttuureita opetussuunnitelmaan (Green 2008, 3).

### **2.3.2 Klassinen musiikki oppikirjoissa**

Klassista musiikkia lähestytään eri oppikirjoissa eri näkökulmista kirjasarjasta riippuen. Tarkastelen tässä luvussa lähinnä vuoden 2000 jälkeen ilmestyneitä yläkoulun musiikin oppikirjoja ja niiden klassisen musiikin opetusta koskevaa sisältöä. Käyttämäni kirjasarjoja ovat Musiikin mestarit, Musa ja Musa soi. Vertailuksi olen poiminnut mukaan myös aikaisemmilla vuosikymmenillä julkaistuja yläkoulun musiikin oppikirjoja.

Osassa oppikirjoista klassisen musiikin tarkastelu on vähäistä sekä tietopuolella että nuottien määrässä. Joissain kirjoissa on enemmän aiheita ja klassista musiikkia lähestytään kuuntelun, soittamisen sekä tiedon kautta. Teoriatieto ja nuotit on joko koottu yhteen lukuun tai ripoteltu ympäri kirjaa kirjasta riippuen.



Tarkastelemissani kirjoissa vain Musa soi 7 (2009) pureutui klassisen musiikin määrittelyyn ja musiikkityylin kuvaamiseen. Oppilaita heräteltiin miettimään klassisen musiikin monimuotoisuutta ja mitä klassinen musiikki voi pitää sisällään. Juutilaisen ja Kukkulan mukaan taidemusiikki olisi parempi termi klassiselle musiikille. Myös puhekielen termiä "klasari" käytettiin klassisen musiikin määrittelyssä. (Juutilainen & Kukkula 2009, 96.)

Musa soi 7 (2009) sisältää klassisen musiikin aihepiireistä sinfoniaorkesterin, soitinten esittelyä, kuvailevaa musiikkia sekä klassisen musiikin määrittelyä. Kirjasta löytyy nuotteja kolmeen klassisen musiikin kappaleeseen. (Juutilainen & Kukkula 2009.) Musa soi 8–9 (2012) perehtyy laajemmin eri soitinten historiaan, länsimaisen taidemusiikin historiaan, säveltäjiin sekä sävellysmuotoihin. Myös nuotteja erilaisiin klassisiin kappaleisiin löytyy kirjasta kahdeksan kappaletta. (Juutilainen & Kukkula 2012.)

Musa 7:n (2002) esipuheessa mainittiin klassisen musiikin soittoon perehtyminen kirjainmerkintöjen avulla. Kirjassa on nuotit neljään klassisen musiikin kappaleeseen ja klassiseen musiikkiin perehdytään 12 sivun verran. Aihepiirejä ovat sinfoniaorkesteri, kuvaileva musiikki, säveltäjät sekä sävellysmuoto menuetti. (Juutilainen & Kukkula 2002.)

Kirjasarjan muissa osissa, Musa 8 (2004) ja Musa 9 (2005), on kuudelle eri kuukaudelle nimetty "kuukauden klassinen" -kappaleet, jotka löytyvät myös kuuntelu-cd:iltä. Musa 8:sta löytyy nuotit kahdeksaan eri klassisen musiikin kappaleeseen ja Musa 9:ssä nuotteja on kuuteen eri kappaleeseen. Klassista musiikkia käsitellään Musa 8:ssa 32 sivulla ja Musa 9:ssä 31 sivulla. Samoja aihepiireinä kirjoissa ovat muun muassa länsimaisen taidemusiikin historia, sävellysmuodot ja säveltäjät. Lisäksi klassisesta musiikista käsitellään soitinten historiaa (Musa 8) ja suomalaisen klassisen musiikin historiaa (Musa 9). (Juutilainen & Kukkula 2004 ja 2005.)

Musiikin mestarit 7:ssä (2005) klassista musiikkia löytyy vähemmän. Musiikin mestarit 7 aihepiiri ”säveltäminen” on kiedottu klassisen musiikin ympärille. Omien kappaleiden säveltämisestä käsitellään eri aikakausien säveltäjien ja heidän teostensa kautta. Klassista musiikkia esiintyy kirjassa kahdeksalla sivulla. (Evijärvi, Nikander & Oksanen 2005.) Musiikin mestarit 8-9:ssä (2005) klassista musiikkia lähestytään perinteisemmästä näkökulmasta. Aihepiireinä klassisesta musiikista esitellään sävellysmuotoja, soittimia, säveltäjiä, säveltämisestä sekä länsimaisen taidemusiikin historiaa. Taidemusiikille on varattu kirjassa oma lukunsa. (Hyyppä, Kangas & Suomela 2005.) Vain Musiikin mestarit -sarjassa oli kirjoille myös opettajan oppaat. Musiikin mestarit 7 (2011) ja Musiikin mestarit 8-9 (2010). Molempien kirjojen opettajan oppaissa oli ohjeita, miten opettaja voi lähestyä klassisen musiikin opetusta kirjoissa esiintyvien klassisen musiikin osa-alueiden kautta. (Evijärvi, Nikander & Oksanen 2011; Hyyppä, Kangas & Suomela 2010.)

Kaikkiin kolmeen kirjasarjaan kuuluu myös cd-levyjä, joissa suurimassa osassa esiintyi klassista musiikkia. Eri kirjojen cd:t oli nimetty eri tavoin. Osa cd:istä oli nimetty kuuntelu- tai komppi -cd:iksi. Musa soi 7 (2009) komppi-cd:illä klassista musiikkia ei ollut mutta kuuntelu-cd:iltä löytyi useita klassisen musiikin teoksia. Musa soi 8-9 (2012) cd:iltä ei löytynyt klassista musiikkia. Musa -sarjassa klassisen musiikin määrä vaihteli eri cd:illä luokka-asteesta riippuen. Musa 7 (2002) kuuntelu-cd:illä oli yksi klassinen kappale kun taas Musa 8 (2004) kuuntelu-cd:illä klassista musiikkia löytyi enemmän. Musa 9 (2005) komppi-cd:illä oli tausta yhteen klassiseen kappaleeseen. Musiikin mestarit sarjassa Musiikin mestarit 7 -kirjan (2005) cd:iltä yhdessä kolmesta oli klassista musiikkia. Musiikin mestarit 8-9 (2005) ohjelmisto-cd:illä ei ollut klassista musiikkia, mutta kuuntelu-cd:iltä löytyi useita klassisen musiikin teoksia. Jokaisesta kirjasarjasta löytyi vähintään yksi cd, jolla oli klassista musiikkia.

Aiemmin oppikirjossa on esiintynyt enemmän klassisen musiikin aiheita. Vuodelta 1978 oleva Musiikki 7-9 sisältää lähes 140 sivua klassisen musiikin aiheita. Oppikirjassa käsitellään kattavasti vokaalimusiikkia, kirkkomusiikkia, näyttämömusiikkia, soitinmusiikkia, kamarimusiikkia sekä ohjelmamusikkoa. Kaikkia aiheita lähestytään musiikin historian kautta. Musiikki 7-9:n esipuheessa neuvotaan antamaan oppilaille

tietoja ja esimerkkejä säveltaiteesta ja musiikin historiasta, joiden avulla oppilaat pystyvät lähestymään kuulemaansa musiikkia kriittisesti ja valikoiden. (Sonninen, Jokinen, Kiiski & Polas 1978.)

Musiikin aika 7 -kirjassa (1986) on jo huomattavasti vähemmän klassista musiikkia kuin 70 -luvun oppikirjassa. Klassista musiikkia käsitellään 11 sivulla eikä kirjassa ole nuotteja klassiseen musiikkiin. Aiheina esiintyvät soitinryhmät, sinfoniaorkesteri, sonaatti ja Sibelius. (Jaantila, Juutilainen & Ohls 1986.) Vuodelta 1992 oleva Musica 7 käsittelee klassista musiikkia 15 sivulla. Aiheina ovat vuoden 1985 POPS:ssa vaaditut aihepiirit soitinmusiikki ja sävellysmuodoista sinfonia, sonaatti, konsertto ja sinfoninen runo. (Hovi, Mäyry & Sipilä 1992.)

Tässä luvussa olen lähestynyt klassista musiikkia omista lähtökohdistani ja näkökulmistani. Joku muu voi tarkastella klassista musiikkia toisella tapaa ja jaotella aihepiirejä toisin. Osassa kirjasarjoista tarkkaa rajaa eri musiikkigenrejen välille ei oltu vedetty. Tämä lähestymistapa mahdollistaa uuteen musiikkiin tutustumisen ilman selvää musiikkityylin valmista määrittelyä ja antaa oppilaalle itselleen tilaa muodostaa mielipiteensä opiskeltavasta musiikista. Kirjasarjojen klassisen musiikin sisällöt vaihtelevat sekä kirjasarjoittain että opetussuunnitelmien perusteiden vaatimusten mukaan.

## **2.4 Klassisen musiikin opetus alakoulussa**

Alakoulu luo pohjan musiikin opiskelulle yläkoulussa. Alakoulussa on tuntimäärällisesti enemmän musiikkia kuin yläkoulussa. Vuosiluokille 1.-4. on opetussuunnitelmassa 4 vuosiviikkotuntia musiikkia ja vuosiluokille 5.-9. on 3 vuosiviikkotuntia (POPS 2004). Perinteisesti vuosiluokilla 5.-6. musiikkia on pidetty 1 vuosiviikkotunti per vuosi. Uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014) on musiikkia vuosiluokille 1.-6. yksi vuosiviikkotunti luokka-astetta kohti.

Musiikin opetuksen keskeiset sisällöt vuosiluokille 1.-4. sisältävät muun muassa laulu-, soitto- ja kuunteluohjelmistoa eri aikakausilta ja eri musiikin lajeista (POPS 2004, 233). Uudessa POPS:ssa (2014) on esitelty laajasti musiikin oppiainetta vuosiluokille 1.-2. sekä vuosiluokille 3.-6. Vuosiluokille 3.-6. Yksi opetuksen tavoitteista on ohjata oppilas tarkastelemaan musiikillisen maailman esteettistä, kulttuurista sekä historiallista monimuotoisuutta.

Alakoulun puolella opetusmateriaaleja löytyy klassisesta musiikista enemmän ja oppikirjoissakin klassista musiikkia esiintyy kattavammin kuin yläkoulussa. Tarkastelin kahden musiikin kirjasarjan opettajan oppaita. Käyttämiäni kirjasarjoja ovat Musiikin mestarit ja Soi.

Soi 5-6, opettajan vinkkipankissa (2009) kuten oppilaankin kirjassa käsitellään klassista musiikkia laajasti. Länsimaisen taidemusiikin historiaa opetellaan keskiajalta nykypäivään asti. Opettajan vinkkipankki tarjoaa kattavan paketin eri aikakausista. Keskeiset käsitteet määritellään, aikakausista tarjotaan taustatietoa ja kaikista aikakausista annetaan käytännön sovelluksia kuunteluun, soittamiseen sekä laulamiseen. Kirjan liitteistä löytyy myös oppimateriaalia klassisen musiikin käsittelyyn. Jokaisesta aikakaudesta on kirjassa vähintään yksi laulettava tai soitettava kappale. Myös sinfoniaorkesteri ja konserttietiketti käydään läpi. Kirjan cd:istä löytyy klassista musiikkia kuunneltavaksi. (Ruodemäki, Ruoho, & Salminen, 2009.)

Myös Musiikin mestarit 5-6 opettajan kirjassa (2011) käsitellään klassista musiikkia kattavasti. Länsimaisen taidemusiikin historiaa käydään läpi keskiajalta romantiikkaan asti. Jokaisesta käsiteltävästä aikakaudesta on saatavilla tietoa, käytännön vinkkejä sekä kuunteluvinkkejä. Kaikista käsiteltävistä aikakausista on kirjassa soitto- tai laulukappaleita. Kirjassa käsitellään myös sinfoniaorkesteria ja oopperaa. Kirjan cd:issä on tarjolla klassisesta musiikista sekä kuuntelukappaleita että laulutaustoja. (Mali, Puhakka, Rantaruikka & Sainomaa 2011.) Sekä Soi 5-6 että Musiikin mestarit 5-6 opettajan kirjoissa on yli 50 sivua klassisen musiikin oppimateriaaleja.

Klassisen musiikin ja länsimaisen taidemusiikin historian opiskelun yhdistäminen historian opetukseen on Mikkosen ja Rimpiläisen (2011) mukaan ideaali tilanne, johon kannattaa pyrkiä 5. luokalla, kun historian opetus alkaa. Länsimaisen taidemusiikin historian kohtaaminen kertomusten avulla antaa oppilaalle mahdollisuuden omatoimisuuteen tiedon rakentajana sekä muokata tietoa oppilaalle ymmärrettävämpään muotoon. (Mikkonen & Rimpiläinen 2011, 242, 244.)

Mikkonen ja Rimpiläinen (2011) esittelevät artikkelissaan alakoulun klassisen musiikin opetukseen suunnattuja opetusmenetelmiä. He yrittävät laskea kynnyistä klassiseen musiikkiin tutustumiseen käyttämällä oppilaslähtöisiä opetusmenetelmiä kuten dramatisointia ja visuaalisia työskentelytapoja. Opetusmetodien muuttaminen aikakaudelta toiselle siirryttäessä tukee Mikkosen ja Rimpiläisen mielestä historiallisen jatkumon ymmärtämistä (Mikkonen & Rimpiläinen 2011, 247-255.)

### 3 MIKSI OPETTAA KLASSISTA MUSIIKKIA YLÄKOULUSSA

Whale (2008) pohtii esseessään klassisen musiikin kuulumista ja tarpeellisuutta musiikkikasvatuksessa. Hänen mukaansa klassisesta musiikista, sen kuuntelemisesta ja tulkitsemisesta, löytyy samoja muuttumisen prosesseja kuin mistä tahansa opetuksesta. (Whale 2008, 28-29.) Toisaalta Elliot (1995,) esittää, että mikään musiikillinen käytäntö ei ole selvästi muita parempi. Kuitenkin jotkin käytännöt ovat sopivampia opetuksen näkökulmasta (Elliot 1995, 210.) Klassisen musiikin opettamisessa on tärkeää muistaa opetuksen päämäärä ja pitää musiikkityyliä yhtenä päämäärän saavuttamisen välineistä, ei itseisarvona.

Suuri osa tutkimuksesta, joka koskee klassisen musiikin opetusta koulussa on tehty muualla kuin Suomessa. Suomalaisessa koulujärjestelmässä on eroja verrattuna maiden maiden järjestelmiin. Tämä ei mielestäni sulje pois tehdyn tutkimuksen soveltamisesta myös suomalaiseen koulujärjestelmään ja yläkoulun musiikin opetukseen. Koulujärjestelmien erot tulee kuitenkin ottaa huomioon tutkimustuloksien tarkastelussa. Tässä luvussa käsittelemme aikaisempaa tutkimusta, jota on tehty klassisen musiikin soveltamisesta yläkouluun. Tarkastelen myös nuorten ja klassisen musiikin suhdetta, opettajan roolia klassisen musiikin opetuksessa sekä opettamisen taustalla vaikuttavia oppimiskäsityksiä sekä opetusfilosofioita.

#### 3.1 Aikaisempaa tutkimusta

Länsimaisen taidemusiikin opetus on osa rikasta kulttuuriperintöämme ja osa laajempaa kulttuurista opetusta (Mikkonen & Rimpiläinen 2011, 241). Musiikin kulttuurinen perintö ja arvo välittyy uusille sukupolville soivan ja nuotinetun musiikin lisäksi kertomuksista, joissa esiintyvät ihmiset, tapahtumat, sosiaaliset käytänteet sekä käsitteellistäminen. Musiikki tulisi asettaa kulttuuriseen kontekstiin, jossa otetaan huomioon kulttuurin vuosisatojen aikana muotoutuneet kerrokset. (Unkari-Virtanen 2005, 84.)

Leppänen, Unkari-Virtanen & Sintonen (2013, 322) toteavat nuorten tarvitsevan kulttuurin ja historian tuntemusta sekä konkreettisia esimerkkejä kulttuurista käsitystensä muodostumisen taustalle. (Leppänen, Unkari-Virtanen & Sintonen 2013, 322). Klassinen musiikki on osa kulttuuriperintöämme ja siksi sen esitleminen musiikin tunneilla on tärkeää. Myös Jorgensen (2003) kokee klassisen musiikin edustavan osaltaan länsimaisen sivistyksen historiaa, joka yhdistää länsimaalaiset menneisyyteensä sekä muihin maailman kulttuureihin. Klassinen musiikki yhdistää meidät edeltäneisiin sukupolviin. Jorgensen käyttää yhtenä klassisen musiikin opetusta puolustavana argumenttina monimuotoisuuden vaalimista. Koska pidämme luonnon monimuotoisuuden vaalimista hyvänä myös kulttuurien monimuotoisuuden vaaliminen on hyvää. (Jorgensen 2003, 131.)

Kertz-Welzel (2012, 384) toteaa artikkelissaan, että musiikkikasvatukseen tulee olla sidoksissa oppilaitten musiikkikulttuureihin ja vastata heidän musiikillisia tarpeitaan. Joskus musiikin opetuksessa pitää ohittaa oppilaiden toiveet ja mukavuusalue, jotta tapahtuisi oppimista. Kertz-Welzel korostaa musiikin tuntien suunnittelussa sekä nuorten musiikkikulttuurien huomioonottamista että ympäröiviin musiikkikulttuureihin tutustumista mielekkäiden musiikillisten kokemusten ja musiikillisen oppimisen luomiseksi. (Kertz-Welzel 2012, 384.) Oppilaiden tarvitsee siis kokea musiikki omakseen, jotta musiikin opettaminen on mielekästä. Mutta miten musiikki voi tuntua omalta, jos sitä ei ole kohdannut aikaisemmin?

Oppilaiden musiikkikulttuurien ymmärtäminen voi olla opettajalle vaikeaa, koska opettaja ja oppilaat elävät eri kulttuureissa (Anttila 2006, 123). Toisaalta musiikki itsessään toimii välineenä nuorten maailmaan lähestymiseen ja ymmärtämiseen sekä uusien kokemusten ääreen johdattamiselle (Saarikallio 2011, 60). On tärkeää, että opettaja perehtyy oppilaidensa musiikkikulttuuriseen ympäristöön ja avaa mahdollisuuksia hyödyntää oppilaiden omaehtoista musiikillista toimintaa. Tämä mahdollistaa oppilaiden luovien voimavarojen huomioimisen heidän omista musiikillisista lähtökohdistaan. (Väkevä 2011, 48.)

Anttila (2006) on tutkinut musiikin opiskelumotivaatiota yläkoulussa. Hänen mukaansa musiikintuntien oppisisällöt ovat yhteydessä opiskelumotivaation intensiteettiin. Alhaisempaan motivaatioon vaikutti oppilaan kokemus liiasta keskittymisestä tiettyihin musiikin tyyleihin tai aihealueisiin (Anttila & Juvonen 2006, 47). VanWeelden (2012, 22) toteaa koulujen musiikin tuntien olevan olennainen osa oppilaiden klassisen musiikin tuntemuksen muodostumisessa.

Woodyn ja Burnsien (2001, 66) tekemässä tutkimuksessa kävi ilmi, että klassinen musiikki ei ollut suosittu musiikin laji opiskelijoiden keskuudessa. Klassista musiikkia ei arvostettu, koska opiskelijat kokivat, ettei musiikki kosketa heitä tunnetasolla. Opiskelijat, jotka olivat olleet kosketuksissa klassiseen musiikkiin aikaisemmin, olivat vastaanottavaisempia musiikille ja sen ilmaisuvoimalle sekä valmiimpia kuuntelemaan sitä omalla ajallaan. (Woody & Burns 2001, 66.)

Green (2008) tutki klassisen musiikin informaalia opetusta englantilaisissa yläkouluissa. Informaalien opetusmetodien, korvakuulolta oppiminen itse valituilla soittimilla, avulla oppilaiden näkemykset klassisesta musiikista muuttuivat: oppilaat havaitsivat klassisen musiikin olevan helposti lähestyttävämpää, mielekkäämpää ja miellyttävämpää ajan kuluessa. Klassisen musiikin opettelu oli oletettua helpompaa ja helpottui ajan myötä, musiikki oli ymmärrettävissä ja hallittavissa oppilaille sekä asenteet klassisia muusikoita kohtaan muokkautuivat kokemusten myötä arvostammiksi. Oppilaat pystyivät tekemään musiikista enemmän omaansa sovittamalla klassisia kappaleita itse. Oppilaiden musiikillinen maailmankuva avautuu, kun oppilaiden kuuntelukokemukset yhdistetään sekä autonomiseen että yhteistoiminnalliseen sosiaaliseen toimintaan. (Green 2008, 168-170, 176, 180.)

Klassiseen musiikkiin törmää usein eri medioissa. Muun muassa elokuvissa ja videopeleissä käytetään klassista musiikkia, mutta musiikin rooli on olla taustamusiikkia (VanWeelden 2014, 64; Parakilas 1984). Klassinen musiikki muuttuu taustamusiikkina joksikin muuksi, kevyeksi musiikiksi, joka on verrattavissa populaarimusiikkiin. Muutos tapahtuu kuuntelemisen tavassa, ei itse musiikissa. Parakilas (1984, 15.) Klassisen musiikin voidaan jollain tavalla ajatella olevan myös populaarimusiik-



kia, ainakin kulttuurisesta näkökulmasta katsottuna. Tätä näkökulmaan kannattaa hyödyntää, kun oppilaita tutustutetaan klassiseen musiikkiin (VanWeelden 2014, 66, 74.) Oppilaat voivat löytää tarttumapintaa klassiseen musiikkiin median ja populaarikulttuurin kautta. Musiikki voi tätä kautta tuntua tutummalta ja lähestyttävämmältä.

### **3.2 Nuoret ja klassinen musiikki**

Nuorille musiikilla on iso merkitys. Musiikkimieltymykset yhdistävät ja erottavat nuoria. (Sinkkonen 2010, 261-266.) Musiikin avulla nuoret voivat ilmaista ja määritellä minuuden rajoja, jotka murrosiässä ovat muutoksessa. Musiikin henkilökohtaisilla merkityksillä on havaittu olevan positiivista korrelaatiota 7. luokan musiikin arvostaan sekä musiikin oppiaineen kiinnostavuuteen (Saarikallio 2011, 58).

Musiikki kuuluu vahvana osana nuoruuteen ja musiikin merkitykset ovat monenlaiset. Opetettavan musiikin täytyy olla merkityksellistä oppilaille, jotta he kokisivat opetuksen mielekkääksi ja opettavat tiedot ja taidot oppimisen arvoisiksi. Northin, Hargreavesin & O'Neillin (2000) mukaan musiikki täyttää nuorten elämässä sosiaalisia, emotionaalisia sekä kognitiivisia tarpeita ja on siksi keskeinen ja tärkeä osa nuorten elämää (North, Hargreaves & O'Neill 2000, 269; Saarikallio 2011, 59). Nuorilla heidän oma musiikkinsa liittyy vahvasti myös identiteettiin ja fyysisyyteen (Hairo-Lax & Muukkonen 2013, 37-38).

North ym. (2000) tutkivat Englannissa musiikin tärkeyttä 13 -14 -vuotiailla nuorilla. Heidän tutkimuksessaan kävi ilmi, että nuoret näkevät klassisen musiikin soittamisen ja kuuntelemisen negatiivisena. Klassisen musiikin kanssa tekemisissä olemisen ainoana etuna koettiin opettajien ja vanhempien miellyttäminen. (North ym. 2000, 267, 269). Juvosen tutkimuksesta käy ilmi, että suomalaiset 14 -18 -vuotiaat nuoret kuuntelevat sekä soittavat klassista musiikkia kohtalaisen paljon. Samassa tutkimuksessa kuitenkin käy ilmi, että musiikkigenreistä klassisesta musiikista pidetään vähiten. (Anttila & Juvonen 2006, 272, 283-284.)

Walker (2004) esittelee artikkelissaan Northin ym. (2000) tutkimusta ja pohtii tuloksia. Walker ehdottaa, että musiikin konteksti ja musiikkiin sitoutumisen taso vaikuttavat mieltymysvalintoihin enemmän kuin musiikki itse. Klassisen musiikin kohdalla se tarkoittaisi musiikkityylin esittelemistä oppilaille lähempänä heidän omaa emotionaalista sitoutumistaan, jolloin oppilaat voisivat kokea klassisen musiikin vetoavampana. (Walker 2004, 56.)

Musiikkikasvatusta tapahtuu paljon myös paljon koulun ulkopuolella, mikä meidän tulisi musiikkikasvattajina tiedostaa (Väkevä 2006, 128). Emme pysty millään tavoittamaan koulun musiikin opetuksella sitä musiikkikulttuurien moninaisuutta, jonka keskellä oppilaat elävät. Voimme tuoda musiikin tunneilla esille musiikkia, joihin oppilaat eivät välttämättä muualla tutustu ja näin laajentaa heidän tietämystään erilaisista musiikkikulttuureista. Väkevän (2006) mielestä koulujen musiikin opetuksen tavoitteena tulisi olla tiedon, taitojen ja asenteiden välittäminen oppilaille puhtaan tutustuttamisen sijaan (Väkevä 2006 128-129).

Klassisen musiikin kuuntelu ei kuulu lasten kulttuurisiin käytänteisiin eikä tuttuuden tunnetta musiikkia kohtaan synny ilman jatkuvaa musiikin kuuntelemista (Green 2006, 104). Green (2008) toteaa yläkoululaisten suhtautuvan klassiseen musiikkiin negatiivisesti ja tietämättömästi. Nykypäivän nuoret ovat etäänntyneitä sekä pelokkaita klassista musiikkia kohtaan. Nuoret hyvin harvoin kuuntelevat klassista musiikkia tai kuulevat sitä missään. Heille on myös vaikeaa erottaa musiikista tyyliä, samankaltaisuuksia, erilaisuuksia tai musiikillisia sävyjä. Musiikin kokonaisvaltainen tunnistamattomuus lisää negatiivista suhtautumista. (Green 2008, 150-151, 157.) Klassinen musiikki koetaan aikuisten musiikiksi, jolloin se ehdottomasti ei ole nuorten musiikkia.

Green (2006) kuvailee artikkelissaan musiikillista vieraantumista, johon musiikkiin negatiivisesti suhtautuminen voi johtaa. Musiikillinen vieraantuminen tapahtuu kun musiikki itsessään koetaan vieraan kuuloiseksi, musiikilliset elementit eivät miellytä kuulijan korvaa eikä musiikki kuulu ihmisen sosiaalisen ryhmän arvostamaan musiikkiin. (Green 2006, 103.) Mistä tahansa musiikin lajista voidaan vieraantua, jos jo-

kin edellä mainituista kohdista täyttyy. Green (2006, 104) esittää, että oppilailla on usein vieraantuneita tai epäselviä kokemuksia musiikintunneilla opetettavasta musiikista. Oppilaat voivat myös piilottaa tunneilla oman musiikkimakunsa leimautumisen tai arvostelun pelossa ja mukautuvat enemmistön musiikillisiin mielipiteisiin. (Green 2006, 104.)

Läheiset aikuiset ja sosiaalisen ympäristön antamat mallit vaikuttavat nuorten asenteisiin opetettavaa musiikkia kohtaan. Musiikin merkityksellisyys koetaankin henkilökohtaiseksi ja yksilötasoiseksi ilmiöksi. (Casey 2011, 70.) Klassisen musiikin arvostuksen vähäisyys voi johtua myös musiikin herättämien tunneyhteyksien puutteesta. Nuorilla ei ole kokemuksia klassisen musiikin emotionaalisista mahdollisuuksista, eivätkä he usko, että he voivat ilmaista tunteitaan klassisen musiikin kautta. (Woody & Burns 2001, 67.) Useat tutkimukset osoittavat, että musiikin merkityksellisyys on sidoksissa juuri erilaisiin tunnekokemuksiin (Saarikallio 2009, 226). Musiikki ei ole nuorille välttämättä merkityksellistä, jos musiikki ei herätä heissä tunteita.

Klassinen musiikki ei kuitenkaan ole aivan vierasta nuorille. VanWeelden (2012) tutki, mitkä suosittu klassisen musiikin kappaleet olivat tuttuja ja ennalta arvattavia yläkoulu- ja lukioikäisille nuorille. VanWeelden havaitsi, että useimmat oppilaat olivat kuulleet tutkimuksessa käytettyjä klassisen musiikin kappaleita aikaisemmin. Nuoret olivat kohdanneet musiikkia mediassa, koulussa, musiikintunneilla sekä konserteissa. Vanhemmat oppilaat tunnistivat tutkimuksessa käytettyjä kappaleita useammin kuin nuoremmat. Tähän saattaa vaikuttaa, että vanhemmilla oppilailla on ollut enemmän mahdollisuuksia kohdata klassista musiikkia elämänsä aikana. (VanWeelden 2012, 22.) Oppilaat siis ovat usein siis kohdanneet klassista musiikkia, joten se ei ole nuorille täysin vierasta.

### **3.3 Opettajan rooli klassisen musiikin opettamisessa**

Leppänen ym. (2013, 322) esittävät opettajan olevan avainasemassa musiikin ja traditioiden opettamisessa. Opettajalla on valta valita, mitä musiikkia tunneilla opetetaan ja miten sitä opetetaan. Opettajan tiedot ja kokemukset ovat näissä valinnoissa vahvasti läsnä. Kun opettaja tuntee traditiot ja lähtökohdat, joiden pohjalta opetus on ra-

kentunut, hän voi lähteä uudistamaan opetusta traditioista käsin. Opetussuunnitelmat, omat näkemykset ja oppilaiden tarpeet ohjaavat opettajaa valintoihin, jotka tulevat oppimisprosesseja sekä musiikin opettamisen päämääriä. (Leppänen ym. 2013, 322-329.)

Myös VanWeelden (2012) esittää tutkimuksessaan, että opettajan vastuulla on sekä valita, mitä klassista musiikkia tunneilla kuunnellaan että mitä tietoja musiikista opetellaan (VanWeelden 2012, 22). Opettajalla on siis tärkeä rooli klassisen musiikin tunteuksen ja musiikillisen tiedon muodostumisessa. Unkari-Virtanen (2005) on aikaisemmin artikkelissaan todennut, että musiikinopettaja on ainoa, joka joutuu ottamaan opetuksessaan kantaa siihen, miten musiikillinen kulttuuriperintömme säilyy ja siirretään uusille sukupolville. Hänen mukaansa kulttuuri siirtyy opetuksessa puhumalla ja keskustelemalla yhteisistä kulttuurikäytännöistä sekä niiden luomisesta ja jakamisesta henkilökohtaisen omaksumisen korostamisen lisäksi. (Unkari-Virtanen 2005, 90.)

Musiikin opetuksessa yksi keskeisistä tavoitteista on oppilaiden musiikillisen maailmankuvan laajentaminen. Muukkosen (2011) mukaan opettajan rooliin kuuluu oppilaiden musiikillisen kokemusten laajentamisen lisäksi oppilaiden toiveiden ja musiikillisen maailman havaitseminen. Vieraisiin musiikinlajeihin ja musiikkikulttuureihin tutustuminen lisää suvaitsevaisuutta. (Muukkonen 2001, 36.) Myös Green (2006, 104) kokee, että monien musiikkikasvattajien päämäärä on rohkaista oppilaita kokeilemaan ja kokemaan mahdollisimman monia musiikkityylejä ja kappaleita kohtuuden rajoissa. Lindström (2011, 173) esittää, että ensin oppilaat pitää saada innostumaan musiikista käyttämällä heitä lähellä olevaa musiikkia ennen kuin heidät voi tutustuttaa vieraampaan musiikkiin.

Yläkoulussa musiikin valinnaisuus lisää opettajan valtaa päättää, millaista musiikkia valinnaisilla kursseilla opetetaan. Opettajan erityisosaaminen ohjaa musiikkikurssien rakentumista ja musiikin painotukset ovat usein yhden musiikinopettajan näkemysten varassa. (Muukkonen 2011, 37.) Opetusmateriaalia klassisen musiikin opettamiseen on saatavilla vähän. Valmiita opetusmateriaaleja ei löydy paljoa ja opettajien on

usein tehtävä materiaalinsa itse. Yläkoulun musiikin oppikirjasarjoihin harvemmin kuuluu opettajan oppaita, joista löytyy opetusmateriaalia juuri klassisesta musiikista. Opettajien kiinnostus vaikuttaa olemassa olevien materiaalien käyttöön ja niiden eteenpäin kehittämiseen (Mikkonen & Rimpiläinen 2011, 248).

Drummond (2010) ehdottaa, että klassisen musiikin kulttuurinen ulottuvuus pitäisi ottaa huomioon jo opettajien koulutuksessa. Klassisen musiikin mieltäminen maailman musiikkina voi antaa opiskelijoille mahdollisuuden tutustua klassiseen musiikkiin samalla tavoin, kuin mihin tahansa muuhun vieraaseen musiikkikulttuuriin eikä heidän tarvitse tuntea häpeää tietämättömydestään tiettyä musiikkityyliä kohtaan. (Drummond 2010, 123.) Musiikillinen vieraantumisen voi siis tapahtua myös opettajaopiskelijoille. Musiikin lajien monipuolinen opettaminen voi vaarantua, jos opettaja vieraantuu opetettavasta musiikista.

Klassisen musiikin opetuksen kohdalla opettajien heterogeeniset lähtökohdat luovat lisähaastetta opettamiselle. Opetettavan tiedon koetaan olevan erityistietämystä, jonka hallitsemiseen edes vuosia kestänyt harjoittaminen ei välttämättä riitä. (Mikkonen & Rimpiläinen 2011, 247). Voidaanko opettajilta edes vaatia, että erilaisista musiikillisista lähtökohdista tulevat opettajat pystyvät hallitsemaan kaikki musiikin lajit asiantuntijatasolla?

### **3.4 Oppimiskäsitys**

Oppimiskäsitykset ohjaavat opettajan toimintaa ja kertovat, millaista oppiminen on. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään oppimiskäsitystä, jolle opetuksen tulisi pohjautua. Aittakumpu (2005, 49) toteaa, että oppilaan aktiivinen rooli oppimisprosessissa on korostunut viimeisimmässä opetussuunnitelmien perusteissa. Tällä hetkellä vallalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa painotetaan oppimisen tilannesidonnaisuutta, yhteistoiminnallisuutta sekä vuorovaikutusta. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuvan oppimisen kautta syntyy kulttuurinen osallisuus (POPS 2004, 18). Oppiminen ei ole passiivista tiedonsiirtoa opettajalta oppilaalle, vaan aktiivinen oppimisprosessi, jossa opettaja toimii tukena ja prosessin mahdollistajana (Tynjälä 1999, 61).

Opetuksella on pyritty tarjoamaan oppilaille työskentelytapoja, jotka mahdollistavat elinikäisen oppimisen ja oppimisen nähdään olevan päämäärätietoista. (POPS 2004, 18). Muun muassa oppimisen ilo, myönteiset kokemukset kannustavat oman osaamisen kehittämiseen. Oppiminen nähdään monimuotoisena sekä aikaan, paikkaan ja tilanteeseen sidottuna toimintana. (POPS 2014, 17.)

Kulttuurin ja sen sisältämien merkitysten ymmärtäminen mahdollistuu oppimisen kautta (POPS 2004, 18). Uudessa opetussuunnitelmassa (2014) painotetaan yhdessä oppimista, mikä edistää oppilaan kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia, ohjaa oppilaita luovaan ja kriittiseen ajatteluun sekä parhaimmillaan laajentaa oppilaiden kiinnostuksen kohteita. Oppiminen on kerrostuvaa ja uusia tietoja ja taitoja rakennetaan jo opittujen taitojen päälle, mikä on pitkäaikaisen ja sinnikkään harjoittelun tulosta. Oppimisprosessia ja motivaatiota ohjaavat muun muassa oppilaan omat kiinnostuksen kohteet ja arvostukset. (POPS 2014, 17.)

Tynjälä (1999, 128) esittelee konstruktivistisen oppimisen piirteitä ja toteaa, että oppija itse rakentaa merkityksiä oppimilleen tiedoille ja taidoille. Kun oppiminen nähdään tilannesidonnaisena, oppimisen ajatellaan johtavan sosiaalistumisena tiettyyn kulttuuriin. Oppiminen on kulttuuristen arvojen, asenteiden, normien ja toimintatapojen omaksumista. (Tynjälä 1999, 129.) Koulu on oma kulttuurinsa, jonka tavat ja arvostukset välittyvät oppilaille ainakin jollain tasolla. Arvostukset, uskomukset sekä asenteet eri musiikin lajeja kohtaan ovat oppimistilanteissa läsnä musiikin tunneilla ja siirtyvät oppilaille oppimisprosessin seurauksena.

Yhteistoiminnallisuudelle Tynjälä (1999) asettaa sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia: ryhmässä toimiminen voi lisätä sisäistä motivaatiota, sillä ryhmän sisäinen tuki tuottaa positiivisia tunnekokemuksia. Yhteistoiminnallisuuden avulla oppilaat voivat oppia vuorovaikutustaitoja ja itseilmaisua ja yhteistyötaitoja. Yhdessä toimiminen asettaa haasteita oppilaiden sosiaalisille taidoille ja lopputuloksen tarkastelussa eri osien merkitykset kokonaisuuden kannalta voivat jäädä oppilailta huomaamatta. (Tynjälä 1999, 167-168.)

Sosiokulttuurinen oppimiskäsitys painottaa oppimisen ja tiedon muodostamisen yhteyttä sosiaaliseen, kulttuuriseen ja historialliseen viitekehykseen. Sosiokulttuurinen lähestymistapa perustuu ajatukselle, että ihminen toimii kulttuurisissa konteksteissa. Sosiokulttuurinen ajattelumalli juontaa juurensa Lev Vygotskyn teorioista, joissa oppiminen nähdään kulttuurisidonnaisena ja sosiaalisiin suhteisiin sidoksissa olevana (Tynjälä 1999, 44-47.) Myös Lave ja Wenger (1994) ovat tarkastelleet oppimisen sosiokulttuurisesta näkökulmasta. Maailman rakentuessa sosiaalisesti ja kulttuurisesti oppiminen, ajattelu ja tietäminen ovat tilannesidonnaisia. (Lave & Wenger 1994, 51.)

### 3.5 Opetusfilosofia

Opetuksen filosofiset lähtökohdat on tärkeitä muistaa opetusta suunniteltaessa ja toteuttaessa. Filosofia myös haastaa opettajia tutkimaan tuttuja ilmiöitä uusista näkökulmista, kyseenalaistamaan itsestäänselvyyksiä ja pohtimaan omia käytänteitä. (Aittakumpu 2005, 56.) Musiikkikasvatusfilosofiassa on vallalla kaksi suuntausta, esteettinen musiikkikasvatus ja praksiaalinen musiikkikasvatus. Klassisen musiikin opetusta voidaan lähestyä molempien filosofioiden kautta.

Esteettinen musiikkikasvatusfilosofia painottaa musiikin arvoa itsessään ja musiikin kokemista kuuntelemalla. Musiikkiteokset itsessään välittävät kulttuuriperintöä ja esteettisiä arvoja, jotka eivät ole sidoksissa aikaan tai paikkaan (Unkari-Virtanen 2005, 83). Kuuntelukasvatuksella on esteettisessä musiikkikasvatuksessa vahva painotus (Heimonen & Westerlund 2008, 179). Esteettisessä lähestymistavassa teos on pääosassa ja kuuntelija on passiivinen, musiikin armoilla oleva oppija.

Unkari-Virtanen (2005) pohtii artikkelissaan praksiaalisen musiikkikasvatusfilosofian suhdetta länsimaiseen taidemusiikkiin ja miten musiikin kuuntelu sopii Elliotin (1995) toimijuutta painottavaan filosofiaan. Esteettisestä lähestymistavasta praksiaaliseen suuntaan siirryttäessä teoskeskeisyys siirtyy taka-alalle ja kulttuurisen kontekstin läsnäolo vahvistuu. (Unkari-Virtanen 2005, 83.)

Praksiaalisessa musiikkikasvatusfilosofiassa painotetaan käytännön kokemusten merkitystä. Musiikki on pohjimmiltaan soittamista ja laulamista ja musiikin tekeminen on sidoksissa soittotaitoon (Elliot 1995, 72). ”Musiikin tekemisen päämääränä on tuottaa onnistumisen kokemuksia” (Eerola 2010, 34). Praksiaallinen musiikkikasvatusfilosofia ei ole suoraan sovellettavissa suomalaiseseen musiikkikasvatukseen (Aittakumpu 2005). Filosofia pohjautuuakin Suomessa Aristoteleen ja John Deweyn filosofioihin (Heimonen & Westerlund 2008, 181).

Heimonen ja Westerlund (2008) esittelevät artikkelissaan praksiaalista musiikkikasvatusfilosofiaa yhteisöllisyyden näkökulmasta. Musiikin oppimisprosessit muokkaavat arvokokemuksia, jotka eivät siirry suoraan esimerkiksi arvokkaiden teosten kautta. Musiikkia opitaan yhteisössä, jossa oppilas on aktiivinen tekijä ja oppilas voi olla mukana kulttuurin muokkaajana pelkän vastaanottajan roolin lisäksi. (Heimonen & Westerlund 2008, 193.) Musiikkikasvatus on perusolemukseltaan monikulttuurista, minkä pitäisi välittyä myös opetuksesta (Elliot 1995, 207).

”Elliotin mukaan oppimisen syvyyden kannalta ensiarvoisen tärkeää on opiskeltavien musiikillisten käytäntöjen autenttisuus: perinteiden mukaisia vaatimuksia, normeja ja standardeja on pyrittävä noudattamaan mahdollisimman uskollisesti” (Aittakumpu 2005, 51). Mikä on klassisessa musiikissa autenttista? Missä määrin perinteitä voidaan noudattaa ja paljonko niistä voidaan joustaa oppilaan omaa toimijuutta korostavassa opetuksessa? Samoja kysymyksiä pohtii myös Unkari-Virtanen (2005, 83). Praksialismissa korostuva soittotaito ja käytännön tekeminen eivät sulje pois klassisen musiikin opetusta, vaikka opetuksen päämääränä olisi soittamaan oppiminen ja siitä kumpuavat onnistumisen kokemukset.



## 4 TUTKIMUSPROSESSI

Tässä luvussa esittelen tutkimusprosessin kulkua. Ensin esittelen tutkimuskysymykseni. Seuraavaksi tarkastelen tutkimusmenetelmääni sekä aineiston hankintaa. Kerroon tässä luvussa myös tutkimukseni osallistujista ja kuvailen heitä aineistosta keräämieni tietojen avulla. Pyrin kertomaan aineiston analysoinnin kulusta mahdollisimman tarkasti alaluvussa 4.5. Lopuksi käsittelen tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä.

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mikä on klassisen musiikin opetuksen nykytila suomalaisissa yläkouluissa. Kartoitan tutkimustehtävääni seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Mitä klassisen musiikin opettamiseen yläkoulussa sisältyy?

1.1 Paljonko klassista musiikkia opetetaan (h/kurssi)?

1.2 Mitä aihepiirejä ja menetelmiä opetukseen sisältyy?

2. Minkälaisia näkemyksiä musiikin opettajilla ja oppilailla on klassisen musiikin opettamisesta yläkoulussa?

2.1 Onko opetuksen määrä sopiva?

2.2 Kuuluko klassinen musiikki yläkoulun musiikinopetukseen?

2.3 Miten opettajat kuvaavat perusteita klassisen musiikin opettamiseen?

3. Onko opettajan sukupuolella, iällä, koulutuksella tai työkokemuksella yhteyttä klassisen musiikin opettamiseen?

Hypoteesini on, että klassista musiikkia opetetaan yläkoulussa hyvin vähän, jos ollenkaan. Hypoteesini koskee vain yhtä tutkimuskysymyksistäni, sillä haluan ennen kaikkea kartoittaa ja kuvailla klassisen musiikin nykytilaa.

## 4.2 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmäksi valikoitui kyselytutkimus, jonka toteutin nettikyselynä. Kyselytutkimus on määrällistä tutkimusta, jossa käytetään hyödyksi tilastollisia menetelmiä (Vehkalahti 2008, 13). Kyselytutkimuksen etuna on, että sen avulla saadaan helposti paljon aineistoa ja aineiston analysointiin ja raportointiin on olemassa valmiita käytänteitä ja tapoja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 195). Heikkilän (2010, 70) mukaan Internet-kyselyn toteutus koulumaailmassa on helppoa. Internet-kysely on tiedonkeruumenetelmänä myös taipuisa ja monipuolinen (Pahkinen 2012, 215). Kerään kyselyllä sekä määrällistä että laadullista aineistoa.

Pyrin kuvailemaan ilmiötä määrällisen tutkimuksen keinoin. Tutkimukseni on siis sekä kuvailevaa että kartoittavaa tutkimusta. Kuvailevassa tutkimuksessa tulosten luotettavuus, tarkkuus ja yleistettävyyys ovat tärkeitä. Kuvaileva tutkimus vastaa muun muassa kysymyksiin mikä, kuka, millainen. Kartoittavan tutkimuksen avulla pyritään selvittämään ilmiötä selittäviä tekijöitä. Toisaalta pyrin myös tutkimuksellani selvittämään syy-seuraussuhteita, mikä kuuluu selvittävän tutkimuksen piiriin. (Heikkilä 2010, 14-15.)

Kyselylomakkeen toimivuus on hyvä testata ennen varsinaista tutkimusta (Pahkinen 2012, 219). Esitestauksella kartoitetaan, onko jotain kyselyn kannalta olennaista jäänyt huomaamatta ja mittaako kysely haluttuja asioita (2010, 61). Testasin opettajille suunnatun kyselylomakkeen 15 musiikinopettajaopiskelijalla. Oppilaille suunnattua lomaketta en testannut etukäteen. Esitestauksessa kyselylomakkeesta ei noussut esille vakavia puutteita.

## 4.3 Tutkimusaineiston hankinta

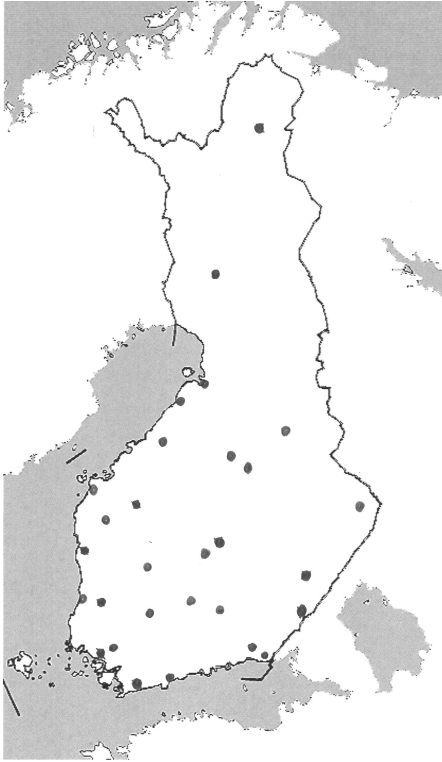
Hankin tutkimusaineiston helmikuussa ja maaliskuussa 2016. Keräsin aineiston puolistrukturoidun nettikyselyn avulla, jonka lähetin sähköpostitse 30:n mannersuomalaisen kunnan musiikinopettajille. Kyselylomakkeiden pohjana toimi Google Forms.

Kyselyitä oli kaksi: toinen oli suunnattu yläkoulun musiikin opettajille (ks. Liite 1) ja toinen yläkoulun oppilaille (ks. Liite 2). Oppilaiden kyselyt menivät tutkittaville opettajien kautta. Opettajat saivat itse päättää, teettivätkö he kyselyn oppilailla. Kysely oli oppilaille lyhyempi. Sekä opettajien että oppilaiden kyselyt sisälsivät dikotomisia kysymyksiä, monivalintakysymyksiä ja Likertin asteikollisia mielipideväittämiä. Lisäksi opettajien kyselyssä oli laadullisia avoimia kysymyksiä. Saatekirjeessä (ks. Liite 3) totesin, että tutkimukseni kannalta opettajan kyselyyn vastaaminen on ensisijaista. Oppilaille suunnatulla kyselyllä kartoitin tutkimusaiheittani oppilaiden näkökulmasta. Kyselyissä esiintyvät opetusmenetelmät ja aihepiirit ovat oman opiskelukokemukseni mukaan keskeisiä musiikin opetusmenetelmiä ja klassisen musiikin aihepiirejä. Avovastausvaihtoehdon avulla opettajien oli mahdollista kertoa muista opetusmenetelmistä ja aihepiireistä, joita en ollut osannut ottaa huomioon kyselyä laatiessani.

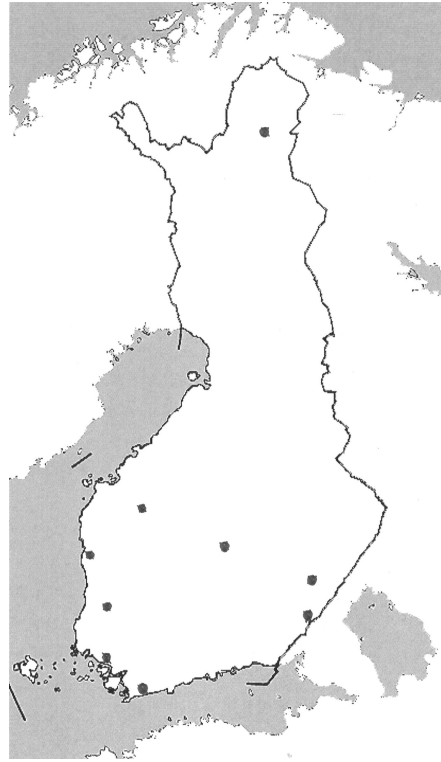
Otantamenetelminä yhdistin otosyksikön koon mukaan tapahtuvaa otantaa eli PPS -otantaa, ryväotantaa sekä harkinnanvaraista otantaa. PPS -otannassa (probabilities proportional to size) otosyksikön koko vaikuttaa poimintatodennäköisyyteen (Heikkilä 2010, 41). ”Ryväotannassa perusjoukko koostuu luonnollisista ryhmistä.” Kunnat ja koulut ovat hyviä esimerkkejä ryppäistä. Ryppäistä valitaan satunnaisesti tai systemaattisesti otokseen sisällytettävät ryppäät. (Heikkilä 2010, 39.) Otos on harkinnanvarainen, jos se perustuu vastaajien soveltuvuuteen tutkimuksen tarpeiden näkökulmasta. Otoksesta puhutaan näytteenä silloin, kun perusjoukkoa on vaikea määrittellä. (Vehkalahti 2008, 46.)

Valitsin kunnat vertailemalla kuntien asukaslukuja ja yläkoulujen oppilasmääriä. Valitsin jokaisesta maakunnasta 1-2 erikokoista kuntaa. Näistä kunnista valitsin mahdollisimman erikokoisia yläkouluja ja yhtenäiskouluja. Käytin kuntien ja yläkoulujen vertailussa Tilastokeskuksen koulutustilastoja (2016). Lähetin kyselyn 19 yläkouluun ja 11 yhtenäiskouluun ympäri Suomea (ks. Kuva 1.). Opettajien sähköpostiosoitteet sain kyselyyn valikoituneiden koulujen nettisivuilta. Tällaista otantamenetelmää kutsutaan otosyksikön koon mukaan tapahtuvaksi eli PPS-otannaksi. Otos on kuitenkin myös harkinnanvarainen näyte, sillä valitsin otokseen, tutkimusasetelmaan

nojaten, tavallisia kouluja, joissa ei ole musiikkiluokkia tai musiikkipainotusta. Vastauksista ei käy ilmi, ovatko tutkimukseen osallistuneet koulut yhtenäiskouluja vai yläkouluja. Sain vastauksia kymmenestä koulusta eri puolelta Suomea (ks. Kuva 2.)



KUVA 1. Otoksen maantieteellinen jakauma.

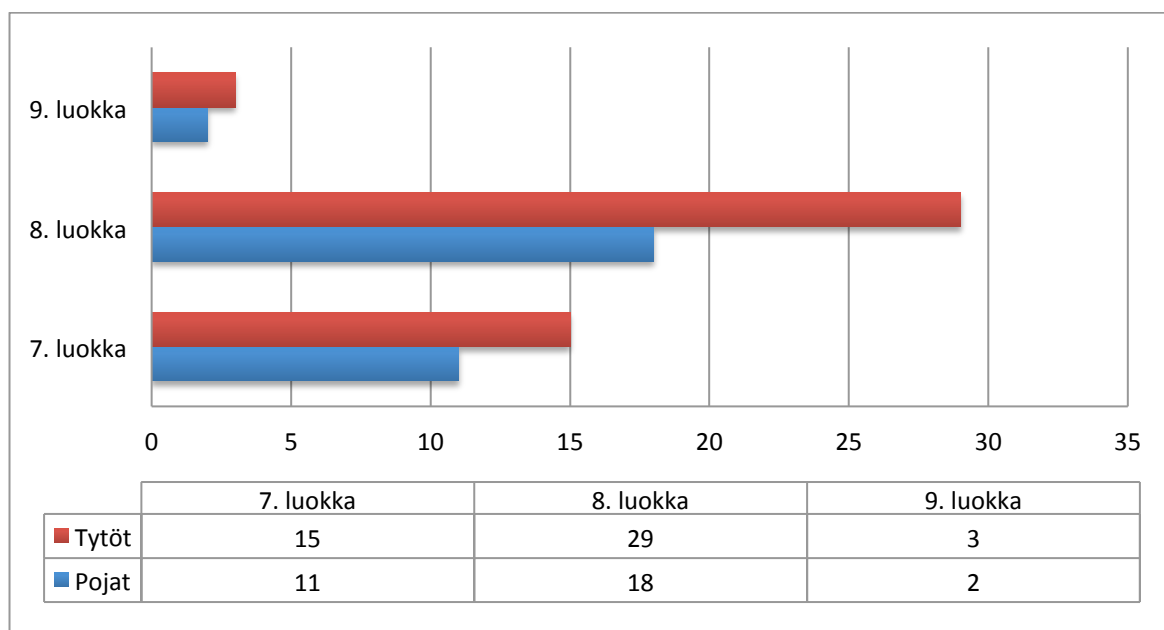


KUVA 2. Vastausten maantieteellinen jakauma.

#### 4.4 Tutkimuksen osallistujat

Kyselyyn vastasi 10 opettajaa ja 90 oppilasta. Opettajien vastauksia tuli 10 eri koulusta ja oppilaiden vastauksia neljästä koulusta, joiden opettajat olivat vastanneet opettajille suunnattuun kyselyyn. Opettajissa 8 vastaajista oli naisia ja 2 miehiä. Kaikki yläkoulun luokka-asteet olivat edustettuna oppilaiden vastauksissa: 7. luokalta vastaajia oli 26 (33,3%), 8. luokalta 47 (60,3%) ja 9. luokalta 5 (6,4%) oppilasta. Kyselyyn vasta yksi 7. luokka, kaksi eri 8. luokkaa ja yksi 9. luokka. Vastaajista 47 (60,3%) oli

tyttöjä ja 31 (39,7%) oli poikia. Oppilaiden vastauksista käyttökelpoisia oli 78. Epäasiallisten vastausten ja aiheeseen paneutumattomuuden takia oppilaiden vastauksista 12 oli käyttökelvottomia.



KUVIO 1. Oppilaiden lukumäärä ja sukupuolijakauma luokka-asteittain.

Opettajien keskimääräinen opetuskokemus oli 13,5 vuotta. Pisin opetuskokemus oli 28 vuotta ja lyhin puoli vuotta. Kaikki opettajat olivat saaneet yliopistokoulutuksen ja kahdella opettajista oli myös muusikon koulutus. Viidestä vastauksesta kävi ilmi opettajan pää- ja sivuinstrumentit. Muissa vastauksissa instrumentteja ei oltu tarkemmin eritelty. Pääinstrumenteiksi ilmoitettiin piano, poikkihuilu ja basso. Sivuinstrumenteiksi laulu, lyömäsoittimet, kitara sekä saksofoni. Muita opettajien instrumentteja olivat trumpetti, klarinetti ja bändisoittimet. Kaikki opettajat ilmoittivat soittavansa pianoa. Laulun ilmoitti instrumentikseen kuusi ja kitaran viisi opettajaa. Suurin osa opettajista oli iältään 31–50 vuotta. Kaksi opettajista oli yli 61 -vuotiaita.

Oppilaista (N=78) 96,1% harrasti musiikin kuuntelua koulun ulkopuolella ja 27,3% soitti jotain instrumenttia. Kaikilla oppilailla, paitsi yhdellä, oli vähintään yksi musiikkiharrastus koulun ulkopuolella. Oppilailla oli keskimäärin yksi musiikkiharrastus koulun ulkopuolella. Harrastusten maksimi oli kuusi harrastusta ja minimi ei yhtään harrastusta. Luokka-asteiden välillä ei ollut eroja harrastusten määrästä ( $X^2(12) = 19,03$   $p = 0,088$ , Cramer's  $V = 0,349$ ).

#### 4.5 Aineiston analysointi

Tarkastelin klassisen musiikin opetuksen määrää, opetusmenetelmiä ja aihepiirejä sekä opettajien ja oppilaiden näkemyksiä kuvailevien tunnuslukujen ja ristiintaulukoinnin avulla. Avoimia kysymyksiä analysoidessani käytin laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Taustatietojen ja klassisen musiikin opettamisen välisiä yhteyksiä tutkin korrelaatioanalyysillä ja ristiintaulukoinnilla.

Tunnusluvut tiivistävät muuttujien sisältämän informaation. Osa informaatiosta häviää tunnuslukuja käytettäessä, mutta suurikin määrä aineistoa saadaan tiivistettyä tunnuslukujen avulla. (Heikkilä 2010, 82.) "Ristiintaulukoinnin avulla voidaan havainnollistaa kahden tai useamman muuttujan välistä riippuvuutta" (Metsämuuronen 2000, 44). Usein riittää, että ristiintaulukoinnista raportoidaan vain tunnuslukuja (Metsämuuronen 2004, 134), joita olen tulosten kuvailussa esitellyt. Khiin neliö -testin avulla voidaan mitata, onko muuttujien välillä tilastollisesti merkitsevää riippuvuutta ristiintaulukoinnin yhteydessä (Heikkilä 2010, 212).

Sisällönanalyysissä aineiston sisältöä jäsennetään ja kuvataan sanallisesti. Aineisto pyritään tiivistämään selkeästi ja samalla säilyttämään sen sisältämä informaatio. Sisällönanalyysin perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa siirrytään aineistosta kohti käsitteellistä kuvausta tutkittavasta ilmiöstä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimuskysymyksiin pyritään vastaamaan käsitteitä yhdistelemällä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110, 115.)

Sisällönanalyysissä lähdin liikkeelle aineiston sisällönerittelystä. Etsin aineistosta ensisijaisesti klassisen musiikin opettamisen tai opettamattomuuden syitä sekä niiden esiintymistä. Huomioin analyysissä myös muita tutkimuskysymyksiin liittyviä sisältöjä. Sisällönerittelyssä päästään luokittelemaan ja järjestelemään laadullista aineistoa vaihtelevilla tavoilla (Eskola & Suoranta 2008, 185). Seuraavaksi teemoittelin aineistosta nousseet asiat. Eskola ja Suoranta (2008) toteavat, että tutkimusongelmaa voidaan kartoittaa aineistosta nousevien teemojen avulla. Tutkimuksen kannalta olennaisten aiheiden löytäminen tekstistä kuuluu olennaisesti teemoitteluun. (Eskola & Suoranta 2008, 174.)

Keskiarvotesteillä voidaan vertailla otosten keskiarvoja toisiinsa (Heikkilä 2010, 224). Käytin keskiarvojen vertailuun parametritonta Mann-Whitneyn U-testiä, joka soveltuu Metsämuurosen (2004, 181) mukaan pienille otosko'oilte. Mann-Whitneyn U-testi on tehokkaimpia parametrittomia testejä ja sen avulla voidaan havaita jakaumien sijainnissa olevat erot (Heikkilä 2010, 233-234). Korrelaatiokertoimen avulla voidaan selvittää kahden muuttujan välistä riippuvuutta (Heikkilä 2010, 203). Käytin parametritonta Spearmanin korrelaatiota, jota esimerkiksi Metsämuuronen (2004, 14) suosittelee käytettäväksi kun otoskoko on pieni ja havaintojen määrä on enintään 30.

#### **4.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tutkimuksen luotettavuuden edellytys on, että se noudattaa tieteellisen tutkimuksen kriteereitä (Heikkilä 2014, 185). Aloittelevana tutkijana tutkimusaineistoni luotettavuuteen vaikuttavat mittaus- ja käsittelyvirheet. Tulosten esittämisessä olen kuitenkin pyrkinyt objektiivisuuteen ja tulosten totuudenmukaiseen esittämiseen. Keräämäni aineisto oli pieni, mikä vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen ja sitä kautta luotettavuuteen. Otantani oli 30 koulua (N=30). Opettajien kyselyn vastausprosentti oli 33,3% (n=10). Otoksoon ollessa pieni, tulokset ovat sattumanvaraisia. Tutkimus on kuitenkin toistettavissa, mikä lisää tutkimuksen ulkoista luotettavuutta. (Heikkilä

2010, 30, 187.) Tutkimuksessa pyrin kuvaamaan klassisen musiikin opettamista ennen kaikkea ilmiönä, en etsimään yleistettäviä tuloksia.

Tutkimuksen tilastollinen luotettavuus arvioidaan todennäköisyyslaskennan sääntöjen avulla (Heikkilä 2010, 80). Kvantitatiivisessa tutkimuksessa mittareiden luotettavuutta voidaan mitata erilaisilla menettelytavoilla (Hirsjärvi ym. 2009, 231). Käytin aineiston analysoinnissa parametrittomia testejä, jotka soveltuvat pienten aineistojen analysointiin. Metsämuurosen (2004, 13-14) mukaan tulokset ovat luotettavampia ja uskottavampia parametrittomilla menetelmillä kun kyseessä on pieni otoskoko. Tutkimuksen luotettavuutta lisää mahdollisimman tarkka tutkimuksen kulun kuvaus (Hirsjärvi ym. 2009, 232), mihin olen pyrkinyt lukua 4 kirjoittaessani. Varsinkin laadullisessa tutkimuksessa tarkka raportointi antaa kuvaa tutkimuksesta ja sen validiudesta.

Aineistostani suurin osa koostuu oppilaiden vastauksista. Osa vastauksista oli selvästi epäasiallisia ja poistin nämä vastaukset aineistoista. Aineistoon on mahdollisesti vielä jäänyt epäasiallisia vastauksia, jotka Heikkilän (2010, 186) mukaan aiheuttavat tuloksiin vääristymää. Tämän vääristymän vaikutuksia on vaikea arvioida (Heikkilä 2010, 186; Hirsjärvi ym. 2009, 195). Osa tutkimuskysymyksistäni perustui muistinvaraisuuteen esimerkiksi, kysymyksessä kuinka monta tuntia klassista musiikkia opetetaan. Hypoteesissani oletan, että yläkouluissa ei opeteta lainkaan tai opetetaan todella vähän klassista musiikkia. Tällöin oletukseni on, että klassisen musiikin tuntimäärät eivät välttämättä ole säännöllisiä. Muistinvaraisuus on ongelmallista tutkimuksen kannalta kun tutkimuksessa mitattava 'useus' ei ole säännöllistä (Pahkinen 2012, 218).



Vastaaja muodostaa kysymyksistä oman tulkintansa (Pahkinen 2012, 217), joka voi olla päinvastainen, mitä tutkija on alunperin hakenut kysymyksillään (Hirsjärvi ym. 2009, 231-232). Kysymysten monitulkintaisuus voi siis johtaa tutkimuksen luotettavuuden heikkenemiseen, jos tutkittava tulkitsee tutkijan kysymykset toisella tapaa. Tutkimusaiheeni ja sen termistön monitulkintaisuus on voinut vaikuttaa tutkimuksessani tuloksien luotettavuuteen. Määrittelin kyselylomakkeen alkusanoissa vain pintapuolisesti, mitä klassisen musiikin termiin sisältyy.

Tutkimukselleni asettamani tavoitteet ja tutkimuskysymykset ohjaavat tutkimuksen tekemistä. Pyrin mittaamaan tutkimuksellani niitä asioita, joita minun on tarkoitus mitata. Tämä tutkimuksen lähtökohta lisää Heikkilän (2010, 29) mielestä tutkimuksen validiteettia. Olen käyttänyt tutkimuksessani sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä. Useiden menetelmien käyttämistä kutsutaan triangulaatioksi. Triangulaatio tarkoittaa tutkimuksen validiutta (Hirsjärvi ym. 2009, 233).

Olen ottanut tutkimuksessa huomioon myös eettisyyden. Kyselyyn vastattiin nimettömästi. Tutkimuksesta keräämäni aineistoa käytetään vain tässä gradututkimuksessa ja aineisto on vain minun ja graduohjaajani nähtävissä. Käsittelen kaikkia vastauksia luottamuksellisesti. Tuloksista ei tule käymään ilmi, mistä koulusta vastaukset ovat eikä kouluja vertailla keskenään tutkimuksessa. Saatekirjeessä korostin tutkimuksen eettisyyteen kuuluvia seikkoja. Tulosten raportoinnissa pidän huolen, ettei yksittäisiä vastaajia voi vastauksista tunnistaa. Otannan ja vastausten maantieteellisen jakauman esittäminen kartalla häivyttää vastaajien tunnistettavuutta.

## 5 TULOKSET

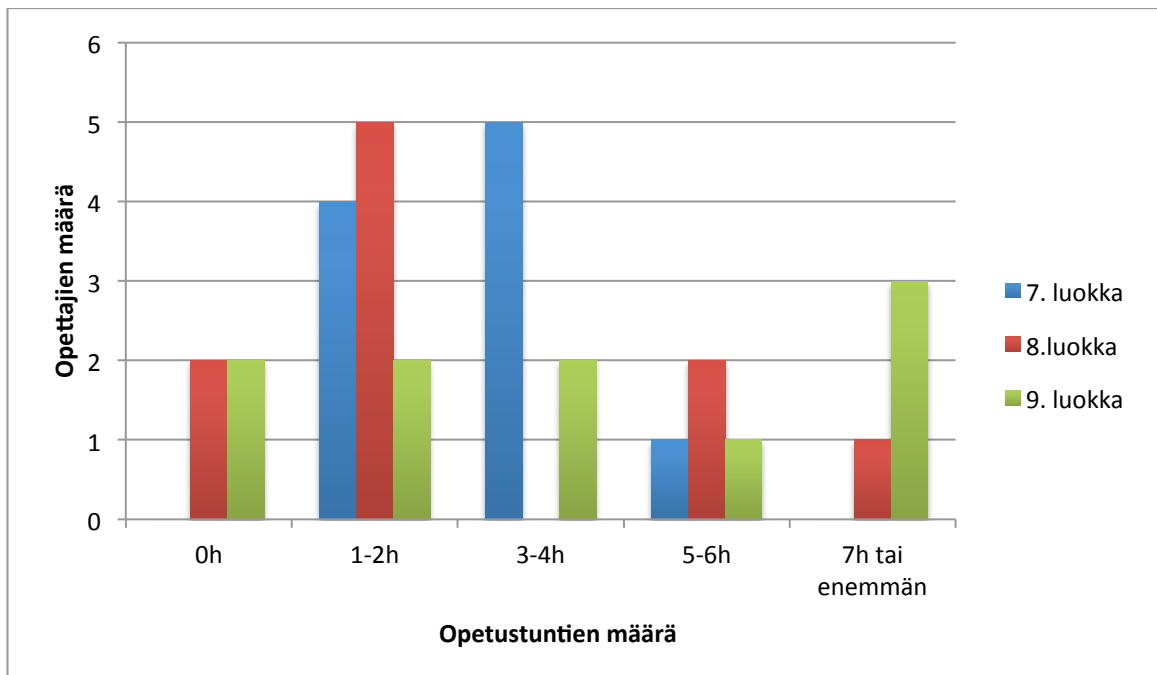
Tarkastelen tuloksia tutkimuskysymys kerrallaan. Jokaisessa alaluvussa tuon esille yhden tutkimuskysymyksen ja siihen liittyvät tulokset. Lopuksi nostan esille aineistosta nousseita tuloksia, joita en suoranaisesti etsinyt tutkimuksessani. Opettajien avovastauksia siteeratessani olen eritellyt vastaajat numeroin, esimerkiksi O1 ja O2.

### 5.1 Mitä klassisen musiikin opettamiseen kuuluu yläkoulussa?

#### 5.1.1 Klassisen musiikin opetuksen tuntimäärät

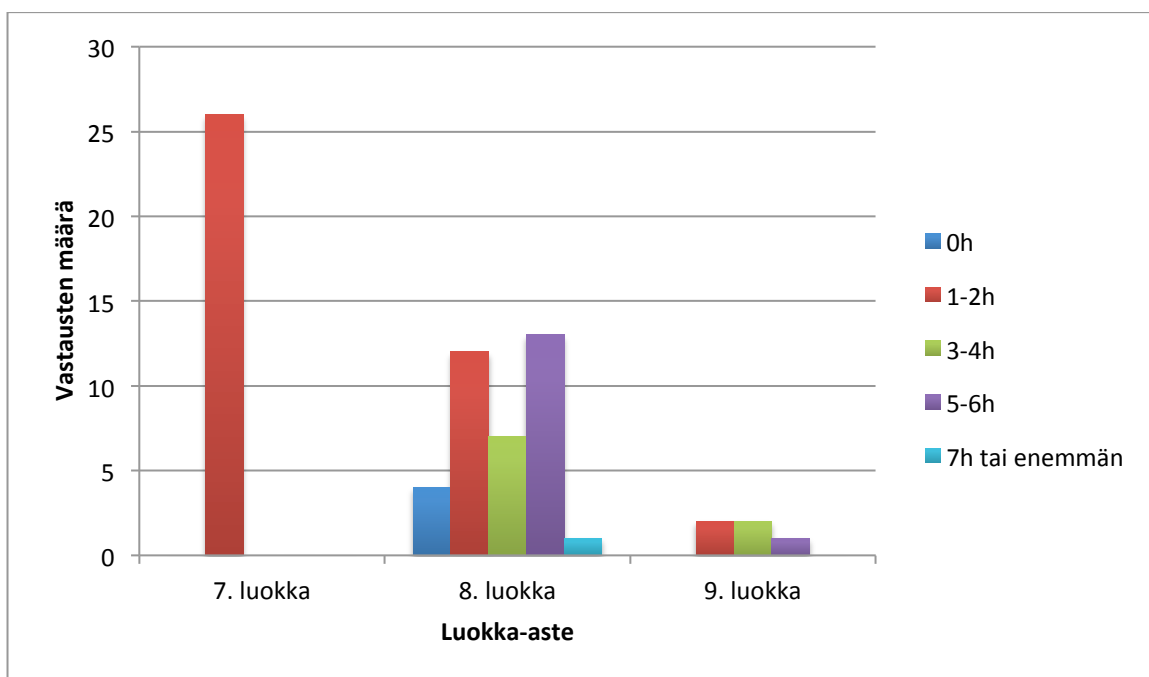
Opettajien vastausten perusteella eri luokka-asteiden välillä on paljon vaihtelua siinä, paljonko klassista musiikkia opetetaan. Vähiten vaihtelua oli 7. luokan tuntimäärissä, joissa opettavien tuntien määrä vaihteli 1-6 tunnin väliltä ja eniten vaihtelua 9. luokan tuntimäärissä, joissa tuntien määrä vaihteli 0-7 tai useamman tunnin väliltä. Klassista musiikkia opetettiin 8. luokalla yhden kurssin aikana joko 2 tuntia tai vähemmän (70% vastauksista) tai 5 tuntia tai enemmän (30% vastauksista). (KUVIO 2.)

Aineistonkeruutavasta johtuen käytin mediaania keskimääräisten tuntimäärien määrittämiseen. Kysyin tuntimääriä suljettuina kysymyksinä, joiden vastausvaihtoehdoissa oli kaksi eri tuntimäärää edustettuna, esimerkiksi 1-2 tuntia. Tällaisista vastauksista en voinut mitata keskiarvoa. Klassista musiikkia opetetaan 7. luokalla keskimäärin 3-4 tuntia, 8. luokalla keskimäärin 1-2 tuntia ja 9. luokalla keskimäärin 3-4 tuntia yhden kurssin aikana. Yksi kurssi sisältää 38 tuntia opetusta (Opetushallitus 2016), mikä tarkoittaa, että 7. luokalla ja 9. luokalla klassisen musiikin opettamiseen käytetään 7,9%–10,5% kurssin kestosta ja 8. luokalla 2,6%–5,3% kurssin kestosta. Yksi opettajista totesi avovastauksessa, ettei heidän koulussaan opeteta 9. luokalla pakollista musiikkia.



KUVIO 2. Klassisen musiikin opetuksen tuntimäärät (h/kurssi) eri luokka-asteilla opettajien arvion mukaan.

Myös oppilaat arvioivat klassisen musiikin opettamiseen käytettyä tuntimäärää. (KUVIO 3). Seitsemäsluokkalaiset olivat yksimielisesti sitä mieltä, että klassista musiikkia opetetaan 1-2 tuntia yhden kurssin aikana. Kahdeksaluokkalaiset arvioivat hyvin vaihtelevasti klassisen musiikin opetuksen määrää. Vastausten joukossa on mahdollisesti myös pilavastauksia. Keskimäärin 8. luokkalaisille opetetaan klassista musiikkia 3-4 tuntia yhden kurssin aikana. Yhdeksäsluokkalaisten arviot olivat myös vaihtelevia, mutta hekin arvioivat klassisen musiikin opetusta olevan 3-4 tuntia yhden kurssin aikana.



KUVIO 3. Oppilaiden arvio klassisen musiikin opetukseen käytetyistä tunneista (h/kurssi).

Vertailin opettajien ja heidän oppilaidensa vastauksia kouluittain. Kahdessa koulussa oppilaiden arviot vastasivat täysin (koulu B 100%, n=26) tai lähes täysin (koulu C 80%, n=12) opettajien antamaa arviota. Koulussa A oppilaat arvioivat, että heille opetetaan vähemmän tunteja klassista musiikkia kuin opettaja itse arvioi opettavansa. Koulussa D 53,1% (n=17) oppilaista arvioi, että klassista musiikkia opetetaan enemmän kuin opettaja itse arvioi, 34,4% (n=11) oppilaista arvio opetettavan tuntimäärän samaksi kuin opettaja ja 12,5% (n=4) oppilaista arvioi, ettei heille opeteta ollenkaan klassista musiikkia musiikin tunneilla. Taulukossa 1 esitän koulukohtaisesti, kuinka moni oppilas on arvioinut klassisen musiikin opetukselle tietyn tuntimäärän. Taulukossa on myös ilmoitettu kyseisen koulun opettajan arvio käytetystä tuntimäärästä.

TAULUKKO 1. Oppilaiden ja opettajien arviot klassisen musiikin opetukseen käytetyistä tunneista (h/kurssi) kouluittain esitettynä. Opettajien vastaukset tuntimääristä on alleviivattu ja tummennettu.

<b>Kuinka monta tuntia klassista musiikkia opetetaan yhden kurssin aikana?</b>					
	Koulu A (9 lk.)	Koulu B (7 lk.)	Koulu C (8 lk.)	Koulu D (8 lk.)	<b>vastauksia yhteensä</b>
0h	0	0	0	4	4
1-2h	2	<u>26</u>	1	<u>11</u>	40
3-4h	2	0	1	16	19
5-6h	1	0	<u>12</u>	1	14
7h <	<u>0</u>	0	1	0	1
<b>vastauksia yhteensä</b>	5	26	15	32	78

### 5.1.2 Klassisen musiikin opetusmenetelmät ja aihepiirit

Kysyin opettajilta monivalintakysymyksen avulla, mitä opetusmenetelmiä he käyttävät klassisen musiikin opettamiseen. Valittavina opetusmenetelminä oli yhteensä 15 erilaista menetelmää: musiikin kuuntelu, yhdessä soittaminen, kirjalliset tehtävät, konserttikäynnit, laulaminen, äylaitesovellusten käyttäminen, opetusvideon katsominen, kotitehtävät, teemapäivät, soitinesittelyt, muusikko- tai säveltäjävierailut koulussa, dramatisointi, musiikkiliikunta, elämyksellinen kuuntelu ja koulusoitinsovitukset. Tämän lisäksi opettajat saivat lisätä muita opetusmenetelmiä, jos heidän käyttämiään opetusmenetelmiä ei löytynyt listasta. Listan ulkopuolisia opetusmenetelmiä olivat projektit, ryhmätyöt, klassisen kitaran soitto sekä musiikintunnit taide-museolla.

Opettajat käyttivät keskimäärin 7 eri opetusmenetelmää klassisen musiikin opetukseen. Minimi oli kaksi opetusmenetelmää ja maksimi 11 opetusmenetelmää. Kaikki opettajat (100%) käyttivät musiikin kuuntelua klassisen musiikin opetusmenetelmänä. Muita eniten käytettyjä opetusmenetelmiä olivat kirjalliset tehtävät (80%), koulu-soitinsovitukset (70%), opetusvideoiden katsominen ja soitinesittelyt (60%), konsert-

tikäynnit, elämyksellinen kuuntelu sekä yhdessä soittaminen (50%). Laulua opetusmenetelmänä käytti neljä (40%) opettajaa, musiikkiliikuntaa ja muusikko- tai säveltäjävierailuja käyttivät kolme (30%) opettajaa ja älylaitesovelluksia käytti kaksi opettajista (20%). Muita opetusmenetelmiä käytti vain yksi opettaja. Kukaan opettajista ei käyttänyt klassisen musiikin opetusmenetelmänä kotitehtäviä tai dramatisointia. (KUVIO 4.)

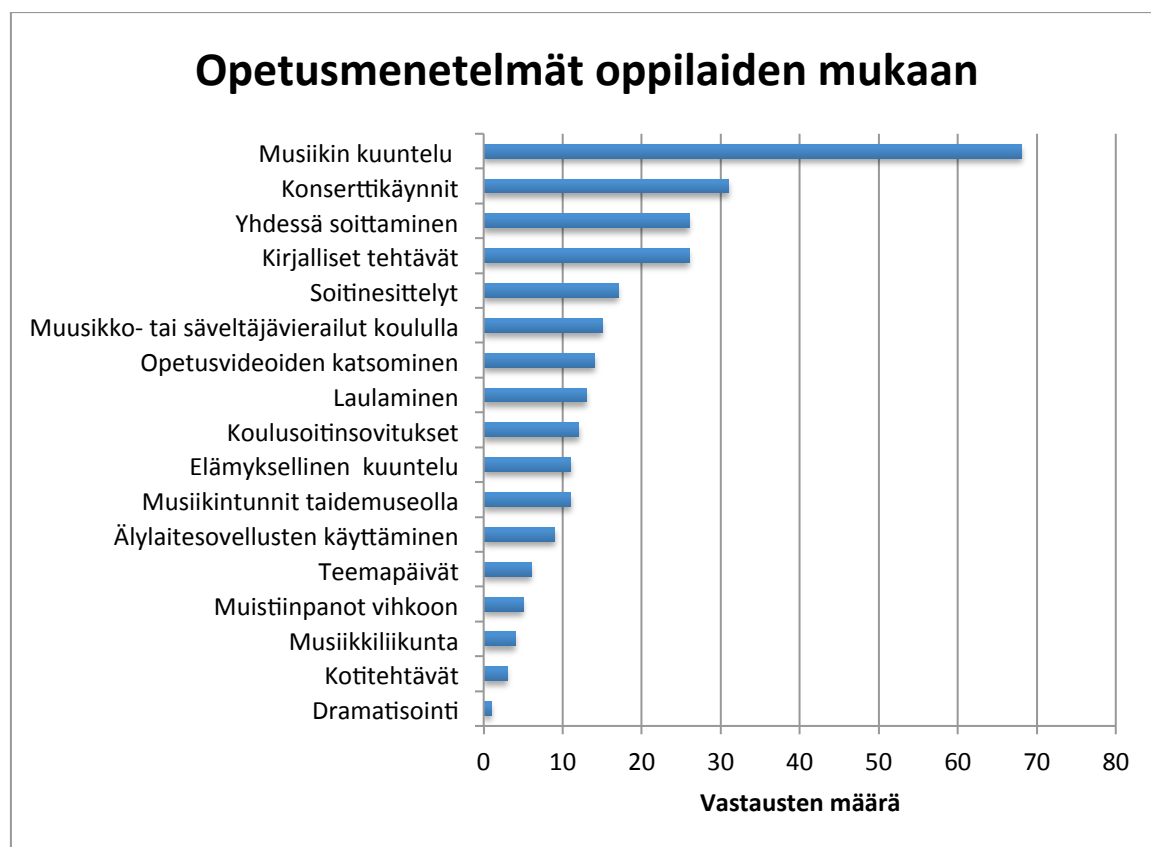


KUVIO 4. Klassisen musiikin opetusmenetelmät ja niiden esiintyminen opettajien aineistossa

Kysyin myös oppilailta, millä opetusmenetelmillä klassista musiikkia heille opetetaan. Oppilaille oli tarjolla samat 15 eri opetusmenetelmävaihtoehtoa kuin opettajille. Muistiinpanot vihkoon ja musiikintunnit taidemuseolla nousivat esille listan ulkopuolisina opetusmenetelminä. Oppilaat arvioivat, että klassista musiikkia opetetaan keskimäärin kolmella eri opetusmenetelmällä. Minimi oli yksi ilmoitettu opetusmenetelmä ja maksimi 12 ilmoitettua opetusmenetelmää. Seitsemäsluokkalaiset ilmoittivat opetusmenetelmien määräksi keskimäärin yhden opetusmenetelmän, 8. luokkalaiset keskimäärin 4 eri menetelmää ja 9. luokkalaiset keskimäärin 8 eri menetelmää.

Kahdeksaluokkalaisilla oli koulukohtaisia eroja arvioissa, kuinka montaa opetusmenetelmää klassisen musiikin opetukseen käytetään. Koulussa 3 (N=15) opetusmenetelmiä arvioitiin olevan keskimäärin 4 ja koulussa 4 (N=31) arvio oli keskimäärin 3 opetusmenetelmää.

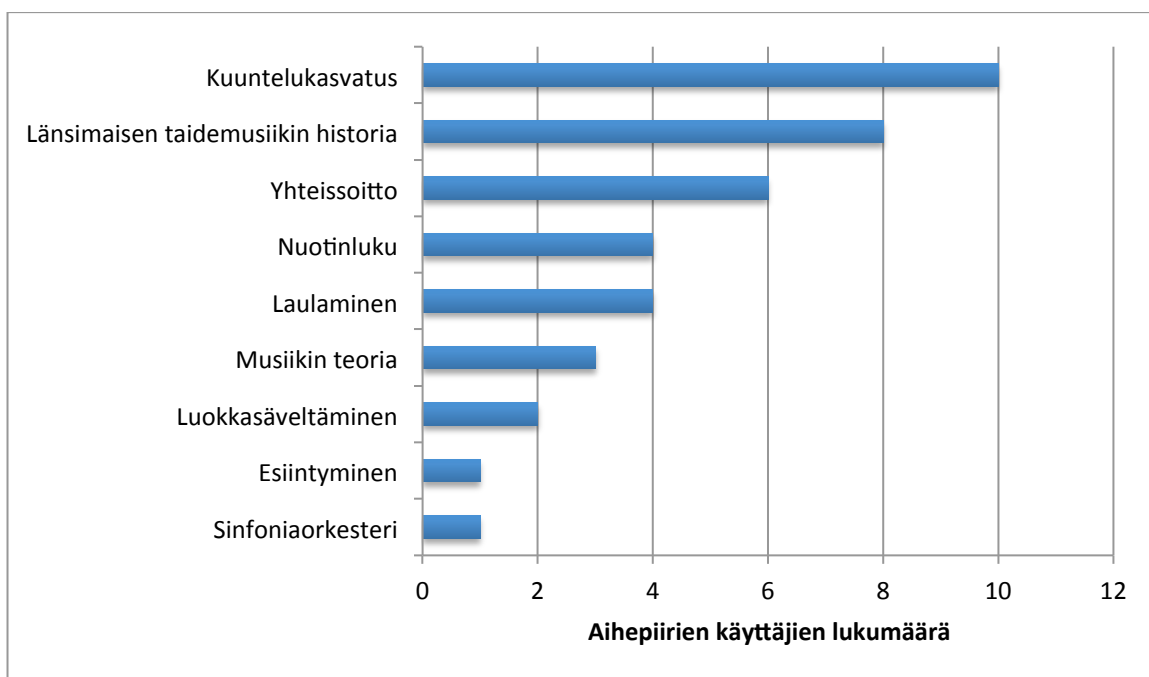
Oppilaista 89,5% (N=78) piti musiikin kuuntelua yhtenä opetusmenetelmistä. Toiseksi käytetyin opetusmenetelmä oppilaiden mielestä oli konserttikäynnit (40,8%). Muita käytettyjä opetusmenetelmiä oppilaiden arvion mukaan ovat yhdessä soittaminen ja kirjalliset tehtävät (34,2%), soitinesittelyt (21,8%), muusikko- tai säveltäjävierailut koululla (19,2%), opetusvideoiden katsominen (17,9%), laulaminen (16,7%), koulusoitinsovitukset (15,4%), elämyksellinen kuuntelu ja musiikintunnit taidemuksella (14,1%), älylaitesovellusten käyttäminen (11,5%), teemapäivät ja muistiinpanot vihkoon (7,7%), musiikkiliikunta (6,4%), kotitehtävät (3,8%) sekä dramatisointi (1,3%). (KUVIO 5.)



KUVIO 5. Klassisen musiikin opetusmenetelmät ja niiden esiintyminen oppilaiden aineistossa.

Selvitin monivalintakysymyksillä opettajilta, mitä aihepiirejä klassisesta musiikista opetetaan. Aihepiirejä oli tarjolla 8 erilaista: kuuntelukasvatus, yhteissoitto, musiikin teoria, nuotinluku, laulaminen, luokkasäveltäminen, länsimaisen taidemusiikin historia sekä esiintyminen. Listan ulkopuolisia aihepiirejä nousi esiin sinfoniaorkesteri. Opettajat opettivat keskimäärin 3-4 eri aihepiiriä. Minimi oli kaksi aihepiiriä ja maksimi oli 8 eri aihepiiriä. Kaikki opettajat (100%) opettavat klassisessa musiikissa kuuntelukasvatusta. Länsimaisen taidemusiikin historia (80%) sekä yhteissoitto (60%) olivat myös eniten opetettuja aihepiirejä. Nuotinluku ja laulaminen esiintyivät opetettavana aihepiirinä neljällä (40%) opettajalla, musiikin teoria kolmella (30%) opettajalla ja luokkasäveltäminen kahdella (20%) opettajalla. Esiintyminen ja sinfoniaorkesteri olivat aihepiireinä vain yksillä opettajilla. (KUVIO 6.)





KUVIO 6. Klassisen musiikin opetuksen aihepiirejä.

### 5.1.3 Klassisen musiikin opetuksen sisältöjä

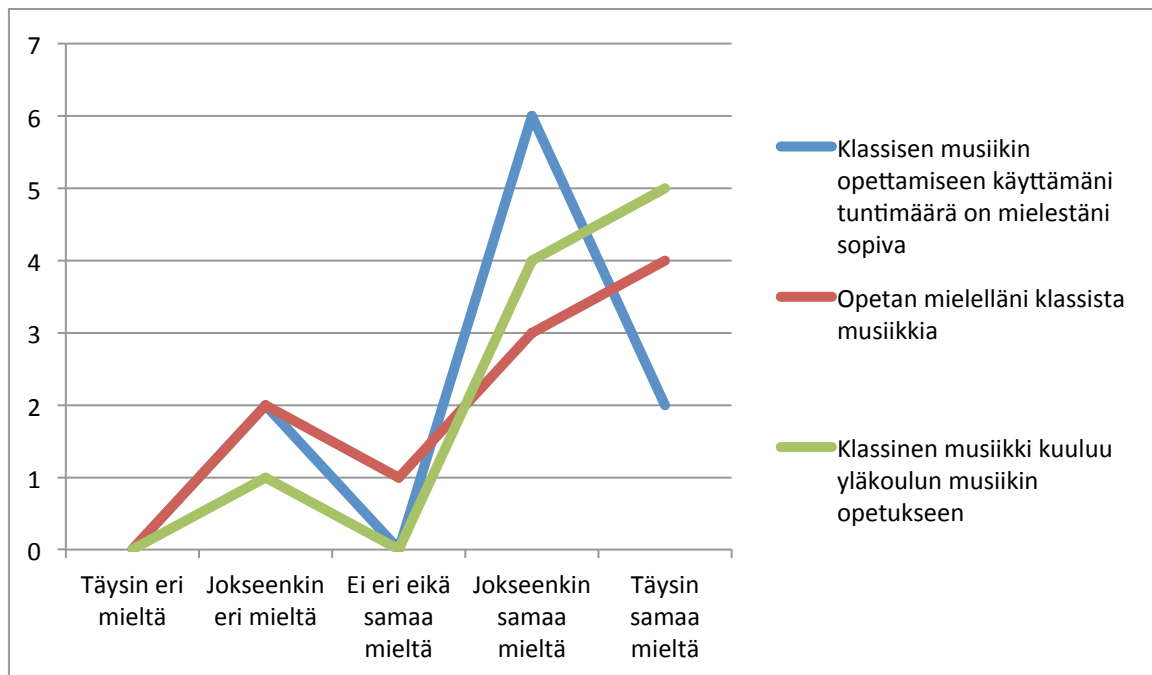
Opettajien avovastauksista nousi esille klassisen musiikin opetuksen sisältöjä ja menetelmiä. Länsimaisen taidemusiikin historia -aihepiirin sisällä opettajat opettivat klassisen musiikin aikakausia, säveltäjiä sekä soittimia. Yksi opettaja kertoi opettavansa näyttämömusiikin keskeisiä teoksia 8. luokalle ja länsimaisen taidemusiikin historiaa 9. luokalle. Vain yhdessä vastauksessa klassinen musiikki yhdistettiin soitto-ohjelmistoon. Neljässä muussa vastauksessa, joissa puhuttiin yhteissoitosta klassisen musiikki asetettiin vastakkain soittamisen kanssa.

Klassista musiikkia opetettiin yhdessä koulussa oppiainerajat ylittävän yhteistyöprojektin kautta. Musiikin, historian ja kuvataiteen yhteisprojekti käsitteli 1890-lukua eri maissa eri oppiaineiden näkökulmasta. Toisessa vastauksessa nousi esille, että uuden opetussuunnitelman monitieteelliset ja taiteelliset kokonaisnäkemyselliset painotukset helpottavat yhteisprojektien suunnittelua ja toteutusta eri oppiaineiden kanssa. Samalla klassista musiikkia voidaan opettaa osana kulttuurin kokonaisnäkemystä. Yksi opettaja totesi, ettei opeta nuottikirjoitusta.

”...nuottikirjoituksen opetuksessa ole mitään järkeä, ellei aio muusikoksi ja ole käytettävissä useita vuosia opiskeluun.” (O4)

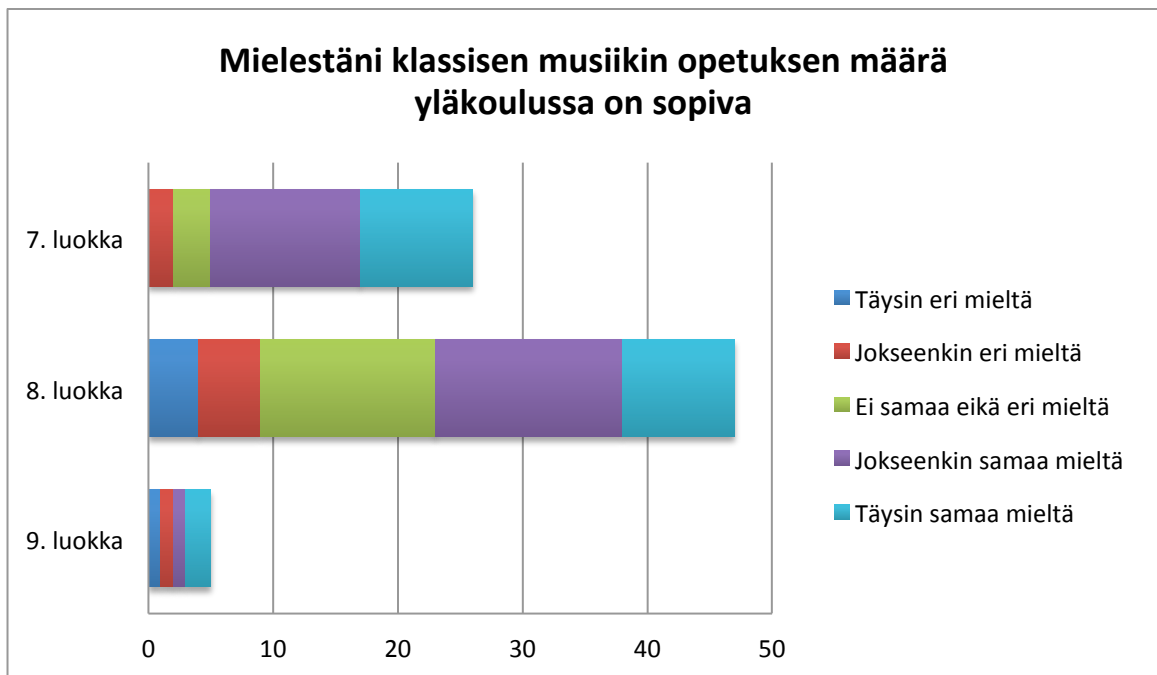
## 5.2 Minkälaisia näkemyksiä musiikin opettajilla on klassisen musiikin opettamisesta yläkoulussa?

Lähes kaikki opettajat ajattelivat klassisen musiikin kuuluvan yläkoulun musiikin opetukseen (täysin samaa mieltä 50%, jokseenkin samaa mieltä 40%, jokseenkin eri mieltä 10%). Klassiseen musiikkiin käytettyä tuntimäärää pidettiin sopivana (täysin samaa mieltä 20%, jokseenkin samaa mieltä 60%, jokseenkin eri mieltä 20%). Klassisen musiikin opettamisen mieluisuus jakoi eniten mielipiteitä mutta enemmistö opetti klassista musiikkia mielellään (täysin samaa mieltä 40%, jokseenkin samaa mieltä 30%, ei samaa eikä eri mieltä 10%, jokseenkin eri mieltä 20%). (KUVIO 7.)

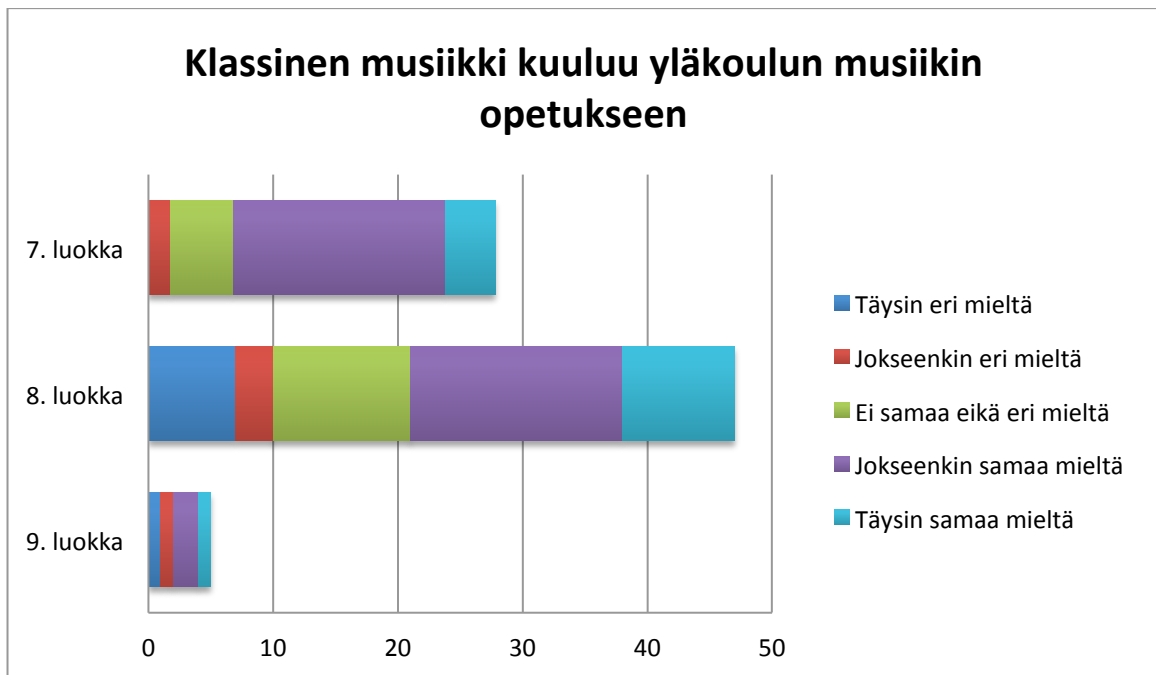


KUVIO 7. Opettajien näkemyksiä klassisen musiikin opetuksesta yläkoulussa.

Oppilaiden vastauksissa oli enemmän hajontaa kuin opettajien vastauksissa ja viidesosalla vastaajista ei ollut selvää mielipidettä klassisen musiikin opettamisesta. Oppilaista yli puolet (61,5% N=78) kokivat klassisen musiikin määrän opetuksessa sopivaksi (täysin samaa mieltä 25,6%, jokseenkin samaa mieltä 35,9%, ei samaa eikä eri mieltä 21,8%, jokseenkin eri mieltä 10,3%, täysin eri mieltä 6,4%). Klassisen musiikin koettiin kuuluvan yläkoulun musiikinopetukseen (täysin samaa mieltä 17,9%, jokseenkin samaa mieltä 46,2%, ei samaa eikä eri mieltä 20,5%, jokseenkin eri mieltä 5,1%, täysin eri mieltä 10,3%). Oppilaiden mielipiteet käyvät ilmi luokka-asteittain kuvioista 8 ja 9.



KUVIO 8. Oppilaiden näkemykset klassisen musiikin opetuksen määrän sopivuudesta luokka-asteittain.



KUVIO 9. Oppilaiden näkemykset klassisen musiikin kuulumisesta yläkoulun musiikin opetukseen luokka-asteittain.

Ne oppilaat, jotka lauloivat kuorossa ( $n=3$ ) olivat jokseenkin samaa mieltä, että klassisen musiikin opetus kuuluu yläkoulun musiikinopetukseen. He myös pitivät klassisen musiikin opetuksen määrää sopivana. (2 täysin samaa mieltä, 1 jokseenkin samaa mieltä). Erot kuoroharrastajien ja kuoroa harrastamattomien opiskelijoiden mielipiteiden välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Oppilaat, jotka tekivät omaa musiikkia ( $n=2$ ) olivat molemmat täysin samaa mieltä, että klassinen musiikki kuuluu yläkoulun musiikin opetukseen. Toinen heistä oli täysin samaa mieltä ja toinen täysin eri mieltä klassisen musiikin määrän sopivuudesta. Erot mielipiteissä olivat musiikintekijöiden ja muiden oppilaiden välillä tilastollisesti suuntaa antavia. Klassinen musiikki kuuluu yläkoulun musiikin opetukseen ( $X^2(4) = 9,383$ ,  $p = 0,052$ , Cramer's  $V = 0,347$ ) ja klassisen musiikin opetuksen määrä yläkoulussa on sopiva ( $X^2(4) = 7,954$ ,  $p = 0,093$ , Cramer's  $V = 0,319$ ). Suurin osa jotain instrumenttia soittavista oppilaista (80,9%,  $n = 21$ ) koki klassisen musiikin kuuluvan yläkoulun opetukseen. Instrumenttia soittavien oppilaiden ja muiden oppilaiden mielipiteiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ( $X^2(4) = 4,165$ ,  $p = 0,384$ , Cramer's  $V = 0,231$ ).

Vertailin opettajien ja oppilaiden vastauksia toisiinsa väittämissä ”klassinen musiikki kuuluu yläkouluun” ja ”klassisen musiikin opetuksen määrä on yläkoulussa sopiva”. Opettajien ja oppilaiden vastausten välillä väitteessä ”klassinen musiikki kuuluu yläkoulun musiikin opetukseen” oli tilastollisesti melkein merkitsevä ero ( $U = 231$ ,  $Z = -2,217$ ,  $p = 0,027$ ,  $r = 0,236$ ). Opettajien mielestä klassinen musiikki kuuluu yläkoulun musiikinopetukseen enemmän ( $Md =$  täysin samaa mieltä,  $n = 10$ ) kuin oppilaiden ( $Md =$  jokseenkin samaa mieltä,  $n = 78$ ) mielestä. Yksittäisten koulujen kohdalla opettajan ja oppilaiden vastausten erolla ei ollut tilastollista merkitsevyyttä. Opettajien ja oppilaiden vastausten välillä ei myöskään löytynyt tilastollisesti merkittävää eroa ( $U = 362$ ,  $Z = -0,384$ ,  $p = 0,701$ ,  $r = 0,041$ ), kun heiltä kysyttiin onko klassisen musiikin opetuksen määrä yläkoulussa sopiva. Yksittäisten koulujen kohdalla opettajan ja hänen oppilaidensa vastausten erolla ei ollut tilastollista merkitsevyyttä.

Opettajien avovastauksista nousi esille klassisen musiikin opettamisen syitä. Vastaukset jakaantuivat syiksi miksi opettaa ja syiksi miksi ei opettaa klassista musiikkia yläkoulussa. Yhdestä vastauksesta ei käynyt ilmi, olivatko esiin nostetut syyt positiivisia vai negatiivisia. Monissa vastauksissa tuli esille pohdintaa, jossa esiteltiin sekä positiivisia että negatiivisia syitä, musiikin oppiaineen muita sisältöjä sekä tuntimäärien jakamista eri musiikin opetuksen osa-alueiden kesken.

Syyt, miksi klassista musiikkia ei opetettu tai opetettiin vähän, jakautuivat viiteen teemaan. (1) Aika ja tuntimäärät eivät riittäneet klassisen musiikin opettamiseen. (2) Opettajat painottivat yhteissoittoa, laulamista sekä muita musiikkityylejä. (3) Klassinen musiikki käydään kattavasti läpi jo alakoulussa. (4) Oppilaiden motivointi oli haastavaa. (5) Klassisen musiikin opettamista yläkoululaisille ei pidetty mielekkäänä.

(1) ” ... musiikintuntimäärät ovat olemattoman pieniä. Aika ei siis kaikkeen riitä.” (O1)

(2) ” haluan painottaa laulua ja soittoa, ja toisaalta mahdollisimman monipuolisesti musiikin eri lajeja” (O4)

(3) "Klassinen musiikki tulee aika hyvin käytyä alakoulun viimeisillä luokilla." (O5)

(4) "Oppilaiden motivointi on haastavaa... poppiinkin ja soittotaidon opettamiseen menee paljon aikaa." (O7)

(5) "Klassinen musiikki on yläaste ikäisille täysin marginaalista." (O10)

Klassisen musiikin mielekäs opettaminen koettiin yhdessä vastauksessa haasteena. Syy voidaan tulkita sekä negatiiviseksi että positiiviseksi. Myös musiikin opettamisen laaja-alaisuuteen pyrkiminen voitiin tulkita joissain vastauksissa sekä positiiviseksi että negatiiviseksi klassisen musiikin opetuksen syyksi.

"Klassisen musiikin sisällyttäminen opetukseen tuo myös opettajalle haasteen tehdä mielekästä oppilaille vähemmän kiinnostavasta ja ennakkoluuloja sisältävästä aihealueesta. Vaatii siis luovuutta tuntien suunnittelussa." (O3)

Klassisen musiikin opettamista puoltavat syyt voitiin jakaa neljään teemaan. (1) Musiikin opetuksessa pyritään opettamaan musiikin lajeja monipuolisesti, klassinen musiikki mukaan luettuna. (2) Oppilaiden kokemuksia haluttiin avartaa, heidän ymmärrystään laajentaa sekä heidät haluttiin tutustuttaa uuteen musiikkiin. (3) Klassisen musiikin tuntemuksen koettiin kuuluvan yleissivistykseen. (4) Oppilaiden haastaminen nähtiin myös perusteluna klassisen musiikin opettamiselle.

(1) "Yritän ottaa laaja-alaisesti kaikilta musiikinaloilta eri esimerkkejä ja säveltäjä esitteilyjä." (O10)

(2) "Jos oppilas ei opiskele musiikkia koulun ulkopuolella, koulu saattaa olla ainoa paikka, jossa länsimaiseen taidemusiikkiin tutustuu." (O9)

(3) "Koen että länsimaisen taidemusiikin historiaa ja näyttämömusiikin keskeisiä teoksia kuuluu opettaa." (O6)

(3) "Taidemusiikin alkeellinen tuntemus kuuluu jokaisen yleissivistykseen." (O4)

(4) "On hyvä haastaa oppilaat kuuntelemaan musiikkia, jossa kertosäkeistö ei tule puoleltoista minuutin sisällä." (O9)

Opetussuunnitelma mainittiin kolmessa vastauksessa. Opetussuunnitelmalla perusteltiin sekä klassisen musiikin sisällyttämistä opetukseen että klassisen musiikin opetuksen kuulumista enemmän alakoulun opetukseen. Yhdessä vastauksessa todettiin uuden opetussuunnitelman mahdollistavan yhteisprojektit eri oppiaineiden välillä, jossa klassinen musiikki voidaan ottaa huomioon kulttuurisen kokonaisnäkemyksen osana.

" Luokkien 7-8 opsissa painottuva eri asiat, pääasiassa yhteissoitto (bändisoittimet) ja laulu, lisäksi maailmanmusiikkia." (O8)

Opettajien vastaukset antoivat viitteitä klassisen musiikin arvottamisesta. Klassisesta musiikista käytettiin myös termejä taidemusiikki ja länsimainen taidemusiikki. Yksi opettajista kuvasi klassista musiikkia "vähemmän kiinnostavaksi" ja "ennakkoluulo- ja sisältäväksi". Toinen opettaja koki, että hänen koulutuksensa oli painottunut liikaa klassiseen musiikkiin.

### 5.3 Onko opettajan sukupuolella, iällä, koulutuksella tai opetuskokemuksella yhteyttä klassisen musiikin opettamiseen?

Aineistoni oli koulutuksen näkökulmasta homogeeninen. Tästä johtuen koulutuksen ja klassisen musiikin opettamisen välisistä yhteyksistä ei voida tehdä merkitseviä johtopäätöksiä.

Opetuskokemuksen ja opetusmenetelmien määrän välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $r = ,063$ ,  $N = 10$ ,  $p = 0,863$ ). Opetusmenetelmien määrällä ja opettajan iällä oli negatiivinen korrelaatio eli mitä nuorempi opettaja oli, sitä useampaa opetusmenetelmää hän käytti ( $r = -.215$ ,  $p = 0.551$ ). Tulos ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä. Ristiintaulukoinnin avulla tarkasteltuna naisopettajat käyttivät useampia opetusmenetelmiä kuin miesopettajat mutta tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä ( $N = 10$ ,  $X^2(5) = 6,875$ ,  $p = 0,230$ , Cramer's  $V = 0,829$ ). Opettajat, joilla oli

musiikkikasvatus pääaineena käyttivät useampia opetusmenetelmiä kuin ne, joiden pääaine oli kasvatustiede ( $X^2(5) = 10$ ,  $p = 0,075$ , Cramer's  $V = 1$ ). Tulos on tilastollisesti suuntaa antava.

Opetuskokemuksella ja opetettavien aihepiirien määrän välillä oli vähäistä positiivista korrelaatiota mutta tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei löytynyt ( $r = 0,117$ ,  $p = 0,747$ ). Opetettavien aihepiirien määrällä ja opettajan iällä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ( $r = ,007$ ,  $p = 0,986$ ). Kuten opetusmenetelmien määrässä myös opettajien aihepiirien määrässä naisopettajat opettivat useampia aihepiirejä kuin miesopettajat ( $X^2(5) = 2,708$ ,  $p = 0,745$ , Cramer's  $V = 0,520$ ). Tulos ei ole tilastollisesti merkitsevä. Opettajat, joilla oli musiikkikasvatus pääaineena opettivat useampia aihepiirejä kuin ne, joiden pääaine oli kasvatustiede ( $X^2(5) = 2,708$ ,  $p = 0,745$ , Cramer's  $V = 0,520$ ). Tämäkään tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

Mitä pidempi opetuskokemus opettajilla oli sitä enemmän he opettivat klassista musiikkia 9. luokalle ( $X^2(36) = 40$ ,  $p = 0,297$ , Cramer's  $V = 1$ ). Muilla luokka-asteilla opettajan opetuskokemuksen ja opetettavien tuntien määrällä ei ollut yhteyttä. Tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Opettajat, joilla oli musiikkikasvatus pääaineena opettivat enemmän klassista musiikkia 7. luokalla ( $X^2(2) = 3,750$ ,  $p = 0,153$ , Cramer's  $V = 0,612$ ) ja 8. Luokalla ( $X^2(3) = 1,875$ ,  $p = 0,559$ , Cramer's  $V = 0,433$ ). Tulokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Opettajat, joilla oli musiikkikasvatus pääaineena ilmoittivat vähemmän instrumentteja kuin opettajat, joilla oli kasvatustieteet pääaineena ( $X^2(2) = 5,833$ ,  $p = 0,054$ , Cramer's  $V = 0,764$ ). Tulos oli tilastollisesti suuntaa antava.



## 6 KLASSISEN MUSIIKIN OPETUKSEN NYKYTILA (POHDINTA JA JOHTOPÄÄTÖKSET)

Tässä luvussa on aika päättää tutkimusprosessi ja tarkastella klassisen musiikin opetuksen nykytilaa ja vähän tulevaisuuttakin. Ensin pohdin saamiani tuloksia ja vertailen niitä aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin. Toisessa alaluvussa vien pohdintani yleisemmälle tasolle ja tarkastelen lopuksi jatkotutkimusmahdollisuuksia.

### 6.1 Tulosten pohdintaa

Tutkimukseni tuotti suuren määrän erilaisia tuloksia. Koen saaneeni vastauksia kaikkiin tutkimuskysymyksiini mutta moni asia jäi vielä selvittämättä klassisen musiikin opettamisesta yläkoulussa. Tulokset kertovat enemmänkin tapauskohtaisesti, miten klassista musiikkia opetetaan tietyn opettajan tunneilla; paljonko klassista musiikkia opetetaan, mitä opetusmenetelmiä käytetään ja miten klassisen musiikin opetusta arvostetaan. Seitsemäsluokkalaisten arviointiin klassisen musiikin opetuksen määrästä varmasti vaikutti, että vastaajilla oli ensimmäinen musiikin kurssi käynnissä tutkimuksen tekohetkellä. Tutkimukseni antaa kuitenkin suuntaa siihen, mikä voisi olla klassisen musiikin opetuksen todellisuus, vaikka tuloksia ei voi yleistää koskemaan koko Suomen musiikin opetusta.

Tulokset antavat yllättävän positiivissävyytteisen kuvan siitä, että klassisen musiikin opetus ei ole katomassa minnekään yläkoulusta. Klassisen musiikin kuulumisella yläkoulun musiikin opetukseen on yllättävän vankka pohja. Sekä opettajat että oppilaat kokivat musiikin lajin kuuluvan opetukseen. Taidemusiikki on kirjattuna myös uuteen opetussuunnitelmaan. Klassista musiikkia opetetaan monin eri tavoin ja opettavat aihepiiritkään eivät pyöri tutkimuksen mukaan yhden aiheen ympärillä. Tutkimuksesta nousi myös yllättäviä tuloksia, jotka tulee ottaa huomioon klassisen musiikin opetuksen nykytilaa arvioitaessa.

Oppilaiden suhtautuminen klassiseen musiikkiin yllätti. Yli puolet oppilaista kokivat klassisen musiikin opetuksen kuuluvaksi yläkoulun musiikin opetukseen. Vaikka musiikkityylistä itsestään ei pidetä, se mielletään selvästi osaksi koulujen musiikin opetusta. Ehkä taustalta löytyy ajatus koulun yleissivistävästä luonteesta. Yläkoulussa oppilaillakin on ajatus siitä, mikä kuuluu yleissivistykseen ja mitä koulussa tulisi oppia.

Myös Green (2008) on havainnut tutkimuksessaan, että oppilaiden mielestä klassinen musiikki kuuluu opetussuunnitelmaan. Klassista musiikkia pitäisi olla kuitenkin kohtuudella. Greenin saamien vastausten mukaan oppilaat perustelivat, miksi klassista musiikkia ei tulisi opettaa, sillä että klassinen musiikki ei ole oppilaiden ikäluokan musiikkia ja musiikkia on vaikea soittaa, jos musiikista ei pidä. Argumentteina klassisen musiikin puolesta olivat yleissivistys, kunnioitus toisten musiikkia kohtaan sekä velvollisuus tietää jotain klassisesta musiikista. (Green 2008, 177-178). Uskon, että oman tutkimukseni tulosten taustalla vaikuttavat samat syyt klassisen musiikin opetuksesta.

Musiikin kuuntelu oli ehdottomasti suosituin opetusmenetelmä ja myös oppilaat tunnistivat sen klassisen musiikin opetuksessa paljon käytetyksi menetelmäksi. Kuuntelukasvatus olikin ainoa kaikkien opettajien opettama klassisen musiikin aihepiiri. Unkari-Virtasen (2005, 88) keräämän aineiston mukaan musiikin kuunteleminen miellettiin musiikin historian opetuksen keskeiseksi sisällöksi.

Tutkimuksessani nousi esille, että vain puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista käytti opetusmenetelmänä yhdessä soittamista. Kuitenkin musiikinopettajat kokevat musiikin tekemisen ja yhdessä soittamisen sekä tärkeimmäksi musiikin opettamisen keinoksi että tärkeimmäksi musiikin opettamisen päämääräksi (Eerola 2010, 36). Klassisen musiikin opettamisen keinot siis eroavat musiikinopetukseen yleisesti käytetyistä keinoista. Eerolan (2010, 36) tutkimuksesta nousi myös esille, että opettajat kokevat yhteismusisoinnin kehittävän sosiaalisuutta. Oppiminen käsitetään sosiaali-

seksi ilmiöksi esimerkiksi sosiokulttuurisessa oppimiskäsityksessä. Jos klassista musiikkia ei opeteta yhdessä soittamalla, musiikista katoaa tärkeitä merkityksiä. Musiikin sosiaaliset ulottuvuudet jäävät puuttumaan klassista musiikkia opettaessa, jolloin oppilaat eivät koe musiikkityyliä vetoavaksi ja oppimista ei välttämättä tapahdu.

Älylaite-sovellusten käyttö opetusmenetelmänä esiintyi tuloksissani vain marginaalisesti. Klassisen musiikin opetukseen käytetään harvoin älylaitteita, jos ollenkaan. Hämmästyin tuloksesta, sillä oman kokemukseni mukaan älylaitteet ovat sulautumassa musiikin opetukseen. TVT -taitoja painotetaan uudessa opetussuunnitelmassa ja älylaiteavusteinen oppiminen on nykypäivää. Tulos on toisaalta ymmärrettävissä, sillä älylaiteavusteinen musiikin opettaminen on tullut opettajankoulutukseen vasta muutaman viime vuoden aikana. Yksi opettajista totesikin omien TVT -taitojensa olevan puutteelliset ja kouluttavansa itseään sen suhteen koko ajan. Taustalla voi olla myös halu opettaa perinteistä musiikkia perinteisin tavoin. En tosin osannut kysyä, käytettiinkö älylaitteita aineiston kouluissa ylipäätään. On loogista, että klassisen musiikin opetuksessa ei käytetä älylaitteita, jos kouluissa ei ole älylaitteiden käyttö-kulttuuria.

Klassisen musiikin opettamisen syyt jakaantuivat selvästi positiivisiin eli opetusta puoltaviin ja negatiivisiin eli perusteluiksi opettamattomuuteen. Suurimmassa osassa syistä taustalla näkyy opetussuunnitelma, sen vaatimukset ja opetukselle asettamat rajoitukset. Myös opettajien arvostukset ja opetusfilosofiat näkyivät syiden taustalla. Tunnistan itsekkin omasta kokemuksesta monia esitetyistä syistä. Opettajalla on käytössään rajattu määrä aikaa opettaa laajasti ja monipuolisesti musiikkia ja opettaja joutuu itse päättämään, mikä musiikki on opettamisen arvoista. Jos opettaja ei koe, että klassisen musiikin opetuksesta on oppilaille hyötyä, hän ei sitä opeta. Jos taas klassinen musiikki koetaan kuuluvaksi opetukseen ja opetuksesta on oppilaille hyötyä, musiikkityyliä opetetaan. Ainoa syy, joka mielestäni on vaarallinen perustelu miksi klassista musiikkia ei opeteta on, että oppilaita on haastava motivoida opiskelemaan sitä. Mitä jos kaikessa opetuksessa otettaisiin lähtökohdaksi pelkästään moti-

voivien aiheiden opettaminen? Tässä pohdinnassa päätyy helposti opetusfilosofisiin kysymyksiin opettamisen oikeutuksesta, yleissivistyksestä ja yli päätään koulujärjestelmän olemassaolosta.

Kokemattomuuteni määrällisen tutkimuksen tekijänä vaikutti tutkimukseeni. Tulosten tarkasteluvaiheessa havaitsin kyselyssäni puutteita, jotka vaikuttivat aineiston analysointiin. Iän kysyminen suljettuna kysymyksenä tuotti aineiston analysointivaiheessa harmia. Ikä ei ollut välimatka-asteikollinen eikä antanut tarkkoja lukuja opettajien iästä. En pystynyt käyttämään opettajien ikää kaikkiin haluamiini testeihin. Olisin voinut kysyä ikää syntymävuosina, jolloin olisin saanut tarkemman ikähaarukan, kuin mitä sain kerättyä tällä kyselyllä. Tämä olisi mahdollistanut myös useampien testien tekemisen ja kattavampien tulosten saamisen. Olen kuitenkin kasvanut tutkijana tutkimusprosessin aikana. Uskon, että jatkossa osaan ottaa huomioon paremmin kyselytutkimuksen tyypillisiä piirteitä ja osaan käyttää hyväksi graduntekoprosessin aikana opittuja tutkijan taitoja. Tutkimuksenteossakin tekemällä oppiminen taitaa olla paras keino tehdä hyvää ja luotettavaa tutkimusta.

Klassisen musiikin käsitteen laajuus ja monitulkintaisuus on voinut vaikuttaa osaltaan tuloksiin. Määrittelin kyselylomakkeissa klassisen musiikin hyvin väljästi: ”Klassisen musiikin määrittelen koskemaan kaikkea länsimaista taidemusiikkia eri aikakausilta”. Jokainen vastaaja on saanut pitkälti itse määritellä, mitä klassiseen musiikin heidän mielestään kuuluu. Opettajat käyttivät avovastauksissa klassisen musiikin lisäksi länsimaista taidemusiikkia. Olen jättänyt tutkimuksesta nykymusiikin kokonaan pois. Tämä ei ollut tietoinen valinta sillä koen, että nykymusiikki on vahvasti sidoksissa klassiseen musiikkiin. Klassisen musiikin käsite on niin laaja, että sen rajaaminen tai määrittelemine on suorastaan mahdotonta. Tarvitaanko klassiseen musiikkiin tarkkoja määrittelyitä rajaamaan musiikin lajia? Voitaisiinko koulun musiikinopetuksessa lähestyä eri tyylejä ilman tarkkoja genererajoja? Kuten aikaisemmin totesin (ks. luku 2.3) tällainen lähestymistapa voisi antaa oppilaille mahdol-

lisuuden muodostaa itse omat mielipiteensä musiikista ilman musiikkityyleihin kuuluvia ennakkokäsityksiä.

Aikaisemman tutkimuksen perusteella opettajilla on suuri valta päättää opetuksen sisällöistä ja menetelmistä. Toivon hartaasti, että opettajat eivät käytä valtaansa väärin. Tutkimuksessani kävi ilmi, että opettajat, joilla oli musiikkikasvatus pääaineena, opettivat klassista musiikkia enemmän, useammilla opetusmenetelmillä sekä useammilla aihepiireillä. Tulos voi hyvinkin johtua pienestä otannastani ja olla sattumaa, mutta tämän tutkimuksen perusteella koulutuksella on suuri merkitys klassisen musiikin opetuksessa. Koulutuksella on siis vaikutuksia siihen, miten musiikkia opetetaan.

## 6.2 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheita

Tutkimukseni ajoittuu hyvin samaan aikaan peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksen kanssa. Tuloksistani on mahdollisesti hyötyä musiikin opettajille, kun he pohivat, mitä opettaa uudella yläkoulun pakollisella vuosiviikkotunnilla. Musiikkikulttuurien monimuotoisuus ja taidemusiikin sisällyttäminen opetettavaan ohjelmistoon on kirjattuna opetussuunnitelmaan (POPS 2014, 422-423).

Tutkimukseni mukaan klassista musiikkia opetetaan 7. luokan pakollisella kurssilla vähintään yksi tunti. Muillekin luokka-asteille klassista musiikkia opetetaan, tosin opetusmäärät ja aiheet ovat tutkimukseni mukaan koulukohtaisia. Hypoteesini siitä, että klassista musiikkia ei yläkoulussa opetettaisi ollenkaan oli siis väärä. Opetusmäärät ovat silti alhaisia ja yhden kurssin aikana musiikkia opetettiin maksimissaan kymmenesosa kurssin kestosta. OPS-uudistus toi yläkoulun musiikille yhden pakollisen vuosiviikkotunnin lisää, mikä mahdollistaa musiikin opetussisältöjen laajentamisen. Olisi mielenkiintoista teettää samanlainen kysely klassisen musiikin opetuksesta muutaman vuoden kuluttua, kun uusi opetussuunnitelma on ollut muutaman vuoden käytössä. Onko klassisen musiikin opetuksen asema muuttunut? Käytetään-

kö älylaitesovelluksia klassisen musiikin opettamiseen enemmän kuin tällä hetkellä? Onko musiikin kuuntelu edelleen suosituin klassisen musiikin opetusmenetelmä?

Olisi ollut kiinnostavaa tietää, harrastivatko opettajat itse klassista musiikkia, oliko heillä muuta klassisen musiikin taustaa ja vaikuttiko opettajien musiikillinen tausta klassisen musiikin opetukseen. Tämä asia jäi tutkimuksessa kuitenkin selvittämättä. Nyt vastauksista kävi vain ilmi opettajien soittamat instrumentit. Kruse (2015) totesi tutkimuksessaan, että amerikkalaisilla musiikinopettajaopiskelijoilla on vahva klassinen tausta. Opettajaopiskelijoiden musiikillinen tausta vaikutti siihen, minkälaista musiikkia he mieluiten opettivat. Krusen tutkimuksessa klassisen musiikin tunteminen johti klassisen musiikin painottamiseen opetuksessa. (Kruse 2015, 18-19.) Suomalaiseen opettajankoulutusjärjestelmään tuotuna vastaavanlainen tutkimus voisi antaa kuvaa siitä, vaikuttaako musiikinopettajan musiikillinen tausta hänen opettamiinsa musiikin aihepiireihin ja lajeihin.

Yhden opettaja mielestä ”koulutus painottui liikaa klassiseen musiikkiin”. Oman kokemukseni mukaan länsimaisen taidemusiikin historiaa opiskeltiin opintojen aikana enemmän kuin länsimaisen populaarimusiikin historiaa. Onko ongelmana klassisen musiikin painottuminen opinnoissa vai puuttuuko koulutusta klassisen musiikinopetuksen käytännön sovellukset? Onko mahdollista, että opettajaopiskelijat kokevat klassisen musiikin kurseilta saadun tiedon olevan hyödytöntä työelämässä? Tieto jää pinnalliseksi ja unohdetaan heti kun kurssi on suoritettu. Klassisen musiikin tietoa ei opita soveltamaan opetuksessa. Opettajien koulutuksessa tulisikin huomioida myös, miten klassista musiikkia voidaan opettaa yläkoulussa. Soveltaminen on huomattavasti haastavampaa vieraamman musiikin lajin ollessa kyseessä. VanWeelden (2014) totesi tutkimuksessaan, että vaikka opettajaopiskelijat oppivat klassista musiikkia opintojensa aikana, he eivät ymmärrä, miten he voivat hyödyntää klassista musiikkia opetuksessaan myöhemmin. Opettajaopiskelijoiden tulisi VanWeeldenin mielestä sekä tuntea klassista musiikkia että pystyä soveltamaan tietoa opetuksessaan. (VanWeelden 2014, 74.)

Opettajien koulutuksessa tulisi siis ottaa huomioon klassisen musiikin soveltamis- mahdollisuudet ja välineitä opitun tiedon muokkaamiseksi eteenpäin opetettavaan muotoon, ei pelkästään irtonaista tietoa. Tämä koskee mitä tahansa musiikin lajia, jota koulussa voidaan opettaa musiikin monipuolisuuden nimissä. Myös musiikillisen vieraantumisen mahdollisuus tulisi ottaa huomioon, kun koulutuksessa opiskellaan vieraampia musiikin lajeja. Viimeistään opettajan koulutuksessa tulisi tarkastella omien musiikkimieltymysten vaikutusta omaan opetukseen.

Tuloksista ja aikaisemmista tutkimuksista voidaan päätellä, että klassisen musiikin opetusta yhdessä soittamalla tulisi lisätä. Tämä ei ole helppo päämäärä, sillä klassisen musiikin opettamiselle on kehittynyt tietynlainen kaava, jossa musiikin kuuntelu on opetuksen keskiössä. Tutulta polulta poikkeaminen vaatii soveltamista. Näyttää siltä, että klassisen musiikin yhteissoiton opetuksen tueksi rakennetulle oppimateriaalille olisi tilausta. Soitto-ohjelmistoa, kuten koulu-soitinsovelluksia sisältävä sekä käytännönläheisyyttä painottava opetusmateriaali, voisi olla yksi ratkaisu, jonka avulla klassista musiikkia voisi tuoda lähemmäs oppilaita. Myös musiikinkuuntelulle kannattaa luoda yhteistoiminnallisia opetusmenetelmiä (Unkari-Virtanen 2005, 88-89).

Yksi mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe voisi olla selvittää tarkemmin suomalaisten yläkoululaisten suhtautumista klassiseen musiikkiin. Nuoret eivät pidä tutkimusten mukaan klassisesta musiikista ja silti klassinen musiikki koetaan kuuluvaksi musiikin opetukseen. Tutkimukset osoittavat myös, että klassisesta musiikista pitämisen taustalla ei ole niinkään musiikin tuntemisesta, vaan musiikin omaksi tuntemisesta ja musiikin merkityksellisyydestä itselle.

Kuuluuko klassinen musiikki opetukseen? Oppilailta ei missään nimessä voi vaatia musiikista pitämistä tai sen arvostamista. Jos musiikilla ei ole oppilaille mitään merkitystä, sen opettaminen on turhaa. Opettaja voi vain toivoa, että koulun musiikin opettamisen kautta uudet ja vieraat musiikin lajit tuntuvat oppilaasta seuraavalla kuuntelukerralla hieman tutummilta. Oppilas voi vähän avautua musiikille ja kun aika on valmis, hän voi omaehtoisesti tutustua musiikin lajiin, johon sai ensikosketuksen juuri musiikin tunnilla. Tämä ei koske vain klassista musiikkia vaan kaikkia oppilaille tuntemattomia musiikin lajeja. Yksi mahdollisuus lähestyä klassista musiikkia on esitellä oppilaille klassisen musiikin sidoksia populaarikulttuuriin (myös VanWeeden 2014; Parakilas 1984). Yhtymäkohtia löytyy kyllä, esimerkiksi monet populaarimusiikin hitit perustuvat barokin ajan sointukierroille.

Graduni aihe oli laaja ja tutkimus vahvisti ajatuksiani siitä, kuinka monitahoisesta ilmiöstä yhden musiikin lajin opetuksessa on kyse. Opetukseen vaikuttavat opetussuunnitelman ja opettajan lisäksi musiikin merkitykset, opetuskäsitykset sekä opetusfilosofiat. Tutkimusprosessi ja teoriapohjan rakentaminen ovat antaneet minulle kuvan siitä, ettei klassisen musiikin opetus ole kriisissä, ainakaan yläkouluissa. Tosin opetuksen määrässä ja laadussa on eroja. Klassisen musiikin opetus sisältyy suurempaan kokonaisuuteen, jossa tarkastellaan musiikin opetuksen oikeutusta ylipäätään. Tulokseni antavat suuntaa siitä, mikä on klassisen musiikin opetuksen tila yläkouluissa nykypäivänä. Tuloksiani voidaan hyödyntää, kun pohditaan, miten opetamme klassista musiikkia tulevaisuudessa.



## 7 LÄHTEET

- Aittakumpu, R. (2005). Pyhä Praktiikka maallisessa maailmassa - Elliotin praksialismi oppilaskeskeisen musiikkikasvatuksen näkökulmasta. *Musiikkikasvatus*, 8(2), 49-58.
- Ala-Könni, E. toim. (1978). *Otavan iso musiikkitietosanakirja*. 3, Herz – laudes. Helsinki: Otava.
- Anttila, M. & Juvonen, A. (2006). *Musiikki koulussa ja nuoren elämässä. Kohti kolmannen vuosituhannen musiikkikasvatusta, osa 3*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Anttila, M. (2010). Problems with school music in Finland. *British Journal of Music Education*, 27(3), 241-253.
- Casey, T. (2011). "Musiikki merkitsee minulle paljon." Teoksessa Laitinen, S. & Hil-mola, A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset -asiantuntijoiden arviointia*. Raportit ja selvitykset. Helsinki: Opetushallitus.
- Cook, N. (2014). Western music as world music. Teoksessa Bohlman, P. V. (toim.) *The Cambridge History of World Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 75-100.
- Drummond, J. (2010). Re-thinking Western Art Music: a perspective shift for music educators. *International Journal of Music Education*, 28(2), 117-126.
- Eerola, P. S. (2010). Mitä musiikki koululle antaa? Musiikinopettajien näkemyksiä opetuksensa tavoitteista sekä oppiaineensa ainutlaatuisuudesta. *Kasvatus*, 41 (1), 31-40.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Evijärvi, P., Nikander, L. & Oksanen, T. (2005). *Musiikin mestarit 7*. Helsinki: Otava.
- Evijärvi, P., Nikander, L. & Oksanen, T. (2011). *Musiikin mestarit 7*. Opettajan opas. Helsinki: Otava.
- Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. Burlington, VT: Ashgate.

- Hairo-Lax, U. & Muukkonen, M. (2013). Yläkoulun musiikinopetus nuoren kasvun ja hyvinvoinnin tukena. *Musiikkiterapeuttinen näkökulma. Musiikkikasvatus*. 16 (1), 29-46.
- Heikkilä, T. (2010). *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Heimonen, M. & Westerlund, H. (2008). Musiikkikasvatuksen filosofia: Yhteisöllisiä näkökulmia. Teoksessa Huovinen, E. & Kuitunen, J. (toim.) *Johdatus musiikkifilosofiaan*. Tampere: Vastapaino. 177-195.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hovi, S., Mäyry, M. & Sipilä, E. (1992). *Musica 7*. Helsinki: Fazer Musiikki.
- Hyypä, K., Kangas, P. & Suomela, M. (2005). *Musiikin mestarit 8-9*. Helsinki: Otava.
- Hyypä, K., Kangas, P. & Suomela, M. (2010). *Musiikin mestarit 8-9*. Opettajan opas. Helsinki: Otava.
- Jaantila, A., Juutilainen, E.-M. & Ohls, P. (1986). *Musiikin aika 7*. Helsinki: WSOY.
- Jorgensen, E. R. (2003). Western Classical Music and General Education. *Philosophy of Music Education Review*. 11(2), 130-140.
- Juutilainen, E.-M. & Kukkula, T. (2002). *Musa 7*. Helsinki: WSOY.
- Juutilainen, E.-M. & Kukkula, T. (2004). *Musa 8*. Helsinki: WSOY.
- Juutilainen, E.-M. & Kukkula, T. (2005). *Musa 9*. Helsinki: WSOY.
- Juutilainen, E.-M. & Kukkula, T. (2009). *Musa soi 7*. Helsinki: WSOYpro.
- Juutilainen, E.-M. & Kukkula, T. (2012). *Musa soi 8-9*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Kertz-Welzel, A. (2012) Children's And Adolescent's Musical Needs And Music Education In Germany. Teoksessa Campbell, P. S., & Wiggins, T. (toim.) *The Oxford Handbook of Children's Musical Cultures*. New York: Oxford University Press. 371-386
- Koppinen, M. (2013). Géza Szilvay yrittää pelastaa Suomen klassisen musiikin. *Hel-singin Sanomat*. 13.9.2013. Viitattu 14.4.2016. Saatavilla: <http://www.hs.fi/ihmiset/a1378958246764>
- Kruse, A. J. (2015). Preservice Music Teachers' Experiences With and Attitudes Toward Music Genres. *Journal of Music Teacher Education*, 24 (3), 11-23.

- Kurkela, V. (2006). Taidemusiikki - hegemoninen käsite. *Musiikkikasvatus*, 9 (1-2), 70-73.
- Leppänen, T., Unkari-Virtanen, L. & Sintonen, S. (2013). Kriittinen kulttuurikasvattaja ja musiikkikasvatuksen traditiot. Teoksessa Juntunen, M.-L., Nikkanen, H. M. & Westerlund H. (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 321-346.
- Lave, J. & Wenger, E. (1994). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindström, T. E. (2011). *Pedagogisia merkityksiä koulun musiikintunneilla perusopetuksen yläluokkien oppilaiden näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 158. Väitöskirja.
- Mali, M., Puhakka, T., Rantaruikka, T. & Sainomaa, K. (2011). *Musiikin mestarit 5-6, Opettajan kirja*. Helsinki: Otava.
- Mantere, M. & Moisala, P. (2013). Länsimaisen taidemusiikin etnomusikologinen tutkimus. Teoksessa Moisala, P. & Seye, E. (toim.) *Musiikki kulttuurina*. Helsinki: Suomen etnomusikologinen seura, 201-217.
- Mattila, M. (2015). Näkökulma: Klassinen musiikki on aina kriisissä. *Yle uutiset*. Viitattu 14.4.2016. Saatavilla: [http://yle.fi/uutiset/nakokulma\\_klassinen\\_musiikki\\_on\\_aina\\_kriisissa/8362620](http://yle.fi/uutiset/nakokulma_klassinen_musiikki_on_aina_kriisissa/8362620)
- Metsämuuronen, J. (2000). *SPSS aloittelevan tutkijan käytössä*. Helsinki: Methelp.
- Metsämuuronen, J. (2004). *Pienten aineistojen analyysi. Parametrittomien menetelmien perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: Gummerus.
- Mikkonen, H., & Rimpiläinen, S. (2011). No, hang on, this is medieval farm music!: Western art music as part of child's musical context. Teoksessa Kontoniemi, M. & Salo, O.-P. (toim.) *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university*. Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 12. Helsinki: Opetushallitus. 241-257.
- Muukkonen, M. (2011). Mahdollisimman monipuolisesti - koulun musiikinopetus aineenopettajien silmin. Teoksessa Laitinen, S. & Hilmola, A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset -asiantuntijoiden arviointia*. Raportit ja selvitykset. Helsinki: Opetushallitus.
- North, A. C., Hargreaves, D. J. & O'Neill, S. A. (2000). The Importance of Music to Adolescents. *British Journal of Educational Psychology* 70, 255-272.

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2016). *Perusopetuksen tuntijako*. (Verkkosivusto). Viitattu 4.5.2016. Saatavilla:  
[http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla\\_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus\\_1\\_2.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus_1_2.pdf)
- Opetushallitus. (2016). *Opetussuunnitelma ja tuntijako*. Verkkosivusta. Viitattu 18.4.2016. Saatavilla:  
[http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma\\_ja\\_tuntijako](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako)
- Pahkinen, E. (2012). *Kyselytutkimusten otantamenetelmät ja aineistoanalyysi*. Jyväskylä: Julpu.
- Parakilas, J. (1984). Classical Music as Popular Music. *The Journal of Musicology*. 3(1), 1-18.
- POPS, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Helsinki: Opetushallitus. (Verkkosivusto) Viitattu 5.1.2016. Saatavilla:  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- POPS, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. (2004). Helsinki: Opetushallitus. (Verkkosivusto) Viitattu 15.2.2016. Saatavilla:  
[http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf)
- POPS, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 1994. (1994). Helsinki: Opetushallitus.
- POPS, Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. (1985). Helsinki: Kouluhallitus.
- POM, Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt 1970. (1970). Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Perusopetusasetus 28.6.2012/423. (2012). (Verkkosivusto) Viitattu 4.5.2016. Saatavilla:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetusasetus>
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. (1998). (Verkkosivusto) Viitattu 5.1.2016. Saatavilla:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki#L4P15>
- Randel, D.M. (toim.) (1999). *The Harvard Concise Dictionary of Music And Musicians*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press.

- Ruodemäki, R.-J., Ruoho, E. & Salminen, S. (2009). *Soi 5–6, Opettajan vinkkipankki*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.
- Saari, A. (2014). Koulussa syrjitään klassista musiikkia. *Helsingin Sanomat*. 26.10.2017, C27.
- Saarikallio, S. (2009). Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus*. Vaasa: Ykkös-Offset Oy.
- Saarikallio, S. (2011). Mitä musiikki nuorille merkitsee? Teoksessa Laitinen, S. & Hillmola, A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset -asiantuntijoiden arviointia*. Raportit ja selvitykset. Helsinki: Opetushallitus.
- Sinkkonen, J. (2010). *Nuoruusikä*. Helsinki: WSOY.
- Slonimsky, N. (1997). *Baker's Dictionary of Music*. New York: Schirmer Books.
- Sonninen, A., Jokinen, U., Kiiski, P. & Polas, E. (1978). *Musiikki 7-9*. Helsinki: Otava.
- Tilastokeskus (2016). *Peruskoulut, lukiot ja ammatilliset oppilaitokset opiskelijamäärillä mitatun oppilaitoksen koon mukaan 2000-2015*. (Verkkosivusto) Viitattu 9.2.2016. Saatavilla:  
[http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin\\_kou\\_kjarj/020\\_kjarj\\_tau\\_102\\_fi.px/?rxid=ed35579c-36f7-49f3-8ee2-de90a411f765](http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_kou_kjarj/020_kjarj_tau_102_fi.px/?rxid=ed35579c-36f7-49f3-8ee2-de90a411f765)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena*. Helsinki: Tammi.
- Unkari-Virtanen, L. (2005). Musiikin kuunteleminen, kulttuuriperintö ja musiikinopetus. *Musiikkikasvatus*, 8 (2), 82-91.
- VanWeelden, K. (2012). Classical Music as Popular Music: Adolescents' Recognition of Western Art Music. *Update: Applications of Research in Music Education*, 31 (1), 14-24.
- VanWeelden, K. (2014). Preservice Music Teachers' Recognition of Western Art Music Found in Popular Culture. *Journal of Music Teacher Education*, 24 (1), 65-75.
- Vehkalahti, K. (2008). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Helsinki: Tammi.

- Von Glahn, D. & Broyles, M. (2012). Art Music. *The Grove Dictionary of American Music, 2nd edition*. (Verkkosivusto) Viitattu 16.1.2016. Saatavilla: [http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/A2227279?q=art+music&search=quick&pos=1&\\_start=1#firsthit](http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/A2227279?q=art+music&search=quick&pos=1&_start=1#firsthit)
- Väkevä, L. (2006). Teaching popular music in Finland: what's up, what's ahead?. *International Journal of Music Education*, 24 (2), 126-131.
- Väkevä, L. (2011). Keksimistehtävä musiikin oppimistulosten arvioinnissa - musiikin tekeminen luovuuden kanavojana. Teoksessa Laitinen, S. & Hilmola, A. (toim.) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset -asiantuntijoiden arviointia*. Raportit ja selvitykset. Helsinki: Opetushallitus.
- Walker, R. (2004). Classical versus Pop in Music Education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 163, 53-60.
- Whale, M. (2008). Why Should We Teach Classical Music in Schools? Repetition, Recognition, Transformation. *Canadian Music Educator*, 49 (3), 28-29.
- Woody, R. H. & Burns, K. J. (2001). Predicting Music Appreciation with Past Emotional Responses to Music. *Journal of Research in Music Education*, 49 (1), 57-70.

## 8 LIITTEET

### 8.1.1 Liite 1. Kyselylomake opettajille

Klassisen musiikin opetus yläkoulussa, opettajat

17.4.2016 15.37

Muokkaa tätä lomaketta

## Klassisen musiikin opetus yläkoulussa, opettajat

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatusta ja olen tutkimassa Pro Gradussani klassisen musiikin opetusta suomalaisissa yläkouluissa. Kerään aineistoa 30 eri yläkoulusta ympäri Suomea. Klassisen musiikin määrittelen koskemaan kaikkea länsimaista taidemusiikkia eri aikakausilta. Tutkimuksesta keräämäni aineisto on käytössä ainoastaan tässä gradututkimuksessa ja siihen pääsevät käsiksi vain minä ja graduohjaajani. Käsitellen kaikkia vastauksia luottamuksellisesti. Toivon, että vastaat kyselyyn mahdollisimman totuudenmukaisesti. Voit kommentoida kyselyä tai antaa palautetta kyselyn lopussa.

Tutkimukseen vastaaminen kestää noin 10 -15 minuuttia. Kiitos jo etukäteen, että osallistut tutkimukseeni!

**\*Pakollinen**

**Kuinka monta tuntia opetat klassista musiikkia 7. luokalle keskimäärin yhden kurssin aikana? \***

0 h

1-2 h

3-4 h

5-6 h

7h tai enemmän

**Kuinka monta tuntia opetat klassista musiikkia 8. luokalle keskimäärin yhden kurssin aikana? \***

0 h

1-2 h

3-4 h

5-6 h

7h tai enemmän

**Kuinka monta tuntia opetat klassista musiikkia 9. luokalle keskimäärin yhden kurssin aikana? \***

0 h

- 1-2 h
- 3-4 h
- 5-6 h
- 7h tai enemmän

#### Mitä opetusmenetelmiä käytät klassisen musiikin opettamiseen? \*

Valitse kaikki käyttämäsi opetusmenetelmät

- Musiikin kuuntelu
- Yhdessä soittaminen
- Kirjalliset tehtävät
- Konserttikäynnit
- Laulaminen
- Älylaitesovellusten käyttäminen
- Opetusvideon katsominen
- Kotitehtävät
- Teemapäivät
- Soitinesittelyt
- Muusikko- tai säveltäjävierailut koulussa
- Dramatisointi
- Musiikkiliikunta
- Elämyksellinen kuuntelu
- Koulusoitinsovitukset
- Muu:

#### Mitä aihepiirejä opetat klassisesta musiikista? \*

Valitse kaikki opettamasi aihepiirit

- Kuuntelukasvatus
- Yhteissoitto
- Musiikin teoria
- Nuotinluku
- Laulaminen
- Luokkasäveltäminen
- Länsimaisen taidemusiikin historia
- Esiintyminen
- Muu:

#### Klassisen musiikin opettamiseen käyttämäni tuntimäärä on mielestäni sopiva \*

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä



- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä

**Opetan mielelläni klassista musiikkia yläkoulussa \***

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä

**Klassinen musiikki kuuluu yläkoulun musiikinopetukseen \***

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä

**Kerro syitä, miksi opetat tai miksi et opeta klassista musiikkia \***

## Taustatiedot

**Sukupuoli \***

- Mies
- Nainen

**Ikä \***

- 18-30 vuotta
- 31-40 vuotta
- 41-50 vuotta
- 51-60 vuotta
- 61-70 vuotta
- 71 vuotta tai vanhempi

**Opetuskokemus vuosissa \***

*Älä koskaan lähetä salasanaa Google Formsin kautta.*

Palvelun tarjoaa

Tämä lomake luotiin verkkotunnuksessa University of Jyväskylä.

[Ilmoita väärinkäytöstä](#) - [Palveluehdot](#) - [Lisäehdot](#)

## 8.1.2 Liite 2. Kyselylomake oppilaille

Klassisen musiikin opetus yläkoulussa, oppilaat

17.4.2016 15.36

Muokkaa tätä lomaketta

### Klassisen musiikin opetus yläkoulussa, oppilaat

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatusta ja tutkin klassisen musiikin opetusta suomalaisissa yläkouluissa. Kerään aineistoa 30 eri yläkoulusta ympäri Suomea. Klassisen musiikin määrittelen koskemaan kaikkea länsimaista taidemusiikkia eri aikakausilta. Tutkimuksesta keräämäni aineisto on käytössä ainoastaan tässä gradututkimuksessa ja siihen pääsevät käsiksi vain minä ja graduohjaajani. Käsittelen kaikkia vastauksia luottamuksellisesti. Toivon, että vastaat kyselyyn mahdollisimman totuudenmukaisesti. Voit kommentoida kyselyä tai antaa palautetta kyselyn lopussa.

Tutkimukseen vastaaminen kestää noin 5 -10 minuuttia. Kiitos jo etukäteen, että osallistut tutkimukseeni!

**\*Pakollinen**

**Kuinka monta musiikin kurssia olet opiskellut yläkoulussa? \***

- 1 kurssi
- 2 kurssia
- 3 kurssia
- 4 kurssia
- 5 kurssia tai enemmän

**Kuinka monta tuntia klassista musiikkia opetetaan yhden kurssin aikana? \***

Valitse sopivin vaihtoehto

- 0h
- 1-2h
- 3-4h
- 5-6h
- 7h tai enemmän

**Millä tavoin klassista musiikkia opetetaan? \***

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot

- Musiikin kuuntelu
- Yhdessä soittaminen
- Kirjalliset tehtävät
- Konserttikäynnit
- Laulaminen (klassinen musiikki)
- Älylaitesovellusten käyttäminen
- Opetusvideoiden katsominen
- Kotitehtävät
- Teemapäivät
- Soitinesittelyt
- Muusikko- tai säveltäjävierailut koulussa
- Musiikkiliikunta
- Dramatisointi
- Elämyksellinen kuuntelu
- Koulusoitinsovitukset
- Muu:

**Mielestäni klassisen musiikin opetuksen määrä yläkoulussa on sopiva \***

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä

**Klassinen musiikki kuuluu yläkoulun musiikin opetukseen \***

- täysin eri mieltä
- jokseenkin eri mieltä
- ei samaa eikä eri mieltä
- jokseenkin samaa mieltä
- täysin samaa mieltä

**Taustatiedot****Sukupuoli \***

- Poika
- Tyttö

**Luokka-aste \***

7. luokka  
 8. luokka  
 9. luokka

**Musiikkiharrastukset koulun ulkopuolella \***

- Musiikin kuuntelu  
 Instrumentin soitto  
 Bändi  
 Orkesteri  
 Kuoro  
 Oman musiikin tekeminen  
 Jamittelu  
 Muu:

**Missä kunnassa olet koulussa \***

*Älä koskaan lähetä salasanaa Google Formsin kautta.*

Palvelun tarjoaja

Tämä lomake luotiin verkkotunnuksessa University of Jyväskylä.

[Ilmoita väärinkäytöstä](#) - [Palveluehdot](#) - [Lisäehdot](#)

### 8.1.3 Liite 3. Saatekirje musiikinopettajille

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa musiikkikasvatusta ja teen tutkimusta klassisen musiikin opetuksesta suomalaisissa yläkouluissa Pro Graduani varten. Kartoitan kyselytutkimuksella klassisen musiikin opetuksen nykytilaa ja tarkoitukseni on saada aineistoa eri kokoisista kouluista eri puolilta Suomea. Olen kiinnostunut siitä, mitä klassisen musiikin opettamiseen yläkoulun musiikin tunneilla sisältyy ja minkälaisia näkemyksiä musiikin opettajilla on klassisen musiikin opettamisesta yläkoulussa.

Olen valinnut tutkimuskoulut sattumanvaraisesti 30 mannersuomalaisesta kunnasta. Teidän koulunne valikoitui yhdeksi aineistonkeruukouluksi. Sähköpostiosoitteesi sain koulunne kotisivuilta.

Toteutan tutkimuksen nettikyselyinä. Kyselyitä on kaksi; toinen on suunnattu musiikin opettajille ja toinen yläkoulun oppilaille. Linkit kyselyihin löytyvät sähköpostin lopusta. Tutkimukseni kannalta opettajan kyselyyn vastaaminen on ensisijaista. Oppilaille suunnatulla kyselyllä kartoitan tutkimusaiheittani oppilaitten näkökulmasta. Kysely on oppilaille lyhyempi. Toivon, että teidän koulustanne ainakin yksi luokka voisi vastata oppilaille suunnattuun kyselyyn.

Opettajan kyselyyn vastaaminen kestää noin 10-15 minuuttia ja oppilaiden kyselyyn vastaaminen kestää noin 5-10 minuuttia. Kyselyyn voi vastata myös älylaitteilla.

Tutkimuksesta keräämäni aineistoa käytetään vain tässä gradututkimuksessa ja aineisto on vain minun ja graduohjaajani nähtävissä. Käsittelen kaikkia vastauksia luottamuksellisesti. Tuloksista ei tule käymään ilmi, mistä koulusta vastaukset ovat eikä kouluja vertailla keskenään tutkimuksessa. Tutkimus tullaan julkaisemaan gradussani. Kun graduni valmistuu, se on luettavissa Jyväskylän yliopiston opinnäytetyökannasta kesällä 2016.

Kyselyihin pääsee alla olevista linkeistä. Pyydän vastaamaan kyselyihin viimeistään 24.3.2016. Linkkien avaaminen kestää hetken.

Opettajalle suunnattu kyselylomake:

<http://goo.gl/forms/kVSxolzLtx>

Oppilaille suunnattu kyselylomake:

<http://goo.gl/forms/idMPd937WW>

Kiitos vastauksista, niistä jokainen on tärkeä!

Ystävällisin terveisin

Elina Viitanen

[elina.k.viitanen@student.jyu.fi](mailto:elina.k.viitanen@student.jyu.fi)