

”Jos sitä lähtisi purkaa, niin en tiedä mitä se käytännössä tarkoittaa”

Taiteen perusopetuksen opettajien näkökulmia opetettavan ohjelmiston monimuotoistamiseen

Tutkielma (Maisteri)

11.5.2026

Elsa Tapani

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi	Sivumäärä
”Jos sitä lähtisi purkaa, niin en tiedä mitä se käytännössä tarkoittaa” Taiteen perusopetuksen opettajien näkökulmia opetettavan ohjelmiston monimuotoistamiseen.	71
Tekijän nimi	Lukukausi
Elsa Tapani	Kevät 2026
Aineryhmän nimi	
Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
Tämän tutkielman tutkimustehtävänä on selvittää, miten taiteen perusopetuksen opettajat kokevat opetettavan ohjelmiston säveltäjäkaanonin ja sen laajentamisen ja monimuotoistamisen. Kokevatko he, että tällaiset perusohjelmiston laajentamiskysymykset ovat ajankohtaisia ja arvokkaita heidän työssään? Minkälaisia valmiuksia he kokevat omaavansa perusohjelmiston laajentamiseen oman työnsä realiteeteissa, ja toisaalta, mitkä tekijät estävät heitä tässä työssä? Tutkimus toteutettiin haastattelemalla neljää taiteen perusopetuksessa työskentelevää laulu- ja pianopedagogia. Tutkimuskysymykset ovat: Miten taiteen perusopetuksen opettajat kuvaavat opetettavan ohjelmiston valikoitumista sekä repertuaarin monimuotoistamisen käytäntöjä omassa opetustyössään? Millaisia tiedollisia, taidollisia ja pedagogisia valmiuksia taiteen perusopetuksen opettajat kokevat omaavansa ja tarvitsevansa monimuotoisemman repertuaarin opettamiseen? Mitkä tekijät tukevat tai estävät heitä tässä työssä? Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään klassisen musiikin suhdetta säveltäjäkaanonin ja sen ylläpitämää valtaa ja monimuotoistamisen kohtaamia haasteita tokenismin (<i>engl. tokenism</i>) ja näennäisesti yhdenvertaisten inklusion periaatteiden kautta. Mahdollisina ratkaisuinä esitellään kulttuurisesti relevantti pedagogiikka, kulttuurisesti responsiivinen opetus ja rihmastomainen lähestymistapa musiikinopetukseen. Tutkielman keskeiset tulokset ovat, että klassisen musiikin kaanonilla on edelleen vahva asema taiteen perusopetuksessa, ja ohjelmiston monimuotoistaminen jää usein muiden opetustavoitteiden varjoon. Opetuksessa käydään vain vähän kriittistä keskustelua siitä, miten opetussisällöt liittyvät yhteiskuntaan tai millaisia historiallisia ja sosiaalisia valtarakenteita ne ylläpitävät. Kaanon ymmärretään ensisijaisesti esteettisten ja taiteellisten arvojen kautta, eikä sen yhteiskunnallista rakentumista juurikaan tarkastella. Monimuotoisuuden edistäminen edellyttäisi kuitenkin kaanonin tiedostamista sosiaalisena ja historiallisena ilmiönä. Opettajat tunnistavat oppilaslähtöisyyden ja oppilaan taustan huomioimisen merkityksen motivaatiolle ja harrastuksen mielekkyydelle, ja he ovat valmiita laajentamaan ohjelmistoa monimuotoisempaan suuntaan. Opettajat kuitenkin kaipaavat konkreettista opetussuunnitelman kulttuurisen uudistamisen teemojen ja käytännön opetustyön yhdistämiseen. Ohjelmiston monimuotoistamista hidastaa helposti saatavilla olevan, monimuotoisuusnäkökulmasta kootun pedagogisen materiaalin puute. Lisäksi opettajien omat arvot ja kokemukset vaikuttavat siihen, kuinka paljon he ovat pohtineet monimuotoisuutta opetuksessaan, eikä aihetta ole haastateltavien mukaan juurikaan käsitelty pedagogisissa opinnoissa.	
Hakusanat	
Monimuotoisuus, opetettava ohjelmisto, kulttuurisesti responsiivinen opetus, kaanon, tokenismi, taiteen perusopetus	
Tutkielma syötetty plagiaatintarkastusjärjestelmään	
[10.5.2026]	

Sisällys

Sisällys	3
1 Johdanto	4
2 Teoreettinen viitekehys.....	8
2.1 Kaanon ja valta.....	8
2.2 Tokenismi (engl. <i>Tokenism</i>)	13
2.3 Kulttuurisesti relevantti pedagogiikka	16
2.3.2 Kulttuurisesti responsiivinen opetus	20
2.5 Rihmastomainen lähestymistapa opetukseen.....	23
3 Tutkimusasetelma	26
3.1 Tutkimustehtävä.....	26
3.2 Laadullinen tutkimus	26
3.3 Aineiston kerääminen puolistrukturoidulla haastattelulla	28
3.4 Aineiston analyysi.....	30
3.5 Tutkimusetiikka	31
4 Tulokset.....	34
4.1 Haastateltavien taustat.....	34
4.2 Opetettavan ohjelmiston valikoituminen	34
4.3 Monimuotoisemman repertuaarin opetuksen koetut kompetenssit.....	43
4.4 Monimuotoisempaa ohjelmistoa tukevat ja estävät tekijät opetuksessa	47
5 Pohdinta	58
5.1 Johtopäätökset.....	58
5.2 Luotettavuustarkastelu	64
5.3 Tulevia tutkimusaiheita.....	65
Lähteet.....	67

1 Johdanto

Lappeenrannan laulukilpailuiden säännöissä tehtiin vuoden 2025 kilpailuihin muutos, jossa kilpailuohjelman kriteereihin lisättiin yksi muun kuin miehen säveltämä kappale. Tällä haluttiin kannustaa monipuolisemman resitaali-ohjelman suunnitteluun ja alan kehittymiseen. Kahden kilpailun finalistin kilpailuohjelmasta tätä kappaletta ei kuitenkaan löytynyt. Harkinnan jälkeen tuomaristo tuli siihen tulokseen, että tämä säveltäjän sukupuolta koskeva kohta säännöistä ei vaikuta kilpailun arviointiin ja kilpailijat saivat jatkaa kilpailuissa ilman sanktioita. (Koppinen 2025.)

Tämä tapaus herätti paljon keskustelua omassa klassisen laulumusiikin kuplassani, ja sai minut miettimään, minkä laatuista monimuotoisemman ohjelmiston representaation kehitys on. Onko inklusio konserttiohjelmissa vain tokenismia (engl. *tokenism*), joka ei johda oikeaan muutokseen? Kuuluuko toisaalta tähän kehitysvaiheeseen se, että representaatio ja inklusio ovat päälle liimattua ja näennäistä, ja tulevaisuudessa nämä pinnalliset eleet saavat aikaan aidon tasa-arvon? Vai jäävätkö muut kuin miessäveltäjien teokset aina omaan ”toiset”-koppaansa, jota käsitellään omana erillisenä lukunaan irrallaan klassisen musiikin perusohjelmistosta?

Eriikka Maalismaan puhe ”I Love classical music, but it hates me back”, jonka hän esitti 13. marraskuuta 2024 osana Wolf-festivaalin ohjelmaa, ja jonka Helsingin Sanomat julkaisi hänen äkillisen kuolemansa jälkeen 11. helmikuuta 2025, valottaa myös ajatusta siitä, että klassisen musiikin kentällä ei ole todellisuudessa aikomustakaan kehittyä. Puheessaan Maalismaa kertoo miten häntä hävettää, että pääkaupunkiseudulla on iso ja vaikutusvaltainen orkesteri, jonka taiteellinen ohjelmasuunnittelu tehdään pelkkien miesoletettujen toimesta ja jos joku uskaltaa ehdottaa klassisen musiikin rakenteiden tarkastelua saa hän vastaansa valtavan jyrähdyksen vallassa olevalta taholta ja uudismielistä kommenttia mustamaalataan kilpaa ignorantiksi, sivistymättömäksi ja historiaa ymmärtämättömäksi. Maalismaa myös kritisoi puheessaan sitä, että konsertti- ja oopperatalot irrottautuvat politiikasta rahoituksen menetyksen pelossa. Maalismaa kertoo, että häntä hävettää se kuinka jälkijunassa klassisen musiikin kenttä on ihan omasta tahdostaan ja ilmoille heitellään lauseita, kuten: ”Musiikki on kaikkien yhteinen kieli eikä se ole poliittista ja laatu ja mestariteokset, hienovaraisuus viestinnässä, musiikilla ei ole sukupuolta eikä ihonväriä, täällä ihminen saa rauhoittua maailman melskeiltä, orientalismissa ei ole

mitään ongelmaa, miksi nykyään pitää tunkea sitä diversiteettiä joka paikkaan, tämä nyt on vaan laiva joka kääntyy hitaasti.” (Sirén 2025.)

Sekä Maalismaa puheessaan, että Riikka Talvitie ja Heidi Partti (2023) tapaustutkimuksessaan avaavat, että klassinen musiikki on muita taiteen aloja jäljessä yhteiskunnallisessa kehityksessä. Maalismaa kertoo puheessaan, kuinka teatteritaloissa järjestetään poliittisesti aktivistisia tapahtumia, vaikka konsertti- ja oopperatalot pysyvät näistä kaukana (Sirén 2025) ja Talvitie ja Partti avaavat tutkimuksessaan (2023, 85), kuinka kuvataide on erkaantunut jäljittelyyn perustuvasta pedagogiikasta jo 1980-luvulla ja nykyään painottaa enemmän yksilöllisyyttä ja valinnanvapautta, kun taas klassisen musiikin sävellyksen pedagogiikka on pysynyt jäljittelyn ihanteissa. Talvitie (2021) avaa myös puheenvuorossaan, miten toinen feministinen aalto 1960-luvulla antoi pohjan naisten taiteilijakuvan muuttumiselle; he siirtyivät vain taiteen kohteina olemisesta yhdenvertaisempaan asemaan itse taiteilijoina. Nämä liikehdinnät feminismissä ja kuvataiteessa eivät kuitenkaan vaikuttaneet länsimaiseen taidemusiikin kenttään mitenkään laajemmin. (Talvitie 2021, 154–155.) Taidemusiikin kentällä on siis ilmassa myös turhautumista klassisen musiikin hitaaseen uudistumiseen. Olisiko kuitenkin aika etsiä myös vaihtoehtoisia näkökulmia klassisen musiikin opetukseen ja kulttuurin ylläpitämiseen? Voiko klassista musiikkia oppia soittamaan myös monimuotoisemmasta, yhdenvertaisemmasta ohjelmistosta käsin, vai onko Bachin jäljittely ainoa tapa syvällisesti ymmärtää klassista musiikkia?

Tutkimusta ohjelmiston monimuotoistumisesta on tehty niin Suomessa kuin ulkomailla. Olemassa oleva tutkimus kuitenkin keskittyy enemmän musiikin korkeakouluopetukseen. Esimerkiksi Yhdysvalloissa on tutkittu pääaineisten pianistien näkökulmia monimuotoisemman ohjelmiston opettamiseen ja opiskeluun. Tämän tutkimuksen perusteella opiskelijat kokivat, että eurosentrinen opetussuunnitelma ei enää palvele nykyopiskelijan tarpeita ja valmista siihen maailmaan, jossa pianonsoiton opettaja opettaa nykypäivänä. Tutkimuksen mukaan opettajien ja opiskelijoiden tulisi toimia tietoisesti ja tavoitteellisesti kaanonin laajentamiseksi. (Klein 2024, 14–23.) Suomessa taas tutkimus kuorojen ohjelmistojen muotoutumisesta vuosien 2021-2025 aikana Taideyliopistossa tuli siihen lopputulokseen, että ”Taideyliopistossa opiskellaan eurooppalaisten miesten moderneja sekä romanttisia kuorosävellyksiä” (Ilonen 2025, 37). Tutkimuksen mukaan opetuksessa käytetyn säveltäjien perusjoukon synnyinmaa oli 81%–94% tapauksista Euroopan alueella. Naissäveltäjien osuus perusohjelmiston sovittajista ja säveltäjistä oli 10%. Ohjelmistoissa miessäveltäjien ja naissäveltäjien esiintymisessä oli myös eroja siinä, kuinka

usein he esiintyivät ohjelmistossa. Useampi miessäveltäjä esiintyi opiskeltavassa ohjelmistossa joka vuosi tai ainakin kolmena vuotena neljästä, mutta yksikään naissäveltäjä ei esiintynyt edes kolmena vuotena neljästä. (Ilonen 2025, 38.)

Molemmissa näissä edellä mainituissa tutkimuksissa käy ilmi, että vaikka naissäveltäjien ja ei-eurooppalaisten säveltäjien representaatio on lisääntynyt, ei koulutuksen tasolla monimuotoisemman ohjelmiston opettamiseen ole vielä löydetty johdonmukaisia keinoja, jotka toisivat sitä keskeisen säveltäjäkaanonin rinnalle yhdenvertaisina. Lähdin siis pohtimaan, miten voisimme saada aikaan klassisen musiikin säveltäjäkaanonin monimuotoistamisen niin, että se tapahtuisi johdonmukaisesti ilman, että se olisi päälle liimattua ja näennäistä. Tulin siihen tulokseen, että muutos täytyy aloittaa ruohonjuuritasolta. Tässä kontekstissa ruohonjuuritaso löytyy taiteen perusopetuksen oppilaitoksista, eli musiikkiopistoista. Monet muusikot ovat aloittaneet musiikin harrastamisen jo 4–5-vuotiaina ja jatkaneet opintojaan aina aikuisuuteen asti. Musiikkioppilaitosten opettajilla on suuri valta siihen millaiseen klassisen musiikin maailmaan nuoret soittajat kasvavat ja minkälaisen säveltäjäkaanonin he perivät. Kuitenkin tutkimusten valossa opettajat ohjaavat oppilaansa varsinkin klassiseen musiikkiin painottuvissa oppilaitoksissa hyvin valkoisen ja länsimaisen musiikin äärelle. (Yoo 2023, 34; Young 2025, 52.)

Tässä tutkielmassa tutkin, miten taiteen perusopetuksen opettajat kokevat vallitsevan säveltäjäkaanoniin ja perusohjelmiston monimuotoistamisen oman työnsä kontekstissa ja miten heidän opetettava ohjelmistonsa rakentuu. Tutkin musiikkioppilaitosten opetussuunnitelmia, koska halusin selvittää, mainittiinko niissä ohjelmiston monimuotoisuutta ja kulttuurin uudistamista. Eri musiikkioppilaitokset erosivat tässä suhteessa toisistaan paljon, mikä myös viestii vallitsevasta epäjohdonmukaisuudesta. Joissakin oppilaitosten opetussuunnitelmissa keskityttiin erityisesti selkeisiin, konkreettisiin tavoitteisiin instrumenttikohtaisissa opetussuunnitelmissa. Toisissa opetussuunnitelmissa taas korostettiin enemmän musiikkiopintojen yleissivistävää ja kasvatuksellista merkitystä. Näissä korostettiin usein oppilaan omia kiinnostuksen kohteita, monipuolista tutustumista musiikkiin ja kulttuurista uudistumista ja muutosvoimaa. Löysin kolme oppilaitosta, joiden opetussuunnitelmissa oli käsitelty ansiokkaasti monimuotoista ja uudistuvaa kulttuuriperintöä. Näiden kolmen taiteen perusopetuksen oppilaitoksen opetussuunnitelmissa korostettiin uudistumista, yhdenvertaisuutta, kulttuurista monimuotoisuutta ja laaja-alaista musiikil-

lista yleissivistystä. Tämä oli hyvä pohja, jolta lähteä selvittämään, miten taiteen perusopetuksen opettajat ymmärtävät kulttuurisen muutosvoiman heidän omassa opetuksessaan.

2 Teoreettinen viitekehys

Tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä avaan klassisen musiikin pedagogiikan suhdetta säveltäjäkaanoniin ja sen pitkään historiaan. Kaanonin laajentamisessa ja monimuotoistamisessa on monia haasteita, ja käsittelen tässä teoreettisessa viitekehyksessä näennäistä yhdenvertaisuutta (tokenismi, engl. *tokenism*) ja näennäisesti inklusiivisia pedagogisia malleja, joihin myös hyvää tarkoittava inklusiota huomioiva opettaja voi helposti kompastua. Ratkaisuja näihin haasteisiin haen rihmastomaisesta lähestymistavasta musiikinopetukseen, kulttuurisesti relevantista pedagogiikasta sekä kulttuurisesti responsiivisesta opetuksesta. Näitä kaikkia pedagogisia malleja yhdistää vahvasti ajatus avoimen keskustelun ja monimuotoisen, muovautuvan kulttuurisen identiteetin huomioimisen tärkeydestä.

2.1 Kaanon ja valta

Länsimaisella klassisella musiikilla on pitkät ja vahvat juuret historiassa, ja sen suhde keskeiseen ohjelmistoon ja kaanoniin on hyvä tiedostaa, kun puhutaan kulttuuripoliittisesta pedagogiikasta. Klassisen musiikin opetuksessa kaanon ja jäljittelyyn perustuva pedagogiikka ovat pitäneet pintansa, vaikka muilla taiteen aloilla siitä on jo erkaannuttu. Klassisen musiikin pedagogiikka perustuu ”nerouden” jäljittelyyn ja ”hyvän maun” omaksumiseen, joka saa muotonsa kaanonissa. Jäljittelyyn perustuva pedagogiikka vahvistaa kaanonin asemaa entisestään. (Talvitie & Partti 2023, 85-103.) Kuvataiteen pedagogiikassa jäljittelyn ja tradition pedagogiikasta alettiin kuitenkin erkaantua jo 1980-luvulla, ja nykyään Taideyliopiston Kuvataideakatemian opetussuunnitelmassa painotetaan yksilöllistä ja itseohjautuvaa lähestymistapaa (Talvitie & Partti 2023, 85).

Sana kaanon (engl. *canon*) tarkoittaa muinaisenglannissa ja latinassa mittapuuta, sääntöä, mallia tai standardia. Kaanonit toimivat esimerkkeinä ja malleina ja niitä käytetään opetuksessa edustamassa korkeaa laatua. Kaanonilla on valtava vaikutusvalta ja se ilmentää ainakin jossain määrin moraalista ja eettistä valtaa. Tämä valta näkyy esimerkiksi siinä, että kaanon asettaa standardit, joiden perusteella valitaan, mitkä teokset pidetään sisällyttämisen arvoisena historiassa. Teokset, jotka eivät täyty kaanonin vaatimuksia, suljetaan pois, jätetään tarkoituksellisesti huomiotta tai sivuutetaan, ja näin ne lopulta unohtuvat. (Citron 2000, 15.)

Kaanon tarjoaa keinon luoda kulttuuriin identiteetin tunnetta. Se määrittää keitä sen jäsenet ovat, mistä he tulevat ja mihin he ovat menossa. Kaanon tarjoaa yhtenäisyyden, yksimielisyyden ja järjestyksen ihanteita. Perinteisen kaanonin kannattajille tällaiset ihanteet palvelevat moraalisia päämääriä, koska ne muovaavat yhteisen näkemyksen siitä, mihin yhteiskunta on tulevaisuudessa menossa. (Citron 2000, 1–2.)

Nykyään esimerkiksi naissäveltäjien ja muunsukupuolisten säveltäjien mahdollisuudet työskennellä ja opiskella sävellystä ovat paremmat kuin ennen, mutta vaarana on, että heidän meritoitumisensa alalla tapahtuu samojen mekanismien kautta, kuten aina ennenkin. Tällöin naisten lisääntyneen osallisuuden myötä ei synny uusia ajattelun ja olemisen tapoja, vaan kaanoniin hyväksytään vain tietynlaisia naissäveltäjiä, jotka eivät liikaa riko lasikattoja tai toimi liian uhmakkaasti tradition rakenteita vastaan. Esimerkiksi monet yhteiskunnalliset muutokset, kuten feminististen aaltojen vaikutukset eivät ole vaikuttaneet klassisen musiikin kenttään ja sen opetukseen, vaikka esimerkiksi kuvataiteessa niillä on ollut suuria vaikutuksia. (Talvitie 2021, 154–158.) Tämä voi johtua siitä, että klassisen musiikin kentällä musiikki ja musiikkipedagogiikka nähdään irrallisena sosiopoliittisista kysymyksistä ja sen mahdollisista sosiaalisista vaikutuksista. Wayne Bowmanin (2007) mukaan klassisen musiikin pedagogiikan ainoat oikeat päämäärät nähdään puhtaasti musiikillisina, sen esteettisyyteen ja taiteellisuuteen liittyvinä kysymyksinä. Myös resurssien rajallisuus johtaa Bowmanin mukaan siihen, että näiden musiikillisten päämäärien saavuttaminen oikeuttaa mitkä tahansa opetukselliset keinot. (Bowman 2007, 110–124.) Jotkut myös väittävät, että vaatimukset kaanonin muuttamisesta johtuvat halusta pysyä älyllisesti ajan tasalla ja seurata viimeisimpiä yhteiskunnan ”muoti-ilmiöitä”, olivat ne sitten monikulttuurisuus, feminismi tai dekonstruktionismi (Citron 2000, 2–3). Perinteisen kaanonin vastustajien mielestä kaanon peittää alleen yhteiskunnallisen moninaisuuden. Kaanonin kannattajat ja vastustajat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että kaanon luo kertomuksen menneisyydestä ja mallin tulevaisuutta varten. Monet uskovat, että kaanon kiteytyy valtataisteluksi siitä, kuka saa päättää, mitä opiskellaan ja mikä puolestaan tulee edustamaan koko yhteiskuntaa. (Citron 2000, 1–2.)

Marcia J. Citron avaa kirjassaan *Gender and the Musical Canon* (2000) kaanonin ympärillä vallitsevaa keskustelua. Hänen mukaansa suuri osa kaanonin sisältöön liittyvästä keskustelusta koskee alkuperää, erityisesti niiden ryhmien kulttuurisia juuria, jotka muodostavat yhteiskunnan. Kaanonin laajentamisen puolella olevat argumentoivat, että väestörakenne viittaisi siihen, että kaanonin tulisi olla edustava, demokraattinen ja heijastaa

yhteiskunnassa vallitsevaa erilaisuutta. Tämä monikulttuurinen lähestymistapa saa kuitenkin kritiikkiä perinteisen kaanonin kannattajilta. Kannattajien mukaan monikulttuurinen lähestymistapa hajauttaa yhteiskuntaa. Heidän mukaansa se heikentää länsimaisen sivistyksen säilyttämistä ja johtaa arvioinnin anarkiaan väittäessään, ettei eurooppalainen kulttuuri välttämättä ole muita kulttuureja parempi. Tämä argumentti puolestaan herättää vastaväitteen, jonka mukaan laatu ei ole sisäsyntyinen eikä universaali asia, ja siksi on tarkasteltava niitä ideologioita, jotka ovat tietyn laatua koskevan arvion taustalla. (Citron 2000 2–3.) Yksi tulevaisuuden metataito, jota voisi harjoittaa musiikin opinnoissa olisi ohjelmiston ja kaanonin vallankäytön kriittinen tarkastelu ja sanallistaminen sellaisten kysymysten kautta, kuten kuka päättää jäljiteltävät teokset, miten jäljittely toteutetaan ja miten sitä arvioidaan (Talvitie & Partti 2023, 103). Hiljainen oletus on, että kaanoniin valitut teokset edustavat korkeaa laatua ja havainnollistavat keskeisiä tyylillisiä ja historiallisia piirteitä, jotka opiskelijoiden tulisi tuntea (Citron 2000, 201–202). Säveltäminen tapahtuu kuitenkin aina kulttuurisessa kontekstissa ja se nojaa jo olemassa olevaan musiikilliseen materiaaliin ja muotoon. Jos halutaan muutosta tulevaisuuden sävellyksiin ja kaanoniin, on olennaista, että muutos tapahtuu musiikillisen materiaalin tasolla. (Talvitie 2021, 156.)

Musiikin historiassa korostetaan myös musiikin tekijöiden meritoitumista. Kaanoniin sisällyttäminen merkitsee sitä, että kaanoniin kuuluva säveltäjä, sekä yksilönä että osana historiallista jatkumoa, ansaitsee historiallisen tunnustuksen. Tämän perusteella voimme olettaa, että jos emme ole kuulleet joistakin teoksista tai säveltäjistä, se johtuu siitä, etteivät ne ole kestäneet aikaa heikon laadun vuoksi. (Citron 2000, 201–202.) Musiikin historia on kuitenkin järjestetty tekijyyden funktion mukaan, joka viittaa historian ja kulttuurin jäsentämiseen sen mukaan, kuka on tehnyt teoksen. Tekijyyden funktio korostaa kirjoitettua dokumenttia, julkista kenttää ja tekijän näiden myötä saavuttamaa mainetta. Historiassa kuitenkin naisten oli hyvin vaikea saada mainetta tai heidän töidensä dokumentointia. Tällaisessa järjestelmässä jätetään huomiotta yhteistyö, yhteisö, yksityinen elämä ja suullinen perinne, joilla kaikilla oli keskeinen rooli historiallisten naispuolisten muusikoiden elämässä. Lisäksi populaarit ja alempien yhteiskuntaluokkien toiminnot, jotka olivat tärkeitä naisille, jäivät näkymättömiin. (Citron 2007, 211.) Bowmannin (2007) mukaan musiikki on pohjimmiltaan sosiaalinen ilmiö. Se on voimakas keino luoda yhteenkuuluvuutta, mutta myös keino sulkea ihmisiä ulkopuolelle. Siksi musiikkiin liittyvä toiminta on aina eettisesti merkityksellistä ja sillä on seurauksia. Musiikkikasvattajien valinnat opetuksen sisällöissä eivät koske vain esteettisiä arvoja tai

sitä, miten musiikilliset tavoitteet saavutetaan mahdollisimman tehokkaasti. Päätökset liittyvät suoraan myös poliittisiin kysymyksiin, resurssien jakautumiseen ja niihin kytkeytyviin eettisiin ongelmiin. (Bowman 2007, 110)

Robyn Hilgerin (2025) mukaan musiikkikasvatuksen kentällä on kuitenkin kasvava tietoisuus tarpeesta monimuotoistaa sitä musiikkia, mitä opetetaan ja esitetään. Hänen mukaansa pelkkä tietoisuus ja halu sisällyttää ohjelmistoon monimuotoisempaa repertuaaria ei kuitenkaan riitä. Musiikkikentän on luotava olosuhteet, joissa tätä repertuaaria voidaan luoda, tukea ja ylläpitää. (Hilger 2025, 34.) Alison d’Amaton (2024) mukaan nykyajan opiskelijat viestivät opettajille, ettei ole enää hyväksyttävää, ettei heidän koulutuksensa heijasta heidän tuntemaansa 2000-luvun maailmaa, ihmisiä ja identiteettejä. Tämän takia d’Amaton mukaan opettajien on löydettävä yhteyksiä perinteisen ohjelmiston ja nuorten taiteilijoiden toiveiden välillä, jotka korostavat ajankohtaista ja merkityksellistä ilmaisua. Opiskelijat kyllä uskaltavat sukeltaa uuden ohjelmiston ääreen ja opettajien haasteena on liittää opiskelijoiden löydöt opetuksen tavoitteisiin. Opettajien on jatkuvasti opittava lisää ja päästävä yli siitä ajatuksesta, että tuntemattomalla kappaleella ei olisi teknistä tai pedagogista arvoa. Samoja perusohjelmiston teoksia, joita on aina opetettu ei välttämättä tarvita saavuttamaan opetuksen tavoitteita. (d’Amato 2024, 344.)

Justin Londonin (2022) mukaan opettajat voivat olla myös haluttomia luopumaan perinteisestä keskeisestä pedagogisesta lähestymistavasta. Tämä johtuu hänen mukaansa erilaisista tiedostetuista ja tiedostamattomista ennakkoluuloista, jotka estävät pedagogeja etsimästä vaihtoehtoisia ohjelmistoja, aiheita ja lähestymistapoja. Ongelmana on myös totumus. Musiikkipedagogit opettavat edelleen perusohjelmistoa ja siitä johdettuja käsitteitä, koska niin on aina tehty, vaikka musiikkipedagogit tiedostaisivat, että on olemassa vaihtoehtoisia tapoja opettaa. Londonin mukaan opettajien on syytä kysyä, miksi olemme perineet kaanonin edeltäjiltämme, ja millaiset arvot ja ennakkoluulot tukevat kaanonin jatkuvaa käyttöä ja arvostusta. (London 2022, 12.) Valinnat, joita opettajat tekevät jatkuvasti oman opetustyönsä sisällöissä, yleensä pohjautuvat enemmän opettajan omaan historiaan musiikin kanssa kuin oppilaiden. Tämä historia perustuu opettajakoulutuksen ja muun jatkokouluttamisen ja sosiaalisen median välityksellä muodostuneisiin koettuihin kompetensseihin, jotka muodostavat opettajan oman opetuksen kaanonin. (Kelly-McHale 2018, 61.)

Kaanonin laajentaminen vaatii opetuksen näkökulman muutosta. Citronin (2000) mukaan osana naissäveltäjien teosten sisällyttämistä kaanoniin on tärkeää tutustuttaa opiskelijat itse kaanonin käsitteeseen. Heidän tulisi ymmärtää, että se, mitä he pitävät itsestään selvänä ja tuttuna perusohjelmistona, on todellisuudessa monimutkainen kulttuurinen rakenne, joka perustuu sosiaalisiin arvoihin. Kaanonin opettamisessa tarvitaan uusia tapoja tarkastella historiaa, kun kaanonia laajennetaan ja siihen otetaan uusia näkökulmia mukaan. Kaanonin laajentuessa myös musiikin historian tutkiminen muuttuu ja sosiaalishistoria saa enemmän merkitystä musiikin opetuksessa. Tämä tarkoittaa sitä, että opetuksessa kiinnitetään enemmän huomiota esimerkiksi sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkiin ja musiikkia tarkastellaan tapana esittää ja tuottaa merkityksiä yhteiskunnassa. Sen sijaan pelkkään musiikin rakenteen analysointiin ilman yhteiskunnallista taustaa voidaan käyttää vähemmän aikaa. (Citron 2000, 224.)

Marsha Kindall-Smithin, Constance L. McKoy:n ja Susan W. Millsin (2011) mukaan myös opettajien suhtautumisessa tarvitaan muutos perinteisissä käsityksissä siitä, miten musiikin oppimista tukevat tai estävät tekijät, kuten opetuksen sisältö ja konteksti, toimivat musiikkikasvatuksen yhteydessä. Tarvitaan muutos, joka antaa opettajille ja opiskelijoille mahdollisuuden omaksua näkökulman, jossa moninaiset musiikilliset äänet nähdään ilmaisun ja tutkimisen arvoisina ja kaikkien musiikin opiskelijoiden saavutettavissa olevina. Muutokset saadaan aikaan Kindall-Smithin et al. mukaan, kun opettajat työskentelevät aktiivisesti kulttuurisesti moninaisten näkökulmien parissa ja kun he sitoutuvat sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen omassa opetuksessaan ja käytännöissään. Näin kulttuurisesti moninaisten äänten ja näkökulmien sisällyttämisestä musiikkikasvatukseen voi tulla vakiintunut ja odotettu opetussuunnitelman tavoite, joka hyödyttää sekä oppijoita että opettajia. (Kindall-Smith, McKoy, Mills 2011, 382.)

Kaanon säilyy pitkälti siksi, että oppimateriaalit, kuten oppikirjat, nuottikokoelmat ja äänitteet, tukevat perinteistä kaanonia ja sen ajattelutapaa. Ongelma ei ole vain se, että naisten sävellyksiä on vähemmän saatavilla, vaan materiaalien löytäminen on yleisesti vaikeampaa ja opettajalta vaaditaan paljon vaivaa ja motivaatiota niiden hankkimiseksi. (Citron 2000, 227.) Nykyään on kuitenkin joitain internetsivustoja, jotka listaavat erilaista ohjelmistoa myös inklusiivisesta näkökulmasta. Tällaiset julkaisut ja niiden tekijät ovat merkittävästi edistäneet tasa-arvoa, monimuotoisuutta ja osallisuutta taidemusiikin repertuaarin kehityksessä. Sivustot eivät ainoastaan tarjoa opettajille tärkeitä työkaluja, vaan

myös rakentavat siltoja, jotka yhdistävät nykypäivän nuoret taiteilijat ja heidän todellisuutensa vuosisatojen musiikillisiin käytäntöihin. Ne myös elävöittävät sellaista julkaisujen perinnettä, joka tuo paremmin esiin tyylien moninaisuuden ja historialliset vaikutteet. (d'Amato 2024, 347.)

2.2 Tokenismi (engl. *Tokenism*)

Kaanonin laajentamisessa opetussisältöjen kontekstissa on kuitenkin myös haasteita. Londonin (2022) mukaan monimuotoisemman ohjelmiston liittäminen opetuksen materiaaleihin voi olla myös ongelmallista, jos sitä analysoidaan vain länsimaisen taidemusiikin teorian kannalta, jonka pohjalta myös musiikinteorian keskeisimmät käsitteet ovat syntyneet. Londonin mukaan opettajien on opetuksessaan otettava huomioon omat ennakkoluulonsa ja käsitteelliset taustaoletuksensa, jotka piilevät heidän opetuksessaan, ja mahdollisesti kyseenalaistettava heidän ensimmäinen analyyttinen intuitionsa, sillä usein intuitio kuvastaa myös ennakkoluuloja. Muita ongelmia, joista Londonin mukaan opettajan on hyvä olla tietoinen kaanonin ulkopuolisen ohjelmiston opetuksessa, ovat epäedustavien esimerkkien käyttö, liian pienet aineistot, tuttujen teorioiden sovittaminen, kaavaomainen ajattelu ja mahdolliset metodologiset ongelmat. (London 2022, 12–13.) Opettajien on myös otettava vastuu valitsemastaan repertuaarista ja sen historiallisesta kontekstista tekemällä taustatyötä kappaleiden sanoituksista, alkuperästä ja siitä, miten kappale esitetään ja representoidaan. Nämä keskustelut musiikista ovat elintärkeitä. (Kelly-McHale 2018, 62.)

Opettaja saattaa siis monimuotoisemman ohjelmiston opettamisessa tyytyä näennäisesti inklusiivisiin toimintatapoihin eli tokenismiin, ja tämän myötä onnistua vain vahvistamaan länsimaisen taidemusiikin asemaa opetuksessa entisestään. Tässä alaluvussa esitellään tokenismin käsitettä ja Juliet Hessin (2015) tulkintaa Chandra Talpade Mohantyn (2003) näennäisesti inklusiivisista pedagogisista malleista.

Suomen taiteen perusopetuksessa ei ole vielä tutkittu merkittävästi opetettavan ohjelmiston monimuotoisuutta, joten tässä luvussa käsiteltävät esimerkit ovat tutkimuksista, jotka on tehty yhdysvaltalaisen koulumusiikin kontekstissa. Yhdysvalloissa koulumusiikin opetus on painottunut klassisen musiikin ja korkeakulttuurin opetukseen toisin kuin esimerkiksi Suomen koulumusiikki. Kuitenkin monien Suomen taiteen perusopetuksen op-

pilaitosten opetus painottuu klassisen musiikin opetukseen ja rinnastuu siksi myös yhdysvaltalaisen koulumusiikin tutkimuksen kontekstiin.

Yhdysvalloissa tehtyjen tutkimusten mukaan musiikin opetussuunnitelma nojaa vahvasti länsimaiseen taidemusiikin perinteeseen ja eristää toisenlaisen perinteen musiikit omaksi ”muut” -ryhmäkseen (Yoo 2023,34; Young 2025, 52). Hessin (2015) mukaan, vaikka musiikintunneilla opetetaan myös muiden kuin valkoisten eurooppalaisten säveltämää musiikkia, tarkastellaan tätä ”muuta” musiikkia hyvin tokenistisesti eurosentrisestä näkökulmasta, peilaten sitä länsimaiseen perinteeseen (Hess 2015, 337–339). Musiikintunneilla ei-eurooppalaisten säveltäjien ohjelmiston opettaminen jää myös usein marginaaliseksi ja ilman sen vaatimaa kontekstualisointia (Klein 2024, 15). Hyesoo Yoon (2023) mukaan piilo-opetussuunnitelman kautta opettajat viestivät tiedostamattomasti tai tiedotetusti, kuinka länsimaisen taidemusiikin kaanon on ylivertainen ja siksi kaikkein sopivin opetuskäyttöön. Yoon mukaan opetussuunnitelman sisältö ja musiikin vuorovaikutuksen tavat vahvistavat vallitsevia valtasuhteita, ja siksi musiikkikasvattajien tulisi etsiä uusia tapoja tasapainottaa vallan epäsuhtia musiikkikasvatuksessa. (Yoo 2023, 35.)

Näennäinen tokenismi ilmenee, kun valta-asemassa olevan toiminta näyttää ulospäin tasa-arvoiselta, mutta on oikeasti omaa etua tavoittelevaa ja teeskentelevää, eikä pyri aidosti muutokseen. Vaikka esimerkiksi instituutiot kokevat tekevänsä näkyviä päätöksiä yhdenvertaisuuden eteen, jäävät nämä teot yleensä vain päälle liimatuiksi, näennäisiksi teoiksi, jotka eivät anna mitään konkreettista näyttöä siitä, että valtasuhteita haluttaisiin purkaa. Näillä näennäisesti yhdenvertaisilla teoilla voidaan pyrkiä vain välttämään kritiikkiä. (Young 2025, 52.) Tällaisen vaikutelman voi saada esimerkiksi tämän tutkielman johdannossa avatusta Lappeenrannan laulukilpailujen tapauksesta.

Juliet Hess (2015) tarkastelee artikkelissaan Chandra Talpade Mohantyn (2003) esittelemiä ja kritisoimia pedagogisen inklusion periaatteita musiikkipedagogiikan näkökulmasta. Mohanty on esitellyt kolme pedagogista mallia, jotka ovat Hessin mukaan luonteeltaan tokenistisia, vaikka pyrkivät opetuksen sisältöjen laajentamiseen. Nämä pedagogisen inklusion mallit kuitenkin onnistuvat siinä vain pinnallisesti. Hess kuitenkin näkee kolmannessa pedagogisessa mallissa potentiaalia. (Hess 2015, 339.)

Ensimmäinen pedagoginen malli on Mohantyn kritiikin mukaan Feministi turistina –malli ”*Feminist-as-Tourist Model*”, jonka Hess esittää musiikin kontekstissa muusikko turistina –mallina ”*Musician-as-Tourist Model*”. Tämän mallin mukaan musiikin opetus-

suunnitelma rohkaisee ”lisäämään maailmanmusiikkia ja sekoittamaan”. Siinä länsimainen musiikki säilyy normatiivisena ja luonnollisena, ja sen ulkopuolinen musiikki vain vahvistaa tätä näkökulmaa. Muusikko turistina –mallissa maailman musiikki-ilmiöt esitetään eristettyinä ilman kontekstia ja laajempaa keskustelua, ikään kuin eksoottisena makupalana. Sen tarkoituksena ei ole yhdistää maailman musiikkia luontevasti ja syvällisesti muuhun opetussisältöön. (Hess 2015, 339.)

Toinen pedagoginen malli on Mohantyn mukaan feministi tutkimusmatkailijana –malli ”*Feminist-as-Explorer Model*”, jonka Hess soveltaa muusikko tutkimusmatkailijana –malliksi ”*Musician-as-Explorer Model*”. Tässä mallissa syvennyttään vähän paremmin maailman musiikin kontekstiin, mutta sitä tarkastellaan yhä irtonaisena länsimaisen klassisen musiikin ”kodista”. Myös tämä malli normalisoi ja vahvistaa vallitsevia valtasuhteita. Muusikko tutkimusmatkailijana –mallissa kuljetaan paikasta toiseen tutkien ”eksoottisia ulkomaita” ja tutkittava ei länsimaalainen musiikki eroteta usein tämän päivän kontekstista. (Hess 2015, 340.)

Nämä kaksi pedagogista mallia antavat kyllä oppilaille näkökulmaa suuremmasta maailmasta, ja pyrkivät antamaan vaihtoehtoja länsimaisen klassisen musiikin dominoivalle asemalle. Ne saavat kuitenkin todellisuudessa aikaan vain hierarkian vahvistumisen. Mallit eivät myöskään opeta ymmärtämään musiikkia sosiaalisena käytäntönä. (Hess 2015, 340–341.)

Kolmas Mohantyn esittelemä malli on vertailuun perustuva feministisen tutkimuksen –malli ”*The Comparative Feminist Studies Model*”, jonka Hess soveltaa vertailtujen musiikkien malliksi ”*Comparative Musics Model*.” Tämän mallin mukainen kurssi on vertailukurssi, joka keskittyy musiikkien ja niiden kontekstien keskinäisiin yhteyksiin. Vertailtujen musiikkien –mallin mukaisella kurssilla ei myöskään unohdetaisi käsitellä valtasuhteita. Se nostaa esiin rodun, yhteiskuntaluokan, sukupuolen, vammaisuuden ja kansallisuuden risteymät sekä sen, miten nämä joustavat kategoriat leikkaavat toisiaan ja opetuksen kohteena olevaa aihetta. Vertailuun perustuvassa opetuksessa eri musiikkiperinteet opettavat toisistaan. Esimerkiksi vertailtujen musiikkien kurssilla voitaisiin keskustella, miten monet populaarimusiikin tyylit ovat yhteyksissä afrikkalaisiin musiikkiperinteisiin. Eri musiikkien verrannollinen tarkastelu edistää myös oppilaiden ajattelua itsestään toimijana suhteessa valtasuhteisiin ja kontekstiin. (Hess 2015, 341.)

Hessin mukaan musiikki on sosiaalinen käytäntö, joka täytyy ymmärtää kontekstissa ja

suhteessa muihin musiikkeihin. Länsimaista klassista musiikkia opetetaan kuitenkin Hes-
sin mukaan usein irrallaan kontekstistaan, joka vahvistaa sen yliverstaista asemaa ja unoh-
taa, että musiikki on jatkuvassa liikkeessä ja fuusiossa. (Hess 2015, 342.)

2.3 Kulttuurisesti relevantti pedagogiikka

Seuraavissa alaluvuissa esittelen vaihtoehtoisia pedagogisia malleja, kulttuurisesti rele-
vanttia pedagogiikkaa ja siihen pohjautuvaa kulttuurisesti responsiivista opetusta, joiden
käytänteiden avulla voidaan laajentaa opetettavan ohjelmiston kaanonin ilman, että mo-
nimuotoistamisesta tulisi tokenistista tai näennäisen inklusiivista. Nämä pedagogiset mal-
lit ottavat huomioon opiskelijoiden omat koetut kulttuuritaustat ja niiden vaikutukset
opiskelumotivaatioon ja opiskelun mielekkyyteen. Mallit myös painottavat kriittisen nä-
kökulman tärkeyttä niin opetuksen sisällöissä kuin opettajan omissa tiedostetuissa tai tie-
dostamattomissa ennakkoluuloissa.

Opettajien suhtautuminen oppilaiden taustoihin ja kulttuureihin sekä niiden tarjoamiin
mahdollisuuksiin on muuttunut ja kehittynyt monien vaiheiden kautta vuosikymmenten
aikana. 1960– ja 1970-luvuilla koulujen valtavirrasta poikkeavien vähemmistöryhmiin
kuuluvien oppilaiden kieliä ja kulttuurisia tapoja pidettiin puutteina. Ajateltiin, että
nämä puutteet täytyi ratkaista, jotta oppilaat voisivat oppia koulussa vaaditut ja hyväk-
sytyt kulttuuriset toimintatavat. Kouluissa vallalla olleet kieli-, kirjallisuus- ja kulttuuri-
vaatimukset perustuivat pitkälti valkoisen keskiluokan normeihin, ja niistä poikkeavia
tapoja pidettiin vähempiarvoisina. Tavoitteena oli korvata oppilaiden kotona opitut, nor-
meista poikkeavat kulttuuriset käytännöt sellaisilla toimintatavoilla, joita koulussa pi-
dettiin arvokkaina ja hyväksyttävänä. (Paris 2012, 93.)

Myöhemmin 1970- ja 1980-luvuilla näkökulma kulttuuriin eroihin alkoi kuitenkin
muuttua. Normeista poikkeavia kulttuurisia tapoja alettiin pitää yhtä arvokkaina, vaikka
ne nähtiin edelleen erilaisina verrattuna koulussa vaadittuihin ja hyväksyttyihin oppimi-
sen ja opettamisen tapoihin. Kulttuuriin vähemmistöryhmiin kuuluvien oppilaiden
kulttuurinen perintö sekä oppilaiden ja heidän perheidensä yhteisöjen käytännöt jäivät
kuitenkin edelleen melko vähälle huomiolle. Tavoitteena oli löytää keinoja yhdistää
nämä erot vallitseviin normeihin. (Paris 2012, 94.)

1990- ja 2000-luvuilla ajattelu alkoi muuttua edelleen vuosikymmenten pedagogisen ke-
hitystyön myötä. Painopiste siirtyi pelkästä erojen ja normien yhdistämisestä siihen, että

kodin ja yhteisöjen käytäntöjä sekä niiden historiaa pyrittiin hyödyntämään opetuksessa merkityksellisellä tavalla. Tavoitteena oli luoda yhteys, jossa kumpikaan näkökulmaa ei ole toista arvokkaampi oppimisen ja mahdollisuuksien kannalta. (Paris 2012, 94.)

Gloria Ladson-Billingsin vuonna 1995 julkaistu artikkeli *Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy* oli merkittävä virstanpylväs opetuksessa tapahtuneessa kehityksessä kohti oppilaiden omien kulttuuritaustojen huomioimista opetuksessa (Paris 2012, 93). Ladson-Billingsin ajatukset kulttuurisesti relevantista pedagogiikasta ovat edelleen ajan-kohtaisia ja keskeisiä opettajan työn näkökulmasta (Parker 2022, 29).

Ladson-Billings perustelee artikkelissaan tarpeen kulttuurisesti relevantin pedagogiikan periaatteille pohjautuvan kasvavaan rotu-, etnisyys ja kulttuuripiirteiden eriävyyteen opiskelijoiden ja opettajien välillä. Hänen mukaansa ei pitäisi enää lisätä monikulttuurikasvatukseen liittyviä kursseja, jotka korostavat monimuotoisia opiskelijoita ”muuna”, vaan kulttuurisesti relevantti pedagogiikka on suunniteltu haastamaan opetusta ja kannustamaan opettajia kyseenalaistamaan opiskelija–opettaja–suhteen, opetussuunnitelman, koulutuksen ja yhteiskunnan luonnetta. (Ladson-Billings 1995, 483.)

Kulttuurisesti relevantti pedagogiikka erottuu muista kulttuurisista lähestymistavoista erityisesti kriittisyytensä vuoksi. Sen tavoitteena on tietoinen ja määrätietoinen pyrkimys purkaa vallitsevaa tilannetta eli status quota. Kulttuurisesti relevantissa pedagogiikassa kiinnitetään erityistä huomiota siihen, miten yhteiskunnalliset rakenteet, resurssit ja käytännöt ylläpitävät toisiaan. Tämä edellyttää niiden yhteiskunnallisten rakenteiden ja toimintatapojen näkyväksi tekemistä, joiden kautta nykyiset normit säilyvät. Samalla tarkastellaan kriittisesti sitä, miten ihmisiin ja materiaan liittyvät resurssit jakautuvat, ja kuinka tämä jakautuminen vahvistaa olemassa olevia valtasuhteita. Kulttuurisesti relevantissa pedagogiikassa näitä käytäntöjä pyritään myös aktiivisesti muuttamaan. (Parsons & Wall 2011, 29–30.)

Ladson-Billings pyrki rakentamaan teoreettisen perustan kulttuurisesti relevantille pedagogiikalle, jotta se olisi helpommin lähestyttävä myös niille opettajille, joilla ei ole samanlaista kulttuurista tietoa, kokemusta tai ymmärrystä kuin heidän oppilaillaan (Ladson-Billings 1995, 478). Hän muotoili tutkimuksensa pohjalta kolme laajaa periaatetta kulttuurisesti relevantille opettajalle tarkasteltuaan opettajia ja luokkahuoneita, joissa vähemmistöryhmiin kuuluvien oppilaiden taustat ja yhteisöt oli onnistuneesti liitetty osaksi opetusta. Hänen ehdotuksensa olivat:

1. Kulttuurisesti relevanttien opettajien omaksumat käsitykset itsestä ja muista
2. Tapa jolla kulttuurisesti relevantit opettajat rakentavat sosiaalisia suhteita
3. Kulttuurisesti relevanttien opettajien omaksumat tiedonkäsitykset

Ensimmäistä periaattetta opettajien omaksumista käsityksistä itsestä ja muista Ladson-Billings avasi seuraavasti. Kulttuurisesti relevantti opettaja uskoo kaikkien oppilaiden kykenevän akateemiseen menestykseen eli pärjäämään kouluaineissa ja arvioinnissa. Hän näkee opetuksensa jatkuvassa kehityksessä, ja itsensä osana yhteisöä ja opettamisen myös tapana antaa takaisin yhteisölle. (Ladson-Billings 1995, 478–479.)

Toinen laaja periaate käsittelee sosiaalisten suhteiden rakentumista. Ladson-Billings tarkoitti periaatetta siten, että kulttuurisesti relevantti opettaja ylläpitää joustavia oppilas–opettaja–suhteita, osoittaa yhteenkuuluvuutta kaikkien oppilaiden kanssa ja kehittää oppijoiden yhteisöä. Kulttuurisesti relevantti opettaja kannustaa opiskelijoita oppimaan yhteistyössä toistensa kanssa ja olemaan vastuussa toisistaan. (Ladson-Billings 1995, 480.)

Kulttuurisesti relevanttien opettajien opetuksessa Ladson-Billingsin mukaan tieto ei ole staattista, vaan se jaetaan, kierrätetään ja rakennetaan uudelleen. Opettajien on kulttuurisesti relevantissa pedagogiikassa tarkasteltava tietoa kriittisesti, oltava intohimoisia tiedon ja oppimisen suhteen, ja luotava tukirakenteita, jotka helpottavat oppimista. Myös arvioinnin on oltava monipuolista, eli sisältää useita eri onnistumisen tapoja ja muotoja. (Ladson-Billings 1995, 481.)

Kulttuurisesti relevantin pedagogiikan sisällöissä on kolme kulmakiveä. Akateeminen menestys, kulttuurien kompetenssi ja kriittisen yhteiskunnallisen tietoisuuden kehittäminen (Parker 2022, 32; Parsons & Wall 2011, 29). Kimberly Parker avaa kulttuurisesti relevantin pedagogiikan kulmakiviä seuraavasti. Akateemisella menestyksellä tarkoitetaan kulttuurisesti relevantin pedagogiikan yhteydessä sitä, että menestyäkseen arvioinneissa opiskelijoita ei vaadittaisi mahtumaan tiettyyn muottiin ja esimerkiksi muuttamaan sitä, miten he identifioituvat. Opettajan näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että oppilaan oppimista ei rajoiteta vain sellaisiin sisältöihin, jotka eivät tarjoa monipuolista samaistumispintaa ja edustusta. Opettajan on Parkerin mukaan ymmärrettävä, että lahjakkuus ilmenee moni eri tavoin ja opiskelijoiden aito tukeminen ja hyväksyminen rohkaisee oppilaita saavuttamaan potentiaalinsa opinnoissaan, eli pääsemään akateemiseen menestykseen. Opettajien on myös oltava sitoutuneita opiskelijoidensa menestykseen ja nähtävä se

heidän henkilökohtaisena vastuunaan huolehtia, että kaikki hänen opetuksessaan olevat oppilaat saavuttavat hyviä oppimistuloksia.

Opettajan kulttuurinen kompetenssi tarkoittaa kulttuurisesti relevantin pedagogiikan yhteydessä kykyä ohjata opiskelijoita arvostamaan ja juhlistamaan omaa kulttuuritaustaansa samalla kun he oppivat tuntemaan vähintään yhden muun kulttuurin. Opettajan näkökulmasta tämä tarkoittaa Parkerin mukaan esimerkiksi sitä, että valkoinen opettaja ymmärtää oman valkoisen identiteettinsä ja miten valkoisuus on vaikuttanut hänen elämäänsä ja miten se vaikuttaa siihen edelleen. (Parker 2022, 32–42.)

Kriittisen yhteiskunnallisen tietoisuuden kehittäminen liittyy Parkerin mukaan kriittiseen sosiopoliittiseen lukutaitoon, jossa oppilaat nähdään ongelmanratkaisijoina. Kulttuurisesti relevantin opettajan on tietoisesti annettava oppilaille työkaluja, joilla havaita, arvioida kriittisesti ja muuttaa ympäröivää maailmaa. Tämä kriittinen lukutaito liittyy opiskelijoiden toimijuuteen, sillä siinä ohjataan oppilaita ymmärtämään, kuinka paljon vaikutusvaltaa heillä on. Tavoitteena on Parkerin mukaan se, että opettaja voi väistyä sivuun ja antaa oppilaan johtaa. Tämä on mahdollista, koska opettaja on tukenut oppilaan kriittisen tietoisuuden kehittymistä. Kulttuurisesti relevantin opettajan on ymmärrettävä, että opettaminen on poliittista toimintaa. Kasvattajina, joiden tehtävänä on valmistaa lapsia ja nuoria aktiivisiksi kansalaisiksi globaalissa demokratiassa, opettajien on Parkein mukaan annettava oppilaille välineet maailman kriittiseen tarkasteluun, sen muuttamiseen ja siinä menestymiseen. (Parker 2022, 32–42.) Kriittinen yhteiskunnallinen tietoisuus tarkoittaa myös kykyä tunnistaa, ymmärtää ja arvioida kriittisesti ilmiöiden taustalla olevia oletuksia, itse ilmiötä sekä niiden vaikutuksia. Kun kulttuurisesti relevantin pedagogiikan kriittistä yhteiskunnallista tietoisuutta toteutetaan, pyritään usein tunnistamaan kysymyksiä ja ongelmia, jotka koskettavat laajempaa yhteiskuntaa. (Parsons & Wall 2011, 32.)

Kulttuurisesti relevantin pedagogiikan hyödyntämisessä on kuitenkin myös haasteensa. Yksi haaste on, että opetuksessa otetaan käyttöön uusia pedagogisia aloitteita tavalla, joka on ristiriidassa sen alkuperäisten tavoitteiden kanssa. Näin tapahtuu usein kulttuurisesti relevantin pedagogiikan kohdalla. Tällöin kulttuurisesti relevanttia pedagogiikkaa toteutetaan niin, että se mukautetaan vallitsevaan normiin, mikä on ristiriidassa koko kulttuurisesti relevantin pedagogiikan perusajatuksen kanssa. (Parsons & Wall 2011, 43.) Tällöin

kulttuurisesti relevantti opettaja voi kompastua edellisessä luvussa esiteltyihin tokenistisiin ja näennäisen inklusion periaatteisiin. Jotta kulttuurisesti relevanttia pedagogiikkaa voitaisiin toteuttaa alkuperäisen tarkoituksensa mukaisesti, opettajien ja kasvatustieteilijöiden on tarkasteltava kriittisesti vallitsevaa nykytilannetta. Tällainen kriittinen tarkastelu nostaa esiin kysymyksiä sosiaalisesta tasa-arvosta, etuoikeuksista, rodusta ja muista vastaavista aiheista, joista keskustelu voidaan kokea vaikeaksi. Kulttuurisesti relevantit opettajat ovat kuitenkin sitoutuneita tarkastelemaan kriittisesti omia käytäntöjään ja ottamaan vastuun niistä oppimisympäristöistä, joita he luovat, ja tiedosta, jota he opettavat ja ylläpitävät. (Parsons & Wall 2011, 43.)

2.3.2 Kulttuurisesti responsiivinen opetus

2000-luvulla kulttuurisesti relevantista pedagogiikasta syntyi myös uusi konkreettisempi suuntaus, Geneva Gayn kehittämä *culturally responsive teaching*. Se perustuu ajatukseen, että opetus on vaikuttavinta silloin, kun se huomioi sekä opettajien, että oppilaiden aiemmat kokemukset, yhteisöt, kulttuuritaustat ja etniset identiteetit (Gay 2010, 22).

Geneva Gayn (2000) esittelemät kulttuurisesti responsiivisen opetuksen ulottuvuudet ovat seuraavat:

- **Vahvistavaa (Validating):** Hyödyntää oppilaiden kulttuurista tietämystä, aiempia kokemuksia ja erilaisia oppimistyyliä, jotta oppimisesta tulisi heille tarkoituksenmukaisempaa ja tehokkaampaa.
- **Kokonaisvaltaista (Comprehensive):** Kulttuurisesti responsiiviset opettajat ymmärtävät, että akateemisen menestyksen lisäksi on tärkeää säilyttää oppilaiden kulttuurinen identiteetti ja perintö.
- **Moniulotteista (Multidimensional):** Sisältää monipuolista opetussuunnitelman sisältöä, oppimisympäristöä, luokkahuoneilmapiiriä, oppilas–opettaja–suhteita, opetustekniikoita sekä arviointimenetelmiä.
- **Voimaannuttavaa (Empowering):** Korostaa kriittis-demokraattista pedagogiikkaa yksilöllisen ja yhteiskunnallisen muutoksen edistämiseksi. Oppilaiden tulee uskoa, että he voivat onnistua oppimistehtävissä, ja heidän tulee olla motivoituneita jatkamaan yrittämistä.
- **Muuttavaa (Transformative):** Auttaa oppilaita kehittämään tietoja, taitoja ja arvoja, joita tarvitaan yhteiskunnallisina kriitikoina toimimiseen, jotta he voivat

tehdä harkittuja päätöksiä ja toteuttaa niitä tehokkaasti henkilökohtaisessa, sosiaalisessa, poliittisessa ja taloudellisessa toiminnassa.

- **Emansipatorista (Emancipatory):** Ohjaa oppilaita ymmärtämään, että mikään yksittäinen “totuuden” versio ei ole täydellinen tai pysyvä, sekä hyväksymään, että tieto on jatkuvasti jaettavana, arvioitavana, tarkistettavana ja uudistuvana. (Palojoki 2017, 196–197.)

Kulttuurisesti responsiivisen opetuksen tulisi luoda yhteisöllisyyttä eri kulttuurisista, sosiaalisista ja etnisistä taustoista tulevien ihmisten välille ja kehittää opiskelijoiden toimijuutta, pystyvyyttä ja voimaantumista (Gay 2013, 49). Kulttuurisesti responsiivinen opetus tunnistaa myös opetustilanteiden haasteet ja pyrkii vastaamaan niihin kulttuurisesti hyväksyttävällä, rakentavalla ja myönteisellä tavalla (Janhonen-Abruquah, Lehtomäki & Kahangwa 2017, 4). On syytä myös selventää, että Gay ymmärtää kulttuuri –sanana vastineiksi arvot, asenteet ja uskomukset, tavat ja perinteet, perinnön ja panokset ja kokemukset ja näkökulmat (Gay 2013, 52). Kulttuurisesti responsiivinen opetus on kehittynyt sisältämään myös opetuksen sisältöihin ja prosessiin liittyviä ulottuvuuksia, eli esimerkiksi kulttuurisen osaamisen hankkimista ja kulttuuristen resurssien hyödyntämistä opetuksen ja oppimisen parantamisessa (Gay 2013, 51).

Kulttuurisesti responsiivinen opetus korostaa rodullisen ja kulttuurisen moninaisuuden merkitystä oppimisessa. Se tunnistaa ja arvostaa oppilaiden taustoja ja tekee oppimisesta heille merkityksellistä. Tämä perustuu siihen, että eri etnisten ryhmien kulttuuriperintö nähdään sekä oppilaiden asenteisiin ja oppimiseen vaikuttavana tekijänä, että opetussuunnitelmaan kuuluvana arvokkaana sisältönä. Tällainen opetus lisää oppimisen mielekkyyttä yhdistämällä kodin ja koulun kokemuksia, akateemisia käsitteitä ja oppilaiden elettyä sosiokulttuurista todellisuutta. Kulttuurisesti responsiivinen opetus hyödyntää monipuolisia opetusmenetelmiä, jotka huomioivat erilaiset oppimistyylit. Samalla se ohjaa oppilaita tuntemaan ja arvostamaan sekä omaa että toistensa kulttuuriperintöä. Kulttuurisesti responsiivisessa opetukseen monikulttuurinen tieto, materiaalit ja näkökulmat sisällytetään osaksi kaikkia koulussa opetettavia tietoja ja taitoja. (Gay 2010, 31–32.)

Sukupuoli tarjoaa hyödyllisen näkökulman kulttuurisesti responsiiviseen opetukseen. Se tuo esiin erilaisia yhteyksiä, jotka vaikuttavat siihen, miten näemme maailman. Sukupuoli ilmenee sekä arjen käytännöissä, että laajemmissa rakenteissa ja tekee kulttuurista siten

konkreettisempaa. Näiden yhteyksien tiedostamisen avulla voidaan tehdä eriarvoiset rakenteet ja kulttuuriset käytännöt näkyviksi oppijoille sekä avata mahdollisuuksia keskustella sukupuolesta kontekstisidonnaisella ja kulttuurisesti responsiivisella tavalla, joka edellyttää oppijoiden tuntemista ja heidän äänensä kuulemista opetuksessa. (Janhonen-Abruquah, Posti-Ahokas, Edjah & Amu 2017, 159.)

Kulttuurisesti responsiivinen opetus on kohdannut myös vastustusta. Kaksi yleisintä vastustamisen muotoa ovat epäily kulttuurisesti responsiivisen opetuksen pätevyydestä ja huoli sen toteuttamisen vaikeudesta. Jotkut opettajat yhdistävät sen rasismiin ja syrjintään, koska siinä tuodaan esiin ihmisten välisiä eroja, vaikka ihmisten välisten erojen tunnistaminen ei itsessään ole syrjivää. Toiset opettajat taas vastustavat kulttuurisesti responsiivista opetusta, koska kokevat olevansa osaamattomia ilman sitoutumista tarvittavien tietojen ja taitojen keräämiseen. Näiden epäilysten takia opettajat saattavat keskittyä opetuksessaan kulttuurisen moninaisuuden turvallisiksi koettuihin aiheisiin, kuten ryhmien välisiin samankaltaisuuksiin, yhteisymmärrykseen ja etnisiin tapoihin kuten ruokakulttuuriin, pukeutumiseen ja juhliin. Opettajat jättävät tällöin usein käsittelemättä vaikeampia kysymyksiä liittyen kulttuuriseen moninaisuuteen, kuten eriarvoisuuteen, epäoikeudenmukaisuuteen, sortoon ja etnisten ryhmien merkittäviin panoksiin yhteiskunnassa ja ihmiskunnassa. (Gay 2013, 56–57.) Osa kulttuurisesti responsiiviseen opetukseen liittyvästä vastustuksesta voi liittyä yleisemmin muutokseen liittyviin vaikeuksiin ja pelkoihin kuin suoranaisesti kulttuuriseen monimuotoisuuteen. Haasteita kulttuurisesti responsiiviseen opetukseen tuovat myös opetuksessa käytettävät materiaalit, kuten oppikirjat, joukkoviestimet, tietokirjat, internet ja muut sähköiset aineistot. Parhaimmillaankin nämä lähteet tarjoavat usein puutteellisen kuvan etnisestä ja kulttuurisesta monimuotoisuudesta, ja liian usein niiden esittelemä tieto on vääristynyttä ja epätarkkaa. (Gay 2013, 58.)

Lisääntynyt monimuotoisuus edellyttää opettajilta yhä suurempaa kulttuurista tietoisuutta ja sensitiivisyyttä. Kykyä tuntea erilaisia kulttuurisia suuntautumistapoja sekä toimia tarkoituksenmukaisesti kulttuurisesti heterogeenisessä oppijaryhmässä. Nykyiset ja tulevat opettajat tarvitsevat tietoja ja taitoja paitsi ymmärtääkseen luokkahuoneissa vallitsevaa kulttuurista moninaisuutta myös toimiakseen mielekkäästi opetustilanteissa ja yhteistyössä vanhempien kanssa. Tämä asettaa uusia vaatimuksia opettajankoulutuksen kehittämiselle sekä täydennyskoulutuksen järjestämiselle ja sisällöille, samoin kuin pedagogiselle johtamiselle eri maissa. (Palojoki 2017, 193.)

2.5 Rihmastomainen lähestymistapa opetukseen

Tämän teoreettisen viitekehyksen lopuksi nostan vielä Hyesoo Yoon (2023) esittelemän rihmastomaisen (*Rhizomatic*) pedagogisen lähestymistavan musiikinopetukseen. Rihmastomainen lähestymistapa liittyy vahvasti opetettavan ohjelmiston monimuotoistamiseen ja sen ei-hierarkkinen lähestymistapa voisi purkaa länsimaisen taidemusiikin valta-asemaa ja ehkäistä näennäistä yhdenvertaisuutta.

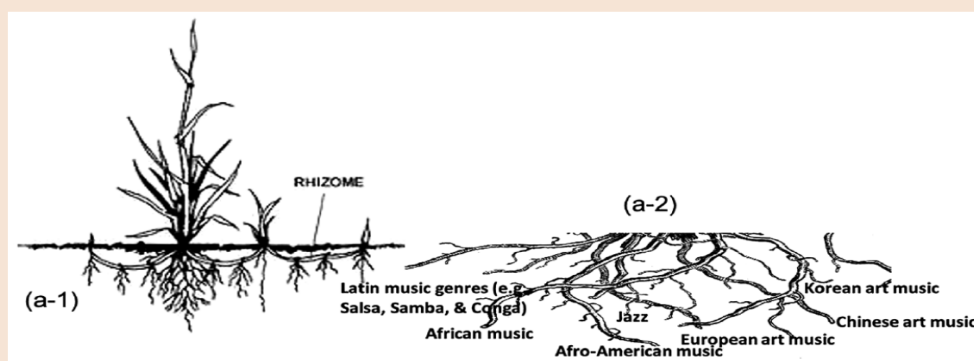
Rihmastomainen ajattelu on ranskalaisen filosofi Gilles Deleuzen ja psykoanalyytikko Felix Guattarin (1988) esittelemä lähestymistapa, joka painottaa moninaisia, ei-hierarkkisia ja keskipisteettömiä merkityksen muodostamisen tapoja. Nimi Rihmastomainen (engl. *rhizomatic*) tulee kreikan kielen sanasta *ρίζωμα*, *rhizōma*, joka tarkoittaa rihmastoa. Rihmasto levittäytyy horisontaalisesti kaikkiin suuntiin kasvattamalla lisää juuria edetessään. Filosofisesta näkökulmasta rihmastomainen ajattelu tarjoaa mahdollisuuden irtautua ajattelun perinteisistä ja hierarkkisista raameista. (Yoo 2023, 35.) Rihmasto toimii variaation, laajenemisen ja haarautumisen kautta, ja se on aina irrotettavissa, yhdistettävissä ja muokattavissa. Näin ollen rihmastot ovat jatkuvasti ja johdonmukaisesti ennakoinnottomia. (Höglund & Jusslin 2024, 122.)

Rihmastomainen lähestymistapa nähdään uutena ja ajankohtaisena pedagogisena lähestymistapana, koska se edistää oppijan autonomiaa, monitieteisyyttä ja luovaa ongelmanratkaisua, jotka ovat taitoja, joita UNESCO (2023) ja OECD (2023) pitävät keskeisinä 2000-luvun oppijoille (Castro-Rojas, Pedraza-Jiménez & Pérez 2026, 183–195). Pedagogisessa kontekstissa Rihmastomainen lähestymistapa pyrkii ylittämään ennalta määrätty valta-asemat sekä perinteiset ajattelun ja toiminnan tavat. Sen sijaan se keskittyy jatkuvaan liikkeeseen ja uuden luomiseen. Rihmastomainen lähestymistapa mahdollistaa erilaiset epäsäännölliset, äärettömät ja ennalta arvaamattomat suunnat opetuksessa. Rihmastomainen lähestymistapa antaa opettajille mahdollisuuden hyväksyä ennakoimattoman ja opetussuunnitelmarajat ylittävän opetuksen. (Höglund & Jusslin 2024, 122.) Rihmastomainen oppiminen, on epälineaarista ja hajautettua, mikä mahdollistaa oppimisprosessin alkamisen useista eri lähtöpisteistä. Tämä edistää yksilöllisyyttä ja mukautuvuutta, sillä oppiminen voi sopeutua opiskelijoiden yksilöllisiin tarpeisiin ja oppimisrytmeihin. Se syventää sisällön ymmärtämistä ja edistää kriittistä, luovaa ja kokonaisvaltaista ajattelua. (Castro-Rojas et al. 2026, 183–195.)

Rihmastomainen lähestymistapa auttaa tarkastelemaan myös musiikkia verrannollisesti ja suhteellisesti, mikä edistää opettajien ja oppilaiden ajattelua suuntaan, joka tunnistaa musiikin eri kategorioiden yhteydet ja kytkökset. Rihmastomaisesta näkökulmasta yhtä musiikkityyliä ei voi arvottaa hierarkkisesti tai pitää muiden yläpuolella. Tämän lähestymistavan avulla länsimaista klassista musiikkia voidaan tarkastella vain yhtenä genrenä suuremmassa musiikillisessa kokonaisuudessa. Lisäksi eurooppalaista taidemusiikin nuottinnusta voidaan pitää vain yhtenä tapana oppia musiikkia, ja länsimaista taiteellisen kauneuden käsitystä yhtenä näkökulmana musiikilliseen kauneuteen. (Yoo 2023, 35.)

FIGURE 1

(a-1): Planning Rhizomes (Source: <https://shorturl.at/agAY4>);
(a-2): A Graphic Representation of a Rhizomatic Approach
(these are just some of the global musics)



Kuva 1 musiikin tarkastelu rihmastomaisella lähestymistavalla ilman hierarkiaa (Yoo 2023, 35)

Rihmastomaisessa lähestymistavassa opetuksen sisällöissä huomioidaan tasapaino eri musiikkityylien välillä niin kansallisesta kuin globaalista näkökulmasta. Opettajat voivat esimerkiksi suunnitella konserttiohjelmia siten, että ne ovat monipuolisia ja tasapainoisia ja yhdistellä eri musiikkeja niiden tietyn samankaltaisuutensa perusteella. (Yoo 2023, 36) Esimerkiksi soittotunneilla voitaisiin tutkia barokin varioinnin ja jazz-musiikin varioinnin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia.

Yoon (2023) mukaan opettajien on tärkeää etsiä opetuksensisältöjä joihin oppilaat samaistuvat länsimaisen taidemusiikin ulkopuolelta, ja käsitellä näitä musiikkeja ilman hierarkiaa kannustaen oppilaita vertailemaan niitä tavalla, joka auttaa oppilaita löytämään niistä heille merkityksellisiä yhtäläisyyksiä ja risteävyyksiä. Yoon mukaan on myös tärkeää antaa oppilaille mahdollisuus tunnistaa musiikki maailmanlaajuisena merkityksellisenä sosiaalisena ilmiönä. (Yoo 2023, 36-37.) Rihmastomaisella oppimisella

on potentiaalia vahvistaa tulevia koulutuskäytäntöjä. Se rakentaa demokraattisia, inklusiivisia, verkostoituneita ja vuorovaikutukseen perustuvia oppimisympäristöjä. Digitaalisella aikakaudella nämä piirteet ovat olennaisia inklusiivisten ja kestävien oppimiskemusten luomisessa. Rihmastomaisen lähestymistavan integroiminen koulutusjärjestelmiin voi siis edistää oikeudenmukaisempaa, kriittisempää ja responsiivisempaa koulutusta sekä tarjota väyliä avoimempiin, yhteistoiminnallisempiin ja oppijalähtöisempiin käytäntöihin. (Castro-Rojas et al. 2026, 183–195.)

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tarkemmin tutkimusta ohjaavan tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset. Lisäksi käyn läpi, mitä menetelmällisiä valintoja tein tutkimuksen edetessä haastateltavien valinnasta analyysiin, ja pohdin tutkimuksen eettisiä ja luotettavuuteen liittyviä ulottuvuuksia.

3.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää miten taiteen perusopetuksen opettajat kokevat opetettavan ohjelmiston säveltäjäkaanonin ja sen mahdollisen laajentamisen ja monimuotoistamisen. Kokevatko he että tällaiset opetettavan ohjelmiston laajentamiskysymykset ovat ajankohtaisia ja arvokkaita heidän työssään? Minkälaisia valmiuksia he kokevat omaavansa opetettavan ohjelmiston laajentamiseen omassa työssään ja toisaalta mitkä tekijät estävät heitä tässä työssä?

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten taiteen perusopetuksen opettajat kuvaavat opetettavan ohjelmiston valikointumista sekä repertuaarin monimuotoistamisen käytäntöjä omassa opetustyössään?
2. Millaisia tiedollisia, taidollisia ja pedagogisia valmiuksia taiteen perusopetuksen opettajat kokevat omaavansa ja tarvitsevansa monimuotoisemman repertuaarin opettamiseen?
3. Mitkä tekijät tukevat tai estävät heitä tässä työssä?

3.2 Laadullinen tutkimus

Käytin tämän tutkielman aineiston keräämiseen laadullisen tutkimuksen puolistrukturoitua haastattelumenetelmää. Valitsin kyseisen menetelmän, koska minua kiinnosti taiteen perusopetuksen opettajien näkökulmat ja omat kokemukset perusohjelmiston laajentamiskysymyksiin liittyen. Halusin erityisesti tietää, miten opettajat kokivat ajatuksen

naissäveltäjien ja ei-eurooppalaisten säveltäjien kappaleiden opetuksesta ja niiden mahdollisuuksista. En ollut tässä opinnäytteessä kiinnostunut siitä, kuinka paljon haastateltavat opettavat monimuotoisempaa ohjelmistoa. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisten omista henkilökohtaisista kokemuksista, tunteista ja merkityksistä, joita he antavat tutkittavalle ilmiölle. (Puusa & Juuti 2020.) Tutkijan roolissa korostuu oman aseman jatkuva reflektointi ja ilmiöiden monimutkaisuuden kohtaaminen. Laadullisen tutkimuksen tutkimuskysymyksissä painotetaan mitä- ja miten- kysymyksiä. (Kallinen & Kinnunen 2021).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan erityisesti sitä, miten ihmiset kokevat ne ilmiöt, joiden sisällä he elävät ja minkälaisen merkityksen kautta he rakentavat omat todellisuutensa. (Puusa & Juuti 2020.) Tämän tutkielman yhteydessä minua kiinnosti erityisesti se, millaisin merkitysyhteyksin ja millaisten arvojen ohjaamana taiteen perusopetuksen opettajat valitsivat oman opetettavan ohjelmistonsa. Opetussuunnitelma ei anna konkreettisia ohjeistuksia siitä, kenen kappaleita soittotunneilla pitäisi soittaa, joten valta ja vastuu ovat opettajalla.

Vuorovaikutuksella on myös merkittävä rooli niissä merkityksissä, mitä ihmiset rakentavat ja yhdistävät esimerkiksi esineisiin, asioihin ja tapahtumiin. Nämä merkitykset myös siirtyvät sukupolvelta toiselle esimerkiksi kasvatuksen kautta. Uudet sukupolvet eivät välttämättä tiedosta, että merkitykset eivät liity asioihin tai esineisiin luonnollisesti, vaan ne ovat ihmiset luomia. (Puusa & Juuti 2020.) Tämän takia olin kiinnostunut myös haastateltavien opettajien koulutustaustasta ja siitä, millaisia keskusteluja heidän omissa pedagogisissa opinnoissaan on käyty tämän tutkielman aiheeseen liittyen.

Laadullinen tutkimus tutkii myös ihmisten toimintaa. Ihmisten luomat merkitykset rakentuvat myös ympäristöstä ihmisten toiminnan kautta. Siksi laadullisessa tutkimuksessa ei eroteta aineistoa sen kontekstista, vaan halutaan tutkia ilmiötä siinä ympäristössä, missä se tapahtuu. (Kallinen & Kinnunen 2021.) Minulle oli myös tärkeää tässä tutkimuksessa valita haastateltavat niin, että heillä olisi erilaiset taustat ja mahdollisesti erilaiset kokemukset omista opinnoistaan ja opetustyöstään ja näin ollen erilaiset kontekstit opetettavan ohjelmiston muovautumiseen. Valitsin haastateltaviksi uransa alussa olevia ja konkareita, eri sukupuolten edustajia, eri puolella Suomea opintonsa aloittaneita ja eri aineryhmissä opiskelleita opettajia.

Laadullinen tutkimus on aineistolähtöistä, eli siinä johtopäätökset rakennetaan aineistosta käsin. Aineiston analyysissä hyödynnetään suoria lainauksia aineistosta, koska laadullisessa tutkimuksessa ilmiötä käsitellään niillä ilmauksilla, joita tutkittavat ovat itse käyttäneet. (Puusa & Juuti 2020.) Tämän tutkielman tuloksissa minulle oli tärkeää saada suorien lainausten muodossa haastateltavien omat äänet kuuluviin ja siksi käytin niitä mahdollisimman paljon. Haastateltavat olivat myös erittäin sanavalmiita, mikä teki lainausten hyödyntämisestä luontevaa. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu johtopäätösten teko ja tulkinta. Halusin lainauksilla osoittaa, millä perusteella olen tulkintani tehnyt.

Vuoropuhelu teorian ja aineiston välillä on myös keskeistä laadulliselle tutkimukselle. Teoria ei kuitenkaan ole lähtökohta laadulliselle tutkimukselle, vaan sen työkalu (Puusa & Juuti 2020). Tämän tutkielman johtopäätöksissä käyn vuoropuhelua teorian ja tulosten välillä ja käytän teoriaa apuvälineenä analyysissä.

3.3 Aineiston kerääminen puolistrukturoidulla haastattelulla

Keräsin aineiston tähän opinnäytetyöhön yksilöhaastatteluilla, koska laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti olin kiinnostunut haastateltavien omista kokemuksista ja merkityksistä, joita he antavat tutkittavalle asialle. Jotta tämä toteutuisi, tutkimukseen osallistuvien tulisi voida kertoa avoimesti omista kokemuksistaan. Tämä puolestaan edellyttää, että tutkija säilyttää neutraalin roolin ja näyttäytyy luotettavana yhteistyökumppanina, jonka tarkoituksena on toimia tutkimukseen osallistuvien parhaaksi. (Puusa & Juuti 2020.) Pyrin tähän painottamalla haastateltaville, että minua kiinnosti heidän omat kokemuksensa ja merkitykset, mitä he antoivat ohjelmistovalinnoille. Pyrin haastattelutilanteessa kuuntelemaan aktiivisesti ja kannustamaan kerrontaa esimerkiksi nyökkäämällä tai sanomalla väliin ”kiinnostavaa” tai ”kerro tästä lisää”. Halusin antaa tilaa myös hiljaisuuksille ja miettimiselle, jotta haastateltava saisi varmasti sanottua kaiken mitä halusi. Kysyin myös haastattelun lopuksi ”oliko tämän aiheen tiimoilta jotain, mitä haluaisit sanoa, mutta mitä en osannut kysyä?”

Laadullisessa tutkimuksessa on myös tärkeää ymmärtää, että haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa haastattelijan vaikutusta aineistoon ei voida koskaan täysin sulkea pois (Kallinen & Kinnunen 2021). Pyrin haastattelukysymyksillä olemaan mahdollisimman neutraali ja antamaan tilaa kaikille näkökulmille. Tarkastelin omaa toimintaani haastattelutilanteissa kriittisesti ja pohdin jatkuvasti, olivatko kysymykseni tai reaktioni liian

ohjaavia. Olen kuitenkin itse instrumenttipedagogi ja minulla on läheinen omakohtainen suhde tutkittavaan aineistoon, joten tiedostin, että minun on mahdotonta olla täysin neutraali haastattelutilanteissa ja aineiston analyysissa. Luonteva vuorovaikutustilanne vaatii myös sen, että vastassa haastattelemassa on ihminen, eikä täysin neutraali robotti, joten ehkä täydelliseen neutraaliuteen ei edes kannata pyrkiä.

Haastateltavia tässä opinnäytetyössä oli yhteensä neljä. Kaksi heistä haastattelin ennen joulua 2025 ja kaksi keväällä 2026. Kolme haastatteluista järjestettiin kasvotusten kahviloissa pääkaupunkiseudulla ja yksi etänä Zoomin välityksellä. Halusin etsiä haastateltavia oppilaitoksista, joiden opetussuunnitelmissa oli selkeästi kuvattu kulttuurin uudistamisen, kulttuurin monimuotoisuuden, yhteiskunnan muutosten huomioimisen ja laaja-alaisen musiikillisen yleissivistyksen teemoja. Taiteen perusopetuksen oppilaitoksissa koostetaan omat oppilaitoskohtaiset opetussuunnitelmat valtakunnallisen taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta, jonka Opetushallitus (2017) määrää. Siksi oppilaitosten opetussuunnitelmissa voi olla suuria eroja myös näiden teemojen huomioimisessa. Joidenkin oppilaitosten opetussuunnitelmissa ei mainittu edellä mainittuja teemoja sanallakaan, toisissa muutamalla lauseella ja haastateltavien opetussuunnitelmissa hyvinkin laajasti. Haastateltavien valinnassa konsultoin myös opettajaa, jolla on pitkä tausta musiikkiopistomaailmassa, ja hän ohjasi minut tutkimaan muutaman eri oppilaitoksen opetussuunnitelmia, sillä niissä saattaisi olla huomioitu korostetusti kulttuurisen uudistamisen teemoja. Oppilaitosten valikoimisen jälkeen otin yhteyttä piano- ja laulupedagogeihin näistä opistoista.

Haastattelumenetelmänä käytin puolistrukturoitua haastattelua. Puolistrukturoidulle haastattelulle on tyypillistä, että jokin haastattelun näkökulma on ennalta määrätty, mutta ei kaikkia (Hirsjärvi & Hurme 2017). Tämä voi esiintyä niin, että haastateltaville annetaan samat kysymykset eri järjestyksessä tai kysymykset voidaan muotoilla eri haastatteluissa eri tavoin. Puolistrukturoitu haastattelu myös mahdollistaa täydentävien kysymysten kysymisen valmiin kysymyslistan ulkopuolelta, jos haastateltava mainitsee jonkin kiinnostavan uuden näkökulman valmiiden haastattelukysymysten ulkopuolelta.

Taiteen perusopetuksen opettajien näkökulmia opetettavan ohjelmiston monimuotoistamiseen ei ole vielä tutkittu merkittävästi, joten puolistrukturoitu haastattelu sopi tähän tarkoitukseen hyvin. Puolistrukturoidulla haastattelulla voi pitää huolen, että kaikista

teemoista saa vastaukset jokaiselta haastateltavalta, mutta se antaa tilaa myös jatkokysymyksille, yllätyksille ja teemoille, joita haastattelija ei välttämättä osannut etukäteen ottaa huomioon. (Puusa & Juuti 2020). Teemoja tämän tutkielman haastatteluissa olivat opettajien omat opinnot, instituution ja kollegoiden tuki, omat arvot ja merkitykset sekä säveltäjäkaanonin merkitys ja moninaisuus. Yllättävä teema, joka nousi esiin haastatteluissa, oli kilpailuohjelmien merkitys opetettavaan ohjelmistoon. Taiteen perusopetuksen opetussuunnitelmassa on paljon vapauksia opetussisällöissä, ja puolistrukturoidulla haastattelulla sain kuvan jokaisen opettajan erilaisista arvoista, jotka ohjaavat vahvasti ohjelmiston valintaa. Siksi mahdollisuus kysyä erilaisia jatkokysymyksiä ja syventää eri aiheita ja kokemuksia eri opettajien kohdalla tuki tätä tutkimusta parhaiten.

3.4 Aineiston analyysi

Laadullisen tutkimuksen aineiston analyysissä keskeistä on syventää ymmärrystä tutkitavasta ilmiöstä kuvaamalla ja tulkitsemalla sitä tutkimuksen kontekstissa. (Puusa & Juuti 2020.) Haastatteluaineiston analyysin ensimmäinen askel on litterointi, jossa äänitetty aineisto saatetaan tekstimuotoon. Tämä vaihe auttaa tutkijaa perehtymään syvällisesti tutkimusaineistoon ja samalla tutkija saa myös etäisyyttä haastattelutilanteeseen. (Nikander & Ruusuvuori 2017.)

Tämän opinnäytteen tutkimusaineisto koostuu neljän haastattelun äänitteiden litteroinneista. Käytin litteroinnissa apuna Wordin litterointiohjelman, ja säilytin näitä litterointeja kaksivaiheisen tunnistautumisen takana. Wordin tuottaman litterointipohjan jälkeen kävin tekstin ja haastattelun läpi niin, että kirjasin ylös mahdollisimman tarkasti myös kaikki äännähdykset ja miettimistauot. Haastateltavat olivat värikkäitä puhujia ja he myös avasivat usein sanallisesti ajatusprosessiaan, joten en kokenut tarpeelliseksi analysoida äänenpainoja tai huokaisuja sen enempää.

Lähestyin litteroidun tutkimusaineiston analyysiä teemoittelun kautta. Teemoittelu tarkoittaa havaintojen luokittelua, ja siihen sisältyy aina aineiston tulkintaa. Teemoittelumenetelmässä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia, jotka toistuvat useiden haastateltavien puheissa, ja nämä samankaltaisuudet luokitellaan teemoiksi. (Puusa & Juuti 2020.)

Lähestyin teemoittelua tämän tutkielman aineiston analyysissä värikoodauksella. Aina kun aineistossa haastateltavat puhuivat samasta asiasta, väritin ne samalla värillä. Nämä värikoodatut kohdat jaottelin vielä kolmen tutkimuskysymyksen alle teemoitellen. Esimerkiksi ensimmäisen tutkimuskysymyksen *Miten taiteen perusopetuksen opettajat kuvaavat opetettavan ohjelmiston valikoitumista sekä repertuaarin monimuotoistamisen käytäntöjä omassa opetustyössään?* alle jaottelin teemoja kuten oppilaslähtöisyys, oppikirjat, tasosuoritusten ohjelmistovaatimukset, konserttiohjelmien heterogeenisyys ja Bach, klassismi ja barokki. Tuloksissa jaottelin luvut niin, että käsittelin jokaista tutkimuskysymystä omassa alaluvussaan.

Tutkimusaineiston perusteella tekemäni tulkinnat esittelen tulosluvussa, jossa pyrin myös perustelemaan tulkinnat suorilla lainauksilla aineistosta. Helpomman ymmärrettävyyden takaamiseksi olen poistanut lainauksissa täytesanoja (esim. ”niinku”) ja tiivistänyt joitakin puheenvuoroja. Tiivistykset olen merkinnyt hakasuluin [...]. Joissakin puheenvuoroissa haastateltava ei välttämättä maininnut selkeästi, mistä puhui, joten ymmärtämisen helpottamiseksi olen myös lisännyt joitakin sanoja puheenvuoroihin merkitsemällä ne esimerkiksi seuraavasti [kaanonin mukaista]. Lisäykset on tehty asiayhteyden perusteella tekemiäni tulkintojen perusteella. Koin merkitykselliseksi osoittaa aineistosta, milloin haastateltavat olivat samaa mieltä asioista, ja milloin taas heidän mielipiteissään oli eroavaisuuksia. Siksi tuloksissa on joskus esimerkiksi kolme lyhyttä lainausta eri haastateltavilta puoltamaan yhtä tulkintaa. Tämä oli mielestäni merkityksellistä osoittaa, koska haastateltavilta nousi luontevasti esiin useampi yhteinen teema, joiden merkitys tuli minulle yllätyksenä. Tällaiset teemat olivat esimerkiksi kilpailuohjelmien merkitys ja Bachin asema opetettavassa ohjelmistossa.

3.5 Tutkimusetiikka

Toimin tässä tutkielmassa tutkimuseettisen neuvottelulautakunnan hyvän tieteellisen käytännön ohjeistusten mukaisesti. Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteet ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Näiden peruseriaatteiden mukaisesti on toimittava tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa. (TENK 2023, 11–12.)

Luotettavuuteen olen pyrkinyt etsimällä tämän tutkielman lähteet vertaisarvioituista julkaisuista ja kirjoista ja pyrkinyt etsimään erilaisia näkökulmia lähteisiin ja lukenut aineistoja myös kriittisesti. Pyrin viittaamaan lähteisiin asianmukaisesti APA 6 –viittaustyylin

ohjeistusten mukaisesti ja erottelemaan selkeästi oman ääneni ja vertaisarvioidun tutkimuksen äänen tutkielman leipätekstissä. Tämä varmistaa tieteellisen toiminnan olevan korkealaatuista niin suunnittelussa, menetelmissä kuin aineiston analyysissä (TENK 2023, 12).

Rehellisyyteen pyrin selostamalla tutkielmassa mahdollisimman tarkasti tutkielman kirjoittamisen eri prosesseja ja tulkintaa ohjaavia perusteluja. Avaan myös laadullisen tutkimuksen luonnetta ja tutkijan roolia esimerkiksi haastatteluissa ja aineiston analyysissä, jota ei voi koskaan täysin erottaa laadullisesta tutkimuksesta. (Kallinen & Kinnunen 2021.) Tiedotin haastateltavia heidän tietosuojastaan ja roolistaan tutkimuksessa mahdollisimman läpinäkyvästi. Pysin toimimaan haastattelutilanteissa puolueettomasti ja ottamaan neutraalin roolin, vaikka minulla on myös omia kokemuksia ja mielipiteitä aiheen ympäriltä. Tiedostin kuitenkin, että tässä tutkielmassa olen kiinnostunut nimenomaan haastateltavien omista kokemuksista ja merkityksistä, ja pyrin irrottamaan itseni mahdollisimman hyvin haastattelutilanteista.

Arvostukseen tiedeyhteisöä ja kollegoita kohtaan pyrin aihevalinnassa. Tutustumalla ajankohtaiseen tutkimukseen ja keskusteluun aiheesta löysin näkökulman tutkimukselle, joka rikastaa mielestäni monimuotoisuusnäkökulman tutkimusta ja antaa uusia näkökulmia aiheeseen. Pysin myös suhtautumaan haastateltavien eriäviin mielipiteisiin arvostavasti ja raportoimaan tuloksista mahdollisimman totuudenmukaisesti niin, että haastateltavien oma ääni ja arvot jäivät kuuluviin ilman eri haastateltavien mielipiteiden arvottamista. Tiedostan, että tässä opinnäytteessä on myös kriittisiä ulottuvuuksia, mutta pyrin esittämään oman kritiikkini pohdinnassa niin, että lukijalle on selvää, että se on omaa pohdintaani, eikä sitä voi kohdella faktana.

Tiedostan myös oman vastuuni tämän opinnäytteen tutkijana, niin aineiston oikeellisuudessa kuin haastateltavien anonymiteetin säilyttämisessä. Pysin tutkielman jokaisessa vaiheessa tarkkuuteen ja huolellisuuteen. Huomioin, että julkaistuilla opinnäytteillä voi olla erilaisia vaikutuksia yksilöihin ja yhteisöihin, joten pyrin tiedostamaan tämän vastuun kaikissa raportoinnin vaiheissa.

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa, jota tämä tutkielma edustaa, on tärkeää noudattaa tutkimuseettisiä periaatteita. Nämä keskeiset periaatteet ovat tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, henkisen ja fyysisen haitan välttäminen ja yksityisyyden kunnioittaminen ja suojeleminen (Kuula-Lumi 2011).

Keskeisintä tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittamisessa on tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden varmistaminen. Tämä varmistetaan antamalla tutkimukseen osallistuville tarpeeksi tietoa tutkittavasta aiheesta sekä siitä, minkälainen merkitys heillä on tutkimukselle. Tutkimukseen osallistuville on myös kerrottava kuinka paljon aikaa ja aktiivista osallistumista tutkimukseen osallistuminen vaatii. Henkistä ja fyysistä vahingoittamista on vältettävä haastattelutilanteessa. Tutkijan on myös tiedotettava, että tutkimustulosten julkaisu voi vaikuttaa tutkittavien henkiseen hyvinvointiin, ja siksi tutkimustuloksista on raportoitava tutkimuksessa mahdollisimman neutraalisti ja todenmukaisesti. Tutkimukseen osallistuvan yksityisyyden takaamiseksi tutkittavan on voitava päättää mitä tietoja hän antaa tutkimukseen, ja tutkijan on varmistettava, että tutkimuksen raportoinnista ei voi tunnistaa yksittäistä tutkimukseen osallistujaa. (Kuula-Lumi 2011.)

Tiedostan myös tämän tutkielman eettiset haasteet. Minulla oli vaikeuksia saada yhteyttä mahdollisiin haastateltaviin sähköpostin välityksellä, joten käytin hyväksi myös omia verkostojani. Kaksi haastateltavista oli minulle ennestään tuttuja, joten tämä voi vaikuttaa haastateltavien vastauksiin ja paineeseen, jota he mahdollisesti kokivat tutkimukseen osallistumisesta. Kävin haastattelutilanteessa kaikkien haastateltavien kanssa läpi lomakkeet suostumuksesta tutkimukseen ja henkilötietojen käsittelyyn sekä tietosuojailmoituksen sisällön, joissa kerrotaan selkeästi, mitä osallistuminen tarkoittaa ja mihin henkilötietoja käytetään maisterintutkielman kontekstissa. Tutkielman aihe valikoitui myös omien kokemuksieni ja havaintojeni pohjalta, joten minulla on myös vahvoja omia mielipiteitä ja ennakko-oletuksia tuloksista, jotka voivat vaikuttaa tiedostamattani analyysiin. Pyrin kuitenkin suhtautumaan kaikkiin vastauksiin mielenkiinnolla ja mielestäni eriävät vastaukset ja arvot tekivät tästä tutkielmasta erityisen mielenkiintoisen.

4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tämän opinnäytteen tutkimuksen tuloksia. Luvussa 4.2 esittelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksia eli sitä, miten taiteen perusopetuksen opettajat kuvaavat keskeisen ohjelmiston valikoitumista sekä repertuaarin monimuotoistamisen käytäntöjä omassa opetustyössään. Luvussa 4.3 käsittelen millaisia tiedollisia, taidollisia ja pedagogisia valmiuksia taiteen perusopetuksen opettajat kokevat omaavansa ja tarvitsevänsä monimuotoisemman repertuaarin opettamiseen, ja luvussa 4.4 esittelen, minkälaista tukea opettajat kokivat tarvitsevänsä monimuotoisemman ohjelmiston opettamisessa ja toisaalta mitkä asiat estävät tätä työtä.

4.1 Haastateltavien taustat

Tutkimukseen osallistui neljä taiteen perusopetuksen opettajaa, kolme pianopedagogia ja yksi laulupedagogi, jotka kaikki opettivat eri taiteen perusopetuksen oppilaitoksissa klassisella painotuksella. Valitsin nämä instrumentit siksi, että pianolle ja laululle on sävelletty paljon musiikkia, joten ohjelmistoa myös naissäveltäjiltä ja ei-eurooppalaisilta säveltäjiltä löytyy runsaasti. Nimesin opettajat pseudonyymein Kultakurkku sekä Kultasormi Kivinen, Kalanen ja Koskinen, haastateltavien anonymiteetin varmistamiseksi. Kaikki haastateltavat olivat tehneet pedagogisia opintoja ammattikorkeakouluissa ympäri Suomea ja kaikki haastateltavista opiskelivat Sibelius-Akatemiassa viimeistään maisteriopinnoissa. Kaksi haastateltavaa oli valmistunut pianon pääaineopinnoista, yksi oopperaluokalta ja yksi musiikkikasvatukselta. Opettajien opetuskokemus vaihteli kolmesta vuodesta 15 vuoteen. Kolme oppilaitoksista oli julkisrahoitteisia, ja yksi yksityinen oppilaitos. Kahdella haastateltavalla oli virat oppilaitoksissa ja kaksi olivat tuntiopettajan roolissa.

4.2 Opetettavan ohjelmiston valikoituminen

Haastateltavat opettajat kuvasivat opetettavan ohjelmiston rakentuvan opetussuunnitelman, oppilasmateriaalin, yleisen sivistystehtävän, oppikirjojen ja omien arvojen perusteella. Tässä luvussa avaan tarkemmin, miten opettajat kertoivat edellä mainittujen osalueiden näkymisestä ja painottumisesta omassa opetuksessaan.

Opetussuunnitelman kriteerien täyttymisen merkitystä opetussisältöjen muotoutumisessa pidettiin tärkeänä ja keskeisenä ohjelmistovalinnoissa. Haastateltavat kuvasivat, miten ohjelmiston suunnittelu lähtee aina siitä, että opetussuunnitelman kriteerit tulevat täytettyä, oppilaan kykyjen mukaisesti. Nostot kulttuurin uudistamisen, kulttuurin monimuotoisuuden, yhteiskunnan muutosten huomioimisen ja laaja-alaisen musiikillisen yleissivistyksen teemoista opetussuunnitelmassa olivat kuitenkin monelle opettajalle vieraampia. Niitä pidettiin hienoina tavoitteina ja ylevinä lauseina, mutta niiden suhdetta käytäntöön oli opettajille vaikeampi hahmottaa.

Noi vähän soundaa just semmoiselle isolle yleiselle opetussuunnitelmalle. Voiko käyttää jargon termiä, toi kuulostaa todella paljon hienommalta jostakin tolleen, mut jos sitä lähtisi purkaa käytännössä [...] niin en tiedä mitä se käytännössä tarkoittaa

Kultasormi Kalanen

Mä heti menin pidemmälle miettii, että miltä toi näyttäis vaikka just mun opetuksessa ja ohjelmistovalinnoissa niin ei kyllä hirveästi tällä hetkellä varmaan näy. Että ne on kyllä tosi hienoja ja tärkeitä pointteja mitä siellä opetussuunnitelmassa on.

Kultasormi Kivinen

Opetussuunnitelman koettiin kehittyneen joustavampaan suuntaan, jossa esimerkiksi tasosuoritusten ohjelmistovaatimuksia ja muita raameja on vapautettu. Tämä toisaalta mahdollistaa paremman yksilöimisen ja toisaalta aiheuttaa tietynlaisen epäselvyyden ja sekavuuden, kun opettajat jätetään yksin tulkitsemaan opetussuunnitelmaa ja sen avoimia tavoitteita. Tukea esimerkiksi opetettavan ohjelmiston valintaan ja konkreettiseen työhön on haastateltavan mielestä vähäisesti. Haastateltava myös koki, että on paljon opettajan omasta persoonasta kiinni, miten opetuksen suunnittelutyön kokee.

Kun on ollu tää opintosuunnitelman muutos näistä tasosuorituksista ja kaikesta tämmösestä, että mun mielestä se on vähän villi länsi. Et joo siin on ne hyvät puolet et sä saat sen vapauden rakentaa mut sit taas toisaalta missä on se vastuu siitä et sä opit oikeesti [...] et jos se ei oo persoonaltaan semmonen, että menen kahdeksi tunniksi kirjastoon tonkimaan kaikkee niin se voi olla aika ahdistavaakin.

Kultakurkku

Vapaampi opetussuunnitelma antaa hyvät mahdollisuudet oppilaslähtöiseen lähestymistapaan ohjelmistovalinnoissa. Useammat haastateltavat mainitsivat, miten heille on tärkeää, että soitettava kappale on mielekäs oppilaalle. Se ohjaa heidän ohjelmistovalintojaan merkittävästi. Mielekkään kappaleen soittaminen lisää oppilaiden motivaatiota ja edistää myös teknisten asioiden opiskelua.

Kyllä se, jos oppilas ehdottaa jotain kappaletta niin yleensä se on aina mielekkäämpää, kun sitten se siihen eteen lyöty

Kultasormi Kalanen

Jotkut tykkää hirveästi sonatiineista, jotkut tykkää romantiikasta. Jotkut ei voi sietää barokkia, joku on hyvä lukee nuottia, joku toinen on vähän huonompi lukee nuottia ja sitten sen kanssa pallotellaan.

Kultasormi Koskinen

Kun mä valitsen sitä ohjelmistoa, mulle on hirveen tärkeä et mä opin tuntemaan sitä mun oppilasta, sen mieltymyksiä ja sen luonteenpiirteitä [...] Ja sit jos on joku tekninen asia minkä mä koen, että vaatis harjoittamista niin [...] mikä kappale veis eteenpäin mut samalla se ois mielekästä, [...] et se kappale on niin ihana et se motivaatio on tarttua siihen asiaan.

Kultakurkku

Puhtaalle oppilaslähtöisyydelle annettiin myös kritiikkiä. Haastateltava pohti, voidaanko olettaa, että esimerkiksi lapsi osaa päättää mitä haluaa opetella? Jos soitetaan vain oppilaiden valitsemia kappaleita, niin saako oppilas tarpeeksi teknisiä valmiuksia mahdollista jatkoa varten? Haastateltava opettaja koki oman työnsä keskeisenä tehtävänä olevan sen, että jos oppilas myöhemmin opinnoissaan innostuukin ja haluaa lähteä soittamaan vielä tavoitteellisemmin, niin hänellä on hyvä pohja sitä varten. Tämän hyvän pohjan saavuttamiseksi on haastateltavan mielestä olennaista soittaa barokin ja klassismin aikaista musiikkia, jotta tutustutaan muotorakenteisiin, sävellajeihin ja perustekniikkaan. Opettaja koki, että tavoitteellisempaa soittoa on vaikea lähteä tavoittelemaan, jos oppilas on soittanut vain omien toiveidensa mukaisia kappaleita, eikä ole tutustunut klassisen musiikin juuriin ja tyyllillisiin ominaisuuksiin.

Mä ajattelen, että se menee aika vastaan monia sellaisia yhteiskunnan aivan perustavanlaatuisia ajatuksia, mitkä liittyy lapsuuteen tai nuoruuteen. Että kyllä mä ajattelen ainakin omaa työtäni sillä tavalla, että kun se lapsi ei voi päättää mitä se tulevaisuudessa itse haluaa, niin [...] mun on tehtävä oma työni niin hyvin, että jos se sitten joskus innostuu, niin mä voin sanoa, että okei lähdetään tavoittelemaan sitä [pianon soiton ammattiopintoja] ja sitten sillä on sellainen tietty perusta, josta voidaan lähteä tavoittelemaan sitä. Mutta jos sitä perustaa ei ole eli [...] ei ole koskaan soitettu barokkia ja ei tiedetä muotorakenteista, ei tiedetä sävellajeista tai tiedä perustekniikasta. Silloin on pakko sanoa, että ei pysty.

Kultasormi Koskinen

Oppilaslähtöisyys nähtiin avaimena monimuotoisemman ohjelmiston opettamiseen. Haastateltava koki, että joskus on helpompi ottaa uutta ohjelmistoa kaanonin ja perusohjelmiston ulkopuolelta, kun aloite tulee oppilaalta. Varsinkin vanhemmilla oppilailla voi olla jo omia arvoja ja kiinnostuksen kohteita, joihin he haluavat tutustua myös soittotunneilla. Oppilaan tausta voi myös vaikuttaa opetettavaan ohjelmistoon. Haastateltava opettaja kuvasi, miten myös hänen musiikillinen maailmansa on avartunut, kun etiopialaiset oppilaat halusivat soittaa oman kotimaansa säveltäjän musiikkia.

Mulla on kolme etiopialaista oppilasta, [...] niin sitten he halusi soittaa jotain semmoista etiopialaista säveltäjää. [...] Se oli eka kerta, vaikka kun mä soitan jotain etiopialaista pianomusiikkia, että ei ole mitään estettä, ihan mielenkiintoinen tuttavuus. Silleen ne monesti löytyy sitten ehkä enemmän sen oppilaan kautta. [...] Joskus me jutellaan, että soitetaanko sun kotimaassa vaikka klassista musaa.

Kultasormi Kalanen

Niin tavallaan kuitenkin oppilaskohtaista, että sitten saattaa olla muutama silleen vähän vanhempi oppilas tai aikuisoppilas, jota itseäkin kiinnostaa jotkut tietyt asiat ja haluaa nostaa semmoisia itselle tärkeitä arvoja.

Kultasormi Kivinen

Yleinen sivistystehtävä liittyi vahvasti klassisen musiikin kaanoniin ja siihen perusohjelmistoon, mitä opetuksessa on vaikea ohittaa. Haastateltavat kokivat monipuolisen perusohjelmistoon tutustumisen tärkeäksi, koska monet oppilaat elävät todellisuudessa, jossa he eivät törmää klassisen musiikin merkityksellisiin säveltäjiin missään muualla, kuin soittotunneilla. Haastateltavat kokivat, että on opettajan vastuulla avata tätä maailmaa oppilaalle. Se on heidän sivistystehtävänsä. Kaanonin säveltäjistä Bach mainittiin melkein kaikissa haastatteluissa säveltäjänä, jonka musiikkia ei voi ohittaa perusopinnoissa. Haastateltavat kokivat, että Bachin soittaminen on helppo perustella oppilaalle.

Munkin opetus on tosi klasapainotteista [...] just kaanonin säveltäjien ja silleen. [...] kun monesti se tilanne on se, että oppilas ei välttämättä tiedä kuka Bach on tai kuka Beethoven on ja se tyylilaji ei ole ollenkaan tuttu. [...] Niin kyllä mun mielestä siitä Bachista [...] täytyy lähteä liikkeelle. [...] se on helppo perustella sille oppilaalle, että minkä takia se Bach, koska sitä täytyy soittaa. [...] Tai ylipäättään tutustuttaa, vaikka klassiseen musiikkiin.

Kultasormi Kivinen

Haastateltavat olivat myös avoimia kaanonin ulkopuolisille säveltäjille. He korostivat, että vaikka kaanonin säveltäjiä pitääkin soittaa, ei tarvitse jäädä liikaa niihin kiinni. Ammattipianisti voi toki olettaa muiden ammattilaisten tietävän tietyt asiat, mutta oppilaiden todellisuus on haastateltavan mukaan erilainen. Tärkeintä haastateltavan mukaan on, että oppilas menee eteenpäin ja nauttii soittoharrastuksesta.

Se on se eurooppalainen [...] kaanon, mitä on soitettu ja totta kai niitä pitääkin soittaa, mutta ei ole pakko jäädä siihen. [...] Toki tälleen ammatillisessa näkökulmassa, kun olen klassinen pianisti, niin tietenkin on tietyt perusasiat mitä olettaa, että aikuinen pianisti tietäisi, mutta noi [oppilaat] on ihan eri asia. [...] Kunhan ne menee eteenpäin ja niillä on kivaa, että se on tärkeätä.

Kultasormi Kalanen

Haastateltavat opettajat olivat yksimielisiä siitä, että kaanon ei edusta moninaisuutta tai klassisen musiikin nykytilaa. Haastateltava kuitenkin koki, ettei kaanonin ole mahdollista kuvastaa musiikin nykytilaa, koska se on syntynyt aikana, jolloin maailma oli hyvin eri-

lainen paikka. Hänen mukaansa niin kauan kuin ohjelmistovaatimuksissa pidetään tärkeänä soittaa klassismin ja barokin ajan musiikkia on hyväksyttävä, että sen ajan musiikin keskeiset säveltäjät eivät kuvaa monimuotoisuutta samalla tavalla kuin esimerkiksi uuden musiikin säveltäjät.

Mä ehkä ajattelen niin että se [kaanon] ei vastaa musiikin nykytilaa ja sen ei siinä mielessä edes ole mahdollista vastata nykytilaa, koska jos miettii ohjelmistovaatimuksia niin meillä on vaatimuksena just vaikka klassismin tai barokin teokset. Ja ne on tapahtunut siis historiassa, jolloin se mikä tilanne nyt on, ei oikeastaan voikaan vaikuttaa siihen. Ja sitten jos me edelleen pidetään barokin soittamista tärkeänä tai pidetään klassismin ajan soittamista tärkeänä, niin silloin on ollut erilainen maailma ja sitten se tota ohjelmisto mitä silloin on tuotettu, on myöskin erilaista.

Kultasormi Koskinen

Toinen haastateltava kuitenkin koki, että sillä, mitä kappaletta soittotunneilla soitetaan ei sinänsä ole merkitystä esimerkiksi jonkin teknisen asian opiskelussa. Tässäkin yhteydessä opettaja kuitenkin mainitsi tasolta tasolle etenemisen tärkeyden, eli kunhan kappale antaa työkaluja joilla oppilas voi edetä vaikeampiin kappaleisiin.

Mulla on tietyt asiat mitä mä haluan, että oppilas oppii ja sitten siinä kappaleella ei sinänsä ole väliä, kunhan se oppii tekemään ne tekniset asiat. [...] että se saa työkaluja sitten siirtyä vaikeampiin kappaleisiin.

Kultasormi Kalanen

Oppikirjoilla oli myös merkitystä haastateltaville opetettavan ohjelmiston valinnoissa varsinkin pienempien oppilaiden kanssa. Kirjojen koettiin antavan struktuuria ja auttavan opettajan opetuksen suunnittelussa varsinkin alkeisopetuksessa, mitä pidettiin tärkeänä.

Mullakin on jonkun verran pienempiä oppilaita, niin niillä on sitten monesti se joku pianokoulu käytössä ja sitten [...] mennään sen pianokoulun mukaan.

Kultasormi Kivinen

Jos on yksi semmoinen hyvä kirja, niin se tuo siihen semmoista struktuuria siihen hommaan, mikä olisi myös tärkeää.

Kultasormi Kalanen

Pidemmällä olevien oppilaiden kanssa oppikirjojen merkitys ei ole enää yhtä keskeinen, mutta struktuuria haetaan edelleen esimerkiksi ohjelmistoluetteloista, jotka on järjestetty esimerkiksi vanhojen tasosuoritusvaatimusten mukaisesti. Näissä on kuitenkin samat ongelmat kuin oppikirjoissa, eli listaukset ovat yleensä hyvin vanhoja ja ne eivät pysy mukana klassisen musiikin kentän kehityksissä. Haastateltava oli myös huomionut, että näissä listauksissa on hyvin vähän monimuotoisuutta.

Ohjelmistoluettelo, mitä vaikka pianostakin löytyy varmaan ehkä viimeisin musaopistotasoinen, olisiko se tehty joskus just 2005 about 20 vuotta sitten. [...] niin mä oon niitä listoja kyllä monesti käynyt läpi ja miettinyt silleen, että tää on nyt tämmöinen all mail lista.

Kultasormi Kivinen

Et mä esimerkiksi tuolla musiikkiopistossa mä käytän vuodelta 2005 tasosuoritusohjeistusta. Se on se raami, sen mukaan mennään, koska se on selkee.

Kultakurkku

Opettajilla on paljon vapautta opetuksessa käytettyjen materiaalien valinnassa. Tähän ovat vaikuttaneet tasosuoritusten ohjelmistojen vapautuminen ja kasvava oppilaslähtöinen näkökulma. Sen myötä opettajan omilla arvoilla ja omalla reflektiolla siitä, mikä on hänen opetuksessaan tärkeintä, on suuri merkitys siihen, minkälaista ohjelmistoa opettajan opetuksessa painotetaan. Haastattelujen aikana nämä arvot olivat selkeästi läsnä opettajien puheenvuoroissa.

Kultasormi Koskisen opetuksen tärkeä arvo oli tekninen osaaminen ja tavoitteellinen tasolta tasolle eteneminen. Hän koki, että opetussuunnitelma painottaa tavoitteellista ja etenevää pedagogiikkaa. Hän kertoi, kuinka hän lähestyy opetuksessaan kaikkia kappaleita tietyn teknisen asian etydeinä.

Mä suhtaudun oikeastaan kaikkiin soitettaviin kappaleisiin niin, että kaikki kappaleet on jonkun asian etydejä, eli voi olla siis ihan perus asteikkoetydi voi olla sointuetydi jne. Mut se voi olla myös vaikkapa joku hidas romanttinen kappale, niin sitä voidaan pitää legatoetydinä [...] tai sonatiini, sitä voidaan lähestyä harjoitteluetydinä. [...] Tai sitten jotain kappaletta voidaan pitää nuotinlukuetydinä.

Kultasormi Koskinen

Hän myös koki, että hänen tärkein tehtävänsä ja vastuunsa opettajana, nykyisen opetussuunnitelman puitteissa, on opettaa soittotaitoa opiskelijoille. Hän pohti, että jos taas toiminta olisi yksityistä ja opetussuunnitelmassa ei painotettaisi taiteen perusopetuksen olevan tavoitteellista tasolta tasolle etenevää opetusta, niin opetuksen sisällöt voisivat mennä pelkästään sen mukaan, mitä oppilas haluaa soittaa.

Se tärkeä juttu on mun mielestä lähteä siitä et koska meillä on opetussuunnitelma, koska meidän toimintaa ohjaa laki ja me ollaan julkisrahoitteinen toimintamuoto, niin silloin meillä on tietty vastuu myös siitä, että me oikeasti koulutetaan niitä lapsia. Sitten jos tää kaikki olisi vaan yksityistä toimintaa, niin sittenhän tää olisi vaan asiakaspalvelua.

Kultasormi Koskinen

Kultasormi Kivinen taas koki, että hänen on vaikea perustella enää sitä, miksi pitäisi opettaa vain klassista musiikkia ja miksi opetuksen sisällöt eivät voisi olla vapaampia myös musiikkigenren suhteen, vaikka musiikkiopistojen painotuksissa on silti olemassa selkeä länsimaisen klassisen musiikin ylivalta. Hän näki myös kansanmusiikin opettamisen olevan mielenkiintoinen mahdollisuus tutustua eri kulttuurien musiikkiin, myös soittotunneilla.

Länsimaisen taidemusiikin semmoinen ylivalta, [...] monissa musapistoissa se on se painotus. Jotenkin sitä itse miettii, että onko sen oppilaan pakko soittaa pelkkää klassista, koska ei moni oppilas tiedä mistään musatyyleistä, niin olisiko se vähän tärkeämpää, että se soittaisi myös vähän kansanmusiikkia ja sitten vaikka jotain musaa jostain ihan toisesta kulttuurista. [...] Mä en oikein osaa enää itselleni perustella sitä, että miksi mun pitäisi [...] opettajana opettaa pelkkää klassista.

Kultasormi Kivinen

Haastateltavalla opettajalla oli myös vahvat omat kokemuksensa merkityksellisyyden ja nähdyksi tulemisen tunteista, mitä naissäveltäjien lisääntynyt representaatio ja ohjelmistoon tutustumine on saanut hänellä aikaan. Hän koki, että representaatio on vahvistanut tunnetta, että hänen kuuluu tehdä tätä työtä ja että klassisen musiikin maailma on myös häntä varten, eikä pelkästään miesten maailma.

Musta on naisena kiva, just semmoinen olo että mun kuuluu tehdä tätä, kun sitten se, että se on semmonen miesten maailma mihin sä tulet vierailijana, niin mulle se on tosi tärkeä juttu.

Kultasormi Kivinen

Näiden kokemusten myötä hän on myös alkanut reflektoida omaa opetettavaa ohjelmistoaan moninaisuuden näkökulmasta. Hän esimerkiksi käy läpi oppilaskonserttiohjelmia, sillä silmällä, näkykö niissä monimuotoisuutta, ja onko oppilaille annettu ohjelmisto tarpeeksi monipuolista. Tämä on hänelle luontaista, koska hän kiinnittää säveltäjien sukupuoleen paljon huomiota myös omien konserttiohjelmiensa rakentamisessa.

Säveltäjien oletettu sukupuoli niin se on se mitä mä aika paljon arjessa mietin, et kyllä mä monesti saatan oppilaskonserttiohjelmassa skannata sen läpi silleen, että okei no niin että mitä täällä on. [...] Mä siis vaan kiinnitän helposti huomiota, koska [...] omissakin konserteissa miettii naissäveltäjäpuolta, niin se on ehkä semmoinen mihin mä oppilaiden kanssa saatan kiinnittää huomiota.

Kultasormi Kivinen

Kultasormi Kalaselle taas oppilaan soittoharrastuksen mielekkyys oli tärkein arvo. Varsinkin alkeistasolla opetettavalla kappaleella ei ole niin paljon merkitystä, kunhan oppilas etenee ja tärkeintä on että oppilaalla on kivaa tunneilla.

Alkeismusiikissa [...] ne ekat vuodet se on aivan se ja sama mitä soite-taan, kunhan tulee tietyt [...] asteikot ja perusasiat. [...] Kunhan ne menee eteenpäin ja niillä on kivaa, että se on tärkeätä.

Kultasormi Kalanen

4.3 Monimuotoisemman repertuaarin opetuksen koetut kompetenssit

Tässä luvussa käsittelen teemoja, jotka tulivat haastatteluissa esille liittyen siihen, millaisia tiedollisia, taidollisia ja pedagogisia valmiuksia taiteen perusopetuksen opettajat kokevat omaavansa ja tarvitsevansa monimuotoisemman repertuaarin opettamiseen. Teoreettisessa viitekehyksessä avasin, kuinka opettajien opetussisältöjä koskevat valinnat perustuvat usein enemmän heidän omaan musiikilliseen taustaansa kuin oppilaiden lähtökohtiin. Tämä tausta rakentuu vahvasti opettajankoulutuksessa muotoutuneista kompetensseista. (Kelly-McHale 2018, 61.) Siksi yksi keskeinen teema tämän tutkimuksen haastatteluissa oli opettajien omat kokemukset monimuotoisuuskysymyksistä heidän opinnoistaan.

Tämän tutkielman haastatteluissa nousi aikaisempien tutkimusten tapaan esiin, miten opettajien opintojen sisältö vaikuttaa siihen, mihin asioihin opettajat omassa opetuksessaan luontaisesti kiinnittävät huomiota. Yksi haastateltavista opettajista koki, että hänen opinnoissaan 2000-luvun alussa ei puhuttu naissäveltäjien ja kulttuurisesti moninaisempien sisältöjen hyödyntämisestä opetuksessa ollenkaan. Sen myötä hän ei myöskään itse kiinnittänyt opintojensa aikana huomiota säveltäjien sukupuoleen tai moninaisuuteen.

Varmasti ei ole mun aikana mitenkään erityisemmin siihen kiinnitetty huomiota. En muista, että olisi mitenkään [...] puhuttu ikinä niistä [moninaisuuden] asioista siellä [omissa opinnoissa] niin. [...] Ei mulla varmaan käynyt mielessäkään miettiä, että onko se nais- vai miessäveltäjä.

Kultasormi Kalanen

Kultasormi Kivinen koki, että hänen pedagogisissa opinnoissaan keskityttiin tutustumaan olemassa olevien oppikirjojen sisältöihin ja tarjontaan. Haastateltava kuitenkin tiedosti, että pedagogisesti edistyksellisimmätkin pianokoulut ovat noin 20 vuotta vanhoja. Uusia pianokouluja ei julkaista samaan tahtiin kuin alalla vallitseva keskustelu ja muutos esimerkiksi suhtautumisessa monimuotoisempaan ohjelmistoon kehittyi.

Aika lailla käytiin läpi [pediopinnoissa] niitä pianokouluja ja sitä niiden tarjontaa, mut kun Vivo on semmoinen uusi pianokoulu, mutta sekin [...] al-

keiskoulu on siis 20 vuotta vanha. [...] Ja kun miettii että [...] miten halutaan nostaa nykyään silleen laajemmin erilaista musiikkia esille niin ei se ole 20 vuotta sitten ollut mikään teema.

Kultasormi Kivinen

Kultakurkku kertoi, että hänen opintojensa ohjelmistoseminaarit olivat olleet erityisen merkityksellisiä opetettavan ohjelmiston muotoutumisessa. Seminaareissa esiteltiin, tutkittiin ja kokeiltiin erilaisia kappaleita, joita voitaisiin hyödyntää opetuksessa. Naissäveltäjien tai länsimaisen taidemusiikin ulkopuolisten säveltäjien teoksia ei kuitenkaan seminaareissa juuri nostettu esille. Opettajan mukaan näistä teemoista ei käyty keskustelua hänen opintojensa aikana.

Sillon aikoinaan [...] kun mä opiskelin [...] meillä oli ohjelmistoseminareja ja ihan sellasta et täs on lista, nää sopii 1/2:seen ja nää sopii 2/2:seen, tos on tolppa ykköseen ohjelmistoa, ja sit meille annettiin tunnille et opettele toi ensi viikoks ja sit me laulettiin niitä. Et tällasta ohjelmistoo vois. Kyl se [ohjelmisto] oli ihan sitä perus kauraa, perussettiä. [kaanonin mukaista] Ei sitä ajateltu, jotenkin tää nyt vaan on näin ja näillä mennään.

Kultakurkku

Edellisessä luvussa nousi vahvasti esiin kaanonin vahva vaikutus opetettavaan ohjelmistoon. Monet opettajat ovat sitä mieltä, että opetuksen tavoitteisiin ei voida päästä ilman, että soitetaan barokin ja klassismin aikaista ohjelmistoa. Tähän liittyy myös haaste opettajien koetussa kompetenssissa monimuotoisemman ohjelmiston tarjoamisessa oppilaille. Haastateltava koki, että hänellä ei ole antaa nykyisen kokemuksensa ja ohjelmistontuntemuksensa perusteella vaihtoehtoista Bachin ajan tyylistä naissäveltäjän kappaletta, joka toimisi yhtä yleissivistävänä ja pedagogisesti hyödyllisenä kappaleena. Hän kuitenkin uskoi, että sellainen olisi varmasti olemassa, jos lähtisi etsimään.

Tällä kokemuksella ja tiedolla niin ei tule mieleen Bachin aikalaisista jota voisi tarjota oppilaalle, mutta varmasti löytyisi, jos kaivaisi.

Kultasormi Kivinen

Haastatteluissa nousi kuitenkin esiin, että monet haastateltavat eivät kokeneet, että heillä olisi vähemmän kompetenssia opettaa kaanonin ulkopuolista naissäveltäjien ohjelmistoa,

vaikka heidän opinnoissaan onkin käyty näitä kappaleita vähemmän. He kokivat, että kaikessa musiikissa on perustavanlaatuisesti samat tekniset ja taiteelliset aspektit mitä työstää.

Opettaminen on musta aika samanlaista tai instrumentin opettaminen. Ihan sama mikä se kappale on, niin se opettaminen on aika sama aina.

Kultasormi Kalanen

Toki se ei sinänsä muuta sen musiikin substanssia, että legato on legato kaikissa kappaleissa.

Kultasormi Koskinen

Ei-eurooppalaisen musiikin opettamiseen koettiin kuitenkin olevan isompi kynnys. Opettajat kokivat, että he eivät tunne sen lainalaisuuksia, koska he eivät ole opiskelleet länsimaisen taidemusiikin ulkopuolista musiikkia opinnoissaan. Haastateltava opettaja ei nähnyt arvoa siinä, että kappaletta soitettaisiin, vaikka nuotista saataisiin tarvittavat sävelet irti, ilman että tunnetaan musiikkityylille ominaisia tulkinnan tapoja.

Mutta sitten jos mennään tän länsimaisen taidemusiikin kentän ulkopuolelle, aletaan puhua, vaikka lähi-italäisestä taidemusiikista, niin eihän siis meillä kenelläkään ole mitään mahdollisuuksia opettaa siitä yhtään mitään, koska ei me olla kukaan opiskeltu sitä tai jos mennään vielä kauemmas johonkin kiinalaiseen taidemusiikkiin, niin ei todellakaan tunneta sen lainalaisuuksia. [...] Niin jos se on normaalin [länsimaisen] notaation mukaan kirjoitettu, niin kyllähän siis sävelet saa irti, mutta just se, että mikä on sitten se muu juttu siellä taustalla.

Kultasormi Koskinen

Sen lisäksi, että haastateltavien omissa opinnoissa ei puhuttu moninaisuusteemoista, opettajat kertoivat myös huonoista kokemuksista heidän omien opettajiensa suhtautumisessa esimerkiksi naissäveltäjien teosten ottamiseen esitettävään ohjelmistoon. Opettajat saattoivat ihmetellä valinnan syitä tai kommentoida sitä esimerkiksi vallitsevana, mutta ohimenevänä ”tasa-arvobuumina”.

Joku opettaja just joskus sanonut jonkun kommentin että: ”No voit sä soittaa niitä naissäveltäjiä, jos sä haluat lähteä tähän naissäveltäjäprojektiin mukaan.” [...] jotkut ihmiset on viitannut siihen vähän niinku semmoisena buumina.

Kultasormi Kivinen

No mulla oli [...] naissäveltäjän [...] lauluja mun ensikonertissa. Siinä oli vähän semmosta ihmetystä et ”mitäs nää tämmöset laulut on”, mut mä oon luonteeltani ollut aina semmonen, että mitä sä siinä ihmettelet.

Kultakurkku

Haastateltava opettaja kertoi toisaalta, kuinka merkityksellinen yksi opettaja on hänelle ollut omien opintojensa aikana nimenomaan ohjelmiston monipuolisuuden ja naissäveltäjien teosten esittämisen kannalta. Tämä yksi opettaja oli ottanut asiakseen nostaa naissäveltäjien teoksia ja avannut opettajan silmät tälle maailmalle. Opettaja oli itse naisena kokenut naissäveltäjien musiikin soittamisen tärkeänä ja se vaikuttaa edelleen hänen arvoihinsa omien konserttiohjelmistojen ja opetettavan ohjelmiston valinnoissa.

Mulla on ollut, jos miettii ihan musaopiston alusta asti yhteensä 5 piano-opettajaa ja niistä yksi oli erityisesti semmoinen [...] että hänelle oli tosi tärkeitä nimenomaan naissäveltäjien musiikin soittaminen [...] siihen tosi paljon rohkaistiin. [...] Oma kokemus naisena on silleen, että [...] monesti haluankin soittaa naissäveltäjien musiikkia, koska se tuntuu vaan tosi tärkeältä, koska itsekin on nainen.

Kultasormi Kivinen

Haastateltava opettaja koki, että muutosta monimuotoisempaan ohjelmistoon suhtautumisessa on ilmassa, koska nuoremmat opettajat ovat siirtymässä työelämään ja heille kulttuurisesti moninaisemman ohjelmiston tai säveltäjänäisten ohjelmiston opettaminen ei ole enää mikään ihmeellinen asia. Heidän myötänsä opetettava ohjelmisto laajenee luonnostaan.

Meillä porukka on nuorentunut ja meillä on siellä töissä tätä tämmöistä yhdeksänkymmentäluvulla syntynyttä porukkaa tosi paljon. Niin se ei oo niille mitenkään ihmeellinen asia, että soitetaan eri kulttuurien musiikkia. [...]

Kun opettajat muuttuu se laajenee, se matsku koko aika tietenkkin, pakostakin.

Kultasormi Kalanen

Sukupolven muutos on havaittavissa myös opiskelijoiden suhtautumisessa opettajiinsa, ja heidän kaanonin ulkopuolisen ohjelmiston tuntemukseensa. Uusi opettajasukupolvi koee perusohjelmiston jo erilaisena, kuin vanhemmat opettajat. Kasvavalla keskustelulla ja representaatiolla on jo ollut vaikutuksia kaanoniin ja perusohjelmistoon. Yksi haastattelusta kertoi, miten hän oli osallistunut Lied¹-seminaariin, ja tuonut sinne naissäveltäjän kappaleen, jota opettaja ei ollut tuntenut, vaikka hän itse piti säveltäjää yhtenä tunnetuimpana naissäveltäjänä ja kappaletta perusohjelmistona. Hän oli ihmetellyt sitä, miten nämä teemat olivat jo hänen arjessaan niin tuttuja, mutta vanhemmalle opettajalle vieläkin eksoottista.

Kun mä menin sinne lied-seminaariin esittää niitä niin siellä oli [...] ohjaava opettaja silleen, et hän ei tunne näitä biisejä ja ne oli mun mielestä silleen Clara Schumannin kaksi ehkä esitetyintä liedä. [...] Mun mielestä Clara Schumann on naissäveltäjistä vielä se kaikista tunnetuin niin, mä koen, että se on ihan tosi perusohjelmistoa, että se oli minusta siinä hassuinta [...], koska itse oon jo useamman vuoden ollut silleen, että joo joo, tää on tätä perus juttua, niin sitten se on ehkä hämmentävää, että joillekin joku Clara Schumann on silleen eksoottinen juttu.

Kultasormi Kivinen

4.4 Monimuotoisempaa ohjelmistoa tukevat ja estävät tekijät opetuksessa

Tässä luvussa esittelen teemoja, jotka nousivat esiin liittyen tekijöihin, jotka tukevat tai estävät opettajia monimuotoisemman ohjelmiston ottamisessa opetettavaan ohjelmistoon. Haastatteluissa nousi esiin kilpailuohjelmien raamien avautuminen ja tämän kehityksen vaikutus pedagogiikkaan. Kasvavan keskustelun ja representaation, koettiin tukevan monimuotoisemman ohjelmiston opettamista. Toisaalta estävinä tekijöinä nähtiin, miten

¹ Lied on laulutaidemusiikin muoto, jossa runo, musiikki, laulaja ja pianisti ovat tasavertaisessa asemassa.

naissäveltäjien teoksia oli helpompi löytää romantiikan ajan musiikista eteenpäin, mutta myöhempi musiikki on teknisesti jo niin paljon haastavampaa, että harva oppilas pystyy niitä soittamaan musiikkiopistotasolla. Myös äänitteiden merkitys taiteen perusopetuksen opiskelijoille nähtiin haastavana, sillä monista kaanonin ulkopuolisista teoksista ei välttämättä ole saatavilla äänitteitä, mutta taiteen perusopetuksen oppilaille äänitykset ovat tärkeitä uusien kappaleiden oppimisprosessissa. Tämän luvun lopussa opettajat kertovat myös omia toiveitaan siitä, mikä tukisi heitä monimuotoisemman ohjelmiston opettamisessa.

Kasvava keskustelu klassisen musiikin kentällä ei ole jäänyt opettajilta huomaamatta. Kasvava keskustelu on johtanut siihen, että ohjelmiston moninaistamisnäkökulma oli opettajille tuttu. Opettajat myös kokivat, että paljon muutosta on tapahtunut lyhyessä ajassa ja ohjelmiston monimuotoistamisnäkökulman koettiin olevan monille alalla perustelemattakin selvää.

En muista missä vaiheessa, mut siitä alkoi olemaan enemmän puhetta. [...] Miten naisena ylipäätään tää musiikkiyhteisö ottaa vastaan, klassisen musiikin puolella ja se on muuttunut ihan tosi paljon pienessä ajassa.

Kultasormi Kivinen

Mä luulen, että siis tällä alalla se keskustelu on ollut niin voimakasta, että se on kaikille sille perustelemattakin selvää, että miksi sillä tavalla [monimuotoistetaan ohjelmistoa] toimitaan.

Kultasormi Koskinen

Nythän on aika paljon keskustelua kaikista noista säveltäjistä, orkestreissa ja pianokilpailussa tai ylipäätään.

Kultasormi Kalanen

Tämän tutkielman haastatteluissa nousi näkökulma, jonka mukaan taiteen perusopetuksen opettajille olisi tärkeää antaa oppilaille mahdollisimman monipuolisesti ohjelmistoa, jotta jokainen oppilas voisi löytää soittamastaan musiikista samastumispintaa. Haastateltava opettaja myös painotti, että olisi tärkeää, että opettaja ei jäisi vain omille mukavuusalueilleen opetettavan ohjelmiston valinnassa.

Just sen mukaan, että tarjoaisi mahdollisimman laajasti, että sitten se oppilas voi itse keksiä, että mikä on se sen oma juttu ja kokea myös samaistumista siihen musiikkiin. [...] Tärkeintä on toki myös, että se ei oo vaan sitä [opettajan] omaa mukavuus [aluetta] tai samaistumista, vaan tarjoaisi tosi laajasti.

Kultasormi Kivinen

Haastateltavien mukaan haasteena monimuotoisemman ohjelmiston liittämisessä opetettavaan ohjelmistoon on se missä kontekstissa ja mistä syistä se tehdään. Haastateltavan mukaan ei ole luontevaa tarjota oppilaalle ei-eurooppalaisen säveltäjän musiikkia perustuen oppilaan oletettuihin taustoihin, vaan kaiken pitäisi perustua kommunikaatioon ja oppilaan omiin kiinnostuksen kohteisiin. Hän kertoi esimerkkinä, että hän ei ehdottaisi kiinalaiselle oppilaalle kiinalaista taidemusiikkia oppilaan ulkonäön tai oletetun taustan perusteella, koska Kiinassa soitetaan ihan samaa klassisen musiikin kaanonin ehkä jopa konservatiivisemmin kuin Suomessa.

En mä tee silleen että, jos mulle tulee, vaikka kiinalainen oppilas tai kiinalaistaustainen oppilas, niin en mä ensimmäisenä lyö tiskiä johonkin kiinalaista musiikkia vaan jotenkin se lähtee siitä kommunikaatiosta. Mä saatan kysellä, että mitä sä oot siellä kotimaassa soittanut? Tai kyllähän Kiinassa soitetaan sitä vanhaa kaanonin. [...] Se on vielä paljon perinteisempää siellä.

Kultasormi Kalanen

Haasteena on myös se, että naissäveltäjien teoksia löytyy haastateltavien mukaan helpommin romantiikan aikakaudesta eteenpäin, mutta uudempi musiikki on usein jo sen verran teknisesti haastavaa, että musiikkiopistotasolla täytyy olla jo todella pitkällä opinnoissa, ottaakseen niitä ohjelmistoon. Kiinnostava kehitys varsinkin naissäveltäjien ohjelmiston kannalta oli kuitenkin se, että kaikki opettajat kokivat, että ohjelmistoa ei ole vaikea löytää. Pedagoginen ohjelmisto oli kuitenkin haastateltavien mukaan toinen asia. Esimerkiksi Bachin aikalaisia voi olla vaikeampi löytää, ja juuri tätä barokin ja klassismin aikaista musiikkia pidetään taas pedagogisesti arvokkaana. Haastateltavat kokivat myös, että yksittäisten kappaleiden löytyminen kaikista sukupuolista oli help-

poa, mutta isompia kokonaisuuksia oli vaikeampi löytää. Esimerkiksi kokonaisopuksia tunnettujen naissäveltäjien musiikkia, joka toimisi pedagogisena materiaalina, on vähemmän saatavilla.

Romantiikka on aika hankala aikakausi, koska se on aika vaikeeta, täytyy olla aika pitkällä et voi laulaa jotain romanttisia kappaleita.

Kultakurkku

Jos aletaan puhua romantiikan ajasta eteenpäin, siellä alkaa tulee paljon enemmän monimuotoisuutta säveltäjienkin keskuuteen. Ja kyllä meillä aika paljon pyörii tota ohjelmistoissa tai paljon siis siinä määrin, kun meillä noita pitkälle edenneitä oppilaita on, että ne pystyy siihen, mutta se on aika haastavaa.

Kulkasormi Koskinen

Haastattelussa opetettavan ohjelmiston monimuotoistamiseen liitettiin ajatus, että monimuotoisuus on myönteistä silloin, kun se täydentää kaanonia ja perinteistä perustyötä. Sen sijaan, jos monimuotoistamisen koetaan vievän aikaa perustyöltä, siihen suhtaudutaan kriittisesti. Haastateltavan mukaan tarkoituksena ei ole asettaa naissäveltäjien teoksia vastakkain kaanoniin kuuluvien säveltäjien kanssa. Kaanonin keskeisillä säveltäjillä nähtiin kuitenkin olevan niin vahva pedagoginen arvo, että niiden koettiin tukevan instrumenttiopintoja enemmän kuin esimerkiksi uudempi naissäveltäjän säveltämä musiikki.

Näen ilman muuta siinä [monimuotoistamisessa] ihan tosi paljon arvoa, se minkä mä näen aina vaan tosi suurena vaarana on se, että jos asioita tulee lisäksi, niin se on hyvä asia, mutta jos se vie pois perustyötä, niin sitten se muodostuu huonoksi asiaksi. Kun se kysymys ei ole suinkaan se, että onko Beethoven parempi säveltäjä kuin Kaija Saariaho, vaan kysymys on siitä, että se Beethovenin musiikki on niin keskeinen osa länsimaista kulttuurihistoriaa ja sitten sen musiikin soittaminen tuo oppilaan käytettäväksi sellaisia työkaluja, sellaista osaamista ja kyvykkyyttä, jota taas se Saariahon musiikki ei sille oppilaalle tuo.

Kultasormi Koskinen

Opetustyössä ajan rajallisuus ja priorisointi koetaan siis haasteena monimuotoisemman ohjelmiston opettamiseen. Vaikka opettajat olivat samaa mieltä siitä, että perusohjelmiston laajentaminen on arvokas asia ja monella tapaa hyvin mahdollinen ajatus, tuli haastatteluissa kuitenkin esiin se, että työn todellisuudessa ohjelmiston laajentamisaikeet jäävät helposti muun työn jalkoihin muun muassa ajan rajallisuuden takia. Tärkeämmäksi arvoksi taiteen perusopetuksen opetuksessa koetaan soittotaidon takaaminen ja miten kappaleet edistävät jotain työn alla olevaa teknistä asiaa.

Monesti kun vaikka valikoi uutta kappaletta oppilaalle niin siinä menee aika lailla joku tekninen asia edellä tai se soitettavuus. [...] Niin siinä kohtaa sitä ei ehkä sitten tule niin paljon kuitenkaan mietittyä. [...] Se 30 minuuttia on aika lyhyt aika monille oppilaille.

Kultasormi Kivinen

Haasteena monimuotoisemman ohjelmiston opetuksessa nousi esiin myös äänitteiden ja selkeiden nuottimateriaalien merkitys taiteen perusopetuksessa. Uudempaa tai hiljattain esiin nostettua naissäveltäjien ja ei-eurooppalaisten säveltäjien musiikkia ei aina ole saatavilla äänitteinä, mikä vaikeuttaa haastateltavien mukaan sen käyttöönottoa opetuksessa. Pelkästään nuottikuvan varassa tapahtuva uuden teoksen opettelu koettiin taiteen perusopetuksen tasolla työlääksi prosessiksi.

Olisi kiva, että se oppilas voi vaikka kuunnella jonkun niin kun äänityksen siitä kappaleesta tai että se nuotti on helposti luettava, ettei tarvitse mitään käsikirjoitusta lukea.

Kultasormi Kivinen

Siihen on jotenkin niin totuttu, että se äänite on olemassa ja sit on jotenkin se ajatus siitä et sä rupeisit soittamalla hakemaan sitä mites tää melodia menee niin se koetaan kauheen työlääksi. Et eiks täst nyt löydy mitään tallennetta.

Kultakurkku

Haastateltavilla opettajalla ei ollut sen suurempia huolia liittyen ohjelmiston monimuotoistamiseen, mutta haasteelliseksi koettiin opetettavan ohjelmiston valikoiminen säveltäjän taustojen tai sukupuolen mukaan. Haastatteluissa nousi esille, että opettajat eivät ole

etsineet tietoisesti naissäveltäjien tai ei-eurooppalaisten säveltäjien teoksia opetettavaan ohjelmistoon. Haastateltavat kokivat, että ohjelmiston valikoiminen sukupuolen tai taustan perusteella oli vieras ja vaikea ajatus. Hänen viittasi myös ohjelmistojen monimuotoisuuden lisäämisen olevan brändäystä.

En väittäisi, että tietoisesti. [etsin ohjelmistoa säveltäjän sukupuolen mukaan] Mä en ehkä itse haluaisi kauheasti valita biisejä sukupuolen mukaan tai se on musta tosi omituinen [lähtökohta]. Mä oon ainakin mennyt se musiikki edellä tosi vahvasti, että jos on hyvä hyvä biisi. Mutta toki se on hyvä tehdä sitä semmoista brändäystä.

Kultasormi Kalanen

Perusohjelmiston monimuotoistamisen edistäjänä nähtiin kilpailuohjelmien muutokset. Haastateltavat kokivat, että kilpailujen ohjelmistovaatimuksilla on valtava vaikutus pedagogiikan tasolla. Musiikkiopistokentällä seurataan tiiviisti kilpailujen ohjelmien kehitystä ja myös kilpailijoiden tason kehitystä. Kilpailutoimikunnilla on siis haastateltavien mukaan paljon valtaa. Kilpailuohjelmat ovat kehittyneet avoimempaan suuntaan, jossa varsinkin ensimmäisillä kierroksilla ei vaadita enää niin tarkasti tiettyjä kappaleita, vaan laveammin tietyn aikakauden musiikkia. Tämä kehitys antaa mahdollisuuden myös monipuolisemman ja yksilöllisemmän kilpailuohjelman laatimiseen, joka oli haastateltavan mielestä hyvä asia. Tampereen pianokilpailut nousivat esiin kaikkien pianopedagogien haastatteluissa. Kilpailun sääntöihin oli kirjattu pakollisena kappaleena jonkun muun kuin miehen säveltämä teos ja finaalin konserttovaihtoehtoisissa oli myös naissäveltäjien teoksia. Tämä nähtiin kiinnostavana kehityksenä.

Noilla on ihan hirveä valta noilla tyypeillä, jotka suunnittelee noita kilpailuja ja päättää niistä ohjelmistoista. Toi on ihan hirveän tärkeitä. Siis se hän on tosi tosi tärkeitä.

Kultasormi Kivinen

Kyllä varmasti kilpailut ohjaa [pedagogiikan kehitystä] aika paljonkin. Kyllä mä tiedän, että musiikkioppilaitoskentällä seurataan tosi paljon. Tampereen kilpailussa [...] periaatteessa finaaliinkin olisi voinut soittaa naissäveltäjän teoksena, ja se on kyllä sitten aika todella harvinaista. Se

on mun mielestä oikein hyvä, [...] ja siitä on tullut ihan mielenkiintoisia ohjelmistoja, kun on pyritty irtautumaan siitä vanhasta kaavasta.

Kultasormi Koskinen

Representaatiolla on muutenkin paljon merkitystä opettajille ja sen koettiin edistävän monimuotoisemman ohjelmiston opettamista. Haastateltavan mukaan se, että joku antaa tuntemattomammalle naissäveltäjän kappaleelle näkyvyyttä levyttämällä tai esittämällä sen, antaa vahvistusta sille, että kappale on hyvä. Tämä näkyvyys rohkaisee ottamaan uuden kappaleen omaan tai opetettavaan ohjelmistoon. Haastateltava koki myös osaltaan erikoisena ajatuksena, että on helpompi ottaa uusi kappale ohjelmistoon, kun joku muu on ensin osoittanut, että kappale on hyvä ja sitä kannattaa opettaa tai soittaa.

Ylipäättään jo, että joku toinen tavallaan levyttää sitä musaa ja esittää sitä, niin tulee vielä enemmän itselle semmoinen olo, että hei tää on hyvä biisi, että tätä on ok soittaa, mikä on silleen vähän pöllöä, koska silleen totta kai voisi itse mennä ensimmäisenä ja ottaa uutta ohjelmistoa, mutta sekin on mun mielestä tärkeätä, että sitä musaa levytetään ja esitetään, [...] että siitä saa semmoista vahvistusta.

Kultasormi Kivinen

Monimuotoistamistyön haasteena, ja edistäjänä voidaan nähdä kriittiset keskustelut kaanonin muotoutumisesta ja säveltäjien taustoista. Se on haaste, koska näitä keskusteluja ei usein käydä ja musiikin yhteys laajempiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin nähdään taiteen perusopetuksen kontekstissa olevan toissijainen. Toisaalta keskustelut nähtiin elintärkeinä ja niiden koettiin edistävän syvempiä musiikinopetuksen tarkoituksia, kuten ajattelemaan oppimista.

Haastatteluissa nousi esille näkökulma, että monimuotoisempaa ohjelmistoa olisi hyvä ottaa osaksi opetusta mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Haastateltavan opettajan mukaan kaikki tieto on oppilaille vain hyödyksi ja he voivat myöhemmin itse muodostaa omat mielipiteensä asioista. Keskustelu moninaisuudesta myös soittotunneilla olisi opettajan mielestä vain positiivinen asia.

Kannattaisi varmaan olla tällaisia asioita esillä mahdollisimman aikaisin. Mun mielestä kaikki tieto on hyvästä, että mahdollisimman monipuolisesti

koko aika kaikkea. [...] Jokainen voi siitä sitten oman mielipiteensä muodostaa niistä asioista myöhemmin, mutta että ainakin ne on käyty ja tuotu sitä [monipuolista ohjelmistoa], että kannatan kyllä monipuolisuutta.

Kultasormi Kalanen

Kysyttäessä, millaisia keskusteluja tai perusteluja opettajat ovat käyneet oppilaidensa kanssa naissäveltäjien tai ei-eurooppalaisten säveltäjien ohjelmistoon liittyen, vastaukset olivat osittain ristiriitaisia. Yhtäältä korostettiin, että erillisiä perusteluja ei välttämättä tarvita. Eräs opettaja myös toivoi, ettei säveltäjän henkilöllisyydellä olisi oppilaalle merkitystä, vaan että teoksen laatu olisi ensisijainen kriteeri.

Mä perustelen sitä [naissäveltäjän tai ei-eurooppalaisen säveltäjän kappaleen ottamista ohjelmistoon] sillä et hei tää laulu vois olla sulle hyvä. Katos eiks oo kaunis melodia, eiks oo ihana kappale. Ootko koskaan kuullukaan? Noni [...] tää pitäis päästä esittämään. Tää pitäis tulla kuulluksi.

Mä toivon, että ei oo [merkitystä opiskelijalle kuka kappaleen on säveltänyt]. Että jos kappale on hyvä niin se riittää. Sillä kuka sen on tehny, niin se on toissijainen asia.

Kultakurkku

Toisaalta opettajat taas pitivät hyödyllisinä kulttuurisia keskusteluja ja asioiden avaamista, koska oppilaat eivät itse välttämättä ymmärrä tai edes välitä siitä, kuka kappaleen on säveltänyt. Haastateltava kertoi, kuinka erikoista oli se kuinka vähän oppilaat ovat kiinnostuneita siitä, kuka kappaleen on säveltänyt. Hänen kokemuksensa mukaan oppilaat eivät usein osaa edes nimetä soittamansa kappaleen nimeä tai säveltäjää. Heitä kiinnostaa nämä asiat yllättävän vähän.

Oppilaat on yllättävän vähän kiinnostuneita siitä säveltäjästä, että jos mä kysyn, [...] mikä se kappaleen nimi on, niin ei ne osaa välttämättä nimetä sitä, eikä ne osaa nimetä sitä säveltäjää. Ne ei oo ehkä niin kauhean kiinnostuneita siitä, mitä ne soittaa. Mä yritän niille aina sanoa, että pitäisi tietää mitä soittaa. Ei niitä vaan kiinnosta jotenkin, että se on aika jännä juttu.

Kultasormi Kalanen

Toinen Haastateltava koki, että nämä keskustelut kappaleiden ja säveltäjien taustoista ovat elintärkeitä, jotta oppilaiden on mahdollista saada syvällisempää ymmärrystä musiikin taustalla olevista yhteiskunnallisista ilmiöistä ja mahdollisuuden avartaa maailmankuvaansa. Haastateltavan mukaan ei riitä, että kappaleita vain soitetaan. Opettajan rooli näissä keskusteluissa on tärkeä, koska oppilas ei ymmärrä välttämättä ajatella näitä asioita, jos kappaletta soitetaan vain irrallaan kontekstistaan.

Ei ne oppilaat välttämättä edes mieti sitä kuka sen on säveltänyt, että sekin on sitten se opettajan rooli ehkä avata sitä, kuka tää säveltäjä on, oli se kuka tahansa. [...] Tavallaan just sitä maailmankuvan avaamista ja tommoista kulttuurillista moninaisuutta niin se vaatii aika paljon sitä, että se opettaja myös kertoo ja puhuu niistä asioista siellä tunnilla eikä se että niitä kappaleita vaan soitetaan, että siinä voisi oikeasti tapahtua jotain semmoista että se oppilas ymmärtää asioita.

Kultasormi Kivinen

Suurin osa opettajista kuitenkin myönsi, että usein nämä keskustelut kappaleiden taustoista jäävät käymättä opetustyön todellisuudessa. Kappaleesta kerrotaan vain vähän ja pintapuolisesti. Opettaja myös kertoi pohtineensa, kuinka paljon kappaleista pitäisi ylipäänsä kertoa, ja myönsi, että aikaisemmin hän ei ollut välittänyt aiheesta ja antoi kappaleita ilman että kertoi säveltäjästä mitään, mutta nykyään hän yrittää avata taustoja vähän enemmän.

Mulla on sellainen paha tapa, että mä välillä unohdan ihan oppilaalle kertoa, kenen säveltäjän kappale se on, joka ei välttämättä ole kauhean hyvä asia.

Kultasormi Koskinen

No mä oon sitä vähän miettinyt, että minkä verran siitä pitäisi keskustella. Mä tykkään kertoa vähän säveltäjistä, [...] yleensä mä vähän pohjustan, että kuka se on, niin sitten mä saatan siinä mainita, että tää oli vaikka semmoinen ranskalainen naissäveltäjä aikanaan, joka teki tällaisia virtuoosi-biisejä paljon ja tälleen, mutta en sen enempää. [...] Ehkä ennen mä vaan annoin biisin. Mä en välittänyt oikeastaan siitä, mutta nykyään mä yritän vähän enemmän kertoa.

Kultasormi Kalanen

Tämän tutkielman haastatteluissa nousi esiin myös haastateltavien opettajien toiveita siitä, mitkä asiat tukisivat heitä monimuotoisemman ohjelmiston opettamisessa. Monet opettajat toivoivat tukea nimenomaan ohjelmiston jakamisen näkökulmasta. Olisi suotavaa että he, jotka ovat tehneet ohjelmiston kaivamistyötä, saisivat jaettua löytämänsä ohjelmistoa. Tähän ehdotettiin esimerkiksi ohjelmistoseminaarityyppistä toimintaa tai tähän tarkoitukseen tehtyjä nettisivuja, jotka olisi jaoteltu pedagogisesta näkökulmasta oppilaan tason mukaisiin osastoihin. Näin kappaleita olisi helppo ottaa osaksi opetusta. Myös tietyn tasoisille oppilaille sopivien ohjelmistovihkojen kustantaminen siitä näkökulmasta, että ne toisivat esiin mahdollisimman monipuolisesti erilaisia säveltäjiä, olisi hyödyllistä opettajien mielestä. Haastateltavat mainitsivat kaipaavansa myös koulutuksia perusohjelmiston laajentamiseen liittyen ja lisää keskustelua kollegoiden kanssa aiheesta.

Minusta se olisi hyvä idea, että olisi sellaista ohjelmistoseminaria, koska se on iso homma, ruveta jokainen erikseen penkoo asioita.

Kultasormi Kalanen

Materiaalipankit on älyttömän hyviä, ettei itse tarvitse välttämättä tehdä siellä etsimistyötä. No sitten toki se, että niitä kustannetaan tai tehdään semmoisia ohjelmistovihkoja tietyn tasoisille oppilaille, jossa huomioitaisiin, että se olisi laajasti erilaisia säveltäjiä esille tuovaa.

Kultasormi Kivinen

Haastateltava opettaja myös ehdotti, että esimerkiksi nimekkäiltä suomalaisilta naissäveltäjiltä voisi tilata tietyn tasoista pedagogista materiaalia opetuskäyttöön ja näin tuoda naissäveltäjien musiikkia myös taiteen perusopetuksen kentälle. Opettaja kertoi esimerkkinä, miten Suomalainen pianokoulu –oppimateriaalisarjaan tilattiin Lauri Kilpiöltä pedagogisia teoksia. Hänen mukaansa tätä voisi hyödyntää myös naissäveltäjien ja muiden kuin eurooppalaistaustaisten säveltäjien kanssa.

Mä kaipaisin enemmän tästä moninaisuusnäkökulmasta sitä, että tosi korkeasti arvostetut naissäveltäjät, [...] heiltä alettaisiin tilaamaan pedagogista materiaalia, joka olisi tehty yhteistyössä huippupedagogien kanssa niin, että

se oikeasti rakentaisi soittotaitoa eteenpäin, että sellaista materiaalia mä kaipaisin kyllä lisää.

Kultasormi Koskinen

5 Pohdinta

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen tuloksia ja niiden suhdetta tämän tutkielman teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimustehtävään. Käyn myös läpi tämän tutkimuksen luotettavuutta ja mahdollisia tulevia tutkimusaiheita.

5.1 Johtopäätökset

Tämän tutkielman tehtävänä oli selvittää, miten taiteen perusopetuksen opettajat kokevat opetettavan ohjelmiston säveltäjäkaanonin ja sen mahdollisen laajentamisen ja monimuotoistamisen. Kokevatko he, että tällaiset opetettavan ohjelmiston laajentamiskysymykset ovat arvokkaita ja ajankohtaisia heidän työnsä arjessa? Minkälaisia valmiuksia he kokevat omaavansa opetettavan ohjelmiston laajentamiseen ja mitkä tekijät vaikeuttavat tätä työtä?

Tutkimuksen tuloksissa näkyi, miten kaanon on yhä hyvin merkityksellinen klassisen musiikin perusopetuksessa. Monissa yhteyksissä nousi esiin, että opettajille merkityksellisintä on se, että opetettava kappale on ”hyvä kappale”. Se, kuka kappaleen on säveltänyt tai missä kontekstissa, ei ollut opettajille niin merkityksellistä. Klassisen musiikin pedagogiikassa käsitys siitä, mikä on hyvä kappale, muotoutuu kaanonin perusteella ja vahvistaa sen asemaa entisestään. Klassisen musiikin pedagogiikka perustuukin vahvasti kaanonin määrittelemän nerouden jäljittelyyn. (Talvitie & Partti 2023, 85–103.) Monet kaanonin laajenemiseen viittaavat merkit esimerkiksi representaation lisääntymisestä voivat olla harhaanjohtavia. Kuten Talvitie (2021, 154.) huomauttaa, naissäveltäjien lisääntynyt osallisuus ja meritoituminen eivät välttämättä laajenna kaanonia, jos kaanoniin hyväksytään vain sellaiset säveltäjät, jotka eivät liikaa riko lasikattoja tai uhmaa traditiota. Tällöin lisääntyvä representaatio ei muuta ajattelun ja olemisen tapoja, vaan se vahvistaa niitä (emt).

Tuloksissa näkyi myös kaanonin merkitys siinä, miten opettajat kokevat, että opetussuunnitelman tavoitteellisuuden ja tasolta tasolle etenemisen tavoitteisiin ei voida päästä ilman, että tutustutaan keskeisiin kaanonin säveltäjien teoksiin, esimerkiksi Bachin tuotantoon. Alison d’Amato huomasi saman ilmiön tutkimuksessaan ja ehdottaa artikkelissaan

(2024), että monimuotoisemman kaanonin saamiseksi opettajien pitäisi laajentaa käsitystään siitä, minkälaisilla kappaleilla voidaan päästä opetussuunnitelman tavoitteisiin. Hänen mukaansa samoja kaanonin perusohjelmiston teoksia, joita on aina opetettu ei välttämättä tarvita saavuttamaan opetuksen tavoitteita. D'Amato herättelee pohtimaan, että myös tuntemattomalla kappaleella voi olla teknistä ja pedagogista arvoa. (d'Amato 2024, 344.) Käsityksellä siitä, että tavoitteisiin ei voida päästä ilman kaanonin teoksia opettajat myös viestivät, että klassisen musiikin kaanon on yliverlainen ja siksi kaikkein sopivin opetuskäyttöön (Yoo 2023, 35). Toki tätä viestiä on opettajille itselleen syötetty heidän omissa opinnoissaan, koska kaikki haastateltavat kertoivat, että heidän opinnoissaan keskityttiin kaanonin säveltäjien teosten tutkimiseen ja monimuotoisuuskysymyksiä ei käsitelty.

Tämän tutkielman aineistosta nousi esiin, miten opettajat hakevat struktuuria opetukseensa oppikirjojen ja ohjelmistolistausten kautta. Heidän opintonsa ovat keskittyneet myös näiden materiaalien tutkimiseen. Nämä materiaalit ovat kuitenkin usein ainakin 20 vuotta vanhoja. Yksi syy kaanonin säilymiseen onkin se, että oppimateriaalit, kuten oppikirjat, nuottikokoelmat ja äänitteet, tukevat perinteistä kaanonia ja sen ajattelutapaa (Citron 2000, 227). Opettajilla oli kuitenkin tulosten perusteella tarvetta uudemmille ja monipuolisemmille ohjelmistolistauksille ja materiaaleille. Opettajat siis olisivat halukkaita ottamaan monimuotoisempaa ohjelmistoa opetukseensa, jos saatavilla olisi hyvin kuratoitua pedagogista materiaalia, joka soveltuisi taiteen perusopetuksen kontekstiin.

Tulokset osoittavat, että opettajankoulutuksessa monimuotoisuuden teemoja käsitellään vain vähän, vaikka opinnoilla on suuri merkitys opettajan koettuun kompetenssiin ja opetuksen sisältöjen muotoutumiseen. Tämän seurauksena opetuksen ohjelmistot nojautuvat usein kaanoniin, kun taas monimuotoisemmat valinnat jäävät marginaaliin ja riippuvat pitkälti opettajan omista arvoista sekä hänen aktiivisuudestaan uuden materiaalin etsimisessä. Sama havainto nousi esiin myös aiemmassa tutkimuksessa, jota esittelin teorialuvussa. Opetuksen ohjelmistovalinnat heijastavatkin usein enemmän opettajan kuin oppilaan historiaa musiikin parissa. Tämä historia rakentuu muun muassa opettajankoulutuksen aikana. (Kelly-McHale 2018, 61.) Myös tottumus estää opettajia etsimästä monimuotoisempaan ohjelmistoa. Opettajat opettavat perusohjelmistoa, koska niin on aina tehty, vaikka he tiedostavat, että on muitakin tapoja opettaa (London 2022, 12).

Juuri tämä suhde kaanoniin, ”hyvään” musiikkiin ja nerouteen vaikeuttaa opetettavan ohjelmiston monimuotoistamista. Teorialuvussa esiteltyt kulttuurisesti relevantin pedagogiikan osa-alueet voisivat kuitenkin murtaa kaanonin valtaa opettamalla ymmärtämään, miten kaanon on syntynyt ja minkälaisia laajempia yhteiskunnallisia teemoja siihen liittyy. Kulttuurisesti relevantin opettajan opetuksessa keskeistä on nimenomaan kriittinen yhteiskunnallisen tietoisuuden kehittäminen (Parsons & Wall 2011, 29–30). Myös ajatus siitä, että tieto ei ole staattista vaan se jaetaan, kierrätetään ja rakennetaan uudelleen, on keskeistä kulttuurisesti relevantissa pedagogiikassa (Ladson-Billings 1995, 481). Tuloksissa kävi ilmi, että kriittisiä keskusteluja ohjelmistovalinnoista ja niistä konteksteista, joissa kaanon on syntynyt ja sävellykset sävelletty, käytiin soitonopetuksen parissa harvoin. Opetuksen todellisuudessa monimuotoisuuden ja kulttuurisen uudistamisen teemat jäävät usein instrumentin hallinnan ja kappaleiden musiikillisten tavoitteiden jalkoihin, vaikka näistä teemoista on kirjattu myös opetussuunnitelman tasolle. Tähän voi vaikuttaa se, että klassisen musiikin historiassa musiikki on nähty irrallisena laajemmista yhteiskunnallisista kysymyksistä ja musiikin sosiaalisista vaikutuksista. Klassisen musiikin pedagogiikan päämääriä on myös tarkasteltu yksinomaan musiikillisista näkökulmista. (Bowman 2007, 110–124.)

Nämä keskustelut kappaleiden konteksteista ja musiikin suhteesta laajempiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin olisivat tärkeitä, jotta inklusiivisemmän ja monimuotoisemmän ohjelmiston sisällyttämisessä opetettavaan ohjelmistoon ei astuttaisi samoihin näennäisen pedagogisen inklusion ansoihin, joista Hess ja Mohanty (2015) varoittavat. Näennäisen pedagogisten inklusion malleissa oppilaille pyritään esittelemään maailmaa yli länsimaisen taidemusiikin kontekstin, mutta sorrutaan usein eksotismiin. Täten onnistutaan vain vahvistamaan vallitsevaa hierarkiaa ilman, että opittaisiin ymmärtämään musiikkia sosiaalisena käytäntönä. (Hess 2015, 340–341.) Esimerkiksi ”Musician-as-Tourist” –mallissa pyritään lisäämään ei-länsimaalaista musiikkia, mutta se irrotetaan kontekstista ilman hedelmällistä keskustelua ikään kuin eksoottisena makupalana (Hess 2015, 339). Tähän voisi viitata se, että haastateltavien opettajien oppilaitosten opetussuunnitelmissa korostetaan kulttuurin uudistamisen, kulttuurin monimuotoisuuden, yhteiskunnan muutosten huomioimisen ja laaja-alaisen musiikillisen yleissivistyksen teemoja, mutta niiden koettiin olevan hyvin irrallisia opetuksen käytännöistä. Ilman tukea monimuotoisemmän ohjelmiston tarkoituksenmukaiseen integrointiin sekä niihin keskusteluihin, joita teosten konteksteista olisi tärkeää käydä, on vaarana, että ei-länsimai-

sen musiikin esittely päättyy vain vahvistamaan kaanonin asemaa. Pelkkä teosten lisääminen ohjelmistoon ei siis riitä, mikäli niiden taustoja ja merkityksiä ei käsitellä kriittisesti. Vaikka keskusteluja käytäisiin ja konteksteja avattaisiin, Musician-as-Explorer -malli havainnollistaa, että ei-länsimaista musiikkia voidaan silti tarkastella länsimaisesta näkökulmasta käsin. Tällöin musiikki irrotetaan helposti nykykontekstistaan ja sitä tarkastellaan länsimaisesta ”kodista”, mikä osaltaan normalisoi ja ylläpitää vallitsevia valtasuhteita. (Hess 2015, 340.)

”Comparative-Musics” –mallista voisi kuitenkin olla hyötyä myös taiteen perusopetuksen kontekstissa. Siinä keskitytään eri musiikkien kontekstien keskinäisiin yhteyksiin ja huomioidaan myös risteävät valtasuhteet ja sosiaaliset kontekstit jotka liittyvät kaikkeen musiikkiin. Näin eri musiikkiperinteet myös opettavat toisistaan. ”Comparative Musics” –malli myös kehittää oppilaiden ajattelua itsestään suhteessa valtarakenteisiin ja kontekstiin. (Hess 2015, 341.) Tuloksissa nousi esiin, miten opettajat pitivät tärkeänä, että oppilaat eivät vain soita kappaleita vaan oppivat myös ajattelemaan. Tälle näkökulmalle myös taiteen perusopetuksen kontekstissa on siis jo kysyntää.

Myös kulttuurisesti responsiivisen opetuksen ulottuvuuksia tukevia kokemuksia nousi esiin aineistosta, niin oppilaiden kuin opettajien omissa kokemuksissa.

Tuloksissa nousi esiin kokemus motivaation lisääntymisestä, kun oppilaan omia taustoja hyödynnettiin opetuksessa. Tämä yhdistyy suoraan vahvistuksen (validating) ulottuvuuteen kulttuurisesti responsiivisen opettajan opetuksessa (Palojoki 2017, 196–197).

Soittotaidon takaaminen ja tasolta tasolle eteneminen nousi tuloksissa tärkeänä arvona opetuksessa, mutta esiin nousi myös näkökulma, että näitä osa-alueita voi kehittää myös muun kuin kaanonin kautta. Kulttuurisesti responsiivisen opetuksen kokonaisvaltainen (comprehensive) ulottuvuus painottaa, miten akateemisen menestyksen lisäksi on tärkeää säilyttää oppilaiden kulttuurinen identiteetti ja perintö (Palojoki 2017, 196–197). Taiteen perusopetuksen kontekstissa tämä akateeminen menestys voisi tarkoittaa juuri teknisen instrumentin hallintataidon kehittymistä.

Moniulotteinen (multidimensional) ulottuvuus kulttuurisesti responsiivisessa opetuksessa korostaa monipuolisten opetuksen sisältöjen merkitystä opetuksessa (Palojoki 2017, 196–197). Monipuolisuus myös soittotunneilla soitettavassa ohjelmistossa tukee oppilaan kokonaisvaltaista oppimista. Tämä näkökulma yhdistää myös tämän tutkielman teoreettista viitekehyksen kulttuurisesti responsiivista opetusta, rihmastomaista näkökulmaa ja

”Comparative Musics” -mallia. Tulosten perusteella opettajat pohtivat musiikin genre-rajojen avaamista opetuksessa ja sen mahdollisuuksia monimuotoisemman perusohjelmiston muotoutumisessa. Tämä ajatus yhdistyy rihmastomaiseen näkökulmaan opetuksen sisällöissä. Rihmastomaisessa näkökulmassa musiikkityylejä ei tarkastella hierarkkisesti niin, että yksi musiikkityyli olisi ylitse muiden. Näin esimerkiksi länsimaista nuotinnusta ja esteettisyyden käsitystä voitaisiin pitää vain yhtenä näkökulmana musiikin tarkasteluun. (Yoo 2023, 35.) Tämä näkökulma toistuu myös ”Comparative Musics” -mallissa, jossa eri musiikin lajit opettavat toinen toisistaan ei arvottavan vertailun avulla (Hess 2015, 341). Haastattelemani opettajat pitivät myös omia kokemuksiaan monipuolisemman ohjelmiston opiskelusta positiivisina ja avartavina. Kulttuurisesti responsiivisen opetuksen periaatteissa monimuotoisuus nähdään oppimista edistävänä tekijänä. Se validoi ja on mielekästä oppilaalle, sekä opettaa tuntemaan ja arvostamaan omaa ja toisten kulttuuriperintöä. (Gay 2010, 31–32.) Tuloksissa haastateltavat toivat esiin näkökulman, että opettajan olisi tärkeää opettaa myös omien mukavuusalueittensa ulkopuolelta, jotta moniulotteinen ulottuvuus voitaisiin saavuttaa.

Haastateltujen opettajien kokemuksissa nousi esiin myös voimaantumisen (empowering) ulottuvuuden merkitys soiton opiskelun kontekstissa. Kulttuurisesti responsiivisen opetuksen mukaan on tärkeää, että oppilaat uskovat, että he voivat onnistua oppimistehävässään (Palojoki 2017, 196–197). Tämä merkitys näkyi tuloksissa siinä, miten nais-säveltäjien teosten läsnäolo soitettavassa ohjelmistossa sai haastateltavan kokemaan, että hänen kuuluu tehdä tätä työtä musiikkialalla, ja että hän oli tervetullut sinne. Ohjelmiston monimuotoistamistyö onkin tärkeää, jotta tulevaisuudessa kaikilla taustoistaan tai sukupuolestaan riippumatta olisi tervetullut olo klassisen musiikin harrastus- tai ammattikentällä.

Kaksi viimeistä kulttuurisesti responsiivisen opetuksen ulottuvuutta muuttavuus (transformative) ja emansipatorisuus (emancipatory), liittyvät siihen, että opiskelijat oppisivat ajattelemaan ja katsomaan maailmaa ja sen valtarakennelmia ja ”totuuksia” kriittisesti (Palojoki 2017, 196–197). Tätä näkökulmaa ei tämän tutkielman aineistosta noussut esiin. Haastateltavat eivät kertoneet käyneensä säveltäjäkaanonista ja sen konteksteista kriittisiä keskusteluja oppilaidensa kanssa. Tällaisia keskusteluja ei myöskään käyty haastateltavien opettajien opinnoissa. Aineistossa korostui näkökulma, että keskeisen kaanonin säveltäjiä ei voi opetuksessa ohittaa, koska ne kuuluvat klassisen musiikin genren opettamiseen. Voidaan kuitenkin pohtia, että vaikka näitä säveltäjiä ja kappaleita

ei voisi opetuksessa ohittaa, olisiko syytä käydä keskusteluja siitä, miksi juuri nämä säveltäjät ovat saaneet asemansa kaanonissa, mitkä tekijät ovat mahdollistaneet sen ja mitkä asiat olisivat voineet estää sen.

Kulttuurisesti moninaisemman ohjelmiston opettamiseen voi liittyä myös pelkoja, joita nousi esiin myös tämän tutkielman aineistosta. Aineistosta nousi esiin, että opettajat haluavat perustella ohjelmistovalintojaan, mutta he eivät koe luontevaksi perustella niitä säveltäjän ominaisuuksien mukaan. Tämä johtaa siihen, että opettajat eivät ole tietoisesti etsineet monimuotoisempaa ohjelmistoa opetettavaan ohjelmistoonsa. Geneva Gay tiedosti tämän myös tutkimuksessaan (2013). Monet opettajat vierastavat kulttuurisesti responsiivista opetusta, koska he yhdistävät erilaisuuden huomioimisen rasismiin ja syrjintään, vaikka Gay painottaa, että erojen tunnistaminen itsessään ei tee siitä syrjivää. Myös opettajien kokemus osaamattomuudestaan ja opettajien sitoutumattomuus uusien tietojen ja taitojen keräämiseen monimuotoisuusnäkökulmasta estää monimuotoisemman ohjelmiston muotoutumista. (Gay 2013, 56–57.) Tämä näkyi esimerkiksi ei-eurooppalaisen musiikin opetuksen koetussa vaikeudessa, koska haastateltavat kokivat, että he eivät tunne niiden lainalaisuuksia. Tuloksissa nousi esiin myös kiinnostava ristiriita siitä, että yhtäältä toivottiin, että keskustelu monimuotoisuuden tärkeydestä ei jäisi vain ohimeneväksi trendiksi, mutta toisaalta koettiin, että perustelut monimuotoisuuden lisäämisestä liittyivät nimenomaan brändäykseen. Kaanonin monimuotoistaminen onkin kohdannut vastustusta, jossa sitä on kuvattu tarpeena seurata yhteiskunnan viimeisimpiä ”muoti-ilmiöitä” (Citron 2000, 2–3).

Tämän tutkielman aineistosta nousi esiin, että monimuotoisemman ohjelmiston ottaminen ohjelmistoon on jo helpottunut tutkinto- ja kilpailuohjelmistojen vapautumisen myötä. Vapautuminen ohjelmistoissa ja opetussuunnitelmissa antaa myös hyvät lähtökohdat rihmastomaiselle lähestymistavalle, jossa oppiminen nähdään epälineaarisenä ja hajautettuna, joka mahdollistaa oppimisprosessin alkamisen useasta eri lähtökohdasta. Tämä mahdollistaa yksilölliset ja mukautuvat opetusmenetelmät ja syventää sisältöjen kokonaisvaltaista ymmärtämistä sekä kriittistä ja luovaa ajattelua. (Casro-Rojas et al. 2026, 183–185.)

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että opettajat olisivat valmiita ottamaan monimuotoisempaa ohjelmistoa opetukseensa, jos he saisivat siihen konkreettista tukea.

Ohjelmistovaatimusten avautuminen ja opetussuunnitelman maininnat kulttuurisen uudistamisen teemoista mahdollistaa jo monimuotoisemman ohjelmiston opettamista, mutta opettajat kaipaavat siihen vielä konkretiaa. Opettajat eivät osanneet sanoa, miten opetussuunnitelman ylevät lauseet näkyisivät konkreettisesti heidän opetuksessaan. Opettajat hakevat yhä struktuuria oppikirjoista ja ohjelmistoluetteloista, joten niiden päivittäminen monimuotoisemmaksi ja ajankohtaisiksi olisi tähän luonteva ensimmäinen askel. Kaanonin merkitys opettajien käsityksessä siitä, miten soittotaitoa voidaan opettaa, elää vahvana edelleen. Kaanonin purkamiseen ei ole kuitenkaan syytä pyrkiä ja siksi tässä tutkielmassa puhun opetettavan ohjelmiston laajentamisesta. Olisi kuitenkin korkea aika alkaa käydä kriittisiä keskusteluja pedagogisissa opinnoissa siitä, minkälaista valtaa kaanon pitää ja mihin käsitys ”hyvästä” musiikista perustuu. Kulttuurisesti responsiivisen opetuksen osalueiden ohjaamalla keskusteluilla voitaisiin helpottaa opettajien kokemaa vaikeutta monimuotoisemman ohjelmiston tietoisesta etsimisestä ja selventää, että erilaisuuden korostaminen ei ole syrjivää, vaan avartavaa. Yksi hyvä tapa estää se, että monimuotoisuuskeskustelu klassisen musiikin kentällä ei jäisi vain ohimeneväksi trendiksi olisi se, että uusi sukupolvi muusikoita ja musiikin kuluttajia kasvaisi näkemään klassisen musiikin kentän monimuotoisena, ja ymmärtäisi kaanonin ja musiikin olevan myös yhteydessä laajempiin yhteiskunnallisiin ilmiöihin. Tähän mahdollisuus on taiteen perusopetuksella.

5.2 Luotettavuustarkastelu

Taiteen perusopetuksen opettajien näkökulmista opetettavan ohjelmiston moninaisuuteen ei ole vielä paljoa tutkimusta, joten tutkimuksen tuloksia on vaikea verrata vastaaviin tutkimuksiin. Tämän tutkimuksen otanta on myös hyvin suppea, eikä voida olettaa, että tämän tutkimuksen tulokset kuvastaisivat taiteen perusopetuksen opettajien näkökulmia yleisesti. Tutkimukseen osallistuvista suurin osa myös opetti pääkaupunkiseudulla, joten tämä tutkielma ei myöskään anna kokonaisvaltaista kuvaa Suomen taiteen perusopetuksen opettajien näkökulmista tutkittavaan aiheeseen. Vastaukset olisivat voineet olla myös hyvin erilaiset, jos haastateltavien työura olisi ollut pidempi ja heidän opinnoistaan vielä enemmän aikaa.

Tämän opinnäytteen luotettavuustarkastelussa on myös hyvä huomioda, että järjestin ensimmäistä kertaa tutkimushaastattelun, eli vaikka pyrin valmistautumaan haastattelutilanteisiin mahdollisimman hyvin, oli minun haastattelukyvyssäni vielä paljon harjoiteltavaa. Koin, että en osannut aina kysymyksilläni päästä syvälle ajattelun juureen, siihen mistä

haastateltavan ajattelu kumpuaa. Haastatteluiden litteroiminen osoittautui kuitenkin erittäin opettavaiseksi kokemukseksi. Huomasin varsinkin ensimmäisissä haastatteluissa paljon omia heikkouksiani haastattelutilanteissa, mutta koin että myös kehityin paljon viimeiseen haastatteluun mennessä. Erityisesti punaisen langan säilyttäminen kysymysten välillä ja kyky pitää keskustelu tutkimusta edistävässä aiheissa kehittyi prosessin myötä. Viimeisissä haastatteluissa onnistuin pitämään neutraalin tutkijan roolin paremmin kuin ensimmäisissä haastatteluissa.

Tulosten analyysi sai minut myös pohtimaan sitä, miten aiheen ympärillä ollut valtava keskustelu musiikkialalla vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Keskustelun myötä aiheen ympärille on syntynyt tietynlainen yleinen mielipide, josta poikkeaminen voi olla vaikeaa musiikkialan pienissä piireissä. Monet haastateltavat mainitsivat, että vallitseva keskustelu esimerkiksi naissäveltäjien representaatiosta on ollut niin voimakasta, ettei sitä tarvitse enää perustella. Joidenkin haastattelujen edetessä aloin kuitenkin epäillä joitakin vastauksia siitä näkökulmasta, oliko vastaus haastateltavan oma mielipide vai perustuiko se niin sanottuun yleiseen mielipiteeseen.

5.3 Tulevia tutkimusaiheita

Taiteen perusopetus on murroksessa. Uuden taiteen perusopetuksen opetussuunnitelman luonnoksen perusteella, joka on tämän tutkielman kirjoittamisen aikaan lausuntokierroksella, laajan oppimäärään opetus poistuu ja kaikki opiskelijat opiskelevat yleistä oppimäärää. Myös muutokset tasosuoritusten vapautumisesta ja numeroarvioinnin poistumisesta viestivät siitä, että tulevaisuudessa on mahdollista, että taiteen perusopetuksen tavoitteellisuuden ja tasolta tasolle etenemisen periaatteet voivat muuttua ja painottua vahvemmin musiikin ja kulttuurin yleissivistäviin tavoitteisiin. Tällöin keskustelut taiteen tekemisen kontekstista ja kaanonin muotoutumisesta käyvät vielä merkityksellisemmiksi. Tästä kriittisestä tarkastelusta voi tulla yksi tulevaisuuden keskeinen metataito, jota voi harjoittaa myös musiikin kontekstissa (Talvitie & Partti 2023, 103). Tällainen muutos aiheuttaisi myös tarpeen instrumenttipedagogiikan opetuksen muutokselle. Yksi tuleva jatkotutkimusaihe voisikin olla instrumenttipedagogiikan opettajien näkökulmat kulttuuripoliittisiin pedagogisiin suuntauksiin ja niiden mahdollisuuksiin klassisen musiikin instrumenttipedagogiikassa, taikka yleisesti heidän näkemyksensä klassisen musiikin kaanonista ja sen ylläpitämistä valtasuhteista. Koetaanko, että tulevat opettajat tarvitsisivat

enemmän työkaluja monimuotoisemman kaanonin ulkopuolisen ohjelmiston opettamiseen, koska taidemusiikin kentällä kilpailuissa ja konserttiohjelmistoissa muutosta tähän suuntaan on ilmassa? Opettajat myös mainitsivat, kuinka kilpailutoimikunnilla on todella paljon valtaa myös taiteen perusopetuksen kenttään sekä opetettavaan ja esitettävään ohjelmistoon. Olisi siis kiinnostavaa tutkia, miten kilpailutoimikunnissa koetaan klassisen musiikin kaanonin merkitys ja monimuotoisuuden kysymykset. Tiedostavatko he minkälaista valtaa heillä on opetettavan ohjelmiston kehittymisen kannalta?

Tässä tutkimuksessa jäi myös opiskelijoiden ääni kuulumattomiin. Olisi kiinnostavaa tutkia minkälainen merkitys kappaleiden kontekstin avaamisella ja keskusteluilla musiikista sosiaalisena ilmiönä olisi opiskelijoille. Kokevatko he, että tämä rikastuttaisi heidän musiikinopiskeluaan, vai jäävätkö aiheet ja säveltäjät yhä merkityksettömiksi oppilaiden maailmassa? Olisi myös kiinnostavaa tutkia, pitääkö paikkansa, että ilman kaanonin säveltäjiä ei voi oppia soittotaitoa tavoitteellisesti.

Lähteet

Bowman, W. 2007. *Who is the “We”? Rethinking Professional in Music Education*. Action, criticism & theory for music education, Vol 6 (4). 110–124.

Castro-Rojas, Y. L., Pedraza-Jiménez, Y. & Pérez, J. H. 2026. *Scientrometric Exploration of Rhizomatic Learning in Theory and Practice*, Comunicar Vol. 34 (84). 183–195.

Citron, M. J. 2000. *Gender And the Musical Canon*. Chicago University of Illinois Press. 1–227.

d'Amato, A. 2024. *Inclusion and Accessibility: The Explosion of the Art Song Canon*. Journal of singing, Vol. 80 (3). 344–347.

Gay, G. 2010. *Culturally responsive teaching*. New York and London: Teachers college, Columbia University. 22.

Gay, G. 2013. *Teaching To and Through Cultural Diversity*. Curriculum inquiry Vol. 43 (1). 49–58.

Hess, J. 2015. *Decolonizing music education: Moving beyond tokenism*. International Journal of Music Education Vol. 33 (3). 337–342.

Hilger, R. 2025. *The New Canon Project: Bringing New Voices to the Canon*. Choral Journal. Vol. 66 (3). 34.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2017. *Teemahaastattelu – puolistrukturoitu haastattelu*. Teoksessa Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (toim.) Tutkimushaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.

Höglund, H., Jusslin, S. 2024. *Embracin unpredictability: A rhizomatic approach to arts integration in literacies and literary education*. Teoksessa Klausen, H. S.& Mård, N. (toim.) Developing a Didactic Framework Across and Beyond School Subjects: cross- and transcurricular teaching. New York: Routledge. 122.

- Ilonen, T. 2025. *Taide tekee tulevaisuuden, raportti Taideyliopiston kuoronjohdon ope-
tuksen ohjelmistoista lukuvuosilta 2021–2025*. Kirjallinen työ Taideyliopiston Sibelius-
Akademian, kirkkomusiikin ja urkujen aineryhmä. 37–38.
- Janhonen-Abruquah, H. Posti-Ahokas, H., Edjah, H. B. & Amu, M. E. K. 2017. *To-
wards contextual understanding of gender, Student teachers' view on home econom-
ics education and gender in Ghana and Finland*. Teoksessa Lehtomäki, E., Janhonen-
Abruh, H. & Kahangwa, G. L (toim.) *Culturally Responsive Education, Reflecti-
ons from the Global South and North*. New York Routledge. 159.
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. 2021. *Etnografia*. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadulli-
sen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietokirjasto [Tietoar-
kisto]. [https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-
tutkimus/johdatus-laadulliseen-tutkimukseen-ja-verkkokasikirjaan/](https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/johdatus-laadulliseen-tutkimukseen-ja-verkkokasikirjaan/) [luettu 25.04.2026]
- Kelly-McHale, J. 2018. *Equity in Music Education, Exclusionary Practices in Mu-
sic Education*, *Music Educators Journal* Vol. 104 (3). 61–62.
- Kindall-Smith, M., McKoy, C., L. & Mills, S., W. 2011. *Challenging exclusionary par-
adigms in the traditional musical canon: Implications for music education practice*. In-
ternational Journal of Music Education. Vol. 29 (4). 382.
- Klein, J. 2024. *An Examination of Collegiate Piano Majors' Experiences Learning Be-
liefs About and Confidence in Selecting an Teaching Literature by Diverse Composers*,
MTNA e-journal vol. 15 (2). 14–15.
- Koppinen, M. 2025. *Lappeenrannan laulukilpailun voittivat Emma Kajander ja Janne
Sihvo – sääntörikkomus puhutti*. Helsingin Sanomat [https://www.hs.fi/kulttuuri/art-
2000010939182.html](https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000010939182.html) [luettu 30.9.2025]
- Kulla-Lumi, A. 2011. *Tutkittavien kohtelua määrittävät normit*. Teoksessa Kuula, A.
(toim.) *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Ladson-Billings, G. 1995. *Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy*. *Ameri-
can Educational Research Journal*. Vol. 32 (3). 478–483.

Ladson-Billings, G. 2014. *Culturally Relevant Pedagogy 2.0: a.k.a. the Remix*. Harvard, Educational Review Vol. 84 (1). 75, 82.

Lehtomäki, E., Janhonen-Abruquah, H. & Kahangwa, G. L. 2017. *Culturally responsive education, From vision to practice*. Teoksessa Lehtomäki, E., Janhonen-Abruquah, H. & Kahangwa, G. L (toim.) *Culturally Responsive Education, Reflections from the Global South and North*. New York Routledge, 4.

London, J. 2022. *A Bevy of Biases: How Music Theory's Methodological Problems Hinder Diversity, Equity, and Inclusion*. A Journal of the Society for Music Theory, Vol. 28 (1). 12–13.

Palojoki, P. 2017. *Epilogue, Reflections on cultural responsiveness*. Teoksessa Lehtomäki, E., Janhonen-Abruquah, H. & Kahangwa, G. L (toim.) *Culturally Responsive Education, Reflections from the Global South and North*. New York Routledge, 193–197.

Parker, K., N. 2022. *Digging Deeper into Culturally Relevant Pedagogy*. Teoksessa, Parker, K., N. *Literacy Is Liberation: Working Toward Justice Through Culturally Relevant Teaching*. Alexandria: ASCD. 29–42

Paris, D. 2012. *Culturally Sustaining pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice*. Educational Researcher, Vol. 41 (3). 93–95.

Parsons, E., C. & Wall, S. 2010. *Unpacking the Critical in Culturally Relevant Pedagogy, An Illustration Involving African Americans and Asian Americans*. Teoksessa Scherff, L., & Spector, K. *Culturally Relevant Pedagogy, Clashes and Confrontations*. Maryland: Rowman & LittleField Publishers Inc.

Puusa, A. 2020. *Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin*. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P 2020. *Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet*. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. *Haastatteluaineiston litterointi*. Teoksessa Hyvärinen, M., Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino.

Sirén, V. 2025. ”Hävettää niin vietävästi” – Suomalaisviulisti kuoli yllättäen 44-vuotiaana, ja piti ennen kuolemaansa kanta-aottavan puheen. Helsingin Sanomat.
<https://www.hs.fi/taide/art-2000011009662.html> [luettu 26.4.2026]

Talvitie, R. & Partti, H. 2023. *Säveltäjäidentiteetin rakentuminen jäljittelyn pedagogiikassa: tapaustutkimus satsiopinnoista*. Teoksessa Rantanen, S., Koivisto-Kaasik, N. & Lampela, A. (toim.) *Naiset, musiikki, tutkimus – ennen ja nyt*. Helsinki: Hansaprint Oy Doc-Mus-tohtorikoulun julkaisuja 21. 85–103.

Talvitie, R. 2021. *Produktiivinen mimesis, Miten sukupuoli piirtyy säveltäjän materiaaliin*. *Musiikki* Vol. 51 (2). 154–158.

Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta (2023) *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf [Luettu 25.4. 2026]

Yoo, H. 2023. *Toward a Decentered Music Education Using a Rhizomatic Approach*. *Music Educators Journal* Vol. 110 (1). 34–37.

Young, J. A. 2025. *Tokenism: From Empty Gesture to Equitable Indigenous Inclusions in Music Education*. *Musicien éducateur au Canada* vol. 66. 52.

Liite 1 Haastattelun runko

Kerro taustastasi musiikin parissa. Minkälainen koulutuspolku ja urapolku sinulla on ollut?

Millainen merkitys opetussuunnitelmalla on sinun opetuksessasi?

Miten ymmärrät nämä kohdat opetussuunnitelmassa?

Miten ne näkyvät opetuksessasi?

(Haastattelija lukee nostoja haastateltavan oppilaitoksen opetussuunnitelmasta)

Millä perusteella valitset opetettavan ohjelmiston?

Mitä on keskeinen ohjelmisto omassa opetuksessasi ja millä perusteella jokin kappale on keskeinen?

Oletko valinnut ohjelmistoa säveltäjän ominaisuuksien perusteella?

Näetkö siinä arvoa?

Mitä ajattelet nykyisestä keskeisestä säveltäjäkanonista?

Olisiko mielestäsi ajankohtaista ja tarpeellista laajentaa perusohjelmistoa musiikkiopistoissa?

Koetko, että nykyinen ohjelmisto edustaa moninaisuutta?

Kerro tilanteesta, jossa valitsit tarkoituksella kaanonin ulkopuolelta.

Miten oppilaat ovat vastaanottaneet monimuotoisemman ohjelmiston opetuksessa?

Miten koet, että sinua tuetaan ohjelmiston valinnoissa?

Käydäänkö aiheesta keskustelua?

Oletko omissa opinnoissasi soittanut naissäveltäjien tai ei-eurooppalaisten säveltäjien ohjelmistoa?

Miten päädyit soittamaan sitä?

Minkälaisia ajatuksia siihen liittyi?

Minkälaisia keskusteluja käytiin?

Oliko jokin teos minkä halusit ottaa ohjelmistoon mutta et syystä tai toisesta onnistunut?

Mitä valmiuksia koet, että sinulla on monimuotoisemman ohjelmiston opettamiseen?

Miten oma polkusi on valmistanut sinua opettamaan monimuotoisempaa ohjelmistoa?

Miten koet ei-eurooppalaisten säveltämän musiikin esitettävyyden lisääntymisen konserttiohjelmissa ja kilpailuohjelmissa?

Liittyykö sinulla huolia ohjelmiston monimuotoistamiseen?

Minkälaista tukea kaipaisit monimuotoisemman ohjelmiston opettamiseen?