

# **Toiminnallinen pedagogiikka ja musiikkiteknologian integrointi musiikin hahmotustaitojen opetuksessa**

Tutkielma (kandidaatti)  
16.04. 2021

Alexi Karppinen  
Musiikkikasvatuksen aineryhmä  
Taideyliopiston  
Sibelius-Akatemia

<b>Tutkielman nimi</b>	<b>Sivumäärä</b>
Toiminnallinen pedagogiikka ja musiikkiteknologian integrointi musiikin hahmotustaitojen opetuksessa	28
<b>Tekijän nimi</b>	<b>Lukukausi</b>
Alexi Karppinen	kevät 2021
<b>Aineryhmän nimi</b>	
Musiikkikasvatuksen koulutusohjelma	
<b>Tiivistelmä</b>	
<p>Tässä tutkielmassa tarkastelen, minkälaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä pop/jazz-musiikin hahmotustaitojen pedagogiikassa käytetään. Lisäksi perehdyn musiikin hahmotustaitojen ja musiikkiteknologian yhdistämismahdollisuuksiin pragmatismiin ja musiikillisen toimijuuden näkökulmasta.</p> <p>Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Minkälaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä pop/jazz-musiikin hahmotustaitojen pedagogiikassa käytetään?</li><li>2. Minkälaisia mahdollisuuksia musiikkiteknologian integroimisella on musiikin hahmotustaitojen toiminnalliseen opetukseen?</li></ol> <p>Tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ovat pragmatismi, musiikillinen toimijuus ja oppilaslähtöisyys. Käsitteiden tutkimuksessani tämän teoreettisen viitekehyksen kautta musiikin hahmotustaitojen opetusmenetelmiä.</p> <p>Tutkimus toteutui systemaattisena kirjallisuuskatsauksena. Analysoin olemassa olevaa tutkimuskirjallisuutta ja pyrin näin antamaan kattavan yleiskuvan aiheesta aikaisempaan tutkimustietoon pohjautuen.</p> <p>Pop-jazz-musiikin hahmotustaitojen opetuksessa toiminnalliset opetusmenetelmät, kuten improvisointi, säveltäminen, sovittaminen ja tieto- ja viestintäteknologian luova käyttö ovat keskeisiä opetuksen menetelmiä. Toiminnalliset opetusmenetelmät mahdollistavat oppilaille musiikillisia kokemuksia, jotka vahvistavat myös opetuksen ulkopuolella tapahtuvaa musiikillista tekemistä. Musiikkiteknologian käyttö opetuksessa luo puolestaan uusia yhteistyön mahdollisuuksia, oppimisympäristöjä ja luovan tuottamisen muotoja.</p>	
<b>Hakusanat</b>	
Pop/jazz-pedagogiikka, musiikin hahmotustaidot, oppilaslähtöisyys, musiikillinen toimijuus, musiikkiteknologia	
<b>Tutkielma syötetty Turnitin-plagiaatintunnistusjärjestelmään</b>	
16.04.2021	

# Sisällys

1 Johdanto .....	1
2 Keskeiset käsitteet .....	4
2.1 Pragmatismi .....	4
2.2 Oppilaslähtöisyys .....	6
2.3 Musiikillinen toimijuus .....	7
3 Tutkimusasetelma .....	10
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset .....	10
3.2 Tutkimusmetodologia ja -menetelmä.....	10
3.3 Tutkimusprosessi .....	11
3.4 Tutkimusetiikka .....	12
4 Tulokset.....	14
4.1 Musiikin hahmotustaitojen toiminnalliset opetusmenetelmät.....	14
4.2 Musiikkiteknologian integrointi.....	17
5 Johtopäätökset ja pohdinta .....	19
5.1 Johtopäätökset .....	19
5.2 Pohdinta .....	21
5.3 Luotettavuustarkastelu .....	23
5.4 Jatkotutkimusaiheita.....	25
Lähteet.....	26

# 1 Johdanto

Musiikin hahmotustaitojen oppituntien yhteydessä toiminnallisen pedagogiikan rooli on vahvistunut viimeisten vuosikymmenten aikana. Soivan musiikin ja musiikin teorian välille on luotu siltaa, joka auttaisi tuomaan teorian konseptit lähemmäs muusikon arkea ja musiikillisia käytäntöjä. Toiminnalliset opetusmenetelmät, kuten improvisointi, säveltäminen, sovittaminen sekä tieto- ja viestintäteknologian luova ja ilmaisullinen käyttö (POPS 2014, 422–423) ovat taitoja, jotka usein koetaan hyödylliseksi muusikkouden rakentumisessa. Teknologian vakiintuminen ihmisten elämään on myös samalla lisännyt räjähdysmäisesti sen asemaa kaikessa musiikin tekemisessä ja tuottamisessa (Juntunen, 2015, 56). Musiikkiteknologisen osaamisen harjoittaminen kuitenkin usein tapahtuu yksilön oman harrastuneisuuden piirissä, vaikka sen käyttöaste oppilaitosten opetuksessa on jatkuvassa keskustelussa. Myös musiikin hahmotustaitojen opetuksessa teknologian hyödyt voisivat edistää tuntien toiminnallisuutta ja tehtävätyyppien monimuotoisuutta. Musiikkiteknologisen hahmottamisen taitojen eli musiikkiteknologisten ilmiöiden osaamisen ja tunnistamisen tarve voidaan olettaa myös kasvaneen teknologian käytön lisääntyessä. Tämä tutkimuksen lähtökohta onkin, että musiikkiteknologisten käytäntöjen integrointi musiikin hahmotustaitojen opetukseen voisi edesauttaa oppilaiden muusikkouden kehittymistä ja myös luoda uusia mahdollisuuksia näiden informaaleihin musiikinteon ympäristöihin.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettajan keinoja musiikkiteknologisten käytäntöjen ja musiikkiteknologisen hahmottamisen lisäämiseen hahmotustaitojen opetuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on avata populaari- ja jazz-musiikin hahmotustaitojen pedagogiikan toiminnallisia opetusmenetelmiä ja pohtia, miten musiikkiteknologisia käytäntöjä voisi integroida hahmotustaitojen opetukseen. Käytän tutkielmassani musiikkioppilaitoksissa populaarimusiikin opetuksessa vakiintunutta ilmaisua (tai etuliitettä) pop/jazz erottaakseni sen selkeästi klassisen musiikin hahmotustaidoista. Pop/jazz-hahmotustaidot ovat laaja ja kattava aihealue, mutta esimerkiksi Sibelius Akatemian opinto-opas määrittelee Musiikin hahmotustaitojen afroamerikkalaisen musiikin painotuksen kurssin osan 1 seuraavasti: ”Opintojaksolla käsitellään mm. afroamerikkalaisen musiikin rytmikkaan liittyviä ilmiöitä

(kolmimuunteinen fraseeraus, 16-osarytmiikka, synkopointi, tasaisen pulssin pitäminen), jazzharmonian perusilmiöt (välidominantit, tritonuskorvaukset, medianttikorvaukset, modulaatiot, re-harmonisointi), sointuasteiden funktiot, reaalisoitumerkinnät, sointuhajotukset ja äänenkuljetuksen perusteet. Opintojaksolla harjoitellaan sointuasteiden ja 3- ja 4-sointujen kuulonvaraista tunnistamista sekä jazzmelodian solfaamista”. (Sibelius-Akatemia.).

Musiikin hahmotustaidot, eli musiikin teoriaan sisältyvät erilaiset kokonaisuudet, on olennaisesti mukana Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (TOPS 2017), tosin vain muihin musisoinnin alueisiin yhdistettynä. Musiikkioppilaitokset ja kouluissa etenkin musiikkiluokat järjestävät kuitenkin musiikin hahmotustaitojen opetusta omana aineenaan kurssinimellä musiikin perusteet (mupe) tai musiikin hahmotustaidot (muha).

Musiikkioppilaitoksissa musiikin hahmotustaitojen opiskelua pidetään tärkeänä muusikoksi ja musisoijaksi kehittämisessä. Taiteen perusopetuksen yleisen ja laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa toisaalta oppijakeskeisyys, toiminnallisuus ja vuorovaikutus painottuvat sekä oppijan aktiivinen musiikillinen toimijuus korostuu. (TOPS 2017.) Musiikin luova tuottaminen ja säveltäminen painottuvat myös entistä enemmän. Näiden yhteydessä musiikkiteknologia tarjoaa mahdollisuuksia ja apukeinoja luovaan tekemiseen. Pop/jazz-musiikkiin ja sen hahmotustaitoihin, kuten musiikin tekemiseen yleensäkin, yhdistyy informaalin oppimisen tasoja ja ympäristöjä, jotka tulisi huomioida musiikin hahmotustaitojen opetuksessa.

Olen opiskellut sekä länsimaisen klassisen musiikin että pop/jazz-musiikin hahmotustaitoja ja havainnut, että opetusmenetelmien toiminnallisuus vaikuttaa paljon opittujen teorian konseptien siirtymiseen luokkahuoneesta musiikin tekemiseen. Oma taustani on vahvasti pop/jazz-musiikin kentällä, ja tämän johdosta tutkielmani aihe keskittyy nimenomaan pop/jazz-musiikin hahmotustaitojen pedagogiikkaan.

Tutkimukseni menetelmä on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Esittelen näin ollen sitä, miten musiikin hahmotustaitojen toiminnallisuutta ja toiminnallisia opetusmenetelmiä on aiemmin musiikin hahmotustaitojen pedagogiikan kontekstissa tutkittu, ja liitän tutkimustehtävääni pohjautuvat johtopäätökset näihin tutkimuksiin

ja teorioihin. (Salminen, 2011, 9.) Teoreettinen viitekehyseni rakentuu pragmatismista, oppilaslähtöisyydestä ja musiikillisesta toimijuudesta. Avaan näitä käsitteitä luvussa 2. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimusasetelmani, kuvaan tutkimusprosessin etenemistä, ja tuon esiin tutkimukseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Luvussa 4 esittelen tutkimustulokseni eli musiikin hahmotustaitojen toiminnallisia opetusmenetelmiä sekä sitä, minkälaisia mahdollisuuksia musiikkiteknologian integroimisella voisi tarjota musiikin hahmotustaitojen toiminnalliseen opetukseen. Lopuksi käsittelem tutkimustuloksista tekemiäni johtopäätöksiä, pohdin jatkotutkimusaiheita sekä reflektoin tutkimusprosessiani ja tutkimuksen luotettavuutta.

## 2 Keskeiset käsitteet

Tässä luvussa avaan tutkimukseni keskeiset käsitteet ja niistä rakentuvan teoreettisen viitekehitykseni. Keskeisiä käsitteitä ovat pragmatismi, oppilaslähtöisyys ja musiikillinen toimijuus.

### 2.1 Pragmatismi

Pragmatismi on toiminnan ja käytännön merkitystä korostava filosofian suuntaus.

Pragmatismi kehittyi Pohjois-Amerikassa 1800- ja 1900-luvun vaihteessa, ja se levisi monille eri tieteenaloille (mm. metodologia, politiikka, etiikka ja kasvatustiede).

Pragmatismia, eli toiminnan filosofian kehittäjinä pidetään luonnontieteilijä ja filosofi Charles Peirceä (1839–1914), psykologi ja filosofi William Jamesia (1842–1910) sekä filosofi, psykologi ja kasvatustieteilijä John Deweyä (1859–1952).

Yleisfilosofisesta näkökulmasta klassinen pragmatismi painottaa ajattelun, kielen, tiedon, todellisuuden, ennen kaikkea filosofian tutkimuskohteiden yhteyttä

käytännön elämään. Pragmatismi sanana on lähtöisin Immanuel Kantin (1724–1804)

filosofiasta, jossa hän kutsui tiedon ja toiminnan erottavaa puolta praktiseksi ja

tiedon ja toiminnan yhdistävää puolta pragmaattiseksi. Filosofian kehittäjistä John

Dewey kehitti pragmaattista teoriaa ja ajattelua kasvatustieteiden

tutkimuksessa/kentällä kenties pisimmälle. (Biesta & Burbules 2003, 3–4.) Tässä

luvussa keskityn erityisesti John Deweyn pragmatistisen ajattelun vaikutukseen

nykypäivän musiikkikasvatuksessa.

Deweyn pragmatismissa korostuu tiedonhankinta vuorovaikutuksellisenä toimintana.

Deweyn estetiikka käsitti luonnon vuorovaikutteisista osista muodostuvana

kokonaisuutena, jossa yksilön kokemusmaailma ja ympäristö toimivat aktiivisesti

vuorovaikutuksessa keskenään. Ihmisten toiminta on Deweyn mukaan aina aktiivista

vuorovaikutusta luonnollisen ja sosiaalisen ympäristön välillä, eikä yksilö toimi

pelkästään passiivisena tarkastelijana. Dewey kutsui tätä aktiivista ja mukautuvaa

vuorovaikutuksen tilaa termillä *transaction*. (Biesta & Burbules 2003, 10.)

Deweyn pragmatismilla on ollut huomattava vaikutus musiikkikasvatuksen tieteenalan tutkimukseen (Westerlund 2003; Väkevä 2004). Pragmatistisessa filosofiassa ongelmanratkaisutaitojen oppiminen, tiedon rekonstruointi ja oppimisympäristön

fasilitointi ongelmanratkaisulle sopivaksi ovat keskeisessä asemassa (Ornstein & Hunkins 1998). Eräs musiikkikasvatuksessakin keskeiseksi noussut Deweyn kasvatuseriaate on tekemällä oppiminen (*learning by doing*) (Laes 2006, 46). Tämä ei kuitenkaan tarkoita ajattelun korvaamista toiminnalla, vaan Dewey pikemminkin ymmärsi oppimisen olevan tietoiseksi tulemista käytännön kautta. Pragmatismissa teoria ja käytäntö ovat siis vahvasti yhteenliitettyjä. (Väkevä 2004, 26–27.) Dewey näki kasvatuksen tarkoituksena yksilön olosuhteiden parantamisena, hyvän elämän tavoitteluna. Hänen filosofiansa pohjalta musiikkikasvatuksen merkitystä on mahdollista perustella sillä, että musiikki ”konstituoii hyvää elämää” (Westerlund 2003, 13.)

Taidekasvatus ei ole Deweyn kasvatuseriafilosofian mukaan pelkästään opetussuunnitelmien rakenteiden toteuttamista, taiteen perinteiden sisäistämistä tai oppilaiden itseilmaisun mahdollistamista. (Väkevä 2004, 341.) Ennalta määriteltyjen taidekokemusten tai muiden musiikillisen ajattelutavan opettamisen pohjalta toimiva musiikkikasvatus on riittämätöntä, sillä kasvatukseen tulee tähdätä musiikillisiin käytänteisiin ja tapahtumiin osallistuvien yksilöiden synnyttämiseen. Deweyläinen musiikkikasvatus onkin perustavasti sosiaalinen kokemus. (Westerlund 2003, 215–216.) Musiikin hahmotustaitojen opetus luo tilaa taidemusiikin ja populaarimusiikin musiikinteoreettisen kontekstin yhteyksien ja eroavaisuuksien pohtimiseen, mikä on pragmaattisen näkökulman kautta tärkeää ja vääjäämätöntä (Rosenberg, 2010, 276).

Pragmatismi näkyy nykypäivän musiikin hahmotustaitojen pedagogiikassa vahvana taustatekijänä. Tämä ilmenee hahmotustaidoissa teoreettisten konseptien oppimisen yhdistämisenä konkreettiseen käytännön musisointiin erilaisten toiminnallisten tehtävien, kuten solmisaation yhteydessä. (Rogers, 2004; Rosenberg, 2010, 87.) Solmisaatio (*sight-singing*) ja sävelkorkeuksien, niiden suhteiden ja harmonioiden tunnistamisen harjoittelu (*ear-training*) tuovat pragmatistisia käytäntöjä musiikin hahmotustaitojen toiminnallisiin opetusmenetelmiin. Musiikin teorian konseptien liittäminen aktiiviseen musiikin tekemiseen siis tehostaa kokonaisvaltaista oppimista. (Rosenberg, 2010, 244.) Kokemuksellisuus ja vuorovaikutuksellisuus musiikin hahmotustaidoissa vaativat kuitenkin myös pohdintaa siitä, miten oppisisällöt linkittyvät oppilaiden kiinnostuksenkohteisiin ja sosiaalisiin ympäristöihin.



## 2.2 Oppilaslähtöisyys

Oppilaslähtöisellä pedagogiikalla tarkoitetaan opetuksen asetelmaa, jossa oppijalle annetaan mahdollisuus vaikuttaa opetuksen suuntaan ja toteutukseen yhdessä opettajan kanssa (Jones 2007, 2). Oppilaslähtöisessä opetuksessa opetus seuraa opiskelijoiden tarpeita ja opetussisällöt valitaan opiskelijoiden kiinnostuksen mukaisesti. Oppiminen painottuu tekemiseen, johon opiskelijat voivat vaikuttaa opetustapojen määrittämisen ja toistensa opettamisen kautta. Oppilaslähtöisyydessä opetus kehittää opiskelijoita kohti itsenäisyyttä ja luovaa toimijuutta, sekä vahvistaa musiikin merkitystä opiskelijoissa (Brown 2008). Oppilaslähtöisyys on vahvasti kytköksissä toimijuuden ja autonomian käsitteisiin. Oppija nähdään toimivana subjektina, joka tuottaa tietoa yksilöllisten tarpeiden ja lähtökohtiensa pohjalta. Opetustilanteessa opettajan rooli on toimia oppimisen fasilitoijana, eli opetustilanteen suotuisien olosuhteiden luojana ja ylläpitäjänä. Näitä olosuhteita opettaja voi edistää esimerkiksi neuvomalla, kannustamalla ja antamalla palautetta. (Jones 2007, 2 & 25.)

Oppilaslähtöisyys on viime vuosikymmeninä yleistynyt kasvatuksellinen näkökulma, kun taas monet musiikin hahmotustaitojen käsitteet ja tavoitteet edustavat vielä 1900-luvulla alkanutta behavioristista perinnettä, jossa oppilas nähdään passiivisena tiedon jäsentäjänä (Ilomäki & Unkari-Virtanen 2012, 94–95). Oppilaslähtöisessä pedagogiikassa oppimisen lopputuloksen sijaan painotus on vahvemmin oppimisprosessissa. Opetuksen korostaessa musiikillista lopputulosta oppijan kokemusmaailma jää usein huomioimatta, minkä johdosta opetuksen painotus lopputuloksien sijaan tulisi kiinnittää itse oppimisprosessiin. (Rikandi 2012, 94.)

Musiikin hahmotustaitojen opetuksessa oppilaslähtöisyyttä on mahdollista tukea antamalla oppilaiden päättää esimerkiksi opetuksen repertuaarista, musiikin analysoimisella korvakuulon kautta ja yhteistyötä vaativien projektien ylläpitämisellä. Musiikillisten aktiviteettien, kuten esittämisen, improvisoimisen, kuuntelun ja säveltämisen integroiminen projekteihin mahdollistaa oppilaille myös syvemmän sitoutumisen tason musiikillisen luomisen prosesseihin. Näihin luomisen prosesseihin tutustumisen ajatellaan tuovan oppilaita lähemmäs musiikin ja taiteen perustavaa laatua olevia merkityksiä. (Rosenberg 2010, 205–206).

Oppilaslähtöinen opetus painottaa vahvasti oppilaiden omaa kokemusmaailmaa. Tästä johtuen musiikinopettajat, jotka ovat itse aktiivisia populaarimusiikin kuuntelijoita ja kuluttajia, lisäävät todennäköisemmin populaarimusiikin komponentteja opetukseensa kuin opettajat, joiden populaarimusiikkiin syventyminen on vähäistä. (Rosenberg 2010, 158.)

Oppilaiden tarpeiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioon ottaminen on tärkeää musiikin hahmotustaitojen opetuksen sisällön määrittämisessä. Ymmärtämällä oppilaiden musiikillisia aktiviteetteja, joihin he sillä hetkellä tai tulevaisuudessa osallistuvat, on mahdollista luoda yhteyksiä luokkahuoneen musiikin teorian konseptien ja ”oikean” elämän musisoinnin välille. (Rosenberg, 2010, 184.) Tällaista oppilaslähtöisyyttä voi tukea luomalla oppilaille mahdollisuuksia tutkia tuntemaansa musiikkia opittujen musiikin teorian konseptien kautta, näin vahvistamalla jo opittua tietoa (Rosenberg 2010, 218).

Oppilaiden aktiivisen roolin tukeminen ja oppilaslähtöisyyteen painottaminen voi mahdollisesti kuljettaa perinteistä opettaja-oppilas-suhteen paradigmaa eteenpäin, haastamalla samalla monin tavoin musiikin hahmotustaitojen opettajien kompetenssia (Rosenberg 2010, 263–264).

### **2.3 Musiikillinen toimijuus**

Toimijuus voidaan yleisesti määrittää yksittäisen toimijan tai ryhmän kyvyksi tehdä merkityksellisiä valintoja asettamiensa tavoitteiden saavuttamiseksi (Samman & Santos 2009, 3). Sosiologian kentällä toimijuus nähdään liittyvän yhteiskunnallisten rakenteiden ja yksilön toiminnan väliseen suhteeseen. Karlsen (2011) avaa sen tarkoittavan yksilön vaikutusvaltaa omaan toimintaansa ja ympäröiviin sosiaalisiin rakenteisiin. Karlsenin mukaan yhteiskunnan vallitsevat rakenteet luovat yksilölle tällöin mahdollisuuksia toimia ympäristössään sen sijaan, että ne määrittäisivät tätä toteuttamaan itseään. (Karlsen 2011, 11.)

Musiikillinen toimijuus ymmärretään yksilön omana käsityksenä musiikillisen toiminnan mahdollisuuksista ja rajoista. (Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 7.) Musiikillisen toimijuuden voi jakaa yksilölliseen ja kollektiiviseen tasoon. Karlsen (2011) erottelee yksilöllisen tason kuuteen eri musiikin käyttötarkoitukseen:

itsesääteily, identiteettityö, itsesuojelu, ajattelu, maailmassa oleminen ja musiikillisten taitojen kehittäminen. Kollektiivisen tason musiikin käytön ulottuvuuksia ovat puolestaan sosiaalisten kohtaamisten strukturointi ja sääteily, kehollisen toiminnan koordinointi, kollektiivisen identiteetin tutkiminen ja vahvistaminen, maailmantuntemus sekä yhteistoiminnallisen musiikintekemisen perustan vahvistaminen. (Karlsen 2011; Kuoppamäki & Vilmilä 2017, 7–8.)

Musiikkikasvatuksen tutkimuksen saralla toimijuus yleisesti mielletään oppijan kykyä toimia musiikin kanssa tai musiikkiin liittyvässä tilanteessa. Tämä kattaa laajasti monia eri asioita, joista esimerkkeinä toimivat teknisen osaamisen tuottama musiikillinen kontrolli tai omaan kokemusmaailmaan vaikuttaminen musiikin keinoin (Karlsen 2011, 11). Oppija on aktiivinen toimija silloin, kun hän pystyy muokkaamaan omaa kokemusmaailmaansa ja sosiaalista ympäristöään (Westerlund 2003, 25). Musiikin hahmotustaitojen oppimisessa musiikillinen toimijuus voi tarkoittaa kykyä tiedostaa osaamisensa taso oppimisen eri vaiheissa sekä löytää itselleen luontevimmat oppimisen strategiat. Oman kehityskaarensa tiedostaminen on musiikillisen toimijuuden rakentumisen kannalta tärkeää. Musiikilliseen toimijuuteen liittyvät myös yksilöllisellä ja kollektiivisella tasolla toiminnan tiedostaminen, oppimisen vuorovaikutus sekä kyky itsearviointiin. (Karjalainen, 2018, 20.)

Luovan musiikin tekeminen musiikin institutionaalisessa opetuksessa tukee musiikillisen toimijuuden rakentumista. Esimerkiksi säveltämisen on huomattu edistävän tehokkaasti oppilaiden teorian, harjoittelun ja musiikin arvostamisen ymmärtämistä. Säveltäminen myös tukee oppilaiden emotionaalisten taitojen kehittymistä, yhteistyökykyjen vahvistumista ja musiikillisen toimijuuden muodostumista. (Ojala, 2017, 5.) Teknologian käyttö musiikin opetuksessa taas luo oppilaalle mahdollisuuksia luovaan ja aktiiviseen yhteistyöhön, kriittiseen autonomiaan, projektien ajanhallinnan harjoitteluun ja musiikillisen toimijuuden vahvistamiseen. Musiikkiteknologia myös kasvattaa oppilaiden motivaatiota opintoja kohtaan. (Ojala, 2017, 7.)

Luomalla oppilaille tilanteita, joissa he voivat hyödyntää omia musiikillisia preferenssejään kasvattaa oppilaiden toimijuutta oppimisprosessissa. (Rosenberg, 2010, 206.) Käytännöllinen tapa tällaisten tilanteiden luomiseen ja tehtävien kehittämiseen on oppilaiden mielenkiinnon kohteiden ja huomioiden sisällyttäminen

materiaalien valintaprosessiin. Näin tehtävät ja opetuksen aktiviteetit, kuten transkriptiot, yhteissoitto ja tunnistaminen (*identification*) yhdistyvät suoraan oppilaiden kokemuspintaan ja luokkahuoneen ulkopuoliseen musiikintekemiseen. Yhdessä päätetyt tehtävät ja materiaalit myös lisäävät oppilaiden ja opettajien kollektiivista tietämystä ajankohtaisista musiikillisista trendeistä. (Rosenberg, 2010, 229.)

Musiikilliseen toimijuuteen vaikuttavat myös toiminnan synnyttämät kokemukset. Luovassa tekemisessä oppilaiden usko omiin kykyihin, vuorovaikutuksen taidot ja tunteet määrittävät vahvasti oppilaiden toimintaan heittäytymistä. Epäonnistumisen pelko tehtävässä tai vuorovaikutuksessa näkyy oppilaiden musiikillisessa toimijuudessa ilmaisun kaventumisella, spontaaniuden vähenemisellä ja pahimmillaan luovan tuottamisen kokonaisvaltaisella estämisellä. (Juntunen, 2015, 60.)

## 3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymyksen sekä avaan tutkimusprosessia. Tutkimusmenetelmänä on systemaattinen kirjallisuuskatsaus, jonka keskeisiä piirteitä ja menetelmään taustalla olevaa metodologiaa avaan myöhemmin luvussa. Lopuksi esittelen tutkimusprosessiani sekä tutkimuseettisiä periaatteita ja lähtökohtia.

### 3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimustehtäväni on selvittää, miten toiminnallista pedagogiikkaa käytetään musiikin hahmotustaitojen opetuksessa sekä miten musiikkiteknologisia käytäntöjä on mahdollista integroida pop/jazz-musiikin hahmotustaitojen opetukseen.

- 1) Minkälaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä pop/jazz-musiikin hahmotustaitojen pedagogiikassa käytetään?
- 2) Minkälaisia mahdollisuuksia musiikkiteknologian integroimisella on musiikin hahmotustaitojen toiminnalliseen opetukseen?

### 3.2 Tutkimusmetodologia ja -menetelmä

Tutkimusmenetelmäni on systemaattinen kirjallisuuskatsaus. Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen tarkoituksena on kartoittaa jo olemassa olevaa tutkimustietoa sisältäen tutkimusaiheeseen liittyvät keskeiset näkökulmat, merkittävimmät tutkimustulokset ja olennaisimmat tutkijat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 112). Kirjallisuuskatsaus painottaa tutkimuksen aihepiirin kannalta keskeisimpään kirjallisuuteen ja materiaaliin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 111). Tutkimusmateriaalin esittelyn lisäksi katsauksessa muodostetaan uutta tietoa linkittämällä aiempia tutkimustuloksia keskenään (Hirsjärvi, Liikanen, Remes & Sajavaara 1995, 11). Kirjallisuuskatsauksen systemaattisuus tulee ilmi tuloksien keräämisen tekniikassa ja tutkimuksen lähteiden yhteydestä (Salminen 2011, 10).

Kirjallisuuskatsauksen tarkoitus on siis tarkastella, tutkia ja arvioida olemassa olevaa teoriaa ja siten kehittää ja rakentaa uutta teoriaa. (Salminen 2011, 3.)

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus on hyödyllinen tapa testata tutkimuksen taustalla olevia oletuksia, tuoda tutkimuksen tuloksia tiiviissä muodossa esiin sekä arvioida tuloksien johdonmukaisuutta (Salminen, 2011, 9). Selkeän tutkimuskysymyksen esittäminen ja siihen vastaaminen on kirjallisuuskatsauksen kannalta keskeistä. Kirjallisuuskatsauksen tekeminen myös vähentää tutkimusaineiston valintaan ja sisällyttämiseen liittyvää hajontaa, painottaa valittujen tutkimusten laadun analysointia sekä mahdollistaa tutkimuksien objektiivisen referoinnin (Salminen, 2011, 9).

### **3.3 Tutkimusprosessi**

Tutkimusprosessini alkoi aiheenvalinnasta ja siihen liittyvän tutkittavan ilmiön rajauksesta. Yksi aineiston tärkeimmistä rajauksista oli keskittyä musiikin hahmotustaitoihin nimenomaan pop/jazz-pedagogiikassa. Keskeisimmiksi kasvatustieteellisiksi lähtökohdiksi valikoituivat pragmatismien ja oppilaslähtöisyyden näkökulmat. Aineisto valikoitui lähteiden luotettavuuden, soveltavuuden, monipuolisuuden sekä saatavuuden mukaan. Lähdeaineiston mahdollisimman kattava ja rehellinen esittely on katsauksen kannalta tärkeää, unohtamatta kriittistä valikoimista oman tutkimuksen kysymyksiin ja tavoitteisiin vastaamiseen (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara, 2003, 113). Tutkielmani lähdeaineiston keräämisessä aineiston tarkoituksellisuus ja monipuolisuus olivat olennaisessa roolissa.

Tutkimusaineistoni koostuu enimmäkseen musiikin hahmotustaitoihin ja musiikkiteknologiaan liittyvästä musiikkikasvatuksen tieteenalan kirjallisuudesta, vertaisarvioituista artikkeleista sekä väitöskirjoista ja maisterintutkielmista. Aineiston keräämisessä käytin pääasiassa Ebscoa, Finnaa ja Google Scholaria. Hakukielenä käytin suomea ja englantia mahdollisimman kattavan aineiston löytämisen varmistamiseksi.

Käytin hakujärjestelmissä muun muassa seuraavia hakusanayhdistelmiä:

- musiikin hahmotustaidot + toiminnallisuus

- musiikin hahmotustaidot + musiikkiteknologia
- musiikin teoria + musiikkikasvatus
- music theory + pedagogy
- music theory + learner-centered
- music theory + pragmatism

Pyrin analysoimaan aineistoa jatkuvasti uuden aineiston hakemisen yhteydessä koko tutkimusprosessin ajan. Aineiston kokonaiskuvan hahmottamiseksi jäsenin lähteitä kategorisoimisen ja taulukoinnin avulla. Tämä mahdollisti keskeisten tulosten ja teemojen havaitsemisen sekä erilaisten teemakokonaisuuksien kokoamisen. Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkimuskysymykseni tarkentuivat tutkimusprosessin aikana.

### 3.4 Tutkimusetiikka

Tutkimusta tehdessä ”arkitiedon” erottaminen tutkitusta tiedosta on tärkeää (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2014, 18). Johtopäätökset tulee muodostaa vain sellaisen tutkimustiedon perusteella, joka pohjautuu tieteen tekemisen käytänteitä noudattavaan tutkimustyöhön. Robert Mertonin imperatiivien, joita ovat universaalisuus (tiedon yleinen käsittely), yhteisöllisyys (tutkimustiedon kansainvälisen tiedeyhteisön hyödynnettävyys), puolueettomuus (tutkijan henkilökohtaisesta asemasta riippumattomuus) ja järjestelmällisen epäilyn periaate (esim. vertaisarviointi), tulisi toteutua tutkimuksessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2014, 21.) Pyrin seuraamaan ja toteuttamaan näitä periaatteita mahdollisimman hyvin tutkielmaprosessissani.

Tieteellisen tutkimuksen eettisyyttä ja tuloksien luotettavuutta lisää se, että tutkimus pohjautuu hyvän tieteellisen tutkimuksen käytäntöihin. Tällaisia käytäntöjä ovat tiedeyhteisön tunnustamat toimintatavat, joita ovat muun muassa työn rehellisyys sekä yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä. Tutkimustyössä tulee myös soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia käytäntöjä koskien tiedonhankintaa,

tutkimusmenetelmiä sekä arviointia. Tutkimuksen eettinen kestävyys ja tiedon avoimuus ovat myös tärkeässä asemassa tuloksia julkaistaessa. (TENK, 2012, 6.)

Pohdin myöhemmin luotettavuustarkastelussa tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaneita tekijöitä, sillä Jokaisen tutkimuksen olisi ensisijaisen tärkeää pyrkiä objektiivisuuteen ja puolueettomuuteen tutkimuksen tekemisessä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2014, 260).

Tutkijan oma tausta ja ennakkokäsitykset vaikuttavat väistämättä aineiston analyysiin ja tukosten tulkintaan. Olen pyrkinyt objektiivisuuteen sekä puolueettomuuteen analysoidessani tutkimuksen lähdeaineistoa. Aineiston analysoimisessa keskityin myös osoittamaan parhaani mukaan mahdolliset lähdemateriaalien epäjohdonmukaisuudet. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2014, 260; TENK, 2012.) Pyrin lisäämään tutkimukseni luotettavuutta käyttämällä mahdollisimman laajaa vertaisarvioitua aineistoa, joka koostui kirjallisuuden lisäksi myös vertaisarvioituista artikkeleista.



## 4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimusaineistosta nousevia esimerkkejä pop/jazz-musiikin hahmotustaitojen toiminnallisista opetusmenetelmistä sekä tapoja, joilla musiikkiteknologiaa voidaan integroida hahmotustaitojen opetukseen. Tarkastelen tuloksia tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen valossa painottamalla oppilaslähtöisyyden ja musiikillisen toimijuuden näkökulmia.

### 4.1 Musiikin hahmotustaitojen toiminnalliset opetusmenetelmät

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tavoitteena näkyy oppilaan ohjaaminen improvisointiin, säveltämiseen, sovittamiseen ja tieto- ja viestintäteknologian luovaan käyttöön musiikin tekemisessä (POPS 2014, 422–423). Tässä tutkimuksessa toiminnallisilla opetusmenetelmillä tarkoitetaan pitkälti juuri näitä edellä mainittuja toiminnallisuuden tapoja, lisäämällä menetelmiin mukaan yhteismusisoinnin ja kuunteluharjoitukset.

Rogersin (2004) mukaan musiikin hahmotustaitojen päämääränä on edistää musiikillista ymmärrystä, mahdollistaa musiikillista luomista ja ilmaisua sekä vahvistaa vastausta musiikin esteettiseen ilmaisuun. Musiikin teoria ei ole pelkästään jonkin oppimista vaan erityisesti jonkin asian aktiivista tekemistä. Toiminnallisten oppimiskokemusten aseman vahvistaminen hahmotustaitojen opetusmenetelmien joukkoon voi mahdollisesti luoda oppilaille musiikillisia kokemuksia, jotka näkyvät myös luokkahuoneen ulkopuolella. (Rogers, 2004.)

White (2002) jakaa musiikin hahmotustaitojen päämäärän neljään alakategoriaan teoksessaan *Guidelines for College Teaching of Music Theory*: 1) analyttinen ja konseptuaalinen ymmärtäminen 2) nuotinluku/prima vista (*sight-reading*) 3) harmonisen improvisaation osaaminen, ja 4) sävellykselliset ja nuottikirjoitukseen liittyvät taidot. White kokee yleisen muusikkouden rakentuvan näiden neljän osa-alueen kautta (White, 2002, 8). Muusikkouden ymmärtäminen painottuu Whiten päämäärien kautta aktiiviseen muusikkouteen (*active musician*) kun taas Rogersin konsepti musiikillisesta ymmärtämisestä keskittyy enemmän musiikin teorian rooliin intellektuellina prosessina oppineen vastaanottajan kokemuksessa (Rogers, 2004, 7).

Aktiiviseen musiikintekoon liittyvät taidot, kuten nuotinluku ja koskettimiston harmonia sekä älylliseen musiikilliseen hahmottamiseen liitetyt taidot, kuten solmisaatio (*aural skills*) ja analyysi, ovat keskeisiä palasia musiikillisen sanaston kokonaisvaltaisessa hallitsemisessa (Rosenberg, 2010, 146).

Rogersin (2004) mukaan opetuksen yhtenä tavoitteena tulisi olla virheiden diagnoimisen siirtäminen opettajalta oppilaille. Oppilaiden tulisi oppia analysoimaan omia virheitään. Näitä virheiden eri kategorioita ovat: 1) huolimattomuus 2) kirjoitusvirheet (esim. väärässä sävellajissa toimiminen 3) liian nopea työtahti 4) liian hidas työtahti (kokonaisuusien hahmottaminen hämärtyy) 5) vaihtoehtojen unohtaminen 6) kyseisen aihepiirin ymmärryksen puute 7) aiempien aihepiirien ymmärryksen puute. (Rogers, 2004, 154–155). On toisaalta aiheellista kysyä, missä roolissa virheiden diagnosoiminen tässä yhteydessä nähdään, eli keskitytäänkö opetuksessa virheiden poistamiseen vai onko kyse ennemminkin siitä, että oppilas ottaa vastuuta omasta oppimisestaan.

Oppilaat tulisi osallistuttaa aktiivisesti opetukseen luokassa: tällaisia opetusmenetelmiä ovat muun muassa tehtävien laulaminen ja soittaminen, aiheista keskusteleminen, oppilaiden teoksien soittaminen ja esittäminen sekä yhteistyöskentely (esim. yhteissäveltäminen tai yhdessä tehty diktaatti). Oppilaiden johdattaminen aktiiviseen omien merkityksien luomiseen passiivisen informaation jakamisen sijaan on tärkeä tapa toiminnallisuuden lisäämiseen opetuksessa. (Rogers, 2004, 155–156).

Musiikin hahmotustaitojen toiminnallisia opetusmenetelmiä ovat muun muassa yhteis- ja parityöskentely (esim. yhdessä tehty transkriptio), koskettimien tai oman pääinstrumentin apukäyttö tehtävien parissa, erityisesti kuunteluharjoituksissa, sekä äänityslaitteiden käyttö. Laulaminen on yksi kokonaisvaltaisimmista ja tärkeimmistä musiikillisen hahmottamisen taitojen (*aural skills*) edistäjistä. (Rogers, 2004, 161).

Hahmotustaitojen toiminnallista opetusta voi jakaa kolmeen yleisimpään ärsykkeeseen ja niiden vastauksiin, esimerkiksi kuten Merrill Bradshaw esittää (taulukko alla). Taulukko on jaettu osiin: sanat (*words*), kirjaaminen (*notes*) ja äänet (*sounds*). Taulukko havainnollistaa opetuksen toiminnallisuuden rakentumista musiikin hahmotustaitojen eri osa-alueisiin linkittyen.

<b>Ärsyke (<i>Stimulus</i>)</b>	<b>Vastaus (<i>Response</i>)</b>	<b>Toiminta (<i>Activity</i>)</b>
Sanat ( <i>Words</i> )	Sanat ( <i>Words</i> )	Musiikista keskusteleminen
Sanat ( <i>Words</i> )	Kirjaaminen ( <i>Notes</i> )	Tehtävät; säveltäminen
Sanat ( <i>Words</i> )	Äänet ( <i>Sounds</i> )	Esittäminen; improvisaatio
Kirjaaminen ( <i>Notes</i> )	Sanat ( <i>Words</i> )	Analyysi
Kirjaaminen ( <i>Notes</i> )	Kirjaaminen ( <i>Notes</i> )	Tehtävät
Kirjaaminen ( <i>Notes</i> )	Äänet ( <i>Sounds</i> )	Nuotista laulaminen
Äänet ( <i>Sounds</i> )	Sanat ( <i>Words</i> )	Kuuntelun analysointi
Äänet ( <i>Sounds</i> )	Kirjaaminen ( <i>Notes</i> )	Diktaatti; sävellys/rakenne
Äänet ( <i>Sounds</i> )	Äänet ( <i>Sounds</i> )	Improvisaatio

Toiminnalliset opetusmenetelmät ovat hyvin nähtävissä Greenin (2008) informaalin musiikin oppimisen ja luomisen piirteissä. Näissä 1) oppilaat valitsevat itse materiaalin 2) kappaleet opetellaan vahvasti kuuntelua hyödyntämällä 3) ryhmätyöskentelyyn ja itseohjautuvuuteen panostetaan 4) musiikilliset taidot rakentuvat oppilaiden omien preferenssien kautta 5) musiikilliset aktiviteetit, kuten kuuntelu, esittäminen, improvisaatio ja säveltäminen integroidaan osaksi luovaa prosessia. Edellä mainitut informaalit oppimisen ja luomisen piirteet mahdollistavat Rosenbergin (2010) mukaan tilaa musiikille ja vapauttavat opetusta sosiaalisen

kontekstin rajoista. Tämä on erityisen hyödyllistä musiikin hahmotustaitojen opetuksessa, sillä tällöin on mahdollista keskittyä musiikin konsepteihin ja piirteisiin. (Green, 2008; Rosenberg, 2010, 198.)

Rosenberg (2010) selvittää tutkimuksessaan populaarimusiikin hahmotustaitojen historiaa, nykytilaa ja tulevaisuutta, sekä tuo käytännön sovellutuksia opetukseen. Populaarimusiikin käytännöt, kuten vahva oppilaslähtöisyys ja aktiivipohjainen oppiminen, laajentavat hahmotustaitojen opetuksen sisältöä ja mahdollisuuksia keskittymällä vahvasti oppilaiden tarpeisiin. Populaarimusiikin hahmotustaitojen pedagogiikka voi myös luoda uusia suuntia musiikkiteorian pedagogiikan kehittymiselle. (Rosenberg, 2010, 207–208.)

## 4.2 Musiikkiteknologian integrointi

Musiikkiteknologian käsite on laaja ja kattaa monta aluetta, joten käytän tässä tutkimuksessa musiikkiteknologiasta puhuttaessa määritelmää, joka sisältää seuraavat ulottuvuudet: musiikkiohjelmat (esim. *Amazing Slow Downer*), musiikin äänittäminen ja videointi (esim. *Garage Band* ja *Logic Pro*), sekä musiikin kuuntelu.

Musiikkiteknologia tarjoaa opetukseen uusia yhteistyön mahdollisuuksia, demokraattisia oppimisympäristöjä ja luovan toiminnan muotoja (Burnard, 2007; Dillon, 2010; Juntunen, 2015, 56). Teknologia myös yhdistää visuaalisen ja audittiivisen oppimista ja esittämistä sekä kehittää oppilaiden autonomiaa ja kasvattaa musiikillista toimijuutta (Odena, 2012, 512–527).

Teknologian käyttö musiikin opetuksessa luo oppilaalle mahdollisuuksia luovaan ja aktiiviseen yhteistyöhön, kriittiseen autonomiaan, projektien ajanhallinnan harjoitteluun ja musiikillisen toimijuuden vahvistamiseen. Musiikkiteknologia myös kasvattaa oppilaiden motivaatiota opintoja kohtaan. Ojala pohtii väitöskirjassaan *Learning Through Producing* (2017) musiikkiteknologian ja musiikin tuottamisen mahdollisia uusia pedagogisia käytäntöjä peruskoulun opetuksessa. Yhtenä musiikkiteknologian tärkeimpänä työkaluna Ojala pitää sen luomaa yhteisöllisen tuottamisen ja musiikin jakamisen mahdollisuutta. Lisäksi musiikkiohjelmien helppo saatavuus ja edullisuus tukevat musiikkiteknologian käyttöä. (Ojala, 2017, 7.)

Ojala (2017) on kehittänyt väitöskirjansa nimeä kantavan opetusmenetelmän, LTP (*Learning Through Producing*), jonka tavoitteena on synnyttää mahdollisuuksia luovaan tekemiseen musiikkiteknologian työkalujen kautta. Improvisaation, sovittamisen, säveltämisen ja esittämisen muuttaminen yhteisöllisiksi sekä jaettaviksi artefakteiksi, kuten videoiksi ja ääniraidoiksi, näkyy opetuksen ytimessä. Ojalan mukaan LTP tarjoaa tilaa oppilaiden musiikillisen tietämyksen rakentumiselle ja musiikilliselle toimijuudelle musiikkiteknologisen työskentelyn kautta. (Ojala, 2017, 2.) Musiikin hahmotustaitojen opetuksessa tällainen pedagoginen lähestymistapa voisi luoda lisää toiminnallisuutta ja yhteisöllistä oppimista.

Musiikkiteknologia tarjoaa musiikillisen hahmottamisen (*aural skills*) kehittämiseen ja harjoitteluun hyödyllisiä työkaluja. Chen (2015) tutkii musiikin hahmottamista ja sen tukemista puhelinapplikaation *Auralbookin* avulla, joka seuraa oppilaiden solmisaation (*solfege*) harjoittelua ja antaa siitä jatkuvaa palautetta. Auralbook myös antaa eriytettyä ohjeistusta oppilaiden tarpeisiin. Musiikkiohjelmien käyttö opetuksessa auttaa parantamaan oppilaiden solmisaation äänenkorkeuden tuottamisen tarkkuutta. (Chen, 2015, 244–259.)

Henry (2015) puolestaan pitää tärkeänä musiikkiohjelmien vaikutusta oppilaiden stressitasoon ja itsevarmuuteen. Musiikkiohjelmien käyttö opetuksessa alentaa stressiä ja vahvistaa itseluottamusta tehtävälanteissa silloin, kun sen käyttö on oppilaille käytännöllistä ja luontevaa. Ohjelmien käyttö myös tarjoaa luotettavaa ja kokonaisvaltaista informaatiota oppilaiden kehittymisestä. (Henry, 2015, 58–64.)

On myös esitetty, että teknologisten työvälineiden käyttö opetuksessa edistää oppilaiden musiikillisen toimijuuden rakentumista. Juntunen (2015) tuo esiin iPadien kanssa pienryhmätyöskentelyllä tuotettujen videoiden toimijuutta vahvistavan merkityksen. Oppilaat pääsevät toiminaan aktiivisesti ja toteuttamaan toimijuuttaan musiikkiteknologisten työvälineiden avulla. Näin myös yhteisöllinen tekeminen ja oppilaslähtöisyys korostuu. (Juntunen, 2015, 56–76.)

## 5 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia ja esittelen niiden pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä. Pohdinnassa kokoan yhteen tutkimusprosessin ja tulosten pohjalta syntyneitä ajatuksia musiikin hahmotustaitojen opetusmenetelmistä ja musiikkiteknologian mahdollisuuksista. Keskityn pohdinnassa erityisesti opettajan keinoihin musiikkiteknologisten käytäntöjen ja musiikkiteknologisen hahmottamisen lisäämiseen opetuksessa. Lopuksi tarkastelen tutkimusprosessin luotettavuutta ja tuon esiin kiinnostavia jatkotutkimusaiheita.

### 5.1 Johtopäätökset

Toiminnallisuus on vahvasti esillä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa se näkyy oppilaan ohjaamisella improvisointiin, säveltämiseen, sovittamiseen sekä tieto- ja viestintäteknologian luovaan käyttöön musiikin tekemisessä (POPS 2014, 422–423). Samantapaiset lähestymistavat ovat yleistyneet myös taiteen perusopetuksessa, ja kuten tuloksista käy ilmi, yleisesti käytettyjä musiikin hahmotustaitojen toiminnallisia opetusmenetelmiä ovat muun muassa yhteis- ja parityöskentely, koskettimien tai oman pääinstrumentin apukäyttö tehtävien parissa, laulaminen ja äänityslaitteiden käyttö (Rogers, 2004, 161). Tämän pohjalta voidaan todeta, että oppilaiden muusikkouden ymmärtäminen painottuu aktiiviseen muusikkouteen, jossa musiikillinen ymmärtäminen nähdään vastaanottajan toiminnallisena kokemuksena.

Oppilaiden aktiivinen osallistaminen opetukseen lisää samalla toiminnallisuutta. Tällaisia opetusmenetelmiä ovat esimerkiksi laulaminen ja soittaminen, tunnin aiheista keskusteleminen ja oppilaiden omien teoksien esittäminen ja yhteistyöskentely (Rogers, 2004, 155–156). Näistä opetusmenetelmistä esimerkiksi oppilaiden omien teoksien tuominen opetukseen voisi lisätä aiheiden henkilökohtaisuutta ja edistää toimijuutta musiikin hahmotustaitojen käsitteiden parissa. Omia teoksia voisi säveltää tiettyjen reunaehtojen mukaisesti, jotta ne seuraisivat tuntien oppisisältöjä, ja teoksiin voisi lisätä yhteistyöskentelyn piirteitä esimerkiksi sovittamalla niitä uudestaan tai yhteismusisoimalla ja improvisoimalla teoksien parissa. Kurssin lopussa tietynlaisen matinean tai konsertin pitäminen voisi myös vahvistaa oppilaiden muistinjälkeä ja

musiikillista toimijuutta sekä lisätä musiikin hahmotustaitojen tunneilla opittujen musiikin teorian käsitteiden hyödyntämistä ja soveltamista oppilaiden omassa musiikillisessa tekemisessä.

Toiminnalliset opetusmenetelmät luovat oppilaille musiikillisia kokemuksia, jotka voivat vahvistavaa myös luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa musiikillista tekemistä (Rogers, 2004.) Toiminnallisuus tukee siis Rogersin ymmärtämää musiikin hahmotustaitojen päämäärää, musiikillisen luomisen ja ilmaisun edistämistä. Musiikin teorian käsitteiden parissa toimimiseen olisikin tarpeellista luoda kytköksiä oppilaiden opetuksen ulkopuolella tapahtuvaan musiikin tekemiseen. Tällaisia kytköksiä voisi vahvistaa esimerkiksi liittämällä opetuksen materiaalia oppilaiden omiin kiinnostuksen kohteisiin tai omiin musiikillisiin projekteihin.

Populaarimusiikin käytännöt laajentavat musiikin hahmotustaitojen opetuksen sisältöä ja mahdollisuuksia keskittymällä oppilaiden tarpeisiin. Tällaisia populaarimusiikin käytäntöjä ovat muun muassa vahva oppilaslähtöisyys ja aktiviteetteihin pohjautuva oppiminen. (Rosenberg, 2010, 207–208.)

Populaarimusiikin kentältä ammentamalla voisi näin ollen lisätä musiikin hahmotustaitojen opetuksen toiminnallisuutta, oppilaslähtöisyyttä ja musiikillista toimijuutta. Populaarimusiikki voisi myös luoda edellä mainittuja tärkeitä kytköksiä oppilaiden omaan musiikilliseen tekemiseen. Rosenberg myös mainitsee, että populaarimusiikin hahmotustaitojen pedagogiikka voi luoda uusia suuntia musiikinteorian pedagogiikan kehittymiselle laajemminkin (Rosenberg, 2010, 207–208.)

Tutkimustulosten mukaan musiikkiteknologian käyttö opetuksessa tarjoaa uusia yhteistyön mahdollisuuksia, demokraattisia oppimisympäristöjä ja luovan toiminnan muotoja (Burnard, 2007; Dillon, 2010; Juntunen, 2015, 56). Tämän pohjalta voidaan siis ajatella, että musiikkiteknologian integrointi musiikin hahmotustaitojen toiminnalliseen opetukseen tehostaisi edellä mainittuja opetusmenetelmiä, kuten yhteistyöskentelyä (esim. yhteissäveltämistä) sekä tekemisen taltiointia ja äänittämistä. Musiikin hahmotustaitojen opetuksessa visuaalisen ja auditiivisen oppimisen ja esittämisen taidot ovat keskeisessä asemassa. Musiikkiteknologia tukee visuaalista ja auditiivista oppimista sekä kehittää samalla oppilaiden autonomiaa ja kasvattaa musiikillista toimijuutta (Odena, 2012, 512–527).

Yksi musiikkiteknologian tärkeimmistä työkaluista on sen luoma yhteisöllisen tuottamisen ja musiikin jakamisen mahdollisuus (Ojala, 2017, 7.) Yhteisöllinen tuottaminen, taltiointi ja jakaminen musiikkiohjelmien, kuten esimerkiksi *Garage Bandin* avulla, voisi edistää musiikin hahmotustaitojen opetuksen toiminnallista yhteistyöskentelyä. Musiikkiohjelmien avulla myös tehtäviin liittyvä laulaminen ja soittaminen voisi helpottua, sekä esiintymisten taltiointi ja muokkaaminen voisivat tuoda oppilaille uusia työkaluja. Ojalan ajatuksen pohjalta musiikin hahmotustaitojen opetuksen tehtävien tekeminen, muokkaaminen ja palautteen saaminen voisivat myös tehostua musiikkiohjelmien käytön myötä.

On esitetty, että musiikkiohjelmien käyttö opetuksessa alentaa oppilaiden stressin tasoa ja vahvistaa itseluottamusta silloin, kun sen käyttö on oppilaille käytännöllistä ja luontevaa. Musiikkiohjelmien käyttö myös tarjoaa kokonaisvaltaista informaatiota oppilaiden kehittymisestä (Henry, 2015, 58–64.) Opetusmenetelmien toiminnallisuuden luontevuus ja käytännöllisyys luovat usein turvaa oppilaille, ja parhaimmillaan musiikkiohjelmat voisivatkin tukea tätä luontevuutta vaikuttamalla stressitasoon ja itsevarmuuteen. Tämä voisi näkyä ja toimia erityisen hyvin sellaisten toiminnallisten tehtävien parissa, jotka usein vaativat suurta muokkaamista ja uudelleenjärjestelyä (esim. säveltäminen ja sovittaminen).

Musiikkiteknologia luo tehtävien tekemiseen ja harjoitteluun hyödyllisiä työkaluja. Musiikillisen hahmottamisen (*aural skills*) tueksi luodun opetusta seuraavan ja palautetta antavan puhelinapplikaation *Auralbookin* avulla huomattiin musiikkiohjelmien tehostava vaikutus oppimiseen. (Chen, 2015, 244–259.) Oppimista seuraavat musiikkiohjelmat voisivat siis tukea musiikin hahmotustaitojen toiminnallisia opetusmenetelmiä ja auttaa oppilaiden ohjaamisessa ja palautteen antamisessa.

## 5.2 Pohdinta

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia toiminnallisia opetusmenetelmiä pop/jazz-musiikin hahmotustaitojen pedagogiikassa käytetään, ja minkälaisia mahdollisuuksia musiikkiteknologian integroimisella on musiikin hahmotustaitojen toiminnalliseen opetukseen. Keskityn pohdinnassa erityisesti



musiikkiteknologian integroimisen mahdollisuuksiin toiminnallisessa opetuksessa pohjaten ne tutkimuksen tuloksissa ilmi tulleisiin musiikin hahmotustaitojen toiminnallisiin opetusmenetelmiin.

Teknologian vakiintuminen on mullistanut opetuksen menetelmiä ja mahdollisuuksia, sekä tuonut opetukseen uusia ulottuvuuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet painottavat teknologian käytön tärkeyttä opetusta tukevana työkaluna (POPS 2014, 29). Myös musiikin hahmotustaitojen opetuksessa teknologian käyttö on alkanut vakiintua osaksi opetusta. Teknologian käyttö on myös lisääntynyt räjähdysmäisesti kaikessa musiikin tekemisessä ja tuottamisessa (Juntunen, 2015, 56). Musiikkiteknologisten ilmiöiden hahmottamisen ja teknologisen osaamisen tarve on myös kasvanut teknologian käytön lisääntyessä. Kiinnostuin tutkimukseni aihepiiristä alun perin pohtiessani musiikin hahmotustaitojen opettajan asemaa musiikkiteknologian osaajana, opettajana sekä käyttäjänä. Teknologisen murroksen seurauksena opettajan taidot ja ymmärrys musiikkiteknologian mahdollisuuksista ja soveltamisesta on musiikinopettajien koulutuksessa noussut yhä keskeisempään asemaan.

Opetuksen oppimistavoitteiden ei ole tarkoitus palvella teknologiaa, vaan teknologian on tarkoitus palvella opetusta ja sen sisältämiä oppimistavoitteita. Musiikin hahmotustaitojen opettajan olisi hyvä olla tietoinen omasta teknologian käytöstään, sillä ilman reflektointia otetta teknologian käyttö ja hyödyntäminen voi kaventaa opettajan ajatuksia siitä, minkälaisia opetustavoitteiden tulisi olla. Toiminnallisten opetusmenetelmien näkökulmasta musiikkiteknologiaa voisikin kuljettaa näiden rinnalla, jolloin pedagogisena painopisteenä säilyisi toiminnallisuus eri muodoissaan.

Musiikin hahmotustaitojen opettajalle musiikkiteknologia luo uuden tarpeen hallita sen sisältävät ominaisuudet ammattimaisesti. Tämä olisi perusteltua ottaa huomioon musiikin hahmotustaitojen opettajien koulutuksessa, jotta musiikkiteknologian käyttö olisi pedagogisesti perusteltua ja monipuolista. Tällöin musiikkiteknologian avulla voisi rakentaa laajoja hahmotustaitojen aihepiirien oppimiskokonaisuuksia, jotka samalla voisivat lisätä oppilaiden musiikkiteknologista osaamista. Musiikkiteknologisten käytäntöjen, kuten musiikkiohjelmien ja äänityslaitteiden

käytön osaaminen lisää siis opettajan mahdollisuuksia niiden käyttöönottoon opetuksessa. Toinen musiikkiteknologian lisäämisen mahdollisuus on oppilaslähtöisyyteen panostaminen tehtävien suunnittelussa. Mikäli oppilaille antaa tilaa tehtävien suorittamisen yhteydessä, voivat he näin tuoda jo osaamiaan teknologisia käytäntöjä tehtävänteon avuksi.

Musiikin hahmotustaitojen kurssi voisi myös pitää sisällään pienen musiikkiteknologiaan ja musiikkiteknologiseen hahmottamiseen painottavan osion. Tämän aikana oppilaiden kanssa voitaisiin keskittyä esimerkiksi musiikkiteknologisten ilmiöiden kuuntelemiseen, kuten vaikka erilaisten sointuhajotusten äänimaailman analysointiin. Sointuhajotuksia voisi teknologian avulla analysoida esimerkiksi niiden taajuuksia kuuntelemalla ja visuaalisesti toteamalla. Samassa osiossa voisi myös painottaa luovaan tekemiseen, jonka aikana oppilaat esimerkiksi säveltäisivät, tuottaisivat ja äänittäisivät musiikin hahmotustaitojen tunneilla esiin tulleisiin ilmiöihin perustuvia teoksia.

Tulevaisuuden musiikin hahmotustaitojen opetuksessa musiikkiteknologia tulee todennäköisesti kasvattamaan asemaansa opetusmenetelmien joukossa. Tämä on myös pop/jazz-hahmotustaidoille elintärkeää, sillä opetuksen tulee voida mukautua tämän päivän alati muuttuvaan musiikkikulttuuriin ja uusiin suuntauksiin sekä kasvattaa oppilaista muusikoita, joilla on tietoa, taitoa ja luovuutta toimia musiikin kentällä niin ammattilaisina kuin aktiivisina harrastajinakin.

### **5.3 Luotettavuustarkastelu**

Tutkimusprosessin päättymisen yhteydessä jokaisessa tutkimuksessa tulisi arvioida ja analysoida tehdyn tutkimuksen tieteellistä luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 226). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) hyvän tieteellisen käytännön periaatteet toimivat läpi tutkimusprosessin ohjenuorana kohti eettisesti kestävästä tieteellisestä tutkimuksesta. Pyrin esittelemään tutkielman tutkimusasetelmaluvussa tutkimusprosessin vaiheet mahdollisimman tarkasti, sillä tutkimusprosessin huolellinen suunnittelu ja tarkka kuvaus parantavat tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 227.) Määrittelin tutkimusmetodologiaksi systemaattisen kirjallisuuskatsauksen ja pyrin toimimaan

johdonmukaisesti sen periaatteiden mukaisesti. Tutkimusmetodologian valinta on tutkimusprosessin kannalta tärkeää, sillä huolellisesti määritelty metodi vähentää analyysiä, joka perustuu tutkijan omaan intuitioon (Salminen, 2011, 1.)

Pyrin perustamaan tutkimuksen johtopäätökseni tutkimusaineistoon ja ilmaisemaan, mihin johtopäätökset perustuivat. Määrittelin huolellisesti lähdeviitteiden avulla, mihin tutkimukseen viitattiin ja kenen tutkimuksesta on kyse.

Tutkimukseni aineisto rakentui sekä suomenkielisestä että englanninkielisestä kansainvälisestä tutkimuksesta, mikä itsessään laajentaa aineiston kattavuutta ja lisää tutkimuksen luotettavuutta. Musiikin hahmotustaitojen opetusta tutkittaessa kansainvälinen tutkimus ei aina ole suoraan sovellettavissa Suomen koulujen ja musiikkioppilaitosten opetukseen, mikä asettaa tutkimusten rinnastettavuuteen haasteen. Tästä huolimatta aineiston tutkimustuloksien voidaan kuitenkin katsoa olevan sovellettavissa musiikin hahmotustaitojen opetukseen, koska opetussisältöjä voidaan pitää tarpeeksi samankaltaisina populaarimusiikin kansainvälisellä kentällä.

Pyrin rakentamaan tutkimusaineistoni mahdollisimman laajaksi ja monipuoliseksi, jotta sen avulla pystyisi vastaamaan kattavasti tutkimuskysymyksiin. Tutkimusaineistoa tuottaessa kattavuuteen pyrkimisestä huolimatta jotkin aiheen kannalta merkitykselliset lähteet ovat todennäköisesti jääneet aineiston ulkopuolelle. Pandemian mullistaman maailman tuoma poikkeustila on myös vaikuttanut tutkimuksen tekoon ja aineiston keräämiseen esimerkiksi fyysisten kirjastojen sulkutilan ja tutkijayhteisön etäyhteydenpidon myötä. Tutkimuksen luotettavuutta lisääkin se, että aineiston tuottamiseen vaikuttavat tekijät on avattu tutkimuksessa mahdollisimman totuudenmukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 226). Käytin tutkimuksessani pääosin vertaisarvioituja artikkeleita ja tutkimukseen pohjautuvaa kirjallisuutta. Pyrin etsimään ja painottamaan aiheen kannalta monipuolisinta ja monissa tapauksissa relevanteinta tutkimustietoa. Tästä huolimatta tutkimustieto on todennäköisesti osittain vanhentunutta, mikä näkyy erityisesti musiikin hahmotustaitojen toiminnallisia opetusmenetelmiä käsittelevissä luvuissa. Musiikkiteknologian osalta tuoretta tutkimustietoa oli paremmin saatavissa, mutta tässä haasteeksi nousee teknologian nopea kehittyminen: monista viimeaikaisimmista teknologian mahdollisuuksista ei ole vielä ehditty tehdä ja/tai julkaista tutkimusta.

Musiikkikasvattajana ja muusikkona huomaan omaavani ennakkokäsityksiä ja sisäisiä oletuksia pop/jazz-musiikin hahmotustaitojen opetusta kohtaan. Oman taustani vuoksi pop-jazz-musiikin hahmotustaidot ovat vahvasti osa muusikkouttani ja arkeani. Musiikkiteknologian osalta tiedostan sen olemassaolon käytännöllisyyden ja hyödyllisyyden ohjaavan minua sen käytön puolustamiseen. Pysin kuitenkin etäännyttämään omat intuitioni ja kiinnostuksenkohteeni tutkimusprosessissa ja tutkimuksen tuloksissa tuomalla esiin myös sellaiset aineiston tarjoamat näkökulmat, jotka eriyvät omistani.

## **5.4 Jatkotutkimusaiheita**

Pop/jazz-musiikin hahmotustaitoja käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa musiikkiteknologian käyttöä hahmotustaitojen opetuksessa on tutkittu melko vähän. Musiikkiteknologia myös itsessään on jatkuvasti kasvava tutkimuksen kohde, mikä luo tilaa monenlaisille tutkimuksen suuntauksille. Musiikkiteknologia voisi oppimisympäristönä tuoda musiikin hahmotustaitojen opetukseen kattavuutta ja uusia oppimisen mahdollisuuksia.

Tulevaisuudessa tutkimuksen kohteena voisi olla esimerkiksi se, minkälaisen musiikkiteknologian käytön musiikin hahmotustaitojen oppilaat kokevat hyödylliseksi kehittymisensä kannalta, ja miten luovaa tuottamista voisi sen pohjalta lisätä. Toinen musiikkikasvatusteknologian kannalta keskeinen jatkotutkimusaihe olisi uudenlaisten oppilaiden harjoittelua seuraavien musiikkiohjelmien kehittäminen ja kokeilu opetuksessa. Tällaisten ohjelmien kehittäminen kehittäisi uutta teknologiaa juuri opetuksen ja oppilaiden tarpeisiin.

Tutkimus musiikkiteknologian parissa kohdistuisi ymmärrettävästi erilaisiin kokeiluihin, sillä tieteenalan on vasta muotoutumassa ja kehittymässä. Tällaiset kokeilut toisivat musiikkiteknologian käyttöön konkreettisuutta ja edistäisivät tutkimuksen ja opetuksen välistä kuilua.

# Lähteet

Biesta, G. & Burbules, N. 2003. Pragmatism and educational research. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Burnard, P. 2007. Reframing creativity and technology: promoting pedagogic change in music education. *Journal of Music, Technology and Education* 1(1), 37–55

Bradshaw, M. 1980. Improvisation and Comprehensive Musicianship, *Music Educators Journal*, 113-115

Brown, J. 2008. Student-Centered Instruction: Involving Students in Their Own Education. *Music Educators Journal*, 94(5), 30–35.

Chen, C. W. J. 2015. Mobile learning: Using application Auralbook to learn aural skills. *International Journal of Music Education*, 33, 244–259. Saatavilla: <https://doi.org/10.1177/0255761414533308>

Dillon, T. 2010. Current and future practices: embedding collaborative music technologies in secondary schools. Teoksessa J. Finney & P. Burnard (toim.) *Music education with digital technology*. London: Bloomsbury Publishing, 117–130

Green, L. 2008. *Music, informal learning and the school: A New classroom pedagogy*. Aldershot, UK: Ashgate.

Henry, M. 2015. Vocal sight-reading assessment: Technological advances, student perceptions, and instructional implications. *Applications of Research in Music Education*, 33(2), 58–64. Saatavilla: <https://doi.org/10.1177/8755123314547908>

Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 1995. Tutkimus ja sen raportointi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Ilomäki, L. & Unkari-Virtanen L. 2012. “Musiikin perusteiden” opetussisällöt musiikkioppilaitoksissa: pedagogisen murrosvaiheen tausta-ajatuksia jäljittämässä. *Musiikki* 42(3–4), 88–107. Helsinki: Suomen musiikkitieteellinen seura.

Juntunen, M-L. 2015. Pedagoginen kokeilu integroida iPadin käyttö, luoca tuottaminen ja keholliset työtavat peruskoulun seitsemännän luokan musiikinopetuksessa: Tapaustutkimus toimijuuden näkökulmasta. *Musiikkikasvatus* 1(18), 56–76.

- Jones, L. 2007. *The student-centered classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Karjalainen, Jenni, 2018: *Pragmaattisia näkökulmia musiikinteorian opetukseen, Tapaustutkimus ”Piano tutuksi” -oppiaineessa toteutetusta musiikinteorian opetuksesta*. Maisterintutkielma. Helsinki: Sibelius Akatemia.
- Karlsen, S. 2011. *Music education in multicultural schools: Report from the Nordic research project “Exploring democracy: Conceptions of immigrant students development of musical agency”*. Oslo: Konsis Grafisk.
- Kuoppamäki, A. & Vilmilä, F. 2017: ”Musta tuntui, että mulla on ohjat” – nuoret musiikillisen toimijuuden sanoittajina. *Nuorisotutkimus* 35(1–2), 5–24,
- Odena, O. 2012. *Creativity in secondary music class-room*. Teoksessa G. E. McPherson & G. F. Welch (toim.), *Oxford handbook of music education*, vol 1. New York, NY: Oxford University Press, 512–527
- Ojala, A. 2017. *Learning through producing: The pedagogical and technological redesign of compulsory music course for Finnish general upper secondary school*. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius Akatemia, *Studia Musica* 74.
- Opinto-opas. (6.4.2021). Sibelius Akatemian opinto-opas. Haettu osoitteesta <https://opinto-opas.uniarts.fi/fi/opintojakso/S-MK10A1/1755>
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. 1998. *Curriculum Foundations. Principles and Issues*. 3. painos. Boston: Allyn and Bacon.
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rikandi, I. 2012. *Negotiating musical and pedagogical agency in a learning community: A Case of redesigning a group piano vapaa säestys course in music teacher education*. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius Akatemia, *Studia Musica* 49.
- Rogers, M. R. 2004. *Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical philosophies*. Board of Trustees: Southern Illinois University.
- Rosenberg, N. E. 2010. *From rock music to theory pedagogy: Rethinking U.S. college music theory education from a popular music perspective*. Boston University.
- Salminen, A. 2011. *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan Yliopisto. Saatavilla: [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Samman E. & Santos, M. E. 2009. *Agency and empowerment: A Review of concepts, indicators and empirical evidence*. Oxford Poverty & Human Development Initiative.
- TENK 2012. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeet*. Saatavilla: [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

TOPS 2017. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Väkevä, Lauri. 2004. Kasvatuksen taide ja taidekasvatus–Estetiikan ja taidekasvatuksen merkitys John Deweyn naturalistisessa pragmatismissa. Väitöskirja. Oulu: Oulun Yliopisto.

Westerlund, Heidi. 2003. Bridging experience, action, and culture in music education. Väitöskirja. Helsinki: Sibelius-Akatemia, Studia Musica 16.