

Leena Unkari-Virtanen ja Anniina Vainio

# Musiikinhistoriaa musiikkioppilaitoksissa – opetussuunnitelmien pedagoginen tausta-ajattelu



**L**änsimaisen musiikinhistorian opinnot ovat olleet hieman erinimisinä toteutuksina osa musiikinteoreettisten opintojen kokonaisuutta suomalaisissa musiikkioppilaitoksissa. Opetushallitus määrittää valtakunnallisella ohjeistuksella valtionavun piiriin kuuluvien musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmien perusteet (OPH 2002, 8). Vuoden tai kahden mittainen kurssi, jolla tutustutaan musiikin historiaan, on osa pakollisia “musiikin perusteiden” opintoja kaikissa taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta antavissa musiikkioppilaitoksissa. Musiikinhistorian lisäksi musiikin perusteiden kursseilla opiskellaan musiikin hahmotus- ja lukutaitoa eli aiempien säveltapailun ja musiikinteorian opintojaksojen oppisisältöjä.

Musiikinhistorian kursseille on musiikkioppilaitoksissa käytössä useampikin erilainen nimitys, esimerkiksi “musiikkitieto”, “yleinen musiikkitieto”, “musiikin tyyllillinen tuntemus” tai “musiikinhistoria”. Osa nimityksistä juontuu eri vuosikymmenien valtakunnallisesta ohjeistuksesta, osa taas kuvastaa oppiaineen nykyisiä oppilaitoskohtaisia painotuksia. Tässä artikkelissa käytämme nimityksiä “musiikkitieto” ja “musiikinhistoria” synonyymeinä kuvaamaan musiikin menneisyyttä tarkastelevaa oppiainetta.

Musiikinhistoria-oppiaineen historiaa voidaan Suomessa jäljittää ainakin 1800-luvun lopulle. Silti tuo oppiaine on noussut vasta viime vuosina pedagogisen keskustelun kohteeksi. Tutkijat ovat puheenvuoroissaan nostaneet keskusteluun oppiaineen sisällön (Hyvönen 1995; Sarjala 2002; Huttunen 2000 ja 2001; Kurkela 2006; Unkari-Virtanen 2009; Vainio 2012) sekä opetusmenetelmät (Vainio 2012; Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012, Unkari-Virtanen 2013).

Niin nykyiset kasvatusnäkemykset kuin musiikinhistorian ja musiikkikasvatuksen tutkimus ovat avanneet uusia näköaloja musiikinhistorian opettamiseen. Teoksiin painottuvan musiikinhistorian kerronnan (ks. Sarjala 2002) ja kronologiaan perustuvan, opetuksessa samantapaisena toistuvan suurkertomuksen (ks. Unkari-Virtanen 2009, 31–32) sijaan musiikinhistorian opiskelu voidaan nykytutkimuksen valossa nähdä musiikin – kaikenlaisen musiikin – menneisyyteen tutustumisena. Uusi tutkimus ei rajaa musiikin historian kerrontaa länsimaisuuden, taiteen, säveltäjäjyyden tai muun ennalta asetetun näkökulman mukaan. Kerronnan näkökulmia voidaan tutkimuksellisesti konstruoida hyvinkin erilaisten, myös pienten ja arkisten kysymysten ympärille. Monet tutkijat painottavatkin tarkastelunäkökulman tiedostamisen tärkeyttä: historia kerrotaan aina joltakin kannalta (ks. Leppänen ym. 2013).

Tuoreet kyselyt ja tutkimusaineistot näyttävät musiikinhistorian oppijoiden kannalta oppiaineena, jonka kytkökset omaan kokemusmaailmaan, soittamiseen ja musisointiin saattavat jäädä jopa kokonaan puuttumaan (Unkari-Virtanen 2009; SML 2011; Vainio 2012). Tässä artikkelissa pohdimme, heijastuvatko uudet näkökulmat musiikinhistorian opiskeluun. Tarkastelemme musiikinhistorian opetuksen valtakunnallisia ohjeistuksia ja paikallisia opetus-

suunnitelmia. Teemme katsauksen opetussuunnitelmissa kuvattujen tavoitteiden muutoksiin ja pohdimme nykyistä ohjeistusta. Havainnollistamme samalla musiikinhistorian opetukselle ja opetussuunnitelmille mahdollisia uusia, oppijakeskeisiä suuntaviivoja.

### Opetussuunnitelmien tausta-ajattelu

Yleisen musiikkitiedon opetus alkoi maassamme Suomen musiikkioppilaitosten liiton määräyksen mukaisesti vuonna 1979 kaikissa valtionavun piiriin kuuluneissa musiikkioppilaitoksissa. Tuolloin muotoiltiin ensimmäistä kertaa valtakunnalliset musiikkitiedon opetuksen tavoitteet. Opetussuunnitelmassa nostettiin keskeiseksi sisällöksi länsimaisen taidemusiikin historia, tyylikaudet, säveltäjät ja teokset. Sisältöjen lisäksi määriteltiin oppilaiden loppukokeen sisältö, vaikkei yleiselle musiikkitiedolle laadittukaan kaikille oppilaille yhdenmukaisia ”mallikokeita” muiden teoria-aineiden tapaan. Nämä mallikokeet olivat Suomen kaikissa musiikkioppilaitoksissa lukukauden lopussa suoritettavia teoria-aineiden yhdenmukaisia päättökokeita. Valtakunnallista opetussuunnitelmaa uudistettiin vuonna 1988, mutta sisällönkuvauksia ei tuolloin muutettu. Musiikin perusteiden opetussuunnitelmia pro gradu -työssään tarkastelleen Hanne Jurvasen mukaan uudistus keskittyi määrällisten tekijöiden, kuten opiskeluaikojen määrittämiseen. Pedagogiikkaan liittyviä kysymyksiä ei näissä opetussuunnitelmissa käsitelty (Jurvanen 2005, 18–20).

Anniina Vainio (2012) on eritellyt lisensiaatintutkielmassaan musiikinhistorian opetuksen opetussuunnitelmien tausta-ajatuksia. Vainio toteaa, että 1980-luvun valtakunnalliset opetussuunnitelmat ilmentävät ns. *Lehrplan*-tyyppistä opetussuunnitelma-ajattelua (ks. esim. Rauschte-von Wright & von Wright 1994, 147–148; Vitikka ym. 2012, 33). *Lehrplan*-opetussuunnitelma painottaa tietoa ja opettajakeskeisiä työtapoja. Tällainen ajattelutapa kuvattiin opetuksen ideaaliksi jo Johann Friedrich Herbartin (1776–1841) opetussuunnitelmaopissa ja edelleen 1900-luvulla ns. herbartilaisessa kasvatustilfilosofiassa. Vaikka suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa opettamisen tapojen pohtiminen nähtiin tärkeäksi jo 1950-luvulla, herbartilainen ajattelutapa on ollut juonteena suomalaisissa oppikouluissa vielä 1990-luvulla.

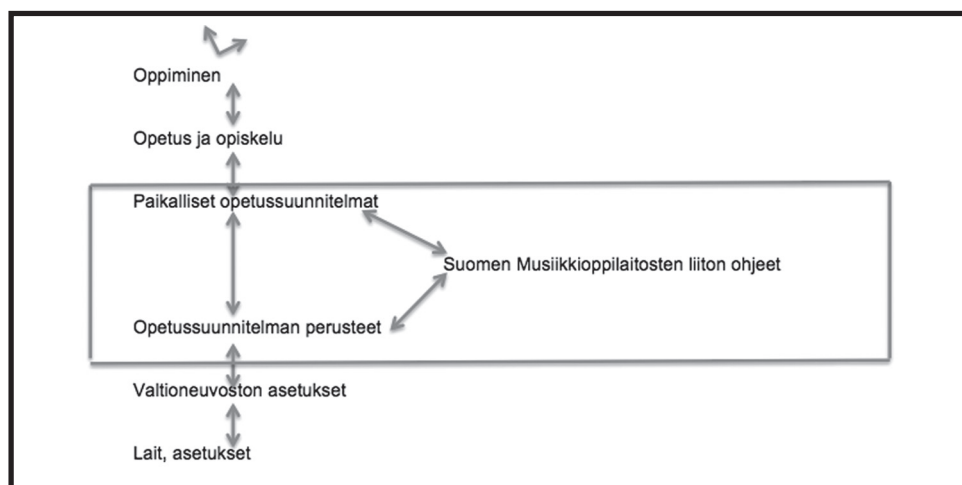
Vainion mukaan herbartilainen *Lehrplan*-ajattelutapa on heijastunut erityisen voimakkaasti musiikin teoreettisten aineiden opettamiseen (Vainio 2012, 13–15). Musiikkioppilaitosten teoreettisten aineiden opetussuunnitelmat noudattivat Vainion tutkimuksen mukaan käytännössä koko 1900-luvun sisältökeskeistä ajattelutapaa. Ajattelutapa heijastui myös opettajankoulutukseen. Musiikin perusteiden opettajat koulutettiin toteuttamaan opetussuunnitelmasa lueteltuja opetussisältöjä. Musiikinhistorian osalta musiikin perusteiden opettajat ovat yleensä suorittaneet samat, varsin yleiset musiikinhistorian kurssit kuin kaikki muutkin musiikin ammattiopiskelijat, päätyivät he sitten orkesterimuusikoiksi tai musiikinhistorian opettajiksi.

Opettajankoulutuksen ja valtakunnallisen opetussuunnitelman lisäksi edellä mainitut ”mallikokeet” suuntasivat musiikin perusteiden opetusta yhdenmukaiseksi. Kokeissa pärjäsi, jos osasi tietyt oppisisällöt, ja niinpä opettajat opettivat lukuvuoden aikana kokeissa kysyttäviä taitoja ja oppisisältöjä. Musiikkitiedon osalta kokeiden käytäntöjä ei ole dokumentoitu, mutta varsin yleisiä koekysymyksiä saattoivat olla esimerkiksi teoskaanonin keskeisten teosten nimeäminen kuullun perusteella ja esseevastaukset tyylikausista tai säveltäjistä.

*Lehrplan*-tyyppinen oppisisältöjä luetteleva opetussuunnitelma on Vainion tutkimuksen mukaan osoittautunut monin tavoin ongelmalliseksi, erityisesti kun opetuksen tausta-ajattelun keskiöön on 1900-luvun lopulla noussut oppijalähtöinen, konstruktivistinen oppiminen. Uuden oppimiskäsityksen myötä on herännyt tarve antaa opetussuunnitelmissa tilaa oppijalähtöisille sisällöille sekä paikallisille, kouluympäristöstä juontuville sosiokulttuurisille lähtökohdille ja tavoitteille. Opetushallitus uudistikin musiikkioppilaitosten toimintaa ohjaavat opetussuunnitelman perusteet vuonna 2002. Aiempi, oppiainejakoon ja tietopainotteisiin opetussisältöihin keskittyvä opetussuunnitelma-ajattelu muutettiin oppijan kokonaiskehitystä

tarkastelevaksi *curriculum*-tyyppiseksi ajatteluksi. Musiikkioppilaitoksia ohjattiin valtakunnallisella ohjeistuksella opetuksen paikalliseen ja oppijälähtöiseen suunnitteluun (Vainio 2012, 40–43). Opetuksen keskiöön nostettiin oppilaan ”henkilökohtainen musiikkisuhde” (OPH 2002, 6). Käytännön musisointitaitojen tukeminen nousi tärkeäksi musiikin perusteiden opetuksen tavoitteeksi (mt, 6).

Edellä kuvatut valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ohjaavat edelleenkin kaikkea musiikkioppilaitosten antamaa opetusta, myös musiikin historian opetusta. Opetusneuvos Irmeli Halinen tiivistää valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden osuuden koulutuksen ohjausjärjestelmässä seuraavanlaiseen kaavioon (kuva 1; ks. Halinen 2013, 22). Kuvaan on tässä lisätty valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden rinnalle Suomen musiikkioppilaitosten liiton ohjeet, joita monet musiikkioppilaitokset noudattavat. Vuoden 2002 taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa annettiin musiikkioppilaitoksille mahdollisuus halutessaan noudattaa Suomen musiikkioppilaitoksen liiton laatimia, niinkään valtakunnallisia tasosuoritusohjeita (OPH 2002, 14).



**Kuva 1.** Musiikin perusteiden opetussuunnitelmatasot suomalaisen koulutuksen ohjausjärjestelmässä Halista (2013) mukailten.

Suomen musiikkioppilaitosten liiton vuonna 2005 vahvistamien musiikin perusteiden tasosuoritusohjeiden laatimiseen osallistui työryhmä, johon oli koottu joukko musiikin perusteiden opettajia ja tutkijoita. Vaikka länsimaisen taidemusiikin historian tutkiminen herätti jo tuolloin aika-ajoin vilkastakin keskustelua (Sarjala 2000 ja 2001, Huttunen 2001, Kurkela 2006) musiikin historian opetuksen pedagoginen diskurssi oli vielä muutamien harvojen opettaja-tutkijoiden varassa (Huttunen 2000, Hyvönen 2004, Kolehmainen 2004, Unkari-Virtanen 2005).

Niinpä Suomen musiikkioppilaitosten liiton vuoden 2005 tasosuoritusohjeissa musiikkitiedon opetuksen sisällöt linkittyivät edelleenkin aikaisemmista opetussuunnitelmista tuttuihin, *Lehrplan*-tyyppisesti lueteltuihin sisältöihin: tyylikausiin, teoksiin ja säveltäjiin. Keskeiset oppisisällöt juontuivat suoraan musiikin historian yleisesitysten ja oppikirjojen kerronnasta (Unkari-Virtanen 2009, 31; Huttunen 2010). Kuitenkin sisältöihin oli tehty jo hiukan joustonvaraa – tasosuoritusohjeissa suositeltiin tutustumista eri soittimiin ja soitinryhmiin, lisäksi mainittiin mahdolliseksi tutustua myös muiden maanosien musiikkiin sekä eri musiikinlajeihin, kuten kansanmusiikkiin tai jazziin.

Valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden oppijälähtöinen ajattelutapa heijastui Suomen musiikkioppilaitosten liiton tasosuoritusohjeisiin ennen kaikkea työtapojen kuvauksissa (SML 2005, 7). Oppilasta tuli ohjeiden mukaan opastaa erittelemään ja tutkimaan

kuunneltavista teoksista eri osa-alueita, kuten teoksen taustaa, esitystä ja musiikin rakennetta; musiikin kuuntelussa kehoitettiin käyttämään oppilaan saavuttamia säveltapailullisia ja analyttisiä taitoja hyväksi. Kaikkeen musiikin perusteiden opetukseen suositeltiin jo ensimmäisestä kurssista lähtien sisällytettävän musiikin kuuntelua. Kuuntelukasvatuksen tavoitteina oli lisätä oppilaan kykyä kuunnella ja kokea, auttaa häntä muodostamaan musiikillisia mielty- myksiä laajasta kirjosta musiikkia sekä ohjata oppilasta tiedostamaan ja perustelemaan omia havaintojaan ja näkemyksiään. Arviointia koskevaa ohjeistus oli tässä vuoden 2005 tasosuori- tusohjeessa väljä. Ainoana arviointia ohjaavana mainintana opettajaa kehoitettiin kontrolloi- maan musiikin historiallista ja tyyllillistä tuntemusta esimerkiksi kuuntelun avulla sekä sisällyt- tämään suoritukseen myös konserttikäyntejä (mt, 7). Vaikka oppilaan taitoihin jo kiinnitet- tiinkin huomiota, arvioinnin tai opetuksen sisällön kuvaukset eivät mainittavasti rakentaneet kytköksiä siihen, miten musiikin historian opiskelu voisi edistää oppilaan omaa musiikkisuh- detta tai tukea oppilaan instrumenttipintoja.

### Oppilaitosten paikallinen opetussuunnitelmatyö

Valtakunnallisen ohjeistuksen ja opetussuunnitelmien perusteiden pedagogisen ajattelun taustaa vasten on mielenkiintoista tarkastella musiikkioppilaitoksissa laadittuja opetussuunnitel- mia. Paikalliset opetussuunnitelmat ovat yleensä musiikkioppilaitoksen opettajista koostuvien työryhmien laatimia. Musiikkitiedon tai musiikin historian opettajina toimivat usein opettajat, joiden koulutuksen pääpaino on ollut säveltapailun, musiikinteorian ja musiikkianalyysin opinnoissa. Musiikkioppilaitoksen opettajan työnkuvassa musiikin historian kurssit muodosta- vat kuitenkin vain pienen osan työtehtävistä: suurin osa opetusvelvollisuudesta on yleensä sä- veltapailun, musiikin hahmottamisen tai jonkin instrumentin opettamista.

Kartoitimme artikkeleita varten kahdenkymmenen eri puolilla Suomea sijaitsevan musiikki- oppilaitoksen kotisivuilta musiikin historian ja musiikkitiedon opetuksen opetussuunnitelmia. Joukossa oli sekä valtionapua nauttivaa, taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän mukaista opetusta antavia oppilaitoksia että yleisen oppimäärän musiikkioppilaitoksia. Taiteen perus- opetuksen yleisen oppimäärän opetusta ei kuitenkaan koske sama valtakunnallinen ohjeistus kuin laajan oppimäärän opetusta, eikä näissä oppilaitoksissa ole oppilaille pakollista musiikin perusteiden opetusta.

Kartoituksemme perusteella musiikin historian opetussuunnitelmat vaikuttavat painottu- van edelleen vahvasti oppisisältöjen kuvaamiseen. Huolimatta siitä, että oppilaslähtöisyys ja oppilaan henkilökohtainen musiikkisuhde on nostettu jo vuonna 2002 yleisen musiikkitiedon opetusta ohjaavissa opetussuunnitelman perusteissa keskiöön (OPH 2002), oppilaitosten omissa opetussuunnitelmissa vallitsee melko perinteinen ajatus tyylikausien mukaan hahmot- tuvasta musiikin menneisyydestä, jossa keskeisiä sisältöjä ovat teokset ja säveltäjät. Lisäksi pai- kallisissa opetussuunnitelmissa mainitaan usein ”eri soittimiin tutustuminen”. ”Länsimainen taidemusiikki” mainitaan niinkään usein, sen sijaan oppilaan oma musiikkityyli, muiden maanosien tai musiikinlajien historia harvemmin – tosin kartoituksemme ei kata useissa oppi- laitoksissa tarjottavaa afroamerikkalaisen musiikin perusteita eli AMP-opetusta. Varsin tyypil- listä on myös se, että oppilaitosten opetussuunnitelmissa kopioidaan suoraan valtakunnallisia ohjeistuksia.

Oppilaan toimintaa tai oppimisprosessia kuvataan yleisillä toiminnan kuvauksilla, kuten teoksen tai tyylikauden ”tunnistaminen”, ”oppiminen” ja ”tutustuminen”. Musiikkiin liittyvä tietäminen tai yleissivistys mainitaan joidenkin musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmissa, mutta yleisesti oppijälähtöisiin oppimistavoitteisiin liittyvien näkökulmien, esimerkiksi työta- pojen, kuvaus on varsin vähäistä. Joissakin paikallisissa opetussuunnitelmissa annetaan viittei- tä oppijan aktiivisen tiedonmuodostuksen tukemisesta. Kuitenkin tietämisen, analyttisen musiikinkuuntelun ja tunnistamisen merkitys oppilaalle samoin kuin kytkösten avaaminen oppilaan elämäpiiriin jää yleisesti kuvaamatta.

Etsimme musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmista myös mainintoja paikalliseen sosio-kulttuuriseen ympäristöön kiinnittymisestä, ja löysimmekin esimerkin ajan ja paikan tuoman kontekstiin huomioimisesta:

*Musiikin historiaan tutustuminen ja musiikin kuuntelu on tärkeää koko opiskelun ajan. Musiikin kuunteleminen on muusikkouden ja musiikkikulttuurin välittämistä. Yleisen musiikkitiedon tarkoituksena on tutustuttaa oppilas soivaan ympäristöömme sekä musiikin historian keskeisiin tyylikausiiin, säveltäjiin ja heidän teoksiinsa. (Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto 2013.)*

Vaikutelmaksi jäi tämän kartoituksen perustella se, että musiikin historian opetus perustuu oppisisältöihin, jotka juontuvat osin jopa 1900-luvun alun musiikinhistoriankirjoituksesta. Opetussuunnitelmien perusteella vaikuttaa siltä, että Guido Adlerin vuonna 1911 kirjassa *Der Stil in der Musik* kuvaamalla tyylihistorialla on edelleenkin valta-asema musiikkioppilaitosten musiikkitiedon opetuksessa. Tyylin nostaminen musiikin historian keskeiseksi käsitteeksi teki musiikkianalysista ensisijaisen musiikin historian tutkimisen välineen, mikä on herättänyt erityisesti kulttuuritutkijoiden taholta kritiikkiä (ks. Sarjala 2002; Unkari-Virtanen 2009, 24–25). Silti on jollain tavoin ymmärrettävää, että vankan musiikkianalyttisen koulutuksen saaneet opettajat ovat painottaneet opetussuunnitelmissa tyylihistoriallista tarkastelutapaa, jossa heidän hallitsemansa musiikkianalyttinen käsitteistö on keskeinen. Lisäksi tyylikausiiin liittyvät musiikin tunnistamistehtävät ovat tarjonneet opettajille selkeän, artikkelin alussa kuvattuja ”mallikokeita” muistuttavan mahdollisuuden arvioida oppijan tiedon tasoa.

Kartoituksen perusteella vaikuttaa siltä, että monet Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2002) avatut mahdollisuudet jäävät vielä oppilaitosten paikallisissa musiikin historian opetussuunnitelmissa hyödyntämättä. Musiikin historian opetuksen kohdalla esimerkiksi sen erittely, mitä oppiminen oikeastaan voisi oppijan musiikkisuhteen ja yhteisöllisen toiminnan kannalta tarkoittaa, on jäänyt sekä valtakunnallisella että paikallisella tasolla tekemättä. Musiikkioppilaitosten musiikin historian opetussuunnitelmien taustalla häämöttää edelleenkin *Lehrplan*-tyyppinen ajatus ennalta määrätystä tiedollisesta sisällöstä, jonka oppilas ”oppii”, ”tunnistaa” tai johon hän ”tutustuu”.

Musiikin perusteiden opetus on laajemminkin kuin vain musiikin historian osalta ollut musiikkioppilaitosten rehtoreiden ja opettajien keskuudessa viime aikoina erityisen arvioinnin ja keskustelun kohteena. Suomen musiikkioppilaitosten liitto nosti musiikin perusteiden opetuksen kehittämisen vuoden 2011 erityisteemaksi. Teemavuoden yhteydessä tehtiin rehtoreille, opettajille ja opiskelijoille kyselyt musiikin perusteiden käytännön järjestelyistä, opetuksesta ja opiskelusta. Oppilaskyselyyn (SML 2011) vastasi hieman yli 2000 oppilasta kaikkiaan noin 35 000 musiikin perusteiden opetukseen osallistuneesta oppilaasta. Kyselyyn vastanneet, oletettavasti aktiivisimpien opettajien oppilaat, pitivät musiikin perusteiden opintojaan yleisesti hyödyllisinä (64,6 % samaa tai jokseenkin samaa mieltä) ja kokonaisuutta tukevinä (70,4% samaa tai jokseenkin samaa mieltä). Musiikkitietoa tai musiikin historiaa ei kyselyssä eroteltu muista musiikin perusteista. Rehtoreille ja opettajille kohdistetussa kyselyssä (SML 2009) jopa 32,5 % vastaajista (N = 74) oli sitä mieltä, että musiikin perusteiden opintojaksot eivät tue oppilaitoksen kasvatuksellisia päämääriä. Hieman ristiriitaisesti 65,4 % vastaajista piti musiikin perusteiden opintojen konkreettisia opetusjärjestelyitä oppilaitoksen päämääriä tukevinä. Musiikin perusteiden opetusta kriittisesti arvioivia lausuntoja on kuvattu myös Koulutuksen arviointineuvoston julkaisemassa katsauksessa *Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus* (Tiainen ym. 2012, 65–66):

*Musiikissa soittamisen ja musiikin perusteiden suhde on vinossa. Musiikin perusteet pitäisi kehittää niin, että on tietty ”pakollinen” osuus ja valinnaismahdollisuuksia ja kynnysaineita, mikäli haluaa jatkaa. Jos soittoharrastus loppuu sen takia, että musiikin perusteosa on liian suuri,*

*ei opetussuunnitelman tavoite toteudu. Uusia aineryhmiä pääaineena, kuten musiikkiteatteri, musiikkiteknologia, säveltämistä (= biisien tekeminen ja siitä eteenpäin). Nykynuoret ovat uteliaita ja monipuolisia – sitä pitää tukea ja kehittää. (musiikki, laaja, rehtori).*

### Musiikin historian opiskelukokemuksia case-tutkimuksista

Rehtoreiden ja opettajien taholta on ilmaistu muutostarve musiikin perusteiden opetusta kohtaan (ks. myös Tuomela, Tossavainen & Juvonen tässä numerossa). Tutkimukset musiikin historian opiskelukokemuksista viittaavat samaan tarpeeseen. Vainio (2012) on kartoittanut lissensiaatintutkielmassaan musiikkitietoa 1990-luvulla opiskelleiden henkilöiden opiskelukokemuksia. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt (N = 10) olivat kasvatustieteen tai musiikkikasvatuksen opiskelijoita Turusta, Tampereelta, Helsingistä, Jyväskylästä ja Kuopiosta. He olivat opiskelleet yleistä musiikkitietoa 1990-luvulla eli ennen Opetushallituksen vuoden 2002 opetussuunnitelman perusteiden uudistusta. Tutkimusta varten annetussa kirjoitustehtävässä henkilöitä pyydettiin kirjoittamaan mahdollisimman autenttinen kuvaus opetustilanteista, opettajan käyttämistä opetusmenetelmistä, kurssin arvioinnista, opiskelumotivaatiosta sekä kurssin hyödyllisyyteen liittyvistä tilanteista ja kokemuksista. Näin kerätyn tutkimusaineiston mukaan opettajat jakoivat luennoimalla tai muuten opettajajohtoisesti oppilaille tyylikausiin, säveltäjiin ja teoksiin liittyvää tietoa. Musiikin tyylikausia käsiteltiin musiikkitiedon kursseilla aineiston mukaan lähinnä aikakauden merkittävimmäksi nostetun “säveltäjäneron” elämän ja tämän merkittävimmiksi nostettujen sävellysten kautta. Oppisisältöjä pyrittiin aineiston kuvauksissa opettelemaan pitkälti ulkolukuun perustuvina irrallisina ja abstrakteina faktoina. Opetuksen sisältöä ja faktatietoa ei pyritty kytkemään muihin musiikkiopintoihin ja -harrastuksiin tai ymmärtämään eri näkökulmista.

Seuraava aineistositaatti kiteyttää tyypillisen opetustilanteen, jossa opettaja puhuu, käyttää oppilaalle epäselväksi jääviä käsitteitä ja soittaa välillä levyjä (Vainio 2012, 19):

*Opettaja luettelee barokin arvioidut alkamis- ja päättymisvuodet sekä barokkia edeltävän homofonian ja barokin polyfonian. Oppilaita homofonia huvittaa. Sitten opettaja mainitsee J. S. Bachin ja jakaa nuotin hänen C-duuripreludistaan DWK 1 ja laittaa saman kappaleen levyllä soimaan. Kuunnellaan myös jokin Bachin fuugista ja käydään läpi piirtoheittimessä olevan nuottikuvan avulla fuugan rakenneosia. Opettaja näyttää ensin pari teeman alkua ja sitten pyytää oppilaita etsimään niitä lisää ja osoittamaan muille. Teeman käsite tulee selväksi, mutta ahtokulku ja vastateema jäivät mieleen vain ulkoa opeteltuina termeinä, eivätkä ne aukene nuottikuvasta. Osa oppilaista ei ymmärrä opetuksen sisältöä. Näistä osa ei ole koskaan kuullut fuugasta tai soittanut yhtään fuugaa, osalla on motivaatio-ongelmia ja ei uskalla tai osaa kysyä fuugan rakenteesta. [...] Minusta tuntuu siltä, että opettaja on ajautunut opettamaan aihetta ja että hänellä on hiljaista tietoa fuugasta, mutta hän ei ole itsekään koskaan aktiivisesti perehtynyt fuugan rakenteeseen. Sitten tunti loppuu, ja opettaja sanoo tunnin sisällön tulevan yleisen musiikkitiedon tenttiin.*

Aineiston perusteella voi päätellä, että opetuksessa käytetyt pedagogiset keinovarot olivat varsin opettajakeskeisiä. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt eivät kokeneet työtapojen tukeen sisältöjen oppimista edes musiikin kuuntelemistehtävissä. Henkilöt kuvasivat opiskelunsa tavoitteiksi pelkästään kurssin suorittamisen tai musiikkiopiston päättötodistuksen saamisen, minkä voi tulkita suoranaiseksi opiskelumotivaation puutteeksi tai vähintäänkin ulkoiseksi opiskelumotivaatioksi.

Seuraava aineistoesimerkki kuvaa erään koehenkilön muistikuvaa kurssin suoritustilanteesta (Vainio 2012, 19–20):

*Muistaakseni tuolloin taisi olla yhdistettynä tähän kaikkeen hauskuuteen myöskin se biisien arvaamiskoe – joten samaan syssyyn kuunneltiin suurella mielenkiinnolla Bachin ja muiden starbojen tuottamia erilaisia äänten kombinaatioita muistaakseni kirkkojodlauksesta ja luostarilurituksista johonkin tulevaisuutta ennakoivaan tyyliuuntaukseen saakka. Biisien arvailuosiassa oli tapana kirjoittaa nimiä, sävellysten nimiä, kirjainlyhenteitä ja numeroita sekä itse säveltäjästarban nimi. Jos muisti säveltäjän toisen nimen tai jotain muuta extraa kyseisestä tapauksesta, oli muistaakseni mahdollista saada +pisteitä. Kurssin jälkeen tietenkin suurin osa siitä vähästä, mikä vahingossa oli jäänyt päähän, unohtui silmänräpäyksessä. Olotila palautui yleensä normaaliksi reilu viikko tapahtuneen jälkeen.*



Vainio analysoi tutkimusaineistonsa kuvauksia Engeströmin (1990) oppimisstrategioiden mukaan. Engeström erottelee oppimisstrategiat sen perusteella, miten tietoinen oppija on oppimisestaan. Vainion aineistoesimerkit edustavat Engeströmin luokittelussa pintasuuntautunutta oppimisstrategiaa (mt., 22–25), jossa oppija pyrkii painamaan asiat mieleensä sellaiseenaan, atomistisena faktatietona, tai hän pyrkii jäljittelemään opettajan antamaa mallia. Vainio osoittaa, että oppimisstrategioilla on merkittävä yhteys oppilaiden motivaatioon. Pinnallinen oppimisstrategia liittyy ulkoiseen motivaatioon kun musiikkitiedon kurssin suorittamisen tavoitteena on saada kurssista merkintä ja todistus opinnoista (Vainio 2012, 20–21).

Toinen musiikinhistorian opiskelukokemuksia kartoittanut tutkimus (Unkari-Virtanen 2009) selvitti klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden musiikinhistorian opiskelukokemuksia Helsingin ammattikorkeakoulu Stadiassa (nykyinen Metropolia Ammattikorkeakoulu). Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia stereotyyppioita ja kulttuurisia merkityksiä musiikinhistorian opiskelu herätti opiskelijoissa. Aineistossa tuli esille selvä ennakkokäsitys musiikinhistorian opiskeluun lähtökohtaisesti liitetystä kronologisesta jäsenyyksestä, tyylikausijaottelusta sekä säveltäjistä ja teoksien keskeisestä asemasta (Unkari-Virtanen 2009, 113). Tämäkin tutkimus viittaa Vainion (2012) tutkimuksen tavoin siihen, että musiikinhistorian opetuksen – tai oppimisen – tavoitteet näyttävät jääneen ainakin jossain määrin epäselviksi opiskelijoille. Tutkimuksen mukaan jopa klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden saattoi olla haasteellista nivoa musiikinhistorian opintoja omiin oppimistavoitteisiinsa, vaikka ammattiopiskelijat näkivätkin kytkökset omaan muusikon työhönsä mahdollisina (Vainio 2012, 147):

*Mut tietysti mulla vaikuttaa hirveesti se, että kun omista lähtökohdista lähtee, niin mikä on se mikä kiinnostaa aina. Kaikki tommoset ... mua kiinnostaa ympäristö, se tausta missä ympäristössä ne on tehty ne sävellykset, se mun mielestä kertoo paljon jo musiikista.*

Unkari-Virtanen (2009) nosti tutkimuksensa tuloksissa esiin musiikinhistorian tietämisen ja ajattelun erilaiset painotukset. Musiikinhistorian opiskelussa voisi hyödyntää nykyistä enemmän historian tarjoamaa mahdollisuutta tietämisen ja ajattelun tapojen aktivoimiseen. Näitä erilaisia tietämisen ja ajattelun tapoja voivat olla esimerkiksi artikuloituvaa tietämisen ja soittamisessa karttuvaa hiljainen, proseduraalinen tietäminen, tai narratiivinen ajattelu ja käsitteellis-looginen, rationaalinen ajattelu (Unkari-Virtanen 2009, 177). Mutta musiikinhistorian opetuksen sisällöt ovat juontuneet länsimaisen taidemusiikin yleisesityksistä (ks. Huttunen 2010) ja opetusmenetelmät luennointiin perustuvasta tiedon jakamisesta. Siksi on varsin ymmärrettävää että tutkimuksessa opiskelijoiden odotukset opetusmenetelmistä painottuivat luennoimalla jaettavaan “valmiiseen” tietoon. Kuitenkin tätä luennoilta omaksuttua tietämistä täydentävä, opiskelijan oma, hiljainen tietäminen näyttäytyi Unkari-Virtasen aineistossa erityisesti keskeisenä henkilökohtaisen musiikkisuhteen rakentajana, kuten seuraava opiskelija toteamuksesta voi päätellä (Unkari-Virtanen 2009, 121):

*Musiikkiahan täytyy kuunnella ja siihen on oltavat henkilökohtainen suhde, jotta jotain oppisi. Ongelmana ei kohdallani ole varmaankaan itse oppiminen, vaan sen määrittely, mitä pitäisi oppia.*

Tietämisen eri tapojen yhdistäminen ei ollut tutkimukseen osallistuneille opiskelijoille kovinkaan tuttua. Tämä kävi ilmi esimerkiksi opiskelijoille annetussa kuuntelutehtävässä, joka edellytti käsitteellisen tiedon ja oman hiljaisen tietämisen yhdistämistä. Monet opiskelijat kuvasivat tätä tehtävää erityisen haasteelliseksi (Unkari-Virtanen 2009, 133–134). Samoin historian narratiivinen tulkinta, musiikin historian kertojan roolin ottaminen, johti yleensä jonkin lähteen enemmän tai vähemmän suoraan kopiointiin. Opiskelijat eivät ryhtyneet tuottamaan omia tulkintojaan musiikin menneisyydestä. Aineiston perusteella he eivät myöskään hahmotaneet musiikin historian kerronnasta ongelmakohtia, joihin olisivat voineet esimerkiksi tutkia oppimisen keinoin pureutua (mt., 138–140).

Esittelemiemme tutkimusten aineistojen perusteella näyttää siltä, että opiskelijoiden kokemukset ja odotukset musiikin historian opetuksesta heijastelevat opetussuunnitelmien sisältöpainotteisia, *Lehrplan*-tyyppisiä tavoitekuvauksia.

### Kohti oppijalähtöistä ajattelua ja oppilaitosten valinnanvapautta

Artikkelin alussa kuvaamamme opetussuunnitelmien *Lehrplan*- ja *curriculum*-jaottelu on yksi mahdollinen näkökulma tarkasteltaessa opetussuunnitelmien muutoksia. Mutta opetussuunnitelmia voidaan tarkastella myös muunlaisin jaotteluin (ks. esim. Vitikka ym. 2012; Halinen 2013), ja opetussuunnitelmien tausta-ajattelu muuttuu myös ajankohtaisten haasteiden kautta. Opetusneuvos Irmeli Halinen (2013, 14) nostaa perusopetuksen opetussuunnitelman uudistamista käsittelevässä puheenvuorossaan uusia teemoja: hänen mukaansa työelämässä tarvittava osaaminen on tuonut perusopetuksen uudistumistarpeen niin opetuksen sisällön, pedagogiikan kuin työkäytänteiden kohdalle.

Halinen tuo opetussuunnitelmatyön keskiöön kysymykset “mitä on tulevaisuuden sivistys”, “millaista osaamista tarvitaan” ja “miten oppimista parhaiten edistetään”. Näihin kysymyksiin varmasti syvennyttään musiikin ja taiteen perusopetuksen osalta opetussuunnitelman perusteiden uudistustyössä, joka on Opetushallituksen suunnitelmassa alkamassa vuonna 2015. Opetussuunnitelman perusteiden uudistamista odotellessa Suomen musiikkioppilaitosten liitto on julkaissut uudet valtakunnalliset tasosuoritusohjeet nimellä *Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet* (SML 2013). Ohjeistuksen laatimisessa oli tavoitteena lisätä valinnaisuutta oppisisältöihin ja oppimisen arviointiin sekä samalla väljentää vuoden 2005 tasosuoritusten yhdenmukaistavaa ohjeistusta (mt., 2). Ohjeistuksen laatineeseen työryhmään kuului SML:n kutusumia musiikin perusteiden opettajia ja musiikkioppilaitosten rehtoreita.

Millainen on tämän ohjeistuksen tausta-ajattelu musiikin historian opettamisen kannalta? *Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet* painottaa aiemmasta ohjeistuksesta poiketen oppilaan omaa musisointia musiikin perusteiden opetuksen lähtökohtana. Ohjeissa korostetaan laulamista ja soittamista keskeisinä musiikin perusteiden työtapoina ja painotetaan soittimien käyttöä musiikin perusteiden opetuksessa (SML 2013, 3). Tavoitteiden joukossa mainitaan “oppilaan musiikillisen yleissivistyksen ja ohjelmistotuntemuksen kartuttaminen tunnilla käytettävien musiikkiesimerkkien sekä konsertti- ja kuuntelukasvatuksen avulla” (mt., 4). Ohjeistuksen (mt., 4) mukaan ohjelmiston tuntemusta kartutetaan

*[...] kuuntelemalla, laulamalla ja soittamalla keskeistä ohjelmistoa sekä oppilaiden omaa instrumentti- ja yhteismusisointiohjelmistoa. Eri musiikinlajeihin tutustutaan esimerkkien avulla. Lisäksi keskustellaan musiikista ja sen merkityksistä sekä harjoitellaan mielipiteiden perustelua. Oppilasta kannustetaan itsenäiseen musiikin kuunteluun sekä opastetaan tiedonhankintaan ja lähdemateriaalin käyttöön.*

Musiikin perusteiden opettajaa kehoitetaan tukemaan oppilaan omaa musisointia ja kehittämään oppilaan ymmärrystä sävellysten tyylistä ja luonteesta myös soittamisen yhteydessä, esimerkiksi siten, että oppilas osaa luoda sopivan tulkinnan tyyllilajin tai esitysohjeiden pohjal-



ta. Musiikkitiedon osalta päätavoitteiksi mainitaan, että oppilas hallitsee monipuolista ohjelmistoa ja tuntee musiikinlajinsa keskeisiä tyyliuuntauksia, ilmiöitä ja soittimistoa (mt., 4):

- Oppilas saa virikkeitä muodostaakseen omakohtaisen musiikkisuhteen länsimaiseen musiikkiin, sen erilaisiin tyyliin ja ilmiöihin sekä historiaan.
- Oppilaalla on tietoja, joiden perusteella hän kykenee määrittelemään kuulemansa musiikin tyylin ja erittelemään sen yksityiskohtia.
- Hän tunnistaa tavallisimmat soittimet erilaisine soittotapoineen.
- Hän on tutustunut musiikkikulttuurin osa-alueisiin kuten konserttielämään, mediaan ja musiikkiteollisuuteen.

Opintojen edetessä musiikinhistorian opintojen tavoitteiksi mainitaan yleisesti vain tyylin-tuntemuksen soveltaminen, jota ohjeen mukaan kehitetään “yhteistyössä soitonopettajan kanssa” (SML 2013, 9). Työtavoista mainitaan “monipuolinen kuunteleminen sekä musiikista keskusteleminen ja lukeminen”. Lyhyen kuvauksen päättää lause: “Opistotasolla tutustutaan myös oman aikamme taidemusiikkiin, sen tyylipiirteisiin ja esittämiskäytäntöihin” (mt., 9).

Oppilaan ohjelmistontuntemuksen arviointi kehoitetaan ohjeessa järjestämään seuraavasti: oppilas tunnistaa tyyliä, ilmiöitä ja soittimia erilaisissa kuuntelu- ja musisointitilanteissa, syventyy johonkin säveltäjään tai musiikilliseen erityisalaan tai pitää esitelmän valitusta aiheesta. (SML 2013, 4.) Arvioinnin kohteeksi mainitaan siis “tunnistaminen”, “syventäminen” tai “esitelmän pitäminen”. Arvosana-asteikossa mainitaan myös “sisäistäminen” ja “soveltaminen” (arvosana 5), “harjoittelu” ja “hallinta” (arvosana 3). Vaikka tavoitteiden kuvaus jo kiinnittääkin opetuksen musisointitaitoihin, tuntuu arvioinnin kuvaus kumpuavan vielä vanhasta Lehrplan-ajattelusta. Näkemyksemme onkin, että tässä vuoden 2013 ohjeistuksessa musiikkitiedon opetus sisältöjen ja oppimisen merkitysten kriittinen pohtiminen ja kehittäminen on vielä jäänyt taka-alalle.

SML:n musiikin perusteiden opetusta ohjaava uudistus on kuitenkin osoittautunut tervetulleeksi musiikkioppilaitosten valinnaisuuden lisääjäksi. Ohjeistuksessa näkyy myös viitteitä pedagogisen tausta-ajattelun murroksesta (ks. Vainio 2012; Ilomäki & Unkari-Virtanen 2013). Musiikinhistorian opetuksen sisällön luetteloinnin sijaan ohjeistuksessa jätetään paljon vapautta musiikkioppilaitoksille, ohjeet suorastaan velvoittavat musiikkioppilaitoksia määrittelemään aiempaa itsenäisemmin omia opetuksen tavoitteitaan.

Valinnanvapaus lisää haasteita paikallisella tasolla. Siksi olisikin mielestämme tarpeen pohdita musiikinhistorian ja musiikkitiedon opetuksen tausta-ajattelua esimerkiksi seuraavien, Inkeri Halisen (2013, 32; 38) opetussuunnitelmatyön lähtökohtien sovellutusten pohjalta:

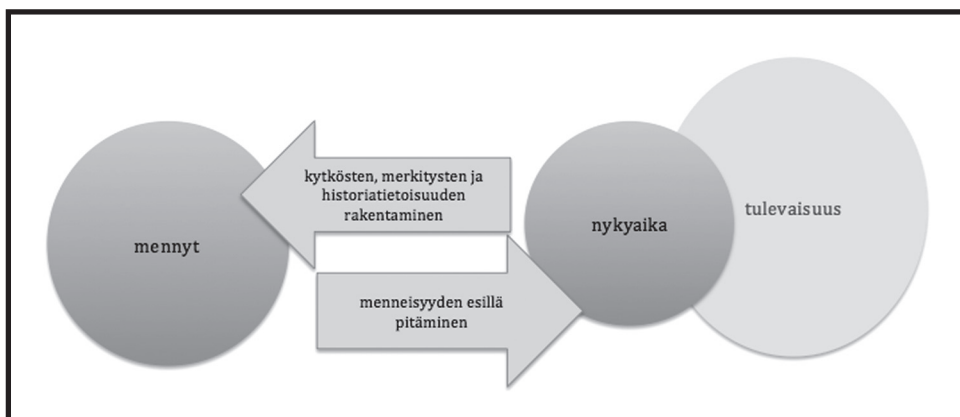
- Minkälaista nyky-yhteiskunnassa tarvittavaa osaamista musiikinhistorian opinnot voivat tuottaa (esimerkiksi vahvistaa oppilaan minuutta, luovaa ongelmanratkaisua, mediakriittisyyttä, kykyä toimia muiden kanssa, kestäväää elämäntapaa, hyvinvointia)?
- Minkälaisia työtapoja voidaan käyttää, jotta oppijan osaaminen parhaiten kehittyisi?
- Miten musiikin menneisyyden tarkasteluun rakennetaan nyky-yhteiskuntaan ja tosielämän ongelmiin kytkeytyviä oppimisympäristöjä ja oppimiskokonaisuuksia?

Musiikinhistorian opetussuunnitelmalla voi olla pedagoginen luonne, jos se kuvaa oppimisen myötä tapahtuvaa oppilaan kasvua ja kehittymistä. Mutta kasvun ja kehittymisen kuvaamisen pohtiminen suhteessa musiikin ja kulttuurin menneisyyteen on varsin laaja kysy-

mys, jonka pohtimiseen musiikinhistorian opetuksen traditio ei välttämättä anna avaimia.

### Merkitykset syntyvät dialogissa

Musiikinhistorian opetus on menneisyyden ylläpitämistä, mutta yhtä tärkeää on merkitysten ja historiatietoisuuden rakentaminen nykyajasta menneisyyteen, kuten kuva 2 havainnollistaa. Musiikin menneisyyteen tutustumisella on lisäksi mahdollista rakentaa kytköksiä musiikin menneisyyden ja oppijan tulevaisuuden välille. Oppijan kannalta opiskelussa voidaan ajatella välittyvän myös konkreettisia mielikuvia ja malleja siitä, minkälainen tulevaisuus ja sosiokulttuurinen ympäristö musiikin harrastamisesta oppilaalle harrastuksen myötä voi kehittyä.



Kuva 2. Musiikinhistorian opetuksen kaksi suuntaa.

Musiikkioppilaitoksissa nostetaan musiikin perusteiden kohdalla usein esiin kilpailutilanne nuorten vapaa-ajasta. Oppilailla saattaa olla monia harrastuksia, ja musiikin perusteiden tunnit saattavat joskus tuntua rasitteilta. Kilpailutilanteen voi kääntää myös toisin päin, ja kysyä voisiko musiikinhistorian opetuksen vertaaminen vapaaseen nuorisotyöhön innoittaa uuteen pedagogiseen näkökulmaan, rakentamaan oppijälhtöistä opetusta, joka ei kumpuaisi pelkästään musiikkioppilaitosten ja musiikinhistorian opetuksen traditioista.

Toisin kuin opetushallituksen ohjeistuksella säädelty musiikinhistorian opiskeleminen, nuorisotyö perustuu täysin nuorten vapaaehtoiseen osallistumiseen. Nuorisotyön lähtökohta on, että nuori on yhteisönsä osallistuva ja aktiivinen jäsen. Nuorisotyössä painotetaan vapaaehtoisuuden ja nuorten itsemääräämisoikeuden rinnalla sitä, että toiminta on tavoitteellista ja ohjattua (Kauhanen 2011, 5–6). Nuorisotyön toimintaympäristöt voi nähdä informaaleina oppimisympäristöinä, joissa nuorisotyöntekijät innostavat ja auttavat nuoria oppimisessa. Oppimisen lähtökohdat nuorisotyössä ovat siis hyvin erilaisia kuin nykyisenlaisissa musiikkioppilaitoksissa. Nuorisotyössä tapahtuva oppiminen on käytäntöön suuntautunutta ja vapaaehtoisuuteen perustuvaa, uusia toimintamalleja ja työtapoja soveltavaa. Nuoret osallistuvat toimintaan, jos he kokevat sen mielekkääksi ja itselleen antoisaksi. Käytännössä nuorisotyöntekijä kuulostelee jatkuvasti nuoria joko keskustelemalla tai tarkkailemalla nuorten tarpeita ja luo näistä tarpeista nuorille sosiaalisia, personalisaatiota edistäviä oppimisympäristöjä. Samalla nuorisotyö tavoittelee molemminpuoliseen vuorovaikutukseen perustuvaa luottamuksellista kasvatussuhdetta. (Mt., 5–6.)

Nostammekin nuorisotyöstä keskeisenä näkökulmana esiin nuorten kuulemisen ja dialogin rakentamisen. Myös musiikkikasvatuksessa on viime aikoina pohdittu dialogista opetusta (Jordan-Kilkki & Pruuki 2013), mahdollisuutta oppilaan ja opettajan kiireettömään, arvostavaan kohtaamiseen. Mikäli kohtaamista ei rajoiteta arvioinnilla, suorittamisella tai vertaamisella, dialoginen opetus voi tarjota oppilaalle tilan ja tilaisuuden merkityksiä rakentavaan

omaan pohdintaan. Minkälaisia uusia, nuorten tarpeista kumpuavia kysymyksenasetteluita musiikkitiedon dialogisessa opetuksessa voisikaan avautua? Entä minkälaisia työtapoja voisi kehitellä esimerkiksi teknologian sovellutuksista: digitarinoista, garage band -tyyppisistä ohjelmista, oman musiikin tekemisestä, tai erilaisista projektityöskentelyn muodoista?

### Musiikin historian opetuksen haasteet

Olemme edellä pyrkineet taustoittamaan musiikin historian pedagogiikan tutkijoina ja opettajina kohtaamaamme kysymyksiä. Vastaavatko musiikin historian opetuksen sisällöt, työtavat ja oppimisympäristöt niihin pedagogisiin tarpeisiin, joita työssämme kohtaamme? Onko musiikkitiedon ja musiikin historian opetuksen kohdalla tradition ohjaava vaikutus kenties jopa suurempi kuin taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2002) pedagogisen tausta-ajattelun vaikutus?

Käsityksemme mukaan musiikin historian opetussuunnitelmissa tuntuu tradition ohjaava vaikutus pitävän yllä sellaisia menneisyyden tulkintoja, jotka eivät enää vastaa aikamme ongelmiin ja kerronnan tapoihin. Nostamme esiin yleisen historian didaktikkojen esittämän näkemys (ks. van den Berg 2007, 50; Rantala 2011), jonka mukaan historian opetuksessa suuren kertomuksen tarjoamat samastumiskohteet, kuten ”taide” tai ”kansallisuus”, eivät enää riitä opetuksen perustaksi yleissivistävän koulun historian opetuksessa. Voidaan perustellusti olettaa, että ”taide” ei riitä myöskään musiikkioppilaitoksissa musiikin historian oppimisen perustaksi.

Ennalta määrätyn oppisisällön kertaamisen sijaan historian opetus voidaan mieltää historiatietoisuuden opettamiseksi ja opiskeluksi. Kuten Hans-Georg Gadamer (1988) on esittänyt, tietoisuuden synnyttämällä kriittisellä suhteella historiaan ihminen kykenee halutessaan vapautumaan tradition kahleista, sillä tiedostamalla ilmiöiden ja ajatusten historiallisuus tradition ohjaava vaikutus pienenee (Gadamer 1988, 89–9). Mielestämme on tärkeää pitää menneisyyttä esillä ja samalla rakentaa historiatietoisuutta tarkastelemalla kriittisesti ja yhteisöllisesti musiikin historian opetuksen sisällön ja oppimisen tapojen historiallista kehkeytymistä. Kiilakoski, Tomperi ja Vuorikoski (2005, 17) kehottavatkin kohdistamaan kriittisen huomion opiskelun sisältöön, kerrottuun tietoon ja sen diskursseihin:

*Oman opetusalan tietoon tulisi suhtautua problematisoiden ja reflektoiden, kyseenalaistaen tiedon tuottamisen tapoja, miettii miten tieto suodattuu oppiaineeseen ja tutustua kriittisiin puheenvuoroihin: Kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan? Mistä kerrotaan ja mitä jätetään sanomatta?*

Musiikin historian opetuksessa tieto on perinteisesti suodattunut oppiaineeseen oppikirjoina käytettyjen musiikin historian yleisesitysten kautta (ks. Unkari-Virtanen 2009; Huttunen 2010). Kriittisen kulttuurintutkimuksen ja sukupuolentutkimuksen tutkijat ovatkin nostaneet esiin kysymyksen siitä, kenen näkökulmasta länsimaisen taidemusiikin historiaa on kerrottu (ks. esim. Sarjala 2002; Kurkela 2006, Leppänen ym. 2013).

Tutkijoina ja opettajina kohtaamaamme ongelmat liittyvät jähmettyneeseen oppisisällön lisäksi myös oppiaineeseen liittyvän tietokäsityksen kompleksisuuteen ja siitä juontuvaan oppimisen haasteellisuuteen. Kuten edellä todettiin, työtapojen muuttaminen luennoinnista esimerkiksi oppijoita aktivoiviksi ryhmä- tai kirjoitustehtäviksi ei ratkaise tiedon tuottamiseen ja suodattamiseen ongelmaa. Ryhmätyöt saattavat tuottaa jopa kritiikitöntä, suoraa internet-lähteiden kopiointia (Unkari-Virtanen 2009, 124). Aktivoivat tehtävät eivät auta oppijaa muodostamaan omia tulkintojaan tai kasvata kriittistä historiatietoisuutta ilman, että oppiaineen sisältöä ja ennen kaikkea käsitystä opiskelun tuloksena syntyvästä tietämisestä samalla kriittisesti uudistetaan.

Musiikinhistorian oppimisen ja opettamisen pedagoginen haaste syntyy erilaisten tietämisen ja ajattelun tapojen yhtäaikaisesta läsnäolosta. Kuten edellä todettiin, musiikin menneisyyden hahmottamisessa voi olla yhtä aikaa läsnä niin käsitteellinen kuin tarinallinen ajattelu (ks. Bruner 1986), tai hiljainen ja proseduraalinen tietäminen sekä artikuloitunut ja verbalisoitavissa oleva tietäminen (ks. Toom 2008; Onnismaa 2008). Tässä artikkelissa kuvaamme tutkimusaineistosta nostavat esiin pedagogisen haasteen esimerkiksi käsitteiden yhdistämisestä omien kokemusten reflektointiin (ks. fuugatunnin kuvaus), samoin tarinallisuuden, käsitteiden ja faktatiedon yhdistämisestä musiikin kuuntelemiseen. Niinpä opettajan yksi keskeinen tehtävä onkin ratkaista, miten luoda musiikinhistorian ja musiikkitiedon opiskeluun sellaisia oppimisympäristöjä, jossa oppijalle tarjoutuu mahdollisuus kriittisesti tutkia, hyödyntää ja yhdistää erilaisia tietämisen ja ajattelemisen tapojaan. Tässä opetussuunnitelmat ja ohjeistukset voisivat olla opettajille avuksi.

Musiikinhistorian opetuksen kriittiseen kehittämiseen tarvittava pedagoginen diskurssi ja tradition kriittiseen tiedostamiseen tähtäävä musiikinhistorian opettajankoulutus on verraten tuore ilmiö. Musiikinhistorian pedagogiikan ja opetusharjoittelun opintojaksoja on tietyvästi nykyisin tarjolla joissakin ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa. On herätty ajattelemaan, että sisältötiedon hallinta ei riitä ainoaksi työvälineeksi musiikinhistorian opettamisessa. Dialogisuutta painottavassa opetuksessa myös työtavat muuntuvat opettajaohjoisista, luennoivista opetusmenetelmistä kohti oppijan tietämisen tapojen monipuolista rakentamista. Musiikinhistorian opetus voi olla elävää, oppijoille uusia merkityksiä ja taitoja avaavaa, kun pedagogisen ajattelun painopisteen siirretään sisältökeskeisestä ajattelusta kohti inspiroivien oppimisympäristöjen rakentamista.

### Lopuksi, tai uuden aluksi

Musiikinhistorian opetuksen vanha traditio elää vielä varsin vahvana niin SML:n vuoden 2013 suoritusohjeissa, musiikinhistorian käytännön opetuksessa kuin musiikkioppilaitosten paikallisissa opetussuunnitelmissa. Tätä traditiota haastavia, musiikinhistorian opetuksen uudelleenarviointiin kutsuvia pedagogisia lähtökohtia on noussut esiin erilaisia musiikkikasvatuksen paradigmoja edustavissa tutkimuksissa ja artikkeleissa. Kriittinen pedagogiikka (Kiilakoski ym. 2005) erilaisine sovellutuksineen (ks. esim. Leppänen ym. 2013) on vakiintumassa reflektiivisen musiikkikasvatuksen perustaksi. Deweyn pragmatismiin pohjautuva toiminta-orientoitunut pedagogiikka tai Gadamerin historiatietoisuutta painottava didaktiikka (Rantala 2011; Unkari-Virtanen 2011) tarjoavat myös mahdollisuuksia tausta-ajattelun reflektointiin.

Tässä artikkelissa nostimme esiin myös uuden vertailukohdan musiikkitiedon opetukselle ja oppimisympäristöille: vapaaehtoisuuteen ja itsemääräämisoikeuteen perustuvan nuorisotyön ja sen informaaliset oppimisympäristöt. Informaalia oppimista on toki tutkittu myös musiikkikasvatuksen näkökulmasta (ks. esim. Partti 2012; Väkevä 2010), mutta musiikkioppilaitoksien mahdollisuuksia rakentaa ja hyödyntää informaaleja oppimisympäristöjä on toistaiseksi käsitelty vähemmän.

Musiikinhistorian opetusta voidaan tarkastella myös kollektiivisen, yhteisöllisen muistamisen ylläpitämisenä. Jussi Onnismaa (2008, 86) erottaa kollektiivisessa muistamisessa erilaisia tapoja. Yhteisöllinen muistaminen voi hänen mukaansa olla esimerkiksi homogeeninen tai komplementaarinen. Kun kollektiivinen muisti on homogeeninen, on yhteisön jäsenillä melko samansisältöinen käsitys menneestä. Musiikinhistorian opetussuunnitelmissa ilmenevä pyrkimys esittää musiikinhistoria yhtenä suurena tyylien, teosten ja säveltäjien avulla etenevänä, kaikille samanlaisena kertomuksena on esimerkki homogeenisesta muistamisesta ja kerronnasta.

Komplementaarinen muistaminen sen sijaan avaa menneisyydestä moniäänisiä tulkintoja. Yhteisessä kehikossa yksilöllä saattaa olla eroavia näkökulmia, tulkintoja tai kokemuksia. Taitteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden ajatus opetuksen tavoitteiden liittämistä oppijan omaan musiikilliseen ja sosiokulttuuriseen ympäristöön voisi merkitä komple-

mentaarisen, moniäänisen musiikin menneisyyden painottumista musiikkitiedon opetuksessa. Komplementaarinen muistaminen ja oppilaan oman musiikkisuhteen rakentaminen edellyttävät sisällön omaksumistapaa, joissa ei yhtä tiettyä "oikeaa" ratkaisua. Kysymykset joihin ei ole valmista vastausta luovat tilan oppilaan omalle merkitysten rakentelulle, tuottamiselle ja soveltamiselle. Pedagogiset ratkaisut, oppimisen arviointi ja oppimisympäristö rakennetaan tilannekohtaisesti tukemaan oppilaan omaa, vapaaehtoista ja aktiivista prosessointia. Tähän ei ole valmista, kaikkialla samanlaisena sovellettavaa ratkaisua, vaan dialogisuus opettajan, oppilaan, ryhmän ja musiikin välillä korostuu.

Jos opetussuunnitelma ja muu ohjeistus määrittäisi oppilaan taitoja ja osaamista opettajan toiminnan sijaan, voisi musiikin historian opetus omalta osaltaan kehittää oppilaassa taitoja, joita OECD:n tuoreen selvityksen mukaan myös työelämä tarvitsee – esimerkiksi luovaa ongelmanratkaisua, kriittistä ajattelua ja vuorovaikutustaitoja (van Damme 2013). ■

## Lähteet

- van den Berg, M.** 2007. Yksi historia monimutkaistuvassa maailmassa. Historian olemus ja historian suuret kertomukset luokanopettajaopiskelijoiden historiatietoisuudessa. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatieteellisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 9.
- Bruner, J.** 1986. *Actual Mind, Possible Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.
- van Damme, D.** 2013. A Skills Perspective to Arts Education. Kutsuesitelmä World Summit on Arts Education 2013 -konferenssissa Münchenissä 14.5.2013. [http://worldsummit2013.bkj.de/fileadmin/user\\_upload/documents/Kulturelle\\_Bildung\\_International/World\\_Summit\\_2013/Keynote\\_Van\\_Damme.pdf](http://worldsummit2013.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Kulturelle_Bildung_International/World_Summit_2013/Keynote_Van_Damme.pdf) (15.6.2013)
- Engeström, Y.** 1990. Perustietoa opetuksesta. Valtionvarainministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Gadamer, H.-G.** 1988. The Problem of Historical Consciousness. Teoksessa P. Rabinow & M. W. Sullivan (toim.) *Interpretative Social Science. A Second Look*. Berkeley: University of California Press, 82–140.
- Hälinen, I.** 2013. Miksi ja miten suomalaiset opetussuunnitelmat muuttuvat. <http://www.oph.fi/ops2016/materiaalit> (25.10.2013)
- Huttunen, M.** 2000. Musiikin kaanonit, rakenteet ja horisontit – ajatuksia musiikin historian opettamisesta. Teoksessa G. Dawn Goss, K. Kilpeläinen, P. Moisala, V. Murtomäki & J. Tiilikainen (toim.) *Hundra vägar har min tanke. Festskrift till Fabian Dahlström*. Helsinki: WSOY, 191–206.
- Huttunen, M.** 2001. Teos, säveltäjä ja poliittisuus – reu-  
nahuomautuksia Jukka Sarjalan artikkeleihin. *Musiikki* 31, 1, 80–85.
- Huttunen, M.** 2010. Musiikin historian kertomuksen mallit: näkökulma 1900-luvun alkupuolen suomalaisen musiikin historian kirjoitukseen. *Musiikki* 40, 3–4, 53–70.
- Hyvönen, L.** 1995. Ala-asteen oppilas musiikin kuuntelijana. *Studia musica* 5. Helsinki: Sibelius-Akatemia.
- Hyvönen, L.** 2004. Kokemisen ja tietämisen välissä. Teoksessa R. Mäntyselä (toim.) *Paikanheijastuksia. Ihmisen ja ympäristösuhteen tutkimus ja representaat*ion käsite. Jyväskylä: Atena Kustannus, 69–90.
- Ilomäki, L. & Unkari-Virtanen, L.** 2012. "Musiikin perusteiden" opetussisällöt musiikkioppilaitoksissa: pedagogisen murrosvaiheen tausta-ajatuksia jäljittämässä. *Musiikki* 42, 3–4, 88–107.
- Jordan-Kilkki, P. & Pruuki, L.** Miten tehdä tilaa kohtaamiselle? Teoksessa P. Jordan-Kilkki, E. Kauppinen & E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Oppaat ja käsikirjat 2012:12. Helsinki: Opetushallitus, 18–27.
- Jurvanen, H.** 2005. Musiikin teoriaa vai käytäntöä: musiikin perusteiden opettajien näkemyksiä aineensa kehityssuunnasta. Pro gradu -tutkielma. Helsinki: Sibelius-Akatemia.

**Kauhanen, A.** 2011. Yhteisöllisen pedagogiikan ABC. Koulun yhteisöllisyyden ja osallisuuden kehittäminen nuorisotyön keinoin. Uusiutuva koulu ja nuorisotyö -hanke. Humanistinen ammattikorkeakoulu. <http://www.humak.fi/sites/default/files/liitteet/yhteisollisen-pedagogiikan-abc.pdf> (15.6.2013)

**Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M.** (toim.) 2005. Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvattamisen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

**Kolehmainen, A.** 2004. Aktivoivan opetuksen vaikutus musiikinkuunteluasenteisiin: klassisen musiikin kuuntelun opintokokonaisuuden kokeilu luokanopettajakoulutuksessa ja peruskoulussa. Turun yliopiston julkaisusarja C: 217. Turku: Turun yliopisto.

**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 M.-L. Juntunen, H. Nikkanen & H. Westerlund, (toim.) *Musiikkikasvattaja. Kohti reflektiivistä käytäntöä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 321–348.

**Länsi-Uudenmaan musiikkiopisto.** 2013. Musiikin perusteet. [http://palvelut.lohja.fi/musiikkiopisto/default.asp?id\\_sivu=13&ala](http://palvelut.lohja.fi/musiikkiopisto/default.asp?id_sivu=13&ala) (12.6.2013)

**Onnismaa, J.** 2008. Hiljainen tieto kulttuurin rakenteissa. Kollektiivinen muistaminen ja muistamattomuus. Teoksessa A. Toom & J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 83–102.

**OPH** 2002. Taiteen perusopetuksen musiikin laajan oppimäärän opetus suunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/123013\\_musiik\\_tait\\_ops\\_2002.pdf](http://www.oph.fi/download/123013_musiik_tait_ops_2002.pdf) (13.6.2013)

**Partti, H.** 2012. Learning from Cosmopolitan Digital Musicians. Identity, musicianship, and changing values in (in)formal music communities. *Studia Musica* 50. Helsinki: Sibelius Academy.

**Rantala, J.** 2011. Kanadassa opetetaan historiallista ajattelua. *Kasvatus ja aika* 5, 1, 116–118.

**Rauste-von Wright, M. & von Wright, J.** 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

**Sarjala, J.** 2000. Dahlhausia lukiessa – teoslähtöinen musiikin historia ja sen kätkeyty poliittisuus. *Musiikki* 30, 3–4, 169–222.

**Sarjala, J.** 2001. Teoslähtöisyydestä ja rationaalisuudesta – vastaus Matti Huttuselle. *Musiikki* 31, 1, 86–91.

**Sarjala, J.** 2002. Miten tutkia musiikin historiaa? *Tietolipas* 188. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

**SML** 2005. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry. Musiikin perusteet: Tasosuoritusten sisällöt ja arvioinnin perusteet. <http://dms.musiikkioppilaitokset.org/file.php?fid=307> (9.11.2012)

**SML** 2009. Suomen musiikkioppilaitosten liitto. Musiikin perusteiden teemavuotta pohjustava kysely musiikkioppilaitosten rehtoreille ja musiikin perusteiden opettajille. Julkaisematon aineisto.

**SML** 2011. Suomen musiikkioppilaitosten liitto. Musiikin perusteiden (mupe) oppilaiden kysely. Vastaukset 15.10.2010– 5.8.2011. Julkaisematon aineisto.

**SML** 2013. Musiikin perusteiden sisällöt ja suoritusohjeet. Suomen musiikkioppilaitosten liitto ja MUPE-työryhmä. [http://www.musicedu.fi/easydata/customers/musop/files/mupe/mupe\\_130411.pdf](http://www.musicedu.fi/easydata/customers/musop/files/mupe/mupe_130411.pdf) (10.6.2013)

**Tiainen, H., Heikkinen, M., Kontunen, K. Lavaste, A.-E., Nysten, L., Seilo, M.-L. Välihalo, C. & Korkeakoski, E.** 2012. Taiteen perusopetuksen opetus suunnitelmien perusteiden ja pedagogiikan toimivuus. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 57.

**Toom, A.** 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 33–58.

**Unkari-Virtanen, L.** 2005. Musiikin kuunteleminen, kulttuuriperintö ja musiikinopetus. *Musiikkikasvatus* 8, 2, 82–91.

**Unkari-Virtanen, L.** 2009. Moniääninen musiikinhistoria. Heuristinen tutkimus musiikin historian opiskelusta ja opettamisesta. *Studia Musica* 39. Helsinki: Siibelius-Akatemia.

**Unkari-Virtanen, L.** 2011. Historiatietoisuus ja musiikin historia. *Kasvatus & Aika* 5, 3, 39–53.

**Unkari-Virtanen, L.** 2013. Musiikin menneisyyteen tutustuminen yhteisöllisissä oppimisympäristöissä. Teoksessa P. Jordan-Kilikki, E. Kauppinen, E. Korolainen-Viitasalo (toim.) *Musiikkipedagogin käsikirja. Vuorovai- kutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa. Oppaat ja käsikirjat* 2012:12. Helsinki: Opetushallitus, 147–155.

**Vainio, A.** 2012. Kalvosulkeisista aktivoivaan opetukseen. Musiikkiopiston musiikin historian ja tyylien tuntemuksen opetuksen suuntaa etsimässä. Lisensiaatin- tutkielma. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutus- laitos.

**Vitikka, E., Salminen, J. & Annevirta, T.** 2012. Opetussuunnitelma opettajankoulutuksessa. *Muistiot* 2012:4. Helsinki: Opetushallitus.

**Väkevä, L.** 2010. Garage Band or GarageBand®? Remixing Musical Futures. *British Journal of Music Education* 27, 1, 59–70.



## Abstract

Music history has been a compulsive part of every Finnish student's studies in music schools and conservatoires. To date, the music history curricula in music schools have mostly been based on a list of contents, focused on musical eras and styles, composers, and the analysis of this material. However, the Finnish national core curriculum is embedded in a student-centered, constructivist learning concept, and local music schools should likewise draw up their curricula within the framework of this national core curriculum.

In this article, we examine the contradiction between local curricula, often based on music history teaching tradition, and the student-centered pedagogical approaches expressed in the Finnish national core curriculum.

Analysis of music history students' interviews has revealed that many students have difficulties in combining their music history studies with their musicianship, and also with their musical identity. This article discusses the impact of new pedagogical approaches, which emphasize dialogue as a prerequisite for meaningful learning in music history classes. Instead of repeating a static content of musical styles, composers, and compositions, music history studies should enhance the students' historical consciousness. Music history as an educational subject should also challenge students to examine their explicit and tacit knowing, as well as their conceptual and narrative thinking.

We hope that the themes presented in this article will reinforce the need for a profound rethinking of the learning concepts in music history tuition. ■