

MUSIIKKIKRITIIKIN KÄYTTÖ PEDAGOGISENA JA DIDAKTISENA METODINA  
YLÄKOULUSSA JA LUKIOSSA

Jaakko Laakso  
Populaari- ja kansanmusiikin  
maisteriohjelma  
Musiikintutkimus  
Kevät 2013  
Tampereen yliopisto

Tampereen yliopisto  
Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö  
Etnomusikologia

Jaakko Laakso: Musiikkikritiikin käyttö pedagogisena ja didaktisena metodina yläkoulussa ja lukiossa  
Pro gradu -tutkielma, 63 s., 8 liites.  
Toukokuu 2013

Suomalaisen musiikkikritiikin tutkimus on fragmentoitunut eri tieteenaloille ja lukuisiin lähestymiskulmiin. Varhaisen tutkimuksen kiinnostus kohdistui taidemusiikkiin ja 1990-luvulta alkaen enenevässä määrin myös populaarimusiikin kritiikkiin. Pro gradu -tutkielmani keskeisiä tutkimusongelmia ovat miten musiikkikritiikki soveltuu yläkoulun ja lukion opetusaiheeksi ja kouluopetuksen oppimateriaaliksi. Musiikkikritiikkiä ei ole aiemmin tutkittu tästä näkökulmasta Suomessa.

Musiikkikritiikin käytöstä didaktisena keinona ei ole kirjallista lähdetietoa. Tässä tutkimuksessa keskeisen lähdemateriaalin muodostavat aiempi musiikkikritiikkiä käsittelevä tutkimus- ja muu kirjallisuus, peruskoulun ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteet sekä Etelä-Pohjanmaan yläkouluissa ja lukioissa työskenteleville musiikinopettajille tehty kyselytutkimus.

Tutkimusaiheessani kohtaa kolme abstraktiota: musiikkikritiikki, taideilmaisuus ja pedagogiikka. Sekä taide, kritiikki että opetus ovat ”tekijöidensä näköisiä”, monitulkintaisia työ- ja tutkimusaloja. Tämän vuoksi tutkimustulosten empiirinen todentaminen on ongelmallista. Tarkastelen tutkimusongelmaa nk. deduktiivis-hypoteettisen metodin avulla. Hypoteesini kritiikin käytöstä opetusvälineenä nousevat musiikinopettajan työssä saaduista käytännön kokemuksista. Yhdistelen kirjallisuuden ja kyselytutkimuksen tulosten pohjalta tekemiäni havaintoja ja teen niistä päätelmiä.

Tutkimukseni tuloksista käy ilmi, että vain harva opettaja on käyttänyt kritiikien systemaattista tarkastelua, analyysia tai läpikäyntiä opetusmetodina tunneillaan. Sen sijaan suurin osa opettajista kirjoituttaa oppilaillaan ja opiskelijoillaan musiikkikritiikkejä. Kritiikin tuottamisen voidaan katsoa palvelevan musiikinopetuksen praksiaalista kasvatusnäkemystä, joka korostaa oppilaslähtöistä, tekemiseen painottuvaa oppimistapaa. Eteläpohjalaiset musiikinopettajat arvioivat musiikkikritiikin käytön sopivan varsin hyvin musiikinopetuksen välineeksi. Kyselytutkimukseeni vastanneet opettajat ovat yksimielisiä siitä, että opetussuunnitelman perusteet mahdollistavat kritiikin käytön pedagogisena välineenä.

Musiikkikritiikin avulla voidaan palvella koulu- ja lukio-opetuksen tavoitteita: kritiikkiä tuottamalla ja tarkastelemalla oppilaat ja opiskelijat oppivat perustelutaitoja sekä tiedon luotettavuuden arviointia. Tiedonvälitys on nopeutunut ja muuttunut dramaattisesti Internetin kehityksen myötä. Myös koulu- ja lukio-opetus on muutoksessa: ylioppilaskoe on muuttumassa digitaaliseksi ja tablettitietokoneet tekevät tuloaan luokkahuonekäyttöön. Muuttuvassa maailmassa tarvitaan uusia ratkaisuja myös yksittäisten aineiden opetukseen. Musiikkikritiikin käyttö musiikinopetuksen osana vastaa yhdeltä osin tähän kehitystarpeeseen. Jatkossa tarvitaan edelleen lisää tutkimusta uusista opetusvälineistä ja -ratkaisuista.

Asiasanat: Musiikkikritiikki, musiikkikasvatus, praksialismi

## SISÄLLYS

<b>1. JOHDANTO</b> .....	1
<b>2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT</b> .....	3
2.1 Miksi musiikkikritiikkiä tulee tutkia .....	3
2.2 Aikaisempi tutkimus .....	3
2.3 Musiikkikritiikin käyttö didaktisena ja pedagogisena keinona .....	7
<b>3. MENETELMÄT</b> .....	8
3.1 Tutkimuksen viitekehys ja tutkimusongelma .....	8
3.2 Tutkimuksen otanta ja kulku .....	9
3.3 Tutkimusmenetelmä ja mittari .....	11
3.4 Tutkimuksen käsitteistö .....	12
3.4.1 Musiikkikritiikki .....	12
3.4.2 Opetussuunnitelma .....	15
3.5 Mittarin laadinta ja pääkysymykset .....	15
3.6 Mittarin reliabiliteetti ja validius .....	17
3.7 Aineiston analyysimenetelmä .....	18
<b>4. KRITIIKIN KÄYTTÖ MUSIIKKIKASVATUKSESSA OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN NÄKÖKULMASTA</b> .....	19
4.1 Mediakriittisyyden ja kritiikin arvioinnin sekä analysoinnin painotukset peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) .....	19
4.1.1 Opetuksen yleiset lähtökohdat .....	19
4.1.2 Konstruktivistinen ja praksiaalinen oppimisenäkemys opetuksen pohjana .....	19
4.1.3 Oppimisympäristö ja työtavat OPS:n perusteiden näkökulmasta .....	21
4.1.4 Oppimistavoitteet ja opetuksen keskeiset sisällöt .....	22
4.1.5 Muiden oppiaineiden kuin musiikin painotukset mediataidoissa ja kritiikissä .....	23
4.1.6 Äidinkieli ja kirjallisuus .....	23
4.1.7 Musiikki .....	24
4.1.8 Kuvataide .....	24
4.2 Mediakriittisyyden ja kritiikin arvioinnin sekä analysoinnin painotukset lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa (2003) .....	25
4.2.1 Opetuksen yleiset tavoitteet .....	26
4.2.2 Musiikkikritiikkiin integroituvat sisällöt eri oppiaineissa .....	27
4.3 Musiikkikritiikin ja musiikkikritiikon työn käsittely suosituimmista musiikin oppikirjoista	29
4.3.1 Yläkoulun oppikirjat .....	29

4.3.2 Lukion oppikirjat .....	29
4.4 Oppimisympäristö ja työtavat musiikinopetuksen arjessa .....	31
<b>5. PÄÄTELMÄT .....</b>	<b>33</b>
5.1 Taustamuuttajat .....	33
5.2 Vastaajien suhde kritiikkiin .....	33
5.3 Musiikkikritiikin merkitys instituutiona .....	34
5.4 Mistä medioista musiikkikritiikkiä seurataan .....	34
5.5 Mille ryhmille musiikkikritiikkiä opetetaan .....	35
5.6. Musiikkikritiikin käyttö opetuksen osana OPS:n näkökulmasta .....	37
5.7 Tulisiko peruskoulussa/lukiossa opetussuunnitelman perusteiden perusteella kritiikin instituutiota ja musiikkikritiikkiä avata ja opettaa .....	37
5.8 Esimerkkejä kritiikin käytöstä opetuksessa .....	38
5.9 Oppilaiden ja opiskelijoiden suhtautuminen musiikkikritiikkiin oppitunnin aiheena .....	38
5.10 Kritiikin tuottaminen ja analysoiminen pedagogisena metodina .....	39
5.11 Musiikkikritiikin tuottamisen soveltuvuus työvälineenä musiikin opiskelussa .....	40
5.12 Vastaajien huomioita kyselystä ja tutkimuksen aiheesta .....	40
<b>6. POHDINTA: MUSIKKIKRITIIKIN KÄYTTÖ KOULUOPETUKSESSA YLÄKOULUSSA JA LUKIOSSA .....</b>	<b>43</b>
6.1 Analysoitavan materiaalin valinta .....	43
6.2 Praksiaalinen lähtökohta – itse tuotettu kritiikki oppimateriaalina .....	43
6.3 Kritiikin käyttö didaktisena a pedagogisena metodina yläkoulussa .....	44
6.4 Kritiikin käyttö oppimateriaalina: integroituminen eri aineiden oppisisältöihin ja oppimistavoitteisiin .....	45
6.5 Opettajien suhtautuminen kritiikin käyttöön musiikinopetuksessa .....	47
6.6 Mille luokka-asteille musiikkikritiikin käyttö soveltuu? .....	48
6.7 Mitä kritiikki on ja mikä on sen merkitys .....	50
<b>7. PÄÄTÄNTÖ .....</b>	<b>53</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>55</b>
<b>LIITTEET</b>	

## 1. JOHDANTO

Aloitin musiikkikritiikin tutkimisen opiskellessani musiikkikasvatusta Jyväskylän yliopistossa. Tutkin pro gradu – tutkielmassani musiikinopettajan tapaa kirjoittaa kritiikkiä. Pohdin erityisesti David J. Elliottin lanseeraaman niin kutsutun praksialaisen musiikkikasvatusfilosofian yhteyttä kriitikkona toimivan musiikin alan opettajan tapaan kirjoittaa kritiikkiä ja hahmottelin praksialistisen kriitikon ”henkilökuvaa”.

Musiikkikasvatuksen pro gradu –tutkielmani (2008) päätännössä totesin, että kritiikin mekanismien ymmärtäminen, perustelutaitojen kehittäminen, oikeakielisyys ja täsmällinen ilmaisu ovat asioita, joiden hallintaan peruskoulun ja lukion opetus tähtäävät yleisestikin. Perustelin tällä kritiikintutkimuksen sekä kritiikin ja opettajuuden välisen suhteen tutkimisen tarvetta. Mahdolliseksi jatkotutkimusasetelmaksi pohdiskelin muun muassa sitä, ketkä Suomessa kirjoittavat kritiikkiä ja sitä, hyödynnetäänkö kouluopetuksessa kritiikkiä.

Jatkoin musiikin alan opintojani Tampereen yliopiston ja Sibelius-Akatemian yhteisessä populaari- ja kansanmusiikin alan maisterikoulutuksessa Seinäjoella syksyllä 2008. Jo koulutukseen hakiessani minulle oli selvää, että mikäli pääsen opiskelemaan, jatkan uusissa opinnoissani musiikkikritiikin tutkimista. Näkökulma aiheeseen on tarkentunut opintojen myötä. Periaatteessa tutkimusongelmiksi tulivat juuri ne kysymykset, joita pohdin jatkotutkimuksen aiheiksi jo musiikkikasvatuksen pro gradussani. Hylkäsin kuitenkin esimerkiksi kansainvälisen tutkimusasetelman, jota pohdin aiemmin. Se lienee vaivalloinen ja turhan laaja jopa väitöstutkimuksen aiheeksi. Tärkeämpää ja hyödyllisempää lieneekin selvittää, miten musiikkikritiikkiä hyödynnetään ja käytetään Suomessa tällä hetkellä ja mitä mahdollisuuksia sen käytöllä koulu- ja lukio-opetuksessa olisi.

Toteamukseni kritiikin mekanismien ymmärtämisen merkityksestä ja perustelutaidoista on relevantti perustelu kritiikin tutkimiseksi ja kritiikin kouluintegraation perusteeksi. On tärkeää, että koululaiset ja lukio-opiskelijat oppisivat ymmärtämään tarkan argumentaation ja syvällisen analyysin merkityksen. Asioiden tarkka ja kriittinen pohtiminen, arvottaminen ja mielipiteiden perustelu ennen kaikkea itselle, toki myös muille, on erittäin tärkeää nyky-yhteiskunnassa, jossa paitsi tiedonvälitys niin myös tiedonsaanti on jatkuvasti entistä mutkattomampaa ja nopeampaa. Suuri informaation määrä ja laaja tavoitettavuus vaativat ihmisiltä entistä kriittisempää suhtautumista tiedon sisältöön. Keskeisen ja luotettavan tiedon seulominen tietotulvasta, jonka

muun muassa Internet tarjoaa, vaatii kehittynyttä ja harjaantunutta luku- ja tulkintataitoa. Muuten erilaiset huhupuheet ja tieteellisesti pätemättömät väitteet saattavat saada yllättävän kauaskantoisia, jopa vaarallisia merkityksiä ja seurauksia. Musiikkikritiikin peruseriaatteet, joita tässä tutkimuksessa valotetaan, soveltuvat hyvin myös yleisen kriittisen ajattelun peruseriaatteiksi. Näin ollen kritiikin hyödyntäminen oppimateriaalina olisi mielestäni perusteltua.

Musiikkikritiikin opetuskäytön tutkiminen on ajankohtaista tällä hetkellä myös siksi, että valtakunnallisia opetussuunnitelmien perusteita sekä peruskoulu- että lukio-opetukseen ollaan uudistamassa. Julkisuudessa käydyin keskustelun perusteella voidaan olettaa, että medialukutaito eli sekä editoimattomien että toimitettujen lähteiden välittämän tiedon arvioinnin merkitys tulee korostumaan kouluopetuksessa. Oman arvioni mukaan musiikkikritiikin käyttö opetustarkoituksessa voi palvella mm. edellä mainittujen tavoitteiden saavuttamista.

Tämän tutkimuksen luonne on taustoittava. Pyrin selvittämään musiikkikritiikin soveltuvuutta koulu- ja lukio-opetuksessa kolmesta näkökulmasta. Tutkin, miten nykyiset peruskoulun ja lukio-koulutuksen opetussuunnitelmien perusteet suhtautuvat kritiikin käyttöön opetusvälineenä. Tarkastelen, miten Etelä-Pohjanmaalla suosituimmista käytössä olevissa musiikin oppikirjoissa esitellään musiikkikritiikkiä ja musiikkikritiikin ammattia. Tutkielmani materiaalina toimii myös eteläpohjalaisille musiikinopettajille tekemäni kyselytutkimus, jonka avulla selvitan yläkouluissa ja lukioissa opettavien musiikinopettajien suhtautumista musiikkikritiikin käyttöön musiikinopetuksessa.

Tarkoitukseni on jatkaa musiikkikritiikin tutkimista edelleen. Tavoitteenani on, että tämän pro gradu -tutkielman tutkimusongelmat ja saadut vastaukset toimisivat taustatietona mahdolliselle lisensiaatin- tai tohtorinväitöstutkielmalle. Tämä tutkimus valottaa erästä aiemmin tutkimatonta sektoria suomalaisen musiikkikritiikin ja musiikkikasvatuksen alalla.

## 2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

### 2.1 Miksi musiikkikritiikkiä tulee tutkia

Musiikkikritiikkiä on tutkittu Suomessa edelleen verrattain vähän ja tutkimus on fragmentoitunut eri tieteenaloille ja lukuisiin lähestymiskulmiin. Aikaisempi tutkimus on suuntautunut keskeisesti taidemusiikkiin ja vasta karkeasti 1990-luvulta alkaen kiinnostus on kohdistunut myös populaarimusiikin kritiikin tutkimukseen.

Musiikkikritiikin vaikutusvaltaisuus ja merkittävä asema kulttuurikeskustelun avaajana on laajasti tunnustettu (Esim. Sarjala 1994, 10-11, E. & H. Kangas 1992, 10 sekä Heiniö 1988, 42-46). Kritiikillä on Suomessa pitkä perinne ja sanomalehtikritiikin katsotaan vakiinnuttaneen arvovalta-asemansa ja institutionalisoituneen jo 1800-luvulla (Sarjala 1994, 10). Juha Ruuska (2006, 6) toteaa, että historian näkökulmasta musiikkiarvostelut ovat vanhimpia lehdistön julkaisemia juttutyyppejä. Musiikkikritiikkiä on tähän mennessä tutkittu verrattain suppeasta näkökulmasta ja joko taidemusiikkiin tai henkilöihin kohdistuen. Oman tutkimusongelmani näkökulmasta kritiikkiä ei ole aiemmin Suomessa tutkittu. Kritiikin soveltuvuutta opetusvälineeksi on perusteltua tutkia, koska kritiikki itsessään on laaja-alainen, vanha ja merkityksensä vakiinnuttanut instituutio, joka ennako-oletukseni mukaan soveltuu erinomaisesti myös oppimateriaaliksi perusopetukseen ja lukiokoulutukseen.

### 2.2 Aikaisempi tutkimus

Suomalaisia tutkimuksia musiikkikritiikistä on tehty jonkin verran. Varhainen tutkimus keskittyy klassiseen musiikkiin ja konserttiarvioihin. 1800-luvulla Suomessa julkaistua kritiikkiä on laajimmin tutkinut Jukka Sarjala (1994), jonka väitöskirja *Musiikkimaun normitus ja yleinen mielipide, musiikkikritiikki Helsingin sanomalehdistössä 1860-1888* on perusteellinen katsaus kyseisen ajanjakson kritiikkiin ilmiönä. Tutkimus on oivallinen lähde teos kritiikin oikeutuksen ja kriitikon vallan käsitteiden ymmärtämiseen. Sarjala keskittyy työssään erityisesti musiikin arvostelun normistoon ja luokitukseen. Sarjalaa aiemmin aihetta tutki Marianne Fortelius, joka käsitteli vuonna 1958 julkaistussa pro gradussaan helsinkiläisen ja turkulaisen sanomalehdistön musiikkikritiikkejä ennen vuotta 1860. Eija-Riitta Airo-Karttusen pro gradu -työ (1996) Jyväskylän

yliopistoon on nimeltään *Hienostunut hurmio*. Se keskittyy klassisen musiikin kritiikkiin ja sen estetiikkaan 1990-luvun alussa.

Useat kritiikkiä koskevat tutkimukset käsittelevät jollain tavoin rajattua joukkoa kirjoituksia. Tyypillisesti rajaus on esimerkiksi ilmestymisajankohtaa tai julkaisuforumia koskeva. Emma ja Helvi Kankaan *Kritiikki ja festivaali* (1992) on tutkimus Jyväskylän kesän konserttikritiikeistä 1960-luvulla. Tutkimuksen tarkoituksena on ollut kartoittaa Jyväskylän kesästä 1960-luvulla kirjoitettujen kritiikkien määrää ja laatua sekä kriitikkojoukkoa, joka osallistui konserttien arviointiin ja tutkia heidän kirjoitustavoissaan ilmeneviä eroja. Harri Kuusisaaren toimittajantutkielma (1985) *Musiikkikritiikki taideinformaation välittäjänä* käsittelee kritiikin perusilmiöitä. Kuusisaari lähestyy tutkimuksessaan musiikkikritiikkiä sisältöluokituksen keinoin. Hannele Rantamäki-Moilasen pro gradu -tutkielma *Suomalaisten sävelteosten arvostelu päivälehdissä vuosina 1972-76* (1979) puolestaan käsittelee suomalaisten sävelteosten arvostelua Helsingin päivälehdissä mainittuina vuosina. Myös Rantamäki-Moilanen lähestyy aihetta Kuusisaaren tapaan sisältöä luokituksen keinoin analysoiden. Maija-Kaisa Myllymäki on tutkinut Suomen kielen pro gradu -tutkielmassaan naismuusikoiden levyistä laadittuja arvosteluja ja niiden muodostamaa naiskuvaa. Tutkimusmateriaalina Myllymäki käyttää Soundi-lehden arvosteluja vuosilta 2002-2004. Myllymäen tutkimusote on lähtökohdiltaan feministinen. Tutkimusongelmat liittyvät naiseuteen: keskiössä ovat naisen kohtelu ja asema rockkritiikeissä sekä esimerkiksi naisrepresentaatiot kritiikeissä. Koska kyseessä on Suomen kielen alalta laadittu tutkielma, painopiste on ilmaisuissa ja kielen tutkimuksessa. Työ kuitenkin antaa arvokasta tietoa myös yleisemmin populaarimusiikkikritiikin suhtautumisesta naisiin ja naismuusikoihin.

Vaikka suuri osa kritiikkiä koskevista tutkimuksista on opinnäytetöitä, löytyy jonkin verran myös muuta lähdekirjallisuutta. Heikki Klemetin kirja *Sata arvostelua* (1966) on kokoelma Klemetin kirjoituksia. Sen ovat toimittaneet Armi Klemetti ja Jouko Linjama. Joonas Kokkosen kirja *Ihminen ja musiikki* (1992) on kokoelma Kokkosen puheenvuoroja, esitelmiä ja artikkeleita säveltäjä Kalevi Ahon toimittamana. Kirjassa Kokkonen puhuu mm. säveltäjän työstä, musiikin olemuksesta ja musiikkipolitiikasta. *Musiikkijournalismi – musiikin ja median kohtaamisia* (Lehtiranta & Saalonen toim., 1993) tarjoaa näkökulmia musiikkikritiikin ilmiöön eri asiantuntijoiden kirjoittamien artikkeleiden muodossa. Kirja on yleisluontoinen teos musiikkikritiikin ilmiöistä. Kimmo Jokisen *Arvostelijat* (1988) selvittää SARV:iin, Suomen Arvostelijain Liittoon kuuluvien henkilöiden käsityksiä työnsä tavoitteista.



Pop-musiikin kritiikkiin keskittyviä teoksia on edelleen verrattain vähän. Niistä etnomusikologian alaan kuuluu Jari Eerolan pro gradu Pori Jazzin konserttikritiikeistä vuosina 1967-1995. Pekka Oeschin tutkimus (1989) *Levyarvostelun tuolla puolen – neljä näkökulmaa rockkritiikkiin* käsittelee rockmusiikin levyarvosteluita alansa lehdistössä. Mm. Juha Ruuska (2006, 5) toteaa Oeschin tutkimuksen olevan alan pioneerityö suomalaisessa populaarimusiikkikritiikin tutkimuksessa. Professori Vesa Kurkela on sivunnut musiikkikritiikkiä lukuisissa julkaisuissaan. Kurkelan tuotannon keskiössä on nk. kriittinen musiikin historian tutkimus. Tälle tutkimusotteelle on ominaista musiikin historian kaanonin kyseenalaistaminen ja dekanonisointi. Kurkelan julkaisut ovat pääasiassa etnomusikologian alalta. Kurkela mainitsee artikkelissaan *Hittilistat ja rock-asette*, että rockmusiikin estetiikan kehityksessä on yhtymäkohtia klassisen musiikin estetiikan kehitykseen: molemmissa lehtikirjoittelu ja taidekritiikki syntyivät ennen akateemisen kiinnostuksen suuntautumista mainittuihin ilmiöihin. Hän toteaa kritiikin rakentaneen molempien musiikinlajien kaanonin. (Kurkela 2005, 283.) Esseessään, kuten hän itse mainittua artikkeliaan nimittää (Kurkela 2005, 286), Kurkela pohtii rockestetiikan kehitystä ja siihen vaikuttaneita tekijöitä.

Henkilöön suuntautuvia tutkimuksia löytyy muutamia, muun muassa Minna-Kristiina Linkalan pro gradu (1992) *Taidekriitikon työnkuva: tuomari vai tulkitsija?*, joka keskittyy Helsingin Sanomien kritiikkoon Seppo Heikinheimoon. Toinen Heikinheimoa käsittelevä kirja on hänen omaelämäkerrallinen *Mätämunan muistelmat* (1997). Se on nopeita ja napakoita tarinoita, ihmisten luonteenpiirteitä sekä anekdootteja Heikinheimon merkittävistä aikalaisista sisältävä epätieteellinen, mutta kritiikintutkimuksen kannalta kiinnostava kirja. Kirjan ansioita ovat historiallisia henkilöitä koskevien detaljien ja tarkan suomen kielen lisäksi sen antama henkilölähtöinen perspektiivi kriitikon työhön sekä kulttuurielämän ilmiöihin ja vaikuttajiin useiden vuosikymmenien aikana. Mikäli kirjaa hyödynnetään tieteellisen tutkielman lähteenä, on huomioitava sen pakinanomaisuus kirjan tietoja arvioitaessa. Kirja antaa kuitenkin mielenkiintoista yleiskuvaa ja taustatietoa yksittäisen kriitikon suhtautumisesta erinäisiin ilmiöihin ja henkilöihin ja saattaa auttaa ymmärtämään esimerkiksi Heikinheimon tapaa laatia arvosteluita ja puhua kritiikistä.

Tero Hautamäen etnomusikologian pro gradu *Kritiikki musiikkijournalismin keskiössä* (2002) käsittelee maakuntalehteen kirjoittavan kriitikon työnkuvaa. Hautamäki on kyselytutkimuksen keinoin selvittänyt Ilkka-lehteen kirjoittavien avustajien käsityksiä työstään kriitikoina. Johanna Emilia Laitinen käsittelee musiikkitieteen alan pro gradu -tutkielmassaan (2007) modernin ja postmodernin käsitteitä populaarimusiikin estetiikassa. Hän käyttää problematisoinnin perustana vertailua kahden toisilleen vastakkaisen musiikkityylin rockin ja hiphopin kritiikeissä. Laitinen

käsittelee estetiikan käsitettä ja historiaa erityisesti populaarimusiikin näkökulmasta. Hän esittelee estetiikan lähtökohtia aina antiikin filosofien kauneuskäsityksistä 1700-luvun merkittävien teoreetikkojen (mm. Baumgarten ja Kant) ajatusten kautta populaarimusiikin keskeisten teoreetikkojen (mm. Middleton ja Frith) näkemyksiin. Laitinen käsittelee myös ranskalais sosiologi Pierre Bourdieun ajatuksia musiikkimaun yhteydestä yhteiskuntaluokkiin. (Laitinen 2007, 6-10.) Hän viittaa työssään useisiin populaarimusiikin nykytutkimuksen keskeisiin kiinnostuksen kohteisiin, kuten saundiin eli sointiväriin, genreluokitteluun sekä autenttisuuden käsitteeseen. Laitisen esittämät huomiot postmodernista ja modernista valaisevat kiinnostavalla tavalla kahden populaarimusiikin erilaisen tyylin lähtökohtien ja nykytilanteen eroavaisuuksia. Tutkimuksensa aineistona Laitinen käyttää populaarimusiikista työkseen kirjoittaville henkilöille tekemiään teemahaastatteluja. Olen omassa musiikkikasvatuksen alan pro gradussani (2008) esitellyt estetiikan termiä käsitellessäni maun termiä (Laakso 2008, 13-15).

Viimeaikaisesta tutkimuksesta erityisen kiinnostavia lähteitä oman tutkimukseni kannalta olivat ainakin Juha Ruuskan ja Susanna Välimäen työt. Ruuska on tutkinut musiikkitieteen alan pro gradussa ja sittemmin lisensiaatintutkielmassaan (2006) erityisesti autenttisen käsitettä musiikkikritiikissä. Myös Ruuska viittaa työnsä alkusanoissa erikoistuneen tutkimuksen vähäiseen määrään (Ruuska 2006, 5) tarkoittaen nimenomaan levyarvosteluihin kohdistunutta vähäistä tieteellistä kiinnostusta. Ruuskan tutkimuskohteena ovat suomalaisten musiikkilehtien Rondon, Rumban, Rytmin ja Soundin äänitearviot. Susanna Välimäki toteaa artikkelissaan kirjassa *Taidekritiikin perusteet*, että vuoteen 2012 mennessä musiikkikritiikistä on tehty Suomessa satoja tutkimuksia, ennen kaikkea pro gradu -tutkielmia ja seminaariesitelmiä, musiikintutkimuksen, historian, suomen kielen sekä tiedotusopin ja viestinnän aloilta (Välimäki 2012, 204.)

Edellä esittelemäni kirjallisuuslähteet sivuavat omaa tutkimusaihettani ja antavat taustatietoa musiikkikritiikistä, mutta en ole löytänyt sellaisia lähteitä, jotka käsittelevät musiikkikritiikkiä suoranaisesti didaktisena välineenä. Onkin kiinnostavaa, ettei kukaan ole systemaattisesti tutkinut kritiikin käyttömahdollisuutta tai käyttöä kouluopetuksessa, koska sekä kyselytutkimuksessa saamieni vastausten että vapaamuotoisten keskustelujen perusteella lukuisat opettajat käyttävät kritiikkiä työnsä välineenä monella tavoin.

### **2.3 Musiikkikritiikin käyttö didaktisena keinona**

Musiikkikritiikkiä ei suoraan mainita didaktiikan välineenä missään aihetta käsittelevässä lähteessäni. Musiikkikasvatuksen pro gradua varten tekemäni kyselytutkimuksen vastauksissa sen käyttöön viitataan, mutta minkäänlaista yhtenäistä käytäntöä tai ohjeistusta musiikkikritiikin pedagogisista tai didaktisista sovelluksista ei tietoni mukaan ole ainakaan suomalaista peruskoulua tai lukiokoulutusta varten laadittu. Kritiikkiä ja kriittistä analysointia käytetään opiskelutapana muun muassa mediataitoja lukion äidinkielen kursseilla opetettaessa (Nieminen 2009). Myös lukion historianopinnoissa mediakriittisyyttä opiskellaan. Esimerkiksi Kauhavan lukiossa, jossa itse opetan, historian ja yhteiskuntaopin aineissa opiskellaan lähteiden luotettavuuden arviointia (Uusimäki 2009). Tarkemmin asiaa pohtimatta voisi ajatella, että mediakriittisyyden opiskelu ja tutkiminen liittyisi yläkoulussa ja lukiossa pelkästään reaaliaineisiin ja kieliin, mutta toisaalta myös esimerkiksi matematiikan tilastotieteessä tietyissä tilanteissa pohditaan tilastollisten tietojen luotettavuutta (Kangas, S. 2009).

### 3. MENETELMÄT

#### 3.1 Tutkimuksen viitekehys ja tutkimusongelma

Teoreettisella viitekehyksellä tarkoitetaan tieteellisessä kirjoittamisessa perusratkaisuja, joilla pyritään pääsemään tutkimusongelman ratkaisuun. Näitä ovat tutkittavan ilmiön sijoittaminen johonkin teoriasuuntaukseen, käsitteiden määrittely, aiemman tutkimuksen analyysi ja ilmiön sijoittaminen niihin käytännön yhteyksiin, joissa tutkimus toteutetaan (Hirsjärvi 1986, 17). Sanalla ”teoria” taas viitataan tieteellisessä kielessä joukkoon lakeja, jotka systematisoivat jotakin ilmiöaluetta koskevat empiiriset säännönmukaisuudet (Hirsjärvi ym. 1997).

Aiheeni on usean abstraktion rajapinnassa: siinä kohtaavat maun normitus, mielipiteen esittäminen (kritiikki) sekä taiteellinen ilmaisu (musiikin esittäminen). Tämän vuoksi, on klassisen määritelmän mukaisen tieteellisen teorian löytäminen tutkimusmenetelmän taustaksi ongelmallista. Kun tähän liitetään vielä se, että tavoitteena on saada tietoa näiden abstraktioiden välisestä dynamiikasta pedagogiikan monisyisessä tieteessä, ollaan hyvin monitulkintaisen todentamisen äärellä. Tieteellisessä tekstissä ja ajattelussa oleellista on kuitenkin empirian ja teorioiden välinen suhde. Nk. hypoteettis-deduktiivisen metodin mukaan teoria syntyy reaali maailmassa tehdyistä havainnoista. Teoriasta voidaan johtaa ajattelun kautta uusia hypoteeseja, joita jälleen empirian avulla todennetaan reaali maailmassa. (Hirsjärvi 1986, 18.)

Tämän tutkimuksen keskeisenä tutkimusongelmana on musiikkikritiikin mahdollinen käyttö musiikinopetuksen välineenä. Koska työskentelen musiikinopettajana tätä tutkielmaa valmistellessani, tutkielmani on luonteeltaan ”työgradu”. Tutkimusongelmalla on vahva side omakohtaiseen, työssä saatuun empiriaan. Hypoteesini ovat ainakin osittain omassa työssäni tehtyjen havaintojen kautta syntyneitä. Pureudun tutkimusongelmaan kirjallisuuden avulla sekä erittelemällä ja systematisoimalla musiikinopettajille tehdyn kyselytutkimuksen tuloksia.

Tämän tutkimuksen luonne on taustoittava. Teen päätelmiä eteläpohjalaisten yläkoulun ja lukion musiikinopettajien käsityksistä kritiikin käyttökelpoisuudesta opetusmateriaalina ja didaktisena välineenä. Jos edellä mainittua hypoteettis-deduktiivista metodia haluttaisiin varsinaisesti koetella tutkimustulosten suhteen, täytyisi päätelmät viedä opetukseen ja todentaa niiden toimivuutta ”kentällä”. Tämän tutkimuksen yhteydessä näin laaja-alainen empiria ei kuitenkaan ole mahdollista

eikä tarkoituksenmukaista. Tavoitteena on saada tietoa musiikkikritiikin käytön kokemuksista ja mahdollisuuksista musiikinopetuksen ammattilaisilta. Tavoitteenani on, että tässä tutkimuksessa saatavia tietoja voitaisiin hyödyntää tulevassa tutkimuksessa ja mahdollisesti opetuksen suunnittelussa.

### **3.2 Tutkimuksen otanta ja kulku**

Tutkimuksen otannaksi valitsin eteläpohjalaiset musiikinopettajat. Tapaustutkimuksen relevanssin kannalta koko maakunnan kattava otos on arvioni mukaan sekä riittävän laaja että tutkimusmetodin kannalta mielekäs (informaation määrä laadullisessa tutkimustavassa pysyy hallittavissa). Koska asun ja työskentelen Etelä-Pohjanmaalla, kotimaakunta oli käytännöllinen alue toteuttaa tutkimus, sillä tunnen alueen musiikinopettajia sekä maakunnan yläkoulu- ja lukioverkoston.

Etelä-Pohjanmaa koostuu tutkimuksen toteutushetkellä 18 kunnasta, joita ovat Alajärvi, Alavus, Evijärvi, Ilmajoki, Isojoki, Jalasjärvi, Karijoki, Kauhajoki, Kauhava, Kuortane, Kurikka, Lappajärvi, Lapua, Seinäjoki, Soini, Teuva, Vimpeli ja Ähtäri. Kuntaliitosten myötä alueen entisistä kunnista Korteesjärvi, Alahärmä ja Ylihärmä ovat osa Kauhavan kaupunkia. Nurmo, Peräseinäjoki ja Ylistaro ovat osa Seinäjoen kaupunkia ja Töysä osa Alavuden kaupunkia. Jurva kuuluu Kurikan kaupunkiin.

Useimmissa Etelä-Pohjanmaan kunnissa on sekä yläkoulu että lukio. Myös aiemmin itsenäisistä kunnista Peräseinäjoella, Nurmossa, Ylistarossa, Jurvassa ja Alahärmässä on sekä yläkoulu että lukio, muissa mainituissa entisissä tai nykyisissä kunnissa yläkoulu. Karijoen yläkoululaiset käyvät koulua Kristiinanseudun koulussa Kristiinankaupungissa. Eteläpohjalaiskunnista Karijoen lisäksi Isojoella ja Soinissa ei ole omaa lukiota. Seinäjoella lukioita tai toimipisteitä on neljä: Peräseinäjoella sijaitseva Etelä-Seinäjoen lukio (joka on Seinäjoen lukion toimipiste), Nurmon lukio, Ylistaron lukio ja Seinäjoen lukio. Kauhavalla on kaksi lukiota, Kauhavan lukio ja Härmän lukio (Alahärmässä). Kurikan kaupungissa lukioita on kaksi, Kurikan lukio ja Jurvan lukio. Seinäjoen yläkoulut ovat Yhteiskoulu, Lyseo, Toivolannan koulu (Peräseinäjoki, yhtenäiskoulu), Ylistaron yläaste sekä Nurmon yläaste. Kauhavan kaupungissa yläkouluja on neljä: Kauhavan yläkoulu, Ylihärmän yläkoulu, Alahärmän yläkoulu ja Korteesjärven yläkoulu. Töysässä toimii Töysän yläaste ja Kurikan Jurvassa sijaitsee Jurvan yläkoulu. (Jumppanen ym. 2008, 26-32; Etelä-Pohjanmaan liitto (Internet-lähde).)

Edellä esitetyn mukaan Etelä-Pohjanmaan alueella toimii yhteensä 19 lukiota tai toimipistettä ja 21 yläkoulua. Useimmat lukioista ovat pieniä tai keskisuuria lukioita (hieman alle sadasta opiskelijasta noin 200 opiskelijaan) (Jumppanen 2008, 26-32). Myös useimmat yläkoulut ovat keskimääräistä pienempiä tai keskikokoisia kouluja. Useimmissa kunnissa ja kunnan osissa yläkoulut ja lukiot toimivat samoissa rakennuksissa ja niillä on runsaasti yhteisiä opettajia. Lukioikäisten (16-18-vuotiaiden) ikäluokan suuruus Etelä-Pohjanmaalla oli vuonna 2010 7730 henkilöä. (Jumppanen ym. 2008, 17-18.) Kun tiedetään, että vajaa puolet ikäluokasta tulee lukioon opiskelijoiksi Etelä-Pohjanmaalla, voidaan karkeasti laskea, että tutkimukseeni vastaajiksi pyydytyt yläkoulujen ja lukioiden opettajat opettavat noin 20000 oppilaan ja opiskelijan joukkoa.

Kyselytutkimustani varten otin sähköpostitse yhteyttä kaikkiin eteläpohjalaisissa yläkouluissa ja lukioissa musiikkia opettaviin opettajiin. Rajauksena oli musiikinopettajan tehtävää tutkimuksen tekohetkellä mainituissa kouluissa hoitavat henkilöt, eivät esimerkiksi kaikki Etelä-Pohjanmaan alueella asuvat musiikinopettajat. En myöskään kysynyt tutkimuksessani työtehtävää hoitavien henkilöiden koulutustaustaa, koska heidät oli lähtökohtaisesti hyväksytty ja palkattu hoitamaan mainittua opetustehtävää. Jo yhteydenottovaiheessa kävi kuitenkin ilmi, että osa yläkoulujen tunteja hoitavista opettajista oli jonkin muun aineen tai alakoulun opettajia. Pyysin kuitenkin heitäkin vastaamaan kyselyyn, perusteluna juuri se, että he hoitavat yläkoulun musiikinopettajan tehtävää omissa kouluissaan ja ovat siis myös yläkoulun musiikinopettajia tutkimukseni näkökulmasta. Tutkimustuloksen kannalta näiden aineopettajina muodollisesti epäpätevien opettajien vastausmateriaali on arvokasta, koska musiikinopettajina toimii koko maankin laajuisesti paljon vastaavanlaisissa työsuhteissa toimivia opettajia. Näin ollen tutkimustulos kuvaa todellista tilannetta koulu- ja lukio-opetuksessa Etelä-Pohjanmaan alueella, ei esimerkiksi pelkästään musiikinopettajan koulutuksen saaneiden opettajien näkemystä. Samasta syystä se on paremmin yleistettävissä.

Sähköpostiviestiini (LIITE 1), jossa pyysin alueen opettajia osallistumaan kyselytutkimukseeni, vastasi myönteisesti 11 opettajaa 21:stä, joille viestin lähetin. Kaksi lähettämistäni sähköpostiviesteistä kääntyi takaisin. Toisen osoite oli virheellinen, koska opettaja ei käyttänyt kunnan sähköpostiosoitetta (hänelle ei ollut luotu sellaista ollenkaan) vaan yksityistä sähköpostiaan työasioihin. Toinen opettaja oli vaihtunut (koulun kotisivuilla oli virheellinen tieto) ja sain uuden opettajan nimen soitettuani koulun opettajainhuoneeseen. Kävi ilmi, että kyseinen opettaja oli sama henkilö, joka opetti myös toisessa eteläpohjalaisessa yläkoulussa. Sain tietooni omassa koulussani työskentelevältä kollegaltani, että yksi opettajista, joille olin viestin lähettänyt ja joka ei ollut siihen

vastannut, oli jäänyt paria viikkoa aiemmin eläkkeelle. Otin yhteyttä hänen seuraajaansa, joka myös lupautui vastaamaan kyselyyn. Näin ollen pyysin vastaajiksi yhteensä 20 eri opettajaa, joista 12 lupautui vastaamaan. Yksi kieltäytyi vastaamasta vedoten siihen, ettei puhu suomea äidinkielenään. Hän olisi kuitenkin ollut valmis vastaamaan kyselyyn suullisesti. Seitsemän opettajista ei vastannut viestiini. Lähetin viestin vielä uudestaan ns. karhuna, mutta kukaan vastaamatta jättäneistä ei reagoinut siihen. Yhdeltä tutulta opettajalta kysyin vielä Facebookin välityksellä, oliko hän saanut viestiäni. Kävi ilmi, että hän oli juuri jäänyt äitiyslomalle eikä siksi ollut huomannut kunnan sähköpostiin mennyttä viestiäni, mutta lupasi vielä vastata kyselyyni, koska oli ollut vielä alkuperäisen viestin lähettämisen aikaan töissä. Näin ollen lopulliseksi otokseksi (N =) tuli 13.

### **3.3 Tutkimusmenetelmä ja mittari**

Kvalitatiiviseen aineistoanalyysiin perustuvassa tutkimuksessa voidaan käyttää tutkimustapana esimerkiksi haastattelua tai analysoida muita kirjalliseen muotoon muutettuja tai sellaisessa valmiiksi olevia dokumentteja kuten päiväkirjoja tai tallennettuja keskusteluita. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105.) Tämän tutkimuksen keskeisenä lähdeaineistona toimivat perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteet, jotka ohjaavat musiikinopetuksen suunnittelua lukioissa ja yläkouluissa, sekä eteläpohjalaisille musiikinopettajille toteuttamani kyselytutkimus. Kyselyn metodi pohjautuu nk. survey-tutkimustapaan, jolla on pitkä perinne kyselytutkimuksen menetelmänä (Hirsjärvi ym. 1997, 189 ). Kyselykaavakkeen on osittain strukturoitu, mutta sisältää teemahaastattelun metodia lähestyvän mahdollisuuden vastata suureen osaan kysymyksiä avoimella, uloskirjoitetulla vastauksella. Varsinainen haastattelumuoto olisi myös ollut periaatteessa mahdollinen toteutustapa, mutta pidin kyselymuotoista tutkimusmenetelmää joustavampana erityisesti siksi, että kyselykaavakkeeseen vastaajalla on mahdollisuus tehdä lisäyksiä ja tarkennuksia asiaa pohdittuaan.

Sirkka Hirsjärvi mainitsee kyselytutkimuksen mahdollisiksi ongelmiksi, että tutkijan ei ole mahdollista varmistua siitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen ja miten huolellisesti he ovat lomakkeen täyttäneet. Niin ikään hän toteaa, että on olemassa väärinymmärryksen mahdollisuus kaavakkeen täytössä, eikä voida tietää, miten vastaajat ovat selvillä tai perehtyneitä kysymyksiä koskevaan asiaan. Hirsjärvi mainitsee ongelmiksi vielä sen, että kato nousee joissain tapauksissa suureksi vastausten saamisessa. (Hirsjärvi 1997, 191.) Kyselyni oli lähellä nk. kontrolloitua kyselyä. Kontrolloidulla kyselyllä tarkoitetaan joko informoitua tai

henkilökohtaisesti tarkistettua kyselyä. Informoidussa kyselyssä tutkija jakaa lomakkeet henkilökohtaisesti, ja henkilökohtaisesti tarkistetussa kyselyssä hän taas noutaa kyselyt. (Hirsjärvi ym. 1997, 192-193.) Tutkimustapani on lähellä informoitua kyselyä. En noutanut kaavakkeita henkilökohtaisesti tai ollut läsnä niitä täytettäessä, mutta pyysin osallistujilta etukäteen vastausta kyselyyn osallistumisesta. Lähetin kyselyn yhteydessä myös palautuskuoren, jossa vastaukset saattoi lähettää takaisin. Näin vastauskatoa ei syntynyt lainkaan, sillä kaikki kyselyyn vastaajiksi lupautuneet myös palauttivat kyselykaavakkeen täytettynä. Kyselyssäni vastaajien asiantuntemus kyselyn aiheen suhteen oli sinänsä merkityksellinen asia, mutta sitä ei tarvinnut poissulkea mitenkään – se, miten hyvin vastaaja tuntee kritiikin instituutiota, oli pelkästään arvokas tieto. Kyseisen tiedon puuttuminen ei kuitenkaan liioin ollut ongelma, koska kaikilla vastaajilla oli lähtökohtainen oikeus toimia ammatissaan, tunsivatpa he kritiikin instituutiota tai eivät. Myös Hirsjärven mainitsema mahdollinen ongelma, että vastaajat ymmärtäisivät väärin kysymykset tai täyttäisivät lomakkeen huolimattomasti, oli pieni huomioiden vastaajajoukon valikoituneisuus ja se, että he olivat henkilökohtaisesti lupautuneet vastaajiksi.

### **3.4 Tutkimuksen käsitteistö**

#### **3.4.1 Musiikkikritiikki**

Tutkimukseni peruskäsite on musiikkikritiikki. Termin voi pilkkoa kahteen osaan – musiikkiin ja kritiikkiin. Musiikilla tarkoitetaan tämän tutkimuksen yhteydessä kaikkea musiikkia: elävää tai äänitettyä musiikkia, rytmimusiikin tai taidemusiikin tyyleihin kuuluvia musiikinlajeja, amatöörien tai ammattilaisten esittämää musiikkia. Musiikki nähdään erityisesti kritiikin kontekstissa. Musiikki tässä yhteydessä tarkoittaa kaikkea musiikkia, mistä on kirjoitettu tai voidaan kirjoittaa musiikkiarvosteluja.

Kritiikin määritelmä on muuttunut ajan saatossa. Jukka Sarjala (1994, 11) on todennut musiikkikritiikin institutionalisoituneen jo varhain. Pohjan kritiikin vakavastiotettavuudelle loi sanomalehdistön jo vakiintunut arvovalta (esim. E. Kangas & H. Kangas (1992, 10). Musiikkikriitikko-käsitettä on ruodittu monella tavalla. Krogerus (1988, 14) näkee kriitikon tärkeimmäksi tehtäväksi toimia taiteen ensimmäisenä julkisena vastaanottajana, joka virittää keskustelua aiheesta julkisen sanan avulla. Pekka Gronow on sanonut musiikkiarvostelun olevan osa kommunikaatiotapahtumaa. Hän näkee kriitikon kriittisenä välittäjänä ja tulkitsijana, jonka tehtävänä on välittää kuluttajalle taidetta koskevia tietoja ja normeja. (Gronow 1968, 105.) Mikko



Heiniö taas on todennut musiikkikritiikin olevan merkittävä historian säilyttäjä. Hän sanoo musiikin historian olevan suurelta osin musiikista puhumisen ja kirjoittamisen historiaa (Heiniö 1985, 25).

Susanna Välimäki toteaa musiikkikritiikin tehtäviksi esitellä, taustoittaa, tulkita ja arvioida musiikin sisältöjä ja ilmaisukeinoja. Hän sanoo kritiikin olevan tiedonvälitystä, perusteltujen näkemysten, arvojen ja arvostusten välittämistä. Välimäki näkee kritiikon erityisesti kuuntelun ammattilaisena, joka tarkastelee kohdettaan sekä tietoon perustuvan asiantuntemuksen että eläytymisherkkyiden varassa. Välimäki nostaa musiikkikritiikin tuottamisen perushaasteeksi moniulotteisen kirjoitustaidon merkityksen: kritiikon täytyy pystyä sanallistamaan abstraktiota kyeten samaan aikaan sekä tarkkaan asiakieleen että ilmaisuvoimaisuuteen ja elämyksellisyyteen. Välimäen määritelmän mukaan musiikkikritiikki on julkista ja ammattimaista musiikkia koskevaa ajatustenvaihtoa, joka erittelee, arvioi ja tulkitsee yleistajuisesti musiikkia ja musiikkiin liittyviä ilmiöitä. Hän toteaa musiikkikritiikin tärkeimmäksi tehtäväksi merkitysten antamisen soivalle musiikille: pohjimmiltaan kritiikki vastaa siihen, mistä musiikissa on kyse. (Välimäki 2012, 178-179.)

Kritiikki voidaan käsittää myös taiteen kritiikistä ja taidearvostelun kontekstista poikkeavassa merkityksessä. Viitataan tähän esimerkiksi puhuessani muiden oppiaineiden yhteydessä mainitusta kritiikistä tai kriittisestä tarkastelutavasta. Juha Ruuska käyttää levyarvosteluita koskevan lisenssiaatintyönsä teoriataustana Norman Faircloughin (2002, 2004) lanseeraamaa kriittistä diskurssianalyysia ja toteaa kriittisyyden tarkoittavan siinä yhteydessä hieman yksinkertaista median kriittistä luentaa. Kriittinen eroaa ei-kriittisestä siten, että kriittisessä tarkastelussa pyritään kontekstualisoimaan tarkastelun kohde – teksti tai diskurssi – osaksi laajempia sosiaalisia prosesseja. (Ruuska 2006, 6.) Vesa Kurkelan etnomusikologian alan tutkimuksellista otetta on kuvattu kriittiseksi. Kritiikillä tai kriittisyydellä tarkoitetaan kyseisessä kontekstissa lähdekriittistä ja vanhoja ”totuuksia”, musiikin historian kaanonin, kyseenalaistavaa tutkimusotetta. Esimerkiksi artikkelissaan *Kansallisen musiikin historian varjo – Suomessa ja Pohjanmaalla* Kurkela toteaa musiikin historian olleen lähes nykyaikaan saakka musiikin kanonisoitujen mestareiden henkilöhistoriasta kirjoittamista. Kurkelan kriittisyys suuntautuu mm. aiempien teosten tietojen kritiikittömään viittaamiseen ja ”edelleenjakamiseen” sekä maaseudun musiikkielämän lähes systemaattiseen sivuuttamiseen. (Kurkela 2010, 11-13, 15-16). Edellä esitettyjen kriittisyyden muotojen tapaisesta, joskin teoreettisesti kevyemmästä asetelmasta on kyse myös koulu- ja lukio-opetuksessa, kun oppilaita ja opiskelijoita ohjataan suhtautumaan kriittisesti esitettyyn

informaatioon. Tässä mielessä ”kriitikki” voidaan ymmärtää kontekstista riippuen taidekriitikkinä tai esimerkiksi Ruuskan tai Kurkelan tarkoittamassa tutkimuksellisessa merkityksessä.

Vaikka koulu- ja lukio-opetuksessa kritiikin sisältöjä ja kritiikin keinoja tarkastellaan verrattain pinnallisella tasolla, olisi kritiikkiin ja kriittisyyteen ohjaavan opettajan hyvä tiedostaa, että kritiikki on myös vallankäytön väline. Fairclough toteaa, että kielenkäytön ja vallankäytön välinen suhde tuntuu olevan useimmille vieras, vaikka lähemmin tarkasteltuna kieli on vallankäytön keskeinen väline (Fairclough 2002, 75, Ruuskan 2006, 13 mukaan). Samaan tematiikkaan viittaa myös sosiologi Pierre Bourdieun ajatus siitä, että kieli on ase. Bourdieu toteaa, että lingvistiset tilanteet ovat vaihtokaupan markkinoita, joilla käydyssä kaupassa on kysymyksessä puhujan arvo. (Bourdieu 1985, 94-95.) Tästä näkökulmasta kritiikkejä tarkasteltaessa voidaan tarkastella myös vaikuttamisen keinoja. Tämä taas on eräs tarkastelun kohde myös esimerkiksi äidinkielen puhetaidon opetuksessa (kts. tarkemmin luku 3.2.2).

Koska kritiikki on tuotettu lähes aina median tilauksesta, se ei sovellu sellaisenaan koulukäyttöön oppimateriaaliksi, vaan työkaluksi ja arvioinnin kohteeksi. Samasta syystä myös käytettävän kritiikkimateriaalin valinta täytyy olla pohdittua ja perusteltua.

Tero Hautamäki on todennut, että kriitikoina toimivat henkilöt kirjoittavat pääasiassa siitä musiikista, jota itsekin kuuntelevat ja jota harrastavat (Hautamäki 2002, 55). Hautamäki viittaa erään luvun alussa kuin ohimennen myös kriitikoiden asiantuntemukseen oman alansa spesialisteina: ”Musiikkikriitikot, kuten kaikki asiantuntijat, ...” (Hautamäki 2002, 56). Näin ollen voidaan katsoa, että ainakin suurten maakunnallisten lehtien (joiden kriitikoita Hautamäen tutkimus käsittelee) ja tätä laajempilevikkisten sanomalehtien kriitikot ovat sen alan asiantuntijoita, josta pääasiassa kirjoittavat. Tämä ei tietenkään poissulje sitä mahdollisuutta, että johonkin pienilevikkiseen lehteen kirjoittaisi asiantunteva ja osaava kriitikko. Lähtökohtaisesti voidaan kuitenkin olettaa, että pitäydyttäessä vähintään maakuntalehtien levikkisten julkaisujen kritiikeissä, puhutaan asiantuntijatasoisen kirjoituksista.

Jukka Sarjala on todennut, että musiikkikritiikin yhteydessä mausta puhuttaessa tarkoitetaan aina hyvää makua (Sarjala 1994, 9). Nykyään sillä ymmärretään nimenomaan yksilöllistä ominaisuutta aiemman ryhmäsidonnaisen käsityksen sijaan (Sarjala 1994, 42). Näin ollen musiikkikriitikko pohtii arvioimaansa esitystä aina subjektiivisesta lähtökohdasta käsin ja perustelee mielipiteensä

oman asiantuntemuksensa avulla. Opettajan täytyy ymmärtää ja muistaa kertoa tämä kritiikin ominaisuus myös oppilaille käyttäessään musiikkikritiikkiä opetusmateriaalina.

### **3.4.2 Opetussuunnitelma**

Toinen tutkimukseni keskeinen käsite on opetussuunnitelma. Sillä tarkoitetaan opetuksen suunnitteluun tehtyä ohjeistusta, jonka mukaan opetus koulussa tai muussa oppilaitoksessa järjestetään. Lakisääteisten kunta- ja koulukohtaisten opetussuunnitelmien tulee perustua opetussuunnitelman perusteisiin, joka on samannimisessä Opetushallituksen laatimassa ja julkaisemassa ohjeistuksessa määritelty opetuksen järjestämisestä määräävä kansallinen kehys. (Opetushallitus 2004, 10.)

Opetuksen järjestäjällä on velvollisuus laatia opetussuunnitelma, jota taas opettajan tulee opetuksessaan noudattaa. Opetussuunnitelma voidaan laatia siten, että siinä on kunta- tai koulukohtaisia osioita (Opetushallitus 2004, 10).

Tutkimuksessani opetussuunnitelma ja opetussuunnitelman perusteet esiintyvät erityisesti niissä yhteyksissä, joissa pohdin musiikkikritiikin käyttöä opetuksen osana. Tätä työtä tehdessäni opetussuunnitelman perusteita uudistetaan paraikaa. Uusi peruskoulun tuntijako on tulossa voimaan vuonna 2016.

### **3.5 Mittarin laadinta ja pääkysymykset**

Pääkysymysten asettelu ja niiden tarkoitus ovat keskeisiä välineitä, joilla pyritään hankkimaan tietoa tutkimuskohteesta. Tässä luvussa esittelen tutkimuksessa käyttämäni kyselykaavakkeen muodon ja perustelen kysymyksenasettelun tarkoitusta. Noudatan kysymyksiä esitellessäni kyselykaavakkeeni järjestystä (LIITE 2).

#### *Vastaajien taustatiedot*

Kaavakkeen ensimmäisessä kohdassa olen kysynyt vastaajan perustietoja kuten sukupuolta, summittaista ikää ja sitä, millä kouluasteella hän opettaa. Kysyn myös hänen mahdollista musiikkikriitikon työkokemustaan. Kohdan tavoitteena on saada yleiskuva vastaajista ja tietoa siitä, ovatko vastaajat toimineet musiikkikriitikoina.

### *Oma suhde kritiikkiin*

Kohdan kaksi avulla pyrin selvittämään, miten vastaajat suhtautuvat kritiikin instituutioon: seuraavatko he kritiikkiä ja mistä mediavälineistä, ja pitävätkö he sitä tärkeänä instituutiona. Pyydän myös perusteluja sille, miksi vastaajat lukevat tai seuraavat kritiikkejä. Tavoitteena on selvittää eteläpohjalaisten musiikinopettajien yleistä suhtautumista kritiikin instituutioon sekä saada mahdollisesti taustatietoa sille, miten he suhtautuvat siihen opetusvälineenä.

### *Kritiikin käyttö musiikinopetuksessa*

Kohdan kolme kysymyksillä pyrin selvittämään opettavatko eteläpohjalaiset musiikinopettajat kritiikin instituutiota musiikintunneillaan. Pyrin selvittämään, miksi he opettavat tai eivät opeta kritiikin instituutiota. Kysyn, arvioivatko vastaajat peruskoulun ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteiden mahdollistavan musiikkikritiikin käytön opetuksen välineenä ja aiheena peruskoulussa ja lukiossa ja että tulisiko heidän arvionsa mukaan kritiikkiä esitellä ja käyttää opetuksen osana mainituilla kouluasteilla. Pyydän vastaajia kuvaamaan, miten he ovat käyttäneet kritiikkiä hyödyksi tunneillaan ja jos eivät ole, miten he arvelisivat sen soveltuvan opetuksen osaksi.

### *Musiikkikritiikin tuottaminen ja analysoiminen didaktisena metodina*

Neljännän kysymyssarjan avulla pyrin selvittämään, miten vastaajien mielestä musiikkikritiikin tuottaminen ja analyysi soveltuisivat koulu- ja lukio-opetuksen metodeiksi. Pyrin selvittämään, käyttävätkö opettajat jo nykyään musiikkikritiikin tuottamista tai valmiiden kritiikkien analysointia tehtävänä opetuksessaan.

### *Kommentointimahdollisuus*

Kaavakkeen lopussa olen jättänyt vastaajille avoimen tilan mahdollisten kommenttien ja palautteen antamista varten. Tämän kohdan tarkoitus on, että kyselyn jälkeen vastaajat saattaisivat esittää huomioita joko itse kyselyyn tai sen aihepiiriin liittyen. Toivon, että tähän kohtaan tulisi mahdollisesti vapautuneita ja kiinnostavia kommentteja, jotka antaisivat lisäarvoa vastauksille tai muuten kiinnostavaa lisätietoa, koska kysymys päättää koko kaavakkeen, eikä varsinaisesti velvoita vastaamiseen.

### 3.6 Mittarin reliabiliteetti ja validius

Kyselykaavakkeen reliabiliteetin ja validiuden arviointi saattaa olla vaikeaa varsinkin ennen kyselyn toteuttamista. Jälkikäteinen tarkastelu tuo esiin kaavakkeen puutteita, mutta korjausten tekeminen on usein työlästä tai mahdotonta, koska se vaatisi uuden kyselyn lähettämistä.

Teetätin kyselyni kolmella pilottivastaajalla, jotta mahdolliset monitulkintaisuudet tai muut puutteet tulisivat esiin ennen kyselyn lähettämistä varsinaisille vastaajille. Pilottivastaajina toimivat kaksi kollegaani ja eräs muu tuttavani. Toinen kollegoistani toimii liikunnanopettajana, toinen instrumenttiopettajana. Kolmas pilottivastaaja on yhteisöviestinnän alalta valmistunut filosofian maisteri, joka on pitkäaikainen musiikin harrastaja. Näin ollen pilottivastaajina toimi kolme erityyppistä vastaajaa: yksi musiikin ammattilainen (joka työtaustaltaan on lähimpänä kyselyn varsinaisia vastaajia), yksi muun alan opettaja (joka ei oman kertomansa mukaan harrasta musiikkia) sekä yksi henkilö, joka työnsä ja opintojensa puolesta on hyvin perillä journalismista ja toisaalta pitkäaikaisena musiikin harrastajana myös kiinnostunut kritiikin instituutiosta. Kukaan vastaajista ei havainnut kyselykaavakkeessa monitulkintaisuuksia tai epäjohtonmukaisuuksia.

Kyselykaavakkeeni toimi arvioni mukaan luotettavasti ja antoi tarpeellista informaatiota tutkimukseni aiheesta. Kysymysten ja aiheen luonteen vuoksi väärinymmärryksen mahdollisuus oli verrattain pieni – kun opettaja kuvaa omaa tapaansa opettaa tietystä aiheesta tai sitä, miten hän suhtautuu aiheeseen opetusaiheena, asettelu on varsin yksiselitteinen.

Suurimmat ongelmat kyselykaavakkeen luotettavuudessa liittyivät käsitteenmäärittelyyn. Käyn asiaa läpi tulosten yhteydessä tarkemmin, mutta esimerkiksi kaksi vastaajaa olisi toivonut, että kyselyn yhteydessä musiikkikritiikin termi olisi uloskirjoitettu. Vastausten perusteella asiasta ei kuitenkaan aiheutunut suurta ongelmaa; vastaajat olivat epävarmoja ollessaan usein tarkentaneet, miten käsittävät kritiikin käsitteen (esim. ”olen käsittänyt tässä kohdassa kritiikin hyvin laajana terminä - -”).

### 3.7 Aineiston analyysimenetelmä

Käytän tutkimukseni analyysimetodina kvalitatiivista aineistoanalyysia. Merja Kinnunen, Jaana Vuori ja Marja Alastalo toteavat, että laadullisen tutkimuksen analyysitapaan on monia mahdollisuuksia. Aineiston sisältöä voidaan jäsentää systemaattisesti hyödyntämällä erilaisia näkökulmia ja tarkastelutapoja, joiden avulla aineistosta saadaan “nostettua” esiin keskeinen aines. Tavoitteena on kiteyttää tutkimustehtävän kannalta keskeinen anti. (Internet-lähde Kvalimot.)

Teemoittelulla tarkoitetaan aineistomateriaalin keskeisten aiheiden kokoamista teemoiksi ja niiden tarkastelua sisällöllisesti ja mahdollisesti suhteessa toisiinsa. Teemoittelun avulla pyritään löytämään saatuja vastauksia yhdistäviä tai mahdollisesti niitä erottavia seikkoja. Tavoitteena on löytää keskeinen, tutkimusongelman kannalta kiinnostava tieto, ja esittää siitä huomioita suhteessa saatuihin tuloksiin ja teoriataustaan. (Internet-lähde Kvalimot.)

Omassa tutkimuksessani olen analysoinut tuloksia teemoittain siten, että olen tehnyt aihepiirien mukaiset koonnit kyselykaavakkeen lukujen järjestyksessä. Näiden pohjalta esittelen keskeiset tutkimustulokset luvussa neljä ja pyrin erittelemään toistuvat ja mahdollisesti vastakkaista tietoa sisältävät vastaukset ja huomiot kysymyksistä. Näiden pohjalta teen päätelmiä vastaajien suhtautumisesta tutkimusongelman kannalta keskeisiin kysymyksiin.

#### **4. MEDIA- JA ARVIOINTITAITOT SEKÄ MEDIAN SISÄLTÖJEN ANALYSOINTI OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEIDEN NÄKÖKULMASTA PERUSKOULUN YLÄKOULUSSA SEKÄ LUKIO-OPETUKSESSA**

Peruskoulussa ja lukiossa annettavan opetuksen tulee noudattaa opetuksen järjestäjän laatimaa ja hyväksymää koulukohtaista opetussuunnitelmaa. Koulukohtainen opetussuunnitelma laaditaan valtakunnallisia perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteissa määriteltyjä sisältöjä noudattaen. Koulutuksen järjestäjän laatiman opetussuunnitelman tarkoituksena on täsmentää ja täydentää valtakunnallisissa perusteissa esitettyjä keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä. (Opetushallitus 2003, 1.) Kaiken perus- ja lukio-opetuksen tulee noudattaa valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita (jatkossa OPS). Näin ollen perusopetuksen ja lukion OPS:n sisältöä voidaan pitää tärkeimpänä lähtökohtana myös tutkittaessa miten mediakriittisyyttä, mediataitoja ja median analysointia voidaan opettaa perus- ja lukio-opetuksessa. ”Uusi media”, kuten internetin välityksellä tapahtuva viestintä ja sosiaalinen media kuten blogit ja esimerkiksi yhteisöpalvelu Facebook, ovat muuttaneet viestinnän kenttää dramaattisesti. Median luotettavuuden arviointi ja arviointitaidot ovat saaneet uudenlaisen merkityksen arkielämässä. Tiedonvälitys on nopeaa ja informaatiota on tarjolla huomattavasti enemmän kuin esimerkiksi kymmenen vuotta sitten. Jo tästä syystä peruskoulun ja lukion yleissivistävinä oppilaitoksina tulisi antaa nuorille perustietoja ja -taitoja eri lähteiden luotettavuuden ja merkityksen arvioinnissa.

Tässä luvussa tarkastelen sekä perusopetuksen OPS:n että lukio-opetuksen OPS:n sisältöä ja selvitän, miten niissä viitataan mediataitojen opettamiseen. Tarkastelen sisältöanalyysin keinoin, mitä ohjeita ja mahdollisuuksia mainitut suunnitelmat antavat mediataitojen opettamiseen ja median hyödyntämiseen kouluopetuksessa.

Esittelen opetussuunnitelmien perusteissa esitettyjä asioita OPS:a noudatetun järjestyksen mukaisesti niiltä osin, missä oman tutkimusaiheeni kannalta relevanttia tietoa esitetään. Tämän tutkimuksen yhteydessä olen sivuuttanut muut kuin suomen kielen ensimmäisenä kielenä. Tätä perustelen sillä, että oletettavasti äidinkieleltään esimerkiksi ruotsinkielisen tai saamenkielisen oppilaan kohdalla opetussuunnitelman keskeiset tavoitteet samassa koulujärjestelmässä eivät voi olla merkittävästi erilaiset kuin suomenkielisenkään oppilaan kohdalla. Tämän vuoksi vaikkapa saamenkielisten tai romanikielisten opetustavoitteiden läpikäyminen ei tuo lisäarvoa tämän tutkimuksen tutkimusongelmien käsittelyyn.

## **4.1 Mediakriittisyyden ja kritiikin arvioinnin sekä analysoinnin painotukset peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004)**

### **4.1.1 Opetuksen yleiset lähtökohdat**

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa määritellään tarkasti opetuksen lähtökohdat. Opetussuunnitelman sisällöstä tulee ilmetä muun muassa arvot ja toiminta-ajatus, yleiset kasvatuksen ja opetuksen tavoitteet, toimintakulttuurin, oppimisympäristöjen ja työtapojen kuvaukset sekä opetuksen mahdolliset painotukset. (Opetushallitus 2004, 4-5).

Perusopetuksen arvopohjasta puhuttaessa mainitaan, että opetuksen avulla ”tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa” (Opetushallitus 2004, 5). Tämä voidaan katsoa ensimmäiseksi viittaukseksi koulumaailman tarpeeseen vastata monimuotoistuvan median ymmärtämiseen ja käyttöön – globaalistuminen kun tapahtuu ennen kaikkea nopeiden internetyhteyksien ja muun monimuotoisen, lähes reaaliaikaisen tiedonvälityksen kautta.

Ensimmäinen suora viittaus kriittiseen ajatteluun mainitaan perusopetuksen tehtävistä puhuttaessa: "Sen (perusopetuksen) tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja." (Opetushallitus 2004, 6.)

### **4.1.2 Konstruktivistinen ja praksiainen oppimiskäsitys opetuksen pohjana**

Oppimiskäsityksestä puhuttaessa opetussuunnitelman perusteissa ei mainita mitään tiettyä oppimispsykologista käsitystä, vaan todetaan, että oppiminen ymmärretään yksilölliseksi tietojen ja taitojen rakennusprosessiksi, jonka kautta syntyy kulttuurinen osallisuus. Oppimisen todetaan tapahtuvan tavoitteellisena toimintana erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan johdolla sekä vertaisryhmän jäsenenä. Oppiminen nähdään aktiivisena ja monisuuntaisena prosessina, joka rakentuu aiempien tietorakenteiden varaan ja niitä laajentaen ja käsitellen. (Opetushallitus 2004, 7.) Musiikkikasvatuksen alalla keskeisenä oppimiskäsityksenä pidetään David J. Elliotin lanseeraamaa kasvatustieteen metodia praksialismia. Elliot viittaa teoriassaan myös muiden tunnettujen musiikkikasvatustieteen filosofien kuten Reimerin, Regelskin ja Swanwickin ajatuksiin. Kaikille mainituille musiikkikasvatustieteen teoreetikoille on ollut yhteistä käsitys siitä, että musiikkia voi



opettaa ja myös tulee opettaa kaikille. Elliot näkee musiikin minän ja itsetuntemuksen kasvun välineenä. (Anttila & Juvonen 2002, 20-21.)

Elliotin mukaan kaiken oppimisen perustana tulisi olla toiminta, praksis. Kaikkien oppilaiden tulisi saada mahdollisuus ilmaista itseään musisoimalla, ei vain pienen eliitin esimerkiksi valinnaisessa musiikinopetuksessa. Elliotin mukaan toiminnallisuuteen perustuva oppiminen kehittää monisuuntaista ja syvällistä musiikin ymmärtämistä ja tätä kautta myös yleisemmin ajattelukykyä. (Elliot 1995, 30-34.)

Niin Elliotin esittelemä praksialistinen musiikkikasvatusfilosofia kuin opetussuunnitelman perusteissakin mainitut oppimisen lähtökohdat pohjautuvat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Konstruktivistinen oppimiskäsitys on niin sanottu sateenvarjokäsite. Se kattaa useita samansuuntaisia hieman eri lailla painottuvia oppimiskäsityksiä, joiden kaikkien keskeinen ajatus on, että oppiminen on vuorovaikutteista ja oppijalähtöistä. Konstruktivismin perusajatuksiin kuuluu, että oppija on tiedon muokkaaja ja prosessoija, joka käsittelee hänelle välitettyä tietoa kriittisesti omiin kokemuksiinsa ja aiempiin tietoihin peilaten. Saadun tiedon arvioinnin ja tulkinnan kautta hän kehittää niin kutsuttuja tietorakenteita. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja on oppimisprosessin ohjaaja ja tukija, joka oman asiantuntemuksensa ja ammattitaitonsa avulla edistää oppijan prosessia. (Rauste-von Wright & von Wright, J 1994 sekä Tynjälä, P. 1999.)

#### **4.1.3 Oppimisympäristö ja työtavat OPS:n perusteiden näkökulmasta**

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysistä ympäristöä sekä psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat – koulun tiloja, opetusvälineitä, oppimateriaaleja sekä muuta ympäristöä, kuten ympäröivää luontoa. Opiskelutilojen ja -välineiden tulee olla tarkoituksenmukaisia ja niiden tulee mahdollistaa monimuotoinen ja monipuolinen opiskelu sekä monimuotoiset työtavat. OPS:ssa todetaan vielä, että oppimisympäristön tulee tukea oppijan kehittymistä nykyaikaisen tietoyhteiskunnan jäseneksi. (Opetushallitus 2004, 7.)

Työtavoista puhuttaessa OPS linjaa, että työtapojen tulee kehittää muun muassa oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä tieto- ja viestintätekniikan taitojen kehittymistä. Opettaja valitsee työtavat. Näiden tulisi vielä kehittää esimerkiksi tiedon hankkimisen, soveltamisen ja

arvioimisen taitoja, sekä kehittää oppilaiden oppimisstrategioita ja taitoja soveltaa niitä uusissa tilanteissa. (Opetushallitus 2004, 8.)

#### **4.1.4 Oppimistavoitteet ja opetuksen keskeiset sisällöt**

OPS:ssa todetaan, että opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä. Eheytyllä opetuksella tarkoitetaan yleisten kasvatuksellisten päämäärien painottamista ainekohtaisten tavoitteiden sijaan. Se on ainerajat ylittävää opetusta, joka painottaa kasvatus- ja opetustyön keskeisiä alueita. (Opetushallitus 2004, 16.)

Ensimmäinen eheyttävä aihekokonaisuus on ihmisenä kasvaminen, jonka tavoitteena on tukea nuoren kokonaisvaltaista kasvua ja elämänhallinnan kehittymistä. Tavoitteena on opettaa nuorta arvioimaan toimintansa eettisyyttä, oikean ja väärän problematiikkaa, opettaa tunteiden käsittelyä ja opettaa ymmärtämään oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon käsitteitä. Eräs tärkeä tavoite on esteettisen havainnoinnin ja esteettisten ilmiöiden tulkinnan oppiminen. (Opetushallitus 2004, 17.)

Toinen eheyttävä aihekokonaisuus liittyy kulttuuri-identiteettiin ja kansainvälisyyteen. Sen opettamisen päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta ja muun muassa kehittää valmiuksia kansainvälisyyteen. Tavoitteena on, että oppilas oppii tuntemaan ja ymmärtämään sekä arvostamaan omaa kulttuuriperintöään ja näkemään sen eurooppalaisen ja pohjoismaalaisen kulttuurin integraationa. (Opetushallitus 2004, 17.)

Kolmas eheyttävä aihekokonaisuus on viestintä- ja mediataito. Sen päämääränä on kehittää muun muassa ilmaisutaitoja ja auttaa oppilasta ymmärtämään median asemaa ja merkitystä. Mediataitojen opiskelussa painotetaan sekä viestien vastaanottamisen taitojen että tuottamistaitojen oppimista. Tavoitteena on, että oppilas oppisi suhtautumaan kriittisesti median välittämiin viesteihin ja sisältöihin sekä pohtimaan niihin liittyviä esteettisiä ja eettisiä arvoja. (Opetushallitus 2004, 18.)

Eräs tavoite on ihmisen ja teknologian suhteen ymmärtäminen. Tavoitteena on auttaa oppilasta näkemään teknologian merkitys arkielämässämme. Aiheeseen liittyy myös tavoite, että oppilas oppisi käyttämään mediaa vastuullisesti. (Opetushallitus 2004, 20.)

#### **4.1.5 Muiden oppiaineiden kuin musiikin painotukset mediataidoissa ja kritiikissä**

Useissa aineissa joko sivutaan tai käsitellään suoraan kritiikin ja media-analyysin taitoja. Aiemmin mainitsin, että aiheeni kannalta niinkin epätodennäköisessä aineessa kuin matematiikassa saatetaan käsitellä kritiikin käsitettä esimerkiksi tilastotieteen yhteydessä, tosin tietysti taidekritiikin sisällöstä poikkeavassa merkityksessä. Muita aineita, joissa aihepiiriä sivutaan, ovat esimerkiksi uskonto, terveystieto ja historia. (Opetushallitus 2004, 130, 135-136, 147, 149.) Näissäkin oppiaineissa ja sisällöissä kritiikillä viitataan ennen kaikkea lähteiden luotettavuuden arviointiin, ei niinkään sisällön arvottamiseen kuten taidekritiikin termin merkityksessä.

Musiikin oppiaineessa tehdään vain harvoin yhteistyötä edellä mainittujen oppiaineiden kanssa, mutta esimerkiksi uskonnon oppiaineen kanssa tietynlaista yhteistyötä on ainakin koulukirkkojen ja muiden hengellisten juhlien musiikkien valmisteluissa. Niinpä olen yläkoulun kevätkirkkoon valittavia lauluja joskus pohtinut uskonnonopettajan kanssa. Pääasiassa yhteistyö on näissäkin tapauksissa seurakunnan kanttorin tai papin kanssa tapahtuvaa. Samoin historianopettajan kanssa olemme joskus keskustelleet musiikin hyödyntämismahdollisuuksista historianopetuksessa. Konkreettista yhteistyötä ei ole kuitenkaan koskaan ollut. Näin ollen emme ole myöskään pohtineet mahdollisuutta musiikkikritiikin hyödyntämiseen edellä mainituissa oppiaineissa. Silti esimerkiksi yhteiskuntaopissa voisi olla mahdollisuuksia hyödyntää poliittisen laulun perinnettä aatehistoriaa käsiteltäessä, joskin aihe saattaisi olla lukiotasollakin huomattavan vaativa.

#### **4.1.6 Äidinkieli ja kirjallisuus**

Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa mediataitoja ja median analyysia käsitellään huomattavasti. Vuosiluokkien 6-9 keskeistä sisältöä ovat oppilaan tekstitaitojen laajentaminen lähipiirissä tarvittavista taidoista kohti yleisempää kielen hallintaa. Opetuksen erääksi tärkeäksi tehtäväksi mainitaan, että sen tulisi kannustaa oppilasta lukemaan ja arvioimaan kirjallisuutta, myös erilaisia median tekstejä. Opetuksen tavoitteista puhuttaessa todetaan, että oppilaan tulisi ”harjaantua toimimaan puhujana, lukijana ja kirjoittajana tavoitteellisesti, eettisesti ja vuorovaikutussuhdetta rakentaen erilaisissa viestintäympäristöissä koulussa ja sen ulkopuolella” (Opetushallitus 2004, 53). Tavoitteena on, että oppilas tottuu siihen, että on olemassa erilaisia näkemyksiä ja tapoja osallistua vuorovaikutukseen. Erääksi tavoitteeksi mainitaan, että oppilaan suhde syvenisi paitsi kieleen ja kirjallisuuteen, myös muuhun kulttuuriin.

Keskeisistä sisällöistä puhuttaessa todetaan, että äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa näihin kuuluu muun muassa viestintärohkeuden ja -varmuuden kehittäminen. Tavoitteena on, että oppilas oppii omien näkemysten esittämistä ja puolustamista sekä erilaisten ilmaisutapojen käyttöä. Tekstinymmärtämisen oppisisältöihin kuuluu ymmärtävän ja arvioivan kuuntelun harjoittelua. Vielä mainitaan, että tavoitteena on, että oppilas oppii löytämään, arvioimaan ja tulkitsemaan muun muassa puheeseen ja kirjoitukseen kätkeytyviä arvoja, näkemyksiä ja asenteita. (Opetushallitus 2004, 28-29.)

#### **4.1.7 Musiikki**

Musiikinopetuksen ydintehtäväksi määritellään muun muassa, että sen tulisi auttaa oppilasta löytämään musiikin alueelta oma kiinnostuksen kohteensa. Oppilaan tulisi oivaltaa, että musiikki on aina tilanne- ja aikasidonnaista. Sillä on eri aikoina ja eri kulttuureissa sekä yhteiskunnissa erilaisia merkityksiä. Musiikilla on myös erilainen merkitys eri ihmisille. Oppilaan kokonaisvaltaisen ilmaisun kehittymistä tulisi tukea myös ainerajat ylittävien sisältöjen käsittelyn avulla. Median ja teknologian mahdollisuuksia tulisi soveltaa opetuksessa.

Vuosiluokkien 5-9 opetussisältöihin musiikin oppiaineessa kuuluu muun muassa, että oppilas oppii jäsentämään musiikillista maailmaansa sekä käyttämään musiikin käsitteistöä ja merkintöjä musiikin kuuntelun ja musisoinnin yhteydessä. Oppilaan tulisi oppia tarkastelemaan ja arvioimaan erilaisia ääniympäristöjä kriittisesti sekä oppia ymmärtämään musiikin eri elementtien tehtäviä musiikin rakentumisessa. Monipuolista kuunteluohjelmistoa tulisi oppia jäsentämään ajallisesti, paikallisesti ja kulttuurisesti. (Opetushallitus 2004, 151-152.)

#### **4.1.8 Kuvataide**

Kuvataiteen opetuksen lähtökohtana on oppilaan kuvallisen ajattelun, esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittyminen sekä oppilaan omien valmiuksien kehittyminen kuvallisessa ilmaisussa. Keskeiseksi asiaksi todetaan visuaalisen kulttuurin yhteiskunnallisten ilmenemismuotojen eli taiteen, median ja ympäristön ymmärtäminen.

Eräänä didaktisena keinona mainitaan kuvien tarkastelu ja arviointi sekä kuvataiteen termistön käyttö kuvista keskusteltaessa. Kuvista keskusteleminen mainitaan myös omien kuvien tuottamisen

yhteydessä. Muita kritiikkiin viittaavia käsittelytapoja ovat muun muassa esineiden tarkastelu sekä tietokonepelien, elokuvien, sarjakuvien ja mainonnan visuaalisten viestien kriittinen tarkastelu.

Vuosiluokkien 5-9 sisällöissä painotetaan muun muassa mediateknologian hallintaa sekä kuvantulkintataitojen oppimista kuvallisten tehtävien avulla. Tavoitteiksi mainitaan, että oppilas oppii nauttimaan omien ajatustensa, havaintojensa, mielikuviansa ja tunteidensa ilmaisemisesta, oppii oman ja toisten kuvallisen ilmaisun arviointia sekä oppii kulttuuripalvelujen ja sähköisten viestimien käyttöä tiedon hankinnassa ja elämysten lähteinä. Erääksi tavoitteeksi mainitaan vielä, että oppilas oppii tarkastelemaan ja arvioimaan taidetta, kuvaviestintää ja ympäristöä esteettisestä ja eettisestä näkökulmasta. Kuvataiteen keskeisissä sisällöissä mainitaan kuvien analysointi; taidekuvan rakenteen tutkiminen, sisällöllinen tulkinta ja taidekritiikki.

Kuvataiteen oppiaineessa kritiikki nimenomaan perinteisen taidekritiikin luonteisena kritiikkinä on kaikkein selvimmin esillä. Mikäli yläkoulun valinnaisissa aineissa haluttaisiin pitää jonkinlainen kritiikkiklinikka, se voisi tapahtua juuri musiikin ja kuvataiteen oppiaineiden yhteistyönä. Samankaltaista yhteistyötä olisi mahdollista jatkaa lukiossa. Kuvataiteen OPS tarjoaisi parhaat mahdollisuudet esimerkiksi kritiikkikurssin järjestämiseen, mikäli tällaista haluttaisiin kokeilla musiikin ja kuvataiteen yhteisenä soveltavana kurssina.

#### **4.2 Mediakriittisyyden ja kritiikin arvioinnin painotukset lukio-opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2003)**

Lukiokoulutuksen sisällölliset yhteydet peruskouluun tunnetaan yleisesti. Tavoitteiden suuri yhtenevyys ilmenee myös lukion opetussuunnitelman perusteista. Ensimmäisenä asiana lukiokoulutuksen tehtävistä ja arvoperustasta puhuttaessa todetaankin, että lukio jatkaa perusopetuksen opetus- ja kasvatustehtävää ja että koulutuksen tavoitteena on antaa laaja-alainen yleissivistys. Tehtäväkenttää täsmennetään kuitenkin monella tapaa. Tavoitteina mainitaan muun muassa se, että opetuksen tulee tukea opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä ja hänen kasvuun aikuisuuteen sekä kannustaa elinikäiseen oppimiseen. Lukio-opetuksen arvoperustaksi mainitaan suomalainen sivistyshistoria osana eurooppalaista ja pohjoismaalaista kulttuuriperintöä. Sen tulisi kannustaa ihmistä tunnistamaan julkilausuttujen arvojen ja todellisuuden välisiä ristiriitoja sekä pohtimaan kriittisesti yhteiskuntaa. (Opetushallitus 2003, 2-3.)

#### 4.2.1 Opetuksen yleiset tavoitteet

Yleisistä tavoitteista puhuttaessa lukion OPS:ssa mainitaan jälleen aiemminkin esitetty ajatus, että opiskelijassa tulee vahvistaa kiinnostusta ja tarvetta elinikäiseen oppimiseen ja opiskeluun. OPS:ssa todetaan, että tieto- ja viestintätekniikan monipuolisiin käyttötaitoihin sekä itsensä ilmaisemisen taitoihin tulee kiinnittää erityistä huomiota. Mainittujen asioiden oppimista tulee edistää monimuotoisilla opiskelutavoilla. Opiskelijaa tulee rohkaista ilmaisemaan omia havaintojaan, tulkintojaan ja esteettisiä näkemyksiään erilaisin tavoin. Lukiokoulutuksen tulisi myös kannustaa opiskelijoita taiteelliseen toimintaan ja taide- sekä kulttuurielämään osallistumiseen. (Opetushallitus 2003, 13.)

Aihekokonaisuuksien yhteydessä painotetaan havainnointi- ja analysointitaitoja, perustelutaitojen merkitystä, viestintä- ja mediaosaamista sekä aktiivista kansalaisuutta. Aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys -aihekokonaisuudessa mainitaan tavoitteiksi, että nuori oppisi muodostamaan oman perustellun mielipiteensä ja keskustelemaan siitä muiden mielipiteitä kunnioittaen sekä esimerkiksi tuntemaan kuluttajan vaikuttamiskeinoja ja käyttämään niitä. Arvioinnin ja analyysin taitoja painotetaan myös kestävästä kehityksestä puhuttaessa: oppimistavoitteena on, että opiskelija osaa muun muassa mitata, arvioida ja analysoida esimerkiksi kulttuuri- ja sosiaalisessa ympäristössä tapahtuvia muutoksia. (Opetushallitus 2003, 14-15.)

Eräs tutkimusaiheeni kannalta mielenkiintoinen tavoite mainitaan kulttuuri-identiteetistä puhuttaessa. Opiskelijan tulisi olla tietoinen omasta kulttuuri-identiteetistään ja osata toimia oman kulttuurinsa tulkkina sekä osata pohtia tulevan kulttuurikehityksen vaihtoehtoja. Viestinnästä ja mediaosaamisesta puhuttaessa taas mainitaan, että lukiokoulutuksen tulee auttaa opiskelijaa ymmärtämään median keskeinen asema ja merkitys kulttuurissamme. Hänen tulisi saada riittävät viestien tulkinta- ja vastaanottotaidot. Erääksi tavoitteeksi todetaan, että opiskelija oppii tuottamaan mediatekstejä ja monipuolistamaan ilmaisullista osaamistaan tuottaessaan mediatekstien sisältöjä ja välittäessään niitä. (Opetushallitus 2003, 16-18.)

Mediaosaamisen tulisi olla lukiossa sekä opiskelun kohde että väline. Mediakasvatuksesta todetaan, että se on muun muassa verbaalisten, visuaalisten ja auditiivisten taitojen kehittämistä. Sen todetaan edellyttävän oppiaineiden välistä yhteistyötä. Erääksi painotukseksi todetaan oppiminen aidossa toimintaympäristössä. Eri oppiaineiden tulisi määritellä ja rakentaa suhteensa mediaan ja mediakulttuuriin. (Opetushallitus 2003, 18.)

#### 4.2.2 Musiikkikritiikkiin integroituvat sisällöt eri oppiaineissa

Lukio-koulutuksen OPS toteaa äidinkielestä, että se on ”keskeinen taito-, tieto-, kulttuuri- ja taideaine, joka tarjoaa aineksia kielelliseen ja kulttuuriseen yleissivistykseen” (Opetushallitus 2003, 19). Tavoitteena on, että opiskelija oppii ymmärtämään erilaisia tekstityyppejä ja tulkitsemaan niitä eri näkökulmista. Oppiaineen tulisi ohjata aktiiviseen tiedonhankintaan sekä tiedon kriittiseen käsittelyyn ja tulkintaan. Kieltä tulisi osata käyttää tilanteen vaatimalla tavalla. Tekstitaidoissa painotetaan muun muassa erittelyn, tulkinnan, arvioinnin ja argumentaation hallintaa. Myös tiedon luotettavuutta ja erilaisia tietolähteitä tulisi oppia arvioimaan kriittisesti. (Opetushallitus 2003, 19-20.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden eri kursseilla painotetaan erilaisia asioita ja sisältöjä, mutta monet niistä viittaavat tulkintataitoon ja erilaisten tekstien kriittiseen ja analysoivaan tarkasteluun. Opiskelijan tulisi muun muassa oppia ymmärtämään kielen kuvallisuutta ja monitulkintaisuutta sekä oppia tarkastelemaan tekstejä niiden vaikuttavuuden näkökulmasta. (Opetushallitus 2003, 20-21.)

Äidinkielen oppiaine tarjoaa mahdollisuuksia musiikkikritiikien hyödyntämiseen. OPS:issa mainitut sisällöt sopivat suoraan musiikkikritiikkiin: oman näkemyksen esittäminen ja puolustaminen on oikeastaan kritiikin tuottamisen pääperiaate. Toisaalta tekstin vaikuttavuus ja kielen kuvallisuus ovat tärkeitä ominaisuuksia kritiikin laatua pohdittaessa. Kauhavan lukion äidinkielen ja kirjallisuuden lehtori Irma Nieminen on käyttänyt musiikkikritiikin laatimista yhtenä tehtävävaihtoehtona lukion toisen vuosikurssin opiskelijoille (Peura 2013). Kauhavan lukion abiturientti Kalle Peura käytti portfoliomuotoisen musiikkidiplominsa yhtenä näytetyönä toisella vuosikurssilla kirjoittamaansa klassisen musiikin konserttitaltointia koskevaa musiikkikritiikkiä, jonka hän oli laatinut äidinkielen kurssilla.

On kiinnostavaa, että lukiokoulutuksen OPS mainitsee äidinkielen olevan muiden määritelmien ohella ”keskeinen taideaine”. Olen itse muistuttanut oppilaita ja opiskelijoita toistuvasti kielenhallinnan merkityksestä. Olen todennut äidinkielen osaamisen olevan keskeinen oppimisen edellytys: oppilas ei esimerkiksi koskaan opi puhumaan vierasta kieltä omaa äidinkieltään taidokkaammin. Sen sijaan vieraan kielen käyttö on luultavasti vivahteikkaampaa, jos ihminen hallitsee oman äidinkieltensä taidokkaasti. Musiikkikritiikkiä voidaan käyttää äidinkielen oppiaineessa niin praksiinaalisenä metodina kuin analyysin kohteena. Äidinkielessä käytettynä

musiikkikritiikki on erityisen ainerajoja ylittävää: oppilas tai opiskelija hyödyntää esimerkiksi sekä musiikki- että historiatietouttaan sekä kirjoitus- ja analyysitaitojaan.

Kuten peruskoulun opetussuunnitelman perusteissakin, myös lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa viitataan useiden eri aineiden kohdalla tiedon kriittiseen käsittelyyn ja pohtimiseen. En ole nähnyt tässä yhteydessä tarpeelliseksi eritellä muiden aineiden oppisisältöjä tarkasti. Viitataan niiden osalta aiemmin käsiteltyyn perusopetuksen OPS:siin ja edellä käsiteltyihin lukiokoulutuksen yleisiin tavoitteisiin, joihin kaiken aineopetuksen tulee integroitua. Poikkeuksena perusopetukseen on kuitenkin mainittava oppiaine filosofia, jossa kriittisyyden oppimisella, moraalisella pohdinnalla sekä argumentaatiolla on keskeinen osa (Opetushallitus 2003, 151-152). Filosofian taitojen ja tietojen voidaan katsoa linkittyvän mielenkiintoisella tavalla myös kritiikin perinteeseen.

Lukion musiikinopetuksessa painotetaan toiminnallisuutta. Keskeisenä lähtökohtana onnistuneelle musiikkikasvatukselle pidetään ryhmässä toimimista, elämyksellisyyttä ja luovuuden harjoittamista. Musiikinopetuksen tehtäväksi mainitaan opiskelijan musiikillisen sivistyksen lisääminen ja rohkaiseminen elinikäiseen musiikin harrastamiseen. (Opetushallitus 2003, 170.) Musiikinopetuksen tavoitteiksi todetaan mm. kyky oman toiminnan arviointiin. Opiskelijan tulisi saada valmiuksia teknologian hyödyntämiseen ja median tarjonnan kriittiseen tarkasteluun. Opiskelijan tulisi kehittää taitojaan kuunnella musiikkia ja tulkita kuulemaansa sekä syventää tietojään eri musiikkityyleistä, -lajeista ja historiasta. Hänen tulisi oppia ymmärtämään myös musiikin ja äänen merkitystä mediassa. (Opetushallitus 2003, 170.) Erillisistä kursseista erityisesti *Musiikki viestii ja vaikuttaa* -kurssin sisällössä viitataan musiikin analysointitaitoihin. Kurssin tavoitteeksi mainitaan, että opiskelija tutustuu musiikin käyttöön ja vaikutusmahdollisuuksiin eri taidemuodoissa ja mediassa. Opiskelijan tulisi myös tutustua musiikin osuuteen joukkoviestimissä ja sen yhteyksiä kuvaan, tekstiin ja liikkeeseen. Musiikin vaikuttavuutta tutkitaan ja analysoidaan kurssilla joko itse tuotetun tai valmiin materiaalin kautta. (Opetushallitus 2003, 172.)

Kuten perusopetuksen OPS:ssa, myös lukion OPS:ssa kuvataiteen sisällöissä viitataan useasti kritiikkiin. Opetuksen tavoitteissa mainitaan esimerkiksi, että opiskelijan tulisi oppia ymmärtämään ja arvottamaan kuvataidetta. Hänen tulisi oppia ymmärtämään mediakulttuuria sen vaikutuksia ihmisiin ja yhteiskuntaan. Esimerkiksi kurssilla 3, Media ja kuvataiteen viestit, tavoitteena on, että opiskelija oppii ”erittelemään ja tulkitsemaan median kuvaaman maailman suhdetta kulttuuriin ja todellisuuteen” (Opetushallitus 2003, 175).



### **4.3 Musiikkikritiikin ja musiikkikriitikon työn käsittely suosituimmissa musiikin oppikirjoissa**

Tässä luvussa käyn läpi yleisimmin käytössä olevien yläkoulun ja lukion musiikin oppikirjojen sisältöjä ja sitä, miten kritiikkiä sekä kriitikon ammattia käsitellään niissä. Pysin tutustumaan myös esimerkiksi opettajan oppaisiin ja muihin liitemateriaaleihin, joita oppikirjoihin on saatavilla ja selvitan, miten niissä mainittuja aiheita käsitellään.

#### **4.3.1 Yläkoulun oppikirjat**

Viime vuosina Etelä-Pohjanmaalla käytetyimmät musiikin oppikirjat ovat Esa-Markku Juutilaisen ja Tapio Kukkulan *Musa* -sarja sekä hiljattain julkaistut *Musa soi 7* (Juutilainen & Kukkula, 2010) ja *Musa soi 8-9* (Juutilainen & Kukkula 2013). Useat eteläpohjalaisopettajat mainitsivat, että luokissa on myös aiempia oppikirjasarjoja varsinkin laulustokäytössä.

*Musa 7* (Juutilainen & Kukkula 2002) ja *Musa 9* (Juutilainen & Kukkula 2005) -kirjoissa ei ole mitään viittauksia musiikkikritiikkiin. *Musa 8* -kirjassa (Juutilainen & Kukkula 2004) kuunteluun viitataan lähinnä äänifysiologian ilmiönä eli kuulemisen kautta. Kirjan yhdessä kappaleessa puhutaan melusta ja kuulonsuojauksesta, mutta tässäkin yhteydessä ei käsitellä varsinaisesti musiikin kuuntelua. Muita viittauksia kuuntelutapoihin tai musiikkikritiikkiin ei kirjoissa ole.

*Musa soi* -sarja vaikuttaa pohjautuvan vahvasti samojen oppikirjantekijöiden aiempaan *Musa* -sarjaan. Myöskään uudemman sarjan kirjoissa ei ole kappaletta kuuntelusta, kuuntelutavoista tai muista kuunteluun liittyvistä asioista. Ainoastaan *Musa soi 8-9* -kirjassa viitataan *Musa 8* -kirjan tapaan melun vaikutuksiin sekä musiikinkuuntelun tuottamiin tunteisiin. Musiikkikritiikistä ei näissäkään kirjoissa puhuta sanallakaan.

#### **4.3.2 Lukion oppikirjat**

Esa-Markku Juutilaisen ja Tapio Kukkulan *Lukion Musa 1* -kirjassa (lukion 1-kurssin oppikirja) musiikin kuunteluun viitataan ensimmäisen kerran johdantosanoissa "Tarvitaanko musiikkia?". Kirjoittajat pohtivat kappaleessa musiikkimakua, kuuntelumieltymyksiä ja esimerkiksi musiikin kuuntelusta saatuja elämyksiä. (Juutilainen & Kukkula 2006, 12-13.) Kirjassa viitataan musiikin kuunteluun ja sen eri aspekteihin useassa kohdassa. Muun muassa kappaleessa kaksi ("Musikaalisuus") todetaan, että musikaalisuuteen kuuluu kyky kokea tunteita musiikkia

kuunneltaessa (Juutilainen & Kukkula 2006, 30). Kappaleessa kolme viitataan suoraan musiikin arviointiin, tosin Nick Hornbyn alun perin esittämän mietelauseen muodossa (Juutilainen & Kukkula 2004, 35), samoin esimerkiksi kappaleessa kuusi ("Ääntä kohti") käsitellään musiikin dynamiikkaa, joka tietysti liittyy vahvasti musiikin kuuntelukokemukseen (Juutilainen & Kukkula 2006, 46). Ylipäänsä kirjassa käsitellään musiikin ominaisuuksia, melodiaa, rytmiä, harmoniaa, muotoa, jotka ovat tietysti kuuntelukokemuksen verbalisoinnin kannalta hyvin oleellisia käsitteitä. Kirjassa ei kuitenkaan ole suoranaisesti musiikkikritiikkiä tai musiikin kuuntelua käsittelevää kappaletta.

*Musa2 – Suomalaisena musiikin maailmassa* -kirjassa (lukion 2-kurssin oppikirja) musiikkikritiikkiin viitataan heti ensimmäisessä kappaleessa "Maailmanvalloittajat". Kappaleessa puhutaan kuuluisuuden saavuttamisesta ja suomalaisesta musiikkiviennistä. Suomesta oopperamaana puhuttaessa kirjassa mainitaan, että ”musiikkikriitikot kautta maailman ovat tulleet seuraamaan niitä [oopperoita] ja kirjoittaneet niistä lehdissään”. (Juutilainen & Kukkula 2006, 19). Toinen viittaus musiikkikritiikkiin löytyy suomalaisen taidemusiikin tähtihetkestä puhuttaessa. Kirjassa on referaatti nelisivuisesta Suomen klassista musiikkia käsittelevästä artikkelista. Tekstin esittelyssä kerrotaan, että artikkeli on julkaistu New York Times -lehdessä tammikuussa 2000 ja että kirjoittaja on toimittaja-kriitikko George Wheatcroft. Artikkelia kutsutaan ”suomalaisia imartelevaksi”. (Juutilainen & Kukkula 2006, 71)

Lukion oppikirjojen kritiikkiviittauksia voidaan pitää hyvin vähäisinä. Kuten edellä tulee esille, kriitikon tekemää tekstiä käytetään lähdemateriaalina, mutta kriitikon työtä tai kritiikkiä ilmiönä ei esitellä mitenkään. Myöskään musiikin ammattesta puhuttaessa ei kriitikon työtä mainita lainkaan.

#### **4.4. Oppimisympäristö ja työtavat musiikinopetuksen arjessa**

Nykyaikaisen musiikinluokan varustus tukee nykyaikaisia opiskelumenetelmiä. YLE Puheen radio-ohjelmassa Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen osastonjohtaja Jyrki Tenni ja Helsingin bändikoulun vararehtori Janne Kallio sivuavat aihetta ja toteavat keskustellessaan, että nykyisin musiikinopettajalta vaaditaan huomattavaa teknistä ja musiikkiteknologista osaamista työssään. Opettajien musiikkiteknologian osaaminen vaihtelee monista syistä, esimerkiksi omasta kiinnostuksesta teknologiaa kohtaan ja opiskeluaikajankohdasta, sanoo Janne Kallio. (Tenni & Kallio 2009.)

Jos musiikinopettajien musiikkiteknologiset valmiudet vaihtelevat, vaihtelevat myös luokkien varustelutasot. Olen opettanut viimeisen viiden vuoden aikana neljässä yläkoulussa ja lukiossa (joista kolmessa oli yhteinen musiikinluokka yläkoululla ja lukiolla) sekä yhdessä musiikkiopistossa ja yhdessä toisen asteen ammatillisessa oppilaitoksessa. Lisäksi olen musiikin alan yrittäjänä suunnitellut kolmen musiikinluokan varustelun remontin yhteydessä ja seurannut läheltä yhden alakoulun musiikinluokan varustelua ja avustanut laitehankintoja suunniteltaessa. Kaikissa luokissa oli keskenään erilainen tekninen varustelutaso. Jokaisessa luokassa oli käytettävissä vähintään tyydyttävä soittimisto, joskin soitinten määrä ja laatu vaihtelivat suuresti eri luokkien välillä. Myös soittimiston kunnossa oli selviä eroja. Joissakin oli lisäksi äänityslaitteisto. Äänityslaitteistojen laatutaso vaihteli Minidisc-nauhurista ammattitasoiseen 24-kanavaiseen kovalevypohjaiseen, täysautomatisoidulla digitaalimikserillä varustettuun järjestelmään. Kahdessa luokassa oli käytettävissä dataprojektori (ja kahteen muuhun sellaiseen hankinta oli suunnitteilla), sekä uudehko tai uusi tietokone. Yhdessä luokassa oli nykyaikainen nk. älytaulu, johon muut laitteistot oli integroitu. Muutamassa luokassa ei ollut käytössä tietokonetta ja verkkoyhteyttä lainkaan. Kaikissa luokissa oli käyttökelpoinen hifi-järjestelmä, joskin niidenkin laatu ja ikä vaihteli noin 15 vuotta vanhasta edullisesta laitteistosta uusiin hyvälaatuisiin laitteistoihin. Edistynein luokka, jossa olen opettanut, on nykyinen musiikinluokkani, jonka laitteiston hankintaan olen saanut vaikuttaa itse. Opetusvälineistöön kuuluu hyväkuntoisen liitutaulun lisäksi dataprojektori, johon on yhdistetty tietokone ja DVD-soitin sekä dokumenttikamera. Hifi-järjestelmä on uudenaikainen ja toimiva. Luokan verkkoyhteys on nopea ja tiedonhaku vaivatonta.

Kritiikkien hyödyntäminen modernissa musiikinluokassa on helppoa. Vaikka omassa luokassani ei ole jokaisella oppilaalla mahdollisuutta käyttää omaa päätettä, pystytään esimerkiksi sanomalehtien vapaasti saatavilla olevia musiikkikritiikkejä näyttämään keskitetysti kaikille oppilaille. Yleinen kehitys kouluopetuksessa on menossa siihen suuntaan, että kaikilla oppilailla ja opiskelijoilla on lähivuosina käytettävissään oma kannettava tietokone tai tablettitietokone. Tähän suuntaan vie esimerkiksi Opetusministeriössä suunniteltu ylioppilastutkinnon digitalisointi kuluvan vuosikymmenen loppuun mennessä. Esimerkiksi Kauhavan lukiossa on tällä hetkellä (kevätlukukaudella 2013) oppilasryhmien käytössä reilut 20 iPad-tablettitietokonetta ja erilaisten opetukseen käytettävien tietokonesovellusten käyttö kasvaa koko ajan.

Omassa luokassani tekstiesimerkkien hakeminen netistä on vaivatonta ja nopeaa. Mikäli tekstin analysointi tulee oppilaiden kotitehtäväksi, käytän usein koulullamme käytössä oleva tietojärjestelmän Wilma-alustan ryhmäviestiä. Kirjoitan ohjeen ”pikaviestinä” ja lähetän tehtävän

kaikille oppilaille. Tällainen opiskelu- ja tehtävänantosysteemi mahdollistaa esimerkiksi huomattavasti vähäisemmän paperikopioiden käytön kuin perinteinen moniste ja antaa lisäksi oppilaille valmiuksia modernin tietoteknologian oppimiseen.

## **5. PÄÄTELMÄT**

Tässä luvussa esittelen keskeiset tulokset ja päätelmät aineistoanalyysistäni. Esittelen ne kyselykaavakkeen (LIITE 2) mukaisessa järjestyksessä.

### **5.1 Taustamuuttajat**

Vastaajien enemmistö on naisia, hieman reilu kaksi kolmannesta (9/13). Tämä vastaa arvioni mukaan melko hyvin yleisemminkin musiikinopettajien sukupuolijakaumaa Suomessa. En löytänyt aiheesta tilastotietoa, mutta esimerkiksi omana opiskeluaikanani Jyväskylän yliopistossa enemmistö eli juuri noin kaksi kolmannesta musiikinopettajaksi opiskelevista oli naisia. Kyselytutkimukseni vastaajien työkokemus jakautuu melko tasaisesti. Kahdeksan opettajista on työskennellyt ammatissaan 11-20 vuotta. Yksi vastaaja on työskennellyt yli 21 vuotta ja kaksi vastaavasti 0-5 vuotta. Kaksi vastaajaa on työskennellyt musiikinopettajana 6-10 vuotta. Itse työskentelen Etelä-Pohjanmaalla kahdessa lukiossa ja kahdessa yläkoulussa. Oma työurani musiikinopettajana on kestänyt pian yhdeksän vuotta. Näin ollen voidaan todeta, että suurimmalla osalla eteläpohjalaisia yläkoulujen ja lukioiden musiikinopettajia on jo melko pitkä työkokemus, mutta samalla he ovat ainakin virkaiältään vielä kohtalaisen nuoria.

Suurin osa eteläpohjalaisista musiikinopettajista ei ole toiminut musiikkikriitikoina. Tämä vahvistaa musiikkikasvatuksen alan pro gradu -työssäni saamaani tutkimustulosta, jonka mukaan yllättävän harva musiikinopettaja kirjoittaa musiikkikritiikkiä. Musiikkikasvatuksen pro gradua aloittaessani oletin, että musiikinopettajia toimisi verrattain paljon kriitikoina. Hypoteesi osoittautui virheelliseksi. Tieto oli yllätys myös esimerkiksi sanomalehtien kulttuuritoimitusten päälliköille, joilta asiaa tiedustelin. (Laakso 2008, 79-80.)

### **5.2 Vastaajien suhde kritiikkiin**

Kyselyyni vastanneista opettajista useimmat seuraavat musiikkikritiikkejä vähintään silloin tällöin (5/13). Jos vastausvaihtoehtojen ääripää karsitaan pois, niin silloin tällöin, melko säännöllisesti tai usein kritiikkejä ilmoittaa seuraavansa yhteensä kahdeksan vastaajaa. Kukaan vastaajista ei vastannut vaihtoehdolla ”en juuri seuraa”. Kaksi vastaajista kertoo seuraavansa kritiikkejä harvoin ja kaksi mahdollisimman aktiivisesti. Tässäkin kysymyksessä vastaukset hajaantuvat melko tarkasti

Gaussin käyrän mukaisesti – ääripäissä on vähäinen osa vastaajista ja vastausten neutraliteetin suhteen keskivaiheilla suurin osa vastaajista. Vaikka analogia on näin pienen ja ammatillisesti valikoituneen otoksen vuoksi rohkea, arvelen, että tulos kuvastaa ainakin musiikin ammattilaisten ja harrastajien suhtautumista kritiikkiin yleisemminkin. Joillekuille se on tärkeää, jotkut eivät piittaa siitä juuri ollenkaan. Suurimmalla osalla suhtautuminen on melko neutraalia – kritiikkejä seurataan joko harvakseltaan tai niistä ollaan kohtalaisen kiinnostuneita.

### **5.3 Musiikkikritiikin merkitys instituutiona**

Kyselyyn vastanneet musiikinopettajat ovat varsin yksimielisiä siitä, että musiikkikritiikillä on instituutiona jonkin verran merkitystä. Kymmenen kyselyyn vastannutta opettajaa on tätä mieltä. Kukaan vastaajista ei pidä musiikkikritiikin instituution merkitystä vähäisenä. Kahden mielestä se on melko tärkeä instituutio ja yhden vastaajan mielestä erittäin tärkeä instituutio.

Olisi ollut mielenkiintoista saada vastaajilta perusteluja siihen, miksi he pitävät kritiikkiä tärkeänä tai melko tärkeänä instituutiona. Kysymykseen olisi ehdottomasti pitänyt lisätä avoimen vastauksen paikka ja pyytää perusteluja vastaajien näkemyksille. Jälkikäteen on helppo huomata, että kyselykaavaketta laatiessani minun olisi pitänyt jollain tavoin myös suhteuttaa tai avata adjektiivia ”tärkeä”: tärkeä verrattuna mihin, tärkeä kenelle tai tärkeä missä kontekstissa. Omasta mielestäni musiikkikritiikin tärkeys liittyy sen julkiseen tehtävään: se antaa esimerkiksi konsertin kuulijalle tai esiintyjälle jälkikäteen yhden ammattilaisen esittämän, kirjalliseen muotoon hiotun, toivottavasti perustellun mielipiteen kuullusta esityksestä. Aikaisempiin lukuihin viitaten musiikkikritiikki on kuitenkin ilmiönä hyvin monimuotoinen ja hyvin monenlainen musiikin arviointi voidaan lukea kritiikiksi. Näin ollen kysymykseen musiikkikritiikki-instituution tärkeydestä on ollut luultavasti hankala vastata.

### **5.4 Mistä medioista musiikkikritiikkiä seurataan**

Kyselytulosten perusteella tärkeimpiä musiikkikritiikin seuraamismedioita eteläpohjalaisille musiikinopettajille ovat oman alueen maakuntalehti ja radio. Muita tärkeitä medioita kritiikkien seuraamiseen ovat Helsingin Sanomat, televisio ja Internet. Musiikin alan erikoislehdistä ja aikakauslehdistä kritiikkejä lukee muutama vastaaja.

Tutkimustulos on kiinnostava. Kysymystä laatiessani hypoteesini oli, että seuratuin media olisi oman alueen maakuntalehti tai Helsingin Sanomat, koska sanomalehdet ovat perinteisiä kritiikkien julkaisupaikkoja. Mainitut lehdet taas ovat tunnetusti alueillaan tilatuimmat. Itse seuraan musiikkikritiikkejä silloin tällöin, mutta en erityisen aktiivisesti.

Minulle tyypillisin kanava kritiikkien lukemiseen on oman alueeni maakuntalehti. Omasta mielestäni sanomalehti Ilkassa julkaistut kritiikit ovat kiinnostavimpia, koska ne käsittelevät pääsääntöisesti kotimaakunnassani tapahtuvaa musiikkitarjontaa. Luen Helsingin Sanomien kritiikkejä hyvin satunnaisesti. Silloinkin lähinnä siksi, että minua kiinnostaa lehden laajalti arvostettujen kriitikkojen kirjoitustapa ja -tyyli, ei niinkään musiikkitapahtuma tai levy, jota arvostelu koskee. Luen kerran pari vuodessa iltapäivälehtien kritiikkejä, lähinnä silloin, kun esimerkiksi anoppilassani sattuu olemaan iltapäivälehti pöydällä ja selaillessani huomaan jonkin konserttiarvion. Ilkka-lehden jälkeen tyypillisin media, josta kritiikkejä seuraan, on radio, josta kuuntelen Yle 1 -kanavan ohjelmia varsinkin työmatkoillani. Esimerkiksi *Jälkikoirat*-ohjelmassa ruoditaan yleensä jotain juuri kuultua radiokonserttia. On mahdollista, että muutkin musiikinopettajat ovat kuunnelleet tätä tai muuta alan ohjelmaa radiosta. Tässä mielessä radion mainitseminen seuraamismediaksi ei yllätä.

Vähintään yhtä yllättävä tulos kuin television yleisyys kritiikin seuraamisessa, on Internetin vähäisyys kritiikin seuraamislähteenä. Internetin mainitsee kritiikkimediaksi vain viisi opettajaa. On vaikea arvioida, kertooko se enemmän vastaajien tavasta käyttää Internetiä ja tietotekniikkaa kuin siitä, käytetäänkö Internetiä kritiikkien lukemiseen yleensä. On kuitenkin yllättävää, että Internet on näin pienessä roolissa opettajien vastauksissa, koska opettajat joutuvat työssään hyödyntämään paljon teknologiaa. Oletin etukäteen, että Internet olisi keskeinen kritiikkien lukualusta, koska siellä kritiikkiä julkaistaan eri muodoissa runsaasti. Myös kritiikkien haku Internetistä on helppoa ja nopeaa. Useimmat printtimediat julkaisevat verkkolehteä Internetissä. Näin ollen tulos kertonee siitä, että eteläpohjalaiset opettajat joko lukevat pääsääntöisesti printtimediaa, tai eivät ainakaan seuraa lehtien kulttuuriuutisia tai kritiikkejä verkkoversioista.

## **5.5 Mille ryhmille musiikkikritiikkiä opetetaan**

Kritiikin opetus eteläpohjalaisissa yläkouluissa ja lukioissa painottuu lukion pakollisille kursseille. Vain kolme vastaajaa kertoo opettavansa kritiikistä seitsemäsluokkalaisille. Seitsemän vastaajaa

opettaa kritiikistä yläkoulun valinnaisryhmille ja kyselyyn vastanneista opettajista kahdeksan opettaa aihetta lukion syventävillä kursseilla.

Perusteluissa opettajat nostavat esiin muutamia asioita. Konserttikäynneistä kirjoittaminen mainitaan useassa vastauksessa. Vastaukset kertovat paitsi siitä, että opettajat pitävät oppimisen kannalta tärkeänä oppilaiden ja opiskelijoiden tekemää konserttikokemusten sanallistamista, myös ikään kuin ohimennen siitä, että useissa kouluissa toteutetaan erilaisia elävän musiikin konserteissa vierailuja. Useassa vastauksessa painotetaan analyysitaitoja ja pohdinnan sekä perustelutaidon merkitystä. Joissakin vastauksissa viitataan myös musiikin eri tyylien tuntemiseen ja oppimiseen kritiikin avulla. Samoin musiikin sanasto, terminologia, mainitaan useassa vastauksessa.

Eräässä vastauksessa tuodaan esiin, että musiikkikritiikin laadinnassa täytyy musiikkiin syventyä, eikä musiikki voi olla vain jonkin toisen puuhan taustalla. Tämä on mielenkiintoinen ja hyvä huomio. Olen itsekin kiinnittänyt huomiota nuorten musiikinkuuntelutottumusten muutoksiin oman opettajaurani aikana ja vertaillut sitä myös omaan nuoruuteeni ja ajan trendeihin 1990-luvulla. Oma havaintoni tukee kyseisen vastaajan kokemusta: musiikki on siirtynyt entistä enemmän taustamusiikiksi aktiivisen kuuntelutavan jäädessä vähemmälle. Tähän on johtanut mahdollisesti ainakin musiikin tallennusformaattien muuttuminen – nykyisin nuoret kuuntelevat musiikkia tietokoneen tai matkapuhelimen kautta joko tallennettuja tiedostoja käyttäen tai nk. striimaamalla eli Internet-yhteyden kautta äänivirtaa tallentamatta. Tallennusformaattina on usein verrattain heikkolaatuinen MP3, joka vähän kovalevytilaa vievänä mahdollistaa musiikin runsaan tallentamisen esimerkiksi kannettaviin kuuntelulaitteisiin ja puhelimiin. Musiikinkuuntelu ei vaadi entisessä määrin levyjen tai muiden tallenteiden omistamista ja kuunteluvälineet ovat entistä helpommin kuljetettavissa. Olen myös oppilaiden ja opiskelijoiden kanssa keskustellessa huomannut, että muutos ei koske pelkästään kuuntelupaikkoja vaan myös kuuntelutavan pitkäjännitteisyyttä. Hyvin harva nuori kuuntelee enää kokonaisia tallenteita. Pääasiassa nuoret kuuntelevat yksittäisiä kappaleita tai radiokanavia. Usein yksittäisistäkin kappaleista leikataan alku, loppu tai molemmat pois jopa tallennettaessa, jotta uuteen kappaleeseen päästään nopeammin. Musiikin kuuntelutottumusten muutoksen tarkempi tutkimus olisikin kiinnostavaa.

Monet vastaajat toteavat musiikkikritiikki-aiheen olevan opettajalle vaikea. Jotkut opettajat epäilevät omien tietojensa riittävyyttä aiheen käsittelyssä. Yksi vastaaja ei pidä aihetta muihin musiikin osa-alueisiin nähden tärkeänä ja toteaa, että niidenkin käsittelyssä tulee ”vähintään keskeneräinen olo”. Toisaalta sama vastaaja pohtii myöhemmin, että ”kaikkia musiikkiin liittyviä



osatekijöitä on syytä tuoda oppilaiden ihmeteltäväksi – miksei musiikkikritiikkiäkin”. Edelleen myöhemmässä kysymyksessä hän arvelee kritiikin soveltuvan melko hyvin oppitunnin aiheeksi ja toteaa, että sitä voisi kokeilla ns. sanomalehtikatsauksen muodossa. Kaavakkeen viimeisen kysymyksen kohdalla hän toteaa kyselyn herättäneen ajatuksia ja kertoo pohtivansa, voisiko musiikkikritiikkiä yrittää soveltaa enemmänkin omassa opetuksessaan. Hän toteaa, että ”kriittisyyteenhän kovasti oppilaita usutetaan joka puolella. Kysehän on kaikei kuitenkin mielipiteen muodostamisesta ja ilmaisemisesta”. Moni opettajista toteaa kritiikin antamisen ja kirjoittamisen olevan nuorille vaikeaa.

### **5.6 Musiikkikritiikin käyttö opetuksen osana OPS:n näkökulmasta**

Kaikki vastaajat ovat yksimielisiä siitä, että opetussuunnitelman perusteet mahdollistavat kritiikin käytön koulu- ja lukio-opetuksessa. Käyttökohteiksi he nimeävät ainakin kuuntelukasvatuksen, erilaisuuden ymmärtämisen ja hyväksymisen, mielipiteen perustelutaidon, musiikkityyliä opettamisen, terminologian oppimisen ja konserttikokemusten purkamisen.

### **5.7 Tulisiko peruskoulussa/lukiossa opetussuunnitelman perusteiden perusteella kritiikin instituutiota ja musiikkikritiikkiä avata ja opettaa**

Eräs mielestäni yllättävä tutkimustulos oli opettajien suhtautuminen siihen, tulisiko musiikkikritiikin ilmiötä avata ja musiikkikritiikkiä käyttää peruskoulu- ja lukio-opetuksessa. Peräti yhdeksän vastaajista on sitä mieltä, että asiaa tulisi opettaa mainituissa kouluissa. Kolme vastaajaa ei osaa sanoa, pitäisikö ja yksi vastaa, että ei. Kielteisesti vastannut toteaa, että mahdollisuus asian opettamiseen on, mutta että OPS:in perusteiden soveltamiseen saa jäädä liikkumatilaa. Yksi ”en osaa sanoa” -vastauksella vastanneista vastaajista ei pidä aiheita prioriteeteissa korkealla olevana. Yksi vastaaja toteaa, että musiikkikritiikin arviointi saattaa olla ”jossain määrin vaativaa” oppilaille ja opiskelijoille.

Mielestäni kyselytutkimukseeni vastanneet opettajat suhtautuvat yllättävänkin myönteisesti aiheen opettamiseen yläkoulussa ja lukiossa. Musiikinopetuksen valtakunnallinen OPS on kuitenkin hyvin väljä ohjeistus siitä, mitä sisältöjä musiikissa tulee opettaa ja miten. Tähän viittaa tarkemmin mm. musiikin OPS:a käsitellessäni luvussa 3.1.7. Tähän nähden yllättävän suuri osa vastanneista näkee musiikkikritiikin opetuksen tarpeelliseksi.

## 5.8 Esimerkkejä kritiikin käytöstä

Usea vastaaja viittaa tässä kohdassa aiempiin vastauksiin. Monet toteavat käyttävänsä kritiikin laatimista konserttikokemuksen sanallistamisessa – kun ryhmä on käynyt seuraamassa konsertin tai muun musiikkiesityksen, he laativat siitä kritiikin. Eräs vastaaja viittaa tällaisen työn mahdolliseen käyttöön lukion musiikkidiplomin osana. Monet vastaajat viittaavat erilaisten musiikkitaltointien analyysiin, esitysten ”pilkkomiseen” ja niiden jäsentämiseen joko kirjallisesti tai puhuen. Vastaajat kertovat käyttävänsä kritiikkiä tai viittaavansa siihen mm. eri musiikkitylleistä kertoessaan. Vastauksissa viitataan myös esimerkiksi taustainformaation etsimiseen konsertin kappaleista sekä siihen, että konserttikäynnin yhteydessä on pohdittu, minkälaisiin asioihin musiikin kuuntelua tulisi suunnata. Eräs vastaaja, joka kertoo musiikkikritiikin olleen vähän mukana opetuksessaan, toteaa, että saattaisi olla hyödyllistä käsitellä musiikkikritiikin perusteita aiheen yhteydessä – valmistaa oppilaat paremmin musiikkikritiikin laatimiseen. Yksi vastaaja toteaa, että ei ole vakuuttunut, onko aiheen käsittely tarpeellista vielä yläkoulun puolella. Sen sijaan lukiossa hän pitää sitä aiheellisena.

## 5.9 Oppilaiden ja opiskelijoiden suhtautuminen musiikkikritiikkiin oppitunnin aiheena

Seitsemän vastaajaa arvioi musiikkikritiikin kiinnostaneen oppilaita/opiskelijoita tunnin aiheena jonkin verran. Neljä vastaa sen kiinnostaneen melko paljon. Yksi vastaajista on rengastanut molemmat edelliset vastausvaihtoehdot ja toteaa, että asiaa on vaikea arvioida. Yksi ”se kiinnosti jonkin verran” vastauksen antaneista opettajista sanoo, että klassisen musiikin konserttiin tuleminen ei itsessään kiinnostanut kaikkia ja tulkitseen hänen viittaavan siihen, että samasta syystä myös kritiikin laadinta kyseisestä esityksestä ei kiinnostanut kaikkia oppilaita. Eräs vastaaja toteaa, että kirjallisesti lahjakkaat oppilaat pitävät siitä, että saavat hyödyntää vahvuuttaan, kun taas kirjallisesti heikompi lahjaiset eivät pidä kritiikin laadinnasta. Tämä on helppo uskoa. Tavallaan näinhän on myös esimerkiksi musiikinopettajien suhteen: toinen pitää erityisesti tai kokee omaksi vahvuudekseen vaikkapa musisoinnin ohjaamisen ja painottaa siksi sitä opetuksessaan. Toinen opettaja taas nauttii enemmän musiikin analysoinnista ja lähtee opetuksessaan mieluusti siitä käsin. Kuitenkin opettajienkin täytyy noudattaa opettaessaan monipuolisuutta ja monimuotoisuutta opetussuunnitelman perusteiden pohjalta.

Yksi kyselyni vastaajista toteaa, että osa yläkoulun oppilaista on tottunut kuuntelemaan musiikkia vain taustamusiikkina. Hän arvioi, että tämänkaltaisille oppilaille syvälinen perehtyminen johonkin musiikkiin olisi liian haasteellista ja työlästä. Kritiikkiin perehtyminen vaatisi heiltä vastaajan

arvion mukaan liikaa keskittymistä. Hän toteaa arvioinnin tapahtuvan tämän vuoksi tyypillisesti vain ”huono/ihan kiva” -varianteilla.

Ne kyselytutkimukseeni vastanneet opettajat, jotka eivät ole käyttäneet tunneillaan kritiikkiä osana opetusta, arvioivat sen käytön soveltuvan tunneille melko hyvin. Vastaajat perustelevat arviotaan mm. siten, että kritiikin seuraaminen on osa mediakasvatusta ja että sen avulla ihminen voi oppia mielipiteidensä perustelua ja taitoa erottaa ”toisistaan hyvät jutut toisistaan ja se missä on kehitettävää”.

### **5.10 Kritiikin tuottaminen ja analysoiminen pedagogisena metodina**

Kahdeksan kolmestatoista kyselytutkimukseeni vastanneesta opettajasta ei ole käyttänyt lehdissä tai muussa mediassa julkaistuja musiikkikritiikkejä oppituntiansa analyysien materiaalina. Neljä vastaajaa (noin kolmannes kaikista vastaajista) kertoo käyttäneensä kritiikkejä oppitunneillaan analyysin kohteena. Yksi vastaaja mainitsee, että hänen tunneillaan kritiikkejä on luettu, mutta ei analysoitu.

Kahdeksan vastaajaa sanoo joko kokemuksen tai oman arvionsa pohjalta kritiikkien soveltuvan analyysin kohteeksi melko hyvin. Arvionsa perusteina vastaajat toteavat esimerkiksi, että oppilaat joutuvat kuuntelun lisäksi pohtimaan monia asioita, heidän analyysikykynsä ja -taitonsa vahvistuvat, he oppivat arvostamaan sekä omia että muiden mielipiteitä. Useat vastaajat arvioivat analysoivan työskentelyn avaavan uusia näkökulmia musiikkiin. Eräs vastaaja toteaa analysoinnin opettavan havainnoimaan myös koulumaailman ulkopuolista musiikkikulttuuria.

Yksi vastaaja arvioi kritiikkien analysoinnin soveltuvan pedagogiseksi metodiksi heikosti. Hän toteaa, että musiikkikasvattajan näkökulmasta katsoen liiallinen analysointi voi vaikuttaa opiskelijan musisointimotivaatioon. Vastaaja toteaa analyysia ja asenteita olevan laajalla haitarilla ja viittaa ääritapauksena Seppo Heikinheimon aikanaan kirjoittamiin latistaviin kritiikkeihin ja toisessa äärilaidassa ”mahtavaa, upeaa” -tyyppiseen arviointiin. Vastaaja toteaa, että kouluarvioinneissa tulee kiinnittää erityistä huomiota siihen, mitä asioita esityksessä arvioidaan.

Yksi vastaajista sanoo kritiikkien soveltuvan analyysikohteiksi erinomaisesti. Hän toteaa, että kritiikin lukeminen herättää varmasti keskustelua, antaa vinkkejä omaankin musiikinkuunteluun ja saa kenties oppilaan kuuntelemaan eri versioita samasta tuotoksesta. Vastaaja arvelee, että kritiikin

lukeminen voi innostaa jopa oppilaan lähtemään konserttiin. Hän toteaa, että oppilaiden kanssa voi keskustella myös siitä, tarvitaanko musiikkikritiikkiä ja kenelle sitä kirjoitetaan sekä kuka päättää, mikä on hyvää musiikkia. On kiinnostavaa, että kyseinen vastaaja sanoo toisaalta, ettei ole käyttänyt kritiikkejä analyysin kohteina tunneillaan.

Kaksi vastaajaa ei osaa sanoa, miten hyvin musiikkikritiikit soveltuisivat analyysin kohteiksi. Toinen vastaaja toteaa, että ensin tulisi määritellä, mitä arvioimisella haetaan. Toinen toteaa, ettei ole kokeillut ja arvelee, että kritiikin käyttö monipuolistaisi hänen opetustaan ja että osa oppilaista innostuisi siitä varmasti. Hän toteaa, että 7-luokalle analyysi ei toimisi kovin hyvin ja että 8/9-luokan valinnaiset on markkinoitu bändikurssina.

### **5.11 Musiikkikritiikin tuottamisen soveltuvuus työvälineenä musiikin opiskelussa**

Vastauksista voi päätellä, että monet musiikinopettajat kirjoittavat oppilailla tai opiskelijoilla jonkinlaisia musiikkiarvosteluja. Vain kaksi vastaajaa ei ole kirjoittanut minkäänlaisia musiikkiarvosteluja opettamillaan ryhmillä. Kyselytutkimuksen vastaajista peräti 11 eli noin 85% vastanneista vastasi kirjoittaneensa musiikkiarvosteluja oppilaillaan tai opiskelijoillaan. Tämä on suuri osuus, koska aiemmin tässäkin tutkimuksessa on useasti viitattu siihen, että opetussuunnitelmien perusteet antavat hyvin laajat mahdollisuudet toteuttaa opetusta. Kritiikin kirjoittaminen opintotehtävänä on siis opettajan omassa päätäntävällässä. Esille on tullut niin ikään useasti, että opettajat hyödyntävät omia vahvuuksiaan opetuksessaan ja näin ollen on kiinnostavaa, että näinkin suuri osuus eteläpohjalaisissa kouluissa opettavista opettajista käyttää musiikkikritiikin kirjoittamista didaktisena metodina.

Vastauksissa mainitaan useasti, että kritiikin kirjoittaminen auttaa tekemään kuuntelukokemuksesta syvällisemmän. Itseilmaisu ja omien mielipiteiden esittäminen nousee monessa vastauksessa keskiöön. Pohdiskelevan ja analysoivan otteen arvellaan syventävän musiikkisuhdetta. Kahdessa vastauksessa ongelmaksi nostetaan näköalojen suppeus ja se, että kritiikki lukiolaistenkin kirjoittamana jää pinnalliseksi.

### **5.12 Vastaajien huomioita kyselystä ja kyselytutkimuksen aiheesta**

Kyselyyn vastanneet opettajat esittivät useita mielenkiintoisia huomioita tutkimuksestani ja sen aiheesta. Muutamassa vastauksessa tuotiin esiin oma epävarmuus musiikkikritiikin alalla. Koska

kuitenkin useimmat vastanneista opettajista kirjoittavat tunneillaan kritiikkiä ja useimmat heistä suhtautuvat kritiikin käyttöön myös analyysikohteenä myönteisesti, tulkitseen vastauksia siten, että opettajat kaipaisivat tai ainakin voisivat käyttää hyödyksi jotain lähdemateriaalia kritiikin käytöstä opetuksessa.

Yksi vastaajista olisi kaivannut tutkimuksen yhteyteen määritelmää musiikkikritiikistä. Toinen vastaaja viittasi samaan asiaan kyselykaavakkeen aiemmassa kohdassa. En itse arvioinut kyselykaavaketta laatiessani tarpeelliseksi määritellä musiikkikritiikkiä terminä, koska käsitykseni mukaan kyse on hyvin vakiintuneesta instituutiosta ja vastaajat olivat musiikin ammattilaisia. Arvelin myös, että musiikinopettajat hakisivat tarvitessaan Internetistä tietoa musiikkikritiikin instituutiosta. Oletus osoittautui virheelliseksi, koska kaksi vastaajaa olisi toivonut tarkennusta kritiikin käsitteestä tutkimuksen yhteydessä. Itse tutkimukselle tuskin koitui merkittävää vahinkoa tästä puutteesta, koska vastaajat toivat vastatessaan esille, millaisessa kontekstissa kritiikin käsittivät. Ainoa minua vaivaamaan jäänyt käsitteenmäärittelyyn liittyvä asia oli kysymys siitä, mieltävätkö vastaajat televisiossa esitettävien laulukilpailujen tuomaritoiminnan musiikkikritiikin antamiseksi. Erityisesti pohdin asiaa siksi, että vastauksissa televisio nostettiin merkittäväksi musiikkikritiikin seuraamislähteeksi. Koska en kuitenkaan pyytänyt tarkennusta aiheeseen, vastauksista ei ilmennyt, mitä ohjelmia vastaajat seuraavat. Omasta mielestäni esimerkiksi Idols, The Voice of Finland ja muut laulu- tai kyvykilpailut ja niissä kilpailijoiden esitysten jälkeen saama suullinen palaute eivät ole musiikkikritiikkiä vaan nimenomaan esityksen arviointia ja pisteytystä. Olen kuitenkin joutunut miettimään perusteluja näkemykselleni. Onhan tämänkin tyyppinen palautteenanto eräänlaista kritiikkiä, mutta se ei täytä perinteisen musiikkikritiikin muotoa. Tietysti voidaan kysyä, onko itse musiikkikritiikki, sen muodot ja kanavat, muuttumassa. Viittasin asiaan Riffi-lehteen kirjoittamassani artikkelissa (Laakso 2012, 65).

Yksi vastaaja esittää palautteessa kysymyksen, jota hän on pohtinut. Voiko kuka tahansa kirjoittaa musiikkikritiikin lehteen, ja minkälainen koulutus ja tausta suomalaisilla musiikkikritikoilla on? Olen sivunnut samaa problematiikkaa musiikkikasvatuksen pro gradussani (Laakso 2008, 79-80). Minun tuntemieni musiikkikritikoiden koulutustaustat vaihtelevat. Tunnen niin musiikinopettajan, etnomusikologian alan, musiikkitieteen kuin journalistin koulutuksen saaneita kriitikkoja. Eräs epäsäännöllisesti, mutta pitkään kritiikkejä kirjoittanut tuttavani on varsinaiselta ammatiltaan valokuvaaja, mutta pitkäaikaisena musiikinharrastajana hän kirjoittaa varsinkin harrastamansa kansanmusiikin alan konserttikritiikkejä. Eräs pitkäaikainen, nyt jo edesmennyt kriitikkollegani oli koulutukseltaan kanttori ja opettaja. Totesin musiikkikasvatuksen pro gradussani, että kysymys

kriitikoiden koulutus- ja työtaustasta olisi mielenkiintoinen tutkimuskohde, jota ei ilmeisesti edelleenkään ole tutkittu.

Sama vastaaja, joka pohti, ketkä voivat kritiikkiä kirjoittaa, viittaa palautteessaan kritiikin sisältöön, jota jotkut pitävät edelleen ”Jumalan sanana” ja jotkut, kuten vastaaja itse, yksittäisen asiantuntijan esittämänä mielipiteenä. Käsittelen niin ikään kyseistä probleemaa edellä mainitussa pro gradussani. Kuvaan nykyaikaista kritiikkiä eräänlaiseksi objektiivisuuteen pyrkivän subjektiivisuuden kentäksi. Totean, että kritiikin on luvallista ja jopa vaadittua olla yksittäisen henkilön tekemää ja hänen makuaan peilaavaa. Samalla arvostelijalta vaaditaan hyviä perusteluita, jotta kritiikki olisi hyväksyttävää. (Laakso 2008, 81-82.)

## **6. POHDINTO: MUSIIKKIKRITIIKIN KÄYTTÖ KOULUOPETUKSESSA YLÄKOULUSSA JA LUKIOSSA**

Luvussa kuusi pohdin aiemmissa luvuissa esitetyn aineiston pohjalta musiikkikritiikin käyttöä kouluopetuksessa. Yhdistelen lukujen neljä ja viisi havaintoja ja teen päätelmiä saaduista tuloksista.

### **6.1 Analysoitavan materiaalin valinta**

Tutkimustuloksista käy ilmi, että harva opettaja on käyttänyt kritiikkien analysointia, systemaattista tarkastelua ja läpikäyntiä oppitunneillaan. Kyselytutkimukseni vastauksissa viitattiin myös siihen, että kritiikin valinta voi olla vaikeaa. Analysoitavaksi kritiikiksi voidaan valita monenlaisia tekstejä. Samassa yhteydessä voidaan arvioida esimerkiksi samaa esitystä koskevia eri kritiikkejä ja pohtia niiden eroja tai esimerkiksi valita analyysin kohteiksi opettajan mielestä onnistunut ja epäonnistunut kritiikki. Tutkittava kritiikki voi olla ajankohtainen tai vanha. Se voi koskea oppilaille tuttua musiikkiesitystä tai esimerkiksi modernin taidemusiikin esitystä, joka lienee tyypilliselle yläkoululaiselle verrattain vieras musiikinala. Kritiikki voi olla esimerkiksi lehdessä, verkkolehdeissä tai vaikkapa radiossa julkaistu. Materiaalin saaminen on helppoa ja hyvin monenlaisia kritiikkejä on tarjolla. Oleellista lienee kuitenkin, että opettaja itse on valmistellut tunnin ja etsinyt oman ammattiosaamisensa avulla työhön sopivan kirjoituksen. Opettaja myös johdattaa ryhmän kritiikin analysoimiseen ja perustelujen esittämisen tärkeyteen ja pystyy avaamaan tarkastelun kohteena olevaa kirjoitusta. On tärkeää, että opettaja itse ymmärtää kritiikin luonnetta ja sen, että kriitikko toimii aina subjektiivisesta lähtökohdasta käsin oman alansa asiantuntijana. On luontevaa, ettei esimerkkinä käytetä kovin provosoivaa kritiikkiä, vaan mieluummin sellaista, joka kuvastaa nykyaikaisen kritiikin tyyliä ja arvoja laajemminkin. Esimerkiksi hyvät perustelut, elävä kieli ja tuoreet näkökulmat ovat ansiokkaan kritiikin tunnusmerkkejä.

### **6.2 Praksiaalinen lähtökohta – itse tuotettu kritiikki oppimateriaalina**

Kyselytutkimukseni vastauksissa tuli esiin, että monet opettajat kirjoittavat oppilailleen tai opiskelijoilleen kritiikkiä. Eräs opetussuunnitelman perusteiden kokoavissa oppimistavoitteissa mainittu tavoite on tapakulttuurien merkityksen ymmärtäminen. Muun muassa tähän tavoitteeseen pääsemiseksi useimmissa kouluissa pidetään vuoden mittaan konsertteja, joissa esiintyvät joko

koulun omat oppilaat tai ulkopuoliset esiintyjät. Konserteissa ja muissa juhlatilaisuuksissa opitaan sekä esiintymiseen että konsertin seuraamiseen liittyviä käytäntöjä ja tapoja. Koulujen opetussuunnitelmiin kuuluu monenlaisia konserttavierailuja. Koululaiskonsertiksi kutsuttu esitys tapahtuu joko koulun tiloissa tai oppilaat yhdessä opettajan kanssa osallistuvat muualla pidettävään konserttiin. Esimerkiksi Seinäjoen kouluissa käydään joskus kaupunginorkesterin konsertissa (Jaskari 2009). Konserttavierailuja voidaan hyödyntää tapakulttuurin oppimisen lisäksi niiden kirjalliseen tai suulliseen tarkasteluun. Konserteista on mahdollista kirjoittaa oppilaille musiikkikritiikkiä, jota voidaan sitten arvioida joko yhdessä tai siten, että opettaja antaa henkilökohtaista palautetta kirjoituksesta. Tällainen kritiikin kirjoittaminen palvelee opetussuunnitelman perusteissa useissa eri kohdissa esitettyjä ajatuksia, kuten taide-esityksen sanallistamisen oppimista ja omien ajatusten ja tunteiden ilmaisua eri tilanteissa ja eri tavoin. Myös OPS:ssa usein esitetty vaatimus viestintäteknologian ja välineiden käytöstä voidaan tuoda tällaiseen oppimistilanteeseen.

Kritiikin kirjallinen tuottaminen palvelee musiikinopetuksen praksiarallisen kasvatusnäkemyksen toteutumista. On tärkeää, että oppilaat sekä oppivat tulkitsemaan ja pohtimaan kritiikkien sisältöä että saavat myös itse kokeilla musiikista kirjoittamista. Tällöin jokainen oppilas saa itse osallistua opetukseen täysipainoisesti ja toiminnallisesta lähtökohdasta käsin. Opettaja pystyy kommentoimaan kirjallista tuotosta henkilökohtaisesti ja monesti tuntitilanteessa tapahtuvaa palautteenantoa yksityiskohtaisemmin. Tämä antaa myös aroille oppilaille mahdollisuuden esittää omia perusteltuja mielipiteitään ja tulkintojaan arvioinnin kohteena olevasta esityksestä. Oman opettajakokemukseni perusteella tämä on luokkatilanteessa hankalaa. Useimmiten mielipiteitä esittävät rohkeat ja muutenkin aktiiviset oppilaat. Monella hiljaisella oppilaalla on kuitenkin tarkkanäköisiä ja kiinnostavia huomioita, joita he eivät syystä tai toisesta uskalla tai halua esittää ääneen luokkatilanteessa. Tällaiselle oppilaalle kirjallinen tehtävä antaa tasavertaisen mahdollisuuden esittää näkemyksiään ja saada niistä palautetta opettajalta.

### **6.3 Kritiikin käyttö didaktisena ja pedagogisena metodina yläkoulussa**

Olen aiemmin tässä tutkimuksessa, erityisesti analysoidessani Opetussuunnitelman perusteita kritiikin näkökulmasta, kuvailut kritiikkiin integroituvina sisältöinä sellaisia opetuksellisia tavoitteita, jotka löytyvät musiikkikritiikistä ja yleisemminkin musiikkijournalismista. Osa mainituista tavoitteista ja sisällöistä linkittyy kritiikkiin puhtaasti, osaa taas sivutaan kritiikin sisällöissä. Osa tavoitteista on aiemmin mainitun kaltaista kriittistä suhtautumista esitetyn tiedon



relevanssiin. Kaikki nämä kritiikin tai kriittisyyden muodot palvelevat lopulta samaa tarkoitusta: oppilaan tai opiskelijan kykyä tehdä huomioita tarkasteltavasta tekstistä ja puolustaa omaa mielipidettään. Samoin ne palvelevat monia muita tässä tutkimuksessa esille nousseita tavoitteita, kuten toisen esittämän mielipiteen arvostamista ja sitä, että mediaosaamisen tulisi olla lukiossa sekä opiskelun kohde että väline.

Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan monessa yhteydessä oppimistavoitteita, kuten globalisaation, monikulttuurisuuden, monimuotoisuuden ja kulttuuri-identiteetin ymmärtäminen. Työtapojen tulisi kehittää oppimista, ajattelua, ongelmanratkaisutaitoja sekä tieto- ja viestintätekniikan taitoja. Oppilaan tulisi oppia arvioimaan eettisyyttä, oikean ja väärän dilemmaa, oppia käsittelemään tunteita, oppia oikeudenmukaisuutta ja tasa-arvoisuutta. Musiikkikritiikin käytöllä opetuksen välineenä voidaan musiikin oppiaineessa päästä ainakin pieneltä osin näihin tavoitteisiin.

Tero Hautamäki toteaa, että on tavallista nähdä päivälehtikritiikki arkipäiväisenä tiedonvälityksenä, jonka tehtävänä on välittää esimerkiksi tietoa ja arvoja (Hautamäki 2002, 6). Musiikkikritiikkien vahvuus oppimateriaalina onkin siinä, että se on ”todellisesta maailmasta” otettua, ajankohtaista tai historiallista materiaalia, jota voidaan arvioida omassa kontekstissaan. Sekä perusopetuksen että lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteissa painotetaan useasti, lähes jatkuvasti, sitä, että työtapojen ja oppimisympäristöjen tulisi kehittää oppilaan tai opiskelijan tiedonhankkimisen sekä median käytön taitoja. Työtapojen ja välineistöjen tulisi adaptoitua todelliseen maailmaan eikä olla siitä irrallisia koulukontekstissa toimivia ja käytettäviä välineitä. Tässä mielessä musiikkikritiikit ovat oivallinen linkki koulun taidekasvatukseen ja niin kutsutun reaali maailman välillä. Hautamäen ajatus kritiikin roolista arkipäiväisenä tiedonvälityksenä sopii myös hyvin peruskoulun ja lukion kasvatustavoitteisiin. Juuri arkisen tiedon kriittisen prosessoinnin osaamiseen viitataan toistuvasti OPS:ssa.

Kulttuuri-identiteetin ymmärtäminen ja vahvistaminen liittyy ennen kaikkea oman kulttuurin ymmärtämiseen ja tiedostamiseen. On helppoa todentaa aiemmin mainittu Mikko Heiniön ajatus: musiikin historia on myös kritiikin historiaa. Mikäli henkilö haluaa perehtyä tarkasti musiikin historiaan ennen musiikkitaltiointien aikaa, tämä tapahtuu kirjoitettua tietoa ja mahdollisesti esimerkiksi nuotteja tulkitsemalla. Samoin populaarimusiikin historiaa tutkittaessa kritiikkien ja muiden musiikkikirjoitusten arvoa ja merkitystä ei voi ohittaa.

Ammattilaisenkin saattaa olla vaikeaa arvioida, onko yksittäinen kritiikki eettisesti tai esteettisesti relevantti, varsinkin esitystä näkemättä tai arvioinnin kohteena olevaan julkaisuun perehtymättä. Oppilaan voi olla mahdotonta kiistää asiantuntijan esittämää argumentointia, olipa se toisen ammattilaisen tai vaikkapa perehtyneen harrastajan mielestä osuvaa tai ei. Opettajan on kuitenkin mahdollista kritiikkiä opetusmateriaalina käyttäessään johdattaa ryhmä arvioimaan kriittisesti luettua arvostelua ja analysoimaan esimerkiksi sen perusteluja, kieltä ja rytmitystä. Nuori voi arvioida myös monia muita arvostelun piirteitä: miten kritikko suhtautuu arvosteltavaan esitykseen, minkälaisia vaikutelmia syntyy ”rivien välissä” ja miksi. Nämä kaikki seikat ovat nähtävissä juuri niihin yleisiin kasvatusta- ja opetustavoitteisiin liittyviksi, joita opetussuunnitelman perusteet vaativat opetukselta.

#### **6.4 Kritiikin käyttö oppimateriaalina: integraatio eri aineiden oppisisältöihin ja oppimistavoitteisiin**

Opetussuunnitelman perusteissa viitataan kriittisyyteen, tulkintaan, median käyttöön ja sen hallintaan useissa aineissa. Erityisesti äidinkielessä ja kirjallisuudessa sekä kuvataiteessa näitä sisältöjä painotetaan. Koska koko tämä työ keskittyy musiikkikritiikin mahdolliseen käyttöön didaktisena ja pedagogisena metodina, en tässä yhteydessä perustele laajemmin kritiikin integroivia sisältöjä musiikin oppiaineessa.

Äidinkielessä ja kirjallisuudessa aineen opetussisällöiksi mainitaan esimerkiksi, että oppilaan tulisi oppia lukemaan ja arvioimaan erilaisia eri medioitten tekstejä. Tähän musiikkikritiikin käyttö soveltuu erinomaisesti. Opetus integroituu tällöin oivallisesti musiikin ja äidinkielen oppiaineiden sisältöihin. Kritiikin arviointi ja erityisesti tuottaminen voidaan liittää ainakin äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteisiin, kuten siihen, että oppilaan viestintärohkeuden tulisi kehittyä ja varmentua sekä siihen, että oppilaan tulisi oppia esittämään ja puolustamaan omia näkemyksiään. Juuri tällaisiin tehtäviin ja oppimistavoitteisiin musiikkikritiikin kirjoittaminen soveltuisi erityisen hyvin.

Kuvataiteen oppisisällöissä kritiikki ja arviointitaidot korostuvat voimakkaasti. Esimerkiksi kuvien tarkastelu ja arviointi ovat itse asiassa kuvataidekritiikkiä. Näistä oppimistavoitteista puhuttaessa ei mainita tarkemmin, tulisiko verbalisoinnin tapahtua ensisijaisesti kirjallisena vai suullisena. Joka tapauksessa tällainen kuvan analysointi ja sen sisällön sanallistaminen auttaa ylipäänsä perustelujen pohtimisen ja argumentoinnin oppimista. Musiikkikritiikin käyttö opetuksen välineenä joko

musiikissa tai muissa aineissa auttaa myös kuvataiteen oppisisällöissä mainittuihin tavoitteisiin pääsemistä. Tässä integroituvatkin perusteellisella tavalla paitsi esimerkiksi musiikin, äidinkielen ja kirjallisuuden sekä kuvataiteen oppisisällöt, myös perusopetuksen laajemmat oppimistavoitteet, joiden tuleekin ylittää ainerajoja. Kuvataiteen kohdalla mainitaan vielä eräs mielenkiintoinen seikka: oppilaan tulisi oppia nauttimaan omien ajatusten, havaintojen, tunteiden ja mielikuvien ilmaisemisesta. Itse ymmärrän tämän tavoitteen sekä musiikilliseen että verbaaliseen ilmaisuun viittaavana – ei esimerkiksi pelkästään musiikin tai kuvan avulla tapahtuvana ilmaisuna, vaan myös puhuen tai kirjoittaen. Tavoite on tärkeä. Ymmärrän tavoitteen sisällöksi sen, että oppilaalla tulee olla mahdollisuus sekä saada kokemuksia musisoimalla että oppia sanallistamaan ja erittelemään tunteita. Mikäli tällaiseen tavoitteeseen päästään, sillä voi olla vaikutuksia myös nuoren mielenterveyden ja kouluyhteisön terveyden kannalta (Terho ym. 2002, 22-25).

### **6.5 Opettajien suhtautuminen kritiikin käyttöön musiikinopetuksessa.**

Kyselytutkimukseeni vastanneet eteläpohjalaiset musiikinopettajat ovat yksimielisiä siitä, että opetus suunnitelman perusteet mahdollistavat musiikkikritiikin käytön pedagogisena välineenä. Useimmat heistä myös ovat joko kirjoittaneet musiikkikritiikkejä tai muulla tavoin hyödyntäneet joko valmiita tai itse laadittuja arvosteluja tunneillaan. Myös valtaosa niistä opettajista, jotka eivät ole kritiikkejä opetuksessaan hyödyntäneet, pitivät musiikkikritiikkiä mahdollisena ja varsin hyvin opetusvälineeksi soveltuvana materiaalina.

Osa kyselyyni vastanneista opettajista kertoi olevansa epävarmoja kritiikistä puhuttaessa – he kokivat, etteivät ole aiheen kanssa ”sinut” tai eivät tiedä siitä riittävästi. Vaikuttaakin siltä, että vaikka opettajat käyttävät kritiikkiä laajasti pedagogisena välineenä, sen käyttämistä tässä tarkoituksessa ei erityisemmin opeteta musiikinopettajan opinnoissa yliopistoissa. Aiheesta ei myöskään löydy materiaalia suosituimmista musiikin oppikirjasarjoissa. Näin ollen materiaalien ja oppituntien suunnittelu jää opettajan oman tietämyksen ja kiinnostuksen varaan. Saamistani vastauksista tulkitsem, että tällaista suunnittelua tukevalle materiaalille olisi kysyntää musiikinopettajien keskuudessa.

Kaiken kaikkiaan eteläpohjalaiset musiikinopettajat suhtautuvat yllättävän positiivisesti musiikkikritiikin käyttöön musiikinopetuksessa. Vain yksi vastaaja totesi sen soveltuvan heikosti opetuskäyttöön. Tuloksessa on kiinnostava ristiriita. Kritiikki koetaan usein jossain määrin

vieraaksi instituutioksi, jota ei suosituimmista koulukirjoissa eikä musiikinopettajan koulutuksessa erityisesti opeteta tai tuoda esille. Silti opettajat käyttävät sitä systemaattisesti opetuksen välineenä.

Olisi kiinnostavaa tietää, mistä idea kritiikkien tai muiden mielipidekirjoitusten teettämiseen kumpuaa: onko kyse siitä, että näin toimivien opettajien omat opettajat ovat heidän omana kouluaikanaaan kirjoittaneet vastaavanlaisia tehtäviä, vai onko tällaisesta didaktisesta menetelmästä kuitenkin puhuttu esimerkiksi musiikinopettajan koulutuksessa? Vai onko mahdollisesti kyse yleisemmästä kirjallisen ilmaisun oppimista palvelevasta toimintaperiaatteesta esimerkiksi lukiokoulutuksessa korostuneessa asemassa oleviin ylioppilaskirjoituksiin valmistamisesta myös taito- ja taideaineessa? Ylipäättään vaikuttaa olevan vähän tutkimusta siitä, miten perinteet ja aiempien opettajasukupolvien didaktiset ja metodologiset ratkaisut vaikuttavat nykypäivän opettajien opetuskäytäntöihin. Voisiko kritiikkien kirjoittamisella olla tekemistä myös sen kanssa, että tällaisen metodin käyttö on opettajalle varsin vähätöinen varsinkin oppilaiden tehdessä tehtävää? Toisaalta kirjoitelmien purku ja eritoten tarkistaminen on ainakin oman kokemukseni mukaan työlästä.

## **6.6 Mille luokka-asteille musiikkikritiikin käyttö soveltuu?**

Useimmissa kyselytutkimukseni aihetta koskevissa vastauksissa todettiin, että yläkoululaisille sekä monesti vielä lukion ykkösvuosikurssilaisille musiikkikritiikin tuottaminen on vaikeaa niin kirjallisesti kuin verbaalisesti. Monet vastaajat totesivat varsinkin seitsemäsluokkalaisten olevan kypsymättömiä, ja tehtävän olevan vaikea heille. Monessa vastauksessa tuli esiin myös oppilaiden ja opiskelijoiden väliset taito- ja motivaatioerot kritiikin tuottamisessa. Useimmat kyselytutkimukseen vastanneista opettajista käyttivät kritiikin kirjoittamista tai hyödynsivät valmiita kritiikkejä erityisesti valinnaiskursseilla ja lukion syventävillä tai soveltavilla kursseilla. Tätä he perustelivat mm. kyseisten valikoituneiden ryhmien paremmalla motivaatiolla.

Musiikkikritiikin käyttö vain valikoituneelle joukolle on opettajan kannalta ymmärrettävä ja helppo ratkaisu – hyvät kirjoittajat, jotka ovat perillä musiikista ovat tietysti opettajan kannalta kiitollinen ryhmä esimerkiksi keskustelemaan kritiikistä. Tällaiseen toimintatapaan sisältyy kuitenkin se ongelma, että motivaatioon perustuva eriyttäminen vie oppilaiden musiikkitietojen ja ilmaisutaitojen määrää ääripäissä etäämmälle toisistaan. Olisi perusteltua ja tärkeää varsinkin seitsemännen luokan musiikin kurssilla käsitellä myös vaikeaksi koettuja aihepiirejä, koska kyseinen kurssi jää suurella osalla oppilaita yläkoulun ainoiksi musiikinopinnoiksi. Juuri ne

epämotivoituneet ja opiskelumenestykseltään heikot oppilaathan tarvitsisivat ilmaisukeinojen harjaantumista erityisen kipeästi.

Toinen perustelu musiikkikritiikin ja analyysin opettamiseen koko ikäluokalle seitsemännen luokan kurssilla ja lukion pakollisilla kursseilla löytyy oppilaiden heterogeenisuudesta. Kaikki eivät ole yhtä innokkaita soveltamaan musikaalisuuttaan musisoiden. Jollekulle luokkatilanteessa musisoiminen voi olla ylitsepääsemättömän vaikeaa, vaikka oppilas tai opiskelija olisikin musiikillisesti lahjakas. Tällaiselle henkilölle kirjallinen ilmaisu saattaa olla koulumusiikissa ja miksei myös vapaa-aikana tärkeä väline ja musiikin harrastamisen muoto. Monimuotoisuus opiskelu- ja opetustavoissa palvelee yksilöitä isossa tai taidoiltaan heterogeenisessä ryhmässä. Samasta syystä opetan sekä yläkoululaisille että lukiolaisille esimerkiksi lyriikka-analyysia. Aina joku innostuu siitäkin ja ryhtyy harrastamaan tekstien tekemistä. Vielä yhtenä perusteluna musiikkikritiikin opettamiselle koko ikäluokalle voidaan pitää David J. Elliotin praksiarilisen musiikkikasvatusfilosofian mukaista ajatusta siitä, että musiikkia tulee ja voidaan opettaa kaikille.

Olen aloittanut kritiikin opettamisen ja analysoinnin heti seitsemännellä luokalla ja jatkanut sitä jokaiselle ikäluokalle. Aihe nivoutuu hyvin musiikin kuunteluun ja esimerkiksi lyriikka-analyysiin. Olen kokenut keskeiseksi hyvän ohjeistamisen ja erilaiset apukysymykset, joihin vastaamalla oppilas saa jo paljon tekstiä kirjoitukseensa. Tällaisia voivat olla esimerkiksi kysymykset kuten ”oliko kappaleessa mielestäsi surullinen, iloinen tai haikea tunnelma”, ”mitä soittimia kuulet kappaleen sovituksessa”, ”oliko kappaleen tempo mielestäsi hidas vai nopea” jne. Apukysymysten kautta opettaja voi johdatella ryhmää kritiikin perusasioiden äärelle eli esityksen kuvailemiseen ja sitä kautta sen kommentointiin. Edellä mainittuja kysymyksiä on helppo jatkaa lisäkysymyksillä: ”sopiko hidas tempo mielestäsi kappaleen tekstiin” jne. Jostainhan musiikinkin arviointi on aloitettava – onhan lukioon ja jo yläkouluun mennessä kirjoitettu äidinkielelläkin lukuisa määrä erilaisia mielipidekirjoituksia ja harjoiteltu lukemattomia kertoja oman mielipiteen esittämistä. Miksi tätä ei voitaisi harjoitella myös musiikissa? Asiassa tullaan myös praksiarilismien keskiöön: kuten luvussa 3.1.2 totesin, kaikkien konstruktivististen kasvatuskäsitysten mukaan opettaja on ohjaaja ja tukija, joka auttaa oppilasta omaksumaan uutta tietoa ja saamaan oivalluksia. Musiikkikritiikkiä voidaan käyttää hyvin oikeastaan minkäikäisille lapsille tahansa. Oleellista on, miten opettaja valmistaa tunnin, ja millaiset didaktiset valmiudet hänellä on aiheen käsittelyyn ja opettamiseen.

Kyselytutkimukseni vastauksissa nousee esiin selkeästi opettajille tarkoitetun didaktisen materiaalin tarve. Useat vastaajat viittasivat oppilaiden arvioinnin tapahtuvan ”hyvä-huono” –akselilla. Olen pohtinut paljon, onko kyse henkisestä vetelyydestä vai työkalujen puutteesta, kun oppilas toteaa kuunnellun kappaleen olevan joko vain hyvä tai huono. Ehkäpä tällaisille oppilaille tai opiskelijoille pitäisi tarjota toimivia välineitä arvioinnin toteuttamiseen, esimerkiksi edellä kuvattujen apukysymysten muodossa ja siten avata kritiikin mahdollisuutta. Tämä kehittäisi kaiken kaikkiaan nuorten perustelu- ja väittelytaitoja. On virheellistä olettaa, että nuoret oppisivat perustelutaitoja vain vaatimalla ”sano nyt jotain muutakin kuin että kappale oli hyvä tai ihan suolesta”. Opettajan täytyy neuvoa ja harjaannuttaa oppilas tähän taitoon. Jos opettajalla ei ole tietoa, miten oppilas saadaan kuvailemaan kuultua esitystä, on vaatimus täysin mahdoton oppimisenäkökulmasta tarkasteltuna.

## **6.7 Mitä kritiikki on ja mikä on sen merkitys?**

Eräs yllättävä asia tuli esiin kyselytutkimuksen vastauksissa. Usea vastaaja olisi toivonut kritiikki-termin määrittelyä. Olin arvellut, että musiikin ammattilaisilla olisi varsin selväpiirteinen kuva siitä, mitä musiikkikritiikillä tarkoitetaan. Ovat useimmat musiikinopettajat esimerkiksi jo nuoruudessaan esiintyneet julkisesti ja monet ovat opetustyönsä ohessa esiintyneitä taiteilijoita. Ilman tutkimustietoa on helppo olettaa, että useimmista musiikin ammattilaisista on joskus kirjoitettu kritiikkiä. Mielestäni kritiikki on käsitteenä niin vakiintunut, että sen määrittelemisen musiikin ammattilaisille tehdyssä tutkimuksessa ei yksinkertaisesti tullut edes mieleeni.

Television mainitseminen yleiseksi kritiikkien seuraamismediaksi on yllättävää. En muista yhtäkään televisio-ohjelmaa, joka keskittyisi musiikkikritiikkiin. Yritin myös etsiä tällaisia ohjelmia YLE Areenasta (sekä 13.3.2013 että 22.4.2013) hakusanoilla kritiikki ja musiikkikritiikki. Kritiikki-sanalla löysin viitteitä, mutta ohjelmat, joihin tulokset viittasivat, eivät vaikuttaneet sisältävän musiikkikritiikkiä. Yhdessä viitteessä puhuttiin ”kritiikistä” ja ohjelmassa vaikutti olevan keskustelua taidekritiikistä. Sanalla musiikkikritiikki ei löytynyt kummallakaan hakukerralla yhtään viitettä. Voi olla, että en vain itse ole tullut huomanneeksi ohjelmia, joihin vastaajat viittaavat, mutta olisi kiinnostavaa tietää, laskevatko he television musiikkikritiikiksi esimerkiksi Idols-ohjelman tuomareiden kilpailijoille antaman palautteen tai Voice of Finland -ohjelman tuomaristokommentit, joita en itse pidä musiikkikritiikkinä vaan tuomariarviointina. Vastaukset tietysti paljastavat, että olisi ollut tarpeellista määritellä tarkemmin kyselykaavakkeessa, mitä musiikkikritiikillä tarkoitetaan yleisesti tai tässä tutkimuksessa. Tuloksen voi tulkita myös siten, että

musiikkikritiikin kuva varsinkin populaarimusiikissa on muutoksessa ja termi saattaa kattaa aiempaa moniulotteisempia sisältöjä. Toisaalta, jos edellä mainittujen ohjelmaformaattien tuomaripalautetta peilaa aiemmin tutkielmassani mainitsemaani Susanna Välimäen määritelmään kritiikistä, on tuomaripalautetta aika vaikeaa pitää musiikkikritiikkinä. Tuomaripalautte on kyllä musiikkia koskevaa, mutta en näe sillä olevan sellaisia ominaisuuksia kuin ”taustoittaminen” tai ”arvojen ja arvostusten” välittäminen. Mainitunlainen palaute ei myöskään ole kovin keskustelevalta tai ilmiöitä avaavaa. Tietysti pikaisen kommentoinnin voidaan katsoa sisältävän piirteitä edellä mainituista sisällöistä, mutta jos tällaista kommentointia kutsutaan ”musiikkikritiikiksi” on ainakin sen laatu mielestäni hyvin kyseenalaista.

Esittelin musiikkikritiikin termiä luvussa kaksi. Kritiikki on ennen kaikkea musiikin julkista vastaanottamista, keskustelun aloittamista ja keskustelun käymistä. Se on arvojen ja arvostusten pohtimista julkisesti. Se on tiedonvälitystä ja objektiivisuuteen pyrkivää, mediavälineen valtuuttaman yksittäisen asiantuntijan laatimaa asiantuntevaa mielipiteen esittämistä. Kritiikin tärkein sisältö ovat esitettyjen mielipiteiden perusteet ja informaation välitys. Susanna Välimäki tekee kiinnostavan huomion musiikkikritiikin yhteiskunnallisesta merkityksestä nimenomaan musiikin ja musiikkikulttuurin näkökulmasta. Hän toteaa: ”Vasta kritiikin ja muun keskustelun kautta musiikki tulee merkityksellisellä tavalla osaksi musiikkikulttuuria ja yhteiskuntaa” (Välimäki 2012, 179). Välimäki vie tällä tavoin musiikkikritiikin tarpeellisuuden vielä pidemmälle kuin säveltäjä Mikko Heiniö. Kun Heiniö katsoo musiikkikritiikin säilyttäneen musiikin historiaa, Välimäki toteaa kritiikin tai ainakin julkisen musiikkikeskustelun jopa antavan musiikille sen painoarvon. Tavallaan asiassa tullaan musiikkifilosofiseen peruskysymykseen: onko musiikkia ymmärtämässämme muodossa olemassa ilman vastaanottajaa? Samaa tematiikkaa voidaan tietysti polemisoida myös toisin päin: Kauko Kämäräinen (1986, 7) toteaa kriitikon olevan olemassa vain toisen ihmisen tekemisen kautta – jonkun täytyy tuottaa taidetta, jotta sitä voidaan arvostella.

Musiikkikritiikin julkaisukanavat ovat monimuotoistuneet 2000-luvulla, kun internet on saanut yhä merkittävämmän roolin tiedonvälityksessä. Musiikkikritiikki-termikin on kokenut muutoksia. Kritiikillä ei viitata enää pelkästään printtimediassa julkaistuihin kirjoituksiin, vaan se saattaa tarkoittaa niin tunnetun sanomalehden verkkojulkaisussa julkaistua tunnetun kriitikon kirjoitusta kuin amatöörin laatimaa nettiartikkelia verrattain tuntemattomalla internetsivustolla. Varsinkin populaarimusiikin kritiikki on monimuotoistunut eikä se ole välttämättä enää ammattilaisten tai tunnettujen alan harrastajien laatimaa. Tarvitaan yhä enemmän arviointitaitoa myös kritiikkien

luotettavuutta arvioitaessa. Tässä mielessä kritiikistä löytyy selkeä yhteys koulun antamaan mediakasvatukseen, jossa painotetaan niin ikään arviointitaidon merkitystä.



## 7. PÄÄTÄNTÖ

Sain mahdollisuuden kirjoittaa korkeasti arvostamaani musiikkilehti Riffiin kolmen artikkelin sarjan musiikkikritiikistä ja sen ilmiöistä. Artikkelisarja julkaistiin syksyn 2012 aikana ilmestyneissä lehdissä (Laakso 2012, 65; Laakso 2012b, 72; Laakso 2012c, 72). Näissä artikkeleissa pohdin mm. musiikkikritiikin olemusta, kritiikin kirjoittamiseen liittyviä käytäntöjä, ja kritiikin merkitystä. Viimeisessä artikkelissa muistelin Jean Sibeliuksen suuhun laitettua lausahdusta: ”Tiedättekö yhtään kritiikkaa, jolle olisi pystytetty patsas?”. Totesin, että mikäli ”Jannen” kyyninen näkemys edelleen pitää paikkansa, olisi jo aika korjata asia. Kritiikin arvoa instituutiona ei enää nykyään voida objektiivisesti katsoen kieltää.

Musiikkikritiikin tutkiminen on ehkä ajankohtaisempaa kuin koskaan. Tutkimus on viimeisten parinkymmenen vuoden aikana laajentunut koskemaan klassisen musiikin arvostelujen ohella populaarimusiikin kritiikkiä. Tutkimusta tehdään monilla eri tieteenaloilla. Kritiikintutkimukseen ja kritiikkien vapaamuotoisempaankin seuraamiseen on nopeiden Internet-yhteyksien myötä erinomaiset edellytykset. Sekä koti- että ulkomaisia lehtiä ja muuta kirjallisuutta on helppo löytää Internetin välityksellä. Myös itse kritiikki elää mielenkiintoisen murroksen aikaa. Kritiikin sisältö, kirjoittajien tausta, julkaisufoorumit, artikkelityypit ja monet muut kritiikin sisältöihin vaikuttavat seikat ovat heterogeenisempia kuin koskaan. Kritiikki elänee tällä hetkellä historiansa monimuotoisinta vaihetta, ja kehityksen suunta näyttää olevan kohti edelleen monimuotoistuvaa musiikkijournalismia.

Riffin artikkelissa pohdin myös kritiikin tulevaisuutta: muuttaako kritiikki radikaalisti muotoaan mediassa tapahtuneen rakennemuutoksen ja musiikin muuttuneiden kulutustottumusten myötä? Millaista on esimerkiksi 2030-luvun musiikkikritiikki? Digitalisoituneessa maailmassa kritiikin historiaa säilyttävä merkitys vain korostunee. Vanhat kritiikit on löydettävissä paitsi lehtien arkistoista yhä useammin myös virtuaalisessa muodossa. Samaa esitystä tai artistia koskevia kritiikkejä on entistä helpompi vertailla, kun arviot on luettavissa Internetin kautta. Entä miten kritiikissä näkyy musiikin ostotottumusten muutos albumipainotteisesta tavasta yksittäisten kappaleiden ostamiseen? Luetaanko tulevaisuudessa levyarvosteluiden sijaan biisiarvosteluja?

Kävipä musiikkikritiikille tulevaisuudessa miten tahansa, yksi asia on varmaa: media kehittyy ja monimuotoistuu yhä. Media tulee myös entistä vuorovaikutteisemmaksi kuluttajien kanssa. Niinkin

lyhyessä ajassa kuin viidessä vuodessa on tapahtunut sosiaalisen median esiinmarssi, jonka myötä tiedonvälitys ja -kulutus on kokenut valtavan muodonmuutoksen. Ehkäpä musiikkikritiikkikin kokee samantapaista uudistumista. Olisiko tulevaisuuden kritiikki entistä enemmän keskustelua nimenomaan reaaliaikaisella ja konkreettisella tasolla musiikin ammattilaisten, arvostelijoiden ja kuluttajien välillä? Toinen helposti ennustettava asia on, että ihmiset tarvitsevat Internetin välittämän tietotulvan arvioimiseen työkaluja. Nuorten täytyy oppia lukemaan ja tulkitsemaan julkaistua tietoa kriittisesti sen todenperäisyyttä, oikeutusta ja merkityksiä arvioiden ja pohtien. Tässä tutkimuksessa olen pohtinut musiikkikritiikin käyttöä yhtenä työkaluna tällaisen valveutuneisuuden opettamiseksi. Uskon, että musiikkikasvatus voi kaiken kaikkiaan olla tulevaisuudessa entistä merkittävämpi osa laajaa sivistyskasvatusta, joka tarjoaa nuorille välineitä oman itsensä, ympäröivän maailman, historian ja nykyisyyden ymmärtämiseen. Tämän vuoksi myös tutkimusta uusista opetusvälineistä ja -ratkaisuista tarvitaan jatkossakin.

## LÄHTEET:

Anttila, Mikko & Juvonen, Antti 2002. *Kohti kolmannen vuosikymmenen musiikkikasvatusta*. Joensuu: Joensuu University Press. (ISBN 952-9800-36-3)

Bourdieu, Pierre 1985. *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino. (ISBN 951-9066-11-X)

Elliot, David J. 1995. *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. Oxford.

Etelä-Pohjanmaan liitto. Kartta Etelä-Pohjanmaan kunnista. Viitattu 15.2.2013. [http://www.epliitto.fi/?page=etela\\_pohjanmaan\\_kartta](http://www.epliitto.fi/?page=etela_pohjanmaan_kartta) Internet-lähde.

Gronow, Pekka 1968. ”Sanomalehtien kulttuuriosasto taideinformaation välittäjänä.” *Parnasso* 2/1968.

Hautamäki, Tero 2002. *Kritiikki musiikkijournalismin keskiössä: maakuntalehden kriitikko kenttänsä toimijana*. Tampere: Tampereen yliopisto. Pro gradu.

Heikinheimo, Seppo 1997. *Mätämunan muistelmat*. Kustannusyhtiö Otava. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy 2006. (ISBN: 951-1-21271-0)

Heiniö, Mikko 1988. ”Näkökulmia suomalaisen musiikkikritiikin tutkimukseen.” *Etnomusikologian vuosikirja 1987-1988*, 38-53. Jyväskylä.

Hirsjärvi, Sirkka 1986. *Tutkimus ja sen raportointi*. Helsinki: Kirjayhtymä. (ISBN 951-26-2621-6)

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 1997. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä. (ISBN 951-26-4148-4)

Jaskari, Jari 2009. Suullinen tiedonanto 23.3.2009. Jari Jaskari toimii Seinäjoen kaupungin perusopetuksen johtajana.

Jumppanen, Aapo, Saartenoja, Antti & Träsk, Maarit 2008. *Etelä-Pohjanmaan lukiot. Nykytila ja tulevaisuuden haasteet*. Helsingin yliopisto: Ruralia-instituutti. (ISBN 978-952-10-4149-5, 978-952-10-4150-1 (pdf))

Juutilainen, Esa-Markku & Kukkula, Tapio 2013. *Musa soi 8-9*. Helsinki: Sanoma Pro Oy. (ISBN 978-952-63-0401-4)

Juutilainen, Esa-Markku & Kukkula, Tapio 2010. *Musa soi 7*. Helsinki: Sanoma Pro Oy. ISBN 978-951-03-2905-4

Juutilainen, Esa-Markku & Kukkula, Tapio 2006. *Lukion musa 1-2*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy. (ISBN 978-951-0-30758-8)

Juutilainen, Esa-Markku & Kukkula, Tapio 2005. *Musa 9*. Helsinki: WSOY Pro Oy. (ISBN 951-0-29439-X)

Juutilainen, Esa-Markku & Kukkula, Tapio 2004. *Musa 8*. Helsinki: WSOY Pro Oy. (ISBN 951-02-8089-5)

Juutilainen, Esa-Markku & Kukkula, Tapio 2002. *Musa 7*. Helsinki: WSOY Pro Oy. (ISBN 951-02-7479-8)

Kangas, Emma & Kangas, Helvi 1992. *Kritiikki ja festivaali. Jyväskylän kesän konserttikritiikki 1960-luvulla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston musiikkitieteen laitoksen julkaisusarja A: tutkielmia ja raportteja 9.

Kangas, Sanna 2009. Suullinen tiedonanto 11.11. 2009. Sanna Kangas toimii matemaattisten aineiden lehtorina Kauhavan lukiossa.

Kokkonen, Joonas 1992. ”Taiteen kritiikistä” *Ihminen ja musiikki*. Toimittanut Kalevi Aho. Valittuja kirjoituksia, esitelmiä, puheita ja arvosteluita. Helsinki: Gaudeamus, 302-307. (ISBN 51-652-554-1)

Krogerus, Tellervo 1988. *Anna-Maria Tallgren. Tutkimus kriitikon työstä ja sen taustoista.* Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Väitöskirja (Joensuun yliopisto). (ISBN 951-696- 740-x)

Kurkela, Vesa 2005. ”Hittilistat ja rock-asette. Rockin ja popin estetiikkaa etsimässä.” *Musiikin filosofia ja estetiikka.* Toimittaneet Juha Torvinen ja Alfonso Padilla. Helsinki: Helsinki University Press.

Kurkela, Vesa 2010. ”Kansallisen musiikin historian varjo – Suomessa ja Pohjanmaalla.” *Warpusen Weisu. Pohjanmaan musiikin historiaa 1600-1900.* Toimittaneet Vesa Kurkela, Heikki Laitinen ja Saijaleena Rantanen. Sibelius-Akatemian kansanmusiikin osaston julkaisuja 18. Tampere: Juvenes Print. (ISBN 978-952-5531-85-5)

Kvalimot. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto, menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampereen yliopiston ylläpitämä tietoportaaali. Viitattu 14.2.2013. [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3html) Internet-lähde.

Laakso, Jaakko 2008. *Terveesti kriittistä. Opettajuus musiikkikritiikissä ja praksiaallinen kriittikkous.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Pro gradu.

Laakso, Jaakko 2012. ”Musiikkikritiikki Suomessa 1/3. Muuttuuko kritiikki?” *Riffi 5/2012.* Joensuu: Idemco Oy.

Laakso, Jaakko 2012b. ”Musiikkikritiikki Suomessa 2/3. – Tuumasta toimeen!” *Riffi 6/2012.* Joensuu: Idemco Oy.

Laakso, Jaakko 2012c. ”Musiikkikritiikki Suomessa 3/3. Onko aloittelijan esitystä arvosteltava samoin perustein kuin ammattilaisen?” *Riffi 7/2012.* Joensuu: Idemco Oy.

Laitinen, Johanna Emilia 2007. *Moderni ja postmoderni populaarimusiikin estetiikassa: laadullinen tutkimus suomalaisten rock- ja hiphop-kriitikoiden estetiikkakäsityksistä.* Jyväskylä, Jyväskylän yliopisto. Pro gradu –työ.

Nieminen, Irma 2009. Suullinen tiedonanto 5.11. 2009. Irma Nieminen toimii äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorina Kauhavan lukiossa.

Opetushallitus 2003. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy. (ISBN 952-13-1832-5)

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. *Oppivelvollisille tarkoitettun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy. (ISBN 952-13-1878-3)

Peura, Kalle, 2013. Suullinen tiedonanto 8.1.2013. Kalle Peura on Kauhavan lukion opiskelija.

Rauste-von Wright, Maijaliisa & von Wright, Johan 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY, 1994. (ISBN 951-0-20024-7)

Ruuska, Juha 2006. *Aidon kosketus – äänitteen diskurssit suomalaisissa musiikin aikakauslehdissä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Lisensiaatintutkielma.

Sarjala, Jukka 1994. *Musiikkimaun normitus ja yleinen mielipide. Musiikkikritiikki Helsingin sanomalehdistössä 1860-1888*. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja sarja C 100. (ISBN 95-29-0158-7)

Tenni, Jyrki & Kallio, Janne 2009. Yle Puhe 12.11.2009. *Perheen aika: Toimiiko musiikkikasvatuksessa Fair play – kaikki saa soittaa?* Radio-ohjelma

Terho, Pirjo, Ala-Laurila, Eija-Liisa, Laakso, Juhani, Krogius, Hillevi & Pietikäinen, Matti (toim.) 2002. *Kouluterveydenhuolto*. (2. Uudistettu painos). Jyväskylä: Kustannus Oy Duodecim. (ISBN 951-656-115-2)

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi. (ISBN 951-26-4856-3)

Tynjälä, Päivi 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä. (ISBN 951-26-4419-3)

Uusimäki, Toni 2009. Suullinen tiedonanto 12.11.2009. Toni Uusimäki toimii Kauhavan lukion rehtorina sekä historian ja yhteiskuntaopin opettajana.

Välimäki, Susanna 2012. ”Musiikkikritiikki: kuulokokemusten sanallistamista ja merkitysten avaamista.” *Taidekritiikin perusteet*. Toimittanut Martta Heikkilä. Tallinna: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus, HYY yhtymä. (ISBN 978-952-495-212-5)

## LIITE 1

Hei,

Olen Kauhavan yläkoulun ja lukion musiikin lehtori. Olen työni ohessa opiskellut Tampereen yliopiston populaari- ja kansanmusiikin koulutusohjelmassa Seinäjoen yliopistokeskuksessa. Pro gradu -työssäni tutkin, miten musiikkikritiikin käyttö soveltuu didaktiseksi ja pedagogiseksi metodiksi yläkoulun ja lukion musiikinopetukseen. Pyytäisin Sinua osallistumaan aihetta koskevaan kyselytutkimukseeni. Tutkimuksen otoksena ovat Etelä-Pohjanmaan kuntien yläkoulujen ja lukioiden musiikinopettajat. Tutkimus on kyselykaavakemuotoinen ja siihen vastaamiseen menee arviolta 15-30 min.

Mikäli suostut osallistumaan tutkimukseen, pyytäisin Sinua lähettämään vastauksena tähän viestiin osoitetiedon, johon voin kaavakkeen palautuskuoren kera lähettää. Toivon mahdollisimman laajaa osallistujajoukkoa, jotta otoksesta tulisi kattava. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja tutkimustulosten raportoinnista ei ilmene yksittäisen vastaajan henkilöllisyys.

Kiitos tutkimukseen osallistumisesta jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin,

Jaakko Laakso



LIITE 2

*Jaakko Laakso  
Tampereen yliopisto  
Populaari- ja kansanmusiikin maisteriohjelma  
p. 041 505 6252 e-mail: jaakko.laakso@kauhava.fi*

**Arvoisa vastaaja,  
Aiempaan yhteydenottooni viitaten lähetän Sinulle täytettäväksi pro gradu -tutkielmaani liittyvän tutkimuksen kyselylomakkeen. Pyydän, että täytät sen huolellisesti ja lähetät sen minulle oheisessa palautuskuoressa viimeistään viikon kuluessa. Voit jatkaa vastauksiasi lomakkeen sivujen kääntöpuolille. Mikäli teet näin, pyydän ystävällisesti merkitsemään mahdollisimman selkeästi, mihin vastaukseen kääntöpuolella oleva teksti on jatkoa (esim. merkitsemällä sulkeisiin tekstin yläpuolelle "jatkoa II, Oma suhde kritiikkiin, kysymyksen yksi vastaukseen" tms.). Kyselylomakkeen täyttämiseen kuluva aika riippuu avoimien vastausten laajuudesta, mutta on arviolta 15 minuutista puoleen tuntiin. Kiitos vaivannäöstäsi!  
Ystävällisin terveisin  
*Jaakko Laakso***

Kyselytutkimus eteläpohjalaisille yläkoulujen ja lukioiden musiikinopettajille musiikkikritiikin instituutiota käsittelevästä opetuksesta sekä kritiikkianalyysistä ja kritiikin tuottamisesta didaktisina ja pedagogisina keinoina musiikinopetuksessa.

I Taustamuuttajat (rengasta itseesi sopiva vaihtoehto.)

sukupuoli	Mies	Nainen		
Olen toiminut musiikinopettajana 20 v.    yli 21 v.	0-5 vuotta	6-10 v.	11–15 v.	16–
Toimin                      yläkoulun    lukion musiikinopettajana	yläkoulun ja lukion			
Oletko toiminut musiikkikriitikkona?	Kyllä	En		
Jos vastasit kyllä, montako arvostelua olet kriitikkona toimiessasi kirjoittanut?				
alle 25                      26-50                      50-100	yli sata arvostelua			

## II Oma suhde kritiikkiin

1. Miten tarkasti seuraat musiikkikritiikkiä sanomalehdistössä ja muussa mediassa? (Voit arvioida asiaa omasta näkökulmastasi ja omaan ajankäyttöösi nähden, ei esim. muihin ihmisiin verrattuna.)

- a) En juuri seuraa
- b) Harvoin
- c) Silloin tällöin
- d) Melko säännöllisesti
- e) Hyvin usein
- f) Mahdollisimman aktiivisesti

2. Miten tärkeänä instituutiona pidät musiikkikritiikkiä?

- a) Musiikkikritiikillä ei ole instituutiona suurta merkitystä
- b) Sillä on jonkin verran merkitystä
- c) Se on melko tärkeä instituutio
- d) Musiikkikritiikki on erittäin tärkeä instituutio

Perustele lyhyesti mielipidettäsi.

---

---

---

---

---

---

---

3. Mistä julkaisuista ja medioista seuraat musiikkikritiikkiä? (rengasta kaikki ne vaihtoehdot, joista seuraat kritiikkiä.)

- a) Oman alueeni maakuntalehti
- b) Helsingin Sanomat
- c) Aamulehti, Turun Sanomat, Kaleva tai muu suurilevikkinen /valtakunnallinen sanomalehti
- d) Aikakauslehdet
- e) Musiikin alan erikoislehdet
- f) Radio
- g) Televisio
- h) Internet
- i) Jokin muu, mikä? \_\_\_\_\_
- j) Jokin muu, mikä? \_\_\_\_\_

Kerro lyhyesti, miksi seuraat musiikkikritiikkiä juuri mainitsemistasi julkaisuista tai medioista.

---

---

---

---

---

---

4. Kerro lyhyesti, miksi luet /seuraat musiikkikritiikkiä.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### III Kritiikin käyttö musiikinopetuksessa.

1. Oletko kertonut oppitunneilla musiikkikritiikistä opettamillesi musiikinryhmille?

Kyllä      En

Jos vastasit ”kyllä”, vastaa tarkentaviin kysymyksiin kohdassa 1b.

Jos vastasit ”en”, siirry kohtaan 1c.

Mille ryhmille olet aiheesta opettanut? (rengasta kaikki sopivat vaihtoehdot.)

1B

seitsemäsluokkalaisille

yläkoulun valinnaisryhmille

lukion pakollisten kurssien opiskelijoille

lukion syventävien tai soveltavien kurssien opiskelijoille

Miksi käsitelit musiikkikritiikkiä juuri mainittujen ryhmien kanssa?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

1C (vastaa vain, jos vastasit kohtaan yksi "En".)

Miksi et ole käsitellyt musiikkikritiikkiä musiikintunneillasi?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Mahdollistaako peruskoulun/lukion opetussuunnitelman perusteet oman käsityksesi mukaan musiikkikritiikin käytön ja analysoinnin yläkoulun/lukion musiikinopetuksen osana?

Kyllä            Ei            En osaa sanoa

Perustele vastauksesi lyhyesti.

---

---

---

---

---

---

---

2.B Tulisiko mielestäsi peruskoulun/lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden perusteella kritiikin instituutiota ja musiikkikritiikkiä avata ja opettaa peruskoulun yläkoulussa/lukiossa?

Kyllä            Ei            En osaa sanoa

Perustele vastauksesi lyhyesti.

---

---

---

---

---

---

---

3. Jos olet hyödyntänyt musiikkikritiikkiä jotenkin opetuksessasi, kuvaile lyhyesti miten.

---

---

---

---

---

---

---

4. Jos et ole käyttänyt kritiikkiä, arvelisitko sen käytön soveltuvan osaksi koulun musiikkikasvatusta? Perustelee lyhyesti.

---

---

---

---

---

---

---

---

5. (Kohtaan viisi vastaavat vain ne vastaajat, jotka ovat opettaneet musiikkikritiikkiin liittyviä asioita oppitunneillaan.)

Miten oppilaat/opiskelijat suhtautuivat musiikkikritiikkiin oppitunnin aiheena?

- a) Se ei kiinnostanut heitä lainkaan
- b) Se kiinnosti heitä jonkin verran
- c) Aihe kiinnosti oppilaita/opiskelijoita melko paljon
- d) Aihe kiinnosti oppilaita/opiskelijoita erittäin paljon

Kerro lyhyesti, miksi arvelet oppilaittesi/opiskelijoittesi suhtautuneen aiheeseen edellä kuvailulla tavalla.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

6. (Kohtaan kuusi vastaavat ne vastaajat, jotka eivät ole opettaneet musiikkikritiikkiin liittyviä asioita oppitunneillaan.)

Miten hyvin arvioisit musiikkikritiikin sopivan oppitunnin aiheeksi?

- a) Huonosti
- b) Melko huonosti
- c) Melko hyvin
- d) Erittäin hyvin

Perustelee mielipiteesi lyhyesti (vastaustila seur. sivulla)

---

---

---



---

---

---



