



Korpi Sanna

Kansakoulusta peruskouluun, laulusta musiikkiin.

Musiikkikasvatuksen kandidaatintyö
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Musiikkikasvatuksen koulutus
2018-01-26

Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kansakoulusta peruskouluun, laulusta musiikkiin.
Musiikkikasvatuksen kandidaatintyö, 34 sivua,
Tammikuu 2018

Tiivistelmä

Tutkimuksessani käsittelen mitä musiikinopetus on ollut kouluninstituution rakentuessa ja mikä sen asema on ollut kouluissa. Selvitän, millaista musiikinopetus on ollut kansakouluissa sekä miten kansakoulun musiikinopetus on muuttunut peruskouluun siirryttäessä 1970-luvulla. Teen kirjallisuuskatsauksen, missä peilaan kansakoulun sekä 1970 vuoden peruskoulun musiikin opetussuunnitelmaa käytännön opetukseen, jotta nähdään, onnistuiko musiikin opetussuunnitelmien sisältöjen ja tavoitteiden toteuttaminen käytännön opetuksessa. Käsittelen samalla hieman opetussuunnitelmien takana olevia musiikin opetusoppeja sekä opetusmateriaaleja, jotka toimivat aikansa opetussuunnitelmien rinnalla.

Kansakoulussa musiikki on ollut nimeltään laulu. Koska ei ollut käytössä koulusoittimistoa, keskityttiin kansakoulussa panostamaan laulunopetukseen. Laulu sai toimia monia kymmeniä vuosia omana oppiaineenaan. Myöhemmin sotien jälkeen sekä viimeistään peruskoulun kynnyksellä alkoi kouluilla olla varaa ja mahdollisuuksia hankkia soittimistoa. Myös uudet musiikki metodit maailmalta alkoivat rantautua Suomen musiikkipedagogiikkaan. Peruskouluun siirryttäessä laulu muuttuikin nimeksi musiikki.

Laulaminen on silti jäänyt vahvasti musiikintuntien elementiksi, vaikka musiikintuntejamme rikastuttaa yhä useammat musisointi- ja opetusmenetelmät. Monipuolistaminen on kuitenkin tuonut monenlaisia haasteita käytännön opetukseen. Tällöin haastavista tilanteista pääsee helpommin pois yksinkertaistamalla. Musiikintunneilla se tarkoittaa yleensä laulujen laulattamista korvakuulolta.

Tutkimuksessa nähdään, millä tavoin musiikin opetussuunnitelmien monipuolistaminen on vaikuttanut käytännön opetukseen. Voimme myös nähdä millä tavoin koulutusinstituutio on ottanut aikanaan huomioon muuttuvan musiikin opetuksen. Näin ollen voimme oppia ymmärtämään nykyistä peruskoulun musiikin opetussuunnitelmaa, kun tiedämme, miten ennen on opetettu musiikkia Suomen kouluinstituutiossa.

Avainsanat: kouluinstituutio, musiikkikasvatuksen historia, opetussuunnitelma, kansakoulun laulu, peruskoulun musiikki

Sisältö / Contents

1	<u>Johdanto</u>	4
2	<u>Suomen kansakoulu</u>	6
	<u>2.1 Kansakoululaitoksen rakentuminen</u>	6
	<u>2.1.1 Opettajaseminaarit</u>	7
	<u>2.1.2 Opetusoppi ja opetussuunnitelmat muodostuvat</u>	9
	<u>2.1.3 Oppivelvollisuus</u>	11
	<u>2.2 Laulu</u>	12
	<u>2.2.1 Laulun opetusoppi</u>	13
	<u>2.2.2 Laulun opetussuunnitelma</u>	17
3	<u>Kohti peruskoulua</u>	19
	<u>3.1 Koulukokeiluja</u>	19
	<u>3.1.1 Peruskouluun siirtyminen</u>	21
	<u>3.1.2 Peruskoulun opetussuunnitelma 1970-luvulla</u>	21
	<u>3.2 Muuttuva musiikinopetus</u>	23
	<u>3.2.1 Uusia opetusmetodeja</u>	23
	<u>3.2.2 Musiikin opetussuunnitelma</u>	24
4	<u>Kansa- ja peruskoulun musiikinopetuksen toteutuminen</u>	29
	<u>4.1 Kansakoulun laulunopetus</u>	29
	<u>4.2 Peruskoulun musiikinopetus 1970-luvulla</u>	32
5	<u>Pohdinta</u>	35
	<u>Lähteet / References</u>	38

Johdanto

Musiikilla on oppiaineena pitkät perinteet Suomen kouluinstituutiossa. Siltikin musiikin asemasta ja sen merkityksestä kouluissa joudutaan kiistelemään aina uudelleen ja uudelleen. Vaikka musiikilla onkin pitkät perinteet, on sitä aika-ajoin opetettu kansa- ja peruskouluissa vaihtelevalla menestyksellä.

Opettajan sijaisuuksia tehdessäni huomasin, että varsinkin alakoulussa musiikintunnit ovat olleet vaihtelevia eri kouluissa ja eri luokanopettajien pitäminä. Vielä nykyäänkin musiikintunnit ovat joissain alakouluissa ja jopa yläkouluissa laulujen laulamista korvakuulolta. Tämä johtunee osittain koulusoittimiston puutteellisuudesta. Jos musiikkiluokassa on vain yksi kitara ja laatikollinen rytmikapuloita, on hankalaa saada oppilaiden kanssa soivaa lopputulosta sekä ylipäänsä motivoivaa opetusta. Myös muissa musiikin materiaaleissa saattaa olla puutteita, mutta yleensä musiikkikirjoja on ollut kokemuksieni perusteella riittävästi. Pelkästään laulaminen ei kuitenkaan ole pidemmän päälle toimiva opetusmuoto, koska on todettu, että se palvelee laulutaitoisesti kehittyneempiä oppilaita. Laulutaidollisesti heikoimmat oppilaat jäävät tällöin taka-alalle, vaikka heillä voisi olla paljon muuta musiikillista osaamista.

Musiikille on määrätty vuoden 2016 perusopetuksen opetussuunnitelmassa selkeät musiikilliset tavoitteet, joita on tarkoitus toteuttaa peruskoulussa. Musiikki on loistava keino integroida tietoja ja taitoja muihin oppiaineisiin sekä hyödyllinen oppimismenetelmä monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa. Musiikin aineenopettajilla on oletettavasti koulutuksensa puolesta harjaantunut enemmän kokemusta ja näkemystä monipuolisille musiikin opetusmenetelmille. Kaikilla alakouluilla ei kuitenkaan työskentele musiikin aineenopettajia, johtuen muun muassa alakoulun pienuudesta tai opettavien tuntien vähäisyydestä, joten luokanopettajilla on vastuu opettaa alakoulun musiikkia.

Luokanopettajat ja aiemmin kansakoulunopettajat ovat opettaneet musiikkia kouluissa jo yli 150 vuotta. Sinä aikana musiikki on monipuolistunut laulunopetuksesta koulusoittimiin, säveltäpailuun sekä muihin monipuolisiin musiikkitoimintoihin ja tällä vuosikymmenellä

vahvasti musiikkiteknologiaan. Vaikka uusia musiikillisia tuulia on rantautunut Suomeen, on silti joihinkin alakouluihin sekä yläkouluihin jäänyt musiikinopetus korvakuulolta laulamisen tasolle.

Peruskouluajanani sain hyvää musiikinopetusta, niin alakoulussa kuin yläkoulussa. Alakoulussa meille opetti musiikkia luokanopettaja, jonka tunnit painoutuivat laulamiseen, mutta harjoiteltiin myös nuotteja sekä soitettiin koulusoittimilla. Yläkoulussa musiikinopettajani piti monipuolisia musiikintunteja sekä tutustuttiin enemmän bändisoittimistoon. Laulamista oli yläkoulussakin melkein joka musiikintunnilla. Musiikkiteknologia oli lähinnä miksauspöydän ja sähkölaitteiden käytön opettelua, mutta sekin oli vapaaehtoista valinnaisilla musiikinkursseilla. Laulaminen oli kuitenkin vallitsevaa musiikintunneilla koko peruskoulun ajan. Laulupainotteiseen opetukseen vaikutti mahdollisesti opettajieni vahva kuorolaulu tausta.

Omista kouluajoistani musiikki on oppiaineena mennyt harppauksia eteenpäin, varsinkin musiikkiteknologian saralla, vaikka aikaa ei ole kulunut kuin vuosikymmen. Tulevana musiikinopettajana halusin selvittää, mitä musiikki on ollut kouluninstituution rakentuessa ja mikä sen asema on ollut kouluissa. Millaista musiikinopetus on ollut kansakouluissa sekä miten kansakoulun musiikinopetus on muuttunut peruskouluun siirryttäessä 1970-luvulla. Halusin myös peilata kansakoulun sekä vuoden 1970 peruskoulun musiikin opetussuunnitelmaa käytännön opetukseen, jotta nähdään, onnistuivatko musiikin opetussuunnitelmien sisältöjen ja tavoitteiden toteuttaminen käytännön opetuksessa. Käsittelen samalla hieman opetussuunnitelmien takana olevia musiikin opetusoppeja sekä opetusmateriaaleja, joista opetussuunnitelmat muodostuivat ja joita kehoitettiin käyttämään opetussuunnitelmien ohella. Myös on syytä huomioida, miten musiikille annettiin tilaa muiden oppiaineiden rinnalla opetussuunnitelmissa.

Musiikinopetus on ollut 150-vuotta sitten aivan toista verrattuna nykypäivän monipuolisiin musisointi ja opetusmenetelmiin. Kuitenkin laulaminen on edelleen vallitseva elementti koulujen musiikintunneilla. Jotta ymmärretään tätä hetkiä, täytyy tietää, kuinka on toimittu ennen. Tämä tutkimus on hyödyllinen tuleville, musiikin parissa työskenteleville peruskoulun musiikki- ja luokanopettajille, koska heille selviää, kuinka Suomen koulujen musiikinopetus on muodostunut sekä miten se on kehittynyt.

Suomen kansakoulu

Tässä luvussa kerron kansakoulun rakentumisesta sekä miten kansakoulun opetussuunnitelmat muodostuivat kouluinstituution kehittyessä. Esittelen, miten musiikinopetus kehittyi kansakoulun aikana ja mitä sisältöjä pidettiin tärkeinä opettaa kansakoulun opetussuunnitelmien mukaan. Kerron myös, miten opettajakoulutus sai alkunsa ja miten musiikinopetus näkyi opettajaseminaareissa.

2.1 Kansakoululaitoksen rakentuminen

Kansakoulu oli toteutunut epävirallisesti vuosisatoja kirkon opettamana kansanoppina. Kansakouluasetus, virallinen kansakoulun järjestämissäädös tuli voimaan 11. toukokuuta 1866. Vaikka tarkastuskomitea laati asetusehdot, kansakoulutoimen asetus syntyi keisari Aleksanteri II:n uudistusohjelman myötä vuonna 1856, missä oli toiveena kansalaisten sivistyksen parantaminen. Tämä 1866 vuoden säädös oli historiallinen, koska kirkon huolehtima kansanopetus siirtyi velvollisuudeksi maalliselle instituutiolle. (Pajamo, 2009, s.31–32; Syväoja, 2004, s.34.)

Muutamia kansakouluja oli perustettu ennen kansakouluasetuksen toimeenpanoa ja sen vuoksi kouluilla oli merkittävä osuus kansakoululaitoksen syntyyn. Tällaisia olivat muun muassa Tampereen ympäristökunnissa toimineet Ahlamin koulut (Pajamo, 2009, s.31). Mutta koulun käynti maksoi jonkin verran, joten ensimmäiset koulujen oppilaat olivat lähinnä varakkaimmista perheistä. Myöhemmin työväenliikkeen levitessä, pystyivät elinolojen parantuessa myös vähävaraisen väestön lapset menemään vähitellen kansakouluun. Vasta 1900-luvulla oppivelvollisuuslain toimeksiannon jälkeen, pystyttiin sanomaan Suomen kansakoulua koko kansan kouluksi (Syväoja, 2004, s.39–40).

Kouluverkosto oli joillakin seuduilla harvaa, vaikka kouluikäisiä lapsia oli paljon. Koska kansakoulujen rakentuminen tapahtui vähitellen, oli opettajan virkoja tarjolla myös niukasti. Syrjäkyläläiset olivat huonommassa asemassa kirkonkyläläisiin verrattuna, koska

koulu sijaitsi yleensä pitäjän keskustassa. 23 vuotta ennen oppivelvollisuuslakia, määräsi vuoden 1898 piirijakoasetus, että pisin koulumatka lähimmälle kansakoululle saisi olla korkeintaan viisi kilometriä. Poikkeuksena olivat kuitenkin harvaan asutetut seudut. Jos seudulla todettiin olevan vähintään 30 lasta, oli koulu perustettava ja lapsia ollessa yli 50, tarvittiin kouluun toinen opettaja. Piirinjakoasetuksen myötä koulujen perustaminen tuli kunnille velvollisuudeksi ja kansakoulujen määrä lisääntyi. Piirinjakoasetus ei kuitenkaan määrännyt lapsille koulunkäyntivelvollisuutta. Koulujen määrä oli kasvanut Suomen itsenäistymisvuoteen mennessä jo 3 000 kansakouluun ja oppivelvollisuuslain vuotena 1920-1921 opettajia oli 7 732 ja oppilaita 269 189. (Kosonen, 2015, s.90-111; Syväoja, 2004, s.40-42.)

Voimakkain kansakoulun kehityksellinen kausi oli vuosina 1899-1944. Sitä Syväoja (2004) pitääkin kansakoulun loistoaikana. Kun piirinjakoasetus pakotti kunnat perustamaan kansakouluja, alkoi muodostua laaja koulupiirien verkosto, jota tihensi vielä enemmän vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki. Valtiokin vakinaisti tuen antonsa 1900-luvun alusta miltei kaikkiin kansakoulujen tarpeisiin. (Syväoja, 2004, s.275.)

Sotavuosina 1940-45 koulunkäynti oli katkonaista ja talvisodan aikana kansakouluja pidettiin kiinni. Sotilasviranomaiset käyttivät kouluja silloin sotilassairaaloina. Opettajat kuitenkin yrittivät opettaa pienimpiä koululaisia kotonaan. Yli 15-vuotiaat oppilaat velvoitettiin osallistumaan maataloustöihin sekä muihin tehtäviin kotirintamalla. Kun suuri osa miesopettajista oli rintamalla, oli seurauksena opettajakunnassa naisenemmistö sotavuosien aikana (Kosonen, 2011, s.12-13). Koska opettajista oli pulaa, koulunkäynti järjestettiin ajoittain niin, että osa oppilaista kävi koulua päivällä ja osa illalla (Kosonen, 2015, s.94).

Myöhemmin vuosina 1945-1977 kansakoulu eli uudistuksen aikaa. Ennen toista maailmansotaa Suomi oli vahva maatalousmaa, mutta sotien jälkeen maa- ja metsätalous heikkeni sotakorvauksien, elinkeinorakentamismuutoksien sekä jälleenrakentamisen vuoksi. Suomesta kehittyi nopeasti teollisuusmaa, joka vaati teollisuuden, rakennustoiminnan ja palvelujen kasvun ohella myös koulutuksellisia muutoksia. Suomalainen yhteiskunta ajoi koulutukselle ja opetussuunnitelmalle laadullisia ja määrällisiä vaatimuksia, jonka mukaan haluttiin kouluttaa kaikki suomalaiset. (Hosio-Palokoski, 2006, s.55.)

Opettajaseminaarit

Ensimmäinen suomenkielinen kansakoulun opettajaseminaari aloitti toimintansa Jyväskylässä vuonna 1863. Seminaarin johtajan virkaa hoiti sen perustamisvuosina 1861-1868 Uno Cygnaeus, jonka senaatti oli määrännyt perustettavien kansakoulujen ylitarkastajaksi. Suomalaisyyntyinen Cygnaeus oli ennen ylitarkastajan virkaansa toiminut pappina ja opettajana Venäjällä. Lahjakas pedagogi ei kuitenkaan tyytynyt vain seurakuntapapin tehtäviin, vaan halusi vaikuttaa nousussa olevaan Suomen koulutukseen. Cygnaeus oli pappina Pietarissa toimiessaan laatinut mahdollisia koulutussuunnitelmia. Kun huhtikuussa 1858 annettiin ”Armollinen julistus kansanopetuksen järjestämistä varten Suomen Suuriruhtinasmaassa”, senaatin tehtäväksi tuli lähettää pätevä henkilö perehtymään Suomen nykyiseen kansanopetukseen. Tämä henkilö matkustaisi tutkimaan muiden maiden kansanopetuksen oloja. Päteväksi pedagogisten lähteiden metsästäjäksi valittiin Cygnaeus. (Pajamo, 2009, s.32-33; Syväoja, 2004, s.34-35.)

Ensimmäiset matkat olivat naapurimaihin Ruotsiin ja Tanskaan (ja/sekä) myöhemmin Saksaan, Itävaltaan, Sveitsiin ja Hollantiin. Matkoillaan Cygnaeus sai paljon vaikutteita muiden maiden kansan- ja kansakoulujen opetuksesta; suurimman osan Saksasta ja Sveitsistä. Käyttökelpoisia ajatuksia olivat muun muassa kirkon ja kansanopetuksen erillään pitäminen, kansansivistyksen kohottaminen ja lapsen kehitystasoa ylläpitävä opetus, mikä myös valmistaisi oppilaat tulevaan työelämään. Kun Cygnaeus palasi matkoiltaan, hän jätti senaatille matkakertomuksen ja ehdotuksia kansakoulukasvatuksen mahdollisista suuntaviitoista. Matkakertomuksen kirjoituksia kertyi kaiken kaikkiaan 19. Niiden joukossa oli lausunto ”Strödda tankar om den tillämnade Folkskolan i Finland” eli Hajanaisia mietteitä Suomeen aiotusta kansakoulusta.

Kansakouluasetuksen tullessa voimaan 1866, sisälsi asetus paljon ehdotuksia Cygnaeukselta. Cygnaeuksen työtä voidaan sanoa ensimmäiseksi Suomen opetusopiksi sekä häntä Suomen kansakouluinstituution perustajaksi. (Pajamo, 2009, s.32-33; Syväoja, 2004, s.36.)

Kun 1860-luvun opettajaseminaareista alkoi valmistua opettajia, sijoittuivat he vähitellen ympäri Suomea huolehtimaan kansanopetuksesta. Muodollinen pätevyys kansakoulunopettajilta edellytettiin kuitenkin vasta 1800-luvun lopulla, ensin maaseuduilla, sitten kaupungeissa. Ensimmäiset opettajat valmistuivat Jyväskylän opettajaseminaarista vuonna 1867 (Kosonen, 2011, s.10). Seminaarit haluttiin sijoittaa pikkukaupunkeihin. Syynä oli halu varjella

seminaarilaisia kaupunkien huvituksilta, koska niitä pidettiin kansakoulun hengelle haitallisena. Toinen syy oli venäläistämisaajan vallanpitäjien uskomus, ettei vastarintaliike saisi tulta kaukana pääkaupungin poliittisista vaikutuksista. Kävi kuitenkin toisin ja seminaareista tuli todellisia isänmaallisen innoituksen tyyssijoja. Opettajien koulutus laajeni 1900-luvun alkuun mennessä yhteensä kuuteen seminaariin, jotka olivat suomenkielisiä. Kuuden suomenkielisen seminaarin lisäksi oli myös kaksi ruotsinkielistä seminaaria, joten yhteensä seminaareja oli Suomessa 1900-luvun alussa kahdeksan (Syväoja, 2004, s.42).

Kaiken kaikkiaan seminaareja perustettiin ympäri Suomea yhteensä 11, joista Jyväskylän ja Sortavalan opettajaseminaarit olivat yhteisseminaareja, ja loput nais- tai miesseminaareja. Seminaarilaitos huolehti kansakoulunopettajien kouluttamisesta 1970-luvun alkupuolelle, peruskoulun siirtymiseen saakka (Kosonen, 2016, s.87). 1970-luvulla opettajankoulutus siirtyi seminaareista yliopistoihin kasvatustieteiden tiedekuntiin. Lopullinen opettajakoulutuksen yksiköihin siirtyminen tapahtui vuonna 1974, jolloin myös ammattinimike muuttui kansakoulunopettajasta peruskoulun luokanopettajaksi (Ahonen, 2009. s.216; Valtasaari, 2012. s.6).

2.1.2 Opetusoppi ja opetussuunnitelmat muodostuvat

Kansakoululaitos kasvoi vähitellen ennen oppivelvollisuuslakia. Tämä johtui siitä, ettei kansakouluasetuksessa puhuttu mitään koulun tavoitteista tai päämääristä. Asetuksessa oltiin säädetty vain pakolliset oppiaineet. Näin ollen opettajalle jäi vapaus valita sisältö opetukseensa (Syväoja, 2004, s.46). Kansakouluissa opetussuunnitelmana noudatettiin lähinnä opettajaseminaarien mallikoulujen suunnitelmia, joista sitten tuli opettajien työsuunnitelmia. Näitä työsuunnitelmia ei pystytty alkeellisissa oloissa edes kunnolla noudattamaan (Malinen, 1985, s.17).

Nimitystä opetussuunnitelma alettiin käyttää Suomessa 1900-luvun alussa, kun Mikael Soininen otti nimityksen käyttöön opetusopin kirjoissaan. Ensimmäinen systemaattisesti laadittu kansakoulun opetussuunnitelma ilmestyi Soinisen johtamalta koulukomitealta vuonna 1925

nimellä ”Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma”. Sen pohjana oli J.F. Herbartin Lehrplan -mallin mukainen ajattelu oppiaineista ja oppimäärästä. ”Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman” ilmestyttyä käsite opetussuunnitelma yleistyi kansakouluissa (Malinen, 1985, s.16-19). Soinisen herbartilaisuuden perustuvat metodit loivat systemaattisesti selkeän lähtökohdan tunnin kululle, mikä sitä ennen oli rakentunut miltei yksinomaan ulkolukuun ja vanhan läksyn kuulusteluun (Rautiainen, 2003, s.38).

Saksalainen pedagogi Herbart vaikutti Suomen kansakoulun opetussuunnitelmien rakentumiseen Soinisen opetusopin teoksissa. Herbart korosti järjen ja tiedon merkitystä, mistä hän kehitti rationaalisen opetussuunnitelmien mallin. Formaalista kasvatusta ja eri oppiaineiden tavoitteita Herbart piti oleellisena opetussuunnitelmamallissaan. Herbart muodosti Malisen (1985) mukaan opetusoppinsa kahdesta osasta: opetussuunnitelmaopista ja opetusmenetelmäopista. Opetussuunnitelmaopissaan Herbart esittää periaatteita oppiaineen valintaan sekä kuinka se tulisi järjestää. Ainejakojärjestelmä muodosti pohjaa oppiaineiden opetuksen systemaattiselle suunnittelulle. Herbart kehitti Lehrplan-mallin, missä opetussuunnitelmat laaditaan niin, että suunnitelmassa tulee esittää oppiaineet tavoitteineen ja opetussisältöineen. (Malinen, 1985, s.16-19.)

Toinen Suomen opetussuunnitelman käsitteeseen vaikuttanut pedagogi oli John Dewey. Yhdysvaltalainen Dewey oli ollut Herbartin oppilas. Hänen käsityksensä opetussuunnitelman laadinnasta perustui kuitenkin lapsen kokonaiskehityksen ajatteluun. Englanninkielinen opetussuunnitelman termi ”curriculum” muodostuu lapsen elämänkaaren kuvaamisesta (Malinen, 1985, s. 17-18). Lapsen kasvun ja kehityksen lähtökohtana ei voi olla ainoastaan materiaalisien tiedon tunteminen, vaan oman persoonan ja luonteen itsetuntemus. Lapsen tulee saada näyttää hänelle luontaiset tiedot ja taidot, ja ne tulee viedä kohti hänen omaa kohtaloa (Dewey, 1956, s.9,31). Sana ”curriculum” tarkoittaa lapsen oppikokemuksen suunnittelua. Opetussuunnitelmaa ei siis saa sitoa välttämättä ainejakoiseen opetukseen vaan ennemminkin lapsen elämään. Deweyn curriculum-malli laatii opetussuunnitelman niin, että opetussuunnitelma suunnitellaan läheisesti oppilaan toimintaan liittyvien oppikokemusten kautta (Malinen, 1985, s.18).

Dewey'n pragmaattista, lapsiin keskittyvää koulutuspoliittista ajattelua suomalaiset pitivät hyvänä lähtökohtana. Deweyn koulutusfilosofia muodosti Straussin (2014) mukaan perustan akateemiselle tutkimuspohjaiselle Suomen opettajankoulutukselle sekä vaikutti myös suomalaisen pedagogi Matti Koskenniemen työhön 1940-luvulla (Strauss, 2014). Koskenniemi halusi uudistaa koulun opetussuunnitelmaopin, -menetelmät sekä koulun yhteishengen. Hän koki, että koulun tulee olla sivistävä laitos, jossa tärkeimpänä tulisi olla tietojen ja taitojen opiskelun kehittävä merkitys. Tärkeintä ei ollut kuinka paljon jotakin ainetta opetetaan, vaan se miten sitä opetetaan. Koulun tuli tukea myös oppilaan sosiaalista elämää. Koskenniemestä oli sosialisoitumisen kannalta merkittävää, että koulu itsessään oli oppilaille sen hetkinen elämänmuoto, eikä vain paikka, jossa pelkästään valmistellaan tulevaa elämää varten (Syväoja, 2004, s.71-71).

Koulutuksen kehitys jatkui 1950-luvulla, kun maailmansodan jälkeiset suuret ikäluokat johtivat koulujen määrän kiivaaseen kasvuun. Sotien jälkeen oli myös tarve uudelle opetussuunnitelmalle. Vuoden 1946 perustetun Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöjen pohjalta ilmestyi varsinainen Kansakoulun opetussuunnitelma vuonna 1952. Koskenniemen vaikutus vuoden 1952 opetussuunnitelman sisältöön oli huomattava, koska hän toimi silloin opetussuunnitelmakomitean sihteerinä. Järjestelmälliset kasvatukselliset tavoitteet sekä lapsikeskeinen näkökulma näkyivät opetussuunnitelman mietinnöissä. Vuoden 1952 opetussuunnitelma muutti koulujen työtä ja elämää sekä johti suomalaisen opetussuunnitelman kansainväliselle tasolle. (Sahleberg, 2015, s.37-39; Suomi, 2009, s.71.)

2.1.3 Oppivelvollisuus

Ennen oppivelvollisuuslakia toteutui suomalaisten oppivelvollisuus ”Jumalan pelon” ja lukutaidon osalta. Tämä johtui kirkon järjestämästä kansanopetuksesta, sillä muun muassa avioliiton solmimiselle oli edellytyksenä lukutaito. Lukkarit toimittivat opettajan virkaa, vaikkei heillä ollut pätevää opettaja- tai edes pappiskoulutusta. (Kosonen, 2011, s.10.)

Opetusministerinä toimi Suomen itsenäistymisen jälkeen kasvatustieteilijä Mikael Soininen, joka oli oppivelvollisuuslain asianajaja. Oppivelvollisuuden tavoitteena oli taata kaikille kouluikäisille mahdollisuus käydä kansakoulua (Kosonen, 2015, s.108). Oppivelvollisuuslaki oli Soinisen opetusministerikauden merkittävin saavutus. Hänen kasvatustieteellistä oppikirjasarjaansa pidettiin ansiokkaana ja sitä käytettiin paljon kansakoulunopettajien opetussuunnitelmien pohjan luomisessa. Oppikirjasarjan ilmestymisen jälkeen Suomen kansakoulu laajeni siirryttäessä 1940-luvulle (Koskenniemi, 1946, s.5.)

Oppivelvollisuuslaki tuli Suomeen viimeisenä Pohjoismaista. Laki hyväksyttiin vuonna 1921, neljä vuotta itsenäistymisen jälkeen. Oppivelvollisuus tavoitti kaikki kansakouluikäiset 1940-luvulla toisen maailmansodan jälkeen. Sitä ennen seutu- ja paikkakuntaiset erot saattoivat olla hyvinkin suuria. Syrjäisimmillä seuduilla toimi silloin oppivelvollisuuskouluna muutaman viikon ajan kiertokoulu, jossa opettajan tehtävä oli kiertää kylästä kylään, missä koulua pidettiin kunkin kylän tiloiltaan sopivan talon tuvassa. (Kosonen, 2011, s.10.)

Oppivelvollisuuslain toimeenpano virallisti kansakoulun luokkajaon. Kosonen (2015) kertoo haastateltaviensa 1920-luvun oppivelvollisuudesta. Silloin koulu kesti kuusi vuotta, joista kaksi ensimmäistä vuotta olivat alakoulua ja seuraavat neljä vuotta yläkoulua. Koulu aloitettiin 7-vuotiaana, kuten nykypäivän peruskoulu, ellei esiopetusta lasketa. Koulua kuitenkin käytiin kuutena päivänä viikossa. Kesäloma oli kolme kuukautta, kesäkuun alusta elokuun loppuun. Koulupäivät alkoivat aamuhartaudella, johon kuului olennaisena osana virsilaulaminen. Kansakoulun käyminen oli oppilaille itseäänselvyys, eikä oppivelvollisuutta mainittu velvollisuutena. Vastenmielisyydestä ei ollut puhuttakaan. (Kosonen, 2015, s.91-93.)

Syväoja (2004, 2015) kirjoittaa vastaavasti omasta kansakoulustaan. Kansakoulua käytiin Punkalaitumen kunnassa vuodet 1940-48 mikä jäi Syväoijan peruskoulutukseksi. Koulu oli alkanut rauhallisesti, koska talvisota oli päättyneenä maaliskuussa 1940. Opettajana toimi nuori naisopettaja, joka piti tiukkaa kuria luokan neljällekkymmenelle oppilaalle. Niin sanottua alakoulua käytiin ensimmäiset kuusi vuotta ja kaksi viimeistä vuotta oli jatkokoulutusta eli keskikoulua, joka oli vapaaehtoinen. Päätötdistusta ei kuitenkaan saanut, ellei jatkokoulutusta

käynyt. Kahden vuoden jatkokoulutusta voidaan verrata nykyiseen kolmevuotiseen yläkouluun, mutta sen pituus oli vain yhdeksäsosa nykyisen yläkoulun oppimäärästä. (Syväoja, 2004, 2015.)

2.2 Laulu

Kansakoulussa musiikin tunnit olivat pääasiassa laulamista ja oppiaine oli nimeltäänkin laulu. Oppiaineena laulu kulki keskiajan kansanopetuksen alkuajoista 1970-luvun peruskoulun perustamiseen saakka, kunnes oppiaineen nimi muutettiin musiikiksi. (Kosonen, 2012, s.70; Valtasaari, 2012, s.1.)

Keskiajan luostarikouluissa laulu oli yksi koulun kolmesta oppiaineesta. Muut kaksi olivat uskonto ja latina. Koulun vanhin laulukirja oli vuoden 1583 Piae Cantiones -kokoelma, jonka laulut olivat hartaita koulu- ja kirkkolauluja ja niin ollen sopivia aikansa pappiskoulutuksen nuorille. 400 vuoden ajan pappiskoulutuksen ja kirkon antaman kansanopetuksen laulunopetus pysyi sisällöltään samana, vaikka muut koulutuksen oppiaineet painotuksineen muuttuivat. Luostarikoulujen kirkko- ja virsilauluperinne näkyi vahvasti kansanopetuksessa, koska kirkon opetuksessa laulaminen oli pitkälti virsien veisaamista. Katekismus ja virsikirja olivatkin tärkeimmät oppikirjat 1800-luvun lopulle asti, kunnes maallinen yhteiskunta siirtyi huolehtimaan kansanopetuksesta. (Kosonen, 2011, s.10.)

Cygnaeuksen senaatille annetuissa ehdotuksissa mainittiin, että opettajaseminaareihin hyväksyttäisiin ainoastaan laulutaidon omaavia opettajaopiskelijoita. Vuoden 1866 kansakouluasetuksen myötä vaadittiinkin seminaarin pyrkijöiltä musiikkikorvaa. Seminaarien lauluopetus tuli järjestää niin, että opettaja pystyi säestämään lauluja uruilla kirkonmenoissa sekä suorittamaan laulun opettamisen kansakoulussa (Pajamo, 2009, s.32-33). Ahonen (2009) toteaa, että Cygnaeus näki laulunopetuksessa kasvattavan voiman, jonka arvo sisältyi sen esteettisesti, siveellisesti ja uskonnollisesti kehittäviin vaikutuksiin (Ahonen, 2009, s.215).

Opettajien 1860-luvun seminaariopinnoissa laulu nousi merkittäväksi oppiaineeksi ja arvostus näkyi myös 1900-luvun opetussuunnitelmissa. Laulu oli silloin tuntimääriltään suurimpia oppiaineita äidinkielen ja käsityön rinnalla 1920-luvulle saakka. Opettajan perustaitoihin kuului

laulu- ja soittotaito. (Kosonen, 2011, s.10). Harmoni oli opettajaseminaareissa pääinstrumenttina. Kansakouluissa harmoni olikin säestyssoittimena käytössä liki 100 vuoden ajan. Joissakin kouluissa saattoi olla myös piano (Kosonen, 2015, s.109). Kosonen (2011) myös mainitsee, että syrjäkyliä kiertävällä kiertokoulun opettajallakin saattoi olla mukanaan matkaharmoni (Kosonen, 2011, s.10).

Laulut painottuivat virsiin ja isänmaallisiin lauluihin 1940-luvun sotavuosina. Vaikka koulunkäynti oli katkonaista ja oppiaineita karsittiin, laulu oli silti kaiken aikaa muiden oppiaineiden joukossa, myös osana sotilaskasvatusta. (Kosonen, 2011, s.12-13.)

2.2.1 Laulun opetusoppi

Ensimmäiset suomenkieliset koululaulukirjat ilmestyivät 1800-luvulla. Näiden toimittamisesta ensimmäisenä vastasi saksalaissyntyinen Heinrich Wächter. Hänen mielestään Suomen kouluissa tuli laulaa virsien lisäksi myös maallisia lauluja. Koska tällaisia suomenkielisiä kokoelmia ei vielä ollut, Wächter alkoi sellaisia työstään. Vuonna 1864 ilmestyi hänen ensimmäinen laulukokoelmansa “50 Koulu-Laulua”, joka sisälsi ulkomaisten laulujen lisäksi myös uusia suomalaisia lauluja kuten F. Paciuksen Maamme ja Suomen laulu. Kirjassa oli isänmaallisten ja kansanlaulujen lisäksi runsaasti lastenlauluja, leikkilauluja sekä liikuntalauluja. Helsingin Nikolainkirkon urkuri Rudolf Lagi kirjoitti Suomalaisen Kirjallisuuden Seuralle lausunnon, jossa hän kehotti Wächterin “50 Koulu-Laulua” kokoelmaa käytettäväksi Suomen koulujen laulunopetuksessa. Lagi piti kirjan laulusisältöä laulun harjoittamiselle sopivana. Laulukirjasta tuli hyvin merkittävä suunnannäyttävä koulujen laulunopetuksessa. (Pajamo, 2013, s.11-12.)

Laulunopetuksen keskeisimpiä kysymyksiä 1800-luvun loppupuolella oli, mitä lauluja koulussa tulisi opettaa. Kansakoulukokouksissa todettiin vuonna 1875, että lapset oppivat koulussa siveellisiä lauluja, mutta vapaa-ajalla siveettömiä rallatuksia. Näin ollen koettiin isänmaalliset laulut ja kansanlaulut tärkeiksi opettaa koulussa (Rautiainen, 2009, s.53-54). Kososen (2011) mukaan laulunopetuksessa virsikirja ja hengelliset laulut olivat kuitenkin tärkeitä vielä 1900-luvun vaihteeseen asti. Laulutunnit jakautuivat virsiin, nuottioppiin ja maallisiin lauluihin (Kosonen, 2011, s.12).

Laulutunti jäseneltiin 1800-luvun lopulla miltei yksinomaan oppiaineksen pohjalta. Opetus sisälsi tiedollisen ja käytännöllisen opetuksen. Laulutunti jaettiin virsilauluun, nuottioppiin ja maallisiin lauluihin. Kyseinen järjestely on mahdollisesti peräisin Saksan kouluista, jonka Cygnaeus oli saattanut tuoda matkoiltaan Suomeen. Kolmijakoisessa järjestelyssä osa-alueet saattoivat kuitenkin vaihtaa järjestystä, kunhan nämä kolme sisältyivät laulutuntiin. 1800-luvulla oli useita pedagogeja, jotka pitivät laulunopetusta varsin järjestelmällisenä. (Rautiainen, 2003, s. 113-114.)

1890-luvulla kaavalaulu alkoi tehdä tuloaan Suomeen. Tämä alkoi rikkoa aikaisempaa kolmijakoista laulutunnin järjestelmää. Martin Wegelius, Helsingin musiikkiopiston perustaja, toi ensimmäisenä kaavalaulun Suomeen. Wegelius oli Brysselin konservatoriolla tutustunut ranskalais-belgialaisen Dessirierin kaavalaulumenetelmiin, joista hän otti mallia ja kehitti itse oman Dessirier-Wegelius kaavalaulumetodin. Palattuaan Suomeen, Wegeliuksen kehittämä kaavalaulumetodi alkoi levitä koulujen laulutunneille. Wegeliuksen jälkeen alkoi tulla myös muita musiikkipedagogeja, jotka kehittivät omia kaavalaulumenetelmiä. 1900-luvulle tultaessa jakaantui laulunopetusmetodien kannatus kahteen vallitsevaan suuntaukseen: korvakuulolauluun ja kaavametodiin. Kyseiset metodit saivat kannatusta, koska ne oli koettu toimiviksi käytännön opetuksessa. (Rautiainen, 2009, s.54-57.)

Kaavalaulumetodeihin perehtyi myös Aksel Törnudd. Hän tiivisti pedagogisen ajattelunsa laajaan teokseen Kansakoulun lauluoppi, joka ilmestyi vuonna 1913. Lauluopinkirjaa täydensi samana vuonna ilmestynyt Koulun laulukirja. Törnuddin kirjat olivat aikanaan suosittuja laulunopetuksen kirjoja, koska niissä kerrottiin ensimmäistä kertaa yksityiskohtaisesti oppitunnin kulku, metodin eteneminen sekä pedagoginen ajattelu. Törnudd oli soveltanut Soinisen muokkaamia herbart-zilleriläisiä muodollisia asteita laulutunnin rakenteeseen. Hän sovelsi myös Wegeliuksen metodeja. Törnuddin aikalaisten opetusopin teokset eivät olleet läheskään niin perusteellisia kuin Törnuddin vuonna 1913 julkaisema laulun opetusoppi. Metodien lähtökohtana olivat kansanlaulut. Aluksi uusi laulu harjoiteltiin korvakuulolta, mutta oppilailla oli myös nuotit, joita he laulaessaan seurasivat opettajan mukana. Helppomelodisten laulujen jälkeen valittiin lauluja, joissa tarvittiin kaavoja. Kaavaharjoitukset eivät silti olleet itsetarkoituksellisia. Kaavoja

käytettiin vain silloin, kun asteikko ja kolmisointu eivät riittäneet. Niitä harjoiteltiin tikapuiden avulla, joilla havainnollistettiin myös asteikon koko- ja puoliaskleet sekä kolmisoinnut. Kaavoja harjoiteltaessa opeteltiin nuottien nimet ja sävelten laulunimet. (Rautiainen, 2003, s.63; Rautiainen, 2009, s. 58-59.)

Vastakohtaksi Törnuddin kaavametodille Vilho Siukonen kehitti oman laulunopetusmetodinsa, jonka hän nimesi analyttis-synteettiseksi. Metodi ei sisältänyt kaavoja. Menetelmä lähti analyysistä, jossa sävelmä jaettiin ensin pienempiin osiin, yksittäisiin säveliin, josta se eteni synteettiin takaisin itse sävelmään. Käytännön opetuksessa analyysi sisälsi saneluharjoituksia ja synteesi tapailuharjoituksia. Aikalaistensa metodeista poiketen, Siukonen otti ensimmäistä kertaa tärkeimmäksi lähtökodaksi rytmin. Muissa metodeissa rytmi oli tullut vasta sävelten jälkeen harjoiteltavaksi. Kun luokka osasi laulumelodian korvakuulolta, harjoiteltiin yksitellen erottamaan musiikin sisältöä kuuntelemalla. Siukosen mukaan tarkkailtiin ensin sävelvoimaa, iskusäveliä ja sitten sävelkestoa. Myöhemmin tarkasteltiin sävelkorkeutta, mikä lähti peruskolmisoinnun tarkkailusta. Näiden yhteisvaikutelmien perusteella lapset oppivat erottamaan ensin duurin ja mollin, jotka kirjoitettiin viivastolle. Siukonen kirjoitti metodinsa laulun opetusopiksi ja laulukirjaksi vuonna 1929. Menetelmä oli käytännönläheinen ja helppo, joten sitä voitiin käyttää kansakoulussa. (Rautiainen, 2003, s.72; Rautiainen, 2009, s.62-61.)

Korvakuulolaulu säilyi läpi vuosikymmenten. 1800-luvun lopulta 1940-luvun alkuun tultaessa merkittävimiksi laulunopetusmetodien kehittäjiksi nousivat kaikkien muiden joukosta silti Törnudd ja Siukonen. Heidän metodinsa levisivät lähes jokaiseen opettajaseminaariin ja sieltä valmistuneiden kansakoulunopettajien mukana kansakouluihin ympäri maata. Seminaarien oppikirjaluetteloiden perusteella Törnuddin oppikirjoista siirryttiin vähitellen Siukosen metodikirjoihin 1920- ja 1930-lukujen vaihteessa ja sen jälkeen. Näin ollen tähän ajankohtaan voidaan katsoa ajoittuneen myös metodin vaihdos kaavalaulusta analyttis-synteettiseen ja siitä edelleen kohti vapaampia suuntia, ilman erityisiä metodisia ohjeita. 1800-luvun puolivälistä 1940-luvun alkuun sijoittui useita pedagogeja, jotka edistivät toiminnallaan ja julkaisuillaan laulunopetusmenetelmien kehitystä. Toisaalta samaan aikaan käytiin kilpailuja paremmuudesta käytössä olleiden useiden metodien kesken. Lisäksi pedagoginen linja vaihteli laulunopettajan

mukaan. Metodien paljoudesta huolimatta pääsuuntauksen olivat selkeät. (Rautiainen, 2009, s. 51,62.)

1950-luvulla ilmestyi Olavi Ingmanin oppikirja *Laulun opetus* (1952), jossa ohjeistetaan laulujen opetukseen lapsen maailma huomioiden. Ingman toimi silloin Jyväskylän Kasvatusopillisessa Korkeakoulussa musiikin lehtorina. Hän näki, että laulunopetuksen tulee olla musiikinopetusta. Musiikkikasvatuksen tarkoitus oli antaa kansalle musiikinviljelyn perustiedot ja -taidot. Tärkeäksi Ingman koki, että laulu oli sinänsä oltava elämän ilon lähteenä. Musiikki kuuluu kaikille osana inhimillisiä perustarpeita, eikä vain niin sanotuille musikaalisille ihmisille. Ingmanin teos on Kososen (2012) mukaan säveltapailun ja harmoniaopin osalta hyvinkin yksityiskohtainen. Kirjaa seurattaessa nuotinluvun perusteet oli voinut opettaa sellainenkin opettaja, jolla ei ollut vahvaa musiikillista osaamista. Teos antoi opettajalle yksityiskohtaisia ohjeita laulun ja musiikinteorian opettamista varten, mutta varsinaisia lauluja ei kirjassa ollut mainittu. (Kosonen, 2012, s. 41-42.)

Varsinaiset laulukirjat olivat niin sanottuja perinteisiä koululaulukirjoja sekä kodin yleislaulukirjoja, joista löytyi lauluja elämän eri tilanteisiin, myös eri ikäisille. Sisältönsä puolesta kirjoja ei oltu suunnattu erityisesti kansakouluun, sillä niitä käytettiin yhtä lailla oppikoulussa. (Kosonen, 2012, s.42.)

2.2.2 Laulun opetussuunnitelma

Tuntijako oli 1900-luvulla kansakouluissa oleellinen puheenaihe. Vuonna 1916 Mikael Soininen esitti maalaiskansakoulun uudistusehdotuksen, jossa kuvaamataidon tavoin laulua täytyisi olla viikossa vähintään kaksi tuntia. Tämä tuntimäärä laulunopetusta sisällytettiin vuoden 1925 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaan. Kahden viikkotunnin lisäksi laulua ohjeistetaan vuoden 1925 opetussuunnitelmassa integroimaan myös muihin oppiaineisiin. (Kosonen, 2011, s.10-11.)

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa tärkeimmäksi laulun opetuksen tehtäväksi nostettiin laulamaan opettaminen korvakuulolta. Laulujen tuli olla sävelmän ja sanojen puolesta helppoja virkkeitä ja eloisia lastenlauluja, joiden aiheet tuli liittyä ympäristöopetukseen ja lasten arkeen. Lisäksi pidettiin tärkeänä oppia keskeisten virsien ja hengellisten laulujen sanat, jotta niitä voitiin laulaa uskontotunneilla, aamuhartauksissa ja juhlissa. Oikeaoppista äänenmuodostusta ja hengitystä korostettiin opetuksessa heti alusta alkaen, kuten myös selkeää artikulointia. Sävelkorkeuden ja rytmin tarkkailuharjoituksia pidettiin myös tärkeänä. Opetussuunnitelmassa mainitaan erikseen laulun opetusmuotoja, joita olivat luokka-, ryhmä- ja yksinlauluopetus. Ylemmille luokille kehoitettiin ottamaan myös kaksiaänisiä lauluja. Ylempien luokkien opetussuunnitelmaan kuului myös opettaa sävellajit C-duuri ja a-molli. Liikunnallisia harjoituksia laulun tai musiikin tahtiin pidettiin oleellisena. Opittujen laulujen säestyksellä kehoitettiin harjoittelemaan laululeikkejä, marsseja sekä rytmillisiä voimisteluliikkeitä. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma sisälsi paljon hyviä yleisiä ohjeita laulunopetukseen, mutta siinä ei ollut selkeitä mainintoja oppitunnin rakenteesta. (Kosonen, 2011, s.11; Laitakari, 1928, s.30,59; Rautiainen, 2003, s.44; Suomi, 2009, s.69-70.)

Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa laulunopetukselle oli asetettu selkeitä tavoitteita.

Laulunopetukselle asetettiin neljä päämäärä:

- Musiikillisesti arvokkaan lauluvaraston oppiminen koulun käytäntöjä ja vastaisia tarpeita varten,
- äänen, äänenmuodostuksen ja artikuloinnin kehittäminen sekä ja ääniskaalan harjoittaminen kaikissa äänen rekistereissä,
- sävelkorvan sekä musikaalisuuden herättäminen ja kehittäminen sekä
- musiikkitaidon ja -tiedon alkeiden opiskelu sävelilmiöiden havaintopohjalla erityisesti kuorolaulua silmällä pitäen.

Skaaloja transponoitiin harjoituksissa puolisävelaskelittain. Edellä kuvatun lisäksi lauluopetus tähtäsi myös laulumateriaalin opettamiseen. Seitsemän kouluvuoden aikana täytyi opettaa muun muassa 52 tarkoin valittua virttä. (Kauppinen, 2009, s.52, Valtasaari, 2012, s.3.)

1950-luvulla laaditussa opetussuunnitelman tavoitteissa kuvattiin hyvän äänenmuodostuksen ominaisuuksia. Opetukseen annettiin ohjeita, miten tuotetaan laadullista ja hyvää äänenkäyttöä, ja oli itsestään selvää, että tavoitteena oli saavuttaa laulutaito ja terve äänenkäyttö osana yleissivistystä. Näin länsimaista kulttuuriperintöä pyrittiin välittämään alemmalle sukupolvelle. (Valtasaari, 2012, s.5.)

Kohti peruskoulua

Tässä luvussa käsittelen, miten koulujärjestelmän rakentuminen kansakoulun rinnakkaiskoulujärjestelmästä peruskoulun yhtenäiskoulujärjestelmään tapahtui sekä millä tavalla uudessa opetussuunnitelmassa huomioitiin muuttuva musiikin opetus. Kansakoulusta peruskouluun siirryttäessä laulunopetuksesta tuli musiikinopetus, jolloin koulun musiikkikasvatukseen tuli uusia monipuolisempia menetelmiä.

3.1 Koulukokeiluja

Uuden koulujärjestelmän muutoksia alettiin miettiä jo 1940-luvulla. Opetussuunnitelmakomitea kokeilikin kouluissa vuonna 1946 ehdottamaansa uutta opetussuunnitelmaa muutaman vuoden ajan. Komitea ei kuitenkaan ollut tyytyväinen kokeiluunsa, koska se koettiin jossain määrin olleen improvisoitua ja lyhytaikaista. Koulujärjestelmän muutokset eivät muutenkaan olleet vielä ajankohtaisia, koska toinen maailmansota vei valtion resursseja. (Nurmi, 1989, s.70-74. Syväoja, 2004, s.227-278.)

Kun muualla maailmassa alettiin pyrkiä yhtenäiseen koulujärjestelmään, alkoi se vauhdittaa myös Suomen toimintaa. Ajatus yhtenäiskoulukokeilusta tuli ajankohtaiseksi. Sotakorvaukset oli maksettu ja Suomen taloudellinen tilanne nousut, mikä mahdollisti uudistusten aloittamisen. Vuoden 1959 kouluohjelmakomitean mietinnöissä korostettiin yhtenäiskoulukokeilujen merkitystä. Tästä alkoi 1960-luvun koulukokeilut ja pohjan luominen tulevaa peruskoulua varten. (Nurmi, 1989, s.75; Syväoja, 2004, s.278.)

Kokeiltavan koulujärjestelmän rakennemalli oli 6 + 3. Kansakoulua ja kansalaiskoulua oli aiemmin kestänyt yhteensä kuusi vuotta, joista neljä ensimmäistä vuotta olivat kansakoulua ja kaksi viimeistä kansalaiskoulua eli jatkokoulutusta. Nyt kansakoulu pidennettäisiin kuusivuotiseksi sekä keski- ja kansalaiskoulu yhdistettäisiin peruskoulun kolmivuotiseksi

yläasteeksi. Kokeiltavan koulujärjestelmän kuusivuotista kansakoulua eli ala-astetta pidettiin hyvänä järjestelmänä, koska oli pidempi aika tarkkailla oppilaita ja valmistaa heitä tulevaa keskikoulua eli yläastetta varten. Toisena syynä olivat taloudelliset seikat. Lapset saivat käydä koulua omassa kyläkoulussaan neljän vuoden sijaan kuusi, eikä heitä tarvinnut kuljettaa tai majoittaa jatkokoulutusta varten kuin vasta keskikoulussa. (Nurmi, 1989, s.75; Syväoja, 2004, s.278.)

Kokeilukeskikoulujen asema vakinaistettiin kansakoululain tullessa voimaan vuonna 1958. Sen mukaan kansakoulun sai yhdistää keskikouluun, jonka oli oppimäärältään vastattava valtion keskikoulun oppimäärää. Keskikoulun perustamisedot säädettiin kansakouluasetuksella. Asetuksen nojalla valtioneuvosto saattoi myöntää perustamisluvan köyhälle ja syrjäiselle kunnalle, jos koulu oli paikkakunnalla missä vaadittiin jatkuvaa sivistystarvetta. Kuitenkin poikkeuslupia myönnettiin joihinkin kuntiin. Näin luotiin kansakouluasetuksella kaksi uutta kunnallista keskikoulutyyppeä: toisen tehtäväksi jäi kokeilukoulun rooli ja toisen tuli toimia normaalina keskikouluna. Uuden lain voimaantulon jälkeen uusia kunnallisia keskikouluja perustettiin tiuhaan tahtiin. Perustamislupia koskevaa lakipykälää muutettiin vuonna 1964, jonka jälkeen edellytyksenä perustamisluvan saamiseen ei enää ollut köyhyys tai syrjäisyys. (Hyyrö, 2015, s.140.)

Vuosina 1964-66 kokeilutoiminta laajeni ja vakiintui. Vuoteen 1965 mennessä oli kuntia yhteensä 40 ja kokeilukeskikouluja yli kymmenen. Kouluhallitus järjesti vuosittain kokouksia niille, jotka osallistuivat koulukokeiluun. Syksyllä 1966 oli kokeilukuntia kaikkiaan 54. Mukana kokeilussa oli opettajia 1 500 ja oppilaita 35 000. Tämän vaiheen tulokset olivat muun muassa seuraavia: rakennemallin 6+3 soveltuminen käytäntöön, keskikouluun pääsy ilman pääsykoetta, yhteiset kunnan opettajainkokoukset, eräiden oppiaineiden yhteiset kokeet sekä kokemus kielten opetuksen mahdollistamisesta kansakoulussa. (Nurmi, 1989, s.76-77.)

Vuoden 1966 lopulla asetettiin peruskoulun opetussuunnitelmakomitea. Sen ensimmäiseksi tehtäväksi tuli vahvistaa opetussuunnitelma yhtenäiskoulukokeilua varten. Vuoden 1967 kesällä saatiin kansakoululain muutos, jonka perusteella voitiin kansalaiskoulu ja keskikoulu yhdistää yhtenäiskoulutyypin peruskoulun yläasteeksi. Komitean laatima opetussuunnitelma valmistui kiireellä, koska lakimuutoksen seurauksena yhtenäiskoulukokeilu aloitettiin jo syksyllä 1967. Tästä alkoi varsinainen koulukokeilu. (Nurmi, 1989, s.77-78.)

Eriyttämiskäytännön onnistuminen oli yksi kokeilutoiminnan päätuloksista ensimmäisenä lukuvuonna 1967-68. Vaikka järjestelyt edellyttivät koulun johdolta paljon organisointikykyä, kokeilu osoitti jo lyhyessä ajassa, että kurssi ja ainevalintaan rakentuva eriyttämiskäytäntö toimi käytännössä. Toinen tärkeä kokeilun tulos oli vanhempien myönteinen suhtautuminen lastensa koulunkäyntiin. Vanhemmat suhtautuivat valintoihin asiallisesti ja pitivät sopivana oppilaiden jakautumista erilaajuisille kursseille. Tiedossa kuitenkin oli, että kun opetussuunnitelmaan sisällytettiin kaksi pakollista kieltä, kavensi se huomattavasti valinnaisten aineiden määrää. (Nurmi, 1989, s.78.)

Peruskouluun siirtyminen

Vuonna 1970 ilmestyi peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I-II. Koulut alkoivat soveltaa sitä käytäntöön, vaikkei varsinaisesti oltu vielä siirrytty peruskoulujärjestelmään. Lukuvuonna 1971-72 se oli jo useissa kunnissa käytössä kaikissa aineissa, varsinkin kansakoulun puolella ja oli myös monia kuntia ja kouluja, jossa se oli osittain käytössä. (Nurmi, 1989, s.80.)

Vuonna 1972 alkoivat koulut siirtyä viralliseen peruskoulujärjestelmään. Suunnitelman mukaan vuoteen 1978 mennessä koko maassa olisi tällöin käytössä uusi järjestelmä. Muutosprosessi tapahtui viiden vuoden aikana vähitellen eri alueittain, pohjoisesta kohti etelää. Viimeisissä etelän kunnissa järjestelmä tuli käyttöön vuonna 1977. Näin kansakoulu haihtui sulautuen peruskoulun raameihin. Myöhemmin vuonna 1978 poistettiin vielä kaikista aineista tasokurssit. (Nurmi, 1989, s.80; Sahlberg, 2015, s.43-45; Syväoja, 2004, s.278.)

Peruskoulun opetussuunnitelma 1970-luvulla

Peruskoulun opetussuunnitelman toteutuminen alkoi vuonna 1970 ilmestyneen peruskoulun opetussuunnitelma-mietinnön pohjalta, mutta jo vuonna 1973 ilmestyi vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö ja muutosehdotukset opetussuunnitelmaan. Seuraava kehittämissuunnitelma tuli kouluhallitukselta vuonna 1978. Lahdes (1983) toteaa, että 1960-luvulla kansakoulu oli ollut oppilaspainotteinen, mutta peruskoulun opetussuunnitelma eli koko 1970-luvun niin sanotusti käymistilassa (Lahdes, 1983, s.186-187). Rokka (2011) toteaaakin, etteivät vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmaan vaikuttaneet kansalliset katastrofit, kuten vuosien 1925 ja 1952 opetussuunnitelmiin. Myös ulkoiset paineet olivat toisenlaisia. Vuoden 1970 opetussuunnitelma vauhditti perusopetuksen yhtenäistä ja tavoitteellista kehittämistä kohti entistä tasa-arvoisempaa yhteiskuntaa. Koululaitos pääsi irti kansakoulun ylläpitämästä koulutuksellisesta eriarvoisuudesta (Rokka, 2011, s.22).

Opetussuunnitelman kehittyminen ei ollut vain sattumanvaraista vaan se oli myös osaksi ohjattua. Lahdes (1983) muokkasi Saylor-Alexanderin teoksen pohjalta kolmijakoisen mallin, joka kuvasi opetussuunnitelman kehitystä. Lähtökohtina olivat yhteiskunnan, oppilaan ja tiedonalojen painottaminen opetussuunnitelmassa. Yhteiskuntapainotteisessa opetussuunnitelmassa pidettiin tärkeänä, että koulussa kasvaa ammattitaitoisia kansalaisia. Siksi koulussa tulisikin hankkia tietyt perustaidot ja tiedot eli yleiset oppiaineiden perustavoitteet. Totalitaarinen kasvatus on yhteiskuntapainotteisen kasvatuksen äärimuoto. Oppilaspainotteisessa opetussuunnitelmassa taas ovat tavoitteena oppilaan odotetut tarpeet, individualisaatio (ja/sekä) yksilön kehitys. Tiedonalapainotteisessa suunnitelmassa lähtökohtana ovat tieteet omine struktuureineen, mikä tarkoittaa, että suunnitelma on usein ainejakoinen ja varsinaiset tieto- ja välineaineet ovat vahvasti edustettuina. (Lahdes, 1983, s. 187.)

POPS-mietintö poikkesi kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöistä siten, ettei se ollut yhtä oppilaspainotteinen, mutta myös POPS-mietinnön osissa oli erilaisuutta. Yleinen I osa oli oppilaspainotteisempi kuin ainekohtainen II osa, joka oli selkeästi tiedonalapainotteinen. Tämä tarkoitti, että POPS-mietintö oli sisäisesti ristiriitainen. Lopulta POPS-mietinnössä tiedonalapainotteisuus meni oppilaspainotteisuuden edelle. Lahdes (1983) toteaa tähän, että

mietinnön II osan ainekohtaisissa suunnitelmissa ei ehditty ottaa tarpeeksi huomioon I osan hahmottamia kokonaistavoitteita. (Lahdes, 1983, s.188-190.)

Rokka (2011) toteaa myös, että vuoden 1970 opetussuunnitelma oli rakenteeltaan selkeästi kaksijakoinen. Ensimmäinen osa käsitteli opetussuunnitelman perusteita ja toinen osa perinpohjaisesti oppiaineiden sisältöjä. Kuitenkin 1970-luvulla yksilöllisyys oli vuoden 1952 opetussuunnitelmaan verrattuna vielä vahvemmin esillä. Edeltäjänsä verrattuna vuoden 1970 opetussuunnitelma oli enemmän yhteiskunnallisempi, koska pedagogiset ratkaisut nojautuivat yhteiskunnalliseen kokonaissuunnitteluun sekä tavoitteeseen demokratisoida yhteiskunta. Opetussuunnitelma toteutti näin ollen koulutuspoliittista ajattelua. (Rokka, 2011, s.22.)

Lahdeksen (1983) mukaan haastavin ongelma 1970 vuoden opetussuunnitelman laatimisessa oli sisällyttää kahden vieraan kielen pakollisuus. Vuoden 1966 Koulunuudistustoimikunta oli kannattanut yhden vieraan kielen pakollisuutta, mutta valtioneuvosto määräsi kaksi vierasta kieltä pakolliseksi, jotka sijoitettiin peruskoulun yläasteelle. Ratkaisu oli ollut viime kädessä poliittinen. Tilaa kahdelle vieraalle kielelle annettiin vähentämällä opetusta taideaineista, koska huomio kiinnittyi välineaineiden opetuksen kehittämiseen. Taitoaineiden painotus jäi alemmille peruskoulun luokille. (Lahdes, 1983, s.189, 197.)

Siirryttäessä kohti 1970-luvun loppua, alkoi opetussuunnitelmallinen yleistilanne muuttua. Ensisijainen oppilaan kasvun ja kehityksen päämäärä, oppilaspainotteisuus, sai siirtyä, kun haluttiin yhteiskunta- ja tiedonalapainotteisempaa opetusta. Tällä pyrittiin keskiasteen peruskoulun näkökulmaa kohti sekä edistämään tasa-arvoa koulutuksessa. (Lahdes, 1983, s.186.)

POPS-mietinnön pohjalta kehitettiin erillisiä POPS-oppaita, jotka olivat opettajille suunnattuja konkreettisia ohjekirjoja. Näiden oppaiden laadinta alkoi kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimen aloitteesta. Oppaiden kirjoittajina toimivat opetussuunnitelmakomitean eri oppiainejaostojen asiantuntijajäsenet. Kokeiluluonteiset oppaat ilmestyivät POPS-mietinnön ohella vuonna 1970. Oppaita kehitettiin edelleen heti seuraavana lukuvuonna niistä saatujen kokemusten perusteella. (Suomi, 2009, s.78.)

Muuttuva musiikinopetus

Ennen peruskoulujärjestelmään siirtymistä, tapahtui musiikinopetuksessa huomattavia uudistuksia. Pitkään oli suomalainen musiikkikasvatus elänyt omassa kuplassaan, mutta vähitellen alkoi kansainvälisiä vaikutuksia rantautua Suomeen. Tähän vaikutti myös 1953 perustettu kansainvälinen musiikkikasvattajien järjestö ISME (International Society of Music Education). Samaan aikaan käytiin Suomessa keskustelua siitä, mikä koulujen musiikinopetuksen perimmäinen tarkoitus oli. Ensisijainen ajatus oli, että musiikilla täytyisi oppiaineena olla kasvatuksellinen merkitys, eikä sen niinkään tarvitsi palvella maan kulttuuria ja musiikkielämää. Jotta musiikkia pystyttiin käyttämään kasvatuksen välineenä, täytyi musiikin opetukselle hakea kokemuksellisia opetusmuotoja, joista lapset saisivat elävän kosketuksen musiikkiin. Oppituntien monipuolistaminen ja käytännön toiminta nousivat ensisijaisen tärkeiksi ajatuksiksi. (Suomi, 2009, s.73.)

Vuonna 1963 kouluhallituksen päätöksestä oppiaine laulu muuttui musiikiksi. Oppiaineen nimen muuttumisen myötä aikaisempi laulupainotteinen opetussuunnitelma alkoi laajentua monipuolisempien työ- ja toimintatapojen suuntaan. Näitä työskentelytapoja sisällytettiin uuteen POPS-70 opetussuunnitelmaan. (Kosonen, 2011, s.16; Suomi, 2009, s.74.)

Uusia opetusmetodeja

Laulunopetukseen alettiin kaivata monipuolisuutta. 1950-luvulla laulunopetus laajeni koulusoitinten ja rytmikasvatuksen suuntaan. Rytmikasvatukseen saatiin vaikutteita muiden maiden musiikkipedagogeilta, itävaltalais-sveitsiläiseltä Emile Jaques-Dalcrozelta ja saksalaiselta Carl Orffilta. Jaques-Dalcroze oli luonut opetusmenetelmän, jonka mukaan musiikin rytmin toteuttaminen perustuu kehon luonnollisiin liikerytmeihin. Orffin musiikinopetus taas perustui käytännön tarpeisiin, jonka tavoitteena oli omatahtoinen aktiivisuus. Hänestä koko musiikinopetus tuli liittää liikkeeseen, tanssiin ja teatteriin, lauluun, puheeseen ja soittimiin. Orffilaiset soittimet, kellopelit ja muut laattasoittimet sekä niin sanotut koulusoittimet

saapuivat Suomen musiikinopetuksen 1950-luvun aikana. Nokkahuilu yleistyi luokkakäyttöön 1960-luvulla. Nämä tärkeät elementit, Jaques-Dalcrozen rytmikasvatus ja Orff-pedagogiikka, antoivat uutta näkökulmaa koko laulunopetuksen sisällöille. (Kosonen, 2011, s.16; Suomi, 2009, s.74; Törmälä, 2013, s.291.)

Myös säveltapailun opettamiseen saatiin ulkomaisia vaikutteita. Unkarilainen pedagogi Zoltan Kodaly kehitti oman englantilaiseen Tonic Solfa -menetelmään perustuvan säveltapailumenetelmän, solmisaation. Osa suomalaisista musiikkikasvattajista sisäistikin Kodalyn solmisaatiometodit hyvinkin perinpohjaisesti. Vaikka nämä menetelmät saapuivat Suomeen jo 1950-luvun lopulla, ne levisivät koulujen musiikkikasvatukseen vasta myöhemmin 1960-luvulla. (Kosonen, 2011, s.16; Suomi, 2009, s.74; Törmälä, 2013, s.291.)

Ensimmäinen Orff-metodeihin pohjautuva suomenkielinen kirja “Piiri pieni pyörii” vuodelta 1964 oli Erkki Pohjolan ja Egil Cederlöfin kirjoittama. Tämä ei kuitenkaan ollut puhtaasti Orff-pedagogiikkaan perustuva kirja, vaan Pohjolan ja Cederlöfin omaan sävel- ja rytmitapailumetodeihin perustuva opus, johon he olivat yhdistäneet Orffin ja Kodalyn ajatuksia (Sidoroff, 2009, s.45). “Piiri pieni pyörii” oli Pohjolan ja Cederlöfin ensimmäinen osa Musica-kirjasarjasta. 1960-luvun ajan sarjaa jatkettiin kirjoilla “Tie Musiikkiin” ja “Musiikin maailma”. Uusia painoksia kirjoista ilmestyi lähes joka vuosi (Jurva, 2009, s.140).

3.2.2 Musiikin opetussuunnitelma

Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön II ainekohtaisissa opetussuunnitelmissa mainittiin musiikinopetuksen ensimmäiseksi tavoitteeksi luonnollinen äänenkäyttö puheessa ja laulussa. Niissä oppilaita kehoitetaan perehdyttämään lauluaineistoon sekä ohjaamaan soitinten käyttöön mahdollisuuksien mukaan. Laulu- ja soittoharjoituksissa oppilaita ohjataan nuotinlukuun, jolla pyritään kehittämään sävelaistia. Koska populaari- ja maailmanmusiikki tulivat voimakkaasti esiin 1960-70-luvun aikana, mainittiin yhdeksi oppimateriaaliksi viihdemusiikki ja sen ilmenemismuotoihin perehdyttäminen (Suomi, 2009

s.74). Tavoitteena oli kuitenkin yhä tutustuttaminen suurten säveltäjien yleisesti tunnettuihin teoksiin ja säveltaiteen mestareihin. Erityisen tärkeää oli huomioida myös oman maan musiikkikulttuuri. Päämääräksi asetettiin oppilaan totuttaminen yhteistoimintaan musiikin parissa koulussa sekä musiikkiharrastuksiin kehottaminen myös koulun ulkopuolella (Valtasaari, 2012, s.4).

Kouluhallituksen vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelman mukaan musiikinopetuksessa täytyy ottaa huomioon peruskoulun yleisten tavoitteiden mukaisesti oppilaskeskeisyyden periaate. Musiikki on aiemmin painottunut opettajalähtöiseen, esittävään ja kyselevään metodiin. Siksi opetusvälinetilanteen kehittyessä tulee opettajalle mahdollisuus luoda oppilaille monipuolisempia työtapoja joko erikokoisissa ryhmissä tai yksilönä. Kuitenkaan opetustapojen vaihtamisesta ei saanut tulla itsetarkoitus, vaan muuttamisen piti olla etukäteen perusteltua sekä aineeseen nähden mielekäs toimenpide, jonka tarkoituksena oli motivoida oppilaita musiikissa. Tarkoituksena ei ollut kuitenkaan vahvistaa normeja peruskoulun musiikinopetusta varten, koska siihen aikaan sellaiseen ei ollut edellytyksiä. Tarkoitus oli antaa ideoita niille luokanopettajille, jotka työskentelivät opettajakorkeakoulujen ja seminaarien antaman musiikkikoulutuksen pohjalta. (POPS-70, 1970, s.3-4.)

Koulutyön katsotaan POPS-70 (1970) mukaan olevan tuloksellista silloin, kun opettaja tuntee oppilaansa, mikä on musiikissa erityisen tärkeää. Opettajan oli tiedettävä mihin oppilaan taidot riittävät, jotta vältetään turhautumiselta ja oppilaan passivoitumiselta. Musiikissa opettaja pyrki ottamaan huomioon, varsinkin arvosanoja annettaessa, oppilaan musiikilliset lähtökohdat, yksilöllinen suoriutuminen ja taito musisoida ryhmässä. (POPS-70, 1970, s.6.)

Kuuntelukasvatuksen painottaminen koettiin tärkeäksi POPS:ssa (1970). Jotta kuuntelun opettamista voitiin pitää yllä, tarvittiin koululle laaja ja monipuolinen levyvalikoima. Ensisijaisesti tärkeitä olivat pedagogiset levyt koulutyötä varten, mutta levyjen ajankohtaisen tarpeen vuoksi levyvalikoiman täytyi olla suurempi. Tästä syystä POP-70:ssä on suositus levyhankinnoista, jotka oli kerätty musiikinopetuksen käytännön kokemusten perusteella. Hankinnoissa on mainittu ulkomaisen ja kotimaisen taidemusiikin lisäksi myös pop- ja jazz-

musiikin sekä hengellinen pop-musiikki. Myös virret, kansanmusiikki ja isänmaallinen musiikki mainitaan hankinnoissa. (POPS-70, 1970, s.74-85.)

POPS-70:ssä (1970) kerrotaan selkeästi, mitä musiikkiluokassa täytyi olla. Jos musiikkiluokkaa ei ollut, koulujen luokat tuli varustaa niin että niissä oli mahdollista musisoida. Luokan opetustaulussa tuli olla nuottiviivasto, jolle voitiin kirjoittaa selkeitä nuotteja. Luokassa tuli olla myös tarpeeksi nuottitelineitä. Myös sopivien äänentoistolaitteiden ja levysoitinten valitsemiseen POPS-70:ssä oltiin kerrottu neuvoja. Levy- ja ääninauhamateriaaleja täytyi olla riittävästi ja ne tuli sijoittaa kuivaan, pölyttömään kaappitilaan. Kirjallisuudesta musiikinopetuksen tueksi on mainittu POPS-70 lopussa. Kirjallisuuteen oli valittu ajankohtaiset teokset. Koulusoittimia tuli olla riittävästi ja ne oli erikseen määritelty. Koulujen perusvalikoimaan kehoitettiin hankittavaksi kellopelejä ja laattasoittimia, marakasseja, tamburiineja, kulkusia ja triangeleja, rytmikapuloita sekä kehärumpuja ja jopa kaksi patarumpua. Nokkahuilut ja kitara kehoitettiin myös lisättäväksi koulusoittimistoon. (POPS-70, 1970, s. 71-89.)

POPS-70:ssä (1970) kerrotaan laajasti ohjeita ääni- ja lauluharjoituksiin sekä korostetaan yhteislaulun merkitystä. Opettajan tuli tarkistaa, että oppilaat hengittävät ja seisovat tai istuvat oikein. Ääniharjoituksiin kehoitettiin siirtymään rentoutusharjoituksilla. Ääniharjoitukseksi voitiin ottaa tuttu laulu. Yksiaänisissä lauluissa lähdettiin liikkeelle helpoista lyhyistä lauluista, joissa äänialue on suppea. Kun helpoista lauluista oli luotu alemmilla luokilla ohjelmisto, voitiin alkaa siirtyä vähitellen vaikeampiin lauluihin. Moniäänisiä lauluja harjoiteltaessa korostettiin sitä että kaikkien tulee osata laulaa äänessä yksiaänisesti ja itsenäisesti. Moniäänistä laulua voitiin harjoitella niin että oppilaat laulavat melodiaa ja opettaja toista ääntä. Kaanon kehoitettiin myös ottamaan yhdeksi harjoitusmuodoksi. Myös nuoteista laulamiseen oli omat ohjeensa, mutta nuoteista laulamista ei saanut muodostua itse tarkoitus. Lauluja kehoitettiin aluksi opettelemaan korvakuulolta osana musiikin kuuntelun opettelua. (POPS-70, 1970, s.12-22.)

POPS-70:ssä (1970) painotettiin, että musiikintuntien täytyi painottua heikompien oppilaiden auttamiseen eikä vain työskentelyyn musiikillisesti lahjakkaiden oppilaiden kanssa. Pelkän laulukokeen perusteella arvosanaa ei saisi antaa vaan oli kehiteltävä muita arviointitapoja. Laulukoe tuli olla mahdollista suorittaa opettajan kanssa kahden kesken, mutta oppilasta ei saa

pakottaa laulamaan. Ohjeistuksessa ehdotettiin käytettäväksi äänikortti -arviointimenetelmää, jossa voidaan seurata, miten oppilaan ääni kehittyi eri luokka-asteilla. Myös laulukokeen rinnalle mainitaan pidettäväksi kuulokoe, missä arvioidaan, miten oppilaat havaitsevat musiikillisia muutoksia. (POPS-70, 1970, s. 6-8.)

POPS-77:ssa (1977) lähtökohtana oli, että koulu tarjoaa jokaiselle peruskoulun oppilaalle kokonaisvaltaista musiikkikasvatusta. Musiikin opetuksen asema kouluissa oli jo silloin varsin erilainen eri puolilla Suomea. Tämän todetaan johtuneen muun muassa opetuksen olosuhteista, opettajien saamasta peruskoulutuksesta sekä oppilaiden mahdollisuuksista kykyjensä ja valmiuksiensa mukaisesti musiikkitoimintoihin koulussa ja koulun ulkopuolella. Koska valittavan oppiaineen määrä oli laaja, se asetti opettajalle paljon vastuuta oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun. (POPS-1977, 1977, s.1-2.)

Jotta mahdollistetaan kokonaisvaltainen musiikkikasvatus, täytyi opetuksen edetä joustavasti oppilaiden oppimisvalmiuksiin nähden. POPS-77 (1977) mukaan musiikin perustavoitteilla tarkoitetaan sellaisia musiikin tietoja ja taitoja, jotka ovat edellytyksinä jatkuvan musiikin opiskelun järjestämiselle sekä oppilaan musiikilliselle kehitykselle. Jotta tavoitteet olisivat selkeät, on musiikin perustavoitteet jaettu osatavoitteisiin peruskoulun eri ikäluokille. Musiikin alkuopetuksen tavoitteet ovat kiinnostuksen virittäminen ja myönteisen ajatuksen luominen musiikkiin, luovan musiikillisen ilmaisan kehittäminen musiikin eri osa-alueissa sekä havainto- ja vastaanottokyvyn kehittäminen erilaisten musiikillisten virikkeiden avulla. Alakoulun ylempien luokkien tavoitteiksi POPS-77:ssä mainitaan musiikin tuntemuksen, musiikkitiedon ja musiikin lukemisen ja kirjoitustaidon lisääminen, luova ilmaisu ja arviointikyvyn kehittäminen, musiikillinen toiminta eri osa-alueissa sekä äänenkäytön, soittotaidon ja rytmitajun harjoittaminen. (POPS-77, 1977, s.2-5.)

Huolimatta oppilaiden omista edellytyksistä osallistua musiikilliseen toimintaan, periaatteena oli, että kaikille oppilaille tarjotaan mahdollisuus osallistumiseen musiikintunneilla. Myönteinen asenne musiikkiin, sen kuunteluun, havainnointiin ja omaksumiseen luo edellytykset niille musiikin taidollisille ja tiedollisille toiminnoille ja harjoituksille, jotka antavat pohjan tarkoituksenmukaisesti etenevälle musiikkikasvatukselle. Useista elementeistä tulisi muodostua

kokonaisuus, eikä irrallisia, poimittuja tai yksittäisiä tehtäviä ilman, että ne liittyvät tarkoituksenmukaisesti opetukselliseen kokonaisuuteen. (POPS-77, 1977 s.5-6.)

POPS-oppaissa korostetaan kuuntelutaidon kehittämistä. Kuuntelu opetusmuotona tulee olla mielekästä oppilaille. Sävellysten rakenteet eivät saa olla liian monimutkaisia tai tunnesisällöltään oppilaille vierasta, koska se voi synnyttää torjuntaa ja vaikuttaa haitallisesti kuuntelumotivaatioon. Opettajan henkilökohtaiset musiikkimieltymykset eivät saa vaikuttaa kuunneltavaan musiikkiin eikä mitään tyyliä saa aliarvioida (POPS-70, 1970, s.25). POPS-77 (1977) syventyy kuuntelun opettamiseen hieman tarkemmin oppilaan kokonaiskehityksen näkökulmasta. Kuuntelutaito luo perustan eri musiikkielementtien harjoittamiselle sekä edellytyksen luovalle ilmaisulle, joko soveltaen tai uudelleen luoden. Esimerkkinä mainitaan kuunnellun rytmin toistaminen ja oman rytmin keksiminen. Jo musiikin kuuntelu sellaisenaan tarjoaa mahdollisuuden luovaan musiikilliseen ajatteluun. Tiedollisen aineksen opettaminen kulkee käsi kädessä taidollisen aineksen opetuksen kanssa, sillä kaikki musiikkikasvatuksen osa-alueet tukevat toisiaan ilman erillisiä kokonaisuuksia (POPS-77, 1977, s.6-8). Musiikillisten muotorakenteiden hahmottaminen koetaan parhaiten kuuntelun ja luovan toiminnan yhteydessä, koska oppilailla on silloin mahdollisuus tiedollisesti jäsentää musiikin muotoja. Samalla kuuntelutaito ja laajempien kokonaisuuksien muodostaminen voi kehittyä. Lapsen kuuntelukyvyn kehittäminen on musiikillisten valmiuksien kehittämisen perusta. Kuuntelussa syntyvät havainnot edistävät peruskäsitteiden omaksumista sekä musiikin muistin ja tuntemuksen kehittämistä (POPS-77, 1977, s.14,34).

Musiikin elämyksellisen kokemisen ja oivaltamisen perusta on kunkin oppilaan persoonallisuus. Siksi musiikki on totuttu pitämään taide- ja taitoaineena, joka tasapainottaa tietoaineiden luomaa työpainetta sekä antaa mahdollisuuden kehittää tunne-elämää ja oppilaan persoonallisuutta. Sen vuoksi on jäänyt havaitsematta, että musiikkiin liittyy myös tiedollisen kasvatuksen tavoitteet, jotka tukevat luovan ajattelun kehittämistä. (POPS-77, 1977, s.33.)

Musiikin POPS-oppaiden tarkoitus ei ollut vahvistaa peruskoulun musiikinopetuksen normeja. Oppaiden tarkoitus oli pyrkiä valaisemaan sekä motivoimaan niitä opettajia, jotka työskentelivät seminaarien ja opettajakorkeakoulujen antaman musiikkikoulutuksen pohjalta. Vaikka

musiikinopetuksen tavoitteena oli saavuttaa opetussuunnitelmassa mainitut päämäärät, haluttiin silti opetuksessa säilyttää tietyt metodiset vapaudet sekä tilaa persoonallisuudelle. (Suomi, 2009, s.78.)

Kansa- ja peruskoulun musiikinopetuksen toteutuminen

Viimeisessä kappaleessa käsittelen musiikinopetuksen toteutumista käytännössä kansa- ja peruskouluissa ja miten opetussuunnitelman mukaisia ohjeita toteutettiin tunneilla. Kirjoittajat ovat entisiä ja nykyisiä musiikinopettajia sekä entisiä oppilaita, jotka kertovat kokemuksiaan kansa- ja peruskoulun laulun- ja musiikintunneista.

Kansakoulun laulunopetus

Kosonen (2015) kertoo kansakoulun oppilaiden kokemuksia laulutunneistaan vuosilta 1920-40. Oppilaille opetettiin paljon lauluja, joita he kirjoittivat vihkoihinsa ja opettelivat ulkoa. Maakunta-, kansan- ja isänmaalliset laulut sekä hengellisistä lauluista virret ja joulu- ja kevätjuhlaan liittyvät laulut ovat jääneet muistoihin. Koulun juhliin liittyy myös muistoja laululeikeistä, kuten ”Soihdut sammuu” –tonttuleikki, joka on ollut perinteenä koulujen joulun vietossa jo kauan. Lisäksi on mainintoja vuodenaikain lauluista ja lastenlauluista. Osa mainitsee myös kalevalaiset laulut. Virsiä on laulettu erityisesti aamuhartauksissa, mutta myös laulutunneilla ja uskontotunneilla. Laulut vastaavat sisällöltään selkeästi vuoden 1925 opetussuunnitelman ohjeistusta. Sota-ajalla laulutunnit painoutuivat kuitenkin sota-aiheisiin ja isänmaallisiin lauluihin. (Kosonen, 2015, s.90-98.)

Sotavuosien jälkeen opettajia oli ilmeisesti auttanut henkisessä kuntoutumisessa isänmaalliset laulut, koska niitä oltiin monessa koulussa aktiivisesti laulettu sodan jälkeen. Myös maakuntalaulut mainitaan toistuvasti eri vuosikymmeninä laulutunneilta ja niitä laulettiin useampana vuonna sekä opeteltiin luonnollisesti ulkoa. (Kosonen, 2012, 43.)

Lauluja opittiin pääosin kuulonvaraisesti. Opettaja lauloi tai soitti harmonilla melodiaa, ja oppilaat lauloivat mukana toistaen. Eräät 1930-luvun jälkeen kansakoulua käyneet muistavat, että joissakin kouluissa saattoi olla myös piano. Eräät mainitsevat, ettei koulussa ollut erillisiä

laulutunteja, vaan laulamista opeteltiin silloin tällöin voimistelutuntien yhteydessä. (Kosonen, 2015, s.99-108.)

Musiikinteoriaa ja nuottien tuntemusta opetettiin vain muutamissa kouluissa. Näissä kouluissa oli työskennellyt aktiivisia, musiikkia harrastavia opettajia, joiden opetuksessa opeteltiin musiikinteoriaa ja säveltapailua sekä jotkut opettajat käyttivät solmisaatioita. Vaikka opettajaseminaareissa laulu ja soitto olivat kaikille pakollisia taitoja, 1920–40-luvuilla musiikillisesti osaavia opettajia ei kuitenkaan ollut kaikissa kouluissa (Kosonen, 2015, s.99-108). 1900-luvulla myös todettiin, että käytännössä kaavalaulumetodi osoittautui alkuinnostuksesta huolimatta vaikeaksi oppilaille, eikä se tuottanut haluttuja tuloksia, vaikka niin oli odotettu. Oppilaat oppivat laulamaan nuoteista vasta runsaiden harjoittelukertojen jälkeen. Tällaiseen ei ollut tarpeeksi aikaa kansakoulun laulutunneilla ja tämä vaati myös opettajalta perehtymistä kyseiseen metodiin (Rautiainen, 2017, s.57).

Laulukokeet määräsivät mikä laulusta tuli arvosanaksi. Koe suoritettiin joko luokan edessä tai seisomalla oman pulpetin vieressä. Oppilas lauloi omavalintaisen tai opettajan valitseman laulun luokalle. Kokeet suoritettiin yleensä ilman säestystä. Jotkut opettajat olivat säestäneet pitämiään laulukokeita harmonilla tai pianolla. Kokeita pidettiin yksi tai kaksi lukuvuoden aikana. Jos laulukoetta ei suorittanut, sai huonon arvosanan. Laulukokeita luonnollisesti oltiin jännitetty, mutta laulutaitoisille ja esiintymishaluisille ne olivat olleet mieluisia. “Laulutaidottomille” laulukokeet olivat olleet nöyryyttäviä tilanteita ja niitä muistellaan vieläkin. Ihmettelyä on herättänyt, miksi yksittäinen laulukoe oli koko arvosanan kriteerinä. (Kosonen, 2015, s.102-109.)

Laulukoe saattoi olla osittain valintatilanne koulun kuoroon. Kuoro esiintyi yleensä koulun juhlissa ja harjoitteli joko koulussa laulutunneilla tai koulun jälkeen kerhotoiminnassa. Kuoro lauloi usein yksiaanisesti, mutta on ollut mainintoja kaksi- tai kolmiaanisestä laulusta. Mielenkiintoista on, että laulujen stemmat opetettiin myös pääasiassa korvakuulolta. (Kosonen, 2015, s.105-106.)

Kososen (2015) haastateltavat mainitsevat, että 1920-luvun kansakoululaisilla oli ollut käytössä P.J. Hannikaisen toimittama nuottikirja “Isänmaallisia lauluja”. Vainio Valistuksen ja Vilho

Siukkosen laulukirjoja muistetaan kouluista 1930-1940 luvuilta. 1940-luvulta mainitaan Lauri Parviaisen laulukirja ja 1950-luvun puolella taas Olavi Ingmanin laulukirja vuodelta 1952 (Kosonen, 2015, s.98-99). Hannikaiselta muistetaan myös laulut Oravan pesä ja Suojelusenkeli, joita on opeteltu eri vuosikymmeninä (Kosonen, 2012, s. 43).

Muita soittimia ei ole juurikaan mainittu pianon ja harmonin lisäksi ennen 1950-lukua ja vain harvat oppilaat olivat saaneet kokeilla tai ylipäänsä harjoitella pianon tai harmonin soittoa kansakoulussa. Vaikka joissakin 1930-1940 luvun kouluissa oli oppilasorkestereita, olivat ne hyvin harvinaisia. Varsinkin sotavuosien jälkeen oli vielä harvemmalla lapsella mahdollisuutta harrastaa soittamista tai edes saada soitinopetusta, koska oppimateriaaleista ja opetuksesta oli ylipäänsä pula. (Kosonen, 2015, s.94-109.)

Sidoroff (2009) toteaa, että Suomessa oli ollut useita laulunopetukseen pohjautuneita pedagogeja hienoine säveltapailu- ja musiikinteoriaoppeineen, mutta kansakouluissa olivat tunnit käytännössä tyypistyneet miltei kokonaan korvakuulolta opeteltuihin lauluihin. Musiikillinen sivistäminen oli hiipunut myös opettajaseminaareissa, koska opiskelemaan tulleet opettajat eivät päässeet itsekään säveltapailussa ja harmonin soitossa alkua pidemmälle. Yhtenä ongelmana olivat myös "laulutaidottomat" oppilaat, jotka jäivät usein osattomiksi tunneilla. Tämä oli suuri ongelma, koska laulujen laulaminen oli laulutunneilla pääosana tuntien sisällöstä. Näin ollen siirryttiin myöhemmin peruskoulussa laulunopetuksesta musiikinopetukseen, koska laulu ja musiikinteoria eivät enää riittäneet oppilaille, eikä opettajille itselleen. (Sidoroff, 2009, s.43.)

1950-luvulla opettajat olisivat olleet innokkaita monipuolistamaan musiikintunteja, mutta heiltä puuttui koulutus sekä taito opettaa uusia opetusmenetelmiä ja soitinten käyttöä. Myös niukat opetusympäristöt vaikeuttivat monissa kouluissa musiikinopetusvälineiden hankkimisessa. Tämän vuoksi myös kuuntelukasvatus jäi taka-alalle äänentoistolaitteiston puutteellisuuden vuoksi. Lisäksi opettajakunnan piirissä oltiin sitä mieltä, että tuntien pääsisältö oli laulaminen. Soittamiselle ei osattu antaa vielä itseisarvoa. Niukoista oloista huolimatta musiikinopettajat pitivät silti tiukasti kiinni sivistyspäämääristään ja halusivat ohjata oppilaita taidemusiikin pariin. Viihdemusiikki torjuttiin, koska sitä pidettiin haitallisena nuorille. Vain muutamilla opettajilla ilmeni avoimuutta jazz-musiikkia kohtaan 1950-luvulla. (Sidoroff, 2009, s.44.)

Pajamo (2013) kuitenkin toteaa, että laululla oli silti keskeinen rooli kansakoulussa, niin arjessa kuin juhlassa. Kansakoulun laulutunneista sai oivalliset lauluevääät elämän eri vaiheita varten. Vaikka entiset kansakoulun oppilaat ovat aiemmin saattaneet paheksua kouluvuosien laulutuntien pakkopullaisuutta, ovat he myöhemmin kiitollisena muistelleet juuri laulujen myötä opittua elämänviisautta (Pajamo, 2013, s.23-24). Kosonen (2015) kokee myös, että koulun laulutunneilla laulut ovat olleet oivallinen keino oppilaiden arvokasvatukseen, missä koti, uskonto ja isänmaa olivat olleet selkeästi keskiössä (Kosonen, 2015, s. 90).

Peruskoulun musiikinopetus 1970-luvulla

1950-luvun oppilaat muistelevat, että tavallinen opetusmetodi musiikintunneilla oli ollut kuulonvarainen oppiminen. Ulkoa oltiin opeteltu varsinkin virsiä, isänmaallisia sekä maakuntalauluja. Niitä he osataan yhä ulkoa. Henkilökohtaisia laulukirjoja ei oppilailla yleensä ollut, mutta saattoi olla laulukirja, joka kulki sisarussarjassa vanhimmasta nuorimpaan. Lopulta laulukirja päätyi kodin kirjahyllyyn. (Kosonen, 2012, s.41-42.)

Kansakoulun laulunopetuksessa oltiin pidetty tärkeänä melodian opettelua. 1960-luvulla toiseksi elementiksi alkoi nousta rytmin opettelu, joka tuli uusien pedagogisten suuntauksien myötä, kun alettiin korostaa soiton ja liikunnan merkitystä musiikissa. Enää ei luokan soittimeksi riittänyt pelkkä harmoni. Vaikka 1960-luvulla puhalsivat Suomeen uudet musiikkipedagogiset tuulet, eivät ne olleet päätyneet käytännön koulutyöhön. Orff-soittimia oli saatavilla, mutta niiden parissa työskentelyä vaikeutti suomenkielisten ohjeiden puuttuminen (Sidoroff, 2009, s.45). Orffin pedagoginen ajattelu jäi myös puuttumaan kirjoista. Useissa kirjoissa viitataan uusiin menetelmiin ja opetustapoihin, mutta niiden tarkoitukseen ei sen enempää syvennytty (Jurva, 2009, s.142).

Koulu-uudistusprosessi herätti mahdollisuuden nostaa taideaineiden arvoa ja lisätä musiikinopetuksen tuntimäärää. Vuoden 1970 POPS virallisti jo vuosia sitten esitetyt musiikkipedagogiset ideat, mikä mahdollisti sen, että musiikin oppisisältöä alettiin ymmärtää

aiempia opetussuunnitelmia laajemmin. Kuitenkaan laajasti toivottu musiikintuntien tuntimäärien lisääminen jäi haaveeksi. (Sidoroff, 2009, s.46.)

Opetuksen monipuolistamista hankaloitti edelleen musiikinopettajien vanhanaikaiset opetusmenetelmät sekä opetussuunnitelmien yksipuolisuus. Puutteita oli edelleen opetusvälineissä, nuoteissa ja muissa musiikin opetusmateriaaleissa. Soitinmusiikillakin oli yhä heikko asema kouluissa. Musiikin aseman vakiintumattomuutta koulujen lukusuunnitelmissa oli myös havaittavissa sekä opettajakoulutukseen haluttiin musiikkiin jatkokoulusta. Kevyen musiikin asema alkoi hieman kohentua 1960-luvulla, mutta edelleen taidemusiikki säilytti tiukasti asemaansa opetuksen sisältönä (Sidoroff, 2009, s.44-46). Valtasaari (2011) kertoo myös, että vielä 1960 -luvulla musiikintunnit olivat pääosin laulamista. Laulut olivat maakuntalauluja, kansanlauluja, lasten lauluja ja virsiä, joita oli tapana opetella ulkoa. Suurin osa lauluista olivat kotimaisia eivätkä ne sisältäneet viihteellistä tai kevyempää musiikkia (Valtasaari, 2011).

1960-luvun loppupuoli merkitsi kuitenkin edistysaskeleita kohti eriytettyä musiikinopiskelua. Myös musiikkiluokkatoiminta alkoi yleistyä kouluissa. Tämä loi edellytyksiä korkeammalle musiikin parissa työskentelylle oppilaiden kanssa. Eriytetyn musiikinopetuksen rinnalle nousi 1970-luvun taitteessa ajatus luovasta toiminnasta opetuksen pohjana. Luova toiminta tähtäsi ihmisen persoonan kokonaisvaltaiseen kasvuun ja luovuuden kehittämiseen soitto- ja laulutaidon kartuttamisen sijaan. Näin ollen eriyttämistä alettiin kyseenalaistaa ja painopiste siirtyi musiikillisesti lahjakkaiden opettamisesta heikoimpien ohjaamiseen. Musiikillisesti lahjakkaita kehoitettiin hakemaan musiikkiluokille ja musiikkiopistoihin. (Sidoroff, 2009, s.46-47.)

Jotta musiikin POPS-oppaiden tavoitteet oltaisiin saavutettu, edellytettiin musiikkia opettavalta opettajalta pätevyyttä ja jatkuvaa kouluttautumista. Huomion kohteeksi asetettiin erityisesti opettajan oman soitto- ja laulutaidon kehittäminen. Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelma ehti olla voimassa ainoastaan kolme vuotta, kun opetusministeriö asetti toimikunnan, jonka tehtäväksi tuli laatia ehdotus maamme musiikinopetuksen uudeksi kokonaisjärjestelyksi. Tämä musiikkikomitea oli jo aikaisemmin todennut, että peruskoulun musiikinopetuksen tavoitteet vastasivat pohjois- ja keskieuropalaista tasoa, mutta valtaosassa Suomen kouluissa tavoitteet eivät toteutuneet. Tämän tilanteen syntymiseen vaikutti suuresti opetustuntimäärien

väheneminen; musiikkia ja kuvaamataitoa oli yhteensä vain kolme tuntia viikossa. (Suomi, 2009 s.78-79.)

Suomi (2009) kertoo, että toisena tekijänä tavoitteiden toteutumattomuuteen vaikuttivat opettajakoulutukseen liittyvät epäkohdat. Pahimmassa tapauksessa musiikkia opetti opettaja, joka oli suorittanut yksivuotisen luokanopettaja -kurssin. Musiikkikomitea kritisoikin vahvasti opettajakoulutuslaitoksen valintakokeita, joissa ei huomioitu tarpeeksi hakijoiden musiikillisia taitoja. Musiikin peruskurssin oppimäärää, mikä oli 90 tuntia, pidettiin myös riittämättömänä. Toimikunta ehdotti, että opettajakoulutuslaitoksen valinnoissa tulisi antaa suurempaa painoarvoa pyrkijöiden musiikillisiin kykyihin, taitoihin ja tietoihin. Komitea myös toivoi edelleen, että luokanopettajakoulutukseen kuuluvaa musiikin peruskurssia tehostettaisiin lisäämällä musiikin tuntimäärää sekä uudistamalla opetuksen sisältöä ja opetusmenetelmiä. (Suomi, 2009, s. 78-79.)

Sidoroff (2009) toteaa, ettei koulutuslaitos pitänyt lupaustaan, koska musiikin asema ei kohentunut peruskoulu uudistuksen yhteydessä. Monet 1950-luvulla esitetyt epäkohdat ovat vieläkin korjaamatta. Musiikki- ja kuvataiteenluokkia lukuun ottamatta koulujen taidekasvatus jäi siihen marginaaliin, minkä 1960-luvun koulu-uudistus sille osoitti. Tuntimäärien leikkaukset kutistivat taideaineiden osuutta peruskouluissa sekä luokanopettajakoulutuksessa. Musiikin osuus hiipui murto-osaan verrattuna entisten opettajaseminaarien opetusmäärään. (Sidoroff, 2009, s.48.)

Pohdinta

Kansakoulun perustamisesta alkaen laulua pidettiin yhtenä tärkeimpänä oppiaineena peruskouluun siirtymiseen saakka. Laulut painottuivat usein virsiin, isänmaallisiin, maakunta- ja lastenlauluihin sekä sota-ajalla sotalauluihin. Nämä laulut saatettiin kokea pidemmän päälle turhauttaviksi, koska ne toistuivat useampina kouluvuosina, mutta niiden sisällöt olivat olleet kuitenkin mielekkäitä sekä ajankohtaisia oppilaiden elämässä. Tällöin ne koettiin myös tärkeiksi opettaa kouluissa. Laulaminen koettiin Cygnaeuksen ajoista asti siveellisenä ja esteettisesti kasvattavana oppiaineena, mikä loi merkitystä oppilaiden elämään. Sellainen käsitys tulee myös kansakoulun lauluopetuksen kertomuksista esille, vaikka laulutunnit saattoivat silloin ollakin joistain oppilaista rasittavia. Myöhemmin aikuisiällä he kokivat saaneensa lauluista tärkeää elämän arvoja koskevaa viisautta.

Kansakoulussa laulutunnit olivat siis suurimmaksi osaksi laulamista. Ensimmäiset koulusoittimet alkoivat yleistyä joihinkin kouluihin 1950-luvulla, mutta niukat ympäristöolot saattoivat olla syynä soitinten puutteellisuuteen useissa kouluissa. Joissakin kouluissa oli ollut kuitenkin mahdollisuus orkesteritoimintaan. Kansakoulun opetussuunnitelmissa kehoitettua lauluaineistoa toteutettiin kansakouluissa, vaikka laulujen harjoittelutavat olivatkin joissain kouluissa jääneet korvakuulolta opetteluksi. Kansakoulun laulun opetussuunnitelman mukaista laulujen säveltapailua ja nuotinlukua opetettiin joissain kansakouluissa laulamisen ohella.

1970-luvun musiikin POPS-oppaista kävi ilmi selkeät musiikilliset tavoitteet. Kuitenkin oppaissa ohjeistettiin vain tarkemmin laulua sekä kuuntelun opettamista ja sen opettamisen merkitystä. Koulusoittimia kerrottiin hankittavaksi pitkä lista, mutta tarkempia soitto-ohjeita koulusoittimille mainittiin vain laululeikkien yhteydessä ohimennen.

Tarkempaa käsitystä siitä, mitä peruskouluun siirryttäessä musiikintunnilla opetettiin, ei varsinaisesti tullut selville. Ilmeisesti kuitenkin uusia metodeja ja pops-oppaita ei osattu täysin sisäistää opetukseen, mikä saattoi johtua lähinnä seminaarista valmistuneiden opettajien musiikin

koulutuksellisista puutteista. Tällöin voidaan päätellä, että niillä kouluilla missä opettajilla ei ollut musiikillista osaamista tai harrastuneisuutta, musiikintunnit painoutuivat edelleen laulujen laulamiseen.

POPS-70 oppaassa on kerrottu ensimmäistä kertaa tarkoin mitä soittimia ja välineistöä musiikkiluokassa tulee olla. Kouluilla ei kuitenkaan ollut välttämättä varaa hankkia sellaisia soitin ja äänilaitteisto määriä yhdellä kertaa. Tällöin soitinten yleistyminen kouluihin vei aikaa. Myös ohjeistus soitinten käyttöön on saattanut jäädä vajaaksi, koska POPS-oppaissa ei ole varsinaisesti neuvottu soitinten opettamista ja käyttöä musiikintunneilla. Opettajaseminaareista valmistuneilla opettajilla ei välttämättä ollut taitoa opettaa soitinten käyttöä oppilaille, koska eri soitinten opettaminen ei ehkä ollut vielä yleistynyt heidän opettajaopintojensa aikana. Soittaminen on siksi saattanut jäädä jossain kouluissa irralliseksi osaksi musiikintunneilla vielä 1970-luvulla.

Soitinten käyttö on kuitenkin nykyään yksi olennainen osa musiikinopetuksessa. On selvää, että koulusoitinten käyttö yleistyi vasta myöhempinä vuosikymmeninä peruskoulun siirtymisen jälkeen eikä 1950-luvulla ensimmäisten soitinten ilmestyttyä tai peruskouluun siirryttäessä. Koulu- ja orkesterisoittimet olivat vuosina 1950-70 vielä uusi ilmentys koulujen arjessa, joten opettajilta vei aikaa sisäistää soittimet musiikinopetukseen.

Peruskoulun musiikinopetuksessa haluttiin keskittyä oppilaan kasvuun ja kehitykseen, kun taas opetussuunnitelma muokkautui enemmän tieteenalapainotteisuuteen 1970-lukua edetessä. Peruskouluun siirryttäessä musiikkikasvattajat halusivat viedä musiikinopetusta oppilaspainotteisempaan suuntaan. Kouluinstituutio painottui kuitenkin valmistamaan oppilaita yhteiskunnan jäseniksi. Musiikintuntien tarkoitus oli antaa koko elämän kestävä musiikin ilo, kasvattaa oppilaita sen hetkisen elämäntilanteen mukaan sekä kehittää oppilaan persoonallisuutta. Tällöin voidaan havaita, että musiikin aseman heikkeneminen oppiaineena myöhempinä vuosikymmeninä johtunee osittain opetussuunnitelman tieteenalapainotteisuudesta 1970-luvulla.

Vaikuttaa siltä, että vuosikymmenten vierieissä musiikin arvo vaihtelee, kun yhteiskunnassamme tapahtuu muutoksia, mistä nämä muutokset säteilevät miltei automaattisesti koulutusinstituutioon. Ajankohtaiset tapahtumat ovat tällöin tärkeä osa koulun arkea ja opetusta. Musiikki on kansa- ja peruskoulun siirtymisestä laajentunut valtavasti. Kansakoulussa musiikkia pystyi toteuttamaan oppitunneilla ainoastaan laulun muodossa. Musiikin valtava laajentuminen on aiheuttanut sen, että kouluissa pystytään opettamaan vain murto-osa meitä ympäröivästä musiikista, joten opetussuunnitelmat on laadittu antamaan osviittaa siitä, mitkä tavoitteet ja sisällöt ovat tärkeitä opettaa musiikista. Kuitenkaan kaikkea ajankohtaista tietoa ja taitoa eivät opettajatkaan välttämättä ehdi sisäistää opetukseensa. Tähän tarvitaan aikaa, kuten soitinten yleistymisen musiikin tunneilla peruskouluun siirtymisen jälkeen.

Vaikka musiikintuntien opetusmäärät ovat vähentyneet kansakouluajoista, tulisi kuitenkin muistaa, että jo kansakoulun opetussuunnitelmissa musiikkia on kehoitettu integroitavaksi muihin oppiaineisiin. Musiikki on koettu hyväksi opetusmenetelmäksi asiasisältöjen opettelussa sekä motoristen taitojen kehittämisessä. Musiikki ei vaikuta pelkästään koulun arjessa vaan myös yhteiskuntamme tapahtumissa. Kuten sota aikana, sota- ja isänmaalliset laulut koettiin tärkeäksi voimavaraksi. Erilaisista yhteiskuntamme tapahtumista on myös tehty useita eri sävellyksiä. Kansakoulussa laulutunneista tuli myös siksi tärkeä osa koulujen arkea, koska laulujen sisältö koettiin yhteiskunnallisen kasvun ja elämän arvojen yhdeksi lähteeksi. Myös ensimmäisessä peruskoulun opetussuunnitelmassa kuunteluluettelossa näkyi selkeästi sen ajan ajankohtaiset, mutta myös historiallisemmat musiikkitekokset, jotka koettiin yhteiskunnallisen kasvun takia hyväksi opettaa oppilaille.

Kirjoituksia, joissa olisi syvennytty tarkemmin 1970-luvun peruskoulun musiikintunteihin, ei ollut saatavilla, joten tieto varsinaisesta käytännön opetuksesta 1970-luvulta jäi hieman suppeaksi. Tällöin 1970-luvun peruskoulun musiikinopetukseen voitaisiin syventyä vielä enemmän. Tutkimusta voitaisiin jatkaa haastattelemalla 1970-luvun peruskoulun oppilaita, jotta saataisiin tarkemmin selville, millaiset olivat heidän musiikintuntinsa 1970-luvulla sekä millaiseksi he ne kokivat. Toisaalta vielä, kun on mahdollista, voitaisiin haastatella 1970-luvun musiikinopettajia, miten he kokivat musiikintuntien opettamisen sekä uuden musiikin

opetussuunnitelman 1970-luvulla. Tämän avulla voitaisiin saada selville, oliko heillä käytössään musiikin POPS-oppaita ja olivatko ne hyödyllisiä vai kokivatko he niiden olevan puutteellisia.

Järkevää olisi myös jatkaa tutkimusta 1980-luvusta 2000-luvulle, jossa voitaisiin kerätä aineistoa tuona aikavälillä ilmestyneistä opetussuunnitelmista ja miten käytännön opetus vastasi musiikin opetussuunnitelman määritelmiä. Olisi hyvä saada selville, miten koulusoittimien käyttö yleistyi, koska 1970-luvulla esimerkiksi koulusoittinten monipuolinen käyttö opetuksessa oli vielä silloin alkuvaiheessa ja toteutui joissain peruskouluissa. Näin ollen saataisiin aineistoa, millaiseksi musiikin opetus on peruskoulun synnystä tähän päivään asti kehittynyt.

Lähteet / References

- Ahonen, K. (2009). *Musiikin asema luokanopettajakoulutuksessa*. Teoksessa Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy
- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum and the School and Society*. The University of Chicago press: Chicago & London.
- Hoisio-Palokoski, A. (2006). *Koulukasvatusta teknologisoituvaan yhteiskuntaan. Kansakoulun opetussuunnitelman rakentuminen, 1945-1952*. Helsinki: Hakapaino.
- Hyyrö, T. (2015). *Oskarin opissa Kuhmon kunnallisessa keskikoulussa*. Teoksessa Sääntti, J. (toim.) *Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2015.
- Jurva, J. (2009). *Musiikinopetuksen uudet tuulet 1960-luvun oppikirjoissa*. Teoksessa Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Kauppinen, E. (2009). *Musiikki ja oppiminen koulutusta ohjaavissa asiakirjoissa*. Teoksessa Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Koskeniemi, M. (1946). *Kansakoulun opetusoppi*. Helsinki: Otava.
- Kosonen, E. (2011). *Kansakoulun laulunopetus 1960-luvulle saakka. perinteistä ammentaen, uudistuksia odottaen*. Musiikkikasvatus. The Finnish Journal of Music Education (FJME). 02/2011 Vol. 14.
- Kosonen, E. (2012). *Kansakoulujen laulunopetus 1950-60 -luvuilla*. Monitieteinen musiikintutkimus. Suomen Musiikintutkijoiden 16. Symposium - The 16th Annual Symposium for Music Scholars in Finland.
- Kosonen, E. (2015). *Laulua harmoonin säestyksellä - muistoja koulun laulutunneista 1920-40 -luvuilla*. Teoksessa Sääntti, J. (toim.) *Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2015.
- Lahdes, E. (1983). *Opetussuunnitelman painottuminen 1970-luvulla*. Teoksessa Iisalo, T. Lahdes, E. Viitaniemi, E. (toim.) *Suomen peruskoulun synty ja toteutuminen*. Julkaisusarja A5. Turun opettajankoulutuslaitos. Turku.
- Laitakari, A. (1928). *Maalaiskansakoulujen opetussuunnitelmat. Toinen painos*. Helsinki, Puromiehen kirjapaino O.Y.

- Malinen, P. (1985). *Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa*. Helsinki: Otava.
- Nurmi, V. (1989). *Kansakoulusta peruskouluun*. Porvoo, Helsinki & Juva: WSOY.
- Pajamo, R. (2009). *Laulusta tulee kansakoulun pakollinen oppiaine*. Teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P. Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offiset Oy.
- Pajamo, R. (2013). *Koulun laulutunnilla. Tietoa vanhoista koululauluista*. Vantaa: Tikkurilan Paino Oy.
- POPS-70 (1970) *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*.
- POPS-77 (1977) *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet*.
- Rautiainen, K. (2003). *Laulutunnin ulkoinen ja sisäinen rakenne. Aksel Törnudd (1874-1923) ja Wilho Siukonen (1885-1941) seminaarien ja kansakoulun laulunopetusmenetelmien kehittäjinä 1893-1941*. Väitöskirja. Studia Musica 19. Joensuu: Yliopistopaino.
- Rautiainen, K. (2009). *Laulunopetusmetodien kehityslinjoja*. Teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P. Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offiset Oy.
- Rokka, P. (2011). *Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994, 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä*. Väitöskirja. Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- Sahleberg, P. (2015). *Suomalaisen koulun menestystarina ja mitä muut voivat siitä oppia*. Jelgava Printing House, Latvia.
- Sidoroff, T. (2009). *Laulunopetuksesta musiikinopetukseksi - musiikkikasvatuksen murros aikalaiskirjoituksissa 1952-1973*. Teoksessa Koulujen musiikinopettajat ry. 100 vuotta (toim.) *Musiikki kuuluu kaikille*. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Strauss, V. (2014). *Five U.S. innovations that helped Finland's schools improve but that American reformers now ignore*. The Washington Post.
www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2014/07/25/five-u-s-innovations-that-helped-finlands-schools-improve-but-that-american-reformers-now-ignore/
- Suomi, H. (2009). *Muuttuva musiikinopetus*. Teoksessa Louhivuori, J. Paananen, P. Väkevä, L. (toim.) *Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen*. Vaasa: Ykkös-Offiset Oy.

- Syväoja, H. (2004). *Kansakoulu - suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866-1977*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Syväoja, H. (2015). *Kansakoulu ja minä*. Teoksessa Sääntti, J. (toim.) *Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta*. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2015.
- Törmälä, J. (2013). *Suomen musiikkiluokkien historia. Musiikkiluokkatoimintaa 50 vuoden ajalta*. Keuruu: Otava.
- Valtasaari, H. (2012). *Laulunopetuksen aseman ja sisällön muutokset. Laulunopetuksen uhkia ja mahdollisuuksia*. Finnish Journal of Music Education 02/2012 Vol. 14, s. 20-28.